עיונים בחינוך היהודי

כרך ג

עיונים בחינוך היהודי

כרך ג (תשמ"ח)

עורכת :	ג'נט אביעד
עורך עברי :	אבי כצמן
עריכה טכנית :	ליסה כהן
עורכות־משנה :	נעה ברקן דיצה אשד
מערכת :	מיכאל רוזנק ברי חזן ג'נט אביעד

המרכז לחינוך יהודי בתפוצות שבאוניברסיטה העברית נוסד בשנת 1968. ב־1976 קיבלה האוניברסיטה קרן לצמיתות ושינתה את שם המרכז ל"מרכז לחינוך יהודי בתפוצות ע"ש יהושע מנדל מלטון". המרכז עוסק במחקר בתחום החינוך היהודי, בהכשרת מחנכים לבתי־ספר יהודיים בתפוצות וכן בפיתוח ובהכנה של תכניות־לימודים וחומר־הוראה למוסדות אלה.

האוניברסיטה העברית בירושלים
המרכז לחינוך יהודי בתפוצות ע״ש יהושע מנדל מלטון

עיונים בחינוך היהודי

כרך ג

ירושלים תשמ״ח
הוצאת ספרים ע״ש י״ל מאגנס, האוניברסיטה העברית

הוצאת ספרים ע״ש י״ל מאגנס
האוניברסיטה העברית
ירושלים תשמ״ח

ISSN 0333—9661
נדפס בישראל
בדפוס המכבי, ירושלים

תוכן העניינים

מדור עברי

מדור לועזי

I. מורים, הוראה ובתי־ספר

II. קהילה וחינוך

III. היסטוריה

גישתם של הזרמים היהודיים החילוניים והלא־ציוניים בארגנטינה ובמכסיקו לחינוך היהודי ויסודותיו הרעיוניים (מראשית שנות ה־30' ועד לאמצע שנות ה־50')

אפרים זרוף

מבוא

לרוב בתי־הספר היהודיים במכסיקו ובארגנטינה יש לפחות מטרה משותפת אחת — לשמור על הזיקה ליהדות של הדורות הצעירים הגדלים בארץ החדשה, וכך להבטיח את המשך קיומו של העם־היהודי בתפוצות הללו. תמימות דעים זו בין רוב בתי־הספר הללו נעלמת, כאשר מתכקש כל אחד מהם להגדיר את תפיסת עולמו והשקפתו לגבי אופיו של העם־היהודי ולגבי דמות היהודי שהוא רוצה לעצב, והעומדת ביסור מטרתו החינוכית. הבדלים רעיוניים בהשק־פותיהם של קובעי המדיניות בבתי־הספר בנושא זה הולידו דרכי־פעולה שונות כדי להשיג אותה מטרה משותפת. הבדלים אלה יצרו בשדה החינוך היהודי הפורמאלי זרמים רעיוניים נפרדים זה מזה ומתחרים זה בזה, שלא היו מנותקים מההכדלים הרעיוניים שהתגלעו בתחומים רבים אחרים של החיים היהודיים המאורגנים. יחסי־הגומלין בין הזרמים הרעיוניים בחינוך לבין הזרמים הפוליטיים ברחוב וכמימסד היהודיים הם לעיתים הדוקים למדי. קשר זה בולט יותר לעינינו בארגנטינה מאשר במכסיקו, והיחסים בין המפלגות לבין בתי־הספר השונים שם נהירים יותר.

מעורפלים למדי קשריהם של בתי־הספר במכסיקו עם מוסדות מפלגתיים, בין־היתר משום שכוחן של המפלגות היה מוגבל מאוד וכך נוצר מצב שזרמים רעיוניים שונים היו נאלצים לשתף־פעולה בתוך כתי־הספר הקיימים. הבדל מהותי זה באופיים האירגוני־מוסדי של כתי־הספר בשתי הארצות לא ניכר בהשוואת אופיים הרעיוני של אחדים מבתי־הספר, אולם באחרים — בעיקר במכסיקו — אנו עדים לתוצאות הפשרה שהדוגלים בכיוונים רעיוניים שונים היו חייבים להגיע אליה.

למוסרות המפלגתיים שעמדו באופן ישיר מאחורי בתי־הספר בארגנטינה נודעה השפעה הדומה להשפעת הגורמים המעורבים בעשיה החינוכית במכסיקו שלא היו קשורים ישירות כפעילות המפלגתית היהודית. גם פעילותם של הגורמים השונים כתחום הרעיוני של בתי־הספר לבשה צורה דומה בשתי

הארצות. והשקפותיהם של קבוצות־לתץ שונות או של יחידים בעלי כוח והשפעה, ותוצאות פעילותם בתתום זה, היו הקו־המנחה שהיתווה את פעילותו החינוכית של בית־הספר וכיוון אותה לעיצוב דמותו היהודית של הדור החדש לפי רוחם.

תיאורן של ההשקפות הללו וניתוח היווצרותן והתפתחותן הוא הנושא המרכזי של עבודה זו. כאן ננסה ללמוד ולתקור את הזרמים הרעיוניים השונים בחינוך ובפעילות, כפי שהצטיירו מתוך בדיקת המקורות שעמדו לרשותנו.

כדי להגדיר את הזרמים הרעיוניים שפעלו בשטח החינוך באיזור הנדון כאן ולבחון את התייחסותם ליהדות, נבדוק היבטים שונים הנוגעים לתחומים שפעילי הזרמים הללו מתייחסים אליהם בהצהרותיהם הרעיוניות; ואת בנושאים הבאים:

א. הלאומיות היהודית וההתייחסות אל חברת הרוב. הנקודות המרכזיות לבדיקה יהיו: העם־היהודי, הציונות, הקהילה המקומית וחברת הרוב.
ב. הלשונות הלאומיות. הגישה כלפיהן הינה במידה רבה פועל־יוצא של תפיסת הלאומיות היהודית. כאן יוגדר מקומן של היידיש, העברית והספרדית בחינוך היהודי.
ג. המסורת והדת. ההיבטים הנבדקים כאן הם — לבד משמירת המצוות — כיבוד החגים ואופי תגיגתם, הגישה אל התנ"ך ואל המקורות המסורתיים האחרים.

על־פי התייחסויותיהם, הן במאמרים פולמוסיים ובמודעות פרסומת והן במעשים כגון תוכניות־לימודים ופעילויות חינוכיות שונות, יוצא שבתקופה הנדונה כאן פעלו הזרמים דלהלן:

1. תפיסה הרואה את המעמד החברתי־הכלכלי כגורם הקובע בתברה המודרנית, ולא את השיוך הלאומי. זרם זה מתייחס בשלילה למסורת ולדת היהודית. בראשית התקופה שללו את ריעיון הלאומיות היהודית, אך למן אמצע שנות ה־40 ואילך כיבדו אותה ואת התרבות היהודית. במרכזו של זרם זה, שיסד בתי־ספר בארגנטינה בלבד, עמדו קומוניסטים יהודים.
2. אלה הרואים בתרבות היהודית את עיקרה של הלאומיות היהודית ואת היידיש כאתד מעדכיה, שוללים את קיומם של טקסים דתיים ובוחרים במרכיבים מסויימים של המסורת תוך כדי פירושם לפי תפיסתם החילונית והתרבותית־לאומית. במרכז הזרם הזה עמדו תומכי הבונד.
3. אלה המחייבים את הדעיון הלאומי הציוני, רואים בא"י ובמדינת־ישראל מרכז לעם היהודי ורואים את ישובי התפוצה כמי שממלאים תפקיד יוצר בחייו של העם־היהודי. על היהודים בתפוצה, לפי תפיסה זו, להיות פעילים גם בענייניה של חברת הרוב. הלשון הלאומית המרכזית היא היידיש, והעברית חשובה עקב המקורות היהודיים ומדינת־ישראל. הם

חילוניים, המכבדים אלמנטים של המסורת היהודית שגלומים בהם ערכים חברתיים ואנושיים. בארגנטינה עמדו במרכז זרם זה ובראשו פעילים של פועלי־ציון שמאל.

4. ציונים הרואים בא״י ובמדינת־ישראל את מרבזו הלאומי והתרבותי של העם היהודי אך אינם שוללים את קיומם של ישובי התפוצות ורואים כחלק מפעילותם היהודית את חמיכתם בישוב היהודי בא״י ובמדינת־ישראל. את העברית והיידיש הם תופסים יחדיו כנכס לאומי יקר לעם היהודי. אין הם שומרים את מיצוות היהדות, אך מתייחסים באהדה ובחיוב לקיום אלמנטים מסויימים של המסורת, גם בזכות ערבם הלאומי. במרכזו של זרם זה עמדו פעיליהם של פועלי־ציון התאחדות והציונים־הכלליים.

5. ציונים הרואים כאחת האפשרויות המרכזיות של הגשמת החינוך את העליה ארצה ואת העברית כלשון הלאומית המרכזית, שבכוחה להבטיח את אחדות העם; אין הם שומרים מיצוות, אך מכבדים אלמנטים של המסורת היהודית, גם בזכות חשיבותם הלאומית. מקום חשוב בזרם זה תפסו פעילים מהציונים־הכלליים, וכן מקהילות בני עדות־המזרח.

6. ציונים דתיים. הלשונות הלאומיות עבור עדת האשכנזים הן היידיש והעברית, ולגבי העדות הלא אשכנזיות — העברית בלבד. במרכזו של זרם זה עמדה המזרחי.

7. שוללי הרעיון של הפיתרון הפוליטי למצב הבעייתי של היהודים. הללו רואים כעיקר כמעט בלעדי ביהדות את לימוד מיצוותיה וקיומן. העברית היא לשון מקודשת ועל כן ידיעתה חשובה ללימוד ולתפילה בלבד. הלשונות המדוברות הן היידיש, הערבית או הספרדית (בהתאם לעדה). במרכזו של זרם זה בקרב האשכנזים עמדה אגודת־ישראל.

8. אלה הגורסים כי היחדות הינה בעיקרה מסורת דתית, ועל היהודים המהגרים להשתלב בארצותיהם החדשות, ללמוד את לשונן ולהפוך לאזרחים נאמנים ומועילים למולדתם, תוך בדי שמירה וכיבוד של הטקסים הדתיים, אך מבלי להפריז ב״פגאטיות״ של קיום כל המיצוות. הלשון הלאומית היחידה היא שפת המקום, והעברית היא לשון התפילות וספרי־הקודש בלבד. במכסיקו התנגדו הדוגלים ברעיונות אלה להקמת רשת התינוך היהודי, אך כבר במחצית השניה של שנות ה־40 נעלמו עיקבותיהם. בארגנטינה זרם זה מיוצג על־ידי חברת יק״א שהקימה רשת חינוך במושבות החקלאיות היהודיות ובישובים העירוגיים.

מתוך שמונה הזרמים הללו, נתייחס כאן לשני הזרמים הראשונים. המכנה־המשותף ביניהם הוא הערכתם את היידיש בשפה־לאומית ועוינותם למסורת, לדת ולציונות. לבד מתיאור עמדותיהם השונות של דוברי הזרמים הללו לגבי השאלות שהועלו לעיל ברצוננו לבדוק כמה שאלות נוספות:

א. מהי דמות האדם שרצה כל אחד מהזרמים לעצב באמצעות בית־ספרו?

ב. רוב המחנכים והפעילים בחינוך היהודי קיבלו את חינוכם עוד בארצות מוצאם או באווירה של מהגרים "טריים" המושפעים מהלכי־הרוחות של "הבית הישן", שם גם עוצב אופיים היהודי; באיזו מידה היו השקפותיהם ויישומן בשדה החינוך פרי דפוסים השאולים מן המציאות של ארץ המוצא, יצירה מקורית חדשה, או פשרה בין הראשונים לבין המציאות הקיימת בארצות החדשות? אם האפשרות השלישית היא הנכונה, לגבי אילו עקרונות חשובים נעשית הפשרה?

העמדות הרעיוניות שאתאר להלן, שרווחו בישובים הנדונים, אינן דברים התלויים באויר ללא זיקה למציאות הסובבת וללא שינויים פנימיים. מצד אחד אלה הן עמדות דינאמיות שעוצבו בתקופה רבת זעזועים ותהפוכות עבור העם היהודי (מלחמת־העולם השניה והשואה, המאבק הציוני והקמתה של מדינת־ישראל). הן התהוו וחוללו תמורות במיסגרת העם היהודי והחברות שהוא שכן בתוכן, השתנו והתאימו את עצמן לנסיבות. מצד שני, מאחוריהן עמדו אנשים. הופעתם או הסתלקותם, ומערכת היחסים האישיים שנרקמו בחברה שמוסדות החינוך ועסקניהם פעלו בתוכה, בכוחם להשפיע רבות על העמדות השונות ולפעמים אף להביא לשינויים מהפכניים. ננסה לבדוק כאן את משקלם של שני גורמים אלה, העמדות והאנשים, הפועלים זה בצד זה בעיצוב אופיו של החינוך היהודי.

לא נבדוק כאן מה היו ההישגים של הזרמים הנדונים בישובים היהודיים במכסיקו ובארגנטינה, ועד כמה הושגו המטרות החינוכיות שעמדו לנגד בתי־הספר המזדהים אתם. לא נבדוק את דמות היהודי שיצדו בתי־הספר מהזרמים השונים, אבל ננתח את מהות הדמויות שהם רצו והתכוונו ליצור. קיים הבדל עקרוני בין שני הנושאים הללו ברמה המחקרית. מחקר המנסה לבדוק את הישגיה של מערכת־חינוך מסויימת תייב בבדיקת עמדותיהם של אנשים שלמדו במערכות־החינוך השונות ושל אנשים שלא למדו בהן, כדי לבדוק מהי השפעת בתי־הספר הללו על עמדותיו של אותו דור כלפי היהדות והעם היהודי. ואילו במחקרנו זה אנו מסתמכים על חומר שהדפיסו בתי־הספר עצמם כדי להפיץ ברבים את כוונותיהם ופעולתם, על העיתונות היהודית המקומית שניסתה לשקף את חייו של הישוב היהודי במקום, על פירסומים מפלגתיים ששימשו ביטאונים לקבוצות רעיוניות שונות, על ספרי הפרוטוקול של הנהלותיהם של מוסדות קהילתיים ועל עבודות ומאמרים שניסו לתאר את מערכות החינוך הקיימות והתפתחותן.

מיסגרת הזמן שקבענו — מראשית שנות ה־30' ועד אמצע שנות ה־50' — אינה סתמית, אלא מבוססת על ציוני דרך בתולדות החינוך היהודי בארגנטינה ובמכסיקו. בשנת 1930 התחוללה בארגנטינה הפיכה צבאית שהפילה את ממשלתו של הנשיא איריגוי'ן (Yrigoyen) והעלתה לשילטון את הנשיא אוריבורו (Uriburu) יחד עם הכוחות השמרניים והלאומניים במדינה. בעיקבו־

תיה נסגרו כמעט כל בתי־הספר היהודיים. במשך המחצית הראשונה של שנות ה־30' נפתחו מתדש בתי־ספר רבים ואף נוסדו תדשים. בתקופה זו אפשר לראות את תחילתו של הדור התדש של בתי־הספר היהודיים בארגנטינה. בשנת 1934, באותו ישוב, הוקם ועד־החינוך שעל־יד החברה־קדישא האשכנזית, במטרה להסדיר את הניהול התקין של בתי־הספר היהודיים על בסיס של תוכנית־לימודים מינימלית משותפת, באמצעות הפעלת פיקוח פדגוגי ובמתן סיוע כספי לכיסוי גירעונותיהם של בתי־הספר. באותה תקופה, אמצע שנות ה־30', החל להתבסס במכסיקו בית־הספר "יידישע שול", שהיה הראשון מבין בתי־הספר היומיים, ובכך אנו רואים את ראשיתו של החינוך היהודי המבוסס.

הסיבה העיקרית לכך שהבדיקה מסתיימת באמצע שנות ה־50', היא הרצון לבתון מה היו ההשלכות המיידיות של הקמת מדינת־ישראל על בתי־הספר. פרט לגורם עיקרי זה, קיימים השינויים האירגוניים שהתחוללו בתינוך היהודי במחצית השניה של שנות ה־50'. בשנת 1956 הוקם בארגנטינה ועד־התינוך הראשי של הקהילה, שטיפל בחינוך היהודי בבואנוס־איירס רבתי, והתמיכה והפיקוח על רובם הגדול של בתי־הספר היהודיים בארגנטינה עברו לידי גוף מרכזי אתד. בשנת 1957 הוקם בקהילה האשכנזית "נדחי ישראל" במכסיקו ועד־חינוך אשר — לראשונה בתולדות החינוך היהודי — תיאם את העבודה של בתי־הספר האשכנזיים ובמידה מסויימת אף תמך בהם.

פרק א

הקומוניסטים היהודיים ותומכיהם

ראשיתם של מוסדות־החינוך של הקומוניסטים היהודיים בארגנטינה קרובה מאוד לראשיתם של בתי־הספר היהודיים התילוניים בכלל. רשת־התינוך "ארבשולארג" התלה לפעול במתצית הראשונה של שנות ה־20, ואף ששילטונות ארגנטינה אסרו פעמיים, במשך שנות ה־30', על פעילותה, היא קיימה את עצמה, בהצלחה לא מעטה, במשך כל התקופה שאנו עוסקים בה, וגם מעבר לה[1].

כדי לתאר את עמדותיהם של אנשי קבוצה זו ביתס לנושאי הלאומיות והמסורת היהודית, עלינו להתייתס לשנת 1932. הגיעו לידינו גיליונות אתדים

1 בתי־הספר של "ארבשולארג" נסגרו ב־1933. ב־1935 נוסדו שוב בתי־ספר קומוניסטיים המכונסים באירגון "פארבאנד פון יידישע פאלקס שולן אין ארגענטינע" (אירגון של בתי־ספר עממיים בארגנטינה), שבעת סגירתו ב־1937 מנה שמונה בתי־ספר. ב־1940 שוב נפתחו בתי־ספר של זרם זה ואלה לא נסגרו עוד. ראה: מ' מייערן לאזער, דאס יידישע שולוועזן אין ארגנטינע, בואנוס איירס, 1948, עמ' 142; פערעץ הויז, וויזשא לינטש, יארבוך, בואנוס־איירס, 1962, עמ' 6.

של ביטאון "ארבשולארג" מאותה תקופה, המבטאים היטב את עמדות הקומו־ניסטים היהודים אז. מטרתם העיקרית של בתי־הספר הללו בארגנטינה, לפי האמור בביטאון זה, היתה לחנך את ילדי היהודים ברוח התודעה של השתייבותם למעמד הפועלים, בדי שבעתיד ישתלבו במאבק למען סיפוק צרביו המיידיים של הפרולטריון והפלתו של השלטון הפאשיסטי הנצלני. לשם כך "בתי־הספר משתפים את התלמידים בכל הבעיות של הפועלים בארגנטינה ובעולם ומלמדים את ההיסטוריה מנקודת ראות מרכסיסטית־לניניסטית [2]. בדרך זו יבולים להראות להם את העתיד המזהיר שמצפה לפרולטריון בברית־המועצות, לעומת מצבו הירוד בארצות הקפיטליסטיות. כדי להשיג את המטרות הללו בצורה טובה יותר, חייבת תנועת ה'ארבשולארג' להצטרף לאיגודים־המיקצועיים בארגנטינה, למועדונים ולספריות־הפועלים, כשהשאיפה היא להפוך את ה'ארב־שולארג' לרשת־החינוך של הפרולטריון כולו. רשתות־החינוך היהודיות־חילו־ניות ('וועלטלעכע') במזרח־אירופה, פועלות למעשה כדי להפוך את בני הפועלים לפאשיסטים ובמקום להקנות להם תודעה מעמדית פרולטרית, מחנכים אותם להיות משרתי הבורגנות. החילוניות הפכה אצלם לקלריקליזם ולשוביניזם לאומני. על כן כל ספרי הלימוד ביידיש, שהם הוציאו לאור, הינם למעשה דתיים או נוצרים בחובם את ההיבטים היהודיים המעופשים. גרועים מהם אנשי פועלי־ציון שמאל, שמהווים למעשה מהדורה שמאלנית של הציונות הפאשיסטית, שמכשירה את הילדים להצטרף לאימפריאליזם האנגלו ולאוטופיה הריאקציונית בפלשתינה" [3].

מתוך דברים אלה מצטיירת לעינינו קבוצה הדוגלת בהתבוללותו המוחלטת של העם היהודי והתערותו במאבק הבין־מעמדי למען שיחרור הפרולטריון מהעושק והסבל שהוא שרוי בהם. שתים־עשרה שנה לאחר מכן, העמדות שונות לחלוטין. אין עוד תביעה להתבוללות, אין עוד התקפות קיצוניות על היהדות והציונות. בהצהרת העקרונות הראשונה שמצאנו משנת 1944, נאמר שעקרו־נותיו של חיים ו'יטלובסקי הם אלה המנחים את העבודה בבית־הספר הנושא את שמו.

עקרונות אלה רואים בפיתוחה של היצירה התרבותית והעמקתה צעד ראשון לשילוב העם היהודי בתרבות האוניברסאלית [4]. באותו מקור מתפרסמים מאמרים

2 כבלי־עזר לעבודה חינוכית זו היה נחוץ ספר לימוד מיוחד שיעסוק במצבה הבלבלי של ארגנטינה, במצב החברתי של אובלוסייתה, בתנאי החיים של המון העובדים והפועלים, בהתיישבות היהודית בארגנטינה, בחסקיד של ההון הזר, בחנועה הסינריקאלית המקומית, בחוסר העבודה וביו"ב. ראה: "ארבשולארג, סאר אן אייגענער ברעסטאמאטיע", אונזער שול, פוידעש ארגאן פון דער צענטראל פאריוואלטונג (4 : 2), בואנוס־איירס, יוני 1932, עמ' 11.

3 כנ"ל. "סארן 100 סראצענטיקן דערסאלג סון 'ארבשולארג' קאמסיין", שם, כנ"ל, עמ' 6; י.ר., "צען יאר ארבעטער שול", שם, בנ"ל, עמ' 6; "א באזוך אין ארבעטער שולן", שם, כנ"ל, עמ' 14.

4 פ' קאץ, "אונטער דער פאקל פון דר. כאים זשיטלאווסקי", יידישע וועלטלעכע

אחרים המרחיבים את מובנה של תפיסה זו. בית־הספר היהודי חייב קודם־כל לחנך את הילד היהודי לתחושת אהבה, התקשרות והבנה כלפי העם היהודי (ההדגשה במקור). יחס זה חייב להיות מכוון אל העם וההמון היהודי בכל מקום בו הם נמצאים: בבירובידז׳אן ובפלשתינה, בגיטאות תחת השילטון הנאצי, בקבוצות הפרטיזנים ובכל הצבאות הלוחמים נגד הנאצים. זהו החינוך הנכון. בתלמודי התורה (׳טאלמעטוידעס׳) מלמדים ילדות על קצה המזלג. בבתי־הספר המלמדים ברוח הציונות (׳ציעניזם׳) מלמדים למען פלשתינה, ויוצרים אצל הילדים את הרושם שהחיים מחוץ לארץ־ישראל הם חסרי טעם והיגיון ושהתפקיד היחידי שיש ליהודים מחוץ לארץ־ישראל הוא איסוף כספים למען הישוב שם[5]. הילד שיסיים את לימודיו בבית־ספר יהודי חילוני, יאהב את עמו (ההדגש שלי, א״ז) ואת עם המדינה שאנו חיים בה, את התרבות היהודית ואת תרבות המדינה, את הלשון היהודית ואת לשון המדינה[6]. גישה דומה עולה מביטאון של בית־ספר שני השייך לאותו זרם רעיוני, בית־הספר ״י.ל. פערעץ״ משכונת ויז׳ה־לינץ׳ (Villa-Lynch), שראה־אור כמה שנים לאחר־מכן.

בית־הספר חייב לפתח בילד את המידות הטובות ביותר, לעודד את הזדהותו ולעורר את תודעתו כלפי האנושות, ולפתח בו התנגדות לדע ויחס חיובי לטוב. הוא חייב לעזור לו להשתחרר מהשפעתם השלילית של גורמים שוליים ולהכינו למאבק מודע למען חיי צדק. בית־הספר היהודי החילוני חייב בו־זמנית לעורר את מודעות הילד להשתייכותו לעמו ואת התחושה הכללית של שיוויון האנושות ואחוות העמים. עליו להכין אותו נגד שונאי עמו והאנושות כולה ולקרב אותו אל אלה שנלחמים למען חיים טובים יותר (ההרגשות שלי, א״ז)[7].

באמצע שנות ה־50׳ הושמעו עמדות דומות לאלו שהבאנו ער כה. תפקיד בית־הספר של איקו״ף (׳יירישאן קולטור פאדבאנד׳ — אירגון תרבותי יהודי — אירגון הגג של הקומוניסטים היהודים בארגנטינה) הוא ״לחבר את מיטב המסורת התרבותית היהודית עם המסורת התרבותית של המדינה שהתאזרחנו בה״. ״לצורך זה חייבים ללמד לילדים הארגנטינאים שהוריהם יהודיים (ההרגשה

שול און קינדער גארטן דר. כאים זשיטלאווסקי, שול ביולטין, 4, אפריל 1944, עמ׳ 7. תפיסתו של חיים ז׳יטלובסקי החל מאמצע שנות ה־30 ועד למותו ב־1943 היתה שאין היהודים צריכים להתבולל. אך הוא ראה בחיוב את הרעיון הטריטוריא־ליסטי והגשמתו בבירובידז׳אן. הוא הפך גם לאוהדה של ברית־המועצות. ראה: Haim Zhitlowsky, *Encyclopaedia Judaica*, 16 (Jerusalem: Keter Publishing House, 1971), 1009–1011.

5 ע׳ שמערקאוויטש, ״די צילן און אויפגאבן פון אונזער שול״, שם, כנ״ל, עמ׳ 21.

6 מ׳ פאריש־עווסקי, ״פארוואס יידיש? או צו וואס א יידישע־שול?״, שם (5), יולי 1945, עמ׳ 13.

7 י׳ פריידעקס, ״די שול — די דערציערן פון אונדזער העמשעך״, קולטור הויז און יידיש־וועלטלעכע שול י.ל. פערעץ, צום כאנוקאס־הבאים פון אייגענעם פיניעו, יוני 1949, עמ׳ 33.

שלי, א"ז) את הרקע ההיסטורי והתרבותי שהיה להוריהם טרם התיישבותם בארגנטינה. על בית־הספר להעניק תמונה אינטגרלית של הירושה ('יערושע') התרבותית". באופן מקביל אנו מוצאים שבפירוט המיקצועות הנלמדים בתיכון נכלל מיקצוע בשם תולדות המחשבה הפרוגרסיבית הארגנטינית, שמטרתו להעשיר את התרבות הארגנטינית של התלמיד[8].

השינוי הבולט בעמדות הללו מופיע בגישה בלפי הלאומיות היהודית. בשנות ה־20' וה־30' קיימת שלילה מוחלטת של כל הזדהות עם העם היהודי ושמירתו של הייחוד הלאומי. נשמעת אז קריאה מפורשת להתבוללות. בשנות ה־40' וה־50', לעומת זאת, ההתייחסות היא של כבוד כלפי הלאומיות היהודית ותרבותה, אמנם לפי תפיסתם המיוחדת של הקומוניסטים היהודיים (שאנו חשים בה ביחס אל הילדים היהודים כאל: "ילדים ארגנטיניים שהוריהם יהודיים"), ומדובר על הערכים הפרוגרסיביים של התרבות היהודית שיש לשמור לצד הערכים הפרוגרסיביים של התרבות הארגנטינית.

מה הביא לשינויים הללו בתחום הדעיוני, שבעטיים התחולל המעבר מהעמדות של ראשית שנות ה־30' לעמדות שאנו מוצאים בשנות ה־40' וה־50'?

רמזים לתשובה לבעיה אנו מוצאים בשתי עדויות הרחוקות בזמן זו מזו, ואף שהן מתייחסות לנושאים שונים, הן מצביעות על גורם דומה. שני בתי־הספר העיקריים של הזרם הנדון, "דר. באים ושיטלאווסקי" ו"י.ל. פערעץ", הצטרפו בשנת 1944 אל ועד־החינוך שעל־יד התברה־קדישא האשכנזית. הנימוק המושמע באותה תקופה לצעד זה הוא שעקב המאורעות באירופה (השואה), למדו העסקנים שאסור להתרחק ולהינתק מהישוב, בעיקר בענייני חינוך. העסקנים הבינו שבאמצעות איחוד הכוחות עם המוסדות האחרים שעוסקים בחינוך היהודי, תוך הקפדה על שמירת עצמאותו הרעיונית של בית־הספר ועל אי־התערבות ועד־החינוך בעבודתו, אפשר לפעול טוב יותר למען המשך קיומו של העם היהודי[9]. העדות השניה שייכת לראשית שנות ה־60' והיא מנסה להביא נימוקים המסבירים את הרקע להקמתם של בתי־הספר של איקו"ף בשנת 1940. פרט לגורם האירגוני של הקמת אירגון־הגג איקו"ף, מוזכר המאבק נגד הנאצים והפאשיסטים בעת מלחמת־העולם השניה[10].

מלחמת־העולם השניה, על שני האלמנטים המעניינים את הקומוניסטים

8 אינזש. ש' קאגאן, "אונדזער 15 יאריקע פערעץ שול", קולטור הויז און יידישע וועלטלעכע שול י.ל. פערעץ דעוואטא, לינטש, פאן מרטין, אויסגאבע צום 15־טן יאר־טאג, 1955, עמ' 79; פריידעקס, "א ווארט צו די אביטורענטן פון דער פערעץ שול", שם, כנ"ל, עמ' 91; ב' סאק, "אייניקע שול פראבלעמען", שם, כנ"ל, עמ' 93.

9 ד' דאיען, "באריכט 1944, אונדזער אנשלוס אין דעם וואאד האכינעך בא דער כעוורע קאדישע", יידישע וועלטלעכע שול און קינדערגארטען, דר. באים זשיטלאווסקי, שול ביולעטין, (5), יולי 1945, עמ' 3.

10 ראה לעיל הערה 1, פריט שני, ושם עמ' 6—7.

היהודיים, מופיעה כאן כגורם מדרבן שהשפיע על שינוי העמדות. אלמנט אחד הוא ההתקפה על היהודים והניסיון להשמדתם. האלמנט השני הוא המלחמה שמנהל העולם הפרוגרסיבי לצידו של העולם המערבי נגד כוחות הפאשיזם המנסים להשתלט על הכל.

תשוב לציין כאן את התפתחות הקבוצה של הקומוניסטים היהודיים בישוב במכסיקו. קבוצה זו, שהיתה קטנה ולא זכתה לשום נגיעה ישירה בעשיה החינוכית היהודית שם, הקימה בסוף 1942 אידגון וביטאון עצמאי — "פרייוועלט" — שמטרתו היתה להפגין ולארגן את התמיכה היהודית בברית־המועצות הלוחמת בנאציזם, ולהשתתף באופן פעיל בחיים היהודיים. ההתארגנות של הקבוצות הקומוניסטיות בשני הישובים והקו הדעיוני שהנחה אותן באים ממניעים דומים. מצד אחד התודעה שהיהודים מותקפים כקבוצה בפני עצמה ועל כן יש להתארגן כדי לאתר את הכותות ולמנוע את הכחדתה, ומצד שני הנאמנות לברית־המועצות כנציגת הקידמה שתציל את העולם כולו, לרבות היהודים, וחובת הפרולטריון היהודי לתמוך בה. הופעתו של היבט זה — תמיכה בברית־המועצות במלחמתה בפאשיסטים — בקרב הקומוניסטים היהודיים בשני הישובים הנדונים אינה מקרית. ככל הנראה היתה זו תוצאה של שינוי שחל גם במדיניותה של ברית־המועצות כלפי היהודים ושאלת לאומיותם. שינוי זה איפשר ליהודים להתארגן בליגה האנטי־פאשיסטית על בסיס לאומי, התארגנות שהיתה אסורה קודם־לכן על היהודים בברית־המועצות, והוא התבטא גם בגישה כלפי היידיש ומדכיביה העבדיים[11].

שינוי אחד בעמדות המוצהרות של אנשי איקו"ף בארגנטינה (לבד מהשינוי בגישה ללאומיות היהודית) חל בגישתם אל הישוב היהודי בארץ־ישראל ולהי־קמתה של מדינת־ישראל. כנגד השינאה שבאה לידי ביטוי בראשית שנות ה־30', כאשר ראו אנשי איקו"ף את הציונות כמי שמכשירה את הילדים להצטרף לאימפריאליזם האנגלי ואת רעיון הקמתה של מדינת־ישראל כאוטופיה פלש־תינית, אנו מוצאים בשנות ה־40' עמדות אחרות. לאחר תום מלחמת־העולם השניה היתה אמנם התנגדות חריפה במכסיקו להפיכתו של האידגון ה"אל־

11 "הקלות" אלה בלחץ השילטונות הסוכייטיים על הניסיונות להתארגנות לאומית יהודית ושמירת ייחודה, כאו כדי לחזק את המוטיבציה של היהודים במלחמתם בנאצים, וכן כדי לזכות את ברית־המועצות כתמיכתה של יהדות העולם. אשר לקומוניסטים היהודים במכסיקו, הם הקימו אידגון בשם "אידישע ליגע מאדן סאוועטן־פארכאנד אין מעקסיקע" — ליגה יהודית למען ברית־המועצות במכסיקו — שפתח את דלתותיו לכל יהודי שרצה לתמוך בברית־המועצות כמאבקה נגד הנאצים, ללא התייחסות לעמדתו הפוליטית והשתייכותו האירגונית מחוץ לליגה. אין במקודותינו נתונים על עמדותיה של קבוצה זו בשנות ה־30', ואם היא בכלל התקיימה. על כן לא נוכל לבדוק אם גם כאן היה שינוי כעמדות כמו בארגנטינה. דובריה המרכזיים של קבוצה זו, כפי שהרכד מצטייר מביטאונה פרייוועלט, היו בשנות ה־40': ל' ווייס, ש"י קרוזקא, הירש מיסקי, ובעיקר לעאן קאן שהיה עורך העיתון כמחצית השניה של שנות ה־40'.

מפלגתי" (שבינתיים שינה את השם ל"יידישער פאלקס־ליגע אין מעקסיקע" — ליגה עממית יהודית במכסיקו) לציוני, אך כנציג ושומר־הגחלת של התרבות הפרוגרסיבית היהודית דאה האידגון בחיוב את הקמתה של מדינה יהודית כאחד הפיתרונות האפשריים לבעיה הלאומית היהודית, בדומה למדינה בבירובידז'ן [12].

גם בארגנטינה היו העמדות המוצהרות דומות. בדצמבר 1947 מתפרסמת בעיתונות היהודית היומית הצהרת תמיכה והזדהות של עסקני בית־הספר ז'יטלובסקי עם שמחתו של העם היהודי על הכרת זכויותיו להקים מדינה יהודית בארץ־ישראל, לצד השאיפה לאיחודו של העם היהודי וחיזוק התרבות היהודית וקיומם של הישובים היהודיים בכל העולם [13]. בה בעת גילה חלק גדול מעסקני בית־הספר ז'יטלובסקי התנגדות לשירת "התקוה" בעת חגוכת הבנין החדש של בית הספר. הם דאו בעין יפה את הקמתו של ישוב יהודי גוסף, בעל עצמאות פוליטית, אך לא הפכו לציונים [14].

איננו יכולים לבדוק כיצד תודגמו עמדות הקומוניסטים היהודיים ואוהדיהם במכסיקו לתחום החינוך. הם לא הקימו בית־ספר, ואף כי לקחו חלק בוויכוח — שהסעיד את הישוב בסוף שנות ה־40' — בין היידישיסטים והבונדאים לבין הציוניים בקרב ה"יידישע שול", התרשמותנו היא שעמדתם היתה פרי שיקולים פוליטיים של התנגדות לבונד ואוהדיו, שהתמשכה לאורך המחצית השניה של שנות ה־40', ולא מתוך אהדה לעמדה הציונית והערכת חשיבותה של העכרית ומקומה בחינוך היהודי [15].

שונה היה המצב באדגנטינה, שם תירגמו הקומוניסטים ואוהדיהם את עמדותיהם כלפי היהדות הלכה למעשה בחינוך שהעניקו בבתי־ספרם. אמנם אין בידינו תיאור מפורט של תוכניות־הלימודים מהמחצית הראשונה של שנות ה־50', אך קיימות שתי עדויות של אנשים מחוץ למחנה זה, המתארות את הנעשה בו. בשנת 1950 התפרסם בעיתון "די יידישע צייטונג" מכתב מאת הורה המספר מה מלמדים את בתו בבית־הספר "י.ל. פעדעץ" מוויזיה־לינץ'. לדבריו לימדו אותה שמרד גיטו־וארשה היה פעולתם של היהודים הקומוניסטיים בלבד, שנעזרו בפולנים, ושהציונים הפריעו להם כמאבקם משום שהם עצמם

12 אינוש. ק' לאנדוי, "די יידישע פאלקס־ליגע דארף פארמולירן א נייעם פראגראם. פאר יידישער מלוכה שאפט אין ארץ־ישראל (צום דריי יאריקן יובל פון דער ארגאניזעציע)", פרייוועלט, 24.8.45, עמ' 5 ט' 1—3, עמ' 7 ט' 1—5; ל' ווייס, "נויטיקן מיר זיך אין א נייעם פראגראם ?", שם, 31.8.45, עמ' 3 ט' 1—2, עמ' 2 ט' 1—3; ש"י קרוזקא, "דארף די יידישע פאלקס ליגע בייטן איר פראגראם ?" שם, 14.9.45, עמ' 6 ט' 1—3.

13 "די זשיטלאווסקי שול", די יידישע צייטונג, 12.12.47, עמ' 2 ט' 7—8.

14 על הוויכוח סביב עניין זה והלחצים שהפעילה החכדה־קדישא, ראה ספר פרוטוקולים של ישיבות ועדת ההנהלה, מימים: 8.9.46, עמ' 354; 17.9.46, עמ' 361—364.

15 כדוגמה אחת לעמדותיהם בנדון, ראה: "דער צענטראלער קאמיטעט פאר א וויכטיקער אויפגאבע", פרייוועלט, 7.10.49, עמ' 4 ט' 1—2.

היו פאשיסטים. כותב המכתב פונה לוועד־החינוך בשאלה איך מרשים ללמד בבית־הספר ברוח זו.

בתגובה להאשמה זו טוענים אנשי בית־הספר שמצד אחד לא קיימת בבית־ספרם תלמידה בשם שפורסם, ומצד שני, המפקח של ועד־החינוך (אברהם טקאטש) נכח בטקס האזכרה לזכר השואה, והסכים שתוכנו היה הוגן ונשא אופי לאומי [16]. איננו יודעים אם יש אמת בהאשמה שהטיח ההורה כנגד בית־הספר "י.ל. פערעץ". מעניין לציין שהתשובה אינה מתיחסת להאשמה גופא, כלפי החומר הנלמד בכיתה, אלא לטקס לזכר השואה שנערך בנוכחותם של אורחים (כגון המפקח מטעם ועד־החינוך). על כל פנים, הוויכוח בעיתונות היומית מוכיח את רגישותה של מערכת־החינוך של איקו"ף באותה תקופה לשאלה זו.

העדות השניה הינה דו"ח שהעביר המפקח של ועד־החינוך על בתי־ספר יסודיים, דב קוברינסקי, להנהלת החברה־קדישא ביוני 1952, המתייחס לבתי־הספר של איקו"ף. בעת ביקורו בבתי־הספר בדק קוברינסקי מחברות של תלמידים, ומצא בהן סילופים של משמעות החגים והמסורת, התעלמות מהקמת המדינה וסילוף העובדות לגבי מרד גיטו וארשה. דברים אלה, העולים בקנה אחד עם הנאמר במכתב של ההורה שנתיים קודם לכן, נאמרו חצי שנה בלבד לפני סילוקם של בתי־הספר הללו מוועד־החינוך בשל אי־הזדהותם עם הגינוי למשפטי־פראג, שיצאו בו כל בתי־הספר המסונפים לוועד [17]. דברים אלה דומזים על כך שהיה פער בין העמדות המוצהרות של בתי־הספר, לצורך יחסיהם עם החברה־קדישא וועד־החינוך, לבין העמדות שהינחו את מלאכתם החינוכית. מתוך הגישה שתוארה לעיל ברור שעמדת אנשי איקו"ף כלפי העברית כלשון לאומית יהודית היתה שלילית. אם נלמדה עברית בבית־ספר מזרם זה, נעשה הדבר כדי ללמד את היסודות העבריים בלשון היידיש ("העברעיזמען"), וגם אז צויין שיש להקפיד ולעשות זאת ביידיש [18]. אך לא רק בכך מתגלית גישתם השלילית ללשון העברית. גישה זו באה לידי ביטוי מפורש בשימוש שנעשה בכתיבת המילים העבריות ביידיש בתעתיק הפונטי. גם לאחר שבתי־הספר של איקו"ף הצטרפו לוועד־החינוך של החברה־קדישא בשנת 1944, הם המשיכו להשתמש בתעתיק זה ועשו זאת לפחות עד לשנות ה־60' [19].

16 "א בריף אין רעדאקציע", די יידישע צייטונג, 24.4.50, עמ' 3 ט' 5; יידישע וועלטליכע שול י.ל. פערעץ, אין רעוואטא, ליגטש, פאן מארטין, שם, 28.4.50, עמ' 9 ט' 3—4.

17 פרוטוקולים של החברה־קדישא מיום 24.6.52, עמ' 304—305.

18 ראה לעיל הערה 8, פריט ראשון, ושם עמ' 74.

19 הצעות בשיטת כתיב זו הועלו במזרח־אירופה עוד לפני מלחמת־העולם הראשונה, יחד עם הצעות לתיאום פונטי מלא בין הכתיב לבין לשון הדיבור. בנוסף לניתוק מהכתיב הגרמני, וכתיבת המילים העבריות בתעתיק פונטי ("כוידעש" במקום חודש, "שאבעס" במקום שבת), הועלו רעיונות של הוצאת האותיות הסופיות מן

אנשי איקו"ף הכירו רק ביידיש כלשון יהודית: היידיש של המון הפועלים היהודיים, והם מנהלים את מאבקם החברתי בלשון זו. לפיכך יש ללמד יידיש — ולא לשון אחרת — לילדי הפועלים. בשנות ה־20' התנהלו ויכוחים בקרב תנועה חינוכית זו, האם יש ללמד היידיש כמטרה של החינוך הניתן בבתי־הספר הללו, בזכות ערכה התרבותי, או שמא היא רק אמצעי כדי להגיע אל העמלים היהודיים ולסייע להם במאבקם. ככל־הנראה לא הגיעו או הפעילים להכרעה סופית בנושא [20].

השימוש והחלפת הא"ב העברי בא"ב הלאטיני, עם תום המלחמה הוקמה בברית־המועצות רשת חינוך יהודית חילונית שקיבלה רק את העיקרון הסוגטי ודחתה את יתר ההצעות. החל מראשית שנות ה־20 נתקבלה בכל הפירסומים הסובייטיים ביידיש ה"נאטורליזציה" של המילים העבריות (כתיבתן בתעתיק פונטי) אך עדיין לא היו החלטות אחידות. בשנת 1928 כונסה בחארקוב הוועידה השניה של עסקני התרבות היהודיים מכל ברית־המועצות, שמינתה ועדת־משנה לטיפול בעניין זה, ועדת־המשנה פירסמה ב־1929 את החלטותיה, שאימצו את שיטת הכתיב הפונטית, ביטלו את השימוש באותיות הסופיות, והאותיות חי"ת ות"יו הנהוגות בעברית הוצאו מהא"ב. החלטות אלה הינן יישום יהודי של המדיניות הסובייטית לגבי הכתיב בלשונות העמים השונים בברית־המועצות. מדיניות זו היתה מכוונת בין השאר לניתוק הכתיב המסורתי, הקשור בספרויות ולשונות מקודשות אצל עמים שונים (ערבית אצל המוסלמים ועברית אצל היהודים) ועם זאת להקים מחיצה בין חלקי אותו עם, היושבים מחוץ לגבולותיה של ברית־המועצות וחיים חיי דת ותרבות מסורתיים — לבין אלה שבברית־המועצות. שלב ראשון במסע זה היה להעביר את כתב הלשונות כהן השתמשו בא"ב העדכי לא"ב הלאטיני. במשך שנות ה־30' נעשה השלב השני שהיה העכדתן לא"ב הקידילי. בכך קידמו גם את מטרת המדיניות הרוסיפיקטורית. אותן מטרות דצו להשיג עם הלשונות יידיש־עברית, אך היתה התנגדות לצעדים אלה, כדי למנוע את הפרדת היהודים היושבים בבדית־המועצות מיתר העם היהודי, ועל כן לא התקבלה שיטת הכתיב של היידיש באותיות לאטיניות. ראה: ח' שמרוק, פירפומים יהודיים בברית־המועצות, 1917—1960, החבדה ההיסטודית הישראלית, (סידרת 'גיליונות'), ירושלים תשכ"א, הנספח: "יידיש סובייטית", עמ' קכ"ה—קל"א.

היהודים הקומוניסטיים בארגנטינה קיבלו עוד פחות מזה. הם לא קיבלו את ביטול האותיות הסופיות ביידיש, כפי שהוגהג בברית־המועצות באמצע שנות ה־30'. מאידך גיסא, לא נראה מתוך פירסומיהם שהתאמצו "לנקות" את היידיש מהמילים העבריות שבה, כפי שדרשו בכינוסים לשוניים רשמיים כברית־המועצות באותה תקופה. ראה על כך, כדוגמה, את סיכום ההצעות לתיקון היידיש שהוצאו לכינוס לקביעת המדיניות הסובייטית בענייני הלשון היידיש שנערך בקייב בשנת 1934: "די סאוועטישע שפראך־פאליטיק אין אנווענדונג צו יידיש (קטעים). טעזיסן אנגענומען אף דער שפראך־באראטונג, קיעוו 1934. (סעיף 2). . . העברייזמען", ח' שמרוק (עורך), מבוא לספרות יידיש בברית־המועצות, חומר קריאה לשיעור ותרגיל, האוניברסיטה העברית, הפקולטה למדעי הרוח, החוג ליידיש, ירושלים תשי"ח—1957/58, עמ' 51. ראה גם: א' זארעצקי, "פראבלעמען פון יידישער ליגנוואטעכניק", שם, עמ' 44—45. על הגימוקים הדעיוניים של אוחדי הבונד לתמיכתם בשיטת כתיב זו, ראה שם, עמ' 29—30.

20 מ' מייעדן לאזער, עמ' 84; "צען יאר ארבעטער שול", ארבשולארג, אונזער שול

ואולם בשנות ה־40׳ וה־50׳ חלה התקרבות לעמדה המעריכה את היידיש כנכס לאומי תרבותי, וזאת כתוצאה משינוי בעמדה כלפי התרבות והלאומיות היהודית. בביטאון של בית־הספר ז׳יטלובסקי מאמצע שנות ה־40׳ נאמר ששפת הלימוד בבית־הספר היהודי חייבת להיות היידיש, משום שהיא שפת התרבות, היצירה והבניה היהודית המודרנית; באמצעות היידיש הילד היהודי מתקרב להוריו ולעמו, באמצעותה הוא מכיר את היצירות היהודיות המקוריות, את העבר היהודי הרחוק והקרוב, ובאמצעותה הוא מתקרב לישובים היהודיים בכל העולם. אך לא די בלימוד יידיש. ההודים חייבים לדבר עם בניהם ביידיש ולא בשפה הזרה, הספרדית, שכן ניהול החיים היהודיים בספרדית מקרב את ההתבוללות (!). מעניינת העובדה כי בזמן שעמדות אלו, בעלות גוון לאומי־תרבותי, מוצהרות באורח רשמי בספרדית — שמו של בית־הספר שהיה ככל הנראה מקובל על עסקניו — הוא "Escuela Idiomatica Israelita de Villa del Parque" (בית־ספר לשוני יהודי מוויז׳ה דל פרקה), או "Colegio de Enseñanza del Idioma Idisch" (בית־ספר להוראת לשון היידיש). השאלה המתעוררת כאן, שדורשת מחקר מעמיק, היא מדוע לצידן של הצהרות ועמדות לאומיות־תרבותיות מקבל בית־הספר שם של מוסד להוראת לשון בלבד? אילו ארכים באה לשרת שניות זו? האם נמשכו חילוקי־הדעות משנות ה־20׳ וה־30׳ לשנות ה־40׳ וה־50׳, אלא שהפעם היתה ידם של הרואים בבית־הספר מיסגרת להוראת לשון בלבד על התחתונה? ושמא השתמשו בכינוי זה כדי לענות על דרישות של החקיקה הארגנטינאית לגבי החינוך הפרטי או על דרישות משרד־החינוך ופקידיו [21]?

לגבי עמדתה של קבוצת הקומוניסטים היהודים במכסיקו בנושא הלשון הלאומית, מרובה הנסתר והצריך מחקר מהגלוי והנהיר. ראשית, אין בביטאוניה רמז או זכר לכתיבת מילים עבריות בתעתיק פונטי. איננו יודעים מדוע. אנו משערים כי סיבה אפשרית לכך היא שהקבוצה, ששמה לה למטרה ללכד כוחות יהודיים ממחנות שונים למען תמיכה בברית־המועצות, לא רצתה להרגיזם ולהרחיקם מעליה בצעדים אלה. ומדוע לא שינו את שיטת הכתיב לאחר שהציונים עזבום? אולי חששו לאבד גם את העמדות שנותרו להם בקרב הציבור היהודי הלא־קומוניסטי. מתמיהה יותר היא עמדתם לגבי הסיכסוך שפרץ ב"יידישע שול" בשנת 1949. אז התקיפו את המנהל אברהם גולומב בשל עמדתו האנטי־ישראלית ובשל התנגדותו לעברית או החלטתו ללמד אותה בהברה האשכנזית; לאחר הסתלקותו של גולומב, הסכימו הקומוניסטים היהודיים

(4 : 2), יוני 1932, עמ׳ 7; "א באזוך אין ארבעטער שולן", שם, כנ"ל, עמ׳ 15. הוויכוח על מעמדה של היידיש תפס מקום חשוב בקרב השמאל היהודי מראשית צמיחתו ברוסיה בסוף המאה שעברה, ועד לאחר המהפכה הבולשביקית.

21 ע׳ שמערקאוויטש, ראה הערה 5 לעיל, וכן את שם בית־הספר בספרדית שם, בעמ׳ 28; מ׳ פארישעווסקי, ראה הערה 6 לעיל, ושם עמ׳ 12—13; ד׳ ביטמאן, "אונדזער גוירל פאריליכטעט אונדז", כנ"ל, שם, בנ"ל, עמ׳ 35.

להרחבת לימודי העברית, בתנאי שאופיו היידישאי של בית־הספר לא ישתנה [22].

מה פישרה של עמדה זו? האם נקטו אותה כדי לנגח את גולומב ואת קבוצת הבונדאים שתמכו בו, או שמא יש כאן עמדה עקרונית כנה החורגת מהמקובל לגבי הקומוניסטים היהודיים בישובים אחרים [23]?

בדיוננו בגישת הקומוניסטים היהודיים אל נושאי הלאומיות היהודית והלשונות הלאומיות, הבחנו במעבר שחל בין שנות ה־20' וראשית ה־30' לבין שנות ה־40' וה־50'; לא כן הדבר לגבי הגישה אל המסורת והדת היהודית — ההתייחסות היא של סלידה, הן אז והן בתקופה המאוחרת יותר. בשנת 1932 הצהירו הקומוניסטים היהודיים כי תפקידו של בית־הספר של הפועליס היהודיים הוא להוציא את בני הפרולטרים מהת"תים ולהרחיקם מהשפעות הקלריקליות הריאקציוניות שמנסות לחנך אותם ברוח הדעות־הקדומות והאמונות הדתיות. הגימוק שהובא בשנות ה־40' להתנגדות לדת ולמסורת שונה באופיו ותוקפני פחות, אך זהה בעקרונו. כאן הוא לובש אדרת של הסתגלות למציאות חברתית שאי־אפשר לשנותה: לחינוך הדתי אין משמעות וערך בסביבה שאיבדה כל קשר אל הדת. התקפה זו איננה מכוונת אל בתי־הספר הדתיים בלבד, אלא אל כל בתי־הספר היהודיים (מחוץ לאלה של איקו"ף, כמובן), משום ש"הם מכניסים את הילד היהודי לעולם דימיוני שאינו קיים במציאות עוד ומשאירים אותו תקוע בבוץ של מסורות נושנות שעברו מן העולם" [24].

אין בידינו נתונים מפורשים על עמדת אנשי קבוצה זו במכסיקו. אף כי ודאי לנו שבתי־הספר של איקו"ף בארגנטינה באמצע שנות ה־40' לא חגגו אף אחד מחגי ישראל, אנו מוצאים בביטאון "פרייוועלט" ברכת "לשנה טובה" לקראת השנה החדשה תש"ו, ושלושה חודשים לאחר־מכן מופיע מאמר על תנוכה כחג לאומי יהודי [25]. גם עמדות אלה כלפי מסורת ישראל בציבור אוהדי הקומוניסטים במכסיקו מחייבות מחקר מעמיק יותר להבהרתן.

22 "דער צענטראל קאמיטעט פאר א וויכטיקער אויפגאבע", פרייוועלט, 7.10.49, עמ' 4, ט' 1—2.

23 אין לנו ספק לגבי עמדתם הפוליטית כקומוניסטים. בשנותיה הראשונות של מדינת־ישראל מופיעות בעיתונים הבעות של אכזבה על כך שהמדינה נוטה כלפי מדינות המערב ולא שומרת על "עמדה ניטראלית" שתיטה כלפי ברית־המועצות. גם בסוף 1952, בעת משפטי פראג, מביעים בעיתון אמונה בכנות המעשים שנעשו וביושרם של הקומוניסטים, ומתנגדים ל"מסע ההשמצה" שמנהלים היהודים נגד ברית־המועצות והגוש הקומוניסטי. ראה גם את יחסם אל הציונות והפזורה היהודית, בעמודים 6—7 לעיל.

24 ראה הערה 3 לעיל פריט ראשון, והערה 5; י' פריידקעס, ראה הערה 7 לעיל.

25 "אונדזערע קולטור־אקטן און יאנטויווים", שול ביולעטין (5), יולי 1945, עמ' 5—6. ברשימת החגים שנחוגו בבית־הספר ז'יטלובסקי בארגנטינה, שמופיעים בהם חגים לאומיים ארגנטיניים וחגים כמו יום האביב והתלמיד ויום האם, אין אף לא חג יהודי אחד.

"לשנה טובה ז", פרייוועלט, 7.9.45, עמ' 1 ט' 3; ל' קאץ, "חנוכה, דער נאציאנאלער יום־טוב", שם, 7.12.45, עמ' 3 ט' 4—5, עמ' 7 ט' 2—3.

בתהליכים שתוארו לעיל צוינו נקודות־מעבר מתפיסה רעיונית אחת לזולתה; הנחנו ששינויים אלה באו עקב מאורעות חשובים בתולדות העם־היהודי והאנו־שות, שהשפיעו על עמדותיהם של הקומוניסטים היהודיים ביחס לבעיית קיומו של העם היהודי. למאורעות היסטוריים אלה נודעה אמנם השפעה חשובה על העקרונות שהינחו את עסקני איקו"ף, אך לא היתה זו השפעה ישירה או יחידה, ולעיתים היו גורמים אחרים שהביאו לשינויים. כדי להבהיר את דבריגו, נתאר את המרכיבים האחרים שהשפיעו על דמותם של בתי־הספר הללו ועל מעמדם בקרב הישוב היהודי. לפעמים היו אלה גורמים מתווכים, שהושפעו ממאורעות התקופה ותירגמו זאת ללשון המעשים, בצורת דרישות לשינוי בעמדות, או במילים אחרות — הסביבה שהעניקה לבתי־הספר היזון־חוזר לקו שנקטו, באישורו או בדרישת שינויים. לפרקים התבטאה דרישה זו בלחצים כלכליים או אידגוניים. כושר עמידתם של בתי־הספר הללו בלחצים הוא שקבע אם ישתנה הקו הרעיוני אם לאו.

גורם אחד שהפעיל את לחציו על אנשי איקו"ף וניסה לשנות את עמדותיהם ולקרבן לאלו שלו, היה ועד־החינוך שעל־יד החברה־קדישא האשכנזית. הלחצים שהופעלו היו בתחום הכלכלי, כשוועד־החינוך דרש שינויים מסויימים בבתי־הספר תמורת תמיכתו הכספית. לחצים אלו הופיעו לראשונה כאשר פנו בתי־הספר של איקו"ף לוועד־החינוך כדי לקבל את התמיכה הכלכלית שהוא העניק לבתי־הספר המסונפים אליו. תגובת הוועד היתה שתמיכה זו תינתן אם יצטרפו אליו בתי־הספר הללו ויקבלו עליהם את דרישותיו המינימליות. דרישות אלה היו שבתי־הספר לא יפעלו בחגים ושהילדים ילמדו את המילים העבריות ביידיש לא בתעתיק הפונטי. ב־1944 הצטרפו בתי־הספר של איקו"ף לוועד־החינוך והחלו לקבל סיוע כספי מטעמו. איננו יכולים לקבוע אם קיבלו עליהם בתי־הספר הללו את כל התנאים של ועד־החינוך או אם הושגה פשרה ביניהם. אנו נוטים לחשוב שהאפשרות השניה סבירה יותר, משום שפירסומיהם של בתי־הספר הללו במחצית השניה של שנות ה־40' נכתבו בתעתיק הפונטי. מצד שני הנסיבות היו מתאימות לפשרה, משום שהעמדות בוועדת־ההנהלה של החברה־קדישא לגבי הקו שיש לנקוט כלפי אותם בתי־ספר לא היו אחידות. בדיוניה על נושאים אלה, כפי שמצביעים על כך הפרוטוקולים, הובעו עמדות המגינות על עמדת הקומוניסטים והקוראות לנהוג בסובלנות[26].

26 ראה פרוטוקולים של החברה־קדישא מימים 16.3.43, עמ' 300; 10.10.44, עמ' 91. בדין־וחשבון השנתי של החברה־קדישא 1944 מופיע ברשימת בתי־הספר הנתמכים בית־הספר ז'יטלובסקי, אך הוא מקבל סכום זעום לעומת הסכומים שמקבלים בתי־הספר האחרים (20 פזות כנגד מאות ואלפים שמקבלים אחרים). בשנת 1945 הוא קיבל סובסידיה השווה לזו שניתנה לבתי־הספר הבינוניים מבין האחרים. ראה: "יידיש־ארגענטינער קעגנזייטיקע הילפס־אסאסיאציע (געוו. חברה־קדישא אש־כנזי)", פאריכט און אלגעמיינער באלאנס, בואנוס־איירס, 1944, עמ' 24; כנ"ל, שם, 1945, עמ' 26. בתי־הספר של איקו"ף הצטרפו לוועד־החינוך בשנת 1944,

הפעם השניה שהחברה־קדישא הפעילה לחץ על בתי־ספר אלה היתה בקשר לשירת "התיקווה" בטקסים הרשמיים [27]. לפי המתואר בפרוטוקולים, חילוקי־הדעות לא היו מנת־חלקם של חברי הנהלת החברה־קדישא לבדם, כי אם גם של עסקני בתי־הספר עצמם, גם כאן איננו יודעים אם נענו בתי־הספר לדרישתו של ועד־החינוך ומה היה יחס הכוחות בין המחייבים את שירת "התיקווה" לבין המתנגדים.

בפעם השלישית לחץ ועד־החינוך על בתי־הספר של איקו"ף כדי להביא לשינוי בעמדתם בעת משפטי פראג. אז היה כמעט כל הישוב היהודי מאוחד בדעה שיש לגנות מעשים אלה מצידן של ארצות מהגוש הקומוניסטי, על שום היותם פגיעה מכוונת בעם היהודי. היחידים שלא הסכימו לחתום על הצהרה משותפת ברוח זו היו מוסדות איקו"ף, וכך מצאו את עצמם, אולי לראשונה, מבודדים לגמרי וללא בעלי־ברית בישוב שיוכלו להושיט להם סיוע פוליטי, הם לא נכנעו ללחץ שהפעילו עליהם המוסדות המרכזיים, ומשלא נענו — הורחקו, כך הסתיים שיתוף־הפעולה בין בתי־הספר של איקו"ף לבין ועד־החינוך המרכזי [28]. צעד זה לא הביא לחיסולה של מערכת־החינוך של איקו"ף, היא המשיכה לזכות בתמיכתו של ציבור מסויים, שהצליח להבטיח את קיומם של בתי־הספר [29].

לא כל ההורים והעסקנים בבתי־הספר של איקו"ף הסכימו לקו שלו והמשיכו לתמוך בו. במוסד אחד קיבל קו זה היזון־חוזר שלילי, המדובר בבית־הספר "זלמן רייזען" מאוויז'נדה (Avellanda); אחדים מההורים והעסקנים התנגדו

עם הצטרפותו של איקו"ף עצמו אל התברה־קדישא האשכנזית, צעד זה היה האתרון בסידרה של הצטרפויות של מוסדות תילונייס שמאלניים אל התברה־קדישא, דבר שהביא להתדרדרות גורם חזק הממתן את דרישותיה ליתר שמירה של ערכי המסורת והלאומיות בחינוך היהודי. על בניסתם של קומוניסטים, בונדיסטים ואנשי פועלי־ציון שמאל (שהתנגדו במידה זו או אחרת לתביעות תחברה־קדישא לחיזוק המסורת היהודית בבתי־הספר) לוועדות־התנהלה של התברה־קדישא וועד־החינוך ועליית כוחם בהן, ראה צ' שכנר, ברכים לא מקבילות — השוואת תולדות ההתארגנות הקהילתית ביהדות האשכנזית של מכסיקו וארגנטינה 1930—1957, עבודת גמר לשם קבלת התואר מוסמך באוניברסיטה העברית, ירושלים, תשל"ח—1978, עמ' 49—51, 57, 63, 66. דוגמה למאבק זה למען השליטה בוועד־החינוך ראה: "אן אפענער בריף צום פרעזידענט פון דער תברה קדישא אין בוענאס איירעס", דאס יידישע צייטונג, 29.3.48, עמ' 6 ט' 1—2.

27 על כך ראה לעיל.

28 ראה: "פארזאמלונג פון פארטרעטער פון 40 שולען זונדערען זיך אפ פון די 'פראגרעסיווע' ", דאס יידישע צייטונג, 19.12.52, עמ' 4 ט' 7—9; "די 'פראגרעסיווע' שולן באקומען מער ניט קיין סובסידיעס פון דער קהילת", שם, 6.1.53, עמ' 2 ט' 4—5; "דער ועד החינוך פאר א וויכטיגער אומאפלייגבארער אויפגאבע", שם, 5.2.53, עמ' 2 ט' 7—9.

29 "פעדעראציע פון יידיש־וועלטליכע שולען אין ארגענטינע", שם, 24.2.53, עמ' 4 ט' 5—6; אינוש, ש' קאגאן — ראה הערה 8 לעיל, פריט ראשון, ושם עמ' 69.

להשפעת איקו"ף על בית־ספרם, והתארגנו כדי להתזיר את בית־ספרם לתיק ועד־החינוך. לשם כך פנתה קבוצה זו אל שילטונות החינוך הפרוביגציאליים. הללו נענו לבקשה ופעלו להעברת השליטה על בית־הספר לידיה[30].

עד כה התייחסנו להשפעתם של הגורמים שעמדו מאחורי בית־הספר ותמכו בפעילותו אך לא היו קשורים ישירות בעשיה החינוכית. על חלקם של המורים בביצועו של הקו־הרעיוני שהיתוו עסקני איקו"ף בבתי־הספר שתסו בצילו, כמעט שאין בידינו תיעוד. העדות היחידה שברשותנו היא מאמצע שנות ה־40', בסקירת הנעשה בבית־הספר ז'יטלובסקי בשנת 1944, נאמר שמונתה ועדת־משנה שהכינה תוכנית־לימודים מפורטת, ומפקחת על ביצועה. אך ועדת־המשנה נתקלה בסירובם של המורים להוציא־לפועל את כל סעיפיה של תוכנית־לימודים זו. איננו יודעים אם המורים התנגדו לביצוע קו תינוכי הנאמן לקומוניזם, או שהתנגדותם היתה דווקא להכנסת שינויים בקו זה. ייתכן שעקב הצטרפותו של בית־הספר לוועד־החינוך נעשו ניסיונות לשינוי תוכנית־הלימודים כדי להתקרב אל עמדתו של ועד־החינוך, והמורים שהיו נאמנים לקו הקומוניסטי התנגדו לשינויים אלה, וייתכן שהמורים התנגדו לביצועה של תוכנית הרחוקה מדי מקו יהודי־לאומי. שני התסריטים נראים אפשריים. אנו נוטים להנית שהאלטרנטיבה הראשונה סבירה יותר, משום שמדובר כאן בקו רעיוני ששלט בבתי־הספר הללו מראשית הקמתם. מאחר שהתנגדות המורים מופיעה דווקא בתקופה של שינויים, יש להניח שההתנגדות היא כלפי השינויים ולא כלפי הרעיונות שהינחו את פעולתם עד אז. הנחה זו מתבססת על הנחה אחרת, והיא — שלא חלו שינויים בכוחות ההוראה. היבט זה נראה לנו חשוב וראוי להמשיך את המחקר וההעמקה בו[31].

התמונה המצטיירת מנתונים אלה לגבי הלחצים שהופעלו על מערכת־התינוך של איקו"ף אינה ברורה דיה. המקורות שהצלחנו להגיע אליהם אינם מאפשרים לנו לקבוע אם גרמו לחצים אלה לוויתורים כלשהם בעמדות החינוכיות של הקומוניסטים. התרשמותנו היא שלא. על־אף הלחצים החזקים שהופעלו לעיתים

30 "א קאמיטעט פון עלטערן צו געווינען די אנפירונג פון רייזין שולע אין אוועזשאנעדא", דאס יידישע צייטונג, 5.3.53, עמ' 2 ט' 2; "עלטערן קמיטעט צוריקשטעלן אין איהר פריערדיגער פאזיציע די זלמן רייזען שול אין אוועזשאנעדא", שם, 17.3.53, עמ' 3 ט' 3; "א גרויסע פרייד ביי דער אוועזשאנעדער יידישער באפעלקערונג", שם, 29.7.53, עמ' ט' 4—5.
מעניין לציין שבית־ספר זה, על־פי עדותו של העיתונאי יוסף הורן משנת 1943, השתייך לסירוגין לאירגון "געזעלשאפט פאר יידיש וועלטלעכע שולן" של הבונדיסטים, ולאירגון צוויש"א של פועלי־ציון שמאל. ראה: י' הארן, "אין היגן שטעסטל (צום יום טוב פון דער יידישער שול אין אוועזשאנעדע)", שול אלמאנאך צום 15־טן אניווערסאר פון דער פאלקס־שול "ד. פ. פארמיענטא" (געוועזענע "זלמן רייזען שול") אין אוועזשאנעדע 1928—1943, אביז'נידה, 1943, 62 עמ'.

31 ד' דאיען, ראה הערה 9 לעיל, ושם עמ' 3. אחת הנקודות שמעניין לבדוק היא, האם המורים המשיכו לעבוד בבתי־הספר הללו אחרי סילוקם מוועד־החינוך ב־1953.

לשינוי עמדות וקירובן לבסיס הדעיוני המשותף לרוב־רובו של הישוב היהודי המאודגן, דבקו אנשי איקו"ף בעמדתם המקורית והעדיפו ניתוק מוחלט על ויתור כלשהו בתפישתם הדעיונית. נדאה לנו כי הם ניסו להיות נאמנים בתפיסתם לקו־הרעיוני של הקומוניסטים היהודיים בישובים אחדים כעולם, ולפיכך נזהרו מלהכניס בו שינויים.

לסיכום הדיון בתפיסתם החינוכית של הקומוניסטים היהודיים נתאר את האידיאל החינוכי במוסדותיהם על־פי המקודות שציטטנו לעיל: בוגד בתי־הספר הללו יהיה אדגנטינאי פדוגרסיבי שנולד להורים יהודיים. הוא מודע לגודלה המשותף של האנושות, לוחם למען השיוויון ואחוות־העמים ונאבק למען שיפור תנאי החיים של הפרולטריון והאנושות כולה. הוא יאהב את עמו (העם היהודי) ואת עמה של המדינה שהוא חי בה, יכה שורשים בשתי התרבויות, ושתי הלשונות הלאומיות (יידיש וספרדית) יהיו שגורות בפיו. הוא יהיה חילוני מובהק, המתרחק מכל ביטוי של דת או מסורת יהודיות, והחגים היחידים שיחגוג יהיו חגי הפרולטריון וחגי מדינתו [32].

פרק ב

נאמני הבוגד ותומכיהם

הביטוי המפודש הראשון שבידינו לזרם הדעיוני שנתאר להלן לגבי הישוב במכסיקו מתייחס לסוף שנת 1942. במאמר שכתב יו"ר ועד בית־הספר "יידישע שול" בשנת 1939, בניסיון לתאר את קבוצות־הלחץ הפועלות בקרב בית־הספר, מתייחס אמנם לקיומה של עמדה התוכעת לנטוש את הגישה הלאומית־מסורתית הנהוגה בבית־הספר ולעלות על הדרך של הראדיקליזם הפרוגרסיבי החילוני, בנוסח בתי־הספר במזרח־אירופה, אך אין בו חיאור מפורט שיאפשר לנו להכין טוב יותר עמדה זו [33].

בספטמבר 1942, כעשרה חודשים לאחר הקמתו של בית־הספר "יידישע שול", כותב כעיתונות היומית — תחת שם כדוי — אחד הדובדים של קבוצת הבונדאים, שתפקידו של בית־הספר היהודי אינו לחנך את הילדים היהודיים ליצוא, כפי שעושים בבית־ספר אחד (הכוונה לבית־הספר "תרבות", שעסקניו ומוריו הצהירו כי מטרתם לחנך לעליה לארץ־ישראל) [34], אלא כדי שיהיו יהודים

32 ראה מ' פארישעווסקי, הערה 6 לעיל.

33 א' ראזענפעלד, "פרעזידענט פון דער יידישער שול, וועגן די פראבלעמען פון אונזער דערציאונגס־אנשטאלטן", דער וועג, 29.7.39, עמ' 5 ט' 7—8, עמ' 3 ט' 8.

34 ד"ר י' אויסטריאק, "צילן און לערן פראגראם פון די 'תרבות' שולעס אין מעקסיקע", תרבות, 1943, עמ' 62, 64. על זרם זה בחינוך היהודי במכסיקו ראה:

טובים במכסיקו. לצורך זה אין לחנך אותם על־פי עקרונות דתיים או להחדיר לתוכם דעיונות שוביניסטיים. החינוך הדרוש הוא זה שיקנה להם תודעה לאומית ללא נטיות פוליטיות, חינוך תרבותי יהודי[35].

עמדה דומה באה לידי ביטוי באופן ברור יותר בביטאון של הבונד "פארויס", שהחל לצאת־לאור בשנת 1940. מאמר המטיח ביקורת בבית הספר "תרבות" ואלה שעומדים מאחוריו, מגנה את הגישה הדואה בהקמתה של המדינה היהודית בארץ־ישראל את מטרתם העיקרית של היהודים, והמתעלמת מהישוב במכסיקו. לאחר שהשתחרר מהיסודות השוביניסטיים המחזיקים ב"תרבות העברית הפלש־תינאית", חייב בית־הספר "יידישע שול" לכוון את עצמו לחינוך חילוני־יידישאי שיציב לו למטרה את פיתוח החיים היהודיים במקום[36]. אנשי זרם דעיוני זה גדסו כי הקמתו של הישוב היהודי החדש בארץ־ישראל וההשלכות שיהיו לצעד זה על עתיד העם היהודי הינם דעיונות פוליטיים. יש אפוא להימנע מלהורות אותם לילדים קטנים, כיוון שהללו טרם למדו היסטוריה יהודית די הצורך ועדיין חסרים את הפרספקטיבה המתאימה כדי לבחון תנועה פוליטית בקרב העם היהודי. ש' צפת, אחת הדמויות המרכזיות של הבונד במכסיקו ועורך ביטאונו, טוען דברים אלה נגד טוביה מיזל, אף הוא דמות מרכזית בבונד, שרצה שבית־הספר "יידישע שול" ילמד בין היתר על ארץ־ישראל בעבר, בהווה ובעתיד. צפת מסכים ללימוד כזה רק במיסגרת מיקצוע שיעסוק בתנועות הפוליטיות בקרב העם היהודי, ובו יילמדו באופן שווה כל הזרמים ביהדות, כולל הבונדיזם ועתידו של העם היהודי במדינה הסוציאליסטית. כהמשך הגיוני לעמדה זו אנו מוצאים כארבע שנים לאחר־מכן את ביקורתו על ה"יידישע שול", משום שבמסיבה שנערכה לרגל חג־השבועות הביאו הילדים את התרומות שאספו למען הקק"ל. צעד זה נראה בעינו כנושא אופי פוליטי מובהק. תחת זאת היו לדעתו צריכים להקדיש את הכסף לסיועם של אלפי היתומים ניצולי־השואה הנמצאים במזרח־אירופה[37].

עמדתם של אנשי הבונד לגבי עתידו של העם היהודי מוגדרת בבירור בתגובה על דברי המחנך אברהם גולומב, שקרא לבונד לבדוק מחדש את עמדותיו הרעיוניות. בתשובה, המצהירה שעקרונות הבונד קיימים על־אף

א' זדוף, זרמים רעיוניים בחינוך היהודי החילוני במכסיקו ובארגנטינה, 1935—1955, חיבור לשם קבלת התואר מוסמך במכון ליהדות ומגנו, האוניברסיטה העברית, ירושלים תש"מ, עמ' 182—194.

35 א' חושב, "עפעס וועגן דער שול דערציאונג ביי אונז", דיי שטימע, 12.9.42, עמ' 6 ט' 3—7.

36 י' זאכאריאש, "דאס יידישע געזעלשאפטלעכע לעבן אין פארגאנגענעם יאר", פארויס, ינואר 1943, עמ' 18 ט' 1.

37 ש' צפת, "פראבלעמען פון יידישן דערציאונג־וועזן אין מעקסיקע", שם, דצמבר 1943, עמ' 5—7; כג"ל, "א בריוו צו די לערער און שול־טוער", שם, יוני 1947, עמ' 22.

האסון שפקד את העם היהודי (השואה), נאמר שהעם היהודי חייב להתקיים כלאום חופשי מבחינה כלכלית ותרבותית, כשהוא שוכן בקרב אנושות המ־שוחררת ממדכאיה, בחברה שישלטו בה השיוויון, הצדק והחופש ובמדינה סוציאליסטית [38].

הקמתה של מדינת ישראל לא הביאה לכל שינוי בעמדה זו. כבר בינואר 1948 נאמר שהקמתה של מדינה יהודית לא תשנה את העובדה שהעם היהודי הינו וימשיך להיות עם כלל־עולמי, ימשיך להיות קשור בעמים שהוא חי ביניהם, וינהל יחד איתם את המאבק למען עולם טוב יותר. לתפקידו של הישוב בארץ־ישראל בתמונה זו יכולה להיות חשיבות כחלק ממאבקו של העם היהודי לשמירת ייחודו הלאומי, אך זאת בתנאי שהוא ירגיש את עצמו כחלק אינטגרלי של העם היהודי בכל העולם. קריעתה של המדינה מישובי הגולה באמצעות רעיונות "עבריים" ("העברעיסטישע") או ממלכתיים, תחליש מצד אחד את חיי העם היהודי, ותדלדל מצד שני את כוחו של הישוב בארץ־ישראל. עמדה זו מכוונת גם כלפי התנועה הציונית בעולם, וקוראת לציונית לחדול מלהעדיף את ארץ־ישראל על עם־ישראל, לשתף־פעולה עם הכוחות הפועלים בקרב הישובים עצמם ולחזקם [39]. עמדה דומה לזו המשיכה להתקיים בקרב הקבוצה הבונדאית גם לאחר שש שנים של קיום המדינה. בעיניו של הכותב, מדינת־ישראל מנסה לכפות את עצמה ואת עמדותיה השוביניסטיות על התפו־צות. לא ר׳ שלא נוצרה תרבות יהודית מקורית במדינת־ישראל, אלא שהיא שוללת את תרבות הגולה שנוצרה במשך אלפי שנים (sic). מדינת־ישראל, ללא כוחותיהם של ישובי הגולה, לא תוכל לייצר את האנרגיה הלאומית הדרושה לחידושם של החיים היהודיים. גישה זו של שלילת הגלות ויצירתה, הביאה למשבר ולאסון לאומי. לעומת זאת, אם תשתף המדינה פעולה עם התפוצות ותגלה הבנה לחיים היהודיים בהן ונכונות לקבל את יצירתן, היא תצליח להיות המרכז הרוחני הגדול של העם היהודי [40].

עמדה זו של היום קיומם של ישובי התפוצות בפזורתם, והשתלבותם בתה־ליכים החברתיים הכלל־עולמיים תוך שמירה על זיקתם לתרבות הלאומית־חילונית היהודית, מצאה את ביטויה המעשי בשמירתה וחיזוקה של היידיש והיצירה התרבותית שנוצרה בה. היא התבטאה בהעדפה מוחלטת של היידיש לעומת העברית (לא כל שכן לעומת הספרדית) בחיים הציבוריים היהודיים, בחינוך היהודי ובחיי המשפחה. אנו מבחינים בשתי קבוצות של טיעונים שהועלו

38 ש׳ פאזניאק, "איפן מאמענט — א. גאלאמב", שם, ינואר 1947, עמ׳ 25 ט׳ 2, עמ׳ 26 ט׳ 1—2.

39 י׳ פינקל, "היינט צייטיקער פראבלעמען (גלות און א״י)", שם, ינואר 1948, עמ׳ 37 ט׳ 1—2, עמ׳ 38 ט׳ 1—2.

40 א׳ אבסערוו, "נישט דאס איז דער וועג!", שם, 1.10.54, עמ׳ 8—10; א׳ כהן, "ווי האלטן מיר מיט דער יידישער דערציאונג אין אונדזער ישוב?", שם, 1.1.55, עמ׳ 21—23.

במשך כל התקופה הנדונה: טיעונים הנאחזים בסיבות טכניות אובייקטיביות, וכאלה שביסוסם ב"עובדות היסטוריות" מתולדות העם היהודי, שמקורם כמובן בעקרונות פוליטיים לאומיים. העדות הראשונה בידנו על התנגדות להוראת העברית כלשון"חיה ובעברית היא מהסיכסוך שפרץ בשנת 1938 ב"יידישע שול". מתנגדי הוראת העברית בצורה זו לא נתפסו על־ידי תומכי העברית כמתנגדי הציונות, והוויכוח כוון לאפיקים של דיון על הקשיים הטכניים שבהוראת העברית בשיטת "עברית בעברית", שנוסתה משך שנים אחדות. בעת הדיונים והוויכוחים על שינוי המצב וביטול הוראת העברית כשפה חיה ובעברית, נשאו הטיעונים אופי טכני בלבד:

1. הילדים לומדים הרבה שפות (ספרדית, יידיש, אנגלית, עברית), וביניהן אין לעברית מעמד של בכורה. הדבר אינו מאפשר להגיע להישגים הלימודיים שיצדיקו את זמן הלימודים המושקע בהוראת העברית.
2. העברית היא שפה זרה לחלוטין עבור הילדים שלומדים את הספרדית ברחוב, את היידיש — בבית (היא שפת־האם של הילדים) ואת האנגלית שומעים בסירטי־קולנוע. לעומת שפות אלו אין העברית מדוברת בשום מיסגרת חברתית מאלו שהילד גמצא במגע איתן.
3. אין כל תכלית ללימוד העברית כשפה בפני עצמה.

כפי שציינו, לא החשידו טיעונים אלה את הדוגלים בהם כמתנגדי הציונות. אחד הדוברים הראשיים של קבוצה זו, המורה לייב באיאן, הפגין מאוחר יותר עמדות מזדהות בבירור עם עקרונותיו של הבונד, ומביר להניח שכבר אז דגל בהם. אנו נוטים לראות בו על כן את נציגה של הקבוצה הנדונה כאן, שעמדותיה לא באו לידי ביטוי במיסגרת אחרת באותה תקופה[41]. אותם טיעונים עולים שוב ושוב במשך כל התקופה[42].

41 על קיומה של קבוצה זו בשנים אלה הזכרנו לעיל את הרמז במאמרו של יו"ד ועד בית־הספר, ראה הערה 1 לעיל. על דבריו הנ"ל של ל' באיאן ראה: "א זיצונג פון פעדראט מיט חיים גרינבערג", אונזער שול יארבוך, 1938, עמ' 18—25. כפי שציינו היו גם מורים אחרים שטענו נגד הוראת העברית בעברית, ובו בזמן הצהירו שהם ציונים ושצעד זה נובע משיקולים טכניים ולא רעיוניים — לדוגמה המורה מ' מאנדלאק, "ענדערונגען אין העברעיש־לימוד ביי אונז אין שול", שם, שם, עמ' 12—15. הוא היה מאלה שדרשו את החזרת הוראתה של העברית כשפה חיה עם קום המדינה בעת הסיכסוך עם המנהל א' גולומב ותומכיו. ראה על כך א' זדוף, זרמים רעיוניים בחינוך היהודי החילוני במכסיקו ובארגנטינה, 1935—1955, חיבור לשם קבלת התואר מוסמך במכון ליהדות זמננו, האוניברסיטה העברית, ירושלים תש"מ, עמ' 124 ועמ' 155.

42 אין ברצוננו לחזור על כל הטיעונים הנ"ל. ראה על כך א' תושב, "עפעס וועגן דער שול־דערציאונג ביי אונז", די שטימע, 12.9.42, עמ' 6 ט' 3—7; ל' באיאן, "מוטערשפראך און נאציאנאלע דערציאונג", שם, 7.11.42, עמ' 5 ט' 1—4, עמ'

הטיעונים מהסוג השני, המבוססים על עברו של העם, הם רבים ומגוונים וכוללים הן את העדפתה של היידיש לעומת יתר הלשונות, והן התקפות על מקומה של העברית בחיי העם: היידיש היא שפת המוני העם היהודי וכל חייהם מתנהלים בה; העברית יכולה להתקיים רק בקידבת היידיש ולא באופן עצמאי; העברית היא הלאטינית של ההיסטוריה היהודית; העברית היא יידיש עתיקה והיידיש היא העברית החדישה, לכן אסור לשכוח את העברית, אבל רק כמפתח שיוכל לפתוח את דלתות היצירה היהודית הקדמונית; מצד שני, בלי יידיש, שהיא היצירה החדישה של העם, אין בל זכות קיום לעברית. המסקנות מעקרונות אלה ברורות: אם זהו מעמדה של העברית, יש ללמד אותה רק לילדים הגדולים שכבר זכו לבסיס איתן של היידיש ותרבותה, ובהבדה אשבנזית. וכך אכן נעשה בבית־הספר "יידישע שול" בעת כהונתו של אברהם גולומב (שדגל בעקרונות אלה) ובמובן גם בבית־הספר "נייע יידישע שול", שגולומב יסד עם פרישתו מה"יידישע שול"[48].

התנגדותם של תומביה הגלהבים של היידיש לעברית היתה מלווה בהתנגדות חריפה יותר להודאת מיקצועות יהודיים בלשונות אחרות. גולומב מזביד ויבות שהתנהל בארצות־הברית באותה תקופה, אם ללמד בעברית או ביידיש — ומעט תכנים, בי לימוד הלשונות גזל מהזמן שעמד לדשות המורים — או לחסוך את הזמן וללמד באנגלית. דעתו היא שאין די בהעבדת ידע כדי לחנך יהודים. יש להשפיע על האישיות והאופי, וזאת ניתן לעשות רק אם מלמדים בלשונו הלאומית של העם היהודי: היידיש. פיתוחה של תרבות יהודית בשפות זרות תזרע את הפירוד בעם, והוא יהפוך לגיבוב של שבטים ללא קשר פנימי אודגני.

8 ט׳ 4—5; ש׳ צפת, "פראבלעמען פון יידישן דערציאונג־וועזן אין מעקסיקע", פארויס, דצמבר 1943, עמ׳ 5—7; הנ"ל, "אן ענטפער אויסטריאקן", שם, ינואר 1944, עמ׳ 31 ט׳ 1—2, עמ׳ 32 ט׳ 1; א׳ אבסערוו, "נישט דאס איז דער וועג ז", שם, 1.10.54, עמ׳ 8—10, וכן דברי א׳ גולומב ב־פראגראם פון דער יידישער שול אין מעקסיקע, 1948, עמ׳ 15—16.

43 ש׳ צפת, ראה הערה 4 לעיל פריט ראשון; ל׳ באיאן, "א. גאלאמב, דער לערער און קולטור טוער", די שטימע, 15.7.44, עמ׳ 2 ט׳ 2—7; "אשבנזישע קהלה אין מעקסיקע 'נדחי ישראל'", חיגוך דעפארטאמענט — ועד התינוך, ערשטער יידישער לערער קאנפערענץ אין מעקסיקע, 1958, עמ׳ 24, ובאן ראה את דבריו של א׳ גולומב: א׳ גאלאמב, "די נייע יידישע שול און איר אנטוויקלונג", נייע יידישע שול, יארבוך (2), 1951, עמ׳ 47—49; ל׳ באיאן, "מוטערשפראך און נאציאנאלע דערציאונג", די שטימע, 7.11.42, עמ׳ 5 ט׳ 1—4, עמ׳ 8 ט׳ 4—5; א׳ חושב, "דער קריזיס יאר אין דער יידישער שול", שם, 23.4.49 (חלק שני), עמ׳ 1 ט׳ 1—7, עמ׳ 9 ט׳ 6—7; פראגראם פון דער יידישער שול אין מעקסיקע, עמ׳ 40, הוכחה לבן־שלימדו עברית בהברה אשכנזית: במקום זה מבקש גולומב מהקורא לשים לב בהוראת העברית לדגש שבאותיות ב, כ, פ ו־ת בלבד. ביטויה של האות תי"ו משתנה אם היא דגושה או לא בהברה האשבנזית בלבד; "אין און ארום דער יידישע שול", די שטימע, 18.2.50, עמ׳ 2 ט׳ 1—2, ובאן נאמר שלאחר התפטרותו של גולומב מ"יידישע שול" הותלט ללמד עברית בהברה ספרדית.

מצב זה סופו שיביא להחרבת העם. כדוגמה לתהליך זה הוא מציין את התרבות היהודית שהתפתחה בגרמנית, שלדבריו נעלמה. אך דין זה תופס גם לגבי החינוך היהודי בעברית בלבד. הרי אותם חלקים בעם שקיבלו את חינוכם בבתי־ספר עבריים, כגון בליטא או בארץ־ישראל, איבדו את אופיים היהודי עם עזיבתם את הסביבה היהודית. זאת משום שהחינוך העברי הוא שלילתה של הסביבה היהודית.

גם י׳ זאכאריאש (דמות מרכזית בבונד) סבור שאותם יהודים שחונכו במזרח־אירופה על בסיס העברית בלבד התבוללו בסופו של דבר, שכן מאחר שהיידיש לא היתה הלשון המרכזית עבורם הם פנו ללשון המדינה. בית־הספר היהודי חייב לפיכך להחזיק בלימוד היידיש כמרכיב חינוכי עיקרי, כי היא הגורם המלכד את העם היהודי. גימוק זה מובא גם כלפי הדרך שיש לכוון אליה את התפתחותו של החינוך היהודי. מי שישלול את היידיש כשפה לאומית שלטת וכמעט בלעדית, ויגסה להשתית את החינוך היהודי על העברית, לא יביא להפצת העברית וחיזוק היהדות, אלא להתבוללות; זאת משום שהעברית, בניגוד ליידיש, לא תוכל להיות שפה חיה בגלות; לכן היא גם לא תוכל למלא שום תפקיד לאומי, והדבר שמור ליידיש בלבד. מעמדה של העברית בגולה נחות, משום שבשנים האחרונות (דברים אלה נכתבו ב־1948) לא היתה שום יצירה יהודית ראויה בעברית, לא הופיע שום עיתון, והשבועונים המעטים הופיעו אך ורק הודות למצנאטים שתמכו בהם. גם היצירה הספרותית בשנותיה הראשונות של המדינה (דברים אלה נכתבו ב־1954) לא היתה בה שום תרומה לאומית שתקרין ממגה על התפוצות. היצירה הספרותית בעברית איגה מקורית, אלא תרגום מרוסית ומצרפתית. הנטיה שיש בבתי־ספר אשכנזיים לתת מעמד שווה ליידיש ולעברית — פסולה. רק באמצעות מתן העדפה ברורה וחד־משמעית ליידיש יהיה אפשר להקנות לא רק אי־אלו מילים, אלא תודעה יהודית עמוקה, ולהכניס את התלמידים בסוד אוצרות היצירה היהודית. רק באמצעות היידיש אפשר להציג את בעיות הקיום הלאומי של העם היהודי [44].

44 א׳ נאלאמכ, "ארום דער פראגע פון יידישער און העברעישער דערציאונג", די שטימע, 20.5.44, עמ׳ 7 ט׳ 1—4, עמ׳ 5—7; י׳ זאכאריאש, "דאס יידיש נעזעלשאפטלעכע לעבן אין פארנאנגענעס יאר", פארויס, ינואר 1943, עמ׳ 8 ט׳ 1; א׳ נאלאמב, "די נאציאנאל־נעזעלשאפטלעכע דערציונג אין דער יידישער שול", די שטימע, 21.12.46, עמ׳ 7, ט׳ 2—7; כנ"ל, "עס איז נישט נענוג צו זיין א ציוניסט — מען דארף זיין א ייד", שם, 3.11.45, עמ׳ 6 ט׳ 2—7, עמ׳ 7 ט׳ 6—7; כנ"ל, עלטערן טריבונע (10), אוקטובר 1948, עמ׳ 20—22; י׳ פינקעל, "היינט צייטיקע פראבלעמען (גלות און א"י)", פארויס, ינואר 1948, עמ׳ 37 ט׳ 1—2, עמ׳ 38 ט׳ 1—2; א׳ כהן, "ווי האלטן מיר דער יידישער דערציאונג אין אונדזער ישוב", פארויס, 1.1.55, עמ׳ 21—32. על התביעות ללמד יידיש בלבד ראה ש׳ פאזניאק, "אויפן מאמענט: גאכווייענישן", שם, 15.11.49, עמ׳ 12 ט׳ 1—2, עמ׳ 16 ט׳ 2.

בקרב על שמירת מקומה של היידיש בקרב העם היהודי מפני ניסיון העברית לדחוק את רגליה, ראו תומכי הבונד תלק מהמאבק הכללי לשמירת עצמאותה של הגולה לעומת הישוב בארץ־ישראל ובעיקר לעומת מדינת־ישראל. הם ראו את ניסיונותיהם של הציונים להחדיר לבתי־הספר את הוראת הלשון העברית כמטרה בפני עצמה וכלשון חיה — הן כבלעדית והן לצידה של היידיש — כניסיונות ההשתלטות של המדינה על הגולה. כך טענו שהעברית באה בשם השוביניזם במדינת־ישראל, ככפיה על התפוצות. המאבק בין העברית לבין היידיש איננו לשוני גרידא, אלא תרבותי־רעיוני. תומכי העברית רוצים לשלול את תרבות הגלות שנוצרה במשך אלפי שנים ולהקים תרבות חדשה, עברית. דברים אלה, שציטטנו לעיל, מחזקים את תיאור התפיסה של העברית ככוח כובש שבא להרוס את הקיים בעם היהודי. אותו מתפלמס אף משווה את כותות ה"העברעיזאציע" שנובעים ממדינת־ישראל ומנסים להשתלט על הגולה, אל נטיות הרוסיפיקציה שבברית־המועצות או הפולניזציה שבפולין. בעיני אנשים אלה, גישה זו של כיבוש הגלות או ביטולה מתבטאת לא רק בניסיון להשליט בבית־הספר את הלשון העברית באופן בלעדי, כמו בבית־הספר "תרבות", אלא גם בהחדרתה של הוראת הלשון העברית לבית־הספר, לצידה של היידיש אך במעמד נתות ממנה, כשפה חיה ובהברה הספרדית [45].

כפי שצויין לעיל (עמ' 15), מטרתם של אנשי הבונד במכסיקו היתה חינוך יידישאי ותילוני. החינוך הדתי הוא שוביניסטי, לדעתם, ושולל את התפתחותם של החיים המודרניים, באמצעות קירובם של הילדים לאמונה הדתית היהודית ולאלוהים. התנגדותם לתינוך הדתי במכסיקו היתה כפולה — לבד מהג"ל הם ראו את החינוך הדתי כנטע זר בקרב הישוב, החילוני באופיו ובמינהגיו. מכיוון שבישוב במכסיקו אין אף פינה של חיים דתיים (כך טען זאכאריאש), אין גם הצדקה להקמתו של מוסד חינוכי דתי. באשר לשמירת מינהגי היהדות, לא מצאנו כל עדות לכך שהם עודדו את אי שמירת תגי ישראל ומועדיו, ובידינו אף עדות לכך שכאשר אירגן גולומב ערבים תרבותיים בבית־הספר "יידישע שול" בערבי שבתות הם ראו זאת בעין יפה [46].

אך אם הזכרנו את שמו של המתנך אברהם גולומב, אנו חייבים להתיחס לעמדתו בקרב הציבור הבונדאי והיהודי בכלל, וזאת לאחר ציון פרטים ביוגרפיים עליו. הוא למד בישיבה בווילנה, ומשם פנה ללמוד בקורסים למורים. אחר־כך למד בקייב, בפוליטכניקום ובאוניברסיטה. בוויטבסק שימש כמורה

45 א' אבסערוו, "נישט דאס איז דער וועג ז", פארויס, 1.10.54, עמ' 8—10; ש' צפת, "דער צענטראל קאמיטעט", שם, 15.11.49, עמ' 1—2.

46 א' תושב, "עפעס וועגן דער שול־דערציאונג ביי אונז", די שטימע, 12.9.42, עמ' 6 ט' 3—7; י' זאכאריאש, "דאס יידיש געזעלשאפטלעכע לעבן אין פארגאנגענעם יאר", פארויס, ינואר 1943, עמ' 18 ט' 1; ש' צפת, "פראבלעמען פון יידישן דערציאונג־וועזן אין מעקסיקע", שם, דצמבר 1943, עמ' 5—7; ש' יעזשאר, "רענעגאטן האבן באזיגט די יידישע שול", שם, 15.11.49, עמ' 5—6.

בתלמוד־תורה, ומשם עבר לבית־ספר יסודי יידישאי. בשנת 1921 כיהן במנהל הסמינר למורים בווילנה. ב־1933 עלה ארצה ושימש במורה בכפר־הנוער בן־שמן, משם עבר לקנדה וניהל בית־ספר יהודי בעיר וניפג. ב־1944 היגר למכסיקו וכיהן כמנהלו של ה"יידישע שול"[47]. בין יהודי מכסיקו (מחוץ לאנשי הבונד) מקובל לראות את גולומב כבונדאי מובהק. הן בעיתונות והן מתוך שיחות שניהלתי עם אנשים, מהם שהיו תלמידיו, התרשמתי כי הדעה הרווחת היא שגולומב הוא מנאמני עקרונות הבונד, ולא כך הדבר. הנקודה המשותפת לו ולבונדיסטים היתה גישתם אל היידיש. הוא לא קיבל את העקרונות הרעיוניים האחרים של הבונד, ואנשי הבונד לא קיבלו את דעותיו האחרות לגבי היהדות. בך הצהירו גם אנשי הבונד וגם גולומב עצמו. זאכאריאש אמר שהוא רחוק מאוד מלקבל את תפיסתו של גולומב לגבי היהדות ושלדעתו הוא קרוב יותר לציונים מאשר לבונדיסטים. הוא אף ציין שבפולין נלחם הבונד בדעתו של גולומב. לפי זאכאריאש היתה התנגדות זו מוצדקת משום שסביבתו של הילד שם היתה רוויה כולה בתרבות יהודית. לא בך במכסיקו, היבן שבית־הספר חייב להעניק לילד את חינוכו היהודי מראשיתו. ועל בן לא התקיף הבונד במכסיקו את גולומב והנית לו לפעול[48].

גולומב הסכים עם הציונות לגבי השאיפה לביטול הגלות, משום שלדעתו רק בישראל ניתן לחנך באווירה יהודית מושלמת, אך בעיניו אין הדבר מחייב לשלול את הגלות ואת כל התרבות שנוצרה בה. לדעתו יעלה הנוער ארצה בעיקבות החינוך היהודי הטוב שיקבל בגולה, בשתינוך זה חייב להיות מכוון אל היהדות ואל היצירה היהודית ולא אל העליה במטרה מיידית. בבתי־הספר שהיו בהנהלתו הקפיד גולומב על איסוף תרומות לקק"ל. ב"יידישע שול" היה זה חלק מאיסוף תרומות למגביות אחרות של העם היהודי, בגון לעקורים באירופה וכיו"ב, וב"נייע יידישע שול" נאספו כספים במיוחד לקק"ל, והוא נתן לזה פירסום רב בכתב־העת של בית־הספר. אם נעשה הדבר מתוך מניעים ציוניים או כדי לעטוף את בית־ספרו במעטה של ציונות וכך לנגח את מתנגדיו שהטיחו כנגדו שהוא בונדאי, איננו יבולים לקבוע בבירור. על בל פנים צעד זה מוכיח שהוא לא התנגד לאיסוף בספים למיפעל הציוני. בתובנית־הלימודים שחיבר, שפורסמה במאי 1948, ציין גולומב שחשוב שלבל ילד יהיה יומן־כיס של הקק"ל[49]. ב"נייע יידישע שול" חגגו את יום־העצמאות ואף השתתפו בחגיגות הקהילתיות שאורגנו לכבודו.

47 ל' באיאן, "א. גאלאמב, דער לערער און קולטור טוער", די שטימע, 15.7.44, עמ' 2 ט' 2—7.

48 ראה י' זאכאריאש, "דער קאנפליקט ארום דער יידישער שול", פארויס, 15.8.49, עמ' 7—8; י' פינקעל, "די יידישע שול און די באנדע בעלי טובות", שם, 15.11.49, עמ' 6—8.

49 פראגראם פון דער יידישער שול און מעקסיקע, עמ' 40.

בחינוך הדתי ראה גולומב את החינוך הטוב ביותר. ילדים הגדלים בבתים דתיים הינם, לדעתו, בעלי רמה מוסרית ואינטלקטואלית גבוהה ביותר, אך התנאי לכך הוא שתהיה הרמוניה בין החינוך הניתן בבית־הספר לבין החינוך הניתן בבית. מסיבה זו התנגד לקיומו של בית־הספר הדתי "יבנה" במכסיקו, שכן התלמידים לא ראו בביתם המשכיות לחינוך שקיבלו בבית־הספר. הוא קרא להורים היהודיים לקיים בתים מסורתיים כדי לשמור על ההמשכיות של הקיום הלאומי היהודי. כשהתקינו השילטונות ב־1946 תקנה האוכפת קיום לימודים בשבת, הוא התנגד לכך בחריפות עקב המשמעות הלאומית שיש לשמידת השבת. ביחס לתכנים היהודיים שיש ללמד בבית־הספר הוא ביקש לשמוד על הרצף של היצירה היהודית; משום כך לימד תנ"ך ומשנה, וגם רצה ללמד גמרא ומחשבה יהודית [50].

מעמדם של חברי הבונד ואוהדיהם בקרב אנשי החינוך היהודיים במכסיקו לא היה איתן. הם לא הצליחו להקים בית־ספר משלהם והיו צריכים להסתפק בפעילות כקבוצת־לחץ בקרב בתי־הספר שהתקרבו לעמדתם. איננו יודעים אם היה להם הרצון להקים בית־ספר משלהם, אך מכל מקום התלוננו לעיתים על כך שקולם לא נשמע ב"יידישע שול" בגלל מספרם הקטן יחסית בקרב פעילי בית־הספר, שהיו ברובם ציוניים. גם בית־הספר "נייע יידישע שול" לא השתייך אליהם באופן רשמי, אם כי כוחם בו היה גדול יותר. בעת הקמתו זכה בית־הספר לתמיכת הבונדיסטים, וכמה מאנשי האירגון תפסו בו מקומות מרכזיים, אך כפי שנאמר באופן רשמי בביטאון בית־הספר, בהקמתו לקחו חלק אנשים בעלי גישות פוליטיות שונות. אנו נוטים להניח שלו יכלו, היו הבונדיסטים מקימים בית־ספר משלהם, ואם לא עשו זאת, סימן שמיספרם בישוב היה מצומצם וכוחם הכלכלי היה דל [51].

עמדותיהם המוצהרות של אנשי הבונד במכסיקו נראות לנו נאמנות לעקרונות המפלגה במזרח־אירופה. כפי שראינו, כנגד הצעתו של גולומב, לערוך בדיקה

50 ערשטע יידישע לערער קאנפערענץ (ראה לעיל הערה 10 פריט שלישי), עמ' 24; "ביי דער ארבעט אין שול", נייע יידישע שול, יארבוך (3), 1952, עמ' 35, 37; א' גאלאמב, "בריוו צו יידישע טאטע־מאמעס. וועגן רעליגיע און רעליגיעזער דערציאונג", די שטימע, 2.12.44, עמ' 7 ט' 2—7, עמ' 5 ט' 1—2; כנ"ל, "א יאר ארבעט", אונזער שול, יארבוך (10), 1946, עמ' 22—23; כנ"ל, "בריוו צו יידישע טאטע־מאמעס. דיסציפלין און פאלק", די שטימע, 23.12.44, עמ' 6 ט' 2—7, עמ' 7 ט' 1—2; כנ"ל, "אין און ארום דער יידישער שול", שם, 26.8.44, עמ' 4, ט' 6—7; כנ"ל, "וואס מיינט אינטערגראלע יידישקייט", די שטימע, 2.6.45, עמ' 6 ט' 2—7; פראגראם פון דער יידישער שול אין מעקסיקע, עמ' 15, וכן פירוט התוכניות לכל שנת לימודים.

51 ח' בעלקינד, "די העצע ארום גאלאמבן און די יידישע שול", פארויס, דצמבר 1944, עמ' 22—23; "ביי דער ארבעט אין שול", נייע יידישע שול, יארבוך (3), 1952, עמ' 35; ז' דאווידזאן, "א יאר טעטיקייט פון געזעלשאפט פאר קולטור און הילף", פארויס, 1.1.56, עמ' 5 ט' 1.

מחודשת בעקרונות אלה, עלתה הטענה שאין צורך בכך ושהם אקטואליים ביותר. ואולם בכל הנוגע לחינוך הם נאלצו במידה מסויימת להתפשר עם המציאות. מצד אחד, כפי שצויין לעיל, לא השיגה ידם להקים בית־ספר משלהם שיוכל לשקף את עקרונותיהם, והם היו חייבים לפיכך להתפשר עם בעלי עקרונות ורעיוניים אחרים, שהיו שותפיהם בבית־הספר. מצד שני הם עצמם טענו כי הסביבה היהודית במכסיקו, על דלות החיים היהודיים בה, חייבה אותם לקבל את חיזוקה של המסורת היהודית בבית־הספר כדי להשלים את החסר [52].

מעבר לדברים אלה לא מצאתי הבעת התנגדות מילולית או מעשית לכל הקשור בקיום טקסים מסורתיים שונים או חגיגת מועדי ישראל, ואולי זוהי תוצאת הפשרה שהיו חייבים לקבלה. זאת ועוד, גולומב אף מדגיש את חשיבותם של חגי ישראל בבית־הספר, המשפיעים על אווירת בית־הספר וקשורים בו הן בפעילות בכיתה והן בפעילות הבלתי־פורמלית [53].

בראשית שנות ה־20׳ עשו פעילים של הבונד (ש. כיטערמאן, קראוועצקי, קודלאטש ובומאזשני) בארגנטינה ניסיון להקים רשת של בתי־ספר וייסדו את האירגון "שולען פון פאלקס שול־ראט" (בתי־הספר של מועצת בתי־הספר העממית). לאירגון זה הצטרפו בתי־הספר שהיו קיימים באותה עת בבואנוס־איירס — "שלום עליכם", "י.ל. פערעץ" ו"מענדעלע מוכר־ספרים". כן נוסד בית־ספר חדש על־ידי המנהדס אקון. אך ניסיונות אלה לא החזיקו מעמד וכעבור שנה או שנתיים נסגרו בתי־הספר.

ב־1931, הקימו אנשי הבונד תנועה־חינוכית [54], "געזעלשאפט פאר יידישע־וועלטלעכע שולן אין ארגנטינע" (אירגון למען בתי־ספר יהודיים־חילוניים בארגנטינה), שאיגדה במיסגרתה לקראת סוף שנות ה־30׳ (1938) שלושה בתי־ספר. הקשר ביניהם היה רעיוני בלבד, ולכל אחד מהם היתה אוטונומיה מינהלית מוחלטת [55].

גישתם של אנשי הבונד בארגנטינה אל המורשת היהודית היתה לאומית־סוציאליסטית. החינוך שניתן במוסדותיהם התבסס על הרעיונות החברתיים והלאומיים הבאים לידי ביטוי ביצירה היהודית היידישיסטית: החובה להיאבק למען כיבוד זכויותיהם הלאומיות של היהודים, הזכאים לקיום ולהתפתחות לאומית עצמאית ("זעלבסט דערהאלטונג"). כדי להיות יהודי חייבים מצד

52 ראה עמ׳ 19—20 לעיל, והפריט הראשון בהערה 48.

53 פראגראם פון דער יידישער שול אין מעקסיקע, עמ׳ 20—21.

54 ראה ז׳ וואסערצוג, "אונזער שולוועזן אין בוענאס אייריעס פאר די לעצטע 25 יאר", די יידישע צייטונג, 1.1.40, עמ׳ 25 ט׳ 1—8, עמ׳ 36 ט׳ 1—8; מ׳ מייערן לאזער, עמ׳ 83.

55 ז׳ וואסערצוג, "אונזער שולוועזן אויף דער שוועל פון דעם נייעם שול יאר", די יידישע צייטונג, 25.3.38, עמ׳ 12 ט׳ 3—6, עמ׳ 13 ט׳ 3—5.

אחד להכיר את התנועות־העממיות בעם היהודי, להרגיש ולדבר את המילה היהודית ואת תרבותה („דאס יידישע ווארט"), ומצד שני לאהוב את עבודת־הכפיים ולכבד את העמלים[56]. עד להקמתה של מדינת־ישראל, הרושם הוא שעמדתם בלפי הציונות היתה עויינת. המורים הציוניים שעבדו במיסגרת מחלקת־החינוך של הקק"ל ופנו אל בתי־הספר השונים כדי לקרב אותם לעבודה הדוינוכית הציונית, העידו כי בעת שפנו (בין היתר) לבתי־הספר של הבונד, נתקלו באווירת זרות ועוינות כלפי המיבצעים שהם מארגנים, והדלתות נסגרו בפניהם[57]. עוינות זו כלפי הציונות ומדינת־ישראל באה לידי ביטוי גם בתקרית שאירעה כשנתיים לפני קום המדינה. בעת חנוכת הבניין החדש של בית־הספר „י.ל. פערעץ", בסוף שנת 1946, כשקבוצה ממשתתפי הטקס התלה לשיר את ההימנון הלאומי, הפריעו מארגני הטקס לשירתם וניסו להפסיק אותה. איננו יכולים לקבוע אם מי שפתחו בשירת „התיקווה" היו קבוצה מהורי בית־הספר ועסקניו או שמא היו אלה אורחים מזרמים שונים כגון פועלי־ציון שמאל (מהאירגון החינוכי הציוני „צווישא"), ששרו בהפגנתיות כדי לגרום פרובוקציה שתכה גלים בישוב ותזמין לחצים על בית־הספר כדי שישנה את עמדתו ויתקרב לזו שלהם[58].

הקמתה של מדינת־ישראל השפיעה על בתי־הספר הללו, ובראשית שנות ה־50' אפשר להבחין בשינויים בעמדתם כלפיה: רעיון השיחרור הלאומי היהודי מלווה, אמנם, בשאיפה לשיתרור האנושות כולה וגאולתה מכאב וממשברים חברתיים בין עשיר לבין עני ולהקמתה של חברה שיוויונית, אך התפיסה הלאומית היהודית מחייבת אותם, פרט לפיתוח החיים היהודיים במקום ומעורבות בהם, לקשור קשרים הדוקים גם עם מדינת־ישראל כחלק מהתקשרותם אל היהודים המפוזרים ברחבי הגולה. יום־העצמאות נחוג בבית־הספר ובו לומדים על הכרזת העצמאות ואת מפת ישראל, קוראים פרקי גבואה ותהילים ושרים את ההימנון הלאומי. החל משנת 1950 הוחלה לפעול בבית־הספר גם ועדת־משנה למען המגבית־המאוחדת למדינת־ישראל[59].

56 י' הארן, „די יידישע־וועלטלעכע שול — די יידיש פאלקס שול", דערציאונג (14), נובמבר 1939, עמ' 7—8.

57 ב' קאברינסקי, „די העברעישע שפראך — אלס א דערציאונג־שפראך", די יידישע וועלט, 24.3.39, עמ' 2—3. פעילות זו של הקק"ל כללה עריכת מסיבות, נטיעת עצים, הפצת חומר הסברה, איסוף כספים בקופסאות הכחולות וכיו"ב.

58 ראה פרוטוקולים של החברה־קדישא מיום 19.11.46, עמ' 385; „דערקלערונג פון דער צווישא און שלום עליכם שול", די יידישע צייטונג, 1.12.46, עמ' 6 ט' 7—8; ל' סאוועלסקי, „א דערקלערונג", שם, שם, שם ט' 1—2.

59 י' רוזאל, „וואס לערנען מיר פון דעם יידישן שול יאר 1951 ? (י.ל. פערעץ שול)", די יידישע צייטונג, 4.12.51 עמ' 4 ט' 5—6; שין גון, „ימים טובים און אקטן אין שול", שול שריפטן, מארס 1953, עמ' 13; ש' נייהויז, „די געזעלשאפט פאר יידיש־וועלטלעכע שולן אין ארגענטינע", יארבוך תשי"ד פון דער יידישער קהילה אין בוענאס־איירעס, 1953, עמ' 219; ריגקביץ, עמ' 138.

גישתם של נאמני הבונד בארגנטינה כלפי בעיית הלשונות הלאומיות דומה לזו של הבונדיסטים במכסיקו. היידיש היא השפה הלאומית היהודית ולימודה, פיתוחה והפצתה מלכדים את העם היהודי ושומרים עליו מפני התבוללות. אולם בארגנטינה הופיע אלמנט נוסף לאלה שתיארנו במכסיקו, והוא שיטת הכתיב של המילים העבריות ביידיש בתעתיק פונטי [60].

את הנימוקים הרעיוניים של הבונדאים לשיטת כתיב זו ניתן למצוא בעלון פנימי שהופץ על־ידי ה"געזעלשאפט" בסוף שנת 1941, בעת דיון מחודש על השימוש בה. בפירוט העמדה של תומכי שיטת התעתיק הפונטי, שהודפס באותו עלון לצד פירוט העמדה של תומכי השיבה לכתיב המקורי, נאמר שההצעה לחזור אל התעתיק המקורי היא ריאקציונית ומהווה אסון למוסד. כתיבת המילים העבריות בתעתיק פונטי, כמו המילים הסלאביות או הגרמניות שביידיש, הינה הישג תרבותי פרוגרסיבי של הפועלים היהודיים. זהו ביטוי של כבוד ואהבה כלפי הלשון העממית היהודית, משום שמשחררים אותה מצורות זרות לה, שאך פוגמות ואינן מביאות לה כל תועלת. באמצעות השימוש בתעתיק פונטי הלשון הופכת לקלה יותר לכתיבה, קריאה ולימוד, וכיוון שבית־הספר חייב להקל על הלימוד של היידיש, אין לשנותו. אחרת יהיה על בית־הספר לדרוש מתלמידיו שילמדו רוסית, עברית או גרמנית בדי לדעת יידיש. תומכי השיבה לתעתיק המקורי טענו שברוב־רובם של הישובים היהודיים לא התקבל השינוי ורק בברית־המועצות משתמשים בו; כנגדם טענו שבפולין לא התקבל השינוי משום שמצד אחד אין העברית זרה להמונים כמו בארגנטינה, ומצד שני חשיבותה המסורתית של העבריות עדיין חזקה, והיידיש עוד לא השתחררה ממנה ("...די איכעס־טראדיציע פון דער 'מאדאם' העברעיש האט נאך געבלאזן פון זיך און זיך ניט געלאזט אנרירן פון דער דינסט 'יידיש'...". באשר לווילנא עצמה — התנגדו רוב עסקני "ייוא" להחלטה הדימוקרטית שתבעה את השינוי. לפי הנאמר כאן נראה ששיטת התעתיק הפונטי לא התקבלה לגמרי גם בבונד עצמו, משום שבתור ראיה להפצת השימוש בתעתיק זה מזכירים רק את פירסומי הבונד בפולין (וגם שם עיתון בונדאי אחד לא קיבל שיטה זו). בין־היתר צויין שסניפי "ייוא" בניו־יורק ובבואנוס־איירס לא קיבלו שינוי זה, ומתוך בדיקותינו לגבי מכסיקו, יוצא שלא רק שלא השתמשו בשיטה זו — היא אף לא הוזכרה.

הדיון המחודש בשיטת כתיב זו התעורר בקרב ה"געזעלשאפט" לא רק כתוצאה מחילוקי־הדיעות בתוך הבונד. גרם לכך לחץ חיצוני מצידו של ועד־החינוך שעל־יד החברה־קדישא, שהציב כתנאי לתמיכה כלכלית לבתי־הספר את הצטרפותם אליו וקבלת כמה דרישות עקרוניות; אחת מהן היתה השיבה אל שיטת התעתיק המקורי. היו בין אנשי הבונד כאלה שגילו נכונות להיענות לדרישות החברה־קדישא כדי לזכות בתמיכה. לטענתם, השיטה של תעתיק

60 ראה על כך עמ' 10 לעיל, הערה 19 שם.

פונטי במעט שלא התקבלה ביהדות העולם, את הסיפרות והעיתונות היידישאיות ממשיכים לכתוב בתעתיק המקורי, ועל־כן הילדים שילמדו תעתיק יידישאי שונה מהמקובל יתקשו לקרוא את היצירות הללו. בנגד טענה זו הציגו תומכי התעתיק הפונטי רשימה של פירסומים בארגנטינה שנכתבים בשיטתם: העיתון היומי "די פרעסע", "סאציאליסטישע בלעטער", "ארגענטינער לעבן", "צייט פראגען", "פאלקס שטימע" וכן כל דברי הדפוס של האיגודים המקצועיים היהודיים[61]. לפי עדותו של מ. לאזער, חייבו תוצאות ההצבעה באותו דיון את המשך השימוש בתעתיק הפונטי, אך הוא בוטל כשה"געזעלשאפט" הצטרף לוועד־החינוך של החברה־קדישא[62].

עד לסוף שנות ה־40' המשיכו אנשי הבונד לראות ביידיש לשון לאומית בלעדית. בראשית שנות ה־50' חל שינוי בגישה זו. הטענה שהן בבתי־הספר העבריים והן בסמינר־למורים על־יד החברה־קרישא אין היידיש זוכה למעמד הראוי לה, אף־על־פי שהיא המפתח ליהרות (בשער של השנתון שפרסם ה"געזעלשאפט" בשנת 1954 כתוב: "ייריש איז דער שליסל צו יידישקייט"), הוסיפה אמנם להישמע, אך העברית התחילה לתפוס את מקומה בבית־הספר "י.ל. פערעץ" למשל, והרבר הובלט באמצעי־התיקשורת היהוריים. בסוף 1951 הודיעו העיתונים היומיים כי המוסד מתבונן לפתוח בית־ספר תיבון ושמחפשים מורים חילוניים בעלי שליטה מספקת בעברית. שנתיים לאחר־מכן פורסמה כתבה על בית־הספר המדגישה כי מלבד היידיש[63], מלמדים שם גם את בל הקשור בהווה, בעבר ובעתיד של העם היהורי, ועל כן מלמדים בין היתר גם עברית, ואת הספרות והשירה בשתי השפות. וכך גם לגבי בית־הספר התיכון שתפקידו להכשיר מורים.

לימוד העברית לא הפך את הבונריסטים לציונים; הם המשיכו לדגול בעקרו־נותיהם ולראות ביידיש לשון עיקרית. אך מרגע שהוחל בלימוד העברית מכיתה ג', ספר הלימוד היה "ארצנו" — ספר בעל מגמה ציונית ברורה. האם היה זה מיקרה? האם לא הבחינו בשינויים האיטיים שחלים בעמרתם הפוליטית־חינוכית?

לדעתנו פעלו כאן גורמים אחדים במשולב:

1. רוח הזמן והמאורעות ההיסטוריים בסוף שנות ה־40' וראשית שנות ה־50' (קום המדינה ומשפטי פראג ב־1952) הרחיקו את הבונדאים במידה מסו־יימת מגישתם הסוציאליסטית־מעמדית וקירבו אותם במקצת אל המחנה

61 ראה א"ל שוסהיים, "קליינע פראגן אין א גרויסער צייט", אונזער צייט, 24.10.41, עמ' 4 ט' 2—5; וכן א' זדוף, "ועד־החינוך המרכזי בבואנוס־איירס כראשיתו", מבאל — מאסף לתולדות היהודים בתפוצות ח', המכון לחקר התפוצות, תל־אביב תשמ"ג, עמ' ט'—כ"ט. וכן העלון הנדון שפורסם בנספח ב', עמ' י"ט—כ"ט.

62 ראה מייערן לאזער, עמ' 127.

63 אולי רמז לבתי־הספר של הקומוניסטים היהודיים.

הציוני־לאומי, שהחל אז לצבוד כוח רב בישוב בארגנטינה. אין בבוונתנו לומר שכל הבונדאים או רובם שינו את עמדתם; אך היה שינוי, והוא התחיל להשפיע על חלקים מסויימים מציבור תומביהם.

2. ועד־החינוך הפעיל לחצים מתמידים לחיזוק לימוד העברית בבתי־הספר ואלה הניבו תוצאות לא מעטות.

3. מאגר מורי היידיש הלך ופחת, בעיקר משום שלשני המוסדות להכשרת מודים, המכון ללימודי היהדות והסמינר למורים שעל־יד החברה־קדישא, היתה גישה לאומית־ציונית ונטיה ברורה לחיזוק הוראת העבדית. מצב זה אילץ את בתי־הספר של ה"געזעלשאפט" לקבל מורים שקיבלו הבנה ציונית מובהקת, והדבר השפיע על גישתם ליהדות (זאת במידה שאותם מורים ציוניים היו מובנים לעבוד בבית־ספר בונדאי). מורים אלה השפיעו במתכוון או בשוגג על קירוב הקו הבונדאי השולט בבית־הספר לקו המקובל ברוב־רובם של בתי־הספר המסונפים לוועד־החינוך המרכזי [64].

מערכת־החינוך של הבונד התנגדה, עקב היותם חילונים ועקב היותם סוציא־ליסטים, לכל פעולה בבית־הספר העשויה להתפרש כצעד דתי. ההתנהגות המופגנת ביותר בכיוון זה היתה פתיחת בתי־הספר בימי חג ושבתות. בתי־הספר שלהם פעלו בשבת, בפסח, בראש־השנה וביום־כיפור. היו מיקרים שדווקא במועד האחרון אירגנו טיולים מחוץ לעיר. גם כאן היה על עסקני ה"געזעל־שאפט" לבדוק מחדש את מדיניותם עקב רצונם לקבל את תמיכתה הכספית של החברה־קדישא וסירובה של זו לתמוך בהם כל עוד בתי־הספר פועלים בחגים. החברה־קדישא לא הסתפקה בסגירת בתי־הספר בחגים כגון פסח, ראש־השנה ויום־כיפור בלבד, ודרשה לסגור אותם גם בשבתות [65]. הבדיקה המחודשת

64 על התלונות נגד הקו הרעיוני וההכנה שנותן הסמינר למודים לתלמיריו ראה: אל"ש, "פון קליינע און גרויסע זאכען — ווי אזוי מען מאכט דאס ערגיץ אנדערש", די יידישע צייטונג, 15.8.47, עמ' 8 ט' 6—8; י' הארן, "תוך־פראגן פון רער היגער יידישער שול: א יידישער לערער־סעמינאר איז נויטיק ווי ראס לעבן", שול שריפטן, מרס 1953, עמ' 5—6; כנ"ל, "תוך־פראגן פון רער היגער יידישער־שול מ'ראדף לערנען מער יידיש", שם, אפריל 1954, עמ' 7. על חיזוק לימוד העברית בבתי־ספר אלה והסיבות לכך ראה: י' רוזאל, "וואס לערנען מיר פון דעם יידישען שול יאר 1951 ?", די יידישע צייטונג, 4.12.51, עמ' 4 ט' 6—8; גייהויז, ראה הערה 24 פריט שלישי, ושם עמ' 219, 221; רינקביץ, עמ' 138.

65 ראה על כך פרוטוקולים של החברה־קדישא מימים: 12.4.34, עמ' 117, 4.8.35, עמ' 308; 12.8.35, עמ' 312; 28.12.36, עמ' 41; 6.10.38, עמ' 231; 5.5.41, עמ' 250; 25.8.41, עמ' 343. ככל הנראה ניסתה ועדת התנהלה להשפיע לא רק באמצעות סגירת ברז התמיכה בלבד — היא ניסתה לעורר את דעתם של העסקנים, שיחשבו כמה טוב היה יכול להיות להם לו ויתרו על העמרות הללו, משום שלעיתים היא העניקה ל"געזעלשאפט" תרומות מוגבלות. ראה למשל הפרוטוקולים הנ"ל מימים: 22.12.38, עמ' 379; 11.1.40, עמ' 485; 25.9.40, עמ' 105—106; 12.12.40, עמ' 156; 8.12.41, עמ' 422.

התקיימה בדיון שהזכרנו לעיל, בקשר לתעתיק של המילים העבריות ביידיש. בעלון שציטטנו שם אנו מוצאים את הנימוקים לפתיחת בתי־הספר בימי חג ואת טענותיהם של אלה הקוראים להיענות לחברה־קדישא. התומכים בהמשך הפעלתם של בתי־הספר בימי החג היהודיים טענו שבארגנטינה מקובל היום הראשון כיום מנוחה, הן עבור כל הקבוצות האתניות החיות בה והן עבור היהודים, ועל כן טיבעי הוא שבתי־הספר החילוניים היהודיים ישתלבו במציאות הסובבת אותם ואף הם יעשו את השבתון השבועי ביום זה. המצב בפולין היה שונה, משום ששם היהודים נחו ממלאכתם בשבת והיום הראשון היה עבורם יום־חול. אי־אפשר לעשות כך בארגנטינה, עקב החוק האוסר להסעיל את בתי־הספר ביום ראשון. מצד שני חבל לסגור את בתי־הספר גם בשבת וגם ביום ראשון ולהפסיד יום לימודים אחד בשבוע, מסיבות דתיות. לגבי כיבוד החגים היהודיים, אי־אפשר לעשות כן, עקב טיבם הדתי; ברגע שיתחיל בית־הספר לכבד טקסים דתיים, ההשפעה הדתית תיגבר עליו והוא יאבד את אופיו החילוני. החגים שחוגג בית־הספר הם חגי ארגנטינה וחגי העמלים: ראש השנה האזרחית (שהיהודים חוגגים ממילא), אחד במאי, 25 במאי ו־9 ביולי (ימי הזיכרון לשיחרור ארגנטינה מהשילטון הספרדי והצהרת הקמתה של המדינה העצמאית), 11 בספטמבר (יום המורה), 21 בספטמבר (יום התלמיד) וכיו״ב. כנגד טענות אלה אמרו תומכי הדרישה, שהבסיס העיקרי להחלטה ללמד בשבתות ובחגים היה שממילא כמעט כל היהודים אינם מכבדים את מנוחת השבת ועושים את יום הראשון כיום מנוחתם (ולא מהתנגדות לאלמנטים דתיים). התנגדות זו כללה גם את ראשי החברה־קדישא עצמה.

קיום הלימודים בבתי־הספר בשבתות ובחגים אינו עניין עקרוני עבור היהודים החילוניים. עובדה שבבתי־הספר של ציש״א בפולין (״צענטראל יידישע שול ארגאניזאציע״ — אירגון מרכזי לבתי־ספר יהודיים; בהשראתו של שליח האירגון הוקם ב־1931 ה״געזעלשאפט״ — מקוד ההשראה לבתי־ספר אלה וכן לבתי־הספר של צוויש״א) לא היו מלמדים בשבת, וכן נוהגים גם בבתי־הספר הסוציאליסטיים של ה״ארבייטעד רינג״ בארצות־הברית. אף לא אחד טוען שאותם בתי־ספר חדלו להיות חילוניים וטובים בגלל כיבוד השבת והחגים. צעד זה של קיום לימודים בחגים מקשה גם על פעילות בית־הספר. מצד אחד הרבה הורים חילוניים אחרים היו שולחים את בניהם אל בתי־הספר של ה״געזעלשאפט״ לולא לימדו בשבתות, ומצד שני הרבה ילדים שמבקרים בבתי־הספר באוסן סדיר במשך ימי השבוע לא באים בשבתות, לאו־דווקא בשל השבת היהודית, כי אם בשל ה״שבת האנגלית״ (כך קראו בארגנטינה להנהגת חצי יום־עבודה בשבת). עמדת מחייבי הלימודים בחגים גורמת לדעתם נזק חומרי רב לבית־הספר, משום שהברירה העומדת לפני בית־הספר היא לחדול מללמד בשבתות ולקבל סובסידיה מהחברה־קדישא, שתאפשר לפתח את בית־הספר ולבנות בניינים חדשים, או להמשיך ללמד בשבתות, לא לקבל עוד סובסידיות וכל יום לשחק עם גודל קיומו של בית־הספר. הם רואים בעמדת מתנגדיהם

עמדה עקשנית ללא בסיס ענייני, שתביא לירידת קרנו של בית־הספר. על טענה אחרונה זו השיבו מחייבי הלימודים בשבתות שאין למכור את העקרונות הרעיוניים עבור תמיכה כספית כלשהי; צער זה לא יבטיח את קיומם של בתי־הספר החילוניים — זוהי כניעתם לעקרונות דתיים ושלילת קיומם. דרישה זו של החברה־קדישא מטרתה להרוס את אופיים החילוני של בתי־הספר והיא אף נוגדת את העובדה שרוב־רובם של חברי החברה־קדישא הינם חילוניים בעצמם [66].

אם ביחס לתעתיק המילים העבריות ביידיש החליט בית־הסר לנהוג לפי רצונם של רוב עסקניו ואוהדיו והוסיף במשך תקופה מסויימת לכתוב וללמד בתעתיק פונטי, נהג בית־הספר בעניין הנדון כאן בניגוד להחלטת הרוב, דהיינו נענה לדרישת החברה־קדישא והפסיק את פעולותיו בשבתות ובחגים [67].

גישתם החילונית של עסקני ה"געזעלשאפט", המסתייגת מכל דבר הקשור בדת ובמסורת, התבטאה בתחום אחר — בנוגע לתנ"ך ולימודו. ידיעון של הוועדה־הסדגוגית של ועד־החינוך המרכזי משנת 1944 מותח ביקורת על בתי־הספר החילוניים — כולל בתי־הספר של ה"געזעלשאפט" — שלא די בכך שמלמדים את התנ"ך ביידיש ולא בעברית, כפי שצריך, אלא שהם מתייחסים רק אל הספרים בעלי התכנים החברתיים, כגון ישעיהו ועמוס, ומזלזלים באחרים [68].

בפי שראינו עד כה, היתה דרכם החינוכית של הבונדיסטים בארגנטינה רצוסה פשרות, הן בשל המציאות המיוחדת של הישוב בארגנטינה והן בשל הלחצים שהופעלו עליהם מבחוץ. אכן, אם משווים את דרכם של אלה לדרכם של הבונדיסטים במכסיקו, הצליחו הראשונים הרבה יותר בהגשמת דרכם החינוכית. הקמת מוסדות וחינוך משלהם איפשרה להם מידה גדולה למדי של עצמאות. הלחצים שאילצו אותם להיכנע ולהתפשר עם עמדותיהם באו כאמור מהמוסדות ומהציבור היהודיים כמו גם מהתנאים האובייקטיביים של חיי היהודים בארגנטינה. הפשרה שהמציאות השורדת בישוב בארגנטינה כפתה על ה"געזעלשאפט" היתה במתכונת בית־הספר. כשהוקם ה"געזעלשאפט" ב־1931, בהשראתו של ב. טאבאטשינסקי שהגיע אז לארגנטינה כשליחו של האירגון ציש"א מפולין, התכוונו לייסד בתי־ספר אינטגרליים, דוגמת בתי־הספר של ציש"א בפולין. אולם הניסיון שנעשה ב־1934 לא עלה יפה, בעיקר מבחינה תקציבית, והוגי הרעיון נאלצו לוותר ולהסתפק בבית־סר משלים [69].

בדומה למכסיקו, גם בארגנטינה השתתפו הבונדיסטים בהתארגנות של זידמי

66 ראה הערה 61 לעיל.

67 ראה פרוטוקולים של החברה־קדישא מיום 25.5.42, עמ' 52; מייערן לאזער, עמ' 127.

68 ידיעות פון דער פעדאגאגישער קאמיסיע ביים וועד החינוך (1), אוקטובר 1944, עמ' 9.

69 ז' וואסערצוג, ראה לעיל הערה 19; מייערן לאזער, עמ' 123—124.

החינוך היידישיסטיים התילוניים. במכסיקו היתה התארגנות בבית־ספר אחד, וכשסירב אחד חשותפים לקבל את הקו של הזרם השולט, הוביל הדבר להתפלגות ולהקמת מוסדות חדשים. בארגנטינה היה מצב שונה. הזרמים היידישיסטיים התילוניים היו חזקים דיים להקים רשתות חינוך או בתי־ספר עצמאיים. כשצצו קדעים רעיוניים התפרקו לפיכך אירגוני־העל, אך בתי־הספר המשיכו להתקיים באותה מתכונת. כך לדוגמא התקיימה ב־1946 ועדת תיאום של בתי־הספר היידישאיים־תילוגיים שהשתתפו בה בתי־הספר של צוויש״א, של איק״ף ושל ה״געזעלשאפט״. אין בידינו עדות מפודשת על התפרקותו של אירגון זה ב־1948 או ב־1952, אולם ברור שב־1953 כבר לא היו בתי־הספר של איקו״ף, של ה״געזעלשאפט״ ושל צוויש״א במיסגרת משותפת. בעיקבות העמדה שנקטו מוסדות איקו״ף ביחס למשפטי פראג, הם לא נכללו עוד בשום מיסגרת משותפת למוסדות חינוך יהודיים[70].

ההשוואה בין הזרם הבונדאי בארגנטינה לזרם הבונדאי במכסיקו מעלה נקודות מעניינות. שתי הקבוצות שאפו לחנך נוער בעל תודעה יהודית לאומית שישאף לעולם טוב יותר, שמאלני וסוציאליסטי, שהעם היהודי יוכל להשתלב בו. הם ראו ביצירה התרבותית היידישאית את מקור ההשראה היהודית הכללית. את הישוב בארץ־ישראל ובמדינת־ישראל הם ראו כישוב ככל ישובי הפזורה. לולא ניסתה מדינת־ישראל, לדעתם, לשלול את החיים והיצירה בגולה, היתה יכולה לשמש כאחד ממקורות ההשראה לעם.

בעיניהם היה זה מחובתם של בני העם היהודי להשתלב במקומות מגוריהם ולפעול עם יתר העמים לקראת המהפכה המעמדית שתשפר את תנאי החיים. אך נטיה זו להשתלבות העם היהודי במקום (״דאיקייט״), חייבת להיעשות תוך שמירה על ייחודו של העם. שמירה זו תוגשם רק אם תישמר הלשון היהודית הלאומית: היידיש. עבודם, כל סטיה מעיקרון זה טומנת בחובה את התבוללותו של העם היהודי. היידיש לדידם היתה הלשון הלאומית של יוצאי מזרח־אירופה בלבד. לספרדים וליוצאי ארצות־ערב הם הועידו התפתחות נפרדת מהאשכנזים: לשונם הלאומית חייבת להיות העברית, ועד שישלטו בה — לשון המקום[71].

באשר למישור הרעיוני, אפשר למצוא שני הבדלים עקרוניים בין הבונדאים בשני הישובים. האחד מתבטא בכך שבמכסיקו לא דרשו לקיים לימודים בשבת ובחג. לא דאינו שום מאמר, מכל אלה שבדקנו, שיקדא לכך. ההבדל השני הוא בשיטת התעתיק של היידיש. בעיה זו, שהסעירה את הציבור הבונדאי באדגנ־טינה, לא הופיעה כלל אצל הבונדאים במכסיקו, בדומה לקומוניסטים שם.

מהי הסיבה להבדלים אלה? האם שותפותם של הבונדאים עם גורמים ציוניים במוסדות התינוך לא הניחה להם מלכתחילה כל אפשרות של השפעה בכיוון

70 ראה לעיל עמ׳ 16.

71 א׳ כהן, ״ווי האלטן מיר מיט דער יידישער דערציאונג אין אונדזער ישוב״, פארויס, 1.1.55, עמ׳ 23.

זה, וכל ניסין לשנות את המצב נראה להם עקר מיסודו? אם כך, מדוע לא השתמשו בתעתיק הפונטי בכתב־העת שלהם? ושמא היו הגדלי גישה מהותיים ועקרוניים בנושאים הללו? כפי שנרמז בטיעונים השונים של הבונדאים בארגנ־טינה, לא כל מוסדות החינוך ופלגי הבונד במרכזי היהדות העיקריים לפני השואה קיבלו עמדות אלה. בפולין ובארצות־הברית לא כתבו את המילים העבריות בתעתיק פונטי, ואף כיבדו את חגי ישראל ומועדיו. יתכן שהבונדאים במכסיקו השתייכו דווקא לפלגים אלה — מתוך שיכנוע רעיוני אמיתי ולא רק מפאת חולשתם הציבורית והסתגלותם לתנאים שהנסיבות כפו עליהם.

בשני הישובים ראינו שקבוצת הבונדאים נאלצה להיכנע ללחצים והיתה נתונה להשפעות חיצוניות. בארגנטינה באו הלחצים ממוסדות־הגג של הקהילה האשכנזית, מקבוצות־לחץ פנים־אירגוניות שכללו עסקנים והורים, ובמידה מסויימת גם מצידם של המורים. הם הופעלו בתחום הלאומי־לשוני ובגישה למסורת ישראל. במכסיקו הצליחו הבונדאים לעמוד בלחצים שהפעילו מוסדות־הגג (הם פרשו מה"יידישע שול", וכשה"צענטראל קאמיטעט" הפעיל את לחצו — פרשו אף ממנו). איננו יודעים אם היו לחצים פנימיים של עסקנים או הורים שחייבו תפנית בקו האירגון, אך היה משקל לעמדתם של המורים, בעיקר של המחנך גולומב, אשר עם דעתו היו חייבים להתפשר ולהסכין לכך שבית־הספר שהיו שותפים בו ייאמץ את דרכו החינוכית, על אף שלא הסכימו עם כמה מהיבטיה.

לבסוף, יש לציין שבקבוצות אלה בשני הישובים חלו שינויים מסויימים עם קום מדינת־ישראל, אף שבמכסיקו לא נודעה לכך השפעה מהותית. מה הן השלכותיו של מאורע זה על הקו הרעיוני העקרוגי שלהן, אין ביכולתנו לקבוע. בכל אופן ברור שהשפעתו ניכרה במוסדות החינוך של הבונדאים בארגנטינה.

סיכום

הטענה שעמדה בפתח מאמר זה, שלרוב בתי־הספר היהודיים יש לפחות מטרה אחת — שמירת ייחודו של העם היהודי, נמצאה תקפה לגבי שני הזרמים שנדונו כאן. גם הקומוניסטים, שעד למחצית שנות ה־40' חרגו מבסיס זה, שינו מאז את דעתם והצהירו על חשיבות הערכים הפרוגרסיביים של התרבות הלאומית היהודית, ושמירתם לצד הערכים של התרבות הלאומית הארגנטינאית.

הוויכוח שניטש בין כל הזרמים הרעיוניים, כולל בין הקומוניסטים לבין הבונדיסטים, סבב על אופיה של ייחודיות זו.

הקומוניסטים ראו במדינת־ישראל רק אחת מהאפשרויות לפיתרון הבעיה היהודית ודגלו בהשתלבות היהודים בכל אתר ואתר, ובשילוב התרבות היהודית והמקומית. הלשונות הלאומיות של היהודים באמריקה הלטינית הן לפיכך היידיש והספרדית. במרכזן של התרבויות הללו עמדו לדעתם הערכים הפרו־גרסיביים.

גם אוהדי הבונד ראו בישוב היהודי בארץ־ישראל ובמדינת־ישראל ישוב יהודי נוסף, שווה־ערך ושווה־זכויות לישובים היהודיים האחרים בגולה, אולם הם ראו בקיומם של הישובים הללו ערך בפני עצמו ודרשו מכולם, כולל הישוב במדינת־ישראל, הכרה בזכות קיומה ובערכה הסגולי של התרבות היהודית. עבורם היידיש בלבד היתה עמוד־השידרה המודרני של התרבות היהודית. עם הזמן חלה התפתחות מסויימת בתפיסתם. על אף שהצהירו כי יחסם אל מדינת־ישראל הוא כאל ישוב יהודי נוסף, גברה בראשית שנות ה־50׳ הכרתם בחשיבותה. עד קום המדינה היתה היידיש לשון ההוראה הבלעדית. התל מראשית שנות ה־50׳ החלו ללמד בארגנטינה עברית כשפה חיה ובהברה הספרדית. במכסיקו החלו בכך בשנות ה־60׳, אולם בשני המקומות התקימו בבתי־ספר פעולות למען הקק״ל וקרן־היסוד.

בהתייחסות אל לימוד המסורת והתנ״ך אנו מוצאים קו משותף בקרב שני הזרמים בארגנטינה, השונה מהגישה שבמכסיקו. הראשונים שללו לתלוטין כל שמץ לימוד או איזכור של טקס דתי. בשנות ה־30׳ וראשית שנות ה־40׳ הם קיימו לימודים בימי חג ומועד במתכוון. מהתנ״ך לימדו אך ורק את הפרקים הקשורים במאבק למען צדק חברתי, ולימדו אותם ביידיש. גם במכסיקו התנגדו זרמים אלה בחריפות לחינוך דתי, אולם לא מצאנו שם כל התנגדות למסורת או לחגי ישראל, או להוראת כל חלקיו של התנ״ך גם בלשון המקור.

מתוך ניתוח עמדותיהם של שני הזרמים הגדונים כאן לאורך כל התקופה, אנו למדים שחלו שינויים והתפתחויות בתפיסותיהם. חלק מהסיבות לשינויים אלה טמון במאורעות ובאישים שהשפיעו על האנשים ועל תהליכים.

שני המאורעות המרכזיים שהטביעו חותם עמוק בכל תחומי החיים היהודיים, שואת יהודי אירופה וקום מדינת־ישראל, השפיעו גם על התינוך היהודי.

רשמי השואה השפיעו ככל הנראה על היהודים הקומוניסטיים בכך ששינו את גישתם כלפי הלאומיות היהודית, העם היהודי ותרבותו. נראה שמכאן ואילך הם התלו להעריך את היידיש כנכס לאומי ותרבותי, וזאת כביטוי לגישתם כלפי הלאומיות היהודית בכלל. לגבי אוהדי הבונד ניכרה השפעת השואה גם בירידת משקלה של התרבות היידישאית, וזאת עקב חורבנה של יהדות מזרח־אירופה. החלל הדיק שגרמה השואה לא התמלא כולו באמצעות הפעילות היידישיסטית בעולם היהודי שלאחר השואה. נשאר בו מקום גם למדינת־ישראל ולתרבות העברית.

וכך אנו מגיעים אל האירוע המרכזי השני בתקופתנו, הקמתה של מדינת־ישראל, אשר ככל הנראה לא השפיע על הנעשה בתחום החינוך היהודי אצל הקומוניסטים. אצל הבונדיסטים חל שינוי שבא לידי ביטוי בהוראת העברית ובהתייחסות לסמלים הלאומיים היהודיים.

פרט לשני מאורעות אלה היה מאורע שלישי, בעל השפעה ניכרת על התרחשויות בשדה החינוך בתקופה האמורה והשפעה חריפה עוד יותר על שני הזרמים הגדונים כאן, למשפטי פראג שבסוף שנת 1952 היתה השפעה

כפולה על מערכת החינוך בארגנטינה. מצד אחד, אי־הצטרפותם של הקומוניסטים לגינוי המשפטים — גינוי שהיו שותפים לו כל המוסדות היהודיים — הביאה להרחקת בתי־ספרם מוועד־החינוך המרכזי ומכל קשר עם המוסדות החינוכיים המאורגנים בישוב. מצד שני, מאורע זה הרחיק עוד יותר את אוהדי הבונד מתפיסתם הסוציאליסטית, הרואה בחלוקה לפי מעמדות את העיקרון של מבנה חברת זמננו, וקירב אותם עוד יותר לחיוב הערכים הלאומיים בעם היהודי.

מעט אור שופכים המקורות על מירת השפעתם של אישים בולטים על הזרמים הרעיוניים. במקרה אחד, של אברהם גולומב במכסיקו, החומר העומד לרשותנו מספיק כדי לקבוע את מרכזיותו בתהליך החינוכי שם. במקרים אחרים נחוצה העמקת המחקר באמצעות תיעוד בעל־פה ובדיקתם של פרוטוקולים בבתי־הספר ובוועדי־החינוך השונים, כדי לאמת או להכחיש רמזים הנלמדים מהמקורות שחקרנו. אלה הם המקרים שמנהלים מסויימים וקבוצות של מורים נראים כקובעי המדיניות של בתי־הספר ותוכניות־הלימודים, והבדיקה המעמיקה חייבת להבהיר האם הם אכן היו המחליטים או הדבר רק נראה כך על פני השטח, כשלמעשה הוציאו לפועל מדיניות שקבעו ועדי־ההורים והעסקנים, שהשאירו מרחב־פעולה מסויים למחנכים.

גם לנושא האחרון שיועלה כאן לא נוכל לתת תשובה מלאה. רק לאחר השוואה מעמיקה בין המיסגרת החינוכית בישובים החדשים לבין אלו שבישובים הוותיקים, נוכל לרעת אם בתי־הספר שהוקמו על־ידי הבונדיסטים והקומוניסטים בארגנטינה ובמכסיקו היו חיקוי, העברה או המשך של המיסגרות שהתקיימו במזרח־אירופה. בכל אופן, בחומר הנמצא תחת ידינו יש מידע לא מועט על תהליך "הקמתם־העברתם" של מוסדות החינוך המאפשר תיאור כללי. המיסגרות שתוארו כאן לא הומצאו בישובים החדשים; הם הובאו ממזרח־אירופה. איננו יכולים לקבוע אם בתי־הספר החדישים (מזרמים אחרים) שהוקמו בארגנטינה בשני העשורים הראשונים של המאה הנוכחית היו העתק של הקיים־המתחדש במזרח־אירופה או פרי המצאתם של מורים מוכשרים שניסו לתת פיתרון למצב הירוד של החינוך בזמנם, אך אין ספק שמוסדות אלה הוקמו כשדמות בתי־הספר החרישים במזרח־אירופה עומדת לנגד עיני המייסדים. היו אלה מורים ומחנכים שלמדו בסמינרים החדשים למורים ולגננות ואף לימדו ברשתות החינוך החדישות.

לעיתים הוקמו בתי־הספר על־ידי שליחיהם של אותם אירגוני חינוך (כגון ציש"א), אגב סיורים שנועדו לגייס כספים לקיומם. פעמים אחדות נאמר במפורש שלולא התנאים הקשים השוררים בישובים החדשים, היו מקיימים בתי־ספר רומים לאלה של מזרח־אירופה. אבל המציאות שחלוצי החינוך היהודי התמודדו איתה היתה קשה מבחינתם, ולא איפשרה להם להגשים את חזונם. היא הציבה בפניהם אתגרים חרשים, שדרשו תשובות חדשות ומקוריות. תנאים אלה והניתוק מהמרכז הרוחני המובהק של הישובים החדשים הללו עקב השואה, הביאו ליצירת בתי־ספר שהיו בכל הגראה שונים מהמוסדות המוכרים בארצות

המוצא. הכרח זה למציאת פיתרונות הולמים לתנאי הסביבה השונים הביא אנשים בעלי רקע חינוכי דומה, כמו המורים, המחנכים ועסקני בתי־הספר שהגיעו לישובים החדשים ממזרח־אירופה, להקים מיסגרות חינוך שונות זו מזו, כגון אלו שהוקמו בתקופה הנדונה במכסיקו ובארגנטינה (בתי־הספר האינטגרליים במכסיקו ובתי־הספר המשלימים של חמישה ימים בשבוע, בארגנטינה).

לבסוף ברצוננו להעיר הערה שאולי תאיר באור הנכון את הזרמים שניסינו לתאר כאן, וגורמים אחרים שהתקיימו לידם. פעמים היו זרמים אלה מאורגנים. ופעלו לפי קו רעיוני כרור ומגובש, אך פעמים היו אלה רק אנשים, חלקם בעלי השקפות דומות לגבי נושא מסויים, אך לא בהכרח מודעים להיותם זרם רעיוני בחינוך.

אם כך לגבי פעילי הזרמים השונים, קל וחומר לגבי ההורים ששלחו את בניהם לבתי־הספר היהודיים, לעיתים מבלי לתת את הדעת לעובדה שהבחירה שעשו מטעמים של נוחות (הקירבה לבית), או היכרות משפחתית או חברתית (של עסקני בית־ספר מסויים או של הורים שכבר שלחו את בניהם לאותו בית־ספר), היתה כרוכה גם בבחירת הציבון הרעיוני של החינוך היהודי הפורמלי שבניהם יקבלו.

זאת ועוד — יחסם של ההורים לחינוך היהודי ומעורבותם בו הושפעו לא מעט מהעובדה שעיקר דאגתם לגבי חנוך ילדיהם היתה נתונה ללימודים הכלליים, המפתח להתקדמותם המיקצועית. תופעה זו בלטה במיוחד במכסיקו, שם שלחו ההורים את בניהם אל בית־הספר היהודי כדי לזכותם בחינוך כללי טוב, וטיב החינוך היהודי היה דבר שולי בעיניהם.

נראה לנו, שהזרמים הרעיוניים בחינוך היהודי היו נחלתם של אי־אלה מוקדי פעילים, ואילו רוב הציבור היה פריפריה דוממת.

חינוכם היהודי של תלמידי תיכון יהודיים בבתי־ספר יהודיים ולא־יהודיים בבריטניה

מרדכי פר־לב ומנחם לוין

1. מבוא

מאמר זה מתייחס לפרוייקט מחקר על חינוכם של תלמידי תיכון יהודיים בבתי־ספר יהודיים ולא־יהודיים בבריטניה. המחקר, שנערך בלונדון (City University) בתמיכת גודמים יהודיים מקומיים, מתנהל מאז קיץ 1982 ואמור להסתיים בקיץ 1986. הפרויקט מתבסס על ניתוחם של נתונים כמותיים (סקר של 1500 תלמידים ותלמידות, גילאי 11, 13 ו־15) ונתונים איכותיים (חקר הרקע ההיסטורי, המשפטי, החברתי, וההשלכות הפדגוגיות־חינוכיות).

על המימד הכמותי מדווח בנפרד ד״ר סטיב מילר (ראה מאמרו בספר זה), ואילו על המימד האיכותי מדווחים להלן חברי הצוות האחרים.

2. רקע

הקהילה היהודית בבריטניה הצטמצמה באוכלוסייתה ל־354,000 נפש בשנת 1980, לעומת 410,000 נפש כ־20 שנה לפני כן (קוסמין, 1982) [1]. רוב האוכלוסיה כיום מתגוררת באיזור לונדון (כ־250,000 נפש) והשאר מפוזרת בדחבי בריטניה בקהילות בינוניות וקטנות — שהגדולה שבהן מנצ׳סטר (35,000) והבאות אחריה לידס (18,000), גלזגו (13,000), ברייטון (10,000), ליברפול (6,000), ברמינגהם (6,000) ויתר הקהילות הקטנות מ־3,000 כל אחת. קוסמין (1976) [2] מתאר את האוכלוסיה היהודית כמפוזרת בשלושה מעגלים; במעגל הפנימי כ־250,000 החברים בקהילות (בתי־כנסת) ובמעגלים החיצוניים יהודים בעלי קשר אתני ויהודי כלשהו. מתוך האוכלוסיה ״הקהילתית״ כ־70% שייכים לבתי־כנסת מסוג ״האורתודוכסיה המרכזית״ (בלונדון רובם מאוגדים ב־United

1 S. Haberman, B. Kosmin, C. Levy, *Mortality Patterns of British Jews 1975–9*, (May, 1982).

2 B. Kosmin, "The Structure and Demography of British Jewry in 1976", *Jewish Chronicle* (April 20, 1984).

Synagogue), כ־15% לקהילות "רפורמיות" ו"ליברליות", כ־10% לקהילות "חרדיות" וכ־5% לקהילות "ספרדיות".

באוכלוסיה יהודית זאת נכללים בראשית שנות ה־80 כ־55,000 ילדים וילדות יהודיים בגיל בית־ספר (5—17) לעומת כ־60,000 ומעלה בשנות ה־60. עיקר חינוכם היהודי של ילדים אלה הוא במסגרת החינוך המשלים היהודי ("חדרים"), שמסתיים אצל רובם בגיל 13. במסגרת זו לומדים 35% מהבנות ו־58% מהבנים. בין התלמידים דק כ־13,000 לומדים בבתי־ספר יהודיים כל־יומיים, ומספר זה כולל כ־5,000 השייכים לקהילות החרדיות. מכאן שלמעלה משלושה־רבעים מציבור התלמידים היהודי מקבלים את עיקר חינוכם הכללי בבתי־ספר לא־יהודיים [3]. בבריטניה, ש"לימודי הדת" בה הם חובה [4], מתקיימים לימודים יהודיים במידה זאת או אחדת גם בבתי־ספר לא־יהודיים. לפי פרייס (1974) [5] היו כ־30 בתי־ספר לא יהודיים באיזור לונדון כשבכל אחד מהם אוכלוסיה של למעלה מ־50 תלמידים יהודיים. באותה תקופה, על־פי פרייס, כ־9% בלבד מכלל אוכלוסיית התלמידים היהודיים בבתי־ספר לא־יהודיים בעיר זו קיבלו חינוך יהודי פורמאלי כלשהו — רובם היו מרוכזים ב־10 בתי־ספר. בסקר מאוחר יותר על החינוך היהודי בעולם בשנת הלימודים 82/81, נמצאו בכל בריטניה 17 בתי־ספר לא־יהודיים (מתוכם 7 בתי־ספר בלבד מחוץ ללונדון) [6] שדיווחו על קיומו של חינוך יהודי פורמאלי כלשהו במיסגרותיהם.

עיון בנתונים דלעיל ובנתונים פנימיים של הגופים המטפלים בחינוך יהודי מצביע אפוא על ירידה מתמדת במספרי התלמידים המקבלים חינוך יהודי במיסגרות חלקיות, ועל ירידה ניכרת במיסגרות המתקיימות לפי החוק בבתי־ספר לא־יהודיים. המצב נעשה כמדומה קדיטי משום שיותר ויותר תלמידים יהודיים אינם מקבלים חינוך יהודי כלשהו, מכל מקום מחוץ למשפחתם.

יוצא אפוא שהפוטנציאל למתן חינוך יהודי חלקי לגווניו קיים, אלא שהקהילות והמימסד היהודי בבריטניה לא ייחסו חשיבות ראשונה במעלה לסוג זה של חינוך יהודי והדגש בשלושים השנים האחרונות הושם על פיתוח בתי־ספר יהודיים כל־יומיים. תופעה זו בולטת במיוחד מאז החל לכהן הרב־הראשי הנוכחי הרב ע' יעקובוביץ. בתקופתו הושם בחוגי ההנהגה דגש רב יותר על החינוך

3 B. Kosmin and C. Levy, *Jewish Identity in Anglo-Jewish Community*, 1983.

4 H. C. Dent, *The Education Act*, 1944.

5 S. J. Preise, "A sample survey on Jewish Education in London 1972–73", *The Jewish Journal of Sociology* (1974).

6 על־פי דיווחים פנימיים לקרן החינוך, דיווחי מפקחי החינוך ודיווחים שנתיים של London Board of Religious Jewish Education. עיון במימצאים מראה שהמוסדות שנמנו לא הקפידו על המידע שהגישו (בכמה מהם רשמו את מספר כל תלמידיהם כמספר המתייחס לתלמידים יהודים) והחינוך היהודי הניתן בחלק מהם נע מעשר דקות באסיפת בוקר וולונטרית ועד לשיעורים מסודרים לקראת בחינות המתקיימים ב־10 בתי־ספר לכל היותר.

היהודי כאמצעי מרכזי להבטחת ההמשכיות היהודית. בסוף שנות ה־60 מינה הרב יעקובוביץ בלונדון ועדת חקירה של שני אנשי חינוך מאדצות־הברית, הרב קמינצקי והרב טייטלבוים. הם הגישו דו"ח שרק חלקים ממנו פורסמו ברבים. בשנת 1971 פורסמה חוברת פדוגדמטית בשם "Let My People Know"[7] ובה מידע חשוב על החינוך היהודי ותוכניות לפיתוחו. בראשית שנות ה־70 קמה ביוזמתו של הרב־הדאשי גם קרן לפיתוח החינוך היהודי ("J.E.D.T.")[8] שבראשה עומדים כמה מחשובי התורמים והמנהיגים של יהדות אנגליה. הקרן הגדילה בהדרגה את מעורבותה בחינוך היהודי והפכה לגורם מדכזי בפיתוחו. באזורים מסויימים שמתגודדים בהם בעיקד יהודים אורתו־דוכסיים וחרדיים אמנם מסתמנת עליה בחינוך היהודי הכל־יומי (בהקמת מוסדות חדשים ובשיגור תלמידים לבית־הספר), אך כנגד זאת באזורים אחרים בולטת בדרך־כלל ירידה אובייקטיבית בכמות התלמידים ובמספר המוסדות לחינוך יהודי, וכן תחושות שפל סובייקטיביות לגבי הצורך בחינוך יהודי כלשהו.

לעומת התמורה ביחסה של ההנהגה היהודית עדיין סבוד רוב רובו של הציבור היהודי שבית־ספר יהודי כל־יומי אינו הכרחי לקיומה של היהדות (קוסמין, 1982), ועל־פי פדידמן (1955)[9] זוהי בעצם הגישה המסודתית של יהדות אנגליה.

שלא כבארצות אחדות, בבריטניה אפשר לקיים חינוך יהודי בבתי־ספר לא־יהודיים הן במיסגדות פורמאליות של שיעורים והן במיסגרות לא־פורמאליות כמו תפילת הבוקר וחוגים וולונטאריים. הגוף המרכזי — אם כי לא הבלעדי — המעורב כיום בנושא זה הוא "המועצה לחינוך יהודי דתי בלונדון"[10].

מנהל המועצה — מ' כהן — הגיש ב־1982 בשם "הפקולטה"[11] תוכנית לפרוייקט שיטפל בחינוך היהודי בבתי־ספר לא־יהודיים. הפרוייקט הוגש ל"קרן פינקוס" ול־"J.E.D.T." והוא כולל כלי מחקר אמפיריים (סטאטיסטיים ואיכו־תיים) כבסיס לפיתוח מיסגרות נוספות, להרחבת מספר התלמידים במיסגרות הקיימות ולהתאמת תוכניות־לימודים לצורכי האוכלוסיה הנ"ל. מגמת המחקר היא אפוא יישומית־שימושית. בבריטניה לא היתה מתכונת מתאימה לביצוע מחקר בהיקף כזה ועל כן הוא נבנה כאמור במיסגרת "הפקולטה". בקיץ 1982 זומן צוות חוקרים בין־דיסציפלינארי מתחומי הסוציולוגיה, הפסיכולוגיה, החינוך והמתודולוגיה הסטאטיסטית. חוקרים אלה, המכירים את אנגליה מקרוב, גיבשו

7 M. Davis, (Ed.), *Let My People Know* (1971).

8 J.E.D.T. — Jewish Education Development Trust, 1982; 1983/1984.

9 M. Freedman, *A Minority in Britain* (1955).

10 המועצה לחינוך דתי בלונדון היא הדדוע החינוכית של בתי־הכנסת המאוחדים — והיא הגוף הגדול והחשוב ביותר בלונדון בתחום החינוך.

11 ה"פקולטה" הוקמה בשנות ה־70 על־ידי נציגי הלונדון בורד, הג'וס קולג' והמחלקה התודנית כרשות חינוכית שתטפל בהכשרת מודים והשתלמותם, הכנת חומר לימודים וסיפוק שירותי עזר למודים ומחנכים.

תוכנית רחבת־היקף למחקר חינוכי (מאקרו), שיערכוהו בו בזמן שלושה צוותי־משנה. הצוות הראשון עוסק בחקר התלמידים היהודיים בבתי־ספר לא־יהודיים ובקבוצות השוואה (ראה להלן) ומשתתפים בו פרופ׳ א׳ קראוס כיועץ מדעי בכיר, ד״ר ס׳ מילר כאחראי על ביצוע הסקר האמפירי ועיבודו במחשב, ד״ר מ׳ בר־לב כאחראי על בינוי השאלון וגיבוש מטרות המחקר ומ׳ לוין כאחראי על הממד הפדגוגי־חינוכי. ד״ר בר־לב ומר לוין אחראים לניתוח מימצאי הסקר האמפירי מבחינה סוציולוגית וחינוכית־פדגוגית. במיסגרת זו הם מתייחסים גם להיבטים קוריקולאריים ומתודיים — מעבר למידע שנאסף בשאלון. הצוות אסף 1,500 שאלונים של תלמידים יהודיים בגילאים 11, 13 ו־15, שבהם תלמידים מקבוצת מחקר (בתי־ספר לא־יהודיים שיש בהם חינוך יהודי כלשהו), תלמידים מקבוצת השוואה (בתי־ספר יהודיים כל־יומיים) ותלמידים מקבוצת ביקורת (בתי־ספר לא־יהודיים שאין בהם חינוך יהודי כלל). הצוות השני — לוין ובר־לב — עוסק במחקר על איפיוניו המיקצועיים והאידיאולוגיים של המורה היהודי בבתי־ספר לא־יהודיים, בהשוואה למורה היהודי בבתי־הספר היהודיים לגווניהם. מחקר זה נעשה באמצעות ראיון מובנה־למחצה, וכבר היום יש בידי החוקרים למעלה מ־170 ראיונות מתועדים ומוקלטים.

הסקת מסקנות משמעותיות בכל תחום מתחומי המחקר דלעיל חייבת להיות מבוססת גם על נתוני רקע, כגון התפיסה הקיימת בקרב הציבור לגבי הציפיות מחינוך יהודי והרקע הספציפי של מוסד זה או אחר. כדי להשיג מטרה זו הוקמה מיסגרת מחקרית שלישית הכוללת את בר־לב־לוין ואת גולדה צימרמן[12], חוקרים אלה מטפלים באמצעות מתודות איכותיות באיסוף חומר בין־דיסציפלי־נאריי רב ומגוון — הנוגע גם בהיבטים היסטוריים, משפטיים ואחרים בהקשר של החינוך היהודי בבריטניה — בעיקר מאז שנות ה־40. חומר בין־דיסציפלי־נאריי זה אמור לסייע לצוותות המחקר במתן פרספקטיבה רחבה לנושא בכללותו.

שלושת הצוותים הסתייעו בעבודתם בוועדת־היגוי מייעצת ובתמיכתו של מ׳ כהן, מנהל ״המועצה היהודית לחינוך דתי״.

במאמר זה נציג את הבסיס המושגי וההקשר החברתי המשותף לשלושת חלקיו של הפרויקט.

3. הבסיס המושגי

המחקר בא לבדוק את השפעת החינוך היהודי במיסגרותיו השונות (בית־ספר כל־יומי, חינוך משלים, שיעורי דת בבתי־ספר לא־יהודיים) על ״יהדותם״ של התלמידים. במושג ״חינוך יהודי״ איננו כוללים ממדים קוגניטיביים־אינטלקטו־אליים כמו: כמות ידע או כושר שכלי אנאליטי, אלא מתרכזים בממדים של עיצוב עמדות והתנהגויות במישור הריגשי־חברתי. ממדים אלה משתקפים

12 הגב׳ גולדה צימרמן היא עיתונאית ידועה באנגליה ומעורה בחיי הקהילה.

לדעתנו במושגי זהות והזדהות יהודית[13]. כמחקרים דומים לשלנו אובחנו ממדי זהות והשפעה של החינוך היהודי עליהם; אולם נראה לנו שאין אפשרות להסיק מתוצאות מחקרים אלה דבר בעל תוקף אוניברסאלי[14]. עולם המושגים של החוקרים ושל האוכלוסיות הנחקרות שונים זה מזה, ואין טעם להקיש ממחקר אחד למשנהו. על כן מקובלת עלינו מסקנתו של עמיתנו למחקר ס׳ מילד כי יש להתמקד בפיתוח מודלים מקומיים לארצות שונות, שבאמצעותם ייבדקו מעדכות־החינוך באותן ארצות.

*

בבואנו לדבר על החינוך היהודי בבריטניה עלינו לבחון אותו אפוא על רקע המציאות בבריטניה. חינוך יהודי נכלל בתוך המיסגרת הכללית של "חינוך דתי" Religious Education = R.E.[15] — הן מכחינת החוק האנגלי, הן מבחינת התפיסה המושגית של משמעותו במיסגדת תוכנית־הלימודים הכריטית והן מכחינת הנורמות המקובלות בחברה זו. כריטניה ידעה שנים רבות של מאבקים על רקע דתי עד שנמצאה הדרך לקיום פלוראליזם דתי כמדינה, פלוראליזם המעוגן בחוקי החינוך שנקבעו ב־1944. החינוך הדתי הבריטי אמנם נוצרי כמהותו וכולל אמונות, ריטואלים והתנהגות מוסרית המקוכלים על כלל החברה, ברם הממד האתני־תרבותי לא בא לכלל ביטוי במסגרתו. אדרבה: מאז החוקים של 1944 נעשו מאמצים להדאות את המשותף ולחנך לסובלנות הדדית. עד שנות ה־60 החינוך הדתי אמנם המשיך להיות נוצרי מובהק וגישות של השפעה דתית מיסיונרית לא נדחו על הסף, אך עם גלי ההגירה של מיעוטים אתניים־דתיים לא־נוצרים (הודים ומוסלמים), ועקב עליית הלייבור לשלטון והתגברות הנטיות האנטי־קלריקליות, חל שינוי במגמות, והבעיה של החינוך הדתי וטיבו שוב עלו לדיון. כיום יש אזורים ודשויות־מקומיות שהנהיגו חינוך דתי **על־כנסייתי**, שעיקרו פיתוח רגש האמונה וקבלת ערכים ודרכי התנהגות הומאניים־מוסריים, אם כי לעומתם נשמעים יותר ויותר קולות המעלים ספקות לגבי יעילותו של החינוך הדתי כגורם המחנך להומאניות. רונלד מיהם (1981)[16] מצטט מיסמך של "החברה ההומאניסטית הבריטית" שפורסם ב־1975, והוראת הדת מופיעה בו כאילו דק הגישה הנוצרית אפשרית במיסגרת הוראת הדת. על־פי מיסמך זה קיימות היום שלוש תפיסות עיקריות בהוראת הדת: (1) הוראת דת — Religious Instruction; (2) חינוך דתי — Religious Education; (3) חינוך לחיי אמונה, לפי התפיסה הראשונה, Life Stance Education,

13 A. Dubb, "South African Jewish Board of Deputies", confidential (1971).

14 ראה במאמרו של ד״ר ס׳ מילר בקובץ זה.

15 ראה הערה 4.

16 Ronald Meigham, *A Sociology of Education*, Holt Education (London: 1981), pp. 95—97.

המטרה היא לחנך לנצרות (לפי גישת המחנך והמוסד); לפי השניה — לחנך לחשיבה דתית שעיקרה נצרות; ולפי השלישית — ללמד על מערבות אלטרנטיביות של אמונה. התפיסה הראשונה קיימת אמנם בחלק גדול ממערכת־החינוך, ואילו השלישית — כבתי־ספר מעטים; אך מספרם הולך ורב, בעיקר בין בתי־הספר האזוריים והמקיפים. באחדות מן התוכניות הפועלות על־פי תפיסה זו מלמדים לתלמידים את "האמונות" ו"הפולקלור" של הדתות השונות, כולל יהדות, ובבתי־ספר אלה אין רואים באהדה חינוך דתי בדלני.

אף כי לשלוש תפיסות אלה יש הדים גם בציבור היהודי, טבעי הוא שהדגש בכל מערבות החינוך היהודי יהיה על מה שמייחד את היהדות מכחינת האמונה, הריטואל וההתנהגות המוסרית־חברתית. על אלה יש להוסיף את הממד האתני־תרבותי, שיש בו מקום חשוב למרבזיותה של ארץ־ישראל — אם כמרכז רוחני של האומה ואם ברורגו, כ"מדינת היהודים". משום כך טכעי הדכר שבאנגליה יש לחינוך היהודי משמעות מושגית של חינוך דתי, גם אם אין הוא בהכרח מכוון למיסגרת חיים מונוליטית וטוטאלית רב־ממדית.

לתפיסה המגדירה מושגית חינוך יהודי כחינוך דתי, גודעת השפעה מברעת על תובנית הלימודים והאתוס החינוכי כמוסדות החינוך היהודיים וכבל המיסגרות האחרות המקיימות חינוך יהודי פורמאלי כלשהו.

תוכנית־הלימודים כוללת לפחות שלושה תחומים "דתיים": (1) לימוד טקסטים תורניים (תורה שבכתב ותורה שכעל־פה) ולצורך זה לומדים את שפת המקור — עברית וארמית; (2) דינים ומינהגים לכל ימות השנה ומעגל החיים של היהודי; (3) תפילות וברכות (שעיקרם התמצאות בסידור וכמחזור וידיעה אלמנטרית של קדיאה). במוסדות של היהודים החרדיים אלה הם התחומים העיקריים ולפעמים גם הבלעדיים, אולם בחוגים אחרים (של האורתודוכסיה המרכזית, הרפורמים, הליברלים והציונים) נוספו לתוכנית־הלימודים גם מרכיבים כמו היסטוריה יהודית, א"י ועברית בשפה חיה. עד היום היתה הכחנה ברורה בין התחומים, בשמיקצועות העברית וא"י נתפסים כלימודים חיצוניים ללימודי הקודש. הדבר מתבטא גם בהרבב של ציוותי המורים, כשיש הקפדה יתרה שמורי היהדות יהיו שומרי מיצוות. לאחרונה נעשו ניסיונות לשלוב אינטגרטיבי יותר של תחומי הלימוד. מבל מקום, תוכנית הלימודים ביהדות בכל המוסדות (כל־יומיים וחלקיים) נתפסת במודע בלימודי הדת היהודית — תפיסה שמבחינת החוק בבריטניה רק לה יש לגיטימציה במיסגרת החינוכית של ארץ זו.

4. ההקשר החברתי

א. גוונים בחינוך היהודי

מטרת החינוך היהודי בתפוצות הגולה היא שימור הקהילה והמשכיות של דפוסי זהות והזדהות, באמצעות הקניית מידע בתחומי אמונה והשקפת־עולם ובתחומי

ההתנהגות הריטואלית. הגדרה כזאת תקפה בעיקר לגבי המוסדות המשרתים את האגף הימני (החרדי), ובצורה שונה היא נכונה לפחות באופן חלקי גם לגבי המוסדות המשרתים את האגף השמאלי ("הרפורמים"/"הליבראלים").

לגבי "המרכז" הקשור בקהילות המוגדרות כ"אורתודוכסיות" אפשר לראות נטיה להשתמש בחינוך היהודי לצורך "שינוי" הדפוסים הקיימים הנתפסים כלא מספיקים למילוי יעודם, ולצורך עיצוב עמדות והתנהגויות "אינטנסיביות" יותר מבחינה יהודית. מדובר בדרך־כלל באוכלוסיית תלמידים בני "הדור השלישי" של המהגרים, שהם כיום רוב האוכלוסיה על כל המשתמע מכך. להם אין דמויות־התייחסות או קבוצות־התייחסות יהודיות כפי שהיו להוריהם, בני הדור השני. מצד שני — בניגוד להוריהם — אין ההשתלבות בחיי היומיום בסביבה הכללית בגדר בעיה לגביהם.

ככלל, החינוך היהודי ברחבי בריטניה — במרכז ובשני האגפים — משתמש במוגחים דתיים, אולם כבר בבדיקה שיטחית אפשר לגלות שאין אחידות מבחינה אידיאולוגית או מבחינת התכנים ושיטות ההוראה במוסדות השונים. באגף הימני נמצא חינוך "דתי" הבא לחזק תפיסה אתנוצנטרית של היהדות; חינוך זה הוא קיצוני וחד־משמעי ומגמתו להקנות מידע לקיום דרך־חיים נורמטיבית וכוללנית. בגישה זו יש צידוק רק לתוכנית־לימודים שהיתה מקובלת מקדמת־דנא במסורת ישראל כפי שיובאה לאנגליה מאירופה המרכזית. מספר האלמנטים בתוכנית־הלימודים מצומצם (תורה־שבכתב ומפרשים, הלכות ודינים, תורה־שבעל־פה ושיעורי השקפת־עולם בעיקר לבנות, לימוד גמרא מוגבד לבנים. עברית נלמדת כשפה פונקציונלית לצורך הלימוד והצרכים הריטואליים), ומספר השעות המוקדש ללימודי היהדות רב (כ־50% מיום הלימודים). משמאל נמצא מיעוט לא קטן של קהילות הרפורמים והליבראלים שבעיניהן יש לחינוך הדתי משמעות פנימית של פיתוח ועיצוב נפשו של הילד ברוח היהדות וערכיה המוסריים וההומאניים. הידיעות יוקנו לו בעיקר בימי א' בשבוע (שלוש שעות) ותוכנית־הלימודים כוללת ידיעות על לוח־השנה היהודי, סיפורי המיקרא, מחזור־החיים היהודי, לימוד עברית כשפה חיה (אם כי מחוסר זמן וכוח־אדם מוקנית רק היכולת לקרוא), דאשי־פרקים בתולדות ישראל וישראל כמדינה. מושג ה"דת" מתייחס אפוא גם במוסדות החינוך של השמאל לתחום של אמונה ומערכת התנהגויות דיטואליות (על־פי תפיסתם).

רוב רובו של הציבור היהודי (75% מכלל הציבור) מצוי ב"מרכז", הנע בין שתי הגישות שהזכרנו. איש "המרכז" הוא יהודי מתפשר מבחינת יהדותו ומשתלב בחברה שבסביבתו. מבחינה פורמאלית הוא משתייך אמנם למיסגרת אורתודוכסית, אך דבר זה מחייבו בעיקר בהזדהות הציבורית. בחייו הפרטיים הוא נוהג לפי הכרעות אישיות: יש הקרוב יותר לימין החרדי ויש הקרוב לשמאל הרפורמי. החינוך "היהודי" בכל מוסדות המרכז נתון בידי אנשים הנוטים ל"ימין החרדי", אם כי הם מלמדים תוכן מורכב יותר מזה שתיארנו לעיל לגבי הימין החרדי.

ברוב בתי־הספר הקהילתיים של אנשי "המרכז" מיספר השעות השבועיות המוקדשות ליהדות אינו עולה בדרך־כלל על עשר. בחלק גדול מבתי־הספר האלה קיימת חלוקה דיבוטומית בין לימודי היהדות המסורתיים ללימודי העברית וא"י. המורים ללימודי היהדות מציגים אמונה, השקפת־עולם והתנהגויות דתיות כמחייבות ללא עירעור וכדרך נורמטיבית ביהדות. הפער בין המודים לרקע המשפחתי של תלמידיהם גורם לא פעם לבעיות קומוניקציה בין המורים לתלמידים, והתלמידים לומדים לחיות עם הדדישות המוצעות להם בדרך "מת־פשרת" שיש בה הבחנה בין המוצהר והציבודי לבין הפרקטי והפרטי. מכאן שקיימת לגביהם התנגשות בין ה"אותנטי" שביהדות לבין ה"רלוונטי" בה, ופעמים רבות הם פותרים אותה במתכונת הפיתרון של הוריהם.

אף שדאינו לעיל שאין בבריטניה חינוך יהודי שאינו מוגדר כ"דתי", נוכל בכל זאת להבחין בין סוגי חינוך שונים המצויים גם במקומות אחרים בעולם היהודי, בדצף מחינוך חרדי לא־ציוני, לחינוך דתי־ציוני, חינוך ציוני שומר מסורת ועד חינוך רפורמי־ליבראלי בעל זיקה למסורת ולציונות.

ב. הסביבה היהודית ויחסה לחינוך היהודי

מאז שנות ה־50 יוצא בלונדון בקביעות כתב־עת יהודי לסוציולוגיה **Journal of Sociology**, ופעמיים נערכו כינוסים מדעיים בנושא יהדות בריטניה ביוזמת "ועד שליחי הקהילות". כמו כן יצאו קבצים העוסקים ביהדות זו: **יהדות אנגליה בעת החדשה** (מוסד שז"ר 1961) **וחיי היהודים בבריטניה** (תפוצות ישראל 1983) [17]. לאחרונה פידסם ד"ד קוסמין (דאש צוות המחקר של "ועד שליחי הקהילות") כמה מאמרים ודיווחים חשובים ביותר על יהדות בריטניה, ביניהם יש לציין את הסקר המקיף שהוא עדך ב־1979 בקהילת רדברידג' [18].

כל הפידסומים שהוזכרו לעיל — בין שנכתבו בידי בריטים ובין בידי אלה המכירים יהדות זו מקרוב — מתייחסים ליציבותה הבסיסית של יהדות בדיטניה. יהדות זו התפתחה מאז תקופת קדומוול ללא זעזועים חיצוניים. המהגדים שהגיעו גלים־גלים הוסיפו נדבכים לקהילות, אך דובם נקלטו במיסגדת הכללית שבאופן מימסדי מסמלים אותם "ועד שליחי הקהילות" כאירגון־גג חילוני כללי ו"הדבנות־הראשית לאימפריה הבריטית" כנציגות לאומית־דתית.

אפשר להבחין בארבעה גושים עיקריים בקהילות: (1) קהילות "החרדים" (חסידים ואחרים); (2) קהילות האורתודוכסיה המרכזית נוסח "United Synagogues" והפדרציה של בתי־הכנסת (גוף קטן בהדבה מקודמו); (3) קהילות הספרדים וקהילות עדות־המזרח; (4) קהילות הדפודמים והליבדאלים.

מאז מלחמת־העולם השניה והקמת מדינת־ישראל חלים שינויים דמוגדפיים

17 יהודי אנגליה בעת החדשה, הוצאת מרכז זלמן שז"ר, ירושלים תשמ"א.
18 ראה הערה 3.

חשובים שלא נרחיב את הדיבור עליהם, אולם נציין ארבעה מהם החשובים לענייננו: (1) אנו עדים לתהליך של הצטמצמות קהילות בינוניות וחיסול קהילות קטנות; (2) בקרב היהודים הרוצים לשמור את יהדותם גוברת הנטיה להתרכז בשני המרכזים, לונדון ומנצ'סטר, ובגייטסהד בצפון שהיגה אי מיוחד במינו בכל העולם היהודי; (3) בולטים גילויים של הקצנה, המשתקפים בגידול ניכר של קהילות החרדים (בעיקר מתוך דיבוי טבעי) מכאן ובגידול קהילות הרפורמים מכאן, גידולן בא בדרך־כלל על חשבונו של "המרכז"; (4) בקרב "האורתודוכסיה המרכזית" קיים תהליך של התחזקות המנהיגות הדתית ברוח ימנית יותר מבעבר, זו הקוראת לאינטנסיביות יהודית דתית בחיי הקהילות וחיחיד ולהתרחקות מן הטכסיות הפורמאלית (שדמתה לפולחן הכנסייתי) של התפילות ושל אידועים הקשורים לבית־הכנסת, אם כי לא עד כדי ביטולן, תהליך זה התחזק בעשרים השנים האחרונות, בפרט אחרי פרשת הרב ג'ייקובס בשנות ה־60.

בקונטקסט הבריטי, המאופיין בחיפוש אחר פשרות וסלידה מ"מהפכות", נמשך קיומו של המימסד לכאורה ללא שינוי, אך הבקיעים כבר נראים לעין, בעיקר בין הגילים 20–30, חברות בני גילים אלה בקהילה פחתה והזדהותם עם הקהילה נחלשה (קראוס 1969, קרומר 1974, קוסמין 1983)[19].

אפשר לתאר את התהליכים החברתיים באמצעות המודל התלת־מושגי של קראוס: אתנוצנטריות, השתלבות והתבוללות. מושגים אלה הם שלבים המתארים את עוצמת הזהות היהודית: "אתנוצנטריות" מצויה בקהילות החרדיות המרוכזות בצפון לונדון, מנצ'סטר וגייטסהד. כל שאר הקהילות והציבורים נמצאים על רצף שבין שלב האתנוצנטריות לבין שלב ההתבוללות — "המיבנה החברתי של בריטניה לובש צורה של פלוראליזם מוגבל שיש בו תרבות שלטת ... ובהרבה מתחומי החיים מוסיפים להתקיים ביטויים של מיעוט וקבוצת מהגרים ... וההזדהות הדתית כוללת גם הזדהות לאומית יהודית ואורח־חיים המיוחד לה" (קראוס, 1983)[20]. אם במשך שנים רבות היו היהודים מיעוט לא נוצרי כמעט יחיד בבריטניה, הרי מאז שנות ה־60 יש בבריטניה מיעוטים אתניים ודתיים חדשים ואף גדולים פי כמה, בעיקבות זאת מתחזקת הגישה הפלוראליסטית־גייטראלית בציבוריות הבריטית הכללית, המתבטאת בין השאר בחינוך דתי לבני־מיעוטים. כפי שציינו לעיל, רובו של הציבור היהודי באנגליה (כ־75%) מזהה עצמו עם ה"מרכז" הנקרא אורתודוכסי, להבדיל מהרפורמים והליבראלים משמאל והחרדים מימין.

19 E. Krausz, "The Edgware Survey: Factors in Jewish Identification", *The Jewish Journal of Sociology*, Vol. 11; G. Cromer, "Intermarriage and Communal Survival in a London Suburb", *The Jewish Journal of Sociology*, Vol. 16, no. (2), (1974), and B. Kosmin, 1983 (ראה הערה 3).

20 קראוס, "מושגים ודגמים עיוניים לסוציולוגיה של היהודים באנגליה", תפוצות ישראל, 1983.

המושג "אורתודוכסיה" בקונטקסט הבריטי ראוי לבירור, כיוון שאינו זהה לאותו מושג בארצות־הברית, שם קיימת תנועה "קונסרוטיוית" גדולה הנמצאת בין הימין החרדי־אורתודוכסי לבין הרפורמה משמאל. לצורך אילוסטרציה נביא נתונים אחדים המעידים על אופיו של המרכז האורתודוכסי. במחקרו של קוסמין [21] בקהילת רדברידג' (אחת הקהילות הגדולות באירופה, המצויה במזרח לונדון ומונה כ־30,000 נפש) נמצא ש־91% הצהירו על שייכותם לאתת הקהילות באיזור, למעלה מ־70% זיהו עצמם כשייכים לקהילות האורתודוכסיה במרכז — אם כי רק 9% ציינו שהם באים מדי שבוע לבית־הכנסת — 83.4% קובעים מזוזה בביתם ואחוז דומה שומר על צום יום־הכיפורים וחג הפסח. שיעור שומרי שבת ואוכלי בשר כשר קטן ביותר (קיימות דרגות שונות של אוכלי כשר ושמירת כשרות בבית, בציבור, באירועים משפחתיים ובחיי היומיום).

רוב רובו של הציבור בקהילה זו הוא יליד אנגליה, מכאן שילדיהם הינם דור שלישי. עיקר חינוכם ב"חדר" = Hebrew classes (כיתות צמודות לבתי־כנסת הפועלות בעיקר בימי א' בשבוע ומיעוט קטן גם בימי השבוע) עד גיל 13. רק כ־10% מציבור זה מזהים עצמם כציונים, 74% לא ביקרו בישראל אף לא פעם אחת, אך 89% מן ההורים הצהירו שיתנגדו לנישואי־תערובת של ילדיהם. החיים היהודיים באיזור מתרכזים במשפחות ובמיסגרות חברתיות רחבות יותר כמו אירגוני נשים, לצד בית־הכנסת שהשפעתו אינה גדולה אך נודעת לו חשיבות מעצם קיומו והפעילות הריטואלית־חברתית שמתנהלת בו. ציבור זה אינו רואה צורך באינטנסיפיקציה של החינוך היהודי ואינו חושב שבית־ספר יהודי כל־יומי הכרחי לשמירת יהדותם של ילדיו. ההתנגדות לבית־ספר יהודי מנומקת בשלושה טעמים: (1) הצורך ללמוד לחיות בחברה מעורבת (יהודים ולא־יהודים); (2) החשש מפני הקצנה בהתנהגות הדתית של הילדים; (3) חוסר אמון ביכולתו של בית־ספר יהודי להקנות לילדים ידיעות כלליות ברמה טובה לצורך המשך לימודיהם.

לעומת רדברידג' יש קהילות "חזקות" יותר (המתרכזות בצפון ובצפון־מערב לונדון), אך לעומתן יש גם קהילות יותר "חלשות" — באזורים שונים בלונדון ובערים אחרות. היחס לחינוך היהודי מותנה אפוא בהשתייכות הקהילתית ובאווירה של הסביבה היהודית. ה"חרדים" יעשו הכל כדי להעניק לילדיהם חינוך יהודי אינטנסיבי, ואילו האחרים — בפרט ככל שנפנה "שמאלה" — מייחסים לחינוך היהודי חשיבות קטנה (קוסמין 1983) [22]. הרפורמים והליבראלים ישלחו את ילדיהם לחינוך יהודי בגיל מאוחר יותר וכצפוי, לא ישלחו אותם לבית־ספר יהודי כל־יומי (לבד ממעטים); לדידם שיעורים־פרטיים עדיין הינם בגדר גורם תשוב בחינוך היהודי של ילדיהם.

21 ראה הערה 3.
22 ראה הערה 3.

יש לציין שההתנהגות הקהילתית וההזדהות היהודית של רוב הציבור (מלבד החרדים ומיעוט מן המרכז הימני) מושפעות מהסביבה הכללית ויחסה ל"דת" ולחינוך דתי, ובבירור עניין זה נחתום את מאמרנו.

ג. הסביבה הכללית ויחסה לחינוך דתי בבריטניה, והשפעתה על הציבור היהודי

מאז שנות ה־60 התחזקה בבריטניה הנטיה להדגשת המשותף ולהצנעת הנטיות הבדלניות בחינוך. היום יש אזורים ורשויות שהחינוך בהם מבוסס על עיקרון של טיפוח הגישה האמונית בכלל, כולל ערכי מוסר הומניסטיים וכללי התנהגות העולים מהם. כמו־כן מובלט כיום המימד ההשואתי (לא הצגת "דת" אחת יחודית אלא היכרות עם מערכות דת אלטרנטיביות). הקתולים וגם כיתות בדלניות אחרות מתנגדים גם כיום לנטיות אלה [23].

מן האמור לעיל אפשר להבין שבאווירה הקיימת יכול ילד יהודי להכריז שהוא מאמין ומשתייך לקבוצה דתית מסויימת וחבריו יקבלו זאת כדבר מקובל, אולם באווירה כזאת הנאמנות והמחויבות להזדהות עם היהדות, וזהות יהודית אינטנסיבית, הפכו לפרובלמטיות ביותר. מצד אחד ניתן לומר שככל שהנוצרי נוצרי יותר יכול גם היהודי להיות יהודי יותר, והבחנה ברורה וטבעית ביניהם עדיפה לחינוך היהודי. לעומת זאת אפשר לטעון שאדרבה, בחברה הפלורא־ליסטית המראה סימפטיה וסובלנות לקבוצות דתיות יכולים היהודים לשמור על יהדותם בטבעיות. ק' לוטון, איש החינוך של "ועד שליחי הקהילות", טוען בדו"ח של ועדה שחקרה מעורבות הנוער היהודי בקהילה (1982): "במספר גדל והולך של בתי־ספר לא־יהודיים מלמדים יהדות בצורה פרופסיונלית (בניגוד לגישה של הטפה דתית). דתות העולם מוצגות ובכללן יהדות... ילדים יהודיים, בעיקר באזורים מרותקים ומבודדים, יקבלו בדרך זו מידע על יהדותם ולעיתים הדבר דוחפם לחפש את זהותם היהודית" (תרגום מהמקור האנגלי) [24].

בסקר [25] שערך מנהל בית־ספר לא־יהודי (30% מהתלמידים בבית־ספר זה יהודים) נמצא כי 75% מבין היהודים ו־55% מבין הלא־יהודים הצהירו שהם מאמינים באל ובי הדת היא יסוד טבעי של המין האנושי, כ־50% מן התלמידים, יהודים ולא־יהודים, הצהירו שהם הולכים לבית־התפילה לפחות פעמיים בשנה, 4.5% מבין היהודים הצהירו כי אינם הולכים כלל לעומת 29.5% מבין הלא־יהודים, 77.3% מהילדים היהודים ביקשו ללמוד על דתות אחרות לעומת 59.6%

23 "The Secondary School Curriculum and Examination — Second Report", vol. 2, H.M.S. Office London (1981–82).

24 "Board of Deputies/Report of the Committee Investigation on Youth" (Education Committee, 1982).

25 "Report on K.E. Survey/OrangeHill Senior High School" (London: 1982).

מבין הלא־יהודים. לפנינו אפוא תמונה מעניינת של אוכלוסיה שלימודי הדת והיחס לדת שבה הם בדרך־כלל חיוביים, והפלוראליזם והסובלנות מודגשים ביותר. רצוי לציין שמדובר כאן באיזור המאוכלס במעמד הבינוני, בית־הספר נחשב לטוב מאוד וחלק לא מבוטל מהתלמידים היהודיים בא ממשפחות שיש בהן הזדהות יהודית עמוקה. בהשוואה למימצאי קוסמין ברדברידג׳ לפנינו אוכלוסיה "יהודית" יותר, אף כי בהרבה תכונות יש דימיון בין האוכלוסיות. באילוסטרציות אלו יש אם כן משום הדגמה להקשר החברתי המיוחד שהחברה היהודית והחינוך היהודי נתונים בו בבריטניה בשנות ה־80.

בשלב זה של מחקרנו משוכנעים אנו בחשיבות הבדיקה היסודית של מאפיינים ייחודיים של ציבורי תלמידים, כמו גם בצורך לבדוק את השפעתם הנפרדת והמצטברת של משתנים שונים, דוגמת הסביבה היהודית ויחסה לחינוך היהודי, או הסביבה הכללית ויחסה לחינוך דתי בכלל ויהודי בפרט — באזורים גיאו־גרפיים־תרבותיים שונים ובתקופות זמן שונות.

תנועת־הנוער היהודית כגורם חינוכי בימינו

המקרה של צרפת

יאיר אורון

בשנת 1919 כתב מחנך, פסיכולוג ופסיכואנליטיקן יהודי־גרמני בשם זיגפריד ברנפלד אוטופיה חינוכית בשם "העם היהודי והנוער שלו"[1]. בספר הוא מתאר את עתידו של החינוך בחברה היהודית בארץ־ישראל החדשה, כאילו היה כבר קיים הלכה למעשה. ברנפלד ניסה להתוות תמונה שלמה של מסכת חינוך עתידית לחברה היהודית החדשה, האמורה להיות שוויונית. שאיפות בני הנעורים, ההגדרה העצמית של הנוער, שיתוף תנועות־הנוער בחינוך הדור הצעיר — כולם משתלבים בתחיקה סוציאלית של החברה החדשה וביסודותיה המדיניים, החברתיים, הכלכליים והפדגוגיים של המדינה החדשה שתקום בארץ־ישראל.

ברנפלד הושפע רבות מגוסטאוו וינגן, ונאבק למען עצמאותו הרוחנית והחברתית של הנוער במסגרת תנועת־הנוער הכללית ותנועת־הנוער היהודית בגרמניה ובאוסטריה. הוא הושפע גם מפרויד, וניסה לבנות חורת חינוך על יסודות פסיכואנליטיים.

כן הקדיש המחבר מחשבה רבה לחינוך הנוער היהודי בתפוצות. לדבריו, בלבה של יהדות הגולה פועמת ההכרה שגורלה תלוי בדצונו החופשי של הנוער.

בחזונו של ברנפלד נבדלים בתי־הספר היהודיים משאר בתי־הספר באירופה הן בתכניות הלימודים והן "ביחסים שבין מורה לתלמידיו, המצוינים ברוח של עשייה מרצון ושל חברות מסוימת".

אולם "את עיקר הפעולה במערכת החינוך היהודי בתפוצות עושות תנועות־הנוער. הללו אינן נבדלות מתנועות־הנוער בארץ־ישראל, אלא שהן רבות יותר. אחדות מהן נתהוו עוד לפני שחוקמה החברה השיתופית בארץ־ישראל; ההנהגות של התנועות — אחדות מושבן בארץ ואחדות מושבן בגולה. בתפוצות עבר זמן רב יותר מאשר בארץ עד שהציבור חגיע לידי הכרה, כי בתנועות־הנוער מתגלם

1 S. Bernfeld, *Das Judische Volk und Seine Jugend*, (1919). בעברית הופיע רק חלק מהספר: ז' ברנפלד, העם והנוער, ספריית פועלים (שבילי חינוך), מרחביה, 1948.

למעשה מהותו העיקרי של החינוך היהודי, וכי אין לשאוף להגביל את פעולו־תיהן, לקצץ את כנפיהן ולהטיל עליהן אסוטרופסות של מבוגרים. להכרה זו הגיעו לפני עשרים שנה לערך. האגודות מסייעות להן בכל המובנים, בלי לדרוש תמורת זה זכות פיקוח כלשהי ובלי לנסות לבבוש לעצמן פתח להסתננות מרגליהן וכיוצא בזה. מביוון שהתמיכות ניתנות להן ביד רחבה, יכלו התנועות ליצור לעצמן את המסגרת החיצונית שהן זקוקות לה כדי להשיג את מטרתן: לעצב חיי־נוער יהודיים, לטפח בקרב הנוער יחס קרוב ולבבי לעם ולקורותיו, להווה שלו ולעברו, ליצירותיו, לאישיו חדגולים ולתובנם הנצחי של ערכיו, ולהתחנך לאורו של כל הנעלה ביהדות ובאנושות"[2].

אין שום ספק שהמציאות הנוכחית רחוקה מאוד מהאוטופיה המתוארת. פעולתן של תנועות־הנוער היהודיות כגורם חינוכי משמעותי נתקלת בקשיים, המחריפים והולכים במהלך 10—15 השנים האחרונות; יש המדברים על מצב של משבר מתמשך.

השאלה מרוע המציאות כה רחוקה מהאוטופיה היא שאלה מורכבת ומסובכת, הכוללת התייחסות לאספקטים רחבים. בין אותם אספקטים יש למנות תהליכים הקשורים לעם היהודי בארצות הדוחה — שבהן מרוכז ביום עיקר הפעילות החינוכית של תנועות־הנוער — והתפתחויות הקשורות לחברה הישראלית ולמדינת ישראל. אנו לא נעסוק, אמנם, במכלול רחב זה, אך הוא ישמש רקע לדיון על תפקודן של תנועות־הנוער היהודיות כגורם חינוכי ועל תרומתן לחינוך היהודי בתפוצות.

ראוי להדגיש כי רק מעט מאוד מחקרים עוסקים בתנועות־הנוער היהוריות. אפשר להצביע על נקודות תורפה במחקר העוסק במסגרות חינוך סורמליות בתפוצה מחד גיסא, ובתנועות־הנוער ושאר מסגרות חינוך בלתי־סורמליות בישראל — מאידך גיסא. לעומת זאת יש להדגיש ולהצביע על הערר כמעט מוחלט של מחקרים שנושאם התנועות היהודיות בתפוצה בתקופה שמאז תום מלחמת העולם השנייה ועד ימינו[3].

שתי הערות מתודולוגיות נוספות:

ראשית, כוונתו של מאמר זה להצביע על ממצאים מסוימים הקשורים לתנועות־הנוער היהודיות בצרפת ועל נקורות הדורשות בחינה, מחקר ועיון נוספים. אולם אין להקיש בצורה עיוורת מהניסיון של תנועות־הנוער היהודיות בצרפת על תנועות־הנוער היהודיות בכלל. בצד הגורמים המשותפים, הפועלים על כל התפוצות היהודיות, יש גם גורמים המייחדים כל תפוצה ותפוצה. יש

2 שם, עמ' 126—132.

3 לעומת זאת נערכו מחקרים, ובשנים האחרונות גם יוצאת לאור ספרות ענפה, על תנועות הנוער במרכז אירופה ובמזרחה בין שתי מלחמות העולם, ובעיקר ערב מלחמת העולם השנייה ובשנות המלחמה.

לזכור זאת בבואנו לנסות להשליך מסקנות מארץ לארץ. רק אם נקפיד להבחין בין הגודמים המשותפים והגודמים המייחדים, יוכל לימוד מצב תנועות־הנוער היהודיות בצרפת לשמש case study לגבי תנועות־הנוער בכלל.

שנית, אי־אפשר לבחון את תנועות־הנוער היהודיות בתפוצה על־פי ממדים המשמשים לבחינת פעולתן בארץ, משום שקונטקסט הפעולה שלהן בישראל ובתפוצות שונה לחלוטין. לדעתנו, אחת הסיבות לקשיי התפקוד של תנועות־הנוער היהודיות בתפוצות היא, שמיישמים עליהן את המודל של תנועת־הנוער הישראלית על גלגוליו השונים — לעיתים קרובות בלי להתאים אותו למציאות החינוכית השונה לחלוטין של התפוצה.

אחד מתפקידיו של המחקר על תנועות־הנוער היהודיות בתפוצה הוא, איפוא, לפתח כלים מתודולוגיים שיאפשרו לבחון את השוני בתנאים ובמציאות הכללית והיהודית, במוטיבציה להשתייך, בהגדרת המטרות ובדרכי הפעולה של תנועות־הנוער היהודיות בתפוצה, לעומת תנועת־הנוער בארץ.

תנועות־הנוער והחינוך הבלתי־פורמלי בצרפת — הרקע ההיסטורי והמצב הנוכחי

מחוץ למסגרות הלימודים הפורמליות — בתי־הספר היהודיים היומיים ותלמודי התורה[4] — פועלות מסגרות חינוך בלתי־פורמליות, שבהן מקבלים ילדים ונערים יהודיים חינוך יהודי במידות שונות של אינטנסיביות והשפעה. אלו הם מרכזי נופש, מרכזים קהילתיים, אדגוני סטודנטים יהודיים ותנועות־נוער יהודיות.

מרכזי הנופש הם חלק מהמסורת הצרפתית של טיפוח תרבות הנופש והפנאי — מסורת שקיבלה עידוד, ואף התמסדה במידת־מה, מאז שלטון "החזית העממית" בצרפת במחצית השנייה של שנות השלושים. מסגרות בילוי ושהייה לילדים בזמן החופשות מבית־הספר הוקמו הן על־ידי גופים ממשלתיים וציבוריים והן על־ידי גופים וזרמים פוליטיים ואידיאולוגיים, ובכללם גם אדגונים יהודיים. יש מרכזי נופש לילדים בחסות מוסדות הקהילה היהודית, כמו למשל C.C.V.L. של ה־F.S.J.U. — (ה־Fonds Social Juif Unifie, הקרן הסוציאלית היהודית המאוחדת), וכן מרכזי נופש ופעילות בתקופת החופשה המאורגנים על־ידי מוסדות וזרמים פוליטיים ואידיאולוגיים, המנסים בדרך זו להעניק חינוך יהודי כללי וחינוך בעל כיוון אידיאולוגי או פוליטי מסוים. כמו־כן קיימים מרכזי נופש על בסיס מסחרי גרידא. המסגרת החינוכית הזו מוגבלת לתקופת החופש בלבד, ולכן אין אפשרות לחינוך מתמשך; מסגרת כזו יכולה לעורר מודעות, אולם בגלל חוסר ההמשכיות אין לה היכולת להעניק ידע.

4 בכל בתי־הספר היהודיים היומיים (פרט לאורט) לומדים כ־8,500 תלמידים. בתלמודי תורה לומדים, לפי הערכות שונות, כ־10,000 תלמידים.

מרכזים קהילתיים נוסדו החל מסוף שנות התמישים, ובעיקר — בשנות השישים, בעקבות השפעת הדגם האמריקני. המרכזים הוקמו בחסות ה־F.S.J.U., ולעיתים — בחסות ה־Consistoire, או כמו בשטרסבורג — בידי הקהילה עצמה. במרכזים הקהילתיים קיימת פעילות למבוגרים בצד פעילות לצעירים. הפעילות היא בהתאם לאופיו הפלורליסטי של ה־F.S.J.U. לכן נראה, שמעבר לרצון לרכז צעירים יהודיים ולחזק את תחושת השייכות שלהם לקהילה היהודית באמצעות פעילויות שונות המתרכזות סביב היהדות וישראל, אין לה תכנית חינוכית מוגדרת או מטרות ברורות.

ארגוני סטודנטים יהודיים: בעבר היו תשיבות והשפעה רבה ל־U.E.J.F., ה־Union des Etudiants Juifs de France, שהוקם ב־1944 בעקבות המלחמה והמאבק המשותף נגד הכובש הנאצי. הארגון, שהוא פלורליסטי ועצמאי בדעותיו, הקיף בשעתו כמה אלפי סטודנטים יהודיים בעלי מגוון דעות רחב (ציונים וקומוניסטים, דתיים וחילוניים), שדנו ביחד בשאלות אידיאולוגיות ופוליטיות. כמה אנשים מרכזיים בקהילה היהודית החלו את פעילותם הציבורית כאן. הארגון, שפעל בפריס ובערי השדה, נחלש מאוד במרוצת השנים, וכיום השפעתו מורגשת הרבה פחות. כמו־כן קיימים ארגוני סטודנטים יהודיים הקשורים לזרמים פוליטיים או למפלגות שונות בישראל, אולם גם השפעתם איננה רבה.

תנועות־הנוער היהודיות: תנועות־הנוער היהודיות הראשונות נוסדו בצרפת במחצית הראשונה של שנות העשרים. העיקריות שבהן באותה תקופה היו ה־E.I.F. (ה־Les Eclaireuers Israelites de France), וה־U.U.J.J., (ה־Union Universélle de la Jeunesse Juive), שנוסדו ב־1923. בין שתי מלחמות העולם נודעה השפעה גם לארגוני נוער של ה"בונד", לארגון נוער של קומוניסטים יהודים, וכן לתנועות־נוער ציוניות. כן היה ארגון נוער של ה־Consistiore, וגם ה־L.I.C.A., שהוקם ב־1927, הורכב רובו ככולו מצעירים. ראוי לציין שפרט ל־E.I.F. ול־U.U.J.J., שהיו תנועות מקוריות של יהודי צרפת (אף כי גם בהן היתה השפעת בני המהגרים רבה), שאר תנועות־הנוער היו סניפים של תנועות־הנוער הציוניות, שנוסדו במזרח אירופה ובמרכזה ואשר הפכו במשך הזמן ל"תנועות עולמיות", או לסניפים של ארגוני הנוער של ה"בונד" ושל הקומוניסטים.

בין שתי מלחמות העולם התרחש תהליך, אשר במהלכו הפכו תנועות־הנוער היהודיות מ"תנועות־נוער ליהודים" לתנועות־נוער יהודיות בעלות תכנים יהודיים מובהקים, ובחלקו — לתנועות־נוער ציוניות. תהליך זה היה פחות משמעותי בצרפת. ניתן להסביר תופעה זו בכך שבצרפת לא היתה מסורת של תנועת־נוער רדיקאלית (בניגוד לאופי הרדיקאלי של תנועת־הנוער בגרמניה, לדוגמא), וגם באופיה של יהדות צרפת. נראה כי מבין כל קהילות אירופה, יהדות צרפת היתה הכי פחות קרובה לרעיון הלאומי ולעניין הציוני. הרוב הגדול של יהדות צרפת ראה את הרעיונות האלו כמנוגדים לנורמות הפוליטיות של צרפת.

למרות תהליך החילון המהיר שלה במאה ה־19, המשיכה יהדות צרפת להגדיר את זהותה במושגים דתיים בלבד, וכך היתה היא צרפתית בלאומיותה ו־Israelite בדתה. על אף פרשת דרייפוס, נתפסה צרפת בעיני יהודים רבים בצרפת ומחוצה לה כארץ הקידמה והחופש, אשר השאלה היהודית נפתרה בה אתת ולתמיד. האידיאולוגיה של האמנציפציה נתנה לגיטימציה להתבוללות חברתית ותרבותית, שבהם הדת היא הביטוי המקובל להמשך הקיום של הקבוצה היהודית. השפעתם של הרעיונות הלאומיים היהודיים ושל התנועה הציונית בצרפת היתה מצומצמת יותר מאשר בארצות כמו אנגליה וגרמניה (שהן, במידה מסוימת, בנות־השואה לצרפת). עד מלחמת העולם הראשונה לא היתה, למעשה, כל התנגדות משמעותית לאידיאולוגיה של האמנציפציה.

מחאה והתנגדות לגישה זו החל להתעורר לאחר מלחמת העולם הראשונה, בעיקר בקרב המהגרים והצעירים, והן באו לידי ביטוי בייסודן של תנועות־נוער יהודיות מקוריות בצרפת[5].

ה־U.U.J.J. שלל את ההתבוללות, והתנגד לבלעדיות של ההגדרה הדתית בזהות היהודית בטענה ש"אנחנו עם לא פחות מכך שאנחנו דת". אף כי לא היה ציוני, היה ה־U.U.J.J. פרו־ציוני, ודרש להעניק חינוך יהודי כנשק נגד ההתבוללות. הוא קרא ללמוד ספרות עברית, היסטוריה יהודית ולשון עברית — "הלשון הלאומית אשר בלעדיה אין יהדות, כמו שצרפת אינה קיימת בלי הלשון הצרפתית היפה". גם על ה־E.I.F. עבר תהליך, שבעקבותיו הפכה התנועה מתנועת־נוער צרפתית לילדים ממוצא "Israëlite" לתנועת־נוער בעלת תוכן וחינוך יהודיים משמעותיים, ובהמשך — בעיקר מאז שנות מלחמת העולם השנייה ואילך — גם לתנועה פרו־ציונית.

התקופה שבין שתי מלחמות העולם היתה "תור הזהב" של תנועות־הנוער היהודיות בעולם. גם בצרפת היתה השפעתן גדולה, יחסית, לעומת השפעתן בתקופות מאוחרות יותר, אולם היא היתה ללא ספק קטנה מהשפעתן של תנועות־הנוער באירופה המזרחית והמרכזית. רק לעיתים רחוקות היה במה שנוצר משום יצירה מקורית של יהדות צרפת, וגם בתנועות־הנוער שקמו רב היה תלקם של בני המהגרים היהודים ממזרח אירופה וממרכזה.

תנועות־הנוער, שפעילותן נאסרה בתקופת המלחמה, נאבקו נגד הכובש הנאצי בצורות שונות: במציאת מסתור לחבריהן הצעירים, בהברחה אל מעבר לגבולות צרפת, בהספקת ניירות מזויפים, בהקמת חוות משותפות ובתי ילדים (maisons d'enfants) ובמאבק מזוין. תנועות־הנוער היהודיות סבלו אבידות כבדות במשך המלחמה.

המלחמה, שבה הושמדו כשליש מיהודי צרפת (בין 85,000 ל־90,000 יהודים),

5 Paula Hyman, "Challenge to Assimilation, French Jewish Youth Movement Between the Wars," *The Jewish Journal of Sociology* vol. 18, no. 2, (December, 1976).

השפיעה קשות על יהדות צרפת בכלל ועל תנועות־הנוער היהודיות בפרט. בסוף שנות ה־40 היתה התעוררות קצרה, שנבעה מהצרכים הדחופים בסיוע לניצולים מחד ומהקמת מדינת ישראל מאידך; אך שנות החמישים היו שנות חזות קשה לקהילה היהודית. הקהילה ניסתה אמנם לשקם את עצמה, אולם הצליחה להגיע רק לכ־10% מכלל הנוער היהודי. כותרת יצירתו של המחנך יצחק פוגאץ' — "להתאושש או להיעלם" ("Se Ressaisir ou Disparaître") היא ביטוי לחששות הבבדים בדבר סיכוייה של הקהילה היהודית בצרפת להתגבר על תוצאות השואה[6].

התנועות החזקות באותה תקופה היו ה־E.I.F. ותנועות־הנוער הציוניות־הסוציאליסטיות. תנועת־הנוער הקומוניסטית היהודית — אשר לפני מלחמת העולם השנייה ובשנים הראשונות לאחריה נודעה לה השפעה ניכרת — פורקה בראשית שנות החמישים.

ההגירה ההמונית מצפון־אפריקה לצרפת בסוף שנות החמישים (בעיקר מתוניס וממרוקו) ובתחילת שנות השישים (בעיקר מאלג'יר) הביאה לשינוי רדיקאלי במצבה של יהדות צרפת. מעריבים את מספר המהגרים היהודים לצרפת בעשורים 1950—1970 בכ־246,000. הקהילה היהודית בצרפת היתה לקהילה היהודית הגדולה ביותר באירופה המערבית, ולתפוצה השלישית בגודלה בעולם, אחרי ארצות הברית וברית המועצות. בצרפת מצוי כיום גם הריכוז השני בגודלו בעולם — אחרי ישראל — של יהודים יוצאי ארצות המזרח. ההגירה היהודית מצפון אפריקה, על אופיה המיוחד של בל קהילה בתוכה, שינתה מן היסוד את דמותה של הקהילה היהודית בצרפת.

בעקבות ההגירה ההמונית של יהודי צפון אפריקה לצרפת נוסדה בשנת 1962, במסגרת ה־F.S.J.U., ה־D.E.J.J. (ה־Department Educatif de la Jeunesse Juive). תנועה זו, שיסודותיה עוד בצפון אפריקה, הציבה לה למטרה לקלוט את הנוער היהודי שהגיע מצפון אפריקה בקרב הנוער היהודי הצרפתי ובקרב החברה הצרפתית בכללה. התנופה שהיתה ל־D.E.J.J. בפריס ובערי השדה במשך שנות ה־60 נחלשה בשנות ה־70, משום שהפונקציה שהיא מילאה בשנות ה־60 בקליטת הנוער המהגר לא היתה נחוצה עוד.

צעירים יוצאי צפון אפריקה הם המאגר העיקרי לשתי תנועות־נוער דתיות שנוסדו בסוף שנות ה־60: "תקוותנו", ו"נוער לובביץ'".

בקרב הנוער היהודי בצרפת חלה התעוררות, תחילה בעקבות מלחמת ששת הימים ולאחר מכן, בכיוון אחר — בעקבות אירועי מאי '68. אך התעוררות זו לא הביאה בסופו של דבר לשינויים מתמשכים. התנועות היהודיות בעלות הכיוון הרדיקאלי שנוסדו באותה תקופה התפרקו לאחר שנים מספר. בשנות ה־70 אנו עדים להתחזקותן של תנועות כגון בית"ר ו"בני עקיבא" בין התנועות

6 Isaac Pougatch, *Se Ressaisir ou Disparaître,* (Paris, Les Editions de Minuit, 1955).

הציוניות, ולעליית השפעתן של "תקוותנו" ו"נוער לובביץ'". גם ה־E.I.F. אינו מצליח להגיע להיקפים שאליהם הגיע בעבר, והוא נתקל בקשיים בגיוס חברים מעל גיל 17.

מטעמים מתודולוגיים חילקנו את תנועות־הנוער היהודיות הפועלות בשנים האחרונות בצרפת לשתי קבוצות: תנועות־נוער ציוניות ותנועות־נוער קהי־לתיות.

תנועות־הנוער הציוניות הן:

(א) תנועות־נוער ציוניות־סוציאליסטיות: "השומר הצעיר" ו"דרור־הבונים".

(ב) תנועת־נוער ציונית־דתית: "בני עקיבא".

(ג) תנועת־נוער ציונית־רביזיוניסטית: בית"ר.

תנועות־הנוער הקהילתיות הן:

(א) E.I.F. (הצופים היהודים הצרפתים).

(ב) D.E.J.J.

שתי התנועות הללו הן תנועות קהילתיות מובהקות, הנתמכות ישירות על־ידי "הקרן הסוציאלית היהודית המאוחדת" (F.S.J.U.).

(ג) תנועות־נוער דתיות: "תקוותנו" — תנועת־הנוער של ה־Consistoire, ותנועת־הנוער של "לובביץ'". בתחומים מסוימים יש הבדלים משמעותיים בין גישותיהן של שתי התנועות הללו.

(ד) ארגוני נוער של השמאל הלא־ציוני — מה שאפשר לכנות הזרם הבונדיסטי או הניאו־בונדיסטי (C.L.E.J. — Mouvement Populaire de l'Enfance) מחד, והכיוון הקומוניסטי או הפרו־קומוניסטי (Club Laique de l'Enfance Juive —) (C.C.E. — Commission Centrale de l'Enfance) מאידך. גם בין שני ארגוני נוער אלו יש הבדלים מהותיים. השפעת ארגונים אלה קטנה, ופעולתם בשנים האחרונות מתרכזת בעיקר במחנות בעת החופשות מלימודים.

להשלמת התמונה יש להזכיר עוד את תנועת־הנוער הדתית "ישורון", הפעילה בעיקר בשטרסבורג; את ה־M.A.F. (ה־Mouvement de l'Aliyah de France, תנועת העלייה מצרפת), וכן את הענף הצעיר של תנועת "ציונה".

התנועות והארגונים הללו הם מכלול תנועות־הנוער היהודיות הקיימות בצרפת. דאוי לציין כי למדות ריבוי מספרן, מצליחות התנועות לארגן בשודותיהן רק חלק קטן מאוד של הנוער היהודי. החינוך היהודי הבלתי פורמלי בצרפת, כמוהו כחינוך הפורמלי, מקיף אחוזים בודדים בלבד מכלל הנוער היהודי. גם את הגידול המשמעותי שחל בשנים האחרונות בהיקף בתי־הספר היומיים בצרפת יש לראות ביחס לגידול הדמוגרפי המשמעותי בקהילה היהודית בצרפת.

זהו הגידול הדמוגרפי המשמעותי ביותר שהתרחש בקהילה כלשהי באירופה — וקרוב לוודאי שבעולם כולו, פרט לישראל — לאחר מלחמת העולם השנייה. אך שיעור המקבלים חינוך יהודי פורמלי, וקרוב לוודאי שגם שיעור המקבלים חינוך יהודי בלתי פורמלי, בקרב הנוער היהודי בצרפת הוא אחד הנמוכים באירופה ובעולם כולו [7].

להערכתנו, רק כ־10% מכלל הנוער היהודי בצרפת נמצאים באחת ממערכות החינוך היהודי הבלתי פורמלי [8].

מסגרת התייחסות תיאורטית

ארבע התייחסויות תיאורטיות בנושא תנועת־הנוער והארגונים הבלתי פורמליים יוכלו לסייע לנו בניתוח מצב תנועות־הנוער היהודיות בצרפת.

— ההתייחסות הראשונה היא ההבחנה בין "ארגוני נוער" ו"תנועות־נוער" שעשה Hans Kohn כבר בשנות הארבעים: בעוד שארגוני הנוער למיניהם הוקמו על־ידי מבוגרים מתוך בוונה לשלב את הנוער בחברת המבוגרים, בהתאם לתפיסות השונות של המבוגרים שהקימו או שניהלו ארגונים אלה, הרי תנועות־הנוער הוקמו על־ידי הצעירים עצמם, וביסוד הקמתן מצויה אי־שביעות רצון עמוקה מן הסדר האינטלקטואלי, המוסרי, החברתי והפוליטי הקיים, המלווה בכמיהה לשינויו ובאמונה ביכולתו של הנוער לבצע את השינוי [9].

— ההתייחסות השנייה מופיעה בעבודת הדוקטור של חיים שצקר, "תנועת־הנוער היהודית בגרמניה בין השנים 1900—1933". שצקר מציין שבעה מאפיינים של תנועת־הנוער ה"קלאסית", והם:

1. סלידה מן ה"חברה" והכמיהה ל"חברותא"
2. דרכי ההכרה ומבחני האמת

7 ראה H. S. Himmelfarb & S. DellaPergola, *Enrollment in Jewish Schools in the Diaspora, Late 1970s*, (The Hebrew University of Jerusalem, 1982). אין בידינו נתונים על היקפי החינוך הבלתי פורמלי. לפי הנתונים לגבי שבע התפוצות הגדולות ביותר (להוציא ברית־המועצות), שיעור הילדים היהודים בצרפת בגילאי 3—17 השייכים לבתי־ספר יהודיים הוא הנמוך ביותר (22%), לעומת ארה"ב (37%), אנגליה (55%), קנדה (38%), ארגנטינה (52%), דרום אפריקה (67%) וברזיל (53%). העורכים מעריבים את מספר הילדים היהודים בגילאים אלה בצרפת ב־100,000; מתוכם, רק 21,700 שייבים למסגרות חינוך יהודיות פורמליות.

8 קיימות הערכות שונות לגבי גודל האוכלוסיה היהודית בצרפת (בין 535,000 ל־700,000 יהודים). בהתאם לכך, יש כ־120,000 בני־נוער יהודיים בגילאים 10—25.

9 Hans Kohn, "Youth Movement," *Encyclopedia of Sciences* vol. 15, 517, (1942).

3. האחריות העצמית
4. הברית
5. ה"כוליות"
6. ההשפעה על עמדות נפשיות
7. מערכת הסמלים — החינוך העקיף[10].

— ההתייחסות השלישית היא זו של ברי חזן, אשר הגיע למסקנה ש"אפשר למצוא רק מעט מאוד קריטריונים מתאימים להבחנה בין חינוך 'פורמלי' לעומת חינוך 'לא' או 'בלתי' פורמלי"[11].

— ההתייחסות הרביעית היא של ראובן כהנא, אשר פיתח מדדים לארגון הבלתי פורמלי והגדיר את כיווני השפעתם. כהנא מציין עשרה מדדים לארגון הבלתי פורמלי, והם: הצטרפות חופשית (וולונטאריות), רב־ממדיות, "מוראטוריום", אוטונומיזם, סימטריה, פיקוח חברתי, גמישות מבנית (מודולאריות), הסמלה, כיוון הפגנתי המשולב עם כיוון יצרני, ודו־משמעות[12].

ארבע ההתייחסויות התיאורטיות הללו יכולות לסייע לנו בהבנת מצבן של תנועות־הנוער היהודיות: את המונחים "פורמלי" ו"לא פורמלי" יש לראות כמשתנים על רצף. תנועות־הנוער ה"קלאסיות" יכלו לשמש אב־טיפוס בפר־דיגמה הבלתי פורמלית. למעשה, כל הגופים הפועלים כיום בקרב הנוער היהודי בצרפת הם ארגוני נוער ולא תנועות־נוער.

בעבר היתה הבחנה ברורה יותר בין תנועות־נוער בפרט וארגונים בלתי פורמליים בכלל לבין מסגרות חינוך פורמליות. אולם השוני המהותי ביניהם הלך והצטמצם. מחד גיסא, מסגרות החינוך הפורמליות מנסות ליישם בתוכן מרכיבי חינוך שמקובל לראותם כמאפיינים את החינוך הבלתי פורמלי. מאידך גיסא, תנועות־הנוער היהודיות — שהוגדרו בעבר כ"תנועות־נוער מהפכניות", "מורדות" או "מחדשות" — מאבדות יותר ויותר ממאפייניהן הייחודיים.

כך אפשר להראות שמאפיינים מרכזיים של ארגונים בלתי פורמליים, כגון מורטוריום, אוטונומיזם, סימטריה והסמלה — אשר בעבר מצאו ביטוי מרחיק לכת בתנועת־הנוער היהודית — איבדו הרבה ממשמעותם. אולם תנועות־הנוער ממשיכות לפעול כאילו אלו עדיין העקרונות החינוכיים שלהן. דבר זה

10 ח' שצקר, תנועת הנוער היהודית בגרמניה בין השנים 1900—1933, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית, ירושלים, 1969.

11 Barry Chazan, "What Is 'Informal Education'?" *Philosophy of Education*, (1981), 242—253.

12 ראה, בין השאר, ר' כהנא, "קווים לניתוח בתי־ספר פנימייתיים", בין חינוך לפסיכולוניות, הוצאת הספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים, תשמ"ג, עמ' 57—74. Reuven Kahane, "Informal Youth Organization, A General Model," *Sociological Inquiry*, 45, 4, (1975), 17—28.

רק מקשה על תפקודן, שכן נוצרת אי־התאמה בין העקרונות המוצהרים והמציאות בפועל. אי־התאמה כזו, שהיא מכשלה בפעולה חינוכית בכלל, היא מכשלה גדולה עוד יותר בפעולתן של מסגרות חינוך בלתי פורמליות.

מבחינות מסוימות אפשר אולי לטעון, שהצלחתן של תנועות־הנוער היהודיות בעבר היא מקור חולשתן בהווה. כמה תנועות — למעשה, החשובות שבהן — קיימות זה כמה עשרות שנים. עובדה זו כשלעצמה ראויה לציון, ומבחינות רבות היא יוצאת דופן בתרבויות הנוער. אולם ייתכן שדווקא בשל כך אין התנועות מצליחות להתאים את עצמן למציאות המשתנה. לעתים מייסדי התנועות, שהיו בעת הקמתן צעירים בשנות העשרה או בשנות העשרים הראשונות לחייהם, עדיין ממשיכים לעצב את אופיין. "מנהיגי" התנועות הללו חיים ופועלים בישראל; האידיאולוגיה ממלאת תפקיד מרכזי בחייהם ובתפיסתם את תנועות־הנוער, והם מנסים לעצב את אופי התנועה בהתאם לכך. לא תמיד הם מגלים הבנה ומודעות לנסיבות, לתנאים ולצרכים שבהם גדלים צעירים יהודים בארצות המערב, ולכך שהמציאות הכללית והיהודית שלהם שונה לחלוטין ממציאות ילדותם־הם במרכז אירופה או ממציאות חייהם העכשווית בישראל. לטרנספורמציה של "תנועות־נוער" מסוימות יש חשיבות רבה ביותר בהבנת קשיי תפקודן של תנועות־הנוער בהווה.

תנועת־הנוער נוטשת את מאפייניה

להלן ננסה להראות כיצד המדדים של הארגון הבלתי פורמלי אינם מתממשים כהלכה במציאות העכשווית של תנועות־הנוער היהודיות בתפוצה. לצורך המחשת התופעה נבחן בפירוט מסוים כמה מהמדדים של תנועת־הנוער כארגון לא פורמלי: מודאטודיום, אוטונומיזם וסימטריה [13].

"מוראטוריום": "מבנה שבנוי כדגם של משחק בעל תחום הרשאה רחב, המאפשר ניסוי וטעייה, כאשר התגמול והעונש נתונים בידי קבוצת השווים".

אין ספק שהיישום בפועל של המודאטודיום בתנועת־הנוער הוא מוגבל. עקב חובת ההגשמה, הקיימת בחלק מתנועות־הנוער הציוניות (באופן מובהק — בתנועות־הנוער הציוניות־הסוציאליסטיות, ובאופן מתון יותר — ב"בני עקיבא" ובבית"ר), נמנע (עד לאחרונה) מן החניכים הבוגרים לקבוע את גיל העלייה, מועד העלייה, האם העלייה לישראל תהיה לקיבוץ, לעיר או לעיירת פיתוח, וכן לאיזה קיבוץ מסוים ילכו. עקב כך, כמעט שאין מקום ל"ניסוי וטעייה" בשאלות הקריטיות לחיי הצעיר, אם הוא נשאר במסגרת תנועות־הנוער. חלק גדול מההתנסויות משמעו — עזיבה או העזבה.

"אוטונומיזם": "שיתוף המנוהלים בהכרעות והחלטות מרכזיות, תוך התנסות ישירה בדפוסי ניהול".

13 ההגדרות למדדים הללו לקוחות ממאמרו של ראובן כהנא, ראה הערה 12.

גם האוטונומיזם מתממש באופן חלקי בלבד. לדוגמא, הארכת גיל החברות בתנועת־הנוער ושאלת ה"הגשמה" הם מהנושאים הקדיטיים בתפקודן הנוכחי של תנועות־הנוער. תנועות־הנוער הציוניות־הסוציאליסטיות דורשות מחבריהן לעלות לישראל ו"להגשים" בקיבוץ, במסגרת התנועה. עד השנים האחרונות דרשו תנועות־נוער אלה מחבריהן לעלות לישראל במסגרת גרעין בגיל 18, בתום הלימודים בתיכון [14]. תנועות־הנוער הללו הכירו — לדעת רבים מאוחד מדי — בכך שבתנאים הנוכחיים אין השיטה פועלת בראוי. הצעירים אינם בשלים לקבל החלטה בזו בבר בגיל 18, שללא ספק הוא גיל מוקדם בעידן ה"בגרות המתארכת" בחברה המערבית. יתירה מזאת: חלק גדול של הצעירים משתייכים לחוגים חברתיים שבהם מקובל ללמוד באוניברסיטה, ועד לאחרונה נמנע דבר זה מהחברים באותן תנועות־נוער.

לנוכח דרישות אלה עוזבים חלק מהצעירים את התנועה בגיל זה, לעתים מתוך הרגשת מרירות ועוינות בלפי התנועה שבה היו חברים במשך שנים רבות. האחרים עולים לישראל, ובדרך בלל מתגייסים לצבא, אחרי תקופת הסתגלות קצרה, בטרם יתיישבו בקיבוץ. חלק גדול מהם עוזב את הקיבוץ, ומרביתם של העוזבים את הקיבוץ עוזבים גם את ישראל. בשנים האחרונות הגיעו תנועות הנוער הללו לפשרות: הן מיתנו את דרישותיהן ואפשרו לחבריהן להתחיל את לימודיהם האוניברסיטאיים בחוץ־לארץ, לפני עלייתם לישראל. למרות זאת חשים רבים מהחניבים הבוגרים ומהשליחים שפתרונות אלה הם פתרונות חלקיים בלבד.

רשמית ממשיך הקיבוץ להיות יעד ההגשמה היחידי במסגדת תנועת־הנועד הציוניות־הסוציאליסטיות. הפיחות במעמדו החברתי של הקיבוץ — שבעבר עמד בראש הסולם החברתי בישראל — והשינויים הפנימיים באורח החיים בקיבוץ, הפכו מטרה חינוכית זו לקשה יותר; הקיבוץ ביום אינו עוד יעד הגשמה מושך כפי שהיה בעבר.

אין לנו נתונים מדויקים על גורלם של חברי תנועות הנוער מהתפוצות שהצטרפו לקיבוץ במסגרת תנועות הנוער. ההערכות לגבי שיעורי ההישארות בקיבוץ ובישראל שונות מאוד. מבל מקום ברור, כי יותד ממחצית מחבדי הגרעינים אינם נשארים בקיבוץ [15]. אנו משערים כי שיעור ניבר של הצעירים היהורים העוזבים את הקיבוץ עוזבים גם את ישראל.

14 בישראל מסתיימת החברות הישירה בתנועות הנוער בגיל 18, עקב חובת הגיוס לצבא.

15 הנתונים המדויקים היחידים שיש בידינו הם על חברי תנועת "השומר הצעיר". ראה א' אורחן ומ' רוזנר, פקר גרעינים (ממצאים ראשונים על גרעינים שהשלימו בקיבוצי הקב"א החל מ־1960), המבון לחקר החברה הקיבוצית, גבעת חביבה, 1976. לפי נתונים אלו, שיעור ההישארות של גרעיני "השומר הצעיר" מחוץ לארץ בשנים 1961—1975 הוא 54% — שהם 828 מכלל 1,629 חברי הגרעינים מחו"ל — בהשוואה ל־30% בגרעינים ישראליים. מבין גרעיני חוץ לארץ, שיעור ההישארות

במסגרת מחקר שערכנו על תנועות הנוער היהודיות בצרפת העברנו, בין השאר, שאלון בקרב התניכים הבוגרים של תנועות הנוער שפעלו באותו זמן בצרפת. עבודת השדה נערכה בין החודשים פברואר ויוני 1978, ובמדגם הסופי נכללו 276 נחקרים [16].

בין השאר נשאלו הצעירים (גילאי 16—20) האם הם מתכוונים לחיות בקיבוץ. 30% מתוכם אמרו שהם מתכוונים לחיות בקיבוץ, ביניהם 44% מכלל חברי תנועות הנוער הציוניות־הסוציאליסטיות [17].

יש לציין שמבין 30% מהנחקרים שהצהירו על כוונתם לחיות בקיבוץ, רק 7 חברים (2.5%) ציינו את התשובה החד־משמעית ביותר: "אני מתכוון לחיות אך ורק בקיבוץ בישראל".

לשם השוואה: על השאלה בדבר הכוונה לעלות לישראל השיבו 66.7% מן הנשאלים כי הם מתכוונים לעלות לישראל, מתוכם 79% מחברי התנועות הציוניות ו־58% מחברי התנועות הקהילתיות. מתוך אלו שבכוונתם לעלות לישראל, בחרו הרוב הגדול בתשובה החד־משמעית ביותר מבין חמש האפשרויות: "כן, בכוונתי לעלות לישראל" [18].

אלו המתכוונים לעלות לישראל רואים את החיים בישראל כדבר המשמעותי ביותר. חלק גדול מהם כלל אינו מתכוון לחיות בקיבוץ, ולגבי השאר — הקיבוץ הוא אחת מתוך כמה אפשרויות. בממצאים אלה יש משום עדות לשינוי משמעותי, בהשוואה לעבר, שכן בעבר החיים בקיבוץ היו היעד העיקרי של חברי תנועות הנוער של השמאל הציוני אשר עלו לישראל. גם התשובות הקשורות לדימוי

של יוצא מערב אירופה (צרפת, בלגיה, הולנד, איטליה, שוויץ, אוסטריה) הוא הנמוך ביותר (35.5%, שהם 153 מכלל 431 חברי גרעינים מארצות אלה), לעומת יוצאי ארצות אנגלו־סקסיות (56%) וצרום אמריקה (56%). אין נתונים מרוכזים על הצטרפות לקיבוצים של בוגרי תנועות הנוער היהודיות. לפי נתוני המשרד לקליטת עלייה, בשנת 1981 נרשמו 12,949 איש כעולים וכעולים־בכוח, מתוכם 1,551 מצרפת. מכלל העולים, 668 נרשמו במסגרת קיבוץ, מתוכם 85 מצרפת (5% מכלל העולים מצרפת). בשנת 1982, מתוך 14,758 עולים ועולים־בכות, 1,916 היו מצרפת. 56 מתוך 731 שנרשמו במסגרת קיבוץ היו מצרפת (3% מכלל העולים מארץ זו). הנתונים הם מתוך דו"ח קליטת עלייה לשנים 1981 ו־1982, של המשרד לקליטת העלייה.

16 Yair Auron, *Les Mouvements de Jeunesse Juifs en France, Le Judaïsme Contemporain à Travers le Miroire de sa Jeunesse*, Thèse pour le doctorat de 3ème cycle, (Paris: Université de la Sorbonne Nouvelle, 1979).

17 ראוי לציין כי בקרב בוגרי חלק מהתנועות הקהילתיות היה שיעור המתכוונים לחיות בקיבוץ גבוה יחסית. כך, לדוגמא — 31% מתברי הצופים היהודים, 29% מחברי D.B.J.J. ו־24% מחברי התנועות הדתיות הלא־ציוניות, לעומת 28% מחברי "בני עקיבא" ו־19% מחברי בית"ר.

18 במסגרת מאמר זה אין באפשרותנו לנתח את התוצאות הללו בפירוט. אולם את התשובות הללו יש, לדעתנו, לראות כתכנית, ככוונה, ולא כהחלטה. שינויים רבים, בשני הכיוונים, צפויים במציאות.

של ישראל מצביעות על כיוון דומה: רק מעטים צייגו את הקיבוץ בין הגורמים שאותם הם מעדיכים בישראל, או הצביעו על הקיבוץ כמאפיין את הציוגות בישראל.

לדעתנו, חשובות אלה, שגיתנו על־ידי החברים הבוגרים בתנועות הנוער, צריכות לעודד שאלות אצל הנהגת התנועות הציוניות־הסוציאליסטיות. "חוסר ההתאמה" בין דרישות התנועה — כלומר, הגשמה בקיבוץ — לבין הכוונות שבוטאו על־ידי הצעירים מעמיד את הצעירים בדילמה חמורה ויוצר קונפליקט בינם לבין תנועתם. לעתים התוצאה הקונקרטית של בעיה זו היא זניתה — לפחות לתקופה של כמה שנים — של הכוונה לעלות לישראל. אחדי שגים מספר של השתייכות לתנועת־נוער עלול צעיר כזה גם למצוא את עצמו בודד ומנותק מהקהילה היהודית שהוא ותנועתו ביקרו ואף שללו אותה, ושבה אין הוא יכול עוד למצוא את מקומו.

לעומת זאת לעתים קרובות — אם־כי גוראה שבשנים האחרונות פחות מאשר קודם לכן — עזיבת הקיבוץ מביאה רבים מחברי התנועות הציוניות־הסוציא־ליסטיות לעזוב את ישראל בלי לנסות לחיות בה במסגרות אחרות, עירוניות או כפריות לא־קיבוציות. במכלול זה נעוץ, לדעתנו, אחד מגורמי כישלון העלייה לישראל במסגרת תנועות הנוער הציוניות־הסוציאליסטיות.

"סימטריה": "מגע גומלין המבוסס על יחסי שוויון או אקוויוולנטיות של משאבים ופיתוח עקרונות וציפיות בתיאום הדדי בין הצדדים, כשאין לצד האחד אפשרות לכפות את כלליו על השני".

למעשה, יחסי הגומלין בתנועת הנוער אינם מבוססים על יחסי שוויון. "פיתוח עקרונות וציפיות" בתוך האדגון אינו נעשה בתיאום הדדי. אם הצעיר (החניך) אינו מקבל את העקרונות או הציפיות הללו, הוא נאלץ לעזוב את התנועה.

התנועה מצפה ממנו שיחיה את חייו ואת יהדותו באורח מסוים, שבסוף תקופת החינוך יעלה לישראל, ולעתים — אף שיחיה בקיבוץ. דאייה שונה של היהדות ושל ישראל, או אי־הגשמה, משמעותן אחת: עזיבת התנועה. יוצא איפוא ש"יחסי שוויון", "פיתוח עקרונות וציפיות בתיאום הדדי" ו"אי־אפשרות לצד אחד לכפות את כלליו על הצד השני" אינם קיימים בפועל.

בעבר היו המרכיב הרעיוני ועקרון ההגשמה העצמית חזקים יותר מאשר בהווה, אך גם אז הם יצרו מתחים עם מרדים כמו אוטונומיה, סימטריה ומו־ראטוריום[19].

19 שצקר טוען שאין למוד את תנועת הנוער לפי תרומתה המעשית לעלייה וליישוב הארץ, לתנועת החלוץ ולתנועת הפועלים, משום ש"תנועה אשר יסוד יסודותיה ועצם מהותה בהתרוממות הנפשית, בבקשת אמת פנימית וחברותא, הגיה לחברה המיכאניסטית המעשית והתכליתית והדוחה את קריטריון ההישגיות — אין למוד אותה עצמה לפי קריטריונים הנדתים על־ידה. לא במטרה, אלא בדרך אל המטרה מסתכמת פרשת תולדותיה של תנועת הנוער, כאשר עצם השגת המטרה היא סופה של התנועה" (שצקר, עמ' 58). אולם לדעתנו זו התייחסות לאופיין של

אלא שאז נקבעו הדרבים, הכיוון וההחלטות על־ידי הצעירים עצמם, ולפיכך באמת היתה מידה גדולה מאוד של אוטונומיה, סימטריה ומוראטוריום בפעולתן של תנועות הנוער. כיום, לעומת זאת, נקבעים האופי, הכיוון והמטרות של התנועות במידה רבה מאוד על־ידי המרבזים העולמיים של התנועות בישראל ועל־ידי השליחים.

לפיכך, מרכיב מרבזי בהבנת הפרובלמטיקה של תנועות־הנוער היהודיות בהווה קשור, לדעתנו, לתפקידו ולמעמדו של השליח.

השליח ממלא תפקיד מרכזי בתנועות־הנוער הציוניות (וכיום — גם בחלק מהתנועות הקהילתיות), בשאר מסגרות החינוך היהודי הבלתי־פורמלי בתפוצות וגם בכמה ממסגרות החינוך היהודי הפורמלי. השליח הוא אחד הגורמים העיקריים — אם לא העיקרי — שבאמצעותם תורמת ישראל לחינוך היהודי בתפוצות. במרוצת השנים חלו שינויים רבים במטרות השליחות, בסוגי השליחים ובמעמדו של השליח[20]. שינויים אלה מבליטים, לדעתנו, את השינויים שהתרחשו בתנועות הנוער היהודיות ובשאר מוסדות החינוך היהודי הבלתי פורמלי בתפוצות. לדעתנו, מעמדם המורבב של השליח ושל מוסד השליחות, הן בקרב הקהילה השולחת (ישראל או מגזרים ממנה) והן בקרב הקהילה הקולטת (הקהילה היהודית בחו"ל או מגזרים ממנה), ממחיש את השינויים ההיסטוריים והרעיוניים שהתרחשו במערכת יחסי ישראל והתפוצה ואת מורכבותם של יחסים אלה.

מטרות השליחות הן שונות, אם בוחנים אותן מנקודת מבטם של השלית, של התנועה או הארגון שמטעמו נשלח, של ההסתדרות הציונית העולמית, או של הקהילה שאליה הוא נשלח או מגזרים מתוכה.

את מטרות השליחות ניתן להגדיר במונחים של מטרות יהודיות, מטרות ציוניות ומטרות ישראליות, ולעתים — אף מטרות ישראליות ספציפיות (כגון חלוציות). המטרות הללו אינן בהברח חופפות: לעתים יש ביניהן מתחים ולעתים הן אף סותרות זו את זו. לפיכך חיוני להבהיר את הבעיתיות הקשורה להגדרתן.

בעבר נתנו שליחי התנועות החלוציות ביטוי למימוש המדד, המהפכה והשינוי שאותם רצו להגשים תנועות הנוער היהודיות. התנועות הללו רצו להביא לשינוי רדיקאלי בחברה היהודית, שיתבטא לא בהריסתה כי אם בנטישתה: עזיבת הגלות, מרד בהורים, במבנה ובממסד הקהילתיים על־מנת להקים בארץ־ישראל חבר היהודית חדשה, דיבונית. חברה זו, לדעת רוב התנועות, היתה

תנועות הנוער עד תחילת שנות העשרים. אז קיבל חלק גדול מתנועות הנוער היהודי את עקרון ההגשמה העצמית כעיקרון מחייב. למרות זאת אין ספק שלפחות עד מלחמת העולם השנייה המשיכו התנועות, על אף השינויים שהתרחשו בהן, להיות ביטוי אותנטי למאוויו של הנוער לשינוי עצמי וסגימי.

20 המושג "שליחות" אינו רק הגדרה טכנית, ויש בו משום "שליחות של מצווה". בעבר היתה השליחות כרוכה לא פעם בסיכונים גדולים. ראה, למשל, ר' בונדי, השליח — חייו ומותו של אנצו סרני, עם עובד, תל אביב, תשל"ד.

אמורה להיות חברה שוויונית, והקיבוץ היה סמלה המייצג. כשהגיעו שליחי תנועות הנוער מארץ־ישראל, הם ייצגו את אותם "חברה חדשה" ו"אדם חדש" שהיו אמורים להיכון בארץ־ישראל.

כיום, לעומת זאת, שליחי תנועות הנוער כולן הם חלק מהממסד הישראלי והסוכנותי, על מצבם המורכב והדימוי הבעיתי שהם יוצרים[21]. פער הגילים בין השליח לחניכיו הוא לעתים קרובות גדול (10—20 שנה ואף יותר), וגם עובדה זו מקטינה את הסיכוי להיווצרות יחסים בעלי אופי סימטרי.

שליחי תנועות הנוער פונים אל הצעירים בדרישה לעשות שינוי רדיקאלי בחייהם, הכולל שינוי ארץ (מולדת) ושינויים מקיפים באורח החיים. זוהי דרישה קיצונית, יוצאת דופן מבחינות רבות, שאפשר להשוותה רק לדרישות של תנועות מהפכניות רדיקאליות. בעבר הועלתה דרישה קיצונית ומהפכנית זו במצב שהיה קיצוני וקריטי לגורלו של העם היהודי. בנסיבות ההן היתה דרישה זו אותנטית, ולפיכך היא הצליחה למשוך חלק מסוים (אם־כי תמיד קטן) של הנוער בתפוצות. בהווה היא עומדת לעתים קרובות בסתירה למעמדו, לפעולתו ולדימויו של השליח, וייתכן שגם של החברה הישראלית בכללותה. יתירה מכך: תנועות הנוער טענו והדגישו בתחילת דרכן כי הן תכלית בפני עצמה ("דרך ולא מטרה", כדברי Wynecken), בד בבד עם הטענה כי הן מכשיר חינוכי בדרך להתחדשות האדם ולשינויו; הן לא ראו סתירה בין שתי המטרות. הן התרכזו אז יותר בשאלות כיצד תפתור ארץ־ישראל את בעיותיהם־הם וכיצד עשוי שינוי החברה לאפשר להם להגשים את כמיהתם לחברותא, ופחות — בשאלות כיצד יפתרו הם את בעיותיה של ארץ־ישראל וכיצד יתרמו לשינוי העולם.

בשלב שני, מאז שנות העשרים לערך, קיבלו תנועות־הנוער היהודיות את עקרון ההגשמה (ובכך יש שוני מהותי בינן לבין תנועת הנוער הגרמנית). הן ניסו אז ליצור שילוב בין התחדשות האדם והתחדשות החברה. תפיסתן היתה שפתרון שאלת ארץ־ישראל יפתור את כעיותיהן ושינוי החברה יגשים את השאיפה לחברותא — כי כך ייווצרו אדם חדש וחברה חדשה. בשלב זה היתה, לדעתם, התאמה בין הדרך והמטרה.

בשלב הנוכחי תנועת־הנוער היא יותר כבחינת אמצעי למטרות (לאומיות, ציוניות, חלוציות, סוציאליסטיות) מאשר תכלית בפני עצמה. היא הפסיקה להיות מרוכזת בעצמה, ולא כל שכן שחדלה להיות מרוכזת בחניכיה.

תנועת־הנוער טיפחה והכליטה את האחריות האישית, השלמות והחיפוש אחר האמת. מוטיב ראשי שהודגש בהתקפותיה על החברה (לרבות החברה היהודית)

21 לדוגמא: למחלקת הנוער והחלוץ בלבד יש 27 שליחים בצרפת. בהם שליחי תנועות הנוער הציוניות, שליחים בקרב ארגוני סטודנטים, מכבי ו"בני בריתי", שליחים בנציגות ושליחים לתנועות הנוער הקהילתיות "תקוותנו", D.E.J.J. והצופים היהודים.

היה הזיוף וחוסר האמת שבה. מרכיב מרכזי בניסיונה ליצור חברותה היה הכמיהה לאמת פנימית בלתי מזויפת. תנועת־הנוער ביקרה שוב ושוב את חוסר האמת הפנימית, שהיא תנאי לחיים מלאים ומשמעותיים. דווקא מאפיינים אלה ולשון זו היו גורם משיכה לצעירים. מאוחר יותר סיפקו מתקריהם של קורט לוין (על המתבגר כ"איש שוליים" המחפש את זהותו העצמית) ושל אריך אריקסון (על גיל הנעורים) הסברים למשיכה זו של צעירים למסגרות כמו תנועות־נוער.

ה"נסיגה" שחלה בקרב תנועות הנוער במימוש מדדים מאפיינים אלה מסבירה גם את הקושי הנוכחי של תנועת־הנוער להיות גורם משיכה. לקשיים באופן פעולתן של תנועות־נוער כארגונים בלתי פורמליים (לפי המאפיינים של כהנא) מצטרפים איפוא גם קשיים חכניים, ערכיים ורעיוניים, שהם אימננטיים לעצם מהותה של תנועת־הנוער (בהתאם למאפיינים של שצקר).

העובדה שכיום אין תנועות־הנוער מצליחות להיות גורם משיכה לנוער היהודי בצרפת בולטת עוד יותר לנוכח שתי תופעות שיש להדגישן:

(א) ב־10—15 השנים האחרונות אנו עדים להתעוררות משמעותית של ביטויי זהות יהודית בצרפת. לדעתנו, התעוררות זו נגרמה עקב מכלול של סיבות הקשורות להגירת יהודי צפון־אפריקה לצרפת, למשמעותה ול־השפעתה של מלחמת ששת הימים, ולהשלכות המאוחרות של גל המחאה השמאלני (שהגיע לשיאו במאי 1968), אשר השתתפו בו צעירים יהודים רבים. וחשוב להדגיש שעל כל אלה רובץ בצרפת משקלה הכבד של השואה. שילוב גורמים זה עודד איפוא ב־10—15 השנים האחרונות חיפוש, תהייה, תסיסה ואף יצירה יהודית בקרב יהדות צרפת, אשר אין להם את ורע בקהילות יהודיות אחרות. התעוררות זו הקיפה גם בודדים וקבוצות שהוגדרו לעתים כמתבוללים, כרחוקים ואף כעוינים, כמו למשל הרדיקאלים היהודים השמאלניים של שנות השישים והשבעים, אשר חלק ניכר מהם מחפש מאז אמצע שנות השבעים את משמעות יהדותו[22].

(ב) התופעה הבולטת השנייה היא העובדה שהתעוררות ותסיסה זו מתרחשות בדרך כלל מחוץ למסגרת הקהילה המאורגנת, ואף מתוץ למסגרת תנועות־הנוער היהודיות ושאר הארגונים הבלתי פורמליים. לכאורה אפשר היה לצפות שהמסגרות הבלתי פורמליות יצליחו להוות גורם משיכה לחלק מתסיסה אותנטית זו, אף אם יש בה מידה מסוימת של אופנתיות.

מן הסקירה התמציתית שערכנו על תנועות הנוער ועל המסגרות הלא־פורמליות יכולה לעלות תמונה של ריבוי מסגרות ואדגונים ושל רבגוניות

22 אין באפשרותנו להיכנס במסגרת זו לדיון מפורט בחופעה מדתקת ומשמעותיה זו, אולם יש מקום להדגיש כי היא מורכבת: (א) מהכרת ומקבלה, ולעתים אף מהבלטה, של עובדת היותם יהודים; (ב) מחיפוש תוכן ומשמעות לעובדת היותם יהודים.

באפשרויות המוצעות, כביכול, לצעיר היהודי בצרפת. אולם בפועל, ריבוי המסגרות ורבגוניותן־כביכול אינם יוצרים רבגוניות אמיתית באפשרויות הבחירה. בין התנועות יש דמיון רב למדי מבחינה ארגונית ומבנית. גם מבחינה רעיונית ההבדלים ביניהן אינם כה משמעותיים, והם הולכים ומיטשטשים[23]. ריבוי המסגרות קשור בחלקו הגדול לעבר, להיסטוריה של תנועות־הנוער, של התנועות הקיבוציות ושל המפלגות הקשורות אליהן, לרגות היסטורית הפילוגים והאיחודים ביניהן, שנבעו בחלקם מחילוקי דעות רעיוניים ופוליטיים[24].

הצלחה ארגונית או מבנית, או הקצאת משאבים על־ידי מרבזי התנועות בישראל ועל־ידי גופים אחרים, יכולות להביא לתוצאות חיוביות מסוימות, אולם הצלחה זו תהיה בהכרח מוגבלת. השאלה שעלינו לשאול, מתוך הבנת מהותן ואפיוניהן של תנועות־הנוער, היא: האם התנועות עונות על הצרכים האותנטיים של הצעיר היהודי בצרפת כיום? האם יבולה המסגרת של תנועת־נוער לענות על צרכים ומאווים שהצעיר היהודי לא ימצא להם מענה במסגרת המשפחה, במסגרת החינוכית הפורמלית (בית־הספר הכללי או היהודי) או במסגרות בלתי־פורמליות כלליות בחברה הסובבת? בעבר ענתה מסגרת תנועת־הנוער על צרכיו, ובכך טמון היה במידת רבה סוד הצלחתה. היום היא עונה על צרכיו במידה הרבה יותר קטנה. יתירה מכך, ספק אם חלק ניכר של השליחים ומרכזי התנועות אכן רואים את תנועת הנוער כמסגרת האמורה לענות על צרכיו האותנטיים של הצעיר.

יש לא מעט צעירים — הרבה יותר ממספרם של החברים בפועל בתנועות־הנוער — ה"עוברים דרך" התנועות ו"מנסים" אותן — "מציצים ואינם נפגעים". בחיפושו אחר ביטוי הולם לזהותו היהודית ולמסגרת השתייכותו עובר הצעיר היהודי בתנועת־נוער — לעתים בבמה תנועות־נוער — וממשיך הלאה. רק מעטים מבין ה"עוברים" הרבים אבן נשארים. לו השכילו תנועות־הנוער לצרף לשורותיהן חלק מכלל ה"עוברים" הללו, הן היו יבולות לחולל שינוי מהותי בפעילותן.

בנקודה זו חשוב להבליט את השוני במוטיבציות להצטרפות לתנועות־נוער ולמסגרות לא פורמליות בישראל ובתפוצה. בישראל, המוטיבציות להצטרפות לתנועות־נוער קשורות בעיקר לגורמים חברתיים ופסיכולוגיים האופייניים

23 במחקר הנזכר, שעדכנו בשאלות הקשורות לציונות, לישראל ולעלייה, לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין תנועות הנוער הציוניות והקהילתיות (להוציא את תנועות הנוער של השמאל הלא־ציוני).

24 לדוגמא: תנועות הנוער "דרור" ו"איחוד הבונים" התאחדו בתחילת שנות השמונים, לאחר שהתנועות הקיבוציות שהיו קשורות אליהן ("איחוד הקבוצות והקיבוצים" ו"הקיבוץ המאוחד") התאחדו והקימו את התק"מ ("התנועה הקיבוצית המאוחדת"). ההחלטה לקיים שתי תנועות נפרדות בפריס או לאחדן נתקבלה מתוך מערכת של שיקולים רעיוניים ופוליטיים הקשורים למציאות הישראלית, ואשר אין לה כמעט כלום עם צרכיו של הנוער היהודי בצרפת.

לגיל ההתבגרות[25]. בתפוצות, לעומת זאת, כל הגורמים הללו להימשכות לתנועת־נוער יהודית קיימים; אולם פועל שם גם גורם נוסף, ואולי מרכזי, והוא — התיפוש אחר מסגרת לביטוי הולם לזהות היהודית, וחיפוש קבוצת השתייכות יהודית. להערכתנו, התרומה העיקרית של התנועה לחניכיה היא בכך שהיא מספקת להם מסגרת השתייכות. גורמים הקשורים לתחושת השתייכות הם, לדעתנו, מקור התסך של הצעיר היהודי בתפוצות המערב, בהשוואה לבן גילו הלא־יהודי. תנועות־הנוער מצליחות לחזק את תחושת השייכות היהודית של צעירים שיש להם תחושה כזו, אולם הן הרבה פחות מצליחות לעורר תחושת שייכות, או לתעל אותה, אצל מי שאין להם תחושה כזו. את אי־הצלחתן של תנועות־הנוער יש איפוא לראות גם כאי־הצלחה ליצור מסגרת השתייכות לרובו המכריע של הנוער היהודי.

תנועות־הנוער כולן, ללא הבדלים משמעותיים ביניהן, מצליחות כיום לרכז בעיקר את הצעירים שזהותם היהודית היא מרכיב חזק, בולט וכמעט בלעדי בזהות האישית שלהם. תבריי תנועות הנוער תשים עצמם יותר יהודים מאשר צרפתים, הם מייחסים ערכיות רבה ליהדותם, רואים את גורלם כקשור לגורל העם היהודי (ולרוב — גם לישראל), והמסגרת החברתית שלהם היא יהודית בעיקרה. לעתים קרובות הם בנים למשפחות שבהן היהדות היא גורם בולט ומשמעותי, אם באופני ביטוי תילוניים (לעתים קרובות סביב ישראל), מסורתיים או דתיים. חלק גדול מהם גם לומדים בבתי־ספר יהודיים או בתלמודי תורה[26]. מחצית מהצעירים שהשתייכו למדגם במחקר שערכנו היו קודם לכן בתנועת־נוער אחרת, או אף בשתי תנועות־נוער אחרות.

לעומת זאת אין תנועות־הנוער מצליחות להגיע אל "אנשי השוליים", שמבחינה כמותית הם לא ה"שוליים" אלא הרוב המכריע של הצעירים היהודיים בצרפת. תנועות־הנוער כמעט שאינן מגיעות לצעירים שזהותם היהודית חזקה, אך משלבת בתוכה גם תת־זהויות אחרות, כמו זהות צרפתית או אוניברסלית. הן כמעט שאינן מגיעות לצעירים יהודים בעלי תחושת הזדהות חלשה. הן מגיעות בשיעורים קטנים מאוד בלבד לבני נישואי תערובת, המקיפים עשרות אחוזים מכלל הקהילה היהודית בצרפת, על אף שלעתים דווקא צעירים כאלה מתפשים מסגרת יהודית.

חשוב להבליט עובדות אלה, משום שהמסגרות הבלתי פורמליות בכלל, ותנועות־הנוער בפרט, הן מסגרות ההשתייכות האפשרית היחידה לציבורים אלה, ואילו מסגרות החינוך הפורמליות (שהן כולן דתיות) אינן, בדרך־כלל, אופציה בשבילם.

25 צורך בקבוצת גיל, מסגרת מוראטוריום לניסוי וטעייה, קבוצת סטטוס, מסגרות הרפיה ובילוי, גיל הנעורים וחיפוש אחר זהות וגורמי הזדהות וכו'.

26 נתונים אלה עולים מממצאי המחקר שערכתי בקרב החברים הבוגרים (מעל גיל 16) בתנועות הנוער היהודיות השונות שפעלו בצרפת בסוף שנות השבעים. ראה לעיל.

סיכום

הקהילה היהודית בצרפת עוברת תהליך של חיפוש, ואולי אף של גיבוש ביטויי זהות ייחודיים חדשים, נוסף על ביטויי הזהות הדתיים. עד כמה שאפשר להעריך זאת, ביטויי זהות אלה יהיו מסורתיים או חילוניים עם אספקטים תרבותיים ולאומיים, והקשר עם ישראל יוכל להיות מרכיב חשוב שלהם.

תנועות־הנוער אינן מצליחות להיות גורם מרכזי המשתלב במגמה זו והמשפיע עליה, ולכן עלול להיווצר מצב שבו מסגרות החינוך הפורמליות והבלתי פורמליות יענו לצרכיו של חלק קטן בלבד של הקהילה היהודית, בעוד שהרוב המכריע יישאר ללא כל מסגרות השתייכות או מסגרות ביטוי שהן. זאת על אף שתלק מהצעירים — שאת שיעורו קשה להעריך, בשל מצב המחקר — מחפש, כאמור, מסגרות כאלה.

לדעתנו, הבנת הסיבות לכישלונן של תנועות־הנוער להגיע לשדרות רחבות יותר של הנוער היהודי היא תנאי הכרחי להרחבת השפעתן החינוכית של תנועות הנוער היהודיות ושל המסגרות הלא פורמליות בעתיד.

ביסודו של דבר, תנועת־הנוער היהודית בכלל והציונית בפרט נתונה במשבר שבו נתונה כיום התנועה הציונית כולה. בעבר ביטאה תנועת־הנוער הציונית, יותר מכל גורם אחר, את האלמנט המהפכני שבציונות. במרוצת השנים הפכו תנועות־הנוער הציוניות לתלק של הממסד הציוני (והיהודי), והשפעתן הלכה ופחתה. גם השפעת תנועות הנוער ההיודיות הלא־ציוניות — פרט לתנועות הנוער הדתיות בכמה ארצות — פחתה.

אין ספק שבית־הספר היהודי ושאר מרכיבי התינוך היהודי הפורמלי נותנים תשובה רק לחלק מהשאלות ומהבעיות הקשורות לעתידו של החינוך היהודי בתפוצה. לדעתנו, על תנועת־הנוער היהודית להשכיל להשתחרר ממיתוס העבר של עצמה. עליה לסגל ולפתוח את עצמה למציאות המשתנה מחד גיסא, ולנסות לחזור למרכיבים האימננטיים שעיצבו את עצם מהותה וייחודה בשנים הראשונות לפעולתה מאידך גיסא, ואין בכך משום סתירה פנימית. רק אז תוכל תנועת־הנוער להיות אחד הגורמים החשובים בהענקת חינוך יהודי משמעותי ובעידוד פתיחות, יצירתיות ושינוי.

במאמר הנוכחי ניסינו לשרטט מספר קווים המאפיינים את תנועות־הנוער היהודיות בצרפת בפרט, ואת מסגרות החינוך הבלתי פורמלי שם בכלל. אחת ממטרות המחקר — שהוזנת — על תנועות־הנוער היהודיות בהווה היא לעצב מסגרת מתודולוגית ותיאורטית להבנת תפקודן ופעולתן של תנועות הנוער היהודיות בתקופה שלאחר מלחמת העולם השנייה (השואה) והקמת מדינת ישראל.

כוונת המאמר הנוכחי לא היתה לעצב את המסגרת המתודולוגית: לשם כך יידרשו מתקרי שדה ופיתוח מתודולוגי ותיאורטי נרחבים, שטרם נעשו. כוונתנו היתה להצביע על מרכיבים אחדים האמורים להיות חלק ממסגרת מתודולוגית זו, ועל הצורך בפיתוח המחקר בתחום זה.

"היהודי החדש": האידיאל של מיפעל החינוך הציוני בארץ־ישראל עד קום המדינה*

מרק רוזנשטיין

ההיסטוריה של עם ישראל בעת החדשה נמצאת בסימן העימות בין המודרניות לבין המסורת. להתנגשות זאת יש פנים שונות. לפעמים היא מופיעה כעימות בין דת לבין חילוניות, כמתח בין חופש הפרט לבין סמכות הקהילה, כהתנגשות בין המדינה המרכזית לבין החברה הקורפודאטיבית, כתחרות בין השקפות־עולם מסורתיות לדאציונליסטיות. אפשר לראות את תולדות היהדות במשך התקופה המודרנית כשורה של ניסיונות למצוא שיווי־משקל בין מסורת למודרניות, שיפתור את העימות ושיאפשר את המשך קיום היהדות בעולם החדש. קשת סוגי הפיתרונות לעימות זה רחבה למדי, החל בניסיון לבצד את התברה המסורתית ולהימנע מכל קשר והשפעה־הדדית עם עדכי החברה המודרנית בקצה האחד, עד הדרישה להשתתפות מלאה בחברה המודרנית, תוך כדי שמירת אי־אלו תכונות של זהות יהודית ייחודית, כגון שייכות אתנית או דפוסי פולחן, בקצה האחר. הציונות התרבותית היא אולי הפיתרון הנועז ביותר, הפיתרון בעל העוצמה ההיסטורית הגדולה ביותר. הציונות לא הסתפקה בניסיונות המיזוג שאיפיינו את ההשכלה לגילגוליה, אלא התוותה דרך של מהפכה. היא שללה את אורח־החיים היהודי הקיים ואת ערכיו, והתרה לקראת עיצוב חברה יהודית תדשה וטיפוס יהודי תדש. ועם זאת, כל כיוון וזרם בתוך התנועה דמיין לעצמו תמונה שונה של יעד המהפכה; ספק אם אף לאחד מאלה היתה תמונה ברורה ומגובשת כל צורכה. אפשר לומר כהכללה, ששלילת ההווה הקיים גברה על חיוב עתיד מסויים, ושמדאשית התנועה, תנופת המהפכנות וסיפוק החלוציות מעורבים בהתלבטות ותיפושי־דרך.

מוקד ההתלבטות והבעייתיות בציונות היה היחס למסורת היהודית. מצד

* חובה נעימה למחבר להודות לכמה אנשים שעזרו לי בכתיבת העבודה הזאת: לפרופ' יעקב כ"ץ ולפרופ' משה רינות ז"ל על ייעוצם בבתירת הנושא; לד"ר עמנואל אטקס על הדרכתו השוטפת במתקר של המחבר לקראת הדוקטוראט, שבמיסגרתו נכתבה עבודה זו; לגב' חנה משלר על העריכה הלשונית; לתוכנית "עמיתי ירושלים" על ההזדמנות לעסוק במחקר בכלל.

אחד סותרת שמירת המסורת את כוונת המהסכה ליצור חיים חדשים לעם; מצד שני, ניתוק מהמסורת מעמיד בסימן־שאלה את זכות המהפכה לקדוא לעצמה יהודית, ולכן מחליש או מכחיש את הלגיטימיות שלה[1]. כך, בסופו־של־דבר, מצאה הציונות את עצמה — ככל ניסיון אחר למזיגה בין מסורת ומודרניות — מחפשת אחר קני־מידה לבחידת תכני מסורת שיישמרו ביהדות התדשה שלה. ואף שמעולם לא עוצבה מערכת של קני־מידה ולא פותחה סילוסופיה שיטתית של היחס למסורת, בכל זאת נמצאו פיתרונות מעשיים אם גם במידות שונות של קונסנזוס בקרב העם; היתה הסכמה מוחלטת כמעט על השפה העברית ועל ארץ־ישראל כערכים חיוניים; היתה הסכמה כללית על ערך התנ"ך — אך לא על פירושו ומשמעותו; היו גישות שונות ומנוגדות אל החגים, ולגבי הספרות היהודית ה"קלאסית", הבתר־מיקראית, שררה אמביוולנטיות חריפה. רק זרם אחד במחשבה הציונית חרג בכיוון ניתוק מוחלט מן העבר: תנועת "העבדים הצעידים", או "הכנענים", שנשארה תופעה שולית. ואכן, זרם זה הסיק את המסקנה המתבקשת מהניתוק מן העבר והגיע לשלילת הציונות[2].

הכיוון הכללי של הציונות היה הניסיון להחזיק הן במהפכה והן בשורשים המסורתיים. רבים הביטויים לשאיסה הזאת, ביטויים לפרדוקס של מהפכה השומרת על קשריה עם העבר: התואר "עברי"; מונחים כמו "היהודי החדש", "אלטנוילנד", "חל־אביב"; מילוי מונחים מסורתיים כמו "תורה" ו"מיצוות" בתוכן לאומי־חילוני[3] — כל אלה מעידים על התמודדות עם הפרדוקס האימננטי לציונות[4].

בחברה מסורתית, החינוך הוא כוח משמר. מוסדות החינוך משחקים תסקיד של שמידת הדציטות התרבותית. מטרתם היא להקנות לדור הבא את המיומנויות, האמונות, הערכים, המינהגים והידיעות הנחוצים לכל משתתף בחברה. האידיאל של המחנך הוא החברה הנוכחית ותרבותה; שאיפתו — שהעתיד יידמה להווה (ואולי, עם תיקונים קלים, לטהר את החברה מסטיות ברצף המסורת שחדרו במשך הזמן)[5]. לעומת זאת, בעיני מתולליה ותומכיה של מהפכה תרבותית נתפס החינוך כאמצעי לשינוי פני החברה. אלו השואפים לתרבות חדשה ירצו לתנך דור חדש, שיחיה לפי דטוסים וערכים חדשים. בחברה מסורתית, העוברת מהפכה, התינוך משמש אפוא מוקד למאבק. מערכת החינוך משמשת מרכיב

1 C. Liebman and E. Don-Yehiya, *Civil Religion in Israel*, (Berkeley: 1983), p. 8; Nathan Rotenstreich, *Tradition and Reality*, (New York: 1972), p. 94.

2 י' שביט, מעברי עד כנעני, ירושלים, 1984, עמ' 114—115.

3 E. Don-Yehiya & C. Liebman, "The Symbol System of Zionist Socialism: an Aspect of Isareli Civil Religion," *Modern Judaism* I, (1981), 128.

4 ביטויים נוספים מתוארים במ' פרידמן, חברה ודת, ירושלים, תשל"ח, עמ' 186—213.

5 J. Brubacher, *A History of the Problems of Education*, (New York: 1947), pp. 615—8.

מרכזי בביצורי השמרנים וכלי־התקפה חיוני בידי המהפכנים בעת־ובעונה־אחת. ניתוח תיפקוד מערכת החינוך בחברה העוברת מהפכה משמש על כן להיסטוריון החברתי אספקלריה מאירה המראה בצורה ממוקדת ובהירה את ההתמודדות הערכית הפוקדת את החברה. דוגמה טובה לחברה שבה היה לחינוך תפקיד במאבק על מהפכה תרבותית, היא הישוב הציוני בארץ־ישראל, למן העליה הראשונה ועד קום המדינה[6]. הלבטים בשאלת המסורת היהודית הטרידו את מיפעל החינוך בארץ מראשיתו ועד ימינו. בדיקת השפעתה של התלבטות זאת על עיצוב מערכת החינוך הציוני בארץ וניתוחה עשויים ללמדנו על התפתחות התרבות והחברה הישראלית, על בעיית החינוך היהודי בעת המודרנית ופיתרונותיה האפשריים ועל היחסים ההדדיים בין חינוך לחברה. המטרה הכללית של המחקר הנוכחי היא לנתח את היחס בין המהפכה הציונית לבין מערכת החינוך הציוני־הכללי בישוב. הניתוח ייעשה תוך בדיקת התבטאויותיהם של מחנכי הישוב, כדי להבין את מידת מודעותם לתפקידם בחברה; ינותח תוכן חזונם על החברה הנבנית בארץ, כדי לבודד את יסודותיו הרעיוניים וכדי להצביע על מקורותיהם של יסודות אלה. הניתוח ינסה גם לגלות את המתחים ואת הבעייתיות במחשבה החינוכית הציונית בישוב, ולהצביע על תוצאות הבעייתיות הזאת ביישום החזון המהפכני במערכת חינוך מציאותית. הטענות העיקריות שיעלו מניתוח זה הן אלה:

— למחנכי הישוב היתה תודעה עצמית ברורה של מחוללי מהפכה בעם היהודי.
— מוקד המהפכה היה חזון "היהודי החדש", דמות הטיפוס האידיאלי, שגם יוביל את המהפכה וגם ייווצר על־ידיה.
— אפשר לזהות מרכיבים ומקודות שונים לחזון "היהודי החדש"; אי־אפשר למצוא תיאור בדוד, שלם, מוסכם ועיקבי של הטיפוס האידיאלי הצפוי.
— העידפול והמתחים בניסיונות לצייר את "היהודי החדש" נובעים מהתלבטות לגבי היחס הרצוי בין "היהודי החדש" לבין "היהודי הישן", בין הטיפוס החדש לבין מסורת עמו.
— להתלבטות זאת ולחוסר הבהירות שבחזון "היהודי החדש" היו השלכות חשובות בעיצוב המעשי של מערכת החינוך.

המחקר יעסוק במחשבה ובמעשה בחינוך בארץ־ישראל בתקופה שבין שנת 1903 (שבה נוסדה הסתדרות־המורים, ראשית הפעילות החינוכית הציונית המאורגנת בארץ) עד 1948 (שבה פורק המשטר הוולונטאריסטי הציוני של "הבית הלאומי" והאחריות על החינוך הועברה לידי מדינת ישראל הריבונית). לתקופה זאת היו כמה איפיונים ייחודיים לעומת התקופות שלפניה ושלאחריה. בין אלה ראויים לציון:

6 ר' אלבוים־דרור, "מוקדי־החלטה במערכת החינוך העברי בארץ ישראל", קתדרה 23 (תשמ"ב), עמ' 125.

— התחושה של בניה והכנה לקראת ישות חדשה, שטרם נולדה.
— הומוגניות דמוגרפית מסויימת (יוצאי מרכז אירופה ומזרחה).
— העדר סמכות ריבונית: חברה וולונטאריסטית.

המחקר יתרכז במערכת החינוך "הציוני־הכללי", ולא יעסוק באופן ישיר או מעמיק בזרמים של החינוך הציוני־דתי (מזרחי), תנועת־העובדים (ההסתדרות), והלא־ציוני (כגון אגודת־ישראל). הזרם "הכללי" היה הגדול והחזק בין הזרמים במשך כל התקופה הנדונה, והוא־הוא שגילם בהתפתחותו את המאבק הציוני הבסיסי בין מסורת למהפכה.

כדי להבין את היחס בין מהפכה לחינוך בחברה הציונית בארץ־ישראל, רצוי לברר קודם־כל את המושג של "חברה מהפכנית" ולהצביע על תכונותיה של חברה שכזאת; בחברה שעומדת מול שינויים בתנאי קיומה במישור הכלכלי, הפוליטי, המדיני או האינטלקטואלי מתהווים מתחים בין הנאמנות של הפרט לערכים המסורתיים של התרבות לבין השינויים בערכים, שדרושים למען הסתגלות לתנאים החדשים. כיבוש, מגפה, המצאה טכנולוגית חשובה, מהפך במשטר — אלה דוגמאות לשינויים בתנאים, המעמידים אתגר של הסתגלות בפני כל יחיד וכל מוסד בחברה. אפשר למנות כמה מנגנונים של התמודדות עם שינוי [7]:

— "הישאדות": הערכים המסורתיים נשארים במקומם; דק המוסדות משתנים. ברור שיעילותו של מנגנון זה מוגבלת: פער רחב מדי בין ערכי היחידים ובין אלה הגלומים במוסדות החברה, יגרום משבר.
— "התפדקות": יחידים שאינם מצליחים למצוא מיסגרת לתיאום בין ערכיהם ודרישות התנאים מגיעים למצב של משבר פסיכולוגי. יחידים אלה יכולים לחפש דרכים להינתק מהחברה, או להתנהג בצורה הרסנית כלפי עצמם או כלפי החברה.
— "התקדמות": היחיד משנה את ערכיו בצורה הדרגתית. מערכת הערכים המסורתיים מסתגלת לתנאים החדשים; התרבות משתנית ונוצרת פשרה בין ישן וחדש.
— "תחיה": לעיתים, ברגע היסטורי מסויים, כשה"הישארות" נמתחה עד למקסימום, וכשה"התפרקות" הולכת וגוברת, יש ומופיע מנגנון המתחרה עם ה"התקדמות" והוא "תנועת תחיה". תנועה כזאת היא ניסיון מודע ומכוון לחולל שינוי חד וחריף במערכת הערכים של התרבות וליצור תרבות חדשה, שתאפשר ליחידים לחיות חיים יציבים ומשמעותיים בתנאים החדשים [8].

7 R. Levine, *Culture, Behavior, Personality*, (Chicago: 1974), pp. 93—95.
8 A. Wallace, *Culture and Personality* (New York: 1970), p. 189; A. Wallace, "Revitalization Movements," *American Anthropologist* 58, (1956), 265.

את המושג של "תנועת תחיה" הציע האנתרופולוג אנתוני וולס, לאחר שבדק שינוי תרבותי בתבדות שונות. וולס מתאר סדר התפתחות טיפוסי לתנועות־תחיה [9]:

א) מצב של שיווי־משקל רצוף.
ב) שינוי בתנאים, המעלה את רמת המתח בקרב היחידים.
ג) המתחים האישיים גוברים ומתפשטים; מתהווה מצב של התפרקות אישית שכיחה, התנכרות לנורמות מסורתיות, מתח חברתי.
ד) תחיה:

1. הופעת קבוצה, נביא או מנהיג בעל חזון של תרבות חדשה, שבדרך־כלל כולל זיקה לכוח על־אנושי, שאיפה משיחית ודרישה לתיקון מוסרי.
2. הפצת האמת החדשה; העמדת תלמידים ושליחים.
3. התאדגנות כתנועה.
4. התמודדות החזון המהפכני עם המוסדות והערכים המסורתיים; הסתגלות החזון למציאות התרבותית: יצירת סינתיזה בת־קיימא.
5. התפשטות המהפכה; התחדשות התרבות.
6. התמסדות התרבות החדשה; המעבר לשיגרה.

ה) שיווי־משקל חדש.

וולס טוען שאפשר ליישם את המודל הזה במיקרים היסטוריים רבים של שינוי תרבותי חריף. הוא אף סבור שאפשר לראות את כל הדתות־המאורגנות בעולם כתוצאה של תנועות־תחיה. כלומר, כל דת מקורה בחזון של אדם הנמצא במצב של מתח חברתי חזק, חזון של חיים חדשים לפי ערכים חדשים [10]. מבלי להיכנס לוויכוח על הסבר ראציונליסטי זה לתופעה של התגלות אלוהית ומקור הדת, אין ספק שהמודל של וולס מאלף לגבי שינוי חברתי ותרבותי, וקל לתת דוגמאות לתופעות היסטוריות שתואמות מודל זה.

בהקשר הנוכחי, הדוגמה המעניינת של תנועה לשינוי תרבותי בעלת מידת תיאום גבוהה למודל של וולס היא כמובן התנועה הציונית [11]. אפשר בוודאי לנתח את התפתחות התנועה הציונית ולהעדיף בכל שלב עד כמה מצלית המיבנה התאורטי בתיאור המאורעות. אולם תרגיל כזה לא ייעשה כאן ונסתפק בקביעה השטחית והאינטואיטיבית, שסביר, נאה ושימושי לכנות את התנועה הציונית "תנועת תחיה" לפי הגדרתו של וולס. בהקשר זה יש להזכיר (וגם

9 Wallace, שם, עמ' 268—275.
10 שם, עמ' 268.
11 ד' הורוביץ ומ' ליסק, מישוב למדינה, תל־אביב, 1977, עמ' 181; Zvi Adar, *Jewish Education in Israel and in the United States*, (Jerusalem: 1977), p. 48.

זה נושא הטעון ניתוח מעמיק) שעל אף הסתירות שביניהם, כל הכיוונים שוולס מונה כאפשריים בתנועות־תחיה[12] מופיעים במרכיבים של הציונות: א) שיחזור העבר; ב) שאיפה אוטופית; ג) ייבוא עדבים חדשים מבחוץ; ד) טיהור מערכים הנראים כ"זרים". ובכן, אם נחשבת הציונות תנועת־תחיה, שאפשר לתאר את התפתחותה לפי שלבי הסבימה הנ"ל, ברור שהמחקר הנוכחי עוסק בשלב ד' 4 ("adaptation" לפי וולס). בתקופת הבית־הלאומי ואפילו לפני כן, כבר בזמן העליה־השניה, היה החזון הציוני לבשורה, לתנועה מאורגנת, ולבסוף לבסיס לבניה מעשית של חברה חדשה. אולם בבוא הציונות למימוש המהפכה היא נקלעה למאבק בשני מישודים. במישוד של הגשמת החזון על אדמת המולדת התנגשה תנופת ההתחדשות בסבך של מיבשולים, כגון, קדחת, ערבים, מחסור באמצעים כספיים, אדישות יהודי הגולה וסיבוכי הפוליטיקה הבינלאומית; במישור של החייאת התדבות היהודית סבל המיפעל הציוני מהתלבטות מכרסמת ביחסו למסורת. שאלה זו היתה קשה ומטרידה במיוחד, שכן היא נגעה, כאמור, בעצב רגיש של יסוד הלגיטימיות של התנועה. כך, בעת כניסתה של הציונות לעבודת הבניין בארץ, עדיין לא הושלמה תוכנית הבניה. הציונות פנתה להגשמת המהפכה ולמיסודה עוד לפני שהגיעה להסדר בלשהו בעניין העימות בין חזון התחיה לבין הנאמנות לערכי המסורת. בלומר, החברה הציונית בישוב נכנסה לשלב של כינון מוסדות חדשים עוד בטרם יצאה מהשלב של עיצוב סינתיזה בין חזון התחיה לבין ערכי המסורת.

אם קל יחסית לרקום את חזון המהפכה, קשה יותר, במובן, לחולל מהפכה במציאות. ברם האתגר הכביר הוא לעבור מהנקודה החד־פעמית של שינוי ערכים לדציפות של ערכים חדשים ויציבים. המהפך — קל; למסד את ההפיבה — קשה מאוד. הבחנה זאת מסבירה את חשיבותו ואת בעייתיותו של מיפעל החינוך בעיתות מהפכה: החינוך הוא המפתח להפיכת האוטופיה הנולדת, העבשווית, השבירה, לאוטופיה שתעמוד לדודות. על החינוך בחברה המהפבנית לתפוס ולמצות את ערבי החבדה החדשה ולהעבידם לבני המהפבנים. המשימה הקשה העומדת בפני המחנך בחברה מהפכנית היא לחנך את דור ילדיהם של שוללי המסורת לקראת מחוייבות מסויימת בלפי רציפות המסורת, וגם לקראת חיוב הערכים החדשים של התחיה. דור האבות מושרש במסורת, יודע אותה ושולל אותה. לדוד הבנים חסרים שורשים וידיעה, ולכן ערך השלילה אינו משמעותי לו. על החינוך להתמודד עם סכנת הניתוק והניבור הנובעת ממצב זה. לחינוך נודע תפקיד מרכזי אפוא במעבר ממשבר למסורת. תפקיד זה של מיסוד, של עיצוב מערבות ערכים יציבות, שייך לשלבים ד' 5 וד' 6 במודל של וולס. בלומד, החינוך משחק תפקיד בהפצת התדבות החדשה ובהפיכתה לתרבות ממוסדת. אולם תפקיד זה מסתבך מאוד כשהתהליך של הסתגלות המהפבה, חיפוש הסינתיזה בין המהפכה למסורת עדיין בעיצומו. במצב בזה

12 Wallace, שם, עמ' 275.

החברה כאילו דורשת מהמתנך לעצב דור חדש על־פי ערכים שלא גובשו עדיין, שאינם בבחינת מוסכמות ושאינם ניתנים לביטוי ברור. לפי וולס, בחברה שתנועת־תחיה שולטת בה, מטרתו העיקרית של החינוך היא יצירת נאמנות לערכים החדשים. זאת לעומת המצב בחברה הנמצאת בשיווי־משקל — כאשר המגמה השלטת בחינוך היא הקניית מיומנויות וידיעות[13]. בחברה מסורתית יציבה ערכי התרבות נספגים מערוצי תיקשורת שונים ומגוונים, ואין תלות במוסדות־חינוך פורמאליים לשם הקניית נאמנות לערכי התרבות. בחברה מהפכנית ערוצים אלה נחסמים ומופרעים, ומחוללי התחיה סומכים על מוסדות מערכת החינוך המאורגנת כדי לעצב דור נאמן לערכים חדשים. חברה הסומכת על מערכת החינוך שלה שתיצור מסורת חדשה ותנחיל נאמנות אליה, עוד בטרם הושג קונסנזוס כלשהו לגבי עדכי היסוד של התרבות החדשה, מעמידה בפני מעדכת החינוך משימה בלתי־ניתנת להשגה. הכישלון צפוי אם כן.

והנה, מחנכי הישוב פעלו דווקא בתוך המתח בין המטרות של הסתגלות המהפכה לבין השלטתה בחברה, בין חיפוש הדרך הנכונה לבין הצעירה בה בראש העם. יש לראות בעליה הראשונה והשניה ובפעולותיהן בארץ ביטוי לשילוב של אידיאולוגיה מהפכנית עם מרד אישי. על אף ההבדלים ברקע ובגישות בין שתי העליות הללו, אפשר לראות בשתיהן — וגם בעליה השלישית — חפיפה בין הגשמת אידיאולוגיה מופשטת לבין הגשמת שאיפות אישיות פרטיות. צירוף הכוח המהפכני הכפול הזה עם הפתיחות והעדר המוסדות בישוב יצר אווירת בראשית, של חופש ואף של חובת יצירה וחידוש[14]. אין ספק שהעולים שעסקו בהוראה היו שותפים לחוויה הזאת, ושהיא עיצבה את תודעתם. מרכיב אחר בתודעה־העצמית של מחנכי הישוב לאורך כל התקופה הוא תחושת השליחות: למורים היה ברור שיצירת התרבות החדשה ועיצוב נושאיה מוטלים עליהם. התודעה המהפכנית ותחושת השליחות בולטת בהתבטאויותיהם של מחנכי הישוב, וכמה חוקרים כבר הצביעו על התופעה הזאת[15]. זאת ועוד, המורים ראו את עצמם לא רק כנושאי־הכלים של המהפכה בעם היהודי, אלא כיוצריה של התרבות החדשה ושל הטיפוס החדש[16]. בעיני המורים היה ברור שעבודתם מרכזית, חיונית וחלוצית, ושבלעדיה פשוט לא תהיה מהפכה (ולכן,

13 A. Wallace, "Schools in Revolutionary and Conservative Societies" in *Anthroplogy and Education*, F. Gruber, ed., (Philadelphia: 1961), 43—45, 49.

14 ד' כנעני, העליה השניה העובדת ויחסה לדת ולמסורת, תל אביב, תשל"ז, עמ' 93; י' גורני, "השינויים במבנה החברתי והפוליטי של 'העליה השניה' בשנים 1904—1940", הציונות א' (תש"ל), עמ' 215; S. Eisenstadt, *Israeli Society*, (New York: 1977), p. 10.

15 ר' אלבוים־דרור, שם, עמ' 132—133; י' בן־דוד, המבנה החברתי של המיקצועות החופשיים בישראל, עבודה לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה של האוניברסיטה העברית בירושלים, 1956, עמ' 57—58, 62.

16 Eisenstadt שם, עמ' 21.

בסופו־של־דבר, לא יהיה עם יהודי). בעיית הזיקה למסורת העיקה על המודים יותר מאשר על כל קבוצה אחדת בחברה, עקב מודעותם לאחריות המוטלת עליהם לשמירת דציפות העם תוך כדי תחיית התרבות וחידושה. ביטויים לאמונה שהמורה הוא לא רק שותף למהפכה ומושפע על ידיה, אלא שהוא אתד ממתולליה העיקריים מופיעים לאורך כל התקופה, במיוחד בדפי הפידסומים של הסתדרות־המורים („התינוך", „הד־החינוך", וספר־היובל של הסתדרות־המורים משנת תרפ"ט). אם י' וולקומיץ, מבין דאשוני וגדולי המודים במושבות, עוד דיבר בלשון מתונה על תפקיד בית־הספר „לסייע להפכה הקשה"[17], הבאים אחריו היו צנועים פחות בחזונם לגבי תפקיד המורה — והיו גם אנשי־ציבור[18] מחוץ למיפעל החינוכי, שהיו שותפים לחזון זה:

„... בבית־הספר מחנכים את הילדים על־פי הדעות וההשקפות היותר חדשות, הסביבה עודנה קופאת על שמדיה ומחזקת בשתי ידיים בדעות ובהשקפות הישנות" — ו' ויטקינד, תרס"ג[19].

„המודה העברי הבין עם ראשית צעדיו... כי תעודתו גדולה וקשה ומכדיעה מזו של כל מורה אחר שבעולם; כי עניינו וגושא עבודתו הוא לא תגיכו, הפרט, תכליתו והכשרתו למלחמת־הקיום האישית, אלא ציבורו הטבעי של החגיך, עמו, שעליו לעשות את שליחותו ולממש את מהותו" — מ' גליקסון, תרפ"ז[20].

„המודה הפקיד, המקנה ידיעות, שהוא מרוצה על הבריות בכל עם, אינו חביב על עמנו, שכן הוא רוצה לדאות במורה את הרועה הרוחני. כאן המורה איננו אומן, כי אם איש־הרוח" — ש' פוגצ'וב, תרפ"ט[21].

„אנחנו באנו ובניגוד לרצון ההודים אמדנו: ביד חזקה נמליך עליכם את בית־הספר העבדי החדש, את הספר העבדי החדש, את הלשון העבדית החדשה, ואת רעיונות־התחיה החדשים עם האגושות החדשה" — ד' קמתי, תרפ"ט[22].

„בית־ספדנו זה אינו פדי התפתחות פגימית, איטית ומודרגת, שגדל וצמח מתוך עצמו בעיקבותיה של השתלשלות־החיים במשך דורות, אלא הוא

17 י' עזריהו, „החינוך העברי בארץ־ישראל", ד' קמחי (עורך), ספר היובל של הסתדרות־המורים תרס"ג—תרפ"ח, ירושלים, תרפ"ט, עמ' 71.

18 מ' אוסישקין, „נאום בחג היובל של הסתדרות־המורים", הד־החינוך ג' (תרפ"ט), עמ' 303—304.

19 ו' ויטקינד, נאום באסיפת היסוד של הסתדרות־המורים, ד' קמחי (עורך), ספר היובל של הסתדרות־המורים תרס"ג—תרפ"ח, עמ' 390.

20 מ' גליקסון, „הציונות והחינוך", החינוך י' (תרפ"ז), עמ' 145.

21 ש' פוגצ'וב, „למהותו של בית־הספר בארץ", הד־החינוך ג' (תרפ"ט), עמ' 340.

22 ד' קמחי, „על עניין זכרון־יעקב", הד־החינוך ג' (תרפ"ט), עמ' 62.

יצירת קפיצה, מהפכנית כמעט, שהיא מותנית במהפכה הפיתאומית שבתנאי חיינו החדשים בארץ" — י' עזריהו, תרצ"א [23].

"...הן לא רק לשומר הופקדתי על דוד העתיד, כי אם למעצב דמותו העברית המקווה" — י' הלפרן, תש"ו [24].

המורה העברי היה אפוא בעיני עצמו ובעיני הציבור, סוכן של שינוי, גושא המהפכה הציונית ובין מתווי דרכה. תיאור וניתוח יפים של התפתחות התודעה הזאת בקרב ציבור המורים ושל השפעתה על תיפקוד הסתדרות־המורים, נמצאים במחקרו של יוסף בן־דוד. בין מסקנותיו המאלפות יש לציין כאן קביעה אחת שהולמת יפה את תיאורו של וולס את החינוך בחברה מהפכנית. בן־דוד מדגיש את נטיית המורה בישוב לפעול כמנהיג כאידיאמטי־מהפכני, ולא כנציג הערכים הממוסדים של החברה. פיתוח מערכת החינוך בישוב עמד בעדיפות גבוהה "...אולם הדאגה העיקרית היתה לעצם מתן השירות ולא לטיבו, מה שמראה שחשיבותו היתה יותר סמלית מאשר אינסטרומנטלית, ליצור נאמנות לאומית (ותנועתית), ולאו־דווקא לתת בידי התלמיד את הכלים ליצור את עתידו בעצמו" [25].

כפי שמשתמע מכמה מהמובאות לעיל, החינוך בישוב שאף פחות להבשרה מיקצועית, כלכלית, הסתגלותית, להקניית המיומנויות והידיעות החיוניות ב"מלחמת־הקיום האישי", ויותר לשינוי עדכים, לתחיית העם על־ידי עיצוב "הדמות העברית המקווה". ודאי הוא שלמערכת החינוך ולמחנכים בישוב היה תפקיד חשוב בהגשמת המהפכה הציונית; אולם השאלה, שאותה לא הצליחו המורים האלה לפתור וממנה לא זבו להיפטר, למדות כל מסידותם, מידצם ונאמנותם, היא שאלת תובנה של המהפכה. יוסף עזריהו, בין מנהיגיו ודובריו החשובים של הזרם הכללי במשך שנים רבות, הבין וביטא את הבעיה הזאת בצורה נאה:

"הווייתנו בארץ נוצרה מתוך שידוד מערכות בעולמנו החיצוני והפנימי, כפרי קפיצה מהפכנית מסיגנון חיים אחד לסיגנון חיים אחר, שעדיין לא הספיק להתגבש וללבוש צורה מסויימת... וממילא נפל התפקיד הזה [של עיצוב החיים החדשים] בחלקו של בית־הספר, אשר אותה הקפיצה המהפכנית שבחיי הישוב חוללה גם בו מהפכה מקבילה וחידשה לגמרי את צורתו. והוא, בית־הספר, אינו יכול להימנע מקביעת עמדה מסויימת... יש בליבם [של המחנכים] ההכרה הברורה או העמומה, ש[החינוך] אינו יכול או אינו צריך להיות זה שהיה מקובל עליהם בגולה, אלא איזה אחר, חדש. אבל מהו החינוך האחר החדש, הרצוי — דבר

23 י' עזריהו, "לשאלת הבעלים של החינוך", הד־החינוך ה' (תרצ"א), עמ' 173—174.
24 י' הלפרן, "בית־הספר וההורים", החינוך י"ט, 2 (תש"ד), עמ' 30.
25 י' בן־דוד, שם, עמ' 31, 126, 133.

זה לא מחוור להם. וטבע הדברים מחייב, שכל אחד רואה בדימיונו אידיאל מעודפל של חינוך המשקף את עברו הוא ואת תוכן נפשו"[26].

ההתלבטות המשתמעת מדבריו של עזריהו היא מוטיב חוזר ומאחד (נוסף למוטיב המהפכה) בתודעת מחנכי הישוב, מראשית ההתארגנות החינוכית ועד ימינו. אפשר להגיע להבנת הדינאמיקה של ההתלבטות הזאת באמצעות בדיקת התפתחותו של המושא שלה, מושג "היהודי החדש".

למן אמצע המאה הי"ט היתה סדרה של ניסיונות לחולל שינויים במערכת החינוך בישוב בארץ־ישראל. רוב הניסיונות האלה שאפו למודרניזציה מתודית בחינוך, להקניית מידה מסוימת של השכלה כללית לתלמידים (נוסף להשכלה תורנית), ולעידוד הפרודוקטיביזציה של הישוב. יזמי פעולות אלה היו בעיקר עסקנים ממערב אירופה; ההתנגדות להן בקרב היישוב היתה חריפה וקולנית; השפעתן והצלחתן היו מוגבלות. לכל הניסיונות האלה חסר היסוד המהפכני; כולם ביקשו לתקן את הקהילה המסורתית, להעמיד אותה על בסיס כלכלי סביר ולקרב אותה לדמות של קהילה מערבית מודרנית, המאופיינת במזיגה של אורח־חיים הלכתי ותרבות מערבית. בכלל, מתקני החינוך בישוב לפני 1881 הלכו בדרך ההשכלה בחפשם מיזוג בין שמירת המסורת לבין ההתקרבות לתרבות המערבית ולכלכלה הראציונליסטית של החברה המודרנית[27]. החינוך עמד אמנם במרכז פולמוס ציבורי חריף, אבל המחדשים פעלו מתוך מסורת פילנתרופית, ולא על־פי אידיאולוגיה מהפכנית. מצב זה השתנה עם כניסתם של "חובבי ציון" לתמונה ההתיישבותית. "חיבת ציון" נשאה את עיניה לטיפוס אידיאלי המבוסס על שינוי ראדיקלי; היא הציבה את המושג של "היהודי החדש" כמטרת הפעילות בציון, ובעת־ובעונה־אחת כאמצעי לתחיית העם. מאז מרחף מושג זה על פני הארץ כסמל, כאידיאל, כמטרה, כאמצעי, כדמות מעודפלת[28]. מתוך סקירת התבטאויותיהם של מחנכים ומנהיגים ביחס למושג, אפשר להבחין בארבעה קווי־יסוד, ואף שאינם עצמאיים ונפרדים, יש בהם לסייע להבנת הרעיון והשפעתו. קווים אלה הם:

— יסוד השלמות — הטיבעיות;
— יסוד הכוח — הגבורה;

26 י' עזריהו, "פרובלמות החינוך שלנו" (בערך 1930), בתוך כתבי יוסף עזריהו, כרך ב', תל־אביב, תשי"ד, עמ' 305.

27 סיכום מקיף של פעולות לקראת מודרניזציה בחינוך בישוב במאה הי"ט מופיע ב־ E. Manneberg, *The Evolution of Jewish Educational Practices in the Sancak of Jerusalem under Ottoman Rule*, Dissertation, (U. of Connecticut, 1976), passim.

28 א 'אבן־זהר, "הצמיחה והתגבשות של תרבות עברית מקומית וילידית בארץ־ישראל 1882—1948", קתדרה 16 (תש"ם), עמ' 171; י' ברלוביץ, "מודל 'היהודי החדש' בספרות העלית הראשונה", עלי־שיח 17—18 (תשמ"ג), עמ' 67.

— יסוד העבודה — האדמה;
— יסוד היהדות.

כל אימת שהמונח "היהודי החדש" מופיע בספרות החינוכית או בעיתונות, הכוונה היא לתירכובת מסויימת של היסודות האלה; בדרך־כלל תירכובת זאת היא בלתי־שלמה, כלומר — אפשר אולי להצביע, לפי הכתוב, על כמה תכונות חיוניות של היהודי הרצוי — אבל אי־אפשר לצייר על סמך הנתונים תמונה שלמה וכוללת של התוצאה הרצויה. הסיבות לכך יובהרו להלן.

למעשה, כל ההתפתחות של המושג "יהודי חדש" וכל התמודדות איתו הן בבחינת המשך של חתירת "חיבת ציון" ליצור אנתרופולוגיה ציונית חדשה, שתהיה מרכיב מרכזי במהפכה הציונית[29]. יצירה זאת מבוססת על שלילת ההווה של הגלות, ההווה הלא־טיבעי והלא־שלם, ושיחזור העבר, כשהעם חי באופן טיבעי ושלם. לפי יפה ברלוביץ, בעיני "חובבי ציון" היתה דמותו של "היהודי החדש" מטרה מציאותית, בת־השגה וברורה למדי. היו בה שלושה מרכיבים[30]:

— שלמות החוסן: שיחזור איש התנ"ך — נפש בריאה וחזקה בגוף בריא וחזק; מצב טיבעי.
— שלמות מוסדית: חיים טיבעיים לפי חוקת העם (התורה) המושרשת במולדת.
— שלמות לאומית: תרבות טיבעית ויהודית־ייחודית.

מן העקרונות האלה נובעות כמה תכונות של הטיפוס הרצוי: הוא מדבר עברית; הוא בריא וחזק; הוא מושרש במולדתו; הוא חי לפי ההלכה הטיבעית המחודשת; הוא אוהב את עמו, תרבותו ומולדתו; הוא מלא שימחת־חיים[31]. זיגפריד להמן, מייסד כפר־הנוער בן־שמן, המשיך את הקו הזה של שלמות כיסוד "היהודי החדש", אך הוא ביטא את האידיאל במילים אחרות. הוא ביקש לעצב יהודי "בעל זיקה" — זיקה לקרקע המולדת, לחבריו, לעמו, לערכי תרבותו, לכל אדם ולחוק המוסרי[32]. כמו "חובבי ציון" לפניו, ראה להמן את היהודי הגלותי כמנותק מהזיקות או השלמויות הטיבעיות לכל אדם ושהיו פעם טיבעיות ליהודים.

הקו השני, יסוד הכוח והגבורה, מצא ביטוי ברור בהערצה הרומאנטית שרחשו צעירי העליה השניה לכוח גופני ולנשק, וגם להקרבה עצמית ולנכונות למוות. "השומרים" ביטאו וסימלו את ההערצה הזאת לאומץ־לב ולכוח. תפיסתם את

29 י' ברלוביץ, שם.
30 שם, עמ' 54—55.
31 מ' אוסישקין, "נאום באסיפת היסוד של הסתדרות־המורים", ד' קמחי (עורך), ספר היובל של הסתדרות־המורים תרס"ג—תרפ"ח, עמ' 392; פ' שיפמן, החינוך הלאומי, ירושלים, תש"א, עמ' 30.
32 ז' להמן, רעיון והגשמה, תל אביב, תשכ"ב, עמ' 113—115.

דמות "היהודי החדש" מתגלמת יפה בגאוותם על סידוב הערבים להאמין שהם יהודים; אלה אף זיהו את "השומרים" כממשיכיהם של הגיבורים הקדומים שחיו פעם בארץ, "בני ישראל"[33]. "השומרים" ואוהדיהם התחילו את תהליך הריה־ביליטציה של סמלים מן העבר שביטאו את ערך הגבורה, כגון בר־כוכבא, הקנאים, מצדה, מודיעין וכו'[34]. לתהליך הזה היו ממשיכים בכל הזרמים והת־נועות, ואין ספק שיסוד הגבורה היה למרכיב מרכזי בכל תיאור של "היהודי החדש". מן הערך הבסיסי של הכוח נובעות כמה תכונות משניות ששיחקו תפקיד בתפיסות שונות של הטיפוס החדש. בין אלה יש למנות את מושג ה"הדר" של הרוויזיוניסטים, המדגיש את החוסן הפנימי, הביטחון־העצמי, הגבריות[35]. בכלל, יסוד זה שואף להוציא מהאופי היהודי את תכונות הפחד, ההיסוס, הסבי־לות, ותחושת הנחיתות[36].

היסוד השלישי, שאי־אפשר לנתק אותו לגמרי מערך הכוח — כפי שאי־אפשר לנתק את יסוד הכוח ממושג הטיבעיות — הוא הזיקה לאדמה, המבוססת על עמל כפיים.

אגשי העליה השגייה הציבו כאידיאל את טיפוס החלוץ[37], דמות המורכבת מכמה תכונות:

— מסירות נפש למטרות המשותפות של העם.
— גבורה וביטחון־עצמי; נחשוגיות.
— חתירה לקראת חברה צודקת.
— פשטות.
— עבודה פיסית כערך מרכזי — בייחוד עבודה חקלאית.

אם הדמות המושכת את "השומרים" היתה תבדואי על סוסו הדוהר, הרי הדמות המשפיעה על החלוצים היתה האיכר הפשוט, המתפרנס בזיעת אפו, המושרש באדמתו, הישר, הנאמן, זה המתרחק מההשכלה (מסורתית וכללית) המעוותת והמסבכת את החיים[38]. המוגח "חלוץ" אינו נעדר בעייתיות, שכן התנועות הציוניות־סוציאליסטיות ראו אותו כניכסן, כך שיש בו גם תוכן אידי־אולוגי. מקובל לכנות "חלוצים" דווקא את המתיישבים שפנו לבניית ישובים חקלאיים קולקטיביים, בעלי האידיאולוגיות הסוציאליסטיות. אולם החלוץ וה־

33 י' גורני, "היסוד הרומאנטי באידיאולוגיה של העליה השניה", אפופות 10 (ינואר 1966), עמ' 62, 64.
34 שם, עמ' 59—60.
35 Walter Laqueur, *A History of Zionism*, (New York: 1976), p. 360.
36 י' עזריהו, שם, עמ' 291; Liebman & Don-Yehiya שם, עמ' 78.
37 א' ריגר, החינוך העברי בארץ־ישראל, תל אביב, ת"ש, חלק א' עמ' 183—192; Eisenstadt שם, עמ' 17—18; Don-Yehiya & Liebman, שם, עמ' 122.
38 א' אורינובסקי, "לבעיית המיבנה של בית־ספרנו", הד־החינוך ט"ז (תש"ב), עמ' 161—163; ג' פרוידנברג, עיקרי היחדות בהשכלת העם בכפר, תל־אביב, עמ' 5—7.

חלוציות נהפכו לערכים תרבותיים כלליים ביישוב ואיבדו את הגימה האידי־אולוגית או התנועתית שלהם. במעבר מאידיאל תנועתי לערך חברתי כללי נשמרו והובלטו התכונות שברשימה לעיל, וביניהן התרומה המיותדת לדמות "היהודי החדש" — ההדגשה על ערך עבודת האדמה. תכונות שנובעות מהמרכיב הזה כוללות פשטות, אנטי־עירוניות והסתייגות מהשכלה [39].

על־פי קשת הצבעים שביסודות הטיבעיות, הכוח והעבודה, אפשר לצייר בקווים כלליים את דמותו של "היהודי החדש". הטיפוס הרצוי יהיה בריא, זקוף־קומה, חזק, אמיץ וחרוץ; הוא יאהב את מולדתו, יעבוד את אדמתה בשימחה ויגן עליה במסירות־נפש. לשונו ותרבותו יהיו עבריות; תייו, תענוגותיו ודיבורו יהיו פשוטים כמו לבושו; אופיו יהיה ישר וצנוע, נאמן ואמין ורודף־צדק. עד כאן לכאורה מופיעה דמות ברורה ומוסכמת למדי. שלושת היסודות הדמוניים ועיקביים, והתוצאה הינה אידיאל חיובי ובן־השגה [40]. אך התמונה הזאת אינה מושלמת. הציור מגלם אדם חדש — לאו־דווקא יהודי חדש. וכאן נקודת ההתלבטות. התיאור של האדם החדש המסוכם כאן היה מקובל על הישוב הציוני — ועל מחנכיו בפרט — כאידיאל שכדאי לשאוף אליו. אבל היתה תחושה כללית שהאדם החדש הוא רק חלק מ"היהודי החדש". היתה אמנם נטיה בקרב חוגים מסויימים להסתפק בעיצוב אדם חדש ולשלול זיקה להווה היהודי ולרצף ההיסטוריה היהודית, אך לגישה זאת (תנועת "העברים הצעירים") לא היתה השפעה גדולה על עיצוב האידיאל התרבותי־חברתי של "היהודי החדש". להיפך: מה שאיפיין את המחשבה החינוכית ואת הביקורת התרבותית בישוב לזרמיהן היה הביטחון שצריך להיות ב"יהודי החדש" מרכיב "יהודי" מובהק. היסוד היהודי הוא אם כן הקו המשלים את תמונת הטיפוס החדש. כבר צוינו לעיל הדים לחשיבות היסוד הזה, ב"שלמות המוסרית" של "תובבי ציון", בנאמנותו ובמסירותו של החלוץ לעמו ובמיפעל הגדרתה ועיצובה של "התרבות העברית". זיקה לעם, להיסטוריה של העם, למסורת ולספרות העם היתה לפי כל תפיסה יסוד חיוני בדמות "היהודי החדש". הנה לדוגמה דברי מתגך מזרם־העובדים:

> "אפילו ניצור כאן דור מושלם בכל המעלות התרומיות, אלא שיראה את עצמו כ'שבט' נפרד ומנותק מסיבלו וממלחמתו של העם היהודי — נסתם הגולל על מיטב חזוננו" [41].

39 ד' גלעדי, הישוב בתקופת העליה הרביעית, (1924—1929), בחינה כלכלית ופוליטית, עבודה לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה של האוניברסיטה העברית, ירושלים, 1968, עמ' 35; G. Shaked, "The Case for Secularism", *Forum* 45, (1982) 29.

40 ש' אלמוג, ציונות והיסטוריה, ירושלים, תשמ"ב, עמ' 79.

41 ח' פז, "החינוך לחיבת הגולה", ש' גולן (עורך), דור לדור, מרחביה, 1948, עמ' 204.

כלומר, אין עדך לחידוש בלי זיקה איתנה לדצף העם; אין טעם ליצור אדם חדש אם אינו יהודי עוד.

במידה שקל למצוא בספרות החינוכית ביטויים ותיאורים בדורים ועיקביים למדי של האדם החדש שב"יהודי החדש", בה במידה קשה למצוא קווי־יסוד ליהדות שבטיפוס הרצוי. המחוייבות ליסוד היהדות אינה מוטלת בספק, אך תוכן היסוד הזה נשאר רחוק מגיבוש והסבמה. ע"א סימון ניסה לתאר את הצידוף הרצוי של חדש וישן בהציעו ש"היהודי החדש" יודבב מהחלוץ ומה־תלמיד־חכם[42]. א' דושקין הרחיב את ההצעה הזאת, וכלל בתירבובת הדדושה את התלמיד־חכם, החסיד, המשכיל, הציוני והחלוץ[43]. ברם, התבטאויות אלה נשארות בגדר מליצות ואינן עוזרות בהגדרת התוכן היהודי שבטיפוס החדש. לא היה בית־ספר ציוני בישוב שלימודי היהדות לא תפסו בו מקום נכבד בתוכנית הלימודים, ואילו מעטים מאוד היו הניסיונות להגות הצדקה מחושבת לתוכן הלימודים האלה וליחסם לתוצר דצוי כלשהו, לטיפוס אידיאלי. כדי להבין את סיבת הליקוי הזה באידיאל החינוכי של "היהודי החדש" יש להתבונן במקורות לארבעת היסודות של המושג.

זיהוי מקורותיה של המהפכה הציונית הוא משימה גדולה שאינה בהיקף העבודה הנוכחית. כאן דק יצוינו התנועות והלכי־הדות העיקריים שתרמו לעיצוב דמות "היהודי החדש" בטיפוס אידיאלי של החינוך הציוני[44]. גורם מכריע בהתפתחות הציונות היה כמובן המחשבה הלאומית האירופית, שעיצבה במידה רבה את כל מהלך ההיסטוריה האירופית מאמצע המאה הי"ט ועד לאמצע המאה העשרים. רעיונות הזהות, התרבות והלשון הלאומיות, הזיקה למולדת, ההיסטוריה כסמבות מוסדית, העולם כמורכב מלאומים ייחודיים החיים בארצות מולדתם, כל אלה שיחקו תפקיד בדור במחשבה הציונית. הוגים במו אחד העם וח"נ ביאליק הקדישו את מחשבתם ליישום רעיונות אלה למציאות היהודית, ועל־ידי בך חתרו להביא את היהדות למצב של תיאום עם חזון העולם הלאומי. הבלטת היסוד הלאומי שבהוויה היהודית, הדגשת הרציפות של ההווה עם העבר והשאיפה לאוות את הקדע שבלב היהודי בין אנושיותו לבין יהדותו איפיינו את המחשבה הציונית שבהשראת הלאומיות האירופית[45]. יסוד השלמות במונח "היהודי החדש" עומד בעיקר על צרור המושגים האלה. אפשר לראות את הגעגועים ליהודי השלם והטיבעי, בן אומתו, בן ארצו ובן

42 א"ע סימון, "מכתב לאסיפת האגודה האקדמית הציונית ק.י.פ."; דבר, 30.6.38, עמ' 5.

43 א' דושקין, "חינוך האופי ומהלכי ההוראה", ח' רות (עורך), על החינוך התיכוני העברי בארץ־ישראל, ירושלים, 1939, עמ' 87.

44 על השפעות של מחשבה אירופית על הציונות ראה הורוביץ וליסק, עמ' 214—216.

45 אחד העם, "הגימנסיה העברית ביפו", בתוך כל כתבי אחד העם, תל־אביב, תשב"ה, עמ' תט"ז; א' שביד, היהדות והתרבות החילונית, תל־אביב, תשמ"א, עמ' 36, 46—49, 64; אלמוג, שם, עמ' 87.

תרבותו, ללא תסביכים ו"בעל זיקה", כאידיאל של לאומיות מודרנית בנוסח יהודי. אמנם אין בתפיסה זאת "שלילת הגלות" גמורה, כי אחד־העם ואסכולתו הדגישו את רצף ההיסטוריה והתרבות וסלדו מניסיונות להכחיש את ערכן של חוויות העם ויצירתו[46]; אבל מצד שני ברור שהשאיפה לשלמות ולטיבעיות היתה בבחינת מרד נגד הקרע והאנומליה של הקיום הגלותי. במילים אחרות, על־פי התפיסה הלאומית נראה העם היהודי יוצא־דופן, חודג ממתכונת של לאום נורמלי, ולכן היהודים כיחידים היו לא־נורמליים, נכים רוחניים; הפיתרון: לעצב "יהודי חדש" וממנו לבנות עם מחודש ובריא.

הלך־רוח אחר שהתסיס את האינטליגנציה באירופה סביב למיפנה המאות, והשפיע על מושג "היהודי החדש", היה הרומאנטיקה המהפכנית. בשני העשורים שלפני פרוץ מלחמת־העולם הראשונה שלטה בקרב הנוער המשכיל התחושה שהחברה האירופית הקיימת דקדנטית ומתנוונת ואובדת כיוון ורצון. קוצר־רוח וגעגועים לפעילות, לסיכון, לשינוי, לעמידה מול המציאות ולעשיה נשבו בעולמו של הדור הצעיר. בציפיה הזאת לאלימות, לאסון, להקרבה היה יסוד של אנטי־דאציונליות. הערכים השליטים היו הכוח, הנעורים, האלימות, הספונ־טאניות והחיוניות[47]. בציונות בכלל ובמחשבתם ובפעילותם של אנשי העליה השניה בפרט היה מרכיב מובהק של שלילת התרבות והחברה האירופית העירונית המתנוונת[48]. ברדיצ'בסקי, פיירברג, טשרניחובסקי, וההולכים בעיק־בותיהם בנתיבות הוויטאליזם העמידו כערך עליון לא את רצף חיי העם, אלא את כוח החיים. שלילת הגלות באסכולה זו מרחיקה־לכת הרבה יותר מאשר במח־שבה הלאומית. כאן הגלות היא לא רק בושה; דרוש ניתוק אלים ממנה, "שינוי־ערכין" יסודי[49]. המגמה של שינוי־ערכין ויטאליסטי־אנארכיסטי בציונות קיבלה חיזוק מתופעה אינטלקטואלית אחרת בת אותה תקופה; התפתחות ביקורת־המקרא וההתעניינות בארכיאולוגיה של המזרח־התיכון עודדו את הניסיון להלביש את הערכים החדשים של גבורה, כוח אלים ואדציות על ההיסטוריה הקדומה של העם וכך למצוא את דגם היהודי האידיאלי בדפי התנ"ך[50]. ממיפגש זה של מחקר והגות רומאנטית נולדה ההבחנה בין "עברי" ל"יהודי". המונח "עברי" קשר את הגיבור הקדמון עם הטיפוס החדש הרצוי; "יהודי", לפיכך, התייחס לטיפוס הגלותי[51]. השימוש ב"עברי" לתיאור "היהודי החדש" וכל מוסדות החברה הציונית בישוב, יש בו נימה ברורה של שלילת כל החוויה

46 שביד, שם, עמ' 32.

47 H. S. Hughes, *Consciousness and Society*, (New York: 1961), pp. 337—338; R. Wohl, *The Generation of 1914*, (Cambridge: 1979), pp. 5—9, 214—215.

48 Shaked, שם, עמ' 22.

49 אלמוג, שם, עמ' 86—88; א' שפירא, כרל, תל־אביב, 1983, חלק א' עמ' 119.

50 שביט, שם, עמ' 27—30; אלמוג, שם, עמ' 10—91; גורני, שם, עמ' 55.

51 אבן־זהר, שם, עמ' 165, הערה 1; שביט, שם, עמ' 31—32.

הגלותית ותרבותה. דומה שקו הגבודה — ובמידה מסויימת גם קו האדמה — במושג "היהודי החדש" נקשרים בזרם מחשבתי זה.

אפשר לראות את יסוד האדמה במושג "היהודי החדש" כמבוסס הן על לאומיות הדורשת קשר למולדת, והן על הזרם הוויטאליסטי־אנארכיסטי, המרומם את כוח החיים ואת הארציות. אולם, יש לציין זרם רעיוני אחר שתרם לקביעת עבודת האדמה כערך חשוב לטימוס האידיאלי. מדובר בנאטודליזם הרוסי, שהתבטא במחשבתו של טולסטוי ובפעילותם של הנאדודניה־וליה[52]. זרם זה, בעל אופי רומאנטי מובהק, העמיד כאידיאל את האיכר הרוסי ואת הכפר שלו. הזיקה של האיכר לאדמתו אינה זיקה לאומית לאדמת המולדת, אלא יחס פרטי, מיסטי, בין האדם היחיד ובין האדמה שאותה הוא עובד וממנה הוא חי. ההוגה שתירגם את הרעיון הזה מן המימגדת התרבותית הרוסית אל המתשבה הציונית היה א"ד גורדון, אביהם־הרוחני של צעירי העליה השניה[53]. גורדון התייחס לעבודת האדמה כאל ערך דתי וראה בעבודה חקלאית כוח גואל, שיטהר את העם מהדה־הומאניזציה של החברה המערבית המודרנית[54]. לפי התפיסה הזאת, החוזר לעבודת האדמה כאילו נולד מחדש; הוא נגאל מגלותו הגיאוגרפית ומניתוקו הפיסי והרוחני ממקור החיים והקדושה — האדמה[55]. בבואם מרומיה לארץ־ישראל החליפו גורדון וחלוצי העליה השניה את אידיאל האיכר הרוסי באידיאל מקומי מקביל, הבדואי והפלאח. הם ראו בטיפוסים אלה "אצילות טיבעית", שורשיות, קשר אורגני לאדמתם, וחיקו אותם בכמה פרטים תרבותיים, כגון לבוש, מוסיקה ומטבעות־לשון[56]. זאת ועוד, צד חשוב של האידיאל של המוז'יק־הפלאח היה צורת החיים הקהילתיים. גורדון, כמו הנארודניקים, ראה את הכפר כדגם הקהילה האנושית האידיאלית, התגלמות הסוציאליזם הטיבעי והאמיתי[57]. הוא חזה לפיכך התיישבות בארץ־ישראל שתתארגן לפי הדגם הזה בקהילות קטנות, אינטימיות ושיתופיות (מקור "הקבוצה"). בזרם הנאטור־ליסטי אמנם אפשר למצוא את המקור העיקרי ליסוד האדמה שבמושג "היהודי החדש", וכמו־כן את מקודן של כמה תכונות־לוואי ליסוד זה, כגון האנטי־עירוניות וחיקוי התרבות הערבית. כמו הלאומיות והזרם הוויטאליסטי־אנאר־כיסטי, גם הזרם הנאטורליסטי התבסס על שלילת הגלות. הגלות התפרשה כאן כהשתתפות היהודים בציוויליזציה המנוכרת של המערב, והשתלבותם בחברה העירונית חסרת הקדושה והאנושיות. גאולת העם תבוא כשנושאי תרבותו יהיו "יהודים חדשים".

52 Shaked, שם, עמ' 25.
53 הורוביץ וליסק, שם עמ' 213; שביט, שם, עמ' 157—158.
54 שם, עמ' 174.
55 Liebman & Don-Yehiya, שם, עמ' 37.
56 אבן־זהר, שם, עמ' 174—175.
57 שביד, שם.

למקורות הרעיוניים של יסודות "היהודי החדש" שתוארו עד כאן, יש מכנה־משותף חשוב: כולם מסכימים על דמותו השלילית של היהודי הקיים. הזרם הלאומי ראה את היהודי כתלוש, חסר שורשים, קרוע בין שתי תרבויות, לא־נורמלי, בעיני הזרם הוויטאליסטי־אנארכיסטי היהודי נתפס כתלש, פחדן, חיוור, לא־ישר, כפוף־קומה, משועבד ומשולל תענוגות החיים. ודמות היהודי שנגדה מדד הזרם הנאטורליסטי, היתה "אדם־אוויד" (לופטמענטש), מנצל ומנוצל, קוסמופוליטי ולקוי ברגישותו המוסרית. מעניין שחוזי "היהודי החדש" דימיינו את הטיפוס האידיאלי החדש כהיפוכו של דמות היהודי הקיים — כפי שזאת הצטיירה בעיני הלא־יהודים. כלומר, מחוללי המהפכה הציונית קיבלו כתקף סטיריאוטיפ אנטישמי של היהודים וכמטרת המהפכה העמידו את המרת הטיפוס הזה להיפוכו, על־פי שיטה אידאית זו או אחרת. יוצא אפוא ששלושת היסודות של "האדם החדש" ב"יהודי החדש" מושתתים על ניסיונות שלילה, הפיכת צדדים שונים בדמותו השלילית של היהודי הקיים[58]. העובדה שהוגים ציוניים אימצו את הסטיריאוטיפ השלילי של היהודי נעוצה כמובן בהשפעתן של השקפות־עולם ובהלכי רוחות שהיו דווחים בחברה הסובבת אותם בתקופה הנדונה. אין זאת תופעה חדשה או מפתיעה בתולדות עם ישראל. בכך היו הציונים ממשיכי דרכה של מחשבת ההשכלה. בגרמניה, ואחר־כך ברוסיה, הסתמנה נטיה ברורה אצל המשכילים היהודיים להעדיף את התרבות היהודית לפי קני־המידה של החברה הסובבת, לקבל ולהפנים את הביקורת שחשמיעו הוגים ומדינאים נוצריים על אורח־החיים היהודי[59]. יש במחשבה הציונית הדים חזקים של קריאות המשכילים ל"דיפוי" המוסר היהודי הלקוי באמצעות העיסוק במלאכה ובחקלאות[60]. המשכילים שאפו למיזוג של מסורת ומודרניות, המבוסס על ראיית היהדות כדת במהותה. הציונים, שבמידה רבה אימצו אותה העדכה שלילית של היהדות הקיימת, הציעו פיתרון מהפכני: הם ביקשו להעמיד את הרציפות של היהדות על בסיס לאומי, לא על בסיס דתי. וכך, אף־על־פי שיצאו מהנחות דומות לאלה שהניעו את המשכילים, הגיעו הציונים למסקנה שונה ומהפכנית וראו את פיתרונות המשכילים כחלק מהמציאות היהודית המתפודרת. הבעייתיות של יסוד היהדות במושג "היהודי החדש" נובעת ממדידתם של הציונים בתפיסה הדתית של היהדות.

הניסיון לצייר את דמות "היהודי החדש" על־פי שלילת הדמות הקיימת הצליח בתחום התכונות "האנושיות", ועלתה ממנו תמונה נאה ועיקבית של טיפוס חדש. אולם אותה השיטה לא יכלה להצליח להתמודד עם הגדרת יהדותו של הטיפוס הרצוי, בגלל הקושי לקבוע מה אפשר לשלול במסורת מבלי לנתק

58 אבן־זהר, שם, עמ' 172, 174.

59 מ' לוין, ערכי חברה וכלכלה באידיאולוגיה של תקופת ההשכלה, ירושלים, תשל"ו, עמ' 48—56, 59, 114—134.

60 שם, עמ' 64, 173—175, 218—219.

את הרציפות. המרת בסיס היהדות מדת ללאומיות חילונית אינה מיבצע פשוט; היא דורשת הגדרת יחס חדש ומשמעות חדשה לכל ערכי המסורת. זאת ועוד, היסודות של שלמות, כוח וזיקה לאדמה מתייחסים לדפוסי התנהגות חברתית, לתכונות אופי, ולמידות מוסריות; יסוד היהדות, לעומתם, נוגע בשאלות קיומיות; היפוך פשוט לא היה מסוגל להתמודד עם מציאות כה מסובכת ורגישה. הניסיונות העיקריים לפתור את הבעיה הזאת היו כדלהלן:

— שמירת המסורת (הציונות הדתית): תנועת "המזרחי" טענה שאפשר לעצב "אדם חדש" מבלי להקריב את יהדותו המסורתית של היהודי הקיים. פיתרון זה מבוסס על התפיסה שאפשר להפריד בין תכונות ודפוסים אנושיים וחברתיים לבין ההלכה והאמונה, ושאפשר לשלול את המאפיינים חיי הגלות בלי לשלול את המסורת.

— חילון המסורת: לפי האסכולה של אחד העם, על העם לשמור את רציפות המסורת מבחינה התנהגותית, אבל להחליף את הסמכות העליונה מאלוהים ל"רוח העם"[61]. תפיסה זאת, ההופכת את היהדות ל"civil religion" (לפי הגדרתם של ליבמן ודון־יחיה)[62], היתה בעלת עוצמה גדולה מאוד בהתפתחות התרבות והחינוך בישוב. אך אם קשה לפעמים לדעת מה אלוהים דורש מבני־אדם, על אחת כמה וכמה קשה לדעת מה דורשת רוח העם. חולשתה של גישה זאת נובעת ממלאכותיותה ומדיפיונה של הסמכות שהמסורת מושתתת עליה. בעיה נוספת הכרוכה בחילון המסורת היא הקושי במציאת משמעות בסמלים מסורתיים מסויימים, כשהם מדוקנים מתוכן טרנסצנדנטי (הימים הנוראים, לדוגמה).

— שלילת המסורת: אפשר לזהות את הגישה הזאת עם האסכולה של מ"י ברדיצ'בסקי, שלפיה ההלכה והאמונה הדתית הן פרי תנאי הגלות, ועם חיסול הגלות יש גם לחסל אותן. יש לתת להיסטוריה היהודית להסתיים ולדאוג לחידוש ההיסטוריה העברית, שנקטעה עם תחילת הגלות. אמנם התפיסה הזאת השפיעה רבות על התרבות ועל החינוך בישוב, אבל קשריו הנפשיים של העם למסורת "הגלותית" היו כנראה חזקים עד כדי כך, שהניתוק מן המסורת לא היה למגמה שולטת בחברת הישוב[63].

— הסתגלות המסורת: לגישה הזאת היו כמה תת־כיוונים. המשותף לכולם היה האמונה שמהמיפגש בין העם לארצו תצא מסורת מחודשת ומותאמת לתנאים החדשים. היו מי שקיוו להקמת סמכות הלכתית חדשה ונועזת, שתטהר את היהדות מהחוקים ומהמינהגים המיושנים והגלותיים; והיו מי

61 Shaked, שם, עמ' 24; שביד, שם, עמ' 32, 36, 64; אלמוג, שם, 122—129.
62 Liebman & Don-Yehiya, שם, עמ' 232.
63 שביד, שם, עמ' 68—69, 74.

שהאמינו (כגון א״ד גורדון), שמסורת מחודשת תצמח באופן אורגני מחוויית העם במולדתו[64]. אפשר לומר שאלה, שחיכו להסתגלות המסורת, לא שללו את הדת ולא את הדתיות; היתה להם תודעה היסטודית שתפסה את המסורת כמבוססת על שילוב ההתגלות האלוהית והסמכות האנושית־חברתית. הם קיוו שהמהפכה הציונית תביא לאיחוד העם ולשיבה למצב טרום־גלותי של יצירה הלכתית ״טיכעית״. היתה כאן אולי תגובה לדמות ההלכה המבוצרת, המאובנת והמיושנת, דמות המגלמת מציאות שהתהוותה לא עם תחילת הגלות, אלא עם תחילת ההתמודדות של החכרה המסורתית עם אתגרי המודרניות (מאמצע המאה הי״ח)[65].

אם החברה היהודית בישוב נתפסת כדוגמה של חברה מהפכנית, כלומר תבדה בשליטת תנועת־תחיה, אזי אפשר לראות את תהליך הסתגלות החזון למציאות כהתמודדות בין ארבע גישות אלה למסורת. למעשה, הגישה של שמירת המסורת התבצדה בתוך תנועה פוליטית וחינוכית מבודדת. היא מצאה סינתיזה פחות או יותר מגובשת, פיתחה את מוסדותיה, צברה כוח וחיכתה ליום שכל החברה תראה את אמיתות דרכה[66]. הגשיה השלישית, שלילת המסורת, מצאה ביטוי עיקבי וקיצוני בתנועה ספרותית בשנות הארבעים, תנועת ״העברים הצעירים״. אנשים אלה שללו כל קשר וזיקה לתולדות העם היהודי ושאפו לעצב תרבות חדשה, ילידית. ביטוי מתון יותר לגישה הזאת הופיע במחשבתם של כמה מהוגיה וממחנכיה של תנועת־הפועלים. ההתנגדות הדאציונליסטית־סוציאליסטית לדת בתנועה זאת יחד עם חיפוש רומאנטי אחר שורשים באדמת המולדת, הביאו לידי קביעת התנ״ך ותקופת המיקרא כערכים עליונים, ולידי התעניינות במיבחר מצומצם של נושאים במסורת הבתר־מיקראית[67], במערכת החינוך הציוני־כללי ובאוכלוסיה שהשתתפה בעקדונותיו, הגישה של שלילת המסורת תדמה בוודאי לעיצובם של ערכי החברה, של תוכנית הלימודים ושל אווירת בית־הספר. אולם שתי הגישות השליטות היו אלה של חילון והסתגלות המסורת. בספרות החינוכית מהתקופה הנדונה בלטו המגמות של שמירת הרציפות, של חיפוש משמעות חדשה בדפוסים עתיקים ושל התאמת המסורת לתנאי החיים הלאומיים החדשים.

מעצבי מערכת החינוך הציוני־כללי מצאו דרכים מוסכמות ומקובלות ליישום

64 שם, עמ׳ 157—158, 174.

65 ריגר, שם, עמ׳ 43—44, 100—101; שביד, שם, עמ׳ 65; ש׳ שפיגל, ״ספרי יסוד של האומה״, ח׳ רות (עורך), **על החינוך התיכוני העברי בארץ־ישראל**, עמ׳ 206; י׳ בגטואיץ, ״חינוך יהודי דתי — גישת המשכיל בימינו״, **החינוך י״ח** (תש״ה), עמ׳ 90—98.

66 בן־דוד, שם, עמ׳ 79; צ׳ לם, ״מתחים אידיאולוגיים — מאבקים על משרות החינוך״, ח׳ אורמיאן (עורך), **החינוך בישראל**, ירושלים, תשל״ג, עמ׳ 74.

67 Don-Yehiya & Liebman, שם, עמ׳ 127.

יסודות האדם התדש של אידיאל "היהודי התדש". הקשרים בין תכונות הטיפוס הרצוי ובין תכני הלימודים מובנים ובהירים למדי. כמו כן ברורים הקשרים בין עיצוב האידיאל לבין הנושאים הנדונים לעיתים קרובות בספרות המיקצועית. ידיעת הארץ, טבע, חינוך גופני, חינוך למלאכה, הטיול, היגיינה וכמובן הלשון העברית, כל אלה היו מקצועות בעלי ערך חשוב בתודעת מורי הישוב. היו אי־אלו ספקות וסתירות לפעמים, כגון הסתירה בין המטרה המוצהרת של חינוך לחלוציות לבין המציאות העירונית של הישוב. אולם בדרך־כלל היתה התאמה סבירה בין תכונות הטיפוס הרצוי לבין מרכיבי תוכנית הלימודים. אחת מהצלחותיהם הגדולות של המורים, לפי הערכתם, היתה השלטת השפה העברית בכל מיקצועות ההוראה. שאלה קשה ומעניינת (אך שאינה בתחום העבודה הזאת) היא באיזו מידה היו בוגרי בתי־הספר בארץ בעלי התכונות של אידיאל "האדם החדש" — ובאיזו מידה היתה השפעת בית־הספר מכריעה בהקנייתן. היו אמנם תנודות לאורך התקופה בהערכה הציבורית של הנוער התדש, אבל התגובה הכללית היתה שביעות־רצון ממידת ההתאמה בין תכונות הנוער לתכונות הטיפוס הרצוי. ברם היתה ביקורת מתמדת, הן של מורים והן של הציבור, לגבי תכונות מסויימות שלא נכללו באידיאל, אבל הופיעו והטרידו את כולם: חוצפה, חוסר־נימוס, צעקנות, רשלנות. היו שראו את התכונות האלה כתופעות־לוואי בריאות להיווצרות "היהודי החדש"; אך רוב הציבור ורוב ההורים חתרו לתיקון המידות האלה.

לגבי הצד הקשה בדמות "היהודי החדש", יסוד היהדות, אף פעם לא היתה תחושה של שביעות־רצון או הצלחה:

"הננו חוטאים במה שאיננו נותנים לתלמידינו די ידיעות מספרות ישראל ומיהדות בדרך־כלל, ושוללים מהם את האפשרות להתקדם בשפת הארץ בפרט... תפצנו להוציא לפועל מיפעל גדול ליהדות, להוציא תורה מציון. הדבר לא עלה בידינו, לא מהצד הדתי ולא מהצד הידיעתי..." — דוד ילין, תרס"ט [68].

"בית־הספר העברי צריך עוד לקבוע ביתר דיוק את היחס למיקצועות היהדות השונים. טרם ברר את שאלת התלמוד בחינוכנו התדש" — יוסף לוריא, תרפ"א [69].

"לתת כל מה שתוכנית הלימודים הקלאסית דורשת בנוסף לחינוך הכללי, החילוני, קשה מאוד ואולי אי־אפשר, אם רק בגלל הגבלת

68 מכתב מדוד ילין לא' כהן, מצוטט ב־מ' רינות, חברת העזרה ליהודי גרמניה ביצירה ובמאבק, ירושלים, תשל"ב, עמ' 197—198.

69 י' לוריא, החינוך בארץ־ישראל — דין־וחשבון, תל־אביב, תרפ"א, עמ' 47.

הזמן; מה בדיוק הסינתיזה הנכונה עדיין נושא לריון חינוכי" — יצחק ברקסון, 1928 [70].

"ואם עד היום הזה לא מצאתם את היכולת לאחד את הקדושה [של המסורת]... עם חיי החולין של ההווה ולהכניסה לתוך בתי־ספרנו, זהו עוונכם העיקרי, עוונה של הסתדרות־המורים במשך 25 שנים" — מנחם אוסישקין, תרפ"ט [71].

"[השאלה שבית־הספר החדש מתלבט עליה כל שנות קיומו היא] מה הן הידיעות שיש להקנות לכל איש ישראל מתוך האוצר הגדול של קנייני האומה כדי שלא יהיה 'עם הארץ' בענייני יהדות?" — יוסף עזריהו, תרצ"ב [72].

"נכון שבעיית לימוד הלשון וספרותה לא מצאה עריין את פיתרונה המלא, וכמה תקופות בתולדות ספרותנו שיצרו ערכים גדולים, אינן תופסות את המקום הראוי להן בתוכנית הלימודים. מסובכת היא הבעיה מכמה בחינות, ושני דורות של מורים עבריים לא יכלו לה עדיין" — אברהם ארנון, תש"ז [73].

חוט מאחד בכל התקופה היה אם כן ההתלבטות ותחושת התיסכול על שלא הושג פיתרון. אך אם פיתרון כללי לא בא, ניסיונות, הצעות, כיוונים ופיתרונות חלקיים אכן היו. ראוי להצביע כאן על הקווים העיקריים בחיפוש הסינתיזה הנכונה.

לבית־הספר הציוני־הכללי היתה לכאורה אידיאולוגיה מפורשת לגבי הזיקה ליהדות. בית־הספר נשאר לפיה "נייטרלי" בעניין המיצוות, ונמנע מלנסות להשפיע על התנהגות התלמיד [74]. בעיני מנהיגי הזרם הכללי, תחום "הדת", מיצוותיה ומנהגיה, הוא תחום אחריותם של ההורים, וכבכל מדינה דימוקרטית מודרנית, אין בסמכות בית־הספר להתערב באחריות זאת. חזון המחנכים האלה היה לכונן מערכת חינוך שתהיה באמת כללית, על־פי הדגם של בית־הספר הציבודי בארצות־הברית, שתאחד את כל האומה ותשמש בסיס לעיצוב מרינה לאומית הומוגנית, שהדת בה תישאר עניין פרטי, וולונטאריסטי. עצם קיומם

70 I. Berkson, "The Zionist School System," *Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College*, vol. 5, (Columbia University, 1928), 178.

71 אוסישקין, "נאום בחג היובל של הסתדרות־המורים", הד החינוך ג' (תרפ"ט), עמ' 302.

72 עזריהו, שם, עמ' 304.

73 א' ארנון, "שישים שנות בית־הספר העברי" (תש"ז), י' טברסקי (עורך), דעת ומעש בחינוך: ספר זיכרון לאברהם ארנון, בלי ציון מקום ותאריך, עמ' 38.

74 א' ארנון, "החינוך האחיד", החינוך י"ב, תרצ"ט, עמ' 29—46.

של זרמי החינוך בישוב היה למורת־רוחם של מחנכי הזרם הכללי, שכן לפי האידיאולוגיה שלהם היה על החינוך הכללי לכלול את כולם ולא לקפח או להרחיק בני פועלים או בני אורתודוכסים או בני כל הורה יהודי [75]. הנחת־היסוד של האידיאולוגיה הזאת היא ההפרדה בין "קודשי האומה המקובלים על כל העם" לבין מינהגי הדת ומיצוותיה [76]. החינוך הכללי ביקש לחלק את המסורת לשתי חטיבות — התכנים וההתנהגויות שאפשר למצוא בהם ערך חילוני־לאומי ולכללם במסורת היהדות הציבורית, מול האמונות וההתנהגויות בעלות ערך אמונתי־דתי מובהק, הנשארות בתחום חופש הפרט לביטוי עצמי. הבעייתיות שבתפיסה זו היא העובדה שקשה מאוד לחלק את היהדות לשתי חטיבות, לאומית ודתית, זאת ועוד — כלל לא ברור אם ציבור ההודים ואף המורים עצמם היו שלמים עם הרעיון של הפרדה בין חינוך לדת, אמנם אידיאל בית־הספר ה"נייטרלי" לגבי דת משך אותם, אבל מחנכי הזרם הכללי לא היו מוכנים לוותר על "רוח היהדות" או על "רוח המסורת הדתית היהודית" וגם לא על טיפוח "הרגשה דתית עליונה, מטאפיסית", על "הפריית חיי הרגש ... הרליגיוזי ..." [77].

העימות בין האידיאולוגיה של חינוך "נייטרלי" לבין השאיפה להשראת "רוח היהדות" בא לידי ביטוי בביקורת מתמדת על יחס החינוך הכללי למסורת, מבית ומחוץ, עוד לפני מלחמת־העולם הראשונה ומלחמת השפות, כשהחינוך הכללי עדיין לא התארגן למערכת, כינו עורכי "החינוך" את שאלת הדת בחינוך הציוני "... אחת השאלות היותר חמודות של החינוך העברי" [78], ו"מבלי הסכם" להשקפותיהם, הדפיסו כמה מאמרים שהביעו התנגדות לניסיון להפריד בין דת ללאומיות ביהדות [79]. באותה תקופה ביקר אחד־העם בגימנסיה "הרצליה", ופירסם ביקורת על רמת לימודי היהדות בכלל ועל הגישה השלילית למסורת הטקסטואלית בפרט [80]. ביקורת דומה נמשכה ונשמעה לאורך השנים, הטענה המרכזית של המבקרים היתה שניתוק "קודשי האומה" מהמסורת הדתית אינו אפשרי, ושהמחנך הפועל כאילו ניתוק כזה קיים, רק מביא לניכור תלמידיו מעמם ואף לדיכוי נטיותיהם הדתיות הטיבעיות [81], אפשר לסכם את הפולמוס המתמשך הזה, במידה

75 שם.

76 י' עזריהו, "מהות בית־הספר הכללי" (תרצ"ז), מתבי יוסף עזריהו, עמ' 315.

77 ג' נרדי, עורך, ספר החינוך והתרבות א', ירושלים, תשי"ב, עמ' 37; ריגר, שם, עמ' 65; עזריהו, שם, עמ' 312—321; Great Britain (Colonial Office), *The System of Education of the Jewish Community in Palestine*: Report of the Commission of Enquiry Appointed by the Secretary of State for the Colonies in 1945, (London: 1946), pp. 7—8.

78 החינוך ב' (תרע"א—ב), עמ' 89, הערת המערכת.

79 א' רבינוביץ, "שאלת האמונה והדת בחינוך", עמ' 89—93; י' רבניצקי, "מכתבים לבת ישראל", עמ' 176—183; רב צעיר, "על דבר החינוך הדתי בבית־הספר", עמ' 184—193; כולם בהחינוך, שם.

80 אחד העם, שם, עמ' תי"ז, תי"ח.

81 א' שטיינמן, "העולם כתמונה, או לחקר ז' שאלות בחינוך", ד' קמחי (עורך), שם,

של הפשטה, כביטוי לעימות בין שתי גישות ליסוד היהדות שב"יהודי החרש", הגישה של חילון המסורת, וזאת של הסתגלות המסורת. האידיאולוגיה של חינוך "נייטרלי" עמדה על הנחת האפשרות של חילון עיקרי המסורת; הקריאה נגד הניסיון לנתק את החינוך מהרת ומהדתיות התבססה על האמונה שמסורת מחודשת ותקיפה תצמח מהארץ הישנה־חדשה. מעניין שאחר העם עצמו, האב־הרוחני של גישת חילון המסורת, לא היה שלם עם דרך יישום הרעיון הזה על־ידי תלמידיו, המחנכים בארץ. אכזבתו של אחד העם מהמסקנות החינוכיות שאחרים הסיקו מרעיונו, מבליטה את הבעייתיות שבשאיפתו לשמור את דפוסי ההתנהגות המסורתיים בלי לראות מאחוריהם סמכות מוגדרת.

על אף היות המושג "רוח העם" או "ההשגחה הלאומית", ששימש כסמכות במקום האלוהים לפי גישת חילון המסורת, מעורפל למדי, התפתחה מסביבו "דת אזרחית" בישוב. הניסיון להחליף את הסמכות האלוהית ביהדות בסמכות העם או בסמכות הכורח ההיסטורי [82] הוליד כמה מושגים ומוסדות, שהשפעתם היתה גיכרת במחשבה החינוכית. בהתאם לרעיונו של אחד העם, שיש לשמור על דפוסי המסורת אך למלא אותם במשמעות חדשה, הירבו ההולכים בשיטתו לדבר במונחים כמו "קדושה" ו"שיבת ציון", שהביאו הר של המסורת להקשר חילוני ומהפכני [83]. חשוב במיוחד בדת האזרחית הציונית היה המושג של "מיצווה" [84]. אם העם הוא עכשיו הסמכות הדתית העליונה, טיבעי הדבר שהוא יצווה על הפרט. על "היהודי החדש" מוטלות אם כן "מיצוות ציוניות", או בלשונו של ביאליק, "מיצוות לאומיות במובנן הדתי" [85]. ניסיון מעניין לעצב בחינוך יחס חדש וחילוני לעדכי המסורת היה התארגנות "המורים למען הקרן־הקיימת לישראל", בתרפ"ז. יוזם המוסד הזה היה ברוך בן־יהודה; פעולותיו העיקריות היו התדמת כסף מתלמידים לקרן־הקיימת ואירגון חגיגות מסויימות, בייחוד נטיעות בט"ו בשבט. בכינוס הראשון של המורים למען הקק"ל, נאם ביאליק על חשיבות המושג של "והעמדנו עלינו מיצוות", והדגיש את הצורך ליצור מערכת של מיצוות לאומיות שימלאו ביהדות החדשה של הישוב את מקום מיצוות הדת ביהדות הישנה של הגלות. ברוך בן־יהורה פיתח את המושג של מיצוות לאומיות, ומשתתפי הכינוס הסכימו על רשימת "אידיאלים של העם" ועל רשימת המיצוות המתבקשות מתוך איריאלים אלה. כל האידיאלים והמיצוות היו בתחום של הלאמת הקרקע וכינון חברה עובדת ושיוויונית [86]. אירגון המורים

עמ' 10; פוגצ'וב, שם, עמ' 362; י' ברקסון, "עם ישראל, הארץ והתפוצות", טברסקי (עורך), עמ' 488—489; ז' להמן, שם, עמ' 201; שיפמן, שם, עמ' 45—46.

82 אלמוג, שם, עמ' 58.

83 שפירא, שם, עמ' 122—123.

84 Liebman & Don-Yehiya, עמ' 125, 128.

85 י"ס, "כינוסי המורים למען הקרן־הקיימת", ד' קמחי (עורך), שם, עמ' 265; י' חורגין, "בר מיצווה", הוי־החינוך י"ז (תש"ג), עמ' 49—50.

86 "כינוסי המורים למען הקרן־הקיימת", שם.

למען הקק"ל היגו דוגמה יפה של מיסוד החינוך ליהדות אזרחית בישוב. הוא צידף ערכים מסויימים מטיפוס "האדם החדש" עם ערכים מסורתיים חשובים. אולם הסיגתיזה החדשה שנוצרה בפעילות האירגון היתה מוגבלת לתחום מצומצם, ולא תרמה מאומה לפיתרון הבעיה הכללית של קביעת היחס לאמונות הדת היהודית, לאורח־החיים המסורתי ולספרות הקלאסית של היהדות.

בהעדר סיגתיזה רעיונית שיכלה להחוות את דרכו של החינוך הכללי לגבי הוראת המסורת היהודית, שרר מצב מתמיד של חיפוש־דרך, אי־שביעות־רצון ופולמוס. המצב הזה מצא את ביטויו בהרכבה של תוכנית הלימודים בבתי־הספר הכלליים ובביקורת עליה, ובהתלבטויות ובוויכוחים על תוכן ואופן ההוראה בכל מיקצועות היהדות, בייחוד במיקרא, בתורה־שבעל־פה ובחגים ו"הווי". בין השאלות הקשות שמחנכי הזרם־הכללי התמודדו איתן תוך כדי עבודה היו:

— איך לחלק את שעות ההוראה בין המיקצועות: איך לקבוע עדיפויות?
— איך אפשר ללמד תנ"ך בלי אמונה באלוהים — בלי סילוף ועיוות הטקסט?
— איך אפשר ללמד את ספרות ההלכה, כאשר גם המורה וגם התלמיד אינם שומרי מיצוות; ומצד שני, איך אפשר לקרוא ליהודי "מחונך" אם אין לו זיקה ל"ים התלמוד"?
— איך אפשר לשמור על הרציפות החיונית של הווי החגים והתפילות, כשה־התגלות האלוהית העומדת מאחוריהם התדוקנה ממשמעות הן עבור המורה והן עבור החלמיד?

שאלות אלה זכו לתשובות שונות ומנוגדות, שבמיקרים רבים נשענו לא על שיטה אידיאולוגית או על מחשבה עיקבית, אלא על הביוגרפיה החינוכית והרוחנית של המורה היחיד. כאמור לעיל, היו אמנם גישות כלליות מסויימות שרווחו בקרב המודים, אבל לגישות אלה לא היו מסקנות מעשיות מגובשות וברורות בשדה החינוך. ההשפעות של הרגש, הנוסטלגיה, הידיעה — לצד שרידי מרד ההתבגרות, הבורות, ו"כושר הקליטה של הכיתה" היו חשובות על כן בקביעת תוכנית הלימודים, שכל "יהודי חדש בדרך" למד לפיה.

יוצא אפוא שבחינוך לקראת "היהודי החדש" שיחקו תפקיד חשוב המיקריות, חוסר העיקביות והתחושה של אובדן כיוון. השאלה איך מרכיבים אלה השפיעו על העבודה המעשית בחינוך ועל תוצאותיה, תהווה גושא למחקר נוסף. אולם חשוב לציין כאן שמבעד הערפל החינוכי היהודי שכיסה את מוריו של "היהודי החדש", חדרה אלומת אור אחת בהירה וקורנת: הלשון העברית. העברית היתה לסמל חזק ודב־ממדי בתרבות הישוב, ולא היו עורדין על מקומה כעדך עליון בחינוך. סגולת העברית נמצאה בסמלה בעת ובעונה אחת את המרד נגד הגלות, את הלאומיות, את הרציפות עם התרבות היהודית הספרותית ואת השיבה לשורשים ארציים קדומים[87]. נוסף על כל התוכן הסמלי של חידוש

87 י' שביט, "תרבות עברית או תרבות בעברית", קתדרה 16 (תש"ם), עמ' 191; פרידמן, שם, עמ' 65.

השימוש בעברית, היתה לה גם חשיבות תועלתנית: היתה דדושה שפה משותפת למיפעל מיזוג הגלויות בבית־הלאומי. אין תימה אם כן בתפקיד המרכזי שמילאה העברית בתודעת השליחות של המודים בחינוך הכללי. בעיני המודים היתה העברית המיקצוע החשוב ביותר בעיצוב "היהודי התדש"; השלטת הלשון בתרבות הישוב בכלל ופיתוח ההודאה של העברית בעברית נדאו כמטרות השליטות בעבודת החינוך. זאת ועוד, ניצחון המודים ב"מלתמת השפות" נתפס כתדומה גורלית של המודים לקידום המהפכה הציונית. עקב ייחודיותה של העברית כנקודת השילוב של המסורת בחידוש, היתה תחילה נטיה בקרב המחנכים (עד סוף שנות העשרים, בערך) לראות את מיפעל השלטת העברית כמוקד העיקרי של פעילותם[88]. מאוחר יותר, כשהתברר שהשיבה למולדת ולשפתה לא פתרה מאליה את הבעיה של קביעת הזיקה למסורת, שימשה תחיית העברית דוגמה ומופת לפעולת התחיה: הם שאפו להעתיק את הצלחתם בתחיית הלשון לתחומים אחרים בתרבות. אפשר אולי לדאות את "ספר האגדה" של ביאליק ורבניצקי כניסיון לעשות בתחום האגדה מה שבן־יהודה עשה בתחום הלשון[89]; והיתה הצעה להפעיל שיטה דומה לגבי ההלכה, אך דעיון זה לא התגשם[90]. בסיכום אפשר לומר, שבהקמת מערבת חינוך עברי (במובן הלשוני) ובקביעת העברית כיסוד התרבות החדשה, קצרו מודי הישוב הצלחה אחת ברורה וחשובה במאמצם ליצור סינתיזה בין רעיון התחיה לבין המשכיות המסורת.

בחברה הנמצאת בעיצומו של תהליך התחיה, חברה שחזון התחיה בה מתמודד עם מציאות תרבותית מעורערת, מערכת התינוך מוצאת את עצמה במצב מיוחד וקשה. המשימה העומדת בפני החינוך היא לחבר את הדור העולה לחברה שעדיין איננה קיימת. עבודת המורה היא להכשיר את התלמיד לתפקד בחברה דימיונית, עתידית. אין למחנך ביטחון המבוסס על ניסיון, שדרכו החינוכית תוביל לטיעוס המקווה או לחברה הרצויה. ובמיקרה שחסרים קווים מטויימים מהשידטוט המוסכם של חברת היעד, עבודת המורה מתפרשת ביתר שאת כגישוש. עד קום המדינה היתה החברה הציונית בישוב בארץ־ישראל חברה מהפכנית, שתנועת־תחיה התנגשה בה עם מסורת מגובשת ומפוארת. מחנכי החברה הזאת עמדו ב"נקודת האפס" של ההתנגשות הזאת, והתמודדו במיטב יכולתם עם הכוחות המנוגדים שפעלו עליהם[91]. הביטוי לעימות בין המהפכה למסורת היה המונח שהמחנכים השתמשו בו לתאר את מטרת עבודתם: יצירת "היהודי החדש". במונח זה גלומה הסתירה הקשה שבחזון הציוני: המלה

88 י' קלויזנר, "הלימודים העיוניים בבית־הספר הארצישראלי", החינוך ה' (תרפ"א), עמ' 102.

89 Shaked, שם, עמ' 28; שביד, שם, עמ' 55—57.

90 שם, עמ' 37; י' קויפמן, "על לימוד הספרות הישנה בבית־הספר התיכוני", הארץ, 28.12.30.

91 המחנכים היו מודעים לבעייתיות של מצבם. ראה למשל, ריגר, שם, עמ' 13;

"יהודי" מתייחסת למסורת דתית ותרבותית ארוכה, להצטברות של חוויות ויצירות המושרשות בזיברון של ההתגלות האלוהית. לעומת זאת, ה"חדש" מבטא שינוי, התהוות של מה שלא היה לפני־כן. הנה בי כן יש סתירה אימננטית ברעיון של יצירת "היהודי החדש". כל עוד עסקו המחנכים בתכונות פסיכולוגיות, מיקצועיות וחברתיות של הטיפוס החדש, מבלי לגעת ישירות בתכנים מסורתיים, הם הצליחו לחזות חזון משותף ומוסכם וזבו שהאדם החדש בחזון "היהודי החדש" קרם עור (שזוף) וגידים (ושרירים). יסוד החזון הזה היה היפוכה של הדמות השלילית של היהודי לפי הלכי־הרוח שרווחו באירופה בתחילת המאה. בדם, כשבאו לעצב את יהדותו של הטיפוס החדש, הם נתקלו בסתידה שב"יהודי החדש" ולא מצאו דרך ליישבה. בדור היה שהחזון דדש זיקה איתנה למסורת, אך לא הורה איך לעצב את הזיקה הזאת או איך היא תידאה. המורה העברי — וכל מעדבת החינוך — נלכדו בין תחושת מחוייבות לחידוש ולתחיה לבין הקשר הריגשי למסורת ולאמונה שהמסורת היא מקור הלגיטימיות והמשמעות.

אולי אפשר לסכם ולומר שבסופו של דבר לא היה קיים חזון שלם של "היהודי החדש": בממד היהודי של הטיפוס, האידיאל היה רק חזון של חזון. מחוללי המהפכה הציונית, מעצבי התרבות החדשה, חפצו ואף צמאו לחזון "היהודי החדש", שלאורו — באמצעות חיזוק — הם היו יכולים לבנות את הטיפוס שיאכלס את החברה החדשה. והנה נבצר מהם לראות חזון כזה[92]. הם חיכו לחזון שינחה את עבודתם החינוכית, ובינתיים גישש, חיפשו דרך לסינתיזה; החזון לא בא, ועבודת הגישוש נמשכה עד סוף התקופה ומעבר לה. את הדרכים הניסוייות לקראת סינתיזה אפשר לסווג לפי גישות אידיאולוגיות כלפי המסורת, אולם כל מודה פעל לפי הביוגרפיה הפרטית שלו. ובכן, נשאלות השאלות, במצב של צימאון לחזון, בהעדר אידיאל ברור ומשותף, איך התנהלה עבודת החינוך בשדה? מה לימדו? איך לימדו? איך החליטו מה ואיך ללמד? ואיך הגיבו התלמידים ללימודיהם? התשובות לשאלות האלה יתרמו להבנת היחס בין החינוך לבין שינוי חברתי, וגם יאירו על מציאות החינוך היהודי המודרני. יש לקוות שהן יעלו מהמשך המחקר הנוכחי.

ש' פינלס, החינוך ט"ו (תש"ב), עמ' 125; Great Britain, שם, עמ' 5.

92 ריגר, שם, עמ' 78; עזריהו, פרובלמות החינוך שלנו, שם, עמ' 289.

תלמיד־חכם, חלוץ ואזרח: האידיאל החינוכי של מעצבי דרכו של הקיבוץ הדתי[1]

מרק טילברמן

רקע היסטורי ואידיאולוגי

המייסדים ומניעיהם

הקיבוץ הדתי הראשון, טירת־צבי, עלה על הקרקע בעמק כית־שאן ב־1937, אולם תחילתה של תנועת הקיבוץ הדתי קדמה לכך בשנתיים. ב־1935 התקבצו כארכעה גרעינים שונים של חלוצים דתיים ממרכז אירופה וממזרחה, שהיו מעוניינים בהתיישבות קיבוצית. הם יצרו אידגון־גג משותף וקראו לו "חבר הקבוצות הדתיות של הפועל־המזרחי". כעבור שנים אחדות שונה השם ל"תנועת הקיבוץ הדתי"[2].

מנין באו המייסדים ומה היו מניעיהם העיקריים? רובם הגיע ממרכז אירופה וממערבה (55% מגרמניה, 10% מאוסטריה, איטליה והולנד). האוכלוסיה השגיה בגודלה כאה ממזרח אירופה (17% מפולין, 11% מצ'כוסלובקיה, 3% מרומניה)[3]. אפשר להכין את הכרעתם של חלוצים דתיים אלה הן לאור הרקע התרבותי־ביוגרפי שלהם והן לאור האתגרים אשר עמדו לפני היישוב היהודי בשנות ה־30. לשלושה זרמי־מחשכה נודעת השפעה עיקרית על החלוצים הדתיים אשר הגיעו מגרמניה לא"י בתחילת שנות ה־30: 1) תנועות־הנוער הגרמניות בשנות העשרים וביקורתן את החברה הבורגנית, לצד השאיפה לגימיינשפט (Gemeinschaft), "קהילה של אמת". 2) הסוציאליזם הדתי בגיר־סתם של פול טיליך (Paul Tillich), מרטין בובר (Martin Buber) וגוסטאב

1 ב"מייסדים" כוונתנו היא לאישים המרכזיים שקבעו את הכיוון האידיאולוגי של הקיבוץ הדתי ואת מערכתו החינוכית בשנות ה־40', ה־50', וה־60': אליעזר גולדמן, שמחה פרידמן, חיים טאובמן, מנחם ערמון, יצחק בלנקנשטיין, דב רפל, צוריאל אדמונית, מרדכי חיות, משה אונא, מו"פ כוהן, אהרון נחלון, פריץ גולדשמידט.

2 נ' קצבורג, נחלת אימונים, ירושלים תשט"ז, פרק שלישי, עמ' 48—85. מ' אורליאן, הקיבוץ הדתי והתפתחותו, הוצאת הקיבוץ הדתי, תש"נ.

3 א' פישמן, "על התהוותה של התנועה הקיבוצית הדתית", הקיבוץ, ו' (1978).

לגדואר (Gustave Landauer); 3) הניאו־אורתורוכסיה שהיא מקור הגישה של "תורה עם דרך־ארץ"[4].

בהשפעתם שאפו צעירים אלה לדרך שתשלב את מחוייבותם המשולשת לקהילה אינטימית־אורגנית, לסוציאליזם וליהדות אורתודוכסית. שיטת "תורה עם דרך ארץ" בגירסת הוריהם לא יכלה לספק שאיפה זו: בעיני צעירים אלה נחשפה סתירה חמורה בין הרעיון של "תורה עם דרך ארץ" להתגשמותו במציאות, להלכה ביקשה "תורה עם דרך ארץ" להפוך את התורה לשיטת־חיים שתקיף את המציאות האנושית במלואה — כלכלה, חברה וכדומה, אולם למעשה קיימה האורתודוכסיה הגדמנית את הדת בחלקה הטיקסי, כגון שבת וכשרות, אך בכל הנוגע לפיתרון בעיות החיים לא היה הבדל בינה לבין העם הגרמני שבקידבו חייתה; מכאן ביטול החיים היהודיים בשטח המשפט (ביטול דין־תורה) והגדלת סמכות הקהילה היסודית שהחזיקה רק בתפקיד טיקסי (החזקת בתי־כנסיות, דבנים ומיקוואות), ומכאן — הצימצום בלימודי היהדות. פנחס רוזנבליט ביטא ביקורת זו במילים הבאות:

> אנו מקבלים עלינו את התורה על כל מיצוותיה ורעיונותיה לכל פרטיה ודיקדוקיה, מבלי לבחור את הנראות לנו לטוב. יסור זה משותף לנו ולאורתודוכסיה, אבל האורתודוכסיה הפתפקה למעשה בקיום חלק קטן של התורה ומיצוותיה, שמקומן היה בבית־הכנסת או במשפחה לשעות אחדות ובשטחים מסויימים. אנו, ברצוננו להגשים את התורה למעשה בכל זמן ובכל שיטחי החיים, להשליט אותה ואת חוקיה בחיי היחיד ובחיי ציבור[5] (הדגשה שלי, מ"ס).

נוער זה האמין שהדרך להתגבר על השניות וחוסר־השלמות בחיים אלה היא עליה לא"י ויסודה של מיסגרת קיבוצית. חיים קיבוציים היו מספקים את השאיפה לקהילה אורגנית, סוציאליזם[6] וחיים דתיים מקיפים[7].

4 שם, עמ' 69—73; וגם בהקיבוץ הדתי: א' פישמן, עיון בהשפעת הגומלין שבין הדת לבין האידיאולוגיה בהקשר המודרניזציה (ריסרטציה), תשל"ו, פרק ה'.

5 פ' רוזנבליט, "אוסף לבירור רעיוני", ארכיון הקיבוץ הדתי, קבוצת יבנה.

6 מ' אונא, "יסורות הקיבוץ הדתי", עלונים (סיוון, תש"ב):

> "כל אותם הגורמים שבעבר היו מסייעים לתיקון הפרט אינם יכולים לשמש לכך כיום... דרך משל, פעם היתה הישיבה מקום לתיקון הפרט. בזמן הזה רק יחידים ימצאו בה את תיקונם. הסוציאליזם המושתת על רת אינו רואה את תפקידו במלחמה לשם הגשמת הסוציאליזם כי אם ביצירת תנאים לחברה הסוציאליסטית. חברה סוציאליסטית דתית צריכה להתבסס גם על הפרט בתוך החברה וגם על תיקון הציבור כולו, כמיסגרת לפרט וכמיסגרת לחיים הסוציאליים... חברה מתוקנת לא תקום בלי תיקון הפרט... אבל אי־אפשר להסתפק בתיקון הפרט בלבד ומבלי ליצור מיסגרת ציבורית מתוקנת".

7 במאמרו "מטרות החינוך בקיבוץ הדתי", שותפות של אמת (תשי"ב), עמ' 27, קובע

אולם גיטעה לאמת ההיסטורית אם נראה את המניעים שפורטו לעיל כמניעיהם הבלעדיים של המייסדים. בייחוד אמודים הדברים בחברים המייסדים ממזרח אירופה שלא היו שותפים לביוגרפיה התרבותית שתוארה כאן. יש להוסיף עוד מניעים כבדי־משקל לאלה שנמנו:

1. רצונם של חלוצים דתיים אלה להשתייך למה שנתפס ביישוב של שנות ה־30 לראש־החץ של המיפעל הציוני, התנועה הקיבוצית; 2) להוכיח ולהראות קבל־עם שפירושה של יהדות דתית אינו בטלנות (כפי שהיה מקובל על החלוצים מתנועת העבודה), וכי אפשר להיות גם דתי וגם חלוץ [8].

משה אונא:

"הקבוצה הדתית מבססת את משטרה על תורה וקיום מיצוות... בזה היא גבדלת אפילו מן הציבור הדתי שמחוץ למיסגרת של הקבוצה. כי אין כיום תבדה יהודית בריאה הדואה בדתיות אחד היסודות המוחשייס של החברה... אם אנו מעלימים־עין מאנשי נטורי־קרתא — ואינני סבור שהללו יכולים לשמש לנו דוגמה — נראה לי שאין עוד חברה הדואה בדת ובקיום המיצוות גורם קונסטיטוציוני של החברה, גורם המכוון את חיי החברה במובן מקיף ואשר היא היסוד שלה".

ראה גם שכטר, "מצבנו הדתי", עלונים (תש"ב):

"היכרנו כי מצבנו הדתי יתוקן רק בהשתלט הדת שילטון מעשי על כל חיינו היום־יומיים. כדי לאפשר התפתחות כזאת מקיימים אנו תאים ציבוריים הלוקחים חבל בחיים על כל רב־גווניותם, ואשר יחד עם זה שומרים על המיסגרת ההלכתית. ציבורנו מקבל על עצמו את כל התפקידים שמציאות חיינו מטילה על כל הציבור היהודי — הן בשטח הכלכלי, הן בכיבוש ובעליה, והן בחינוך ובפוליטיקה ולא כאנשים פרטיים, אלא דווקא כציבור השומר על המיסגרת ההלכתית. בדרך זו מעמידים אנו לפני ההלכה כל אותן פעולות הנובעות מתוך מציאות החיים ויוצרים כך את התנאי הראשון להשתלטות התורה על החיים".

8 "במעשה טירת־צבי קידוש שם־שמים ברבים. כי אין לך עלבון יותר גדול לערכי תורתנו מאשר לטעון שדרכיה מביאות את האדם למיעוט מעשה והחלשת כוח החיים הרעננים והפעלתניים. זכות גדולה נפלה בגורל חלוצי טירת־צבי להזים את העלילה המשפילה על עקרותו של המחנה הדתי". עלונים, ל"ב, (סיוון—תמוז, תש"ז).

ועיין עלונים (ניסן—אייר, תש"ז) — "הפועל הדתי הבונה והיוצר הלותם את מלחמת הפועל ומלחמת הדת... רכש לו עמדת כבוד בישוב הודות לעבודתו ומיפעליו. בעבודה זו הוא קידש שם־שמים והוכיח שלא זו בלבד שאין סתירה בין הדת ובין צורכי התחיה הלאומית בא"י, אלא שהגורם הדתי משמש בנאמנות את התחיה הזו. ואנו באים ומוסיפים — אין בסיס חזק לבניינו בארץ אם לא יהיה מושתת על היסודות של תרבותנו העתיקה שנתנה כיוון להתפתחותם היהודית ההיסטורית ותוכן ניצחי לעמנו".

עיין גם פ' רוזנבליט, נתיבה (אייר—סיון, תשי"א); י' ליבוביץ, תורה ומצוות בזמן הזה, עמ' 72; צ' אדמונית, ספר בני־עקיבא, עמ' 106.

תפיסתם הדתית של מייסדי הקיבוץ הדתי ויחודה

מה היתה תפיסתם הדתית של מייסדי הקיבוץ הדתי ובמה נבדלה זו מן התפיסות הדתיות העיקריות שהיו קיימות באותו זמן? הנחת היסוד של הוגי הקיבוץ הדתי — וליתר דיוק, תחושתם המהותית ביותר — היתה שהדת היהודית או תורת ישראל מעוניינת, מבקשת ומסוגלת להקיף ולעצב את החיים האנושיים במלואם ובכל דבגוניותם. מבחינה היסטורית היתה התרבות היהודית הדתית בגדר משטר חיים מקיף; חיי החבדה ותיי הכלכלה עוצבו בידי תלמידי־חכמים. היהדות במהותה ובהתגלמותה ההיסטורית לא נתייחדה במערכת אמונות ודעות, אלא בתרגום חוקי של כל ערך, דעה ואמונה לחיי המציאות. התורה איגה אדישה לתיי העולם־הזה ולמציאות הכלכלית־החברתית הריאלית, אדרבה, היא מבקשת לקדש אותם ולהעלותם, לתקן את העולם במלכות שדי.

הרב אליעזר שמשון רוזנטל, משה אונא ופרופ׳ ישעיהו ליבוביץ, כל אחד בדרכו, היטיבו להגדיד את ייתודיותה של התפיסה הדתית המוזכרת לעיל לעומת תפיסות דתיות אורתודוכסיות אחרות.

אליבא דדוזנטל, יעדן של המיצוות על־פי העמדה המקובלת בדת ישראל הוא תיקון האדם: "הגישה הדתית המקובלת כלפי המיצוות היתה כאל האמצעים לתכלית האתרונה לצירוף ולזיקוק האדם... ׳פרישות... כי תפץ הבודא יתבדך, בבדיאת מין האדם לייסד את הנפש ולנסותה בעולם הזה, בעבור שתזדכך: ותהיה כתכונות המלאכים הקדושים׳... (׳חובות הלבבות׳, שער ט׳, פרק א׳). תפיסה זו נתנה לעולם לגהוג כמנהגו ורק מאת האדם תבעה פעולה, מאמץ ושינוי" [9]. קיצורם של דברים, הדת היהודית בגירסתה היומיומית היתה אדישה כלפי בעיות תברה, בלכלה ומדינה, והתעניינה רק באדם ובתיקונו. אנשי הקיבוץ הדתי אינם שלמים עם זה: "אנו לא רק את האדם אנו דוצים, אלא את העולם" [10], וכאן החידוש בתפיסתם הדתית — הם מבקשים לא רק את תיקון האדם, אלא את תיקון העולם. רוזנטל מכנה תפיסה דתית חדשנית זו — "תפיסה תיאוקרטית", שביסודה קיימת המיצווה.

> ומלאו את הארץ וכבשוה, הוא היעוד של האדם הממליך את מלכו של עולם (הקב"ה). על כן נקווה לך לראות במהרה בתיפארת עוזך ולתקן עולם במלכות שדי. זה המאווי העמוק והכן בתפיסתנו הדתית. עולם, עולם ממש. לתקן אין מתקנים מלמעלה לבדוא את השמיים והארץ החדשה עד שנתקן ונחדש אנו מלמטה. הוחזרה לנו האמונה בכוחנו ובעולמנו, שנוכל לשעבדו למי שראוי לשעבדו. תפיסה תיאוקדטית זו מתבטאת בהכרח ב׳נומוקרטיה׳ (שילטון החוק). כי אין המלך הזה אשר אין לו גוף ודמות

9 א"ש ויוזנטל, "על מצבנו הדתי", עלונים (שבט, תש"ב), עמ׳ 7—9.
10 שם, שם.

הגוף, מושל אלא על־ידי תורתו. אין המיצווה פונה רק אל האדם, אלא בה פונה האדם אל העולם לתקנו במלכות שדי [11].

משה אונא מסביר כי ההבדל בין התפיסה הדתית המקובלת לבין זו של הקיבוץ הדתי נעוץ בכך שהראשונה היא פועל־יוצא הכרתי ממצבה של גלות קשה, ואילו השניה היא פועל־יוצא של העם בארצו או במצב של גולה טובה. במאמרו "מגמות החינוך וההשכלה ביהדות" (ת"ש) מדגיש אונא כי ביהדות ההיסטורית קיימות שתי תפיסות־יסוד על אודות משמעותם "הדתית" של החיים המציאותיים והחומריים: האחת, זו של ר' ישמעאל, רואה במעורבות מלאה בחיים החומריים ובעבודה־מלאכה ערך דתי־תורני; השניה, זו של ר' שמעון בר־יוחאי, שוללת את משמעותם הדתית של החיים התומריים־מציאותיים ומחייבת התעסקות בלעדית בתלמוד־תורה וברוחניות.

	ר' ישמעאל	ר' שמעון בר־יוחאי
האידיאל הדתי	תורה ומלאכה (ועבודה)	תורה
חשבות ציבור ויחיד	יחס־גומלין ביניהם הציבור בר־חשיבות	היחיד הוא העיקר
האידיאל החינוכי	עובד יודע תורה	למדן
יחס לעולם הזה	חיובי	שלילי — הבלי־עולם
סגפנות	שלילי	חיובי

אונא מציין שהאידיאל של ר' ישמעאל — תורה ומלאכה — שלט מבית שני עד ימי־הביניים המאותרים; אולם מתקופה זו עד ימיו הוא, שולט האידיאל של רשב"י שילטון בלי מצרים. אפילו "עצם הידיעה" את האידיאל של ר' ישמעאל נפגע, כאילו נמחה מתוך זיכרונו של העם עולם־המושגים של התקופות החשובות ביותר בהיסטוריה שלו ונשתבשה הבנת אורח־החיים שלהן.

לדעת אונא יש קשר מהותי בין שילטונו של האידיאל המתנגד לתיי העולם־הזה ל"תקופות בהן הגיעו חבלי הגלות למרום פיסגתם. היטורים והרדיפות מבחוץ נתמזגו עם ירידה נוראה של הוויים הציבוריים", ולכן הוא מבקש לראות בניצחונו של אידיאל זה מעין ניסיון התאמה:

11 שם, שם.

העם ההולך בחושך מוצא לו את דרכו הרוחנית המתאימה לגלות ולגיטו, לחיים שאינם שלמים ושאינם יכולים להיות שלמים, כדי להחזיק מעמד גם בתנאים אלה. ולפי שדרך הגלות היא דרכו של העם היהודי, הרי גם האידיאל של הגלות הוא אידיאל יהודי ויש בו מגדולותיו של ישראל ומכל מידותיו הטובות של העם. אולם היא הנותנת! מפני שזה האידיאל של היהודי בגלותו, לא ייתכן שיהיה זה נר לרגליו בשובו אל ארצו לחיות חיי חופש ושלמות [12].

קיצודם של דברים — אי־הענקת משמעות דתית לחיים החומריים ולחיי הכלכלה והחברה של הציבור נבעה ממצב הגלות הקשה ומאי היכולת לעשות כן; עתה קיימת הזדמנות להחזיר את עטרת האידיאל של ר׳ ישמעאל ליושנה — החזרת העם לארץ־ישראל ולחיים שלמים. מובן, איפוא, שתפיסתם הדתית של אנשי הקיבוץ הדתי היא זו המבקשת להחיות את האידיאל של ר׳ ישמעאל [13].

אפשר לומר לסיכום שייחודיותה של התפיסה הדתית של הוגי הקיבוץ הדתי היתה בהנחה שהתורה או הרת היהודית מבקשת, מסוגלת וחייבת להקיף ולעצב את החיים האנושיים המציאותיים, החומריים, החברתיים והכלכליים. דבריו הבאים של י׳ ליבוביץ, אשר בשנות ה־30 היה אחד האינטלקטואלים של נוער יהודי זה, מבטאים את ההשקפה האמורה בצורה ברורה וחדה:

כאן המשמעות האמיתית של המושג הרווח בקירבנו, אשר דק מעטים תופסים אותו בכל עומקו: "התנועה הדתית הלאומית" או "התנועה הציונית הדתית"; אין משמעותה צירוף של שני דברים נפרדים — דת ולאומיות, כי אם דאיה חדשה־ישנה של הדת עצמה מתוך אספקלריה של עם־ישראל ולא מתוך אספקלריה של ארם מישראל. ומשום כך אין א) חינוך לאמונה, תורה ומיצוות, ב) חינוך לאומי, ג) חינוך לעבודת הגשמה וחברה — דברים נפרדים, שעלינו לצרפם יחד. אין הדברים כן: כאן מעין חידוש במושג הרת עצמו. דומה, בציונות הדתית מקבלת הדת משמעות אחרת, שלא היתה מקובלת בידי אבותינו ורבותינו. אין זו אותה הדת כדתם של היהודים הדתיים שאינם ציוניים. אין בין יהודי דתי־לאומי ובין יהודי דתי־סתם שום הבדל בשטח הלאומיות: כל יהודי דתי הוא לאומי; עדיין לא ראינו בין שונאינו ומנאצינו הקשים ביותר בא״י שיהיו "פלשתינאים בני דת משה". אין בינינו ובין מתנגדי הציונות מן החרדים בשטח הלאומי ולא כלום, אבל יש בינינו ובינם הבדל יסודי בשטח הרתיות. תפיסת הדת שלנו שונה משלהם. לפי תפיסתנו משתרעת הדת על שטחים ועל בעיות אשר לפי הרגשתם — או אולי גם לפי הכרתם — אין שילטון התורה חל עליהם [14].

12 מ׳ אונא, "מגמות החינוך וההשכלה ביהדות", שותפות של אמת, ת״ש, עמ׳ 89—97.
13 שם.
14 י׳ ליבוביץ, חינוך לתורה בחברה מודרנית, תש״ג.

על סמך הבנת מהות האידיאולוגיה הדתית של מייסדי הקיבוץ הדתי נפנה עתה לתיאור האידיאל החינוכי שהם עיצבו.

האידיאל החינוכי של מייסדי הקיבוץ הדתי

> קבלת מיצוות העבודה על־ידי אישים מסויימים פסקה להיות משימה סוציולוגית. טמונים בה ערכים מוסריים עצומים... דמות החלוץ הישראלי, העובד עבודה גופנית ועד לשאלות הדוח ומגיע לרגה ראויה בידיעת התורה והחכמה גובשה על רקע זה. בניגוד ל"עם הארץ" בעבר נוצד "עם שבשדות" המגשים את התודה והמיצוות לא מתוך הסתגדות הגאווה האינטלקטואליות, אלא בתוך חיים פדורוקטיביים של מרחבי שדות. משטד הקיבוץ הדתי מאפשר לעובדי האדמה שלא ליהפך לעבדי האדמה ורואה בתלמיד־החכם עובד העבודה הגופנית את המגשים האידיאלי [16].

"תלמיד־חכם, חלוץ ואזרח"

בהרצאתו "החינוך בחיי הקבוצה" במועצה השלישית של הקיבוץ הדתי (שדה־אליהו, י"א—י"ד כסלו, תש"ה) הציע משה אונא את הניסוח של "תלמיד־חכם, חלוץ ואזרח" [16] כמבטא אל־נכון את האידיאל החינוכי של הקיבוץ הדתי. כדי שיהא אידיאל זה מובחן היטב מאידיאלים אחרים, מנגיד אותו אונא לאידיאל של "סתם יהודי טוב" מצד אחד, ולאידיאל של "למדן אשד תורתו אומנותו" מצד שני. הראשון אינו יכול לשמש כאידיאל עבור הקיבוץ הדתי מכיוון "שאין בו ביטוי לצדכים של הדור ולתפקידיו המיוחדים; אין בו מידת החלוציות המקבלת עול האומה ותביעותיה" [17]. השני אינו יכול להיות אידיאל של חברה עובדת מכיוון שהוא עלול ליצור ניגוד מסוכן בין איש־הדוח לבין איש־העבודה [18]. תחת אידיאל הלמדן מעמיד אונא את דמות "התלמיד־חכם העובד: אישיות המושרשת בתודה והמעורה בהליכות הציבוד ובחיי אדם" [19]. מזיגה

15 צ' אדמונית, "הקביוץ הדתי כאידיאל חינוכי", ספר בני־עקיבא, 1959.

16 האידיאל של "תלמיד חכם־חלוץ" נטבע לראשונה על־ידי עקיבא ארנסט סימון בגרמניה. הוספת המלה אזרח לנוסח הראשון נובעת, לפי אונא, מכך ש"למידה זו של חלוציות יש לצרף את החפץ להמשיך ביצירה הקיבוצית, לחזקה ולשפרה מפני שהיא חלק מהאידיאל החלוצי־החברתי. אלמנט זה ראוי אולי לכנותו בשם 'אזרחות', שפירושו — קבלת עול החברה ומיצוותיה. לאידיאל החינוכי שלנו יש אפוא להוסיף את המושג 'אזרחות' כשהניסוח יהיה, בערך, 'תלמיד חכם, חלוץ ואזרח'". דו"ח המועצה השלישית של הקיבוץ הדתי, תש"ו, עמ' 80.

17 שם.

18 שם.

19 שם.

אידיאלית ויהודית טיפוסית זו היתה קיימת בעבר, ביחוד בימי התנאים, ואל צורתה המחודשת חייב החינוך בקיבוץ הדתי לחתור. אסור לו, לקיבוץ הדתי לראות ברבנים שתורתם אומנותם אידיאל חינוכי, מכיוון שאין אידיאל זה מתאים לחברה עובדת; החתירה לעיצוב דמות כזו עלולה ליצור ניגוד מסוכן בין איש־הרוח לאיש־העבודה.

האידיאל החינוכי "תלמיד־חכם, חלוץ ואזרח" הוא סיסמה חינוכית, וכמו כל סיסמה חינוכית הוא נתון לפירושים שונים ואף מנוגדים. כיוון שכן מוטלת עלינו המשימה לחשוף — תוך ניתוח דברי המחנכים המייסדים — את התכנים הספציפיים לו. מהי דמותו של "תלמיד־חכם, חלוץ ואזרח"? לאלה ערכים תכניים עליו להיות מחוייב? בדיקת עקרונות היסוד של בית־הספר שעיצבו המחנכים המייסדים ומערכת ההנמקה שלהם בגישתם לעולם־הישיבות מעלה את הקווים העיקריים הבאים:

א) ביסוד האידיאל עומד "הומוניזם חורני" או "תלמודי" — מחוייבות לערכים אוניברסליים מתוך ראיה תורנית; ב) מחוייבות לתורה ולקיום מיצוותיה בד־בבד עם מתן דגש לגישה מדעית־רציונלית־ביקורתית וכבוד כלפי האוטו־נומיה האנושית; ג) ראיית מיצוות שבין אדם לחברו ולחברתו כמרכיב מרכזי בהגדרת דתיותו של אדם יהודי; ד) הבנת "יראת־שמיים" כמתבטאת ב"הצנע לכת עם אלוהיך" — מידות אסקטיות הקשורות בכיבוש היצר ועמדה ערכית כלפי חיים, ובנאמנות דתית־מוסרית למערכת הדתית.

ההומניזם התורני

באותה הרצאה המוזכרת לעיל מנסה מ' אונא להשיב על השאלה, "מה הם האלמנטים של החינוך הקשורים בבית־הספר ובערכים החינוכיים של הקבוצה שבכוחם להשפיע על הדור הצעיר?" הוא מציין כי התורה והמיצוות הינן המרכיב החשוב ביותר בעיצוב הדור הצעיר: "תורה ומיצוות צריכות להיות מקור לחוויות; הן צריכות להיות רקע לחיי הילד, במיוחד לחייו הרוחניים. התורה צריכה לשמש יסוד להומאניזם יהודי. היא תכוא במקום השפות העתיקות בחינוך ההומאניסטי באירופה. תמונת עולמם ואופקם הרוחני של הילדים נקבעים על־ידי ערכי התורה תוך תפיסה הומאניסטית"[20] (ההדגשה במקור).

בתגובותיו לנקודות שונות שהועלו בדיון לאחר הרצאתו, מסביר אונא ביתר עומק מהי כוונתו כמושג "הומאניזם יהודי":

> מה פירוש הומאניזם יהודי? הומאניזם זוהי עמדה תרבותית המבוססת על ערכים מוסריים ותרבותיים כלליים היוצרים יחס לעולם ולאנושות. אין לקשר הומאניזם עם ההומאניזם ההלניסטי דווקא, שהעיקר בו היופי.

20 שם, עמ' 51.

הצד השווה ביניהם — היסוד המוסרי וההרגשה האנושית הכללית. הומאניזם יהודי הוא אפוא הומאניזם כנ"ל, בעל אופי יהודי, הגובע מתוך רגש יהודי והנלמד מתודתנו. יש צורך בהדגשה על המלה "הומאניזם" ולא מספיק להגיד "על־פי התורה", כי מן התורה אפשר ללמוד דברים שונים. "שבעים פנים לתורה", אפשר ללמוד ממנה אפילו את החיוב לטדור — כפי שמישהו גיסה כבר להוכיח. המלה "הומאניזם" באה לפרש ולבדד על איזה עדכים מבין העדכים הרבים הנמצאים בספרותנו, אנו שואפים לבסס את החינוך [21].

לדגש שאונא שם על עדכים כלל אנושים־אוניברסלים הגלמדים מתוך התורה, דגש שהוסכם על המתדיינים באותה מועצה, הוסיף שמחה פרידמן עוד נקודה — הומאניזם יהודי חייב לדאות במעשה בעשיה ובמצווה ולא בעיון גרידא את העיקר של הומאניזם יהודי:

מה פירוש "ההומאניזם העברי"? בדורות שעברו שגו בהגדרת ההומאניזם הכללי. סבורים היו שאדם הלומד ערכי תרבות קדומים, השיג דרגת משכיל — שהיא המטרה החינוכית בחברה. וכן דוצים להגדיר גם את המושג של הומאניזם "יהודי". מסתפקים בלימוד של כמה פרקי משניות וכמה דפים גמדא, וחושבים שהשיגו את המבוקש... לא די בעצם ההתעניינות הזאת, התענוג התרבותי הוא בשבילנו ערך בעל מדרגה נמוכה מאד; כי תרבות יהודית אינה מסתפקת בעונג שהיא גורמת לאדם. לא העונג אלא המעשה הוא שחשוב ביהדות, ואם אנו מדברים על "הומאניזם יהודי" צריך שיהיה בדוד לעצמנו מהו הומאניזם זה. ואם אמרנו שהעיקר "בהומאניזם יהודי" הוא המעשה, הרי שנקודת הכובד בחינוך ילדינו להומאניזם זה צריכה להיות — למוד המביא לידי מעשה [22].

ראית החינוך בקיבוץ הדתי כחינוך הומאניסטי בעל גוון יהדותי באה לביטוי בהרצאתו של שמחה פרידמן, "החינוך למעשה", במועצת לביא, 8.7.59—6, כ־15 שנה אחרי המועצה השלישית של הקיבוץ הדתי, שממנה הובאו דבריו לעיל. בהרצאה זו קובע פרידמן: "אנחנו מעדיפים את החינוך ההומאניסטי על פני החינוך המקצועי" [23]. קביעת הכיוון ההומאניסטי ככיוון החינוכי הרצוי בבית־הספר של הקיבוץ־הדתי אינה פותרת כמובן את שאלת תכניו הספציפיים של הומאניזם חינוכי זה. על שאלה זו מעיר פרידמן:

לא תמיד מסכימים הנוגעים בדבר, מה ייחשב כמיקצוע הומאניסטי. בית־הספר המרכסיסטי למשל מבליט את תולדות המדע כמיקצוע בעל ערך

21 שם, עמ' 63.
22 שם, עמ' 58.
23 חינוך ילדינו, הוצאת הקיבוץ הדתי תש"ך, עמ' 34.

הומאניסטי, אחרים חולקים על כך. לנו נראה שמיקצועות היהדות, ותורה שבעל־פה בפרט, בצירוף לשון והיסטוריה הם המיקצועות ההומאניסטיים הזכאים למעמד של עדיפות בבית־הספר בקיבוץ־הדתי״ [24] (ההדגשה שלי, מ״ס).

אותה תירכובת של חינוך הומאניסטי המושתת על מקורות היהדות, ביחוד תורה שבעל־פה, מוצאת את ביטויה בהחלטות מועצת לביא בכלל ובסעיפים הבאים בפרט:

ג. מגמת ההוראה

1. לימודי היהדות יהוו את המיקצועות המחנכים הראשיים: אליהם נלווים הלימודים ההומאניסטיים הכלליים והיסטוריה.
2. הלימודים הריאליים ישמשו למחשבתה של שיטת המדע, ולאוריינטציה במציאות הטכנית של תקופתנו ובעיקר למתן יסודות להכרת החקלאות והבנתה. ענפי חקלאות ישלימו את הלימודים הריאליים. תוכנית הלימודים של בית־הספר תהיה מכוונת להישגים כלליים ויסודיים.
3. לאור האמור לא יהיו לימודי־ההמשך משועבדים לבחינת־הבגרות. בית־הספר יוכל לכוון, תוך התייעצות עם ועדת־החינוך המקומית, את התלמידים המסוגלים לכך לבחינות־בגרות, בתנאי שהדבר לא יגרום להפרעות בלימודי הכיתה כולה [25].

מחוייבות לתורה ולמיצוות מכאן, ולפתיחות, מודעיות, ביקורתיות וראציונליות מכאן

במאמר שהופיע ב״עלונים״, תשרי תש״ג, מבקש אליעזר גולדמן להתמודד עם השאלה, איזוהי הגישה החינוכית הרצויה בקיבוץ הדתי — גישה מסורתית או גישה מדעית? גולדמן רואה את רוברט כמי שמייצג את הגישה המסורתית, שלפיה תפקיד החינוך הוא להקנות לאדם את המסורת הרוחנית של האנושות: ״כמשך הדורות נתגלו גורמות של מחשבה והערכה שעליהן ליהפך לקניין אישי של החינוך... התפיסה המסורתית רואה את עיקר העיקרים בהקניית ערכים״ [26]. בניגוד לגישה מסורתית עומדת, לפי תפיסת גולדמן, הגישה המדעית

24 שם, עמ׳ 36.
25 שם, עמ׳ 80.
26 א׳ גולדמן, ״חינוך מדעי או מסורתי לילדינו?״, עלונים (תשרי, תש״ג). ליתר העמקה בתפיסתו החינוכית של אליעזר גולדמן עיין ״החיים כתהליך חינוכי״, עלונים (מנחם־אב, תש״ג).

שמייצגים ג'ון דיואי והחינוך הפרוגרסיבי; בגישה זו החינוך אינו אלא "תהליך של אירגון ניסיון האדם בשלב אחד של החיים בצורה כזאת שיוכל להשתמש בו לשם התקדמות בשלבים יותר מאוחרים. החינוך אפשרי רק מתוך התיים גופם...".

> הבעיה העומדת בפני החינוך כדי שיפתרנה... תפיסה זו רואה את העיקר בהבנת תפקידים קונקרטיים וברכישת היכולת להתאים אמצעים למטרה... שיטה זו נקראת "מדעית" מכיוון שכדי לברר באילו פעולות יש לנקוט על־מנת להגיע לתוצאות רצויות, אנו זקוקים לאותה הגישה הביקורתית ולאותה השיטה הבודקת מסקנות על־ידי ניסיונות מכוונים[27].

בהסבירו את השיטה המדעית מדגש גולדמן שבשום אופן ופנים אין היא שוללת את חשיבות המסורת:

> הילד אינו נולד לתוך חלל רק אלא לתוך עולם חברתי עם מורשת תרבותית של מינהגים, הערכות וכו'. אחד התפקידים הראשונים של החינוך הוא לאפשר לילד את השימוש במכשירים הרוחניים והטבעיים שבסביבתו.. אולם מסורת זו, מסורת חיים היא — צורת חיים ומתשבה המהווה מציאות בה נמצא החינוך ושאת אווירתה הוא סופג עם עצם חייו; אין זאת מסורת ספרותית־מלאכותית, מסורת במובן זה היא עובדה סוציולוגית...[28].

גולדמן טוען, בשפה שאינה משתמעת לשתי פנים, כי הגישה החינוכית שאנשי הקיבוץ הדתי חייבים להיזקק אליה ולאמצה היא המדעית ולא המסורתית: "התבונה הנפשית הדרושה לנו איגה אהבת המסורת, אלא דווקא הרות המדעית"[29]. אולם דוק, אימוץ הגישה המדעית אינו נובע מאי־קבלת המסורת היהודית בגירסתה ההלכתית־רבנית: "בתור יסוד מוסכם בחייגו מקבלים אנו את ההלכה, ולא בגלל סנטימנטים מסורתיים או מטעמי תועלתיות לאומית, אלא משום שהשקפתנו הדתית רואה אותה כמחייבת... ההלכה מחייבת אותנו בהחלט"[30].

הגישה החינוכית "המדעית" הכרחית, מאחר שהמסורת הרבנית־ההלכתית הגיעה לנקודת אי־רציפות, ולנקודת משבר: "כל ניסיוננו (של הקיבוץ הדתי) לא בא אלא משום שהדינאמיקה של מסודת היהדות הדתית הגיעה לנקודת אי־רציפות"[31]. הימצאות התורה בנקודה של אי־רציפות הינה פועל־יוצא של כמה גורמים:

א. המסורת התורנית־הדתית הקיימת ("זאת שקבלנו") הצטמצמה בשטחים מעטים;

ב. היא הסתמכה על תנאי בידוד מהעולם הסובב אותה:

27—36 שם.

הבלבלה היהודית היתה סגורה. יהודים שלחו יד בפרנסות מסויימות, אבל שאלת בניין משקי־לאומי לא עמדה בפניהם... על פוליטיקה יהודית אין מה לדבר. אף עולמם הרוחני היה סגור, והשפעות מן החוץ נכנסו רק בעקיפין. המסורת התורנית שלנו יצאה מההנחה שמצב זה יהיה שריר וקיים [32].

ג. הציבור הדתי, המחייב ריבונות יהודית, עומד בפני תפקידים ממלכתיים אשר עליהם "להלכה אין שום דבר להגיד באופן ישיר... מתעוררות כבר היום שאלות בקשר עם הצבא ואף בקשר עם יחסנו לעמים אחרים. סבך השאלות האלה חדש לנו ואין שום מסורת שתוכל להדריכנו בטיפול בהן" [33].

ד. "אותם האנשים והמוסדות המוסמכים והמחוייבים לטפל בשאלות אלה אינם רוצים להכיר במציאותן, או משתמטים מלעסוק בהן" [34].

נסכם את האמור עד כאן: לציונים הדתיים, הנאמנים לתורה למיצוות, למסורת ישראל, חסרה "מסורת" במובן הסוציולוגי — "מסורת חיים. צורת חיים ומחשבה המהווה מציאות". מסורת כזו נעדרת כתוצאה מהיות חיי תורה מנותקים לחלוטין כמעט מאחריות יהודית כוללת (ריבונות צבאית־כלכלית־חברתית־תרבותית):

תודה איננה, בפי שסבורים רבים, מין ספר־בישול שצריך רק להסתכל בו, לעשות את הפעולות המתוארות לכל פרטיהן ודקדוקיהן עד שהתבשיל המובן יוגש לשולחן. ביסוס חיים על התורה דורשת מסורת, זאת אומרת ניסיון של כמה דורות רצופים. חיים כאלה זקוקים ראשית בל לתנאים חברתיים ותרבותיים ידועים שיאפשרום. הם דורשים מוסדות מתאימים ומצריכים בירור ודיון מתמיד של ההלכה בכדי להשתמש בה לגבי מצבים ובעיות חדשים הצפים ועולים [35].

הפער בין המסורת היהודית ההלכתית במסורת ספרותית למסורת של חיים יהודיים ריבוניים הוא זה המחייב גישה מדעית בכלל, וגישה כזו בתחום החינוך בפרט. ומכאן —

כשמעוררים אצלנו אפוא את שאלת החינוך המסורתי — נשמע הדבר כמגוחך... אנחנו אנשי הקיבוץ הדתי קיבלנו על עצמנו ליצור ציבור מלוכד אשר ינהל ניסיון מכוון... להגשמת חברה תורנית בתנאי חיינו היום. לניסיון זה אין תקדים. אין אפילו שגיאות שאפשר ללמוד מהן. אין אנו יכולים להסתמך על משהו קיים ולעת עתה מגששים אנו באפלה... יסוד אחד בלבד ברור — הצורה הקבוצתית. צורה זו קבלנו משני טעמים:

א) שאלת הדור היא שאלת עיצוב דמות נכונה לחברה קולקטיבית. על

כל ניסיון חברתי רחב להתחשב בשאלה הזאת; ב) ניסיון חברתי מכוון אפשרי רק בחברה מכוונת. הקבוצה היא אחת הדוגמאות המעטות לחברה כזאת... אנחנו במיפעלנו הקיבוצי בונים על יסוד ההלבה. רוצים אנו להקים בתנאים האקטואליים של תקופתנו חברה הלבתית — דבר שעוד איננו בנמצא. המתודה שלנו היא ליצור תנאים מיוחדים — תנאי הקבוצה, שיאפשרו ניסיון בביוון זה... אולם התנאי לבך הוא שדור אחד יהיה מוכן להמשיך מהנקודה שהפסיק בה הדור שלפניו; שכל דור יראה את הקבוצה לא כדבר מן־המוכן הנמסר לידו, אלא בתהליך ניסיוני שהוא בא להמשיך. זה יהיה אפשר רק כשיתקיימו בציבורנו כמה מהתנאים הקיימים בציבור אנשי־מדע:

1) מאמץ מכוון; 2) נכונות לראות את הניסיון הקיבוצי כתהליך מתמיד ומתמשך. זהו המומנט המשותף לחלוציות המדעית ולחלוציות החברתית. לדאבוננו ישנו חלק גדול בציבור המוכן לעשות מאמץ חלוצי חד־פעמי (ייסוד הקבוצה והעליה להתיישבות) כתנאי שיוכל אחר־כך להיכנס למסלול קבוע. עבודתנו החלוצית, כמו ההתעסקות המדעית, צריכה להיות מתמידה ובלתי פוסקת; 3) נכונות לביקורת מתמידה של הישגים ומסקנות קודמים ולניצול הביקורת הזאת לניסיונות חדשים. תכונות כאלה בוודאי לא נוכל לפתח בקרב ילדינו על־ידי החינוך המפורתי. רק אותו חינוך המנסה לראות את כל החיים כתהליך חינוכי והמכשיר את החניך לאירגון מתמיד של ניסיונו בעבר ובהווה לשם השתלטות על ניסיון העתיד הוא הוא שעלול לפתח לנו דור של ממשיכים [36] (ההדגשה שלי, מ״ס).

המחוייבות לתורה ולמיצוות וראייתן כתשתית ליצירת מסורת־חיים, וחשיבות גישה מדעית־ניסיונית־ביקורתית בהפיכתן לבזו במיסגרת של חברה יהודית־ריבונית־מודרנית, באות לביטוי הן בעקרונות־היסוד של החינוך בקיבוץ הדתי שאושרו במועצה העשירית של הקיבוץ הדתי (להלן מועצת לביא) ב־1959, והן בטעמים־נימוקים המסתייגים מן החינוך הישיבתי, שהביאו במה מחשובי המחנכים המייסדים של החינוך בקיבוץ הדתי.

להלן הסעיפים מהחלטות המועצה הרלוונטיים למחוייבויות אלו:

א. מטרות החינוך

5. לכלכל את דרכו באדם הנתון במיסגרת חברתית הדוקה, וה־מושרש במסורת היהודית מתוך מחשבה ושיקול־דעת עצמיים.
6. לראות בתורה את תוכנית חייו של עם ישראל כאומה, ובעם כולו את גושאה המיועד של התורה.
7. להבין את משמעות תקומת מדינת ישראל על הרקע החברתי של תקופתנו ובמציאות ההיסטורית של עם ישראל בזמננו,

לאור זה עליו להתייחס למשמעות המיפעל הקיבוצי במיסגרת המדינה והאומה.

8. להיות בעל ידיעות בתורה שבעל־פה, ולהבין את אופי המשא־ומתן ההלכתי ואת אופי ההכרעה ההלכתית.

ב. תפקידי בית־הספר

6. על בית־הספר לפתח בחניכיו במשך שנות לימודיהם את הנטיה ואת היכולת ללמוד ולחשוב באופן עצמאי, גם בחיי המעשה שלאחר תקופת הלימודים [37].

בסעיפים א/5 וב/6 באה לביטוי החשיבות שמחברי ההחלטות מיחסים ליכולת החשיבה, לשיקול־הדעת ולעצמאות ועצמיות אינטלקטואלית. המחוייבות לתורה ולמיצוות באה לידי ביטוי תגיגי בסעיפים א/5 ו־6 (במיוחד באחרון). אם סעיפים אלה מבטאים את המחוייבות לתורה ולמיצוות, מבטא סעיף א/7 את המחוייבות לחברה ולמדינה הישראלית המודרנית, ובייחוד לאחד ממיפעליה החברתיים החלוצים — הקיבוץ. אפשר לראות בסעיף א/8 את הגשר בין סעיפים 5 ו־6 (המתוייבות לתורה) לסעיף 7 (המחוייבות למדינה ולקיבוץ). הבנת המשא־ומתן ההלכתי ואופן ההכרעה ההלכתית — הבנת דרכי הפרשנות המסורתיות — תאפשר גישור בין תורה ומיצוות לחברה מודרנית. מובן שאף כאן, כמו בתפיסת התורה של אליעזר גולדמן, התורה־ההלכה אינה נחשבת לאוצר סטאטי — ל"ספר בישול" — אלא לתשתית שעליה בונים, שאותה מפרשים ומרחיבים. כאן, כמו לעיל, מופיעה ההנחה המובלעת ששיכלו ותבונתו של האדם הדתי ישתקו תפקיד חשוב בפרשנות זו של התורה.

כאמור, החשיבות שמעצבי דרכו של החינוך בקיבוץ הדתי ייחסו לעולם המדע, לתכונות של פתיחות ויושר אינטלקטואלי, לשיקול־דעת דאציונלי וכדומה באה לביטוי גם בהסתייגותם מהחינוך הישיבתי בכלל, ומהתנגדותם לשלוח את חניכי הקיבוץ הדתי לישיבה־תורנית לתקופה ממושכת.

אליעזר גולדמן מתריע נגד האמצעים החינוכיים שהמחנכים בישיבה נזקקים להם, בכללם:

> איטום רוחני־אינטלקטואלי של החינוך בפני כל מה שמעבר לעולמה של הישיבה. גם בישיבות יותר פתוחות, נוצר כלפי דמויות המחנכים יחס הדומה ליחסו של חסיד לאדמו"ר. יחס זה שונה לחלוטין מזה של תלמיד לרבו המלמד תורה, שהינו יחס של כבוד אישי מופלג — תוך כדי שמירת חופש הביקורת והוויכוח האינטלקטואליים [38] (ההדגשות שלי, מ"ס).

37 ר' לעיל הערה 23, עמ' 79.

38 א' גולדמן, "מה נשתנה ?", הקיבוץ הדתי, המועצה הי"ז — כפלון, תשל"ו, עמ' 24.

במקום אחר מדגיש גולדמן את רתיעתו מ"העדר אווירה של ביקורתיות, של דיון חופשי, של נכונות לבדוק אלטרנטיבות שונות במיסגרת היהדות... האופי של החינוך בכל הישיבות הוא פשטני...."[39].

חשיבותה של העצמאות המחשבתית — היכולת לחשוב באופן עצמאי ולהכריע הכרעות — והיותה ערך העומד בסתירה לרוח החינוך הישיבתי, מודגשת בדבריו של מאיר אור:

> אין מציאות מושלמת, ואין מקום להצביע על מסכת חיינו "כזה ראה וקדש". בוודאי יש צורך בתיקונים ובשיפורים, ואנו עוסקים כמעט כל חיינו בתיקונים ושיפורים. אולם דווקא מציאות דינאמית זו הניתנת לשינויים מתמידים מהווה גורם חינוכי רב־ערך יותר מאשר המציאות הסטאטית של הישיבה, כי שם בישיבה הכל גשלם (כביכול) ולא נשאר לצעירים משהו לעשות בעצמם אלא לחקות אחרים. וכבר ציין שמחה פ' כי שיטת החיקוי בחינוך היא שיטה פרימיטיבית... אנו חייבים לצייד את בנינו ביכולת לחשוב באופן עצמאי ולהכריע בעצמם הכרעות. אנו מקנים יסודות חיים ועל היסודות האלה חייב הדור הבא להקים את בנינו הוא[40].

מיצוות שבין אדם לחברו ולחברתו כמרכיב מרכזי
בדתיותו של האדם היהודי

> הצד הצורני והמיבני של הקבוצה חייב להטביע חותמו על סידרי החינוך ואף על שיטתו, כפי שחייב הוא להביא לידי ביטוי את תוכנה הרוחני והדתי של הקבוצה. ויש לשים־לב לכך שתוכנו הרוחני והדתי של הציבור אינו קשור בצורה חברתית מסויימת; הוא עשוי להתגשם במיסגרות חברתיות שונות. אין איפוא אפשרות לבטא בחינוך את מהותה של חברה על־ידי הקניית תוכן רוחני ודתי (חופר הקשר המחייב בין המשטר החברתי ומימושה של הדת במיצוות נראה לי אחד הצדדים האופייניים של הדת היהודית). לכן חינוך, שהגורם המכוון הבלעדי בו יהיה הגורם הדתי, אינו יכול להצליח בהמשחת המשך קיומה של הקבוצה[41] (ההדגשות שלי, מ"ס).
>
> חינוך כללי ניתן גם במוסדות מיקצועיים, כאשר מטרתם היא שהחניכים יהיו קודם כל בני־אדם. וזו צריכה להיות גם מגמתנו בתוספת תורה ומיצוות. חוץ מזה אנו דורשים גם את הנאמנות לקיבוץ. איגני סבורה

39 א' גולדמן, "ישיבה אבל עצמאית", הקיבוץ הדתי, המועצה הי"ז בעין־הנצי"ב; שאלות חינוך ופעילותנו כאזורי מצוקה, עמ' 81.

40 חינוך ילדינו, הוצאת הקיבוץ הדתי, תש"ך, עמ' 48.

41 מ' אונא, ר' הערה 38 לעיל, עמ' 28.

ששתי הדרישות הן שוות ערך. בזמן שעלינו לדרוש דרישה מוחלטת את קבלת אורח־החיים הדתי אין לנו הזכות לדרוש את הנאמנות לקבוצה בכל מחיר. לכן אינני דואה שיש לנו הזכות לוותר למשל על לימודים ממושכים בישיבה או לימודי־המשך במוסדות גבוהים, למען אותה נאמנות לקבוצה [42].

בסעיף א׳ הדגשנו את ייחודיותה של השקפתם הדתית של מייסדי הקיבוץ הדתי שביקשו לדאות בעיסוקי ״חיי עולם הזה״ את יעודו הדתי של האדם היהודי [43]. דואים אנו צדדים שונים ואף נוגדים לבעייתיות שמעודדת השקפה דתית זו — כדוגמת השקפתה של חנה רומם, המובאת בקטע האחרון דלעיל, שדואה ברת גודם מעצב ומכריע שאי־אפשר לוותר עליו, ואת הקיבוץ כגודם משני בחשיבותו, כנגד דגישותו של משה אונא לכך שאין ביהדות קשר מחייב בין המשטר החברתי למימושו ההלכתי.

עם כל זאת ניתן לטעון בביטחון שהקשר בין הדת היהודית וההתעסקות במשימות חלוציות ולאומיות ובמימוש עקרונות חברתיים בחיי היום־יום היה מובן מאליו למייסדי הקיבוץ הדתי, והכרזתי מבחינת תודעתם האישית. הביטויים המובהקים לתודעה זו רבים. בין־השאר:

הזכירו כאן עניין טרקטור. גם בטרקטור אפשר לעבוד את ה׳. אם באים לעבוד את אדמת א״י הקדושה, הרי כל מה שקשור בא״י הוא מיצווה. גם הטרקטור הנותן גיבוש לשאיפתנו, שאיפת קיום המיצוות תוך יגיעת־כפיים, גם הוא עוזר לנו בעבודת הקודש [44].

תוך וויכוח נוקב עם יעקב פילבר אשר טען שמחוייבות אנשי הקיבוץ הדתי לחלוציות, סוציאליזם וכדומה נעוצה במקודות חילוניים־כלליים (לא יהודיים ולא תורניים) כותב צוריאל ארמונית:

אם כן, את דרכי הקיום של מיצוות ישוב ארץ־ישראל השקולה כנגד כל המיצוות שבתורה לא למדנו מדמב״ן ורה״ל ויתר גדולי ישראל עד למרן הרב זצ״ל, כי אם מבית־מידרשם של הרצל, אוסישקין וסוקולוב. לא רבן גמליאל בנו של רבי יהודה הנשיא לימד אותנו ש״כל תורה שאין עמה מלאכה סופה בטלה״, כי אם האידיאולוגים החילוניים מן הסוג של א״ד גורדון. שאיפתנו לשינוי פני החברה הנצלנית ולהקמת דפוסי חברה המבוססים על צדק ודאגה לנחשל, אינה ניזונה מנביאי ישראל והלכות מתנות־עניים כי אם מבורוכוב ויוסף ברץ [45].

42 ח׳ רומם, חינוך ילדינו, תש״ך.
43 ר׳ לעיל עמ׳ 2—5.
44 י׳ שפירא, דו״ח המועצה השלישית של הקיבוץ הדתי, תש״ו, עמ׳ 60.
45 צ׳ אדמונית, פתוך הזרם ומנגדו, הוצאת הקיבוץ הדתי, תשל״ן.

עדויות נאמנות וברורות למרכזיותן של מיצוות שבין אדם לחברו ולחברתו בהבנתם העצמית הדתית של דוד מייסדי הקיבוץ־הדתי מצויינות אף הן בהחלטות של מועצת החינוך בלביא ב־1959 מצד אחד ובין הנימוקים שהביאו המייסדים נגד החינוך הישיבתי מצד שני.

להלן ההחלטות הרלבנטיות לנושא שלנו:

א. מטרת החינוך

החינוך בקיבוץ שואף לעיצובו של אדם המסוגל להיות נושאה של חברה קיבוצית־חקלאית במדינת ישראל המקיימת חיים יהודיים־דתיים מקיפים.

אדם זה צריך:

1. להיות בעל אמונה דתית עמוקה המעצבת את דיגשותיו ושאיפותיו ומבוונת את אורח־חייו.
2. א) להכיד במלוא החשיבות של אותם היסודות בחיי האדם, אשר אין להם אופי תועלתי־תכליתי כגודמים מנחים בחייו;
   ב) לשבץ יסודות אלה בסולם־עדבים, אשר בו יישמר הדידוג בין נושאי הערך העצמי לבין אמצעי המימוש.
3. לתבוע מעצמו ומציבוד קבוצתו מימוש עדכים בחיי יום־יום.
4. לקבל מרות ציבורית ואף להבריע הברעות אישיות מתוך זיקה לעניין הבלל ושאיפותיו.
9. להבין את יסודותיה הכלליים של החקלאות מבחינה מדעית־טכנית ומבחינה משקית־בלבלית ואידגונית־חבדתית; להיות מסוגל לעקוב אחדי חידושים בחקלאות, ולהשתמש בהם בהתאם לצדכים המיוחדים של משק חקלאי מסועף ומשוכלל הנישא על־ידי קבוצה דתית.

ג. מגמת ההוראה

4. בהתאם לצורכי החברה הקיבוצית יבוונו חניכים מסויימים אחרי גמד חינוך־ההמשך והשירות הצבאי להשתלמויות מיקצועיות או להשכלה־גבוהה (תודנית, אוניבדסיטאית או טבנית).
5. יש לברר ולקבוע את העקדונות אשד לפיהם יבוונו להשתלמות או להשבלה נוספת וכן יש לקבוע אלו מוסדות מוסבמים לכך.

ו. עבודת הילדים

1. החינוך לעבודה צדיך להתחיל למעשה בהרגלי עבודה בבית־הילדים, בכיתה ובגינת בית־הספד, עד כמה שאפשד יותד מוקדם.

2. החל משנת הלימודים החמישית או השישית יעבדו הילדים מיספר שעות מסויים במשך השבוע. עבודה זו תיעשה במשק לימודי, ובמידה שהקמתו אינה אפשרית, יעבדו הילדים בהדרכת אדם מתאים באחד הענפים. ילדי כיתות־ההמשך יכוונו לעבודה במשק. מיספר שעות העבודה יהיה מודרג בהתאם לגיל ולתנאים החיצוניים. ובהתחשב בעונות הלימודים והחופש.
3. על מוסדות החינוך המרכזיים לברר במיוחד מה הם החסרונות והיתרונות של תקופת עבודה רצופה ותקופת לימוד רצופה בביתות לימוד מסויימות לקראת קביעה מחייבת.
4. מטרות העבודה בגיל בית־הספר הן:
   א. הכרת המשק על ענפיו, וראייתו כמיסגרת כוללת ומקיפה של הענפים הבודדים;
   ב. התקשרות הילד אל המשק החקלאי ואל סביבתו, ופיתוח רצונו להמשיך ולקיים את ביתו;
   ג. התקשרות הילד לענף משקי מסוים;
   ד. יצירת הדגלי עבודה גופנית ויחס חיובי אליה;
   ה. רכישת טכניקה נכונה של עבודות היסוד;
   ו. טיפוח יחס של אחריות לעבודה המבוצעת;
   ז. חינוך לביצוע יעיל ושלם של כל עבודה שיש לעשותה;
   ח. רכישת ידיעה מיקצועית בהתאם לאפשרויות הקיימות בענפים השונים של המשק והשירותים;
   ט. סיוע של ממש שיינתן על ידי הילדים למשק בו הם מתחנכים.
5. הבנים והבנות יעבדו ככל האפשר בענפי המשק הצרכני והיצרני היסודיים בחילופי זמנים קבועים ובהתאם לאפשרויות של השגת המטרות שפורטו בסעיף הקודם; משום כך יוגבל מיספר ימי־העבודה בעבודות עונתיות והמוניות במו: אסיפים ודילולים וכדומה. כמו־כן ייקבע מראש כלל ימי הגיוסים לעבודות עונתיות במשך זמן הלימודים.

ח. עתיד בני הקבוצות

א. המועצה קובעת כי כדי להבטיח את רציפות הדורות במיפעלנו ההתיישבותי יש לדאוג שבני קבוצות ייאחזו בקבוצות הוריהם.
ב. הבנים יתקבלו בחברים בקבוצות באופן אישי. צורת הקבלה ומועדה ייקבעו על ידי כל קבוצה וקבוצה, עד להחלטה נוספת בעניין זה מטעם מוסדות הקיבוץ.
ג. 1. המועצה מחייבת את השתלבות בני הקבוצות במיסגרת אירגון בני־עקיבא;

2. המועצה מטילה על המזכירות הפעילה ועל ועדת־החינוך, למצוא בשיתוף עם ההנהלה־הארצית של בני־עקיבא דרכי הפעולה המתאימות בשביל ילדי הקבוצות.

ד. 1. בני הקבוצות יתגייסו לצה״ל במיסגרת הנ״ל; הם יקבלו את האימון הטירוני בתוך מיסגרת גדעיני הנח״ל של בני־עקיבא;

2. יש לשמוד על כך שגם הבנות תוצבנה לנח״ל, או לתפקידי הדרכה בגדנ״ע.

ה. המועצה מטילה על המזכירות לברר את הדרכים לשיתופם של בני המשקים במילוי התפקידים התנועתיים[46].

בניסות מטרת־היסוד של הקיבוץ הדתי (הפיסקה הפותחת את סעיף א׳: ״מטרות החינוך״) מוצאים אנו את השילוב בין דת, קיבוציות ותלוציות: סעיפים א׳ 1—9 מתארים את ״האדם המחונך״ של הקיבוץ הדתי. בסעיפים א/1—3 אנו מוצאים את ההיבטים הדתיים־מטאפיסיים העדכיים של תיאור זה; בסעיף 4 את ההיבט הדתי־תבדתי, וב־9 את ההיבט הדתי־חקלאי.

ב־ג/4—5 (״מגמות ההוראה״) אנו דואים שמוענקת חשיבות רבה להשתלמות בתחומים של יהדות, חקלאות והומאניסטיקה. סעיף שלם (ו — ״עבודת הילדים״) מוקדש לעבודת הילדים ומקומה במעדכת החינוכית של הקיבוץ הדתי. יש לציין שחלק זה בא מייד לאחר חלק המוקדש כולו למקומה של תורה שבעל־פה בקיבוץ הדתי (חלק ה). הקדשת סעיף שלם לעבודה מעידה על חשיבותה בעיני מייסדי הקיבוץ הדתי. לבסוף, ב־ח(א) ו־(ה) יש ביטוי למתוייבותם העדכית־חינוכית של תברי הקיבוץ הדתי לצבא ולקיבוץ.

עומק מתוייבותם של מייסדי הקיבוץ הדתי לעבודה, לחלוציות, ולמידות מוסריות־חבדתיות מתבטא הן בתוכן הדבדים והן באופן העלאתם בוויכוח על מקומה של המעדכת הישיבתית בחינוך ילדי הקיבוץ הדתי. בפיסקה המצטיינת בלשון חדה שואל אליעזד גולדמן:

> מה הם הקריטריונים להערכת דמתם של התבדים או של הבנים? לא בדוד לי מדוע לבישת טלית־קטן (שאינה אפילו מדברי סופרים) היא קריטריון תשוב יותר משמירת הלשון, עזרה־הדדית או איסור אונאת דבדים — שכולם גופי תורה. האם במציאות של היום ״לא תגזול״ מילתא זוטרתה היא?[47]

משה אונא מדגיש עד כמה מנוגד התינוך הישיבתי למגמות הציבודיות־החברתיות של הקיבוץ הדתי:

46 חינוך ילדינו, תש״ך, עמ׳ 82—83.
47 א׳ גולדמן, ר׳ הערה 38, לעיל, עמ׳ 24.

לא באקראי פותחה בישיבה התאוריה של לימוד התורה שבא במקום הגיוס לצבא; התאוריה הזו היא עצם מעצמה ובשר מבשרה של הישיבה: יסודה באי־ראייתה — וממילא באי־קבלתה — את החובה להיענות לצורכי הציבור... נראה לי שעוד לא היתה תקופה בה הלימוד בישיבות היה כה מנותק מהמציאות כמו היום. קוראים לזה "לימוד תורה לשמה" וכך משתדלים להציג את השלילה כחיוב. לאמיתו של דבר היתה משמעותו של מטבע־לשון זה בתחילתו "ללמוד על מנת לעשות" — כלומר, על־מנת לדעת קיום מיצוות בדרך היהודית כיצד, ולפסוק הלכה למעשה בענייני פרט וכלל. קיום מיצוות בין אדם למקום ובין אדם לחבדו וחברתו במשמעות [48].

את רתיעתו מן הכוונה להגביר את החינוך הישיבתי מנסח יהודה ברט בצורת שאלות. הוא מבקש לדעת אם יש בחינוך הישיבתי עדובה לתיקון המידות: "האם באמצעותו נשוב להיות חברה שיוויונית ויצרנית החיה על יגיע כפיה? האם על ידו נשבור את מעגל־הקיים של צדכנות מואצת ומוג־ברת...? באיזו מידה מפתח החינוך הישיבתי את רגש החובה של הפרט לכלל ואת חוש האחריות האישית לסובב אותו?" [49] תיקון המידות, שיוויוניות, יצרנות, מלאכת־כפיים, אחדיות הפרט לכלל — אלה העדכים המודגשים ההכר־חיים לדתיותם של אנשי הקיבוץ הדתי. ברט מדגיש שעל הקיבוץ הדתי לצאת נגד המגמה הקיימת מיגיה וביה בציבוד הדתי, לבכד מיצוות שבין אדם למקום על המיצוות שבין אדם לחבדו ולחבדתו: "אם עלינו לפעול אפוא — ובאינטנסיביות — למען רמת דתיות ההולמת את ציבורנו, הרי בדאש ובראשונה וקודם־לכל עלינו להחזיד את שיווי־המשקל המופר בין מערכת המיצוות שבין אדם למקום לבין מערכת המיצוות שבין אדם לחברו" [50].

יראת שמים והצנע לכת עם אלוהיך

במאמדו "לדמותו הרוחנית של חבר הקבוצה הדתית" [51], מבקש אליעזד גולדמן להשיב לשאלה: מה הן התכונות המוסדיות והדוחניות הדדושות מהחבד כדי שיסודות הקבוצה הדתית יהיו בני־קיימא? היות שאחד מיסודות אלה הנו

48 שם, עמ' 28, ועיין גם בדבדיו של שמעון הקשד, המבטאים את הקו של המייסדים: "החוק הוא צריך להיות שהחינוך ניתן על־ידי החבדה שלנו במיסגרת החברתית שלנו, ואין להחליף את המעדכת הזאת עם מערכת מתחרה. מכיוון שערכי־היסוד שלה (הישיבה) שונים... אנו לא מעמידים את הלימוד כאודח־חיים. יש אצלנו משמעות למושג תורה ועבודה".

49 שם, עמ' 48.

50 שם.

51 א' גולדמן, "לדמותו הדוחנית של חבר הקבוצה הדתית", עלונים, ל"ה (תש"ז—ח').

קיום תורה ומיצוות, על הקיבוץ הדתי לעזוד בטיפות התכונה הדתית־המוסרית של יראת־חטא וחובת מיצווה.

אולם טיפות תכונות אלו אינו דבר פשוט, לאור תודעתו המודינית של איש הקיבוץ הדתי. הדרך המסורתית לחינוך ליראת־שמיים ולדיקדוק המיצוות הכדוך בה היתה מושתתת על האמונה בהשגתה. גולדמן בותב:

> נדמה לי שבחינת התודעה העממית בבל הדורות תגלה שהגורם הרליגיוזי שעליו התבסס קיום המיצוות הוא האמונה בהשגתה... (בתודעה זו, מ"ס) הבורא ברוך הוא שם־לב כביכול לכל פרט שבמעשי האדם ולפיכך יש לחשוש לכל מעשה ומעשה. לא פחות מפחד העונש פועלת כאן ההכרה בעצם התעניינותו של הקב"ה בפעולת האדם...[52].

תפיסה עממית זו, קובע גולדמן, אמנם עומדת בניגוד לתפיסה הסיבתית המהותית כל־כך לתודעה המודרנית:

> האדם, אשד בחקלאות, בתעשיה, בתיי התבדה ובפוליטיקה התרגל לחשוב בקטגוריות סיבתיות, אינו מתתשב בחיי המעשה בהשגחה אפילו כשהוא מקבלה כיסוד אמונה פדינציפיוני[53].

דבדים אלה של גולדמן אינם באים כמובן לכפוד בתשיבותו המכרעת של קיום מיצוות כיסוד חיי הקיבוץ הדתי, אלא להעלות את מה שנראית לו באחת הבעיות הקשות של ההבדה הדתית בימינו, ולהציע מאמץ מכוון לאתר בסיס שונה לידאת־חטא וחובת־מצווה מהבסיס העממי המוזכר לעיל: "המידות היסודיות ביותד הגדרשות מאת החבר — ידאת־חטא ותובת־המיצווה — דודשות ביסוס רליגיוזי יותד מעמיק מהביסוס העממי שהיה דגיל בדודות קודמים"[54]. גולדמן מונה כמה אפשרויות של ביסוס שונה, כגון: הברתי־אינטלקטואלי, מיסטי, ריגשי, מוסדי ודצוני. אולם לענייננו, חשיבות דבריו אינה בפיתרונות המסויימים שהוא מציע, אלא בכיוון הכללי הבא לביטוי בדבריו. כיוון זה הוא הצודך לתפש הגדרה (או הגדדות) מתוחכמת יותד, השונה מזו המסודתית, לאחת מן התכונות הדתיות־המוסריות התשובות ביותד ביהדות: יראת־חטא ותובת מיצווה.

ההנתה, שהתשתית הדתית לקיום המיצוות תייבת להיות מודכבת יותר מזו שהיתה מקובלת בעבר ואשד עדיין מקובלת בעולם הישיבות, מוצאת ביטוי בדבריו הבאים של גולדמן (כעשרים שנה לאתר מאמרו המצוטט לעיל):

> באחת האסיפות אצלנו בבית קם חבר אתד מבוגרי המחזורים הראשונים בבית־הספר... הוא מדגיש שמבחינה דתית משהו חסר והוא חושב

52 שם.
53 שם.
54 שם.

שאת המשהו הזה ניתן למצוא בישיבה. כמעט קראתי קריאת־ביניים לאותו חבר, שהדתיות המבויישת במקצת, הלא־בטוחה במקצת — משום שהיא מורכבת, מורכבת מפני שהיא דתיות שמתממשת במציאות מורכבת — את הדתיות הזו אני מעדיף על הדתיות של בני הישיבה. אין לי שום הערכה מיוחדת מבחינה רוחנית לדתיות של בני הישיבה. הם יותר מקפידים במיצוות בוודאי... אבל להגיד שיש הישג רוחני מיוחד — אינני יודע. הדתיות הישיבתית מצטיינת בפשטנות שבה, פשטנות שאיגה הולמת מציאות רוחנית מורכבת אשר בה נתון האדם הדתי בזמננו...[55].

"הצנע לכת עם אלוקיך" הוא ביטוי המופיע הרבה בכתביהם ובדבריהם של המחנכים המייסדים. עבורם מציין ביטוי זה שתי תכונות דתיות־מוסריות עיקריות: צניעות רוחניות־אינטלקטואליות, והסתפקות במעט במישור החומרי. על סמך ניתוח כעשרה מראי־מקומות מן הספרות הרבנית־ההלכתית והאגדית מסכם צוריאל אדמונית את מה שנראה לו כתכונות־יסוד רצויות של האדם הדתי בן־זמננו:

...הענווה היא מידה כה יסודית בתפיסת התורה, שמוטב לוותר על הקפדה על פרט זה או אחר ובלבד שלא להינזק בהרגשת השיפלות של אדם, העושה רצונו של מקום מבלי לראות את עצמו כצדיק בעבור זה. היוהרה... עלולה להביא לידי הלבנת־פנים של הרבים שאינם מקפידים באותה מידה[56].

אדמונית ממשיך וקובע שלמרות שאין להסיק מדברים אלה קו־מנחה כללי להתנהגות אנשי הקיבוץ הדתי הנאמנים למיצוות התורה בתוך קהל של פורקי עול־המיצוות, "נשאדו במקומן שלוש דרישות היסוד של הנביא מיכה: משפט, חסד וצניעות כקנה־המידה האמיתי לצידקתו של אדם שומר תורה ומיצוות, אלו — ואלו בלבד"[57].

תפיסה זו של יראת־שמיים מזכירה אחד מפירושיהם של אנשי תנועת־המוסר על האימרה באבות "אם אין אני לי מי לי, וכשאני לעצמי מה אני". לפי פירוש זה מדובר בחלק הראשון של המשפט במיצוות שבין אדם למקום; יחס האדם לבוראו הוא דבר אינטימי, והאחריות ליחס זה חלה עליו באופן בלעדי. בחלק השני מדובר במיצוות שבין אדם לחבדו. המומנט הציבורי והנראה לעין חשוב ביותר במיצוות אלו.

בכמה מאמרים משה אונא קובע את הערך "צנע—צניעות" כאחד הערכים המרכזיים ביותר לאנשי הקיבוץ הדתי:

55 הערה 39 לעיל.
56 צ' אדמונית, "הצנע לכת כאידיאל היהדות", בתוך הזרם ובנגדו, תשל"ז.
57 שם.

החברה הקיבוצית הדתית חייבת לדאות בצניעות במובנה הרחב (הצנע לכת עם ה׳, צנע, צניעות) ערך יסודי. החברה הכללית דואה את הערך בביטחון־העצמי של המין האנושי, בעושר, בהתגנדרות ובחופש בשטח הדוחני ובשטח המיני. לעומת זאת תחושת "מה אנוש כי תזכרנו" היא יסוד לאדם הדתי ולחברה הדתית. עושר גדול והרדיפה אחריו, או אף נוחות כמטרה עליונה, אינם עולים בקנה אחד עם אי־תלות (לפי דברי א׳ האקסלי), דהיינו עם היכולת ללכת בדרך עצמאית ולא עם חיי דת ומוסר. החברה הכללית קבעה לעצמה גם אצלנו אידיאל חומרני, ואמנם לוחמים בו כל הכוחות הדתיים והמוסריים שבעולם (ראה לדוגמה את דברי האפיפיור בנושא זה שנתפרסמו בקיץ 1957), כי הללו באו סוף־סוף לכלל הכרה שהחומרנות השולטת בעולם ודתיות אמיתית (לא "טיח דתי") אינן יכולות לדור בבפיפה אחת[58].

סיכום

כסיכום לדמות האדם הדתי הרצוי בעיני מייסדיו של הקיבוץ הדתי אביא את דבריו של יהודה בדט במועצת עין־הנציב:

> כמי שמסורת בית אביו בידו, נראה לי היעד לחינוך הבן בהענקת הכלים לחשיבה עצמית ולכושר שיפוט. ניתן לטפח מידות טובות במאור־פנים ונדיבות־הלב, ניתן לחנך לענווה, לסבלנות ולסובלנות, לאהבת האמת ולדדיפת השלום... הכבוד לאדם הוא מיסודות חינוך זה, כאשר כל דבר אנושי קרוב אל הלב. פיתוח שיכלו של החניך, עידון רגשותיו, חישול כוח רצונו — הינם מעיקרי החינוך לבניין האישיות, ואי־אפשר כלל להפריז בחלקם של שלושה מרכיבים אלה — כי במימושם הפדו־פורציונלי הזולם מתגלה בטופו של דבר האדם[59].

כיצד תורגם אידיאל חינוכי זה לשפת החינוך בתוכניות־הלימודים, לאווידה חינוכית וכו׳, ומה עלה בגורלו בפועל — על שאלות אלה נשיב במיסגרת אחרת.

58 מ׳ אונא, "ערכי הקיבוץ הדתי", שותפות של אמת, עמ׳ 284. עיין גם עמ׳ 268—298, ועיין גם "לדמותו הרוחנית של חבר הקבוצה הדתית" (הערה 51 לעיל).

59 י׳ ברט, "על התורה, על העבודה ועל גמילות־חסדים" (הערה 38 לעיל).

STUDIES IN JEWISH EDUCATION

Volume III

STUDIES IN JEWISH EDUCATION

Volume III (1988)

The Centre for Jewish Education in the Diaspora of The Hebrew University, founded in 1968, was renamed in 1976 in honor of Samuel Mendel Melton in acknowledgement of a perpetual endowment. The Centre's activities include research in Jewish education, and training and continuing education of personnel for Jewish educational institutions in the Diaspora, as well as development of curricular and teaching material for these institutions.

THE HEBREW UNIVERSITY OF JERUSALEM

The Melton Centre for Jewish Education in the Diaspora

STUDIES IN JEWISH EDUCATION

Volume III

JERUSALEM, 1988

THE MAGNES PRESS, THE HEBREW UNIVERSITY

By the Magnes Press
The Hebrew University,
Jerusalem, 1988

ISSN 0333-9661
Printed in Israel
Typesetting by HaMaccabi Press, Jerusalem

CONTENTS

INTRODUCTION

This third volume of Studies in Jewish Education is a collection of papers delivered at the International Research Conference on Jewish Education held at the Hebrew University of Jerusalem in June, 1984. The conference was attended by scholars from Israel, the United States, France, England, South Africa, Holland, and Argentina, as well as by heads of bureaus of Jewish education, principals, and teachers from the field of Jewish education.

Research in education must analyse the past, clarify the present, and anticipate the future. It cannot be alienated from the existence of the practitioner, but must address his context and concerns. Contemplation of the structures of the past and reflection upon the goals, motivations, and values of existing institutions may provide some idea of what should be done in a period when change is the norm and constant reform and revitalization are necessary.

This collection of scholarly studies in Jewish education is directed towards critical evaluation. The authors are engaged seriously in the intellectual understanding of Jewish education in order to improve its practice.

The collection will be published in two parts. The first volume is dedicated to the history and sociology of education and the teaching process. The second includes the subjects of curricular innovation, the integration of the religious and the secular, and the language of teaching. Attempts to offer new insights, based upon empirical research, into the teaching of Bible and contemporary Jewry precede a number of articles on the teaching of Hebrew as a second language.

The subjects chosen for investigation and interpretation are at

the heart of Jewish education today. The first section deals with schools and the teaching process. Rauch and Holtz's paper directs itself to the critical area of teacher education. It confronts the problems of directing and forming the Jewish teacher within a non-traditional community in which little consensus upon religious or cultural values exists. The authors consider experiences which could change the self-perception of the teacher and nurture intellectual and spiritual growth.

Dr. Susan Shevitz examines the failure of Jewish communities to solve the problem of teacher shortage and the deterioration of the teaching profession when the very survival of these communities depends on that profession and those teachers. Through an analysis of the myths which dominate the community and determine its structures, Dr. Shevitz indicates the manifest and latent forces which, in her view, have led to the current crisis in personnel for Jewish education.

Evaluation is a problematic and yet most important area of goals and improvement of structures in the Jewish school. Dr. Adrianne Bank describes the current state of evaluation in general education and seeks to describe the potential utility, benefits, and limitations of evaluation for supplementary Jewish education. Her essay is an attempt to stimulate serious discussion of the question of the legitimacy of evaluation and the problems of introducing it within Jewish schools on the theoretical and practical levels.

The work of Dr. Ronald Reynolds, who approaches the question of the goals and effectiveness of Jewish education from tbe perspective of organizational structure is linked to the issue of evaluation. He asks why Jewish schools cling to official goals when they themselves do not really desire to fulfill them nor do they even possess the means to do so. Reynolds indicates the schools' use of ambiguously stated goals and the consequent dilemmas presented to the educational system.

The second section of tbe book turns to the interaction of society and education. Several essays describe the complexity of the social situation within which the Jewish educational enterprise, formal and informal, must function. These essays indicate the need for a better understanding of the concrete situation and of the interplay between the school and its societal context.

The first papers in this section present material from the recent major demographic survey of Jewish education undertaken by Dr. Allie Dubb, Dr. Sergio DellaPergola, and Professor Oscar Shmeltz. Their work forms the over-all background for the sociological studies in particular areas which form the main body of this section; the essay of Dr. Stephen Miller and that of Dr. Mordechai Bar-Lev and Menahem Levin focus upon aspects of Jewish education in England; Dr. Janet Aviad describes the interaction of American and Jewish Values in an analysis of camping within a Conservative Jewish setting in the United States; Erik Cohen presents a penetrating exploratory analysis of aspects of French Jewish education; Ephraim Zadoff discusses the secular Jewish ideological streams in Argentina and their treatment of education. These case studies may serve as models for further ethnographic and sociological analysis of specific regions studies which are vital for a comparative understanding of the relationship between Jewish education and social change.

The third section of the volume is dedicated to historical investigation, which contributed fundamental data to our knowledge of the past. Dr. Shaul Stampfer's analysis of the *heder*, Dr. Moses Aberbach's study of education in the Second Commonwealth, Dr. Marc Rosenstein's study of national education during the pre-State yishuv period, and Marc Silverman's analysis of value education in the religious kibbutz clarify historical structures and patterns.

David Resnick, in the first article in the book, indicates many of the research themes with which later articles deal and which were central to the conference for which the papers were written. The work of the conference, part of which is represented in this volume, did not fill in all the lacunae in the agenda of research in Jewish education. It made a contribution by defining areas for future work, and by nurturing the emergence of a community of researchers dedicated to that research and to cross-fertilizing one another.

The present volume could not have been completed without the devoted work of Ms. Noa Barkan and Ms. Ditsa Eshed, who guided and pressed the process of editing and publication. Appreciation and thanks are extended to Lisa Cohen who assisted in English

editing, and to Avi Katzman who edited the Hebrew articles. Gratitude is also due to Hinda Hoffman and Laurie Ottenstein for their help in the early stages of the work. Finally, Mr. Alan Hoffmann, Director of the Melton Centre for Jewish Education in the Diaspora at the Hebrew University, must be thanked for his aid in facilitating the publication of this volume.

Janet Aviad

THE CURRENT STATE OF RESEARCH IN JEWISH EDUCATION

David Resnick

Reading the Journals

The single most illuminating fact about the state of research in Jewish education is that there is no journal dedicated to the topic. The absence of such a journal — no doubt a reflection of the current impoverished state of research in the field — has several negative consequences. First, the little research done appears in journals which do not emphasize empirical research. Indeed, between 1980 and 1984, less than a dozen research articles appeared in *Jewish Education*, out of the well over 100 of those published. Among the few that did appear, several dealt with Israeli education.[1]

Second, the very paucity of research articles makes them seem out of place in existing journals and even leads some researchers to apologize for their craft:

> The statistical analyses proved quite cumbersome for us, as we presume they also would for the reader, due to the many variables involved in this study.[2]

1 Naama Sabar and Sara Guri, "The effects of Teaching a Special Holocaust Curriculum: An Assessment of Cognitive and Affective Changes," *Jewish Education* 48 (Fall 1980): 27–39. Miriam Schmida, "Extra-Curricular Activities in the Israeli High School," *Jewish Education* 49 (Summer 1981): 18–27.

2 Howard Knoff and Corinne Smith, "The Relationship of Student Attitude Toward Religious Education and a Parent Involvement Program at a Jewish Supplementary School," *Jewish Education* 48 (Spring 1980): 27–34.

Moreover, two journals which formerly published research articles in Jewish education currently feature few. *Jewish Social Studies* had only a single empirical research article in the period 1980–1984;[3] and during the same period, *The Journal of Jewish Communal Service* had none — although it did publish one research-based review article.[4]

Finally, there is some ambivalence about publishing Jewish education research in journals under Jewish auspices. More than a quarter-century ago, Fishman identified the detrimental consequences of this situation.

> Social research on American Jewry is, by and large, outside of the mainstream of American social research. It is published in journals not commonly accessible to (or scanned by) the majority of American social scientists. It is not subject to the critical reading, to the methodological standards, or to the theoretical insemination that more frequently marks social research under general auspices.[5]

While some Jewish education researchers have cast their work to interest both a general audience and a Jewish audience,[6] the advantages of a research journal specifically for Jewish education should not be overlooked. After all, research in Jewish education

3 John Sigal, David August, and Joseph Beltempo, "Impact of Jewish Education on Jewish Identification in a Group of Adolescents," *Jewish Social Studies* 43 (1981): 229–236.

4 Yehuda Rosenman, "Research on the Jewish Family and Jewish Education," *Journal of Jewish Communal Service* 60 (Spring 1984): 185–192.

5 Joshua Fishman, "Social Science Research Relevant to American Jewish Education," *Jewish Education* 28 (1957–1958): 49–60.

6 Harold Himmelfarb, "The Non-Linear Impact of Schooling: Comparing Different Types and Amounts of Jewish Education," *Sociology of Education* 50 (April 1977): 114–132; "Jewish Education for Naught: Educating the Culturally Deprived Jewish Child," *Analysis* 51 (September 1975). David Schoem, "Explaining Jewish Student Failure," *Anthropology and Education Quarterly* 13 (Winter 1982): 308–322; "What the Afternoon School Does Best," *Jewish Education* 51 (Winter 1983): 11–18.

is a specialized interest with conditions and assumptions nearly unique to it.[7]

In sum, the absence of an adequate journal for research in Jewish education epitomizes the current state of the field. Ironically, in light of the current impoverished situation, if there *were* such a journal, it is not clear that either authors or readers would exist for it. Nonetheless, some research is currently conducted; therefore a look at who conducts it and under what auspices is in order.

Who Does the Research and Why

Research in Jewish education currently derives from three sources: doctoral dissertations, organizationally-sponsored projects, and the work of individual scholars and researchers. These are listed in order of the descending quantity of research produced in each.

Dissertations. The richest source of research — both in terms of quantity and quality — are doctoral dissertations. In terms of quantity, a search of the Comprehensive Dissertation Index database conducted by Stuart Kelman on November 18, 1983 revealed 371 items over the last thirty years.[8] Pollak's review of 52 of the dissertations which appeared between 1975 and 1982 revealed two highly interesting findings. First, nearly two-thirds of the dissertations were based upon some form of empirical research. Second, one-third of the dissertations were produced at one of two New York schools, Columbia University or Yeshiva University.[9]

It is difficult to judge the quality of these dissertations. Fishman's critique of research published in Jewish journals generally does not apply to the dissertation research, which tends to adhere to accepted standards of research and to address relevant litera-

7 This point is discussed further in the interpretive section of this article.

8 Cited in Harry A. Passow, "Educational Research: A Key to the Advancement of Jewish Education" (Paper presented at the Tel Aviv University Workshop on Research and Policy-Making in Jewish Education, Tel Aviv University, March 19–22, 1984).

9 George Pollack, *Doctoral Dissertations in Jewish Education, 1975–1982* (New York: Jewish Education Service of North America, 1983).

ture outside the Jewish field.[10] Unfortunately, most of this research remains inaccessible.

The perplexing question which the wealth of dissertation research raises is what happens to this pool of fledgling researchers?[11] For many, the doctorate itself may have been a means towards enhancing a career in educational administration. Others may have opted for academic positions in Jewish institutions, where the emphasis is more likely to be on teacher training or curriculum development rather than on research.[12]

Organizationally-sponsored research. While most American Jewish organizations are involved in edueation in some way, only one maintains a full-time department of research in Jewish education, consisting, albeit, of a single full-time professional. That organization is the Jewish Education Service of North America (JESNA, formerly the American Association for Jewish Education). A brief look at JESNA's research efforts may be enlightening.

From 1980 to 1984, JESNA published 13 "Research and Information Bulletins." Almost all of these studies are descriptive summaries of some aspect of Jewish education — teacher salaries, financing day and supplementary schools, central agency functions and governance — and are usually of an informational nature. Conspicuously absent is any experimental research, or research on educational outcomes or attainments, in Jewish schools.

JESNA's research agenda has interesting implications for the current state of research in Jewish education. Since it is largely a federation-sponsored organization, it ostensibly supplies the research information important to federations and their central agencies of Jewish education. It has access to data about the financing of Jewish education, the various programs in Jewish education which communities offer (though not generally any judgement of the effectiveness of those programs), and to the occasional

10 See note 5 above.

11 David Resnick, "Toward an Agenda for Research in Jewish Education," in *Understanding American Jewry*, ed. Marshall Sklare (New Brunswick: Transaction Books, 1982).

12 Barry Chazan, "Research and Jewish Education," in *Studies in Jewish Education*, ed. Barry Chazan (Jerusalem: Magnes Press, 1983).

censuses of students and teachers in Jewish schools. Only very recently, and following on the heels of the trend in general education, has JESNA (on its own and in conjunction with the American Jewish Committee) undertaken studies of effective Jewish schools. If this development represents an enduring concern of the organizations JESNA serves, then it is a welcome sign of the maturation of the American Jewish community and of the growing sophistication of the questions it is beginning to ask about its education systems.

Another equally important aspect of JESNA's research is the large number of *unpublished* research projects. From 1939 to 1984 it conducted more than 150 studies in local communities, including approximately twenty between 1980 and 1984. These included evaluations of individual schools, community educational needs assessments, and local studies of other educational programs (*e.g.* bureaus of Jewish education) or of educational finance. It is regrettable that the results of many years of work have not been analyzed and published. However, this aspect of JESNA's work is paralleled by the many privately financed studies of Jewish schools and educational programs. Indeed, the total number of these evaluation studies may even exceed that of the doctoral dissertations, so it is unfortunate that most of them, including those conducted by JESNA, are not yet in the public domain.

The only other American Jewish organization currently emphasizing educational research is the American Jewish Committee, which has published several studies and is planning several others.[13] Such work, however, is sponsored by their Department of Jewish Communal Affairs, not by an independent department of research or education. Some foundations with Jewish interests have sponsored a few research projects, though none have as yet made a major commitment to Jewish education research comparable, for example, to that made by the Ford Foundation to general education.

In closing this brief treatment of organizationally-sponsored research, it is important to point out that even in general education

13 Samuel Heilman, *Inside the Jewish School: A Study of the Cultural Setting for Jewish Education* (New York: American Jewish Committee, 1983).

most research is not sponsored or conducted by local educational bodies. Rather, state or, more often, federal governmental agencies are responsible, directly or indirectly, for the educational research conducted in regional educational laboratories or university-based research centers. The absence of any comparable institutions in American Jewish life may account in large part for the dearth of research. It will hardly be possible to say that research in Jewish education will have come of age until at least one such facility exists.

Individual researchers. These are the authors of the articles described in the opening section of this paper. Some are to be found on the education faculties in Hebrew colleges or other institutions of higher Jewish learning, where the emphasis is usually upon teacher and in-service training, rather than on research. It is usually these academics who conduct independent research projects and evaluations. The *published* outcome of these efforts has, thus far, been dedicated mainly to the methodology of evaluation, rather than to the content of the evaluation and its implications for American Jewish education.[14] In addition, the annual conference of the Coalition for Alternatives in Jewish Education has, since 1979, included a research component, usually involving the sharing of current research topics.[15]

Since little research in Jewish education exists, it would be hazardous to characterize its methodology as a whole. Nevertheless, no summary of current research could be complete without an indication of certain parameters of the enterprise from a methodological perspective. Three aspects are most striking:

1. The emphasis on studies of long-term effects — those, for example which correlate number of years of Jewish schooling with various measures of adult Jewish identity — as opposed

14 Burton Cohen and Joseph Lukinsky, "The Evaluator as Change Agent: A Practical Approach in a Limited Time Frame," *Jewish Education* 49 (Spring 1981): 4–9.

15 Ronald Wolfson and Stuart Kelman, "Research in Jewish Religious Education," *Religious Education* 75 (November–December 1980): 692–697.

to studies of short-term effects such as the effectiveness of a particular teaching methodology, or set of curricular materials, or short-term attitude changes resulting from a particular type of program. Jacoby's work on drop-outs is a notable exception.[16] The large-scale correlational studies have not yielded information of much educational use, other than indicating that more schooling (measured in number of hours or years) correlates well with a set of adult Jewish behaviors.

2. A lack of attention to the current state of Jewish education at the classroom or student level. Pollak's compilations of school texts and subjects are typical of this inattention.[17] While such compilations are significant, they are not replacements for "thick" descriptions of what transpires in classrooms or what students have learned at various points in their academic careers. Schoem and Heilman have begun to address the classroom question. But careful, ongoing assessments of students' learning achievements are not even on the drawing board. In this regard, the impact of JESNA's national testing program is still unclear.[18]
3. The tendency for research to focus on adult identity as the primary goal of Jewish education (witness the American Jewish Committee's otherwise important "Colloquium on Jewish Education and Jewish Identity") is particularly strange in Jewish education. Since social scientists are free to investigate whatever correlates of education they like, adult identity is certainly as interesting as other possibilities. Yet few educational systems place as high a value on study for its own sake (*Torah Lishma*) as does Judaism. In that light, the failure to

16 Emil Jacoby, *Continuation and Dropout in Conservative Congregational Schools* (Los Angeles: University of Judaism, 1970).

17 George Pollack, *Inventory of Curricular Subjects in Supplementary Jewish Schools* (New York: Jewish Education Service of North America, 1981); *Inventory of Texts in Supplementary Jewish Schools* (New York: Jewish Education Service of North America, 1982).

18 These circumstances are in sharp contrast to the ongoing development of the National Assessment of Educational Progress in general education. Samuel Messick, Albert Beaton, and Frederic Lord, *National Assessment of Education Progress Reconsidered: A New Design for a New Era*, NAEP Report 83-1, (1983).

study current educational attainments (or, minimally, school-aged strategies which produce adult study), is noteworthy.

Summary

The current state of research in Jewish education is far from satisfying. An earlier assessment of the situation is unfortunately still accurate:

> There does not now exist an ongoing research enterprise in Jewish education. There is a certain amount of census gathering by a few national organizations, but... there is neither a nucleus of researchers nor a lore unique to Jewish educational research about which topics are worthy of study or which methods of research are most useful. Should [a research] agenda be generated even without either of these, there is no reason to expect that any group of researchers exists to pursue it.[19]

This situation did not arise by chance. It is worthwhile to attempt to understand the roots of the current situation.

Roots of the Current Impoverished State of Research

Tbough little research is conducted in Jewish education there is little doubt tbat Jewish education in North America is wortby of a sustained research effort. Formal education programs alone involve approximately 360,000 students in 2,500 schools with annual costs of $400,000,000. Tbese schools are served by more than fifty local central agencies for Jewish education, as well as by several national denominational organizations. Why is there so little research in Jewish education, when general education — from which Jewish education often takes its lead — enjoys a robust researcb enterprise?[20]

Let me begin with the ratber bald assumption (which nonetheless accords well with Chazan's meta-theory of Jewish educational

19 David Resnick, "Agenda for Research," 126.

20 The grass is almost always greener on the other side. Thus, the occasional pronouncements of the National Council on Education Research bewail the underdeveloped, under-funded state of research in general education.

research),[21] that the purpose of educational research is to increase the effectiveness of educational practice. I hypothesize that there is little research in Jewish education because there is no deep-seated desire on the part of educational consumers to improve educational effectiveness. This is *not* to say that Jewish parents do not care about their children's Jewishness. Indeed, Jewish education for many American Jews serves as the key expression of their Jewishness, rather than as an instrument of educational mastery. The nature of the dissatisfaction expressed by parents about school programs is usually more about the *appeal* of the program to the child, than about its failure to achieve particular subject matter goals. Thus the lack of research in Jewish education conceived in current terms of instructional effectiveness or short-term program impact is an accurate reflection of the community's relative unconcern with successful schooling in favor of broader goals of socialization and long-term identification.

While this is not a revolutionary hypothesis on its own, its implications for Jewish education in general and research in particular have hardly been explored. Heretofore, the hallmarks of American Jewish education have been the supplementary and voluntary nature of the enterprise. These factors alone would be enough to separate Jewish education from most other educational enterprises and from the research which supports them. (Exceptions might be music education and leisure education, though the translation among the domains is not straightforward.) The possibility that achieving successful schooling is irrelevant to much of Jewish education — even in formal settings — confounds an already tantalizing and frustrating educational puzzle. One seasoned observer of the American Jewish educational scene comments:

> The emphasis [in current curricula] on the affective may be interpreted as a conclusion drawn from two interacting factors: the failure of most Jewish schools to impart basic knowledge and

21 Barry Chazan, "Research and Jewish Education."

> the belief that the emotive is *the* critical influence in the formation of identity.[22]

Yet, even the affective impact of Jewish education has failed to receive the research attention it deserves.

On the assumption that it is the unusual nature of Jewish education in North America which has helped constrain its research enterprise, let me now present "evidence" in support of the hypothesis. Of necessity the evidence is anecdotal and impressionistic as much as it is derived from research findings.

Heilman, Reynolds, and Schoem assert that attending school, rather than achievement in school, is the primary, even if implicit, goal of Jewish education — at least in its supplementary form, where more than two-thirds of North American youngsters receive their Jewish education.[23] All three indicate that the desire for identification rather than instructional effectiveness characterizes the culture of the Jewish school. In that framework, the interest in research which correlates Jewish schooling with adult identification makes sense, because it is research which relates to the community's concerns. Furthermore, community preoccupation with a host of other quasi-research issues — censuses of Jewish students; calculations of percentage of eligible students receiving a Jewish education; drop-out rates; retention rates; successful outreach programs — indicates concern with getting and keeping students in the educational system as the primary goal. Enhancing the instructional effectiveness of that system is not a priority; therefore enhancing the *instructional* effectiveness of the school system *per se* is unlikely to increase enrollment, as some would suggest, although increasing student and parent satisfaction with the educational system might help. Fortunately, the two concerns need not be mutually exclusive.

My own consultation with communities around the country

22 Walter Ackerman, "Jewish Education Today" in *American Jewish Year Book 1980* (New York: American Jewish Committee, 1979), 138.

23 Ronald Reynolds, "Organizational Goals and Effectiveness: The Function of Goal Ambiguity in Jewish Congregational Afternoon Schools" (Ph.D dissertation, University of California Los Angeles, 1982); Samuel Heilman, *Jewish School*; David Schoem, "Afternoon School."

bears out this finding. I will cite one example: Over the past year I have been working with the federation education committee in one small community which was reviewing the effectiveness of its community Hebrew high school, helping them focus on the most useful ways to view the school and its functions. In response to one of my proposals, the chairman of the federation committee wrote (in part):

> Unfortunately I found Dr. Resnick's letter full of educational jargon, without a concrete results-oriented approach... What I want is the answers to three simple questions, provided by someone who has the benefit of national perspective and is familiar with what is going on throughout the country.
>
> The specific questions I want answered are:
>
> 1. What courses and course content should be taught to high school students so as to significantly impact their lifelong identification and active involvement with Judaism?
> 2. How do the [name of] school's courses, materials, instructors compare with the subjects of question 1; what should be done to improve it?
> 3. What national trend exists, and what recommendations does he have from that perspective with respect to the structuring of a Board, the funding sources, the qualifications of professional personnel?

What this concerned Jewish parent and lay leader considers a "concrete results-oriented approach" is a far cry from almost any current conception of the useful role educational research can fulfill. His concerns are long-term identification, not even short-term satisfaction as a reasonable precursor of that commitment.

My own feeling is that the situation is not significantly different in most day schools, except for the very traditional schools. To be sure, parents enrolling their children in a day school may indicate a commitment to achieving a particularly intense Jewish identity for their children. But few day schools have stressed the academic achievements of their Jewish studies programs the way they do those of their general studies programs. Indeed, standardized testing is often central in the general studies area, while such testing is rare in Jewish studies. While I am not neces-

sarily advocating such testing, I think it fair to take its marked absence as evidence of a different set of goals for the Jewish studies track — goals not ordinarily pursued or vigorously researched in instructional settings.

The right-wing yeshivot, serving traditional orthodox communities, compose a substantial educational network whose existence may support the hypothesis that the non-instructional goals of Jewish education subvert the research enterprise. On the whole, these schools are committed to subject matter mastery, and succeed to a certain extent.[24] Yet that school "system" has no research underpinnings. Certainly a prime reason is that research is not consistent with that subculture's world view. More important for present purposes, however, is the fact that mastery is a goal held in common by home and school *and* that the current traditional system is generally deemed effective by those it serves. Therefore, the need for research is obviated in the face of what is presumed to be instructional effectiveness.

Jewish schooling reflects the role Jewish knowledge plays in the life of America's Jews. Since failure to achieve even minimal learning levels has next to no social consequences (aside from mastery of Bar Mitzvah skills), there is little need for research related to the improvement of educational attainment. In this regard, it is worth bearing in mind that much of the recent push for excellence in general education has been at the behest of private industry and higher education, both of which bear the brunt of ineffective schools. No comparable institutional demand exists in American Jewish life.

24 William Helmreich, *The World of the Yeshiva* (New York: Free Press, 1983).

Section 1

TEACHERS, TEACHING AND SCHOOLS

COMMUNAL RESPONSES TO THE TEACHER SHORTAGE IN THE NORTH AMERICAN SUPPLEMENTARY SCHOOL

Susan L. Rosenblum Shevitz

Supplementary schools have long been the predominant form of Jewish schooling in the United States. Affected, however, by complex social, economic, ideological, and demographic factors since World War II, the profession of supplementary school teaching has deteriorated, resulting in a severe shortage of qualified teachers to work in classrooms throughout the country. This shortage first became apparent to the Jewish community during the "baby boom" years of the 1950s and early 1960s, but has persisted despite the declining number of available students and enrollments which have characterized the 1970s and 1980s.

Why, despite widespread attention given to the decline of the profession and the simultaneous teacher shortage, was little done to alleviate these problems? Although educators and other communal leaders have been discussing the situation for over twenty-five years, few significant actions have been taken to deal effectively with the much publicized shortage. This paper will document these assertions and attempt to explain the apparent contradiction of inaction in the face of an acknowledged and persistent problem.

The question may be sharpened when two points are considered. First, it was not for a lack of ideals that widespread inaction prevailed. Indeed, as I will indicate, many ideas — good and bad, bold and timid, practical and visionary — were proposed by professionals and lay leaders as solutions to the declining number of teachers and as ways to provide more. Second, the Jewish community has shown itself in recent decades to be capable of effective

action in the face of other difficult situations. Yet in this situation, which many people claimed was of critical importance to the future of the Jewish community (Jewish education was the key to Jewish survival or so went the rhetoric), there was a perplexing failure to act. As Walter Ackerman recently wrote:

> The most critical issue confronting Jewish education in the United States today is that of the teacher. . . .
>
> There is no longer in this country a profession of Jewish teaching. The lonely struggle of earlier generations of Jewish educators . . . to form a framework which would attract and hold talented young men and women has not been equal to the countervailing forces of change and indifference. There is no profession of Jewish teaching in America today partly because of dramatic change in the job market. . . . The baneful consequences of part-time work need no elaboration here. What must be stressed is the fact that only a community-wide effort is capable of providing a solution to this problem; unfortunately, such a marshalling of resources is nowhere evident.[1]

The Analytic Framework

In an attempt to probe this dilemma, I will adopt a symbolic approach to organizations and communities.[2] This approach assumes that organizations, like other groups, develop, maintain and reflect their own cultures. It attempts to identify the culture's basic value concepts and to understand the roles of symbol, ritual, and myth — their effects upon everyday activity, as well as upon

1 Walter I. Ackerman, "Of Jewish Schools, Teachers and Some Other Things Too!" *Jewish Education and Jewish Identity: An Update,* American Jewish Committee Consultation Papers and Summary (New York: Institute of Human Relations, February 25, 1982).

2 Vijay Sathe, *Managerial Action and Corporate Culture,* manuscript, Harvard University School of Business. Lee Bolman and Terrence Deal, *Modern Approaches to Understanding and Modern Organizations* (San Francisco: Jossey and Bass Publishers, 1984), 148–166. James March and Johan P. Olsen, *Ambiguity and Choice in Organizations* (Bergen, Sweden: Universitetsforlaget, 1976), 1–39. Dvora Yanow, "Toward A Symbolic Theory of Political Implementation: An Analysis of Symbols, Metaphors and Myths in Organizations," Ph.D. diss., MIT, (1982).

decision-making, problem solving, and policy implementation. The symbolic approach posits that beliefs, expressed and symbolized in many ways, are tbe glue wbicb binds together group members and gives coherence and legitimacy to tbeir actions.

Tbe use of myth in the symbolic approach to organizations developed from tbe anthropological understanding of the concept. According to most of the antbropological tbeories reviewed by Percy Coben, myth is:

> a narrative of events; the narrative has a sacred quality; the sacred communication is made in symbolic form; at least some of the events which occur in the myth neither occur nor exist in the world other than that of the myth itself; and the narrative refers in dramatic form to origins and transformations.[3]

The impulse which gives rise to myth is the need to answer the basic questions of human existence, questions of origin, transformation and destination. These questions arise, as sbown by Mircea Eliade, on several levels. The same myths which interpret bistory to a people can also be appropriated by the individuals to locate themselves in their smaller social contexts.[4] Hence, myths simultaneously place the individual and group in relation to tbe universe, humanity, nation, tribe, clan, and family, or, in a modern society, to the ethnic, socio-economic, occupational group, or neigbborhood. An example of this multi-level interpretation ean be seen in this selection from Jewish liturgy.

> O Lord of all worlds! Not upon our righteousness do we rely when we bow in supplication before You, but upon Your great compassion.
>
> What are we? What our lives? What is our piety? What is our righteousness? What is our attainment, our strength, our might? What can we say before You?
>
> Before Your, O Lord our God and God of our fathers, the mighty are as nothing, the famous as if they had never been; the wise as if without wisdom, the clever as if with no reason.

3 Percy Cohen, "Theories of Myth," *Man* 4, no. 3: 337–338.

4 Mircea Eliade, *The Myth of the Eternal Return or, Cosmos and History* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 1971), 34–48.

> Their doings are without meaning, their days are as a breath. Man's superiority over the animal is but a vain illusion; all life is but a fleeting breath.
>
> We are Your people, the sons of Your covenant, children of Your friend Abraham, with whom You made a pledge on Mount Moriah; because we are the seed of Isaac, the beloved son who was bound upon the altar; because we are Your firstborn people, the congregation of Jacob, whom You named Israel and Jeshurun; because You loved him, and delighted in him.
>
> Therefore, it is our duty to thank and to praise, to glorify and to sanctify You:
>
> How good is our portion! How great is our joy!
> How beautiful our heritage! [5] How pleasant our lot!

In this selection, the national myths regarding the origin of peoplehood and founding of the nation are appropriated by the individual as a source and confirmation of self-worth. The selection begins with the existential questions which are asked about both the value of the individual and of the group. Through recall of Abraham, Isaac, and Jacob, the myths of origin, transformation, and specialness are evoked and serve simultaneously to answer the questions about the individual and the group.

Myth, then, is a crucial dimension of human self-understanding. Events and people who are charged with significance for a culture will be mythologized. Myths are not static; they are fed by important historical and existential events.

Some social scientists have been re-examining the concept of myth and applying it to organizational culture. By stripping myth of its supernatural and extratemporal content, they focus on its social functions. These theorists suggest that in modern cultures myth need not assume a narrative form.[6] Instead, myth can be

5 *Weekday Prayer Book* (New York: Rabbinical Assembly of America, 1974), 12–13.

6 Herbert Blumer, *Symbolic Interaction — Perspective and Method* (New Jersey: Prentice Hall, 1969). Andrew Pettigrew, "The Creation of Organized Cultures," Paper presented to the Joint EIASM-Dansk

the encapsulated expression of those beliefs and concepts which are central to the culture — or, as Percy Cohen put it, the filter through which a group's history and experience is read.[7]

Myths, in this view, serve multiple functions. They "maintain and express solidarity among members of a community, legitimate the power structure of the community's institutions, and validate the [group's] rituals."[8] By providing the culture with its perceptual filter, myths reduce the ambiguity of events, give meaning to endeavors, and help members of a culture interpret reality. They anchor the present in the past, and in times of ambiguity or indecision limit interpretations and possibilities.[9] In addition to these explanatory and solidarity functions, myths exert control over the culture. Like the third order controls in Perrow's typology, myths "restrict what seems to be relevant to a situation, form reasoning deemed appropriate and solutions which seem acceptable."[10]

Whether in a classical or contemporary sense, myths permeate the culture's activities and decisions. We would, therefore, expect to see evidence of myths in times of ambivalence or indecision

Management Research Seminar, Copenhagen, May 18–20, 1976. Sherry Ortner, "On Key Symbols," *American Anthropologist* 75, no. 2 (October 1973). Linda Smircich, "Concepts of Culture and Organizational Analysis," *Administrative Science Quarterly* 38, no. 3, (September 1983). Gunnar Westerland and Sven Eric Sjostrand, *Organizational Myths* (New York: Harper and Row, 1979). Meryl Louis, "Organizations as Culture Bearing Milieux," (Monterey, CA: Naval Postgraduate School, Department of Administrative Sciences, 1981).

7 According to Cohen, "Theories of Myth," 331–353, this is "vestigial myth."

8 Joanne Martin, "Stories and Scripts in Organizational Setting," Research Report #543 (Stanford University Graduate School of Business, July 1980), 14.

9 Bolman and Deal, *Modern Approaches.*

10 According to Perrow, cited in Alan Wilkins' "Organizational Stories as Symbols Which Control the Organization." (Unpublished paper, Brigham Young University, June, 1980), 6, first order controls are direct rules and orders. Second order controls derive from standard operating procedures. Third order controls operate on decision premises by relying on the assumptions which are understood as givens in the organization.

and in explanations of particular decisions. In addition, we would expect events to he mythologized when a culture confronts radically changed or new conditions which impel it to consider, again, its particular world-view and cultural patterns.

In strong cultures the myths are accepted hy the vast majority of participants and are expressed and reinforced symholically through rituals, ceremonies, and stories.[11] These in turn give meaning to the culture and strengthen its members' allegiance to its values. While in traditional societies the symholic expression of myths was usually through religious activity, in contemporary communities and organizations, stories, slogans, logos, planning documents, committee records, press releases, speeches hy dignitaries, and ceremonials express and reinforce the myths. As Westerland and Sjostrand suggest, an organizational chart, for example, symholizes power relationships and those who use it helieve it maps reality.[12] The helievers are expressing some of their hasic notions about human relationships and social reality in addition to affirming their relationships to each other and the legitimacy of their shared views and activities.

In its contemporary sense, the concept of myth is elusive. While the theorists already cited assume the presence of myth, none indicate how to identify it. Since it is not necessarily a dramatic narrative with sacred content, retold at ceremonies and expressed symholically through ritual, myth[13] is hard to locate. Indeed, the examples of organizational myth provided hy Joanne Martin illustrate the prohlem. One would have to know much ahout IBM's culture to recognize that the story about the "ninety pound bride" who confronts the chairman of the board is a myth.[14] The story, wbich emhellishes a historical event, expresses values basic to tbe organization's culture, roots these values in the past, legitimizes them through the compelling figure of the company's founder and chairman, and explains the meaning hehind current organizational

11 Terrence Deal and Allan Kennedy, *Corporate Culture* (Reading, MA: Addison-Wesley, 1982), 3–85.

12 Westerland and Sjostrand, *Organizational Myths*, ch. 2.

13 Or, according to Cohen, "vestigial myth."

14 Martin, "Stories and Scripts," 1,14.

practices. The story is a myth because it fulfills the functions of myth: it answers questions about the individual's place in the scheme of things. The values placed on individual initiative, corporate policy, and responsibility of all employees are simultaneously reaffirmed. Most significantly, the story has the dual nature of a myth. It both explains the culture — how and why things are done in a particular way — and controls it. By indicating IBM's fundamental values, the myth sanctions and legitimizes certain modes of behavior. It focuses attention on those facts which are consistent with the values of the company and, as Martin points out, ignores discrepant social facts.

The observer who wants to locate and understand a modern culture's myths might best approach them functionally; that is, by locating those beliefs or ideas which function in the ways we know myths to function. What builds group solidarity, reinforces the legitimacy of its ways, explains the past, and controls perceptions of what has been, is, and ought to be? Trying to determine why things are done in a certain way — what historical precedents are assumed to account for present patterns, what justifications are given for specific choices — will help uncover the culture's myths. From the recurring stories, ideologies, explanations, and rituals,[15] the myths — the definitional value concepts — of a particular culture can be identified and understood.

This approach to myth posited by organizational theory is, admittedly, problematic. In addition to being somewhat imprecise, it requires that we wade through two more common meanings of the term — myth as erroneous belief and myth as extended narrative with sacred qualities — before encountering the preferred meaning.[16] However difficult, the concept is also useful in probing certain relevant questions: How did the Jewish community in a modern, secular, and free society interpret its situation? What ideas and explanations limited its perception of what was possible and

15 See Pettigrew, "Organizational Cultures," for accepted definitions of these terms.

16 I have refined this concept by applying it to abstract formulations in addition to stories. Given the nature of Western civilization, with its predilection for quantification and abstraction, I believe this is consistent with the cited organizational theory.

defined its notion of what ought to be? By looking at the recent history of the Jewish community in America through the lens of these concerns, it will be possible to uncover the definitional value-concepts, or myths, which simultaneously explain and control the activities of the community. The symbolic approach offers a cogent explanation of the community's inaction in the face of a pressing problem.

Concern with a Teacher Shortage and Personnel Crisis

Concern with a teacher shortage and personnel crisis emerged only after World War II. Earlier in the century Jewish educators struggled to build a profession and to find ways of organizing schools and agencies which could meet the needs of the young American Jews who were being educated in public schools. The drive to create meaningful, enlightened educational systems; the controversy over which organizational form — synagogal or communal — would best serve the educational aims; the attempt to gain communal funds for Jewish education; and the development of a professional literature, training programs, and organizations were of over-riding importance to the architects of the supplementary schools and central agencies. Discussion about teachers, as represented in the trans-denominational journal, *Jewish Education*, dealt with recruitment, training, credentialization, and unionization. From its founding in 1929 through 1947 *Jewish Education* published thirteen articles in the index category "Training of Teachers and Teaching Personnel." Of these, seven were in the five year period between 1933 and 1938 and concentrated on retaining and paying teachers despite the Depression. Through the years, however, it was assumed that supplementary school teaching would remain a viable profession.

After the Second World War, however, the discussion about Jewish teaching changed. Organizations and individuals began noting a teacher shortage. In 1945, the American Association of Jewish Education (AAJE) reported a teacher shortage in sixty-five North American Communities and, in 1947, called a conference on the subject. In 1951, Edelstein estimated that in large cities only 20.8 percent of all teachers worked twenty or more hours per week;

and in small cities it was hut eight percent.[17] By 1959 over thirty percent of all teachers taught less than nine hours per week, 33.4 percent hetween nine and fifteen hours, 13.9 percent hetween fifteen and nineteen hours, and 19.9 percent taught twenty hours or more.[18]

Between 1950 and Winter 1954–55, ten articles appeared in *Jewish Education* in the "Teacher and the Profession of Jewish Education" index category. Two dealt with the current situation: Edelstein's 1953 "Status of the Jewish Education Profession" and Katzoff's "Teacher Selection and Recruitment: Prohlems and Practices in General and Jewish Education." Five (four hy Edelstein and one hy Steiner) provided hackground about the development of the Jewish teaching profession. While no sense of urgency was conveyed in the articles of this period, they did provide information which would he useful in ensuing years.

During the last half of the 1950's, it seems that the profession was enveloped hy a feeling of crisis. Between 1955 and 1960, three of thirty-three *Jewish Education* editorials dealt explicitly with a teacher shortage and seventeen articles were cited in the category, "The Teacher and the Profession of Jewish Education." The titles of representative articles reveal the sense of crisis which seems to have taken hold hy the end of the decade: "The Role of the Community in Meeting the Manpower Crisis in Jewish Education" (Abeles), "The Manpower Crisis in Jewish Education" (Chanover), "The All Day Hehrew Teachers College as a Remedy for the Teacher Shortage" (Hurwich), and "A Clear and Present Danger" (Lown).

Several of the articles from this period framed the issues and provided the language with which it was suhsequently discussed. In 1955, Nudelman and Slesinger presented a thorough survey of the situation, showing how various components — status, salary, structure and auspices of schools, conception of teacher, and others

17 Menachem M. Edelstein, *History of the Development of the Jewish Teaching Profession in America* (Monograph) (New York: Jewish Education Committee, 1956), 44.

18 Alexander M. Dushkin and Uriah Engelman, *A Study of Jewish Education in the United States* (New York: American Association for Jewish Education, 1959), 117–118.

— are interrelated, and proposed a series of similarly interrelated remedies. They suggested that the concept of the teacher be broadened, wide-scale recruitment efforts be undertaken, preparatory and in-service training be improved, and the initiation of actions to upgrade the status of the teacher. Nudelman and Slesinger rounded out their report with some detailed ideas for accomplishing these goals. Other edueators simultaneously provided the slogans with which the issue was discussed. "Crisis in Jewish Education," declared A.P. Schoolman in 1957, while Chipkin asserted that the teacher shortage is "problem number one in American Jewish education."[19]

In the 1960s, almost every volume of *Jewish Education* featured at least one article dealing with the subject of the teacher shortage.[20] As shown in chart 1, these ranged from small-scale suggestions to comprehensive analyses and solutions. Research into the subject seems to have stopped; the articles rely on the 1959 national survey data, the annual census of Jewish schools carried out by the

19 Alpert P. Schoolman, "The Study of Jewish Education in the United States — Implications for Jewish Communal Services," *Journal of Jewish Communal Service* 37, 1, (Fall 1960). Israel S. Chipkin, *Twenty-Five Years of Jewish Education in the United States*. (Reprinted from *American Jewish Yearbook*, 1936.) (New York: Jewish Education Society, 1937.)

20 See for example, Hyman Chanover, "Translating the Economic Needs of the Jewish Education Profession into Reality," *Jewish Education* 32, no. 1 (Fall 1961); Samuel Diwin, "The Future of Hebrew Teacher Education," *Jewish Education* 34, no. 1 (Fall 1963); Eisig Silberschlag, "Critical Shortages in Teaching Personnel," *Jewish Education* 32, no. 1 (Fall 1961); Louis L. Kaplan, "The Problem of the Shortage of Teachers in Jewish Schools," *Jewish Education* 35, no. 1 (Fall 1964); Alexander Dushkin, "Supply and Training of Teachers for Jewish Schools in the Diaspora," *Jewish Education* 35, (Fall 1964), and "Fifty Years of American Jewish Education — Retrospect and Prospects," *Jewish Education* 37 (Winter 1967); Alvin I. Schiff, "New Concepts in Teacher Training," *Jewish Education* 38 (June 1968), "Manpower Crisis in Jewish Education," *Jewish Education* 38 (June 1968), "The Reconstruction of Jewish Education," *Jewish Education* 39, no. 2 (April 1969); William Chomsky, "Mutual Responsibility of the School and the Community in Jewish Education," *Jewish Education* 38 (March 1968).

CHART I

Proposed Remedies to the "Crisis of the Jewish Teacher," 1955–1970

Restructure the Community

* Consolidate small, competing schools into single communal schools
* Organize large inter-congregational schools
* Organize communal junior and senior high schools which meet when other schools are not in session
* Give federation the responsibility to develop training programs
* Give federation the responsibility to plan for Jewish education

Change Recruitment and Training Procedures

* Recruit students while still in high school or college
* Provide scholarships and fellowships
* Provide internships
* Establish "crash" programs for people now teaching
* Organize teacher exchange programs with Israel
* Train teachers in liberal arts programs
* Use media for training
* Individualize training programs
* Run "crash" programs for public school personnel
* Reform and update Hebrew Teacher Colleges' curricula and programs
* Provide study opportunities in Israel
* Found a national university for training and research
* Use master teachers as mentors
* Improve recruitment
* Develop national, transdenominational placement services

Change Working Conditions

* Raise salaries
* Improve benefits
* Establish codes of practice and salary scales
* Unionize
* Develop special community recognition programs
* Involve teachers in curriculum and program development
* Involve teachers in community activities
* Involve teachers in setting school policy

Redefine Teacher Role Responsibilities

* Teacher becomes a hybrid between social worker and Jewish educator: works for several communal agencies and schools

* Congregations appoint teachers as full-time employees with diverse responsibilities in and out of the school.
* Community hires cadre of full-time teachers

Initiate Programs to Help Individual Schools Cope

* Use paraprofessionals in the classroom
* Use adolescents as aides and tutors
* Use parent volunteers

AAJE, and individuals' practical experience in schools and communities.

Were articles restricted to *Jewish Education,* however, we could assume that the teacher shortage was of concern to a few professionals who used the journal to bemoan the situation. But other professional and general literature has a similar focus. The American Jewish Congress devoted the October 29, 1956 edition of its *Congress Weekly* to the teacher shortage. Between 1950 and 1970, six of the articles on Jewish education published in the authoritative *American Jewish Year Book* discussed the teacher shortage. Engelman noted in the 1950 *Yearbook* that "simultaneously with this trend of growing school enrollment, a growing shortage of qualified teachers was observable." In 1953 it was reported that 51.3 percent of the federation executives and directors of central agencies for Jewish education and Jewish community centers polled indicated that the main local Jewish educational problem was the need for more and better qualified teachers. Another 25 percent similarly responded, "better programming and/or more effective teachers." It was likewise asserted that hiring substandard teachers, many of whom regard their work only as a temporary source of supplementary income, threatened to lower the standards already achieved after many years of laborious effort. None of the articles was optimistic about changing the trends.[21]

21 See *American Jewish Yearbook* (Philadelphia: Jewish Publication Society; New York: American Jewish Committee) 1950: 157; 1953: 110; 1956; 1958: 139; 1960; 1969.

Comprehensive articles by Ackerman appeared in *Midstream* and *Judaism*;[22] and *The Jewish Digest* carried Slesinger's analysis of the problem.[23] Janowsky, writing in 1963, summarized the "crucial problem of the teacher" by pointing out tbe many limitations — teachers' uneven qualifications, part-time status, poor salary and benefits; the high expectations for pedagogic and curricular sophistication; the time handicap; and the difficulty of creating a Jewisb environment — which supplementary school teachers faced. Janowsky concluded:

> Adequate salaries will not be paid unless the teacher performs a full-time function, for a profession cannot be subsidized.... It is imperative to direct attention to the limited conception of the function of the teacher.... This can only be done on a community-wide basis.[24]

There is also some evidence tbat congregational leadership was concerned with the subject. Articles were published in *The Reconstructionist* and in several journals of the Conservative movement.[25] In 1966 the professional organization of the Conservative principals devoted its annual conference to the recruitment and training of educational personnel. Perhaps because it is an organization of practitioners, or because tbe principals work in denominational settings and were despairing of proposals which were national in scope, the participants were interested in small-scale, institutional efforts to deal with the results of the shortage. As the editor of the assembly's 1966 Yearbook wrote:

22 Walter I. Ackerman, "The Present Moment in Jewish Education," *Midstream* 12 (1972) and "The Americanization of Jewish Education," *Judaism* 24, no. 4 (Fall 1975).

23 Zalmen Slesinger, "The Personnel Crisis in Jewish Education," *Pedagogic Reporter* 15, no. 2 (December 1963).

24 Oscar Janowsky, *The Education of American Jewish Teachers* (Boston: Beacon Press, 1967), 164–165.

25 William Chomsky, "Agenda for American Jewish Education," *Reconstructionist* 28 (1962). Morton Siegel, "On Placement and Personnel," *Synagogue School* 26 (1968). Simon Greenberg, "Jewish Education and Jewish Welfare Funds," *United Synagogue Review* 20 (January 1968). Meir Ben-Horin, "Redesigning Jewish Education," *Reconstructionist* 28, no. 3 (1963).

> the message . . . is constant. The creative educator can, indeed, through his own efforts, make a significant contribution to the partial resolution of the critical personnel shortage.[26]

Articles in the *Journal of Jewish Communal Service* likewise indicate related professionals' concern with the problem. Their suggestions ranged from ideas for effectively organizing the community to understand and support Jewish education, to proposals that federations spearhead attempts to solve the educational problems. Federation executives, notably Charles Zibbell and Sidney Vincent, turned to educators with suggestions and criticism. The fraternity-like atmosphere of educational organizations must be changed, declared Zibbell, while both men offered advice, suggestions, and encouragement.[27]

Educators and communal workers were joined by lay leaders. In 1956, Philip Lown, then president of the AAJE, issued the call to a national conference for lay and educational leaders. Noting the paradox that "on the one hand, there is an increased interest in Jewish education and a growing enrollment in the Jewish School, and on the other hand there is a constant shortage of teacher personnel," Lown wrote:

> Many Jewish communities have spent . . . millions of dollars to erect up-to-date school buildings . . . . But what benefits can be derived from these splendid structures if there isn't an adequate supply of qualified teachers to fill these modern classrooms? Nearly every Jewish community . . . is almost stymied in trying

26 Eli Grad, ed., The *Recruitment and Training of Educational Personnel: Educators Assembly Yearbook* (New York: Educators Assembly of the United Synagogue of America, 1966), 2.

27 Charles Zibbel "Suburbia and Jewish Community Organization," *Journal of Jewish Communal Service* 38, no. 1 (Fall 1961); "Emerging Planning for Jewish Education," *Jewish Education* 34, no. 1 (Fall 1963); and "Federations and Jewish Education," *Jewish Education* 38, no. 4 (1968). Sidney Vincent, "Report: Respective Roles of Synagogal and Other Jewish Agencies," *Journal of Jewish Communal Service* 40, no. 23 (Winter 1963), and "The On-Coming Generation and Jewish Communal Service," *Journal of Jewish Community Service* 44, no. 19 (Fall 1967).

> to solve the problem. . . . Unfortunately, this aspect has been woefully neglected by our leadership.[28]

Ten causes of the personnel crisis were examined at the conference: (1) inadequate social and economic status, (2) limited opportunities for satisfying work, (3) poor recruitment procedures, (4) inadequate supply from which to draw new teachers, (5) insufficient correlation between teachers' preparation and subsequent work, (6) improper placement machinery, (7) limited growth opportunities, (8) few chances for advancement, (9) growing enrollment, and (10) unduly large turnover. The problems resulting from the growth of congregational schools and reduced number of hours of their programs were affirmed as an underlying cause of the teacher shortage.[29]

Although no widescale, systemic programs were adopted in the conference's wake, the significance of the meetings lies in their having placed the problem on the agenda of American Jewry. Thus, at the 1962 annual meeting of the Council of Jewish Federations and Welfare Funds (CJFWF) it was resolved that a committee would study the problem and make recommendations. As the umbrella agency for federations throughout the country, the CJFWF (renamed the Council of Jewish Federations, or CJF) brings together lay and professional leaders from across the country to deliberate the important issues in Jewish life and aim at sustaining the commitment of such leaders to the Jewish community. Although it has no powers of compulsion, as a consultative and coordinative agency CJF is a conduit for ideas and programs.

The CJFWF Committee on Jewish Education had four goals, one of which was to deal with "the crucial factors of teacher recruitment, training, competence, and compensation which in most cities are possible only through cooperative, community-wide programs. . . ." [30] The Committee, geographically representative of the entire country, included key leaders from the various ideological

28 Philip W. Lown, "The Problem of the Teacher Shortage," *Jewish Education* 26, no. 3 (Spring 1956): 3.

29 Judah Pilch, *A History of Jewish Education in the United States* (New York: American Association for Jewish Education, 1969), 151–152.

30 Zibbel, "Federations," 33.

groups and federations. It issued twenty-eight guideline-statements "for discussion and action" by federations. Those most germane to the teacher shortage were:

> Federations should take the initiative to establish teacher training institutes;
> They should help supply funds for teacher training;
> They should work towards the formulation of codes of practice for teachers;
> They should make scholarships and fellowships available;
> They should help secure faculty for teacher training institutes;
> They should cooperate in helping to develop and train administrators.[31]

Few of these recommendations seem to cut into the heart of the problem. Perhaps given the nature of communal decision-making, controversial areas, or those which threaten the institutional integrity of communal agencies had to be avoided. Even so, few practical results came from these recommendations.

In 1967, again encouraged by Lown, Brandeis University convened a consultation on the subject of the teacher in Jewish education. Limited to key volunteer and professional leaders, the discussion resulted in a book, *The Training of American Jewish Teachers*, which provides valuable background to the problem and may have given some direction to a small graduate program in Jewish education which the university instituted soon thereafter. Again, despite the ideas set forth by prominent leaders, experiments and new programs to deal with the problem did not materialize.

While the articles and conferences between 1955 and 1970 both analyzed the problem and proposed remedies for it, the community continued to deal with the shortage in a piecemeal way. Denominational training schools modified their programs in the hope of attracting more students, while supplementary schools found ways of coping with the problem by hiring students, Israelis, paraprofessionals, and the like. As one educator cynically wrote in 1970:

31 Ibid., 34.

> I do not know of a single school that closed its doors and ceased to exist during the so-called 'crisis.' The heart of American Jewry continued its normal beat, and there was no serious disruption of Jewish education activity in the past 14 years [since the 1956 AAJE Conference on The Manpower Crisis in Jewish Education].[32]

Since the American Jewish community has shown itself capable of mobilization and action for other "crises" the question stands: why so little action in the face of this acknowledged problem?

The Historical Context

We can now turn to the formative period in American Jewish history, the years between 1880 and 1924, when the existing Jewish community, of predominantly German origin, was shaken and challenged by the arrival of more than four million immigrants from Eastern Europe. Since it is known that events and ideas during times of crisis and change are mythologized, it is not surprising that relevant myths can be traced to this period, one of fundamental transformation and redefinition. From the history which is but summarized below, we can extrapolate two myths which are of significance to our problem: (1) the myth that the synagogue and communal worlds are separate and (2) the myth that Jewish education is a threat to the full participation of Jews in American life.

The configuration of the organized Jewish community was set by the early decades of this century. The Jewish population of the United States swelled from 250,000 in 1880 to 1,110,000 in 1900 and 4,500,000 in 1925. Emphasizing the magnitude of this population shift, Arthur Goren noted:

> In 1880 perhaps one sixth of the 250,000 American Jews were immigrants from Eastern Europe. Forty years later they and their children constituted about five sixths of the four million Jews in the United States. One third of Eastern European Jewry left their homes during those decades, and over ninety percent of them came to the United States. This largest of Jewish pop-

32 David I. Bloom, "Towards a Solution of Our Problem," *Jewish Education in the 70's: Educators Assembly 1970 Yearbook*, ed. Eli Grad (New York: United Synagogues of America, 1970), 91.

> ulation movements radically altered the demography, social structure, cultural life and communal order of American Jewry.[33]

The institutions of American Jewry were inadequate to deal with the needs of the vast immigrant population. The socio-economic, religious, ideological, and political characteristics of the Eastern Europeans presented grave problems to the German Jews who feared, with some reason, their own loss of status and outbreaks of anti-Semitism as a result of the newcomers' presence.[34]

The immigrants were poor, skilled workers, not very knowledgeable Jewishly and unschooled secularly. They were family-oriented and traditional in practice, although eager for new experiences. While changing political and religious ideologies had begun to influence the migrating population, at least in some parts of Eastern Europe, all these immigrants had lived "in compact masses ... in which the feeling of homogeneity, of *k'lal Yisrael,* was strongly entrenched and where a set of Jewish values and attitudes prevailed." [35]

German Jews' embarrassment over the immigrants' dress, Yiddish language, religious practice, and beliefs mixed with feelings of superiority which German Jewry had long held. Eastern Europeans were regarded by many of the German Jews as clannish and Asiatic, medieval in their religious and social life, without culture, demanding of charity but without appreciation, aggressive, and politically radical. The German Jews were seen by the Eastern

33 Arthur Goren, *The American Jews,* (Cambridge: Harvard University Press, 1982), 37.

34 Bernard Weinryb, "Jewish Immigration and Accomodation to America," *The Jews: Social Patterns of an American Group,* ed. Marshall Sklore (Glencoe, Il.: The Free Press, 1958), 14–18. Jacob Rader Marcus, "Background for the History of American Jewry," *The American Jew: A Reappraisal,* ed. Oscar Janowsky (Philadelphia: Jewish Publication Society, 1964), 4. Marshall Sklare, *America's Jews* (New York: Random House, 1971), 9. Arthur Goren, *New York Jews and the Quest for Community: The Kehillah Experiment 1908–1922,* (New York: Columbia University Press, 1970), 12–17, and *The American Jews,* 60–63.

35 Charles Liebman, *The Ambivalent American Jew: Politics, Religion and Family in American Jewish Life* (Philadelphia: Jewish Publication Society, 1973), 7–20; and Weinryb, "Jewish Immigration," 15.

Europeans as hardly Jewish, devoid of "folk feeling, that sense of... common fate," socially distant, lacking warmth even in charitable endeavors, and capitalist oppressors.[36] In contrast to the German Jews who viewed Judaism as a religion only, the new immigrants harbored a sense of belonging to the Jewish people.[37] The difference between the two groups of Jews was noted in the New York weekly, *The Hebrew Standard*:

> The thoroughly acclimated American Jew... has no religious, social or intellectual sympathies with them [Eastern Europeans]. He is closer to the Christian sentiments around him than to the Judaism of those miserable, darkened Hebrews.[38]

Despite these differences, German Jews accepted responsibility for the newcomers' adjustment through individual pet projects[39] and by maintaining social service agencies. Charitable agencies previously established by the German Jews were expanded even while new ones were founded. Between 1878 and 1890, for example, ninety new or reorganized YMHA's (Young Men's Hebrew Association) were established with programs to help the immigrants.[40] Rather than helping to preserve Eastern European culture, most of the agencies and charities tried to rid the immigrants of their foreign ways in an effort to help them adjust to their new surroundings.[41] Until 1904, Yiddish could not be spoken, for example, at the Educational Alliance, the largest social welfare and educational agency sponsored by German Jews for New York's Lower East Siders.[42] In 1894 the *Yiddishe Gazette* complained about the East-

36 Lloyd P. Gartner, "American Jewry, 1840–1925," *The Jews in American Society, ed. Marshall Sklare* (New York: Behrman House, 1974), 45–46. Nathan Glazer, "Social Characteristics of American Jews, 1654–1954," *American Jewish Yearbook, 1955* (Philadelphia: Jewish Publication Society, 1955), 6–14.

37 Weinryb, "Jewish Immigration," 14–15.

38 Quoted in Stephen Birmingham, *Our Crowd* (New York: Harper and Row, 1967), 291.

39 Ibid., 292, 325.

40 Goren, *The American Jews*, 63–65.

41 Eduardo Rauch, "Jewish Education in the United States: 1840–1920" (Ph.D. diss., Harvard Graduate School of Education, 1978).

42 Lloyd P. Gartner, "American Jewry," 47–48. By 1914, however, all aspects of Jewish and Hebrew culture were included in its program.

ern European's treatment in the hands of the German-Jewish charity worker: "Every poor man," it wrote, "is questioned like a criminal, is looked down upon; every poor man suffers self-degradation." [43] One immigrant was to recall: "We are Americanized about as gently as borses are broken in. In the whole crude process, we sensed a disrespect for the alien traditions in our home." [44]

The German Jews adhered to Reform Judaism and the social welfare agencies which they supported reflected this new conception of Jewish life. Following the Protestant model, they dichotomized Jewish life between religious and communal concerns and, in doing so, as Marshall Sklare noted, split the Jewish atom of religion and culture.[45] In this scheme, religious practice and religious education was a private affair to be paid for solely by the consumer.[46] Communal funds would support only non-sectarian activities.

This position was later adopted by the developing federations of philanthropies. Stimulated by new notions of scientific philanthropy, with its insistence on investigation of the needy, social reform, professionalization of services, and sociological view of poverty — as well as tbe desire to reduce the irritation felt by the wealthy who were frequently solicited by many different charities — the German Jews developed philanthropic federations.[47] The federations stressed Americanization and demanded non-sectarian policies. The synagogue, with its interest in religion, its particularistic rather than humanitarian concerns, and its disregard of scientific notions of management, was not part of the network of what came to be known as "Jewish communal organizations" which were supported by the federations. Jewish education was also

43 Birmingham, *Our Crowd*, 295.

44 Quoted in Irving Howe, *World of Our Fathers: The Journey of the East European Jews to America and the Life They Found and Made* (New York: Harcourt, Brace, Jovanovich, 1976), 234.

45 Sklare, *America's Jews*, 141. Harold Schulweiss, "Jewish Leisure and the Synagogue," *Conservative Judaism* 16, no. 2/3 (Winter/Spring 1962): 17.

46 Rauch, "Jewish Education," 384–390.

47 Goren, *New York Jews*, 16–17, 65–69.

suspect. Considered sectarian and hence, divisive, by early federation policy-makers, it received communal funding only after a struggle.[48] When the federations funded Jewish education, it was only through its non-denominational institutions, the central agencies and the Talmud Torah systems. Thus synagogue activities, even education, were set apart from the network of communal organizations.

Some contemporary leaders charged the social welfare and charitable agencies with religious insensitivity. They asserted that together with other American influences, especially the public school, these Jewish organizations alienated immigrants from their heritage and caused conflict between parents and children.[49] In his letter of resignation from the board of New York City's Educational Alliance, Solomon Schechter, the Cambridge-educated chancellor of the newly-established Jewish Theological Seminary, framed what was to become a critical issue for the Jewish community:

> The great question before the Jewish community is not so much the Americanising of the Russian Jew as his Judaising. We now have quite sufficient agencies for his Americanisation. But the problem is whether we are able to keep the immigrant within Judaism after he has become Americanised.[50]

Criticizing the reduction of Jewish studies to "Ethics and Religion," Schechter charged that the Alliance's program would end in

> representing the religion of the Settlement kind, made up of obsolete philosophies, intermixed with sociology and political

48 Jewish education in Boston received its first allocation from the federation in 1917. See Louis Hurwich, "Jewish Education in Boston (1843–1955)," *Jewish Education* 26, no. 3 (Spring 1956) for a description of how this breakthrough occured. See also Uriah Zvi Engelman, "Communal Responsibility for Jewish Education," *A History of Jewish Education in the United States*, ed. Judah Pilch (New York: American Association for Jewish Education, 1969), 184–185; and Goren, *New York Jews*, 107–109.

49 Susan L. Shevitz, "The Deterioration of the Profession of Jewish Supplementary School Teaching: An Analysis of the Effects of Communal Myths on Policy and Program" (Qualifying paper, Harvard Graduate School of Education, October 1983).

50 Quoted in Sklare, *America's Jews*, 139.

> economy, interspersed with epigrams from Emerson, obscure lines from Browning and exclamations about evolution and progress, proving that we, the heroes of modernity are the promise and fulfillment of civilization.[51]

Differentiating themselves from the perspectives and work of the social welfare agencies, Jewish educators and some communal leaders attempted to build educational institutions which would offer meaningful Jewish education to masses of children in a variety of settings. Young intellectuals, educators, and rabbis, such as Judah Magnes, Israel Friedlander, and Mordechai Kaplan were dismayed by the ignorance about and alienation from Judaism shown by the second generation. With some sympathetic German-Jewish philanthropists, they were instrumental in founding in New York City Kehillah, a bold attempt to fashion a democratically-based, comprehensive, communal system for the Jewish population of New York City.[52] As Schechter had foreseen, the concern of Jewish leaders, both uptown and downtown, was shifting from Americanizing the immigrants to fostering appreciation for Judaism among the Americanized immigrants and their children. To the Kehillah leaders, especially the professionals, Jewish education was the answer. Refuting the Anglo-Saxonism and melting pot theories of Americanization which had been popular, they embraced cultural pluralism. They argued the "radically contrary view that Jews and all other groups best fulfilled their distinctive duty as Americans by fostering their ancestral heritage in all its forms."[53] In this formulation, the Jewish school was a "tributary current in the general educational process,"[54] and thus should supplement and complement the public school, not replace or supplant it. These leaders believed that cultural pluralism would sustain families, provide moral conviction to the youth, and enrich American culture.[55]

51 Ibid.

52 See Goren, *New York Jews*, for an engrossing history of the Kehillah.

53 Lloyd P. Gartner, *Jewish Education in the United States: A Documentary History* (New York: Teachers College Press, 1969), 13–17.

54 Chipkin, "Twenty-Five Years," 33–34.

55 Gartner, *Jewish Education*, 13–16, 127–131, 132–136.

As leaders were struggling, then, to transform Jewish education in the United States, the community was facing different tensions: Americanization versus Judaization, non-sectarianism versus denominationalism, communal organization versus the synagogue, and a disinterested population versus professional educators who were animated by their visions.[56]

The Myth of Separation

The myth that synagogue and communal worlds are separate developed in reaction to fears and aspirations of groups within the Jewish community at the end of the nineteenth and early in the twentieth centuries. The myth was easily compatible with Reform Jewish ideology and with a Protestant notion of how community life — worship and charity — was to be organized.[57] Despite changed conditions over the decades, the federation world, through its policies and programs, has excluded the synagogues while the synagogues have developed independently of the federations.

Since it can be easily demonstrated that the teacher shortage coincided with the decline of the communal and the growth of the synagogue-sponsored supplementary school, it is likely that the myth of separation influenced the definition of the personnel problem and the possibility for action.

When the Talmud Torah was transformed into the large communal school during the teens, twenties, and thirties, supplementary school teaching attained the status of a fledgling profession characterized by training schools, credentialization, unionization, pressure to hire only credentialled teachers, in-service training programs, and professional literature. Most importantly, due to multiple sessions and a variety of out-of-the-class responsibilities, full-time work for teachers was possible.[58]

56 Nathan H. Winter, *Jewish Education in a Pluralist Society* (New York; New York University Press, 1966). Alexander M. Dushkin, *Living Bridges: Memoirs of an Educator* (Jerusalem: Keter Publishing House, 1975).

57 Ben Halpern, "Federations and the Community," *Jewish Frontier* 32, no. 1 (January 1965).

58 Shevitz, "Deterioration of the Profession," 27–29; Edelstein, *Develop-*

With the demographic, sociological, and ideological changes which accelerated after World War II, the synagogue school succeeded in its struggle to supplant the communal supplementary school.[59] Reduced hours of weekly instruction, a shortened academic year, use of the schools to woo members to the synagogue, the establishment of many small schools within one region, and the increased enrollments of the baby boom years all contributed to a new situation. There were more teaching positions available, but these were overwhelmingly part-time. The need to fill available positions legitimated the use of non-professional teachers to themselves and to the community. Thus while the relationship is not causal, there is a definite association between the growth of congregation schools, the teacher shortage, and the deterioration of the profession.

Effective action would have necessitated coordination and cooperation between synagogue and communal worlds. Synagogues controlled most supplementary school programs and had access to students and teachers. Federations had experience with community-wide planning and access to considerable funds. Yet synagogue and federation leaders had neither the history nor visions of the kind of coordinated and cooperative actions which might have changed the situation. As the literature has shown, "school-people," now mostly at work in synagogue settings, were alarmed by the teacher shortage and responded by prescribing remedies. Community people responded similarly. Yet the two groups addressed the problem independently — and ineffectively.

The myth of separation has been powerful not only because it interprets the organization of the community, but because it also expresses values and aspirations held by American Jews. Indeed, as late as 1962, a symposium on synagogue and Jewish community center relations revealed the power of the myth of separation by airing the perceptions that synagogue and community-minded people

ment of the Profession, 33–40; Pilch, *History of Jewish Education*, 121–122, 151; Ben-Horin, "From the Turn of the Century to the Late Thirties," in *A History of Jewish Education in the United States*, ed. Judah Pilch (New York: American Association for Jewish Education, 1969), 84, 88–90.

59. Shevitz, "Deterioration of the Profession," 32–37.

held about each other, and demonstrating that most people viewed the religious institution of American Jewry apart from its cultural and social welfare agencies.[60] The centers, heavily funded by federations, were seen by synagogue loyalists as staffed by people with inadequate Jewish backgrounds and negative attitudes towards Judaism, offering activities available in a host of other settings and having no meaningful role in Jewish life. According to this view, centers offer "contractual Jewishness without content." The synagogue is portrayed by center advocates as concerned only with its members, limited by a narrow perspective on Jewish life, inappropriately staffed by rabbis who rely on the help of untrained volunteers, and concerned only with ritual practice. This dichotomy assumes that the communal agencies constitute the public and the synagogue the private spheres of American Jewry. The institutions in the private sphere are not considered part of the network of communal organizations. This has had serious consequences for the teacher shortage which was, and remains, associated with the synagogue school.

The myth of separation continues to hold appeal because it presents a comfortable and optimistic world-view of compromise between accommodation to American society and identification with the Jewish people. Judaism could develop in America by maintaining secularized or universalistic institutions to serve the population's basic needs. Revered Jewish values of helping the needy, whether poor or infirm, young or old, could be actualized in secular institutions. Expressing prevailing notions of charity and appealing to universal ethical imperatives, these same institutions, ironically, became assimilationist forces for some of the population they served. Simultaneously, religion and religious education could be relegated to a separate realm to be privately supported. In this scheme, religion was a separatist force which would slow the integration of the Jew into American society by promoting particularistic practices and beliefs.

Thus, Jewish religion was isolated from Jewish civilization and financial support for religious needs was not budgeted. Instead, mo-

60 "Symposium on the Relationship Between the Synagogue and the Center," *Conservative Judaism* 16 (Winter/Spring 1962).

ney could he allocated only to non-denominational or secular agencies. As Harold Schulweis pointed out:

> Jewish non-sectarianism renders the synagogue a private, provincial affair; and by the principle of exclusion, the Jewish community is now equated, *de facto*, with the interests of those services unaffiliated with religious life.[61]

The myth of separation also limits ideas about what is possible. This observation is corrohorated by an interesting contradiction revealed in the *1975 Community Survey: A Study of the Jewish Population of Greater Boston*. Responses to the statement, "It is important that every Jewish child he given a serious, continuing Jewish education," were positive. However, when the same sample was asked how important it is for the federation to support or sponsor different types of services, Jewish education ranked thirteenth among sixteen categories. The author of the study concluded that "while of great importance to respondents . . . its [Jewish education's] sponsorship may he seen as a synagogal rather than a CJF [federation] function."[62] Interestingly, the three categories ranked lower than Jewish education were: cultural programs, recreational and athletic programs, and adult education. These activities are generally within the purview of Jewish community centers which continue to receive suhstantial federation support. It is hardly surprising, given the ramifications of the myth of separation, that solutions to the problem of the teacher shortage were not forthcoming from the federation sphere.

The Myth of the Jewish School as a Threat to Americanization

The recent history of the American Jewish community reveals another myth shared hy synagogue and federation world alike, the myth that Jewish schooling is a threat to the Americanization of

61 Schulweiss, "Jewish Leisure," 232.

62 Floyd Fowler, Jr., *1975 Community Survey: A Study of the Jewish Population of Greater Boston* (Boston: Combined Jewish Philanthropies, 1977), 100.

the Jewish community. Simply stated, the myth implies that too much Jewish education is not good for it might tilt the precarious balance between American and Jewish cultures. In earlier decades this myth expressed and reinforced the German Jews' fear that the Eastern European immigrants might not relinquish their separatist practices, foreign language, and uncouth — or in turn-of-the-century terms, "Asiatic" — ways. Communal agencies, initiated and maintained by the German Jews, often encouraged Americanization in policy and program. Ironically, despite the fears to the contrary, Eastern European immigrants were eager for their children, if not themselves, to participate fully in American life. As the journalist Hutchins Hapgood observed in 1902:

> In ... Russia or Poland, ... the boy loves his religion ... his highest ambition is to be a great scholar.... But in America ... the little Jewish boy finds himself in contact with a new world which is in violent contrast with his orthodox environment.... With his entrance into the Public School the little fellow runs plump against a system of education and a set of influences which are at total variance with those traditions.... The educational system ... is heterogeneous and worldly.... In America the *ḥeder* assumes an entirely subordinate position.... Contempt for the *ḥeder*'s teaching comes the more easily because the boy rarely understands his Hebrew lessons to the full.... His real language is English, his teacher's is commonly the Yiddish language and the language to be learned is Hebrew.
>
> The parents begin to see that the boy, in order to get along in the New World, must receive a gentile training. Instead of hoping to make a rabbi of him, they reluctantly consent to his becoming an American businessman ... doctor or lawyer. The Hebrew teacher, less convinced of the usefulness of his work, is in this country more simply commercial; ... a man generally, too, of less scholarship as well as of less devotion.[63]

The subsequent development of the supplementary school, which thrives in America as nowhere else, and its justification in theories of cultural pluralism can be understood as the Jews' accommodation to the drive for full participation in American life. Educa-

63 Hutchins Hapgood, *The Spirit of the Ghetto* (New York: Funk and Wagnalls, 1902, 1965), 26.

tional leaders saw the Jewish school as supplementing public education. They wanted it to become, as expressed by Isaac Berkson:

> the central agency of the community, the institution around which it builds the social life and by means of which it transmits the significant culture of the ethnic group. Working hand-in-hand with the public schools the Talmud Torah provides that education which the ethnic community alone is capable of transmitting.[64]

For most American Jews, however, Jewish schooling was relegated to a secondary, not supplementary, status. As Lloyd Gartner has demonstrated, "although the educators built Hebrew schools with burning devotion, they never really converted the mass of parents to their outlook."[65] Discipline and retention were perennial problems. Data from Boston, considered one of the best Talmud Torah systems in the country, are revealing. In 1929, sixty percent of all Hebrew school children attended the eight largest schools. The grade distribution indicates the problem of keeping children through the upper grades, a problem revealed by Hurwich's 1956 statistics, as well.[66] (See chart 2)

As generations of American Jews have grown more secure, the myth of Jewish education as a threat has assumed a different nuance. It is now the fear that Jewish education might tilt the precarious balance between Jewish and American cultures. On the one hand, Jewish education is seen as a key to Jewish survival; on the other hand, Jewish education is, as Elazar notes, problematic, because it

> exposes the root ambivalences of contemporary Jewish life. Here the desire for survival as a people clashes with the desire for full integration into the general society... Jewish education

64 Issac B. Berkson, "Education and the Jewish Renascence," *Jewish Education* 33, no. 3 (Summer 1963).

65 Gartner, *Jewish Education*, 17.

66 Leo L. Honor, "A Survey of the Bureau of Jewish Education," *Boston Jewish Communal Survey, 1930*, ed. Samuel Lowenstein (New York: Bureau of Jewish Social Research, 1930), 18, 29. Hurwich, "Jewish Education in Boston," 25. Sklare, in *America's Jews*, p. 163, argues that such success was due to factors *extrinsic* to the schools and that a selective factor was at work.

> therefore requires a greater measure of commitment to the notion that Jews are different and must educate their children to be different. Serious Jewish education has as its goal the creation of a "counterculture," at least to some degree. This is hard for people to accept in the modern world with its bias toward universalism.[67]

CHART 2:

Grade Distribution in Boston Talmud Torahs, 1929 and 1954

	Percentage of Enrollment	
Grade	1929	1954
One	33	30.2
Two	27	23.5
Three	18	19.5
Four	8	12.2
Five	5	9.5
Six	2	5.1
Special Classes	7	—

This tension was vividly portrayed in Herbert Gans' description of the founding of synagogue supplementary schools in the 1950s. Motivated by social needs, the Jewish residents of the new suburban communities

> sought a sub-community rather than a religious congregation; they wanted to be Jews (and to be with Jews), and wanted their children to learn Jewish culture patterns which parents were neither willing nor able to teach them at home.[68]

67 Daniel J. Elazar, *Community and Polity: The Organizational Dynamics of American Jewry* (Philadelphia: Jewish Publication Society, 1976), 289.

68 Herbert J. Gans, *The Levittowners: Ways of Life and Politics in a New Suburban Community* (New York: Vintage Books, 1967), 76.

Gans showed that the parents organized a religious school because the ehildren needed something to do on Sunday mornings when their Christian friends were at church and also because they wanted the children to be aware of their ethnic identity as a defense against any hardships being Jewish might cause.

As a child-centered orientation to Judaism emerged, the religious school served as a lightening rod which caught and transmitted adult confusion about American and Jewish values.[69] Parents wanted their children exposed to Judaism in a way which "would teach the children *about* the Jewish tradition, but not put pressure on the parents to observe these traditions in the home." [70] Thus, the supplementary school was in a difficult bind: it was to teach about values and practices that the parents, as the children quickly saw, cared little about. Since parents' involvement with the synagogue and supplementary school was to satisfy the needs for familistic, social, and ethnic association, a coherent ideology as a guiding force in curriculum and program development was not likely.

The results of this solution — how to provide a religious education for children without making demands of the child's family — are described in David Schoem's recent ethnography of a congregational supplementary school.[71] Schoem's data reveal that parents establish their own identification with the Jewish community by enrolling their children. They then expect the school to foster the children's identification which, to the parents, means "learning to distinguish themselves from non-Jews and have a "good feeling" about being Jewish."

Schoem portrays the congregational school as an institution rooted in self-deception as a way to avoid dealing with the conflicts inherent in being Jewish in modern America. Since being integrated into American society is of primary importance, yet some Jewish identification is sought, the supplementary school provides a com-

69 Herbert J. Gans, "Park Forest: Birth of a Jewish Community," *Commentary* 11, no. 3 (April 1951), 333. Sklare, *America's Jews*, 115–116.

70 Gans, "Park Forest," 332.

71 David Louis Schoem, *Ethnic Survival in America: An Ethnography of a Jewish School* (Ph.D. Diss., University of California, Berkeley, 1979).

promise. Identification with the Jewish community is made, yet nothing discourages involvement in American society.

Practitioners' experiences illustrate Schoem's conclusions. A principal of a congregational school must field complaints that the school's schedule prevents children from participating in such extracurricular activities as soccer, Little League, and music and dance lessons. A principal in the Boston area reported parents' anger because of her school's popularity; some of the children were refusing to accompany their families on weekend skiing trips, preferring to remain at home in order to attend weekend religious school classes.

A practical ramification of the myth that Jewish schooling will impede full participation in American society is the limit imposed on the school's ablity to the effective. It can influence children toward increased Jewish behavior or commitment only to the point at which the parents' way of life is challenged. The parameters of a school's success are set by the parents' attitudes toward Judaism. Since many of the families who choose congregational supplementary schools display low commitment and little inclination to take their own Judaism seriously, the myth that Jewish schooling is a threat expresses and reinforces those attitudes and behaviors which impede the school's effectiveness. Certainly a corps of well-trained, effective teachers who could make supplementary school teaching their full-time, life's work, would upset the balance. Indeed, the myth of Jewish education as a threat may, in part, define and control reactions to the teacher shortage.

Implications: Challenging the Community's Myths

The myth of separation and the myth of Jewish schooling as a threat, in part, explain the community's inaction in the face of an acknowledged problem. Harboring deep ambivalence about the desirability of Jewish education, and accepting a view of the Jewish community which bifurcates essential functions, the "no response" reaction to the deteriorating profession of supplementary school teaching is understandable. What, at first glance, seemed paradoxical, is, actually, the logical outgrowth of basic dilemmas faced by American Jews. Since the community could not consider systemic

and comprehensive solutions to the teacher shortage without first relinquishing or modifying the two myths, the limited response to the teacher shortage is a logical reaction.

The continuation of Jewish schooling under these conditions further reinforces the myths. Consistent with the myth of the school as a threat, the supplementary school was allowed only limited success. Yet the school remained the responsibility of the synagogue members alone, thereby redueing its ability to solve a problem which was limiting its success. Once it is understood how the myths have governed and defined communal practice and perspectives, the "no response" reaction to a pressing need seems less like organizational pathology and more like an inevitable expression of American Jewry's aspirations and dilemmas.

A significant change in the myths of the Jewish community is needed in order to eoncentrate human and material resources on halting the deterioration of Jewish supplementary school teaching. Although organizational theorists do not specifically describe how to transform a culture's myths, several writers present helpful case studies or empirical data.[72] In all cases, they point to stories and symbols as key elements in the transformation. Clark describes the change accomplished at three colleges to illustrate how an institution's mission can be redefind at different points in its history: at its origin, during a crisis of decay, and during an evolutionary step. The evolutionary transformation is the most pertinent to our question.

According to Clark, an influential individual or group imbued with a strong sense of direction finds a setting open to the intended reforms. These leaders or groups, emphasizing the organic link between the organization's past and the preferred new direction, define events and procedures in terms of the mission they advocate. As the new mission is supported by key personnel, it is conveyed through symbols and rituals such as catalogs, official

72 Harrison Trice, James Belasco and Joseph Alutto, "The Role of Ceremonials in Organizational Behavior," *Industrial and Labor Relations Review* 23, no. 1 (October 1969). Pettigrew, "Organizational Cultures". Wilkins, "Organizational Stories". Deal and Kennedy, *Corporate Culture*. Burton Clark, "The Organizational Saga in Higher Education," *Administrative Science Quarterly* 17:19.

histories, and group traditions. Through stories, symbols, and rituals, the new message counters the old myth and eventually permeates the culture, in turn exerting control over the culture.

Three processes generally occur when a myth undergoes change. The new vision is given clear shape and is popularized. It is embellished and exemplified through stories and simultaneously normalized through ritual. Stories, which foster commitment, become the basis for the new mythology:

> Stories may provide a richness of detail, a vivid description with which people can identify and even experience vicariously.... But what is of most importance to us as students of organization and culture is that the story may communicate a perspective, an approach to problem solving, implied causal relationships, and deep-seated values.[73]

The values and perspectives implicit in the myths are symbolized through ritual and ceremony. As demonstrated by Trice, Belasco, and Alutto, people become ambivalent and confused when their beliefs are challenged. Rituals and ceremonies, by sanetioning transformations, provide reassurance and are important mechanisms for sustaining commitment to the culture even in the face of change.

Three aspects of the myth of separation are susceptible to such change: (1) the worlds of the federation and synagogue can be reformulated as overlapping, rather than separate, spheres; (2) the perception of the synagogue as a membership club can be reduced as its diverse functions are recognized; (3) communal organizations can be challenged to value and assume cultural, educational, and spiritual mandates. To some extent these changes have already been suggested by some scholars, professionals, and volunteer leaders. Elazar, for example, has noted that the traditional dichotomies of American Jewry (public versus private, synagogue versus federation) are becoming less valid;[74] and that the Jewish Welfare Board is increasingly concerned with Jewish education in the Jewish community centers.

73 Wilkins, "Organizational Stories," 13.
74 Elazar, *Community and Polity*, 257–263.

Some of the divergent opinions noted earlier in this paper (e.g., Vincent's argument that the synagogue and federation relationship he renegotiated) were actually challenges to the myth of separation. The failure of these challenges was not due to lack of conviction or vision. Rather, the challenges were issued by individuals who formulated their points abstractly and made their cases alone. According to the cited theories, a critical mass of influential people and rituals to legitimate change are key components of mythic transformation. Policies and operating procedures, concrete expressions of organizational beliefs, are symbols and rituals which can reinforce a changing myth. For example, instituting a policy that a percentage of federation meetings be held in synagogues and schools would symbolize increased federation concern for these institutions. Similarly, a federation-funded program involving synagogues with (or without) other agencies would symbolize the synagogue's place in the communal system and the value of collaboration, especially in a time of scarce human and material resources. Another policy change which would symbolize interagency trust would be to increase delegated control over programs. Since synagogues fear their curtailed independence if they receive federation funds, it is especially important that the people at the delivery level continue to exert control over the program definition, implementation and evaluation.

By working conscientiously and consistently in the two domains described, the myth of separation can be replaced with a myth of involvement or unity. Synagogue and federation spheres can be brought closer. It will be a slow process, to be sure, but as indicated earlier, there are signs that the community's belief system is undergoing change.

The myth of the school as a threat is more problematic. Where the myth of separation relates to the political and organizational self-definition of American Jewry, the ambivalence of American Jews is an endemic condition which has emerged from specific historical circumstances. Jewish literature, from the Bible on, has dealt with the theme of living simultaneously in two civilizations. At certain times in history, the conflict was less severe because the dominant culture was closed to Jews who were maintaining, often under hostile conditions, a separate, dynamic culture. In

other times and places Jews could imaginatively and productively integrate their two worlds. Since the Enlightenment, however, the tension of participating simultaneously in two civilizations has been a constant theme for Jews living in the West.

In the free and open atmosphere of America, with its tradition of voluntary and private religious association, life as a Jew has become optional. At the turn of the century the myth of Jewish schooling as a threat to Americanization expressed and reinforced the fears of many Jews, immigrant and native-born alike, that identification with Judaism would impede the successful Americanization of the immigrants and lead to the segregation of Jews from American society. Hence, the establishment of Jewish institutions to acculturate the newcomers, the reluctance to fund Jewish religious and educational activities, and the development of supplementary forms of religious education. Meanwhile, philosophers and practitioners of Jewish education explored the tension between Americanism and Judaism, often trying to identify Jewish values with American values and resolve differences between them. The supplementary school, as an institution, was the practical result of this effort.

As three generations of Jews have grown more secure in America, however, the myth of Jewish schooling as a threat no longer applies to an immigrant population. Instead it relates to a population which fears that taking Judaism seriously might call into question some of the practices and values associated with their participation in all phases of American life. Put another way, the myth no longer expresses the fear that foreign accents and behaviors will slow Jews' integration into the mainstream culture; instead, it suggests that religious education will impede full participation in the smorgasbord of middle-class activities so attractive to a group which was, for much of its history, denied the opportunity of full social participation. Since effective religious education might demand that the tensions between Americanism and Judaism be explored (with the possible resultant shift in behavior and belief), the supplementary school remains a weak and isolated institution which embodies the ambivalences and dilemmas basic to life as a Jew in the modern, secular world.

I am not optimistic about the community's ability to resolve the

personnel problem. Even if the myth of separation is changing, there is no indication that the myth of the school as an impediment is likewise evolving. Indeed, the community seems, in some ways, more segmented today than in the past. With, on the one hand, the increased popularity of day schools and *yeshivot* and, on the other hand, the large number of children who are never enrolled in a Jewish school, it is fair to assume that the supplementary school is the domain of those most ambivalent about the relationship between Jewish and American cultures. So while comprehensive actions to deal with the personnel problem may become feasible as synagogue and federation worlds draw closer, effective remedies will be existentially unacceptable. For, if this analysis is correct, the community *wants* the supplementary school to be an institution of limited impact. It can help families, as Sklare and otbers have suggested, meet their ethnic-associational needs, but must not raise the ideological and existential issues which might call into question parents' practices or beliefs. Staffing the schools with qualified and committed teachers would probably threaten the status quo. Thus, the community — even if it could control the diverse forces which affect the profession of supplementary school teaching — might prefer to live with the personnel problem in its supplementary scbools.

This does not imply, however, that the supplementary school needs to be defined by the ambivalences of its supporters. The salient question might be how these ambivalences can be channelled into meaningful consideration about being Jewish in the modern world. Indeed, there are some supplementary schools whicb by most standards are successful. (For example, students come happily, score well on tests, families are involved in educational activities, and children study voluntarily beyond the Bar/Bat Mitzvah year.) Comparative studies, school portraits, longitudinal data, and ethnographies would all be helpful in an attempt to learn how different communities are affected by the myth of tbe school as a threat and why some schools seem to overcome some of the limitations expressed by the myth.

Similarly, what is now considered a personnel crisis can be redefined as normative. This need not mean that concerned educators and lay leaders should accept inadequate teaching. Instead,

it suggests that we recognize that the type of people currently teaching are likely to continue to teach. They will he part-time, unevenly-trained people working in the supplementary school as a way to supplement their other activities. The perspective, then, changes from how to transform them into a corps of professional teachers to how to maximize their effectiveness. This perspective suggests local activities to complement a school's offerings, short-term, content-specific teacher training, and community-wide systems to effectively use available personnel. It implies training "community-educators" who will draw on the range of institutions and people who can contrihute to Jewish education. This would lead to new coalitions, changed professional definitions, and different organization configurations.

Should enough supplementary schools, through these and other approaches, become vital and serious institutions, they will catalyze a change in the myths which now constrain their activities. If the issue of the relationship between Americanism and Judaism is raised responsibly, and if children and parents are helped to make their life choices deliberately, the myth of Jewish education as a threat may, indeed, be replaced by the myth of the school as a synthesizer in which diverse elements in individual lives are accepted and explored.

EDUCATION FOR CHANGE: TOWARD A MODEL OF JEWISH TEACHER EDUCATION

Barry W. Holtz and Eduardo Ranch

Our intention in this paper is to look at the ways in which we presently educate teachers for their functions in Jewish life and to suggest some alternative modes of dealing with the question of teacher education.

Helping Professions and the Problem of Character

Conventional models of teacher education closely resemble the education of other professionals in the field of human services such as physicians, social workers, and lawyers. Essentially, in this model the accomplishment of professional competence is achieved through demonstrating sufficient knowledge about the field and showing an adequate level of technical proficiency. Thus the physician is expected hoth to master academic areas such as anatomy, physiology, and chemistry and to show proficiency in such practical arts as doing diagnosis, performing surgery, or prescrihing medication, depending on the specialty.

Similarly the teacher is expected to master academic areas such as literature, Biblc, history, and child psychology, and to demonstrate competence in the classroom in areas such as lesson planning, classroom management, and discussion leading.

In both these cases the fundamental personality and character of the traince is considered almost completely irrelevant to the successful accomplishment of the goals of the program, as long as the person remains within the hroad ethical and legal frame-

work of society and the specific profession. Thus issues such as sensitivity to other people, dedication to shared community values, generosity, or self-sacrifice are considered irrelevant as questions to be discussed or standards to be applied in evaluating qualifications of trainees.[1]

Undoubtedly there are good reasons for tbis to be so. Values sucb as those indicated above cannot be quantified in any objective fasliion, nor can tbey easily be evaluated. One need only look at the current heated discussions about teacher evaluation and proposals for merit pay increases to see how complex this matter is.[2] Evaluation easily becomes subjective and we have good reason to be afraid of the subjective as the determining element in decisions as weighty as tbese.

Moreover, the whole historical development of democratic societies in the West has been toward an increasing concern for the rights and privacy of the individual as against the needs of tbe community. This has brought about a dramatic improvement in individual human rights and in opportunities for individual growtb and achievement. But as a consequence the rights of institutions to touch upon the private areas of an individual's life — even when that individual is a voluntary participant in an educational or training program — have been strictly curtailed.

These gains in individual freedoms and rights have inevitably brought about a serious weakening of community bonds and responsibilities. In traditional communities, however, where the community concerns are more central, the training of different functionaries often includes various modes of testing candidates' qualities of character that we as Westerners find difficult to isolate in any objective manner. This is an insight that the anthropologist Richard

1 Recently the question of dehumanization in the provision of medical services has begun to be discussed. See Norman Cousins, *Anatomy of an Illness as Perceived by the Patient* (New York: Norton, 1979). Richad Selzer, *Letters to a Young Doctor* (New York: Simon and Schuster, 1982). Lewish Thomas, *The Youngest Science: Notes of a Medicine Watcher* (New York: Viking Press, 1983).

2 See Ernest L. Boyer, *High School* (New York: Harper and Row, 1983). John Goodlad, *A Place Called School* (New York: McGraw-Hilt, 1983). See also the reports of the Twentieth Century Fund and the National Commission on Excellence in Education.

Katz discusses when he describes the training of healers among the Kung, a people of the Kalahari desert of southern Africa. To be a Kung healer, a person must demonstrate qualities of *character*; the healer must undergo a transformation during his education:

> [a] healer's education involves a transformation of consciousness in which potential healers experience a sense of connectedness, joining a spiritual healing power, themselves, and their community. This transformation establishes the possibility of healing but does not remove the healers from the context of daily life. Healing involves the healer's struggle to serve as a vehicle to channel healing to the community, without accumulating power for personal use. That effort affects the inner quality of their lives, transforming them.[3]

The only relatively similar experience that we are aware of in Western culture is the classical training of psychiatrists and psychologists. In this model the trainee is asked to undergo a training analysis because it is felt that only by gaining greater insight into their own selves will they be able to deal with the disorders of their own clients. This is a unique model because it is the only situation in which it is understood that the training institution has the right to demand that the trainee undertake the dangerous enterprise of moving toward potential change.

But it should be pointed out that unlike the Kung that Katz discusses, in the training of psychiatrists there are no standards or communal tests of character. The success or failure of the trainee's analysis does not influence his or her completion of the program. Even in this case the final outcome of the analytic process remains irrelevant to the obtaining of professional credentials as long as one is able to complete the basic requirements of course work and examinations.

Traditional community life had (and still has in tribal societies) implicit evaluation standards for all its members. Religious law, tradition, shame, and guilt all played roles in molding and determining the basic behavioral patterns of its members. Leaders and

3 Richard Katz, *Boiling Energy* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982), 301.

healers had to be able to transcend average behaviors and show outstanding qualities in terms of the values of that society.[4]

Modern Western culture is unable to exercise such controls, nor does it want to. The only standard is the minimum common denominator of the law. Since we live in a world of voluntarism and choice, all other standards are voluntary. As Peter Berger points out:

> Sociologically speaking, premodern societies are marked by the fact that their institutions have a very high degree of taken-for-granted certainty. This is not to say that this certainty is total; if it were, there would never have been any social change. But the degree of certainty, when compared to that in a modern society, is very high indeed.... In any human society there is a connection between the network of institutions and the, so to speak, available repertoire of identities. In a traditional society this connection is very much closer than in a modern society. What is more, traditional institutions and identities are taken for granted, certain, almost as objective as the facts of nature. In other words, both society and self are experienced as fate....
>
> [In modern societies] [w]hat previously was fate now becomes a set of choices. Or: Destiny is transformed into decision. And, again, this multiplication of choices is experienced on the pre-theoretical level, by innumerable ordinary people with little or no interest in systematic reflection. Inevitably, though, this empirical situation calls out for interpretation — and *ipso facto* for systematic questioning of what used to be taken for granted as fate....
>
> The modern individual... lives in a world of choice, in sharp contrast with the world of fate inhabited by traditional man. He must choose in innumerable situations of everyday life, but this necessity of choosing reaches into the areas of beliefs, values, and worldviews. To decide, however, means to reflect. The modern individual must stop and pause where premodern man could act in unreflective spontaneity. Quite simply, the modern individual must engage in more deliberate thinking — *not* because he is more intelligent, *not* because he is on some sort of higher

4 Note that in classic Rabbinic society, the moral qualities of a student were seen as legitimate determinants of that student's eligibility to study with a Talmudic master. See Aaron Kirschenbaum, "Students and Teachers: A Rabbinic Model," *Conservative Judaism*, 26, no. 3 (1972): 20–32.

level of consciousness, *but* because his social situation forces him to this.[5]

Individualism and Community in the Training of Jewish Professionals

When we turn to the Jewish community we see the identical situation in effeet, with the possible exception of the most self-enclosed Orthodox communities, where the power of tradition still retains its authority. (But even here — unlike earlier periods in Jewish history — the individual Jew can choose to leave the fold.) Most Jewish communal life is based on a tenuous compromise hetween tradition and modernity. It accepts the freedom of the individual to determine his or her own destiny and yet it struggles to hold on to its memhers and have them live lives that express in a variety of ways a semblance of tradition.

Thus for many communities the hasic requirements of "civil Judaism" [6] — giving money to Israel, memhership in a synagogue, Bar/Bat Mitzvah, attendance at High Holiday services — are still seen as obligatory, and the pressures of shame and guilt are still effective tools for the achievement of these minimal goals.

This tension hetween the authority of the community and the rights of the individual raises essential questions for Jewish life: namely, how can we fairly, democratically, and effectively influence change, growth, and commitment among the members of the community? What are the parameters of community intervention into the private lives of individuals? When does community intervention become exploitative or abusive hy using non-democratic tools of indoctrination such as seen in cults? What modes of education can the community offer its members in a plea for achieving a more developed awareness and higher degree of commitment to Jewish life?

5 Peter Berger, *The Heretical Imperative* (New York: Anchor Press/Doubleday 1972), 13–20.

6 Jon Woocher, "Civil Judaism: The Religion of Jewish Communitas," *Policy Studies* 79 (New York: National Jewish Conference Center, May, 1979). The curriculum of the Jewish school is also generally oriented toward serving the ends of "civil Judaism." See Michael Rosenak, "Education for Jewish Identification," *Forum* (Winter 1978): 118–129.

These questions are particularly relevant when we consider tbe training of Jewish teachers. Currently, training models eonform closely to our earlier description of standard Western training in the helping professions. The Jewish community is very hesitant to intervene, both during training and during professional life, beyond tbe strict limits of the performance of teaching. Hence, the Jewish teacher is expected to be proficient in subject matter and in teaching technique. Other questions of cbaracter, or even Jewisb behavior, are generally considered outside the authority of the community.

But it is *precisely* in this area of charaeter and Jewish practice that we find the most serious weakness within the Jewish teacbing profession. How, then, within the limitations of Western standards can we influence such problematic areas as our teachers' weak religious sensitivity, low political consciousness, lack of awareness about the nature of teaching itself, lack of connection to the aesthetie dimension of education, and a poor understanding of tbe complexities and paradoxes of the human life cycle?

The tension for us is between our essential commitment to the Western ideals of human freedom and individual integrity in their deeper sense and the basic needs of Jewish communal survival. This tension is ultimately unresolvable and the best one can hope for is intelligent compromise. Because of the nature of Jewish communal life and the nature of teaching itself, it is our sense that responsible intervention in the lives of individuals within certain ground rules can be justified as an essential element of teacher education.

The current models of teacher education in the West — with their emphasis on subject matter and classroom technique alone — ignore an essential aspect of teaching itself. Since we believe that education is not merely the transmission of information but lives in the interaction between teacher and learner, it is necessary for us to deal with the spiritual quality of that interaction, by working with teachers and helping them explore religious questions, existential dilemmas, and personal concerns. Teaching must be imbued by the personal qualities of the teacher. As John Davy puts it:

> I shall assert — because I know of no relevant research, only empirical experience — that all truly successful teachers will make

> use of three capacities, which I shall call imagination, inspiration, and intuition. Imagination brings subject matter to life and coherence; inspiration responds to the mood and feeling of a group, the possibilities of the moment; and intuition is needed to perceive something of the individuality of each child, the self that is often deeply hidden, but that, when seen and confirmed by a teacher, gives courage for life.[7]

If education at its best dares to claim that it can bring about change, that it can help people grow, that it can increase our awareness of the world both in the physical and spiritual sense, then we must conclude that the teacher, like the therapist, has to experience the possibility of change, growth, and awareness in order to have the chance to become an outstanding professional.

The British educator Peter Abbs expresses the importance of a teacher's own personal development in a moving passage about the nature of teaching and learning:

> The teacher himself embodies what it is to create, to think, to contemplate. In and through his being he represents education as a passion for meaning and a way of relating to the entire universe. For his students — for better and for worse — the teacher is ineluctably an image of what it means to be.
>
> There is no escape from the existential dimension in teaching. The teacher must be a learner and explore in his own right if he is to be a teacher of others. This truth has important repercussions for our sterile teacher-training programs.... We can only teach out of our own being — there is nowhere else to teach from. And yet, strangely, we would wish to smother this truth and take refuge in all sorts of technological pseudo answers. In our alienation we turn to computers, teaching machines, mechanical aids, and in doing so pervert the educational process; education in our society thus becomes an instrument destroying those very qualities it should seek to nurture.[8]

For us, as Jewish educators, this is an even more crucial issue. In Jewish education the teacher's role well transcends the formal

7 John Davy, "Teaching Competence and Teacher Education: The Fundamental Issues," *Teachers College Record* 84, no. 3 (1983): 555.

8 Peter Abbs, "Education and the Living Image: Reflections on Imagery, Fantasy, and the Art of Recognition," *Teachers College Record* 82, no. 3 (1981): 494-495.

educational experience. In the classical Jewish community the teacher embodies values in his very presence and behavior.[9] We know that this vision of the teacher as role model is a difficult — perhaps impossible — one for our time, but we would like to attempt as best as possible and within the constraints of our age, to aid teachers today to find their own way toward becoming viable role models meaningful for our generation.[10]

The Question of Human Change

Our essential concern, as is obvious, is change in human beings, and our age with its many tragic experiences is justifiably skeptical about the possibility and nature of this process. We too share this skepticism. What does it mean to change? Does it imply behavioral changes? Changes in world view? What is the relationship between thought and action? What is the relationship between short-term experiences and long-term change? How does one perceive or visualize change? These are questions to which we do not have good answers and which we feel need to be explored. As Jews we must additionally be concerned with the tradition's views about human nature and human change, and with how these views compare with contemporary understandings.

However, it is clear that change within people does occur. One need only look at the record of history, the literature of autobiography, and the sacred texts of all cultures to see that this theme is a central preoccupation of all humanity. But the essential question is: Is change a matter of fate or destiny, or can it be effectively influenced by planning or action?

Clearly, whatever we mean by destiny strongly determines many of the central events of all of our lives. None of us knows why

9 See, for example, Moses Aberbach, "The Relations Between Master and Disciple in the Talmudic Age," in *Essays Presented to Chief Rabbi Israel Brodie*, ed. H.J. Zimmels (London: Soncino Press, 1967), vol. 2, 1–24. See also Jacob Neusner, "The Phenomenon of the Rabbi in Late Antiquity," *Numen* XVII, in particular 13–18.

10 See Jonathan Omer-Man, "The Teacher as Role Model," *The Melton Journal* 14 (Spring, 1982): 3ff. See also Louis Jacobs, "Two Hasidic Masters and the Problem of Discipleship," *The Melton Journal* 15 (Winter, 1983): 3ff.

certain things happen at certain times. And it is these central events — such as the loss of loved ones, serious accidents, the birth of a child, the discovery of love, sudden religious insight — that change us most. Even more dramatically, as is well-portrayed in history, it is often under the most tragic of circumstances that human beings are able to show the hidden and unknown features of their character, both good and ill. Thus we are aware that there are triggers for change, but we do not know how they function.

It is our view that change can also be influenced, perhaps even effected, by planning and action. What that planning is, however, is a matter of some debate and dependent on one's understanding of human nature.

In the 20th century a number of schools of thought have developed which believe that change can be brought about by controlled and systematic experiences. Two examples are the work of Lawrence Kohlberg and B.F. Skinner. Kohlberg's utopian theories suggest that ethical change can come about through a person's confrontation with carefully designed theoretical ethical dilemmas which are discussed and analyzed, taking a person through increasingly sophisticated stages of ethical awareness. Kohlberg's educational model arose out of his cross-cultural study of patterns of ethical development from childhood to adulthood.[11] Similar models have been outlined for religious faitb development by investigators such as Fowler.[12]

The Skinner model of change functions through the development of reinforced habit.[13] It is the model we all use intuitively in training children for basic social behaviors. Certain technical tasks such as riding a bicycle or learning vocabulary can also be effectively learned through this approach. The danger in the Skinner ideology emerges when this model is suggested as a form of

11 See Lawrence Kohlberg, "Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education," in *Moral Development, Moral Education and Kohlberg*, ed. Brenda Munsey (Birmingham, Alabama: Religious Education Press, 1980). See also Lawrence Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development* (New York: Harper and Row, 1982).

12 James Fowler, *Stages of Faith* (San Francisco: Harper and Row, 1981).

13 See B.F. Skinner, *Beyond Freedom and Dignity* (New York: Knopf, 1971) and *Walden Two* (New York: Macmillan, 1948).

community development and also in its extremely mechanistic and reductionist view of human nature.

Kohlberg's view of change is weakened by its overemphasis on human reason as a central factor in effecting human action. Moreover it fails to incorporate into its very orderly scheme the unpredictability of the human experience and the factors of fate and destiny discussed above.

It is our sense that although we cannot leave change merely in the hands of destiny, it is not possible to design a purely rationalistic model of change experiences. Rather we must try to influence change by creating a context for experiences of a varied nature, experiences that go beyond Kohlberg's model of change through discussion and problem solving and Skinner's idea of change through behavior modification. It is our intuition that certain powerful experiences can be offered to people in a non-coercive environment that can lead to growth.

Beyond the Merely Rational

The American poet Gary Snyder in describing certain traditional cultures, both East and West, synthesizes many of the elements we have diseussed above:

> The philosopher speaks the language of reason, which is the language of public discourse, with the intention of being intelligible to anyone, without putting special demands on them apart from basic intelligence and education. Then there is religious discourse, involving acceptance of certain beliefs. There is also a third key style: the yogin. The yogin is an experimenter. He experiments on himself. Yoga, from the root *Yuj* (related to the English "yoke") means to be at work, engaged. In India the distinction between philosopher and yogin was clearly and usefully made — even though sometimes the same individual might be both. The yogin has specific exercises, disciplines, by which he hopes to penetrate deeper in understanding than the purely rational function will allow. Practices, such as breathing, meditation, chanting, and so forth, are open to anyone to follow if he so wishes; and the yogic traditions have long asserted that various people who followed through a given course of practice usually came up with similar results. The yogins hold, then, that certain concepts of an apparently philosophical nature cannot actually be grasped except by proceeding through a set of disciplines.

> Thus the literature of the yogic tradition diverges from true philosophical writing in that it makes special requirements of its readers.[14]

The central elements in Snyder's view of learning are philosophical discourse, religious belief, and practice. Although the specific content and terms are different in the Jewish context, these three elements — discourse, belief, practice — are indispensable to any model of change, going well beyond the limited parameters of some 20th century approaches.

When we think about the training of teachers, in the light of the analysis above, we necessarily come to the conclusion that we cannot pursue meaningful teacher education in the average institution of higher education. On the other hand we cannot — and do not want to — develop a model of education of leaders and teachers akin to that of the traditional tribe, in which the elements of community commitment, mutual social controls, and psychic intimacy would overwhelm our contemporary psyche.

We need to find a different alternative, one which utilizes the power of the community experience and traditional modes of leadership education, but which at the same time makes the necessary and desired compromises with our modern Western consciousness. The voluntary is at the center of our ideology of education for change, and yet within that context we feel that we can ask free and fully conscious beings to attempt to reach beyond their normal life experience. It is our feeling that teachers, like therapists, should consider making a part of their professional training experiences that could bring about a change in their views, feelings, and attitudes about the world. And yet this change or lack of it should never be questioned or evaluated.

We have been talking about experiences for teachers which differ from the conventional approach to teacher education. In our view one of the central inadequacies of formal Western education has been its failure to take into account aspects of human experience outside the realm of the purely rational. The enormous significance of the non-rational and the unconscious calls out for a translation

14 Gary Snyder, *The Old Ways* (San Francisco: City Lights Books, 1977), 10–11.

into educational practice. Peter Abbs and Graham Carey, writing about their student teachers, comment on this problem:

> Our students seem to arrive with the hidden assumption that education consists in little more than the steady accumulation and assimilation of facts, figures and quotations; an expectation which, on the whole, the colleges are more than ready to accept. Thus the habits of study engendered by second-rate sixth forms become, by implication, the accepted norm for all educational activity. This cerebral life of note-taking and note-reproducing will continue to the end of the course only to be disturbed in some cases, by anxieties relating to a difficult teaching-practice or, perhaps, a broken love affair. In our experience, the vast majority of students do not become passionately identified with or absorbed by their studies. Their own latent powers of thought, feeling and imagination will remain severed from the academic work they are given. For the release of emotion, for the shaping of phantasy, they will turn, uncritically, to their own inadequate resources, to pop-music, to discos, to popular television, to illiterate magazines, to trite newspapers and to trendy or sensational paperbacks.[15]

Yet conventional university training focuses only on the rational and the cognitive as modes of learning and change. Thus we believe that structured experiences embodylng those other aspects of the human totality are indispensable to the process of human growth and must be an integral part of any educational process. Experiences such as dreams, music, dance, artistic creation, midrash-making, prayer, and awe — all of which are connected in one way or another with the unconscious — need to play an essential role in the education of teachers. This is particularly relevant in the education of *Jewish* teachers, as many of these experiences are an integral part of the Jewish life cycle and Judaism itself is a religious civilization which at least partially encompasses the non-rational as well as the rational. If we wish to teach religion rather than *about* religion, the educational process must be the experience of religion rather than only the discourse about it. In a profound sense this challenge was laid out by Gerson Cohen when he wrote:

15 Peter Abbs and Graham Carey, *Proposal for a New College* (London: Heinemann Educational Books, 1977), 9.

> Perhaps someone will advance new and more inspiring forms of *paideia* and character-education for American Jewry so that Jewish education will cease to be an exercise merely in texts and liturgical skills.[16]

The Hunger for Wonders

We live in a time in which we are witnessing a significant conflict between the paradigms of secular humanism, on the one hand, and a revitalized search for the religious and spiritual dimensions of human life, on the other. As Theodore Roszak describes it:

> Now... the commanding intellectual heights are held by a secular humanist establishment devoted to the skeptical, the empirical, the scientifically demonstrable. That viewpoint may admit a sizeable range of subtle variations; but, taken as a whole, as a matter of stubborn ethical principle, it refuses rational status to religious experience, it withholds moral sanction from the transcendent needs.
>
> But meanwhile, in the plains a thousand miles below that austere high ground, there sprawls a vast popular culture that is still deeply entangled with piety, mystery, miracle, the search for personal salvation — as much so today as the pious many were when the Cartesian chasm between mind and matter was first opened out by the scientific revolution. If anything has changed about this cultural dichotomy, it would be, as I have suggested, that the membership of the humanist elite has lately been suffering a significant and open defection as academics, intellectuals, and artists take off in pursuit of various strange visionary and therapeutic adventures.[17]

Roszak goes on to point out that whatever the weaknesses of secular humanism we must acknowledge its essential ethical nobility, having acted as a "liberating force in a world long darkened by superstition and ecclesiastical oppression."

16 Gerson D. Cohen, "Translating Jewish History into Curriculum: From Scholarship to *Paideia* — A Case Study," in *From the Scholar to the Classroom*, ed. Seymour Fox and Geraldine Rosenfield (New York: Melton Research Center, 1977), 58.

17 Theodore Roszak, "On the Contemporary Hunger for Wonders," originally published in *The Michigan Quarterly Review* and anthologized in *The Pushcart Prize, VI: Best of the Small Presses, 1980-81*, ed. Bill Henderson (New York: Avon, 1981), 108.

However what we must recover, argues Roszak, is the fourfold vision as expounded by the English poet William Blake. We are, according to Roszak, entrapped in a single vision, that of reason, having turned against those other energies of the personality: the sensuous, the compassionate, and the visionary.

> In the growing popular hunger for wonders, what we confront is an effort to experience the transcendent energies of the mind as directly as possible, to find one's way back through other people's reports to the source and bedrock of conviction. Charismatic faith, mystical religion, oriental meditation, humanistic and transpersonal psychotherapy, altered states of consciousness . . . there are obviously many differences between these varied routes. Yet, I would argue that they point in a common direction — toward a passionate desire to break through the barriers of single vision into the personal knowledge of the extraordinary. . . .
>
> All this must be seen against the background of an extraordinary historical fact: that ours is a society which has been peculiarly starved for experience as I speak of it here.[18]

As many others observers[19] have noted, we live at a time in which there seems to be a vast but unfulfilled longing for forms of meaning and spiritual expression in American culture. Roszak calls this phenomenon a "hunger for wonders." It is "a search

18 Ibid., 111–112.

19 See Steven M. Tipton, *Getting Saved from the Sixties* (Berkeley: University of California Press, 1982). See also Mary Douglas and Steven M. Tipton, eds., *Religion and America* (Boston: Beacon Press, 1982, 1983), in particular the essays by Louis Dupré, "Spiritual Life in a Secular Age"; David Martin, "Revived Dogma and New Cult"; Martin E. Marty, "Religion in America Since Mid-Century"; Steven M. Tipton, "The Moral Logic of Alternative Religions"; and Dick Anthony and Thomas Robbins, "Spiritual Innovation and the Crisis of American Civil Religion." The extensive bibliography on this topic also includes: Charles Y. Glock and Robert N. Bellah, eds., *The New Religious Consciousness* (Berkeley: University of California Press, 1976); Robert N. Bellah, *Beyond Belief: Essays on Religion in a Post Traditional World* (New York: Harper and Row, 1970); Jacob Needleman and George Baker, eds., *Understanding the New Religions* (New York: Seabury, 1978). Survey data are available in Daniel Yankelovich, *New Rules: Searching for Self-Fulfillment in a World Turned Upside Down* (New York: Random House, 1981).

for vision, an epiphany, an uncanny tale, a moment of illumination or unearthly dread, a close encounter with arcane powers." [20] At the same time that American culture seems most secularized, cynical, and self-involved, there is an undercurrent of spiritual need that has expressed itself in a variety of modes, including evangelical Christianity, Eastern-oriented cults, occultism, and countless forms of pop psychiatry and human potential therapies, all attempting to respond to "the same metaphysical yearnings."

This hunger for wonders is neutral from a moral point of view. In its search for self-fulfillment it can reach for transcendence or it can surrender to self-enslavement and easy absolutes.[21] In our century this hunger for wonders has erupted into a variety of tragic totalitarian mass movements. We see, therefore, a dark side to this hunger and we are well aware that it is precisely this dark side that has made Jews especially wary and skeptical of the developments we have mentioned above. Having been the victims of this hunger for wonders, it is especially difficult for us to identify ourselves with this central expression of our age.

But this re-emergent energy is at the same time an invaluable opportunity for religious and spiritual growth. If we examine carefully the tremendous variety of ideologies, schools, therapeutic methodologies, modes of healing, and small group processes, we will find that despite examples of charlatanism, superficiality, and exploitation, there remains an authentic body of truly valuable insights and approaches that can help answer and respond to the hunger for wonders. These responses create opportunities for people to express their latent powers of thought, feeling, and imagination and permit the release of emotion and the shaping of fantasy.[22]

In our work with Jewish teachers we have observed a need for opportunities for human growth which would permit these teachers to perceive themselves in a richer spiritual light, to re-evaluate their own life experience as reflected in their Jewish sense of the world, and to begin a process of experimentation with their notions of teaching, growing, and the nature of Judaism.

20 Roszak, "Contemporary Hunger," 103.
21 Ibid.
22 Abbs and Carey, *New College*, 9.

Dealing only with subject matter competence and teaching techniques can not address issues such as the self-perceived status of the teacher, the lack of conviction among teachers about what they teach (such as teaching prayer or revelation), and a lack of interest in continuing professional growth. Moreover, teachers with whom we have come in contact communicate a profound lack of self-esteem and poignant confusions about their own reliigous feelings and beliefs.

We believe that contemporary Jewish life has been unable as yet, for both good and bad reasons, to respond imaginatively to the serious spiritual needs and hungers of the contemporary world. It is our feeling that the educational task which presents the greatest challenge to our present institutions is to conceive and develop imaginative syntheses of ideas and models about human growth and development, which emerge both from the heart of our tradition and our contemporary consciousness. As Gerson Cohen has put it:

> What is required above all is a clear formulation of the changing syntheses that the Jewish leadership developed at any particular time and place as these became expressed in a new conception of *paideia,* or of the ideal Jew, and to relate these syntheses to the "external forces" shaping the Jewish community and its ideals.... For if Jewish education is to produce any significant yield in this country, it will have to be at the least a Jewish response to American society that will constitute a peculiarly American Jewish synthesis and dialect of the Jewish experience, tradition, and value-complex.[23]

This cannot but be a slow process which might take a generation or more, a process of trial and error, a process of reimagining and restating possibilities of synthesis and renewal over and over again. It must by necessity be a painful struggle. Through this process we will come only reluctantly to new conclusions; it can be successful only if all aspects of the contemporary Jewish consciousness find expression in this spiritual debate.

Thus what we feel is needed are experiments in human community which will be the testing ground for attempts at a synthesis

23 Cohen, "Translating History," 36–38.

of contemporary insights and traditional Jewish approaches to human growth. One first step could be to investigate and adapt some contemporary ideas and techniques and introduce them organically into a setting where they could be combined with traditional Jewish modes of learning such as text study and prayer.

Reclaiming the Jewish Spiritual Tradition

We have been talking about the spiritual hunger of the contemporary world and the importance of adapting those appropriate aspects of the therapeutic culture to a Jewish setting. But we must also point out that the Jewish tradition itself has a whole spiritual dimension which many contemporary Jews are unaware of and which can respond to aspects of this very hunger. Arthur Green writes movingly about the relevance of this spiritual tradition to the question of Jewish education:

> The problem with our religious education today, on all levels, from Hebrew school right through seminaries, is that we are seeking to teach historical tradition without the cultivation of inwardness. The mystic knew well that such teaching is nothing but the planting of dry sticks; it is no wonder that our efforts bear so little fruit. We Jews speak in horror of the young people from our community who are attracted to spiritual paths other than our own. We either think of them as traitors to a cause, or, if we are a bit more generous, as poor misguided souls. But that is completely missing the point! Where in our Jewish community have they been exposed to the spiritual heights that Judaism often has meant? What have they learned, whether they are Hebrew school dropouts or graduates of our finest higher institutions, about the rich pietism of a Bahya, about the contemplative life of the kabbalist, about religious community as lived in Safed, about the intensity of hasidic prayer — not as historical phenomena, mind you, but as potential examples for the cultivation of their own inner lives? We teach the tales and traditions either as though they were literally true (something most of us don't really believe) or in the context of more critical history, which tends to reduce the *torat hayim* to a mass of irrelevancies. The sad fact is that some of our most religiously sensitive people are giving up on Judaism because of our own failing, because the Judaism to which we have been exposed, and which we have then shared with them, is a Judaism that has

> lost its own essential spirit as a way of living in the presence of God.
>
> The great question we face as we confront the new popularity of mysticism in our time is whether there will be any room for the authentic spiritual seeker in our heterodox Jewish community. Until now we have generally answered this in the negative, feeling that we have nothing to offer him or her and assuming that a Jew attracted to mysticism will be best off in Lubavitch. What I want to propose is that we *davke* have a great need for such people within our own communities and can potentially foster in them an openness and creativity which Orthodox hasidism as practiced today will ultimately have to stifle. But we will not be able to keep such people until we have rabbis who know what it is to pray, until we have religious educators who don't condemn silent meditation as *goyish*, and until our synagogues are warm and intimate enough for the *Shekhinah* to enter. Granted, that may be a long way off — but we have hardly begun to move in those directions. We are, deservedly or not, *tofsei hatorah* for our generation. Will we be able to make that Torah accessible to those who want and need it most, reopening the channels of flow between private experience and collective tradition, or will we dismiss as "inauthentic" all attempts to reread the tradition in the light of contemporary religious needs? [24]

An important task for our age — a process which has already begun — is the reclamation and reinterpretation of the Jewish spiritual tradition.[25] This may include the revival of the practice

24 Arthur E. Green, "The Role of Jewish Mysticism in a Contemporary Theology of Judaism," *Conservative Judaism* 30, no. 4 (1976): 17–18.

25 This includes, obviously, the work of Gershom Scholem on Jewish mysticism and Martin Buber on *Hasidism* in particular, as well as Abraham J. Heschel, books too numerous and familiar to name here. But it also includes other research ranging from Jacob Neusner's *Fellowship in Judaism: The First Century and Today* (London: Valentine, Mitchell and Co., 1963) to Daniel Matt's translation of excerpts from the *Zohar* (New York: Paulist Press, 1983), from Ben-Zion Bokser's translation of works by *Rav Kook* (New York: Paulist Press, 1978) to Lewis Jacobs, *Jewish Mystical Testimonies* (New York: Schocken Books, Inc., 1977). Also Lawrence Kushner, *Honey from the Rock* (San Francisco: Harper and Row, 1977) and his *The River of Light* (San Francisco: Harper and Row, 1981). Leo Bronstein, *Kabbalah and Art* (Hanover, N.H. and London: Brandeis University Press, 1980) takes up a related subject. For a non-mystical subject with similarly

of dormant Jewish spiritual techniques such as specific forms of meditation,[26] song, dance, and various forms of spiritual therapy.

Moreover, the Jewish tradition and its views on human nature and human growth and development should serve as a measuring tool and evaluator of those aspects of the contemporary therapeutic culture which could be alien or in opposition to basic tenets of Judaism. Therefore it is important in a Jewish educational setting to look at any contemporary practice through the ample lens of the Jewish tradition before wholeheartedly adopting the practice for use.[27] There are practices, however, which might appear at first sight to be inappropriate but which in the act of thinking and doing, and in the subtle process of evaluative growth, will emerge in a new and more positive light. Thus this process of evaluation and analysis is subtle and complex and demands a good deal of patience. And since the Jewish tradition is multi-faceted and rich, it may allow for a wider range of possibilities than one might at first intuit.

Toward a Setting for Change

In the pages above we have given an analysis and critique of what we see the situation to be in our time concerning the training of people who will serve people. We have pointed out what we consider to be the weaknesses and gaps of contemporary models of education and leadership development.

We think it is time to begin experimenting with new models of teacher education which will in a variety of ways try to bridge the gaps between what we perceive as more holistic contexts for human growth and our present situation. We do not pretend that

important implications, see Emanuel Etkes, *Rabbi Israel Salanter and the Beginning of the Musar Movement* (Jerusalem: Magnes Press, 1982), in Hebrew. The Paulist Press — oddly enough — is publishing a number of important translations of Jewish classical works, some noted above.

26 See Aryeh Kaplan, *Meditation and Kabbalah* (York Beach, Maine: Weiser, 1982).

27 For an example of this kind of critique see Joseph Lukinsky, "Two Cheers for Value Confusion," *Religious Education* 75, no. 6 (1980): 682–685.

any method we might introduce can bring about radical changes. However, only by beginning the testing process now can we hope to develop some meaningful contemporary forms of Jewish education.

It is our feeling that this kind of new approach to teacher education will have the best chance to succeed if it occurs in the context of an intimate, temporary community in which individuals spend significant amounts of time working, learning, celebrating, and worshipping together. The emphasis will be on self-exploration and sharing, on non-threatening opportunities for true gowth, and on chances both for shared community and for solitude.[28]

This will be an experience which will demand from the participants commitment, a certain degree of courage, hard work, and a sense of adventurousness. It is clear that a certain amount of risk is involved in any attempt at human self-transformation, and the participants will have to be aware of this fact and be willing to join in such an experience. Once again, as we have stated earlier in this paper, voluntary participation is crucial to our conception of this type of experiment. While participants must be willing to take the risks of change, the experiment itself will be noncoercive and democratic.

People will be able, with the help of others, to explore the outer limits of their own capabilities, to touch upon the very borders of their talent, their most nagging doubts, and their quest and hunger for meaning; all areas they may never have had the time or context to test out. This enterprise must necessarily live in the tension between the individual and the community; some of these explorations must by nature be accomplished in solitude, while others can only be tested in tbe close and often difficult intermingling with other human beings.

By taking people out of tbeir daily routines and often difficult lives we are striving to offer them an all new opportunity to rebuild, at least temporarily, their communal experiences in the light of their dreams and hopes and in the mythic image of the Jewish

28 There is a good Jewish precedent for the practice of solitude. See the discussion of *hitbodedut* in Arthur E. Green, *Tormented Master: A Life of Rabbi Nahman of Bratzlav* (University of Alabama Press, 1979), 145–148; 324.

communal experiences of the past. In the context of such an isolated and protected communal experience people are free to set aside the distractions of their normal lives and focus more profoundly on issues and concerns which lie under layers of daily responsibilities, and years of missed opportunities.

These seminal issues can sometimes elevate both the solitary and the communal experience through the power of inspiration set free, but at the same time the experience of community and solitude can become the occasion for confronting difficult and generally avoided negative ideas and impulses. Thus not everything experienced in this retreat setting will be necessarily positive and affirming, at least in the short run. But participants will have the chance to explore these impulses in a supportive context.

In general, however, it is our belief that this kind of intense sharing of work and growth has the potential to magnify the ability of human beings to go beyond their accepted capabilities and achieve new levels of excellence that they would not have experienced on their own. Although this growth will not always survive beyond the borders of the experimental community, it helps to establish new borders of potentinal for the individual who has undergone this experience.

At the backbone of the activities that will be considered for our retreat setting is the concept of Jewish *paideia*, which Gerson Cohen describes as "the connective thread of Jewish political posture and activity, economic station, and cultural adaptation (or isolation)".[29] Lewis Mumford in his concise formulation of the Greek concept of *paideia* writes:

> *Paideia* is education looked upon as a life-long transformation of the human personality, in which every aspect of life plays a part. Unlike education in the traditional sense, *paideia* does not limit itself to the conscious learning processes, or to inducting the young into the social heritage of the community. *Paideia* is rather the task of giving form to the act of living itself: treating every occasion of life as a means of self-fabrication, and as part of a larger process of converting facts into values, processes into purposes, hopes and plans into consummation and realisations.

29 Cohen, "Translating History," 58.

> *Paideia* is not merely a learning: it is a making and a shaping; and man himself is the work of art that *paideia* seeks to form.[30]

Our retreat will be an attempt to bring about a Jewish community in which the central events of the human experience would come to life in the light of the Jewish tradition and the best of contemporary American consciousness. By "human experience" we mean to include not only activities that influence our increase in knowledge, deepen our aesthetic sensitivity, or enrich our ability to worship, but also those activities that permit us to sustain our physical lives such as meaningful work, production of our basic needs, the practice of useful crafts, and the creation of necessary and hopefully beautiful articles.

Let us now outline some of the kinds of activities and experiences that we see taking place at this retreat setting. Not all the activities that we will describe below will necessarily take place with the same group of participants. We envision that a number of different combinations of activities in different balances could work well. Moreover, the experimental nature of the retreat requires almost by definition that we try different kinds of activities depending upon the nature of the particular group, the reactions of the participants, and the emerging body of experience after a number of tryouts.

We will test retreats that will last different periods of time varying from days to weeks. Participation might be limited to teachers, but groups could also be composed of combinations of teachers and principals, or combinations of/with other Jewish professionals such as rabbis and social workers. Groups could be homogeneous or heterogeneous in terms of their institutional provenance. For example we might organize a retreat for the complete staff of one school or alternatively we could organize a retreat for teachers of one geographic region.

One important element of the retreat program will be study, both of Jewish texts and of areas in the field of education which may not be common knowledge for the typical participant. Here we are referring to matters such as ethnography and its significance

30 Lewis Mumford in *The Transformations of Man* quoted by Abbs and Carey, *New College*, 22.

for the practitioner, current thinking about the field of human development, and computer technology and its implications for Jewish education. Since the intellectual is a central realm for any serious program in Jewish teacher education, we would hope to be able to expose the participants to outstanding scholars and teachers in diverse subject areas. We also see this as an opportunity to create learning experiences where subject matter will be studied using a variety of techniques and methods such as inquiry, synectics (a form of metaphoric thinking), individualized study, and *hevruta*, thus modeling for the participants pedagogic approaches that later they will be able to translate into their own personal repertoire.[31] The growth of an individual's pedagogic repertoire happens only partially through the example of watching great teachers model different approaches. Skills have to be made more explicit by supervised practice. Moreover, certain styles of teaching are generally not used in adult contexts but are extremely effective with children. Teachers will thus slowly be able to build, by self-analysis and exploration, a particular style best adapted to their natural inclinations and interests.

Aside from working with our population on skills such as inquiry, we want to introduce them to experiences of an artistic and spiritual nature that, through their potential for helping teachers to gain insight into their lives and envision forms of growth for themselves and when integrated into their experiences and matured into their beings, will become useful in their teaching. Among these experiences we can mention storytelling, writing biography and autobiography, making midrash using drama and the arts, participating in a variety of games, and exploring the doing of craft such as woodworking as a form of molding the external with our internal worlds while searching for and achieving beauty.[32]

31 See, for example, on synectics and its uses, William J.J. Gordon, *Synectics* (New York: Harper and Row, 1961), Alvan Kaunfer, "Synectics: An Approach to Teaching Midrash," *Melton Newsletter* II (Fall, 1980): 2ff.; Ester Netter, "What does a Praying Jew Look Like," *The Melton Journal* 14 (Spring, 1982): 26ff; Victoria Kelman "How is a Torah Like an Overcoat," *The Melton Journal* 16 (Spring-Summer, 1983): 29.

32 There is an extensive bibliography on storytelling, drama and the arts

Most Jews in our time have few opportunities to participate in an intense communal setting, one in which people experience the joy and complications of sharing. Communal prayer is one of the few experiences that can occasionally still bring about a sense of close Jewish community. One central element in this retreat setting will be learning about, experimenting with, and exploring the prayer experience. Obviously this is related to intellectual study mentioned above, as the participants may explore the content and structure of Jewish prayer in the learning context of the program. This is also an area that many of our participants teach to children and it includes subtle skills such as melody, body movement, and internal rhythms that they may not know.

Prayer also includes the discussion of issues of faith and religion in our time, discussion that should raise to consciousness issues that the participants seldom have opportunity to explore, but which are at the core of the enterprise of Jewish teaching.

Prayer touches both the individual and communal dimensions of this retreat program. The dimension of worship is central to much of what should happen in such a setting, but the program will also offer other activities for building a sense of community through the power of the shared artistic experience which so often reveals to us new abilities and renewed energies, and gives us a distinct sense of joyous achievement. We would hope to create among the participants a society of fellows which we hope will survive beyond the time frame of this brief experience. These activities might include: the creation of a chorus, staging a play, folk dance, and a group work project which would involve important physical effort.

We also want to offer experiences for self-reflection and individual exploration and development. This can occur through a number of

in education. For examples of uses in Jewish education, see articles by Penninah Schram and Steve Copeland (on story-telling), Simkha Weintraub, Joan and Lewis Glinert, Joan Freeman Cohen (on drama and puppetry), all in *The Melton Journal* 13 (Winter, 1982). See also Judith Tumin, "'For We are Your People': A Liturgical Poetry Project for Children," *The Melton Journal* 15 (Winter, 1983): 16–17; Jo Milgrom, "Hand-Made Midrash," *The Melton Journal* 16 (Winter, 1984): 16ff.

activities, or can occur simply by creating space so that the individual will have time to spend alone, for the purpose of reflection and to take advantage of the natural setting.

We have intentionally avoided categorizing some of the experiences which we feel can occur at this retreat since many of them would fall into a variety of categories of human experience. For example an experience which is one of community could also be an aesthetic or a therapeutic experience. However, it is obvious that many of these activities fall into the category of the artistic or aesthetic. We feel that these kinds of experiences can be powerful instruments of change, as John Dewey points out:

> Art throws off the covers that hide the expressiveness of experienced things; it quickens us from the slackness of routine and enables us to forget ourselves by finding ourselves in the delight of experiencing the world about us in its varied qualities and forms. It intercepts every shade of expressiveness found in objects and orders them in a new experience of life.[33]

The exercise of autobiographical writing by teachers, mentioned above, also has profound implications for education and has begun to be explored in recent years. Maxine Greene writes about the importance of this type of exercise for teachers:

> Hannah Arendt has written of the importance of "enacted stories" and the ways in which stories disclose a "who," an "agent"; she has made the point that "every individual life between birth and death can eventually be told as a story with beginning and end . . ."
>
> Looking back, recapturing their stories, teachers can recover their own standpoints on the social world. Reminded of the importance of biographical situation and the ways in which it conditions perspective, they may be able to understand the provisional character of their knowing, of all knowing. They may come to see that, like other living beings, they could only discern profiles, aspects of the world. Making an effort to interpret the texts of

33 John Dewey, *Art as Experience* (New York: Minton, Balch and Co., 1934), 104. See also Peter Abbs, "Education and the Living Image"; Robert J. Sardello, "Another Look at Aesthetic Education," *Teachers College Record* 84, no. 2 (1982): 317–325; and Richard Schechner, "Performers and Spectators: Transported and Transformed," *The Kenyon Review* III, no. 4 (1981): 83–113.

> their life stories, listening to others' stories in whatever "web of relationships" they find themselves, they may be able to multiply the perspectives through which they look upon the realities of teaching; they may be able to choose themselves anew in the light of an expanded interest, an enriched sense of reality.[34]

Many of the experiences that will be offered at the teachers' retreat will tend to touch upon a realm of learning which reaches well beyond the power of words and reasoned examination. The experiences of singing or praying extend to realms beyond the words of song or prayer. The power of these modes to change our perceptions of the world, and perhaps our way of being, remain essentially mysterious. The art of crafting — altering natural materials into aesthetic objects to be used in our lives either as tools or objects of religious ceremony — is perhaps one of the more mysterious processes in the way it links changes that we make in materials we are transforming with hands and imagination with corresponding changes that are occurring at the core of our being. It is our hope that some of the experiences in the retreat setting will connect the physical world with our inner lives.

Harry Remde attempts the difficult process of describing in words the complex birth of a relationship between matter and being.

> I knead a large lump of clay, attempting, through my hands, to know all about the process. At times the clay moves so effortlessly that my hands seem to follow, not to initiate, the movements of the clay. I try to observe how my thoughts and feelings respond to what is happening. I notice an emotion in my hands that seems to connect them with my chest, and by means of which I derive special information about the clay. I feel that I begin to know the clay; my hands are surfaces that contain it in every direction. The clay cannot move except by instruction from my hands. Each instruction is the same. The lump is clasped and pushed down upon itself. Clay flows to the center of the lump where it is lost in the mass. From there it will follow an outward

34 Maxine Greene, "Teaching: The Question of Personal Reality," *Teachers College Record* 80, no. 1 (1978): 33. See also Peter Abbs, *Autobiography in Education* (London: Heinemann Educational Books, 1974). We also think that Ira Progoff's work using his "intensive journal" technique has important implications for education. See Progoff's *At a Journal Workshop* (New York: Dialogue House Library, 1975).

path. My hands watch constantly. After a few minutes, when the tetxure of the clay has ceased to change, my hands tell me to stop.

Why do I knead?

Kneading removes air bubbles and distributes the moisture in the clay uniformly through the mass. There are other reasons. Kneading is the potter's first experience of the workable clay. In kneading he becomes familiar with the clay. The motion of his hands and the clay is part of the circular movement that is the essence of the craft. The potter experiences roundness as he kneads. The pot begins early, before the clay has had sight of the wheel.

What is required of me before I can work in a craft? What is required of me before you will know, without a question, that I am a craftsman? Is it that I work with clay or wood, weave wool, or pile stones into a wall? Am I a craftsman because I make new shapes out of these materials, because I build with my hands? No! A craft is a way of working. A craftsman is, because of the way he builds. A craft is the study of three laws of building. A craft is the study of how a man must be in order to build.

How must I be, in order to build? It seems to me now that to answer this question is the main purpose of the craft.[35]

Follow-Up

It is clear that follow-up will be an essential element of this experiment. Such follow-up will take many forms, including prescheduled and periodical regional meetings of participants from the program, and individual visits from staff members during the year following the retreat experience. In these follow-up sessions we will reinforce both the content and the feeling of the retreat experience while also offering new experiences and skills. In building a society of fellows we will encourage the building of connections among former participants. This will include travel programs that would allow teachers to visit one another's schools, and a periodical follow-up information and development newsletter that would be sent to each participant.

35 Harry Remde, *The Art in a Craft* (Toronto: Traditional Studies Press, 1975), 8–9. See also M.C. Richards, *Centering in Pottery, Poetry, and the Person* (Middletown, Ct.: Wesleyan University Press 1962–63); and Carla Needleman, *The Work of Craft* (New York: Discus Books, 1979).

Research Possibilities

We believe that the program we have been discussing offers numerous research possibilities. Obviously the project itself, untested as it will be, needs a careful description and analysis as it proceeds. Tools of psychology, ethnography, qualitative evaluation, interviews, and staff discussions are all appropriate instruments for studying this new experience.

At this time there are many difficult questions of both an educational and a Jewish nature which are raised by this project and which remain unresolved. Issues such as the relationship between modern psychology and Jewish views of human nature and human change are at the core of our concerns. The rescue of Jewish communal models from the past and forms of workship and spiritual growth could supply us with material both for thought and translation into the practical. The educational views of the seminal Jewish thinkers of all ages could be a rich substrate in which to contrast and evaluate our own developing educational ideas and programs. We would also like to know more about the variety of methods and styles which Jewish students of past generations utilized, and to investigate how they could be translated into the context of our own experiences.

Despite the serious questions that remain to be explored, it is our belief that the time has come to deal directly with the pressing and essential problems of the Jewish teacher today. Teachers suffer from other difficulties, many of which are beyond their control. We are speaking here of the whole political situation of teachers, particularly in regard to their status and rewards in the Jewish community. No retreat program such as described here, no matter how successful, can alleviate inadequacies that can only be addressed by the concerted effort of the organized Jewish community. As Donna Kerr, speaking of American education in general, says in a remark that equally applies to the Jewish community:

> There is a disturbing duplicity in a society that itself fails to create the conditions that would foster teaching competence and then complains of incompetent teachers. Our teaching corps can be no more competent than we make it.[36]

36 Donna Kerr, "Teaching Competence and Teacher Education in the United States," *Teachers College Record* 84, no. 3 (1983): 531.

However, we believe that the kind of program we have been advocating may affect this political realm as well. By taking teachers seriously and offering them the best of contemporary Jewish imagination, we encourage them to take themselves seriously. Moreover, it is our hope that the effects of the experience and the follow-up will be such that teachers will have a heightened awareness of their function and responsibilities, and thus of their legitimate rights as professionals in Jewisb life.

The benefits of teachers' personal growth will be reaped by the children they teach. This growth ultimately will be the greatest consequence of the new approach to teacher education. In the words of Abraham Joshua Heschel:

> ...[E]verything depends on the person who stands in front of the classroom. The teacher is not an automatic fountain from which intellectual beverages may be obtained. He is either a witness or a stranger. To guide a pupil into the promised land, he must have been there himself. When asking himself: Do I stand for what I teach? Do I believe what I say? he must be able to answer in the affirmative.
>
> What we need more than anything else is not *textbooks* but *textpeople*. It is the personality of the teacher which is the text that the pupils read; the text that they will never forget.[37]

37 Abraham Joshua Heschel, *The Insecurity of Freedom* (Philadelphia: Jewish Publication Society, 1966), 237.

GOALS AND EFFECTIVENESS IN JEWISH EDUCATION: AN ORGANIZATIONAL PERSPECTIVE

Ronald L. Reynolds

Jewisb education in contemporary America is largely an organizational phenomenon. From the nursery school gate to the portals of academe, formal Jewish education is typically conducted within organizational structures and/or under organizational auspices. So too, are nonformal education programs (viz. youth groups, camps, adult education courses, etc.) commonly purveyed by organizations.

Despite this reality, surprisingly little of the extant body of research in Jewish education is grounded in organizational theory, or informed by considerations which emerge from organizational research. I would contend that such lack of attentiveness indicates a serious lacuna in the Jewish educational research enterprise, for numerous concepts drawn from organizational theory and research may be readily adapted as analytic tools which can serve to better illuminate and explain some of the complexities of Jewish educational life.[1]

I shall attempt to demonstrate the efficacy of this approach by bringing an organizational perspective to bear upon the related issues of educational goals and school effectiveness. I will begin by examining some of the conceptual and operational linkages which bind the notion of effectiveness to that of goals. Thereafter,

1 This paper is based upon Ronald L. Reynolds, "Organizational Goals and Effectiveness: The Function of Goal-Ambiguity in Jewish Congregational Afternoon Schools" (Ph.D diss., University of California, Los Angeles, 1982).

I will demonstrate — with reference to some extant literature on Jewish school effectiveness — how assessments of effectiveness are easily confounded by complexities inherent in the goal concept. Finally, I will adduce some empirical evidence in support of a provocative postulate which maintains that some Jewish schools must systematically fail to be educationally effective — precisely in order to survive.

The Goal Concept

The central concept in the study of organizations is that of the organizational goal. It is the orientation to the attainment of a specific goal which serves to differentiate the organization from other forms of social systems and institutions.[2] Whether governmental, business, medical, educational; public or private; large or small; organizations would not come into being were it not for the sake of realizing some purpose, aim, or objective.[3] Even when forgotten, displaced, or ignored, the goal remains the basis for the organization's existence.[4]

Goals provide more than an organizational raison d'être; they also serve as standards against which the activities of organizations may be judged. In this light, goals are closely linked to the concept of organizational effectiveness, for if organizations are formed for the purpose of realizing certain aims, it follows that effectiveness entails an organization's ability to achieve its particular goals.[5] Following from these premises, an assessment of an organization's effectiveness would presumably require: (1) an accurate determination of the organization's goals, and (2) one or more valid and

2 Talcott Parsons, "Suggestions for a Sociological Approach to the Theory of Organizations," *Administrative Science Quarterly* 1 (June, 1956): 63–85.

3 The terms "goal," "objective," "aim," "purpose," "mission," and "task" are employed in an apparently interchangeable manner in the literature. See James L. Price, "The Study of Organizational Effectiveness," *The Sociological Quarterly* 13, 3.

4 Richard H. Hall, *Organizations: Structure and Process* (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1977), 83.

5 See Amitay Etzioni, *Modern Organizations* (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1964).

reliable methods for measuring the extent to which goals are realized.

Simplistic as the preceding assumptions would appear, they are nonetheless laden with both conceptual and pragmatic difficulties. The goal concept itself is subject to varying formulations which correspond to alternate paradigmatic approaches to organizations. The lack of any single, normative definition of an "organizational goal" is problematic in its own right, but the problem is compounded by alleged deficiencies peculiar to each of the respective definitions. Moreover, the adoption of a particular goal concept fails to suggest accompanying measures for determining organizational effectiveness whose generalizability transcends a particular organizational type. For these reasons, the estimation of a given organization's effectiveness will vary in accordance with the manner in which the organization and its goals are conceived and realized in action.

The Rationalist Perspective

One paradigmatic approach to organizations derives largely from Max Weber's ideal-type descriptions of the bureaucracy, from the principles of "scientific management" formulated by Frederick W. Taylor, and from subsequent theories of administration postulated by Gulick, Mooney, and others.[6] From these theorists' perspective:

> The underlying conception of the organization is that of a closed system with clearly defined goals and with a structure that corresponds to the technical demands of anticipated tasks. The model relies implicitly on the assumption that the goals of formal organizations can be neatly established and that material and human resources can be systematically manipulated in the service of given goals.[7]

6 Max Weber, *The Theory of Social and Economic Organization*, trans. A.M. Henderson and Talcott Parsons (New York: Free Press of Glencoe, 1964); Frederick W. Taylor, *The Principles of Scientific Management* (New York: Harper and Brothers, 1919); Luther Gulick and Lyndall F. Urwick, eds., *Papers on the Science of Administration* (Chicago: Rand McNally and Co., 1969); and James D. Mooney and Allen C. Reilly, *Onward Industry!* (New York: Harper and Row, 1966).

7 Jaisingh Ghorpade, "Study of Organizational Effectiveness: Two Pre-

This paradigmatic approach to organizations will be referred to henceforth as the rationalist perspective.

The rationalist perspective suggests that an organizational goal be conceived as "a desired state of affairs which the organization seeks to realize." [8] Such a notion quickly raises the question of *whose* state of affairs is to be desired by the organization? Theoretically, there may be as many desired states of affairs for an organization as there are persons in it, and more. That state of affairs which is desired by the owner of a manufacturing concern (viz. reduced overhead resulting in a higher profit margin) may differ markedly from states of affairs desired by line personnel (viz. higher wages, improved working conditions, etc.). Similarly, rabbis, principals, teachers, parents, children, and ideological movements may desire multiple and often conflicting states of affairs for the Jewish schools in which they participate.

With this difficulty in mind, Edward Gross differentiates private from organizational goals, the former defined as future states which individuals desire for themselves, and the latter defined as future states which individuals desire for the organization as a whole.[9] By attending to the private goals, or motives of its participants, an organization induces participants to contribute to the realization of the overall organizational goal. Correspondingly, it is desirable that participants regard the attainment of the organizational goal as a facilitating condition for the satisfaction of their respective private goals. In general, the need for superordinate goals is particularly acute when organizational participants or subsystems are in competition or conflict.[10]

The formation of organizational goals which subsume or facilitate the private goals of participants is itself a problematic venture. As Richard Hall observes:

valing Viewpoints," *Pacific Sociological Review* 13, (Winter, 1970): 32.

8 Etzioni, *Modern Organizations*, 6.

9 Edward Gross, "The Definition of Organizational Goals," *British Journal of Sociology* 20, (September, 1969): 277–294.

10 See Richard A. Schmuch et al., *The Second Handbook of Organizational Development in Schools* (Palo Alto, California: Mayfield Publishing Co., 1977), 147ff.

> The readily quantifiable profit goal is not such a simple matter, however. It can involve return on stockholders' equity, return on total capital, sales growth, earnings per share growth, debt to equity ratio and net profit margin. These are not well correlated, which alone makes the idea of goals extremely complex. If something as straightforward and quantifiable as profit turns out to be not so straightforward and quantifiable, then all goals must be analyzed with much caution.[11]

It is clear that many, if not most Jewish religious schools in the United States are comprised of individuals who reflect considerable diversity of values, motives, expectations, and thus personal goals. Such differences may often be greater within schools than between them. For this reason, organizational goals which subsume, or facilitate the variable private goals of individual participants are often of a highly abstract, vague, and/or ambiguous nature.

Evidence of this phenomenon was provided more than a quarter century ago in a national study conducted by the Commission for the Study of Jewish Education.[12] The following statement summarizes the investigators' analysis of curricular goals in Jewish religious schools circa 1958:

> The prime though vague desideratum which all groups stressed was the imparting of knowledge in its various forms. Most respondents are far from clear as to the nature of that knowledge, but they feel that somehow "Hebrew, history, customs and ceremonies, and Bible" are parts of that knowledge.[13]

Vague and ambiguous educational goals pose one serious methodological problem to studies of Jewish school effectiveness. Consider the goal of "identity formation" which currently predominates Jewish religious schools.[14] Here is an organizational goal which is sufficiently broad in conceptual scope to subsume the varying

11 Hall, *Organizations*, 68.

12 Alexander M. Dushkin and Uriah Z. Engelman, *Jewish Education in the United States* (New York: American Association for Jewish Education, 1959).

13 Ibid., 223.

14 See Marshall Sklare, *America's Jews* (New York: Random House, 1971), 158ff.

private goals of individual participants in Jewish schools. Although attempts have been made to use the concept of "Jewish identity" within the curricular framework as collectivities of characteristics, attitudes, and attainments, few Jewish schools have explicitly adapted such notions in the form of behavioral objectives.[15] Consequently, researchers who utilize Jewish identity as a dependent variable in school effectiveness studies must make an operational leap of faith by inferring an aggregate of measurable and/or observable behaviors and attitudes which schools are presumed to foster.

Harold Himmelfarb's attempt to gauge the long-range effects of Jewish schooling upon adult religious identity serves as a case in point.[16] The operationalization of the study's dependent variable took the form of a composite Jewish identity scale comprised of eight subscales which measured ritual observance; belief in and experience of God; having Jewish friends and neighbors; organizational participation; child-rearing practices; attitudes about financial and moral support of Israel; interest in Jewish books, art, and music; and charitable behavior and attitudes.

Whether Himmelfarb's composite scale constitutes a valid measure of adult Jewish identity is of considerably less concern than the question of whether valid inferences about the effectiveness of Jewish schools can be drawn from outcomes on his dependent variable. We must ask whether the behavioral referents utilized by Himmelfarb as criteria of school effectiveness truly represent the explicit objectives of those schools in which his sample of respondents participated. And here we encounter a critical problem.

Himmelfarb's criteria are anachronistic. The adoption of Jewish identity as an explicit educational goal is a relatively recent phenomenon. A substantial proportion of his sample may be presumed to have participated in schools whose explicit objectives pointed to short-term academic achievements in the areas of Hebrew language, Bible, and liturgy — outcomes not measured by Himmelfarb. Some participants in Himmelfarb's study may have attended

15 See, for example, Michael Rosenak, "Education for Jewish Identification," *Forum* (Winter, 1978): 118–129.

16 Harold S. Himmelfarb, "The Impact of Religious Schooling: The Effects of Jewish Education Upon Adult Religious Involvement" (Ph.D diss., University of Chicago, 1974).

Jewish schools which regarded the inculcation of attitudes opposing the establishment of the state of Israel as a criterion of effectiveness. In sbort, the criteria of effectiveness employed in this study are largely extrinsic to the schools wbose effectiveness it claims to investigate (or to whom estimations of effectiveness are imputed).

Himmelfarb's study is informed by the following premise: "it is clear what religious scbools are supposed to do... produce greater religiosity among their students than exists among coreligionists who attend public schools (only)."[17] The *sine qua non* of the effectiveness of Jewisb schooling is thus viewed in terms of schools' ability to produce measurable and/or observable cbanges in students' religious behavior and attitudes. Although this premise would appear to be supported by many organizational and curricular pronouncements, its validity must nevertheless be questioned. Such considerations lead us to a second problem in the goals-effectiveness nexus.

Official and Operative Goals

Chales Perrow has drawn a distinction between the official goals of organizations and their operative goals.[18] Official organizational goals are public pronouncements, contained in organizational charters, constitutions, and/or by-laws. Official goals are often articulated to the public-at-large, as well as to organizational participants by organizational executives and leaders. Operative goals are defined as "the ends sought through the actual operating policies of the organization [which]... tell us what the organization is actually trying to do, regardless of what the official goals say are the aims."[19] It is quite possible that the official goals of an organization reflect its true intents, and yet may not be corroborated

17 Harold S. Himmelfarb, "The Interaction Effects of Parents, Spouse and Schooling: Comparing the Impact of Jewish and Catholic Schools," Revised version of paper presented at the 71st annual meeting of the American Sociological Association, New York City: September 3, 1976, p. 8.

18 Charles Perrow, "The Analysis of Goals in Complex Organizations," *American Sociological Review* 26, 854–866.

19 Ibid., 855–856.

by actual organizational activities and behaviors. Penal and mental-health organizations, for example, often announce official goals which revolve around the concept of rehabilitation, whereas examinations of actual organizational behavior often suggest purely custodial functions.[20]

Amitay Etzioni has observed that official organizational goals often function as sources of legitimation which serve to justify the organization's existence and activities in the eyes of its members and public, providing a "smokescreen" which masks the organization's true intents and actual activities. Etzioni cautions that:

> The use of formal goals as criteria of effectiveness... leads to the methodological error of confusing an organizational device for survival with the organization's true purpose; consequently, the rating assigned to the unit's effectiveness may be meaningless and even misleading." [21]

Walter Ackerman's assessment of Jewish school effectiveness is illustrative of the aforementioned methodological error.[22] The goals utilized by Ackerman as criteria against which school effectiveness is judged are the official goals of the United Synagogue Commission on Jewish Education. Among these goals are the following:

> To provide opportunities for the child to develop spiritual and ethical sensitivity.
> To develop a desire and convey the skills to practice the Mitzvot and the traditions of Jewish life in the synagogue and in the home...
> To broaden and deepen the child's intellectual and spiritual life through knowledge of Jewish history, literature and culture...

20 Certain authors have also characterized schools as primarily custodial institutions. See, for example, Everett Reimer, *School is Dead: Alternatives in Education* (New York: Doubleday, 1971); and Ivan Illich, *Deschooling Society* (New York: Harper and Row, 1970).

21 Amitay Etzioni, "Two Approaches to Organizational Analysis: A Critique and a Suggestion," *Administrative Science Quarterly* 5 (September, 1960): 257.

22 Walter I. Ackerman, "An Analysis of Selected Courses of Study of Conservative Congregational Schools," parts 1 and 2, *Jewish Education* 40 (1970).

> To motivate the child to accept the study of Torah as a lifelong pursuit . . .[23]

Whereas Conservative congregational afternoon schools in Baltimore, Boston, Chicago, Detroit, and Los Angeles had apparently appropriated the official goals of the movement, Ackerman himself found considerable variation in the courses of study ostensibly designed to achieve these goals. Moreover, Ackerman found instances wherein actual classroom practice deviated substantially from the published course of study.[24]

Ackerman's conclusions comprise a strong indictment of the effectiveness of the schools he evaluated, when judged by the official goals of the movement. Yet, Ackerman himself draws attention to the problem cited by Etzioni, calling for a serious re-examination of the capacity and desire of schools to pursue official goals:

> If it is determined that the goals are reasonable, then we must conclude that the materials and methods currently in use are inadequate. If the methods and materials are proper and sound, then we must conclude that the goals are unreasonable or unrealistic — we must, then, formulate a new set of goals.[25]

Further explicit evidence of a gap between what schools publically announce as their goals and what actually transpires behind the classroom door is provided by recent ethnographic studies conducted by Schoem and Heilman.[26] Schoem, for example, observed that:

> The curriculum underwent major changes in its movement from the printed page to the teacher's instruction. Not only was there disagreement and re-interpretation of what was written, but there

23 United Synagogue Commission on Jewish Education, *Objectives and Standards for the Congregational School* (New York: 1958), 35–37.

24 Ackerman, "Selected Courses," 20.

25 Ibid., 48.

26 David Louis Schoem, "Ethnic Survival in America: An Ethnography of a Jewish Afternoon School" (Ph.D diss., University of California, Berkeley, 1979). Samuel Heilman, *Inside the Jewish School* (New York: American Jewish Committee, 1983).

> was considerable unauthorized individual curriculum development and goal-setting within classrooms.[27]

While Heilman's research discloses the same gap between official and operative goals, he concludes that Jewish schools *are* indeed effective:

> Those critics who argue that Jewish schooling does not succeed really mean, therefore, that it succeeds too well; what they are actually lamenting is that the Jewish community, instead of being altered by the education it provided, perpetuates itself along with all its attendant problems.[28]

Schoem too, notes that:

> The abundance of problems present at this Jewish school did not preclude the existence of important positive elements even if they were not always intentional.[29]

The ethnographers have avoided the methodological pitfall described by Etzioni. Their estimations of school effectiveness have neither been delimited nor deflected by a corpus of official goals or public pronouncements, as has been the case with other assessments.

Why, one might ask, do Jewish schools steadfastly maintain certain kinds of official goals when it is unclear whether schools possess either the desire or the capacity to effect their attainment? Why, as Heilman might put it, do schools maintain the perception of an intent to transform Jews, when their actual activities point to the goal of maintaining the Jewish community, with all its attendant problems? To answer these questions, we must briefly consider a second theoretical approach to organizations, goals, and effectiveness — the social systems perspective.

27 Schoem, "Ethnic Survival", 153.

28 Heilman, *Jewish School*, 35.

29 David Schoem, "What the Afternoon School Does Best," *Jewish Education* 51 (Winter, 1983): 11–18.

The Social Systems Approach

The social systems paradigm originally developed as an attempt to use living organisms as analogies for human organization. Its theoretical foundation represents an outgrowth of the structural-functional school of sociology, whose preeminent contributors include Talcott Parsons, Robert Merton, and Phillip Selznick.[30]

Systems theory begins with the notion of a whole having predominance over its constituent parts. As social systems, societies maintain themselves by arranging their constituent components in such a manner as to provide for the continued satisfaction of basic system needs, which are referred to as "functional imperatives." If a system's functional imperatives are to be met in a reliable and predictable fashion, they must be supported by structures, or uniformities of action which recur when called for by a given situation.[31] Organizations are representative of such structures, and are viewed as "functionally differentiated subsystem(s) of a larger social system."[32] As such, an organization is a system in its own right.

Just as the panoramic social system orders its component parts so as to satisfy its basic needs, so an organization arranges its constituent parts in such a manner as to best ensure its continued maintenance. But beyond maintaining itself, the organization must also contribute to the welfare of the larger social system, If its own existence is to be justified. In this light, organizational goals emerge as functions performed for the benefit of the larger system of which the organization is a component. And because organizations are systems in their own right, the effectiveness of various organizational subsystems is conceived in terms of their

30 See, for example, Talcott Persons, *The Social System* (Glencoe: The Free Press, 1951) and "Suggestions for a Sociological Approach to the Theory of Organizations," *Administrative Science Quarterly* 1 (June, 1956): 63–85; Robert K. Merton, *Social Theory and Social Structure* (Glencoe: The Free Press, 1957); and Phillip Selznick, "Foundations of the Theory of Organizations," *American Sociological Review* 13 (February, 1948): 25–35.

31 R.A. Schermerhorn, *Comparative Ethnic Relations: A Framework for Theory and Research* (New York: Random House, 1970).

32 Persons, "Sociological Approach," 66.

contributions to the organization in which they exist and which they serve.

Congregational religious schools may be regarded as subsystems which exist within, and which serve synagogues and temples. And congregations, in turn, are subsystems within yet other superordinate systems (e.g. ideological movements, and ultimately the panoramic social system). Since the focal frame of reference for the assessment of organizational effectiveness is not the organization itself, but rather the superordinate system which it serves, it follows that a systems approach to the assessment of Jewish congregational school effectiveness would focus on those critical functions which the school performs for its superordinate system, the congregation.

I would contend that the most important single function performed for the congregation by its religious school is that of member recruitment and retention. This function corresponds to the systems theory concept of adaptation, which entails the procurement from the environment of those human and material resources which are required for the continued operation of the system. Since congregations are voluntary organizations which compete in a market environment for scarce resources (i.e. people and money), they must develop subsystems which reliably satisfy their adaptative needs so as to ensure the achievement of the single goal which assumes priority in all organizations — survival. In systems lingo, organizational survival is considered a "functional prerequisite," and thus takes precedence over all other goals.

The decisive course of policy by which congregations established their religious schools as adaptative subsystems entailed the initiation of educational attainment (not achievement) requirements as prerequisites for *bar* and *bat mitzvah* eligibility. By tying *bar/bat mitzvah* eligibility to educational attainment requirements, and by restricting access to education to the children of member families, congregations have effectively utilized their schools as a resource-procurement subsystem. Several studies attest to the effectiveness of the congregational school in this regard. One study found that the majority of synagogue members choose to affiliate for the purpose of providing their children with a Jewish education.[33]

33 Steve Wolvek, "Differential Participation and Patterns of Leadership

Other research indicates that the majority of congregational members join a congregation when their oldest child reaches supplementary school age, and that the majority of those who terminate their membership — for reasons other than death or migration — do so shortly after their youngest child has celebrated his or her *bar* or *bat mitzvah*.[34]

There are, of course, other factors which induce people to affiliate with congregations. The work of sociologists Marshall Sklare and Charles Liebman suggests that the very act of association with a congregation may constitute the decisive expression of ethnic identification for large numbers of American Jews.[35] In order for the act of association with a congregation to satisfy the ethnic identity needs of actual and potential members, the organization must be perceived as a bona fide and legitimate Jewish institution. And to acquire and preserve such status, synagogues maintain norms of religious observance at the organizational level which differ markedly from the patterns of religious belief and behavior which characterize the private lives of the bulk of their members. Congregational members commonly desire their congregations to uphold standards, and to promulgate official goals, which they have little, if any, desire to realize in their private lives. We once again observe the manner in which official organizational goals can serve as a legitimizing device rather than as a body of criteria against which the true effectiveness of an organization can be exclusively judged.

Religious schools, as subsystems of congregational organizations, must corroborate the official goals of their superordinate system. Just as Conservative congregations, for example, maintain strict adherence to norms pertaining to Sabbath and dietary law ob-

in a Jewish Congregation" (Ph.D diss., University of California, Los Angeles, 1978).

34 See United Synagogue of America, *Survey of Synagogue Membership*, New York: 1965.

35 See Marshall Sklare, *Jewish Identity on the Suburban Frontier* (New York: Basic Books, 1967); "Jewish Religion and Ethnicity at the Bicentennial," *Midstream* 21 (November, 1975): 19–28; and *America's Jews*. See also Charles Liebman, *The Ambivalent American Jew: Politics, Religion and Family in American Jewish Life* (Philadelphia: Jewish Publication Society of America, 1973).

servance at the organizational level, so must the school announce official goals which imply the promotion of behavior which coheres with such norms. Yet, just as the parent organization makes no demands upon members' extra-organizational conduct, so too is the school constrained against doing likewise; for a demand, however subtle, upon a child's religious behavior is by extension a demand upon his or her parents. Schools may therefore be constrained by organizational requirements to announce goals which, if vigorously pursued, might imperil the viability of the superordinate system — the congregation which the school serves. Schools may thus be constrained to fail in one sense (viz. changing students' religious behavior) in order to succeed in another sense (viz. recruiting and maintaining a critical mass of organizational participants). Geoffrey Bock's analysis of religious school effectiveness, which indicates that schools are more likely to significantly effect pupils' "public Jewishness" (e.g. their participation in Jewish organizations) than their "private Jewishness" (e.g. their patterns of ritual observance) offers implicit support for this premise.[36] I would also maintain that the former outcome is often contingent upon the latter.

Ambiguous educational goals and objectives may be viewed as a device which links the above-mentioned outcomes. Because vague and ambiguous objectives subsume, or mask the varying personal goals and expectations of organizational participants, they serve as an effective conflict management and consensus engendering mechanism. Moreover, ambiguous objectives may be viewed as possessing greater appeal to potential organizational participants than more specifically stated objectives. On the other hand, the presence of ambiguously stated educational objectives may be said to obstruct effective instruction and meaningful evaluation. As one writer has commented:

> When clearly defined goals are lacking, it is impossible to evaluate a course or program efficiently, and there is no sound basis for selecting appropriate materials, content, or instructional methods.[37]

36 Geoffrey E. Bock, *The Functions of Jewish Schooling in America* (New York: American Jewish Committee, 1982).

37 Robert Mager, *Preparing Instructional Objectives* (Palo Alto, California: Fearon Publishers, 1962), 3.

An Empirical Study

In 1981–82, the author conducted a study designed to investigate preferencing attitudes toward Jewish school objectives which varied in terms of ambiguity and specificity.[38] The study tested the following hypotheses:

1. The greater the degree of ambiguity with which an objective is stated, the greater the degree of desirability accorded the objective by organizational participants.
2. The greater the degree of specificity with which an objective is stated, the lesser the degree of desirability accorded the objective by organizational participants.
3. The greater the degree of ambiguity with which an objective is stated, the greater the degree of obtained consensus among organizational participants regarding the desirability of the objective.
4. The greater the degree of specificity with which an objective is stated, the lesser the degree of consensus among organizational participants regarding the desirability of the objective.

The degree of ambiguity or specificity with which an instructional objective was stated served as the study's main independent variable. The author generated a hierarchical continuum of objectives ranging from highly ambiguous to highly specific, in each of five content areas which are commonly treated in supplementary religious schools. The content areas included: Hebrew Language, Bible, Jewish Holidays and Rituals, Prayers, and Israel. Each of the continua contained five objectives.

The criteria employed to differentiate the various levels of ambiguity and specificity of objectives relate to the specificity/ambiguity of the verb used to designate desired student behavior; the generality/specificity of the content to be treated; the presence or absence of given conditions by which evidence of learning is to be obtained; and the presence or absence of standards of anticipated student performance. The hierarchy is illustrated by the following five objectives, the first being the most ambiguously stated, and the last, the most specifically stated:

38 Reynolds, "Organizational Goals."

1. Students will be introduced to the Jewish Bible.
2. Students will explore the book of Exodus.
3. Students will be able to chronologically order the major events associated with the exodus from Egypt.
4. When given a list of biblical personalities, students will be able to identify those associated with the exodus from Egypt.
5. When presented with ten biblical quotations, students will be able to identify at least four of five which are associated with the exodus from Egypt.

Groups of randomly selected judges were asked to rank order the five objectives in each content category by perceived degree of ambiguity/specificity. Eight judges assigned rankings to each set of objectives with no judge ranking more than one set. The rankings assigned by judges were then compared to the hierarchies established by the author.[39] Spearman rank-difference correlation coefficients were computed to measure the strength of association between judges' rankings and the criteria-generated hierarchies. Each pair of ranked continua were found to be significantly correlated ($p < .05$). On the basis of these findings, it may be concluded that the independent variable was shown to possess validated ordinal properties.

Two dependent variables were utilized. The first measured for degree of desirability or undesirability attributed to the various educational objectives by respondents. A five-point Likert scale was employed, which called upon respondents to judge each objective as: very desirable; desible; not sure; undesirable; or very undesirable. The second dependent variable, degree of consensus elicited by each objective, was measured by calculating the variance of Likert-scale estimations of each objective's desirability. The greater the variance, the lesser the consensus, and vice-versa. The study's hypotheses anticipate that highly ambiguous objectives will tend to elicit higher desirability scores and smaller variances, while more specifically stated objectives will tend to be associated with lower desirability scores and higher variances.

Through a stratified random sampling procedure, 667 participants were selected for participation in the study. Of these, 437

39 See Reynolds, "Organizational Goals," 130–133 for a complete description of the criteria used to establish the hierarchies.

were parents of children currently receiving a supplementary religious education (grades *aleph* through *hay*) in one of eight Conservative congregational afternoon schools which were stratified on the basis of membership, school size, dues, and geographic location. In addition to parents, 54 teachers, 8 administrators, 10 rabbis, 80 congregational board members, and 78 school committee members were sampled. Of the 667 persons sampled, 261 (39 percent) completed and returned usable questionnaire instruments. The average age of those responding was 40.5 years with a standard deviation of 8.07. Respondents' median age was 39.4 years. Although nearly equal numbers of males and females were sampled, 63.2 percent of respondents were female.

In addition to the main independent variable (level of ambiguity/specificity of objectives) several potential moderating variables were identified. Congregational affiliation-by-congregation and role-category (i.e. parents, teachers, board members, rabbis school committee members, and administrators) comprised nominal variables. Additional moderator variables included respondents' age, sex, level of religious observance, and level of religious educational attainment.[40]

Each of the participants received a mail questionnaire which called upon them to assign preference ratings to 25 educational objectives (five scrambled hierarchical continua in each of five different content areas). Additionally, the instrument asked respondents to designate two objectives which were believed to be particularly attractive to potential congregational members, and two objectives which were believed to be particularly unattractive. To control for the effects of content category preference,[41] respondents

40 A modified version of a religious observance scale utilized by Himmelfarb in "Religious Schooling" was employed. Religious educational attainment was measured in aggregated hours, following the table of hours-per-year equivalencies calculated by Himmelfarb.

41 It was conceivable that some participants might consider one objective more or less desirable than another on the basis of its content category rather than by virtue of the degree of ambiguity or specificity with which it was stated. The ensuing data analysis revealed no significant content-category interaction effects, save for a possible interaction between level of religious observance and category preference for the Prayer and Holidays/Rituals content areas.

were asked to rank order ten content categories (which included the five categories reflected by the continua) by the degree of importance personally attributed to each. The questionnaire also contained items designed to measure respondents' level of religious observance,[42] religious educational attainment,[43] age, and sex. Each questionnaire was coded in a manner which allowed the investigator to determine the congregational affiliation and role-category of respondents.

Findings

Table 1 reveals the mean desirability scores (N=261) and associated variances elicited by each of the twenty-five objectives. The higher the mean score, the greater the desirability accorded an objective. The larger the variance, the lesser the consensus regarding the desirability of the objective. The objectives are listed in order of increasing specificity, with level one indicating the most ambiguous objective in a hierarchy, and level five indicating the most specifically stated objective.

As is apparent from an initial inspection of the data, those objectives which were stated in more ambiguous terms tended to be associated with higher desirability scores and lower variances than objectives stated in more specific terms. A significant negative association between desirability scores and associated variances was found to exist, with a Pearson r of $-.82$ ($p < .05$). The strength of this relationship indicates a strong association between the main independent variable and the second dependent variable (consensus). Were all other factors equal, one would expect to find similar degrees of variability associated with both the most desirable and

42 Respondents were assigned to two levels of religious observance. Those who indicated that they used separate sets of dishes for meat and dairy products were considered "more observant," and those who did not were considered "less observant."

43 Three levels of religious educational attainment were assigned. Those receiving $\geq$ 3,000 aggregate hours comprised a "high attainment" group. Those with $\geq$ 2,400 but $<$ 3,000 hours comprised an "intermediate attainment" group, and those receiving $<$ 2,400 hours were assigned to a "low attainment" group. See Reynolds, "Organizational Goals," 143–145.

TABLE 1

Mean Desirability Scores and Associated Variances of Responses by Objective, Content Area, and Degree of Ambiguity/Specificity

Content Area	*Objective (No.)*	*Level Ambiguity/ Specificity*	*Mean Scores*	*Variance*
	2	1	4.414	.397
	7	2	3.920	.520
Israel	11	3	3.701	.564
	4	4	3.701	.741
	21	5	3.299	.818
	5	1	4.682	.379
	8	2	4.307	.483
Bible	17	3	3.835	.484
	15	4	4.119	.467
	12	5	3.456	.749
	10	1	4.724	.339
	3	2	4.636	.332
	23	3	4.119	.505
Holidays/Rituals	18	4	3.724	.954
	24	5	4.199	.629
	14	1	4.257	.515
	20	2	4.142	.576
Prayer	25	3	3.640	.793
	9	4	3.613	.754
	6	5	3.674	1.097
	22	1	4.651	.451
	13	2	4.146	.556
Hebrew	16	3	3.920	.920
	1	4	3.498	.920
	19	5	3.330	.576

tbe most undesirable objectives. We infer from the obtained data, however, that the substantially lesser degree of consensus (or larger variances) associated witli the least desirable objectives is explained by the greater degree of specificity with which these objectives are stated.

To test for significant differences between obtained mean desirability scores (N=261) at each level of ambiguity/specificity, analyses of variance and covariance with repeated measures were performed upon mean scores associated with objectives falling into eacb of the five coutent hierarchies. Statistically significant differences ($p < .05$) were found within each of the five content areas. Post-hoc Scheffě tests were then performed to isolate all significant differences.

Level one objectives (those stated most ambiguously) elicited significantly higher mean desirability scores than level three, four, and five objectives within each of the five content hierarchies. Level-one objectives also scored significantly higher in desirability than level-two objectives within three of the five hierarchies (Bible, Israel, and Hebrew). Level two objectives scored significantly higher than level five objectives within each of the content categories, scored significantly higher than level four obejctives in three areas (Prayer, Holidays, and Hebrew) and scored significantly higher than level three objectives in all content areas but Hebrew. Level three objectives scored significantly higher than level five objectives within three content areas (Bible, Israel, and Hebrew), and scored significantly higher than level four objectives in the areas of Prayer, Holidays, and Hebrew. Level four objectives scored significantly higher tban level five objectives in two content categories (Bible and Israel). In only two instances did an objective of greater specificity elicit a significantly greater mean desirability score tban an objcctive of greater ambiguity. In both cases, a level five objective scored significantly higher tlian a level four objective (in tbe areas of Prayer and Holidays).

Aggregated mean desirability scores for each group of five objectives by level of ambiguity/specificity (across content areas) were computed and subjected to analyses of variance and covariance witb repeated measures, and Scheffě tests. It was found that aggregated level one objectives elicit significantly higher ($p < .05$) mean

desirability scores than did aggregated objectives at all other levels of ambiguity/specificity. Similarly, levcl two objectives scored significantly higber tban aggregated level three, four, and five objectives. Aggregated level tbree objectives received scores whicb were significantly higher than aggregated level five objectives. No significant differences were found between aggregated level tbree and level four objectives, or between aggregated level four and level five objectives.

Table 2 shows both composite mean desirability scores and variances associated with eacb group of five objectives, clustered by level of ambiguity/specificity. As can be seen, the variance associated with each group of objectives increases at each successively bigher level of specificity. The Pearson r for aggregated means and variances by level of ambiguity/speeificity is a significant $-.94$ ($p < .05$).

The data indicate that the main independent variable exerts a significant effect upon both the degree of desirability and/or undesirability accorded an objective, as well as on the extent of consensus regarding the desirability or undesirability of an objective. More ambiguously stated objectives were judged to be significantly more desirable than more specifically stated objectives, and produced significantly higher levels of consensus about their desirability than did more specifically stated objectives. These findings serve to confirm tbe study's hypotheses.

TABLE 2

Composite Mean Desirability Scores and Associated Variances by Level of Ambiguity/Specificity

	Level Ambiguity/ Specificity	*Composite Mean Scores*	*Variances*
most	1	4.5472	.4202
ambiguous	2	4.2288	.4988
	3	3.8474	.6118
most	4	3.7466	.7686
specific	5	3.5934	.8940

Tbe relationship between the main independent variable and degree of desirability accorded objectives was not significantly moderated by participants' congregational affiliation, age, or sex. Several significant interactive effects, however, were found to exist. Tbe professional group (teacbers, administrators, and rabbis) tended to accord greater desirability to more specifically stated objectives tban did parents, or lay-leaders (board and school committee members). Of the seven objectives which produced significant differences between professionals and laymen, six were eitber level four or level five (most specific) objectives. Conversely, tbe lay-leader group tended to accord significantly higher desirability to the more ambiguously stated objectives than did professionals.

It is possible that an interactive effect between religious observance and content-area preference exists. Of the five objectives wbich produced significant differences between the "more observant" and "less observant" groups, three were associated with tbe Prayer content category, and a fourth was associated witb the Holidays/Rituals category. In each of these instances, the "more observant" group judged objectives to be significantly more desirable than the "less observant" group.

Only three objectives produced significant differences among groups which varied in terms of religious educational attainment. Those in the "high attainment" group judged two level-four objectives to be significantly more desirable than did those in the "low attainment" group. Those in the "intermediate attainment" group accorded significantly greater desirability to one level-four objective than did tbose in the "low attainment" group. The relative absence of interactive effects, given the relatively greater degree of response variance associated with the more specifically stated objectives, testifies to the discriminating power of the main independent variable. Objectives which were classified at levels four and five produced nearly three times as many significant differences between the various participant groupings than did level one and level two objectives.

It will be recalled that respondents were asked to indicate two objectives which they considered likely to be regarded as "bigbly attractive" by potential congregational members, and two objectives which were likely to be regarded as "highly unattractive." Level

one objectives received "highly attractive" designations a total of 434 times, whereas level five objectives received only 11 such designations. Conversely, level five objectives received "highly unattractive" designations a total of 260 times, compared to but 5 such designations for level one objectives. Clearly, actual congregational participants regard more ambiguously stated objectives as stronger inducements to organizational participation than more specifically stated objectives.

Conclusion

The employ of ambiguously stated educational objectives by Jewish religious schools may be said to effectively perform several important functions for the congregations which such sehools serve. For one, ambiguous goals offer stronger inducements to organizational participatiou than do specifically stated goals. Secondly, ambiguous goals function as an effective conflict-management device by encompassing and subsuming the private goals of individual participants within vague pronouncements which are objectionable to few. From a systems perspective, vague and ambiguous goals can therefore be said to contribute to organizational effectiveness.

The rationalist approach to organizations, however, can only regard the presence of vague and ambiguous goals as problematic impediments to effectiveness. The notion of an organization seeking the most efficient arrangement of its human and material resources in the service of attaining intended goals presumes the existence of readily discernable and realizable goals. Thus, that which is regarded by one perspective as enhancing effectiveness, is viewed, a priori, by another perspective as impairing effectiveness. And there, we are faced with an apparent methodological quandary.

Those wishing to deny the existence of such a dilemma might contend, with some justification, that the weak link in the chain of premises which underpins this thesis lies in the notion that educational effectiveness is in some manner eontingent upon the presence of specifically stated goals and objectives. The behavioral objectives orientation is, after all, but one of several possible approaches to comprehensive curriculum. Yet, to abandon the notion that edu-

cational objectives which designate intended, post-instructional student behaviors are necessary to the educational process (and more specifically, to the effectiveness of teaching) is to pose both a methodological and an epistemological problem.

If teaching is to be conceived as a series of intentional activities, its intents ought properly be subject to articulation by teachers. That is not to say that certain kinds of educational goals ought to be abandoned simply because it is difficult to assess a school's effectiveness in achieving them, but rather to assert that the goals of teaching should be subject to expression as specific intents, if teaching is to be regarded as a deliberate, systematic, and rational set of activities.

Most extant attempts to assess the effectiveness of Jewish schools have implicitly followed the rationalist premise which seeks to calculate effectiveness by determining the extent to whieh instructional activities succeed in achieving tbeir intended consequences. Yet, few schools frame their objectives in terms of specific, intended student behaviors, for reasons which have just been illuminated. In so doing, then, researchers commit a compound error. First, they tend to employ official goals as the criteria against which effectiveness is estimated. Second, because these goals are often too vague and/or ambiguous to serve as meaningful referents of school effectiveness, investigators infer sets of measurable or observable criteria which are only implied by official goals, and then use these as the critical referents of effectiveness.

The concept of organizational effectiveness is exceedingly complex. Since organizations pursue multiple goals which may be simultaneously conflicting and interdependent, it is unlikely that any single, generalizable measure of effectiveness can provide a sufficiently robust indication of overall effectiveness to satisfy the requirements of basic research. Effectiveness is difficult to gauge in an unidimensional, linear manner. Strategies which utilize but one of several methodological approaches to the assessment of effectiveness are ultimately of a tendentious nature, and are likely to yield truncated analyses.

Estimations of effectiveness entail judgment. Judgments, if they are to be reliable, entail criteria, and criteria emerge most often from organizational goals. The concepts of organizational effective-

ness and organizational goals are in this manner inextricably interrelated. The complexity of the effectiveness concept derives largely from the problematic nature of organizational goals. This paper has illustrated several ways in which the conception and institutionalization of organizational goals impinge upon the scope and validity of effectiveness studies.

If the effectiveness of Jewish schools is to be assessed in a more comprehensive manner than has heretofore been the case, a goal concept which allows for a multiple-perspectives analysis of organizational behavior is required. One source for the adaptation of such a concept is found in the work of Herbert A. Simon, who observes that organizational goals emerge as a set of constraints upon decision-making.[44] Decisions are made within the framework of a set of constraints (goals), with organizations attempting to make decisions which are optimal in terms of the constraints they face. Simon would thus gauge the effectiveness of a Jewish school in terms of the optimality of decisions (or behaviors) which it makes, given all relevant constraints, including survival considerations, satisfaction of participants' individual and collective expectations, and environmental forces and factors. The adoption of this, or a similar approach to the assessment of Jewish schools' effectiveness is required if we are to escape the enigmatic conclusion that Jewish schools must often fail in order to survive.

44 Herbert A. Simon, "On the Concept of Organizational Goals," *Administrative Science Quarterly* 9 (June, 1964): 1–22.

EVALUATION: IS IT GOOD FOR JEWISH EDUCATION?

Adrianne Bank

Introduction

Is evaluation good for Jewish education? My answer to the question is an equivocal yes. The reason for my equivocation is experiential: I am a professional evaluator in general education, and have over the past ten years come to know the destructive side of evaluation. Evaluations of agencies, schools, or programs that are improperly conceptualized and managed, and evaluations that are done for overtly political reasons with no intention of being impartial and fair, can wreck people's careers and leave organizations in disrepair. And I have been part of policy-oriented evaluations, legitimately conceived by funding agencies to investigate programs which had gone awry. They have burdened administrators and teachers with costly testing and record keeping tasks, accumulating masses of data that did not provide the information that was sought.

The reason for my essentially positive response about the potential benefits of evaluation in Jewish education is also experiential. I have confidence that evaluation activities can enlighten, clarify, restructure, and improve educational programs and situations in classrooms and schools, as well as help in policy making. It is those positive, improvement-oriented activities that I would like to see introduced into Jewish education.

More than a personal response, however, based on experience is needed to answer the question posed in the title. A dialogue about the desirability and utility of evaluation in supplementary Jewish

education is just now beginning. I would like to see that dialogue intensified. I believe that we should not prematurely foreclose the benefits tbat evaluation can bring to Jewish education because we fear its misuse. I believe that we should not draw back from using an available tool because it has sharp cutting edges, but rather should experiment witb its appropriate use within the Jewisb setting.

It is now time to open the discussion about how to evaluate Jewish supplementary schools and their programs, as well as the work of other educational agencies in the Jewish community. We should learn what we can from the experience of evaluation in secular education, exploring the limits and adaptions needed in Jewish education. We could cull from the tradition particularly Jewish forms of evaluation. We sbould think about how evaluation in Jewish settings might relate to personnel, programs, institutions — bow it would interact with policy making, administration, and instruction.

Participants in discussions about evaluation should be university and seminary personnel concerned with the training of educators. Lay educational and Federation leaders who are in a position to commission and fund such studies should also be involved. Principals, teachers, parents, and especially students should be encouraged to discuss educational evaluation: what it means to them and how it should be done.

This paper is a first attempt on my part to frame an agenda for that discussion. I believe that several issues need to be raised before a serious community-wide answer to the question of whether evaluation is beneficial for Jewish education can be attempted.

Among them are: What can we learn from twenty years of educational evaluation in general education so as to avoid re-making costly mistakes? What are the characteristics of Jewish education tbat must concern us when introducing such evaluation into those settings? How do we think about using evaluation and its potential for making Jewish programs and schools better able to meet their objectives? In this paper, I will briefly describe how I see the current state of secular educational evaluation, indicate some of the cbaracteristics of Jewish educational settings and the challenge they pose for evaluation, and then outline some of the com-

ponents of an agenda for conceptualizing evaluation within Jewish education.

THE CURRENT STATE OF EDUCATIONAL EVALUATION

How do I define the term evaluation? I do not want to select one from among the number of definitions current today within the field of educational evaluation and argue for its pre-eminence. There is too much legitimate disagreement within a diverse field to do so. Rather, I will be talking only about the evaluation of educational programs and the evaluation of Jewish schools as institutions. Although personnel evaluation is important, I will not be discussing the evaluation of principals, teachers, or the grading of individual students. In this paper, I am more interested in those evaluations which are intended to serve local needs for information than in those designed for comprehensive national policy making, although the latter should be part of the evaluation agenda discussion which I recommend. Additionally, I have in mind evaluations that could be used for on-going improvement of Jewish schools and programs — what is called formative evaluation — rather than evaluation for final judgments about the ultimate worth or merit of schools or programs — that is, summative evaluation.

For the purpose of this paper, I am defining evaluation as the systematic selection, collection, analysis, and dissemination of information of use to decision makers. In contrast with other modes of inquiry, it calls for verifiable evidence, presented in either numbers or language, and publicly acknowledged standards.

In the early days of American education — that is, before 1945 — evaluation and measurement were synonymous entities. They both claimed the legitimacy of scientific method, and both focused on assessing individual student differences. Little attention was paid to programs and curricula.[1] But in 1949 Ralph Tyler, building on his earlier experience with the Eight Year Study, challenged this view in his classic *Basic Principles of Curriculum and Instruc-*

1 E.G. Guba and Y.S. Lincoln, *Effective Evaluation* (San Francisco: Jossey-Bass, Inc., 1981).

tion.[2] He asserted that evaluation is the process of determining the extent to which either the desired changes in student behavior or the desired outcomes of an educational program were occurring. Tyler's rationale enlarged the scope of evaluation activities, distinguished them from student measurement, and made them a vehicle for curricular and instructional improvement.

Widespread government-initiated program evaluation began in earnest in the U.S. in 1965, stimulated by the passage of the Elementary and Secondary Education Act. But only the Tyler rationale and Cronbach's 1963 article on "Course Improvement Through Evaluation" empbasized improvement over comparison as a guide to evaluators.[3]

During this early period, it was not clear how an educational program should be described — how it was to be delimited and distinguished from the on-going flow of activities in a school. Although procedures for monitoring, auditing, or holding officials accountable for the expenditure of funds were available, few academies in education had cxperience in evaluating funded educational programs to assess their worth, to compare one with another, or to improve their operational effectivcness.

In the ten years from 1965 to 1975, the growing evaluation community produced many new program evaluation models: the countenance model,[4] the Provus discrepancy model,[5] Stufflebeam's Context-Input-Process-Product model,[6] Popham's instructional objective approach,[7] and Eisner's connoisseurship model.[8] These models

2 Ralph W. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction: Syllabus for Education*, (Chicago: University of Chicago Press, 1949): 360.

3 L. Cronbach, "Course Improvement Through Evaluation," *Teachers College Record*, 64 (1963).

4 R.E. Stake, "The Countenance of Educational Evaluation," *Teachers College Record*, 68 (1967): 523–540.

5 M. Provus, *Discrepancy Evaluation* (Berkeley, CA: McCutchan, 1971).

6 D.L. Stufflebeam et al., *Educational Evaluation and Decision-Making* (Itasca, IL: Peacock Publishing, 1971).

7 W.J. Popham, *Educational Evaluation* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1975).

8 E.W. Eisner, "The Perceptive Eye: Toward the Reformation of Educational Evaluation," (Stanford, CA: Stanford Evaluation Consortium, December, 1975).

either extended Tyler's outcome-oriented approach or took a different view altogether.

Each of these models presented its own formulation of what should be evaluated (e.g., programs' intentions or objectives; evaluator hypotheses; student mastery; student outcomes or behaviors; instrumental values of education). And each suggested what data should be collected (e.g., student test scores; observation of classrooms; other measurable phenomena either obtrusive or unobtrusive). In spite of the differences, however, Guba suggests that all these early models are similar to one another in a fundamental way: they are pre-ordinate, calling for a formal, prespecified design, sample, set of instruments, before the start of the evaluation, and a formal written report at the end of the evaluation.[9] They follow a scientific paradigm, aim to be objective, and measure phenomena by means of instruments presumed to be valid and reliable.

Guba contrasts these pre-ordinate models with a group called responsive models largely developed after 1975. These include Stake's responsive model,[10] Parlett and Hamilton's illuminative evaluation,[11] Patton's utilization-focused evaluation,[12] and Gold's stakeholder model.[13] These later evaluation models, in spite of the differences among them, are informal in nature. They are shaped by on-site participants' concerns, needs, or problems. Their advocates assert that the evaluation design and its instruments be renegotiated on an on-going basis, that evaluations encourage communication and feedback with clients and participants, that evaluation efforts produce progress and final reports that contain nar-

9 Guba and Lincoln, *Effective Evaluation*.

10 R.E. Stake, ed., *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach* (Columbus, Ohio: Merritl, 1975).

11 M. Parlett and D. Hamilton, "Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovatory Programs," *Occasional Paper*, No. 9 (Edinburgh: Center for Research in the Educational Sciences, University of Edinburgh, 1972).

12 M.Q. Patton, "Alternative Evaluation Research Paradigm" (Grand Forks, ND: North Dakota Study Group on Evaluation, 1975).

13 N. Gold, "Stakeholders and Program Evaluation: Characterizations and Reforms," in *Stakeholder-Based Evaluation, New Directions for Program Evaluation*, No. 17, ed. R.J. Wootridge and E.R. House (San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc., March 1983).

rative, anecdotal, and integrated descriptions. These more recent models are interactive, and look to anthropology, investigative journalism, and management consulting rather than to the hard sciences for their root metaphors.

This array of pre-ordinate and responsive models is bewildering to those who want to conduct or commission an evaluation. They confuse even the academic evaluation community; and there have been various attempts to classify the distinctions among them on dimensions such as definitions, function, objects of evaluation, information to be collected, audience, steps, methods of inquiry, and standards for evaluation.[14]

With the field of general educational evaluation in such flux, can the Jewish educational community make sense of the more than forty alternative program evaluation models? An evaluation conducted in accordance with one model seems quite likely to provide different information about a program than an evaluation conducted by a second model. Should someone in the community mandate a single model or group of models? If so, on what basis? Who should decide? And, most important, what results can we expect from either pre-ordinate or responsive evaluations that we have not already reaped from the expert reviews wbich have been commonplace in Jewish cducation for the past 80 years? Those who engage in building thc agenda for evaluation in the Jewish community must familiarize themselves with the current state of educational evaluation so that they do not, simplistically and prematurely, adopt only one definition of or approach to evaluation.

Characteristics of Jewish Supplementary Education: Implications for Evaluation

When I entered Jewish education four years ago as an evaluator who bad worked many years previously in general education, I

14 D.L. Stufflebeam and W.J. Webster, "An Analysis of Alternative Approaches to Evaluation," *Educational Evaluation and Policy Analysis* 2 (1980); 5–20. D. Nevo, "The Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature," *Review of Educational Research* 53 (Spring, 1983): 117–128.

was greeted cordially but warily. The warning which I heard most often was "Jewish afternoon schools are not like the public schools. You can't evaluate them the same way as you do secular education."

I know now that this warning was correct. Jewish schools and programs cannot be evaluated in the same way as general education schools and programs. But I am convinced that some way can be found to evaluate them effectively and with benefit to children, educators, and the community. I believe that within the changing field of educational evaluation are perspectives and techniques that can be usefully adapted to the supplementary school setting. In addition, the early and recent history and philosophy of Jewish education contain the seeds of evaluative activities which may be uniquely Jewish. I do not know what these latter Jewish evaluation approaches might be, although colleagues have suggested some which have promise. They should be identified and addressed.

I would like to begin conceptualizing the relationship between evaluation and Jewish education by considering the challenge that the current characteristics of Jewish schools pose for the evaluation of educational programs and their institutional functioning.

The characteristics of Jewish supplementary education that were mentioned to me most often by my friends as indicating the inadvisability of evaluation can be grouped into two areas. First are those pertaining to the substance of Jewish education — that is, the purposes of Jewish education, the subject matter taught, and the nature of instruction in Jewish schools. The second are those characteristics pertaining to the institution of Jewish supplementary education — that is, the context, governance, and administration of Jewish supplementary schools.

Substantive Characteristics

Purposes. Researchers, curriculum developers, educators and those who have had intimate involvement with Jewish supplementary education have, at one time or another, expressed frustration with the variety of purposes which Jewish supplementary education is supposed to serve. This variety of purpose is reflected in passionately held positions about the function of schools. Are they supposed

to affect students' knowledge? Skills? Attitudes? Values? Current or future behaviors? Reflecting the diversity is the teaching of the Hebrew language, sometimes taught for conversation, sometimes for reading proficiency, sometimes for assessing source material, sometimes only for Bar or Bat Mitzvab preparation. The relative emphasis placed on topics in Hebrew, Bible, history, holidays, ethics, and current problems, and the goal to be achieved within each topic area seem to differ from time to time and place to place, depending on ideological affiliation, rabbi or principal preference, complexion of the school board, or teacher skills. Tbe controversy about tbe purpose of Jewish education, overall, and about what a particular school is to do, often creates differences within classrooms and school-wide confusion.

Because educational goals and objectives, even within a single scbool, may not be clearly defined — either becausc of conflicting individual preferences or because of overall inattention to goal setting — some say that evaluating a Jewish school's educational program is not possible. These individuals say that without clearly articulated program or student expectations and outcomes, it is difficult to assess the extent to which educational purposes are being achieved. They would argue that evaluators of Jewish education either have to encourage the formulation of such outcomes or give up on program evaluation. These people suggest using a Tyler outcomes-oriented model or one of its refinements, whereby the evaluator and others identify the desired pupil or program outcomes and measure the extent to which these are achieved.

In my view, tbe challenge for evaluation in those Jewish settings where objectives are ambiguous can be formulated as a question: Will adopting an objective-based evaluation model assist in the overall educational effort? That is, will applying techniques by which the implicit objectives held by various groups are brought to the surface contribute to better teaching and learning in that school? Or will such a process be diversionary, time consuming, non-productive? If tbe first question is answered in the affirmative, the occasion of an evaluation or the introduction of an evaluation system can press a school towards defining and focusing its educational pragms. If, on the other hand, a search for consensus on educational purposes is likely to be divisive, politically difficult,

with no payoff beyond being the first step in an evaluation process, then I would suggest that other available evaluation models, such as the goal-free, decision-making, and utilization-focused models, be utilized. These evaluations might start with identifying high visibility problems that need to be solved or important decisions that need to be made.

Subject matter. The subject matters taught in Jewish education range from those wbich are sequential and testable — e.g., reading proficiency in Hebrew — to those which are attitudinal and largely unobservable — e.g., commitment to Jewish values. There are some subject matters which have a specific body of facts to be mastered (e.g., Jewish history) and others which are matters of interpretation and understanding (e.g., text study). For those who state that underlying much of the content of Jewish education is concern for long-term character development rather than for short-term mastery, evaluation focusing on short-term mastery seems inappropriate and irrelevant. They argue that it makes little difference if students can perform well on a test of facts about Jewish history or the nature of holiday observance if neither of those subjects becomes of enduring importance in the students' life. At the same time, others argue, equally cogently, that retrospective studies which try to correlate adult attitudes and beliefs with their hours of study in Jewish schools without regard for the quality of the instruction are misleading. They would further point out the fact that such evaluations do not have any payoff in present day program improvement. One cannot do anything about programs which have long since disappeared, nor change current programs based on adult memories of their own schools.

The challenges for evaluation then become: Can be subject matters taught in the various programs within a Jewish supplementary school be evaluated in their own terms? Can we developed tests for such subjects as Hebrew reading which will measure immediate student outcomes and indicate where individual students need assistance, or where entire programs need revision? Can we simultaneously develop ways of thinking about the more complex, more affective, more intuitive areas of the curriculum that will allow us to better understand what students are understanding or mis-

understanding, so that we can change the programs to meet their needs? For example, it has been observed that a traditional method for assessing how well a student was doing in Talmud study was to evaluate the questions he was raising rather than the answers he was providing. Modern-day evaluators might begin to think about developing ways for classifying and criteria for judging the complexity, originality, and scope, of student questions. If we find that students are not asking high level questions, we could begin to explore the reasons for this and perhaps change teaching methods.

Instruction. Two aspects of instruction of Jewish supplementary schools need special attention because they have direct bearing on the issue of how and whether evaluation can benefit educational programs in supplementary schools. The first is student time on task, the second is teacher span of control.

The time children spend in supplementary Jewish education is clearly different in both quantity and quality than the time they spend in their secular schools. They are involved with secular studies for approximately 15,000 hours until they graduate from high school. However, even a most dedicated student in supplementary school is likely to be involved a total of about 2,400 hours (ten years $\times$ 40 weeks $\times$ six hours a week = 2,400). Children who attend Sunday school two hours a week only receive a total of about 800 hours of formal instruction over ten years. This small amount of time allocated to Jewish studies is further diminished if we calculate the likely amount of high quality engaged learning time. It has been estimated in research studies in public school classes that the usual classroom details of getting ready, opening books, handing out papers, changing activities, dealing with discipline, etc., can occupy up to 40 percent of allocated instructional time. Add to that children's fatigue late in the afternoon or early on Sunday and one begins to see that the instructional impact that Jewish education can make is likely to be small. This fact, it is argued, would tend to make student outcome-oriented program evaluations in Jewish education very discouraging. The likelihood would be that student outcomes in terms of pre- to post-instructional changes in their knowledge, skills, attitudes, or behaviors would be modest. And if one looked to students' level of satisfac-

tion with the program as a measure of program success, one might be unavoidably pitting soccer against study. The proponents of this argument say that evaluation results might unfairly undermine belief in the value of Jewish education and erode our commitment to it.

The challenge for evaluation, I believe, lies in discussing this issue frankly and fully. Student outcomes-oriented evaluations might be helpful in pointing out the effects of trying to teach a curriculum where there is insufficient time for mastery, where the effort to teach everything results in learning nothing. An evaluation conducted in a spirit of trust and without intention to blame could be helpful in guiding educators to do well that which is possible given the amount of student time that can be spent on a task. Evaluations, often perceived as a method for discovering failure, can be viewed also as a way of identifying success. There are, indeed, many educational efforts in supplementary schools which are tailored to the available time and are effective and valuable; well conceived evaluations can provide these efforts with credibility and with publicity.

The teachers' span of control — those factors which they can change — in supplementary schools differs considerably from their span of control in public schools. In addition to the very short amount of time that teachers have with students, and the less than optimum nature of that time, teachers in supplementary schools often have fewer instructional options available to them. They do not have a variety of instructional materials that they can assign to children for remedial or enrichment activities. They often do not have their own rooms or storage areas in which to keep a collection of materials. They may be hampered by small seats for large students, or large desks for first graders. They may not have paid preparation time, staff development time, in service training time, or readily available and knowledgeable colleagues to provide them with support and advice about how to vary their instruction. Under these circumstances, then, of what use is evaluation that points out either deficiencies or successes if there are no alternatives to current practice available for use? If one assumes that evaluation findings should point out areas for improvement, and if there is very limited likelihood of improvement occuring

because of conditions beyond the control of teachers, why spend the time and the money to evaluate?

The challenge for evaluation here is plain. In the recommendations which they extrapolate from their findings, evaluators should encourage discussion of feasible ways in which to move. It may be the obligation of evaluators in Jewish education to point the way to alternatives to current practice which should be considered. For example, evaluation findings and recommendations can be used as the beginning of conversations among concerned individuals as to how the teachers' or the programs' span of control might be modified so that program improvements can be made or how financial and human resources need to be augmented or allocated differently. Evaluators and evaluations can focus the attention of lay leaders, rabbis, principals, and teacher on classroom characteristics which need attention if supplementary education is to be effective.

Institutional Characteristics

Those who assisted me in understanding Jewish education often pointed to the differing contexts within which secular and Jewish education occurs. Secular education, they argued, is an essential part of the American majority culture. It is well financed, has a defined structure throughout the United States, and is compulsory. Jewish education is, by contrast, seen by many as peripheral and voluntary. The context for the two educational systems is so different that any attempt to transfer knowledge gained in one sphere to the other is doomed to failure.

Furthermore, they said, the powerful structure of secular education is clearly defined with many federal, state, and local agencies and groups working on educational matters. By contrast, Jewish education is fragmented, decentralized, and without a strong infrastructure of supporting organizations. Finally, they pointed to the often chaotic administration of local schools — the transiency rate for both principals and teachers, the turnover in school boards, the variations in rabbinical control or participation in education.

All this, they argued, makes Jewish educational institutions so different from public schools that evaluations appropriate within public school settings have little relevance to the Jewish supplementary setting.

In response, I would say that the field of evaluation has learned much about the reality of public education in the last two decades. The institutional reality of public education is closer to the institutional reality of Jewish education than many believe. I will briefly indicate the nature of what we have learned.

Context. We know that the educational system in the United States is decentralized, with constitutional authority over education located in the states, and school operations allocated to districts. Accompanying this decentralization of authority is great diversity of public opinion about what should be the goals of education. Just as in Jewish settings, these differ from state to state, city to city, and, within schools, from teacher to teacher.

The current environment in which public schools operate has been characterized as turbulent. The turbulence comes from many quarters: from social changes that produce population mobility or unexpected increases and decreases in the size and types of students served by a given school; from political changes that affect school financing, desegregation policies, personnel practices; from educational changes that have schools picking up or putting down various educational reforms.

The context in which American schools operate, therefore, can be described as decentralized, pluralistic, goal diffuse, and turbulent. A similar situation — lack of centralized authority, local control, conflicting goals and objectives obscured by unarguable general statements of purpose, turbulence in the environment — also characterizes the system of Jewish supplementary education.

Like American public schools, Jewish schools have to deal with multiple inputs — from the ideological group with which they are affiliated, from the community, from the synagogue. Rabbis, lay boards, parents, administrators, and teachers all have a legitimate voice in determining what the school will do. There is no single centralized authority. Local control over educational policy and local variation in practice is a fact of life in the Jewish community as it is, for the most part, in the American public educational community.

The importance of considering such local variation in evaluating public education has only recently been recognized by the educa-

tional evaluation community in the United States. Early evaluators, following scientific research tradition and attempting to standardize data collection so as to get common indicators across sites, often overlooked or minimized local factors. In interpreting the data, and in formulating action plans to improve programs, it was discovered that such data may have misrepresented both the successes and the failures of local programs.

So, the educational evaluation community has come to understand the importance of considering the context in which programs or institutions operate. We now know that we must look at both the processes and the outcomes of any program or institution with full awareness of unique circumstances. The responsive models of evaluation mentioned earlier — the stakeholder and the utilization-focused approaches — are particularly well-suited to conducting evaluations attuned to the needs of a particular school. Evaluation in public education has become more locally focussed and situation-specific. Such an orientation is especially appropriate in Jewish settings.

Governance. Within the past five years, a number of sociologists have been examining schools as organizations to try to determine how they have survived in the face of administrative structures which do not conform to the ideal structures defined in classical organizational theory. These researchers have coined the term "loosely coupled" to describe the way in which the various levels of the public school system operate.[15] Instead of the pyramidal structure of most bureaucracies, where individuals at one level supervise individuals on the level immediately below them (or, conversely, where people below are accountable to the people above), most educational organizations operate as loosely connected confederations. Within certain sometimes overlapping spheres of influence, teachers, administrations, and policy groups operate with relative autonomy.

Appearances to the contrary notwithstanding, there is little formal bureaucratic accountability in the public school educational

15 K.E. Weick, "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems," *Administrative Science Quarterly* 21, (1976): 1–19.

setting. That is, policies made at the top — whether at the state level or at the district level or at the school level — do not automatically get carried out at the next lower level. Attempts to introduce accountability procedures into public schools, on the assumption that they can be made to operate like a mythical American business, have usually met with failure.

It is a commonplace that Jewish supplementary schools are also loosely coupled. The more uncharitable would say that they are completely de-coupled. Teachers do what they please in the classroom. There is a sense of laissez-faire in many Jewish schools, especially on matters of organizing curriculum across grade levels or insuring quality instruction. Board and administrator attention is more often directed to issues such as enrollment, staffing, budgeting, and the often present need to put out fires than to educational programs.

Of what use is it to our discussion of evaluation to know that schools in general and Jewish schools in particular are loosely coupled?

Evaluators have come to recognize the importance of understanding such factors about organizations from two perspectives. First, they now understand that data collected from one set of actors in a school system does not necessarily generalize to other actors in the system. That is, teachers see issues, school problems, school outcomes from their own vantage point — as do principals, board members, rabbis, parents, or students.[16] Studies have shown that teachers from a variety of schools are more similar to one another in how they think than are the teachers, administrators, and parents in the same school. A second reason for evaluators to understand how loose coupling works in most educational institutions is that such a concept reorients one's thinking about what can be done to improve the functioning of a program or institution. Bureaucratic accountability which implies clear role definitions linked by acknowledged lines of authority and responsibility cannot be put into effect. Building quality into public and Jewish education can't depend on orders being issued and executed. Alter-

16 J.W. Meyer and B. Rowan, "Institutionalized Organization: Formal Structure as Myth and Ceremony," *American Journal of Sociology* 83 (1977): 340–363.

natives such as team building, open communication systems, and organizational development strategies must be developed.

Towards an Agenda for Evaluation

Having raised questions about evaluation in Jewish education, I would like to suggest several dimensions for thinking about how they might be answered.

Evaluation purpose. It is essential that we begin to formulate ways to productively look at Jewish education so that it serves our community and individual needs. The purpose, then, of introducing evaluation into Jewish education is to improve the learning of Jewish children. For the present, formal Jewish education is organized into schools, so that improvement in Jewish learning for most children will most likely come through analysis of the supplementary schools and their programs.[17]

Evaluation emphasis. Evaluations should not be used as clubs with which to beat schools into improvement. Evaluations should not be used to "hold people accountable" when the reasons for their non-performance lie beyond their ability to change. Evaluations can be used to assist in piecemeal improvements to the operation of schools by "helping members of the policy-shaping community deepen their understanding of a program, a social problem, or the decision-making mechanism itself. Evaluative inquiry should raise questions, produce classifications and provide alternative views that are otherwise unlikely to emerge." [18]

Evaluation settings. Schools as institutions and educational programs within schools, then, should be the unit of attention.[19] This

17 The argument that the entire system of supplementary schools needs to be rethought is tangential to this discussion. Evaluation findings might play a role in contributing to such rethinking, but these kinds of major policy changes are likely to be considered from far wider perspectives.

18 L. Cronbach et al., *Toward Reform of Program Evaluation* (San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., 1980).

19 John Goodlad, *A Place Called School* (New York: McGraw Hill, 1984).

makes even more sense in tbe Jewish seting than in tbe public setting, given the decentralization of the Jewish supplementary system, and the uniqueness of each school in relation to its board, its synagogue, its community, its environment. The particulars of any evaluation must be suited to the needs of the individual school. Evaluations can do a variety of tbings: provide a snapshot of student outcomes, explore and resolve pressing problems, help schools develop internal and ongoing procedures to become reflective and self-renewing places of learning. Since this is the case, interested members of the scbool community — parents, teachers, board members, rabbis, and administrators — must determine the evaluation emphasis wbicli will yield the most benefits.

But individual scliools, especially with the problems of educator transiency, inadequate training, and lack of slack resources, cannot do it alone. They need encouragement, guidance, and technical assistance from a variety of sources. These will have to come from support groups outside the schools. Educational institutions within tbe Jewish community must determine how to provide these.

Evaluation methodologies. The full range of existing methodologies should be made accessible to the Jewish community. Educational evaluators should be invited to speak and expound their views. Jewisb scholars interested in exploring traditional approaches to evaluating Jewish education should also be encouraged to do so.

Evaluation benefits. Evaluations whose findings are not likely to be utilized should not be undertaken in the first place. But utilization should be conceived of broadly. Evaluative findings can be used as input for discussion, can create time for reflection, can help reallocate resources. Evaluative findings can introduce new evidence, generate alternatives, and be a good guide to directed change. Evaluations wbicb provide educators and policy makers with timely, credible information relevant to their needs, which clarify alternative courses of action, and which are supported by the resources to take action, can be an important element for directed change in Jewish supplementary education.

Conclusion

Is evaluation good for Jewish education? We won't know until we try it and evaluate it. Is it worth trying? That is, does the cost of training evaluators, funding evaluations, encouraging schools to engage in the process, overcoming their fear, resistance, distrust, anxiety, outweigh the possible benefits? I think it worth the attempt. I believe we should start small and build up experience and commitment. We could begin with a pilot test in a region or with a cluster of schools. We could identify and use the appropriate knowledge about evaluation that already exists within the Jewish and the secular educational communities.

Before starting, we should think about the conditions which would predispose our initial efforts towards success. We should understand that we are introducing an innovation into the Jewish educational community and into particular schools. We might bring to bear on this topic hard-won research knowledge about how educational innovations are adopted and implemented. We might also apply to this task our current understanding about how educational institutions change. We need to find ways to legitimate the idea of evaluation and give it visibility and prestige; we should collect and disseminate examples of successful evaluations, and infer the lessons to be learned from them.

We need also to attend to the practical: finding the funds; identifying and utilizing the skills, capabilities and interests of individuals in universities, bureaus, schools and informal settings, and training others; forming networks of likeminded, interested people; arranging for incentives and motivations to evalute.

There is a lot to do. Let us proceed with caution, but let us proceed.

Section II

COMMUNITY AND EDUCATION

DEMOGRAPHIC BACKGROUND TO DIASPORA JEWISH EDUCATION

U.O. Schmelz

Introduction

Demographie processes determine the size of the Jewish school age population, the number of children and youths to whom Jewish schooling addresses itself. Demographic information on the current and prospective size of the Jewish school age population in any given country or locality is obviously necessary for knowing the number of potential Jewish students for Jewish educational institutions.[1] The same information is also needed for computation of enrollment rates in Jewish educational institutions; these rates indicate the proportion of young Jews receiving formal Jewish education.

While the respective demographic data should thus be very basic requirements for administrators, planners, and researchers of Jewish education, in actual fact they are often lacking due to the great lacunae that exist in the documentation on Jewish Diaspora populations.

The purpose of this short article is to describe to Jewish educationists, in general terms, the determinants and main trends of the size of the Jewish school age populations in the Diaspora.[2] A prominent conclusion from these trends will be the remarkable

1 Some institutions of Jewish education, particularly in Latin America, also enroll non-Jewish students.

2 See also U.O. Schmelz and Sergio DellaPergola, "Demography and Jewish Education — the Project for Jewish Educational Statistics," *Yahadut Zemanenu* (Contemporary Jewry), vol. II (Jerusalem: Magnes Press, 1985).

instability in the numbers of Jewish children and youth — an instability that has prevailed in recent decades and will continue in the near future. Realization of this fact should be of great practical importance for Jewish educational services.

Determinants of Jewish School Age Popuplation

The number of children and youth in any population at a given time depends on the size of the birth cohorts that occupy the relevant ages at that time. For instance, the total of youngsters aged 3–17 corresponds to the number of those persons currently living in the respective population who were born 3–17 years earlier. This number is determined primarily by the initial size of each component birth cohort as well as by any intervening changes from birth until the time studied.

The original size of each yearly birth cohort is, in turn, the result of several factors: magnitude of the population; its age-sex composition, particularly the proportion of persons of the main reproductive ages; and the average level of fertility. For any subpopulation [3] whose members contract "mixed marriages" with members of other subpopulations, the fertility level determining the original size of any birth cohort is that which accounts for the number of newborn who effectively belong to the subpopulation in question. The original size of any birth cohort is gradually modified by mortality, migrations, and, in the case of subpopulations, by the net balance of affiliative changes (accessions minus recessions).

The demographically advanced populations of the world, which are generally found in the highly developed countries, experienced a "baby boom" of longer or shorter duration after World War II. This extended in North America from the mid-1940s to the end of the 1950s. The baby boom was followed by a drastic fertility decline until the mid-1970s. Since then fertility has fluctuated at a very low level. In the United States, for instance, the average fertility of white women dropped from 3.5 children in the second

3 A religiously, ethnically, or socioeconomically defined section among the entire population of a territory.

half of the 1950s to 1.7 in the second half of the 1970s; the same low level was reached in Canada and even lower ones in some European countries. The recent reduction of fertility in the highly developed countries has been connected with a weakening of familism: marriages are relatively fewer than before and take place at a later age, while informal unions and divorces are on the increase. In these countries, fertility has become not only very low but also insufficient in the long run for "demographic replacement" — i.e., maintenance of population size. This would require, at minimal empirical mortality, an average of 2.1 children per any woman and an appropriately greater average per married woman. In the shorter run, most of these populations still have a modest level of natural increase, since their age structure is as yet influenced by the greater fertility of the past. They are all, however, rapidly undergoing demographic aging. The comparatively many persons born around the 1950s were in their most reproductive ages around 1980, and a marked increase in the birthrate — an "echo effect" of the earlier baby boom — could therefore have been expected in the developed countries. In fact, however, this age-structure related increase was definitely modest because of the far reduced fertility.

The overwhelming majority of Diaspora Jews now live among demographically very advanced populations. Even where this characterization does not apply to a country's entire population, the Jews themselves follow the patterns of the demographically more advanced social strata (e.g., in Brazil and South Africa). In conformance with their surroundings or reference groups, the Diaspora Jews have experienced since World War II a baby boom of greater or lesser duration and salience and, subsequently, a strong fertility decline accompanied by rapid aging. However, within this common framework, the demography of the Diaspora Jewries presents peculiarities which are of direct relevance to this article.[4]

4 See also U.O. Schmelz, "Jewish Survival — the Demographic Factors," *American Jewish Yearbook 1981;* U.O. Schmelz and Sergio Della-Pergola, "The Demographic Consequences of U.S. Jewish Population Trends," *American Jewish Year Book 1983.*

Wherever data are available, they have indicated that the recent fertility of the Diaspora Jews has been even lower than that of their neighbors in the same country or, if ascertainable, in the same city. It is very low indeed and by itself insufficient for demographic replacement. In the United States around 1970 it was assessed from several sources as approximately 1.5 children per Jewish woman. A long series of local community studies undertaken in the U.S. around 1980 showed very low proportions of young children — indicative of very low birth rates — despite the above-mentioned echo effect of the baby boom, which should have boosted natality. The same surveys revealed very low ratios between the numbers of young children and the numbers of women in the reproductive ages; there low ratios were indicative of very low fertility. In neighboring Canada, where satisfactory statistics on the Jews are available from the official population censuses, the average fertility of Jewish women during the intercensal decade 1971–1981 was computed as only 1.6 children.

Moreover, the reproduction of Jewish Diaspora populations does not directly depend on Jewish fertility *per se* but on "effectively Jewish" fertility — thus excluding newborns with a Jewish parent who are not themselves considered Jews; i.e. excluding a part of the children from mixed couples. Out-marriages of Jews, their now most frequent form — a mixed marriage in which each partner maintains, at least nominally, his own religion — and the demographic consequences of such marriages are complex phenomena and insufficiently documented by statistics. Mixed marriages of Jews are very common in some countries, especially in Europe, and they have been rapidly increasing in North America since the 1960s. Their proportion is generally greater in small rather than in large Jewish populations. As both partners nominally retain their different religions, the direct consequences of the mixed marriages for Jewish population size are shifted to the next generation. They depend both on any differentials in fertility between mixed and endogamously Jewish couples (there is some evidence of even lower fertility among the former), and on the identification of the newborn as Jews or not. If less than half of the children from mixed unions are Jews, a loss is incurred by the Jewish population as compared to the parent generation.

Such a loss is known, or assumed, to occur in many Diaspora countries, though its occurrence has been disputed in the United States. However, while the issue certainly requires additional elucidation, the existing evidence preponderantly militates against complacent conclusions. Already in 1970–1971, the National Jewish Population Study — the only country-wide Jewish survey ever conducted in the U.S. — showed that about three quarters of the children from recently contracted mixed unions were not Jews; and that among the 0–4 year old children in all the households with at least one Jewish person 22 percent were not identified as Jews.

Virtually everywhere in the Diaspora the Jews are more aged as a group than the general populations of the corresponding countries and cities. This disparity is largely due to the fact that the Jews have already for many decades had lower fertility levels than their neighbors. In consequence, the main reproductive ages now tend to be comparatively less represented among the Jews. This, in turn, reduces the birth rate of the Jews, at any given level of fertility, compared to a more youthful population. Compounded with the low Jewish fertility and, in particular, the even lower effectively Jewish fertility, the demographic aging of the Diaspora Jewries further depresses their current birth rates.

Most Diaspora populations are now small. In 23 of the 74 countries where the Jews were estimated to number one hundred or more as of 1984, the Jewish population was less than one thousand, and in 40 it was less than five thousand. If this is the situation with regard to entire countries, the smallness of many Jewish populations is still more evident in individual localities — resulting in a multitude of small local Jewries even in the major Diaspora countries, including the United States. This fact is of relevance for Jewish education because a population that is small and of low fertility will have few children — possibly with an irregular age structure — and will be less able to provide the population for Jewish schooling, especially in its more elaborate and expensive forms.

Mortality, especially child mortality, is intrinsically very low in the Diaspora. Nevertheless, the death rate of the Jews is higher than average in most countries and cities, because of the pro-

nounced aging of the Jewish populations, namely the greater proportion of elderly among them. In addition to low birth rates, the comparatively high death rates affect adversely the natural increase of Diaspora Jews — which is the balance of births and deaths — and are apt to render it negative.

International migrations of Jews between Diaspora countries as well as the volume of *aliya* have been rather limited since the mid-1960s, except for sizable movements from the Soviet Union to Israel and the United States which, however, were also virtually stopped in the early 1980s. The net balance of *olim* and *yordim* has so far brought about a reduced total number and enhanced aging of those Jews who remained in the Diaspora. Some of the more important recent migrations of Diaspora Jews have been internal within countries: residential shifts between cities and suburban areas, and inside them. Insofar as such shifts — for instance in the United States — tend to result in smaller and less veteran Jewries in many urban and suburban neighborhoods, they handicap the efficient provision of Jewish communal services, including education.

The balance of affiliative changes entails net assimilatory losses in most Diaspora Jewries. In our times, when religious conversions are comparatively infrequent, these losses are rather due to informal dropouts. A peculiar and important manifestation is the above-mentioned loss to the Jewish population of children from mixed marriages. Informal affiliative change is a complicated topic to both define and measure; the statistical documentation is deficient, and, when emanating from Jewish sources, often biased. The general impression is that net losses are usually incurred by the Jewish Diaspora populations. Though this also has been disputed for the United States, some recent information points in the same direction.[5] At any rate, it should be realized that the existing Diaspora populations comprise not inconsiderable proportions of "marginal" Jews whose own or whose

5 For instance, data (though only compromising a small number of Jewish cases) which indicate that the Jews have the most negative balance of conversions versus disaffiliations among the major religious denominations in the U.S. See Tom W. Smith, "America's Religious Mosaic," *American Demographics* (June 1984).

children's continued Jewishness is in doubt. Therefore Jewish population estimates for the Diaspora — including my own,[6] which indicate figures already reduced for currently relevant demographic reasons — ought to be viewed with this longer-term caveat appended.

Of late, the balance of internal demographic changes — both natural and affiliative — has been, in the great majority of Diaspora Jewries, either close to zero or negative. An external migration surplus can mitigate or offset a negative balance of internal dynamics; an external migration deficit will aggravate it.

Trends of Jewish School Age Population

Table 1 presents a succinct picture of the striking changes in the size of the Jewish school age population in the Diaspora over the period 1965–2000. The data are based on my estimates and projections for the Jewish populations of the world, whose sources and methodology are explained in other publications.[7] Demographic projections are, of course, not prophecies. Their task is to show quantitatively how populations of given size and composition will develop if certain assumptions concerning the various possible factors of change should materialize. It is usual in projection-making to apply alternative assumptions, both out of caution and so that comparison of the differing versions may indicate a plausible range of future development. Three versions are presented here. They have each resulted from summation of a series of regional projections for the Jewish population in each of the geographical sections of the Diaspora. Eastern Europe, where Jewish schooling virtually does not exist, is not included. The

6 U.O. Schmelz, *World Jewish Population — Regional Estimates and Projections*, Jewish Population Studies no. 13, (Jerusalem: Institute of Contemporary Jewry, Hebrew University, 1981); U.O. Schmelz and Sergio DellaPergola, "World Jewish Population 1984," *American Jewish Year Book 1986*.

7 U.O. Schmelz, *World Jewish Population — Regional Estimates;* U.O. Schmelz, *Aging of World Jewry*, Jewish Population Studies no. 15, (Jerusalem: Institute of Contemporary Jewry, Hebrew University, 1984).

medium projections have assumed continuation of low fertility and moderate assimilatory losses; the low projections also assume continued low fertility but greater assimilatory losses; the high projections envisage a gradual fertility rise to replacement level at the end of this century, and moderate assimilatory losses. All three versions account for low mortality and for a moderate extent of interregional migrations — including to and from Israel — by the Jews.

The period covered by table 1 begins in 1965, when: (1) the geographical distribution of the Diaspora Jews had, on the whole, assumed its present shape, following the Holocaust and the mass migrations, notably *aliya* to Israel, that lasted from the late 1940s to the mid-1960s;[8] and (2) the size of the Jewish school age population was still at a high level, because in 1965 ages 3–17 were as yet mostly occupied by large cohorts born during the prolonged baby boom (extending to the end of the 1950s) among U.S. Jewry.

While table 1 applies to the Diaspora as a whole (except for Eastern Europe), the evolution displayed is strongly influenced by U.S. Jewry which accounts at present for nearly three quarters of the total population considered in this table.

Since the base year 1965 the general trend has been a drastic reduction in the number of Jewish children and youth in the Diaspora, in consequence of the intervening fertility decline. Moreover, the school age population in the Diaspora will remain much diminished as compared to its 1965 dimensions, until year 2000 and beyond. Within this basic pattern, table 1 displays some instances of moderate rises in the Diaspora school age population after 1975. These are respectively due to an echo effect of the baby boom by 1985; or, in the high projection for year 2000, to the assumption of a renewed fertility rise that characterizes this version. At any rate, the present size of the Jewish school age population is far lower than it was twenty years ago, and it will remain so into the beginning of the next century according to

8 The majority of subsequent Jewish emigrants from the Soviet Union went to Israel. Both the Soviet Union and Israel are outside the geographical scope of table 1.

all versions of the projections. This applies even to the high projection, because of the moderate and gradual character of the fertility rise there assumed, and because of the concurrent shrinkage in the number of potential parents (after its expansion during the baby boom echo around 1980).

Moreover, if the school age population is defined as the 3–17 year olds, it comprises 15 ages. Because of the marked changes that have occurred in the size of the Jewish birth cohorts during any 15-year span since the middle of this century, different dynamics apply to each of the three age groups distinguished in table 1. During a given time span, some of these age groups may decrease while others increase, and vice versa.

The major decrease of the 3–5 year old children occurred already between 1965 and 1975, when the immediate post-baby boom cohorts of U.S. Jewry, which were still rather large, were replaced by the much smaller cohorts born in the natality slump of the nearly 1970s. After a plausible slight increase in the early 1980s, due to the echo effect of the baby boom on the frequency of the main reproductive ages, further evolution will depend on the following factors: the future fertility levels, the size of the parent generation, and the extent and demographic effects of out-marriages. Of these factors one is already empirically known and applies equally to all versions of the projections: the number of prospective Jewish parents will decrease between 1985 and 2000, because at the latter date they will mostly belong to the cohorts born in the 1960s and early 1970s. This by itself will operate for a reduction in the number of Jewish newborn.

The number of 6–11 year old Jewish children in the Diaspora changes, on the whole, similarly to that of the 3–5 year olds. However the decreases during 1965–1985 were even sharper, because those aged 6–11 in 1965 still belonged to earlier and therefore larger birth cohorts, and because the number of their age mates as of 1985 had been boosted less by the echo of the baby boom than had the Jewish children aged 3–5 in 1965 or in 1985, respectively.

By 1965 the Jewish youngsters aged 12–17 in the U.S. (i.e., the majority of the Diaspora) belonged to large baby boom cohorts; in part they still belonged to comparatively large cohorts

by 1975. Consequently the great decrease in their number occurred only between 1975 and 1985. The projection figures for year 2000 are relatively higher regarding the adolescents than the younger age groups because the former comprise earlier and, under tbe pertinent circumstances, bigger birth cohorts than the latter.

It may be briefly added that, if present demographic trends of very low fertility and of assimilatory losses should continue in the Diaspora, further diminutions of the Jewish school age population would ensue after the year 2000.[9] The effects of any contingent fertility rise among the Diaspora — such as has been exemplified by the high projection up to year 2000 — would depend on its magnitude and timing, as well as on any concurrent changes in the number of prospective Jewish parents. While some resilience of fertility is by no means impossible, the experience of the last decades should caution against exaggerated expectations — particularly with regard to effectively Jewish fertility, which will also be affected by the future extent and consequences of out-marriages.

An important inference that can be derived from table 1 is that even a large drop in the absolute number of enrolled Jewish students need not necessarily imply a reduced enrollment rate because the absolute number of Jewish children and youth declined so much in its turn. This can be tellingly illustrated by the data from the United States, where consecutive censuses of Jewish schools were held. Table 2 shows the great reduction in the number of students, as reported by these censuses, but points to the likelihood that nevertheless the enrollment rates — relative to the diminished size of the Jewish school age population — need not have declined and may even have risen somewhat. Caution is required in the latter respect, because the quality of the successive Jewish school censuses may have varied; in particular, the earlier ones may have been less complete.[10] Be that as it may,

9 Except for the possible but definitely transient effect of a second echo of the baby boom, which might temporarily increase the number of prospective parents early in the 21st century.

10 The 1981/82–1982/83 U.S. Jewish school census, conducted in conjunction with the Hebrew University of Jerusalem, used different meth-

it is worth emphasizing that the striking reduction in the reported number of students of Jewish educational institutions can be explained primarily by the demographic fact of a much-diminished school age population among the U.S. Jews.

The demographic evolution indicated by the two statistical tables confronts the Jewish educational services in the Diaspora with an essentially declining trend and great instability of their potential for students. If such are the underlying demographic realities for the Diaspora as a whole, the situation is even less steady in small Jewries of countries, and especially of individual localities and neighborhoods, where residential changes may enhance the instability of the Jewish school age population. All these demographic processes pose serious challenges of which the administrators, planners, and researchers of Jewish educational services should be cognizant.

Variations and changes in enrollment rates of Jewish education have been left outside the scope of this article. They can be due to different demand for formal Jewish education by parents and children; and/or to different supply of facilities because of the opening or closing of Jewish classes and entire schools. Enrollment rates may vary or change specifically according to age and sex of the children, as well as according to type of Jewish education (e.g., day schools or supplementary schools). The demographic dynamics outlined herein, together with the shifts in enrollment rates, determine the changes in the size of the student body that actually receives a formal Jewish education.

ods than its predecessors. See article by Allie A. Dubb in this volume; and N. Genuth, S. DellaPergola and A.A. Dubb, *First Census of Jewish Schools in the Diaspora 1981/2–1982/3: International Summary*. (Jewish Educational Statistics, Research Report 3) (Jerusalem: Institute of Contemporary Jewry, Hebrew University, 1985).

TABLE 1

Number of Jewish Children Aged 3–17 in the Diaspora (excluding Eastern Europe)

Rough Estimates and Projections, 1965–2000

	Ages: 3–17 (total)	*3–5*	*6–11*	*12–17*
	Absolute Numbers			
1965	2,048,000	360,000	872,000	816,000
1975	1,524,000	231,000	533,000	760,000
1985	1,228,000	251,000	502,000	475,000
2000, Projections:				
Medium	1,079,000	173,000	405,000	501,000
Low	950,000	145,000	353,000	452,000
High	1,317,000	235,000	509,000	573,000
	Index Numbers (1965 = 100)			
1965	100	100	100	100
1975	74	64	61	93
1985	59	69	57	58
2000, Projections:				
Medium	52	48	46	61
Low	46	40	40	55
High	64	65	58	70

TABLE 2

Enrollment of Jewish Children Aged 3–17 in U.S. Jewish Education 1966/7 to 1981/2–1982/3

Year	*Absolute Numbers*		*Index Numbers* [2]		*Enrollment Rates* [3]
	Children [1]	*Students*	*Children*	*Students*	
1966/7	1,539,000	554,000	100	100	34–38
1970/1	1,383,000	457,000	90	82	31–35
1974/5	1,165,000	392,000	76	71	32–36
1978/9	962,000	357,000	62	64	35–39
1981/2–1982/3	915,000	372,000	59	67	39–43

[1] Central values of range of probable estimates.
[2] 1966/7 = 100.
[3] Students per 100 Jewish children; range of estimated rates

THE IMPACT OF JEWISH EDUCATION ON THE RELIGIOUS BEHAVIOUR AND ATTITUDES OF BRITISH SECONDARY SCHOOL PUPILS*

Stephen Miller

Introduction

To what extent does Jewish schooling affect religious attitudes and behaviour? This important question has generated a good deal of empirical research in the past decade or so, but still lacks a definitive answer. The evidence which has emerged is relatively inconsistent both with regard to the nature, and even the direction, of the relationships observed.[1] Thus, for example, Fuchs' study of 384 Jewish pupils in Kansas City led to the conclusion that the intensity of Jewish education has a very significant positive relationship with Jewish identification and that the link between the two may well be causal. Cohen, on the other hand, in a study

* This study forms part of a general research programme directed by Mr. Menachem Levin, Department of Torah Education, Jewish Agency, Israel. I am grateful for the assistance of my colleagues Professor E. Krausz and Dr. M. Bar Lev in preparing this report.

1 G. Bock, "The Jewish Schooling of American Jews" (Ph.D. diss., Harvard University, 1976). B. Chazan, "Jewish Schooling and Jewish Identification in Melbourne," (The Institute of Contemporary Jewry, The Hebrew University of Jerusalem, 1980). S. Cohen, "The Impact of Jewish Education on Religious Identification and Practice," *Jewish Social Studies* 36 (1974): 316–326. J. Fuchs, "Relationship of Jewish Day School Education and Student Self Concepts and Jewish Identity" (Ph.D. diss., University of California, 1978). H. Himmelfarb, "The Impact of Religious Schooling," (Ph.D. diss., University of Chicago, 1974).

of 626 students in New York, finds no relationship between attendance at a Jewish day school and attitudes to Judaism when the influence of parental religiosity is taken into account. Yet a third study, in this case of young Jews in Melbourne, actually shows a negative relationship between Jewish schooling and subsequent attitudes, although the negative impact was limited to the specifically religious components of Jewish identification.[2]

The lack of convergence between sucb studies is perhaps not so surprising when one allows for the dramatic differences that exist in the nature of Jewish schooling in different communities. But it is not only the Jewish institutions that vary; there is good evidence that the nature of Jewishness itself changes from one national or social context to another. Compare, for example, Himmelfarb's factor-analytic study of Cbicago Jewry with Chazan's research into the effects of Jewish education in Melbourne. In Himmelfarb's sample, Jewish identification was multidimensional, encompassing eight somewhat specific factors such as commitment to ritual behaviour, strength of social ties with Jews, intensity of religious belief, and sor forth. Chazan, using a questionnaire closely modelled on that used by Himmelfarb, found such high correlations between the various items that only two general dimensions emerged from his factor analysis — a "religious" dimension which included spiritual beliefs and individual aspects of ritual behaviour, and an "ethnic" dimension which included Jewish social, cultural, and Israel-oriented behaviour. The implication would seem to be that Jewishness in Melbourne has a more simplistic and unified structure; Chicago Jews have a more varicgated pattern of attitudes and beliefs.

The conclusion to be drawn from these studies is that there can be no universal answer to the question of how Jewish education affects attitudes and behaviour. It would seem that both the dependent variable (Jewish identification) and the independent variable (Jewish schooling) take on different values in different national or even local research contexts. For this reason there can be little hope of establishing a general model of the effects of

2 J. Goldlust, "The Impact of Jewish Education on Adolescents," in *Jews in Australia*, ed. Peter Medding (Macmillan, 1973).

Jewish education, but it is still possible to develop a local model for each community which has the desire and the resources to evaluate its own educational performance.

The Anglo-Jewish community has a poor record in this respect, but this paper reports one of the few studies of Jewish educational outcomes. It looks specifically at attitudes and behaviour rather than at the acquisition of knowledge, and it focuses on immediate rather than long-term outcomes. The project forms part of a wider programme of research concerned with 11–18 year old Jewish students in Jewish and non-Jewish secondary schools in the United Kingdom.[3]

Aims and Design of Research

The general aim is to assess religious attitudes and behaviour and to relate these to educational and social variables, including the students' perception of Jewish education and their suggestions for change. Within this broad context, the specific issues addressed here are: (1) The nature of Jewish identification in young British Jews and (2) the effects of full-time Jewish education, and other relevant variables, on different aspects of Jewishness.

The full survey comprises a 167-item questionnaire administered to a sample of 1,400 Jewish students in years 1, 3, and 5 of selected British secondary schools. The full questionnaire includes measures of:

1. religious behaviour
2. attitudes to Judaism, Israel, and Jewish survival
3. attitudes to Jewish studies and teaching methods
4. affiliation to Jewish and non-Jewish groups
5. intentions with regard to visiting and living in Israel
6. expected religious orientation in adulthood
7. form and duration of Jewish education
8. background variables: parental religiosity, age, sex, etc.

3 This research was initiated by Mr. Menachem Levin during his period as Head of the London office of the Torah Department. The work has been kindly sponsored by the Jewish Education Development Trust and the London Board of Jewish Religious Education.

The questionnaire items consist mainly of closed questions. The data is filed on computer at City University, London, and represents a substantial data base for use in future educational and social research investigations.

Measures Used

For the purposes of this report the critical sections of the questionnaire were:

1. Twenty-five attitudes statements reflecting various aspects of Jewish identification. The items were based loosely on Chazan's questionnaire adapted for British use, and used a five-point Likert response scale.[4] The items are reproduced in full in appendix 1.
2. A set of seven closed questions relating to "easy" and "more demanding" aspects of ritual behavior. The intention here was to develop a graded (Guttman) scale of ritual observance similar to that devised by Krausz and Bar-Lev, but capable of discriminating between individuals of moderate to low levels of orthodoxy.[5] The items are described later in the article.
3. Predictor variables, including:
   1. Secondary school type (Jewish or Non-Jewish)
   2. Primary school type (Jewish or Non-Jewish)
   3. Number of years in *Heder*
   4. Parental religiosity (assessed by respondent)
   5. Age
   6. Sex

Selection of Sample

In the full survey three kinds of schools were sampled, but in this report only two categories are considered:

4 Chazan, "Jewish Schooling."

5 E. Kraus and M. Bar-Lev, "Varieties of Orthodox Religious Behaviour: A Case Study of Yeshiva High School Graduates in Israel," *The Jewish Journal of Sociology* 20:59–74.

Type of School	*No. of Schools*	*No. of Students*
Full-time Jewish	5	438
Non-Jewish schools offering less than 2 hrs. Jewish Studies each week	7	468

Schools in the Jewish category comprise all but three of the seven Jewish secondary schools of significant size in the UK. The missing schools can be classified as right wing Orthodox and were not willing to participate in the survey. The effective sample is, for the most part, religiously homogeneous, comprising schools organized on Orthodox lines but catering to students from a wide range of Jewish backgrounds.

The non-Jewish category comprises all those schools offering some kind of withdrawal facility for Jewish pupils; i.e., one or two periods of Jewish education as alternatives to Christian or other religious instruction. These schools tend to have large concentrations of Jewish pupils and permit almost exhaustive sampling of the Jewish students within the school.

Administration and Response Rate

The questionnaires were administered within a class period, usually by a researcher but occasionally by a teacher. Brief instructions were given. Participation was notionally voluntary but there appear to have been no refusals. There were, of course, absences due to illness and other emergencies, but we can confidently claim a response rate well in excess of ninety five percent of the target group.

Findings

Dimensions of Jewishness

A common assumption underlying the provision of Jewish education is that it ought to make students "more Jewish" in some general sense which encompasses the communal, spiritual, ethnic, and

ritual elements of Jewish life. The idea of some general dimension of Jewishness may be intuitively appealing, but, as we argued at the outset, it is not empirically valid. If Factor Analysis has shown anything, it is the multi-dimensionality of Jewish experience and belief.

A second complication is that the particular structure of Jewishness seems to vary from one community to another — not in the trivial sense that different communities have different positions on a universal set of dimensions, but in the substantive sense that the dimensions themselves vary in form and relationship as one moves from one social context to another. Thus, the first step was to discover whether the UK sample produced the pluralistic attitude dimensions of Himmelfarb's Chicago Jews, or the more unified pattern of attitudes manifested in Chazan's Melbourne study.

Predictably, in a sample of British students, there was a healthy compromise. A principal components Factor Analysis (using oblique rotation) was applied to the twenty-five attitude measures and this generated five basic dimensions which may be defined as follows:

1. Acceptability of religious practices
2. Concern for Israel and fellow Jews
3. Desire to be and remain Jewish
4. Belief in God
5. Concern with ethical issues.

As one might expect factors 1 and 4 were well correlated ($r = 0.53$), but the other dimensions were relatively independent of each other. Thus the strength of a person's desire to remain Jewish is not closely related to his or her concern for Israel, nor to the acceptability of the *mitzvot*. In this respect our students incline toward the Chicago model, with several distinct elements to their Jewishness — though not as many as Himmelfarb observed. We can, therefore, expect an individual to be strongly Jewish on some dimensions, neutral on others, and negatively disposed on still others. In analyzing education outcomes we might also expect differential effects of Jewish schooling on the different elements of Jewishness, and this is the issue to which we now turn.

The Impact of Jewish Education on Attitudes and Behavior

Factor one: Acceptability of religious practices

This dimension was by far the most clearly defined of the set. The questions which bear on it reflect the degree of approval or rejection of religious practices such as *kashrut* and *Shabbat*. Thus we are not measuring observance per se (which is assessed separately) but attitudes and feelings about Jewish observance.

Given the wide range of religious backgrounds of the students, the attitudes were more positive than might have been expected. For example, some 40 percent of the sample agreed, or strongly agreed, with the proposition that: "Jews should always eat kosher food however difficult it may be." Similarly about 40 percent rejected the view that: "It doesn't matter at all if Jews travel on the Sabbath." A crude measure of the influence of Jewish schooling can be obtained by comparing the ratings of pupils in Jewish and non-Jewish schools on this dimension. Thus the overall figure of forty percent of pupils who agreed with the importance of *kashrut* breaks down into forty-six percent in Jewish schools and thirty-four percent in non-Jewisb — a small but statistically significant difference.

However, simple correlations of this kind are not particularly useful since they can be explained in many different ways. Pupils who attend Jewish secondary schools are more likely to have observant parents, to have attended a Jewish primary, to mix socially with more religious individuals, and so on. Any one of these factors might be responsible for the more positive attitudes toward the *mitzvot* in the Jewish school sample. To overcome this problem a multiple regression analysis was used to obtain an independent estimate of the influence of Jewish schooling after allowing for the effects of these other variables. Eight predictors were included in the regression equation:

1. Jewish Secondary — Yes/No
2. Jewish Primary — Yes/No
3. Religiosity of parents (4 point scale)
4. Years spent in *ḥeder*
5. Male vs. female

6. Age: Year 1 (11+), Year 2 (13+), Year 3 (15+)
7. Interaction of 1 and 2
8. Interaction of 1 and 3.

The results of this analysis are particularly interesting because they show that attending a Jewish secondary school has a slightly negative (though non-significant) relationship with the dependent variable when other factors are taken into account.

The factors which promote positive attitudes to religious observance are: (1) Parental religiosity, (2) attending a Jewish primary school, (3) lengthy period of *ḥeder* attendance, and (4) age (negative relationship). All of these variables had a significant relationship with the attitude dimension (in particular, parental religiosity) and, when allowed for, indicate no measurable effect of Jewish secondary education.

Factor Two: Concern for Israel and Fellow Jews

Although one can distinguish logically between "loyalty to Israel" and "responsibility toward fellow Jews," the results show that attitudes to these kinds of items are highly correlated — the students tend either to approve or disapprove of both. Thus from a psychological point of view there seems to be a general factor of "allegiance to other Jews."

This factor expresses itself strongly among students both in Jewish and non-Jewish schools, before any allowance is made for other variables. However, if factors such as parental religiosity and primary school effects are partialled out by means of the multiple regression, then Jewish secondary education is found to have a *negative* influence which is statistically significant.

The predictors of concern for Israel and fellow Jews are: (1) age (positive), (2) lengthy period of *ḥeder* attendance, (3) attending a Jewish primary school, (4) parental religiosity, (5) attending a Jewish secondary school (negative relationship). The negative influence of Jewish secondary schooling is underscored in this case by the clear positive effect of the Jewish primary. Note also the very marked effect of age. Allegiance to fellow Jews is the only aspect of Jewishness which seems to intensify with age.

Factor Three: Desire to Be and Remain Jewish

In contrast to the other dimensions of Jewishness (ritual, ethical, spiritual, etc.) the desire to be a member of the Jewish people assumes a high level in both groups of students. For example, more than eighty percent of the sample believe that: "A Jew should have a Jewish wedding." A similar percentage reject the opinion that: "If I had a choice I would rather not be Jewish."

In the second case those who do not reject the statement fall largely in the "not certain" category.

Although there is no overall difference between the Jewish (J) and non-Jewish (N) school sample, interestingly, the more behavioral items(e.g. Jewish wedding) elicit slightly greater commitment in the J sample. Conversely, the more cognitive items (e.g. choice of being Jewish) are more favored in sample N.

Since the absolute responses to these items are uniformly near the ceiling of the response scale, the scope for prediction is limited. Nevertheless three variables do achieve statistical significance in the multiple regression analysis. The predictors of the desire to be and remain Jewish are: (1) parental religiosity, (2) age (negative), (3) lengthy period in *ḥeder*. Again there is evidence of a marked decline in commitment as pupils progress through school, and no evidence of an effect of Jewish schooling (primary or secondary) when allowance is made for background variable.

Factor Four: Belief in God

This factor is manifested through items concerned with faith in God and belief in His influence in the world. Response rates to the various items were remarkably stable; forty to fifty percent of students agreed that: "God created the universe," and "praying to God can help overcome all kinds of problems." A similar percentage rejected the view that: "God does not exist," and "I do not believe that God rewards the good and punishes the wicked."

The variables which predict religious belief seem to follow the usual pattern except that sex is now an important predictor, males being less convinced of a divine influence than females. Again attendance at Jewish secondary schools is negatively correlated with

belief (though not significantly) once the major influence of parents and primary education is allowed for. Predictors of strength of belief in God are: (1) age (negative) (2) sex (males negative), (3) parental religiosity, (4) lengthy period in *heder*, (5) Jewish primary school.

Factor Five: Concern with Ethical Issues

This factor reflects the degree to which individuals perceive a link between Judaism and ethical behaviour. Thus it includes items such as: "Jews have a special duty to help anyone in trouble," and "by observing Judaism you will become a better person in your everyday life."

It is, perhaps, a critical element in a young person's attitude to Judaism, since a positive approach must presumably grow from the belief that Judaism is essentially good and just. This contention is supported by the finding that the ethical factor has the strongest overall correlation with all other factors combined.

If belief in the ethical status of Judaism has an influence on the other elements of Jewish identification, then it is particularly unfortunate that this factor generates low scores. For example, fewer than forty percent of students accepted the above statements relating Judaism to morality.

The multiple regression shows a negative influence of Jewish secondary schooling on this factor, although the significant interaction complicates the relationship. What appears to be happening is that Jewish secondary schools have a negative effect overall, after allowing for background variables, but a small positive effect in those cases where a student did not attend a Jewish primary. The predictors of ethical concern are: (1) age (negative), (2) Jewish primary school, (3) interaction (primary x secondary), (4) Jewish secondary school (negative).

Observance of Jewish Ritual

In this final section the outcome of the Guttman analysis of religious observance is reported. A clear ranking of items emerged in the sense that individuals who observed a given practice were

very likely to have observed all those "less demanding" *mitzvot* ranked below it. Thus the final scale can be regarded as an index of a common underlying variable which we shall call "religiosity." The index has a coefficient of reproducibility of 0.903 which is generally regarded as satisfactory for research purposes. The scores were spread fairly widely across the scale indicating that it can be usefully employed to discriminate between individuals in the sample.

Tbe rank order of items for males and females is detailed below:

Males	*Females*
Attending a *seder*	Attending a *seder*
Synagogue on *Yom Kippur*	Synagogue on *Yom Kippur*
Synagogue at least once a month	*Shabbat* candles (witness)
Eating kosher meat at home	Eating kosher meat at home
tefillin daily	Synagogue once a month
No milk after meat	No milk after meat
Not travelling on *Shabbat*	Not travelling on *Shabbat*

The apparently anomalous position of *tefillin* on this scale is explained by the practice of holding compulsory *Shacharit* services in some Jewish schools.

Using the score achieved by each student on the religiosity index it was possible to examine the influence of Jewish education and other variables using the multiple regression procedure. In this case there was a strong influence of all those variables that would be expected to encourage religious observance including Jewish secondary schooling.

The predictors of religiosity are: (1) parental religiosity, (2) lengthy period in *ḥeder*, (3) attending Jewish primary, (4) age (negative), (5) attending Jewish secondary, (6) sex (males negative).

Summary and Discussion

The 900 pupils in our sample have a relatively strong attachment to Judaism in an ethnic sense — that is the majority wish to be,

and remain, Jewish. They also have fairly strong feelings of loyalty to Israel and to their fellow Jews.

In terms of religious observance and attitudes towards religious practice there is, of course, wide variation. The typical standard can be gauged from the modal score on the religiosity scale. Such a person goes to synagogue quite often and eats kosher meat at home, but does not separate milk and meat, nor observe *Shabbat* fully. Despite some religious mobility within families, scores on this scale are partly determined by parental norms and cannot be regarded as a pure measure of individual religiosity.

Perhaps the weakest level of Jewish identification in this sample is the ideological one — belief in God and concern with the ethical aspects of Judaism. Commitment here is low and declines fairly dramatically with age.

If we compare students in the two types of schools there is generally a more intense level of identification in the Jewish school sample. This is particularly the case on the more behavioral aspects of Jewishness (religious observance, attitudes to observance, and aspects of the desire to be Jewish). But on the more cognitive measures (belief in God, ethical concern) there is little or no difference between the two groups.

The most interesting findings arise when we compensate statistically for the influenec of background variables such as parental religiosity and previous Jewish education. Then we find that the positive impact of Jewish secondary schooling is only in evidence at the level of practical observance. It has no connection with attitudes to observance or desire to remain Jewish and there is actually a negative association between Jewish schooling and the ideological factors (belief in God, ethical concern). A harsh conclusion would be that Jewish schooling reinforces the mechanical aspects of Judaism at the expense of the intellectual and spiritual dimensions.

There are of course caveats to this simple conclusion. The responses of teenagers to the imposed Jewish regime in a Jewish school may be a poor guide to the long-term effects of that type of schooling; today's teenage rebel is tomorrow's *ba'al t'shuva,* as the saying goes. But this is surely too slender a basis on which to build educational policy. In any case, the evidence suggests

quite the reverse trend. In the Redbridge Survey those adults educated in Jewish schools were virtually indistinguishable from others in terms of religious motivation, and on some measures were actually less positive in their attitudes.[6] Graduates of Jewish secondary schools were more likely to be atheists than others, and sixteen percent of them never attended synagogue at all — a figure exceeded only by those with no Jewish education whatsoever.

It seems, then, that whether one analyzes immediate outcomes, as in our study; or longer term outcomes, as in the Rebridge study; or outcomes in particular sub-groups such as University students;[7] the message is always the same. Jewish secondary schools have at best no impact, and at worst a negative impact, on religious behaviour, attitudes, and motivation. The question is no longer what happens, but what should be done about it. As Kosmin and Levy aptly comment: "Education decision-makers should particularly concentrate their attention on the large element which is alienated by this type of Jewish education." [8]

Developing a strategy to upgrade the quality and effectiveness of Anglo-Jewish secondary schools is no simple matter. At least now there are some clues. We know which aspects of Jewishness have proved least responsive to Jewish education — the ethical and the spiritual. Perhaps these are the key areas to attack. We know that some schools engender far more positive attitudes than others; further analyses of the research data will identify these schools and their global characteristics. The students' perceptions of Jewish education will soon be available for analysis and a parallel study will establish the motivations and expectations of Anglo-Jewish teachers. This kind of evidence needs to be integrated with a fine-grain analysis of the processes occurring within Jewish schools so as to develop a systematic model of the way in which schools influence Jewish identity and religious behaviour.

6 B. Kosmin and C. Levy, "Jewish Identity in an Anglo-Jewish Community," published by Research Unit of the Board of Deputies of British Jews (1983).

7 V. West, "The Influence of Parental Background of Jewish University Students," *The Jewish Journal of Sociology* 10 (1968) :277.

8 Kosmin and Levy, "Jewish Identity," 23.

APPENDIX I

The statements listed below cover many different points of view on Jewish matters. You will probably agree strongly with some of the statements and disagree, just as strongly, with others. Tick ONE box in each row to show your opinion.

	Strongly agree	*Agree*	*Not certain*	*Dis-agree*	*Strongly disagree*
1. Israel deserves the support of the Jewish people.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Because Jews have suffered in the past they are more aware of other people's feelings.	☐	☐	☐	☐	☐
3. God does *not* exist.	☐	☐	☐	☐	☐
4. A Jew should have a Jewish wedding.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Jews are just like other people. They are not special in any way.	☐	☐	☐	☐	☐
6. It doesn't matter at all if Jews travel on the Sabbath.	☐	☐	☐	☐	☐
7. By observing Judaism you will become a better person in your everyday life.	☐	☐	☐	☐	☐
8. If I had a choice I would rather *not* be Jewish.	☐	☐	☐	☐	☐
9. God created the universe.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Jews have a special duty to help anybody who is in trouble.	☐	☐	☐	☐	☐
11. A Jew should marry someone who is also Jewish.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Jews should always eat kosher food however difficult it may be.	☐	☐	☐	☐	☐

Please continue giving your opinion on the following statements. REMEMBER THERE ARE NO RIGHT ANSWERS. WE WANT TO KNOW WHAT YOU BELIEVE.

Tick ONE box in each row.

	Strongly agree	*Agree*	*Not certain*	*Dis-agree*	*Strongly disagree*
13. What happens in Israel has nothing to do with the Jews in England.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Judaism has many laws and customs, but they do *not* help you to be a good and kind person.	☐	☐	☐	☐	☐
15. It is very important for a Jewish boy to have a *Bar Mitzvah*.	☐	☐	☐	☐	☐
16. There is no harm in Jews following non-Jewish customs such as having a X-mas tree.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Praying to God can help to overcome all kinds of problems.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Because of the recent war in Lebanon I no longer feel proud of Israel.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Jews should never forget the Nazi holocaust.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Jews should obey the rulings of the Rabbis.	☐	☐	☐	☐	☐

(Continued)

	Strongly agree	*Agree*	*Not certain*	*Dis-agree*	*Strongly disagree*
21. Jews are responsible for their fellow Jews.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Every Jew who is able to do so should settle in Israel.	☐	☐	☐	☐	☐
23. I do not believe that God rewards the good and punishes the wicked.	☐	☐	☐	☐	☐
24. Judaism places less emphasis on being a good person than many other religions.	☐	☐	☐	☐	☐
25. The Jewish people have been chosen by God for a special purpose.	☐	☐	☐	☐	☐

LE MASQUE ET LE VISAGE

Eléments en vue d'une analyse sociologique de l'éducation juive en France aux XIXe et XXe siècles

Erik H. Cohen

Dans un pays qui s'est voulu déjà depuis longtemps indépendant du Vatican et qui se désire éclairé, rationnel, contractuel, centralisateur et mono-national, *l'éducation juive relève plus de l'insurrection que de la logique du système social global.*

L'éducation juive est en crise dans le monde entier. Mais cette universalité ne signifie pas que ses expressions locales soient réductibles. Il y a plutôt au contraire en France une situation quasi-unique du Juif qui produit une réalité elle aussi quasi-unique du projet éducatif juif.

C'est à l'étude de ce phénoèmne et surtout aux conditions d'existence de l'éducation juive que les pages qui suivent vont essayer de répondre.[1]

1 Je voudrais tout d'abord remercier le programme *Jerusalem Fellows* de m'avoir permis de me consacrer en toute quiétude à l'écriture de cette communication. Je voudrais ensuite dire ma gratitude au Prof. Alain Greilsammer qui a bien voulu lire mon brouillon. Certains livres sociologiques m'ont été communiqués par le Prof. Erik Cohen. J'utilise dans la présente étude les termes de "judéité," "judaïsme" et "judaïcité" tels qu'ils ont été "inventés" par Albert Memmi dans son *Portrait d'un Juif*, Gallimard, NRF, 1962, p. 17.

L'éducation juive de la Révolution Française au début du XXe siècle ou Civis gallicus sum [2]

Il y a selon l'analyse d'Annie Kriegel,[3] trois grands modes d'institutionaliser la différence: le mode mystique (comme ce fut le cas à l'aube des temps modernes); le mode philathropique et le mode politique. Alors que ce dernier mode caractérise le XXe siècle, le XIXe est philanthropique. L'oeuvre scolaire juive en France d'avant la première guerre mondiale est donc presque entièrement tournée vers l'aide aux pauvres, que ce soit dans un enseignement général de base ou dans l'étude d'une profession. Il ne faut donc pas s'étonner de voir apparaître près de trente fois le mot "poor" dans la monographie de Zosa Szajkowski.[4] L'éducation juive en France 1789–1939 (soit en moyenne une fois par page), ou de lire dans la conclusion du livre de Léon Kahn sur l'*Histoire des écoles communales et consistoriales israélites* (1809–1884): "Tel est l'historique de nos écoles depuis la fondation légale de la Communauté israélite de Paris; tel est l'historique des efforts généreux qui furent tentés depuis soixante ans environ pour moraliser la classe indigente des Israélites et effacer, par l'instruction, la trace de l'oppression dont les Juifs ne cessèrent d'être victimes jusqu'à la Révolution".[5]

Il y a là dans cette conclusion de Léon Kahn qui était le secrétaire adjoint du Consistoire israélite de Paris, contenus les repères essentiels de la philophie du franco-judaïsme.

Tout d'abord la Révolution

Socle incontournable du projet identitaire juif en France. Un mythe fondateur. Le terme de numineux serait sans doute abusif, mais

2 Je ne parlerai pas ici de l'éducation juive d'avant la Révolution car elle relève d'un autre substrat sociologique aujourd'hui inexistant en France.

3 "La génération des fondateurs" (de l'Alliance Israélite Universelle), *in Les Cahiers de l'Alliance Israélite Universelle,* oct. 1980, no. 202, pp. 8–12.

4 *Jewish Education in France, 1789–1939,* ed. Tobey G. Gitelle, (New York: Columbia University Press, 1980).

5 Paris, M. Lipschütz, Librairie Hébraïque (1884), 92.

il aurait au moins le mérite de mettre l'accent sur l'aspect rituel de l'appel ou du recours à la mythologie révolutionnaire de 89. Car c'est sous les roulements de tambour jacobin que l'entrée des Juifs en terre de modernité se fait. Enfin libres, enfin égaux, enfin frères! Il n'est donc pas étonnant que cet événement-avènement se soit globalement inscrit dans l'imaginaire juif comme heureux.[6] Ce terme d'"imaginaire" utilisé ici par Annie Kriegel est particulièrement exact. Car il s'agissait plus que d'un ajustement socio-politique du statut des Juifs. La Révolution Française s'était aussi revêtue des symboles messianiques juifs traditionnels. On sait l'importance de la fête de Pessah dans l'imaginaire historico-spirituel juif comme mythe fondateur de l'identité hébraïque.[7] Comme le récit (Haggadah) de Pessah le prouve, toute une typologie éducative et pédagogique peut en être déduite.

Or 1789 symbolise à sa manière une deuxième sortie d'Egypte. La Révolution de 1789, écrivait Isidore Cahen "voilà notre seconde loi du Sinaï".[8] Dans le même jet l'historien Maurice Bloch affirmait que "les temps du Messie étaient venus avec la Révolution française! Les temps du Messie étaient venus avec cette nouvelle société qui, à la vieille Trinité de l'Eglise, substituait cette autre Trinité dons les noms se lisaient sur toutes les murailles: Liberté! Egalité! Fraternité!".[9] En 1889, à l'occasion du centenaire de la Révolution des sermons furent prononcés dans toutes les synagogues de France et ensuite rassemblés et publiés par la communauté sous le titre *La Révolution française et le rabbinat français*, sous la direction de Benjamin Mossé, Paris, 1890. On peut y lire à la page 100, cette formule lapidaire du Rabbin Kahn de

6 Annie Kriegel, "Cinq observations sur la Révolution Française", in *Les Juifs et le monde moderne*, (Seuil, 1977) p. 121.

7 "Un mythe n'est pas l'illusion de la fable, mais l'expression la plus authentique de la fonction organisatrice spécifique et identificatrice qui caractérise une société", in Henri Atlan, *Entre le cristal et la fumée, essai sur l'organisation du vivant*, (Seuil, 1979) p. 242.

8 "Les décrets et les Israélites", *Les Archives Israélites*, (4 nov. 1880) 363.

9 "La société juive en France depuis la Révolution", *Revue d'Etudes Juives*, vol. XLVIII, (1904) 20.

Nîmes: C'est notre sortie d'Egypte... c'est notre Pâque moderne".[10]

Il est vrai que le franco-judaïsme est une stratégie de survie imposée-choisie et il serait plus que déplacé avec un ou deux siècles de recul de juger de manière hautaine ces notables et rabbins sans tenir compte des conditions objectives et subjectives réelles de l'époque.

Il n'en reste pas moins vrai qu'il y avait à travers toute cette reconnaissance chaleureuse une paralysie grandissante du fait juif, Par une réaction que l'on pourrait rapporter au phénomène de dissonance cognitive (vouloir rester juif et en même temps s'assimiler), le franco-judaïsme en posant que la Révolution est messianique, vraie, généreuse, libératrice, bref qu'elle est juive, résout le dilemme: on ne perd pas son identité à s'assimiler au grand projet sous-jacent de la France. On s'y réalise. Bien au contraire, c'est la France qui se judaïse. Et Shmuel Trigano d'insister avec raison sur le fait que "c'est dans ce fantasme croisé qu'est l'esbroufe, *l'idéologie*".[11]

L'oeuvre philanthropique

Les Juifs vivent aussi les valeurs sociales de leur temps; ils furent donc conduits à formuler en certains termes leurs rapports de classe. Ceux-ci s'expriment dans le curriculum des différentes écoles juives, les rôles attendus respectivement des enfants des classes pauvres et des classes riches, étant évidemment dissemblables.[12]

10 Pour d'autres citations, voir l'excellent livre de Michael R. Marrus, *Les Juifs de France à l'époque de l'Affaire Dreyfus*, (Calmann Lévy, 1971) *passim*. Titre du livre en anglais: *The Politics of Assimilation*, A study of the French Jewish Community at the time of the Dreyfus Affair, (1971).

11 *La République et les Juifs*, Les Presses d'aujourd'hui, (Paris: 1982) p. 99–100.

12 Un exemple sans doute caricatural mais indicatif est celui de Samuel Cahen des *Archives Israélites* qui affirmait en 1843 (*4*, p. 427): "L'hébreu devrait être étudié par nos jeunes gens qui font d'autres études littéraires, mais le jeune Israélite sans fortune, destiné à manier la scie et le robot, n'a pas assez de temps pour étudier l'hébreu. Il est vrai qu'il ne comprend pas cette langue; eh bien! qu'on permette aux

Mais il ne s'agit pas, pour ces organisations charitables que furent le Comité de Bienfaisance, l'Ecole du Travail et l'oeuvre scolaire israélite en général, de simple reproduction des rapports sociaux. Mais bien d'une expression authentique de la vie juive, impliquant solidarité et responsabilité mutuelle. Une autre motivation anime sans doute ce projet éducatif: celui d'être meilleurs que les Français en général. En 1841, quarante ans avant la loi du 16 juin 1881 établissant l'école gratuite, laïque et obligatoire en France, il y avait, répartis dans 31 écoles juives 1627 élèves, soit à peu près 10% des enfants juifs.[13]

Cette motivation à l'effort scolaire était ainsi le fruit d'une volonté double.

C'était comme nous venons de le montrer le fait des parties riches de la communauté. Mais sans la volonté symétrique des classes économiquement défavorisées, le projet n'aurait sans doute pas eu cette ampleur.

Pierre Bruno, ouvrier parisien, écrivait en 1865: "Il y a trois aspirations de la classe ouvrière française au milieu du XIX° siècle: la première consiste à combattre l'ignorance, la seconde à combattre la misère, la troisième à s'aider les uns les autres".[14] On peut en juste droit se demander si cette déclaration était bien

ouvriers, aux femmes et à tous ceux qui ne comprennent pas la langue sainte, de prier en français". Cité par Szajkowski, *op. cit.*, p. 49.

13 Il y avait en 1840 près de 70.000 juifs en France et 85.000 en 1845. En considérant que les enfants de 6 à 15 ans constituaient au maximum 20% de cette population, il y avait donc entre 14.000 et 17.000 enfants scolarisables. Les 1.627 effectivement scolarisés représentent donc entre 11,6% et 9,6%. Sur les données démographiques de la judaïcité française voir par exemple, אילן גריילסאמר ומרק סלוברג, "הקהי־לה היהודית בצרפת על איירגוניה", תפוצות ישראל (דצמבר, 1978). Toujours selon Szajkowski d'où ces statistiques scolaires sont tirées il y avait en 1872: 96 écoles juives pour 3.145 élèves dans le Bas Rhin; 38 écoles juives pour 1.662 élèves dans le Haut Rhin; 1 (?) école juive pour 103 élèves à Bordeaux; 56 écoles juives pour 1.207 élèves en Moselle.

Compte non tenu des autres écoles réparties en France, pour lesquelles Szajkowski ne donne aucun renseignement, on arrive déjà à un chiffre très élevé de 190 élèves pour 6.117 élèves. Il est vrai qu'en 1872, l'Alsace-Lorraine étaient aux mains de l'Allemagne.

14 Article "Education", *Encyclopaedia Universalis*, vol. 5, (1968), 962–976.

représentative du climat d'époque. Toutefois, selon Eynath Cohen, cet état d'esprit était particulièrement fréquent parmis les Juifs nouvellement immigrés d'Europe de l'est.[15]

Le Juif — l'Israélite

L'Israélite c'est le Juif qui a cessé d'être en exil; qui a cessé d'être en butte aux exactions et à l'arbitraire de l'histoire. Face à l'oppression des siècles, le Juif se libère, est libéré, regénéré et se mue en Israélite. En d'autres termes, le Juif est l'autre face de l'oppresseur antisémite. Il s'agit donc de faire disparaître les deux faces de cette pièce diabolique. Aux non-Juifs échoit le rôle de faire disparaître les deux faces de cette pièce diabolique. Aux non-Juifs échoit le rôle de faire disparaître les préjugés antisémites. Aux Juifs, échoit le rôle de s'israélitiser. C'est ce à quoi des générations de Juifs vont s'adonner. Tout d'abord en portant l'effort sur eux-mêmes. Ensuite, en prenant en charge l'israélitisation des indigents, des démunis, des immigrés "trop" juifs. C'est sans doute là le projet identitaire fondamental de l'oeuvre scolaire israélite en France qui débuta le 14 septembre 1809. A tel point qu'il semble que généralement seuls les pauvres et les immigrés fréquentaient les écoles juives. Quant aux enfants d'Israélites riches, ils fréquentaient en général les écoles publiques et laïques. L'école juive avait ainsi pour fonction sociale, autre que l'apprentissage des rudiments culturels et d'un métier "utile",[16] la mutation d'identité — le Juif à Israélite.

Historiquement, l'effort pédagogique fut ensuite porté à l'extérieur des frontières de la France. C'est ainsi que naquit, en 1860, l'Alliance Israélite Universelle, l'un des plus grands projets éducatifs jamais nés au sein du peuple juif dans les temps modernes. Elle a formé à la culture judéo-française des dizaines de milliers d'enfants sur tout le pourtour du bassin méditerranéen. On pourrait réduire cette oeuvre scolaire à un épiphénomène de l'impérialisme français. Mais ce serait ignorer la ruse de l'histoire, qui a

15 Mémoire de maîtrise sur les *Socialistes français face au prolétariat juif durant l'Affaire Dreyfus*, inédit.

16 Rendre les Juifs "utiles", c'était là l'une des bases philosophiques et méthodologiques des Révolutionnaires de 89.

fait de l'Alliance la première organisation juive moderne internationale. Et en cela, elle préfigurait, à sa façon, l'analyse d'Herzl sur le caractère international du problème juif.[17] Il est par exemple tout à fait significatif que Edouard Drumont ait consacré en 1892 le premier chapitre (Livre IV) du duxième tome de *La France Juive* à "Crémieux et l'Alliance Israélite Universelle." Le caractère universel de cette Alliance ne peut être selon lui que le lien même de la conspiration juive mondiale. La course au *même* peut ainsi être source d'altérité. Ce n'est pas là le moindre paradoxe de l'aventure franco-juive.

Le problème de la langue

"Quelle langue devait servir à l'instruction de la jeunesse?" se demandait le Grand Rabbin Israël Lévi, lors de l'inauguration de l'E.N.I.O. de jeunes filles le 11 juin 1922. Sa réponse, parce que hautement significative, mérite d'être rappelée ici. "Je pose cette question mais elle ne s'est pas posée à l'Alliance Israélite: elle a envoyé des instituteurs français en Orient (...) Pourquoi? parce que ces hommes étaient Narcisse Leven, Eugène Manuel, Crémieux, c'est-à-dire des hommes qui vivaient encore sous l'influence des idées de la Révolution française, qui étaient attachés au grand principe de la liberté pour tous, de l'égalité pour tous. Il leur semblait que ces idées ne pouvaient être inculquées aux Juifs d'Orient que par des hommes qui eux-mêmes en étaient imbus et dans la langue qui était le véhicule de ces principes (*Vifs applaudissements*)".[18]

17 On voit ici à quel point sont contenus conjointement dans la Révolution Française *et* l'émancipation individuelle (celle pour laquelle les Israélites vont opter) *et* l'émancipation collective (celle qui s'imposera à certains, les sionistes, après l'échef de l'option individuelle comme le montrera l'Affaire Dreyfus). Sur cette thèse voir, Annie Kriegel, *op. cit.*, en part. p. 124; sur l'Alliance Israélite Universelle, voir en part André Chouraqui *L'Alliance Israélite Universelle et la renaissance juive contemporaine, Cent ans d'histoire*, (PUF: 1965), 528 p.; Georges Weill, "Emancipation et humanisme; le discours idéologique de l'Alliance Israélite Universelle au XIXe siècle", *Les Nouveaux Cahiers*, no. 52, (1978), pp. 1–20. Ces deux documents contiennent des indications bibliographiques très riches.

18 *L'Inauguration de l'Ecole Normale Israélite Orientale de Jeunes filles*,

Mais ce problème de la langue ne s'est pas posé seulement à l'extérieur de la France. Pour des raisons liées à l'histoire juive moderne (migrations de populations juives d'Europe de l'Est en particulier au XIXe s.) ou liées directement au fait même de l'histoire de France (certaines régions françaises ne parlaient que ce que l'on appelait un patois), les écoles juives du XIXe siècle en France ont eu à s'affronter à ce problème. Il faut croire que les instituteurs et les maîtres juifs ont joué en terre de France même un rôle de diffuseurs de la langue française. Les Juifs ne seraient pas seulement les derniers Français de France[19] mais aussi dans certaines régions et dans certaines couches de la population, les premiers Français de France. Du point de vue juif, le grand "obstacle" était évidemment le Yiddish, qu'il fallait extirper. Et si l'on en croit Szajkowski, la prononciation sépharade de l'hébreu aurait été introduite en France comme moyen de lutte privilégié contre l'expression du Yiddish.[20]

Entre les deux guerres mondiales

Au cours de l'Affaire Dreyfus, c'est toute la stratégie jacobino-israélite de l'émancipation individuelle et confessionnelle qui fut mise à l'épreuve. Désarmés idéologiquement et spiritullement, les Juifs restèrent généralement sans voix. Cependant qu'un petit groupe de juifs guidés par le journaliste Bernard Lazare, "avec une énergie qu'il puisaient précisément dans leur propre mise à l'écart de la société française, et avec un écoeurement à l'encontre des autres Juifs, (...) dénonçaient la politique d'assimilation et se prononçaient en faveur d'un nationalisme juif, voire souvent du programme sioniste." [21]

Ce combat contre les courants assimilationnistes, acquît une vigueur renouvelée, quand naquirent en 1923 l'Union Universelle de

11.6.1922, Alliance Israélite Universelle, Paris, Siège de la Société, 29 p., p. 25; voir aussi G. Weil, *id.*, pp. 16–17.

19 Allusion au chapître portant ce titre dans l'ouvrage cité de Shmuel Trigano, pp. 84–152.

20 *Op. cit.*, pp. 20–21.

21 Michaël R. Marrus, *op. cit.*, p. 326 (p. 285 dans l'original anglais).

la Jeunesse Juive (U.U.J.J.) et les Eclaireurs Israélites de France (E.I.F.).

En moins de sept ans, chacun de ces mouvements comportait plus de mille membres.[22] Selon Denise Gamzon, la femme du fondateur des E.I.F., Robert Gamzon (1905–1961), dit "Castor soucieux", le mouvement à Paris seulement avait près de trois mille membres en 1935.[23] Quand on connaît les mouvements de jeunesse juifs français d'aujourd'hui, ces chiffres font rêver. Ils indiquent, sans nul doute, une activités exceptionnelle d'organisation, d'adaptation et d'invention pédagogiques.

Deux questions essentielles s'imposent à l'analyse:

1. Pourquoi cette critique de l'assimilation se formule-t-elle si clairement à partir des années 1920?
2. Pourquoi cette critique prend-elle la forme institutionnelle de mouvement de jeunesse?

Ces deux questions qui méritent d'être séparées sur le plan analytique, sont en fait historiquement très liées. Nous voudrions proposer un certain nombre d'hypothèses explicatives.

L'Affaire a été un véritable coup de boutoir contre le projet assimilationniste individuel. Encore fallait-il un temps minimum,

22 Les données concernant l'U.U.J.J. et les E.I.F. entre 1923 et 1939 seront en général tiréesde l'étude de Paula Hyman, "Challenge to Assimilation: French Jewish Youth Movements Between the Wars," *The Jewish Journal of Sociology*, vol. 18, no. 2, (1966), pp. 105–114; et de son livre *From Dreyfus to Vichy, The Remarking of French Jewry, 1906–1939*, (New York: Columbia University Press, 1979).

23 "Scouting", *Encyclopaedia Judaïca*, 14, 1037-39. Denise Gamzon y soutient aussi qu'au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale, les E.I.F. étaient forts de près de 10.000 membres. L'*American Jewish Year Book* des années 1948–1949, indique des chiffres beaucoup plus modestes: il s'agissait de 2.000 EI en France et 4.000 en Afrique du Nord. Vol. 50, p. 342. Puis en 1971, ils n'en comportaient plus que la moitié. Si j'en crois mes contacts permanents avec la jeunesse juive de France, il serait loin d'être abusif de dire que le mouvement s'est affaibli d'au moins encore 70%. Sur cette question voir le chapître consacré à la problématique des mouvements aujourd'hui et l'Annexe II.

en temps d'histoire, pour prendre conscience de ce choc et le formuler: une génération.

La démographie juive est bouleversée en quelques années. Il s'agit évidemment de l'arrivée massive des Juifs grecs et turcs à partir de 1912 (10.000 au total) et est-européens à partir de 1919 (70.000 au total). Ainsi, alors que la populaiton juive de France s'élevait à 90.000 âmes en 1906, elle passe à 110–120.000 en 1914, 150.000 en 1918, 200.000 en 1930, 240.000 en 1933, 270 à 350.000 en 1939.[24]

En quelques 33 années, la population juive de France a au moins triplé! Cette arrivée de Juifs, pour la plupart non francophones, a ébranlé de fond en comble le paysage juif français. On ne saurait assez insister sur l'importance de ce facteur sociologique en matière de judaïcité française! Wladimir Rabi, qui fut aussi sociologue, place en première position l'immigration parmi les dix constantes selon lui essentielles en matière de judaïcité française.[25]

Il n'est donc pas étonnant que les deux fondateurs de l'U.U.J.J. aient été des Sépharades venus fraîchement de Salonique. Quant au père de "Castor Soucieux", il venait personnellement de Lithuanie.

Quelque peu "blessée", la judaïcité israélite de France se voyait débordée par une masse critique d'immigrants ayant vécu dans des régions où la judéité était vécue sous un autre mode que celui de la confessionnalit.

L'U.U.J.J. fut ainsi, selon Paula Hyman, la première organisation juive en France à abandonner la définition exclusivement religieuse de l'identité judéo-française et à remettre en question le projet assimilationniste.[26]

La laïcisation des Juifs fait problème à une définition strictement confessionnelle. Elle est même incompréhensible, si ce n'est comme déviance. En ne jetant pas un *herem* sur les jeunes libres-penseurs qui se réclamaient pourtant de leur identité juive,[27] mais bien

24 13 ע' ,הקהילה היהודית.

25 "Sociologie", in *Dictionnaire du judaïme français*, numéro spécial de l'*Arche*, no. 185–187, (1972), pp. 90–94.

26 "Challenge to . . .', p. 107.

27 "Tous les enfants qui se réclament de la qualité de Juif devraient pouvoir être admis dans un mouvement scout israélite, y compris les

au contraire en les accueillant en leur sein ou même en les élevant au rang de preuve ontologique du caractère nationalitaire du fait juif, l'U.U.J.J. et les E.I.F. ont pu toucher toute une jeunesse "inorganisée".

Les groupes de pairs, les mouvements de jeunesse sont une création récente et liés au procès de modernisation. Il s'agit d'un mode de socialisation original: ensemble en constituant une micro-société, les adolescents essayent de forger leur identité individuelle et collective de demain. Et dans la relation mouvement-adultes, c'est toute une dialectique du même et du différent qui se joue.

La réalité dynamique intrinsèque à la vie d'un mouvement (continuer tout en s'opposant) me paraît essentielle dans la compréhension de cette lutte contre l'assimilation. D'autre part, comme le dit très justement E. Lévinas, "les mouvements de jeunesse transportent dans la vie de tous les jours et tous les instants le judaïsme simplement hebdomadaire ou automnal des aînés".[28]

En effet dans les camps de jeunes, il ne suffit pas de gérer le "confessionnel" pour permettre la vie collective. Le caractère total de l'institution "camp" a sa propre dynamique, qui crée, liée à la laïcisation remarquée plus haut, un lieu privilégié pour l'expérience proprement collective du fait juif. C'est là peut-être la raison essentielle de l'importance du mouvement de jeunesse: une anticipation de la vie collective. Un "Etat en marche" (ce fut le cas des mouvements de jeunesses sionistes) ou une "communauté en marche" (c'est le cas dont nous parlons maintenant).

Ce qui frappe en effet le plus — dans l'histoire des U.U.J.J. et E.I.F. — c'est leur force d'anticipation idéologique. Chacun de ces deux mouvements (l'U.U.J.J. dans un style organisationnel un peu "déglingué" et coupé de l'establishment communautaire; les E.I.F. dans un style plus organisé et plus lié aux responsables adultes de la communauté) mit l'accent sur l'étude de l'hébreu, une relation positive au judaïsme et au projet sioniste. Le plura-

sionistes et même les libre-penseurs" E. Fleg, EIF, CD, Minutes, 29. 11.1926.

— "Même incroyants, ils veulent être juifs. C'est ce qui prouve que nous sommes autant un peuple qu'une religion", Meyerkey, "Chronique parisienne", *Chalom*, 15.4.1927, p. 19.

28 *Difficile Liberté, Essais sur le Judaïsme*, Albin Michel, 1963, p. 274.

lisme identitaire enfin fut central dans leur démarche: ashkénazes et sépharades; religieux et non-religieux; sionistes et non-sionistes.

Cette exigence de pluralisme donna d'ailleurs naissance à un concept original et profond: le *minimum commun*. A savoir les actes et les comportements minima qui, au-delà de toute option personnelle, devaient être respectés pour permettre la vie collective plurielle: le cacherout, le shabbat et les fêtes.[29]

La multiplicité des thèmes anticipés par l'U.U.J.J. et les E.I.F. exigerait à elle seule une étude approfondie. A titre d'exemple, une lecture simultanée des propos éducatifs d'Emmanuel Lévinas[30] et de ceux des responsables de ces deux mouvements a toutes les chances d'être édifiante.

Les guides spirituels. Sans vouloir enlever aucun mérite aux promoteurs et aux animateurs de l'U.U.J.J. et des E.I.F., il semble difficile d'imaginer leur activité idéologique, culturelle et éducative sans l'influence décisive d'Aimé Pallière et d'Edmond Fleg.

Responsable de la revue *Chalom*, organe de l'U.U.J.J., Aimé Pallière était né dans une famille catholique. A la suite d'une visite à Lyon, il voulut se convertir au judaïsme, mais sur les conseils d'Elie Bénamozegh, dont il publiera en 1914 *Israël et l'humanité*, il devint un *noachide*. Ecrivain et théologien, bien que respectueux au plus haut point du judaïsme orthodoxe, il fut aussi le guide spirituel de la Synagogue libérale de Paris.

Quant à Edmond Fleg, il est trop connu pour qu'il soit nécessaire de le présenter en détail. L'Affaire fut pour lui l'occasion de retrouvailles avec Israël.[31] Très tôt sioniste, il prend contact en 1898 avec Bernard Lazare en qui il reconnaît un homme intelligent, impartial et instruit.[32]

Poète et écrivain déjà renommé, il fut contacté en 1926, après la parution de l'*Enfant Prophète* par Robert Gamzon, pour qu'il

29 Conseil National des EIF, 1932.

30 Ouvrage cité; voir en part. les pages 265–320 aux problèmes de l'éducation juive.

31 *Pourquoi je suis juif*, Editions Angel, août–oct. 1927, chapître II, "Israël retrouvé".

32 Odile Roussel, *Un itinéraire spirituel*. Edmond Fleg, La Pensée Univerelle, Paris, 1978, p. 75–77.

devienne le guide des E.I.F. Une amitié profonde lia dès le premier jour ces deux hommes.

Aimé Pallière et Edmond Fleg contribuèrent à developper, chacun dans "son" mouvement, une affirmation plus marquée du judaïsme,[33] une ouverture d'esprit à tous les courants du judaïsme et une vision positive du projet sioniste.

Mais en ces années d'entre les deux guerres, l'U.U.J.J. et les E.I.F., malgré leurs déclarations et leurs actes (par exemple la tenue en 1927 d'un camp commun E.I.F. et *Chomerim*, mouvement scout sioniste), n'appelaient pas à l'aliya comme ultime objectif, comme le faisaient au même moment, les grands mouvements de jeunesse juifs allemands. Et en cela, ils exprimaient aussi d'une certaine façon les limites posées ou intuitionnées par leur guides spirituels.[34]

En fait ces deux mouvements tentaient de "redistribuer les cartes identitaires" de façon plus équitable entre francité et judéité. C'est pour cela que R. Gamzon pouvait dire que son mouvement devait *à la fois* judaïser les jeunes Juifs français *et* contribuer à l'intégration des jeunes immigrants. Toutefois, et c'est un paradoxe dont il faudra un jour découvrir le fonctionnement réel, c'est pas centaines que des anciens E.I.F. et le Département Educatif de la

33 Une affirmation de Raymond-Raoul Lambert dans la revue *Chalom* est à ce titre très significative:

> "It is the sign of a new era that Jewish Youth has become aware of the choice it represents... One expresses the need to affirm himself a se mite, and the word 'Jew' no longer bears the pejorative connotation that made the pale adjective 'Israélite" preferable" (26 juillet 1926, p. 15–26).

Cité *in* Paula Hyman, *From Dreyfus to*..., p. 187.

34 Voir par ex. Aimé Pallière, "Au carrefour", *Chalom*, janvier 1934, 1–5 et Edmond Fleg, *id.* p. 52–53. Alors qu'il assiste au IIIe Congrès Sioniste de Bâle et qu'il voit des Juifs du monde entier, il écrit: "Il m'arriva ce qui devait m'arriver; je me sentis juif, très juif; mais je me sentais aussi très français, français de Genève, mais français". Puis il ajoute, prophétique, en 1927: "Trois millions de Juifs parleront l'hébreu, vivront l'hébreu sur la Terre de l'hébreu! Mais pour les 12 millions de Juifs qui resteront dispersés dans le monde, pour tous ceux-là et pour moi-même, la question tragique restait posée: Qu'est-ce que les judaïsme? Que doit faire un Juif? Comment être juif? Pourquoi être juif?"

Jeunesse Juive (DEJJ) ont fait leur alya et sont restés en Israël. Il n'existe à ma connaissance aucune recherche empirique sérieuse sur cette question.

Je voudrais donc soumettre à cette analyse scientifique à venir mon impression personnelle et intuitive renforcée par dix ans de fréquentation de l'*alya* de France (1973-1984): les *Olim* ayant fréquenté les E.I.F. et le D.E.J.J. sont plus nombreux *absolument* que tous ceux qui ont fréquenté les mouvements sionistes "officiels". Et cette supériorité numérique a tendance à se renforcer avec la durée du séjour.

Au lendemain de la IIe guerre mondiale

Panser ses blessures

Des 300.000 Juifs en 1939, il n'en reste plus que 180.000 en France. La plupart de ceux qui ont survécu à la terreur nazie sont démunis. Et c'est par milliers que des enfants juifs ont "disparu" dans des familles et institutions chrétiennes. Une *Commission de dépistage* sera même créée à l'initiative de l'OSE, OPEJ, UJRE, Colonie Scolaire, etc... L'Affaire Finaly est sans doute le point culminant de cette question des enfants disparus et/ou baptisés.

Ayant perdu nombre de ses dirigeants et de ses rabbins, cruellement affaiblie numériquement, traumatisée et désabusée, la Communauté tente poutant de se réorganiser. Dès septembre 1946, se tient dans les bureaux de l'Allianeve Israélite une conférence pour la *Reconstruction Spirituelle,* en vue d'un programme global et systématique d'éducation juive. Jules Isaac entame le grand débat sur les responsabilités du christianisme dans l'"enseignement du mépris". Quant à l'ORT, il formera en 1946, 4.000 personnes aux métiers de la marine.

En 1947-48, deux mille immigrants ou transitaires arrivent par mois en France et quarante homes pour fils et filles de réfugiés doivent être ouverts. Ils accueilleront près de deux mille enfants. Les orphelinats juifs aussi jouent un rôle important à ce moment. A tel point que se pose le problème de la formation d'un personnel d'animation de ces institutions. C'est pour répondre à ce problème qu'est crée le *Centre éducatif* d'Isaac Pougatch. Quant

à Robert Gamzon (secondé par Léon Askénazi, qui le remplacera plus tard), à nouveau à l'avant-garde, il fonde une école d'études juives et pédagogiques tout à fait exceptionnelle en Europe. De haut niveau intellectuel, l'Ecole Gilbert Bloch à Orsay formera pendant près de dix ans des jeunes universitaires juifs à la "fidélité créatrice": à la fois assumption de la Tradiiton *et* confrontation sincère à la modernité. Penser en français moderne le patrimoine juif hébraïque, et le traduire en attitude éducative, c'était bien là en résumé extrême le projet de l'Ecole Gilbert Bloch. L'histoire de cette Ecole et de son impact exceptionnel sur la culture juive française reste à écrire. Celle aussi de celui qui fut son guide spirituel, avant d'être Commissaire National des E.I.F., le directeur-fondateur du Centre Universitaire des Etudes Juives (CUEJ), l'un des maîtres du D.E.J.J. et le directeur pédagogique de Mayanot à Jérusalem, à savoir Léon Askénazi, surnommé "Manitou". Educateur, philosophe et talmudiste, "Manitou" articule son intervention autour d'une vision de type kabbalistique. Nul doute que son influence pédagogique est très grande en France, aujourd'hui encore. A Strasbourg est créée une Chaire d'hébreu sous la direction du Pr. André Neher (1957).[35]

Mais bien qu'étant une communauté numériquement très grande, la judaïcité n'avait pas jusqu'en juin 1949 d'organisation juive centrale, date à laquelle est créé le F.S.J.U. grâce à l'aide efficase de l'A.J.D.C.

Cette organisation prendra en charge la relance du système scolaire juif (pour consacrer parfois plus de 50% de son budget à l'éducation, tant formelle qu'informelle), le soutien des mouvements de jeunesse (ex: les E.I.F.) ou même la création d'un mouvement de jeunesse (le D.E.J.J. en 1962), la construction des Centres Communautaires (le premier date de 1955; en 1965 il y en avait 52). Elle assurera aussi une grand part de responsabilité dans l'accueil économique, soical, et professionnel de dizaines de milliers de juifs réfugiés, rapatriés ou immigrants.[36]

35 Sur André Neher, voir notre interview "Judaïsme et pédagogie", *Dispersion et Unité*, (Jérusalem: 1979), no. 18, 168-176; et Erik H. Cohen, "Exilode, Réflexions à partir de l'oeuvre d'André Neher", *Sillages*, (Jérusalem: 1982), pp. 41-60.

36 En 1957, par exemple, le *Comité Juif d'Aide Sociale aux Réfugiés* et

En effet, de façon assez troublante, la judaïcité française refaisait en 1945–1978 l'expérience des années 1906–1939 à savoir tripler sa population. Nous disions plus haut l'importance de la constante "immigration" pour comprendre le fait communautaire français. Après la Deuxième Guerre mondiale, la même constante est d'autant plus essentielle qu'elle touche une population touchée et traumatisée.

Les efforts et les résultats éducatifs n'en sont donc que plus louables

Les grands traits de l'école juive en France

En 1950, il y avait 400 élèves dans les écoles juives à plein temps. En 1978, ils étaient 7.992.

En 1950, il y avait moins de 500 enfants dans les Talmudé Thora. En 1978, ils étaient près de 10.000.

Les Talmudé Thora se développent les premiers et le plus vite. En effet dès 1959, ils atteignent près de 9.000 enfants. Il faudra par contre attendre l'année 1970 pour compter 3.000 élèves dans les écoles juives.[37]

Comme cela a déjà été remarqué,[38] le pourcentage très élevé de lycéens (plus de 60%) parmi tous les jeunes juifs scolarisés (du jardin d'enfant au lycée, en passant par l'école primaire) est un trait central et spécifique de la judaïcité française.

(D'autre part, et contrairement à la plupart des autres pays, les élèves formés dans des écoles juives primaires continuent, pour une très grande part d'entre eux leurs études dans le cadre d'une école secondaire juive.[39]

le *Comité de Bienfaisance* devaient s'occuper d'une moyenne mensuelle de trois mille nouvelles personnes arrivant d'Afrique du Nord ou d'Egypte. Quant à la "vague" de 1962, elle ne portera pas moins de 110.000 Juifs d'Algérie en France.

37 Pour plus de détails, voir l'Annexe I.

38 H.S. Himmelfarb and Sergio DellaPergola, *Enrollment in Jewish Schools in the Diaspora late 1970s*, (The Hebrew University of Jerusalem, 1982), pp. 22–40.

39 C.A. Gugenheim, "Qu'est-il advenu des anciens élèves des écoles juives à plein temps", *Hamoré* 61–62, p. 18.

Ce pourcentage très faible d'élèves à l'école primaire juive mérite une tentative d'explication sociologique.

Au moment de la séparation de l'Eglise et de l'Etat (1905) et des débats autour de l'école laïque, Clémenceau déclare, lapidaire, "la guerre entre nous n'est pas dans les chemins creux, elle est dans l'école".[40] Dans cette école qui doit être le canal de transmission des idéaux de 1789.[41] En un sens, cette "guerre" continue aujourd'hui.

En fait, l'école primaire, laïque et publique, cet instrument privilégié de l'acculturation, est le creuset de la francité. Il est ce "minimum commun" de tous ceux qui se réclament de la culture française: le lieu d'apprentissage civique. D'autre part par son idéologie implicite du don personnel et individualisé,[42] elle permet un langage et une mythologie égalitaires propices d'une part à l'aspiration ascendante et d'autre part à l'émiettement de la socialité. L'école primaire c'est aussi l'enracinement à une même histoire, même si les apparences s'y opposent de toutes leurs forces. Il n'est qu'à rappeler ces Martiniquais noirs qui apprennent l'existence des "Gaulois, nos ancêtres". On comprendra le scandale vite biffé par tous les Français, Juifs et non-Juifs du slogan lancé par le C.L.E.S.S. (mouvement estudiantin sioniste de Paris) en 1981 selon lequel nos ancêtres ne seraient pas les Gaulois. Comme l'a montré S.M. Lipset, les Juifs ont toujours tenté de s'adapter au plus vite à la culture dominante de la société d'accueil.[43]

La fréquentation massive, pour ne pas dire quasi exclusive, de l'école primaire laïque, relève à notre avis essentiellement de cette démarche.

Lorsque l'école rouvre ses portes au lendemain de 1945, c'est

40 "Laïcité", *Encyclopedia Universalis*, vol. 9, p. 744.

41 Jules Ferry, cité par Stephen Lukes *Emile Durkheim, His Life and Work*, (Allen Lane The Penguin Press, 1973), p. 355. Le rôle de Durkheim comme "idéologue scientifique" de cette école française est bien mis en valeur dans cette étude.

42 Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers: les étudiants et la culture*, Editions de Minuit, (1964).

43 Pour la discussion de cette thèse et la présentation de nombreuses autres, voir le bilan méthodologique présenté par Alain Greilsammer "Le Juif et la Cité. Quatre approches théoriques," *Archives de Sciences Sociales des Religions*, no. 46/1, (1978), 135-151.

presque uniquement en milieu orthodoxe que les élèves sont recrutés. C'est là sans doute l'une des raisons pour lesquelles l'école juive est restée de nombreuses années le fait d'une extrême minorité.

Toutefois trois événements vont assez vite bouleverser ces données et permettre l'ouverture des écoles juives.

Il s'agit évidemment tout d'abord de l'arrivée massive des Juifs d'Algérie. Ensuite la guerre des Six-Jours qui constitue peut-être "le tournant extrêmement décisif", le "révélateur" d'une communauté à elle-même.[44] Nombreux seront alors ceux qui prendront conscience de leur judéité. Et alors que l'Aliya de France a toujours été extrêmement réduite, elle prend dans les années 1967–1971 une importance tout à fait exceptionnelle par ses effectifs et par la qualité de ses réalisateurs.[45] En ces années, l'école juive était aussi perçue comme un lieu de préparation à l'aliya. Et pas seulement des élèves. En effet, le départ d'enseignants d'écoles juives semble avoir atteint dans ces années une telle proportion qu'il faisait "problème".[46]

Il faut enfin signaler, comme troisième événement, la "révolte" de mai 1968 et ses conséquences dans le train de vie de lycées. Une atmosphère de contestation permanente, l'introduction des drogues, certains groupes militants de l'homosexualité, la baisse du niveau des études et l'antisionisme marqué de nombre de lycéens, bref un laisser-faire généralisé, ont en effet apeuré plus d'un parent. Et face à cette *image* d'un lycée problématique, le lycée juif se *présentait* comme un havre de paix, tant du point de vue des études que du point de vue de la qualité des relations humaines entre élèves eux-mêmes d'une part en entre élèves et enseignants d'autre part.

Ainsi, dès 1969, les demandes d'inscription dépassaient largement le nombre de places disponibles. Cela ne s'était jamais vu en France.

44 Yves Chevalier, "Mutations de la Communauté juive de France", *Yod*, no. 6, 42-54. Voir aussi Dominique Schnapper, "Les jeunes générations juives dans la société française", *Etudes*, (mars, 1983), 323-337, en part. pp. 335–7.

45 Voir Eitan Sabatello, L'Alyah de France et l'intégration sociale des immigrants, *Sillages*, no. 3, (1980), 49-58.

46 Louis Cohn, "La vie des écoles juives en France. L'école juive en France, 1945–1971", *Hamoré*, no. 57/58, (janvier 1972), 64-67.

C'est dans ce contexte socio-politique qu'il faut situer la réponse institutionnelle très significative du F.S.J.U. et de l'Agence Juive pour Israël par le biais de la création d'un Fonds d'Investissement pour l'Education (F.I.P.E.). Nul doute que la F.I.P.E. venait à point pour résoudre ce problème inattendu. La communauté juive de France ne peut que se féliciter que le temps d'activité du F.I.P.E. fixé au départ à 5 ans ait été reconduit pour une deuxième période. Quant à la Fondation Pincus, créée à la mémoire de l'ancien chef de l'O.S.M., elle a consacré à 40 projets éducatifs juifs français plus du part de ses allocations (soit plus de 3,3 millions de dollars!, 50% de cette somme ayant déjà été versés).

L'O.R.T.

Selon une enquête de la SOFRES, un nombre très important de Juifs français seraient ouvriers (peut-être 30%).[47]

Certes une partie non négligeable de leurs enfants suit une scolarité longue. Mais la plupart d'entre eux vont étudier un métier pour entrer dans la vie active à 18 ans ou à 20 ans.

Créé à la fin du siècle dernier en Russie tsariste entre autres par le grand savant Nikolaï Bakst (1842–1904) et par le Baron Horace Gunzburg (1833–1909), délégué officieux de la judaïcité locale (tous deux hommes opposés à l'idée du sionisme herzlien) l'ORT s'est répandu dans le monde et a contribué à la formation professionnelle de plus d'un million de Juifs.[48] En 1977, par exemple, il y avait respectivement 55.503 et 6.966 élèves dans les établissements de l'ORT en Israël et en France.

Et, sur les élèves français, 3.887 étaient jeunes.

Ils sont en fait des dizaines de milliers ces jeunes Juifs, à avoir reçu un enseignement professionnel à l'ORT au cours des années 1950–1977 en France et en Afrique du Nord (je parle ici de ceux qui sont par la suite venus vivre en France). Aussi la France est-elle depuis de nombreuses années le deuxième pays, après Israël du point de vue de l'impact de l'ORT dans le monde. Instrument privilégié d'acculturation à la modernité technologique, l'ORT joue ainsi depuis

47 Dominique Schnapper, *art. cit.*, p. 324.
48 *Encyclopedia Judaica*, 12, p. 1485.

plus de trente ans un rôle révolutionnaire auprès des Sépharades.

Sur le plan strictement sociologique, le seul fait que les élèves de l'ORT soient presque tous juifs dans un même établissement en France est porteur de signification, quel que soit par ailleurs le mode de vie juif de cet établissement. Mais le respect des Fêtes et de la cacherout aidant, il est clair que pour nous l'ORT a aussi rempli un rôle éducatif juif évident.

La résolution adoptée à l'unanimité par le Conseil Central de Londres en juillet 1977 est très significative de cette tendance: il s'agit d'assurer "les moyens de développer chez nos élèves la conscience juive, ainsi que le désir de connaître la valeur de leur patrimoine spirituel.[51] En cela, le Conseil Central poursuivait une politique déjà amorcée consciemment le 28 octobre 1968, date à laquelle est constitué un groupe de travail autour de Me René Weill et de M. et Mme Neher, "chargé d'étudier la possiiblité d'améliorer davantage la contribution de l'ORT à la prise de conscience juive de ses élèves".

La création dans les années 70 d'une Yeshiva *Tora et Technique* à Toulouse en constitue une expérience limite.

Les mouvements et les organisations de jeunesse

Il existe en France de très nombreux mouvements et organisations de jeunesse juifs. L'annexe II en fournit la liste des principaux. Ces organismes couvrent l'ensemble de l'éventail politique (de l'extrême droite à l'extrême gauche), religieux (de l'éducation orthodoxe à l'éducation athée) et numérique (du groupe primaire de 30–40 personnes à une organisation de plusieurs centaines, voire quelques milliers de jeunes).

Un certain nombre de traits essentiels se dégage de la pratique de ces organismes. Et, comme pour les écoles, nous ciblerons sciemment nos réflexions sur l'aspect sociologique.

49 Leon Shapiro, *The History of ORT, A Jewish Movement for Social Change*, (New-York: Schoken Books, 1980), p. 274. Selon l'auteur, le nombre d'élèves non-juifs à l'ORT en France est très faible (p. 273).

50 Voir une allusion à ce fait dans Jack Rader, *By the Skills of Their Hands, The Story of ORT*, (Geneva: World ORT Union, 1970), p. 93.

51 *Séminaires d'éducation juive, 1977. Journées pédagogiques de l'ORT*, (Genève: Union Mondiale ORT, janvier, 1978), p. 7.

Juifs — non-Juifs. Les Juifs de France sont français culturellement et linguistiquement et si, pour une bonne part d'entre eux, ils ressentent un être juif différent bien qu'indicible, cela ne peut nous empêcher de séparer méthodologiquement l'"être-jeune-juif-français-ensemble" de l'"être-jeune-français-ensemble".

Or, les jeunes français en général ne fréquentent que faiblement les mouvements de jeunesse, pris dans leur acception organisationnelle la plus large qui soit: scouts, mouvements de jeunesse classiques ou prolongements en milieu jeune d'un parti politique adulte (P.S., P.C., ...), jeunesses paroissiales, maisons de jeunes et de la culture (M.J.C.), ete.

En fait, selon les estimations les plus optimistes, il n'y aurait pas plus de 15% de jeunes français impliqués dans ces "mouvements".[52]

C'est d'abord ce pourcentage qu'il faut méthodologiquement comparer le taux de participation des jeunes Juifs dans des mouvements de jeunesse juifs en France. Et non au pourcentage de fréquentation juive dans d'autres pays.[58]

En 1968, une vague très forte a porté les espoirs de toute une jeunesse, juive et non-juive. Dans un style très anarcho-romantique, les jeunes voyaient les champs du possible s'ouvrir. Ce fut le moment privilégié des Comités d'Action Lycéens et autres.

Cet événement de 68 (et ses prolongements) surdéterminé par la Guerre des Six-Jours qui l'avait précédé, formait un substrat favorable aux mouvements juifs (sauf peut-être à ceux de gauche qui furent rongés). Mais dès 71–72, un ralentissement, plus, une grande désillusion, apparurent pour faire place à ce qu'il était convenu d'appeler la génération du "ras-le-bolisme" et du "cbacun pour soi" hédonique et a-social.

L'impact de cette atmosphère globale sur les organismes juifs fut sans doute marquant.

Ashkénazes-Sépharades. A part peut-être une ou deux exceptions, les organismes de jeunesse comportent majoritairement (de 60 à 100%) des jeunes juifs sépharades. Dans le train affrété spé-

52 *Mouvements et organisations de jeunesse en France*, La Documentation Française, (1972).

53 Sur ce point essentiel, vor Stephen Sharot, *Judaism: A sociology*, (David and Charles, 1976).

cialement pour Cologne où se tenait le jugement de deux anciens nazis, il y avait près de 1.000 personnes. Les jeunes de 15–20 ans qui représentaient la quasi totalité des mille personnes étaient presque tous sépharades. A titre d'indication supplémentaire, je prendrai pour exemple deux promotions (1976 et 1982) et l'Institut de Formation d'Animateurs pour la Diaspora (Jérusalem) où participaient des animateurs-stagiaires des mouvements Bétar, Dror, E.I.F., Habonim et Hashomer Hatzaïr: 80% étaient sépharades. D'autre part, ces deux mêmes promotions indiquent un déplacement géographique très net du recrutement de ces mouvements de Paris-ville à la banlieu où habite le quart des Juifs de France, presque tous sépharades.[54]

Paris redevient d'une certaine façon le désert communautaire qu'il était au début des années 50 pour laisser place à une restructuration et à une effervescence juives en banlieue.

Le style et la qualité d'intervention ne peuvent qu'en être changés.[55]

Entre l'écologie humaine et le système de représentation abstraites ne s'infiltre-t-il pas un jeu dialectique? Ce texte qu'il nous faut chaque jour coudre et découdre, est-il d'abord le tissu de la socialité ou bien plutôt cet entrelacé de mots-veeteurs qu'est la tradition?

Ecoles juives et organismes de jeunesse: un développement en ciseaux. A partir de 1969, il y avait plus de gens qui frappaient aux portes des écoles juives que de places disponibles. C'est aussi peut-être la période où les mouvements communautaires (D.E.J.J. et E.I.F.) connurent leurs plus grands succès.

Mais alors que les écoles continuaient leur ascension, les mouve-

54 Sur ces problèmes d'écologie juive, voir Doris Bensimon, "Ecologie urbaine des Juifs de la région parisienne vers 1975," *Papers in Jewish Demography,* The Institute of Contemporary Jewry, (The Hebrew University of Jerusalem, 1981), p. 363-369. Sur la différence des implications juives à Paris et dans sa banlieue, voir Sergio DellaPergola et Doris Bensimon, "Enquêtes socio-démographiques sur les Juifs de France, Nouvelles perspectives", *Dispersion et Unité,* no. 18, (Jérusalem: 1978), pp. 190-212.

55 Voir sur ce point Claude Tapia, "Propositions méthodologiques pour l'étude des comportements religieux. Communautés et pratiques religieuses dans le judaïsme français", *Archives de Sciences Sociales des Religions,* 44/1 (1977), 93–101.

ments de jeunesse entamaient leur phase descendante. Selon Denise Gamzon, les E.I.F. comportaient en 1971 près de 5.000 membres. Quant au D.E.J.J., créé en France en 1962, par un très grand éducateur et visionnaire communautaire, Edgard Guedj surnommé "Lynclair", au moment de l'arrivée des Juifs d'Algérie, il connu après une activité intense et créatrice, un effectif de près de 7.000 jeunes en 1970. Aujourd'hui, près de quinze ans après, ces deux mouvements pris ensemble, n'ont pas plus de 1.500–2.000 membres!

C'est là sans doute le fait massif des quinze dernières années. Les mouvements haloutziques, sauf à de très rares moments, ont toujours été extrêmement marginaux en France. Leurs effectifs actuels ne représentent, relativement, donc pas un phénomène nouveau.

Non, c'est le quasi-effondrement des mouvements communautaires qui est le phénomène sociologique diachronique marquant des années 1970–1984.

Nous voudrions proposer un certain nombre d'hypothèses pour essayer de rendre compte de ce fait.

En ce qui concerne les Eclaireurs, ils s'inscrivent dans la crise généralisée du scoutisme français.[56] Paradoxalement, la mode, largement accueillie, de l'intérêt pour l'écologie, a affaibli le scoutisme. Un autre paradoxe s'impose à l'analyse. Ce mouvement qui fut à la pointe de la lutte contre l'assimilation entre les deux guerres, devint, aux yeux de toute une jeunesse juive d'Afrique du Nord, à la judéité à fleur de peau, le symbole même de l'establishment et de la bourgeoisie. Bref de l'israélite!

En ce qui concerne le D.E.J.J., la première explication à son effondrement est évidemment liée à l'histoire de sa création. Créé pour accueillir culturellement, socialement et spirituellement les enfants des rapatriés, ce mouvement a vu ses rangs se réduire au fur et à mesure que l'intégration s'accomplissait. Cette analyse sociologique comporte sûrement une part importante de vérité. Mais elle ne nous paraît pas décisive. En 1979–82, la nomination d'un

56 Pierre Bodineau, *Pour une meilleure adaptation du scoutisme français, Document de travail,* (1979), renéot. "Les associations de scoutisme, groupant à elles cinq, moins de deux cent mille membres, sont devenues de petites associations dont le passé glorieux ne suffit plus à masquer la modestine." En pourcentage, cela représente à peu près 1% de la jeunesse française.

nouveau délégué du mouvement à Nice opéra une véritable petite révolution. En moins d'un an, la délégation locale, redevenait comme en 1970, le mouvement le plus important de la ville près de 250 membres réguliers.

Il existe ainsi des raisons spécifiques possibles aux deux mouvements. Mais l'étiologie profonde relève à notre avis d'une expérience commune plus large.

Tout d'abord sur le plan institutionnel, la Guerre de Kippour marque le début de l'affaiblissement du Service de la Jeunesse du F.S.J.U. Ce Service a en fait pratiquement cessé de fonctionner.

Or sans un environnement institutionnel compétent, concerné et encourageant, les mouvements communautaires perdent de leur impact. Cela s'est exprimé sur le plan des petites "communautés" où des mouvements locaux ont commencé à se mettre en place. (D'une certaine façon, la vie juive horizontale prenait ici une "revanche" sur la vie juive verticale. A travers l'organisation de la jeunesse, c'est aussi de pouvoir et de rapports de force qu'il est question, les grandes institutions juives de Paris étant perçues et pensées comme traduction en milieu juif de la hiérarchie et du centralisme jacobins.) Mais d'autres réalités sont venues renforcer ce "régionalisme" juif. Nous voulons parler de la multiplication des groupes d'auto-défense juifs (qui exigent un engagement total) et de l'activité autour des radios juives.

Nul doute que par rapport au sentiment d'un antisémitisme chaque jour plus pesant et aux possibilités nouvelles d'expression et de militantisme autour des radios, ces groupes, d'ailleurs parfois très liés, aient réussi à attirer par centaines des jeunes juifs.

L'hypothèse, selon laquelle les écoles juives en se développant ont pêché leur clientèle dans le vivier naturel des mouvements de jeunesse communautaires, mériterait aussi d'être vérifiée empiriquement.

Le tourisme juif en Israël, enfin, contribue aussi peut-être à l'affaiblissement des mouvements organisés.[57] Comme si certains jeunes fréquentaient Israël, comme d'autres fréquentent un mouvement, à

57 Sur la sociologie du tourisme, voir les travaux du Pr. Brik Cohen et, en particulier, "A Phenomenology of Tourist Experiences", *Sociology*, 13, 179-201.

la différence près qu'en se rendant en Israël on va physiquement dans ce lieu dont justement il est toujours question dans ces mouvements. En 1979, une enquête fort intéressante a été conduite par le Ministère du Tourisme Israélien. Elle nous apprend que sur les 64.000 entrées de juifs de France (il faut penser que cela représente au moins 55.000 personnes différentes, soit 10% de la judaïcité française au moins!), 11.500 avaient entre 15 ans et 24 ans (A cet âge le nombre de ceux qui font deux voyages annuels est extrêmement réduit statistiquement). Sur ces 11.500, 2.500 au maximum étaient venus en 1979 dans un cadre formel et groupal (Département de la Jeunesse et du Héchaloutz, M.A.F., Tour Véalé, etc...), soit 20%. Or ce pourcentage ressemble à s'y méprendre à celui des jeunes juifs impliqués dans des structures de jeunesse non scolaires. Comme si la communauté ne pouvait que se répéter. Où qu'elle soit.

En guise de conclusion

Une notion s'est avérée essentielle au cours de notre analyse, celle de substrat culturel politique. Elle est essentielle cette notion et pour deux raisons au moins. Tout d'abord elle est cet invariant systématique dans lequel s'inscrivent les grandes familles politiques françaises, par delà leurs options spécifiques. Ensuite, elle est cette *imago* libératrice, quasi messianique intériorée par l'imaginaire juif en France, en Europe et dans tout le bassin méditerranéen.

Nul doute que les travaux socio-politologiques de Lipset, Sharot, Elazar et Kriegel ont été pour nous déterminants.

Au XIXe siècle, et nous pouvons même dire jusqu'à la veille de la Deuxième Guerre mondiale, l'école juive est cette entreprise menée par des Israélites français auprès des pauvres, des immigrants ou des juifs vivant autour du bassin méditerranéen. L'école juive est alors la courroie de transmission du projet israélite.

Mais une série de coups de boutoir têtus et lancinants va provoquer une cassure consensuelle.

L'Affaire Dreyfus, les mouvements de jeunesse avant-guardistes, la montée du nazisme et le gouvernement de Vichy, la naissance

58 תיירים ותושבים יוצאים 1979—80, הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, משרד התיירות, פרסום מס' 686, ע' 54—59.

d'Israël, la Guerre des Six Jours, la politique extérieure française de 1967 à 1981, l'impression d'un antisémitisme montant et l'arrivée incessante et massive d'immigrants/rapatriés en sont les repères juifs essentiels.

Articulés à des faits socio-politiques plus généraux (fin de l'Empire français, baisse de la froncophonie dans le monde, militantisme régionaliste en France même, . . .) nous avons là, dessiné, l'humus sur lequel pousse réguli.rement depuis près de vingt ans une rejudaïsation massive des Juifs de France qui s'éait amorcée dès 1900 dans des groupes tres restreints.[59]

Le Renouveau Juif (mouvement politique juif né il y a quelques années), les réussites impressionnantes des diverses "12 heures pour Israël" (où parfois ont assisté près de 150.000 juifs!), le développement spectaculaire des écoles juives en sont quelques manifestations marquantes.

Et mon expérience professionnelle ne peut que me faire confirmer les trois moments identitaires dégagés par Dominique Schnapper au sein des jeunes générations juives. A savoir, une affirmation juive plus poussée, une hypersensibilité à l'antisémitisme et un soutien indéfectible à l'existence et à l'expérience israéliennes.[60]

Mais il ne faudrait pas en conclure, comme le font certains, que les juifs feront massivement leur aliya à court ou à moyen terme. Non, dans leur grande majorité, les Juifs de France ont fait de ce pays leur pays. Mais ne voulant généralement ni s'assimiler ni vivre strictement selon le judaïsme halachique, ni opter pour un sionisme réalisateur, les Juifs de France deviennent des Juifs d'une condition certes volue et réclamée, mais inconnue jusqu'alors en terre de France, et on peut y voir "the emergence of the first signs of a collective personality." [61]

Perçue comme un "anachronisme insoutenable" par A. Koetsler,[62] cette mutation d'identité est le lieu décisif de l'ethnicité juive de

59 Sur l'ethnicisation des Juifs de France, voir entre autres William Safran, "France and Her Jews" From 'Culte Israélite' to 'Lobby Juif' ", *The Tocqueville Review*, 5 (1), (été 1983), 101–135.

60 *Art. cit.*, p. 328.

61 Alain (Ilan) Greilsammer, "Jews of France. From Neutrality to Involvement," *Forum*, 12/29, (Jérusalem: 1978), p. 146.

62 Calmann Lévy, *Analyse d'un miracle*, pp. 371–372.

France. Mais cette ethnicité est coupée de tout terroir: les Juifs ne sont ni les Corses ni les Bretons. C'est là que la thèse Kriegelienne du double foyer prend tout son sens. Inscrite dans la logique même de 1789, la relation du Juif à la France est, par sa définition même, d'ordre individuel. Atomisée dans sa figure publique, la vie juive ne peut être statistiquement qu'informelle, horizontale. Quant au collectif, ou ce qu'il était convenu d'appeler la Nation Juive avant 1789, ils se reconstituent dans le rattachement à sa traduction contemporaire la plus évidente: Israël.[63]

C'est toute une nécessité socio-historique inhérente à la judéité en terre de France qui se dégage ainsi. Celle d'une coopération grandissante entre les services éducatifs juifs français et israéliens.

63 "Postface" d'Annie Kriegel à l'ouvrage de Béatrice Philippe,, *Etre juif dans la société française*, ed. Montalba, (1979), p. 406.

64 Les chiffres sans indicaton sont tirés des *American Jewish Year Books* correspondants.

65 Les chiffres encadrés sont tirés de F. Schrager "Report in the History Files," cité par Leon Shapiro, *The History of ORT, A Jewish Movement for Social Change*, (New-York: Schoken Books, 1980), p. 274. (Parmi tous ces élèves, la plupart n'étaient pas adultes. Mais la proportion exacte n'est pas signalée par Shapiro. En 1977, 45% étaient adultes, *id*, p. 327.)

66 Les chiffres soulignés *italics* sont extraits de Harold S. Himmerfarb and Sergio DellaPergola, *Enrollment in Jewish Schools in the Diaspora late 1970s*, Jewish Education Statistics, (The Hebrew University of Jerusalem, 1982), p. 72. Les 11.234 élèves contiennent *aussi* les 3.242 jeunes de l'ORT, voir note 62, p. 93.

67 Le chiffre souligné fin est tiré de Elie Asseraf, *Les Talmudei Thora de Province, Etude socio-éducative*, (Paris: Consistaire Central Israélite de France et d'Algérie, sept. 1978), pp. 6–8.

ANNEXE I

	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78
Population juive (deux estimations extrêmes)		205,000 235,000				300,000 350,000					300,000 350,000						500,000 530,000					550,000 580,000						500,000 500,000		
Education juive (global)	4000				2800	3500								10000				13518		12000										21734
Ecoles juives (plein temps)		400						750	1000		1500									2700	2500	3000	3000	3400	5000		5000			7992
Talmud Thora			550					3500	5000		9000													5000					10000	
O.R.T.		1746							3294			3170		4002 5650				5351 5500					6737		5775				6075	3232
Camps (jeunes en)						4500		4000	6000												12000									
C.C. (Centres Communautaires)							1										52			61										

Sources: Voire notes 64, 65, 66, 67.

ANNEXE II

Mouvements et organisations de jeunesse juifs en France, 1979-1981

Au cours de ces deux années, j'étais chargé de mission du Département de la Jeunesse et du Hechaloutz de l'O.S.M. en France. J'ai été ainsi amené à beaucoup circuler dans les différentes régions et dans les différents organismes juifs de jeunesse. Ces derniers, à l'encontre des écoles juives, sont très "fluides" et peuvent comporter en leur sein plusieurs types de population: du noyau dur des militants et des actifs à la périphérie des sympathisants qui viendront de temps en temps, les effectifs peuvent doubler et même tripler. J'ai donc construit deux séries de cbiffres: évaluation minimale et évaluation maximale. Les effectifs absolus sont en général inaccessibles, aussi cette méthode des fourchettes me paraît-elle la plus appropriée. Pour la plupart des mouvements de jeunesse, les chiffres ont été "construits" à partir de sept sources d'information différentes et parfois divergentes:

— le cbiffre "officiel" — donné par le mouvement.
— nombre de types de camps.
— nombre (celui-là très exact) de jeunes en camp en Israël.
— visite des principaux locaux en France au moment des "grosses" activités.
— nombre d'animateurs du mouvement dans les journées d'étude régionales.
— chiffre anné par les jeunes du local et/ou de la ville.
— Yair Auron, *Les mouvements de jeunesse juifs en France. Le judaïsme contemporain à travers le miroir de sa jeunesse.* Thèse de Doctorat de IIIe cycle, Paris, I.N.L.C.O., 1979, 280 p. Y. Auron m'a transmis oralement les effectifs du CLEJ, de HEVRA et du C.E.E.

Centres Communautaires et synagogues	2.500	4.000
Groupes de défense	1.500	2.500
E.I.F.	1.500	2.500
Jeunesses Juives locales	1.500	3.000
Groupes lycéens	1.500	3.000
Organismes de loisirs	1.500	3.000
U.E.J.F.	1.500	2.000
MACCABI	1.000	2.000
D.E.J.J.	1.000	1.500
C.C.V.L.[68]	1.000	1.500
Groupes d'étude	800	1.500
Bné Akiva	800	1.500
MAF	600	1.000
Dror-Habonim	500	1.000
Etudiants (autres qu'U.E.J.F.)	500	800
Tikvateinou	350	500
Loubavitch	200	400
Hashomer Hatzair	200	300
Bétar	200	300
Yéshouroun	200	300
C.L.E.J. (Bundistes)	50	100
HEVRA (Sionistes-sociales)	50	100
CLESS	50	100
C.E.E. (Communistes)	50	100
	19.050	33.000

A ces chiffres, il me paraît souhaitable d'enlever 20% representant les jeunes appartenant à plus d'un organisme. Nous obtenons ainsi le *Total des jeunes Juifs de 7 à 21 ans liés à une organisation informelle*:

1) Evaluation minimale: 13.335 soit 13,3% de la couche d'âge considérée
2) Evaluation maximale: 23.100 soit 23.1% de la couche dâge considérée

68 Sur les jeunes du C.C.V.L. comparés aux élèves du Lycée Maïmonide, voir Patricia Frydman, "L'identité des jeunes juifs de France", in *Les Juifs en France, H. Histoire*, no. 3, (nov. 1979), 213-223.

Il y avait en 1979 21.734 jeunes Juifs scolarisés. Il faut supposer qu'un certain nombre de ces élèves fréquentaient aussi une organisation de jeunesse. Nous considérerons que 30% des élèves entraient dans cette catégorie.

Dans son *follow-up* de 1971, Doris Bensimon Donath rapporte que 73% des élèves des écoles juives avaient été aussi membres d'une organisation de jeunesse juive. Ce pourcentage ne nous paraît pas actuel pour trois raisons:

— il est diachronique, alors que notre descripton ici est synchronique
— il se rapporte à une période où l'école juive était peu fréquentée (1.500 élèves de 1948 à 1969 dans les lycées étudiés!)
— et "réservée" à un milieu orthodoxe *concerné*.

D'autre part, de la thèse de Y. Auron (p. 93), il n'est pas possible d'obtenir de façon nette une information à ce sujet.

De manière "intuitive" pourtant, le pourcentage de 30% que nous proposons nous paraît supérieur à la réalité. Nous obtenons ainsi le

Total des jeunes Juifs de 3 à 21 ans liés à une organisation juive en France à ce moment-là:

3) Evaluation minimale: 28.549 soit 21.7% de la couche d'âge considérée
4) Evaluation maximale: 38.314 soit 30% de la couche d'âge considérée

Inutile de dire que nos évaluations (1, 2, 3 et 4) sont supérieures à celles qui sont habituellement admises.

SUBCULTURE OR COUNTERCULTURE: CAMP RAMAH

Janet Aviad

Introduction

Although education is formative of the individual, educational ideology and institutions reflect processes in the society and culture that support them. They respond to processes of change occuring within society and only rarely initiate or influence such changes. For the past three hundred years Jewish education has attempted to respond to intellectual, economic, political and social changes in Jewish life. Education is indeed one arena in which the challenges presented by secularization to Jewish culture and community are most evident. It is also one arena in which paths of adjustment and adaption to these challenges may be observed.

The summer camping network established by the Conservative movement in the United States, Camp Ramah, presents an opportunity to examine the relationship of Jewish education to Jewish culture and society, and of the latter to general society and culture. These camps were a field where the ideals of this variety of modern Judaism could be established and acted out. They were settings where religious leaders and educators had full control over the environment and could structure it as they wished in order to realize educational goals which were the camp's very raison d'etre. An analysis of Ramah, therefore, is an analysis of the attempt of Conservative Judaism to construct a reality which reflected its own spirit and orientation. Issues which arose in Ramah were not specific to the camp, but were, rather, issues which confronted the Conservative movement as a whole.

Ramah is a subcultural experiment: an effort to secure com-

munity through the construction of a distinctive Jewish culture in a self-contained environment. It is a subculture, however, whose foundations are a nuanced variant of those of the majority culture, mirroring the accomodation of Conservative Judaism to the American environment. An analysis of Ramah reveals the strengths and strains inherent in a subcultural framework which, due to the compromises of a movement which stressed integration within the general society, is bereft of the compelling qualities of a counterculture.

The Emergence of Ramah

Since Ramah can only be understood against the background of the wider institutional context out of which it emerged, it is important to examine certain aspects of Conservative Judaism, even most briefly. The origins of the Conservative movement in the United States date back to the conflict between radical reformers and moderates in the latter half of the nineteenth century. Following the promulgation of the Pittsburgh Platform, the opponents of radical or classical reform organized themselves. They founded the Jewish Theological Seminary in 1886 to train modern rabbis who would be loyal to tradition, to act as a focus for the conservative forces within the American rabbinate, and to be a center of the scientific study of Judaism. The organizers also hoped to establish an authoritative body which would enact changes and uphold norms within the framework of Jewish law. Their intention was to preserve what they regarded as essentials of Judaism, which they considered to be flouted by radical reformers, namely, the observance of the Sabbath and dietary laws, preservation of the Hebrew language, loyalty to Jewish ethnic identity, and the preservation of the vision of a national future in Palestine.[1]

Loyalty to Jewish ethnicity and to certain aspects of the tradition along with an espousal of Americanization and modernization gave the Conservatives great appeal to the Eastern European immigrant and his children who wanted to maintain their

1 Moshe Davis, *The Emergence of Conservative Judaism* (Philadelphia: Jewish Publication Society, 1963), 201.

religious identity, but did not want to do so within an Orthodox structure, felt to be unsuitable to the American setting, nor within a Reform Temple, felt to be foreign. The Conservative synagogue grew rapidly as Eastern European Jews moved to the suburbs in the forties and fifties. A disjuncture developed, however, between the leadership of the movement, the rabbis and educators trained at the Jewish Theological Seminary, and the large numbers of laymen who affiliated themselves with the Conservative movement in those years.[2]

The leadership carried forward the religious orientation and traditional religious behavior of the founders of the movement. The membership, however, were to a large measure Jews for whom Judaism as a cognitive orientation was no longer plausible and for whom religious imperatives were no longer authoritative. For these people ethnic solidarity — a consciousness of a kind which conveys security, a sense of wholeness, and meaning — withstood secularization and the breakdown of religious bonds.[3] Folk loyalties became the center of a Jewish identification in what may be characterized as an ethnic response to secularization. Conservative Judaism expressed, within a religious structure, the strong desire of American Jews to maintain a "pre-secular" ethnic identity within a secular reality.

The religious framework nevertheless remained important for external and internal reasons. Religious affiliation, as a mark of upright and respectable citizenship in American society, was of value in advancing the aspirations of American Jews. Moreover, for Jews who felt a modicum of sentiment for the traditions of the past, the religious framework, symbols, and reflexes offered spiritual and cultural satisfaction. In studies of the Conservative movement, however, the ethnic-associational factor emerges as the strongest factor in motivating affiliation with this characteristically American Jewish religious movement.[4]

2 Charles Liebmann, *The Ambivalent American Jew* (Philadelphia: Jewish Publication Society, 1963), 63–64.

3 Milton M. Gordon, *Assimilation in American Life* (New York: Oxford University Press, 1964), 23–24; 29.

4 Marshall Sklare, *Conservative Judaism* (Illinois: Free Press, 1955), 199–245.

One astute observer, discussing the content of prayer in Conservative synagogues, has stated: "The content was not changed because the new Conservative Jews had no interest in content. They were folk traditionalists or 'reformed' secularists with a communal or ethnic definition of Judaism. They were concerned with group survival, not interested in religion, and in search of institutions which expressed values of both communal survival and integration or acculturation to middle-class American standards." [5]

The gap between the religious orientation and practice of the leadership and that of the membership was a matter which vexed the former. In the late forties and early fifties, fear for the future of the movement led to increased attention to educational institutions which were mandated with the task of training laymen and nurturing leadership to guarantee the continuity of the movement, and hence, in the view of the leaders of Conservative Judaism, of the whole of American Jewry.[6] It was recognized that the supplementary school system of the Conservative Movement, which included afternoon hours twice a week and Sunday mornings, was flawed by the minimal hours it allocated to education. Even with the best staff, six hours a week did not permit success in teaching basic subject matter. Further, supplementary education, by virtue of the fact that it is by definition secondary to public education, where the main part of the day is spent and the main investment of energy is made, is considered by students to be of secondary importance and value. A framework was sought by Conservative Jewish educators where Jewish culture would be dominant in scope and potentially in force.

The summer camp, because of its nature as a total institution where education could be carried on continuously and intensively for at least two months, was selected. Camping was a popular enterprise in the United States, used mainly for sports and recreation, but also by church groups, scouts, and other organizations

5 Liebmann, *Ambivalent American Jew*, 62.

6 Moshe Davis, "The Ladder of Jewish Education—A Program for Jewish Education in Conservative Judaism," *Conservative Judaism* 4, 3 (1948).

for educational purposes. The economic prosperity in post World War II America, together with the desire of middle-class parents to place their children in a recreational framework during the two months of vacation from school, promoted an upswing in summer camping during the fifties. In chosing the camp structure, educators of the Conservative movement chose a typically American setting which could be utilized to meet the specific and critical needs of Jewish education.

It should be noted that the educational potential of camping was recognized by American Jewish educators long before Ramah was established.[7] Camp Achvah was founded in 1926 by the pioneering educator Samson Benderly as a Hebrew speaking institution which offered an intensive experience in Jewish culture. Camp Cejwin, which had been founded in 1919 by Albert Schoolman, did not focus upon Hebrew, but did attempt to create an environment in which Jewish symbols and cultural values would be felt and which would create commitment to maintaining a Jewish subculture in the United States. Camp Massad, established as a day camp in 1941 and as a total framework in 1945, was a Hebrew speaking, Orthodox, and Zionist educational institution. Conservative educators, many of whom had participated in one of these camps, determined to adapt this framework to the special needs and purposes of their own movement and established Camp Ramah.[8]

It must be remembered that the initial impetus to set up an educational camp came from two directions: rabbis and educators of the Jewish Theological Seminary on the one hand, and laymen and rabbis from the Mid West on the other. The laymen also sought an intensive framework for Jewish education which could overcome the weaknesses built into supplementary education. Camp Ramah was founded to transmit the distinctive values of Conservative Judaism effectively to children of a largely suburban middle-class population which sought, simultaneously, inte-

7 Beverly Gribetz, "The Role of Jewish Educational Camping." Unpublished paper for History and Education course (May, 1974).

8 Shuly Shwartz, *Ramah — The Early Years, 1947–1952* (Masters Essay, Jewish Theological Seminary, 1976), 10–14.

gration in American society and preservation of a strong Jewish identity with ethnicity as its central axis.

From the beginning Ramah has been a joint project in which laymen were entrusted with the physical operation and the Seminary with the educational and religious program. The camp was a field where the interests of laymen and religious professionals met and cross-fertilized each other. General agreement existed between the active laymen and religious professionals as to the goals of the camp and the educational methods used to achieve them. On certain occasions in the history of the camp, when the interests of the field were seen to conflict with those of the elite, the field was represented by campers themselves or by educators who took it upon themselves to act on behalf of the laymen.

Subcultural Educational Goals and Ambiguities

The primary goal of Ramah is to generate that identification with Jewish peoplehood and with Judaism which would prevent assimilation and hence guarantee the survival of the Jewish people. The camp was to embody the specific ethos of Conservative Judaism in America. There, for two months, youngsters would live in an environment in which Jewish symbols were objective and pervasive and in which the basic sociological and psychological reality was perceived as ordered by Judaism. This is a unique environment for the life of the camper and one which its framers hoped would be sufficiently impressive to induce lasting loyalty to its chief moral, religious, and social values.

Ramah was a subculture whose specific patterns and values derived from traditional Jewish culture and were considered appropriate within the general American environment. The very notion of a Jewish subculture was viewed as fitting and desirable within the conception of the United States as a culturally pluralistic society.[9] Ramah embodied the mood of the fifties, in which both integration and distinctiveness were considered possible and desirable. The cultural patterns taught and lived in Ramah were the patterns deemed essential by the Conservative movement to main-

9 See discussion of cultural pluralism in Gordon, *Assimilation,* 132–159.

tain Jewish culture, grounded in tradition in a way not antithetical to general social norms. Thus, the Sabbath, prayer, dietary laws, Hebrew, and the study of sacred texts were central in Ramah, mirroring their position in Conservative Judaism.

The camp assumed the task of bringing young people to understand the inheritance of Jacob without which it was claimed that the community of Jacob could not survive. The Jewish Theological Seminary was dedicated to the principle that knowledge of texts and history would bring about commitment to Judaism. Learning, according to modern scientific methods, was thus viewed as a key to socialization. Ramah educators considered the camp structure an opportunity to teach Jewish sources and to create a sense of sanctity in the act of learning itself, an adaption of the value of *talmud torah.*

The central concern of Ramah was building loyalty to a community and attaching people to each other and to selected motifs and rites from the tradition of the historic Jewish community. This was to be done without countervening the individual's past, without discouraging participation in the general secular society and without alienating the individual from interests fulfilled in the general society.[10] The loyalty which Ramah created was not seen as exclusive and the commitment it hoped to create was not viewed as one which required rupture with other centers and other commitments.

However, the very success which the camp achieved in transmitting Jewish religious-cultural patterns and in nurturing ethnic solidarity illumines the problematic of the Ramah experiment: The camp presented a Judaism which seemed more real and authentic than that which existed either in the synagogue or in the homes from which almost all its campers came.

The reality of Ramah as a camp is itself the dilemma of Ramah. The camp is a separate culture. Its very physical isolation and self-containedness permits a fullness and intensity which is not present in the existence of Jews as a minority group seeking integration in the United States. Neither the home nor the syna-

10 See discussion of brainwashing in Robert Lifton, *Thought Reform and the Psychology of Totalism* (New York: Norton, 1963).

gogue could accomodate the experience of Judaism and of being Jewish acquired in the camp. Therefore, it is not surprising that the aspiration to perpetuate this experience in its fullness led not a few Ramah alumni to orthodoxy, others to Zionism or to religious experimentation.

Further, Ramah constituted a youth society, characterized by the intensity inherent in any comprehensive peer society and by the innocence and enthusiasm of youth. Ramah encouraged campers to feel that they formed an elite which bore responsibility for the future of the Jewish people, and which could be the force for cultural continuity and renewal. This sense of mission fed the natural tendency of youth to perceive itself as superior to the preceding generation and as forging a different and better future.[11]

Toward Commitment

Geographical Environment

Education in Ramah was self-conscious and deliberate. The camp's founders recognized clearly that within the informal camp setting the values of Conservative Judaism could be transmitted with the force provided by a total institution. The features of total institutions have been described succinctly by Erwin Goffman.[12] Ramah shares certain of these features as a people-changing enterprise in a total setting, limited, however, by its voluntary character and by the religious-cultural values it embodies and serves to convey. The first structural point to be noted in examining the educational framework and methods of Ramah is geography.

The camp is withdrawn from the city and cut-off from regular contacts with the "outside world." It is literally fenced in. Not merely a property division but a cultural boundary marks off Jewish and non-Jewish zones. Entering Ramah one steps into an area governed by a special behavioral code. It is an area

11 Robert Wohl, *The Generation of 1914* (London: Weidenfeld and Nicolson, 1980), 205.

12 Erwin Goffman, *Asylums* (New York: Doubleday and Co., 1961).

where Hebrew is both spoken and visible — part of the climate. Similarly, Jewish symbols are integrated in the landscape of the camp. Set in the pastoral country-side like hundreds of recreational institutions, the very physical space of Ramah possesses the sense of the extraordinary because it expresses a distinctive cultural and religious order. For most campers it is the only large open space they know where Judaism is objectively — and in a non-fragmented way — present in the public sphere. They are encapsulated within a geographical area which takes on the characteristics of the charismatic for them and constitutes a new reality. Within it sacred activities and symbols are manifested and experienced as they are in no other place.

Routine

Thus, coming to camp is itself a passage from one reality to another. The impact of the environment is strengthened by the totality of the structure of daily existence imposed by the order of camp. All aspects of life are conducted within the single framework: work, play, eating, and sleeping.[18] Campers live in bunks with 15–20 peers. Their daily activities are coordinated by counselors, division heads, and directors along lines which are intended to implement the educational interests of the camp. For eight weeks campers live according to a plan designed to change them. They enter this framework voluntarily and thereby consent to follow its program. The success of Ramah depends upon the basic cooperation of the campers in participating in all aspects of camp life according to its norms. While the stipulation of the camp codes comes from outside, that is, from a national commission which determines the rules and ways of all Camps Ramah, the code is not regarded as an external and undesirable imposition, but rather as the natural, right, and real path of these special camps.

The total environment of camp has the educational advantage of intensity and comprehensiveness. It offers the possibility of guiding behavior in every situation — work, recreation, public,

13 *Ibid.*, 5–6.

and private. Ordering routine thoroughly accords the camp the power to inject its values and infuse its spirit within a wide variety of activities. The educational potential of Ramah in this regard was taken with utmost seriousness by the camps' directors and staff. Internal memoranda and papers analyzing the routine bear witness to the effort invested in probing and rationalizing every aspect of the camp schedule according to the educational norms of Ramah.

A glance at the counselor's manual and its instructions for the waking and putting to sleep of campers immediately discloses the concern exhibited over routine, and the effort extended to structure every minute of the day for educational purposes. Thus, the counselor is alerted to the importance of structuring bedtime: "Do not enter into conversations with children about fears they may have at this time. Such conversation will probably heighten the tension. Most terrible of any fear is that one is alone with it, shut off from others. Therefore, by being with children... and in many ways conveying friendship and interest, the counselor is in reality demonstrating to the children that they are not alone. Try not to bring up to the children at bedtime items that may be upsetting.... Do not start plans for a new project while the children are getting ready for sleep." [14]

Such suggestions and instructions are cushioned in descriptions of the psychological strains and the task of the counselor in creating a bunk climate which enables appropriate behavior and development. The details of the specific matter of bedtime are important only in so far as they point to the overall sensitivity to routine and the energy funneled into planning and programming every aspect of it.

The brief citation about bedtime casts light both upon Ramah's educational methods and upon the limits imposed by the camp upon its own educational work, which differentiate Ramah from certain total institutions described by Goffman. Thus the constraints of routine and structure in Ramah are not designed to break youngsters but to encourage reflection and choice, which build the self. In total institutions described by Goffman "minute

14 *Bedtime*, Camp Ramah in Poconos, #10, 4.

segments of a person's line of activity may be subjected to regulations and judgments by staff; the inmate's life is penetrated by constant sanctioning interaction from above, especially during the initial period of stay before the inmate accepts the regulations willingly." [15]

Ramah is not coercive and its intervention and sanctioning aim not to violate autonomy and the sense of self-determination. While in Ramah an entire routine is fixed, some sections of the day are left open to choice, within limits defined by the broad educational purposes of the camp. Thus, prayer, study, communal meals, and bedtime are set activities, behavioral violations of which would bring intervention on the part of camp authorities. Even in this area, however, where minute detailed instructions may be given, variations are possible.

And in those areas left open to individual choice the intention is to allow self-expression, and to nurture the capacities of youngsters to evaluate and choose according to personal preference.[16]

Models

One of the most critical forces in affecting change is obviously the authority figures with whom campers have contact. In the role of the counselor, both the desire to affect change and the limits imposed upon the process of people-changing may be seen quite clearly in the definition of the counselor delineated in the educational literature of Ramah. The counselor is described as a parent figure, who is to guide the behavior and shape the outlook of the camper through intense and constant contact. Again, in contrast to other total institutions, the social distance between counselor and camper is not to be great and is not to be strictly guarded.[17] No separate code or language is to split the two levels. The counselor is to play a supportive parental role, stimulating

15 Goffman, *Asylums*, 38.

16 The question of structured versus unstructured programming is discussed in many short papers circulated within Ramah staff. For example, "Role of the Bunk Counselor," Camp Ramah Poconos, 1965.

17 "Additional Notes on the Role of the Bunk Counselor," Camp Ramah Poconos, 1968, #56.

the intellectual and emotional growth of the camper without threatening withdrawal of sympathy or understanding.

The counselor is to encourage change but not through assault or coercion. He is to be an "available" and "accessible model," who through his involvement with campers affects the desired growth and change. The counselor is charged with creating a moral climate in the bunk which permits and supports change. A short pamphlet published in 1961 called "Why Routine?" used in a Counselor Training Institute delineates the counselor's role.

In discussing routine with the campers the counselor is to (1) "clearly articulate reasons for decision within routine area (what demands does the situation itself impose); (2) discuss alternative possibilities; (3) help group evaluate each (counselor as interpreter of realistic situation); (4) accept decisions of campers where feasible—clearly explain where impracticable; (5) help set up and carry through plan; (6) leave opening for re-evaluation . . . p.s . . . .amount of direction needed from counselor depends on age, particular individuals, and how they live together as a group." [18]

In a later paper on the same subject printed in 1975 and called "Some of the Educational Principles Involved in Counselor's Daily Routine" the following items are listed: "(1) Education is defined as changing behavioral patterns; (2) the counselor is at all times the "example" of the ideal personality; (3) the counselor acts towards individuals individually . . . . (4) the counselor sees routine as a means by which camper's personality is expressed." [19] The task of facilitating change is established as central to the counselor's role. The means, however, are limited to programming through the routine of camp life and serving as a personal model.

Ritual

A central aspect of existence in Ramah is the religious order which frames camp life. Morning prayers, prayers before and after meals,

18 "Why Routine?" Camp Ramah Poconos, 1961.

19 "Some of the Educational Principles Involved in the Counselors Daily Routine," 1975, #1.

observance of the Sabbath, and the formal study of religious texts set out the distinctive structure of the camp and convey its distinctive message. For the majority of entering campers this is their first confrontation with Judaism as an objective reality, an environment marked by religious symbols, a day organized around religious practices, in which piety is a value.[20] Ramah fulfilled a basic socialization role for these young people, initiating them into basic gestures, language, and values of Judaism.

Camp educators determined to rely upon a routine of performance to habituate youngsters into a framework which was either completely new to them or new in its intensity and extent. Ramah constructed a public Jewishness in which ritual acts and symbols of Judaism were part of everyday life and in which Hebrew was visible and audible constantly. These were the givens in the camp environment, not requiring explanation or justification. Ritual practices structured and framed the routine of the day and the week. Youngsters would first imitate and then acquire skills in discrete practices. Familiarity would come gradually and the Ramah "way of life" would become natural and internalized. In so doing, Ramah acted as a surrogate for the home and community which had existed in traditional Jewish society. Prof. Gerson D. Cohen, then chancellor of the Jewish Theological Seminary whose experience in Ramah reached back to its very inception, noted this explicitly in speaking of the goals of the camp: "What in Eastern Europe and in Israel was imparted in the home and in the street had to be transmitted in the United States through a very special medium, in which rituals were made integral to the cultural context as a whole and where Jewishness became part of the natural environment of living." [21]

The force of ritual participation in creating the identification which Ramah sought to engender cannot be overestimated. On

20 The only systematic study of the background of Ramah campers was done for a doctoral dissertation, based on a sample of campers who attended the Palmer Massachussetts camp in 1969. See Uri Farago, "The Influence of a Jewish Summer Camp's Social Climate on the Campers Identity" (Brandeis University, 72–32–094, 1972), 97–100.

21 Gerson D. Cohen, "The Goals of Camp Ramah," 1973.

ritual occasions, more than any other, the group is strengthened. Individuals come to feel themselves part of a unity which derives its force from a power beyond itself. Ritual links the culture of the camp with transcendent meaning. Campers participating in prayer sense a strong relationship of communion with their fellows, with past generations, and with the values which the praying community represents. Ramah, especially in its ritual function, channels the force of Jewish history and culture, and engenders a sense of intense identification with a collective with an ancient past and a vocation directed towards the future. The camp comes to possess what Shils called institutional awe, by virtue of the "presence of order-creating, order-disposing, order-discovering power, as such it is a response to a great ordering power."[22]

The celebration of *Tisha B'Av*, a fast day which marks the destruction of the Temple in Jerusalem in 586 B.C.E. and again in 70 C.E., is unknown to most campers prior to their first summer in Ramah. In camp, this holiday, the only one occuring during the summer months, is the focus of study and preparation. It is an occasion which links the campers with fundamental experiences of Jewish history and with the people which has undergone suffering, martyrdom, exile, and redemption. Summer recreation is broken by the collective recollection of historical tragedies and the collective resolution to overcome them in the future of the Jewish people.

More than any other event in the summer, *Tisha B'Av* draws youngsters into the past. The reading of the Book of Lamentations and other rituals re-enacted in the mountains of Pennsylvania or Wisconsin establishes links to the past and to the ongoing drama of the people. And more than any other single event, it heightens identification with the camp itself and with the community which is the symbol of the entire people. On such an occasion the "we" feeling created in camp is most clearly expressed and re-enforced. The commitment which Ramah generates to the camp community is extended to the community of Jews

22 Edward Shils, "Charisma," in *Center and Periphery, Essays in Macrosociology* (Chicago: University of Chicago Press, 1975), 204.

everywhere. The camp intends to create knowledge of and identification with certain symbols of Jewish culture and witb the collective history of the Jewish people.

It is important to note that participation in rituals is not open to cboice in Ramah. Rituals are considered essential to Jewisb life and obligatory for every individual. The task of the camp is to convey the sense of obligation and the seriousness of tbe activity, as well as to guide and instruct in performance. Moreover, in the process of building identification and commitment, ritual participation is of the greatest value. The feeling of communion created through it binds people not only to eacb other but to the values of the wbole. It is precisely in this area tbat Ramah could not afford to encourage autonomous choice, but, on the contrary, would want to promote the renunciation of personal inclinations which separate the individual from the group.

Ramah, as indicated previously, was a product of the Conservative movement of the 1950s. The camp created an ethos and climate of Jewishness in which ritual behavior was one important element. The educational tbinking which developed around the problem of people-changing in the camp framework focussed, however, upon another element, namely, interpersonal relations, ethical experience, and ethical growtb. It is not surprising, therefore, that so much of the educational material produced by Ramab for the counselor viewed the bunk as the principle arena for the shaping of etbical relations and hence for the growth of the camper. Tbe empbasis in Ramah upon character education is an outgrowth of tbe emphasis among suburban middle-class Jews during the fifties and early sixties upon morality as the self-definition of a Jew as a Jew. This trend was examined by Marshall Sklare, whose data focus upon attitudes and values prevalent among Conservative and Reform Jews in the Middle West during this period.[23]

23 Marshall Sklare and Joseph Greenblum, *Jewish Identity on the Suburban Frontier* (New York: Basic Books, 1967).

Educational Theory

It was during Ramah's "take-off" period in the fifties and early sixties that educating towards universal and ethical values emerged as central to the educational concerns of the camp. This trend can be seen clearly through an analysis of the development of Ramah under the direction of Mr. Louis Newman and Professor Seymour Fox. While Ramah was born an educational enterprise, it was the work of Louis Newman, director of the Wisconsin camp from 1951–1953, which transformed the camp into a canvas in which every stroke was to be legitimated and rationalized in terms of educational theory. Highly influenced by John Dewey, Newman attempted to integrate progressive educational ideas with concepts drawn from the Jewish tradition within the framework of praxis provided by Ramah.[24]

The greatest investment in educational thinking and programming occured under the direction of Seymour Fox, who served as the director of the Wisconsin camp and then as national director of Camps Ramah. Gathering together a cadre of young educators, many of whom had been influenced by Newman and whose imagination had been fired by the educational possibilities of the summer camp, Fox organized a seminar on the educational theory of Ramah and invited Professor Joseph Schwab from the University of Chicago to conduct it. Further, a board of educational advisors, including such men as Professor Fritz Reydl and Professor Ralph Tyler, was established to guide the work of the camp, again in recognition of the great potential for people-changing which it possessed.

Ramah emerged as a major educational project to which great energies, funds, and talents were directed. The directors, who met all year round to shape the educational program, and the counseling staff who met during the winter months to discuss educational ideas, believed that they were engaged in an enterprise which would change the face of American Jewry. The insights and analyses of advisors from the world of general educa-

24 Shuly Schwartz, *Ramah*, 43–54. Uri Farago, "Influence of Jewish Summer Camp," 61.

tion were sought to enrich the work of those building the Jewish framework.

The role played by Professor Schwab would seem to have been decisive in heightening the emphasis upon the ethical aspect of Jewish education in Ramah. In reflecting upon his interest in the camp and his agreement to work within the Jewish framework, Schwab described the peculiar opportunity offered to experiment with "a meaningful program of character education" which could be "relevant to large numbers" and thereby produce change in a significant social group.[25] The camp permitted a combination of methods which involved controlled interpersonal relations with adults, peers and sub-peers within the context of activity in work-centered groups, on the one hand, and the bunk group, on the other.

The distinction between the two frameworks — the interest or work group and the bunk group — and the educational meanings of the distinction for staff and campers was a major focus of the Schwab seminar deliberations. Ramah was viewed as a total world in which the bunk represented the security and comfort of home and the interest group the demand, competition, and achievement orientation of work reality. Programs were designed to structure both frames and consciously to guide youngsters to develop within both.[26]

Developing character was defined in psychological terms as developing the strength of the ego. "In brief (and crudely) we view ego strength or character as deriving from and consisting of the continuing *discovery, development, and cultivation of competences to enter upon effectively modulating transactions with one, another, or all aspects of the environment.*" [27] If the environment was structured properly, the individual could be engaged in activities which lead to "characteral" growth. By this was meant "the competence to make choices and decisions, to constrain

25 Joseph Schwab and Seymour Fox, "A Proposal for a Project in Character Education," n.d.

26 Summary of directors meeting with Professor Schwab, Aprit 16, 1961.

27 Joseph J. Schwab, "A Proposat Concerning Character Education," (March 2, 1965), 6.

subsequent action to conformity with these choices . . . and capacity for deliberate modification of one's ego-structure." [28]

Six areas were outlined in which "character competency" was to be nurtured in Ramah: interpersonal relations; transitional relations which lie between interpersonal and work; work relations; group membership; intellectual competences; and self. Schwab and the directors claimed that participation in the bunk group and work group, when structured properly, involved all these areas and provided the field for experience and change. Great effort was expanded in developing the conception of the bunk and interest group, in defining the qualities necessary for staff in each, and in elaborating appropriate activities for each.

The educational field presented by Camp Ramah was utilized fully to develop character by programming rationally every detail of the day according to the educational criteria of the camp. During a meeting in March, 1961, two axes were suggested which delineated desired experiences and resources of the camps, such as sports, crafts, Hebrew, eating, and living together. These provided the conditions necessary for "the guiding experiences for educational programming": (1) experience of carrying through a plan from beginning to end; (2) an aesthetic experience; (3) experience of developing a skill (technical, bodily, and intellectual); (4) experience of free intellectual activity; (5) a religious experience; (6) a solitary experience; (7) a mass experience; (8) a work experience; (9) experience of making something with hands; (10) experience of participating in a team group; (11) experience of interpersonal relations in group for their own sake.[29]

This thorough list indicates clearly the determination regnant in Ramah that nothing be left to accident. Maximal use of resources was made in order to offer a wide range of experiences which the youngster would undergo, possibly come to appreciate, and through which he would grow. "We build character in bits and pieces, as circumstances make opportunity. There is no one set

28 *Ibid.*, 7.
29 Minutes of Meeting with Professor Schwab, March, 1961.

structure but a variety of structures." [30] The elaboration of experiences and programming in each area disclose the driving goal in Ramah to affect and change people through developing what has been defined as the "ego-strength," the autonomy of the individual over as much of his life as possible.

The list of experiences also reveals the emphasis upon universal and ethical concerns in Ramah. The religious experience, for instance, is one among many, and one which, as has been indicated, did not merit special attention in the seminar discussions for directors under the direction of Professor Schwab, during this period of extensive growth in Ramah. This does not mean, however, that the specific religious dimension was totally neglected. Schwab himself wrote that Ramah possessed particular advantage as an intellectual framework because it combined "intellectual and character development with the establishment of roots — a combination not sufficiently appreciated in complex society." [31] In this view, the link to Judaism was a positive factor in the educational project, because the sense of belonging to a historic tradition was a powerful force in character formation. Character is indeed built upon "a body of specific cognitive and affective commitments: an array of attitudes, values, and considered, yet internalized, principles and precepts. We take the view that a diversity of ethical-cultural groups is not only a fact in our society but a desirable state of affairs." [32]

While affirming the value of roots and tradition, the primary interest in his work with Ramah was the question of character, focussing upon it from a universal and secular perspective. The material prepared on discrete camp activities reveals the sophistication developed in using informal structures to achieve educational goals. The rabbis who worked with Professor Schwab could assume that the religious patterns established at camp functioned in transmitting specific religious values. They could devote themselves fully to character education because they too identified the ethical

30 Minutes of Meeting with Professor Schwab, April 16, 1961.

31 Minutes of Meeting with Professor Schwab, March 2, 1965, p. 8.

32 Joseph J. Schwab, "A Proposal for a Project in Character Education," 1.

dimension as an essential aspect of Judaism, and as that which fit the expectations of the general society of a "religion of democracy." "Our goal in camp is to change the child who comes to it. We want to make him a better person. As Jews we believe that to be a better Jew in the full meaning of the word is an aid to becoming a better person." [33]

Until the middle of the 1960s educational thinking in Ramah did not focus upon problems of religious education, although the camp was founded to transmit religious and cultural values and was supervised by a religious seminary. One factor which accounts for the lack of attention to the theory of religious education in camp is the reliance upon the milieu created by Ramah as an educational vehicle. Ramah was described by one of its most talented directors as a "natural Jewish experiential background." [34] Ramah attempted to construct an environment where Judaism was woven into life and not fragmented from it, a total structure which encompassed the youngster and affected every aspect of existence. The cultural framework could be trusted to provide the mood, the motivation, and the content for the socialization which the camp wanted to convey.

Another factor underlying the lack of attention accorded specific religious issues and education was the identification of a wide range of cultural and social activities with Judaism, an identification which permitted the overlapping or blurring of the sacred and the profane. Playing baseball ethically could become a religious commandment, and the focus of educational activity could be placed upon interpersonal relationships on the sports field. Or, in a different direction, great energy could be devoted to the performance of a Broadway play, chosen not because of any relationship between its content and the distinctive culture of the camp, but because of its popularity, intrinsic musical or dramatic qualities, and because of the usefulness of the dramatic performance for educational purposes. The play was translated into Hebrew,

33 Ray Arzt paper on Camp Ramah.

34 David Mogliner, "Your Child," *United Synagogue Commission on Jewish Education* (Winter 1972), 3.

which did not, however, betray the fact that it epitomized secular American pop culture.

Camp is by definition an experiential rather than a rationalist framework. This is its major educational advantage as an informal institution. There is no doubt, however, that when camp is designed to be a people-changing establishment, a rationalist ideological focus would be effective in leading to or reinforcing change. It is not accidental that in institutions which rest upon commitment-producing mechanisms the ideological element is central. Ramah, however, veered towards the experiential almost entirely, perhaps because of the non-ideological character of Conservative Judaism.

Strains in Accomplishment: The Experience of the 1960s

During the fifties Ramah developed a subcultural environment which provided an experience of Jewish living and enculturation in Jewish values unavailable in any other educational setting in non-Orthodox Jewish education. The intention of the educators in Ramah was to create an organic community in which Jewish and general American patterns were woven harmoniously through mutual accomodation, reflecting the goal of American-Jewish integration. Strains in this formation emerged, however, during the sixties, under the impact of changes occuring in the general society to which the camps could not remain impervious. These strains issued in a rebellion against the status quo in Ramah in the direction both of religious experimentation and social involvement. This rebellion, however, was aimed at the particular accommodation with secular society which Ramah represented, and not at the posture of accommodation itself. On the contrary, the developments in Ramah of the late sixties continued the earlier tradition of adapting and adjusting to stimuli from without.

The 1950s were characterized by a liberal faith, a continuation of hopes and aspirations prevalent during the preceding century and a half. Americans trusted in the efficacy of technology, the worth of democracy, and the moral rectitude of the country's humanitarian destiny. As the sixties began, however, the civil rights issue erupted, demonstrating the existence of serious injustice and challenging the trust in democratic institutions. The war in South

East Asia, in the latter part of the decade, created anger at established political institutions and disaffection from the "system." Throughout the decade questions about the use and direction of technological development emerged.

One path taken by youtb for whom the basic value consensus of society had become doubtful was the path of religious search and experimentation. Since things as they were did not seem self-evidently right, young people seceeded from established structures and turned to alternative meanings and communities. Social and cultural malaise led to the emergence of new heterodox cults as well as to a renewal of traditional religious forms in an effort to define an orientation and commit oneself to a community which seemed meaningful and worthwhile. Jews, too, participated in this religious turning, channeling interest and energy into innovative eclectic forms or toward a renewal of institutionalized Judaism.

The spirit of religious change and experimentation manifested itself in Ramah and was carried beyond the camp by graduates who founded and developed *havurot*.[35] This spirit was most evident in tbe late sixties and assumed an almost anarchic form in the Palmer, Mass. camp in 1969. Ramah youtb exhibited the protest and simultaneous openness to religious searcb and change which marked large segments of western youth in the sixties. The sense of being locked in a generational conflict and of sbaring a "common grievance" [36] vis-à-vis adult society were both present in the camps. These sentiments issued in Ramah through a desire to revitalize religious forms which were established in the camps, to renew religious ritual, to uncover traditions which had particular meaning for youth in order to introduce them into the camp program, and to concentrate energy upon developing religious consciousness and piety.

This activity was to be guided by the principle of subjectivity. The new religious spirit did not take an orthodox direction. It did not call for a reform in which orthodox interpretations of religious authority would be accepted and in which orthodox versions of

35 Bernard Riesmann, *The Havurah: A Contemporary Jewish Experience*, New York Union of American Hebrew Congregations, 1977.

36 Louis Dupré, "Spiritual Life in Secular Age" in *Religion, Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences* (1982), 24.

sacramentalism would be adopted. Rather, the change called for by Ramah youth in the sixties was for greater spirituality on the basis of personal commitment and choice. The description of the modern religious sensibility given by Louis Dupré can be applied to Ramah accurately: "The religious person embraces only those doctrines which cast light upon his inner awareness, joins only those groups to which he or she feels moved from within, and performs only those acts which express his self-transcendence." [37]

The young people in Ramah that summer sought a spiritual center to replace the ethnic center adequate for their parents but not for them as the ground of Jewish being. The director of Camp Ramah in Palmer during the summer of 1969, Rabbi Ray Arzt, pointed to the problematic in a paper called "A Guiding Outline for Defining the Religious Climate in Ramah." Arzt presented the distinction between the survivalist and revivalist orientations. The validity of the over-all distinction as well as the particulars outlined within each category are questionable. However, what is not open to question is the thrust of the guide, which reveals the needs and the sensitivities of the period. Thus he wrote:

I. The religious climate is created through programming in the following six areas:
   1. observance: ritual acts, skills
   2. ethical: interpersonal
   3. sensitivity: intuition, symbolic expression, numinous, non-verbal, oceanic
   4. intellectual: conceptual frameworks, integration, subject matter, information, principles
   5. service: community
   6. myth: romantic ideal, cosmic purpose and design, heroes past and present.

II. Programming in these areas can be executed in two possible modes. They are:
   1. Survivalist: status quo
   2. Revivalist: radical change (form, content, stress, priority)

37 Ray Arzt, "A Guiding Outline for Defining the Religious Climate in Ramah." n.d.

III. Within each mode there exists a continuum running from radical to conservative:
   1. Survivalist: religious behaviorism (Young Israel); adjusting religious norm to community norm — (suburban religion)
   2. Revivalist: reconstruction and construction of demand and need system — Halacha as an energy system.

IV. Survivalism is essentially non-threatening to self. Its program consists of a fabric woven of disconnected religious items, i.e rituals, texts, norms, skills, non-intruding warmth of atmosphere. i.e.:
   1. observance — decided upon and followed
   2. ethical — limited to the obvious
   3. sensitivity — assumed
   4. intellectual — non-confrontative
   5. service — token
   6. myth — non-charismatic

V. The Revivalist mode is initially more threatening to self than contributes in establishing the new self. Its concerns are: soul, character, mind, numinous, destiny action confrontation, authenticity, self-reliance, integrity, demands, priorities. The identification of the ethical with the expedient. i.e.:
   1. observance — the symbol referent
   2. ethical — subtle and demanding
   3. sensitivity — creation of new needs
   4. intellectual — vigorous, honest, selective
   5. service — giving of self to various communities
   6. myth — the source of passionate energy

VI. *Survivalism* is further characterized by accomodation to given norms, and allows for easy mobility between differing social milieus (the hamburger when leaving the gate of Ramah). The religious becomes an activity.

Revivalism is characterized by a thrust towards what is authentically religious.[38]

Seymour Fox commented upon Arzt's critique of Ramah's "survivalist" orientation:

38 Seymour Fox, "Conversation with Ray Arzt," January 14, 1965, 2.

> In character education or in value education, before we in Ramah spoke about the interest group or the bunk group, all we were able to talk about was that we hope the camp does the following things.... We were not able to pinpoint by what method we hoped to achieve a given goal. The interest group and bunk group have, to a large degree, closed this gap. However, this is a long way from having a religious camp. What a religious camp would have to be, if we were to follow even the most explicit statements in your outline, would be one in which the morning program, the afternoon program, the bunk group, the interest group, the evening program (the question of whether there is even a bunk or interest group), would be decided in the light of the goal of having a religious institution. Now religious, obviously, in the sense that you use it, that is the revivalist sense and not the survivalist sense.[39]

It was precisely the survivalist orientation which those advancing what they perceived as an authentic religious orientation — that which they claimed should be the ground for survival — rejected. Emphasis upon interior religiosity and upon a subjectivist mode constituted a reaction to the communal-survivalist perspective.

Paragraphs V and VI in Arzt's outline indicate most clearly those elements, many imported from the youth culture, which gained ascendancy in Ramah during the late 1960s. Personal expression and experience as ultimate values, a struggle to heighten subjective meaning and to attain resonance between the individual and inherited forms, and a willingness to challenge established patterns were characteristic of the time.

Within the framework of Conservative Judaism, where the authority of Jewish law is not absolute, experimentation could lead to aberration. In the Palmer camp, when the criteria of self-motivation and self-fulfillment clashed with routine and the rigour of the law, the latter yielded. A citation from one staff member, active in shaping religious developments in camp that summer gives expression to the view of religious experience as the standard of religiosity and the consequent secondary relationship adapted towards ritual and law:

39 Farago, "Influence of Jewish Summer Camp," 187.

> Somebody can be very religious without being observant and observant without being religious. By "religious" I mean things which bind me with other people, the reverence people have for other human beings and what they call God, which is manifested more in the way people live, than whether they "observe" religion. Religion for me is independent of anything Jewish. Jewish ritual may be a reinforcement and symbolically important for a person, and if it is so it is fine, but it is not a prerequisite for a person being religious.[40]

Ramah in the late sixties, like Ramah in the fities, was an arena for the negotiation of religious, cultural, and social values between the elite understanding of Conservative Judaism and that of the field, which reflected the situation of the congregations. During the sixties the gap between the two points widened. The eruption in Palmer is one example of the product of such strain. Here some staff and older campers sought what they considered to be a more "authentic" religious life. Their goal was to reform those religious patterns in camp which seemed not to express their new interiority, and to both naturalize and revitalize the entire religious aspect of camp.

During the sixties young people of Ramah joined the critique of adult society voiced by youth throughout the United States, but directed themselves principally towards the liberal Jewish culture of their parents and toward the institutions of the Jewish community. The camp structure, with its segregation from the established community, functioned as a pressure cooker. Moreover, the ground for change had been prepared during the fifties, when theories of individual choice, responsibility and autonomy emerged as the justification for a non-authoritarian approach in the camp. The individualistic approach could be transferred easily to the religious area, where experience rather than ideas had been relied upon as the vehicle of commitment.

During the sixties, under the impact of young people highly self-conscious and determined in their goal to change fixed forms and introduce a new spirit, the camp witnessed several summers of experimentation which reached their peak in 1969 with an attempt to instigate radical changes in the religious order. The events

40 Minutes of Meetings with Professor Schwab, February 6, 1962.

of that summer are important in understanding the problematic of Ramah, and indeed that of the Conservative movement. One effect of the youth culture upon young people who came to Ramah was a heightening of the readiness to abandon the limits imposed by Ramah itself upon people-changing. Those who grew up in this period were prepared to counter the culture of their parents and teachers in the name of what they perceived to be a full and compelling Judaism. They were unwilling to accept the discontinuity between camp and home, and, rather, opted to restructure home and synagogue.

The Challenge

Ramah functioned as a people-changing institution within what was defined by its own directors as the "double bind." Camp educators knew that children were sent to camp by parents to "become Jewish" and to "live Jewishly" so long as the commitment created there did not necessitate a break with family norms.

> The case is of a child who is sent to Ramah by his parents, the parents being ambivalent in their real attitudes toward Judaism. On the one hand their own complex of demands and forbiddings, i.e. their conscience dictates the following — give your child a Jewish education, Jewish living is desirable. On the other hand the injunction of society — acceptance — operates in such a way that they don't want that Judaism to take hold in the child. The child is told psychologically "Be Jewish and Don't be Jewish." [41]

The response of the Ramah directors to a recognition of the bind was not to press toward conflict and confrontation with the parents. The disarticulation between the situation in camp and the situation in the home was accepted as a reality with which staff and youngsters lived and coped. Dependent upon the backing of synagogues and laymen, Ramah could not afford to create tensions and strains which might lead to the withdrawal of support. Thus the camp accepted the limits inherent in its basic

41 Peter Berger, *The Social Construction of Reality* (New York: Doubleday and Co., 1926), 145.

structure, meaning that it accepted a discontinuity between camp and home.

The socialization to an intensive Jewish way of life which occurs in Ramah is subject to the strains to which any process of "secondary socialization" is subject. Ramah is in a sense not the real world, that world which is home for the youngsters who attend camp. The "natural environment" to which Gerson Cohen referred is not that of Ramah. The camp reality is a specific institutional context, bounded and set apart from home. In so far as Ramah succeeds in its people-changing or socialization function, it creates a serious problem for itself. The intense commitment among young people which can be generated by Ramah must overflow the implicit limits which the laymen, who sponsor the camp, have set upon its work. The guardians of the home front, as it were, are not interested in promoting clashes with their children nor in transforming their homes in the image of the camp.

Similarly, rabbis whose synagogues are part of the home environment may be uninterested or unable to transform them to meet the needs of youngsters returning from Ramah. The Ramah reality, shaped by the elite of the Conservative movement, is a summer reality. If it is to be maintained, a clash with the necessities of home, of the ten-months-a-year-world is inevitable. To carry on this clash the youngster would have to be armed with an explicit and firm "counter definition of reality." [42] But, as indicated earlier, Ramah is not mandated to create a counter-cultural rebellion aimed either at the values of the general culture or those of the Conservative movement. The camps' proponents saw their role to be that of strengthening existing forms and bolstering commitment to existing values.

Ramah of the fifties had presented its version of Jewish living as paradigmatic. It was an integrated and intense experience of Judaism, intended to create loyalty to the Jewish people and to the institutions of Conservative Judaism. The young people, appropriating the spirit and sensibility of the sixties, stretched these bounds. In his article called "The Greening of Judaism" Marshall Sklare describes the indebtedness to the "regnant pieties of the

42 Marshall Sklare, "The Greening of Judaism," *Commentary*, 1974, 55.

youth culture" — which becomes servitude to them in his view — as underlying those changes in Ramah later incorporated in the Jewish Catalogue.[43] Ignoring Sklare's negative evaluation, the receptivity to social and cultural forces of the general society which he identifies is a clear tendeney and one which is, moreover, consistent with Conservative Judaism. It should be noted therefore that the innovation of the sixties was in the direction of integration with society. However, it was integration with a segment of society which clashed with that segment which supported the established synagogues.

The developments at Palmer in the late sixties were not isolated incidents of strain in the history of Ramah. Other examples could be offered in which the organization reacted to sociological changes and became an arena of conflict where forces of tradition struggled against forces pressing for innovation.

The very fullness and force of Ramah led beyond the institutional bounds of Conservative Judaism. It may be suggested that Ramah was constructed as a subculture, which willy-nilly encouraged counter-cultural phenomena. In this sense, it reflected the tension of being consciously Jewish in the United States, and magnified this tension in the summer's rays of the camp sun. For to the degree that Ramah created identification with an intense and living Jewish culture, it generated the need to perpetuate that culture outside itself, on an ongoing basis, in a full and rooted way. To the degree that it created a vital and active counter-culture, it created conflict with the compromise of its mother-institution.

The built-in tensions between sub-culture and counter-culture were not consciously resolved by either the theoreticians or practitioners of Ramah. This non-resolution is itself consistent with the ethos of Conservative Judaism. While permitting flexibility and granting the social ease which accompanies integration as a subculture, the driving force, compellingness, and firmness of the eounter-culture are sacrificed.

43 *Ibid.*

TOWARD A SYSTEM OF STATISTICAL INDICATORS ON JEWISH EDUCATION IN THE DIASPORA: FIRST DATA ON HOURS OF TOTAL AND JUDAIC INSTRUCTION IN JEWISH SCHOOLS, 1981/2–1982/3

Sergio DellaPergola

Introduction: The Project for Jewish Educational Statistics

Perhaps more than other scholarly papers submitted at this conference, ours quite directly stems from the previous Conference on Research in Jewish Education, held at the Melton Centre for Jewish Education in the Diaspora in June 1980.[1] Introducing on that occasion the new Project for Jewish Educational Statistics, several speakers noted that up-to-date knowledge of the demographic, socioeconomic and Jewish identity characteristics of Diaspora Jewish communities should be among the basic tools utilized by leaders of contemporary Jewish institutions in their endeavors to plan and operate modern and efficient communal services. It was stressed then, however, that the current state of knowledge about the structure and trends of Jewish education in the Diaspora was both insufficient and often contradictory.

Some local communities have indeed developed certain kinds of statistical documentation.[2] And there have been occasional at-

1 See *Studies in Jewish Education*, Vol. 2, ed. Michael Rosenak (Jerusalem: Magnes Press, 1984).

2 See, for example, the periodical Jewish school censuses undertaken by the American Association for Jewish Education (AAJE, later on: JESNA). For a review of local sources on Jewish educational statistics available by the late 1970s, see H.S. Himmelfarb and S. DellaPergola, *Enrollment in Jewish Schools in the Diaspora, Late 1970s*, Jewish Educa-

tempts to undertake global assessments of the Jewish educational system in the Diaspora.[3] However, despite these praiseworthy initiatives, information regarding most regions of the world remains thin, so that decision-making in Jewish education is based more upon intuition than upon actual facts. For those schooled in the research of the complex, multivariate processes affecting the contemporary transformations of Jewish society, Jewish education was more often mentioned for its potential or expected effects rather than being carefully analyzed on the basis of solid and systematic empirical evidence.

In order to increase substantially the scope, quality, detail, and comparability of data on Jewish education in the Diaspora, the Project for Jewish Educational Statistics was established within the Division for Jewish Demography and Statistics at the Institute of Contemporary Jewry of the Hebrew University of Jerusalem.[4] The Project was conceived as a data bank and focal point for statistical documentation and research on Jewish education in the Diaspora. Since 1980, the Project's activities have been directed toward the achievement of the following longer-term objectives:

1. to provide leaders and educational planners, as well as researchers in the field of Jewish education, with statistical information on the number and proportion of school-age Jews throughout the Diaspora, and to project in broad lines the possible effects of changing Jewish population trends on educational activities;
2. to ascertain and follow current trends on the extent, types and levels of Jewish education given in different Diaspora countries;

tional Statistics, Research Report 1 (Jerusalem, The Hebrew University, 1982).

3 See A. Eisenberg, *World Census of Jewish Education 5728–1968*, (New York: World Council on Jewish Education, 1968), and A. Dushkin, *Jewish Education in the Diaspora*, (Jerusalem: World Zionist Organization, 1971).

4 The Project is funded by the Joint Program for Jewish Education of the State of Israel, the Ministry of Education and Culture, the Jewish Agency, and the World Zionist Organization.

3. to describe statistically the major features of the Jewish educational system, such as types of institutions, characteristics of teachers and patterns of enrollment, with special attention to similarities and dissimilarities between different Jewish communities;
4. to help evaluate the effects of Jewish education on the behavior and attitudes of Jews at later stages in their lifecycles.

In the framework of this quite extended and long-term program highest priority had to be given, necessarily, to establishing a systematic data-base, not available previously. Such an initial data-base was also intended for comparisons with data collected in successive years, thus ensuring a much needed time perspective in the study of structure and trends in Jewish education in the Diaspora.

The first census of Jewish schools in the Diaspora was undertaken during the school years of 1981/2 and 1982/3. It covered approximately 3,550 Jewish day and supplementary schools in 40 countries, including some 550,000 pupils and an estimated 40–45,000 teaching posts. Twenty-nine percent of the institutions investigated were day schools and kindergartens, with 43% of the total pupils and 49% of the teachers reported. The detailed results of the first census have been published,[5] and a second census is currently being planned.

Quantitative Research on Jewish Education in the Diaspora: Selected Issues

Basic to a more specific consideration of selected issues in quantitative research on Jewish education in the Diaspora is the obvious

5 See N. Genuth, S. DellaPergola, A.A. Dubb, *First Census of Jewish Schools in the Diaspora, 1981/2–1982/3: International Summary*, Jewish Educational Statistics, Research Report 3, (Jerusalem: The Hebrew University, 1985), and A.A. Dubb and S. DellaPergola, *First Census of Jewish Schools in the Diaspora, 1981/2–1982/3; United States of America*, Jewish Educational Statistics, Research Report 4, (Jerusalem: The Hebrew University, and New York: Jewish Educational Service of North America, Inc., 1986). See also the paper by A.A. Dubb in the present volume.

fact that the topic can be approached from somewhat different, complementary perspectives. Such approaches have tended to emphasize one or the other of the following alternatives:

1. fact finding and the description of structural features and differentials in the overall Jewish educational system, or theory building and the generation of new analytical questions;
2. purely theoretical research, or action-oriented or policy-oriented research;
3. localistic, institution- or community-focused research, or global and comparative research.

We believe that in the field of educational research none of these approaches can be completely isolated from the others. Theory needs the validation of facts; facts need the informing backbone of theory. If one of the aims of education in general, and of Jewish education in particular, is to improve certain aspects of society, educational research will usually not reflect a purely contemplative mode, but will tend to produce information that can be used practically by the individual and community. While there can be no substitute for the empirical observation of educational patterns at the local or "micro" level of the individual school and its pupils, teachers, auxiliary personnel, and lay leaders, the expanded background offered by comparative research can enhance a better understanding of the specifics of local situations and can provide the necessary global perspective on Jewish education.

In the context of the research options outlined here, both the possibilities and the limitations of census data collection and analysis should be taken into account. A census does not belong to the type of research devoted mainly to the validation of analytical hypotheses. As already mentioned, the first census of Jewish schools attempted to construct the basic infrastructure for a systematic and comparative appraisal of Jewish education in the contemporary Diaspora. No data collection, even of the census-type, can be free, however, from underlying theoretical assumptions.

In designing our census we isolated a number of basic features, which we perceived as describing the Jewish educational system well, or as being important junctures where intervention might modify the current situation of Jewish education. These considera-

tions informed our choices in establishing the basic census format, in particular the selection of variables included in the questionnaire.

The census focused upon the individual school, or educational institution, as its basic research unit. Information was not collected at the level of the individual pupil or teacher; aggregate profiles of pupils and teachers in each school were obtained instead. Nor did the census intend to provide the kind of qualitative assessment of the educational experience undergone by pupils in a given school, which can be obtained from an examination of the curricula, or from direct observation of the "atmosphere" prevailing in the school. The variables included for investigation were descriptive, standardized and measurable items. A profile of the quantity, and to some degree the quality, of Jewish education was expected to emerge from the combined examinations of a cluster of indicators which synthesized the overall characteristics of a given school. A summary of the numbers related to the schools in a given city, country or educational network would provide, moreover, an overall profile of Jewish education in the respective geographical or institutional contexts.

The basic approach underlying the census is graphically summarized by the scheme in Table 1. A substantial number of statistical indicators can be obtained from processing the census returns: these relate to the characteristics of institutions, edueational facilities, pupils, teachers, and other basic educational parameters such as hours of instruction. One may also project an "Overall Evaluation Score" which will synthetically represent a school's features and characteristics. One should also consider key background variables for analytical purposes, to better organize and differentiate the overall structure of the Jewish educational system. In Table 1, these background variables are: geography, type of school (day, supplementary), ideological orientation of school (Orthodox, Conservative, Reform, Communal etc.), and level of instruction (from preschool through matriculation). A very large matrix is thus represented, the assumption being that an individual's exposure to the qualities and quantities of Jewish education, appropriate to each cell of the matrix, will generate various inputs and effects on his/her general or Jewish attitudes and behaviour later in life.

TABLE 1

Assessing the Jewish Educational System in the Diaspora: Summary Scheme of Selected Statistical Indicadors and Background Variables

	Background Variables				
Statistical Indicators	*Total Diaspora*	*Broken down by Geographic Divisions (Major Region, Country, City)*	*Broken down by Type of School (Day; Supplementary)*	*Broken down by Ideological Orientation (Orthodox; Conservative; Reform; . . . other)*	*Broken down by Grade Level (Pre-school through Matriculation)*
Institutions					
Total number					
% with own premises					
.					
.					
.					
Pupils					
Total number					
% enrolled out of total age-group					
% in co-educational classes					
.					
.					
.					
Teachers					
Total number					
Years of seniority (average)					
% Professionally trained					
Pupils/teacher ratio					
.					
.					
.					
Hours of Instruction					
Total studies (average)					
Judaic and Hebrew studies (average)					
.					
.					
.					
Overall Evaluation Score					

The system of statistical indicators on Jewish education in the Diaspora implicit in Table 1 is now available for interested leaders, educators, and researchers. It provides the building blocks for a systematic description of Jewish education in the Diaspora. It also provides a large set of variables that can be used for further in-depth and cause-effect oriented analyses of Jewish societal processes in the Diaspora.

Particular attention must be focused upon three possible directions:

1. the characterization of Jewish education at a rather disaggregated geographical level, as one element in the explanation of local differences in a variety of socio-demographic and identificational processes;
2. the characterization of individual Jewish schools as a predictor of more general experiences of success or non-success in achieving educational goals;
3. the characterization of the educational experience of the single individual. Here the analyst is concerned with the possibility of achieving a full record-linkage between individual data collected through conventional surveys and the institutional data collected through the census of Jewish schools. One single piece of information — the name of the Jewish school attended by a given survey respondent — would entail a very large cluster of variables describing the full profile of that school, the advantages for understanding the relationship between Jewish education, and other characteristics of a person are clear.

Thus, we have entered a promising new stage in the study of Jewish education in the Diaspora. It is hoped that interested individuals and agencies will take full advantage of it.

Hours of Instruction in Jewish Schools

Background and Definitions

We now turn to testing some of the substantive information collected through the census. The topic chosen here for illustrative purposes is hours of instruction in Jewish schools. The implicit

assumption that the number of hours of Jewish schooling may be an important explanatory variable affecting a variety of other individual behaviors and attitudes has been discussed in a number of research works. H. Himmelfarb and G. Bock have suggested somewhat different versions of the "threshold" hypothesis, namely, the notion that a minimum of hours of lifetime exposure to Jewish education is required if significant effects are to appear in Jewish identity later in life.[6] Further research on the identificational effects of Jewish schooling is not abundant. Some net effects of Jewish schooling on Jewishness in adulthood, after controlling for the effects of other, perhaps more informal socialization agents such as the family, the neighbourhood, the network of age-peers and friends, the socio-occupational group etc., emergc clearly. Quantitative research on the topic, however, has been impaired by the dearth of indicators of the amount and intensity of Jewish education received.

While it is clear that no single sphere of social interaction can be isolated totally from another, the interesting and quite unique property of the school environment in general, and of hours of schooling in particular, is that they constitute clearly defined points of access in the total complex of the individual's social world. More than other formal institutional situations or informal environments, they constitute junctures from which attitudinal and behavioral changes can be induced and measured. In the discussion that follows, we shall limit ourselves to describing the major differentials in hours of Jewish schooling in the Diaspora, without necessarily implying any effects of such exposure on other aspects of identity and experience among the Jewish school population.

The number of hours of instruction has a dual significance within the framework of Jewish education in the Diaspora. On the one hand, it represents an important indicator of the intensity of education received, especially if *hours of Judaic studies* are counted and compared. On the other hand, *total hours of schooling* provide a measure of exposure to a social environment which, regardless of educational content, is Jewish. Both types of information were

6 See G.E. Bock, "The Functions of Jewish Schooling in America," in *Studies in Jewish Education*, M. Rosenak ed., Vol. 2, pp. 233–234; and H.S. Himmelfarb, "The Impact of Religious Schooling: A Synopsis," pp. 255–288.

collected through the 1981/2–1982/3 census — presumably for the first time ever on a large comparative scale.

One may expect, in general, that hours of total and Judaic instruction in Jewish schools will be greatly affected by two factors:

1. the general structure of educational curriculum prevailing in day schools in each country, i.e. the number of school days per week, school hours per day, and the allocation of time to different subjects of study;
2. the relative importance in each country of day versus supplementary Jewish education; day schools presumably offering many more total hours of instruction than supplementary schools.

Indeed, these basic characteristics of Jewish educational systems in the Diaspora appear to be important determinants of variations in hours of instruction between schools.

Before turning to the data themselves it should be stressed that the basic unit of measurement — one hour in school — may have somewhat different meanings depending upon whether:

1. it refers to time periods of sixty minutes, or to actual teaching periods, which are usually shorter;
2. it includes (where applicable) *tefillah* time — which in some schools may be part of the curriculum and in others may not be — or other extracurricular activities, intermission time, etc.

Different interpretations of the questionnaire may therefore have introduced a degree of lack of uniformity into the data. However, there is no way to check and correct these possible inconsistencies.

Total Hours of Instruction[7]

Table 2 relates to total hours of instruction in Jewish schools, by type of school (day, supplementary), grouped grade levels, and

7 The following sections: "Total Hours of Instruction" and "Hours of Judaic Instruction" are based, with minor changes, on Chapter 9 in: Genuth, DellaPergola and Dubb, *First Census*.

TABLE 2

Average Weekly Hours of Total Instruction (Per Pupil) in Jewish Schools, by Type of School, Grade Level/Age, and Country, 1981/2–1982/3

Country	*Kinder-garten Ages 3–5*	*Grades 1–3 Ages 6–8*	*Grades 4–6 Ages 9–11*	*Grades 7–9 Ages 12–14*	*Grades 10–12 Ages 15–17*
			Total Schools		
Total	17.2	14.9	13.0	13.9	21.5
United States	15.4	11.2	9.6	9.3	14.8
thereof: New York	21.1	15.8	12.1	15.4	27.6
Other	13.6	9.9	8.8	7.5	10.0
Canada	18.6	22.8	21.0	23.8	36.3
France	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)
United Kingdom	18.4	14.8	14.9	19.8	29.9
Other Western Europe	17.1	18.6	19.6	21.5	20.2
Argentina	19.1	31.3	31.6	37.4	42.6
Brazil	22.9	31.6	34.1	35.4	37.4
Other Latin America	22.0	33.1	36.4	42.5	41.4
South Africa	20.3	22.6	26.4	29.9	30.4
Australia	28.8	23.9	23.4	28.0	31.0
			Day Schools (b)		
Total	23.6	32.2	33.6	37.1	40.0
United States	25.6	35.1	36.4	40.8	44.2
thereof: New York	29.2	36.3	37.8	42.3	45.1
Other	23.9	34.5	35.7	39.6	43.0
Canada	21.6	32.2	32.3	35.3	43.5
France	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)
United Kingdom	20.5	28.6	33.2	35.4	36.2
Other Western Europe	18.1	20.5	22.4	26.1	26.3
Argentina	19.8	33.1	33.5	40.0	46.2
Brazil	23.1	31.7	34.3	35.6	37.4
Other Latin America	22.0	32.3	36.1	42.5	41.4
South Africa	20.4	25.4	28.9	30.3	30.4
Australia	30.7	33.0	33.1	33.6	33.7

Table 2 (Cont'd)

	Kinder-garten Ages 3–5	*Grades 1–3 Ages 6–8*	*Grades 4–6 Ages 9–11*	*Grades 7–9 Ages 12–14*	*Grades 10–12 Ages 15–17*
		Supplementary Schools			
Total	7.0	3.7	4.9	3.8	3.2
United States	6.7	3.2	4.7	3.7	3.0
thereof: New York	7.4	3.3	4.8	3.9	3.0
Other	6.5	3.2	4.7	3.6	2.9
Canada	5.3	4.2	5.2	4.2	2.5
France	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)
United Kingdom	8.1	3.7	4.4	3.9	2.9
Other Western Europe	7.3	4.4	3.6	4.0	3.7
Argentina	15.6	15.0	14.8	16.5	17.6
Brazil	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)
Other Latin America	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)
South Africa	(a)	7.0	5.3	4.1	3.3
Australia	9.0	3.2	3.3	3.5	3.9

(a) Not available, or too few cases reported.
(b) Including kindergartens not attached to a day or supplementary school.
Source: *First Census of Jewish Schools in the Diaspora.*

country. First we shall examine the data for each type of school separately. In day schools, (see Table 2), the weekly average of total hours of instruction for the whole Diaspora varies from 23.6 at the preschool level, to 32.2 at grades 1 through 3 (on the average), 33.6 at grades 4–6, 37.1 at grades 7–9, and 40.0 at grades 10–12. This gradual increase in work-load with the move-up to higher grades is common to most countries and regions in the Diaspora, although the typical length of the school day in each country may be quite different. Countries with a longer school day include the United States, Canada, Argentina, and the smaller communities in Latin America. Elsewhere, in the United Kingdom, the smaller communities in Western Europe, Brazil, South Africa

and Australia, the work-load is somewhat less. Data on total hours of instruction are not available for France.

The ranges between minimum and maximum hours in Jewish day schools according to grade level vary as follows: at the preschool level, between 18.1 hours in the smaller communities in Western Europe and 30.7 in Australia; in grades 1–3, between 20.5 hours in Western Europe and 36.3 in the New York area; in grades 4–6, between 22.4 in Western Europe and 37.8 in New York; in grades 7–9, between 26.1 in Western Europe and 42.5 in the smaller communities of Latin America; and in grades 10–12, between 26.3 in Western Europe and 46.2 in Argentina. The regional patters of variation, therefore, appear to be quite consistent. Moreover, within the United States, Jewish day schools consistently operate on a more intensive school week in the New York area than in the rest of the country.

The average number of total hours of instruction in supplementary schools (Table 2) is expectedly much lower than in day schools. Indeed, while day schools provide both Judaic and general studies, the basic aim of supplementary schools is Judaic instruction only. For the total Diaspora, the weekly averages are highest at the supplementary preschool level (7 hours). The average at ages 6–8 declines to 3.7 hours, it rises to 4.9 hours at ages 9–11, and declines again to 3.8 hours at ages 12–14, and 3.2 hours at ages 15–17. The basic profile of hours of schooling in supplementary schools is therefore highest at the preschool level, followed by a decline at ages 6–8, some increase at ages 9–11, i.e. approaching the age of *Bar/Bat Mitzvah*, and by more substiantial decline at higher ages. There are, though, a few exceptions. The most pronounced is found in Argentina, where the chiefly week-day afternoon character of supplementary schools is connected with much higher averages of weekly hours of instruction. In Argentina, the latter range between a minimum of 14.8 hours at ages 9–11 (grades 4–6) and a maximum of 17.6 at ages 15–17 (grades 10–12). Other exceptions to typical weekly work-loads in supplementary schools are the smaller communities of Western Europe, South Africa, and probably also France, where from grade 1 on, hours of instruction steadily decline, and in Australia, where they progressively increase.

Very uneven levels and profiles of hours of schooling thus charac-

terize Jewish day and supplementary schools, which adds to the different distributions of the two types of institutions by country.[8] As a consequence, there is a wide variation in the average number of total hours of Jewish schooling for all pupils regardless of type of school (see the upper part of Table 2). The overall distribution by grade level features a J or U shape, with an average of 17.2 hours at preschool level, 14.9 in grades 1–3, 13 in grades 4–6, 13.9 in grades 7–9, and 21.2 in grades 10–12.

Variations between countries in total exposure to Jewish schooling are significant. At each grade level, the lowest averages are found in the United States outside the New York area, consistent with the predominance of supplementary schools there. Maximum hours of schooling appear in Australia at the preschool level, in the smaller communities of Latin America in grades 1 through 9, and in Argentina in grades 10–2. In grades 7–9, the widest range between maximum and minimum averages of total hours of Jewish schooling is obtained: 42.5 hours in the smaller Latin American communities versus 7.5 in the United States outside New York, or a ratio of nearly 6 to 1.

Hours of Judaic Instruction

A similar analysis can be conducted with regard to hours of Judaic instruction (see Table 3). Judaic studies absorb a very different share of total curriculum time in the day school systems of different countries in the Diaspora. At each grade level, the highest averages appear for the New York area, up to a maximum of 22.4 hours in grades 10–12. In New York, *Ḥaredi* and Orthodox day schools and *yeshivot* form the predominant type of Jewish education. Average hours of Judaic studies are high in other regions of the United States, too, although somewhat less than in New York. The weekly Judaic work-load gradually increases with grade level in the United States, as well as in the United Kingdom, South Africa and, up to grade 9, in Australia. Hours of Judaic studies in day schools tend to be quite stable at different grade levels in Argentina and tend

8 See Genuth, DellaPergola and Dubb, *First Census*, Chapter 3, and Dubb's paper in the present volume.

TABLE 3

Average Weekly Hours of Judaic Instruction (per Pupil) in Jewish Schools, by Type of School, Grade Level/Age, and Country, 1981/2–1982/3

Country	*Kinder-garten Ages 3–5*	*Grades 1–3 Ages 6–8*	*Grades 4–6 Ages 9–11*	*Grades 7–9 Ages 12–14*	*Grades 10–12 Ages 15–17*
			Total Schools		
Total	7.6	7.1	7.0	6.6	8.2
United States	7.2	6.3	6.4	5.9	7.8
thereof: New York	10.2	8.4	7.6	8.6	13.2
Other	6.3	5.7	6.1	5.2	6.0
Canada	10.1	11.0	10.3	10.0	10.6
France	13.3	7.7	8.2	8.6	8.6
United Kingdom	8.0	5.6	5.9	6.6	8.9
Other Western Europe	5.9	6.5	6.4	5.8	5.7
Argentina	13.4	12.9	13.0	13.0	13.3
Brazil	4.9	9.9	9.3	8.0	4.8
Other Latin America	8.1	10.2	10.0	8.1	7.6
South Africa	2.5	5.6	6.0	7.7	8.4
Australia	6.4	6.7	7.0	8.5	7.5
			Day Schools (a)		
Total	10.2	12.6	12.7	13.3	13.3
United States	12.8	16.0	16.6	19.6	21.6
thereof: New York	15.1	17.1	17.8	20.8	22.4
Other	11.7	15.4	16.0	18.7	20.9
Canada	12.5	14.4	14.0	14.5	12.3
France	14.5	10.5	10.5	11.1	9.5
United Kingdom	8.9	8.9	9.3	9.9	10.5
Other Western Europe	5.7	6.8	6.8	6.2	6.5
Argentina	12.9	12.7	12.8	12.6	12.8
Brazil	5.0	10.1	9.5	8.1	4.8
Other Latin America	8.1	9.4	9.6	8.1	7.6
South Africa	2.5	5.4	6.2	7.8	8.4
Australia	6.5	8.2	8.8	9.6	7.9

Table 3 (Cont'd)

	Kinder-garten Ages 3–5	*Grades 1–3 Ages 6–8*	*Grades 4–6 Ages 9–11*	*Grades 7–9 Ages 12–14*	*Grades 10–12 Ages 15–17*
		Supplementary Schools			
Total	4.5	3.5	4.7	3.7	3.2
United States	4.1	3.1	4.6	3.6	2.9
thereof: New York	5.0	3.3	4.8	3.8	3.0
Other	3.9	3.1	4.6	3.5	2.9
Canada	4.2	4.2	5.2	4.1	2.5
France	4.4	6.0	5.9	5.8	5.6
United Kingdom	4.9	3.3	4.0	3.8	2.8
Other Western Europe	7.3	4.4	3.6	4.0	3.7
Argentina	15.2	15.0	14.8	15.9	16.6
Brazil	(b)	(b)	(b)	(b)	(b)
Other Latin America	(b)	(b)	(b)	(b)	(b)
South Africa	(b)	(b)	4.6	4.1	3.3
Australia	5.6	3.2	3.3	3.5	3.0

(a) Including kindergartens not attached to a day or supplementary school.
(b) Not available, or too few cases reported.
Source: *First Census of Jewish Schools in the Diaspora.*

to decline with grade level in Canada, France, Brazil, and the smaller Jewish communities of Western Europe and Latin America. As a consequence, the ranking of countries by hours of Judaic studies varies considerably at different grade levels. Outside the United States, the most hours of Judaic studies appear in France (preschool), Canada (grades 1 through 9), and Argentina (grades 10–12); the least in South Africa (preschool through grade 6), the smaller communities of Western Europe (grades 7–9), and Brazil (grades 10–12).

Summing up these data for day schools, average hours of Judaic studies in the Diaspora are fairly stable, from 10.2 hours at pre-

school level to 12.6–13.3 hours throughout grades 1 to 12. The corresponding averages for supplementary schools range between a maximum of 4.7 hours at ages 9–11 (grades 4–6) and a minimum of 3.2 at ages 15–17 (grades 10–12), the equivalent of about one-half to one-fourth of the hours of Judaic studies in day schools.

At most grade levels, hours of Judaic studies in supplementary schools expectedly correspond (with only minor differences) to the total hours of instruction in these institutions (see above). The only exception concerns kindergartens, where there are fewer hours of Judaic studies than total hours in school. The range of variation between countries in hours of instruction is far less significant than in the case of day schools, with the exception of Argentina. Argentina is in fact a very peculiar case, being the only country in which at each grade level pupils in supplementary schools receive more hours of Judaic instruction than pupils in day schools. Of the other countries, it is in France that supplementary school pupils receive the highest number of hours of Judaic instruction. United States averages, especially outside New York, are consistently below the values for most of the other countries.

The combined averages for day and supplementary schools together (upper portion of Table 3) provide an interesting, though somewhat composite, indicator of the intensity of Judaic studies throughout the Diaspora expressed by hours of instruction. The overall average for all pupils enrolled in a Jewish school in the Diaspora ranges between 7 and 8 weekly hours of Judaic studies, but there is substantial variation around this central value. Argentina has the highest averages, followed by Canada and, at the lower levels, the smaller communities of Latin America and Brazil. Above the overall Diaspora average we also find the New York area (especially at the higher grade levels), and France. Australia has just-above-average values, while the United Kingdom, the smaller communities in Western Europe, South Africa, and the United States outside New York display less than average numbers of hours of Judaic instruction.

The most intriguing find of this analysis probably relates to the United States figures: in fact, the United States appears to have one of the most intensive Jewish educational systems in terms of the high averages of total and Judaic hours of instruction in day

schools; but also the least intensive one, in terms of the low number of total and Judaic instruction hours in supplementary schools which, in the United States, represent the predominant mode of Jewish education. Among the other major regions, Latin America displays the most hours of total and Judaic schooling, which is related to the predominance of day schools, and to the characteristics of supplementary schools there.

As already noted, the significance of these data is tied to the possible effects of quantity of Jewish schooling, with regard to the socialization of children into a Jewish environment, and of the cognitive and non-cognitive input derived from Judaic studies. An examination of such effects is outside the scope of this paper. Clearly, however, the multiplying effect of weekly hours of instruction should be kept in mind when interpreting data on years of enrollment, curricular contents, and exposure to teachers in Jewish schools.

Hours of Judaic Instruction by Ideological Orientation of School

Countrywide averages, like those examined in the preceding discussion, do not provide a satisfactory description of the patterns of Jewish education. Among the factors of differentiation within national or local educational systems, the ideological orientation of the schools calls for more detailed investigation. It can be expected that in both day and supplementary schools the quantity of Judaic studies tends to be greater in ultra and modern Orthodox schools than in schools affiliated with the Conservative or Reform movements, or non-denominational schools (communal, Yiddishist, etc.). This assumption is checked in Table 4 with reference to a simplified geographical division of the Diaspora into four major regions.

Our assumption holds true when considering day schools. Orthodox-oriented schools, which include the large majority of the total Diaspora day school population (68%), indeed feature more intensive Judaic studies curricula in each of the four regions considered here. It should be noted, however, that the difference in the hours of Jewish schooling between major geographical regions are by far greater than those found within each region, according to the ideological orientation of schools. This reflects the different general

TABLE 4

Average Weekly Hours of Judaic Studies (per Pupil) in Jewish Schools, by Type and Ideological Orientation of School, Grade Level/Age, and Region, 1981/2–1982/3

Region, Type and Ideological Orientation of School	*Grades 1–3 Ages 6–8*	*Grades 4–6 Ages 9–11*	*Grades 7–9 Ages 12–14*	*Grades 10–12 Ages 15–17*
North America				
Day School				
Orthodox	17.3	18.2	20.8	22.8
Other	13.2	12.9	14.2	18.1
Supplementary				
Orthodox	4.5	5.3	4.8	3.3
Conservative	3.8	5.4	4.2	3.2
Reform	2.6	3.8	3.0	2.3
Other	3.5	4.9	4.6	5.1
Latin America				
Day School				
Orthodox (a)	13.0	13.0	11.8	11.7
Other	10.9	10.7	8.9	7.7
Supplementary				
Orthodox	10.9	10.5	13.7	(b)
Other	15.9	15.9	15.0	14.6
Western Europe				
Day School				
Orthodox (a)	8.7	8.9	9.3	9.4
Other	5.6	5.5	6.3	7.3
Supplementary				
Orthodox	4.8	5.1	5.0	5.0
Other	3.0	3.5	3.2	2.6
South Africa, Australia				
Day School				
Orthodox	6.8	7.4	8.5	8.2
Other	5.9	6.2	(b)	(b)
Supplementary				
Orthodox	4.6	4.1	3.8	3.5
Other	3.1	3.2	3.4	(b)

(a) Including a wide range of religious and traditional orientations.
(b) Not available or too few cases reported.
Source: *First Census of Jewish Schools in the Diaspora.*

educational systems dominant in each country and region. Thus, Orthodox schools in North America (United States and Canada) display, by far, the greatest average weekly hours of Judaic studies at each grade level; but other day schools in North America feature more Judaic studies hours than Orthodox schools in the other major regions.

The picture in supplementary schools is defined less sharply. Educational institutions of this type exist within the Orthodox, Conservative, and Reform movements, which account for 14%, 33%, and 45% respectively of the total supplementary school enrollment; a small number (8%) identified with other orientations. Outside the United States, however, 61% of the supplementary school enrollment is found in Orthodox institutions. Orthodox supplementary schools feature higher average hours of Judaic studies in Western Europe, and in South Africa and Australia. This is true in North America for pupils of ages 6–8 and 12–14, but not for pupils aged 9–11 and 15–17, among which Conservative and other schools provide more hours of Judaic studies. On the other hand, Reform supplementary schools in North America consistently feature the fewest number of Judaic studies hours. Among supplementary schools in Latin America (especially in Argentina), Orthodox institutions offer significantly fewer hours of Judaic studies than other institutions. With the prominent exception of Latin America, hours of Judaic studies in supplementary schools appear to be relatively uniform throughout the different regions and ideological orientations outlined in Table 4.

Conclusion

We have presented in this paper a few general remarks on the scope and potentialities of the first census of Jewish schools in the Diaspora (1981/2–1982/3). First, data on hours of total and Judaic instruction in Jewish schools were introduced and briefly analyzed.

The basic typology of Jewish education in the Diaspora between day and supplementary schools has been outlined clearly on tbe basis of information regarding hours of schooling. Variation in the school workload in different countries also reflects the ideological orientation of schools and, even more significantly, the general structure of educational curricula in each place.

In addition to the descriptive character of the data presented here, the new data resources now available, and further data collection in progress[9] as part of the Project for Jewish Educational Statistics, constitute a substantial transformation of the scope and depth of quantitative research on Jewish education. One can hope that such new data resources will be fully exploited and integrated with other sources. Aggregative data like those presented in this paper can be linked with other, more individual, sources of information. Better quantitative foundations will thus be provided for the analysis of the broader implications of observed trends, and for the policy decisions in Jewish education. If this is accomplished, we shall take a significant leap forward from the prehistory of the guesstimate, and from the proto-history of the limited, unrepresentative, localistic case-study, into the true history of research on Jewish education in the Diaspora.

9 A survey of teachers in Jewish schools was carried out in 1983/4 and 1984/5 in the United States, Canada, the United Kingdom, France, and South Africa. Further data were independently collected in Argentina and will be incorporated in the analysis.

JEWISH SCHOOLS IN THE DIASPORA: A STATISTICAL DESCRIPTION

Allie A. Dubb

Introduction

This report summarizes some of the findings of the International Census of Jewish Schools conducted during the 1981/82–1982/83 school years by the Project for Jewish Educational Statistics.[1] It is the first such centrally-organized census ever undertaken on a global level, referring to a limited period of time and using standardized scientific techniques on data collection and processing. The census covered both day and supplementary schools at all levels from preschool to secondary, in the Americas, Western Europe[2] and the United Kingdom, South Africa, Australia and some Moslem countries.

The main findings of the Census will be presented first, after which the methodology used will be discussed briefly.

1 The Census was conducted by the Project for Jewish Educational Statistics, Division of Jewish Demography and Statistics, Institute of Contemporary Jewry, The Hebrew University of Jerusalem. It was sponsored and financed by the Joint Program for Jewish Education of the Israeli Ministry of Education and Culture, the Jewish Agency for Israel and the World Zionist Organization. Professor Dubb was Director of the Project from 1982 to 1987.

2 Included in the category "Western Europe" are Rumania and Hungary, the only Eastern bloc countries from which data were obtained.

Results

Enrollment in Jewish Schools and Enrollment Rates

Table 1 and 2 show that a total of 539,380 pupils [3] were enrolled in 3,503 schools throughout the Diaspora. Of these, 97,013 pupils (18%) attended Jewish schools in New York, a further 50% in other parts of the United States and the remaining 166,963 (31%) were distributed throughout the rest of the Diaspora.

The more than half-million children enrolled in Jewish schools represented between 36% and 40% of all Jewish children between the ages of 3 and 17 in the Diaspora, and between 40% and 44% if Eastern Europe is excluded (Table 3). For individual countries the enrollment rates varied considerably — from 70% in Australia and some of the smaller Latin American countries; through over 60% in Argentina; between 45% and 60% in Canada, South Africa and Brazil; between 40% and 45% in the United States, the United Kingdom and the Moslem countries; and less than 40% in Western Europe. Of the major communities France, with an enrollment of 14%, had the lowest proportion of school-going children receiving a Jewish education.

The proportion of pupils in day schools (including full-time independent nursery schools and kindergartens) also varied from country to country (Table 2). In Latin America (apart from Argentina) and in the Moslem countries, over 97% of Jewish school enrollment was in day schools. This contrasts sharply with the United States outside of New York where the proportion was only 19%. In New York and in the United Kingdom, day school enrollment was just above 50%, while in the remaining countries it varied between 63% and 85%. What emerges is that, although in most Diaspora communities day schools were the main source of Jewish education, the importance of the supplementary schools should not be underestimated: in Canada, France, the United Kingdom, Western Europe and Australia 25% or more pupils were enrolled in supplementary schools, while for the United States the proportion was 72%. In fact, the total number of supplementary

3 Of these, under 2% were non-Jewish.

TABLE 1

Jewish Schools, by Type of Institution and Country 1981/82–1982/83

Country	*Total*	*Preschool only* [1]	*Primary up* [2]	*Supplementary Schools* [3]
		Absolute Numbers		
Total [4]	3,503	179	815	2,505
United States	2,360	55	444	1,861
Thereof: New York	467	15	166	286
Rest USA	1,893	40	278	1,575
Canada	128	3	40	85
France [5]	203	16	43	144
United Kingdom	250	19	59	172
Other Western Europe	160	5	53	102
Argentina [4]	102	7	58 [6]	33
Brazil	22	1	19	2
Other Latin America	33	—	30	3
South Africa	146	64	24	58
Australia	64	9	14	41
Moslem Countries	35	—	31	4
		Within Country Percentages		
Total [7]	100.0	5.1	23.3	71.6
United States	100.0	2.3	18.8	78.9
Thereof: New York	100.0	3.2	35.5	61.3
Rest USA	100.0	2.1	14.7	83.2
Canada	100.0	2.3	31.3	66.4
France	100.0	7.9	21.2	70.9
United Kingdom	100.0	7.6	23.6	68.8
Other Western Europe	100.0	3.1	33.1	63.8
Argentina [7]	100.0	7.1	59.2	33.7
Brazil	100.0	4.5	86.4	9.1
Other Latin America	100.0	—	90.9	9.1
South Africa	100.0	43.8	16.4	39.8
Australia	100.0	14.1	21.9	64.0
Moslem Countries	100.0	—	88.6	11.4

1 Nursery schools and kindergartens not attached to any other school.
2 Includes attached nursery schools and/or kindergartens.
3 Includes part-time classes at pre-primary levels whether or not attached to other levels.
4 Includes 4 schools for which type is unknown.
5 Excludes 8 ORT schools.
6 Includes schools offering both day and supplementary programs.
7 Excluding 4 schools of unknown type.

TABLE 2
Pupils in Jewish Schools, by Type of Institution and Country
1981/82–1982/83

Part A. Absolute Numbers

Country	*Total*	*Day Schools* [1]	*Supplementary Schools* [2]
Total	539,380	228,529	310,851
United States	372,417	104,752	267,665
Thereof: New York	97,013	52,971	44,042
Rest USA	275,404	51,781	223,623
Canada	26,170	16,526	9,644
France [3]	16,523	9,445	7,078
United Kingdom	30,511	15,928	14,583
Other Western Europe	11,276	8,040	3,236
Argentina	21,371	17,997 [4]	3,374
Brazil	10,705	10,449	256
Other Latin America	16,881	16,551	330
South Africa	15,246	13,022	2,224
Australia	9,321	7,109	2,212
Moslem Countries	8,959	8,710	249

Part B. Within Country Percentages

Country	*Total*	*Day Schools* [1]	*Supplementary Schools* [2]
Total	100.0	42.4	57.6
United States	100.0	28.1	71.9
Thereof: New York	100.0	54.6	45.4
Rest USA	100.0	18.8	81.2
Canada	100.0	63.1	36.9
France	100.0	57.2	42.8
United Kingdom	100.0	52.2	47.8
Other Western Europe	100.0	71.3	28.7
Argentina	100.0	84.2	15.8
Brazil	100.0	97.6	2.4
Other Latin America	100.0	98.0	2.0
South Africa	100.0	85.4	14.6
Australia	100.0	76.3	23.7
Moslem Countries	100.0	97.2	2.8

Part C. Percentages of World Totals

Country	*Total*	*Day Schools* [1]	*Supplementary Schools* [3]
Total	100.0	100.0	100.0
United States	69.0	45.8	86.1
Thereof: New York	18.0	23.2	14.2
Rest USA	51.1	22.7	71.9
Canada	4.9	7.2	3.1
France	3.1	4.1	2.3
United Kingdom	5.7	7.0	4.7
Other Western Europe	2.1	3.5	1.0
Argentina	4.0	7.9	1.1
Brazil	2.0	4.6	0.1
Other Latin America	3.1	7.2	0.1
South Africa	2.8	5.7	0.7
Australia	1.7	3.1	0.7
Moslem Countries	1.7	3.8	0.1

1 Includes full-time nursery schools and/or kindergartens.
2 Includes part-time classes at pre-primary levels whether or not attached to other levels.
3 Excludes 8 ORT schools.
4 Includes schools offering both day and supplementary programs.

TABLE 3

Percentages of Jewish Children Aged 3–17 Enrolled in Jewish Schools,[1] *by Type of Institution and Country*
1981/82–1982/83

Country	*Total*	*Day Schools* [2]	*Supplementary Schools* [3]
Total Diaspora	36–40	15–17	21–23
Total Diaspora, without Eastern Europe	40–44	17–19	23–25
United States	39–43	11–13	28–30
Canada	46	28	18
France	14 [4]	8 [4]	6
United Kingdom	42	22	20
Other Western Europe	36–40	26–28	10–12
Argentina	62–66	53–55 [5]	9–11
Brazil	47–51	46–50	1
Other Latin America	69–73	68–72	1
South Africa	56	47	9
Australia	70	54	16
Moslem Countries [6]	38–42	37–39	1–3

1 Estimates of Jewish school-age population in the various countries were prepared by the Division of Jewish Demography and Statistics, The Institute of Contemporary Jewry, The Hebrew University of Jerusalem.
2 Includes nursery schools and kindergartens whether or not attached to schools operating at higher levels.
3 Includes part-time classes at pre-primary levels whether or not attached to other levels.
4 Excludes ORT schools.
5 Includes schools offering both day and supplementary programs.
6 Underestimated, especially for supplementary schools.

school pupils — 310,851 — exceeded day school enrollment by over one-third.

Ideological Orientation

Table 4 shows the distribution of pupils according to the ideological orientations of schools. Of the total 216,833 day school pupils reported,[4] 63% attended schools described as "Orthodox" which includes *Charedi* and Hassidic schools as well as those more aptly described as mainstream or modern orthodox or traditional, and 4% were at school designated "Zionist and Orthodox." In New York 91% of pupils were enrolled in Orthodox institutions while in the remainder of the United States 57% were at Orthodox schools, 19% at Conservative schools and 15% at inter- or non-denominational Communal schools. Orthodox schools (including those classified as "Zionist and Orthodox") accounted for 80% or more of day school enrollment in France, the United Kingdom, Western Europe, South Africa, Australia and the Moslem countries. In Argentina, Brazil, the rest of Latin America and Australia the designation "Zionist" — alone or coupled with some religious orientation — described the schools attended by most pupils: 76% in Argentina, 68% in Brazil, 76% in the rest of Latin America, and 78% in Australia. It should be pointed out, however, that many schools not described specifically as being Zionist did nevertheless have strong and active Israel-oriented programs (e.g., South Africa). Even the Yiddishist schools — which in the smaller Latin American communities accounted for 12% of enrollment — were almost all described as being Zionist as well.

The overwhelming majority of supplementary school pupils outside North and South America also attended Orthodox institutions. At the same tune, however, the Reform movement had a significant share of this category of enrollment in the United Kingdom (39%), South Africa (12%) and Australia (9%). In the United States, Orthodox supplementary schools accounted for only 5% of enrollment, with 49% attending Reform schools and 36% Conservative.

4 Information on ideological orientation was obtained from schools with a total enrollment of 216,833 out of 228,529 day school pupils (95%) and 306,889 out of 310,851 supplementary schools pupils (99%).

TABLE 4

Jewish Pupils in Jewish Schools, by Type and Ideological Orientation of Institution and Country — 1981/82–1982/83

Part A. Absolute Numbers

Country	*Day or Supplementary*	*Total Known*	*Orthodox* [1]	*Conservative* [2]	*Reform* [3]	*Interdenominational* [4]	*Yiddishist* [5]	*Zionist* [6]	*Zionist and Orthodox* [7]	*Zionist and other religious* [8]	*Other* [9]
Total	day	216,833	136,429	16,923	3,824	11,736	2,587	24,186	9,782	3,414	8,492
	sup	306,889	34,972	98,554	138,641	22,170	1,809	1,202	1,275	1,740	6,526
United States	day	103,028	76,746	12,091	2,572	8,067	—	280	—	—	3,272
	sup	266,333	12,110	95,359	129,392	21,591	1,472	442	—	—	5,967
Thereof: New York	day	52,348	47,781	2,368	344	506	—	280	—	—	1,069
	sup	43,768	2,986	18,990	20,624	944	80	—	—	—	144
Rest USA	day	50,680	28,965	9,723	2,228	7,561	—	—	—	—	2,203
	sup	222,565	9,124	76,369	108,768	20,647	1,392	442	—	—	5,823
Canada	day	16,526	7,365	1,699	387	3,669	306	—	—	—	3,100
	sup	9,402	2,472	2,677	3,171	579	31	—	—	—	472
France	day	9,445	9,445	—	—	—	—	—	—	—	—
	sup	7,078	7,078	—	—	—	—	—	—	—	—
United Kingdom	day	15,878	13,008	—	57	—	—	—	2,526	—	287
	sup	14,558	8,663	—	5,621	—	—	—	215	—	59
Other Western Europe	day	7,030	4,712	—	—	—	—	200	1,035	—	1,083
	sup	2,396	1,839	—	—	—	—	419	110	—	28
Argentina	day	14,581	1,126	2,352	—	—	—	7,112	886	3,105	—
	sup	2,160	332	238	—	—	174	341	—	1,075	—
Brazil	day	8,607	1,682	—	—	—	300	5,385	490	—	750
	sup	226	—	226	—	—	—	—	—	—	—
Other Latin America	day	14,105	800	781	—	—	1,743	10,781	—	—	—
	sup	54	—	54	—	—	—	—	—	—	—
South Africa	day	12,076	11,799	—	237	—	40	—	—	—	—
	sup	2,224	1,893	—	257	—	74	—	—	—	—
Australia	day	7,109	1,329	—	—	—	198	428	4,845	309	—
	sup	2,209	336	—	200	—	58	—	950	665	—
Moslem Countries	day	7,502	7,502	—	—	—	—	—	—	—	—
	sup	249	249	—	—	—	—	—	—	—	—

Table 4 (Cont'd)

Part B. Within Country Percentages

Country	*Day or Supplementary*	*Total Known*	*Orthodox* [1]	*Conservative* [2]	*Reform* [3]	*Interdenominational* [4]	*Yiddishist* [5]	*Zionist* [6]	*Zionist and Orthodox* [7]	*Zionist and other religious* [8]	*Other* [9]
Total	day	100.0	62.9	7.8	1.5	5.4	1.2	11.2	4.5	1.6	3.9
	sup	100.0	11.4	32.1	45.2	7.2	0.6	0.4	0.4	0.6	2.1
United States	day	100.0	74.5	11.7	2.5	7.8	—	0.3	—	—	3.2
	sup	100.0	4.5	35.8	48.6	8.1	0.6	0.2	—	—	2.2
Thereof: New York	day	100.0	91.3	4.5	0.7	1.0	—	0.5	—	—	2.0
	sup	100.0	6.8	43.4	47.1	2.2	2.2	—	—	—	0.3
Rest USA	day	100.0	57.2	19.2	4.4	14.9	—	—	—	—	4.3
	sup	100.0	4.1	34.3	48.9	9.3	0.6	0.2	—	—	2.6
Canada	day	100.0	44.6	10.3	2.3	22.2	1.9	—	—	—	18.8
	sup	100.0	26.3	28.5	33.7	6.2	0.3	—	—	—	5.0
France	day	100.0	100.0	—	—	—	—	—	—	—	—
	sup	100.0	100.0	—	—	—	—	—	—	—	—
United Kingdom	day	100.0	81.9	—	0.4	—	—	—	15.9	—	1.8
	sup	100.0	59.5	—	38.6	—	—	—	1.5	—	0.4
Other Western Europe	day	100.0	67.0	—	—	—	—	2.8	14.7	—	15.4
	sup	100.0	76.8	—	—	—	—	17.5	4.6	—	1.2
Argentina	day	100.0	7.7	16.1	—	—	—	48.8	6.1	21.3	—
	sup	100.0	15.4	11.0	—	—	8.1	15.8	—	49.8	—

Brazil	day	100.0	19.5	—	—	—	3.5	62.6	5.7	—	8.7
	sup	100.0	—	100.0	—	—	—	—	—	—	—
Other Latin America	day	100.0	5.7	5.5	—	—	12.4	76.4	—	—	—
	sup	100.0	—	100.0	—	—	—	—	—	—	—
South Africa	day	100.0	97.7	—	2.0	—	0.3	—	—	—	—
	sup	100.0	85.1	—	11.6	—	3.3	—	—	—	—
Australia	day	100.0	18.7	—	—	—	2.8	6.0	68.2	4.3	—
	sup	100.0	15.2	—	9.1	—	2.6	—	43.0	30.1	—
Moslem Countries	day	100.0	100.0	—	—	—	—	—	—	—	—
	sup	100.0	100.0	—	—	—	—	—	—	—	—

1 "Orthodox" includes a wide range of orientations ranging from *Charedi* and Hassidic through "main-stream" or "modern" orthodox to "traditional".
2 "Conservative" refers to the movement.
3 "Reform" refers to the movements known variously as Reform, Liberal or Progressive.
4 "Interdenomination" occurs only in USA and Canada. It refers primarily, and not only, to the designation "Communal" but includes community-sponsored scbools with inter- or non-denominational orientations, as well as those designated as "independent" or as having "no ideological orientation".
5 "Yiddishist" includes, in most cases, a Zionist orientation.
6 "Zionist" excludes cases in which a religious orientation is also mentioned. This and the following two categories do not reflect the total Zionist commitment of Jewish scbools but simply record those schools specifically mentioning this category. Thus, for example, in Soutb Africa, all schools have a strong Zionist component but only religious orientations were mentioned.
7 "Zionist and Orthodox" does not imply that all those listed as "Ortbodox" only are non-Zionist.
8 "Zionist and Other Religious" includes Conservative and Reform. But see (6) and (7) above.
9 "Other" includes unspecified responses as well as such descriptions as "liberal" (not referring to a movement), "independent," "no ideology" (in countries outside the USA and Canada), "Reconstructionist," etc. The scbools which did not respond to the question on ideology have been excluded from the table. These schools acout for 5% of day school pupils and 1% of supplementary school pupils. In Western Europe, "Other" includes 4 scbools with 332 pupils described as "liberal" (not referring to a movement) and 8 schools with 576 pupils described as "tradi tional".

In Canada, Interdenominational supplementary schools played a significantly reduced role as compared with day schools in that country, having only 6% of enrollment: the majority (88%) of supplementary pupils were evenly divided between Orthodox, Conservative and Reform schools. In Argentina, as in the case of day schools, most pupils (65%) attended Zionist-oriented supplementary schools; of these, 50% were also associated with the Conservative movement.

Number of Pupils according to Grade Level

In Table 5 school grades have been grouped into three levels each, for day schools and for supplementary schools. These levels are: day schools — preschool, lower grades (1–6), higher grades (7–12); supplementary schools — preschool, up to and including bar/bat-mitzva, after bar/bat-mitzva. These groupings facilitate comparison between countries with differing cut-off points between primary, junior high and high schools.

In most countries of the Diaspora between 20% and 25% of day school enrollment was at the preschool level, with Argentina and the United States outside New York approaching 30%. The highest proportion of preschool pupils was 36% in South Africa which, however, reduces to 32% if the atypically large number of non-Jewish children is omitted. At the other end of the spectrum, the United Kingdom and the smaller Western European communities had a preschool enrollment of 11% and 14% respectively. In the supplementary schools Argentina and Brazil had a preschool enrollment exceeding 30% and in the smaller Western European communities it was 17%. In all these cases supplementary school enrollment at this level was higher than that in day schools. In all other countries most preschool pupils were enrolled in full-time institutions.

Comparing enrollment in lower and higher day school grades, all countries, except the smaller communities in Latin America, had less pupils in the last six grades than in the first six. The fall-off from lower to higher grades ranged from 20% or less in New York, South Africa and France to a high of 75% in Canada. In the supplementary schools the fall-off in enrollment after the bar-mitzva

level was lowest in Argentina and Western Europe (two-thirds), just over 80% in the United States, and between 90% and 100% in the rest of the Diaspora.

In interpreting the distributions shown in Table 5, it should not be assumed that the differences in enrollment between lower and higher grades — especially in the case of day schools — represent a simple drop-out rate. Apart from the question of whether all communities are willing or able to provide a secondary day school education for all primary school-leavers, there is also a possible demographic factor. Thus in recent years, the absolute number of Jewish children at various ages has changed quite rapidly in Jewish populations in response to a variety of demographic processes, and this could affect the number of children available at each age level.

Method [5]

Since the aim of the Census was to obtain the most complete coverage possible, one of the first problems which had to be addressed was the preparation of lists of schools. This was a considerable undertaking — particularly in those countries where there was no central Jewish educational authority or where no single, routinely up-dated register was maintained. In North America the very large number of communities and their geographical dispersion created special problems of reviewing and up-dating. The compilation of such a register, on a world-wide basis, has therefore itself been a valuable result of the Census.

The need to standardize information from several countries so that it would be possible to make direct comparisons, has raised a number of conceptual problems relating, *inter alia*, to such issues as ideological orientation, sponsorship and affiliation, and differences between educational structures in the various countries. The most basic problem, however, was the definition of the unit of enquiry. Thus, some responses referred to single-level schools

5 For detailed discussions of methodological, conceptual and terminological problems, see the publications of the Project for Jewish Educational Statistics listed below.

TABLE 5

Pupils in Jewish Schools, by Type of Institution, Grade Level and Country — 1981/82–1982/83

Country	Day Schools					Supplementary Schools				
	Total Known	*Pre-school* [1]	*Lower Grades* [2]	*Higher Grades* [3]	*Fall-off from Lower to Higher Grades*	*Total Known*	*Pre-school*	*Up to and including barmitzva* [4]	*After barmitzva* [5]	*Fall-off after barmitzva*
				Absolute Numbers						
Total	194,926	45,334	90,426	59,166	35%	252,905	24,424	195,033	33,448	83%
United States	91,993	21,841	42,765	27,387	36%	221,818	21,329	169,755	30,734	82%
Thereof: New York	44,769	8,928	19,875	15,966	20%	39,166	3,144	31,548	4,474	86%
Rest USA	47,224	12,913	22,890	11,421	50%	182,652	18,185	138,207	26,260	81%
Canada	14,807	3,558	7,893	3,356	57%	8,738	1,256	6,835	647	91%
France	7,990	1,615	3,327	3,048	8%	5,451	101	4,903	447	91%
United Kingdom	13,340	1,426	7,314	4,600	37%	9,131	249	8,094	788	90%
Other Western Europe	6,054	840	3,374	1,840	45%	1,269	214	790	265	66%
Argentina	17,652	5,101	8,476	4,075	52%	2,654	1,024	1,198	432	64%
Brazil	8,756	2,099	3,855	2,811	27%	226	73	153	—	100%
Other Latin America	14,394	2,333	5,822	6,239	107%	276	—	276	—	100%
South Africa	13,022	4,711	4,360	3,951	9%	1,316	28	1,260	28	98%
Australia	7,109	1,810	3,440	1,859	46%	2,026	150	1,769	107	94%

Within Country Percentages

Total	100.0	23.3	46.3	30.4	100.0	9.7	77.1	13.2
United States	100.0	23.7	46.5	29.8	100.0	9.6	76.5	13.9
Thereof: New York	100.0	19.9	44.4	35.7	100.0	8.0	80.6	11.4
Rest USA	100.0	27.3	48.5	24.2	100.0	10.0	75.7	14.3
Canada	100.0	24.0	53.3	22.7	100.0	14.4	78.2	7.4
France	100.0	20.2	41.6	38.2	100.0	1.9	89.9	8.2
United Kingdom	100.0	10.7	54.8	34.5	100.0	2.7	88.7	8.6
Other Western Europe	100.0	13.9	55.7	30.4	100.0	16.9	62.2	20.9
Argentina	100.0	28.9	48.0	23.1	100.0	38.6	45.1	16.3
Brazil	100.0	23.9	44.0	32.1	100.0	32.3	67.7	—
Other Latin America	100.0	16.2	40.4	43.3	100.0	—	100.0	—
South Africa	100.0	36.2	33.5	30.3	100.0	2.1	95.8	2.1
Australia	100.0	25.5	48.4	26.1	100.0	7.4	87.3	5.3

1. Includes nursery schools and kindergartens not attached to any other school and covers between 1–3 preschool "grades".
2. Grades 1–6.
3. Grades 7–12.
4. Grades 1–8 or up to and including bar/batmitzva.
5. Grades 9–12 or after bar/batmitzva.

(i.e., primary or middle or secondary only) while others referred to multi-level institutions (e.g., primary through secondary). On examination, however, it became clear that these different modes of response did not necessarily reflect different administrative arrangements but were, sometimes, idiosyncratic. Response units cannot, therefore, always be directly compared. It is for this reason that only in Table 1 have schools (or, more correctly, "response units") been tabulated, and that analysis of results in this report has been confined to pupils.

Data were collected by means of questionnaires. Several versions of the questionnaire were developed to accommodate differences in educational systems and other local characteristics, including language. The questions related to three main areas: the school — type, level, location, affiliation, ideology; the teaching faculty — subjects taught, training and experience; the pupils — their distribution according to grade and number of hours of tuition received in both general and Jewish studies. The questionnaires were sent to principals of all known Jewish schools. When all attempts to obtain direct responses failed, other sources of information were sought. Although no distinction between sources is made in this report, the non-questionnaire materials are generally regarded as somewhat less reliable. Of the total 3,503 institutions about which information was obtained, three-quarters were from questionnaires. Regarding coverage of the Census, it is believed that *most* of the schools that could be identified — and probably all major ones — were included.

The quality of responses to the questionnaire was variable, and could not, on the whole, be independently checked. On the other hand, internal checks for consistency, and supplementary information from other sources did assist in enhancing reliability. Thus, while the results presented are subject to error, it is our assessment that they constitute the most reliable data available at the present time.

Conclusion

In this report, some basic results and methodological aspects of the International Census of Jewish Schools have been presented.

The tabulations form only a fraction of the material which has been collected and which is being made available in a series of reports.[6]

It should again be emphasized that this has been the first global Census of its kind. A second census covering the 1986/87–1987/88 school years is now under way. This will make it possible to study trends. The Census has also provided the statistical base for a survey of teachers in Jewish schools in six major communities, which is currently being analyzed and written up.

6 *First Census of Jewish Schools in the Diaspora 1981/82–1982/83, Jewish Educational Statistics Research Reports*:
No. 3: Nitza Genuth, Sergio DellaPergola, Allie A. Dubb: *International Survey*, 1985.
No .4: Allie A. Dubb, Sergio DellaPergola: *United States of America*, 1986.
No. 5: Allie A. Dubb: *Canada*, 1987.
Forthcoming: *United Kingdom, France, South Africa, Australia.*

SECULAR, NON-ZIONIST JEWISH EDUCATIONAL STREAMS IN ARGENTINA AND MEXICO FROM THE EARLY 1930's TO MID 1950's: THEIR APPROACH TO JEWISH EDUCATION AND ITS IDEATIONAL FOUNDATIONS

(Abstract)

Efraim Zadoff

From the early 1930's to the mid-1950's, the aim of the majority of Jewish schools in Mexico and Argentina was to maintain a link between the younger generations, growing up in a new country, and their Jewishness. In the educational sphere, as in other areas of Jewish life, the divigent political views following World War I, regarding the character of the Jewish people and proposed solutions for its predicament, were reflected in different courses of action. The range of world views led to the formation of various styles of education, each shaping the Jewish identity of the new generation.

This article examines two ideological streams, both of which rejected Zionism as a solution to the Jewish problem and held a negative view toward all things traditionally Jewish. The article examines their approaches to Jewish nationalism, as well as their views on mainstream society, national languages, tradition, and religion, as they emerge from their own publications and curricula or from secondary sources. It is the aspirations of these groups, not their achievements, that the article recounts.

One stream called itself "Progressive." Its adherents believed that socio-economic status, as opposed to national affiliation, is the

factor that determines one's fate in modern society. For them, Yiddish was a means of expression and a way of maintaining contact with the Jewish people and the Hebrew language. They viewed it, as well as tradition in general, as a relic. The main figures in this stream were Jewish Communists and Soviet sympathizers. Its schools were very successful, although they operated only in Argentina. The other stream heralded Jewish nationalism and promoted Jewish culture, Yiddish being one of its highly valued components. The central figures of this stream were Bund supporters.

The founders of the educational institutions which spring from these groups used as their models the Jewish schools of the CISA and other educational systems in Poland and Lithuania. The schools themselves, however, were very innovative, since the new environment, quite different from the "Old Country," called for many changes. The schools of the Progressive stream scarcely resembled their predecessors in Europe.

Between the early 1930's and the mid-1950's, there were significant changes and developments in the views of both streams, brought about by major events in the history of the Jewish people: the Holocaust, the founding of the State of Israel, and the position taken by the Soviet Union and its satellites towards the Jewish people and the State of Israel. The personalities of prominent leaders in these ideological streams may have served as catalysts for some of the changes, diverting their followers toward the positions they favored.

Yet the core group of activists in both streams were not always unanimous of opinion. Large segments of the Jewish population were attracted to these ideologically inspired schools, but not always for ideological reasons.

THE JEWISH EDUCATION OF JEWISH HIGH SCHOOL STUDENTS IN JEWISH AND NON-JEWISH SCHOOLS IN BRITAIN

(Abstract)

Mordechai Bar-Lev and Menachem Levin

The Jewish population in Britain in the early 1980's comprised approximately 55,000 boys and girls of school age (5–17), in contrast to over 60,000 in the 1960's. Only 13,000 (about 24%) attend Jewish day-schools. This figure includes more than 5,000 children from ultra-Orthodox communities, where almost 100% of the children attend such schools.

Religious studies in Britain are mandatory. Thus some measure of Jewish studies is available even in non-Jewish schools. Data from Jewish bodies dealing with Jewish education indicates that there is a continuous decrease in the number of students receiving Jewish education in partial frameworks, and an even more significant decrease in the number of frameworks which exist for Jewish education, by law, in non-Jewish schools. The situation is reaching the crisis point. More and more students receive only the Jewish education to which they are exposed in the home.

This study examines the influence of Jewish education in the various frameworks (day school, supplementary school, and religious studies in non-Jewish schools) on the students' Jewishness. By "Jewish education" we do not refer to intellectual-cognitive dimensions such as the quantity of knowledge or the students' analytical powers, but rather we focus on the emotional-social level — namely, the formation of views and of patterns of behavior. We

see this dimension reflected in the concepts of Jewish identity and identification.

Jewish education in the Diaspora focuses on the preservation of the community and the continuation of identity and identification patterns, through instilling a sense of faith, world-view, and knowledge of ritual behavior. This definition holds true for all branches of organized Jewry in Britain, albeit with different emphases and in different forms. The great majority of the British Jewish population (75%) is somewhere in the "middle," oscillating between the two extremes: the ultra-Orthodox and the Liberal-Reform. The typical "middle-of-the-road" Jew is a religiously compromising Jew, who integrates into wider society. Formally, he is affiliated with the Orthodox institutions, but this commits him primarily regarding his public identification and his belonging to Jewish organizations, while he conducts his private life according to personal decisions. In Britain, characterized by a striving towards compromise and an aversion to "revolution," the Jewish establishment remains seemingly unperturbed. Yet the breaches are already obvious, especially among young adults. The membership rate in the community for the 20–30 age groups is lower, and identification with the community is weaker.

These social processes may be described according to the tri-conceptual model of Prof. Kraus: *ethnocentricity, integration, and assimilation.* These three concepts describe the intensity of Jewish identification. "Ethnocentricity" characterized the ultra-Orthodox communities — in northern London, Manchester, Gateshead and a few other small communities. The remaining communities fall at various points on the continuum between ethnocentricity and assimilation.

It should be noted that for the majority of Jews (outside of the ultra-Orthodox) communal behavior and Jewish identification are influenced by the environment and society's attitude to "religion" and "religious education."

Indeed, in the past few years there have been significant changes in this regard. Religious education has become more general, with greater emphasis placed on its universal-humanistic aspects.

THE JEWISH YOUTH MOVEMENT AS A CONTEMPORARY EDUCATIONAL FACTOR — THE CASE OF FRANCE

(Abstract)

Yair Auron

The activity of the Jewish youth movements as a significant educational factor, and their contribution to Jewish education in the Diaspora, has encountered difficulties in the past 10–15 years. Some define their situation as an "ongoing state of crisis."

It should be noted that almost no research exists on the topic of the Jewish youth movement in the Diaspora since World War II. One of the objectives of this field is to formulate a methodological and theoretical framework for the period between World War II and the establishment of the State of Israel. This article suggests data and components for a methodological framework, for the need and direction of field research, and for methodological and theoretical development without actually formulating the metholological framework. The study of the Jewish youth movement in France could serve as a case study for Jewish youth movements throughout the world, if we take care to distinguish between what is common and unique to the various communities and the different youth movements which operate in each of those communities.

The Jewish youth movement in the Diaspora cannot be examined according to the same parameters which govern youth movements in Israel, since the contexts in which they operate are very different. One of the objectives of research in this field is to define the difference in societal conditions, both general and Jewish, in the motivation to belong, and in the methods of operation of the

Jewish youth movement in the Diaspora as opposed to that in Israel.

Despite the many frameworks and organizations, informal Jewish education in France attracts only a small percentage (10%) of Jewish youth. The percentage of those receiving formal Jewish education — despite an increase in the number of Jewish schools — as well as the percentage of those receiving informal Jewish education in France is one of the lowest in Europe and, for that matter, in the entire world.

This article examines four theoretical approaches to the issue of youth movements and informal educational organizations: those of Hans Kohn, Chaim Shatzker, Barry Chazan, and Reuven Kahana. These theories aid in the analysis and understanding of the situation of Jewish youth movements in France.

The Jewish youth movements, which in the past were defined as "revolutionary," "rebellious," or "renewal-oriented," are losing consistently their distinctive characteristics. This article shows how central paramcters in the characterization of informal organizations, which in the past reached a significant degree of realization in the Jewish youth movement — such as moratorium, autonomism, symmetry, and symbolization — arc no longer meaningful in the contemporary reality of Jewish youth movements. The fact that the youth movements continue to operate as if these were still their educational principles hinders their functioning. Thus, an incongruity exists between the declared principles and the actual activities. Such incongruity, which is a stumbling block for all educational activities, is an even greater obstacle to the operation of informal educational frameworks, given the nature of such organizations. The transformation of the youth movement to a youth organization has great significance in understanding the difficulties of the youth movements in the present.

An additional central component in the understanding of the problematics of the Jewish youth movements in the present is the role and status of the *shaliach*. The aims of *shelichut* are not identical if examined from the points of view of the *shaliach*, the movement or the organization on whose behalf he/she was sent, and the community. The objectives of *shelichut* may be defined in terms of Jewish aims, Zionist aims, and Israeli aims — sometimes even

specific Israeli aims (such as Kibbutz). Occasionally there is tension between them and sometimes they are even contradictory.

The lack of success of youth movements in France is conspicuous in light of the significant reawakening in expressions of Jewish identity in France during the past 10–15 years, a fermentation which is occuring generally outside the frameworks of the organized community, and outside the frameworks of the youth movements and the other informal organizations.

The question arises whether the youth movements, in their essence and characterization, meet the actual needs of French Jewish youth today. Can the framework of the Jewish youth movement answer those needs and desires of young French Jews which cannot be met in the family, in the formal educational framework (general or Jewish school) nor in the informal frameworks of the surrounding society?

It is important to note the different motivations for joining youth movements and informal frameworks in Israel and in the Diaspora. In Israel, motivation for joining a youth movement derives primarily from social and psychological factors characteristic of adolescence. In the Diaspora, on the other hand, all these factors exist, but there is an additional — perhaps more central — issue attracting the young Jew to a youth movement: the search for a framework in which to give adequate expression to one's Jewish identity, and the search for a Jewish group affiliation.

The Jewish youth movements succeed in strengthening the feeling of Jewish belonging for youth who already have such a feeling, but they are much less successful in awakening such a feeling in those youth who lack it. They fail to reach the "marginal youth" who, numerically speaking, are the majority of French Jewish youth, despite the fact that some of them — the extent of which is difficult to estimate due to the state of the research — do maintain a strong Jewish identity, and are seeking an adequate expression for their Jewish identity, and sometimes even a framework of belonging.

Section III

HISTORY

HEDER STUDY, KNOWLEDGE OF TORAH, AND THE MAINTENANCE OF SOCIAL STRATIFICATION IN TRADITIONAL EAST EUROPEAN JEWISH SOCIETY

Shaul Stampfer

Study and knowledge had, as is well known, great importance in Jewish life in Eastern Europe. In part this was due to theological factors but in part to the close correlation between the level of education and class membership. Social status was closely related to the individual's knowledge of sacred sources. In this situation, the operation of educational institutions played an important role in stabilizing communal life and determining the place an individual would occupy in society.[1]

Jewish society was divided into two classes: the *sheineh yidden* — the "beautiful Jews" — and the *proste* — the "simple" ones.[2] *Sheinah* was not an aesthetic characteristic of physical features but a reflection of the behavior, manners and knowledge of the *sheineh yid*. Thus an individual could be rich but still *proste*.

1 See the first three chapters in Louis Ginzburg, *Students, Scholars and Saints* (Philadelphia: Jewish Publication Society, 1928); Abraham Heschel, *The Earth Is the Lord's*, (New York: Henry Schuman Inc., 1950); Mark Zborowski, "The Place of Book Learning in Traditional Jewish Culture," *Harvard Educational Review* 19, no. 2 (1949): 87–109; and Mark Zborowski and Elizabeth Herzog, *Life Is With People* (New York, International Universities Press, 1952). The best general introduction to traditional Ashkenazi Jewish culture remains Jacob Katz, *Tradition and Crisis* (New York: Free Press of Glencoe, 1961).

2 These concepts are discussed in Zborowski and Herzog, *Life is With People*, 142–166, and in Tamar Somogyi, *Die Scheinen und die Prosten* (Berlin: Dietrich Reimer Verlag, 1982), ch. 5.

However, if he was sensitive to social gradations he tried to become *shein*. For a mature adult to do so was very difficult, so ambitious individuals tried at least to raise the children to that status. These social distinctions were universally recognized and accepted within traditional Eastern European Jewish society. It was the *sheineh yidden* who had the greatest influence on communal decisions and it was from their circles that communal leaders were usually drawn.[3] The *proste* accepted the high status of the *sheineh* in part because of the power that was often at the latter's disposal. However, this acceptance was often justified in view of the attainments in sacred study that characterized the *sheineh*.

The high value placed on study is a Jewish tradition which can be traced back to the time of the second temple and even earlier. The act of study was seen as a religious act and the bearer of the tradition was regarded with great respect, if not with awe. This aspect of Jewish culture has been amply documented with no small degree of pride. However, there is a parallel tradition of "unscholarliness" or ignorance which, understandably, has tended to be less documented. In almost all Jewish societies there have been large elements of the population, often the clear majority, who were ignorant and unlearned, and who accepted, willingly or not, the guidance of the intellectual elite in all questions of religious thought and practice. The *am haaretz* of the Galilee had his successors in the masses of Babylonian Jewry, and they in turn were followed by much of the Jewish communities of both Spain and Ashkenaz — to mention only two major cultural areas.[4] Given the general belief that personal redemption was dependent on the correct fulfillment of the *halacha* — Jewish law — the unlearned found themselves dependent on the interpreter or person well versed

3 On the oligarchic nature of communat life see for example Isaac Levitats, *The Jewish Community in Russia 1771–1884* (New York, Columbia University Press, 1943), 134–137.

4 On the *am haaretz* of biblicat and Tatmudic times see the references in *Encyclopedia Judaica* s.v. Am Ha-Aretz. Prof. Haim Soloveitchik once pointed out in a class a number of years ago that many of the words glossed in *le Glossaire de Bale*, ed. Menahem Banitt (Jerusalem: Israel Academy of Sciences, 1972) were very simple, which suggest that there was a significant body of individuals in thirteenth century Ashkenaz who never got past an elementary knowledge of Hebrew.

in the law in order to guarantec a good place in the world to come. This concern was not without significance in Jewish communal life and in this respect Jewish life in Eastern Europe was similar to that in earlier Jewish communities.

There is a natural desire for the members of any elite to try to transmit their status to their offspring. Wealth, an important determinant of status in many societies, usually presented few transmission problems because of generally accepted concepts of private property. Guaranteeing the security of this wealth, however, and transmitting leadership roles was a more complex affair. One obvious method was the development of concepts or idcologies which justified inherited positions of authority and responsibility. Thus the idea of "royal blood" — which implied that biological qualities and not just chance were responsible for the hold of a king on his office — appeared in some societies. The concept also served, of course, as an argument against potential usurpers.

In western society, the possession of land traditionally acted as a stabilizing factor in the maintenance of status. The relative lack of liquidity and the income-generating potential of land in preindustrial society made its possession desirable, in order to provide long-term security against the fortunes of time. Even a less than talented heir should be able to hold on to land and transmit it to future generations.

Moreover, each year his coffers would be replenished — offering a fair degree of security and stability. It this way wealth and political power usually came togethcr in a manner designed to maximize stability.

Jewish society in nineteenth century Eastern Europe lacked the means to guarantee status security. Due to tradition and law as well as a desire for mobility, East European Jewish capital tended to be invested in trade or money lending and not in landowning. In other words, it tended to he highly liquid but not very stable. In non-Jewish society, nobility of blood added a dimension of status security, but in Jewish society it was very difficult, though not unknown, for such a system of social gradation to develop. A framework of inherited family status markers, such as titles of nobility, might have filled this gap. However, family status with clearly recognized gradations usually comes together with independent

political power which provides the framework for both the theory of gradation and its implementation. Moreover, it presumes a body which is authorized to determine status membership in cases of question or dispute. This condition was generally absent in post-Biblical times — the inherited status of the *kohen* (priest) and the *levite* was significant only within ritual spheres. The concept of *yiḥus* or membership in an important family did exist. However, having *yiḥus* was the product of distinguished ancestry. There were no formal gradations marking different levels of *yiḥus*, and each additional generation away from a distinguished ancestor, the value of *yiḥus* went down. The virtue of nobility lies in the fact that once earned by an individual, its value to future generations remains the same.

Another option for stabilizing the possession of authority that was not adopted in Eastern European Jewry was the formalization of religious status. Ordination in some Christian societies gave special status and authority to the bearer and, according to certain theologies, implied that the ordained individual had special powers with regard to the divine. If ordination were limited to the children of the ordained, status stability over the generations would be insured. In Jewish societies there were periods when ordination was employed as a means of clarifying the position of individuals in the hierarchy.

However, in Eastern Europe ordination as a rabbi was regarded as merely an attestation to previously acquired religious knowledge. Possession of ordination was not necessarily a source of pride or a reflection of a special relation to the divine. The ambivalent attitude to ordination reflected ambivalence towards the use of a rabbinical position for personal gain.[5]

Scholarship and learnedness could serve as surrogates for the role of blood, nobility, or ordination. Possession of knowledge provided a special kind of security. In Eastern European Jewish society having knowledge was publicly demonstrated not by formal title but by the ability to carry on a rabbinic discussion, cite passages and argue a position. There was thus no need for supervision of the granting of "academic" titles, nor were there problems with

5 See *Encyclopedia Judaica* s.v. Semikha.

checking the authenticity of credentials. A probing conversation was not an insult but part of the social graces of the intellectual elite. The learned man, wbether rich or poor, at home or far from it, could enjoy respect and honor from his Jewish compatriots and expect aid and assistance from tbem if necessary. His personal status was assured irrespective of tbe vicissitudes of time. Thus tbe security that nobility granted the non-Jewisb elite, was granted the Jewish elite by scholarliness.

There was a complex relationship between wealth and scholarliness. Wealth did of course provide power, and with that, respect, but there was a general tendency on the part of those who had both wealth and power to seek out grounds for respect other than the mere possession of money. Moreover, when making difficult or unpopular decisions, it was useful to have ties with other elite groups. Scholarship was then attractive to tbose in autbority.

Maintaining communal autbority is an important issue in any political unit or religious community. It was an especially complex issue in early modern Eastern European Jewisb society because of the continual need for obedience and unity, in order to withstand external pressures in a time when traditional communal and religious sanctions were becoming more and more limited. Formal religious authority alone was problematic. Decisions of a communal rabbi or religious questions could be appealed to more distinguished rabbis. Moreover, learned laymen often were regarded as being as qualified as a rabbi to express opinions and render decisions. *Kehillot* could impose financial and at times pbysical punisbments on recalcitrant individuals, but tbis power was often limited and did not necessarily contribute to the autbority and respect of the leadership. Moreover, the weakening of the formal *kehilla* structure in the course of the nineteenth century, both for external and internal reasons, made the use of formal sanctions increasingly problematic. At the same time many members of tbe learned circles were often interested in ties and support of the wealthy, who usually possessed political power. It was in the interest of both sides to have a coalition. It is understandable tbat wbatever could strengthen tbe authority and status of the communal leadership would be a contribution to the stability of Jewisb society.

The educational system of Eastern European Jewry played an important role in maintaining this status system, and hence, indirectly, in supporting the stability of the community. Like any other commodity, the value of education lies in part in its rarity. The more it is available, the less it is worth — and this dynamic operates irrespective of utility. The paradoxical truth was that since study was so important for the members of society, means of acquiring knowledge had to be limited lest it lose its value. However, limiting access to knowledge posed both practical and theological problems. On a practical level it would not have been simple to legislate limited access — especially since it would have come up against the desires of the community. Moreover, such a limitation to access would have also caused opposition to the possessors of knowledge who had "unfair advantages" and in the long run might have aroused opposition to the whole religious tradition. These problems were compounded by the theological implications of such an approach. The Torah, according to religious tradition, was given to all of the Jewish people and the duty of study was incumbent on all. It was necessary to limit access to knowledge without appearing to do so. This complex task was performed by the Jewish educational system and in particular by the *ḥeder*. To understand how this was done requires a familiarity with both how the *ḥeder* appeared and its "hidden" reality.

At first glance there appears to be little to understand about a remarkably simple educational institution.[6] The *ḥeder* was a

6 There is a large literature on the *ḥeder*. The best guide to it is Diane Roskies, *Ḥeder: Primary Education Among East European Jews / A Selected and Annotated Bibliography of Published Sources*, YIVO Working Papers in Yiddish and East European Studies #25 (New York: YIVO, 1977). One of the best introductions to the *ḥeder* is Zvi Scharfstein, *Haḥeder B'Ḥayye Amenu* (Tel Aviv: M. Newman, 1951). An important and neglected source is the anonymously edited study in Russian, *Sovremenni Ḥeder* (St. Petersburg: 1912). An enlightening description of elementary education in one town is Yehiel Stern, *Kheyder and Beys Midrash* (New York, YIVO, 1950). See also Moshe Avital, "The Yeshiva and Traditional Education in the Literature of the Hebrew Enlightenment Period" (Ph.D. diss., Yeshiva University 1977); and Yaacov Hocherman, "The Function of the Heder in the Life of the Jews and Its Reflection in the Mirror of Literature," *Iyyun VeMaas* II (Haifa: 1981) 31–36 (Hebrew).

private one-teacher school. Studies were conducted in the home of the teacher, who was paid directly by the parents. The program of study consisted of sacred and traditional rabbinic texts. No formal degree was granted by the *ḥeder*, nor were grades given. There were different levels of *ḥadarim* — distinguished not by the age of the students nor by abstract criteria but rather by the texts studied.[7] In each *ḥeder* only one text was studied and that determined the level of the *ḥeder*. Teachers were not formally trained nor were there any prerequisites for opening a *ḥeder*. They were not licenced and thus everyone was free to open one. The decision as to the level of the *ḥeder* was the teacher's. This decision was determined by his assessment of his own abilities, and by market factors such as demand and competition.

The first level was devoted to learning the mechanics of reading and the textbook was the prayerbook. Sometimes special alphabet sheets were used to teach the alphabet and sometimes the prayerbook itself was used for this purpose.[8] There was no such thing as a primer or a text written for beginning readers, and no attempt to teach children how to write was made. Parents who wanted their children to learn how to write would arrange with special teachers to give their children supplementary lessons. The texts the children learned, the prayers, were in Aramaic and Hebrew. These were languages that children did not speak or understand. This approach, which is so different from contemporary ones, is quite understandable in its context and was not unique to the Jewish community. It was a product of the function of reading and writing in the late eighteenth-early nineteenth century Jewish communities of Eastern Europe.

There was a logic in the choice of the language of study. Rela-

7 Stern, *Kheyder and Beys Midrash*, provides a careful description of different types of *batei midrash*.

8 On alphabet instruction see Diane Roskies "Alphabet Instruction in the East European Heder — Some Comparative and Historical Notes," *YIVO Annual* 17 (1978): 21–53. An interesting discussion of pedagogic aspects of *ḥeder* study is Shlomo Haramati, *Methods of teaching Hebrew in the Diaspora* (Hebrew), (Jerusalem: World Zionist organization, 1977), 16–21.

tively little popular literature was printed in Yiddish.[9] The lack of a large body of written literature in the vernacular was common to many societies and reflected both a sense that the written word was to be saved for elevated topics and tongues, as well as the high costs of producing books. There was then little point in investing major efforts in learning to read a language that had a limited body of literature and there were many reasons to begin with Hebrew — despite the fact that it was a "foreign" language. Not only was Hebrew considered a holy language, and its knowledge a pre-condition for the advanced study of rabbinic texts, but it had immediate uses as the exclusive entrance-way to participation in the adult community. All religious activities of males were conducted in Hebrew. Ignorance of Hebrew denied an individual membership in the society of adult males.

The emphasis on reading rather than upon writing or comprehension is also understandable. By learning to read the prayerbook the child was able to follow the service in the synagogue and to participate in the prayer service. Comprehension was not necessary either to join with the adults in reading the prayerbook nor in fulfilling the minimal ritual requirements of prayer. This meant that the young student quickly found a reward for his study in a newly developed ability to enter into the world of adults. This was no doubt a source of personal and family pride and a spur to further study. Writing on the other hand was a useful skill, to be sure, but not a necessary one. There was little need to deal with a governmental bureaucracy. Even had there been such a need, it would have required an ability to communicate in writing in Russian or Polish, but not in Hebrew. In the absence of a well-developed postal system there was a limited need for family correspondence, and the use of writing for the maintenance of business records was a skill that not all needed. For the occasional formal document, such as a contract or a marriage agreement, a professional scribe was desirable even for those who could write. Reading then was the key skill for the young Jew because it enabled

9 This is not to say that there was no secular Yiddish literature available. However, there was nowhere near the range of materials in the beginning of the nineteenth century as there was at its close.

him to participate in the synagogue rituals. Upon mastering prayer-book reading the young boy was ready to go on to the next level of *ḥeder* — that in which the Torah was taught.

Study in the second level *ḥeder*, the *Ḥumash* (Pentateuch) *ḥeder* preserved some significant characteristics of the first level *ḥeder*, primarily emphasis upon mechanical knowledge and concern for application and participation. However, in the second level there was an additional emphasis on comprehension. *Ḥumash* was taught through reading the text with the aid of an interpolated oral Yiddish translation. In the course of time the text of this translation became fixed and in a sense canonized. As the Yiddish language developed, especially in Eastern Europe, the language of the by then traditional translation became less and less comprehensible to children. Ultimately, not only did the child have to master a text written in a foreign language, but also to commit to memory a barely understood translation which was often translated in turn to colloquial Yiddish.[10]

In *Ḥumash ḥeder* the students studied each week the portion of the Torah which was to be read the coming Sabbath in the synagogue. Since students, especially beginners, could not master a whole portion in just six days, they simply covered as much of the text as they could and when Sunday came, jumped to the beginning of the next week's portion. This approach was criticized as being unsystematic and leading to gaps in the child's knowledge of *Ḥumash*. This type of criticism is more revealing of the bias of the critic than of the real problems of the *ḥeder*.[11] It assumes that the school has the sole responsibility for the transmission of knowledge. In reality, the *ḥeder* student had many alternative sources of information about the deeds of Biblical heroes and the Biblical narrative. These stories were cited in the conversations the children heard in the synagogue; they were the basis of holidays which were discussed at home; and a *ḥeder* student could always ask his teacher about the outcome of a story that was cut off in the

10 On this translation see Shlomo Noble, *Khumesh — Taytsh* (New York: YIVO, 1943).

11 On the problem of "skipping" see for example Emanuel Gamoran, *Changing Conceptions in Jewish Education*, vol. I (New York: Macmillan, 1924), 95.

middle. With regard to the legal portions of the *Ḥumash*, this problem of continuity hardly existed because the literary units of the legal portions are made up of relatively short, discrete units.

Since study was integrated with daily life it was not necessary to convince the student of the significance or utility of his study. It was not hard for the little boy to find a natural framework in which to display his knowledge publicly by handling the same texts that adults used with obvious reverence and respect. Even without understanding very much of the Torah it was possible to have a real sense of accomplishment. Through the study of Rashi's commentary on the *Ḥumash*, which was taught along with the *Ḥumash*, the student was introduced both to the midrashic view of the world and the place of the Jew in it as well as to the rabbinic methods of thought and textual analysis which are essential for the study of the Talmud. Indeed, the next and highest level of study in the *ḥeder* was the study of Talmud.

In the Talmud *ḥeder* students were introduced to the study of Talmud the same way they began with the Pentateuch. There was no introduction to Aramaic, the language the Talmud is written in, nor was thought given to a systematic presentation of rabbinic thought. The idea of starting with a special textbook or source book was unheard of. The beginning Talmud students learned from the same texts as did the most advanced and respected scholars and rabbis. They simply began with a typical Talmudic text, translating word by word until they "picked up" both the idiom and thought patters. Students began the Talmud *ḥeder* around the age of ten — though there were often wide variations in the age of students since progress from level to level in the *ḥeder* system was the result of "mastery" of previous stages of study and not on age. Similarly, there was no formal cut-off point for study in the Talmud *ḥeder*. It was generally accepted that at about *Bar Mitzvah* age (thirteen) or shortly thereafter, most students would leave the Talmud *ḥeder*, either for study on a higher level or to start working. One of the assumptions behind the *ḥeder* curriculum was that the *ḥeder* was designed to teach vocabulary and to establish a sense of familiarity with the text as well as to prepare the students to follow the weekly reading of the Torah portion in the synagogue.

Hence dropping out of the *ḥeder* was acceptable as long as the minimal skills were mastered.

To be sure, some went on to what may be called either advanced *ḥeders* or elementary *yeshivot* which were similar to a Talmud *ḥeder* but were on a higher level and excluded students with not background in Talmud. The use of the term *yeshiva* by some institutions of this type was a reflection of this higher level but not of a structural difference. These were generally private institutions and depended on the tuition paid by the parents.

There were other options for more advanced study. Some parents took young scholars as private tutors for their adolescent sons although this was a rather expensive framework for study. This type of tutoring is to be distinguished from the more common practice of Jews living in isolated hamlets in the countryside who would hire tutors for their children. The country tutors taught for little more than room and board and not surprisingly, the level of their teaching was not much higher. Advanced *yeshivot* only really became important near the end of the nineteenth century. Perhaps the best known of them, Volozhin, was founded early in the nineteenth century. However, until the last third of the century it was not a model but an anomaly. It appears that only a minority of students chose one of the above frameworks. Most chose to continue their studies in one of the many *batei midrash* or communal study halls that were found in every community.

In many respects the *beit midrash* offered an amost ideal framework for study. Students in a *beit midrash* were almost totally independent — though within certain bounds. They could choose to study whatever Talmudic tractate they wished. They set their own pace of study and could determine the style of analysis as well. Those who liked mental gymnastics could indulge in them while those who preferred to deal with the legal implications of the texts studied could concentrate on the way the text was elaborated in later halachic literature. There was no demand to adopt a standard approach. The only requirement was that students had to devote all their time to the study of Talmud and to study by themselves. This system gave maximum freedom to the individual student and wide scope for developing talents and creativity. The absence of formal classes and tests would seem like a dream to many con-

temporary students. Even more surprising would be the lack of tuition charges and universal financial support of students.

The community usually provided for the material needs of the students in *batei midrash,* albeit at a minimal level. Students could take advantage of the *teg* system. In Eastern European Jewisb communities it was the custom for families to invite Talmud students on a regular basis, to share in the main meal for one or more days of the week. Thus a student would eat his Sunday meal with one family, Monday's meal with another and so through the week. This practice was called "eating *teg,*" ("*teg*" means "days" in Yiddish). If a student was fortunate he would arrange families for every day of the week. If he was less lucky then be would find bimself on certain days without a family — and without a good meal that day. This system bad a number of advantages to it. It was easy to administer because there was almost nothing to administer. Arrangements were made by the students themselves or by the *gabbai* (warden) of the *beit midrash.* Once set up with families, the communal administration had no more responsibilities. Tbere was no need to collect funds or disburse them. Since the students ate in tbe homes of tbe hosts, there was no need to worry about facilities and upkeep. It was usually not too difficult to find willing hosts since bouseholders had a variety of incentives to host a student. Not only would they earn a divine reward but an immediate one as well — enjoying the gratitude of the student or students. Many hosts also enjoyed the company of the students and saw them as positive role models for their children or, sometimes, as surrogate children. Hosting a student was far from being an anonymous deed. Hence it was a source of prestige in the Jewish community and served as a public display of charity and piety. In this way communities succeeded in guaranteeing the support of poor students.

In sbort, study in the *beit midrash* should have had an irresistible appeal to older boys and young men. Not only was it free but it provided for the minimal needs of the student and promised status advancement. Moreover, there were more direct and practical advantages. During the terrible days of the forced draft of children and youths after the new draft law of Nicholas I in 1825, it was the general policy of Jewish communities, which had to supply the

draftees, not to take students from *batei midrash*. However, while contemporaries reported an increase in the number of Talmud students after the institution of the draft, it is significant that *batei midrash* were not swmaped with students. Clearly, had all young men of draft age been *yeshiva* or *beit midrash* students, the communities who had to meet draft quotas would have had to extend the liability of draft to Talmud students. That did not happen. That it didn't is a reflection of the effectiveness of the first stage of study, the *ḥeder*, as a means of selection. The basis for this effectiveness is not hard to identify.[12]

It can be plausibly claimed that the *ḥeder* was a failure at teaching Talmud. The stated goal of the Talmud *ḥeder* was to bring the student to the point where he could study Talmud on his own. Most *ḥeder* students never achieved this goal or even came near it. The majority of Jews — the peddlers, the shoemakers, the tailors, etc., — could not study a page of Talmud on their own. They were pious, they said their Psalms, they went to hear the midrashic sermons of the wandering preachers, but they were not themselves learned.[13] This failure was itself one of the most important functions of the *ḥeder*. These seemingly self-contradictory statements can be understood only in terms of the dual functions of any educational system both to stimulate ambitions and to repress them and thus to prepare individuals to accept their place in society. The first function reflects the need of a society to recruit the most capable members of the younger generation for positions of responsibility.

12 On this problem in general and the draft in particular see Michael Stanislawski, *Tsar Nicholas and the Jews* (Philadelphia: Jewish Publication Society, 1983). With regard to the positive influence of the draft on the numbers of *beit midrash* students see p. 32 note 76.

13 While no surveys of learnedness can be cited of course, the relative ignorance of the masses is at the basis of the distinction between the *shein* and the *proste*. One clear reflection of the low education of the masses is in the existence of *ḥevrot* or study societies devoted to the study of sacred texts. The most prestigious was the *ḥevras shas* or Talmud study society. However, most Jews belonged to *ḥevrot* devoted to the saying of Psalms or the study of midrash. This was apparently not out of a lack of interest in Talmud but out of an inability to follow on advanced lecturer. On *ḥevrot* see Levitats, *The Jewish Community*, ch. 6.

By stimulating individuals to aspire to these positions and display their capabilities at an early age, a society is able to select the fittest. However, the problem is that the more successful an educational system is in stimulating ambitions and in identifying the very best, the larger the body of frustrated individuals who try — and fail. Conversely, the earlier the majority "learn their place", the less frustrated they are likely to be but the greater the possibility that talented individuals go unnoticed.[14]

In the traditional East Euproean *ḥeder*, the vast majority of students "had a go" at Talmud — and failed. In this respect the *ḥeder* selected a minority from the majority. But all students, successful or not, learned one very important thing. They learned that it is very hard to understand the Talmud and even harder to master all of the rabbinic literature and that anyone who did so was deserving of great respect and could not be argued with on his terms. His mere possession of knowledge gave him charisma and this was irrespective of more conventional sources of charisma such as appearance, bearing, or personality. Charisma of knowledge is best created when everyone has tried to study — just as the charisma of sporting ability gains from near universal youthful attempts to play sports. Thus an elite was formed which enjoyed respect within the Jewish community at large and which could grant authority to the communal leadership. It was when there was no one leading and no cohesive group which agreed on basic principles that the Jewish community really began to split.

The selective process which created this elite was not based on random selection. It was related to the two basic pre-conditions for success in Talmud study. One was a combination of desire and ability, and the other — a good learning environment. There is no reason to assume that ability was not randomly distributed. Desire was probably less randomly distributed since one element which influences desire is the degree to which a boy sees his goal as achievable. If a child is expected to master the Talmud and lives in a home where this knowledge is the standard for adults,

14 This analysis is based on Ralph Turner. "Modes of Social Ascent" in Halsey, Floud, and Anderson, *Education, Economy and Society* (New York: Free Press, 1966), 121–139.

he is far more likely to push himself to the goal than is a child who grows up without the stimulus of nearby models. However, the most important variable which affected the ability to master in Talmud was the quality and nature of the *ḥeder* in which the Talmud was studied. To understand the significance of this point it is not enough to note the universality of elementary education among East European Jewry. It is also necessary to pay attention to differences between schools.

It should not come as a surprise that *ḥadarim* differed widely in terms of quality.[15] Here as well two variables were important. One was the quality of the teacher and the other the size of the class. A complex interplay between parents and teachers existed. As noted above, parents chose the teachers for their children and paid them directly. They were interested in getting the best possible education for their children in accordance with the means at their disposal. Teachers were interested in acquiring a maximum income along with the best possible working conditions. Understandably, a good teacher could command a better income than an inferior teacher. Similarly, parents who had the means and a commitment to give top priority to education when allocating resources, could get both better teachers and better studying conditions for their children. This was because it was a common practice for parents to pay a premium to teachers on condition that they limit the number of students they took or to pay more for a better teacher. These policies appealed to good teachers because the results for them were smaller classes and better working conditions without a loss of income and possibly even a somewhat higher one. For the parents, this was a way of insuring more attention for their children and thereby, greater progress. The dialectics of the Talmud can hardly be explained in a rote fashion. Therefore, only the student whose teacher really understands what he is teaching, and can transmit this knowledge, is likely to reach the point where he can study the Talmud on his own.

The relative quality and ability of *ḥeder* teachers was a matter

15 This fact was usually regarded as obvious by contemporaries and hence not discussed. For references to it see Stern, *Kheyder and Beys Midrash*, 78; and Hocherman, "The Function of the Heder," 31.

of general knowledge. It was known whose students made the best progress in their studies and whose did not. Hence a parent's choice of a teacher signaled to the child what was anticipated of him. This effect was no doubt strengthened by the parallel expectations of classmates which reinforced expectations children brought with them. It is also quite reasonable that *ḥeder* teachers themselves taught in light of how they thought they were regarded by their peers and by society. The result of all of this was that parents who had little money at their disposal or who were less willing to sacrifice their budget for education had low expectations for their children and sent them to less capable teachers who tended to have larger classes. There is no point in spending extra money on the first stages of education if no long-term difference is expected. Thus, low expectations of the children were created which, when combined with the worst possible study conditions, not surprisingly, were usually fulfilled. Under these conditions, it is clear why most of these children failed in Talmud.

The consensus that the age of thirteen was a proper time to leave the *ḥeder* was not the result of legislation or religious law but the natural product of a number of factors. It should not be forgotten that there was no direct or clear relationship between the program of study and the future economic prospects or activities of the pupil. Moreover, the only practical skill learned in *ḥeder*, reading, was learned first. There is no evidence or reason to presume a relationship between the cut-off point of *ḥeder* study and religious considerations related to the *Bar mitzvah* ceremony. More significant was that at this age boys could be expected either to begin to work and to contribute to the family income, or to begin an apprenticeship (formal or informal) in order to be ready for the economic responsibilities of adulthood. Study was expensive and parents of an adolescent *ḥeder* student not only had to pay tuition but had to forfeit the possible income that he might earn. Hence, in the absence of expectations that a boy would go on to become a scholar, and under heavy economic pressure, most families found that it was logical to end a son's *ḥeder* education at around the age of thirteen.

The situation was no different in the communal *Talmud Torah*. This was a tuition-free institution supported by the community to

provide a minimal education for the cbildren of the indigent, so that tbey too would be able to participate in the synagogue service and fulfill basic religious requirements. It was simply a *ḥeder* witb magnified problems. The classes were large and the teachers perhaps of an even lower quality than poor *ḥeder* teachers. Students in a *Talmud Torah* had low academic aspirations. Both the supporters who donated money to the *Talmud Torah* and the students would have seen little point and great difficulties in extending tbe period of time spend in study in a *Talmud Torah.*

Ḥeder education was a race against time, even if most pupils did not realize it, because in most cases tbe stage after *ḥeder* education was the *beit midrash.* Study there, as noted above, was independent — without teachers or structured guidance — and the communal support was predicated on the fact that the *beit midrash* student was a full-fledged Torah scholar. Hence the entering student had to be able to study the Talmud and the complex literature of Talmudic commentaries independently. Otherwise, there was no place for him in the *beit midrash.* This was no mean achievement for a thirteen year old. Given the realities of *ḥeder* study, it was an impossibility for most children to reach this level by the age of thirteen or to continue in order to reach it at a later age. It turns out, then, that the traditional elementary system among Eastern European Jews was one which on the surface offered opportunities for all but in reality served to recreate in the younger generation the same categories which classified their parents.[16] In this respect, tbe Jewish educational system in Eastern Europe appears to be not very different from educational systems in most other societies. What is unique and interesting is both the mechanism of reproducing socio-economic class distinctions and the use made of the system. The very freedom of tbe study in the *beit midrash* and the opportunities it offered for independent personal intellectual growth was the means by which underprivileged or less talented pupils were held back. A more extended and more formal educational system, an impossibility under the conditions of the time, would have had positive results in terms of general achievement, but

16 See Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture* (London: SAGE, 1977).

would have possibly led to the collapse of the whole social order of Eastern European Jewry.[17]

In light of this one can understand the significance of the following description of *ḥeder* study in nineteenth century Eastern Europe:

> In 1857 my father sent me to a *melamed* who was good etc. and he paid tuition of seven and a half rubles for six months, on condition that the *melamed* would not take more than six pupils . . .[18]

The *beit midrash* system we have described also contributed to the acceptance of authority. Since, in theory, the Jewish educational system was as open as one could imagine, all children went to *ḥeder*. Study in the advanced framework, the *beit midrash*, was not only free but students had all their expenses covered by the community. On these grounds, collections for *beit midrash* students and appeals to house them could be based on the claim that one should support these needy students. They were indeed in need of support but their's were not the neediest families and their neediness was temporary. Indeed, many Jews led lives that were just as hard or even harder than those of *beit midrash* students. Since in theory every Jewish child could become a Talmudic scholar, Jews at the time saw the study of Talmud as a means of intellectual mobility and not just that. Biographies and literature repeated the motif of the poor but brilliant Talmud student who is chosen as a son-in-law by a rich merchant and is thus raised at one go to the top of society.

All of this together meant that the religious elite could be regarded as a meritocracy in which membership was based on achievement and not family. Theirs was a status that was both secure and not open to challenge as being unfairly obtained. Theologically it was sound because it fit with concepts involving ideas of revelation to the entire community and the universal responsibility to study

17 One possible consequence of the universal Jewish concern with the study of text is developed in Harold Bloom, *Agon* (New York: Oxford University Press, 1982), 14.

18 Moshe Leib Lilienblum, cited in Zvi Hirsh Lifshitz, *Midor Ledor* (Warsaw: Sokolov, 1901), 74.

the Torah. This was effective precisely because the reality was concealed. The system operated with a minimum of organization and this "secret" no doubt contributed to the strength of the Jewish community even after the abolishment of the formal communal authorities. It lost its effectiveness only in the beginning of the twentieth century — and in many communities even later — when new educational demands which required more formal training not only in reading and religious knowledge, but in writing and secular studies as well, appeared.[19] Until that point, the *ḥeder* played an important role not only in education per se, but in the specific function of maintaining social distinctions.

19 On the nature of communal authority even after the formal abolishment of the Jewish communities see Azriel Shochat, "Leadership of the Jewish Communities in Russia After the Abolition of the 'Kahal'" (Hebrew) *Zion* 42 no. 3–4 (1977): 143–233. Some of the problems of this authority are exposed in Katz, *Tradition and Crisis*, and in Chimen Abramsky, "The Crisis of Authority Within European Jewry in the Eighteenth Century," *Altmann Jubilee Volume* (Alabama: 1981), 13–28.

THE DEVELOPMENT OF THE JEWISH ELEMENTARY AND SECONDARY SCHOOL SYSTEM DURING THE TALMUDIC AGE*

Moses Aberbach

Although there is a sizable literature on the subject of Jewish education in antiquity, there are still a number of problems and misconceptions which must be cleared up.

To begin with, it has to be stated emphatically that in spite of numerous Talmudic and Midrashic references to schools and Yesbivot during the first Commonwealth — some going even as far back as the Patriarchal age — there is not the slightest evidence for the existence of such institutions in Biblical literature. To give but one example of this widespread misconception, the statement that the prophetess Huldah "dwelt in Jerusalem in the Second Quarter" [1] is rendered in the Aramaic translation known as Targum Jonathan: והיא יתבא בירושלם בבית אולפנא — "and she dwelt in Jerusalem in the House of Study." The Hebrew for Second Quarter is משנה. To the Targumist this proved an irresistible attraction; for מִשְׁנֶה and מִשְׁנָה sound almost alike, and, in the absence of vowel signs in Talmudic times, the two words were indistinguishable. Since it was taken for granted that there had always been houses of study, in whicb the Oral Law, the Mishnah, was studied, it was felt by the translator that the prophetess Huldah, like an early Beruriah, must have studied — presumably behind some kind of מחיצה (partition) — in a 7th century B.C.E. Mishnah school.

* I am grateful to the Herman and Rosa Leibowitz Fund of the Baltimore Hebrew College for its support.

1 2 Kings 22:14.

The pervasiveness of this incorrect interpretation can be seen in the King James version of the Bible, where במשנה is rendered "in the college." So, this translation would have it, Hulda must have been the first college girl in history!

There can be no doubt that, apart from priestly Temple schools for young *cohanim*, and family scribal schools for transmitting writing skills to future scribes and royal secretaries, there were no schools in ancient Israel prior to the time of Ezra. By all indications, he seems to have been the first to introduce the public reading of the Torah. His successors, the so-called *sopherim* (scribes), institutionalized public education until by the time of Ben-Sira (circa 200 B.C.E.), there was at least one Wisdom school in the country. Ben-Sira speaks of his Beit Midrash and invites potential students to "lodge" there, and there were no doubt many more Torah schools.[2]

These schools, however, were for adults, not for children. A Talmudic tradition related by Rav, himself a great educator, reports that there were times when students began their education at the age of 16 or 17.[3] For mass education to develop and for schools to be established, certain prerequisites were essential.

In the first place, education had to be recognized as a religious duty incumbent upon the entire population, at least as far as males were concerned. Secondly, men of learning who were able and willing to teach had to be found. Finally, suitable places had to be designated for teaching purposes, and definite times for teaching had to be fixed. The curriculum — the sacred Scriptures as well as the Oral Law — had to be defined within strict limits to avoid any sins of commission or omission.

These were the tasks facing Jewish educators during the second Commonwealth and, in some areas, for centuries afterwards. It seems that the basic conditions for education were set in 621 B.C.E. when King Josiah of Judah extirpated all foreign and indigenous idolatrous cults in the land, and concentrated the sacrificial cult in Jerusalem. As long as there was idolatry on a massive scale in the land, Torah education would have been a mere pipe dream. And

2 Eccles. 51:23.
3 T.B. *Bava Bathra* 21a.

as long as the cult of the God of Israel was dispersed and practiced " on every hill, and under every green tree," there could be no authoritative religious guidance. Only after the concentration of the cult in Jerusalem was it possible for the Torah to come forth out of Zion.

Josiah's reforms had certain long-term consequences which are usually ignored by historians, including historians of Jewish education. A population deprived of its cult center will not be satisfied with occasional pilgrimages to Jerusalem. Something has to take the place of the sacrifices and, in the natural course of development, that would be prayer. Since people join together for prayer a meeting place for the purpose has to be prepared. Hence the rise of the Synagogue during the Second Commonwealth and possibly even during the Babylonian exile.

It was in the synagogue that the Torah was read, translated whenever necessary, and explained and expounded by the *sopherim* and by the Levites, many of whom had previously been employed at local sanctuaries. These were poor men who had no land of their own. In Deuteronomy, the Levites are constantly enumerated among recipients of charity, which include manservants, maidservants, landless strangers, orphans, and widows. Many of them became scribes and school teachers, using either the synagogues or their own homes as classrooms. Although the teaching of Torah was a *mitzvah* to be performed free of charge,[4] the creation of a professional class of schoolteachers — which was a sine qua non for a proper school system — was possible only on the basis of payment for full-time teaching. To enable teachers to be paid without infringing the law, legal fictions were invented according to which teachers were paid for their supervisory duties which involved loss of time and, therefore, of earning capacity. Alternatively, financial rewards were legitimate for teaching the cantillation of scriptural texts.

Whatever the theory, teachers' wages were always low and often quite inadequate. In difficult times, teachers were frequently not paid at all. Thus, R. Simeon bar Yohai, who flourished during the economic crisis following the disastrous Bar Kochba war,

4 T.B. *Nedarim* 37a; T.Y. *Nedarim* IV, 3, 38c; T.B. *Bekhorot* 29a.

stated emphatically that "if you behold cities uprooted from their site in the Land of Israel, know that the inhabitants failed to pay the fees of Bible and Mishnah teachers." [5]

Not surprisingly, the process of establishing a universal system of education for boys made agonizingly slow progress. Even as late as the middle of the third century C.E., there were still some places in Eretz Israel without a single schoolteacher.[6]

Of course, schools could not function unless parents were willing to send their sons to be taught. In a sense, the education of the parents had to precede that of the children. Hence the propaganda for Torah learning to be found in some of the later books of the Bible — Psalm 119 is an outstanding example — as well as in the Apocrypha. Above all, however, virtually all the spiritual leaders from the time of Ezra onward elevated the study of Torah to be the supreme Mitzvah, equal in importance to all other commandments combined.[7] The men of the Great Assembly convened by Ezra demanded that one should "raise many disciples," thus avoiding the pitfall of exclusive education for the elite.[8]

About two centuries later, Simeon the Righteous, a famous High Priest around 200 B.C.E. who was eulogized by Ben-Sira,[9] enumerated the three pillars on which the world stands — Torah, the Temple service and the practice of kind deeds.[10] Although one would expect a High Priest to attach exceptional importance to the Temple service, he put Torah first — a remarkable concession.

The Hellenistic age certainly caused many Jews to assimilate to foreign ways; and it produced significant changes within Jewish society. Thus, the example of the well-developed Hellenistic school was not lost on the Jews, who imitated many of its features and methods — as was conclusively proved by Nathan Morris in his work, "The Jewish School." [11] Indeed, the very reaction against

5 T.Y. *Hagigah* I, 7, 76c, and parallels.
6 *Ibid.*
7 M. *Pe'ah* I, 1.
8 M. *Avoth* I, 1.
9 Eccles. 50:1–21.
10 *Avoth* I, 2.
11 Nathan Morris, *The Jewish School* (London: Eyre and Spottiswood, 1937).

Hellenism during the Maccabean rising created a new religious nationalism centered on the study and dissemination of the Torah. But even while expounding the Torah and the Prophets, the Pharisees and rabbis were utilizing Greek modes of reasoning. Talmudic arguments are often remarkably similar to Hellenistic modes of debate.

It was during the late Hasmonean age when Pharisaic influence became predominant that the first attempt was made to impose compulsory school attendance upon all male children. Around 70 C.E., Simeon ben Shetah, President of the Sanhedrin and brother of Queen Alexandra Salome, issued an ordinance "that the children should go to school." [12] This was more easily said than done. In the countryside there were hardly any schools, and there was no way to force children who were needed by their parents for farm labor to attend school — assuming that there was one within reach. Only in the larger towns and, especially, in Jerusalem, were elementary schools established. Elsewhere, the Talmud reports that "it was ordained that teachers of children should be appointed in Jerusalem." [13] In all probability, this ordinance is identical with that of Simeon ben Shetah. It is certainly noteworthy that the numerous legends on the destruction of the Temple agree that Jerusalem was full of schools — 480 according to one account,[14] 394 according to another.[15] Although these figures are exaggerated and, partly, homiletical in character, it is significant that the fortress city of Bether, where Bar Kochba fought his last battle, was also said to have swarmed with teachers and pupils — so much so that the students felt that they could overwhelm the Roman enemy by using their staves or styluses as weopons.[16] Rabban Simeon ben Gamaliel's testimony that "a thousand children were in my father's house; five hundred of them learned Torah, and the other five hundred learned Greek wisdom," while perhaps exaggerated as far as the figures are concerned, is accurate enough as proof of

12 T.Y. *Ketuboth* VIII, 11, 32c.
13 T.B. *Bava Bathra* 21a.
14 T.Y. *Megillah* III, 1, 73d and parallels.
15 T.B. *Ketuboth* 105a.
16 T.Y. *Taanith* IV, 5, 69a; T.B. *Gittin* 58a; *Lamentations Rabba* II, 5; III, 51.

the expansion of the educational system as well as its absorption of Hellenistic learning.[17]

Love of learning was characteristic of the Patriarchal dynasty of Hillel, and it is highly significant that the school of Hillel opposed the educational restrictions suggested by the more conservative school of Shammai. The latter wanted only those to be taught who were "wise, modest, of good family and wealthy." [18] This was an echo of the Greek notion that education was the prerogative of those whose riches accorded them the necessary leisure to attend school. As against that, the more democratic sehool of Hillel insisted that everyone willing to learn should be taught without distinction of social and economic status.[19] Prohably it was the school of Hillel which extended education into the provinces where students did not attend school prior to the age of 16 or 17.[20] It was apparently not yet possible to send young children to school outside Jerusalem. Presumably, there were not enough school-teachers.

Josephus, who ascrihes the Jewish educational system to Moses,[21] maintains that the law "commands that the children be taught to read and that they should learn both the laws and the deeds of their forefathers." [22] Writing of his own time, he asserts that "we pride ourselves on the education of our children";[23] and "should anyone of our nation be questioned about the laws, he would repeat them all more readily than his own name. The result, then, of our thorough grounding in the laws from the first dawn of intelligence is that we have them, as it were, engraven on our souls." [24]

Making due allowance for Jesophus's well-known tendency to exaggerate, his assessment is nevertheless confirmed by both Philo and the Talmud. According to Philo, "the Jews... studied their

17 T.B. *Sotah* 49b; *B.K.* 83a.
18 *Avoth de R. Nathan*, ed. Schechter I, 2, p. 76.
19 *Ibid.*
20 *B.B.* 21a.
21 *Ant. IV*, 211.
22 *II Apion* 204.
23 *I Apion* 60.
24 *II Apion* 178.

laws diligently from their earliest youth."[25] A generation later, the Talmud tells us, the High Priest Joshua ben Gamala ordained "that teachers of young children be appointed in each district and each town, and that children should enter school at the age of six or seven."[26] According to another view, the age of five was appropriate for commencing the study of the Scriptures.[27]

It must be emphasized that the educational activity of the Pharisees was epoch-making and, indeed, of world-historical significance. So successful were they in disseminating knowledge of the Torah that even the anti-Semitic Roman Stoic philosopher Seneca was constrained to admit that "the Jews at least know the reason of their ceremonies, but the rest of mankind do not know what and why they do."[28]

Objections have been raised against the educational reforms attributed to Joshua ben Gamala on the grounds that he functioned as High Priest at the time when the great Roman-Jewish War of 66–70 C.E. was about to break out. A time of war fever, it has been alleged, would have been unsuitable for such major reforms requiring the appointment of many hundreds of teachers all over Eretz Israel. The force of such objections is, however, more apparent than real. In the first place, it is precisely at a time of revolutionary changes that major educational reforms can be introduced — witness the examples of the French and Russian revolutions. The expulsion of the Romans and the direct administration of the country by the Sanhedrin in 66/67 C.E. may well have provided a unique opportunity and stimulus for a new start in the field of education. Granted that the immediate effect of all this was probably short-lived, the long-term results should not be underestimated.

This brings us to the second point relating to Joshua been Gamala's educational reforms. While their full effect was not felt for another two centuries or so, they seem to have created a social climate in which ignorance of the Law, and especially inability

25 *Legatio and Caium* XVI, 31.

26 T.B. *Bava Bathra* 21a.

27 M. *Avoth* V, 21.

28 Quoted by Augustine in Theodore Reinah, *Textes d'Auteurs Grecs et Romain Relatifs au Judaisme*, 1:262f.

to read the Torah, was a stigma — something to be ashamed of. For example, we are told that illiterates who were unable to read the verses to be recited when the first fruits were brought to the Temple were so embarrassed that they refrained from bringing the first-fruits to the Temple. To avoid this disgrace of ignorance, everybody, including those who could read, would have the appropriate verses read to them, and they would merely have to repeat them.[29]

Another case of illiteracy reported by the Mishnah refers to someone who found scrolls, "... if he cannot read, he must (at least) unroll them." [30] In this case, not a purely academic one, no embarrassment was involved.

Illiteracy was, however, condemned, especially when one was unable to carry out religious obligations without the aid of a slave, a woman or a minor: "One for whom a bondman, woman or minor read (the *Hallel* psalms) should repeat after them whatever they are saying; but may a curse come upon him." [31] Both the Jerusalem and the Babylonian Talmud hurl invectives upon illiterates: "May a curse come upon a man twenty years of age who needs the assistance of a ten-year old (for reading the *Hallel*)." [32] And again, "May a curse come upon a man whose wife or children have to say grace for him." [33]

While the vehemence of the language testifies to the unsatisfactory state of affairs prevailing in smaller towns — not to mention rural areas — until well into the third century C.E., this should not mislead us into drawing the conclusion that illiteracy was widespread. If bondmen, women, and children were able to read or recite blessings, it was indeed disgraceful for the head of the household or a senior member of the family to be illiterate. Yet, it can hardly be denied that school education must have made considerable progress for literacy to have spread even among bondmen and women — not to mention children.

About the middle of the second century C.E., Rabbi Meir claimed that "there is no one in Israel who does not fulfill a

29 M. *Bikkurim* III, 7.
30 M. *Bava Metsia* II, 8.
31 M. *Sukkah* III, 10.
32 T.Y. *Rosh Hashana* III, 10, 59a.
33 T.B. *Ber.* 20b; T.B. *Sukkah* 38a.

hundred religious precepts every day: reading the *Shema,* reciting the blessings before and after the *Shema,* eating his food and reciting graec before and after bis meal, saying three times a day the eighteen benedictions, and carrying out the various commandments and rcciting the appropriate blessings over them." [34]

Allowing for some exaggeration, it is yet undeniable that the meticulous observance of all these religious customs and ritcs presupposes some systematic training at school. At the very least, every boy of school age was assumed or expected to attend school, even if in point of fact there were still many who did not.

To overcome the persistent sbortage of teachers, R. Hiyya, a disciple and friend of R. Judah the Patriarch, introduced an ingenious pupil-teacher system, whereby individual children residing in places where there were no schoolteachers would be taught, individually, a different book of the Pentateuch or a section of the Mishnah and would thcn teacb each other what they had learned.[35] R. Judah the Patriarch, who was himself an outstanding educator, bestowed high praise upon R. Hiyya for his self-sacrificing work in disseminating Torah among cbildren.[36]

Once the Mishnah was edited and committed to writing, it provided an enormous intellectual stimulus, and within less than a century the problem of illiteracy was finally overcome. Scholars were no longer permitted to reside in a locality where there was no schoolteacher.[37] Small communities lacking a school would apply to the Patriarch or to a leading rabbi to provide a communal factotum whose duties included teaching Bible and Mishnah.[38] Communities that failed to appoint teachers were denounced: "Every town in which there are no schoolchildren shall be destroyed" or at least "put under the ban." [39] Even the destruction of Jerusalem was attributed to the neglect of thc education of schoolchildren.[40]

34 T.Y. *Berakhot* IX, 8, 14d.
35 T.B. *Ketuboth* 103b; *B.M.* 85b.
36 *Ibid.*
37 T.B. *Sanhedrin* 176.
38 T.Y. *Sheviith* VI, 1, 34d; T.Y. *Yevamoth* XII, 7, 13a; *Genesis Rabba* 81, 2.
39 T.B. *Shabbat* 119b.
40 *Ibid.*

Not only was ignorance and illiteracy stigmatized, but learning became a mark of social distinction, conferring at times substantial economic advantages.[41] Students were often provided with maintenance by their teachers or by the Patriarch, and the Yeshivot were given financial assistance, especially from Diaspora Jewish communities.

The Study of Torah was thus distinctly advantageous, even if it did require considerable sacrifices. In addition, there was another factor which has been generally overlooked, but was undoubtedly of decisive importance in furthering the cause of mass education. The growing urbanization of Eretz Israel, which had begun as early as the time of King Herod, was greatly accelerated after the Bar-Kochba rising. The surviving Jewish community was concentrated in Galilee, formerly the main area of intellectual backwardness. Galilee was densely populated, and the increasing concentration of the Jews, (many of whom had lost their farms) in urban centers, facilitated the establishment of schools, which was often beyond the means of small rural communities.

Finally, by the middle of the third century C.E., under the wise leadership of the Patriarch, R. Judah II (a grandson of Rabbi, the editor of the Mishnah) a universal system of education for boys was effectively introduced by Eretz Israel, so that henceforth even villages were not, as a rule, left without schoolmasters. Both in theory and in practice, R. Judah II was deeply devoted to the cause of elementary and secondary education. "The world exists only because of the breath of schoolchildren", and "schoolchildren may not be made to neglect their studies even for the building of the Temple" were some of the great aphorisms of this distinguished educationist.[42]

To give practical effect to his advanced educational ideas, R. Judah II dispatched an inquiry commission of scholars to every town and township in Eretz Israel which was to appoint Bible and Mishnah teachers wherever necessary. This was probably the first attempt at a really comprehensive solution of the basic educational problem — the establishment of schools. The spirit animating these

41 See, for example, M. *Avoth* III, 5.
42 T.B. *Shabbat* 119b.

missionaries of education is well illustrated in the account of an incident during their tour of inspection. Arriving at a town where there were no teachers to be found, they asked for the watchmen of the town to be brought to them. When they were introduced to the local police force — or, according to another interpretation, to the town councillors —, they responded with devastating scorn, "Are these the watchmen of the town? Nay, these are but the destroyers of the town" [43]

The rabbinic ideal of universal educational system on both elementary and secondary levels as the safest guarantee of the national future was beginning to be realized. In the fine imaginative scheme of the third century rabbis, education was not only to be available to those who wanted it, but compulsory and universal. The ideal state of affairs — which the rabbis would have liked to see in their own time — was attributed to the age of King Hezekiah of Judah who, it was said in a fanciful Agaddah, had used the threat of the sword to make sure that no ignorant person be found "from Dan to Beersheba". As a result, every man *and woman*, every boy *and girl* was "thoroughly versed in the laws of ritual purity and impurity," which were considered the most difficult section of Jewish religious law.[44] Some even went further and attributed a similar situation to a time as far back as that of King David.[45]

Needless to say, there never was a time when such learning was shared by all and sundry, least of all by women and girls who never received a formal education prior to modern times. Still, the ideal reflected a vastly improved system of education, and by the early fourth century C.E., it was possible to ask, without exaggerating unduly, "Is there anyone to be found without elementary school knowledge?" The answer offered is certainly significant: "Yes, such a case is possible when a child was taken captive by non-Jews." [46] Normally, therefore, every male child would have attended school and learned something.

Another indication of this trend is the statement of the late third century Amora, R. Zera, that a child of average intelligence —

43 T.Y. *Hagigah* VII, 1, 76c and parallels.
44 T.B. *Sanhedrin* 94b; *Eccles. R.* IX, 18, 3.
45 *Yalkut Shimoni* II, 758, par. 213.
46 T.B. *Shevuoth* 5a.

"who is neither clever nor stupid" — should be asked to read a partly erased character in a phylactery scroll. On his reading would depend whether the phylactery could continue to be used without correction.[47] It is evident that the average child — certainly in Babylonia where this case was discussed, but in all probability also in Eretz Israel — was given some elementary schooling, at least to the extent of training him to read simple texts.

The Jewish educators of the Talmudic age had a great and lasting achievement to their credit. Education at all levels was at last made available to those who wanted it and were capable of profiting from it.

47 T.B. *Menahot* 29b.

"THE NEW JEW" — THE IDEAL OF ZIONIST EDUCATION IN PALESTINE

(Abstract)

Marc Rosenstein

Zionist society in the pre-State years of Israel can be seen as a community passing through a revitalization process. Zionist educators sought to create a synthesis of dissonant values: those of traditional Jewish culture and those of the modern, secular, nationalistic culture of Zionism. This synthesis was seen as crucial in building the new society, for Zionism's claim to authenticity was based in large part on its rootedness in the Jewish tradition.

This article examines the educator's expression of the synthesis between revolution and tradition: the ideal of "The New Jew." Analysis of the culture of the Yishuv and of educational documents from the period suggests that this ideal had four cultural roots: a) the yearning for naturalness and wholeness which characterized the First Aliyah and which was rooted in European romantic nationalism; b) a fascination with physical strength and courage, likewise reflecting values widespread among European youth; c) a belief in the value of labor, especially agricultural labor, as a regenerative force — reminiscent of the Narodnaya Volya; d) a commitment to some form of continuity with Jewish tradition.

This article examines the educator's expression of the synthesis between revolution and tradition: the ideal of "The New Jew." Analysis of the culture of the Yishuv and of educational documents from the period suggests that this ideal had four cultural roots: a) the yearning for naturalness and wholeness which charac-

terized the First Aliyah and which was rooted in European romantic nationalism; b) a fascination with physical strength and courage, likewise reflecting values widespread among European youth; c) a belief in the value of labor, especially agricultural labor, as a regenerative force — reminiscent of the Narodnaya Volya; d) a commitment to some form of continuity with Jewish tradition.

The desired form of continuity with tradition was a source of ongoing conflict. Four major approaches emerged: a) retention of tradition (the approach of religious Zionism); b) secularization of tradition: the attempt to redefine some traditional values and behaviors in secular terms. This approach, whose main proponent was Ahad-Ha-am, dominated the General Zionist educational establishment; c) negation of tradition: the association of the traditional culture, rooted in the pre-exilic experience; d) adaptation of tradition: the approach of a minority of mostly American or English Zionist educators, seeking to base Zionist education on a liberal (i.e., Reform-Reconstructionist) view of tradition.

The article discusses the ambivalence of Jewish educators and the inherent problems in each of these approaches. Both led to constant frustration and the continuing sense that the "New Jews" in Palestine were becoming a disappointment to their teachers and that the teachers were in some way largely at fault.

THE EDUCATIONAL IDEAL OF THE FOUNDERS OF THE RELIGIOUS KIBBUTZ: "TALMUDIC SCHOLAR, PIONEER AND CITIZEN"

(Abstract)

Marc Silverman

The article describes and analyzes the educational ideal of the founders of the Religious Kibbutz Movement. It begins with a brief description of the founders, their background and the motivations behind their desire to establish religious kibbutzim. It then proceeds to describe the major facets of their educational ideal.

The founders, who established in 1935 the "Hever HaKvutzot HaDatiot Shel HaPoel HaMizrachi" came mainly from Central Europe, especially Germany. They were influenced by the German youth movements, religious socialism, and the *Torah Im Derech Eretz* movement. They sought to find a way to integrate their threefold commitment to Torah as an all-encompassing way of life, religious socialism, and "*Gemeinschaft*" (organic community). The kibbutz structure in the land of Israel within a full-fledged autonomous Jewish national society seemed to provide the ideal framework for the integration of these commitments.

The educational ideal, "talmudic scholar, pioneer, citizen," coined originally by Akiva Ernst Simon in Germany, was adopted by the founders. What specific contents and values did this ideal entail? The organizing principle of the ideal is halakhic humanism. This halakhic humanism includes three major components: 1) commitment to Torah and keeping its commandments combined with a critical-rational scientific approach to the world: 2) viewing the

commandments between man and man and between man and his society as a central component of one's religiousity; 3) comprehending the "Fear of God" as comprising humility, ascetic values of self-control, and preference of spiritual values over material ones.

Halakhic humanism. In this lecture at the third council of the Religious Kibbutz Movement, in 1945, Moshe Una defined "halakhic humanism" as a humanism committed to universal morality and the feeling of common humanity based on and learned from the biblical and talmudic traditions. "The Torah has to serve as the basis for Jewish humanism."

Commitment to Torah and the Commandments combined with openess, and critical scientific rational approach to the world. Paradoxically, commitment to Torah as an all-encompassing way of life demands a critical and experimental approach. This paradox results from the fact that talmudic Judaism has been cut off from Jewish national sovereignty for hundreds of years. It is not possible to apply the Torah to these new dimensions of Jewish responsibility without a critical and experimental approach.

Commandments between man and man, and between man and society as a crucial dimension of religiousity. It is self-evident that the founders of the Religious Kibbutz Movement viewed active participation in the social-national tasks of the Yishuv and the State of Israel as a crucial part of their religiosity. Their insistence that their sons and daughters do full army service is a clear expression of this orientation. One of the major thrusts of their endeavor was to "restore" the same dignity and centrality that the commandments between God and man have in Jewish religious practice and consciousness to the commandments between man and man, and man and his society.

"Fear of God" and "Walk Humbly Before God." The founders of the Religious Kibbutz Movement stressed the

> intimacy of the relationship between man and God. Loyalty to the commandments should be rooted in a moral-spiritual commitment to God. They also stressed the importance of an anti-materialistic view of the world. The religious person is one wbo "conquers" his appetites, exercises self-control, and prefers spiritual over material values.

The culmination of the values described above express the educational orientation of tbe founders of the Religious Kibbutz Movement.

THE CONTRIBUTORS

MOSES ABERBACH is a Professor of History and Literature at Baltimore Hebrew College. He is also on the faculty of the Ecumenical Institute of Theology at St. Mary's Seminary and University, and a visiting Professor at Johns Hopkins University.

YAIR AURON received his Masters degree from the Institute for Contemporary Jewry of the Hebrew University of Jerusalem, and his Ph.D. from the Sorbonne. Specializes in research in contemporary Jewry in France, and in the field of informal education.

JANET AVIAD is senior lecturer in Jewish Education at the Hebrew University of Jerusalem. Doctorate in Religion from Columbia University.

ADRIANNE BANK is a Senior Research Associate at the University of California at Los Angeles' Center for the Study of Evaluation, where she has done research and training for the past twelve years. She consults extensively for Jewish organizations and teaches at the University of Judaism in Los Angeles. She is the author of several books and numerous articles on the subject of evaluation.

MORDECAI BAR-LEV received his Ph.D. from Bar-Ilan University in 1977: doctoral study of graduates of Yeshiva high-schools in Israel. Lecturer at Bar-Ilan University, editor of forthcoming volume on Bnei Akiva. Published many articles on religious education in Israel, and a new book, Religious Education in Israel.

ERIK H. COHEN studied Philosophy and Sociology at the University of Lyon. Teaches Philosophy and Contemporary Jewry at the Hebrew University, and is involved in informal Jewish education. Jerusalem Fellow 1983–1986, and in 1986 received his Ph.D. from the Sorbonne on the subject of French Jewish Volunteers during the Yom Kippur War. Currently conducting survey of Jewish Education in France.

SERGIO DELLAPERGOLA is a Senior Lecturer at the Institute of Contemporary Jewry of the Hebrew University and Associate Director of its Division for Jewish Demography and Statistics.

ALLIE DUBB taught anthropology and was Director of the African Studies Institute at the Witwatersand University, Johannesburg, before coming on Aliyah in 1978. His parallel fields of interest were African urbanization and the sociology and demography of the South African Jewish community. He has been Director of the Project for Jewish Educational Statistics at the Hebrew University's Institute for Contemporary Jewry since 1982.

BARRY HOLTZ is co-director of the Melton Research Center for Jewish Education at the Jewish Theological Seminary in New York City and an assistant professor in the Seminary's Department of Jewish Education. He is also an editor of the Melton Journal — Issues and Themes in Jewish Education and the editor of Back to the Sources, a guide to reading and understanding the great Jewish classics.

MENACHEM LEVIN recieved his B.A. and M.A. in Education, Jewish History and Geography from Hebrew University. Studying for his Ph.D. in King College, England. Rich experience in Jewish education in Israel, Britain and Australia. Currently serves as Pedagogic Coordinator at the Lipshitz Teachers' Seminar in Jerusalem.

STEPHEN MILLER is Head of the Department of Social Science and Humanities and Senior Lecturer in Psychology at the City University, London. His research interests include visual perception, research methodology, and Jewish educational research. He is the coordinator of the Jewish Education Research Unit based at The City University.

EDUARDO RAUCH is co-director of the Melton Research Center for Jewish Education at the Jewish Theological Seminary in New York City and an assistant professor in the Seminary's Department of Jewish Education. He is also an editor of The Melton Journal — Issues and Themes in Jewish Education.

DAVID RESNICK holds the dual position of Active Executive Vice President and Director of the Department of Community Services and Studies at the Jewish Education Service of North America. He has also served as Principal of the Prozdor High School of the Jewish Theological Seminary in America, as administrator of the Melton Research Center at the Seminary, and as Acting Dean of the Seminary College.

RONALD REYNOLDS is the chairman of the Research Task-Force of the Coalition for Alternatives in Jewish Education. He is also a consultant at the Los Angeles Bureau of Jewish Education. His current field of interest is in conceptualization and operationalization of organizational goals.

MARC ROSENSTEIN is presently the principal of Akiba Hebrew Academy, a communal secondary day school in Philadelphia.

UZIEL O. SCHMELZ is professor of Demography of the Jews at the Institute of Contemporary Jewry of the Hebrew University. Former director of Demography and Social divisions, Central Bureau of Statistics, Israel.

SUSAN SHEVITZ is currently an instructor in Jewish Education at Brandeis University, where she coordinates the Jewish Education Concentration of the Hornstein Program in Jewish Communal Service. She previously served as the Director of High School Programs at Greater Boston's Bureau of Jewish Education and was principal of a supplementary school.

MARC SILVERMAN received his B.A. and M.A. in Philosophy and Jewish History from the Hebrew University. He is now writing his Ph.D.. Served as Educational Director of the Young Judaea Year in Israel Program. Currently working as teacher and curriculum writer at the Melton Centre.

SHAUL STAMPFER received his Ph.D. in Jewish History from the Hebrew University. His main area of expertise is History of the Jewish Family, and Popular Culture in Eastern Europe in the 19th Century. Dr. Stampfer lectures in Jewish History at the Hebrew University.

EFRAIM ZADOFF received his M.A. from the Institute of Contemporary Jewry of the Hebrew University with an emphasis on Jewish Education and the communities of Latin America. He is director of the Latin American desk of Dor HaHemshech of the W.Z.O., and is working toward a Ph.D. at Tel Aviv University.

HEBREW SECTION