

עיונים בחינוך היהודי

כרך י

מיהו היהודי המחונוך? כיוונים בפילוסופיה של החינוך היהודי

עיונים בחינוך היהודי
כרך י (תשס"ה)

עורך: יונתן כהן
עורכת משנה: ויואן בורשטיין

המרכז לחינוך יהודי שבאוניברסיטה העברית בירושלים נוסד בשנת 1968. בשנת 1976, בעקבות קבלת קרן לצמיתות, הוסב שמו ל'מרכז לחינוך יהודי ע"ש מלטון'. פעילות המרכז כוללת: הוראה ומחקרים בחינוך היהודי, הכשרה והשתלמות למורים במוסדות חינוך יהודיים בארץ ובתפוצות ופיתוח תכניות לימודים ועזרי הוראה עבור מוסדות אלה.

עיונים בחינוך היהודי

כרך י

מיהו היהודי המחונוך? כיוונים בפילוסופיה של החינוך היהודי

ההפצה : הוצאת מאגנס
ת"ד 39099, ירושלים 91390, טל' 02-6586659, פקס' 02-5633370
דוא"ל magnes@huji.ac.il, אינטרנט www.magnespress.huji.ac.il

המרכז לחינוך יהודי ע"ש מלטון
האוניברסיטה העברת בירושלים, 91905
טל' 02-5882033, פקס' 02-5322211, דוא"ל mamelton@mscc.huji.ac.il
www.melton.huji.ac.il

עריכת לשון : ענת ברנשטיין

©

כל הזכויות שמורות
להוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס
האוניברסיטה העברית
ירושלים תשס"ה

אין לשכפל, להעתיק, לצלם, להקליט, לתרגם,
לאחסן במאגר מידע, לשדר או לקלוט
בכל דרך או בכל אמצעי אלקטרוני, אופטי, מכני
או אחר כל חלק שהוא מהחומר שבספר זה.
שימוש מסחרי מכל סוג שהוא בחומר הכלול בספר זה
אסור בהחלט אלא ברשות מפורשת בכתב מהמוציא לאור.

ISSN 0333-9661

נדפס בישראל
סדר ועימוד : א.מ.ן בע"מ, ירושלים

תוכן העניינים

א	מבוא	יונתן כהן
	הרצאות ותגובות מן הכנס לכבודו של פרופ' מיכאל רוזנק	
ז	מחויבות וחוסר ודאות: עיון פסיכולוגי	מרדכי ניסן
	תגובה למרדכי ניסן: מחויבות וחוסר ודאות (באנגלית)	זאב מנקוביץ'
לה	תאולוגיה של חינוך יהודי: כיוונים במשנתו של מיכאל רוזנק	יונתן כהן
מט	רוזנק מפגיש את הרמב"ם עם רמזי: תגובה ליונתן כהן	זאב הרוי
	הדרך אל הארמון הפוסט-מודרני: התגובה התאולוגית של מיכאל רוזנק למצב הפוסט-מודרני (באנגלית)	פיטר אוכס
נז	ערכי היהדות בכיתה: מפגש של שפות	אשר שקדי
	תגובה לאשר שקדי: ערכי היהדות בכיתה (באנגלית)	יוסף לוקינסקי
פא	על 'שפה' ו'ספרות': תגובה לאשר שקדי	מיכאל גיליס
	יהדות אורתודוקסית מודרנית היום: זרמים ומגמות באמריקה (באנגלית)	שמואל ס' היילמן
	אתגרים מוסריים ואינטלקטואליים בהוראת התנ"ך (באנגלית)	שלמה שימל
	הוראת השואה – בין היסטוריה לבין זיכרון: סקירה, ניתוח וביקורת (באנגלית)	דליה עופר
	מאמרים מאת מיכאל רוזנק	
פז	דת, דתיות והוראה: שתי תפיסות אב	
קט	איך לחנך להזדהות יהודית: קווי הדרכה תאורטיים	
	היהודי המחונך: שלושה דגמים מודרניים (באנגלית)	

מבוא

יונתן כהן

אנו שמחים להגיש לקוראינו את הכרך העשירי בסדרה 'עיונים בחינוך היהודי'. הסדרה מבטאת את מחויבותה של האוניברסיטה העברית בכלל ושל מרכז מלטון לחינוך יהודי בפרט למחקר ולעיון אקדמי בסוגיות הנוגעות לחינוך היהודי בזמננו. אסופת המאמרים המכונסת בכרך זה היא סיכום הכינוס האקדמי שנערך לכבודו של פרופ' מיכאל רוזנק לרגל פרישתו לגמלאות לאחר שלושים ושלוש שנות הוראה ומחקר במרכז מלטון. הכינוס התקיים בחודש יוני 2000, והשתתפו בו עמיתים מן הארץ ומן העולם וכן תלמידיו ומוקיריו הרבים של 'מייק', כפי שהוא מכונה כמעט בפי כול. ההרצאות והתגובות שהושמעו בכינוס משקפות נושאים שרוזנק מתעניין בהם במיוחד ואשר הוא תרם להם תרומה הגותית ומחקרית משמעותית. בעריכת הכרך התאמצנו לשמור על האופי ה'מדובר' של דברי המרצים ועל האופי הדיאלוגי של דברי המגיבים. כותרת הכינוס, שהיא גם כותרתו של הכרך המובא כאן, היא 'מיהו היהודי המחונך? כיוונים בפילוסופיה של החינוך היהודי', שכן כל הכתבים המכונסים באסופה נוגעים, בין במישורין בין בעקיפין, בסוגיה של הצמחת היהודי המחונך בזיקה להשקפות ולנקודות מבט רבות ומגוונות.

הנושא הראשון שפתח את הכינוס היה 'מחויבות ופתיחות'. הכוונה ליחסי הגומלין בין הנאמנות למסורת פרטיקולרית לבין הפתיחות להשקפות ולתרבויות אחרות. כיוון אינטלקטואלי ואישיותי זה הוא הכיוון שרוזנק מבקש לטפח גם במחקריו וגם בהליכותיו. פרופ' מרדכי ניסן ניגש לנושא מורכב זה מזווית הראייה של הדיסציפלינה הפסיכולוגית. השאלה שהוא מציב לעצמו היא 'האם תיתכן מחויבות פתוחה, כזו שאינה סוגרת את האדם בפני מרחב האמונות, הערכים ואורחות החיים הזרים למחויבותו ואף סותרים אותה?' ניסן טוען ש'בבסיס המחויבות נמצא גרעין של חוסר ודאות שחש הפרט אשר לאמונה, לערך, להתנהגות או לאורח החיים שהתחייב להם' ושהמחויבות הנתפסת באופן כזה 'פותחת פתח להכרה של הפרט בלגיטימיות של מחויבויות שונות משלו'. בתגובתו מתייחס ד"ר זאב מנקוביץ למשמעויות החברתיות של התובנות הפסיכולוגיות שניסן מציע. לדעתו על מחווה של מחויבות לכלול מסירות ליעדים חברתיים ראויים ולא רק להעדפות אסתטיות אישיות. הוא מוסיף שעלינו להיות ערים לכך שהמחויבות הפתוחה, כפי שמפרש אותה ניסן, יכולה לפגוע בעמידותה

וברציפותה של המחויבות. בהערותיו מפגיש מנקוביץ בין דבריו של ניסן לבין תוכנות הנלמדות ממשנותיהם של הוגים חברתיים כגון ישעיהו ברלין, מיכאל ולצר (Walzer) ופיטר ברגר.

הנושא השני, שגם הוא מסימני ההיכר של הגותו ומחקרו של רוזנק ואשר לו יוחד המושב השני בכינוס, הוא התאולוגיה של החינוך היהודי. כבר בעבודת הדוקטור שלו הבחין רוזנק, בעקבות אמיל פקנהיים, בין שלוש תופעות: הראשונה, חיי האמונה עצמם; השנייה, הפילוסופיה, דהיינו בקשת האמת בלי להתחייב מראש לאמונה או לקהילת מאמינים; השלישית, התאולוגיה שיש לה אחריות גם כלפי האמונה וגם כלפי האמתות שהתבהרו מחוץ לתחום האמונה. אחד מן הקווים הייחודיים בעבודתו של רוזנק הוא הניסיון לאפיין את הזיקה בין עקרונות תאולוגיים, כפי שהם באים לידי ביטוי אצל הוגים המייצגים זרמים למיניהם במחשבה היהודית, לבין הפילוסופיה והתאוריה של החינוך היהודי.

ד"ר יונתן כהן מנסה בהרצאתו לסכם את הצירים שעליהם נסבה ההגות התאולוגית-חינוכית של רוזנק. הוא מבקש להבחין בין הציר הפורמלי (או הצורני) לבין הציר התוכני. כהן טוען שמבחינה צורנית רוזנק פוסע בעקבות הרמב"ם בכל הקשור לרכיבים השיטתיים שאמורים לפרנס פילוסופיה נורמטיבית ראויה לשמה של חינוך. בייחוד מודגשת ההבחנה בין הפילוסופיה של החינוך, המתווה תכליות אידאליות, לבין התאוריה החינוכית, המתארת את האדם המצוי ואת הדרך שבה הוא מתחנך.

מבחינה תוכנית נראה לכהן שההוגים שהשפיעו על רוזנק יותר מכול הם מרטין בובר, אמיל פקנהיים ויוסף דב סולובייצ'יק. כהן סבור שמהם קיבל רוזנק הן את האוריינטציה הקיומית לגבולות הסיטואציה האנושית הן את הגישה למסורת, המכונה בפיו של רוזנק 'תרגום חלקי'. לדעת כהן מחויבותו התוכנית של רוזנק לזווית הראייה של בובר היא כל כך חזקה שהוא אף עורך לעתים מעין בוכריזציה לדברי הרמב"ם. פרופ' זאב הרוי מגיב לדברי כהן וחולק עליו. הוא אף מוצא קרבה גדולה יותר מהמצופה בין תאולוגיות המפגש של בובר לבין תורת ההכרה של הרמב"ם. פרופ' פיטר אוכס, במאמר תגובה מקיף, מבקש למקם את משנתו של רוזנק לא רק בהקשר של הפילוסופיה של החינוך היהודי, אלא גם בהקשר של מגמות בפילוסופיה הכללית והיהודית במאות התשע עשרה והעשרים. לדעתו האידאל של יראת שמים וכן הפעילות המדרשית, כפי שמתרגם אותן רוזנק, יש בהן לתקן היבטים מסוימים של השיח הפילוסופי-המוסרי המודרני, בייחוד את הרגלו של האחרון ליצור דואליזם בין מחוות האמונה לבין המחויבות לתבונה ואת נטייתו לשכלתנות, לאינדיווידואליזם ולחילוניות דוגמתית.

בסוף שנות השבעים ובראשית שנות השמונים הנחה רוזנק צוות של כותבים בפרויקט קוריקולרי מקיף להוראת ערכי היהדות בבתי הספר שאינם מחויבים א-פריורי למסורת היהודית. אחד החוקרים והמחנכים שהיה מעורב בפרויקט כמעט לכל אורכו הוא ד"ר אשר שקדי. בהרצאה המרכזית השלישית בכינוס ביקש שקדי להשקיף על המושגים שטבע רוזנק: 'שפה' (אבני הבניין הנתונות של

התרבות) ו'ספרות' (היצירה התרבותית הנעשית אגב השימוש ב'שפה') מנקודת הראות של המורים המלמדים את החומרים שהופקו בפרויקט. שקדי מציע הבנה חדשה של המושגים 'שפה' ו'ספרות' לאור התפיסות התרבותיות והפדגוגיות של המורים ולאור דרכי ההוראה שלהם בפועל. לטענתו קיים לעתים פער בין תרגום היהדות לספרות קוריקולרית בידי הוגים ומחנכים מן האקדמיה לבין הספרות היצירתית של המורים, דהיינו מעשה ההוראה.

בדברי תגובה להרצאתו של שקדי מעצים פרופ' יוסף לוקינסקי את קריאתו של עמיתו-תלמידו להתחשבות ב'שפה הפנימית' וב'שפה הסודית' של המורים בעת שהם נחשפים לרעיונות קוריקולריים חדשים. לוקינסקי סבור כי במקרה של התכנית לערכי היהדות על המורים להיות מודעים לאופי הדיאלוגי של הפדגוגיה המובנית לתוך התכנית, ולא זו בלבד אלא שעל מתכנני התכנית להתייחס אל המורים עצמם כאורח דיאלוגי כבואם להפגיש אותם עם רכיבי התכנית.

ד"ר מיכאל גיליס הגיב גם הוא להרצאתו של שקדי. הוא מציע להבחין בין המושגים 'שפה' ו'ספרות' כפי שהם מופיעים בכתביהם של מייקל אוקשוט וריצ'רד פיטרס לבין הפירוש של מושגים אלה כפי שהוא משתקף בכתבי רוזנק ושקדי. הוא משווה את המושגים 'שפה' ו'ספרות' למושגים אחרים כגון 'שיח' ו'קנון' וכן למושג שטבע הנס-גאורג גדמר 'מיזוג אופקים'.

עוד נושא המעסיק את רוזנק בכתביו ובמעורבותו הציבורית הוא הזרם הקהילתי הידוע בכינויו 'האורתודוקסייה המודרנית'. רוזנק מתעניין בהבנתם העצמית של חברי הזרם הזה ובהתנהלותם החברתית. כדי לקבל דיווח מהימן על התמורות המתרחשות במגזר זה הוזמן האתנוגרף פרופ' סמואל היילמן להרצות על המגמות באורתודוקסייה המודרנית בארצות הברית. בהרצאתו עוסק היילמן במקומם של החינוך הפורמלי והלימוד העצמי במגזר זה, בזיקתו למודרנה ולישראל, וכן בהגדרה העצמית של הקבוצות המרכיבות את האורתודוקסייה בארצות הברית.

שתיים מתכונותיו הבולטות של רוזנק הן היושר והישרה. אין הוא בורח מבעיות עיוניות ואתיות המלוות את המפגש בין היהדות לבין תחומי דעת ותחומי פעילות אחרים. פרופ' שלמה שימל – ברוחו של רוזנק – מתייחס בהרצאתו לכמה בעיות מוסריות ואינטלקטואליות שיכולות להיווצר בהוראת התנ"ך בכתבי ספר תיכוניים אצל מחנכים אורתודוקסיים ושאינם אורתודוקסיים כאחד. מן הבעיות המוסריות הנדונות במאמר נמצא את היחס לנכרים ואת המושג 'עם נכח'; מן הבעיות האינטלקטואליות נמצא את תקפותה של האמונה בתורה מן השמים לנוכח המחקר המקראי המודרני.

אנו שמחים שפרופ' דליה עופר, עמיתתו של רוזנק זה שנים רבות ומומחית לחקר השואה ולהוראת השואה, ניאיתה גם היא לתרום מאמר לכרך זה. רוזנק עצמו נדרש בכתביו לבעיות התאולוגיות שהתעוררו בעקבות השואה. עופר סוקרת במאמרה שורה של מפעלי עדות, הנצחה ותכנון לימודים בחינוך הפורמלי והבלתי פורמלי ועומדת על המתח בין המטרות המוסריות-החברתיות בהוראת השואה, כגון טיפוח אמפתיה, הבנת 'האחר', העצמת ערכים דמוקרטיים וכולי, לבין

המטרות האינטלקטואליות, למשל חקר האמת, הימנעות מסטראוטיפים והשאפה לאובייקטיביות. בסוף דבריה עופר טוענת שגישה דיסציפלינרית הנשענת על הקננים של המחקר ההיסטורי יכולה לסייע במיתון מגמות מסוימות בהוראת השואה המגזימות באקטואליזציה.

בחלק האחרון של כרך זה אנו גאים להגיש לקוראינו לעיון מחודש שלושה מאמרים מתוך מכלול כתביו של פרופ' רוזנק. המאמרים נמסרו לתרגום כדי לחשוף אותם למעגל רחב של קוראים. המאמרים, שהופיעו במקורם באנגלית ('Education For Jewish Identification'; 'Explicit and Implicit Religious Life' and Teaching) מופיעים כאן בעברית. המאמר 'היהודי המחונן: שלושה דגמים מודרניים', שהופיע במקורו בעברית, מופיע כאן באנגלית. את 'איך לחנך להזדהות יהודית' כתב רוזנק בשנת 1978. המאמר תורגם לעברית כעבור שנה לביטאון 'כיוונים' של ההסתדרות הציונית, ואנו נסמכים על תרגום זה בשינויים קלים. במאמר זה ביקש רוזנק לראשונה להתוות קווים מנחים מנומקים לתכנית לימודים לבתי ספר משלימים ויומיים שאינם מיוסדים על מחויבות א-פריופית למסורת ההלכתית. הוא הבחין כבר אז בין ההזדהות היהודית כנובעת הן ממערכת עובדות שאינן בנות שינוי הן ממערכת בחירות בין חלופות יהודיות הנתונה בידי הפרט. בצד ההצבעה על קריטריונים לבחירה מושכלת הבחין רוזנק בין סוגי 'עובדות' יהודיות: מושגיות, היסטוריות-תרבותיות וסוציולוגיות.

המאמר 'דת, דתיות והוראה' נכתב בשנות השמונים, והוא תרגומו של הפרק השישי בספרו של רוזנק *Commandments and Concerns* (1987). זהו מאמר מרכזי, ובו רוזנק נזקק למונח שטבע ג'יימס פאולר 'סיפורים מנחים' כדי לתאר את הנרטיבים שבמסגרתם חיים אנשים דתיים את סיפורי חייהם האישיים. בחיבור זה רוזנק עושה את ההבחנה המפורסמת בין 'הדת המפורשת' (המציבה נורמות עיוניות או מעשיות המוטלות על מי שמוכר כחבר בקהילה) לבין 'הדת המשתמעת' (המכוונת לחיפוש משמעות, מימוש עצמי ואותנטיות אישית). באורח יצירתי ומאלף רוזנק מביא דוגמאות לסיפורים מנחים הלקוחים ממקורות חז"ל, מההגות היהודית המודרנית ומהספרות העברית בת זמננו כדי להדגים את שני טיפוסיה. הוא אף מצביע על המעלות החינוכיות ועל הקשיים החינוכיים הכרוכים בהנחלת כל טיפוס וקורא לזיקת גומלין דיאלקטית ביניהם.

המאמר 'היהודי המחונן: שלושה דגמים מודרניים' נכתב בשנות התשעים והופיע לראשונה בקובץ 'עיצוב ושיקום' שערך צבי לם לזכרם של עקיבא ארנסט סימון וקרל פרנקשטיין (1996). במאמר זה נזקק רוזנק להבחנה שעשה התאולוג הנוצרי הידוע פאול טיליך. טיליך הבחין בין שלושה סוגי חינוך: חינוך כהכנסה לפרקטיקות ולרציונל של תרבות (induction), חינוך הומניסטי אוניברסלי וחינוך טכני-פונקציונלי. בעזרת הקטגוריות הללו רוזנק עורך השוואה בין תפיסותיהם של שמשון רפאל הירש, עקיבא ארנסט סימון ומרדכי קפלן בדבר היהודי האידאלי ודרך חינוכו. השקפותיהם הפילוסופיות-חינוכיות של ההוגים הללו מתאפיינות בשיטותיהם בתיאור המשקל היחסי של שלוש מגמות החינוך.

כאמור, הכינוס נשא אופי מחקרי וקולגיאלי-אישי כאחד. בכרך שלפנינו ביקשנו לשמור ככל האפשר על האווירה הדיאלוגית ששררה בו. בכל זאת הכרך מחולק למדור עברי ולמדור אנגלי, לא כפי שאירעו הדברים בפועל בעת הכינוס. כדי לשמור על המסגרת המקורית אנו מצרפים לאחר שלושת המאמרים הראשונים, שנישאו במקור בשפה העברית, הפניות לתגובות אליהן בשפה האנגלית. במקום התקצירים המקובלים בקבצים מסוג זה החלטנו להביא מבוא מורחב המופיע גם באנגלית וגם בעברית. המבוא בנוי על פי רצף ההרצאות והתגובות בכינוס. אנו מקווים שאסופה זו תעשיר את הדיון האקדמי והחינוכי בשאלות שנדונו בכינוס ובכך תעמיק עוד יותר את השפעתו של פרופ' מיכאל רוזנק על תחום המחקר של החינוך היהודי.

המרכז לחינוך יהודי ע"ש מלטון
האוניבסיטה העברית בירושלים
אלול, תשס"ד

תודות

אנו מודים לגב' ענת ברנשטיין על עבודתה המעולה והמדוקדקת בעריכת הטקסטים בעברית, לגב' ויויאן בורשטיין, העורכת המנהלית של מרכז מלטון, ולהוצאת מאגנס.

מחויבות וחוסר ודאות

עיון פסיכולוגי

מרדכי ניסן

מבוא

נאמר על אדם שהוא בעל מחויבות אם קיבל עליו לנהוג לאורך זמן בדרך הנתפסת בעיניו ראויה ואם הוא אכן פועל כך מתוך הכוונה עצמית. זוהי המשמעות המקובלת של המונח 'מחויבות' בשימושו היום-יומי. האדם המחויב נתפס כראוי להערכה הן על עצם התחייבותו להתנהגות המגשימה את ערכיו הן על אמינותו (נאמנותו להתחייבותו ולערכיו). אכן, התארים 'מחויב' או 'בעל מחויבות' מופיעים הרבה במכתבי המלצה כסגולותיו הטובות של האדם. אולם באותה עת התואר 'מחויב' מלווה גם בעננת לוואי שלילית. מחויבות נתפסת כמצמצמת את הבחירה של האדם, שהרי היא כובלת אותו לערך ולדרך שהתחייב להם, ובכך היא פוגעת לכאורה בחופש שלו ומשתלטת על הכרתו ועל התנהגותו. התיאורים וההערכות הסותרים הללו בעניין המחויבות נשמעים כבעלי גרעין של אמת ומביאים אותנו לשאול אם תיתכן מחויבות פתוחה, כזו שאינה סוגרת את האדם בפני מרחב האמונות, הערכים ואורחות החיים הזרים למחויבותו ואף סותרים אותה. שאלה זו היא העומדת בבסיס הדיון במושג מחויבות במאמר זה. להלן אתאר את תופעת המחויבות מנקודת מבט פסיכולוגית, אנתח כמה ממאפייניה, ואציע שהיא ממלאת תנאים וצרכים חיוניים לתפקודו של האדם. ניתוח המחויבות יוביל לטענה המרכזית הנטענת במאמר – טענה הנוגדת לכאורה את התפיסה המקובלת. לפי טענה זו בבסיס המחויבות נמצא גרעין של חוסר ודאות שחש הפרט באשר לאמונה, לערך, להתנהגות או לאורח החיים שהתחייב להם. טענה זו מציעה בסיס למחויבות רפלקטיבית, הפותחת פתח להכרה של הפרט בלגיטימיות של מחויבויות שונות משלו ואף מזמינה ומעודדת בירור ודיון עמך. בסעיף המבוא אדגים כמה תכונות של מושג המחויבות דרך תיאור קצר של ממצאי מחקר אמפירי. בסעיפים א ו-ב של המאמר אאפיין את המחויבות

* אני מודה לוולריה סייגלשייפר על עזרתה באיסוף החומר ובפרשנותו. תגובתו של זאב מנקוביץ למאמר זה מופיעה בעמ' 9.

כתחושת חובה הנובעת מההבטחה שהאדם מבטיח לעצמו להתמיד לאורך זמן בהתנהגות הנתפסת בעיניו כבעלת ערך. לכו של המאמר בסעיף ג, וכו תוצג טענתי המרכזית: מחויבות כרוכה בבחירה מתוך חוסר ודאות. שני סוגי בחירה אפשריים: הראשון, 'הבחירה להאמין', קרי הבחירה לאמץ אמונה וערך כבעלי תוקף בעבורי; השני, 'הבחירה לפעול', קרי הבחירה לנהוג בפועל בהתאם לאמונה ולערך המקובלים עליי. גורם חשוב בבחירת מחויבות הוא תפיסת הזהות של הבוחר – ההגדרה שלו את עצמו על בסיס עברו ועל בסיס תכניותיו לעתיד. בסעיף ד אציע שבמקרים רבים המודעות של הפרט לבחירה (הלא ודאית) שלו להתחייב מתעמעמת. במצב כזה מדובר על מחויבות חבויה. אולם מדוע יחייב או יכבול אדם את עצמו מלכתחילה להתנהגות שאין לו ודאות באשר לה? בסעיף ה אציע כמה הסברים לכך. עיקר ענייני יהיה בהסבר הקושר את המחויבות לזהות האדם ולצרכים ה'גבוהים' הקשורים בה, כמו הצורך בהכוונה ובהגשמה עצמית והצורך במשמעות ובתכליות. תפיסתי את המחויבות תביא אותי, בסעיף ו והאחרון, לסרטוט קווים ראשוניים לתיאור מחויבות רפלקטיבית, המעודדת את האדם להיפתח לפני תפיסות, אמונות וערכים שונים משלו.

המאמר מתבסס על ראיונות אישיים מובנים למחצה עם נשים ועם גברים בגילים שבין 17 ל-65, שנענו לבקשה להתראיין על אודות מחויבות אישית שלהם בהווה או בעבר. המראיינים נתבקשו לתאר את המחויבות, לספר על החשיבה והרגשות המלווים אותה, על מקורה, על מניעיה ועל מהלך התפתחותה.

למותר לומר שהניתוח שיוצג בהמשך המאמר אינו מתיימר להציע תיאור מלא ומייצג של תופעת המחויבות בחברה. התמונה שהתקבלה מהראיונות אינה מקיפה את התופעה על כל היבטיה, והיא אינה מייצגת את האופנים, את הביטויים ואת התהליכים של המחויבות בהתאם לשכיחותם בחברה. אולם גם אם פלח המחויבות שהתמונה מציגה הוא חלקי ואינו מייצג, עדיין יש בו עניין הן כשלעצמו הן כבסיס להשערות על אודות התופעה בכללותה.

במהלך המאמר אביא ציטוטים קצרים מהראיונות שעמיתיי למחקר ואני קיימנו. ציטוטים אלו ישמשו להדגמת המבנים והתהליכים של המחויבות. הפרשנות של ציטוטים מקוטעים אלו מתבססת על הראיונות השלמים.

אפתח בהצגת מחקר (Nisan, 1993) שידגים כמה תכונות של מחויבות כפי שאני תופס את המושג. במחקר זה חולקה באקראי קבוצת נבדקים לשתי קבוצות. לקבוצה אחת הוצג הסיפור הזה: 'דני הוא נער בן 17. דני מתעניין מאוד באסטרונומיה. זה עניין מרכזי בחייו. דני אינו יכול לראות עצמו בלא העניין והעיסוק שלו באסטרונומיה. יום אחד מתקיימת הרצאה על נושא מרכזי באסטרונומיה. ההרצאה מתקיימת בדיוק בזמן שבו מתקיים משחק כדורסל שדני רוצה מאוד לראות'. לקבוצה השנייה הוצג הסיפור בשינוי קטן. דני תואר כ'בעל עניין מסוים באסטרונומיה' ולא כמי שהאסטרונומיה היא עניין מרכזי בחייו. לאחר ששמע את הסיפור נשאל הנבדק כמה שאלות. אחת מהן נוסחה כך:

'מה לדעתך דני צריך לעשות – ללכת להרצאה באסטרונומיה או ללכת למשחק הכדורסל?'. לאחר שענה נתבקש הנבדק לנמק את תשובתו. סיפור דומה שהוצג לנבדקים עסק בנער המתלבט אם ללכת להפגנת תמיכה ביהודי ברית המועצות או ללכת למשחק כדורסל שהוא רוצה לצפות בו. בקבוצה אחת הנער הוצג כמי שמצב יהודי ברית המועצות הוא נושא בעל חשיבות רבה בחייו, ואילו בקבוצה השנייה הוא הוצג כמי שיש לו עניין בנושא זה. גם בקשר לתיאור הזה נשאלו הנבדקים לאן לדעתם הנער צריך ללכת – להפגנה או למשחק הכדורסל – ולנמק את תשובתם.

השאלות הוצגו לנבדקים בגילים 11 ו-16 ולמבוגרים בגילים 29–43 כשאלון פתוח למחצה. תוצאות המחקר הצביעו על נטייה מובהקת סטטיסטית לומר שהנער שהאסטרונומיה או עניין יהודי ברית המועצות הם בעלי חשיבות מרכזית בחייו צריך להעדיף את הפעילות הקשורה בנושאים אלו (ללכת להרצאה או להפגנה) על פני משחק הכדורסל יותר משצריך לעשות זאת הנער שיש לו עניין בנושאים אלו. הנטייה הזו הייתה חזקה אצל המתבגרים בני ה-16, היא הייתה חלשה אצל הילדים בני ה-11 ועוד יותר חלשה אצל המבוגרים. בקרב המבוגרים היו שסברו שהנער שהאסטרונומיה או מצבם של יהודי ברית המועצות חשובים לו מאוד צריך ללכת למשחק הכדורסל ולא להשתעבד כליל לנושא הנחשב בעיניו מאוד. לצורך ענייננו אשתמש בתוצאות שהתקבלו אצל המתבגרים.

לכאורה, התוצאות מתמיהות. מדוע נחשוב שהנער שהאסטרונומיה היא עניין מרכזי בחייו צריך להעדיף (כלומר ראוי שיעדיף) את ההרצאה באסטרונומיה על פני משחק הכדורסל יותר מהנער שהוא רק בעל עניין בנושא זה (ובעצם גם ממי שהנושא כלל אינו חשוב בעיניו)? אם האזנה להרצאה באסטרונומיה היא התנהגות בעלת ערך רב יותר מצפייה במשחק כדורסל, היינו צריכים לצפות או לדרוש זאת במידה שווה משני הנערים. מהו הגורם המביא לכך שהנער שהנושא חשוב או מרכזי בחייו ייתפס כ'צריך' יותר להעדיף פעילות זו על פני משחק כדורסל? מניתוח נימוקיהם של הנבדקים נובע כי הנער שהנושא הוא מרכזי בחייו, נתפס כמי שיש לו מחויבות אישית להתמסר לנושא זה וכי ראוי לו על כן לנהוג בהתאם למחויבותו. נער זה נתפס כמי שבחר להתמסר לנושא המסוים, ובחירתו, כל עוד לא שונתה, מטילה עליו חובה להיות נאמן לה ולהעדיף פעילות הקשורה בה על פני סיפוק תשוקות ורציות מזדמנות. אכן, ביטויים מסוג אלה שהזכרתי ('חובה', 'נאמנות', 'דחיית סיפוק') הופיעו בהנמקות שנבדקים נתנו לתשובותיהם: 'אם הוא חושב שההרצאה חשובה לו, הוא צריך ללכת להרצאה'; 'אם הוא בחר להקדיש את עצמו לאסטרונומיה, אז הוא צריך לקיים את הבחירה שלו'; 'אם הוא לא ילך להרצאה, אז הוא חסר חוט שדרה. הוא צוחק מעצמו'.

מתוצאות המחקר אפשר להסיק שבחירתו של אדם בהתנהגות מסוימת כבעלת משמעות בחייו, גם בלא הצהרה מפורשת על כך, נתפסת כהבטחה שלו לעצמו המעמידה לפניו חובה להיות נאמן לה. לכאורה, תפיסה זו נראית מוזרה, שהרי 'הפה שאסר הוא הפה המתיר', וכשם שבחר להעמיד נושא זה כחשוב או כמרכזי

בחייו, כך רשאי הוא בכל עת להעביר את בחירתו לנושא אחר ולהעדיפו. התמיהה משתקפת בציטוט מתשובתו של אחד הנבדקים: 'הוא לא צריך [ללכת להרצאה]. מותר לו לחזור בו. אבל אם הוא לא הולך להרצאה, הוא רכיכה'.

מחויבות ותחושת חובה

למחויבות יש ביטוי התנהגותי וביטוי הכרת־יריגושי. הביטוי ההתנהגותי למחויבות הוא בהתמדה בדרך התנהגות מסוימת לנוכח קשיים (Lydon, 1996). נאמר על אדם שהוא בעל מחויבות לדרכו הפוליטית אם הוא מתמיד בהתנהגות התואמת אותה, למשל השתתפות בהפגנות, גם כשהפעילות כרוכה במאמצים רבים ובאי־נעימות; נאמר על אמן שהוא מחויב לדרכו האמנותית, אם הוא דבק בה וממשיך ליצור לפיה גם כאשר המחיר לנאמנותו הוא הידחקות לשוליים בקהילת האמנים או תמורה נמוכה בעד עבודתו. הביטוי למחויבות הוא בהתנהגות מתמשכת ולא במעשה יחיד בזמן נתון, ובהתאם לכך מושא המחויבות הוא משהו מתמשך בזמן, כמו אדם (במחויבות לבן זוג או לחבר) או סוג פעילות (במחויבות למחול). ההתנהגות ומושא המחויבות הם הנותנים את התוכן והכיוון למחויבות. אולם קריטריון העקיבות בהתנהגות אינו מספיק ואף אינו הכרחי לתיאור מחויבות. קריטריון אחר הוא תחושת החובה האישית. אדם עשוי לנקוט באופן עקיב סוג התנהגות מסוים בשל סיבות או טעמים למיניהם, כמו עניין, ציפייה לתגמול, הרגל, הליכה עם הציבור או אף בשל עיקשות לא רציונלית. במקרים אלו לא נכנה את ההתנהגות 'מחויבות', גם אם היא מתמידה ונחושה. מנגד אדם עשוי לחוש חובה עמוקה להתנהג בדרך מסוימת ואף על פי כן שלא לנקוט אותה בעקיבות ובהתמדה עקב ה'מחיר' הגבוה שעליו לשלם עבור התנהגותו. דוגמה לכך היא היהודי האנוס בתקופת הרדיפות בספרד, שחש קשר חזק לעמו וחובה לתת לכך ביטוי בהתנהגותו, אך עקב סכנת חיים נמנע מכך. הדוגמאות האלה מובילות לאפיון המחויבות על פי תחושת החובה להתנהגות שהפרט מחויב לה. תחושת החובה המכוננת את המחויבות יכולה להיות חזקה ורחבה במידה רבה או במידה פחותה, אך היא נראית מהותית להגדרת המחויבות. טענה זו מחייבת לומר כמה מילים על המושג 'תחושת חובה'.

המושג 'תחושת חובה' צומח מהפנומנולוגיה של האדם. הוא מתייחס לאמונה המלווה ברגש ובכוח מניע, ולפיהם ראוי לו לפרט (בתנאים מסוימים) לפעול בדרך מסוימת. המושג נדרש כאשר רוצים להסביר מקרים של התנהגות מכוונת שאינה תואמת, לפחות לכאורה, את העיקרון המרכזי בתורות פסיכולוגיות של ההנעה. כוונתי לעקרון התועלת. במקרים רבים שבהם ההתנהגות המכוונת של האדם אינה מסבה לו (ככל שאפשר לשפוט) עונג וסיפוק או במקרים שבהם התנהגותו נראית כנוגדת את האינטרס שלו, נגלה שהאדם פועל מתוך הכרה או תחושה שכך ראוי לו – שכך חובה עליו – לנהוג.

אפשר לטעון שגם התנהגות המודרכת על ידי תחושת החובה כרוכה בסיפוק המיוחד שלה ('אני שלם עם עצמי') או בהימנעות מסוגי אי-נעימות המיוחדים לה (בושה, אשם). אך טענה זו גוררת את הטיעון למעגליות, שבה ההסבר במונחי תועלת נתון בהגדרה עצמה, ולפיכך הוא נעשה נטול ערך פרשני. ואכן, בלשון יום יום אנו מבחינים בין התנהגות המכוונת להשגת תועלת לבין התנהגות הנעשית מתוך תחושת 'מן הראוי' או 'חובה'. להבחנה זו יש השלכות על שיפוטנו, על הערכותינו ועל התנהגותנו. כך למשל את העזרה לזולת בשל הכוונה להפיק ממנה תועלת אישית איננו תופסים כגמילות חסדים או כאלטרואיזם הראויים להערכה ולתגמול. הכוונה לנהוג לפי הראוי והטוב, שלפי טיבה היא כרוכה בתחושת חובה, היא תכונה הכרחית של המעשה הטוב. וכך גם הכוונה לנהוג בהתאם להתחייבות שאדם נטל על עצמו. גם היא תכונה הכרחית של מחויבות.

במבט ראשון המושג 'תחושת חובה' מתקשר לדרישה חמורה וסמכותית. אך לא כך הוא בהכרח. תחושות חובה הן מסוגים שונים, ובין השאר אפשר למקם אותן על הרצף שבין תחושת חובה מוחלטת לתחושת חובה חלשה (Nisan, 1993). בקצה האחד של הרצף נמצאת תחושת החובה בנוגע לנורמות מוסר חמורות. נורמות אלו מציגות דרישה מוחלטת, כזו הדוחה כל שיקול אחר. בקצה השני של הרצף נמצאת תחושת החובה בנוגע לערכים כמו יצירתיות או התעלות רוחנית. ערכים מעין אלו מציגים לפני האדם תפיסות טוב כלליות, ומתלווה להם על כן תפיסת הראוי. אך תביעתם של הערכים הללו היא בבחינת המלצה שאפשר לדחותה מפני שיקולים אחרים, כולל השיקול של האינטרס האישי. בין שני הקצוות נמצאות תחושות החובה בנוגע ל'דברים שאין להם שיעור', בלשון המשנה, או בנוגע ל'חובות לא שלמות', בלשונו של קאנט, כגון גמילות חסדים וביקור חולים. החובה הלא שלמה אינה דורשת מהאדם להתנהג לפיה בכל מצב ובכל עת שאפשר לקיימה, שהרי אין לה גבול ושיעור. בד בבד, עקב התוקף המוסרי הפנימי שלה, האדם אינו יכול להתחמק ממנה כל העת. תחושת החובה המכוונת את המחויבות שוכנת גם היא, מבחינת תוקף הדרישה שלה, במרווח שבין תחושת החובה המוחלטת לתחושת החובה החלשה. מאדם בעל מחויבות מצפים (הוא עצמו אך גם החברה שהוא חי בה) להיות נאמן למחויבות שלו אף במחיר של ויתור על משאלותיו ונטיותיו. אך ציפייה זו אינה מוחלטת. ערכים אחרים או שיקולים של אינטרס אישי יכולים לדחותה, ובלבד שאותו אדם ישמור על 'מאזן' סביר של נאמנות למחויבותו (Nisan, 1996).

תיאור המחויבות כסוג של תחושת חובה תואם את המערך הרגשי הקשור למושג זה בלשון היום יום. האדם המפר את מחויבותו חש אי-נחת, ולעתים אף מעין אשם או בושה בעצמו, והאחרים השופטים אותו עלולים לנוד לו ואף לגנות אותו בשל כך. כינוי שכיה לאדם כזה הוא הכינוי 'חלש אופי' או 'חסר חוט שדרה', ולעתים גם 'לא אמין' ואף 'בוגד בעצמו'. אדם המגלה נאמנות למחויבותו חש שהוא 'שלם עם עצמו' ובכך הוא משבח את עצמו בעיני עצמו. בה בעת האנשים השופטים אותו נוטים לשבח את יושרו ואת נאמנותו גם אם הם אינם

מסכימים עם תוכן מחויבותו או אף מגנים אותו. רגשות ותיאורים אלו אופייניים לתחום המוסר והערכים, והם מצביעים על הקשר של מושג המחויבות לתחום האתי.

אולם קיים הבדל חשוב בין תפיסת החובה בעניין המחויבות לבין תפיסות חובה מסוגים אחרים. חובות המוסר וכן חובות לערכים רבים נתפסות בעיני האדם הרגיל כבעלות תוקף פנימי, הנעוץ בתוכנו של הדרישות. אדם כזה מאמין שהחובות הללו נכונות לכל אדם או לפחות לאנשים החיים בתרבות שלו (Turiel, 1983). תוקף האיסור לשקר, תוקף הדרישה לעזור לזולת ותוקף ערך השלום – כל אלה נתפסים בדרך כלל כ'אובייקטיביים', כמתבססים על מקור אלוהי, תבוני או חברתי, שאינו תלוי באדם עצמו. לא כך אשר למחויבות. תחושת החובה המכוננת את המחויבות נובעת מכך שהפרט בחר לקבל עליו מחויבות זו. נקודה זו עולה בבירור במחקר שהצגתי לעיל. הנער שיש לו מחויבות לאסטרונומיה נתפס כ'צריך' להעדיף התנהגות המקדמת את ידיעתו באסטרונומיה על פני משחק כדורסל, אך לא כך הנער שאין לו מחויבות כזו. המחויבות של אדם להשקפת עולם פוליטית, המתבטאת בתחושת החובה שלו לפעול בהתאם להשקפת עולם זו, או המחויבות של האמן לדרכו, המתבטאת בתחושת החובה שלו לסגנון זה ולא אחר, או המחויבות של אדם לקבוצת חברים, המתבטאת בתחושת החובה שלו להשתתף במפגשים של הקבוצה גם כאשר אין לו חשק או זמן לכך – בכל אלו תחושת החובה של האדם אינה נובעת מתוכנה של המחויבות אלא מכך שבחר להתחייב להתנהגויות אלו. אדם שלא 'התחייב' להן, בין בצורה מפורשת בין בצורה שאינה מפורשת, אין מצפים ממנו שינקוט התנהגויות אלו, והוא אינו 'צריך' לנקוט אותן.

מחויבות כהבטחה של האדם לעצמו

הבטחה היא התחייבות של אדם אחד לאדם אחר (או לקבוצת אנשים) לנקוט התנהגות מסוימת. האם אפשר לדבר על הבטחה או על התחייבות של אדם לעצמו? בלי להיכנס לסבך הבעיות ששאלה זו מעמידה (למשל, מי מתחייב לפני מי? מדוע יחוש אדם חובה לקיים הבטחה לעצמו?) אציין שהמרוויינים לא התקשו לספר על מצבים שבהם הם 'התחייבו לעצמם' או 'הבטיחו לעצמם'. ביטויים אלו מצביעים על ההקבלה בין ההבטחה בשיח החברתי להתחייבות בשיח הפרט. לפי הקבלה זו המחויבות צומחת משיח פנימי המתחולל אצל כל אדם (בלשונה של קריסטין קרוסגארד – 'בין העצמי החושב לעצמי הפועל'. (ראה Korsgaard, 1996, p. 104). התחייבות זו כוללת את ההתחייבות וההבטחה במשמעות הדומה למשמעותם של מושגים אלו במישור הבינאישי. וכמו הבטחה המופנית לאדם אחר גם ההבטחה של אדם לעצמו, אם נתקבלה מתוך מודעות וחופש, מעמידה את החובה לקיימה. זה טבעה של הבטחה. לעתים ההבטחה

של אדם לעצמו מפורשת, והוא יכול להצביע על מועד ונסיבות קבלתה; לעתים היא אינה מפורשת, אך הפרט בטוח בנוכחותה. כמו המשמעות והתוצאות של הפרת הבטחה לאדם אחר גם הפרת הבטחה של אדם לעצמו (בלא אילוץ חיצוני) מעמידה בספק את אמינותו ואת יכולתו לשלוט בהתנהגותו ולתכנן את חייו. הפרה כזאת פוגעת בתכונה מרכזית של אנושיות האדם, קרי מעמדו כ'סוכן'. לא פחות חשוב הוא שאדם המפר הבטחה לעצמו מגלה במעשהו זה שהוא אינו מכבד את עצמו. כשם שהפרת הבטחה לזולת מעידה על זלזול בו (אלא אם יש לה סיבות טובות), כך גם הפרת הבטחה של אדם לעצמו מעידה על סוג של זלזול שלו בו עצמו ('אם [הנער שהאסטרונומיה היא חלק מזהותו] לא ילך להרצאה [באסטרונומיה] הוא עושה מעצמו צחוק'). אילו כיבד את עצמו, היה עומד בפיתוי; חולשת הרצון שלו מגלה את הערכתו הנמוכה לזולת שאליה הוא התחייב, כלומר הוא עצמו. משמעות זו של הפרת הבטחה של אדם לעצמו היא הסיבה החשובה, ואולי המרכזית, לנטייה של כל אדם להגן על ההערכה העצמית שלו באמצעות מנגנוני הגנה שונים למן ההדחקה ועד הרציונליזציה: 'היו לי סיבות משכנעות לעזוב את הקיבוץ ובכל זאת [כשעזבתי] חשתי עלוב. מה זה אומר? אולי שהסיבות לא היו מספיק משכנעות. מ' [חבר שעזב את הקיבוץ] הרגיש שהוא ברח מעצמו'.

לא כל הבטחה שהאדם מבטיח לעצמו מכוננת מחויבות. שתי התכונות המהותיות למחויבות (אך לא להבטחה) הן הערך של תוכן המחויבות והתוקף שלה מעבר לזמן ולנסיבות. שתי התכונות קשורות זו לזו. 'מחויבות' ו'אדם מחויב' מתקשרים לתחומים שהאדם תופס אותם כבעלי משמעות לחייו, מעבר לסיפוק צרכים ותשוקות או אינטרס הנתפס כקשור לצורך כזה. במחויבות גלומה רפלקסיה של האדם על ההתנהגות שהוא התחייב לה וייחוס ערך גבוה למחויבות זו. אילו היה זה ערך הקשור לסיפוק תשוקה ועונג, לא היה צורך שהפרט יתחייב להתנהגות המסוימת שהוא התחייב לה. הוא היה נוקט את ההתנהגות הזאת גם בלא ההתחייבות. מושג המחויבות, במשמעות מובחנת זו, אינו חל אפוא על הבטחה שאדם מבטיח לעצמו בכל הנוגע לסיפוק צרכים, תשוקות או נטיות שהוא אינו מייחס להם ערך פרט לעונג שבסיפוקם. לא תיתכן מחויבות לנטילת תרופה או לאכילת שוקולד או לרכילות, אלא אם האדם עשה מהתנהגויות אלו ערכים בחייו. המרואיינת שפתחה את דבריה באמירה 'המחויבות שלי היא לאופרות סבון', השתמשה במושג המחויבות במשמעות הומוריסטית, התלויה בכך שהשימוש ה'נכון' במושג הוא באשר להתנהגויות הנתפסות כבעלות ערך במשמעות הגבוהה של המושג.

הערך שביסוד ההתנהגות שהפרט מתחייב לה יכול להיות כזה הנתפס בעיניו כבעל תוקף אוניברסלי או תוקף קבוצתי, אך הוא גם יכול להיות כזה הנתפס בעיניו כתקף כאשר לו בלבד (לפחות בדרך שהוא בחר לתת לה ביטוי). אדם יכול להיות מחויב לפעילות שלדעתו מקדמת שוויון כלכלי – ערך הנתפס בעיניו כבעל תוקף אוניברסלי; הוא יכול להיות מחויב לקידום השפה העברית – ערך

הנתפס בעיניו כתקף לקהילתו בלבד; הוא יכול להיות מחויב לאיסוף פרפרים – פרויקט אישי הנתפס בעיניו כבעל ערך ומשמעות עבור עצמו אך לא בהכרח עבור אחרים. ההתחייבות שלו להתנהגות מסוימת היא המעניקה לאותה התנהגות תוקף מחייב בעבורו, אך הבחירה שלו להתחייב נשענת מלכתחילה על כך שהוא תופס את ההתנהגות המסוימת הזאת כטומנת בחובה ערך. הערכתו האישית אינה מנותקת מהערכת החברה. אפשר להניח כי התנאי להערכת התנהגות כהתנהגות ראויה הוא שהחברה מוכנה לקבל התנהגות זו כבעלת ערך לפרט הבחור בה. זה המצב בחברתנו, ככל הנראה, באשר לאיסוף פרפרים. אך לא כך הוא באשר לגלגול סיופי של אבן אל ראש הר.

תכונתה השנייה של המחויבות קשורה לממד הזמן. בהקשר הזה נדבר על מחויבות רק כאשר הכוונה להתחייבות להתנהגות הנמשכת לאורך זמן. במשפט 'לראובן יש מחויבות לבוא למסיבה ששמעון עורך הערב' המילה 'מחויבות' אינה מתאימה, אלא אם כן היא נסמכת על משפט כמו 'עקב החברות העמוקה ביניהם ראובן חש מחויבות לבוא לאירועים ששמעון מזמין אותו אליהם'. תכונה זו של מושג המחויבות – המשכיות בזמן – נגזרת מכך שהמחויבות קשורה בערך שתוקפו כללי, מעבר לזמן ולנסיבות.

שתי תכונות המחויבות שהוזכרו לעיל – היותה קשורה בערך והמשכיותה בזמן – מובילות לדיון במושג הזהות במשמעות של אמונות, ערכים, רגשות והתנהגויות הנתפסות בעיני האדם כמגדירות אותו, ואשר על כן חשוב לו לשמרן (Blasi & Glodis, 1995). במקרים רבים מחויבות זו היא המעניקה לאמונה, לערך ולהתנהגות מעמד של תכונה זהות (היכולה להיות מרכזית או שולית), כזו ששטייה ממנה תתפרש בעיני האדם כהתכחשות לעצמו ותלווה בתחושת חוסר נוחות. למושג הזהות אחזור בדיוני מאוחר יותר.

תפיסת המחויבות כהבטחה וחובה של האדם לעצמו אין משמעה כמוכן שהמחויבות סגורה במרחב הפרטי של האדם. מבחינת תחושת החובה מחויבות היא אכן עניין שברשות היחיד. החובה שהאדם חש היא כלפי עצמו, והמקור והבסיס לחובה נתונים בהבטחתו של האדם לעצמו. אולם מבחינת התוכן למחויבות יש היבט חברתי בעל משקל. היבט זה קיים לא רק במחויבויות חברתיות הקשורות ליחסים שבין אדם לחברתו, כמו פעילות פוליטית או עזרה לזולת, אלא גם במחויבויות שלכאורה שריות בתחום הפרט. גם התנהגויות אינדיווידואליסטיות כמו בהקשר, כמו יצירה אמנותית או עיסוק במדיטציה, צומחות בהקשר חברתי, מכוונות לחברה ומגיבות לסטנדרטים שהחברה מציבה. אכן, השיח הפנימי המצמיח את המחויבות והציפייה מהאדם להיות נאמן להבטחתו לעצמו נעוצים בחברה ובתרבות שהוא חי בהן. בכך טמון ההסבר לתופעה שמחויבות ותפיסת זהות נפוצות יותר בחברה המודרנית מבחברה המסורתית (Baumeister, 1986).

לחידוד תפיסה זו של המחויבות כהתנהגות הנובעת מההבטחה ומהחובה של האדם כלפי עצמו אעמיד מנגד את סוג ההתנהגות שאפשר לכנותו 'מסירות מתוך

התקשרות'. כמו המחויבות גם המסירות מאופיינת בהתנהגות עקיבה ומתמידה לנוכח קשיים שלא מתוך ציפייה לתגמול. אך התנהגות מתוך מסירות, במשמעות המובחנת שאני משתמש במונח, אינה צומחת מתוך הבטחה או מתוך התחייבות של האדם לעצמו (ואף לא מתוך בחירה, כפי שאראה להלן), אלא מהקשר או מהעמדה החיובית כלפי מושא ההתנהגות. את המסירות מתוך התקשרות אין מדריכה הערכה שקולה, ורב הסיכוי שהיא תבוא לידי ביטוי בצורה נוקשה, בלא התאמה לנסיבות. הביטוי 'מסירות מתוך התקשרות' מציע הקבלה להתנהגויות המיוחסות להתקשרות הילד לאמו (Bowlby, 1969), המעניקות לילד תחושת ביטחון. אולם בדומה למה שקורה בהתקשרות לאם גם במקרה הנדון אנו מצפים שהאדם הבוגר ישתחרר מההתקשרות הילדותית הנעדרת חשיבה על ההתנהגות או הערכה שלה. מהלך ההתפתחות התקין הוא שההתקשרות הילדותית, שאינה מבחינה בין תנאים ונסיבות למיניהם, מפנה מקום להתקשרות בוגרת, שהיא מפוכחת וביקורתית ועשויה לכלול מרכיב של מחויבות (Allen & Land, 1999). העמדה הבוגרת כלפי האם והמשפחה וכלפי קבוצות השתייכות, עד ללאום עצמו, פורצת את מסגרת ההתקשרות וכוללת את רכיב המחויבות.

לכאורה התחייבות האדם לעצמו אמורה להבטיח שהוא ינהג בהתאם להתחייבות שקיבל עליו מתוך בחירה, כפי שיתברר בסעיף הבא. אולם לעתים האדם מצמיד להתחייבות שלו 'מחירים', כך שסטייה ממנה תהיה כרוכה לא רק בגינוי עצמי אלא גם בגינוי חברתי (בעקבות מתן פומבי למחויבות) ואף במחיר מוחשי. פן זה של המחויבות הודגש בידי חוקרים שהתמקדו בצד ההתנהגותי של המחויבות (למשל Becker, 1960). אכן, מחויבויות רבות שלנו מלוות בכבלים שאנו אוסרים את עצמנו בהם על מנת להבטיח את עמידתנו במחויבות לנוכח פיתויים ולחצים חיצוניים (Elster, 1984).

בראיונות שערכנו מצאנו הפעלה מכוונת מועטה באמצעים כאלה אם משום שהפרט אינו רואה צורך בכך, שהרי הוא בחר במחויבות מרצונו, אם משום שהוא אינו סבור שראוי לו לכבול את עצמו. אולם בדיעבד המחויבות מצמיחה כבלים שאינם מתוכננים וקשורה בהם. הבולטים שבכבלים הללו הם התחושה הקשה של חוסר נאמנות לעצמך ולקבוצתך ושל איבוד שליטה עצמית. הנה דבריו של מרואיין שסיפר על מחויבותו לקבוצת שמאל: 'לא עם כל ההפגנות הסכמתי. לפעמים זה נראה לי טיפשי [...] אבל לא הרשיתי לעצמי לסרב. מי שלא בא כמעט נחשב עריק. אבל לערוק לא רציתי. גם בלי [אי-הנעזמות מפני] החברים'. מרואיין זה מודע לכבלים שהמחויבות שלו אוסרת אותו בהם יותר ממה שהתכוון לקבל על עצמו. הוא אף מודע לכך שהכבלים האלה מעוותים את התנהגותו, אך הוא מסכים עם המציאות בשל המחויבות שלו. דבריו מגלים שתי פנים אופייניות למחויבות: מצד אחד היא משמשת את האדם בעיצוב זהותו ובמתן ביטוי לה, ומצד שני היא עלולה להצר את חשיבתו ולקבע את התנהגותו.

מחויבות, תחושת בחירה וחוסר ודאות

מטבע הדברים אדם אינו יכול להתחייב לפני עצמו אלא מתוך בחירה חופשית (לאחר שהביא בחשבון את כל האילוצים). תחושת החובה שיש לאדם למלא התחייבות שקיבל על עצמו נעוצה בידיעתו שהוא קיבל את ההתחייבות מתוך בחירה חופשית ומושכלת (ולא למשל בעקבות ידע מוטעה, כפייה או בהשפעת היפנוזה או תשוקה עזה). בלא בחירה כזו אין בסיס לתחושת החובה שלו. חופש הבחירה להתחייב אינו מתמצה בכך שההתחייבות אינה כפויה על האדם מבחוץ, מה שברלין (Berlin, 1969) מכנה 'החירות השלילית'. חופש הבחירה מתרחב גם לחירות החיובית, דהיינו החופש והיכולת של האדם להציב לעצמו מטרות ותכניות ולפעול לקידומן. בבחירתו להתחייב הפרט מעצב את חייו ונותן ביטוי לאוטונומיה שלו ולא רק מגיב למציאות (לפחות לפי תפיסתו). תחושת החובה המכוננת את המחויבות מותנית גם בכך שהאדם חש שהוא היה יכול (ולא רק חופשי) לבחור אחרת; שהערך וההתנהגות שהוא בחר בהם לא היו החלופה הסבירה היחידה שעמדה לפניו בין בשל תועלתה וערכה בין מסיבה מוסרית. כאשר רק חלופה אחת נתפסת כ'באה בחשבון' אין משמעות להתחייבות לה. גם אם הפרט אינו חש שהחלופה הזו נכפית עליו, אין לו תחושת בחירה כאשר הוא חושב עליה, וממילא הוא אינו יכול להתחייב לה.

תחושת הבחירה, שהיא הבסיס לתחושת החובה, עשויה ללוות את המחויבות לאורך חייה, אך היא גם עשויה 'להזדקן' עמה. גם בעניין מחויבות ישנה שלו האדם עשוי לחוש שהוא יכול לבחור אחרת, שבכל עת הוא רשאי ויכול (ב'מחיר סביר') לנטוש את התחייבותו. אך לעתים קרובות, עם חלוף הזמן, האדם חש שהאפשרות שלו לבחור באופן אחר הצטמצמה, או אף נעלמה, בגלל סיבות הנעוצות ברשתות המשמעות המורכבות שנטוו מסביבה ובשל המחירים שנקשרו אליה. במקרים אלו תחושת החובה מתעמעמת או נשענת על תודעת הבחירה הראשונית. כך הדבר לפעמים בכל הקשור למחויבות לבן זוג למשל, אך גם כאשר למחויבות אידאולוגית: 'אני לא יכול לומר אם היום הייתי עולה ארצה, אבל המחויבות שלי לעלייה נשארה בעינה גם אם אין לזה היום משמעות מעשית. אני פה וכל ילדי נולדו פה וחיים פה. ישנו קו ישר המחבר בין הבחירה שלי לעלות לארץ לבין הציונות שלי. הבחירה הזו, לפני למעלה משלושים שנה, נמצאת ברקע של כל החיים שלי בארץ'. אולם לעתים תודעת הבחירה הראשונה אינה מספקת, ותחושת המחויבות דועכת לאטה עם איבוד או דלדול תחושת הבחירה הנוכחית הקשורה בה: 'האמונה שלי בדרך של הקיבוץ נשארה, אבל זה לא אותו דבר. אתה מרגיש שאתה כלי שהחיים משחקים בו. אני הלכתי לקיבוץ, ועכשיו הקיבוץ מוליך אותי'. משפט זה מצביע על הצורך בהבחנה בין מחויבות ברמת ההכרה לבין תחושת מחויבות, הקשורה לאישיות השלמה, לרגשותיו ולרציותיו של האדם ולנכונותו להתנהג בדרך מסוימת. זיכרון הבחירה שעמדה בבסיס המחויבות והתוקף הנלווה לה עשויים אולי לשמר את המחויבות ברמת ההכרה, אולם הם

אינם מבטיחים את תחושת המחויבות לאורך זמן. תפיסת הבחירה, אמונתו של האדם שהוא יכול – גם עתה – לבחור אחרת, היא גורם חשוב לשימור תחושת המחויבות.

מהדיון לעיל נובע שהאדם המתחייב רואה לנגד עיניו מרחב פעולה הכולל יותר מחלופה סבירה אחת שהוא יכול לבחור בה. מתוך מרחב זה הוא בוחר להתחייב לדרך אחת. מבחינה זו השימוש במחקר הפסיכולוגי בבחירת בן זוג כדגם למחויבות (למשל Lydon, 1996) הוא שימוש מוצלח. בחירת בן זוג (בחברה המערבית) היא בחירה בחלופה סבירה מתוך כמה חלופות בלי היומרה לאמתיות של הבחירה, לכך שהיא הבחירה האחת הנכונה. לפי דגם זה קבלת מחויבות אינה נובעת מביטחון מוחלט באמת או בטוב של החלופה הנבחרת, שהרי התנאי לתפיסת הבחירה הוא שהפרט חש שהוא יכול לבחור אחרת, שקיימת חלופה סבירה, כזו שמלכתחילה אפשרית בעבורו. לתכונה זו של המחויבות אקרא 'חוסר הוודאות של המחויבות'. חסר זה מציג פרדוקס מהותי למחויבות: המחויבות אמורה להבטיח שהפרט יתנהג בדרך מסוימת, אך בה בעת משתמע ממנה שההתנהגות שהוא התחייב לה אינה מובטחת מכוח עצמה, שכן קיימת גם אפשרות סבירה אחרת.

כדי לברר את חוסר הוודאות הזה יש לבדוק מה טיבה של הבחירה העומדת בבסיס המחויבות ומה הן החלופות שהפרט נדרש לבחור ביניהן ולהתחייב לאחת מהן. אבחין בין שני סוגים של בחירה לצורך התחייבות: 'הבחירה להאמין' ו'הבחירה לפעול'. בבחירה להאמין האדם בוחר לאמץ אמונה וערך לעומת אמונה וערך אחרים (או לעומת שלילת האמונה והערך שבחר בהם). בראיונות שערכנו מצויה לכך דוגמה מובהקת – האמונה בדת כפי שהיא מתגלה בדברים האלה: 'אני זוכר בגיל 17 אמרתי לעצמי "תחליט, אתה מאמין או לא מאמין"'. והחלטתי להיות דתי. זה לא היה עניין של יום אחד, כמו שזה נשמע. זה לקח אולי חודשים. למה? אני לא בטוח. זה לא שפתאום הייתי משוכנע יותר בדת. התלבטתי קשות. אבל ככל שהתקררתי לחילוניות, חזרתי לדת'. הבחירה שהדובר עמד לפניה הייתה בין שתי אמונות המובילות לאורחות חיים שונים בתכלית. הוא קיבל את החלטתו, כפי שדבריו מעידים, לא מתוך שכנוע באמתות האמונה שהוא בחר בה, אלא מתוך החלטה לבחור ובכך להפסיק לפסוח על שתי הסעפים. הדובר מודע לכך שהחלופה שנטש הייתה אפשרות סבירה בעבורו. אילו לא כך היו פני הדברים, לא היה צורך בבחירה ובהתחייבות. הביטוי 'בחירה להאמין', כמו הביטוי 'רצון להאמין' (James, 1979) נשמע סותר את עצמו, שהרי לכאורה אמונה אינה ניתנת לבחירה רצונית. אולם בהקשר של מחויבות, שההתנהגות היא רכיב מרכזי בה, השימוש בביטוי זה אינו נשמע חריג. אכן, כמה מרואיינים דיברו על אימוץ מכוון של אמונה, ערך או אורח חיים, אימוץ הטומן בחובו הכרה שאין להם ודאות אשר לתוקפם (לעתים מתוך תקווה להגיע לאמונה שלמה, עניין שלא אעסוק בו כאן).

בראיונות שערכנו הבחירה להאמין קשורה בדרך כלל להשקפות עולם

כוללות, כמו אמונה דתית ונאמנות למסורת, ציונות ועלייה לישראל, אמונה בסוציאליזם וחיים בקיבוץ, קשר לטבע ולסביבה ופעילות למען החברה. בכל אלו הבחירה באורח חיים מסוים משקפת אמונה. היא אינה משקפת ידיעה. הבחירה שהמרוויינים מדווחים עליה הייתה בחירה בין שתי אמונות כוללות, או אידאולוגיות, שכל אחת מהן נתפסה בעיני הבוחרים כניתנת לאימוץ או לפחות ככזאת שאינה ניתנת להידחות על הסף. בכל אלו חוסר הוודאות של הפרט היה קשור לתוקף האמונה או לתוקף הערך שביסוד המחויבות. לעתים יוחס חוסר הוודאות להיעדר ידע מספיק על העניין העומד לבחירה. כך בדברים שלהלן: 'אני לא יכול לומר שאני בטוח במאה אחוז. אני שופט לפי הנתונים שיש לי, והם לא מלאים. אבל כל עוד לא הציגו בפניי פתרון אחר, המחויבות שלי [ל"שולם עכשיו]" נשארת בעינה'. לעתים הפרט מציג עמדה רלטיביסטית באשר לנושא המחויבות: 'השאלה היא לא מה נכון אלא איפה אתה עומד. ההחלטה שלי [לעבור להורות בבית ספר בעיר פיתוח] הייתה עם כל הלב; הלב שלי לא שלך. כל אחד והלב שלו, כל אחד והאמת שלו'. לפעמים הפרט תופס את חוסר הוודאות כטבעה בנושא: 'ההחלטה שלי להיות דתי לא נבעה משכנוע. אי-אפשר לשכנע. אפילו אם הייתי במעמד הר סיני לא הייתי בטוח באלוהים'. חוסר הוודאות אשר לאמונה או לערך שביסוד המחויבות משתקף גם בעמדתם של המרוויינים כלפי אנשים המחזיקים בדעה ובהתנהגות הסותרות את מחויבותם. רוב המרוויינים מכירים בלגיטימיות הרציונלית והמוסרית של האמונה האחרת.

אך גם כאשר האדם אינו חש לכאורה בחוסר ודאות בכל הקשור לאמונה ולערך שביסוד המחויבות שלו, הוא עשוי להתלבט אם ובאיזו מידה עליו לנהוג לפיהם. בנקודה זו משתלבת הבחירה מהסוג השני – הבחירה לפעול. כאמור לעיל בני אדם אינם רואים בערכים הראויים בעיניהם ערכים המחייבים אותם בהכרח לפעול. הם אינם יכולים להתעלם מהערכים הללו כליל, שהרי הם ראויים, אך מאחר ש'אין להם שיעור', הם משאירים טווח בחירה לאדם. הפרט תופס אותם כמטרות ראויות שהוא יכול לבחור אם, איזה מהם, כיצד וכמה לאמץ בהתנהגותו. את החלל הזה שבין הערכת התנהגות כראויה לבין אימוצה בפועל ממלאת המחויבות – הן כבחירה והחלטה הן כגורם מניע. המחויבות היא פרי הבחירה להעניק לערך מסוים תוקף מחייב אישי, המתבטא באימוצם של דרך התנהגות ואורח חיים. בחירה זו – הבחירה לפעול – היא צעד הכרחי בקבלת מחויבות. הבחירה לפעול מקנה לאמונה בערך משמעות אישית ועושה אותה חלק מזהותו של האדם. הציטוט הבא חושף את הפער שבין קבלת ערך לבין תחושת החובה למימושו ואת תפקיד המחויבות בגישור על הפער: 'כשחזרתי ארצה נרתמתי לפעילות חברתית. חשבתי על זה עוד לפני כן. הייתי פעיל חברתית כבר בתנועת הנוער. אבל כמו הרוב השארתי את זה לאחריים [...] [והרגשת שזה בסדר?] כן. אין לי טענות נגד מי שלא מתנדב. כשחזרתי הרגשתי שהגיע הזמן לפעול. אני יכול להגיד בלי מליצות שהיום זו תמצית החיים שלי. אצל נבדק זה ההירתמות לפעילות חברתית לא נבעה מכך שהוא הגיע לשכנוע עמוק יותר

בערכה של התרומה לחברה. הוא היה משוכנע בכך מלכתחילה. אך הוא התלבט בנוגע לחובתו לאמץ התנהגות זו בפועל. בהתחייבות שלו טמון אפוא חוסר ודאות אתי, חוסר ודאות בעניין חובתו של הפרט לפעול בכיוון המסוים הזה. הוא משוכנע בערכה של ההתנהגות שהוא התחייב לה, אך הוא אינו גורס שעריך זה מחייב באופן גורף. הוא סבור שעקרונותי אין מניעה אתית או רציונלית לבחור אחרת.

כדי להדגים תפיסה זו של מחויבות אציין שלושה סוגים טיפוסיים של מחויבות שעלו בראיונות שלנו, שההתחייבות בהם צמחה מתוך חוסר ודאות. בשלושת הסוגים הללו ייתכן שילוב בין הבחירה להאמין לבין הבחירה לפעול. בסוג הראשון על הפרט להחליט אם להתחייב לפעילות (ממושכת) הנתפסת בעיניו כבעלת ערך אך אין הוא רואה הכרח מעשי או נפשי או חובה מוסרית לנקוט אותה. דוגמה לכך היא התלבטותו של אחד המרואיינים אם להצטרף לפעילות פוליטית. הוא אמנם קיבל עליו להצטרף לפעילות זו, אך גם החלופה של אי-הצטרפות נתפסה בעיניו קבילה מבחינה מוסרית-ערכית. בסוג השני הפרט צריך לבחור לעצמו מסלול התנהגות אחד מתוך כמה מסלולים שהוא תופס כסבירים וכמתאימים למטרה חשובה שהציב לעצמו. דוגמה לכך היא התלבטותו של מרואיין בין התחייבות 'רבת שנים' כלשונו לפעילות חברתית כלשהי לבין התחייבות למחקר רפואי. לשני התחומים הוא חש אחריות אישית.

הסוג השלישי, שיש בו עניין מיוחד, הוא התלבטותו של האדם המוצא עצמו במצב שהוא 'הובל' אליו (לפי תפיסתו) על ידי המציאות החברתית. עליו לבחור אם להמשיך בדרך זו, מתוך הרגל או אופורטוניזם ואגב היסוס וספק, או לבחון אותה לנוכח תנאי המציאות ואז – אם כך החליט – לאמץ אותה ולהתחייב לה. מחויבויות רבות בחיי היום יום הן מסוג זה. כך למשל, המציאות החברתית כופה לעתים על האדם לגבש עמדה פוליטית אם לצורך הצבעה בבחירות אם לשם השתתפות בשיח החברתי אם בשל הצורך להעריך את המציאות – כל זאת גם אם הוא אינו משוכנע בעמדה שבחר בה. לעתים עמדה פוליטית נטועה באדם מסוים מתוקף התנאים והנסיבות של חייו, אך הוא חש היסוס וחוסר ביטחון בכל הקשור בה. לפיכך הוא נוטה להימנע מהתחייבות לה ואף שומר על ריחוק מסוים ממנה. אך קורה שהוא נקלע למצב שהוא אינו יכול להימנע מבחירה מודעת ומחייבת בין ההתנהגות שהוא נוקט לבין התנהגות אחרת, והוא בוחר למרות הספקות וההיסוסים שהוא חש. דוגמאות בולטות למצב זה מצאנו בראיונות שערכנו עם סטודנטים דתיים בעניין העמדה הדתית שלהם. כמה מרואיינים סיפרו שאת ההשתייכות שלהם לקהילה דתית הם קיבלו כהחלטה מודעת ומחייבת במצב של התלבטות וחוסר ודאות. הדבר אירע כאשר הם הגיעו להכרה שהם אינם יכולים להמשיך בהיסוסיהם בנדון ושעליהם להכריע איזה אורח חיים לאמץ: 'בין להיות דתי ולא דתי החלטתי להיות דתי. לא שאני משוכנע בזה. ההפך. אבל אני עוד פחות משוכנע בצד הלא דתי'. בעידן של קריסת הנרטיבים הגדולים (Lyotard, 1984) יש להניח שמחויבות מסוג זה היא חזון נפרץ. לעתים מחויבות התנהגותית

כזו משמשת בידי האדם כלי לחיזוק האמונה שלו בערך ובתוקף של אורח חיים מסוים. למשל, בקרב האנשים שהם בעלי מחויבות דתית ספקנית במודע יש הנתונים ביטוי מועצם למחויבותם, לפעמים בתקווה גלויה ש'קיום המצוות יביא לביטחון באמונה, כמו שמתוך שלא לשמה בא לשמה'.

בשלושת סוגי המחויבות שהזכרתי עמד האדם לפני בחירה אם להתחייב לדרך שלבסוף בחר בה אם לאו. המחויבות צמחה מתוך תפיסת הבחירה. המבחן לכך שהייתה כאן בחירה אמיתית הוא שהפרט חש שהיה יכול, ולא רק רשאי, לבחור אחרת בלא שייאלץ לשלם מחיר – חומרי, חברתי או נפשי – שלא היה יכול לעמוד בו. מניתוח סוגי המחויבות הללו נראה כי אין מקום לדבר על מחויבות להתנהגות הנתפסת כנגזרת מתפיסת אמת או מתפיסת צדק. חובתו של האדם לאמת ולצדק נובעת מהכרתו, ולו האינטואיטיבית, בתוקף הפנימי שלהם, שאז אין צורך בהתחייבות שלו לכך. האדם נוהג בעקיבות לפי לוח הכפל וחוקי הפיזיקה, אך אין טעם לומר שהוא התחייב להם וכי מכוח זה הוא נוהג לפיהם. הם כפויים עליו מכוח תקפותם. כך גם נראה לכאורה כי אין מקום לדבר על התחייבות לנורמות המוסר או לחוקי המדינה אצל אדם שאינו מערער על תוקפם, וכי אין מקום לדבר על מחויבות לדת אצל בעל האמונה התמימה. במקרים אלו האדם מחויב לנורמות ולדת מכוח הכרתו בתוקף הפנימי או החברתי של האמונות או של הנורמות, ולא מכוח התחייבותו האישית. עם זאת גם בתחומים אלו יש מקום למחויבות. כוונתי למצבים שהאדם חש חוסר ודאות אשר לחובתו האישית לנהוג לפי האמונות והנורמות שלו. כך הדבר תמיד בכל הקשור לערכים שאינם מחייבים. בנוגע לערכים אלה הפרט רשאי (לפי המקובל בחברה) לתת בכורה לערכים אחרים. רוב בני האדם מכירים בערך השלום ובערך השוויון, אך בדרך כלל הם אינם פועלים באופן חיובי להגשים את הערכים האלו. בכל זאת הם אינם זוכים לגינוי על התנהגותם זו לא מצד החברה ולא מצד עצמם. אך אדם יכול לבחור להתחייב לערכים הללו. משמעות ההתחייבות שהוא מקבל על עצמו היא קבלת החובה לפעול לקידומם.

אם אכן, כמוצע לעיל, המחויבות עולה במצבים שהאדם אינו רואה נימוק מכריע – מעשי, תבוני או מוסרי – להעדיף חלופה אחת על פני חלופות אחרות העומדות לפניו, כיצד נסביר את כיוון הבחירה שלו, את התחייבותו לנקוט התנהגות זו ולא אחרת, את התחייבותו לאמץ פרויקט אישי זה ולא אחר? שאלה זו על כיוון המחויבות שהאדם בוחר מגעת עד לתשתיות של התפתחות האישיות והזהות של האדם, ולא כאן המקום להרחיב בה. קבלת מחויבות מסוימת מושפעת מהתכונות הנתונות של האדם, מהכישורים והנסיות שהוא פיתח וממכלול התנאים של חייו. כל אלו קובעים את גבולות הבחירה וההתנהגות שלו. אך מעבר להשפעות אלו נותר מרחב בחירה, או לפחות כך חש האדם. מה קובע את כיוון הבחירה במסגרת מרחב זה? להלן אסתפק בכמה הערות הקשורות לתפיסת המחויבות כמבוססת על חוסר ודאות.

לעתים אנשים נוטים לנמק את תוכן המחויבות שלהם במונחים רציונליים, כמו

סבירות של אמונה או תוקף של ערך. הם עושים זאת גם כאשר הם מכירים בכך שהנימוקים שלהם אינם מספיקים. הסבר כזה אינו בהכרח בבחינת רציונליזציה של ההתנהגות. אפשר לקבלו כהסבר חלקי ולפרש את הבחירה כהעדפה של החלופה הסבירה ביותר גם אם אין ודאות בקשר אליה. פירוש זה מעתיק את דגם ה'מספיקות' (satisficing) של הרברט סיימון (Simon, 1957) מתחום התועלת לתחום המחויבות. כביכול עקב אילוצי מידע האדם מסתפק בבחירת מחויבות סבירה, גם אם לא ודאית. פירוש זה מניח שלאדם יש צורך להיות מחויב (כפי שיוסבר בסעיף החמישי) וכי משום כך הוא עשוי להתחייב גם במצב של היעדר ודאות. אך גם אם נקבל גישה זו, עדיין נשאל מה הן התכונות הקובעות את הערך ואת הסבירות של החלופות (תפקיד שבדגם של סיימון ממלאת רמת התועלת). קריאה בוחנת של ההסברים שאנשים נותנים להתחייבות שלהם אינה מציעה מדד שלפיו אדם שוקל אם ראוי לו להתחייב להתנהגות מסוימת, אך היא מגלה מרחב שבו האדם בוחר לא (רק?) לפי שיקולים הניתנים לנימוק או לניסוח רציונלי (במונחים של אמת, טוב או תועלת) אלא לפי 'תחושות', 'הרגשות' ו'נטיות לב'. הנה קטע מריאיון עם עוזב קיבוץ שהתחנך בחברת נוער בקיבוץ: 'כשהייתי בקיבוץ אמרתי לעצמי שזו דרך חיים טובה יותר [...] ידעתי כמוכן שהאמונה שלי בקיבוץ הייתה תוצאה של החינוך שקיבלתי, וידעתי שלא כולם חושבים שזה נכון [...] אפשר לומר שבחרתי לפי מה שהרגשתי ולא לפי מה שחשבתי'. מרואיין זה אינו כופר בהשפעת החשיבה על בחירתו, אך הוא מאפיין את החשיבה הלא החלטית הזו כ'הרגשה'. מרואיין אחר אומר דברים דומים: 'אני יכול לתת לך כמה נימוקים [למחויבות להתנדב בבית אבות], אבל הנימוק המכריע הוא שאני מוצא סיפוק בזה. עובדה, כל הנימוקים החברתיים לא משכנעים את החברים שלי. מהקבוצה שלנו [שעבדה בבית האבות במסגרת תכנית התנדבות של בית הספר התיכון] רק אני נשארתי. בעניינים האלו כל אחד צריך לבחור לפי הנטייה שלו'. המרואיינים הללו מודעים לקיומם של הסברים רציונליים למחויבות, אך הם אינם סבורים שנימוקים כאלו מספיקים או אף תקפים. הם נזקקים על כן להסבר במונחים של 'נטייה' ו'רצון', הסבר המבליט בעיניהם את משקלה של הבחירה האישית בהתחייבות. אפיון הבחירה להתחייבות כבחירה הנובעת מרצון אישי אינו מספק הסבר לכיוון הבחירה ('מה קובע את הרצון?'), אך הוא מצביע על דחייה של הסבר לוגי, מוסרי או תועלתני. אנשים מאמינים שהמחויבות שלהם מביאה לביטוי רצון אותנטי שלהם, המשוחרר מכבלי גורמים חיצוניים למיניהם, מהסוגים שהוזכרו לעיל.

הנטיות שהאדם מייחס להן את המחויבות שלו קשורות לעתים לזהותו, דהיינו רשת האמונות, הערכים, המחויבויות וההתקשרויות שהוא תופס אותן כמגדירות אותו (Blasi & Glodis, 1995). כך אמרה לנו מורה דתית: 'המחויבות שלי להוראה היא חלק מהזהות שלי כאישה דתית. זו הדרך שלי לקיים מצוות'. טבעי ששיקולי זהות מהווים גורם חשוב בבחירת מחויבות, כהמשך לטוויית הרשת המכוננת את זהות הפרט. אך נראה שבצד ההשפעה של הזהות, של מה שנתפס בעיני הפרט

כמכונן אותו, נמצאת גם ההשפעה של נטיות או רציות שהפרט אינו תופס אותן כמגדירות אותו – 'עמדות בטן' כביטוי של מרואיין אחד – 'לא חשובות [...] אבל משפיעות'. הכוונה לתפיסות ולהעדפות שהפרט אינו מייחס להן תוקף ערכי מחוץ לעצמו. את השפעתן של עמדות ונטיות אלו על בחירת המחויבות תופס האדם כהשפעה מוצדקת ולא כגחמה. הוא רואה בעמדות ובנטיות חלק מעצמו, אף כי לא בהכרח חלק מזהותו, וראייה כזאת מצדיקה את ההתחשבות בהן. חובתו להן אינה כחובתו לרכיבים בזהותו, אך הוא חש שגם להן יש מקום מוצדק בבחירת המחויבות. טיעון זה בא לביטוי במשפט הזה: 'זה מצחיק. ההחלטה שלי להיות צמחוני התקבלה אחרי שקראתי מאמר בעיתון. לא רציני. אבל זה דיבר אליי. לפעמים צריך להחליט לפי מה שמדבר אליך'. השפעתה של נטיית הלב בולטת ומפורשת בהסברים למחויבות הקשורה לערך אישי (שאינו נשען על דרישה בעלת תוקף אוניברסלי או חברתי. ראה Nisan, 1996): 'מדוע בחרתי בזה [איסוף חמשירים]? נמשכתי לזה. אני לא יכול לומר שהייתה סיבה אחרת'. עם זאת חשוב לזכור כי השפעת נטיית הלב אינה מקרית ואינה נתפסת כהכרח שהאדם אינו יכול להימלט ממנו. לא כל נטיית לב מתקבלת בעיני האדם כשיקול ראוי. כשאנשים מתארים את הבחירה שלהם, הם מזכירים לא רק נטיות לב ש'ניצחו' והביאו לבחירה אלא גם נטיות לב שנדחו ולא הביאו לבחירה, כלומר נטיות לב שהפרט התגבר עליהן.

מחויבות גלויה ומחויבות מוסתרת

תפיסת המחויבות שנפרסה לעיל מציגה את המחויבות ככוללת שתי רמות: רמת ההתלבטות ורמת ההתחייבות. לצורך הדיון אציג את שתי הרמות כשני שלבים עוקבים בהתפתחות המחויבות. בשלב הראשון האדם מתלבט באיזו דרך לבחור (או אם להמשיך בדרך שהוא מוצא את עצמו הולך בה), כשאין לו נימוק מכריע וסופי להעדפת דרך אחת על פני האחרת. בשלב השני מתחוללת ה'קפיצה' מההתלבטות למחויבות. אפשר היה לצפות שההתחייבות תבטל או לפחות תעמעם את תחושת חוסר הוודאות שאפיינה את השלב הראשון, אך מתברר שלא תמיד כך הוא. לפי ממצאי הראיונות אפשר להסיק שני כיווני התפתחות חלופיים בשלב השני. בכיוון הראשון האדם נשאר מודע לחוסר הוודאות שלו בלי שהמחויבות שלו תיפגע. בכיוון השני חוסר הוודאות הראשונית מתעמעם ודועך לכאורה, ואת מקומה תופס ביטחון מוחלט בתוקף ההתחייבות. כאשר המחויבות מתפתחת בכיוון זה, תחושת החובה של האדם מתנתקת מההחלטה שלו להתחייב ומתחילה להתפס בעיניו כנובעת מתוקף פנימי של ההתנהגות שהוא התחייב לה. הנה ציטוט ששני הכיוונים מיוצגים בו: 'להגיד לך שעכשיו אני בטוח בדתיית שלי זה לא יהיה נכון. כל פעם כשאני מתרחק מהסביבה שלי, כשאני נוסע לחו"ל, אני חוזר ושואל את עצמי: אתה בטוח? ולמה לך? וכל זה. אבל זה לא פוגע בשמירת

המצוות. אני מקפיד לשמור על שבת וכשרות וכל זה. ואני לא מרגיש שאני חי בסתירה. זה שונה אצל אשתי. לפני שהתחתנו היא חזרה בשאלה. התלבטנו יחד. כשהחלטנו להישאר בפנים היא לקחה את זה ברצינות, והיום היא לא רוצה לשמוע על הספקות שהיו לה. כאילו לא היה. היא היום מהמשוכנעים'.

האם אפשר לומר שלאישא 'משוכנעת' זו יש מחויבות לקיום המצוות? תפיסת המחויבות שהצגתי לעיל אינה כוללת את ה'משוכנעים', אלו המנהלים את חייהם באורח עקיב (למשל לפי מצוות הדת) מתוך ביטחון מוחלט שזו האמת ואין בלתה. היא אינה כוללת את ה'משוגע' לשמירת הטבע העושה זאת מתוך אמונה שלמה שכל פגיעה בטבע היא רעה כשלעצמה ושמוטלת עליו חובה מוסרית למנוע זאת. במקרים אלו ודומיהם – שיש הנוטים לראותם כמגלמים המושלמים של המחויבות – ההתנהגות נובעת לכאורה מאמונה מלאה, שאינה משאירה מקום לבחירה ואינה תואמת את תפיסת המחויבות שהצעתי. אולם דומה שלא תמיד כך הוא. קריאה מדוקדקת של הראיונות מובילה להבחנה בין מחויבות גלויה לבין מחויבות מוסתרת, שהן הקטבים על הרצף של מידת המודעות של הפרט לבחירה ולחוסר הוודאות שביסוד מחויבותו.

האדם בעל המחויבות הגלויה מודע לכך שהתחייבותו צמחה מתוך בחירה בין כמה חולפות קבילות. מודעות כזו אינה אופיינית לתפקוד היום-יומי של האדם המחויב, אך היא מתגלה בנקל כאשר הוא משיב על שאלות המתחקות אחר שורשי המחויבות שלו. בתפקוד היום-יומי שכיחה יותר כנראה המחויבות המוסתרת. זו צמחה מתוך חוסר ודאות ובחירה, ש'שכחו' ונעלמו מהמודעות הפעילה של האדם. כאשר אחד המרווינים מתבקש לתאר מחויבות שלו, הוא עשוי להתחיל את סיפורו בתיאור המחויבות כנובעת מתפיסת אמת או חובה שאינה מלווה בספק. אך בהמשך הריאיון, כאשר הוא מתבקש לתאר את התפתחותה של אותה מחויבות, הוא עשוי להכיר בבחירה ובחוסר הוודאות שהיו בבסיסה. ביטחונם המוחלט לכאורה של אנשים במחויבות שלהם אינו מעיד בהכרח שהם חפים מתודעת ספק ובחירה ביחס אליה. גם מאמינים ש'שכחו' את ההיסוסים שהיו להם בעניין אמונתם אינם יכולים להימלט מההכרה כי אין בידם נימוקים משכנעי כול בדבר דרכם. ככל שהאדם ממשיך להזיק במחויבותו, כך הנסיגה ממנה נהיית קשה יותר, לעתים עד כדי אבדן תחושת הבחירה. אך גם כאשר הבחירה נראית כפויה בשל תנאים היסטוריים, כמו למשל המחויבות של אדם לעמו, תודעת בחירה מסדר גבוה טמונה בעצם ההכרה באילוץ הכפוי. ברוב הדברים האלה אמרה סטודנטית מארצות הברית שלמדה בתכנית לימודים בארץ: 'בחרתי ולא בחרתי להיות יהודייה. עם החינוך שקיבלתי במשפחה שלי אני לא יכולה להיות אחרת. כמה פעמים רציתי להשתחרר מהיהודיות שלי ולא הצלחתי. אפילו בבית הספר התיכון [היהודי] [...] עד הסיפור הזה באוניברסיטה [קשר עם סטודנט לא יהודי]. אז הבנתי שאני צריכה לקבל את זה מרצון, ומאז אני אפילו יותר פעילה [בנושאים יהודיים] משהייתי בבית הספר התיכון'. גם כשחוקרים את ה'משוכנעים', שלכאורה אין להם ספק בדרכם, עשויים לגלות אצלם תודעה

של בחירה ('יכולתי לבחור אחרת') – אם לא בחירה בהשקפת העולם עצמה, אזי בחירה לאמץ אורחות חיים התואמים אותה; ואם לא בחירה לנהוג בהתאם לאמונה שלהם, אזי בחירה להתחייב לה מעבר למה שנצפה מהאדם הרגיל בעל השקפה כשלהם.

מחויבות: מדוע ולמה?

המחויבות כובלת את האדם לדרך שהוא התחייב לה. שאלה בלתי נמנעת היא מדוע מלכתחילה יתחייב האדם לפני עצמו לדרך מסוימת, בייחוד אם אין הכרח מוסרי, תבוני או מעשי לנקוט דרך זו? מדוע ייטול עליו האדם את עול ההתחייבות, ולא ישאיר בידיו חופש לנהוג כרצונו בהתאם לתנאים ולנסיבות? כמו שאלות רבות בתחום ההנעה גם שאלה זו נראית מורכבת ובעלת רבדים רבים. סביר להניח שבבסיס הבחירה להתחייב עומדים צרכים שהמחויבות נענית להם. נקל להצביע על צרכים כאלה, למשל שייכות, תחושת שליטה, הגשמה עצמית וכיוצא בהם. אולם עדיין נותרת השאלה מדוע האדם אינו משאיר את סיפוק הצרכים הללו לבחירתו החופשית בכל עת. תשובה סבירה על שאלה זו היא שהתנהגות עקיבה לאורך זמן היא תנאי לסיפוק נאות של הצרכים שהזכרתי. מעבר להם יתגלה בסיס עמוק יותר לתופעת המחויבות.

הצרכים, המשאלות והערכים המשמעותיים בחיי אדם יכולים לבוא על סיפוקם רק בהתנהגות עקיבה ומסורה. על מנת להגיע לסיפוק צרכים כמו תחושת שליטה, אוטונומיה והגשמה עצמית על האדם לבחור לעצמו מטרה ודרך התנהגות ולדבוק בהן לאורך זמן. תחילה אזכיר כי מוגבלות המשאבים העומדים לרשות האדם, בראש ובראשונה הזמן, דורשת ממנו להסתפק באחת מכמה חלופות התנהגות מושכות אפשריות, גם אם אין לו סיבה רציונלית להעדיף אחת מהן על פני רעותה. האמן המתלבט בין דרכי ביטוי צריך לעתים לבחור דרך אחת שבה יתמחה ויצטיין; האדם המבקש לתרום לחברה צריך לבחור אחת מהפעילויות המגוונות, ורק לה להקדיש את זמנו ואת מרצו. ההתחייבות לדרך התנהגות מסייעת לאדם לפעול באופן ממוקד ונחרץ, לרכוש ניסיון ומיומנות, להתרחב ולהעמיק בתחום ולהגיע למיצוי מרבי של יכולתו. ההתחייבות גם תחסוך ממנו התלבטויות חסרות תוחלת. יתרה מזו, ההתמדה והמחויבות הרגשית אינן רק אמצעים הכרחיים לסיפוק הצרכים ולהגשמת הערכים החשובים בחייו של האדם, אלא גם חלק ממשמעותם של הצרכים והערכים האלה. ההתמדה והמחויבות הן רכיב מהותי בסיפוק ובהגשמה של צרכים ושל ערכים כגון אהבה וחברות, הגשמה עצמית ותחושת משמעות בחיים. מחויבות לאורך זמן היא תכונה מהותית של צרכים אלו ושל הדרך הנדרשת לסיפוקם.

הסבר מסוג אחר מייחס את המחויבות לרצונו של האדם להבטיח שינהג בדרך שבעת ההתחייבות הוא רואה בה דרך נכונה בעבורו. כמה השקפות על מחויבות

(Becker, 1960) רואות בהסבר זה תכונה מגדירה של המחויבות. המחויבות מסייעת לאדם לנקוט התנהגות מסוימת נוכח קשיים חיצוניים ואגב התגברות על חולשת הרצון ולהתמיד בה. המחויבות מציבה את ההתמדה ואת העקיבות כתכונות מרכזיות בהתנהגותו ובחייו של האדם, והיא מעמידה לפניו תביעה, שיש לה עצמה הנעתית, שלא לסטות מהכיוון שהוא התחייב לו. התחייבות הרקדנית לפני עצמה להשתכלל במחול מסייעת לה להתמיד באימוניה המפרכים למרות גורמים מפריעים למיניהם; הציפייה שהנער שהתחייב לאסטרונומיה יבחר ללכת להרצאה בתחום זה ולא למשחק כדורסל שהוא חושק לצפות בו משקפת את המרכזיות של העקיבות וההתמדה בחשיבה שלנו על ההתנהגות הראויה. המחויבות מדרבנת את האדם להקדיש את עצמו להתנהגות שהתחייב לה ובאותו זמן גם מציבה מחיר לסטייה ממנה. המחיר הוא כאב ובוז עצמי (ולעתים קרובות גם בוז חברתי) על שהוא אינו עומד בהתחייבותו (Schelling, 1960).

אולם נוסף על ההסברים האלה, המציגים את המחויבות כתנאי וכמכשיר לסיפוק צרכים (חשובים ככל שיהיו), עומדת המחויבות כמעמידה תכליות, כמכוננת את זהותו של האדם וכמעניקה לחייו תוכן ומשמעות (Erikson, 1968). בתפיסה המשמשת אותנו כאן הזהות היא הגדרת האדם את עצמו, את שמכוון אותו, את שחשוב לו בעצמו, את שאין הוא מוכן לוותר עליו. מושג הזהות כולל רכיב נורמטיבי: ציפייה מהאדם שישמור על זהותו וייתן לה ביטוי (Horenczyk & Nisan, 1996), ובלשון עממית – שיהיה נאמן לעצמו. הגדרת האדם את עצמו כוללת רכיבים שלכאורה כפויים עליו, כמו השייכות למגדר, למשפחה ולעם, בצד רכיבים שלפי תחושתו הוא יכול לבחור בהם, כגון השקפותיו האידאולוגיות ותכניות החיים שלו. אולם גם כאשר לאלה וגם כאשר לאלה – כשהוא מגדיר את עצמו לפיהם (מקבל אותם כחשובים לו ולא רק כנתונים בו) – הוא בוחר להיות מחויב להם, לתת להם ביטוי בהתנהגותו, ובכך הוא מעצב את חייו. המחויבות המעצבת הזו יכולה להיות עמוקה יותר ופחות, גם כשמדובר בתכונה כפויה על האדם כמו הלאום שלו. אדם אחד חש מחויבות עמוקה לעמו (ולהתנהגות הנגזרת מכך), כי הלאומיות היא רכיב מרכזי בזהותו, ואילו בעבור אדם אחר הלאומיות היא רכיב טפל בזהותו ומחויבותו לה רדודה. בתפיסה זו הזהות קשורה הדוקות עם מערך המחויבויות של האדם. כשהאדם מתחייב להתנהגות הקשורה ברעיון, בקבוצה או באדם אחר הרי הוא מגדיר את עצמו. וכשאדם מגדיר את עצמו, משמע שהוא מתחייב להתנהגות הנגזרת מההגדרה שנתן לעצמו. יש לומר שההתחייבויות וההגדרות יכולות להיות שונות בעצמתן.

בהיות המחויבות מגדירה את האדם היא מעניקה לחייו משמעות ובוראת להם תכליות. בכך המחויבות מרוממת את האדם. בהתחייבות לעצמו מתוך בחירה חופשית האדם מכונן את עצמו כיצור אוטונומי, המכוון את חייו לפי מטרות וגבולות שהגדיר לעצמו. חוויית המחויבות מביאה עמה תחושה של שליטה בחייו. גם במקרה של תכונה שאין לאדם שליטה בה, למשל המגדר שלו, עומדת לפניו הבחירה אם להתחייב להתנהגות הקשורה בתכונה זו. וגם כאשר אין הוא יכול

לתת ביטוי למחויבות בהתנהגות, הוא יכול לתת לה ביטוי במודעות למחויבות, בהסכמה או בהתנגדות למעשיהם של אחרים או לפחות בכוונה טובה וברצון טוב. וכך אמרה אחת הסטודנטיות: 'אמנם לא בחרתי להיות דתית, אבל בחרתי לקבל את הדתיות שלי, וזה נתן לי הרגשה של חופש ואחריות. בדתיות שלי אני מוצאת ביטוי לעצמי ומרגישה שאני אחראית לעצמי'. מרואיינת זו מכירה בכך שהדתיות שלה 'כפויה' עליה, אך חשוב לה למצוא מקום שהבחירה והרצון שלה יכולים להתגדר גם בתחום הדת, והיא מצאה אותם, לפי דבריה, בבחירה הפרדוקסית לקבל מתוך חופש מצב שלפי תפיסתה כפוי עליה.

תפיסת המחויבות כמכוונת לספק לאדם תכלית ומשמעות נראית כבעלת סתירה פנימית. היא חותרת תחת מעמדה כמספקת משמעות ותחת הכוח ההנעתי שלה. יש שיטענו כי סיפוק הצורך במשמעות ובהגדרה עצמית, כמו הצורך בסיפוק באהבה, מותנה בספונטניות של ההתנהגות. ההכרה שההתחייבות שלך נובעת מחיפוש מטרה ומשמעות פוגעת, כך יש שיטענו, בסיכוי שההתנהגות שהתחייבת לה תהווה מקור משמעות בעבורך. אכן נראה שבדרך כלל מחויבות צומחת ספונטנית מהרצון הנשען על ההכרה בערך ההתנהגות. עם זאת כמה מרואיינים דיברו על אימוץ מחויבות מתוך כוונה מפורשת להעמיד לפני עצמם מטרה שתהיה למקור משמעות בחייהם. והיא אכן הייתה כזו. ממקרים אלה אפשר להסיק שאימוץ מכוון של מחויבות, כמטרה לגבש זהות ומשמעות, אינו פוגע בהכרח בהשגת מטרה זו. ההסבר טמון אולי בכך שהחיפוש המכוון אחר משמעות, בדומה לחיפוש מכוון אחר זהות, הוא חלק מהתכלית שהאדם מבקש להשיג במחויבות. עצם החיפוש מביא לידי ביטוי את האוטונומיה של האדם ובאותו זמן מגדיר אותו ומעניק משמעות לחייו. כך גם אסביר את הממצא, ולפיו הסיפוק שהאדם מפיך ממחויבותו אינו פוגע בתחושת החובה שלו בכל הקשור אליה. סיפוק ממחויבות אינו חיצוני למחויבות (Deci & Ryan, 1985), אלא הוא חלק מהמשמעות שלה כל עוד הוא ניזון מתחושת החובה ולא מתגמולים חיצוניים למחויבות. וכדברי אחד המרואיינים: 'הסיפוק [מלימוד יומי של תלמוד] תלוי במצווה. לולא המצווה, זה עוד טקסט, אחד מרבים'. וכן: 'אני מרגישה שאני ממלאת חובה [בהוראת ילדים במצוקה] [...] הסיפוק שלי מזה הוא שכר גבוה יותר מהלירות שהייתי מקבלת כמורה'. אמירות אלו משקפות תופעה שכיחה בראיונות שערכנו – השפעות גומלין ועירוב בין ערך, סיפוק של צורך והתנהגות. האדם עשוי להתחייב להתנהגות מתוך הכרה בערכה ואז לגלות כי היא מספקת צרכים חשובים שלו או לגלות בה ערך שלא היה מודע לו מלכתחילה. וככל שאפשר לשפוט שני ההיבטים הללו של המחויבות – הערך מחד גיסא והסיפוק מאידך גיסא – אינם פוגעים בהכרח זה בזה (בניגוד למה שהיה אפשר לצפות לו, כאמור לעיל, מהמחקרים על פגיעת תגמול חיצוני בהנעה הפנימית. ראה שם).

קישור המחויבות, הזהות ותחושת ההכוונה העצמית של האדם מאפשר עתה לתת תשובה גרושה יותר על שתי השאלות שהעליתי בפתח סעיף זה: מדוע יתחייב האדם לכיוון פעולה מסוים ולא ישאיר בידי את החופש לבחור כרצונו

בכל רגע ורגע, ומדוע הוא חש חובה להתנהג בהתאם למחויבות שלו, והרי הפה שהתחייב יכול להתיר את ההתחייבות בכל עת שיחפץ? התשובה שהדיון לעיל מציע היא שביסוד התופעה של קבלת מחויבות ונאמנות לה עומדות תכונות מרכזיות ומהותיות לאדם, לפחות בתרבות שלנו, כאלה המגדירות את אנושיותו: שאיפת האדם להבין את הדבר הקרוב לו מכול (כלומר הוא עצמו), כיוון חייו לעבר מטרות, עיצוב זהותו, הבטחת המשכיות בחייו, קיום קשר עמוק ומתמיד עם אנשים, מתן ביטוי לעצמו ועידוד התחושה שהוא שולט בחייו ומנהל אותם מתוך חופש ובחירה. על כל אלה אפשר להסתכל כרכיבים של נטיית האדם לחיות חיים בעלי משמעות דרך הגשמת עצמו. המחויבות מציעה מנגנון פסיכולוגי המאפשר לאדם שאין לו אמונות וערכים מוחלטים לתת ביטוי לצרכים ולשאיפות שהזכרתי. המחויבות מספקת לאדם מסד קוגניטיבי והנעתי להגשמה עצמית מתוך הביטחון הנדרש לכך. המחויבות מגבשת מוקד של משמעות, שתוקפו נסמך על התחייבות שקולה של האדם לפני עצמו, ובכך היא מציעה ביטחון ודרך בעולם של חוסר ודאות. המחויבות גם משמשת מצפן להדרכת התנהגות הקשורה בערכים שהפרט מבקש להגשים ואשר אינם מעוגנים במצפון המוסרי ושה'אני' האידיאלי חלש מכדי לשמש להם עוגן.

כמה מחשבות על מחויבות ופתיחות

מחויבות מאיימת על הפתיחות של האדם – על המוכנות והזמינות שלו למפגש ושיח עם ערכים ואורחות חיים שונים משלו. אדם המקבל עליו מחויבות כובל עצמו לערך או לדרך חיים ובכך לכאורה סוגר עצמו בפני מפגש אמתי עם מה שאינו מתיישב עם מחויבותו. סגירות זו היא חיסרון ענק של המחויבות מבחינת הפרט, שכן היא פוגעת בהתפתחותו כאדם חושב ואוטונומי, והיא חיסרון ענק מבחינה חברתית, שכן היא פוגעת בניסיונות לחידוש ולתיקון חברתיים. די בחסרונות אלו להצדיק את הרתיעה מפני מחויבות. אך האומנם מחויבות גוררת בהכרח סגירות? אין לחלוק על שהמחויבות כובלת את התנהגותו של האדם. זו מהותה. אך האומנם היא גם כובלת את רוחו, כמשתמע מהטענה לעיל? האומנם מחויבות של אדם לאורח חיים מחייבת אותו לוותר על נכונותו להקשיב, לכבד ואף לשקול דעות שונות משלו? הידע הפסיכולוגי העומד לרשותנו מנחה אותנו להאמין שמחויבות אכן עלולה לפגוע בפתיחות. לעומת זאת הניתוח העיוני של המחויבות, כפי שהוא הוצג לעיל, מוביל למסקנה אחרת.

האם המחויבות פוגעת בהכרח בפתיחות? מעצם טבעה המחויבות מצמצמת את מרחב ההתנהגות של האדם. היא מעמידה גבולות לתכניות הפעולה שלו ולהתנהגותו. אולם האם היא פוגעת בפתיחות שלו? במונח 'פתיחות' אני מתכוון למוכנות של האדם להקשיב לדעות שונות משלו, לכבד אותן, לקלוט אותן

ולהבינן בלא הטיה ועיוות. בדיון שלהלן אצטמצם בבחינת השפעתה של המחויבות על הפתיחות במובן שהוזכר לעיל. נוסף על כך עומדת השאלה בדבר השפעתה של המחויבות על החדשנות והיצירתיות של האדם. בשאלה זו לא אעסוק כאן.

המחקר הפסיכולוגי, ולכאורה גם השכל הישר, מביאים אותנו לשער שמחויבות פוגעת בפתיחות הן מסיבות קוגניטיביות הן מסיבות רגשיות (Janis & Mann, 1977). סיבה קוגניטיבית בולטת היא נטייתו של האדם לאשר השערות ותפיסות שלו (Evans, 1989). נטייה זו פועלת לא רק בלי משים, כעין הרגל קוגניטיבי, אלא גם כאשר האדם קשוב למטלה שלפניו – כאשר הוא מתבקש לפתור בעיה או להעריך אם ההשערה שהוא משער והתפיסה שהוא תופס נכונות. לנטייה לאשר השערות יש כמה פנים. מלכתחילה האדם מחפש מידע התומך בהשערות ובתפיסות שלו, הוא קשוב יותר למידע כזה, הוא זוכר יותר מידע כזה, והוא נוטה לפרש אותו בכיוון התואם את השערותיו. בדרך זו הוא נמנע לכאורה מסיכון הון הידע הנמצא ברשותו, והוא משמר ומחזק את ביטחונו בו. נטייה זו מתגלה במשימות ניטרליות, כמו שאלות לוגיות, כאלו שאין לפרט נגיעה אישית אליהן. על אחת כמה וכמה היא נכונה כאשר להשערות או לאמונות הקשורות לאינטרסים או לעמדות של האדם. מעניין זה אני מגיע לסיבות הרגשיות. אנשים נמנעים ממידע המערער את האמונות ואת העמדות שלהם (Petty & Wegner, 1993). ערעור כזה עשוי להעמיד בספק מטרות והעדפות שלהם ולשמוט את הבסיס להתנהגותם. החרדה מפני ערעור אמונותיו ועמדותיו של האדם מצמצמת את טווח הקשב והחשיבה שלו ופוגעת בפתיחותו.

לכאורה נראה שנטיות או הטיות אלו יופיעו ביתר שאת כשמדובר במחויבות. כל מחויבות מסוימת אינה אי מבודד בכלל תודעתו והתנהגותו של האדם. היא קשורה ברשת אמונות, למשל בעניין ה'טוב', שרבות מהן בחזקת השערות. על בסיס המחקר הפסיכולוגי אפשר לצפות שהאדם יתור אחר חיזוקים לרשת האמונות שלו וימנע מכל מה שעלול לפגוע בה. הערך שהפרט מייחס למחויבות שלו והקשר בין המחויבות לזהות מעצימים את המחיר שהוא ישלם אם הנחות היסוד של מחויבותו תתערענה. וככל שהמחויבות מרכזית יותר בזהותו, כך גדלה הסכנה שהפרכת האמונות הקשורות בה והטלת הספק בהגיונה יביאו לא רק לקריסת המחויבות המסוימת אלא לשבר רחב יותר בזהות. כדברי מרוואיין דתי שהציג עצמו כמחויב ללימוד התנ"ך ואשר התבקש להסביר מדוע לא נרשם ללימודי מקרא באוניברסיטה: 'אני לא יודע לאן ביקורת המקרא תביא אותי. היא יכולה אפילו לערער את האמונה שלי בארץ ישראל'. החשש שלו הוא שערעור מחויבותו לתנ"ך (ערעור שהוא מוכן להתמודד עמו) עלול להביא לפגיעה ברכיב מרכזי בזהותו – מחויבותו לארץ ישראל. ובל נשכח ששבר בזהות מסכן גם את תחושת השייכות הקבוצתית של האדם. הדימוי בציטוט הבא ממחיש זאת: 'הורדת הכיפה הייתה בשבילי כמו הגירה לארץ אחרת. אתה מנתק עצמך מהמשפחה, מהחברים, אתה מתחיל חיים חדשים'. יש לצפות על כן שהערך שהאדם מייחס

למחויבות והקשר שלה לזהות יחזקו את הנטייה שלו להימנע מכל מה שאינו עולה בקנה אחד עם מחויבותו.

הלשון הציונית שנקטתי אינה צריכה לדרדר את הדיון לתפיסה מהותנית של הזהות ושל המחויבות הכלולות בה. חשוב על כן להזכיר דוגמאות לנטישת מחויבות הכרוכה בקריסה בזהות: שינוי אורח חיים בעקבות נטישת תפיסה אידאולוגית (חילון, עזיבת קיבוץ, ירידה מהארץ) או משבר בתפיסת האדם את התאמתו לתחום שהוא עוסק בו (נטישת מחויבות מקצועית או תחום לימודים והתמחות). הרצון למנוע שבר בזהות מביא להפעלת מנגנוני הגנה מסוגים שונים, שהקיצוניים שבהם, כמו הדחקה והכחשה, נכללים במנגנוני ההגנה שמציעה הפסיכואנליזה. מנגנון פרוידיאני המסתיר ומגלה כאחת את החשש מפני שבר כזה הוא המנגנון הקרוי 'תצורת תגובה מנוגדת'. האדם השרוי בספק עלול לאמץ דפוס התנהגות קנאי במיוחד, המשגיח על מחויבותו ומקטין את הסיכוי שיצטרך להתמודד עם מצבים המסכנים את אותה מחויבות.

זוהי התמונה העולה ממחקרי הפסיכולוגיה החברתית, וחשוב להיות ערים לה. היא תקפה בכל סוג של מחויבות – מחויבות דתית ומחויבות אתאיסטית, מחויבות של הימין ומחויבות של השמאל (Rokeach, 1960). אולם זהירות רבה נדרשת מאתנו בכאנו להקיש מהמחקר הפסיכולוגי בהטיות חשיבה על השפעת המחויבות על פתיחות האדם. עקב ההתרחשויות הנוראות שהתחוללו במאה הקודמת גילו הפסיכולוגים החברתיים עניין בהטיות ובעיוותים בחשיבה ובהתנהגות יותר מבהתנהלות הרציונלית של האדם. חשוב על כן לנתח את תופעת המחויבות כשלעצמה, מעין הניתוח שהוצג לעיל. ניתוח זה פותח לפנינו אופקים חדשים בכל הנוגע לקשר שבין מחויבות ופתיחות ומצביע על גבולות ומגבלות הממצאים האמפיריים שהוצגו לעיל. לפיכך, בדרך השכל הישר, אני טוען שהקשר בין מחויבות לסגירות אינו הכרחי. כולנו מכירים מקרים שאדם בעל מחויבות לנושא מסוים פתוח לקלוט ידע הנוגד את מחויבותו ואף מחפש בפועל ידע כזה. בתרבות ליברלית מקרים כאלו נתפסים כראויים, ועל כן הם נחשבים נורמליים. אולי גם משום כך התעלם מהם המחקר הפסיכולוגי.

ניתוח תופעת המחויבות כפי שהוצג לעיל מציע שמחויבות טומנת בחובה זרעים של פתיחות. טענה זו נראית נכונה בעליל אשר למחויבות שקראתי לה 'מחויבות גלויה', ובה האדם בוחר את מחויבותו ושומר עליה מתוך מודעות לחוסר הוודאות שביסודה. בדרך השכל הישר אני מציע שמודעות הפרט לכך ש'אפשר היה לבחור אחרת' משאירה את אוזניו ואת לבו כרויים לתפיסות אחרות. הידיעה שידוע האדם שקיימות חלופות שאינן עולות בקנה אחד עם מחויבותו ולמרות זאת הוא תופס אותן כקבילות תובעת ממנו להגיב אליהן ולהתמודד עמן. המחויבות הגלויה פועלת גם נגד הסגירות הריגושתית, הנובעת בעיקר מהחרדה מפני ערעור התפיסות הקיימות. כאשר האדם מודע לכך שמחויבותו נתקבלה בלי שהייתה לו ודאות מוחלטת בכל הקשור בה, שהוא העדיף אותה מכמה חלופות, הבסיס לחרדתו מצטמצם. נראה אפוא שאדם בעל מחויבות גלויה,

המודע לקונפליקט שביסוד מחויבותו, על הקושי הכרוך בכך, נושא עמו לא רק תנאים הנדרשים לפתיחות אלא גם רכיבים חשובים שלה.

יתרה מזו, מן הניתוח המושגי אפשר לטעון את הטענה הפרדוקסית לכאורה שמחויבות היא תנאי לפתיחות. בהקשר זה אבחין בין פתיחות סבילה לפתיחות פעילה. פתיחות סבילה היא המוכנות של האדם להקשיב ולכבד דעות ועמדות שונות משלו. תוצאתה של פתיחות כזו עשויה להיות לא יותר מהתנודדות חסרת כיוון בים של אמונות והעדפות שהאדם נחשף ונפתח אליהן. פתיחות מסוג זה היא כעין סקרנות לא מכוונת ולעתים סחרחרה. פתיחות פעילה לעומת זאת מתבטאת בחיפוש ובכירור יזומים ומכוונים במטרה לגלות ולהכיר אפשרויות חדשות ולהתמודד עם השתמעויותיהן. מחויבות היא מצע חשוב, אם לא הכרחי, לפתיחות הפעילה. היא עשויה לשמש גירוי לבחינת האמונות שביסודה ולבדיקת חלופות ופרשנויות אחרות. עקב תחושת החובה המלווה את המחויבות, עקב הקשר שלה לזהות, עקב ההשתמעויות שלה להתנהגות, עקב המטען הרגשי הצמוד לה, המחויבות הפעילה מזמינה כירור וביקורת, שבהכרח גוררים 'השתעשעות' עם חלופות אחרות. בהיעדר מחויבות הפתיחות עלולה להיות רדודה, כזו שאין לה אובייקט לחתור תחתיו ולמצוא לו תחליף או תיקון. המחויבות גם מציבה גבולות שבלעדיהם הפתיחות מובילה לתוהו. ביסוד המחויבות מונחות אמונות או הנחות על טבע העולם והאדם ועל דרך הדיון. האמונות וההנחות הללו מעמידות מסגרת חינוכית לשיח. המחויבות נראית אפוא כתנאי לפתיחות פעילה, מעבר לסקרנות לא מחייבת או כאוטית.

לאחר שאמרתי כל זאת חשוב לי לציין שתמונה אופטימית זו על אודות הקשר שבין מחויבות לפתיחות היא בחזקת אפשרות בלבד. היא מציגה הבטחות הטמונות במחויבות. היא נוטעת בנו תקווה שהמודעות של האדם לכך שהוא היה יכול לבחור אחרת עשויה להציל ואף להעצים את הפתיחות של האדם המחויב. אולם אסור שתמונה זו תסתיר מעינינו את הסיכונים הטמונים במחויבות. אסור שהיא תעלים מאתנו את המקרים (השכיחים) שבהם המחויבות אכן מובילה לסגירות, כפי שמשמע מהמחקר האמפירי. מדובר בעיקר במקרים של המחויבות המוסתרת, שבה חוסר הוודאות שהיה ביסוד המחויבות נשכח או הודחק. כאמור, 'שכחה' זו היא במקרים רבים הגנתית. היא אמורה להגן על הפרט מפני החרדה מערעור המחויבות והערכים המתלווים לה. במקרים כאלו הסיכוי שהפרט יהיה מודע לכך שאפשר היה לבחור אחרת קטן. ובהיעדר מודעות לבחירה ולחוסר הוודאות שביסוד המחויבות רב הסיכוי שהנטייה ה'סוגרת' – קרי הנטייה לאשר השערות ולהימנע מסיכון האמונות הקיימות – תגבר על הציפייה ועל הנטייה לפתיחות ולביקורת עצמית.

המחויבות הרפלקטיבית. אך האם מלכתחילה תיתכן מחויבות פתוחה? האם המודעות של האדם לחוסר הוודאות שבבסיס ההתחייבות שלו ולכך שקיימות אפשרויות סבירות אחרות אינה מעקרת את מחויבותו? השאלה אינה נשאלת על

עוצמת ההנעה של המחויבות הנשענת על חוסר ודאות אלא על עצם האפשרות של קיומה של מחויבות מסוג זה. הניסיון האנושי מראה כי לעתים קרובות התחייבות של אדם לעצמו, כולל בתחום ההתנהגות התועלתנית, קורסת עקב היעדר ביטחון ובשל ספקות וסתירות בכל הקשור לנושא ההתחייבות. לעתים האדם זונח את מחויבותו משום שההיסוס והספק המלווים אותה זה כבר שוב אינם מאפשרים לו למצוא בה את תחושת ההכוונה העצמית והמשמעות שהוא מחפש. כך הדבר הן במקרים הדרמטיים, שבהם אדם נוטש אידאולוגיה שהתחייב לה ואשר הדריכה את חייו, הן במקרים השגרתיים, שבהם אדם זונח מחויבויות 'קטנות' שלו. כל אלו מודגמים בציטוט הזה: 'הלכתי לקיבוץ בהתלהבות, אבל אף פעם לא הייתי בטוח שזוהי באמת הדרך [...] במיוחד בשבילי. שנים הסתובבתי עם כאב הבטן הזה. חברים שלי עזבו את הקיבוץ ולא נהיו רעים יותר. אולי ההפך [...] לא הפסקתי לחשוב על זה. כשהודעתי על עזיבה הייתי אולי יותר משוכנע בדרך של הקיבוץ ממה שהייתי לפני כן. אבל כנראה שלא הייתי משוכנע מספיק'. מקרה זה של ספקות מתמשכים הוא דוגמה לקושי הפנימי הכרוך במחויבות הפתוחה, והוא המעמיד בספק את יציבותה.

אך למרות קושי זה פוגשים מקרים לא מעטים של מחויבות פתוחה, כזו המלווה במודעות לספק שבבסיסה ובביקורת עצמית. ואף על פי כן המחויבות ממשיכה להיות יציבה ולהעניק לפרט ביטחון ומשמעות. בחברה המודרנית ובתרבות הפלורליסטית, כאשר הפרט חשוף ונגיש לחלופות אחרות מאלו שבחר להתחייב להן, קשה לאדם להימנע מהרהורי ספק אשר למחויבותו. אולם דווקא בחברה זו, שבה אין שוררת הסכמה על אמונות, על ערכים ועל אורחות חיים, הצורך במחויבות אישית גדול יותר, ולעתים קרובות המחויבות הפתוחה היא האפשרות היחידה העומדת לפני האדם. החברה, התרבות והמערך הנפשי של האדם (המושפע מהם) כופים עליו התחייבות לאורח חיים מול שפע אפשרויות קבילות אחרות העומדות לפניו. שאלה מרתקת היא כיצד מתמודד הפרט עם הקושי של המחויבות הפתוחה, הדורשת איזון עדין בין הספק וההתלבטות הקשורים בה מחד גיסא לבין הביטחון והמכוונות הנדרשים ממנה מאידך גיסא. שאלה זו חורגת מגבולות הדיון הנוכחי, אך להדגמת הקושי והטיפול בו אציג בקצרה אסטרטגיה אחת שבעזרתה אנשים מתמודדים עם הספק במחויבות שלהם. כפי שהזכרתי לעיל, ביסוד המחויבות מצויים לא רק צרכים גבוהים, כמו הצורך להכוונה עצמית ולמשמעות, אלא גם הדרישה התכופה להגיע להכרעות מעשיות, למשל אם לשלוח את ילדיך לבית ספר חילוני או דתי, אם לחתום על כרוז פוליטי ולהשתייך לקבוצה המזוהה עמו, אם לבחור במקצוע מסוים משיקול ערכי, אם להתנדב לפעילות בארגון מסוים. במקרים אלו האדם אינו יכול להתחמק מהכרעה, שמשמעותה התחייבות החורגת ממצב העניינים והמועד הנוכחיים, קרי קבלת מחויבות. הנה מסלול אחד של בחירה והתחייבות, המשתמע מסיפוריהם של כמה מרואיינים: האדם בוחר בדרך שהוא רואה בה דרך התואמת במידה סבירה את אמונותיו ואת ערכיו וכן את נטיות הלב שלו. הבחירה נעשית

מתוך מודעות למקורות שלהן ולקבילותן של חלופות אחרות. מודעות זו אינה מונעת בעדו מלפתח תחושת חובה עמוקה להתחייבותו. האדם הבוחר מסביר את ההתחייבות שלו, במפורש או במשתמע, כנובעת מההכרח לקבל אחריות במסגרת מגבלות הידיעה, ההבנה והבחירה שלו. תפיסה מעין זו, המשקפת חכמה המתבססת על ניסיון חיים (Sternberg, 1990), מתבטאת לא רק בתשובותיהם של מרואיינים מבוגרים אלא לעתים גם בתשובותיהם של מרואיינים צעירים, שאינם מצליחים לנסח בבהירות ואולי גם אינם יורדים לעומקה. כך אני מפרש את דבריה של בחורה דתית בת 18, האומרת שהיא לא תנסה לשכנע אדם חילוני לקבל עליו את מצוות הדת כי 'זהו החינוך שהוא קיבל, ובשבילו זוהי הבחירה הנכונה כמו שבשבילי הדת היא הבחירה הנכונה. גם הוא וגם אני צריכים לבחור, וכל אחד מאתנו אחראי לבחירה שלו'. התפיסה שמרואיינת זו מציגה אינה תפיסה רליגייתית. המרואיינת מגלה מחויבות רפלקטיבית. היא מודעת למקורות שביסוד המחויבות שלה ולקיומן של חלופות קבילות בצד זו שהיא בחרה בה. אך היא מכירה בצורך להתחייב, והיא אינה משחררת את עצמה מהאחריות לבחירה באורח חייה. במחויבות רפלקטיבית זו האדם מכיר ומוקיר ערכים ואורחות חיים שונים משלו בלי שהדבר יפגע במחויבות שלו לערכים ולאורחות החיים שהוא בחר בהם או במשמעויות של מחויבותו. בחינת היחס הקוגניטיבי בין המחויבות לקונפליקט היא סוגיה רחבה החורגת מתחום הדיון הנוכחי (ראה למשל Tetlock, 1983).

סיכום

מושג המחויבות מתייחס לשילוב המיוחל בחינוך לערכים בין הכרה, רגש והתנהגות. מחויבותו של אדם כוללת קבלה מושכלת של ערך, התייחסות רגשית כלפיו, הכרעה לאמצו והתנהגות בהתאם לו. 'מחויבות' אינה מושג תאורטי מנותק מהמציאות, אלא היא תופעה פסיכולוגית שיש לה ביטוי בכל רמות התפקוד של האדם. אנשים רבים משתמשים במושג 'מחויבות' בלשון היום יום שלהם, וכשהם מתארים אותה הם מספרים על מחשבות, על רצונות, על רגשות ועל התנהגויות מעין אלו שעלו במאמר.

לפי הניתוח שהצעת, משמעות המחויבות היא תחושת חובה לנקוט סוג התנהגות מסוים הנתפס כבעל ערך. המחויבות נובעת מהתחייבות האדם לפני עצמו לדרך שאין לו ודאות בכל הקשור בה, אך היא נראית לו תואמת את מצבו ואת רצונותיו. בהתחייבות שאדם מתחייב לפני עצמו הוא מציב לעצמו תכלית וכיוון להתנהגות, מעצב את זהותו ומממש את האוטונומיה שלו. המחויבות מבטיחה את התמדתו בהתנהגות שהוא התחייב לה. היא מספקת להתנהגותו כוח מניע, המבוסס על תחושת חובה ועל הציפייה שלו מעצמו להיות נאמן להתחייבותו. בהתנהגות זו הוא עשוי למצוא סיפוק לצרכים חשובים שלו, כמו

הצורך בהגשמה עצמית, ולפיכך סביר להניח שהתנהגותו שוב לא תהיה תלויה במחויבותו, אלא תרכוש לעצמה 'עצמאות תפקודית' (המונח נלקח מ- Allport, 1961, p. 226). האדם ימשיך לנקוט התנהגות זו, אך הוא לא יהיה מודע למחויבות שעמדה בבסיסה.

בעקבות הניתוח שנעשה לעיל אני מציע כי תיתכן מחויבות שאינה פוגעת בפתיחות של האדם לדעות ולהתנהגויות שאינן עולות בקנה אחד עם מחויבותו. הדבר אפשרי משום שהמחויבות צומחת מלכתחילה מחוסר הוודאות שחש האדם באשר לתוקפה של המחויבות ומההכרה ש'אפשר היה לבחור אחרת'. חוסר הוודאות באשר לתוקף המחויבות וההכרה לעיל אמורים להביא את האדם לכיבוד אפשרויות אחרות ולהתמודדות עמן. המחויבות עשויה על כן לסייע לפתיחות פעילה, כזו שאינה מתמצית במוכנות לחשיפה לדעות ולאורחות חיים אחרים אלא כוללת גם בחינה של דעות כאלה. יש לציין שהמחקר הפסיכולוגי מציע שמחויבות פוגעת בפתיחות, שכן האדם נוטה לאשר השערות ותפיסות שהוא מחזיק בהן ולהימנע מידע ומהתנסויות העלולים לערער אמונות חשובות שלו. ערך המחויבות עבור היחיד עשוי להביאו לכך שייטה להגן עליה גם במחיר של ויתור על ביקורת עצמית ופתיחות לדעות אחרות. במצב עניינים שכזה יש לדבר על מחויבות הגנתית. מול המחויבות הזאת עומדת המחויבות הפתוחה הרפלקטיבית, שבה הפרט מודע ליסוד האקראי שבמחויבותו אך בה בעת מכיר באחריותו לנהל את חייו מתוך התחייבות.

רשימת המקורות

- Allen, J. P., & Land, D. (1999). Attachment in adolescence. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (pp. 319–335). New York: The Guilford Press.
- Allport, G. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Baumeister, R. F. (1986). *Identity: Cultural Change and the struggle for self*. New York: Oxford University Press.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66, 32–40.
- Berlin, I. (1969). *Four essays on liberty*. Oxford: Oxford University Press.
- Blasi, A., & Glodis, K. (1995). The development of identity: A critical analysis from the perspective of self as subject. *Developmental Review*, 15, 404–435.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss. Vol. 1: *Attachment*. New York: Basic Books.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

- Elster, J. (1984). *Ulysses and the sirenes* (rev. ed.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.
- Evans, J. St. B. T. (1989). *Bias in human reasoning*. Hove: Erlbaum.
- Horenczyk, G., & Nisan, M. (1996). The actualization balance of ethnic identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 836–843.
- James, W. (1979). *The will to believe and other essays*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Janis, I. L., & Mann, L. (1977). *Decision-making: A psychological analyses of conflict, choice and commitment*, New York: Free Press.
- Korsgaard, C. (1996), *The sources of normativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lydon, J. (1996). Toward a theory of commitment. In C. Seligman, J. Olson, & M. Zanna (Eds.), *Values: The ontario symposium* (Vol. 8, pp. 191–214). Hillsdale: Erlbaum.
- Lyotard, J. F. (1984). *The post-modern condition: A report on knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Nisan, M. (1993). Balanced identity: Morality and other identity values. In G. Noam & T. Wren (Eds.), *The moral self* (pp. 239–268). Cambridge, MA: MIT Press.
- Nisan, M. (1996). Development of the distinction among the 'desirable', morality and personal preference. *Social Development*, 5, 219–225.
- Petty, R. E., & Wegner, D. T. (1993). Attitude change: Multiple roles for persuasion variables. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4th ed., Vol. 1, pp. 323–390). Boston: McGraw Hill.
- Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind*. New York: Basic Books.
- Schelling, T. C. (1960). *The strategy of conflict*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sternberg, R. J. (1990). *Wisdom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simon, H. (1957). *Models of man*. New York: Wiley.
- Tetlock, P. E. (1983). Accountability and complexity of thought. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 74–83.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.

תאולוגיה של חינוך יהודי כיוונים במשנתו של מיכאל רוזנק

יונתן כהן

הזיקה בין התאולוגיה, כדיסציפלינה עיונית שיטתית המחויבת הן להתנסות הדתית הן לתבונה, ובין הספרות המקצועית בפילוסופיה של החינוך, העוסקת בתכליות האידאוליות של התהליך החינוכי, היא יצירתו המקורית של מיכאל רוזנק. רוזנק אף ניסח את מה שנראה בעיניו האינטראקטיבה הנכונה בין הפילוסופיה של החינוך, העוסקת בסוגיות כגון 'האדם הראוי' ו'הידע המשמעותי', ובין הספרות המקצועית הענפה בתחום התאוריה החינוכית, העוסקת בדרכי ההתמודדות החינוכית עם יחידים ועם חברות כפי שהם קיימים במציאות.

ודאי, גם חוקרים אחרים בתחום ההגות היהודית העלו במחקריהם, במודע ובמתכוון, תובנות חינוכיות בעלות משקל. אזכיר כאן רק שניים מהם, שהם ממוריי ורבותיי – דוד הרטמן ואליעזר שביד. הרטמן, בספרו הראשון על הרמב"ם, מציין כי הרמב"ם מודע לנטיותיהם של בני אדם להפוך אמצעים למטרות. הוא מדגים את הצורך החינוכי להמחיש ולסמל את מטרות החיים הדתיים בכל עת ובכל מקום.¹ לדידו של הרטמן אין ההלכה מערכת סגורה בתוך עצמה, אלא היא 'שפה' המסמלת מטרות. הרטמן מציין כי הרמב"ם מציב טיפוס דתי אידאלי חדש, שיש לראות בו את פסגת השאיפה החינוכית. האדם האידאלי נמשך אל אלוהים מכוח רצונו לדבוק בשלמות האל, ולא מכוח יראת העונש הצפוי לו בשל הפרת רצון האל. הרטמן רואה במעבר מיראת ה' לאהבת ה' את הביטוי להתעלות על חוויית היראה. מעניין שכאשר רוזנק נדרש לאותה סוגיה עצמה, הוא מציג את האדם הדתי האידאלי לא כמי שמשאיר את מידת היראה מאחוריו, אלא כמי שמפרש אותה מחדש. אצל האדם הדתי הבוגר, כך סבור רוזנק, אין היראה מבוססת על פחדו של האדם מפני כעסו של האל, אלא על חששו שמא יאכזב את האל. לשון

* למאמר זה נכתבו שני מאמרי תגובה. האחד נכתב בידי זאב הרוי והוא מופיע בעמ' מט; השני נכתב בידי פיטר אוכס והוא מופיע בעמ' 17.

1 ראה דוד הרטמן, הרמב"ם: הלכה ופילוסופיה, תל אביב: עם עובד, תשל"ט, עמ' 57–58; וכן הנ"ל, 'ההלכה כבסיס ליצירת השתייכות מדינית בקרב יהודים בתקופתנו', דינאל אלעזר (עורך), עם ועדה, ירושלים: ראובן מס, תשנ"א.

אחר, היראה מבוססת על חששו של האדם שמה לא תרם ליצירת עולם המאוכלס ביראי שמים, דהיינו עולם אמין יותר וכאוטי פחות.²

שביד, במאמרו על הקדמת הרמב"ם לפרק 'חלק', סבור גם הוא שהרמב"ם מעורר בכתיבתו הספרותית העיונית רפלקצייה חינוכית.³ הרמב"ם, על פי פירושו של שביד, מכון את המורה להתבונן באופן שהטקסטים המקראיים ודברי חז"ל פונים אל בני האדם בהתאם לרמת התפתחותם. לדעת שביד הרמב"ם סבור שבעניין זה על המורה ללכת בדרכם של המקורות ולפנות גם הוא אל תלמידיו לפי רמת התפתחותם. שביד מתאר את הרמב"ם כמי שמעורר מורים לרפלקצייה על המוטיבציה שלהם בבחירת מקצוע ההוראה: האם בחרו להיות מורים כדי להאדיר את כבודם עצמם או כדי להדגים את ערך הלימוד לשמו?

ייחודו של רוזנק כהוגה וכחוקר הוא בהתמצאותו בספרות ההגות היהודית, בספרות הפילוסופיה החינוכית ובמחקרים בתאוריה החינוכית, הנזקקים לקטגוריות מתחום הסוציולוגיה והפסיכולוגיה. זאת ועוד, לא נתחמו אצל רוזנק משאבי ידע אלה מדורים מדורים, והוא משכיל ליצור מגע פורה ושיטתי ביניהם.

במאמר זה אני מבקש להציג כיוונים מספר במשנתו התאולוגית-החינוכית של רוזנק. אתבונן במיוחד באופן שהוא נזקק למקורות מספרות ההגות היהודית כדי לבנות את הקואורדינטות של משנתו החינוכית. אתוודע גם לדרכים שבהן הוא יוצר זיקה בין מקורות אלה ובין הספרות החינוכית בת זמננו. כיוון שלא אוכל לסקור את כל מפעלו המקיף של רוזנק במאמר זה, אתרכז בפרמטרים התוחמים את הדיון בספרו השיטתי והידוע 'נתיבות להיכל', השאובים לדעתי ממחקריו הראשונים. בדיון שלהלן יתגלה קו של המשכיות העובר מראשית דרכו האקדמית של רוזנק ועד לכיווני מחקרו לאחרונה. בכוונתי להראות שאת אבני הבניין של הספר אפשר כבר לאתר בעבודת הדוקטור שלו, שהושלמה כעשרים שנים קודם לכן. עם השנים כתיבתו של רוזנק צומחת ומתעשרת ומביאה עמה התייחסות למגמות חדשות במחקר ובמציאות, כגון המחקר העיוני בתחום ההרמנויטיקה והמחקר החדש על הפונדמנטליזם.⁴ ואולם נראה כי משנתו מקפלת בתוכה כמה מאפיינים קבועים.

2 Michael Rosenak, *Roads to the Palace: Jewish Texts and Teaching*, Providence and Oxford: Berghahn Books, 1995, pp. 125–126. (להלן נתיבות להיכל).

3 אליעזר שביד, 'מתלמיד לרב: דרכו החינוכית של הרמב"ם בשלב הקדם פילוסופי', אביעזר רביצקי (עורך), מרומי לירושלים: ספר זיכרון ל"ב סרמוניטה, ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, תשנ"ח, עמ' 1–23.

4 מיכאל רוזנק השתתף במפעל מחקרי מקיף (The Fundamentalism Project). את ממצאי המחקר ערכו סקוט אפלבי ומרטין מרטי. רוזנק תרם מאמר לכרך השני של סדרת הספרים שסיכמה את המפעל. ראה, Michael Rosenak, 'Jewish Fundamentalism in Israeli Education', Martin Marty and R. Scott Appleby (eds.), *Fundamentalisms and Society*, Chicago and London: The University of Chicago Press, 1993, pp. 374–414. התייחסותו של רוזנק

בעבודת הדוקטור שלו אימץ רוזנק הגדרה לדיסציפלינה של התאולוגיה שהציע אמיל פקנהיים במאמרו 'ראשי פרקים לתאולוגיה יהודית מודרנית'.⁵ לפי פקנהיים התאולוגיה מחויבת להתנסות דתית מסוימת מצד אחד ולתבונה מצד שני. התאולוגיה עוסקת בהנהרה השיטתית של ההתנסות הדתית ובמשתמע ממנה וכן בהגנה עליה מפני תפיסות מתחרות. הווי אומר, על החיזיון הדתי העולה מן ההתנסות הדתית להיות סביר מבחינה שכלית אף אם התנסות זו אינה בת הוכחה.⁶ על החיזיון הדתי, משהוסכם על ההנחות העומדות ביסודו, להיות מנוסח באורח שיטתי ולכיד. בכך נבדלת התאולוגיה ממה שפקנהיים מכנה 'חיי האמונה עצמם'. אלה מייצגים את התחושה הבלתי אמצעית של המאמין היחיד או של הציבור המצוי בזיקה עם האל. התאולוגיה נבדלת גם מן הפילוסופיה. זו מחפשת אחר האמת הכוללת חיפוש שאינו תלוי במחויבות קודמת לחיזיון או להתנסות כלשהי – דתית או אחרת.

עיון בספרו של רוזנק 'נתיבות להיכל' מגלה שתביעות התאולוגיה, הן לשיטתיות שכלית הן לנאמנות לחיזיון דתי שאינו מתכונן על ידי התבונה, מפרנסות את הספר ומהוות יחד את הקואורדינטות של הנדון בו. לדידו של רוזנק את התביעה לשיטתיות מייצג הרמב"ם, ולו מוקדש דיון ארוך הנסב בעיקר על הקדמתו לפרק 'חלק' שבמסכת סנהדרין.⁷ התביעה לנאמנות להתנסות הדתית הבלתי אמצעית באה לידי ביטוי בקטע המובא ממדרש תנחומא, מסכת פקודי, וכן מקטעים מדרשיים אחרים הזוכים גם הם לפירוש ארוך בדיונו על המושג 'יראת שמים'.⁸ אפשר לומר שרוזנק, בעקבות פקנהיים, מגלה 'עיקשות מדרשית' בחוסר נכונותו לוותר על האידאל של יראת שמים בעולם המודרני.⁹ כפי שאראה להלן רוזנק מעדיף לתרגם ולפרש את האידאל במקום לזנוח אותו. בעבור רוזנק הרמב"ם מייצג אפוא את הקואורדינטה המתודולוגית השיטתית,

לתנועה ההרמוניטית במחקר במדעי הרוח ובמדעי החברה ניכרת למשל בנתיבות להיכל, עמ' 22–25.

5 מיכאל רוזנק, 'תפקודים של תאולוגיה יהודית בת-זמננו בחיבור תאוריה חינוכית דתית בתפוצות', עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים, תשל"ו, עמ' 21–23; Emil Fackenheim, 'Outline of a Modern Jewish Theology', idem (ed.), *Quest for Past and Future: Essays in Jewish Theology*, Bloomington and London: Indiana University Press, 1968, pp. 96–111

6 רוזנק (לעיל הערה 5, עמ' 20) עוסק במושג הסבירות ומיישם אותו בזיקה לתאולוגיה של פקנהיים (שם, עמ' 146–153). לדרך שפקנהיים מבין את קריטריון הסבירות כמונע 'אובסוקרנטים' ו'שרירותיות' ראה שם, עמ' 98–99, 102–104.

7 רוזנק (לעיל הערה 2), עמ' 33–87.

8 שם, עמ' 91–144.

9 Emil Fackenheim, *God's Presence in History*, New York: Harper Torchbooks, 1972, pp.

שהיא חיונית לבניית תאולוגיה נורמטיבית של החינוך. הרמב"ם מייצג את האפשרות לדלות ממקורות ישראל השקפת עולם פילוסופית-חינוכית כוללת ושיטתית שבצדה גם תאוריה חינוכית. נקודה זו חשובה לרוזנק בייחוד כתגובה לעמדתו של וורנר ייגר הטוען שאי-אפשר לדלות פיידיאה (paideia); אידאל חינוכי תרבותי (מקיף) ממקורות היהדות אלא רק ממקורותיה של התרבות היוונית הקלסית.¹⁰

רוזנק סבור שמשנתו של הרמב"ם עונה על מדדים ידועים, המקובלים בספרות החינוכית בת זמננו, לבניית פילוסופיה נורמטיבית של חינוך. בעניין זה הוא מאמץ את המדדים של ויליאם פרנקנה. פרנקנה סובר כי על כל פילוסופיה חינוכית לענות תחילה על השאלה מה הן התכונות או הנטיות (dispositions) של האדם המחונך, שהוא הבוגר האידאלי של תהליך החינוך.¹¹

לפי הרמב"ם היהודי המחונך רוצה ושואף, ככל שניתן לבני האדם, להכיר את האל בדרך השכל. אדם כזה מבקש גם לשמור על איוון נפשי על ידי התרחקות ממעשים קיצוניים כדי לפתח את יישוב הדעת שיאפשר לו לעסוק בהתבוננות במהויות הנצחיות של הדברים בלא הפרעה ובלא היסח הדעת.¹² על פי פרנקנה על הפילוסוף של החינוך גם לעגן את האידאל האנושי המנחה את החינוך בהשקפת עולם כוללת על המציאות, על הטוב ועל הידיעה. אצל הרמב"ם האלוהות נתפסת כשכל עליון, וההתקרבות אליה עוברת דרך ההתבוננות בסדר הבריאה המשקף את חכמת האל.¹³ הרמב"ם אף גורס כי על הפילוסופיה הנורמטיבית של החינוך לתת את דעתה על הדרכים לפיתוחה של הדמות בעלת התכונות הרצויות. גם בעניין זה נוקט הרמב"ם עמדה. לדידו לא בכל שלבי החינוך מוצב לפני האדם מופת האל כשלמות וכמוקד לשאיפה אינטלקטואלית. לפני האדם שאיננו מפותח מוצגת דמות אל אישי הגומל שכר ועונש, שהרי רוב בני האדם אינם מסוגלים לעבור את האל מתוך הנעה פנימית אלא רק מתוך הנעה חיצונית.¹⁴

מכך אנו למדים כי הרמב"ם מקפיד על ההבחנה בין תכליות לאמצעים, דהיינו בין פילוסופיה של החינוך ובין תאוריה של החינוך. האחרונה מתארת את האנשים כפי שהם ומציעה דרכים לחינוכם לאור האידאל השאוב מן הפילוסופיה. הרמב"ם סבור כי מתוך התחשבות במגבלותיהם האנושיות של בני האדם אין התורה מלמדת רק את שצריך להיות אלא אף שואלת איך ללמד בני אדם, כפי שהם במציאות. התורה מודעת היטב להבדל בין ה'יש' ובין ה'ראוי'. לשם דוגמה נתבונן באופן שרוזנק מפרש את התמודדותו של הרמב"ם עם

10 רוזנק (לעיל הערה 2), עמ' 35 הערה 2.

11 William Frankena, 'A Model for Analyzing a Philosophy of Education', Jane Martin (ed.), *Readings in the Philosophy of Education*, Boston: Allyn and Bacon, 1970, pp. 15-22

12 ראה רמב"ם, שמונה פרקים, פרקים ד-ה (מהדורת מוסד הרב קוק, תשכ"א, עמ' קסח-קצ).

13 ראה רמב"ם, מורה הנבוכים, ג, ראשית פרק לב (מהדורת קפאח, תשנ"ד, עמ' שמו-שמוז).

14 ראה רמב"ם, הקדמה לפרק חלק (מהדורת מוהר"ק, עמ' קט-קיז).

שלוש קבוצות של לומדים שיש להן גישות נבדלות לפירוש אגדות חז"ל.¹⁵ לפי הנאמר בהקדמתו של הרמב"ם לפרק 'חלק', כפי שרוזנק מפרש אותו, הקבוצה הראשונה מטשטשת את ההבדל בין הפילוסופיה של החינוך לתאוריה של החינוך. רוזנק גורס כי לפי הרמב"ם אגדות חז"ל משקפות תאוריה של חינוך המאפשרת לפנות לצעירים ולשאר בני האדם שאינם מפותחים מבחינה אינטלקטואלית על פי דרכם. האגדות מדברות אל ציבור זה בדימויים מוחשיים בנוגע לגמול שיזכו בו בגן עדן, בימות המשיח או בעולם הבא בתמורה לקיום המצוות. תאוריה חינוכית זו מבוססת על התוכנה הפסיכולוגית שרוב בני האדם, ובוודאי הצעירים שבהם, פועלים מתוך הנעה חיצונית, למשל הפחד מעונש מוחשי. טעותם של בני 'כיתה' זו היא שהם סוברים שזוהי הפילוסופיה החינוכית של התורה ושל חז"ל, והיינו שלפי חז"ל גמול כזה אכן צפוי לאדם השומר מצוות בחייו. לפי השקפתם המצפה לגמול מוחשי הוא היהודי האידאלי.

הקבוצה השנייה גם היא איננה מודעת לשימוש של התורה ושל החכמים באמצעים מוטיבציוניים המתאימים לאנשים שאינם מפותחים על מנת לעודדם לקיים אורח חיים שיש בו כדי לייצב את הנפש, לאזן את החברה וליצור תנאים להתבוננות שכלית, שהיא התכלית האחרונה. השיטה הפדגוגית של חז"ל, המושתתת על תאוריה בדבר אופן התפתחותו של האדם, נתפסת אצלם כפילוסופיה כוזבת הנוקטת עמדה מוטעית באשר לשאלת האדם הראוי. עם פילוסופיה שכזאת אין הם מזדהים, ועל כן הם מגיעים לזלזול באגדות חז"ל בכללן.

הקבוצה השלישית בלבד היא המבינה את הצורך להיזקק לדרכי חינוך המכוונות להנעה חיצונית כדי ליצור את התנאים שיאפשרו בכוא העת את צמיחתה של הנעה פנימית. חברי הקבוצה הזאת מחפשים מבעד לדימויים ולסיפורים המצויים במקורות אמתות מופשטות, שהן בבחינת תשתית להשגת האל דרך המחשבה. העיסוק באמתות מופשטות אלה הוא ייעודו של האדם האידאלי נוסח הרמב"ם. הרמב"ם מהווה אפוא בעבור רוזנק מופת להיבט מסוים של התאולוגיה של החינוך. הוא מייצג את השיטתיות ואת השמירה הקפדנית על הבחנות מתודולוגיות, למשל זו שבין פילוסופיה חינוכית לתאוריה חינוכית. הרמב"ם גם מייצג את ההנהרה המסודרת ואת ההגנה השיטתית על התאולוגיה של החינוך מפני תפיסות חלופיות. ואולם לרוזנק יש הסתייגויות חשובות באשר לתוכן החיזיון הדתי-פילוסופי של הרמב"ם, ובייחוד באשר לאופיו השכלתני.

בסוף דיונו על הרמב"ם רוזנק מציע שני אידאליים יהודיים חלופיים.¹⁶ הראשון, זיקה קיומית של כל הישות האנושית, ולא של ההיבט האינטלקטואלי בלבד, לאל חי (בעקבות ר' יהודה הלוי). השני, אידאל אנושי המבוסס על מידות החמלה והחסד הנגישות לכל בני האדם ולא לאליטה האינטלקטואלית בלבד (בעקבות משנתו של שמואל דוד לוצאטו). החמלה והחסד נתפסים כאן כמטרה בפני עצמה,

15 לדיון של רוזנק בסוגיה זו ראה רוזנק (לעיל הערה 2), עמ' 46–49.

16 ראה שם, עמ' 85–86.

דהיינו כתכונות מהותיות של האדם האידאלי, ולא רק כאמצעים לאיזון נפשו של הפרט או לייצוב החברה.

כדי לדון בזיקה הקיומית בין הפרט ובין האל השופט את הכרעותיו או באידאל האנושי הקורא לְישרה מוסרית, לגמילות חסד ולאמינות אין רוזנק פונה לספרות ההגותית השיטתית אלא לנרטיב המדרשי. לדידו הטקסטים המכוננים, המייצגים את הצד התוכני ולא את הצד המתודולוגי של התאולוגיה בלבד, הטקסטים המגלמים את מה שנראה בעיניו התנסות דתית בסיסית המפרנסת את התאולוגיה – הטקסטים הללו לקוחים מן המדרש. הם מופיעים בספרו בפרק הקרוי 'סיפור עגום על נפש האדם'.¹⁷ ואולם קודם שאעסוק בפירושו של רוזנק למדרשים המשמשים בסיס להגותו אוסיף מילים מספר על דרכו הפרשנית.¹⁸

יש לומר כי גישתו של רוזנק איננה גישה פונדמנטליסטית. אין הוא גורס שהטקסט סגור בפני מי שאינו עובר תהליך של המרה, שבעקבותיו הוא מאמץ לעצמו את כל הנחות היסוד הטמונות בו. רוזנק אף אינו פוסע בדרכם של אלה שטענו, כמו למשל צבי וולפסון, כי אפשר להפריד בין צורות ההתבטאות של טקסט קנוני, המשתנות עם הזמן, לבין תוכנו הנצחי. לדעת רוזנק אין תרגומו של טקסט קנוני מתבטא רק בשינוי דרכי הביטוי שלו לצורות ביטוי מודרניות קליטות. בפירושו של רוזנק גם אין למצוא את עקבותיו של מרדכי קפלן, שצמצם את המסרים המופקים מטקסטים מסורתיים ובחר רק באלה העולים בקנה אחד עם הנטורליזם, עם ההומניזם ועם האוניברסליזם של האדם המודרני. דומה שבבואו לפרש טקסטים מדרשיים המעמידים אידאל של יראת שמים רוזנק מושפע בעיקר ממרטין בובר ומיוסף דוב סולובייצ'יק. בעקבות בובר אין רוזנק נרתע מלעמוד על מידת 'שונותם' ו'ריחוקם' של הטקסטים המסורתיים מעולמו הרוחני והערכי של האדם בן זמננו. ואולם, שוב כמו בובר, לאחר ההתמודדות עם ריחוקו של הטקסט רוזנק מבקש להציע סוג של פירוש שיהיה בו כדי ליצור זיקה חיובית בין הטקסט ובין הקורא בן זמננו. לעומת זאת בנקודה מרכזית אחרת רוזנק קרוב לסולובייצ'יק יותר מלבובר. בעוד שעל פי בובר אין בטקסטים המסורתיים יסודות חסינים מפני פרשנות מתרגמת, הרי על פי סולובייצ'יק ישנם בטקסטים הקנוניים של אמונת ישראל היבטים המבטאים התנסות דתית שאינה ניתנת לתרגום. הנטייה של האדם המודרני לעצב את סביבתו ואת עצמו כדי למצוא פתרון לבעיותיו מונעת ממנו את האפשרות להטמיע מסרים מסוימים הנובעים מן הספרות הדתית העתיקה. בייחוד קשה לו לאדם המודרני להזדהות עם המסרים הקוראים לו להיכנע לרצון עליון. וכיוון שאת היסודות האלה יהיה אפשר לתרגם לכל היותר

17 שם, עמ' 91–108.

18 ההבחנות שאני מציע בקטע הבא זוכות לדיון נרחב יותר במאמר אחר שלי. ראה יונתן כהן, 'מחשבת ישראל לשם חינוך: האם המסורת היהודית ניתנת ל"תרגום"?', צבי לם (עורך). עיצוב ושיקום, ירושלים: מאגנס, תשנ"ו, עמ' 164–182.

תרגום חלקי בלבד, טבע רוזנק, בהשפעת סולובייצ'ק, את המונח 'תרגום חלקי' (partial translation).¹⁹

לעתים רוזנק עוסק בתרגום חלקי במתכוון ובמודע. במקרים אלה הוא נותן לקורא דין וחשבון מפורש על מידת המרחק או על מידת הקרבה שבין התרגום שלו ובין המקור. לדוגמה, רוזנק מציג לתרגם את המונח 'תיקון הנפש' של הרמב"ם (דהיינו אמונות ודעות המתקבלות באורח סמכותי על ידי היהודי הפשוט ונקנות בעקבות חיפוש אינטלקטואלי עצמאי על ידי היהודי בעל הנטייה הפילוסופית) למונח 'הבחנה' (discernment)²⁰ של איאן רמזי (שפירושו הברקה או תובנת עומק של האדם אשר למצב שהוא נתון בה או אשר לזיקתו לאדם אחר).²¹ רוזנק גם מציג לתרגם את המונח 'תיקון הגוף', דהיינו התנהגויות שיש בהן כדי ליצור נפש בריאה וחברה מסודרת, למונח 'מחויבות' (commitment) של רמזי (שפירושו ההבנה הבלתי אמצעית שיש לאדם בדבר המחויבויות המוטלות עליו בעקבות ההבחנה שהתנסה בה). התרגומים האלה מוצעים על מנת לאפשר דו־שיח בין הרמב"ם ובין התאולוג המודרני. רוזנק סבור שדו־שיח מסוג זה יכול לשלב את הרמב"ם במרחב הדיון הפילוסופי־החינוכי בזמננו. הוא עומד במפורש על ההבדלים החשובים בין הרמב"ם, ההוגה היהודי בן ימי הביניים, ובין רמזי ההוגה המודרני. בעוד שרמזי ממקם תמיד את ההבחנה לפני המחויבות, בבחינת 'נשמע ונעשה', הרמב"ם סובר שרק מעטים מגיעים להבחנה ואף זאת רק לאחר הכנה ארוכה ותובענית הרצופה במחויבות.

ואולם נראה כי רוזנק מתעלם לעתים מהבדלים חשובים בין המקור ובין התרגום ובכך מסגיר את העדפתו התוכנית להשקפה הקיומית הדיאלוגית של בובר, הנראית קרובה להשקפתו של רמזי, על פני ההשקפה השכלתנית של הרמב"ם. כדי להיווכח בעניין זה נעיין בקצרה בדבריו של רמזי המצוטטים אצל רוזנק. בדברים אלה המונח 'הבחנה' זוכה להנהרה ולהמחשה.

אולי הכרנו אותו לראשונה כאיש בכובע ה'פאולר' שבא לשבת לידינו ברכבת. אחר כך הוא מופיע מולנו בארוחת צהריים, ואנחנו מתחילים לראות אותו באופן קבוע. עכשיו אנו מכירים אותו כאיש שתמיד מזמין דיאמונד כפול, האיש שמשלים את התשבץ של ה'טיימס' ברבע שעה. וככל שהימים נוקפים נודע לנו שיש לו אישה ושלושה ילדים [...] אך יום אחד, תוך שהוא מושיט את ידו, הוא אומר: 'ובכן, שמי נייג'ל שורט'. באותו רגע מתרחשת חשיפה. מי שהיה עד עתה רק פרט הופך לבן אדם.

19 המונח 'תרגום חלקי' מופיע כבר בספרו הראשון של רוזנק. ראה Michael Rosenak, *Commandments and Concerns*, Philadelphia: Jewish Publication Society, 1987, pp. 194–198; וגם הני"ל (לעיל הערה 2), עמ' 98–100, 108–109.

20 הבחנה שהיא בבחינת השגה, והשגה היא בבחינת הבחנה.

21 לעיסוקו של רוזנק במושגים של רמזי בויקה למושגים של הרמב"ם ראה נתיבות להיכל, עמ' 55–56.

הקרח אינו ממשיך להפשיר. הוא נשבר. אין מדובר כבר בגילוי עוד עובדה שאפשר להוסיפה על העובדות שגילינו במרוצת הזמן. עתה אירע מפגש בעל משמעות, שאינו מסתכם רק בלחיצת יד ביד או בתיאום בין קולות המושמעים דרך הפה; לא רק תנועה של ראשים בסוג מסוים של תיאום הדדי.²²

אדם שהיה פרט כלשהו, מקבץ של תכונות, נחשף לפנינו או מתוודע אלינו והופך לפתע להיות אישיות. בעקבות רמזי רוזנק מטעים שנוצרת כלפי אדם זה מחויבות מסוימת, שאולי לא הייתה קיימת קודם לכן. אילו ביקש אותו ניגיל שורט יום אחד הלוואה קטנה, ייתכן שבן שיחו ברכבת היה נענה לו. המסקנה היא שהבחנות מביאות בעקבותיהן מחויבויות.

את המבנה הזה של רמזי משווה רוזנק למבנה הדיון בפרק המבוא של הרמב"ם להלכות עבודת כוכבים שבמשנה תורה. ה'טעות' של דור אנוש הנדונה שם היא בתחום ההבחנות, והיא מבטאת חוסר הקפדה על העיקרון שהאל הוא מקור הכול ורק אותו ראוי לעבוד. הטעות נושאת עמה גם השלכות בתחום המחויבויות. בני אדם מתחילים לבנות היכרות, להקריב קרבנות ולנסוך נסכים לצבא השמים בחשבם שבכך הם ממלאים את רצון הבורא. כאשר אברהם אבינו מצליח לתקן את הטעות של דור אנוש, הוא מכיר קודם לכול באלוהים כמנהיג הטבע (הבחנה) ורק לאחר מכן קורא לבני אדם לעבוד את האלוהים לבדו (מחויבות).

ברם נראה שבשלב הזה של הדיון רוזנק מתעלם מהבדלים חשובים בין תפיסת הידיעה אצל הרמב"ם ובין תפיסת הידיעה כפי שהיא מתגלה אצל רמזי. תפיסת הידיעה של רמזי מאפיינים דומים מאוד לזיקה הדיאלוגית 'אני-אתה' של בובר. בקטע המצוטט לעיל אומר רמזי: 'עתה אירע מפגש בעל משמעות'. היגד זה וכן הדוגמה שרמזי מביא הם מתחום היחסים הבין-אישיים, ובו לידיעה יש משמעות של יתר קרבה או יתר אינטימיות. המשמעות המתוספת באירוע הידיעה היא אישית ביותר, והאירוע עצמו הוא ייחודי וסגולי, כפי שמסביר זאת רוזנק עצמו: 'אם למצב שהשתנה יש ממד אישי אינטנסיבי, או שהוא נתפס כמשמעותי במיוחד, סימן שנוסף לו עומק; יש משהו באירוע הקרוב לתובנה דתית, להבחנה, לחיזיון. אפשר לומר שנוצר גשטלט; החלקים מצטרפים לשלמות'.²³ ושוב, בהתאם לזיקה 'אני-אתה' של בובר, 'מפגשים' כאלה אינם ניתנים לזימון או לתכנון. וכך מסביר רוזנק את רמזי גם בעניין זה: 'הבחנות ממתנינות לנו בכל צומתי ההתנסות שלנו, ואין אנו יודעים מתי נזכה להן'.²⁴

לעומת זאת, כידוע, הרמב"ם מאפיין את מה שנראה לו כידיעה מן הסוג החשוב ביותר וכן את הזיקה בין תחום ידיעה זה ובין התחום הבין-אישי באופן

Ian Ramsey, *Religious Language: An Empirical Placing of Theological Phrases*, New York: Macmillan, 1963, pp. 27–29, מצוטט אצל רוזנק (לעיל הערה 2), עמ' 56.

שם 23

שם, עמ' 57. 24

אחר לגמרי. בעבור הרמב"ם את הידיעה החשובה ביותר משיגים יחידים במנותק מיחסי הגומלין הבין-אישיים. לדידו של הרמב"ם המדובר בהשגה אינטלקטואלית של אמת עיונית על אודות הקוסמוס והאל. תחום המחויבות הבין-אישית או החברתית נתפס אצלו כאמצעי בלבד, ותפקידו ליצור את התנאים שבהם יוכלו יחידי סגולה לעסוק בהתבוננות תאורטית.²⁵ רוזנק מודע לעניין זה היטב, ומודעותו באה לידי ביטוי בקטעים בספרו.²⁶ ואולם נראה שבהקשר זה רוזנק, בהקבילו בין הקטגוריות של רמזי ובין הקטגוריות של הרמב"ם, מחולל לתפיסת הרמב"ם מעין 'בוברייזציה'. כדי להשיג רלוונטיות, דהיינו כדי לשלב את הרמב"ם בשיח הפילוסופי החינוכי העכשווי, רוזנק מקריב בסוגיה זו את האותנטיות או את הנאמנות למסגרת הפילוסופית האריסטוטלית של הרמב"ם.²⁷

לנוכח המודעות הרבה של רוזנק למרחק שבין טקסטים מתקופות שונות מחד גיסא ולעקרון חלקיות התרגום מאידך גיסא נראה שהבוברייזציה של הרמב"ם בענייננו משקפת העדפה אישית לתוכן משנתו של בובר. במשנתו של רוזנק הרמב"ם מייצג במובהק את הקואורדינטה של השיטתיות. אך באשר לתוכן השקפתו מוריו ורבותיו הם בובר, פקנהיים וסולובייצ'יק, הנזקקים כולם לפילוסופיה האקסיסטנציאלית.

כאמור, למאמר זה עוד מטרה: להתוודע לאופן שבו רוזנק יוצר זיקה בין מקורות מספרות ההגות היהודית ובין הספרות החינוכית בת זמננו. לשון אחר, הכוונה כאן להתוודע ל'תרגום' הפילוסופי החינוכי של רוזנק לטקסטים המדרשיים. במסגרת הדיון לא אוכל לצטט את המדרשים במלואם, וכן לא אוכל לעקוב

25 בעניין זה ראה רמב"ם, מורה הנבוכים, ג, נד (מהדורת קאפח, עמ' תיג-תיד). אמנם יש המדגישים שתוכן הידיעה המושגת על ידי המעיין בשלב עליון זה הן מידותיו של האל – חסד, משפט וצדקה; בבחינת תוארי הפעולה. ואף על פי כן ידיעה זאת של הנהגת האל את הבריאה אינה מוצגת אצל הרמב"ם כתובנה המושגת בפגישה עם הזולת אלא כתובנה המושגת בהתבוננות עיונית במושא העליון של ההכרה. לזיכרון המחקרי בעניין זה ראה ליאו שטראוס, ירושלים ואתונה: מבחר כתבים, ערך והקדים מבוא אהוד לוז, תרגמו אברהם הוס ורוד זינגר, ירושלים: מוסד ביאליק ומכון ליאו בק, תשס"א, עמ' 203–204; יצחק יליוס גוטמן, הפילוסופיה של היהדות, ירושלים: מוסד ביאליק, תשכ"ג, עמ' 163–164; הרטמן, רמב"ם (לעיל הערה 1), עמ' 165–170; Shlomo Pines, 'The Limitations of Human Knowledge According to Al-Farabi, ibn Bajja and Maimonides', Isadore Twersky (ed.), *Studies in Medieval Jewish History and Literature*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979, pp. 82–109

26 למודעותו של רוזנק ל'אינטלקטואליזם' של הרמב"ם, דהיינו מחויבותו לחיי העיון, ולא לחיי הזיקה, כמפתח ל'היכל המלך', ראה בייחוד נתיבות להיכל, עמ' 85–86.

27 למושגים 'אותנטיות' ו'רלוונטיות' אצל רוזנק ראה Michael Rosenak, *Teaching Jewish Values: A Conceptual Guide*, Jerusalem: Melton Center, The Hebrew University, 1986,

אחר האופן המדוקדק והקשוב שבו רוזנק קורא את הטקסטים כדי להפיק מהם את התובנות העומדות ביסוד מה שנראה לו הפיידיה היהודית. אסתפק בציון המקורות העיקריים ובסיכום תוכנם בקווים כלליים.

את הפרק 'סיפור עגום על נפש האדם' רוזנק פותח בציטוט האמרה המפורסמת ממסכת ברכות (לג ע"ב): 'אמר רבי חנינא: הכל בידי שמים חוץ מיראת שמים'. לאחר מכן הוא סוקר את מבנה הסיפור הקודר המובא במדרש נחומא, מסכת פקודי. מדרש זה מתאר את תהליך בריאתה של הנשמה, את כניסתה לעולם ואת יציאתה ממנו. וכך מתחיל התיאור: 'קודם יצירת הוולד במעי אמו הקדוש ברוך הוא גזור עליו מה יהא בסופו: אם זכר אם נקבה, אם חלש או גבור, אם עני או עשיר, אם קצר או ארך, אם מכוער אם נאה, אם עבה אם דק, אם בזוי אם גס, וכן גזור על כל קורותיו. אבל אם צדיק אם רשע – לא, אלא הדבר ההוא נותנו בידו של אדם בלבד'.²⁸ הנשמה ה'טהורה', החצובה מן העולם העליון, אינה רוצה להיכנס ב'טיפה הסרוחה' של הזרע, אך הקדוש ברוך הוא אומר לה שהעולם שהיא נכנסת אליו טוב יותר מעולמה הקודם וכי בעצם היא נוצרה רק על מנת שתיכנס לאותו עולם. ואף על פי כן על הקדוש ברוך הוא להכניסה לזרע 'בעל כורחה'. הנשמה, גם כשהיא נקראת להיכנס לעולם הזה וגם כשהיא נקראת לצאת ממנו, נאמר לה: 'על כרחך אתה נוצר, ועל כרחך נולדת ועל כרחך אתה מת, ועל כרחך אתה עתיד לתת דין וחשבון לפני מלך מלכי המלכים הקדוש ברוך הוא'.

מהאמור לעיל נובע כי עצם חיי האדם וכך תנאי חייו – אין הם תלויים בו; אין הם בידי אלא בידי שמים. נוסף על כך האדם נדרש לחיות תמיד בהיותו מודע לכך שעליו לתת לבוראו דין וחשבון על מעשיו. ואמנם, האדם ירא השמים חי יום בתודעה זאת. המקורות המדרשיים שרוזנק מביא בפרק זה מעלים על נס מידה זו של יראת שמים ומטעמים שחשיבותה עולה אף על מידות חשובות אחרות, כגון דאגה ליישובו של עולם, יושר בניהול עסקים והתמדה בלימוד.²⁹ בעצם, לפי מקורות אלה בלא התודעה של יראת שמים לא תעמודנה גם המידות האחרות על בסיס איתן. תחושת המחויבות של ירא השמים מתחזקת דווקא בשל האמונה שהשופט שלפניו עליו ליתן דין וחשבון משוחרר מגבלות אנושיות. וזה לשון סיפור האגדה שרוזנק מצטט באריכות: 'מלך מלכי המלכים הקדוש ברוך הוא חי וקיים לעולם ולעולמי עולמים, שאם כועס עלי, כעסו כעס עולם, ואם אוסרני, איסורו איסור עולם, ואם ממיתני, מיתתי מיתת עולם ואיני יכול לפייסו בדברים ולא לשחדו בממון'.³⁰ ואולם אין להסיק מדברים אלה שיראת שמים מתקיימת על חשבון אהבת שמים, אהבת ה', וכן אין פירושם שירא שמים אינו מסוגל גם לאהבת ה'. אדרבה, יראת שמים שאינה משולבת באהבת שמים

28 מדרש נחומא, פרשת פקודי (מהדרת לוי־אפשטיין, תשכ"ב, עמ' קלז).

29 רוזנק (לעיל הערה 2), עמ' 95–96. כאן מתבסס רוזנק על משלים, פתגמים ואגדות במשנה, אבות ג, יא ובבבלי, שבת לא ע"א.

30 שם, עמ' 111. רוזנק מתבסס כאן על סיפור האגדה המופיע בבבלי, ברכות כח ע"ב.

משתקת. האדם שמחויבותו לקדוש ברוך הוא מוחלטת מבקש גם להגיש את תנובת חייו הפעילים כמתנה לבוראו. אין הוא חי מתוך זהירות בלבד אלא אף מתוך רצון לתת מיצירתו ליוצרו.

כתאולוג של החינוך רוזנק 'מתרגם' את הטקסטים המדרשיים, שאך את מקצתם הזכרתי לעיל, כדי להפיק מהם בראש ובראשונה דמות של אישיות אידאלית, שהיא בעלת ה'דיספוזיציות' הרצויות, בלשונו של פרנקנה. לאחר מכן רוזנק פונה לנסח השקפת עולם כוללת המצדיקה את הטענה שאמנם זוהי האישיות האידאלית, שהיא אותו היבט בפילוסופיה של החינוך שפרנקנה מכנה 'רציונל' או 'הצדקה' ואשר שלמה פוקס מכנה 'עקרונות'.³¹ אם כן, רוזנק מתחיל בתרגום חלקי של האידאל 'ירא השמים', ובעקבות בובר הוא מתמודד עם הרכיבים המרחיקים את האידאל מן האדם בן זמננו.³² רוזנק מגדיר את ירא השמים כאדם (1) החי בתחושה של נוכחות אלוהית המלווה אותו תמיד והמרגיש שהאל בוחן את מעשיו גם בסתר; (2) שיש לו נטייה לצייתנות ולדקדקנות במילוי רצון האלוהים. נטייה זו נובעת מיראה מפני עונש או בשלבים התפתחותיים גבוהים יותר – מיראת עצם רוממותו של מלך מלכי המלכים; (3) החי בתחושה שמימושו העצמי צריך להיות מושגת לא על האפשרי בלבד אלא אף על המותר והאסור המוכתב לו על ידי התורה; (4) שיש בו ענווה ותחושה של תלות, לא רק בבחינת מידה מוסרית אנושית, אלא גם כפועל יוצא מהיותו 'משווה את ה' לנגדו תמיד'. בד בבד רוזנק סבור שבאישיותו של ירא השמים יש יסודות שיש בהם ליצור זיקה בין אישיותו ובין אידאלים קיומיים, מודרניים ו'חילוניים', כגון 'שרה, אוטונומיה, יצירה עצמית וכיוצא באלה. ואלה הם היסודות הטמונים באישיותו של ירא השמים אשר יש בהם לקרב את דמותו אל היהודי בן זמננו: ראשית, לירא השמים אחריות לפני האלוהים בלבד. לפיכך אין הוא כפוף כלל לאדם כלשהו או לסמכות אנושית כלשהי. מצב זה מקנה לתביעה הנורמטיבית תוקף מוחלט ומצמיח אדם אמין מבחינה מוסרית, גם אם אמינות זו מביאה בעקבותיה התנגשות עם בעלי סמכות שאין הם אלא בשר ודם. שנית, בירא השמים אין פחד אלא מפני האלוהים בלבד. היעדר פחד אחר נוסף בו ביטחון המביא לשליטה ועושה אותו לאחראי. שלישית, ירא השמים הוא בעל מצפון עילאי וישרה פנימית הבאים לכלל ביטוי גם בתנאים קשים. רביעית, ירא השמים הוא רחמן וטוב לב. בניתוח המקורות המדרשיים רוזנק משלב מקורות מקראיים.³³ מאלה הוא לומד

31 ראה שלמה פוקס, 'פרולוגומנון לפילוסופיה של החינוך היהודי', כיוונים רבים, כוונה אחת: דברי עיון ומחקר בחינוך, שי לפרופ' עקיבא סימון מאת מורי בית הספר לחינוך, ירושלים: בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית בירושלים, תשכ"ט, עמ' 145–148.

32 לדיון בתכונות המרחיקות והמקרבות את דמות ירא השמים ליהודי בן זמננו ראה רוזנק (לעיל הערה 2), עמ' 108–129.

33 שם, עמ' 120, 128. המקורות המקראיים המצוטטים בידי רוזנק בעניין זה הם בר' כ, יא; שמ' א, יז; דב' כה, יז.

שמידת יראת השמים מביאה לרחמנות ולטוב לב, שהם היפוכה של האכזריות. הנעדר תכונות אלה נוטה לאכזריות. כך למשל המצרים. כיוון שלא הייתה בהם יראת שמים, חשש אברהם שמא יהרגוהו על דבר אשתו. לעומתם המילדות – כיוון שיראו את האלוהים ולא את פרעה – לא הרגו את התינוקות הזכרים שנולדו לבני ישראל במצרים. ועוד, העמלקי שלא היה ירא אלוהים זינב בנחשלים שבבני ישראל.

באשר ליסוד החמישי רוזנק גורס כי ירא השמים נוהג בזולתו בחן ובחסד. מידות אלה מאפיינת את אופן התייחסותו לזולת ולעולם (לפי מקור מחז"ל המצוטט אצל רוזנק המחזיק כלב בביתו אין בו מידת יראת שמים, שהרי הכלב מבריא את העניים מן הפתח).³⁴ לפי היסוד השישי ירא השמים אינו נעדר נטייה לחדשנות וליצירתיות. בעזרת תכונות אלה האדם ירא השמים מיישם את מידת יראת השמים בתחומים שאין ההלכה דנה בהם. (בעניין זה רוזנק מסתמך על פירושו המפורסם של הרמב"ן לביטוי 'עשית הישר והטוב' [דב' ו, יח].)³⁵ לפי היסוד השביעי לירא השמים נאמנות מוחלטת לה' בלבד. אמנם ביהדות מידת יראת השמים מתווכת על ידי הקהילה ומוסדותיה. אולם לעתים נדרשת התנגדות לדרכי הקהילה ולהוראותיהם של בעלי הסמכות התורנית על מנת לקיים את דבר האל. אם כך, בתנאים מסוימים אפשר שיראת השמים תלבש צורה של נונקונפורמיזם.

לסיכום, יראת השמים הוא דמות בעלת אמינות מוסרית ואחריות אישית. אין הוא קונפורמיסט, הוא נעדר יהירות, הוא בעל יִשרה, נכון להתמודד עם סמכות אנושית כאשר יש צורך בכך ומוכן לחידושים כדי ליישם את מידת יראת השמים בתנאים משתנים.

כאמור רוזנק אינו רק מתרגם את אידאל האישי הנובע מן הערך יראת שמים. הוא גם מסרטט את מה שנראה לו כתמונת העולם הכוללת העולה מתוך הטקסטים המדרשיים שהוא מפרש. כפי שהראיתי לעיל בנוגע לאידאל האישי, כך גם באשר לתמונת העולם הכוללת העולה מן המקורות. רוזנק מצביע על היסודות ה'רחוקים' מן האתוס המודרני. נראה שהמצב הדטרמיניסטי המתואר במדרש תנחומא פקודי, הסוגר על האדם, סותר את מה שליווה שטראוס כינה 'הפרויקט המודרני', דהיינו עיצוב הסביבה הטבעית והאנושית – ובכלל זה האנושית הפנימית – למען שיפור מעמדו של האדם.³⁶ נראה אפוא שהאדם שרוי בתנאים מגבילים מאוד, שאינם מאפשרים לו צמיחה ושינוי עצמי. ואולם גם כאן רוזנק מבקש, שוב בעקבות בובר, להצביע על ההיבטים של החיזיון המדרשי, שגם האדם המודרני יכול להתייחס אליהם ברצינות.

34 שם, עמ' 121. המקור של רוזנק הוא בבלי, שבת סג ע"א. ראה גם פירוש רש"י שם.

35 שם, עמ' 119.

36 ראה Leo Strauss, *Philosophy and Law*, trans. Fred Baumann, Philadelphia: Jewish

כאן רוזנק נזקק לתפיסתו האקסיסטנציאלית של פקנהיים על מנת לקרב את ההשקפה הגלומה בטקסטים המדרשיים למגמות פילוסופיות מודרניות. את הקטגוריות שהוא זקוק להן ל'תרגום' זה הוא דולה מתוך ספרו הקטן של פקנהיים 'מטפיזיקה והיסטוריות'.³⁷ ספר זה זוכה להתייחסות נרחבת גם בעבודת הדוקטור של רוזנק וגם בספרו 'נתיבות להיכל'. על פי גישתו האקסיסטנציאלית של פקנהיים האדם מכיר, גם מתוך התנסותו העצמית, שהוא שרוי בשלושה מצבים שאין הוא מסוגל לשנותם או לבטלם. ראשית, הוא נתון בתוך 'מצב טבעי': יש לו גוף בעל צרכים ביולוגיים מסוימים אשר אי-אפשר להתנכר להם. גוף זה יזדקן, יתבלה ובסוף ימות. תורשתו הביולוגית של האדם מקנה לו יכולות מסוימות ושוללת ממנו אחרות. האדם נתון גם בתוך מה שפקנהיים מכנה 'מצב היסטורי'. אם הוא אדם מודרני למשל, אין הוא יכול להשתחרר לגמרי מרוח הזמן, המושפעת באורח מכריע מהתפתחות המדע והטכנולוגיה, התיעוש והדמוקרטיה הפוליטית. הוא נתון גם ב'מצב אנושי', שמתוכו הוא מבין שהוא יצור זמני, בן תמותה, ושעליו לבחור בעל כורחו בין אפשרויות שונות המוצבות לפניו. באופן פרדוקסי אפשר לומר כי לאדם יש חופש בתוך דטרמיניזם. הוא יודע שזה גורלו של כל אדם באשר הוא ושהוא אינו גורלו שלו בלבד. בעקבות ויקטור פרנקל רוזנק מטעים שאפילו בתקופת השואה, המצב הדטרמיניסטי ביותר שאפשר להעלותו על הדעת, היו בני אדם שלא איבדו את יכולתם לקבוע את עמדתם הם כלפי המצב שהם נקלעו לתוכו.³⁸ מכאן שלפי רוח המדרש בתנחומא פקודי, ה'מתורגם' לקטגוריות של פקנהיים, האדם קונה את עולמו על פי ההכרעות שהוא מקבל בתנאים המגבילים שהוא שרוי בהם. מעמדו הרוחני אינו נקבע לפי המידה שהתרחק מהכלי העולם הזה וזכה להתקרב לאלוהות דרך ההתבוננות השכלית, כפי שסבר הרמב"ם. מעמדו הרוחני נקבע לפי ההכרעות השוטפות והפרטניות שקיבל בהיותו שרוי בתוך תוכן של נסיבות החיים ומגבלותיהן. מה ששטראוס מכנה בעקבות אפלטון 'ענייני אנוש' (the human things) אינו בעבור הרמב"ם אלא תנאי ואמצעי לחתירה השכלית אל עבר ההתבוננות באלוהות, ואילו בעבור רוזנק – בעקבות בובר, פקנהיים וכנראה גם המדרש – 'ענייני אנוש' הם העיקר והתכלית.³⁹

כפי שנאמר לעיל הרמב"ם משמש לרוזנק פרדיגמה צורנית לאופן שבו הפילוסופיה של החינוך היהודי צריכה להתנהל: הדגשת הבהירות, השיטתיות

Emil Fackenheim, *Metaphysics and Historicity*, Milwaukee: Marquette University Press, 37 1961

38 ויקטור פראנקל, האדם מחפש משמעות: ממחנות המות אל האקסיסטנציאליזם, תל אביב: דביר, תשמ"א, עמ' 85–86. מוזכר אצל רוזנק (לעיל הערה 2), עמ' 139.

39 לעניין הקונפליקט בין אידאל ההתבוננות לאידאל ההכרה המוסרית המעשית אצל שטראוס ראה הנ"ל (שם), עמ' 309–321. למושג 'ענייני אנוש' ראה אפלטון, המדינה, כתבי אפלטון, ב, ספר שביעי, תרגם יוסף ליבס, ירושלים: שוקן, 1979, עמ' 512–519.

והנמקת טיעונים. אך אין הרמב"ם משמש בעבורו פרדיגמה תוכנית. לדידו של רוזנק האדם האידאלי איננו הפילוסוף אלא ירא השמים, אשר עליו אפשר לסמוך שיקבל הכרעות מוסריות בנסיבות סבוכות ומגבילות.

רוזנק אינו סבור שכל ההיבטים של היהדות ניתנים לתרגום. לעומת זאת לדידו של בובר, הפילוסוף של הדיאלוג, כל רכיב של המסורת היהודית שייטמע אצל יהודי בן זמננו יהיה בהכרח מתורגם. ההיאחזות ביסודות מהמסורת שלא עברו תרגום בעקבות דיאלוג נתפסת בעיני בובר כלא אותנטית. לעומת זאת לפי סולובייצ'יק, כפי שראינו, יהיה לא אותנטי לדרוש שהמסורת תתרגם את עצמה לגמרי, ובכלל זה את היבטיה הקוראים לכניעה ולנסיגה, כדי שהיבטים אלה יוכלו 'לדבר' אל האדם בן זמננו. ישנם יסודות שאינם ניתנים לתרגום או שכל תרגום שלהם יהיה חלקי בלבד. רוזנק יודע שלא כל ההיבטים של המצב האנושי, כפי שהמסורת גורסת אותם, הם בני תרגום לשפתו או לעולמו של האדם המודרני. אף בעניין זה ניכרים בו רישומיהם של סולובייצ'יק ושל פקנהיים. כך, על דרך המשל, התחושה של הימצאות לפני ה'אתה', אשר מציבה את המצב האנושי (במילותיו של פקנהיים: 'הוא אשר מציב אותנו במצבנו האנושי'), אינה ניתנת לתרגום.

בדבריי לעיל התייחסתי בקווים כלליים למה שאפשר לכנות הקואורדינטות של משנתו התאולוגית-החינוכית של מיכאל רוזנק. הראיתי שאת הקואורדינטות – הן הצורניות הן התוכניות – אפשר לאתר כבר בעבודת הדוקטור שלו וכי בעקבות פקנהיים רוזנק דורש שהדיסציפלינה של התאולוגיה תתאפיין בחתירה לסבירות, בניתוח שיטתי ובהצדקות המבוססות על טיעונים מובנים לא רק ליודעי ח"ן. בספרו 'נתיבות להיכל' רוזנק מראה שהרמב"ם הוא ההוגה ששיטתו עונה על הדרישות האלה.

בעבודת הדוקטור שלו השתמש רוזנק בקטגוריות האקסיסטנציאליות של פקנהיים – 'מצב טבעי', 'מצב היסטורי' ו'מצב אנושי' – כדי להדגים תרגום של חיי אמונה לתאולוגיה הנזקקת גם לשפה של הפילוסופיה הכללית. בספרו 'נתיבות להיכל' מתווכות קטגוריות אלה בין עולמו של ירא השמים, כפי שהוא עולה מן המדרש, ובין תפיסה של יראת שמים שיכולה להציב אתגר גם ליהודי בן זמננו.

גם אם רחוק מיכאל רוזנק מעיקשות ודוגמטיות בכתביו, אפשר לומר שבמבנה משנתו הוא מגלה, במונחי של פקנהיים, 'עיקשות מדרשית' ראויה לציון. הוא מסרב להתנכר למושג-ערך 'יראת שמים', והוא מנסה לתת לו פשר גם בעבור האדם המודרני.

בסיום מאמרי זה, המוקדש לפרופ' מיכאל רוזנק לרגל פרישתו לגימלאות, אני מאחל לו שנים רבות של 'עיקשות' מסוג זה, המעורבת כבעבר במידות החן והחסד שהן סימן ההיכר של אישיותו.

רוזנק מפגיש את הרמב"ם עם רמזי תגובה ליונתן כהן

זאב הרוי

עונג הוא לי להשתתף בכינוס זה לכבוד פרופ' מיכאל רוזנק, אחד האישים המעטים מאוד, בארץ ובעולם, הראויים להיקרא פילוסוף של החינוך היהודי. דבריו של ד"ר יונתן כהן מעוררים מחשבה ומעלים שאלות חשובות רבות שניתן לדון בהן ולהתעמק בהן. ברצוני להתייחס בקצרה רק לסוגיה אחת: ההשוואה שעושה רוזנק בין הרמב"ם ובין איאן רמזי.

רמזי על הכרה ומחויבות

רוזנק סבור בצדק כי ההבחנה שרמזי עושה בין הכרה (discernment) לבין מחויבות (commitment) עשויה לעזור לנו להבין את הקשר שבין ידיעת ה' ובין המצוות המעשיות שבמשנת הרמב"ם. מצאתי עניין רב בדיונו 'רמזי פוגש את הרמב"ם'.¹ ההשוואה שהוא עורך בין הפילוסוף היהודי הביניימי לבין הפילוסוף הנוצרי בן זמננו נראית לי משכנעת ומאלפת. אולם כהן מסייג ממנה. הוא טוען כי הקטגוריות של רמזי הן קיומיות או חווייתיות. הוא סבור שהיחס בין ידיעה למעשה אצל הרמב"ם אינו קיומי ואינו חווייתי אלא הוא אינסטרומנטלי בלבד. להלן אביע את דעתי אשר להשוואה שעושה רוזנק בין רמזי לבין הרמב"ם ואסביר מדוע אינני מקבל את הביקורת של כהן.

לפי התיאור של רמזי ההכרה היא חוויה פתאומית, פריצת דרך המתחוללת בפעם אחת. היא כעין הבזק או הברקה. פתאום דברים שלא היו ברורים בעבר מתחוררים; פתאום יש תובנה; פתאום אנו רואים את התמונה הכללית, את הגשטלט; פתאום אנו תופסים את המכלול. בתאוריה של רמזי הכרה כזאת יוצרת מחויבות מיידית.

המונח העברי הנכון ל־discernment הוא 'הכרה'. אין דוגמה טובה יותר לכך

Michael Rosenak, *Roads to the Palace: Jewish Texts and Teaching*, Providence and
Ian T. Ramsey, *Religious Language*, והשווה; Oxford: Berghahn Books, 1995, pp. 50–65
New York: Macmillan, 1963

מהנאמר בבר' לח, כה-כו: 'ותאמר [תמר ליהודה] הכר נא למי החתמת והפתילים והמטה האלה! ויכר יהודה, ויאמר: צדקה ממני!² יהודה רואה את החותמת ותוהה, רואה את הפתילים ותוהה, רואה את המטה ותוהה. לפתע הוא מביץ, ולפיכך הוא מגיב מיד: 'צדקה ממני!'. הוא שנאמר: ההכרה מביאה למחויבות מידית.

אפנה עתה לדוגמה אחת שנותן רמזי להכרה. בדוגמה זו דנים הן רוזנק הן כהן.

אולי התוודענו אליו לראשונה כאדם במגבעת הלבד העגולה שהתיישב לידינו ברכבת. הוא מופיע אחרי כן מולנו בארוחת הצהריים [...] הוא ידוע לנו כאדם המזמין בקביעות בירת 'דבל דיימונד' [...] הגומר את התשבץ של ה'טיימס' בחמש עשרה דקות [...] בחלוף השבועות הוא נודע לנו כאדם שיש לו אישה ושלושה ילדים [...] אולם יום אחד הוא אומר, בהושיטו את ידו: 'הבט נא, אני נייג'ל שורט'. ברגע זה יש 'גילוי', איש נהפך ל'אישיות', הקרח אינו נמס עוד. הוא נשבר. לא גילינו רק עוד עובדה שיש להוסיפה לאחרות שאספנו יום אחר יום. זה עתה אירע מפגש משמעותי.³

כמובן, רמזי אינו מתכוון לומר כי ה'הכרה' נובעת מן המידע החדש שניתן לנו ואשר בזכותו אנו יודעים עכשיו ששמו של האיש בעל המגבעת הוא נייג'ל שורט. הרי ברור כי אם היינו כל כך חטטנים ושמנו לב שהוא מזמין תמיד בירה משוכחת מסוימת (ולא כל סוג של בירה), שהוא פותר את התשבץ המאתגר בחמש עשרה דקות (ולא בעשרים) ושהוא נשוי ואב לשלושה ילדים (ולא לשניים או לארבעה), אזי קרוב לוודאי שגם הצלחנו לגלות את שמו. רמזי רוצה לומר שהיחסים בין בני אדם אינם מבוססים על עובדות אלא על מפגשים. כאשר האיש במגבעת אומר 'הבט נא, אני נייג'ל שורט', הוא יוצר עמנו מפגש. אמירת השם יוצרת מפגש. אילו מר שורט, בהניחו שאנחנו כבר יודעים את שמו, היה ניגש אלינו, לוחץ את ידנו, מחייך ואומר בפשטות 'שלום', גם בכך היה די; גם אז היה הקרח נשבר. זאת ועוד, הדבר היה קורה גם בלא לחיצת היד ובלא אמירת 'שלום'. די היה בחיוך בלבד. העיקר המפגש! לא המידע האובייקטיבי אלא ההכרה! וההכרה יוצרת מחויבות. אם מר שורט יבקש מחר שנלווה לו קצת כסף, בוודאי נסכים, כי הרי אנו מכירים אותו!⁴ אילו ביקש אתמול, היינו בלא ספק נבוכים. לאחר ההכרה אנו מחויבים.

אכן, רמזי מייחס חשיבות רבה לשם כגורם סגולי ביצירת מפגש. פעמיים בספרו הוא משבח את השימוש בתגי שם בכינוסים מקצועיים.⁵ עם זאת הוא

2 השווה בר' לז, לב-לג; מב, ז-ח ועוד.

3 רוזנק (לעיל הערה 1), עמ' 56-57; רמזי (לעיל הערה 1), עמ' 28-29.

4 רוזנק (שם), שם.

5 רמזי (לעיל הערה 1), עמ' 29, 125.

מדגיש כי לא ידיעת השם היא היוצרת את המפגש אלא ההכרזה על השם.⁶ המפגש בינינו לבין נייג'ל שורט לא נוצר משום שהצלחנו ללמוד את שמו, אלא משום שהוא גילה לנו אותו.

לא ברור מה הוא טיב הקשר בין ההכרה למחויבות לדעת רמזי. ההכרה אינה יכולה להיות לדידו תנאי מספיק למחויבות, שהרי הוא כותב שהכרה בלא מחויבות היא 'הגרועה שבמידות המגוונות הדתיות [...] חוסר כנות וצביעות'.⁷ היא גם אינה יכולה להיות לדידו תנאי הכרחי למחויבות, שהרי הוא כותב כי 'מחויבות דתית בלא הכרה היא קנאות ואלילות'.⁸ אם כך, רמזי סבור שתיתכנה הכרה בלא מחויבות ומחויבות בלא הכרה. כמדומה שלפעמים הוא מתייחס בחיוב למחויבות הקודמת להכרה. למשל הוא מזכיר את הדוגמה של הפילוסוף האיטלקי הבריטי ג'ון מקטגרט, ש'נאמנותו הנמרצת למכללתו, לקהילתו ולידידיו' שימשה השראה למטפיזיקה שלו. בשביל מקטגרט, רמזי מסביר, 'המחויבות [...] נזקקה למטפיזיקה [...] כדי להנהירה' כשם שאצל אחרים 'היא נזקקה לתאולוגיה'.⁹ אולם במקום אחר הוא מעיר כי תפקידה של ארגומנטציה תאולוגית (או מטפיזית) אינו להביא את האדם להכרה חדשה אלא לתאר את 'ההכרה שממנה נובעת המחויבות כתגובה'.¹⁰ לפי זה המטפיזיקה של מקטגרט לא יצרה הכרה חדשה, אלא רק תיארה בשיטתיות את ההכרה שממנה נובעת מחויבותו של האדם למכללתו, לקהילתו ולידידיו. למרות חוסר הבהירות בדברי רמזי על היחס שבין ההכרה למחויבות נדמה לי שאפשר להסיק כי לדעתו על ההכרה להביא מבחינה מוסרית לידי מחויבות וכי מחויבות המוצדקת מבחינה מוסרית מבוססת תמיד על הכרה.

הרמב"ם על הכרה ומחויבות

רוזנק מוצא יחס דומה בין הכרה למחויבות בכתבי הרמב"ם.¹¹ הוא מפנה את תשומת לבנו לדברי הרמב"ם על אברהם אבינו במשנה תורה: 'כיון שנגמל איתן זה, התחיל לשוטט בדעתו [...] והיה תמה [...] ולא היה לו מלמד [...] ולבו משוטט [...] עד שהשיג דרך האמת והבין קו הצדק [...] ובין ארבעים שנה הכיר אברהם את בוראו [...] ויקרא שם בשם ה' אל עולם (בר' כא, לג)'.¹² אברהם הקטן,

6 שם, עמ' 124–127.

7 שם, עמ' 190.

8 שם.

9 שם, עמ' 34–35.

10 שם, עמ' 41.

11 ראה רוזנק (לעיל הערה 1), עמ' 58. השווה לספרו Michael Rosenak, *Tree of Life, Tree of*

Knowledge, Boulder and Oxford: Westview Press, 2001, pp. 30–31

12 רמב"ם, משנה תורה, ספר המדע, הלכות עבודה זרה א, ג (השווה למורה הנבוכים ג, כט).

בן שלוש שנים לפי המדרש (בראשית רבה ל, ח ועוד), התחיל לשוטט בדעתו, לתמוה, ללמוד ולחקור את היקום ובמרוצת הזמן הגיע להכרת האמת ('השיג דרך האמת'). הכרה זו הביאה אותו לידי מחויבות להתנהגות דתית ומוסרית ('והבין קו הצדק'). אולם רק בגיל ארבעים אברהם 'הכיר את בוראו'. פתאום, לאחר שלושים ושבע שנים של חקר היקום, הוא זכה להכיר את בוראו. הכרה זו היא מפגש. במינוח של ימי הביניים מדובר במפגש שבין נפש האדם לבין 'השכל הפועל', קרי השכל העולמי. בפתיחה למורה הנבוכים מפגש זה מתואר כ'בריאת ברק'.¹³ הכרת השכל הפועל היא הכרת המכלול, הגשטלט; לא רק ידיעת 'כל הנמצאות כולם' אלא גם ידיעת 'הקשרם קצתם בקצת' (מורה הנבוכים א, נד). לפתע פתאום ראה אברהם את המכלול, וראיית המכלול הביאה אותו למחויבות חדשה. לאחר שזכה להכיר את בוראו, הקדיש אברהם את עצמו להוראה: 'ויקרא שם בשם ה' אל עולם'. מכאן רוזנק לומד כי 'האב טיפוס של המורה האידאלי', המורה המסוגל להדריך בני אדם למחויבות הנכונה, הוא 'האיש הצדיק, המכיר אל נכון [who discerns correctly]', ולכן 'הכול תלוי [...] בהכרה הנכונה [the right discernment]'.¹⁴ יושם אל לב כי רוזנק אינו מדבר על 'הכרה' גרדא אלא על 'הכרה נכונה'.

בביקורתו על דברי רוזנק כהן טוען כי אצל הרמב"ם היחס בין ידיעה למעשה אינו קיומי או חווייתי אלא אינסטרומנטלי בלבד. כהן מסביר כי הרמב"ם, בעקבות אריסטו, תופס את המעשה המוסרי אך ורק כאמצעי ליצירת התנאים החברתיים הדרושים ליחיד כדי לפתח את חיי השכל. הרמב"ם, הוא טוען, לא היה אקסיסטנציאליסט מודרני אלא שכלתן אריסטוטלי. לדעת כהן רוזנק אשם ב'בובריציה' של הרמב"ם.

דבריו של כהן על היחס שבין הידיעה למעשה במשנת הרמב"ם תקפים אולי באשר לבני ההמון, שלא זכו להכיר את בוראם הכרה אמיתית, אבל הם אינם נכונים באשר למשכילים שזכו בהכרה זו. לדידם של משכילים אלה, כמו אברהם אבינו או משה רבנו,¹⁵ המפגש עם השכל הפועל ('הכרת ה') יוצר מחויבות לפעילות דתית-מוסרית (מצוות). הכרתו של המשכיל את היקום כוללת את הכרת מקומו של האדם בו וגם את יכולתו של אותו משכיל לפעול ביקום כדי לתקן את החברה האנושית. הקשר בין הכרת היקום כולו ('ובן ארבעים שנה הכיר אברהם את בוראו') לבין המעשה הדתי ('ויקרא שם בשם ה' אל עולם') במשנת הרמב"ם הוא נושא נכבד ביותר. הרמב"ם בחר לסיים את מורה הנבוכים (ג, נד) דווקא בנושא זה בהידרשו לדברי הנביא: 'כי אם בזאת יתהלל המתהלל השכל וידוע אותי, כי אני ה' עושה חסד משפט וצדקה בארץ, כי באלה חפצתי' (יר', ט,

13 הציטטות ממורה הנבוכים הן בתרגום ר' שמואל אבן תבון.

14 רוזנק (לעיל הערה 1), עמ' 41.

15 ראה מורה הנבוכים א, נד.

כג). הרמב"ם דורש: מהכרת ה' ('השכל וידוע אותי') נובעים המעשים של 'חסד משפט וצדקה בארץ'.¹⁶ מן ההכרה נובעת המחויבות! עמדתו של הרמב"ם, שהכרה בה' מביאה למחויבות למעשים של 'חסד משפט וצדקה', נדונה רבות בספרות הפרשנית למורה הנבוכים בימי הביניים ובעת החדשה. דרכים מגוונות הוצעו להסביר כיצד ההשכלה מביאה למעשה. לשון אחר, כיצד ה־is מביא ל־ought. אכן, עמדתו של הרמב"ם מתפרשת באופן מקורי ומרתק על פי הקטגוריות של 'הכרה' ו'מחויבות' כפי שהן מופיעות במשנת רמזי. ברם רוזנק אינו שלם עם כל דבריו של רמזי בעניין ההבחנה בין הכרה לבין מחויבות, והוא מסתייג מגישתו של רמזי בשני עניינים עקרוניים.

הכרה נכונה והכרה מוטעית

הנקודה הראשונה שבה רוזנק מסתייג מגישתו של רמזי מתייחסת להגדרת האלילות. רוזנק אינו מקבל את דעתו של רמזי שאלילות פירושה 'מחויבות בלא הכרה'. הוא טוען לעומתו שאלילות היא מחויבות הנובעת מ'הכרה מוטעית' (faulty discernment). רוזנק נשען כאן על דברי הרמב"ם בהלכות עכור"ם א, א המתארים את התהוותן של אלילות ועבודה זרה: 'בימי אנוש טעו בני אדם טעות גדולה [...] אמרו: הואיל והאלוהים ברא כוכבים אלו וגלגלים [...] ונתנם במרום וחלק להם כבוד [...] ראויים הם לשבחם ולפארם ולחלוק להם כבוד, וזהו רצון האל'. אמנם לבני האדם בימי אנוש הייתה הכרה, ואף היו להם טיעונים תאולוגיים המנהירים אותה, אבל ההכרה הזאת הייתה מוטעית. מדברי הרמב"ם רוזנק מסיק: 'האיש שיש לו הכרות מוטעות [...] מוביל את העולם לחטא'.¹⁷ רוזנק אינו מקבל אפוא את התפיסה האקסיסטנציאליסטית הפשטנית של רמזי שכל הכרה היא הכרה אותנטית. גישתו שלו מפוכחת יותר וביקורתית יותר. הוא מבחין בין 'ההכרה הנכונה' של אברהם לבין 'ההכרה המוטעית' של עובדי עבודה זרה. השאלה הדתית המכרעת איננה לדעתו אם המחויבות מבוססת על ההכרה אלא על איזה מין הכרה היא מבוססת. לפי הגיון דבריו האיש שנכשל בהכרה מוטעית מסוכן בהרבה מן האיש שלא זכה בהכרה כלל. לפיכך האתגר של המחנך אינו לעודד את תלמידיו להיות פתוחים לכל הכרה והכרה. האתגר של המחנך הוא ללמד את תלמידיו להבחין בין ההכרה הנכונה לבין ההכרה המוטעית. אחזור לרוגמה בדבר האיש במגבעת העגולה. כזכור, האיש ניגש אלינו ואמר, 'הבט נא, אני נייג'ל שורט'. בעקבות דבריו התרחשה 'הכרה' ולמחרת הלוינו לו כסף. אך כיצד ידענו שהוא באמת 'נייג'ל שורט' ולא מתחזה ערמומי? כיצד

16 השווה ברוך שפינוזה, אתיקה, חלק ד, תרגם ירמיהו יובל, תל אביב: הקיבוץ המאוחד, תשס"ג, עמ' 314–316, משפט 37 עיון 1.

17 רוזנק (לעיל הערה 1), עמ' 41.

ידענו שההכרה שלנו נכונה ואיננה מוטעית? אולי לאחר שנלווה לו את הכסף הוא ייעלם לתמיד וניווכח לדעת שהוא הערים עלינו?¹⁸ אני משוכנע בדבר אחד: אילו היה האיש במגבעת העגולה מתחזה, הוא היה מתקשה להערים על רוזנק יותר משהיה מתקשה להערים על רמזי.

גיתנת האמת להיאמר: ההגדרה שנותן רמזי לאלילות – 'מחויבות בלא הכרה' – אינה ממצה את תפיסתו בעניין זה. יש בספרו גם תיאור אחר לאלילות, משכנע יותר. בדיונו רב העניין בשם המפורש רמזי מסביר את האיסור העברי העתיק על הבעת השם. המעמד הדתי, הוא כותב, שרוי תמיד במסתורין. הכרתנו את אלוהים לעולם חסרה ומוגבלת. רמזי תוהה: 'אילו יכולנו לומר אפוא כי בהזדמנות מסוימת אלוהים מסר את שמו באופן מלא, כלום לא יוביל הדבר לפורמליזם תאולוגי מן הסוג האלילי ביותר?',¹⁹ והוא משיב: 'אלוהים בלבד יכול לדעת את שמו [...] החמקמקות הבלתי נמנעת של השם האלוהי היא השסתום הלוגי נגד אלילות כוללת'.²⁰ משתמע מדברים אלה כי גם רמזי נוטה לפרקים לדעה כי האלילות היא הכרה מוטעית. הן מדיונו בשם המפורש הן מדיונו של רוזנק בדברי הרמב"ם עולה בבירור כי האלילות קרובה לגנוסטיות יותר מלאגנוסטיות.

'נעשה ונשמע' או 'נשמע ונעשה'?

הנקודה השנייה שבה רוזנק מסתייג מגישתו של רמזי מתייחסת להנחה שההכרה קודמת למחויבות. רוזנק עומד על כך שכמחנכים אנחנו יודעים מניסיונו שפעמים המחויבות קודמת להכרה. הוא אומר: 'כלום אין זה ניסיונו של המחנך האומר לנו כי במקרים רבים אנו מתחילים במחויבות שאנו מאמינים או מקווים שהיא אשר תוביל להכרה?'.²¹ זה העיקרון הגדול של 'נעשה ונשמע'.²² המחויבות למצוות,

18 בערכי הרצאה זו לפרסום נתקלתי בדיון ער באתרי השחמט באינטרנט. רב האמן הבריטי נייג'ל שורט (כך!) כתב בהתלהבות ב'לונדון דיילי טלגרף' (9.9.2001) על שחקן עלום שם גאון שהביסו פעמים רבות במשחקי השחמט באינטרנט. מרמזים שקיבל מן השחקן המסתורי הסיק שורט שהלה הוא רב האמן האקסצנטרי המסתגר ואלוף העולם לשעבר בובי פישר. ספקנים טענו ששורט הוטעה ושיריבו היה תוכנת מחשב משוכללת. אחרים סברו ששורט צודק בניחושו ופסקו שיש לסמוך על האינטואיציה (discernment) של רב אמן שכמותו. לימים הופיע השחקן המסתורי שוב באינטרנט והביס שחקנים נוספים. הפעם הוא הזדהה בשם 'בובי פישר'. יותר ויותר מומחים נטו עתה לקבל את מסקנתו של שורט. אך בסוף ינואר 2002 הכחיש פישר את הדבר, ושורט המבויש התנצל על המהומה שחולל.

19 רמזי (לעיל הערה 1), עמ' 128.

20 שם, עמ' 129.

21 רוזנק (לעיל הערה 1), עמ' 59.

22 שם' כד, ז; בבלי, שבת פח ע"א.

מסביר רוזנק, קודמת להכרה הדתית הנובעת מקיומן: 'מאז הר סיני המחויבות קודמת להכרה'.²³

אפשר להקשות. הלוא אברהם הכיר קודם את בוראו ורק אחר כך קרא בשם ה'; הלוא ירמיהו הנביא לימד ש'השכל וידוע אותי' קודם לעשיית 'חסד משפט וצדקה בארץ'; הלוא קודם הכרנו את נייג'ל שורט, ורק אחר כך הלווינו לו כסף. כיצד נסביר זאת – 'נעשה ונשמע' או 'נשמע ונעשה'? רוזנק מדבר על החיים כשהליך מתמשך של מחויבות המביאה לידי הכרה המביאה לידי מחויבות עמוקה יותר המביאה לידי הכרה עמוקה יותר וכן הלאה. לפי זה היחס בין המחויבות להכרה דומה ליחס שבין התרנגולת לביצה. רמזי יכול לומר כי מחויבות מסוימת נובעת מהכרה מסוימת, אבל רוזנק יענה כי הכרה זו היא עצמה תוצאה של מחויבות קודמת. מה נוכל לומר על הדוגמה של נייג'ל שורט? אפשר לומר (אולי בהשראת עמנואל לוינס) כי לא היינו שמים לב לכך שהאיש במגבעת העגולה נוהג לשותת 'דבל דיימונד', לא היינו מודדים את משך הזמן שבמהלכו הוא ניסה לפתור את התשבץ של ה'טיימס', לא היינו מתאמצים לברר מי רעייתו ומי הם ילדיו, ובכלל לא היה אכפת לנו ממנו כלל, אילמלא הייתה לנו מחויבות כלשהי שקדמה למפגש ואפשרה אותו. מסתבר כי רצינו להיפגש אתו, לשוחח עמו ולהתחבר עמו, ואף להכירו. האכפתיות שלנו, שקדמה למפגש, היא עצמה מעין מחויבות. נייג'ל שורט בוודאי חש באכפתיות הזאת שלנו ולכן החליט לגשת אלינו ולומר לנו 'הבט נא, אני נייג'ל שורט'.

ברם נראה לי שאפשר להסביר את חילוקי הדעות בין רמזי לרוזנק בעניין 'נעשה ונשמע' בדרך אחרת. 'נעשה ונשמע' הוא עיקרון חינוכי. הוא אינו עיקרון אפיסטמולוגי. מבחינה אפיסטמולוגית ההכרה קודמת למחויבות; מבחינה חינוכית המחויבות קודמת להכרה. רמזי מדבר על אפיסטמולוגיה; רוזנק מדבר על חינוך. במשנה תורה של הרמב"ם הלכות יסודי התורה (העוסקות בעיקר במדעי הטבע) קודמות להלכות דעות (העוסקות בעיקר במוסר), כי זה הסדר האפיסטמולוגי. אבל אנחנו מלמדים את הילדים התנהגות מוסרית קודם שאנחנו מלמדים אותם מדעי הטבע, כי זהו הסדר החינוכי. כיוצא בזה אנו לומדים את הוויות דאביי ורבא קודם שאנו לומדים את מעשה המרכבה, כי הרי לפי הסדר החינוכי המחויבות קודמת להכרה.²⁴ וכך מורה אריסטו באתיקה הניקומאכית.²⁵ לפי אריסטו אנו מלמדים את הילדים לעשות מעשים מוסריים, ורק שנים רבות לאחר מכן אנו מלמדים אותם את תורת המידות ואת תורת המדינה. הדרך החינוכית ('נעשה ונשמע') היא היפוכה של הדרך האפיסטמולוגית ('נשמע ונעשה').

23 רוזנק (לעיל הערה 1), עמ' 60.

24 רמב"ם, הלכות יסודי התורה ד, יג: 'ראויים הם להקדימם שהם מיישבים דעתו של אדם תחילה'.

25 אריסטו, אתיקה ניקומאכית, א, ג, 1095א.

סיכום

מתברר כי רמזי אכן עוזר לנו להבין טוב יותר את הרמב"ם. או אולי מדויק יותר לומר כי רוזנק, בעזרת רמזי, עוזר לנו להבין טוב יותר את הרמב"ם. יתרה מזו, דיונו של רוזנק ('רמזי פוגש את הרמב"ם') אינו רק עוזר לנו להבין את הרמב"ם אלא גם תורם לבירור משנתו של רמזי ולפיתוחה. כהן ואנוכי יכולים להתפלמס אם הרמב"ם יצא נשכר ממפגשו עם רמזי, אבל לית מאן דפליג כי רמזי יצא נשכר ממפגשו עם רוזנק.

ערכי היהדות בכיתה

מפגש של שפות

אשר שקדי

לי שולמן (Shulman, 1992) מציע הבחנה בין הגיונם של הפילוסופים לבין הגיונם של אנשי החינוך. לדבריו בשעה שהפילוסופיה מקורה בתהייה, החינוך מקורו בתסכול. הדאגה ותחושת השליחות הן התגובה של אנשי החינוך לתחושת הבעייתיות ולמצבי התסכול, והן הן הדלק המניע את אנשי החינוך. במובן זה אפשר לומר כי עבודותיו הרבות של מיכאל רוזנק, פילוסוף של החינוך היהודי, הן עדות לאיש הגות שאינו מתיר לעצמו לשכון במגדל שן גבוה ומרוחק ולהיות מונע על ידי תהייה בלבד. רוזנק מגיב כאיש חינוך הנדרך מתוך תסכול, דאגה ותחושת שליחות. השילוב המתמשך בין עבודה עיונית מחד גיסא להתמודדות עם סוגיות מעשיות של החינוך היהודי מאידך גיסא הוא שמקנה לרוזנק מקצת מייחודו.

פרק חשוב בעבודתו של רוזנק מוקדש לייזום ולפיתוח תכנית חינוכית להוראת המסורת והמקורות היהודיים – 'התכנית לערכי היהדות'. המניע ליצירת התכנית היא התחושה בבעייתיות: 'הבעיה המכרעת העומדת לפנינו, המחנכים, היא העובדה שהוראת היהדות היא כישלון כמעט על פי כל קנה מידה ואצל רוב התלמידים [...] רוב התלמידים (ורוב ההורים, ולפחות חלק מהמורים) אינם מקבלים את סמכותה של המסורת היהודית ואת "זכותה" לעצב את חייהם האישיים והחברתיים כדבר מובן מאליו. הם אינם רואים ביהדות מקור חובק כול של משמעויות וחייבים' (Rosenak, 1986, p. 15).

הצלחה בחינוך היהודי, אליבא דרוזנק, משמעה 'שבין ארבעת רכיבי החינוך [המורה, התלמיד, התכנים והסביבה] קיימת מערכת יחסים בריאה והרמונית. במקרה כזה המורה מייצג ויכול ללמד מערכות ערכים וגופי ידע מסוימים; הלומד מקבל בטבעיות את הצורך ללמוד את הדברים הללו ומבין שבסופו של דבר הוא גם ילמד לעמוד על ערכם. מקובל על הכול שחומר הלימודים מכיל ומבטא את את כל מה שצריך ללמד וללמוד ושהסביבה תומכת ומעוניינת בכל אלה' (שם).

* למאמר זה נכתבו שני מאמרי תגובה. האחד נכתב בידי מיכאל גיליס והוא מופיע בעמ' פא; השני נכתב בידי יוסף לוקינסקי והוא מופיע בעמ' 33.

הוראת היהדות כהוראת שפה

כיצד אפשר להגיע להצלחה בחינוך היהודי? בניסיון לבקש גישה ראויה להוראת המקורות היהודיים והמסורת היהודית רוזנק מציע להתייחס אל היהדות כשפה 'בעלת דקדוק ומושגים יחודיים משלה' (שם, עמ' 42), שבאמצעותה ניתן לבטא את היהדות באופן אותנטי.

'מה היא שפת היהדות, שבלעדיה אין היהדות יהדות?', שואל רוזנק (שם, עמ' 64).¹ והוא משיב: 'המסורת היהודית יש לה – או ליתר דיוק – היא שפה שבמסגרתה למילים, למעשים ולעמדות מסוימות יש משמעות מיוחדת, המזמנת ומאפשרת "היות יחד" יהודי מסוים בכך שהיא מכוננת דרכי תקשורת יחודיות' (Rosenak, 1992, p. 32).

על יסוד דבריו אלה רוזנק טוען כי על חינוך יהודי ראוי ללמד את השפה היהודית: 'חינוך אשר אינו מלמד את השפה הזו איננו חינוך יהודי אמתי. בלי ידיעת ה"שפה" אי-אפשר ללמוד להכיר את התכנים ואת המאפיינים הייחודיים של היהדות' (Rosenak, 1986, p. 42).

אולם בעייתיות המפגש בין הנוער היהודי בימינו לבין המקורות היהודיים והמסורת היהודית עומדת כמחסום בפני כל מי שמנסה ללמד את שפת היהדות, [כיוון] שלתלמידים אין שום רצון ללמוד את שפת היהדות. להוריהם אין כל תחושת מחויבות כלפי היהדות והם אינם "דוברים" אותה, ובחברה המודרנית אפשר להסתדר מצוין בלעדיה. [...] כיצד אפשר ללמד את ה"שפה" היהודית – תהיה אשר תהיה – את מי שאינם משתמשים בה? אילו קשרים אפשר למצוא בינה לבין ה"שפות" המוכרות לתלמידים?' (שם, עמ' 64).

בתשובה על הבעיה הזאת רוזנק מצרף עוד מושג לדיונו – 'ספרות' – כמושג משלים למושג 'שפה'. לדבריו 'הספרות היא מה שניתן לבטא באמצעות השפה. הספרות בוחנת את שימושיה הממשיים והאפשריים [של השפה], את מרחבי המשמעות שלה ואת זיקותיה לשפות אחרות' (Rosenak, 1995, p. 223).

בדיון הבוחן את הגישה הראויה להוראת המקורות היהודיים רוזנק משתמש בצמד המושגים 'שפה' ו'ספרות', שאותם אימץ מהגותם של מייקל אוקשוט (Oakeshott, 1962) ושל ריצ'רד פיטרס (Peters, 1981). 'שפה' ו'ספרות' משמשות המושגים המרכזיים להבנת תפיסתו החינוכית של רוזנק והתכנית לערכי היהדות בכלל זה.

1 בחיבורו המוקדם (Rosenak, 1986) רוזנק פורס את תפיסתו אשר להוראת המקורות היהודיים. הוא מציג ארבע 'שפות' – כל אחת מהן היא ניסוח אחר של עיקרי היהדות, ביטוי לתפיסות היהודיות בימינו. נראה כי בחיבורים מאוחרים יותר (Rosenak, 1992; 1995) רוזנק מעדיף לדבר על שפה יהודית אחת. כאן מגוון התפיסות היהודיות בא לידי ביטוי ב'ספרויות' השונות שהשפה מובעת בהן.

שפה משמעה דרך חשיבה. היא כוללת גישות, אמונות, דימויים, אידאות ודרכי פעולה. שפה אוצרת בתוכה הנחות, בעיות, הבנות, רטוריקה, שיטות מחקר, דפוסי חברה, סמלים, נורמות וסדר ואת שיווי המשקל בין כל הגורמים הללו: 'השפה מעניקה לנו את הזהות המשותפת, את המשאבים המגדירים מה יהיה מובן מאליו בעבורנו, את דרכי הביטוי והתקשורת שלנו' (Rosenak, 1995, p. 19). בהקשר של החינוך היהודי השפה משקפת את יסודות היהדות שהמחנכים רוצים להנחיל לתלמידיהם. התלמיד נפגש עם השפה באמצעות הספרות: 'הספרות מגנה על השפה, מעידה על הפוטנציאל ועל ההיקף שלה ומרחיבה אותה' (שם, עמ' 224). השפה יכולה לבוא לידי ביטוי רק בספרות: 'באמצעות הספרות [היודעים את השפה] מפגינים את כוחה של השפה כדי לעצב מציאות ולכונן בית בתוך המציאות בשביל אלה המדברים אותה' (שם, עמ' 20). לטענתו של רוזנק הספרות יכולה להיווצר רק בידי היודעים את השפה: 'רק המכירים את השפה מסוגלים להשתמש בה לשם ביטוי תרבותי, לחיים משותפים, להעשרה; רק הם מסוגלים ליצור ספרות באמצעותה' (שם, עמ' 19). אליבא דרוזנק חינוך יהודי פירושו העברת השפה היהודית באמצעות הספרות היהודית: 'אנו סבורים כי יש להבין את תפקיד החינוך היהודי כהעברת שפת היהדות באמצעות הספרות המקודשת וכן בעזרת הוראת יצירות ספרות ייצוגיות' (שם, עמ' 224).

החינוך נתפס כהכוננת הלומדים למצוא בשפה בית משמעותי שיאפשר להם ליצור ספרות בעזרת השפה. נדמה כי השימוש במושגים 'שפה' ו'ספרות' בא לגדור את גבולות הדיון בהוראת המקורות היהודיים ולהבטיח כי לא יפרוץ מהבית החרוצה. אמנם מדובר ביצירת ספרות מתפתחת ורלוונטית, אך השפה קובעת גבולות מוגדרים למרחב היצירה הספרותית. הגותו של רוזנק מגדירה את השפה שראוי להנחיל לתלמידים ובתוך כך את המרחב שהתלמידים יממשו בתוכו את השפה הזאת וימצאו בה משמעות. על פי תפיסתו של רוזנק שפה זו צריכה להיות נחלתם של העוסקים בחינוכם של תלמידינו.

התכנית לערכי היהדות אמורה אפוא להיות הספרות המתאימה לשפה היהודית, שבמסגרתה ימצאו את ביטויים ההולם ואת מקומם יהודים בעלי השקפות מגוונות. אלה אמורים לחוש שהמקורות היהודיים רלוונטיים בעבורם ולשמור בד בבד על האותנטיות של אותם מקורות: 'הספרות תעזור למורים להישאר רלוונטיים בלי לאבד את האותנטיות; היא גם תעודד את הצעירים ליצור באופן אינדוידואלי באמצעות אותה שפה קדושה' (שם, עמ' 30).

בחיפוש אחר ספרות שתבטיח אותנטיות ורלוונטיות

על מנת לבחון את הגישה המתאימה ביותר להוראת מקורות יהודיים לנוער שאינו מחויב למסורת היהודית רוזנק (Rosenak, 1986) מבקש לברר מה היא הספרות שיהיה אפשר להגיע בעזרתה עם התלמידים לשיח פורה ומשמעותי אגב

שימוש בשפה יהודית אותנטית. כך נוסחה השאלה בתכנית לערכי היהדות: 'כיצד אפשר להציג את היהדות באופן שיהיה אותנטי (שפה) ורלוונטי (ספרות) בעת ובעונה אחת?' (שם, עמ' 34). כמסגרת חשיבה ודיון לתכנית לערכי היהדות רוזנק מאמץ את החשיבה הדליברטיבית-אינדוקטיבית. לשיטתו, אם תכנית חינוכית היא מענה למצב בעייתי, הרי לא תיתכנה מטרות נכונות ומתאימות א-פריורי. ובמקום שמורגש חוסר נחת חינוכי, ראוי לנסח את הבעיה, לגלות מה הגורם לה ורק אז לבחון פתרון אפשרי.

התכנית לערכי היהדות היא ה'ספרות' המהווה את 'תרגום' המקורות היהודיים לגישה חינוכית מתאימה, שיש בה תשובה לבעיות החינוכיות. במהלך דיון חינוכי שכזה באים לידי ביטוי כל ארבעת רכיבי היסוד החינוכיים (Fox, 1985; Schwab, 1973), ונמצאת תשובה חינוכית הנותנת ביטוי לכל אחד מהרכיבים הללו ולמפגשים ביניהם. בעקבות הדיון שנעשה לקראת העבודה על התכנית לערכי היהדות רוזנק מגיע למסקנה כי הגישות להוראת המקורות היהודיים הרווחות כיום בבתי הספר היהודיים אינן יכולות לתת תשובות הולמות למפגש שבין המקורות היהודיים לבין הנוער היהודי שאינו מחויב למסורת היהודית. במילים אחרות, ה'ספרויות' (הגישות החינוכיות) השונות שבאמצעותן היהדות מוצגת לפני התלמידים אינן מספקות תשובה הולמת לבעיה. אף לא אחת מן הספרויות מצליחה להציג את המקורות היהודיים באופן השומר על האותנטיות שלהם ומבטיח את הרלוונטיות שלהם בעיני הלומדים. מקצת מן הגישות שומרות על האותנטיות של חומר הלימודים, אך הן מתעלמות מהרלוונטיות. לפיכך רוזנק גורס שהמחנכים המאמצים גישות אלה נמצאים 'במצב של מלחמה עם תלמידיהם' (Rosenak, 1986, p. 31). גישות אחרות מוותרות על האותנטיות ומתמקדות ברלוונטיות. משמעות הדבר שהן מתעלמות מכך ש'היהדות לא רק שואלת שאלות אלא יש לה גם מסר ייחודי' (שם, עמ' 40).

כדי להבין את המפגש בין הקורא בן ימינו (ומורים ותלמידים בכלל זה) לבין המקורות היהודיים רוזנק מאמץ את הגישה ההרמנויטית של הנס-גאורג גדמר (Gadamer, 1975): 'לפי תפיסה זו להבחנה בין המובן לבין המשמעותי אין מקום, כיוון שאיננו יכולים להבין את העבר אלא מתוך הסיטואציה ההיסטורית שלנו, המעניקה לנו משמעות מוקדמת של העבר' (Rosenak, 1995, p. 22).

אם כן, המפגש בין הקורא לטקסט הוא תהליך של מציאת איזון בין שתי נקודות ראות – זו של הכותב וזו של הקורא – עד ליצירת נקודת ראות משותפת. ההנחה היא כי אין משמעות מקורית וכי כל פרשנות מחדדת את משמעות הטקסט שהיא מפרשת ואף משנה אותו. כלשונו של גדמר, מתחולל כאן 'מפגש אופקים' בין הטקסט לקורא. בתהליך הקריאה הקורא מקשיב לטקסט בתשומת לב מרבית ומפגיש את נקודת הראות שלו עם נקודת הראות של הטקסט באופן שנוצר דו-שיח. בדו-שיח זה כל אחד – הטקסט והקורא – שומר על האותנטיות שלו. הספרות הנוצרת היא תולדת מפגש פרשני זה. על מנת להבטיח את האותנטיות ואת הרלוונטיות של המקורות היהודיים על קורא המצוי בשפה היהודית ליצור

ספרות שתשקף את הרלוונטיות המתחדשת של הטקסט היהודי. ספרות זו תצטרף לארון הספרים היהודי, תרחיב אותו ותעשיר אותו. 'כל דור חייב ליצור ספרות, שמא תישכח השפה או תהפוך להיות בלתי מובנת' (שם, עמ' 25).
 בחיפוש אחר הגישה החינוכית (ספרות), שתהיה גם אותנטית (תדבר בשפה יהודית) וגם רלוונטית (תאפשר לפתח ספרות המשקפת את שאלות האדם בן ימינו), רוזנק מוצא כי הגישה הערכית-דיאלוגית היא המתאימה. במובן זה התכנית לערכי היהדות היא ספרות המבקשת לתת תשובה חינוכית לבעיות דורנו ולהוסיף ממד רלוונטי לשפה היהודית שאנו מבקשים להנחיל לתלמידים. ברוח גישה זו נכתבו בשנים 1980–1992 יחידות לימוד של התכנית לערכי היהדות, נערכו סדנאות והשתלמויות מורים, ועוצבה גישה חלופית להוראת המקורות היהודיים.

'ספרות' ערכי היהדות במפגש עם המורים

התכנית לערכי היהדות עברה במשך השנים גלגולים רבים, והיא חיה לה עתה את חייה העצמאיים, מנותקת כמעט לחלוטין מהליווי של כותביה. בתי ספר רבים (מספרם בארץ ובתפוצות מגיע לעשרות רבות ואולי אף יותר מכך) רכשו את ספריה. בכמה בתי ספר מלמדים את התכנית כמערכת כוללת, באחרים מלמדים יחידות בודדות שלה בלא קשר למכלול היחידות המחייב. אחדים מהמורים מצהירים על נאמנות לתכנית בכללותה, אחרים מטמיעים מקצת מהרעיונות המצויים בה. רבים מהמורים מוסיפים משלהם לתכנית הכתובה. התגובות, יש לומר, אוהדות בדרך כלל. במובן מסוים התוצאה מפתיעה לטובה, אולי אף הרבה מעבר לציפיות של יוזמי התכנית וכותביה. המיקוד בממד האידיאלי-ערכי כספרות שאפשר להציג באמצעותה את היהדות לפני התלמידים נקלט לכאורה, התקבל והתממש בפועל בתהליך ההוראה. פרט לבתי ספר ולמורים שרואים חובה לעצמם ללמד מקורות יהודיים ברוח מסורתית-הלכתית, וחוז' ממיעוט קטן של מורים שסוברים כי ראוי ללמד את המקורות הללו בדרך מדעית-חילונית, רוב המורים רואים בגישה האידיאית-ערכית כיוון חינוכי ראוי ואפשרי.

מה הסיבה שמרבית המורים מקבלים את הממד האידיאלי-ערכי? תשובה אפשרית על שאלה זו מצויה במחקרים שערכנו בארץ בקרב מורים לתנ"ך (Shkedi & Nisan, in press; Shkedi, 1997; Shkedi & Horenczyk, 1995). במחקרים אלו בחנו את התפיסות האישיות והמקצועיות של המורים כלפי הוראת התנ"ך. נמצא כי האופן שהמורים תופסים את יהדותם או בלשון אחרת – השפה והספרות שהמורים מבטאים בה בחייהם האישיים את יהדותם (לאו דוקא בהקשר של עיסוקם כמורים) – אופן זה הוא הגורם השליט בתפיסתם של המורים את הוראת המקורות היהודיים. תפיסתם של המורים את יהדותם מקרינה על כל הגורמים השותפים להוראת התנ"ך. המורים נוטים להבין את תוכני הלימוד ברוח המאפיינת את תפיסתם התרבותית האישית, גם אם תכנית הלימודים הכתובה

מבקשת במפורש ללמד מסרים תרבותיים אחרים. נטייתם להבין את תוכני הלימוד ברוח התואמת את השקפתם התרבותית האישית היא כה חזקה עד שבמקרים רבים הם אינם מבחינים בפער שבין השקפתם התרבותית-האישית לבין ההשקפה התרבותית של התכנית, והם מייחסים לתכנית השקפות השונות מכוונות כותביה (Shkedi, 1998).

ברור שהמורים המלמדים מקורות יהודיים אינם עשויים מקשה אחת. תפיסותיהם היהודיות מהוות ביטוי למגוון ההשקפות היהודיות בימינו. אלו בצד אלו ניצבים מורים בעלי השקפה אמונית-דתית ובעלי השקפה חילונית, בעלי נטייה מסורתית ואלה הנוטים להדגיש את האוניברסלי והמודרני. עם זאת, ולמרות מגוון התפיסות היהודיות, נראה כי מרבית המורים מייחסים למקורות היהודיים קודם לכול ובראש ובראשונה משמעות אידאית-ערכית. אפשר להניח אפוא כי תפיסתם היהודית של מרבית המורים נוטה לייחס חשיבות לפן האידאית-ערכי של המקורות היהודיים. נראה שתפיסה זו היא המסבירה מדוע הממד האידאית-ערכי של התכנית לערכי היהדות מתאים למרבית המורים. מבחינה זו אפשר לומר כי היבטים חשובים של התכנית משיקים להבנות האישיות של המורים. במילים אחרות, ה'ספרות' של התכנית לערכי היהדות משיקה ל'ספרות' שהמורים מבטאים בה את יהדותם.

אך האם ספרות המורים אכן זהה לספרות המוצגת בתכנית לערכי היהדות? אולי מדובר רק בדמיון חיצוני בין שתי הספרויות, זו המוצגת בתכנית וזו הנתפסת בעיני המורים? עיון מדוקדק בספרות המאפיינת את התכנית לערכי היהדות מלמד כי התכנית אינה מסתפקת בהצגת אופיים הרעיוני-ערכי של המקורות היהודיים (כפי ששמתמע משם התכנית). התכנית מדגישה גם את הפן הדיאלוגי של המקורות הללו.

אם יכירו התלמידים בחשיבותה של הפרשנות ביהדות, אם הם ילמדו לראות ביהדות לא מקשה אמונית אחת, שאפשר רק לקבלה בשלמותה או לדחותה בשלמותה, הם יהיו נכונים יותר ללמוד את השפה ולהשתתף בדיאלוגים המתנהלים בה (Rosenak, 1986, p. 56).

לא פעם מתבקשים התלמידים לחשוף את השאלות שמאחורי תשובותיהם של פרשנים ומלומדים מן העבר או 'לשחזר' את מהלכו של ויכוח אשר הוליך למסקנה או למסקנות מסוימות [...] על המחנך להביא [לפני התלמידים] כמה וכמה גישות יהודיות הנוגעות לסוגיות חשובות ולהציגן כאפשרויות הפתוחות לפני האדם המודרני והמשכיל (שם, עמ' 58).

רוזנק סבור שאין מדובר בדיאלוג לשם דיאלוג, אלא בדיאלוג המצוי בתוך מסגרת מחייבת והחותר למטרה חינוכית ברורה.

אך חומר הלימודים היהודי איננו אך ורק דיונים וויכוחים. הדילמות הערכיות עצמן מבוססות על הצורך ליישם את עקרונות היסוד של היהדות.

לו הסתפקנו בהצגת שני הצדדים של כל בעיה, היינו מתעלמים מן העובדה החשובה שהיהדות נוקטת עמדה ברורה בכל הנוגע למהותם של ערכים ולהבחנה בין שתי אפשרויות או יותר, שכולן טובות, לבין [...] ההבחנה בין טוב לרע (שם, עמ' 76).

נראה אפוא כי התכנית לערכי היהדות מאופיינת במתח מתמיד בין שפה יהודית מחייבת וממסגרת לבין ספרות המתמקדת ברעיונות, בערכים ובדיאלוג מתמיד בין המקורות לבין התלמידים ובין המקורות לבין עצמם. התכנית לערכי היהדות לא רק מציגה ספרות אלא מציעה יחסי גומלין בין השפה לספרות. אפשר אולי לומר כי תכנית זו מבוססת על השפה היהודית ומדגישה את גבולותיה ואת הספרות הנגזרת ממנה. אפשר אם כן לאפיין את התכנית לערכי היהדות כספרות ערכית-דיאלוגית.

ראינו כי הפן הערכי של התכנית נקלט היטב בקרב ציבור המורים. אך האם גם את הפן האחר של התכנית – הפן הדיאלוגי, שבלעדיו התכנית מאבדת את אופייה ואת ייחודה – קלטו המורים? נראה כי לא כך הוא. רוזנק מודע לכך שיהודים בימינו, גם אם הם מקבלים את הרעיון של תפיסת החינוך היהודי כהנחלת שפה, חלוקים ביניהם בהגדרת השפה, בגבולותיה ובמקום שבו מסתיימת השפה ומתחילה הספרות. יתר על כן, רבים סוברים כי תיתכן ספרות יהודית שמקורה ב'שפות' זרות או לפחות כזאת הכוללת בתוכה השפעות של 'שפות' זרות. יהודים רבים עשויים לחלוק על הנחות היסוד של התכנית בעניין היחסים שבין השפה לספרות. 'יהודים בני זמננו חלוקים ביניהם בעניין הגדרת השפה. רבים אינם בטוחים כיצד הם עצמם היו רוצים שהיא תהיה; רבים אחרים אינם בטוחים כלל שהשפה, הספרות היהודית ועשיית הספרות [באמצעות השפה היהודית] מעניינות ומעסיקות אותם' (Rosenak, 1995, p. 245).

התבוננות מעמיקה בהתייחסותם של המורים לפן הרעיוני-ערכי של המקורות היהודיים מלמדת כי המורים דוברים במגוון שפות יהודיות. חלקם טוענים לאוטנטיות יהודית של שפתם, ואחרים מדגישים את הפן האוניברסלי דווקא. המורים מבינים באופן שונה את היחסים בין השפה היהודית לבין הספרות. חלקם אינו מקבל כלל את ההבחנה בין שפה לספרות ורואה בספרות חלק אורגני ובלתי משתנה של השפה. אומרת מיכל, מורה לתנ"ך בחטיבת הביניים:

המורה חייב לבוא וללמד את הטקסט לפי מה שהטקסט דורש. זה רוצה לומר, אני לא יכולה לקבל שמורה ילמד את התנ"ך כספר ספרות או כספר היסטוריה [...] המורה המלמד תנ"ך צריך לדעת שלתנ"ך יש השקפה דתית, והשקפה דתית פירושה אל"ף, ביי"ת, גימ"ל [...] עליו להביא את הטקסט עם המשמעות הערכית של התוכן מבלי לערב את האידאולוגיה האישית שלו בתפקיד.

מורים אחרים מטילים ספק בקיומה של שפה יהודית מחייבת ומסגרת, כפי שמשתקף מדבריה של פנינה, מורה לתנ"ך בבית ספר תיכון:

שתי מילים מפריעות לי: 'הכרחי' ו'יהודי'. בתפיסת העולם שלי שום דבר לא הכרחי. [...] הוא [התנ"ך] משמעותי מכיוון שכל העולם הנאור בנוי עליו. חשוב לדעת אותו לא מההיבט היהודי אלא כיצירת כל הזמנים [...] התנ"ך זה חלק מהבסיס לא רק של העם היהודי אלא של תרבויות שהתפתחו ממנו והלאה.

שתי המורות המצוטטות לעיל מלמדות בבתי ספר בעלי אוכלוסיית תלמידים דומה – בתי ספר ממלכתיים-כלליים. שני הציטוטים הללו מבטאים את שני הקצוות של קשת ההשקפות של המורים המלמדים מקורות יהודיים. הראשונה רואה בטקסט קודם כול, ואולי אך ורק, שפה יהודית מוגדרת ומחייבת ואינה מקבלת את האפשרות של כמה ספרויות שאפשר לבטא בהן את השפה. השנייה רואה בטקסט קודם כול, ואולי אך ורק, ספרות, בלי מחויבות לשפה יהודית מוגדרת ומחייבת. הדוגלים בהשקפה זו גורסים שאם קיימת שפה כזאת, היא אינה יהודית אותנטית אלא היא שפה אוניברסלית, פרי ההגות האקדמית-מדעית. שתי המורות המצוטטות לעיל, כל אחת בדרכה, מחשיבות קרוב לוודאי את הצגת הפן הרעיוני-ערכי של הטקסט, ומתוך כך שתיהן עשויות להתחבר לתכנית לערכי היהדות. אלא שהספרות שהן יוצרות, קרי האופן שבו הן מלמדות, שונה בצורה בולטת מזו שכיוונו אליה כותבי התכנית. המורה הראשונה תדגיש את הפן הערכי המחייב של הטקסט ותשלול קרוב לוודאי את האופי הדיאלוגי שהתכנית מציעה; השנייה עשויה להדגיש את הפן הדיאלוגי של התכנית, אך היא תשלול לחלוטין את אופיים היהודי והמחייב של הערכים שבטקסט.

השאלה מדוע רק היסוד הערכי נקלט בקרב המורים ומדוע דווקא היסוד הדיאלוגי לא נקלט יכולה להיות מוסברת אפוא על פי מידת ההלימה (או חוסר ההלימה) שבין השפה וה'ספרות' הערכית-דיאלוגית של התכנית לערכי היהדות לבין 'שפתו' ו'ספרותו' של כל אחד מהמורים. כשם שהיסוד האידאיו-ערכי נקלט משום שהוא נמצא בהלימה עם עולמם של המורים, כך היסוד הדיאלוגי לא נקלט משום שהוא אינו נמצא כנראה בהלימה עם תפיסותיהם של מרבית המורים. במילים אחרות, נראה שהמורים קולטים ומאמצים את היסודות המצויים בהלימה עם עולמם ועם תפיסותיהם ומתעלמים מכל היסודות האחרים. באופן זה נמצא כי מרבית המורים אינם מאמצים, או אפילו קולטים, את מלוא הרעיונות החינוכיים והתרבותיים הגלומים בתפיסה הערכית-דיאלוגית של התכנית לערכי היהדות.

השפה החינוכית של המורים

המפגש בין המורים לבין התכנית לערכי היהדות תואר לעיל כמפגש בין השפות

והספרויות של התכנית לערכי היהדות ושל המורים. זהו מפגש המתאפיין במתן משמעותיות שונות לאותם תכנים, משמעויות שהבנייתן מתרחשת אגב שימוש בשפות יהודיות שונות. השפות המשקפות את התפיסות היהודיות מכונות 'שפות תרבותיות'. הצבעתי על כך שתהליך הפעלת התכנית לערכי היהדות הביא למפגש בין שפות תרבותיות שונות זו מזו: השפה התרבותית המשקפת בתכנית לערכי היהדות והשפה התרבותית של המורים המפעילים את התכנית. כל אחד מן המורים קורא את התכנית לערכי היהדות באמצעות השפה התרבותית שלו ויוצר תכנית לימודים חדשה המשקפת ספרות שאינה זהה, או לעתים אף אינה דומה, לכוונות המקוריות של מעצבי התכנית. האם השפות התרבותיות הן השפות היחידות המשתתפות במפגש שבין התכנית לערכי היהדות לבין המורים? נראה כי עולם ההתייחסויות של המורים (ושל מרבית בני האדם) מזמן להם שימוש בכמה שפות בהקשרי חיים נבדלים. אפשר להצביע על שפה נוספת אחת לפחות השותפה במפגש של המורים עם התכנית לערכי היהדות. בתהליך הקריאה של המקורות היהודיים המורים מבטאים נוסף על השפה התרבותית (השפה היהודית שלהם) גם את השפה המקצועית, היא השפה החינוכית. נראה אפוא כי הספרות שהמורים יוצרים (במקרה זה האופן שבו שהם תופסים את תכנית הלימודים ואת הוראת המקורות היהודיים) היא יצירה שאבני היסוד שלה מורכבות משתי שפות לכל הפחות – השפה התרבותית והשפה החינוכית. נראה כי המורים שונים זה מזה לא רק בשפה התרבותית שלהם אלא גם בשפה החינוכית המאפיינת אותם.

מורכבות המפגש בין המורים לבין התכנית לערכי היהדות מפנה את תשומת הלב לא רק למפגש בין השפות התרבותיות, זו של המורים וזו של התכנית לערכי היהדות, אלא גם למפגש שבין השפות החינוכיות לשפה התרבותית, קרי המפגש שבין השפה התרבותית של ערכי היהדות לשפה החינוכית של כל אחד מן המורים. מנקודת ראות זו נראה כי העובדה שרוב המורים לא אימצו את היסוד הדיאלוגי המוצע בתכנית לערכי היהדות מצביעה על האפשרות שהיסוד הדיאלוגי בתכנית נמצא בחוסר הלימה לא רק, או לאו דווקא, עם השפה היהודית שלהם אלא גם, או אך ורק, עם השפה החינוכית שלהם. ייתכן כי תפיסת ההוראה כדיאלוג מתנגשת עם האופן שבו הם תופסים את תלמידיהם. מדובר בשאלות כגון אלה: כיצד המורים סבורים שתלמידיהם לומדים ומה מניע אותם ללמוד? כיצד המורים סבורים שאפשר להבטיח את הקשב של התלמידים? האם תהליך ההוראה הדיאלוגי אכן מאפשר את התמקדות התלמידים בתכנים הנלמדים ואת הקליטה היעילה של החומר הנלמד? אפשר שיש כאן התנגשות עם תפיסת המורים את תפקידם. נשאלות שאלות כגון: האם המורים רואים בעצמם מעבירי ידע (קרוב לוודאי שכן) או מזמני תהליך למידה? אם אכן המורים מבינים את תפקידם קודם לכול כמעבירי ידע, האם הגישה הדיאלוגית מאפשרת לעשות זאת בצורה יעילה? ייתכן כי ניהול השיעור בדרך דיאלוגית עומד בסתירה למה שהמורים סבורים כי האחרים – ההורים, המנהלים, מערכת החינוך ואפילו התלמידים עצמם – מצפים

מהם שיבצעו בכיתה. ייתכן שראיית ההוראה כדיאלוג עומדת בסתירה לאופן שבו המורים תופסים את אופיים של תוכני הלימוד והטקסט היהודי.

המחקר העוסק בעולם המורים וההוראה מאפשר להרחיב את היקף התחולה של המושגים 'שפה' ו'ספרות' שרוזנק מציע מהקשר הנוגע להבנת תוכני הלימוד בלבד לדיון העוסק בתופעת ההוראה בכללה, על כל רכיביה. בספרות העוסקת בחקר עולם המורים וההוראה רווח בשנים האחרונות השימוש במושגים הדומים למושגים שרוזנק משתמש בהם. בשעה שרוזנק משתמש במושגים 'שפה' ו'ספרות' כדי לבטא את מהותה של היהדות בתהליך ההוראה (ובכך הוא תורם תרומה חשובה להבנת אופיים ומקומם של תוכני הדעת בתהליך ההוראה), השימוש במושגים 'נרטיב' ו'סיפור' בהקשר של ההוראה, הרווחים בספרות המחקרית, מבטא את העולם האישי והמקצועי של המורים (Bruner, 1996; Connelly & Clandinin, 1988, 1990; Gudmundsdottir, 1991). המושגים 'נרטיב' ('סיפור' בעברית) ו'סיפור' מופיעים לעתים קרובות כמושגים חופפים. נראה כי אפשר להבחין ביניהם. בשעה שהנרטיב משקף את תהליך החשיבה, הידע ומציאת המשמעות, או בקיצור השפה, הסיפור הוא התוצר של השפה הנרטיבית. החלת מושגים אלו על התכנית לערכי היהדות מאפשרת להציע ראייה חינוכית המבטאת את מכלול הידע והלך המחשבה של המורים.

המתבונן מבחוץ, הצופה במורים והמאזין לשיח שלהם מתקשה לייחס למורים שפה מקצועית ייחודית (Lortie, 1975; Jackson, 1990). אף המורים עצמם אינם נוטים לייחס לעצמם שימוש בשפה מקצועית. הם מושפעים מהעובדה כי עולם ההוראה, אורחותיהם של המורים, 'סודותיהם', ואף מרבית המונחים השגורים בפייהם חשופים בפני כול ולא פעם שגורים בפייהם של שאינם מורים.

אולם שפה היא יותר מאוסף מילים, משפטים וסמלים. השפה משקפת את המשמעות שבני האדם נותנים למילים, למשפטים ולסמלים (Geertz, 1973). אנו מוצאים בני אדם שונים זה מזה, המשתמשים באותם מילים, משפטים וסמלים ועם זאת 'מדברים' בשפות שונות זו מזו. כדי להכיר את שפת המורים לא די להאזין לשיח שלהם או לצפות בהם מבחוץ. הכרחי לדחור לעולמם הפנימי ולבחון מקרוב את המשמעות שהם נותנים למה שהם אומרים ולמה שהם עושים ולקשר שבין אמירותיהם למעשיהם. ג'וסף שוואב (Schwab, 1969) היה אולי הראשון שהצביע על הצורך להבחין בשפה המשקפת את הקשר שבין ידע המורים למעשיהם ובין מה שהם עושים לאופן שבו הדברים מתוארים. מתוך כך הצביע שוואב על השפה 'פרקטית' (להבדיל מהשפה ה'תאורטית') כמשקפת את מעשה ההוראה. שפה שאינה פרקטית אינה משקפת את מעשה ההוראה ואינה מאפשרת שיח מקצועי משמעותי בין המעורבים במעשה ההוראה והבנה נכונה של תופעת ההוראה (Reid, 1983).

השפה אפוא היא היא הביטוי לידע ולחשיבה. ז'רום ברונר (Bruner, 1985) (1996) מבחין בין שני אופני ידע וחשיבה אנושית. האחד קרוי בפיו 'הידע הפרדיגמטי' (אך מכונה בפי אחרים גם 'ידע פוזיטיביסטי', 'ידע מדעי' 'ידע

אובייקטיביסטי' ועוד), והשני מכונה 'הידע הנרטיבי'. הידע הפרדיגמטי בא לידי ביטוי בשפה המאופיינת באמירות קצרות ותמציתיות, מציג את הדברים בדרך של הכללה נטולת התייחסות להקשר ולמצבים משתנים ומאופיין בעקיבות לוגית ובאמירות תאורטיות. השפה המשקפת את הידע הפרדיגמטי מובעת במיטבה בניסוח קצר וקולע. לעומת זאת 'הידע הנרטיבי' משתקף בשפה המאופיינת בתיאור סיפורי בעל עלילה, עשיר בפרטים, בהתפתחות ובשינויים בהקשר.

מקורה של התפיסה הנרטיבית בהשקפה שהאדם הוא ביסודו בעל חיים היוצר והמספר סיפורים והחי בעולם סיפורי (Connelly & Clandinin, 1988; 1990). לפי תפיסה זו בני האדם חולמים ביום ובלילה באמצעות סיפורים. הם נזכרים, מנבאים, מקווים, מתייאשים, מאמינים, מטילים ספק, מתכננים, משנים, מבקרים, בונים, לומדים, שונאים ואוהבים באופן נרטיבי (Widdershoven, 1993). אפשר לטעון כי בני האדם חיים את חייהם באופן נרטיבי (Bruner, 1985; 1990) וכי היכולת ליצור סיפורים היא טבע האדם ולא אמנותו או אומנותו. במילים אחרות אפשר לטעון כי יכולת זו היא תוצאה של הליך חשיבה נרטיבי, האופייני לאדם (Beattie, 1995; Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998).

הלך המחשבה הנרטיבי מבטא את המשמעות שבני האדם נותנים לעולם, את הפרשנות שהם מעניקים להתרחשויות ואת נקודות הראות שדרךן הם מתבוננים בעולם (Gudmundsdottir, 1995). בני האדם אינם חווים משהו באופן אובייקטיבי, 'האמת' של סיפור חייהם אינה אמת היסטורית או מדעית אלא מה שיכול להיקרא 'אמת נרטיבית' (Bruner, 1990). הנרטיבים הם הדרך שבה בני האדם נותנים משמעות להתנסויותיהם בהתייחסותם לעצמם ולמפגשיהם עם גורמים אחרים – אנושיים, לא אנושיים ורעיוניים. בדרך הנרטיבית בני האדם מוצאים משמעות בעברם ויוצרים מטרות לעתיד; בדרך הנרטיבית הם יוצרים את הסיפורים המשקפים את יהדותם. באופן זה המורים יוצרים את הספרות המשקפת את חייהם המקצועיים. סיפורים, שלא כמו תמונות צילום, לעולם אינם העתק של מראות העולם. סיפורים הם הפרשנות לעולם.

אם בעבר סיפורי המורים היו ההוכחה להיעדרה לכאורה של שפה מקצועית חינוכית, הרי לאחרונה גוברת ההכרה כי סיפורי המורים משקפים את מעשה ההוראה וכי הם שנותנים את הביטוי לשפה המקצועית של המורים (Bruner, 1991; Carter, 1993; Gudmundsdottir, 1996). שפתם הנרטיבית של המורים באה לידי ביטוי בסיפוריהם (ובלשונו של רוזנק – ה'ספרות'). בעזרת הסיפורים הללו המורים מבטאים את הידע המקצועי שלהם. הספרות הייחודית של המורים מבוססת על שפה נרטיבית ייחודית להם. היחסים שבין השפה החינוכית לספרות החינוכית דומים ליחסים שבין השפה התרבותית לספרות התרבותית, כפי שתיאר אותם רוזנק (ראה לעיל).

השפה היא שפה הקרובה להתנסות, שפה של רגש, מוסר ואסתטיקה. זו שפה של דימויים, פילוסופיה אישית, כללים, עקרונות מעשיים, מקצבים,

מטפורות ואחדות נרטיבית [...] זו שפה של עשייה. השפה היא, אם כן, הדבר שאנו משתמשים בו על מנת לספר את הסיפורים שלנו. זו שפה של התנסות חינוכית המשוקעת בזמן: בעבר, בהווה ובעתיד שלנו (Connelly & Clandinin, 1988, pp. 59–60).

ההכרה כי ההוראה (הספרות של המורים) מבטאת שפה נרטיבית ייחודית נגזרת מההנחה הרווחת בשנים האחרונות בקרב חוקרי התחום כי למורים יש ידע ודרכי חשיבה מקצועיים ייחודיים. הידע המקצועי של המורים הוא ידע חינוכי, הממזג היבטים מגוונים רלוונטיים לעולם ההוראה: ידע התכנים, ידע התלמידים, ידע דרכי ההוראה, ידע חומרי הלימודי, ידע המטרות, ידע המורים את עצמם ועוד. זהו ידע אישי, ייחודי לכל מורה, תלוי תוכן, דינמי, משתנה, תלוי הקשר, עובר תמורות על ציר המקום והזמן. ידע זה בא לידי ביטוי בשפתם הנרטיבית הייחודית-מקצועית של המורים (Gudmundsdottir, 1995). באמצעות שפתם המורים בונים את הספרות (קרי הסיפורים) שלהם. אין פירושו של דבר שמדובר בהכרח בשפה מפותחת, שכל רכיביה ברורים למשתמשי השפה עצמם או לחוקרים. ההוראה היא הספרות שהמורים יוצרים; הספרות של המורים היא מעשה ההוראה שלהם. זוהי ספרות שיותר משהיא חרותה בכתב, היא מתבטאת במעשה. המורים נתפסים אפוא כמספרי סיפורים. הם חיים את חייהם המקצועיים אגב יצירה שאינה פוסקת של סיפורים. תהליך ההוראה ותכנון ההוראה נתפסים כתהליך של בנייה והבניה מחדש של סיפורים (Elbaz, 1991). 'חינוך הוא תהליך הבניה והבניה מחדש של סיפורים אישיים וחברתיים. מורים ותלמידים הם מספרי סיפורים ומשתמשים כדמויות בסיפורי עצמם ובסיפוריהם של אחרים' (Connelly & Clandinin, 1990, p. 2).

ערכי היהדות בכיתה

ההנחות הרווחות בשנים האחרונות על ידע המורים, על חשיבתם ועל הספרות המשקפת את הידע והחשיבה שלהם נוטות לראות בהוראה תהליך הבנייתי (קונסטרוקטיביסטי) (Richardson, 1997). בתוך פעולת ההוראה ובתוך החשיבה על ההוראה המורים מבנים את תפיסת ההוראה ואת תפיסת רכיבי ההוראה שלהם. הם מבנים את האופן שהם תופסים את התלמידים, כולל הדרך שהתלמידים מבינים באמצעותה את הסביבה הלימודית, את חומרי הלימוד ואת תכנית הלימודים המוצעת להם. הבניית ההוראה היא אישית ומשתנה ממורה למורה ומסיטואציית הוראה אחת לאחרת.

אופייה ההבנייתי של ההוראה מתבטא כבר בשלבים הראשונים של המפגש בין המורים לבין תכנית הלימודים. את התופעה הזאת אדגים להלן בממצאי מחקר שהפגיש עשרות מורים עם קטעי טקסט ועם מערך פעילויות של אחת

מיחידות התכנית לערכי היהדות (Shkedi, 1998). במהלך המחקר התבקשו המורים להסביר כיצד הם מבינים את התכנית הכתובה ואת כוונות כותביה ולהביע את דעתם על התכנית. התברר כי המורים, הקוראים בדיוק את אותה הספרות (יחידת לימוד בתכנית הלימודים), מבנים תכנית לימודים ייחודית להם. חלק מהמורים סבורים שהתכנים המוצעים בתכנית רלוונטיים; אחרים אינם בטוחים בכך כלל ועיקר. חלק מן המורים מוצאים כי התכנית מדגישה ערכים אוניברסליים במהותם; אחרים סבורים שהתכנית מטעימה דווקא את המסרים היהודיים-מסורתיים.

דבריה של אחת המורות מייצגים, כפי שהתחוויר במחקר, את דעתם של מורים רבים. בהתייחסה לפרק מסוים במדריך למורה של תכנית הלימודים היא אומרת: 'בא לידי ביטוי הרקע הדתי של המחברים. ממש רואים את זה [...] כאן הם מציגים גישה פלורליסטית, וזה מאוד חשוב שזה לא בא לכפות דעה מסוימת אלא נותנים חופש בחירה' (אריאלה, מורה בחטיבת הביניים).

בשעה שספרות ערכי היהדות נתפסת בעיני המורה כבעלת השקפה דתית פתוחה, מורים אחרים, הקוראים את אותו הפרק במדריך למורה, טוענים כי לכותבים יש כוונות דתיות מיסיונריות. אחת המורות אומרת על כך: 'יש לי הרגשה שיש כאן דגש על חזרה בתשובה. זה קצת מפריע לי' (חיותה, מורה בחטיבת הביניים). ומורה אחר מביע את דעתו: 'יש כאן המון הטפה ודידקטיקה [...] כך זה, ותלמד מזה להיות טוב ולהאמין בה' [...] כך אני הבנתי. יכול להיות שהם לא התכוונו להאמין בה, להיות אדם אחראי, כל מיני מטרות חינוכיות בדרך של שטיפת מוח [...] מה שמאוד דומה דרך אגב לחינוך הדתי [...] אני בעד המטרות, אבל תפתחו לדיון' (רוני, מורה בתיכון). ובתגובה לאותו פרק בדיוק אחרים סבורים דווקא כי מדובר בספרות הנשמעת חילונית ואוניברסלית: 'מה שמוצע כאן מתקיף את הנושא אחרת. הרבה יותר פלורליסטי ומציע תכנית להוראת הנושא לאו דווקא בגוון דתי. עולות כאן עמדות אוניברסליות' (ריקי, מורה בבית הספר היסודי).

נראה אפוא כי כבר בתהליך קריאת תכנית הלימודים המורים מבנים את התכנית באופן השונה מהספרות שיצרו כותבי התכנית, ולא פעם אף הרחק מכוונותיהם. המעבר מתכנית הלימודים להוראה בכיתה מגדיל קרוב לוודאי עוד יותר את הפער בין הספרות של הכותבים לספרות של המורים.

במפגש הקוריקולרי שבין ספרות ההוראה המוצעת בתכנית לערכי היהדות לבין ספרות ההוראה של המורים חסרה הלימה. חסר זה גורם למורים להבנות את תכנית הלימודים המוצעת להם באופן הקרוב לתפיסת ההוראה המקורית שלהם או בדרך התואמת אותה. פירושו של דבר שספרות ההוראה שהמורים יוצרים מאמצת כמה יסודות ורעיונות מהצעת התכנית לערכי היהדות, מצרפת יסודות אחדים ודוחה יסודות אחרים או מתעלמת מהם. במפגש בין המורים לבין התכנית לערכי היהדות המורים יוצרים למעשה ספרות הוראה של מקורות יהודיים, השונה מהספרות שהציעו כותבי התכנית.

ספרות ההוראה של המורים

סיפוריהם של מורים מנוסים מתייחסים לתכנים דיסציפלינריים, לתהליכים חברתיים, למטלות לימודיות, לידע התלמידים ולעצמם (Carter, 1993). סיפורים אלו מתפתחים מתוך המפגש של המורים עם מצבי הוראה רבים, עם תוכני לימוד מגוונים ועם תלמידים שונים זה מזה (Gudmundsdottir, 1995). רוב המורים אינם מודעים לסיפורים של עצמם ולא לשפה הנרטיבית שלהם. הם אינם מודעים להיותם יוצרי ספרות ייחודית, המשקפת את ההתמודדות האישית שלהם עם ארגון ההוראה ועם תכניות הלימודים. במקרים רבים הם מגלים את הסיפורים שלהם כאשר הם צריכים להסביר את הפעילות שלהם למישהו אחר (Gudmundsdottir, 1990).

המורים אינם המקצוענים היחידים המאופיינים בהלך מחשבה נרטיבי. ייחודם המקצועי הבולט מובע בספרות שהם יוצרים. מדובר בספרות המשתקפת במעשה ההוראה ובאופן שהמורים מתארים את מעשה ההוראה ואת שיקולי הדעת המנחים אותם. כאן מתבטאים במובהק המאפיינים הייחודיים של המורים, שספרותם נבדלת מספרותם של מקצוענים אחרים. ספרות המורים במיטבה מאופיינת בעלילה מהירה (הצורך לקבל הכרעות מהירות ולפתור במהירות בעיות מזדמנות), בדינמיקה בלתי פוסקת (העלילה משתנה מרגע לרגע) ובדילמות (ההכרעה כרוכה בהתמודדות עם חלופות שאינן חד-משמעות ונראות שוות ערך). ספרות המורים כרוכה בהכרעות ערכיות (ההכרעות מונחות לא פעם על ידי ההבחנה שבין טוב לרע או בין טוב לטוב פחות) וחותרת למימוש בדרך של פעולה מכוונת (מעשה ההוראה מחייב את המורים להחליט החלטות ולבצע אותן).

סיפורי המורים מגוונים ומושפעים מההקשרים השונים שבהם הם חיים ופועלים. הסביבה הטבעית שהמורים חיים בה ומבטאים בה את מקצועיותם היא הכיתה. אולם המורים חיים את חייהם המקצועיים בסביבות נוספות. חלק מזמנם המקצועי הם באים במגע עם אנשים בסביבה שמחוץ לכיתה. בכל יום הם חוצים את הגבולות בין הסביבות שהם פועלים בתוכן. הסביבה שמחוץ לכיתה היא סביבה שבה נמצאים אנשים רבים שאינם מורים ושיש להם דעות בכל הקשור להוראה הראויה ולמה שטוב לילדים. מחוץ לכיתה המורים נפגשים עם מורים אחרים, עם מנהלים, מפקחים, הורים, מומחי תוכן, מומחי חינוך וכותבי תכניות לימודים. הספרות שהמורים יוצרים במפגשיהם עם אנשים שאינם מורים שונה מהספרות שהם יוצרים אגב ההתנסות בחוויה החינוכית המתרחשת בין כותלי הכיתה. ג'ין קלנדינין ומייקל קונלי (Clandinin & Connelly, 1996) מציעים שלושה סוגי ספרות ('סיפורים' בלשונם) שהמורים מבנים בשלוש סביבות שבתחומן הם חיים את חייהם המקצועיים: 'הספרות הסודית', 'הספרות הקדושה' ו'ספרות הכיסוי'.

בהקשר לנדון במאמר זה מעניינת ההבחנה בין הספרות הקדושה לספרות

הסודית. את הספרות שהמורים מבנים במפגשם עם גורמים אקדמיים, עם קובעי מדיניות, עם מורי מורים בהכשרה ובהשתלמויות, עם מומחים למקצועות המשיקים להוראה ועם ספרים ומאמרים ותכניות לימודים אפשר לכוונת 'ספרות קדושה'. סוג ספרות זה מובנה בידי המורים והופך להיות חלק מעולמם המקצועי, ארוג בטרמינולוגיה הלקוחה מגורמים חיצוניים לבית הספר: העולם האקדמי, העולם הפוליטי, עולם המחשבה שמחוץ לחינוך, גורמים המציבים קנה מידה לאיכות בעולם ההוראה וכדומה. סוג ספרות זה מאופיין בשימוש אינטנסיבי בשפה המקובלת בעולמם של הגורמים שמחוץ לכיתה ובסיפורים המגבילים עצמם להיבטים מסוימים של תהליך ההוראה ולא למכלול המורכב. הבניית 'הספרות הקדושה' מאפשרת למורים לעצב את זהותם כאנשים משכילים, מקצועיים ומעורבנים.

במקרה של הוראת ערכי היהדות אפשר לומר כי מורים המקיימים שיח ושיג עם כותבי תכנית הלימודים עשויים להשתמש בשפה התרבותית של הכותבים ולהציג את הספרות הנוצרת במעשה ההוראה אגב שימוש משמעותי בשפה זו. מורים אלו יימנעו מלתת ביטוי של ממש לשפה החינוכית שלהם. הבחירה (המודעת או הלא מודעת) שהמורים עושים כדי להציג את מעשה ההוראה ואת השיקולים שהביאו אליו באמצעות השפה התרבותית בלבד וההימנעות משימוש בשפה החינוכית אינן מאפשרות להם לחשוף את מורכבותו של סיפור ההוראה. אמנם שימוש בשפה התרבותית כבשפה המתארת את מעשה ההוראה יכול להציג את המורים באור אינטליגנטי ומשכיל ולהקנות להם את אהדת כותבי תכנית הלימודים, אך ספק אם הוא ישקף את שהם עושים באמת בכיתה.

בד בבד עם הסיפורים ה'קדושים' שהמורים יוצרים בעזרת השפה התרבותית, הם יוצרים גם ספרות אחרת, שונה באופייה מהספרות הקדושה. הספרות הזאת נוצרת בין כותלי הכיתה ומבוססת על השפה הנרטיבית המקצועית-חינוכית של המורים. לעומת העולם שמחוץ לכיתה, שהוא עולם פרוץ ופתוח, הכיתות הם מקומות מוגנים, מבודדים יחסית, ובהן המורים מרגישים חופשיים להשתמש ב'שפתם' ולהבנות את סיפוריהם המקצועיים. קלנדינין וקונלי (שם) מכנים את הספרות שהמורים מבנים בתוך עולם הכיתה 'הספרות הסודית' (ובלשונם – 'סיפורים סודיים'). ספרות זו, שלא כספרות הקדושה המתבטאת ברעיונות ובמילים והעושה שימוש בשפה הנרטיבית-חינוכית של המורים, מתבטאת בעיקר במעשים, קרי מעשה ההוראה. מבחינה חינוכית הספרות הסודית מורכבת לאין שיעור מהספרות הקדושה, ומקורותיה ה'ספרותיים' רבים. היא כוללת את האופן שבו המורים תופסים את עצמם ואת תלמידיהם, את הדרך שבה הם מבינים את תחומי התוכן, את זהותם המקצועית, את תפקידם, את ציפיות החברה, ההורים והתלמידים מהם, את חוויותיהם ואת ניסיונם בכיתה ומחוצה לה ועוד. תהליך הבניית הספרות הסודית הוא תהליך דינמי, תלוי הקשר ומשקף היענות לערכים קבועים ולמצבים משתנים.

הספרות הסודית היא 'סודית', כי השפה הנרטיבית שהיא נוצרת ממנה היא

בראש ובראשונה שפת מעשים ולא בהכרח שפת מילים כתובה. היא 'סודית', כי רבים מרכיביה בלתי מודעים ליודע עצמו, דהיינו המורה (Clandinin & Connelly, 1996; Polanyi, 1967). הספרות הסודית עשויה להפוך למילים דבורות (אם כי לעולם לא בשלמותה) כאשר המורים יספרו את סיפור ההוראה שלהם למורים אחרים או לאנשים הנתפסים בעיניהם ראויים להיות שותפי סוד לחוויית ההוראה (Schon, 1987). גם הספרות הקדושה וגם הספרות הסודית, שתי ספרויות העומדות לעתים קרובות בסתירה זו לזו, משקפות את העולם המקצועי של המורים. אולם הספרות הסודית, היא ורק היא, משקפת את החוויית ההוראה.

מפתחי תכניות לימודים, מורי מורים וחוקרים הבאים במגע עם מורים נתקלים לרוב בספרות הקדושה של המורים (ביטוי לשפה שאינה שפת ההוראה דווקא) או בספרות הכיסוי שלהם (Clandinin & Connelly, 1996). זו הספרות שהמורים מוכנים לחלוק עם מי שנמצא מחוץ לעולם הכיתה, והיא המבטאת את קצה קצהו הגלוי של הקרחון של סיפורי המורים. ספק אם כל האנשים המזכירים לעיל נפגשים עם הספרות הסודית של המורים, זו המשקפת את הידע החינוכי שלהם. כבואנו לבחון את מידת ההטמעה של התכנית לערכי היהדות בקרב המורים ראוי כי נדע להבחין בין מה שהמורים מוכנים לחלוק עם הוגי התכנית וכותביה ('הספרות הקדושה' או 'ספרות הכיסוי') לבין מה שהם עושים בפועל בתהליך ההוראה ('הספרות הסודית').

שתי שפות – ספרות אחת

ספרות ההוראה של המורים מורכבת למעשה משתי שפות רלוונטיות להוראת המקורות היהודיים: 'השפה התרבותית' ו'השפה החינוכית'. יסודותיה של ספרות ההוראה מכילים אבני בניין הלקוחות משתי השפות גם יחד. הצירוף של שתי השפות בספרות המורים שונה ומשתנה ממורה למורה, מזמן לזמן ומסיטואציית הוראה אחת לאחרת. ספרויות אלו נמצאות בהלימה עם תפיסתם של המורים את היהדות מזה ועם תפיסתם את ההוראה מזה. לשון אחר, המורים יוצרים ספרות הוראה של מקורות יהודיים, הנמצאת בהלימה הן עם השפה התרבותית שלהם הן עם השפה החינוכית שלהם. המשקל הסגולי של כל אחת מהשפות משתנה מספרות מורים אחת לאחרת. ספרות המורים המלמדים את ערכי היהדות משקפת מפגש כפול – המפגש שבין השפה התרבותית של הכותבים לשפה התרבותית של כל אחד מהמורים והמפגש שבין השפה התרבותית של הכותבים לשפה החינוכית של כל אחד מהמורים.

כפי שנאמר לעיל, במפגש שבין השפה התרבותית של המורים לבין השפה התרבותית של כותבי תכנית הלימודים (המשקפת תפיסת יהדות מסוימת) המורים קולטים ומאמצים רק את היסודות של השפה התרבותית של כותבי התכנית הנמצאים בהלימה עם עולמם ועם תפיסותיהם ומשנים את היסודות שאינם

מתאימים לשפתם התרבותית או מתעלמים מהם כליל. נראה כי במפגש שבין השפה החינוכית של המורים לבין השפה התרבותית של הכותבים התמונה מורכבת אף יותר.

תפיסתה החינוכית של התכנית לערכי היהדות מנוסחת במושגים שמקורם בתפיסתה התרבותית. המגמה של רוזנק להגיע לרלוונטיות ולאונטיות של תוכני הלימוד מעידה על המשקל הרב שניתן לשיקולים החינוכיים בבניית התכנית. אכן, התכנית מדגישה את דאגתה לא רק לצורכי החברה והתלמידים (כחלק מהחברה), אלא גם לעניין של התלמידים בתכנים המוצגים לפניהם. התכנית גם מנסה להציע תשובות שעשויות לעניין את התלמידים. אף שרוזנק ועמיתיו כותבי התכנית מונעים על ידי הנעה חינוכית ברורה ואף מציגים תפיסה חינוכית ברורה, בכל זאת הם משתמשים בשפה התרבותית כדי להסביר, ובעיקר כדי להצדיק, את הכיוון החינוכי שלהם.² בספרות של התכנית לערכי היהדות הרעיונות התרבותיים והרעיונות החינוכיים מצויים זה בצד זה בהרמוניה מלאה, המאפשרת להסביר שיקולים חינוכיים בעזרת השפה התרבותית.

בעולם של המורים, דהיינו בספרות ההוראה שלהם, ההרמוניה הזו אינה קיימת כלל ועיקר. בספרות ההוראה של המורים מתרוצצים להם בערבוביה מושגים חינוכיים ומושגים תרבותיים. כאן יש מתחים, סתירות ודילמות, ואין בכוחה של ספרות המנוסחת כהלכה לצפות את מורכבות התופעה ולפתור אחת ולתמיד את הבעיות המתעוררות בה.

לעתים מזומנות השימוש שכותבי התכנית לערכי היהדות עושים בשפה התרבותית (הערכית-דיאלוגית) לצורך הצגת רעיונות חינוכיים מסיח את תשומת הלב של המורים מהשיקול החינוכי שהנחה את בחירת הטקסטים ואת הפעילויות המוצעות. במקרים כאלה המורים רואים בכתוב מסר תוכני-תרבותי ומתעלמים מהפן החינוכי שלו. בשעה שהכותבים רואים לנגד עיניהם תלמיד פתוח, מתעניין ומתדיין ומפתחים את תכנית הלימודים בהתאם, המורים מצמצמים לעתים את תגובתם לתכנית הלימודים ומתרכזים רק בהיבט התוכני-תרבותי של הלימוד.

ללמד תנ"ך זה ללמד אורח חיים, זה ללמד אמונה, ללמד מצוות [...] יש קדושה לטקסט עצמו, לא בהכרח חשוב התוכן [...] עצם הלימוד יש לו ערך. יכול להיות אפילו משהו שלא יבין את מה שהוא לומד (אורנה, מורה בחטיבת הביניים).

אני בהחלט רואה בכך שליחות לשחרר את החזקה של הדתיים על התנ"ך [...] אני מנסה להעביר להם את המסר שאם לראות את היהודי המקראי, אז מי שקרוב אליו יותר זה אנחנו (אביה, מורה בתיכון).

2 במדריכים למורה משולבים התייחסויות דידיקטיות ומנוחים הלקוחים משדה ההוראה, אך אין בהם כדי להעתיק את הספרות לשפה חינוכית.

אורנה ואביה, הראשונה דתייה והשנייה חילונית, מתמקדות במסר התרבותי שהן מבקשות להעביר לתלמידים ומתעלמות מהמחיר החינוכי של החלטתן. נראה כי השימוש של כותבי התכנית בשפה התרבותית אינו מעודד את המורות הללו להתייחסות חינוכית. כל אחת מהן דוברת בשפה תרבותית משלה, ושתיהן אינן מתייחסות כלל לרעיון שראוי להציג את התכנים היהודיים לפני התלמידים בדרך 'אותנטית' ו'רלוונטית'. שתיהן מתעלמות מהשיקול החינוכי המנחה את הכיוון הזה. המוטיב התוכני-תרבותי עומד בראש סולם השיקולים שלהן כבואן לשאול את עצמן כיצד להציג את התכנים לפני התלמידים, וניסוח התכנית בשפה התרבותית מקל עליהן להתעלם מהשיקולים החינוכיים.

במקרים רבים תגובת המורים הפוכה לזו שצוטטה לעיל. הספרות, הכתובה בשפה התרבותית אך משקפת מסר חינוכי, אינה מקבלת את אותו המשקל שהכותבים התכוונו אליו וזוכה להתייחסות המתעלמת מההקשר התוכני-תרבותי של תוכני הלימוד. לפיכך כאשר המורים באים לבדוק את מידת ההתאמה של הפעילויות המוצעות בתכנית להוראה בכיתה, לא פעם הם בוחנים את החומר באמות מידה חינוכיות ונותנים משקל קטן ביותר לפן התוכני-התרבותי גם אם הוא אשר הנחה את הכותבים יותר מכול. באופן זה כוונות הכותבים מאבדות את משמעותן המקורית. מנקודת המבט של המורים הן נשמעות לא סבירות. כך מגיבה אחת המורות לתכנית:

מבחינה אידאית יש תכתיב, מבחינת אמצעי ביצוע יש חופש פעולה. [...] יש מקומות שהם לא מאפשרים בחירה חופשית אלא אומרים מה לעשות, ויש מקומות שהם מציעים. יש כיוון מאוד ברור, מובילים לדרך למידה שהם מעוניינים בה [...] הם בהחלט סוגרים אפשרויות ומכוונים. הם מנמקים את דעתם, אך בנימוק תוחם [...] יש גיוון פעילויות, אך מבחינת האידאה התחום ברור. כולם צריכים להגיע לאותה תחנה, אם כי אפשר לבחור בדרכים שונות (ורד, מורה בחטיבת הביניים).

דברים אלה מלמדים כי מה שהכותבים רואים בו כיוון חינוכי אותנטי ורלוונטי (על פי אמות המידה של השפה התרבותית), כיוון האמור להיות מותאם לתלמידים, המורים רואים בו תכתיב ואי-מתן בחירה חופשית (על פי אמות המידה של השפה החינוכית). נראה כי קריאת הספרות הכתובה בשפה התרבותית במושגים השייכים בעיקרם לשפה החינוכית מביאה למצב של חוסר הבנה בין הכותבים לבין המורים. בצייטוט שלהלן נראה כי קריאה בעזרת השפה החינוכית (אגב מתן משקל מועט לשפה התרבותית) הביאה את המורה יעל להתרשם דווקא ממגוון האפשרויות המוצעות בתכנית. יעל לא קלטה אגב כך את המסרים התוכניים-תרבותיים המאפיינים את התכנית. את הספרות שמציעים הכותבים יעל תופסת כעוד דעה אחת מני רבות: 'הוא פותח אפשרויות ומשאיר למורה את המשך הדרך [...] אני יכולה לקרוא את הצעת המדריך בלי שום התחייבות לממש

את מה שהוא אומר, פשוט לשמוע עוד דעה, וזה אני מאוד אוהבת' (יעל, מורה בבית הספר היסודי).

נראה אפוא כי כותבי התכנית לערכי היהדות כתבו אותה אגב שימוש בשפה התרבותית בלבד (בצירוף תוספות דידקטיות מעשירות ומכוונות). לעומתם המורים 'כותבים' את 'ספרותם' בשתי 'שפות' גם יחד, במינוחים המשתייכים ממורה למורה ומסיטואציית הוראה אחת לאחרת. לכן אין פלא שהמורים יוצרים למעשה תכנית לימודים חדשה. המעניין הוא כי בתהליך הבנייתי זה אין המורים מודעים תמיד לכך שהם יוצרים תכנית לימודים חדשה – 'ספרות חדשה' – או לכך שהם דוחים יסודות עקרוניים בתכנית המוצעת. תחושתם היא לעתים שהם נאמנים למדי למסרים התוכניים-תרבותיים של התכנית הכתובה, קרי ה'ספרות' שמציעים להם כותבי התכנית. טענה זו הודגשה במחקרים שערכו ג'ון גודלד (Goodlad, 1977) ולאח אדר ושלמה פוקס (1978). מחקרים אלה מלמדים כי קיים פער בין התכנית הכתובה לבין התכנית שהמורים מבינים ומפנימים – כל זה בלי שהמורים מודעים לכך כלל.

סיכום ומסקנות

האם הנחתו של רוזנק כי הספרות הערכית-דיאלוגית ('התכנית לערכי היהדות') עשויה להיות הספרות המתאימה ביותר להצגת היהדות לנוער שאינו חש מחויב למסורת היהודית לא הצדיקה את עצמה? התשובה היא – לא דווקא. לפי הבנתי הנחה זו לא נבחנה בפועל, אולי מכיוון שהיא אינה יכולה להיבחן כלל. מה שהוצג לפני התלמידים אינה הספרות פרי הגותם של רוזנק ושותפיו- תלמידיו, כותבי תכנית הלימודים. מה שהוצג היא הספרות שיצרו המורים המלמדים עצמם, כל מורה וה'ספרות' שלו. מדובר ב'ספרות' המורכבת משתי 'שפות' לפחות: השפה המשקפת את תפיסת המורים את היהדות ('השפה התרבותית') והשפה המשקפת את דרכי ההוראה ('השפה החינוכית'). אף לא אחת מן הספרויות שיצרו המורים מורכבת באופן טהור מהספרות הערכית- דיאלוגית המוצגת בתכנית לערכי היהדות, ואף לא אחת מהן משקפת את השפה התרבותית של תכנית הלימודים. הספרות הערכית-דיאלוגית, כפי שתפסו אותה מעצבי התכנית לערכי היהדות, עברה שינוי צורה כללי במפגשה עם המורים ולא הוצגה לפני התלמידים כפי שהייתה במקורה. מורים אחדים יצרו ספרות הנותנת ביטוי רב יותר לרעיונות הערכיים-דיאלוגיים. אחרים נתנו לכך ביטוי בולט פחות. כמה מורים אף ביטאו ספרות הרחוקה מאוד מהעקרונות התוכניים-תרבותיים של התכנית לערכי היהדות.

העובדה כי הספרות הערכית-דיאלוגית לא נעשתה הספרות שבה מוצגים המקורות היהודיים, גם בכתי הספר שחיים את התכנית באינטנסיביות, אינה מעידה על הנחות שגויות לכאורה שהניח רוזנק (Rosenak, 1986; 1995) באשר

לשפה היהודית הראויה להציג את המקורות לפני נוער שאינו מחויב למסורת היהודית. רוזנק ועמיתיו התמודדו עם זיהוי 'שפה' ראויה ויצרו 'ספרות' המבוססת על 'שפה' זו. כדי להיזהר בניסוחי אומֵר כי ההנחה שיש בכוחה של הספרות הערכית-דיאלוגית להפוך את המקורות היהודיים לרלוונטיים לנוער בן ימינו, אגב שמירת האוטנטיות שלהם, לא הופרכה. אין מדובר בתהליך של הקניית שפה וספרות שבאות מן החוץ ואשר מנווטים אותן כותבי תכנית הלימודים. לפנינו תהליך שמנווטים אותו המורים ואשר נושא אופי הבנייתי. נראה שעניינים אלה לא הובאו בחשבון כאשר רוזנק ועמיתיו כתבו את התכנית לערכי היהדות (Richardson, 1997). נראה שגם לא הובא בחשבון שהגיונו של תהליך ההפעלה של תכנית לימודים באשר היא מעמיד את המורים, ולא את התלמידים, כיעד הראשוני של הכותבים. התלמידים נפגשים עם הספרות שיוצרים המורים ולא עם הספרות שיוצרים כותבי התכנית. התלמידים נפגשים עם ספרות שאינה בהכרח תולדה טהורה של השפה היהודית שכותבי התכנית כיוונו אליה.

אם כך, התכנית לערכי היהדות אינה מייצגת תהליך של הקניית שפה יהודית לתלמידים בלבד, והיא אף אינה מאפשרת לתלמידים לעבור תהליך שבו הם יוצרים ספרות מתוך שפה נרכשת. לפנינו קודם כול תכנית שהמשתמשים הראשונים בה, קרי המורים, יוצרים באמצעותה 'ספרות'. התהליך שהם חווים מורכב משתי 'שפות' לפחות: 'השפה התרבותית' ו'השפה החינוכית'. לפעמים שתי השפות מתנגשות זו בזו ולעתים אחת מהן משתלטת על רעותה. בתהליך ההוראה, שהוא הבנייתי (קונסטרוקטיביסטי) בטבעו, על הספרות הערכית-דיאלוגית של התכנית לערכי היהדות להתחבר עם השפה התרבותית של המורים ועם השפה החינוכית שלהם באופן היוצר את תהליך הוראת המקורות היהודיים, שבו המורים יוצרים את ספרות ההוראה שלהם. נראה שגם עניין זה לא הובא בחשבון בשעה שהונחו הנחות העבודה לקראת כתיבת התכנית הנדונה.

תהליך ההפעלה של תכניות לימודים בידי המורים הוא תהליך הבנייתי המאופייני ביצירת סיפורים קוריקולריים ('ספרות'). הוא אינו תהליך של יישום (Tyler, 1949) ואף אינו תהליך פילוסופי של תרגום רעיונות למעשה (Schwab, 1973). מהנחות אלה יש להסיק כמה מסקנות באשר למפגש שבין המורים לתכנית לערכי היהדות ובאשר למפגש שבין המורים לתכניות לימודים אחרות בתחום החינוך היהודי. על הכשרת המורים לקראת הוראת התכנית להביא בחשבון כי מדובר בתהליך שבמרכזו עולמם, שפתם וסיפוריהם של המורים. הכשרת מורים שכזאת צריכה לתת ביטוי הן לחשיפת המורים לספרות של התכנית ולשפה המנחה אותה הן לביורור השפה התרבותית והשפה החינוכית שלהם. במילים אחרות, על הכשרת המורים להוראת תכנית לימודים בתחום היהדות לסייע למורים לגלות לעצמם את תפיסותיהם ואת אמונותיהם בתחום היהודי ובתחום החינוכי. על רקע זה נכון להציג לפני המורים את הספרות של תכנית הלימודים אגב מפגש פתוח ויצירתי.

אם כן, יש להתייחס לתהליך של הפעלת תכניות לימודים בידי המורים כתהליך הבנייתי. על כותבי תכניות לימודים לתת מקום מרכזי למורים כמבני התכנית (Ball & Cohen, 1996). כדי שהדבר יוכל להתממש על הספרות הנדרשת מהעוסקים בפיתוח תכניות חינוכיות להיות מורכבת לא רק מהשפה התרבותית, המשקפת את תוכני הדעת הראויים, אלא גם לכלול את השפה החינוכית, המשקפת דרכי הוראה ראויות. על גישה כזאת להתבטא בכתיבת תכניות הלימודים, ובעיקר בכתיבת המדריכים למורה הנלווים לתכניות הללו (Shkedi, 1993; 1996). בחיבור קודם שלי כבר עמדתי על הקושי הרב הטמון בכתיבת מדריכים למורה לתכניות לימודים (Shkedi, 1998). ייתכן כי במסגרת סדנאות המורים לפיתוח תכניות לימודים אפשר להתמודד עם סוגיה זו (Shkedi, 1996).

אולם גם אם נטיב לכתוב תכניות לימודים ומדריכים למורה, ואף אם נקיים סדנאות מורים כהלכתן, לציפיה שאפשר להקנות את הספרות ואת השפה המנחה אותה בשלמותן לכל המורים ושמהם תעבורנה הספרות והשפה הרצויות היישר לתלמידים – לציפיה זו אין על מה לסמוך. אין בררה אלא להניח כי מורים שונים עשויים להבנות את התכנית באופן שונה. הספרות שתיווצר מכך (תכנית הלימודים המתוכננת וזו שבפעולה) תהיה תוצאה של מפגש בין ספרויות ובין שפות שיווצר בהבניה והפריה הדדית ובהתמודדות של כל מורה ומורה עם המציאות הייחודית שלו. על רקע זה אפשר שהתכנית לערכי היהדות, זו שהגה רוזנק, היא יותר בבחינת מצפון ומצפון מתכנית לימודים סדורה וסגורה. אפשר שהשפעתה תהיה לעתים קטנה מהצפוי ואף לא ברורה.

אף על פי כן אין במסקנות אלו לתסכל, וראוי כי מפעל כמו זה שהגה ויזם רוזנק יוסיף להתקיים ולהתרחב. תרומתם של אנשי הגות וחינוך ושל כותבי תכניות לימודים אמורה להעשיר את החשיבה ואת העשייה החינוכיות ולמנוע קפיאה על השמרים. בתהליך ההוראה והלמידה אין קיצורי דרך ואין קפיצות דרך. התייחסות לתהליך שהמורים והתלמידים עוברים בפגישתם עם התכנית לערכי היהדות כתהליך ארוך ומורכב, שאינו מסתיים לאחר צעדים ספורים, עשויה להגביר את הסיכוי שרכיבים מהותיים של התכנית יגיעו לתלמידים וישפיעו עליהם השפעה ברוכה. זה המרב שנכון לצפות לו מתכנית לימודים הנכתבת בידי גורמים חינוכיים המצויים מחוץ לבית הספר.

רשימת המקורות

אדר, ל' ופוקס, ש' (1978). ניתוח תכנית לימודים בהיסטוריה וביצועה בבתי-הספר. ירושלים: בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.

Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1996). Reform by the book: What is – or might be – the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform? *Educational Researcher*, 25(9), 6–8.

- Beattie, M. (1995). New perspectives for teacher education: Narrative ways of knowing, teaching and teacher learning. *Educational Research*, 37(1), 53–70.
- Bruner, J. (1985). Narrative and paradigmatic modes of thought. In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching: The ways of knowing* (pp. 97–115). Chicago: NSSE.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1), 5–12.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories – stories of teachers – school stories – stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3) 24–30.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2–14.
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum studies*, 23, 1–9.
- Fox, S. (1985). The vitality of theory in Schwab's conception of the practical. *Curriculum Inquiry*, 15(1), 63–89.
- Gadamer H. G. (1975). *Truth and method*. New York: Seabury.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Goodlad, J. I. (1977). What goes on in our school? *Educational researcher*, 6(3), 3–6.
- Gudmundsdottir, S. (1990). Curriculum stories: Four case studies of Social Studies teaching. In C. Day, M. Pope, & P. Denicolo (Eds.), *Insight into teachers' thinking and practice* (pp. 107–118). London: The Palmer Press.
- Gudmundsdottir, S. (1991). Story-maker, story-teller: Structures in curriculum. *Journal of Curriculum studies*, 23, 207–218.
- Gudmundsdottir, S. (1995). The narrative nature of pedagogical content knowledge. In H. McEwan & K. Egan (Eds.), *Narrative in teaching, learning and research* (pp. 24–38). New York: Teachers College Press.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research*. London: Sage Publication.
- Lortie, D. C. (1975) *Schoolteacher*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Oakeshott, M. (1962). The study of 'politics' in a university. *Rationalism in politics and other essays*. London: Methuen.

- Peters, R. S. (1981). Reason and habit: The paradox of moral education. Idem, *Moral development and moral education* (pp. 45–60). London: George Allen & Unwin.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Reid, W. A. (1983). How can written curriculum guides guide teaching? A response. *Journal of Curriculum Studies*, 15(1), 43–45.
- Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education: Building new understandings* (pp. 3–14). London: The Falmer Press.
- Rosenak, M. (1986). *Teaching Jewish Values: A conceptual guide*. Jerusalem: The Melton Centre for Jewish Education in the Diaspora of the Hebrew University of Jerusalem.
- Rosenak, M. (1992). Commitment and non commitment in Jewish value education. *Studies in Jewish Education*; 6, 25–45.
- Rosenak, M. (1995). *Roads to the palace: Jewish texts and teaching*. Providence & Oxford: Berghahn Books.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schwab, J. J. (1969). The Practical: A Language for Curriculum Development. *School Review*, 78(1), 1–23.
- Schwab, J. J. (1973). The Practical 3: Translation into curriculum. *School Review*, 81, 501–522.
- Shkedi, A. (1993). Teachers' workshop encounters with Jewish moral texts. *Journal of Moral Education*, 22(1), 19–30.
- Shkedi, A. (1996). School-based workshops for teacher participation in curriculum development. *Journal of Curriculum Studies*, 28, 699–711.
- Shkedi, A. (1997). The tension between 'ought' and 'is': Teachers' conceptions of the encounter between students and culturally valued texts. *Educational Research*, 39(1), 65–76.
- Shkedi, A. (1998). Can the curriculum guide both emancipate and educate teachers? *Journal of Curriculum Inquiry*, 28, 209–229.
- Shkedi, A., & Nisan, M. (in press). Teachers' cultural ideology: Patterns of curriculum and teaching culturally valued texts. *Teachers College Record*.
- Shkedi, A., & Horenczyk, G. (1995). The role of teacher ideology in the teaching of culturally valued texts. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 107–117.
- Shulman, L. S. (1992). Toward a pedagogy of cases. In J. H. Shulman (Ed). *Case methods in teacher education* (pp. 1–30). New York: Teachers College Press.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

Widdershoven, G. A. M. (1993). The story of life: Hermeneutic perspectives on the relationship between narrative and life history. In R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *The narrative study of lives* (pp. 1–20). London: Sage Publication.

על 'שפה' ו'ספרות'

תגובה לאשר שקדי

מיכאל גיליס

הרצאתו של אשר שקדי הביאה אותי להיזכר במשפט שכתב ג'וסף שוואב במאמרו הראשון על המעשי בחינוך ובתכניות הלימודים. וכך נאמר שם: 'תחום תכניות הלימודים גוסס'.¹ בעיני שוואב המחלה היא תוצאה מהשפעתה המעוותת של התאוריה. שקדי לעומתו מאשים בגרימת הבעיה את חוסר ההתמודדות עם עולמם האמתי של המורים. לפי שקדי עולם זה של המורים בא לידי ביטוי בסיפור ה'סודי' שלהם, שבדרך כלל אנשי מדיניות ותכניות לימודים אינם שותפים לו. מיטיב אתנו שקדי כאשר הוא מביא לתשומת לבנו את המחקרים שערכו לי שולמן, מייקל קונילי וג'ין קלדינין. בכתביהם של החוקרים האלה היסוד המוזנח – המורה – מקבל את ההבלטה הראויה לו. שוואב עצמו הגיע למסקנה שיש צורך להדגיש את תרומתו הסגולית והחיונית של המורה בתכנון תכנית הלימודים: 'התשובה הראשונה על השאלה מי צריך להיות חבר בקבוצה היא המורה. שוב ובקול רם יותר: ה'מורר'ה!'. בין השאר שוואב מנמק את קביעתו הנחרצת בטענה שההוראה היא אמנות הדורשת אין סוף אלטורים והתאמות למצבים המשתנים תדיר:

עבודתם של המורים היא בבחינת אמנות. מאות פעמים ביום יש להכריע מה לעשות, איך לעשות, עם מי, באיזה קצב. בכל יום מתחוללת התמודדות אחרת עם שאלות אלה עם כל קבוצת תלמידים. אי־אפשר לנסח ציווי או הוראה שיצליחו לווסת סוג כזה של שיפוט והתנהגות אמנותיים בתוספת התביעה להכרעות תדירות ומידיות בנוגע לדרכים להתמודדות עם מצב המשתנה כל הזמן.²

מהדברים לעיל נובע כי אבד הכלח על המומחה לתכניות לימודים, המוביל בסבלנות ובסלחנות את המורה המתקשה להבין את שעליו לעשות לקראת האור.

1 Joseph J. Schwab, 'The Practical: A Language for Curriculum', *School Review* 78 (November 1969), pp. 1–22

2 Idem, 'The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do', *Curriculum Inquiry* 13 (1983), pp. 239–265

הרוצה להדריך מורים חייב לקיים אתם דיאלוג מתמיד; להקשיב להם לפחות באותה המידה שהוא מדבר אליהם. בהקשר זה נשאלת השאלה אם אפשרי בכלל לכתוב תכנית לימודים מוצלחת המיועדת למערכת שלמה. אפשר כמובן להסתפק בהישגים הצנועים ששקדי מזכיר בסוף דבריו.

ברצוני להביע הסתייגות מהשימוש במושגים 'שפה' ו'ספרות' ששקדי שואב מעבודתו של מיכאל רוזנק. ההסתייגות, או חוסר ההבנה שלי, חלים גם על השימוש שרוזנק עצמו עושה במושגים האלה. אני סבור שצמד המושגים 'שפה' ו'ספרות' גורם לחוסר בהירות. נדמה לי ששקדי מפתח את חוסר הבהירות באופן שבו הוא מאמץ את שני המושגים הללו.

כפי שרוזנק מציין הוא הגיע להבחנה שבין 'שפה' ל'ספרות' בעזרת התעמקות בכתביו של ריצ'רד פיטרס, שבעצמו הגיע להבחנה בעקבות מייקל אוקשוט.³ כאשר חוזרים למקור, שכמובן אינו מחייב את רוזנק, מוצאים הבחנה בין 'שפה' של מקצוע, שהיא המתודה של המקצוע, הכללים הקובעים מה הוא קנה המידה להוכחה וכדומה, לבין ה'ספרות', שהיא ההתגשמות המסוימת של הכללים בעבודה או ביצירה מסוימת. לפי ההגדרות האלה 'שפת הפיזיקה' היא כללי המתודה המדעית כפי שהם חלים על תחום הפיזיקה. 'ספרות הפיזיקה' היא ניסוי מסוים או מאמר בכתב עת מדעי. למוזיקה למשל יש חוקים וכללים (וזה 'שפת המוזיקה'), שאינם מגדירים את תוכנה של יצירה מסוימת.⁴

פיטרס מציג הבחנה מקבילה בין תוכן לבין הליך. לפי הבחנה זו לשפה אין תוכן. אפשר לומר בה כל דבר בתנאי שהדובר דבק בכללי השפה. אינני יכול לומר משפט לכיד בלי להתחשב בכללי הדקדוק והתחביר, אבל אותם כללים אינם קובעים או מגבילים את מה שאני אומר ב'שפה' המסוימת. ההבחנה הזאת מיטשטשת כאשר רוזנק מכניס תוכן לתוך ה'שפה', למשל כאשר הוא יוצר הקבלה בין 'שפה' ל'ספרות' ובין טקסט קנוני לפירושו.⁵ קשה להבין איך טקסט, אפילו הקנוני ביותר והניתן לפרשנויות מגוונות וסותרות, יכול להיות אחר מ'ספרות'.⁶ רוזנק מודע לחלוטין לדרך שהוא מעבד בה את המושגים של אוקשוט ושל פיטרס. הוא מודה שהוא שיכץ בדיונו על ה'שפה' מושגים ומונחים שבשביל אוקשוט שייכים לתיאור התרבות, כגון רגשות משותפים, תפיסות רווחות, אמונות, דפוסי

Michael Rosenak, *Roads to the Palace: Jewish Texts and Teaching*, Providence and Oxford: Berghahn Books, 1995, pp. 19–20 3

Michael Oakeshott, *Rationalism in Politics and Other Essays*, London: Methuen, 1962, p. 308; Richard Stanley Peters, 'Reason and Habit: The Paradox of Moral Education', *Moral Development and Moral Education*, London: George Allen and Unwin, 1981, pp. 45–60 4

רוזנק (לעיל הערה 3), עמ' xiv. 5

Michael Rosenak, *Tree of Life, Tree of Knowledge*, Boulder and Oxford: Westview, 2001, p. 5. רוזנק מציג כאן את הטענה הפרדוקסית שיש 'ספרות קדושה', שהיא חלק מה'שפה'. 6

מחשבה והתנהגות.⁷ קשה אף לקבל שההבחנה בין 'שפה' ל'ספרות' מקבילה להבחנה בין המהותי למשני במסורת, כמשתמע מקביעתו של רוזנק. רוזנק קובע שבעבור יהודי דתי ההלכה והמצוות הן ה'שפה', והתאולוגיה או טעמי המצוות הם ה'ספרות'. לפי גישתם של אוקשוט ושל פיטרס אין יחס הייררכי בין 'שפה' ל'ספרות'. אלה שני מושגים שונים זה מזה אך תלויים זה בזה.

רוזנק חורג מהמושגים של אוקשוט ופיטרס ומטשטש את ההבחנה בין הליך לבין תוכן. אוקשוט אינו מדבר על 'שפת התרבות'. הוא טוען שאת התרבות מגדירות ה'שפות' שהתרבות עצמה פיתחה. משפט אחד מסוים בדבריו של רוזנק הוא המשפט שבו נעשה המעבר מהליך לתוכן בתוך ההגדרה שהוא נותן למושג 'שפה'. וכך כותב רוזנק: 'השפה היא סך ההנחות, "כללי המשחק" והתהליכים היסודיים המזוהים באופן בסיסי עם תרבות נתונה (או עם תחום מוגדר), שבלעדיהם לא הייתה התרבות בעלת אופי או בעלת אישיות'.⁸ יש לשים לב לתרכובת שבהגדרה זו, המתייחסת גם לכללים וגם לתוכן. נדמה שהמושג 'שפה' בהקשר זה כולל גם את התפיסה בדבר מערכת כללים וגם את התפיסה בדבר הליכה של התרבות, שבלעדיה התרבות מאבדת את זהותה.⁹

אוקשוט מפגין גישה שמרנית לערכן של הדיסציפלינות. לטענתו הדיסציפלינות הן ה'שפות' שהתרבות מצאה כמועילות, ולכן הוא גורס שיש לשמור את מעמדן כאוצר בלום של מסורות אינטלקטואליות תקפות. אולם אוקשוט גם מפגין מידה גדולה של פתיחות באמרו שה'שפות' אינן קובעות את התוכן. אדם היודע להשתמש ב'שפה' שירש מהעבר יכול ליצור דברים חדשים. יתרה מזו, הוא מוסיף שגם ב'שפה' ניכרת דינמיות, משום שהיא מתפתחת ומשתנה דרך ה'ספרות' שנוצרה בה, אם כי בקצב אחר מהשינויים החלים באותה 'ספרות'. לטענתו ה'שפה' אינה ערך כשלעצמו.

לעומת אוקשוט רוזנק מדגיש מאוד את המעמד הנורמטיבי של ה'שפה', הדורשת נאמנות, אמון והגנה.¹⁰ כאשר רוזנק מעתיק את המושגים של 'שפה' ו'ספרות' לתחום החינוך היהודי ומזהה את ה'שפה' עם מהות היהדות ועם הספרות הקדושה של היהדות, הוא מסיק שהסימן של יהדותו של אדם היא המידה שבה מחשבותיו ומעשיו נובעים מאותה מהות. לפי רוזנק להיות יהודי משמעו להיות נאמן ליסודות אלה אפילו אם נתון החופש לפרש אותם מחדש. רוזנק אומר על

7 רוזנק (לעיל הערה 3), עמ' 19 הערה 1.

8 מיכאל רוזנק, צריך עיון: מסורת ומודרנה בחינוך היהודי בזמננו, ירושלים: מאגנס ומכללת ליפשיץ, תשס"ג, עמ' 21.

9 בגרסה האנגלית המקורית של המאמר המצוטט כאן רוזנק מגדיר את השפה 'מהות' התרבות. הגדרה זו מבליטה עוד יותר את טשטוש הגבולות בין הליך לתוכן בהגדרות של 'שפה' ו'ספרות' (ראה Michael Rosenak, 'Jewish Religious Education and Indoctrination', *Studies in Jewish Education* 1 (1983), p. 129

10 רוזנק (לעיל הערה 3), עמ' 21.

'שפת היהדות' שיש 'להגן עליה בכל מחיר'.¹¹ בעיני אוקשוט ופיטרס ל'שפה' אין תקפות מוחלטת. הם גורסים כי כאשר ה'שפה' תיזקק לתיקון ולשינוי היא תשתנה אפילו אם שינויים כאלה אינם מתרחשים חדשים לבקרים. אולי המושג 'קנוניות' מתאים יותר לטקסטים, למושגים ולערכים, שהם ליבתה של התרבות. יש קנון של ספרים, רעיונות ואמונות, שאפשר לטעון שבלא התייחסות אליהם התרבות אינה לכידה. אבל הרעיון בדבר קנון משיב את הדיון למלחמות התרבות שהשימוש במושגים 'שפה' ו'ספרות' ניסה לחסוך מאתנו. כפי ששקדי מציין, רוזנק מנסה לגדור את גבולות הדיון באמצעות השימוש במושג 'שפה'.

גם אצל שקדי ניכר טשטוש מסוים בין ההליך לבין התוכן – שניהם עומדים ביסודה של ההבחנה המקורית בין 'שפה' ל'ספרות'. שקדי גורס ששפה היא 'דרך חשיבה. היא כוללת גישות, אמונות, דימויים, אידאות', שהיא 'אוצרת בתוכה הנחות, בעיות, הבנות' וכן הלאה. החלת המושג 'שפה' על כל המושגים לעיל היא בעייתית, מפני שחלקם שייכים במובהק לתחום ה'ספרות', אפילו אם נתמוך בגרסה הקיצונית של התזה שמציגים אדוורד ספיר ותלמידו בנג'מין וורף, ולפיה כל 'שפה' מסוימת מکتובה למשתמש בה צורות חשיבה מסוימות.¹² המונח 'שיח' (במובן של discourse) פורה יותר לדינונו, משום שבאמצעותו אפשר לטעון שלמורים יש דרכי חשיבה ודיבור מיוחדות להם ושאפשר גם להשתמש במושג 'שפה' במובן זה. שלא כמו ה'שפה' ה'שיח' אינו מוגדר כמערכת חוקים, והוא אינו נטול הנחות ותוכן. התאוריה של השיח מתבוננת באופנים שאופני ההבעה שלנו נטועים בתוך הקשר חברתי מסוים. אולם בתפיסה הזאת אין מקום להבחנה חדה, מעין סטרוקטורליסטית, בין 'שפה' ל'ספרות'.

כאן המקום להוסיף כמה הערות אשר לשימוש שעושה שקדי במושגים שהוא שואב מהתאוריה של הפרשנות. יש חשיבות רבה בראיית המורה כפרשן, ושקדי מפגין את פוריות הגישה הזאת כאשר הוא חוקר את עולמו של המורה. אולם יש צורך לברר ביורר מדוקדק יותר מה תרומתה של תאוריה הרמנויטית לדיון. למשל, מה משמעותה של הקביעה שמורים קוראים באופן קונסטרוקטוביסטי? הרי אם הקריאה היא פעולה הבנייתית, אזי כל קריאה היא מבנה (קונסטרוקציה), ומורים אינם מקרה מיוחד בכלל זה. הוויכוח הגדול בין אריק הירש להנס־גאורג גדמר נסב על הערכת הדעות הקדומות שהקורא מביא עמו אל הקריאה. בעבור הירש עבודת הפירוש היא סילוק הדעות הקדומות הללו כדי להגיע לקריאה הנכונה.¹³

11 ש.ס.

Edward Sapir, *Language: An Introduction to the Study of Speech*, New York: Harcourt, Brace, and World, 1921; Benjamin Lee Whorf and John Carrol, *Language, Thought and Reality*, Cambridge, Mass.: MIT Press, 1956

Eric Donald Hirsch, *Validity in Interpretation*, New Haven: Yale University Press, 1967 13

לעומת זאת בעיני גדמר יש לדעה הקדומה תפקיד חיובי וחיוני בדרך להבנת הטקסט.¹⁴ טעות לדבר בהקשר של גדמר על 'נקודת המבט של הטקסט' שהקורא מצוי עמה בדיאלוג. אדם חווה טקסט כשייך ל'אופק' אחר, רחוק. ברגע ההבנה מתחולל מיזוג בין 'אופקו' של הטקסט ל'אופקו' של הקורא. בחוויית ההבנה מתקיים בסופו של דבר רק אופק אחד.¹⁵ הדרך להבנת הטקסט איננה בהישארות בדעות הקדומות, אפילו אם יש לדעות הללו תפקיד חיובי בתהליך ההבנה של הטקסט. לכן, לפי גישתו של גדמר, לא די לכבד את השיח של המורים. יש לכבד גם את כוחם להשתחרר מהשיח הזה ולפתח אותו.

דת, דתיות והוראה

שתי תפיסות אב

מיכאל רוזנק

בספר החשוב 'שלבים באמונה' דן המחבר ג'יימס פאולר בסיפורים המנחים (master stories) העומדים ביסוד ה'אני מאמין' האישי של כל אחד ואחד.¹ מדובר בסיפורים המשקפים הכרות אמונה בסיסיות אשר מנחות אותנו בחיינו. הסיפורים המנחים מאפשרים לנו לפרש את האירועים הנוגעים לחיינו ולהגיב אליהם, והם מאפיינים את דפוסי הכוחות הפועלים אשר חושפים את משמעויות היסוד של חיינו. סיפור מנחה של אדם אחד עשוי להיות ש'היעוד הכללי של בני אדם הוא לקדם את ההומניזציה של המין האנושי', ואילו הסיפור המנחה של אדם אחר עשוי להיות מנוגד בתכלית: 'כל מה שאעשה עתה לא ישנה כהוא זה בעוד מאה שנים'. שני הסיפורים הללו מעצבים גישות בסיסיות שונות זו מזו לעולם. בעל הסיפור הראשון ישאף תמיד למימוש עצמי בגדרי החברה ויבקש לו אחריות ומעורבות, בעוד השני יאמץ נקודת השקפה סטואית ומידה של ריחוק קיומי. חווייתם הקיומית של אנשים תוכר בכירור כחוויה דתית אם הסיפורים המנחים שלהם מעוצבים ומועצמים באמצעות רכיבים של מסורות האמונה. אנשים אלה שומעים את סיפורי המסורת ומאמינים בהם, והסיפורים נעשים בעבורם מופת לפעולה, דהיינו הם רואים בסיפורי המסורת ערכים הראויים להיטמע בתוך סיפורי היסוד שלהם ואף ראויים לחיקוי. אדם שהסיפור המנחה שלו הוא 'בני אדם הם טובים כשהם ממלאים את רצון אלוהים' יראה בעקדת יצחק סיפור יהודי דתי רב עצמה, ואילו אדם שהסיפור המנחה שלו הוא 'אלוהים עוזר רק למי שעוזר לעצמו', ייחס לסיפור חנוכה ולגבורת החשמונאים משמעות עמוקה במיוחד. על כן סיפורים המעוררים חוויה של אמת דתית או המחזקים אותה, משקפים סיפורים מנחים נבדלים. לעתים קרובות הם מורכבים וסבוכים. הבה נבחן שישה סיפורים כאלה.

* פורסם לראשונה כפרק 6 בספר Michael Rosenak, *Commandments and Concerns*, Philadelphia: Jewish Publication Society, 1987, pp. 108–126

James Fowler, *Stages of Faith*, San Francisco: Harper and Row, 1981, p. 277 1

שישה סיפורים מנחים

א. 'מתי יבוא לידי ואקיימנו?'
 'אהבת את ה' אלהיך בכל לבבך ובכל נפשך' (דב' ו, ה). רבי עקיבא אומר: בכל נפשך אפילו נוטל את נפשך'.

בשעה שהוציאו את רבי עקיבא להריגה, זמן קריאת שמע היה והיו סורקים את בשרו במסרקות של ברזל והיה מקבל עליו עול מלכות שמים [קריאת שמע]. אמרו לו תלמידיו: רבינו, עד כאן? אמר להם: כל ימי הייתי מצטער על פסוק זה 'בכל נפשך', אפילו נוטל את נפשך. אמרתי מתי יבוא לידי ואקיימנו. ועכשיו שבא לידי לא אקיימנו? היה מאריך ב[תיבה] אחד, עד שיצתה נשמתו באחד. יצתה בת קול ואמרה: אשריך רבי עקיבא שיצאה נשמתך באחד.²

מבחינה מסוימת זהו סיפור איום. רבי עקיבא הוא שפסק כי הציווי המקראי לאהוב את אלוהים 'בכל נפשך' משמעו 'אפילו נוטל את נפשך'. לימים הוא עונה למוות בידי הרומאים, ובעוד הוא סובל את עינויו, הגיעה שעת קריאת שמע. הסיפור המנחה של רבי עקיבא משמעו שצריך אדם לקרוא קריאת שמע בשעה היעודה, תהיינה הנסיבות אשר תהיינה. לזה התכוון כנראה בפסיקתו 'אפילו נוטל את נפשך'. ואכן, הוא עצמו נותן דוגמה אישית לכך. תלמידיו מתקשים להשלים עם ערך זה. האם יכול אדם 'לקבל עליו עול מלכות שמים'³ כאשר אותה מלכות נפגעת באורח בוטה כל כך? האם יכול הוא להאמין בה בעודו סובל עינויים? עקיבא חוזר, על ידי פרשנותו ההלכתית, לערך יסוד של חייו, ומה שעושים הרומאים אינו רלוונטי מבחינה קיומית. החיים האמתיים מוגדרים על ידי קבלת עול מלכות שמים באמצעות ההלכה, ורבי עקיבא עצמו זוכה לבאר חלק מאותה הלכה. רגע זה אינו שעת מותו של רבי עקיבא אלא שעת קריאת שמע. את עדיפותה של קריאת שמע מדברים אחרים – לרבות התוודות על חטאים, הרהורי לב או הכנות אחרות למוות – למד רבי עקיבא משתי המילים 'בכל נפשך'.

הרב אליעזר ברקוביץ הראה כיצד סיפור זה עיצב וחזק את הסיפור המנחה של יהודים בתקופת השואה.⁴ כך עולה מספרות השו"ת מתקופת השואה ומגישתם של יהודים באותה תקופה נוראה. אלה הצהירו כי הנאצים יכולים 'ללכת לעזאזל' ושבמובן מסוים הם 'בסך הכול' אסון טבע.

2 בבלי, ברכות סא ע"ב.

3 קריאת הפסוק הראשונה של שמע מכונה בדרך כלל בספרות הרבנית 'קבל עול מלכות שמים'. ראה פירושו רש"י לבבלי, ברכות סא ע"ב.

4 אליעזר ברקוביץ, אמונה לאחר השואה, ירושלים, יד ושם, תשמ"ז.

ב. 'לתקן עולם במלכות שדי'

אברהם יהושע השל מספר סיפור דומה, אך מתון לאין ערוך בהקשרו. הוא מתאר את החודשים הראשונים שלו כסטודנט בברלין, כשהוא חווה 'רגעים של מרירות עמוקה'.

חשתי בודד, שקוע בבעיותי ובדאגותי. בערכים שוטטתי לבדי ברחובותיה הנהדרים של ברלין. התפעלתי מן המוצקות שבארכיטקטורה שלה, מחיותה ומעצמתה המרשימה של תרבות דינמית. היו בעיר קונצרטים, תאטראות והרצאות מפי חוקרים ידועי שם, שעסקו בתאוריות ובהמצאות האחרונות, והתלבטתי אם ללכת למחזה החדש של מקס ריינהרדט או להרצאה על תורת היחסות.

לפתע הבחנתי שהשמש שקעה. הערב ירד.

מאימתי קורין את שמע בערבית?

שכחתי את אלוהים – שכחתי את סיני – שכחתי שהשקיעה היא ענייני – שזומה עליי 'לתקן עולם במלכות שדי'.

וכך התחלתי להגות את מילותיה של תפילת ערבית:

'ברוך אתה ה' אלהינו מלך העולם אשר בדברו מעריב ערבים'.

השל, אגב התבוננות בחוויה שחווה, קישר אותו לסיפור המנחה של חייו: 'כמה נפלא להשתייך לסדר של הרצון האלוהי'.⁵

ג. 'ושבת קדשו באהבה וברצון הנחילנו'

הנרטיב הבא משקף אותו סיפור מנחה, אם כי בנסיבות שונות עד מאוד. הזמן: יוני 1967, ערב שבת, מלחמת ששת הימים. חבר קיבוץ דתי מספר:

נוסעים במדבר. זלמן מזכיר לי, שהיום יום שישי. עוד מעט מגיע זמן הדלקת הנרות.

מוציאים את כל המוקצה מהכיסים ומכניסים לתרמיל. אומרים 'שבת שלום' וממשיכים לנסוע.

השיירה נעצרת. יורדים. אוספים מניין, ומתחילים 'לכו נרננה', לאור השמש השוקעת. ממכונית סמוכה יורד הנהג, מוריד את הכובע הצבאי וחובש כיפה. עוד אחד מצטרף, עוד אחד, המניין הולך וגדל. התפילה נגמרת והמפקד מכריז: 'זלמן יעשה קידוש!' זלמן עומד באמצע הכביש ובמדבר מהדהדות המילים: 'ושבת קדשו באהבה וברצון הנחילנו, זכרון למעשה בראשית'.⁶

Abraham Joshua Heschel, *Man's Quest for God*, New York: Charles Scribner's Sons, 1954, p. 96

6 דוד בן יוסף, 'ושבת קדשך...', עמודים: בטאון הקיבוץ הדתי (תמוז-אב תשכ"ז), עמ' 363.

ד. 'כל המציל נפש אחת כאילו קיים עולם מלא' סיפור מנחה אחר משתקף בטקסט כדלהלן. המשנה, בהתרותה בעדים לכל ימהרו להעיד נגד מי שנאשמים בעברות שעונשן מוות, קובעת:

לפיכך נברא אדם יחידי, ללמדך שכל המאבד נפש אחת, מעלה עליו הכתוב כאילו איבד עולם מלא. וכל המקים נפש אחת, מעלה עליו הכתוב כאלו קיים עולם מלא. ומפני שלום הבריות, שלא יאמר אדם לחברו אבא גדול מאביך [...] ולהגיד גדולתו של הקדוש ברוך הוא, שאדם טובע כמה מטבעות בחותם אחד וכולן דומין זה לזה, ומלך מלכי המלכים הקדוש ברוך הוא טבע כל אדם בחותמו של אדם הראשון ואין אחד מהן דומה לחברו.⁷

הסיפור המנחה הוא שחותם המעשה האלוהי מצוי בכל אדם ובכל אירוע בהיסטוריה. יד האלוהים ניכרת בכול – בייחודיותם של בני אדם ושל אירועי הזמן. בכל מורגשת נוכחות אלוהים.

ה. 'שמחתי באומרים לי בית ה' נלך' נעיין בסיפור הבא, שנכתב בידי חייל ישראלי בעקבות מלחמת ששת הימים. החייל מתאר את התרגשותו בשעת כיבוש ירושלים ואומר:

באוירה היתה תלויה ההרגשה של שעות גדולות וקדושות. כששאלתי חבר-חייל, בן קיבוץ שער העמקים, במוזיאון רוקפלר, לפני כיבוש הר הבית: 'מה אתה אומר?' ענה לי בפסוק מהתנ"ך: 'שמחתי באומרים לי בית ה' נלך. עומדות היו רגלינו בשעריך ירושלים, ירושלים הבנויה כעיר שחבורה לה יחידו'. הבחור חיך כשציטט פסוק זה. אולי משום שאין זה 'נאה' שחבר 'השומר-הצעיר' ידבר כך. אך ראיתי את עיניו וידעתי [מאוחר יותר, בכותל המערבין] שכך הוא מרגיש. התבוננתי בחיילים ובמפקדים; ראיתי את דמעותיהם ואת תפילותיהם ללא מלים, וידעתי שגם הם חשים כמוני. הבנתי שלא רק חברי הדתיים ואנוכי חשים גדולה וקדושה, אלא גם הם חשים זאת ובלא פחות עוצמה ועמקות.⁸

ו. 'הבה נאמר זה לזה אתה' סיפור מנחה דומה עולה מוויכוחו של מרטין בובר עם הוגה דעות גרמני זקן.

7 סנהדרין ד, ה. הטקסט מובא כאן על פי הניסוח שממליץ עליו אפרים אלימלך אורבך, הטוען בספרו 'חז"ל: אמונות ודעות', ירושלים: מאגנס, תשכ"ט, עמ' 226, שזה הנוסח המקורי.

8 אברהם שפירא (עורך), שיח לוחמים: פרקי הקשבה והתבוננות, תל אביב: קבוצת חברים צעירים מהתנועה הקיבוצית, תשכ"ח, עמ' 241.

זה האחרון מזה נגד השימוש, הקל מדי לדעתו, שעושה בובר במילה 'אלוהים'.
לדברי בובר קרא האיש:

כיצד מגיע מר לידי כך, לומר ולחזור ולומר 'אלוהים'? כיצד יכול מר לצפות, שקוראיו יקלטו את המלה באותה משמעות, שמר רוצה שיקלטוה? מה שמר מתכוון, הרי זה נישא מכל תפיסה והשגה אנושית, לנישאות זו בדיוק מר מתכוון; אבל עם שמר מבטאה, הריהו משליכה לבני אדם לטרף. מה מלה בשפת-אדם שכה התעללו בה, כה הכתימוה, כה שיקצוה כמלה זו!

בתגובה הודה בובר כי מילה זו היא 'העמוסה שבכל מלות האדם. אף מלה אחרת לא הושמעה, לא הושחתה כמוה'.

דווקא משום כך איני רשאי לוותר עליה. דורות של בני-אדם גללו את משא חיייהם הנענים על המלה הזאת וּכְפֹשֶׁה לֶאֱרֶץ; וכך היא מוטלת באבק, משא כולם עליה [אך] היכן אמצא מלה אשר תשווה לה, לציין בה את הרם ביותר! נוטל אני את המושג הטהור ביותר, הנוצץ ביותר מחדרי-חדריו של בית גנזי הפילוסופים, ואיני יכול ללכוד בתוכו אלא תמונה רעיונית שאינה מחייבת, לא את הנוכחות של זה שאני מתכוון אליו, של זה שדורות של בני-אדם האדירוהו והשפילוהו בחייהם ובמותם רבי-האימים... עלינו לכבד את הללו, הגוזרים עליה איסור [השימוש בשם אלוהים], משום שהם מתקוממים לעוול ולרשע, הנוטים כל-כך לטעון לפי-כוח מ'אלוהים'; אבל חלילה לנו מלוותר עליה [...]. אבל אנו יכולים ליטול אותה, מוכתמת ומקורעת כמו שהיא, ולהרימה מן הארץ ולנשאה כנס מעל לשעה של חרדה רבה.

בעקבות הדו-שיח הזה מספר בובר את סיפורו: 'בחדר היה עתה אור גדול [...]. האיש הזקן קם, קרב אלי, שם ידו על שכמי ודיבר דברו: "הבה נאמר זה לזה אתה". השיחה הושלמה. כי במקום ששניים שרויים יחד בְּאֵמַת, שכנה שרויה ביניהם'.⁹

דת לעומת דתיות

ששת הסיפורים לעיל מצביעים על שני רכיבים מהותיים באופן שבני אדם מבינים את הדת. כל הסיפורים מתיימרים להעביר יסוד פרדיגמטי בנוגע לחוויה הדתית. שלושת הראשונים יונקים מפורשות ממסורת נורמטיבית, ושלושת האחרונים

9 מרטין בובר, 'ליקוי האור האלוהי', הנ"ל, פני אדם: בחינות באנתרופולוגיה פילוסופית, תרגם חנוך קלעי, ירושלים: מוסד ביאליק, תשכ"ו, עמ' 225-226.

מעוגנים במפגש האישי של היחיד עם הנשגב, בתפיסה של עומק הקשורה באמונה ומצביעה עליה.

שתי ההכרות הדתיות הנבדלות שמומחשות בסיפורים הללו שימשו תמיד נושא לטיפולוגיות תאולוגיות ופנומנולוגיות, ולעתים קרובות גם לפולמוסי דת. פול טיליך למשל מדבר על אמונה מטיפוס 'קוסמולוגי' בהשוואה לאמונה מטיפוס 'אונטולוגי'. מנקודת השקפה פילוסופית הקרובה לזו של טיליך בובר מדבר על 'דת' לעומת 'דתיות' וטוען לעדיפותה של האחרונה. ויליאם גיימס מדבר על דת 'מוסדית' לעומת דת 'אישית'. פיטר ברגר כתב על ההבחנה בין 'דת דדוקטיבית' ל'דת אינדוקטיבית', ווילפרד סמית מבדיל בין 'מסורת מצטברת' ל'אמונה'.¹⁰ את ההכרה הדתית הראשונה, זו המוטעמת והמומחשת בשלושת הסיפורים הראשונים, אכנה דתיות מפורשת (explicit religion), ואילו את ההכרה השנייה, שמאפינת את קבוצת הסיפורים השנייה, אכנה דתיות משתמעת (implicit religion). עניינה של הדתיות המפורשת באמונות ובמנהגים שלנו כחסידים נאמנים של אמונה מסוימת, כחברים בקהילת אמונה. הדתיות המפורשת קובעת נורמות שנוהגות במסגרת האחוה שלנו ומחייבות את מי שאנחנו מגדירים 'דתיים'. הדתיות המשתמעת לעומת זאת מתייחסת למפגשים קיומיים, שמקורם בהתבוננות פנימה ומעלה מתוך גישה אמונית. הדתיות המשתמעת מרמזת ליראת כבוד, לפתיחות ולחיפוש משמעות. נקודת המוצא של הדתיות המשתמעת אינה בתביעותיו של האל אלא בתקוותיו ובפחדיו של האדם, בתובנה במקום במסורת, בעומקן של שאלות במקום במרותן של תשובות. בדתיות המפורשת בא המגע עם האל עקב מילוי רצונו, ואילו בדתיות המשתמעת מתרחש המפגש עם האל כשאנו נעשים מודעים למשמעות הייחודית המצויה בקרבנו, בשעות מסוימות ובהתרחשויות מסוימות, משמעות הנתפסת ביחסים שבין אדם לחברו. שני הממדים משדרים ודאות ומעידים אמת בעבור המאמינים בדת;¹¹ שניהם

Paul Tillich, 'The Two Types of Philosophy of Religion', idem, *Theology of Culture*, 10 Oxford: Oxford University Press, 1959, pp. 10–29; מרטין בובר, 'דתיות יהודית', הנ"ל, תעודה ויעוד, א, ירושלים: הספריה הציונית, תש"ך, עמ' 70; ויליאם גיימס, החווייה הדתית לסוגיה, תרגם יעקב קופליביץ, ירושלים: מוסד ביאליק, תש"ט; Peter L. Berger, *The Heretical Imperative: Contemporary Possibilities of Religions Affirmation*, New York: Anchor Press-Doubleday, 1980, pp. 66–94, 125–156; Wilfred Cantwell Smith, *The Meaning and End of Religion*, New York: Harper and Row, 1962, pp. 154–192

11 אני בוחן את הדתיות המפורשת ואת הדתיות המשתמעת כממדים וטוען כי רצוי ונחוץ להביא להידברות ביניהן במסגרת החינוך. המונחים לקוחים מתוך *Religious Education in Secondary Schools: Schools Council Working Paper 36*, London: Evans and Methuen, 1971. שם נעשית הבחנה בין סוגים נאו־קונפסיונליים משתמעים ומפורשים של החינוך הדתי. השימוש שאני עושה במונח 'משתמע' דומה מאוד לזה שהתווה בנייר העבודה לעיל. מה שמכונה שם 'נאו־קונפסיונלי' קרוב למה שאני מכנה 'מפורש'. ראה עמ' 30–42 בנייר העבודה לעיל.

'עוטפים' את המאמין. אך היחסים בין שתי הנטיות אינם יציבים, והן מתקיימות בכפיפה אחת, בשיעורים משתנים, אצל אנשים שונים. חוסר היציבות והגיוון ביניהם הם שמאפשרים את קיומם של חיי דת וקהילה משותפים לכני אדם שונים זה מזה באופיים ובכישוריהם. הם מולידים מידה ניכרת של יצירתיות דתית, אך מזמינים גם סילופים תאולוגיים וחינוכיים, שכן כל אחד משני הממדים האלה עשוי להכריע את האחר או לרכאו. כפי שאראה בהמשך דבריי הסכנה הטמונה בסילוף מעין זה חמורה בייחוד בעידן המודרני, שבו עשו הדת והחינוך הדתי כמה ניסיונות שיטתיים – לא פעם דוגמטיים – להתמודד עם אתגר המודרניות. חוסר יציבות מתמיד ביחסים שבין הדתיות המפורשת לדתיות המשתמעת נובע במידה רבה מכך שכל אחד מן הממדים הללו מוסר למאמין ולמחנך מסרים וקווים מנחים ייחודיים ומנוגדים לכאורה. סיפורו (הדתי המפורש) של רבי עקיבא אומר כמדומה כי יש להתקרב אל האל באמצעות ההלכה. הוא אומר שעל חשכת המציאות ההיסטורית אפשר להקל רק באמצעות אהבה אנושית המתבטאת בציות. לעומת זאת בסיפורו (הדתי המשתמע) של החייל הישראלי המתפלל ובוכה בכותל המערבי 'נראה' אלוהים ברגע המיוחד, וה'דתיים' מבינים שאפילו מי שכביכול 'אינם דתיים' שרויים בנוכחותו. בוכר ועמיתו הלא יהודי אף הם 'שרויים יחד בשם האלוהים', אף שאינם חברים באותה קהילה דתית נורמטיבית. בה בעת זלמן, שמוציא את המוקצה מכיסו בגי'פ הצבאי ועורך קידוש בלב המדבר, הוא עוף רוחני מוזר, לא מובן אפילו, לדידו של מי שאינו יהודי. כמוהו גם השל, המרחיק עצמו מסביבתו ה'תרבותית' ופורש להתפלל תפילת מעריב.

בין דתיות מפורשת לדתיות משתמעת

במונחים חינוכיים דומה כי הדתיות המפורשת והדתיות המשתמעת מושכות לכיוונים מנוגדים בחמש סוגיות נפרדות: מה היא האמת וכיצד היא נמסרת? למה כוונתנו ב'נורמות' וב'חובות'? מה הוא היחס הראוי בין האמת הדתית, כפי שהיא נחווית, לבין תחומי ידע ומשמעות אחרים? כיצד צריך אדם להתייחס אל מסורות דתיות שונות משלו? מה הם מאפייני האישיות הדתית המחונכת?

הבה נבחן בקצרה את ה'מסרים' – הסיפורים המנחים – שמעבירות הדתיות המפורשת והדתיות המשתמעת, בהתאמה, בחמשת התחומים הללו:

א. הנטייה הדתית המפורשת תופסת בצורתה הטהורה ובכטיוייה העקיבים יותר את האמת 'הנעלה מכול' כדבר שאפשר לדעתו רק מתוך קהילת הברית, שכן זו אמת ההתגלות שניתן להבינה באמצעות הניסיון ההיסטורי או החסד האלוהי. אדם נולד לתוך קהילה שנבחרה לקבל את המסר האלוהי, קהילה שחיפשה את אלוהים וגם מצאה אותו באמצעות חוויה מסוימת אשר הכתיבה דרך נורמטיבית של 'עמידה לפניו'. הנורמות של הקהילה סוללות את הנתיב להבנה הנשגבה ביותר. לפיכך אפשר להסביר לזרים את הדתיות המפורשת באורח שטחי אך לא

לכאר להם את מהותה. מי שאינו יהודי, גם אם יבין הבן היטב את המושג 'דת' למשל, לא יוכל לתפוס באמצעותו את מהותה האמתית של התורה. אמת התורה יכולה להיות מובנת רק על המצויים. שמאי הזקן ביטא קוצר רוח מופגן כלפי שלושה גויים שביקשו להתגייר. הם התנו את התגיירותם בתנאים 'נבערים מדעת', ולפיכך נדחו בהכרח. מאחר שהם לא ידעו את התשובות המתאימות, הם שאלו את השאלות הלא נכונות. הם לא ידעו את האמת על היהדות, לדעת שמאי, גם לא היו מסוגלים למצאה. על כן לא נקף אותו מצפונו כשדחה אותם.¹²

אולם על פי גישת הדתיות המשתמעת האמת היא בראש ובראשונה אישית, ולפיכך היא אוניברסלית. חשיבות ראשונה במעלה מיוחסת למה שעושה את האדם לאנושי להבדיל ממה שמקנה לו חברות בקהילת אמונה מסוימת. האישיות הדתית המשתמעת – שאמנם נרתעת מן המונח 'אמת מוחלטת' בכל מובן פרופוזיציונלי או דוגמטי¹³ – רואה באדם ישות דתית במהותו, המסוגל להגיע לגילוי עצמי רק באמצעות כניסה לממד ההווה הדתית. היעדים המסוימים של חיי הדת עשויים להיות עניין פרטי מאוד, אך את הדרך אפשר למסור לפחות באופן חלקי, כיוון שהמורה יכול להפנות את תלמידו באופן אותנטי לחיפוש שלו ולשאוב השראה מדוגמתם של אנשים מרכזיים במסורות דתיות מגוונות. מכאן משתמע כמובן שדתות ממחישות תובנות אוניברסליות, 'אמתות', ולפיכך אפשר, ולמעשה חובה, להצדיקן לפני בית הדין של החוויה האוניברסלית, ובכלל זה לפני כושר השיפוט של הילד. האמת מתגלה בהתעמקות בנככי החוויה, בעידוד הילד לשאול שאלות, ולא רק השאלות ה'נכונות' מלכתחילה. ואכן, כשעמד הלל הזקן מול שלושה מתגיירים, שקל את משמעותן של שאלותיהם בעבורם וקיבל את המשמעות הזו כראויה עוד לפני שהולכים לחפש את התשובות באמצעות לימוד תורה כפי תפיסתם.¹⁴

ב. שלא כמטרות המוסריות ה'כלליות' וההתנהגות המוכתבת בידי נורמות שכאלה, משמעותם הדתית של הביטויים 'נורמה' ו'חובה' שואבת את סמכותה מן ההיבט המפורש של הדת. על חוקי הדתיות המפורשת אפשר לומר כי הם 'מטרות בפני עצמם', ולא אמצעים להשגתן של מטרות חיצוניות. חוקיה ועקרונותיה של הדת המפורשת הושוו בעבר לחוקי השחמט או למעשה לאלה של כל מערכת פורמלית: החוקים מגדירים את ה'משחק'. ביהדות, לדוגמה, הנטייה המפורשת

12 לסיפור הגויים שבאים אל שמאי והלל כדי להתגייר ראה בבלי, שבת לא ע"א. לדין חינוכי בנושא ראה Edward M. Gersshfield, 'Hillel, Shammai and the Three Proselytes', *Conservative Judaism* 20, no. 3 (Spring 1967), pp. 29–39

13 לעניין האמת ה'פרופוזיציונלית', כפי שמגדירה היק, ראה Michael Rosenak, *Com- mandments and Concerns*, Philadelphia: Jewish Publication Society, 1987, p. 100 n. 35

14 חשיבותו של לימוד התורה בתהליך הזה ניכרת בייחוד במקרה של המתגייר השלישי, ה'פשוט' מן השלושה, שמתואר כמי שמסביר את מעמדו לעצמו אגב שימוש בהיגיון התלמודי (בבלי, שבת לא ע"א).

מעודדת למלא את החיים הדתיים במשמעת מקיפה, טקסית-הלכתית (או בביטוייה ה'ליברליים' יותר של הנטייה – בעיקרי אמונה תאולוגיים מפורשים וברורים). אדם שמתעורר בו ספק בנוגע למענה הדתי הראוי לנסיבות כלשהן נדרש להיוועץ במומחה או למצוא את התשובה בעצמו (באחד מן הספרים הקנוניים). הדת – לפחות כפי שמגדירים אותה ההוגה או המחנך ה'מפורש' – כרוכה באפשרות להידרש לנורמות מסוימות, שניתן למוצאן באופן אובייקטיבי בכתובים שחותמת האל עליהם. לפיכך אומר הרב עמנואל רקמן, בכתבו על השבת, שאין להסתפק בסיפור המנחה שביסודה, אלא יש למלא את כל ההלכות המסתעפות ממנו:

בעיני חסיד ההלכה, התורה היא רצונו הגלוי של האל לא רק בנוגע למה שהאדם יעשה, אלא גם למה שהוא יקיים. אולם כדי לעמוד על המטרות הללו, יש צורך ביותר מאשר ניתוח פילוסופי של הרעיונות הכלליים המצויים בתורה. אין די באמירה שהשבת היא יום מנוחה. יש ללמוד בנוסף את ההוראות המפורטות ביחס למנוחה וזאת כדי להבין טוב יותר את מטרות השבת באור ההוראות. שכן אם מתייחסים אל המטרה הכללית בלבד, בלי לדעת את ההוראות המפורטות, יכול כל אחד למצוא בתורה ככל העולה על רוחו. עלינו לבקש את רצון ה' – ולא את רצונו מנו.¹⁵

אמנם רקמן עוסק בסוגיית היצירתיות האנושית אגב מעשה הפרשנות, אך הוא עומד על כך שהחוק הוא אלוהי ושכני האדם קונים כבוד וקדושה באחריותם לקיום הנורמות העומדות בבסיס הדת.

עם זאת הדתיות המשתמעת אינה מבקשת, וגם אינה מסוגלת, לכפות דפוסים נורמטיביים של דוגמה, של התנהגות או של ניסיון, אף שגם היא קושרת בין שאיפתו של היחיד למוסריות לבין רגישות ואחריות דתית. רצון האל לעולם אינו מתגבש סופית באמצעות מסורת דתית מסוימת או במסגרתה, ושום קהילה היסטורית אינה רשאית לדבר באופן סמכותי בשם האלוהים.

הדתיות המשתמעת עומדת על כך ששום טקסט או מסורת אינם נורמטיביים מלכתחילה. כל אדם חייב להכריע מה נדרש ממנו, לשאת באחריות ולהגיע להכרעה על יסוד מה שחשוב לו באמת. אפשר כמובן לעודד את האדם לאמץ לו כמסגרת מסורת מסוימת, ועל המורה מוטל לציין לפני תלמידו שלכל אדם דתי יש מסגרת תרבותית כלשהי. אך אם תלמיד מחליט לאמץ מסורת אחרת, אין משמעות הדבר שהמורה נכשל. על המורה הדתי לטפח בתלמיד את העצמה המוסרית, את הכוח ואת הבגרות – ובקיצור האמונה – כדי שיוכל להחליט החלטות שתבטאנה את פנימיותו באופן שלא יפגע בזולת או בחברה. מבחינה דתית כל מה שמעבר לכך הוא 'נשיאת שם ה' לשווא' ומוביל למערכת עקרונות חסרת חיים. בדרך זו בובר דוחה את ההאשמה הגורסת שאין כל הצדקה לחינוך דתי בהיותו

מנוגד לכאורה לפתיחות המוחלטת של הנעורים, אשר 'מפקידים] עצמם] ביד החיים שאין להם סוף'.

תביעה זו להרחיק מן הנוער חינוך דתי כוחה יפה היה, אילו היתה באמת הדת לפי טבעה דבר מדריך ומודד, כללם של עיקרי אמונה וכללן של מצוות המעשה. אבל לפי טבעה אינה לא זה ולא זה. עיקרי אמונה ומצוות מתחלפים ואינם אלא פרי טרחתו של רוח האדם, שמשדל להשיג את פועלו של המוחלט, שאירע בו בעצמו, בסדר של ציורים מושכלים ומוחשים, הניתנים לידע ולעשות. המציאות הראשונה היא פועלו של המוחלט ברוח האדם. רוח האדם עומד בפני כביר הכוח בתוקף עינו החוזה; וכך ההוא מזדמן לו כדבר הגדול שכנגדו, כמין אתה מוחלט.¹⁶

מחנכי הדתיות המשתמעת מתייחסים לפיכך להוראה שהצלחתה נמדדת בקיום מצוות כסוג של אינדוקטרינציה. המורה רשאי לחשוף ילדים למסורת, להעמיד דוגמה לדרך שבה יכול אדם לחיות באופן דתי במסגרת המסורת הזו ואפילו ללמד כיצד לחיות את המסורת. אך ההחלטה אם לקבל או לדחות את אותה מסורת חייבת להיות של התלמיד.

ג. מנקודת מבטה של הדתיות המפורשת ברור שיש לקהילה הקדושה אמת שהיא סגולית לה. מנקודת מבט זו אין כל היגיון – ויש אפילו מידה של עיוות – בניסיון להצדיק אמונות ומנהגי דת במונחים של תחומי ידע אחרים, יהיו פילוסופיים, מוסריים או מדעיים. הצידוק החיצוני לדתיות המפורשת, למעט כאמצעי דידיקטי זמני, חייב להיתפס כבגידה באמת העליונה. אדם רשאי לפנות אל קריטריון חיצוני כלשהו למטרות אפולוגטיות, בבחינת 'דע מה שתשיב לאפיקורס'. במקרה כזה אין צורך להקפיד במיוחד על אמות מידה אינטלקטואליות, אלא פשוט להתמודד כמיטב היכולת עם הבעיה שהכופר מעורר. אך הסתמכות ממש על תחום ידע לא דתי לשם הענקת לגיטימציה לדת אינה אלא הודאה באמת העליונה יותר של אותו תחום. העיקרון המצדיק הופך כאן כביכול ודאי יותר מדבר האלוהים. לפיכך יגביל עצמו איש הדת המפורשת, בהסבירו את אמונתו, לציון יסודות האמונה, לתיאורם, להסקת מסקנות מהם. האמת שעליה מעידים אלה היא נתונה, ומשמעותה נחווית. אפשר רק לתרגמה חלקית למונחים שיוכנו בידי 'זרים', ומה שאפשר להסבירו עלול להסתלף בקלות.

הרב יוסף דוב סולוביצ'יק מציין אגב תיאור הדילמה העומדת לפני 'איש האמונה הבודד' כי 'מעשה האמונה הוא מיוחד במינו ואינו ניתן לתרגום לקטגוריות תרבותיות'. ברם 'איש ההדר' המודרני 'אינו מחפש אמונה, על כל הייחוד והשוני שבה, אלא תרבות דתית'.¹⁷ דרכו של איש הדת המפורשת 'להסביר את עצמו' ולהשוות תכופות את התורה לתחומי ידע אחרים או לגופי נתונים, ש'אף הם'

16 מרטין בובר, 'חירות: משא על נוער ודת', הנ"ל (לעיל הערה 10), עמ' 117–118.

17 יוסף דוב הלוי סולוביצ'יק, איש האמונה, ירושלים: מוסד הרב קוק, תשכ"ח.

ברורים מאליהם. למשל הוא משווה את התורה לטבע או את ההלכה לחוקי המדע.¹⁸ באותו אופן כאשר איש הדת המפורשת מתמודד באמת עם תחומי ידע אחרים, הוא נוטה לנקוט עמדה ממודרת. האמת הדתית נראית לו שונה כל כך מסוגים אחרים של אמת עד שאינה יכולה להפיק תועלת כלשהי מן השיטות והכלים המשמשים לחקירת האמתות האחרות. אותן אמתות 'אחרות' עוסקות בנתונים שונים באיכותם, אשר הרלוונטיות הדתית שלהם מתמצית בכך שנוצרו בידי האל, שגם העניק לבני האדם את התבונה לחשוף אותם. הנטייה היא לנטרל את עולם הידע הכללי: אדם יכול להשתמש בו, ליהנות ממנו ולהעריכו, אך הידע הכללי אין בכוחו להנחות או לכוון את אישיותו של האדם הדתי.

הרב אהרון סלוביצי'ק למשל עושה הבחנה מעניינת בין לימודים 'תאורטיים' ו'מעשיים'. לימודים מעשיים הם אלה שיש להם ערך חינוכי לגיטימי, שבונים אופי, ואילו הלימודים התאורטיים רק מוסרים מידע, ואפשר להצדיקם כל עוד הם אינם מנסים להיות מעשיים.¹⁹ מבחינה זו כל לימודי התורה הם מעשיים, אפילו כשהם עוסקים בחומר בלתי רלוונטי לכאורה. שיעורי נהיגה, פיזיקה וספרות לעומת זאת הם 'תאורטיים', משום שהם מלמדים עובדות ומיומנויות.

בניגוד למאמינים המפורשים המאמינים המשתמעים אינם מהססים להסתמך על קטגוריות פילוסופיות או קיומיות כלליות כדי להצדיק את עמדותיהם ואת מחויבותיהם הדתיות, שכן להשקפתם אמונתם נובעת מהיבטים אוניברסליים של החוויה האנושית, שאפשר, ובסופו של דבר גם צריך, לבחון באופן רפלקטיבי ושיטתי. לדידם רצוי וצריך להסביר השקפת עולם דתית במונחים חיצוניים לה, כיוון שאין דבר העומד מחוץ לחוויה האנושית (בעלת הפוטנציאל הדתי). אדם יכול לומר על תשובות דתיות שהן לגיטימיות ומוצדקות רק אם אפשר לראותן כתשובות על שאלות שמקורן בניסיון, קרי מכלול יחסיו של האדם עם סביבתו. על כן שיטת החינוך הדתי המשתמע נוהגת בהיגיון כאשר היא פותחת את לימודי המבוא לתנ"ך לילדים בקטע כמו זה המופיע בספר הלימוד של שירלי ניומן:

כיצד הולך הזבוב על התקרה בלי ליפול?
ממה עשויים עננים?
מתי גדל זרע לעץ?
האם אתם חשבתם פעם על דברים כאלה?
האם אתם שאלתם פעם שאלות כאלה?²⁰

18 ראה שמשון רפאל הירש, אגרות צפון: י"ט מכתבים על היהדות, בני ברק: נצח, תש"ך, עמ' צא-צב.

19 Aaron Soloveitchik, 'Standards for Achievement in the Day School', Joseph Kaminetsky (ed.), *Hebrew Day School Education: An Overview*, New York: Torah Umesorah, 1970, pp. 27-28

20 Shirley Newman, *A Child's Introduction to Torah*, New York: Behrman House, for The Melton Research Center of the Jewish Theological Seminary of America, 1972, p. 9

קטע כזה מגרה את סקרנותו של הילד, מעורר אותו לחשוב ולנסח שאלה שסיפור הבריאה הוא התשובה עליה. אותן שאלות עצמן, המובילות לחקירה בכל תחום ידע, הן השאלות המעוררות גם את החקירה הדתית. החיפוש שעושה האדם הוא תחילתה של כל חכמה, אם זו מונעת בסופו של דבר מרצונו להגיע להבנה המקיפה והעמוקה ביותר. איש האמונה המשתמעת מרגיש נוח עם שיטות אינדוקטיביות של חקירה דתית ואינו מוטרד מהשאלה 'לאן היא תוביל?', שכן אין ביכולתה של השאלה להוביל אלא להבנה כוללת יותר, אולי אף להבנה שיש בה תחושה של נוכחות השכינה. למעשה אין 'תחומים אחרים'. עצם הרעיון של תחומים אחרים מצביע בעבור איש הדתיות המשתמעת על היעדרה של כוליות דתית.

ד. בעבור איש הדת המפורשת אין בדת כשלעצמה ברכה או ערך. דת זו היא הנכונה, ולא הדתיות היא הנכונה בכללותה. דתות אחרות הן קבילות רק במידה שהן משלבות בתוכן את הנורמות המוסריות שאותן מגדירה הדת ה'נכונה' כבעלות תוקף אוניברסלי, אף שמנקודת המבט המפורשת דתות אלה מיותרות בעיקרן. יהודי המאמין בדת המפורשת יטען למשל כי גויים רשאים לקבל על עצמם את שבע מצוות בני נוח בלי להיות נוצרים או מוסלמים. אך דתות שנוסדו על התגלויות אינן עולות בקנה אחד עם הקוד המוסרי פרי ההתגלות ה'אותנטית', שכן הן מזיקות ומסולפות, וכל אדם חייב להתפלל לכיליוןן כמי שמגלמות עבודת אלילים. הרב י"ד סולובייצ'יק למשל, בדברו על ה'עיונות' בין היהדות לעולם הלא יהודי (הנוצרי), מכריז כי שתי הדתות מחכות לרגע האסכטולוגי, שבו תוכח צדקתה של אחת מהן: 'כל קהילת אמונה היא בלתי מתפשרת בציופיותה לאחרי-הימים [...] ודורשת מן האדם [...] שידבק באותה אמונה שקהילה זו מטיפה לה לאורך הדורות'.²¹

ברם גישת הדתיות המשתמעת כלפי דתות אחרות מבוססת על ההנחה שהדת ממלאת צורך אוניברסלי ומופיעה בצורותיה ההיסטוריות השונות כתגובה לחיפוש אוניברסלי אחר מציאות רוחנית נגישה. על כן בעוד הנטייה המפורשת מסתייגת מדתות 'שגויות', אך מרגישה נוח למדי עם ההומניזם החילוני, הרי תחושות הבוז של איש הדתיות המשתמעת נשמרות לשטחיות ולדלילות התרבותית של האדם החילוני, שאינו מסוגל להעריך דת כלשהי מאחר שהוא מתעקש לקרוא מסורות כתובות מסוימות באורח מילולי מדי.²² מנקודת מבטה של הדתיות המשתמעת

21 יוסף דוב הלוי סולובייצ'יק, עימות, תרגם יוסף סובלמן, ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המחלקה לתרבות תורנית, תשל"ח, עמ' 14.

22 בספרו 'איש ההלכה' עומד סולובייצ'יק על ש'איש ההלכה' שונה בתפיסת עולמו מ'איש הדת הכללי'. ראה הנ"ל, איש ההלכה: גלוי ונסתר, ירושלים: ההסתדרות הציונית העולמית, תשל"ט 1979, עמ' 25. סולובייצ'יק מוסיף כי ספק אם אפשר להיות אדם מן הטיפוס של איש ההלכה מחוץ למסגרת היהדות המסורתית. זאת ועוד, קריאה קפדנית ב'עיונות' וב'איש האמונה הבודד' מעלה כי היהודי הדתי משתף פעולה ברצון עם האדם החילוני המודרני במפעליו המדעיים והטכנולוגיים, אך מסתייג מדתות מעשה ידי אדם לכאורה, אשר בהיותן

כל דת מכילה גרעין של אמת, בייחוד כאשר היא מדגישה את הממד המשתמע של האמונה. וכיוון ששום דת אינה מחזיקה במונופול על האמת, הרי כל אדם דתי וקהילה דתית יכולים ללמוד רבות מאחרים. לדעת 'הדתי המשתמע' הטענה לאמת בלעדית וכוללת מסגירה את טבעו המפורש, קרי הקרתני וצר האופקים, וחושפת את העובדה שהוא עצמו שבוי בידי הכוב, שכן הוא אינו מסוגל לצמיחה רוחנית. ה. המחנך האידיאלי בן הדתיות המפורשת מבקש לטפח אדם אדוק ושומר מצוות, ואילו המחנך האידיאלי בן הדתיות המשתמעת מקווה לטפח אישיות רוחנית. תלמידו של הראשון ישרת נאמנה את האל, כפי שמפורש אידאל זה בגדרה של קהילה דתית מסוימת, ויהיה גם חבר מהימן באותה קהילה, ולכן אפשר יהיה לדבר אתו בשפת הדת הנורמטיבית. חלק חשוב של החוויה הדתית כרוך במפגש עם מאמינים אחרים, והתקשורת בין המאמינים נעשית בשפה שרק הם מבינים וחיים לפיה.

כשזלמן מזכיר לחבריו לנשק ש'עוד מעט מגיע זמן הדלקת נרות', כל מי שמשתייך לקהילתו יודע מה משמעות הדבר ומה עליו לעשות: לרוקן את ה'מוקצה' מן הכיסים. מי שאינם חברים בקהילה, אפילו אם הם נוסעים באותו ג'יפ או טנק, אינם יודעים בדיוק מה הוא 'זמן הדלקת נרות' או מה צריך לעשות כשמגיע זמנה. 'מבפנים' אי-אפשר להסביר את הדת בלי שפת תקשורת שכזאת. אף ש'מבחוץ' נראות דרכי תקשורת אלה שרירותיות ומשונות.

אם המשקיף מן הצד הוא איש הדתיות המשתמעת, הוא יטען כי מחויבותו הדתית של אדם איננה לבצע מעשים טקסיים, אלא להיות נאמן לעצמו וישר עם אלוהים, כפי שהוא מבין את מושג האלוהים. לפי גישת הדתיות המשתמעת, כך יטען, הדרישה הדתית היא לאותנטיות ולא לקונפורמיזם. במבט מן החוץ יראה תלמיד לדוגמה של הדתיות המשתמעת פרוץ ומרוכז בעצמו, ודווקא בשעה שיטען להתעמקות בנשגב, יראה עסוק באגו שלו באופן מיוחד. ואילו איש הדתיות המשתמעת עשוי לראות בזלמן, 'היהודי המפורש', פורמליסט שחונך על ברכי מוסכמות ריקות מתוכן.

בין תרבות מדעית לדת

יש לזכור כי אנו עוסקים כאן, באורח טיפולוגי, בצורות החוויה הדתית כפי שחשים אותן מבפנים. ענייננו ב'מהות' הדת או ב'פונקציות' שהיא ממלאת לא כפי שאלה נתפסות מנקודת המבט של מדעי הרוח או החברה, אלא כפי שהן נתפסות מבפנים.²³ שכן הנחתה היא שתפיסות חינוכיות נורמטיביות – התשתית

היבט אחד של התרבות האנושית טוענות טענות שווא בדבר יכולתן לגאול את בני האדם. מן העבר השני בוכר, במאמרו 'חירות' (לעיל הערה 16), מדבר על הדת כנטייה או כפתיחות. אם כי יש להדגיש שהדתיות המשתמעת פתוחה יותר לממצאים המדעיים ונכונה יותר לשלבם בתודעה הדתית באופן שהדת מבינה את עצמה.

בת הקיימא של תכנית הלימודים הדתית – מתבססות על מה שאנשים מאמינים וחווים מבחינה דתית ולא על מה שביכולתם לומר להגנתה של עמדה דתית כלשהי. הסינגור על חיי הדת רק מכשיר את הקרקע להשרשת האמונה. בלעדיו לא היו האמונה הדתית או החינוך הדתי מתקבלים על הדעת. פעולות מדרגה שנייה, כמו ניסוח 'מה שהדת מאמינה בו', או המצאת צידוק פילוסופי לאמונות כאלה אינן הופכות את הדת לנורמטיבית עבור איש. תחושות וחוויות אינן בבחינת טיעונים פרופוזיציוניים, אלא סיפורים מנחים ומצעים, שהמאמינים מגלמים אותם וחיים בתוכם לפני כל ניתוח או הסבר.

עם זאת אין לנתק בין האמת שאנשים מוכנים להתחייב לה, החוויות שהם מאמינים בהן והאופן שהם חיים בו לאור הסיפורים המנחים לבין מערך הנסיבות התרבותי וההיסטורי. גם התאולוגיות השיטיות, שבמסגרתן האנשים מסבירים את עצמם, אף הן אינן יכולות להתעלם מן ההקשר הרוחני שבתוכו הן אמורות להסתבר. ומכיוון שהחינוך הדתי המודרני תלוי בחלקו בתאולוגיה המודרנית – המשקפת והמסבירה חיי דת 'קבילים', הנחווים באורח אותנטי – חייב אדם לשאול כיצד מושפעות החוויה והמחשבה הדתית בתקופתנו מן ההקשר שבתוכו הן מוצאות את עצמן. הקשר זה, למותר לציין, הוא ההקשר החילוני של מחויבות פילוסופית לאוטונומיה של התבונה ולהשקפת עולם מדעית. ברור גם שההקשר החברתי של העולם המודרני הוא הקשר של פלורליזם מוצהר בתוך חברה פתוחה. התודעה ההיסטורית בימינו ממקמת את הדת בין שאר התופעות התרבותיות הדינמיות. ולכן 'הפרטת' הדת במסגרת החברה הניטרלית – כלשונו של יעקב כ"ץ – מתקבלת כעניין מובן מאליו.²⁴

כאן המקום לציין כמה עניינים השייכים לזיקה שבין התרבות המדעית המודרנית לבין הדת. זיקה זו משפיעה על דרך העיון בדת. היא גם מעצבת את חיי הדת עצמם, בעיקר בשלוש רמות: הרמה הסוציולוגית, הרמה הפילוסופית-תאולוגית והרמה החינוכית.

ברמה הסוציולוגית ראוי להביא בחשבון שהקהילות הדתיות המסורתיות מילאו תפקידים חברתיים מרובים והיו לחבריהן עולם שלם. כאשר לימד רב את הלכות הפסח 'לעולם', הוא כיוון את דבריו אל עולם המכיל את כל האנשים המשמעותיים. ברם בחברה הפתוחה הפלורליסטית התנתק או התמדד עולם זה, לדידם של רוב חבריו, מחטיבות גדולות ומשמעותיות של החיים. במקרים מסוימים, ובקבוצות אוכלוסייה קטנות, נעשו הקהילות הללו מבצרים כיתתיים וקנאיים של 'מיעוטים קונגטיביים' מצטדקים ומאוימים, קבוצות המודעות לאחרות שלהן והמפתחות שיטות לשימור מחויבותיהן ותפיסות הידע שלהן.²⁵

24 יעקב כ"ץ, מסורת ומשבר, ירושלים: מוסד ביאליק, תשמ"ו, עמ' 284–297.

ברמה הפילוסופית-תאולוגית ניכרת העובדה שתאולוגיות אובייקטיביות-רציונליסטיות ('פוזיטיביסטיות'), המבוססות על טיעונים פילוסופיים בזכות מסורות נגלות מסוימות, התערערו עד היסוד. דת הנכפית מלמעלה אינה אמינה עוד בעיניו של האדם המודרני, הנוטה לקבל בדרך כלל, בין בגרסתה המורכבת בין בגרסתה הפופולרית, את ההשקפה הפוסט-קאנטיאנית, ולפיה המטפיזיקה אינה מנחילה ידע אמתי כלשהו. לפיכך האדם המודרני נוטה באופן טבעי גם אל עמדתו הנחרצת של שפינוזה, שהנבואה עניינה בטוב ולא באמת. רוב אזרחי עולמנו למדו או הפנימו – לעומק או באופן שטחי – את הגישות הפונקציונליות לדת, דהיינו גישות אקדמיות המכפיפות את חיי הדת ואת האמונה הדתית לתקוות, לתפיסות ולצרכים אוניברסליים.²⁶

ברמה החינוכית מקובלות הנחות היסוד של בעלי הנטייה המדעית: הגיוני יותר ללמוד על אודות דתות מלבוא בסודן.²⁷ אולם אם נאמץ את ההנחה שהחקירה המדעית נעדרת סמכות לטפל בחיפושיו של היחיד אחר משמעות ומחויבות, יש מקום לכונן תחום סובייקטיבי, שבו הדת תהיה ממד הכרחי בחיים אגב הסתמכות על הפילוסופיה והפסיכולוגיה האקסיסטנציאליות. בדרך זו יכולה הדת להתקבל כאפשרות תרבותית או, בעבור אנשים מסוימים, כאפשרות קיומית. זאת ועוד, לימודן של מסורות דתיות מצטברות עשוי להעשיר את החוויה המודרנית, שכן קהילות האמונה המפורשות מגלמות – אם גם באורח מיתולוגי בדרך כלל – חכמה פסיכולוגית ותובנה מעין פילוסופית. ומאחר שהתובנות הללו מתעדות ומשמרות היבטים חשובים בחייו הפנימיים של האדם, יהיה בזבוז תרבותי להתעלם מן המסורות שבתוכן הן משתלבות.

על כן מבחין וורד מרון בין 'דת כאיכות של חוויה', היינו דתיות משתמעת, ובין 'דת כמבנה של דוקטרינה מיוחדת', היינו דתיות מפורשת. בדומה לג'ון דיואי מבקש מרון 'להפשיט את הדת המובנית מפסותה ולגלות את הרוח הדתית שמחלחלת באמת אל חיי היום יום'. ואף על פי כן הוא עומד על כך שאל לנו לשכוח את הדתות ה'על טבעיות' הישנות: 'ייתכן שאבותינו, שנטו לחשיבה על טבעית, נאבקו על מנת לנסח תובנות שתפסו רק באופן מעורפל ושלא יכלו לבטא אלא בסמלים. התעלמות מעבודת ההכנה שלהם – אף אם נותרה עוד עבודה רבה לעשותה – תהיה בזבוז של משאבים'.²⁸

הכרזתו של מרון משקפת נאמנה גישה פילוסופית שלטת כלפי החינוך הדתי: האדם המודרני יכול לחוות את הדת רק כנטייה קיומית. אולם רוב ההוגים

26 השווה Thomas F. O'Dea, *The Sociology of Religion*, New Jersey, Prentice-Hall, 1966, pp. 13–18

27 השווה למשל Horace M. Kallen, *The Education of Free Men*, New York: Farrar, Straus and Co., 1949, pp. 208–229, esp. 228–229

28 Ward Maddon, *Religious Values in Education*, New York: Harper and Brothers, 1951, pp. 14–15

והמחנכים המודרניים סבורים שחוויות דתיות ברוח הצדקה, דהיינו כאלה שהן משמעותיות ואותנטיות, ניתנות לחילוף מתוך שרידים של מסורות דתיות רק בתנאי שאתן מסורות תזכינה לרקונסטרוקצייה רדיקלית בידי הפילוסופיה הדתית בת זמננו. מידת ההקצנה הזו ב'הפרטת' הדת ובגישה המשתמעת כלפיה מומחשת היטב בקביעתו התאולוגית של ארנסט בקר שהאל לבדו הוא מקור החירות, כיוון שיחסיו של האדם עם החברה הם תמיד יחסי שעבוד – בין שעבוד של קבלת נורמות בין שעבוד של דחייה.²⁹ הנחת היסוד היא שהאל הוא המעניק ליחיד את הישרה שלו.

ובלשון אחרת, בעבור התודעה ה'משתמעת' המודרנית ראוי לשמר צורות 'טקסיות' מפורשות בזכות התאמתן למה ש'מתקבל על הדעת' מבחינה סמלית כדי לקיים מידה של המשכיות היסטורית או לשם טיפוח האחוה. לפי טענה זו הדתיות המפורשת איננה נכפית בידי האל, ובעולם הרחב של השיח התרבותי, ב'חברה הניטרלית', אפילו לא ברור איזו משמעות אמורה להיות לביטוי 'נכפה בידי האל'. על כן ראוי להתייחס לדתיות המפורשת בכבוד רב מזה שנוהגים בה בדרך כלל הפוזיטיביסטים ולהתייחס אליה כמי ששימשה בעבר ערוץ של חוויה משמעותית לרבים ואשר גם כיום חיים לאורה אנשים מסוימים. אולם כפי שאפשר לכבד את הדתיות המפורשת, אפשר גם לחקרה כתוצר של תרבות אנושית, שמקורו והתפתחותו אנושיים. מכאן שכדי שהחינוך הדתי יוכל לטפל במושאי האמונה האמתיים של בני האדם, עליו לחנך לפתיחות ולאיינטגרציה. רק חינוך דתי כזה ניתן להצדקה לאור התפיסות המודרניות. אולם בעבור מי שהתנסה בחוויות ייחודיות בשגרת היום יום, בעבור מי שחוהה 'משמעות הקוראת למחויבות', אין החינוך המסוים הזה למעשה אלא שם נרדף לחינוך באשר הוא. שכן האובייקט המוחלט מתאחד לבסוף עם הסובייקט בעל העניין המוחלט, וההבנה והמחויבות המוחלטות – כלומר הדתיות – אינן 'בשמים', כפי שמנסח זאת בובר, אלא בתוככי הלב האנושי.³⁰

במקרה של החינוך הדתי היהודי בעידן שאחרי האמנציפציה עלינו להביא בחשבון גם את רצונם של היהודים להתמזג בקהילה הלאומית (הלא יהודית) – זו שהייתה אמורה להיות 'ניטרלית' מבחינה דתית. בהקשר זה אפשר להבין בנקל את הבסיס לחינוך דתי 'משלים' ו'תאורטי' מאוד, שגם בהסתמכו על כיבוד מוצהר של הבדלים אתניים ודתיים פועל בתוך תרבות כללית שמוכנה לשאת – אך אינה ממש מכבדת – את הנורמות המפורשות של האחר.³¹

Ernest Becker, *Beyond Alienation*, New York: G. Braziller, 1967, pp. 196–225 29

Martin Buber, 'Teaching and Deed', *Israel and the World*, New York: Schocken Books, 1963, p. 142 30

Will Herberg, *Protestant, Catholic, Jew*, New York: Doubleday, 1955 31
ראה למשל
הרברג בוחן את שלוש האמונות כ'שלוש דתות הדמוקרטיות' שבאמצעותן נתגבשה
הזהות הדתית האמריקנית. אך מרטין מרטי מעיר כי ייתכן שהתכנית המודרנית השתנתה

מן הראוי לציין שאפילו הסוציולוגים, שבמסגרת העיסוק בדיסציפלינה שלהם מקפידים להניח בצד את חוויות הדת האישיות שלהם, מציינים שאין הם מוצאים נהירה אוניברסלית אל הדתיות המשתמעת, זו המתייחסת רק במעין כבוד משועשע אל הדת המפורשת הארכאית. הסוציולוגים מטעמים שרוב האנשים, בכניסתם לעולם החילוני, אינם נעשים בעקבות זאת רוחניים ואקסיסטנציאליים יותר בנטייתיהם הדתיות. הם פשוט נעשים חילונים. בד בבד 'שבים' בחברה של ימינו אנשים רבים – מתוחכמים יותר או פחות – אל הדת במונחים מפורשים לחלוטין. ברגר כינה תופעה זו 'האפשרות הדדוקטיבית' – התופעה הנאו-אורתודוקסית – שבמסגרתה, באופן המזכיר את חוויותיו של השל בברלין, 'המסורת רוכשת מחדש את סמכותה. היא נעשית אמיתית מבחינה סובייקטיבית בעבור היחיד ויכולה אז להתפס שוב כמציאות אוניברסלית'.³²

מעבר מדת משתמעת לדת מפורשת

חווית ה'חזרה בתשובה' הזו אינה נולדת יש מאין. בשלב הראשון היא קשורה בהיקפה המוגבל של הדתיות המשתמעת כפי שהיא נחווית וכפי שהיא מנותחת גם לאחר מכן. כך מעלים כותבים כמו ברוך קורצווייל ואמיל פקנהיים³³ – הראשון קרוב לנאו-אורתודוקסיה והשני בעל שורשים בליברליזם הדתי – שאלות כמעט זהות אשר לדתיות המשתמעת ואשר לתלותה בהצדקות כלליות: היחיד שניתח את הדת מבחינה פסיכולוגית, סוציולוגית ופילוסופית, כדי שהחוויה שנתרה תוכל לשמר את האוטנטיות שלה, כמה בעצם הוא מאמין? האם ההיסטוריציוזם והרלטיביזם הנובעים מן הניתוח הזה משמשים לו בסיס לאמונתו? האם הם האמונה האמתית של התרבות המשתמעת? האם אין האישיות הדתית המשתמעת אלא הישג אישי של יחידי סגולה בעלי רגישות מוסרית ורוחנית גבוהה במיוחד? במילים אחרות, אם היחיד מותיר את תחום הידע האמתי בידי המדע ובידי ערוצי החקירה האובייקטיביים שלו והופך את הדת לעניין סובייקטיבי גרדא

ושהאליטות האקדמיות והליברליות הקדימו להקל ראש ב'דת הישנה והטובה', אף אם הייתה אידיאליסטית. ראה, Martin E. Marty, 'Religion in America Since Mid-Century',

Daedalus 3, no. 1 (Winter 1982), pp. 149–163

ברגר (לעיל הערה 10), עמ' 85.

ברוך קורצווייל, 'על התועלת והנוק של מדעי היהדות', הנ"ל, במאבק על ערכי היהדות, ירושלים ותל אביב: שוקן, תש"ל, עמ' 184–193. טבעה הפולמוסי הקיצוני של גישת קורצווייל, הצבועה גם בדו-ערכיות עמוקה, נראית כשלעצמה אחד ממאפייני החזרה המודרנית אל תחומי עניין דתיים מפורשים. וראה גם Emil Fackenheim, 'Apologia for a Confirmation Text', *Quest for Past and Future*, Bloomington: Indiana University Press,

1968, pp. 148–152

– אילו תכנים דתיים ואילו קביעות דתיות יכולים להימסר באמצעות החינוך? זאת ועוד, אם נניח שחשיבה פילוסופית על חיי הדת ואפילו הסתכלות על הדת בכלים של מדעי החברה הן לגיטימיות ואף נחוצות לשמירה על איזון רוחני בעולם המודרני – האם אין הן צריכות משהו סגולי להגות בו ולחקרו? האם יכולה הפילוסופיה ליצור אמונה? האם יכול המדע להמליץ על האמונה באורח משכנע? ואם התשובה לשאלות אלה היא שלילית, כיצד יוכל משהו להתחנך לדת באמצעות פילוסופיה ודיסציפלינות חברתיות שמשוגלות להסביר את הדת ואף לפקח עליה אך אין לצפות מהן שישדרו את בשורתה? ברור, אם לא תהיה דת משמעותית בלעדי הדתיות המשתמעת, אזיי יהיו כל בני האדם נביאים! אך זה אינו אפשרי, ומכל מקום זה אינו מותיר כל תפקיד לחינוך הדתי כמפעל חברתי ומִחֻבְרֵת.³⁴

שאלות כאלה, הנשאלות בפי הוגים החדורים תודעה מודרנית והמיומנים ביישום שיטותיה, מעידות על תגובה למודרניות, שהיא ניגודה הגמור של התגובה המשתמעת הטהורה: גילוי מחדש של האמת הדתית ה'אובייקטיבית' על ידי מי שכבר חוו את המודרניות. אותן נסיבות בנות זמננו, שהובילו לזיהויה של הדת עם היבטיה המשתמעים, הולידו כתגובת נגד גם חזרה לקהילות שבהן דבר האלוהים הנגלה נתפס כאמת הנעלה ביותר, הבוחנת כל תבונה וכל תרבות על פי אמות המידה של ההתגלות. זאת ועוד, ההבחנה הברורה – שרשאי לתחום אותה מי שמגלה את הדת מחדש – בין האמת שלו לבין הדת מניחה לחקירה האנליטית של הדת להמשיך באין מפריע. נראה כי בעלי התשובה הללו סבורים כי הבחירה העומדת לפניהם היא בין תורה לבין אנרכייה ערכית ואתאיזם. התורה, המוכרות כ'דברי אלוהים חיים', היא בה בעת אמת נצחית וגם – לפחות בעיני האליטה המאמינה – מובנת על ידי התודעה המודרנית. הנאו-אורתודוקסייה, גרסתה הטהורה של הדת המפורשת המודרנית, היא אובייקטיבית ואקסיסטנציאלית כאחת; א- היסטורית ועם זאת עדות אמתית להמשכיות ההיסטורית.

בין תאולוגים למחנכים

אין להכחיש שאנשי מפתח מתחום ההוראה וההגות הדתית, בימינו ובעבר, כתבו וחיו בדרך כלל אגב מודעות עמוקה לדיאלקטיקה הטבועה ביהדות בין הדתיות המפורשת לדתיות המשתמעת. במאה העשרים ניסחו אנשי דת כמו אברהם יצחק קוק, יוסף דוב סולובייצ'יק, אברהם יהושע השל ופרנץ רוזנצווייג – הם ואחרים – תאולוגיות המתחבטות בשאלת היחס בין ההארה הפנימית להלכה והצביעו על הדרכים שבהן הנאמנות ויראת הכבוד יכולות לכלכל את הפתיחות והחדשנות.

34 לביקורתו של קורצווייל על בוכר בסוגיה זו ראה ברוך קורצווייל, לנוכח המבוכה הרוחנית של דורנו, רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן, תשל"ו.

אך הוגים אלה, אף שנטלו על עצמם לא אחת לטפל בשאלות חינוכיות, לא עסקו בעיקרו של דבר בתרגום התאולוגיות שלהם לתאוריות חינוכיות דתיות. הם גם לא כתבו בשיטתיות תאולוגיות של חינוך, דהיינו קווים מנחים ועקבים לטיפוחה של האישיות הדתית. הסיבה המרכזית לכך היא שהם התמקדו ברוב המקרים רק באחד מארבעת הרכיבים הדורשים טיפול תיאורי (descriptive) וטיפול מדריך (prescriptive) במסגרת פילוסופיה נורמטיבית של חינוך דתי. כהוגים דתיים הייתה התעניינותם העיקרית בתוכן. הם עסקו ביהדות – במשמעותה ובנורמות שלה, בהשקפת עולמה ובמסר שלה. הם לא ציינו בדרך כלל מה הם, כתאולוגים, היו רוצים שמורים יעשו במונחים שהמורים מאמינים בהם ויכולים להעבירם לתלמידים או שתלמידים יכולים להבינם ולהעריכם. הם לא נקטו עצמות מוגדרות בבעיות קוריקולריות המתייחסות לסביבות לימודים מוגדרות. לפיכך דבריהם על חינוך נראים לא פעם מעורפלים או מטיפניים.³⁵

על כן המחנך היהודי המודרני, אף שקרא פירושים ומאמרים תאולוגיים מעמיקים ומעשירים שנכתבו בידי אנשי חזון וידע, ממשיך לחפש כתיבה שיטתית יותר בנושא החינוך הדתי. אולם ככל שהכתיבה החינוכית נעשית שיטתית יותר, כך היא נעשית גם פולמוסית יותר. תאורטיקנים שנקודת המוצא שלהם היא הדתיות המפורשת טוענים שהחינוך אינו צריך, או אינו יכול, לעשות יותר מהכשרת האדם הצעיר להשתלבות במסגרת האחוה הדתית של אמונה ושמירת מצוות. לעומתם המחזיקים בעמדה הדתית המשתמעת סוברים כי תפקידו של החינוך הדתי מסתכם בטיפוח עצמיותו של האדם הרוחני.

תפיסות תאולוגיות כאלה של החינוך הדתי הן בדרך כלל חד-צדדיות – מפורשות או משתמעות – לא משום שהכותבים אדישים לדיאלקטיקה שבין השתיים ולא משום שהם מתכחשים לערכה של התפיסה המנוגדת. הגישה החד-צדדית המאפיינת את המחברים נובעת מן המוקד החינוכי שלהם, מהכרתם שלנוכח טבעה של היהדות, טבעם של הילדים וטבעו של העולם המודרני על בית הספר לעשות את זה או את זה, כי רק הנוסחה החינוכית שבידם היא הנוסחה הלגיטימית מבחינה יהודית (כלומר תאולוגית) ומפני שהיא היחידה המתבקשת לנוכח המסורת ועקרונותיה. המחנך, שגדל על ברכי האקסיומה ש'החינוך אינו יכול לעשות הכול', מוצא כי תפיסה דומה מנחה את גישתם של ההוגים התאולוגיים-החינוכיים. דומה כי הוגים אלה מאלצים את המחנך לבחור בין חלופות – ללמד 'מפורשות' או 'במשתמע'.

יצחק ברויאר למשל, נאו-אורתודוקס והוגה דעות מפורש מאוד, מגדיר את היהודי הדתי כמי שחי תחת עול המצוות. הוא מוקיע את 'בדידותו האיומה של האינדיווידואליזם' ועומד על כך שהיחיד מציית לחוק לא 'משום שהוא משוכנע

35 לדיון שערכתי בעניין זה ראה Michael Rosenak, 'The Tasks of Jewish Religious Educational Philosophy', *Religious Education* 73 (1978), pp. 513–528, וגם הנ"ל (לעיל הערה 13).

באלוהיותו של החוק הלאומי, אלא משום שרצון האומה מדורג גבוה משלו וכובל אותו.³⁶ אך הוגה 'משתמע' כמו בובר עומד על כך שעניינה של הדת ב'מפגש' ושחיי הדת של האדם הצעיר כרוכים ב'יקיצה' ולא בכפייה, שכן 'אין לך דבר בעולם שאינו יכול להיעשות כלי לדבר-אלוהים'.³⁷

המורה עשוי למצוא את הקווים המנחים התאולוגיים הללו גם בניסוחים מפורטים יותר של תפיסות קוריקולריות. ישעיהו ליבוביץ מספר לאיש החינוך שהחינוך הדתי היהודי צריך להיתפס כחינוך למצוות.³⁸ מרווין פוקס מכריז כי 'בית הספר היהודי היומי מחויב להתייצב בגלוי כנגד התפיסה המוגזמת של חופש מסמכות, שמסכנת את צעירינו'. הוא טוען כי בית הספר היהודי חייב לספק 'ידע מוסרי' ו'רגישות מוסרית': 'בלמידתך ובקיומן של מצוות כמו צדקה, הכנסת אורחים, ביקור חולים ורבות אחרות מגלה התלמיד עקרונות מוסריים חשובים וממלא מצוות מעשיות חשובות'.³⁹

מן העבר השני מסביר הרולד קושנר למורים שכאשר ילדים שואלים על אלוהים, הם מבקשים עזרה בהבנת החוויות שלהם ושואפים למימוש עצמי. לדעת קושנר האתגר המרכזי של המורה הדתי טמון בסיוע לילדים בעניין זה.⁴⁰ באופן דומה, אם כי מכיוון קהילתי יותר, מתעקש ג'ק כהן שהיהודי המשכיל 'יבחן הלכה למעשה את הפרשנויות השונות של היהדות הנוהגות כיום בחיים היהודיים'. לפיכך הוא מציע שיהדות ארצות הברית תבחר לעצמה צורות חיים משלה בלי קשר למה שעשו יהודים בדורות הקודמים.⁴¹ כאמור, גישתו של כהן קהילתית יותר מזו של קושנר, אך גם היא מבליטה את החיפוש, את מקומן המרכזי של שאלות ובעיות ואת העתקת הדגש מן הסמכות לאוטנטיות.

שתי הגישות כאחת, המפורשת והמשתמעת, הן גישות מודרניות. בבסיסן עומדות פרשנויות מנוגדות להשלכות המחשבה המודרנית. הן חותרות להעברת תמציתה ולבה של המסורת היהודית ככתבה וכלשוונה או לפי רוחה, מתוך קבלה או מתוך מאבק, באופן שיאפשר למחנך להציג מצד אחד גישה עקיבה ואולי גם שלמה עם עצמה למסורת ומצד שני באופן שיאפשר לו להציג גישה כזאת

Isaac Breuer, 'Religion and Nation', Jacob S. Levinger (ed.), *Concepts of Judaism*, 36
Jerusalem: Israel Universities Press, 1974, p. 33

37 בובר (לעיל הערה 16), עמ' 119.

38 ישעיהו ליבוביץ, 'חינוך למצוות', הג'ל, יהדות עם יהודי ומדינת ישראל, ירושלים ותל אביב: שוקן, תשל"ו, עמ' 57-67.

39 Marvin Fox, 'The Case of the Day School', Judah Pilch and Meir Ben-Horin (eds.), *Judaism and the Jewish School*, New York: Bloch Publishing, for the American association
for Jewish Education, 1966, pp. 212-213

40 Harold S. Kushner, *When Children Ask About God*, New York: Schocken Books, 1976, 40
p. 16

41 Jack Cohen, *Jewish Education in Democratic Society*, New York: The Reconstructionist
Press, 1964

גם למדע המודרני ולפילוסופיה. אך כל אחת מן הגישות מצביעה לעבר כיוון שעלול בקלות להפוך כיוון חד-צדדי בהחליפו את הדיאלקטיקה בדוגמה. כל אחת מן הגישות עלולה להיעשות נורמטיבית באופן מופרז ולא מציאותי או, להבדיל, לגלוש להתדיינות אין-סופית תוך ריקון המסורת הדתית מכל תוכן. שכן הדיאלקטיקה המתקיימת בתודעתו או אף בשיטתו של התאולוג המפורש או המשתמע נוטה להיטשטש כאשר הוא מגבש את התאולוגיה לכלל קווים מנחים חינוכיים. ואילו תרגומם של הקווים המנחים לחומרי לימוד ולשיטות הוראה עלול להביא לאבדנה או לשלילתה המוחלטת של כל שאיפה לדתיות מקיפה שתעודד הן 'יראה' הן 'אהבה'.

כדי להגדיר, לתאר ולמעשה לגלות מחדש פילוסופיה של חינוך יהודי דתי עלינו לתת את דעתנו על שלוש שאלות: (א) מה אומרים תאולוגים חינוכיים מפורשים ומשתמעים על היהדות ועל החינוך היהודי, ואילו נוסחאות הם מציעים לחינוך דתי 'טוב'? (ב) כיצד מיתרגמות נטיות מפורשות או משתמעות טקסטיות והוראה לאחר שהתרחקו או לפני שהן הגיעו אל המישור התאולוגי של השיטה והדיאלקטיקה? כיצד מטפל למעשה החינוך היהודי המפורש והמשתמע במסורת ובילד? (ג) כיצד יכולות תאולוגיות חינוכיות מפורשות ומשתמעות, למרות הכיוונים הקוריקולריים השונים מאוד שלהן, להגיע לידי עימות פורה?

מתוך העיסוק בשאלות הנוגעות לתאולוגיה של החינוך היהודי, ובייחוד מתוך העיסוק בשאלה השלישית, עולה בבירור כי החינוך הדתי נזקק נוסף על התאולוגיה גם לתאוריה חינוכית המתרגמת באופן חלקי תפיסות דתיות מפורשות ומשתמעות לתפיסות סוציולוגיות ופסיכולוגיות. רק על יסודה של תאוריה כזאת, המשלבת רכיבים ממדעי החברה בתאוריה החינוכית, נוכל להימצא מצוידים כראוי בהגדרה ובתיאור מדויקים של פילוסופיית החינוך היהודי הדתי.

איך לחנך להזדהות יהודית

קווי הדרכה תאורטיים

מיכאל רוזנק

ממחקריהם וממאמריהם של חוקרים העוסקים בחינוך ומעדותם של מורים ותלמידים אפשר להסיק כי התכניות הרשמיות של החינוך היהודי המשלים בתפוצות אינן מצליחות בדרך כלל להשיג את יעדן – הקניית התחייבויות מקיפות ודפוסי חיים יהודיים המעוגנים בתפיסה דתית. ייתכן כי הדבר נובע מהשקפת העולם החילונית של הקהילה, אשר מונעת בעדה מלתמוך בחינוך יהודי מקיף המעמיד דרישות דתיות. אפשרות אחרת היא שהמנהיגות הדתית לא השכילה להציג דגם של יהודיות מחייבת, אשר תתחרה בהצלחה עם ההנחות האופרטיביות של הציוויליזציה המערבית המודרנית. אולם תהיה הסיבה אשר תהיה, עובדה היא שהמחנכים מקבלים – ואף זאת בחוסר רצון – לא יותר משש שעות שבועיות (במשך לא יותר מחמש שנים טרום-תיכוניות) כדי ללמד ידע יהודי. אין להתפלא אפוא כי כל מה שבית הספר העברי יכול ללמד הוא שולי לחיי התלמידים ולחיי הוריהם וכי החינוך היהודי הניתן בו אינו אלא נספח תרבותי לחינוך הכללי (המעצב באמת).

קיימים כמובן ציבורים קטנים אך מגובשים מבחינה רוחנית, אשר עבורם נשארה היהדות דרך חיים מחייבת וחובקת כול. על פי תפיסתם של החברים בקבוצות הללו התלמיד נתבע לעסוק שעות רבות בכל יום, במשך כל שנות הלימודים ואף מעבר לכך, בחינוך היהודי. אותן קבוצות אף מניחות שמשפחות התלמידים נאמנות ליהדות ותומכות בחינוך היהודי של ילדיהן.

אולם בעבור הרוב החינוך ליהדות הוא לכל היותר חינוך לזהות יהודית חיובית ולהזדהות רצינית ומושכלת עם הרעיונות, עם התודעה ועם העם היהודיים. כאשר חינוך כזה מצליח, האדם הצעיר זוכה להבין את הדרכים המגוונות של

* המאמר פורסם לראשונה באנגלית תחת הכותרת 'Education for Jewish Identification: Theoretical Guidelines', *Forum on the Jewish People* 28–29 (Winter 1978), pp. 118–129; ובעברית – מיכאל רוזנק, איך לחנך להזדהות יהודית: קווי הדרכה תאורטיים, כיוונים 1 (תשל"ט), עמ' 87–98. אנו נסמכים על תרגום זה אגב שינויים מסוימים שנעשו ברשות המחבר.

ההשתייכות היהודית. לעתים נדירות בלבד בית הספר מצליח להעביר אותו מעבר לסף האקסיסטנציאלי של נאמנות לדפוסי חיים מוגדרים, המגלמים תפיסה עקיבה של המשכיות.

אף כי מצב עניינים זה לא ישמח את בעלי הציפיות המרובות או את הדוברים בשמן של הנאמנויות היהודיות המסורתיות, יש להכיר בו כמות שהוא ולא כמות שעליו להיות או כמות שהיה. בית הספר המשלים (שלא לדבר על בית הספר של יום ראשון) אינו יכול להחיות את היהודיות הקלסית מהסוג האידיאלי, אשר לדידה היו הידע צורה עליונה של עבודת ה' והלמדנות סימן היכר לאצולה ואשר נתברכה בסמכות יהודית מקיפה, שהזינה יראת שמים מובנת מאליה בקהילות היהודיות. על פי רוב מהווה עבודת ה' על צורתה בעיה, ואדיקות עמוקה נתפסת כהתנהגות חריגה. כל מורה המכיר מציאות זו יימנע מלשגות באשליות העלולות להביאו לידי טשטוש ההבחנה בין ידע יהודי שלם לבין יחידות מידע; בין התחייבויות שהן נלמדות באמת לבין התחייבויות שרק מטיפים להן; בין כלים לדיון לבין הקניית יהדות מקיפה.

המורה, או מתכנן תכנית הלימודים, עומד לפני שתי חלופות: הוא יכול להתיימשך מהחינוך המשלים ולסרב להקדיש מכישרונותיו וממצו לרדיפה אחר הבלתי ניתן להשגה (כלומר חינוך יהודי 'אמתי' במסגרת בית ספר משלים). אזי הוא יחליף את הקהילה שאינה תומכת בו באחרת, וזו תהיה תובענית יותר אך גם מספקת יותר. לעומת זאת הוא יכול לעבוד בכנות ובמפורש לשם יצירת תכנית לימודים שתשאף אל הניתן להשגה – טיפוח הזדהות יהודית חיובית, המכשירה את הקרקע לדגמים מקיפים יותר של יהדות בלי להתיימר להכללת הדגמים הללו בתוכה.

תכנית זו אינה אמורה להיות סוציולוגית במובן השגור של המילה (כפי שהמושג 'הזדהות יהודית' מרמז), ואף אין עליה להצטמצם בגבולות הפיתוח של כלי הדיון, המובילים לשיחות נבובות ונעדרות בסיס ידע על 'יהדותנו'. איפכא מסתברא. תכנית לימודים מבוססת היטב ומתוכננת בקפידה תעמיד מטרת לימוד מהותיות, תצרף אליהן חומר הולם ואף תדון ברצינות במושגים ובנתונים של המסורת כחיוניים לזהות עצמית רבת פנים. בו בזמן היא תצביע במפורש על מגבלותיה, כלומר אייכולתה להחדיר התחייבויות הכופפות את החינוך לנורמות מוגדרות של 'ידישקייט'.¹ כאשר יבין זאת המחנך, הוא יהיה מסוגל להתמודד

1 כמובן, דבר זה לא ייראה כחיסרון של חינוך זה לכולי עלמא. מחנכים רקונסטרוקציוניסטים אחדים עשויים למשל לראות בפתוחות תאולוגית מעלה. ראה לדוגמה Jack J. Cohen, *Jewish Education in a Democratic Society*, New York: Reconstructionist Press, 1964 בייחוד הפרק החמישי בחלק השלישי, עמ' 202–220. גם בתי ספר יומיים חילוניים (בדרום אמריקה למשל) או בתי ספר כלליים ישראלים עשויים לראות בקווי ההדרכה המוצעים כאן כמבוססים על תפיסות מקסימליסטיות של חינוך יהודי.

עם המצב הקיים בלי לפגוע בנאמנויותיו ובלי שייאלץ להתאים את שאיפותיו למציאות הקהילה ובית הספר.

הנחתי היא כי בתי הספר המשלימים הטובים מכוונים לטפח הזדהות יהודית חזקה ורבת ממדים. אולם הדבר נעשה בלא עזרת קווי הדרכה תאורטיים, אשר הם בלבד יכולים להביא להיווצרות מסלולי לימוד עקיבים ועקרוניים. מורים מהססים להודות כי בית הספר המשלים אינו יכול להגשים את המטרות המסורתיות של החינוך היהודי, קרי טיפוח יהודי ידען וירא שמים, והם חשים אשמה על כי הם שואפים לפחות מכך. אני מציע שהחינוך המשלים הרשמי יכיר בכנות ברצונה של הקהילה ובמה שהיא מוכנה לתמוך בו, כדי שברבות הימים היא תשתכנע לרצות ולתמוך בלמעלה מזה. שכן הקהילה אכן רוצה בדרך כלל ש'היהדות תימשך'; היא אכן רוצה לטפח נאמנות המבוססת על השתייכות. אני מאמין כי אפשר להעמיק את תפיסת השייכות באופן שתכלול עימותים של ממש עם המסורת הדתית ועם ההיסטוריה היהודית. אם נודה כי הקהילה היהודית היא חילונית ברובה, נצליח להראות כי היהדות היא נושא הראוי גם לתשומת לבם המלאה של יהודים חילונים, הרוצים ש'היהדות תימשך'. בדרך זו אפשר יהיה להביאם לשקול חלופות של חיים יהודיים.

להלן אנסה ליצור בסיס למבנה של תכנית לימודים להזדהות יהודית לבית הספר המשלים, אשר למיטב אמונתי תהיה אף שימושית לבתי ספר יומיים המגדירים עצמם לא דתיים. סבורני כי הבסיס התאורטי המוצע כאן עשוי לשרת את המחנך במשימת ייסודן של מטרות לימוד מוגדרות היטב למרות פתיחותו התאולוגית. אכן, תכנית זו עשויה להוות תמריץ רב עצמה, שיוביל את המחפשים התחייבויות מעמיקות יותר ללימוד יהודי מאומץ ולחיים יהודיים מעוגנים יותר.

עובדות ובררות של הקיום היהודי

תכניות חינוכיות להזדהות יהודית נוטות מצד אחד להציג לפני התלמידים עובדות אכזריות ודטרמיניסטיות (למשל האנטישמיות), ומצד שני הן נוטות לטעון טיעונים משכנעים בעד בחירתו של האדם הצעיר ביהדות (כאילו היה זה אך ורק עניין של בחירה). יש להכיר בכך שהזדהות היהודית היא גם סוג מסוים של עובדה וגם סוג מסוים של החלטה ערכית.

זהות יהודית היא עובדה, מפני שהיא מתייחסת בדרך זו או אחרת לכמה אמונות הניתנות לזיהוי, למאורעות ולאנשים היסטוריים מסוימים ולקבוצות נתונות מוכרות ומובדלות. למשל, אדם שצבר כמות ידע עובדתי סבירה על הנושא המוגדר 'יהדות' יזהה אדם המניח תפילין כמי שמבצע פעילות יהודית. ברוב המקרים הוא גם יזהה אותו כיהודי. עובדות שאין עליהן עוררין הן כי דוד היה מלך יהודי, רבנו משה בן מימון היה פילוסוף יהודי והציונות היא תנועה יהודית. איש אינו יכול להכחיש שהיטלר רצה להשמיד את כל יהודי העולם,

ורוב מדריכי הנסיעות יסכימו כי ויליאמסבורג אשר בברוקלין הוא אזור מגורים יהודי.

אף על פי כן יהודיות אינה רק מאגר של נתונים עובדתיים; היא גם החלטה ערכית. דבר זה נכון משתי סיבות. ראשית, גבולות העובדתיות האובייקטיבית של היהודיות אינם בהירים די צורכם בעולם המודרני (מתי חדל האדם להיות יהודי?). שנית, אין בנמצא 'עובדות', אשר כולם מסכימים עליהן, המעמידות תביעות אובייקטיביות או מעניקות משמעויות אובייקטיביות יהודיות. לפיכך לפני אנשים, שהם במקרה יהודים 'באופן עובדתי', עומדות כמה אפשרויות בנוגע לשאלות האלה: כיצד להיות יהודי? האם לקבל את עובדת היהודיות כמשמעותית? איזה תפקיד ממלאות שאלות אלו בחיי?²

מכיוון שיהודיות איננה נתון עובדתי בלבד, אלא היא מתייחסת גם לדרך בחירתנו בה, נעשים המושגים שעניינם הבהרת ערכים ולוונטיים לדיוננו על הקיום היהודי ועל החינוך להזדהות יהודית. בספרם 'ערכים והוראה' מונים לואיס ראת, מריל המריין וסידני סימון שבע אמות מידה שיש למלא בדברנו על החלטות ערכיות:

1. על כל אדם לבחור באופן אישי וחופשי;
2. על הבחירה להיעשות מתוך כמה חלופות אפשריות;
3. על כל אדם לבחור לאחר מחשבה מספקת;
4. על הבחירה להיות בעלת ערך בעיני הבוחר (עליו להיות גאה);
5. על הבחירה לקבל אישור פומבי;
6. על הבחירה להיות מתורגמת לשפת ההתנהגות;
7. על הבוחר לחזור על ההתנהגות שבחר בה במהלך חייו.³

ובכל זאת אם על הבחירה בתחום היהודיות להיות מציאותית ולהרחיב את האפשרות ליצירת קשר של ממש עם אחרים, היא חייבת להיעשות על בסיס עובדות יהודיות. בלי עובדות אלו לא תתקיים בחירה משמעותית ואחראית, אפילו יהפוך מבחר הבררות את העובדות הללו לבסיס למחלוקת. אפשר להוכיח כי שום בחירה אינה יכולה להיעשות על פי אף לא אחת מאמות המידה שהובאו לעיל בלי שתתייחס לנתונים אובייקטיביים של היהודיות:

1. איננו יכולים להחליט החלטות באופן חופשי, אלא אם כן יודעים אנו באיזו מידה ובאילו תחומים ההחלטות אפשריות. אנו יכולים למשל לבחור את הגישה או את התגובה הרצויות בעינינו לאנטישמיות, אך אין אנו יכולים לבחור שלא

2 להיות או לא להיות יהודי אינה בררה ממשית בכל מצב, כיוון שאין לאדם הבוחר שליטה ממשית על תגובותיהם של היהודים האחרים ושל הלא יהודים על בחירתו. אלה יכולים להיות בעמדה שתאפשר להם לכפות עליו זהות יהודית.

3 Louis Rath, Merrill Harrmin, and Sydney Simon, *Values and Teaching*, Columbus: C. E.

יהודים יתייחסו בצורה שווה ליהודים וללא יהודים. אמנם אנו יכולים לבחור שלא להיות יהודים, אולם בחירה זו, כפי שלמדנו מניסיונו ההיסטורי המר, איננה מחייבת בהכרח גם את הלא יהודי.

2. עלינו להבין מה הן האפשרויות העומדות לפנינו. אפשרויות אלו מגוונות, אך הן אינן בלתי מוגבלות. לפיכך אדם יהודי בעולם המודרני יכול להיות אורתודוקסי, קונסרוטיבי, רפורמי, חילוני, ציוני או מתבולל, אולם בדרך כלל אין הוא יכול להיות קתולי אדוק בלי שיהיה מתבולל. הוא גם אינו יכול להיות יהודי רפורמי בלי שיתמודד עם צורות אחרות של הבנת המסורת וההיסטוריה היהודית. ואין הוא יכול להיות חילוני בלי שיתנגד לפירושים הדתיים של המסורת.

3. בחירה לאחר חשיבה מספקת דורשת שנבין את התוצאות האפשריות של בחירתנו. תוצאות אלו כרוכות על פי רוב בגורמים ובאנשים שאינם 'מתוכנתים' על ידי ההחלטות שלנו. דרך משל, כאשר אנו מחליטים ייתכן שנצטרך להביא בחשבון את תגובת הורינו ואת השפעת ההחלטה שלנו על הקהילה היהודית או על יהודים אחרים. אנו יכולים כמובן להחליט שתוצאות מסוימות לא תקבענה את בחירתנו ואפילו לא תשפיענה עליה. אך אין אנו יכולים לבחור בתבונה בלי לדעת מה הן התוצאות האפשריות.

4. הערכת בחירתנו דורשת מאתנו לאתר את אותם היבטים של המסורת היהודית אשר אנו יכולים להזדהות עמם ולפעול לפיהם בלא בושה. רוצה לומר, הערכת בחירתנו צריכה להיעשות בלי שנקריב את הגינותנו האינטלקטואלית ואת דעותינו על אותנטיות או על בחירה ערכית אחרת. אך איתורם של היבטי מסורת אלה דורש ידיעה של המסורת ושל המצב היהודי. אכן, ידיעה זו, כאשר היא נרכשת, עשויה לשנות את דעתנו על ידיעה ערכית ואת רגשותינו על אותה ידיעה ולהציע לנו דפוסי פעולה חדשים.

5. מתן אישור פומבי לצורה ערכית של יהודיות פירושו התחייבות לפעילות חברתית בקהילות יהודיות נתונות. לפיכך עלינו לדעת מי הן הקהילות הללו וכיצד מקבלים ערכים את אישורם ואת ביטויים בקהילות הללו.

6. הכללת ערכים יהודיים בהתנהגות דורשת היכרות הדוקה עם התנהגויות יהודיות אפשריות. הלכך על האדם להיות מודע למושגים כגון 'הלכה', 'מצווה', 'גמילות חסדים' ו'לפנים משורת הדין'.

7. כדי לחזור על דפוסים נבחרים אלה, כלומר כדי להיות סוג האדם ההופך דפוסים מסוימים להרגלים ומפנים אותם באישיותו היהודית, נדרש גם ידע של טיפוסים אידאליים אחדים שהיהדות וההיסטוריה היהודית מעמידים לרשותנו, כגון התלמיד-חכם, החלוץ והצדיק. נדרש גם ידע על מצבים יהודיים בזמננו, אשר בהם אפשר ליישם את העקרונות שפיעמו בלב הטיפוסים האידאליים.

מהדיון לעיל מתברר כי אפשר לחלק את העובדות היהודיות לשלושה תחומים: הראשון – העובדות המושגיות, כלומר הנתונים המושגיים הבסיסיים המזמינים פירוש אידאולוגי או תאולוגי, כגון אלוהים, תורה וכדומה; השני – העובדות ההיסטוריות, למשל דוד המלך, הלשון העברית ומדינת ישראל; השלישי –

העובדות הסוציולוגיות המתייחסות לקהילה, לאנטישמיות, ל'השתייכות' ול'היות שונה'. אכנה את הקבוצות האלה (בהתאמה) 'רעיונות היהדות', 'עובדות היהודיות' ו'מצב היהודים'.

יש להבהיר כי כל העובדות הללו קוראות לבחירה ערכית, משום שאין היום הסכמה כללית בקרב היהודים על משמעותן. לשון אחר, היהודים החיים כיום אינם מסכימים ביניהם על ההתחייבויות שעובדות אלו מטילות על היהודים ואף לא על האופן (אם בכלל) שבו עובדות אלה מעניקות משמעות לחיי האדם היהודי בן זמננו.

עובדות רעיוניות ביהדות

המסורת היהודית עוסקת בחובות שהוטלו ובמשמעויות שסופקו על ידי מטעני נתונים של ידע ואמונה. מאגר זה של ידע ואמונה מגיע אלינו דרך המקורות הספרותיים הראשונים והמקודשים של המסורת, אשר שמרו על קיומם ועל משמעותם במפעל מתמיד של פרשנות וצידוק. אולם בכל דור ודור ניתן לאשר את גוף הידע והאמונה, לפרשו, לחזקו ולשנותו אך ורק בעימות עם מושגים ומונחים בסיסיים, המאפיינים אותו ומבדילים אותו מגופי ידע ואמונה אחרים. כפי שהנצרות אינה ניתנת להגדרה או להתייחסויות נורמטיביות בלא ציון מושגים כגון 'גאולה' ו'צליבה' (מושגים אשר נחשפים בקריאה בספרי הקודש הנוצריים), כך גם ביהדות קיימים מושגים בסיסיים המגדירים אותה ומופיעים בספרותה המקודשת ובפרשנות המתלווה אליה.

בדיקת הספרות היהודית הקלסית והמקודשת מגלה לפחות חמישה מושגים כאלה: 'תורת ישראל', 'אלוהי ישראל', 'עם ישראל', 'ארץ ישראל' ו'משיח'. נוסף עליהם המסורת היהודית משתמשת במושגים אחרים המצטרפים אל המושגים לעיל, בייחוד 'ברית' ו'קדושה'. המסורת היהודית, כמו מסורות דתיות אחרות, מתייחסת כמובן גם למושגים כגון 'אדם', 'עולם' ו'אלוהים', אולם אלה כשלעצמם אינם מבדילים את המסורת הפילוסופית והדתית היהודית ממסורות אחרות.

אפשר לומר כי תאולוגיה יהודית (או אידאולוגיה יהודית) נובעת מניסיון שיטתי של היהודים להבין את המושגים לעיל – מבחינת יחסי הגומלין האורגניים ביניהם – בדרך עקיבה כלשהי. כיוון שאת המושגים האלה, אשר נתנה לנו המסורת, אפשר להגדיר רק דרך הזיקות שלהם זה לזה (כלומר, אלוהי ישראל הוא אשר מעניק את התורה לעמו למען יחיו חיים קדושים בארץ ישראל בצפייה לימות המשיח, אשר בהם יקבלו כל בני האדם את בריתו), עסקו התאולוגיה והאידאולוגיה היהודית תמיד בשתי שאלות. הראשונה, מה הם המושגים החיוניים המרכזיים ביותר של המסורת? השנייה, כיצד יש להבין מושגים אלה ביחס למושגים האחרים? יתרה מזו, התאולוגיות והאידאולוגיות מוצעות ומתפתחות באופן שיטתי כאשר התפתחות יהודית פנימית או אתגר חיצוני גורמים ליהודים להטיל ספק בהבנתם הקודמת את

המושגים הללו. בתקופות כאלה נעשים ניסיונות לבחון מחדש את משמעותם של המושגים ואת היחס האורגני ביניהם, שהיה מקובל על הכול קודם לכן.

ברצוני להביא דוגמאות אחדות כדי להאיר נקודה זו. הדוגמה הראשונה: חורבן בית המקדש וגלות ישראל מארצו. אלה השפיעו בהכרח על מקומה של ארץ ישראל ביהדות. מה שהיה בית ומציאות חברתית-פוליטית ממשיית הפך לזיכרון ולמוקד של תקווה. בעקבות היחס האורגני בין מושגי היסוד של המסורת חלו תזוזות במשמעות (או ביחס) בכל הקשור לתפיסה החדשה בעניין ארץ ישראל ואף בעניין מושגים יהודיים אחרים. התורה הפכה מרכזית יותר, שכן 'אין לנו אלא התורה הזאת', אם כי היקפה נצטמצם בגלל היעלמות החברה היהודית החובקת כול. העם היהודי, משולל הארץ, נעשה מהות רוחנית יותר, השאיפה המשיחית קיבלה ממד רסטורטיבי ברור, והמחשבה היהודית עמדה לפני שאלות הנוגעות לצדק האלוהי: מדוע שתק אלוהי ישראל במשך ההשפלה הארוכה הזו של עמו? הדוגמה השנייה: התנועה הרפורמית של היהדות המודרנית, וכמוה גם הנאו-אורתודוקסיה, נדרשו לפרש מחדש את היהדות ולהעמיד בפניה אתגרים חדשים לנוכח המהפכות ההיסטוריות והפילוסופיות – ההשכלה והאמנציפציה. בשל המצב החדש ראתה הרפורמה ביהדות בראש ובראשונה דת וקהילה של מאמינים באל אחד. חשיבותה של ארץ ישראל הצטמצמה בעיני הרפורמים, ולעתים אף פחתה, עד שנותרה לה רק משמעות סמלית (למשל 'ברלין היא ירושלים שלנו'). התורה הייתה בעבורם לרעיון מוסרי שעל ישראל ללמדו ואשר לקראתו נעה כל האנושות במטרה להגשים את החזון המשיחי של היהדות. הנאו-אורתודוקסיה לעומת זאת ראתה בתורה, במצוותיה המסורתיות ובקדושתה את המושגים הבסיסיים של היהדות. בעבור הנאו-אורתודוקסים היהודים הם שנדרש מהם להיות נאמנים לתורה, המשיחיות וארץ ישראל, אף שהיו חלק ממערכת התורה, נעשו למושגים אוניברסליים ומרוחקים.

הדוגמה השלישית היא הדוגמה של ההגות הציונית הלא דתית. גם דוגמה זו מאירת עיניים. כמסקנה מההתפתחות הרעיונית וההיסטורית, אשר הפכה את היהדות המודרנית לבעייתית בעבור אלה שחתרו לתיקונים בדת, הצהירו גם הציונים שהמושגים המרכזיים של המסורת היהודית השתנו ושהמושגים שיש להדגישם מחדש הם העם והארץ. הם ראו בגאולה ('המשיח') משימה המוטלת על העם עצמו, דהיינו קץ הגלות. בכמה מנוסחאותיו השיטתיות של אחד העם נתפסה התורה כזהה לתרבות רוחנית, ואילו אלוהים נתפס ככתביו כמסמל את רוח העם בביטוי הנורמטיבי הנשגב ביותר.

אולם כל אלה אשר נטלו על עצמם לפרש מחדש את המסורת היהודית ואשר חזו חיים יהודיים שיבטאו זהות המשכית הוכרחו להתייחס ברצינות למושגים היסודיים של היהדות. אפילו לפני האתאיסטים אשר בקרב הציונים לא עמדה שום בררה אלא להתייחס לתנ"ך ברצינות. בעקבות זאת הם עמדו גם לפני 'בעיית' האלוהים. אפילו המורדים הבולטים ביותר נגד המסורת התלמודית ראו בעמדתם מחאה נגד 'רוחניות היתר' ונגד העיוותים 'הגלגליסטיים' של התורה ודרשו על

פי רוב חזרה ל'מהותה' הראשונית. יש שהם ניהלו מלחמות מרות נגד המסורות הנורמטיביות של העבר, אך בכד בכד הם ראו את עולמם הרוחני כמוגדר על ידי העימותים עם מושגים אלה.⁴

אלה אשר מצאו את המושגים המרכזיים של עולם ההתייחסות שלהם במסורת רעיונית לא יהודית, איבדו ממד מסוים של זהותם היהודית. לעתים קרובות הם ביקשו להשתלב, בהדרגה או בבת אחת, בחברה הניטרלית שמחוץ לעולם היהודי.

העובדות ההיסטוריות והתרבותיות של היהודיות

מן המקובלות הוא כי הקיום היהודי חובק בקרבו הן יסודות דתיים הן יסודות לאומיים. אולם היחסים שבין שני סוגי היסודות מהווים בעיה נצחית, והנושא משמש בסיס לפולמוס שאינו פוסק. אין הכרעה בשאלה אם המאורעות המעצבים ביותר בניסיונם של השבטים העבריים הנוודים הולידו הברקות מושגיות או התגלויות שיצרו עם. אף אין הסכמה באשר לשאלה אם היהודים במשך דרכם ההיסטורית גיבשו לעצמם השקפות מנחות. אולם עובדה היא שהקיום היהודי היה תמיד צירוף של מודעות היסטורית וזיכרון היסטורי, ולא רק קבלה קולקטיבית של עקרונות דתיים ותאולוגיים. בהקשר זה נשאלת השאלה כיצד מתייחסות השכבות המטפיזיות והמטה-ההיסטוריות לשכבות ההיסטוריות והתרבותיות. עניין זה שנוי במחלוקת בהגות היהודית. אולם היהדות מכילה את האחרונות כפי שהיא מכילה את הראשונות. בכך יודה כל המתייחס ברצינות לכך שהיהודים הם עם בעל מסורת דתית ייחודית ולכך שקבלת מסורת זו היא המלמדת על חברות בעם היהודי האחד והיחיד. בשעה שלשכבות המטפיזיות יש השלכות אוניברסליות, הרי השכבות ההיסטוריות הן פרטיקולריות. לעומת הראשונות, הקובעות עקרונות ומצוות הנובעים מהניסיון הבסיסי, האחרונות מתייחסות למציאות החברתית ולמאורעות קולקטיביים.

מאגר הזיכרון ההיסטורי מעמיד לרשותו של האדם היהודי סיפורי מופת על עברו. הוא מציג לפניו גלריה של גיבורים ואבות טיפוס קולקטיביים (מלכים, נביאים, קדושים או לוחמים). הוא מכיל זיקה לא רק לארץ הברית ('עובדה רעיונית') אלא גם למרחב של נופים שנחוו בהם חוויות. בעולמה ההיסטורי והתרבותי של היהודיות קיימות לא רק התורה והמצווה כמושגים תאולוגיים המתפרשים להרבה פנים, אלא גם ההתפתחות ההלכתית, המנהג והנוהג. בעולם זה קיימות גם שפות הכוללות לא רק את שפת הקודש, אלא גם שפות שהיהודים

4 דבר זה נכון אפילו באשר למורדים הנועזים ביותר נגד המסורת, כגון יוסף חיים ברנר. נקודה זו מוארת היטב בחיבורו של מתי מגד, 'מחשבתו הלאומית של י.ח. ברנר' (מקורות), ירושלים: ההסתדרות הכללית של העובדים בארץ ישראל, המרכז לתרבות ולחינוך, תש"ז,

נהגו להתבטא בהן, כגון יידיש, לדינו וארמית. נוסף על כך המאגר התרבותי קושר את היהודי למאורעות ולמצבים, המיוחסים לו על ידי לא יהודים שאליהם הוא נדרש להתייחס. ליהודי נאמר כי הוא 'העניק' את התנ"ך לעולם, כי הוא 'דחה' את ישו וכי הוא 'תרם' גאונים רבים לציוויליזציה המערבית המודרנית. הוא גם שותף בהכרה הקולקטיבית של האמורים להיות גאים בהישגיה של מדינת ישראל, של המבכים את קרבנות השואה ושל החוגגים את ניצחון המבכים. העובדות ההיסטוריות של היהודיות אינן נורמטיביות באותו אופן כמו העובדות המושגיות. לא כל עובדה היסטורית נזקקת להבהרה מתמדת, ולא כל עובדה היסטורית מעמידה דרישות נצחיות. אכן, בנסיבות נתונות נעלמות אחדות מן העובדות הללו מהעין (באופן זמני או תמידי); אחרות מאבדות את תפקידן בתהליך עשיית ההיסטוריה. אולם העובדות ההיסטוריות דורשות בחירה מתמדת וכן צירוף לעובדות שנאספו קודם לכן ואשר גם להן יוחסה משמעות. העובדות הנבחרות משתנות, וכמוהן גם אמות המידה לבחירתן. יש שיטענו כי הבחירה נקבעת על ידי אמות מידה הנובעות מהעובדות המושגיות בלבד. אחרים יחפשו זיקה בין מצבים קודמים לבין המצב בהווה כדי להשתמש ברעיונות חשובים שליוו מאורעות בעבר מתוך כוונה לעצב את מאורעות ההווה. לא אחת יהיה על היהודים להתייחס למאורעות מסוימים בעבר משום שסביבתם דורשת יחס כזה, לטוב או לרע.

בנסיבות רגילות, כאשר היהודים מובדלים במידה כלשהי מהאחרים, אי-אפשר שלא להתייחס כלל לעובדות ההיסטוריות של היהודיות. במצב תאורטי, אשר בו איש – יהודי או לא יהודי – אינו מתייחס לחלק מהעובדות ההיסטוריות ולתודעה הנובעת מהן, לא תיתכן יהודיות. טענה זו נכונה גם כאשר איש אינו מייחס כל חשיבות – חיובית או שלילית – לעובדות ההיסטוריות. אולם ככל שהיהודי קושר עצמו לעובדות ההיסטוריות ותופס אותן כנכנסות לתוך עצמיותו, כיציר התרבות וההיסטוריה, כך מתעצמת גם זהותו היהודית. היעדר התייחסות אל העובדות ההיסטוריות הופך את היהודי לחסר תרבות מבחינה יהודית. התייחסות שלילית לכל העובדות ההיסטוריות הללו הופכת את הלא יהודי לאנטישמי ואת היהודי למומר.

העובדות הסוציולוגיות של היהודים

הזדהות יהודית היא תוצאה של אופן התייחסותו של האדם היהודי ליהודים וללא יהודים ושל אופן ההתייחסות של אלה לאדם היהודי. הבחירה שיכול אדם יהודי לעשות והבררות העומדות לפניו תתבררנה לו לאחר שהוא ישאל את עצמו את השאלות שלהלן: (1) למי אני משתייך? למי אני דומה? מי אני? (2) כיצד יכול אני לזהות את אלה שאני משתייך אליהם? כיצד אנו 'מאותתים' זה לזה? (3) מי שונה? כיצד אני מתעורר למודעות של היותי שונה, 'זר'? האם האחרים חשים

כלפיי אותו רגש שאני חש כלפי עצמי? (4) מה יכולה הקהילה שאני משתייך אליה לצפות ממני? מתי וכיצד עליי להגן על זהותי כיחיד? מתי אני יכול להיות עצמי באמת בלי להיות חלק מהקהילה? (5) כיצד יכול אני להיות שייך לקהילה זו בלי לאבד את קשרי עם קבוצות אחרות שאליהן אני חש רגש אחווה? האם אפשר שתהיה לי זהות פלורליסטית? (6) האם אני, כיהודי, חש עצמי חלק מקהילה כללית של יהודים, גם אם היהודים האחרים שונים מאוד ממני? מדוע עליי לחוש כך? האם הדבר מעמיד לפניי תביעות כלשהן? (7) האם יכולים אנו להישאר קבוצה שונה מלא יהודים בלי להיות שנואים? האם עלינו לעשות זאת? העובדות הסוציולוגיות הן ביסודן נתונים של 'הם' ו'אנחנו'. הן עוסקות בנושאים האלה: המודעות של ההשתייכות או האי-השתייכות; הדרכים שאנשים מזהים את חברי קבוצתם ואת חברי הקבוצות האחרות; הדרכים שאנשים מזהים בידי אחרים והיחס של האחרים אליהם; הדרכים שאנשים מתייחסים אל עצמם באמצעות יחסם לאחרים בני זמנם.

אייאפשר להבחין בבירור ובקלות בין קובץ עובדות אלו ובין העובדות ההיסטוריות והעובדות האידיאות. אפשר לטעון כמובן כי אזרחות קולקטיבית אינה אך ורק תוצאה של דינמיקה פנים-קבוצתית, אלא היא גם מצווה, שהרי 'כל ישראל ערבים זה לזה'. כך גם אפשר לטעון שתאולוגיה מסורתית מעמידה את העובדות המושגיות של היהדות באופן מסוים, למשל התורה אינה מתירה יחסים חברתיים קרובים עם מי שאינו שייך לעם ישראל. לחלופין אפשר לומר שאלוהים פוזרנו בין הגויים על מנת שנגשים את שליחותנו. טיעון מעין זה מדגים תאולוגיה ליברלית המעמידה את העובדות המושגיות באופן אחר.

אף על פי כן לעובדות הסוציולוגיות יש קיום עצמאי או לפחות אוטונומי למחצה. לדוגמה, רוב האנשים בסביבה האורתודוקסית הציונית מעדיפים כמות סרוגות על כמות שחורות, ורוב חברי הקיבוצים לא מעלים על דעתם לענוב עניבות אפילו בהזדמנויות חגיגיות ביותר. אף על פי שלכל סוגי ההתנהגות יש רקע היסטורי, ואף שהם נגזרים גם מעמדות אידאולוגיות ואפילו פילוסופיות, הם יתוארו בדרך הטובה ביותר כ'איתותים'. אלו הן הדרכים שחברי קהילות יהודיות נתונות מזהים איש את רעהו או מציגים את עצמם לפני זרים. כך הם מבהירים מי החליט להצטרף לקהילות האלו ומי נטש אותן.

עובדת ההשתייכות היהודית יוצרת מסגרות בחירה ברורות ומוגבלות. יהודי חילוני מאוד, המעורב עם לא יהודים בתנועה הסוציאליסטית בארצו, עלול להיקלע למצב שבו יהודי חסיד מושפל בידי קבוצת בריונים. ייתכן שהוא ירגיש נפגע ולפיכך חייב לפעול, אף כי הוא חושב את החסיד לטיפוס חשוך, מכיוון שהוא שותף עמו בהשתייכות הקבוצתית או מכיוון שהאחרים (הלא יהודים) חושבים כך עליו עצמו. בה בעת הוא יכול להחליט שלא לפעול. אולם העובדות עושות כל החלטה שלו לתגובה על מצבו היהודי. כך קרה גם כאשר עצרת האומות המאוחדות קיבלה החלטה המשווה את הציונות לגזענות. יהודים רבים, גם אלה שהסתייגו מבחינה אידאולוגית מן הציונות, החליטו כי בעקבות החלטה

זו 'כולנו ציונים'. הם ראו בהחלטה מתקפה על הקהילה שאליה הם משתייכים ואשר מעמידה לפניהם תביעות. גם הללו שבחרו להגיב בדרך אחרת מצאו עצמם נאלצים לבחור בשל מצב העניינים האובייקטיבי, ואת האותנטיות שלהם בחנו והעריכו יהודים ולא יהודים כאחד על סמך הבחירה שהם בחרו.

חינוך להזדהות יהודית

הדרכים המגוונות שבהן היהודים מתייחסים לעובדות המושגיות, ההיסטוריות והסוציולוגיות של היהודיות, הדרך שבה הם מוצאים משמעות בכל סדרת עובדות והדרכים המגוונות שבהן סדרות אלה משולבות בהבנתן העצמאית ובחייהם של היהודים – כל הדרכים האלה מספרות לנו מה היא בחירתם של היהודים וכיצד הם רוכשים ערכים יהודיים. לפיכך על תכנית לימודים המיועדת לעורר הזדהות יהודית לתאר סדרות אלה של עובדות כפי שהבינו ומבינים אותן היהודים למיניהם. על תכנית לימודים כזאת גם לפתח חומר לימודי המבהיר את ההקשרים שבהם העובדות מקבלות את משמעותן ונעשות למוקדי מחלוקת.⁵ שלא כמו החינוך היהודי המסורתי המקיף, שיש בו כדי להכניס את היהודים הצעירים לקהילה מסוימת הכוללת התחייבויות מסוגים רבים, אין תכנית הלימודים הזאת יכולה להתבסס על פירוש תאולוגי אחד למושגי היהדות. אין היא יכולה להעמיד אמות מידה סמכותיות לבחירה מתוך התרבות היהודית, ואין היא יכולה לקבוע באופן סופי את גבולות הקהילה ואת החובות הנגזרות מן ההשתייכות לקהילה זו.

אולם חינוך להזדהות יהודית הוא עדיין נורמטיבי כמובן אחד: הוא עומד על קיום זיקה לכל הסדרות הללו. לפיכך במסגרת חינוך שכזה על המחנך לצאת בתקיפות נגד כל ניסיון לבנות תפיסה עצמית יהודית חד-משמעית, המבוססת על חומר לימודי המתייחס לאחת או לשתיים מהסדרות הללו בלבד. לצערי, ניסיונות כאלה רווחים דווקא אצל יהודים מודרניים. אזכיר כאן לשם הדוגמה כי לאחר האמנציפציה בחברה הליברלית (במערב אירופה ובצפון אמריקה) פעלו מגמות שנטו לצמצם את ההזדהות היהודית לזיקה למונחים אידיאיים טהורים, ולמעשה למונחים דתיים-כיתתיים. על המחנך להיות נורמטיבי ושיטתי כאשר הוא מלמד שהזיקה לעובדות המושגיות, כאשר הן עומדות בפני עצמן, מצמצמת את

5 דבר זה כולל כמובן מעשים בצדן של מחשבות. המעשים והחוויות היהודיים שיש להכניס לתוך תכנית כזו ייקבעו בהסכמה בין מה שהקהילה מאשרת (אפילו באופן תאורטי) לבין מה שהמורה מאמין בו לבין מה שהרבנים רואים בו מענה לדרישת היהדות. אולם הרבנים לא ישליטו באופן פסקני בבית הספר המשלים את הנורמות המקובלות עליהם, המבוססות על תאולוגיה סמכותית. התכנית המוצעת, שלא כמו התכנית של בתי הספר היומיים, אינה מבוססת על סמכותה של תאולוגיה מסוימת אחת.

ההזדהות היהודית לדבקות מעורפלת ותלושה באסכולות הגותיות או פילוסופיות. גם בחברה הלאומית-יהודית נתפסות לעתים העובדות ההיסטוריות-לאומיות כעומדות בפני עצמן.

מצב זה מחייב את המורה המבקש לטפח תודעה יהודית (כפי שכונתה בעבר תכנית הלימודים להזדהות יהודית בבתי הספר החילוניים) לחנך את תלמידיו לקראת עימות ממשי עם התשתיות הרעיוניות המונחות בבסיסם של מושגים תרבותיים כגון 'גאולת הקרקע', 'העם היהודי', 'מצווה' ו'בצלם אלוהים'. שכן התודעה היהודית ההיסטורית אינה יכולה להיות מנותקת ממושגים אלה, וחיים יהודיים המנוכרים באופן עקרוני מהאמונה המונחת בבסיס מושגים אלה ייחשפו כיומרה מטפיזית והלכך שוביניסטית. לבסוף, בחברות שאינן ליברליות-אוניברסליות ואף אינן יהודיות-לאומיות נראית לעתים קרובות ההזדהות היהודית כנתון סוציולוגי פשוט, אשר מצד אחד הוא מבוסס על איזו אחדות טבעית אורגנית ומצד שני על האנטישמיות. בחברות אלו על המורה להטעים את המסר הנורמטיבי שלו, ולפיו עובדות סוציולוגיות, אשר אינן קשורות לתחומי משמעות רחבים יותר, תתגלגנה בסופו של דבר, לפחות לאלה המחפשים מחויבויות עמוקות ואופקים רחבים, כדברי הבל או – אם אין להימלט מהם – כטרגיים וכאבסורדיים.⁶

לנוכח כל האמור לעיל יהיו השיקולים התאורטיים המדריכים את מתכנן תכנית הלימודים לבית הספר היהודי המשלים כדלהלן:

1. החינוך היהודי המשלים ישיג בדרך הטובה ביותר את מטרותיו האפשריות על ידי עידוד הזדהות יהודית חיובית, אשר תבוא לידי ביטוי בזיקה מודעת ומתמדת לשלושת ממדי הקיום היהודי.
2. בניגוד למערכות החינוך היהודי המקיף והאינטנסיבי, אשר יכולות לנסות לעודד הכוונה 'נכונה' לקראת התחייבויות ומשמעויות באשר לעובדות היהדות, ליהודיות ולמצב היהודים (כאשר הכוונה ה'נכונה' נובעת מתאולוגיה מסוימת שניתרגמה לחינוך), על החינוך המשלים להתרכז בסידור מקבצי העובדות ובהצגת אפשרויות הבחירה. הלומדים יבינו כי בחירה נורמטיבית יכולה להיעשות אך ורק

6 אפשר לטעון כי תכנית הלימודים להזדהות יהודית לא תוכל להיות ניטרלית מבחינה דתית או תרבותית וכי יהיה עליה, באופן הכרתי או לא הכרתי, להתבסס על יסודות אידאולוגיים כלשהם. גם אם דברים אלה נראים נכונים במידת מה, אין הכרח שמצב זה יהפוך לבעיה שאין להתגבר עליה. כותבי תכנית הלימודים, המודעים לנטיות האידאולוגיות הצפונות בכל קורס, יאפשרו על ידי מודעותם זו לחפש דרך להגיע לקונסנזוס אידאולוגי רחב. הם גם יאפשרו למורים להיות מודעים לעמדותיהם האישיות ויכוונו אותם בעבודתם, כדי שלא יחרגו מהמסגרת שנקבעה בקונסנזוס. אפשר לטעון כי מצב זה לא יתקבל על דעתם של יהודים אורתודוקסים. האחרונים פעלו בדרך כלל כפי שמתבקש, כיוון שלא יכלו להגיע לקונסנזוס כזה, והשקיעו את מרצם ומשאביהם בפתיחת בתי ספר יומיים אורתודוקסיים.

כאשר הם ייחשפו לכל שלושת המישורים העובדתיים בתהליך החינוכי. דרישה זו תכתוב את בחירת החומר והנושאים לא פחות ממשימת התיאור.

3. בעולם היהודי בן זמננו אין הסכמה על האידאולוגיה ה'נכונה' בכל הנוגע לעובדות ההיסטוריות והתרבותיות 'החשובות ביותר' או בכל הנוגע לדרכים 'הטובות ביותר' להשתייך, לאותות ולשמור על מתח פורה בין הפרטי לאוניברסלי או בין נאמנות לפתיחות. על התכנית להזדהות יהודית ללמד כיצד הוגים, דמויות היסטוריות וקהילות בנות זמננו מחברים מישורים אלה זה לזה. אולם משימה זו, מאחר שהיא נורמטיבית ולו רק משום שהיא דורשת חיבור מסוים בין המישורים, איננה דורשת שהחינוך המשלים יהפוך לחינוך לנאמנות לזרם יהודי כלשהו. היא תובעת שכל חלקי הקהילה, והיהודים הרפורמים בכללם, יסכימו להקציב זמן ומרץ לחינוך היהודי באותה המידה שזוכים לה בתי הספר העבריים הטובים ביותר של היהודים הקונסרבטיבים ושל היהודים האורתודוקסים. באופן כזה תתרכז תכנית הלימודים של בתי הספר התיכוניים בפילוסופיות ובאידאולוגיות של היהדות, אשר מחברות בשיטתיות את שלושת המישורים זה לזה. בית ספר החושף את ממדי היהדות והמגלה לפני תלמידיו את הבררות הקיימות במחשבה, בהיסטוריה ובחברה היהודית עשוי להיות בית ספר קהילתי, הנעזר במורים הטובים ביותר ובמשאבים של הקהילה כולה. בית הספר העברי ייחשב לבית ספר מצליח כאשר תכנית הלימודים שלו תביא את תלמידיו להתייחסות רצינית אל המסורת ולבחירת דרכי התגובה עליה על כל שלושת מישוריה.

הורים ומורים המייחסים חשיבות לכך שהחינוך היהודי יהיה חינוך לקראת בחירה מסוימת במסגרת המסורת היהודית ולקראת דרך נורמטיבית של המשכיות יהודית ימשיכו לעשות את שחלק גדול מהקהילה האורתודוקסית וחלק קטן מהקהילה הקונסרבטיבית עושים. הם יקימו בתי ספר שילמדו בהם יום לימודים ארוך ובתי ספר תיכוניים מקיפים. כל עוד קיימים הורים וקהילות השואפים באמת לכך שילדיהם יחוו במסורת כבתוך ביתם, וכל עוד קיימים הורים וקהילות שירצו להמשיך באופן פעיל את המסורת בהתאם להבנה נורמטיבית נתונה, יהיה צורך בבתי ספר כגון אלה.

בתי הספר המשלימים, אשר מעודדים הזדהות יהודית מבוססת היטב ורבת פנים, לא יחתרו תחת אושיות מאמציהן של קבוצות דתיות בקהילה, המחנכות למושגים נורמטיביים של 'ידישקייט'. איפכא מסתברא. בתי הספר היומיים והתיכוניים של קבוצות אלו יהיו מקור משיכה לבוגרי בתי הספר המשלימים הקהילתיים, ורבים מהם יגלו כי לאחר שדנו בשאלות היהודיות בהקשרן הכולל, עולה סקרנותם לדעת כיצד תשובות מסוימות על השאלות הללו באות לידי ביטוי בלימוד ובחיים. בסיכומו של דבר תכנית הלימודים להזדהות יהודית היא אך ורק הזמנה ללימוד. מתברר כי רק את זאת הלימודים המשלימים יכולים להציע. אולם אין כל הכרח שרק את זאת הקהילה תספק.

STUDIES IN JEWISH EDUCATION

Volume X

IN SEARCH OF A JEWISH PAIDEIA
DIRECTIONS IN THE PHILOSOPHY OF JEWISH EDUCATION

STUDIES IN JEWISH EDUCATION

Volume X (2004)

Editor

Jonathan Cohen

Managing Editor

Vivienne Burstein

The Centre for Jewish Education of the Hebrew University of Jerusalem, founded in 1968, was renamed in honor of Samuel Mendel Melton in acknowledgement of an endowment in perpetuity. The Centre's activities include research and teaching in Jewish education, training and continuing education of personnel for Jewish educational institutions worldwide and the development of curricular and teaching material for these institutions.

THE HEBREW UNIVERSITY OF JERUSALEM

The Melton Centre for Jewish Education

STUDIES IN
JEWISH EDUCATION

Volume X

IN SEARCH OF
A JEWISH PAIDEIA

Directions in the Philosophy
of Jewish Education

THE HEBREW UNIVERSITY MAGNES PRESS, JERUSALEM

Distributed by The Hebrew University Magnes Press
P.O. Box 39099, Jerusalem 91390, Israel, Fax: 972-2-5633370
www. magnespress.huji.ac.il, E-mail: magneshl@pob.huji.ac.il

The Melton Centre for Jewish Education
The Hebrew University, Jerusalem 91905, Israel
Tel: 972-2-588-2033, Fax: 972-2-532-2211
E-mail: msmelton@mscc.huji.ac.il
www.melton.huji.ac.il

©

All rights reserved by
The Hebrew University Magnes Press
Jerusalem 2004

ISSN 0333-9661

Printed in Israel
Typesetting: E.M.N. Ltd., Jerusalem

Contents

Jonathan Cohen	Introduction	1
Conference Lectures and Responses:		
Mordecai Nisan	Commitment and Uncertainty: A Psychological Study (Hebrew)	
Zeev Mankowitz	A Response to Mordecai Nisan's Commitment and Uncertainty	9
Jonathan Cohen	Theology of Jewish Education: Directions in the Thought of Michael Rosenak (Hebrew)	
Zev Harvey	Rosenak Introduces Maimonides to Ramsey: A Response to Jonathan Cohen (Hebrew)	
Peter Ochs	A Road to the Postmodern Palace: Michael Rosenak's Theological Response to the Postmodern Condition	17
Asher Shkedi	"Jewish Values" in the Classroom: An Encounter between Languages (Hebrew)	
Joseph S. Lukinsky	A Response to Asher Shkedi's "Jewish Values" in the Classroom	33
Michael Gillis	On "Language" and "Literature:" A Response to Asher Shkedi (Hebrew)	
Samuel C. Heilman	Modern Orthodox Judaism Today: Currents and Trends in America	49

Solomon Schimmel	Moral and Intellectual Challenges in Teaching Bible	65
Dalia Ofer	Holocaust Education between History and Memory: Survey, Analysis and Critique	87

Representative Articles by Prof. Michael Rosenak

Michael Rosenak	Explicit and Implicit Religious Life and Teaching (Hebrew)	
Michael Rosenak	Education for Jewish Identification: Theoretical Guidelines (Hebrew)	
Michael Rosenak	The Educated Jew: Three Modern Models	109

Introduction

Jonathan Cohen

We are pleased to present our readers with the 10th volume in the series: *Studies in Jewish Education*. This series reflects the commitment of the Hebrew University in general, and of the Melton Centre in particular, to reflection and research on issues pertaining to Jewish education. The essays and articles appearing in this volume represent the summary of a conference held in honor of Prof. Michael Rosenak on the occasion of his retirement after 33 years of research and teaching at the Melton Centre. The conference, which was held in June of 2000, was attended by many colleagues and students of “Mike” (as he has been fondly called by many). The lectures and responses presented at the conference centered on themes that have been of especial interest to Prof. Rosenak, and regarding which he has made a significant contribution. In compiling the volume, we have attempted to retain the spoken quality of the presentations made at the conference, as well as the dialogical quality of the responses. The title of the conference, and of the volume, is “In Search of a Jewish Paideia: Directions in the Philosophy of Jewish Education.” The title reflects the fact that the articles and responses collected here all touch, whether directly or indirectly, on the question of the cultivation of the educated Jewish “citizen,” as viewed from plural perspectives.

The first topic with which the conference opened was called “Commitment and Openness.” This was understood to mean the interaction between loyalty to a particular tradition and readiness to expose oneself to other world-views and cultures. This intellectual orientation and disposition of personality has always characterized both the writings and demeanor of Prof. Rosenak, to whom this volume is dedicated. Prof. Mordecai Nisan, who delivered the opening lecture at the conference, approached this complex subject from the perspective of the discipline of psychology. The question he put forward for examination was: “is an ‘open’ type of commitment possible, namely the kind (of commitment)

that does not close a person off to the range of beliefs, values and ways of life that are alien to his commitment, and (perhaps) even contradict it?" Surprisingly, Nisan claimed that "at the basis of the gesture of commitment on the part on an individual lies a nucleus of uncertainty concerning the belief, the value, the practice or the way of life to which he has committed himself."

Dr. Zeev Mankowitz, in his response, concerns himself with the social implications of the psychological insights offered by Nisan. In his opinion, gestures that are to be understood as "commitments" should involve devotion to worthy social ends, and not include mere individual, aesthetic preferences. In addition, we should be aware of the fact that "open commitment" of the type described by Nisan has been known to be less continuous and less able to withstand pressure than the more traditional types, based as they were on absolute moral or religious norms. In his further comments, Mankowitz brings Nisan's perspective into fruitful contact with insights gleaned from the writings of social thinkers like Isaiah Berlin, Michael Walzer and Peter Berger.

The second theme taken up at the conference was also one with which Rosenak has been personally and professionally identified: the theology of Jewish education. Already in his doctoral thesis, Prof. Rosenak distinguished, following Emil Fackenheim, between (1) the life of faith itself (2) philosophy, or the search for truth without an a priori commitment to any particular faith or faith community, and (3) theology – an activity that involves both commitment to a faith and the legitimation of truths that have come to light outside the purview of faith. One of Rosenak's consistent academic pursuits has been the attempt to characterize the relationship between theological principles (as expressed in the works of leading Jewish thinkers of different orientations and denominations) and the philosophy and theory of education.

Dr. Jonathan Cohen, in an effort to summarize the coordinates of Rosenak's theological-educational project attempted, in his lecture, to distinguish between a "formal" and a "substantive" axis in Rosenak's writings. On the "formal" side, namely that aspect that is concerned with the systematic components and sets of distinctions that must be addressed in any normative philosophy of education worthy of the name, Cohen claims that Rosenak follows Maimonides – especially regarding the distinction between philosophy of education (that posits ideal ends for education) and the theory of education (that describes real human

beings as they are – both individually and collectively – as well as their educational potential).

On the “substantive” side, Cohen maintains that the thinkers who have been the chief influences on Rosenak are Buber, Fackenheim and Soloveitchik. Rosenak adopted their existentialist perspective on the limits of the human condition as well as their tendency to “partial translation” of the Jewish tradition to modern categories. According to Cohen, Rosenak’s adherence to Buber’s perspective is so marked that he even manages to effect a “Buberization” of certain aspects of Maimonides’ thought.

Prof. Zev Harvey, in his response, disagrees with Cohen’s claim concerning Rosenak’s alleged “Buberization” of Maimonides. He finds an even greater affinity than might have been expected between Buber’s theology of “encounter” and Maimonides’ epistemology. Prof. Peter Ochs of the University of Virginia, in a comprehensive response essay, attempts to view Rosenak’s thought not only from the perspective of the philosophy of Jewish education; he also wishes to see it in the context of overall trends in European, American and Jewish philosophy in the nineteenth and twentieth centuries. In his view, the ideal of “the fear of heaven” as understood by Rosenak, as well as the activity of Midrash as Rosenak performs it, can actually serve as a corrective to certain features of contemporary moral and philosophical discourse – especially its dichotomization between the gesture of faith and the commitment to reason and its tendency to intellectualism, individualism and dogmatic secularism.

At the end of the 1970s and the beginning of the 1980s, Prof. Rosenak presided over a team of writers within the framework of a comprehensive curriculum project concerned with the teaching of “Jewish Values” in schools not committed a priori to the norms of the Jewish tradition. One of the writers and coordinators who was involved with the Jewish Values project in all its phases is Dr. Asher Shkedi. In the third central lecture of the conference, Shkedi proposed to examine two philosophical–educational terms that Rosenak borrowed from Michael Oakeshott and R. S. Peters – “language” (the “given” staples of a culture) and “literature” (the cultural creativity that is begotten by the activation of the “language”) – from the point of view of the teachers who were charged with teaching the materials produced within the framework of the project. In so doing, Shkedi proposed a new understanding of

the terms “language” and “literature” in light of teachers’ cultural and pedagogical conceptions and in the light of their actual teaching practices. He also claimed that there is often a wide gap between the way in which educational thinkers and planners from the academy “translate” the Jewish tradition into curriculum “literature” and the “literature” created by teachers through their practice.

Responding to Shkedi’s lecture, Prof. Joseph Lukinsky of the Jewish Theological Seminary reinforced Shkedi’s call for sensitivity to teachers’ “internal” and “secret” “languages” (the ones they don’t share with academicians and inspectors) when exposing them to new curricular conceptions. In the case of the Jewish Values project, not only should teachers be made aware of the “dialogical” orientation built into the curriculum; they should also be related to in a dialogical manner when confronted with such a new and different educational conception. Dr. Michael Gillis, in his response to Shkedi’s lecture, proposed to distinguish between the concepts of “language” and “literature” as they appear in the works of Oakeshott and Peters, and the way these terms are understood by Rosenak and Shkedi. He further compares these terms to other current concepts, such as “discourse,” “canon,” and Gadamer’s famous “merging of horizons.”

Another concern that has occupied Rosenak in both his writings and his public activity has been the condition of the Jewish group known as the “modern Orthodox” – its self-understanding and communal posture. In order to receive a reliable report on current trends in modern Orthodoxy, Prof. Samuel Heilman of City University of New York was invited to speak at the conference. In his lecture, Heilman discussed the place of formal education, individual study, and attitudes to modernity and the State of Israel as touchstones in determining the state of modern Orthodoxy in contemporary America.

One of Rosenak’s most well-known traits is his honesty and integrity. He has never been known to hide from the intellectual or moral problems that ensue from the encounter between Judaism and other forms of knowledge and practice. Prof. Solomon Schimmel of Hebrew College, Boston, gives an account, in Rosenak’s spirit, of the types of moral and intellectual problems that can arise in the teaching of Bible in Jewish high schools, both Orthodox and non-Orthodox. Among the moral problems addressed are the relationship to non-Jews and the conception of the “chosen people;” and among the intellectual problems is the validity

of the belief in “Torah from heaven” in the light of modern biblical scholarship.

We are most gratified that Prof. Dalia Ofer of the Hebrew University’s Institute for Contemporary Jewry, an expert in Holocaust studies and Holocaust education, and a longtime admirer of Rosenak, also agreed to contribute an article to this collection. Rosenak himself has had occasion to address theological issues arising from the Holocaust in his writings. In her article, Prof. Ofer surveys many educational and curriculum projects in both formal and informal education, and takes note of the tension between moral and social goals in the teaching of the Holocaust (such as the cultivation of empathy, understanding the “other,” the enhancement of democratic values, etc.), and intellectual goals and values (such as regard for truth, avoidance of stereotypes and a concern for objectivity). At the end of her article, Ofer claims that a “disciplinary” approach based on the canons of historical research need not be indifferent to educational concerns and might go some way toward moderating some of the excesses of contemporary Holocaust education.

In the concluding section of this volume, we are proud to present our readers with an occasion to revisit (or visit for the first time) three articles taken from Prof. Rosenak’s own most extensive portfolio. The articles have all been translated in order to allow them a wider readership than hitherto possible. An article and a book-chapter that appeared originally in English, “Explicit and Implicit Religious Life and Teaching” and “Education for Jewish Identification,” appear here in Hebrew translation, and the article “*HaYehudi HaMechunach: Shelosha Degamim Moderni'im*” appears here in English translation.

“Education for Jewish Identification” was written in 1978. It was first translated into Hebrew for the journal of the World Zionist Organization known as *Kivvunim* in 1979. We make use here of that translation, with some moderate changes. It was there that Rosenak first proposed theoretical guidelines designed to inform a curriculum for supplementary and day school education in non-Orthodox frameworks. He distinguished here between that component of Jewish identity that has to do with “facts” that an individual Jew cannot change, and that component that has to do with “choices” between Jewish alternatives open to the individual. Alongside an account of what it might mean to make intelligent and informed Jewish “choices,” Rosenak differentiates between different types of Jewish “facts:” conceptual, historical-cultural and sociological.

The essay originally entitled “Explicit and Implicit Religious Life and Teaching” and translated here as “*Dat, Datiut VeChinuch*” was written in 1987 and forms the sixth chapter of Rosenak’s first book *Commandments and Concerns*. This piece is central to Rosenak’s thinking; it is here that he accesses Fowler’s conception of “master stories” in order to describe the narratives that form the framework wherein religious people construct their personal life stories. It is here also that Rosenak makes the distinction, well-known among his students, between “explicit religion” (that imposes either theoretical or practical norms on those who would see themselves as members of the religious community) and “implicit religion” (that is directed more towards the search for meaning, self-realization and personal authenticity). In a most creative and instructive way, Rosenak brings ‘master stories’ from rabbinic literature and from modern Jewish thought and literature in order to exemplify what he means by “explicit” and “implicit” religion. He also points out both the advantages and difficulties attendant upon the attempt to impart each orientation, and calls for a persistent dialectic between them.

Finally, the article “The Educated Jew: Three Modern Models” was written in 1996 and appeared in a collection entitled *Itsuv VeShikum*, edited by Zvi Lamm in memory of Ernst Simon and Carl Frankenstein. In this essay, Rosenak has recourse to the distinction proposed by the well-known theologian Paul Tillich between three types of education: (1) induction into the rationale and practices of a culture (2) universal-humanistic education, and (3) technical-functional education. With the help of these categories, Rosenak compares the educational philosophies of three modern Jewish thinkers: Samson Raphael Hirsch, Akiva Ernst Simon and Mordechai Kaplan – with regard to the question of the educated Jew. The views of the three thinkers are characterized with reference to the relative weight of each of Tillich’s three types of education in their systems.

As mentioned above, we have attempted as much as possible, in recording the results of a conference that was both academic and personal-collegial in character, to retain the dialogical quality of the proceedings. Thus, concerning the responses in English that were made to the first three lectures delivered in Hebrew, we have referred the reader to the appropriate pages in the English section. In addition, in this extended introduction (which appears both in Hebrew and English), both lectures and responses are summarized in the order in which they were given.

We hope that this collection will enrich both academic and educational discourse on the subject that unifies all the offerings here enclosed: “In Search of a Jewish Paideia,” and in so doing extend Prof. Rosenak’s influence in the field of Jewish education even further than it has reached until now.

The Hebrew University of Jerusalem
September, 2004

Acknowledgements

We thank Ms. Anat Bernstein for her careful and considered editing of the Hebrew texts; Ms. Vivienne Burstein, Managing Editor of *Studies in Jewish Education*; and The Hebrew University Magnes Press.

A Response to Mordecai Nisan's Commitment and Uncertainty (*Mechuyavut VeIvada'ut*)

Zeev Mankowitz

Professor Mordecai Nisan has presented us with a searching and finely crafted clarification of the dimensions, latent and manifest, of commitment, a term many of us use rather loosely. His starting point is his home discipline of psychology but the paper owes a lot to his philosophical acumen, social sensitivity and overarching concern with educational theory and practice.

Nisan describes the committed person as one who has freely taken upon him/herself a lasting pattern of conduct which is viewed as worthy and accordingly acted upon. This kind of undertaking – and this may be seen as a drawback – also entails limiting one's freedom of choice and action and remaining beholden to a predetermined course of action. On the other hand, there are also significant rewards: those who, despite these obstacles and possible costs, remain faithful to what they have taken upon themselves to do are generally held in high regard. And, even more significantly, long-term commitments are critical components in the all important endeavor of living a life of meaning, purpose and integrity.

Commitments, argues Nisan, flow from a variable sense of obligation that starts at the one pole with stern, moral imperatives and ends at the opposite pole marked by more malleable obligations to creativity and spirituality. Between these two poles lie the obligations which the Mishnah terms "things without measure" such as giving charity or visiting the sick which obligate but without stipulating how, when or to what degree. The sense of obligation that underpins commitment belongs in this middle-range somewhere between the imperative and the desirable and is marked by a certain give and take between fidelity and flexibility as circumstances change. As Nisan puts it:

Moral responsibilities and obligations to many values are perceived by most as possessing an inner validity grounded in the contents of their claims, the belief that they apply to all people, or at least those who share in the same culture [...]. The prohibition against lying, the demand to help one's fellow or the value of peace are (generally) viewed as "objective" and flowing from a divine source, reason or society without originating in one's own self. This is not the case with commitment. The sense of obligation that is the constitutive foundation of commitment flows from the fact that the individual has chosen to take this commitment upon him/herself.¹

I should like to examine these claims a little more closely, and to explore how Nisan's focus on the individual ties up with a number of broader social concerns. Our starting point is with the relationship between commitment and moral imperatives. In his famous essay "Two Concepts of Liberty," Isaiah Berlin writes that "One belief, more than any other, is responsible for the slaughter of individuals on the altars of great historical ideals [...]. This is the belief that somewhere [...] there is a final solution. This ancient faith rests on the conviction that all the positive values in which men have believed must, in the end, be compatible and perhaps even entail one another."² Basing himself on empirical observation, Berlin goes on to argue that liberty and equality, "justice and generosity, public and private loyalties, the demands of genius and the claims of society can conflict violently with each other"³ and hence concludes that: "The world that we encounter in ordinary experience is one in which we are faced with choices between ends equally ultimate, and claims equally absolute, the realization of some of which must inevitably involve the sacrifice of the others. Indeed, it is because of this that men place such immense value upon the freedom to choose [...]."⁴

In other words, even though great historical ideals and moral imperatives are self-validating, when we come to determine our conduct we must opt for what we are going to uphold, what we are willing to sacrifice and what trade-offs we are willing to settle for in the process. It would seem, then, that Berlin's and Nisan's understanding of commitment are similar,

1 Nisan in this volume, p. 27.

2 Berlin, 2002, p. 212.

3 Ibid., p. 213.

4 Ibid., pp. 213–214.

entailing the choice of enduring personal obligation to worthy causes. By way of illustration, most would agree that the fight for social justice at a time when the prevailing ethos is predominantly capitalistic certainly requires a generous measure of commitment as does the commitment to civil liberties in the face of global terror.

Still, whereas it would be justified to extend commitment to the realm of foundational values I would be more parsimonious when it comes to the other, less compelling end of the continuum proposed by Nisan. I am hard put to agree that the devotion to collecting butterflies, stamps or even books should be termed commitment. While it entails personal choice, persistent dedication and is largely innocuous, it fails to serve larger social ends which should be integral to the notion of commitment. Thus, by way of comparison, one could be committed to protecting a rare species of butterflies from excessive crop dusting as one could be committed to promoting the reading of books or the use of stamps as an educational resource. The significance of the social dimension is recognized by Nisan when he refers to the commitment of the artist whose work will be seen, heard and judged by the public. Transcending oneself in the service of larger ends appears to be a necessary ingredient of commitment.

In view of the fact that commitment starts with personal choice that inevitably branches off in different directions, Nisan emphasizes that this introduces a potential element of uncertainty at the moment when the individual decides to commit herself to a course of action and becomes aware that others are similarly making their own choices. This recognition of multiplicity paves the way for embracing what Nisan terms "open commitment," that is, the willingness to tolerate other choices without the defensive, angry anxiety of being proven wrong or misguided. In this regard there is an interesting parallel between Nisan's psychological analysis and the philosophical approach to pluralism that Isaiah Berlin has made famous:

Pluralism entails that, since it is possible that no final answers can be given to moral and political questions, or indeed any questions about value, and more than that, that some answers that people give, and are entitled to give, are not compatible with each other, room must be made for a life in which some values may turn out to be incompatible, so that if destructive conflict is to be

avoided compromises have to be effected, and a minimum degree of toleration, however reluctant, becomes indispensable.⁵

At the same time, however, the unavoidable awareness of a plural world has left its deep imprint on religious and moral commitments. Traditional faiths drew much of their remarkable strength from their unquestioned, taken-for-granted status in a seemingly unchanging world. This is precisely what modernity with its unprecedented expansion of the scope of personal choice has undermined. In consequence, latter-day orthodoxy is primarily based on a personal commitment to a traditional way of life and “The orthodox must then present to himself as fate what he knows empirically to be a choice.”⁶ Given these difficulties we can better understand the attractiveness of the *shtetl*-like enclaves constructed by Haredi communities. Peter Berger’s differentiation between the “artificial *shtetl*” and their traditional forerunners tells us a lot about contemporary religious commitments:

The difference [...] is, quite simply, this: All the individual has to do to get out of his alleged Jewish destiny is to walk out and take the subway. Outside, waiting is the emporium of life-styles, and religious preferences that constitutes American pluralism. It is hard to believe that this empirical fact can be altogether pushed out of consciousness by an individual reared in America, even if his conversion to a neotraditional existence has been intensely fervent. That existence, consequently, has a fragility that is totally alien to a genuinely traditional community.⁷

With important differences this analysis also applies to traditional Haredi communities in Israel. For example, despite the absence of substantiated figures regarding young Haredi adults who decide to move beyond the boundaries of their closely-knit families and communities, we know enough to determine that this is far from a marginal phenomenon. Reliable statistics accompanied by sensitive case studies would tell us a lot about the complexities of sectarian commitment in an open society. In a similar fashion, the profound crises of the kibbutz movement offer

5 Jahanbegloo, 1992, p. 44.

6 Berger, 1979, p. 30.

7 Ibid.

an important case study in the problems attending the transmission of commitment from the older to the younger generations.

In both these examples, the secular and the religious, there are important instances of successful cultural transmission where a significant number of the young or newcomers pick up the promise and the burden of continuity. But, equally, there are many cases where the young, despite the heavy price to be paid – especially in Haredi communities – break away and choose their own path. This, of course, raises important questions for those families and educators who, without strong social support, educate toward open commitment, toward embracing a valued course of action that does not fuel itself by delegitimizing others who have chosen differently.

It raises equally critical questions for schools in Israel and the Diaspora that seek to provide their students with a compelling Jewish education in an environment of tolerance and mutual understanding. Is this enough to provide the students with the spiritual wherewithal needed to negotiate the complexities of a wide-open world? Is this kind of open commitment something that can work or must it surrender to the counsels of realism that see it as a vain attempt to square the circle? The ways in which different schools throughout the Jewish world set about dealing with this cardinal educational challenge and with what success is a question of grave importance that is worthy of serious and sustained study.

Throughout our discussion of Nisan, commitment has come under critical scrutiny while, given our benign neglect, it might be assumed that the virtues of openness should be embraced without closer examination. I would like to briefly enquire whether this is, indeed, always the case. Peter Berger, by way of illustration, argues that the liberation from the grip of tradition and custom generates a powerful, initial excitement that for many fades over time. This is the case because “[...] most people want *some* certainties, *some* beliefs and values that can be more or less taken for granted”⁸ especially when it comes to religion and morality which for many underpin the larger meaning in which they seek to embed their lives. This situation can give rise to a “desperate longing for certainties” that on occasion leads to surprising switches from generous broad-mindedness to rigid intolerance. It also leads one to rethink the “liberal belief that cultural pluralism must necessarily lead to a greater

8 Berger, 1992, p. 69.

tolerance of diversity.”⁹ Thus, Berger warns against the moment when “the burden of relativity becomes too heavy” and tolerant liberals who find cannibalism intriguing may discover that “(t)heir children are prone to become converts to whatever religious, political or aesthetic fanaticism happens to cross their path.”¹⁰

Michael Walzer, on the other hand, takes a very different view of the relationship between commitment, pluralism and excessive mobility. One telling mark of highly valued commitments is that they span generations, and that they are imposed by the older generation on their children. Hence, as Walzer puts it, “The projects of free men and women are inherited as much as they are invented.”¹¹ Freedom means one is able to identify with and work for what one has inherited or to reject it and seek fulfillment elsewhere. Indeed, having the option of joining another project created by sustained commitment is what pluralism is all about – “(it) is not the product of individual choice except in a very special sense: it is the product of diverse cultures, groups, traditions, parties and movements, sustained across generations by men and women who willingly take on the ‘work’ urged by their parents or predecessors.”¹² Thus, even those who go off in search of greener pastures are, in the end, “[...] radically dependent upon the people who stay behind, who inhabit the groups and keep them alive.”¹³ Or, to put it slightly differently, mobility, the possibility of exploring other options “requires a genuine pluralism, a diversity of groups with members who are engaged, entangled, committed, hard at work.”¹⁴

Excessive mobility – social, geographic, familial and political – and the attendant late modern tendency to “experiment with commitment,” warns Walzer, can undermine the intergenerational work that sustains the inner life of groups and associations and thereby keeps alive the possibility of genuine pluralism. If openness knows no bounds the options for lasting commitments will be radically reduced.

9 Ibid.

10 Ibid.

11 Walzer, 1998, p. 48.

12 Ibid.

13 Ibid.

14 Ibid.

Freedom will undercut itself unless there is a collective effort to cope with its effects: to create and re-create stable social settings – families and communities – that produce strong individuals and provide them with seriously and interestingly different possibilities.¹⁵

In saying this Walzer has outlined goals for the kind of education that is consonant with Mordecai Nisan's analysis of open commitment. Through the creation of rich and compelling school communities, Jewish education can help shape strong individuals, people of character who are guided by serious commitments that do not exclude respect for those who have chosen otherwise, people who, together with others employed in their own projects, sustain the possibility of genuine pluralism.

References

- Berger, Peter L. (1979). *The heretical imperative: Contemporary possibilities of religious affirmation*. New York: Anchor Press/Doubleday.
- Berger, Peter L. (1992). *A far glory: The quest for faith in an age of credulity*. New York: Anchor Books/Doubleday.
- Berlin, Isaiah (2002). *Liberty*. Henry Hardy (Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Jahanbegloo, Ramin (1992). *Conversations with Isaiah Berlin*. London: Phoenix Books.
- Nisan, Mordechai (2004). Mechuyavut VeIvada'ut: Iyun psichologi (Commitment and uncertainty: A psychological inquiry). *Studies in Jewish Education 10*, pp. 77-91 (Heb.).
- Walzer, Michael (1998). "Pluralism and social democracy." *Dissent* (Winter), pp. 47-53.

A Road to the Postmodern Palace

Michael Rosenak's Theological Response to the Postmodern Condition

Peter Ochs

Michael Rosenak's *Roads to the Palace*¹ is not only an inspiring lesson in how to construct a complete theology of Jewish education. I have found that, if its Jewish- and education-specific argument is deconstructed and put back together again in more general terms, *Roads to the Palace* reveals something more: a transcendental argument for the necessary role of *yirat shamayim* in repairing the broken paideia of the postmodern West – and of postmodern Judaism as it resides in the West. In these brief comments I will suggest, first, how we can view this case of transcendental argumentation as a prototype of modern western reasoning in general. I will then re-describe postmodern reasoning as, in part, an unfinished critique and, in part, an unresolved continuation of the transcendental project. My central effort will be to re-describe Rosenak's theology of education as illustrating one powerful means of completing this unfinished work of postmodern reasoning. This is a lot to do in a few pages, but, as you will see, Jonathan Cohen has already done half of the work for us.

But first, here is my overall and simplified account of the transcendental project. For the medieval Scholastic philosophers, “transcendentals” are the broadest conceptions or categories of being – such as “unity,” “truth,” or “being” itself – transcending the limits of our finite perceptions. They believed that our human capacity to understand the creation we inhabit depended on our capacity to know these transcendentals. But *how* do we come to know them? For the philosophers who helped shape modern

1 Michael Rosenak, *Roads to the Palace: Jewish Texts and Teaching*, Providence and Oxford: Berghahn Books, 1995.

western civilization – from the late Scholastics to Descartes to Leibniz – the transcendentals are attributes of the world itself and we come to recognize them through a process of philosophic reflection on the world we perceive.

By “postmodern thinkers,” I mean, minimally, those who say that this early modern vision, however hopeful sounding, was actually disastrous in its consequences. They say that four elements contributed to its disastrous consequences. First, it bred an intellectualism that severed reasoning from action: making *philosophic or other forms of reasoning* the only direct route to “being,” “truth” and all the other transcendentals. This meant that “right action,” or behaving in accordance with ultimate truth, is only a secondary consequence of “right reasoning.” For the postmodern Jewish philosopher Emmanuel Levinas, this intellectualism wholly reverses what the rabbinic sages took to be the order of moral reasoning. As represented in the rabbinic reading of Exodus, *naaseh v’nishmah* means that “doing precedes understanding”: that reasoning is conditioned by the social context of our moral behavior and cannot, therefore, set the conditions for this behavior. The postmodern thinkers argue, secondly, that the modern vision breeds individualism, since the reasoning it recommends is performed best by a few individual geniuses and is understood universally only by individuals whose reasoning can lead them to understand the conclusions reached by these geniuses. Understanding and reasoning are, in this vision, not intrinsically social acts, so that social relations and social behavior are, ultimately, instruments rather than ends of individual reasoning. For Hermann Cohen, the teacher of Levinas’ teacher Franz Rosenzweig, this is to subvert the order of moral life. For Judaism’s prophetic tradition, moral life begins in prophetic witness to the suffering of others and then engages philosophic and scientific reasoning as a necessary instrument of compassionate action, or the action that cares for the other’s suffering.

The postmodern thinkers argue, thirdly, that the modern vision breeds an unhappy dialectic of dogmatism and skepticism. It breeds dogmatism, because, for the genius who has a rational vision of “truth” or “being” or “goodness,” there is no *authority greater than this vision*: the genius *cannot* “see” an alternative. But it also breeds skepticism, because it implies that humanity’s ability to comprehend the ultimate truths of its existence rests on the narrow shoulders of a few western philosophers. If one, two, or three of these philosophers fail in their efforts, then we

have no reason to expect that all our complex and ancient traditions of wisdom will suffice to save us. It is an all or nothing affair. Postmodern critics argue, fourthly, that it is therefore not surprising that modern western cultural history has been marked by great pendulum swings of certainty and uncertainty, fanatical belief and nihilistic despair. Its primary tendency has been to secularism, since it replaced belief in complex traditions of wisdom (including religious wisdom) with belief in philosophic (or some other rarified form of) reasoning about the transcendentals. But the failings of philosophic reasoning also bred movements of reactionary religiosity: not traditional religious wisdom, but new forms of anti-rational orthodoxy that were as unique to modernity as were their secular opposites.

The modern vision achieved both its most influential expression and initial critique in the philosophy of Immanuel Kant. We need to take note of Kant's work, because Hermann Cohen was one of his greatest disciples and because Cohen and his "postmodern" students also initiated contemporary Judaism's critique and re- formulation of the Kantian project. The profoundly influential argument of Kant's philosophic critique was that philosophers cannot, in fact, claim objectivity or universality for their conceptions of the transcendentals. But, he added, this argument need not lead us to skepticism. Although we humans cannot claim to have secure knowledge of the transcendentals *as* attributes of the world as it might be in itself, we *can* know them *as* the spectacles, we might say, *through which alone* humans know the world. According to Kant, we cannot directly perceive the transcendentals, since they are the *means through which* we perceive – but there is a method to *reason* our way to them – what Kant called the "transcendental method of reason (or argumentation)." The method is to observe the judgments we make about the world and then ask what we must have *presupposed* about the world in order to make such judgments. When seeing one ball strike another, for example, we might judge "the movement of the first ball *caused* the second one to move," even though we did not literally *see* the causality itself (we simply saw the two movements, side by side). We might conclude, therefore, that "causality" is one of the transcendental categories *through which* we perceive actions in the world. In this way, Kant redescribed all the classical transcendentals as necessary features of the way humans know the world (rather than of the world itself). He used the term "Understanding" (*Verstand*) to refer to our faculty of knowing

(perceiving) the world and labeled the transcendentals “categories of our Understanding.” Since we cannot perceive these transcendentals through the Understanding, he concluded that there must be another faculty – “Reason” (*Vernunft*) – through which we imagine and reflect on these transcendentals. Through our activities of reasoning, we also discover that Reason is guided by certain “regulative ideals” – the ideas of God, (moral) freedom, and immortality. While these are essential features of Reason, we cannot claim dogmatic knowledge of them, since we neither perceive them by way of the Understanding nor rediscover them as *conditions* of our knowing the world.

Cohen and his disciples appreciated Kant’s critical philosophy because it offered a way out of modern dogmatism and skepticism: humans have real knowledge of their own world of experience; they also know *that* human knowledge is limited and that there is more to reality than we know. For the founders of postmodern Judaism, Kant offered a way to participate in modern European culture, with its sciences and political ideals, while also leaving room for belief in what *transcends human knowledge* – what, in fact, transcends the transcendentals! In time, however, Cohen’s followers concluded that Kant’s answer did not go far enough. While resolving the dialectic of dogmatism and skepticism, it went only half way in resolving the problems of secularism, intellectualism, and individualism. They were relatively satisfied with Kant’s treatment of the Understanding, but not at all with his treatment of “God, Moral Freedom, and Immortality” as ideals of Reason. To guard against dogmatism, Kant argued that, unlike the transcendentals, the ideals do not condition any specific actions in the world. This means, on the one hand, that the ideals are observed only through rational reflection, and, on the other hand, that individual humans are left to make their own decisions about the concrete meanings of a life lived according to the ideals. The claims of religious traditions are therefore true to the ideals only to the extent that they can be warranted through philosophic criticism. Even if (as will be suggested below) there may be ways of identifying this standard with the standards of an indigenous rabbinic “philosophy,” Cohen’s followers have concluded that Kant’s program will have three unwanted practical consequences. For one, it will reinforce modernity’s secularizing tendency, because Kantians will tend to identify the ideals with their individual versions of the Enlightenment universals; they will therefore tend, for example, to regard most of the details of

rabbinic ethics as reducible to these universals. For two, it will reinforce modernity's intellectualizing tendency, because Kantians will tend to value rational clarity more than they value the concrete wisdoms that Jewish (and other) sages bring as moral counsel. Finally, it will reinforce modern individualism, because rational clarity will appear to be an attribute of individual reflection rather than of communal intercourse or of study fellowships.

Readers of *Roads to the Palace* may be familiar with many thinkers who have contributed to this postmodern critique of Kantianism: not only the French deconstructors and the post-structuralists, but also American pragmatists (not only Dewey and Rorty, but also rabbinic students of Mordecai Kaplan and Max Kadushin), semioticians, process thinkers, post-critical philosophers (like Polanyi), post-liberal Christian theologians, and members of the Society of Textual Reasoning (the group of postmodern Jewish philosophers and text scholars to which I belong).² These thinkers portray the crisis of modernity in different ways, but all of them share a dual relation to Kant's effort. They approve of his effort to resolve modern dualisms, but they complain that he failed to offer a practical account of how we mediate between the practices of everyday understanding and of ultimate belief. They argue that he ends up in this muddle because *he never criticizes the modern assumption that the agent of both Reason and of Understanding is the individual reasoner, or ego-cogito*. They argue that every act of individual reasoning – including Kant's – ultimately imposes on the world an irresolvable distinction between what is outside the self (or objective) and what is inside it (subjective).

The various postmodernists and pragmatists and process thinkers differ, however, on how they propose overcoming Kantian individualism, intellectualism, and secularism. Fearing religious dogmatism, the French postmodernists, for example, tend to propose a more thoroughgoing secularism as the answer, not the problem. Also concerned about religious oppression, process thinkers tend to favor social thinking, but only if it is not tradition- or community-specific. The "textual reasoners" – Jewish disciples of Rosenzweig and Levinas as well as of such rabbinic thinkers as Max Kadushin – tend to divide (albeit in a friendly, or dialogic

2 The web-journal of The Society for Textual Reasoning. Co-edited by Steven Kepnes and Shaul Magid, may be accessed at <http://etext.lib.virginia.edu/journals/tr/>.

way) between those who favor something like this process strategy and those who believe that rabbinic Judaism offers resources for a communal discourse that need be neither dogmatic nor oppressive. The latter group seeks to affirm Kant's general approach to the Understanding, while also relocating what Kant called the ideals within more regional discourses – which, in their case, means within Judaism's traditions of scriptural and talmudic interpretation. By now, the textual reasoners believe they have offered some helpful philosophic arguments for making this move. But the next step is by far the most difficult: re-reading rabbinic discourse, in detail, as the place where a Kantian could legitimately see the ideals of God, Moral Freedom, and Immortality realized as guidelines for action in the everyday world.

Particularly as re-introduced in Jonathan Cohen's reading, Michael Rosenak's *Roads to the Palace* offers the clearest vision I have seen of how to undertake this decisive step in reformulating Jewish thought after the modern era. Although he does not use the terminology I have reviewed here, I believe we may read Rosenak's work as, in effect, adopting the transcendental method as the appropriate means of repairing the unhappy dialectics of the modern West. *But his way of practicing it suggests that this method need not belong originally to the modern West.* It may emerge, instead, from out of the specifically biblical tradition of repairing human suffering that underlies all three Abrahamic traditions of religious ethics and that is exemplified, for contemporary Jewish thinkers, in the tradition of rabbinic religious-and-moral practice. In the space of a brief response essay, I cannot show in detail how Rosenak's work repairs Kant's transcendental method by re-attaching it to its scriptural antecedents. But Cohen's study of Rosenak provides just the illustration we need for a brief introduction to Rosenak's achievement. The illustration centers on Rosenak's use of the rabbinic value-concept of *yirat shamayim*. And, in my reading, Rosenak's treatment of this value-concept should guide contemporary Judaism's re-formulation of the transcendental method.

Let me first offer a brief summary of what I take to be Rosenak's crucial argument, as it is interpreted by Cohen. It is that the problem of modernity corresponds to the problem of an unhappy dialectic between radical secularism and radical orthodoxy. This dialectic renders modern Jewish secularism and modern Jewish religiosity equally problematic, as it generates interminable dualisms within either pole of Jewish life.

Rosenak resolves the dialectic not by doing away with difference or argument within Judaism, but by transforming the unhappy dualisms generated by both secularism and radical orthodoxy into what we might call “constructive differences,” that is, the differences that animate healthy dialogue rather than the differences that end dialogue. The unhappy dialectic of modernity has antecedents in the unhappy dialectic of rationalism and fideism that has continued throughout medieval and modern Judaism. The Rambam’s intellectualism illustrates the rationalist pull. For the intellectualist, for example, fear of divine punishment is useful only as an instrument for religious training among the unenlightened; while, for enlightened Jewish leaders and thinkers, fear of divine punishment must be replaced by love of God. This love draws the individual to God the way that, for Aristotle, the beauty of ideas draws the Active Intellect into its activity. For the Rambam, as for Aristotle, knowledge of God means cognitive unity with the divine intellect. For Rosenak, the fideistic alternative is to replace intellectual union with life as lived according to the dictates of the canonical meaning of the Torah. In this vision, the canonical meaning is, however, as detached from the contingent or material realities of the everyday world as is Aristotle’s Active Intellect.

Rosenak’s achievement is to reinterpret the classic practice of midrashic interpretation as an alternative to Jewish rationalism or *fideism*. As Cohen shows, moreover, Rosenak’s reinterpretation brings reason and belief into constructive dialogue, as embodied in what he takes to be the dialogic relations between some of the great voices in twentieth century Jewish thought. Following both Buber and Fackenheim, Rosenak argues that Midrash interprets Torah in light of the existential context of the community of interpreters. In this way, Torah no longer stands outside of time (as in the intellectualist or fideist alternatives) but enters into direct relationship to the concrete life of the people Israel in some particular socio-historical setting. Following Soloveitchik, however, Rosenak argues that Torah is never fully assimilated into the context of its reader’s lives; the midrashist is also an agent of Scripture’s transforming force, drawing the contemporary reader to some extent out of his or her context into a relation with a divine will that demands as much as it gives. In Soloveitchik’s terms, Midrash therefore offers only a “partial translation” of Torah into the existential context of the community of readers.

Berakhot 33b presents the prime illustration of Rosenak’s theory of

Midrash. Rabbi Hanina said “Everything is in the hands of heaven except for the fear of heaven (*yirat shamayim*) [...]”. Three dimensions of Rosenak’s reading of this Midrash contribute to Cohen’s portrait of Rosenak’s overall achievement. *First is the general form of Midrash as a mode of Jewish reasoning.* Like the Active Intellect in Rambam’s theology, Midrash is a form of sophisticated reasoning rather than of merely immediate action or belief. Like the bodily behavior of those who simply “fear and obey God’s will,” however, Midrash both enacts and gives rise to specific forms of religious behavior that can be experienced by all Jews and not just by some intellectual elite. Midrash therefore represents a third form of religious activity that is always both rational *and* performative. It also always interrelates the eternal and the temporal while remaining fully reducible to neither. Midrash represents the voice of the eternal God (and thus the eternal Torah) as it speaks to the wholly contingent context of the interpreter’s life.

The second dimension of Rosenak’s reading concerns the content of this particular Midrash. For Rosenak, the Midrash suggests that *yirat shamayim* is the greatest of all the Jewish virtues. In Cohen’s summary, Rosenak suggests that the *yire shamayim* is one who, for example, lives with a palpable sense of God’s immediate presence; who fears and is responsible, ultimately, to God alone; who, while meek, pious, and good natured, is also unafraid to challenge communal authority when it fails to honor the divine presence. *The third dimension derives from the second a general lesson about the behavioral force of Midrash in general.* In Rosenak’s reading, Midrash interprets Scripture for the sake of guiding and transforming human behavior within some particular context of Jewish life. As Rosenak suggests in the introduction to *Roads to the Palace* (p. xv), his general approach to Midrash parallels that of Max Kadushin.³ Kadushin argues that each rabbinic Midrash delivers a number of what he called “rabbinic value-concepts”: virtues of the ideal human being (in this case, the ideal Jewish human being), as these virtues are displayed in Scripture and as they should be enacted in some particular context of Jewish communal life. *Yirat shamayim* is therefore the fundamental value-concept in Rosenak’s theology of

3 The rabbinic pragmatist (d. 1980) who taught for many years at the Jewish Theological Seminary of America. His most well known book is now republished as Max Kadushin, *The Rabbinic Mind*, Binghamton: Global Publications, 2001.

Jewish education. In the concluding pages of this essay, I will suggest that “value-concepts” represent what Kant would call transcendental “ideals of Reason,” except that, in Rosenak’s reading, these ideals would also be inseparably linked to specific sets of what Kant would call “transcendental categories.” My argument is that, while Rosenak does not cite Kant explicitly, the effect of his study of *yirat shamayim* is to show how the “Jewish ideals of reason” must always be linked to specific “categories of Jewish understanding,” and to show that rabbinic midrashim instruct the people Israel on how they are to link these two. My argument may be reduced, at least by way of introduction, to the following seven steps:

Step One: The first step is to imagine that, for Rosenak as for the postmoderns, Kant’s transcendental method was partly helpful, partly not. It was helpful as an attempt to overcome modernity’s unhappy dialectic between rationalism and fideism or, therefore, between radical secularism and radical orthodoxy. I believe Rosenak would agree with Kant’s effort to find a place for *both* reason and faith without assimilating one to the other. For Kant, the sphere of Understanding is also a sphere of empirical intuition, since its categories organize our intuitions of sense and perception; and the sphere of Reason is also a sphere of rational imagination, since its ideals organize the way we imagine religious and moral possibilities. Religious dogmatists reduce empirical intuition to the sphere of imagination, insisting that we see the world only through “Jewish eyes” (or Jewish imagination). They argue as if we could, or at least should, refer to the various things of this world in strictly Scriptural or rabbinic terms: so that we would always see the sun, for example, as what was created on the third day, or that stood still over Joshua, or that which, when it sets, marks the new day. Secular dogmatists reduce imagination to the sphere of empirical intuition, insisting that the ideals of reason or the doctrines of religion are simply other ways of stating what we already know on the basis of empirical observation alone. They argue as if “nature” is what it is: the sun is simply the sun that we experience and that natural scientists come to know more precisely; the Genesis account offers metaphors for Jewish attitudes toward the sun, and the Halakhah offers a portrait of how some Jews have tended to act in relation to the sun. By separating the spheres of Understanding and Reason, Kant offered a successful defense against either of these reductions. At the same time, however, Kant failed to offer an adequate

account of how the two spheres are linked in practice.⁴ This is where Rosenak's work makes its major contribution.

Step Two: Let us now make a "partial translation" of Rosenak's study of *yirat shamayim* into Kant's modern terminology. For Rosenak, *yirat shamayim* is the prototype of that *third* something that brings the domain of Reason *always* into intimate relation with the realm of Understanding, and the absence of which breaks this relation and divides Reason and Understanding into an unhappy dialectic. In rabbinic terminology, the "Reason" half of this relation is Torah as God's spoken word to the people Israel, and the "Understanding" half is the way that word is received in a given community of Israel, within its existential – or socio-historical – context. The third that binds Torah to the community of interpreters is what we may label the "midrashic judgment." Kadushin's more technical work offers a model for analyzing any particular midrashic judgment into two parts that correspond to what we usually call the "subject" and "predicate" of a judgment – where the predicate introduces some value (or other kind of meaning) that the judgment attaches to some subject (some thing or person in the world). Kadushin argues that each Midrash illustrates what some set of rabbinic virtues, or what he calls "value concepts," should look like when they are enacted in some specific context of life. In other words, each Midrash delivers a midrashic judgment that predicates some set of rabbinic value concepts (such as *gemilut hasadim* or *ahavat yisrael*) of some subjects in the world (such as "members of a *chevra kadisha*," or "those who work in Jewish education!").⁵

Rosenak's study of *Berakhot* 33b complement's Kadushin's model

- 4 Students of Kant would direct us to his Third Critique, the *Critique of Judgment*, as the place in which he provides this link, in his study of our aesthetic and teleological judgments. Indeed, Kant's appreciative critics all redirect their concerns to this Third Critique, which they find promising, but still in need of the sorts of reforms that they offer (whether by way of Hegelianism, phenomenology, postmodernism and so on). In a more exhaustive essay, I would, in fact, suggest that Rosenak's study of *yirat shamayim* introduces a model of "religious judgments," that link aesthetic and teleological judgments to specific domains of everyday behavior and to the concepts of Understanding that accompany these domains.
- 5 See "The Category of Significance – Haggadah," in Max Kadushin, *The Rabbinic Mind*, pp. 107–121. For more detailed analyses of Kadushin's theory in terms of propositional logic, see P. Ochs, "Max Kadushin as Rabbinic Pragmatist," in idem (ed.), *Understanding the Rabbinic Mind*, Atlanta: Scholars Press for South

beautifully. First, Rosenak isolates a particular Midrash as a judgment, that is, as an *act of interpreting something as applied to something else*. The two “somethings” are Torah (here, the Scriptural verse, “What does the Lord your God ask of you but to fear...” Deut 10:12) and the way that a community of Jews understands its world at a given time in history. It does not matter which something is placed first or second: Torah guides life in that community, and the existential life of that community defines the context for knowing Torah in that day and age. In other words, Torah and the community’s actual life share in a dialogic relation: Jewish Reason (Torah) and Jewish Understanding (the life of a given community) are mutually dependent. This does not mean that the two are equivalent. There is, for example, a temporal asymmetry between the two: Torah speaks eternally, while each community speaks only for itself. The *form* of the midrashic judgment displays that asymmetry. The value-concept *yirat shamayim* is an eternal attribute of God’s presence in our earthly life, while the members of each community of Jews represent the *specific* subjects who, in each day and age, should acquire that attribute as an attribute of their own behavior – that is, as a virtue of action and of personality in this world. By itself, however, the divine attribute does not – cannot! – disclose *how* it will appear on earth. The *yire shamayim* may have generalizable characteristics (being “meek, pious, and good natured [...]”), but we cannot tell what these characteristics will *mean* until we consider how they would be “partially translated” into the behaviors of given individuals in a given community. This is the point of Rosenak’s balancing the existentialism of Buber–Fackenheim with the caution of Soloveitchik: Torah cannot speak until it is assimilated into some actual life on earth, but it is never fully assimilated into that life.⁶

Florida Studies in the History of Judaism, 1990, pp. 165–196; and idem “Rabbinic Semiotics,” *The American Journal of Semiotics* 10 (1993), pp. 35–66.

- 6 As we will suggest below, Rosenak allows for an *asymmetrical* form of dialogue between the Torah and its interpreter. While Buber has popularized the notion of symmetrical dialogue, Jewish tradition has in fact devoted as much or more attention to asymmetrical forms of dialogue: prototypical is the dialogue between God and Israel, but there are also asymmetrical dialogues (or conversations) between teacher and student, or elder and non-elder. The many disciples of Emmanuel Levinas have now popularized his argument that one’s ethical relation to the other should be asymmetrical: where one puts the other’s needs ahead of one’s self-concern.

In Kantian terms, this means that rabbinic value-concepts represent ideals of Jewish Reason *and* that these ideals have no clear definition until they are observed in the midrashic judgments made by members of a given community of Jews, who are guided by the historically specific categories of a community of Jewish Understanding. Midrashic judgments are actual events in the life of Israel's relation to God and Torah: that is to say, they cannot be rendered once-and-for-all – either through formal judgments of Reason or through concrete judgments of Understanding. Rosenak thereby prohibits the two forms of dogmatism in modern Judaism. He prohibits the religious dogmatism that claims to offer eternal judgments on behalf of either divine intellect or the texts of Torah and the rules of Halakhah. And he prohibits the secular or empirical dogmatism that concludes, thereby, that we lack eternal values and must therefore construct new values for every new context of life. Each of these dogmatisms confuses the status and logic of judgments with the status and logic of the separable subjects and predicates of judgments. The meaning of Torah for the midrashist is that the predicates of our value judgments are eternal, but that the judgments themselves emerge only in specific, existential contexts. The secularist is therefore right (with Buber and Fackenheim) to prohibit eternal judgments of value, but wrong (with Kaplan) to imagine we lack eternal predicates. The religious dogmatist is right to identify these predicates with Torah in its halakhic as well as theological voice, but wrong (with T. Wolf or, in this sense, with Rambam) to imagine that the predicates can be defined independently of empirically contingent subjects.

Step Three: How then should we characterize the mediating “third” – *tertium quid* – that binds Jewish Reason and Jewish Understanding? It is midrashic judgment or, otherwise stated, Torah as interpreted in midrashic judgments and in the behavioral judgments that accompany them. By writing a Critique of Judgment, Kant showed the necessity of adopting some doctrine of judgment as a mediating third between Understanding and Reason, but his doctrine falls short of what the rabbis achieve in the practice of Midrash. The midrashist shows how the ideals of Jewish Reason (that is, of Torah) acquire meaning as predicates of normative judgments in the lived Jewish community.

Roads to the Palace exhibits, for example, the kinds of behavioral judgment that Jewish educators would make today if they were guided by the ideal (or value concept) of *yirat shamayim*. When he delineates

the characteristics of a *yire shamayim* – such as fearing and owing responsibility to God alone – Rosenak is, in effect, surveying the personality traits of those whose judgments are guided by that ideal. More specific and concrete traits may be observed when this ideal is enacted within the context of contemporary educational practice: such as respecting a time-independent sphere of value while also attending to each new context of learning as a context for disclosing new meanings of each value. The general lesson is that normative traits are visible only in actual contexts of behavior, which means within what Kant would consider some world of experience: such as a community of rabbinic practice, a modern community of Jewish educators, and so on. It is for this reason that normative traits are inseparable from what Kant called categories of understanding, and it is in this way that Rosenak's theory of midrashic judgments reforms Kant's transcendental method. The ideals of Jewish Reason are definable only in terms of the personality traits to which they give rise, and these traits are inseparable from the existential contexts that would support them.

Step Four is, in terms of the Kantian project, to indicate the limits of midrashic judgment, as Rosenak formulates it. The domain of midrashic judgment is bounded, on one side, by Reason, redescribed in rabbinic discourse as the uninterpreted Divine Word, or Torah. Rosenak's reform implies, for one, that there are no "pure" judgments of Reason, which means no rabbinic authority can claim to offer a pure judgment of Torah; all claims are marked by existential contexts. But the domain of judgment is also bounded, on the other side, by Understanding, redescribed as the world of experience *and* practice with respect to which Torah is interpreted. Rosenak's reform implies, on this side, that there are no "purely local" judgments, which means that every midrashic judgment also displays something generalizable, or relevant to more than one context of judgment. While we cannot identify the generality of some judgment *a priori*, we may always assume that the value judgment we have made in a particular context may also teach us something useful for understanding our value judgments in a different context. Always in-between Reason and Understanding, our value- or midrashic-judgments are always somewhat general and somewhat particular.

Step Five is to show how Rosenak's midrashic model could conceivably repair the modern tendencies to dualism and individualism that still persist in the Kantian project. In a chapter of *Roads to the Palace* that

we have not yet considered, “Why Angels Need no Torah,” Rosenak teaches that it is dangerous for us both to reason according to the extreme dichotomies of modernity *and* to try to remove these dichotomies from our reasoning altogether. The first danger is to treat each of our ultimate values as logical contraries of some other ultimate value: as if we were forced to choose, for example, between commitment to Torah or to natural wisdom; to eternal truth or local experience. To think this way, he suggests, is to treat each value as if it were the “inclinational opposite” of some evil tendency that, in fact, influences us. A second danger is to avoid commitment to the objectivity of any value, as if all values expressed only the needs of particular times or the demands of a particular interest group. This relativistic position represents simply the logical contrary of “inclinational opposition” and, thus, simply a more subtle form of modern dualism. Rosenak teaches that the only reliable alternative to either danger is to affirm what he calls “valuative opposition,” in which each value is affirmed as a competing and thus complementary good. “Peace may throw Truth to the ground,” but each is a good, as are Torah and natural wisdom.

By way of midrashic judgment, as we noted earlier, each of these values enters into dialogue with the other, but asymmetrically: no Torah without wisdom and no wisdom without Torah, but Torah comes first in this relationship. Our various pairs of values have arrows in them: they define a *movement* from particularity to universality, from communal practice to an individual’s theory about the rationality of that practice, from God’s word to the context of our lives.

Step Six is to explain why this dialogue of values must be asymmetrical. The reason is symbolized by Rosenak’s attention to *yirat shamayim* as the primary value-concept. For the *yire shamayim*, fear is transformed into love, but fear comes first for the same reason that obedience to God precedes knowledge of how to live a godly life in this mundane world. Both the dialogue of values and the judgment of values must be initiated by the only one who we may say is the ultimate agent of values: the God who creates worlds of experience and reveals Torah. To preserve at least this much of the Enlightenment project, Kant shied away from this conclusion and granted human reasoning its own ultimate agency. But this meant, ultimately, to identify humanity as the context of its own reasoning – humanity knowing itself – and self-reference was precisely the wrong model for the mediating third that brings values

into dialogic relation with everyday existence. To avoid Kant's notion of humanity's self-referential agency, we must therefore choose between two alternatives: either no agency at all (and the danger of postmodern relativism or nihilism), or divine agency. Rosenak's model of midrashic judgment reintroduces discussion of God's word as the more rational alternative to either dogmatic or relativising approaches to value theory.

Step Seven is to offer an overall warrant for this theory of midrashic method: why would we want to reform Kant's transcendental method in this way and what kind of thinker should be concerned to offer the reform? To answer this question, we must return to our initial claim: as read by Cohen, Rosenak's midrashic method is itself a transcendental method. This means that Rosenak can discover a *warrant* for his inquiry *only in the process of enacting it*, since this warrant is nothing other than the set of rational conditions that make his inquiry possible. There is no purely rational or purely empirical way to identify these conditions, since, according to Rosenak's inquiry itself, there is no warrant for offering dogmatic claims of pure Reason or pure Understanding, but only for offering fallible judgments that suggest how to disclose the ideals of Reason within the empirical context of Understanding. To find a warrant for his inquiry, Rosenak therefore has to risk this kind judgment, generating the series of claims to which Cohen has already drawn our attention: that midrashic judgment mediates Reason and Understanding, that rabbinic value concepts are the predicates of these judgments, and that *yirat shamayim* is the greatest value concept. This is to suggest, I believe, that the subject of Rosenak's study is also its warrant: that he works, in the end, in service to the virtue of *yirat shamayim*, which he applies here as a means of reasoning about, and repairing, the unhappy divide he observes between contemporary Jewish Reason (Torah) and Jewish Understanding, which, in this case, refers to Jewish educational theory. His work is not about Kant, per se; but the divide between Torah and Jewish educational theory is a symptom of the way Jewish academics have absorbed into their work both the resources and major crises of western modernity. While accepting the modern West as the context for Jewish educational theory, Rosenak has shown that, unless it is practiced out of *yirat shamayim*, this theory will fall prey to the dogmatism, dualism, secularism, and individualism that accompany modern western culture.

ערכי היהדות בכיתה A Response to Asher Shkedi's

Joseph Lukinsky

Asher Shkedi's important paper presents the implications of his research on teacher narratives stressing the role of the teacher, so often overlooked in curriculum development. He shows the teacher's role to be even more dominant than we had thought; one might respond to Shkedi's presentation with a sense of helplessness about curriculum implementation altogether. If indeed the teacher factor is so weighty, and if every teacher is virtually teaching a different curriculum, deriving from the personal perspective through which the teacher consumes and presents the designated curriculum, then the idea of a shared product seems out of reach. Shkedi himself mitigates this kind of despair, and here I will engage the same problem in the context of his critique of the *Teaching Jewish Values*¹ curriculum in which Rosenak played such a vital role and which is the crux of Shkedi's research.

Mike Rosenak and I share a love of the *Parashat Hashavuah* and are interested in how it frames Jewish consciousness in a given week. We both believe that there is always something instructive in the *parashah* for the task at hand.

This week's *parashah* is *בהעלותך* not *נשא* as in the *Galut*, which celebrated the second day of *Shavuot* on *Shabbat* this year and fell behind you for a while. (Israelis and American Jews are not always on the same *parashah*, but we always come together eventually.)

Rashi questions the opening of the *parashah* (Num 8:2). Why *בהעלותך*? [The text could, for example, have used a more apropos word such as *בהדליקך*.]

1 Michael Rosenak, *Teaching Jewish Values: A Conceptual Guide*, Jerusalem: The Melton Centre for Jewish Education in the Diaspora, 1986.

בהעלותך [...] (רש"י) על שם שהלהב עולה, כתוב בהעלותך, לשון עלייה, שצריך להדליק עד שתהא שלהבת עולה מאליה.

Rashi's comment is a segue to Asher Shkedi's paper. Lighting candles in a *Menorah*, as good teaching, starts with a small, fragile flame; if successful, a process is started that leads to a steady, sustaining blaze. I am alluding here to Rosenak's idea of *partial translation* implicit² in the *Teaching Jewish Values* curriculum for which he was the philosopher and curriculum theorist, and which has been implemented by Asher Shkedi and by teachers worldwide. Reflecting on its problematic will, I think, help us understand Shkedi's paper, so I will expand upon it briefly here.

As background: Mike Rosenak brought an important idea into Jewish Education in the *Teaching Jewish Values* curriculum, this being the distinction between the *safah* and *safrut*, (שפה/ספרות) the "language" and the "literature" of a field. The terms are used in a stipulative sense, sometimes a source of confusion for both Rosenak and Shkedi to the extent that they depart from the conventional meaning of the words. While Shkedi's statement about the curriculum relates to the concept of "partial translation," it rests, in the long run, on a more basic distinction deriving originally from the thought of Michael Oakeshott and R. S. Peters.³

Peters (following Oakeshott) articulates the distinction as:

[that] between the "language" of poetic imagination and a poem or novel; or between the "language" or manners of thinking of a scientist and a textbook of geology or what may be called the current state of our geological knowledge [...]. In such languages are implicit various canons, or what I call rules of procedure,

2 Implicit because, as far as I can see, the term itself is not used in *Teaching Jewish Values*, but appears in Rosenak's later work. See *Teaching Jewish Values*, p. 74.

3 Richard S. Peters, "Reason and Habit: The Paradox of Moral Education," reprinted in Israel Scheffler (ed.), *Philosophy and Education: Modern Readings*, 2nd ed., Boston: Allyn and Bacon, 1966, pp. 245–62. Originally in William R. Niblett (ed.), *Moral Education in a Changing Society*, London, Faber and Faber, 1963. See Michael Oakeshott, "The Tower of Babel," in *Rationalism in Politics*, 46, London: Methuen, 1962. The distinction is pervasive in many of Michael Rosenak's writings. See especially his *Commandments and Concerns: Jewish Religious Education in Secular Society*, Philadelphia: Jewish Publication Society, 1987; and *Roads to the Palace: Jewish Texts and Teaching*, Providence and London: Berghahn, 1995.

which permit the criticism, evaluation, and development of the “literature.” The business of moral education consists largely in initiating people into the “language” so that they can use it in an autonomous manner. This is done largely by introducing them to the “literature.”⁴

The *language* of a field, or of a subject or a topic in it, and the like, expresses “how” the field and its best representatives think, inquire, and work and portrays the most authentic perspectives of the endeavor as a whole.

The *literature* consists of the varied historical representations of the *language*, the texts, stories, and formats, such as liturgies, cases, reported experiences, and other contents in which the language has been embedded. Someone who has learned the language of a field, moreover, will be able to use it to create new authentic *literature* in it.⁵

The goal, therefore, is to teach the language, but this can only be accomplished through the *medium* of the literature, the source of the famous *Peters’ paradox*: the access, to the language is only through the literature, but if the negotiation of this path, tortuous as it may be, is not guided by the language, the student may be prevented by *this very fact* from reaching the ultimate goal, the learning of the language.⁶

There are some important issues here. What does it mean to “know” the “language” of a field at various developmental stages? How does the language guide the inquiry, especially in the early stages? Thus, for Peters, the paradox of moral education, which can be applied to education

4 Peters, relating to Oakeshott (in Scheffler, op. cit.), p. 252.

5 Shkedi, and sometimes Rosenak, seem to use the concept of “literature” somewhat differently from Peters. Shkedi, for example, extends it to manifestations of teaching which reflect different, even incorrect, understandings of the ‘language.’ This issue is beyond our scope here.

6 To what is Peters responding? Why is Rosenak drawn to Peters’ formulation of what is basically an Aristotelian position in ethics? My guess is that it resonates for him with views of *נעשה ונשמע* the relation between action, thought and emotion in traditional Jewish sources. In education, it is also a tool for mediating between behaviorist and super-ego models that stress inculcation of specific behaviors and values on the one hand, and fear of indoctrination on the other. It also addresses the tension between classical cognitive approaches and those which reflect radical child-centered learning, such as Rouseauian and “Summerhillian” (A. S. Neill) modes of learning.

in general.⁷ Briefly, children are introduced to moral behavior before they understand its rationale fully.⁸ This is necessary, but, if they are not introduced to the behavior with sensitivity to the underlying *safah* or rationale, they may be prevented from reaching it at all.

The paradox then is that the *means* that is absolutely necessary for getting to the *language* (i.e., the *literature*) is potentially the instrument that will prevent us from getting there! To parody a well-known Talmudic saying: הפה שהתיר הוא הפה שאסר.

There may be many languages in a field, and differences between its theoreticians, practitioners and advocates as to what that language is, with the natural sciences, for example, having generally more agreement, and the social sciences and humanities more diversity.

In the field of Jewish studies there are many languages as Rosenak has pointed out in many places.⁹ Also, from a critical perspective, the languages of different literatures (for example, *Bible* and *Rabbinics*) may partly overlap, but at the same time, be different or even contradict one another.

This is what was at stake in the curricular movement called “Structure of the Disciplines.”¹⁰ In the *Teaching Jewish Values* curriculum, Rosenak deals with different possible languages for teaching Jewish values.¹¹ He seems to be saying that the religious halachic view is the most authentic, but he surprises by rejecting it for the *Teaching Jewish Values* curriculum on grounds that, despite its authenticity, it will not speak to uncommitted students, nor be relevant to them; he opts, instead, to

7 A special issue for a text-centered enterprise like Jewish education relates to the overlap between the language and the literature, to the extent that the canonical texts are more than *vehicles* for conveying the language of Judaism. They are in some respects central to the very concept of the language! But that issue is peripheral to our interest here, though central to Rosenak’s thought on the topic.

8 Cf. Peters, op. cit. This is an Aristotelian argument from his *Nichomachean Ethics*.

9 See *Teaching Jewish Values* (above, n. 1), esp. pp. 63–80 and other places in Rosenak’s other writings. See above, n. 2.

10 See Jerome Bruner, *The Process of Education*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1960; Joseph J. Schwab, “Education and the Structure of the Disciplines,” and other essays in Ian Westbury and Neil J. Wilkof (eds.), *Science, Curriculum, and Liberal Education*, Chicago: The University of Chicago Press, 1978; and Joseph Lukinsky, “Structure in Educational Theory,” *Educational Philosophy and Theory* 2 (1970), pp. 15–31; 3 (1971), pp. 29–36.

11 See above, n. 9.

proffer a “partial translation,” a dimension of what Shkedi refers to as the “Values-Dialogical approach.”

What this means in Rosenak’s thought is that, once motivated to begin the inquiry or deliberation, the students can be led into its depths through the dialogical process. After an attractive and acceptable beginning, the dialogic process takes over, leading ultimately to understanding the authentic Jewish *safah* in greater depth. He starts with a relatively small but solid flame, and finds a way to make it grow.

The dialogic aspect is crucial to the ideological argument embedded in partial translation. Partial translation tries to view ideas characteristic of the historic Jewish religious tradition in universal terms, not for their own sake but as the beginning of a process. Through the ensuing dialogue, participants get drawn into the depths of the topic. In this sense, to quote the well-known insight of Marshall McLuhan: “the medium is the message.”

I will expand a bit more on aspects of *partial translation* which are implicit in Shkedi’s critique and relevant to his discussion of the *safah-safrut* tension in Rosenak’s work.

There is a relationship between Rosenak’s idea of partial translation for “uncommitted youth (נוער בלתי מחויב),”¹² and Peters’ treatment of the concept of “worthwhile activities.” In Peters’ essay, “Worthwhile Activities,”¹³ education initiates students into worthwhile activities. This is what education is all about. The goal is always to teach what is important to us, what we care the most about, “science, mathematics, history, art, cooking, and carpentry, not bingo, bridge and billiards.”¹⁴ Not that these latter are frowned upon; it’s just that, since curriculum necessarily involves choices, we normally would choose the former as being more “worthwhile.” The time available would dictate that some activities be chosen over others as being more worthwhile for the overall purposes of education.

Whatever the latter, the goal is to be “inside,” and to help the student *get* inside, activities that are intrinsically worthwhile. From the inside perspective, a person loves these activities, or at least recognizes their

12 See *Teaching Jewish Values and Roads to the Palace*.

13 In Richard S. Peters, *Ethics and Education*, Atlanta: Scott, Foresman, 1967.

14 *Ibid.*, p. 71.

worthwhileness and that which makes them so. When one is inside, one doesn't have to explain and justify these activities to oneself.

On the other hand, from an educational viewpoint, there is often a need for external explanations, especially when advocating the activity to those who stand outside them. For a clarifying analogy, take golf (not to imply that golf is necessarily a "worthwhile activity" to be promoted for the curriculum, though that is not ruled out; other examples might work equally well here). "It's healthy for you," "it feels good to go walking on the grass," "to get the sunshine on a nice day," "it's good for the heart," "it's a fascinating game," "you'll like the competition." All of these justifications might be used. To interest someone in an activity, you might use external reasons of this sort, giving those which apply to universal human concerns such as health, pleasure, excitement or interest; but, once the person is inside, you don't need those reasons, or their like, anymore.

In Rosenak's case, the goal of partial translation is to formulate the underlying "language" (*safah*) of Judaism, a particular Jewish field, or a separate concept or value in such a way that it will be attractive, from the perspective of its universal quality, to *noar bilti m'huyav* who stand outside it, without totally corrupting it. This remains a tension. Once attracted by the universal point of view, they begin to see the complications, the intriguing sides of myriad questions raised in particularistic Jewish texts that explore the topic. They see those aspects of the issue which reflect a more nuanced "Jewish" point of view.

The process, in sum: to find the "universal," to attract the students and get them "inside"; then, to expose them to the particularities and complexities of the Jewish versions and texts that unfold this universal. There is more to it, but this will serve to make the point for our purposes, and to help us understand Shkedi's critique.

An example: *Halakhah*. For Rosenak,

The language of *Halacha* (sic) while central in Jewish tradition and classically assumed to be the path of initiation into Jewish life, depends on faith assumptions and communal loyalties that are not part of the lives of most modern Jews. Thus, trying to teach Judaism through the language of *Halacha* is likely to engender the conflict between authenticity and relevance.[...] True, it may be argued that, theologically, teaching *Halacha* is the most legitimate approach. J.

V. [the initials of a character (*Jewish Values*) in Rosenak's fictional dialogue, reflecting Rosenak's own view (J.L.)] has, however, given a conclusive answer to those who would adopt this approach but refuse to limit their teaching to those already identifying themselves as observant. Teaching what is theologically proper in a context in which it is incomprehensible is not teaching.¹⁵

Therefore, Rosenak moves to “partial translation” of the idea of *halakhah*. What might it be? Simplifying here, one formulation might be that it is the “translation of principles and ideals to action to life.”¹⁶ This makes sense to anyone, religious or not. *Halakhah* is not just a theoretical concept, hanging in the air. We try to make our ideals real, to bring them into existence in our lives. This is the attractive, universal aspect of study that Mike is emphasizing. The laws of *Shabbat* try to embody and enact the concepts and ideas of *Shabbat* in practice, to offer one illustration. Then, what are some of these ideas? Once the students accept the basic universal principle, their curiosity about it may lead them further to the details. Then comes the “dialogical” aspect.

Once attracted to the basic idea a complication arises: should we violate *Shabbat* laws to save a human life? Are there other conditions when the law ought to be transgressed? פיקוח נפש, the saving and preservation of human life, is basic to Jewish thought, an expression of the idea that human life is of ultimate significance and preciousness. פיקוח נפש דוחה שבת. Saving a life overrides *Shabbat* laws. A clash of values is therefore resolved in favor of preserving human life. On the other hand, there are times when one gives up or risks life; under which conditions? More texts are brought in; students are immersed in them. They begin to see all kinds of issues. It gets very complicated, but fascinating too.¹⁷

15 *Teaching Jewish Values*, op. cit., p. 76

16 Rosenak's formulation: “The language of the value-ideas approach suggests that ceremonies reflect and concretize a world-view, that rituals are metaphors of action, that beliefs are principled statements of world-view which serve as bases for discussion and controversy.” *Teaching Jewish Values*, ibid., p. 78. A related example: “For example, the classic belief in the revelation of the Torah establishes the authority of the Torah and posits that our moral understanding and norms originate outside of social convention.” Ibid.

17 See also Rosenak's chapter on *Yirat Shamaim* in *Roads to the Palace*, section 3, pp. 91–146. First, the universal human situation; then the complications of the Jewish version that Rosenak brings to the dialogue. J. V. (in *Teaching Jewish Values*) is

I would like to discuss a recent personal example of applying Mike's method of "partial translation." Recently, I had the opportunity to direct a bibliodrama¹⁸ in a psychodrama-training program in which I have been participating. The text which I chose to work on was the book of *Jonah*.¹⁹ The book of Jonah itself has a universal message, but the people in the group had little background. They did not know much more than that it is a story about a man swallowed by a whale.

Immediately, as we started by telling the story, my colleagues had a problem which stood in the way. They were hung up on the question of "would God destroy a whole group of innocent sailors just to constrain Jonah to go on this mission?" How cruel that would be! If Jonah didn't go on the mission would God really let the boat sink into the sea? They started obsessing on this question. We were in danger of having the whole evening sink into the sea if I couldn't get past this point.

I realized it had to be "translated" à la Rosenak: A man is called to a task. All of us can appreciate situations where someone has a task that has to be done, that only can be performed by that person, something "I have to do." Jonah too, in his depths, knows he should go, that he is obligated to go on this mission, but he tries to escape from that compelling sense of obligation, even as he knows that only *he* can fulfill it. The *storm*, the *ship*, the *fish* can all be seen as attempts to make this point, but he runs away.

Mike Rosenak. (M is Mike in *Roads*.) *Yirat Ha-Shamayim* is translated into universal terms. At first glance, "Oy." What could Mike possibly do with *Yirat Shamayim*? It's such a Jewish topic, and so *religious* to boot! Then, after you get past the "partial translation," you begin to see what he is doing with it. Following Fackenheim, Rosenak notes that the situation in which we find ourselves is basic. Everyone can identify with it: we didn't ask to be born; our parents, our genes, the place or the time, none of these are chosen by us. That's the universal starting point, but within that frame, we have an obligation to make choices, ultimately independent of social pressure, what other people think, physical limitations, and personal unfair advantage to the extent possible. That's the "partial" translation. One can see the complications that might arise in the course of developing it dialogically!

- 18 Bibliodrama is a Psychodrama spin-off used as an exegetical tool as well as in psychotherapy. See Peter A. Pitzele, *Scripture Windows: Toward a Practice of Bibliodrama*, Portland, Or.: Alef Design Group, 1998.
- 19 *Jonah* is the text of one of the *Teaching Jewish Values* units. Rosenak describes it in *Teaching Jewish Values*. Here I develop the point in a different and personal context.

This is a universal experience, reflecting the value of the uniqueness of each person and the contextual norms that situations often impose upon each of us. Anyone can identify with this. It is the “existential paradigm.” This made sense to the group of bibliodramatic players that I was directing, and we were enabled to get on with our task. Once they accepted this basic premise, the “partial translation,” if you will, the group was able to proceed to other questions pivotal to the book of Jonah and which represented a more intricate Jewish development of the text.

The *Midrash* tries to get into Jonah’s thinking. Why is he running away? What are his arguments? He raises the issue of the sincerity of the Ninevites, i.e., do they really mean it? God desires their return. He’s willing to take a chance, even if He Himself “knows” they are not sincere. What is the text trying to teach us? The stress here is on a new idea, *Teshuva without punishment*. Jonah is on the cusp of the idea of *Teshuva without the necessity of punishment*. But Jonah is angry. He doesn’t want the Ninevites to do *Teshuva*. He resists the new idea.

Why is the Book of Jonah read on Yom Kippur at *Minha*? All of us are to identify with Jonah. We’re also sitting on that hill at *Minha* time, waiting to see if we really are going to do *Teshuva*. The book ends without a resolution, open-ended and appropriate for Yom Kippur, where the ultimate meaning of the day depends upon how each of us follows through.²⁰

I turn now to Shkedi’s analysis of Rosenak’s concept in practice.

Used widely and intensively, the approach has, according to Shkedi, taken off on its own, far from the involvement of the original curriculum writers and, mostly, from ongoing supervision by those who understood its original premises. This becomes a problem for the Jewish Values curriculum as it would for any curriculum. Though the results and responses to the curriculum are generally positive, Shkedi reports²¹ that while the ערכי יהדות, the Jewish values, advocated by the *Teaching Jewish Values* curriculum, seem to be communicated (the teachers in

20 On Yom Kippur the Rabbis add a brief selection from *Micah*, an attempt to bring some resolution to the issue. In any case, it is an example of “partial translation,” in the spirit of Peters’ concept of “worthwhile activities.”

21 He knows this from his own research on teacher narrative, inferring it from the way teachers talk about what they do with the curriculum and how they understand it. See bibliographical citations to Shkedi’s research in his paper.

85% majority agree with the *values* presented), the *dialogic aspect* which the curriculum promotes, is not; they don't include dialogue, or at least the kind of dialogue advocated by Rosenak, in their view of Jewish teaching! By "dialogue" here, Shkedi apparently refers to the developmental process described earlier, after the students are introduced to the topics of the curriculum through "partial translation." What is the reason for this disparity?

Also, and here is Shkedi's innovation, teachers have an additional language that needs to be taken into account, the *שפת המורים*, the "language of pedagogy." It may often, even usually, be overlooked.

This language of pedagogy has two aspects according to Shkedi, the *שפה קדושה*, the more theoretical and academic understanding which teachers consciously and intentionally cultivate, and the *שפה סודית*, the understanding that actually undergirds their teaching, which may or may not be conscious and articulated. It is what teachers do when they close the doors and begin to teach their students. These two *safot*, in Shkedi's view, are not taken into account and need to be, especially the latter.

We've known for a long time that the role of teachers is critical in curriculum development. One example is Sarason's classic treatment of the *New Math*.²² Experts convey the new content to the teachers. They get frightened or intimidated by this and eventually turn the "New" Math into the Old Math. They never achieved the new *safah* of mathematics that the New Math was intended to represent. Professor Ralph Tyler once told us at a conference at the Jewish Theological Seminary that the New Math, for the most part, turned out to be the "Old Math with new books." So, for a long time now we have been aware of the need to include the teachers in curriculum deliberation.

After reading Asher Shkedi's paper, I realized that Schwab himself, great as he was and correct as he was, seems to have missed something in his pioneering work on curriculum, which Asher Shkedi in his research illuminates. In his earlier works,²³ when Prof. Schwab talked about including teachers in the curriculum process, it was largely to insure they understand what the experts were saying; their inclusion was not at the

22 Seymour B. Sarason, *The Culture of the School and the Problem of Change*, Boston: Allyn and Bacon, 1971, chap. 4.

23 See Schwab's three essays on "the Practical" in Schwab, op. cit., III. "On Curriculum Building," esp. "The Practical: Translation into Curriculum" pp. 365-383.

first stage of curriculum writing, only later at the stage of implementation. He did, of course, insist upon bringing the teachers inside the original curricular deliberation, but after the fact.

Schwab demanded constant vigilance to see how teachers were understanding and implementing what the curriculum developers and writers had decided. What this vigilance revealed would then be fed back into the ongoing revision of the curriculum plan. Schwab modifies this further in his “Practical 4,”²⁴ where he includes not one but three different types of teachers in the original curriculum planning group, and keeps an eye on the future with regard to how teachers are dealing with the material. To Schwab’s credit, he implies that this is a never-ending process. Unfortunately, these ideas have not been fulfilled substantially in the curriculum field. Schwab anticipated the problems that Shkedi raises.

Asher Shkedi mentions Goodlad. Goodlad delineated five levels of curricula: The Ideal, the Formal, the Perceived, the Operational, and the Experienced.²⁵ Consideration of Goodlad’s five curricula gets us into the core of Shkedi’s paper – the שפה קדושה and the שפה סודית. The teachers’ own perceptions and operational implementations *are* the curriculum as they actually understand it. Then, almost as a “last straw,” as it were, we have Goodlad’s view of the “experienced” curriculum; the curriculum trickles down from one stage to the next, arriving finally at how the students really understand it.

Even Schwab and Sarason are trapped, then, from Shkedi’s point of view, in the teachers’ שפה קדושה. Shkedi adds a fresh nuance, deriving from his own and others’ research into teacher narratives.²⁶

This reminds me of Jorge Luis Borges’ story, “Pierre Menard Author

24 “The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do,” *Curriculum Inquiry* 13, no. 3 (1983). See p. 245. “The first answer to the question of who should be a member of the [curriculum planning] group is the teacher. Again, and louder: THE TEACHER.” (sic). See also the essay by Seymour Fox, “The Vitality of Theory in Schwab’s Conception of the Practical,” *Curriculum Inquiry* 15, no. 1 (1985) or Curriculum Theory Network (10).

25 John I. Goodlad, *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*, New York: McGraw-Hill, 1979.

26 See Shkedi’s useful and extensive bibliography.

of the Quixote.”²⁷ A certain author, Menard, wants to write the novel, *Don Quixote*. He doesn't want to write a “modern” version or a parody. He wants to write the book *itself*, three hundred years after Cervantes! But Cervantes has of course, already written it. Menard doesn't want to write it as an imitation of Cervantes, but out of his own life, as Menard.

But, says Borges, Menard's version (actually, just two short excerpts to which Menard has devoted his lifetime) is “better” than Cervantes', and here's the proof: Borges quotes a short excerpt from Cervantes' version and then the parallel quotation from Menard. They are, of course the same! Borges asks us to notice how Menard's version is obviously far superior. When Cervantes said such and such he meant thus and so, but when Menard said it, centuries later, he was reflecting issues and ideas of later thought that Cervantes could not have known, so he, Menard, means x, y, and z. Even more amazingly, says Borges, that even when he reads those parts of the *Don Quixote* of Cervantes which Menard never was able to write, he hears Menard's voice in them!

If Borges, tongue in cheek, is saying that each reader is writing his own book, then perhaps Shkedi is saying that each teacher is teaching his own curriculum!

We have increased opportunity now, in light of this new kind of research to which Shkedi calls our attention, to care, to pay attention to what teachers are thinking and doing, and, most of all, to integrate this knowledge into a more effective approach to curriculum development and implementation.

Instead of assuming that this new understanding makes the task of curriculum thinking even more hopeless than we thought it was, let us look at it as an opportunity, through the understanding that this new teachers' narrative research affords us. To care about *ha-safah ha-sodit shel ha-morim* is to pay attention both to how teachers think and what they really do when they close the doors of their classrooms. This could increase the possibility of our being able to help every teacher create curriculum by taking them, their words, their personalities, their beliefs and experiences more seriously.

If it is not done, and this is Shkedi's point, the *Teaching Jewish Values* program (or any program) will be difficult to implement as per its

27 Jorge Luis Borges, *Labyrinths: Selected Stories and Other Writings*, New York: New Directions, 1962.

original intentions, and this, he claims, is now the case. Shkedi, moreover, appears to contend that this is a built-in problem. Curriculum has to take the teacher more into account. Schwab and Sarason and many others were saying this, insisting that teachers be initiated into the thinking of curriculum writers, but Shkedi seems to be saying something more.

In the final analysis, teaching is hard, curriculum implementation is hard. We have known this for a long time. After reading Shkedi one might think that it is impossible. It's at least a constant reinventing of the wheel. Education is one of the few fields where this is a plus rather than a disadvantage. Shkedi has taught us that formal programs can never determine the actual curriculum but that programs such as *Teaching Jewish Values*, at most, serve as a kind of compass (מצפן) or conscience (מצפון).

As mentioned earlier, the program has not been accompanied by live supervision for years. It depends upon the curricular books. How do you stress dialogue when you are conveying the curriculum through books alone? It might be possible to read the rich dialogue on *יראת שמים*, for example, in *Roads to the Palace* (or a similar one in *Teaching Jewish Values*). But, there is something different about reading someone else's dialogue, or reading theoretical discourse *about* dialogue, and actually being engaged in a dialogue oneself.

Thus, the reason that they haven't adopted the curriculum's approach to dialogue, if we follow Shkedi, would seem to relate to the way teachers are introduced to the materials, and followed up as to how they use them, when their own personal language of pedagogy is not taken into account. The approach requires dialogic interaction. But this cannot be forced from above. Rosenak has stressed (in *Roads to the Palace*): "Even before teaching there will have to be learning."

Shkedi's analysis of what has happened to one curriculum points the way to renewing the curricular process with a different view of the teacher's role. We may necessarily relinquish what we thought was control, but we may arrive at something better and more true to the intuitive process underlying the *Values* approach.

The work *has* to be done; it is a challenge, not an obstacle, even if it can't achieve the goals previously assumed for it. Accepting this ongoing educational task involves the honoring of teachers as persons and as professionals. Much more will be achieved when we take seriously the teacher's true role in curriculum building.

This does not negate Asher Shkedi's strictures on the curriculum process because of the built-in limitations deriving from the teachers' "pedagogical language." I will conclude with some reflections on these.

Let's look again at Mike Rosenak's thought and his practice as a teacher.²⁸ He takes great efforts in his group. He cares about each student, honors each, even those who disagree and don't accept the central ideas, though they are expected to consider them seriously, and they learn to honor the others. It is a case of true pluralism.²⁹ His teaching is a model for anyone who cares about curriculum and teaching.

That's the very point where the usual approach to teacher education goes wrong. We have to learn again and again that it is not enough to prepare the curriculum, or curriculum materials, or even to give workshops and training, no matter how successful they are. We need to take into account what Asher Shkedi has said about the two *safot*.

Schwab and Sarason were misled perhaps by the *Safa Kedosha*, which could roughly be translated as "the professional lingo." Teachers learn how to impress academics, the principal, parents, how to talk the language of what the curriculum should be, not maliciously of course, but you get great respect by knowing the academic discourse of a field. When you get into classroom and stand in front of your students, what you do reflects who you are, what you really care about, and what you really believe.

John Dewey had a similar perplexity, that is, the same problem that Mike has as a philosopher of the *Jewish Values* Curriculum, and the same that Asher has pointed out, the question of implementation. How do you implement the ideas of the master? Schwab points out the answer: Dewey had faith.³⁰ Like Peters, like Rosenak, if you can just get people on the inside of this activity, even if they make mistakes, the mistakes will be self-correcting, and gradually, these mistakes will be

28 Especially at chaps. 2 and 3 of *Teaching Jewish Values*, op. cit.; chap. 7, "Five Educators Explore *Yirat Shamayim*," in *Roads to the Palace*; and chap. 7, "Norms Despite Modernity: Explicit Educational Theology," of Rosenak's *Commandments and Concerns* (above, n. 2) These are highly focused, edited versions of actual teaching by Rosenak, it would seem. Even so they convey the spirit of Rosenak's teaching for anyone who has ever seen him teach.

29 Example: the *יראה שמים* group in *Roads to the Palace*.

30 See Joseph Schwab's essay "John Dewey: The Creature as Creative," *Journal of General Education* 7 (1953), pp. 109–121.

corrected. Educators need faith. Dewey had a wide range of acceptance of “progressive” trends, even if they weren’t *exactly* on the same theoretical wavelength as his own. He felt that the process, once engaged in seriously, was self-balancing and self-correcting.³¹

If you can just get people on the inside of an activity! Everyone, certainly every teacher, needs a teacher like Mike Rosenak, but that’s impossible. So all the teachers that he has taught, who read his books and articles, who have been exposed to his way of thinking, are, however circuitously, engaged in a process. It’s just that the process has to continue long after the initial curricular thinking and the teachers’ guides have been written. It involves continuing supervision, personal contact, an ongoing, never-ending community of serious learners in which everyone continues to support and challenge one another as long as teaching and learning are going on at any level.

בהעלותך [...] על שם שהלהב עולה, כתוב בהעלותך, לשון עלייה, שצריך להדליק עד שתהא שלהבת עולה מאליה.

That’s what education is all about.

Mike Rosenak has inspired us all. He has lit the candle so that, for every teacher who knows his work and continues to think about it seriously, the flame will rise by itself.

31 Cf. John Dewey and Evelyn Dewey, *Schools of Tomorrow*, New York: Dutton, 1915. In some of the many examples of “progressive” education described there, it can be questioned as to whether or not they were more than superficially “Deweyan.”

Modern Orthodox Judaism Today

Currents and Trends in America

Samuel C. Heilman

At first glance, the contemporary condition of what in America has come to be called “Modern Orthodox Judaism” displays much to encourage its adherents. Once characterized as a “residual category” by some observers and a “case study in institutional decay” by others who considered it likely to disappear in the harsh realities of contemporary secular society, this movement of Jews is in the year 2000 not in the trash bin of history.¹ Although the number of Jews who call themselves “Orthodox” found in today’s American Jewish population compared with those who did so in the 1950s is smaller – some surveys find the percentages to have dropped by half, from about 15% fifty years ago to about 7.5% on the eve of the new millenium – and large proportions of Jews who are now non-Orthodox (on average about 44% of today’s Conservative Jews and about 15% of today’s Reform) claim to have been raised as Orthodox but are obviously not that today, among the young adults, those 18 to 29 years old, who were raised Orthodox, almost two-thirds are remaining Orthodox.² Moreover, those who remain so identified appear to be more committed to that identity and ready to do more in fulfillment of what they perceive as its demands and lifestyle choices than previous generations.

There are other optimistic signs. Among those who call themselves “Orthodox,” the birthrate is among the highest of all American Jewish groups. Their rates of intermarriage remain the lowest: in America about

1 Egon Mayer, “Jewish Orthodoxy in America: Towards the Sociology of a Residual Category,” *Jewish Journal of Sociology* 15 (1973), pp. 151–165; Marshall Sklare, *Conservative Judaism: An American Religious Movement* [1955], New York: Schocken, 1972, p. 43.

2 See NJPS 1990.

nine in ten of them are married to Jews, and of that relative few who have intermarried, a quarter has spouses who converted to Judaism. In their family life, they can point to a lower divorce rate than other Jews and than much of the rest of America. They are most likely to visit Israel or to have strong ties to it, scoring higher in their attachments than any other denomination in Jewish America. In the closing decade of the twentieth century, the majority of the approximately 14% of American Jews who said they were seriously considering living in Israel were Orthodox – all this at a time when other American Jews are loosening their attachments to the “Jewish homeland.” More than any other group, American modern Orthodox Jews give to Jewish causes: fully 87%. (To be sure, more than any other Jews, they give predominantly to Orthodox Jewish causes.) They have the highest proportion of predominantly Jewish friends (albeit most of them are Orthodox like themselves). One study even found them to score highest of all denominations in feelings of ethnic pride and levels of communal involvement. Although they commonly live in areas of highest Jewish density, when they have moved to the periphery of the Jewish community, they manage to do something that few other Jews achieve: they change the communities into which they have moved rather becoming changed by them. Thus, because they cannot or will not acquiesce in a diminished level of Jewish life, no matter where they live, the entry of Orthodox Jews into small Jewish communities has frequently promoted greater religious and ethnic participation in these places. Simply put: American Orthodox Jews have been able to make areas of Jewish scarcity flourish.

In the United States in particular, Orthodox Jews increasingly have taken positions of leadership in many of the major Jewish organizations and serve as executives or in primary staff positions in such varied organizations as the Conference of Presidents of Major Jewish Organizations, the American Jewish Committee, the Memorial Foundation for Jewish Culture, the Association for Jewish Studies as well as a number of large federations – to name just a few.

Throughout the last decades of the twentieth century, Orthodox Jews, although still the Jewish group with the lowest per capita average income and the highest Jewish bill, have become wealthier and far better educated than during most of the past, although more careful scrutiny and analysis reveals that those commonly referred to as *haredim* account for much of the lower income and higher Jewish costs (and as well most of the

greater fertility). Particularly during the last third of the twentieth century, many of the so-called Modern Orthodox, who at least in principle, seek to illumine and deepen their Jewish commitments through the prism of their general education and contemporary cultural attachments, have entered the ranks of the professions, achieved political power and some wealth – apparently doing all this without sacrificing their Orthodoxy. The existence of modern Orthodox physicians, lawyers, politicians, CEOs and distinguished university professors is no longer astonishing. On the contrary, it has been increasingly common in the last thirty years. By the last decade of the twentieth century, 32% of Orthodox Jews were professionals and about 11% managers. According to most recent polls, about 52% of American Orthodox Jews had at least one to three years of college education. For those who came to America after 1950, the figures were even higher, a whopping 81%. Moreover, if one excluded the *haredim* who probably constitute somewhere between 25% and 40% of the Orthodox (the proportion has grown during the last third of the century), these percentages would likely be significantly higher.

Along with enhanced secular learning, their synagogue, day school and yeshiva building and enrollment has expanded dramatically, in absolute numbers beyond all previous counts. By one count, the number of students in day schools and yeshivas at the beginning of the 1980s was at about 130,000 and the total of such schools exceeded 300. The Avi Chai Foundation survey carried out by Marvin Schick found that in 1998-99 the number was 185,000 in 670 schools (of which about 570 were affiliated with Orthodoxy), an increase in enrollment of about 40% in twenty years and of about 120% in institutional growth.³ While many of those students are not Orthodox, the majority (80% by Schick's count) is in schools under Orthodox auspices.⁴ Although at the end of the twentieth century, these schools were located in 38 states and the District of Columbia, in fact almost two-thirds of the enrollment continues to be in the New York/New Jersey area.⁵

3 Marvin Schick, *A Census of Jewish Day Schools in the United States*, New York: Avi Chai Foundation, 2000.

4 Actually more than half of those Orthodox schools are what Schick calls immigrant/outreach, Chabad, and the proportion rises even higher if one adds the so-called yeshiva-world and Hasidic institutions – none of whom would be part of the segment of the Orthodox world upon which this paper focuses.

5 This of course suggests that for those who attend day schools or yeshivas elsewhere,

In some neighborhoods (for example Monsey and New Square in suburban New York), yeshivas, and particularly those who cater to adult married males, are not only educating but also sustaining whole communities (made up of large families), often at enormous expense. Not only have Orthodox females now universally joined the ranks of Jews who are given a solid Jewish education from the primary grades through high school age, but there has, especially in the last twenty years, been an explosion of advanced Torah learning institutions and study circles that serve Orthodox women, many of whom now consider such study as an obligatory element of their lives.

Not altogether unrelated to these developments, the Orthodox today publish (and own) more sacred Jewish books (many in translation as well as the original) than ever before in their history. The private library of the average Orthodox Jew today probably rivals if it does not exceed the books that were available in some of the renowned yeshivas of Europe. And increasingly, even those Jews who do not pursue Torah learning as a vocation, are reviewing these books, whether in the context of a national movement of Jewish study – the *daf yomi* being perhaps the best known – or in the plethora of study circles in synagogues, boardrooms, private homes and other places where Orthodox Jews gather. The idea of every Jew – male and female alike – having a chevuta is an increasingly popular feature in the web of relationships that tie Orthodox Jews to one another.

These days Orthodox Jewish institutions, both non-profit and those in it for the business, have made kosher food widely available. The kosher food industry is booming. There are today over 41,000 kosher-certified products in the U.S. retail food market.⁶ This year's International Kosher Food trade show is scheduled for the huge Meadowlands Arena in New Jersey, and last year's filled the equally large Javits Center across the Hudson River in Manhattan. In part this is because kosher food is now a very big business, growing from \$35 billion in sales in 1997 to about \$43 billion last year alone. Although the so-called "core market," dedicated

the schools they attend tend to be quite small (40% enrolling no more than 100 students according to Schick), giving its students something less than the triumphalism that those enrolled in the New York/New Jersey area may experience in school.

6 <http://www.preparedfoods.com/archives/236.htm>

consumers of a kosher diet, is much smaller (being made up primarily of Jews, Muslims and Seventh Day Adventists), it too has grown in these last years from \$3.4 billion to \$4.5 billion.⁷ Strict standards of dietary law observance are taken increasingly for granted.

Orthodox Jews have achieved unprecedented political power in America, lobbying successfully to have their interests and needs supported. They exert political influence both within the Jewish community and in government, both at the local and national levels. The Orthodox know their way around a variety of political institutions and corridors of power. There are even elected and appointed officials who figure prominently in state and city politics, most notably in New York, and Senator Joseph Lieberman of Connecticut, who is openly identified as an Orthodox Jew, not only wields national influence but has been named as a possible candidate for Vice-President of the United States. It is not surprising to see politicians courting the American Jewish vote, having their pictures taken with some hasidic rebbe or donning a yarmulke, and lobbying in Congress by the National Council of Young Israel, the Union of Orthodox Jewish Congregations of America, or the Agudath Israel is today routine. While the Orthodox in America are not as broadly engaged in the political life of the nation as they are in Israel, their engagement in the politics and government of the United States is quite remarkable when one considers that America is not a Jewish state or one where there is a Jewish majority but rather one in which the Jews constitute a little under 3% of the population and the Orthodox a tiny fraction of that same 3%.

All this has led to an infusion of confidence among American Orthodoxy, in contrast to the timidity that often characterized it in the past. Yet, as I have already intimated, not all Orthodox Jews are alike. In 1989, in our book *Cosmopolitans and Parochials: Modern Orthodox Jews in America*,⁸ Steven M. Cohen and I tried to flesh out the differences among the various types. We found then, and I believe that if we surveyed the population again today would find again, that Orthodox Jews in America were essentially clustered in three general subgroups. One of those

7 Source "Prepared Foods/Packaged Foods," <http://www.preparedfoods.com/archives/1998/9810/9810lastbite.htm>

8 Samuel C. Heilman and Steven M. Cohen, *Cosmopolitans and Parochials: Modern Orthodox Jews in America*, Chicago: The University of Chicago Press, 1989.

we called the “nominally Orthodox,” people who called themselves Orthodox and who in their practices, religious beliefs, cultural outlook and social affiliations were undoubtedly within the Orthodox orbit but were on its outer fringes. Another we called the “traditionally Orthodox,” people who were far more stringent in their practices, traditional in their religious beliefs, monochromatic in their cultural outlook and insular in their social affiliations. They were not *haredim*, a term we did not use, but they were certainly sympathetic to the *haredi* way. Finally, those who tried to keep one foot in the world of Orthodox commitments and the other in the outside domain of mainstream culture, society, practices and beliefs, who bridged the gap between the traditionally and the nominally Orthodox, we called “Centrists.” At the time of our survey, the Centrists were by far the largest of the subgroups.

The term “centrist” was both analytically descriptive – they were in the middle of all our scales, doing “more” than those to the religious left of them and less than those to the religious right – and it was also symbolic. Indeed, the term was at that time, the late 1980s and 1990s, supplanting the adjective “modern” that had for a long time been contemporary Orthodoxy’s first name. In the atmosphere of post-modernism and the American era of political conservatism, “modern” was a little like “liberal,” a label with which people who emphasized traditional values and lifestyles became increasingly uncomfortable. The terminological change and the identity politics behind it, of course, was only a hint of what was happening to modern Orthodoxy in America. In effect, the center was in the process of being pulled apart. What happened?

As Orthodoxy became more at home in America and lost much of its anxiety about its capacity to survive, particularly during America’s late twentieth century shift from a monocultural melting-pot ideology to its multicultural salad bowl ideal, it did so by raising the requirements and expectations of those who would identify themselves as Orthodox. No longer could people who did not attend the synagogue regularly and often, who did not provide their children with a day school or yeshiva education but were satisfied with a combination of synagogue school and public education, who were not committed to a relatively strict definition of kashrut, and who did not affiliate themselves with a whole web of Orthodox associations and obligations, comfortably call themselves “Orthodox Jews.” This variety of Orthodox Jews who were such in name only has largely disappeared. Those who continued to choose to call

themselves Orthodox have instead raised the ante and taken on more obligations and associations; those, however, who did not change their way of life have simply ceased to identify themselves as “Orthodox.” The result may be a smaller but harder core of Orthodoxy.

At the same time, those who did maintain their Orthodox affiliations began to do more in order to warrant that identity. They were more visibly Orthodox – the appearance of *kippot* worn in the public square was only the beginning. Young married women increasingly covered their hair; the hat and the wedding ring went on simultaneously, while they commonly enfolded themselves in long skirts. Among the young men, *tzitzit* were prominently exposed and in time beards of piety framed their faces, along with black hats. But the shift was not only in appearances. It was even more in patterns of behavior that stressed increasingly stringent observance, long-term commitments to study of Jewish texts, often at the expense of pursuing an advanced secular education, something that was once a cherished goal of modern Orthodox. “I am an attorney,” one American Orthodox Jew said to me recently, “but my sons don’t want more than a high school diploma; they just want to “*lern*” in the yeshiva.” Or, in a variation on this theme, a recent Orthodox Jewish summa cum laude graduate of Queens College, having deferred his college education for three years after high school while he studied in a yeshiva in Israel, decided to defer his plans to apply to dental school in order to spend another year “*lernen*.” He explained his choice to be a dentist as determined by what he believed would be this profession’s capacity to allow him to support a middle class lifestyle and yet still leave ample time to “*lern*.” And we all recall the recent court case brought by five Orthodox Jewish undergraduates at Yale who demanded to be exempt from residence in the co-ed dormitories because they argued that by living there they would be exposed to lifestyles and practices that undermined their Jewish commitments and values.

With the disappearance of the left in Orthodoxy and the expansion of the right, the center becomes more difficult to hold. Those who were in the middle were redefined. Thus, for example, in Schick’s census, he appears to define as “Centrist Orthodox” those who evince a positive attitude toward Israel (although one suspects more to the “Land of Israel” than the “State of Israel”), but do not endorse co-educational study and in general appear to be far more religious conservative than the modern Orthodox who are now presented as not only endorsing co-ed classes but

also including the marginally Orthodox. The attitude among the Centrists in effect seems to be that those who believe that they can be partners both to the social contract of secular western society and the covenant of Torah, that they can be integrated into the larger culture while still maintaining their religious needs and values, who endorse the “notion of the smooth blend, of happily enjoying the ‘best of both worlds’” suffer “an insidious delusion remiss in truth and serious meaning” because “Torah man needs – besides Torah knowledge – a Torah tradition within which to live and grow,” as one of them recently put it.⁹ Where did these trends begin?

Surely an important turning point came with the commitment to an enhanced Jewish education in day schools and yeshivas. While Orthodox Jewish parents increasingly relegated the entire Jewish education of their children to these institutions (largely abandoning the idea that they needed to take a personal hands-on role in this education but could depend on the teachers and schools), the actual task of providing that education fell to a group of people who did not necessarily share the outlook and values of modern Orthodoxy. In part this came from the fact that many of the modern Orthodox themselves did not become day school educators but left that task to those with more traditionalist loyalties. In essence, these were Jews who came from the right on the religious spectrum. This tendency was further enhanced when the feminist revolution caught up with modern Orthodox women. These women, once mainstays of the teaching corps in Jewish schools, who shared the values and outlook of modern Orthodoxy, were increasingly pursuing careers in other professions, not unlike their husbands or older brothers.

In effect, that meant that the Jewish educators to which modern Orthodox youngsters were exposed were either those who chose teaching because of powerful commitments to Jewish education (people who not only lived *off* Judaism as a vocation but who lived *for* it) or else people who, because they had come from the traditional Orthodox world and its insularity only knew Jewish education. In either case, these were educators who both by their example and their pedagogy would inevitably

9 Yud Pnini, “The Unsmooth Blend – and Worse,” *The Jewish Observer* (Dec. 1999), pp. 16, 18.

stress more powerful commitments to a comprehensive Orthodoxy. And they were not only the teachers – they were the only teachers.

Even as the number of day schools and yeshivas expanded during recent years, the pool of teachers declined – most school principals in these institutions today will admit that their greatest challenge is not finding students to teach (Schick's data show schools on average filling almost 90% of their seats) but finding the instructors to do the Judaica teaching. As a result, the idea of a principal rejecting a potential teacher who is a competent pedagogue simply because he or she is not committed to the values or outlook of modern Orthodoxy, is unlikely. If a *haredi* will teach in a modern Orthodox institution (not always probable since there are many places in the *haredi* schools that also need to be filled), few principals will turn them away. These teachers have clearly had an effect.

Moreover, where the atmosphere in the school – with its emphasis on college preparation and secular studies and the varied family backgrounds of the students – may offset the impact of the religiously conservative teachers, the increasingly popular practice of sending graduates for a year or more of study in Israel after graduation from high school plays a key role. In Israel, while the pool of teachers may be greater, it too has been declining as economic opportunities have expanded. Here too those who have chosen to remain within the enclave of the yeshiva world tend to be both more demanding and religiously committed than the parents of those who are students in these schools. They are also more religiously conservative. When American Orthodox Jews come to these institutions – which far more so than their yeshivas and day schools in America are what Erving Goffman called “total institutions,” places that create “barriers to social intercourse with the outside” and seek not only to insulate but protect those inside from danger that exists outside – they are more likely to be changed by the experience.¹⁰ While in these places, adolescents are going through the common quest for identity typical of their age while also separating from their parents. They also often experience a double-barreled liberation at once: release from the restrictions of living at home (some for the first time in their lives) and from the demands of grades and the competitive pressures of high school. They are on a threshold, or what Victor Turner called a liminal

10 Erving Goffman, *Asylums*, New York: Anchor, 1961, p. 4.

state, that is all potential. In this liminality, the yeshiva experience and Israeli Orthodoxy of the most uncompromising sort become a kind of beacon that leads them toward a new identity, new commitments and choices. The teachers in these places, furthermore, celebrate the virtues of continuing life within them – after all, that is what they themselves have done. They urge students to remain longer than just a year. They endorse a life that remains within the orbit of Torah and the yeshiva. Some even go as far as suggesting that to leave and choose another life is to sell-out or at the very least not be true to the fundamental demands of Judaism. At first glance, these are attitudes that seem to contradict the modern Orthodox ideal of living in the creative tension between secular and Jewish culture and society. Yet, at least implicitly, they are ostensibly valorized by the American modern Orthodox world, which has sent their children here – for why else would they have been sent?

Embracing these alternate versions of Orthodoxy, the young Jews at once find a new identity, separate from their parents, reinforce their sense of liberation from the competition of secular America and assure themselves of protection behind the walls of virtue of the yeshiva. And even when as in most cases they are drawn back to America, they carry with them more powerful commitments to the way of life that they have left behind in the yeshiva. That life, over time and in the hindsight of nostalgia, becomes perceived often as more authentic, pure, honest, satisfying than life back in America in the rough-and-tumble of the real world.

As a way of connecting with that past and feeling as if they are true to it, the alumni of such programs often becoming more religiously associated with yeshiva/*haredi* values and lifestyles. So they return to America, often looking and sounding as if they have come from an Eastern European yeshiva. It may be that among today's Orthodox, the old idea of historian Marcus Hansen that what the Jewish immigrant's son wishes to forget, the grandson wishes to remember may have a particular resonance.

The decline of the middle that this trend in Orthodoxy reveals is not unique to the Orthodox in America. Evidence of a polar model of American Jewry, with many moving in the direction of a loose commitment to Jewish heritage that is largely a kind of symbolic ethnicity and a smaller segment (somewhere around 20%) demanding Jewish commitments filled with more content has been part of the picture that

emerged from the National Jewish Population Survey of 1990.¹¹ In that sense, the trends in Orthodoxy mirror what has happened to American Jews.

Not all the so-called modern Orthodox in America have embraced a kind of quasi-*haredism*. Another development, in part in reaction to these tendencies and in part a reflection of developments in American religious life, has emerged. Impressed by the enthusiasm and apparent vitality of the right wing, some modern Orthodox have tried to inject their own religious life with a new spirit that has been missing as Orthodoxy in America suffered from the routinization that comes when survival seems no longer in question. For some this has meant sharing in some of the Torah commitments of *haredi* Judaism. The emergence of the popularity of the *daf yomi* may be understood in this context. In effect, the *daf yomi* concept says that with just a few minutes a day (perhaps on the ride to work, on a lunch break, etc.), one can share in the experience of ‘*lernen*’ – as-a-vocation – and at the end of the seven and a half year cycle join with thousands and sit in the nimbus of the sages celebrating a *siyum*. In fact, a large majority of those who actually made up the audience at these mass gatherings were not primarily *haredim* but rather day school students and their teachers. As if recognizing this and also understanding that the *daf yomi* crowd should not be confused with the *haredi* one, the head of a major American yeshiva used the occasion of the Ninth Siyum celebration at New York’s Madison Square Garden arena to berate those who believed that a few minutes a day could replace a lifelong vocation of Torah.¹² Still, the notion of a little regular Torah study is now firmly entrenched in contemporary Orthodoxy of all types.

The idea of inserting limited but regular bursts of Torah into the flow of their lives is not limited by the modern Orthodox to the *daf yomi*. In an increasingly popular practice borrowed from Israel but like so much else elaborated in the United States, the distribution of a plethora of Internet downloaded commentaries on Torah, the *parshat ha’shavua*, or other Jewish topics from sites on the worldwide web is now as common

11 See S. C. Heilman, *Portrait of American Jews: The Last Half of the Twentieth Century*, Seattle: University of Washington Press, 1995, pp. 47–100.

12 See idem, “The Ninth Siyum HaShas at Madison Square Garden: Contra-Acculturation in American Life,” Norman Cohen and Robert Seltzer (eds.), *Americanization of the Jews*, New York: New York University Press, 1995, pp. 311–338.

– or more common – than the synagogue bulletin. People exchange their own ‘finds,’ which are emailed or printed and passed around. Likewise the free distribution of cassettes of Torah lectures and Jewish instruction is becoming ubiquitous. Sometimes in Hebrew, but more commonly in English, this material constitutes a kind of new lamination of Torah, a kind of contemporary Orthodox samizdat production that potentially turns everyone and anyone into an authority of sorts. In effect, the emergence of this web of Torah output has democratized Jewish learning and teaching in ways that yeshivas never could.

In the process, it has stretched the limits of what constitutes Torah. Everything, from commentaries on esoteric texts to Torah-inspired interpretations of current events and politics as well as guides for how to sustain an observant Jewish style of life in the contemporary world, has found a way to be included in the increasingly broad boundaries of the Jewish religious domain. In part this was facilitated by the expansion of Jewish education within Orthodoxy that allowed people of all sorts to feel comfortable with independent study and empowered to comprehend texts on their own. It was also enhanced by the growth of Judaica publishing (especially in English) and the decline in the expense of such books that allowed people to investigate sources on their own, without the intermediary of the rabbinic authority. And of course, the Internet, the inexpensive cassette tape, and their capacity to shred the restrictions of localism enabling everyone to find an audience somewhere – even if only a virtual one – has and will continue to play a significant role here.

To be sure, the modern Orthodox are not alone in this democratization of Torah, but in many ways they are particularly suited to taking advantage of it. This is because they combine both the modern aspects of an emphasis on autonomy, individual achievement, a valuation of independence and personal competence – key elements behind the impulse toward democratization – along with an interest in expanding and deepening their attachments to Judaism and finding a way to integrate it fully into their lives. If the *haredim* are to be distinguished by their ceding more and more to the authority of rabbinic authorities and the concept of *da’as Torah*, the modern Orthodox may be identified as seeking to enlarge their own *da’as Torah*.

Another noteworthy development in modern Orthodoxy is the recent emergence of what have come to be called “Carlebach *minyanim*.” These are primarily Sabbath services whose principal organizing feature is that

they are almost entirely sung, often using tunes made famous by the late Shlomo Carlebach. But they are more than songfests. They entail extravagant displays of enthusiasm, devotion, exuberance and fervor meant to galvanize all those who share in the service. Outwardly these are expressive features that echo the nature of Carlebach's performances which were aimed to arouse some of the enthusiasms that were popular at other "folk music" concerts of the 1960s and 1970s America in which he established his reputation. Carlebach himself was a product of the synergy between Jewish and American trends. Although descending from a line of distinguished German Jewish rabbis and scholars, he attached himself to Hasidic prayer styles from which he took the idea of expressive enthusiasms in prayer, of devotional ecstasy.¹³ From American new folk idioms emerging at the time, Carlebach took the guitar, rhythms, practice of sing-a-longs, concertizing, and idea of making recordings. All these he mixed syncretistically to develop his particular style. Although at his death in 1995, Carlebach's popularity was in decline, the contemporary Carlebach *minyanim* have elevated him and his approach to a kind of mythic status. "Reb Shlomo" as devotees refer to him these days, is the modern Orthodox counterpart to the Hasidic rebbes and other immortals that the *haredi* world has enshrined. However, unlike them, he is resurrected in the songs and attitudes of those who invoke his style and melodies. Bringing his tunes from the performance stage to the *bimah* of the synagogue is viewed by many who do so as transformative. That is, they see the exercise as a means of infusing themselves with his devotion or at the very least enhancing their own. As such, it allows for the routinized or humdrum to become far more engaging – a particular concern for the modern Orthodox who have been accused and have often accepted as true that their Judaic actions lack the intensity of those who are more *haredi*.

Yet this Carlebach movement does not simply draw from Jewish sources. In the American churches – predominantly Protestant evangelical, and especially the African-American and Hispanic evangelical churches, but sometimes Catholic as well – popular music, clapping, singing, ecstatic outbursts have become increasingly widespread and popular. Such services

13 He actually began singing with the then Lubavitcher Hasid, Zalman Schachter, who later became better known for his stretching of the limits of Jewish expression in a variety of other ways beyond the musical.

are far more spiritually galvanizing for contemporary Americans than the classic Protestant service or Catholic mass. Indeed, the churches that embrace this style of prayer frequently are filled to overflowing while the local cathedral stands almost empty. The worshippers at these evangelical services tend to be religiously conservative and often describe themselves as “born-again.” Their spirited worship, often filled with pop music rhythms and melodies, has been one of the most American of experiences.

Jews watched all this from afar – and perhaps no Jews did so from a greater distance than the Orthodox. Yet while they saw and heard this, understanding how much it galvanized their Christian counterparts, the Jews could not find a way to adapt this style into their own prayers. Some of course did. The American Reform movement was perhaps first to bring in the guitar and the keyboard and the clapping. The early Chavurah movement in the 1970s, emerging out of non-Orthodox and unorthodox roots (and actually led by among others Zalman Schachter, Shlomo Carlebach’s early singing partner), also appropriated some of this style. More recently, the notion of singing the entire Friday evening service has made the Conservative movement–affiliated Bnai Jeschurun synagogue in Manhattan a destination for the many unaffiliated Jewish seekers who yearn for a spiritual high and a Jewish experience.

In the *haredi* world, and particularly among Hasidim but also more and more in the yeshivas, the idea of *niggunim* at prayer time was well-established. Many of those modern Orthodox who attended yeshivas or moved into and out of Hasidic courtyards (or those who bought the ubiquitous recordings of these tunes) carried with them the melodies and sought to recreate the style of such services wherever they gathered. The modern Orthodox obviously shared in this, but the idea of a completely sung service from beginning to end, with clapping and dancing, was something that required the synergy of the Carlebach model, Hasidic enthusiasms and the American evangelical experience. And it suited modern Orthodoxy quite well because it was generally reserved for Sabbaths – the day in the week that for these Orthodox became the kind of spiritual high point for a population that still lived in the back-and-forth rhythms of a compartmentalized existence that rushed them into other shifting streams of involvements during the work week.¹⁴

14 See Samuel Heilman, *Synagogue Life: A Study in Symbolic Interaction*. 2nd ed. with new foreword and afterword, New Brunswick: Transaction Books, 1998.

The Carlebach *minyanim* offered a way for the modern Orthodox Jews to inject themselves with the devotion and intensity that their *haredi* counterparts accused them of lacking. At the same time, it could claim to take its inspiration from Carlebach, a man who was emphatically *not haredi* – indeed one who managed to usurp the *haredi* image and much of its fervor and marry it with the modern counter-cultural elements that many of the modern Orthodox world had embraced in their youth. While the practice of such services required a small outlay of time and resources, its symbolic and spiritual payoff seemed enormous. Israeli *datiim leumiim* too embraced this practice, as if it could replace their political disappointments and help them perceive themselves as engaged in spiritual renewal.

Finally, among the currents and trends that mark today's modern Orthodoxy is the effort to rehabilitate the adjective "modern" in place of "centrist" as the distinctive element in the non-*haredi* population. This has been led in some measure by an organization called "Edah," the American variation on the group behind the Meimad party in Israel. Defining itself as made up of people who are "fully committed to Torah, Halakhah, and the quest for Kedushah," Edah asserts in its mission statement that it "values open intellectual inquiry and expression in both secular and religious arenas; engagement with the social, political and technological realities of the modern world; the religious significance of the State of Israel; and the unity of Clal Yisrael." As such it strikes a stance that places it distinctively apart from *haredi* Orthodoxy. Moreover, by embracing the values of modernity – "the courage to be modern and orthodox," is the group's slogan – it also sets itself apart from the implications of centrism that appears unwilling to go out on any ideological or practical limb.

Yet Edah has often found itself attacked both from the Orthodox right and those who would define the center. Its gatherings have been condemned by prominent Orthodox leaders, or in some cases studiously ignored. Moreover, its own attitude toward the others on the Orthodox spectrum is deeply ambivalent as a look at some of the topics listed on the program of its most recent New York City gathering, attended by about 300 people, reveals. For example one session was entitled: "Yeshivische and Haredi Teachers – Learning from their successes, working with them in our systems."

At the same time, the group also recognizes the weaknesses that

modern Orthodoxy has created in its lifestyle. Thus, for example, on the same program, the keynote address from the head of the group, Rabbi Saul Berman, speaks to the fact that many if not most of the modern Orthodox have given the tasks of transmitting their particular version of Judaism almost exclusively to teachers while they themselves remain otherwise engaged. Berman's talk which stressed the "complementary roles and responsibilities of parents and teachers" was entitled, "Transmitting A Strong Modern Orthodoxy – The Mutual Responsibilities of Parents and Educators: Transmission of Faith, Piety and Passion in the Modern Context."

Other issues raised also focused on many of the matters already discussed in this paper. For example, a talk entitled "The Post-High School Year at an Israeli Yeshiva" offered ideas on how to prepare "our children to retain a modern Orthodox hashkafah in the context of this powerful learning experience," while another explored how it was possible to teach "halakhically valid yet modern attitudes in elementary schools, high schools, boys schools, girls schools, and in the home."

In effect, Edah and the Orthodox Jews who see in it a forum for kindred spirits, represent an effort to explore the meaning of finding a point of intersection between two worlds that at least some of the Orthodox view as inimical to each other. For the modern Orthodox the question remains, as one session in the same conference articulated it: "Are we protective 'gate keepers' in an alien world, or agents of transformation of individuals and society?" That is, does the effort to bring together contemporary society and values with timeless commitments to Judaism constitute the last stand of cultural defense against the overwhelming influence of contemporary culture against the besieged orthodox enclave culture, or does it enhance and enlarge both? These of course have been the questions that have confronted the modern Orthodox from the outset of their settlement in America. For a time these questions were put aside as modern Orthodoxy morphed into Centrist Orthodoxy and as its young were drawn more and more to the enclaves and ethos of the *haredim*. Whether the answers that will come in this new age of a harder Orthodox core and more triumphalist traditionalism will be any different, remains to be seen.

Moral and Intellectual Challenges in Teaching Bible

Solomon Schimmel

In this paper I examine some of the moral and intellectual challenges facing teachers of Bible in Jewish high schools, and several approaches to responding to them. I will begin with the challenges facing Orthodox educators and then consider those facing religious but non-Orthodox educators, and secular educators. The challenges and the response options for the three classes of educators are not identical even though they overlap.

Orthodox Educators

In *Commandments and Concerns* (1987),¹ Michael Rosenak examines a text book, *Torah as Our Guide* (Orenstein and Hertz, 1960) which reflects an Orthodox ideology based upon the doctrine of *Torah LeMoshe MiSinai*, i.e., the belief or doctrine that the Pentateuch was revealed by God to Moses at Mt. Sinai. The text is an exemplar of what he calls an explicit, normative approach to Jewish religious education, which is “clearly fraught with great difficulties, not merely in social and educational senses but, also in religious ones” (p. 147).

* An early version of this paper was presented at a conference in honor of Professor Michael Rosenak, in June 2000, sponsored by the Melton Centre for Jewish Education of the Hebrew University of Jerusalem. I would like to thank the following individuals whose discussions with me about this paper have helped me shape my arguments: Barry Mesch, Richard Israel, Michael Hammer, Phyllis Hammer, Gene Fax, Daniel Lehmann, Erica Brown, Jeremy Brown and Philip Fishman. An initial draft of the paper was also critiqued by Noam Schimmel who made helpful suggestions. While acknowledging their input, I bear full responsibility for the final output.

1 See Schimmel (1988) for a review-essay of *Commandments and Concerns*.

This ideology is characterized by the view that since the Torah is divinely revealed, it is essentially different from works composed by humans.² The Torah is not subject to critical evaluation on literary, moral, linguistic, historical or scientific grounds. The values which it teaches and the demands it makes reflect God's will and authority and should not be challenged.³

Rosenak points out that among the difficulties faced by the explicit, normative approach are conflict between the cultivation of each student's individuality and the normative authority of the religious community, tension between autonomy of the mind and submission of the will, and problems with integrating general culture and its methodologies of study with a dogmatic and an ahistorical understanding of Judaism.

What are some of the problematic biblical texts and the intellectual challenges facing teachers of such texts to high school students who have been or will in due time be exposed to academic disciplines which view the *Torah LeMoshe MiSinai* belief and derivatives of it to be highly implausible? Using rhetorical license to accentuate the point, imagine that the following letter was sent by the principal and faculty of an Orthodox high school to its graduating class:

Dear students,

As you are about to graduate from high school, heading towards university, service in the Israel Defense Forces, or *Sherut Leumi*⁴ I thought it useful to prepare this list to accompany you on your journey into the world beyond the confines of your school and local community. It provides you with a concise summary of some beliefs and values that I and your teachers hope will guide you in

- 2 My paper, for purposes of brevity, focuses primarily on the teaching of the Pentateuch. However, similar problems abound in the teaching of other books of the Hebrew Bible, and here too I believe that the educational challenges are exacerbated for those who believe that the rest of the Hebrew Bible expresses the divine will, whether accessed via prophecy, via the "holy spirit" (*ruah hakodesh*), or some other mode of divine revelation.
- 3 In their study of the role of teacher ideology in Bible instruction, Horenczyk and Shkedi (1995) found that about one third of the Bible teachers they interviewed had a 'normative' orientation to the Bible, such as the one reflected in *Torah as Our Guide*.
- 4 National Service, often opted for by modern Orthodox Israeli women in lieu of service in the Israel Defense Forces.

the intellectual, moral and spiritual journeys and challenges that lie before you.

1. The Humash was revealed by God to Moshe on Mount Sinai around the 13th century BCE. The notion that the Pentateuch is a composite work, most, if not all, of which, was written centuries after Moses lived, is false. It is false even though it is the view of the overwhelming majority of scholars who have spent their professional lives studying the Bible, including some who may *doven* in your Orthodox shul.
2. A woman who commits adultery should, in principle, be publicly stoned to death.
3. A man who has anal sex with another man should, in principle, be put to death.
4. It was appropriate that the Israelites in the wilderness and in the Land of Israel annihilate certain of their enemies, including women and infants. In doing so they were fulfilling a divine command.
5. It is in principle morally acceptable, though not feasible today, to own the body, labor and sexual resources of non-Israelite male and female slaves.
6. Men should have the right to divorce their wives but wives should not have the equal right to divorce their husbands.
7. You should devoutly pray for the opportunity to worship God by way of animal sacrifices.
8. It is appropriate, in principle if no longer in practice, to put to death a Jew who deliberately violates the Sabbath or worships at a pagan shrine.

How wide off the mark of what is taught in some Orthodox high schools, either explicitly or implicitly, would such a hypothetical letter be?

How are these texts dealt with, and what are the moral effects on students who study Torah in educational settings where the Pentateuch is taken to be divine revelation and therefore the above teachings are considered to reflect God's will?

The typical Orthodox way of reading the Bible is not literalist since for the most part it reads the Bible through rabbinic and medieval lenses, which often deviate from a strict literal understanding of many of its narratives and laws. Although the literal sense of the text often

does prevail or co-exist as legitimate alongside rabbinic and medieval interpretations, it is the latter that have ultimate authority, at least insofar as halakhic practice is concerned. The availability of rabbinic Midrash, halakhic and aggadic, can often soften or even negate literal readings that are morally problematic⁵ and these are often used effectively in Orthodox schools.

However, when a teacher “launders” a morally problematic text through midrashic interpretation, *claiming that this is what the text meant when originally formulated*, he/she is not being true to contemporary canons of intellectual and scholarly integrity. Moreover, rabbinic and medieval interpretations of the Pentateuch can often exacerbate the moral problematics of a text. For example, the denigration of gentiles and of women is sometimes more extreme in rabbinic and medieval biblical commentaries than is the original sense of the biblical text being commented upon.⁶

I acknowledge that what to me are morally problematic texts may not be considered morally problematic by some teachers and students. As one modern Orthodox day school student put it, “God’s will is often a mystery. If God felt that the seven Canaanite nations should be annihilated who am I to question His command? Surely the Canaanites and their infant children deserved the punishment or fate they received.” A generalized version of this approach is that morality is defined by the Torah rather than the Torah being answerable to moral criteria based upon sources external to the Torah. There are many rabbinic and medieval texts that can be cited to support such a view, although there are others that would take issue with it, whether explicitly or implicitly.

In some classrooms morally problematic texts are either ignored, or read but not discussed, or not even noticed to be problematic.

Some teachers rationalize or justify morally problematic texts. For example, it is in women’s best interest that they be subordinate to men. Slaves were fortunate that they had Israelite masters, compared to what

5 See, e.g., Halbertal (1997); Rosenak (1995).

6 Although this paper focuses on the teachings of the Pentateuch, a similar paper could be written on the moral and intellectual challenges of teaching certain post-biblical Jewish texts that have become part of the unofficial sacred canon of traditional Judaism. See, e.g., Bar-Chayim (1989), who summarizes, analyzes and justifies rabbinic laws and teachings which many today would consider to be unfair to and derogatory of non-Jews.

their lot would have been under non-Israelite ones. Amalek is only a symbol of evil and does not refer to an historical nation or event.

In addition to morally problematic texts there are others which are intellectually problematic because they conflict with scientific knowledge, such as the creation and flood stories. Here there is a long traditional history of non-literal, metaphoric or symbolic interpretation of the creation and flood narratives. It is interesting, though, that even today one finds in the pages of the modern Orthodox journal, *Tradition* (Spero, 1999; Communications, 2000), attempts to “reconcile” the narratives of Genesis 1–11 with the latest versions of scientific theories as to how the universe and humans came into being and evolved, and critics of that attempt, who insist on literal readings of these chapters.

Another approach to dealing with contradictions between authoritative texts and scientific knowledge is to maintain that the laws of nature were different in biblical times than they are today – a claim that would not be very convincing to a scientist.⁷

Contradictions and inconsistencies between or within biblical books, are resolved in Orthodox schools by midrashic or other interpretations, implausible as they may be, which insist that all contradictions and inconsistencies are only “apparent” but not real, and that one must accept the *Torah LeMoshe MiSinai* doctrine, and its correlative belief in the essential unity and internal harmony of the entire Pentateuch.

Although these explanations and interpretations might have been relatively plausible in the pre-modern period, they are no longer so, in light of the findings of modern science and of our knowledge of ancient Near Eastern history and culture, and of academic biblical scholarship.

If students accept the values in my hypothetical letter to them as guidelines for how they should feel and act towards women, non-observant Jews and many non-Jews, the negative moral consequences are self-evident, at least to most people who possess a modern democratic sensibility.⁸

7 See Sternberg (1998) on how rabbinical authorities have responded to new medical and scientific knowledge that contradicts talmudic assumptions, e.g., that a foetus of seven months is viable whereas one of eight months is not.

8 Of course, as I noted earlier, some Orthodox educators would say that morality is defined by the Torah rather than the Torah being subject to evaluation by moral standards not based upon Torah itself. See Fox (1990).

In truth, though, Orthodox schools, especially modern Orthodox ones, do not, for the most part, teach their students to conduct their actual lives in accordance with most of the values listed in the hypothetical letter. Rabbis and teachers do not call for the reinstatement of slavery, or of the death penalty for the crimes or sins of adultery, homosexual behavior or violation of the Sabbath. In fact, most Orthodox rabbis today, *haredi* and modern, would prohibit, on halakhic grounds, actual implementation or even advocacy of many of the letter's values.

If so, what then are the educational problems or challenges posed by these texts? Does the Orthodox approach have any negative consequences beyond the teacher's attempts to inculcate or defend, in principle, albeit not in practice, the morally problematic and the implausible? Is there anything wrong when Orthodox educators and students either perfunctorily read but essentially ignore problematic texts, or reinterpret or rationalize them, but do not view them as guidelines for life today?

I think that there are negative, deleterious educational and social consequences. This is not to deny the many positive ethical, spiritual and cognitive outcomes of Orthodox education.⁹ My focus here, however, is on the intellectual, moral and spiritual problems which Orthodox theology can create for educators and students.

One negative consequence is what a colleague has called, the "moral numbing effect."¹⁰ If teachers gloss over or rationalize these problematic texts, the eventual effect might be to discourage serious moral deliberation and concern in general.

Another consequence can be the unconscious development of prejudices and insensitivities towards others, such as gentiles, homosexuals and women. It is not that a graduate of an Orthodox day school will advocate the death penalty for gay men but that he or she may not be sufficiently sensitive to their humanity and the emotional anguish they experience at being discriminated against or oppressed.

Another effect of uncritically imbibing biblical and rabbinic texts which express a condescending or hostile attitude toward gentiles is to breed an insularity which reinforces a Jacob versus Esau – 'we' versus 'they' – mentality. The Jew, or at least the Torah-believing and observant

9 As I have, for e.g., argued in Schimmel (1983).

10 My friend Rabbi Richard Israel, of blessed memory, used this term and concept in discussing this paper with me.

Jew is good, whereas the non-Jew is bad, hostile and not to be trusted. In its extreme form it can lead to the belief that gentiles are inherently spiritually inferior to Jews.¹¹

Another negative effect can be the insidious development of intellectual hypocrisy. The teacher on the one hand proclaims commitment to truth, which is embodied in the Torah, professing that “*hotamo shel hakadosh barukh hu – emet*” (Truth is the signature of the Holy One Blessed Be He).¹² Yet the teacher avoids the pursuit of truth because the truth can threaten cherished beliefs and values.

In addition, a dogmatic approach to how the Torah and its interpretations in the Oral Law came into being, deprives most Orthodox youth of an understanding of the origins, nature and development of biblical religion and of rabbinic Judaism.¹³

Finally, inculcation of the belief that the teacher and student are privy to the absolute and inerrant truths of Torah can produce a self-righteousness and condescension towards those who don't accept that belief and those “truths.”

Apropos this, the sociologist Chaim Waxman (1996), writes: There are some broader sociological developments within contemporary American Orthodoxy and, therefore, the contemporary American Jewish day school, which could explain, in part, the atmosphere from which a Yigal Amir [the assassin of Yitzhak Rabin] might arise, even though he [Amir] personally did not. [...] Triumphalism [...] manifests itself in lack of emphasis on *kavod lazulat*, respect for the other, and general lack of emphasis on *mitzvot bain adam lehavero*, interpersonal behavior, even as there is increasing emphasis on punctiliousness in ritual observance within the realm of *bain adam lamakom*, between man and God. It should not be too surprising, within such an environment, that there should be such

11 See Susser and Liebman (1999).

12 See the instructive remarks on the value of pursuit of truth in Judaism by Ephraim E. Urbach (1979).

13 As befits an academic approach, the understanding of the Bible and of biblical religion, and of the Oral Law and of rabbinic Judaism, are frequently refined and revised. This is to be appreciated rather than denigrated.

brutal vilification of those who are defined as acting against the wishes of God.¹⁴

One reason why Orthodox educators shy away from a critical examination of problematic texts, in addition to their ideological restraints on doing so, is that they see their educational mission to be the perpetuation of the tradition and the cultivation in their students of a passionate identification with it and commitment to its lifestyle. The assumption is that critical examination of tradition might weaken commitment to it. This assumption may well be warranted. The question is whether the intellectual and moral costs of uncritical indoctrination are too great. Furthermore, may it not be possible to nurture passionate commitment even while being objective and critical?

Rosenak (1983), argues that in principle, if not in practice, religious education is antithetical to indoctrination. He states that though “religious education often descends into indoctrination [...indoctrination] is [...] in principle incompatible with it. [...] the separation of religious truth from everything else known and believed to be true distorts religion.” Why then, he asks, are many religious educators “prone to succumb to indoctrination?” It is, he answers, a defensive measure they use to gain a false security in a secularized world to which they do not know how to creatively apply religious principles.¹⁵

- 14 Waxman (1996, p. 29), adds: “Finally, the assassination of Yitzhak Rabin appears to have highlighted an issue which day schools may be forced to address more directly and more openly than has been evident until now. Specifically, the extent to which, despite all of the rhetoric, they actually educate for living in a modern society and profess the value of either ‘synthesis’ or ‘*torah im derekh eretz*’ is increasingly open to question [...]. There does seem to be some question as to whether Orthodoxy is compatible with the responsibilities of citizenship in a modern democracy. Moreover, whatever else the notion “modern” means, it connotes a commitment to democracy, and there are increasing numbers of both outsiders and insiders who are wondering whether an Orthodoxy of the kind which has become predominant is, indeed, compatible with democracy. In the press and other public forums, one increasingly hears from within Orthodoxy itself a rejection of democracy as being antithetical to ‘Torah-true’ Judaism. If that is the case, day schools have cause for much soul-searching and self-contemplation.” *ibid.*
- 15 Rosenak, (1983, pp. 136–137). In addition to this process, there are, I believe, additional psychological and social factors at work, such as deep commitment to the positive values of Orthodoxy, unease at rejecting beliefs for which Jews historically sacrificed so much, concern that the rejection of Orthodox doctrine will result in an

If indoctrination means, among other things, the refusal to accept the best available human knowledge, and the refusal to critically examine one's beliefs in the light of reason, then contemporary Orthodox theology and Bible education is indoctrination.¹⁶ Perhaps it cannot be anything other than indoctrination if it wishes to remain true to its Orthodox tenets. As understood by almost all modern Orthodox thinkers today, to deny the doctrine of *Torah LeMoshe MiSinai* as an actual historical event, is ipso facto to no longer be Orthodox.¹⁷

Orthodox Judaism, including its modern version, and its educational institutions in the Diaspora and in Israel, by virtue of their dogmatic commitment to a historically literal interpretation of the doctrine of *Torah LeMoshe MiSinai*¹⁸ are caught in a web of unreasonable beliefs and morally problematic affirmations. In order to extricate themselves they need to revise their doctrines of biblical authorship and of rabbinic authority linked to that doctrine. If they do not do so, most of their youth will probably be indoctrinated "successfully," so to speak, but at the expense of intellectual integrity. Some of their youth will continue

erosion of ethical and moral commitments, and anxiety about the effects of rejecting Orthodox doctrine on family and community relationships. See Schimmel (1996).

- 16 Uncritical use of the Bible to indoctrinate towards an ideology, is not restricted to the Orthodox. Some non-Orthodox, and Zionist approaches to the Bible are also forms of indoctrination in that they refuse to question assumptions and values which have become bases of cherished ideological or political views. Schoneveld (1976) discusses criticism from moral perspectives of the way in which Bible is taught in Israeli "secular" as well as religious schools (pp. 136–139), although the Zionist ideology he critiques has waned considerably in the twenty-five years since his book was published. The fear of minimalist approaches to biblical historiography or to archaeological findings that would undermine Zionist claims about the extent of Israelite sovereignty over Eretz Yisrael in biblical times sometimes reflects a Zionist "fundamentalism." Conversely, some of the "minimalists" are driven by their "post-Zionist" ideology. People on both sides of the controversy do not always study and try to understand the Bible and the archaeology of Eretz Yisrael objectively but ideologically.
- 17 Of course many individuals who are members of Orthodox synagogues and communities are actually hereto-dox. They maintain views that would be considered heretical by traditional standards, while remaining Orthodox in their (public) practice.
- 18 An historically literal understanding of the doctrine does not preclude Orthodox thinkers and theologians from interpreting the *process* of the assumed divine revelation in non-literalist ways.

to practice mitzvot but devoid of passion and spiritual energy and often tinged with no small measure of cynicism. Some of their youth will leave the world of Orthodoxy to identify with alternative interpretations of Judaism, whether religious or secular. A few of their youth might become totally disillusioned with Judaism as a religion and way of life.

Religious Non-Orthodox, and Secular Educators

If one views the Bible as a humanly written composite document reflecting social, cultural and historical contexts, changes and developments over a period of a thousand years, one has more options and greater flexibility with which to address its morally and intellectually problematic texts. There are still significant educational challenges to face, and a variety of approaches to dealing with them. Jonathan Cohen (1999/2000), for example, explores the pedagogic implications of four different hermeneutic approaches to the Bible for the “educational problem that often plagues teachers of canonical Jewish texts: What must I do if I perceive a genuine dissonance between my own experience and values on the one hand, and the picture of reality and types of norms that seem to emanate from the text on the other? In short, how can I teach things that I do not believe in, or cannot identify with?” (pp. 39–40).

With the growth of Jewish communal day schools at the high school level (and the proliferation of Jewish Studies in colleges and universities) there is a pressing need for developing educational approaches, and specific curricula, that will address the challenges posed by morally and intellectually problematic texts. These must be honest and must also be integrated into the larger Jewish Studies curriculum in ways that will be consonant with the overarching goals of developing positive attitudes toward, and identification with classical Jewish texts, such as the Bible and rabbinic literature. At a more general level, the school wants to nurture positive attitudes toward and identification with Judaism and Jewish civilization. Inappropriate teaching of problematic texts can work counter to these goals. Recently several papers and panels have been devoted to teaching problematic texts.¹⁹

19 See for example comments by Magid (1999), Cohen (1999), and Zank (1999), and *Jewish Education News* (1997). An important panel on the subject of “Teaching

Some schools and teachers simply avoid dealing with problematic texts by not including them in the curriculum. There are at least two problems with this approach. At a practical level, students will eventually encounter the biblical texts that are deliberately excluded from the curriculum. This discovery might lead them to think that their school and teacher is hiding something from them, which might engender a loss of trust in the teacher. More fundamentally, avoidance results in a distorted view of biblical values and concepts. It is better, for example, to read, analyze, grapple with, and reject the values in a text that denigrates women than to pretend that they don't exist. This is not to say that one should not emphasize some biblical texts over others. Any curriculum is selective, and overall it is pedagogically sound to focus on the numerous Torah texts that express moral, ethical or religious values consonant with the values the school wants to impart.²⁰ However, some morally problematic texts do need to be incorporated into the curriculum so that other approaches to studying them can be applied.

With respect to biblical attitudes toward women, Daniel Lehmann has pointed out that in his experience as a teacher and headmaster in day high schools:

[...] the clash between the contemporary understanding of women and their role in society and that presented by Biblical and Rabbinic material is often dramatic and traumatic for those who are trying to internalize these sources of tradition. [...] It is precisely at this stage in their intellectual and religious development that questions of self-identity (especially among young women) become significant. How the tradition categorizes me and understands me is a major issue that adolescents confront as they engage in the study of classical Jewish literature. In respect to the young men, the question

Morally Problematic Texts" was held at the conference of the Network for Research in Jewish Education, in June 1997, at Hebrew College of Boston.

20 I was surprised to learn of a Solomon Schechter elementary school in which a substantial segment of time is spent studying the Book of Joshua, as if there weren't more important and religiously valuable biblical texts to study with ten and eleven year olds.

of how these texts inform their perception of women is also a serious issue.²¹

In teaching a unit on biblical laws of marriage and divorce, for example, it is useful to both explore the historical context in which these laws developed, and how Halakhah has evolved over time (albeit not at a sufficiently rapid pace) to enhance the rights of women in marriage. These include, among others, the development of the *ketuba*; the Ashkenazi ban on polygamy; the prohibition on divorcing one's wife against her will; and rabbinic attempts, albeit inadequate, to alleviate the plight of the *aguna*. The biblical text is seen as a starting point in the development of Judaism, rather than as the ultimate arbiter of how Jews should organize and lead their lives. As students realize that numerous rabbis and teachers over two millennia have felt it necessary and desirable to revise or reinterpret problematic texts, they can experience their unease with the texts as one legitimate and positive way of responding to them.

Moreover, much of Jewish tradition is multi-vocal in nature. Because the Torah and the Tanakh transmit the views of many people, over many generations, in diverse political, social and cultural settings, there are often conflicting values in the Bible. For example, in studying the account in Numbers 27: 1–11 of how the law that daughters can inherit their father's estate when there is no male heir was promulgated, an issue first raised by the daughters of Zelophehad, the teacher can show (or have the students discover) the tension between an early tradition that excluded women from all inheritance rights, and a later (or alternative) one which granted them limited ones. Although the biblical law did not grant daughters equality with men, it took a step in that direction, and the narrative treats the voices of the women who were arguing on behalf of their rights with great respect.

This approach does not “apologize” for problematic biblical texts, but tries to understand them and see them as stimuli for a dynamic Judaism in which new interpretations, elaborations, revisions, and even rejections (in a manner respectful of the sanctity which the Bible acquired for Jews) of what once was, but no longer is, morally (or intellectually) acceptable, are part of the chain of tradition.

21 Summary of paper (unpublished) for panel on “Teaching Morally Problematic Jewish Texts” held at Hebrew College, 1997, as part of the Network for Research in Jewish Education Conference.

A key element in this approach is developing humility in the student and respect or even reverence for the Bible. Students must learn first of all, that just as they are willing to critically examine values expressed in biblical texts, they have to be willing to expose their own values to critical examination. Sometimes what would at first appear to be an unethical or immoral biblical view, can, after an in-depth examination, be appreciated as a defensible alternative perspective on an issue. For example, is it more ethical to imprison a criminal (with the attendant deleterious effects on his family) than to inflict corporal punishment on him (biblical lashes) to shame and deter him, and then let him resume his life as a free person? I think that one can make a reasonable argument in defense of some non-western (and biblical) modes of punishing criminals, as being more just and reasonable than some of our practices in the West. The point is that students, by being exposed to an alternative value system should not hastily condemn it as immoral or unethical. They should rather try to understand its assumptions and the milieu in which it was operative, and also see it, at least initially, as a challenge to their own values which they have to defend in response to biblical values.

This kind of humility must also be expressed in not retrojecting one's present milieu on to the past. We have the benefit of centuries of experience and reflection which build upon our ancestors' views and values. Moreover, the difference between the social, political and economic settings of the United States and Israel in the twenty-first century and those of the biblical periods are so vast that it is arrogant and simplistic to assume that what is "right" from our perspective today would have necessarily been "right" in other ages and civilizations, assuming that our institutions, values and concepts could have even been imagined by our ancestors.

Barry Mesch, in reflecting on the challenge of teaching problematic texts, and the importance of seeing them in their historical context writes:

Values have a historical context and we can only understand the text in terms of the historical setting in which the events took place (or the text was written). Values change over time and we can see that the problematic texts were not problematic when they were written but became so when the values of society changed. Understanding the historical context moves the reader from a position of judge and jury (where one's stance is purely critical) to

the position of historical inquiry where the purpose is to understand the phenomenon before judging it.²²

Mesch emphasizes that the “problem” of “problematic texts” is nothing new to Jewish thought and experience. Indeed much of the history of biblical interpretation reflects the fact that in each generation certain texts and concepts were considered to be problematic. For Maimonides, biblical anthropomorphism clashed with his understanding of truth. The Zohar and other kabbalistic commentaries on the Torah grappled with what for them were on the surface superficial and trivial biblical stories. They overcame this problem by reading profound mysteries about God and the world into the Torah, seeing the texts of Torah as symbols or metaphors for deeper truths that corresponded to their own view of reality and their own religious values.

The one position we cannot take is that of resolving the tension by claiming that the text has nothing to say about our values or our values have nothing to say about our text. We must maintain this sacred tension and continue to allow each realm to speak to the other [...]. As educators it is our job to keep that tension alive for ourselves as well as for our students. It is the task of the educator to bring the student into the historic dialogue and dialectic and to encourage the student to raise the most difficult questions – often they will be the ones that matter the most – and to show the student that the questioning and the provisional answers that we are able to come up with are all part of the continuing dynamic of Judaism and Jewish thought. [...] Educating adolescents to the dialectical character of theological inquiry as well as to the multiplicity of approaches to resolving fundamental religious questions requires both a thorough familiarity with the text, a willingness to engage the issues from the students’ perspective and a lack of defensiveness on the part of the educator. The hypothesis is that the model of open inquiry and willingness to engage the most fundamental questions

22 Citations from Mesch are from Barry Mesch’s summary of the paper (unpublished) he presented on the panel on “Teaching Morally Problematic Jewish Texts” held at Hebrew College, 1997 as part of the Network for Research in Jewish Education Conference.

of religious belief and practice will provide the students with a powerful resource to help them in their own religious quest.²³

In an interesting approach to morally problematic biblical and rabbinic texts about non-Jews (the “other”), Dov Lerea argues that “what is at stake in the teaching about non-Jews is a vision of how we see ourselves in a larger human picture.”²⁴ He defends the value of a category of the “other” as distinct from the Israelite or Jewish nation with which one identifies in particular, as long as the “other” is not perceived as an individual or group who may be treated unethically. Texts which differentiate between Israelite/Jew and “others” are not ipso facto immoral. Texts which see the “other” as a group with whom one should not, for example, intermarry, lest the identity markers of being Jewish become blurred, are not immoral. However, texts which describe the “other” as deserving of annihilation or even lesser injuries, that go counter to our sense of justice, need to be interpreted in non-literalist ways, as indeed they have been by some rabbis ever since talmudic times. For example, Amalek and Israel’s struggles with that nation, and the commandment to annihilate Amalek, is interpreted as symbolic of the good and evil impulses in each of us, or of good and evil people in the world, and our obligation to struggle so that the good will overcome the evil, at the personal or at the social level. One can teach the Amalek texts by acknowledging that when understood literally they are deeply morally offensive to us, but then proceed to histories of interpretation that use the text to inculcate moral and ethical values with which we identify. In defense of the moral propriety of the concept of the “other,” especially as a delimiter of boundaries of cultural and ethnic-religious identity, Lerea says:

I want to challenge the notion that loyalty towards a member of your own family necessarily indicates a lower moral stage of development than a universalistic, more abstract principle which guides action. If the distinction between Jews and non-Jews permeates

23 Ibid.

24 Citations from Lerea are from Dov Lerea’s summary of the paper (unpublished) he presented on the panel on “Teaching Morally Problematic Jewish Texts” held at Hebrew College, 1997 as part of the Network for Research in Jewish Education Conference.

one's sense of loyalties, that need not lead to intolerant attitudes. On the contrary, one might discover that a strong sense of self, in contradistinction to "other" nations or groups, might enhance a sense of the diversities in human culture, and challenge us to push beyond differences to recognize commonalities which are as deeply felt.²⁵

Israel as a Chosen People, a Holy Nation, a Kingdom of Priests

I would like to give an example of one approach I use in teaching biblical and rabbinic texts to teenagers and adults, which is applicable to all texts, whether or not they are perceived as morally or intellectually problematic by me or by the students.²⁶ In general I would like my students to understand Judaism and Jewish civilization from two perspectives, an internal one and an external one. The internal perspective looks at biblical and rabbinic literature from the perspectives of its authors, using their own concepts and categories of thought and experience, explained as best and empathetically as possible. The external perspective examines biblical and rabbinic literature using concepts and methods of modern scholarship in the humanities and social sciences. This latter perspective makes no supernaturalist assumptions.

Many Jews are troubled by the biblical and rabbinic notion that the Jews are a "chosen people." What issues, values and questions might be addressed when studying biblical and rabbinic texts which describe the people of Israel being "a treasured nation" (or "chosen people"), a "kingdom of priests" and a "holy nation" (*am segula, mamlechet kohanim vegoy kadosh*), from internal and external perspectives?

From the internal perspective we would inquire: How did the authors of the Bible and the rabbinic sages understand the notion that the people of Israel are a special people in a unique relationship with God? From their perspective, we would ask: Why did God choose Israel? In what ways is Israel's "specialness" manifested? What responsibilities does being special and chosen confer upon the people of Israel? Does it impose upon them obligations towards other nations of the world?

25 Ibid.

26 See also Schimmel (1989; 1997).

Texts from the Tanakh and from rabbinic literature which provide answers and insights into these questions would be studied. After the student has a good grasp of these texts and their meaning(s), I would turn to the external perspective, and ask: What factors might have contributed to the creation and development of the idea that the people of Israel are a divinely treasured, chosen people? How did this belief function in Jewish history? In addition to whatever theological functions served by the belief did it also serve psychological, political or sociological ones?

I would explore with my students several theories or hypotheses and the available factual information, as we try to understand how the concept/belief originated, developed and functioned. For example, I might suggest three hypotheses (which are not mutually exclusive).

1. A small and relatively weak tribe or group of tribes, which eventually coalesces into a nation, feels inadequate and insignificant in the presence of other larger and stronger nations, be they Egypt, Assyria, Babylon, Persia, Greece, or Rome. As a response to this sense of inferiority it develops the idea and belief that it is special, unique and treasured by God, more so than these other nations. One major function of this idea and belief is to act as a collective defense mechanism against a collective sense of inferiority and anxiety about its ability to survive. The belief contributes to the survival of the nation by inspiring hope and confidence in its future.
2. Israel, with its religious, moral and ethical values, comes into contact with other peoples whose values and behaviors it views as corrupt and abominable. This encounter and comparison with other nations creates in Israel a sense of national and moral superiority. Israel responds to its perceived superiority and uniqueness by establishing prohibitions on intermarriage whereby it prevents assimilation and moral deterioration.
3. The concept and belief of being a treasured nation was borrowed by Israel from another culture. It was then adapted by Israel to Israel's specific conditions. There are, most probably, other possible explanations for the origin and development of the belief in the special covenantal relationship between Israel and its God in biblical times that could be included in a curricular unit on "*am segula*."

I would also explore with my students the way in which this central biblical and rabbinic concept has been problematic for Jews, especially so in the past two hundred years, and have them examine different

responses to the problems it has posed. For example, they might read the responses to the question about the “chosen people” in the Commentary Symposium on *The Condition of Jewish Belief* (1966) and read the chapter that addresses this theme in Eisen’s *Rethinking Modern Judaism* (1999).

We would discuss whether and how each student feels that belief in the chosenness of the Jews is or is not relevant to his or her personal philosophy, and why.

Such an approach can be used with high school age and adult students, in ways that respect their intelligence, and that directly and honestly deal with the challenge that this concept and value poses for them, and the relevance it might have for them as they formulate their Jewish (and human) identities and worldview.

Positive Lessons to be Learned from Orthodoxy: A Modest Proposal

Michael Rosenak (e.g., 1978; 1983; 1987; 1995), in his theoretical and practical educational endeavors has demonstrated the fruitfulness and importance of multi-disciplinary and collaborative approaches to Jewish education. In this spirit I would like to offer a modest proposal for a joint endeavor on the part of theologians, educators and social scientists interested in and capable of affecting Jewish social policy. I will preface my concluding remarks with a personal anecdote that was an illuminating experience for me when I was a young man fresh out of the world of the yeshiva, apprehensively treading in the waters of Judaic Studies at the Hebrew University.

It was 1964 and I enrolled in a seminar with Professor Jacob Katz on the responses of Hungarian Orthodoxy to Reform. On the first day of class Professor Katz asked us to define “Orthodoxy.” I raised my hand and said with certainty, that someone who accepts Maimonides’ thirteen principles of faith is Orthodox. To my great surprise, Professor Katz did not accept my answer as the “correct” one, at least insofar as the point he was trying to make. An Orthodox person, said Katz, at least in early 19th century Hungary, was someone who considered himself bound, in principle, by the *Shulhan Arukh* (even if he lapsed in his observance). Commitment to Halakhah and not precisely defined

doctrinal belief was what determined a Jew's religious identity. If we are to extend Katz's behavioral perspective, one may argue that what religiously oriented Jews need today is a new theology and a new philosophy of Halakhah that will engender commitment to a set of halakhic principles and norms that serve the current and anticipated spiritual and survival needs of the Jewish people. It will build upon critical biblical and Judaic Studies scholarship rather than seeing them as threats. This new philosophy would undoubtedly recommend major and radical revisions in what "Halakhah" should be in the twenty-first century.²⁷ The challenge for theologians, social scientists and educators is to formulate a philosophy/theology and a halakhic system derived from it – and communal and educational institutions to transmit them – that will be intellectually honest and compelling and spiritually meaningful. It will be a theology that will nurture Jewishly knowledgeable and caring communities that are capable of multi-generational continuity, while recognizing the need for and value of adaptation and change.

None of the non-Orthodox movements have succeeded so far in doing this. Perhaps Orthodoxy, with its deep rooting in traditional Jewish sources, its commitment to Jewish behaviors, ritual and ethical, and its relative success in creating cohesive communities, has a chance to succeed where others have so far failed, if it has the courage to lead and to take risks. However, all Jews concerned about contributing to the continuity and flourishing of a *worthy and worthwhile* Judaism and Jewish peoplehood, need to work toward the goals described above.

27 One might argue, for example, that a liberalized Halakhah might permit the removal of life support systems (or maybe even active euthanasia) for a person in a comatose or a vegetative state, who is expected to remain in such a state for the rest of his/her life, who is totally dependent on care provided by others, and whose family lack the financial and emotional resources to support and care for him or her. When the original halakhot defining and regulating murder, and the obligation to save a life, were formulated, few individuals whose illness or injury brought them into a totally dependent vegetative or comatose state survived for more than a few days or weeks, and death would ensue without depleting the family's emotional and economic resources. In such circumstances the strictness of the Halakhah in its demand that all efforts be made to extend life are plausible. However today, when modern medicine and technology can extend life for years even though a person has lost consciousness, or is in a vegetative state, perhaps the Halakhah should be liberalized since the original halakhot did not anticipate and were not meant for situations common today, which were so rare in biblical and rabbinic times.

What are the prospects for success? Susser and Liebman (1999), among others, offer a pessimistic appraisal for Jewish survival, in the United States, if not in Israel. However, they suggest that those concerned with Jewish continuity who want to make the endeavor, have much to learn from Orthodoxy, even as they reject many aspects of it. What should be learned? To paraphrase and somewhat elaborate on their analysis, I would say that some of the features which need to be essential components of a twenty-first century Judaism, and which characterize what I call *modern Orthodoxy at its best*, are that:

- It wrestle with the God-idea and transcendence.
- It be dedicated to intellectually demanding study of the classical texts of Judaism, in Hebrew, and to vigorous debate about their meanings and implications.
- It create cohesive, caring and ethically sensitive communities.
- It accept that there are significant value differences between Judaism and the general culture, and uses each to critique or enhance the other.
- It be passionate in its commitment to Judaism and willing to demand personal sacrifices on its behalf.
- It accept an historic responsibility to Jewish history and tradition.
- It create shared behavioral norms and rituals.

One need not be Orthodox in order to appreciate and appropriate these values. As Jewish schools across the ideological spectrum develop curricula and pedagogic approaches for teaching Bible, rabbinics and other Jewish literature, they should regularly consider how and whether their educational endeavors contribute to the goals of *meaningful* Jewish survival. In doing so, they would do well to have Michael Rosenak's collected works accompany them on their journey.

References

- Bar-Chayim, David (1989). Jews are called 'Men': The distinction between Jews and Gentiles in the Torah. *Tzefiya* 3 (Hebrew).
- Cohen, Aryeh (1999). Engaging and teaching troubling texts. *Textual Reasoning: The Journal of Postmodern Jewish Philosophy* 8, 2.

- Cohen, Jonathan (1999/2000). Hermeneutical options for the teaching of canonical texts: Freud, Fromm, Strauss, and Buber read the Bible. *Courtyard* 1, pp. 35–65.
- Eisen, Arnold (1999). *Rethinking modern Judaism*. Frankel Center for Judaic Studies, Ann Arbor: University of Michigan.
- Fox, Marvin (1990). Maimonides' views on the relations of law and morality. In *Interpreting Maimonides: Studies in methodology, metaphysics and moral philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press, pp. 199–226.
- Halbertal, Moshe (1997). *Interpretative revolutions in the making: Values as interpretative considerations in Midrashei Halakhah*. Jerusalem: Magnes Press (Hebrew).
- Horenczyk, Gabriel and Shkedi, Asher (1995). The role of teacher ideology in the teaching of culturally valued texts. *Teaching and Teacher Education* 11, 2, pp. 107–117.
- Jewish Education News* (1997). With a special focus on “Teaching Difficult Texts” 18, 2 (Summer) CAJE.
- Lerea, Dov (1997) Unpublished summary of paper presented on the panel on “Teaching Morally Problematic Jewish Texts” held at Hebrew College, as part of the Network for Research in Jewish Education Conference.
- Magid, Shaul (1999). What is “troubling” about troubling texts? *Textual Reasoning: The Journal of Postmodern Jewish Philosophy* 8, 2.
- Mesch, Barry (1997). Unpublished summary of paper presented on the panel on “Teaching Morally Problematic Jewish Texts” held at Hebrew College, as part of the Network for Research in Jewish Education Conference.
- Orenstein, Walter and Frankel, Hertz (1960). *Torah as our guide*. New York: Hebrew Publishing Company.
- Rosenak, Michael (1978). Education for Jewish identification: Theoretical guidelines. *FORUM* 28–29 (Winter) pp. 118–129.
- Rosenak, Michael (1983). Jewish religious education and indoctrination. *Studies in Jewish Education* 1, pp. 117–138.
- Rosenak, Michael (1987). *Commandments and concerns: Jewish religious education in secular society*. Philadelphia: Jewish Publication Society of America.
- Rosenak, Michael (1995). *Roads to the palace: Jewish texts and teaching*. Oxford: Berghan Books.
- Schimmel, Solomon (1988). Review essay of Michael Rosenak's ‘Commandments and Concerns: Jewish Religious Education in Secular Society,’ *Jewish Education* 56, 2, pp. 18–28.

- Schimmel, Solomon (1983). Ethical dimensions of traditional Jewish education. *Studies in Jewish Education* 1, pp. 91–111.
- Schimmel, Solomon (1989). The trials of Jeremiah and Socrates: A model for the integrated teaching of Biblical and General Studies. *Studies in Jewish Education* 4, pp. 15–41.
- Schimmel, Solomon (1996). The tenacity of unreasonable beliefs among Modern Orthodox Jews: A psychological analysis. Paper presented at the American Academy of Religion Annual Conference, New Orleans, www.hebrewcollege.edu/onlinepublications.
- Schimmel, Solomon (1997). Some educational uses of classical Jewish texts in exploring emotion, conflict and character. *Religious Education* 92, 1, pp. 24–37
- Schoneveld, Jacobus (1976). *The Bible in Israeli education: A study of the approaches to the Hebrew Bible and its teaching in Israeli educational literature*. Assen/Amsterdam: Van Gorcum.
- Spero, Shubert (1999). The biblical stories of Creation, Garden of Eden and the Flood: History or metaphor? *Tradition* 33, 2, pp. 5–18.
- Sternberg, Shlomo (1998). [On] Israel Meir Levinger 'Review of Guide to Masechet Hullin and Masechet Bechorot. Pts. 1 and 2', *Bekhol Derakhekha Daehu (BDD)* (Winter) pp. 81–102 (Hebrew).
- Susser, Bernard and Liebman, Charles S. (1999). *Choosing survival: Strategies for a Jewish future*, chap. one, "The ideology of affliction" Oxford: Oxford University Press, pp. 15–37.
- The condition of Jewish belief: A Symposium compiled by the editors of Commentary Magazine* (1996). New York: Macmillan.
- Tradition: A journal of orthodox Jewish thought* (2000) 34, 1. Communications, pp. 111–118.
- Urbach, Ephraim (1979). *Bakashat haemet kehova datit*. Uriel Simon (Ed.). *HaMikra VeAnahnu*. Tel Aviv: Dvir, pp. 13–27 (Hebrew).
- Waxman, Chaim (1996). Sociological perspectives on the Rabin murder. *Journal of Jewish Education* 62, 2, pp. 23–31.
- Zank, Michael (1999). Teaching the Bible as a 'troubling text'. *Textual Reasoning: The Journal of Postmodern Jewish Philosophy* 8, 2.

Holocaust Education between History and Memory

Survey, Analysis, and Critique

Dalia Ofer

At the beginning of the twenty-first century, the Holocaust still captures the human imagination and generates much self-questioning and torment. It is represented in a rich cultural matrix encompassing both academic research – such as history, philosophy, sociology; and personal expression – in the form of testimonies and literature, as well as visual and performing arts. This multiplicity of voices demonstrates the continued quest for a meaning to this tormented memory. In the field of education this search has been expressed in the curricula of elementary and high schools and in institutions of higher education in Europe, the USA, and Israel. Holocaust education has become an independent field of study. In the following essay, I explore the inherent difficulties and tensions that have emerged from the introduction of Holocaust Studies into different educational frameworks, as well as the considerations of the interested agencies that have initiated and encouraged this policy.

A number of innate problems and tensions are to be found in Holocaust education. The major problem emerges from the nature of the Holocaust itself. Becoming aware of the almost complete triumph of evil might bring students to lose all trust in human nature or to become cynical. As Michael Rosenak has noted in a lecture he presented at Yad Vashem:

People who are brought up to believe that the world is a friendly, basically benevolent place, tend themselves to be friendly, open, accepting, curious, willing to learn new things. On the other hand, those who are taught that the world is unfriendly are closed, suspicious, defensive, hostile to innovation and re-thinking.¹

1 Michael Rosenak, "Educational Guidelines for Teaching the Shoah in the 21st

Therefore, Rosenak has argued, one could rightfully question whether it is educationally sound to teach the Holocaust and face the possibility that students might come to view human beings as evil, not to be trusted, and, concurrently, to make them aware of the fact that politicians manipulate human emotions in order to enhance their own power and authority. Conversely, students might become fascinated with the victory of violence and come to admire the perpetrators, or dislike the victims.

Another difficulty emerges from the fact that as we move further away in time from the events, their meaning casts an even greater shadow over our lives. Genocide and ethnic hatred have not vanished from our world. We are compelled, then, time and again, to try to understand how and why this horror and mass murder took place – in the words of Abba Kovner: “so quietly, so completely, and with such cooperation.”²

Yet, the Holocaust happened, and the world after the Holocaust cannot be as it was before. Thus the claim of Adorno that “the very first demand on education is that there not be another Auschwitz” reinforces the assumption that those who do not remember the past will have no future. Moreover, the greatest fear is that by ignoring the past, the world might re-enact another catastrophe of this magnitude.³

While these problems underscore the issue that Rosenak has addressed, this issue has hardly been noticed by educators. On the contrary, many believe that if the role of educators is “to help young people become effective adults through an understanding of human nature, this includes an honest, if often painful, examination of motives and behavior as reflected in political and social events. [...] The Holocaust is a compelling case study of human potential for extremes of both good and evil.”⁴

Century” (paper presented at the Yad Vashem Second International Conference for Holocaust and Education, 14 Oct. 1999).

- 2 Abba Kovner, “The Mission of Survivors,” Yisrael Gutman and Livia Rotkirchen (eds.), *The Catastrophe of European Jewry: Antecedents – History – Reflections*, Jerusalem: Yad Vashem, 1976, pp. 671–683.
- 3 See for example the forward of Annette Shavan, *Janur, Tag des Gedenkens an die Opfer des nationalsozialismus*, Baden-Württemberg: Ministerin für Kultur und Sport, 1996.
- 4 Ann L. Nick, *Teachers’ Guide to the Holocaust*, Evanston: Evanston Township High School, n.d.; Margot Stern Storm and William S. Parsons, *Holocaust and Human Behavior: Facing History and Ourselves*, Watertown: Intentional Education, Inc., 1982, p. 13; Karen L. Simonetti, *Do You Know? Will You*

Survivors (and their descendants), scholars, educators, and politicians are the agents of Holocaust of remembrance and of Holocaust education. Often they propose differing interpretations of the meaning of the Holocaust and represent conflicting understandings of how to teach it. All these are reflected in the practice of education and place a great burden on it. In addition, Holocaust education suffers from many expectations beyond what education and learning may be expected to fulfill. And thus, despite innovative syllabi and dedicated educators, a sense of unease is characteristic of those engaged in teaching the Holocaust.

My first task will be to discuss how these different interpretations and motivations for teaching play themselves out in the field of education and to examine their consequences. Then, I will suggest my own point of view concerning the underlying principles that should inform the teaching of the Holocaust.

The Proliferation and Institutionalization of Holocaust Education

In the past two decades, Holocaust education has become widespread in the United States, Germany, England, and Israel, as well as in other countries. A large number of study centers have been established to provide assistance to teachers, and complementary teaching programs have been designed for the classroom. The proliferation of Holocaust teaching can be observed in the increasing number of high school and university students that study the subject, the wide selection of syllabi, and the ubiquity of curricular planning. A significant and impressive factor in this field is the cooperation and dialogue amongst educators across many countries over the meaning of the Holocaust and its objectives in education. Over the course of the last decade, educators have received additional support from academics dedicated to researching the educational opportunities and risks involved in teaching the Holocaust, with the goal of promoting a more professional level of teaching.⁵

Remember? Books and Websites about the Holocaust for Young Adults, 1998, www.euronet.nl/users/jubo/holocaust.html

5 In the meeting of the Stockholm International Forum on the Holocaust, 26–28 January 2000, a group of educators and leaders of educational programs from many

Yad Vashem was established in Israel in 1953 as the national authority charged with commemorating the Holocaust and promoting research and teaching on the subject. Yad Vashem initiated a one-day educational program for high-school students in the 1960s. In the last two decades, its education department has created a variety of teaching units for different age groups, and brought together teachers from many countries in its summer programs. The course "Teaching the Holocaust and Antisemitism" has been given in English, Spanish, and Russian. Three international conferences on the Holocaust and Education were convened in 1996, 1999 and 2001 with over 300 participants in each, and Yad Vashem has recently dedicated a school for the teaching of the Holocaust.

With similar educational objectives, an institution known as Facing History and Ourselves was founded in the early 1980s in Brookline, Massachusetts, as a modest local initiative. It developed into an important study center that provides curricula, teachers' seminars, assistance to classes, and other activities.⁶ Likewise, Beit Shalom was established in 1981 in England, and the Fritz Bauer Institute: Study and Documentation Center on the History and Impact of the Holocaust, was established in 1995 in Frankfurt, Germany.

University-level teaching on the Holocaust has also expanded, with catalogues offering courses related directly or indirectly to the subject, including Jewish, German, and European history, courses on comparative genocide, human rights, totalitarian regimes, the behavior of the individual under extreme stress, and the reactions to trauma. The multi-disciplinary approach is also apparent in the teaching of individual courses.

Lessons and Legacies, which aimed at preparing university-level

countries participated who have dedicated their professional life to the teaching of the Holocaust. The workshops presented exemplary papers and produced a high level of discussion.

6 Facing History and Ourselves National Foundation, Inc. (<http://www.facing.org>). The website includes links to their resource library, training courses, summer institute, adult education, and curriculum development. Margot Stern Strom, William S. Parsons, "Facing History and Ourselves: Holocaust and Human Behavior," Watertown, Mass.: Intentional Education, Inc., 1982, pp. 1–20. In Germany, see for example, *Forschungs-und Arbeitsstelle (FAS) 'Erziehung nach Über Auschwitz'* <http://members.aol.com/FASENA/main.htm>.

teachers on issues related to the Holocaust and encouraging them to initiate courses at their own universities, was established in 1987 by Zeev Weiss, a survivor who attracted a number of important scholars to his project. The first meeting of university teachers, mostly historians of modern European history, met at Northwestern University to study Jewish history and the Holocaust. Weiss understood that the nature of the subject raised ambivalent feelings among many teachers, who hesitated to confront it due to the emotional burden. Often they did not appreciate the intellectual challenge of teaching the subject in a university program. Lessons and Legacies introduced regular summer courses in modern Jewish history for faculty who taught European or German history but had never studied Jewish history. It offered seminars on the Jews in various countries, such as Poland, Romania, Hungary, and France, and the study of Jewish literature in several languages. It also organized a tour of Poland to visit the sites of the vibrant Jewish life in prewar Europe and of the communities that were destroyed. In the bi-annual conferences sponsored by Lessons and Legacies since 1991, the faculty presented new research, raised issues of methodology of teaching the Holocaust, and offered suggestions for integrating new findings into the university curriculum.⁷ Such issues were also discussed in a workshop in Jerusalem in 1988 organized by the International Center for Jewish Civilization established in 1981. The subsequent publication of *The Holocaust in University Teaching* provided useful guidelines for university teachers.⁸

All of these initiatives, in Israel and abroad, rest on the assumption that knowledge of the history of the Third Reich and the destruction of the Jews of Europe can contribute to the promotion of human values and human rights, and hence to the improvement of society and the individual. This relatively recent spate of educational activity reflects an interplay between cultural, social, and political forces in various societies. It also testifies to the impact of dedicated individuals who act as agents for preserving the memory of the Holocaust. Such dedicated individuals encouraged the establishment of museums such as the United

7 See for example the publication of the first conference, Peter Hayes, *Lesson and Legacies: The Meaning of the Holocaust in a Changing World*, Evanston: Northwestern University Press, 1991.

8 Gideon Shimoni, *The Holocaust in University Teaching*, Oxford: Pergamon Press, 1991; Zeev Garber, Allen Berger, and Richard Libowitz, *Methodology in the Academic Teaching of the Holocaust*, Lanham: University Press of America, 1988.

States Holocaust Memorial Museum (USHMM) in Washington and the Museum of Jewish Heritage in New York. Clearly, a consensus exists about the centrality of the Holocaust as an “epoch making event,” despite disagreements among scholars on the interpretation of major issues.⁹

The efforts of high school and university teachers from many countries transcend the concerns of their own particular societies. They have led to the creation of a worldwide community of scholars and educators who have sought to provide a normative perspective for presenting the subject to students while maintaining awareness of the specific needs of each educational setting.

Different Modalities in Teaching the Holocaust

Initially it seemed almost obvious that teaching the Holocaust was necessary simply because it had happened; this was the view of many of the survivors involved in promoting its teaching. This approach placed the teaching of the Holocaust mainly in the field of history. However, the “lessons” of the Holocaust go beyond its historical context, and addressing these broader issues demanded a more sophisticated approach, for example one that would promote moral education – tolerance, respect for the “other,” and democracy. Yet incorporating study of the Holocaust into disciplines outside of history, for example, sociology and psychology, or literature, was no simple matter. It called for teachers in these disciplines to master intricate knowledge about the Holocaust so as to present a variety of interpretations of the events and suggest a number of options to resolve major questions, such as: How did the Final

9 The expression “epoch making event” was used by Emil Fackenheim in *Jewish Return into History: Reflection in the Age of Auschwitz and a New Jerusalem*, New York: Schocken Books, 1978, pp. xi–xii. For a description of the establishment of Yad Vashem in Israel and the roles of various individuals, see Dalia Ofer, “Israel Reacts to the Holocaust,” in David Wyman (ed.) *The World Reacts to the Holocaust*, Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1996, pp. 839–923. On discussions about a Holocaust memorial for New York City, see Rochelle G. Saidel, *Never Too Late to Remember: The Politics behind New York City’s Holocaust Museum*, New York and London: Holmes & Meier, 1996; on the establishment of the United States Holocaust Memorial Museum (USHMM), see Michael Berenbaum, *The World Must Know: The History of the Holocaust as Told by the United States Holocaust Memorial Museum*, Boston: Little, Brown, 1993.

Solution emerge? Who among the Nazi leadership desired it and what forces promoted it and kept it in motion? What could explain the ability of human beings to forsake basic human and religious values and become either perpetrators or indifferent bystanders, or move between these two options? What made the Jews such easy prey for Nazi perpetrators, and what motivated and encouraged some individuals and organizations to rescue Jews from the Nazis? To what extent were individuals – ordinary citizens or victims – able to confront the Nazi regime?

In addition to formal educational processes, other, informal, educational programs emerged around days of commemoration and in events sponsored by commemorative institutions such as museums, memorials, and study centers. The suggested activities in these extracurricular programs were not connected to any specific discipline and usually centered on efforts to help students relate personally to the events of the Holocaust, perceive these events as relevant to their lives, oppose the principles of Nazism, and establish respect for the victims of the Holocaust; all certainly eminent goals. However, these programs often represent sectarian interests, and do not promote critical thinking or an intellectual effort to understand how and why such events occurred, or what motivated the behavior of the different groups in society at the time. The questions remain as to whether memorial programs can achieve the normative goals mentioned above, or whether the students' immediate emotional experience will have a lasting impact after they leave the museum or ceremony.

Before moving to an analysis of the ways in which educators have responded to these challenges, I will digress briefly and place the above in the context of a conceptual distinction between “history” and “memory.”

“History” and the Commemoration of the Holocaust

How can we define the tension that exists between “history” and “memory” in relation to Holocaust education? “Memory” relates to both the individual and the collective. The personal experience of survivors was documented during the war and immediately afterwards, when the memory was fresh. Historical committees in Poland and Germany produced oral history documentation for the purpose of writing the history of the destruction. Without the stories of the survivors, the reconstruction

of this history would be hopelessly partial and would reflect only the voices of the perpetrators. Thus the memory of survivors became public through their testimonies, publication of their memoirs, and the creation of literary works, such as Ka-tzetnik's *Salamandra*, *House of Dolls*, and others.¹⁰ This literature, though not documentary, nevertheless followed the events and experiences of the war years and its aftermath, along with the reflections of the authors.

Trials of Nazi criminals in Germany and the Eichmann trial in Jerusalem (1960–1961) in particular, as well as the Auschwitz trial initiated by Fritz Bauer in 1963–1965, placed the testimonies of survivors at the center of Holocaust memory and history. The process that evolved was the transformation of the personal, episodic ‘memory’ of the survivors into a symbolic, codified, and generalized memory for the collective who had not experienced the Holocaust. It spoke in various ways to those directly and indirectly touched by the Holocaust as a result of the loss of family and friends, as well as to others who were morally and emotionally moved, including non-Jews who assisted Jews. The writing of history could not ignore personal memory (not only that of the victims) and yet, despite its fragmentary nature, it needed to be integrated into a master narrative of the Holocaust.

However, in the process of recording these testimonies, narratives competed with each other, and it became clear that the narrative of the Holocaust could be told from different perspectives. These include, for example, German history, Jewish history, the histories of the countries involved in World War II, Allies or the Axis, and those of neutral countries, as well as the history of the churches’ stance in that era, and so on. Moreover, within each of these frameworks, a variety of subgroups suggested their own narratives. Although the course of events surrounding the Nazi persecution is well known, historians disagree on issues such as the decision-making process that led to the Final Solution, or the role of ideology in the motivation of the killers. Similarly, historians argue about the role of armed resistance in the Jewish responses to oppression, and about the interpretation of the different strategies of survival selected by

10 Ka-tzetnik [Yehiel Dinur], *Salamandra* (Salamander), Tel Aviv: Dvir, 1946; idem, *House of Dolls*, Tel Aviv: Dvir, 1953. On memoir literature in Israel, see Dalia Ofer, “Memoir Literature and the Holocaust in Israel,” *Romania Studia* (2000), pp. 94–112.

the Jewish leadership in the ghettos. As we listen closely to the personal voices of memory and attend carefully to the documentation, without seeking an oversimplified or hegemonic version of the events, dissonance in the diversity of views becomes apparent.

History, Memory, and Commemoration

The nature of historical writing conflicts with the typical representation of the Holocaust in commemorations, in which it becomes symbolized and codified in heroic terminology for the purpose of collective memory. The discourse of commemoration has produced a dichotomy of good and evil, of the ultimate victim and the ultimate perpetrator, and encouraged the stereotyping of heroism, of the character of the German nation, of the bigotry of the bystanders, and of the complete betrayal of liberal norms. Even curricula that have aimed at presenting a more sophisticated view, have produced a quite a stereotypical narrative when enacted in the context of commemorations.

An interesting example is the program entitled *The Holocaust – A Teenager's Experience: Remembrance, Education, Media*. It is a video based on the personal story of David Bergman, a survivor who was a teenager during the war years. In the foreword the following is stated:

This documentary is unique in that it is the true story of a teenager. These are the experiences of someone of approximately the same age as the students for whom this program is intended. It is an opportunity for them to imagine how it might feel to be subjected to the horrors of the Holocaust. Rather than an impersonal relating of facts, this program draws the viewer into the situations experienced by one of the very few teenagers to survive. In his own words he gives us the facts, keeping them simple without exaggeration or embellishment.¹¹

As a result of watching this one video, students are expected to understand:

11 Phil Corner and Marilyn Smedberg, *The Holocaust – A Teenager's Experience: Remembrance Education Media*, Maryland: Remembrance and Education, 1991, p. 1.

1. What the Holocaust was and how the Nazis murdered 6 million Jews and 5 million Christians.
2. The importance of determination and the will to survive.
3. Why it is necessary for everyone to have the knowledge of the catastrophic events of the Holocaust and to insure that such a thing will never happen again.
4. Why freedom must never be taken for granted.

One could ask how it might be possible to conduct a serious discussion or write an intelligent paper on those issues based on a single documentary film and some information given by teachers. The conclusion must therefore be that this program calls for an emotional response and may reinforce stereotyped images.¹²

History, Memory, and Scholarship

Historical research itself has often been conducted with an apologetic bent. Efforts to create “objective distance” without losing sensitivity and respect for the human dimension of the Holocaust, and without falling into kitsch, have proved to be most difficult.¹³

Survivors wanted the world to remember the horrors of the Holocaust, while at the same time they themselves wished to gradually put the memories aside and proceed with “normal life” – work, study, taking up residence in new countries, establishing their families. They also wished to validate belief in values such as justice, love, beauty, and compassion. Together with those who had experienced Nazi persecution before the beginning of the war, they were the forerunners of both the foundation of historical research and of the institution of commemoration. Thus, their wish to commemorate and remember reflected love and respect for the victims of the Holocaust, and the hope that their experiences

12 Ibid, pp. 2–4

13 There is a vast amount of research that deals with these issues, and I will not mention it here. I was inspired in writing this paragraph by Berel Lang, *The Future of the Holocaust: Between History and Memory*, “Introduction,” Ithaca and London: Cornell University Press, 1999, pp. 1–12. On collective memory, see Jay Winter and Emmanuel Sivan, *War and Remembrance*, “Introduction,” Cambridge: Cambridge University Press, 1999, pp. 1–27.

would become an everlasting warning that such things should never happen again. These aspirations, which can be viewed as noble and life-enhancing, are nonetheless not “objective.”

Scholarship and Curriculum

Later on, in the light of other genocides and incidents of ethnic warfare in the three decades after World War II, educators, historians, and intellectuals began to think of teaching the Holocaust as an educational tool that could serve as a long-term preventive measure for future catastrophes. Scholars and educators opened a discussion to define more clearly how teaching should proceed and suggest options for resolving the tension between “history,” which demands the kind of critical thinking typical of research, and “memory” which calls for a more heroic approach in teaching the Holocaust. Based on their experiences in their own social and cultural settings, they have attempted to formulate appropriate methodologies and pedagogies.

Indeed, there are many fine curricula that exemplify what could be called a “holistic” approach: namely, curricula aimed at integrating critical rational thinking and emotional experience, at presenting an intellectual challenge, and at bringing about understanding through empathy with the personal experience of victims and survivors. Among the available Holocaust syllabi, there are some exceptionally creative and innovative programs for both formal and informal educational frameworks.

Some Holocaust curricula are based on a multidisciplinary approach, draw material from many different sources, and suggest projects that are novel and creative.

Among many examples we can find creative writing projects such as those that call upon students to keep a journal of their own reflections during their study; or to write an imaginary diary of a child their own age who lived under Nazi persecution. Students are called upon to read poetry written during the Holocaust, or to rewrite classical poetry in the context of the destruction. They might be asked to listen to a testimony either from an invited survivor or on videotape, to read political documentation, or victims’ diaries, and to try to understand the mind of a perpetrator. They are exposed to philosophical, religious, and

psychological analyses.¹⁴ Some of these are amongst the best curricular efforts in the areas of history and literature.

“Extrinsic” Goals in Holocaust Instruction

Holocaust education nonetheless remains over-burdened with goals that emerge from the interests of the different agencies of memory and commemoration. This causes confusion and conflict, and does not encourage rigorous intellectual and disciplined study. Moreover, the competition between different agencies leads to a kind of mystification of the Holocaust that obstructs the educational process. I would call such competing aspirations “extrinsic goals,” so as to signify that they do not emanate from the subject matter, from the needs of the students, or from the needs of the society in which the schools operate; but, rather, from the needs of those agencies – such as Holocaust survivor groups and commemoration institutions – that have been at the core of the incentive and encouragement to teach the Holocaust. I will illustrate the kind of pressure that these extrinsic goals can generate. While I do not believe that these goals are likely to disappear, I do believe that they must be negotiated between educators, scholars and the agencies of commemoration.

In an announcement of the educational program in Sweden “The Living History Project” initiated by Swedish Prime Minister Göran Persson in 1997, the following is stated:

14 I will give a few examples: Hans Simaon Pelanda, *Unterrichtsentwerfer zum nationalsozialismus im DaF*, Hamburg: Goethe Institute, n.d. See in particular, the conversation between a son and his father, “Wie war das mit den Juden?” written by Wolfgang Ebert; n.a., Nazi Germany, London: Imperial War Museum, Study Session: Notes for Teachers, n.d. For an explanation and rationale for this program, see Anita Ballin, “Teaching the Holocaust at the Imperial War Museum,” *British Journal of Holocaust Education* 3 (1994), pp. 184–188; *The Best Within: An Interdisciplinary Unit*, www.fred.net/nhhs/html/beast.htm; “The Society of the Holocaust: A German-American eMail program in cooperation with the Transatlantic Classroom, *TAK Das Transatlantische Klassenzimmer*, <http://members.aol.com/FASENA/english/projects.htm>, *Praxis Geschichte: Der Holocaust*, November 1995, Heft 6; this is a very interesting issue that suggests a number of creative educational activities.

The Holocaust is a constant warning of what can happen if we fail to maintain a continuous discussion about the importance of democracy and humanity. The purpose of the information activities included in the project plan is to encourage discussion of issues relating to humanity, democracy and equality, using the Holocaust as a point of departure.¹⁵

At the Stockholm International Forum on the Holocaust that took place in January 2000, Prof. Hubert Locke declared:

To teach about the Holocaust is to examine the enormous gulf between a society's ideals and its harsh realities. It is a way of looking deeply not only at Germany in the era of National Socialism but also into our respective national histories and of forcing us to look at our societal flaws and failures, as well as our achievements, as this Forum has so courageously initiated. Societies are not prone to engage in this kind of collective introspection. Societies treasure and perpetuate the legends about themselves; they wish to be acknowledged as a "superpower" or "the cradle of civilization" or the "font of culture" – Eastern or Western. The history they impart to their young is saturated with myths and myth-making – national leaders from the past take on heroic qualities and god-like proportions. Past wars become victorious conquests fought in the name of national Honor.¹⁶

To what extent can such normative and political goals be defined as extrinsic? After all, National Socialism is the model of a system and ideology that defies humanistic values, and reigns on the basis of the hegemony and domination of one selected race over all other human races. However, we do not justify the teaching of the Bolshevik revolution because we want to defy socialism and communism and support democracy. Rather, teachers of history assume that one cannot understand the twentieth century without acquiring information and analysis of this revolution and studying it from multiple perspectives. We hope that in the end students would be able to gain competence in evaluating the

15 "The Living History Project: Information about the Holocaust," <http://levandehistoria.org>.

16 Hubert G. Locke, <http://www.holocaustforum.gov.se/abstract>.

achievements and failures of the revolution. We want them to be able to distinguish between socialist and communist ideologies, to understand the politics of the revolution, and the nature of the communist regime as it evolved in different stages. We would like them to understand the role of different personalities among the communist leadership. True, the teaching of history in general is also motivated by ideological and normative goals. However, open-mindedness, the presumption that some students will differ in their conclusions and that they might be able to demonstrate, for example, positive factors in communism would be considered legitimate and acceptable. Can this ever be the case when teaching about the Third Reich and the Holocaust?

Furthermore, an examination of the Living History Project in Sweden illustrates the extent to which the teaching of the Holocaust is not based on an academic discipline. It includes studying factual material about the Nazi era, but the central activities of the program are connected to memory and commemoration of the Holocaust. Teachers attend a one-day seminar to acquaint them with the factual history they will be presenting. Among their activities and those planned for their students are the viewing of feature or documentary films, visits to museums, or even a visit to Poland, including Auschwitz. The program does not equip students with the knowledge to think independently about past events and evaluate their experiences in museums, or in Poland. It is emotionally loaded and, therefore, narrows the student's intellectual capacity.

In contrast to the above, the planners of the Swedish program produced a fine book, *Tell Ye Your Children* (<http://www.levandehistoria.org/infowebb/>) that provides teachers, parents, and students with the general historical narrative of the Holocaust in a clear and simple way. The language is lucid and the text moves intentionally from information to evaluation, making the students aware of the shift. It respects the ability of students to think for themselves and to formulate their own opinions on the events, as well as taking into account the evaluation given by the authors.

The format of *Tell Ye Your Children*, including the use of photographs and illustrations, demonstrates the authors' desire to furnish graphic memories for students and thus supplement the intellectual analysis of the events of the Holocaust. These and many other educational activities also aim at connecting with the emotional capacity of students. The combination of the dramatic impact of the horrors together with the will

to convey a message of “never again” in a universal context is becoming central to the study of the Holocaust. The authors of this program believe that a balance between knowledge through history and the use of other means of engaging students in reflection on the meaning of the Holocaust will enable them to account for the past in relation to the present.

Access to knowledge is offered with the aim of achieving remembrance. The underlying theory is that the nature of the Holocaust – as an affront to humanity and humanism – demands more than gaining a rational and intellectual grasp of it. To quote a German educator, “since National Socialism extinguished the individuality of its victims, history has to be written in such a way as to reinstate it.”¹⁷

This statement relates to the writing of the history of the Holocaust in general, which demonstrates more than in any other subject the limits of “objective” representation. In this respect the particularity of the Holocaust (and perhaps the history of genocide) challenges historians and teachers of the subject to create a new way of writing and studying history.¹⁸

Between Europe, Israel, and the USA – Plural Goals

Looking at a number of syllabi found in formal education, one comes upon two major trends. One is more representative of Europe and Israel: it focuses on the study of the Holocaust in a broad historical disciplinary context, while its subsidiary normative goals relate to contemporary society’s aim to fight prejudice, political extremism, and to defend democracy. The other approach, more characteristic of the United States, places ‘moral education’ at the very center and views the history of the Holocaust and National Socialism as a means of fighting prejudice, racism, and fear of the “other,” and promotes democracy. There is no focus on the broad historical context and no central disciplinary methodology, such as, for example, the history of literature. This difference could

17 Werner Hable, “Zum problem de Geschichtsdarstellung in unterricht und in Schulbuch,” *Geschichtsdidktik* 8 (1983), pp. 97–105, quoted in Eva Kolinsky, “Remembering Auschwitz: A Survey of Recent Textbooks for the Teaching of History in German Schools,” *Yad Vashem Studies* 22 (1992), p. 288.

18 See for example, Saul Friedlander, *Probing the Limits of Representation*, Cambridge, Mass.: 1992.

be a consequence of an overall difference in approach to elementary and highschool education in America, Europe and Israel – with American education emphasizing “relevance,” while European and Israeli education is more concerned with continuing disciplinary traditions. Another possible reason for the difference could be that Americans, who experienced the war from afar and learned about it much later, became less concerned with the *history* of the Holocaust and more concerned with its role as a catalyst for the inculcation of contemporary American values. A statement on the content of a Holocaust course at Dickinson State University is very telling in this regard:

Without doubt, the history offered here cuts against the grain of the American ethos. One learns of evil unredeemed, of death, of destruction. The Holocaust offers no happy ending, no transcendent meaning, no easy moralism. And even if we pause occasionally to learn of courage and valor, of heroism and decency, the overriding theme of the Holocaust is evil perpetuated by individuals, organizations, and governments. While one imparts no single meaning of the events of the Holocaust, we see in their perpetration a violation of every essential American value. Yet, perhaps in the deepest sense, the study of the Holocaust is American for it calls upon the ideas of inalienable rights of all people, equal rights under law, restraint of the power of government, and respect for that which our Creator has given and which the human community should not take away.¹⁹

Facing History and Ourselves offers a unit entitled *A Guide to Ghetto Life 101*, which demonstrates the emphasis on normative education. The authors present their rationale as the following:

Ghetto life 101 offers a rare opportunity to break down stereotypes, address gossip and rumors, and reduce fears that tend to divide the nation unto “us” and “them.” It is a rare opportunity to listen and learn from two young men from the inner city.²⁰

The aim of the educators is to encourage the students to become active contributors in solving society’s ills. They believe that the

19 David A. Meier, <http://www2.dsu.nodak.edu/users/dmeier/Holocaust/holocau.html>

20 Margot Stern Strom, *A Guide to Ghetto Life 101: Facing History and Ourselves*, Brookline, Mass., Facing History and Ourselves National Foundation, 1998.

engagement “of students of diverse backgrounds in the examination of racism, prejudice and antisemitism” would assist in promoting “the development of a more humane and informed citizenry. By studying the historical development and lessons of the Holocaust and other examples of collective violence, students make the essential connection between history and the moral choices they confront in their own lives.”²¹

In another unit of Facing History and Ourselves, *Choosing to Participate*, the author writes:

The events that led to World War II and the Holocaust reveal the fragility of democracy. How do we keep “tolerance from crashing” in our own country and our own time? How do we promote social justice? How do we learn to walk even briefly in someone else’s shoes? One way is by confronting our own past. Only in doing so do we come to understand that “the shadowy figures that look out at us from the tarnished mirror of history are – in the last analysis – ourselves.”²²

As mentioned above, in these programs the Holocaust is accessed as a resource for education in American moral and political values.

In comparison, a syllabus entitled *The Treatment of the Holocaust in the Schools* was prepared by a permanent forum established in 1991 in Germany to deliberate upon and promote the teaching of the Holocaust. It was sponsored by the German Office of Culture, and its recommendations, though not mandatory, were adopted by a number of German states.²³

The goal of the syllabus is described as the “transmitting of information of the Holocaust in the schools.” The syllabus centers on the history of the Jews in Europe and Germany, with the aim of promoting an understanding of Jewish culture and religion. The Holocaust is placed within this continuum. In this way, the authors place the Holocaust

21 This is part of the text that is written on the back of the unit *A Guide to Ghetto Life 101*, op. cit.

22 Margot Stern Strom, *Choosing to Participate: Holocaust and Human Behavior*, Brookline, Mass.: Facing History and Ourselves National Foundation, 1994, p. v.

23 Zur Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Schule: Ein Beitrag zur Information von Ländersirte, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1997.

in its historical context on the assumption that this will make it more comprehensible for German students. It is presented neither as an accident of history nor as a natural result of the nature of German nationalism. The catastrophe was able to take place because of strained relations between Jews and non-Jews, racial antisemitism, and the expansionist policy of National Socialism. The syllabus avoids any apologetics characteristic of some programs in Germany.

Those responsible for planning the syllabus have proposed normative goals to justify the inclusion of the subject in the school curriculum. They hope that:

The school subject can contribute valuable insights from its own particular perspective. Moreover, communicating a sense of values and teaching international understanding and tolerance cannot be left to depend exclusively on these few – albeit important – subjects. If the final aim of educational efforts is not to pay mere lip-service, but to achieve insights from which [we derive] a stable sense of values, then all subjects and all teachers are called upon to play a role.²⁴

It is hard to tell which of these two methods – one that starts from a discipline and intellectual study and the other that takes its departure from moral education – is more “efficient” in achieving the normative and cognitive goals. I assume that justifications could be found for each approach, in the philosophy and sociology of each society, and also in the diverse nature of the learning process. In contemporary education, it would seem that a pluralistic approach to the learning process and to the development of cognitive and moral capabilities is acceptable. Still, I will conclude this survey and analysis with a call for disciplinary responsibility.

In praise of a disciplinary approach

In a lecture entitled “From the Archive to the Classroom” delivered at the Stockholm International Forum on the Holocaust, historian Michael

24 Ibid., pp. 13–14.

Marrus suggests a motto for the teacher – he probably had a university teacher in mind – “to get it right.” He explained:

Whatever else it is, and for whatever purposes we research and teach the Holocaust, some part of that work is about scholarship – by which I mean the systematic study of the subject in an academic setting, with the same rules of scholarship as we would devote to the Renaissance, the French Revolution, or the First World War.²⁵

With this, Marrus expressed a rejection of the burden of extrinsic demands – social and political – often associated with the teaching of the Holocaust. It must be taught because it happened, and the world and “human consciousness cannot be the same as it was before.”²⁶ This does not mean that there should be a single narrative of the Holocaust, or that there could be complete agreement about the interpretation of the events during the Holocaust.

Educators must confront the diverse interests of students, the society, and the discipline, and they are exposed to the pressures emanating from each. History in general is a difficult subject. In the case of the Holocaust, the pressures of society and politics make it even more problematic. Giving this study a special niche in the school curriculum is not necessarily an advantage, since it permits the teaching of the subject without mastery of disciplinary knowledge, and thus leaves the student with a lack of in-depth scholarship and understanding. Holocaust study must be founded on a discipline, preferably on history or perhaps the social sciences. From this starting point, the teacher should be able to arouse in the student a desire to read the personal documentation, and compare its mood to what emerges from reading the Nazi decrees and reports on the mass killing. Students should be able to listen to the voices of the perplexed and helpless Jewish leaders in different countries under occupation and understand their point of view. They should be able to think about the non-Jewish population under the stress of Nazi occupation with empathy, understand their perspective, and take into account the ways in which their situation differed from that of the Jews.

25 Michael Marrus, <http://www.holocaustforum.gov.se/abstract>, (Holocaust Forum abstract) updated, February 14, 2000.

26 Irving Howe, “Introduction,” Primo Levi, *If Not Now, When?* New York: Summit Books, 1982, p. 10.

Studying in this way can challenge both the emotions and the intellect, and perhaps neutralize emotional distress that is aroused when dealing with this difficult subject.

I feel that Holocaust education can serve as a warning against oppression and racism, and sensitize students to the human dignity of all people only if we make a true effort to penetrate the atmosphere and mindset of those who lived during that difficult period.

For example, only after struggling intellectually and emotionally with accounts of the problems of a father unable to work as a result of Nazi decrees and therefore unable to provide for his family, can a student begin to grasp the toll on a human being unable to fulfill his primary responsibilities, whose identity has been undermined, and who feels helpless in providing for his family. Only by following accounts of children and mothers standing in line for food, then arriving home with too little to make a meal, can he begin to grasp the sense of despair. If he follows the efforts of the mother to cook, her every move watched by hungry eyes, then, her attempts to distribute the food evenly to each member of the family, he might be able to grasp something of her plight.

To be able to engage the students, the curriculum must provide more than one testimony, and more than a token amount of information. It demands a considerable base of information, serious reading of texts and documents and a sound methodology that can develop the students' historical imagination and ability to reconstruct a past reality.

The same will be true when one moves from the experience of the individual during the Holocaust to that of the leadership. All Jewish leaders – the Judenräte, youth movements, and self-help organizations – were confronted with difficult, almost impossible choices. When the students are able to reconstruct the pros and cons of decisions that were made by the Jewish leadership, while being fully aware of the outcome, they gain insight into the reality of the Jews' daily life. For example, if information about the decision to tax bread in Warsaw is known, a student can think through the consequences of that tax. But it is also important to understand the makeup, say, of the Warsaw Ghetto Judenrat, the relationship between different groups within this body, and the basic economic situation of the large ghetto. Then, reading in Czerniakow's diary his criticism of fellow members of the Judenrat shows the constraints under which he operated and the extent to which

he was aware of the suffering that Judenrat decisions were causing the poor and destitute.

In this way a student can establish empathy and a deep critical-intellectual as well as emotional engagement with the subject. This is how the intellect begets a responsible, authentic emotional reaction. The dilemmas of Jewish leadership may move them to realize how unfair it would be to reach harsh judgmental conclusions about the actions of the Judenräte. It may lead students to become more restrained and balanced before criticizing those who carried social responsibilities, and establish some humility. Realizing the dire situation of a family from within enables an appreciation of human mistakes and their consequences, such as the feeling of guilt expressed by a young girl who stole a piece of bread from her sister when she was unable to stand the hunger any longer. It may bring the student to read with compassion the anger and bitterness expressed in the diaries of those who lived during the Holocaust.²⁷

Ido Abram in his presentation in the workshop, “Pedagogy: Theories, Tolls and Results,” suggested that the teaching of the Holocaust should be undertaken with “warmth, empathy and autonomy.”²⁸ This applies when studying in detail the daily life of the oppressed Jews in ghettos and other environments. One may then end up with a feeling of humility towards the victims. Analyzing the survival strategies of different Judenräte leaders would demonstrate their vulnerability. Then the use of terminology such as “authority,” “power,” or “policy” that may look familiar may take on distinct meanings when read in the context of the victims or the perpetrators. Such a deep and detailed reading may lead to self-reflection and an appreciation of the capability of the human spirit for both good and evil.

No less important is an attempt to gain knowledge of the perpetrators and their methods. Knowledge about the mechanisms of death, the Nazi bureaucracy, the concentration and death camp system, and the train system as a major supplier of the victims to the death camps, would provide better insight into the involvement of the Germans and their collaborators in the murder of the Jews. Reading and understanding Nazi

27 There are many diaries that could be given as an example for such a reading. I will mention Alan Adelson (ed.), *The Diary of David Sierakowiak*, New York and Oxford: Oxford University Press, 1996.

28 www.holocaustforum.go.se/conference/official-documents/abstracts/abram.htm.

euphemisms in addressing the uprooting, deportation, and killing of the Jews tells a great deal about the need to cover up the crimes even among the most dedicated killers. If the above guidelines were realized, the student might get a sense of the strenuous effort that is demanded in learning and understanding the period, and that an open and humble mind is necessary.

Two new textbooks for high school students – that of Yisrael Gutman, *Holocaust and Memory*, and that of Nili Keren, *The Holocaust: A Journey to Memory*,²⁹ – were published in Israel last year in an attempt to encourage such a reading from different didactic perspectives. While these texts were designed for the Israeli setting, their approach could be applied to other communities as well.

Michael Marrus, to whom I referred earlier, ends his presentation with the following:

To all of those concerned to see knowledge about the Holocaust extended, I think I can provide some reassurance. The Holocaust has become history, has entered into the academic historical canon, with all of its strengths and weaknesses. This means debate and disagreement, but also research, new questions, and new ways of looking at old problems. It means historians of many backgrounds are applying themselves to the task, many of whom share concerns I articulate here that they “get it right.” This is the way, in our culture, that historical understanding is preserved and advanced. It seems plain now that after the shock of the postwar era the Holocaust has become history. And that is the best guarantee we have that it will be remembered.

Can educators feel comfortable with this point of view? Can a detached approach vis-à-vis the Holocaust be morally defended in the educational framework?

29 Israel Gutman, *Holocaust and Memory*, Jerusalem: Shazar Center and Yad Vashem, 1999 (Heb.); Nili Keren, *The Holocaust: A Journey to Memory*, Tel Aviv: Tel Aviv Books, 1999 (Heb.).

The Educated Jew

Three Modern Models

Michael Rosenak

Is there any point, in this day and age, in talking about the “educated Jew,” in outlining models for his or her education and specifying the ideals that guide him or her? Can there be any agreement at all concerning overarching Jewish aims, whose special properties and positive nature are universally recognized?

There can be no doubt that many contemporary Jewish educators feel uncomfortable with the very assumption that there is an accepted “type,” as it were, that may be asserted with certainty to represent the “educated Jew.” They regard any formulation of such a definition as a cunning attempt to dictate preconceived norms, while in fact – to their view – no such norms or conventions exist. They posit that Jewish existence in our times is characterized specifically by disagreement about Judaism and its essence, about the substance that is binding upon a Jewish individual. Many object to the very demand that a person known as a “Jew” must be attentive to any substance or norms; therefore the mere mention of our subject arouses the suspicion that what is involved is no more than preaching or polemics. It is better, they claim, to steer clear of this kind of normative discussion, leaving it to be treated (if at all) only within a community that agrees upon and is convinced about its “Judaism.”

At the same time, a philosophical educational discussion of normative issues is not exempt from dealing with overall aims of “success” and standards for its evaluation. Educational theory is not just descriptive,

* First published in Hebrew as “Ha-Yehudi haMechunach: Shelosha Degamim Moderni'im,” in *Itsuv veShikum* (Moulding and Rehabilitation) edited by Zvi Lamm in memory of Ernst Simon and Carl Frankenstein (Jerusalem: The Magnes Press, 1996), pp. 265–277.

but also prescriptive: it aspires to suggest reasonable yardsticks for what is desired. It addresses perceptions of “molding” the younger generation according to some model of the “whole person” and guiding him or her to the “good life” in accordance with a given outlook. A philosophical-educational approach, combined with some educational-practical theory, always asserts a given understanding of the environment; it entrusts teachers and counselors with certain tasks in accordance with its outlook and approach, and selects educational experiences and materials with which the learners will be presented – in order that they may be “educated.”

Nevertheless, the misgivings of the Jewish educators of our day are justified: in truth, there is no agreement concerning the substance and the existential stance or the desirable traits of an educated Jew. The educated Jew of the Habad movement is not like the educated Jew on a secular kibbutz; there is not much that a teenager who has just completed his or her studies at a Reform temple in the United States has in common with a boy or girl of the same age in a Gush Emunim settlement. When addressing a broad audience of Jewish educators, there is therefore not much point in assuming that they are of the same mind – beyond the common desire that Jewish existence continue into the next generation, and the general agreement that educators have the responsibility of transmitting – perhaps even creating – a significant basis for the students’ identification as Jews.

All of the above suggests that a fair discussion of the “educated Jew” can be conducted in one of three ways. There is no real overlap between the first way and the other two, while the second and third may overlap to a certain degree. The three possibilities are as follows:

- a. The discussion is conducted among educators who share a broad agreement concerning Judaism and its requirements;
- b. The discussion is “descriptive” and “objective,” based upon historical or theoretical research. Such a discussion may interest its participants, but does not obligate them.
- c. The discussion is descriptive, but describes the educators’ desire to reconstruct, for their students, an existential (meaningful and binding) connection with Judaism, in spite of the crisis, and with a genuine and unclouded awareness of the fact that the crisis exists.

The well-known American theologian Paul Tillich, in an article entitled

“A Theology of Education,”¹ distinguishes three types of education and educational tendencies: education as “induction” into a “family” system; technical education; and humanistic education. Each type has its own aims and characteristics.

Education as “induction” deals with the socialization of young people. This education allows them to be “at home” in a given tradition, with the symbols of their society, with the internal language and with the norms of the community to which they belong. Inductional education has succeeded when the person being educated has been “inducted” into communal life, understands its ways and acts in accordance with its values: he has become a “regular member” of the tribe, the city, the nation or the church.

In this type of education, educators are not particularly concerned with the issue of developing the individual’s potential, for their principal aim is the integration of the individual within the actual life of a given group, whatever that way of life might be. At the same time, inductional education does not stop at the acquisition of social habits or skills. It is not complete until the individual receives explanations about the activities, emotions and assumptions according to which he is supposed to live, for the group is not exempt from explaining its life and symbols to those who are partners in its existence. Inductional education explains to the novice the importance of the group’s way of life in order that he will remain loyal to it in his consciousness, and internalize its values. The Passover “Seder” night, with its symbols and explanations, is an outstanding example of such explanations and of that attempt to create identification and internalization in the heart of the youngster.

The second type – technical education – is education for ability and skill, whether special skills that are not required by everyone, such as art and artisanship, or such skills at which all must be adept, such as reading, writing, and the correct and effective use of work tools.

Technical education bestows a measure of power on the learner. It provides funds of habit and ways of thinking that enable the learner to locate problems and solve them. Moreover, technical education must transmit discipline and a correct and appropriate attitude toward the object of study, in order that the person being educated may discover

1 See P. Tillich, “A Theology of Education,” R. C. Kimball (ed.), *Theology of Culture*, London: Oxford University Press, 1959, pp. 146–157.

its nature and use. An “educated person,” on the technical level, is a member of a work community who appreciates expertise and who is loyal to that work community. At the same time, the person being educated strives to be worthy of observing critically both the expert who “knows” the material and the community that determines which problems are considered important. This person has learned how to set priorities and policies of action.

The third type of education, humanistic education, includes many elements of technical education. Here again there is emphasis on discipline, attention to the object of study, partnership and a readiness to learn from experts – here, learned sages. But the fundamental ideal in humanistic education lies beyond this, for it deals with the maximal development of all the potential that lies within the human being and within human society. Humanistic education aims to bring the infinite and the transcendental realms into contact with the finite and tangible world. The individual, studying and developing, is perceived as a mirror of the cosmos, as a unique and significant phenomenon, free to create himself. Humanistic education maintains that the ideal person has achieved his or her potential, and knows and experiences the “beyond” from within the self and from within the cultural treasures of civilization; it is this individual who knows and understands these treasures most truly and profoundly.

These educational tendencies are generally interwoven to some or other extent. For example, modern liberal education includes elements of both humanistic and technical education; revolutionary movements in the twentieth century attempted to combine – sometimes in strange ways – medieval-style inductive education with well-developed technical education.

Tillich points out that these combinations, in many instances, are problematic – especially in combinations in which one trend attempts to subjugate another to its own needs. Thus, for example, when technical education controls humanistic education, it empties it of content; humanistic education then ceases to be creative and turns into the acquisition of “cultural assets.” “Culture” is given over to the entertainment of the upper class, so that they may thereby demonstrate their superiority by their having “mastered” it.

The classical Jewish tradition of education was, first and foremost,

education as induction: a young person was educated in order to attain “Torah, the wedding canopy, and good deeds,” to be a partner in communal life. His education prepared him to access the symbols, to be a “guarantor” for the nation of Israel, and to act in a God-fearing manner. He had to fulfill the commandments, and, to a degree, understand them.

Humanism was connected to this “inductive education” by means of the “reasons for the commandments,” which address the individual and explain why life in accordance with the commandments of the Torah is beneficial not only for the nation of Israel, but also for the observant person as an individual. The focus of humanistic education therefore lay in the transmission of the midrashic tradition, and thereafter in the philosophic-ethical one, which emphasized the significance of the “duties of the heart” and development of the inner being. Jewish humanistic education could be found in every attempt to formulate the cultural ideals of the social system as a gateway to spirituality, experienced by special individuals who connected the commandments to the meaning of their lives, as realized by means of philosophical or mystical illumination. Such illumination was considered to be the “purpose” concealed in the fulfillment of the Torah and the “true” understanding of its ways. At the same time it is important to remember that the educational tradition was conscious of the possibility that many people – perhaps even most – were not capable of such understanding; for them, the explanations and commentaries on the commanded actions would remain in the category of “inductional education” – i.e., a sort of “philosophical complement” to the practical system. As Maimonides said, the masses would be told what they needed to understand in order to achieve the “perfection of the body” of which they were capable, with the hope that one day they would be able to climb higher: to serve God not only out of fear, but also out of love, and thus to achieve perfection of the soul.²

As to technical education and education toward problem solving: an integral part of “inductional education” was the perception that a father must teach his son a trade – in order that he would be able to support himself, and that he must teach him to swim. This latter requirement

2 See, for example, *Maimonides, Mishneh Torah, Laws of Repentance*, 5:10. Concerning the perfection of the soul vs. perfection of the body, see Maimonides, *Guide for the Perplexed*, III, p. 27.

may perhaps be considered in terms of the category of self-defense – in other words, a responsible response to the dangers posed to people by their natural environment.³

Moreover, the Talmudic debates – such as the dispute as to whether a person should engage in labor or devote all his time to Torah study,⁴ most certainly reflect a tangible reality that favored technical education. And as to the religious significance of technical education: if everyone is obligated to study Torah, by day and by night, then the student must acquire skills, such as reading; if Torah is generally studied with a traditional chant, then his singing ability must likewise be developed. Life in accordance with Halakhah demands diverse knowledge, which gives rise to weighty problems that can be addressed only on the basis of a familiarity with “the ways of the world.”

With the rise of the modern, scientific Enlightenment in the western world in general and the Jewish world in particular, the educational tradition of “induction” weakened. Some Enlightenment thinkers even identified such education with indoctrination. In this way a trend developed of perceiving humanistic education – and especially cultural assets – as a type of technological power bestowed upon the wealthy. Technical education was, at times, so poor in substance and prepared its students for such narrow tasks, that it could be regarded purely as training.

The educational revolution among Jews was more complex than among their neighbors, and signaled an existential crisis. In the absence of inductive education into the religio-communal culture, the beginnings of a loss of identity became noticeable. The humanistic ideal, too, lost its particularity: many Jews perceived humanism as an asset belonging to the “universal” world. Actually it found practical expression in the particular cultural molds of the surrounding nations, who seemed to be more respectable and “cultural.”⁵ Technical education, capable of

3 “A father’s obligations towards his son include circumcising him and redeeming him (if his is a firstborn), to teach him Torah, to marry him off, and to teach him a trade. Some say that he is also obligated to teach him to swim” (Kiddushin 29a). I am indebted to my student, Rabbi Gavriel Boutboul, for this explanation of the father’s obligation to teach his son to swim.

4 Compare, for example, Kiddushin 29a; Kiddushin 82a; as well as the famous dispute between R. Shimon bar Yohai and Rabbi Yishmael in this regard (Berakhot 35).

5 In contrast, an ideal of Torah study was created in the yeshiva world for the minority; but even this ideal became, to a large degree, an asset of the elite – see, for example,

addressing problems of existence and progress in changing situations, was not regarded by most Jews as being connected to their national life, and therefore this type of education was not related, in their view, to Jewish education. Moreover, the more Jews became interested in technical education and the areas of scientific study that sprouted from it, the more distant they became from the practical life of the nation of Israel. In other words, the secular philosophical Enlightenment on the one hand, and Emancipation on the other, brought about a change of perception among Jews: humanistic and technical education were perceived not (only) as human endeavors per se, but as anchored in the manners and customs of the cultured lands surrounding them. In the first instance the immediate requirement was to sever oneself from Judaism in order to be a “person”; in the second instance, it seemed that one should become a “proud” German or Frenchman if one wished to be fully human.

Ahad Ha-Am noted this problem in several of his essays.⁶ Indeed, Zionism as a cultural ideology saw as its primary challenge the rehabilitation of Jewish education, in all its forms, and in its entirety. This meant that it fixed its aim on finding modes of family, community and nation that would return to the Jew his sense of home; to realize the Jewish cultural framework at large, where Jewish individuals could seek and find themselves in their uniqueness; to provide a defined place for them to control their lives and surroundings, a place in which Jews could discover their most urgent problems – in the very heart of Jewish national life. Through the new Jewish education, Zionism claimed, children would develop their ability to address these problems.

How was education to be rehabilitated in such a way as to represent all three tendencies without distortion, and such that its outcome would be the “educated Jew”? How could any historical continuum be maintained that would yet reflect the needs of our era? How could the modern Jew be helped to fulfill himself without alienation from – in fact, even remaining loyal to – his Jewishness?

Ben-Sasson, “Olamam haRuhani uMishnatam haHinukhit shel Meyasdei haYeshiva haLitait,” in *Hinukh h-Adam veYe’udo*, Israeli Ministry of Education and Culture, Jerusalem, 5733, pp. 155–216 (Heb.).

6 See, for example: Ahad Ha-Am, “Avdut Betokh Herut,” *Al Parashat Derakhim I*, Tel Aviv and Jerusalem, Devir and Hotza’ah Ivrit, 1948, pp. 103–118 (Heb.).

This was a challenge full of dilemmas. There is almost no Jewish thinker in the modern era who did not address this educational problem, whether explicitly or implicitly, and the list is long: Ahad Ha-Am, Rabbi Reines, Berl Katzenelson, Rabbi Kook, Martin Buber, Franz Rosenzweig, Abraham Joshua Heschel, Rabbi Joseph Dov Soloveitchik, and many others. Their educational philosophies should be studied in order that we may disclose their perceptions concerning both their location of the problem and the solutions that they proposed.

We should also take an interest in the means that they suggested in order to move from the problem, as they defined it, to its effective treatment and solution. Here we shall review briefly only a few, but representative, aspects of the views of three thinkers for whom education was near the top of their list of priorities: Rabbi Samson Raphael Hirsch, founder of Neo-Orthodoxy in Germany in the nineteenth century; Prof. Mordecai Menachem Kaplan, founder of Reconstructionism in the United States in the twentieth century, and Prof. Akiva Ernst Simon, a Zionist thinker and educator in Israel, who was both an active educator and prominent educational thinker of the previous generation.

Rabbi Samson Raphael Hirsch is known as the outstanding reviver of Halakhic Judaism in Germany when most of bourgeois Jewry in Western Europe was abandoning it in favor of the Enlightenment. Hirsch brought to this endeavor – or, more precisely, to this struggle – polished (German) language, enthusiasm for European liberalism, and a deep conviction concerning the universal message of Judaism and its revelational status. His personality combined openness and vitality with religious strictness – even zealotry. He was open to the secular (German) world of culture, and, at the same time, was extremely hostile toward “non-loyal” Jews. He bore the banner of the well-known principle, “Torah with Derekh Eretz,” and interpreted this expression of the Sages as giving the Jewish tradition’s stamp of approval to modern, cultural life.

In his view, this life combines Halakhic tradition, anchored in disciplined communal life, with involvement in secular cultural life. The Torah-Halakhic dimension demands a strict education oriented to induction, while the “Derekh Eretz” component invites exposure to the prevailing (i.e., mainly German) secular humanistic spirit. Hirsch

believed that this spirit should be regarded as a genuine spiritual asset with its ultimate source in the Torah itself.⁷

Let us illustrate Hirsh's approach to the 'educated Jew' through two sources, in close proximity to one another, in his commentary on *Sefer Bereshit*.⁸ On the verse, "And Abel was a shepherd, while Cain was a tiller of the soil" (*Bereshit* 4:2), Hirsch comments as follows: Presented here before us are two prototypes. Since the actions of the fathers are a sign for their descendant nations, these brothers should be regarded as examples and symbols of agricultural nations and shepherding nations respectively. According to his view, agriculture is part of the world of acquisition, the aspiration to collect wealth; the farmer labors by the sweat of his brow, and his work ultimately becomes his everything. For its sake he settles, expands, sets boundaries, deals with border and property disputes, establishes courts of justice and cities that serve the permanent residents of the area (the farmer is a permanent resident!). This reality, Hirsch claims, creates culture, and it is thanks to this that most inventions and belief systems come about; the farmer consolidates a society around him and establishes a state. Therefore, when God decreed that humans should till the soil, the doorway to human development was opened.

But this cultural blessing carries an existential-spiritual curse with it. In such an agricultural world, the land pulls man towards it: he becomes subjected and subordinated to it, even psychologically; his aspiration to acquire leads him from (natural) freedom to (cultural) slavery. A person subjugates himself to his fellow, and the master himself becomes a slave to superior powers, whose influence on his field becomes a matter of life or death. Agriculture therefore creates human injustice and paganism: it disturbs the desirable pattern of relations, both interpersonal and between human beings and God.

Things are different in the world of the shepherd. His occupation does not require all of his energies. His work is caregiving: it arouses human emotions and a sense of empathy for the suffering of other creatures.

7 Concerning the path of Rabbi Samson Raphael Hirsch, see M. Breuer, *Portrait of a Community: Jewish Orthodoxy in the German Reich, 1871–1918*, Jerusalem, Zalman Shazar Center, 5741 (Heb.), chap. 2, pp. 62–90.

8 Hirsch, Rabbi Samson Raphael (Commentator), *Sefer Bereishit*, Jerusalem: Mossad Yitzhak Breuer, 5737, pp. 59–60, 119.

The shepherd is therefore more spiritual and has more time and energy to devote to developing values. It is no coincidence that our forefathers were shepherds, nor that they and their occupation were despised by the agricultural, technological, pagan, enslaving and enslaved Egyptians.

Culture bestows power. It is natural to man: “Man is meant to work the soil; not to tend sheep. Likewise, this is Israel’s mission – in accordance with the Torah and by virtue of the Torah.”⁹ But the Torah prescribes the antidote for the dangers attendant on agriculture and an agricultural culture, enacting laws to counter the deification of property. The Torah solves the spiritual problems of agriculture by placing limits on self-aggrandizement, but outside of the sphere of Torah there lurks a danger to faith in God and even to the freedom and equality of all people.

Culture, then, is integral to man and activates his potential, and is not only a natural characteristic but is a gift from God, a plan and blessing for Creation. The Torah is not only a barrier to the corruption of culture; in a certain sense the Torah itself commands cultural development. In his commentary on a different verse in Bereshit (“May God enlarge Japhet, and he will dwell in the tents of Shem, and Canaan will be his servant” – 9:27), Hirsch depicts Noah’s sons, too, as prototypes: Ham and his son Canaan are not capable – owing to their temperament – of living a truly cultural life. They are motivated by their base desires; they do not value the beauty and order made possible by moral and aesthetic human life. Only Shem, who guards God’s Torah in his tent, demonstrates in his life the purpose of beauty; it is he who vindicates the cultural achievements that are the fruit of Japhet’s thought and lifestyle. Furthermore, human history is a march of progress – from unbridled sensuality, via the culture of Japhet (Greece), to inner freedom, acquired through the acceptance of the yoke of the Kingdom of Heaven, which is the epitome of human development.

Hence culture is not a matter that is foreign to “Shem” (Israel), although it appears to come from the outside. The Torah itself announces its historical flourishing and promises that it will be purified through the Torah. What emerges from this is that the humanistic world is exposed in all its grandeur and significance in the texts of the Halakhically observant community – which, as we have seen, also purifies culture of its negative tendencies.

9 Ibid., p. 60.

The educational ramifications are clear: the foundations of Jewish education and its principal contents are what “induct” the young person into the community that “understands” the historical processes; at the same time, free reign is given from within this “inductive education” – to humanism, and hence to secular studies in all their spirituality. The spirituality that is within culture is not external to “true” education, for culture is inherent to man – to every person – and an “educated Jew” ought to know which parts of all of this are beneficial and which are harmful. And as to technical education – it is only a component of that same culture, which presents no contradiction to Judaism. At the same time, there is no genuine cultural significance to the wonders of technology; they are not essentially “beautiful” or “spiritual.” It is no coincidence that the technical aspects of education are perceived as “induction” into the world of making a living, on the one hand, and – in our generation – as the image of a “Shabbat clock,” on the other.

Unlike Hirsch, Akiva Ernst Simon was explicitly an educational philosopher, who defined his religiosity as liberal, but with a definite connection to Halakhah. Like Hirsch, Simon depicted the “educated Jew” as addressing the problematic relations between religious faith and cultural reality.¹⁰

Simon’s reflections arose from a spiritual and ideological reality that was fundamentally different from that of Hirsch: he was a Zionist who lived (as he put it) in a position of critical loyalty to the State of Israel during its formative years. Simon’s criticism was directed against an ideological-political climate which had been created, in his view, by the principles espoused by Ben-Gurion and his fellow supporters of “state-ism”: their message involved the national secularization of religious Jewish tradition.

This perception drove Simon to distinguish between two types of religion, which he called “Catholic” and “Protestant.”¹¹ This choice

10 For more on Simon’s views, see: K. Frankenstein and B. Sarel (eds.), *The Spiritual World of Akiva Ernst Simon*, Jerusalem: The Magnes Press, 5760 (Heb.), esp. Y. Amir, “The Judaism of A. E. Simon,” pp. 12–46.

11 Simon developed this view in the article “Are We Still Jews?” in his book: idem, *Are We Still Jews?* Tel Aviv: Sifriat Ha-Poalim 1983, pp. 9–46 (Heb.).

of terminology may not have been altogether successful, but Simon's distinctions between the two types of religion are quite clear.

According to Simon, "Catholic" religion is all-embracing: it includes everything. It sanctifies all spheres of life and everything is subordinate to its authority: language, art, love, work, and even all spheres of wisdom. Therefore, in "Catholic" religion, "Torah" and "culture" should not be discussed as separate entities. Of "Catholic" Torah we may say that it is perfect and that nothing lies outside of its scope. However, owing to historical and conceptual innovations begotten by modernity – innovations which influenced all of these spheres – they were all released from the authority of religion and became "culture": an entity that stands alongside religion and even threatens to swallow it up, to turn it into no more than one of its own realms.

"Protestant" religion is built on the assumption that it is located alongside culture and in competition with it. It sees itself as responsible for an understanding of the significance of life in all its depth – a task which, to its view, lies beyond the capacity of culture. It generates and maintains theological doctrines concerning the relationship between man and God, which represent the basis for its self-understanding. It recognizes itself as both a "stranger and a resident" in the marketplace of culture. This does not disturb religion, however, for its certainties of faith are built upon subjective assertions as to that ideal world, that "kingdom of heaven," to which it aspires. On the one hand it relinquishes several, vast spheres, but on the other hand it deepens its involvement in the remaining spheres, which are vital to it.

In attempting to apply these concepts to Judaism, Simon admits that historical Judaism is essentially "Catholic," and existentially bound up with a certain nation: it is far removed from those universal religions that sever themselves, on principle, from defined cultures. Historical Judaism did not insist on dogmatic consensus, nor did it display great interest in theology. Therefore, when Jews became "Protestants," they became less religious, more assimilated. "Protestant Judaism" looks like a flight from Judaism in the direction of a different religion, to which "Protestantism" is a more appropriate name.

But in our modern reality, contends Simon, there is no choice but to cultivate "Protestant" Judaism. Ultimately, insistence on "Catholicism" will necessarily lead to one of two undesirable results: (a) a Jewish "Catholicism" which is made completely secular, thereby distorting

historical Judaism unrecognizably and turning it into a cultural phenomenon “like all cultures”: this is the Catholicism that twists the verse, “Who can mention all the mighty acts of God” and sings (in military parades, and not only on Hannukah) “Who can mention all the mighty acts of Israel”; (b) a twisted attempt to restore Judaism to its former glory by means of a tattered vision of a “Torah State.” But in the absence of religious faith amongst the majority of the population, the most that this vision can bring about is a “kingdom of priests,” but not a “holy nation.” In place of Jewish sanctity we will have only Jewish clericalism, with baseless messianic pretensions.

The modern “educated Jew” must therefore be “Protestant.” His or her life must be a testimony to the social and personal message of Judaism, criticizing the secular reality. Such a “Protestant” Jew accepts upon himself a Jewish lifestyle that gives expression to this message. At the same time, he is also a partner in the secular reality, for he cannot ignore the reality of most spheres of life. He does not seclude himself from creativity, work and love, but his loyalty to culture – even such that claims to be Jewish (in a Jewish state) – is critical. Unconditional loyalty is reserved exclusively for the unconditional object of his religious faith – i.e., the Holy One, blessed be He. This ‘Protestant educated Jew’ has not relinquished the Catholic nature of Judaism, but even therein he/she believes in its “Protestant nature” in the contemporary world. In other words, this Judaism will be realized again only at the End of Days, in Messianic times.

Simon’s model is greatly reminiscent of the views of David Reisman and his well-known work, *The Lonely Crowd*,¹² in which he addresses three fundamental approaches to values and norms in human consciousness: “tradition-directed,” “inner-directed,” “other-directed.” In a “tradition-directed” world there prevail broad cultural assumptions as to the good life, under the patronage of religion and its representatives: the sages and the community. An “inner-directed” person sees himself as autonomous and responsible for value judgments, but actually he has internalized the principles and mannerisms of outstanding personalities,

12 See: D. Reisman, with N. Glazer and R. Denney, *The Lonely Crowd: A Study of the Changing American Character*, Garden City, N.Y.: Doubleday Anchor, 1953, chap. 1.

and he strives to follow their example. Someone who is “other-directed” is a conformist, known in Israeli jargon as a “hevre-man.”

Simon regards an “educated Jew” as the “inner-directed” type: a person with “character,” who can be relied upon. In contrast, someone who is “tradition-directed” looks suspicious to Simon for pretending that such a position is possible, while it is not. Simon rejects the “other-directed” type for blurring values and for not engaging in any genuine self-accounting.

This, then, is “inductive education” – education to the religiosity of Judaism, leading to religious humanism. In Simon’s view, the models that are defined as explicitly religious help a person testify to his faith in a humanistic way. These models embody a critical approach toward culture, but nevertheless invite one to live within it. Religious, prophetic humanism is interested in bringing humans and the world to a realization of their potential: the educated Jew molds personal uniqueness through an understanding of the tradition within the “Protestant” situation; a different and new understanding. This “educated Jew” treats culture seriously, as engaged in a perpetual dialogue with religion. She/He hopes that culture will indeed encourage “non-clerical” religion to engage in constructive debate: religion, even in its own eyes, will be able to contribute, through its criticism, toward the perfection of the world. The “educated Jew” is a profound believer, responsible, rich in cultural assets, a humanist who fulfills the commandments to the extent of her existential abilities. In the words of Simon, she is “in the situation of Abraham, our forefather, but after the giving of the Torah:”

What this means is that this Torah of “Catholicism,” this living Torah that seeks to sanctify all spheres of life – art, love, work, society, culture and the State – is known to us, but nevertheless it is lost. It is no longer in the category of a “gift” that we have merited to receive; it is now in the category of a mission that we must fulfill. Just as Abraham chose God, so must we choose Him and His Torah, in whole or in part – each in accordance with his personal ability.¹³

From Simon’s distinctions we must conclude that he would certainly have demanded of technical education that it be subordinate to humanistic education – especially in Israel, where there is a real danger of technical

13 Simon, above, n. 11, pp. 41–42.

education being subordinated to the national-secular dimension. Here, especially, technical – “Jewish” – education could empty humanism of all content, and in the Jewish context, that would represent invoking God’s Name in vain.

Rabbi Mordecai Menachem Kaplan discusses all three of Tillich’s components at length. The first, “education as induction,” even appears at the top of his list of educational tasks. This list opens with the aim of “developing amongst the younger generation the will and ability to participate in Jewish life.” Immediately thereafter appears the task of getting the youngster to “feel at home” in the Hebrew language, since “it is no more reasonable to leave Hebrew out of the education of a Jew than it is to leave out English in the education of a person as an American.”¹⁴ More generally and broadly: a Jewish child must learn the customs and cultural norms of the Jewish people, norms that Kaplan calls “folkways.” These are, on the one hand, the traditional commandments, which may be interpreted in light of modern moral and cultural ideals. On the other hand, they are also new norms which have been created in light of the creative impulse and valuative needs of the modern Jewish person.

There is no doubt that the humanistic dimension is also important to Kaplan, since Jewish culture and custom develop and take place on the basis of value judgments as to what is important and worthy; yet it appears that the deciding educational factor – although in its broadest sense – is the technical one. Kaplan introduces his work, “Judaism as a Civilization,” with a chapter describing the “present crisis in Judaism.” Here he claims (as we find again and again in most parts of the book and in most of his writings) that traditional Judaism is not functioning properly; in other words, it is not solving the problem of the Jews in an effective or even reasonable way.¹⁵ Modern people are not capable of remaining loyal to ineffective solutions, despite the normativity that has accompanied these commandment-solutions. Therefore, when educators transmit the folkways to the younger generation, they must at the same time explore

14 See M. Kaplan, *Judaism as a Civilization: Towards a Reconstruction of American-Jewish Life*, New York: Schocken, 1934/1967, p. 483. For Kaplan’s path in philosophy and education, see E. Kohn and I. Isenstein (eds.), *Mordecai M. Kaplan: An Evaluation*, New York: Jewish Reconstructionist Foundation, 1952.

15 See Kaplan, above, n. 14, chapter on “The Present Crisis in Judaism,” pp. 3–15.

anew the ways they function: they must, as needed, reformulate, change, draw out, create. At the same time, there is still some importance attached to 'education as induction,' despite the emphasis that Kaplan places on functioning, since no national problems can be solved without loyalty to the community and to its collective life. Communal life, of course, is impossible without a connection to its special forms of cultural-social expression, which point to, as much as possible, historical continuity.

Kaplan's "educated Jews" finds their authentic identity in the Jewish community: its problems, its cultural norms and its aspirations are also theirs. They have been 'inducted' into the ways of its culture and they are at home in them, but they also look at them from without, on two different levels: The educated Jew has a good "sociological" education, and knows how these cultural norms functioned in the past, creating a good life for the Jewish nation of that time; but he also knows which norms do not function properly today; those that need to be rejected or reconstructed. Hence he does not only "participate," but also "observes" from the outside, goading his culture toward the task of "reconstruction."

Everywhere except in Israel, the "educated Jew" perceives her/himself as a partner in the values and social life that define "general" society. She/He even identifies with this "other civilization," believing that it can solve certain problems in her/his Jewish world, on the one hand, while she/he expects Jewish civilization to contribute from its spiritual and cultural wealth to the surrounding "general" culture, on the other hand. It should be noted that the "educated Jew" refuses – as least theoretically – to adopt the distinction between the religion and the culture of the neo-Orthodox Jew of Hirsch's type, or of the "Protestant Jew" of Simon's. At the same time, her/his consciousness does distinguish between Judaism and "general culture": the first is the culture of Israel, the other is the culture of America. It is the latter that is dominant in the Diaspora. She/He learns about the culture of America in "public school" while her/his Jewish education, ultimately, can do no more than to complement it. In light of this situation, it may be that Jewish civilization will not, ultimately, be able to solve its problems in the Diaspora. It is reasonable to assume that the "educated Jew" of Kaplan's description, upon realizing that the 'other' culture is trampling the Jewish folkways, will consider making aliya, or at least undertaking active Zionism within the community. And if she/he decides to remain in the Diaspora, she/he may become more conservative in her/his

observance of the commandments, and more determined to follow a traditional lifestyle.

Each of these three philosophers is noticeably conflicted at heart, whether consciously or not. All address the question: how can secular culture and its values assume their rightful place in the life of the modern “educated Jew” without his or her becoming assimilated into this culture?

The neo-Orthodox Hirsch adopts secular culture and awards it substantial justification. However, he demands that the “educated Jew” be rooted in the (Jewish) community and molded by strict “education as induction.” He accepts culture, but criticizes it in the name of the community’s values; he faces it from a certain distance – albeit with admiration and excitement. Ultimately, the prose of Jewish education is ‘induction,’ while humanism is merely poetry: it is beautiful, but it does not stand at the center of normative life. Humanism is the flower, but the fruit is to be found in the “Shulhan Arukh.”

Simon relinquishes – even if not in principle – an all-encompassing Judaism. The “educated Jew” is a person with inner direction, a spiritual personality, a religious humanist who fulfills commandments to the extent to which he/she is able; but many spheres are no longer part of that person’s religious personality. Together with their Jewishness, Simon’s educated Jews are also people of culture, good citizens, personable Israelis. For the “educated Jew” there are links between general culture and good citizenship informed by a Zionist-Jewish vision, but they exist in the individual arena. They will return to the public arena in their full strength only at the End of Days.

Kaplan, as noted, awards great importance to technical education, even subordinating “education as induction” to it. But Kaplan’s “educated Jew” is troubled by the question of whether the technical education of the other civilization, promising success, will not completely undermine the foundations of Jewish civilization, even (perhaps especially!) if the latter is reconstructed for maximum effectiveness within that general society. Is it possible to look at “education as induction” from within, and still to educate toward seeing from without as well? In other words, is it possible to “feel at home” in the language of Judaism when it has been translated into a different language?

Each of the three thinkers identified central problems in modern Jewish education, each raising points and elements worthy of our attention.

Hirsch notes the possibility that without “education as induction” into communal life with modes and norms, Jewish civilization has little chance of surviving. A person who believes in the humanistic values inherent in Judaism, but that are also evident in the wider world, will do well (perhaps paradoxically) to develop stubborn loyalty to the modes of Halakhic tradition.

Many Zionists of recent generations subscribed to Kaplan’s approach concerning the Diaspora. They believed that in Eretz Yisrael (the Land of Israel) it would be possible to combine humanistic and technical education that was liberated from “induction” into a symbolic-traditional world which, to their view, was outdated. But Simon noted the dangers associated with a pseudo-Jewish, “secular-Catholic” culture specifically in the Land of Israel. In our times it has become even clearer to us how “Catholic Judaism,” pretending to “swallow all of modern culture,” perverts our tradition and is unrealistic in approaching the new problems which characterize Jewish Statehood. The danger appears most acute when traditional “education as induction” allies itself with “technical education” against humanism – all supposedly in the name of Torah.

Kaplan claims, quite convincingly, that intellectual and spiritual honesty forbid us to ignore modern thinking – scientific, social, and historical – in the world of Jewish education, or to ignore the revolutionary achievements of our era. He warns that ignoring the ways of modernity will lead to the loss of the best of the Jewish nation’s sons and daughters – perhaps even the majority of them.

There can be no doubt that these thinkers had many disciples and followers. We also know that the followers of competing schools of thought found serious shortcomings in the approaches of their opponents. Indeed, there is no single accepted approach for molding the “educated Jew” of modern times. Moreover, the supporters of one or other perception also express internal criticism of teachers and teaching methods of the schools of thought to which they theoretically subscribe.

At the same time there appear to be “educated Jews” who have been educated with different world-views and different lifestyles, and they may be seen to have some common characteristics despite the differences between them. It seems that these are people who are conscious of the value of “education as induction,” of humanistic, and of technological education. They know that the balance between these components is a delicate one, and that they disagree about the priority to be assigned to

one or the other of these modes. These Jews have the desire and the wisdom to address the issues arising from secular culture into which they have been placed, while remaining loyal to themselves as Jews. They are conscious of the need to acquire technical skills – i.e., not to remain backwards in a world that is constantly changing. They address these issues within their Jewish identity and loyalty, with no fear that looking outwards and taking an interest in the broader spiritual and cultural world will necessarily endanger them. Inside a house that is warm and secure, there is no need to fear opening the windows. Each of our thinkers has built a different house, but they all share a landscape.

