

חינוך והיסטוריה

הקשרים תרבותיים ופוליטיים



עורכים: רבקה פלדחי ■ עמנואל אטקס

מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל



חינוך והיסטוריה
הקשרים תרבותיים ופוליטיים

חינוך והיסטוריה

הקשרים תרבותיים ופוליטיים

עורכים:

רבקה פלדחי עמנואל אטקס



מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל
ירושלים

המערכת המדעית
פרופ' ישעיהו גפני (יו"ר), צבי יקותיאל, פרופ' ג'רמי כהן, פרופ' רוברט ליברטס,
ד"ר מנחם מור, ד"ר שמואל פיינר, פרופ' יוסף קפלן
מרכזת המערכת: מעין אבינרי-רבהון

ערך והביא לבית הדפוס: יחזקאל חובב

מסת"ב 965-227-132-2 ISBN
מספר קטלוגי Catalogue No. 185-399
© כל הזכויות שמורות למרכז זלמן שזר לתולדות ישראל, תשנ"ט
אין להעתיק או להפיץ ספר זה או קטעים ממנו, בשום צורה ובשום אופן, אלקטרוני או מכני,
לרבות צילום או הקלטה, ללא קבלת אישור בכתב מהמוציא לאור.
סדר ועימוד ממוחשב: מרכז זלמן שזר
לוחות: מכון האופסט שלמה נתן; הדפסה: דפוס גרפית ('גרף הן') בע"מ
כולם בירושלים

תוכן העניינים

| | | |
|-----|--|---------------------|
| 7 | מבוא | |
| 13 | הוראת אב לבן במצרים הקדומה | נילי שצ'ופק |
| 23 | אפלטון: החינוך כפיתוח התבונה | שמואל שקולניקוב |
| | ידיעת קרוא וכתוב והפולמוס סביב הפרשנות המקראית | אלברט באומגרטרן |
| 33 | בימי הבית השני | |
| 47 | נשים וחינוך ברומא העתיקה | רחל פייג וישניא |
| 63 | חינוך קטנים בתקופת התלמוד – מסורת ומציאות | ישעיהו גפני |
| 79 | הישיבות בבבל, בגרמניה ובצרפת במאות הי'–הי"א | אברהם גרוסמן |
| | האומנם בישרה הופעת המדרסה תפנית בתולדות החינוך | דפנה אפרת |
| 101 | המוסלמי? | |
| | מוסדות חינוך מוסלמיים בירושלים בתקופה הממלוכית | יהושע פרנקל |
| 113 | (1516–1250) | |
| | חינוך ילדי ישראל בספרד הנוצרית במאות הי"ג–הי"ד: | יום טוב עסיס |
| 147 | בין הקהילה לחברה | |
| | הפילוסוף בגן: עיצוב האדם ועיצוב החברה בהומניזם של | חנן יורן |
| 157 | הרנסנס | |
| 181 | תולדות הישיבות כאספקלריה של תולדות ישראל | מרדכי ברויאר |
| 199 | הופעת האוניברסיטה המודרנית בגרמניה במאה הי"ח | פניה עוז-זלצברגר |
| 215 | 'אמיל' והמחנכים: ז'אן ז'אק רוסו בין מודרניות לנאורות | דוד אוחנה |
| | פרוגרמות חינוכיות ואידיאלים חברתיים: בית הספר | שמואל פיינר |
| 247 | 'חינוך נערים' בברלין 1825–1778 | |
| | בתי ספר יהודיים פרטיים – גורם רוסיפיקטורי או גורם | שמעון (סמיון) קרייז |
| 285 | יהודי משמר? | |
| | 'חדר הבנות' ובנות בחדר הבנים במזרח אירופה לפני | אברהם גרינבוים |
| 297 | מלחמת העולם הראשונה | |
| | המאבק על דמות החינוך היהודי בתוניסיה בשנים | חיים סעדון |
| 305 | 1939–1878 | |
| 329 | מהפיכה, חינוך ולאומיות במקסיקו, 1924–1920 | אילן רחום |

| | | | |
|--|----------------------|---|-----|
| | מיכאל הד | בין לאומיות לאוניברסליות, בין מחקר להוראה: קווים לתולדות ראשית האוניברסיטה העברית | 355 |
| | אריאל ריין | בן ציון דינור, היסטוריון לאומי כמחנך האומה | 377 |
| | בת-שבע שטרן | חינוך נשים בתנועת הפועלות הארץ ישראלית: בין מסורת לקידמה | 391 |
| | אסתי ריין ורענן ריין | פופוליזם וחינוך – המקרה של ארגנטינה הפרוניסטית | 405 |
| | מארק סילברמן | 'תלמיד חכם, חלוץ ואזרח': האידיל החינוכי של הקיבוץ הדתי וגורלו | 423 |
| | חיים שצקר | בעיות בהוראת השואה בימינו | 447 |
| | אבנר בן-עמוס | טקסים, חינוך והיסטוריה: יום השואה ויום הזכרון | 457 |
| | ואילנה בית-אל | בבתי ספר בישראל | |
| | מפתחות | | 481 |
| | רשימת המשתתפים בקובץ | | 497 |

מבוא

"חינוך והיסטוריה" אינו נושא שולי לעיון ההיסטורי. תולדות החינוך והיחס בין מוסדות החינוך ותכניו לבין החברה הסובבת יכולים לשמש פריזמה ראשונה במעלה לבחינת תולדותיה של החברה כולה... ההיסטוריה של החינוך, לא פחות מאשר ההיסטוריה הפוליטית, הכלכלית, החברתית או האינטלקטואלית, יכולה לשמש נקודת תצפית פורייה לבחינת ההיסטוריה של חברה נתונה.

שורות אלה, המצוטטות מתוך הפתיחה למאמרו של מיכאל הד (עמ' 355), נותנות ביטוי קולע למקום ולמשמעות של תולדות החינוך כאחד מתחומי העיון ההיסטורי. ניתן לתמצת זאת בקביעה, שההיסטוריה של החינוך ניצבת בצומת שבו נפגשת ההיסטוריה של הרעיונות, עם ההיסטוריה החברתית, הכלכלית והפוליטית. עשרים וחמישה המאמרים המקובצים בכרך זה מציעים שלל של דוגמאות הממחישות קביעה זו.

מטבעם של דברים, אין כרך זה מתיימר להקיף ולמצות את תולדות החינוך במרחב זמני או גיאוגרפי מסוים. המאמרים שנכללו בו הם פרי ההרצאות שנישאו בכנס השנתי של החברה ההיסטורית הישראלית ומרכז זלמן שזר בשנת 1994, ומכאן האופי המקרי של מבחר העניינים הנדונים בו. אף על פי כן, יש בכרך שלפנינו אוסף עשיר ומגוון של מחקרים, ובכל אחד מהם נחשפת מערכת ייחודית של זיקות גומלין בין החינוך לבין גורמים חברתיים, כלכליים או פוליטיים. זאת ועוד, צירופם של מאמרים אלה באכסניה אחת מאפשר התבוננות בכמה מן ההיבטים האופייניים להיסטוריה של החינוך בפרספקטיבה השוואתית. החלטתנו לערוך את הכרך על פי סדר כרונולוגי נבעה במידה רבה מרוחב היריעה הנפרשת בו מבחינת הזמן והמקום – ממצרים הקדומה ועד ישראל בשלהי המאה העשרים, ומיוון ורומא, דרך מזרח אירופה ומערבה, ועד מקסיקו וארגנטינה. יחד עם זאת, הדיאלוג בין המאמרים סובב סביב שורה של מוקדים תימטיים, המייצגים את המתחים המאפיינים כנראה כל שדה חינוכי. את המבוא ברצוננו להקדיש, לפיכך, לזיהוים של מוקדים תימטיים אלה ולהצביע על המתחים המתפתחים סביבם ויוצרים את הדינמיקה של השדה החינוכי.

מתח מתמיד בין פרוגרמות, אידיאולוגיות, תיאוריות ורטוריקה חינוכית, מצד אחד, לבין דמותם הממשית של מוסדות החינוך ושל המעשה החינוכי, מצד אחר, הוא מסימניו המובהקים של תחום תרבות זה. מאמריהם של גפני, עסיס, יורן ופיינר מספקים דוגמאות להיבט זה של המציאות החינוכית. המתח בין המשקל הרב שייחסה החברה היהודית המסורתית לחינוכם של קטנים לבין שכרם הדל של המורים, מעמדם החברתי

מבוא

הנחות, וההנחה שכדי ללמד תינוקות של בית רבן אין צורך ברמה גבוהה של השכלה או בכישורים פדגוגיים, עולה ממאמרו של ישעיהו גפני על 'חינוך קטנים בתקופת התלמוד – מסורת ומציאות' (עמ' 63–78). יום טוב עסיס עוסק במתח דומה בחינוך היהודי בספרד הנוצרית (עמ' 147–155). מתברר שלמרות הרטוריקה הדוגלת בחינוך לכל, זכו בני העשירים לחינוך פרטי, ואילו חינוכם של בני העניים היה נתון לחסדה של הקהילה, ומאחר שזו לא מילאה את ייעודה, קמו חברות 'תלמוד תורה' שהתאמצו למלא את החלל על ידי פעילות פילנטרופית.

מאמרו של חנן יורן, 'הפילוסוף בגן: עיצוב האדם ועיצוב החברה בהומניזם של הרנסנס' (עמ' 157–180), חושף מתח הנמצא בבסיסה של המהפיכה החינוכית שחוללו ההומניסטים האיטלקים וממשיכיהם בצפון אירופה. שאיפתם של ההומניסטים היתה לעצב מחדש את אופיו ואישיותו של האדם כיצור חופשי באמצעות מהפיכה בתוכנית הלימודים. ואולם, המציאות חברתית שבתוכה פעלו, במיוחד בצפון אירופה, יצרה מערכת חינוכית שעיקרה ערעור מובלע על הנחות היסוד של השיח ההומניסטי, עד כדי תפיסת האדם כאובייקט הניתן לשליטה ולמניפולציה. גלגוליו של בית הספר 'חינוך נערים' בברלין, המתוארים במאמרו של שמואל פיינר (עמ' 247–283), מספקים עדות נוספת לפער בין הפרוגרמה החינוכית למעשה החינוכי. מדובר בבית הספר היהודי המודרני הראשון שנוסד בברלין, והוא נחשב לתוצר מובהק של תנועת ההשכלה היהודית של שלהי המאה הי"ח. על פי הפרוגרמה החינוכית של תנועה זו, אמור היה בית הספר להגשים 'חזון עתיד של טרנספורמציה חברתית ותרבותית, תוך שמירה על האיזון שבין הקודש לחול, בין הפרטיקולרי לאוניברסלי ובין התיאולוגי להומניסטי'. ואולם, בית הספר נשלט למעשה בידי אנשים מבני אצולת הממון היהודית בברלין, שביקשו להעניק לתלמידים ממוצא חברתי-כלכלי נמוך הכשרה מקצועית מהירה.

מוקד תימטי שני העומד בבסיסם של מספר מאמרים הוא יחסי הגומלין המורכבים בין עיון וחקירה, שהם לב לבה של השכלה בכלל, וההשכלה הגבוהה בפרט, לבין האינטרסים הפוליטיים במשמעותם הרחבה, הכוללת גם את אלה החברתיים והכלכליים. שורש הרעיון שעיון וחקירה ראויים לשמם שואבים את ערכם אך ורק מתפיסתם כמספיקים לעצמם נמצא כנראה בכתבי אפלטון. ברעיון זה דן בהרחבה שמואל שקולניקוב, במאמרו על 'אפלטון: החינוך כפיתוח התבונה' (עמ' 23–32). חידושו של סוקרטס היה בהענקת ערך מוסרי לפעילות האינטלקטואלית המוסבת על החיים האנושיים. בכך, טוען שקולניקוב, שינה אפלטון את מושג התבונה עצמו, והעניק ערך נורמטיבי לעקרונותיו הפנימיים, כגון ההימנעות מסתירות. לפי אפלטון: 'השלמות המוסרית האמיתית היא היכולת לחיות חיים מנומקים ללא סתירה'. אפלטון תפס את החינוך כהכנה הכרחית לקראת הופעתה של התבונה, ועל כן ייחס לו חשיבות מרובה, אם כי קבע גם את נחיתותו לעומת הפעילות האינטלקטואלית בטהרתה.

מבוא

מנקודת מבט מאוחרת יותר, ניתן להצביע על האמביוולנטיות הטמונה במורשת אפלטונית זו: שאיפתו של החינוך להכשיר את התבונה לקראת ייעודה האוטונומי מחד גיסא, ומהותו האינסטרומנטלית של החינוך מאידך גיסא. מכאן גם מעמדה הכפול של ההשכלה: שאיפתה לאוטונומיה מכאן, והכרתה בתלות וביחסי הגומלין המורכבים בינה לבין תחומים אחרים מכאן. שני מאמרים מדגימים יחס זה, שאינו מוגבל לתרבות המערבית דווקא. דפנה אפרת מצביעה על התפקיד הפורה של הפוליטיקה ביסודה ובקיומה של המדרסה המוסלמית (עמ' 101–112). היא משחזרת את התפקיד החשוב שמילא וזיר סלג'וקי במימון המדרסה בבגדד של המאה הי"א. המניע שעמד ביסוד נדיבות זו היה פוליטי: השליט הסלג'וקי שמשל על אוכלוסייה ערבית מצא באסלאם גורם מגשר בינו לבין נתיניו. חכמי הדת שאותם טיפח היו אמורים להקנות לגיטימיות לשלטונו.

זיקה שונה משהו, אך דינמית לא פחות, בין פוליטיקה לבין השכלה גבוהה מתוארת במאמרה של פניה עוז-זלצברגר, 'הופעת האוניברסיטה המודרנית בגרמניה במאה הי"ח' (עמ' 199–214). מאז המאה הט"ז שימשו האוניברסיטאות בגרמניה בית יוצר למשפטנים ולפקידים שהשליטים האבסולוטיים נזקקו להם. משום כך ייחסו שליטים אלה חשיבות לטיפוח האוניברסיטאות ולתמיכה בהן. ואולם, החיוניות המיוחדת של האוניברסיטאות הגרמניות קשורה בתפקיד שהן מילאו לגבי צמיחתה של הנאורות במאה הי"ח. אם האקדמיה של צרפת ואנגליה שקעה בתקופה זו בקפאון, והנאורות שגשגה מחוץ לאוניברסיטאות, הרי שבגרמניה הן פעלו כמוקדי תסיסה תרבותית חרף העובדה שהמשיכו לחסות בצל המשטר האבסולוטי ולשרתו. מאמר נוסף על היחס המתוח בין השכלה לפוליטיקה הוא מאמרו של אברהם גרוסמן, 'הישיבות בבבל, בגרמניה ובצרפת במאות הי'–י"א' (עמ' 79–99). במוקד מאמרו של גרוסמן עומדת בחינה השוואתית של מוסד הישיבה במאות הי'–י"א בבבל מכאן, ובגרמניה ובצרפת מכאן. את הממצאים של בחינה זו הוא מתאר כמעין 'פירמידה הפוכה': היצירה הספרותית בתחומי ההלכה שנוצרה בבבל, זו שישבו בה בתקופה הנדונה מאות אלפי יהודים ובישיבותיה למדו אלפי תלמידים, היתה ענייה לאין ערוך מזו שנוצרה בישיבות גרמניה וצרפת, שבהן ישבו רק כמה עשרות אלפי יהודים ובישיבותיהן למדו רק מאות תלמידים. את פשר התופעה הזאת מסביר גרוסמן בשאיפת השררה הפוליטית שאפיינה את ראשי ישיבות בבל. בבקשן להתחרות בראשי הגולה על הנהגת יהודי בבל סיגלו לעצמן הישיבות מבנה היררכי נוקשה. מבנה זה לא עודד חשיבה מקורית ויצירה רוחנית.

מוקד תימטי שלישי שסביבו מתגבשת קבוצה של מאמרים קשור במתחים שבין מסורת לשינוי. במקרה של מצרים הקדומה, מראה נילי שצ'ופק כיצד עוברת מסורת ההוראה מן האב לבנו (עמ' 13–21). מן הבן נדרשת פסיביות מוחלטת בהפנמת החכמה

מבוא

המועברת מדור לדור. הבן הטוב הוא הבן הצייתן, והוא מלמד את בניו כמי שממחזר את הוראת אביו. הנטייה להקצות מקום מצומצם מאוד לחידוש אפינה גם את המדרסה המוסלמית, כפי שהיא מתוארת במאמרו של יהושע פרנקל (עמ' 113–146). מתברר שבתקופה הנדונה שימשה המדרסה סוכן חברות שייעודו להכשיר ציבור של משכילים לשמש כדבריה של האומה המוסלמית. בבקשה להשיג יעד זה הדגישה המדרסה את השינון ולא עודדה חשיבה חדשנית.

בהתמודדות עם המודרניות, לעומת זאת, אמור החינוך להקנות את ערכי החברה המקובלים, ובעת ובעונה אחת ליצור זירת מפגש בין זרמים אינטלקטואליים, פוליטיים וחברתיים שונים, וכך לשמש גם סוכן של שינוי. מאמריהם של אוחנה, סעדון, שטרן וסילברמן מדגימים אסטרטגיות שונות למילוי הפונקציות המנוגדות הללו של החינוך, אסטרטגיות המאפשרות קיום מתוך מתח ואף מתוך מאבק מתמיד. במאמרו "אמיל" והמחנכים: ז'אן ז'אק רוסו בין מודרניות לנאורות' (עמ' 215–246), מצטט דוד אוחנה מפיו של ז'אן ז'אק, המחנך של אמיל, משפט המגלם פרדוקסליות זו: החניך 'מותר לו לעשות מה שהוא רוצה, אך מותר לו לרצות רק מה שאתה רוצה שהוא יעשה'. חיים סעדון מתאר את המאבקים שהתנהלו על דמות החינוך היהודי בתוניסיה בשלהי המאה הי"ט ותחילת המאה הכ' (עמ' 305–328). בין השאר עומד סעדון על אופיה המיוחד של המודרניזציה בהתפשטות הקולוניאלית: 'ברוב החברות באירופה', הוא כותב, 'הביאה המודרניזציה להשתלבות ולהתערות של היהודים בחברה ולתרומה חשובה של היהודים לחברות אלה. ואילו בארצות האיסלם הביאה המודרניזציה לניתוק הולך וגדל מהחברה המוסלמית ולנהייה לעבר תרבות השלטון הקולוניאלי...'.¹

במאמרה על 'חינוך נשים בתנועת הפועלות הארץ ישראלית: בין מסורת לקידמה' (עמ' 391–404), מצביעה בת שבע שטרן על מגמה מהפכנית אמיתית. תנועת הפועלות עשתה מאמצים להתגבר על סטריאוטיפים מיגדריים וליצור זהות נשית חדשה באמצעות מגוון של מפעלים חינוכיים. דמות האשה שהעמידה תנועת הפועלות כאידיאל היתה של אשה עצמאית ובעלת בטחון עצמי, המכירה בערך עצמה, שווה בזכויות ובחובות, ובעלת מודעות חברתית ולאומית והכרה מעמדית ותנועתית. ואולם, שטרן מציינת את הכורח לשתף פעולה הן עם ארגוני נשים כגון ויצ"ו, והן עם ההסתדרות. האסטרטגיה של שיתוף פעולה, שנועד מראשיתו לחזק את תנועת הפועלות, הביאה למעשה להתמתנות ניכרת בשאיפותיה הרדיקליות של התנועה.

מקרה מיוחד של נסיון לגשר על הפערים שבין מסורת למודרנה נדון במאמרו של מארק סילברמן, על 'האידיאל החינוכי של הקיבוץ הדתי וגורלו' (עמ' 423–445). מעצבי האידיאל החינוכי של הקיבוץ הדתי ביקשו ליצור מערכת חינוכית המיוסדת על סינתיזה בין ערכים מסורתיים ופרטיקולריים לבין ערכים הומניסטיים ואוניברסליים. סילברמן מצביע על שני דגמים אפשריים של סינתיזה: דגם אחד מתבטא בדיאלוג בין

מבוא

הערכים השונים, ואילו הדגם השני מתבטא במידור ביניהם, היינו בקיומן של שתי מערכות הערכים זו בצד זו. סילברמן מציע הסברים שונים מדוע לא הצליחו אנשי הקיבוץ הדתי לקיים דיאלוג בין הערכים השונים והסתפקו במידורם.

המתח בין לאומיות לאוניברסליות ובין מחקר להוראה הוא מושא הדיון העיקרי של מיכאל הד, במאמרו על תולדות ראשית האוניברסיטה העברית (עמ' 355–375). מתח זה אופייני למוקד התימטי הרביעי והאחרון שבו נעסוק במבוא זה, מוקד הנוגע לחינוך ולזהות קולקטיבית. בשל טיבו האינסטרומנטלי, משמש החינוך אחד המכשירים העיקריים בתהליך בנייתן של זהויות קולקטיביות. עם זאת, רוב תחומי החינוך עוסקים בהוראה או בהנחלה של תכנים אינטלקטואליים, שאמורים להיות, בו בזמן, גם בעלי תוקף אוניברסלי. המתחים בין ייעודיו השונים של החינוך עולים ממספר מאמרים, המשחזרים את האסטרטגיות שפותחו בהקשרים שונים כדי להתגבר על המתחים הללו, ולעיתים אף להעלימם. מיכאל הד חושף את התפקיד הלאומי שנוער לאוניברסיטה העברית, הרבה לפני שהוקמה הלכה למעשה, ואת ההתלבטויות שנגעו למשמעות המעשית של תפקיד זה. בדרך כלל לא נתפס הייעוד הלאומי כמי שסותר את הייעוד האקדמי והמחקרי, היינו ייצור והנחלה של ידע מדעי ואובייקטיבי. יחד עם זאת, בשאלות קונקרטיות מסוימות התגלעו ויכוחים מרים בין אלה שהעדיפו את האידיאל המחקרי לבין אלה שהעדיפו גישות ערכיות.

אריאל ריין, במאמרה על 'בן ציון דינור, היסטוריון לאומי כמחנך האומה' (עמ' 377–390), מעלה דוגמה שבה נעלם מתח זה לחלוטין. דינור היה הרוח החיה, ההוגה והמבצע של פרויקט החינוך ההיסטורי הלאומי. הוא פעל לשם כך בתפקידיו השונים, כחוקר וכהיסטוריון, כראש בית המדרש למורים, כמייסד החוג להיסטוריה של עם ישראל באוניברסיטה העברית, ולבסוף כשר החינוך. דינור האמין באידיאל מדעי פוזיטיביסטי ודגל בהעלאת הרמה האינטלקטואלית של המורים באמצעות פיתוחו של ידע היסטורי המבוסס על שימוש 'מדעי' במקורות, ועל הקמתה של תשתית חינוכית ומחקרית שתאפשר את הפצתו. הוא רתם ידע זה לראייה כוללת חדשה של ההיסטוריה היהודית כנרטיב לאומי ארצישראלי-לוצנטרי, שבתשתיתו נמצאת זיקת הדורות של העם היהודי לארץ ישראל. יישוב הסתירה בין ידע היסטורי מדעי לבין האידיאולוגיה המעניקה לו משמעות היה כרוך בפיתוח תפיסה, שההיסטוריה היא תהליך מתמשך של הכרת העבר על פי צורכי ההווה.

שני מאמרים נוספים בקובץ עוסקים בקשר שבין חינוך לזהות לאומית במדינת ישראל. במאמר על 'טקסים, חינוך והיסטוריה: יום השואה ויום הזכרון בבתי ספר בישראל', מצביעים אבנר בן-עמוס ואילנה בית-אל על ישראל כמדינה שבה טקסי זכרון בעלי משמעות לאומית הפכו לחלק ממסגרות ההוראה הרשמיות, לצד החינוך האינטלקטואלי המקובל, שעבר אוניברסליזציה עם קום המדינה. הקיום של שתי

מבוא

תפיסות חינוך סותרות זו לצד זו התבסס על הנחה – מפורשת או מובלעת – שפיתוח החוויה הרגשית באמצעות טקסים הוא עניין שונה ונפרד מן הלימוד העיוני, שעיקרו פיתוח היכולת האינטלקטואלית. כך השתרשה האמונה, שבתוך מסגרת חינוכית אחת ניתן להנחיל ידע אובייקטיבי בעל משמעות אוניברסלית, ובעת ובעונה אחת לעצב את הזכרון הקולקטיבי של התלמידים. יחד עם זאת, מתברר שבתחום אחד היה המתח גדול מדי והוא התפרץ שוב ושוב בוויכוח ציבורי נוקב. הכוונה היא לתחום הוראת השואה, שבו דן חיים שצקר (עמ' 447–455).

שצקר הציב אתגר עצום לאפשרויות פרשניות שונות, ולעתים אף מנוגדות זו לזו, של משמעות השואה. הוא ממקד את דיונו בשלושה זוגות של אפשרויות כאלה, שהתקיימו ונוסו בפועל בתקופות שונות: ניתוח רציונלי של השואה כאירוע היסטורי (או היסטוריה של השואה), מול הצגתה כאובייקט להזדהות רגשית (זכרון השואה); הדגשת היבטים אוניברסליים של השואה, מול הבחירה להתמקד בהיבטים היהודיים שלה; והבחירה להדגיש את חד-פעמיותה של השואה, מול הנסיונות להעמידה ברצף היסטורי והשוואתה למקרים אחרים.

קצרה היריעה מלתאר כאן את כל המאמרים הכלולים בקובץ. לפיכך נסתפק באזכור קצר של המאמרים שטרם נסקרו. הסבר מאלף של הזיקה בין הפולמוס סביב פרשנות המקרא לבין התפשטות הידיעה של קריאה וכתיבה בתקופת הבית השני עומדת במרכז מאמרו של אלברט באומגרטן. כבר הצבענו על השימוש בחינוך כמכשיר לעיצוב זהות קולקטיבית. סוגיה זו עומדת במרכזם של שני מאמרים נוספים: מאמרו של אילן רחום, 'מהפיכה, חינוך ולאומיות במקסיקו, 1920–1924', ומאמרם של אסתי ורענן ריין, 'פופוליזם וחינוך – המקרה של ארגנטינה הפרוניסטית'. שני מאמרים עוסקים בסוגיה של חינוך הנשים בהקשרים היסטוריים שונים ומרוחקים זה מזה: רחל פייג וישניא דנה ב'נשים וחינוך ברומא העתיקה', ואברהם גרינבוים חושף, כמדומה לראשונה, את דבר קיומם של "'חדר הבנות" ובנות בחדר הבנים במזרח אירופה'. סוגיה נוספת מתחום החינוך היהודי במזרח אירופה נדונה במאמרו של סמיון קרייז, 'בתי ספר יהודיים פרטיים – גורם רוסיפיקטורי או גורם יהודי משמר'. ולבסוף, מאמרו של מרדכי ברויאר, 'תולדות הישיבות כאספקלריה של תולדות ישראל', מדגים כיצד עשויות תמורות תרבותיות, פוליטיות וחברתיות להשתקף בגלגוליו של מוסד חינוכי אחד, מוסד המבטא בו בזמן גם מידה מרשימה של שמרנות והמשכיות.

לבסוף אנו מבקשים להודות לעובדי מרכז זלמן שזר ולמנהלו מר צבי יקותיאל על הטיפול המסור בהוצאת הספר לאור, וליחזקאל חובב על עבודת העריכה המקצועית.

ירושלים, כסלו תשנ"ט

רבקה פלדחי

עמנואל אטקס

הוראת אב לבן במצרים הקדומה

נילי שצ'ופק

לפי הגדרת א' אבן שושן במילון, החינוך הוא: 'הקניית הרגלים, דרכי חשיבה והתנהגות; פיתוח המידות, האופי והכשרים הרוחניים של החניכים בהתאם למטרה אידיאלית מסוימת (להבדיל מן "הוראה", שעיקרה הקניית ידיעות והשכלה)'. הגדרה פשטנית יותר מצאנו בספרו של נ' מוריס, תולדות החינוך של עם ישראל: 'החינוך – תהליך ממושך של למידה שאיננו קשור באופן ישיר במילוי צורכי שעה מעשיים'. הגדרות אלה מתאימות לתיאור ההוראה והחינוך בתרבות המערבית המודרנית. האם הן יפות לתיאור החינוך במזרח הקדום בכלל ובמצרים בפרט? האם היה במצרים הקדומה חינוך במובן זה של הכשרת הנער לאור אידיאל מסוים? האם היתה הוראה במצרים שלא היתה קשורה בלימוד מעשי-מקצועי? תשובה לשאלות אלה כרוכה בשחזור ההיבטים השונים של הלימוד במצרים הקדומה ובייחוד שניים מהם – זהות הסמכות המחנכת ותוכן ההוראה.

א. הסמכות המחנכת

במצרים (כמו במסופוטמיה ובישראל הקדומה) היה האב מופקד על חינוך הבנים. אמנם, גם האם נטלה חלק בגידול הילד, אבל תפקידה היה משני בחשיבותו. היא דאגה לצרכיו החומריים של הנער, כפי שמלמד הקטע הבא, הנטול מהוראת אני (המאה הי"ד לפני סה"נ), המאיץ בבן לדאוג לאמו הקשישה כמו שהיא דאגה לו בהיותו רך בשנים:

הכפל את האוכל אשר נתנה לך אמך
שא אותה (או: תמוך בה) כפי שהיא נשאה אותך;
היה לה משא כבד עמך
והיא לא עזבה אותך.
אתה נולדת אחר החודשים שלך
היא נשאה בעולך
שדיה בפוך שלוש שנים.

נילי שצ'ופק

וכאשר אתה גדלת...

היא שלחה אותך לבית הספר,

אתה למדת לכתוב

והיא שמרה עליך ביום

כשמאכל ובירה בביתה (VII 17–VIII 1).¹

האב הוא המופקד ישירות על חינוך בניו, בין אם בבית, בחיק המשפחה, בין אם במקום עבודתו (הנמצא בדרך כלל בחצר המלך), בבואו להכשיר את בנו כיוורש מישרתו. בהוראת פתח-חתפ, הווזיר בן השושלת השישית (2300 לפני סה"נ לערך), מבקש האב את רשות המלך 'לעשות לו מטה של זקנה', דהיינו ללמד את בנו-יוורשו. הוא אמנם מקבל את אישור המלך: 'אז אמר הוד מעלתו: "למד אותו את אמרות העבר. אז הוא יהיה דוגמה לילדי הגדולים"' (37–39).

תפקידו המסורתי של האב בחברה המצרית הקדומה היה אפוא ללמד את בניו. תפקיד זה עבר בירושה מאב לבן לאורך הדורות:

בן השומע הוא כמשרת הורוס (המלך)

טוב לו אחר שהוא שומע.

כשהוא מזקין ומגיע לכבוד,

יספר לילדיו בדומה,

בחדשו את הוראת ('סבאית' במצרית, ראה להלן) אביו;

כל איש מלמד כמו (אביו) מולידו

אז יאמרו הם (הבנים) לבניהם (פתח-חתפ 588–594).

גם בספר משלי האב מתואר כמי שממשיך את מסורת ההוראה בחיק המשפחה: 'שמעו בנים מוסר אב והקשיבו לדעת בינה... כי בן הייתי לאבי רך ויחיד לפני אמי. וירני ויאמר לי יתמך דברי לבך שמר מצותי וחיה...' (משלי ד, א–ד). החל באלף השני לפני סה"נ אנו שומעים במצרים על קיומו של מוסד בית הספר,

1 לביבליוגרפיה מקיפה ולתרגומים של יצירות מצריות, המופיעות במאמר זה, ראה ספרי: *Where Can Wisdom Be Found*, Freiburg–Göttingen 1993, pp. 21–27. לתרגום עברי של הוראות כא-גמני, פתח-חתפ, למרי-כארע, אמנ-מחת, אמנ-מאפת, ראה: נ' שצ'ופק, קטעים נבחרים מתוך ספרות החכמה המצרית הקדומה, מלאת (תשל"ז), עמ' 1–53. במאמר הובא תארוך חיבורן של היצירות המצריות העיקריות. להלן פירוט תארוכן של יתר היצירות שנוכרו בו: הוראת כא-גמני: 2180–2350 לפני סה"נ; הוראת ח'תי בן דאוף: השושלת הי"ב, 1780–1990 לפני סה"נ; הוראת אב לבן: השושלת הי"ב, 1780–1990 לפני סה"נ; הוראת אמנ-מחאת: 1930–1970 לפני סה"נ; פפירוס לנסינג ופפירוסים אנסטאזי III, IV, V: המאה הי"ג לפני סה"נ.

הוראת אב לבן במצרים הקדומה

תחילה בחצר המלך ואחר כך גם במקדש.² ואולם, חשיבותה של הוראת האב לא פחתה והיא המשיכה להתקיים לצד ההוראה בבית הספר. וכך, בפפירוס אינסינגר, המאוחר להוראת פתח-חתפ באלפיים שנה, אנו מוצאים את ההצהרה הבאה: 'מצבה של אבן הוא בן טפס אשר אביו לא למדהו, חלקו הטוב והמבורך של הבן הוא לקבל הוראה ולשאול' (8, 22-23).

ב. הוראת אב לבן – הז'אנר הספרותי

הוראות האב לבן, שמלכתחילה נמסרו כנראה בעל-פה, הועלו לאחר זמן על הכתב והיו לז'אנר ספרותי הידוע במצרית בשם 'סבאית'. המונח המצרי מקביל למונח העברי 'מוסר' והוא מופיע בדרך כלל בכותרות של הוראות החכמה המצרית. שרדו כעשרים הוראות, ולפחות אחדות מהן שימשו כטקסט לימודי בבית הספר המצרי; הקדומה שבהן שייכת לשנת 2500 לפני סה"נ והמאוחרת לשנת 300 לפני סה"נ.

יצירות אלה, הפותחות בדרך כלל במלים: 'הוראה (סבאית) אשר עשה X לבנו Y' (למריכארע, אֵמֶנ־מ־חַאֵת), מעוצבות כצוואה שהשאיר אדם ליורשיו אחר מותו. האב, הנמנה עם המעמד החברתי הגבוה או הבינוני (מלך, וזיר, סופר, כוהן), מתואר תמיד כאיש בא בימים (פתח-חתפ, אֵמֶנ־מ־אֵפֵת, כא־גֶמֶנִי) או כמי שכבר הלך לעולמו (למריכארע, אֵמֶנ־מ־חַאֵת).³

דברי האב מכוונים כאן בראש ובראשונה לבן היורש. ואולם, לעתים מתרחבת המסגרת והדברים מכוונים לחניך או למעגל התלמידים בכלל.⁴ כך למשל בסיפור

- 2 על בית הספר המצרי ראה המונוגרפיה המקיפה של H. Brunner, *Altägyptische Erziehung*, Wiesbaden 1957; וכן מאמרי: 'The "Sitz im Leben" of the Book of Proverbs in the Light of a Comparison of Biblical and Egyptian Wisdom Literature', *Revue Biblique*, XCIV (1987), pp. 103-119, ושם, עמ' 3, הערה 6, בביליוגרפיה מפורטת; 'דמות האדם החיובי ודמות האדם השלילי בכתבי בתי הספר המצריים ובספרות החכמה המקראית', בתוך: סופרים, בתי ספר וספרות בעת העתיקה, מכמנים, י (תשנ"ו), עמ' 37-46.
- 3 מתכונת ההוראות אחידה בדרך כלל והן מכילות את החלקים הבאים: (א) מבוא – מביא את כותרת היצירה (סבאית) ומציין את מטרתה, וכן את שם המחבר ושם האדם שאליו מופנים הדברים. לעתים מפורטות אף נסיבות מסירת ההוראה; (ב) גוף החיבור – מכיל הוראות או פתגמים המתייחסים לנסיבות חיים שונות; (ג) אפילוג – חוזר למבוא.
- 4 H. Brunner, 'Lehren', *Lexikon der Ägyptologie*, eds. W. Helck & W. Westendorf, Wiesbaden 1972-1989, III, p. 965; וראה מאמרו: 'Der Gottesvater als Erzieher des Kronprinzen', *Zeitschrift für ägyptische Sprache und Altertumskunde*, LXXXVI (1961), pp. 90-100, שבו הוא מעלה את האפשרות שהכינוי *it ntr*, 'אבי האל', מתייחס למורהו של הנסיך היורש. דעה שונה מביע גל, הסבור כי התואר מתייחס לכוהן או ליועץ בחצר המלך: P. Nel, 'The Concept of

נילי שצ'ופק

המפורסם על המלך כאופס והקוסמים (המזכיר את מעשי הנפלאות של החרטומים בסיפור יוסף ובפרשת יציאת מצרים), שנתחבר בתקופת הממלכה התיכונה (1750–1990 לערך לפני סה"נ), הגיבור המרכזי, הקוסם צדי, נקרא להופיע לפני המלך ומבקש ספינה כדי להביא עמו את ילדיו ואת ספריו. אין ספק שהכינוי 'ילדיו' מתייחס כאן לתלמידים. שימוש מקביל אנו מוצאים כבר בבית הספר השומרי הקדום וכן בספרות החכמה המקראית – בספרים משלי וקהלת (השווה למשל: משלי א, ח, י, טו; ב, א; ג, א; ד, א; ה, א; ו, א; ז, ועוד; קהלת יב, יב). לסיכום, הדגם של דברי אב לבן נעוץ היה במציאות ריאלית וציין מעיקרו את הקשר הפיסי בין אב לבנו. לאחר מכן הושאל הדגם לתיאור היחס שבין מורה לתלמיד. מה ניתן ללמוד מהוראות האב לבן על תמונת החינוך במצרים הקדומה?

ג. תוכן ההוראה ומטרתה

ההוראה (Lebenslehre) המצרית מכילה הן הוראות שימושיות הכרוכות במקצועו של הבן והן הוראות השוות לכל נפש, שעניינן מוסר חברתי-דתי.

כך, דרך משל, בהוראת הסופר אֶמֶנ־מֶאֶפֶת, שנתחברה במאה הי"ג לפני סה"נ, והמיועדת לצעיר בבניו, מוצאים הוראות המתייחסות למילוי חובות מקצועיות שונות (מתן עדות בבית המשפט, גביית מסים, אי קיפוח המקדש ומשרתיו); הוראות הנוגעות ליחס הסופר לטיפוסים שונים של אנשים שבהם נתקל במסגרת תפקידו (הממונה, חם המזג, היריב, בני המעמד הנמוך [העני, האלמנה], מוכי גורל [עיוור, גמד, בעל מום]); וכן עצות כלליות, שעניינן מוסר חברתי, כגון אזהרה מפני עבירות מוסריות שונות (צביעות, שקר, רמאות במסחר), הקפדה על נימוסי שולחן, התנהגות של התאפקות והבלגה, גילוי כבוד ונדיבות כלפי הזולת.

כפילות זו חוזרת בהוראת המלך לבניו (ההוראה למרי־כארע, הוראת אֶמֶנ־מֶחַתַּת) ובהוראות הווזיר לבנו (כא־גמני, פתח־חתפ); החובות המקצועיות משתנות בהתאם למהות המישרה. כך, דרך משל, בהוראה למרי־כארע, המיוחסת לאלף השני לפני סה"נ, מדובר על יחסו של המלך למורד במלכות, לשרים ולחיילים, והמלך מנסה ללמד את בנו לקח ממאורעות שאירעו בימי שלטונו.

ההוראה המצרית היתה מעין ספר כיס שימושי, שנועד לשמש את הנער בנסיבות חיים שונות. מטרת המתנך, האב המצרי, היתה לא רק ללמד את בנו־יורשו את פרטי מקצועו, אלא גם להנחות אותו בדרך החיים הנכונה ובלשון המצרית, 'להציבו על דרך

"Father" in the Wisdom Literature of the Ancient Near East', *Journal of Northwest Semitic Languages*, V (1977), p. 64

הוראת אב לבן במצרים הקדומה

של חיים'. הליכה בדרך החיים הנכונה פירושה קבלת הסדר האלוהי הקיים בעולם מאז ימי בראשית – ה'מאעת'. כל מעשה בלתי מוסרי, כגון חמדנות, שקר, קבלת שוחד והרג, מביא להפרת ה'מאעת'.

האדם ההולך 'בדרך החיים' הנכונה הוא האדם האידיאלי. התלמיד האידיאלי איננו שונה מהאדם האידיאלי ומכונה 'שתקן'/'שתקן אמיתי' או 'קר רוח' ו'שלו'.⁵ השתקן הוא אדם היודע למשול בעצמו ולגלות איפוק ומתינות באורח חייו. הוא בקי באמנות הדיבור, שולט בלשונו, איננו הולך רכיל וצנוע בהליכותיו. הניגוד שלו הוא 'איש חמות', 'חם המזג'.

ביחסים בין-אישיים מידותיו של השתקן מושלמות. הוא נדיב ומעניק מרכושו לזולת (פתח-חתפ 166), מכניס אורחים ועוזר לנזקקים (לאלמנה, למי שאין לו מעבורת), וצייתן המשביע את רצון הממונים עליו. גם במסגרת הדתית התנהגותו מופתית והוא מאמין המסור לאלוהיו, כלשון הוראת אֲמֵנ־מֶ־אֶפֶת:

אשר לכל השותקים של המקדש
הם אומרים: 'גדול הוא חסד (האל) רע'.
החזק בשתקן ותמצא את החיים
וגופך יהיה שלם עלי אדמות (אֲמֵנ־מֶ־אֶפֶת 8, 7–9).

השתקן האמיתי (במקדש) נותן עצמו בצד (כלומר הוא צנוע ונחבא אל הכלים)
הוא כמו עץ הגדל בבוסתן.
הוא מוריק ומכפיל את פירותיו
הוא לפני אדונו,
פירותיו מתוקים צלו נעים
קצו יבוא בגן (שם, בית ארבע, 6, 7–12).

ד. שיטת הלימוד

כיצד רכשו הבנים את ההוראה המורכבת הזאת, אשר השתרעה לעתים על פני מאות שורות (בפתח-חתפ כשש מאות שורות)?
חכמת האב נתפסה בעיני המצרים בראש ובראשונה כמסורת המועברת מדור לדור, הנרכשת באופן פסיבי. תפיסה זו באה לידי ביטוי בקטע שהובא מהוראת פתח-חתפ, המציג את הבן המלמד את בניו כמי שמחדש 'את הוראת אביו' (ראה לעיל, סוף סעיף

5 ההירוגליף המייחד אותו הוא אדם היושב כשידו בפיו, כלומר שותק, או כד נסך שמתוכו נשפכים מים כסמל לקור.

נילי שצ'ופק

א). תפיסה זו באה לידי ביטוי גם בדברי חכם אחר, המבקש את בנו 'לחקות' את האבות שדבריהם נמצאים בכתובים (למריי-כארע 35 ואילך).

גם הפעלים המלווים במצרית את המונח 'הוראה' (סבאית) מעידים כי התלמיד נדרש לסיגול פסיבי של דברי האב: את ה'סבאית' 'לוקחים', 'שמים לב', 'מכניסים לאוזן'; בייחוד שכיח הצו 'לשמוע'. השמיעה נתפסת כאחד האמצעים החשובים לרכישת דעת. 'שמע' מובנו כפול, הן להקשיב והן לציית: 'שמע בקולי אל תזנח (את דברי)' (הוראת אב לבן 2). 'תן את אזניך שמע את מה שנאמר' – אומר אִמְנֵמ־אֶפֶת לבנו (3, 8). החכם, התלמיד האידיאלי, מכונה 'שומע' (פתח-חתפ 30–31). תפיסה זו, שתפקיד הבן הוא בראש ובראשונה לסגל את דברי האב באופן סביל על ידי שמיעה, מבוטאת בצורה קיצונית ומגיעה עד כדי אבסורד בהוראת פתח-חתפ, שבה נאמר כי בן ישר 'בעל מזג טוב לאל', ההולך בדרך האב ושומע לתורתו, הוא בנו 'השייך למה ש"הכא" שלו ילדה'; ואילו הבן שהוא 'זרע העושה ריב', שאיננו מצייט וממלא את דברי האב, יש להתכחש לו, בלשון החכם: 'השלך אותו, לא בנך הוא' (פתח-חתפ 197 ואילך).

הרכישה של דברי ההוראה נעשתה על ידי שינונם, בין אם בדקלום בין אם בהעתקה בכתב. על שיטת לימוד זו מעידים דברי מלך לבנו: 'אל תהרוג אדם שידעת את מעלותיו, אשר שרת יחד עמו את הכתובים' (למריי-כארע 46–53); בהוראת כא-גמני נאמר על בני הווזיר, שהם 'דקלמו' את 'דברי האב'. לעתים קרובות נעשה השינון בצורה מכנית, ללא כל הבנה. נגד חוסר יעילותה של שיטה זו מוחה בנו של הסופר אני, הטוען כי גם אם ילמד התלמיד את המגילה בעל-פה, גם אז לא יהיה למלומד (אני, 9, 7). האשמה דומה משתקפת בדברי הלעג וההתגרות שמטיח סופר בעמיתו בפפירוס אנסטאזי I, שנתחבר במאה ה"ג לפני סה"נ: 'אתה אומר לי אמרה של ח'רצדף (ההוראה הקדומה ביותר שהשתמרה, מתקופת השושלת החמישית), אבל אינך יודע אם היא טובה או רעה. איזה פרק קודם לה? [מה בא אחריה?] אתה [כמובן סופר] חכם, העומד בראש עמיתיו וההוראה של [כל] ספר חרוטה בלבך' (11, 1–3).

יש להניח כי דרך השינון המייגעת לא קרצה לתלמיד המצרי. כדי לדרבן את התלמיד ולהמריצו בלימודיו נאלץ המחנך המצרי, כיתר עמיתיו בעת העתיקה, לנקוט בשיטה הבדוקה של ההלקאה.

ה. השיטה של הקניית ההוראה או התמריץ הלימודי

המונח המצרי 'סבאית' מובנו לא רק הוראה אלא גם עונש גופני. שם העצם 'סבאית' נגזר מהפועל 'סבא', המלווה במגדיר (דטרמינטיבה) של אדם האוחז במקל, הרומז על דרך הקניית הלימוד. הלקאה במקל היתה מנהג שכיח במסגרת החינוכית הקדומה: 'אתה הכית על גבי, מוסרך נכנס לתוך אזני' – אומר תלמיד למורהו (לנסינג 11, 1–2);

הוראת אב לבן במצרים הקדומה

אנסטאזי VI 8, 7). התלמיד מוזהר בלשון זו: 'אל תבלה יום של עצלות פן תוכה. אוזן הנער היא בגבו הוא שומע למכהו' (אנסטאזי III 3, V = 13, 8, 5).
פפירוס אני מרחיק לכת יותר וחינוך הבן מושווה לאילוף חיות (X 1-7):

השור הלוחם... ההורג באורווה...
הוא מכניע את אופיו,
ובזוכרו את אשר למד
הוא נעשה לשור מבויט.
האריה הפראי נוטש את זעמו
והופך להיות חמור צייתן.
הסוס מחליק תחת רתמתו
ויוצא החוצה (לשדה) בצייתנות.
הכלב מציית לדיבור
הוא הולך אחר אדונו.
הקופה נושאת דלי
גם אם אמה לא נשאתהו.
האווז שב מן האגם
ובאים לכולאו בלול...
אמור: 'אני אעשה כמו החיות'
היה צייתן כדי שתדע מה הם עושים.

ואולם, גם בהלקאה לא היה די כדי למשוך את לבם של בני הנעורים ללימודים המייגעים. לצד שיטת השוט נאלץ המחנך המצרי לנקוט בשיטת הגזר. לצורך זה חוברו יצירות שעיקרן דברי שבח והלל למקצוע הסופר. הפופולרית שביצירות אלה בתקופת הממלכה החדשה (1050–1550 לערך לפני סה"נ) היתה ההוראה של ח'תי בן דאוף, הידועה אף בשם 'הסאטירה על המקצועות'. מחבר היצירה מבקש להבליט את היתרונות החומריים של הקריירה הפקידותית על ידי השוואתה למקצועות אחרים. להלן קטעים מספר מיצירה זו:

משרת הסופר, אומר האב:

גדולה היא אמנם יותר מכל משרה
אין כמותה בארץ... (d III)
ראיתי את חרש הנחושת בעבודתו,
בפתח התנור שלו:

ציפורניו כמו ציפורני תנין והוא מסריח יותר מביצי דגים (d-b IV)

נילי שצ'ופק

כל אומן האוחז במפסלת (דהיינו הנגר),
עייף הוא יותר מעובד אדמה.
השדה שלו בעץ, המעדר שלו בגרון.
אין קץ למלאכתו אשר עשה...
בלילה – ידליק אור (d-a V)

הצורף בנקבו חורים, בחרטו בכל
אבן קשה זרועותיו הרוסות.
עייף הוא כשהוא משלים מילוי של קמע.
כשהוא יושב בכניסת רע (שקיעת השמש)
ברכיו וגבו כפופים... (c-a VI)

הכדר הוא תחת האדמה בעודו בחיים.
חופר הוא בעשבים יותר מחזיר,
כדי לשרוף את כליו...
הבגדים שלו נוקשים מהחמר, צעיפו עשוי קרעים... (c-a X).

וממשיך האב ומשווה את אמנות הסופר עם מלאכת הספר, הגנן, הטווה, השליח,
הסנדלר, הכובס והצייד, ומסיים במלים אלה:

ראה אין מקצוע ללא אדונים
מלבד הסופר הוא האדון... (i-h XXI)
ראה נתתיך על דרך האל.
רננת (המזל) של הסופר היא על כתפו מיום היוולדו.
כשהוא מגיע לשער,
משתחוים האנשים לפניו.
ראה, לא יהיה סופר חסר אוכל
דברים טובים של בית המלך... (d-a XXX).

ו. גבולות החינוך

המחנכים המצרים עשו אמנם כמיטב יכולתם למשוך את הנערים לספסל הלימודים,
אבל גם הם הכירו בגבולות החינוך. הנסיון לימדם שלא כל אדם מסוגל או חפץ ללמוד.
בתמונה המסורתית החוזרת ומופיעה בהוראות החכמה דומה הנער לעץ. הדימוי כבר
נרמז בהוראת פתח-חתפ מן האלף השני לפני סה"נ, שבה התלמיד האידיאלי מתואר

הוראת אב לבן במצרים הקדומה

כמי שהוא 'ישר' (197 ואילך). לאחר מכן מופיע הדימוי בהקשר שלילי: הנער נמשל לעץ 'עקום', הטעון יישור בידי מחנכיו.

בפפירוס אני, המאוחר בכמה מאות שנה להוראת פתח־חתפ, מתרה האב בבנו הסרבן: 'הטענות שלך עקומות... אני איישבך אודותיהן' (9, 18–19). בקטע אחר שם מופיע הדימוי בצורה גלויה וברורה: הבן המסרב ללמוד נמשל לענף הצומח עקום והמושלך בגלל היותו חסר שימוש: 'המקל העקום נעזב על הארץ ויכו אותו הצל והשמש'. ואולם, בהמשך נאמר כי לבן יש עדיין תקווה, משום שבעל מלאכה טוב יכול למצוא שימוש אף למקל עקום: 'יקח אותו האומן ויישרו ויעשה אותו למקל של אדם גדול' (10, 13–14).

גישה פסימית יותר מופיעה באוסטרקון מבית הספר המצרי מתקופת הממלכה החדשה. נאמר בו: 'אל תנסה ליישר את העקום; אתה יכול לעשות כרצונך; (אך) כל אדם גדל (תרגום מילולי: נסחב) לפי אופיו כמו לפי האבר שלו' (Petrie 11, recto 4). בדומה לכך טוען בנו של אני: 'הלוואי שהייתי חכם כמוך. אז אני אעשה את הוראותיך (?)... (אך) כל אדם גדל בהתאם לאופיו' (אני, 9, 14–15).

בקטעים אלה משתקפת תפיסת עולם דטרמיניסטית, המניחה כי כל אדם ניחן מראש באופי מסוים, שלא ניתן לשינוי, ואפילו לא בידי המחנך הטוב ביותר.

אמונה זו מוצאת את מלוא ביטויה במקורות המצריים המאוחרים, הגורסים כי אין האדם שליט על גורלו והכל נתון בידי האל. 'הלב האופי ובעליהם הם בידי האל', נאמר בפפירוס אינסינגר, מן המאה השלישית לפני סה"נ (5, 15); אף נאמר שם: 'יש מי שלא למד והוא יודע כיצד ללמד את האחר, ויש מי שיודע את המוסר, אך איננו יודע לחיות לפיו' (9, 16–17). ובכן, לא הכל נתון בידי אנוש, לעתים אף לא רכישת דעת. לצדה של החכמה הנרכשת בלימוד ובנסיון מכיר המצרי בקיומה של חכמה כריסמטית שמעניק האל, והיא איננה תלויה באב או במורה בן תמותה.

ולבסוף, לאחר שעסקנו בהיבטים השונים של ההוראה במצרים הקדומה: תכניה, מטרותיה, שיטות הקנייתה ומגבלותיה, נשוב ונעלה את השאלה שהצגנו בתחילת דברינו: האם היתה במצרים הקדומה הבחנה בין חינוך ובין הוראה? התשובה היא ללא ספק שלילית. היעד של המחנך המצרי היה לא רק להקנות לנער כישורים מקצועיים מסוימים, אלא אף לכוונו ל'דרך החיים'. דרך זו, התואמת את הסדר הבראשית, ה'מאעת', תביאנו להשגת ערכי החיים, שבלעדיהם חיי האדם אינם חיים.



אפלטון: החינוך כפיתוח התבונה

שמואל שקולניקוב

'חיים בלתי־נחקרים', אומר סוקרטס של אפלטון, 'אינם ראויים לאדם לחיותם' (אפולוגיה [Apologia], 38a5). שני רעיונות מרכזיים בפילוסופיה המערבית נפגשים באמירה זו, ועוד שלישי, חידושו הגדול של סוקרטס בעצמו. הראשון הוא הערך המוסרי של הפעילות האינטלקטואלית. זאת קבעו כבר הפיתגוריים, מן הסתם פיתגורס (Pythagoras) עצמו. עיונם היה העיון בשמים ובכל אשר בהם, בטבע המוחש והמושכל, ובעיון הזה הם ראו יותר מסיפוק של סקרנות גרידא; הם ראו בו את הדרך לשלמות המוסרית. אומרים על פיתגורס שהיה אומר על עצמו כי הוא 'מעייין בשמים'. את תכלית החיים האנושיים הוא היה מאפיין כעיון בקוסמוס, בסדר העולמי (אריסטו, פרוטרפטיקוס [Protrepticus], פר' 11, ואלצר), ובעיון זה תיעשה גם הנפש מסודרת, כמושא עיונה. הרעיון השני הוא הצבת האדם, טבעו ומפעליו כמושא של העניין הפילוסופי. זה היה מפעלה של המהפיכה הסופיסטית, במאה הה' לפני סה"נ. שאלתם של הסופיסטים, רובם ככולם, לא היתה עוד מהו העולם, אלא מהו האדם. ואולם, חקירתם לא היתה על פי רוב חקירה לשם עצמה או לשם טיהור הנפש, אלא היתה לה מטרה פרגמטית: ההצלחה האישית בחיים הפרטיים ובחיי המדינה.

חידושו של סוקרטס לא היה בפנייה אל האדם – בזה היה בן נאמן לתקופתו – ולא בהכרת ערכו המוסרי של העיון, כמעשה הפיתגוריים לפניו. חידושו היה בהעניקו את הערך המוסרי לעצם הפעילות האינטלקטואלית המוסבת על החיים האנושיים. מושא עיונו של סוקרטס לא היה האדם סתם, אלא איש־איש את עצמו, והמעשה הראוי לאדם היה בעיניו הסתכלותו הביקורתית של כל אחד ואחד במעשיו ובדעותיו שלו עצמו ובהנחותיו המובלעות. אליבא דסוקרטס, הסדר בנפש איננו נגזר על ידי ההסתכלות בסדרי הטבע, אלא על ידי הסתכלות של הנפש בעצמה. לא בכדי אין סוקרטס של אפלטון מדבר בדיאלוגים המוקדמים על עיון (θεωρία בלשון הפיתגוריים), אלא על חקירה או חיפוש (ζητεῖν, σκέψασθαι). אף אין לחקירה זו תכלית או תועלת פרגמטית מחוצה לה. אין היא מלמדת 'כיצד להיטיב לנהל את ענייני הבית והמדינה', כדברי פרוטגורס (Protagoras) של אפלטון (פרוטגורס 318e5–319a1). אדרבה, היא היא 'הטיפול בנשמה', ללא תלות בתוצאותיה הפרגמטיות, ולפעמים אף בניגוד להן. המושג

שמואל שקולניקוב

הסוקרטי של אושר-והצלחה (εὐδαιμονία) כה שונה מן המושג המקובל, עד שדיבורו עליו נושא עמו הילה פרדוקסלית: 'לא מן הרכוש באה השלמות אלא מתוך השלמות נעשים הרכוש וכל השאר טובים לבני אדם' (אפולוגיה 30b3).

הבחנה חדה בין סוקרטס לבין אפלטון היא כידוע בלתי אפשרית. אבל אנו יכולים להבחין, וצריכים להבחין, בין סוקרטס של אפלטון, כלומר בין סוקרטס כפי שאפלטון הבין אותו ותיאר אותו, ללא תורת אידיאות מנוסחת, ללא דעות מוצקות על הנפש וגורלה, חף מהשפעה פיתגורית מפורשת – בין סוקרטס זה של אפלטון לבין סוקרטס האפלטוני, שאמנם איננו שופרו של אפלטון ואיננו מוותר על האירוניה שלו, אך מטרתיו וכליו הפילוסופיים שונים מאלה של קודמו שוני ניכר. אין זאת החלוקה הוותיקה והמכובדת בין דיאלוגים מוקדמים לדיאלוגים מאוחרים. הקו המפריד, במידה שיש כזה, עובר לאו דווקא בין הדיאלוגים כי אם בתוכם. באותו דיאלוג, ב'גורגיאס' (Gorgias), למשל, או ב'תאייטטוס' (Theaetetus), יש לנו משניהם.

סוקרטס של אפלטון איננו מטיל על בן שיחו קני מידה חיצוניים לטוב ורע, אלא, קודם כל, מברר עמו את הנחותיו המוקדמות הסמויות. כללו הגדול הוא העיקרון של התבונה עצמה, כפי שחשף פרמנידיס (Parmenides) לפניו ונתקבל מאז על הרציונליסטים לדורותיהם – עקרון הסתירה: רק מה שאיננו סותר את עצמו הוא אמיתי ותקף. הסתירה העצמית היא לסוקרטס הגרוע שבחוליי הנפש, וממנה יש להיפטר בכל מחיר: 'לפי דעתי', כך הוא מצהיר, 'מוטב שהלירה שלי תהיה לא־מכוונת ולא־מתואמת, וכן המקלה אשר אנצח עליה, ושרוב האנשים לא יסכימו עמי ויגידו את ההיפך מדברי, משאני האחד לא אהיה מתואם עם עצמי ואומר דבר והיפוכו' (גורגיאס 482b8–c3). השיטה הדיאלקטית, כפי שפיתח זנון (Zenon) איש אלאה (Elea), תלמידו של פרמנידיס (ויש אומרים אהובו), וכפי שפיתחה בהמשך הסופיסטים, התאימה לצרכיו של סוקרטס התאמה מלאה: אין הנחות אלא אלה המקובלות על הצד הנחקר, ואין מהלכי טיעון מותרים אלא אלה הזוכים להסכמתו – ועד כמה שהם זוכים לה. סוקרטס למד מפרוטגורס ומשאר הסופיסטים את חשיבותו העליונה של השכנוע האישי. לא הדברים כפי שהם מניעים את האנשים, סבר פרוטגורס, אלא דעותיהם כפי שהם משתכנעים מהן, איש איש ודעותיו, איש איש ושכנועו. ואולם, סוקרטס לא חיפש את השכנוע הרטורי או האמוציונלי כשלעצמו, ובזה הוא חלק על פרוטגורס, גורגיאס והאחרים – גם אם לא בחל לחלוטין באמצעים כאלה. הוא היה סבור – כך עולה משיחותיו אצל אפלטון – כי שכנוע מעין זה הוא אי־רלוונטי, אין לו ולא כלום עם תוכן הדעה הנדונה. רק הנימוק הרציונלי הוא נימוק רלוונטי, פנימי, ורק השכנוע שבעקבותיו הוא שכנוע של אמת. זה ההבדל שאפלטון שם בפיו של סוקרטס שלו, בין היות־משוכנע־מתוך־אמונה (πειστευμένοι) לבין היות־במצב־שלאחר־לימוד (μετὰ αἰσθάνειν; למשל, גורגיאס 454c ואילך).

אפלטון: החינוך כפיתוח התבונה

סוקרטס האמין כי טיהור הנפש מסתירותיה יביא את האדם בהכרח אל ראיית הטוב – וממילא גם לעשייתו. הדיאלקטיקה לא רק מסירה את הצעיפים מעל עיני הנפש, כתנאי הכרחי לראיית הטוב. חוסר הסתירה הוא הטוב עצמו. סוקרטס הדגיש כי ההבדל בין טוב לרע הוא הבדל ממשי, שאיננו לכל אחד כפי מה שנראה לו, כדעת פרוטגורס. יש דעות טובות ונכונות ויש רעות ומוטעות. חוסר הסתירה בנפש יביא ממילא לדעות נכונות, אבל בנפש שאינה חפה מסתירות אין עדיפות לדעות הנכונות על פני דעות אחרות הסותרות אותן. החזקה בלתי רפלקטיבית בדעות נכונות היא כשלעצמה חסרת ערך.

מקרהו של איותיפרון (Euthyphro), בדיאלוג הקרוי על שמו, מאיר עיניים. איותיפרון תובע את אביו על הריגת עבד בשוגג, ודין ההורג שימות מיתת בית דין. איותיפרון עושה זאת כי בעיניו זה מעשה של כיבוד האלים, כלומר גאולת דמו של מי שאין לו גואל. אבל, לעומת זאת, הריגת אב הרי זו תועבה שלא קל למצוא גדולה ממנה. סוקרטס חוקר את איותיפרון מהו לפי דעתו כיבוד אלים, וזה, כצפוי, איננו מסוגל להגיע להגדרה שתעלה בקנה אחד עם שאר דעותיו ומעשיו. משאיותיפרון מתייאש ונמלט מסוקרטס בתירוץ דחוק, סוקרטס מניח לו ללכת לדרכו ולהריגת אביו. היה מי שקבל – נוצרי טוב וחוקר גדול – על כשלון האהבה של סוקרטס.¹ אבל מה יכול היה סוקרטס לעשות? לקרוא לאיותיפרון חזרה ולהגיד לו את גודל טעותו? ולו גם ידע סוקרטס כיבוד אלים מהו, מה רבותא בכך אם יאמר לו אם לאו? מצבו המוסרי של איותיפרון לא היה משתפר כהוא זה אילו היה מחזיק בדעה אחרת, אולי אף נכונה, מבלי שיהיה מסוגל לנמקה נימוק מלא. אהבתו של סוקרטס לא היתה מושיעה את איותיפרון. רק איותיפרון עצמו יכול להושיע את עצמו. סוקרטס יכול לרמוז, על ידי אירוניה ובדרך השלילה, על הדרך לישועה. אבל לדידו, אין לאדם מושיע זולת עצמו.

אפלטון מדגיש את השוני ששינה סוקרטס את מושג התבונה (או השכל: νοῦς), ככושר לתת נימוקים (λόγοι): אין התבונה מכשיר להשגת מטרות בעלות ערך בלתי תלוי – רכוש, כבוד, הצלחה אישית ופוליטית; עצם התבוננות, המתבטאת בנתינת נימוקים ובהימנעות מסתירות, היא שמעניקה ערך לדעות ולמטרות. המטלה החינוכית הראשונה היא אפוא להביא למהפיכה בתפיסתו של המתחנך את תפקיד התבונה, להכרה בערכה הנורמטיבי ולא רק האינסטרומנטלי. לכן רבים מן הדיאלוגים הראשונים של אפלטון הם פרוטרפטיים, כלומר מנסים 'להפנות' את האדם אל הפילוסופיה, אל ההכרה בחיים המנומקים כבעלי ערך בפני עצמם. אך את ערכה העצמי של התבוננות אי אפשר

G. Vlastos, 'The Paradox of Socrates', *The Philosophy of Socrates*, Garden City, NJ, 1971, pp. 16–17 1

שמואל שקולניקוב

להוכיח. דיוניסודורוס, בדיאלוג 'איותידמוס' (*Euthydemus*), יכול לסרב לקבל על עצמו את כללי המשחק הדיאלקטי: 'האם זקן אתה כקרונוס, סוקרטס, שאתה נזכר עכשיו במה שאמרנו בתחילה, ואם אמרתי משהו אשתקד תזכירנו עכשיו?' (איותידמוס 287b2–6). וכדי לנסות להביא אותו, או כמעט כל אחד אחר (קליניאס [Clinias] הצעיר, באותו דיאלוג, ולא במקרה, הוא דווקא דוגמה של מי שמוכן להפנות עצמו לפילוסופיה) להודאה בערך העצמי של התבוננות, אין מנוס, לעתים קרובות, משימוש ב'אלימות': טיעונים *ad hominem*, הטעיות סופיסטיות, ומעל לכל אירוניה, אירוניה שאיננה מובילה לשום מקום מוגדר ואיננה מצביעה על שום כיוון חלופי, אלא משמיטה לחלוטין את הקרקע מתחת לבטחונו העצמי של המשוחח עם סוקרטס, כדי להביאו ליאוש גמור מכל סמכות חיצונית ולגילוי תבונתו שלו כמדריכתו היחידה, ויעמוד על רגליו – או ייפול.

אפלטון ראה את תכלית הפילוסופיה שלו בפיתוח הבסיס המטפיסי, האפיסטמולוגי והאנתרופולוגי לעמדותיו של סוקרטס, כפי שהוא, אפלטון, הבין אותן. תורת החינוך שלו נועדה לפרט את התנאים לצמיחתו של האדם הסוקרטי, אשר נפשו מטהרת מסתירות וידיעתו המנומקת היא שלמותו. ואולם סוקרטס של אפלטון, ברוב הדיאלוגים המוקדמים, נכשל בנסיונותיו לחנך. כאשר הוא מצליח הצלחת-מה, הרי זה בדרך כלל בשיחותיו עם נערים כמו ליסיס (*Lysis*) וכרמידס (*Charmides*). בדיאלוגים האמצעיים, סוקרטס האפלטוני (להבדיל מסוקרטס של אפלטון) משוחח עם מי שכבר משוכנעים בערכה של הפילוסופיה (סימיאס [Simmias] וקביס [Cebes] ב'פידון' [*Phaedo*], למשל, או גלאוקון [Glauco] ואדימנטוס [Adeimantos] ב'מדינה'). אבל בשיחותיו עם מבוגרים כאיותיפרון או ניקיאס (*Nicias*) ולאכיס (*Laches*), וכל שכן עם פרוטגורס או גורגיאס ותלמידיו, סוקרטס נוחל כשלונות חרוצים. לפעמים אפלטון מרשה לסוקרטס שלו שיסיים את הדיאלוג לשביעות רצונו. אבל מתנגדיו הנחושים יותר מדגישים היטב כי הם אולי הובסו אבל לא שוכנעו. קליקלס (*Callicles*): 'לי לא איכפת כלל ממה שאתה אומר, וגם תשובות אלה עניתי לך בגלל גורגיאס'. ותרסימכוס (*Thrasymachus*): 'כדי לרצותך, מאחר שעל כל פנים אינך מניח לי לדבר. מה עוד תרצה?' (גורגיאס 505c5–6, המדינה א 350e6–7). לסוקרטס של אפלטון אין דרך ביניים: מי שאינו רואה את הערך של חוסר-הסתירה הגמור או אינו מצליח להיפטר למענו מדעותיו הקדומות, שאינן מתיישבות אלו עם אלו, אחת דינו לאבדון מוסרי. את עמדתו זו של סוקרטס ראה היטב דיוגניס (*Diogenes*) הקיני, בהעמידו את הברירה החדה: 'תבונה או תלייה'.²

ייתכן שסוקרטס ראה עצמו כאיש הפוליטי האמיתי, כפי שהוא מצהיר ב'גורגיאס'

אפלטון: החינוך כפיתוח התבונה

של אפלטון (521d6-7). אבל אפלטון ראה היטב שאין לנהל מדינה בהנחות אלה. אפלטון גם חלק על האופטימיזם הסוקרטי, כאילו הדיאלקטיקה לבדה תסיר את המעטה מן העיניים שאינן רואות את הטוב. אמת, שיאו של החינוך האפלטוני הוא 'הפניית העיניים', כמסקנת משל המערה המפורסם שבספר 'המדינה' (ז' 518b6-d7). מי שמדגשים – בצדק – את הספונטניות שבשלב האחרון של החינוך, את ה'ראייה' הפתאומית של האידאה, נוטים לפעמים להמעיט בערכו של התהליך הארוך והקשה שקדם לה. במיוחד יש להטעים בהקשר זה את האקדמות הבלתי תבוניות או התבוניות למחצה לראייה זו.

בניגוד לסוקרטס של הדיאלוגים הראשונים, אפלטון מכיר בערך האפיסטמי (המוגבל) של הדעה או הסברה הנכונה אך הבלתי מנומקת, ולפיכך גם בערכה המוסרי והפוליטי של השלמות העממית (*δημοτική ἀρετή*), שלמותו המוסרית הנאיבית והבלתי רפלקטיבית של האיש ברחוב. אין הוא מתעלם ממגרעותיה: הסברה הנכונה נופלת מן הידיעה, בהיותה בלתי מנומקת. ואף על פי כן, סברה מעין זו איננה מנותקת מן הידיעה; היא, למעשה, ביטוי לידיעה מובלעת ובלתי מודעת. הלימוד כהיזכרות הוא הבהרתה של ידיעה זו. תפקידה של השאלה הסוקרטית לחשוף את מה שמובן כשלעצמו, אך מסיבות פסיכולוגיות שונות איננו מוכר מיד בתור שכזה. ערכו האמיתי של הנימוק איננו רק במה שהוא מוסיף לעילותה של הסברה. מבחינה פרגמטית גרידא, אין הבדל בין הסברה הנכונה לבין הידיעה (מנן 10-96b9). אדרבה, הידיעה המנומקת רצויה קודם כל כשלעצמה, כפי שמלמדים אותנו 'המשתה' ו'המדינה'.

בכך מיטשטשת ההבחנה בין ההשתוקקות כגורם הקובע מטרות, לבין התבונה כמה שמספק, כביכול, את הכלים להשגת מטרות אלה. בתפיסתנו הרגילה, היא תפיסתו של פרוטגורס בדיאלוג על שמו, ולימים גם זו של דוד יום, התבונה היא אינסטרומנטלית, מכשירית בלבד. היא מצמידה אמצעים למטרות ומעריכה את יעילותם של אמצעים אלה. אבל אין היא קובעת מטרות, ולפיכך לעולם אין היא בחזקת מניע. תפקיד זה נועד אצל פרוטגורס של אפלטון להשתוקקות, אצל יום – לרצון. על פיהם, ועל פי לא מעט הוגים מודרניים, אפשר לדבר על הרציונליות של האמצעים, אך לא על הרציונליות של המטרות. לדידם, אין לתבונה אינטרסים משלה. בתפיסתו של אפלטון, לעומת זאת, התבונה היא בעצמה כוח מניע – כך, למשל, בפיידרוס (*Phaedrus* [246 ואילך]), בתמונת הנפש כרכב וצמד סוסים – ולפיכך גם בעלת אינטרסים משלה. אלא שמטרותיה האמיתיות של התבונה אינן זרות לה: החקירה העצמית היא תכלית לעצמה, ובתור תכלית היא בעצמה מושא של תשוקה. האידאה, בתור העצמה של התבוניות, בתור המצטרף האובייקטיבי ובעל ההווה הנפרדת לעצמה של כל ידיעה והבנה – האידאה היא מושא של התשוקה העזה ביותר. ואילו ההשתוקקות והרגשות אינם, למעשה, אלא השתקפויות בלתי בהירות, בלתי מובנות

שמואל שקולניקוב

הבנה מלאה, חומריות למחצה, של התבונה הפועלת באמצעות הגוף. הבהרתם של רגשות מעורפלים ובלתי מודעים לעצמם סופה שתביא להכרת מהותם התבונית. אָרוֹס, התשוקה בכל צורותיה, הוא ביסודו הדחף להבהרת עצמו תוך הכרת מושאו האמיתי. כל ארוס הוא השתוקקות אל השכלי והמובן, וכדרגת הבהירות כן עוצמת ההשתוקקות. לא ייפלא אפוא שבעבור אפלטון, כמו בעבור מסורת ארוכה אחריו, שיאה של האהבה היא האהבה השכלית.

אפלטון קיבל ללא ערעור את הנחת היסוד של סוקרטס בדבר הרציונליות המהותית של האדם, אך הלך מעבר לו במסקנות שהסיק. התבונה היא האדם, אבל ברור כי אין היא, ללא הסתייגויות, האדם האמפירי. משמע, האדם האמפירי איננו האדם השלם. מטרת החינוך להוביל את האדם אל שלמותו האמיתית. אבל החינוך פועל באמצעים פסיכולוגיים. הוא מכוון דווקא אל האדם האמפירי, והוא עוסק בפרט ורק בו. סוקרטס מנסה לשכנע בערכה של הפילוסופיה את קליניאס ואת כרמידוס, לא את 'האדם'. נסיון זה הוא בהכרח *ad hominem*, לפי הצרכים והמבנה הנפשי של מי שלפניו. רק כך אפשר להניעו ולשנותו. אפלטון מדגיש זאת היטב ב'פיידרוס': כל נפש והדיבורים המתאימים לה, ולפיכך צריך הנואם (והמתנך) להכיר את סוגי הנפשות (271d ואילך). והנה, הפסיכולוגי הוא הסובייקטיבי, האירלוונטי מבחינה לוגית, הסיבה שבגללה מחזיק אדם זה או אחר בדעה זו או אחרת, לא הנימוק שבשלו ראוי שיחזיקו בה. אך הפסיכולוגי גרידא, כך קיבל אפלטון מסוקרטס, אין לו כשלעצמו ערך מוסרי. זו אפוא בעייתו החינוכית של אפלטון. את כוחו של הסובייקטיבי אין להכחיש. מצד אחד, השכנוע האישי הוא המניע את האדם, ואין חינוך ללא שכנוע אישי. ומצד אחר, המטרה המוצבת היא האובייקטיביות המנומקת, העומדת כשלעצמה, אחת לכל. כיצד אפשר אפוא שתוצר החינוך יצמח מתוך נבכי הנפש הפרטית ובכל זאת יהיה תקף לכל הפרטים? כיצד אפשר להתגבר על הפער בין הסובייקטיביות כשכנוע אישי והשתוקקות לבין האובייקטיביות כאמת וטוב?

ב'משתה' אפלטון נותן לאריסטופנס (Aristophanes) לבצע את המהלך המכריע (189c ואילך). כל אחד מאתנו הוא מחצית בלבד של אדם שלם ואנו מונעים על ידי תשוקתנו אל השייך לנו אך נפרד מאתנו. המחצית שאנו מחפשים איננה זרה לנו, שהרי היא חלק מאתנו, אבל היא איננה עמנו. בהמשך הדיאלוג, הכוהנת דיוטימה (Diotima), כפי שסוקרטס מוסר לנו את דבריה, מתקנת את אריסטופנס (201d ואילך). אין אנו משתוקקים להשלמתנו, כלומר לחלק החסר לנו ושווה לנו במעמדו האונטולוגי. אין אנו חסרים בעיקר בריאות או נכסים או כבוד או דבר מן הדברים האמפיריים. אנו משתוקקים לשלמותנו, לעמידתנו בקריטריונים לא־אמפיריים, לא מוכתבים על ידי שיקולינו הפרגמטיים. אין אנו חסרים, כפי שפסלו של פרקסיטלס (Praxiteles) חסר את חניתו; אנו נחותים, כפי שהעתק רומי של אותו פסל נחות לעומת

אפלטון: החינוך כפיתוח התבונה

המקור הטוב ממנו.³ שלמותנו אינה זרה לנו לחלוטין, אבל היא בכל זאת נפרדת מאתנו, כלומר היא בלתי תלויה בנו – אף שאנחנו, מבלי דעת, תלויים בה, כלומר שואפים אליה אפילו בתשוקותינו הבסיסיות ביותר. ואולם, לרוב אין אנו מודעים לאופיו האמיתי של מושא רציותינו, ואין אנו רואים את טבעו הרציונלי והאובייקטיבי, ולכן טועים לחשוב שאין כאן אלא מושא שרירותי של תשוקה עיוורת. זו המשמעות האתית והחינוכית של התורה האפלטונית בדבר הטרנסצנדנטיות של האידאות ושל אלמות הנשמה. בהקשר זה, לטעון כי הנשמה היא בת אלמוות הוא לטעון – בין השאר – כי יש לנשמה ממד לא-אמפירי (המוצג כאן כהימשכות בלתי מוגבלת בזמן – ואפלטון מציג עניין זה בצורה לחלוטין לא פשוטה ומובנת מאליה), כי מושאיה האמיתיים אינם מושאי ההשתוקקות בתור שכזאת, וחיו המוחשיים של אדם אינם הבסיס האמיתי להערכתו את ה- *eudaimonia* שלו, את אושרו והצלחתו.

יתר על כן, כל אדם רוצה את אושרו והצלחתו. ואולם, מכיוון שהמושא האמיתי של רציותנו נתון לנו כמעט תמיד רק באופן מעורפל, אפשר שאדם יטעה במהותה של הצלחה זו, ולכן אף אפשר שיטעה בפירוש רציותו שלו עצמו. הערכתו של אדם את עצמו כמאושר או כאומלל לא היא הקובעת את אושרו או אומללותו.

כאן שורש ויכוחו של אפלטון עם הטרגדיה. הטרגדיה מציגה מעשה של אדם, מעשה שלם בפני עצמו, בעל התחלה, אמצע וסוף, ועל פי תוצאות המעשה מחשיב האדם את עצמו מאושר או אומלל (המדינה י' 8-603c4). ובזה הוא טועה, כי המעשה על תוצאותיו האמפיריות, כפי שהוא נראה לעינינו, איננו עומד בפני עצמו, וצריך להידון על פי קריטריונים חיצוניים לו. הצגתו בתור מעשה שלם בפני עצמו חסרה מימד, ממש כפי שתמונה של ספה חסרה מימד. ה'פיידון', סיפור שעותיו האחרונות של סוקרטס, הוא הגרסה האפלטונית של טרגדיה. בניגוד לחבריו הנוכחים בבית האסורים, סוקרטס איננו חושב את מותו לדבר נורא. לא על סוקרטס יש להתאבל אלא על הלוגוס, 'אם ימות ולא נוכל להחיותו' (פיידון 89b10). הלוגוס, הנימוק, הוא קנה המידה שלפיו יש לשפוט מהלך חיים, לא המוות או הגלות או הייסורים. הצלחתו של סוקרטס נמדדת לא על פי גורלו האישי אלא על פי השאלה אם חי חיים מנומקים וחסרי סתירה, כלומר אם יכול לתת להם לוגוס.

כעובדה אמפירית, התבוניות לעולם איננה נתונה באדם מלכתחילה. אמת, הפניית המבט אל האידאות היא גם הפניית המבט אל הנפש עצמה. ההסתכלות באידיאה היא גם ההבנה העצמית העמוקה – הבנת העצמי הנתון כבלתי מושלם, כתבוניות חסרה. מה שנתון באדם מלכתחילה איננו אלא השתקפותה של התבונה, לו גם בצורותיה

3 השווה: H.v. Arnim, *Platons Jugenddialoge*, Leipzig 1914; S. Scolnicov, 'Friends and Friendship in Plato', *Scripta Classica Israelica*, XII (1993), pp. 67-74

שמואל שקולניקוב

הפרימיטיביות ביותר, כארגונו הטלאולוגי של האורגניזם החי וכהשתוקקויות מעורפלות. לכן נודעת לסברה הנכונה חשיבות מכרעת כנקודת המוצא של החינוך. התבונה לא תפתח מעצמה. היא דורשת טיפוח ארוך וקפדני, ודווקא באמצעים לא־רציונליים. הרגלים רעים, סברות מוטעות ואף מבנה גופני וגנטי קלוקל (טימאיוס [Timaeus] 86b ואילך) יכולים להורסה בקלות יתרה, ולהפנות את התפתחותה של הנפש לכיוונים אחרים. פיתוח התבונה כתהליך של הבהרה מניח גוף של דעות נכונות כמושא של הבהרה והרגלים שמהם תפתח האהבה לסדר וממנה תזוקק בהמשך התבונה. בזה עוצמתן של האמנות הפלסטית ושל השירה, לטובה ולרעה: עליהן, ועל הגימנסטיקה, מוטלת יצירתם של הסברות וההרגלים שמהם יינק התהליך החינוכי. מטרתו הראשונה של החינוך היא אפוא יצירת גוף של דעות והרגלים מעין זה. הרגלי סדר והרמוניה צריכים להיות מוחדרים לנפשות באמצעים אסתטיים, אמוציונליים ואף גופניים: מן הנענוע הסדיר בינקות (ואף לפני כן בהריון עצמו), לתנועות הסדירות של הגימנסטיקה, לקצבים ולמנגינות ההרמוניות, לצורות ולצבעים.

יותר מדי נאמר על יחסו השלילי של אפלטון אל השירה. מעט מדי דובר בחשיבות הגדולה שאפלטון מייחס לה, לאו דווקא בחינוך להמונים, כמחנכת לשלמות העממית, אלא כמספקת את חומר הגלם של דעות נכונות המחפשות את נימוקיהן. מקום מיוחד ניתן כאן למיתוס בתור מעצב דעות על האלים ועל ההירואים כדגמים של שלמויות. ברור שמיתוסים אינם אמיתיים או שקריים כפשטם. גם אין הם אלגוריות. מיתוסים מציגים במונחים מוחשיים היבטים של הממשות שאינם אמפיריים. אמיתם של מיתוסים איננה התאמתם הפשוטה למצב העניינים, אלא התאמתם הכוללת לאותה ממשות לא אמפירית אשר הם מבקשים להתייחס אליה. מיתוס הרכב והסוסים ב'פיידרוס' הוא אמיתי לא מכיוון שהוא מתאר את צורת הנפש, אלא מכיוון שהוא מצביע על אמת כללית בדבר הדינמיקה הפנימית שלה. המיתוס ההומרי על אודות סירוס של כרונוס בידי זיוס הוא שקרי לא מכיוון שדבר זה לא קרה, אלא מכיוון שהוא מצביע כדגם לחיקוי קווי אופי ואופני פעולה שאין לקבלם מבחינה מוסרית.⁴

מיתוסים על האלים, כדי שיהיו אמיתיים, צריכים להביע היבטים מהותיים של הממשות – אחדות, אמת וטוב. האלוהות (או האלים, כהיבטים השונים שלה) היא המושא האחרון של חיקוי. אבל בני אדם אינם יכולים לחקות ישירות את הפשטות המוחלטת של האלוהות. בני אדם רגילים זקוקים למודלים מידיים יותר. מיתוסים על הירואיים מציעים לנו מודלים כאלה. ושוב, השאלה הרלוונטית איננה אם הדברים התרחשו כפי שהם מסופרים או שמא לא התרחשו כלל. השאלה הרלוונטית היא, האם הסיפור ראוי להיות מסופר משום מסקנותיו החינוכיות – שהרי מי ששכלו בראשו לא

4 ראה עוד: S. Scolnicov, *Plato's Metaphysics of Education*, London 1988, ch. 12

אפלטון: החינוך כפיתוח התבונה

יטען ברצינות לאמיתותם העובדתית של סיפורים אלה. 'לא נסבול ששומרינו יאמינו כי אכילס (Achilles) ... נכדו של זיוס (Zeus) ... היה תאב בצע ומזלזל באלים ובבני אדם' (המדינה 391c). אם אכילס הוא מודל לבניית האופי הרי הסיפור הוא בהכרח שקרי – והרי אין בו באכילס, לפי הנחתנו, אלא זה: שיהיה מודל לבניית האופי. הירואים אינם דמויות היסטוריות – מה שלא כן גיבורי הטרגדיה, או לפחות כך הם מוצגים לנו; אבל הטרגדיות (ובהקשר של קובץ זה אני צריך להוסיף: וההיסטוריה) משקרות, בהציגן את האדם האמפירי כאילו זה כל האדם.

אבל רובנו המכריע, אולי כולנו, לא נוכל לעולם להגיע למדרגה שמעל לשלמות העממית, שאלה הורגלנו בכוח החוקים הטובים, כמתואר, למשל, ב'מדינאי'. גם החוקים של המדינה הטובה ביותר אין בכוחם אלא ליצור הרגלים, כלומר להביא להתנהגות מסוימת משום סיבות חיצוניות, שאין ולא כלום בינן לבין תוכן הדעות וההרגלים הבלתי רפלקטיביים.

המיתוס המסיים את ספר 'המדינה' מדגיש את חסרונה המהותי של השלמות העממית. על פי סיפורו של סוקרטס, אר הארמני חוזר מן השאול, שבו הוא ראה את נפשות המתים בוחרות את החיים החדשים שיחיו בחזרתן אל הארץ. אר מספר לנו בפרוטרוט על בחירתה של הנפש הראשונה: 'היא באה מן השמים, וחיה את חייה הקודמים בעיר מסודרת היטב ונטלה חלק בשלמות מכוח ההרגל ללא פילוסופיה' (המדינה 619c6–11). ואולם, משניתנה לה ההזדמנות לבחור, היא בחרה 'בתקיפה שברודנויות, מתוך סכלות ותאוה... מבלי לבדוק בדיקה קפדנית' (שם, 619b8–9). רק לאחר מכן איש זה שם לבו לכך שהוא עתיד לאכול את ילדיו ולסבול רעות אחרות. בחירתה של הנשמה, כך עולה מסיפורו של אר, מותנה בחייה הקודמים. יחד עם זאת, נאמר במפורש: 'האל איננו אשם' (617d5). חייה החדשים הם תוצאה של חייה הקודמים, אבל הם גם באחריותה, כלומר עונש על עברה. אך על מה נענשה?

נתמזל לו מזלו של אותו האיש והוא חי את חייו במדינה צודקת, והוחדרו בו הרגלים טובים ודעות נכונות. על חייו הצודקים הוא בא על שכרו. מזלו הטוב גרם לו גם לכך שמעולם לא עמד בפיתוי הגדול מחוסנו. אבל זה יכול היה לקרות. הצדיק הלא-פילוסופי חי בסכנה מוסרית מתמדת. יש בחיי הסברה חוסר בטחון שאיננו פרגמטי בלבד. גם אם לא מעד אותו איש עד סוף חייו, לא היה זה אלא עניין של מזל, מקרה שקרה לו, עניין שכמעט אין הוא נוגע לו. לעומתו, הפילוסוף חי חיים צודקים לא בגלל מקרה לידתו או דבקותו בהרגליו, אלא מכיוון שהוא רואה מדוע חייו אלה, כפי שהוא חי אותם, טובים הם. לו היו מציעים לו לפילוסוף להתחיל את חייו מחדש – וזאת, למעשה, השאלה העומדת בפני הנשמות בסוף ספר 'המדינה' – הוא לא היה מחליפם בחיים אחרים. כך עשה סוקרטס ב'קריטון' (Crito) וב'פיידון'. אבל מי שחי על פי הסברה, אין לו הבטחון הזה. גם העיר האידיאלית תתנוון וצדיקיה הנאיביים ייכנעו

שמואל שקולניקוב

לפיתוייה של ההנאה או לאימתו של שלטון מושחת. מצבים חברתיים ישתנו ודעותיהם ותווי אופיים של האנשים ישתנו עמם. אלה שהיו אזרחים למופת בסביבה אזרחית אחת, מי יודע אם לא יהיו, בסביבה אחרת, השונה מקודמתה אך במעט, מפלצות מוסריות. האיש החי על פי הסברה חי על פי תהום מוסרית. הוא אמנם ראוי לפרס ולשבח על הצלחתו הפרגמטית, הפוליטית והחברתית, אבל גם אם לעולם לא ימעד, הוא בכל זאת אשם ברמה העקרונית, ברמת הלוגוס. הוא ראוי לעונש ולגנאי לא על מה שעשה, אלא על מה שעלול היה לעשות. הוא אשם מכיוון שלחיו היו סיבות חיצוניות, אי-רלוונטיות.

רובו המכריע של החינוך עניינו באותן סיבות אי-רלוונטיות. התוכנית החינוכית של 'המדינה', המטפחת בדקדקנות מידות והרגלים טובים באמצעות גימנסטיקה, מוסיקה ושירה, מתמטיקה ומדעים, מעידה על הפסימיזם של אפלטון לגבי אפשרות התפתחותה של התבונה מכוח עצמה, כביכול. כדי שהיא תופיע, יש להכין לה את הרקע בקפדנות באמצעים שהם בעצמם בלתי רציונליים, לפעמים באופן בוטה. יתר על כן, לא התבונה מביאה את השכנוע, אלא, אדרבה, תנאי להתפתחות התבונה באדם הוא השכנוע באותן דעות שהוחדרו בו במשך חינוכו, בעיקר בשלביו הראשונים. על רקע סברותיו אלה ומתוכן אולי תעלה התבונה, כתקוותו של סוקרטס האפלטוני ב'מנון' (Meno), אבל אולי לא. ראיית הנימוק כנימוק איננה עניין פסיכולוגי. לא הסיבה אשר בגללה אנו מחזיקים בסברה מסוימת חשובה, אלא חשוב הנימוק אשר בשלו סוברים את שסוברים. המעבר מן הפסיכולוגי אל הלוגי אפשרי אבל איננו מובטח וספק אם הוא מתרחש אי-פעם במלואו. ועל כשלון זה אנו עומדים לדין. במונחים פרגמטיים אולי אף נצליח ונהיה מאושרים. אם גם נדבוק בשלמות העממית בעקבות חינוכנו הטוב, נקבל שכרנו מן האלוהים, ובתנאים מסוימים (שאינם תלויים בנו) – גם מבני אדם. אבל בין כל זה לבין השלמות המוסרית האמיתית – היא היכולת לחיות חיים מנומקים ללא סתירה – אין ולא כלום.

ידיעת קרוא וכתוב והפולמוס סביב הפרשנות המקראית בימי הבית השני*

אלברט באומגרטן

א

אחד המאפיינים המובהקים של מגילת 'מקצת מעשי התורה', שזכו עתה סוף סוף לפרסום רשמי,¹ הוא השימוש החוזר במבנה 'ב... אנחנו חושבים'. הדעה שיש 'לנו' בעניין הנדון מוצגת דרך קבע לעומת הצורה שבה הדברים נעשים (או ראוי שיעשו) לדעת אחרים. לפחות במקום אחד מסקנה זו נאמרת במפורש: הכוהנים מותירים ליום המחרת את מנחת זבח השלמים, ואילו 'אנו' מאמינים שיש לאכלה לפני רדת הלילה ביום הקרבת הבשר והחלב. על פי שחזורו של קימרון, עמדה זאת נתמכת על ידי הכתוב במקרא (B 9–13). אכן, בטקסט של 'מקצת מעשי תורה', כפי ששוחזר בידי קימרון, קיימות לפחות אחת-עשרה התייחסויות לכתוב במקרא, מתוכן שש בפרק ההלכתי (B 76, 77, 70, 66, 38, 27) וחמש בפרק האידאולוגי (C 21, 12, 11, 6). התייחסויות אלה למקרא באות לטעון, ש'אנחנו' ולא אחרים מפרשים נכונה את התורה. הנמען של 'מקצת מעשי תורה' מוזמן אפוא לבסוף להצטרף 'אלינו' ולדבוק בדרך הנכונה: הוא עצמו והעם כולו יצאו נשכרים מבחירתו, באחרית הימים (C 28–32). כל דרך אחרת סופה שתביא לאסון ולחורבן, כפי שמוכיח נסיון העבר (C 17–20). אווירה טעונה זו סביב פרשנות המקרא מזכירה את דרשת ההר, שבה ישו מפרט את השקפותיו בנושא קיום הכתוב בתורה. ישו חוזר ופונה לקהל שומעיו באומרו: 'שמעתם כי נאמר לראשונים... ואני אומר' (מתי ה, כא–מח). בכל המקרים, ההלכה ש'נמסרה לראשונים' כתובה במקרא, בעיקר כאחת מעשרת הדברות, ואילו משנתו של ישו – כפי שהיא מקופלת בקטע 'ואני אומר' – משנה את הפסיקה שינוי של ממש. הדעות שיוחסו לישו היו בוודאי שנויות במחלוקת רבתי, אך באותה עת הן היו לבטח יקרות ללבם של חסידיו, כקביעות מהותיות לזהותה של התנועה החדשה ולדרך שבה הגדירה את יחסיה למסורת המקראית.

* גרסה אנגלית של מאמר זה הוצגה בפני כנס הארווארד לפרשנות מקראית (Harvard Conference on Biblical Interpretation, Cambridge, Ma. באוקטובר 1995).
1 E. Qimron & J. Strugnell, *Discoveries in the Judean Desert X, Qumran Cave 4. V – Miqsat maase ha-Torah*, Oxford 1994

אלברט באומגרטן

לדידם של חוקרי דת אחדים, ויכוח סוער מסוג זה בשאלת הדרך הנכונה לקיום מצוות התורה הוא רגיל למדי. ליבמן, למשל, טען שקיצוניות היא דפוס ההתנהגות הקבוע שניתן לצפות לו מצד מאמינים. לדעתו, דווקא מתינות דתית דורשת הסבר. לדעתי, גישתו של ליבמן עוצבה יתר על המידה על ידי עידן הקיצוניות הדתית שבו אנו חיים כיום. אין הוא מביא בחשבון בצורה מספקת שוויון נפש, אדישות או אילוצים חברתיים אחרים (כגון דאגה לאינטרסים אישיים, בין פוליטיים בין כלכליים), שבדרך כלל משחקים תפקיד נכבד בעיצוב התגובות למצבים נתונים. לפיכך אני טוען כנגד ליבמן, שהנאמנות והמסירות לפרשנות מסוימת של המקרא, כזו המתכוונת להיות נורמטיבית, מן הסוג המודגם ב'מקצת מעשי התורה' או בברית החדשה, היא שדורשת הסבר מיוחד.² אני הייתי מעדיף להסכים עם מסקנתו של מ' וולצר, שקבע: 'אנשים פתוחים לדיסציפלינה אידיאולוגית רק ברגעים מסוימים בהיסטוריה. לרוב הם מחוסנים, מוגנים מפני כל דבר המעורר למשמעת עצמית ולאקטיביזם, ובזים להתלהבות'.³ אותם רגעים נדירים של 'איפכא מסתברא', כמו התקופה שבין ימי המקבים ובין חורבן בית המקדש – תקופת פריחתם של הוויכוחים הנזכרים לעיל⁴ – הם אלה שמציבים אתגר מיוחד להבנתם.

את השאלה הנשאלת ניתן לחדד עוד יותר. מנקודת המבט המובאת לעיל, אין די בקביעה שהתורה היא טקסט 'פעור', הזקוק לפרשנות הלכתית שתשלים את החסר, כדי שניתן יהיה לחיות על פיה.⁵ ה'פערים' האמורים לא נתגלו לראשונה ליהודים בתקופת המקבים, שכן נסיונות ליישב את הקשיים הנובעים מ'פערים' אלה ניתן למצוא, למשל, כבר בספר דברי הימים. רשויות הממסד בכל התקופות ידעו בוודאי כיצד לנהל את החיים היהודיים באופן המביא בחשבון את הפסוקים השונים, על משמעויותיהם האפשריות. אופיה של התורה כטקסט פעור אין בו כדי להסביר את הוויכוח החרף

- 2 ראה: C. Liebman, 'Extremism as a Religious Norm', *JSSR = Journal for the Scientific Study of Religion*, XXII (1983), pp. 75–86. לביקורת על ליבמן מנקודת ראות שונה, ראה: J. Cumpsty, 'Glutton, Gourmet or Bon Vivant: A Response to Charles S. Liebman', *ibid.*, XXIV (1985), pp. 217–221
- 3 M. Walzer, *The Revolution of the Saints*, Cambridge 1965, p. 19
- 4 בעניין תארוך התקופה שבמהלכה התנהלו ויכוחים מסוג זה, ראה דיון ראשוני שלי: Baumgarten, 'Rabbinic Literature as a Source for the History of Jewish Sectarianism in the Second Temple Period', *DSD = Dead Sea Discoveries*, II (1995), pp. 52–54
- 5 השווה: J. Blenkinsopp, 'Interpretation and the Tendency to Sectarianism: An Aspect of Second Temple History', *Jewish and Christian Self Definition*, II: *Aspects of Judaism in the Graeco-Roman Period*, ed. E.P. Sanders, London 1981, pp. 1–26

שהתנהל סביב פרשנות המקרא למן המאה ה' לפני סה"נ ועד למאה הא' לסה"נ, ויכוח שאותו אנו מבקשים להבין. מה הפך אפוא את סוגיית הפרשנות לסוגיה כה בוערת באותה עת? מה גרם לאנשים מסוימים שלא לקבל את הפרשנויות הקיימות, עד שהיו מוכנים לנקוט צעדים קיצוניים, כמו פרישה מן המוסדות המרכזיים של החיים היהודיים בזמנם ('מקצת מעשי התורה', 7-9 C), מכוח נאמנות לפרשנות הנכונה בעיניהם? אלה השאלות שמאמר זה יתייחס אליהן. הואיל ותמורות חברתיות מעין אלה הן בדרך כלל תופעות מורכבות, המחייבות הסברים פרטניים, יש לראות בדיון שלהלן, המתמקד רק בהיבט אחד של התשובה, דיון ראשוני וחלקי.⁶

ב

בתקופת המקרא היה החינוך מופקד בידי ההורים ובמיוחד בידי האב. פסוקים רבים חוזרים על הרעיון שעל האב מוטל לחנך את ילדיו (למשל דברים ו, ו, או שעל הילדים לפנות בשאלות לאבותיהם או לזקנים (שמות יג, יד; דברים לב, ז). העברת הידע נעשתה כולה בעל-פה. מנקודת ראות אחרת, אלוהים מכתוב למשה שירה, ועליו לכותבה תחילה ואחר כך לשננה לעמו. על העם להכיר ולזכור את דברי השירה בעתיד, לכשיענש על חטאיו (דברים לא, יט). עם זאת, העם צריך לדעת את דברי השירה בעל-פה, ולא דווקא את הטקסט הכתוב של החומש בכללו. יתר על כן, המידע שאמור להיות בידי העם נכלל בשירה, וברור אפוא שידע זה אמור להשתמר בעל-פה.⁷ המשמעויות המעשיות של מציאות זו ברורות. ידיעותיו של האב היו בדרך כלל גם קצה גבול הלמידה של ילדיו. הללו לא ידעו בדרך כלל יותר ממנו. אם הוא לא ידע לקרוא, אף הם לא ידעו; ואם תרבותו היתה תרבות שבעל-פה, כזאת היתה גם תרבותם של ילדיו. היו כמובן יוצאים מן הכלל, אבל אלה לא יכלו להיות מרובים.⁸ ידיעה מקיפה של התורה היתה מוגבלת, ככל הנראה, לכוהנים ולשאר המשרתים בקודש, אשר 'יורו משפט' ליעקב' (דברים לג, י). כך עולה, חלקית לפחות, מדברים כד, ח. מכתוב זה אנו למדים, שהכוהנים הם בעלי הכשרה מיוחדת בנושא מחלת הצרעת, כפי שציווה להם אלוהים ('כאשר צויתם תשמרו לעשות'; ראוי לשים לב

6 תשובות מלאות יותר לשאלות אלה ראה בספרי: *The Flourishing of Jewish Sects in the Maccabean Era: An Interpretation*, Leiden 1997

7 על הקשר הבסיסי שבין שירה לבין תרבות שבעל פה, ראה, למשל: E. Havelock, *Preface to Plato*, Cambridge 1963

8 המצטרפים לבתי המדרש של ספרות החכמה היו כנראה קבוצה חשובה של יוצאים מן הכלל. לעומת זאת, גם שם המוסכמה היתה, שהמורה פונה לתלמידיו בלשון של אב הפונה לבניו. נשאלת השאלה אם מדובר בנוסחה ספרותית גרידא.

לשימוש בגוף שלישי רבים). ידע זה אינו בהישג ידם של פשוטי העם, והם חייבים ללכת אל הכוהן כדי ללמוד מפיו את ההלכות שאלוהים לימד אותו.

בתקופה הפרסית ובתקופה ההלניסטית הוסיפה התורה להיות נחלתו של הכוהן. על פי מלאכי ב, ז, היהודי מן השורה לומד את דעת ה' מפי הכוהן, שהוא מלאך ה' צבאות. ליהודי הפשוט לימוד הוא בפירוש לימוד שבעל־פה; הוא והכוהן אינם נדרשים למקורות הכתובים הרלוונטיים, וההוראה באה משפתי הכוהן. הד לדבר ניתן למצוא אצל הקטיוס איש אַבְדֶּרָה, בראשית התקופה ההלניסטית. הוא קובע שהיהודים נשלטים – ונשלטו תמיד – בידי כוהנים. הכוהן הגדול הוא שליחו של האל (השווה: מלאכי, שם), המודיע לעם את דבר האלוהים, והעם משתחוה בציותנות.⁹ בספר בן־סירא מה, יז (כמאה שנים אחרי הקטיוס, בזמן הכיבוש הסלווקי), אהרון הוא האיש שניתנה לו הסמכות לגבי חוקי אלוהים ומשפטיו, ומשימתו: 'וילמד את עמו חוק ומשפט את בני ישראל'. כך הדבר גם בספר היובלות, הקובע שתפקיד הכוהן ללמד את התורה (לא, טו–יז). על פי היובלות, לוי ירש את ספריית המשפחה של יעקב, כדי שילמד אותה וינחילה לצאצאיו עד עולם (מה, טו). טיעון דומה מעלה מחבר 'צוואת השבטים'. לוי מייעץ ליורשיו ללמוד קרוא וכתוב, כדי שיוכלו למלא את חובותיהם: 'למדו גם את בניכם ספר למען תהיה להם בינה כל חייהם ויהגו תמיד בתורת אלוהים' (צוואת לוי יג, ב–ג). המחבר אינו שם המלצות דומות בפיהם של בני יעקב האחרים. ראוי לציין, שעל פי צוואת לוי, הקריאה חשובה לא כדי לכתוב או לקבל מכתבי אהבה, ואף לא כדי לאפשר לממשלה לתפקד; המטרה היא לאפשר את הכרת התורה – דבר הנחוץ לבני לוי. על 'ביצוע' הסידורים האלה תוכיח הספרייה שירש לוי. היא נמסרה לידי הדורות הבאים במשפחה, על פי 'צוואת קהת' ממערה ארבע בקומראן, כדי שתשמר אזהרה לדורות הבאים.

היתה גם מגמה נגדית, לא פחות חזקה. אם ספר דברים (כד, ח) מכיר בתפקיד ההכרעה המיוחד השמור לכוהנים לגבי הצרעת, ספר דברים עצמו אמור להיקרא בידי איש מן השורה, כדי שידע שעליו לפנות לכוהן כאל מומחה, כשיש חשד לצרעת. באמצע המאה הג' לפני סה"נ תורגם החומש ליוונית. מעשה זה הביא ככל הנראה את החומש לידיעת ציבור רחב של קוראים, הרבה מעבר לתחומי העולם היהודי. סביר שמעגל יודעי קרוא וכתוב הלך והתרחב במהלך התקופה המקראית.¹⁰ עם זאת, נראה שבמרוצת התקופות הפרסית וההלניסטית נשאר התנ"ך בעיקר נחלת הכוהנים. השימוש בו היה מן הסתם יותר תיאורטי ממעשי. מסקנה זו מבוססת על ההנחה שידיעת קרוא

9 ראה: M. Stern, *Greek and Latin Authors on Jews and Judaism*, I–III, Jerusalem 1976–1984; I, p. 5–6

10 ראה עוד: A. Demsky, 'Writing in Ancient Israel and Early Judaism', *Miqra*, *Compendia Rerum Iudaicarum ad Novum Testamentum*, II, ed. J. Mulder, Philadelphia 1988, pp. 10–11

ידיעת קרוא וכתוב והפולמוס סביב הפרשנות המקראית

וּכְתוּב הִיִּתָּה מוֹגְבֵּלֶת, כְּאִמּוֹר לַעִיל, וְעַל הַהֲנַחָה שְׁמִיּוֹמָנוֹת זֶה הַתִּרְכֹּזָה בְּמִשְׁפָּחוֹת הַכּוֹהֲנִים, כְּפִי שֶׁמִּשְׁתַּמֵּעַ מִצְוֹאת לֹוִי.

מַעֲמָדוֹ שֶׁל הַתַּנ"ךְ הַחֵל לְהִשְׁתַּנּוֹת עִם הַכִּיבוּשׁ הַסְלוּוֹקִי. הַסִּימָן הָרִאשׁוֹן לַכֵּךְ מוֹפִיעַ אֲצֵל בֶּן־סִירָא, הַכּוֹתֵב בְּמִקְרָה זֶה יוֹתֵר בְּרוּחַ הָעֵתִיד מֵאֲשֶׁר בְּזִיקָה לַעֲבֵר. בְּקוֹבְעוֹ זֵהוּת בֵּין הַתַּנ"ךְ לְבֵין הַחֲכָמָה, שֶׁמִּכּוּחַ הָעוֹלָם נִבְרָא וְהַכֹּל מִבְּקָשִׁים אוֹתָהּ (פֶּרֶק כֵּד), וּבְעוֹמְדוֹ עַל כֵּךְ שֶׁחֲכָמָה אוֹנִיבֶרְסֵלִית זֶה גְלוּמָה בִּיעֶקֶב וְזֵהָ לְתוֹרָה, הוּא מֵרַחֵיק כֵּאֵן אֶת הַתַּנ"ךְ מִן הַהֶקְשֶׁר הַיְּהוּדִי שֶׁלּוֹ וּמַעֲנִיק לְתוֹרָה מַעֲמָד אוֹנִיבֶרְסֵלִי. אִם נִנְסַח מִסְקָנָה זֹאת בְּמוֹנָחִים אֲחֵרִים, כְּפִי שֶׁמִּצִּיעַ בִּיקְרָמָן, הַתַּנ"ךְ הוּא מַעֲתָה הַבְּסִיס לַחִינוּךְ הַיְּהוּדִי, כִּשֶׁם שֶׁהוֹמְרוֹס הִיָּה הַבְּסִיס לַחִינוּךְ הַיוּנָנִי.¹¹ הַיְּהוּדִים יִכִּירוּ אֶפּוֹא אֶת הַתַּנ"ךְ, יִצְטָטוּ מִמֶּנּוּ לְצוּרֶךְ (וּשְׁלֹא לְצוּרֶךְ) וְיִסִּיקוּ מִמֶּנּוּ מִסְקָנוֹת לִגְבֵי הַהוּוֹה, כִּשֶׁם שֶׁהַיּוּנָנִים עָשׂוּ בְּהוֹמְרוֹס. חִיבוֹר זֶה חֲדָל לִהְיוֹת מוֹגְבֵּל בְּפוֹעֵל לַחֹג הַכּוֹהֲנִים וְהוֹפֵךְ נַחֲלָתָם שֶׁל כָּלל בְּנֵי הָאוֹמָה.

הַשֵּׁלֵב הַבֹּא שֶׁל בִּיסוֹס הַמִּקְרָא מֵתוֹעֵד בְּמִכְתָּב הַשְּׁנִי הַמִּצִּוִּי בַּהֲקִדְמָה לְסִפְרֵי מִקְבִּים ב', שֶׁנִּכְתָּב בְּאַרְץ יִשְׂרָאֵל (כְּנֶרֶאָה, בִּירוּשָׁלַיִם) בְּרִאשִׁית מַלְכוּתוֹ שֶׁל אֶלְכְּסָנְדֵּר יִנָּאִי.¹² מִכְתָּב זֶה, שֶׁנּוֹעֵד לְקַהִילָה הַיְּהוּדִית בְּמִצְרַיִם, הוּא בְּגֵדֵר קְבִיעָה נַחֲרָצֶת לִגְבֵי מַעֲמָדָה הַמִּיּוֹחַס שֶׁל יְרוּשָׁלַיִם כַּמְקוֹם שֶׁבָּחָר בּוֹ אֱלֹהִים, כְּפִי שֶׁמוֹכַח מִן הַנִּסִּים שֶׁהִתְרַחֲשׂוּ אַחֲרֵי הַשִּׁיבָה מִגָּלוֹת בָּבֶל.

עַל פִּי מִקּוֹר זֶה, נַחֲמִיָּה יִיסַד סִפְרִיָּה וְאֶסָף [אֶת הַסִּפְרִים] עַל הַמַּלְכִּים וְהַנְּבִיָּאִים, וְסִפְרֵי דוֹד וְאֶגְרוֹת הַמַּלְכִּים עַל מַתָּנוֹת קוֹדֶשׁ (מִקְבִּים ב' ב, יג). יְהוּדָה הַמַּקְבִּי הַמִּשְׁיֵךְ וְהַרְחִיב אֶת פּוֹעֵלּוֹ שֶׁל נַחֲמִיָּה: 'גַּם אֶסָף אֶת כָּל הַסִּפְרִים אֲשֶׁר נִפְזְרוּ מִפְּנֵי הַמַּלְחָמָה [שֶׁבָּאָה עֲלֵינוּ] וְהֵם אֲצִלְנוּ. לָכֵן, אִם יֵשׁ לָכֵם צוּרֶךְ בְּמִקְצָתָם וּשְׁלַחְתָּם אֲנָשִׁים אֲשֶׁר יִבְיֹאוּ אֵלֵיכֶם' (מִקְבִּים ב' ב, יד-טו). נַחֲמִיָּה, כֵּךְ מִנִּיחִים, יִיסַד אֶת הַסִּפְרִיָּה, וְיְהוּדָה

11 E.J. Bickerman, *The Jews in the Greek Age*, Cambridge-New York 1988, pp. 169–171. בִּיקְרָמָן רֹאֵה בֹזֵה אֶת תְּרוּמָתוֹ הַחֲדָשִׁית שֶׁל בֶּן־סִירָא לְתִרְכֹּזָה הַיְּהוּדִית. מִסְקָנָה זֶה מִצְוֹדֶדֶת אֲבֵל אֵינָה מִתְחַיֵּבֶת, וְלָכֵן נִיִּסַּחְתִּי אֶת הָעִנִּיין בְּמוֹנָחִים פָּחוֹת מוֹחֲלָטִים.

12 מִסְקָנָה זֶה שְׁנוּיָה בְּמַחֲלֻקָּתָה. אֲנִי מִסְכִּים לְדַעְתּוֹ שֶׁל J. Goldstein בְּמָה שֶׁנּוֹגַע לְתֹארוֹךְ הַמִּכְתָּב לִימֵיוֹ שֶׁל אֶלְכְּסָנְדֵּר יִנָּאִי. עִם זֹאת, אֲנִי מִסְתִּיֵּיג מֵהַנַּחְתּוֹ שֶׁל גּוֹלְדְּשְׁטֵיין, שֶׁהַמִּכְתָּב הִגִּיעַ מֵאֶלְכְּסָנְדֵּרִיָּה. גּוֹלְדְּשְׁטֵיין אֵינּוּ מְבִיא הוֹכָחָה שֶׁל מִמֶּשׁ לְקְבִיעָה זֶה, אִף שֶׁהוּא מוֹדֵה בַּהֲדָגָשָׁה הַחֲזוֹרָה וְנִשְׁנִית בְּמִכְתָּב לִגְבֵי מִרְכֻּזִּיתָהּ וְקִדּוּשָׁתָהּ שֶׁל יְרוּשָׁלַיִם וְכִאֲשֶׁר לְהִשְׁגָּם שֶׁל הַחֲשֻׁמוֹנָאִים. לְדַעְתּוֹ, מִכְתָּב זֶה נִכְתָּב בִּידֵי אֶחָד הַתּוֹמָכִים בְּבֵית חֲשֻׁמוֹנָאִי, שֶׁשֶׁהָהָה כְּנֶרֶאָה בְּמִצְרַיִם כִּאֲשֶׁר זִיָּף אוֹתוֹ. כָּלֹם הַכְּרַחִית מִידָה כּוֹאֵת שֶׁל סִיבּוֹךְ? רֹאֵה דִּיוֹנּוֹ הַנֶּרְחָב שֶׁל גּוֹלְדְּשְׁטֵיין בְּמִכְתָּב: J. Goldstein, *II Maccabees*, Garden City 1983, pp. 157–167; idem, 'How the Authors of 1 and 2 Maccabees Treated the "Messianic" Promises', *Judaisms and Their Messiahs*, eds. J. Neusner, W. Green & E. Frerichs, Cambridge 1987, pp. 81–85. לְדִיוֹן אוֹהֵד בְּמִסְקָנוֹתָיו שֶׁל גּוֹלְדְּשְׁטֵיין, בְּנוֹגַע לְמִכְתָּב בְּרִאשִׁיתוֹ שֶׁל סִפְרֵי מִקְבִּים ב', רֹאֵה: J. Collins, 'Messianism in the Maccabean Period', *ibid.*, p. 104.

שיקם אותה אחרי תהפוכות הרדיפות והמרד.¹³ עם זאת, נראה שהספרייה משרתת מעתה ייעוד חדש. אם יהודים זקוקים לספרים, הם יכולים לפנות לספרייה כדי לקבל עותקים מוסמכים. יהודי מצרים אינם צריכים להמתין עוד עם בקשתם, כפי שתיאר זאת לעצמו מחבר איגרת אריסטיוס; אדרבא, יהודי ירושלים יוזמים את ההצעה. התנ"ך צעד אפוא צעד נוסף אל החוץ, לקראת היותו נחלת העם כולו.

שלב נוסף בביסוס שלשלת המסורת הפרושית נשתמרה במשנה, אבות א, א. מאז פינקלשטיין,¹⁴ מכירים החוקרים בכך שאחד ממאפייניה של אותה רשימה הוא השמטה מוחלטת של הכוהנים. גם אם כמה ממחברי השלשלת היו כוהנים, עובדה זו אינה זוכה להבלטה. עם זאת, מדובר באנשים אשר קיבלו את התורה כפי שנמסרה מידי משה בסיני. מדוע אין בה כוהנים? ההשמטה אינה יכולה להיות מקרית, וניתן להסבירה אך ורק כחלק מנטייה אנטי קלריקלית; זוהי קביעה שהתורה היא מורשת הכלל ואינה מוגבלת לכוהנים, בניגוד למה שחשבו אנשים מסוימים.¹⁵

נתונים אלה מתיישבים עם המסורת שנשתמרה במקורות חז"ל, בדבר הקמתה של מערכת חינוך ציבורית בזמנו של שמעון בן שטח.¹⁶ על פי מקור זה, הנהיג שמעון שלוש רפורמות: האחת בתחום הנישואין, השנייה בתחום טהרתם של כלים והשלישית בתחום החינוך: הוא הורה שיש ללמד ילדים. המקור מתמקד ברפורמה בתחום הנישואין ולכן נושא השינויים בחינוך אינו זוכה להרחבה. קשה אפוא לדעת את משמעותה המדויקת של מסורת זו ולשפוט את האותנטיות ההיסטורית שלה. אם יש למקור זה ערך כלשהו,¹⁷ אני סבור שמשמעותו היא רק בשמירת זכר לצעדים שננקטו כדי להפיץ את ידיעת התורה באותה עת. החינוך אינו נתון עוד בידי האב וידיעותיו שוב אינן מגבילות את ידיעותיהם של ילדיו.

עדות לסופו של התהליך עולה מדברי פילון ויוספוס גם יחד. פילון קובע שלכל

13 מן הניסוח צריך להיות ברור, שאני נוטה לראות את הטענות הנוגעות לפעולותיו של יהודה כבעלות תוקף היסטורי יותר מאשר הטענות לגבי מעשיו של נחמיה. יתר על כן, גם אם יהודה לא עשה את הדברים הללו, בטוחני שהם התרחשו בעת מלכותו של יוחנן הורקנוס או ינאי, בתקופה שבה נכתב המכתב, כפי שנטען בהערה הקודמת. לגבי טקסט זה, ראה עוד: S. Leiman, *The Canonization of Jewish Scriptures: The Talmudic and Midrashic Evidence*, Hamden 1976, pp. 29–30

14 מ"ד הר, 'הרצף שבשלשלת מסירתה של התורה (לבירור ההיסטוריוגרפיה המקראית בהגותם של חז"ל)', ציון, מד (תשל"ט), עמ' 43–56.

15 ראה עוד: י' זוסמן, 'חקר תולדות ההלכה ומגילות מדבר יהודה', תרביץ, נט (תש"ן), עמ' 71–70.

16 ירושלמי, כתובות פ"ח, לב ע"ג.

17 ראה ניתוחו של ד' גודבלאט לגבי מסורת מקבילה, הנוגעת ליהושע בן-גמלא, 'המקורות על ראשיתו של החינוך היהודי המאורגן בארץ ישראל', מחקרים בתולדות עם ישראל וארץ ישראל, ה (תש"ם), עמ' 83–108.

ידיעת קרוא וכתוב והפולמוס סביב הפרשנות המקראית

היהודים ידיעה מעמיקה של חוקיהם. ידיעה זו נרכשה אגב התכנסותם בשבתות, שבמהלכה כוהן או אחד מזקני העדה קורא בתורה ומסביר אותה לקהל השומעים (היפותטיקה ז, 12–14). בחיבורו 'נגד אפיון' כותב יוספוס, השואב מפילון או אולי ממקור משותף לשניהם, במידה רבה באותה רוח:

מחוקקנו לא השאיר להם מקום לטעון. וציווה... לנוח בכל יום שביעי (=בשבת) מכל מלאכה ולהתאסף יחדיו ולשמוע את דברי התורה וללמוד אותם באר היטב... (ב, 175) ...ובקרבתנו אין אף איש אחד אשר לא יקל לו לספר את כל החוקים (=בעל פה) מלפרש את שמו (ב, 178).

ייתכן בהחלט שהטענות להתמצאות עמוקה בתורה המופיעות בקטעים אלה מוגזמות, כפי שהצעתי במקום אחר.¹⁸ חרף זאת, הן יוספוס והן פילון מציגים אידיאל שיש בכוחו לעצב מציאות בדמותו, גם אם אותה מציאות אינה מתיישבת לחלוטין עם האידיאל.¹⁹ הדיון לעיל לא נוסח באופן ספציפי במונחים של ידיעת קרוא וכתוב.²⁰ ואולם מניסוח הדברים ניתן להסיק מסקנות ברורות גם ביחס לכך. אם אחת הדמויות מן העבר הרחוק נזכרת בספר היובלות כמי שידעה קרוא וכתוב, כמו קינם (ח, ב) או אברהם (יא, טז), נמסר במפורש שהיא רכשה מיומנות זו מאביה. יעקב המלומד, יורשן של הבטחות הברית, ידע כתוב, ואילו עשיו, הצייד והלוחם, לא ידע קרוא וכתוב (יט, יד). לוי, כפי שנאמר לעיל על פי 'צוואת השבטים', היה היחיד בבני יעקב שציווה על בניו ללמוד קרוא וכתוב. הוא הוא שירש את הספרייה המשפחתית, על פי ספר היובלות. ראוי להציג מצב זה אל מול דבריו של יוספוס, הכותב בשלהי המאה הראשונה לסה"נ: 'התורה צוותה ללמד את הבנים מקרא, למען ידעו את החוקים ואת מעשי אבותינו' (נגד אפיון ב, 204). בחיבור 'נגד אפיון' התורה נתפסת כאמת מידה מוחלטת, שחיי היהודים מתנהלים על פיה; לפיכך, אם התורה מצווה דבר כלשהו, יש להניח שכל היהודים מקיימים אותו. גם כאן, כמו לעיל, אין ספק שיוספוס מגזים: הוא עצמו, אם נתייחס לנקודה הבולטת ביותר בדבריו, תיאר את הקריאה השבועית בתורה (נגד אפיון ב, 175–178, המצוטט לעיל) כאירוע שבו רוב המשתתפים הקשיבו. כפי שנאמר לעיל,

18 A. Baumgarten, 'The Torah as a Public Document in Judaism', *Studies in Religion*, XIV (1985), p. 19

19 ראה: שם, שם.

20 ככלל, הערכתי לגבי היקף ידיעת קרוא וכתוב קרובה לדעותיו הרביזיוניסטיות והנוטות להמעטה של W.V. Harris, *Ancient Literacy*, Cambridge 1989. לגבי יהודי העת העתיקה, האריס מסיק: 'הזיון התעתועים בדבר ידיעה המונית של קרוא וכתוב ביהודה במאה הראשונה, הסותר במידה רבה את הידוע לנו על ידיעת קרוא וכתוב בעולם היווני, מתחיל להתפוגג' (עמ' 281–282).

לפי פילון רק אדם אחד קרא בתורה. ואף על פי כן עדותו של יוספוס מצביעה על שינוי: ידיעת קרוא וכתוב בזמנו של יוספוס ובחוגים שבקרבתו היא יותר נפוצה מכפי שהיתה כמה מאות שנים לפני כן, ובכל אופן נפוצה דיה כדי לאפשר ליוספוס לכתוב את מה שכתב. מבלי לנסות לכמת את השינוי, ברור שהיה גידול של ממש במספרם של יודעי קרוא, מן הסוג המוכר בשלבי מפתח ידועים בתולדות המערב (ראה להלן). באופן ספציפי, אם התנ"ך מכיל קטעים רבים שבהם הורים מצווים לחנך את ילדיהם (ראה אחדים שנזכרו לעיל), אין שום פסוק המצווה במפורש על ההורים ללמד את ילדיהם לקרוא. ובכל זאת, יוספוס ראה בקריאה חלק כה מובן מאליו של החינוך, עד שפירש את הפסוקים הפוקדים על חינוך לכל כציווי ללמד את כל הילדים לקרוא. מה הן הנסיבות שהולידו את השינוי הזה?²¹ בסוגיה זו נוכל ללמוד הרבה מן המחקרים על תופעת ההתפשטות של ידיעת קרוא וכתוב בתרבויות שונות ובתקופות מרוחקות, ובראשם המאמר החלוצי של ל' סטון.²² לדברי סטון, מספר גורמים חברו יחדיו במאות השנים האחרונות והביאו לגידול של ממש במספרם של יודעי קרוא. אף שהוא אינו רוצה לקבוע דירוג יחסי של גורמים אלה, הוא מציין שריבוד חברתי, הזדמנויות עבודה, פרוטסטנטיות, תחרות בין-כיתתית, דמוגרפיה, כלכלה ופוליטיקה – גורמים אלה כולם מילאו תפקיד בתהליך זה. גם התערבותה הישירה של המדינה, שהקימה בכספי מסים מערכת חינוך חנם, היתה כוח מניע מרכזי במאתיים השנים האחרונות.²³ הדוגמה של תקופת המקבים הולמת היטב את ניתוחו של סטון. לפנינו מקרה של תחרות בין-כיתתית, שיש לה דמיון רב לזו של בריטניה הפוריטנית. יהודי התקופה זכו בעצמאות פוליטית ונדרשו לפתח את המיומנויות הנחוצות לניהול המיני-אימפריה החדשה שלהם, לרבות ידיעת קרוא וכתוב.²⁴ זאת ועוד, מסורות תלמודיות שצוינו לעיל מעידות על הקמתה של מעין מערכת חינוך ציבורית. מובן ששיעוריהם של יודעי קרוא וכתוב בקרב יהודי ארץ ישראל בתקופת המקבים אינם מתקרבים לאלה של הזמנים הקרובים אלינו. אף על פי כן, ניתוחו של סטון תורם להבנת העלייה החדה שחלה במספרם של יודעי קרוא בתקופה החשמונאית.

21 מה יכול היה להיות תפקידם של 'הסופרים' הידועים מן הספרות הרבנית ומן הברית החדשה בתהליך זה? הואיל והמידע שבידינו לגבי הסופרים בעייתי למדי כשלעצמו, וקיימת ספרות נרחבת בנושא, לא אתייחס כאן לתפקידם האפשרי.

22 L. Stone, 'Literacy and Education in England 1640–1900', *Past and Present*, XLII (1969), pp. 69–139

23 שם, עמ' 96–97.

24 על ידיעת קרוא וכתוב כאמצעי שליטה ודיכוי, ראה עוד: האריס (לעיל, הערה 20), עמ' 332–333. אפשר שהצורך ב'צבא' פקידים יודעי קרוא וכתוב לצורך ניהול המדינה היה ברור במיוחד לקבוצה שחיתה במשך למעלה ממאה שנה תחת שלטון בית-תלמי. על מעמדה של פקידות יודעת קרוא וכתוב באימפריה התלמית, ראה: האריס, שם, עמ' 121–122.

ההשלכות של לימוד קריאה זכו לתשומת לב מרובה במחקרים שנעשו בדור הקודם. תרבויות עוברות תמורה עמוקה בעקבות שינוי זה, הנתפס למראית עין כטכני גרידא.²⁵ תרבויות שבעל-פה, שבהן לא ניתן לערוך השוואה מפורשת בין דברים שנאמרו בהקשרים שונים, מקבלות סתירות בקלות. התרבות הכתובה שונה באופן מהותי. רק בתרבות כתובה, למשל, יכול להיווצר מושג של שינון מילולי.²⁶ בתרבות כתובה ניתן לערוך בדיקות לאחור והשוואות זהירות, כפי שכותב אונג: 'מערכת מילולית המתקיימת בעל-פה מתיישבת עם מגמות מאחדות יותר מאשר עם מגמות אנליטיות, חותכות (שניתן לצפות כי יתלוו למלה הכתובה, הנראית לעין)'.²⁷ והוא מוסיף: 'תרבויות כתובות מקנות למשתייכים אליהן יכולות אבחנה חדשות. נוצרת רגישות לדיוק ולחדות אנליטית והיא עוברת הפנמה'.²⁸

ההקשר האינטלקטואלי שבו מתבטאת אותה שקיקה חדשה לדייקנות משתנה מתרבות אחת לרעותה. ביוון, על פי האבולוק, השאיפה לדיוק היתה כוח מניע עיקרי בדרמה האינטלקטואלית שהולידה את תיאוריית האידיאות האפלטוניות.²⁹ במזרח הקרוב, בבבל ובמצרים הוביל דחף זה לעליית המדע המבוסס על תצפית מתועדת (כלומר כתובה).³⁰ בתרבות היהודית ניתן לצפות לתוצאות שונות. ליהודי העת העתיקה אפשרו הקריאה והכתיבה להתוודע אל חוקיו של אלוהים וללמוד אותם, כפי שמאשרת

25 למדתי הרבה מהאבולוק (לעיל, הערה 7), וכן ממחקרו של W. Ong, *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*, London–New York 1982. אחד הדיונים החלוציים בסוגיות אלה מצוי בחיבורם של J. Goody & I. Watt, 'The Consequences of Literacy', *Comparative Studies in Society and History*, V (1962–1963), pp. 304–345. גודי ונדרש לנושאים אלה בהמשך מחקריו. ראה עוד: J. Goody, *The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge 1977; idem, *The Logic of Writing and the Organization of Society*, Cambridge 1986; idem, *The Interface Between the Written and the Oral*, Cambridge 1987. בעבודותיו החדשות עוסק גודי במספר טיעונים שהושמעו כנגד השערות שהעלה במסות שכתב.

26 ראה עוד: Goody, *Interface*, שם, עמ' 188. שינון מילולי היה מאפיין קבוע של תוכנית הלימודים בבתי הספר. לא יעלה על הדעת קיומם של בתי ספר וסדר לימוד אחיד בתרבות כלשהי שאינה תרבות כתובה (שם, עמ' 234–241). בתרבויות שבעל-פה יש הבדלים רבים בין גרסאות של אותו סיפור, כשהוא מסופר על ידי אותו אדם בזמנים שונים, או על ידי אנשים שונים. אשר על כן, מושג השינון המילולי אינו אפשרי ללא טקסט כתוב אחיד, המשמש כאב-טיפוס.

27 אונג (לעיל, הערה 25), עמ' 73–74.

28 שם, עמ' 104–105.

29 האבולוק (לעיל, הערה 7), במיוחד עמ' 194–233, 254–275.

30 ראה עוד: Goody, *Interface* (לעיל, הערה 25), עמ' 73–75. ראוי לשים לב לכך שהדבר מושג חרף הקושי בלימוד שיטת הכתיבה. במקרה של היהודים, שידובר בו להלן, טקסטים כתובים עדיין נזקקו להשלמה על ידי מסורת של קריאה בעל-פה (להשלמת הגירסה הכתובה, שהיתה

אלברט באומגרטן

במפורש צוואת לוי (יג, ב-ג). התפשטות ידיעת קרוא וכתוב בקרב היהודים בעת העתיקה הביאה לתוצאות זהות לאלה שקבעו אנתרופולוגים חוקרי תרבויות אחרות, והולידה רצון עז לדיוק. ואולם, אותה להיטות לדיוק בקרב יהודי העת העתיקה אמורה היתה להתבטא במחויבות ללימוד התורה, לפירוש הוראותיה ולניהול אורח חיים התואם בדיוק מרבי את הפרשנות האמורה.

הנסיון ההיסטורי מצביע על כך שתהליכים אלה הביאו לעתים קרובות לאי־הסכמה ניכרת, בדומה מאוד לדוגמאות מן התקופה החשמונאית, העומדות במוקד דיוננו. בפן הזה של השפעת התנ"ך על הפוריטנים הבחין היטב האלר, המעיר: 'עובדה היא שכתבי קודש, שכללו בין דפיהם יותר דברי שירה מאשר חוקים, פעלו על אנשים נעדרי חוש ביקורת ובעלי דמיון חזק, מזגים שונים ואינטרסים מנוגדים, ככוח מפלג ולא מאחד, כפי שהנסיון עתיד היה להוכיח'.³¹ ואילו היל קבע: 'התנ"ך הוא ספר רחב־יריעה, שאנשים מוצאים בו דברים שונים בתקופות מרוחקות ובנסיבות שונות. במאה הט"ו קראו בתנ"ך אנשים שלמדו זה מקרוב קרוא וכתוב, אנשים ללא חוש היסטורי, שהאמינו שכל מלותיו נכתבו בהשראה אלוהית'.³²

באופן כמעט בלתי נמנע, כאשר בני אדם מונעים לחיות על פי התנ"ך, עליהם להתאים אותו לגישתם בצורה זו או אחרת והם מסיקים מן הספר מסקנות שונות זו מזו תכלית השינוי. לטענת אנקורי, כזה היה גורלו של הפלורליזם הקראי. הוא נפל קורבן לנטייתן של קבוצות בדלניות, שביקשו להתגבש סביב גירסתן הייחודית על 'האמת התנ"כית', כפי שניתן ללמוד מקרקסאני הקראי.³³

ד

אם נקבל את נקודת המבט שהוצגה לעיל, עלינו לנסות ולהבין מה גרם לתוצאות אלה. בהנחה שמפגש עם התנ"ך של אלה שזה עתה למדו קרוא וכתוב גרם להם להסדיר את חייהם על פי ספר זה ולהתמסר בהתלהבות לפירושו, מדוע הם פירשוהו באופן שיטתי בניגוד לפרשנויות שהתפרסמו מטעם המוסדות המרכזיים הקיימים? מדוע לא הסתפקו בהבנת התנ"ך המקובלת בעת ההיא והיו חייבים למצוא פרשנויות משלהם? לשון אחר,

על טהרת העיצורים, ולא תמיד כללה סימני הפרדה בין מילים) כדי שמשמעותם תובן. קושי זה הוא כאין וכאפס לעומת דוגמאות בבליות, ולכן עובדות אלה לא הרתיעו אותי מן המסקנה, שלדיעת קרוא וכתוב בקרב היהודים היו ההשפעות האמורות.

31 W. Haller, *The Rise of Puritanism*, New York 1947², p. 14

32 C. Hill, *Society and Puritanism in Pre-Revolutionary England*, New York 1967², p. 146

33 Z. Ankori, *Karaites in Byzantium*, New York 1957, pp. 219–220

ידיעת קרוא וכתוב והפולמוס סביב הפרשנות המקראית

מה פשר הצורך במזון רוחני רב עוצמה עד כדי יציאה אל מחוץ למעגל של רוב המאמינים, שהסתפקו במזון 'חלש' יותר?

תחילה מן הראוי אולי לזכור, שהתקופה הנסקרת הצטיינה בתמורה קיצונית,³⁴ ובמהלכה איבדו הפרשנויות הישנות לפחות חלק מן הרלוונטיות שלהן. אפשר שקוראי התנ"ך החדשים חשו צורך בדרכי הבנה חדשות של הטקסט, כאלה שתהלומנה את דרישות העידן החדש. הואיל ואין זה קל לשכנע אנשים לשנות את דעותיהם, במיוחד כאשר מדובר בסוגיות יסוד שבהן יש להם אינטרס אישי, נוצר בסיס איתן לעימות בין המנהיגות הישנה לבין יודעי קרוא וכתוב החדשים.

יש חשיבות רבה להשוואת גישותיהם של אנשי הממסד הישן אל פירושים של יודעי קרוא וכתוב החדשים. בעמדתו של הממסד קיימות לפחות שתי נקודות מבט אפשריות; אלה מיוצגות בתגובותיהם של יהושע ושל משה למתנבאים במחנה (במדבר יא, כח-כט): יהושע רצה שהמתנבאים החדשים ייכלאו, ואילו משה ביקש שכל עם ה' יהיו נביאים. הקורא החדש בתנ"ך אמור היה להבין, על בסיס נסיונו האישי, עד כמה משה (שהיה ענו מכל האדם אשר על-פני האדמה, כפי שמסופר שם, יב, ג) היה יוצא דופן בנדיבותו זו. סביר להניח אפוא, שהמנהיגות הוותיקה תהסס לאפשר ליודעי קרוא וכתוב חדשים לתפוס מקום ההולם את מעמדם החדש ולחלוק עמם את העוצמה הנובעת מן השליטה במקורות.³⁵

יסודות למתח בין שתי הקבוצות נוצרים גם במובן נוסף. יודעי קרוא וכתוב החדשים משניאים עצמם על הממסד, באופן שבו הם מציגים את תביעותיהם או בשל הביקורת שהם מטיחים כלפי האופן שבו השליטים מנהלים את חייהם. משום כך גדולה עוד יותר הסבירות שפרשנויות התנ"ך שגילו הקוראים החדשים תחלוקנה בשיטתיות על אלה של הרשויות הממסדיות, מאחר שהפרשנות והמצב החברתי משתקפים זה בזה.

ה

לתהליך שהוצג לעיל יש כאמור לפחות מקבילה היסטורית אחת, זו של בריטניה במאה הט"ז.³⁶ ניתן היה להוסיף עליה דוגמאות אחרות, כמו הקהילות באירופה בימי הביניים

34 מרכיבי השינוי הרדיקלי כללו את החלפתם של בוהנים צדוקיים במקבים, שיתוף הפעולה (למצער) של הכהונה הירושלמית עם גזירות אנטיכוכוס הרביעי, הקמתו של בית מקדש מתחרה בליאונטופוליס בידי בית חוניו, והשגת העצמאות בהנהגת המקבים. כל זה התרחש בין השנים 140-180 לפני סה"נ, ימי דור אחד בערך.

35 על היבט זה של ידיעת קרוא וכתוב ראה: סטון (לעיל, הערה 22), עמ' 71-73.

36 הדבר ניכר ביתר בהירות בפרשנות הנוגעת לדרשות. דרשות, על פי דעה אחת, גרמו לאנשים להיות 'אחוזי שגיאות משונות בענייני דת, כשרוח של סחרור כיתתי ומרדנות מאיצה בהם'

אלברט באומגרטן

המוקדמים שהסתמכו על טקסטים, כפי שנחקרו בידי סטוק,³⁷ או ה־obreros conscientes באנדלוסיה של המאה העשרים, כפי שניתח הובסבאום.³⁸ ואולם, מקבילות מעין אלה יכולות לסייע לכל היותר בהסקת מסקנות. הן אינן תחליף לעדות ישירה התומכת בתיזה.³⁹ לרוע המזל, עדות כזאת חסרה בנושא שהצגתי לעיל, שניתן לאפיינו כסדרה של עדויות מן העת העתיקה, המתחברות ביניהן בסיועה של מנת השערות נדיבה, המבוססת על מחקר אנתרופולוגי ומחקר היסטורי השוואתי. חרף זאת אני מציע את התיזה שהותוותה לעיל, משתי סיבות עיקריות. ראשית, בידינו עדות מפורשת לערך הרב שייחסו לקריאה ולכתיבה קבוצות בדלניות שיצרו פרשנויות סותרות, שאת מקורן ניסינו להסביר. הדבר מחזק את אמונתי, שאנו עוסקים למעשה באנשים שלמדו קרוא וכתוב מקרוב, ובהשלכות של רכישת מיומנויות אלה על פלח אוכלוסייה זה. על פי יוספוס, היו בידי כת האיסיים ספרים והם העבירו אותם לחברים חדשים; אלה הושבעו לשמור עליהם בקפידה (מלחמת היהודים ב', 142). אנשי קומראן קיימו מפגשים ללימוד תורה יומם ולילה, בכל יום ויום מימות השנה. חבר הכת חייב היה לדעת לקרוא כדי להיות מסוגל להשתתף בפעילות זו (סרך היחד, טור 6, שורה 6). גם בחיבורים כמו ספר היובלות וברית דמשק יש הערכה רבה לכתיבה. ספר היובלות חזר והדגיש את העובדה, שחוקים מסוימים נכתבו בשמים ממעל והם נצחיים (למשל: ו, כד, לא). צריך היה להבחין בין מה שכתב אלוהים והוא ציווי מקורי, לבין מה שאולי נבדה מן הלב, אפילו על ידי מלאך, שלא לומר על ידי בן אדם (ו, לה). אנוש היה האדם הראשון שגילה את הכתיבה. הן הוא והן נוח כתבו ספרים (ד, יז, כג; י, יג), וספרים אלה צוטטו לאחר מכן בידי אברהם בדברי הפרידה שלו מיצחק (כא, י). הספרייה הכתובה עברה בירושה מאברהם והופקדה לבסוף בידי לוי (מה, טו). בסופו של

(W. Nicholson, אצל היל [לעיל, הערה 32], עמ' 71). הדוכס מניוקאסל התבטא אף הוא בצורה ישירה: 'ראוי שתהיה יותר תפילה ופחות הטפה, שכן הטפה מרובה מולידה כיתותיות, ואילו תפילה מרובה מביאה לאדיקות' (ראה: C. Hill, *Puritanism and Revolution*, New York 1964, p. 284). כפי שמעיר האנט (W. Hunt, *The Puritan Moment*, Cambridge 1983, p. 148 – ההדגשה שלי): 'אנשים רבים השייכים לכנסייה האנגליקנית סברו שהדגש על הטפה ופרשנות התנ"ך היה משמים ומפלג כאחד'. לסיכום, דרשות יכולו לשמש כורז לפעילות פוליטית, אף מן הסוג הקיצוני ביותר: 'נאמר לנו בוודאות שהקולונל אקסטל שוכנע מכוחן של הטפות, פשוטו כמשמעו, להתגייס למען הפרלמנט, שכן הוא ואחרים כמותו האמינו באמת ובתמים, שקללת אלוהים תרביץ עליהם אם לא ימלאו את תפקידם' (היל [לעיל, הערה 32], עמ' 77). על הקשר שבין הטפה למחלוקת, ראה גם: האנט, שם, עמ' 93.

37 B. Stock, *The Implications of Literacy: Written Language and Models of Interpretation in the Eleventh and Twelfth Centuries*, Princeton 1983, pp. 92–167

38 E.J. Hobsbawm, *Primitive Rebels*, New York 1959, pp. 75–86

39 S. Sandmel, 'Parallelomania', *Journal of Biblical Literature*, LXXXI (1962), pp. 1–13

ידיעת קרוא וכתוב והפולמוס סביב הפרשנות המקראית

דבר, האיש הצדיק נכתב במרומים – הוכחה למעמדו (ב, כ; ל, כ-כג; לו, י). מצב דומה עולה מברית דמשק. לפחות בשלושה מקומות (טור 3, שורה 3; טור 4, שורות 4-5; טור 14, שורה 4), נאמר, שלהיכתב עם הצדיקים פירושו להגיע למעלה הגבוהה ביותר (ראה: דניאל יב, א). בניגוד לכך, להיכתב ברשימה הרעה היה בגדר עונש (ברית דמשק, טור 9, שורה 18; טור 13, שורה 12). היכתבות של אדם בין אחיו פירושה שהוא במעמד של חבר מן המניין בקהילת קומראן (סרך היחד, טור 6, שורה 22).

שנית, סוגיית ה־akribeia. התפיסה שתרבות קוראים מכירה בערך הדיוק ומפנימה אותו היא תפיסת יסוד לצורך הטיעון שלנו. הצגתי לעיל השערה, שהלהיטות לדייקנות שהחילו היהודים על התורה מילאה תפקיד מפתח בתהליך שגרם להולדתן של פרשנויות סותרות. ואולם טיעון זה, לפחות בחלקו, הוא יותר מאשר השערה גרידא. דברי יוספוס, שניתחתי במקום אחר,⁴⁰ קושרים במפורש את התיאור העצמי של הפרושים לטענתם ל־akribeia – דיוק, חדות ומצוינות בקיום הכתוב בתורה. קהילת מגילות ים המלח הדגישה, שידעה כיצד לחיות על פי פירוש מדויק של התורה, וייתכן שאף כיוונה את טענותיה אלה, על דרך הפולמוס, כנגד מתחרים אחרים. השאיפה לדיוק, שמילאה תפקיד נכבד בשחזור שערכתי לעיל, משתקפת במקורות, ובעיני זהו אישור בעל משקל לסבירות התרחיש שהצעתי.⁴¹

המסורת שבעל־פה וידיעת קרוא וכתוב קשורות ביניהן קשר אמיץ. הן יוצרות קבוצות שונות של פרשנויות ומגבשות רשימת נושאים הלכתיים שלמענה יש לפעול. הגידול במספר היודעים קרוא וכתוב הוא היבט אחד במכלול השינויים המהירים שהתחוללו כתוצאה מאירועי המאה הב' לפני סה"נ, ודומה שיש לייחס לו תפקיד חשוב בחיפוש אחר התשובה לשאלות המונחות בבסיס מחקר זה. ההשפעות של התפשטות ידיעת קרוא וכתוב גרמו לקבוצות שונות לשנות את העולם הדתי והחברתי שבו הן חיו, ולפיכך גם נכנסו לעימות (חריף יותר או פחות) עם גופיה הממוסדים של חברתם. לסיכום, ידיעת קרוא וכתוב והפולמוס סביב הפרשנות התנ"כית קשורים זה בזה ביחסים של סיבה ומסובב: כל גורם משמש סיבה לשני ובעת ובעונה אחת הוא גם תוצאה שלו. אם, כטענת סטון, מאבק דתי תורם לגידול בשיעור יודעי קרוא וכתוב, הרי שבאותו זמן ובאותו מקום יכול גידול כזה גם להניב דחף ליתר דייקנות בפרשנותם וביישומם של טקסטים נורמטיביים של חברה נתונה, ובמקביל לגרום להסלמת הוויכוח.

40 A. Baumgarten, 'The Name of the Pharisees', *ibid.*, CII (1983), pp. 411–428
א' באומגרטן, 'קומראן והכיתות ביהדות בתקופת בית שני', מגילות מדבר יהודה, ארבעים שנות מחקר, בעריכת מ' ברושי ואחרים, ירושלים תשנ"ב, עמ' 139–151.

41 אני מבקש להזכיר, בקצרה, שאני מייחס משמעות לכך שיכולתם של יהודים להסכים שלא להסכים בשנים שלאחר חורבן בית המקדש מתרחשת בסביבה שבה מתקיימות זו לצד זו תרבות כתובה ותרבות שבעל־פה, ובתקופת המשנה חלה בה חזרה לתרבות שבעל־פה.



נשים וחינוך ברומא העתיקה

רחל פייג וישניא

א

בספר הרביעי של יצירתו 'על הרפובליקה' שם קיקרו בפי סקיפיו אימיליאנוס, אחת מדמויות המפתח בפוליטיקה הרומית במחצית השנייה של המאה הב' לפני סה"נ, את הדברים הבאים: 'הרומאים מעולם לא סברו שיש לקיים מערכת חינוך אחידה שהמדינה כופה באמצעות חוקים, בניגוד ליוונים, שלשווא הקדישו לנושא מאמצים בלתי נלאים'. ממשיך אימיליאנוס וטוען: 'פוליביוס אורחנו סבור שרק בעניין זה ניתן להאשים את מוסדותינו בהזנחה'.¹ לצערנו, איננו זוכים לשמוע את ביקורתו של פוליביוס, משום שהשורות המכילות את הדברים שמייחס לו קיקרו אבדו.

הדיאלוג הדמיוני בין אימיליאנוס לפוליביוס מעניין במיוחד, מכיוון שהדברים המיוחסים לנפשות הפועלות אינם עולים בקנה אחד עם תדמיתם. אביו של אימיליאנוס, אימיליוס לפידוס, שהכריע את פרסאוס מלך מקדוניה בשנת 168 לפני סה"נ, דאג שבנו יאומן 'לא בחכמת בני מקומו בלבד כמנהג האבות, אלא גם בחכמת יוון'.² לפיכך הוא שכר בעבור ילדיו מורים לפילוסופיה, לרטוריקה ולאמנות – יוונים כולם.³ ואכן אימיליאנוס נחשב פילהלניסט מובהק.⁴ ואילו פוליביוס, בן למשפחה יוונית רמת דרג, שהגיע לרומא כבן-ערובה והיה לבן לווייתו של אימיליאנוס, הפך למעריץ נלהב של רומא.⁵ פוליביוס חיבר היסטוריה בארבעים ספרים המתארת את השתלטותה המהירה של רומא (בין השנים 220–146 לפני סה"נ) על העולם הנושב, ומייחס את הישגיה חסרי התקדים של רומא למצוינותם של מוסדותיה ושל צבאה.⁶ בספר השישי של פוליביוס,

1 *De Republica*, 4.3

2 פלוטארכוס, אימיליוס פאולוס, פרק ו (חיי אישים יוון ורומי, תרגם א"א הלוי, ירושלים תשל"ג).

3 שם.

4 A. Astin, *Scipio Aemilianus*, Oxford 1967, pp. 294–306

5 על פוליביוס ראה: F.W. Walbank, *Polybius*, Berkeley 1974

6 ראה: פוליביוס, היסטוריה, ספר 1, פרק 1; ספר 6, פרקים 1–19 (תרגם ב' שימרון, ירושלים תשנ"א).

רחל פייג וישניא

שהוא נאום הלל למשטר הרומי, אין זכר לביקורת על החינוך הרומי שקיקרו מייחס לו, וסביר להניח שדבריו לא נועדו אלא לחדד את הוויכוח הדרמטי ולהוכיח את עליונותה של רומא על יוון. ממה בדיוק הסתייג פוליביוס, אליבא דקיקרו? אולי מהעדר כל פיקוח ציבורי על החינוך ומאי הכללתם של לימודי מוסיקה וחינוך גופני – מרכיבים מרכזיים בחינוך היווני – בתוכנית הלימודים הרומית.⁷

אנשי חינוך מודרניים לא היו מתקשים לאתר ליקויים חמורים בתוכנית זו, אולי אף רבים מאלה של פוליביוס. כך, דרך משל: המדינה הרומית מעולם לא הקימה מערכת חינוך ציבורית ולא דאגה לספק משאבים כדי שזו אולי תתפתח מעצמה; החינוך לא היה חובה, אפילו לא בשלביו הראשונים; המדינה לא הקימה מבני חינוך והלימודים התקיימו, ברוב המקרים, בחוצות; לא היו מוסדות להכשרת מורים; רוב המורים היו עבדים משוחררים, ומעמדם של העוסקים במקצוע היה נמוך ביותר בהיררכיה החברתית (חלק לא מבוטל מהם היה תדיר על סף רעב מכיוון ששכרם לא שולם, והם נאלצו להתדיין ממושכות בפני בתי הדין בשל הלנת שכר); חומר הלימוד הורכב ברובו משירה ומעט פרוזה, וכל ידע נוסף, בתחומים כמו היסטוריה או גיאוגרפיה למשל, נבע מפרשנותו של המורה לטקסט; אמצעי עזר חינוכיים כמעט שלא היו קיימים; הלימוד עצמו לא עודד חשיבה עצמית והתבסס על העתקה, שינון, לימוד בעל־פה והרבה מאוד על הזכרון. החינוך הפרטי היה תופעה נפוצה בקרב השכבות הבכירות, וברור לחלוטין שלא כל ילדי רומא נהנו משוויון הזדמנויות בכל הקשור לרכישת השכלה. כאשר המדינה בכל זאת התערבה בחינוך, הרי שהיה זה כדי לגרש מורים מתחומי רומא, לא בשל טיב ההוראה, אלא משום שהשלטונות סברו כי החומר שלימדו המורים עלול לסכן את המשטר.⁸ אחדים מן הקיסרים, יש לציין, הזמינו מורים ידועים ושילמו את שכרם מקופת הציבור, אך בתקופה זו לא היה הבדל בין הקופה הפרטית של הקיסר (פיסקוס; *fiscus*) לקופה הציבורית (איראריום; *aerarium*),⁹ והמפורסמים שבהם הם סנקה וקווינטיליאנוס, הובאו בעיקר לצורך חינוכם של ילדי החצר הקיסרית. ברומא היתה האחריות לחינוך הילדים נתונה בידי אב המשפחה, הפטרפמיליאס (*paterfamilias*), ששלט שלטון ללא מצרים בבני משפחתו המורחבת. הוא אף יכול

7 H.I. Marrou, *A History of Education in Antiquity*, translated by G. Lamb, Wisconsin 1956, pp. 51–228

8 על החינוך ברומא העתיקה ראה: מארו, שם, עמ' 229–298; S.F. Bonner, *Education in Ancient Rome*, London 1977; A. Gwynn, *Roman Education from Cicero to Quintilian*, New York 1964

9 החוקרים המודרניים חלוקים בדעותיהם על האופן שבו ניצלו הקיסרים את הקופה הציבורית לצורכיהם הפרטיים. סקירה קצרה של הוויכוח וביבליוגרפיה עדכנית, ראה: צ' יעבץ, אוגוסטוס, נצחונה של מתינות, תל-אביב 1988, עמ' 56–58.

נשים וחינוך ברומא העתיקה

היה, בתוקף סמכויותיו, לחרוץ את גורלם של אשתו, בנותיו, בניו ובני בניו לחיים או למוות. סמכות כגון זו של אב על צאצאיו לא מצא גאיוס, המשפטן הנודע בן המאה הב' לסה"נ, באף מדינה אחרת.¹⁰ חינוך הילדים היה אחת המשימות החשובות ביותר שהוטלו על הפטרפמיליאס, ולפי כל העדויות ששרדו, ואלה אינן מעטות, מתברר שהאבות הרומים אכן התייחסו לתפקיד זה ברצינות רבה. הדוגמה המצוטטת ביותר מספרת על החינוך שהעניק קאטו הזקן לבנו בראשית המאה הב' לפני סה"נ, חינוך שהפך לדוגמה ולסמל בקרב הדורות הבאים. מספר פלוטארכוס:

כשנולד לו בן לא היה בעיניו שום עניין כה דוחק (חוץ מעניין ציבורי) שימנע בעדו מלהסתכל באשתו כיצד היא רוחצת ומחתלת את התינוק. משהגיע הנער לשנות ההבנה לימד אותו קאטו בעצמו קרוא וכתוב אף על-פי שהיה לו עבד שהיה מורה מעולה ולימד ילדים רבים. אבל קאטו חשב, כמו שהעיד על עצמו, שלא מן הראוי שעבד יגער בבנו וימשוך באוזנו אם יתקשה בלימודיו, וכן לא רצה לחוב לעבד חוב גדול כל כך כגמול תלמודו. לפיכך היה בעצמו גם מורה כתיבה, גם מלמד חוקים וגם מעמל לבנו. הוא הורה לזרוק חנית, להילחם במלוא תחמושת ולרכוב על סוס, ואף לימדהו דרכי מלחמת אגרופים ולעמוד בפני חום וקור ולחצות בשחייה מערבלי נהרות עזים מאד, וכן הוא אומר שבידיו כתב בשביל בנו דברי ימי עמו באותיות גדולות.¹¹

לקאטו לא היו בנות. אם היו, סביר להניח שהיינו שומעים שחינכן ברוח המסורת העתיקה והשמרנית, שאותה ניסה ליישם אוגוסטוס בחינוך שהעניק לבתו ולנכדותיו. עיקריה של מסורת זו, כפי שמספר סווטוניוס: לימוד טוויה ואריגה, לא לומר דברים שהנייר אינו סובלם ולא לדבר עם זרים.¹² אוגוסטוס, מן הראוי לזכור, ניסה להחזיר אורחות חיים קדומים כחלק מרפורמה חברתית-דתית כוללת,¹³ וביקש להציב דוגמה אישית. ואולם, אין בכך עדות לחינוך שקיבלו בנות רומא בסוף המאה הראשונה לפני סה"נ. יתר על כן, החינוך השמרני כידוע לא עלה יפה, ובתו ונכדתו של אוגוסטוס סיימו את חייהן בגלות על אי בודד בשל ניאוף.¹⁴ יש לא מעט נוסטלגיה ואידיאליזציה של העבר בתיאוריהם של פלוטארכוס וסווטוניוס, אך גישות אלה היו באופנה בתקופה שבה כתבו – ראשית המאה הב'. מתוך

10 Gaius 1.55; *Institutiones* 1.9.2; *Digesta* 1.6.3

11 קאטו הזקן, פרק 20 (חיי אישים – אנשי רומי, תרגם י"ג ליבס, ירושלים תשי"ד).

12 סווטוניוס, אוגוסטוס האלוהי, פרק 64 (תרגם א' שור, תל-אביב תשט"ו).

13 ראה: יעבץ (לעיל, הערה 9), עמ' 56–75, 307–311.

14 על היבטיה הפוליטיים של הפרשה ראה: R. Syme, *The Roman Revolution*, Oxford 1939, pp. 432, 468, 494

רחל פייג וישניא

תחושה ש'הדור הולך ופוחת', משבח טקיטוס באותה תקופה ממש את החינוך הישן, שהצטיין במשמעת חמורה, שכוונתה היתה להביא לידי כך 'שכל אחד מהילדים ידבק בכל ליבו בחכמות הראויות בזמן שטבעו עדיין תם וישר ולא נתעקם מחמת כל קלקול'.¹⁵ הוא אף מצר על כך שבימיו 'אף ההורים אינם מרגילים את ילדיהם הקטנים ליושר ולענווה, אלא למשובח ולשנינה המכניסות בהם מעט עזות פנים ובוז לעצמם ולזולתם'.¹⁶ ואולם, כבר בתקופתו של קאטו, ובוודאי שבימיו של אוגוסטוס, היה החינוך הישן והטוב נחלת העבר; החינוך שהוענק לילדי רומא בעת שהיתה עיר מדינה קטנה על גדות הטיבר או מעצמה מקומית במרכז איטליה לא התאים עוד לילדיהם של שליטי העולם הנושב.

ב

אנו יודעים מעט מאוד על החינוך שילדי רומא זכו לו ברפובליקה הקדומה, מלבד העובדה שהוא ניתן בבית והכין את הילדים לקראת אורח החיים הרומי המסורתי. החינוך שקיבלו הבנים והבנות היה אולי חסר דמיון, אך התאים לצרכים המידיים של חייהם. הם חונכו על ידי האם והאב גם יחד, בראש ובראשונה לכבד את המבוגרים ובפרט את הוריהם.¹⁷ הדגש הושם על דוגמאות ותקדימים הראויים לחיקוי מההיסטוריה הרומית הקדומה או בת הזמן. למסורת שבעל-פה זו, שהועברה מדור לדור, נוספו קריאה וכתובה בסיסיות ומעט חשבון. עד המחצית השנייה של המאה הג' לא היה קורפוס כתוב דוגמת האיליאס והאודיסיאה, לב לבה של מערכת ההוראה והלימוד ביוון, ונראה שהפרוזה היחידה שלמדו היתה שנים-עשר הלוחות, המסמך המשפטי הרומי הקדום ביותר, שהעלה על הכתב את החוק האזרחי והפלילי של החברה הרומית סביב שנת 450 לפני סה"נ. חוקים אלה היו, כדברי ליוויס, הבסיס לכל מה שהוא פרטי או ציבורי,¹⁸ ובימי קיקרו, לקראת סוף המאה הראשונה לפני סה"נ, עדיין למדו אותם ילדי רומא בעל-פה.¹⁹ לאחר שלב בסיסי זה יצאו הבנים עם אבותיהם לשטח: לשדות, לאימונים צבאיים, לסנט ולפורום, מרכז החיים הציבוריים ברומא, כדי להכין את עצמם לשדה הקרב ולחיי ציבור. הבנות, לעומת זאת, נותרו בבית בחברת אמותיהן עד נישואיהן,

15 טאקיטוס, שיחה על נואמים, פרק כח (תרגמה ש' דבורצקי, ירושלים תשכ"ב).

16 שם, פרק כט.

17 S. Dixon, *The Roman Family*, Baltimore-London 1992, pp. 117-118. ראה גם:

מארו (לעיל, הערה 7), עמ' 229-241; בונר (לעיל, הערה 8), עמ' 6-7.

18 3.34.6: 'fons omnis publici privatique iuris'

19 Cicero, *Legibus*, 2.59

נשים וחינוך ברומא העתיקה

ולמדו כיצד לנהל משק בית ובעיקר טווייה ואריגה, סמל המסירות לבית ולמשפחה של המטרונה הרומית.²⁰

מבנהו ותכניו של החינוך הרומי השתנו לאחר המפגש עם תרבות יוון. המהפך הראשון חל לאחר כיבוש הערים היווניות שבדרום איטליה, בעקבות מלחמת פירוס (275–280 לפני סה"נ). שבויי מלחמה משכילים שהובאו לרומא כעבדים הפכו למורים בבתייהם של אדוניהם והעתיקו לרומא את שיטת החינוך ההלניסטית. על פי שיטה זו היו הילדים, בנים ובנות כאחד, נתונים לחסות האם עד הגיעם לגיל שבע. לאחר מכן רכשו השכלה יסודית בבתי ספר במשך כארבע עד חמש שנים. בשלב זה למדו קרוא וכתוב, מעט דקדוק ותחביר ופעולות חשבון יסודיות. לאחר רכישת המיומנויות הבסיסיות, נותרו הבנות בבית ואילו הבנים המשיכו לשלב הביניים (שייקרא להלן 'תיכוני' בשל העדר מושג מקביל טוב יותר). במסגרת זו התבססה ההוראה בעיקר על היצירה החומרית, האיליאס והאודיסיאה, והלימודים הסתכמו בהבנת הטקסט, בניתוח ספרותי, בפרשנות של המורה ליצירה, בהוראת תחביר ודקדוק ברמה מתקדמת ובהקניית קריאה רהוטה והיגוי והנגנה נכונים. לאחר סיום שלב זה פנו הצעירים היוונים ללמוד במה שנהוג לכנות מוסדות להשכלה גבוהה, בבתי ספר לרטוריקה או לפילוסופיה.²¹

כאשר הגיעו המורים היוונים הראשונים לרומא, הם נדהמו בוודאי לגלות שאין לרומאים כל יצירה המקבילה לאיליאס ולאודיסיאה, חומר ההוראה הבסיסי של כל מורה יווני. לפיכך תרגם ליוויוס אנדרוניקוס (Livius Andronicus), שבוי מלחמה שהגיע מטארנטום לרומא והפך למורה בבית אדוניו ליוויוס סאלינאטור (Livius Salinator), את האודיסיאה ללטינית.²² לאחר מכן כתב אניוס (Ennius), שהיה יווני למחצה, אפוס פטריוטי על המלחמה הפונית השנייה בלטינית,²³ ויצירותיהם של שניים אלה שימשו תחליף לתפקיד שמילאה היצירה החומרית למורים ולילדים ביוון עד סמוך לסוף המאה הראשונה לפני סה"נ. בשלב זה פינו יצירות אלה את מקומן לאפוס לטיני מקורי, האינאס של ורגיליוס. באותה תקופה (המחצית השנייה של המאה הג' לפני סה"נ) גם החלו ילדי השכבות הבכירות ברומא ללמוד יוונית כשפה שנייה.

יחד עם אורחות הלימוד היווניים הועתק לרומא גם מוסד הפדגוגוס, שממנו נגזרת המלה המודרנית פדגוג. משמעותו המקורית של המונח נגזרת מן המלים 'פאיס' (pais), ילד, ו'אגו' (ago), להוביל. הפדגוגים היו עבדים מבוגרים, שלא ניתן היה לנצלם עוד

20 G. Clark, *Women in the Ancient World*, Oxford 1989, pp. 11–16

21 מארו (לעיל, הערה 7), עמ' 95–228.

22 על ליוויוס אנדרוניקוס, ראה: Sc. Mariotti, *Livio Andronico e la traduzione artistica*, Mainland 1952

23 H.D. Jocelyn, 'The Poems of Quintus Ennius', in: *Aufstieg und Niedergang der Römischen Welt*, I.2, Berlin 1972, pp. 987–1026

לעבודות אחרות. ביוון, כמו גם ברומא, הם ליוו את הילדים אל בית הספר וממנו, המתינו להם עד תום הלימודים ואף סייעו להם בהכנת שיעוריהם. לילדי משפחות האצולה ברומא, בנים ובנות כאחד,²⁴ שלמדו בביתם, היו הפדגוגים מעין 'מפקחי על', ודאגו שהילדים יעמדו במשימות שהוטלו עליהם.²⁵ אנקדוטה שמביא פלוטארכוס מוכיחה שתפקיד זה היה מושרש ברומא לקראת סוף המאה הג' לפני סה"נ: פלוטארכוס מספר שחייליו של פאביוס מאקסימוס – הידוע בכינויו 'המתמהמה' על שום טקטיקת ההשהיה שנקט נגד חניבעל בשלביה הראשונים של המלחמה הפונית השנייה (218–201 לפני סה"נ) – כינו את מפקדם, שעקב אחר המצביא הפוני אך נמנע מלהיכנס עמו לקרב ישיר, ספק בחיבה ספק בציניות: הפדגוגוס של חניבעל.²⁶

לקראת אמצע המאה הב' לפני סה"נ, לאחר שרומא השתלטה על יוון, צבאו מורים יוונים לרטוריקה ולפילוסופיה על שערי העיר, שהפכה לבירתה של אימפריה אדירת ממדים, והצעירים נהרו לשומעם ולרכוש אצלם השכלה גבוהה.²⁷ במאה הראשונה לפני סה"נ התפתחה אופנת ההשתלמות מחוץ לרומא, וצעירים רומים העדיפו לנסוע למקום מושבם של מורים יוונים ידועים כדי להשלים את השכלתם.²⁸ מסגרת חינוך זו, שהיתה מבוססת כאמור על הדגם ההלניסטי, נשמרה ברומא לאורך זמן רב: משנפלה האימפריה במערב נמשכה המסורת במזרח, ועיקריה – אף שהותאמו מפעם לפעם לצורכי הזמן – יושמו באוניברסיטה של קונסטנטינופול עד שהעיר נפלה בידי התורכים בשנת 1453.²⁹

ג

היכן למדו ילדי הרומאים? בני השכבות הגבוהות קיבלו את השכלתם, במקרים רבים על כל שלביה, בבית תחת פיקוחו הצמוד של האב. הם למדו אצל מורים פרטיים, שהיו

24 Valerius Maximus, 6.1.3 מספר על אב שהוציא להורג הן את בתו והן את הפדגוגוס שלה, משום שקשרו קשרים אינטימיים. בהניחו שאיש מבני מעמדו לא ירצה לשאת עוד את בתו, העדיף האב להרוג את השניים מאשר לראות את בתו נישאת לעבד משוחרר.

25 מארו (לעיל, הערה 7), עמ' 143–144.

26 פלוטארכוס, פאביוס מאקסימוס, פרק ה.

27 מארו (לעיל, הערה 7), עמ' 242–254. היו מי שלא ראו בעין יפה את נהייתם של הצעירים הרומים אחרי תרבות יוון, ופעלו לגירושם של מורי הרטוריקה והפילוסופיה מרומא בשנת 161 לפני סה"נ. בשנת 155 טרח קאטו הזקן לזרז את שיבתה ליוון של משלחת אתונאית, שבאה לרומא בעניינים משפטיים, ועם חבריה נמנו גדולי הפילוסופים של אותה תקופה, משום שנבהל מההשפעה האדירה שהיתה לנאומיהם על הנוער הרומי. ראה: פלוטארכוס, חיי קאטו, פרק כב. ראה גם: E.S. Gruen, *The Hellenistic World and the Coming of Rome*, Berkeley–Los Angeles–London 1984, pp. 260–266.

28 מארו (לעיל, הערה 7), עמ' 242–254.

29 שם, עמ' 340.

נשים וחינוך ברומא העתיקה

לרוב עבדים או עבדים משוחררים.³⁰ במקביל לכך פעלו ברומא גם בתי ספר, אך איננו יודעים בוודאות מתי הוקמו. פלוטארכוס מספר שבית הספר הראשון בתשלום נוסד רק באמצע המאה הג' לפני סה"נ, בידי עבד משוחרר, כנראה מטארנטום, בשם ספוריוס קארוויליוס (Spurius Carvilius).³¹ קיימות עדויות להימצאם של בתי ספר ברומא עוד קודם לכן, אך יש ספקות לגבי אמינותן.³²

מי למד בבתי הספר? בני השכבות הגבוהות התחנכו כאמור בבית, ולקראת המאה הראשונה לפני סה"נ החלו יוצאים להשתלמות מחוץ לרומא. ואולם בני המעמדות האמידים פחות, שלא יכלו להרשות לעצמם חינוך פרטי, שלחו את ילדיהם לבתי ספר 'יסודיים' ו'תיכוניים'. בית הספר לא היה אלא כיתת לימוד, שהתרכזה סביב מורה מסוים והתמקמה בחוצות, בקרנות הרחוב או בסוכות ארעיות על המדרכות.³³

כיצד השתלבו בנות רומא במערכת זו? היכן וכמה למדו? על פי החוק הרומי היתה ילדה בת שתים-עשרה רשאית להינשא. ואולם, בפועל היו כנראה פני הדברים שונים. אף שאין הוכחות חד משמעיות לכך, נראה שהרומאים אירסו את בנותיהם בגיל צעיר, אך בפועל השיאו אותן בגיל מאוחר יותר, סביב גיל חמש-עשרה-שש-עשרה;³⁴ וכך, להלכה, יכולות היו בנות רומא להנות לפחות מהשכלה 'יסודית' ו'תיכונית' מלאה. נראה שבמקרים מסוימים לא שמו הנישואים קץ ללימודיה של הנערה. אטיקוס, ידידו ואיש סודו של קיקרו, שכר מורה לבתו לאחר שזו כבר היתה נשואה.³⁵ ברם אין כל אפשרות לדעת עד כמה, אם בכלל, היתה תופעה זו נפוצה.

המידע שיש בידינו על חינוכן של נשות רומא מקרי, ארעי ומבוסס ברובו על אנקדוטות. יתר על כן, כל דיון בחינוכן של בנות רומא חייב להביא בחשבון את זמנו של רוב המידע העומד לרשותנו, מן המאה הראשונה לפני סה"נ עד ראשית המאה הב' לסה"נ. כמו כן, כל המקורות הכתובים ששרדו, כמעט ללא יוצא מן הכלל, דנים בנשים בנות המעמד הגבוה שהתגוררו ברומא, והן היו אחוז מזערי ולא מייצג של אוכלוסיית הנשים באימפריה הרומית.

בתקופת הרפובליקה המוקדמת חונכו הבנים והבנות יחד תחת השגחת ההורים, עד השלב שבו יצאו הבנים להשתלמות מעשית בשטח, כמתואר לעיל. גם כאשר אומצה

30 שם, עמ' 229–242. ראה גם הסיפורים שמביא פלוטארכוס על קאטו הזקן ועל אימיליוס פאולוס שהובאו לעיל.

31 Plutarch, *Quaestiones Romanae*, 54, 59

32 Livius 3.44.6, 5.27.6, 6.25; Dionysius of Halicarnassus 11.28

33 מארו (לעיל, הערה 7), עמ' 250–253.

34 J. Gardner, *Women in Roman Law and Marriage*, Bloomington–Indianapolis 1986, pp. 38–41, 398–403; S. Treggiari, *Roman Marriage*, Oxford 1991, pp. 39–43

35 ראה: בונר (לעיל, הערה 8), עמ' 32.

רחל פייג וישניא

שיטת החינוך ההלניסטית זכו בנות רבות, תחת פיקוח אביהן, לקבל חינוך זהה לחלוטין לזה של אחיהן.³⁶ הן לא למדו בבתי הספר לרטוריקה ולפילוסופיה ולא יצאו להשתלמות בחו"ל, אך אין ספק שרבות מן הבנות רכשו השכלה גבוהה בבית. אין להסיק מכך שרק בנות שהיו להן אחים זכו לקבל חינוך טוב, ואולי אף להפך. סקיפיו אפריקאנוס, למשל, דאג להעניק לבתו היחידה, קורנליה (הידועה יותר בכינויה 'אם הגראקכים'), חינוך מעולה ומקיף ביותר.³⁷

על טיב ההשכלה שרכשו נשות רומא אנו למדים, כאמור, מאין ספור אנקדוטות: אותה קורנליה, שהפכה לסמל של אמהות עוד בחייה, ניהלה סלונים ספרותיים,³⁸ ופומפייה, בתו הצעירה של פומפיוס, קידמה את פני אביה כאשר שב מן המזרח בשנת 62 לפני סה"נ בדקלום קטע ביוונית מתוך הומרוס.³⁹ על אשתו השלישית של אותו פומפיוס מסופר:

מלבד חן עלומים היו לה לאשה זו עוד תכונות נאות ומושכות לב. היא היתה משכילה במדעים, מיטיבה לנגן בקתרוס, יודעת גיאומטריה ושומעת בהבנה שיחות פילוסופיות. אף על פי כן לא דבקו בה המידות הקפדניות והטרחניות השכיחות כל כך בנשים צעירות העוסקות בעניינים אלה.⁴⁰

עדויות של פלוטארכוס מלמדת שהיא לא היתה היחידה. נציין, כמובן, את סמפרוניה (Sempronia) המפורסמת, ששמה מעיד עליה שהיתה בת למשפחת אצולה אם כי איננו יודעים בוודאות מי היתה, שגילתה את אוזנו של קיקרו בדבר קשר קאטילינה. סמפרוניה היתה בקיאה בחוכמת יוון ורומא, היטיבה נגן ורקוד יותר מן הראוי לאשה ישרת דרך, וידעה לחבר שירים ולספר מהתלות.⁴¹ קיקרו בעצמו משבח את סגנון כתיבתן של קורנליה, לאיליה (Laelia) ואחרות.⁴² בכתבי קאטולוס אנו פוגשים בנערות

36 לאחר מות אביהם הועברו קאטו הצעיר ואחותו פורקיה לבית דודו ושם חונכו יחדיו. ראה: פלוטארכוס, קאטו הצעיר, פרק 1; 3.1.2 Valerius Maximus.

37 על קורנליה ראה: Cicero, Brutus, 27, 58, 104, 211; Pliny, *Naturalis Historia*, 7.13.57; Quintilianus, 1.1.6. נואמים, 28.

38 פלוטארכוס, גאיוס גראקוס, פרק 19.

39 Plutarch, *Quaestiones Convivales*, 9.13

40 פלוטארכוס, פומפיוס, פרק נה. אין להסיק משיפוטו של פלוטארכוס על יחסם של הרומאים לנשים משכילות. פלוטארכוס, יש לזכור, היה יווני והשקפתו על נשים בכלל ועל נשים משכילות בפרט היתה שונה מזו של הרומאים. העובדה שהרומאים העניקו לבנותיהם חינוך 'גבוה' מלמדת שבניגוד לפלוטארכוס, הם לא סברו שעקב כך דבקות בהן תכונות שליליות.

41 סאלוסטיוס, מלחמת קאטילינה, פרק כה (תרגמה ש' דבורצקי, ירושלים תשכ"ח).

42 Cicero, Brutus, 211

נשים וחינוך ברומא העתיקה

משכילות בנות המעמד הגבוה, תמיד תחת שם בדוי, ששלטו היטב בשירה היוונית והלטינית.⁴³ ואילו אובידיוס ממליץ בפני הנערות ללמוד את השירה הלירית והאלגית היוונית.⁴⁴ פרופרטיוס העריך נשים יודעות ספר,⁴⁵ וייתכן שסולפיקיה, אחייניתו של ואלריוס מסאלה, היא זו שכתבה שש אלגיות מרגשות הכלולות בכתבי טיבולוס.⁴⁶ אגריפינה, אמו של הקיסר נירו, כתבה אוטוביוגרפיה ושיבצה בה הערות על בני משפחתה.⁴⁷

אנו שומעים על נשים שהיו סופרות או משוררות וגם על נשים שנשאו את כתבי אפלטון באמתחתן.⁴⁸ פליניוס הצעיר כותב באחת מאגרותיו (1.16.6) על אשה שסגנון כתיבתה מזכיר את זה של טרנטיוס ושל פלאוטוס. פליניוס מתקשה להאמין שאשה אכן חיברה את היצירה וחושד שידו של בעלה היתה במעשה. ואולם, מסכם פליניוס (בנימה שהיתה זוכה בוודאי לביקורת חריפה בימינו), אין זה משנה בעצם מי כתב את היצירה, שהרי תמיד יש להעריך את הבעל, אם על אופן כתיבתו ואם על הדרך שבה השכיל לטפח ולעדן את טעמה וסגנונה של הנערה שנשא לאשה.

היו גם נשים נואמות, שנשאו דברים בבתי הדין של רומא. המפורסמת שבהן היא הורטנסיה, בתו של הנואם המהולל הורטנסיוס ואלמנתו של סרוויליוס קאיפיו, שנרצח בפקודת הטרימווירים במהלך מלחמת האזרחים שפרצה בעקבות ההתנקשות בחייו של יוליוס קיסר. הורטנסיה נאמה בפורום בשנת 42 לפני סה"נ ודרשה לבטל את המיסים המיוחדים שהוטלו על נשותיהם של אלה שהוצאו להורג ורכושם הוחרם. נאומה התקף הניע את הטרימווירים לחזור בהם מדרישתם.⁴⁹ ואלריוס מאקסימוס (8.3.2) מספר גם על אפראניה, אשתו של סנטור, שעסקה הרבה בתביעות משפטיות, ותמיד שטחה את טענותיה בעצמה בפני הפראיטור. התדיינויותיה התכופות בבתי הדין הוציאו לה שם רע, ודי היה בכינוי 'אפראניה' כדי לרמוז שאופיה של פלונית מרושע.⁵⁰

- | | |
|---|----|
| Catullus, 35 | 43 |
| Ovidius, <i>Ars Amatoria</i> , 3.329–348 | 44 |
| 2.11.6, 2.3.19–22, 1.7.11, 1.2.26 | 45 |
| ראה: פנטהם (להלן, הערה 54), עמ' 330. | 46 |
| Pliny, <i>NH</i> , 7.46; טאקיטוס, ספרי השנים, 5.3.3. | 47 |
| קאסיוס דייו (78.18.2–3, 79.4.2–3) מספר, שהקיסרית יוליה דומנה התעניינה בפילוסופיה, ויש אף הטוענים שכונתה 'יוליה הפילוסופית'. ראה: G.W. Bowersock, <i>Greek Sophists in the Roman Empire</i> , Oxford 1969, p. 103 | 48 |
| Valerius Maximus, 8.3.3, App. <i>BC</i> , 4.136–146; Quint, 1.1.6 | 49 |
| A.J. Marshall, 'Ladies at Law: The Role of Women in the Roman Civil Courts', <i>Studies in Latin Literature and Roman History</i> , ed. C. Deroux, V, <i>Collection Latomus</i> , V, Brussels 1989, pp. 35–55. מרשל סבור, שהיו נשים שייצגו את עצמן בבתי הדין משום שחובת הייצוג המשפטי | 50 |

הסאטירה השישית של יובנאליס, בן המאה הראשונה לסה"נ, שבה מנסה הסטיריקן הרומי להזהיר את חברו מפני האסון העומד להתרחש עליו – נישואין – היא מסמך אנטי־נשי חריף, אך אין כמוהו כדי ללמד על השכלתן של הנשים בתקופתו. למשל, בריב המתנהל בחדר המיטות, מסננת האשה מבעד למסך דמעותיה, המלאכותיות כמובן, לעבר בעלה: 'נאם, נאם, קווינטיליאנוס, הב לי אחד מגוניך'.⁵¹ אשה זו מגייסת לעזרתה דימויים מעולם 'גברי' לחלוטין. קווינטיליאנוס אינו שמו של בעלה, אלא של גדול המורים לרטוריקה באותה עת. ואילו 'גוון' הוא מונח טכני ברטוריקה, הבא לתאר טיעון המציג פעולה מסוימת באורח מרגיע או אוהד. הנשים, ממשיך ומתלונן יובנאליס, אינן מדברות אלא יוונית, כאילו בושה גדולה היא לדעת לטינית. את חששותיהן, כעסן, אושרן, צרותיהן וסודותיהן הכמוסים ביותר הן שופכות זו בפני זו ביוונית. הדבר מובן כשמדובר בנשים צעירות, אבל מתברר שגם זקנה בת שמונים ושש עדיין מעדיפה להשתמש בשפה היוונית; בפיה, זועם יובנאליס, השפה אינה נשמעת הגונה.⁵²

יובנאליס לועג לנשים המסתמכות תדיר על ספר של רמיוס פלאימון (Remmius Palaemon), גדול המדקדקים של ראשית האימפריה, ושומרות על כל כללי השפה וחוקיה. כמו אנטיקוואר, הן מצטטות חרוזים שעליהם לא שמעו בעליהן מעודם, ומתקנות מעידות לשון שגבר, כפי שמעיד יובנאליס, כלל אינו צריך לתת עליהן את הדעת. 'הניחו נא לבעלים האומללים', הוא מתחנן, 'לעשות שגיאות דקדוק'. אך יותר מכל מתעב יובנאליס את האשה, שמיד עם התיישבה לסעודה חגיגית, מתחילה לשבח את ורגיליוס ומשווה בינו לבין הומרוס. אין איש, ולו גם אשה אחרת, מוסיף המשורר, המסוגל להיכנס לדבריה. היא מנסחת הגדרות ומשוחחת על מוסר כמו פילוסוף השואף להיחשב הן חכם והן אמן הדיבור. היא 'מקשקשת' בקצב שכזה, עד שנדמה כי כל הסירים והמחבתות במטבח מתנפצים אל הרצפה, או שכל הפעמונים בעיר מצלצלים.⁵³

נראה שמגוון ידיעותיהן של נשים מסוימות היה רחב ביותר, ומקצתן לפחות רכשו השכלה רחבה ומקיפה, שאף עלתה לעתים על זו של הגברים. כל בנות העילית למדו יוונית וזכו להשכלה 'תיכונית' לפחות. כמה מהן, אם כי אין כל אפשרות לדעת את מספרן, אף רכשו השכלה הקרויה 'גבוהה'. האבות הרומים, מתברר, דאגו להעניק לבנותיהם חינוך לא פחות טוב מזה שקיבלו בניהם. למרבית הפלא, המחקרים הרבים שפורסמו בשנים האחרונות על הנשים בעולם העתיק לא מתעכבים כלל על נקודה חשובה זו.⁵⁴

לא היתה כלולה במניין החובות של האפוטרופוס שלה (Gaius, *Institutiones*, 1.190, 1.173), יחד עם זאת, גורס מרשל, מספר הנשים שייצגו את עצמן בפועל היה קטן. (1.176).

51 6.279–282

52 6.187–194

53 6–434–456

54 J.P.V.D. Balsdon, *Roman Women: their History and their*

נשים וחינוך ברומא העתיקה

אין בידנו ידיעות של ממש ביחס לחינוך שהוענק לבנות המעמדות הנמוכים.⁵⁵ סביר להניח שהורים שיכלו להרשות זאת לעצמם שלחו את בנותיהם לבתי ספר. ממספר עדויות עולה שבנות אכן ביקרו בבתי ספר. העדות המשעשעת ביותר היא זו של מרטיאליס, בן המאה הראשונה לסה"נ. רומא, שהיתה 'עיר ללא הפסקה', רעשה ביום ובליל, ומרטיאליס, שסבל מנדודי שינה כרוניים בשל השאון הרב, מתלונן באחת האפיגרמות שלו:

מה יש לך נגדי, מורה מקולל, יצור המאוס על נערים ובתולות כאחת. התרנגול רם הכרבולת טרם הפר את הדומיה, ואתה כבר מקים המולה בשאגותיך הפראיות ובחבטותיך. השאון שאתה מקים עולה על זה של המריעים לגלדיאטורים בזירה.⁵⁶

העובדות הנלמדות מאפיגרמה זו עולות בקנה אחד עם מקורות אחרים: בנים ובנות למדו יחד, הלימודים החלו בטרם הנץ השחר, הלקאה היתה שיטת ענישה מקובלת, והמורים, שלא היו תמיד חביבים על תלמידיהם, נאלצו לדבר בקול רם מאוד, משום שהיה זה אמצעי העזר היחיד שעמד לרשותם כדי להתגבר על המולת הרחוב. מרטיאליס משתמש במלה *virgines*, בתולות, מונח המתאר בדרך כלל נערות ולא ילדות. מסתבר שגם בני השכבות האמידות פחות דאגו שבנותיהם תקבלנה חינוך 'תיכוני'.⁵⁷

Habits, London 1962; S.B. Pomeroy, *Goddesses, Whores, Wives and Slaves*, London 1975. מאז התפרסמו ספרים ומאמרים רבים בנושא וביניהם ספריהן של גרדנר ושל טריג'ארי (לעיל, הערה 34). רשימה כוללת של הפרסומים תמלא עמודים רבים, ולכן אציין רק את הספרים הבאים: R.A. Bauman, *Women and Politics in Ancient Rome*, London-New York 1992; E. Fantham, et al., *Women in the Classical World, Image and Text*, Oxford-New York 1994. חיבור זה סוקר באופן כללי וכתולוגי הן את הטקסטים והן את העדויות האמנותיות הדנים בנשים. גם במחקרים החדשים, שהתפרסמו בשנים האחרונות על האנאלפביות בעולם העתיק, אין כל התייחסות לחינוכן של נשים. ראה: W.V. Harris, *Ancient Literacy*, Harvard 1989. ספרו של הריס עורר הדים רבים, והוקדש לנושא גליון שלם של ה-*Journal of Roman Archaeology* (Supp. 306), שפורסם תחת הכותרת *Literacy in the Roman World*, Ann Arbor 1993, אך גם בו אין כל התייחסות לנשים. מפתיע אפוא, שעל עטיפת ספרו של הריס מתנוסס עיטור, הלקוח מצויר קיר בפומפיי, המתאר נערה המעיינת בפפירוס.

55 שמן של נשים הקוראות לתמיכה במועמד פוליטי זה או אחר מופיע על אחדות מכתובות הקיר שבפומפיי. ברם אין בכך הוכחה שנשים אלה, בנות המעמדות הנמוכים, בעיקר שפחות משוחררות, אכן ידעו קרוא וכתוב. על הכתובות ראה: M. D'Avino, *The Women of Pompeii*, Naples 1967, pp. 106–108.

56 9.68

57 מספר ציורי קיר בפומפיי מתארים נערות קוראות וכותבות. הציורים עיטרו את בתיהם של בעלי מקצוע שונים שהתעשרו ממלאכתם. הציור המפורסם ביותר נמצא בביתו של האופה טרנטיוס

עדויות לא מעטות במקורות העתיקים מסבירות מדוע וכיצד יש לחנך ולהכשיר את נערי רומא, בני השכבות הגבוהות, לקראת מילוי חובותיהם הציבוריות.⁵⁸ לעומת זאת, אין ולו עדות אחת המסבירה מדוע בעצם זכו בנות רומא, בנות המעמדות הגבוהים, לקבל השכלה טובה, לעתים אף זהה פחות או יותר לזו של אחיהן. באתונה סגרו הגברים את נשותיהם החוקיות, אימהות ילדיהם, שבניגוד אליהם זכו להשכלה מינימלית, בגינאיקאום, חדר הנשים שבחלק האחורי ביותר של הבית, פן תיראנה או תראינה, והעבירו את זמנם הפנוי בחברתן של הטיירות, יצאניות צמרת משכילות.⁵⁹ האשה הרומית אמנם לא היתה ישות עצמאית מבחינה משפטית,⁶⁰ אבל מילאה תפקיד מרכזי

ניאו והוא מתאר גבר שבידיו קלף ולידו אשה צעירה, ידה האחת מחזיקה בחרט והאחרת בלוחות שעווה ששימשו לכתיבה. A. Maiuri, *Pompeii*, Navara 1957, p. 128, סבור שתווי פניו הגסים של הגבר מעידים על מוצא כפרי נחות, וחוקרים רבים אכן סבורים, שהאבירים שבידי הגבר והאשה נועדו לרמוז שהשניים משתייכים למעמד חברתי גבוה יותר ממעמד האמיתי. לעומת זאת סבר תיאודור קראוס, שלאבירים המעידים על למדנות אין כל משמעות; לדעתו, הגבר מחזיק בידיו את חוזה הנישואין, ואילו האשה את חשבונות הבית. ראה: *Pompeii and Herculaneum*, Text: T. Kraus, Photography: L. von Matt, New York 1957, p. 106. ברם, ספקנותו של קראוס נראית מוגזמת, וסביר להניח שאנשים שהחלו עולים בסולם הכלכלי והחברתי דאגו להעניק לבנותיהם השכלה כדי שתזכינה בשידוך טוב יותר.

58 Quintilianus, *Instituto Oratoria*; טאקיטוס, שיחה על נואמים.

59 W.K. Lacey, *The Family in Classical Greece*, London 1968, pp. 162–167, 211–212. ביטוי מרתק להבדל בין נשות יוון לרומא ניתן במבוא (פסוקים 6–7) שהקדים קורנליוס נפוס ליצירתו, 'על חייהם של מצביאים זרים': מעשים רבים הנחשבים הגונים על פי אמות המידה שלנו נראים בזויים בעיניהם. הימצא הרומאי אשר יבוש לצאת עם אשתו לסעודת ערב? והכין אין גבירת הבית תופסת מקום של כבוד ומקדמת את פני אורחיה? ביוון הדברים שונים. אשה מוזמנת לסעודות משפחתיות בלבד, והיא יושבת בחלקו הפנימי של הבית המכונה אגף הנשים. איש אינו רשאי להיכנס לשם למעט קרובי משפחה.

60 על פי החוק הרומי, חייבת היתה כל אשה להיות תחת חסותו של גבר: אב, בעל או אפוטרופוס. בימיה הקדומים של הרפובליקה, עברה אשה עם נישואיה (יחד עם כל רכושה) מחסות אביה לחסותו המלאה של בעלה (נישואי manus). ואולם, במהלך המאה הב' לפני סה"נ התפתח נוהג חדש, שהאשה נשארה בחסותו של אביה גם לאחר נישואיה (בעיקר כדי לא לאבד את רכוש האשה במקרה של גירוש). לאחר מותו של אביה נחשבה האשה sui iuris ומונה לה אפוטרופוס. על יעילותם של אפוטרופסים אלה, בעיקר של נשים מבוגרות יחסית, ניתן ללמוד מדבריו של המשפטן גאיוס (1.190 *Institutiones*): 'למעשה, אין כל טיעון משכנע להמשך החזקת אשה בוגרת תחת חסותו של אפוטרופוס, שהרי הטענה המקובלת, שניתן לרמות נשים בקלות בשל אופיין הבלתי יציב, ובשל כך יש צדק בהחזקתה תחת חסותו של גבר, היא טענה לכאורה ולא טענה אמיתית. הרי נשים בוגרות מנהלות את ענייניהן בעצמן ובמקרים רבים משמש האפוטרופוס חותמת גומי בלבד'. ואכן במהלך השנים, ובעיקר בתקופת האימפריה, רכשו הנשים מידה רבה של עצמאות, בעיקר בכל הקשור בניהול רכושן. ראה: גרדנר (לעיל, הערה 34), עמ' 2–29.

נשים וחינוך ברומא העתיקה

ופעיל בחיי הבית והיתה שותפה לקבלת ההחלטות החשובות בענייני המשפחה, ולעתים גם בענייני המדינה.

גם לאחר שיוון הכבושה שבתה את הכובש הפראי, כדברי הוראטיוס,⁶¹ לא אימצו הרומאים את גישתם של היוונים כלפי נשים, לא מבחינה מעשית ולא מבחינה תיאורטית. ייתכן שהחברה הרומית לא עברה תהליך דומה לזה של האתונאים – מעבר מחיים כפריים תחת שלטון אריסטוקרטי לחיים בפוליס עירונית ולדמוקרטיה, תהליך שבמהלכו, באופן אירוני, איבדו כנראה נשות אתונה חלק לא מבוטל מעצמאותן.⁶² ואולם, ייתכן שההבדל נעוץ בכך שהאומה הרומית חיה על חרבה והמלחמה היתה לה לטבע שני. חשוב היה שבמקרה שאב המשפחה (paterfamilias) יעדר לזמן ממושך או יהרג, תוכל בתו או אשתו לתפוס את מקומו ולקבל על עצמה, באין יורשים מתאימים ממין זכר, את ניהול רכוש המשפחה ואת המשימה החשובה מכל, חינוך הדור הבא. מספר גורמים השלובים זה בזה תרמו לכך שמספר לא מבוטל של נשים רומיות בנות המעמדות הגבוהים צברו החל במאה ה' לפני סה"נ נכסים אדירים:

- (א) חוקי הירושה הרומיים קבעו שבהעדר צוואה, יחלקו ביניהם יורשיו של המנוח, ללא הבדל מין, את עזבונו שווה בשווה (בדרך כלל לא קופח חלקן של הבנות בירושה, אם היו גם יורשים ממין זכר, אף כאשר הותיר אחריו אב המשפחה צוואה, והרכוש שירשו הבנות אמור היה לשמש כנדוניה לרווקות שביניהן).⁶³
- (ב) העושר האדיר שזרם לרומא, בעקבות הכיבושים הגדולים מעבר לים, הגדיל במידה ניכרת את נכסיהן של משפחות העילית.
- (ג) מצב המלחמה המתמיד שבו היתה נתונה רומא גרם הן לאבידות בקרב אזרחיה והן להעדרותם הממושכת של גברים מביתם. בשל גורמים אלה הפכו נשים לבעלות ולמנהלות של רכוש המשפחה.⁶⁴

ואכן, כבר במלחמה הפונית השנייה אנו נתקלים באלמנות עשירות שתרמו ביד נדיבה למאמץ המלחמתי.⁶⁵ קאטו הזקן לא ראה בעין יפה ריכוז כה גדול של נכסים בידיהן של נשים, ופעל להגבלת זכותן של נשים לרשת באמצעות צוואה.⁶⁶ ואולם, אין

61 *Epistulae*, 2.1.156–157: 'Graecia capta ferum victorem cepit'

62 ראה: לייסי (לעיל, הערה 59), עמ' 68–83.

63 ראה: גרדנר (לעיל, הערה 34), עמ' 163–204.

64 על השפעת מצב המלחמה המתמיד על מעמדן המשפטי של נשות רומא בפרט, ועל חיי המשפחה בכלל, ראה: J.K. Evans, *War, Women and Children in Ancient Rome*, London–New York 1991.

65 Livius, 22.1.17–18, 24.18.13–14, 26.36.5, 12, 27.37.9–10

66 קאטו עמד מאחורי החוק על שם ווקוניוס, שנחקק בשנת 169 לפני סה"נ, והגביל את הסכום

רחל פייג וישניא

לנו כל דרך לדעת עד כמה היו הגבלות אלה יעילות. מכל מקום, עדויות לא מעטות במקורות העתיקים מספרות על נשים עתירות נכסים שניהלו את עסקיהן בעצמן. המפורסמת שבהן היא טרנטיה (Terentia), אשתו של קיקרו, שניהלה את רכושה ואת עסקיה בעצמה, לעתים אף בניגוד לדעתו של בעלה.⁶⁷

אף שיש הגיון בסברה, שנשות העילית ברומא זכו לחינוך הולם בשל הפיכתן, מכורח הנסיבות, למנהלות של רכוש המשפחה, הרי שאין כל עדות מפורשת היכולה לאשש זאת. קל הרבה יותר להוכיח, שאחת הסיבות החשובות שבגינן הקפידו האבות הרומים שבנותיהן תלמדנה ותשכלנה קשורה בתפקיד שמילאו נשים שנותרו בגפן, בדרך כלל בשל מות הבעל, בחינוך בניהן.

סיפורים רבים מתארים את המאמצים שהשקיעו אלמנות צעירות במתן חינוך הולם לבניהן, כדי שאלה יוכלו ללכת בדרכי אבותיהם ולהתקדם בחיים הציבוריים ולשאת את שם המשפחה בכבוד. קורנליה המפורסמת לקחה על עצמה את חינוך ילדיה לאחר מות בעלה ואף שכרה להם מורים לרטוריקה ולפילוסופיה.⁶⁸ אמו של סרטוריוס (Sertorius), שמוצאו היה מארץ הסבינים, עזבה את מכורתה לאחר מות בעלה והביאה את בנה לרומא, כדי שיוכל לקבל חינוך מתאים.⁶⁹ אורליה (Aurelia), אמו של יוליוס קיסר, נתאלמנה מבעלה כשקיסר היה בן חמש-עשרה ודאגה לו למורים טובים.⁷⁰ אטיה (Atia), אחייניתו של יוליוס קיסר ואמו של אוקטאביאנוס, העתיד להפוך ברבות הימים לאוגוסטוס, נתאלמנה אף היא כשבנה היה רך בשנים, וחרף זאת דאגה ללימודיו. ניקולאוס איש דמשק מספר, שמדי ערב בערבו בדקה אטיה את התקדמותו של בנה עם מוריו.⁷¹ אגריפינה הצעירה, אמו של נירו, דאגה לחינוך בנה.⁷² אמו של אגריקולה, יוליה פרוקילה, קיבלה על עצמה את האחריות על חינוך בנה, לאחר שבעלה הוצא

שאנשים מקרב המעמדות העשירים ביותר יכלו להוריש לנשים בצוואותיהם. על החוק ראה: A.E. Astin, *Cato the Censor*, Oxford 1978, pp. 113–118. היו רומאים שחששו מהגדויות הגדולות שנפלו לידי הנשים, משום שהרכוש הרב שהביאו עמן אפשר להן לרדות בבעליהן. ראה: Plautus, *Menaechmi*, 766–767, 770–771, 790–797, 803–810.

67 Cic. *Ad Atticum*, 2.4.5, 2.15.4, 11.2.2, 11.3.1.4a, 11.23.2, 11.25.3, 12.21.31, 12.32.2, 15.17.1, 15.20.4, 16.1.5; *Ad Familiares*, 3.12.2, 6.18.5, 12.19.4, 14.1.5. ראה גם: פלוטארכוס, קיקרו, 41; T. Carp, 'Two Matrons of the Late Republic', *Women's Studies*, VIII (1981), pp. 189–200.

68 פלוטארכוס, טיבריוס גראקוס, פרק א.

69 פלוטארכוס, סרטוריוס, פרק ב.

70 Emporius in *Rhetores Latini Minores* (Halm), p. 586.17. פרק ט.

71 Nicolaus Damascinus, 3.6, 4.10. המובאות מתוך ניקולאוס איש דמשק מצוטטות על פי J. Bellemore, *Nicolaus of Damascus: the Life of Augustus*, Bristol 1984.

72 סוטוניוס, נירו, פרק 52.

להורג בידי הקיסר גאיוס קאליגולה. היא עברה מעיר שדה בדרום מזרח צרפת למאסיליה (מרסיי), שהיתה ידועה בטיב מוריה, כדי שיוכל לקבל חינוך טוב יותר. חתנו של אגריקולה, טקיטוס, מעיד על חותנו שילדותו ועלומיו עברו עליו בשקידה על כל החוכמות הנכבדות,⁷³ ויש הסבורים שאמו וסבתו של מרקוס אורליוס היו אחראיות לחינוך ההלניסטי שקיבל.⁷⁴

הקשרים בין אמהות אלה לבניהן נותר הדוק גם כשהגיעו לבגרות ומילאו תפקידים פוליטיים בכירים. הסיפור המפורסם ביותר הוא זה של קוריולאנוס, שהתחנך בידי אמו לאחר שהתייתם מאביו.⁷⁵ קוריולאנוס הצטיין במלחמות המרובות שניהלה רומא נגד שכניה בשנותיה הראשונות של הרפובליקה, ואם היתה תכלית לגבורתו '...היתה תכלית תהילתו שמחת אמו; שהרי שעה שהיא שמעה את שבחו, ראתה את זריו ובכתה מעונג – היתה לו שעת מרום כבודו ומנת אושרו'.⁷⁶ בשל מחלוקת פנימית, הועמד קוריולאנוס לדין באשמה שהתנהג כטיראן, הורשע ויצא לגלות. כנקמה על מה שנראה בעיניו עיוות דין וחוסר הכרת תודה על תרומתו למולדת, הצטרף קוריולאנוס אל הוולסקים, אויביה של רומא, ויצא למלחמה נגד עיר מולדתו. משהגיע עד שערי העיר, החלו מגיעות אליו מספר משלחות מרומא, שביקשו כי יחדל מן המלחמה, אך הוא סירב. לבסוף נשלחה אליו אמו בראש משלחת של נשים. לאחר שנשאה נאום רגשני אך תקיף נכנע קוריולאנוס, וענה 'מה עוללת לי אמי? ...נצחתני, ונצחונך המושיע את המולדת מביא עלי כליה. את בלבד יכולת לי; הולך אני!'⁷⁷ קוריולאנוס הפסיק את הלחימה ובסופו של דבר נרצח בידי הוולסקים.⁷⁸ לא ידוע אם קורנליה היתה מעורבת בגיבוש הצעת החוק האגררי של בנה, טיבריוס גראקוס, שהביא בסופו של דבר לרציחתו, אבל ברור שהניאה את בנה הצעיר גאיוס מלהציע חוק שנועד להתנקם באחראים למות אחיו.⁷⁹ על סרטוריוס נמסר שהגה חיבה יתרה לאמו עד יום מותה.⁸⁰ יוליוס קיסר שיתף את אמו, אורליה, במהלכים פוליטיים,⁸¹ ואילו אוקטאביאנוס התייעץ עם אמו, אטיה,

73 טאקיטוס, חיי אגריקולה, פרק ד (תרגמה ש' דבורצקי, ירושלים תשכ"ב).

74 S. Dixon, *The Roman Mother*, London–Sydney 1988, p. 271

75 פלוטארכוס, קוריולאנוס, פרק א.

76 שם, פרק ד.

77 שם, פרק לו.

78 על פרשת קוריולאנוס ראה: T.J. Cornell, 'Rome and Latinus to 390 B.C.', *Cambridge Ancient History*, Cambridge 1989², VII part two, pp. 286–291

79 פלוטארכוס, גאיוס גראקוס, פרק ד. על פעילותם של האחים הגראקכים נתפרסמו אין ספור מחקרים, והם חלוקים בדרך כלל בפרשנותם. ראה למשל: D. Stockton, *The Gracchi*, Oxford 1979

80 פלוטארכוס, סרטוריוס, פרק ב.

81 טאקיטוס, שיחה על נואמים, 28; פלוטארכוס, קיסר, פרקים 7, 9.

רחל פייג וישניא

על המשך דרכו לאחר רצח יוליוס קיסר.⁸² איננו יודעים מה טיבו של החינוך שקיבלו הנשים שהוזכרו לעיל, למעט קורנליה, שההשכלה המעולה שבה זכתה מתועדת היטב במקורות. ואולם, את התפקיד שהוטל עליהן בתוקף היותן בנות למשפחות רומיות מיוחסות, הדאגה לחינוך הדור הבא כדי שיוכל להשתלב בחיי המדינה, הן ביצעו על הצד הטוב ביותר.

ניתן לומר שההבטחה שנתן רומולוס (Romulus), מייסדה האגדי של רומא, לנשים הסבניות המבוהלות, זמן קצר לאחר שנחטפו והופרדו מבני משפחתן, שהן עתידות להיות בעלות בריתם של הרומאים, שותפות להם בנכסיהם, בעירם ובעיקר בילדיהם,⁸³ קוימה במלואה.

82 ניקולאוס איש דמשק מספק מידע רב על יחסיו של אוקטאביאנוס הצעיר עם אמו. הוא המשיך להתגורר בביתה גם לכשבגר, היא פיקחה על חייו החברתיים, ואף ניסתה למנוע ממנו להצטרף ליוליוס קיסר, ששהה בלוב בשנת 47, בשל מצבו הבריאותי. ראה: Nicolaus Damascinus 6.10, 14.6, 14.31, 15.52–54

83 ליוויס, מאז יסוד העיר, ספר 1, פרק 9 (תרגמה ש' דבורצקי, ירושלים תשכ"א).

חינוך קטנים בתקופת התלמוד – מסורת ומציאות

ישעיהו גפני

על ערכה של הספרות התלמודית כמקור להכרת המציאות ההיסטורית הריאלית של תקופת התלמוד הועלו לאחרונה מספר סימני שאלה. הסממנים הספרותיים והאופי הרטורי של דברי חז"ל הביאו חוקרים שונים להרהר אחר מידת המציאות הקונקרטית המשתקפת מתוכם.¹ לספקות אלה נוספו גם המסקנות שעלו לגבי תהליכי העריכה של ספרות חז"ל. מסקנות אלה הולידו ספקות גם באשר למהימנות הייחוס של מאמרים רבים לאישים שעל שמם הובאו.² שאלות אלה מציגות אתגר ראשון במעלה בפני מי שמבקש להעלות קווים לתולדות עם ישראל בתקופת המשנה והתלמוד, ואין ספק שעלינו לכוון היטב הן את המתודיקה שלנו והן את מידת הציפיות שאנו תולים בדברי חז"ל כספקים של מידע היסטורי אמין ומדויק.³ הציפיות הללו חייבות לקחת בחשבון כמה שיקולים: תחומי חיים מסוימים עשויים להיות בולטים יותר בדברי חכמים, לעומת

1 ראה למשל: י' פרנקל, דרכי האגדה והמדרש, גבעתיים 1991, א, עמ' 235 ואילך; ראה גם: הנ"ל, 'מחקר סיפור האגדה: מבט לעתיד לבוא', מדעי היהדות, 30 (תש"ן), עמ' 21 ואילך (וראה דבריו שם, עמ' 25: 'ההיסטוריון של תקופת התלמוד אינו יכול להתחיל להשתמש בסיפורי האגדה עד שחוקר הספרות לא סיים את מלאכת הניתוח הספרותי', אלא שלדבריו 'ההיסטוריונים אינם מוכנים להשתעבד למתכון זה').

2 על טענה זו חזר אין-ספור פעמים י' נזנר, וראה לאחרונה: J. Neusner, 'Evaluating the Attributions of Sayings to Named Sages in the Rabbinic Literature', *Journal for L. Jacobs*, 'How Much: ראה גם; *the Study of Judaism*, XXVI (1995), pp. 93–111 of the Babylonian Talmud is Pseudepigraphic', *Journal of Jewish Studies*, XXVIII (1977), pp. 46–59; לסיכום דעתו של נזנר, השוללת כמעט כל אפשרות לעסוק ב-'rabbinic history', ראה: S.J.D. Cohen & E.L. Greenstein, *The State of Jewish Studies*, eds. S.J.D. Cohen & E.L. Greenstein, Detroit 1990, pp. 64–65.

3 D. Goodblatt, 'Towards the Rehabilitation of Talmudic History', in: B.M. Bokser, *History of Judaism – The Next Ten Years*, Chico 1981, pp. 31–44. לאחרונה טיפלו שני חוקרים שונים, כל אחד על פי דרכו, בזיקה שבין הצורה הספרותית ליכולת לנסות ולהוציא מידע 'היסטורי'. ראה: ד' בויארין, 'המדרש והמעשה – על החקר ההיסטורי של ספרות חז"ל', ספר הזכרון לרבי שאול ליברמן, בעריכת ש"י פרידמן, ניו-יורק-ירושלים תשנ"ג, עמ' 105–117; ש"י פרידמן, 'לאגדה ההיסטורית בתלמוד הבבלי', שם, עמ' 119–164.

ישעיהו גפני

תחומי חיים אחרים שנדחקו לפינה צנועה; בתלמוד הובאו דברים על פי סדר היום שקבעו לעצמם חכמים ובהתאם לנושאים שבהם בחרו לטפל ביסודיות רבה יותר, כחלק מתפיסת עולמם.

בסקירה הבאה אבקש להראות, שדווקא בתחום של חינוך קטנים נשתמרו בספרות חז"ל מסורות המשקפות הווי ריאלי. אף שאין כמעט כל אפשרות להצביע על אמינותם ההיסטורית של אירועים ספציפיים שעליהם סיפרו, ניתן להראות כי לא פעם דיברו חכמים 'בהווה', ואת סיפוריהם בנו על יסוד מציאות קונקרטית, שניצבה בפניהם וגם היתה ידועה לקהל שומעיהם (או קוראיהם). דווקא בתחום דרכי הלימוד ברמה היסודית ניתן לערוך הצלבת מידע מעניינת בין סיפורי חז"ל לבין הידוע לנו מן העולם היווני-הרומי, הן מתוך הספרות היוונית והרומית והן לאור הממצא הארכיאולוגי.⁴ ולא זו אף זו, לעתים ניכר מתוך דברי חכמים עצמם שהדברים משקפים מציאות ריאלית. פעמים הרבה מדגישים חכמים דווקא את היסודות הרטוריים ואת המגמות החינוכיות והמוסריות שבמסורות הנדונות, היינו בדיוק אותם סממנים שעל פיהם ולאורם ביקשו חוקרים לא פעם לערער את מידת ההיסטוריות שבסיפור התלמודי. נדגים את דברינו.

א. השימוש בלוחות

אחד המוטיבים התלמודיים הידועים ביותר על ראשית דרכם של תלמידי חכמים הוא שאותם גדולים החלו את צעדיהם הראשונים בלימוד תורה רק לאחר שהגיעו לגיל מתקדם ביותר. המסקנה המשתמעת מ'עובדה' זו ברורה ביותר: אף פעם אין זה מאוחר מדי להתחיל ללמוד, צא ולמד מקורות חייהם של רבי עקיבא,⁵ רבי אליעזר בן הורקנוס,⁶ ריש לקיש⁷ וכיוצא באלה תנאים ואמוראים.

4 אין בכוונתי להעלות בסקירה זו קווים כלליים לתולדות החינוך היהודי בשלהי ימי הבית השני ובתקופת המשנה והתלמוד. רבות כבר נכתב על הנושא, אם כי אנו עדיין מחכים לסקירה מקפת וביקורתית, בייחוד בכל הנוגע לשימוש בספרות חז"ל כמקור היסטורי. ראה לפי שעה, בין השאר: מ' אברבך, החינוך היהודי בתקופת המשנה והתלמוד, ירושלים תשמ"ג; ש' ספראי, בשלהי הבית השני ובתקופת המשנה, ירושלים תשמ"ג, עמ' 171–190; הנ"ל, 'החינוך העממי ומשמעותו הדתית והחברתית בתקופת התלמוד', בימי הבית ובימי המשנה, ב, ירושלים תשנ"ד, עמ' 479–500; וכן החיבורים הרבים שציין ד' גודבלאט בהערות הראשונות למאמרו: 'המקורות על ראשיתו של החינוך היהודי המאורגן בארץ-ישראל', מחקרים בתולדות עם-ישראל וארץ-ישראל, ה (תש"ם), עמ' 83–103.

5 ספרי דברים, פסקה שנו, מהדורת פינקלשטיין, עמ' 429: 'רבי עקיבא למד תורה בן ארבעים שנה'; בראשית רבה ק, י (מהדורת תיאודור-אלבק, עמ' 1295): 'רבי עקיבא עשה בור ארבעים שנה ולמד ארבעים שנה'. וראה: בבלי, כתובות סב ע"ב–סג ע"א; נדרים נ ע"א; וראה להלן בפנים, המסורת באבות דרבי נתן, נוסח א, פרק ו (מהדורת שכטר, עמ' 29). לעומת זאת

חינוך קטנים בתקופת התלמוד

כדי לתאר כיצד לא נתביישו הללו להתחיל את לימודיהם בגיל ארבעים או אף יותר, תיארו אותם בספרות חז"ל כשהם נכנסים בפעם הראשונה למסגרת בית הספר שבימיהם (או ליתר דיוק: ימיו של המספר) ועוברים את כל השלבים של ילד בן חמש או שש. היינו, נוצר מתח ספרותי כאשר לוקחים אדם מבוגר, שכולנו יודעים שהינו היום – או שנעשה לימים – אחד מגדולי ישראל, ומלבישים עליו מציאות של ילד קטן. מציאות זו לקוחה מן ההווי שהכל מכירים, אלא שאין מקובל לקושרו בדרך כלל עם מהלך חייה של אישיות שכבר הגיעה לגדולה, הן בשנים והן בחכמה. דוגמה לכך עולה מן הסיפור הבא על ראשית לימודיו של רבי עקיבא:

מה היה תחלתו של ר' עקיבא. אמרו, בן ארבעים שנה היה ולא שנה כלום... הלך הוא ובנו וישבו אצל מלמדי תינוקות. א"ל רבי למדני תורה, אחז רבי עקיבא בראש הלוח ובנו בראש הלוח, כתב לו אלף בית ולמדה, אלף תיו ולמדה, תורת כהנים ולמדה, היה לומד והולך עד שלמד כל התורה כולה. הלך וישב [לו] לפני רבי אליעזר ולפני רבי יהושע אמר להם רבותי פתחו לי טעם משנה... (אבות דרבי נתן, נוסח א, פרק ו, מהדורת שכטר, עמ' 28–29).

בסיפור זה ביקש המספר להשמיענו לא רק את תוכנה של מערכת החינוך הראשונית שהוא הכיר, אלא גם את שיטת הלימוד שנהגה בימיו. המורים רשמו על לוחות את האותיות ומהם למדו התינוקות.

ואכן, השימוש בלוח כאמצעי ראשון ללימוד קריאה (וכתיבה), מהכרת אותיות האלפבית ועד לכתיבת משפטים שלמים, ובהם משפטים הלקוחים מן הספרות הקלסית, ידוע היטב בעולם ההלניסטי-הרומי. השימוש בלוחות רווח במיוחד משום שהאלטרנטיבה העיקרית, הכתיבה על גבי פפירוס, היתה כרוכה בהוצאה ניכרת. אין צריך לומר שהפפירוס לא נועד לשימוש רב-שנתי בידיהם של צעירים שובבים וחסרי אחריות. בנוסף ללוחות ולפפירוסים, ידועה גם שיטה שלישית להוראת הקריאה, לפחות בשלביה הראשונים – כתיבת האותיות על גבי חרסים. שיטה זו רווחה במיוחד בקרב חוגים עניים יותר, והיא מוכרת היטב מן הממצאים הארכיאולוגיים ששרדו ממצרים ההלניסטית-הרומית.⁸

בבראשית רבה א, יא (עמ' 10) מתגלים רבי אליעזר ורבי עקיבא (וכן רבי יהושע) כבר בילדותם בבעלי פוטנציאל להיות גדולי ישראל (הסיפור הובא גם בירושלמי, מגילה פ"א, ע"ד, אך ללא אזכור שמו של רבי עקיבא).

6 בראשית רבה מא (מב), א (מהדורת תיאודור-אלבק, עמ' 397–398); פרקי דרבי אליעזר, פרקים א-ב.

7 בבלי, גטין מז ע"א; בבא מציעא פד ע"א.

8 ראה: J.G. Milne, 'Relics of Graeco-Egyptian Schools', *Journal of Hellenic Studies*, XXVIII (1908), pp. 121–132

ישעיהו גפני

הלוחות, הן מאבן והן מעץ, נזכרים במיוחד אצל סופרים קדמונים, המשיחים לפי תומם על צעדי הלימוד הראשונים של צעירים. הללו עבדו עם לוחות אבן או עץ, שלתוכם חרטו את צורת האותיות, וכן עם לוחות שעליהם מרחו שעווה, ואחר כך השתמשו בחרט כדי להתאמן בכתיבה בתוך השעווה. הרטוריקן הרומאי קווינטיליינוס (100–35 לסה"נ), בחיבורו הנודע *Institutio Oratoria*, אף מבחין בין שני השימושים השונים הללו בלוחות. לדעתו, ברגע שעלה בידי הילד להכיר בצורת האותיות השונות:

לא יהא זה משגה לחרוט אותן בדייקנות מירבית על לוח, כדי שניתן יהיה להוביל את החרט (stilus) לאורך החריצים. בכך יימנעו מהשגיאות המקובלות בשימוש בלוחות השעווה, שכן החרט יוגבל לאותיות בלבד ולא יוכל לסטות מהן (אינסטיטוציו אורטוריה, א, 1, 27).

דברי קווינטיליינוס נכתבו בראשית תקופת המשנה, וכעבור שלוש מאות שנה ויותר, היינו לקראת סוף תקופת התלמוד, עדיין הכיר אב הכנסייה היירונימוס את שיטת הכתיבה על לוח. בשנת 403 לסה"נ כתב היירונימוס מכתב לאשה בשם לאיטה (Laeta), ובו יעץ לה כיצד לחנך את בתה פאולה. הוא מציע שם, כי לאחר שהילדה תכיר את צורת האותיות (על ידי משחק עם קוביות מעץ או משנהב בצורת האותיות השונות) ותתחיל ללמוד לכתוב, רצוי כי 'יד אחרת תחזיק בשלה כדי להדריך את אצבעותיה הקטנות, או שיש לרשום את האותיות על לוח (tabula) כדי שכתובתה של הילדה תלווה את צורותיהן [של האותיות] ולא תטה מהן'.⁹

לוחות כאלה מן התקופה ההלניסטית-הרומית נמצאו לרוב. לעתים רשמו עליהם אותיות בלבד או תרגילים ללימוד ההטיות הדקדוקיות השונות,¹⁰ ולעתים רשמו עליהם קטעי ספרות, שאף היו נוחים לשינון בעל-פה.¹¹ לעתים רשם המורה בשורה העליונה (praescriptum) פתגם של סופר ידוע או מאמר בעל מסר חינוכי כלשהו,¹² ועל התלמיד היה להעתיקו מספר פעמים בשורות שונות על הלוח. פתגמים של מנדרוס

9 היירונימוס, מכתב מס' 107; ראה: F.A. Wright (LCL), London 1933, pp. 346–347 *Select Letters of St. Jerome*, ed. and trans. by

10 ראה: F.J. Kenyon, 'Two Greek School-Tablets', *Journal of Hellenic Studies*, XXIX (1909), pp. 29–40

11 ראה: D.C. Hesseling, 'On Waxen Tablets with Fables of Babrius', *ibid.*, XIII (1892–1893), pp. 293–314

12 'קבל עצה מאדם חכם'; 'רבים ישנאוך אם תאהב עצמך'; 'החובות הופכים בני חורין לעבדים', וכיוצא באלה. ואולם, במוזיאון הלאומי שבברלין מוצג לוח שעליו כתב המורה: 'עבוד קשה, נער, שמא ילקו אותך'. ואכן, התלמיד העתיק מסר מאיים זה ארבע פעמים על הלוח (לצילום הלוח ראה: S.F. Bonner, *Education in Ancient Rome*, Berkeley–Los Angeles 1977, p. 61).

חינוך קטנים בתקופת התלמוד

היו אהובים במיוחד, ולוח הנמצא במוזיאון הבריטי משמש דוגמה נאה לכך. ואולם, בלוח זה טעה המורה עצמו בהברה האחרונה שבשורה השנייה, והתלמיד חזר בקפידה על השגיאה בהעתקתו.¹³

כפי שראינו, הלוח שימש את התלמיד המתחיל בצעדיו הראשונים בלימוד הקריאה, ומכיוון שחז"ל היו מודעים למציאות זו, הם השכילו לשוות למתן הלוח לילד משמעות החורגת בהרבה מתרגיל טכני בלבד. אגב כך הם חשפו את המשמעות שייחסו למערכת החינוך כולה:

לחות (ויתן אל משה ככלתו לדבר אתו בהר סיני שני לחת העדת, לחת אבן כתבים באצבע אלהים; שמות לא, יח) – למה נתנו לוחות לישראל, את מוצא תינוק שנכנס לבית הספר תחלה מקרין אותו בלוח ואחר כך הוא קורא בספר, כך ישראל תחלה ניתן להם לוחות העדות ואחר כך תורה (מדרש הגדול, שמות לא, יח, מהדורת מ' מרגליות, ירושלים תשט"ז, עמ' תרע"ה).

כלומר, הקבוצה הקטנה של התינוקות היושבת ולומדת הופכת לגילוי מתחדש של מעמד הר סיני. לפחות במדרש אחד מצינו השוואה זו במפורש: על הקב"ה מסופר כי 'נראה להם (=לישראל) בסיני כסופר מלמד תורה' (פסיקתא דרב כהנא, בחדש השלישי, מהדורת מנדלבוים, עמ' 223). וכמו במעמד הר סיני, גם כאן נותנים לתינוק לוחות, ורק אחר כך הוא יעבור לקרוא בספר התורה ('כתב לו אלף בית ולמדה... תורת כהנים ולמדה').

מכיוון שראשית שלבי החינוך דומים למעמד הכניסה של עם ישראל תחת כנפי השכינה, ניתן להבין כיצד יכלו חז"ל להכניס אל תוך תמונת החבורה של התינוקות היושבים לפני רבם לא רק את החכם-לעתידי, שעד גיל מבוגר טרם למד דבר, אלא גם את גרי הצדק. מסיפורים אלה עולה, שגם כאן דימו את ראשית צעדיו של הגר המבוגר לראשית צעדיו של התינוק. כאשר הופיע הגר הידוע לפני הלל הזקן (לאחר ששמאי דחה אותו), מסופר כי 'יומא קמא אמר ליה א"ב ג"ד, למחר אפיך ליה' (בבלי, שבת לא ע"א). הדברים מזכירים את מה שראינו אצל רבי עקיבא: 'כתב לו אלף בית ולמדה, אלף תיו ולמדה'.

הממצא הארכיאולוגי המגוון, הן על גבי חרסים והן על גבי פפירוסים ולוחות, מלמד שכך בדיוק (ובצורות שונות אחרות) הרגילו את הילדים להכיר את צורות האותיות.¹⁴

13 ראה: E.G. Turner, 'Athenians Learn to Write: Plato Protagoras 326d', *University of London Institute of Classical Studies Bulletin*, XII (1965), לעניין כולו ראה: בונר, שם, עמ' 176–172.

14 ראה: H.I. Marrou, *A History of Education in Antiquity*, New York 1964, pp. 211–212; מילן (לעיל, הערה 8), עמ' 121 ואילך.

ישעיהו גפני

שרידי ה־abecedaria ידועים ומוכרים, אך נמצאו גם חרסים שעליהם נרשם בדיוק כפי שקראנו בדברי חז"ל, היינו אותיות לפי א"ת ב"ש (boustrophedon), כמובן באותיות יווניות: ΓΧ, ΒΨ, ΑΩ, וכן הלאה. אין זה אלא שחז"ל גרסו בדיוק כדברי קווינטיליינוס:

כאשר המורים סבורים שהרגילו כדבעי את תלמידיהם הצעירים אל האותיות הכתובות על פי סדרן הרגיל, הם הופכים את הסדר הזה או משנים את הסדר לפי שיטה אחרת, עד שילמדו להכיר האותיות על פי מראהן ולא לפי סדר הופעתן (אינסטיטוציו אוראטוריה א, א, 25).

קווינטיליינוס אף מוסיף – אם כי על דרך ההצעה – פרט מעניין בתיאור השלבים הראשונים של הקריאה:

הייתי ממליץ שהשורות שעליו (היינו על התלמיד) להעתיק, לא יבטאו מחשבות חסרות משמעות, אלא יביעו מסר מוסרי חשוב. הוא יזכור פתגמים כאלה גם בעת זקנותו, והרושם שהדבר ישאיר על מחשבתו הבלתי־מוצקה יתרום לגיבוש אישיותו (שם, שם, 35).

קשה שלא להיזכר, בדיוק בהקשר זה, במדרש האותיות שהובא בבבלי, שבת קד ע"א. לפי דברי המשוחזרים שם עם רבי יהושע בן לוי, אמורא בן המאה הג', מבטא המדרש את החומר שלומדים התינוקות בימיהם:

אתו דרדקי האידנא לבי מדרשא ואמרי מילי דאפילו בימי יהושע בן נון לא אתמר כוותיהו: אל"ף בי"ת – אלף בינה, גימ"ל דל"ת – גמול דלים, מאי טעמא פשוטא כרעיה דגימ"ל לגביה דל"ת, שכן דרכו של גומל חסדים לרוץ אחרי דלים, ומאי טעמיה פשוטא כרעיה דדל"ת לגבי גימ"ל, דלימציה ליה נפשיה, ומאי טעמא מהדר אפיה דדל"ת מגימ"ל, דליתן ליה בצינעא כי היכי דלא ליכסוף מיניה.¹⁵

גם בסופה של דרשה זו עוברים התלמידים, כפי שראינו אצל תלמידים יוונים ויהודים כאחד, להכרת האותיות בשינוי הסדר, ובעיקר לפי שיטת א"ת ב"ש: 'א"ת ב"ש – אותי תעב אתאווה בו, ב"ש – בי לא חשק, שמי יחול עלינו'. אין לדעת כמובן אם דרשת

15 תרגום: 'באים היום הדרדקים לבית המדרש ואומרים דברים שאפילו בימי יהושע בן נון לא נאמר כמותם. אל"ף בי"ת... מה טעם פשוטה רגלה של הגימ"ל לדל"ת, שכן דרכו של גומל חסדים לרוץ אחרי דלים, ומה טעם פשוטה רגלה של הדל"ת אצל הגימ"ל, כדי להמציא עצמו [אצל גומל הדלים], ומה טעם מופנים פני הדל"ת מהגימ"ל, שיתן לו [גומל החסדים לדל] בצינעא כדי שלא יתבייש [הדל] ממנו'.

חינוך קטנים בתקופת התלמוד

אותיות זו אכן שימשה בפועל להוראת הקריאה, או שמא צמחה בקרב חכמים כדרשה עיונית ותיאורטית לאלפבית. בין כך ובין כך, ניכר ששיטות ההוראה המקובלות בעולם היווני-הרומי נודעו גם לחכמים, וניתן להניח שבצורה זו או אחרת הן פעלו גם בקרב החברה היהודית.¹⁶

אם אכן דמתה מסגרת הלימודים הראשונית בעיני חכמים למעין מעמד הר סיני, ניתן לשאול: מי הוא ומה מעמדו של נותן הלוחות? האם יש להשוות את מלמד התינוקות לקב"ה או שמא למשה? כלום הצליחו לתרגם את ההשוואה בין מעמד הר סיני לבין מסגרת הוראת הקריאה לתינוקות גם לדמותו של המלמד?

ב. המלמד

דמותו של המלמד כפי שהציגוהו חכמים משקפת יותר מקורטוב של מציאות ריאלית. מצד אחד הם הפליגו בהערכת חשיבותו של המלמד ושיבחו את מלאכתו, הוזה ממש למלאכת שמים: 'אלו מלמדי תינוקות שבישראל, שמוציאים מליבם חכמה ובינה, דיעה והשכל, ומלמדין לעשות רצון אביהם שבשמים' (סדר אליהו רבה, פי"ט, מהדורת מ' איש-שלום, עמ' 116–117). מצד אחר, מתוך דברי חז"ל המשיחים לפי תומם משתקפת גם מציאות ריאלית אחרת לחלוטין, ששררה בעולם העתיק. מסתבר שהמציאות הריאלית העולה מדברי חז"ל מתנגשת עם הרצון לאידיאליזציה במעמדו של המלמד, והתנגשות זו תורמת לתחושת האמינות והאותנטיות שבדבריהם. לצורך הבהרת מתח זה, שבין הרצוי למצוי בדברי חז"ל, נסקור תחילה את ההתייחסות למורים בספרות היוונית-הרומית. קירבתם של צרכני תרבות אלה לשדה פעולתם של חז"ל יכלה לגרום להשפעה כלשהי על החכמים, אם כי ייתכנו גילויים של הלכי רוח דומים בחברה היוונית-הרומית ובחברה היהודית בנושא כה אוניברסאלי כמו חינוך הילדים גם ללא השפעה הדדית. מן המפורסמות היא שבעולם היווני והרומי לא הקנו למורה היסודי (ה-διδάσκαλος)¹⁷

16 הרעיון שיש לדאוג למטען מוסרי כבר בשלבי הקריאה הראשונים לא זכה בדברי חז"ל להבלטה יתרה מהטעם הפשוט, שהילד היהודי, לכשהשכיל להכיר את האותיות והחל את צעדיו הראשונים בקריאה, לא הקדיש את זמנו לקריאה ולהעתקה של אפיגרמות ומאמרי חכמה קצרים, אלא עבר מיד למטרת כל המערכת כולה: הקריאה בכתבי הקודש.

17 על ה'פדגוג' (παιδαγωγός) במשמעו המקורי אין צריך כלל לדבר, כי מדובר למעשה בעבד המשפחה, שהיה מוביל את הנער לבית הספר ומחזירו ממנו. בחיבור 'על חינוך הילדים', המיוחס לפלוטרכ, מתאר המחבר כיצד האבות בוחרים בגורמים שבעבדים לשמש פדגוג: את העבדים המוצלחים מייעדים לנהל את עסקיהם או אחוזותיהם, 'ואם מוצאים עבד שהינו שיכור או זולל וסובא, שאינו מתאים לכל עיסוק אחר, אותו הם בוחרים לפקח על ילדיהם' (שם, א, 4). ואולם, היו גם פדגוגים בעלי שיעור קומה, הן בעולם היווני והן בעולם הרומי. ראה: בונר (לעיל, הערה 12), עמ' 38–46.

ישעיהו גפני

מעמד חברתי מכובד ביותר.¹⁸ הסופר לוקיאן מסמוסטה (המאה ה' לספירה) חיבר סאטירה בשם 'מניפוס' (Menippus), על אדם שיורד לשאול (Hades) ומגלה שם עולם הפוך: גדולי עולם בעולם הזה הופכים בשאול למסכנים ועלובים, וכגודל הכבוד עלי אדמות כך מידת הבזיון בשאול; מאיגרא רמא לבירא עמיקתא. החבר שואל את מניפוס: 'אלה שיש להם מצבות יקרות וגבוהות עלי אדמות, מצבות־קבר, פסלים וכתובות, כלום אינם מכובדים יותר [שם] מהמתים הפשוטים?' עונה הגיבור:

שטויות אדוני... היית צוחק עוד יותר אילו ראית את המלכים והמושלים שלנו הופכים שם לעניים. הם מוכרים דג מלוח למחייתם, או שמלמדים את האלפבית, [והכל] בזים להם ומרביצים להם על הראש – כשפלים שבעבדים.¹⁹

אף כך עולה מתשובתו הקולעת של אחד הנשאלים בפרגמנט יווני קומי, משנשאל אם ראה לאחרונה את פלוני: 'לא [הוא השיב], נראה שהלה מת, או שמלמד במקום כלשהו'.²⁰

כאשר ביקש הנואם האתונאי הנודע דמוסתנס להטיל דופי ולעג באויבו אייסכניס, הוא לא מצא האשמה משפילה יותר מאשר להזכיר לו, כי מרוב דוחק ועוני הוא נאלץ לסייע לאביו בתפקיד המבזה של מורה (Demosthenes, De Corona 258–259). בהמשך דבריו הוא אף מכריז: 'עליך לעגו – אני הייתי הלועג; אתה לימדת אלפא ביתא – אני הייתי התלמיד' (שם, 265). ומעניינים בהקשר זה דברי אייסכניס עצמו, המספר כי אין סומכים באתונה על המורים: 'המחוקק... אסר על ה"דידסקלוס" [וכן על המורה להאבקות] לפתוח את בית הספר לפני עלות השחר, וציווה עליהם לסגרו לפני השקיעה, שכן הוא חושד בהם לבל יישארו לבדם, או בחושך, עם התלמיד' (אייסכניס, נגד טימרכוס, 9).

גורמים שונים קבעו את מעמדו החברתי הנחות של המלמד בעולם הקלסי, והבולט שבהם היה התשלום שקיבל המורה. במרבית התקופה היוונית הקלסית והתקופה ההלניסטית לא נהנו ככל הנראה המורים מתשלום שכר או קיצבה קבועה כלשהי מטעם

18 ראה: מארו (לעיל, הערה 14), עמ' 203–205.

19 Lucian, Menippus, 17; Lucian LCL, IV, London 1925, pp. 100–102; דוגמה דומה נמצאת אצל קיקרו, Tusculanarum Disputationum, ג, יב, 72, המתאר כיצד הטירן דיוניסיוס (המאה ה' לפני סה"נ) הפך למלמד תינוקות בקורינתוס לאחר שגורש מסיראקוז. גם דיוגנס לארטיוס (המאה ה' לסה"נ) מתאר כיצד החל אפיקורוס דרכו כמלמד בנו של מלמד, ואף נאלץ לסייע לאביו בבית ספרו תמורת תשלום מזערי (ספר כ, חיי אפיקורוס, 2–4). השווה גם: טקיטוס, אנאליס, ג, 66, על מוצאו המפוקפק של יוניוס אוטו כמורה.

20 הובא על ידי מארו (לעיל, הערה 14), עמ' 204. לשאלה מדוע כה בוז למורים בעת העתיקה, ראה ההצעות השונות אצל W.V. Harris, *Ancient Literacy*, Cambridge Mass. 1989, pp. 98, 135–136, 237–238.

חינוך קטנים בתקופת התלמוד

העיר היוונית או כל מסגרת ציבורית אחרת.²¹ מצב זה גרם ליחסי תלות בין המורה להורה, ולרוב היתה ידו של הראשון על התחתונה. הורים חיפשו את המורה הזול ביותר בעבור ילדיהם, השוו לעתים קרובות את התשלום למורה, וניסו לקמץ עוד יותר על ידי קיזוז ימי החג שבאותו חודש מן השכר החודשי. לעתים אף נמנעו מלשלוח את הילדים במשך חודש שלם (ומובן שגם לא שילמו למורה שכר כלשהו), בטענה שממילא מרובים ימי החג באותו החודש.

בנוסף לקמצנותם של ההורים, שררה תחושה שלמעשה אין למורה כישורים מיוחדים, ורק מחוסר ברירה הוא מלמד דברים הידועים לכול, כמו קריאה וכתובה.²² שני גורמים אלה ניכרים היטב באחת הסאטירות של יובנאל (ז, 215 ואילך). הלה מתאר כיצד גרמטיקאים דגולים (קלאדוס ופלימון) אינם זוכים לשכר הולם, ושכרם אינו דומה אפילו בקירוב למה שמגיע להם. שכרם נופל מזה של הריטור, וגם מסכום זה נוגשים הכל (כולל עבדו של הילד), עד שאין המורה שונה מן הרוכל, החייב להתמקח כדי לקבל תשלום כלשהו בעד סחורתו. תמורת סכום זעום זה 'זוכה' המורה לשבת מחצות הלילה בפניה אפלה, שאפילו בעל המלאכה הפשוט ביותר לא היה מוכן לסבול בה. וכאילו אין די בכל זה, באים ההורים ודורשים מן המורה הקפדה יתרה בדקדוק ובהיסטוריה וידיעת כל דברי הסופרים כאילו על כף היד. אם ישאל אדם את המורה שאלה כלשהי בדרכו למרחץ, הוא יהיה חייב לדעת 'מי היתה האומנת של אנכיסיס, מה היה השם ומקום הלידה של האם החורגת של אנכמולוס, כמה שנים חי אקיסטס, וכמה נאדות יין סיציילאני נתן הלה לפריגיים' (שם, 230–236).²³

מצוקתם הכלכלית של המורים, החל בתקופה ההלניסטית, באה על פתרונה רק לעתים רחוקות, כאשר העיר הקימה מעין 'קרן חינוך', שממנה שילמו באופן סדיר את שכרם של המורים. הדוגמאות המפורסמות ביותר לסידור כזה נתגלו בכתובות מן הערים מילטוס ותיאוס. במילטוס נתאפשר הדבר בשלהי המאה הג' לפני סה"נ, כאשר אזרח פרטי, אבדמוס (Eudemos), העניק לעיר סכום נכבד של עשרה ככרות כסף, והעיר קבעה שכר קבוע לכל אחד מן המורים שבעיר, בהתאם למקצוע שלימד. קרן דומה

- 21 למחקר מיוחד בנושא זה ראה: C.A. Forbes, *Teachers' Pay in Ancient Greece* (University of Nebraska Studies), Lincoln, Nebraska 1942; בונר (לעיל, הערה 12), עמ' 146–162.
- 22 כך סבור מארו (לעיל, הערה 14), עמ' 204–205. הריס (לעיל, הערה 20), עמ' 135, חולק עליו בנקודה זו, שכן בעיניו ההערכה לכישורים מקצועיים משקפת גישה מודרנית דווקא.
- 23 כל השאלות הללו מבוססות על ה'אנא' של ורגיליוס, אבל אין הלה מספק את התשובות. מסתבר ששאלות כאלה היו חביבות על אישים כמו טיבריוס והדריינוס. ראה: Juvenal, *The Satires*, trans. by N. Rudd, with Introduction and Notes by W. Barr, Oxford 1991, p. 190.

ישעיהו גפני

הוקמה בתיאום בעקבות תרומתו של פוליתרוס (Poluthrus), והכתובות משתי הערים²⁴ מציגות לא רק את סידורי השכר של המורים, אלא גם מערכת אדמיניסטרטיבית שלמה האמורה לפקח על בחירת המורים המתאימים ביותר.²⁵ בתקופת הקיסרות הרומית גברה המעורבות של המדינה ושל הערים בהעסקתם של מורים, אך הדבר לא הביא לתמורה מהפכנית במיקומם של המורים במדרג החברתי.

עם כל השוני במגמות החינוך היסודי בחברה היהודית, הרי שדברי חז"ל על מצבם של מלמדי התינוקות היהודים מלמדים על מציאות ריאלית דומה להפליא לזו המוכרת בעולם הקלסי. הסולם החברתי היהודי לא היה זהה למקובל בחברה הסובבת, ולא טיפס מן המעמד הנמוך של עבד,²⁶ דרך בן החורין ועד לאזרח בעיר. בעיני חז"ל נקבע מעמדו של אדם בהתאם ללמדנותו, התנהגותו ברבים ותפקידי הציבור שמילא. הדרגה התחתונה – והשלילית ביותר – היתה זו של עמי הארץ, ובראש הסולם ניצבו כמובן תלמידי החכמים. המסורת הקובעת סדרי עדיפות חברתיים בחיפוש אחר בת זוג אינה מותירה ספק ביחס למקום שהועידו למלמד התינוקות:

תנו רבנן: לעולם ימכור אדם כל מה שיש לו וישא בת תלמידי חכמים, לא מצא בת תלמידי חכמים ישא בת גדולי הדור, לא מצא בת גדולי הדור ישא בת ראשי כנסיות, לא מצא בת ראשי כנסיות ישא בת גבאי צדקה, לא מצא בת גבאי צדקה ישא בת מלמדי תינוקות – ולא ישא בת עמי הארץ (בבלי, פסחים מט ע"ב).

בהתחשב בערך הנשגב שייחסו חכמים למלאכתו של המלמד ול'סחורה' שהוא מספק, מתמיה לכאורה הדירוג החברתי הנמוך שמלמד התינוקות זכה לו בכמה מסורות חז"ל. אין זה אלא שדברי חז"ל בנדון זה משקפים את היחס למצבו הכלכלי הנמוך של המלמד. מתח זה שבין הרצוי למצוי עולה יפה במסורת הבאה:

24 W. Dittenberger, *Sylloge Inscriptionum Graecarum* (= SIG), I–IV, Leipzig 1915–1924³, nos. 577 (Miletus) and 578 (Teos)

25 E. Ziebarth, *Aus dem griechischen Schulwesen*, Leipzig–Berlin 1914²; ישנן ידיעות נוספות על נדבות שניתנו לערים להקמת 'קרן לחינוך'. אטלוס ב' מפרגמוס תרם לעיר דלפי שמונה-עשר אלף דראכמות, ומקרן זו אמורים היו להוציא מדי שנה בשנה אלף מאתיים ושישים דראכמות כתשלומים למורים (SIG³, מס' 276). פוליביוס (ל, 13, 1) מספר על מתנה דומה לעיר רודוס. ראה גם: M.P. Nilsson, *Die hellenistische Schule*, München 1955, pp. 48 ff. על החינוך במסגרת העיר היוונית ראה גם: A.H.M. Jones, *The Greek City*, Oxford 1940, pp. 220–226

26 אבל ראה הגירסה המעניינת לברייתא המצוטטת להלן בפנים: 'לא מצא בת מלמד תינוקות, ישחרר שפחה ויקחנה ואל יקח בת עם הארץ' (פרקי רבינו הקדוש, בתוך: א"ה גרינהוט, ספר הלקוטים, ג, דפוס צילום: ירושלים תשכ"ז, עמ' עה).

חינוך קטנים בתקופת התלמוד

ר' ברכיה ור' חייא אבוי בשם ר' יוסי בן נהוריי אמ', כתיב 'ופקדתי על כל לוחציו' (ירמיהו ל, כ) – אפילו על גבאי צדקה, חוץ משכר סופרים ומשנין, שאינן נוטלין אלא שכר בטלה לבד, אבל דבר אחד מן התורה אין כל ברייה יכולה ליתן מתן שכרה (ויקרא רבה, ל, מהדורת מרגליות, עמ' תרפז–תרפח; פסיקתא דרב כהנא, ולקחתם, מהדורת מנדלבוים, עמ' 402).

כאמור, יש כאן מודעות לפער העצום שבין הערך של לימוד התורה שמנחילים מלמדי התינוקות, לבין הפיצוי הכספי שהם מקבלים על כך.

בדומה למקרים שראינו בעולם ההלניסטי-הרומי, גם בחברה היהודית חיפשו את הפתרון בהוצאת התשלום למורה מידיהם של ההורים והפיכתו למס עירוני-קהילתי, שממנו ישולם שכרו של מלמד התינוקות.²⁷ על סוגי המסים שחייב אדם לשלם בעיר אם שהה בה שנים-עשר חודש שואל הירושלמי: 'מהו לפסין ולצדקות שנים עשר חודש? בשכר סופרים ומשנים' (ירושלמי, פאה פ"ח, כח ע"א).

לפי זה אף נבין את המסורת הבאה: 'תני רבי שמעון בן יוחי: אם ראית עיירות שנתלשו ממקומן בארץ ישראל, דע שלא החזיקו בשכר סופרים ומשנים' (ירושלמי, חגיגה פ"א, עו ע"ג). דברי המדרש הבאים מבליטים שהתשלום בעבור מלמדי תינוקות אמור היה להתחלק בין כל תושבי העיר, ולא רק בין אלה שכבר נהנים משירותיו של המלמד: "'מי הקדימני ואשלם" (איוב מא, ג) – ר' תנחומא פתר קריא ברוק שהוא שרוי במדינה ונותן שכר סופרים ומשנים, אמ' הקב"ה: עלי לשלם לו גמולו וליתן לו בן זכר, הדא הוא דכתיב "וגמולו ישלם לו" (משלי יט, יז).²⁸

דברי יובנאל על התערבותם של ההורים במעשיהם של המורים או בהערכת כישוריהם אף הם יש להם מקבילה מסוימת בדברי חז"ל. בני היישוב טרבנת השמיעו

27 ראה: ז' ספראי, הקהילה היהודית בארץ-ישראל בתקופת המשנה והתלמוד, ירושלים תשנ"ה, עמ' 308–309, הסבור כי הפיכת התשלום למס עירוני נהגה רק בארץ ישראל, ואילו בבבל שילמו התלמידים ישירות למורה. מכאן מובן השבח בבבלי לאותו שליח ציבור שתפילתו נשמעת מיד, ומתברר שהוא 'מקרי דרדקי', המלמד 'לבני עניי כבני עתירי, וכל דלא אפשר ליה לא שקילנא מיניה מידי' (תרגום: '...לבני עניים כלבני עשירים, וכל שאינו יכול [לשלם] איני לוקה ממנו דבר'); בבלי, תענית כד ע"א. וראה גם דברי ספראי, שם, עמ' 53–62, וכן: י' גפני, יהודי בבל בתקופת התלמוד – חיי החברה והרוח, ירושלים תשנ"א, עמ' 107–109.

28 ויקרא רבה כז, ב, מהדורת מרגליות, עמ' תרכד; והשווה גם: סדר אליהו רבה, פרק י, מהדורת מ' איש שלום, עמ' 25: 'עיר קטנה שבישראל, ועמדו ובנו להם בית הכנסת ובית המדרש, ושכרו להם את החכם, ושכרו להן מלמדי תינוקות'. חז"ל ביקשו להפוך את התשלום למלמד למס עירוני, וכך מובן גם הרקע לשליחותם מטעם הנשיא של ר' חייא, ר' אסי ור' אמי 'למיעבור בקרייתא דארעא דישאל למתקנה לון ספרין ומתניינין' (-לעבור בערי ארץ ישראל לתקן להן סופרים ומשנים); ירושלמי, חגיגה פ"א, עו ע"ג, ומקבילות.

ישעיהו גפני

ביקורת²⁹ כלפי המורה המקומי, ר' שמעון שמו: 'רבי שמעון ספרא דטרבנת, אמרין ליה בני קרתיה קטע בדיבורייא דיקרונון בנינן. אתא שאל לרבי חנינה, אמר ליה: אין קטעין רישך לא תשמע לון, ולא שמע לון ושרון ליה מן ספרותה' (ירושלמי, מגילה פ"ד, עה ע"ב).³⁰ המלמד נמצא כאן בין הפטיש לסדן, היינו בין ההורים ששילמו את שכרו לבין החכמים שקבעו בדיוק כיצד צריך ללמד את ילדי ישראל מקרא, תוך התחשבות במגבלות הלכתיות המונעות, בין השאר, קטיעת פסוקים.³¹ מן האנקדוטה שהבאנו עולה, ששני הצדדים – ההורים והחכמים – קיבלו את מבוקשם, ואילו המלמד מצא עצמו מחוסר עבודה. הדברים מלמדים על המעמד החברתי והכלכלי שאליו נקלעו המורים. מתוך דברי חז"ל עולה אפוא תלות בין המורה להורים המשלמים את שכרו, תלות שדוגמתה ראינו גם בעולם הקלסי.

לבד מיחסם הקשה של ההורים כלפי מלמדי התינוקות,³² נראה שגם חכמים עצמם

29 המקום מזוהה עם חרבת טרבניה, ממערב לעפולה. ראה: ספראי (לעיל, הערה 25), עמ' 56, בעקבות ש' קליין, ארץ הגליל, ירושלים תשכ"ז, עמ' 110.

30 תרגום: 'רבי שמעון הסופר של טרבנת, אמרו לו בני עירו: קטע בדיבורות כדי שיקראו הבנים שלנו. הלך שאל את רבי חנינה, [והלה] אמר לו: אם יקטעו ראשך אל תשמע להם, ולא שמע [רבי שמעון] להם והתירוהו ממישרת הסופר'. לא ברור מה בדיוק דרשו בני העיר מרבי שמעון, אך ניכר שהלה סירב בצורה כלשהי לקטוע בפסוקים כדי להקל על התלמידים, על פי הוראת החכמים, שכנראה אסרו לומר חצאי פסוקים מן המקרא. לפי בעל 'קרבן העדה', ביקשו 'בני עירו' כשיקרא בתורה יפסיק בדיבורו ויאמר חצי פסוק ויתרגמו כדי שיקראו לפניו בניהם הקטנים שאינם יכולין למחר ולקרות כמותו'. לדעת ש' קליין, הדרישה היתה לקטוע בפסוקים של עשרת הדברות, היינו שביקשו מן הקורא בציבור את עשרת הדברות שיפסיק בין פסוק לפסוק, 'בכדי שהילדים יכולים לקרוא עשרת הדברות פסוק פסוק בהפסקת הקריאה, בשעה שהתורגמן מתרגם אותם'. ראה: ש' קליין, 'ר' שמעון ספרא דטרבנת', מנחה לדוד, קובץ מאמרים בחכמת ישראל מוגש ליובל השבעים של החכם ר' דוד ילין, ירושלים תרצ"ה, עמ' צו-צט. אבל ראה עתה: M. Sokoloff, *A Dictionary of Jewish Palestinian Aramaic*, Ramat Gan 1990, p. 138: 'break off in the middle of verses so that our children may read (the rest from the text)'

31 אם אכן קיים ייחוד בסדרי החינוך העממי, כפי שאלה באו לידי ביטוי בספרות חז"ל, דומה שהוא נובע מהגבלת החומר שקראו התינוקות לכתבי הקודש בלבד, והקשיים ההלכתיים הנובעים במישרין מהיזקקות לטקסטים אלה. בנוסף לשאלה של קטיעת פסוקים שצינו בפנים, נתעוררה השאלה כיצד, ועל גבי מה, ניתן לכתוב פסוקים מן המקרא, שהרי מעיקרו של הדין אסור היה לכתוב את פרקי התורה כטקסטים בודדים וחלקיים, אלא בשלמותם. משום כך שאלו בתלמוד: 'מהו לכתוב מגילה (רש"י: פרשה לבדה של תורה, או שתים) לתינוק להתלמד בה?' השאלה נדונה בזיקה לשאלה אם התורה עצמה ניתנה במקורה 'מגילה מגילה' או 'תורה חתומה ניתנה'; ראה: בבלי, גיטין ס ע"א. מתוך הלכה תנאית אחת אף ניתן ללמוד אלו קטעים נהגו לרשום בעבור התלמידים: 'הכותב הלל ושמע לתינוק להתלמד בו, אף על פי שאין רשאי לעשות – מטמא את הידים' (כלומר, מתייחסים לטקסט החלקי כשאר כתבי הקודש, המטמאים את הידים במגע); תוספתא, ידים ב, יא; מסכת סופרים, ה, יא, מהדורת היגער, עמ' 158.

32 דומה שהמלמדים שימשו מטרה גם ללעגם של פשוטי עם אחרים בציבור. וכך שמענו על חבורה

חינוך קטנים בתקופת התלמוד

נהגו לעתים לזלזל במלמדים וברמת ידיעותיהם, חרף ההצהרות שראינו על מלאכת הקודש שמקיימים המורים. על שאלתו של המלמד ('סופר') בר שלמיא בעניין מספר הקרואים לתורה בשבת חנוכה שחל להיות בראש חודש, עונה רבי מנא: 'הדא שאלתא דספר' (=זאת שאלתו של סופר),³³ וכדברי ל' גינצבורג, אין כאן אלא 'תשובה עוקצת, שרמז לו שרק "ספר" יכול לשאול שאלה כעין זו'.³⁴ גם הבבלי מבחין בין מורה ('מלפנא'), שנחשב 'גברא רבה' ומסוגל להבין דבר הלכה בכוחות עצמו, לבין 'מקרי דרדקי', שמן הסתם יצטרך לשאול את התלמידים ('רבנן') לפשרה של הלכה (בבלי, יבמות כא ע"ב).

גם לדברי אייסקינס שהבאנו למעלה, על הצורך שראה המחקק היווני לפקח על ה'דידסקלוס' לבל יפגע בתלמידיו ולחייבו לסגור בשל כך את בית הספר לפני השקיעה, יש נימה מקבילה של חשש אצל חז"ל. על רב אחא מסופר שהדיר (היינו אסר בנדר) מלמד תינוקות אחד מלהמשיך וללמד 'דהוה פשע בינוקי' (רש"י: מכה אותם יותר מדאי), אלא שלאחר זמן התזירה, מכיוון שלא מצאו מלמד שמדייק כמוהו (בבלי, מכות טז ע"ב ומקבילות). ההקפדה על סגירת בית הספר בשעה מתאימה מזכירה את מנהגו של רבי אבהו, שהיה עושה קפנדריה במגרש ('פרוורה') הסמוך לבית הכנסת, כי 'ספרא הוה אימתן, ואין לא הוה ר' אבהו עבד, לא הוה מפני טלייה' (=הסופר היה אימתן, ואם לא היה רבי אבהו עושה [כך], לא היה [הסופר] משחרר את התינוקות; ירושלמי, מגילה פ"ג, עד ע"א).³⁵

במדרשים מאוחרים שרדו דברים קשים ביותר כלפי מלמדי התינוקות, בשל המרחק הרב שבינם לבין עולם התורה של החכמים ותלמידיהם:

...באותה שעה אמר ר' יוסי ברוך המקום שבחר בחכמים ובתלמידיהם, שאומרים על מלמדי תינוקות לבן עליהן כמלך ודעתם כדעת התינוקות, והנותן שלום

של שמשים (או דייגים, כרעת י"נ אפשטיין, 'פירורי לשון', לשוננו, כ [תשט"ו] עמ' 105) בכפר היטין שהיו אוכלים בבית הכנסת בערב שבת, והיו משליכים את העצמות על הסופר, הוא מלמד התינוקות, שכנראה לימד במקום ואולי אף ישן שם; בראשית רבה סה, טז, מהדורת תיאודור-אלבק, עמ' 728–729. סמיכותם של בתי הספר היהודיים בארץ ישראל לבתי הכנסת מזכירה מציאות מקבילה בעולם היווני-הרומי, שכן ידיעות שונות מלמדות על פעילותם של המלמדים בסמוך למקדשים שונים. ראה: בונר (לעיל, הערה 12), עמ' 117.

33 ירושלמי, ברכות פ"ד, ז ע"ג; תעניות פ"ד, טז ע"ג; מגילה פ"ג, עד ע"ב.

34 ל' גינצבורג, פירושים וחדושים בירושלמי, ג, ניו יורק תשל"א, עמ' 141.

35 כך הבינו רוב המפרשים. ראה למשל דברי 'קרבן העדה': 'היה מלמד תינוקות שהיה מטיל אימה על התינוקות יותר מדאי ולא היו התינוקות יכולין לצאת מבית הספר אף שהגיע זמנם לצאת'. פירוש אחר נמצא בדפוס קראטאשין ('מקרי דרדקי' שהיה באותו בית המדרש היה לו אימה מהנערים ולא היה יכול לסלקם מהמגרש'). אף שפירושים אלה נכתבו לפני כמה מאות שנים, דומה שהם מתאימים יותר למצוי בימינו בכמה מקומות מאשר למקומו ולזמנו של רבי אבהו.

ישעיהו גפני

למלמד תינוקות כעובד עבודה זרה והמכבדן יורש גיהנם לעצמו, והשואל בשלומן כזורק אבן למרקולים, והאומר בשעת פטירתן 'ברוך דיין האמת' אין לו חלק לעולם הבא, ולא עוד אלא שאמר עליו הכתוב 'לא יאבה ה' סלוח לו' (דברים כט, יט).³⁶

לא ניתן לגשר בין עוינות מופגנת זו כלפי מלמדי התינוקות, לבין ראייתם כ'מצדיקי הרבים ככוכבים לעולם ועד' (דניאל יב, ג), כפי שנדרש במקום אחד בבבלי (בבא בתרא ח ע"ב). את התהום שבין שתי התפיסות נוכל לייחס כמובן להבדלים שבין מקומות שונים וזמנים שונים, אך דומה שניתן לחוש בפער כלשהו בין האידיליה המופגנת כלפי מפעלים של מלמדי התינוקות לבין מעמדם הריאלי בתוך החברה. מבחינה זו משמשים דברי חז"ל ראי נאמן להלכי הרוח בימיהם, בדיוק כמו שביקשו חוקרים ללמוד מדבריהם של סופרי יוון ורומא על מתחים בחברה שבקרבה הללו חיו וכתבו. ההסתייגות בחברה ממעשיהם של מלמדי התינוקות, לפחות מצדם של אלה שחשו עצמם נפגעים בשל סמיכות מגוריהם למקום הלימוד, עולה גם ממקורות בעלי אופי הלכתי. ביחס למתח זה ניתן להצביע על דמיון (טבעי ומובן) ורגישות זהה בין העולם היהודי לעולם הרומי.

מרטיאליס, בן המאה הראשונה לסה"נ ובעל האפיגרמות הנודע, מבטא היטב את הרוגז שחשו אנשים מסוימים כלפי 'המורה המקולל' (ludi scelerate magister):

היצור השנוא על בנים ובנות כאחת. עוד בטרם יעיר השכוי וכבר אתה צורח ומרביץ... מרעישים פחות באמפיתאטרון בשעה שמעודדים את רוכב המרכבה. אנו, שכניך, מבקשים אך לישון, לא – חס ושלום – במשך כל הלילה. לא נורא להשאר קצת נעורים בלילה – אבל גם לא נורא לישון קצת! שחרר כבר את תלמידך! התסכים לקבל תשלום דומה על שתיקתך, כפי שאתה מקבל על צעקותיך? (מרטיאליס, ט, 86).

דברי מרטיאליס אלה הם הפירוש החי והמציאותי ביותר לדברי התלמוד הבבלי (בבא מציעא כא ע"א): 'מיתיבי: אחד מבני חצר שביקש לעשות רופא, אומן, וגרדי, ומלמד תינוקות בני חצר מעכבין עליו'. הדברים הובאו בבבלי בתמיהה, שהרי שורות מעטות לפני כן סופר ברוב התלהבות כיצד יהושע בן גמלא מנע שתישכח תורה מישראל על ידי שתיקן 'שהיו מושיבין מלמדי תינוקות בכל מדינה ומדינה ובכל עיר ועיר'. איך יעלה אפוא על הדעת, שאחד השכנים יוכל למנוע מלאכת שמים זו רק בגלל אי הניחות

36 פרקי רבינו הקדוש (לעיל, הערה 26), עמ' פ; הדברים כה קשים ובלתי מובנים, עד שבכתב היד שלפני גרינהוט הוסיפו בגליון: 'והנ"מ (=והנ"מילי) ברוק שאין לו אשה ומלמד תינוקות!'

חינוך קטנים בתקופת התלמוד

הפרטית הנגרמת לו? לבבלי לא נותרה ברירה אלא להציע את התירוץ הדחוק הבא: 'הכא במאי עסקינן? בתינוקות דנכרים!'. הקושי שעמד בפני חכמי התלמוד האנונימיים ברור: מצד אחד קיימת האידיליה, ש'אין מבטלין תינוקות של בית רבן אפילו לבנין בית המקדש' (בבלי, שבת קיט ע"א). מצד אחר, אל מול אידיליה זו ניצבת המציאות האפורה של חברה היודעת להביע את אי-הנחת שלה, ולעתים אף את הזלזול, כלפי מלמד התינוקות. נראה שתחושות אלה לא היו תמיד נחלת בודדים בלבד, במיוחד בשעה שהרגישו עצמם נפגעים באופן ישיר מהשאון העולה מביתו של מלמד התינוקות. מבחינה זו אין כל הבדל בין רחוב ברומי לבין שכונת היהודים במחוזא, וביניהם למציאות בארץ ישראל. כשם שמרטיאליס קובל על השכמתם של המלמדים ותלמידיהם, כך יודע אב הכנסייה היירונימוס לספר על ילדי ישראל המגיעים אל המורה בשעה מוקדמת.³⁷ ואכן, גם המדרשים השונים יודעים על השכמה זו, אלא שכדרכם הטילו את המציאות שביניהם על גיבורי המקרא:

'וכעסותה צרתה' (שמואל א' א, ו) – שהיתה פנינה משכמת ואומרת לחנה: אין את עומדת ומרחצת פניהם של בניך כדי שילכו לבית הספר? ובשש שעות היתה אומרת: אין את עומדת ומקבלת בנייך שבאו מבית הספר? (פסיקתא רבתי, מג, מהדורת איש שלום, קפב ע"א-ע"ב).

בשבועות שבין י"ז בתמוז לט' באב, כלומר בימי 'בין המצרים' המועדים לפורענות, ביקשו כמה חכמים לקצר עוד יותר בשעות הלימוד, ורבי שמואל בר רב יצחק הוה מפקד לספריא ולמתנייא באילין יומין דיהוון מפטירין טלייא בד' שעין' (=...היה מצוה על הסופרים והמשנים בימים אלה שישחררו הילדים בד' שעות; איכה רבה א, כט). דומה שגם במסורות אלה טבוע חותם של ריאליה, ומשתקפת מהן מציאות של ממש, לפחות כפי שהכיר בעל המאמר. יתרה מכך, באותה מסורת באיכה רבה אף מצאנו כי 'רבי יוחנן הוה מפקד לספריא ולמתנייא באילין יומיא דלא יהוון טענין ערקה למניקיה' (=שלא יהיו טוענין הרצועה על התינוקות). שתי המסורות גם יחד מזכירות בדיוק את מה שמציע מרטיאליס למלמד שפעל במחיצתו:

מורה, רחם על עדרך הקטן... הימים בוהקים תחת [מזל] ליאו הלוהט (=מזל אריה, בימי הקיץ) ו[חודש] יולי הבווער מבשיל את התבואה היבשה... השבית את המטה המאיים, הניח לשבט המלמדים (sceptra paedagogorum) לישון עד אוקטובר. אם הקטנים בריאים בקיץ, הם לומדים די והותר (מרטיאליס, י, 62).

37 ראה: אברבך (לעיל, הערה 4), עמ' 51. על שעות הלימוד בעולם היווני והרומי ראה: בונר (לעיל, הערה 12), עמ' 137-139.

ישעיהו גפני

תוכנם של הדברים בספרות חז"ל כמעט שאינו מותיר ספק לגבי היותם ראי נאמן לרחשי לבם של התלמידים. הלכה ידועה במשנה (שבת א, ג) אומרת: 'לא יקרא לאור הנר', מפני החשש שלקראת סוף שריפת השמן בנר יתחיל האור להבהב, ומבלי משים יטה הקורא את הנר כדי להביא עוד שמן אל הפתילה, ובכך יגרום לבערה בשבת. המשנה שם מוציאה קבוצה אחת מכלל זה, ומתירה לה להיזקק לאור הנר בשבת: 'החזן רואה היכן התינוקות קוראים, אבל הוא לא יקרא'.

שני הסברים ניתנו בתלמודים להלכה זו, ודומה שביסודם עומד ההבדל שבין לימוד עיוני-תיאורטי של הלכה, לבין הרצון להכיר במציאות כהווייתה, אף שהיא מעמעמת במשהו את ההילה שקשרו חכמים ללימוד התינוקות. בבבלי, שבת יג ע"א, הוצע כי תינוקות אינם חשודים שיטו את הנר, מכיוון ש'אימת רבן עליהן', ועל כן הותר להם לקרוא לאור הנר בשבת (ומכאן אף למדנו, כי בנוסף ללימוד היומי בבקרים, נתקיימה מסגרת נוספת של הוראה בלילות שבת). ואילו בירושלמי (שבת פ"א, ג ע"א) הסבירו אחרת את ההיתר שהוענק לתינוקות. לפנינו מקרה מיוחד: 'אילין בעיי דיטפי בוצינא!' בניגוד לשאר בני אדם, התינוקות רוצים שיכבה הנר. סדנא דארעא חד הוא, ואין זה משנה באלו תינוקות עסקינן.

וכמקרה זה, כך לגבי דיוננו בכלל. לא ביקשנו להעלים את ההבדלים שבין החברה היהודית לחברה היוונית-הרומית בשלהי העת העתיקה, והבדלים אלה ודאי נתנו את אותותיהם גם במערכות השונות של החינוך. כמו כן, אין לשכוח כי המקורות שראינו בסקירה זו מתפרסים על פני תקופה של מאות שנים. ביקשנו להראות, שעל אף כל המחיצות הללו, האווירה המזכירה רבים מסממני החינוך היסודי בעולם הקלסי עולה גם מתוך דברי חז"ל. הדברים נכונים הן באשר לשיטות טכניות שהופעלו למטרת ההוראה והן ביחס שגילתה החברה למפעל כולו. במיוחד אמורים הדברים בהתייחסות של שני העולמות כלפי מבצעי המלאכה בפועל, המורים לדרגותיהם השונות. מבחינה זו אי אפשר להתעלם מתחושת המציאות הריאלית שמספקת ספרות חז"ל, בהציגה לצד הדימוי הרצוי והאידילי (לפחות בעיני חכמים) של החברה היהודית גם את המצוי בה בפועל, אף אם קיים בעליל חוסר התאמה בין הרצוי למצוי.

הישיבות בבבל, בגרמניה ובצרפת במאות הי'–הי"א

אברהם גרוסמן

במאמר זה ברצוני לערוך השוואה בין דמותן ואופיין של שלוש ישיבות: הישיבה הבבלית בתקופת הגאונים (המאות הט'–הי"א) והישיבות בגרמניה ובצרפת במאה הי"א. יש בהשוואה זאת כדי ללמד לא רק על אופיין השונה של הישיבות הללו, אלא גם על הזיקה ההדוקה שבין סדרי הלימוד והיחסים שבין מורים ותלמידיהם ובין התפתחותה של היצירה הרוחנית. כדי שלא להרחיב את היריעה יתר על המידה אתרכו בשלושה נושאים בלבד: מקומה של הישיבה בחברה, אוירת הלימוד והיצירה הרוחנית.¹

אזכיר תחילה, ברמיזה בלבד, כמה נקודות עיקריות הקשורות למבנה הישיבות, שיש להן השפעה גם על האווירה בישיבות שבכל אחד מן המרכזים וגם על היצירה שנמסרה ונכתבה בהן.²

הישיבה בבבל היתה גדולה מאוד. לעומתה היו הישיבות בגרמניה ובצרפת בדרך כלל קטנות. ברבות מהן היו בין עשרה לעשרים תלמידים בלבד. התלמידים הללו היו סמוכים על שולחן רבם ומקצתם אף גרו בביתו. 'שימוש' המורים מצא כאן את ביטוי המובהק. היתה ניידות גדולה בין הישיבות. תלמידים שהו זמן מה במחיצת מורה אחד ועברו לאחר מכן לישיבה אחרת. יש קווי דמיון רבים בין כמה מיסודות אלה ובין המציאות המקבילה בחברה הנוצרית, שבה התלכדו תלמידים סביב מורה מפורסם, שהו במחיצתו, וכעבור זמן מה עברו אל מורה במרכז אחר. כפי שנראה בהמשך, היו קווי דמיון נוספים בין הישיבות בגרמניה ובצרפת ובין האולפנות הנוצריות, למשל בדרך המשא־ומתן ובאווירה הלימודית והחינוכית בכללותה.

1 בינתיים התפרסם ספרי, חכמי צרפת הראשונים, ירושלים תשנ"ה, ובו דיון במקצת הבעיות שהועלו במאמרי זה. ההבדל בין הישיבה הבבלית ובין הישיבה האשכנזית מוכר משכבר הימים וכבר נדון בספרות המחקר. ואולם, דומה שההבדל הקיים בין הישיבות של גרמניה ובין אלה של צרפת לא נדון עדיין, והוא מבוסס בחלקו הגדול על מקורות המצויים עדיין בכתבי יד שטרם פורסמו.

2 לחומר נוסף ראה: מ' ברויאר, 'לחקר הטיפולוגיה של ישיבות המערב בימי הביניים', פרקים בתולדות החברה היהודית בימי הביניים ובעת החדשה, מוקדשים לפרופ' י' כ"ץ, בעריכת ע' אטקס וי' שלמון, ירושלים תש"ם, עמ' מה–נה.

א. היקפה של היצירה הרוחנית

לפני הדיון באופיין של הישיבות יש לעמוד על בעיה הקשורה בהיקפה של היצירה הרוחנית בשלושת המרכזים הללו: במאות הי"א-ה"ב היתה בגרמניה ובצרפת פריחה חסרת תקדים בכמותה, ברב־גוניותה ובאיכותה, ואילו בישיבה הבבלית היתה היצירה הספרותית באותה עת זעומה ביותר. המרכז היהודי בצרפת היה אז הקטן ביותר במספר אוכלוסיו, אך היצירה הרוחנית שנכתבה בו היתה גדולה עשרת מונים מזו של בבל, ואף מזו שנתחברה בישיבות המפוארות של וורמייזא ומגנצא שבגרמניה.

יש כאן פירמידה הפוכה: ככל שהמרכז היה קטן מחברו כך עלה עליו בהיקף וברב־גוניות של יצירתו. מפטירתו של רב האיי גאון בשנת 1038 ועד לפטירתו של ר' שמואל בן עלי גאון בבגדאד בשנת 1194 – דהיינו תקופה של למעלה ממאה וחמישים שנה – כמעט שלא נוצרו יצירות חשובות בשדה ההלכה בישיבה הבבלית (למעט תשובות ואגרות). באותה עת היתה פריחה גדולה ביותר בגרמניה ובמיוחד בצרפת, בכל תחומי היצירה הרוחנית.³ מספר התלמידים בישיבות אשכנז היה כאמור מועט, אף שבבבל למדו למעלה מאלפיים תלמידים. ר' פתחיה מרגנסבורג ביקר בבבל סביב שנת 1180 ומנה אלפיים תלמידים בישיבה הבבלית.⁴ גם מדבריו של בנימין מטודילה, שביקר בבבל מספר שנים לפני כן, עולה תמונה דומה. גם סך כל היהודים בארצות אלה היה ללא השוואה. בבבל ובאגפיה היו באותה עת כארבע מאות אלף יהודים, ואילו בגרמניה ובצרפת יחדיו היו כחמישים אלף בלבד. הפתרון לשאלה זו טמון, לדעתי, בדרכי הלימוד בישיבה ובאוירה החינוכית בכללותה, אבל יש לו זיקה הדוקה למציאות בחברה הנוצרית הסובבת באירופה, כפי שיידון להלן.

לעומת זאת בתוכני הלימוד יש דמיון בין בבל לבין גרמניה וצרפת. הן בישיבות בבל והן בישיבות גרמניה וצרפת עסקו המורים ותלמידיהם בלימוד גמרא ותנ"ך. כך, דרך משל, מסופר על בתו של ר' שמואל בן עלי: 'היא היתה בקיאה בקרייה (=מקרא) ובתלמוד והיא מלמדת הקרייה לבחורים והיא סגורה בבניין דרך חלון אחד והתלמידים בחוץ למטה ואינם רואים אותה'.⁵ ואילו ר' יוסף בן יהודה אבן עקנין כותב בפירושו לשיר השירים:

ר' מצליח בן אלבצק דיין סקליא סח לו בבואו מבגדד עם אגרת שהכילה את פרשת חיי של רבינו האי גאון ז"ל ודרכיו המשובחים ובה מסופר שיום אחד

3 שמות היוצרים ונושאי יצירתם נסקרו בפירוט בספרי (לעיל, הערה 1), וראה שם, הסיכום בעמ' 580.

4 'ויש לראש הישיבה כאלפים תלמידים בפעם אחת וסביביו חמש מאות ויותר'. ראה: סבוב העולם לר' פתחיה מרגנסבורג, מהדורת א' גרינהוט, ירושלים תרס"ה, עמ' 8.

5 שם, עמ' 10.

הישיבות בבבל, בגרמניה ובצרפת במאות ה'–ה'א

נזדמן בישיבה הפסוק 'שמן ראש אל יני ראשי' (תהלים קמא, ה) ונחלקו המסובים בביאורו, וצוה רבינו האי ז"ל את ר' מצליח שילך אל הקתוליק של הנוצרים וישאלו מה הוא יודע בבאור הפסוק הזה.⁶

ר' פתחיה מרגנסבורג מספר כי 'הזקנים לאחר עמידת התלמידים שואלים ממנו (=מר' שמואל בן עלי) חכמות המזלות ושאר כל מיני חכמה'.⁷ בישיבה הבבליה עסקו בוודאי גם בשאלות של הלכה. במגנצא ובוורמייזא למד רש"י את פירוש המקרא מפי ר' יעקב בר' יקר ור' יצחק הלוי, והוא מעיד על כך מספר פעמים בפירושו. הרשב"ם אף מכנה את ר' יעקב בר' יקר 'מורה הגמרא ומקרא' של רש"י.⁸ אין לנו עדויות על תכנים נוספים שנלמדו בישיבת הגאונים בבבל. אמנם, כמה מהם עסקו גם בפילוסופיה, אך אין עדויות שהם עסקו בכך עם תלמידיהם בישיבה. בוורמייזא שבגרמניה עסקו, בנוסף לתלמוד ולמקרא, גם בכתיבת מונוגרפיות הלכתיות, בפרשנות הפיוט ובפרשנות האגדה. בצרפת, בבית מדרשו של רש"י, עסקו התלמידים בתחומים רבים ומגוונים, כולל פירושים לפיוטים, מונוגרפיות הלכתיות ומחזורים. רש"י הרבה לעסוק עם תלמידיו בפרשנות הפיוט ובענייני הלוח העברי, ושניים מתלמידיו – ר' שמעיה ור' יעקב בר' שמשון – מספרים על משא-ומתן שלהם אתו בנושא זה. ר' יעקב בר' שמשון מביא ממנו גם מסורות לגבי תולדותיהם של חכמים, מעין 'סדר עולם' של חכמי התלמוד, אך לא ברור אם רש"י שילב זאת בהוראת התלמוד בישיבה, או ר' יעקב ביוזמתו פנה אל רש"י וביקש לברר עניין זה.⁹ בין כך ובין כך, המסורות הרבות משמו בתחומים כה מגוונים ורבים מסייעות להנחה, שהתלמידים ביררו עמו את ספקותיהם גם בתחומים הללו.

ב. מקומה של הישיבה הבבליה בחברה

בין שלושת המרכזים הללו היה הבדל גדול ביחס למקומה של הישיבה בחברה היהודית. באמצע המאה הח' חל בבבל שינוי בתפיסת מקומה של הישיבה בחברה היהודית, בהשוואה למה שהיה מקובל בתקופה התלמודית. ראשי הישיבה ראו לפנייהם שתי

6 ר' יוסף בן יהודה בן יעקב אבן עקנין, התגלות הסודות והופעת המאורות, מהדורת א"ש הלקין, ירושלים תשכ"ד, עמ' 495.

7 סבוב העולם לר' פתחיה (לעיל, הערה 4), עמ' 10.

8 פירוש הרשב"ם לפסחים קיא ע"א, ד"ה: 'חיק קבל'. על לימוד מקרא בישיבות אשכנז במאה ה"א ראה בספרי, חכמי צרפת הראשונים (לעיל, הערה 1), עמ' 462–468.

9 על ר' יעקב בר' שמשון, תלמידו של רש"י, ראה שם, עמ' 411–426. דיון בחיבור 'סדר עולם', ראה: שם, עמ' 424. גם בפירושו למשנת אבות הקדיש ר' יעקב מקום נרחב לדיון בזמנם של חכמים ובסדר הדורות. ייתכן שהדבר מלמד על תשומת לב שניתנה לנושא זה בלימוד התלמוד בישיבתו של רש"י. סיוע לכך מצוי במקומות שונים בפירושו של רש"י לתלמוד.

מטרות עיקריות: לעסוק בתורה ולהעמיד תלמידים שמתוכם יצמחו מורי הוראה ובעלי הלכה, אך באותה עת גם לשמש הנהגה רוחנית ומדינית של הציבור היהודי בבבל – ובמידה מסוימת גם מחוצה לה. הם השקיעו הרבה ממרצם וכוחם בהנהגה הציבורית. בתקופה העבאסית (משנת 749 ואילך) הפכה הישיבה למעין מוסד סגור. פעולתה התרכזה בעיקר בקרב שכבות מיוחסות בחברה היהודית, ושכבות אלה התפרנסו מן הישיבה.

השינויים באו לידי ביטוי בארבעה אפיונים בולטים: (א) ההורשה של מישרת הגאונות; (ב) סדרי מקומות הישיבה בישיבה הבבלית; (ג) גינוני הטקס בישיבה; (ד) סדרי הלימוד. נסתפק כאן ברמיזה אליהם בלבד.¹⁰

לקראת סוף המאה הח' החלו להוריש בישיבה את המישרות החשובות מאב לבן. בראש ובראשונה אמורים הדברים במישרת ראש הישיבה. בכל התקופה התלמודית, דהיינו בערך בין השנים 200–500, מצינו בבבל מקרה אחד בלבד שאב הוריש את ראשות הישיבה לבנו; היה זה רב אשי, שהוריש את מישרתו לבנו מר. מאחר שמדובר בתקופה כה ארוכה ובדורות רבים, יש בעובדה זו כדי ללמד, שלא הוכרה זכות הבנים לרשת את מקום אבותיהם בהנהגה הרוחנית. למישרה הרמה נבחר האדם המתאים על פי כישוריו. לעומת זאת, החל במחצית השנייה של המאה הח' הפכה ראשות הישיבה, הן בסורא והן בפומבדיתא, למעין נחלה משפחתית. עם זאת, היתה מורכבות מסוימת בסדר ההורשה. בדרך כלל לא ירש אחד הבנים מיד את מקום אביו, אלא מישרת הגאונות עברה תחילה אל אחד מבני המשפחה האחרים, שהיה מבוגר יותר. הבן עצמו המתין זמן מה עד שהגיע תורו לזכות במינוי.¹¹

עקבות השינוי ניכרו גם במבנה הישיבות עצמן. לבנים ניתנה זכות לרשת את מקום אבותיהם בתפקידיהם ובמעמדם גם במישרות אחרות בישיבה. העדות הטובה ביותר לכך נשתמרה בתיאורו של ר' נתן הבבלי. הוא תיאר את הנוהג של בני ראשי הכלות לרשת את מקום אבותיהם ולשבת במקומם: 'ויש אשר יהיו יותר מהם בידיעה ולא ימנו ראשי כלה ולא על שום הצטיינותם אלא משום שירשו את דרגת אביהם, שכן אם נפטר ראש כלה ויהיה לו בן ממלא מקום ימונה לדרגת אביו ויושב בה'.¹² אמנם, ספק אם

10 במקצת תופעות אלה דנתי במאמרי: 'הזיקה בין המבנה החברתי ליצירה הרוחנית בקהילות ישראל בתקופת הגאונים', ציון, נג (תשמ"ח), עמ' 259–272.

11 דיון בשיטה זו מצוי אצל: L. Ginzberg, *Geonica*, I, New York 1909, pp. 1–28. ראה גם מאמרי: 'ירושת אבות בהנהגה הרוחנית של קהילות ישראל בימי הביניים המוקדמים', ציון, נ (תשמ"ה), עמ' 189 ואילך, ובמיוחד עמ' 192–194. על המציאות בתקופת התלמוד ראה: י' גפני, "שבט ומחוקק" – על דפוסי מנהיגות חדשים בתקופת התלמוד בארץ ישראל ובבבל, כהונה ומלוכה, בעריכת י' גפני וג' מוצקין, ירושלים תשמ"ז, עמ' 79–91.

12 מ' בן-ששון, 'המבנה, המגמות והתוכן של חיבור רב נתן הבבלי', תרבות וחברה בתולדות עם

הישיבות בבבל, בגרמניה ובצרפת במאות ה'–ה"א

נוסח זה של הדברים מדויק ואותנטי, אבל ברור ממנו כמה גדול הערך שניתן לייחוס משפחה, גם אם היתה התחשבות חלקית בכישוריו של הבן. סביר להניח שסדרים אלה פגעו, בסופו של דבר, ברמת הלימוד והיצירה. המוטיבציה של תלמידים מוכשרים ומצטיינים להתקדם בלימודם היתה מוגבלת, אם לא היו לאבותיהם מישורות חשובות בישיבה. הפיצוי שניתן להם היה כספי, אך לא היה להם סיכוי להתקדם ולעלות בהיררכיה הישיבתית.¹³

שמרנות זאת וחשיבות הייחוס מסבירות את גינוני המלכות והטקס בישיבות בבבל בתקופת הגאונים. אלה מצאו את ביטויים במיוחד בטקס המלכותי המפואר של מינוי הגאון. על הגאון ר' שמואל בן עלי מסופר, שהוא לבש בגד זהב וביתו היה מקושט בפאר חיצוני רב.¹⁴ במכתבו אל הקהילות של סוריה הוא תבע מהן במפגיע לקבל את חתנו בגינוני מלכות:

וראינו לכבודו (=את ר' זכריה) ולהוקירו ולרומם מעלתו ולכנותו אב בית דין של ישיבה. לפיכך חובה על קהלות אחינו ברוכים יהיו אשר ישמעו על הגיעו אליהם והופיעו אצלם, שיתאספו לקבל פניו מרחוק בשמחה ובששון, בגילה ורינה, בכבוד ורוממות, בפאר ויקר, ויפוי מקום המושב, ויצא אל בתי כנסיות בעם רב, ויקראו לפניו בשעת כניסתו, וישב בכבוד על כרים כמנהג אבות בית דין, וידרוש בדברי תורה ברבים.¹⁵

אך טבעי הוא שבאווירה מעין זו הקפידו ראשי הישיבה להדגיש את ייחוסם ואת מעלת משפחתם. עדות מובהקת לכך יש בדבריו של ר' בנימין מטודילה, אשר ביקר בבבל סביב שנת 1170:

ובעיר עשרה ישיבות: ראש הישיבה הגדולה הרב ר' שמואל בן עלי, והוא מיוחס עד משה רבינו עליו השלום... ור' אלעזר בן צמח ראש הסדר והוא מיוחס עד שמואל הנביא... ור' חסדאי פאר החברים ראש הישיבה הששית, ור' חגי הנשיא ראש הישיבה השביעית, ור' עזרא הנקרא סוד הישיבה הוא ראש הישיבה

ישראל בימי הביניים, קובץ מאמרים לזכרו של ח"ה בן-ששון, בעריכת ר' בונפיל ואחרים, ירושלים תשמ"ט, עמ' 137–196. המקור הנזכר כאן מצוי שם, עמ' 195. גם המשכו חשוב לנושא דיוננו. השווה הנוסח במהדורת א' נויבאור, סדר החכמים וקורות הימים, אוקספורד תרנ"ה, עמ' 87. על המושגים 'שורה' ו'כלה' ראה: י' גפני, יהודי בבל בתקופת התלמוד, ירושלים תשנ"א, עמ' 190–203.

13 'ואם יהיה א' מהם מן הז' שורות גדול בחכמה מן האחר, אין מושיבין אותו במקומו, מפני שלא ירשה מאביו, אבל מוסיפין לתת לו יותר מחוקו מפני חכמתו', נויבאור, שם, עמ' 87.

14 הדברים מצויים בתיאורו של ר' פתחיה מרגנסבורג (לעיל, הערה 4), עמ' 9.

15 ש' אסף (מהדיר), 'אגרות ר' שמואל בן עלי', תרביץ, א (תר"ץ), עמ' 69.

אברהם גרוסמן

השמינית, ור' אברהם הנקרא אבו טאהר ראש הישיבה התשיעית, ור' זכאי בן בסתנאי הנשיא בעל הסיום.¹⁶

ג. אווירת הלימוד בישיבה הבבלית

הפעילות הרוחנית בישיבה, אווירת הלימוד, והיחסים בין מורים לתלמידים הושפעו גם הם ממקומה של הישיבה בחברה ומן השינויים שהונהגו בסדרה. אחת העדויות החשובות לכך מצויה בדבריו של ר' נתן הבבלי, שסיפר על סדר הלימוד:

וכשמגיעין למקום הצריך להם (=בהבנת הסוגיה) ידברו בו בינם לבין עצמם, וראש ישיבה שומע אותם ומבין את דבריהם, ואחר-כך קורא והם שותקין... ועתים שהוא שואל מהם פירוש הלכות, והם מכבדין זה את זה והכל מכבדין את ראש ישיבה ושואלין אותו פתרון. ואין אחד מהם יכול לדבר בפניו עד שיתן לו רשות.¹⁷

נראה שיש הפרזה מסוימת בתיאור זה. קשה להעלות על הדעת, שאכן תלמידים לא פנו בפומבי אל רבותיהם בשאלות. אך מרמזים שונים ניתן ללמוד, שאכן היה ריחוק מסוים בין מורים לתלמידים.

כבר העיר בשעתו ל' גינצבורג על פרט מאלף: בתלמוד הבבלי, במהלך המשא-ומתן בהלכה ובאגדה, נזכרים שמות של מאות חכמים שלא שימשו בתפקיד רשמי בישיבה. אף כך הוא בספרות הרבנית באשכנז ובצרפת. שונה המצב בבבל בתקופת הגאונים. בכל המקורות הספרותיים של גאוני בבל אין נזכרים אלא שמות ספורים בלבד של חכמים שלא שימשו בגאונות.¹⁸ אין לתלות זאת באופי הספרותי השונה של המקורות. ההימנעות מהזכרת חכמים אחרים חוזרת גם באיגרות הגאונים. כמעט שלא הגיעו אלינו שמות של חכמים שפעלו בישיבה הבבלית במכתביהם, בתשובותיהם, בפירושיהם וביצירותיהם האחרות של גאוני בבל.

מה הם הגורמים שהביאו לשינוי במבנה הישיבה הבבלית בתקופת הגאונים ובתפיסת מקומה בחברה בהשוואה לתקופת התלמוד? בראש ובראשונה נעוץ הדבר בשינויים שחלו בסמכותה של הישיבה ובתפקידיה בהשוואה לישיבה הבבלית בתקופת האמוראים. הישיבה הבבלית בתקופת הגאונים הפכה לגוף ממוסד וסגור יותר והיו כרובים בה שררה

16 ספר מסעות של ר' בנימין מטודילה, מהדורת נ' אדלר, לונדון תרס"ז, עמ' לח-לט. מדבריו שם עולה, כי כל הישיבות הללו היו למעשה שלוחות של 'הישיבה הגדולה', ישיבתו של ר' שמואל בן עלי.

17 מהדורת נויבאור (לעיל, הערה 12), עמ' 88.

18 גינצבורג (לעיל, הערה 11), עמ' 6.

הישיבות בבבל, בגרמניה ובצרפת במאות ה'–ה'א

והנהגה ציבורית, כולל גביית מיסים; נושאי התפקידים בה התפרנסו ממנה. החל בשנת 825, בימי הח'ליפה אל-מאמון, הגבירו הישיבות את כוחן ואת השפעתן בציבור היהודי ולקחו לעצמן כמה מן הסמכויות והתפקידים שמילאו עד אותה עת ראשי הגולה.¹⁹ שני גורמים נוספים הביאו לשינויים אלה: (א) התחרות הקשה שהיתה לישיבות בבבל עם ראשי הגולה על הגמוניה והשפעה, מחד גיסא, והתחרות עם הישיבה הארץ ישראלית, מאידך גיסא. במרכזה של תחרות זו עמד הרצון לקבל חלק גדול יותר מהתרומות שהגיעו מן התפוצה היהודית. ראשי הישיבה הניחו, כי הגדלת כבוד הישיבות, בעיני יהודים ונוכרים כאחד, תלויה גם בגינוני שררה וטקס. ייחוס משפחה והורשת מישרות כסמל למעמד וללגיטימציה בשלטון היו בעלי ערך רב באותם ימים, הן בארצות האסלאם והן באירופה הנוצרית. (ב) פאר והדר שאפיינו את הח'ליפות העבאסית והתפשטותה של ההורשה השושלתית בחברה המוסלמית, הן לגבי הח'ליפות עצמה והן לגבי מישרות אחרות.²⁰

על רקע זה מובן שגאוני בבבל היו מעוניינים להגדיל את כבודה ואת סמכותה של ישיבתם ולתארה כמוסד מרכזי, אשר ישמש מדריך ומורה לתפוצות ישראל. הם ראו את ישיבתם כסנהדרין, דהיינו כגוף מחוקק לכלל ישראל, המדריך, פוסק ומכריע בספקות. הם שאפו לבססו כמרכז שהכל פונים אליו ותלויים בו, אף אם בפועל לא היה כן.²¹ במקומות שונים חוזרת טענה זו בדבריהם של הגאונים, ובהדגשה יתרה בפיו של רב שרירא גאון. הוא התלונן על הזנחת ישיבתו והפסקת התרומות שנשלחו אליה:

ואם אמור תאמרון בלבבכם כי תישארו אתם על מתכונתכם ולא יישחתון מדרשיכם והישיבה נשחתת, הלא ראשיכם המה... ואיך ישחת הראש וישלם הגוף ואחר הראש הגוף הולך?... ודעו כי לא לכבודינו ולא לכבוד בית אבינו דיברנו אליכם קשות כאלה, כי לכבוד ה' ולכבוד תורתו למען לא יאבדון ארבע אמותיה, כי אפילו רבתה תורה הרבה מאד במקומות אחרין, ואולם ארבע

19 על האירועים בשנת 825 והשפעתם על הישיבות ועל ראשות הגולה ראה: א' גרוסמן, ראשות הגולה בבבל בתקופת הגאונים, ירושלים תשמ"ד, עמ' 53–55, 63–66.

20 ראה על כך: J. Lassner, *The Shaping of Abbasid Rule*, Princeton 1980, pp. 19 ff.; B. Lewis, 'Abbasids', *The Encyclopaedia of Islam*², I, Leiden 1965, pp. 15–23 ושם ספרות ענפה על נושא זה. אין לחפש מניע לתמורה במבנה הישיבה ובמגמותיה בהשפעת המוסד המקביל בחברה המוסלמית, המדרסה. עלייתה וצמיחתה של המדרסה מאוחרת יותר [ראה מאמרו של יהושע פרנקל בקובץ זה, עמ' 113 ואילך]. אך ראוי לציין, שמן המאה ה"ג מצויות עדויות על הורשה של משרת ראשי האולפנות גם בחברה המוסלמית. ראה: A.S. Tritton, 'Muslim Education in the Middle Ages', *Moslem World*, XLIII (1953), p. 91

21 על שאלת המעמד הממשי של גאוני בבבל כמנהיגים רוחניים לכלל תפוצות ישראל, ראה: צ' גרונר, 'הגאונים', מנהיג והנהגה, בעריכת ע' מלכין וז' צחור, ירושלים תשנ"ב, עמ' 143–163.

אמות שלהלכה(!) הנה הם, וזאת הצורה הוא במקום סנהד' (=סנהדרין) וראשה הוא במקום מ[שה רב]ינו, ומנהגות סנהדרין מהנה יוצאין.²²

דימוי הישיבה לסנהדרין איננו מקרי. אין הוא מתייחס רק למספר החכמים שישבו בשבע השורות הראשונות כבסנהדרין. דימוי זה מבטא תפיסה מהותית ועמוקה יותר. תפקידם של חכמי הסנהדרין היה להדריך חכמים אחרים, להכריע בספקות ולהנהיג את האומה כולה. מדברי רב שרירא עולה בבירור, שכך הוא רואה את תפקידה של הישיבה הבבלית. מכאן ההבחנה ביחס לתורה הנלמדת במקום אחר (ואף אם היא 'רבתה הרבה מאד') לעומת המוסד המחוקק והמכריע, ישיבתו שלו. הלימוד איננו עומד בראש סולם העדיפות של הישיבה הבבלית ואין הוא תפקידה היחיד. מכאן גם תיאור בית הדין של הישיבה הבבלית כ'בית הדין הגדול של כל ישראל' בתשובות הגאונים. כבר העיר ל' גינצבורג שכינוי זה איננו מקרי: 'לא על דרך המליצה וההפלגה כנו הגאונים כך להישיבה... אלא שקבעו בזה הלכות גדולות'.²³ ראיית הישיבה כסנהדרין חוזרת באיגרות הגאונים ובתשובותיהם שנשלחו אל התפוצות. כך למשל כתב הגאון ר' עמרם בר ששנא במאה ה'ט' אל קהילת ברצלונה: 'קבלו שלום ממני וממר רב צמח דיינא דבבא ומן רישי כלי ומכל חכמים הסמוכים שהם במקום סנהדרי גדולה ומן בני קיומי שהם במקום סנהדרי קטנה'.²⁴

תפיסה זו השפיעה גם על הכתיבה הסמכותית האופיינית לגאונים. מכאן גם דרך הכתיבה שלהם בגוף ראשון רבים. במכתב של רב סעדיה גאון אל יהודי מצרים הוא תיאר את עצמו כמי שאחראי לגורל אחיו היהודים ודיבר כמוכיח בשער:

וכן כל חפץ ושאלה אשר יהיה לכם מצד המלכות הגד תגידוהו לפנינו כי אז נצוה את בעלי בתים חשובים אשר בבגדד אשר אנחנו יושבים ביניהם... ואז ישיבו לכם מאת המלך כאשר יספיק ה' מעזנו בידם... ואחרי זה אנו מצוים עוד וכתבים אליכם כתבי הזהרות ותוכחות לעורר את לבותיכם... וכן יום ביום תבשרונו משלומכם כי שלום נפשנו הוא כי אם אין צבא אין מלך ובאפס תלמידים אין הוד לחכמים.²⁵

חובת התוכחה גם כלפי היהודים בתפוצות מקורה בתפיסת מעמד הבכורה של הישיבה

22 ב"מ לוין, אגרת רב שרירא גאון, חיפה תרפ"א, ליקוטים, עמ' XXVII–XXVIII. השווה גם המובא שם (עמ' XXVI) ממכתבו של רב נחמיה גאון: 'ומודיעים אנו כי מידת הראש לדרוש את שלום אחיו ישראל ולשאל עליהם ועל ישוביהם... או שמה [שמא] יש לכם ספיקה באמיתת שררותינו ובזקנתינו ובגודל משפחתינו עם חכמתינו ויראתינו'.

23 ל' גינצבורג, גנוי שכטר, ב, ניו יורק תרפ"ט, עמ' 47, ושם בעמ' 48 ספרות נוספת על כך.

24 תשובות הגאונים ליק, ירושלים תשכ"ז, ס' נו.

25 ש' אברמסון, במרכזים ובתפוצות בתקופת הגאונים, ירושלים תשכ"ה, עמ' 39.

הישיבות בבבל, בגרמניה ובצרפת במאות ה'–ה'א

הבבלית. הדימוי למלך אף הוא רב משמעות. תפיסה דומה מצויה בדבריו של פירקוי בן באבוי, בראשית המאה ה'ט'. הוא הסביר את עדיפות הישיבה הבבלית והתורה הבבלית על זו של ארץ ישראל בנימוקים שונים, קצתם אף אבסורדיים. בתורת ארץ ישראל אף 'יש מנהגי שמד'. בסוף תקופת הגאונים עדיין מצויה הנמקה זו בפיו של רב האיי גאון.²⁶ הבכורה של חכמי בבל מודגשת היטב גם בדבריו של ר' צמח גאון: 'עיקר החכמים והנביאים לבבל גלו... והם היו שלשלת החכמה והנבואה ומהם תורה לכל העולם יוצאה. וכבר הודענו לכם שממעין אחד הכל שותין'.²⁷ תפיסת הישיבה הבבלית כמוסד המדריך את האומה היהודית חוזרת גם בדבריו של ר' שמואל בן עלי, ראש ישיבת בגדאד, בסוף המאה ה'ב':

מקום הישיבה הוא כסא התורה... והוא המקום הנועד ללימוד התורה ותלמודה ולמסירת ההלכה דור אחר דור עד שזה מגיע אל משה רבנו... כי בזה נשמרות דתות ישראל ומתקיים מה שבידם מאמונתם שלא יטעו ולא יטו מהאמיתות... הרי הישיבה היא מקום משה רבנו ובה תושלם דת ישראל וכל מי שחולק עליה הרי הוא חולק על אדון התורה.²⁸

דגש מיוחד הושם בדבריו על עליונותה ועדיפותה של הישיבה על פני כל גוף או מוסד אחר בחברה היהודית. אמנם, הוא כיוון את דבריו בראש ובראשונה כנגד ראשות הגולה, אך ראיית הישיבה הבבלית כגוף העליון בהנהגה הרוחנית עולה מהם בבירור. התמורה המדינית בסוף המאה ה'ב' נתנה משנה תוקף לדבריו. ר' שמואל נטל חלק חשוב בהנהגה הפוליטית של קהילות ישראל בבבל, ואף מחוצה לה, כפי שהעיד ר' פתחיה מרגנסבורג:

ובכל ארץ אשור ובדמשק ובערי פרס ומדי ובארץ בבל אין להם דיין אלא מה שמוסר ר' שמואל ראש ישיבה ונותן רשות בכל עיר לדון ולהורות בעיר. וחותמו הולך בכל הארצות ובארץ ישראל, והכל יראים ממנו. ויש לו כששים עבדים משרתים שרודים את העם במקלות. והזקנים לאחר עמידת התלמידים שואלים ממנו חכמות המזלות ושאר כל מיני חכמה.²⁹

כללו של דבר, תפיסה זו, שהעצימה את מקומה החברתי והרוחני של הישיבה בחברה

26 'ומלתא דפסיקא בתלמוד דילנא לא סמכינן בה על תלמודא דבני ארץ ישראל' הואיל ושנים רבות איפסיקא הוראה מתמן בשמאדא'. ראה: ש' אסף (מהדיר), תשובות הגאונים, ירושלים תרפ"ט, סי' כא, עמ' 125.

27 כתבי אברהם עפשטיין, א, ירושלים תש"י, עמ' מ.

28 אסף, ר"ש בן עלי (לעיל, הערה 15), עמ' 64.

29 סבוב העולם לר' פתחיה (לעיל, הערה 4), עמ' 10.

אברהם גרוסמן

היהודית, השפיעה לרעה על אופיה של היצירה הרוחנית. מורים לא עודדו את תלמידיהם להיות עצמאיים ומקוריים וליצור ולחדש. דברי התורה נכתבו בדרך כלל בידי ראשי הישיבה והמקורבים אליהם. איש הרואה את עצמו כראש סנהדרין וכמנהיג ציבור יקדיש לכך את מירב כוחותיו ומרצו. כפי שנראה להלן, השפיעה מציאות זו השפעה שלילית על היקפה של היצירה הרוחנית.

ד. ישיבות גרמניה וצרפת

אופיה של הישיבה בגרמניה ובצרפת במאה הי"א ולאחריה היה שונה לחלוטין מדמותה של הישיבה הבבלית (בסורא, בפומבדיתא ובבגדאד), הן במבנה שלה, הן בסדרי הלימוד שנהגו בה והן ביחסם של מוריה אל תלמידיהם. הפתיחות היתה גדולה, ומורים עודדו את תלמידיהם ליצור ולקחת חלק פעיל במשאומתן. תלמידים חלקו על רבותיהם, ובמקורות נשתמרו ויכוחים פומביים חריפים של תלמידים עם מוריהם. הדברים אמורים ביתר שאת בישיבות של צרפת החל ברבע האחרון של המאה הי"א. נראה שחלק מכריע בהתפתחות זו יש לייחס לרבנו גרשום מאור הגולה (רגמ"ה). הוא ראוי להיחשב כמי שחולל מהפיכה בחינוך היהודי בזמנו, בהגדילו את היסודות הדמוקרטיים במבנה הישיבה ובסדריה. אמנם, אין בידינו ידיעות מפורשות על אופי ישיבתו ועל יחסיו עם תלמידיו, אך רמזים שונים מלמדים, שהוא סלל דרך מיוחדת בהוראה בישיבת מגנצא בראשית המאה הי"א. נזכיר כאן כמה מרמזים אלה.

ר' אלעזר מוורמייזא, שבידיו היו מסורות משובחות מאשכנז הקדומה, הביא מסורת מזמנו של רגמ"ה בשאלת זמן מילה בראש השנה:

אם יש למול נער בראש השנה? אמר אבא מרי רבי' יהודה בר' קלונימוס בשם מרנא ורבנא ר' יהודה החסיד בשם ר' שמואל החסיד שאמר בשם רבי' קלונימוס הזקן בן רבי' יצחק בן רבי' אלעזר הגדול שאירע במגנצ"א מילה בר"ה (=בראש השנה) ושאלו לקדושים אשר בארץ רבי' גרשום בר' יהודה מאור הגולה ורבי' שמעון הגדול בר' יצחק ורבי' יהודה הכהן שעשה ספר הדינין ור' יהודה הגדול שהיה ראש לנהרגין ושאר בני הישיב' הקדוש'. והורו כולם למול הנער לאחר קה"ת (=קריאת התורה) והפטרה קודם שיתקעו בשופר, כדי שתהא ברית מילה תכופה לתקיעת שופר... והביאו סמך לדבריהם... והרבה מבני הישיבה הקדושה היה קשה בעיניהם לעכב תקיעת שופר כ"כ (=כל כך) בשביל המילה ורצו לדחותה עד גמר כל התפילה. והשיבם רבי' גרשום: אם אין מילה אין תקיעת שופר בעולם שנאמר...³⁰

30 ר' יצחק מוינה, אור זרוע, ז'טומיר תרכ"ב, הלכות ראש השנה, סימן ערה ובמקבילות.

הישיבות בבבל, בגרמניה ובצרפת במאות הי'–הי"א

הוויכוח היה פומבי, בעת תפילת ראש השנה, שנכחו בה כל בני הקהילה. אף על פי כן, לא חששו 'הרבה מבני הישיבה הקדושה' לחלוק בפומבי על רבנו גרשום. ככל הנראה מדובר בחכמים שהחזיקו בידם מסורות הלכתיות אחרות, ורבנו גרשום היה צריך להביא נימוקים משכנעים לדבריו. סמכותו הכריזמטית כשלעצמה לא הספיקה. התלמידים לא נרתעו מלחלוק בפומבי על ראש הישיבה. קשה להניח שאירוע מעין זה יכול היה להתרחש בישיבות הגאונים בבבל.

ר' שמואל בן מאיר (רשב"ם), נכדו של רש"י, סיפר על ויכוחים פומביים שהיו לו עם רש"י, בעת שלמד לפניו, על הדרך הנכונה של הפרשנות:

וגם רבנו שלמה אבי אמי מאיר עיני גולה שפירש תורה נביאים וכתובים נתן לב לפרש פשוטו של מקרא, ואף אני שמואל ב"ר מאיר חתנו זצ"ל נתווכחתי עמו ולפניו והודה לי שאילו היה לו פנאי היה צריך לעשות פרושים אחרים לפי הפשטות המתחדשים בכל יום.³¹

על כמה מן החיבורים בהלכה ובפרשנות שכתבו תלמידיו של רבנו גרשום מאור הגולה נאמר שהם נכתבו 'לפניו'. כלומר, הוא עודד את תלמידיו ליצור עוד בזמן שהם שימשו לפניו. סדר הזמנים מטה גם הוא את הדעת לקבל מסורת זו.³²

ואכן, מן המקורות עולה בבירור, כי תלמידים בישיבות גרמניה וצרפת נהגו לכתוב דרך קבע פירושים לתלמוד, למקרא ולפיוט, וכן ליצירות אחרות בהלכה, עוד בשבתם לפני רבותיהם. את הרשימות שכתבו לפני רבותיהם הם הרחיבו ושכללו לאחר מכן, בעוברם לבית מדרש אחר, או בהעתיקם 'קונטרס' שכתב אחד מחבריהם לפני רבותיו שלו. עדות מובהקת לכך נשתמרה בפירושו של רש"י לתלמוד. בכמה מקומות הוא סיפר על פירושים שהעתיק מן הפירושים שרשם חתנו, ר' מאיר בר' שמואל, לפני רבותיו בוורמייזא. גם ר' שמעיה, תלמידו המובהק של רש"י, סיפר על דברים שונים שכתב לפני רש"י ועל שינויים שהכניס בהם בעקבות מסורות פרשניות חדשות שהגיעו אליו, הן מרש"י עצמו והן מאחרים.

באותה עת אף הרגילו מורים את תלמידיהם בישיבה לעבור מעין 'סטאז'. מקרים שהובאו לפני בית דינם של גדולי החכמים באשכנז נמסרו תחילה לתלמידים, שידונו בהם בפני רבותיהם, כדי להרגילם לשבת על כס המשפט.³³

יש לקשור לכך את העיסוק האינטנסיבי בפרשנות בישיבות גרמניה וצרפת, לכל אורך המאה הי"א. מן המקורות עולה, שכמעט כל חכמי אשכנז הראשונים כתבו

31 פירוש התורה לרשב"ם, בראשית לו, ג, מהדורת ד' רוזין, ברסלוי תרמ"ב, עמ' 49.

32 ראה: א' גרוסמן, חכמי אשכנז הראשונים, ירושלים תשמ"ט², עמ' 200, 236.

33 ראה: שם, עמ' 84–85.

פירושים לתלמוד בשבתם לפני רבותיהם. הפרשנות היתה העיסוק הספרותי העיקרי בישיבות אשכנז ותלמידים העתיקו מפירושיהם של מורים שונים. כבר לפני שני דורות תיאר א"מ ליפשיץ אווירה זו של בית המדרש:

האוויר שבחוגי תלמידי חכמים היה מלא את הפרושים. נוכל לדמות שבסביבה זו העסיק הפרוש את כל המחנות. איש כי נפגש ברעהו, ועסקו בפרושים; פלוני חדש פרוש יפה, וימסור חבר לחברו, וחברו לחברו, ואף לפני הרב הרצו את הפרוש החדש, ואם זכה שיסכים הרב על ידו אשריו. מובן, שקונטרסים שנתפתחו בישיבות שונות, קבלו צורות מיוחדות ואפי שונה, כהשתנות התכונות הקבוציות המיוחדות אשר לכל ישיבה. והתלמידים הרכיבו קונטרסים שונים, אם יכלו רק להשיגם בשעת העתקה.³⁴

המקורות הנוספים שנתגלו בינתיים יכולים לאשש מסקנה זו. אך טבעי הוא שכל תלמיד חכם ירצה להוסיף ולחדש בעצמו דברי תורה. הדעת נותנת, שבאיטיות ובהדרגה יצמחו השוואות, הערות ביקורתיות ואף הצעות אלטרנטיביות בין הפירושים השונים. אחת העדויות המרשימות ביותר לאווירת הלימוד היא סגנון הכתיבה של רבנו גרשום ושל תלמידיו בתשובותיהם. לעתים קרובות הם העלו אפשרות היפותטית שמישהו יחלוק על הכרעתם, ודנו בטענות שהוא יכול להעלות כנגדם. בתשובותיהם חוזרות ונשנות מטבעות הלשון של משא-ומתן דיאלקטי ('ואם תאמר', 'ואם נפשך לומר', 'ואם נפש אדם לומר', 'ואי איכא מאן דמקשי', 'וטענה זו אינה כלום' וכדומה). מטבעות לשון אלה מתייחסות מראש לדעה חולקת. הן אינן מופיעות בתשובותיהם של גאונים בבל או של חכמי ספרד הראשונים, שהלכו בדרכם של חכמי בבל. זאת עדות רבת ערך, שכן מי שלא הרגיל את תלמידיו לשאת ולתת בדרך זו בעת לימודיו בישיבה, לא נזקק לטרמינולוגיה זו בתשובותיו. ואכן, אין אנו מוצאים שהגאונים כתבו כן באלפי התשובות ששרדו מישיבות בבל. לא עלה על דעתו של הגאון שמישהו יעז לחלוק על הכרעתו.

אין מדובר כאן בשאלה של סגנון הכתיבה גרידא. השימוש במטבעות הלשון של המשא-ומתן הדיאלקטי משקף את דרך הלימוד בישיבות אשכנז הקדומות: אווירת לימוד בלתי פורמלית, לעומת הריחוק בין ראש הישיבה לבין תלמידיו בישיבות בבל. הגאון הבבלי ראה כאמור את פסקיו כהחלטה שאין לערער או להקשות עליה, בבחינת הכרעת הסנהדרין. להבדל בולט זה בדרך הלימוד ובאווירת הלימוד בין שני המרכזים יש ראיות נוספות, שלא כאן המקום לדון בהן.³⁵

34 א"מ ליפשיץ, כתבים, א, ירושלים תש"ז, עמ' נח.

35 ראה במאמרי הנזכר לעיל, הערה 10. ברור שגם בישיבות בבל הרגילו מורים את תלמידיהם לחפש אחר בעיות העולות מן הסוגיה התלמודית. ראה למשל דבריו של רב שרידא גאון (לעיל, הערה 22), עמ' XXVIII: 'וגם האיי בחורינו שוקד ללמד ולשום בפייהם. ואשר לא ידע לשאול

הישיבות בבבל, בגרמניה ובצרפת במאות הי'–הי"א

קרוב לוודאי שיש לתאר את רבנו גרשום מאור הגולה כמי שחולל מהפיכה חינוכית של ממש בעולם היהודי. הוא האיש שהרגיל את תלמידיו ללמוד באווירה של פתיחות, תוך עידוד ליצירה ולדיון חופשי. אין זה מקרה שרש"י העריצו הערצה גדולה. הוא זה שהכתיר את רבנו גרשום בתואר 'מאיר עיני גולה', וכינה אותו 'הגאון', 'הצדיק', 'שאין גדול כמותו', ומי 'שכל בני אשכנז וכיתים תלמידי תלמידיו הן'.³⁶ כפי שנראה להלן, הנהיג רש"י בישיבתו אותן דרכי חינוך, ואף ביתר שאת. בדור שלאחריו, במחצית השנייה של המאה הי"א, חלה בגרמניה נסיגה מסוימת מאותה פתיחות, כפי שנברר להלן.

ה. בין ישיבות גרמניה לישיבות צרפת

לקראת סוף המאה הי"א ניכר הבדל בין הישיבה האשכנזית בגרמניה ובין ישיבתו של רש"י בצרפת, שמשכה אליה תלמידים ממקומות שונים באירופה הנוצרית. הישיבה האשכנזית היתה שמרנית יותר. במיוחד אמורים הדברים ביחס לישיבת מגנצא, שהתאפיינה בשמרנות מסוימת בהשוואה לאחותה שבוורמייזא, שלא התרפקה על עבר כה מפואר והיתה פתוחה יותר לחידושים.³⁷

אחת העדויות הברורות לכך עולה מן היחס אל המנהג. אם רש"י ותלמידיו בצרפת הרשו לעצמם לבדוק את המנהגים על פי התאמתם לתלמוד הבבלי, והיו מנהגים שהם ביטלו, הרי במגנצא ראו בדיקה זו באור שלילי. ר' נתן בר' מכיר, מחכמיה המובהקים של מגנצא בסוף המאה הי"א, גער בתלמידו ר' יהושע, על עצם הנסיון לבדוק את טעמו של מנהג ('והוכיחו בתוכחות מה צריך לבדוק לו על מנהג קהילות קדושות מימי קדושים אשר עברו בישישים ממגנצא').³⁸

ספר 'מעשה המכיר' יש בו כדי ללמד יותר מכל מקור אחר על הרוח ששררה במגנצא ברבע האחרון של המאה הי"א. זו היתה רוח של שמרנות ושל התנגדות לחידושים, לפחות אצל כמה מחכמי מגנצא המובהקים. עצם כתיבת התוכחה הנזכרת בתוך חיבור העוסק במנהגים ופרסומה ברבים מלמד כי בני מכיר חששו מן הערעור שהחל לאיים על כוחם של מנהגים המנוגדים לתלמוד הבבלי, כפי שעולה גם משאלתו של ר' יהושע.

ילמדיהו דרך הקושיא ויחבב את הדבר בעיניו'. בדברינו באן הכוונה לדיון הפומבי בין מורים לתלמידיהם בפני בני הישיבה כולם.

36 כתב יד מונטיפיורי 98, דף 69ב; י' מילר, תשובות חכמי צרפת ולותיר, וינה תרמ"א, סימן כא.
37 על ההשוואה בין הישיבה במגנצא ובין הישיבה בוורמייזא במאה הי"א, ראה בספרי, חכמי אשכנז הראשונים (לעיל, הערה 32), עמ' 412–415.

38 מעשה הגאונים, מהדורת א' עפשטיין וי' פריימן, ברלין תר"ע, עמ' 79. על 'מעשה המכיר' ו'מעשה הגאונים' ראה בספרי, שם, עמ' 374–386, ובעמ' 371 הדיון ביציאתם של בני מכיר כנגד רש"י.

השוואה בין ספר 'מעשה המכיר' ובין חיבורים מקבילים ('מחזורים'), שחיברו ר' שמעיה ותלמידים אחרים של רש"י באותה עת בצרפת, מלמדת בבירור על ההבדל שבין הישיבות השונות: פתיחות גדולה בצרפת לעומת פתיחות חלקית בלבד בגרמניה. במחזורים נכללו נוסחי תפילות, מנהגי תפילות והלכות אחרות. הם עוסקים במנהגים ובהלכות לפי סדר מועדי השנה, ובמרכזם עומדים מעשיהם והנהגותיהם של החכמים. בני מכיר באשכנז דנו בספרם במעשיו ובהנהגותיו של ר' יצחק בר' יהודה ('רבינו הגדול'), ומפעם לפעם גם באלה של חכמים אחרים במגנצא, בוורמייזא ובשפירא. אף תלמידיו של רש"י התייחסו אל רבם במחזוריהם, בעיקר אל הוראותיו ומעשיו. אלה גם אלה צירפו לחיבוריהם פסקים מספרות הגאונים.

אף על פי כן רב ההבדל בין שני סוגי החיבורים. במרכזו של ספר 'מעשה המכיר' עומד המנהג, וכשלא ידעו הכותבים מה טיבו או כשהוא היה מנוגד לתלמוד הבבלי, הסתפקו הכותבים בהבעת פליאה, ולא ביטלו בדרך כלל את המנהג.³⁹ לעומת זאת בספריהם של הצרפתים יש נכונות לבדוק את המנהגים ואף לבטל כמה מאלה אם אין להם מקור בתלמוד הבבלי; עם זאת, גם בהם מובאים מעשיו של רש"י כתקדימים. ואכן, רש"י ביטל כמה וכמה מנהגים שלא תאמו את פסקיו של התלמוד הבבלי. ואף אם הוא לא היה עקבי במעשיו אלה, או שניכרה אצלו, בעיקר בראשית דרכו, הססנות מסוימת, אין להשוותה כלל לשמרנות הגדולה ביחס למנהגים שרווחה באותה עת במגנצא. עדות אופיינית על דרכו נשתמרה בספר ההלכות שחיבר ר' שמואל בר' פריגורוס, תלמידו של רש"י:

סדר התרומה והפרשת החלה מן העיסה היה כתו' במחזורים... והגיה רבינו (=רש"י) את הדבר, כאשר אכתוב לך למטה, וכן היה כתוב בהן מתחילה: הבא להפריש חלה מן העיסה מברך תחילה... ואחר כך מברך... והגיה רבינו שלמה את כל אלה ומחק בידיו וכתב כן: הוראה זו שקר היא... אבל הרוצה להפריש חלה מן העיסה יברך... וכבר היו נוהגין בטרייש בשנים קדמוניות להפריש שתי חלות בערב פסח והיו מברכין על האחת להפריש חלה ועל השנייה להפריש תרומה, וביטלה רבינו שלמה זצ"ל, מפני שהיתה ברכה לבטלה.⁴⁰

כדי להבין את מלוא המשמעות של מעשהו זה של רש"י עלינו לזכור, שבאותו הזמן היו

39 דוגמאות לכך הובאו בספרי, שם, עמ' 370–372, 412–415. ראוי לציין, שגם באולפנות הנוצרות באותה עת רשמו תלמידים את מעשי מוריהם ואת שבחיהם. ראה על כך:

B. Toelken, 'The Folklore of the Academe', *The Study of American Folklore – An Introduction*, ed. J.H. Brunvand, New York–London 1986, pp. 502–528

40 כתב יד וטיקן 318, דף 291–292א. על יחסו של רש"י אל המנהג ראה בספרי, חכמי צרפת הראשונים (לעיל, הערה 1), עמ' 157–160.

הישיבות בבבל, בגרמניה ובצרפת במאות ה'–ה'א

מחזורים מעטים. המחזור הזה כתוב ביד, ושימש למעשה ככלי העזר החשוב ביותר בעבודת הקודש של הקהילה בבית הכנסת. במחזור לא היו כתובות רק תפילות, אלא גם הלכות שונות, דינים ומנהגים, שהדריכו את הבריות בקיום המצוות ובחיי היומיום. למעשה, באותם ימים מילא המחזור את התפקיד של ספר 'שולחן ערוך' ושל מפרשיו בימינו. והנה, רש"י מחק כמו ידיו את הנוסח הקדום שהיה במחזור והרשה לעצמו לכנות את המנהג הקדום 'שקר' ואת הברכה 'ברכה לבטלה'. היבט חשוב אחר העולה ממעשה זה הוא מתן הבכורה לתלמוד הבבלי כמקור הפסיקה.

הנכונות לבדוק את שורשי הדברים לעומקם ולהכריע על פי שיקול דעת, בלי להיכנע מראש למסורות ולמנהגים אשר טיבם איננו ידוע, מעידה יותר מכל על הפתיחות הרבה שאפיינה את רש"י ואת ישיבתו. חיפוש האמת הוא השיקול היחיד שהנחה את המורה ואת תלמידיו. אין זה מקרה אפוא שרש"י לא בוש להודות בטעויותיו ולחזור בו. במקומות שונים הוא הודה בפשטות ובלא היסוס בשגיאותיו והעיד שחזר בו, אם מתוך עיונו שלו בסוגיה ואם בעקבות הערות של תלמידיו, אשר נשאו ונתנו עמו בשעה שלמדו לפניו.⁴¹ זה הרקע לביטויים המצויים פעמים הרבה בפירושו למקרא ולתלמוד, ואף בתשובותיו: 'איני יודע מה פירושו', 'איני יודע מה בא ללמדנו', 'לא ידעתי', 'לא שמעתי' וכדומה. רדיפת האמת מונחת בשורשי גישתו ועשייתו, בכל יצירתו הספרותית, ובכלל זה אף ביחסו אל המנהג. עם זאת, גם רש"י נטה חיבה רבה למנהגים והטיף לשומרם ולקיימם, אבל רק אם אותם מנהגים לא עמדו בסתירה לתלמוד הבבלי; אחרת הורה לבטלם.

צד חשוב זה באופי פעילותו ההלכתית של רש"י השפיע הרבה על הפעילות הרוחנית שנעשתה בישיבתו. הוא חינך את תלמידיו לבדוק את המסורות תוך השוואתן לתלמוד הבבלי, אף אם המסורות היו קדומות והכל ייחסו להן ערך מקודש של מנהג. אף זיקתו וזיקת תלמידיו אל הרציונליזם סייעו לכך.

יש להניח שאווירה זו השפיעה גם על תוכני הדיונים ודרך הלימוד בישיבת מגנצא, ובמידה מסוימת גם על אלה של ישיבת וורמייזא. ספרי המנהגים, שהתבססו הן באשכנז והן בצרפת על רשימות של תלמידים, מעידים גם הם על אוירת הלימוד בבתי המדרש השונים. בני מכיר חרגו רק לעתים רחוקות מן התיאור העובדתי, ומיעטו לתאר את רגשותיהם ואת האווירה שבה משמש תלמיד לפני רבו. לעומת זאת בבית מדרשו של רש"י התופעה שכיחה ביותר. בספרים דבי רש"י ניכרת אווירה חופשית ומעודדת ביחסים שבין מורים לתלמידיהם. קשה לתלות זאת רק באישיותם של הכותבים, דהיינו בסגנון כתיבה עצור יותר של בני מכיר מול רגשנות מסוימת של ר' שמעיה וחבריו. החמימות וההערצה כלפי רבם חוזרות ונשנות בדברי תלמידים שונים ששימשו לפני

41 דברים יפים בעניין זה כתב ליפשיץ (לעיל, הערה 34), עמ' כח–כט.

אברהם גרוסמן

רש"י, כגון ר' שמעיה, ר' יעקב בר' שמשון, ר' יהודה בר' אברהם ואחרים. מכאן שהתרשמותם מן 'המורה הגדול' ומדרכיו היתה כה גדולה, עד שקשה היה להם לכבוש את רגשותיהם בכתביהם.

בדיון זה יש לתת מקום חשוב לשימושם של תלמידים לפני רבותיהם. הן בגרמניה והן בצרפת שהו התלמידים עם רבותיהם בבתי המדרש ובבתייהם הפרטיים, היו סמוכים על שולחנם וליוו אותם בנסיעותיהם. ר' שמעיה תלמידו של רש"י אף מספר על מנהגו של רבו בסעודתו ובשבתו באמבטיה שלו.⁴² השימוש של תלמיד לפני רבו, התופס בתלמוד מקום כה חשוב בתיאור היחסים הבלתי פורמליים בין מורים לתלמידיהם, בא גם באשכנז ובצרפת לידי אחד מביטויי המובהקים.⁴³

תופעה חברתית שהשפיעה בעקיפין על אופיו של בית המדרש בצרפת לעומת זה שבגרמניה היא מקומו של ייחוס המשפחה. כל חכמיה המפורסמים של ישיבת מגנצא עד שנת תתנ"ו, אשר שמותיהם הגיעו אלינו – למעט ר' יעקב בר' יקר – נמנו עם צאצאיהן של חמש משפחות מיוחסות: קלונימוס, מכיר, אבון, יהודה הכהן ודוד הלוי. ניתן לעקוב אחר אילן היוחסין של משפחות אלה במשך כמה וכמה דורות, עד שנת תתנ"ו: משפחות קלונימוס, אבון, מכיר, וכנראה גם ר"י הכהן – במשך חמישה דורות ויותר, ומשפחתו של ר' דוד הלוי – במשך ארבעה דורות בלבד. בדורות אלה תפסו בניהן של המשפחות המיוחסות עמדת בכורה בלעדית בראשות הישיבה, בהוראה ובלימוד.⁴⁴

הדבר איננו מקרי. מן השליש האחרון של המאה הי"א נשתמרו בידינו שמות רבים של חכמי מגנצא בכלל ושל המורים בישיבתה בפרט, בשל תיאוריהם המפורטים של בני מכיר, ומאלפת במיוחד העובדה, שעדיין היתה מציאות זו שרירה וקיימת במלוא תוקפה ובמלוא עוצמתה. מעמדן של משפחות אלה נשמר אפוא למרות הגידול הרב במספר היהודים בעיר באותם הימים.

בצרפת התמונה שונה. רש"י לא היה בן למשפחה מיוחסת. הוא הדין ברוב תלמידיו. עניין ייחוס המשפחה, התופס מקום כה חשוב באשכנז, לא מצא כל ביטוי ביצירה הענפה של רש"י ותלמידיו בצרפת.⁴⁵ הרמב"ם מנה את ההתפארות בייחוס המשפחה כגורם המעכב את רדיפת האמת:

42 תשובות רש"י, מהדורת י"ש אלפנביין, ניו יורק תש"ג, סי', פו-פו, רסד-רסה, רע, עמ' 114, 115, 306, 310, 349.

43 דוגמאות שונות לכך הובאו בספרי על חכמי אשכנז (לעיל, הערה 32), ובספרי על חכמי צרפת (לעיל, הערה 1).

44 בוורמייזא בלטו שתי משפחות מיוחסות בלבד. על העניין כולו ראה בספרי, חכמי אשכנז הראשונים, שם, עמ' 400-411.

45 זאת לגבי רש"י ותלמידיו בעצמם. לעומת זאת, רש"י התייחס בכבוד רב לבני המשפחות

הישיבות בבבל, בגרמניה ובצרפת במאות הי'–הי"א

איש אשר הרגילוהו מנעוריו להאמין שאין דומה לו בדורו ואשר סייעוהו הזקנה, רום המשרה, ייחוס האבות, העדר בעלי הבחנה באותה המדינה וזיקתו לבריות להכניס בלבם אותו הנזיד הנתעב, שכל הבריות מצפים בצפיה לכל דבר שנשמע מהישיבה או לנתינת תואר כבוד [משם] ו[שאר] ההבלים ההם, אשר נעשו להם [דבר שב]טבע. כיצד יכול בני לדמות בנפשו שהוא יגיע למדרגה כזו של הכרת האמת שיודה בקוצר ידו ויעקור כבודו וכבוד בית אביו? הרי זה דבר שלא יעשהו איש כמוהו ואף לא איש שלם ממנו.⁴⁶

דברים אלה, שנאמרו כלפי ראש הישיבה בבבל, יפים רק בחלקם כלפי ישיבות גרמניה. אין להם כל אחיזה ביחס לישיבתו של רש"י בצרפת.

ו. הפתיחות והיצירה הרוחנית

עדות נוספת לשמרנות במגנצא מול הפתיחות בבית מדרשו של רש"י עולה מריבוי היוצרים וממגוון היצירה. היצירה הספרותית במגנצא במחצית השנייה של המאה הי"א התרכזה כמעט כולה בכתיבת קונטרסי פירושים לתלמוד הבבלי ולא בתחומים חדשים.⁴⁷ לעומת זאת, בבית מדרשו של רש"י היתה פריחה חסרת תקדים, מארבע בחינות: (א) ריבוי החכמים שעסקו בכתיבה; (ב) הכמות הגדולה של יצירתם הספרותית; (ג) רבגוניותה של היצירה; (ד) הקליטה ממרכזים שונים. בין הנושאים שנכללו ביצירה זו יש למנות: פירושים למקרא, פירושים לתלמוד ולמשנה, פירושים לפיוטים, תשובות, מונוגרפיות הלכתיות, מחזורים, ספרות מדרשית, פיוטים, תולדות חכמי התלמוד, אסטרונומיה ואסטרולוגיה. הנכונות לקלוט דברי תורה מכל המרכזים היהודיים של אותה תקופה אף היא מרשימה ביותר ומייחדת את הישיבה הצרפתית מכל ישיבה יהודית אחרת בימי הביניים.

המיוחדות של אשכנז, ובהם נכדו של ר' יהודה הכהן ור' נתן בר' מכיר. ראה בספרי, שם, עמ' 187–188, 372.

46 אגרות הרמב"ם, מהדורת ד"צ בנעט, ירושלים תש"ו, עמ' 54–55; מהדורת י' שילת, א, ירושלים תשמ"ז, עמ' שג. ראה גם דבריו בפירוש המשנה (בכורות ד, ד, מהדורת י' קאפח, ירושלים תשכ"ז, סדר קדשים, עמ' רמה): 'ושמא יטעך בכל הענינים הללו שכללתי בדברי אלה אותם השמות המפורסמים בארץ ישראל ובבל שקוראין אנשים ראש ישיבה, ואחרים אב בית דין, ומבדילים בין ראש ישיבת גאון יעקב ובין ראש ישיבה של גולה, וכן כותבים לאנשים אשר לא ראו אותם "ראש ישיבה" או זולת זה מן השמות, לפי שהדברים הללו פטומי שמא בעלמא והרי הן כדרך הכנוין והחניכה, וכבר ראיתי בארץ ישראל אנשים נקראים חברים, ובמקומות אחרים מי שנקרא ראש ישיבה, ואפילו בר בי רב דחד יומא ליתיה'.

47 למעט עיסוקו של ר' משולם בר' משה, איש מגנצא, בפירוש הפיוט. בוורמייזא היתה היצירה מגוונת יותר מאשר זו שבמגנצא.

בין המרכזים שמהם ינקה הישיבה בצרפת יש למנות את אשכנז, בבל, ספרד, פרובאנס, איטליה וביזנטיון. הדבר מאפיין את כל חכמי צרפת במהלך המאה הי"א. יתר על כן, לא זו בלבד שהיתה בצרפת הצפונית נכונות מלאה לקבל מן המורשה של כל המרכזים האחרים, אלא שחכמיה אף נסעו אישית אל מרכזי תורה אחרים, כדי לקבל בעל־פה מתורת חכמיהם. כל החכמים המפורסמים של צרפת הצפונית יצאו ממקומם כדי ללמוד במרכזים אחרים. חכמי הישיבה הצרפתית לא קינאו לתורתו ולמנהגיו של המרכז המקומי בצרפת. תופעה מעין זו בהיקף כה נרחב איננה ידועה לנו משום מרכז יהודי אחר באותה תקופה.⁴⁸ יש לה מקבילה מסוימת בחברה הלא־יהודית, שבה נדדו תלמידים אל בתי אולפנות מפורסמים כחלק ממגמה תרבותית רחבה, אך התופעה במרכז היהודי בצרפת רחבה יותר ומקיפה יותר מאשר בחברה הסובבת. תלמידים יצאו אל מרכזים שונים, ובהם גם כאלה שלא נתברכו באותה עת במורים דגולים. יתר על כן, אין מדובר בנסיעות בלבד, אלא בנכונות לקלוט מסורות ודברי תורה. כאמור, דברי תורתם של החכמים במרכזים השונים התקבלו על לב חכמי צרפת הראשונים, השאירו אותות ברורים במשנתם, והיתה להם השפעה מכרעת על יצירתם הרוחנית. לנכונות כה גדולה לקלוט מתורתם של מרכזים אחרים אין אח ורע באותם ימים.

שני גורמים הביאו לתופעה מיוחדת זו: (א) העדר מסורת מקומית מקודשת ומחייבת בצרפת; (ב) אופי הישיבה של רש"י. המרכז בצרפת הצפונית היה היחיד באותם ימים שלא יצר לעצמו אידיאולוגיה של בכורה ושל עדיפות על מרכזים אחרים. מאחר שחכמי צרפת השאירו בכתובים יצירה ענפה, יש בשתיקת המקורות כדי ללמד שאכן היתה הישיבה בצרפת משוחררת מתחושה של בכורה ושל עליונות. ואולם, הגורם העיקרי הוא אופי הישיבה של רש"י. הענווה הגדולה שלו וחיפושו אחר האמת גרמו לו לקבל דברי תורה וחכמה מכל חכם באשר הוא, ובדרך זו חינך את תלמידיו. סביר שהרציונליזם שאפיין את ישיבתו ברוח הזמן (הרנסנס של המאה הי"ב) תרם גם הוא תרומה חשובה לכך.

אי אפשר לנתק את כל היסודות שאפיינו את המרכז בצרפת – ההתלהבות מן היצירה הספרותית, הנכונות לבדוק את טיבם של מנהגים ומקומו של הרציונליזם בבית מדרשו של רש"י – מן התחייה הרוחנית (הרנסנס) באירופה בסוף המאה הי"א ובמאה הי"ב. כל היסודות שמנו החוקרים ברנסנס זה באו לידי ביטוי מובהק גם במרכז היהודי בצרפת.⁴⁹ השפעה זו השאירה רושם עמוק על היצירה הרוחנית בכללותה ובעיקר על

48 דיון בהשקפת העולם של היהודים במרכזים השונים בנושא זה מצוי בספרי, חכמי צרפת הראשונים (לעיל, הערה 1), עמ' 573–574.

49 ספרות ענפה נכתבה על רנסנס זה ונסתפק כאן בהפניה לארבעה מחקרים: C.H. Haskins, *The Renaissance of the 12th Century*, London 1927; G. Makdisi, 'The Scholastic Method in Medieval Education', *Speculum*, XLIX (1974), pp. 640–662; D.

פרשנות המקרא, כשם שהפולמוס היהודי-הנוצרי הטביע גם הוא חותם ברור על פרשנות זו. היסוד הרציונלי מצא ביטוי ברור לא רק בפירושו של רשב"ם, דבר שכבר היה ידוע בעבר, אלא גם – ובעוצמה רבה – ביצירתו של ר"י קרא, שקדם לו מעט, ואפילו אצל ר' שמעיה 'השמרן', אם כי במידה פחותה מאשר אצל שני חכמים אלה. ברור שעיסוקו של ר' יעקב בר' שמשון, תלמיד רש"י, באסטרונומיה ובהיסטוריה הוא ביטוי מובהק לקירבה אל הרנסנס של המאה הי"ב.⁵⁰ כאמור, יסוד זה ניכר בבירור גם בפעולותיו של רש"י, ויש בכך כדי להדגיש התפתחות זו ביתר שאת.

רבגוניותה של היצירה הרוחנית בצרפת והפתחות הרבה שאפיינה אותה באו לידי ביטוי ברור גם בתופעה אחרת: השימוש במקורות ספרותיים רבים ומתחומים שונים, שהובאו אל צרפת גם ממרכזים שונים, ובהם: גרמניה, בבל, ספרד, פרובאנס, איטליה וביזנטיון. מלבד ספרות ההלכה, נעשה שימוש מרובה ביותר גם בספרות המדרשית. רק עתה, כאשר מצויים בידינו פירושי פיוטים רבים שכתבו ר"י קרא ור' שמעיה, ניתן לעמוד על מלוא היקפו של שימוש מרובה זה. שני חכמים אלה מגלים בקיאות מפליאה במדרשי חז"ל, כפי שמתגלה מחיפושיהם אחר המקורות שעליהם הסתמכו הפייטנים. ר' שמעיה אף מספר, כיצד טרח לחפש במקורות מדרשיים שונים, עד אשר מצא את מבוקשו, ומכאן שהיו לפניו מדרשים רבים. הוא נזקק גם למדרשי גאולה, כגון 'נסתרות דרשב"י' ו'אותות מלחמת מלך המשיח', וכן לספר יוסיפון. ספר זה שימש מקור רב ערך לרש"י, לר"י קרא ולר' שמעיה בתיאור אירועים מתקופת הבית השני. אף מדרשים שונים שהיו אצל חכמי פרובאנס (בעיקר אצל ר' משה הדרשן) היו מוכרים לחכמי צרפת הראשונים. עניין מיוחד יש בחיבורים בתחום הלוח העברי והאסטרונומיה, שעמדו לפני ר' יעקב בר' שמשון, ובהם כאלה שמקורם בבבל, בארץ ישראל ובספרד.⁵¹

ספרייתם של חכמי צרפת הראשונים גדולה ומרשימה בהיקפה, הרבה מעבר לידוע עד היום במחקרים על ספרייתם של חכמי אשכנז וצרפת הראשונים. יתר על כן, בסקירות אלה לא נעשתה כל הבחנה בין שני המרכזים הללו, אף שכאמור אין לראותם כמרכז אחד. עתה ניתן לקבוע בבירור, שספרייתם של חכמי צרפת הראשונים במחצית

Knowles, *The Evolution of Medieval Thought*, London 1962; P. Riche, *Ecoles et enseignement dans le Haut Moyen Age*, Paris 1979. לרנסנס של המאה הי"ב – שהחל למעשה כבר באמצע המאה הי"א – היתה השפעה גדולה על התרבות היהודית, כולל הישיבות בצרפת, ובמידה פחותה יותר גם על הישיבה בגרמניה. כדי שלא להרחיב את היריעה יתר על המידה לא ניכנס כאן לדיון מפורט בעניין זה. ראה בספרי, חכמי צרפת הראשונים (לעיל, הערה 1), עמ' 21–29, ובספרות הנזכרת שם, הערה 21.

50 על זיקתם של החכמים המנויים כאן אל הרציונליזם, ראה בספרי, שם, עמ' 318–323, 357–355, 428–424.

51 כבר העיר על כך ח"י בורנשטיין, 'דברי ימי העבור האחרונים', התקופה, טז (תרפ"ג), עמ' 228–285, וראה בספרי, חכמי צרפת הראשונים, שם, עמ' 418–424.

השנייה של המאה הי"א היתה גדולה מזו של חכמי אשכנז באותה עת. אמנם, עם בואו של ר' קלונימוס בר' שבתי לוורמייזא הוא הביא עמו מרומי מקורות מדרשיים שונים, והם השפיעו על ההתעוררות שחלה בישיבת וורמייזא ברבע האחרון של המאה הי"א. אף על פי כן לא הגיע מניין הספרים הנזכרים בחיבוריהם של חכמי וורמייזא אל אלה הנזכרים ביצירתם של ר"י קרא ור' שמעיה.

חכמי ספרד במאה הי"א הלכו בעקבות המסורת התרבותית של ישיבות בבל. י' תא-שמע מנה ארבעה סימנים בדרך כתיבתם של חכמי ספרד בתקופה זו:⁵² הלימוד בישיבה היה לשם בירור ההלכה; שמות של חכמים קודמים הוזכרו לעתים רחוקות בלבד והועדף הציטוט האנונימי; נעשה שימוש רב בלשון הארמית; סגנון הכתיבה היה נחרץ. מאפיינים אלה אינם מקריים, ויש בהם חיקוי לדרכם של הגאונים. בישיבות שהלכו לפי המסורת הבבלית, ולו באופן חלקי, לא היה מקובל משא-ומתן כה חופשי בין מורים לתלמידיהם כמצוי בגרמניה. אופיינית לכך קביעתו של ר' יוסף אבן חביבא, שבישיבות הספרדיות היו חייבים התלמידים להקפיד על עצמם הקפדה יתרה שלא לחלוק על רבם או לסתור את דבריו, ולהימנע מללכת בדרכם של התלמידים בישיבות אשכנז. דבריו נאמרו בסוף המאה הי"ד, לאחר שישביבות ספרד כבר נשתחררו במידה רבה מן המסורת של הישיבה הבבלית בתקופת הגאונים. בהתייחסו לסיפור במסכת ברכות על הוויכוח החריף בין הנשיא רבן גמליאל ובין ר' יהושע בן חנניה בעת הדיון בבית המדרש, הוא כותב:

מכאן יש לנו ללמוד דרך מן הדרכים איך ינהגו התלמידים ההולכים בישיבה לשמוע הלכה מפי הרב ואיך ינהג הרב עמהם... וכן ראינו בעניני כבוד הרב כי הוא כנשיא לנו. ואין הסברא נותנת לדבר (=רשות להתפלמס בפומבי עם הרב), אלא מתלמידי המתקבצים לשמוע מפי אחד מיוחד להם, אשר נאה לו למעלתו להתקבץ לפניו, כמו שעושים היום במלכות צרפת ואשכנז שיש תלמידים שיודעים בהלכה כמו הרב ולפעמים מנצחים אותו... אבל בגלילותינו אלה מלכות ארגון וספרד שהרב שלם מאד ובקי ביותר על התלמידי' ולפעמים שאין התלמידים מבינים הלשון והרב מלמדם, אינו נראה שיכנסו בדין זה.⁵³

את המגבלות שהתלמידים בספרד חייבים לדעתו לקבל על עצמם ביחסם אל רבותיהם, כגון הימנעות מפולמוס פומבי וחרף עמם, תלה ר' יוסף אבן חביבא בהבדל הגדול ברמת

52 י' תא-שמע, 'שיפוט עברי ומשפט עברי במאות הי"א-הי"ב בספרד', שנתון המשפט העברי, א (תשל"ד), עמ' 353-372.

53 חידושי ר' יוסף אבן חביבא למסכת ברכות, כתב יד בודליאנה 459, דף 72א. את המקור פרסם לראשונה ברויאר (לעיל, הערה 2), עמ' מה, הערה 1.

הישיבות בבבל, בגרמניה ובצרפת במאות הי'–הי"א

הידיעות שבין הרב ובין תלמידיו. אך אפשר שהוא המשיך בכך מסורת קדומה ורבת שנים, שמקורה עוד במורשה הבבלית בתקופת הגאונים ובתפיסת עולם חברתית אליטיסטית. כמה רחוקה אווירה זו מאווירת הלימוד והמשא-ומתן בגרמניה ובצרפת הצפונית. אין זה מקרה שדווקא בצרפת, במאה הי"ב, היתה נכונות להתעלם מן ההגבלות המצויות בספרות התלמודית על סמכות הוראתם של תלמידים ועל הכבוד שעליהם לחלוק לרבותיהם:

אמר ר"י הא דאמרינן תלמיד אל יורה הלכה אלא אם כן רחוק ממנו ג' פרסאות זהו בזמן התנאים והאמוראים שמוציאים ההוראות מעומק ופלפול ומידיעה ונוטל הרב עטרה בהוראתה, אבל עתה הפסקים וההוראות נכתבים והכל יכול להסתכל בספרי(ם) הפסקים ולהורות, אין עטרה לרב כל כך כמו באותן הימים אם לא בפניו ממש. עד כאן לשונו.⁵⁴

קביעה דומה חוזרת ונשנית בצרפת גם בראשית המאה הי"ג:

הר' שמואל (=משה) מאיורא (Evreux) רבו של הר' יונה ז"ל ואחיו ר' שמואל דאיורא כתבו באגרותיהם, מיום שגלו אבותינו וחרב בית מקדשנו ונשתבשו הארצות ונתמעטו התורו' והלבבות, אין לנו עוד לומר מורא רבך כמורא שמים, וכל הדינין הראויין לעשות תלמיד לרב נתבטלו, כי הגמרות והפירושים והחדושים והחבורים הם המורים האנשים, והכל לפי פקחות הלבבות, ולכך היו רגילי' שבעירם יחזיק התלמיד מדרש, ולא אמרי' בהא 'כל המורה הלכה לפני רבו חייב מיתה', וכן יסתור דבריו התלמיד לרב אם יוכל לפי פלפולו.⁵⁵

הפתיחות הגדולה בישיבה הצרפתית, שמצאה את ביטויה ביחסים בין מורים לתלמידים ובאווירת הלימודים, היא שהביאה לישיבה זו את פריחתה ואת בכורתה.

54 הסמ"ק מצורף, מהדורת י"י הר"ש שושנים, ירושלים תשל"ג, עמ' רעה; וראה מה שכתב בסוגיה זו: E. Kanarfogel, 'Rabbinic Authority and the Right to Open an Academy in Medieval Ashkenaz', *Michael*, XII (1991), pp. 233–250

55 ר' אהרן הכהן מלונגיל, ארחות חיים, הלכות תלמוד תורה, ירושלים תשט"ז, סימן כא.

האומנם בישרה הופעת המדרסה תפנית בתולדות החינוך המוסלמי?*

דפנה אפרת

הופעת המדרסה ('בית מדרש') במוצאי המאה הי"א, כמאה שנה לערך לפני הופעת האוניברסיטה באירופה הלטינית, והתפשטותה המהירה זכו לתשומת לב ניכרת במחקר המזרחני בשנים האחרונות. המודל שפיתחו ג'ורג' מקדיסי ואחרים הוא של מוסד 'מובהק' ללימוד המשפט המוסלמי לפי אחת מארבע האסכולות המקובלות, שהופעתו מציינת נקודת מפנה בתולדות החינוך המוסלמי. לדעת חוקרים, החידוש העיקרי נובע מן הנכסים הגדולים שהעמידו השליטים כהקדשים, כי בכך הם הבטיחו שכר למורים ומלגות קיום ומגורים לתלמידים. באופן זה היתה המדרסה מעין שילוב של המסגד ('מסג'ד'), שהלימוד בו יוחד לבני אחת מהאסכולות המשפטיות, ושל 'הח'אן' הצמוד אליו, שבו התגוררו התלמידים – כל זאת בתמיכה כלכלית שלא היה לה תקדים בתולדות החינוך המוסלמי. יש מי שרואים בהופעת המדרסה את הבטחת הנצחון הסופי של המסורת על הרציונליזם באסלאם הסוני: בתוכנית הלימודים של המדרסה לא היה מקום ללימוד 'המדעים הזרים' או 'השכליים', ובראשם הפילוסופיה, ובהעדר פטרונות כלכלית, דינם היה להידחק לשוליים ולבסוף לשקוע.¹

במאמר זה, העוסק בהופעת המדרסה בעיר בגדאד, ערש לידתה, אבקש לבחון אילו חידושים נוספים הביאה המדרסה, והאם בישרה תפנית בתולדות החינוך המוסלמי. האם הביאה המדרסה להעלמותם של מסגרות ודפוסים קודמים של לימוד? האם היתה לה תוכנית לימודים כלשהי, העדפה של נושאים מסוימים או טקסטים קנוניים שניסחה להקנות לתלמידיה? האם היו לה זהות קולקטיבית וארגון כלשהו? מי היו המורים בה

* המאמר מבוסס על פרק מתוך חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, שהוגש לאוניברסיטת הארוורד בארצות הברית בדצמבר 1992, ונכתב בהדרכת ר"פ מותהדה מאוניברסיטת הארוורד ופרופ' נ' לבציון מהאוניברסיטה העברית.

1 המחקר החשוב והמקיף ביותר על המדרסה, שורשיה, אופיה ומבנה החינוך בה הוא זה של G. Makdisi, *The Rise of Colleges*, Edinburgh 1981. הראשון שערער על כמה ממסקנותיו המוקדמות של מקדיסי היה A.L. Tibawi, 'Origin and Character of al-Madrasa', *Bulletin of the School of Oriental and African Studies*, XXV (1962), pp. 225–238. סיכום המחקר על המדרסה ראה: J. Pederson & G. Makdisi, 'Madrasa', *Encyclopedia of Islam*, 2nd edition, V, pp. 1123–1134.

דפנה אפרת

ומה היו דפוסי הנחלת הידע שבהם דבקו מלומדיה? את התשובות לשאלות אלה בכוונתי לחפש בתמונת המדרסה והלימוד כפי שהיא משורטטת במקורות מוסלמיים בני הזמן. בצד בחינת ההיבטים בתחום החינוך, תיבחנה ההשלכות שהיו להופעת המדרסה על מעמדה של חברת המלומדים במדינה ובחברה המוסלמית של ימי הביניים המאוחרים.

א. הופעת המדרסה

התמורה בחינוך המוסלמי החלה כבר במאה ה' במזרח איראן, כאשר בני האסכולה השאפעית ופטרוניהם יצרו מסגרת להוראת המשפט לפי האסכולה ההלכתית ('מִדְּהַב') שלהם, ובכך הניחו יסוד למדרסה. מי שתרים יותר מכל למיסוד המדרסה ולהתפשטותה המהירה היה הוויזיר הסלג'וקי נט'אם אלמלך, אשר במשך שנות כהונתו כוויזיר הקיסר רשת ענפה של 'מִדְּאֶרֶס' (צורת הריבוי של מדרסה), שנקראו על־שמו 'נט'אמיה'. המפורסמת שבהן היא 'אל־מדרסה אל־נט'אמיה' בבגדאד, שהוקמה בשנת 1067. הגיאוגרף הפרסי קוויני תיאר כמאתיים שנה אחר כך את הרקע להקמת רשת ה'מִדְּאֶרֶס' של ה'נט'אמיה:

מסופר כי הסלטאן אֶלֶפ אֶרְסֶלָאן, בבואו באחד הימים לעיר נישאפור, חלף במקרה על פני שערו של אחד המסגדים וראה כמה חכמי דת שנתקבצו במקום. בגדיהם היו בלויים והם לא הפגינו כלפיו [כלפי הסלטאן] כל אות של כבוד ואף לא ברכוהו... הסלטאן, שהופתע מיחסם זה, שאל את וזירו, שנתלווה אליו, מי הם אותם אנשים, וזה השיבו כי אלה הם חכמי דת, אנשים אדוקים וצדיקים, שכל מבוקשם הוא ידיעת האל ותורתו והם נמנעים מתענוגות העולם הזה. כאשר חש נט'אם כי הצליח לרכך את לב הסלטאן, הוסיף: 'אם יתן בידי הסלטאן סמכות, אקים בעבורם מבנה ואעמיד לרשותם הקדשים, כדי שיוכלו להקדיש את כל זמנם ללימוד ולתפילה לברכה לאדוננו הסלטאן'. הסלטאן נענה לבקשת וזירו, והורה לו להקים מדרסות באזורים שונים של הסלטאנות. כדי לסייע במימון הבנייה, הקדיש נט'אם עשירית מהכנסתו הפרטית למטרה זו.²

עדות אחרת מספרת על הקמת המדרסות הראשונות במצרים לאחר שהאיובים כבשו מידי הפאטמים בשלהי המאה ה"ב:

כשנעשה צלח אלדין אלאיובי לשליטה של מצרים, לא נמצאה במצרים כולה מדרסה [סונית] אחת, שכן השושלת ששלטה במצרים לפני היתה הפאטמית השיעית, שלא הכירה בתועלת של מוסדות אלה. על כן ייסד מדרסה אחת

2 כפי שמצוטט אצל R. Levy, *Baghdad Chronicle*, Philadelphia 1977, p. 173

הופעת המדרסה בתולדות החינוך המוסלמי

בקראפה התחתונה, ליד קברו של שאפעי [מייסד האסכולה השאפעית במשפט] מדרסה... ומדרסה נוספת בקאהיר.³

בהסתמכם על עדות אחרונה זו ועל רמזים אחרים, נטו חוקרים אחדים להסביר את מניעי השליטים להקמת רשת המדרסות כצירוף של מניעים דתיים, ובראשם השבת הסונה וחזוקה, לאחר שנחלשה במאה ה'י', היא 'המאה השיעית' בתולדות האסלאם. בנסיונם להחזיר את שלטון הסונה באסלאם ולהציג עצמם כמגיניו, החלו בני האליטות השליטות של אנשי צבא ממוצא תורכי, שאחזו גם בנכסים הכלכליים, להקצות מקצת הנכסים שבבעלותם לתמיכה באנשי הדת ובמוסדות הדת. כך התפתח ה'וקף' – נכס שהמקדיש מפקיע מרשותו כדי לשמש למטרה דתית. השליטים הקדישו 'אוקאף' למוסדות אסלאמיים: מסגדים, אכסניות ('ח'אנק') למיסטיקנים המוסלמיים ומדרסות. הבחירה באנשי הדת כמי שעתידים היו ליהנות מפטרונות השליטים, המשתקפת היטב בתיאורו של הגיאוגרף הפרסי, לא היתה מקרית. כאשר עברה ההגמוניה הצבאית והפוליטית אל התורכים, ששלטו מאז המאה הי"א במרכז עולם האסלאם, נוצרה חלוקה בין אוכלוסייה אזרחית דוברת ערבית לבין אליטה צבאית שליטה ממוצא תורכי. בניכור שבין האוכלוסייה המקומית לבין השלטון הזר – במוצאו, בלשונו ובתרבותו – היתה דת האסלאם המכנה המשותף העיקרי בין השלטון לבין הנתינים. המלומדים המוסלמים ייצגו את הקשר היחיד בין שתי הקבוצות הללו, והיו היחידים שיכלו לתווך בין השלטון לבין הנתינים, להעניק לגיטימציה לשלטון מחד גיסא, ולהעביר מסרים פוליטיים לאוכלוסייה המקומית מאידך גיסא.

עד מהרה היתה המדרסה לחלק מהותי של חיי החברה המוסלמית העירונית, בדיוק כמו המסגדים וארמונות השליטים. על חשיבות המדרסה בעיני בן התקופה יעידו דברי המשורר אבו ג'עפר אל ב'אאד. בראותו את המדרסה הראשונה, שהוקמה בשנת 1067 עבור בני האסכולה החנפית בבגדאד, את יפי המבנה ואת הצידוד הרב שהועמד לרשותו, קרא המשורר מתוך התפעלות: 'הלימוד הלך ונמוג עד שנגלה אדם נסתר זה אשר קיבצו בקברו המקודש של אבו חניפה. ארץ זו גם היא דעכה, עד שהופיע אבו סעד (האחראי על האוצר במדינה הסלג'וקית) והשיבה לחיים'.⁴

נכסי ההקדש שהעמידו השליטים החדשים להקמת המדרסה, לאחזקתה ולתשלום שכר המורים ומלגות הקיום לתלמידים, הגבירו את כוח משיכתה, ולימים אפשרו את התפתחותה כמסגרת הלימוד העיקרית במזרח התיכון המוסלמי, בדומה לאוניברסיטה

3 בביוגרפיה של צלאח אל-דין אל-איובי, בקובץ הביוגרפיות של אבן ח'לכאן, ופיאת אל-אעי'אן ('ספר הפטירות של האנשים הנכבדים'), ביירות 1970, ג, עמ' 521.

4 כפי שמצטט הכרוניקן אבן אל-ג'וזי, אל-מנת'ס פי תאריח' אל-מלוך ואל-אמם ('[הספר] המסודר היטב בהיסטוריה של המלכים והאומות', ח'דראבאד 1940, ח, עמ' 245.

דפנה אפרת

במערב של ימינו. כמעט כל מי שביקש לעצמו השכלה, ועוד יותר מכך, סיכוי למישרה, בימי הביניים המאוחרים, שם פעמיו למדרסות הפזורות בערי האסלאם ובמרכזי התרבות הגדולים.⁵

ב. לימוד ומדרסה בתיאור בני הזמן

כתבי־הקדש של מדרסות שנוסדו בבגדאד במאות הי"א–הי"ב כמעט לא שרדו. ואולם, עומדים לרשותנו מקורות אחרים, ובראשם המילונים הביוגרפיים. אלה, שהוקדשו ברובם לתיאור חייהם של מלומדים מוסלמים, שופכים אור על דפוסי הנחלת הידע הדתי באסלאם, ואגב כך משקפים את אופיה ודמותה של המדרסה בראי בני הזמן.

מעניין לציין, כי בביוגרפיות של המלומדים בני הזמן כמעט שאין זכר למדרסה, אף שבתקופה שבה נתחברו המילונים היא כבר היתה מוכרת לכל, ויש יסוד להניח שמחברי המילונים בעצמם למדו או לימדו בבתי ספר אלה. תחת זאת מופיעות רשימות ארוכות של מורים, שמהם שמע, לפנייהם קרא ומהם קיבל חכם הדת הסמכה. לנו נותרת מלאכת השחזור של המקום שבו התנהלו הלימודים. נוכל לעשות זאת על פי הביוגרפיות של המורים, המצינות לעתים מינויים שקבלו חכמים ללמד במדרסה זאת או אחרת, או על פי הכרוניקות המתעדות את הקמת המדרסות בידי השליטים ואת מינוי המורים ללמד בהן. שחזור זה יכול ללמדנו, כי עם הופעת המדרסה לא נעלמו המסגרות והדפוסים המסורתיים, הבלתי פורמליים, שאפיינו את הלימוד באסלאם מראשיתו.

אחד המאפיינים הבולטים של הנחלת הידע באסלאם הימי ביניים הוא הנדודים והחיפוש אחר דעת ('רחלה פי טלב אל-עלם').⁶ בימי הביניים ביקשו לשמוע דברי תורה ישירות מפי המלומדים הגדולים בתקופתם, ולשם כך יצאו רבים למסעות ארוכים של

5 על התפשטות המדרסה בארצות הסהר הפורה ובמצרים בימי הביניים המאוחרים ראה במיוחד אצל: D. Sourdel, 'Réflexions sur la diffusion de la madrasa en orient du xi^e au xiii^e siècle', *Revue des études islamiques*, XLIV (1976), pp. 165–184; J. Sourdel-Thomine, 'Locaux d'enseignements et madrasas dans l'islam médiéval', *ibid.*, pp. 185–197. ספרות המחקר המודרני על המדרסה הימי בינמית באזורים שונים כוללת גם: J. Berkey, *The Transmission of Knowledge in Medieval Cairo*, Princeton 1992; D. Ephrat, *The 'Ulama' of 11th-Century Baghdad and the Transmission of Knowledge*, dissertation, Harvard University 1992; G. Leiser, *The Restoration of Sunnism in Egypt: Madrasa and Mudarrisun*, dissertation, University of Pennsylvania 1976; H. Shumaysi, *Madaris Dimashq fi al-'asr al-ayyubi*, Beirut 1983.

6 דיון כללי במאפייני הנחלת הידע הדתי באסלאם הימי ביניים ניתן למצוא אצל: J. Pederson, *The Arabic Book*, translated by G. French, Princeton 1984, pp. 20–36; A.L. Tibawi, 'Muslim Education in the Golden Age of the Caliphate', *Islamic Culture*, XXVIII (1954), pp. 418–438.

חיפוש אחר ידע. ראשיתה של התופעה במסעות לחיפוש מסורות ('חדית') חדשות, או לקבלת אסמכתאות למסורות קיימות, מפי התלמידים של חברי הנביא, שנתפזרו ברחבי עולם האסלאם בעקבות הכיבושים הגדולים של שתי המאות הראשונות לאסלאם. גם לאחר שמסורות שנחשבו למהימנות קובצו בשישה ספרי 'החדית' הקנוניים, העדיפו תלמידי חכמים לשמוע מסורות ישירות מפי מוסרים מהימנים, שכן ככל שרבו היה מספר המסורות ששמע התלמיד מפייהם, כן נחשב הוא בעצמו למקור של סמכות גדולה יותר לדורות הבאים.

אימרה מפורסמת מפי נביא האסלאם קובעת את 'חיפוש הדעת' כ'חובה על כל מוסלם ומוסלמית' ('פְּרִידָה עֲלָא כֻּל מִסְלָם וּמִסְלֵמָה'), בכל החיים 'מן העריסה ועד לקבר' ('מן אל-מהד אלא אל-לחד'), ובכל מקום ו'אפילו בסין' ('פִּלֵן פִּי אַל-סִין'). מסורות רבות מדברות בשבח היוצאים למסעות לשם רכישת ידע והפצתו. האסלאם לא הטיף אמנם לחיפוש הדעת לשם השגת מעמד או טובות הנאה, חיפוש שהיה כרוך בקשיים ובתלאות. ואולם, מי שהפליג בנדודים כדי להתרועע עם המלומדים בתקופתו ולשמוע מפייהם דבר תורה זכה ליוקרה רבה. אין תימה אפוא, שהמסע לביקוש דבר תורה הפך לדפוס המקובל של הנחלת מדעי האסלאם, כמו גם 'מדעי הקדמונים'.

מחברי המילונים הביוגרפיים אוהבים לתאר בהרחבה את המסעות של התלמידים אל מרכזי הלימוד של עולם האסלאם לשמוע דבר תורה מפי 'שיח'ים' מפורסמים. מסעות אלה קדמו על פי רוב ללימוד במדרסה. אליה הגיע התלמיד לאחר שאסף מסורות רבות, למד טקסטים מפי החכמים בתקופתו וקיבל מהם 'אג'אזה' המסמיכה אותו להנחיל את הטקסטים שלמד לדורות הבאים של המלומדים. היו רבים שעזבו את המדרסה כדי להמשיך במסעותיהם. כך, לדוגמה, אבו זכריה יחיא (מת בשנת 1118): הוא הגיע לבגדאד מעיר הולדתו תבריז, והיה למורה של מדעי הלשון הערבית במדרסה 'נט'אמיה', שמשכה אליה את גדולי המלומדים בימי הביניים. זמן קצר אחר כך עזב את 'ה'נט'אמיה' של בגדאד ועבר לקאהיר, ובה התרועע עם חבורות של מלומדים. לבסוף שב לבגדאד, ולימד בה, עד למותו, חוג של תלמידים שנתקבץ בביתו. כדי להדגיש את דבקו בחיפוש הדעת, מספר הביוגרף שלו, עוד בעודו נער יצא אבו זכריה למסע מעיר הולדתו למראע'ה שבפרובינציה של אזרביג'אן, כדי לאשר את הדיוק והמהימנות של עותק מספרו של אחד מגדולי הבלשנים של המאה ה' שהגיע לידיה. הוא הכניס את הכרכים לשק ונשא אותו על גבו מתבריז למראע'ה, שכן לא היה לו כסף לשכור בהמת־משא לרכוב עליה.⁷ גם אם בסיפור זה ובדומיו יש מידה מסוימת של הפרזה, הם עדיין משקפים את דפוסי הנחלת הידע והערכים התרבותיים של החברה המוסלמית הימי ביניימית, ובכך חשיבותם הרבה.

7 אבן ח'לכאן (לעיל, הערה 3), ד, עמ' 79.

דפנה אפרת

השלשלות הרצופות של הנחלת הידע הדתי – אותן חוליות אנכיות שקשרו את חכמי הדת בכל הדורות אלה לאלה – והשיטות להנחלה מדויקת מפי בעלי הסמכות שצמחו סביבן, הן שהבטיחו את פריחת הלימוד ברחבי עולם האסלאם. הפילוסוף וההיסטוריון הנודע אבן ח'לדון, שחי במאה הי"ד, מספר בספרו 'אלמקדמה' ('ההקדמה'), כיצד שב הלימוד לצפון אפריקה במאה הי"ג, לאחר ששקעה התרבות העירונית וניתקה שלשלת ההוראה במדעי האסלאם בימי השושלת המוחרגית. לפי תיאורו, תחיית הלימוד הושגה לא באמצעות קבלת חיבורים בלתי ידועים או נשכחים, כי אם בזכות המאמצים האישיים של כמה מלומדים, שיצאו למסעות למזרח עולם האסלאם, למדו שם תורה ודרך ארץ מפי מורים מפורסמים, ובתום מסעותיהם שבו למגרם כדי להנחיל לתלמידיהם את הידע שרכשו.⁸

תלמידים בנו את הקריירה שלהם על יוקרת מוריהם ולא על היוקרה של המסגרת החינוכית שבה למדו. עם סיום הלימוד של חיבור מסוים, קיבל התלמיד מן המורה 'אג'אזה', כתב הסמכה, ללמד טקסט זה. באמצעות ה'אג'אזה' יכול היה התלמיד להצטרף לשלשלת מסירה ('אסנאד') רצופה של בעלי סמכות, הקושרת אותו למחבר הטקסט, או במקרה של 'חדית' – אל הנביא, דרך חבריו ('הצחאבה'). כדי לזכות ב'אג'אזה' היה על התלמיד לשמוע ישירות מפי ה'שיח' שלו ולהפגין בפניו את בקיאותו בטקסט הנלמד. מכאן גם החשיבות של ההנחלה בעל-פה, שנותרה בעינה גם זמן רב לאחר שהועלתה הספרות הדתית על הכתב. כבמסורת היהודית, כן במסורת האסלאם, נועד הקשר האישי בין המורה לתלמידו לא רק להבטחת ההנחלה המדויקת של הידע' הגלום בטקסט, או להענקת סמכות אישית לגבי אותו טקסט, כי אם גם להקניית תפיסת עולם, מידות טובות ודרך ארץ.

נאמנות והערצה של התלמיד ל'שיח' שלו מחד גיסא, ודאגת המורה לחינוכו הדתי-המוסרי של התלמיד ולכל מחסורו, המתוארת כדאגת אב לבנו, מאידך גיסא, הולידו קשרים אישיים אמיצים בין מורים לתלמידיהם, שנמשכו גם לאחר סיום הלימודים, לאחר שהתלמיד חזר (או עבר) לעיר אחרת. מחברי המילונים הביוגרפיים מרבים להשתמש במונח 'צחבה', 'חברות' או 'חניכות', לתיאור היחסים האישיים, הקרובים, בין ה'שיח' לבין תלמידו. משמעות ה'צחבה' היתה קשר אישי ואינטלקטואלי הדוק בין המורה לתלמידו, או ה'צאחב' שלו. מונח זה שימש גם לתיאור היחסים האישיים בין מלומד לבין שליט שהיה לפטרון שלו, בין סוחר עשיר לבין השוליה שלו, או בין פקיד בכיר לפקיד זוטר המשמש תחתיו.⁹

8 אבן ח'לדון, אקדמות למדע ההיסטוריה ('מקדמה'), תרגם מערבית והוסיף מבוא והערות ע' קופלביץ, ירושלים 1966, עמ' 308-309.

9 על ה'צחבה' בקונטקסט של החינוך המוסלמי ראה: G. Makdisi, 'Ṣuhba et riyāsa dans

הופעת המדרסה בתולדות החינוך המוסלמי

הרעיון שיש לשמוע ישירות מפי המורה, לקרוא בפניו ולדבוק בו, נותר חי באסלאם זמן רב לאחר הופעת המדרסה, ותלמידים המשיכו לבנות את הקריירה שלהם על יוקרת מוריהם ולא על יוקרת המוסד. עדות בולטת להשפעת הדפוסים המסורתיים של הנחלת הידע באסלאם יש בשימור צורת הישיבה בחוג הלימוד במדרסה: התלמידים יושבים בחצי עיגול, שבקצהו האחד יושב המורה ולידו תלמידו המקורב ביותר, הוא ה'צאחב' שלו. בניגוד לאוניברסיטה, שהופיעה לראשונה במאה הי"ב כהתאגדות, או כגילדה של מורים, של תלמידים, או של אלה ואלה גם יחד, היתה המדרסה למעשה מוסד של איש אחד, מורה ההלכה, שאליו שמו תלמידים פעמיים. כל הרעיון של הפקולטה, שתחילה ציין ענף מדעי מסוים, ואחר כך את המורים של אותו ענף, לא היה קיים במדרסה. זו נועדה לא רק לבני אסכולה הלכתית אחת, אלא גם, ובמיוחד, למורה אחד, שלידו שימשו עוזרים – קצתם בהוראה וקצתם בתפקידים אדמיניסטרטיביים. משום כך לא התפתחה במדרסה היררכיה של מורים כמו באוניברסיטה האירופית (נשיא, רקטור, דיקנים וכיוצא באלה), ולא התאגדות של מורים לפי ארצות מוצא.¹⁰ מורה ההלכה הוא שקבע את קבלת התלמידים למעגל הלימוד שהתקבץ סביבו במדרסה, את סדר הישיבה במעגל, כמו גם את תכני הלימוד, את דפוסי הוראתם ואת קצב ההתקדמות, והוא שהסמך את תלמידיו באמצעות הענקת 'אג'אזה'. הסמכה זו שמרה על אופיה המסורתי – סמכות אישית שמעניק המורה לתלמידו להוראת חיבור מסוים בלבד – ומעולם לא התפתחה לדרגה אקדמית ממוסדת כדוגמת ה-*licentia docendi*, שהעניקה האוניברסיטה האירופית בהסכמת רשויות הכנסייה.¹¹ מכל אלה עולה הקושי בראיית המדרסה כ'מוסד לחינוך גבוה' במשמעות שהיינו מצפים לה כיום.

המלומדים אמנם היו תלויים בשליטים למינויים למישרת מורה ההלכה במדרסות, אך מן הביוגרפיות שלהם עולה, כי יותר משיצרו המינויים הללו הנהגה דתית חדשה בקרב

l'enseignement médiévale, *Recherches d'islamologie. Recueil d'articles offert à Georges C. Anawati et Louis Gardet par leur collègues et amis*, Louvain 1977, pp. 207–221; מקדיסי (לעיל, הערה 1), עמ' 128–129. על משמעות ה'צחבה' בהקשרים חברתיים אחרים ראה: S.D. Goitein, *Mediterranean Society: The Jewish Communities of the World as Portrayed in the Cairo Geniza*, I–II; Berkeley 1967–1988; II, pp. 275–277.

10 מבוסס על: G. Makdisi, 'Madrasa and University in the Middle Ages', *Studia Islamica*, XXXII (1970), pp. 225–264.

11 בתחילה היה מתן דרגה אקדמית כרוך בבחינה בענף לימוד מסוים, כגון אמנויות או רפואה. בחינה זו נועדה למנוע משוא פנים ומונופולין בקבלת חברים חדשים לגילדה של המורים, שהופיעה לראשונה בצפון אירופה במאה הי"ב, והיתה הגרעין של האוניברסיטה. על התפתחות ה-*licentia docendi* ראה: C.H. Haskins, *The Renaissance of the Twelfth Century*, Cambridge Mass. 1982, pp. 370–371.

דפנה אפרת

חברת המלומדים, הם אישרו מנהיגות שכבר היתה קיימת. המלומדים ששימשו מורים במדרסות של בגדאד במאות ה'א-ה'ב היו אותם שכבר נתפרסמו כגדולי חכמי ההלכה בתקופתם, ובכלל זה ראשי אסכולות ההלכה ובכירי השופטים (ה'קאדים') של בגדאד וסביבותיה. יש עדויות רבות על מורים שמינו את ה'צאחב' שלהם לרשת את מקומם במדרסה, בדיוק כפי שנהגו לעשות במעגלי הלימוד הבלתי רשמיים. השליט, מייסד המדרסה, היה בדרך כלל המוסמך לאשר מינוי כזה.

העדפת המורה וסמכותו על פני המוסד משתקפת בבירור בתיאור ההתרחשויות ביום שבו נחנכה ה'נט'אמיה' – המדרסה המפוארת ביותר בבגדאד. למישרת מורה ההלכה במדרסה נתמנה אבו אַצְחָאק אל-שֶׁרָאזִי, מגדולי חכמי ההלכה של בגדאד ומנהיג האסכולה השאפעית בעיר. בדרכו מביתו למדרסה נוכח אל-שראזי לדעת כי הנכס הקרקעי שהועמד לרשות המדרסה הופקע באופן בלתי חוקי מבעליו, ועל כן סירב לתפוס את מקומו בה. רק לאחר תחינות רבות של תלמידיו והצהרה של הוויזר כי רק בעבורו ייסד את המדרסה, הוא נאות לקבל את המינוי. כאשר מת אל-שראזי נסגרו שערי המדרסה ותלמידיו ישבו להתאבל בה על מות רבם. שנה שלמה נותרה המדרסה סגורה בפקודת הוויזר, ומשנפתחו שוב שעריה ומונה מורה הלכה חדש ללמד בה, מנעו ממנו תלמידיו של אל-שראזי לתפוס את כסאו של רבם.¹²

כיוון שהמורה הנחיל לתלמידיו רק את ה'ידע' הגלום בטקסט שהוא עצמו חיבר, או מארבע האסכולות ההלכתיות, ספרות העוסקת בהסברת הדוקטרינה המשפטית וספרות ידע זה, שתפיסת עולמו הדתית של המורה משוקעת בו, יכולה מן הסתם להתקיים בכל מקום שבו התקבץ סביבו חוג תלמידיו. גם מלומדים שלימדו או למדו במדרסות המשיכו להתקבץ במעגלי הלימוד ובקבוצות המאולתרות, הפתוחות לכל, שהתכנסו במסגדים ובבתים פרטיים סביב ה'שיח'ים'. כך, דרך משל, מסופר על חכם הדת אבו בֶּרְכָאָת אל-אַנְבֶּרִי, כי בתקופה שבה למד הלכה במדרסה ה'נט'אמיה' גר בבית ה'שיח' שלו כתלמידו הפרטי.¹³

להעדרם של ארגון ודפוסים ממוסדים של חינוך מוסלמי גבוה, ולמרכזיותו של מורה ההלכה, היתה מן הסתם השפעה גם על תכני הלימוד. הקניית ידע בסיסי במשפט המוסלמי היתה עיקר ייעודו של החינוך המוסלמי הגבוה, ועל כן ניתן לשער, שבמדרסה נלמדו טקסטים קנוניים: החיבורים המשפטיים של 'האבות המייסדים' של כל אחת מארבע האסכולות ההלכתיות, ספרות העוסקת בהסברת הדוקטרינה המשפטית וספרות

12 על מאורעות אותה שנה מספר הכרוניקן סֶבֶט אבן אל-ג'וּזִי, מֶרְאָאָת אל-זִמָּאן (מראות התקופה), אנקרה 1968, עמ' 135. וראה גם בביוגרפיה של אבו אצחאק אל-שראזי, בקובץ הביוגרפיות של אבן ח'לכאן (לעיל, הערה 3), א, עמ' 9–10.

13 אבן ח'לכאן, שם, ב, עמ' 95; אל-אַסְנָאוֹי, טבאקאָת אל-שפּאעִיה (ספר הביוגרפיות של בני האסכולה השאפעית), בגדאד 1970, ב, עמ' 121.

הופעת המדרסה בתולדות החינוך המוסלמי

סיכומים של פסקי הלכה נוסח 'שולחן ערוך'. ואולם, מכיוון שבחירת החיבורים היתה נתונה בידי מורה ההלכה, בוודאי שלא היתה במדרסה תוכנית לימודים קבועה, וניתן להניח שלא היתה בה תוכנית לימודים כלל. מורים שה'רפרטואר' שלהם כלל נושאים הכלולים בקטגוריה של 'מדעי הקדמונים', שנחשדו בעיני הדבקים במסורת כלשונה וגם בעיני שליטים, עסקו בהוראתם תחת מעטה של לימודי המסורת, אם בבתייהם הפרטיים ואם במדרסה עצמה. כך, לדוגמה, מסופר על חכם ההלכה השאפעי כמאל אל-דין אבן יונס, שהיה בקי בכל ענפי הידע, לרבות לוגיקה, פסיקה, מטפיסיקה ורפואה. לאחר שסיים את לימודיו במדרסה ה'נט'אמיה' של בגדאד, מונה למישרת מורה ההלכה באחת המדרסות שהקימו השליטים בעיר הולדתו, מוצול. אחד מבין תלמידיו הרבים מעיד, שקרא בהדרכתו חלק מה-*Logic* (או *Organun*) של אריסטו; ואחר למד אצלו חיבורים יוניים על אסטרונומיה.¹⁴

יש גם לזכור, כי בשלבים המתקדמים יותר של לימוד המשפט המוסלמי ציפו ממורה ההלכה להורות לתלמידיו את העקרונות השיטתיים לגזירת ההלכה משורשיה הכתובים: הקוראן וה'חדית', ובמלים אחרות, את תורת המשפט ('פקה'). לימוד היסודות העיוניים של המשפט המוסלמי עודד את לימודם של חיבורים על הלוגיקה כבר בשלבים הראשונים של הלימוד; ובשלבים המתקדמים גבר והלך השימוש בלוגיקה, שהיתה לחלק אינטגרלי של מדע המשפט. וכך, גם אם להלכה הביאה הופעת המדרסה ליצירת דיכוטומיה בין 'מדעי המסורת' (משפט, פרשנות הקוראן, 'חדית' ולשון ערבית) לבין 'המדעים הזרים' או 'השכליים', הרי שעצם מהותו של לימוד המשפט והעיסוק בו טשטשו למעשה דיכוטומיה זו.

ג. מדרסה, פטרונים ומלומדים

מרכזיותו של המורה וסמכותו הרבה, העדר תוכנית לימודים קבועה, העובדה שכמעט אין אזכור למדרסה בספרות מן התקופה, ומנגד העדויות הרבות על מעגלי הלימוד שנתכנסו מחוצה לה – כל אלה יחד יכולים להעלות את הדעה, שיותר משחיתה המדרסה מרכז ללימוד של מדעי האסלאם, היא שימשה מרכז של פטרונות ותמיכה כלכלית של השליטים במלומדים המוסלמים. מורים הגיעו אליה כדי לזכות במישרה ובשכר הנלווה לה, ותלמידים חסו בצלה כדי לזכות בקצבאות ובמגורים. ואילו הלימוד עצמו המשיך להתקיים מחוץ לכתליה, או ביניהם, על פי הדפוסים המסורתיים של הנחלת הידע הדתי באסלאם.

ההקדשים הגדולים שהועמדו לרשות המדרסה הבטיחו את הבסיס הכלכלי למלומדים

14 אבן ח'לכאן, שם, ג, עמ' 466–470.

דפנה אפרת

המוסלמים. מורים שהיו צריכים לפנים להתקיים ממסחר או ממלאכה, יכלו מעתה להתפרנס מן ההוראה, ותלמידים, שנאלצו לשלוח ידם בעבודות מזדמנות, נהנו ממלגות. בוגרי המדרסות היו לא רק בעלי מישורות דתיות, כמו מורים ('מדרסון'), שופטים ('קאדים'), פוסקי הלכה ('מפתים') ודרשנים ('חטבאא'), אלא גם בעלי עט ('אַרְבַּאב אַל־קַלִּם'), ששימשו בבירוקרטיה של המדינה המוסלמית. היות שעליית האליטות הצבאיות עמדה בסימן שקיעת מעמדם של המזכירים, מורשת המסורת הפרסית, שאיישו את הבירוקרטיה בתקופה העבאסית המוקדמת, ומכיוון שהתורכים היו חסרי כל ידיעה ונסיון בניהול, נותרו אנשי הדת 'אנשי העט' (יודעי כתוב) היחידים במדינה המוסלמית וגבר הצורך בהם כנושאי מישורות מינהליות. על חדירת אנשי הדת לבירוקרטיה כבר במאה הראשונה לייסוד המדרסה מלמד התיאור הבא:

בתקופתו (= תקופת כהונתו של נט'אם אלמלכ) עלו קבוצות חדשות של מזכירים מוכשרים, והם הצטרפו לשורות האדמיניסטרציה האזרחית ומילאו תפקידים. חצרו הפכה למקום כינוס קבוע למלומדים ובית לחכמי הדת... הוא דאג לכך שהישרים והמוכשרים ביותר מביניהם יקודמו למישורות רמות בהתאם לכישוריהם. כאשר נתוודע לחכם דת שנתפרסם בלמדנותו, דאג לכל מחסורו והעניק לו מתנות לרוב.¹⁵

התמיכה הכלכלית באנשי הדת ושילובם בבירוקרטיה תרמו לחיזוק מעמדם בחברה ובמדינה, אך מנגד הגבירו את תלותם הכלכלית, החברתית והפוליטית בשליטים. תלות זו היתה תחילה חלשה ועמומה במידת מה, אך הלכה וגברה ככל שגברה תרומתה של המדרסה ליצירת ממסד דתי המשולב בשלטון.

בבגדאד של המאות הי"א-הי"ב לא היו אנשי הדת תלויים בשליטים במישוריהם ובמעמדם. להלכה היו אלה השליטים שמינו את המלומדים למישורות דתיות – ה'קאדי' ומורה ההלכה במדרסה – אך, כפי שכבר נאמר, יותר משיצרו מישורות אלה הנהגה חדשה בקרב אנשי הדת, הן אישרו הנהגה שכבר היתה קיימת. מי שמונו למישורות ונהנו מהשכר הנלווה אליהן דאגו להוריש את מישוריהם לבניהם או לתלמידיהם הקרובים. התופעה של הורשת המישורות מאב לבן התחזקה במאה הי"ב – תקופה שהחל בה תהליך התפוררותה של המדינה הסלג'וקית – והביאה, מן הסתם, להתחזקותן של משפחות אחדות של אנשי דת. גם מספר בוגרי המדרסות ששולבו כפקידים בשלטון היה מצומצם במאות הי"א-הי"ב, ומעמדם והכנסתם של אנשי הדת הבכירים באו להם בעיקר

15 אל־בַּנְדַּארי, בתאב זִבְדַּת אַל־נַצְרָה ונַח'בַּת אַל־עַסְרָה ('ספר העיקר על העזרה והקשיים'), M.Th. Houstma (ed.), *Recueil de Textes Relatifs à l'histoire des Seldjoudes*, Leiden 1889, II, p. 57

הופעת המדרסה בתולדות החינוך המוסלמי

מהכנסות של הקדשים או ממשכורתם במדרסה. נמצא אפוא, כי יותר משימשה את השליטים, שימשה המדרסה במאה הראשונה לייסוד אליטה של אנשי דת שהשכילה להשתמש בה לצרכיה.

תהליך מיסוד החינוך הדתי באסלאם, שאת שורשיו מקובל לזהות במחקר עם הופעת המדרסה במוצאי המאה הי"א, הגיע לשיאו באימפריה העות'מאנית. ואולם, משמעותו של מיסוד זה לא היתה ביצירת דפוסים פורמליים של הנחלת הידע, כי אם בהפיכת המדרסה ממקום לימוד ומרכז לפטרונות כלכלית של אנשי הדת למוסד אימפריאלי לכל דבר. ראשיתו של תהליך זה בצו סלטאני מאמצע המאה הט"ו, המבחין בין שלושה מסלולי הכשרה באימפריה – הצבא, המינהל והדת – וקובע את כלליהם. בעקבותיו הוקמה במאה הט"ז מערכת היררכית של מדרסות. ככל שעלו במעלותיה כן זכו במישרה רמה יותר, עד למישרת ה'מפתי' הראשי הוא 'שיח' אל-אסלאם, שעמד בראש הממסד הדתי. כל המישרות בסולם הממסד הדתי היו שמורות לבוגרי המדרסות ולמורים בהן, ודבר זה הביא לצמצום של ממש במוביליות של הקבוצה החברתית של אנשי הדת והגביר את תלותם בשליטים.¹⁶ מדיניות זו, שלא היה לה תקדים בהיסטוריה המוסלמית, הביאה לבירוקרטיזציה של אותם אנשי דת בכירים שביקשו להנות מפטרונותם של השליטים וקשרו את גורלם בממסד.

ברם, על אף הצעדים שנקטו השליטים להפיכת המדרסה לאמצעי של פיקוח ממלכתי על הלימוד והמלומדים גם יחד, המשיך הלימוד עצמו להתנהל לפי דפוסיו המסורתיים. הדוגמה הטובה ביותר לכך היא שיטת הלימוד במדרסת אל-אזהר המפורסמת ועתיקת היומין. שיטת הלימוד באל-אזהר בימי הביניים, ובמידה רבה עד ימינו, היתה בלתי מאורגנת. אפשר היה לבוא בכל גיל, ללמוד מספר שנים, כל אחד לפי רצונו, ולבחור במקצוע ובמורה כרצון הלומד. השיעורים לא ניתנו בכיתות ולא לפי תוכנית לימודים מסודרת, אלא תוך כדי ישיבה בחצי עיגול סביב המורה. עד היום אפשר לראות לפעמים חבורה מאולתרת כזאת במסגד, אם כי לא באוניברסיטה שלידו. לאחר מספר שנים החליט התלמיד שהוא למד דיו ויצא למלא תפקיד זה או אחר – ללא מבחנים, תעודות וכיוצא באלה.¹⁷ ובמילים אחרות, אל-אזהר לא הפכה לאוניברסיטה, אלא נותרה מדרסה.

16 R. Repp, 'Some Observations on the Ottoman Learned Hierarchy', in: N. Keddie, *Scholars, Saints and Sufis*, Berkeley 1972, pp. 17–32

17 על תולדות אל-אזהר והתפתחותו ראה במאמר במהדורה השנייה של האנציקלופדיה של האסלאם: J. Jomier, 'Al-Azhar', *Encyclopedia of Islam*, 2nd edition, I, pp. 813–821. על הביבליוגרפיה הענפה הנזכרת בסוף הערך שם יש להוסיף במיוחד: B. Dodge, *Al-Azhar – A Millenium of Muslim Learning*, Washington 1961; D. Crecelius,

דפנה אפרת

דרך הלימוד המסורתית היתה כה מושרשת, עד שלמרות כל הנסיונות שנעשו בעת החדשה לערוך סדר כלשהו בתוכנית הלימודים, בבחינות ובתעודות, וכן לארגן מחדש את מוסדות החינוך הדתי הגבוה באסלאם, נותרו יסודותיה בעינם.

על 'Al-Azhar in the Revolution', *Middle East Journal*, XX (1966), pp. 31–49.
הנסיונות להפיכת אל-אזהר לאוניברסיטה בתקופה הנאצרית ראה גם: מ' וינטר, 'האסלאם במדינה: פרגמטיות ומחויבות גוברת', זמנים, 32 (סתיו 1989), עמ' 42.

מוסדות חינוך מוסלמיים בירושלים בתקופה הממלוכית (1250–1516)*

יהושע פרנקל

דת האסלאם והלשון הערבית היו מאז המאה הז' לסה"נ, עם התבססות הח'ליפות האומיית, לחוליה מקשרת בין ארצות ואנשים, למן ספרד ועד לתת-היבשת ההודית. בין המאפיינים המובהקים של תרבות האסלאם נמצאים הספר (כלומר הקוראן, שהמוסלמים רואים בו דברי אלוהים חיים) ולימוד הבשורה הדתית ומצוותיה. שם העצם הערבי 'הספר' ('אל-כתאב') מצוי בקוראן, שנאסף ונערך במחצית השנייה של המאה הז'. המונח 'אל-כתאב' מופיע בקוראן פעמים הרבה ובמספר משמעויות: התגלות משמים, מכתב, מסמך כתוב (כמו כתובה בעברית), והספר שבו רושם האל את הבריות. הנביא מוחמד הדגיש שנצטווה להזהיר את מאזיניו. הוא נשלח ובידו ספר קדוש, שבו מפורטים כללי ההתנהגות, האמונה והפולחן. במסורת המוסלמית מציין המונח 'אל-כתאב' לעתים את הקוראן. פרשת הדם הקרוש ('סורת אל-עלק') נחשבת במסורת המוסלמית להתגלות הראשונה של מוחמד, נביא האסלאם. היא נפתחת בפסוקים: 'קרא, קרא בשם ריבונך אשר ברא, ברא את האדם מטיפת דם קרוש. קרא ואלוהיך הוא הנדיב מכל, אשר לימד בעט סופר. לימד את האדם אשר לא ידע'.¹

דת האסלאם הינה דת הלכה. חכמת המשפט המוסלמי ('פקה') באה לבאר את ההלכה ('שריעה') ולהציב את גבולותיה. הידע ('עלם') מוגדר כלימוד סך כל הידיעות הנחוצות למאמין כדי לקיים את מצוות היסוד ('עלם אל-חאל') של דת האסלאם, לשמור על סייגי ההלכה ('אחיא אל-דין') ולהשיג רווחה יומיומית ('מאל').² ה'עלם' נועד להסביר את ה'שריעה' ולהגדירה, תוך הישענות על המופת ('סונה') של הנביא מוחמד ובני דורו. על כן ה'עלם' הוא במוצהר בעל תפקיד דתי ברור.

בעקבות צמיחתה של אימפריה מוסלמית רחבת ידיים הגיעו אל ארצות מזרח הים

* מאמר זה נכתב בתמיכתה של קרן פרנסס גיטר למחקר ירושלים הממלוכית. ברצוני להודות להנהלת הקרן ולד"ר ד' אלטבאור מן האוניברסיטה העברית בירושלים.

1 W. Montgomery Watt, *Bell's Introduction to the Qur'an*, Edinburgh 1970, pp. 141–144

2 ברהאן אל-דין אל-זרנוג'י, תעלים אל-מתעלם פי טריק אל-תעלם, מהדורת צלאח מוחמד אל-ח'ימי ונד'יר חמדאן, בירות 1987, עמ' 29, 32, 36, 40.

יהושע פרנקל

התיכון הידע והשיטות הנחוצים לייצור נייר.³ התפשטות השימוש בנייר הקלה על הפצת ספרים והגדילה את ציבור המשכילים, שכן הזמינות של אמצעי הרישום הרחיבה את מספר יודעי הקריאה והכתיבה בערבית. וכך נוסף הטקסט הכתוב למסורת הערבית העתיקה של העברת מסרים מפה לאוזן ותרם להשגרת הידע האסלאמי וללימוד המסורת הדתית. קסת הדיו היתה לסימן מובהק של המשכיל המוסלמי, והוא בילה שעות רבות מהכשרתו בהעתקת ספרים או בעריכת קיצורים ותמציות לספרים שימושיים.⁴

בדיון להלן אסקור ואתאר את מוסדות הלימוד המוסלמיים בירושלים הממלוכית ואת סדרי הלימוד ותכניו. מאחר שרב הדמיון בין הלימוד בירושלים ללימוד בערים אחרות בסוריה הממלוכית, הסתייעתי גם בדוגמאות שלא מירושלים, רובן ככולן מדמשק. הללו נועדו בעיקר להבהיר את טיעוני ולבססם. מחמת קוצר היריעה אמנע מעיסוק מפורט בסוגיות נוספות העולות מקריאת המקורות, כגון הארכיטקטורה של מבני הלימוד ומיקומם במערך העירוני; השפעתם על עיצובם של רחובות הערים וחזיתות הבניינים; מעמדם החברתי של המלמדים והלומדים ומקומם במרקם החברתי של ירושלים בתקופה הממלוכית.

מקורות המידע העיקריים של הנתונים שיוצגו במאמר הנוכחי הם תעודות משפטיות, ובמיוחד שטרי ייסוד של הקדשים ('וקף', ברבים: 'אוקאף'). שטרות אלה ('כתאב אל-וקף'), יחד עם מסמכי בית הדין השרעי, מאפשרים לבחון את הכללים שהיו נקוטים, לפחות במוצהר, במוסדות הלימוד בירושלים הממלוכית: סדרי הלימוד בבתי המדרש ('מדארס'), הכישורים שנדרשו מן המלמדים וזהותם החברתית, וכן היבטים כלכליים של פעילותם, כגון שכרם או סוגי הנכסים שהוקדשו לתמוך בהם. מקורות אלה מאירים את הקשרים בין עילית הפרשים הממלוכית השלטת ('סיפיה') לבין הממסד הדתי-הלמדני בירושלים במאות הי"ב-ה"ט.⁵ הם משקפים את המוסכמות החברתיות על האופן הרצוי של פעילות ההקדשים ואת מטרותיהם של מוסדות הלימוד.⁵ ואולם יש להדגיש, כי מסמכי ה'וקף' אינם משקפים את המציאות החברתית של מוסדות הלימוד. מידע

3 כתובת ההקדשה (מנובמבר 1295; 695 להג'רה) שנחקקה מעל שער ה'ח'אנקאה' אל-דואדריה בירושלים מספרת, שמייסדה, ה'אמיר' עבד אללה אבן עבד רבה אבן עבד אל-בארי סנג'ר אל-דואדארי אל-צאלחי, הקדיש לתמיכה בחסידים השוכנים בה סדנה לייצור נייר ('וראקה') שהיתה בעיר שכם. ראה: M. van Berchem, *Matériaux pour un Corpus Inscriptionum Arabicum*. deuxième partie, Syrie du sud, I: Jérusalem, Ville, Le Caire 1922, pp. 213–214; אל-עסלי, מעאהד אל-עלם פי אל-בית אל-מקדס, עמאן 1981, עמ' 240–241.

4 אל-זרנוג'י (לעיל, הערה 2), עמ' 52.

5 על ה'מדארס' וה'מדרסון' של קהיר ודמשק ראה: J. Berkey, *The Transmission of Knowledge in Medieval Cairo: A Social History of Islamic Education*, Princeton 1992; M. Chamberlain, *Knowledge and Social Practice in Medieval Damascus*,

מוסדות חינוך מוסלמיים בירושלים בתקופה הממלוכית

משפטי זה אינו מאיר את אופן פעילותם של מוסדות החינוך, את היחס אל התלמיד והלימוד בפועל, את המאפיינים החברתיים של אוכלוסיית התלמידים, את הדימוי של העוסקים במלאכת ההוראה, את שיעורם היחסי של הלומדים בכלל האוכלוסייה, ושאלות נוספות ביחס להיסטוריה של מוסדות החינוך. לכל היותר עולות מהם הוראותיו של מייסד ההקדש ('ואקף').⁶ סדרי ההוראה במדרסות ופרטי הלימוד אינם מצויים אף ברשימות המורים והמוסדות שכינס מג'יר אל-דין אל-חנבלי, ההיסטוריון הירושלמי בן התקופה.⁷

בטרם אגש לשרטט את דמות מערכת החינוך הירושלמית בימי הביניים יש לדון בשני מוסדות: (א) ה'מדרסה' (בית המדרש האסלאמי) והתפתחותה על רקע הקווים הכלליים של התקופה הנסקרת; (ב) ה'וּקָף' (ההקדש האסלאמי) ומאפייניו.

א. ה'מדרסה' ותולדותיה

המאפיין המובהק ביותר של מערכת ההוראה המוסלמית הוא תפקידה כמכשיר של חיברות, כדי שתלמידיה יהיו מוסלמים נאמנים הבקיאים במצוות היסוד של דת האסלאם.⁸ המסורת המוסלמית דיברה בשבח הלימוד באופן כללי ועודדה את ההתמסרות ללימוד. היא עודדה את הציבור לחפש דעת במרכזי הלימוד. 'חדית' (מאמר של הנביא

1190–1350, Cambridge 1994. פרסום זה הגיע לידי רק לאחר הבינוס 'חינוך והיסטוריה', שנערך ביולי 1994.

6 כך, דרך משל, בראש רבות מתעודות ה'ואקף' ציינו המקדישים את המניע לתרומתם: רצונם לזכות בתהילת נצח באמצעות מתן צדקה. ואולם המייסדים השתמשו בתרומות לא רק למימון הקמתם של מוסדות דת ולימוד, אלא גם כמשענת כלכלית עיקרית לתמיכה בפעילותם השגרתית. ראה: צ'מברליין, שם, עמ' 16, 28–38, U. Haarmann, 'Mamluk Endowment; Deeds as a Source for the History of Education in the Late Medieval Egypt', *al-Abhath*, XXVIII (1980), p. 31.

7 מג'יר אל-דין, אל-אנס אל-ג'ליל בתאריך' אל-קדם ואל-ח'ליל, מהדורת אל-מוחתסב, עמאן 1973. עוד על המקורות לחקר התקופה ראה: י' דרורי, 'ההיסטוריוגרפיה הממלוכית ותרומתה לתולדות ארץ-ישראל', קתדרה, 1 (תשל"ו), עמ' 113–140.

8 כך דרך משל הגדיר זאת אל-אג'רי (מת בשנת 970; 350 להג'רה) בספרו כתאב פרד אל-עלם (החובה לחפש את הידע): 'חובה על כל מוסלמי בוגר ובר-שכל, עני כעשיר, אציל כפשוט, בן חורין או עבד, איש או אשה, ברי או חולה ('זמין') להיות בעל ידע מספיק להכיר את אללה, השבח לו, ואת תארייו, ולדעת את ההכרחי כדי לעבוד את אללה, לו העוז והתפארה, דהיינו ההכרזה על האמונה באחדות האל ('שהאדה'), עשיית המצוות והימנעות מן האסורות. הידע בייחוד האל, לו העוז והתפארה, עד כי יהיה מסור באופן בלעדי רק לאללה בכל אשר יעשה ולא יעבוד זולתו. ידע להבחין בשטן ויבחין אותו כאויב. ידעו [המאמינים] את נפשותיהם למען יבחינו בסימני הרוע'. החיבור נדפס בליווי תרגום ומבוא בידי: L.T. Librande, 'The Need to Know: al-Ajurri's Kitab Fard Talab al-'Ilm', *Bulletin d'Etudes Orientales*,

יהושע פרנקל

מוחמד) נפוץ ביותר המריץ את התלמיד ('טאלב', ברבים: 'טלבה'; מילולית: מבקשי דעת) לנדוד למקום של תורה: 'בקש את הידע אפילו בארץ סין' ('טלב אל-עלם אמא באל-צין').

לצורך טיפוחו של הידע הדתי, שימורו והעברתו לדורות הבאים הוקמו מוסדות של לימוד. מערכת ההוראה האסלאמית נועדה להנחיל להמוני המאמינים בקיאות נחוצה בקוראן ולהפיץ ידע ('עלם') שהציבור נזקק לו כדי לקיים את אורחות האסלאם. הבקיאות ב'עלם' אינה חובה המוטלת על כל פרט ופרט, אלא חובה ציבורית: הקהילה המוסלמית חייבת לטפח סגל של פוסקי הלכה שיאיר למאמינים את דרכם. אף שהלימוד של המסורת הדתית ימיו כימי האסלאם, הרי המוסד הראשון שתפקידו הבלעדי היה הוראה של מדעי הדת נבנה רק במאה ה' (הד' להג'רה). זוהי ה'מדרסה' (המדרשיה), שמטרתה המוצהרת הייתה הכשרתם של חכמי דת המסוגלים לתת חוות דעת הלכתיות. היא אמורה הייתה להעניק לבוגריה ידע שימושי, שישמש אותם כנושאי משרות ציבוריות. לכן נלמדו ב'מדרסה' המקצועות הבאים: לשון ערבית, שינון הקוראן, רכישת בקיאות בפרשנות ('תפסיר') הקוראן, היכרות עם דברי ('חדית') הנביא מוחמד ומעשיו ('סונה'), הלכה ('שריעה') ומשפט ('פקה'). בוגר ה'מדרסה' זכה בתואר 'עאלם' (חכם הלכה).

ההיסטוריה של ה'מדארס' נדונה במספר מחקרים.⁹ הם הצביעו על קשר הדוק בין התפשטות ה'מדרסה', כמוסד לימוד ראשי בעולם המוסלמי, לבין ההיסטוריה הפוליטית של ערי הסהר הפורה. בחסות השליטים הסלג'וקים נוסדו (החל בשנת 1074) 'מדארס' בערי סוריה. הסלג'וקים עודדו הגירה של אנשי דת לשטחים שכבשו והעמידו אותם בראשות המוסדות שכונו. גם בירושלים פעלה 'מדרסה' שאפיעית (בשנת 1095 לערך).¹⁰ כעבור מאות שנים זיהו מחברים מוסלמים מוסד זה עם שני חכמי הלכה שפעלו

(Arabic); 97 (Translation) XLV (1993), p. 116. לפירוט המצוות, האיסורים וההיתרים, ראה: שם, עמ' 118-119, 123-124. החובה לחפש את הידע – שם, שורה 186.

9 G. Makdisi, 'Muslim Institutions of Learning in Eleventh Century Baghdad', *Bulletin of the School of Oriental and African Studies*, XXIV (1961), pp. 1-56; A.L. Tibawi, 'Origin and Character of al-Madrasah', *Arabic and Islamic Themes; Historical, Educational and Literary Studies*, London 1974, pp. 223-224. טיבאוי חולק על מסקנותיו של מקדיסי ביחס להתפתחות ה'מדרסה' וזיקת המוסד לשלטון. לא כאן המקום להרחיב במחלוקת יסודית זו, ואף לא בשאלות מפתח נוספות, כגון מה היו מטרות הלימוד במדרסות והאם נהגה בהן תוכנית לימודים מחייבת. סוגיות אלה נוגעות להתפתחותה של התרבות המוסלמית בכלל ואינן קשורות דווקא להיסטוריה של המדרסות הירושלמיות. ראה: צ'מברליין (לעיל, הערה 5), עמ' 70-71.

10 י' דרורי, אבן אל-ערבי מסיביליה; מסע בארץ-ישראל (1092-1095), רמת גן 1993, עמ' 96-97, 142, והערה 46.

מוסדות חינוך מוסלמיים בירושלים בתקופה הממלוכית

בירושלים בתקופה הסלג'וקית: ה'פקיה' נצר אל-מקדסי והתיאולוג המפורסם אבו חאמד אל-גזאלי.¹¹

סדרי הלימוד שהונהגו בסוריה (ובארץ ישראל בכלל זה) עם כיבושה בידי הסלג'וקים שובשו עקב בואם של הצלבנים (בשנת 1099). ואולם, עם שידוד מערכות האסלאם לנוכח האויב הנוצרי עודדו השלטונות המוסלמיים החדשים את הקמתן של מדרסות בערי סוריה. נור אל-דין הזנגי (מת בשנת 1174) אימץ את מדיניות טיפוח המדרסות של הסלג'וקים. אחד המרכיבים של מדיניותו היה החייאה של האסלאם הסוני לנוכח אתגרי השיעה והצלבנים. הוא בנה מספר מדרסות בערי סוריה.¹² מדרסות אלה שימשו לא רק מוסדות הוראה אלא גם מעונות. מורים ותלמידים, רבים מהם ממוצא זר, השתכנו בחדרי ה'מדרסה', שנבנו בסמוך לאולם הלימודים המרכזי. להקמת ה'מדארס', למימון קליטתם של מהגרים, לשיכונם של הדיירים ולתמיכה בפעילותם ייסד נור אל-דין מספר הקדשות ('אוקאף').

צלאח אל-דין האיובי המשיך מדיניות זו. לאחר הנצחון בקרב חיטין (1187) טרח רבות הסולטאן המנצח על טיפוח דמותה של ירושלים כעיר מוסלמית. אחד המוסדות הראשונים שכונן בעיר היה מדרסה שאפיעית בשם אל-צלחיה. האיובים יורשיו ולאחריהם הסולטאנים והאמירים הממלוכים בנו מדרסות רבות ברחבי סוריה.¹³ מנתונים שנשתמרו במגוון מקורות עולה, כי בשלהי התקופה הממלוכית פעלו בחלב ארבעים ושש 'מדארס';¹⁴ בדמשק מאה חמישים ושבע מדרסות;¹⁵ ובירושלים עשרים ושמונה.¹⁶

- 11 מג'יר אל-דין (לעיל, הערה 7), ב, עמ' 34 (שורות 3–9). ומכאן שמות המבנה: אל-מדרסה אל-נאצריה או אל-גזאליה. הנסיך האיובי אל-מלך אל-מועז עיסא הסב (ב-21.4.1213; 9 ד' אל-חג'ה 610 להג'רה) את המבנה ל'זאוויה', שבה קראו קוראן ולמדו דקדוק.
- 12 אחד המאפיינים המובהקים של סגל המורים במדרסות בסוריה בימי הסלג'וקים, הזנגים והאיובים הוא שיעור המהגרים הגבוה בקרבם. ראה: D. Sourdel, 'Réflexions sur la diffusion de la madrasa en Orient du XI^e au XIII^e siècle', *Revue des études Islamiques*, XLIV (1976), p. 167.
- 13 נתונים אלה מעוררים שתי קושיות: (א) סך כל השמות הנזכרים בתיעוד של כל אחת מן הערים הללו עולה על המניין המקובץ בכרוניקות של השליטים השונים; (ב) אין עדות על פעילותן בזמנית של כל אחת מאותן 'מדארס' הנקובות בשמן ואף לא הוכח שמילאו את המטלות שנרשמו בשטרות ההקדש שלהן.
- 14 עלי מוחמר עלי עורה אל-גאמדי, בלאד אל-שאם קביל אל-גזו אל-מגולי, מכה 1988, עמ' 403 (מצטט את אבן שדאד, אל-אעלאק).
- 15 M.A. Bakhit, *The Ottoman Province of Damascus in the Sixteenth Century*, Beirut 1982, pp. 138–139.
- 16 מ' אסף, הערבים תחת הצלבנים, הממלוכים והתורכים, תל-אביב תש"א, עמ' 386–388.

ב. ההקדש המוסלמי בירושלים

להקמה ולאחזקה של מוסדות קהילתיים יש צורך במימון ציבורי. מן הראוי אפוא להתעכב בקצרה על תפקידו הכלכלי של ההקדש המוסלמי ('וקף') במימון מוסדות השכלה מוסלמיים בימי הביניים. במדינה האסלאמית לא תמכו השלטונות מעשה שגרה בתחומים כגון סעד, רפואה והשכלה. התמיכה במוסדות אלה בוצעה באמצעות ה'וקף'. מבחינה משפטית הוצא הרכוש המוקדש אל מחוץ לתחום המקובל של נכסי דלא-ניידי (ומכאן השם 'וקף', שתרגומו המילולי הוא: לעצור). ההכנסות מרכוש זה נועדו לממן פעילות של מוסדות דת, תרבות וחברה (כגון מסגדים, בתי ספר ובתי חולים). מרבית מוסדות הלימוד בירושלים הממלוכית הוקמו בידי העילית הצבאית, שאחזה ברסן השלטון. לתמיכה במוסדות לימוד הוקדשו נכסי דלא-ניידי עירוניים (חנויות, בתי מרחץ, תנורי אפייה, טחנות קמח, מעצרות שמן ופונדקים) וכפריים (יבולים והכנסות מהיטלים).¹⁷

החוקרים נחלקו אם יש לראות בהקדש של 'מדרסה' מסוימת, שאמיר כלשהו כונן במהלך תפקידו כמושל, מוסד פרטי או מוסד ציבורי? מבחינה משפטית מצומצמת, כינון ההקדש היה פעולה פרטית של המקדיש ('וקף'), שכן להלכה הוא היה רשאי להקדיש רק נכסים פרטיים שהיו קניינו המוחלט ('מלכ').¹⁸ ואולם למעשה, עצם יכולתו של מייסד 'וקף' להפקיע רכוש קרקעי ולשנות את ייעודו נבעה מעוצמתו הציבורית-המינהלית. יכולתם של מפקדים ומושלים לכונן הקדש נגזרה במובהק מכך שבשעת ייסוד ה'וקף' הם החזיקו במישרה שלטונית. יתר על כן, פעילותם הציבורית עיצבה את השימוש שעשו בהקדשים. מוסדות אלה היו אחד האמצעים השגרתיים של השלטונות לזכות בתמיכתם של אנשי הממסד הדתי-הלמדני. מינוי ה'מדרס' הראשון בכל 'מדרסה' חדשה שהקים, וקביעת סדר ההורשה של המישרה, העניקו ל'אמיר' המייסד השפעה מסוימת על הרכב העילית הדתית-הלמדנית.

יש לציין כי ההקדש לא היה פעולה חד-פעמית. דורות של מושלים ומפקדים הוסיפו מקורות הכנסה חדשים למוסדות קיימים. באמצעות ה'אוקאף' סיפקה עילית הפרשים הממלוכית שירותים חברתיים ותמיכה בממסד הדתי-הלמדני. הקדשים מימנו את המישרות ('מנאצב') ב'מדרסה': שכרו של סגל ההוראה, תשלומים לאנשי הצוות

17 כך לדוגמה ה'שייח' עבד אל-מג'יד אל-מוצולי השתית את 'וקף' אל-מדרסה אל-סלאמיה' על הכנסות ממספר כפרים. פח'ר אל-דין איאס אל-מנצורי הקדיש את הכנסות הכפר אל-ציר. ראה: אל-עסלי (לעיל, הערה 3), עמ' 159-160, 245-246; הנ"ל, ות'איק מקדסיה תאריח'יה, עמאן 1983, א, עמ' 116, 119.

18 G. Makdisi, 'Institutionalized Learning as a Self Image of Islam', *Islam's Understanding of Itself*, ed. S. Vryonis, Malibu, CA 1983, pp. 81-82

ולשרתים, דמי קיום לתלמידים ותמיכה בפעילות השוטפת של המוסד. בכספי ההקדש נרכשו חומרים מתכלים, כגון שמן למאור, נרות ושטיחים. הזכאות להתגורר ('סכן') במבנה ה'מדרסה', כחלק מתנאי ההקדש, ללא נשיאה בנטל עלויות האחזקה השוטפת ושכר הדירה, היתה הטבה כלכלית בלתי מבוטלת כשלעצמה.¹⁹ המורים יושבי הערים זכו בכך לקורת גג, להם ולמשפחותיהם, והכנסתם גדלה. על כן ניתן למצוא בארכיבי בתי הדין השרעיים בקשות של מורים להתגורר ב'מדרסה'. כך, לדוגמה, ברהאן אל-דין אבראהים אל-נאצרי, אשר ייזכר במאמר הנוכחי פעמים אחדות, פנה אל שופט ('קאדי') מסוים ששמו לא נמסר. הוא הציג עצמו כאחד מחכמי הדת ('אהל אל-עלם') וביקש שהקאדי יתיר לו כצדקה להתגורר ב'מדרסה' שתחת פיקוחו יחד עם תלמידי ההלכה ('פוקהאא'). ה'קאדי' ענה בחיוב, אבל התנה זאת במציאת מקום פנוי. בהעדר מקום עליו להמתין לפטירתו של אחד הדיירים או לנסיעה של מי מהם.²⁰

שטרי הקדש של מוסדות הלימוד כללו סעיפים מפורטים על הצדדים המעשיים והכלכליים של פעילותם. בסעיפים אלה נדונו הקצאות של כספים ומענקים לסגל ההוראה, לתלמידים ולאחזקת המוסד, ושאר סוגיות הנוגעות לניהול שוטף של מוסד ציבורי. הם מעידים על דאגתם של המייסדים לפעילותם התקינה של הקדשיהם, ונראה, לפחות במוצהר, שבראש מעייניהם עמד הרצון לייעד משאבים לרווחת המוסלמים ולצורכיהם הקהילתיים.²¹ שיטת התשלומים לציבור המלמדים והלומדים ב'מדרסה' דמתה לסדרי התשלום למפקדי הצבא. שכרם הורכב מהכנסות מנחלה כפרית ('איקטאע') ומהקצבה של מזון לאנשים ולבהמות.²² בחברה שנשלטה בידי עילית צבאית והתקשתה לייצב את כלכלתה ולעודד ייצור של עודפי מזון, הבטיח ה'וקף' – לפחות לדברי המקדיש – אספקת מזון שוטפת למורים ולתלמידים. הנהנים מהקדשי ה'מדארס' זכו, פעמים רבות, גם בהקצבה של מזון מיחידות כפריות, אשר מייסד ההקדש ('ואקף') כלל בנכסי ההקדש. עיון בשטרי ההקדש הכוללים סעיפים על סדרי

19 D.P. Little, *A Catalogue of the Islamic Documents from al-Haram as-Sarif in Jerusalem*, Beirut 1984, pp. 81 (no. 161), 174 (no. 365) אל-עסלי (לעיל, הערה 3), עמ' 213, 215.

20 אל-עסלי (לעיל, הערה 17), א, עמ' 212–214; תמצית אצל: ליטל, שם, עמ' 38.

21 ראה להלן, בנספח, דוגמאות של שטרי הקדש ('וקפיאת').

22 על אספקת מזון כאחד מתנאי הקדש, השווה: ג' ויגרט, 'על הקדש אבו מדין המערבי בירושלים', קתדרה, 58 (טבת תשנ"א), עמ' 30 (סעיף 5). לעניין שכרם של בעלי מישורות שונות בסוריה הממלוכית ראה: N.A. Ziadeh, *Urban Life in Syria under the Early Mamluks*, Beirut 1953, pp. 101–102; E. Ashtor, 'An Essay on the Diet of the Various Classes in the Medieval Levant', *Biology of Man in History: Selections from the Annales, E.S.C.*, eds. R. Forster & O. Ranum, Baltimore 1975, pp. 125–162.

יהושע פרנקל

התשלומים ב'מדרסה' מלמד, כאמור, שהשכר הורכב מתשלום בכסף ומהקצבה של מצרכי מזון (להם, שמן זית) ואף של מצרכים מתכלים כגון סבון.²³ לדוגמה, האמיר מנג'כ בנה 'מדרסה' וקראה על שמו אל-מנג'כיה (1349–1350; 750 להג'רה). הוא קבע בה 'פוקהאא'. ההקדש כלל רבע מיבולי הכפר בית צפא שבמחוז ירושלים.²⁴

ג. מוסדות הלימוד

אף שרק ה'מדרסה' הוגדרה כבית מדרש, היא לא היתה מוסד הלימוד היחיד. בחברה העירונית בסוריה של ימי הביניים ניתן להבחין בסוגים אחדים של מסגרות לימוד, ובהתאם לכך בדרגתם של החניכים והמורים. כך, לדוגמה, המסגד היה אחד מאתרי הלימוד הנפוצים ביותר, אף שבספרות המשפט הציבורי המוסלמי נדרש המפקח על הסדר הציבורי ('מחתסב') למנוע את הפיכת אולם התפילה לבית ספר:

לימוד הכתיבה במסגדים אסור משום שהנביא, תפילת האל עליו, ציווה לא להכניס למסגדים נערים ('צביאן') ומשוגעים ('מג'אנין'), שכן הם משחירים את קירותיהם ומטנפים את רצפותיהם וכן אין הם נמנעים מלעשות צרכיהם ושאר טומאות. יתר על כן, הוא ציווה אותם כי לצורכי הוראה ('תעלים') ייבחרו מקומות פתוחים בשולי השווקים.²⁵

איסור זה לא היה יעיל כלל ועיקר, ובמסגד אל-אקצא למשל היו מעגלי הוראה. על אופן הלימוד במסגד ניתן להשליך מתיאורו הציורי של אבן ג'ביר, שביקר בדמשק ובצפון ארץ ישראל (בשנת 1180). נוסע זה מספר, כי במסגד הראשי של דמשק נמצאו מעגלי הוראה לתלמידים ('חלקאת ל-תדרים אל-טלבה'). המרחב הגדול של המסגד חולק בין קבוצות גילאים שונות. אף היה בו חלל מתוחם ('מקצורה'),²⁶ ששימש ללימוד

23 אל-עסלי (לעיל, הערה 3), עמ' 130; מוחמד אסעד אל-אמאם אל-הוסיני, אל-מנהל אל-צאפי פי אל-וקף ואחכאמה' ואל-ות'איק אל-תאריח'יה לאל-ארדי ואל-חקוק אל-וקפיה אל-אסלאמיה פי פלסטין, ירושלים 1981, עמ' 76–77.

24 מג'יר אל-דין (לעיל, הערה 7), ב, עמ' 37–38; אל-עסלי, שם, עמ' 208–210; מוחמד אפשרלי ומוחמד דאוד אל-תמימי, אוקאף ו-אמלאב אל-מסלמין פי פלסטין, אסתאנבול 1982, עמ' 46 (בעמ' 66, 69, התעודה מציינת את שנת 770 להג'רה כמועד כינון ההקדש).

25 אבן אל-אח'וה מוחמד, מעאלם אל-קרבה פי אחכאם אל-חסבה, מהדורת R. Levy, קיימברידג' 1937, עמ' 171 (שורות 3–6); עבד אל-רחמאן אבן נצר אל-שיזרי, כתאב נהיאת אל-רתבה פי טלב אל-חסבה, מהדורת אל-סיד אל-באז אל-עריני, בירות 1969, עמ' 103. ציטוט זה מלמד משהו על הפער בין הנחות היסוד של ספרי המשפט לבין המציאות החברתית.

26 על 'מקצורה' כחלל תחום במסגד ששימש לפעילות ייעודית, ראה: ברקי (לעיל, הערה 5), עמ' 51.

מוסדות חינוך מוסלמיים בירושלים בתקופה הממלוכית

ולתפילה של בני האסכולה החנפית. בפניה ('זאוויה') המערבית של המסגד נפגשו בני האסכולה המאלכית. פינות אחרות של המסגד נתפסו בידי תלמידים ('טלבה') לצורכי העתקה, לימוד והתבודדות ('נסח', 'דרס', 'אנפראד'). פרוזדור השער המערבי של המסגד שימש לכיתות לימוד ('מחאדר') של ילדים ('צביאן'). לכל קבוצה היה מלמד ('מעלם'). למורים ('מדרסון') שולם שכר נאה. והוא מוסיף:

לכל אחד מעמודי המסגד היה הקדש ('זקף') ידוע אשר (המורה) השייך אליו מקבל ממנו את שכרו לשינון או להוראה. בבוקר לאחר סיום הקריאה של שביעית הקוראן הולך כל אדם מהם אל עמוד. לפניו יושב תלמיד אשר הוא מלמדו לשמר את הקוראן בזכרונו. גם לילדים תמורת קריאתם שכר קבוע.²⁷

בסעיף הבא אשרטט את תווי ההיכר של שני מוסדות שנבנו במוצהר רק לצורכי לימוד: ה'מכתב' (בית הספר הראשוני) וה'מדרסה' (בית הספר המתקדם). ואולם, מיון זה מלאכותי מדי, אף שהוא תואם את החלוקה המקובלת במקורות ההיסטוריים ובספרות המחקר, משום שבמהלך התקופה הממלוכית ניטשטשו למעשה הגבולות בין הסוגים השונים של מוסדות הלימוד.

1. ה'מכתב'

בבסיסה של מערכת החינוך המוסלמית ניצבו התלמידים הרכים בשנים. בני התקופה השתמשו במספר מונחים לציון מוסד הלימודים הנקרא כיום בפיו 'בית ספר יסודי'. המונחים הנזכרים במקורות הינם 'מכתב' (ברבים: 'מכאתב') ו'מחדרה' (ברבים: 'מחאדר'). על פי מקורות שונים, נראה שגילם של תלמידי ה'מכאתב' נע בין חמש לעשר. הנוסע המגריבי אבן ג'ביר ציין בהתפעלות, כי מחמת גילם הצעיר נזקקו הילדים בדמשק לליווי בדרכם אל בית הספר ובשובם חזרה לבתיהם. התשלום למלווים בא מכספי הקדשים.²⁸ מוחמד אל-ואדי אשי, נוסע מגריבי שביקר בחברון ובירושלים בתקופה הממלוכית, סיפר כי למד אצל רדי (או בורהאן) אל-דין אבו אסתאק אברהים אבן עומר אל-ג'עברי (נולד בשנת 1242–1243; 640 להג'רה). לדבריו הוא החל בלימודיו המתקדמים ב'מדרסה', אשר היו בעיקר הקראה בקול לפני המורה או האזנה לקריאה, לאחר שסיים את הכשרתו הראשונית בגיל תשע.²⁹

- 27 אבן ג'ביר, אל-רחלה, מהדורת בירות 1964, עמ' 239, 244, 245.
28 אבן ג'ביר, שם, עמ' 250. אבן ג'ביר ביקר בדמשק ובצפון ארץ ישראל בימיו של צלאח אל-דין (בשנת 1180) ותיאר את מוסדות הלימוד של דמשק מעמדת התבוננות של חוקר אוהד לאורחות יושביה של ארץ זרה.
29 מוחמד אבן ג'אבר אל-ואדי אשי, ברנאמג', מהדורת מוחמד מחפון, ביירות 1982, עמ' 47.

יהושע פרנקל

הלימוד ב'מכתב' נועד להקנות לתלמידים (בנים בלבד, אם כי במקורות בני הזמן מצויות ידיעות על נשים משכילות) ידע בסיסי בעיקרי האסלאם ולשמש תשתית להמשך לימודיהם. נושאי הלימוד כללו רכישת מיומנות בכתיבה ובקריאה וכן שינון של הקוראן ולימודו בעל פה.³⁰ כבר מראשית תלמודו נתבע הילד לחרוט על לוח לבו טקסטים כתובים. בשלב הראשון, לאחר לימוד צורת האותיות, הוקדש הזמן ללימוד הקוראן ('חפן אל-קוראן'). לימוד זה נתפס כבסיס הכרחי להשתלבותו של התלמיד בחברה המוסלמית וכתנאי הכרחי להמשך לימודיו. מאחר שהלימוד רובו ככולו התנהל תוך כדי שינון, הרי הצורך במחברות או במכשירי כתיבה היה מצומצם ביותר. אחד מעזרי ההוראה הנפוצים היה לוחות עץ ('אלואח') אישיים. המורה רשם לכל תלמיד על הלוח את הפסוק שאותו הוא נדרש לשנן. כאשר הוכיח הילד שהוא שומרו בזכרונו, מחקו המורה וכתב פסוק נוסף. כדברי אבן ג'ביר:

בכל ארצות המזרח הוראת הקוראן לילדים היא אך ורק בשינון וזכרון ('תלקין'). את הכתיבה הם מלמדים באמצעות בתי שיר וכיוצא בזה. זה נעשה מתוך כבוד לספרו של האל יתעלה, הנעלה מכל פגם, וכדי למנוע שיתרפט משימוש יום יומי בו ועקב ניקוד ומחיקה בידי הילדים. במרבית הארצות קיימת הבחנה בין המלמד המשנן לבין מלמד הכתיבה ומפרידים בין השינון לכתיבה. מסורת נאה נקוטה בידיהם, ועל כן הם מסגלים כתב יד נאה, שכן אין ה'מעלם' עוסק אלא בנושא אחד ולא אחר זולתו. הוא משקיע את מיטב מאמציו בהוראה והילד בלמידה והדבר מקל עליו שכן הוא מעתיק ('תצויר') ועושה כמותו.³¹

בנוסף לרכישת מיומנות היסוד של קריאה וכתיבה יועד שלב הלימודים הראשון לסוציאליזציה: הכשרתו של הילד להשתלב בחברת המאמינים. התלמיד הרך בשנים הפנים את תמונת העולם שהוריו ומוריו ('מואדבון' או 'מעלמון') נטעו בו.³² על סמך תיאורים של החברה המוסלמית בימי הביניים ניתן לשער, כי אחד הגורמים שעודדו מסורת כזו של לימוד היה היחס אל הקוראן כספר קדוש והשאיפה של המאמינים לחרוט את הטקסט הכתוב על לוח לבם. קריאה פולחנית בקוראן היתה אחת הפעילויות

30 תכני הלימוד והיחסים בין ההורים, המורים והילדים נדונו בחיבורים מיוחדים, שהוקדשו לדיונים בהיבטים הלכתיים של ההוראה המוסלמית. אחד הסעיפים בספרים אלה הוקדש לסוגיית לימוד הבנות והידע שיש להנחיל להן. ראה: אחמד שקרון אבן אבי ג'מעה אל-מגראוי, ג'אמע ג'ואמע אל-אח'תצאר ואל-תביאן פימא יערך בין אל-מעלמין ואבא אל-צביאן, מהדורת עבד אל-האדי אל-תאזי (מכתבת אל-תרביה ואל-תעלים לידול אל-ח'ליג'), 1986, עמ' 78 (שורות 5-8).

31 אבן ג'ביר (לעיל, הערה 27), עמ' 245.

32 M. Hodgson, *The Venture of Islam*, Chicago 1974, II, p. 438. הודג'סון גורס ששיטת לימוד זו עודדה שמרנות ובלמה את היצירה העצמאית של התלמיד.

מוסדות חינוך מוסלמיים בירושלים בתקופה הממלוכית

העיקריות שביצע הציבור המוסלמי יחדיו. וכך תיאר אבן ג'ביר את המסגד הראשי של העיר דמשק:

כל יום כמעשה שיגרה לאחר תפילת הבוקר מתקיים במסגד מבורך זה מפגש עצום לקריאה פולחנית של שביעית הקוראן. מפגש דומה מתקיים לאחר תפילת הערב והוא קרוי אל-כות'ריה, שכן בו קוראים מפרשת השפּע ('סורת כות'ר') ועד סופו של הקוראן (פרקים 108–114). במפגש זה משתתפים כל אלה שאינם מיטיבים לשמור בזכרונם את הקוראן. לנאספים במסגרת זו שֵׁכר ('אג'רא') מפגש כל יום. למעלה מחמש מאות איש חיים ממנו. וזה אחד הדברים המפוארים של מסגד מכובד זה. על כן אין הקריאה בקוראן פוסקת בו. לא בוקר ולא ערב.³³

הסולטאן צלאח אל-דין האיובי כונן 'מכתב' סמוך להר הבית. בכתובת ההקדשה של המבנה נאמר, שה'מכתב' נבנה בשביל כל ילדי המוסלמים ולמען לימוד ('תעלם') הקוראן. לתשלום עלות ה'מעלם', למימון תלמודם של תלמידים יתומים ולאחזקת המבנה, ובכלל זה אספקת מים שנועדו לצורכי הילדים ולרחיצת לוחות כתיבה ('אלואח'), שימשו כספי 'וקף' שנוסד למטרה זו.³⁴ פקיד מינהל בשם עבד אל-באסט אבן ח'ליל ייסד את ה'ח'אנקאה' (מעון למיסטיקנים מוסלמים) אל-באסטיה וכונן 'וקף' לתמיכה במוסד. בסעיפי שטר ההקדש פירט את התשלומים שיחלק ראש ('שייח') ה'ח'אנקאה' לתלמידים היתומים. ה'אמיר' אקטמר אל-דואדאר פרסם (10 באוגוסט 1379; 781 להג'רה) צו ('מרסום'), שה'שייח' ברהאן אל-דין אל-נאצרי ימשיך בתפקידו לקרוא קוראן עם (הילדים) היתומים ויקבל שכר חודשי ('ג'אמכיה'). ההקצבה ('מעלום') לתפקיד זה מקורה בהכנסות מדמי השכירות ששילמו החנויות המצויות ב'וקף' פח'ר אל-דין איאס אל-מנצורי. בצו נקבע, שההקצבה ל'שייח' תהיה מחצית מן ההכנסה של ההקדש.³⁵ ההוצאות של 'מכתב' זה מפורטות בתעודה נוספת (16 ביוני 1383; 785 להג'רה), שנערכה בנוכחות מורה היתומים ('מעלם אל-איתאם').³⁶ ה'וקף' המשותף למעון למיסטיקנים מוסלמים ('רבאט') ול'מכתב' ללימוד ילדים נזכר בשטר ההקדש של 'וקף' באיראם ג'ואש בירושלים.³⁷ השילוב הזה היה פועל יוצא של תמורה בהגדרת ייעודם של מבנים, שבמהלך התקופה הממלוכית היו למוסדות מורכבים שאיבדו את ייחודם, ותחת קורת גג אחת פעלו בהם מספר בעלי תפקידים.

- | | |
|----|---|
| 33 | אבן ג'ביר (לעיל, הערה 27), עמ' 244, 263. |
| 34 | בתרגום הצרפתי של כתובת ההקדשה תורגם 'מכתב': 'école populaire'. ראה: ואן ברכם (לעיל, הערה 3), עמ' 110. |
| 35 | אל-עסלי (לעיל, הערה 3), עמ' 249; הנ"ל (לעיל, הערה 17), א, עמ' 195–196. |
| 36 | ליטל (לעיל, הערה 19), עמ' 348, מס' 49. |
| 37 | אפשרלי ואל-תמימי (לעיל, הערה 24), עמ' 72 (57). |

יהושע פרנקל

מלמד הדרדקים ב'מכתב' מכונה במקורות 'מעלם' או 'מאדב'. המידע עליו ועל שיטותיו אינו רב. אמנם הספרות המשפטית המוסלמית, בעיקר בספרי ה'חסבה' (= מוסד הפיקוח על השווקים, המינהל העירוני והמוסר ציבורי), דנה בסדרי ה'מכתב' וביחסי ההורים עם מורי ילדיהם. ואולם, עיקר הדיון בספרות זו מוקדש לסדרי התשלומים, לחומר הלימודים ולחששם של שומרי חומות המוסר פן הגיל הצעיר של הילדים יעודד יצירת קשרים הדוקים מדי בינם לבין המורה.³⁸ כך, דרך משל, מוחמד אבן או'ח'זה אל-שאפעי (איש מצרים, מת בשנת 1329; 729 להג'רה) מזהיר בספר ה'חסבה' שלו מפני פגעים כגון אלה.³⁹ בהעדר מידע עובדתי קשה לשער את היקף הסטיות המוסריות שכנגדם יצאו חוצץ ספרי ה'חסבה', אבל נראה שהם משקפים ביטויים ספרותיים ולא מידע היסטורי ממשי.

גם בתעודות גנוזי בית הדין השרעי בירושלים אין מידע רב על מה שהתרחש בין כותלי ה'מכתב' בתקופה הממלוכית. התעודות דנות בעיקר בסעיפים משפטיים שונים הנוגעים לסדרי מינהל החינוך. בכתובת ההקדשה של ה'מכתב' שכונן צלאח אל-דין נאמר, שמלמד הדרדקים צריך להמנות עם אנשי הדת האדוקים ('אהל אל-דין אל-צלאח'). תקציב ה'מדרסה' ג'והריה (בשנת 1441; 844 להג'רה) כלל 11 סעיפי הוצאה הנוגעים לבעלי תפקידים שונים, מהם אחד מורה לילדים רכים בשנים ('מואדב אל-אטפאל').⁴⁰ אחד האישים שמילאו תפקיד זה היה ה'פקיה' שמס אל-דין מוחמד אל-חנפי, שכיהן גם כקורא לתפילה ('מואד'ן) במסגד אל-אקצא (מת בשנת 1476–1478; 880 להג'רה).⁴¹ כלומר, איש דת זה הוא בעל תפקיד זוטר בפולחן הדתי, למרות התואר 'פקיה' (חכם משפט והלכה מוסלמית). 'וקף אל-מדרסה אל-חסניה' (אשר יסד ה'אמיר' חסאם אל-דין אבו מוחמד אל-חסן בירושלים בשנת 1434–1435; 838 להג'רה) מימן שכר חודשי של 'מואדב', המתואר במסמך כמשפטן ('פקיה') האחראי על חינוכם של מניין ילדים יתומים.⁴² נתון זה מצטרף למידע נוסף על מערכת החינוך, וניתן לקבוע כי ה'מכתב' בירושלים הממלוכית היו מוסדות קטנים, שמספר תלמידיהם היה כעשרה.

38 כך, דרך משל, מספר אבן ג'ביר אנקדוטה על מורה אחד מדמשק שתלמיד מתלמידיו חלה ואושפז בבית החולים בדמשק. בין המורה האוהב את תלמידו לאבי הילד התפתח מתח, שבשיאו סולק המורה מקירבת הילד האומלל, וסופו המר של הילד לא איחר לבוא. ראה: אבן ג'ביר (לעיל, הערה 27), עמ' 256.

39 אל-מגראוי (לעיל, הערה 30), עמ' 64 ואילך (פרק המיומנות); אבן אל-א'ח'זה מוחמד (לעיל, הערה 25), עמ' 170 (שורה 8) – עמ' 171 (שורה 16). וראה תרגום בנספח.

40 אל-עסלי (לעיל, הערה 17), א, עמ' 199.

41 מג'יר אל-דין (לעיל, הערה 7), ב, עמ' 224 (שורות 11–13); עמ' 233 (שורות 14–19).

42 אל-עסלי (לעיל, הערה 3), עמ' 215.

מוסדות חינוך מוסלמיים בירושלים בתקופה הממלוכית

במקורות שנבדקו אין מידע על תלמידי ה'מכתב' או על סדרי התשלומים.⁴³ שטרי ההקדש מציינים רק שההקדשות נועדו לתמוך בתלמודם של ילדים יתומים. ההקדש שילם את שכרו של המורה, ולעתים אף העמיד לרשותו כספים למימון צורכיהם של תלמידיו היתומים. לאזכור המפורש של היתומים הסבר כפול. הלימוד היה זכות של הילד ואביו היה אחראי על כך. המונח 'יתומים' אפשר למייסד ה'וקף' לתמוך בתלמודם של ילדים רכים בשנים מבלי לפגוע באבותיהם שנמנעו מלממן זאת. זאת ועוד, עשיית חסד עם יתומים היא בין מצוות הצדקה הנעלות. התמיכה בתלמודם של יתומים עולה בקנה אחד עם הערך החברתי של עזרה למסכנים שאין להם אבות שידאגו להם. ה'וקף' שמימן את עלות חינוכם סייע בהגשמת אידיאל חברתי של לימוד.⁴⁴ על סדרי הלימוד ב'מכתב' ניתן להסיק מסיפורו של ההיסטוריון הירושלמי מג'יר אל-דין, המספר כיצד למד עם ה'פקיה' עלאא אל-דין עלי (מת ב'27 בנובמבר 1485; 890 להג'רה):

למדתי עימו ('קראת עליה') קוראן ואני בן כעשר שנים בבית הספר ('מכתב') בשער המפקח. הוא לימד אותי מפרשת הנביאים ('סורת אל-אנביא') ועד הפרשה הפותחת ('אל-פאתחה'). לאחר מכן שבתי וחזרתי ולמדתי עימו פעמים רבות את הקוראן בשלמותו ('ח'תם'). מקצתו קראתי על פי המסורת של עאצם. הוא הביא אותי ללמוד ('סמאע') 'חדית' בחוג ('מג'לס') הלימוד של השיח' אבן עמרן ונתן דעתו שאשיג ממנו אישור גמר ('אג'אזה').⁴⁵

2. ה'מדרסה'

השורש הערבי דר"ס מציין לימוד, ובחברה המוסלמית של ימי הביניים הכוונה בראש ובראשונה ללימודי דת. המונח 'מדרסה' (בית מדרש; ברבים 'מדארס') פירושו מקום לימוד. בסולטאנות הממלוכית, דהיינו בסוריה ובמצרים של המאות הי"ג-הט"ז, היתה ה'מדרסה' מוסד לימודים עירוני, שנועד להכשרה מתקדמת של איש דת שסיים את לימוד הקריאה והכתיבה ב'מכתב' ואף רכש בקיאות בקוראן. בעיר הממלוכית היו ה'מדארס' מוסד הלימודים המתקדם והחשוב יותר,⁴⁶ וייעודם המוצהר היה לימוד ההלכה המוסלמית. תלמיד ה'מדרסה' נדרש לעמוד בסיום לימודיו בבחינות בקיאות, ואז קיבל תעודת הסמכה ('אג'אזה') והוכר כבוגר שסיים את לימודיו ('תצדר'). בהתאם לדגם

43 השווה למצב בדמשק כפי שתיאר צ'מברליין (לעיל, הערה 5), עמ' 140.

44 אבן ג'ביר (לעיל, הערה 27), עמ' 245.

45 מג'יר אל-דין (לעיל, הערה 7), ב, עמ' 237 (שורות 5-14).

46 ברקי (לעיל, הערה 5), עמ' 6-7.

יהושע פרנקל

שמשרטט ג'ורג' מקדסי, אחד מבכירי החוקרים של תולדות מוסדות החינוך האסלאמי, הוכרז הבוגר כבקי בדיני ההלכה ('שריעה') המוסלמית ('פקיה' = master of law), וקיבל היתר ('אג'אזה') לפסוק הלכה ('מופתי' = professor of legal opinions) ולהורות משפטים ('מדרס' = doctor of law).⁴⁷ יחד עם זאת, נראה כי הידע שרכש הבוגר אפשר לו לעסוק לא רק במישרות דתיות-שיפוטיות, אלא גם במישרות מינהליות.⁴⁸ נראה שגם ה'מדרסה' בירושלים הממלוכית פעלה על פי דגם משוחזר זה.

המדרסות היו מוסדות מורכבים ורבי גוונים. מן התעודות המשפטיות עולה, ששוכני ה'מדרסה' היו קהילה מגובשת. המורים, התלמידים והשרתים ב'מדרסה' שהו בה יחדיו במשך שעות ארוכות מדי יום ביומו, משחר ועד ליל. במספר שטרי הקדש נכלל סעיף מפורש שדרש מאנשי ה'מדרסה' להתפלל יחדיו, באחד מאולמות המבנה, את חמש התפילות היומיות שבהן חייב כל מוסלמי.

ה'מדארם' הירושלמיים המתוארים במסמכים היו מוסדות קטנים, ולמדו בהם כמניין תלמידים. סגל ההוראה ב'מדארם' כלל מספר מורים שכיהנו בתפקידים מוגדרים: מורה בכיר ('מדרס')⁴⁹ שהיה איש דת בעל השכלה ובקיאות, ותפקידו התרכז בהוראה של טקסטים משפטיים;⁵⁰ מורה-משנן ('מעיד' = repetitor; אחד או אחדים),⁵¹ שתרגל את התלמידים ושינן עמם את חומר הלימודים. מישרה זו, שלפעמים עסקו בה כמה מורים, היתה שלב ראשוני בהוראה ב'מדרסה' ולאחריה ניתן היה להתקדם למישרת ה'מדרס'.⁵² בהפעלה השוטפת של המדרסות שימשו מספר אנשי אחזקה: שמשים האחראים על

47 G. Makdisi, 'Scholasticism and Humanism in Classical Islam and the Christian West', *Journal of the American Oriental Society*, CIX (1954), pp. 175–176

48 מג'יר אל-דין (לעיל, הערה 7), ב, עמ' 220 (שורות 4–6): 'שמע מעימו ונתן לו היתר, סיים לימודיו ויצא, פסק הלכות, לימד במדרסה ונתמנה למישרות שיפוטיות' (שמע עליה ואג'אז לה ותצדר ואפתא ודרס באל-מדרסה וולא קראא); עמ' 234 (שורה 10): 'פסק הלכות, לימד ותלמידים שמעו ממנו תורה' (אפתא ודרס ואחד' ענה אל-טלבה); עמ' 235 (שורות 15–16): 'פסק הלכות, לימד והיה מעיין של תועלת לתלמידים' (אפתא ודרס ואנתפע בה אל-טלבה).

49 לעתים בנוסף לציון זהות המורים נאמר בתעודות המשפטיות מה היו הכישורים שנדרשו מהם כדי לזכות בתפקיד וכיצד הוגדר תפקידם. מן התעודות עולים פרטים הן על מוסדות הלימוד והן על הזהות החברתית הקולקטיבית של המורים ב'מדארם'. לדוגמה, רישום של מורי ה'מדרסה' הצלאחיה בתקופה הממלוכית אצל מג'יר אל-דין (לעיל, הערה 7), ב, עמ' 101–118; אל-עסלי (לעיל, הערה 3), עמ' 66. עוד על ה'מודרסון' ראה להלן.

50 מג'יר אל-דין, שם, ב, עמ' 219 (שורה 20).

51 C.F. Petry, *The Civilian Elite of Cairo in the Later Middle Ages*, Princeton 1981, pp. 246 ff.

52 מישרת ה'מעיד' שופכת אור על שיטות ההוראה ב'מדרסה' ועל מטרות הלימוד. ראה על כך להלן.

מוסדות חינוך מוסלמיים בירושלים בתקופה הממלוכית

המאור ועל נקיון הרצפות והשטיחים ('פראש'), שוערים ('בואב') ומוליכי מים.⁵³ שחרם ופעילותה השוטפת של ה'מדרסה' נתמכו בהקדשים ייעודיים. בירושלים, בדומה לארצות השכנות, התקיימה אפוא בימי הביניים זיקה הדוקה בין הממסד הלמדני לבין השליטים, ועל כן ההיסטוריה של מוסדות הלימוד קשורה באופן בולט לתמורות הפוליטיות. ניתן להצביע על דמיון רב בין המדרסות הירושלמיות לבין אלו שבקהיר או בדמשק. ואולם, בהשוואה לערי שדה אחרות בתחומי הסולטאנות הממלוכית בולטת ירושלים. סולטאנים ממלוכים, מושלים ומפקדי צבא (אמירים) הבליטו את דמותה כעיר קודש עתירת יוקרה. למרות שטחה המצומצם, בהשוואה לערי שדה ובמיוחד למרכזים מינהליים, נבנה בה מספר מרשים של מדרסות. הממלוכים לא התוו מחדש את תוכנית המתאר של העיר, אך המדרסות היו מרכיב מובהק בדמותה והעניקו לה חזות של עיר אסלאמית.⁵⁴

3. אנשי הדת

אחד המגזרים המועדפים במסגרת המדיניות האיובית והממלוכית לביצור דמותה האסלאמית של ירושלים היו אנשי דת מוסלמים ובכללם מורים ותלמידים. השלטון עודד אותם לעבור לירושלים והשקיע בכך משאבים לא מבוטלים. הודות למדיניות זו נבנו בירושלים הממלוכית מספר רב של מוסדות לימוד יחסית לגודלה של העיר, והם נתמכו בידי הקדשים. בעיר צמחה שכבה גדולה של בני העילית התרבותית. בשל השתייכותם לממסד הדתי-הלמדני-המשפטי הם היו בעלי השפעה על המינהל המקומי. ציבור זה היה בתנועה מתמדת במעגלי ההשכלה ועבר מעיר לעיר וממישרה למישרה. תלמידים, מורים, פוסקי הלכה ושופטים פעלו במדרסות. זו היתה מסגרת אוטונומית במידת מה, וחרף הזיקה לשלטונות, היא טיפחה משפחות עילית שהורישו מדור לדור יוקרה ותפקידים.⁵⁵

ה'עולמאא' (צורת הרבים של 'עאלם') ראו עצמם כעילית חברתית. דימוי עצמי זה שלהם משתקף ב'חדית': 'חכמי הדת הם יורשי הנביאים' ('אל-עולמאא ורת'ת אל-'

53 אל-עסלי (לעיל, הערה 3), עמ' 130; אל-עסלי (לעיל, הערה 17), א, עמ' 199; ב, עמ' 137; ליטל (לעיל, הערה 19), עמ' 328, מס' 595.

54 ברור שגישתם של השליטים נבעה לא רק מצורכי ה'ג'יהאד' כנגד הצלבנים אלא גם מאינטרסים קיבוציים של מפקדי הצבא, שביקשו בעלי ברית מקומיים בחתירתם למעמד חברתי מקובל. אך ראה: S. al-Beheiry, 'Le décret de nomination de l'historien Ibn Wâsil au poste de professeur de la mosquée al-Aqmar', *Annales Islamiques*, XII (1974), pp. 85, 87.

55 H. Lutfi, *Al-Quds al-Mamlukiyya: A History of Mamluk Jerusalem Based on the Haram Documents*, Berlin 1985, p. 117; צ'מברליין (לעיל, הערה 5), עמ' 51, 62.

יהושע פרנקל

אנביאא'. 'חדית' אחר אומר: 'יתרון ה'עאלם' על פני מאמין פשוט הוא כיתרון הירח בלילה, כאשר הלבנה במלואה, על פני שאר הכוכבים'. אימרה של אחד מחכמי האסלאם אף גורסת: 'אין יקר יותר מן ה'עלם', המלכים שולטים באנשים וה'עולמאא' שולטים במלכים'. עוצמתם החברתית והפוליטית של ה'עולמאא' באה להם מן הפיקוח על ה'עלם' שהיה מצוי בידיהם. הם הגדירו את גבולות הידע והיו פרשניו המוסכמים. המוני המאמינים קיבלו את תביעתם לבלעדיות על פרשנות הספר הקדוש והמסורת שהציב שליחו מוחמד. רק בידיהם היתה הסמכות להשתמש ב'עלם' (ידע) ולהשגירו לדורות הבאים.⁵⁶ ההשתייכות לציבור ה'מתעממון' (מילולית: חובשי המצנפת ['עמאמה']), כיסוי הראש האופייני של אנשי הדת) יצרה בקרב ה'עולמאא' תחושה של אליטיזם, והם חשו שהם זכאים להתקיים מעבודתם של אחרים. השקפה זו תרמה להרחבת מטרות ה'אוקאף' והכשירה כינון של הקדשים להקמה ולמימון של מדרסות.

ה'עולמאא', ובכללם ה'מדרסון', הוכרו כקבוצה חברתית בעלת בקיאות בלעדית ב'שריעה'. כדי להשתייך לקבוצה זו היה הכרח בתקופת חניכה. המועמד צריך היה לעבור מסלול של לימודים ב'מדרסה', שבמהלכם רכש בקיאות בדיני ההלכה. מסלול זה צמצם מטבע הדברים את מספר המצטרפים ואף הגביל במידה רבה את מקורות גיוסם. ואכן, מן הפרטים המצטרפים במקורות על דמות המורה ב'מדארס' של ירושלים עולה, שרבים מהם היו צאצאי משפחות שעסקו בהוראה והתפרנסו ממנה. הבן למד אצל אביו ('אח'ד' אל-עלם ען ואלדה'); הוא ירש את עיסוקו, לעתים כבא כוחו ('ניאבת'א ען'), או נטל משרה ('באשר ען') של משהו אחר מקרוביו; במותו נטמן הבן בסמוך לקבר אביו ('דפנ ענד ואלדה'; 'אלא ג'אנב ואלדה'). משפחה שלא העמידה צאצאים נכחדה ('ואנקרן במותה' אל-בית').⁵⁷ לא היה מחסום פורמלי לכניסה של יסודות חברתיים חדשים אל שורות ה'עולמאא'. ואולם, הדימוי עצמי שלהם וחתירתם לשימור המשאבים הכספיים בידיהם יצרו מחסום בפני מצטרפים חדשים, ומעגל הנהנים מנכסי ההקדשים הוגבל במידה ניכרת.

במקורות נזכרות מספר משפחות של מלומדים מוסלמים שבניהן בלטו בנופה של ירושלים. תופעה דומה ידועה גם בערים אחרות בסוריה. דוגמה מובהקת למשפחת מלומדים היתה משפחת ג'מאעה. מוצאה מן העיר הסורית חמאת, ובניה נמנו עם

56 אל-אג'רי, כתאב פרך אל-עלם (לעיל, הערה 8), עמ' 127-128; בדר אל-דין אבן ג'מאעה, תד'כרת אל-סאמע ואל-מתכלם פי אדב אל-עאלם ואל-מתעלם, מהדורת מוחמד האשם אל-נדוי, הודו 1935-1936 (1354 להג'רה), עמ' 5 ואילך.

57 מג'יר אל-דין (לעיל, הערה 7), ב, עמ' 223 (שורות 6, 16); עמ' 224 (שורה 11); עמ' 225 (שורות 6, 8, 14); עמ' 226 (שורה 19); עמ' 227 (שורות 16-17); עמ' 228 (שורה 10); עמ' 229 (שורה 14); עמ' 230 (שורה 23); עמ' 231 (שורות 13, 23); עמ' 233 (שורה 6); עמ' 238 (שורה 6).

האסכולה המשפטית ('מד'הב') השאפיעית. בני ג'מאעה מילאו תפקידי הוראה במספר ערים בסולטאנות הממלוכית. אחד מענפי המשפחה היכה שורש בירושלים וקבע את מרכזו ב'מדרסה' אל-צאלחיה, וחכמים אלה נזכרים בדפי ההיסטוריה של העיר ירושלים ברוב התקופה הנדונה.⁵⁸ ענפים אחרים פעלו בקהיר, בדמשק, בחמאט ואף מחוץ לתחומי הסולטאנות הממלוכית. אחד המפורסמים בבני משפחת ג'מאעה היה בדר אל-דין מוחמד, שברשימת חיבוריו מצוי המדריך הפדגוגי שמתוכו ציטטנו במהלך הדיון הנוכחי.⁵⁹ משפחה חשובה נוספת היתה משפחת אל-דירי מאיזור שכם. מקרב משפחה חנפית זו יצאה שושלת מפוארת של אנשי דת ארץ ישראלים, ומרכזם הירושלמי היה ב'מדרסה' אל-מועזמיה.

אחד המאפיינים המובהקים של ה'מדרסון' היתה ניידותם הרבה. ניידות זו נבעה משני גורמים. האחד – שיטת הלימוד האישי במדרסות, שנשענה על קשר בין מלומדים. התלמיד נסע לפגוש במורהו. לירושלים הגיעו 'טלבה' ו'מדרסון' מאזורים שונים של ארצות האסלאם ואף מארצות רחוקות ואחדים אף השתקעו בה. תלמידים יצאו מירושלים ונסעו למורים בערים אחרות של הסולטאנות הממלוכית.⁶⁰ בכך הם מילאו אחר הצו של חיפוש 'עלם'. בדרך זו עבר מידע על פני שטחים גדולים. ה'מדרס' וה'טאלב' הירושלמי לא היו מנותקים ממרכזי ההשכלה האסלאמית של זמנם, ובראשם דמשק וקהיר.

הגורם השני היה סדרי המינהל בסולטאנות הממלוכית ומעמדם של בעלי ההשכלה הדתית בקרב העילית השלטת. אנשי הדת כיהנו במשרות מינהליות-שיפוטיות ('קלמיה') במנגנון השלטון הממלוכי ונכללו בין מקבלי השכר החודשי ('ג'אמכיה') מקופת האוצר הממלוכי. סולטאנים ואמירים מינו אישים מקרב הממסד הדתי-המינהלי, ובכללם 'מדרסון', לכהן במשרות מינהליות, חינוכיות או שיפוטיות בערי סוריה ומצרים, והעלו אותם בסולם הדרגות – מעיר שדה למרכז מינהלי ולבסוף לבירה קהיר. 'מדרס', נציג ('נאיב') של 'מופתי' או בא כוחו של 'קאדי', יכול היה להגיע לירושלים מקהיר או מערי סוריה לזמן מה ואחר כך לעקור לעיר אחרת בסוריה או לשוב לקהיר.

58 מג'יר אל-דין, שם, ב, עמ' 217 (שורה 17); עמ' 219 (שורה 6); עמ' 221 (שורה 21); עמ' 236 (שורה 22); עמ' 238 (שורה 15); עמ' 239 (שורה 7).

59 ראה סיכום הידיעות של מג'יר אל-דין במאמרו של א' אשתור, 'ירושלים בימי הביניים המאוחרים', ירושלים, מחקרי ארץ-ישראל, ב, ה (תשט"ו), עמ' צז-קא; ב' שושן, 'עולמאא ירושלמים ופועלם באימפריה הממלוכית', ארץ-ישראל בתקופה הממלוכית, בעריכת י' דרורי, ירושלים תשנ"ג, עמ' 86-97; עוד על משפחת בנו ג'מאעה ראה: K. Salibi, 'The Banu Jama'a; A Dynasty of Shafi'ite Jurists in the Mamluk Period', *Studia Islamica*, IX (1958), pp. 97-109.

60 והשווה למסקנות דומות במחקר שבחן את מערכת החינוך במצרים הממלוכית: ברקי (לעיל, הערה 5), עמ' 21-25.

יהושע פרנקל

מושלים ומפקדים השפיעו על ניהול ה'אוקאף' וסדרי החינוך. להחלטותיהם היה משקל במינוי או הדחה של מורים.⁶¹ ניידות זו של ה'מדרסון' ותפקידיהם השונים מעידים על הכשרתם והשכלתם של בוגרי המדרסות. ההכשרה התרבותית-הדתית שזכו לה אפשרה להם להשתייך לעילית האזרחית של הסולטאנות הממלוכית ולהחזיק במשרות נכבדות. השכלתם הרחבה, שכללה בקיאות בספרות משפטית והכרת נוסחי שטרות ותעודות מינהליות, הביאה את בוגרי המדרסות לכהן במספר תפקידים, ולא בתפקידים דתיים-מינהליים בלבד.

בשלהי התקופה הממלוכית שימשו רבים מחברי העילית האזרחית (הממסד הדתי-המינהלי) בירושלים בכמה משרות. כך, דרך משל, שימש ה'מעיד' (המשנן) לרוב גם במישרה שיפוטית בדרגה של 'נאיב' של ה'קאדי'.⁶² זו היתה דרגה נמוכה במערכת המשפטית במדינה המוסלמית בסוריה ובמצרים. נושא הדרגה לא היה עצמאי אלא נציג מורשה של שופט בכיר, שישב לרוב בדמשק. מורים אחרים שימשו בתפקידי פולחן כגון 'אמאם' או 'קארי' (קורא נכון פסוקי קוראן). לעתים זכו בגמול כספי נוסף בתמורה לתפילה פולחנית, שכללה בקשות ('דעאה') למען מייסד הקדש ('ואקף'). לדוגמה, ברהאן אל-דין אבראהים אל-נאצרי קיבל (בשנת 1368; 770 להג'רה) תשלום יומי של מנת לחם במשקל 'רטל' אחד בתמורה לתפילה ולקריאת פסוקי קוראן ב'אל-רבאט' אל-מנצורי. הוא זכה (ב-28 בפברואר 1374; 775 להג'רה) ליהנות מתשלומים מקופת הקדש קבר ('תרבה') אל-תאזיה. כעבור שנתיים חודש מינויו כ'קארי' ו'פקיה' וגם חודשה זכותו לתשלומים מקופת 'וקף' זה.⁶³

ייתכן שתופעה זו של ריבוי משרות נבעה מהידלדלות המשאבים הכלכליים שעמדו לרשות העילית השלטת בסולטאנות הממלוכית. כתוצאה מן הירידה בהכנסות השלטון נשחק שכרם של אנשי הממסד הדתי-המינהלי. בתנאים של אינפלציה הם נאלצו להשלים את הכנסתם באמצעות כהונה במספר משרות.⁶⁴ במציאות כלכלית שכזו ניתן להניח שהיקפו הכולל של המגזר הציבורי הצטמצם. בעבור 'מדרסון' צעירים משמעותו

61 זאת אף שלהלכה היה מעמדם אוטונומי. כך לדוגמה מקרהו של הדרשן ('ח'טיב') ג'לאל אל-דין עבד אללה אבן נג'ם אל-דין מוחמד אבן ג'מאעה, שכיהן כ'שייח' של המדרסה אל-צלחה בירושלים (ספטמבר 1449; 853 להג'רה). ראשי האסכולה השאפיעית בקהיר, בראשות הקאדי, נתאספו בחצר הסולטאן ודנו אם אבן ג'מאעה ראוי לכהונה. בסופו של הדיון העטו עליו גלימה לציון המשך כהונתו ('ח'לעת אל-אסתקראר') ושילחו אותו חזרה לירושלים. ראה: אל-סחאוי, אל-תבר אל-מסבוכ, בולאק 1896, עמ' 216.

62 אשתור (לעיל, הערה 59), עמ' צב. למצב דומה בקהיר הממלוכית, ראה: פטרי (לעיל, הערה 51), עמ' 228-229.

63 ליטל (לעיל, הערה 19), עמ' 39, מס' 13; עמ' 43, מס' 310; עמ' 38, מס' 7. בורהאן אל-דין מופיע בשורה של דיונים משפטיים בתעודות שנחשפו בגנזי ה'חרם'.

64 על מצב דומה בקהיר הממלוכית ראה: פטרי (לעיל, הערה 19), עמ' 201.

מוסדות חינוך מוסלמיים בירושלים בתקופה הממלוכית

של תהליך זה היה צמצום המישרות הפנויות שיכלו למלא. יתר על כן, ההכנסה הצפויה של ה'מדרסון' הצעירים הצטמצמה, משום שהם לא נתמנו ישירות לשמש כמורים, אלא נשלחו כנציגים של ה'מדרס' שהחזיק להלכה במישרה. במיוחד אמורים הדברים כאשר ה'מדרס' נשא בתפקידים בכירים. אזי היה באפשרותו למסור את אחת ממישרותיו המשניות לבן חסות בעל מעמד נמוך יותר. הוא העביר את מקצת הכספים שהגיעו לכיסו לממלא התפקיד בפועל.

4. סדרי לימוד

בספרי הדרכה למורים מצויות ההנחיות הכלליות בדבר אורחות ה'מדרסה' וסדרי הלימוד בה. חיבור שכזה כתב חכם ההלכה בדר אל-דין אבן ג'מאעה. לדבריו, בטרם יתיישב ה'מדרס' על כס ההוראה עליו להיטהר וללבוש בגדים נאותים. אל לו למורה לגשת למלאכת ההוראה בעודו רעב או צמא. עליו לעסוק במהלך השיעור בסוגיה אחת, מבלי לקצר או להאריך בה. על ה'מדרס' למנוע שאון וצווחה בזמן הלימוד, להקפיד על ערנות התלמידים, למנוע גילויי יריבות בין הנוכחים ולהשגיח על בקיאותם ולבחון אותם. ואילו התלמידים חייבים לגלות הוקרה וכבוד למורה ואף לנשק ללחיו, לברכו בבואו ובצאתו ולהימנע מקולניות ומרעש. התלמידים המצטיינים ישובו לנוכח פני ה'מדרס', המכובדים ישובו מול ה'מעיד' והמבקרים מימינו או משמאלו.⁶⁵

מייסדי ה'מדארס' לא הסתפקו בהנחיות כלליות אלה. בשטרי הקדש רבים טרח המייסד לתאר בפירוט רב את סדר היום – הפעילות וסדרי הלימוד. תקנות ה'וקף' נועדו לקבוע אמות מידה ברורות לגבי הזכאים ליהנות מכספי ההקדש, ולעתים הגיע נושא זה למאבק משפטי. המייסדים הגדירו בבירור את כישוריהם של נושאי המישרות ב'מדארס' ואת אופן מילוי תפקידם. כך, דרך משל, בשטר ההקדש (משנת 1434–1435; 838 להג'רה) של 'אל-מדרסה אל-סלאמיה אל-כברא' נאמר, כי מג'ד אל-דין עבד אל-מלכ אבן אבי בכר אל-מוצולי הקדיש את המוסד למען שבעה אנשים, אחד מהם 'שייח'. על כל אחד מן השישה, למעט ה'שייח', לשהות ב'מדרסה' במשך שנתיים: 'וישלמו לכל איש מהם שכר חודשי של שבעה וחצי דרהמים. ישולם ל"שייח" שלהם חמישה-עשר דרהמים. למורה ה"חדית" אשר יקרא בקובץ ה"חדית" אל-צחיח של אל-בח'ארי במהלך החודשים רג'ב, שעבאן ורמדאן בכל חודש עשרים דרהם'.⁶⁶

קשה לדעת אם אכן היו לכל המורים הכישרים שדרש מייסד ה'מדרסה'. האם נהגו באופן דומה בסראג' אל-דין, שפרש ממישרתו ב'מדרסה' אל-עות'מאניה בשל התנאי

65 אבן ג'מאעה (לעיל, הערה 56), עמ' 30–33, 40–44, 150–154.

66 אל-עסלי (לעיל, הערה 3), עמ' 245–246. וראה דוגמאות נוספות בתרגומים שבנספח.

יהושע פרנקל

של מייסדת ההקדש, שבמישרת השייח' יהיה האדם המשכיל ביותר בזמנו? סראג' אל-דין טען שאין הוא עונה על תנאי זה.⁶⁷

את צורתם של מוסדות הלימוד בירושלים הממלוכית ניתן לשרטט גם על פי ממצאים ארכיאולוגיים. בניין ה'מדרסה' עוצב לשמש כמכלול משולב של מגורים – לנשואים ולרווקים – ושל לימוד ותפילה. המבנה נועד לענות על צרכיה של קהילה לומדת, שחבריה שהו שעות ארוכות בצוותא. מבנה ה'מדרסה' הכיל מספר יחידות משנה. לדברי אבן ג'ביר, ה'מדרסה' השאפיעית שעמדה בקרבת באב אל-בריד, בסמוך למסגד של דמשק, כללה מערכת ניקוז משוכללת. בשירותים ('מטארה') זרמו מים מבריכה ('צהריג') שנבנתה במרכז ה'מדרסה'.⁶⁸ מתקן דומה היה ב'מדרסה' תנכזיה בירושלים. קשיי אספקת המים לירושלים המריצו את מייסדי ההקדשים לתמוך באחראים על הובלת המים לצורכי המדרסות.⁶⁹

שיטת הלימוד התבססה על יחס אישי וישיר בין המלמד לתלמיד. כלליה נקבעו בספרי ההדרכה לתלמידים, ששיקפו את האידאולוגיה התרבותית ואת הקנון. התלמיד בחר את מורהו, בא אל מקום מושבו, שמע את תורתו והשמיע בפניו את תלמודו. הטקסט הנלמד היה מוקד המפגש בין המורה לתלמיד. תהליך למידה זה מתואר במספר מונחים הרווחים במקורות: נטל מעם ('אחד' ען'), השמיע עליו ('סמע עלא'), הקריא לפניו ('קרא עלא'). בסיום לימוד הטקסט העניק המורה לתלמיד את האישור ('אג'אז לה') במעמד טקסי. הפועל 'אנתפע עלא' (הפיק תועלת מעם) ציין את זיקתו של התלמיד למורה. לא פלא שבספרי ההדרכה תואר המורה בדמות אביו של תלמידו, המעורה בחייו ודואג לצרכיו.⁷⁰ סעד אל-דין אל-דירי למד אצל כמאל אל-דין אסמעאיל, שייח' אל-מדרסה אל-מעזמיה אל-חנפיה'. הוא הקריא באוזניו פעמים אחדות את 'כתאב אל-הדאיה פי אל-פקה' (של המשפטן החנפי הידוע בורהאן אל-דין אל-מרגינאני [מת בשנת 1183; 578 להג'רה]), במשך מספר שנים (משנת 1375–1376 ועד יולי 1389; 777–785 להג'רה). אז קיבל היתר ללמד קוראן ולהגות ספרים אחדים. את 'כתאב אל-הדאיה פי אל-פקה' הוא למד ('קרא עלא') גם אצל עלא אל-דין עלי אבן אל-נקיב, במדרסה אל-ארגוניה בירושלים. במהלך הלימוד רשם בכתב ידו חלקים מן הספר.⁷¹ העתקת ספרים של התלמיד לשימוש, כאשר ימלא תפקיד שיפוטי או לימודי, היתה מעשה שבשגרה. זרנוג'י מספר, שהמורה ('אוסתאד') שלו ציווה עליו לרשום את 'כתאב

67 מג'יר אל-דין (לעיל, הערה 7), ב, עמ' 228 (שורות 220–222).

68 אבן ג'ביר (לעיל, הערה 27), עמ' 244.

69 אל-חוסני (לעיל, הערה 23), עמ' 76–77.

70 זרנוג'י (לעיל, הערה 2), עמ' 46–47.

71 מג'יר אל-דין (לעיל, הערה 7), ב, עמ' 218, 221.

מוסדות חינוך מוסלמיים בירושלים בתקופה הממלוכית

אל-וציה' של אבו חניפה בשעה שהתכוון לצאת מבוח'ארא חזרה לעירו. 'אין מנוס ל"מדרם" או ל"מופתי" מלהזדקק לו בשעת עיסוקם עם הבריות'.⁷²

מן הביוגרפיות של אישים מוסלמים בני הזמן עולה, שהמאפיין המובהק של שיטת הלימוד ב'מכתב' וב'מדרסה' היה השינון בקבוצות קטנות. מן הפרטים המצויים בשטרי הקדש מירושלים הממלוכית עולה תמונה דומה. הבקאות בחומר הנלמד נרכשה באמצעות שינון ('תלקין'). הלומד נדרש להוכיח למורה ולציבור את בקיאותו. ב'כתאב אל-וקף' של 'אל-מדרסה אל-סלאמיה' קבע המייסד (בשנת 1427-1428; 831 להג'רה), כי המורה של המוסד ('שייח') ידע את הקוראן בעל פה ('חאפז'). הוטל עליו לשנן את הספר הקדוש עם קבוצה של שישה אנשים, עד שיחרטו על לוח לבם את הקוראן.⁷³ גם חסאם אל-דין אבו מוחמד (מת ב-29 במאי 1439; 842 להג'רה) קבע, שתפקיד ה'שייח' ב'מדרסה' שיסד יכלול שינון ('תלקין') של הקוראן.⁷⁴ בשטר ההקדש של ה'מדרסה אל-ג'והריה' נזכרת משרה של 'הוראת השינון' ('משיח'ת אל-תלקין').⁷⁵

הדגשת ההצטיינות בחריטת הנלמד בזכרון לא הוגבלה רק לשלב היסודי של הלימודים. בכל שלבי הלימוד נדרש התלמיד להפגין בקיאות. השינון כאמצעי הוראה נעשה בכל הרמות. לימוד בעל פה ובקיאות היו תנאי בל יעבור לסיום פרק הלימודים. שלב זה צוין בהענקת 'אג'אזה' לתלמיד – אישור שנושא המסמך סיים לשמוע תורה מפי המורה שהעניק את האישור. כמו כן, היה זה היתר כתוב למחזיק בו להשתמש בידע שצבר כדי להנחילו לאחרים. מג'יר אל-דין מתאר כיצד למד את קובץ ה'חדית' 'אל-צחית' של אל-בוח'ארי אצל אבן עמרן. הוא הקריא לפני מורהו את הספר ('סמעת' עליה). לאחר שהוכיח בקיאות הסמיכו ('אג'אזני') אבן עמרן באופן חגיגי: 'הניח את היד על הכתף ונשבע באלוהים ואמר אלוהים עדי אוהב אני אותך'.⁷⁶ ה'אג'אזה' היתה החוליה המקשרת בין דורות של תלמידים ומורים ובין ארצות רחוקות.⁷⁷

תוך סקירת ההיבטים השונים של ההוראה המוסלמית בירושלים הזכרנו דרך אגב נושאים אחדים שתלמידי ה'מדארס' רכשו בהם בקיאות. יחד עם זאת יש לציין, כי בשטרי ההקדש אין תוכנית לימודים. בכך אין המדרסות הירושלמיות נבדלות ממדרסות אחרות בתקופה הממלוכית. מן המקורות השונים עולה, כי תוכנית הלימודים של ה'מדארס' כללה את המדעים האסלאמיים האורתודוקסיים. את נושאי הלימוד הללו ניתן

- | | |
|----|--|
| 72 | זרנוג'י (לעיל, הערה 2), עמ' 40 (שורות 2-5). |
| 73 | אל-עסלי (לעיל, הערה 3), עמ' 215, 245-246; אפשרלי ותמימי (לעיל, הערה 24), עמ' 33 (סעיף 30). |
| 74 | אפשרלי ותמימי, שם, עמ' 29 (סעיף 24). |
| 75 | אל-עסלי (לעיל, הערה 17), א, עמ' 199. |
| 76 | מג'יר אל-דין (לעיל, הערה 7), ב, עמ' 230 (שורות 6-9). |
| 77 | אל-ואדי אשי (לעיל, הערה 29), עמ' 43, 48, 98, 230, 317. |

יהושע פרנקל

למייין לשלוש קבוצות: (א) קוראן, ובכלל זה קריאה פולחנית בספר הקדוש ופרשנותו ('תפסיר'); (ב) 'חדית' ו'סונה'; (ג) תיאולוגיה ('כלאם'), משפט ('פקה') והלכה ('שריעה'); לעתים נוסף לכך לימוד של תורת ההגיון ('אל-עלום אל-עקליה' = לוגיקה אריסטוטלית בלבושה האסלאמי). מג'יר אל-דין מספר, שלמד את קובץ ה'חדית' 'אל-צחית' שערך אל-בוח'ארי.⁷⁸ השייח' סראג' אל-חנפי (מת בשנת 1460–1461; 865 להג'רה), שהגיע לירושלים מרמת אנטוליה ומונה לשייח' של ה'מדרסה' אל-עות'מאניה, לימד שני נושאים: 'אל-עלום אל-עקליה ואל-תפסיר'.⁷⁹ השייח' אבו יזיד אל-עג'מי מתואר כחסיד בעל בקיאות בתורת ההגיון.⁸⁰

תוכנית הלימודים הירושלמית היתה מצומצמת יותר מתוכניות הלימוד ב'מדארס' של קהיר. בקהיר למדו מדעים שהיו חיוניים לממלאי משרות דתיות ומינהליות: ספרות ושירה ('אדב'), דקדוק, רטוריקה, היסטוריה ('תאריח'), מתמטיקה, אסטרונומיה וחשובי עיתים. המקצועות האחרונים היו חיוניים לצורכי המינהל. התאמה בין לוח השנה השמשי (קופטי במצרים ונוצרי בסוריה) לבין לוח השנה הירחי (על פי מניין ה'הג'רה') נדרשה לקביעת סדרי המיסוי של הקרקעות ולהתמצאות בגאות ובשפל של נהר הנילוס; לעומת זאת ידע אסטרונומי ומתמטי היה חשוב גם לצורכי דת (חשוב מועדי תפילה ומציאת כיוון התפילה למכה).⁸¹

במהלך התקופה הממלוכית חלו תמורות ביחסים בין האסלאם הלמדני (זה של ה'פוקהאא') לבין קבוצות של מיסטיקנים מוסלמים ('צופיה'; 'פוקראא'). אף ניכרו שינויים בקשרים בין אנשי הדת לבין השליטים. התפתחויות אלה מילאו תפקיד חשוב בהיסטוריה החברתית והתרבותית של העולם המוסלמי, וכאן נוכל להעיר על כך רק בקצרה. בירושלים הממלוכית פעלו מוסדות משולבים, שבהם שהו יחדיו תלמידי הלכה ומשפט ('פוקהאא') עם מיסטיקנים ('פוקראא'). אף היו מוסדות שבהם פעלו תחת קורת גג אחת ובהקדש משותף מספר טיפוסים של פעילות דתית ולימודית. כך, דרך משל, קבע הנסיך האיובי אל-מלב אל-מועז' עיסא (בשנת 1207; 604 להג'רה), כי ב'זאויה' (מעון המיסטיקנים) 'אל-נחוויה' יפעלו אחראי על התפילה ('אמאם') ועשרים וחמישה תלמידים ('טלבה') הלומדים דקדוק יחד עם ה'שייח' שלהם. עליהם להיות שייכים לאסכולה המשפטית החנפית ולהשתייך אל ציבור תלמידי ה'מדרסה' שהקים.⁸² בכתובת ההקדשה (מראשית שנת 1296–1297; 695 להג'רה) של ה'ח'אנקאה'

78 מג'יר אל-דין (לעיל, הערה 7), ב, עמ' 230 (שורה 6).

79 מג'יר אל-דין, שם, ב, עמ' 228.

80 שם, ב, עמ' 231.

81 פטרי (לעיל, הערה 51), עמ' 138–139.

82 מג'יר אל-דין (לעיל, הערה 7), ב, עמ' 34; אל-עסלי (לעיל, הערה 3), עמ' 104.

מוסדות חינוך מוסלמיים בירושלים בתקופה הממלוכית

אל-דואדאריה נכתב במפורש, שהיא נועדה לשמש מיסטיקנים ('אל-טאיפה אל-צופיה') ותלמידי הלכה על פי האסכולה המשפטית השאפיעית.⁸³ שטר ההקדש של ה'מדרסה' אל-תנכזיה (ה'מחכמה' מיום 1329–1330; 730 להג'רה) מעלה תמונה מורכבת עוד יותר. המבנה הראשי הכיל שלושה מוסדות נפרדים: 'מדרסה' ללימוד השיטה המשפטית של האסכולה החנפית; מוסד ('דאר') ללימוד 'הדית' ולקריאה טקסטית של קובצי ה'חדית' הידועים, שערכו אל-בוה'ארי ומוסלם; ומעון למיסטיקנים. מכונן ההקדש תיאר בפירוט רב את החובות של כל אחת מן הקבוצות.⁸⁴

בשטר ההקמה של ההקדש שיסד ה'אמיר' חסאם אל-דין אבו מוחמד אל-חסן כונן (1434–1435; 838 להג'רה) מכנה המסמך את המוסד החדש בשם 'מדרסה', אבל מרבית שוכניו מכונים במסמך בשם צופים ('פוקראא'). לעומת זאת ב'וקפיה' של המדרסה אל-טולוניה נאמר, ש'מכלול ה'מדרסה' המצויה בירושלים הוקדש למען ה'פוקהאא', תלמידי משפט ההלכה, רוכשי הדעת, המורים והעסוקים במדעי הדת.⁸⁵ הסולטאן אל-אשראף קאית-באי השלים את בניית ה'מדרסה' הקרויה על שמו וקבע בה שיח', צופים ו'פוקהאא'.⁸⁶

עדות אחרת, המאירה את ההתקרבות בין ה'פוקראא' ל'פוקהאא' לקראת שלהי התקופה הממלוכית, היא השימוש הרווח במקורות במונח 'שיח' לא רק כמורה רוחני של מיסטיקנים, אלא גם לציון מורה ב'מדרסה'. ה'שיח' הצופי מוחמד אבן ח'דר לימד במסגד אל-אקצא. שם אל-דין אבן עמראן, מורה 'חדית' ואחד מאנשי הדת המפורסמים בירושלים של המאה ה'ט"ו (ה'ט' להג'רה), למד 'חדית' וקוראן אצל שם אל-דין אל-ג'זרי. מורה זה הלבישו בגלימת הצופים ('ח'רקת אל-תצוף'). אברהים אבן מוחמד היה שיח' של צופים והחזיק במישרה של הוראת ה'פקה' על פי שיטת האסכולה החנפית. השיח' המתבודד שרף אל-דין מוסא, שהתגורר במדרסה צביביה, נהג לערוך טקסי אקסטזה, שבהם קראו שוב ושוב בשם האל ('ד'כר'), במסגד אל-אקצא לאחר תפילות יום השישי.⁸⁷ ה'מדרס' של האשראפיה שנוסדה בידי הסולטאן הממלוכי אל-אשראף קאית באי (בשנת 1480–1481; 885 להג'רה) היה גם ה'שיח' של הצופים שנמנו עם שוכני ה'מדרסה'.⁸⁸

83 ואן ברכם (לעיל, הערה 3), עמ' 213–214; אל-עסלי, שם, עמ' 240–241.

84 אל-עסלי (לעיל, הערה 17), א, עמ' 114; אל-עסלי (לעיל, הערה 3), עמ' 130.

85 אל-עסלי (לעיל, הערה 3), עמ' 215, 266.

86 ש' תמרי, 'אל-אשראפיה'; ממדרסה אימפריאלית בירושלים, מחקרים בערבית ובאסלאם, בעריכת י' מנצור, א, רמת גן תשמ"ד, עמ' 13.

87 מג'יר אל-דין (לעיל, הערה 7), ב, עמ' 227 (שורות 7–10); עמ' 230 (שורות 1–2, 10, 14–15); עמ' 243 (שורות 5–8).

88 חוסיני (לעיל, הערה 23), עמ' 77.

יהושע פרנקל

ד. סיכום

המטייל כיום ברחובותיה של ירושלים שבין החומות מתרשם עמוקות מהיקף הבנייה הדתית של שליטים ומושלים ממלוכים. מבנים רבים נועדו, לפחות במוצהר, לשמש כאכסניות למדרשיות או כמעונות למורים ולתלמידים. אמנם בנייה זו לא נועדה ליצור מוקד דתי חדש, כמו הבנייה האומיית, שנועדה לכונן בירושלים מרכז אסלאמי אשר יטביע את חותמו על כל רואיו. ואולם, היא ציינה את מעמדה של ירושלים כעיר קודש אסלאמית והפכה אותה למקום של יצירה תרבותית שאנשי הממסד הדתי-הלמדני מילאו בו תפקיד פעיל.

התעודות המשפטיות, הן שטרי ההקדש והן פרוטוקולים של התדיינות משפטית ('מחדר'), שופכות אור בעיקר על הפן החוקי של מערכת ההוראה המוסלמית בירושלים. אף ניתן להקיש מהן על יחסם של השליטים הממלוכים לממסד הדתי-המינהלי. שטרי ההקדש מציגים את התנאים שנדרשו כדי להימנות עם ממסד זה ואת היקף הסיוע הכספי שניתן בשל כך. עילית הפרשים הממלוכים – כולם עבדים משוחררים שהובאו כדי לשמש בצבא בסוריה ובמצרים ואחזו במוסרות השלטון בסולטאנות הממלוכית – קשרה אליה את העילית התרבותית-הדתית: חכמי דת מקומיים ומהגרים כאחד. היא השתמשה לשם כך במשאבים קרקעיים ובנכסי דלא-ניידי עירוניים שהיא הפכה ל'אוקאף'. המורים זכו באמצעות ההקדשים לתגמולים נאים. לפיכך אין זה מפליא שהם לא השמיעו כל ביקורת על השליטים, לפחות לא בירושלים. הגידול המספרי של האחוות הצופיות ניכר גם במדרסות הירושלמיות. אחד המאפיינים של מוסדות הלימוד בתקופה הממלוכית הוא התפתחות של מוסדות מורכבים, שכללו בהקדש משותף מספר טיפוסים של פעילות דתית ולימודית.

ברי כי בשיטת הלימוד ששמה את הדגש על שינון היה החינוך לחדשנות מצומצם ביותר. מסקנה זו נתמכת בראיות מערים מוסלמיות אחרות בתקופה הטרומ-מודרנית, כמו תיאור בתי הספר בעיר פאס (בראשית המאה הט"ז) של ההיסטוריון המגרבלי ליאון האפריקאני (חסן אל-וזאן). הלימוד התאים אפוא למטרות שנדרשו מהחכמים: הכשרת ציבור של משכילים בעלי בקיאות בספרות הדתית כדי שישמשו כדבריה של האומה המוסלמית. עקב כך הוגבל הדיון במאמר הנוכחי רק לתקנות של הקדשים שנועדו במוצהר לתמוך במוסדות חינוך. על סדרי החיים והלימוד במדרסות ניתן להקיש רק מאזכורים בודדים, המפוזרים בספרי מסע ובמילונים ביוגרפיים. נושאים אלה וסוגיות כגון היחס לילדים ולתלמידים, הקשרים בין ההורים למורים או השקפות העולם של המחנכים מחייבות דיון נפרד.

נספחים

א. סדרי הלימוד

תיאור מערכת הלימוד בעיר פאס בראשית המאה הט"ז

מצויים בה כמאתיים בתי ספר עבור ילדים המבקשים ללמוד לקרוא. כל בית ספר מורכב מאולם גדול עם מדרגות המשמשות מושבים לילדים. המורה מלמד אותם לקרוא ולכתוב לא באמצעות ספר מסוים, אלא באמצעות לוחות גדולים, שעליהם כותבים התלמידים. השיעור כל יום הוא פסוק אחד של הקוראן. משלימים את לימוד הקוראן בשנתיים או שלוש שנים. אזי מתחילים מחדש עד אשר הילד למד אותו היטב וסיים בידעו אותו על לוח ליבו. מגיעים לכך לכל היותר לאחר שבע שנים. לאחר מכן מלמד המורה את הילדים קצת כתיבה, וכן דקדוק ומקצועות נוספים.

למורה שכר מצומצם, אבל כאשר הילד מגיע לחלק מסוים של הקוראן, על אביו למסור לו מתנה כלשהי. כאשר הילד יודע את כל הקוראן עורך האב ארוחה חגיגית לכל התלמידים, ובמהלכה הילד מולבש כמו בן של אמיר. הוא מורכב על סוס משובח ויקר, שמושל העיר המלכותית (רובע הארמונות של פאס אל-ג'דיד) חייב לספק, כמו גם את הלבוש. הילדים האחרים, גם הם רכובים על סוסים, מלווים אותו עד לאולם הסעודה ושרים הימנונות בשבח האל והנביא מוחמד. לאחר מכן מתקיימת ארוחה ונוכחים בה כל החברים של האב. כל אחד מהם נותן משהו במתנה למורה. הילד החוגג נותן לו בגד חדש. זה הוא המנהג. לילדים של בתי ספר אלה יש, כמו לתלמידי המדרסות, שני ימי חופש בשבוע, שבמהלכם אין להם לא הוראה ולא לימוד.⁸⁹

מוחמד אבן אוֹח'זה אל-שאפעי (מת בשנת 1329; 729 להג'רה), תקנות למורה:

מוטלת חובה שה'מעלם' יהיה איש אדוק בדתו, צנוע ואמין, זוכר את הקוראן על לוח ליבו ('חאפִּין'), בעל כתב נאה ויודע חשבון. דבר ראשון במעלה שיהיה נשוי, ואסור לרווק לפתוח 'מכתב' ללמד ילדים, אלא אם הוא זקן מופלג שהתפרסם באדיקותו הדתית ובעשיית הטוב. וגם אז לא יותר לו לעסוק בהוראה אלא אם כן (ניחן) בתמימות דרך מניחה את הדעת ובהתאמה ברורה לכך.

מן הראוי למורה ('מואדב') שיהיה סכלני עם [התלמיד] הצעיר וכי ילמדו [בתחילה] את

Leon l'Africain, *Description de l'Afrique*, ed. A. Epaulard, Paris 1956, pp. 89
215–216

יהושע פרנקל

הפרשות הקצרות של הקוראן, לאחר שגילה מומחיות בהכרת האותיות ושליטה מדויקת בצורותיהן. הוא ילמדו זאת בהדרגה, עד שיהיה רגיל לזה כמשהו טבעי. לאחר מכן ילמד אותו את עיקרי האמונה ('עקאיד אל-סנן'), את יסודות החשבון ואת מה שמצא לראוי מן הכתובים ומבתי השיר, אך לא את [השירים] דלי הסגנון ואלה שתוכנם בזוי. בזמן החופשות השגרתיות ('בטאלת אל-עאדה') יצווה אותם להתאמן בשיפור כתב היד לפי מודל ויטיל עליהם לשנן את מה שהכתיב להם כאשר הטקסט מסולק, ללא הסתכלות ('גאיב' לא נז'א'). את מי ביניהם שגילו שבע שנים יצווה להשתתף בתפילה בציבור, שכן הנביא אמר: לימדו את ילדכם בגיל שבע להתפלל והכו את זה אשר עזבה וגילו עשר שנים. הוא ילמד אותם כיבוד הורים וציות לדבריהם בשמיעה ובעשייה, לברכם לשלום ולנשק ידיהם בבואם. הוא יכה אותם על התנהגות רעה וניבול פה, וכיוצא בזה מן העניינים החורגים מסדרי ההלכה ('קאנון אל-שרע'), כגון המשחק עם לחם, ביצים, קוביה וכל סוגי משחקי מזל. הוא לא יכה ילד במקל מחוספס אשר ישבר עצמות ולא במקל דק שייסר את הגוף, אלא במקל בינוני. הוא ייקח מגלב בעל רצועת עור עבה ויקפיד להכות על הישבן, הזרועות וחלקי הרגליים התחתונים, שכן במקומות אלה אין חשש ממחלה או מפורענות.

מן הראוי למורה ('מואדב') שלא ישתמש באחד מן הילדים בענייניו ובעיסוקיו אשר יש בהם משום בושה ('עאר') לאבותיהם, כגון נשיאת עפר או זבל, סחיבת אבנים וכיוצא בזה. אל לו לשלוח אותו אל ביתו בשעה שהוא ריק, מחשש פן יפגע בו החשד. לא יישאר נער עם אשה לשם כתיבת מכתבים וכדומה, שכן חבורות החוטאים מערימות באופן כזה על הילדים. חובה על מנהיגם להיות נאמן, מהימן ונשוי, שכן הוא מקבל את הילדים בבואם [בבוקר] ובלכתם [בערב], נמצא לבד עמם במקומות ריקים [מאדם] ונכנס אל בתי הילדים.⁹⁰

ב. שטרי הקדש של מדרסות מירושלים הממלוכית (תרגום מבואר, ערוך לפי סדר כרונולוגי)

שטר ההקדש של 'וקף' אל-מדרסה אל-צלחיה' (נוסדה בצו של צלאח אל-דין בשנת 1192 לשמש תלמידי 'פקה' מבני האסכולה השאפיעית) כתב אחמד אבן עבד אללה אבן עבד אלרחמאן אבן אל-חבאר בשנת 588 (להג'רה = 1192) והעיד על כך אדוננו המלך המנצח צלאח אל-דין יוסף אבן איוב [והוסיף] כי את הרכוש העירוני המוגדר המצוי באוצר המדינה בירושלים הנאצלת, הבנוי והחרב, המוזנח, הזרוע והמקרקעין ללא בעלים, הוא מסר לידי מחמד אבן אבי בכר אבן ח'צ'ר אל-קרשי תמורת מחיר ראוי ומינה אותו למישרה זו (= של מפקח על הרכוש). לאחר מכן העיד עז אל-דין מחמד אבן אבי בכר

90 אבן אל-אח'יה מוחמד (לעיל, הערה 25), עמ' 170 (שורה 8); עמ' 171 (שורה 16).

מוסדות חינוך מוסלמיים בירושלים בתקופה הממלוכית

הנזכר לעיל, שכל הרכוש אשר יפורט להלן מתוך הנכסים המצויים בחזקת האוצר בירושלים ובכלל זה הנכסים דלהלן:

(א) ג'סמאניה; (ב) נחלת הקרקע והאדמות המושקות הידועות בשם עין סלואן; (ג) בית המרחץ ('חמאם') צהיון; (ד) 'חמאם' באב אל-אסבאט; (ה) תנור אפייה; (ו) גינת ירק; (ז) אחוזה הידועה בשם צנד חנא; (ח) הבית אשר לה (לכנסייה); (ט) הבית הסמוך לה; (י) הטחנה אשר ממול לה; (יא) הגינות ומכלול המעיינות; (יב) הכנסייה הזעירה הידועה בשם ברבאתכן (Probatican) אשר מתחתיה המעיין; (יג) החנויות שבשוק.

אדוננו אל-מלכ אל-נאצר קנה [רכוש זה]. הוא קנה זאת בסכום מוסכם ידוע וברור, במחיר זהה לסכום אשר המוכר קיבל והוציאו לטובת המוסלמים. אדוננו אל-מלכ אל-נאצר תפס את הרכוש הנמכר. אם נפגע הקונה הנזכר לעיל בעניין כלשהו במכירה זו, הרי בהתאם להוראות החוק המוסלמי זכותו לפנות כנגד 'בית אל-מאל'. העדות על כך נחתמה בידי השניים ביום ה'13 לחודש רג'ב שנת 588 (להג'רה = 26 ביולי 1192). אדוננו אל-מלכ אל-נאצר העיד, שכאשר נכסים אלה היו לרכושו הוא הקדיש את כל המבנה ואת הכנסייה הצמודה לו, הידועה בשם 'צנד הנא', כמדרשייה [ללימוד] על פי שיטת האסכולה של אל-שאפעי ולמען תלמידי ההלכה ('פוקהאא') המתמסרים לעיסוק בלימודים והמוכרים כמוכשרים לכך.

הוא התנה, שהמלמד ('מדרס') יקום עם שחר ויבוא כל יום בשעה היעודה להתכנסות, הוא וכלל קבוצת [תלמידיו] שלו. עליהם להתחיל בקריאת פרק מן הקוראן, לאחר מכן ילמדו זכות ויתפללו שוב ושוב תפילות בקשה [מעם האל] למענו (= של המייסד, צלאח אל-דין). לאחר מכן ילמדו משפט, הן את שיטת האסכולה והן את שיטות החלוקים עימה, וכן את הכללים היסודיים וכל נושא מן המדעים ההלכתיים ('עלום אל-שרעיה') אשר יקבע [המלמד]. לאחר מכן ישוב כל מורה-משנן ('מעיד') [על הנלמד] עם קבוצת תלמידיו וישוב וילמד אותם את הנושא הנדון, בין אם היה זה בהתאם לאסכולה המשפטית (השאפיעית) ובין אם היתה זו פסיקה שונה, מנוגדת לכך וביוצא בזה. עליהם לשקוד ולהתפלל בציבור את חמש התפילות (= היומיות) יחדיו, זולת אם מישהו איחר מחמת סיבה מוסכמת מבחינת הנוהג הדתי. עליהם לשהות כל העת ב'מדרסה' ואף ללון בה, אלא אם כן כמקובל התיר המלמד [להעדר]. ואולם הבחורים הנשואים חייבים להיות נוכחים רק מבוקר עד ערב. לאחר תפילת הערב אין עליהם חובה לשוב ללימודים. על המלמד לבחון את מצב [הלמידה] של ה'פוקהאא'. אם ראה תלמיד שעסוק בלימודיו יכבדו ויתגמל אותו. אם הבחין בתלמיד שהתרשל עליו להטיף לו מוסר ולהתרות בו. אם ימשיך זה בסורו עליו להוציאו [מן ה'מדרסה'].

אדוננו אל-מלכ אל-נאצר (= צלאח אל-דין) מינה לקתדרה את ה'קאדי' בהא אל-דין יוסף אבן ראפע אבן תמים, ראש השופטים בירושלים, סביבותיה ובצבא (= האיובי) המנצח. לידי מסר את הפיקוח על [ה'מדרסה'] ועל ההקדשים שלה וקבע כי בהתאם לשיקול דעתו הוא יחליט על ההוצאות בעניינה. עליו ללמד בעצמו או באמצעות באי כוחו ('נאיב'). הוא יקבע מי יירש לאחר מותו [את משרתו], בתנאי שהוא מתאים לכך, ויצוין זאת במפורש. לזה תהיה מישרת ההוראה

יהושע פרנקל

[ב'מדרסה'] והפיקוח [על ההקדש]. כך יהיה עד מותו של אחרון [הראויים למישרה], לא ייפסק מנהג זה כל אימת שימות מלמד, משום שההוראה והפיקוח על ההקדש יימסרו למי שיצוין מפורשות או יצווה (= בצוואה). אם מת אחד מהם (= המלמדים) ולא ציין מפורשות את שם יורשו, הרי מינוי המלמד יהיה נתון לשיקול דעתו של השופט הראשי בעיר ירושלים הנאצלת. כאשר ימונה מלמד יימסר לידי הפיקוח על ההקדש. לעולם לא יחדלו מלנהוג כך ויהיה זה לנצח. תמיד יהיה התנאי כי [המלמד המיועד] ילמד בעצמו, אלא אם כן יש לו פטור מקובל (= מבחינה שרעית) מכך. חובה על המלמד להתגורר במדרסה, ומותר לו להעדר רק אם התעוררה סיבה לכך, לאחר בקשת רשות מן המפקח על ההקדש וקבלת היתר ממנו. על [המלמד] לבחון את מצב ה'מדרסה'. אם ראה פגם עליו לסלקו. אם אין ביכולתו לתקנו באופן ראוי עליו למסור זאת למפקח על ההקדש. נקבע שבכל חודש תינתן ל[מלמד] הקצבה של חמישה-עשר דינר ושני שקי קמח. מספר תלמידי ההלכה אינו קבוע בנוהל אלא ייקבע על פי יכולת אפשרות ההקדש, בהתאם להצטמקות והתרחבות [הכנסותיו].

העיד על כל זאת [בחתירתו צלאח אל-דין] ביום השלושה-עשר לחודש רג'ב שנת 588 (להג'רה = 26 ביולי 1192). אישר זאת [בחתירתו] ג'לאל אל-דין אבו עלי חסן אבן עבד אללה אבן עבד אל-רחמאן אבן אל-חבאר, שופט אלכסנדריה, ביום תשעה-עשר לחודש רג'ב שנת 588 (להג'רה = 1 באוגוסט 1192). הוא פסק, שמסירת המינוי, המכירה וההקדש כולם כשרים וראויים וכפה את פסיקתו על כל מי שהדבר נגע בו.⁹¹

כתובת ההקדשה של ה'ח'אנקאה' אל-דואדאריה (1295; 695 להג'רה)

בשם אלוהים הרחמן והרחום.

ציווה לבנות 'ח'אנקאה' מבורכת הקרויה 'דאר' אל-צאלחין' עבד אללה אבן עבד רבה אבן עבד אל-בארי סנג'ר אל-דואדארי אל-צאלחי, העבד הנצרך לריבוננו יתעלה. הוא הקדיש אותה מתוך השתוקקות לייחל פני אללה למען שלושים אנשים מקרב קבוצת המיסטיקנים ('אל-טאיפה אל-צופיה') ותלמידיה ('מתצופה'), מקרב ערבים וזרים ('ערב ועג'ם'). עשרים מהם רווקים ('עזב') ועשרה נשואים. הם ישהו בה קיץ וחורף ולא יעזבו את המקום לא בסתיו ולא באביב, אלא במקרה של כורח קיצוני או כדי [לפנות מקום] לאירוח [ד'יאפה] 'צופים' ותלמידי 'תצוף' אשר יגיעו אליה. הם רשאים לשהות בה במשך עשרה ימים בלבד.

הוא הקדיש ('וקפ') למען ה'ח'אנקאה' את הכפר ('קריה') בית נבאלא אשר בתחום ירושלים הנאצלת ואת הכפר חג'לא בקרבת יריחו. תנור אפייה ('פרן') וטחנת קמח ומעליהם בית בירושלים. מסבנה, שש חנויות וסדנא לייצור נייר ('וראקה') בשכם. בבית שאן שלושה בוסתנים, ארבע חנויות וארבע טחנות קמח.

הוא הקדיש למען ה'ח'אנקאה' הזאת ולמען לימוד האסכולה המשפטית ('מד'הב') השאפיעית,

91 אל-סבכי, פתאוי, קאהיר 1936 (1355 להג'רה), ב, עמ' 126-133.

מוסדות חינוך מוסלמיים בירושלים בתקופה הממלוכית

עבור 'שייח' שישמיע שיעורים בדברי הנביא ('חדית' נבוי'), בשביל קורא קוראן ('קראי') שיקרא עימו, למען עשרה אנשים אשר יאזינו לשיעור ה'חדית' ועשרה שיקראו בקוראן ובכל יום ישלימו מחזור קריאה ('ח'תמה'), ולמען מליץ ('מאדח') שיקרא חרוזים בשבח הנביא. כל זה יעשה במסגד אל-אקצא. הוא עשה זאת בעת ראיית המולד הראשון של שנת 695 (להג'רה; 10.11.1295) תחת פיקוחו של הנזקק ('פקיר') לריבוננו סנג'ר אל-קימרי ימחל לו אלוהים. <תוספת>: על כלל נכסי הקדש 'ח'אנקאה' מבורכת זו ובעלי התפקידים ('וֹאִיפ') בה [נוסף הקדש] כפר טברס בתחום מחוז קאקון ובית המרחץ ('חמאם') אל-מלכה בעיר שכם. עשה זאת ה'מעלם' עלי אבן סלאמה המהנדס.⁹²

שטר ההקדש של ה'מדרסה' אל-תנכזיה (אל-מחכמה)

(הוקמה בצו של המשנה לסולטאן בסוריה ומושל ירושלים, ה'אמיר' עלא אל-דין תנכו, בשנת 1328; 729 להג'רה)

[האמיר אבו סעיד תנכו] הקדיש את שמצוי בבעלותו הפרטית ('מלכ') ובחזקת ידו הנדיבה ואשר ידוע כי שייך לו ובכלל זה, בשלמותה, את המדרסה המבורכת שכונן המקדיש ('ואקף') אדוננו מלך האומראא הנזכר לעיל, יקבל זאת אללה מעימו והיא מצויה בעיר ירושלים בסמוך להר הבית בשער השלשלת. שער נפרד סוגר על מדרסה זו, גדול ומורכב משתי כנפות עשויות עץ אגוז. [השער] מכוסה בלוחות נחושת צהובה, בפתח מקורה באבן מסותתת ('נחית') בצבעים לבן, שחור וצהוב, ובתוכו קבוע שלט ('טראז') מזהב ועליו חקוק שם המקדיש שנזכר לעיל, יפארו האל יתעלה ויכבדו.

ה'מדרסה' הזו מכילה ארבעה אולמות מקורים ('איואן') בנויים מטיח לבן ואבן, ובכל אחד מהם מצוי חלון ברזל המשקיף על רובע המגרבים. לכל אחד מן החלונות הללו ואולמות הישיבה ('מג'לס') הנזכרים פתח עם שתי כנפות עשויות עץ מעובד מפואר, עם שנהב ('עאג') והבנה ('אבנוס'). את האולם הדרומי הקדיש המייסד המצוין בשמו, מי ייתן שאללה יקבל זאת ממנו, ברוב יקר, ויחד אותו לאל כמסגד אשר לו קדושה כמו לכל המסגדים. באולם המזרחי של ה'מדרסה' הזאת שני חלונות מברזל הנפתחים לעבר הר הבית, ולכל אחד מהם פתח עם שתי כנפות, עשויות עץ מעובד עם שנהב והבנה. כל המדרסה עטורה בחגורת שיש צבעוני ורצפתה מצופה שיש. לה שוליים עשויות עץ וכנפות צבועות. במרכז ה'מדרסה' ברכת מים מתומנת, והמים זורמים אליה מתעלת אל-ערוב. מומחה ('מעלם') משותף יחלק את מימיה בין הצרכנים ('ג'האת') השונים בהר הבית ובין ה'מדרסה', מן הסעיף המוביל מתעלת אל-ערוב, בהתאם לזכויות ברורות וידועות.

ל'מדרסה' זו מטבח למען המוצבים בה, אשר יפורטו להלן.

ל'מדרסה' זו שירותים ('טהארה') המורכבים מתמישה חדרים בנויים אבן מסותתת וטיח. אחד

92 ואן ברכם (לעיל, הערה 3), עמ' 213–214.

יהושע פרנקל

מהם חדר רחצה. בכל חדר אגן עשוי אבן אשר אליו זורמים מים מתעלת אל-ערוב הנזכרת, בחלוקה מיוחדת לצורך זה על פי זכות קבועה וידועה.

כל אולמות המדרסה הזאת מרוצפים במרצפות לבנות. הקיר הדרומי של המדרסה בנוי על מרתפים עתיקים, שנודעו בעבר בשם אולמות הטמפלרים ('אצטבלאת אל-דאוויה'), והם כלולים בנכסי ה'מדרסה'. מגיעים אל מרתפים אלה מרובע המגרבים בשער נפרד.

מתחת הצד המזרחי של המדרסה מרתף עתיק שהמקדיש חידשו, הלוואי שאללה יקבל זאת ממנו, ובו בור לאיסוף מי הגשמים, היורדים אליו בתעלות שהוכנו לצורך זה בגג ה'מדרסה' הנזכרת. אורכו ארבעים וחמישה זרועות ורוחבו תשעה-עשר. מים אלה נשאבים מפתח שבנה המקדיש הנזכר, מי ייתן ונועם האל ישרה עליו לאורך ימים, מחוץ למרתף, בצמוד למעון ('רבאט') הנשים שצוין לעיל. בבית זה מכתש אבן שאורכו שלוש זרועות ורוחבו שתיים, והוא צמוד למרתף הזה לכיוון הר הבית ושער השלשלת. גבולות המרתף הזה: מצד דרום, לעבר הרובע המגרבי – הקיר אשר בנה המקדיש; ממזרח – חומת הר הבית; מצפון – גינה ובה פתח המרתף; ממערב – מרתפים הרוסים. המרתף הקדום הזה שייך למכלול הזכויות של ה'מדרסה' הנזכרת. זכות הבכורה לשימוש במים בשעת הצורך היא לאנשי ה'מדרסה'; לאחריהם לצורכי שני המרחצאות שנזכרו לעיל עם המאגרים שלהן, לאחר שהמים הזורמים אליהם יפתחו וחדלו מלהגיע אליהם; לאחר מכן לשאר הבריות.

במדרסה הזאת בקומה התחתונה עשרים ושניים ביתנים. אחד-עשר למען 'אל-פוקראא אל-חנפיה' אשר יתוארו בהמשך. ביתן אחד ביניהם מיועד לשוער ('בואב') ה'מדרסה'. יתרתם בקומה העליונה של המדרסה והם אחד-עשר חדרים המיועדים למיסטיקנים ('צופיה') שיתוארו בהמשך. כל הביתנים הללו מקורים ובנויים בטיח ואבן. לכל חדר פתח גדול נפרד. מחוץ לשער ה'מדרסה' מבנה חד קומתי עם שירותים וחלונות בצד המזרחי ובצד המערבי וגג עשוי עץ. למבנה צהרים נפתחים צפונה וחלונות ברזל ויש לו שירותים נפרדים. מחוץ לשני הבתים העליונים הנזכרים קומה עם גג עץ. למבנה צהרים הנפתחים דרומה וחדרי שירותים ומיטות נפרדות. עולים אליהם ואל המסגד אשר יתואר בגרם אבן. שתי יחידות אלה משמשות למגורים של אלה אשר הנאזר יבחר לשכנם בהם.

המקדיש הנזכר לעיל הקדיש את כל אלה כהקדש נכון וחוקי למען חכמי המשפט מבני האסכולה החנפית ('אל-פוקהאא אל-חנפיה'), לומדי 'חדית' וצופים. הוא התנה, כי [המורה] יהיה בקי בקוראן ('חאפן'), יודע את דיני האסכולה של ה'אמאם' סראג' אל-דין אבו הניפה אל-נעמאן אבן ת'אבת וכי בהוראה במדרסה הזאת ידבוק בשיטות המקובלות בהוראה. הוא ישמש מנהיג התפילה ('אמאם') בחמש התפילות (היומיות) במסגד, הוא האולם הדרומי של ה'מדרסה', וכן בתפילות המקובלות בלילות חודש רמדאן הגדול ('תראויח'), בכל שנה ושנה, עם כלל המוסלמים שיגיעו להתפלל במסגד האמור. עליו להציג לבינונים ולמתחילים מקרב ה'פוקהאא' ולתלמידי הפקה ('מתפקה') את הידע ('עלם') המפואר ולהמריץ את הנוכחים ללמוד. הוא יעשה כן גם לאחר תפילת הערב. כל זאת בימי הלימוד.

מוסדות חינוך מוסלמיים בירושלים בתקופה הממלוכית

[מניין התלמידים יהיה] חמישה-עשר 'פוקהאא' ו'מתפקהה' מחולקים לשלוש רמות: מסיימים, בינוניים ומתחילים, מהם חמישה נשואים. על כל אחד מהם לשהות ב'מדרסה' הזאת, ללמוד, לפעול ולהתגורר בה כמקובל. זה אשר תקופת שהייתו מאז כניסתו ל'מדרסה' תארך יותר מארבע שנים, אך לא השלים את לימודיו ולא שינן את ('לם יכמל חפן') דיני האסכולה החנפית, וקשה עליו לימוד משפט ההלכה, על המפקח על ההקדש ('נאזר') להחליפו. עליו להעדיף [בקבלה] 'פקיה' זר על פני 'פקיה' מאנשי ירושלים ולהעדיף רווק על פני נשוי.

על כל אחד מן הנזכרים להלן: 'מדרס', 'מעיד', 'פוקהאא' ו'מתפקהה' להיאסף לשיעורים באולם הדרומי הנזכר. כל אחד מהם יקרא 'ג'זא' (החלק השלושים של הקוראן) מחולק לרבעים ('רבעה שריפה'), ויחתמו את קריאתם בקריאת פרשות הקוראן: אל-אח'לאץ (112), אל-מעוד'תאן (אל-פלאק, 113), אל-נאס (114), הפרשה הפותחת ('סורת אל-פאתחה', 1) וראשית פרשת אל-בקה (2). לאחר מכן יתפלל ה'מדרס' ויבקש מהאל חסד על אדוננו הסולטאן אל-מלך אל-נאצר אבו אל-פתח מוחמד.

ואשר לעוסקים ב'חדית': והם ה'שייח', אשר אחד התנאים לקבלת המישרה הוא שיהיה בעל יכולת קריאה מעולה, עד שמאזינים יבואו לשמוע אותו וללמוד ממנו קריאה מדויקת; עליו להיות קפדן מאוד ובעל קריאה נאה ולקרוא ב'מדרסה' הזאת במועדים את קובץ ה'צחיח' של בוח'ארי בהיקף האפשרי. לאחר שיסיים לקרוא את קובץ ה'חדית' של בוח'ארי בשלמותו במועדים, יקרא מקובץ ה'צחיח' של מוסלם עד שיסיים לקרוא אותו בשלמותו. לאחר שיסיים לקרוא את שני הקבצים הללו במועדים ישוב ויקרא אותם באותו אופן.

עשרים לומדי 'חדית' ('מחדת'ון). על כל אחד מהם ללמוד בכל יום מימות המפגש הקבועים 'חדית' אחד מבין החדית'ים המהימנים שנמסרו מעם נביאנו. עליו להציג תלמודו לפני השייח' בתום המפגש. על כל הקבוצה הנזכרת הזו יחד עם השייח', הקורא ('קארי') והעוסקים בלימוד ה'חדית', להיפגש כל יום לאחר תפילת הצהריים באולם ('איואן') המזרחי של ה'מדרסה' הנזכרת. על כל אחד לקרוא כמידת האפשר רבעים מן הקוראן ולסיים את קריאת הקוראן באופן שציין ה'פוקהאא'. לאחר מכן יבקש ה'שייח' חסד מהאל, באופן דומה ל'מדרס' וכפי שצוין לעיל. לאחר מכן יקרא ה'קארי' מאחד מקובצי ה'צחיח' כמקובל ויציין ה'קארי' בדיוק את שמות הנוכחים משתי הקבוצות ואחרים זולתם, כמקובל אצל ה'מחדת'ון. כל אחד מהקבוצה הזו צריך להיות מאנשי האדיקות והדת ('אהל אל-ח'יר ואל-דין ואל-צלאח'). התקנות בנוגע להעדרותם הינן כפי שנוכר בחובות ('חק') 'אל-פוקהאא'.

ואשר ל'צופיה', המשתייכים אל אלה הנוטלים את 'משאיח' הצופים כדוגמה, והם ה'שייח' הממונה על הנהגתם וחמישה-עשר צופים, שאחד מהם יהיה משרת ואחר טבח, הרי עליהם להיאסף מדי שחר לפני עליית השמש במסגד העילי, הבנוי מחוץ למרתף הנזכר בשטר הקדש זה. על כל אחד מהם לקרוא כמידת האפשר רבעים של הקוראן.⁹³

93 אל-עסלי (לעיל, הערה 17), א, עמ' 105 ואילך.

יהושע פרנקל

שטר ההקדש של 'אל-מדרסה' אל-באסטיה

הקדיש המנוח עבד אל-באסט (= אבן ח'ליל) את הח'אנקאה' אל-באסטיה בירושלים והתנה: לעשרה יתומים מקרב יתומי המוסלמים ישולם לכל יתום מביניהם כל חודש סך של חמישה-עשר דרהם או מטבע אחרת בערך שווה. [משובש במקור] ועליו ללמד את היתומים הנזכרים את הקוראן ואת הכתב הערבי ב'ח'אנקאה' הנזכרת. [ה'שייח'] יחלק ליתומים הנזכרים בסוף ה'רמז'אן ('עיד אל-פטר') פעם אחת בשנה עבור כסותם לכל אחד מן המטבעות המתוארים סך של שלושים דרהמים. לאחר זאת ובמידה [שבקופת ההקדש] יישאר עודף הוא יוצא לצורכי ה'ח'אנקאה' הנזכרת ולתשלום שכר ('ג'אמכיה') מחלק המים ('סקא') ולעניים ולמוסלמים הנצרכים.

תאריך כתיבת שטר ההקדש בשנת 834 (להג'רה; 1430–1431).⁹⁴

שטר ההקדש של המדרסה אל-חסניה בירושלים (נחתם ב־1 רג'ב 838 [להג'רה = 1435.1.31]) 'השיח' ותנאי הנהגת התפילה (אמאמה) במדרסה ו... (חסר במקור) שינון ('תלקין') הקוראן ('כתאב אללה'). לו כל יום רטל (כל המידות והמשקולות על פי המנהג הירושלמי) של לחם ורטל וחצי של דבש לחודש. עליו לבוא לאחר תפילת הערב ולמלא את תפקיד הצופים ('זיפת אל-תצופ') ויחד עימו 'פוקראא' אשר מתגוררים בתאי המבנה ('ח'לאוי') ואחרים זולתם. עשרה 'פוקראא' הינם זרים שבאו מרחוק ('אפאקיה'); כל אחד מהם [מקבל] רבע רטל לחם ליום ושליש דרהם, ועשרה צופים לכל אחד מהם מענק יומי של חצי רטל לחם. אחד מהם עוזר ('ח'אדם'), שתפקידו אחראי על השטיחים ('פראש') ושכרו בחודש שלושים דרהם. האחר שוער ('בואב') ולו בחודש שלושים דרהם. שלישי מורה הלכה ('פקיה') ליתומים, לו בחודש שלושים דרהם. מספר היתומים יהיה עשרה יתומים מוסלמים, שילמדו ('יקראו') בחלל מבנה הקבורה ('קבה') בסמוך לקיר הדרומי – לכל אחד מהם רבע רטל לחם [ליום] ו[שכר] של שבעה וחצי דרהמים לחודש. הצופים המתגוררים והקטינים ('קאצרון') ישננו מה שיראה לו מן הקוראן ושכרם חצי רטל לחם ושלושים דרהם לחודש. לאחראי על הדלקת האש ('שעאלה') שכר של שלושים דרהם לחודש. השכר ('עלופה') של המפקח על ההקדש ('נאזר') מאה דרהם לחודש והוא יהיה ה'שייח' של המדרסה הנזכרת, יחד עם 'שיח' הצלאחיה. ה'שיח' של המדרסה הנזכרת ומי אשר עימו מקרב ה'פוקראא' הזרים ('אפאקיה') והצופים: האחראי על המאור ('שאל'), פועל ('עאמל'), פקיד ('כאתב אל-גיבה'), היתומים והמורה שלהם ('מואדב'), והמתרגלים ('מעידון') – ייפגשו כל יום שישי בבוקר ב'מדרסה' הנזכרת ויקראו את פרשות הקוראן המערה ('סורת אל-כהפ') ו־יא סין מעוררות הנפש ושופעות הברכות. את קריאתם יחתמו בברכות ובבקשות ('דעאא') ויכוונו אותן למען המקדיש.

94 אל-עסלי (לעיל, הערה 3), עמ' 248, 249; מג'יר אל-דין (לעיל, הערה 7), ב, עמ' 39.

מוסדות חינוך מוסלמיים בירושלים בתקופה הממלוכית

לאחר מכן קבע המקדיש ('ואקף') ארבעה מלומדי קוראן ('חפאן כתאב אללה'), שיקראו כל לילה לאחר תפילת הערב באכסדרה ('רואק') של שער המפקח ('באב אל-נאזר') ויכוונו בקשות לגמול למען המקדיש, נשותיו ואחיו. לראש ('ראיס') הקוראים ישלמו כל חודש שכר של תשעה דרהמים ולכל שלושת האחרים עשרים ואחד דרהמים. כמו כן ישלמו לכל צופי זר ('אפאקיה') כל יום אוקיה אחת של לחם ויוסיפו לו על מה שנקבע לו כל חודש עשרים דרהם. הוא הטיל על השוער אחריות להולכת המים אל הבריכה ('צהריג') של המדרסה ולמערכת המים המובילה ממנה ולנקותה, להדליק את המנורות ('קנאדיל') בפתח המדרסה והאצטבה ('דרכאה') והשירותים ('מסתודא'), ולעשות את כל מה שמקובל מן הפעולות השגרתיות המוטלות עליו. וקבע שייקח מתקציב ('מעלום אלמצדר') 'שיח' האפאקיה בכל חודש חמישה-עשר דרהם ויתרת השכר ('מעלום') והוא חמישה-עשר דרהם ישולם לו יחד עם השכר שנקבע כי יינתן לו.

אם התקציב הנזכר יצטמק, הרי קודם לכן [ישולמו] ההוצאות על המבנה ולאחר מכן שכר הזכאים: האחראי על המאור, שכר מורה היתומים, ה'פוקראא' ה'אפאקיה', השוער (חסר במקור). אם יהיה עודף, המפקח יוציא סכום נאה על התשלומים בחגיגות ב'מדרסה' בכל שנה בחודשים רג'ב ושעבאן ובשני החגים של סוף ה'רמדאן' ('עיד אל-פטר') וסיום ה'חג' ('עיד אל-אדחא'), ומזון אשר יחולק ב'מדרסה', סך הכל מאתיים דרהמים. אם אין ביכולתו להוציא את הכספים בהתאם למה שהוגדר מראשית הרשימה ועד סופה, יוציא את הכסף על תשלומים לעניים ולמסכנים בירושלים בהתאם לראות עיניו של ה'נאזר'.⁹⁵

שטר הקדש שייסד הסולטאן הממלוכי קאיתבאי בירושלים (1472–1473; 877 להג'רה) הקדיש הסולטאן קאיתבאי למען ה'מדרסה' שלו בירושלים הנאצלת בתנאי שיוחל מיד בבניית ההקדש; יתרת הכסף תשמש לבניית ה'מדרסה' ואשר בה. עודף הכסף אשר ייוותר לאחר זאת יוצא לתשלום שכרו של המפקח על ההקדש ('נאזר') בכל חודש שש מאות דרהמים, משקל כל מטבע רבע 'דרהם' (חוקי); לאיש אשר ישמש כ'שייח' של ה'מדרסה', למנהיג התפילה הציבורית ('אמאם'), למלמד ('מדרס') ולקורא ה'חדית' המפואר ישולם מדי חודש סך של חמש מאות דרהמים, עשרה דרהמים (חוקיים), עשרה דינרי זהב, ובכל יום ארבע רותל לחם. לשלושים איש מבין הצופים ישולם כל חודש ששת אלפים, מאתיים ושבעים מטבעות נחושות ('פלוס') או מטבע אחד אשר ישווה בערכו. לכל איש מביניהם שתי כיכרות לחם חיטה. ל'אימאם' ה'מדרסה' בכל חודש שלוש מאות מטבעות נחושת, או מטבע שווה ערך, ושתי כיכרות לחם. לקורא לתפילה ('מכבר') של ה'מדרסה' בכל חודש מאתיים דרהם ושתי כיכרות לחם. לקורא הקוראן הקדוש בכל חודש מאתיים מטבעות נחושת ושתי כיכרות לחם ליום. לקורא ה'חדית' (מתוך הקובץ של אל-בוח'ארי) מאתיים דרהמים מנחושת ושתי כיכרות לחם מדי יום. לשוער ('בואב') המדרסה בכל חודש שש מאות דרהמים של נחושת ושתי כיכרות לחם. לאדם אשר יחלק עותקים של

95 אל-עסלי, שם, עמ' 213, 215; מג'יר אל-דין, שם, ב, עמ' 43, 275.

יהושע פרנקל

פרקי קוראן ('מפרק אל-רבעה') בכל חודש מאה דרהמים מנחשת ללא לחם. לכל אחד מבין מנקי הרצפות והשטיחים ולאחראי על הדלקת המאור ב'מדרסה' כל חודש שכר של מאתיים דרהמי נחשת ללא לחם. לאחראי על נקיון השירותים ('פראש אל-מטהרה') שכר חודשי של מאה וחמישים דרהמים של נחשת ללא לחם. לאחראים על הולכת המים מן הבאר כל חודש חמש מאות 'פלוס' ושתי כיכרות לחם. לממונה על חלוקת המים בתוך ה'מדרסה' שכר חודשי של שלוש מאות דרהמים ללא לחם. לכל מי שיהיה נוכח ב'מדרסה' כל חודש מאתיים וחמישים דרהם ושתי כיכרות לחם ליום, משקל כל כיכר רוטל מצרי של לחם חיטה. לעשרה תלמידים שיהיו נוכחים מדי יום ב'מדרסה' אצל ה'שייח' אשר ילמד מדעי הדת והמשפט שכר חודשי של ארבע מאות וחמישים דרהמים. כל שנה בשלושת החודשים: רג'ב, שעבאן ורמדאן יאפו לחם ויבשלו מזון בתקציב של אלפיים דרהמים ויחלקו אותו בנדיבות בשלושה חודשים מקודשים אלה, ובמהלכם יתנו מענקים לצופים, לתלמידים ('טלבה'), ל'שייח' של ה'מדרסה' ולקורא הקוראן בסך של שלושים דרהם. למחלק עותקי הקוראן בכל חודש עשרה דרהמים. לפקיד אשר ירשום את נוכחותם והעדרם של הצופים והתלמידים בכל חודש תשלום של עשרה דרהם. לפקיד המינהל של ההקדש ('מבאשר אל-וקף'), אשר יפקח על רישום הכנסות והוצאות ההקדש ועל פעילותו, מדי חודש תשלום של מאתיים וארבעים דרהמים. [ל'מדרסה' תקציב] חודשי של שישים דרהמים עלות מחצלות, מנורות וקנקנים. לאדם אשר יהיה ממונה ('שאד') על ההקדש אחראי על גביית כספיו ופעילות רצופה של הפלאחים וההקדש בכל חודש שכר של מאה דרהם. לגובה שכר חודשי של מאה דרהמים. את הכסף אשר ייוותר לאחר כל זאת יוציא המפקח על ההקדש למטרות צדקה וחסד ויצא ידי חובתו בתשלומים לעניים ולמסכנים. תאריך שני ההקדשים שנת 877 (= להג'רה; 1472–1473).⁹⁶

96 חוסיני (לעיל, הערה 23), עמ' 76–77.

חינוך ילדי ישראל בספרד הנוצרית במאות הי"ג-הי"ד: בין הקהילה לחבורה

יום טוב עסיס

א

החשיבות שייחסה החברה היהודית לחינוך ולתלמוד תורה יכולה להטעותנו לגבי התפקידים שמילאה הקהילה בימי הביניים. בחצי האי האיברי, שבו נהנו היהודים משלטון עצמי מקיף, לא היתה פעילות הקהילה בתחום החינוך חלק משגרת החיים. אחד הגורמים החשובים ביותר שהשפיעו על מדיניות הקהילה ועל תחומי פעילותה היה ללא ספק טיב הארגון הקהילתי. הנהגת הקהילה היתה מורכבת מנציגים של עשירי הקהל, שנמנו בדרך כלל עם מלומדיה.¹ נושא דיוננו כאן הוא כיצד טיפלה הנהגה זו בצורכי החינוך של הציבור היהודי הרחב. אין הכוונה לתוכן החינוך היהודי, נושא מרתק כשלעצמו, אלא למסגרת שבה נתקיים חינוך זה ולגורמים ולתנאים שיצרו ועיצבו את המסגרת הזאת.

ממקורות הלכתיים מימי קדם ומימי הביניים ניתן להסיק, שלכל יישוב יהודי היתה מערכת חינוך. תקנת ר' יהושע בן גמלא, 'שיחו מושיבין מלמדי תינוקות בכל מדינה ומדינה ובכל עיר ועיר ומכניסין אותן כבן שש כבן שבע',² נכללה אמנם בספרי הלכה אחדים בימי הביניים. בספרו 'משנה תורה' קובע הרמב"ם: 'מושיבין מלמדי תינוקות בכל מדינה ומדינה ובכל פלך ופלך ובכל עיר ועיר'.³ כידוע נפוץ חיבורו של הרמב"ם בספרד וקהילות אחדות אימצוהו כמעט בשלמותו כספר חוקים מחייב.⁴ ברם תקנתו של

- 1 על הקהילה וארגונה בספרד, ראה: י' בער, תולדות היהודים בספרד הנוצרית, תל אביב תשכ"ה, עמ' 126-141, 182-190, 238-242, 248-276, 372-378; A. Neuman, *The Jews in* ; 1944, I, pp. 19-59, 112-146; *Spain*, Philadelphia וביתר פירוט לגבי ארגוניה, ראה: Y. Assis, *The Golden Age of Aragonese Jewry*, London 1997, pp. 67-160
- 2 בבלי, בבא בתרא בא ע"א.
- 3 משנה תורה, הלכות תלמוד תורה ב, א.
- 4 F. Baer, *Die Juden im christlichen Spanien, I: Aragonien und Navarra*, Berlin 1929, No 586, 1; B. Septimus, *Hispano-Jewish Culture in Transition*, Cambridge Mass.-London 1982, pp. 72-73

ר' יהושע בן גמלא לא נתקיימה בכל קהילות ספרד. הסיבות לכך היו מגוונות ונשתנו ממקום למקום. במאמר זה נבדוק את הסיבות הקשורות למשטר הקהילה ולמעמדם החברתי של מנהיגי הקהילה.

אחריות הקהילה על חינוך בניה כפי שקבע הרמב"ם התקבלה על ידי אחדים מחכמי ספרד. ר' בחיי ב"ר אשר, תלמיד הרשב"א ודרשן בקהילת סרגוסה בסוף המאה הי"ג ובתחילת המאה הי"ד, מדגיש את הצורך להעמיד בתי ספר בעבור התינוקות, כי 'עיקר התורה אינה אלא בימי הנערות'. הוא קובע, כי 'מנהיגי הקהל שבכל עיר ועיר חייבין להתעסק במלאכת המצוה הזו ואם הם נרפים בה נענשים הם בדבר'.⁵ בקסטיליה מתייחס ר' מאיר הלוי אבולעפיה באחת מתשובותיו לתקנתו של ר' יהושע בן גמלא ולחובת הקהילה למנות מורים לתינוקות של בית רבן. מתשובתו ניתן להסיק, כי מינוי מורים לילדים היה עניין מקובל בקהילות קסטיליה. תשובתו עוסקת בבעיות הנובעות מאי יכולתן של קהילות קטנות לספק את שכרם של המורים. מן השאלה עולה עקרון חשוב, ששכר המורים אינו יכול להיות אחריותם הבלעדית של ההורים אלא של הקהילה כולה, וישאו בו כל היחידים על פי עושרם.⁶ בטולידו של המאה הי"ד כותב הרא"ש על קהילות שהחזיקו בקרן לתלמוד תורה.⁷ בספרו 'חוקת הדיינים' כולל ר' אברהם בן שלמה טזראת, שחי בברצלונה במאה הי"ד, את המורים בין מקבלי השכר של הקהילה.⁸

מקורות מהמאה הי"ג מספקים לנו מידע מועט על שיטת החינוך שהיתה נהוגה בקהילה. אמנם, דברי חכמים אינם משקפים בהכרח את המציאות, אך ברור ממקורות שונים שחינוך הילדים לא הטריד במיוחד את העשירים קיבלו את חינוכם ללא קשיים הקהילות. כפי שנראה להלן, בניהם של העשירים קיבלו את חינוכם ללא קשיים מיוחדים. בתקופה זו רוב הקהילות לא הקדישו כסף למוסדות חינוך, ואם היו קרנות לשם כך, מקורן ביוזמה פרטית של נדיבים. ישיבות נתמכו בדרך כלל בידי יחידים, שנטלו חלק בהקמתן או בקיומן.⁹ בכל מקום שהיה בו חינוך מאורגן לילדים נאסף הכסף לכך מנדבות ומהקדשים של הציבור. הקדש 'תלמוד תורה' וגזבריו לא היו חלק מהממסד הקהילתי. לכל היותר, חברת 'תלמוד תורה' נכללה בין מוסדות הצדקה שקיבלו תרומות של העולים לתורה.¹⁰ אף נתרמו מבנים לבתי מדרש ששימשו

5 ר' בחיי ב"ר אשר, כד הקמח, בתוך: כתבי רבנו בחיי, מהדורת ח"ד שעוועל, ירושלים תש"ל, עמ' תלב.

6 שו"ת הרמ"ה, סי' רמא, בתוך: אור צדיקים, שאלוניקי התקנ"ט.

7 שו"ת הרא"ש, ונציה 1607, כלל ז, סי' ד.

8 ר' אברהם בן שלמה טזראת, חוקת הדיינים, סי' קנו, בתוך: נ"נ קורוניל, חמשה קונטרסים, וינה תרכ"ד.

9 שו"ת הרשב"א, בולוניה 1539 (=הרשב"א, א), סי' שפו.

10 שו"ת הר"ן, מהדורת א' פלדמן, ירושלים תשמ"ד, סי' עה.

חינוך ילדי ישראל בספרד הנוצרית

כאכסניות או כמקורות הכנסה. ואולם, זו היתה יוזמה פרטית, שסיפקה למערכת החינוך מבנים וכספים שאפשרו את קיומה.¹¹ במקרים לא מעטים ייעדו התורמים חלק מן ההקדש לפרנסת ראש הישיבה או המלמדים. המקרים הבאים מלמדים היטב על התמיכה שניתנה לחינוך בידי יחידים. בשנת 1332 תרם ר' יוסף הלוי כרמים באסיג'ה והקדיש חלק מההכנסה לתשלום לר' יוספיה, ראש הישיבה המקומית, ובהעדרו – לכל רב אחר שיעמוד בראש הישיבה.¹² מעניינת יותר תרומתו של אברהם בן מאיר בשנת 1357. הוא תרם בתים בשכונה היהודית, בקרבת בית הכנסת שבאיג'אה, וספרים עבריים, בתנאי שהרב, ה־magister, יתגורר באחד הבתים וילמד את הילדים תורה.¹³

מהמקורות עולה, שהתמיכה הכספית במוסדות חינוך ואספקת מבנים למוסדות אלה היו בעיקר מעשה של יחידים. במקומות רבים לא היתה הנהגת הקהילה פעילה או מעורבת בהקמתם ובאחזקתם של בתי ספר. בתי ספר היו נחוצים לבני העניים, ואילו העשירים שניהלו את הקהילה החזיקו מערכת חינוך משלהם, שלא היתה פתוחה לקהל הרחב. העשירים לא הרגישו את דחיפות הבעיה ואת מלוא משמעותה. במקומות אחדים נוסד בית המדרש בידי יהודי שדאג לחינוך בני העניים. כך היה בטורטוסה, שבה יהודי בשם יוסף כהן הקדיש את ביתו שבשכונת היהודים לשימוש כ־studium או מדרש לילדים עניים. הוא אף תרם למוסד זה ספרים רבים ואלף סולידים במטבע של ברצלונה.

הוא מינה לו הנהלה מיוחדת וכל התוכנית היתה מתוך לפיקוח הקהילה.¹⁴ מצבם החברתי והכלכלי של התלמידים חייב תמיכה כספית, כדי לאפשר להם ללמוד בתוכנית מלאה. בהעדר הקצבה מהקהילה, הרי שנדיבותם וטוב לבם של יחידים בקהילה היו חיוניים לאחזקת התלמידים. תרומות שנתרמו למדרש נוצלו למטרה זו, וכספים שניתנו לתלמוד תורה אף נמסרו בריבית, כדי לסייע לתלמידים הנזקקים, שאלמלא כן הם היו נאלצים לצאת לעבודה. נוהג זה היה נפוץ מאוד ברחבי ספרד בסוף המאה הי"ג.¹⁵ תרומתו של יוסף הלוי לבית המדרש שבאסיג'ה כללה סכום שהיה מיועד לתלמידים. סכום קבוע הוקצה מדי שנה בשנה לאחזקת התלמידים.¹⁶

11 על הקדש נכסים, ראה: שו"ת הריטב"א, מהדורת י' קאפח, ירושלים תשי"ט, סי' יג; על תרומות כסף צנועות, ראה: שו"ת הרשב"א, וילנה תר"ם (-שו"ת הרשב"א, ד), סי' רמג.

12 ש' אסף, מקורות לתולדות החינוך בישראל, ב, תל אביב תר"ץ, עמ' 61, סי' מט.

13 A. Rubió y Lluch, *Documents per l'història de la cultura catalana mig-aval*, II, Barcelona 1921, No. 123

14 *ibid.*, I, Barcelona 1908, No. 88

15 שו"ת הרשב"א, א (לעיל, הערה 9), סי' תרט; שו"ת הרשב"א, ורשה 1868 (-שו"ת הרשב"א, ז), סי' קצד.

16 ראה לעיל, הערה 12.

כל מערכת החינוך היסודי היהודי הוקמה בעיקרה למען בני העניים. היא נתקיימה במקביל לחינוך פרטי בחוגי העשירים והמלומדים, שהיה נהוג במשך דורות. מהמקורות עולה, שאף בספרד המוסלמית היה חינוך הילדים עניינם הפרטי של ההורים, והם שילמו בעצמם את שכרם של מורי ילדיהם.¹⁷ מצב זה לא נשתנה ביסודו בספרד הנוצרית, ואף בה התנהל חינוך ילדי העשירים על בסיס פרטי. על פי הצורך חברו יחדיו מספר משפחות ושכרו מורה לילדיהן לזמן קצוב, בדרך כלל לשנה.¹⁸ בדרך זו יכלו יהודים משכבות שונות, אף דלי אמצעים, להעניק לילדיהם חינוך יהודי אם הקהילה לא סיפקה חינוך לציבור הרחב. כשגדל מספר התלמידים, גרמו לעתים שכר המורה וחלקו של כל תלמיד בתשלום לחיכוכים ולמריבות.¹⁹ היו משפחות עניות שמסרו את בניהן למורים פרטיים כמשרתים במשך כל זמן לימודיהם.²⁰ ברם חינוך פרטי נשאר מסימני המעמד הגבוה.²¹

בין ההורים למורים נחתמו חוזים כתובים כדת וכדין. חוזים אלה הוכנו לרוב בידי נוטריון ונכתבו בלשון המקום. התנאים כללו שלושה יסודות: תוכנית לימודים או נושא הלימוד, משך הלימוד ותכיפותו ושכר המורה. כאמור, שנה היתה התקופה הנפוצה ביותר, אך היו פרקי זמן שונים, כפי שנראה להלן.²² תוכנית הלימודים המוזכרת בחוזים אלה ובמקורות דומים אינה מפורטת דיה ומוגדרת כ'הלכה', 'תלמוד', litteras hebraicas – היינו אותיות עבריות, 'תורת משה' וכיוצא באלה.²³ ממקורות אחרים ידועים פרטים רבים יותר על תוכנית הלימודים, ואין כאן המקום להאריך.

מעניינים ביותר חוזים שנחתמו ביו יהודים עשירים בקטלוניה לבין מורים. שמואל אברהם עבד כמורה בסנטה קולומה די קיראלט ובסביבותיה. בין השאר הוא לימד litteras hebraicas את שני בניו של אברהם אסטרוק מסירוריה, בוניודה ואסטרוגון, ובתמורה קיבל שכר בהתאם לחוזה שנחתם בין שני הצדדים. בשנת 1327 התחייבו אסתר, אלמנתו של משה קבריט, ובתה אסטרוגונה מסנטה קולומה די קיראלט, אלמנתו

17 ראה תשובתו של ר' משה ב"ר חנוך (או ר' חנוך בעצמו): תשובות גאוני מזרח ומערב, מהדורת י' מילר, ברלין תרמ"ח, סי' קצו.

18 שו"ת הרשב"א, א (לעיל, הערה 9), סי' תרמג, אלף קנז.

19 תשובות ר' שלמה בן אדרת המיוחסות לר' משה בן נחמן, ורשה 1883 (-שו"ת הרשב"א, ח), סי' א.

20 שו"ת הרשב"א, ליורנו 1778 (-שו"ת הרשב"א, ג), סי' שיט.

21 שו"ת הרשב"א, ליורנו 1825 (-שו"ת הרשב"א, ה), סי' רכט.

22 ראה, למשל: שו"ת הרא"ש (לעיל, הערה 7), כלל קד, סי' ד; שו"ת הרשב"א, א (לעיל, הערה 9), סי' תרמה, אלף; שו"ת הרשב"א, ח (לעיל, הערה 19), סי' א.

23 ראה לעיל, הערות 6, 19, 20.

חינוך ילדי ישראל בספרד הנוצרית

של יצחק ספורטה, לפרנס את בניה של אסטרוגונה ולשלם בעבור חינוכם 'in lege hebraica', כלומר 'בהלכה היהודית'. בחוזה שנחתם במאה הי"ד בין יוסף בנבינישתי לליאובונה, התחייב הראשון ללמד את נכדה של ליאובונה litteras hebraicas, כלומר אותיות עבריות, בין פסח לסוכות.²⁴

כל החוזים האלה מתייחסים למערכת חינוך פרטית שהיתה קיימת בקרב העשירים. העניים לא יכלו לשאת בעול הכספי של מורים פרטיים, ובמקרים רבים אף לא בתשלום מקצת שכר המורה, כפי שניתן ללמוד מפורשות ממקורות שונים.²⁵ שכרו של מורה פרטי לא היה קבוע בכל מקום ובכל תקופה. בצפון מזרח ספרד במאות הי"ג-הי"ד הוא נע בין עשרים למאתיים סולידים לשנה.²⁶ במאה הי"ד, מורה פרטי בסנטה קולומה קיבל שני סולידים לשבוע.²⁷ משמעותם של סכומים אלה איננה ברורה, מאחר שלא ידוע לנו תמיד הזמן שהקדיש המורה להוראתו. אך אלה היו התשלומים שקיבלו המורים מהורי תלמידיהם, ואין ספק שלמורים היו בו זמנית תלמידים נוספים. יש עדויות על הפרות חוזים והיו הורים שלא עמדו בתשלום.²⁸ במקרה אחד התלונן מורה בקסטיליה שלא קיבל את שכרו במשך שלוש שנים.²⁹ ידוע לנו על הפרות נוספות. מספר הורים שנתחייבו לשלם במשותף את שכר המורה נקלעו לקשיים כאשר הפר אחד השותפים את החוזה, הפסיק לשלם או פנה למורה אחר.³⁰ היו הורים שהפרו את החוזה כאשר חשבו שמצאו לבנם מורה יותר טוב.³¹

חינוך פרטי היה כאמור מעל ומעבר ליכולתם של הורים עניים רבים. היו כמובן יוצאים מן הכלל, כגון הורים שהיו מוכנים לשרת את המורה תמורת שיעורים שנתן לילדיהם,³² אך אלה לא באו אלא ללמד על הכלל. במרוצת הזמן ובתהליך ממושך, עקב הקמתם של מוסדות מיוחדים לילדים עניים ביוזמתם של יחידים נדיבי לב, היה צורך במציאת מקורות מימון נוספים, כאשר הקרן או התרומה המקורית לא הספיקו להמשך פעילותו של המוסד. במקצת הקהילות מונו מורים מיוחדים ללמד את בני העניים ומינוים היה בידי גזברי ההקדש. במקרה אחד שולם למורה שכר של עשרה סולידים

- | | |
|---|----|
| Y. Assis, <i>The Jews of Santa Coloma de Queralt</i> , Jerusalem 1988, pp. 32, 61–64 | 24 |
| ראה לעיל, הערה 6. | 25 |
| שו"ת הרשב"א, ה (לעיל, הערה 21), סי' רכט; שו"ת הרשב"א, א (לעיל, הערה 9), סי' תרמה; שו"ת הרשב"א, ח (לעיל, הערה 19), סי' א. | 26 |
| J. Segura i Valls, 'Documentos para las costumbres de Cataluña durante la edad media', <i>Revista de Ciencias Históricas</i> , V (1887), p. 334 | 27 |
| שו"ת הרשב"א, ז (לעיל, הערה 15), סי' תקטו. | 28 |
| ר' יהודה בן הרא"ש, זכרון יהודה, ברלין תר"ו, סי' צב. | 29 |
| שו"ת הרשב"א, א (לעיל, הערה 9), סי' תרמג. | 30 |
| שו"ת הרא"ש (לעיל, הערה 7), כלל קד, סי' ד. | 31 |
| ראה לעיל, הערה 21. | 32 |

יום טוב עסיס

לחודש.³³ כאמור, השכר שולם בדרך כלל מכספי ההקדש. דוגמה טובה היא תרומה שנתן בשנת 1326 לקהילת לרידה ישמעאל או שמואל אבן יעבץ, בנו של יוסף די אבליטס, שמוצאו מטודילה שבנבארה. מרווחי הקרן הוקצו שישים סולידים לשנה לקניית קמח לעניים לפסח ומאה סולידים לתשלום לרב אשר ילמד את ילדי העניים שבקהילה.³⁴ הוזכר לעיל ה-studium או המדרש שהוקם בטורטוסה עבור העניים, בהתאם לצוואתו של יוסף כהן.³⁵

במאה הי"ד מומן שכר המלמד בקהילות אחדות מכספי ההקדש או מכספים שנתרמו לקהילה במפורש למטרה זו. כך, לדוגמה, בשנת 1338 שכרו המוקדמין בטרואל את ר' שמואל בן פסאט מוואלנסיה כדרשן בבית הכנסת וכמורה לילדים, תמורת משכורת של שלוש מאות סולידים של ג'אקה לשנה.³⁶ בקסטיליה של המאה הי"ג היו קהילות שבהן שילם כלל הציבור את שכרו של המורה.³⁷

ג

מעורבותה של הקהילה בחינוך ילדים בהיקף מצומצם, כפי שתואר עד כה, לא הוכיחה את עצמה. כשלונה של הנהגת הקהילה לספק פתרון משביע רצון לצורכי חינוכם של הילדים מכל השכבות בחברה היהודית הביא לצמיחתן של חבורות 'תלמוד תורה'.³⁸ הקרן שיסד ר' יהודה בן אשר, פרי יוזמה פרטית לחלוטין, הביאה להתפתחותה של חבורה כזאת. הקרן נועדה לאפשר לתלמידי חכמים מהמשפחה ומחוצה לה ללמוד מבלי לדאוג לפרנסתם.³⁹ במאה הי"ד נפוצו בספרד כולה חבורות 'תלמוד תורה'. בברצלונה פעלה במאה הזאת confrare del maldar, שהיה לה מבנה משלה. מספר בניינים ב-call, הלא היא השכונה היהודית, היו שייכים לחבורה בשם tamutera, ושימשו כמבני לימודים או כמקורות הכנסה לתלמוד תורה.⁴⁰ לוח האבן המציין את תרומתו של ר' שמואל הסרדי על בניין אחד בשכונה מעיד על מוסדות שהוקמו במאה הי"ג ובמיוחד במאה הי"ד. חברת 'תלמוד תורה' בפרפיניאן היתה אחת מארבע – ולאחר מכן מחמש –

33 שו"ת הרשב"א, א (לעיל, הערה 9), סי' אלף קנז; שו"ת הרא"ש (לעיל, הערה 7), כלל ג, סי' יג.

34 בער (לעיל, הערה 4), מס' 185.

35 ראה לעיל, הערה 14.

36 Rubió y Lluch (לעיל, הערה 13), ב, עמ' 58.

37 ראה לעיל, הערה 26.

38 תיאור מפורט על צמיחתן של החבורות בספרד ראה: י' עסיס, 'עזרה הדדית וסעד בקהילות ישראל בספרד', מורשת ספרד, בעריכת ח' ביינארט, ירושלים תשנ"ב, עמ' 259–279.

39 I. Abrahams, *Hebrew Ethical Wills*, II, Philadelphia 1926, pp. 197 ff.

40 בער (לעיל, הערה 4), מס' 399, עמ' 641–642.

חינוך ילדי ישראל בספרד הנוצרית

חבורות הצדקה והסעד שפעלו בקהילה. בראש החברה עמדו ברורים וגבירים והיא נשענה בעיקר על תרומות בשעת העלייה לתורה ועל דמי חברות.⁴¹ גם בגירונה ובלרידה פעלו חבורות 'תלמוד תורה'.⁴² כל החבורות האלה עסקו באופן בלעדי בחינוך בני העניים, כפי שעולה במפורש מתקנת החברה שבמורביאדרו.⁴³ חברת תלמוד תורה שבסרגוסה היתה בין הראשונות שהוקמו בספרד. היא מוזכרת בשטר נוטריוני משנת 1364. לחבורה היה מרכז ישיבות ששימש אתר כינוסים לחבורות אחרות. הכנסות החבורה באו בעיקר מדמי חברות ומדמי שכירות של נכסים שהיו לה בעיר. הודות לחוסנה הכלכלי נהנתה החבורה במאה הי"ד מיוקרה בתוך הקהילה. כתברות 'תלמוד תורה' אחרות, החברה בסרגוסה הוקמה באישור הכתר אך ללא ברכתה של הנהגת הקהילה.⁴⁴

ד

רוב החבורות, כולל אלה של 'תלמוד תורה', איבדו הרבה מכוחן במהלך המאה הט"ו, עקב לחצים פוליטיים ודתיים שהופעלו על היהודים. דווקא אז, אחרי פרעות קנ"א, הכירה ההנהגה של יהודי ספרד בצורך להקים ולהחזיק מערכת חינוך ציבורית-קהילתית בהשגחת מוסדות הקהילה. עדות טובה לכך הן תקנות וואליאדוליד משנת 1432, שתיקנו נציגי קהילות קסטיליה בראשותו של ר' אברהם בנבינישתי. בתקנות אלה באה לידי ביטוי החשיבות של חינוך לכל. יהודי ספרד לא יכלו עוד להרשות לעצמם חינוך פרטי לעשירים, המותיר את חינוכם של בני העניים לאשר ידבנו לבו. ואולם, אז כבר נראו הסימנים לסופה המר של יהדות ספרד.⁴⁵

- 41 שו"ת הר"ן (לעיל, הערה 10), סי' א, עה.
- 42 C.E. Girbal, 'Beneficiencia judaica en Gerona (Documentos inéditos)', *Revista de Gerona*, XVIII (1984), pp. 3–4; בער (לעיל, הערה 14), מס' 362.
- 43 A. Chabret, *Sagunto – Su historia, sus monumentos*, II, Barcelona 1888, p. 344.
- 44 A. Blasco, 'Instituciones sociorreligiosas judías de Zaragoza (siglos XIV–XV) – Sinagogas, cofradías, hospitales', *Sefarad*, L (1990), docs. 4, 5, notes 208, 210.
- 45 M. Kayserling, 'Das castilianische Gemeinde-Statut: על תקנות וואליאדוליד ראה: (taqqanah). Zugleich ein Beitrag zu – den Rechts, Rabbinate –, und Gemeinde Verhältnissen der Juden in Spanien', *Jahrbuch für die Geschichte der Juden und des Judentums*, IV (1869), pp. 263–334; F. Baer, *Die Juden im christlichen Spanien, II: Kastilien und Inquisitionsakten*, Berlin 1936, No. 287, pp. 281–287; Y. Moreno Koch, T.L. Ryan & H.P. Salomon, 'The Taqqanot of Valladolid of 1432', *The American Sephardi*, IX (1978), pp. 58–143; Y. Moreno Koch, 'De iure hispano-hebraico, Las Taqqanot de Valladolid de 1432, Un estatuto comunal renovador', *Fontes Iudaeorum Regni Castellae*, V, Salamanca 1987.

לסיכום, החינוך היהודי בספרד לא היה דבר מובן מאליו שנהנו ממנו כל ילדי ישראל. המסגרת שבה נתקיים החינוך היהודי לילדים עניים התפתחה בדרך כלל ביוזמה פרטית, בין של בודדים בין של חבורות. ההבדלים בין העניים לעשירים במסגרת הלימודים בלטו במיוחד במתכונתם, ועל תוכניות הלימודים סערו הרוחות ונתפלגו הדעות בחברה היהודית בספרד הנוצרית בימי הביניים. קהילות ספרד היו מקום מפגש של תפיסות עולם שונות ואף מנוגדות, שמקורן ביהדות ספרד של אל-אנדלוס ויהדות צרפת-אשכנז.⁴⁶ תרבות וחינוך בימי הביניים נוצרו בידי שכבות עלית, ועל אחת כמה וכמה תרבותם של יהודי ספרד, שראשיתה ופריחתה בחסותם של חצרנים יהודים בספרד המוסלמית. נציגיה המובהקים של תרבות זו התגאו בהישגיהם וייחסום למוצאם האצילי, כיוצאי חלציהם של יושבי ירושלים בימי קדם.⁴⁷

המסורת הערבית-היהודית בספרד לא חדלה להתקיים עם השתלטות המואחידון על אל-אנדלוס, אלא שהועתקה לארצות אחרות ובהן מצרים ופרובנס. במזרח המוסלמי נתמזגה תרבות זו בתרבות היהודית המקומית, ומלבד יצירותיו של הרמב"ם במצרים לא היה רישומה בעולם הערבי עמוק. לעומת זאת, בפרובנס חוללו ממשיכי מהפיכה תרבותית-דתית, בהביאם את יצירותיה – בחלקן הגדול בתרגום עברי – לקהל יהודי שלא הכיר אותה עד אז.

ואולם, אין ספק שהתרבות היהודית האנדלוסית המשיכה את קיומה הטבעי בממלכות ההיספניות, ובראשן קסטיליה וארגוניה. בעקבות הרקונקיסטה, מסוף המאה הי"א, היו טולידו, סרגוסה וברצלונה למרכזים חשובים של התרבות היהודית הספרדית. השפה הערבית שימשה במשך דורות רבים יסוד חשוב בתרבות זו. מאמצע המאה הי"ב הפיצו פליטים יהודים אנדלוסים, אשר נסו מפני המואחידון, את התרבות היהודית בספרד הנוצרית, אם כי זו כבר נחשפה להשפעה תרבותית נוספת בסביבתה הרומאנית.⁴⁸ יצירה מקורית ותרגום יצירות ימשיכו את 'תור הזהב' של יהודי אנדלוסיה בסביבה נוצרית. בתרגום חיבורים פילוסופיים, מדעיים וספרותיים מערבית ללטינית ולשפות אירופיות אחרות נטלו היהודים חלק מכובד.⁴⁹

46 על כך ראה: Y. Assis, 'The Judeo-Arabic Tradition in Christian Spain', *The Jews of Medieval Islam: Community, Society & Identity*, ed. D. Frank, Leiden-New York-Köln 1995, pp. 111–124

47 ראה, למשל, ר' משה אבן עזרא, ספר שירת ישראל, תרגם ב"צ הלפר, לייפציג 1923, עמ' סב-סג (תרגום חופשי של ספרו של אבן עזרא, כיתאב אל-מוחאדורה).

48 ר' דרורי, 'ההקשר הסמוי מן העין: על תוצרים ספרותיים של מפגש תלת-תרבותי בימי הביניים', פעמים, 46–47 (תשנ"א), עמ' 9–28.

49 על מפעל התרגומים של יהודי ספרד ראה: J.L. Teicher, 'The Latin-Hebrew School of Translators in Spain in the Twelfth Century', *Homenaje a Millás Vallicrosa*,

חינוך ילדי ישראל בספרד הנוצרית

טבעי הדבר שמעצביה וחסידיה של תרבות זו המשיכו לצמוח מהשכבה הגבוהה בחברה היהודית. חינוך הילדים היה אף הוא בדרך כלל מנת חלקם של בני משפחות האמידים. ראשיתה של המהפיכה בתחום הזה היתה במרד של שכבות העניים בקהילות ישראל בספרד. יש לראות אפוא את ייסודן של חברות 'תלמוד תורה' לעניים כחלק ממאמצי המעמד התחתון, ותומכיו מהמעמדות הגבוהים, לשפר את תנאי חייהם של עניי הקהל.⁵⁰ התמורות ששינו את מערכת החינוך של הילדים לא היו מנותקות מהשינויים החברתיים, הכלכליים והפוליטיים שהתחוללו בקהילה כולה. פעולתה והצלחתה של החבורה עמדו כנגד שמרנותה האדישה של הקהילה, ואחד ההיבטים לכך הוא חינוך ילדי העניים.

Barcelona 1956, II, pp. 403–444; D. Romano, 'El papel judío en la transmisión de la cultura', *Hispania Sacra*, XL (1988), pp. 955–978

50 על הנושא הזה ראה: י' עסיס, 'תסיסה חברתית ומאבק בין-מעמדי בקהילות ספרד לפני הגירוש', תרבות והיסטוריה, בעריכת י' דן, ירושלים תשמ"ז, עמ' 121–154.

הפילוסוף בגן: עיצוב האדם ועיצוב החברה בהומניזם של הרנסנס

חנן יורן

בתחילת המאה הט"ו חולל ההומניזם מהפיכה בקוריקולום של בתי הספר באיטליה. מהפיכה זו, אחת המהפכות החינוכיות הבודדות בהיסטוריה של המערב, התפשטה במאה הט"ז לצפון אירופה, ועיצבה במידה רבה את החינוך המערבי, מבחינה תוכנית ותיאורטית, עד לתחילת המאה הב'.¹ ה־studia humanitatis – דקדוק, רטוריקה, היסטוריה, שירה ואתיקה – שנלמדו על פי הטקסטים הקלאסיים הקנוניים הפכו לנושאי הלימוד העיקריים, למעשה היחידים, בבתי הספר, והחינוך קיבל את אופיו 'הספרותי'. החלפת תוכנית הלימודים היתה פן אחד של שינוי רחב הרבה יותר בחשיבה על החינוך. ההומניסטים האמינו שמטרתו העיקרית של החינוך אינה להקנות לאדם ידע וכישורים מקצועיים, אלא לעצב את אופיו ואישיותו. מושג ה'עיצוב' מרמז על הקשר האימננטי שבין החינוך לבין החברה בהגות ההומניסטית. בתחילת המאה אצביע בקצרה על המאפיינים המרכזיים של קשר זה ועל הרבדים השונים שבהם הוא בא לידי ביטוי, בחיבורים החינוכיים של ההומניסטים האיטלקים בני המאה הט"ו.

עיקר המאמר יוקדש לחשיפת קו שבר בין ההומניסטים האיטלקים לבין מקצת ממשיכיהם בצפון אירופה בתחילת המאה הט"ז. כפי שאנסה להראות, באמצעות ניתוח מספר חיבורים של ארסמוס ותומס מור, מעמדם החברתי הייחודי של ההומניסטים הארסמיאניים הולך אותם לערעור מובלע על הנחות היסוד של השיח ההומניסטי. במצב זה נחשפה הדו־משמעות הבסיסית המובנית במושג 'עיצוב האדם' ההומניסטי, מושג היכול להשתלב בתפיסות ובפרקטיקות חינוכיות הפוכות: בתפיסה הרואה באדם יצור החופשי לעצב את עצמו ואת עולמו, אך גם בתפיסה הרואה בו אובייקט הניתן לשליטה ולמניפולציה.

1 ראה: P.F. Grendler, *Schooling in Renaissance Italy*, Baltimore 1989, pp. 110–271; W.H. Woodward, *Studies in Education During the Age of the Renaissance 1400–1600*, New York 1967; B.G. Kohl, 'Humanism and Education', *Renaissance Humanism: Foundations, Forms and Legacy*, ed. A. Rabil, I–III, Philadelphia 1988; I, pp. 5–22; M. Dowling, *Humanism in the Age of Henry VIII*, London 1986, pp. 112–136

הפעילות החינוכית היתה אחת הפעילויות המרכזיות של ההומניסטים האיטלקים,³ והתיאוריה החינוכית שהם גיבשו היתה קשורה באופן מהותי להנחות היסוד

3 סקירת הביוגרפיות של 1,412 הומניסטים איטלקים בשנים 1300–1527, מגלה כי 533 מתוכם

הפילוסוף בגן

האפיסטמולוגיות והאתיות של השיח ההומניסטי. כל ההומניסטים בני המאה הט"ו שעסקו בתיאוריה של החינוך, ובהם פטרוס פאולוס ורגריוס, ליאונרדו ברוני, אניאס סילוויוס פיקולומיני ובטיסטה גואריני, עמדו על חשיבותו החברתית.⁴ בחיבור ההומניסטי הראשון ואולי החשוב ביותר על החינוך, *De ingenius moribus*, מבחין ורגריוס בין הלימודים הליברליים (*liberalia studia*), הלימודים היחידים היאים לאדם חופשי (*homo liber*), לבין הדיסציפלינות שנועדו להקנות מומחיות ספציפית, דוגמת רפואה ומשפטים. באותה רוח תוקף ברוני את התיאולוגיה הסכולסטית כעקרה וכחסרת חשיבות.⁵ ההומניסטים, שנשענו על סמכותם של קיקרו וקוונטיליאנוס, קבעו שהחינוך נועד לעצב את אישיותו של האדם מבחינה אינטלקטואלית, מוסרית ורוחנית, ולהפכו בכך לאזרח בעל *virtù*. פיקולומיני, האפיפיור פיוס השני לעתיד, ניסח עמדה זו בצורה חד משמעית בחיבורו שהוקדש למלך הצעיר של בוהמיה והונגריה:

אתה ודאי זוכר שקיקרו גינה את סקסטוס פומפיוס על התמסרותו המוגזמת לגיאומטריה, וטען שבימיו הוקדש זמן רב מדי למשפט האזרחי ולדיאלקטיקה. הוא גרס שגדולתו של האדם טמונה בעשייה, ולכן כל השתעשעות מתוחכמת, אפילו בלתי מזיקה כשלעצמה, המסיטה את האנרגיה של האדם מפעילות פורייה, היא בלתי ראויה לאזרח אמיתי.⁶

ההומניסטים פירטו את החשיבות של כל אחת מן הדיסציפלינות הליברליות: הפילוסופיה המוסרית מלמדת את האדם 'מהו החופש האמיתי' ומדריכה אותו ביחסיו עם בני משפחתו ואזרחי עירו; ואילו ההיסטוריה והשירה ממחישות את ציוויי הפילוסופיה המוסרית ולקחיה באמצעות שלל דוגמאות, אמיתיות ופיקטיביות. חשובה במיוחד היתה הרטוריקה, שכן בה השתלבו לבלי הפרד הפעילות הציבורית והפעילות האינטלקטואלית, ודמותו של האזרח הנואם באסיפת העם או בבית המשפט ברומא או באתונה

עסקו בחינוך – כמחנכים פרטיים, מורים בבתי ספר ומרצים בפקולטות לאומנויות באוניברסיטאות – לפחות במקצת תקופת פעילותם. ראה: קול (לעיל, הערה 1), עמ' 5.
 4 Petrus Paulus Vergerius, *De ingenius moribus*, translated by W.H. Woodward, in: idem, *Vittorino da Feltre and other Humanist Educators*, New York 1970, pp. 96–118; Aeneas Silvius Piccolomini, *Tractatus de liberorum educatione*, translated by W.H. Woodward, *ibid.*, pp. 136–158; Battista Guarini, *De ordine docendi et studendi*, translated by W.H. Woodward, *ibid.*, pp. 161–178; L. Bruni, *On the Study of Literature, The Humanism of Leonardo Bruni*, eds. G. Griffiths, J. Hankins & D. Thompson, New York 1987, pp. 240–253.
 5 ורגריוס, שם, עמ' 102, 108; ברוני, שם עמ' 246–247.
 6 פיקולומיני (לעיל, הערה 4), עמ' 155. ראה גם: ורגריוס, שם, עמ' 97–101; גואריני (לעיל, הערה 4), עמ' 177.

חנן יורן

עמדה תמיד ברקע הדיון ברטוריקה, אפילו בחיבורים שנכתבו בעבור נסיכים או יורשיהם.⁷ בסופו של דבר האנושיות (humanitas) עצמה נתפסה כבלתי נפרדת מהחינוך ההומניסטי. 'אדם ללא חינוך הוא חסר אנושיות מכל וכל', יכול היה ארסמוס לומר בפשטות כמאה שנה לאחר פרסום חיבורו של ורגריוס.⁸ ההומניסטים אף הדגישו את התועלת הישירה הגלומה בלימודים הליברליים. בניגוד לייחוס המשפחתי, הלימוד תלוי באדם עצמו, ולכן באמצעותו יכול אפילו אדם ממוצא נחות לרכוש לעצמו מעמד נכבד ולהקנות תהילה למולדתו.⁹

ההומניסטים ביקשו, ולמרבה ההפתעה הצליחו, ליצור מצע תרבותי משותף לעילית הפוליטית והחברתית האירופית. הלימודים ההומניסטיים עיצבו שפה משותפת, החל בפונטיקה, דרך אוצר המילים והתחביר וכלה בסגנון, וסיפקו מערכת שלמה של ביטויים, פתגמים, צורות דיבור, קונוטציות ודימויים משותפים, שנשאבו מהיצירות הקלאסיות הקנוניות, ובראשן אלה של וירגיליוס וקיקרו. העולם הקלסי, מזווית הראייה שבה בחרו לראות אותו ההומניסטים, סיפק מערכת של ערכים ואידיאלים משותפים לאלה שזכו לחינוך הליברלי.

מורשת ההומניזם הפכה למרכיב מרכזי של התרבות האירופית, ולמעשה לחלק מהזהות המערבית. מסיבה זו כה קשה לבחון מפרספקטיבה ביקורתית מקיפה את התפיסה החינוכית ההומניסטית. פרספקטיבה כזו אימצו אנתוני גרפטון וליזה ז'רדין בספרם האיקונוקלסטי *From Humanism to the Humanities*, העוסק בפרקטיקה ובאידיאולוגיה של החינוך ההומניסטי.¹⁰ לטענת גרפטון וז'רדין, החינוך ההומניסטי לא נועד לעיצוב אדם חופשי ועצמאי. אדרבא, מטרת הלימוד (הקניית הלטינית הקיקרואנית והכרה יסודית של הטקסטים הקלאסיים) והצורה שבה התנהל (שינון מייגע וחסר חיים) נועדו דווקא ליצירת אדמיניסטרטורים מוכשרים וצרי אופקים, משרתיים הנאמנים של העריצים ששלטו בערי המדינה האיטלקיות. חשובה יותר בהקשר הנוכחי התיזה המרכזית השנייה של גרפטון וז'רדין. לטענתם, הרטוריקה ההומניסטית הסוותה בעיה עקרונית: ההומניסטים מעולם לא הצליחו להצדיק מבחינה תיאורטית את עמדתם הבסיסית, שהחינוך הליברלי הוא האמצעי לעיצוב האדם המוסרי והאזרח המועיל. הם לא הצליחו להראות מדוע הכרה 'מבפנים' של טקסטים שנכתבו בשפה זרה, בידי בני

7 ורגריוס, שם, עמ' 106-108; ברוני (לעיל, הערה 4), עמ' 244-245; פיקולומיני, שם, עמ' 141-143, 152.

8 Erasmus, *A Declamation on the Subject of Early Liberal Education for Children*, translated by B. Verstraete, in: *Collected Works of Erasmus*, XXVI, Toronto 1985, p. 298.

9 ראה למשל: ורגריוס (לעיל, הערה 4), עמ' 96-97; פיקולומיני (לעיל, הערה 4), עמ' 140.

10 A. Grafton & L. Jardine, *From Humanism to the Humanities*, Cambridge 1986.

הפילוסוף בגן

תרבות זרה, היא הערובה לכינון סדר חברתי נאות.¹¹ גרפטון וז'רדין רואים אפוא את התפיסה החינוכית ההומניסטית ואת הרטוריקה שהצדיקה אותה כמיסטיפיקציה אידיאולוגית בעיקרה. התרבות ההומניסטית – יכולת שיחה וכתובה בלטינית קיקרואנית והכרת הקנון הספרותי הקלסי – הפכה לסמל מעמדי של בני האליטה השלטת ולדרישה מוקדמת לקבלת מישורות מכניסות. מכיוון שבדרך כלל רק בני המעמדות הגבוהים יכולים היו לשאת בהוצאות הגבוהות שהיו כרוכות בחינוך ילדיהם במשך שנים ארוכות, ממילא רק הם נהנו מהיתרונות שהיו גלומים בו.

אין ספק שלחינוך ההומניסטי היו היבטים אידיאולוגיים והשלכות אידיאולוגיות. אף ברור שהפרקטיקה בבתי הספר ההומניסטיים לא שיקפה במדויק את התיאוריה החינוכית ההומניסטית. ואולם, דומה שגרפטון וז'רדין בוחנים את החינוך ההומניסטי ברנסנס לאור התפקיד שמילא במאות מאוחרות יותר (הגימנסיה הקלסית בגרמניה ובתי הספר 'הציבוריים' באנגליה במאות הי"ח והי"ט מבצבצים תמיד מבין השורות). הם מחמיצים בכך את המורכבות של החשיבה ההומניסטית בקונטקסט ההיסטורי שבו התגבשה, ובפרט את ההיבטים השוויוניים שלה ואת הנתיבים שסללה למוביליות חברתית. די לזכור שההומניזם התמודד מול מסורת ארוכה, נוצרית ואפלטונית, שהציבה את האידיאה הטרנסצנדנטית מעל הממשות המוחשת, את הנצחי מעל החולף ואת המופשט מעל הקונקרטי, כדי לראות עד כמה חדשני היה הנסיון להעניק לגיטימציה ל-vita activa. הזיהוי ההומניסטי של האצילות האמיתית עם ה-virtù הנקנה באמצעות חינוך מקבל את משמעותו ההיסטורית המדויקת רק אם משווים אותו לתפיסות האחרות שרווחו ברנסנס: האידיאולוגיה האריסטוקרטית, שגרסה כי האצילות האמיתית מועברת 'בזרע של האב',¹² או התפיסה האוגוסטינית, שראתה את הסדר החברתי, על ההיררכיה המעמדית שלו, כמכונן ישירות בידי האל.

ואולם, הבעיה בניתוח של גרפטון וז'רדין עמוקה יותר. ההסתכלות על התפיסה החינוכית ההומניסטית כעל מיסטיפיקציה גרידא מוליכה, באופן פרדוקסלי, להתעלמות מבעיה בסיסית יותר, הטמונה בעצם המושג המרכזי של 'עיצוב' האדם. כדי להבין

11 בבעיה זהה נתקלו בני דורו של קיקרו ברומא, כאשר החליטו לאמץ את התרבות היוונית כאידיאל התרבותי. ראה: H.I. Marrou, *A History of Education in Antiquity*, translated by G. Lamb, Madison 1956, pp. 229–264

12 כדבריו של אציל צרפתי שזועזע מחוצפתם של בעלי מוצא נחות שזכו לחינוך הומניסטי. מצוטט אצל: E.F. Rice, 'Humanism in France', בתוך: רביל (לעיל, הערה 1), ג, עמ' 119. אפשר להוסיף בהקשר זה, שבמאה הי"ז הורו שלטונות צרפת וספרד לסגור קולג'ים הומניסטיים כדי להקטין את מספר האנשים שראו את עצמם, ונתפסו בעיני סביבתם, כמוכנים וראויים לטיפול בסולם החברתי. ראה: C.G. Naurat, *Humanism and the Culture of Renaissance Europe*, Cambridge 1995, p. 172

בעייתיות זו יש להתייחס להיבט נוסף של התיאוריה החינוכית והפרקטיקה החינוכית ההומניסטית.

ההנחה שאופיו של האדם, ובעיקר של הילד הצעיר, ניתן לעיצוב עמדה בבסיס התפיסה החינוכית ההומניסטית (והעובדה שהיא הפכה למובנת מאליה אינה מוכיחה אלא שההומניסטים ניצחו במאבק על החינוך). בניגוד לשאר בעלי החיים, טענו ההומניסטים, האדם בעת היוולדו הוא יצור בלתי מעוצב – 'גוש חסר צורה', 'חימר לח', 'פיסת שעווה'.¹³ הלימודים ההומניסטיים הם שאמורים היו, כפי שראינו, להפוך את 'פיסת השעווה' לאזרח הבוגר והאחראי.

ואולם, ההנחה שנפשו הרכה של הילד פתוחה לקליטת כל השפעה חיצונית הוליכה את הפדגוגיה ההומניסטית גם לעיסוק אינטנסיבי בשאלת הסביבה החינוכית המתאימה. בניגוד לאופטימיזם הבסיסי של החיבורים החינוכיים ההומניסטיים, הדיון בנקודה זו חדר בדאגה ובחרדה. העולם החיצוני, שנתפס בעיני ההומניסטים בדרך כלל כזירה שבה יכול האדם הבוגר להוכיח את כשרונותיו, הופך לפתע למקור של השפעות שליליות מזיקות. כנגד השפעות אלה המליצו ההומניסטים על משמעת קפדנית ועל יצירת סביבה חינוכית בריאה:

כדי לשמור על טוהר המידות יש להישמר מריקודים ומהצגות מעוררות יצרים, ובמיוחד יש למנוע לחלוטין חברת נשים. עצלנות, של הגוף או של הנפש, היא מקור לתשוקות מזיקות ולכן יש להיאבק בה בכל העוצמה, וכך גם במזג מתבודד ובלתי חברותי. חברה לא בריאה גורמת לדמיונות מזיקים אצל אחדים ולדכאון אצל אחרים. את המחנכים והחברים כאחד יש לבחור אפוא בקפדנות מבין אלה שישמשו דוגמה נאותה ויסייעו להתפתחות התכונות הטובות ולדיכוי כל ניצוץ של רוע.¹⁴

ורגריוס ממשיך ומזהיר מפני הפרזה באכילה ובשתייה, זלזול בחובות הדתיות, שימוש בלשון לא נקייה, משחקים מגונים ועוד ועוד. המנייה המפורטת של הסכנות האורבות על כל צעד ושעל מעידה על חששם של ההומניסטים מעצם המגע של הילד המתחנך עם העולם החיצוני.¹⁵ את בתי הספר ההומניסטיים המפורסמים באיטליה של המאה הט"ו, המוסדות של גוארינו גואריני בוורונה ובפררה וה-Casa giocosa של

13 ארסמוס (לעיל, הערה 8), עמ' 305–306. ראה גם: ורגריוס (לעיל, הערה 4), עמ' 103; פיקולומיני (לעיל, הערה 4), עמ' 136.

14 ורגריוס, שם, עמ' 100.

15 ראה למשל: פיקולומיני (לעיל, הערה 4), עמ' 142; ארסמוס (לעיל, הערה 8), עמ' 314–315; Francesco Barbaro, *La Elezion della Moglia*, in: *Prosatori Latini del Quattrocento*, ed. E. Garin, Milano 1952, pp. 133–135.

הפילוסוף בגן

ויטורינו דה פלטרה במנטובה, שבהם התגוררו התלמידים בביתו של המחנך, ניתן לראות כנסיון ליישם את האידאל של יצירת סביבה חינוכית מלאכותית ומופרדת מהעולם החיצוני.¹⁶

ב. ההומניזם הארסמיאני

ההומניסטים האיטלקים, מכל מקום, לא הבחינו בשניות שבהתייחסותם לחברה. הערכים וצורות ההתנהגות שרצו להקנות לנער המתחנך – שליטה עצמית, הסתפקות במועט, חריצות ונכונות להקרבה – תאמו ממילא את האידאלים הסטואיים והרפובליקניים שבהם התגדרו ערי המדינה במרכז איטליה ובצפונה. ככלל ניתן לומר, שההומניסטים האיטלקים לא העמידו בסימן שאלה את הסדר החברתי והפוליטי הקיים, אף שביקרו לעתים תופעות חברתיות אלה או אחרות, כגון סיעתיות פוליטית או שימוש בשכירי חרב. עובדה זו אינה צריכה להפתיע נוכח מעמדם המקצועי והחברתי. בכל המדינות האיטלקיות היו ההומניסטים תלויים מבחינה כלכלית ופוליטית בפטרוניהם אנשי הממסד השליט, ושירתו בנאמנות את האינטרסים של השלטון ואת האידאולוגיה ההגמונית. רק כך יכולה היתה תנועה הומניסטית להתפתח בהקשרים חברתיים ופוליטיים כה שונים זה מזה, כפירנצה הרפובליקנית, ונציה האריסטוקרטית, רומא התאוקרטית, נאפולי המלוכנית והרודנויות בצפון איטליה.¹⁷

על רקע זה צריך לראות את המאפיינים הייחודיים של ההומניזם הארסמיאני בצפון אירופה בראשית המאה הט"ז. גם ההומניסטים שמצפון לאלפים היו תלויים מבחינה מקצועית, כלכלית ופוליטית בפטרוניהם, ורובם שירתו בנאמנות את הממסדים החילוניים והכנסייתיים שהעניקו להם חסות. ואולם, קבוצה קטנה מביניהם הצליחה לעצב מחדש את מערכת התלויות המסועפת שקשרה אותה לממסדים השלטוניים ולכונן מרחב סוציו-אינטלקטואלי אוטונומי למחצה – 'הרפובליקה הספרותית' ההומניסטית. ז'רדין טוענת, כי האסטרטגיות השונות שבהן השתמשו ההומניסטים הצפוניים לביסוס מעמדו של ארסמוס כמנהיגה של 'הרפובליקה הספרותית' הן שהורישו לעולם המודרני

16 ראה: גרנדלר (לעיל, הערה 1), עמ' 132.

17 ראה למשל: H. Baron, *The Crisis of Early Italian Renaissance: Civic Humanism and Republican Liberty in an Age of Classicism and Tyranny*, Princeton 1966²; J. D'amico, *Renaissance Humanism in Papal Rome*, Baltimore 1983; J. Bentley, *Politics and Culture in Renaissance Naples*, Princeton 1987; M. King, *Venetian Humanism in an Age of Patrician Dominance*, Princeton 1986. כך יכול היה גוארינו לזכות, למשל, בתמיכה נלהבת הן מצד השלטון הרפובליקני בוורונה והן מצד בית אסטה בפררה. ראה: גרנדלר (לעיל, הערה 1), עמ' 127–128.

את הדימוי של האינטלקטואל כאיש הרוח האוניברסלי, חסר הפניות והעצמאי.¹⁸ מכל מקום, ברור ש'הרפובליקה הספרותית' העניקה לאזרחיה מידה ניכרת של עצמאות, שאפשרה להם לגבש יחס ביקורתי כלפי הסדר החברתי-הפוליטי הקיים. ואכן, בכתביו הפציפיסטיים של ארסמוס אנו מוצאים לא רק התקפה על המלחמה, אלא גם ביקורת כוללת על התרבות החצרנית ועל האתוס האריסטוקרטי, ובחיבורים אחרים יכול היה מנהיג 'הרפובליקה הספרותית' להרשות לעצמו לשלול מהכנסייה את סמכויותיה הארציות. באופן דומה, 'אוטופיה' של מור היא התקפה כוללת על עצם הבסיס של הסדר החברתי-הפוליטי של זמנה.¹⁹ מעבר לכך, מעמדם החברתי הייחודי של ארסמוס וחבריו אפשר להם, בניגוד למטרימיהם האיטלקים, לגבש תוכנית של רפורמה דתית, אינטלקטואלית ותרבותית כוללת של העולם הנוצרי.

על רקע כפול זה – ההכרה שהחינוך ההומניסטי מעצם מהותו קשור לשאלות חברתיות היסודיות והבנת מעמדו הייחודי של ההומניזם הארסמיאני – אני מציע לבחון את התייחסותם של ארסמוס ומור לחינוך.

ארסמוס כתב על התיאוריה והפרקטיקה של החינוך יותר מכל ההומניסטים האיטלקים החשובים גם יחד, וטיפולו בנושא היה מפורט במיוחד. בניגוד להומניסטים האיטלקים, שהקדישו לנושא בדרך כלל חיבור בודד, ארסמוס כתב שורה של חיבורים ספציפיים, שבהם טיפל בפירוט גם בשאלות שזכו, אם בכלל, להתייחסות קצרה מצד האיטלקים. שאלת ההגייה הלטינית הנכונה, למשל, שבה מטפל פיקולומיני בפסקאות ספורות, זוכה לדיאלוג נרחב אצל ארסמוס.²⁰ הוא הקדיש חיבורים נפרדים אף לחינוך ילדים בגיל הצעיר, לנימוסים והליכות, לתוכנית הלימודים ההומניסטית, לתיאוריית הכתיבה והקריאה הרטורית ולאומנות כתיבת המכתבים. הפופולריים שבכתביו היו ה-"*Colloquia*", אוסף של דיאלוגים סאטיריים שנכתבו במקורם כטקסטים ללימוד לטינית.²¹ ארסמוס גם פיתח את התובנות הפדגוגיות המופיעות בצורה גולמית

18 L. Jardine, *Erasmus, Man of Letters*, Princeton 1993, pp. 3–7

19 Erasmus, *A Complaint of Peace*, translated by B. Radice, in: *Collected Works of Erasmus*, XXXVII, Toronto 1986, pp. 292–322; *Sileni Alcibiadis*, translated by R. Mynors, in: *ibid.*, XXXIV, Toronto 1992, pp. 262–282; Thomas More, *Utopia*, eds. E. Surtz & J.H. Hexter, in: *The Complete Works of St. Thomas More*, IV, New Haven 1965

20 Erasmus, *The Right Way of Speaking Latin*; עמ' 153–155, (לעיל, הערה 4), פיקולומיני (לעיל, הערה 4), *and Greek: A Dialogue*, translated by M. Pope, in: *Collected Works of Erasmus*, XXVI, Toronto 1985, pp. 365–475

21 Erasmus, *On Good Manners for Boys*, translated by B. McGregor, *ibid.*, XXV, Toronto 1985, pp. 273–289; *On the Method of Study*, translated by B. McGregor, *ibid.*, XXIV, Toronto 1978, pp. 665–691; *Copia: Foundation of the Abundant*

הפילוסוף בגן

בטקסטים הקלסיים וההומניסטיים המוקדמים, ובהן הצורך להתאים את הלימוד לנטייתו האישיות של כל תלמיד ותלמיד וההתנגדות לשימוש בעונשים פיסיים. אין ספק שארסמוס היה אחד התאורטיקנים של החינוך והפדגוגים הגדולים של העת החדשה המוקדמת, ותעיד הפופולריות של כתביו, שכמה מהם היו בין ספרי הלימוד הנפוצים ביותר בבתי הספר האירופיים הרחק אל תוך המאה הי"ח.²² חשיבותו של ארסמוס לעיצוב החינוך האירופי נחרתה בתודעה הקולקטיבית גם לאחר שתרומותיהם של ההומניסטים האיטלקים נשכחו, אבל חשוב להדגיש שתפיסותיו החינוכיות שייכות במובהק למסורת ההומניסטית. ארסמוס מעולם לא סטה מהנחות היסוד של מטרימיו, ויכולתו לגבש תפיסה חינוכית כה שלמה ומפורטת נשענה על נצחון האידיאולוגיה והפרקטיקה של החינוך ההומניסטי באיטליה.

החיבורים החינוכיים של ארסמוס אינם היחידים שבהם עולה, במפורש או במובלע, שאלת החינוך. כדי לבחון את הבעייתיות של מושג החינוך ההומניסטי יש לפנות לחיבוריהם וליצירותיהם ה'ספרותיות' של ארסמוס ומור, המטפלים בשאלות חברתיות ופוליטיות כלליות.²³ בחיבורים הפוליטיים, או בנסיונות האוטופיים להתגבר או להדחיק את הגורם הפוליטי, נדון החינוך בהקשר רחב, שבו נחשפת המורכבות של מושג החינוך ההומניסטי. חשוב להדגיש, שגם בחיבורים אלה הטענות המפורשים הם הטענות ההומניסטיים המסורתיות. את החינוך, חינוך כל האזרחים או חינוך השליטים בלבד, ראו ארסמוס ומור כאמצעי למאבק בתופעות השליליות שזיהו בחברה של זמנם, וכמכשיר העיקרי לרפורמה אינטלקטואלית-דתית של העולם הנוצרי. רק באמצעות קריאה מפרקת, דהיינו קריאה המזהה את הפערים הלוגיים והספרותיים שבטקסט, ניתן לחשוף את המתחים הפנימיים המוסווים ולהעלות על פני השטח רובד משמעות סמוי החותר תחת המסר ההומניסטי המפורש של חיבוריהם.

ג. חינוך האזרח וחינוך הנסיך

נקודת התחלה מתבקשת הוא חיבורו של ארסמוס 'חינוך נסיך נוצרי', העוסק, כפי

Style, translated by B. Knott, *ibid.*, XXIV, pp. 296–659; *On the Writing of Letters*, translated by C. Fantazzi, *ibid.*, XXV, pp. 12–254; *The Colloquies of Erasmus*, translated by C. Thompson, Chicago 1965

22 ראה: W.H. Woodward, *Desiderius Erasmus Concerning the Aim and Method of Education*, New York 1964

23 הספרות כתחום אוטונומי, השייך לספירה אסתטית נפרדת מהמציאות הממשית, היה לגבי ההומניסטים חסר משמעות מכל וכל. לגביהם, כתיבת 'ספרות' (ככל פעילות אינטלקטואלית) היתה פעילות פוליטית-חברתית.

שמעידה כותרתו, הן בחינוך והן במה שניתן לכנות 'תיאוריה פוליטית'.²⁴ למעשה ניתן לראות את החיבור כעירוב של שני ז'אנרים מקובלים ברנסנס: מסות חינוכיות המיועדות לנסיכים או ליורשיהם וספרי הדרכה כלליים לנסיכים (speculum principis). המאפיין המרכזי של הטקסט הוא חוסר יכולתו של ארסמוס, בניגוד להומניסטים האיטלקים, להציג תפיסה פוליטית עקיבה. רוב המחברים של ספרי ההדרכה לנסיכים הציגו את המשטר המונרכי כצורת השלטון הטובה ביותר.²⁵ אחרים, דוגמת ורגריוס, שחיבורו נכתב לבנו של שליט פדובה, ופיקולומיני, שכתב למלך הצעיר של בוהמיה והונגריה, פשוט התייחסו למשטר זה כחלק מסדר הדברים הטבעי. 'חינוך נסיך נוצרי' שונה מאוד מחיבורים אלה. מעבר לביקורת על שורה ארוכה של מנהגים ומוסדות, ארסמוס תוקף לאורך כל החיבור את התרבות החצרנית ואת האתוס האריסטוקרטי, כלומר את עצם הבסיס של התרבות הפוליטית בצפון אירופה. מבחינה זו, 'חינוך נסיך נוצרי' אינו שונה מחיבורים אחרים של ארסמוס, אבל הדיון מוליך במקרה זה למסקנות קיצוניות, לשלילה של עצם הקטגוריות הפוליטיות הבסיסיות. המושג 'שלטון' עצמו, קובע ארסמוס בשם החירות והשוויון האוונגליים, הוא מושג פגני, שכן לנוצרים יש אדון אחד בלבד, והנסיך אינו אלא משרת של בני עמו (228, 233–235). הרדיקליזם המשתמע מקביעות אלה אינו זוכה, עם זאת, לגיבוש תיאורטי, ובקטעים אחרים בחיבור ארסמוס נסוג לקלישאה בדבר עדיפות המשטר המונרכי ('כפי שמוסכם על הפילוסופים' [231]). יתר על כן, על העוצמה הפוליטית הממשית שהוא מבקש ליטול מהנסיך באמצעות הפיכתו לאדמיניסטרטור משלם ארסמוס במטבע סימבולי. הדימויים שבאמצעותם הוא מתאר את הנסיך – רב חובל, רועה, רופא, שמש שקרניה נגישות לכל, אב משפחה אוהב, ומעל לכל אל בעל עוצמה בלתי מוגבלת – שבים ומעניקים לשליט את מעמדו האבסולוטי.

חוסר יכולתו של ארסמוס לגבש תיאוריה פוליטית עקיבה נובע, לדעתי, ממעמדה הבעייתי של 'הרפובליקה הספרותית' נוכח העולם הפוליטי. מכל מקום, בהקשר הנוכחי יש לשאול כיצד אמביוולנטיות זו באה לידי ביטוי בהתייחסותו של ארסמוס לחינוך. במבט ראשון נראה שהחינוך הוא הנושא היחיד הזוכה להתייחסות עקיבה ב'חינוך נסיך נוצרי', ולעתים נדמה שזהו הציר שבאמצעותו הוא מנסה לפתור את שלל הסתירות והמתחים הפנימיים שבהתייחסותו לעולם הפוליטי. ארסמוס מדגיש, שבאמצעות החינוך ניתן לעצב את אישיותו של האדם, ומוסיף שבמסגרת משטר של מונרכיה תורשתית

24 Erasmus, *The Education of a Christian Prince*, translated by N. Cheshire & M. Heath, in: *Collected Works of Erasmus*, XXVII, Toronto 1986, pp. 203–288

25 ראה: L. Born, 'Introduction', in: Erasmus, *The Education of Christian Prince*, New York 1936, pp. 94–130; Q. Skinner, *The Foundation of Modern Political Thought*, I–II, Cambridge 1978; I, pp. 113–128

הפילוסוף בגן

הדרך היחידה להבטיח שלטון צודק היא חינוך הנסיך הצעיר (206–207). אלה הן כמובן העמדות ההומניסטיות השגרתיות, וארסמוס אינו מחדש דבר גם כאשר הוא פורס לאורך עמודים ארוכים את רעיונותיו הספציפיים בנוגע לחינוך הנסיך, החל מבחירת האומנת וכלה ברשימות הקריאה המפורטות.

עם זאת, 'חינוך נסיך נוצרי' שונה מחיבוריו החינוכיים האחרים של ארסמוס. הטון החרד והחזרות המייגעות אינם אופייניים לכתיבתו, ודומה שהוא מאבד את בטחונו העצמי הרגיל. בדיקת הדימויים שבהם הוא משתמש מספקת תובנה ברורה אף יותר באשר לבעייתיות של הנושא. עולם הדימויים הראשון הוא העולם החקלאי. לדוגמה: 'את זרעי המוסר יש לזרוע בקרקע הבתולה של הנפש הרכה, באופן שהם יבשילו בהדרגה עם הגיל והנסיון. אם הם יטופלו כהלכה הם יישארו נטועים בנפשו לאורך כל חייו' (206). זהו אולי הדימוי ההומניסטי הנפוץ ביותר²⁶ לתיאור החינוך, ואין זה מפתיע, שכן הוא מצליח להמחיש את העקרונות והמטרות של החינוך הליברלי. ראשית, הוא מתאר את החינוך כהתפתחות טבעית, כמעט הכרחית, מהזרע אל הפרח במלוא פריחתו. שנית, הוא מדגיש את האופי האורגני של התהליך החינוכי: התכונות וקווי האופי שאותם שואף החינוך ההומניסטי להקנות לאדם הופכות לחלק אימננטי של האישיות הבוגרת.

ואולם ב'חינוך נסיך נוצרי', בניגוד לחיבורים החינוכיים האחרים של ארסמוס ולאלה של ההומניסטים האיטלקים, מופיעה גם מערכת דימויים שונה, מכנית ואלימה. כדי להילחם בנטיות הרעות הטבועות בנסיך הצעיר על המחנך לחזור ולשנן באוזניו את עקרונות המוסר ואת כללי ההתנהגות, אומר ארסמוס, וממשיך:

צריך לנעוץ ולקבע אותם בכל הכוח בנפשו [של הנסיך]. יש לשמור אותם טריים בזכרון בכל הדרכים: באמצעות אמרות מוסריות ומשלים, באמצעות אנלוגיות ודוגמאות חיות, באמצעות מכתמים ומשלים; יש לחקוק אותם בטבעות, לציירם בתמונות, לחרוט אותם על פרסים, ולהציגם בכל דרך שתהנה את הילד. הם צריכים להיות תמיד מול עיניו, גם כאשר הוא עושה משהו אחר (210).

ההסתערות האלימה על נפשו של הנסיך הצעיר חושפת דווקא את חוסר האמון בהצלחת החינוך, והדימויים של חריתה, הטבעה וחקיקה חותרים תחת העמדה ההומניסטית הבסיסית, המובעת בצורה יפה כל כך באמצעות הדימוי האורגני, שנפש האדם פתוחה לקלוט בקלות את הערכים המוסריים והאנושיים. דווקא הנאיביות שבהמלצה להקיף, תרתי משמע, את הנסיך הצעיר בציורים ובתחריטים בעלי מסרים

26 ראה למשל: ורגריוס (לעיל, הערה 4), עמ' 110; פיקולומיני (לעיל, הערה 4), עמ' 137; גואריני (לעיל, הערה 4), עמ' 165.

חנן יורן

מוסריים מגלה שאין זה כה פשוט לעצב את אישיותו של האדם. אמירה משתמעת זו סותרת במובן עמוק את התפיסה ההומניסטית המקובלת, שכן היא מרמזת שהחינוך אינו אלא כפייה כוחנית של נורמות ושל כללי התנהגות. אין זה מפתיע אפוא, שארסמוס גולש לעתים לאנלוגיה בין חינוך לבין אילוף חיית פרא (210).

עובדה זו מסבירה אולי את עקרותו הספרותית של החיבור. מורליזם, לעתים קרובות פשטני לעין המודרנית, מאפיין אמנם חלק גדול מתפוקתו הספרותית של ארסמוס, אבל בניגוד לחיבורים האחרים, 'חינוך נסיך נוצרי' הוא נטול אירוניה, ובעיקר חסר ארגון ומבנה נרטיבי. הטקסט אינו אלא אוסף של חזרות מעייפות על אותם רעיונות, או ליתר דיוק על אותן הטפות מוסריות, בנוסחים שונים. אך זהו בדיוק מה שארסמוס רוצה – להסתער על הנסיך הצעיר בפתגמים, במשלים, בדוגמאות ובאנלוגיות.

חשיבותו של החיבור לדיון במושג החינוך ההומניסטי כפולה. הוא חושף פעם נוספת את הקשר המהותי בין החינוך לבין החברה. ואולם, דווקא מהפרספקטיבה 'הפוליטית' שמאמץ ארסמוס ב'חינוך נסיך נוצרי', נעלם הבטחון בהנחות היסוד של התפיסה החינוכית ההומניסטית, ומוצב סימן שאלה, מודחק ומוסווה ככל שיהא, על האידיאל ההומניסטי. הדיון בחינוך הנסיך (להבדיל מחינוך האדם 'הרגיל') חושף את המשמעות האימננטית הכפולה של מושג עיצוב האדם. בצד התפיסה ההומניסטית המפורשת, שלפיה החינוך הוא תהליך ההופך את הילד לאדם בוגר אוטונומי ומוסרי ולאזרח בעל *virtu*, מבצבצת תפיסה מודחקת, הרואה את החינוך כמכשיר של שליטה הפועל באמצעות כפייה והפעלת כוח.

ד. הפילוסוף בגן

הדיאלוג *Convivium religiosum* ('המשתה האלוהי')²⁷ אינו מטפל ישירות בחינוך, אבל מבחינת תוכנו ועולם הדימויים שלו אין להבינו אלא על רקע התפיסה החינוכית של ארסמוס, וכך פירשוהו מספר חוקרים. ויליאם וודוורד, למשל, גורס כי הדיאלוג ממלא בהקשר זה תפקיד משולש: טקסט ללימוד ללטינית, מודל של הפילוסופיה המוסרית ההומניסטית והמחשה של אידיאל הלמדנות האוניברסלית (*eruditio*).²⁸ ב'*Convivium religiosum* נמחקת המשמעות הפוליטית הישירה של החינוך ההומניסטי. הדיסציפלינות ההומניסטיות אינן מקושרות עוד למושג האזרח הנואם

Erasmus, *Convivium religiosum*, in: *The Colloquies of Erasmus* (above, n. 21), pp. 48–78 27

וודוורד (לעיל, הערה 22), עמ' 226. ראה גם: P. Smith, *Erasmus*, New York 1923, pp. 286–319 28

הפילוסוף בגן

באסיפת העם ובבתי המשפט, וגם לא לשאלת עיצוב אישיותו של הנסיך. ואולם, עובדה זו דווקא מבליטה את המשמעות העמוקה יותר של הדיסציפלינות ההומניסטיות. 'המשתה האלוהי' הוא אחד הביטויים התמציתיים והיפים ביותר של תוכנית הרפורמה האינטלקטואלית והדתית הארסמיאנית. הוא גם ממחיש את התלות של רפורמה זו ב-"studia humanitatis". הלימודים ההומניסטיים הם הכלי לפרשנות כתבי הקודש והמורשת התרבותית הקלסית, ובתור שכאלה הם מספקים את הבסיס לאידיאל התרבותי ההומניסטי. הלימודים ההומניסטיים הם גם הכלי לחינוך האדם, ובתור שכאלה הם ממלאים תפקיד מפתח בהוצאתה לפועל של הרפורמה הארסמיאנית.

ה-"Convivium religiosum", מכל מקום, אינו מסתפק בהצגה מופשטת של האידיאלים ההומניסטיים, אלא ממחיש אותם באמצעות יצירה של עולם שלם ומספיק לעצמו. המקום שבו מתנהל הדיאלוג, ביתו הכפרי של יוזביוס, על הקפלות, כרי המרעה ובעיקר הגנים הרבים המקיפים אותו, מכונן כ'אוטופיה' הומניסטית. המאפיין הבולט ביותר של האחוזה הכפרית הוא תשומת הלב המוקדשת לעיצובה החיצוני, עד לפרטים הקטנים ביותר. בגנים אנו מוצאים ימים, אגמים, הרים ונהרות, ובעיקר מינים רבים של צמחים ובעלי-חיים – מובן מאליו שרובם הגדול מיוצג בציורים. פסלים וציורים רבים מוקדשים גם לייצוג נושאים דתיים והיסטוריים. ולבסוף, הספרייה המכילה את חכמת הדורות, שהיא, כפי שמדגיש יוזביוס, לבה של האחוזה. מדובר אפוא בנסיון גרנדיוזי לאחד את עולם הטבע ועולם התרבות, תוך שינויים ועיצובם לאור האידיאל ההומניסטי. הרוע, הזוהמה והאכזריות המאפיינים את העולם הממשי נעלמים מאחוזתו של יוזביוס, ומסולקים ממנה גם כל יחסי השליטה והכוח. ההרמוניה בין החיות השונות – המצוירות והמאולפות – משקפת את מה שניתן להגדיר כסדר החברתי השורר באחוזה, כפי שהוא בא לידי ביטוי ביחסים בין המארח לאורחים ובינם לבין עצמם.

על רקע הנסיון לכוון אוטופיה הומניסטית יש לבחון את הקשר בין עיצוב האדם לעיצוב הסביבה בדיאלוג. ראשית, כפי שמראה ויין ריבהורן, האחוזה מכוננת כסביבה חינוכית אידיאלית, כמרחב שממנו מסולקים כל אותם האלמנטים שלדעת ההומניסטים הפריעו לתהליך החינוכי. מפרספקטיבה זו ניתן אפוא לקרוא את הדיאלוג כהמשך לדיון של ההומניסטים האיטלקים ביצירת סביבה חינוכית מוגנת ומבוקרת.²⁹ ואכן, השהייה בגן מואגת כתהליך חינוכי. הצמחים ובעלי החיים באחוזה הכפרית דוברים אל

29 W.A. Rebhorn, 'Erasmian Education and the *Convivium religiosum*', *Studies in Philology*, XXXVIII (1972), pp. 138–139. ריבהורן מציין בהקשר זה, שהחשש מפני ההשפעות החיצוניות המזיקות לתהליך החינוכי מוחשי אף יותר בחיבוריו של ארסמוס מאשר בחיבוריהם של ההומניסטים האיטלקים.

האורחים, ובאמצעות משלים ופתגמים החקוקים בקרבנם מנחילים למבקרים את עקרונות המוסר ואת כללי ההתנהגות הנאותים. אורחיו של יוזביוס הופכים בעת הסיור באחוזה ובעת הסעודה לאינדיבידואלים הומניסטיים אוטונומיים, שעקרונות המוסר הם חלק אורגני מאישיותם. הם עוברים טרנספורמציה באמצעות פרשנות כתבי הקודש והטקסטים הקלסיים הקנוניים, שאותם הם 'מעכלים'.³⁰ ואולם, ב'משתה האלוהי' הקשר בין עיצוב האדם לעיצוב הסביבה מהותי יותר. האחוזה הכפרית אינה רק הרקע או 'התפאורה' לחינוך; היא אינה סביבה אינרטי, שמטרתה לחצוץ לתקופה מוגבלת בין הילד המתחנך לבין העולם החיצוני; היא אינה סביבה 'שקופה' בעלת משמעות נתונה מראש – אלא היא מרחב שהכרתו דורשת תהליך פרשני. האורחים המסיירים בגנים שסביב הבית הכפרי נדרשים פעם אחר פעם לפענח סמלים שבהם הם נתקלים. הסיור באחוזה הוא אפוא תהליך חינוכי, אך בה בעת הוא תהליך של הענקת משמעות לסביבה, כלומר עיצובה. חינוך האדם ועיצוב הסביבה מוצגים בדיאלוג באמצעות אותה מערכת דימויים ולמעשה כאותו התהליך עצמו. אחוזתו של יוזביוס היא עולם הומניסטי שלם, אבל היא יכולה להיות כזו רק במידה שהיא מאוכלסת בהומניסטים.

הקשר המהותי, הפנימי, בין עיצוב האדם לעיצוב הסביבה ב-*Convivium religiosum* מרמז שתפיסתו של ארסמוס בנוגע ליחס שבין החינוך לבין החברה מורכב יותר מזה של מטרימיו האיטלקים. כדי להבין את משמעותו המלאה של קשר זה יש לנתח את היחס שבין האחוזה לבין העולם החיצוני בדיאלוג, ובפרט יש לעמוד על הגבול – 'הממשי' והמטפורי – בין שני העולמות. המאפיין הבולט ביותר בהקשר זה הוא ההפרדה הקנאית בין האוטופיה ההומניסטית לבין העולם החיצוני. האחוזה מגודרת ורובה אף מוסתר מהעולם שבחוץ, וגם מבחינה כלכלית היא יחידה אוטרקית המספקת את צורכי עצמה. בכך היא שונה באופן מהותי מבית הספר של ההומניזם האיטלקי, שנתפס מבחינה תיאורטית, ושימש מבחינה פרקטית, כשלב מעבר, כהכנה לחיי האזרח. האחוזה הכפרית ב-*Convivium religiosum*, לעומת זאת, מוצבת כאנטי־תיזה לעיר, והדיאלוג ממחיש באמצעים שונים את חוסר ההתאמה ואת העוינות בין שני העולמות. כבר בתחילת הדיאלוג מציג יוזביוס את ביתו כניגוד ל'ערים העשונות', מקום מושבם של 'מלווים בריבית וסוחרים רודפי בצע' (48). הכניסה לגנים הפנימיים של האחוזה

30 כפי שמראה קייב, הדיאלוג יוצר אנלוגיה בין הקריאה והפרשנות של הטקסט לבין אכילת המזון ועיכולו. ראה: T. Cave, *The Cornucopian Text*, Oxford 1979, p. 104. את המטפורה של העיכול כמטפורה אורגנית ניתן לראות כהמשך למטפורות החקלאיות, שבהן נעשה, כפי שראינו, שימוש חוזר בדיון ההומניסטי על החינוך. חשוב להוסיף, עם זאת, שארסמוס משתמש בדימוי לתיאור תהליך פרשני מודע: הקורא מפרק את הטקסט ובוחר את המרכיבים הנחוצים לו. הדימוי של העיכול, בניגוד לדימויי הנטיעה והגידול, ממחיש אפוא את האופי הרצוני של התהליך החינוכי.

הפילוסוף בגן

כוללת טקס חניכה מורכב שעוברים האורחים בהדרכת המארח. טבילה במים וברוח הקודש מטהרת אותם, ורק מטמורפוזה זו מאפשרת את המעבר לאוטופיה ההומניסטית (1-50). העוינות בין שני העולמות באה לידי ביטוי סמלי בשיחה מוזרה, המתפתחת בשעה שהאורחים נתקלים בפלג מים קטן ומתפעלים מיופיו:

טימותיאוס: היכן מסתיים פלג יפה זה?

יוזביוס: ראה כמה גסי לב אנו: לאחר שהוא מהנה את עינינו, הוא מנקז את המטבח ונושא את הפסולת לביוב.

טימותיאוס: איזו אכזריות!

יוזביוס: אכן אכזריות, לולא היתה חכמתו של האל מועידה אותו למטרה זו (51-52).

האתוזה אינה המשך טבעי של העולם החיצוני, ובוודאי שאינה מיקרוקוסמוס שלו. היא מופרדת ממנו באופן מלאכותי – הפרדה בעייתית שרק פנייה אל האל יכולה להצדיקה – וכל מגע בין שני העולמות השונים אינו יכול אלא לזהם. את האידיאלים החינוכיים של ההומניזם ניתן להגשים רק ב'ממלכה' נפרדת, כפי שעולה מה-*Convivium religiosum*, ובדיוק כך מגדיר יוזביוס את אתוזהו הכפרית (49). עצם קיומם של הפילוסופים ההומניסטים, עצם קיומו של ההומניזם, אפשרי רק בתוך ממלכה זו.

ריבהורן מפרש את הדיאלוג כפתרון למצוקה הבסיסית של ההומניסטים הארסמיאניים, שאותם הוא מגדיר כ'אינטלקטואלים מנוכרים'. ההכרה שאין ביכולתם לעצב את החברה בדמות האידיאלים ההומניסטיים היא שהובילה את ארסמוס, לפי ריבהורן, לברוא את אתוזהו הכפרית, שבה נעלם הניגוד בין האידיאל למציאות ובין הסיטואציה החברתית של ההומניסטים לבין פעילותם האינטלקטואלית.³¹ ואולם ריבהורן, שבסופו של דבר נשבה גם הוא בקסמו של הדיאלוג, אינו מציין שמדובר בפתרון מדומה בלבד. הטקסט כשלעצמו יכול לכל היותר להסוות ולהדחיק את הפער בין קיומם החברתי של ההומניסטים הארסמיאניים אורחי 'הרפובליקה הספרותית' לבין מחויבויותיהם האינטלקטואליות. ניתוח 'המשתה האלוהי' מהפרספקטיבה של התפיסה החינוכית ההומניסטית מוכיח קביעה זו בבירור. ראינו שמושג החינוך הליברלי, מעצם הנחות היסוד של השיח ההומניסטי, הוא מושג חברתי. ההומניזם שלל הן את מושג החינוך המקצועי (התפיסה שלפיה מטרתו המרכזית של החינוך להקנות לאדם כישורים מקצועיים ספציפיים), והן את מושג החינוך הפילוסופי-הסטואי (התפיסה שלפיה מטרתו של החינוך להוביל למצב של הרמוניה פנימית, המספיקה לעצמה ולניתוק מן המציאות

31 ריבהורן (לעיל, הערה 29), עמ' 143-147.

חנן יורן

החיצונית הכאוטית). התפיסה החינוכית ההומניסטית, שגובשה תוך עימות ישיר עם תפיסות אחרונות אלה, גרסה שמטרת החינוך היא לעצב את האדם בהיותו חלק מהחברה. 'המשתה האלוהי' מבטא בבירור עמדה זו, אף שהוא אינו עושה שימוש במינוח הפוליטי שהיה מקובל במסורת ההומניסטית. ואולי נכון יותר יהיה לומר, שדווקא בגלל אופיו 'האוטופי', דווקא בזכות הצלחתו לנתק את עצמו מן ההקשר החברתי-הפוליטי החיצוני, 'המשתה האלוהי' מצליח להמחיש בצורה כה ברורה את האידיאל של החינוך הליברלי, כההליך שבו האדם מעצב את עצמו ואת סביבתו. ואולם, 'האוטופיזם' של החיבור חושף גם את ההכרה, שהחינוך ההומניסטי יכול להתקיים רק במרחב נפרד ומוגן מהמציאות החיצונית. ובמילים פשוטות – את ההכרה שהחינוך ההומניסטי אפשרי רק כפיקציה ספרותית.

ה. חינוך ואוטופיה

'המשתה האלוהי' אינו האוטופיה ההומניסטית היחידה. מפורסמת הרבה יותר היא 'אוטופיה' של תומס מור, ידידו של ארסמוס. ישנם כמובן הבדלים רבים בין שתי היצירות, אבל מאחוריהם עומד שוני בסיסי. האוטופיה של מור חלה על החברה כולה ולא על חבורה נבחרת של פילוסופים הומניסטים. מכאן הביקורת הרדיקלית של מור על הסדר החברתי בזמנו, ומכאן גם האופי הרדיקלי של הפתרונות המוצעים. בהקשר הנוכחי, בחירתו של מור שלא להסתגר בבועה מוגנת ולהתמודד חזיתית עם מה שראה בעיוותים היסודיים של הסדר החברתי האירופי מעניקה פרספקטיבה נוספת להבנת הבעייתיות של מושג החינוך ההומניסטי.

אוטופיה מוצגת בחיבורו של מור כמדינה ההומניסטית האידיאלית,³² וכך היא גם נתפסה בעיני ההומניסטים בני דורו.³³ אוטופיה היא רפובליקה במובן המילולי של המונח: חברה שבה שום קבוצה או פרט אינם מעמידים את האינטרס הצר שלהם מעל לאינטרס הכללי. אוטופיה מוחקת את ההבדלים בין אזרחיה – ביטול הקניין הפרטי הוא כמובן הביטוי הבולט ביותר לכך – ומספקת באופן מושלם את צורכיהם החומריים

32 לאור המגוון העצום של הפרשנויות ל'אוטופיה', טענה זו רחוקה מלהיות מובנת מאליה. הקסטר הציג את הרקונסטרוקציה השלמה ביותר של 'אוטופיה' כחיבור ארסמיאני. פרשנות זו מקובלת עלי בכל הנוגע לעמדתו המפורשת של הטקסט, אך לא באשר למשמעותו הכוללת. ראה: J.H. Hexter, *More's 'Utopia': The Biography of an Idea*, Princeton 1952; idem, 'Introduction', *The Complete Works of St. Thomas More*, IV (above, n. 19), pp. xv–cxxiv

33 ראה: P.R. Allen, 'Utopia and European Humanism: the Function of the Prefatory Letters and Verses', *Studies in the Renaissance*, X (1963), pp. 99–107

הפילוסוף בגן

והרוחניים. אוטופיה היא חברה הרמונית וחסרת מתחים פנימיים, המתגברת על כל התופעות השליליות שאיתרו ההומניסטים בחברה האירופית, מהימורים ועד מזימות פוליטיות. מעבר לכך, בהתאם להנחות היסוד של ההומניזם הארסמיאני, הסדר החברתי האוטופי מכוון לתקן את האדם ובראש ובראשונה להילחם בחטא הקדמון – הגאווה האנושית. ואכן, האדם האוטופי מוצג כאידיאל האנושי של ההומניזם הארסמיאני. אורח חיים של חריצות, של צניעות ושל שותפות משקף את האמונה הבסיסית בערכים של אהבת הרע, נכונות לנתינה ללא תמורה והקרבה עצמית. כחברה הומניסטית, מחויבת אוטופיה לאושרם ולחירותם של אזרחיה. היתלודייאוס, הנוסע-הפילוסוף שחזר מאוטופיה, קובע זאת באופן קטגורי:

המוסדות של קהילייתם מכוונים בראש ובראשונה להשגת המטרה היחידה הבאה: לשחרר את כל האזרחים, עד כמה שטובת הציבור מאפשרת, מדאגה לצרכים הגופניים, ולהעניק להם פנאי רב ככל האפשר לטיפוח החופש והתרבות של הנפש, שבהם טמון לדעתם האושר (135).

גם החינוך באוטופיה תואם לכאורה מבחינה אידיאולוגית ומבחינת תפקודו החברתי לאידיאלים ההומניסטיים. במדינה הפיקטיבית מיישם מור את החלומות ההומניסטיים הפנטסטיים ביותר במציאות של תחילת המאה הט"ז. כל הילדים באוטופיה לומדים (159), ואף המבוגרים המעוניינים בכך משתתפים (לפנות בוקר) בהרצאות ציבוריות פתוחות לכל (129). הצלחתם של האוטופאים ליישם את הידע התיאורטי היא 'הסיבה העיקרית' לגדולתה של אוטופיה (109). המדינה האידיאלית מבטלת אפוא הלכה למעשה את ההבחנה בין ה־*vita activa* ל־*vita contemplativa*, ומגשימה בכך עקרון הומניסטי מרכזי נוסף. יתר על כן, למרות הרטוריקה הדמוקרטית המאפיינת את הדיון במשטר האוטופי, המדינה האידיאלית נשלטת למעשה בידי קבוצה קטנה של מלומדים, שממנה נבחרים כל בעלי התפקידים הפוליטיים החשובים. מאחורי האוליגרכיה של המלומדים מהדהדת המסורת הפילוסופית המערבית מאז 'המדינה' של אפלטון. באופן ספציפי יותר מדובר בביטוי של התפיסה ההומניסטית המקובלת, שהשלטון צריך להימסר לבעלי ה־*virtū*, כלומר לבעלי החינוך ההומניסטי, ולא לבעלי הייחוס או הרכוש.³⁴

אך במה בדיוק עוסקים המלומדים באוטופיה? היתלודייאוס מבטיח לנו שהם 'למדו על בוריים את ענפי הידע השונים' (131), אך מן הפירוט שלו מתקבלת תמונה שונה במקצת. 'במוסיקה, דיאלקטיקה, אריתמטיקה וגיאומטריה הם הגיעו כמעט לאותם הישגים של קדמונינו בני העולם הקלסי', הוא מציין, ומוסיף מיד שהאוטופאים שולטים

34 ראה: סקינר (לעיל, הערה 25), א, עמ' 228–236.

גם ברזי האסטרונומיה (159). הומניסטים מוזרים. לא רק שהדיסציפלינות ההומניסטיות אינן נזכרות כקבוצה, אלא שהמלומדים האוטופאים נמנעים מלעסוק בשתיים משבע האומנויות הליברליות – דקדוק ורטוריקה, ועוסקים בחמש בלבד (אריתמטיקה, גיאומטריה, מוסיקה, אסטרונומיה ודיאלקטיקה), השייכות במובהק לתחום העניין הסכולסטי. המדינה ההומניסטית האידיאלית מתעלמת דווקא מהלימודים ההומניסטיים, הבסיס של השיח ההומניסטי ושל תוכנית הרפורמה הארסמיאנית.

נסיון לענות על השאלה מדוע נפקד מקומם של הלימודים ההומניסטיים מאוטופיה, וליתר דיוק, מדוע לימודים אלה אינם בגדר האפשר במדינה האידיאלית, מוליך שוב לדיון ספציפי בנושא החינוך. גם במקרה זה המפתח טמון בקשר שבין חינוך האדם לעיצוב הסביבה.

המדינה האידיאלית היא גם מדינה מלאכותית לחלוטין. המראה החיצוני והאקולוגיה שלה מעוצבים בידי האדם עד לפרט האחרון, בדיוק כמו מוסדותיה הפוליטיים ומנהגיה החברתיים. הדבר נכון כבר לפעולה של הקמת המדינה: אוטופוס, מייסד המדינה האידיאלית, הוא שהפך את חצי האי שכבש לאי, והוא שהביא 'תרבות ואנושיות' לפראים שישבו במקום (112–113). הניתוק מן העבר בא אפוא לידי ביטוי בשינוי האופי הגיאוגרפי של המקום, בשינוי שמו ובשינוי טבעם של התושבים המקוריים. בדיוק כמו הפילוסופים ההומניסטים ב-"*Convivium religiosum*", מקפידים האוטופאים להרחיק מעצמם כל אלמנט של אכזריות, סבל וזוהמה. הבשר באוטופיה נשחט ומטופל בידי עבדים מחוץ לחומות הערים, ושם גם נמצאים בתי החולים (139). באותה רוח, נשים בהריון הנתקפות כאבים מסולקות מהסעודות המשותפות (141–143), והרשויות מעודדות – ולמעשה מכריחות – את החולים הסופניים להתאבד כדי להימנע מסבל מיותר (187). ואולם, לא רק האלמנטים הטבעיים 'השליליים' מסולקים מאוטופיה. הבתים האוטופיים בנויים מחומרים מעובדים – מלט, לבנים וזכוכית – בניגוד לאוסף בקתות הטיט והעץ שהיו במקום לפני כינון החברה החדשה (121–123). הנסיון להדחיק את הטבע מגיע לעתים לממדים גרוטסקיים. כך, דרך משל, האוטופאים יכולים לעקור יער שלם ולהעבירו למקום אחר (179), ואילו התרנגולות האוטופיות אינן דוגרות על ביציהן, אלא משאירות את המלאכה לבני האדם (115).

ריבהורן מנתח מאפיינים אלה וקובע, כי אוטופיה היא חברה שהצליחה לביית ולתרבת לחלוטין את העולם הטבעי. הוא ממשיך ומצביע על הקשר בין האקולוגיה האוטופית לבין האנתרופולוגיה והסוציולוגיה של האי כביטוי לעמדה ההומניסטית המקובלת. הדיכוטומיות הבסיסיות היוצרות את השלד המטפורי של הטקסט – תרבות-פראות, נקיון-לכלוך, בריאות-חולי וכו' – מכתיבות את הסדר החברתי האוטופי. תפיסה זו מציבה, לפי ריבהורן, את 'אוטופיה' בזרם המרכזי של החשיבה ההומניסטית. כהמשך ישיר לעיסוק של ההומניסטים האיטלקים בסביבה החינוכית של

הפילוסוף בגן

הילד ולנסיון של ארסמוס להקים אחוזה הומניסטית מבודדת, אוטופיה היא נסיון להפוך את המדינה כולה ל'גן ילדים' גדול.³⁵

פרשנות זו אכן תואמת את הדימוי העצמי של אוטופיה כאידיאל הומניסטי, אך כבר ברובד הראשוני היא מתעלמת מהאופי האובססיבי של עיצוב הטבע באוטופיה. אם ארסמוס משלב את הטבע והתרבות בנסיון ליצור שלמות הרמונית באחוזה הכפרית, הרי האוטופאים חותרים להדחיק ולהעלים את הטבעי. פער זה בין הרטוריקה של הטקסט לבין המציאות האוטופית כפי שהוא מייצג אותה הוא מאפיין כללי של 'אוטופיה'. קריאה מפרקת של 'אוטופיה' מגלה, שבניגוד לעמדה המפורשת של החיבור, הסדר החברתי האוטופי והסובייקט האוטופי הם אנטי-הומניסטיים במהותם.

כבר במבט ראשון, רבים מן המוסדות והמנהגים החברתיים באוטופיה מפתיעים את מי שמקבל את דימויה העצמי של החברה האידיאלית. האוטופאים מנהלים מדיניות חוץ ברוטלית, הכוללת למשל התנקשויות במנהיגי מדינות אויב (199–211). ברוטלי לא פחות הטיפול באויבים הפנימיים – האזרחים הסוטים מכללי ההתנהגות הנוקשים. עונש של עבדות מוטל באוטופיה על ניאוף (של נשים וגברים כאחד), ואף על עזיבת שטח העיר ללא רשות (141, 197). מעבר לכך, אוטופיה מתגלה כחברה בעלת משמעת, הכופה על אזרחיה אחדות מוחלטת ושגרת חיים משמיימה, המסתכמת בעבודה (שש שעות בלבד בכל יום), אכילה, התרגעות ושינה (145–147). אוטופיה, בניגוד לדימויה העצמי, מונעת מנתיניה בדיוק את 'טיפוח החופש והתרבות של הנפש'.³⁶

המאפיין הבולט ביותר של הסדר החברתי האוטופי – והחשוב ביותר להבנת החינוך האוטופי – הוא הפיקוח ההדוק על האזרחים. סדר הישיבה בסעודות המשותפות, לדוגמה, נועד לאפשר למבוגרים לפקח על הצעירים (143), וזהו רק ביטוי אחד למאמץ לביטול הפרטיות של אזרחי אוטופיה. הבתים באוטופיה אינם נעולים וכל אחד יכול להיכנס ולצאת כרצונו, ובכלל האזרחי כולו אין גם מקום מסתור אחד שאליו ניתן להימלט מהמבט המפקח:

אין רשות לבזבז זמן, אין תואנה להתחמק מעבודה – לא חנות יין, לא בית מרזח, לא בית בושת, לא הזדמנות לשחיתות, לא מאורות אפלות, לא מקומות מפגש סודיים. אדרבא, בהיותם תחת עינם הפקוחה של הכל, האוטופאים מוכרחים

35 W.A. Rebhorn, 'Thomas More's Enclosed Garden: *Utopia* and Renaissance Humanism', *English Literary Renaissance*, VI (1976), pp. 140–155

36 ניתוח מאפייני הסדר החברתי האוטופי והסובייקט האוטופי מתבסס במידה רבה על: S. Greenblatt, *Renaissance Self-Fashioning: From More to Shakespeare*, Chicago 1980, pp. 33–58

חנן יורן

לבצע את מלאכתם הרגילה, או להנות מהפנאי שלהם באופן לא בלתי הגון (147).

בסופו של דבר הופך הפיקוח האוטופי לעיקר אמונה דתי. האוטופאים מאמינים שנשמות המתים מרחפות בין החיים ועוקבות אחר 'מעשיהם ודבריהם' (225). גם האדם האוטופי רחוק מדימוי האדם ההומניסטי, בניגוד לעמדה המפורשת של החיבור. כדי להבין את מאפייניו של הסובייקט האוטופי ניתן להביט במשפחה ובנישואין האוטופיים, שני מוסדות הניצבים על הגבול שבין הפרטי לפומבי. המשפחה האוטופית אינה אלא זרוע שלטונית נוספת. האוטופאים מווסתים בקפדנות את אוכלוסייתם, ולצורך זה אינם נמנעים מלהעביר ילדים ממשפחה למשפחה (135), וילד שאינו מעוניין לעסוק במקצוע של אביו מועבר ללא בעיות למשפחה אחרת (127). המשפחה האוטופית חסרה את הפונקציות והמאפיינים שהעניקו ל-familia האירופית בת הזמן את משמעותה התרבותית המרכזית. הכנת הארוחות והטיפול בחולים ובקשישים מוצאים מידיה, אין היא מורישה רכוש לבניה, והיא חסרת בית משלה ונטולת מסורת ייחודית, תחושה של המשכיות בין-דורית ושותפות גורל.³⁷ מוסד הנישואין באוטופיה, שבו מטפל מור בפרק שכותרתו 'על העבדים', מוכיח גם הוא את רדידותו של המימד הרגשי במשפחה האוטופית ואת רדידותם של הקשרים האנושיים במדינה האידיאלית. לפני הנישואין מוצגים החתן והכלה זה בפני זה בעירום. האוטופאים מצדיקים נוהג זה באמצעות אנלוגיה מעניינת:

אפילו בעניין פעוט כגון קניית סיכת אנשים נוהגים בזהירות כה רבה עד שהם טורחים להסיר את האוכף כדי להיווכח בעיניהם ששום פגם אינו מוסתר תחתיו. ואילו בבחירת אשה – עניין שיהיה מקור לעונג או לגועל במשך כל חייהם – הם חסרי זהירות לחלוטין. רוב גופה של האשה מכוסה, והם מחשבים את ערכה באמצעות פניה הגלויים בלבד, ובכך נוטלים על עצמם סכנה גדולה (189).

קל לראות עתה שהיחסים האנושיים באוטופיה עתידיים בשנאת אדם ובחשדנות. יתר על כן, האדם האוטופי מכונן כסובייקט חסר עומק רגשי ופנימיות (inwardness), סובייקט המתקיים רק כחלק מהמרחב האוטופי הפומבי. וחשוב לציין, שהסובייקט האוטופי אינו יכול 'לחשב' את ערכו של בן הזוג לעתיד באמצעות הסתכלות בפניו בלבד – הוא מכונן כסובייקט גטול כושר לפרש סימנים. תובנה זו פותחת פרספקטיבה חדשה להבנת הסדר החברתי האוטופי.

37 ראה: H. Berger Jr., 'Utopian Folly: Erasmus and More on the Perils of Misanthropy', *Second World and Green World: Studies in Renaissance Fiction-Making*, Berkeley 1988, p. 240

הפילוסוף בגן

עוצמתה של הביקורת החברתית המנוסחת ב'אוטופיה' טמונה באופן שבו היא חושפת את האופי השרירותי של הסדר החברתי הפוליטי האירופי, או ליתר דיוק את העובדה שהוא מבוסס על פיקציות סימבוליות. הסדר החברתי האוטופי, התשליל של הסדר האירופי, מבוסס על מחיקת פיקציות תרבותיות אלה. לדוגמה, הזהב נחשב באוטופיה למתכת בזויה, המשמשת להתקנת 'כלים גסים' ושלשלאות לכבילת העבדים. כל אחד יכול לראות, טוענים האוטופאים, כי ערכו של הזהב נמוך מערכם של הברזל, האש או המים (151). הסטייה מערך השימוש וייחוס משמעות פיקטיבית לזהב היא אפוא הבעיה שמזהים האוטופאים ביחס האירופי לזהב. הכסף – הגורם המתווך המופשט ביותר, החסר מטבעו ערך שימוש כלשהו – מסולק לחלוטין מאוטופיה. אף כך הצריכה הראוותנית של מותרות, שאותה רואים האוטופאים כ'בלתי טבעית', מכיוון שהיא אינה קשורה לצרכים 'האמיתיים והטבעיים' של האדם (131). היחס האוטופי לחוק מדגים גישה זו בצורה מובהקת אף יותר. מספר החוקים באוטופיה מועט ביותר, והאוטופאים אף 'גירשו' מארצם לחלוטין את עורכי הדין. הם אינם זקוקים למשפטים, שכן הם 'רואים בפרשנות המובנת מאליה של החוק את הפרשנות ההוגנת ביותר' (195). גם בתחום הרמנויטי מעצם מהותו חותר הסדר האוטופי למחוק עד כמה שאפשר את הרובד הפרשני.

מנקודת המבט האוטופית, העיוות הבסיסי של הסדר החברתי הלא-אוטופי (קרי: האירופי) נעוץ בכך שהוא מבוסס על הבדלים כלכליים ומעמדיים בין הפרטים, הבדלים הנשענים בתורם על פיקציות סימבוליות. הבסיס לסדר האוטופי ולגדולתה של המדינה האידיאלית טמון בדיוק בהצלחתה של אוטופיה למחוק פיקציות אלה. ואולם, מהי המשמעות המהותית של ביטול הפיקציות הסימבוליות? כדי לענות על שאלה זו צריך להשתחרר מן ההשוואה – הנוכחת תמיד בטקסט – בין אוטופיה לבין אירופה, ולבחון את הסדר האוטופי במונחיו שלו. 'בחינת העירום' האוטופית מרמזת על ההשלכות הרדיקליות של התפיסה האוטופית. האוטופאים, כזכור, מעוניינים לחשב את ערכו – את ערכו האובייקטיבי – של הגוף. עתה ניתן לראות שאין מדובר במנהג אידיאליסטי (שאותו ניתן לתלות, למשל, במבוכותיו המיניות של מור), אלא במסקנה האולטימטיבית מטיבית מההנחות שביסוד הסדר האוטופי: הנסיון לסלק את כל ההסוואות ולבסס את הסדר החברתי על יחסים שקופים לחלוטין מסתיים בהכרח בהפשטת הבגדים מעל הגוף, כדי לחשב את ערכו האובייקטיבי.

אוטופיה מבקשת למחוק את הפיקציות הסימבוליות 'הלא נכונות', המעוותות את המשמעות 'האמיתית והטבעית' של הדברים. ואולם, כל הפיקציות הסימבוליות מתגלות כשקריות, והסדר החברתי האוטופי מתבסס על ביטול הפיקציות הסימבוליות באשר הן. אוטופיה מוחקת את הרובד הסימבולי המתווך בין ההכרה לבין המציאות, ומבטלת את המשמעות (משמעות המתקבלת תמיד במישור סימבולי) של המוסדות והמנהגים

חנן יורן

החברתיים, של הפרקטיקות החברתיות ושל האינטראקציות החברתיות. במילים פשוטות, הסדר החברתי האוטופי, מבחינת הנתינים האוטופיים, הוא סדר דברים אובייקטיבי, חסר משמעות במובן המילולי של המונח. הסובייקט האוטופי נטול הכושר לפרש סימנים מתקיים בתוך סדר חסר סימנים.

עתה ניתן לעמוד על מלוא עומקו של הפער בין הסדר החברתי האוטופי לבין הנחות היסוד של החשיבה האתית-הפוליטית ההומניסטית, ובין הסובייקט האוטופי לבין דימוי האדם ההומניסטי. השיח ההומניסטי הוא מעצם מהותו שיח פרשני, דהיינו שיח השולל את הפער בין הלשוני לבין החברתי. הסדר החברתי, כפי שהוא מוגדר במסגרת השיח ההומניסטי, הוא תמיד סדר חברתי-סימבולי, ואילו הפעילות האנושית היא פעילות של קומוניקציה ופרשנות. הכושר הפרשני נתפס כחלק מהותי של האנושיות (humanitas), ובאופן ספציפי, האנושיות עצמה נתפסת כנרכשת באמצעות חינוך, דהיינו באמצעות פרשנות והפנמה של כתבי הקודש והחיבורים הקלאסיים הקנוניים. אוטופיה היא אפוא חברה אנטי-הומניסטית, לא רק משום שחלק ניכר ממוסדותיה וממנהגיה החברתיים סותרים כל השקפה פוליטית שניתן לייחס להומניזם, אלא משום שהתשתית הפילוסופית שעליה מבוסס הסדר החברתי האוטופי סותרת את הנחות היסוד האונטולוגיות, האפיסטמולוגיות והאתיות של השיח ההומניסטי.

על רקע הפער בין העמדה המפורשת של החיבור (והדימוי העצמי של אוטופיה) לבין 'המציאות' האוטופית אפשר לחזור לחינוך האוטופי:

[האוטופאים] גורסים כי החינוך למוסר ולמידות טובות חשוב לא פחות מקידום הלמדנות כשלעצמה. הם מקדישים אפוא מאמץ רב, כבר מן הרגע הראשון, להחדיר לנפשותיהם של הילדים, כאשר הן עדיין רכות ונוחות לעיצוב, עקרונות מועילים לשימורה של המדינה. רעיונות הניטעים היטב בנפשם של הילדים מלווים אותם לאחר מכן בחייהם הבוגרים ותורמים רבות לחיזוקה של הרפובליקה (229).

זהו ניסוח קולע ותמציתי של מושג החינוך הליברלי, שכמותו ניתן למצוא לעשרות בחיבורים החינוכיים ההומניסטיים מאז ורגריוס. האוטופאים, כמו ההומניסטים, רואים את החינוך כמושג חברתי, ועומדים על כך שמטרתו לעצב את האזרח המועיל. בדיוק כמו ההומניסטים, הם גורסים שהמטרה העיקרית של החינוך אינה להקנות לאדם ידע לשמו, אלא לעצב את אופיו ואישיותו, וכדי להדגיש זאת הם משתמשים בדימוי הנטיעה ההומניסטי המקובל.

ואולם, על רקע המאפיינים הכלליים של הסדר החברתי האוטופי ושל הסובייקט האוטופי ניתן לקרוא את הקטע האחרון באופן שונה לחלוטין. הרעיונות והציוויים המוסריים, ה'מוחדרים' לנפשו של הילד, 'מלווים' אותו כל חייו ותורמים ל'חיזוקה'

הפילוסוף בגן

ול'שימורה' של המדינה, ובכך משתלבים היטב במשטר המשמעת והפיקוח האוטופי. הם אינם שונים מהמבוגרים המשגיחים על הצעירים בסעודה, מהמבט הכללי המפקח על האוטופאים בכל זמן ובכל מקום, ומנשמות המתים העוקבות אחר אזרחי המדינה ממעל. התוצר של החינוך האוטופי אינו האינדיבידואל האחראי, המוסרי ובעל האמונה, דוגמת הפילוסוף ההומניסטי המתואר ב'משתה האלוהי', אלא הסובייקט האוטופי חסר הפנימיות, המתקיים בתור ישות פומבית כחלק מסדר דברים אובייקטיבי. החינוך האוטופי משקף אפוא, שלא במפתיע, את הבעייתיות הכללית של החיבור, דהיינו את הפער בין העמדה הארסמיאנית המפורשת של הטקסט לבין המציאות האוטופית כפי שהוא מייצג אותה. מהפרספקטיבה של הדיון בחינוך ההומניסטי, מכל מקום, הנקודה החשובה היא דווקא הקלות שבה משתלב התיאור של החינוך באוטופיה הן ברטוריקה ההומניסטית והן ב'מציאות' האנטי-הומניסטית. את הקטע שבו מתאר מור את המטרות והאמצעים של החינוך האוטופי ניתן לקרוא באופן לגיטימי הן כניסוח תמציתי של האידיאל החינוכי ההומניסטי והן כתיאור של מוסד לפיקוח ומשמעת; אותו הניסוח עצמו מתאר הן את התהליך של עיצוב האדם ההומניסטי הבוגר, הרציונלי והמוסרי, והן את התהליך של עיצוב (אם עדיין ניתן להשתמש במונח זה) הסובייקט האוטופי חסר הפנימיות.

1. סיכום

בחיבוריהם של ארסמוס ומור נחשפת דו־משמעות מובנית במושג של עיצוב האדם, המושג העומד בבסיס התפיסה החינוכית ההומניסטית. מושג זה משתלב בקלות בתפיסות ובפרקטיקות חינוכיות הפוכות. מצד אחד, בתפיסה (התפיסה ההומניסטית המפורשת) הרואה באדם יצור אוטונומי, המסגל באופן חופשי ומודע את הערכים המוסריים והאנושיים הנכונים והופך לאזרח בוגר ואחראי. מצד שני, בתפיסה הרואה באדם אובייקט למניפולציה ובחינוך אמצעי לשליטה. רמז לדו־משמעות זה מצוי בניגוד שבין המטפוריקה האורגנית לבין המטפוריקה המכנית המשמשות את ארסמוס לתיאור החינוך ב'חינוך נסיך נוצרי'. משמעותה המלאה מתגלה בהשוואה בין ה־*Convivium religiosum* לבין 'אוטופיה'; בין עיצוב האחוזה הכפרית לבין האקולוגיה האוטופית; ובין הפילוסוף ההומניסטי לבין הסובייקט האוטופי. ואולם, הבעיה המהותית יותר נעוצה בחוסר האפשרות להבחין בבירור בין שתי התפיסות והפרקטיקות המנוגדות. המעבר בין 'חינוך נסיך נוצרי' ל'אוטופיה' מבהיר נקודה זו. התפיסה של החינוך כהטבעה של נורמות חיצוניות ב'חינוך נסיך נוצרי' הופיעה לראשונה, או ליתר דיוק בצבצה לרגעים, כאשר עסק ארסמוס במקרה הייחודי והבעייתי של חינוך הנסיך. במקרה זה נשמרה הבחנה ברורה, אם גם מובלעת, בין שני מושגי החינוך. התפיסה של החינוך כמכשיר

חנן יורן

של כפייה הופיעה בתוספת לתפיסה ההומניסטית המקובלת. ב'אוטופיה', לעומת זאת, ההבחנה בין שני הפירושים השונים של עיצוב האדם נעלמת. התוספת הופכת לתחליף. דווקא בחיבור אוטופי, דהיינו בטקסט המשעה במפורש את האילוצים החיצוניים ומאפשר 'לממש' באופן מלא את האידיאלים ההומניסטיים, מתגלה שמושג החינוך כעיצוב האדם האוטונומי כבר מכיל דרך קבע את המושג של החינוך כתהליך של מחיקת הסובייקט.

תולדות הישיבות כאספקלריה של תולדות ישראל

מרדכי ברויאר

עולם הישיבות וההתרחשות ההיסטורית – לכאורה אין לך ניגוד גדול מזה. עולם הישיבות נחשב בדרך כלל כתחום יציב שאין בו התפתחות, תחום שיד ההיסטוריה כאילו אינה נוגעת בו. ציבור המורים והתלמידים שבישיבות נחשב כחברה סגורה בפני עצמה, המתקיימת ללא מגע עם החברה שמחוצה לה, ורק היא נתונה להשפעתן של תמורות ההיסטוריה. גופו של מטבע הלשון השגור 'עולם הישיבות' משקף את התדמית של הווייה חברתית המתקיימת בבידוד מרבי, משל היא מצויה על כוכב אחר. ואולם לא כן הדבר. עולם הישיבות נתון להתפתחויות, ויש מהן הבאות מכוח השפעתה של החברה שמעבר לכותלי הישיבה.

בחקר ההתפתחויות המתרחשות בעולם הישיבות עלינו להבחין בין כוחות השפעה פנימיים לחיצוניים. יש התפתחויות שכוחות פנימיים שולטים בהן, כגון דרכי הלימוד והחומר הנלמד, ויש שכוחות חיצוניים ידם על העליונה, כגון מיקומן של הישיבות ונדודיהן, עלייתן ושקיעתן, והיחסים שביניהן ובין הקהילה ובני הקהילה. הכוחות הפנימיים קשורים להתפתחות הפנימית של לימוד התורה, התפתחות אימננטית לתהליך הלמידה והמחקר בכלל, ולעיסוק בתלמוד בפרט. הכוחות החיצוניים הם מדיניים, חברתיים וכלכליים.

כמו כן יש להבחין בין תולדות הישיבות לתולדות לימוד התורה והספרות התורנית, למרות הקשר ההדוק ביניהן. במרכז דיוני עומדת הישיבה כמוסד; תכניו של לימוד התורה הם רק סעיף אחד בין התופעות ההיסטוריות הרבות שחקר תולדות הישיבות עוסק בהן. גם 'סדר הקבלה', תיאור דורות החכמים, שתולדות הישיבות משקפות אותם ומשמשות להם רקע – גם נושא זה אינו עיקרו של הדיון שלפנינו. דיון זה מתמקד בישיבה כמוסד חינוכי, אקדמי, שיפוטי, ציבורי או פרטי.

ויש עוד להקדים ולהעיר: בחקר תולדות הישיבות קיימת בעיה קשה של אֵלם ודומייה, הנגזרים מתוך העדר מקורות לגבי תקופות אחדות ואזורים שונים. כאשר המקורות שותקים לגבי פעילות לימודית וספרותית כלשהי בתקופה מסוימת ובאיזור כלשהו, מה מוכיח דבר זה על אודות קיומו, ארגונו ורמתו של לימוד התורה באותו איזור ובאותה תקופה? דומה שעלינו להיות זהירים מאוד בהסקת מסקנות מן השתיקה

מרדכי ברויאר

(argumentum e silentio). כך, דרך משל, מה באה ללמדנו העובדה שאין לנו חיבורים בתחום הספרות הרבנית מאשכנז ומספרד לפני המאה הי"א? שמא פשר הדבר אינו במיעוט לימוד התורה אלא בהתבטלותם של חכמי אירופה בפני ישיבות בבל וגאוניהן, למרות לימודם העצמאי? מרכז תורה אינו צץ ועולה מעשה יש מאין; לעלייתו קודמים דורות של לימוד תורה. תרבות איננה בהכרח שוות-משמעות לספרות, ושמא יש שלב טרום-ספרותי בעל ערך תרבותי והשפעה תרבותית משלו. ייתכן אפוא, שלמורשתם של הגאונים היה הן כוח השפעה עוצר והן כוח השפעה מפרה.²

נציין דוגמה אחרת, שונה בטיבה: הכל יודעים שבימי הרמב"ם ירדה פלאים קרנן של הישיבות בספרד. עקב רדיפות כת האלמוותידים המוסלמים לא נשאר שריד ופליט ליישוב היהודי בדרום ספרד. ואז שממו הישיבות מספרד, כתב ר' מנחם המאירי;³ 'והתלמוד כמו גלמוד', קונן ר' אברהם אבן עזרא על חורבן לוסינה, עיר הישיבה והחכמים.⁴ לא ידוע כמעט שום דבר על קיומן של ישיבות ועל פעילותם של חכמי תורה בספרד הדרומית, ורק ידיעות בודדות הגיעו אלינו מן האיזור הצפוני במחצית השנייה של המאה הי"ב. יובל שנים זה נקרא בדין 'מי האופל של ההלכה הספרדית'.⁵ והנה, בתחילת המאה הי"ג דרך בשמי יהדות ספרד כוכבו של ר' מאיר הלוי אבולעפיה (רמ"ה), ולגבי השאלה מי היו מוריו אנו שרויים באפלה גמורה.⁶ ומאחר שכלל גדול הוא בימי הביניים, ובפרט בתחום לימוד התורה, שאין אדם קונה דעת וחכמה אלא מפיהם של מורים וחכמים, יצירתו הספרותית של הרמ"ה, שרובה אבד מאתנו,⁷ יש בה משום עדות מהימנה שאותם ימים לא היו 'מי אופל' כלל.

'לא ראינו אינה ראיה' – כלל זה תקף, אם כי בשינוי-מה, גם לגבי העדר ראיות כתובות ביחס ללימוד התורה בעמנו. רשאים אנחנו להניח, כי בכל ריכוז גיאוגרפי של ציבור יהודי נתקיימה מערכת מאורגנת וקבועה של לימוד תורה, בבחינת 'כל מקום שגלו שכינה עמה' (בבלי, מגילה כט ע"א), והיה סיכוי לצמיחת מרכז של לימוד תורה

- 1 ראה: 'הלוי, דורות הראשונים, ו, דפוס צילום: ירושלים תשכ"ז, עמ' קמט.
- 2 ראה: I. Twersky, 'The Contribution of Italian Sages to Rabbinic Literature', *Italia Judaica*, I (1981), p. 384.
- 3 ר' מנחם המאירי, סדר הקבלה – פתיחה למסכת אבות, מהדורת ש"ז הבלין, ירושלים-קליבלנד תשנ"ב, עמ' 135.
- 4 דיואן לרבי אברהם בן עזרא, מהדורת ע' איגר, ברלין תרמ"ו, עמ' 69.
- 5 B. Septimus, *Hispano-Jewish Culture in Transition. The Career and Controversies of Ramah*, Cambridge Mass. 1982, pp. 23–24. ראה גם המקורות שהביא י' טברסקי, מבוא למשנה תורה לרמב"ם, ירושלים תשנ"א, עמ' 50, הערה 103.
- 6 י' תא-שמע, 'יצירתו הספרותית של ר' מאיר הלוי אבולעפיה', קרית ספר, מג (תשכ"ח), עמ' 572.
- 7 שם, עמ' 569.

תולדות הישיבות כאספקלריה של תולדות ישראל

ושל חכמי תורה. לאחרונה גילה ישראל תא־שמע מקורות המעידים על הווי של לימוד תורה ברמה גבוהה באזורים ובזמנים שלא היתה עליהם ידיעה עד כה: פולין ויוון.⁸ וכבר העיר ר' מנחם המאירי בפתיחה לפירושו למסכת אבות, כי העדר מורשה ספרותית באיזור כלשהו אין בו משום ראיה לגבי רמתו הלימודית.⁹

א. השפעות היסטוריות על התפתחויות פנימיות

1. תכני הלימוד ודרכיו

אם עורכים השוואה בין תכני הלימודים בישיבות שבמרכזי תורה שונים, בייחוד בין התרבות האשכנזית לבין התרבות הספרדית, מתברר שבאשכנז שלט המוניזם הקוריקולארי ואילו בספרד רווחה גישה פלורליסטית. בישיבות אשכנז לא למדו מעולם באינטנסיביות מקצוע אחר לבד ממקצוע התלמוד, עם תוספת אפשרית אך לא הכרחית ולא שכיחה של לימוד מקרא. לעומת זאת בטיפוס הישיבות הספרדיות בלטה נטייה להתייחסות חיובית אל תכנים שמחוץ לתלמוד. ידוע, למשל, שחכמי התורה בספרד של ימי הביניים עסקו רובם ככולם בחכמת הרפואה, וקיימת סבירות גבוהה שהעבירו חכמה זו לבחירי התלמידים בישיבותיהם. ר' יהודה אבן תיבון כתב בצוואתו אל בנו: 'אל תרף ירך אחרי, מעסוק בתלמוד תורתך ובחכמת הרפואה'.¹⁰ אף לגבי דרום צרפת מתקבל הרושם, שרבנים־רופאים ראשי ישיבות לימדו את תלמידיהם גם רפואה.¹¹ תוכנית הלימודים בישיבתו של ר' יוסף איש אורלי, בסיינה שבאיטליה, כללה אף היא לימודים 'חיצוניים'.¹²

לגבי הרקע ההיסטורי של השוני הזה בין אשכנז לספרד נציין כאן רק גורם אחד, שכבר הזכרנו במקום אחר. סביר מאוד להניח שהתופעה כרוכה בשוני שבין תרבות הנצרות לתרבות האסלאם. בארצות התרבות הנוצרית עמדו היהודים מול תרבות שכולה, על כל שלוחותיה, הפנימה את רוחה ואמונותיה של הדת הנוצרית־הרומית. הוראתם של כל המדעים שנלמדו בימי הביניים התנהלה בארצות הנצרות בהתאם

8 הנ"ל, 'לתולדות היהודים בפולין במאות הי"ב-הי"ג', ציון, נג (תשמ"ה), עמ' 347-369; הנ"ל, 'לתולדות הספרות הרבנית ביוון במאה הי"ד', תרביץ, סב (תשנ"ג), עמ' 101-114.

9 סדר הקבלה (לעיל, הערה 3), עמ' 124-125.

10 אברהם, צוואות גאוני ישראל, פילדלפיה תרפ"ז, עמ' 61.

11 C. Roth, 'The Qualifications of Jewish Physicians in the Middle Ages', *Speculum*, XXVIII (1953), pp. 836-837.

12 א' מארכס, ר' יוסף איש אורלי בתור מורה וראש ישיבה בסיינה, ספר היוכל לל' גינצבורג, חלק עברי, נוירק תש"ו, עמ' רפה.

מרדכי ברויאר

לתפיסות התיאולוגיות של אבות הכנסייה (סכולסטיקה). לעומת זאת התשתית הפילוסופית של תרבות האסלאם שילבה הרבה פחות את אמונותיה של דת האסלאם, ולא עוד אלא שאמונות האסלאם כשלעצמן נגדו כידוע את יסודות היהדות הרבה פחות מאשר הדוגמות של הכנסייה הנוצרית. מכאן שחכם יהודי באירופה הנוצרית סלד מכל מגע עם תרבות הסביבה, בה בשעה שבספרד המוסלמית ובמזרח המוסלמי הוא היה מוכן לפתח מידה ידועה של פתיחות כלפיה.

נפנה עתה אל הרקע ההיסטורי של התפתחות דרכי הלימוד ונייחד את הדיבור על אחת התופעות הבולטות בתחום זה: עלייתן של דרכי הפלפול המיוחד בשלהי ימי הביניים. התופעה כשלעצמה אינה מוטלת בספק, ומעידים עליה, בין השאר, אותם בני הישיבה בעיר וינר-נוישטט בשנות החמישים של המאה ה־11, שביקשו לפתוח ישיבה מחוץ לישיבתו של רב המקום ובניגוד לרצונו. נימוקם היה שרצונם 'להגדיל תורה ולהאדירה' בדרכי הפלפול, הואיל ובישיבת הרב אין רגילים ללמוד בדרכים אלה.¹³ גדולי הדור, ר' יעקב וייל ור' ישראל איסרליין, הצדיקו את בני הישיבה. זוהי דוגמה טובה לאותה 'התפתחות פנימית' שהזכרנו, שבכוחה מתפתחות ומתחדשות שיטות של עיון ומחקר בישיבות. התפתחות זו פועלת בייחוד בפרק זמן שבו חשים תלמידים מחוננים, שהגיעו לנקודת רוויה בניתוח הסוגיה התלמודית על פי הדרכים המקובלות, ואם הם שואפים 'להגדיל תורה', עליהם לבקש שיטות חדשות כדי ליישב קושיות בדרך מקורית וביקורתית או, בלשון הקדמונים, למצוא 'מקום להתגדר בו'.¹⁴

2. יחסי מורים ותלמידים בישיבות

התעצמות שאיפתם של התלמידים לברור לעצמם את תוכני הלימוד ודרכיו ניצבה כנגד דפוסי היחסים בין מורים לתלמידים בישיבות, כפי שהיו מקובלים מדורי דורות. ביחסים אלה שלטה דו־קוטביות בין מרות הרב על תלמידיו לבין חירות התלמידים להקשות על רבם ולהעלות מחשבות משלהם. במקורות ההלכה מעוגנות סמכותו של הרב ומרותו באורח חד־משמעי. ואלה דברי הרמב"ם:

13 ראה מאמרי, 'עלית הפלפול והחילוקים בישיבות אשכנז', ספר חזקוני לרב יחיאל יעקב וינברג, בעריכת ע' הילדסהיימר וק' כהנא, ירושלים תש"ל, עמ' רנב; י"י יובל, חכמים בדורם, ירושלים תשמ"ט, עמ' 388 ואילך; הנ"ל, 'ראשונים ואחרונים', Antiqui et Moderni, ציון, נז (תשנ"ב), עמ' 385; א' ריינר, 'תמורות בישיבות פולין ואשכנז במאות ה־12–ה־13 והוויכוח על הפלפול', כמנהג אשכנז ופולין – ספר היובל לחנא שמרוק, בעריכת י' ברטל, ח' טורניאנסקי וע' מנדלסון, ירושלים תשנ"ג, עמ' 13–14.

14 רש"י, יומא ע"א: להתגדר – לשון גדולה.

תולדות הישיבות כאספקלריה של תולדות ישראל

אמרו חכמים מורא רבך כמורא שמים, לפיכך אמרו כל החולק על רבו כחולק על השכינה... וכל העושה מריבה עם רבו כעושה מריבה עם השכינה... וכל המתרעם על רבו כמתרעם על ה'.... וכל המהרהר אחר רבו כאילו מהרהר אחר שכינה... איזהו חולק על רבו, זה שקובע לו מדרש (=בית מדרש, ישיבה) ויושב ודורש ומלמד שלא ברשות רבו ורבו קיים ואף על פי שרבו במדינה אחרת. ואסור לאדם להורות בפני רבו לעולם, וכל המורה הלכה בפני רבו חייב מיתה... ולהפריש מן האיסור אפילו בפני רבו מותר להורות... ואף על פי שלא נתן לו רבו רשות, שכל מקום שיש חילול השם אין חולקין כבוד לרב... כל מלאכות שהעבד עושה לרבו תלמיד עושה לרבו (רמב"ם, הלכות תלמוד תורה א, א; ב, ג; ה, ח; על פי סנהדרין קי ע"א, עירובין סג ע"א).

ואכן, פרט למקרים חריגים, כגון כאשר קיים חשש לחילול השם, משועבד התלמיד לרבו במידה ניכרת. ואולם, מאז כתב הרמב"ם דברים אלה על פי דין התלמוד חל שינוי בעולם הישיבות, מכל מקום בצרפת ובאשכנז. שם, הרבה יותר מאשר בישיבות ספרד, התנהלה בכל עוזה 'מלחמתה של תורה' בין מורים לתלמידיהם, ומרותם של המורים התנגשה בשאיפתם של התלמידים לחשיבה עצמאית ולהתבטאות מקורית. ייתכן שהרקע ההיסטורי לשוני הזה בין אשכנז-צרפת לספרד נעוץ גם בכך שישיבות ספרד הושפעו הרבה יותר מן המסורת ההיררכית הבבלית.¹⁵ התמודדות עזה בין מורים לתלמידים בישיבות צרפת ואשכנז לא היה בה משום חידוש לעומת המסורת התלמודית. אדרבה, גם מבחינה זאת, כמו מבחינות אחרות, המשיכו ישיבות אלה את הווי הישיבות מימי התלמוד, שהתנהלה בהן 'מלחמתה של תורה', ועליהן נאמר: 'הרב ותלמידו שעוסקין בתורה בשער אחד נעשים אויבים זה את זה ואינם זזים משם עד שנעשים אוהבים זה את זה'.¹⁶ עם זאת, ביחסי מורים-תלמידים חל מפנה במרוצתה של תקופת בעלי התוספות. ביטוי לכך מצוי בפיסקה ידועה, שרבים מחכמי הדורות שלאחריה מצטטים אותה בשם האחים ר' משה ור' שמואל בר' שניאור מאיוורא (Evreux), ראשי הישיבה החשובה שבעיר צפון-צרפתית זו במחצית הראשונה של המאה הי"ג:

מיום שגלינו מארצנו וחרב בית מקדשנו ונשתבשו הארצות ונתמעטו הלבבות, אין לומר דין מורא רבך כמורא שמים. וכן הדינן שחייב התלמיד לרב נתבטלו, כי הספרים והחיבורים והפירושים הם המורים לנו והכל כפי פקחות השכל

15 וראה עוד מה שכתבתי במאמרי, 'לחקר הטיפולוגיה של ישיבות המערב בימי הביניים', פרקים בתולדות החברה היהודית בימי הביניים ובעת החדשה, מוקדשים לפרופ' יעקב כ"ץ, בעריכת ע' אטקס וי' שלמון, ירושלים תש"ם, עמ' מז-מח.

16 בבלי, סנהדרין מב ע"א, קידושין ל ע"ב.

והסברא. ועל כן נהגו בעירם לקבוע התלמיד מדרש לעצמו. וכן אין לומר תלמיד אל יורה [הלכה במקום רבו], ויכול התלמיד לסתור דברי רבו מכח פלפול.¹⁷

דברים דומים כבר מיוחסים לר' יצחק בר' שמואל, הר"י הזקן, נינו של רש"י.¹⁸ ואולם, דומה שסגנונו הבוטה של המאמר וההנמקה המקורית מציינים שלב חדש של התפתחות ביחסי מורים ותלמידים, שלב שהתגבש רק במאה הי"ג. ואכן, דברים מעין אלה כתב גם ר' ישעיה די טראני באיטליה, בן זמנם של האחים חכמי איזורא.¹⁹ והנה, הצצה לתוך עולמן של האוניברסיטאות הצעירות שנוסדו אז באירופה המערבית עשויה ללמדנו על רקע היסטורי-תרבותי משותף של הישיבות והאוניברסיטאות.

מטרתם הראשונית של המורים באוניברסיטאות באה להם ממסורתם של בתי הספר הגבוהים הסמוכים אל הכנסיות והמנזרים: להניח יסוד איתן לתורות ולדעות מוצקות בתודעתם של התלמידים. מלכתחילה לא התכוונו המורים לקדם חשיבה עצמאית אצל תלמידיהם. כדרך שבזירה החברתית והמדינית שלט המשטר הפיאודלי, שהטיל על כל אדם ואדם להיות תלוי ברצונו ובחסדו של אדון הגבוה ממנו במעמדו החברתי, גם בחיי הרוח שלטה התלות בדעותיהם ובהשקפותיהם של אנשי הרוח המוחזקים כבעלי הסמכות. רק דעות וסברות שהיו מעוגנות במורשת המדעית הישנה נחשבו תקפות ומשובחות, ואילו רעיונות חדשים נחשבו מגונים ופסולים בשל עצם היותם חדשים. עלייתן של האוניברסיטאות במאות הי"ב והי"ג קידמה וחיזקה את שאיפתם של הלומדים להוכיח את כושרם והצטיינותם. ה'חידוש' חדל בהדרגה להיות מתועב, ואפילו אנשי כנסייה התחילו להתייחס בחיוב אל מגמת החדשנות בחיפושיהם של אנשי האקדמיה אחר האמת, בתנאי שהיא אינה סותרת את עיקרי האמונה הדתית.²⁰

חכמי איזורא שיקפו גם הם את רוח התקופה שנשבה לעברם מן האוניברסיטה שבפריס. ואמנם, חכמים אלה היו במובנים הרבה נציגים אותנטיים של חסידי אשכנז, שהעמידו בפני תלמידיהם ובפני בני דורם תביעות מוסריות מחמירות.²¹ אף על פי כן אין לראות ניגוד בין חסידותם של חכמי איזורא לבין העובדה שדגלו ב'חירותם

17 ר' אהרן הכהן מלונל, ארחות חיים, א, הלכות תלמוד תורה, סי' כא; והשווה: א"א אורבך, בעלי התוספות, ירושלים תש"ס, עמ' 479.

18 סמ"ק צוריק, מהדורת י"י הר"ש שושנים-רוזנברג, ירושלים תשל"ג, א, עמ' רעה.

19 ראה: אורבך (לעיל, הערה 17), הערה 5.

20 R.A. Murray, *Reason and Society in the Middle Ages*, Oxford 1978, pp. 107, 222; B. Smalley, 'Ecclesiastical Attitudes to Novelty c.1100-c.1250', *Church Society and Politics*, ed. D. Baker, Oxford 1975, pp. 113-131.

21 ראה: אורבך (לעיל, הערה 17), עמ' 479 ואילך; י"מ-תא-שמע, 'חסידות אשכנז בספרד; רבנו יונה גירונדי - האיש ופועלו', גלות אחר גולה - מחקרים בתולדות עם ישראל מוגשים לפרופסור חיים ביינארט, בעריכת א' מירסקי, א' גרוסמן וי' קפלן, ירושלים תשמ"ח, עמ' 166-168.

תולדות הישיבות כאספקלריה של תולדות ישראל

האקדמית' של התלמידים. יש לשים לב לנימה ההיסטורית-המוסרית של דבריהם על השינוי שחל בהלכות של מורא הרב. 'גלינו מארצנו', 'הרב בית מקדשנו', 'נתמעטו הלבבות' – נאנחים חכמי איוורא. עצמאותם של התלמידים אינה סיבה לשמחה על התקדמות המחקר והמדע; אדרבה, היא מאותות הגלות, הסתר השכינה וירידת הדורות. עם זאת, ודאי שהתלמידים קיבלו בסיפוק את שחרורם היחסי מעול המורים ואת הדרור לפתח יצירה שלהם.

3. עלייה ושקיעה בעולם הישיבות

קיימת זיקה ברורה בין מצבה הכלכלי והמדיני של האוכלוסייה היהודית לבין מעמד הישיבות שבקרבה. כבר חז"ל קבעו שני כללים המאששים את הזיקה הזאת: 'אם אין קמח אין תורה' (אבות ג, יז); 'שמעתא בעא צילותא כיומא דאסתנא' (=לימוד תורה צריך צלילות הדעת [רש"י: שאינו טרוד בכלום מחשבה] כיום שבו נושבת רוח צפונית; מגילה כח ע"ב). רווחה כלכלית מינימלית, המאפשרת החזקת ישיבה וסיפוק צורכיהם של התלמידים, בטיחות בדרכים המובילות אל מקום הישיבה ומצב של שלום באזור – כל אלה דרושים לצורך הבטחת קיומה ותפקודה הסדירים והשקטים של הישיבה. שינויים לטובה או לרעה של התנאים האלה גרמו תדיר לתנודות רבות במפת הישיבות. כידוע, במאות ה"א-ה"ב החלו לפרוח הישיבות באיטליה, באשכנז ובצרפת. בחקר הסיבות שהביאו לידי כך יש לתת את הדעת על המציאות ההיסטורית, הן היהודית הן הכלל-אירופית. באותו פרק זמן אנו עדים לתנועת הגירה המונית של יהודים מארצות המזרח המוסלמי, שהיו שריות במשבר כלכלי ממושך, אל ארצות אירופה המערבית הנוצרית. נוסדו קהילות יהודיות באזורי הנהרות הגדולים, בייחוד הריין, הדנובה והמאס, ועם התארגנותם של חיי הקהילות נפתחו גם ישיבות. בו בזמן התארגנו לראשונה באותם האזורים ערים מוקפות חומה, שפיתחו משטר עצמאי ואוטונומי. ערים אלה הבטיחו לקהילות היהודיות שצמחו בהן תנאי כלכלה ובטיחות נוחים יחסית. מסע הצלב הראשון (1096, ד'תתנ"ו) הנחית על קהילות ישראל שבאיזור הזה מכה נוראה, וכמה מבין הישיבות החשובות ביותר, ובייחוד ישיבות מגנצא וורמייזא, נחרבו ולא שוקמו אלא במרוצתה של המאה ה"ב. ואולם, בראייה כוללת אין למצוא נתק מהותי בחברה היהודית בצרפת ובגרמניה בין התקופה שלפני תתנ"ו לבין התקופה שלאחריה. גזירת תתנ"ו לא גרמה לחורבן מוחלט של הישיבות, כפי שקרה כעבור שני דורות באיזור אנדלוסיה שבספרד, שעם פלישתה של כת קנאים ערבים (האלמוניחידים) התרוקן כמעט לגמרי מיישובי יהודים ומישיבותיו המפוארות ולא חזר לעולם לאיתנו.²²

22 ראה: S.W. Baron, *A Social and Religious History of the Jews*, IV, New York 1957.

מרדכי ברויאר

במאה הי"ג קם ועלה גורם חדש שהעמיד בסכנה את קיומן של הישיבות, אפילו במקומות שלא נגזרה בהם כליה על יישובי היהודים. הכנסייה והמלכות החלו אז להתנכל לתלמוד, בטענה שהוא מכיל דברי קטגוריה חריפים על הנצרות והנוצרים. המערכה הראשונה של מאבק זה נגד התלמוד התנהלה בעיר הבירה פריס. שם התקיים הוויכוח הידוע על התלמוד (1240), ושם הוחרמו לאחר מכן ונשרפו בפומבי כרכים רבים של התלמוד ושל שאר כתבי קודש יהודיים, שמילאו עשרים וארבעה קרונות. מאז ועד לעיצומה של העת החדשה כמעט שלא היתה מאה שלא זממו בה אי-שם מבצעים דומים, שמטרתם לבער את התלמוד מבתי היהודים ומבתי מדרשיהם. התוצאות היו טרגיות.²³ בצרפת החיש המאורע את שקיעתן של הישיבות, ששימשו מוקד ליצירתן של התוספות במשך כמה וכמה דורות, ועוד בזמן הסמוך למאורע נדדו אליהן טובי הלמדנים הצעירים מארצות חוץ, כגון ר' מאיר מרוטנבורג. עתה נעלמו בבת אחת הגמרות מחדרי הלימוד של החכמים, דווקא בשעה שעלתה חשיבותו ומרכזיותו של הטקסט הכתוב בתהליך הלימוד והמחקר. גם לדעתו של חיים סולוביצ'יק, הסובר כי חכמת התורה החלה שוקעת עשרות שנים לפני המאורע הטרגי, ההסתערות על התלמוד מבחוץ גרמה 'משבר מוסדי' שלא היה לו מרפא.²⁴

גזירת הכנסייה הרומית על הספרות התלמודית, החרמתה, שריפתה והטלת איסור עליה בחלק גדול ממדינות איטליה (משנת 1553 ואילך) גרמו למצב שאחד מגדולי חכמי סלוניקי שבאותו הזמן תיאר במלים אלה: 'עינינו ראו ולא זר הקורות והצרות אשר הגיעו ליושבי (ה)איטליא... משריפת התלמוד... כי בכל איטליא היתה הגזרה ולא עוד אלא ש[אי אפשר] ללמוד שם תורה אחר שאין בידם טוב(ם)[ה] היא התלמוד'.²⁵ ואחד מחכמי פולין, שפנה בשאלה הלכתית אל גדול רבני איטליה, ר' מאיר (מהר"ם) מפדואה, כותב: 'והשיב לי הגאון הנ"ל אחר כך שאין לסמוך על דעתו לעת עתה כי מעיין התלמוד אינו בידו בעונותינו הרבים ר"ל [=רחמנא ליצלן] שהיה בעת שנשרפו

f. 147 pp; א' גרוסמן, חכמי אשכנז הראשונים, ירושלים תשמ"א, עמ' 435 ואילך; ש' שוורצפוקס, 'מקומם של מסעי הצלב בדברי ימי ישראל', תרבות וחברה בתולדות ישראל בימי הביניים – קובץ מאמרים לזכר ח"ה בן-ששון, בעריכת ר' בונפיל, מ' בן-ששון ו' הקר, ירושלים תשמ"ט, עמ' 251–267.

23 שו"ת מהר"ם מרוטנבורג, דפוס פראג, ד"צ: תל-אביב תשכ"ט, סי' רנ; ר' צדקיה ב"ר אברהם הרופא, שבלי הלקט השלם, מהדורת ש' בוכר, וילנה תרמ"ז, סי' רסג; אורבך (לעיל, הערה 17), עמ' 455; ע' פונקנשטיין, 'התמורות בוויכוח הדת שבין יהודים לנוצרים במאה הי"ב', ציון, לג (תשכ"ח), עמ' 125–126 (= הנ"ל, תדמית ותודעה היסטורית ביהדות ובסביבתה התרבותית, תל אביב תשנ"א, עמ' 95 ואילך).

24 ח' סולוביצ'יק, הלכה, כלכלה ודימוי-עצמי, ירושלים תשמ"ח, עמ' 93; H. Soloveitchik, 'Three Themes in Sefer Hasidism', *AJS Review*, I (1976), p. 339, n. 91

25 ר' שמואל די מודינה, שו"ת מהרשד"ם, לבוב תרכ"ב, חושן משפט, סי' שג.

תולדות הישיבות כאספקלריה של תולדות ישראל

הספרים על ידי שגזרו במדינות לועז בעונש גוף שלא ילמדו התלמוד וספר שנמצא שרפו בעונותינו הרבים.²⁶

'עד שלא שקעה אורה של תורה בצרפת זרחה אורה של תורה בגלילות קטאלוני"א', כלומר ספרד.²⁷ בימי המשבר שפקד את הישיבות בצרפת החלו לשוב ולפרוח הישיבות בספרד. אין ספק שאחד הגורמים החשובים של התפתחות זו היה פעילותם והשפעתם של חכמים גדולים, כגון רבנו יונה, ר' משה בן נחמן (הרמב"ן), ר' שלמה בן אברהם אדרת (הרשב"א) ורבנו אשר (הרא"ש). ואולם, במחצית השנייה של המאה הי"ד נחרבו קהילות וישיבות ברחבי ספרד, בייחוד בקסטיליה. וכך תיאר בן הזמן את החורבן: 'עד הגיענו לזה הזמן היא שנת חמשת אלפים מאה שלשים ושנים [=1372] שנתבטלו הישיבות מכל ספרד על רוב המלחמות והגזרות'.²⁸ במאה הט"ו חזרו ישיבות ספרד לאיתנן והגיעו לדרגה של שגשוג ללא תקדים. והגיעו הדברים לידי כך, שר' יהודה כלאץ איש קסטיליה יכול היה לכתוב ערב הגירוש (1492) על 'ארץ הישיבות והתלמידים ארץ קסטיליה'.²⁹ דומה שהמאורעות הקשים שטלטלו את יהדות ספרד – הפרעות של שנת קנ"א (1391), ויכוח טורטוסה וההמרה ההמונית – העלו בלב רבים את השאיפה להתרכז ולהתייחד דווקא בעולמה של תורה, כפי שקרה גם במרכזים ובזמנים אחרים. והרי ידועים הדברים הרבים שנכתבו בתקופה זו מתוך פניית עורף למסורת הפילוסופית הספרדית-היהודית. במקום העיסוק בפילוסופיה ובמדעים אחרים, הציעו הישיבות לתלמידים את ה'עיון' התלמודי וההלכּי, בדרכים החדשות של פלפול ושל ניתוח טקסטואלי שבדומה להן עלו באותו זמן גם באשכנז.³⁰ ר' יצחק אברבנאל זכר את חכמי הישיבות ותלמידיהם במקום גלותו: 'עם עצום ערוך למלחמתה של תורה'.³¹

פריחה תורנית זו של ערב גירוש ספרד נתנה את אותותיה במרכזי הישיבות שנפתחו

- 26 ר' יוסף כ"ץ, שו"ת שארית יוסף, קראקא תרנ"ג, סוף סי' א.
- 27 ר' יוסף בר' משה מטראני, צפנת פענח, ויניציאה תי"ג, הקדמת בן המחבר. שם הוא סוקר את עלייתם ושקיעתם של מרכזי התורה מאז חורבן הבית הראשון, וכל פסקה פותחת במשפט 'עד שלא שקעה... זרחה...'. המקור הוא בראשית רבה, נח, ב, על פי קהלת א, ה.
- 28 ר' יצחק לאטיש, שערי ציון, נדפס בתוך: א' ברלינר וד"צ הופמן, אוצר טוב לשנת תרל"ז-תרל"ח, ברלין 1878, עמ' 77.
- 29 מובא אצל ש' אסף, מקורות לתולדות החינוך בישראל, ב, תל אביב תרצ"א, עמ' פה, סי' סז.
- 30 השווה: א' גרוס, 'קווים לתולדות הישיבות בקאסטיליה במאה הט"ו', פעמים, 31 (תשמ"ז), עמ' 21-31. על ההסתייגות הגוברת מן הפילוסופיה ראה: י' בער, תולדות היהודים בספרד הנוצרית, ירושלים תשנ"ה, עמ' 358-363; י' הקר, 'מקומו של ר' אברהם ביבאג' במחלוקת על לימוד הפילוסופיה ומעמדה בספרד במאה הט"ו', דברי הקונגרס העולמי החמישי למדעי היהדות, ג, ירושלים 1972, עמ' 151-158.
- 31 ר' יצחק אברבנאל, מעיני השועה, שטטין תר"כ, ב ע"ד-ג ע"א.

מרדכי ברויאר

במרוצתה של המאה הט"ז בקהילות הפזורה הספרדית בארץ ישראל ובערי הקיסרות העות'מנית הצעירה, בייחוד בקושטא, בסלוניקי ולאחר מכן באיזמיר. כמעט בו־זמנית עלה מרכז התורה הגדול בפולין-ליטא. שני המרכזים לא האריכו ימים יותר ממאה שנה לערך ושגשוגם היה כרוך בתנאי הרווחה הכלכלית והמדינית שמהם נהנו היהודים שם באותן השנים. זאת ועוד, בשני המרכזים הוענקה להנהגה היהודית הפנימית אוטונומיה גדולה יחסית מטעם המלכות, וגם דבר זה קידם את פעילותן של הישיבות במרכזים אלה. שקיעתה האיטית של הקיסרות העות'מנית, מחד גיסא, וגזירות ת"ח-ת"ט ומצב המלחמה הממושך שירד על פולין-ליטא, מאידך גיסא, קטעו את התפתחות הישיבות באותן הארצות.

עתה זרחה שמשה של תורה באירופה המרכזית והמערבית. בשעה שהישיבות שקעו במזרח, הן שגשגו יותר מאי־פעם בבוהמיה, במורביה, בגרמניה, בארצות השפלה ובצרפת. די להזכיר את קהילות פראג, ניקולשבורג (מיקולוב), פרנקפורט דמיין, אמסטרדם ומיץ, שבהן פעלו הבולטות שבין הישיבות הרבות שהוקמו אז באותן הארצות. צמיחתן של מעמד אמיד בקהילות לאחר תום מלחמת שלושים השנים (1618–1648), בטחון יחסי של חיים ורכוש ועלייתם של 'יהודי החצר' העשירים ובעלי ההשפעה – כל אלה חברו יחד להקל ולעודד הקמתן של ישיבות ובתי מדרש, ובמסגרתם של הללו הוחזקו חכמים ותלמידים מכספי הציבור ומקרנות של הקדשים פרטיים.

מראשית העת החדשה התחדשו הישיבות גם בערי הקודש שבארץ ישראל. עם כל גל של עלייה נפתחו ישיבות ובתי מדרש, שכן האידיאל של לימוד תורה 'בקדושה ובטהרה' בארץ הקודש היה מניע חזק לעצם הרצון לעלות ולהתיישב בה. הפעילות היישובית הדינמית בירושלים ובצפת, בייחוד לאחר הכיבוש העות'מני (סביב 1517), השתקפה במובהק בישיבות ובבתי המדרשות ששקקו חיים.³² זאת ועוד, מאז ומעולם היו הישיבות מקור חשוב ביותר לחיי הכלכלה של 'היישוב הישן', שכן כספי התרומות שהגיעו לארץ ישראל מן התפוצות היו חלק מכריע של משאביהם.³³ עד כמה היה גורלו של היישוב היהודי בירושלים כרוך במעמדן של הישיבות תעיד העובדה, שלאחר סגירתה של הישיבה הגדולה 'בית יעקב' (מיסודו של ר' יעקב ויגה איש ליורנו), בעקבות פטירתו של ראש הישיבה ר' משה גלנטי (1689, תמ"ט), נאלצו רבים מחכמי ירושלים לרדת מן הארץ מפאת מצוקתם החומרית.³⁴

32 א' דוד, 'קווים לדמות הישיבות ובתי־המדרש בירושלים במאות הט"ו והט"ז', עיונים בחינוך, 34 (תמוז תשמ"ב), עמ' 139–164.

33 ש"ז הבלין, 'לתולדות ישיבות ירושלים בשלהי המאה הי"ז וראשית המאה הי"ח', שלם, ב (תשל"ו), עמ' 120.

34 שם, עמ' 130.

תולדות הישיבות כאספקלריה של תולדות ישראל

מעמדן המיוחד של הישיבות בירושלים, שנבע מן הערך הדתי המיוחד שיוחס ללימוד התורה בערי הקודש, וזיקתן של הישיבות אל חיי הכלכלה ואל בעיותיו הקיומיות של היישוב, גרמו לכך שדווקא כאן עלו מפעם לפעם הצעות ותוכניות לשינוי ולשיפור בלימודים ובארגון הפנימי של הישיבות. לא היה מקום אחר בעולם היהודי שבו הועלו הצעות רבות כל כך ומרחיקות לכת עד כדי תוכניות של רפורמה כללית של תוכני הלימוד ודרכיו, כמו בירושלים. בין אלה שהועלו לפני גלי העלייה של המאה הי"ט נזכיר כאן רק שתיים: השיטות הפדגוגיות החדשות שהנהיג ר' יעקב חגיז בישיבת בית יעקב,³⁵ והצעותיו של ר' רפאל מרדכי מלכי, לעצב את מוסד הישיבה בדמות המוכרת בדורות האחרונים בשם בית מדרש לרבנים.³⁶

ב. תולדות הישיבות כבבואה של תולדות ישראל בדורות האחרונים

תולדות הישיבות במאתיים השנים האחרונות משקפות נאמנה את התמורה הגדולה שהתחוללה בעם ישראל עם עלייתן, התפשטותן והתעצמותן של תנועות חדשות, שהצד השווה שבהן היה דחיקת המסורת הדתית ממרכז חיי העם אל השוליים. עם עליית ההשכלה, האמנציפציה והרפורמה בארצות מערב אירופה ומרכזה החל שם תהליך של שקיעה כמעט מוחלטת של הישיבות, עד שבשנת 1872 לא נותרה אף ישיבה אחת בגרמניה. ברוסיה החלה תקופה חדשה בתולדות הישיבות עם ייסוד ישיבת וולוז'ין בראשית המאה הי"ט. במידה רבה היה בכך משום תגובה על עלייתה של תנועת החסידות, אך כעבור שנים מעטות נוספה לכך התגובה על ראשית ההשכלה, תנועה שיצאה מתוך תפיסות עקרוניות שנגדו את החינוך המסורתי. התפשטותן של הישיבות בקהילות הונגריה באה אף היא במגמה לשמר את ערכי המסורת מול הנטייה הגוברת להתבוללות בעידן של אמנציפציה. ישיבת פרשבורג (ברטיסלבה) מיסודו של ר' משה סופר (חת"ם סופר, תקכ"ב-ת"ר, 1762–1839) שימשה דגם-אב לישיבות אלה.

התמורות הגדולות שהתחוללו במרכזי התורה שבמזרח אירופה נבעו ישירות או בעקיפין מן ההכרח להתמודד עם אתגריה ופיתוייה של ההשכלה ושל התנועות שבאו בעקבותיה. מן החשובות שבתמורות האלה היא תנועת המוסר מיסודו של ר' ישראל סלנטר (ליפקין, תק"ע-תרמ"ג, 1810–1883) וחדירתה לתוך הישיבות הליטאיות. לאחר מכן עלתה תנועת הישיבות החסידיות, אף היא בשל אותו הכרח, על אף מסורת

35 ר' משה חגיז, משנת חכמים, מובא בתוך: אסף, מקורות (לעיל, הערה 29), ב, עמ' ס; והשווה: הבלין, שם, עמ' 120 ואילך.

36 י"י רבלין, 'הצעת ר' רפאל מרדכי מלכי לייסוד ישיבה בירושלים כמרכז ליהדות', ירושלים, ה (תשט"ו), עמ' קפז-קצד.

מרדכי ברויאר

חסידיית בת כמה דורות שהסתייגה ממוסד הישיבה כמסגרת רצויה של הרבצת תורה בין הצעירים. וכך, אותה החסידות, שהתנגדותה למוסד הישיבה תרמה כה רבות לתחיית הישיבות בליטא ולרפורמה שהתחוללה בה, הפכה בעצמה לאחד הגורמים החזקים ביותר בהתפתחות הישיבות. שינוי הזמנים נתן את אותותיו גם במינהל הישיבות ובדרכי הלימוד. שלא כמקובל בעבר, התקיימו הישיבות מחוץ למסגרתן הארגונית, המינהלית והמשקית של הקהילות המקומיות. דבר זה, שתחילתו בחולשתן הכלכלית של הקהילות ובחוסר יכולתן לפרנס את הישיבות, נעשה בסופו של דבר לחלק משיטה מכוונת. מטרתה של שיטה זו היתה להפריד את תלמידי הישיבה מן הקהילה, שהלכה והתרחקה מן האידיאלים של הישיבה, ולבנות להם 'עולם' משלהם, מעין 'עיר מקלט', להימלט אליה מפיתוייה של החברה החומרנית החילונית. לשון אחר: 'תיבת נח רוחנית של מבול זמננו' וגם 'מבצר במצור'.³⁷ יש לציין, שגם בעניין הבידול מן הקהילה היה קיים דמיון בין ציבור תלמידי הישיבות ובוגריהן לבין ציבור החסידים: החסידים העבירו את מרכז החיים היהודיים מן הקהילות אל חצרות האדמו"רים; המתנגדים העבירוהו אל הישיבות. הסתגרותה של הישיבה בפני הרוחות ה'זרות' שנשבו בקהילות היהודיות לא מנעה את חדירתן אל בין כתליה. ר' ישראל סלנטר היה מודע לכוח המשיכה האדיר שהפעילה ההשכלה על הנוער היהודי, מבחינה רוחנית וחברתית כאחד, וראה בה את הסכנה הגדולה ביותר שאיימה על היהדות המסורתית. איום זה היה כה חמור בעיניו, עד שהשתמש כלפיו בביטוי שמאז ומתמיד נתייחד לשעת חירום שאין חמורה ממנה: 'עת שמד'.³⁸ הוא נקט עמדה נחרצת כלפיה ויצא ללחום בה בכלים חדשניים, שהיו בחלקם מעשה חרש העשוי מתוך חומרי הבניין של ההשכלה עצמה, מעין 'סם־שכנגד'.³⁹ תנועת המוסר הכניסה דגשים חדשים לישיבה: היא ייחסה חשיבות לעיצוב אופיו של כל תלמיד ותלמיד והעמידה את ההתבוננות המוסרית במרכז חווייתו. תוך כדי כך טופחה גישה של ביטול כלפי העולם ה'נחות' שמחוץ לישיבה. תהליך זה, שהיה אמור לתת מענה לאתגרי החברה, נתן דחיפה חדשה גם לפעילות השכלית; הוא סיפק מזון מסוג חדש למחשבה ולדיון על נושאים שנגעו בפסיכולוגיה, בפילוסופיה ובאנתרופולוגיה פילוסופית. נוסף על כל אלה שימש המוסר תחום חלופי לאותם תלמידים שלא יכלו להפיק את מירב הסיפוק השכלי והרגשי מן העיסוק בתלמוד בלבד. ואולם, גם לפני

37 ראה: מ"מ ישר, החפץ־חיים חייו ופועלו, תל אביב תשי"ח, א, עמ' 136; ח"ה בן־ששון, רצף ותמורה, תל אביב 1984, עמ' 276; דער ווערט פון די ישיבות, ביאליסטוק [בראשית שנות השלושים של מאה זו], עמ' ג.

38 ראה: ע' אטקס, ר' ישראל סלנטר, ירושלים תשמ"ב, עמ' 160.

39 הנאמן, אייר תש"ה, עמ' 14; השוה גם: ג' אלון, 'ישיבות ליטא', מחקרים בתולדות ישראל, א, תל אביב תשי"ז, עמ' 6.

תולדות הישיבות כאספקלריה של תולדות ישראל

חריפי השכל שבין התלמידים העמיד ר' ישראל סלנטר אתגר חדש־ישן: הוא נתן דחיפה חדשה לפלפול והחזיר למעשה את עטרת שיטת הפלפול ליושנה.

מגמה דומה ניכרת בשיטתו החדשנית של ר' חיים סולוביצ'יק מבריסק (תרי"ג–תרע"ח, 1853–1918) בלימוד הגמרא, שיטה שבגישתה האנליטית והמושגית נשאה בחובה את זרעיה של התפתחות דינמית.⁴⁰ את כוח המשיכה של חידוש זה אפשר להעריך מתוך דברי הביקורת הבוטים שכיוון אליו אחד מן החריפים שבין ראשי הישיבות של התקופה, ר' יעקב דוד וילובסקי, הרידב"ז (תר"ה–תרע"ג, 1845–1913):

גם בתקופה ההיא נשתנה עיון התורה לגמרי... במקומו המציא רב אחד לימוד הכימיה, המבינים קוראים חמי, והרבה קוראים הגיון וזה הורע לנו מאד מאד כי הוא רוח זרה מן החוץ הכניסו לתורה שבע"פ (=שבעל פה) ולא זו היא התורה המסורה לנו ממש מפי הגבורה, ונתפשט הלמוד הזה בין בני הישיבה שעדיין מחזיקים קצת גמ' [רא] בידם, ובלמוד תורה הזה אינו מביא את האדם לידי טהרה בשו"א (=בשום אופן) ומיום שנתפשט הלמוד הזה אין בכח התורה הזאת להגן על לומדיה, והקצת מבינים בוכים במסתרים ע"ז (=על זה).⁴¹

דברים אלה משקפים יפה את תחושתם של בני הדור, שה'כימיה', כפי שכינו את שיטתו של ר' חיים בשל מגמתה להגדיר בדרך האנליזה 'חומרים' שונים במסכת מושגית אחת (או מושגים שונים במסכת 'חומרית' אחת), היא פרי השפעה מבחוץ, הווה אומר מעולם ההשכלה. ואולם, החידוש כבש את לב טובי הבחורים. אחד מהם כתב בזכרונותיו:

יש סוברים, כי שיטת למוד זו (שמקורה מיוחס למרן הגר"ח ס' [=ר' חיים סולוביצ'יק] הלוי זצ"ל) משמשת נקודת־מגן נגד כח המושך של ההשכלה החלונית. ה'מסות' המחקריות של סופרים מפורסמים (המושכים על פי רוב את לב הצעירים), נסוגים אחור על ידי ההגיון הבריא של שעורים עמוקים בתורה. וכן הכוסף הפנימי לשירה ולפיוט ממלא סיפוקו בההרגשים הנשגבים שברעיונות המוסר.⁴²

תן דעתך שהכותב כרך יחד ('וכן!') את חדשנותו המתודית־האינטלקטואלית של ר' חיים סולוביצ'יק עם חדשנותו ההגותית־החינוכית של ר' ישראל סלנטר. שניהם העניקו לתלמידי הישיבות (ואין זה מעלה או מוריד אם התכוונו לכך מלכתחילה) מיני 'תחליפים' לאתגרים ולסיפוקים הרוחניים שההשכלה הציעה לצעירים. בשולי הפרשה הזאת נעיר, כי סביב עליית הפלפול והעיון יש מקום להשוואה

40 ראה: ש"י זיין, אישים ושיטות, תל אביב תשי"ח, עמ' 48 ואילך.

41 ר' יעקב דוד וילובסקי, שו"ת בית רידב"ז, ירושלים תרס"ח, הקדמה.

42 'מזכרונות ר' איסר יהודה אונטרמן', ספר היוכל לר' שמעון שקאפ, וילנה תרצ"ו, עמ' 20.

מרדכי ברויאר

היסטורית מעניינת בין ישיבות ספרד במאה ה"ט לבין ישיבות ליטא במאות הי"ט והכ'.
הן בספרד הן בליטא הוצעו הפלפול והעיון למוכשרים שבין הלומדים כתחליף למחקר
המדעי הכללי, ששערו נסגרו בפניהם.

לקראת סוף המאה הי"ט הפכה הישיבה הליטאית למבצר המסורת, המותקף ללא הרף
בידי כוחותיה התוקפניים של ההשכלה ושל תנועות אחרות שביקשו לחלץ את תרבות
ישראל. ספרות ההשכלה תיארה את בחור הישיבה בדמותו של אדם מסכן וחסר
תקווה.⁴³ שירי בית המדרש של חיים נחמן ביאליק, תלמיד וולוז'ין לשעבר, שיש בהם
הרבה מן הנוסטלגיה, מציירים את הישיבה כעולם שאבד עליו הכלח ואת יושביה
כאנשים אומללים, המתייסרים ומכלים כוחותיהם על 'הו, הו, אמר רבא...'. מעמדה של
הישיבה ומעמדם של תלמידיה ירדו בהתמדה בעיני החברה הבעל-ביתית ותמיכתה
בישיבות הצטמצמה והלכה. לבן ישיבה נעשה קשה יותר ויותר למצוא שידוך הגון
לעצמו. היה זה בלתי נמנע שהלך-רוח של יאוש וחוסר טעם יחדור אל מעבר לקווי
ההגנה של הישיבה, ולמעשה היה נראה לעתים שהוא הציף אותה בשטפו. תלמידים
רבים, ולעתים קרובות המוכשרים שביניהם, לא יכלו לעמוד בפני כוח המשיכה של
ספרות ההשכלה ושל התנועות למען רפורמה חברתית. בתוך הישיבות נוצרו מוקדים
של פעילות ברוח התנועות החילוניות ונוצר מצב פרדוקסלי: ישיבות, שמטרתן
המוצהרת היתה לחסן את הצעירים בפני פיתויי ההשכלה, הפכו לעתים למקום מפגשם
הראשון עם שליחי ההשכלה ושלוחותיה. תופעה דומה נראתה בישיבות בוהמיה במחצית
הראשונה של המאה הי"ט, אלא ששם היו המתחים הרבה פחות חריפים.⁴⁴

לא נפריז הרבה אם נאמר, כי במובן ידוע הפכו ישיבות ליטא למוקדי תסיסה
השכלתית. גם בעניין זה ניתן לערוך השוואה היסטורית. ישנם סימנים, שלא כאן
המקום לפרטם, שדווקא בישיבות שבדרום צרפת התלהטו הרוחות מסביב למחלוקת על
כתבי הרמב"ם, בייחוד בימי המחלוקת השנייה, במפנה המאות הי"ג-הי"ד. וקרוב יותר
לתקופתנו: זירת המאבק בין ה'מאמינים' השבתאים לבין מתנגדיהם ומחרימייהם היתה
כנראה במידה רבה בישיבות, שבהן התנהלה תעמולה שבתאית ערה, ואין טעם לפקפק
בדברים שפרסם על כך ר' יעקב עמדין.⁴⁵

43 ראה: מ' אביטל, הישיבה והחינוך המסורתי בספרות ההשכלה העברית, חיבור לשם קבלת התואר
דוקטור לפילוסופיה של ישיבה אוניברסיטה, ניו יורק 1977.

44 ש' שטמפפר, הישיבה הליטאית בהתהוותה, ירושלים תשנ"ה, עמ' 322-323; M.K. Silber, 'The
Historical Experience of German Jewry and its Impact on Haskalah and Reform
in Hungary', *Towards Modernity*, ed. J. Katz, New York 1987, p. 148, n. 37

45 ר' יעקב עמדין, ספר התאבקות, לבוב 1877, לב ע"ב-מא ע"א; והשווה: א' יערי, 'ישיבת פירירא
בירושלים ובחברון', ירושלים, מחקרי ארץ-ישראל, ד (תשי"ג), עמ' קפה-קפו.

תולדות הישיבות כאספקלריה של תולדות ישראל

גדול במיוחד היה כוח המשיכה של התנועה הציונית. בשנים שלפני עלייתה של הציונות המדינית רחשו כמה מבין ראשי הישיבות אהדה לתנועת חובבי ציון, ובוולוז'ין התנהלה פעילות ציונית בין התלמידים במחתרת ולמעשה בהסכמה-שבשתיקה מצד הישיבה. משפלו הפעילות הציונית והאידיאולוגיה הציונית יותר ויותר לתוך תחום התרבות, משכו רוב הרבנים ידיהם מן התנועה. ואולם, רבים מבין התלמידים נשבו בקסמן של הסמאות הציוניות ושל פרסומיהם של טובי סופריה של התנועה הלאומית ובראשם אחד-העם.⁴⁶ לא עצרה בעדם העובדה, שהציונות החילונית הסיגה את גבול הישיבה, לא רק בהסיטה את מרכז הכובד של המחשבה היהודית מן התורה לציון, אלא בהסתייגותה מן העבר היהודי ומן החברה המסורתית היהודית. הישיבות החלו להרחיק בחורים שהתמידו בהפרת המשמעת, וכאשר דבר זה לא הועיל, הוזעק משגיח והופעלה שיטת המוסר, מתוך הנחה שהיא הרפואה לכל חולי הזמן, המסירים את דעתו ולבו של בחור מן התורה.

בשלב זה פרצה המתיחות בין ראשי הישיבות לתלמידיהם והפכה למחלוקת גלויה. בישיבת טלז התרחשו כמה פעמים התמרדויות תלמידים של ממש, לראשונה בשנת 1897–1898, כאשר מינה ראש הישיבה ר' אליעזר גורדון (ת"ר-תר"ע, 1840–1910) 'משגיח' והפקיד אותו על הישיבה; ושוב בימי המהפיכה של שנת 1905, כאשר הוזמנה קבוצת תלמידים נאמני ה'מוסר' מישיבת 'כנסת ישראל' בסלובודקה, שבהנהלת ה'סבא' ר' נתן צבי פינקל (תר"ט-תרפ"ז, 1849–1927), כדי לאזן את השפעתם של אוהדי המהפיכה בין תלמידי הישיבה. עתה חששו ותיקי הבחורים מפני השגחה יתרה וביקורת קפדנית, שתגביל את חופש פעולתם האישית והלימודית. כן חששו שהמוסר יחולל שינוי קיצוני בהיררכיה ששררה בקרב תלמידי הישיבה – יגרום לפיחות בערכה של ההצטיינות בלימודים וירומם במקומה את אידיאל השלמות המוסרית. בסופו של דבר נשרו מן הישיבות רבים מבין תלמידיהן המעולים ביותר, אך הישיבות התגברו על המשבר.⁴⁷

בהונגריה העמידה מדיניות הממשלה את הישיבות בפני קושי מכאיב. מצד אחד הן

46 א' לוי, מקבילים נפגשים, תל אביב תשמ"ה, עמ' 129.

47 פרשה זו תוארה לא אחת, ומעמדות שונות. ראה: ב"צ דינור, בעולם ששקע, ירושלים תשי"ח, עמ' 70–74; מ' שלי, 'רסיסי טלז', בתוך: ש' קושניר, שדות ולב, חיפה [תשכ"ב], עמ' 422–432; ד' כ"ץ, תנועת המוסר, ה, תל-אביב תשכ"ג, עמ' 25 ואילך; ב' שולמן, 'הרוח המהפכנית בישיבות', העבר, יב (תשכ"ה), עמ' 134–147; ז"א רבינר, הגאון רבי אליעזר גורדון, תל אביב תשכ"ח, עמ' סח-עו; ש' קול, אחד בדורו, תל-אביב תש"ל, עמ' 52 ואילך; ש' ביאלובלוצקי, 'מרכזי התורה בליטא', אם למסורת, רמת גן 1971, עמ' 240 ואילך. סיכם את הפרשה, תוך ציון מקורות נוספים: שטמפר (לעיל, הערה 44), עמ' 268 ואילך.

מרדכי ברויאר

ביקשו לקבל אותן הפריבילגיות שהוענקו לכל הסמינרים התיאולוגיים המוכרים, ובייחוד את הפטור של הסטודנטים משירות צבאי. מצד אחר הן סירבו להנהיג הוראת מקצועות כלליים, דבר שהממשלה עשתה לתנאי שבלעדיו לא תעניק הכרה ופטור. בסופו של דבר לא נותר להן אלא להשלים עם ההוראה ששום ישיבה לא תוכר כסמינר לרבנים אלא אם כן ישיגו תלמידה את רמת הלימודים של הכיתות הראשונות של בית הספר התיכון (Bürgerschule). בהתאם לכך אכן נרשמו תלמידי ישיבת פרשבורג וישיבות אחרות בבתי ספר לא־יהודיים מוכרים, רכשו את הידיעות הדרושות בשיעורים פרטיים וניגשו לבחינות הרשמיות. ברוסיה היתה אכיפת החוק בדבר שירות החובה הצבאי הרבה פחות אחידה, והתיעוד שבידינו בתחום זה אינו נקי מסתירות ומניגודים. עדויות שונות מצביעות על האפשרות להתחמק מן הגיוס על ידי הלימודים בישיבה, ונדמה כי דבר זה תרם במידת מה לגידולן של הישיבות. עם זאת, הוענק פטור כללי מן הגיוס לסטודנטים באוניברסיטאות, ודבר זה המריץ בחורים בישיבות לנסות ולהתקבל ללימודים במוסדות אלה.⁴⁸

לחצה של ממשלה עוינת היה בין המניעים שהביאו לידי העברתה של ישיבה שלמה מן הגולה לארץ ישראל, זמן רב לפני שעלה הכורת על יהדות אירופה. בשנת 1924 התנתה ממשלת ליטא החדשה גם היא, בדומה לממשלת הונגריה לפנייה, את שחרור תלמידי הישיבות מן השירות הצבאי בכך שינהיגו בישיבות לימודי חול. ר' משה מרדכי אפשטיין (תרכ"ו–תרצ"ג, 1866–1933), ראש ישיבת כנסת ישראל בסלובודקה (ליד קובנה בירת ליטא), שמעודו היה חובב ציון ושוחר בניין הארץ, החליט להעביר את הישיבה לארץ ישראל. הישיבה התנחלה בעיר חברון (ומכאן שמה 'ישיבת חברון') ותרמה רבות להתפתחות היישוב היהודי בעיר האבות, עד שבאו הפרעות בשנת תרפ"ט (1929) והישיבה הועברה לירושלים. תולדותיה של ישיבה זו משקפות אפוא אחדים מפרקי תולדות ישראל וארץ ישראל בדורות האחרונים.⁴⁹ בו בזמן הדגימו הישיבות ברוסיה הסובייטית את גורלה המר של היהדות תחת שלטון המשטר הקומוניסטי.⁵⁰ ברוב קהילות צפון אפריקה והמזרח התיכון שיקף מצב הישיבות במאות הי"ח והי"ט את השקיעה הכלכלית והמדינית של הקיסרות העות'מנית. רק בכמה קהילות גדולות, כגון דמשק ובגדאד, היתה פעילות ישיבתית ראויה לשמה. בירושלים הגיע מספרן של הישיבות במאה הי"ט לשלושים ושש, אבל רמת הלימודים לא הגיעה בדרך כלל לרמתן של ישיבות ליטא והונגריה, אם כי היו לומדים יחידים שהיו תלמידי חכמים מופלגים.

48 ע' שוחט, 'ה'רקרוצינה' בימי ניקולאי הראשון וריבוי ה'ישיבות' ביהדות רוסיה, היסטוריה יהודית, א (תשמ"ו), עמ' לג–לח.

49 צ' שרפשטיין, תולדות החינוך העברי בארץ ישראל, ירושלים תשכ"ה, עמ' 156.

50 א"א גרשוני, יהדות ברוסיה הסובייטית, ירושלים תשכ"א.

תולדות הישיבות כאספקלריה של תולדות ישראל

בישיבות אלה שלט הלימוד ה'ריטואלי', אחת מתופעותיו של משטר ה'חלוקה', שהרגיל את הלומדים לעסוק בתורה על מנת לקבל פרס. נוסף על כך העוני הרב, שתרגם לקפאון ולהסתפקות במועט, אף בחיי הרוח. עם עלייתו של 'היישוב החדש' והתמורות שהביא עמו בקצב החיים הכלכליים והחברתיים נשתנו פני הדברים גם בתחום החינוך הישיבתי. בשנת תרמ"ז (1887) נפתחה בירושלים ישיבת 'תורת חיים', שסירבה להיות קשורה באחד הכוללים ושמה לה למטרה לגדל גדולי תורה, דוגמת ישיבות ליטא.

זה היה הצעד הראשון לקראת הוצאתן של הישיבות משגרת הדפוסים המקובלים והפיכתן למוסדות חינוך והכשרה עצמאיים, העונים על צורכי השעה מנקודת מבטם של שומרי התורה לזרמיהם. בין אלה יש לציין את הישיבה המרכזית ('מרכז הרב'), שייסד הרב אברהם יצחק הכהן קוק (תרכ"ה–תרצ"ה, 1865–1935) בשנת 1924, כדי למזג את לימוד התורה עם ערכיה של הציונות הדתית. בשנות השלושים עלו הניצנים הראשונים של תנועת הישיבות התיכוניות למיניהן, שהצד השווה שבהן הוא השילוב של לימודי ישיבה עם לימודי הכשרה לחיי המעשה: הכשרה לקראת לימודים אקדמיים, הכשרה מקצועית או הכשרה חלוצית-חקלאית. גם בתחום הכשרת הרבנים הופיעו חידושים בעולם הישיבות והוכר הצורך לפתח בעבור חניכי ישיבות מתקדמים מוסדות שיכשירו אותם לשמש מורי הוראה בקהילות. במגמה זו הוקם בקובנה בשנת 1879 'כולל הפרושים'.⁵¹ שנים מעטות לפני כן ייסד הרב עזריאל הילדסהיימר (תק"פ–תרנ"ט, 1820–1899) את בית המדרש לרבנים בברלין, שאמור היה לשמש דגם חדש של ישיבה.

תנועת הישיבות בישראל ובתפוצות בדור האחרון היא המשך מוגבר של ההתפתחות שתוארה כאן, ויש לראות אותה על רקע המאבק ההיסטורי על דמותו של העם היהודי בעולם המודרני.

51 ראה: אטקס (לעיל, הערה 38), עמ' 285 ואילך.

הופעת האוניברסיטה המודרנית בגרמניה במאה הי"ח

פניה עוזלצברגר

א

קשה לראות את האוניברסיטה הגרמנית של זמננו כמוסד חדשני או מהפכני. את השמרנות השוררת בעולם האקדמי דובר הגרמנית הוקיעו מנהיגי מרד הסטודנטים של 1968, אשר יצאו בסיסמאות נגד ה'אבק בן אלף השנים' המעופף מעל הקתדראות. מרד הסטודנטים אמנם הפיח רוח חיים בקוריקולום ופרץ את הדרך לכיווני מחקר חדשים (כמו היסטוריה חברתית-מקומית) ובעייתיים (כמו עליית הנציונל-סוציאליזם), אך הוא נכשל בחתירתו תחת המבנים הבסיסיים של ההוראה והמחקר. הללו נותרו מרובדים וסמכותיים. גם השפה המחקרית הגרמנית עדיין נתפסת בעיני קוראיה, בעיקר בעולם האנגלו-אמריקאי, ככבדה ונטולת מעוף נרטיבי ורטורי. לאור דימוי רווח זה תיתכן הפתעה מסוימת בחשיפת עברן של האוניברסיטאות הגרמניות, כפי שאנסה לעשות כאן, כמוסדות חלוציים ונועזים. בפרקים אחדים בתולדותיהן היו האוניברסיטאות מקור לחידושים מכריעים בחשיבותם בתרבות העילית הגרמנית, ואף מעבר לה.¹

האוניברסיטה, המצאה אירופית מהפכנית במובנים אחדים, נוצרה בימי הביניים כמוסד חברתי ואינטלקטואלי חדש, צאצא סוטה וסורר של בתי האולפנה הכנסייתיים. השתרשותה במרכז אירופה היתה מהירה. למן ייסוד אוניברסיטת פראג בשנת 1348 הוקמה בשטחי האימפריה הרומית הקדושה בממוצע אוניברסיטה אחת בכל עשור. הגידול היציב במספר האוניברסיטאות ניכר היטב עוד לפני הרפורמציה הפרוטסטנטית והואץ במידה ניכרת לאחריה. למן אמצע המאה הט"ו נוצקה בכל אוניברסיטה זהות דתית חדשה, ובמידה רבה גם זהות מדינית מחוזקת. כך הפכו לייפציג וויטנברג

1 המקור הנגיש ביותר להיסטוריה של האוניברסיטאות הגרמניות הוא C.E. McClelland, *State, Society and University in Germany 1700-1914*, Cambridge 1980. המחקר הקלאסי הוא של F. Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*, 2nd ed., I-II, Leipzig 1896-1897. ראו גם מאמרו המעולה של R.J.W. Evans, 'German Universities after the Thirty Years War', *History of Universities*, 1 (1981), pp. 169-189.

פניה עוזלצברגר

שבסכסוניה למעוזים לותרניים, מרבורג שבהסה-קאסל למרכז קלוויניסטי, ווינה, מיינץ וקלן לנוטרות הגחלת הקתולית. ואילו הנסיכים-הבותרים של ברנדנבורג-פרוסיה, שמצאו עצמם במצב האנומלי של שליטים קלוויניסטים של רוב לותרני, תמכו הן באוניברסיטאות קלוויניסטיות (פרנקפורט על האודר) והן בלותרניות (קניגסברג, האלה), ובלבד שהללו ישרתו את ענייניו של האבסולוטיזם הפרוסי המתהווה.²

כבר במאה הט"ז הסתמן תפקידן החברתי-הפוליטי של האוניברסיטאות הגרמניות, אשר ניתן לראותו כתפקיד מהפכני לטווח ארוך: הכשרתם של משפטנים ופקידים לשירות המדינות, המתחזקות והולכות תחת כנפיה השבורות של האימפריה הרומית הקדושה. יותר מבכל איזור אחר באירופה שימשו האוניברסיטאות בארצות דוברות הגרמנית פסי ייצור לאדמיניסטרטורים ולעורכי דין, שנקראו לשרת קיסר ונסיכים בעולם מדיני השרוי דרך קבע בתסבוכת משפטית ודיפלומטית. באימפריה, אשר נקרעה ללא תקנה בין הכנסייה הקתולית לזרמים פרוטסטנטיים ושקעה במלחמות דתיות ופסאודו-דתיות, קרסה תחתיה כל יומרה לאחדות בין הקיסר ההבסבורגי לשליטים הטריטוריאליים. מלחמת שלושים השנים (1618–1648) הותירה את האימפריה בחזקת גוף סמלי וטקסי, שממשותו המדינית לוטה בערפל. בנסיבות אלה הפך המשפט האימפריאלי למנגנון תמיכה רב חשיבות, נוטר כמעט אחרון של הפיקציה הקיסרית. אבל המשפט היה גם בן בריתם של הנסיכים החזקים, שלאחר שלום וסטפליה (1648) נטלו לעצמם סמכויות ריבוניות מלאות דה פקטו. את המנגנון המשפטי והדיפלומטי שתמך במערכות אלה סיפקו והזינו חניכי האוניברסיטאות.

קבלתו של המשפט הרומי בפקולטאות הגרמניות למשפטים במהלך המאה הט"ז היא דוגמה טובה למהפיכה קוריקולרית אשר שירתה, בדיעבד, תהפוכה בצורת השלטון של המדינות הגרמניות. בחצרות הנסיכים-הבותרים ושליטים אחרים הוטל על בוגרי הפקולטאות למשפטים לגבש תמיכה לאבסולוטיזם המתהווה, ותמיכה כזו נמצאה להם במשפט הרומי. קודקס יוסטיניאן, שאותו שחזרו והפיצו ההומניסטים האיטלקים, שימש את המשפטנים הגרמנים לחתירה תחת המסורות הפרטיקולריסטיות הישנות, שתמכו בחברה המבוזרת של ימי הביניים, לטובת ספרי חוקים אחידים ו'רציונליים', שהעתיקו את המשקל אל השליט הריכוזי. את מקום הטריבונלים של האצילים או אזרחי הערים תפסו בתי המשפט של הנסיכים. המהפך הפוליטי הזה שאב אפוא לגיטימציה ואיצטלה מדעית מן האוניברסיטאות.³

לא במקרה המשיכו שליטי גרמניה לייסד אוניברסיטאות גם בשנים החשוכות של מלחמת שלושים השנים – מוסדות לותרניים בשטרסבורג ובנירנברג ומוסדות קתוליים

2 M. Hughes, *Early Modern Germany 1477–1806*, London 1992, ch. 2

3 יוז, שם, עמ' 17–18.

בזלצבורג ובבמברג. האוניברסיטאות היו חלק מן המאמץ המלחמתי. הן נקראו לספק לשליטים הגרמנים שתי סחורות רבות חשיבות: לגיטימציה להתחזקותם על חשבון הקיסרות (אך בלא לנפצה כליל), ופקידים מקצועיים לאיוש מנגנוני השלטון התופחים והולכים. פקידות מקצועית זו הפכה במהלך המאות הי"ז-י"ח למעמד חברתי בפני עצמו, ה־Beamtenstand, שמקורו צמחה האליטה המשכילה של עידן ההתנארות.⁴ סמיכותן של האוניברסיטאות ללבם, לכיסם ולכסאם של הנסיכים מסבירה במידת מה, אך לא במידה מספקת, את שגשוגן היחסי במאה הי"ח. בתקופה זו היו כמעט כל האוניברסיטאות הגרמניות, כשלושים במספר, נתונות לחסות נסיכים. יצאו מכלל זה רק שתי אוניברסיטאות עירוניות, בקלן ובאלטדורף־נירנברג, ואוניברסיטה של המסדר הבנדיקטיני בזלצבורג. והנה, אם כמעט בכל מקום אחר באירופה היתה המאה הי"ח תקופה של קפאון או דעיכה של אוניברסיטאות ואקדמיות, בגרמניה היה זה עידן של פריחה וחידוש. בצרפת פעלו הוגי ההשכלה מחוץ לאוניברסיטאות ולאקדמיות ושמו ללעג ולקלס את מסורת ה'ארודיציה' הרנסנסית, שבעיני וולטר ובני חוגו התנוונה לכלל דקדקנות עבשה. באנגליה שקעו אוקספורד וקמברידג' לשפל ארגוני ורוחני, ואוניברסיטאות אחרות אין. אך התרבות הגרמנית נותרה כרוכה בסימביוזה פוריה עם האוניברסיטאות שלה. הכיצד?

ב

חסותם של נסיכים רחוקה, כידוע, מלשמש תנאי מספיק לפריחה אינטלקטואלית. האוניברסיטאות הגרמניות שכנו ברובן המכריע בערים קטנות או קופאות על שמריהן, ולא בערי ממלכה חשובות; אחת החריגות המעטות היא וינה. אוניברסיטאות רבות לקו בסטגנציה ובנפוטיוזם ושקעו בחוליים המסורתיים של מקבילותיהן ברחבי אירופה – סכסוכים נצחיים עם תושבי העיר, פרופסורים נרפים וסטודנטים הוללים. האוניברסיטאות היו כולן קטנות מאוד במונחים של היום: הגדולה שבהן, האלה (Halle), מנתה במהלך המאה הי"ח בין אלף לאלף וחמש מאות סטודנטים בלבד. אוכלוסיית הסטודנטים בגרמניה אף הצטמצמה בתקופה הנדונה מתשעת אלפים בראשיתה של המאה לששת אלפים בסופה (מספר הפרופסורים מן המניין עמד בתקופה זו על שמונה מאות). צמצום זה נבע ממשבר תעסוקה, שנגרם בכוונה תחילה בידי

4 המונח 'התנארות' משמש אותי לתרגום המונח הגרמני Aufklärung (ובאנגלית Enlightenment). יתרונו על פני חלופות עבריות אחרות מצוי בהטיית השורש או"ר בבניין התפעל, אשר מאפיין הן תהליך מתמשך והן רפלקסיביות, פעולה של האדם על עצמו. את שתי המשמעויות הללו הדגיש קאנט במאמרו 'Was ist Aufklärung?', Berlinische Monatsschrift, 1784

פניה עיונית לצברגר

השלטונות. הנסיכים ושריהם חששו מהתרחבותה של אליטה מחונכת, והעדיפו להגביל באופן מבוקר את מספר בוגרי האוניברסיטאות לממדים שיספיקו לשירות המדינה ותו לא.⁵

צעדי מניעה אלה באו מאוחר מדי והשד כבר יצא מן הבקבוק. שכבות הביניים של החברה הגרמנית שבגרו באוניברסיטאות – פקידים נמוכים ובינוניים, מורים ופרופסורים, כוהני דת, משפטנים, לבלרים, ולצדם סוחרים ואנשי כספים – כבר הצמיחו מקרבן אליטה יודעת-ספר. באוניברסיטה פרוטסטנטית ממוצעת במאה הי"ח היו בנים למשפחות אקדמיות מהמעמד הבינוני – בניהם של סוחרים, אומנים, פקידים וכוהני דת – למעלה ממחצית מניין הסטודנטים; השאר היו בני אצולה או אליטות עירוניות, ומיעוט של מקבלי מילגות בני מעמדות חברתיים נמוכים.⁶ כאן צמח מעמד בינוני מסוג חדש, ה־Bildungsbürgertum, הבורגנות המעודנת של שלהי המאה הי"ח.⁷

בטבלה שלהלן, הנטולה משמעות סטטיסטית, מובאים פרטי מוצאם, לימודיהם ומינוייהם האקדמיים (כ־Privatdozent או פרופסור) של תשעה מהוגי ההתנארות והרומנטיקה הגרמנית.

| שם | מולדת | מקצוע האב | למד | לימד |
|--------------------------|-----------------|---------------------------|-----------|----------|
| י"י וינקלמן | סכסוניה הפרוסית | סנדלר | האלה, ינה | – |
| ע' קאנט | פרוסיה המזרחית | מייצר אוכפים | קניגסברג | קניגסברג |
| ג'ה לסינג | סכסוניה | כוהן דת (פסטור פרימוס) | לייפציג | – |
| י"ג (פון) הרדר | פרוסיה המזרחית | שמש כנסייה, קברן | קניגסברג | – |
| יכ"פ (פון) שילר וירטמברג | רופא צבאי | אקדמיה צבאית בוירטמברג | ינה | ינה |

- 5 מקללנד (לעיל, הערה 1), עמ' 28. ראה גם: פאולסן (לעיל, הערה 1), עמ' 57.
- 6 הגדילה לעשות אוניברסיטת אינסברוק, אשר כשליש מן הסטודנטים שלה בין השנים 1669–1782 היו בנים למשפחות איכרים. הנתונים לקוחים מספרו של J. Gagliardo, *Germany Under the Old Regime 1600–1790*, London–New York 1991, pp. 194–195.
- 7 מן הספרות הענפה על ה־Bildungsbürgertum בגרמניה במאה הי"ח יזכרו, B. Lutz (ed.), *Deutsches Bürgertum und literarische Intelligenz 1750–1800*, Stuttgart 1974; H. Gerth, *Bürgerliche Intelligenz um 1800*, Göttingen 1976; H. Kiesel & P. Münch, *Gesellschaft und Literatur im 18. Jahrhundert*, München 1977; U. Herrmann (ed.), *'Die Bildung des Bürgers'. Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert*, Beltz 1982.

הופעת האוניברסיטה המודרנית בגרמניה במאה הי"ח

| שם | מולדת | מקצוע האב | למד | לימד |
|------------------|----------|--------------------|-----------------|------------------------------|
| י"ג פיכטה | סכסוניה | אורג | ינה, לייפציג | ינה, ארלנגן, קניגסברג, ברלין |
| ג"פ הגל | וירטמברג | פקיד מס | טיבינגן | ינה, היידלברג, ברלין |
| פ' (פון) שלגל | הנובר | כוהן דת (פסטור) | גטינגן, לייפציג | – |
| פו"י (פון) שלינג | וירטמברג | קפלמייסטר ופרופסור | טיבינגן | ינה, וירצבורג, ארלנגן |

ניתן לראות, בלא שנזדקק להכללות, שאחדים מן הידועים שבהוגים הגרמניים בתקופה זו באו ממשפחות של המעמד הבינוני והבינוני-הנמוך, ולמדו, או לימדו, לפחות באוניברסיטה אחת.

ה־Bildungsbürgertum מקורה בקבוצות חברתיות עירוניות ברובן, בראש ובראשונה פקידי שלטון ולצדם בעלי מקצועות חופשיים, כוהני דת וסוחרים אמידים, סטודנטים ופרופסורים. תרמו לה גם אריסטוקרטים אוהבי־קרוא ומספר קטן של אומנים ואיכרים משכילים או אוטודידקטים. תפקיד חשוב מילאו נשים מן המעמד הבינוני־הגבוה ומן האצולה, ובהן סופרות, בעלות סלונים ספרותיים, מצנטיות, מוזות ובעיקר קוראות. בגרמניה, יותר מאשר בצרפת או בבריטניה, התגבשה אליטה זו באמצעות קריאה וחברותא של קוראים. את החומרים החדשים סיפקו כתבי עת מסוגים שונים, ספרות מתורגמת מצרפתית ומאנגלית, ובמחצית השנייה של המאה – ספרות ושירה גרמנית חדשה. את המדיומים למפגש ולהחלפת דעות סיפקו התכתבויות רבות, חדרי אורחים, ולקראת סוף המאה גם סלונים ספרותיים בנוסח צרפת, שפרחו בעיקר בברלין, בין השאר בבתיהן של יהודיות פרוסיות מפורסמות. אך חוגי המפגש האופייניים ביותר של ההתנארות הגרמנית היו ה'חברות' למיניהן, חברות קריאה, חברות לשיפור ולתיקון השפה הגרמנית, חברות אזרחיות ופטריוטיות, אגודות סתרים, ובשלהי המאה גם חברות יעקוביניות מהפכניות.⁸ בכל המעגלים האלה ניכרה נוכחותם של פרופסורים

8 על דרכי הפצתה של ההתנארות ראה במיוחד את המאמרים U. Im Hof, 'German Associations and Politics in the Second Half of the Eighteenth Century'; H. Möller, 'Enlightened Societies in the Metropolis: the Case of Berlin'; H.E. Bodeker, 'Journals and Public Opinion: the Politization of the German Enlightenment', בקובץ: E. Hellmuth (ed.), *The Transformation of Political Culture: England and Germany in the Late Eighteenth Century*, Oxford 1990. על הסלונים היהודיים־הנוצריים בברלין: D. Hertz, *Jewish High Society in Old Regime*, Berlin–New Haven–London 1988. על חברות ואגודות תורגם לאחרונה לאנגלית הספר:

וסטודנטים מן האוניברסיטאות. לרוב לא היתה זו נוכחות מכרעת מבחינה מספרית – מלבד בעיר אוניברסיטאית מובהקת כמו גטינגן – אבל בעלת משקל במתן הטון והתוכן.⁹

עניין זה הוא ייחודי לתרבות העילית הגרמנית. בעצם כניסתם של Bürger למעגל הלומדים והמלמדים באוניברסיטאות, ומשם לציבור הגרמני המשכיל, לא היתה רבותא בהשוואה למדינות מערב אירופה כמו אנגליה, סקוטלנד, הולנד וצרפת. התהליך – המהפכני כשלעצמו – של היווצרות 'מרחב ציבורי' (public sphere) מתרחב והולך של יודעי־ספר בעלי תודעה ציבורית ואזרחית היה משותף לכל הארצות שבהן התפשט שיח ההתנארות באירופה.¹⁰ אך בארצות הגרמניות, בניגוד לאנגליה ולצרפת, לא נותקה האוניברסיטה ממרכזי התנארות דוגמת כתבי העת, חברות הקריאה ומפגשי הסלונים. אנשים ונשים שהיו חברים בחוגים האקדמיים העבירו רעיונות מן הקתדרה אל הסלון וחזרו חלילה.

את העדות הרהוטה ביותר להיותן של האוניברסיטאות הגרמניות מספקת הספרות היפה. חדרי ההרצאות, כתבי העת ופונדקי הסטודנטים היו זירות חיות של פעילות לירית ואינטלקטואלית מהדהדת, גם אם לא תמיד מעודנת. זכור לטוב מרתפו של אוארבך באוניברסיטת לייפציג ב'פאוסט' של גיתא, שבו שרים סטודנטים שתויים שיר אהבה לרייך הגרמני המט לנפול, בעוד המלומד פאוסט ובן־לווייתו השטני מטים אוזן. האוניברסיטה הגרמנית, והעיר האוניברסיטאית כולה, נשארה חיה ומחוברת לתרבות התקופה יותר מאוקספורד או בולוניה, ובוודאי יותר מן הסורבון. אמנם, תכופות הופיעו המלומדים באיצטלה גרוטסקית או מיושנת להלעיג; אך בעיקר בשליש האחרון של המאה הי"ח ניכר קשר גומלין חדש וכבוד הדדי בין הספרות הגרמנית המתחדשת לתחומי המחקר האקדמיים החדשניים, דוגמת הבלשנות וההיסטוריה העתיקה. בגטינגן, למשל, ינק חוג המשוררים הידוע כ־Hainbund ('ברית הפרדס') השראה מגישתם הרעננה של הפילולוגים הקלסיים באוניברסיטה המקומית לספרות יוון העתיקה.¹¹ בפרק הבא של המאמר אתמקד בתכנים ובשיטות שאפשרו לאוניברסיטאות הגרמניות, או לפחות לחלקן ולחלקים בתוכן, לקיים קשר גומלין כה פורה עם הציבור הגרמני המשכיל.

R. van Dülmen, *The Society of the Enlightenment: The Rise of the Middle Class and Enlightenment Culture in Germany*, trans. by A. Williams, Cambridge 1992

9 ואן דילמן, שם, עמ' 47, 56–57, 67, 88–89.

10 אין זה מקרי, עם זאת, שאת השימוש המעניין ביותר במושג 'מרחב ציבורי' (Öffentlichkeit) עשה הפילוסוף הגרמני בן זמננו יירגן הברמס, אשר בחן את הופעת הציבוריות החדשה בתרבות הגרמנית של המאה הי"ח.

11 פאולסן (לעיל, הערה 1), עמ' 56–57.

אוניברסיטה גרמנית במאה הי"ז היתה מצטיירת לאורח אקדמאי בן זמננו כמקום זר ומוזר. המורים הרצו בלטינית והסטודנטים כתבו לטינית. פעילותם של הפרופסורים לא כללה מחקר כקטגוריה עצמאית ומוכרת. דיסרטציות לתארים מתקדמים נכתבו בידי הפרופסורים למען הסטודנטים, והללו הסתפקו בדרך כלל בהגנה עליהן בלבד. הרצאה טיפוסית התמצתה בקריאת טקסט מעל הקתדרה, ורק לעתים היה הטקסט פרי עטו של הפרופסור עצמו.

השינויים של המאה הי"ח, שהביאו לאוניברסיטה הגרמנית שורה של פעילויות ונושאים המזוהים כיום עם מלאכת יומו של איש סגל אקדמי, כרוכים בייסודן של שתי האוניברסיטאות הגדולות והמצליחות של המאה הי"ח, אוניברסיטת האלה בברנדנבורג-פרוסיה ואוניברסיטת גטינגן (Göttingen) בהנובר.¹² שני מוסדות אלה הפכו לאבני הפינה של תנועת ההתנארות הגרמנית, שיותר מכל מקבילותיה זוהתה עם האוניברסיטאות, ושגדולי הוגיה, כפי שמעידה הטבלה לעיל, היו תכופות פרופסורים. האלה וגטינגן מאפשרות לנו להטיל ספק בקלישאה, הקושרת את האוניברסיטאות הגרמניות לנורמות של ציות ביורוקרטי וכניעה אינטלקטואלית לשלטון המדינה. אכן, כל הפרופסורים בגרמניה, כאז כן היום, היו פקידי מדינה, ואת משכורותיהם שילם הנסיך (או מועצת העיר), שהאוניברסיטה היתה כפופה לו כזרוע שלטונית לכל דבר. אך כפי שהוכיחו האלה וגטינגן, כפיפות אדמיניסטרטיבית אינה בהכרח מתכון בדוק לחוסר יצירתיות. האלה, שהוקמה בשנת 1794 בידי הנסיך-הבוחר של ברנדנבורג-פרוסיה, הפכה למעוזם של הפייטיסטים. זרם פרוטסטנטי אדוק זה נוסד שנים אחדות קודם לכן בידי פיליפ יאקוב שפנר (Spener) ויורשו אאוגוסט הרמן פרנקקה (Francke). הפייטיסטים שילבו להט חינוכי עז עם נטייה למיסטיקה, צידוק הדין ואמונה אינדיבידואלית עזה. הם יצרו אלטרנטיבה רעננה לאורתודוקסיה הלותרנית, ובה בעת העמידו עצמם לרשות הכתר הפרוסי והפכו למחנכי דורות של פקידים וחיילים.¹³ גדולתה של האלה היתה בכך, שלצד הפייטיסטים שגשגו בה מיטב האינטלקטואלים של ההשכלה הגרמנית המוקדמת, ובהם הפילוסופים כריסטיאן תומזיוס (Thomasius) וכריסטיאן וולף (Wolff). תומזיוס (1655–1728) הצטיין כפרשן רעיונותיו של לייבניץ וכדובר 'התבונה המעשית', זרם מחשבה שנטה לרציונליזציה של הסדר החברתי

12 אוניברסיטה שלישית, ארלנגן (Erlangen), נוסדה בשנת 1743. היא לא היתה חדשנית כשתי קודמותיה.

13 על הפייטיזם הפרוסי ה'ממלכתי', בהשוואה מרתקת עם הפייטיזם הרוחני והאופוזיציוני של וירטמברג ועם הפוריטנים האנגלים: M. Fulbrook, *Piety and Politics: Religion and the Rise of Absolutism in England, Württemberg, and Prussia*, Cambridge 1983

פניה עוזלצברגר

והפוליטי, ברוחם של מדעי הטבע והמתמטיקה ובמסורת המשפט הטבעי. הוא קרא לאחריות של השליט לשלומם של נתיניו, ושלל התערבות בחייהם הרוחניים והדתיים. מושג החירות של תומזיוס הוגבל אפוא לתחום שבין הפרט לאלוהיו. ובכל זאת היה תומזיוס מהפכן: הוא חולל סנסציה כאשר הרצה מעל הקתדרה בהאלה, לראשונה בהיסטוריה של אוניברסיטאות גרמניה, בגרמנית. בכך סימן את הדרך לאותה תעוזה לשונית, תרבותית, מושגית, ועם זאת אפוליטית, שייחדה את ההתנארות הגרמנית. כריסטיאן וולף (1679–1754) הפך את הגרמנית לשפת כתיבה פילוסופית לגיטימית ועשירה. בהשקפותיו היה רציונליסט קיצוני עוד יותר מתומזיוס, התנגח במיסטיקה הפייטיסטית של מייסדי האלה ויצר בכך אקלים אקדמי פורה, רווי מתח אינטלקטואלי. אמנם, המתח הגיע לידי כך שוולף הוגלה מפרוסיה בידי פרידריך וילהלם הראשון בשנת 1723. ואולם הוא הושב, עטור תהילה, אל הקתדרה שלו מיד כאשר פרידריך השני – לימים 'הגדול' – ירש את כס אביו בשנת 1740. וולף, חסיד התבונה המוחלטת ונביא הקידמה הבלתי מוגבלת, אשר הטיף לחופש האמונה הדתית בעיקר מפני שפטר אותה כבלתי רלוונטית לתפיסת העולם והמדינה שלו, היה התיאורטיקן הנכון במקום הנכון תחת שלטונו של פרידריך, 'המלך הפילוסוף'.¹⁴

חידושיה של האלה בתחום הקוריקולרי היו מפליגים. למן תומזיוס, היתה הגרמנית שפת ההוראה ברוב המקצועות החילוניים. כאן החלו לראשונה בהוראת הקמרליזם, מדע הכלכלה והאדמיניסטרציה הגרמני. מדע זה, אביו־זקנו של המינהל הציבורי בן־זמנו, היה רווי בפילוסופיה המוסרית של תומזיוס ושל וולף: הנסיך ופקידו נועדו לפעול כשהם אמונים על תפיסה של חובה ציבורית ושירות הנתינים. האדמיניסטרציה הפרוסית של המאה הי"ח הוטבעה בחותם האתיקה הפטרנלית שגיבשו הפילוסופים של האלה, אך גם בחותם הצייתנות והקווייטיזם הפוליטי שהנחילו לה הפייטיסטים של האלה.

שונה היה המצב בגטינגן, שבה נוסדה בשנת 1737 האוניברסיטה המצליחה והמפורסמת ביותר במרכז אירופה במאה הי"ח. את אוניברסיטת גטינגן הקים מיניסטר בעל השם הציורי גרלאך אדולף פון מינכהויזן (Münchhausen). אדונו היה הנסיך־הבוחר של הנובר, הידוע יותר כג'ורג' השני מלך אנגליה. הקשר הבריטי הביא לאוניברסיטה הצעירה נדוניה חשובה של מסורת פוליטית המושתתת על חירות – 'החירות האנגלית' המהוללת, שקונטיננטלים רבים העריצו בלא שבדקו בציניותה. בהנובר לא היתה מסורת פרלמנטרית אקטיבית, אך נקלט בה הדגש הבריטי על חופש הדיבור והכתיבה. גטינגן היתה האוניברסיטה הגרמנית הראשונה שבה לא ניתן

14 על תומזיוס ועל וולף: L. White Beck, *Early German Philosophy: Kant and his Predecessors*, Cambridge 1969

לפקולטה לתיאולוגיה להפעיל צנזורה על הפקולטאות האחרות. התיאולוגים של גטינגן בעצמם לא קורצו מן החומר המצנזר או המטיף, וגאוותם המחקרית היתה על עיון פילולוגי וביקורתי בכתבי הקודש. בתוך כמה עשורים הפכה גטינגן לאוניברסיטה האופנתית בגרמניה. כוח המשיכה שלה נבע מקבוצה של מורים מבריקים, תלמידים מובחרים וחדשנות אינטלקטואלית. הוקמה בה ספרייה מפוארת, שרכשה בקביעות וביעילות (מדהימה גם במונחי ימינו) ספרים מבריטניה ומכל רחבי אירופה. נוסדו בה כתבי עת מקצועיים וספרותיים, ובראשם הפרסום שיכול להחשב כראשון כתבי העת המודרניים לביקורת אקדמית, ה-*Göttingische Gelehrte Anzeigen*.¹⁵

גטינגן שמה דגש חדש על מחקר. אחד החלוצים בתחום זה היה הפרופסור ללימודים קלסיים יוהן מתיאס גסנר (Geßner), ולצדו כריסטיאן גוטלוב היינה (Heyne) – אחד מאבות הארכיאולוגיה והפילולוגיה הקלסית. שני אלה היו מייסדי הסמינר הראשון לחקר טקסטים קלסיים – כנראה הפורום המחקרי הראשון מסוגו באירופה כולה. הסמינר הוא הסמל המובהק ביותר של המהפיכה שחוללו האוניברסיטאות הגרמניות בשיח הלימודי האקדמי: לא עוד קריאה מעל הקתדרה מטקסטים מלומדים, אלא רב־שיח של מורה ותלמידים סביב מקור היסטורי או בעיה מדעית. אין זה מקרה שגסנר והיינה גם קיימו קשר פורה עם משוררי ה'פרדס' של גטינגן. גישתם הפתוחה והסקרנית למקורות הקלסיים – אשר כונתה 'ניאו הומניזם' – הזמינה דיאלוג חדש עם יוצרים כותבי גרמנית.

אוניברסיטת גטינגן גם התייחסה ברצינות ללא תקדים אל הוראת מדעי החיים והטבע. המדען השוויצרי אלברכט פון האלר (Haller) קיבל בה פרופסורה עם היווסדה ושילב מחקר פעיל בתחומי הפיזיולוגיה עם עניין תרבותי נרחב, בעיקר בספרות אנגלית. האוריינטציה המדעית השתלבה היטב באנגלופיליה של גטינגן: פרופסורים נסעו לבריטניה והתרשמו מתרבותה. אחד מהם, התיאולוג יוהן דויד מיכאליס (Michaelis), תרגם לגרמנית את הרומן רב־ההשפעה 'קלריסה' של ריצ'רדסון. פון האלר, כמסופר, השתעשע עם תלמידיו בחיבור המשכים לרומן, תוך שהם מנתחים גופות בשיעור אנטומיה.¹⁶

אנשי גטינגן הושפעו עמוקות מכתביהם של הוגי ההשכלה הסקוטית, שהגיעו לספריית גטינגן זמן קצר לאחר פרסומם בבריטניה. הם היו ככל הנראה הראשונים בגרמניה שקראו ועיכלו את הסוציולוגיה החלוצית של אדם פרגסון ואת הכלכלה

15 מקללנד (לעיל, הערה 1), עמ' 35–41, 58–60; G. von Selle, *Die Georg-August-Universität zu Göttingen 1737–1937*, Göttingen 1937, pp. 35 ff. ספר מועיל זה נפתח ומסתיים בהצדעה לעידן החדש של הנציונל־סוציאליזם באוניברסיטת גטינגן.

16 פון זלה, שם, עמ' 183–186; M. Maurer, *Aufklärung und Anglophilie in Deutschland*, Göttingen–Zurich 1987, passim

המדינית של אדם סמית'. הפילוסוף יוהן גאורג פדר (Feder) היה בין ראשוני המבקרים הגרמנים של שני ספריו של פרגסון, *An Essay on the History of Civil Society* (1767) ו-*Institutes of Moral Philosophy* (1769). הוא ועמיתו כריסטוף מיינרס (Meiners) מצאו בכתבים אלה פילוסופיה מוסרית ופוליטית הנשענת על גישה אמפירית והגיונית לטבע האדם. פרגסון, כמו דיוויד יום ותומס ריד, הלהיב את קוראיו הגרמנים בזכות הרעיון (הסקוטי המובהק) להסב את המדע הניוטוני למדע של אדם וחברה, שהרי בכל הנוגע לאיסוף מסודר של נתוני מחקר עלו הקוראים הגרמנים באופן ניכר על עמיתיהם הסקוטים.¹⁷ במרוצת שנות השבעים של המאה אף ניסו פדר ומיינרס וכמה מעמיתיהם להשתמש בפילוסופיה הסקוטית נגד תורתו החדשה והרדיקלית של עמנואל קאנט.¹⁸ שניהם גם היו, ככל הנראה, המלומדים הגרמנים הראשונים שעמדו על גדולתו של אדם סמית' ככלכלן מדיני.¹⁹

במאה הי"ח הופיע, בראש ובראשונה בגטינגן, מדע המדינה המודרני. מדע זה צמח מתוך צורך מעשי ומתוך מצוקה תיאורטית. הצורך המעשי היה בהכשרת פקידי שלטון, אשר מעבר להשכלתם המשפטית היו זקוקים גם להתמצאות במשטרים וביחסים שבין המדינות בנות הזמן, ובהשכלה כלכלית ואדמיניסטרטיבית. המצוקה התיאורטית נבעה מן ההכרה הכאוה בכך שהאימפריה הרומית הקדושה אינה דומה לאף אחד מן המשטרים שמנה אריסטו ובהם עסקו ההוגים המודרניים בצרפת ובאנגליה. האימפריה היתה תעלומה: לא רודנות, לא מלוכה ולא אריסטוקרטיה או דמוקרטיה. 'כמוה כמפלצת', כתב עליה, אמנם בחיבה מסוימת, המשפטן סמואל פון פופנדורף (Pufendorf). מן המבוכה התיאורטית הזו צמחה, סביב אמצע המאה הי"ח, אסרטיביות חדשה לגבי הייחוד של האימפריה ושל הנסיון הגרמני בכלל. המשפטן יוהן יקוב מוזר (Moser), אספן נלהב של חוקים קיסריים, שלל כל נסיון לסווג את הרייך הגרמני בקטגוריות קלסיות או השוואתיות. האימפריה הרומית הקדושה של האומה הגרמנית, כך כתב, היא יחידה במינה, וכלל אינה ניתנת להשוואה או למיון. חקר חוקי האימפריה צריך להיעשות באמצעים היסטוריים, ולא באמצעות קטגוריות תיאורטיות נוקשות.²⁰

17 H.E. Bödeker, 'Staatswissenschaft and Political Economy at the University of Göttingen: The Scottish Influence', *Studies in Voltaire and the Eighteenth Century*, CCCV (1992), pp. 1867–1871; F. Oz-Salzberger, *Translating the Enlightenment: Scottish Civic Discourse in Eighteenth-Century Germany*, Oxford 1995, ch. 10

18 F.C. Beiser, *The Fate of Reason*, Cambridge, Mass.–London 1987, ch. 6

19 K. Tribe, *Governing Economy: The Reformation of German Economic Discourse 1750–1840*, Cambridge 1988, ch. 7

20 מצוטט אצל יוז (לעיל, הערה 2), עמ' 177.

יש לאסוף את החוקים, למקמם בהקשר של תקופתם ולבחון את תולדות אכיפתם ואת האבולוציה שלהם.

דבריו של מוזר ממחישים היטב כיצד הפכה ההיסטוריה במהלך המאה הי"ח מצאצא משני ואזוטרי יחסית של הפילוסופיה לאומנת הראשית של מדעי המשפט והמדינה. את חקר ההיסטוריה פיתחו המשפטנים של אוניברסיטת האלה כדי להעמיק את הבנת מורשת המשפט הציבורי של האימפריה הרומית הקדושה. גם אוניברסיטת גטינגן שמה, מראשיתה, דגש על ההיסטוריה; אלא שבגטינגן אפשרו הנסיבות המיוחדות להסב את חקר ההיסטוריה ומדע המדינה לאפיקים ביקורתיים יותר מאשר בהאלה או בכל אוניברסיטה גרמנית אחרת.²¹

ההיסטוריון יוהאן כריסטוף גטרר (Gatterer), שהבין היטב שהדיסציפלינה שלו זוכה ליוקרה חדשה הודות למשפטנים, ניצל את הכלים ואת המתודולוגיה של ההיסטוריה המשפטית לחקר מדוקדק של תעודות ומסורות שבעל-פה, כדי לפתח תחומי עניין היסטוריים אחרים. גטרר, שעמד על האוטונומיה של ההיסטוריון, זכה להיבחר כמחזיק הראשון בקתדרה הראשונה לרטוריקה ולהיסטוריה בתולדות גרמניה, שנחנכה בגטינגן באמצע המאה הי"ח. בכך הסתמן בבירור תהליך של אמנציפציה של ההיסטוריה – הן מכור מחצבתה, הפילוסופיה, והן מצרכניה העיקרית בעשורים הקודמים, הפקולטה למשפטים. ב'אני מאמין' המדעי שפרסם בשנת 1767 קרא גטרר לגישה רחבה לחקר ההיסטוריה, שאופקיה הם אירופה והעולם כולו. בכתביו שב גטרר אל הז'אנר הרנסנסי של 'היסטוריה אוניברסלית', תוך שהוא מנסה להחיל עליו את הסטנדרטים הקפדניים של גטינגן בתחומי השימוש בתעודות וביקורת המקורות.²²

לצידו של גטרר פעל אדם שניתן לראות בו אב קדמון של האינטלקטואל המודרני, הפובליציסט האקדמי השנון אלברט לודוויג שלצר (Schlözer).²³ שלצר פיתח עם עמיתיו קורס שיצאו לו מוניטין באירופה כולה ואשר נשא שם חדשני: Statistik. הכוונה היתה לערוך אנליזה השוואתית מקיפה של מדינות אירופה המודרנית תוך איסוף

21 H. Butterfield, 'The Rise of the German Historical School', *Man on His Past*, Cambridge 1955, p. 40; N. Hammerstein, *Jus und Historie. Ein Beitrag zur Geschichte des historischen Denkens an deutschen Universitäten im späten 17. und im 18. Jahrhundert*, Göttingen 1972; R. Vierhaus, 'Die Universität Göttingen und die Anfänge der modernen Geschichtswissenschaft im 18. Jahrhundert', *Geschichtswissenschaft in Göttingen: Eine Vorlesungsreihe*, eds. H. Boockmann & H. Wellenreuther, Göttingen 1987, pp. 9–29

22 J. Chr. Gatterer, 'Vom historischen Plan...', *Allgemeine historische Bibliothek*, I (1767), pp. 25 ff.

23 U.A.J. Becher, 'August Ludwig von Schlözer', *Deutsche Historiker*, ed. על שלצר: H.-U. Wehler, VII, Göttingen 1980, pp. 7–23

פניה עוזלצברגר

נתונים כלכליים, צבאיים, חברתיים ומדיניים. שלצר יצר מאגר מידע ועדכן אותו בקביעות דרך כתבי עת, ספרות חדשה והתכתבות עם מלומדים בחלקים שונים של אירופה.

שלצר הקדים את זמנו גם בתחומים אחרים. את בתו הזמין להאזין להרצאותיו. במאמר מוסגר נציין כאן, שגם נשים אחרות מן החוג האקדמי בגטינגן זכו להשכלה אקדמית לא פורמלית, בניגוד לזרם המרכזי בתפיסת חינוך הנשים בגרמניה במאה הי"ח, שנטה להשאיר את בנות המעמד הבינוני בביתן עם רשימה מצומצמת של ספרי דת ומוסר. בת לפרופסור אחר, קרולינה מיכאליס, השתלבה במעגל הסלונים הברלינאיים, נישאה לאוגוסט וילהלם שלגל, היתה אהובתו של פרידריך שלגל, נישאה בשנית לפרידריך וילהלם שלינג ושימשה השראה לרומן של גיתה, *Die Wahlverwandtschaften*. בחייה ובאישיותה גילמה קרולינה מיכאליס את האופי הרענן וההרפתקני של חיי הרוח בגטינגן, הרחוק מרחק רב מיובש אקדמי ומהשכלה פורמלית נוקשה.

הליברליות של שלצר – המונח 'ליברליות' בהקשר זה לוקה באנכרוניזם קל אך מועיל – באה לידי ביטוי גם בעבודתו העיתונאית. הוא ייסד וערך כתב עת פוליטי לוחם, שהדיר שינה מעיניהם של שליטים מרכז אירופים, והצליח בכמה מקרים להרתיע את הקיסרית מריה תרזה, כשמתח עליה ביקורת בשל יחסה לחופש הביטוי. בסגנונו הבוטה והחופשי מחנופה היה שלצר אב-טיפוס של הפובליציסט המודרני. אבל היה גבול לחדשנותו: למרות חריפותו הביקורתית, שלצר לא היה הוגה דעות פוליטי עצמאי. לא היתה לו השקפת עולם מוצקה לגבי דמותה של מדינה גרמנית בת-זמנו. שלצר – וגטינגן כולה – מדגימים את בעיית הזהות העמוקה של מדעי החברה בהתהוותם, חלק מן הפרובלמטיקה המזינה אותם עד היום: היותם קרועים בין התיאורי לנורמטיבי, בין יומרה מדעית אמפיריציסטית למורשתה של הורתם, הפילוסופיה של המוסר.

בגטינגן הונחו אפוא היסודות למדעי החברה בגרמניה, כמו גם לאידיאל ההיסטוריה חסרת הפניות שלבלב תחת ידם של ראנקה ובני דורו. המורשת של גטינגן לתור הזהב של המאה הי"ט היתה לא רק מושגית אלא גם אישית: אחד מתלמידיהם של היינה ושלצר, הפרוסי הצעיר וילהלם פון הומבולדט, הוא שהניח את היסוד לדמותה של האקדמיה הגרמנית במאה הי"ט כאשר ייסד, בשנת 1810, את אוניברסיטת ברלין.

ד

חרף חדשנותם המחקרית והמתודולוגית וחרף הערצתם לבריטניה, היו אנשי גטינגן זהירים בעניינים פוליטיים, עד כדי שמרנות שלא נפלה מזו של עמיתיהם במדינות האבסולוטיסטיות. המשפטנים ואנשי מדע המדינה לא פיתחו תורה של חירות מדינית ברוחו של ג'ון לוק. הם גם לא קראו, ככל הנראה, את כתביו המדיניים; לאלה אין זכר

הופעת האוניברסיטה המודרנית בגרמניה במאה הי"ח

בחיבוריהם, שבהם הרבו לצטט מן ההוגים הבריטים.²⁴ גם הרעיונות הרפובליקניים של הפילוסופים הסקוטים זכו לתגובה צוננת, ולאחר פרוץ המהפיכה הצרפתית אף נדונו ברותחין. גבולותיה של האנגלופיליה הגרמנית מסתמנים בתיאוריה ובפרקטיקה הפוליטית.

מדוע דחו הפרופסורים החדשנים של גטינגן, שהיו ככלות הכל נתיניו של מלך אנגליה, את בשורת החירות הבריטית? דומה שלא מתוך בורות או הסתגרות, אלא דווקא בשל אינטואיציה היסטורית, אחריות מחקרית וקפדנות אנליטית. כך, דרך משל, תוקף מלומד מגטינגן את טענתו של עמיתו הבריטי כאילו עקרונות המשפט הפילי הבריטי (למשל, הכלל שאסור להכריח אדם להעיד נגד עצמו או הכלל האוסר עינויים בחקירה) מקורם בחוק הטבע: '[כללים אלה] הם מאושיות מערכת המשפט האנגלית. אך אין לקבלם כחוקי טבע באופן כה פשוט וכוללני. האנגלי מורגל מנעוריו לחשוב כך ולא אחרת. באיזו קלות הוא מבלבל בין דרך מחשבה זו, הטבעית לו, ובין הטבע עצמו!²⁵ מעבר לקנטרנותה האוהדת, זוהי הערה מעמיקה. היא שואבת את כוחה מן הגישה הפרטנית וההשוואתית של ההיסטוריוגרפיה ומדע המדינה נוסח גטינגן. גרמניה, כך קבעו האנגלופילים המפוכחים הללו, איננה ולא תוכל להיות בריטניה. יש לה כללים היסטוריים משלה ומושגי חירות משלה – החירויות הקבוצתיות של ימי הביניים או חירות הנתין במשטר מלוכני נאור, אך לא חירות הפרט או חירות האזרח הפעיל.²⁶ היסטוריונים כמו גטרר ושלצר ראו בייחוד הגיאופוליטי הגרמני בראש ובראשונה עובדה היסטורית המחייבת מחקר מעמיק, לא השוואות והכללות עקרות. לא כאן המקום לשרטט את הדרך מעמדה פלורליסטית זו ועד למושג הייחוד התרבותי של יוהן גוטפריד הרדר ולבדלנות של ההיסטוריוגרפיה הלאומית הרומנטית.²⁷ עם פרוץ המהפיכה הצרפתית, בתקופה שבה אפילו עמנואל קאנט בקניגסברג שתה

24 מבדיקת מצאי התרגומים מאנגלית לגרמנית עולה, שספרו של לוק *Some Thoughts Concerning the Education of Children* (1693) תורגם לגרמנית חמש פעמים (!) במהלך המאה הי"ח, ואילו 'שתי מסכתות על הממשל המדיני' (1690) זכה לתרגום אחד בלבד (1718) ולא היתה לו, בניגוד למסה הפדגוגית, כל תהודה בשיח האקדמי והציבורי הגרמני בתקופה זו; עוז-זלצברגר (לעיל, הערה 17), עמ' 62.

25 הערה אנונימית לתרגום פרק של A. Ferguson, *Institute of Moral Philosophy*, Edinburgh 1769, ובתוך: *Hannoverisches Magazin*, XCIII–XCIV (1771), pp. 1475–1476, n. a. תרגום שלי, ההדגשה במקור.

26 סינתיזה חדשה של הספרות המרובה על מושג החירות הפוליטית הגרמנית מצויה אצל D. Klippel, 'The True Concept of Liberty: Political Theory in Germany in the Second Half of the Eighteenth Century', בספר *Second Half of the Eighteenth Century*, בעריכת הלמוט (לעיל, הערה 8), עמ' 466–447.

27 למשל מסתו של בטרפילד (לעיל, הערה 21), וכן: G.G. Iggers, *The German Conception of History*, revised ed., Middletown, Connecticut 1983, chaps. 1–2.

פניה עוֹזֶלְצֶבֶרְגֶּר

לחיי הדגל המהפכני, שמרו אנשי גטינגן על זהירות מסויגת והרבו לצטט את הסתייגויותיו של אדמונד ברק מן המהפיכה בצרפת. השימוש המהפכני של הצרפתים ברעיון הזכויות הטבעיות הרתיע והביך את משפטני הטבע הגרמנים, ואפילו שלצר לא תמך בו. דומה שבמהלך העשור המהפכני התכנסה גטינגן אל תוך עולמה הפנים-גרמני, היונק את עוצמתו ממסורות אותוכטוניות וממשל פטרנלי יציב.²⁸ אוריינטציה פוליטית זו ניכרה בכל תחומי המחקר. אם מלומדים צרפתים ובריטים העלו על נס את הרפובליקות העתיקות של אתונה, ספרטה ורומי, העדיפו ההיסטוריונים והפילולוגים הגרמנים לפאר דווקא את האומנויות היפות של העולם העתיק ואת עידן השלום של הקיסרים הרומים. העולם העתיק לעולם אינו נייטרלי תחת ידיהם של היסטוריונים, ובמיוחד לא במאה הי"ח. הקלסיציסטים הגרמנים, מייסדיה של שושלת מחקרית מפוארת, מצאו ביוון אידיאל מהפכני של יצירה אמנותית, וברומא – תפאורה עתיקה רבת-הוד לדרמה של הרייך הגרמני הגוסס. עם זאת, הם היו אדישים כמעט לחלוטין למורשת הרפובליקנית הקלסית, אשר ממש באותה עת זכתה להחייאה בבריטניה, בצרפת ובצפון אמריקה והזינה תורות מדיניות מהפכניות.²⁹

שמרנותה הפוליטית של גטינגן, העומדת כביכול בניגוד לחדשנותה האקדמית, היא דוגמה טובה לפרדוקס החדשנות והשמרנות בתרבות ההשכלה הגרמנית בכללה. דווקא גטינגן המרדנית והנועזת משכה בני אצולה במספרים גבוהים מן הממוצע, כארבעה-עשר אחוזים מכלל הסטודנטים לקראת סוף המאה.³⁰ המלומדים של גטינגן, בעלי אוריינטציה אריסטוקרטית שהדגישה את המסורת הגרמנית הקדומה והימי ביניימית, נרתעו מכל תורה של שוויון אזרחי. עבודתם היתה מהפכנית בחתירתה תחת האבסולוטיזם של פרידריך הגדול ושאר שליטי המדינות הגרמניות. אך מהפכנותם פנתה אל העבר, אל דגם חברתי קדם-מודרני, קורפורטיבי ואורגני, שאותו שאפו לשחזר ולשמר כנגד מדינת הנסיך הריכוזית. מכאן הזהירות המופלגת מכל רעיון שנדף ממנו ריח של חירות רפובליקנית.

ה

גטינגן לא היתה חריגה בנוף הפוליטי של האקדמיה הגרמנית. אחת ההוכחות הניצחות לשמרנותם הפוליטית של הפרופסורים, ואף של מרבית הסטודנטים, היא מספרם הנמוך יחסית באגודות היעקוביניות שהוקמו, בעיקר באיזור הריין, בעשור האחרון למאה הי"ח

28 עוֹזֶלְצֶבֶרְגֶּר (לעיל, הערה 17), עמ' 232–233.

29 שם, עמ' 233, 306.

30 מקללנד (לעיל, הערה 1), עמ' 60.

הופעת האוניברסיטה המודרנית בגרמניה במאה הי"ח

בהשראת המהפיכה הצרפתית. באגודות אלה השתתפו לראשונה רבים מאנשי המעמד הבינוני הנמוך, אומנים ואף איכרים, והללו עשויים להעיד על הצלחת הדמוקרטיזציה שאפיינה את תוכנית ההתנארות כולה. אלא שמצען הרדיקלי ובססן החברתי הרחב הרחיקו מהן רבים מבני האליטות המשכילות. בראש הנרתעים מדגל הרפובליקה השווייטית היו אנשי האוניברסיטאות.³¹

בגרמניה התחוללה מהפיכה אקדמית, לא מדינית. בעשורים האחרונים של המאה הי"ח ניכרו בה בטחון עצמי ואסרטיביות אקדמית גוברת והולכת. הפרטיקולריזם המודע של משפטני האימפריה סימן את הדרך להשתחררותן של דיסציפלינות רבות מתלות ברעיונות מערביים. ההיסטוריונים הגרמנים, ובעיקר יוהן גוטפריד הרדר, הדגישו את עליונות כתיבת ההיסטוריה שלהם על פני עבודתם של וולטר ודיוויד יום.³² כבר אז הבחינו החוקרים הגרמנים בעליונותם בקריאת המקורות, בשיטותיהם האנליטיות ובאפרט המדעי הקפדני – הערות שוליים, ציטטות מסודרות וביבליוגרפיות. חקר המקורות והגישה הפילולוגית שפותחו בגטינגן ובלייפציג אכן הקדימו בעשורים רבים את המתודות המחקריות של הבריטים והצרפתים.

להתמקצעות האקדמית של הפרופסורים הגרמנים היה גם מחיר: הפרוטוטיפ של מומחה יבש ומופשט, צר אופקים ודל שפה, מקורו ממש כאן. 'ניתן לטעון', כתב לאחרונה ההיסטוריון האמריקאי ג'ון גליארדו, 'שטבעם של החובות הפרופסוריאליים והמעמסה הכבדה שהטילו – ובכלל זה חיבור טקסטים לימודיים רבים מספור ורחבי יריעה, הרצאות פומביות, המסורת גוזלת הזמן של דיספוטציות רשמיות – חיסלו חלק גדול מן הפנאי האינטלקטואלי הנחוץ כל כך למחשבה יצירתית'.³³ פרופסורים ששמרו על לחלוחית ואלגנטיות של הבעה הפכו תכופות לפופולריזטורים של חומר מסורתי ולעוס, בעלי הרגלים דידקטיים וניסוחים שבלוניים, שמנעו כל ביקורת חברתית ופוליטית או חריגה מתודולוגית. אך בכל הנוגע למחקרים ולפרסומם עשתה האוניברסיטה הגרמנית חיל. במהלך המאה הי"ט הסתמן בבירור יתרונם של המלומדים הגרמנים, ובעיקר המשפטנים, ההיסטוריונים ואנשי מדעי החברה, על עמיתיהם בצרפת ובבריטניה. דימויה החדש והמחמיא של האקדמיה הגרמנית בא לכלל ביטוי ברומן הגדול של ג'ורג' אליוט, 'מידלמארץ'. גיבורה הנלעג של אליוט, אדוארד קזובון, הוא חוקר מיתולוגיות אנגלי פדנטי, שמפעל חייו המדעי התיישן טרם ראה אור. פיגורו המחקרי והרוחני נבע

31 מספר אנשי האוניברסיטאות באגודות היעקוביניות היה נמוך יחסית למספרם בחברות ובהתאגדויות אחרות: ואן דילמן (לעיל, הערה 8), עמ' 124–125, 134–135.

32 בעיקר: J.G. Herder, *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*, 1774; נדפס בתוך: Herders sämtliche Werke, ed. S. Suphan, V, Berlin 1891, pp. 475–593.

33 גליארדו (לעיל, הערה 6), עמ' 229.

פניה עוזלצברגר

מכך שבניגוד לאליזט עצמה, ולעילית התרבותית הבריטית של התקופה, קזובון לא קרא גרמנית.³⁴

במאה הי"ט ובמחצית הראשונה של המאה הכ' המשיכו האוניברסיטאות הגרמניות לקיים שתיים מן המגמות שראינו במאה הי"ח: חלוציות מחקרית בד בבד עם גישה פוליטית, שהדגישה את ערכי האוטוקרטיה והריכוזיות ואת ייחודן של המסורות הגרמניות. משפטנים והיסטוריונים היטיבו במיוחד לפתח את מודל הייחוד הגרמני, שאת ראשיתו ראינו בהאלה ובגטינגן, ולהפעילו לטובת הלאומיות הגרמנית המתהווה. אבל לא היה זה פרייה היחיד של המאה הי"ח. מדעי האדם והחברה החדשים, הכלכלה ותורת המשפט, הסוציולוגיה והאנתרופולוגיה, מקורם בין השאר בקליטה של היצירות שבכתבי החלוצים הסקוטים בגטינגן. בקצה האפל של הספקטרום הזה נמצאים מודדי הגולגולות והאתנוגרפים של הגזע; בקצה המואר נמצאים הסוציולוג מקם ובר והפילוסוף של המשפט הנס קלזן.

הסיפור הוא אפוא מורכב. אפשר לטעון, ופעמים רבות כבר נטען, כי לכשלונן של האוניברסיטאות להעניק חסות אישית ורוחנית למתנגדי הנאציזם ולקורבנותיו יש 'שורשים' בפייטיזם הצייתי ובמנטליות הנתינים של עידן הנסיכויות הגרמניות. אין בכוונתי להגן על טענה זו, הנוהה אל אופקים מטה-היסטוריים. במאמר זה התמקדתי בהזדמנות מוחמצת מסוג אחר. לפחות במובן אחד לא השכילו האוניברסיטאות לקיים את מורשתה של המאה הי"ח ולפתח את המהפיכה הפוטנציאלית שהחלה בה. לא נפריז הרבה אם נאמר, שהמצאת הסמינר היתה אחד הצעדים האחרונים של דמוקרטיזציה מבנית באוניברסיטאות הגרמניות עד פרוץ מרד הסטודנטים של 1968. הפרופסור, דמות המפתח האקדמית וארכיטיפ חברתי ותרבותי, נשאר במידה רבה כשהיה: אוטוקרט במעגל תלמידיו, בעל יוקרה וסמכות הגובלות באבסולוטיזם, ורק במקרה הטוב – אבסולוטיסט נאור.

G. Eliot, *Middlemarch* (first published 1871–1872), ed. W.J Harvey, 34
Harmondsworth 1985, p. 240; והשווה עמ' 903, הערת העורך מס' 1, לפרק 21.

'אמיל' והמחנכים:
ז'אן ז'אק רוסו בין מודרניות לנאורות

דוד אוחנה

'אם ברצונכם לשלוט בבני'
אדם עליכם ליצור אותם'¹

א. רוסו כטקסט פתוח

ז'אן ז'אק רוסו (Jean-Jacques Rousseau, 1712–1778) יכול להיחשב הוגה בן זמננו. המתחים שבהשקפתו המדינית והחינוכית מאפיינים סתירות מודרניות: אינטלקטואל הבז לאינטלקטואלים; מקדש את החוויה בשם התבונה; מנאץ כהוגה הנאורות את הקידמה; האני והקולקטיב מתרועעים בו; חירות ושוויון טורדים את מנוחתו; מבקר את האמנויות והמדעים, אך כותב הרצאה מלומדת לאקדמיה של האמנויות והמדעים; מבטל את הרצונות הפרטיים של אנשים בשר ודם בשם עיקרון מופשט של רצון כללי; גולת הכותרת בחיבוריו היא היחיד המתבודד, אך מחזו חפצו הוא קהילייה פוליטית קטנה, המכוננת עצמה כאמנה חברתית במשאל עם תמידי. האם רוסו מבשר זן מיוחד של אינטלקטואל מודרני, המבקש לפענח צפנים נסתרים ומתחים חבויים באקלים הדעות של תקופתו?

נהוג לראות את רוסו כאבי החינוך החופשי. בספרו 'אמיל או על החינוך' (1762), עומד 'החינוך הטבעי' במרכז שיטתו החינוכית-האנתרופולוגית.² כמה יסודות לחינוך המודרני-הפרוגרסיבי של רוסו: אוטונומיה של גיל הילדות, הדגשת האינדיבידואל, הכנת הילד והנער בשלבים לחיים חברתיים, חינוך בהתאם לטבע, והתאמת 'החינוך השלילי' לעקרונות החינוך. חדשנותו זו הפכה אותו למבקר קיצוני של החינוך הבורגני, הנורמטיבי והמנוכר, ולהוגה המצדד באוטנטיות של האדם הטבעי והאזרח. במאמר זה

1 J.J. Rousseau, 'Article Economie Politique', *Oeuvres Complètes*, II, Paris 1971, pp. 276–305

2 idem, 'Émile ou de l'éducation', *Oeuvres Complètes*, IV, Paris 1969, pp. 241–868. ראה התרגום לעברית: ז'אן ז'אק רוסו, אמיל או על דבר החינוך, תרגם אשר בן ישראל, ירושלים תש"ה. הציטוטים בעברית מאמיל הם על-פי תרגום זה, אלא אם צוין אחרת.

דוד אוחנה

אבקש להראות, כי בניגוד לפרשנות הליברלית הצרה של 'אמיל', ניתן לראות בחיבור חינוכי זה גישות שונות ואף מנוגדות: לחינוך דמוקרטי אך גם טוטליטרי, לחירות וגם לשעבוד, לאינדיבידואליזם ובה במידה גם לקונפורמיזם.

החירות הרוסויאנית היא פרדוקסלית: זו חירות המכופפת עצמה לתבונה ולתכלית אובייקטיביות. רוסו מהלל אמנם את החינוך החופשי, אך קריאה אחרת של חיבורו הפדגוגי מוכיחה שלפנינו דגם להכוונה של החניך. ז'אן ז'אק, המחנך ב'אמיל', קובע שהחניך 'מותר לו לעשות מה שהוא רוצה, אך מותר לו לרצות רק מה שאתה רוצה שהוא יעשה'.³ תפיסת החינוך של רוסו משקפת אפוא את יחסי הגומלין בין הנאורות למודרניות ומלמדת על מושג החירות הפרדוקסלי במשנתו.

נאורות היא השקפת עולם ערכית המצדדת באוניברסליזציה של האנושות, בשוויון וחירות בלתי מותנים, בפריסת ערכים אלה במהלך של זמן ובהכוונתם לתכלית אנושית אובייקטיבית. ואילו מודרניות היא הגדרה נייטרלית של העידן שמאז המהפיכה הצרפתית, שבו האדם מבקש לעצב את עולמו; הוא יכול לעצבו על פי עקרונות הנאורות או נגדם. אם כך, נאורות ומודרניות אינן בהכרח חופפות זו את זו והן גם יכולות לעמוד בסתירה, שכן קיים פער אימננטי בין הרצוי למצוי.⁴ מבחינה זו 'אמיל' הוא אספקלריה לפרדוקסים של המחשבה המודרנית – המדינית והחינוכית.

רוסו היה הוגה רב-פנים, שהקדים בתובנותיו את התמרורים האינטלקטואליים המרכזיים בפרשת הדרכים של המודרניות: לפני קאנט חתר להשיג מתאם חיובי בין תבונה למוסר;⁵ הקדים את הגל בהבחנה בין 'חברה אזרחית' למדינה; בישר את מרקם בהגדירו את הרכוש כבסיס החברה הפוליטית ובשאיפתו לאוניברסליזציה של החופש;⁶ קדם לדרווין בתורת האבולוציה; הטרים את ניטשה באיתור שורשי הטוב והרע בגניאלוגיה היסטורית ופילולוגית;⁷ ביקש לפענח את אי-הנחת מהתרבות, מהקידמה

3 רוסו, Émile, שם, עמ' 262–263. וראה גם: L.G. Crocker, 'Rousseau et la voie du totalitarisme', *Rousseau et la philosophie politique (Annales de philosophie politique, 5)*, Paris 1965

4 על יחסי הגומלין בין נאורות למודרניות ראה גם: ד' אוחנה, 'אלכסיס דה-טוקוויל: אמריקה כנבואה לעתיד העולם המודרני', בעקבות קולומבוס: אמריקה 1492–1992, בעריכת מ' אליאב-פלדון, ירושלים תשנ"ז, עמ' 93–114.

5 G. Vladchos, 'L'Influence de Rousseau sur la conception du Contrat Social chez Kant et Fichte', *Etudes sur le 'Contrat Social' de J.J. Rousseau*, Paris 1964, pp. 459–480

6 G. della Volpe, 'Critique marxiste de Rousseau', *ibid.*, pp. 503–513; וראה גם: ש' אבינרי, פרקי חברה ומדינה: עיונים במשנותיהם של מורוס, רוסו, הגל ומארקס, תל-אביב תש"ל.

7 פרידריך ניטשה, מעבר לטוב ולרוע, לגניאלוגיה של המוסר, תרגם י' אלדד, תל-אביב 1975.

ומהאמנות לפני פרויד; הקדים את האקזיסטנציאליזם באיתור הניכור שבהשתוקקותו של האדם להידמות לזולתו; היה חלוץ המהפיכה הסטרוקטורליסטית, ולא פלא שקלוד לוי-שטראוס ראה בו את האנתרופולוג שבין הפילוסופים;⁸ זיהה את הסכנה שבשלטון דעת הקהל לפני טוקוויל; הקדים את אסכולת פרנקפורט בזיהוי 'חרושת התרבות' של הציביליזציה התעשייתית; חשף את הפוטנציאל ההרסני שבמדעים ובטכנולוגיה בטרם עשה זאת ז'ק אלול; וקדם לאקזיסטנציאליסטים, לאנשי אסכולת פרנקפורט ולפוסט-מודרנים בביקורתו על החד-ממדיות של הנאורות ועל הנחותיה הסכמתיות בדבר אי-נמנעות הקידמה ובלעדיות התבונה.

אין פלא אפוא שהוגים וזרמים רעיוניים מנוגדים בעידן המודרני אוחזים ברוסו ואינם מרפים ממנו. קאנט, שראה ברוסו 'ניוטון של המוסר', טען שהלה ריפאו מהדעה הקדומה, שכבודו של המין האנושי תלוי בהתפתחותו השכלית. רוסו פטר אותו מהתנשאותו על האזרח הפשוט, שאין לו חלק ונחלה בהתקדמות אינטלקטואלית זו: 'רוסו לימד אותי לכבד את בני האדם', כתב קאנט, והתמונה היחידה שהתנוססה בחדרו העירום היתה זו של רוסו.⁹ קאנט ורוסו הם הנציגים המובהקים של הנאורות, ורוסו אף ביקש לחרוג מעבר לה. הוא התאוה להפוך את התבונה נוסח קאנט לרצון כללי, להכרה ספונטנית, לאמנה חברתית ולחוויה חינוכית. קאנט למד מרוסו שהווירטו (virtue, 'המידה הטובה' במובן הקלסי) הוא תנאי לכך שאדם יהיה אדם, ושחוק הטבע הוא 'העולם של המוסר'. כלומר, הווירטו הוא יכולתו של האדם לייחל אל הראוי, לנתב את תודעתו לתכלית אוניברסלית, שהיא גם רציונלית וגם מוסרית. בקריאתו של המחנך לחניכו ב'אמיל': 'הרחב חוק ההכרח', נרמז הרעיון להרחיב את חוקיות הטבע גם למוסר האנושי. באופן זה חב הציווי הקטגורי של קאנט חוב של ראשוניות לרוסו. רוסו מנוגד הותיר רוסו על ניטשה ב'שקיעת האלים':

...רוסו – לאן בעצם ההוא רצה לשוב? זה האדם המודרני הראשון, אידיאליסט ונבל בעת ובעונה אחת, שנוקק ל'יוקרה' מוסרית כדי שיוכל לשאת במראה עצמו; חולה, מאין-רסן ליהירותו ולבוזו העצמי. גם יצור מפלצתי זה, שהרביץ עצמו על מפתנו של הזמן החדש, רצה ב'שיבה לטבע' – אך לאן, נשוב ונשאל, לאן ביקש רוסו לשוב?¹⁰

שאלתו של ניטשה לגבי מהותה של ה'שיבה לטבע' – קריאתו הידועה של רוסו – יש

8 C. Levi-Strauss, 'J.J. Rousseau, fondateur des sciences de l'homme', *Jean-Jacques Rousseau*, eds. S. Baud-Bovy, et al., Neuchâtel 1962, pp. 239–248

9 ש"ה ברגמן, תולדות הפילוסופיה החדשה – מתקופת ההשכלה עד עמנואל קאנט, ירושלים 1973, עמ' 13.

10 פרידריך ניטשה, שקיעת האלים, תרגם י' אלדר, תל-אביב 1978, סעיף 48.

דוד אוחנה

לה במה ביווני תשובה. ניטשה בעצמו גרס, שכל פעולה בעלת ערך באמנות ובחיים יש בה התגברות מעצבת על הטבע הגולמי הנתון: זוהי התגברות המגבירה את ערכו של ה'טבע', פיתוח של יסוד טבעי מעבר לטבע הנתון. גם ברציונליזם יש נסיון לעבור אל מעבר לחומר הנתון, אבל הטרגסצנדנציה היא מן הטבע אל מה שמעבר לו, אל מה שאינו טבע. לשם תיקונו של האדם מעמיד ניטשה את ביקורת האדם מעל ביקורת החברה; לדידו, הנסיון לכפות שוויון בין בני האדם בכוח החברה לא זו בלבד שנדון לכשלון, אלא אף פוגע במכנה המשותף של בני האדם, בטבע האנושי.

מהו הטבע האנושי? בשנת 1762, שנת פרסום 'האמנה החברתית' ו'אמיל', השיב רוסו שתי תשובות סותרות על כך. רוסו כותב במכתב מינואר 1762: 'באיזו קלות הייתי אז מראה, שהאדם טוב מטבעו, והוא נעשה רע רק על ידי המוסדות ההם!' ואילו ב'אמיל' נמצא נקודת מוצא הפוכה בתכלית: 'הכל טוב כשהוא יוצא מידי יוצר הדברים, והכל מושחת בידי אדם'. תהייה אנתרופולוגית-פילוסופית זו על טבע האדם קשורה אצל רוסו, כמו אצל הוגי הדור, בהבחנה שפיתחה הנאורות בין 'מצב הטבע' ל'מצב המדיני'. האם הם מצבים היסטוריים או שמא חלופות היפותטיות אחת לרעותה? ב'מצב הטבע' של רוסו אין האדם הטבעי מתייחס לאדם היסטורי מסוים, אלא לדגם, לקנה מידה, לנקודת התייחסות. דימוי האדם הטבעי שימש השראה לאנתרופולוגים מודרניים, והם עשוהו מכשיר מפרה ללימוד משווה של חברות.

האדם הפראי אינו האדם הטבעי. רוסו יכול לחבב את הפרא-האציל כטיפוס שלא הושחת עדיין, אך הוא אינו האידיאל. לאדם המודרני אין יכולת לשוב לתנאים של הפרא-האציל. מטרתו של רוסו מורכבת יותר: לנסוק מעבר לאידיאלים של האדם הפראי ולחנך לאידיאלים של האדם הטבעי. לאדם המודרני אין אפשרות לחזור לחיים פרימיטיביים, אך הוא יכול להביט בילדותה של האנושות כמודל, כגן-עדן לא אבוד. השאלה היא כיצד האדם המודרני יכול לשפר את עצמו, וזה אפשרי רק בדרך דיאלקטית. הוא יכול להתקדם תוך קבלת החזון של האדם הטבעי: חירות ולא ניכור, שיתוף ולא שעבוד, חוויה בלתי אמצעית ולא חיים על פי הספר.

וולטר, בן זמנו של רוסו ונציג מובהק של עידן הנאורות, הבין את ה'שיבה לטבע' הרוסויאנית כהטפה לחזור לשלב הפרימיטיבי של האנושות. במכתב לרוסו הוא מתבטא בלשון בוטה אף יותר מניטשה:

אף פעם לא הופעל שאר רוח כה מרובה כדי לעשותנו שוב לחמורים. כשקוראים את יצירתך, מתעורר החשק ללכת על ארבע. אך מאחר שזה יותר משישים שנה

11 E. Cassirer, *The Question of J.J. Rousseau*, translated and edited with an introduction by P. Gay, Bloomington 1963

ו'אן ז'אק רוסו בין מודרניות לנאורות

חדלתי להתאמן, מרגיש אני לצערי שלא אוכל שוב לקבל זאת על עצמי. אני משאיר את אופן ההליכה הזה לאלה הראויים לו יותר ממך וממני.¹²

אך רוסו לא היה ניהיליסט המבקש למוטט את יסודות תרבות המערב. ניטשה קלע למטרה יותר מוולטר, בהבינו שהמודרניות של רוסו נעוצה באמביוולנטיות הרוסויאנית, בהיותו 'אידיאליסט ונבל'. דו־משמעות זו מאפיינת, לדידו של ניטשה, אף את המהפיכה הצרפתית שיילדה את המודרניות:

אני שונא גם את רוסו זה שבמהפיכה הצרפתית, אותה מהפיכה שהיא הביטוי ההיסטורי לכפילות של אידיאליסט ונבל. מהתלת הדמים שהתנהלה בגיא החזיון ההוא של המהפיכה, 'אי־מוסריותה' – אין לי עניין בהן; מה שאני שונא בה הלא היא המוסרנות הרוסויאנית.¹³

ב'אנטיכריסט' מוסיף ניטשה את רוסו לרשימת קנאי הרוח – סבונרולה, לותר, רובספייר וסן־סימון – שהבסיס הפתולוגי של משנתם הפך אותם ל'טיפוס ניגודי לאיש הרוח החזק והמשוחרר'. ניטשה (כמו רובספייר בעצמו) רואה ברוסו את אביו הרוחני של רובספייר, שביקש במהפיכה הצרפתית להביא את כל בני האדם לשוויון מכני, לשעבדם בתוך חירותם.

אף מרקס הבחין בהשפעת רוסו על רובספייר ועל המהפכנים הצרפתים הצעירים, אלא שהתקפתו על רוסו באה מן העבר האחר של המתרס. התעלמותם של רוסו ורובספייר מהמימד הכלכלי המכריע מותירה אותם בעיני מרקס, בסופו של דבר, אידיאליסטים הנאחזים בעקרון הרצון. בשנת 1844 כתב מרקס: 'ככל שההיגיון הפוליטי חד־צדדי יותר, דהיינו משוכלל יותר, כן הוא מאמין יותר בכל־יכולתו של הרצון ועיוור ביחס למגבלותיו הטבעיות של הרצון'.¹⁴ לדעת מרקס, רוסו והמהפכנים מסוגלים לכל היותר למהפיכה פוליטית נטולת הבנה כלכלית, ולפיכך משוללת סיכוי לשינוי חברתי של ממש. מרקס התעקש לא להודות שרוסו השפיע עליו, אך אין ספק שהשפעה זו קיימת, גם אם במידה מוגבלת. אף שהחידוש של מרקס הוא בדגש ששם על הבנת המכניזם הכלכלי־החברתי בהקשר היסטורי, נקל לראות דמיון רב בין 'המניפסט הקומוניסטי' לדברים הבאים שכתב רוסו:

ניצול אדם בידי אדם, שאת קיומו הראינו בעבר בצורתו הבוטה והגסה ביותר – העבדות – נמשך במידה ניכרת גם היום ביחסים בין בעלי הרכוש לעובדים, בין

12 J.J. Rousseau, *Oeuvres Complètes*, III, Paris 1964, pp. 1379–1381

13 פרידריך ניטשה, שקיעת האלילים, תרגם י' אלדר, תל־אביב 1978, סעיף 48.

14 קרל מרקס, מאמר ב'פורוורס' מ־7.8.1844; מצוטט אצל ש' אבינרי, משנתו החברתית והמדינית של קרל מרקס, תל־אביב תשכ"ז, עמ' 183.

דוד אוחנה

האדונים לשכירים; ללא ספק, יש הבדל רב בין התנאים השוררים כיום בין המעמדות לבין אלה ששררו בעבר בין האדונים לעבדים, בין הפטריקים לפלבאים, בין בעלי האחוזות לצמיתים. היחסים בין המעביד לשכיר הם הגלגול האחרון של העבדות.¹⁵

רוסו הקדים לראות את ניכורו של האדם המודרני. מחבר 'האמנה החברתית' נתון לביקורת גם מן האגף הרדיקלי של 'הזרם הניהיליסטי-הטוטליטרי'. בעיני אינטלקטואלים רדיקלים, עויני הנאורות מסוף המאה הי"ט ותחילת המאה הכ', סימל רוסו את היריב האינטלקטואלי הגדול מכולם. הנאורות בדמותו של רוסו, גורס תאורטיקן האלימות והמיתוס ג'ורג' סורל, אימצה את פילוסופיית הטבע, שביסודה מונחת התפיסה הדתית-הפנתאיסטית. לדידו של סורל, הפילוסופים ה'אוטופיים' של המאה הי"ח חוזרים למושג ה'טבע', המגלם בשבילים שלמות והתאמה מוחלטת. הנאורות המירה את המושג הדתי 'אלוהים' במושגים המודרניים 'טבע' או 'תבונה', ובכך הניחה הנחות יסוד הרמוניות, דטרמיניסטיות ואופטימיות, שאותן דחה סורל על הסף. סורל מוצא סימנים של דתיות ונוצריזם ברעיונות הנאורות. למשל, 'כמה מרעיונותיו של רוסו על הטבע הם תנ"כיים וקלוויניסטיים במהותם'.¹⁶ האידיאל הרציונלי של הנאורות אינו שונה לגביו מהאידיאל הדתי, ושניהם מבקשים להמיר עולם זה, על סתירותיו, במבנה חלופי ללא ניגודים. בעיני סורל מגלם רוסו את ההפשטה היעקובינית, יוצאת חלציה של עריצות התבונה ומיילדתה של האוטופיה הפוליטית בדמותה של המהפיכה הצרפתית.¹⁷

רוסו בעצמו היה מודע לפרדוקסים שכתביו יכולים לעורר. ב'אמיל' הזהיר: 'קוראים רגילים, סלחו לי על הפרדוקסים: הם בלתי-נמנעים כאשר חושבים ברצינות... מוטב לי להיקרא איש פרדוקסים ולא להיתפס שעה אחת למשפטים קדומים'.¹⁸ באירוניה עצמית המשיך קו זה בהתייחסו לחיבורו החשוב ביותר: 'אני מהמר שבנקודה זו אלף אנשים ימצאו שוב סתירה בתוך "האמנה החברתית"'. זה מוכיח שיש אפילו יותר קוראים שחייבים ללמוד לקרוא מאשר מחברים שחייבים ללמוד להיות עקביים'. מודעות זו של רוסו לפרדוקסליות של הטבע האנושי היא תרומתה של המודרניות למחשבה המדינית והחינוכית.

15 ראה פרשנותו המרקסיסטית של ז'אן סטרובינסקי: J. Starobinski, *J.J. Rousseau: Transparency and Obstruction*, Chicago 1971

16 G. Sorel, *Réflexions sur la violence*, Paris 1908, p. 25; idem, 'Jean Jacques Rousseau', *Le Mouvement Socialiste*, XXI (Juin 1907), pp. 507–532

17 ד' אוחנה, 'אנטי-משיח: ג'ורג' סורל וביקורת ההשכלה והמהפכה הצרפתית', המהפכה הצרפתית ורישומה, בעריכת י' כהן, ירושלים 1991, עמ' 401–418.

18 רוסו, אמיל (לעיל, הערה 2), עמ' מח.

ז'אן ז'אק רוסו בין מודרניות לנאורות

ב. האדם המודרני הראשון

המסה הראשונה שכתב רוסו, 'מאמר על המדעים והאמנויות', היא נבואה על האדם במאה העשרים ואות אזהרה שהמודרניות בסכנה, כי המדע חותר תחת המין האנושי.¹⁹ המאמר, שזכה בפרס האקדמיה של דיז'ון, דן בשאלה שהציגה האקדמיה, אם ביסוס המדעים והאמנויות תרם לזיכוכ המידות. תשובת רוסו, בניגוד גמור למצופה מבן התקופה, דוחה לחלוטין את מה שנחשב ללבה של הנאורות – האמונה בהשכלה ובקידמה, שהתבטאה למשל באנציקלופדיה של חברו הטוב ביותר, דידרו. לדעת רוסו, המדע, האמנות וההשכלה הפופולרית פוגמים במוסר. יתרה מזאת, נשמות בני האדם הושחתו בד בבד עם התקדמות המדעים. המתאם בין השכלה לשחיתות הוא תופעה ש'נצפתה בכל הזמנים ובכל המקומות', ודוגמאות ל'חוק' היסטורי זה אפשר למצוא במצרים העתיקה, ביוון, ברומא, בקונסטנטינופול ובסין המודרנית. בניגוד לתרבויות אלה, עמים חסרי השכלה כמו הפרסים, הגרמנים, הרומאים הקדומים והשווייצרים היו בעלי מידות. פרטים, בניגוד לעמים, יכולים להיות חכמים ובעלי מידה, וסוקרטס שתקף את המדעים והאמנויות הוא דוגמה מובהקת לכך.

רוסו מבחין בניגוד המהותי שבין חוויית הווירטו – 'המידה הטובה' – לבין הנאורות המעקרת. הידע האנושי והחינוך הקונפורמי מכילים מראש גם את טעויותינו, ולפיכך קיימת סכנה בהישענות עליהם. הוא מונה כמה בעיות שיש לתת עליהן את הדעת: לימוד בדרך של השערה, הפרכה ואימות איננו תורם בהכרח להשגת המטרה המוצהרת של קניית ידע; אין קשר בין הגילויים המדעיים הגדולים לבין חינוך האזרחים להיות בעלי מידות; יש יחס הפוך בין 'המון המתפלספים' לבין ערך הפילוסופיה.

כך מתפתח אי-שוויון בין בני האדם על בסיס מלאכותי, שאיננו רלוונטי ל'מידות הטובות' האמיתיות. אלה שאינם יכולים להגיע להישגים מדעיים צריכים להיות אומנים, ואילו האחרים, המסוגלים להישגים אינטלקטואליים אמיתיים, אינם נזקקים למורים. המדע והאמנויות יתעשרו רק כאשר הכוח הפוליטי והידע המדעי יהיו אחוזים ושלובים זה בזה, ולכן פילוסופים כניוטון, דקרט ובייקון צריכים לשמש יועצים למלכים. ההבחנה האפלטונית היא בין דעותיהם של רוב בני האדם לבין הידע האמיתי, הנגיש רק למתי מעט.²⁰ הנורמות בחברה נקבעות באורח לא-ביקורתי בידי האזרחים: 'האנשים, שהם

19 J.J. Rousseau, 'Discours sur les sciences et les arts', *Oeuvres Complètes*, pp. 3-110, Paris 1964, II
ראה התרגום לעברית: ז'אן ז'אק רוסו, 'מאמר על המדעים והאמנויות', בתוך: רוסו, מאמרים, תרגם ע' בסוק, ערך והוסיף מבוא י' גולומב, ירושלים תשנ"ג, עמ' 66-29.

20 L. Strauss, ראה במיוחד פרשנותו של ליאו שטראוס לגבי תפיסת אפלטון את הפוליטיאה: *Natural Right and History*, Chicago 1953

העדר הקרוי חברה, יעשו תמיד אותם דברים, משיקלעו לאותן נסיבות – אלא אם כן מניעים רבי עוצמה יניאום מכך'. מעטים הם אלה המקדישים את חייהם לחכמה בלבד, מתייחסים בביקורתיות לנורמות וספקניים ביחס לאמונות המשותפות.

בחיבורו הראשון מצדד רוסו בדיכוטומיה בין ידע לדעה, דיכוטומיה התואמת גם את הבחנתו בין פילוסופיה לפוליטיקה. העקרון הרפובליקני-האפלטוני מניח, שסדר פוליטי אידיאלי יושג בידי מלך-פילוסוף, אך הפרדוקס הוא שטבעו של הפילוסוף אינו מנותב לשליטה, אלא לחקירה בלתי אמצעית של האמת. פילוסופיה משמעה הטלת ספק ושאיפה בלתי נלאית לחכמה, תכונות הסותרות רצון לעוצמה. על הפילוסוף להיות יועץ לשליט ולא מחנך פופולרי. פילוסופים נכשלו במשימתם, מפני שלא הבחינו בניגוד שבין פילוסופיה לפוליטיקה. ניגוד זה יכול להיות מיושב רק בהגות הפוליטית הקלסית.²¹

פילוסופיה לא נועדה להמונים, כי אין הם אמונים על הטלת ספק בדעות משותפות; לעומת זאת, חינוך, פוליטיקה ופטריוטיזם מאפשרים לרוב בני האדם להבחין בבירור בין הטוב לרע שבתוך הפרטיקולרי בחברה היסטורית קונקרטית.²² מכאן שיציבותם של ערכים מתאפשרת בקהילייה קטנה של אזרחים, המעדיפים את הטוב הציבורי על פני האינטרס האישי. 'המידה הטובה', הפוליטית או הפדגוגית, מתבטאת ביכולת לאפשר לפילוסופים או למחנכים מעטים להתקיים בחברה הראויה בלי לנסות לערער את אמונת הרבים. חברה אזרחית טובה היא חברה המקיימת את חוויית האזרחות של הכלל, אך זו יכולה להתממש רק בעיר-מדינה נוסח העת העתיקה, כמו ז'נבה, עיר הולדתו של רוסו. בחברה גדולה אין האזרחים יכולים להכיר זה את זה ולעסוק בטוב המשותף. ספרטה והרפובליקה הרומית הן דוגמאות לקהילייה פוליטית טובה, הנבחנת במידותיה הראויות – פטריוטיזם ווירטו.

רוסו, כמו ניטשה, תקף בחמת זעם את ההתקשטות בהשכלה: 'החשדות, הקנאות, החששות, הקור, ההסתייגות, השנאה, הבגידה – מסתתרים בלי-הרף תחת מסווה אחיד וצבוע של אדיבות, תחת אותה מצוחצחות שאנו כה גאים בה וחבים אותה להשכלה של תקופתנו'.²³ מאחר שהשכלה פופולרית משחיתה, יש לכוון את חינוכם של המוני בני האדם להקניית מידות ראויות, אהבת המולדת וטיפוח הבריאות. 'המאמר על המדעים והאמנויות' הוא ביקורת על התפיסה המודרנית של הפוליטיקה:

21 A. Bloom, 'Jean-Jacques Rousseau', *History of Political Philosophy*, eds. L. Strauss & J. Cropsey, Chicago 1987, pp. 559–580

22 ראה גירסתו של ז'אק ז'וליא, במיוחד הפרק 'עליונותה של הפוליטיקה', בתוך: ז' ז'וליא, טעותו של רוסו: מסה על-אודות המסקנות ההיסטוריות של רעיון ריבונות העם, תרגם מ' שניאורסון, תל-אביב 1985, עמ' 148–162.

23 רוסו, המדעים והאמנויות (לעיל, הערה 19), עמ' 35.

רק ההוגים הקלסיים, המבחינים בין ידע לדעה, בין פילוסופיה לפוליטיקה, היו מודעים לאפשרות של כינון קהילייה פוליטית בעלת מידות. המידה הטובה והצנועה של האזרח הפטריוטי עדיפה על ההשכלה של הפילוסוף. בחיים הפוליטיים, סובר רוסו הצעיר, נודעת משמעות רבה ביותר לחויית ההשתתפות, ולא לתודעה הסובייקטיבית או להתפתחות האינטלקטואלית. מושג החופש בעת העתיקה מקבל את תוקפו מיכולתו של האזרח להשתתף בחוויה הפוליטית, בניגוד לעבד. לעומת זאת, בתקופה המודרנית מקבל מושג החופש את תוקפו מן הפרטיות של האזרח בתוך הקולקטיב, או מיכולתו שלא להשתתף בחוויה הפוליטית.

יוונים ורומאים היו חשים בוודאי בני בית ברפובליקה הרוסויאנית. אזרח הרפובליקה הוא החייל ולא הסוחר, החניך הממושמע ולא האינדיבידואל, האלטרואיסט האוניברסלי ולא האינטרסנט הפרטיקולרי. אילו נתבקש רוסו להכריע, הוא היה בוחר בוודאי במהפיכה הצרפתית, שהציבה את ריבונות העם בראש סדר העדיפויות, ולא במהפיכה האמריקנית, שביקשה לבסס את חופש הפרט ואת הזכות לאושר. בעיניו של רוסו, פוליטיקה ראויה היא זו השואבת את לגיטימיות שלטונה מן ההנחות של ה'מידות הטובות' – חוק הטבע, מוסר אוניברסלי וחוקים לא-אישיים, המכוונים לטוב הכללי. ואולם, בסופו של דבר בני אדם הם המפרשים את החוקים, ואלה נתונים לעיוות מכוחן של תשוקות אנוכיות. בבסיס הגותו של רוסו מונח פרדוקס, המאיר את המתח בין הפילוסופיה לפוליטיקה, שאפלטון היטיב להבחין בו ושהפילוסופים הנאורים דחוהו.²⁴ אף שרוסו פיתח כמה מן המושגים הפוליטיים של הקלסיקאים, ואף שהטרים – או רמז על – כמה מהמושגים הפילוסופיים של הפוסט-מודרנים, הוא נותר, כדברי ניטשה. האדם המודרני הראשון. אין לזהות את המודרניות, המתקיימת זה מאתיים שנה ואנו נמצאים עדיין בעיצומה, עם תודעה רציונלית, עם אוניברסליזציה של האנושות, עם שכלול המוסר או עם תאוריית הקידמה. לשון אחר, אין לזהות את המודרניות עם הנאורות. ביקורת מושג הקידמה ליוותה את עידן ההשכלה למן הרגע הראשון, ורוסו הוא דוגמה מובהקת לכך. גם ה'השכלה שכנגד' היא בשר מבשרה של המודרניות, אף על פי שהעמידה בספק כמה מהנחות היסוד של הנאורות.²⁵

היסודות הרציונליים-לכאורה בהגותו של רוסו אינם עושים אותו בהכרח למודרני, כשם שהיסודות הבלתי רציונליים לכאורה אצל ניטשה אינם עושים אותו בהכרח לפוסט-מודרני. לא ראשוניות התבונה היא שהופכת את שניהם להוגים מודרנים פר-אקסלנס, אלא הבחנתם שהאדם הוא יצור המעצב עצמו תדיר. המודרניות היא אפוא התודעה, האתגר והיכולת של האנושות בעת החדשה לעצב את גורלה במו ידה.

J.L. Lecercle, *Jean-Jacques Rousseau: Modernité d'un Classique*, Paris 1973 24

י' ברלין, נגד הזרם – מסות בהיסטוריה של האידיאות, תרגם א' אמיר, תל-אביב תשמ"ו. 25

דוד אוחנה

האידיאולוגיות, האוטופיות החברתיות והמיתוסים הפוליטיים הם 'מודרניים', הואיל וביקשו לעצב את המציאות בדמותו ובצלמו של האדם.

האם יכולתו של האדם לעצב את חברתו, את חינוכו ואת כלכלתו – כהגדרתנו את המודרניות – תואמת בהכרח את עקרון החירות? ואולי גם התנועות האידיאולוגיות והמשטרים הטוטליטריים של המאה העשרים, שהכריזו מלחמה על החופש, הם מודרניים? כך או כך, העריצות המודרנית היא פרי הרדיקליזם של החירות; הטוטליטריות נולדה אצל האדם המודרני הראשון. במאה העשרים, בפעם הראשונה בהיסטוריה האנושית, נוצרה אפשרות טכנולוגית לממש אידיאולוגיה של חירות. אם בעריצות הקדומה קיים הרודן את ממלכתו באמצעות חוקים שרירותיים, שלטון של דיכוי, דת מדינה, חלוקת עבודה מלמעלה ועבודות כפייה, הרי בטוטליטריות המודרנית החידוש הוא בתודעה אידיאולוגית, בארגון מפלגתי, בהפעלת המון ובשימוש בטכנולוגיה חדשה להאחדה ולפיקוח.

רק לאחר המהפיכה הצרפתית נקרתה הזדמנות היסטורית ליצירתה של תרבות פוליטית רדיקלית, משוחררת מנטל העבר, המציבה יעד קולקטיבי לחברה האירופית השסועה בסתירותיה המודרניות. אינטלקטואלים רבים נרתמו לנסח את המטרות המשותפות ואת האמצעים להכפפתן. הם רצו באינטגרציה של החברה, שבשמה ולמענה כיוונו לאמירתו של רוסו 'כריחוהו להיות חופשי'. שאיפתם היתה לכוון חברה שבה ישועבדו הרצונות הפרטיים לעקרון סוציולוגי משותף, שיקנה משמעות חדשה לפרט ואתגר כולל לחברה המודרנית.

רוסו התבסס על המסורות הפרה-מודרניות כדי להוכיח שתקופתו המודרנית מצויה על פי תהום, אך כמאה ושמונים שנה אחריו התגשמו נבואותיו. הוגים גרמנים כשפנגלר, פראייר, זומברט, שמיט ויונגר שילבו מודרניות טכנולוגית עם רדיקליזם פוליטי אנטי-נאור. הם ביקשו ליישב את הפרדוקס-לכאורה של מודרניות ומיתולוגיה פוליטית באמצעות מודרניזם ראקציוני.²⁶ ואולם, עצם הביטוי 'מודרניות ראקציונית' מרמז על מודרניות פגומה, ומובלעת בו הנחה מוסווית, שמודרניות (נורמטיבית) מחייבת קידמה. ולא היא: כבר לימדנו רוסו, שכפירה בקידמה איננה עושה אותך פחות מודרני, אף לא פחות נאור.

מול הביקורת של רוסו על מושג הקידמה נמצא מושג הווירטו שלו. 'המידה הטובה' היא מסממני הנאורות, בנסיונה לכוון אמת מידה ערכית להתפתחות האדם, בבחינת מה ראוי ומה אינו ראוי. מסוקרטס ואפלטון ועד הוגי הנאורות ניסו הוגים להתאים את המצוי (המודרניות) לרצוי (הנאורות); המציאות צריכה לכוון עצמה אל אידיאה נכונה. המודרניות של רוסו מתמצית אפוא במיסודה של המידה הטובה הקלסית במציאות של

26 J. Herf, *Reactionary Modernism*, Cambridge 1984

ז'אן ז'אק רוסו בין מודרניות לנאורות

העידן המודרני. האמביוולנטיות של המודרניות מאפיינת את רוסו, ובכתביו דרים זה לצד זה הרציונלי והחווייתי, המוסרי והא-מוסרי, 'המידה הטובה' ו'האחר', פרוגרסיביות ורומנטיקה.

אין פלא אפוא שרוסו הוא כספר הפתוח: הכל קוראים בו כבתוך שלהם – יעקובינים, סוציאליסטים, ליברלים, לאומיים, קומוניסטים ופוסט-מודרנים. רוסו הוא עדות נוספת להנחה, שהוגה גדול אינו נבחן דווקא בשיטה מחשבתית מובנית, בבחינת דבר דבור על אופניו, אלא ביכולתו לשקף את המציאות על סתירותיה. כך יכול רוסו לשמש צומת למודרניות, על אפשרויותיה האידיאולוגיות השונות.

ג. לנוכח פסל גלאוקוס

גלאוקוס, אל הים היווני, שכן בדלוס, ואפולו הוא שהעניק לו את מתת הנבואה. פעם בשנה היה עוזב את מקום מושבו, מסייר באיי הים האיגיא, מופיע לפני מלחים בגופו הצנום המכוסה צדפים וצמחי ים ומבשר להם על אסונות. זוהי אולי הסיבה לתוגתו ולאהבותיו העצובות. אגדות רבות נקשרו בשמו. האחת סיפרה כי דייג צנוע שב יום אחד מן הדיג והניח את דגתו בין עשבי הדשא בצד החוף, ומיד ראה שהדגים קופצים ומשליכים עצמם בחזרה אל תוך הים. כאשר טעם בעצמו מעשבי הדשא השתנה לטריטון, קפץ לים והפך לאחד מאלי הים.

גלאוקוס שימש השראה לפילוסופים מאפלטון ועד רוסו. דמותו של אל הים, הלובשת ופושטת צורה, מסייעת לאפלטון להציג ב'פוליטיאה' את הניגוד בין המצב הטהור של הנשמה למצבה הנוכחי:

[הנשמה] משולה לגלאוקוס, האל הימי, שרואיו שוב לא יכירו בנקל את הוייתו הראשונה, כיוון שאותם אברים שהיו לו בימי קדם – קצתם נשברו וקצתם נשחקו... עד שהוא דומה כחיה, והווייתו הראשונה אינה ניכרת בו כל עיקר... אנו חייבים להפנות את מבטנו... אל אהבת החוכמה שבה, ולשים ליבנו ולראות: מה הוא שמעסיק אותה, ומה טיב החברה שהיא מבקשת להתחבר עמה, כיוון שהיא משתייכת למשפחה של מה שהוא אלוהי ובן-אלמוות וקיים לעד... ולכשיינתצו מעליה הצדפים והאבנים שעכשיו צמחו סביבה... ואז יראה הרואה את הווייתה האמיתית: אם רבת יסודות היא או בעלת יסוד אחד ויחיד.²⁷

כאלפיים ושלוש מאות שנה אחרי אפלטון משתמש רוסו בדמותו של גלאוקוס להארת מצבו הראשוני, הטבעי, של האדם:

27 אפלטון, פוליטיאה, בתוך: כתבי אפלטון, תרגם י"ג ליבס, תל-אביב 1979, ספר י', עמ' 611.

דוד אוחנה

בדומה לפסלו של גלאוקוס שהזמן, הים והסערות השחיתו כל־כך את צורתו, עד כי דמה פחות לאלוהים ויותר לחיית־טרף, נפש האדם, שנפגמה במסגרת החברה מחמת אלף סיבות המתחדשות מפעם לפעם, מחמת סיגולן של המוני ידיעות וטעויות, מחמת שינויים במבנה הגוף ומחמת ההתנגשות המתמדת בין התשוקות – שינתה את מראה עד לבלי היכר: במקום יצור הפועל תדיר על פי עקרונות ידועים, בלתי משתנים, במקום פשטות שמימית והדורה זו שטבע בו יוצרו, אין מוצאים בה עוד אלא את הניגוד המעוות שבתשוקה המדמה... וגרוע מכך הוא, שמאחר שכל קדמתו של המין האנושי מרחיקה אותו ללא הרף ממצבו הקמאי, הרי ככל שאנו צוברים ידיעות חדשות כן מתמעטים אמצעיניו להשיג את הידיעה החשובה מכולן, ובמובן מסוים, מרוב לימוד האדם ניטלה מאתנו האפשרות להכירו.²⁸

בשנת 1753, ארבע שנים לאחר 'המאמר על המדעים והאמנויות', הגיש רוסו את החיבור 'על המקור והיסודות לא־שוויון בין בני האדם' לתחרות האקדמיה בדיוז'ון, אך הפעם לא זכה בפרס. כדי לברר כיצד א־השוויון בעושר ובעוני אינו מונע מבני אדם לחוש שווים בשעבודם, משתמש רוסו בקורות חייו, ונוסק מהביוגרפיה האישית אל החוויה האנושית האוניברסלית. הוא אינו שואב את כלי עבודתו ממגדל השן, אלא מציג תובנות מבריקות שהן פרי תודעה רגישה של קטעי חיים סותרים ושל זכרונות ילדות; הבחנות אלה יביאוהו למבט אנתרופולוגי משווה על חברות שונות. רוסו מתגלה כמבשרה של הסוציולוגיה ההיסטורית: הבנה נכונה של החברה אפשרית רק אם מתחקים אחר עקבותיה.²⁹ חיפוש מקורות א־אפשרו של האדם נעשה באמצעות גניאלוגיה של הטוב והרע בחברה.

נקודת המוצא לדיונו של רוסו היא מטאפורת גלאוקוס: 'כיצד ניתן לעמוד על מקור א־השוויון בין בני אדם, אם אין פותחים בהכרת בני האדם עצמם? איך יגיע האדם אל חקר עיצובו הראשוני בידי הטבע... ויבחין בין מה שקיים בו מיסודו לבין מה שהוסיפו או שינו הנסיבות וההתפתחות במצבו הקמאי?' הבחנה זו על טיבו הדינמי של האדם מעידה על המודרניות הרוסויאנית, אך כמו בחיבורו הראשון, אין רוסו מזהה מודרניות עם נאורות. שלא כאקלים הדעות של הנאורות, רוסו סבור שהאנושות אינה צועדת בהכרח לקראת שוויוניות או מוסריות, אלא להיפך: בראשית היה השוויון ובאחרית

J.J. Rousseau, 'Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité', *Oeuvres Complètes*, Paris 1964. ראה התרגום לעברית: ז'אן ז'אק רוסו, 'מאמר על המקור והיסודות לא־השוויון בין בני־אדם', מאמרים (לעיל, הערה 19), עמ' 111.

E. Durkheim, *Montesquieu and Rousseau, Forerunners of Sociology*, Ann Arbor 1960.

הקלוקל. מקיאבלי כבר הציע בפירנצה: 'הסירו את הבגדים מן האציל וטראו שהטבע ברא את בני האדם שווים, כלומר: הטבע דמוקרטי הוא'. ואילו עתה, בעיצומו של עידן ההשכלה, שורר אי־שוויון ואדם לאדם מנוכר. ההבחנה בין הטבעי למקולקל, בין הראשוני למאוחר, בין הקמאי למודרני, היא הבחנה ערכית המצויה בשורש חיבורו של רוסו. אין פלא אפוא, שמשפטו של אריסטו מעטר כמוטו את המאמר: 'את הטבעי יש לבחון יותר בדברים השומרים על טבעם ולא בדברים המקולקלים'.³⁰

הפילוסופים והמחנכים, סובר רוסו, נכשלו עד כה בגילוי טבעו האמיתי של האדם, שניתן לחשיפה רק במצב הטבעי שקדם לעיצוב החברה האנושית. חוויית האדם הבראשיתי עומדת אפוא ביסוד חקירתו. האדם־הפרא תפקד בצורה בלתי אמצעית: מילא כרסו תחת עץ האלון, רווה צמאנו מפלג המים, והציע את מצעו תחת אותו עץ שסיפק לו את סעודתו.

ואלה מסקנותיו של רוסו עד כה: הטבע נוהג כשם שנהג החוק הספרטני בילדי האזרחים – הופך לחזקים את בעלי המבנה הטוב ומשמיד את כל השאר. בשל חוסר התנסותו, האדם המתורבת אינו מסוגל לשימושים שונים:

תושייתנו נטלה מאתנו את הכוח ואת הזריזות שההכרח כפה על האדם־הפרא לסגל לו. אילו היה לו גרון, כלום היה פרק ידו שובר ענפים עבים כל־כך? אילו היה לו מקלע, כלום היה משליך מידו אבן בכוח רב כל־כך? אילו היה לו סולם, כלום היה מטפס בקלות מרובה כל־כך על העצים? אילו היה לו סוס, כלום היה ממהר כל־כך?³¹

האדם, שפעל מחוץ לחברה בהתאם לדחפיו הטבעיים בלבד, והיה אדיש לערכים חינוכיים, חי את חייו באופן בלתי אמצעי והיה חיה מאושרת.

רוסו מבקר את הטווח המוגבל של מרחב החוויה הפראי ומצביע על האופק הרחב של האדם המודרני. האדם־הפרא התמכר רק לתחושותיו המיידיות ו'מחשבתו היתה כבדה ומטומטמת'. מה שמבדיל בין האדם לחיה אינו השכל כי אם הרצון החופשי, משמע החירות. מקור פעולותיה האינסטינקטיביות של החיה הוא בטבע לבדו, ואילו האדם מעצב את התנהגותו כיצור חופשי. ואף על פי כן, למרות מה שנוהגים לומר הוגי המוסר, התבונה האנושית חבה רבות לתשוקות, כי בלעדיהן אדם אינו מאמץ את שכלו.

האדם־הפרא אינו מסוגל לעבד את תשוקותיו ואת נסיון חייו לחוויה חינוכית או

30 רוסו, אי־השוויון (לעיל, הערה 28), עמ' 95. הציטוט לקוח מתוך: אריסטו, פוליטיקה, תרגם ח"י רות, ירושלים תשכ"ד, ספר א, פרק ה, 1254a.

31 רוסו, שם, עמ' 125.

לזכרון קולקטיבי. רוסו רומז על אופן התגבשות תודעתו העצמית הקיבוצית של האדם. אנתרופולוגים מודרניים הגיעו למסקנה, שתהליך ההשתקפות העצמית של הקבוצה והעברתה מדור לדור היה נדיר למדי בחברות פרימיטיביות. חברות אלה אמנם עוסקות בעבר, אך אין זה עבר היסטורי אלא עבר מיתולוגי. בהרבה חברות אין שום רציפות בין העבר המיתולוגי לזמן השוטף של ההווה המתרחש. אם העבר ההיסטורי הוא תודעה עצמית, המבקשת להנציח רגע מסוים בתוך הזמן החולף, הרי המיתוס הוא מה שמוסיף לפעול. המאורע המיתי הוא חוויה בלתי אמצעית, נעדר מימד של תודעה, מעין אירוע אקזיסטנציאלי חד-פעמי שלא ניתן לשכתבו, אלא הוא תקדים החוזר חלילה.³² גם אם היה האדם הטבעי 'פילוסוף', המגלה בעצמו את אמיתות חייו, 'איזו תועלת אמור היה המין [האנושי] להפיק מכל המטאפיזיקה הזאת, שלא ניתן היה להעבירה הלאה ואובדת היתה עם היחיד שהגה אותה'.

לתודעה הא-היסטורית במצב הטבעי מקבילה תודעה א-מוסרית. רוסו סובר, כי לבני אדם אין מידות מקולקלות או סגולות טובות והם אינם טובים או רעים. בכך הוא סותר את הנחתו של הובס, כי מאחר שאין מושג של טוב, האדם רע מטבעו. במצב הטבעי היה האדם חיה אנושית שלא הזיקה לאחר, אלא אם כן היתה נתונה בסכנה. מכאן נובעת טעותו של הובס, גורם רוסו, כי הוא הניח מצב אימננטי של מלחמה בין בני אדם. הובס השליך על האדם הטבעי תכונות כמו גאווה ופחד ממוות אלים, שהן פרי מוסכמות החברה, לא הטבע. מלחמת הכל בכל ההובסיאנית היתה תוצר של התפתחות היסטורית, לא של המצב הטבעי האמיתי. כמו הובס, גם ההוגים הקלסיים של המערב – ורוסו מונה את אריסטו, קיקרו ותומס אקווינס – כשלו ביומרתם לחשוף את טבעו האמיתי של האדם ולהשיג הבנה אמיתית של חוק הטבע.³³

רוסו הוא חתרן בלתי נלאה. חתרנותו מפעפעת נגד 'המסורת הגדולה' של מחשבת המערב, היוצאת מהתרבות הימית ביניימית שאקווינס היה נציגה הגדול. המלך, האצולה והכנסייה – השילוש הקדוש – נדבכי החברה הטרומ מודרנית, נשענו על האופי הקדוש של המונרכיה, על האופי האליטיסטי של בעלי זכויות מיוחדות, ועל האופי הבלתי מעורער של הדוגמה הנוצרית; כולם כאחד הגדירו את החובות ההיסטוריות, החברתיות והמוסריות של האדם. בבר במאה הי"ז החלה התתירה נגד 'המסורת הגדולה' הזאת: הפילוסופיות החילוניות והנטורליסטיות של הובס, שפינוזה ולוק העמידו בסימן שאלה את הבסיס הרציונלי של מושגים כמו צדק פוליטי וחינוך כנסייתי. בגרסותיהם הלא-אורתודוקסיות טענו, כי מן הראוי שהצדק הפוליטי והחברתי יתבסס על יסוד מוצק

32 י' טלמון-גרבר, 'הזמן במיתוס הפרימיטיבי', עיון, ב, ד (תשי"ב), עמ' 201–214.

33 ראה גירסותיהם של שניים מבכירי חוקרי רוסו: C.E. Vaughan, *The Political Writings of* J.J. Rousseau, Oxford 1962; F.C. Green, *J.J. Rousseau*, Cambridge 1955.

ז'אן ז'אק רוסו בין מודרניות לנאורות

יותר מאשר התבונה, הממולכדת בידי טעויות ודעות קדומות. החלופה נמצאה במושגים 'טבעי' ו'פילוסופיית הטבע', שהפכו במאות הי"ז והי"ח לנדבכים שעליהם נבנו הנחות היסוד של הנאורות. הבעיה הבסיסית של פילוסופיה פוליטית מונחת בטבע האדם ובמעמדו של חוק הטבע. מהי אפוא נקודת המוצא לאי־שוויון?

במצב הטבעי מתקיים שוויון. לאדם הטבעי אין מטרות אלא רק יכולות, אפשרויות. הוא חיה עצלה ומאושרת, נהנה מחייו, משמר את עצמו, נטול אכזריות, חופשי לעשות את מעשיו, ונעדר זיקות חברתיות או פוליטיות. האדם ה'חברתי' או ה'מדיני' או ה'ציוויליזטורי' יצר את החברה האזרחית שאינה טבעית, אינה חופשית ואינה שוויונית. לפיכך השינוי המהותי בטבעו של האדם בהיסטוריה חל במעבר מהמצב הטבעי למצב המדיני. כפי שגורס הפילוסוף אלאן בלום, בפעם הראשונה הפכה ההיסטוריה חלק אינטגרלי של תיאוריה פוליטית.³⁴ הסיטואציה שבה נעשה האדם משועבד לרעהו היא סיטואציה היסטורית־אנושית ולא טבעית־אימננטית. האדם ההיסטורי שחי בשביל עצמו חי עתה בשביל אחרים. חברת הקונפליקט נולדה משעה שנוצר הפער בין אלה שיש להם לאלה שאין להם.

הטבע אינו מספק עוד; קנה המידה החברתי הוא הקובע. האדם המנוכר, המבקש לחקות את חוויותיו ותשוקותיו של האחר, בא במקומו של האדם החופשי, המשקף את רצונותיו שלו בלבד. במקום תשוקה בא הרצון למעמד; במקום עצמיות בא הרצון לעוצמה; במקום החירות בא החינוך. רוסו הופך את היוצרות: הובס צדק בטענתו, שאדם לאדם זאב, אך טעה לחשוב שמצב הטבע הוא שמכוון אופי זה. האמת היא, שהמצב המדיני התחרותי הוא ההופך את האדם הטבעי לזאב מנוכר. לוק צדק בטענתו, שמטרת החברה האזרחית להגן על הרכוש, אך טעה לחשוב שרכוש טבעי לאדם. אדם הוא חופשי באופן טבעי, והחברה האזרחית נוטלת ממנו את חירותו. האזרח תלוי בחוק, והחוק נעשה לטובת העשיר.³⁵

אי־שוויון נוצר במהלך כינונה של החברה האזרחית. שינויים ארוכי טווח במינים האנושיים הובילו לבניית בקתות, לייסוד משפחה, ולהתפתחות הלשון, האמנות, המסחר והחקלאות. חלוקת קרקע וחלוקת עבודה בין אדם לרעהו היו תוצאות בלתי נמנעות. החוק יותר הפיק יותר עבודה, המיומן יותר הפיק תוצרת טובה יותר, המחוכם יותר מצא דרכים לקצר את משך העבודה, הקוצר צרך יותר ברזל, חרש הברזל נזקק ליותר חיטה. בעובדם במידה שווה, האחד הרוויח יותר מחברו, וזה התקשה למצוא את פרנסתו. במצב הטבעי – המצב הקודם או החלופי למצב המדיני – כל אדם היה שופט של עצמו. לא היתה חלוקת סמכויות או הפרדת רשויות, ולא היה גורם כלשהו שהסדיר את

34 בלום (לעיל, הערה 21), עמ' 577–579.

35 סטרובינסקי (לעיל, הערה 15), עמ' 23–32.

דוד אוחנה

הפעילות החברתית. המעבר מן המצב הטבעי למצב המדיני או החברתי או האזרחי ניתן לאיתור בנקודה מסוימת:

הראשון שגידר לו חלקת אדמה והעלה בדעתו לומר: זאת היא לי, ואף מצא סביבו אנשים תמימים דיים להאמין לו, היה מייסדה האמיתי של החברה האזרחית. כמה פשעים, כמה מלחמות, כמה רציחות, כמה אומללויות וכמה זוועות היה חוסך מן המין האנושי מי שהיה עוקר את יתדות הסימון או ממלא בעפר את התעלה וקורא אל אחיו: הישמרו לכם מהטות אוזן למתחזה! אבוד תאבדו אם תשכחו כי הפירות לכולנו הם, וכי האדמה אינה קניין איש.³⁶

הפרשנות המרקסיסטית להיווצרותה של החברה האי-שוויונית יכולה לעגן עצמה בנקל בקטע הנזכר לעיל. נציגה, ז'אן סטרובינסקי, אחד מבכירי פרשניו של רוסו, מנתח את כינונה של החברה המדינית כאמנת זדון להגן על בעל הרכוש, המעדיף סדר על פני אלימות וחזות של צדק וחוק על פני חוסר ודאות. הסוציאליזציה אפשרית רק מרגע שהאיום נעשה מוחשי. כך מבססים את האמנה על רגשות של פחד ואדנות, על הנחות של אי-שוויון ועל מיסוד זכויות היתר של העשיר. החוקים להגנת הרכוש ולעושק כלכלי, שלא נתקיימו במצב הטבעי, הומצאו כדי להגן על העשיר, המתרגם את כוחו הכלכלי לעוצמה פוליטית. האמנה החברתית היא מניפולציה גסה, המקנה לגיטימציה לחוסר צדק משווע.³⁷

מעבר לחברה שבה חי, במאה הי"ח, עומדת השאלה הבסיסית: האם החברה כשלעצמה, כמו מוסד הרכוש שעליו היא נסמכת, טובה למין האנושי? מסקנתו של רוסו היא שהחברה משחיתה את האדם דווקא מפני שהיא מפתחת את כישוריו. החברה היא אוסף של פרטים אגואיסטיים, הרואים בפרטים האחרים השתקפות של עצמם. התנברותם למהותם היא המאפיין הסוציולוגי הבולט ביותר. רוסו עושה הבחנה בין amour de soi (אהבה לעצמך) ל'amour propre (אהבה עצמית אנוכית). פרטים נעשים חברה משעה שהאהבה לעצמך הופכת לאהבה עצמית אנוכית, משעה שאגואיזם ממיר אלטרואיזם. בתקופה מאוחרת יותר הבחין הגל בין משפחה שהיא אגואיזם פרטיקולרי לחברה אזרחית שהיא אגואיזם אוניברסלי, ולמדינה שהיא אלטרואיזם אוניברסלי. הסכמתם של רוסו והגל מצטמצמת בכך שחברה אזרחית היא אגד של בני אדם הפועלים מתוך מניעים אישיים.

בניגוד להגל הרואה במדינה את שיאה של המודרניות, מכיוון שרק במסגרתה

36 רוסו, אי-שוויון (לעיל, הערה 19), עמ' 161.

37 ראה גם בעברית: ז' סטרובינסקי, 'הקדמה למאמר השני', מאמרים (לעיל, הערה 19), עמ' 67-94.

ז'אן ז'אק רוסו בין מודרניות לנאורות

חלחלו התבונה והחירות מהקבוצה השלטת אל כל האזרחים, בשביל רוסו החברה המדינית הנוכחית עדיין נעדרת תוכן פוזיטיבי של חירות. היסודות האוניברסליים מומרים ביסודות פרטיקולריים: העשיר מוגן והעני מדוכא, הרבים עובדים בשביל המיעוט, הכסף ממיר את המידה הטובה, השימור העצמי הורס את החיים הראויים שהם מטרת השימור העצמי. תקוות הנאורות, החופפות במקרה הזה את תקוות המודרניות, נכזבו: ההתקדמות המדעית והרכושנות של החברה לא קידמו את אושרו של האדם, העוני לא שכך עם הקניין, המדע לא כבש את הטבע, הקידמה לא פיתחה את האמנות. רוסו חושף את אשליות הנאורות ובה בעת חותר תחתן. נקודת המוצא של הנאורות היא נקודת המפנה של רוסו: החברה האזרחית הבורגנית בנויה על אי־שוויון ועל שעבוד, ולפיכך הדעות הקדומות לא נעלמו עם החינוך. רוסו נוקט במהלך לא צפוי, מפתיע.

ד. ההתניה החינוכית

רוסו אינו מבקש, כפי שמקובל לטעון, לשוב לטבע או לשחזר את העבר או לנסוק לרומנטיקה. המהלך של רוסו מתוחכם יותר ודיאלקטי: יש לחרוג הן מן המצב הטבעי שבו האדם הוא אינדיבידואל מאושר, הן מהחברה האזרחית שבה האדם המדיני הוא יצור חברתי מנוכר, אל חוויה מסוג חדש, שבה המידה הטובה המוסרית והתבונה מתפקדת כצו כללי.³⁸

בשנת 1760 החל רוסו לכתוב את 'אמיל' ואת 'האמנה החברתית', אך 'אמיל' איננו חיבורו הראשון על החינוך. 'התוכנית לחינוכו של מר סנט־מארי' (1740) הוא חיבור שחרות של רוסו, המכיל יסודות שפותחו במלואם עשרים שנה לאחר מכן, בחיבורו החינוכי המרכזי.³⁹ ב'אמיל' או על החינוך, החניך, אמיל, הוא יתום הגדל בכפר מרוחק מהציביליזציה ונתון לפיקוח בלעדי של מתנכו ז'אן ז'אק, כשמו הפרטי של רוסו. אמיל הפרא אינו נשלח למדבר או לג'ונגל אלא נועד לחיות בעיר. הוא לא נולד אל תוך המצב הטבעי, אלא אל תוך המצב החברתי. רוסו אינו עוסק בטיפוס מיוחד, מתבודד, אנכרוניסטי למצב המדיני ויוצא דופן, אלא מתמקד בחניך ממוצע כדגם אנתרופולוגי ראוי. ברוח זו כתב במכתב לפיליברט קראמר, ב־10 באוקטובר 1764, שנתיים לאחר פרסום 'אמיל', כי הסוגיה המרכזית ברומן החינוכי שחיבר איננה השאלה הפדגוגית, כי

P.H. Meyer, 'The Individual and Society in Rousseau's *Émile*', *Modern Language Quarterly*, XIX (1958), pp. 99–114 38

J.J. Rousseau, 'Projet pour l'éducation de M. de Sainte-Marie', *Oeuvres Complètes*, II, Paris 1971, pp. 36–42 39

אם ליבון השאלה האנתרופולוגית.⁴⁰ לא אמיל, החניך המסוים, האמפירי, עומד במרכז, אלא הדגם של 'האדם החדש'.

שלב הינקות בחינוכו של אמיל נמשך עד גיל חמש. הנקת התינוק תעזור להתאים בעתיד את הרגשות הטבעיים של האזרח לחברתו, שהרי ההורים יהיו חייבים לספק 'אנשים לאנושות, אזרחים למדינה'. אומנת או מחנך יכולים להמיר את ההורים, אך אין זה מומלץ. 'יש לאלפו כשם שמאלפים סוס רכיבה, לעקמו לפי אופנה שבידו, כאילן שבגנו'.⁴¹ דרך השבחתם של צמחים – בעיבוד, ושל בני אדם – בחינוך. התינוקות נולדים 'נטולי כוח, זקוקים לעזרה, מטומטמים וזקוקים לשכל ועזרה'. לצד מרחב פעולה לילד, המחנך מצדד בחינוך ספרטני: אין להפוך את הילד למעמסה, ועדיף תינוק מת מחולה או תלוי באחרים; יש לרחצו במים קרים בקיץ ובחורף; ראוי להימנע מהרגלים או מריפוי מלאכותי; אין להתרגש מכאב או ממחלות; לא ראוי להיענות למשאלות; יש לעודד שליטה עצמית וגופנית. 'רצונך שצורתו המקורית תישמר? שלוט בילד מרגע צאתו לאויר העולם והחזק בו עד היותו לאיש. אחרת לעולם לא תצליח'. 'החינוך הטבעי' הוא החינוך היאה. 'הטבעי' בעיני רוסו פירושו לשמור על ה'נטו' של האדם בטרם יושחת בידי התרבות הנורמטיבית או החברה המנכרת, משמע לשמור על הספונטניות, הבלתי אמצעיות והחוויתיות. מכאן ש'חינוך טבעי' הוא חינוך 'שלילי' – אין חינוך לערכים או לנורמות בתור שכאלה. החינוך הטבעי הוא טוטלי. חינוך טוטלי מכוון לא רק לעליונות הרציונלית של הנאורות, אלא גם לחוויה המקפת-כל של האדם: 'יש להורות את החיים. חיים, אין במשמע לנשום, אלא לפעול, להשתמש בכל אברינו, חושינו, ספיקותינו, בכל חלקי ישותנו, שעל ידי כך אנו טועמים טעם של קיום'.⁴² 'החינוך הטבעי', 'השלילי' בשלב הראשון וה'טוטלי' בכל השלבים, משמש לרוסו מניפסט רדיקלי של אנושיות: 'הכל שווים במערכות הטבע ותעודתם המשותפת היא האדם... מודה אני שאינו יוצא מתחת ידי לא שופט, לא חייל ולא כומר אלא אדם בלבד. כל שאדם חייב להיות, בידו להיות בשעת הצורך ממש ככל אדם אחר'.⁴³ אנושיות רוסיאנית זו היא אוניברסלית, בלתי מותנית בחוקי הדת, הכלכלה או ההיסטוריה, אפריורית, מוכחת מעצמה. עד הנאורות לא הונחה הנחת יסוד כה מוצקה בדבר טיבו האוניברסלי של האדם, שאינו זקוק לחיזוק מעבר לו. הבסיס לאוניברסליזציה של האדם הוא חוזה חברתי בין הפרטים החופשיים. תנאי הכרחי לאמנה החברתית הוא המעשה

40 א' רוזנוב, יסודות אידיאולוגיים ואוטופיים של החינוך, תל-אביב 1986, עמ' 212.

41 רוסו, אמיל (לעיל, הערה 2), עמ' כג.

42 שם, עמ' כו. וראה גם: J.J. M. Rang, 'Le Dualisme anthropologique dans l'Émile', *J.J. Rousseau et son temps*, Paris 1964, pp. 195–203.

43 רוסו, שם, עמ' כה.

ז'אן ז'אק רוסו בין מודרניות לנאורות

החינוכי, המתבסס על 'הכרת ההכרח'.⁴⁴ החינוך הוא אפוא האמצעי להכוונת החניך להכרת הרצון הכללי, להפנמתו, ולחיים על פיו.

המעשה החינוכי הטוטלי המעצב את כל פרטי הפרטים של החניך מעיד שנקודת המוצא של רוסו היא בהכרח, וזו, מניה וביה, מוליכה למסקנה של חירות. המטרה הפדגוגית איננה לכוון את האדם להיות אחר, אלא להתאימו להיות הוא עצמו, 'לדרבן או לעצור בעדו בעזרת כבלי ההכרחיות', להכניסו תחת חוק ההכרחיות. החינוך איננו נתון ביד המקרה, הכוונה הטובה, שרירות הלב או הצעד הספונטני, אלא הוא פרי תכנון, הוראות וציוויים המכוונים אל ההכרח. רק כאשר המחנך מדריך את החניך לקבל את מרות ההכרחיות הטבעית, האובייקטיבית, הופכים ההכרח האובייקטיבי והחירות האישית למושגים נרדפים.

משלב הינקות עובר רוסו לשלב הילדות, הנמשך מגיל חמש עד שתיים-עשרה. הדרכה, הכוונה והתניה הם יסודות החינוך השלילי בטווח גילאים זה, ומטרתם למנוע מהילד השפעה מזיקה. 'הכרת ההכרח' מעמידה את המעשה החינוכי על המחנך ולא על החניך. המחנך מייצג את התבונה, את הטבע ואת החברה, ומטרתו להכניס בהדרגה את החניך בסוד המערכת הרעיונית והחינוכית. החניך בראשית דרכו הוא לוח חלק, 'טבולה ראסה', המעוצב כחומר ביד היוצר-המחנך. אמיל מציית, מוותר על שיפוטו העצמי ועל חושו הביקורתי, כובש את יצרו, מאלף את תשוקותיו ומוסר את כל-כולו למרות כל-יכולה העושה בו כחפצה. כך הופכים החניך והמחנך לישות הוליסטית, בלתי נפרדת. אף מתבטלת הדיכוטומיה בין הרצון הפרטי לרצון הכללי, בין האינדיבידואל לחברה, בין האזרח למדינתו. החינוך החופשי, הטבעי והשלילי מתגלה כחינוך משעבד, נורמטיבי וטוטליטרי. שיטה חינוכית שלמה נחשפת כהונאה, כמערכת של הפנמת ערכים זרים, סוג של שעבוד גלוי.

תפיסת החינוך של רוסו נגזרת ממושג הפוליטיקה שלו, ובשניהם החוק עומד מעל האדם. 'אין תקנה לקלקלה חברתית... אלא שיבוא החוק במקום האדם ושיהא כוחו של הרצון הכללי יפה מרצונו של הפרט לכל גילוייו'.⁴⁵ הרצון הכללי המזוהה עם חוק הטבע סותר מניה וביה את הרע. האובייקטיבי מדביר את הסובייקטיבי, והאמצעי היעיל ביותר הוא ההתניה, לא האיסור: 'לא לאסור עליו את הרע אתה צריך אלא למנעו מזה'. רוסו משחרר את הילד מחובת ההבחנה הערכית: 'להבחין בין טוב לרע, לעמוד על נימוקים של חובות אדם, לא ענין הם לילד'.⁴⁶ 'החינוך השלילי' בא אפוא למנוע מהילד להבחין בין הטוב לרע: 'צריך חינוך ראשון להיות על טהרת השלילה. כל עיקרו של זה אינו

44 ראה במיוחד: ר' סיגד, 'רוסו – חירות, אוטופיה, שעבוד', עיון, לב, א-ב (תשמ"ג), עמ' 41–55.

45 רוסו, אמיל (לעיל, הערה 2), עמ' מא.

46 שם, עמ' מד.

דוד אוחנה

בלימוד של מוסר ואמת אלא בשמירת הלב מן המידות הרעות'. לשון אחר, עיקר החינוך אינו הבחנה, לימוד או ברירה, אלא התניה: 'בשביל שהרע לא יולד'.⁴⁷ ההתניה אינה נעשית כאופן של הטפה, איום או הבטחה, אלא כצעד של פיתוי, מניפולציה, הכוונת החניך לתוצאות שתכנן מלכתחילה המחנך: 'מכוון אני את דרכי שיהא הוא המציע ולא אני'.

המחנך הוא אפוא הסמכות הבלעדית הקובעת את צורכי הילד. החינוך הטבעי בגיל זה מלמד ש'כל תנועותיהם [של הילדים] צרכים הם של טבעם, שמבקש חיזוק לעצמו. [ולכן] יש להבחין יפה בין צורך אמיתי וטבעי ובין צורך מדומה'. המחנך מסמן את גבולות החופש, על פי מילוי הצרכים: 'אל תמלא משאלותיו לפי דרישתו, אלא לפי צרכו'. היחס בין המחנך לחניך הוא חד-סטרי, אין דיאלוג ואין שקלא וטריא: 'אין מדיינים עם הילדים'. הסמכות נובעת ממרות ללא עוררין: 'אין כאן מקום לפשרה: או שאין לך עליו שום תביעה, או שאתה עושה אותו כפוף מעיקרו למשמעת גמורה'. המחנך מזהה עצמו עם המציאות. כורח המציאות הוא כורח המחנך, שהרי 'אין אדם מורד בהכרח שהכיר בו'.⁴⁸ זאת ועוד: 'גבולות האפשרי והבלתי אפשרי כאחד אינם ידועים לו, כך שתוכל להרחיבם או לצמצמם לפי רצונך-שלך. הוא נבלם, נדחף קדימה, נעצר, ללא תלונה, בידיו של הכורח בלבד. הוא נעשה צייתן, רך וכשיר לחינוך אך ורק הודות לכורח האובייקטים'.⁴⁹

'נעשה ונשמע' הוא העקרון הפדגוגי של גיל הילדות: 'היה מתנהג עם חניכך לפי גילו. העמד אותו תחילה במקומו וקבע אותו שם יפה, שלא ינסה לצאת משם. קודם שיודע טיבה של חכמה, עליו לקיים גופי הלכה שבה'. אך אין להשתמש בציוויים ובהוראות: 'שלא יחוש בשום סמכות מצידך, אלא שחייב לדעת שהוא חלש ואתה חזק, שמחמת שינוי מצב שבינו לבינך, תלוי הוא בעל כורחו בחסדך'. כך הופך הילד סבלן, נוח, מתון ושליט מתוך רצון מותנה, אילוצי המציאות והכרת ההכרח: 'בטבע האדם, שמקבל עליו באהבה הכרחם של דברים'.⁵⁰

המחנך דורש מאמיל שיגיע בלימודו לידי הכרת המציאות באופן בלתי אמצעי: 'רוצה אני שלא ילמד אלא מפי הטבע ולא יביא דוגמא אלא מן האובייקטים בלבד'. ואולם מי שחושף את הטבע בפני החניך הוא המחנך. הילד אמנם 'קורא פחות מכל ילד אחר בספרי אדם ויותר מכולם בספרו של הטבע', אך אין זה למעשה ספר הטבע אלא ספרו

47 שם, עמ' מט. וראה: Y. Yonah, 'The Quest for the Good Life in Rousseau's Émile: an Assessment', *Studies in Philosophy and Education*, XII, 2-4 (1993), pp. 229-243.

48 אמיל, שם, עמ' עד.

49 רוסו, Émile (לעיל, הערה 2), עמ' 321.

50 רוסו, אמיל (לעיל, הערה 2), עמ' מז.

ז'אן ז'אק רוסו בין מודרניות לנאורות

של המחנך. ז'אן ז'אק ממליץ לא ללמוד מן הספרים, שהרי 'הקריאה פורענות היא לילדות'.⁵¹ אך אין זו המלצה כי אם הוראה שרירותית של המחנך: 'ביטלתי מכשירי יסורים שקשים עליהם ביותר, כלומר הספרים'. משאת נפשו של רוסו היא החוויה הטוטלית ולא אינטלקטואליזם מנכר, מצוות אנשים מלומדה. מכאן שהלימוד המועדף הוא באמצעות החושים: 'בינתו חושנית היא ומשמשת בסיס לבינה השכלית. מורינו הראשונים לפילוסופיה רגלינו הם, ידינו הם, עינינו הם, וכל מה שבא למלא מקומן בספרים, לא שיקול דעת הוא מלמד, אלא להשתמש בדעתו של אחר, להאמין הרבה ולא להבין כלום לעולם'.⁵² החינוך הספרטני משמש דוגמה לחינוך הטוטלי ועומד בראש מאווייו של רוסו: 'חינוך זה שספרטנים היו נוהגים בו במקום לשעבר ילדיהם לספרים, היו מלמדים אותם תחילה שיגנבו מאכלם. וכי נעשו ספרטנים הללו גסי רוח לכשגדלו?'⁵³ שתי הדוגמאות שמביא רוסו לפילוסופיה החינוכית של ז'אן ז'אק מוכיחות שהאפיזודות הפדגוגיות המבוימות בידי המחנך נועדו לכוון את החניך באמצעות בידוד חברתי, לימוד תחת איום של עונש והטפה לקונפורמיות וצייתנות. בדוגמה הראשונה מסייע ז'אן ז'אק בידי אמיל לעשות גינה ומשכנעו שזוהי גינתו־שלו. אך הגנן רוברט, שחלקת השעועית שייכת לו, עוקר את השתילים החדשים, בטענה שזרע בחלקה קודם לכן זרעי אבטיח. מובן שההצגה עם הגנן מבוימת ומתואמת עם המחנך. באופן זה מפנים אמיל את מושג הקניין כפרי של עבודה ואת משמעות העונש כהפרה של חוזה חברתי. הדוגמה השנייה קשורה במקרה אמיתי, שבו גמל המחנך רוסו ילד מפונק ועשיר, בן לאציל צרפתי, שהתעקש לטייל דווקא בשעות לא נוחות למחנכו. המחנך מעודד בצורה מניפולטיבית את הילד לצאת לטייל לבדו, וגורם לילד לספוג חצי לעג ואיבה מצד ציבור עוין. השימוש שעושה רוסו ב'עונש טבעי' גורם לילד המפונק לשנות את אורחותיו, מלמדו פרק בכשלון מרידתו במחנך־המחוקק, ומעביר לו שיעור בהפרת הסכם חברתי בלתי כתוב.

העניין המרכזי בגיל הילדות הוא זיהוי חירות החניך עם הצייתנות למחנך: 'תנו לו להיות חופשי על מנת שייעשה צייתן'. החינוך הוא אמנות הפיתוי, ויש לעשות זאת באמצעים שונים: לעודד את הילד לסקרנות תוך הכוונה של המחנך, לעצב את עתידו, לקבוע את משאלותיו, לחרוץ את גורלו, ולהפוך אותו ל'מפעל חייו' של המחנך. פרויקט החינוך הזה אפשרי במעקב אינטנסיבי אחר החניך, המבוסס על הכרות עמוקה, פיקוח מוחלט ואמון ללא סייגים. וחשוב מכל, שהשעבוד והפיקוח יתחפשו לחירות ולאשליה של חופש:

51 שם, עמ' סד.

52 שם, עמ' סט.

53 שם, עמ' סז.

דוד אוחנה

הניחו לו להאמין תמיד שהוא האדון, אך היו אתם למעשה אדוניו. אין שעבוד מושלם מזה שמותיר למשועבד את מראית העין של החירות; בדרך זו משתלטים גם על רצונו. האין הילד המסכן – שאינו יודע מאומה, אינו מסוגל לעשות מאומה, ואינו מכיר מאומה – מסור בדיכום לחלוטין? האינכם שולטים בכל מה שנמצא בסביבתו ושמתייחס אליו? האינכם שולטים ברשמיו לפי רצונכם? עבודתו, משחקו, שעשועיו, ויגונו – האין כל אלה נתונים בדיכום, בלא שידע זאת? אין ספק שמותר לו לעשות כל שעולה ברצונו, אבל מותר לו לרצות אך ורק מה שאתם רוצים שהוא יעשה. בל יעשה אף צעד אחד שאינכם יודעים אותו מראש; בל יפתח את פיו, מבלי שתדעו תחילה מה ברצונו לומר.⁵⁴

השלב השלישי בחינוכו של אמיל הוא שלב ההתבגרות, הנמשך מגיל שתים-עשרה עד חמש-עשרה. זוהי 'שעתה של עבודה ושל למידה'. לא החניך בוחר לו את מקצועו, נגרות, אלא המחנך, על פי הנטיות שעיצב בנער המתבגר. בשלב ההתבגרות לומד אמיל לשלב את הפיסי והאינטלקטואלי, להבין את מהות האושר, לתפוס את מימד הזמן כאמצעי המכין למטרה לטווח ארוך. לימודו אינו לשם לימוד אלא למען החוויה הלימודית. ציור מפות ושימוש במכשירים אינם מיועדים להשגת ידע לשמו, אלא להבנת הדרכים ללימוד העולם – באמצעות היסק, היקש וריכוז. כמו בשלבים הקודמים, גם כאן הגורם העיקרי הוא ההתניה: 'אם יש ברצוננו לעשותו חכם, אין אנו חייבים לדעת כל שיש, אלא כל שיעיל'. המחנך מנתב את הידע הסלקטיבי, היעיל, ומתעל את לימודי הנער המתבגר לתבנית עולמו של המחנך. המחנך עושה זאת בצורה של קליטת החומרים, אופני הקבלה וקטיגוריות החשיבה: 'זכור תמיד שדרך ההוראה שלי אינה לפטם את הילד בדברים הרבה, אלא להכניס במוחו מושגים נכונים וברורים. ואפילו שאין אמיל יודע דבר, מה בכך, ובלבד שאינו טועה. ואין אני קובע אמיתות בראשו, אלא בשביל לשמור עליו מטעויות, שהיה קולטן במקומן'.⁵⁵

יעילות ההתניה תלויה בהתחפשותה לחירות ובחלחולה שלב אחר שלב בדרכי נועם: 'הגיעה השעה להרגילו בהדרגה לקשב ממושך לדבר אחד. לא כפיה, אלא עונג וכוסף צריכים להביא לידי כך'. אין הנער המתבגר מחויב לקלוט בכל שלב ושלב אלא מה שתואם את ההתקדמות באותו זמן. מידור הידע, הסלקטיביות וההדרגתיות מכוונים את החינוך בגיל ההתבגרות: 'לעולם אל תראה לילד דבר שאינו מסוגל עדיין לראותו'.⁵⁶ ההתניה שעושה רושם ב'אמיל' מאירה את יומרת הפרויקט החינוכי של המודרניות:

54 רוסו, *Emile* (לעיל, הערה 2), עמ' 362–363.

55 רוסו, אמיל (לעיל, הערה 2), עמ' פב.

56 שם, עמ' פו.

ז'אן ז'אק רוסו בין מודרניות לנאורות

'מתכוון אני להעלותו לדרגת אדם'.⁵⁷ אין בידי חוקי ההיסטוריה, מסורת האבות או המכניזם הכלכלי לבנות את 'האדם החדש'. רק החינוך (ב'אמיל'), הכרוך במושג חדש של פוליטיקה ('האמנה החברתית'), מסוגל להתמודד עם אתגר אנושי שכזה. מטרת חינוכו של אמיל אינה להתאימו לסטטוס-קוו חברתי, להכינו לחיים, או לרכוש לו מקצוע. לחינוך אליבא דרוסו מטרה מרחיקת לכת יותר: ההתניה היא פרי הפילוסופיה הפוליטית הרדיקלית, המניעה את החינוך הטוטלי והטבעי. בבסיס המחשבה הרדיקלית של רוסו, בחינוך כמו בפוליטיקה, עומדת בניית האדם, פיתוח דגם אנתרופולוגי חדש, עיצוב אנושי לאורם של עקרונות פדגוגיים מופשטים, השונים מכל דגם אמפירי קודם.⁵⁸

ספר הדוגמה למתבגר הוא 'רובינזון קרוזו', המעלה על נס את האותרקה של האדם המבודד, הלומד את סביבתו בהתאם לעקרון התועלת, יוצר במו ידיו, מכיר את השלם ולא את חלקיו, מתרחק מן ההמון הסוער. 'מתבונן הוא בעצמו ואינו נותן דעתו על אחרים. ולא עוד אלא שמצדיק הללו שאינם מתעניינים בו כלל. אינו תובע כלום משום אדם ואינו רואה עצמו חייב כלום לשום אדם. בודד הוא בחברת בני אדם ואינו בוטח אלא בו עצמו'. ניתן לשאול, האם רובינזון מכונן באמת 'אותרקה אותנטית', כפי שקובע רוסו, או שמא הוא נושא עמו את כל התרבות לאי הבודד? בין כך ובין כך, ז'אן ז'אק הוא זה המעצב את האותנטיות האקזיסטנציאלית של החניך המתבודד: תחילתה בבחירת הספרים – ובעצם ספר יחיד המותר לאמיל המתבגר – והמשכה בבידוד מותנה: 'הרחק, אגב דאגה מרובה, מרוח חניכך מושגים של יחסי חברה שהם למעלה מתפישתו'.⁵⁹

אמיל איננו אפוא הפרא האציל, כפי שנטתה לאמצו הרומנטיקה האנטי מודרנית, כי אם דגם אנושי אוניברסלי, פרי המודרניות. 'אמיל איננו פרא שיש להושיבו במדבריות, אלא פרא שעתיד לקבוע דירתו בכרכים'. הוא קנה המידה לעצמו, לא הזולת: 'כל שזר לו, אינו מעריכו אלא לפי יחסו אליו... [ולכן] אינו נותן דעתו כלל על דעת הקהל'. הוא נבחן בסגולה ללמוד, לברר את תכלית מעשיו ולמצוא טעם באמונותיו. אך אין הוא מגיע לסגולה, לתכלית ולטעם לבדו. נוסף על תנאי המציאות שלתוכם גדל החניך, בורר לו המחנך את הנתיב שבו ילך: 'לא ללמדו דבר אמת אתה צריך, אלא להורות לו דרך שידבק בה כדי לגלות תמיד את האמת'.⁶⁰

ב'אמיל' שב ומבחין רוסו בין השכלה דקורטיבית לבין עקרונות הנאורות. הידע אינו

57 שם, עמ' צא.

58 על היסוד האוטופי ב'אמיל', ראה: א' רזנוב, "'אמיל'" לרוסו כאוטופיה חינוכית, עיון, לב, ג (תשמ"ג), עמ' 138–153.

59 רוסו, אמיל (לעיל, הערה 2), עמ' פו.

60 שם, עמ' צז.

דוד אוחנה

גורם אושר, המדע אינו מאיץ את הקידמה, הלימוד אינו מקרב את האמת. אדרבא, יסודות אלה גורמים לניכור, לשקר ולהונאה עצמית:

הואיל וכל טעויות שבידינו באות על ידי שיפוטנו, משמע שאלמלא היינו צריכים לשפוט, לא היינו זקוקים ללימוד כללי ולא היינו מגיעים לכלל טעות והיה אשרנו בבערותנו גדול מזה שבידיעתנו. מי זה בא ומכחיש, שהמלומדים יודעים דברים הרבה שאין הבורים יודעים כל ימיהם? כלום קרובים מלומדים הללו לאמת יותר? כלל ועיקר לא, אלא שמתרחקים ממנה במידה שמתקרבים. על שום מה? על שום שיהירות שיפוטם גדולה מדעתם, ואמת שמגלים מתלווים לה מאה משפטים מזויפים. כל חברות המלומדים שבאירופה אינן אלא אסכולות פומביות לשקר.⁶¹

החינוך הוא אמצעי להיחלץ ממלכוד ההשכלה המטפחת אנשים מנוכרים. החינוך הנורמטיבי המנוכר הוא חלק מתרבות כוללת, משכילה, דקורטיבית; תרבות זו עצמה היא פרי של פוליטיקה המבוססת על גישה מסולפת אל הזולת ואל החברה. החינוך המקובל יצר אדם שהוא עבד לידיעות, חלש, צבוע, אומלל וחסר מודעות עצמית. הוא אסיר של עצמו. מטאפורת האזיקים משקפת בבירור את סוגיית החירות והיא עוברת כחוט השזור בכתבי רוסו. ב'מאמר על המדעים והאמנויות' ניסח רוסו את טענתו המרכזית: 'המדעים, הספרויות והאמנויות... זורים זרי פרחים על שלשלאות הברזל שאותם אנשים נתונים בהן'.⁶² תריסר שנים אחר כך כתב רוסו ב'האמנה החברתית' את אחת הפתיחות המוחצות ביותר בתולדות המחשבה המדינית: 'האדם נולד חופשי, ובכל מקום הוא אסור באזיקים'.⁶³ מן ההבחנה הרוסויאנית שמקור הרוע נמצא באי־השוויון, ועד המסקנה המהפכנית המרקסיסטית או הרדיקליזם החינוכי, אין הדרך רחוקה: לפועלים או לתלמידים אין מה להפסיד מלבד אזיקיהם.

ב'אמיל' מוסיף רוסו ומפתח את סוגיית האזיקים: 'כל הבא להטיל עליו בפעם אחת חיים של רוך ושל קבע, כאילו מושיבו בבית אסורים, נותן אזיקים על ידיו ומחזיקו באונס וכפיה'.⁶⁴ ועוד הוא כותב: 'כל אזיקים של דעות הבריות, אני רואה אותם מנותקים ואיני מכיר אלא באזיקים של הכרת. למדתי לשאתם מילדותי ואני נושאם עד יום מותי משום שאדם אני'.⁶⁵ לבסוף, לאחר המסעות שעשה עם מורהו, מסיק אמיל כי בני האדם 'רודפים אחר עצמאות ונעשים עבדים... מסרבים להכרת הדברים ומרבים

61 שם, עמ' צה.

62 רוסו, המדעים והאמנויות (לעיל, הערה 19), עמ' 33.

63 רוסו, על האמנה החברתית, תרגם י' אור, ירושלים תשל"ה, עמ' 9.

64 רוסו, אמיל (לעיל, הערה 2), עמ' קנט.

65 שם, עמ' קסו.

ז'אן ז'אק רוסו בין מודרניות לנאורות

כבלים לעצמם'. ברמזו על משל המערה של אפלטון, שואל רוסו במאמר על המדעים והאמנויות: 'האמנם נוצרנו למות כבולים על שפת הבאר שבה נחבאת האמת?'⁶⁶ השלב הרביעי בפרויקט החינוכי של אמיל הוא שלב הבחורות, הנמשך מגיל חמש-עשרה עד עשרים. הנעורים הם לידה שנייה:

רבע חיים ראשון מתמסמס ואין אנו יודעים עדיין להשתמש בו. רבע חיים אחרון עובר ואין אנו רשאים עוד ליהנות ממנו. תחילה אין אנו יודעים לחיות ולבסוף אין אנו מסוגלים לכך. ... נולדים אנו כביכול פעמיים: לידה ראשונה על מנת להתקיים ושניה על מנת לחיות. ... הגיעה שעתה של לידה שניה, שבה אדם זוכה לחיים של אמת. שוב אין שום דבר אנושי זר לו.⁶⁷

למרביית הפלא, גם בשלב זה המחנך מטפח את תודעתו העצמית של החניך. מקור הלידה-מחדש באהבה העצמית שמגלה החניך בגיל זה, והאהבה העצמית הולכת ומתרחבת במעגלים אנושיים עד שהיא מקיפה את האנושות כולה. הנער מגלה את הזדקקותו לזולת ואת נטייתו החברתית, ואתה 'התחיל לחוש בהווייתו המוסרית'. המחנך מעדיף לחשפו למצוקות האדם ולפתח בו תחושת סולידריות חברתית מאשר לעודדו אל ההצלחה ובכך לעורר בו צרות עין ותחרותיות. החינוך האינטלקטואלי, האסתטי, ההיסטורי, הרגשי, המיני והחברתי מכשיר את אמיל לחרוג מעבר לשיקולי התועלת ולהיכנע ל'הכרת ההכרח', לתבונה, ל'רצון הכללי'.

גיל התבונה הוא גיל הפעילות וההתבוננות, ההשתתפות והחויה. כך, דרך משל, לימוד ההיסטוריה יכול להפוך חוויה לימודית, שלהוב הדמיון, שיעור מוסרי. רוסו מעודד ללמוד מן האישים ההיסטוריים הגדולים ומהיסטוריונים כמו תוקידידס, שהוא 'מופת למחבר היסטוריה', ובכך מקדים את ניטשה. גם בחשיפת יומרתה האובייקטיבית של ההיסטוריוגרפיה והדגשת חשיבותה כערך מחנך מקדים רוסו את ניטשה: 'תאוריה של היסטוריה אינה בבואה נאמנה של מעשים כהווייתם. משנים הללו טבעם במוחו של היסטוריון, מצטיירים לפי ענין שיש לו בהם ומתעצבים על פי דעותיו הקדומות'.⁶⁸ אך המחנך הוא שר ההיסטוריה, שכן הוא מורה לחניכו אילו דוגמאות לשאוב ממנה.

אידיאל החינוך אינו נובע אפוא מדיאלוג חינוכי, מהתנסות חופשית או מלימוד של בחירה, אלא מהשקפת עולמו של המחנך, ה'צר צורתו' של החניך, 'בוראו יש מאין'.⁶⁹ המחנך מלמדו את 'הדת האזרחית', את עקרונות האסתטיקה ואת החינוך המיני. המחנך

66 רוסו, המדעים והאמנויות (לעיל, הערה 19), עמ' 47.

67 רוסו, *Émile* (לעיל, הערה 2), עמ' קו.

68 שם, עמ' קכז.

69 שם, עמ' קלט.

דוד אוחנה

מעודד ליוזמה, למתן נדבה ולעזרה לחלשים: 'אדם נעשה טוב מתוך שעושהו'. ההתנסות האישית וההשתתפות החברתית מלמדות בצורה בלתי אמצעית את הטוב ואת הרע. 'כשאין בידם נסיון כלשהוא, מוצא אני פגיעה רעה בתבונה ובטבע'. התכלית החינוכית של ז'אן ז'אק היא: 'ללמד את אמיל להרגיש ולאהוב את היפה בכל בחינותיו, אני מכוון לכך נטיותיו וטעמו'. האידיאל של המחנך הוא חניך שאינו מושפע מדעת הקהל, מתעניין בסביבתו החברתית, מסתפק במה שיש לו, חופשי ממשפטים קדומים ואינו תלוי בזולת: 'הוא שנתחנך בחירות גמורה, אינו רואה רעה גדולה מן השעבוד'.

חינוכה של הנערה סופיה, העתידה להינשא לאמיל, נועד להכשירה להיות רעיה למופת, עקרת בית צייתנית, אם לילדיה. אורח חייה נועד לשרת את חיי הגבר אמיל: ההדדיות שקרית ויחסיה לאמיל חד-סטריים ומאפיינים את חיי הנערות ש'עליהן לשאת בעול מן ההתחלה, לבל תבחנה בו; עליהן לשלוט בשגיונותיהן ולהכניע עצמן לרצונם של אחרים'.⁷⁰ לשם כך רוכשת סופיה נסיון בעבודות משק הבית, לומדת מוסיקה ומחול לשעשע את הבעל, שוקדת על הופעה ונימוסים כדי למצוא חן בעיניו, ומטפחת מידות של נאמנות, מסירות וצניעות כדי לרסן את יצריו. סופיה הופכת מכשיר בידי המחנך. הוא משתמש בה כדי לשלוט באמצעותה על אמיל בתום חינוכו הפורמלי. נישואיה נדחים בשנתיים, עד להשלמת חינוכו הפוליטי של בעלה לעתיד.

עיקר החינוך הפוליטי של אמיל הוא לימוד מערכת המשפט המדיני וסיוור בארצות אירופה. כך הוא משנן את החוקים ומפנימם, 'משתעבד הוא להם בשביל שיהא בן חורין'.⁷¹ ורוסו מסיק, שיש זהות בין עקרונות החינוך לעקרונות הפוליטיקה: שניהם מתנים את החניך והאזרח לקבל עליהם את הכרח החירות. 'מורי ורבי', מתוודה החניך לפני מחנכו, 'אתה שעשית אותי בן חורין, שלימדת אותי להרכין צווארי להכרח'. שלב אחר שלב הוביל רוסו את חניכו לבטל את רצונו הפרטי בפני הרצון הכללי, המזוהה עם התבונה, תבונת המחוקק-המחנך. החירות היא הכרח ויש לכפותה הר כגיגית על החניך-האזרח, וכמשפטו הידוע של רוסו ב'האמנה החברתית': 'מי שימאן להישמע לרצון הכללי, יכריחוהו לכך הגוף כולו. דבר זה אין פירושו אלא זה שיכריחוהו להיות חופשי'.⁷² לפנינו אפוא פרדוקס החירות של רוסו, שאותו היטיב להגדיר יעקב טלמון:

מצד אחד, הוא (=רוסו) מציג דמות של יחיד הנשמע לרצונו הוא בלבד; ומצד שני, היחיד הזה נתבע להתאים עצמו לקריטריון אובייקטיבי. ורוסו פותר סתירה זו על ידי הטענה, שקנה המידה החיצוני הזה מייצג את מהותו הנעלה יותר של היחיד, הטובה יותר והאמיתית – את קולה הפנימי של האישיות... למעשה אין

70 רוסו, אמיל (לעיל, הערה 2), עמ' 709.

71 רוסו, אמיל (לעיל, הערה 2), עמ' קסו.

72 רוסו, על האמנה החברתית (לעיל, הערה 63), עמ' 31.

ז'אן ז'אק רוסו בין מודרניות לנאורות

כופים אותו אלא מניעים אותו להישמע לטבעו האמיתי... וכך מוסיף הוא להיות בן חורין... וכל הפעלה של הרצון הכללי היא אישור נוסף לחירות האדם.⁷³

תם פרויקט החינוך. ז'אן ז'אק ואמיל כורתים ביניהם במעמד חגיגי 'אמנה קדושה ביותר שאין לחללה', ובה חושף המחנך לראשונה בפני חניכו את עקרון ההתניה לחירות שעמד במרכז מחשבתו הפדגוגית. ז'אן ז'אק מבהיר שהוא עומד לסיים את תפקידו, אך אמיל מבטיח לציית תמיד לחוקיו מתוך חירות גמורה, שהרי זהו 'רצונו הקבוע'. מרד במחנכו דינו כמרד בהכרח של התבונה, ואמיל מבקשו להכריח אותו להיות חופשי. המחנך משיב לו, ותשובתו ראויה להיחשב ה'אני מאמין' הפדגוגי של רוסו:

ידידי הצעיר, הנסיון הוא שחסר לך, אבל דאגתי שלא תחסר לך חכמה. הנך מסוגל לראות את המניעים להתנהגותי בכל ענין; אך לשם כך עליך לחכות עד שתהיה משוחרר מהתרגשות. לעולם ציית לי תחילה ולאחר מכן שאל לטעמים של מצוותי. אהיה מוכן תמיד להסביר את הטעמים שלי בו ברגע שתהיה מוכן לשמוע להם, ולעולם לא אחשוש לשימך לשופט בין שנינו. אתה מבטיח לנהוג על פי הוראותי ואני מבטיח רק להשתמש בצייתנותך כדי לעשותך מאושר באדם. כהוכחה לכך ישמשו החיים שחיית עד עתה.⁷⁴

אמיל מזהיר שהוא יזדקק לעד למחנכו. החינוך הפרמננטי חורג מהמקרה הפרטי של ז'אן ז'אק אל החברה המחנכת כולה. אמיל הוא הפרטה של 'רצון הכל', המתכופף עם דומיו בפני 'הרצון הכללי' של ז'אן ז'אק; הסובייקטיבי מתאים עצמו לאובייקטיבי, המזוהה עם התבונה. באופן זה דומה רוסו לאפלטון ומנוגד לניטשה: הפילוסוף האפלטוני במערה מייצג את האידיאלים הטרוסצנדנטיים; המחנך אצל רוסו מייצג את 'הרצון הכללי' המגולם כתבוני; וזרטוסטרא הניטשיאני, הנוטש את מולדתו ומתבודד לבסוף במערה, מייצג את עצמו בלבד. אפלטון, בן התקופה הקלסית, שהגה את רעיונות הנאורות, ורוסו המצביע על המתח בין המודרניות לנאורות, מכוונים שניהם אל אידיאה חינוכית ראויה, אובייקטיבית. גולת הכותרת של אידיאה חינוכית זו היא 'האדם החדש'.

ה. 'האדם החדש'

המהפיכה הצרפתית כשיאו של תהליך היסטורי היתה הכרזה על לידת המודרניות: האתגר של האדם לבנות עצמו בצלמו ובדמותו, ליילד את אנושיותו מחדש. אי־הנחת

73 י' טלמון, ראשיתה של הדימוקרטיה הטוטליטרית, תל־אביב תשכ"ה, עמ' 37.

74 רוסו, *Emile* (לעיל, הערה 2), עמ' 653.

דוד אוחנה

מהתרבות הניעה חלומות על בניית אנושות חדשה, החל מ'ביאתו השנייה' של ישו, המשך בחזונות המילניסטיים וברעיונות ההומניסטיים, וכלה באוטופיות של ראשית העת החדשה ובאידיאולוגיות הפוליטיות של המאה העשרים. ואולם, רק מאז המהפיכה הצרפתית נוצרו התנאים שבהם הפוליטיקה והחינוך המודרניים מסוגלים ליצור דגם חדש של אנושיות. המהפיכה שימשה אפוא פרשת דרכים לאפשרויות קוטביות של דגמים אנושיים.

מעולם לא זוהה הוגה יחיד עם מהפיכה כמו במקרה של אבי 'האמנה החברתית' ומהפיכת 1789. רוסו נתפס במיוחד כאביהם האינטלקטואלי של היעקובינים. פסלו, יחד עם עותק של 'האמנה החברתית', הוצבו בשנת 1790 באולם האסיפה הלאומית. בדצמבר אותה שנה הועלתה לראשונה ההצעה של חברים באסיפה לכבדו באותות כבוד ציבוריים, אך רק באוגוסט 1791, בעצומה שבה כונה 'אבי החוקה הצרפתית', נוסחה הדרישה להעניק לו 'אות כבוד שמעניקה האומה הגדולה'. אף שרובספייר נשא את נאומיו 'על כת הישות העליונה', שבהם הילל את רעיונותיו של רוסו, ואף שהספידו יחד עם סן ז'יסט, הרי שאפרו של רוסו נטמן בפנתיאון רק לאחר זמנו, בידי אלה שהפילו את רובספייר. עד 1795 זוהו מנהיגי המהפיכה עם רעיונותיו של רוסו שהופצו חדשות לבקרים. לפני 1789 ראו אור שלוש עשרה מהדורות של 'האמנה החברתית', עשרים ושלוש מהדורות של 'אמיל' וחמישים מהדורות של 'הלואיז'.

שני עקרונות יסוד של המהפיכה – שליטת הפוליטיקה והחינוך הכללי – שאבו את השראתם, בין היתר, גם מרוסו. 'הצהרת זכויות האדם והאזרח' היתה אוניברסלית בלשונה ובמהותה, ואין פלא שנעדר ממנה אזכור של השם 'צרפתי' או 'צרפת'. אמנם, 'המהפיכה האמריקנית' הקדימה את 'הצהרת הזכויות', אלא שלמהפיכה הצרפתית היתה יומרה פדגוגית שהשתלבה ברדיקליזם פוליטי. ניתוק הלגיטימציה מכל חוקי האבות וההמשכיות ההיסטורית חייבו הישענות על לגיטימציה מוחלטת אחרת, וזו נמצאה בתבונה: התבונה היא כללית ולא צרפתית. 'ההצהרה', כמו 'האמנה החברתית' או 'אמיל', לא הסתפקה בצרפת וביקשה לכוון 'אדם חדש', ולכך נדרשה מהפיכה חוקתית וחינוכית. מהפיכה זו מוצאת את צידוקה בזכויות מן הטבע ולא בפריבילגיות מן ההיסטוריה.

'ההצהרה', שנוסחה בידי בעלי רכוש, נעדרת זכויות סוציאליות ואין בה הרוח הרדיקלית-הסוציאלית של רוסו מ'מקורות אי-השוויון' והרוח הרדיקלית-הפדגוגית מ'אמיל'. הפילוסופיה של 'ההצהרה' הדגישה את זכויות האזרח בלבד ולא דנה בחובותיו. כינון החוקתי והממוסד של הזכויות – הזכות לחיים, הדרישה לבטחון מפני שרירות לבם של מושלים, זכות הביטוי, חופש המצפון והדת, החינוך הכללי, זכויות סעד ואבטלה – נועד לפרוץ את הסייגים והמגבלות של החברה, המשפט והמדינה. המדינה אינה נכפית אלא באה לשרת את זכויות האזרח. המבחן האמיתי לא היה זכות החופש,

זכות הבחירה לכל, אלא זכות הקניין. האם חירות פוליטית וחינוך לכל אפשריים גם ללא קניין? ב'הצהרה' מתקיימת זכות הקניין כזכות מקודשת, אך לא נאמר בה דבר לגבי האזרח העני, הרשאי לצפות שיעניקו לו קניין כדי להפוך את חירותו, חינוכו ובטחונו לממשיים.

מונטסקיה קבע שהשלטון מיועד לאריסטוקרטיה, וולטר גרס שהשלטון מיועד לבורגנות הגבוהה, ואילו רוסו מסר את השלטון (הריבונות) בידי העם. בעקרון השוויון נבדל רוסו מוולטר, מהאנציקלופדיסטים וממרבית הוגי הנאורות. דידרו, הולבאך ודאלמבר עסקו בתיקונים קונקרטיים, בשיפורים על דרך הקידמה. כולם סברו שלאויב נחרץ כל כך לא ניתן להחזיר מלחמה שעתה. בניגוד להם, רוסו שש אלי קרב. על המדינה הוא מטיל את 'ביעור פשעי הקניין הפרטי', בניסוחו של ההיסטוריון אלבר סובול, ואת קיום שיווי המשקל החברתי על ידי חוקי ירושה ומסים פרוגרסיביים.⁷⁵ מבחינה זו, חוקת 1793 מצביעה על כיוון פדגוגי והיא רוסואיסטית במובהק. למשל, בסעיף הדין בזכות לעבודה נאמר, שהמדינה חייבת להעניק תעסוקה, ואם אין ביכולתה לעשות זאת עליה להגיש סעד. טוקוויל כיוון לאמת באמרו כי למהפיכה היו שתי תאוות, שנאה לאי-שוויון ותשוקה לחירות: 'לבנות חברה שחבריה, עד כמה שהטבע האנושי מגיע, יהיו דומים זה לזה, ותנאיה שווים במעמדם'. 'האדם החדש' הוא אפוא נסיון מהפכני לפייס בין שני הניגודים – שוויון וחירות.

התשוקה ליילד את ההיסטוריה עצמה הביאה ליצירתו של לוח השנה המהפכני. לוח השנה החדש נולד עם האתגר החילוני לברוא 'אדם חדש'. ואולם, בניגוד למרחב הטריטוריאלי המקודש של המהפיכה, כמו הפנתיאון שנותר עד היום, החלוקה המהפכנית החדשה של הזמן לא החזיקה מעמד.⁷⁶ לוח השנה של המהפיכה אומץ בקובנסיון ב-5 באוקטובר 1793 ונעלם ב-1 בינואר 1806. כבר למחרת המהפיכה, ב-15 ביולי 1789, יום לאחר נפילת הבסטיליה, החלו המהפכנים לתארך תעודות ומסמכים לפי 'היום השני של החירות'. מלבד הנסיון לפשט את הזמן, היה בכך מסר פדגוגי: לזכור ולחקוק את המהפיכה כהתחלה היסטורית חדשה, כאי-רציפות בזמן. אם הכל השתנה, כיצד ניתן להמשיך בלוח השנה המיושן כאילו דבר לא אירע? החלה העת המודרנית, שבה 'האדם החדש' מכונן את חירותו בתוך חברה שוויונית ואת שוויונו בין בני חירות. הלוח ביטא תפיסה מודרנית, שהטבע וההיסטוריה מתאחדים, וכאן ועכשיו מתממש החלום ליילד את עצמך.

נטישת הלוח המהפכני רוקנה, כדבריה המטאפוריים של חנה ארנדט, את המהפיכה

75 א' סובול, המהפכה הצרפתית 1789–1799, תרגמה ל' יחיל, תל אביב תשל"ב, עמ' 21–23.
76 F. Furet & M. Ozouf (eds.), *Dictionnaire Critique de la révolution française*, Paris 1988

דוד אוחנה

מאופיה המיוחד והחזירה אותה למהלך ההיסטוריה. ואולם, אפילו נטישה זו מעידה במשהו על ההגיון העמוק של הרפורמה הכרונולוגית. התקווה לחיים חדשים, המבוססת על לוח חדש, לא גוועה לחלוטין. להכרזה האנטיקלריקלית נוסף גם תוכן חיובי: חלום 'האדם החדש', שהיה כה מרכזי למהפיכה, הניח את שחרור האדם הישן מכבליו כדי לעשותו אזרח. האזרח מותנה מעתה בבניית דימויים חדשים, ריטואלים מלכדים, מסורות בונות. כדי לאפשר פדגוגיה חיובית זו יש לבנות מחדש את הזמן. הלוח הרפובליקני שימש מכשיר לאיחוד הנאמנויות החדשות של האזרח ולכינון אומה של אנשים חדשים – האזרחים.

אצל רוסו, וגם אצל המהפכנים הצרפתים, 'העם' הפך ל'אומה', האדם הפרטי הפך לאזרח. חוקת 1793 מכריזה: 'הריבונות נמצאת בידי העם, היא אחת ובלתי ניתנת לחלוקה... העם הריבוני הוא הכלליות של אזרחי צרפת'. הפרט מוטמע באומה; החברה מובלעת במדינה. הפרט העביר את ריבונותו לכלל האזרחים, ועתה הוא מקבל את תוקפו מהאומה ומוגדר כחלק בלתי נפרד של הקהילה. 'אומת האזרחים הריבונית' אינה אפוא סך כל הפרטים בה, אלא התגלמות של כוליות חדשה, שמקור הלגיטימציה נמצא בה עצמה.

עשר שנים אחרי 'האמנה החברתית' ו'אמיל' כתב רוסו את חיבורו האחרון, 'הרהורים על הממשל הפולני' (1772). בפרק מיוחד על החינוך הלאומי מסכם רוסו:

החינוך הוא שחייב לעצב את הנשמות ברוח הלאומית, ולכוון את דעותיהם ואת נטיותיהם של בני האדם באופן שהם יהיו פטריוטים מתוך נטייה, מתוך תשוקה ומתוך הכרח. למן הרגע שבו פוקח התינוק את עיניו הוא חייב לראות לנגדו את המולדת, ועד יום מותו הוא חייב שלא לראות מאומה זולתה. כל רפובליקאי אמיתי יונק עם חלב אמו את אהבת המולדת, כלומר, את אהבת החוקים והחירות. אהבה זו היא כל ממשותו. אין הוא רואה דבר זולת המולדת, והוא חי אך ורק למענה. כאשר הוא לבדו, אין הוא ולא כלום. כאשר אין לו מולדת, שוב אין הוא קיים. ואם אין הוא מת, הרי שהוא גרוע ממת.⁷⁷

יש דמיון בין החינוך של הפטריוט בלאומיות הפולנית, של האזרח באמנה החברתית ושל אמיל בקהילה החינוכית. כל אלה חונכו לבולל את הסובייקט באובייקט – יהיו אלה האומה, החברה או התבונה – לבטל את רצון היחיד מפני חובת האזרח, להטמיע את הפרט בקהילה ולזהות את האינדיבידואל עם החוק. בחיבורו על פולין ביקש רוסו ללמוד מגדולי המחוקקים והמחנכים בהיסטוריה – משה, ליקורגוס ונומה – שמצאו את

77 J.J. Rousseau, 'Considérations sur le gouvernement de Pologne et sur sa réformation projetée', *Oeuvres Complètes*, II, Paris 1971, pp. 527–571

ז'אן ז'אק רוסו בין מודרניות לנאורות

הדבק הלאומי בין האזרחים. טיפוח הפטריוטיזם באמצעות החינוך הלאומי הציב את המולדת במרכז. הקיום הלאומי הפולני הושג הודות לחינוך ממלכתי אחיד ולפיקוח ציבורי. מיסוד אורח חיים קולקטיבי נעשה על ידי שירות צבאי, ביטול מסורות וולונטריות והנהגת ריטואלים ומנהגים לאומיים. לשון אחר, חזרה אל ההיסטוריה ועיצובה באופן מהפכני.

הזמן ההיסטורי הופך גורם חינוכי בעיצובו של 'האדם החדש' במסגרת פדגוגית. על כן נודעת חשיבות לרוסו כמחנך: אמיל הוא דגם של מעבדה אמפירית לאדם המודרני הנבנה בשלבי התבגרות, צעד אחר צעד, מותנה לעולם חדש, מודרך מתחנה לתחנה, עד הגיעו לבשלות. הבנייה נעשית בתוך הזמן, וכדברי קינטי (Quinet): יש 'לרומם את הזמנים'. 'האדם החדש' מתעצב בתוך ההיסטוריה, אך זוהי היסטוריה חדשה, שאת נסיבותיה יוצרים המהפכנים והמחנכים בעצמם. החינוך הוא תכליתי, ההתניה היא מוסרית, ההכוונה היא טוטלית. התשוקה והאתגר לכונן אנושות חדשה הם שהציבו את המהפיכה הצרפתית כדגם למהפיכות עתידיות ולמשטרים רבים במאות השנים הבאות. המצדד בכינונו של 'אדם חדש' אף גורס את ביטולה של ההפרדה בין האני לקולקטיב, מכריז מלחמה על מתנגדיו, ונבלע כל־כולו באסטרטגיה הפדגוגית על פרטי פרטיה. אין פלא אפוא ש'האדם החדש' של המודרניות עשה את הדרך לכל אורכה, מן ה'נאור' ועד ה'ברברי'.

פרוגרמות חינוכיות ואידיאלים חברתיים: בית הספר 'חינוך נערים' בברלין 1778–1825*

שמואל פיינר

בדצמבר 1784 פרסם פרידריך גדיקה (F. Gedike) ב'הירחון הברלינאי' (*Berlinische Monatsschrift*) סקירה אוהדת על מוסדות החינוך לילדים עניים, שקמו זה לא מכבר בקהילה היהודית של ברלין. גדיקה, חבר בקונסיסטוריה העליונה של הכנסייה הלותרנית ודמות מרכזית בחיים האינטלקטואליים התוססים בברלין של שלהי המאה הי"ח, הציג לקוראיו דוגמה חיה של השכלה עצמית. זה היה מעין אישור לדבריו הידועים של הפילוסוף עמנואל קאנט, שבאותה שנה ובאותו כתב עת הגדיר את הנאורות (*Aufklärung*) כמעשה אקטיבי, בהתבגרות של האדם וכהשתחררות מכפיפות לאוטוריטות, המונחים על ידי המחשבה התבונית, האוטונומית והחופשית. הנה, הצליחו בנים של האומה היהודית, הנמצאת בשפל המדרגה זה מאות בשנים, להתעלות למדרגה גבוהה של השכלה, תוך הפגנת אומץ, כוח וכשרון. שני בתי הספר לעניים, שיסדו עשירי הקהילה ממשפחות אפרים ואיציג, היו בעיני גדיקה ביטוי של חינוך ועיצוב עצמי (*Bildung*), שמטרתו הפצת תרבות, הדרכה למחשבה חופשית ושיקום היהודים מחדש כבני אדם משופרים.¹ בהמשך לקונצפציית השיפור והתיקון (*Verbesserung*), שהעלה דוהם (C.W. Dohm) רק שלוש שנים קודם לכן,² מצא גדיקה בבתי הספר

* המאמר התפרסם בתוך: ציון, ס (תשנ"ה), עמ' 393–424, ובנוסף הנוכחי הוכנסו תיקונים והשלמות.

1 [F. Gedike], 'Über Berlin', *Berlinische Monatsschrift*, I (1784), pp. 556–564 והשווה: S. Jersch-Wenzel, 'Die Juden im Zeitalter der Aufklärung', *Zerbrochene Geschichte, Leben und Selbstverständnis der Juden in Deutschland*, eds. D. Blasius & D. Diner, Frankfurt am Main 1991, pp. 53–63. נאום הברכה של גריקה, אז בעל תפקיד בכיר במערכת הפיקוח על בתי הספר בפרוסיה, בטקס חנוכת בית הספר בברסלאו בשנת 1791, הובא בתרגום לעברית בתוך: המאסף, ז, ב (תקנ"ה), עמ' רכט-רנא. והשווה: מ' אליאב, החינוך היהודי בגרמניה בימי ההשכלה והאמנציפציה, ירושלים תשכ"א, עמ' 83–84.

2 בתוכנית שיקומם של היהודים, התייחס דוהם לבתי הספר בנקודה השישית של הפרוגרמה בת תשע הנקודות שלו: 'מתפקידה המיוחד של ממשלה נבונה לדאוג לעיצובם המוסרי ולהשכלתם של היהודים, ועל-ידי כך לעשות לפחות את הדורות הבאים כשירים ליחס מתון יותר מצד החברה הנוצרית ולהנאה מכל היתרונות של החברה... יכולה המדינה לדאוג לכך, שבצד התורות

שמואל פיינר

החדשים את מימוש אידיאל הרפורמה של היהודים: הפיכתם למועילים למדינה בעיסוקם הכלכלי, שותפים בהשכלתם לתרבות האירופית בת הזמן וניחנים ברמה מוסרית גבוהה. ה-Freischule, או בית הספר החופשי (במשמע: חינוך) של 'חברת חינוך נערים' בברלין,³ שימש לאינטליגנציה הפרוסית, שליוותה באהדה את צמיחת ההשכלה בקרב היהודים, כהוכחה קבועה להצלחתו של משה מנדלסון להרחיב את מעגל השפעתו. מלבד גדיקה, גם פ' ניקולאי (F. Nicolai), מו"ל וסופר מידידיו הקרובים של מנדלסון, תיאר בהרחבה יחסית את התפתחות 'חינוך נערים' בשנותיו הראשונות, מאז הוקם בשנת 1778.⁴ אף בערך האנציקלופדי הארוך 'Jude' הובא המוסד כאחת הדוגמאות להתפשטות ההשכלה בקרב היהודים: הוא מוסד חינוכי ראשון מסוגו 'ומן המשובחים של אומה זו'. נערים יהודים בברלין מתחנכים שם להיות בני אדם מוסריים, נתינים מועילים במדינה ושכנים טובים בחברה.⁵ התפיסה שבית הספר מתאמץ לחנך את תלמידיו על ברכי ערכים ויעדים שהם לטובתה ולתועלתה של המדינה אומצה גם בקרב הפקידות הבכירה, לב לבו של האבסולוטיזם הפרוסי, ועודדה אותה לתמוך בבית הספר. בשנת 1782 זכה 'חינוך נערים' בפטור ממס החרסינה, ושנה לאחר מכן העניק לו המלך פרידריך השני זכיון להקמת בית דפוס עברי.⁶ אכן, כתב גדיקה בהתלהבות גלויה, הדור הצעיר של יהודי ברלין מחולל מהפך של ממש בהיסטוריה המודרנית של העם היהודי. וכך גם לשון 'הירחון הברלינאי': חייב כל אוהב אדם לשמוח למראה מפעל חינוכי המיועד לתמוך בהשכלה ובתיקון המידות של היהודים.⁷

המקודשות של אבותיו, גם שכלו של היהודי יואר באמצעות האור הבהיר של התבונה והכרת הטבע ובוראו הגדול, ולדאוג שלבו יתחמם באמצעות [לימוד] העקרונות של הסדר, עשיית הצדק והאהבה לכל בני האדם ולחברה הגדולה שבתוכה הוא חי'. ראה: C.W. Dohm, *Über die bürgerliche Verbesserung der Juden*, Berlin-Stettin 1781, pp. 120–122

3 במאמר זה יידון בית הספר 'חינוך נערים' בברלין. על בית הספר ללא תשלום שייסד בנימין פייטל אפרים בשנת 1775 בבית החרושת לתחרה שלו בברלין נותרו פרטים מעטים בלבד. ראה להלן, הערה 40.

4 F. Nicolai, *Beschreibung der königlichen Residenzstädte Berlin und Potsdam*, Berlin 1786, pp. 699–700. על פי תיאורו, למדו בבית הספר באותה שנה שמונים תלמידים, מחציתם ללא תשלום. למוסד היו שני מנהלים ושלושה משגיחים, וצוות המורים כלל יהודים ונוצרים. בתוכנית הלימודים נכללו המקצועות: גרמנית, צרפתית, עברית, חשבון, פנקסנות וגיאוגרפיה.

5 J.S. Krünitz, 'Jude', *Oekonomische-technologische Encyclopädie*, XXXI, Berlin 1784, pp. 371–372. הכותב מציין בטעות שבית הספר הוקם בשנת 1779. לפי תיאורו, למדו בו בשנת 1782 שישים ושמונה תלמידים, מחציתם ללא תשלום.

6 'Hebraische Buchhandlung der hiesigen jüdischen Freischule', *Berlinische Monatsschrift*, VII (1784), pp. 503–510. וראה: L. Geiger, *Geschichte der Juden in Berlin*, I–II, Berlin 1871; II, pp. 136–137

7 הירחון הברלינאי, שם, עמ' 504.

בית הספר 'חינוך נערים' בברלין

בתולדות תהליכי המודרניזציה והחילון שעברה יהדות אירופה שמור ל'חינוך נערים' של ברלין מקום של בכורה. זה היה בית הספר המודרני הראשון בעולם היהודי. לראשונה הוקם מוסד חינוכי יהודי שתוכנית הלימודים שלו ייצגה גם את מבחר השפות, המדע והתרבות של החברה הסובבת. אלא שבית הספר הזה של 'חברת חינוך נערים' לא היה מיוחד וראשוני אך ורק בשל העובדה שנלמדו בו לימודי חול. כבר מן הציפיות הגבוהות והאוטופיסטיות שתלו בו אנשי האינטליגנציה והפקידות הפרוסית מתברר, שבית הספר נתפס כביטוי ראשון במעלה לטרנספורמציה כוללת של היהודים והיהדות. והנה, גם מייסדיו ותומכיו היהודים של 'חינוך נערים' תלו בו את מיטב האוטופיה החברתית החדשנית שלהם, וראו בו את אחת מדוגמאות החלוץ להתממשותה של תמונת עתיד אידיאלית. חידושו הגדול של בית הספר הוא אפוא קודם כל בכך שמאחוריו עמדה אידיאולוגיה של מודרניזציה וחילון, שנבנתה על הנחות היסוד של המדינה האבסולוטיסטית הריכוזית ושל תנועת ההשכלה האירופית.

תמצית תולדותיו של בית הספר 'חינוך נערים' כבר נסקרה בחיבורו של מרדכי אליאב, 'החינוך היהודי בגרמניה בתקופת ההשכלה והאמנציפציה', שמאז פרסומו בשנת 1960 היה לסקירה החשובה והמפורטת ביותר על המודרניזציה של החינוך היהודי.⁸ אלא שמעבר לתיאור תולדות המוסד כשלעצמו, נותרו ללא מענה שאלות רבות הנוגעות למקומו בתהליכי המודרניזציה המואצת שעברו על ברלין היהודית ברבע האחרון של המאה הי"ח וברבע הראשון של המאה הי"ט. דומה שכיום, כאשר מחקרים חדשים מחייבים לבחון בכלים עדינים ומדויקים את אפיקיו השונים והמגוונים של תהליך המודרניזציה,⁹ עלינו לברר את השאלות הבאות: מה היתה הזיקה בין מצע 'חינוך

8 על תולדות 'חינוך נערים', ראה: אליאב (לעיל, הערה 1), עמ' 71–79, 209–215, ושם ביבליוגרפיה; I.H. Ritter, 'Die Jüdische Freischule zu Berlin', *Programm zur öffentlichen Prüfung der Zöglinge der Religionsschule*, Berlin 1861, pp. 3–13; J. Gutmann, 'Geschichte der Knabenschule der jüdischen Gemeinde in Berlin 1826–1926', *Festschrift zur Feier des hundertjährigen Bestehens der Knabenschule der jüdischen Gemeinde in Berlin*, Berlin 1926, pp. 7–15; J. Fehrs, 'Jüdische Erziehung und jüdischen Schulwesen in Berlin 1671 bis 1942', *Mitteilungen und Materialien der Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum*, XXVI, Berlin 1987, pp. 145–155; idem, 'Das jüdische Privatschulwesen in Berlin 1778 bis 1850', *ibid.*, XXXIII, Berlin 1990, pp. 93–111; idem, *Von der Heidereutergasse zum Roseneck, Jüdische Schulen in Berlin 1712–1942*, Berlin 1993, pp. 42–46

9 ראה: S.M. Lowenstein, 'Soziale Aspekte der Krise des Berliner Judentums 1780 bis 1830', *Bild und Selbstbild der Juden Berlin zwischen Aufklärung und Romantik*, eds. M. Awerbuch & S. Jersch-Wenzel, Berlin 1992, pp. 81–105; idem,

שמואל פיינר

נערים' לאוטופיות החברתיות של החוגים שעמדו מאחוריו? מה הזיקה בין התמורות שהתרחשו בשנות קיומו של בית הספר ובין חילופי האוטופיות בפרק זמן זה? באופן מיוחד נבקש לבחון, באיזו מידה אכן היה 'חינוך נערים' 'מפעל הדגל' של תנועת ההשכלה היהודית.

א. משולש הזהות החדש: הפרוגרמה והאוטופיה של ההשכלה

בהוראת שפות זרות ומקצועות חול לא היה כל חידוש בברלין של שנת 1778. כבר מן המחצית השנייה של המאה הי"ז נכללו הגרמנית, הצרפתית והחשבון בתוכנית החינוך הפרטי של רבים מבני משפחות 'יהודי החצר' והסוחרים העשירים בגרמניה.¹⁰ עם זאת, לימוד מקצועות החול נתקל בתוכחות מוסר של רבנים ודרשנים.¹¹ אלא שאותם בני עילית התעלמו מן התוכחות והמשיכו להעניק לילדיהם את הכלים הלשוניים השימושיים ואת הכישורים התרבותיים החיוניים להצלחה עסקית וחברתית. לימוד מקצועות החול היה אפוא אחד מסימניה המובהקים של האקולטוריזציה החיצונית, שנלוותה לצמיחתם של 'יהודי החצר' בגרמניה.¹² לימודי החול נועדו להקנות, בראש ובראשונה, עידון תרבותי, שהוא הסמן החיצוני לעלייתה של משפחת 'הבורג-אצולה' למדרגה גבוהה מזו של משפחות יהודיות אחרות.¹³ במיוחד נכונים הדברים לגבי חינוך הבנות, שהיה רובו ככולו חינוך סלוני – צרפתית ולעיתים גם איטלקית – מוסיקה, ציור

The Berlin Jewish Community, Enlightenment, Family and Crisis, 1770–1830, New York–Oxford 1994; D. Sorkin, 'The Impact of Emancipation on German Jewry', *Assimilation and Community, The Jews in Nineteenth-Century Europe*, eds. J. Frankel & S. Zipperstein, Cambridge 1992, pp. 177–198; idem, 'Emancipation and Assimilation – Two Concepts and their Application to German-Jewish History', *Leo Baeck Institute Year Book*, XXXV (1990), pp. 17–33; S. Feiner, 'Mendelssohn and "Mendelssohn's Disciples" – A Re-examination', *ibid.*, XL (1995), pp. 133–167

10 ראה: ע' שוחט, עם חילופי תקופות, ראשית ההשכלה ביהדות גרמניה, ירושלים תשכ"א, פרקים ג, ו.

11 יהונתן אייבשיץ, יערות הדבש, ד"צ: ירושלים [חש"ד], א, יא ע"ב (דרשה במץ, שנת תק"ז). וראה גם האזהרה כנגד לימוד הלשון הצרפתית: צבי הירש קיידנובר, קב הישר, וורשה תרל"ט, פרק פב, מס ע"א. והשווה: אליאב (לעיל, הערה 1), עמ' 16.

12 ראה: S. Stern, *The Court Jew*, Philadelphia 1950, pp. 227–246; שוחט, שם; אליאב, שם, עמ' 24–15; S. Jersch-Wenzel, 'Die Juden im gesellschaftlichen Gefüge Berlins um 1800', *Bild und Selbstbild* (לעיל, הערה 9), עמ' 154–139; לוונשטיין, 1992 (לעיל, הערה 9), שם.

13 ראה: י' טורי, קווים לחקר כניסת היהודים לחיים האזרחיים בגרמניה, תל אביב תשל"ב, עמ' 50–25.

בית הספר 'חינוך נערים' בברלין

וריקוד.¹⁴ לעתים צמח בחוגים אלה בחור בעל סקרנות אינטלקטואלית יוצאת מגדר הרגיל, כמו אהרון גומפרץ, שלא הסתפק בחינוך הסלוני, אלא ניחן בצמאון אדיר לדעת ולחכמה.¹⁵

ואולם, בתקופה שקדמה ל'חינוך נערים' לא נתמכה או הוצדקה הוראת השפות הזרות ולימודי החול באידיאולוגיה כלשהי, לא הוצעה כדרך מומלצת לרבים ולא התמסדה במוסד חינוכי יהודי. עד שנת 1778 לא הוקם מוסד שבא לממש אוטופיה חברתית כוללת, הנוגעת לעתידם של היהודים כולם. דומה שזהו חידושו הגדול של 'חינוך נערים'. מייסדיו של בית הספר לא באו לפתור את בעיית המחסור בהוראת לימודי חול, אלא להפוך לימודים אלה לנחלת הכלל, וקודם כל לילדי העניים, שריחוקם הכלכלי-החברתי מן העילית של בעלי ההון מנע מהם את הנגישות לתחומים אלה.

באמצע כמה מרעיונות ההשכלה האירופאית, ותוך כדי הטיית אוזן קשבת לתוכניות התיקון של שליטים אבסולוטיסטיים כיוסף השני באוסטריה ופקידים בכירים דוגמת דוהם בפרוסיה, העלו המשכילים את הפרוגרמות הראשונות לחינוך יהודי חדש. הם תכננו בתי ספר קהילתיים מודרניים ומערכות חינוך מודרניות שיהיו לגחלת הכלל, הטיפו נגד המלמדים הפולנים והציעו את עצמם לתפקידים בכירים בחינוך החדש. כמעט כל הפרוגרמות החינוכיות של ההשכלה דרשו תמיכה כפולה – זו של המדינה ופקידיה וזו של העילית הכלכלית היהודית. אך במקביל הקימו המשכילים בשנות השמונים גם חברות משכילים, שישמשו להם הן כחוג אינטלקטואלי והן כמסגרת מארגנת ותומכת. 'חברת שוחרי הטוב והתושיה', שנוסדה בברלין ובקניגסברג בשנת 1787, שמה לה למטרה, בין היתר, לעודד תוכניות של 'חינוך נערים'.¹⁶

כמה מיסודותיה של הפרוגרמה החינוכית של ההשכלה הופיעו בשנת 1772, שש שנים לפני הקמתו של בית הספר 'חינוך נערים', בתוכנית שהציע יוסף לוין, מורה פרטי בפוטסדאם, למלך פרוסיה פרידריך הגדול.¹⁷ רק כעבור עשר שנים לערך החלו

14 *Henrietta Herz in Erinnerungen, Briefen und Zeugnissen*, Frankfurt am Main 1984; וראה: ש' פיינר, 'האשה היהודייה המודרנית: מקרה-מבחן ביחסי ההשכלה והמודרנה', ציון, נח (תשנ"ג), עמ' 453-499.

15 ראה: A. Altmann, *Moses Mendelssohn, A Biographical Study*, Philadelphia 1973, pp. 23-25; מ' בודיאן, 'משפחת גומפרץ בגרמניה במאות 17-18: לקראת אמנציפציה?', דברי הקונגרס העולמי העשירי למדעי היהדות, ירושלים תש"ן, ב, ג, עמ' 177-182. גומפרץ נולד בברלין בשנת 1723 למשפחת יהודי חצר ותיקה ומסועפת. על צמאונו לדעת ולחכמה, ראה בספרו: מגלה סוד, המבורג תקכ"ה, הקדמה, [עמ' 1].

16 תבנית חברת הטוב והתושיה, קניגסברג-ברלין תקמ"ז. וראה: ש' פיינר, 'יצחק אייכל – ה"זם" של תנועת ההשכלה בגרמניה', ציון, נב (תשמ"ז), עמ' 449-456.

17 ראה: M. Stern, 'Jugendunterricht in der Berliner jüdischen Gemeinde während des 18. Jahrhunderts', *Jahrbuch der jüdisch-literarischen Gesellschaft*, XIX (1928),

שמואל פיינר

להתגבש חוגי המשכילים ואז גם נוסחו הפרוגרמות החינוכיות של ההשכלה. העיון בפרוגרמות הללו – החל ב'שפת אמת', תוכנית לייסוד בית ספר בקניגסברג בשנת 1781, וכלה במאמרים שהופיעו עד ראשית שנות התשעים מעל דפי 'המאסף' – מאפשר לשרטט כמה מקווי המתאר העיקריים של הפרוגרמה המשכילית:¹⁸

(א) הפקעת החינוך היהודי מידי המלמדים הפולנים והעברתו לידיהם של מורים משכילים יהודים, שיתפסו את מקומם כמורים פרטיים הן בבתי עשירים והן ב'בתי חינוך הנערים'.

(ב) מיסודו של החינוך בבתי ספר ליהודים, שישמשו חלופה לתלמודי התורה המסורתיים ויאפשרו לכלל הנערים ללמוד במסגרתו. תהליך המיסוד מחייב תמיכה של המדינה, נכונות מצד היהודים לתרום כספים למימון בית הספר והשלמה של ההנהגה הרבנית עם הצורך בו.

(ג) הרחבה ניכרת של תוכנית הלימודים לשני כיוונים עיקריים: הוספת 'תורת האדם' – לשונות זרות, מדעי הרוח ומדעי הטבע לתשתית הידע התורני המסורתי; והכנסת תיקונים בלימוד המקצועות היהודיים והתורניים.¹⁹

pp. 52–68; אליאב (לעיל, הערה 1), עמ' 23–24. אמנם, הפרוגרמה של לויין היא הראשונה שבה ניתן למצוא את הטיעונים של ההשכלה בדבר הצורך בפרוגרמה של החינוך היהודי. ואולם, כבר הפקידים הפרוסים שדחו אותה הטילו ספק רב, ובצדק, בטוהר כוונותיו של המורה הפרטי מפוטסדאם. למעשה שאף לויין להשיג לעצמו הטבות מפליגות ועמדת כוח ולהיחלץ ממעמד נחות יחסית של מורה פרטי קשה יום. הוא דרש מן המלך למנות אותו למפקח על המורים היהודים בפרוסיה כולה, להעניק לו רשיון תנועה חופשי שיאפשר לו לסייר ברחבי הממלכה בתפקידי פיקוח, לקבל את הסמכות לבחון מורים ולאשרם, למנות לו סגן ולהבטיח לו משכורת הגונה. כעשרה חודשים לאחר שנדחתה הפרוגרמה שלו התנצר לויין בברלין; ראה: A. Lewinsky, 'Bemerkung zum Jugendunterricht...', *ibid.*, XX (1929), pp. 379–380.

18 קווי המתאר לפרוגרמה החינוכית של ההשכלה מתבססים בין היתר על החיבורים הבאים: י' אייכל, שפת אמת, קניגסברג תקמ"ב; נ"ה וייזל, דברי שלום ואמת, א-ד, ברלין תקמ"ב-תקמ"ה; מכתבו של יצחק אייכל למלך דנמרק (מיום 21 באוקטובר 1784), ובו הצעה להקמת מערכת חינוך יהודית בקיל (ראה: פיינר [לעיל, הערה 9], עמ' 443–449); פלאי [?], 'דבר חבר לחברת דורשי לשון עבר ולכל הקורא במכתבם המאסף', המאסף, ב (תקמ"ה), עמ' מ-מג (הצעה לייסוד 'בית חינוך הנערים' בקניגסברג); יחל מרייכנאו, 'חנוך נערים', המאסף, ה (תקמ"ט), עמ' קעו-קפז; מנחם מנדל מברסלאו, 'אל רודפי צדק', המאסף, ו (תק"ן), עמ' שא-שיד; י' סטנוב, דברי ריבות, [ברלין תקנ"ג], דפים מז-מח. והשווה: אליאב (לעיל, הערה 1), עמ' 52–59; צ' צמריון, המאסף, כתב העת העברי המודרני הראשון בעברית, תל-אביב תשמ"ח, עמ' 145–183.

19 בפרוגרמות השונות היו וריאציות של תוכנית הלימודים המומלצת, אך כמעט בכולן הושם הדגש על טיפוח הלשון העברית והוראתה השיטתית, לימוד התורה בליווי צמוד של התרגום הגרמני של מנדלסזון, קביעת דירוג מהקל אל הכבד – מן המקרא דרך המשנה ורק לבסוף

בית הספר 'חינוך נערים' בברלין

(ד) ניסיון ליצירת איזון מלא בין המקצועות היהודיים למקצועות האוניברסליים. הפרוגרמה החינוכית של ההשכלה מצטיינת בדואליזם לשוני (טיפוח מקביל של העברית ושל הגרמנית) והתרבותי, כפי שנדרש גם בדרכי ההכרה והמחשבה (רציונליזם ואמונה) דואליזם אצל המורים החדשים בבתי הספר, שיהיו 'בעלי שכל ויראת ה'.'²⁰

(ה) אף לא אחת מן הפרוגרמות מוציאה את התלמוד מתוכנית הלימודים, אלא שהתלמוד איבד את הבלעדיות ואת הדומיננטיות. הפרוגרמות מציעות חינוך יהודי דיפרנציאלי המכשיר למספר מסלולים – לגימנסיה ולאוניברסיטה, למסחר, למלאכה או לרבנות. רק מי שמגלה יכולת טובה בלימודיו ומעוניין במסלול האחרון יתרכז בלימוד התלמוד.

(ו) המלצה על הפדגוגיה הפילנתרופיסטית כפרוגרמה הראויה ביותר לאימוץ בבתי הספר היהודיים. עיקריה – התייחסות אוהדת וסבלנית לתלמיד ויצירת תמריצים שונים להגברת העניין והסקרנות בסביבה הלימודית.²¹

הפרוגרמה החינוכית של ההשכלה לא עמדה כאמור בפני עצמה, אלא השתלבה בהשקפת העולם ובאידיאולוגיה המודרנית של המשכילים. חדורים באמונה נלהבת בהשגיו של המין האנושי, במהפך מקנאות לרציונליזם ולסובלנות ובהתעדנותם של שליטי אירופה במאה הי"ח, הכריזו המשכילים על פתיחתו של עידן חדש – העת החדשה. בעבורם היתה זו תודעת יסוד, ודאות שעל בסיסה הם רשאים ומחויבים לתבוע טרנספורמציה של היהודים.²² מכאן המשיכו המשכילים ושרטטו את תמונת העתיד שלהם, את היהודי החדש ואת החברה היהודית האידיאלית והאוטופית, שיממשו חיים יהודיים בעידן היסטורי חדש של נאורות: עידן שכולו טוב, כולו סובלנות, תבונה ומוסר.

הפרוגרמות החינוכיות נועדו בראש ובראשונה להחיש את בואו של העידן השלם

אל התלמוד, הוספת פילוסופיה יהודית של ימי הביניים לתלמידים מתקדמים, וכן תולדות ישראל ולימוד שיטתי של 'דרכי המוסר'.

20 וייזל, דברי שלום ואמת (לעיל, הערה 18), א, פרק שמיני. משקל הכובד של הפרוגרמה המשכילית בשנות השמונים עדיין היה מוטל על החינוך היהודי, גם אם הפירוט הרב של המקצועות האחרים, שהם כמובן חידושה הגדול של הפרוגרמה, יוצר בטעות רושם הפוך.

21 ראה: ע"א סימון, 'הפילאנתרופיזם הפדגוגי והחינוך היהודי', ספר היובל לכבוד מ"מ קפלן, בעריכת מ' דיוויס, ניו-יורק תשי"ג, חלק עברי, עמ' קמט-קפז. על יחס המשכילים לחינוך בנות, ראה: פיינר (לעיל, הערה 14), עמ' 467-453.

22 ראה: ש' פיינר, השכלה והיסטוריה – צמיחתה של הכרת עבר יהודית מודרנית, ירושלים תשנ"ה; D. Sorkin, *The Transformation of German Jewry 1780-1840*, Oxford 1987

שמואל פיינר

והמאוס ששכבר עומד על סף הדלת. אף לא אחת מן האוטופיות החברתיות שקשרו המשכילים לחינוך המתוקן שהציעו חתרה להצר את הקיום היהודי או את הזהות היהודית. מדויק יותר יהיה לומר, שחזון העתיד של ההשכלה היה נורמליזציה חברתית, כלכלית ותרבותית של האומה היהודית ללא התבטלותה. בתי הספר מיועדים אפוא להכשיר עילית משרתת, שתחליף ברבות הימים את העילית המסורתית המחנכת והמנהיגה.

דגש מיוחד שמו המשכילים על השיקום המוסרי של היהודים. הם הפנימו את האידיאל החינוכי של ה־Bildung, שהיה מסימני ההכר של ההשכלה בגרמניה, ושאפו אף הם לא רק להשכלתו של היהודי במשמעות של רכישת ידיעות, אלא גם להתפתחות אישיותו ועיצובו כאדם תבוני ומוסרי.²³ חלק ניכר מן הספרות המשכילית בשלהי המאה הי"ח נשא אופי של ספרות מוסר, והמקצוע 'מוסר' נכלל במסגרת 'תורת האדם' כמעט בכל הפרוגרמות החינוכיות המשכיליות. וייזל דרש זאת בשנת 1782 ב'דברי שלום ואמת' שלו, ואף חיבר לצורך הוראת המוסר בבתי הספר את 'ספר המידות';²⁴ יצחק סטנוב הדפיס אף הוא ספר מוסר בשם זהה, 'ספר המידות';²⁵ ומנדל ברסלאו, המורה הפרטי של משפחת פרידלנדר בקניגסברג, חיבר את 'ילדות ובחרות' על פי הדגם של 'לישרים תהילה' של רמח"ל.²⁶ אף הסטודנט והמורה הפרטי בברלין שמעון הכהיימר (Höchheimer) חיבר סביב אותה שנה את ספרו 'תורת חינוך לנערים ושלמות לאדם'.²⁷

אין ספק שהצבת האישיות המוסרית כאידיאל משכילי היתה בעלת משמעות רבה ביותר. השוואת אידיאל זה לאידיאל המסורתי של החברה היהודית, התלמיד־חכם, יכולה להביא למסקנה, שהאידיאל הדתי של החברה היהודית הופקע בידי המשכילים

- 23 סורקין, שם, עמ' 15–18, 126–127.
- 24 ג"ה וייזל, ספר המדות, והוא ספר מוסר השכל, א, ברלין [1786]; והשווה: [וייזל], 'מכתבים, דברי חכמה ומוסר', המאסף, ג (תקמ"ו), עמ' קלא–קלו, קמז–קנד, קסד–קעו. וראה דרישתו של וייזל לכלול את המוסר כמקצוע ראשי בבית הספר המודרני: דברי שלום ואמת (לעיל, הערה 18), א, פרק ראשון.
- 25 [יצחק סטנוב], ספר המדות, ברלין תקמ"ד; יצחק סטנוב, ספר הולך תמים, ברלין תקנ"ה. ככל הנראה אחד הדגמים שעמדו לפניהם היה חיבורו הפופולרי של המחנך יואכים קאמפה (J.H. Campe), משנת 1779, *Sittenbuchlein für Kinder*. על קאמפה, ראה: Z. Shavit, 'Literary Interference between German and Jewish-Hebrew Children's Literature during the Enlightenment: The Case of Campe', *Poetics Today*, XIII, 1 (Spring 1992), pp. 41–61.
- 26 ילדות ובחרות, או נתיבות החנוך והמוסר, חברתיו אני הצעיר מנחם מנדל בן יהודה ליב זצ"ל מברסלאו, ברלין תקמ"ו.
- 27 הספר נדפס רק שלושים וחמש שנה לאחר מכן. ראה: ש' העכהיימער, תורת חינוך לנערים ושלמות לאדם, פיורדא 1821.

בית הספר 'חינוך נערים' בברלין

לטובת אידיאל אוניברסלי וחילוני: הפרט המוסרי.²⁸ אלא שגם במקרה זה, עיון בספרות המוסר המשכילית מגלה מגמה שונה. גם בתחום זה ניסו המשכילים לשמור על איזון בין האוניברסלי לפרטיקולרי, בין הרציונלי לאמונה הדתית. וייזל, סטנוב, אייכל ואחרים הרחיבו את תפיסת 'המידות' שלהם וכללו בה לא רק את האמונה הדתית היהודית, אלא גם את התורה ומצוותיה. דומה כי ספרות המוסר יצאה מנקודת המוצא של חובות האדם לאלוהיו ולתורת ישראל, וחידושה היה בהרחבת החובות גם לספירות החיצוניות – למדינה ולשליטיה, לאזרחי המדינה, לאדם באשר הוא אדם, ולחובות האדם לעצמו. כמעט בכל הטפות המוסר המשכיליות יוחד מקום רב להוכחת הלגיטימיות של החכמות, והשאיפה לעסוק בהן הוצגה כאחד מן הכוחות המרכזיים של נפש האדם וכאחד האפיקים להשגת השלמות.²⁹

בסופו של דבר אין האידיאל המוסרי של ההשכלה מנותק מן האמונה, שההדרכה המוסרית האלוהית ניתנה ליהודים בהתגלות מיוחדת. וייזל המליץ 'לשאוב הדעות והמוסרים הטובים ממקורם הראשון, ממעמקי מליצות התורה'.³⁰ אייכל ערך הבחנה בין 'המוסר השכלי' (philosophische Moral) ל'מוסר התורני' (theologische Moral). התורה היא מערכת של עקרונות מוסר כלליים, ואילו העיון הפילוסופי מסוגל לחשוף את הפרטים. הלכה למעשה המליץ אייכל למשכיל היהודי ולמחנך להציג תחילה את 'המוסר השכלי', ואז לחזור אל המקורות התורניים ולהראות כיצד הדברים זוכים לביסוס גם ב'מוסר התורני' של היהודים. לשם השגת השלמות האידיאלית עומדים לרשותם של היהודים, לפי תפיסתו של אייכל, שלושה מורי דרך: החכמה, המוסר השכלי והתורה.³¹ החינוך למידות טובות, חינוכו של 'המשכיל וזך הרעיון', הוא גם חינוכו של יהודי 'הירא את אלהים מאוד כל ימיו'.³²

האוטופיה המשכילית איננה מנפצת ואיננה מבטלת כאמור לא את היהודים כאומה וכקהילה ולא את היהדות כדת וכתרבות. לעומת זאת היא תובעת את פיצול הזהות היהודית, המוניסטית, הטוטלית והדיפוזיט, שבה ההווה הדתית, התורה והחכם המייצג

- 28 סורקין (לעיל, הערה 22), עמ' 54-57.
- 29 ראה במיוחד בדיאלוגים שבין מורה לתלמידיו ('חקירת נערים'), המאסף, לעיל, הערה 24.
- 30 וייזל, דברי שלום ואמת (לעיל, הערה 18), א, פרק שישי.
- 31 [יצחק אייכל], 'הקדמה', המאסף, ד (תקמ"ח), עמ' [1-12].
- 32 י' אייכל, 'איגרות משולם האשתמועי', בתוך: י' פרידלנדר, פרקים בסאטירה העברית בשלהי המאה הי"ח, תל-אביב 1979, עמ' 41. על האוטופיה המשכילית ראה גם: מ' פלאי, 'מודלים אוטופיים של יהדות העתיד בחזונו של יצחק אייכל, עיון באוטופיות כסוגה בספרות ההשכלה העברית', תרביץ, סא (תשנ"ב), עמ' 545-562; הנ"ל, 'האוטופיה כסוגה בספרות ההשכלה: דברי ריבות ליצחק סטנוב', דברי הקונגרס העולמי העשירי למדעי היהדות, ירושלים תש"ן, ב, ג, עמ' 73-80; הנ"ל, 'האוטופיה בספרות ההשכלה העברית, דמות היהדות המודרנית בחזונו האוטופי של יצחק סטאנוב', מדינה, ממשל ויחסים בין-לאומיים, 35 (תשנ"ב), עמ' 119-130.

שמואל פיינר

אותה, מקפלים בתוכם עולם שלם ומספק. באידיאל המשכילי, כפי שנוסח בשנות השמונים של המאה הי"ח, יש שלושה מוקדי זהות, שרק צירופם יחד בחיי הפרט היהודי וכלל החברה היהודית יוצר שלמות: יהודי, אדם ואזרח. כיהודי, מתחייבת מן האוטופיה המשכילית זיקה לכל רובדי התרבות התורנית, והתלמוד ביניהם. תרבות ייחודית זו אף תתרחב ותתעשר מן המפגש החיוני עם 'החכמות',³³ מהרחבת הלשון העברית, השירה והספרות, ומן הגישה השיטתית וההדרגתית אל 'תורת ה' שתונהג בבתי הספר. כאדם, יצטרף היהודי למשפחת המין האנושי בחתירה לעיצוב עצמי לקראת בנייתה של אישיות מוסרית, בשחרור מן הסכלות ומן האמונות הטפלות, ברכישת הידע שצבר האדם בכוח תבונתו, מרצו ונסיונו, ובאימוץ הערכים ההומניסטיים והרציונליים של הנאורות. מ'תורת האדם' ילמד היהודי 'איך להנות מן הדברים שהן תחת השמש' וכיצד ימצא את אושרו בעולם הזה. כאזרח, וכנתין נאמן למדינה האבסולוטיסטית המודרנית, השואפת לגייס את כלל אנשיה לטובתה, יתרום גם היהודי 'לתועלת הקיבוץ המדיני'.³⁴ ידיעת הלשונות והמדעים תשמש לו לתכלית פרגמטית, להצלחה כלכלית ולמעורבות עם הבריות. בהוספת האדם והאזרח ליהודי תושג הנורמליזציה היהודית, ועמה ישתפר דימוי השלילי של היהודים בעיני הגויים. האומה היהודית תזכה לכבוד מחודש ותתקבל שוב, כפי שהיה בימי קדם, למשפחת העמים המתוקנים.³⁵

בשתיים מצלעות המשולש הזה, אדם ואזרח, קיימת התאמה לחזונו של המשכילים והבירוקרטים הפרוסים ולציפיותיהם מן החינוך היהודי החדש. אך ביחס לצלע הראשונה, היהודי, במגמת השימור מכאן, וההרחבה, 'התיקון' וההעשרה של זהות זו מכאן, מקופל ייחודה של האוטופיה המשכילית היהודית.

ב. 'חינוך נערים' כמוסד פילנתרופי

בית הספר 'חינוך נערים' היה למשכילים דוגמה מוחשית ראשונה וכמעט בלעדית להתממשותה של הפרוגרמה החינוכית החדשה, צעד ראשון לקראת הטראנספורמציה

33 וייזל, דברי שלום ואמת (לעיל, הערה 18), א, פרק חמישי.

34 שם, פרק ראשון.

35 ג'ה וייזל, דברי שלום ואמת, ב: רב טוב לבני ישראל, ברלין תקמ"ב (באן על פי מהדורת וינה 1827, עמ' 50): 'בעוונותינו ובעוון אבותינו אנחנו מפוזרים בין העמים... אמרו נא אם נתחייבנו להשפיל עצמנו ולחלל כבודנו בין העמים, למען היות שפלים בעיניהם? לא בקש ה' זאת מידנו... ועל ידי שאנחנו עלגי לשון אנו מחללים כבודנו בין העמים, וזה מפורסם מאוד, שאפילו החכם המופלא בחכמות, אם אין לו לשון זכה, ואינו יורע לכלכל דבריו במשפט, הוא לבוז. כל שכן ההמוני שעוסק עם שרים וסוחרים ארץ, ומדבר בלשון מסורסת כמונו ב"י (=בני ישראל) בארץ אשכנז ופולין, הרי הוא ללעג ולקלס בעיניהם, וינהגו עמו כעם כפרי ואיש בזוי עם. ולא כן היודע לדבר כהוגן ובטוב טעם, חן וכבוד ימצא בעיני כל רואיו'.

בית הספר 'חינוך נערים' בברלין

המיוחדת וסיכוי להגשמתה של האוטופיה שלהם. 'כשחר יבקע אורו ונפץ על פני כל הארץ', נכתב על 'חינוך נערים' ב'המאסף' לשנת 1784.³⁶ וייזל כתב שירי הלל לשני מייסדיו, יצחק דניאל איציג (1750–1806) ודוד פרידלנדר (1750–1834), ועורכי 'המאסף' אף פרסמו את תמונות שני המייסדים בראש הכרך החמישי, שהופיע בברלין בשנת 1789.³⁷

ואולם, לאמיתו של דבר קדם ייסודו של 'חינוך נערים' לפרוגרמות החינוכיות של וייזל והמשכילים האחרים. בית הספר המודרני הראשון בברלין לא נוסד בידי משכילים ובהשראת האוטופיה שלהם, אלא בידי פילנתרופים בעלי הון. רק לאחר זמן ניסו המייסדים והמנהלים לרתום את מנדלסון ל'חינוך נערים'. כבר בשנת 1784 נטען, כי 'אם נתור אחרי מקור הדבר הגדול הזה, נמצאנו בלב חכם דורש, סוקראטס עתנו ר' משה בן מנחם. הוא היה אומן את יצחק בן החלפן ר' דניאל אחד עשר שנה והנער הזה נהיה תחת ידיו איש מזמה ופועל טוב'. בשנת 1788 הוזמן מנדלסון לבחינה הפומבית של התלמידים, ושנה לאחר מכן מונה לחבר, לצידם של וייזל והרופא מרקוס הרץ, בוועדה שתפקידה היה להעניק פרס לספר לימוד במוסד שאותו ילמדו ב'חינוך נערים'. בפברואר 1785 הוצב בבית הספר על עמוד מיוחד פסל ראש של מנדלסון עשוי שיש, פרי יצירתו של ז'ן טאסארט (Tassaert).³⁸ עוד עשרים וחמש שנה לאחר הקמת בית הספר העיד יצחק דניאל איציג בעצמו, כי מנדלסון היה מקור של השראה למייסדים.³⁹ גם אם הכל ביקשו להיתלות בפילוסוף היהודי הנערץ, הרי שבפועל נראה שמעורבותו בהקמת 'חינוך נערים' היתה קלושה ביותר, גם אם אין ספק שתמך בו. האם שאפו בעלי ההון ליישם את הפרוגרמה החינוכית של ההשכלה? האם גם לפניהם עמדה האוטופיה המשכילית, או שמא הוקם 'חינוך נערים' על בסיס שונה מזה של ההשכלה?

- 36 המאסף, א (תקמ"ד), עמ' מג.
- 37 וייזל, רב טוב לבני ישראל (לעיל, הערה 35), עמ' 50–51; הנ"ל, דברי שלום ואמת, ג: עין משפט, ברלין תקמ"ד, דפים ב ע"ב – ג ע"א. וראה גם שיר התהילה שחיבר וייזל בשנת 1786 לכבוד איציק דניאל: 'לכבוד הגביר המהולל, איש משכיל ויודע דעת, ה"ה ריעי ואהובי אלוף קצין ומנהיג, מוכתר בנימוסיו, כהר"ר איצק נר"ו... אם רב מרכלותך עצמו פעליך, לבך בל מנעת מאמרי שפר, ולרגל הילדים הכן בית ספר, ולהרבות בם דעת תתן חיליך' (הופיע בקונטרס מיוחד, ברלין, כ"ג בניסן תקמ"ו; וכן בתוך: המאסף, ג [תקמ"ו], עמ' קמה–קמו).
- 38 המאסף, א (תקמ"ד), עמ' מג; M. Stern, 'Gutachten und Briefe David Friedländers', *Zeitschrift für die Geschichte der Juden in Deutschland (=ZGJD)*, VI (1935), pp. 121 ff. את המודעה על התחרות לכתיבת ספר המוסר פרסמו מנהלי בית הספר בי"ז באדר א' תקמ"ג, והיא הופיעה כנספח לכרוז שהודיע על עריכת שינויים בבית ספר 'חינוך נערים' (להלן, הערה 57).
- 39 ראה בדו"חות של בית הספר: *Nachricht von dem gegenwärtigen Zustande der jüdischen Freischule in Berlin*, Berlin 1803–1825, דו"ח לשנת 1803, עמ' 4; המאסף, א (תקמ"ד), עמ' מג. והשווה: גוטמן (לעיל, הערה 8), עמ' 7–8.

שמואל פיינר

כדי להשיב על כך עלינו לחזור לשנת 1761. שבע עשרה שנה לפני ייסודו של 'חינוך נערים', הרבה בטרם גובשו חוגי המשכילים בברלין, עמדה פרוגרמה חינוכית להתממש בבית ספר מודרני. דניאל איציג (1723–1799) ופייטל היינה אפרים (1703–1775), מבעלי ההון הגדולים של הקהילה וממנהיגיה, הביאו בפני 'המנהלה הכללית' תוכנית להקמת מוסד לילדים עניים יהודים (Armen-Kinder-Haus).⁴⁰ בסופו של דבר לא נפתח המוסד, גם לאחר שהתקבלו בשנת 1762 הרשיונות המתאימים, ככל הנראה משום שהשותפות בין השניים התפרקה.⁴¹ אך לענייננו חשוב לבחון מה היו מניעיהם של בעלי ההון בברלין. איציג ואפרים לא התכוונו לבית ספר, אלא לבית מחסה לילדי עניים, מוסד שבו יאכלו, ילוננו ויחונכו להרגלי נקיון ולנימוסים בהדרכת שתי מטפלות ומבשלות. כשהציגו את תוכניתם בפני הפקידות הפרוסית, נימקו את חשיבותה בנימוק כפול – מניע דתי ומניע של טובת המדינה: 'כדי לעשות את היהודים למועילים יותר לארץ ולריפובליקה'.⁴² בשנת 1775 יזם בנימין, בנו של פ"ה אפרים, פרויקט דומה במקצת, כאשר פתח בתוך סניף מפעל התחרה שלו בברלין בית ספר ללא תשלום (Freischule) לילדים שעבדו שם. ילדים יהודים ונוצרים למדו במוסד זה, לפי עדותו של פ' ניקולאי עשר שנים לאחר מכן, קריאה וכתובה בלבד.⁴³

לא בכדי כלל ניקולאי את בית הספר של ב"פ אפרים ואת בית הספר של י"ד איציג (בנו של דניאל) וד' פרידלנדר, 'חינוך נערים', בסקירה שכותרתה 'מוסדות יהודיים לעניים' (Jüdische Armen-Anstalten). את שני בתי הספר הללו הקימו בעלי הון בקהילה כחלק ממערכת הסעד ומתוך מניעים פילנתרופיים בעיקרם. היטיבה לנתח זאת מרים בודיאן במחקרה על היזמים היהודים בברלין. בעלי ההון נמנו עם חמש-עשרה משפחות ששורשיהן ביהודי החצר, משפחות שדאגו לעצמן להשכלה אירופאית

40 ילמדו בו תורה, קריאה וכתובה (ככל הנראה בגרמנית), לשונות זרות נוספות (כגון צרפתית ולטינית), חשבון ומדעים כלליים שונים. היזמים, שעמדו אז בקשרי שותפות עסקית, הציעו לממן את המוסד – שבתחילה יהיו בו רק שנים-עשר תלמידים – ולרכוש בעבורו בית ברחוב שפנדאו. התעודות מובאות אצל: S. Stern, *Der Preussische Staat und die Juden*, III\2, Tübingen 1971, pp. 345–348, 356–361; עמ' 137–134; אליאב (לעיל, הערה 1), עמ' 23–22; S.M. Lowenstein, 'Jewish Upper Crust and Berlin Jewish Enlightenment: The Family of Daniel Itzig', *From East and West, Jews in Changing Europe 1750–1870*, eds. F. Malino & D. Sorkin, Oxford 1990, pp. 182–201.

41 גייגר, שם, א, עמ' 84; לוונשטיין, 1994 (לעיל, הערה 9), עמ' 52.

42 שטרן (לעיל, הערה 40), עמ' 347; מ' בודיאן, 'היזמים היהודים בברלין, המדינה האבסולוטיסטית ו"שיפור מצבם האזרחי של היהודים" במחצית השנייה של המאה הי"ח', ציון, מט (תשמ"ד), עמ' 175.

43 J. Jacobson, 'Jüdische Spitzenklöpperinnen im Netzedistrikt', *ZGJD*, I (1929), p. 154; ניקולאי (לעיל, הערה 4), עמ' 700; בודיאן, שם, עמ' 171.

בית הספר 'חינוך נערים' בברלין

באמצעות מורים פרטיים כבר עשרות שנים. מעמד המשפטי המיוחד (בעלי 'פריבילגיה כללית'), התפקיד המרכזי שתפסו בקידום הכלכלה המרקנטיליסטית בפרוסיה וזיקתם המתמדת וההדוקה לשלטון ולמערכת הפקידות, גרמו להם להזדהות עם הערכים ועקרונות היסוד של המדינה האבסולוטיסטית – עליונות האינטרסים של המדינה, טובת המדינה ופרודוקטיביזציה. פעילותם הכלכלית, כמו גם תפקידיהם כמנהיגי הקהילה היהודית וכמפקחים עליה מטעם השלטון, היתה משולבת בפילנתרופיה. הם לקחו על עצמם גם את הדאגה להכשרת אלמנטים חלשים בחברה, כמו יתומים ועניים, למלא תפקיד מועיל במדינה. חינוך מתקן, שיעדו פרודוקטיביזציה, היה אחד האמצעים לכך.⁴⁴

מבחינות אלה קיים דמיון רב בין הפרוגרמה של איציג ואפרים בשנת 1761 לבין 'חינוך נערים' בשנת 1778. בית הספר 'חינוך נערים' הוקם כמוסד פרטי ומשפחתי בידי שני בעלי הון ממשפחות העילית הכלכלית של ברלין, הגיסים י"ד איציג וד' פרידלנדר. הוא הוגדר מראשיתו כבית ספר ללא תשלום, שתקציבו בא מקרן בסיסית ומתמיכות חודשיות של המשפחות האמידות בקהילה. ראש המשפחה, דניאל איציג, העניק את הקרן הבסיסית, קנה בשנת 1782 את הבניין והוסיף בכל שנה חמש מאות רייכסטרלים. משפחת אפרים ומשפחות נוספות תרמו סכום חודשי לבית הספר. אופיו של 'חינוך נערים' כמוסד פילנתרופי בא לידי ביטוי גם בפטור שהעניק לו השלטון ממס החרסינה (שהיה מוטל בין היתר על רכישת בניינים); ברשיון להקמת בית דפוס עברי, שנתפס כבית מלאכה (גם הוא פטור ממס), שהכנסותיו ייתוספו לתקציב בית הספר; ובעבודתם של שני המנהלים-המייסדים, איציג ופרידלנדר, ללא קבלת שכר. 'חברת חינוך נערים' הוקמה כמקבילתה של 'חברת תלמוד תורה', שאף היא דאגה לחינוכם של ילדי עניים, במסגרת חברות החסד והצדקה של הקהילה.⁴⁵

כמוסד פילנתרופי ענה 'חינוך נערים' על האוטופיה המשכילית רק באופן חלקי. עם זאת, בעצם התמיכה של בעלי ההון, שעד כה היו מממניהם הראשיים של מוסדות

44 'אין ספק שהאחריות של הפרנסים על היסודות העניים, ה"נסבלים" והפליליים בקהילה שימשה גורם מדרבן לחיפוש אמצעים לתיקונם של אלה. שנים רבות לפני פתיחת הפולמוס הציבורי על שאלת היהודים בשנות ה-80 כבר החלה ההנהגה היהודית לחתור לפתרונות באמצעות החינוך, על פי דפוסים שהיו מקובלים בחברה הפרוסית, ובעיקר ה-Volksschule, שנועד להכשיר תלמידים לעיסוקים פרודוקטיביים; בודיאן, שם, עמ' 175. על עילית בעלי ההון ראה עתה: לוונשטיין, 1994 (לעיל, הערה 9), עמ' 32-25.

45 מלבד מראי המקום שנזכרו לעיל, הערות 1, 8, ראה: גייגר (לעיל, הערה 6), א, עמ' 84-87; המאסף, א (תקמ"ד), עמ' מב-מה, סא-סג; I.H. Ritter, *Geschichte der jüdischen Reformation*, II, Berlin 1861, pp. 38-42; M. Friedländer, *Jedidia*, V (1820-1821), p. 236. הורים בעלי יכולת שילמו שכר לימוד צנוע וסמלי של שני רייכסטרל לחודש.

שמואל פיינר

העילית התורנית דוגמת הקלויז, במוסדות שתפקידם להכשיר את היהודי הפרודוקטיבי והמועיל למדינה, היה משום מפנה של ממש. גם בשלהי המאה הי"ח עוד העמידו בני משפחות איציג ואפרים קרנות לקלויזים בברלין, אך דומה שבעלי ההון העדיפו עתה לכרסם בטיפוח המצוינות התלמודית ולהעדיף את תיקונה של החברה היהודית, כדי שבניה יתאימו לדרישות המדינה הריכוזית.⁴⁶ ואולם, בשום אופן לא ניתן ללמוד מתמורה זו שבעלי ההון אימצו את האידיאולוגיה של ההשכלה.

הפרוגרמה של 'חינוך נערים' נטתה באופן מובהק לכיוון 'תורת האדם' – הלשונות הזרות והמקצועות הפרגמטיים. האיזון שדרשה הפרוגרמה המשכילית לא בא כאן לידי ביטוי. תוכנית הלימודים של 'חינוך נערים' בשנים הראשונות כללה הן מקרא בתרגום הגרמני של מנדלסון ועברית (רק לצורך לימוד השפות), והן קריאה וכתובה בגרמנית ובצרפתית, חשבון, פנקסנות, ציור, גיאוגרפיה והיסטוריה. צוות המורים כלל גם מורים נוצרים, כמו בתוכנית של שנת 1761, ובניגוד לפרוגרמה המשכילית.⁴⁷ שלא כתברות המשכילים 'דורשי לשון עבר', 'שוחרי הטוב והתושיה' ו'מצדיקי הרבים', שקמו בקניגסברג ובברלין בשנים 1783–1787, ואף בשונה מ'חברת חינוך נערים' שהוקמה סמוך לשנת 1799 בדסאו, לשם הקמת בית ספר משכילי, לא היתה 'חברת חינוך נערים' בברלין חברת משכילים, אלא כאמור חברה פילנתרופית בהנהלת בעלי ההון.⁴⁸ אמנם, היא פעלה מתוך מגמה של שינוי ותיקון החברה היהודית, אך כמעט שלא עמדו

46 פהרס, 1993 (לעיל, הערה 8); י' מייזל, פנקס קהילת ברלין, ירושלים תשכ"ב, עמ' מ; א' ריינר, 'הון, מעמד חברתי ותלמוד תורה: הקלויז בחברה היהודית במזרח אירופה במאות הי"ז-הי"ח', ציון, נח (תשנ"ג), עמ' 287–328; שטרן (לעיל, הערה 12), עמ' 224–225; S. Lowenstein, 'Two Silent-Minorities – Orthodox Jews and Poor Jews in Berlin 1770–1823', *Leo Baeck Institute Year Book*, XXXVI (1991), pp. 4–12; בית המדרש שנוסד על פי צוואתו של פ"ה אפרים משנת 1774 התקיים עד שנת 1834. בניו, זכריה אפרים (1779) ואפרים פייטל (1803), ייחדו בצוואותיהם כספים להגדלת הקרן בעשרות אחוזים. ראה: *Allgemeine Zeitung des Judentums* (=AZJ), XX (1856), pp. 671–672; אליאב (לעיל, הערה 1), עמ' 154; שטרן (לעיל, הערה 38), עמ' 117–118. על פי התזכיר משנת 1812, למדו במוסד ע"ש אפרים סך הכל שישה תלמידים בגילאי 12–16; הם למדו, מלבד תלמוד, גם גרמנית, צרפתית, גיאוגרפיה, חשבון ופנקסנות. תלמידים בוגרים יותר למדו תלמוד בבית הכנסת אצל שמעון יואכים, ועוד שבעה תלמידים אצל הרב שמעון וייל. על המוסדות המסורתיים בקהילה ראה: לוונשטיין, 1994 (לעיל, הערה 9), עמ' 62–67.

47 וייזל, רב טוב לבני ישראל (לעיל, הערה 35), עמ' 50–51; ניקולאי (לעיל, הערה 4), עמ' 699.

48 על חברות המשכילים, ראה: פיינר (לעיל, הערה 16), עמ' 449–456. על בית הספר של חברת חינוך נערים בדסאו, ראה: L. Horwitz, 'Ein Bildungsverein am Ausgang des vorigen Jahrhunderts', *AZJ*, LXI (1897), pp. 439–441; עמ' 87–88. לעומת בית הספר בברלין, הוקם 'חינוך נערים' בדסאו ביוזמת המשכילים וזכה לחסות הקהילה; תוכנית הלימודים שם היתה מאוזנת וכללה גם לימוד סידור התפילה ותלמוד.

בית הספר 'חינוך נערים' בברלין

לנגד עיניה מטרות אינטלקטואליות, אם במגמה להרחיב ולפתח את התרבות היהודית וספרותה ואם בחתירה לאוטופיה כוללת, הרואה בחזונה את היהודי השלם והחברה היהודית השלמה. דומה שאם היה חזון אוטופי למייסדי 'חינוך נערים', הוא הצטמצם לחזון היהודי המועיל. מבית הספר הזה לבני עניים בברלין לא ניתן היה לצפות לצמיחתה של עילית מנהיגה מסוג חדש, שהמשכילים בשנות השמונים ייחלו לה.

על אף מגמתו הפילנתרופית של המוסד, לא ניתן להתעלם מאחד משני מייסדיו, דוד פרידלנדר, שהיה מן הדמויות הידועות והמרכזיות ביותר בחוג המשכילים של ברלין. לעומת בעלי הון אחרים, היה פרידלנדר גם סופר, הוגה דעות ופובליציסט, אינטלקטואל יהודי מודרני, שהצטרפו בו הון והשכלה גם יחד. לגבי פרידלנדר, שכל ימיו ראה עצמו כתלמידו המובהק של מנדלסון והיה מעורב בפעילות המשכילים ובפולמוסים השונים שבין משכילים למתנגדיהם, לא ניתן לומר שהקמת בית ספר מודרני היתה בגדר של מעשה פילנתרופי בלבד. אלא שפרידלנדר נבדל ממרבית המשכילים האחרים ומנדלסון בכללם הן ברקעו החברתי ובמעמדו הכלכלי הגבוה, הן בהשקפותיו הדאיסטיות ובגישתו המשכילית הרדיקלית, והן באוטופיה החברתית שלו. על אף קשריו האמיצים עם אותם המשכילים ששימשו מורים פרטיים, עם מנדלסון ועם משכילים נוספים, והשתתפותו הפעילה ב'המאסף', ניצב פרידלנדר כבר מראשית שנות השמונים בעמדה נבדלת מיתר המשכילים. דרכו המיוחדת הגיעה לשיאה באיגרת לטלר בשנת 1799, ובהפניית עורף לתרבות היהודית, לדתה, ללשון העברית ובאופן זמני אף לקהילה. דומה שיותר מאשר היה פרידלנדר מייצגם של המשכילים, הוא היה לפה לבעלי ההון בעלי התודעה המעמדית 'הבורג-אצילית', לנטייתם אל הדת הטבעית הדאיסטית ולחתירתם להשגת זכויות כלכליות ופוליטיות.⁴⁹

נראה כי הפרוגרמה החינוכית של 'חינוך נערים' יצאה מתחת ידו המכוונת של פרידלנדר, למן הקמת המוסד ולפחות עד אמצע שנות השמונים. טיפוח הלשון הגרמנית כלשון דיבור, ליטורגיה ותרבות, וטיהור הדת היהודית, היו שתיים ממטרותיו החינוכיות של פרידלנדר. ביטוי מובהק לכך כבר ניתן בשנת 1779, ב'מקראה לילדים יהודים' שחיבר פרידלנדר כספר לימוד עבור 'חינוך נערים'. היא נכתבה כולה בגרמנית, הן כספר לימוד ללשון הגרמנית והן כאוסף של טקסטים שבהם הוצגה הדת היהודית כמקור למוסר הומניסטי ואוניברסלי. המקראה אף כללה לקטכזם המשנן את עיקרי הדת.

49 על פרידלנדר, ראה: מ' מאיר, צמיחת היהודי המודרני, זהות יהודית ותרבות אירופית בגרמניה 1749-1824, תרגם ד' זינגר, ירושלים 1990, פרק ג; סורקין (לעיל, הערה 22), עמ' 73-78; אליאב (לעיל, הערה 1), עמ' 61-67. לגישה מאוזנת לגבי מקומו של פרידלנדר בקהילת ברלין, ראה: S. Lowenstein, *The Jewishness of David Friedlander and the Crisis of Berlin Jewry (Braun Lectures in the History of the Jews in Prussia, 3)*, Ramat-Gan 1994.

שמואל פיינר

גם אם בשלב זה הכנים פרידלנדר למקראה רק את התרגום לגרמנית של עשרת הדברות ושל שלושה עשר העיקרים לרמב"ם, הרי שנחשפה כאן תפיסתו הדתית המנוגדת לזו של מנדלסון, שטען כידוע בעקביות כי ליהדות אין עיקרי אמונה אלא מצוות מעשיות.⁵⁰ כמו כן, אם ויזל הותיר את התלמוד לנחלתם של מעטים, פרידלנדר כפר בתלמוד, כצעד אחד לפני אימוץ הדאיזם, ושלל לגמרי את העיסוק בו בבית הספר.⁵¹ במכתבם של איציג ופרידלנדר למלך פרוסיה משנת 1784 כלול משפט אחד שניתן ללמוד ממנו במפורש על מניעי הקמתו של 'חינוך נערים': '...לעשות את היהודים לבני תרבות ולחנכם להיות חברים מועילים של המדינה'.⁵² מניעים אלה היו כמובן גם נחלתם של המשכילים האחרים, והד להם מצאנו בציפיותיו של גדיקה מבית הספר. ואולם, אצל פרידלנדר הפכה טובת המדינה ותועלתה לערך הדומיננטי, שדחק מפניו כל ערך אחר, ו'תרבות' היהודים משמעו היה גרמניזציה שלהם. כדי להכשיר את היהודים לאזרחות במדינה כמעט שלא היה גבול למחיר שמוכן היה פרידלנדר לשלם.⁵³ אם בעלי ההון ממשפחות איציג ואפרים הסתפקו בחינוך פילנתרופי, שעיצב את היהודי המועיל והכשירו לאזרחות פרוסית, בא פרידלנדר והוסיף לכך אידיאולוגיה של רפורמה דתית.

50 למקראה ראה: *Lesebuch für jüdische Kinder, Zum Besten der jüdischen Freyschule*, Berlin 1779. המקראה לא הודפסה בבית הדפוס של 'חברת חינוך נערים'; הדפוס הוקם רק בשנת 1784. והשווה: ז' שביט, "הריהוט של חדר ההשכלה היהודית בברלין" – ניתוח המקראה המודרנית הראשונה לילדים יהודים, כמנהג אשכנזי ופולין, ספר יובל לחנא שמרוק, בעריכת י' ברטל, ח' טורניאנסקי וע' מנדלסון, ירושלים תשנ"ג, עמ' 193–202; D. Friedländer, *Lesebuch für jüdische Kinder*, ed. Z. Shavit, Frankfurt am Main 1991 (לעיל, הערה 1), עמ' 72–73. לדעת שביט, נבנתה המקראה לפי דגמים גרמניים של ספרי לימוד, שחיברו מחנכים כקאמפה, באזדוב (Basedow) ואחרים.

51 כאשר פרסם ויזל את 'דברי שלום ואמת', מצא בו פרידלנדר סיוע למגמת קידום הגרמנית שלו, ומיד באותה שנה, 1782, תרגם את החיבור לגרמנית. אלא שתרגום זה מתגלה למעשה כעיבוד מתוחכם של פרידלנדר. בהטיות קלות לכאורה הוא משנה את כוונותיו של ויזל והופך את החיבור לרדיקלי בהרבה. שתי דוגמאות מיטיבות להדגים את סטייתו מן הטקסט המקורי. כך, דרך משל, קובע פרידלנדר חד-משמעית, כי 'להיות אדם זו מדרגה גבוהה יותר מאשר להיות יהודי', קביעה שהפכה על פיו את האיוון העדין של ויזל בין היהודי, האדם והאזרח. במקום אחר מטשטש פרידלנדר את הפרוגרמה של ויזל. בחיבור המקורי נאמר: 'שלא יצא התינוק מחדרו שלומד בו קריאת הלשונות ודקדוקיהן, אל החדר שבו ילמדו עמו התורה והאמונה וקצת המוסרים...'. ואילו פרידלנדר מתרגם: 'מהכרתה הראשונה... שבה ילמד הילד... את המדעים האלמנטריים...'. אצל פרידלנדר נעלמים התורה והאמונה כתחומי הלימוד המומלצים בשלבים ההתחלתיים של החינוך. ראה: [N.H. Wessely], *Worte der Wahrheit und des Friedens*, an die gesammte jüdische Nation, Berlin 1782, כאן לפי מהדורת 1798, עמ' 5, 29; והשווה: אליאב (לעיל, הערה 1), עמ' 62.

52 M. Stern, 'Die Konzession zur Errichtung der Orientalischen Buchdruckerei und Buchhandlung in Berlin 1784', *ZGJD*, VI (1935), p. 169

53 מאיר (לעיל, הערה 49), עמ' 70–71.

בית הספר 'חינוך נערים' בברלין

משנות התשעים, לכל המאוחר, לא חייב עוד חזון העתיד של פרידלנדר את קיומה של מערכת חינוך יהודית נבדלת. בשנת 1812, לאחר פרסום אדיקט שוויון הזכויות ליהודי פרוסיה, הוא הצהיר זאת במפורש. ואולם, כבר מן האיגרת אל מאיר אגר בעניין חינוך בנו מתברר, כי פרידלנדר לא ראה כל עתיד למוסד חינוכי יהודי. ספקותיו של אגר, שרצה לשלוח את בנו מגלוגאו לברלין, כדי ללמוד חצי יום לימודי קודש אצל רב הקהילה שמחה וייל, וחצי יום לימודים כלליים ולימודי מסחר בבית ספר נוצרי, נדחו בידי פרידלנדר: בתוכנית לימודים שכזו טמונה סתירה מיניה וביה. איזון שכזה, טען, הוא בלתי אפשרי, וכל נסיון להפגיש בין התכנים והגישות של החינוך התלמודי (כגון האמונה שהיהודים הם עם סגולה) לבין התכנים המוסריים והאוניברסליים של ההשכלה האירופית נדון מראש לכשלון. גם תקוותו של אגר, שבנו יהיה ל'פראמר חשוב' יהודי (=יהודי מכובד וירא שמיים) עם ידיעות כלליות, סופה להיכזב, כי התהליך ההיסטורי נע בכיוון של מהפיכה דתית, שבסופה תובס הדת ויובסו הרבנים. לדעת פרידלנדר, החינוך המתאים לנער המתבגר במפנה המאות הי"ח-הי"ט הוא אותו חינוך שיהפוך אותו לאזרח העולם, שהוא גם חופשי בדעותיו וגם אדם מוסרי. 'אם בכך רצונך', סיים פרידלנדר את מכתבו, 'אז שלח אותו בשם ה' לכאן (=לברלין); אך אז אין עוד רבי ואין עוד מלאכת ה' ותורתו...'⁵⁴

בשעה שכתב פרידלנדר דברים אלה כבר היתה בעבורו פרשת בית הספר 'חינוך נערים' לנחלת העבר. כפי שכבר ציין אליאב, באותו מכתב למאיר אגר לא הופיע, דרך משל, בית הספר 'חינוך נערים' כמוסד מומלץ לחינוך הבן. רק ממכתב שכתב פרידלנדר לצונץ בשנת 1825 ניתן להסיק שפרישתו נבעה מאכזבתו. בית הספר לא הגשים לדעתו את הפרוגרמה המקורית והמטרה הראשונית הוחמצה.⁵⁵

ג. בין תקוות ההשכלה לאידיאולוגיית האמנציפציה

המידע לגבי פעילותו של 'חינוך נערים' בעשרים וחמש שנותיו הראשונות חלקי ומקוטע. רק משנת 1803 ועד סגירת בית הספר בשנת 1825 פרסמה הנהלת 'חינוך

54 מכתבו של פרידלנדר למאיר אגר, מיום 30 באוקטובר 1799, היסטארישע שריפטן, ב, וילנה 1937, עמ' 406-408; אליאב (לעיל, הערה 1), עמ' 63-66.

55 L. Geiger, 'Aus Zunz' Nachlass', ZGJD, V (1892), p. 263. לפי המכתב, עזב פרידלנדר את משרתו כבר בשנת 1783. אך במכתבים משנת 1784, בעניין רשיון לבית הדפוס של החברה, הוא עדיין חתום כמנהל בית הספר (לעיל, הערה 52). מאיר (לעיל, הערה 49), עמ' 225, הערה 7, משער שהדבר אינו מאוחר לשנת 1785. בהקדמה לחיבורו של שאול ברלין, מצפה יקתאל (ברלין תקמ"ט), מציג פרידלנדר את עצמו, לצד איציק דניאל, כאחד 'המביאים לבית הדפוס העומדים על המשמרת לחברת חינוך נערים'. נראה אפוא, שפרידלנדר לא נטש את המוסד לחלוטין, והשגיח לפחות על בית הדפוס של החברה.

שמואל פיינר

נערים' דו"חות רצופים ומפורטים על תוכנית הלימודים, הרכב התלמידים, צוות המורים והמצב הכספי. גם הפרטים המעטים יחסית על השנים הראשונות מתרכזים אך ורק סביב השנים 1781–1786; לגבי השנים הבאות עד 1803 אין כמעט עדויות.⁵⁶ על פרוגרמה ראשונה הודיעו מנהלי בית הספר ושלוש מוריו, יוסף בילפלד, ליזר בישיץ וליזר קריטשין, בשנת 1781, והוצגו בה מטרות צנועות יחסית. כוונת המוסד החינוכי היתה להתמקד אך ורק במקצועות שאותם נהגו ללמד המורים הפרטיים לאחר שעות הלימודים הפורמליות. ואולם, הם רצו לקיים את ההוראה באופן שיטתי וביסודיות, במסגרת של בית ספר, ומעל הכל – ללא תשלום או תמורת תשלום סמלי בלבד.⁵⁷ עדות שנייה הופיעה בחוברת השנייה של 'דברי שלום ואמת', שבה מסר וייזל פרטים על בית הספר בשנה החמישית לקיומו:

...הגבירים הנכבדים... טרחו לקבוע וליסוד פה אינשטיטוט, שקראו בשם חינוך נערים, שבו לומדים נערי בני ישראל מקרא ותרגום אשכנזי ודקדוק ולשון הקודש, ולקרוא ולכתוב לשון אשכנזי וצרפת, וחכמת החשבון וגעאגראפיה לבני עניים חנם, ולבני עשירים במחיר. ותנובת עמלם ראינו, שכבר יצאו תלמידים מבית הספר הזה שלמדו כל אלה, וזכו להיות עזר ומשען לבני משפחתם, וקצתם נעשו מורים ומלמדים לאחיהם המתחילים ללמוד. ומקצתם סופרים פנקסאות של סוחרים בוכהאלטערס. ואשר ביניהן בעלי משנה ותלמוד, מצליחים גם באלה, ולומדים רוב היום בתלמוד, ורק איזו שעות אחר חצות פותחים דלתות בית הספר הזה, ובאים ולומדים בו כל הנ"ל. וגם על האינשטיטוט הזה בתחלתו פערו פה, ויהי בעיניהם באילו יסודות להפר תורה ולעזוב דת, ועתה שרואים מה טיבו ומה יפיו, רבים מבקשים לשלוח בו בניהם, עד שירבה מספר התלמידים לסך חמש מאות, לולי כשל כח הסבל, שאין להם עדיין הספקה רק למספר שבעים.⁵⁸

לפי עדותו של וייזל, נתקלה פתיחת 'חינוך נערים' בהתנגדות, בשל החשש מפגיעה בדת. ואולם, לאחר חמש שנות פעילות כבר הפך המוסד לפופולרי מאוד, והגידול במספר התלמידים היה מותנה אך ורק באפשרויות התקציביות של בית הספר. חשובה

56 ראה ההפניות לעיל, הערה 8, וכן: גייגר (לעיל, הערה 6), א, עמ' 168–170; שם, ב, עמ' 234–244. כבר לצרוס בן-דוד התלונן על המידע החלקי הקיים לגבי 'חינוך נערים' בשנותיו הראשונות. ראה: דו"ח בית הספר לשנת 1824 (לעיל, הערה 39), עמ' 2.

57 שרידיה של אותה פרוגרמה משולבים בתוך: נאכריכט, פאן דעם געגנווערטיגן צושטאנד, פיסהעריגן פארטגאנך, אונד אייגנטליכס עדנצוועק דער פרייאשולע, חברת חנוך נערים צו ברלין... י"ז באדר א תקמ"ג.

58 וייזל, רב טוב לבני ישראל (לעיל, הערה 35), עמ' 50–51.

בית הספר 'חינוך נערים' בברלין

במיוחד העובדה, ש'חינוך נערים' לא התיימר לשמור על איזון בתוכנית הלימודים כפי ששאפו המשכילים. בשנותיו הראשונות התמקד בית הספר כמעט אך ורק בלימודים הכלליים ובשפות, ומ'תורת ה' הותירה התוכנית רק את הלשון העברית ואת החומש בתרגומו של מנדלסון. במידה רבה היה זה בית ספר משלים בלבד, שפעל רק אחר הצהריים. כמה מתלמידיו למדו בבוקר בחינוך המסורתי – בחדר או בבית המדרש של הקהילה.

פרטים נוספים מובאים בשתי סקירות קצרות, אחת המתבססת על דיווחו של הסופר פ"א קרנץ, ב'המאסף' משנת 1784, והשנייה של פ' ניקולאי משנת 1786. בית הספר נפתח אמנם בשנת 1778, אך רק בראש חודש אייר תקמ"א (1781) נחנך רשמית. ניהלו אותו שני המייסדים, ומתחתם פעלו שלושה משגיחים, שתפקידם 'לראות תמיד בעת הלמוד וישימו עין פקוחה על תורת הנערים ועל הנהגתם בדרך ארץ'.⁵⁹ מספר התלמידים בשנים 1782–1786 היה כשבעים–שמונים; מחציתם, בני עניים, היו פטורים משכר לימוד, ומחציתם שילמו שכר סמלי של שני רייכסטרלים לחודש. לתוכנית הלימודים שפירט וייזל נוספו לאחר שנת 1782 גם היסטוריה, טבע, פנקסנות וציור.⁶⁰ שיאה של שנת הלימודים ב'חינוך נערים' היה הבחינה השנתית הפומבית לתלמידים, שבה הופגנו השגי בית הספר בפני בני הקהילה היהודית ומשכילים נוצרים בברלין. פרידריך אוגוסט קרנץ, מי שעתיד להעמיד בפני מנדלסון את האתגר הגדול שבעקבותיו חיבר את ספרו 'ירושלים', נמנה עם האורחים שהוזמנו לקחת חלק בבחינה שהתקיימה בסוף שנת הלימודים 1782. דיווחו בכתב־עת גרמני נכתב בהתפעלות ובהתלהבות וקטעים מתוכו הובאו מתוך גאווה גם ב'המאסף':

זה חצי שנה ויהי היום המיועד לבחינה כוללת לנסות את למוד הנערים ואת מעשיהם, ויתאספו בחדר החנוך הזה ראשי עדתם ובתוכם החכם ר' משה בן ר' מנחם [מנדלסון] ורבים מלומדי הנוצרים... נערי היהודים, המה מתהלכים חפשי כאות נפשם בחדרם. והרשות לכל איש מן העומדים לשאול את אשר יחפוץ והנה יצאו ראשונה איזה נערים להבחן בחכמת התשובות, ונשתאו כל השומעים איך הגדילו לעשות לכל אשר שאלנו מאתם. ואיך התירו את השאלות העמוקות בחשבון הרבית ובחשבון התרת הכסף במופת חותך. ואחר זאת שאלנו מאתם לתת טעם לדבריהם, ועשו כן, ונראה כי לא למדו זאת דרך תפיסות כלליים לבד, כי אם בהשגה שכלית. ואחריהם באו אחרים להראות את ידיעתם בתכונת השמים והארץ (מאטעמאטישע געאגראפיע) ויראו הנערים את ארך כל מקום

59 המאסף, א (תקמ"ד), עמ' מב–מה, סא–סג, בשם 'חכם נוצרי' המבקר בבית הספר בעת הבחינה הפומבית.

60 ניקולאי (לעיל, הערה 4), עמ' 699–700.

שמואל פיינר

ורחבו על הכדור ועת זריחת השמש ושקיעתה וכו'... ואחריהם באו אחרים להבחן בחכמת הלשון, ויקרא האחד איזה קאפיטולי במקרא ויעתיקם ע"פ הדקדוק והמליצה ללשון אשכנז והשני העתיק מלשון צרפת ללשון אשכנז, והשלישי הראה את גדולתו בחכמת הגעאגרפיע, ואלה ביופי כתב ידם ואלה בציורים נאים יתיצבו לעין כל...⁶¹

הבחינה הפומבית בנוכחות הפילנתרופים והאורחים הוכיחה שיש תמורה לתרומתם וכי בית הספר אכן מסייע לעליית קרנם של היהודים בעיני האינטליגנציה והפקידות הפרוסית.

ואולם, המשכילים פעלו רק בסביבת בית הספר: לא רק שתלו בו תקוות למימוש האוטופיה שלהם, אלא גם ניהלו את בית הדפוס העברי של 'חברת חינוך נערים', שנפתח בשנת 1784, וניצלוהו להדפסת ספריהם. כמה מן הספרים הראשונים שהודפסו שם, כמו 'ספר המדות' של יצחק סטנוב, סידור התפילה המבואר שלו ו'באור מילות ההגיון' לרמב"ם, נועדו לשימושם של תלמידי 'חינוך נערים'.⁶² המורה אהרון פרידנטל מיארוסלב (ייתכן שהיה מורה גם בבית הספר) הביא שם לדפוס את פירושו של מנדלסון ל'באור מילות ההגיון'. בדברי ההקדשה המחניפים שהפנה פרידנטל לשני 'מיסדי ומנהיגי חברת חינוך נערים', לא הוסתר רצונו שהספר ישמש כספר לימוד בבית הספר בברלין.⁶³

ואולם, הספרים העבריים שיצאו מתחת מכבש הדפוס של 'חברת חינוך נערים', ביוזמתו ובפיקוחו של מנהל הדפוס יצחק סטנוב, לא השתלבו בתוכנית הלימודים של בית הספר. יצירות הפילוסופיה היהודית של ימי הביניים או ספרי מוסר משכיליים לא נלמדו בו כלל. העדויות הראשונות על בוגרי 'חינוך נערים' מאשרות את קביעתנו, כי בית הספר לא חנך דווקא את דור העתיד של העילית היהודית המנהיגה. רוב הבוגרים בשנים הראשונות פנו למישרות של פקידים אצל הסוחרים בעלי ההון, אחרים היו

61 המאסף, שם, עמ' סב. הדיווח המקורי הופיע בשנת 1782: F.A. Cranz, 'Nachricht von dem Erziehungs-Institute der jüdischen Nation', *Berlinische Correspondenz historischen und litterarischen Inhalts*, 1. Band, 4. Stück, Berlin 1782, pp. 58–62

62 סטנוב, ספר המידות (לעיל, הערה 25); י' סטנוב, תפלה מכל השנה, ברלין תקמ"ה; באור מלות ההגיון, להרב החכם... משה בן מימון, עם פרוש מהתורני מוהר"ר משה מדעסוי... הובא פעם שלישית לדפוס לטובת חברת חינוך נערים ולתועלת החניכים השוקדים על שעריה, ע"י הר"ר אהרון במוהר"ר זכריה ז"ל מק"ק יערסלאו..., ברלין תקמ"ד. על בית הדפוס, ראה: M. Steinschneider, 'Hebräische Drucke in Deutschland', *ZGJD*, V (1892), pp. 166–182

63 באור מלות ההגיון, שם, הקדמה: 'אל האנשים פועלי צדק והישרים במעגלותם, בדרך חכמה ישכילו ואורחות מוסר נתיבותם, ה"ה נדיבי העם המפורסמים... יחדו המה מיסדי ומנהיגי חברת חינוך נערים'.

בית הספר 'חינוך נערים' בברלין

למורים פרטיים, ובודדים המשיכו בלימודיהם בגימנסיה של ברלין לקראת לימודים באוניברסיטה.⁶⁴

בשנת 1783–1784 נעשה בכל זאת נסיון לממש ב'חינוך נערים' את הפרוגרמה המשכילית במלואה ולהפוך את בית הספר למוסד חינוכי הפועל יום שלם, שבו ילמדו בהרחבה ומתוך איזון גם מקצועות תורניים. רבה של קהילת ברלין, צבי הירש לוין, נתן את חסותו לתוכנית הלימודים החדשה, וייתכן שהוא אף היה זה שלחץ לכלול אותה בבית הספר. ב'קול קורא' מאת מנהלי 'חינוך נערים', יצחק דניאל איציג ודוד פרידלנדר, הובעה הנכונות 'להרחיב את תועלת החנוך הזה על כל גדותיו', ולכלול בו גם 'תלמוד תורה ויראת שמים ומדות', תחום שעד כה היה שמור למוסדות אחרים ונתון לאחריותם האישית של ההורים:

לכן הננו מודיעים... את נפשנו לקבל גם עלינו את למוד התורה ויראת שמים ומדות והנהגת דרך ארץ... ומוכנים אנחנו ללמד את הנערים הלכות ש"ס או ספר רב אלפס, פוסקים כמו הרמב"ם וארבע שולחן ערוך, על סדר נכון וראוי הנמצא בידינו בכתב ובהסכמת הרב הגאון אב"ד דקהלתנו. ויתר חלקי היום ילמדו מקרא, נביאים וכתובים כראוי, בהסכמת הרב הגאון הנ"ל.⁶⁵

במקביל התפרסמה קריאתם של ראשי 'חינוך נערים', שברצונם לקבל הצעות מפורטות אשר יתרמו לשיפור 'חינוך הנערים ותלמוד תורתנו הקדושה'. לקריאה זו נענה אליהו מורפורגו מגראדיסקה. בראשית שנת 1784 הוא שלח 'מכתב מאלוה' למנהלי 'חברת חינוך נערים', וכלל בו פרוגרמה חינוכית, שאותה המליץ ליישם בבית הספר בברלין. מורפורגו כבר היה מעורב בענייני החינוך החדש באיטליה ועמד בקשרי מכתבים עם מנדלסון ווייזל בברלין. בשנת 1782 פנה אליו וייזל, כמו גם אל רבנים ומנהיגים נוספים מאיטליה, כדי שיתמכו בו בפולמוס על 'דברי שלום ואמת'.

הפרוגרמה שהציע מורפורגו בשנת 1784 תאמה את המגמה להרחיב את תוכנית הלימודים של 'חינוך נערים' גם ל'תורת ה' ולהגשים הלכה למעשה את הצעתו של וייזל. מורפורגו הציע הן רשימה של הנחיות חינוכיות ברוח הפילנתרופיזם והן תוכנית לימודים מפורטת. על פי תוכניתו, צריך היה 'חינוך נערים' לשנות את אופיו מן הקצה אל הקצה: יונהג יום לימודים שלם, עדיפות ברורה תינתן ללימוד התפילה, הלשון

64 וייזל, רב טוב לבני ישראל (לעיל, הערה 35), עמ' 50–51; המאסף (לעיל, הערה 59), עמ' סא–סב; ניקולאי (לעיל, הערה 4), עמ' 699–700.

65 המאסף, א (תקמ"ד), עמ' מד–מז. 'קול קורא' זה הוא קיצור מתוך הכרוז בגרמנית (באותיות עבריות) שהתפרסם בחורף 1783, ובו נפרסה התוכנית להרחבת הקוריקולום, שיעביר את 'הינוך נערים' ממסגרת של בית ספר משלים למסגרת של בית ספר אלטרנטיבי לחדרים ולתלמודי התורה. ראה: נאעריכט (לעיל, הערה 57).

שמואל פיינר

העברית, התורה והמצוות המעשיות, ובבית הספר אף תונהג תפילה בציבור. במקביל ילמדו גילאי תשע-שלוש-עשרה גרמנית, חשבון, היסטוריה וגיאוגרפיה. החידוש הגדול בתוכניתו של מורפורגו הוא הגבלת לימוד המשנה והתלמוד לבני שלוש-עשרה ומעלה. ילמדו זאת רק בני העילית הכלכלית שאינם מחויבים לסייע בעול הפרנסה ומי שניחן בכשרון ללמדנות. הללו ימשיכו בבית הספר בלימוד משנה, תלמוד, ספרי מוסר (כמו 'חובות הלבבות') ופילוסופיה יהודית (כמו 'הכוזרי'). מורפורגו המליץ לכלול בתוכנית הלימודים אף שירה. לאחר גיל שמונה-עשרה יהיו מי שימשיכו במסלול אקדמי באוניברסיטה ואחרים במסלול שיכשירם לרבנות.⁶⁶

ה'מכתב מאלהו' של מורפורגו הודפס בראשית שנת 1786 ב'המאסף', וייתכן שהדבר מעיד על התרחבות תוכנית הלימודים של 'חינוך נערים' בשנות השמונים. העדר דיווחים נוספים על בית הספר משנים אלה אינו מאפשר לקבוע חד-משמעית אם בתקופה כלשהי אכן הפך 'חינוך נערים' למייצג נאמן של הפרוגרמה המשכילית. עם זאת, ברור ש'חינוך נערים', שעד לשנות התשעים היה בית הספר המודרני היחיד בגרמניה, הפך לדגם לבתי ספר נוספים. נסיבות הקמתם של בתי הספר האחרים שונות היו מאלה של 'חינוך נערים'. 'בית הספר המלכותי ע'ש וילהלם' בברסלאו נוסד בשנת 1791, ביוזמתו של מושל שלזיה, קרל היינריך פון הויים (K.H. v. Hoym), שהיה פקיד פרוסי משכיל. בהשפעת תוכניתו של דוהם והתקדים האוסטרי של יוסף השני, נעשה לראשונה נסיון להגשים את האוטופיה של האבסולוטיזם הנאור – 'חינוך דור חדש של אזרחים מועילים למדינה' – באמצעות מנגנוניה של המדינה. גם בברסלאו, כמו בברלין, לא היו אלה המשכילים שיזמו את הקמת בית הספר, אך כדי להפעילו ברוח ההשקפות המשכיליות גויסו אליו יואל ברי"ל ואהרון וולפסון מברלין.⁶⁷ דומה שרק בדסאו ניתן לראות לראשונה חוג של משכילים, המתארגן תחת הכותרת המועתקת

66 א' מורפורגו, 'מכתב מאלהו, הנתון לרגלי מנהיגי חברת חינוך נערים בק"ק ברלין יע"א', המאסף, ג (תקמ"ו), עמ' סו-עט. המאמר פורסם בשנת 1786, אך נכתב בחודש אדר תקמ"ד. וראה עליו: L. Dubin, 'Triest and Berlin: The Italian Role in the Cultural Politics of the Haskalah', *Toward Modernity*, ed. J. Katz, New Brunswick-Oxford 1987, pp. 193–205; י' ריבקינד, 'אליה מורפורגו מסיעו של ויזל במלחמת ההשכלה לאור תעודות חדשות בצרף מבוא והערות', יד ושם לזכר אברהם זלמן פריידוס, ניו יורק 1929, עמ' קלח-קנט.

67 ראה: יוזל מרייכנאו, 'מהכנת בית הלימוד ווילהלם שולע לנערי בית ישראל בעיר ברעסלווא, ומיום המלואים וכל אשר נעשה בו', המאסף, ז, א (תקנ"ד), עמ' סח-עד; אליאב (לעיל, הערה 1), עמ' 80–87; A. Reinke, 'Zwischen Tradition, Aufklärung und Assimilation: Die Königliche Wilhelmsschule in Breslau 1791–1848', *Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte*, XLIII (1991), pp. 193–214. לעומת 'חינוך נערים' בברלין (עד שנת 1804), בברסלאו התקיימו הלימודים בבוקר (משעה תשע בבוקר עד הצהריים) ואחר הצהריים (משעה שתיים עד חמש).

בית הספר 'חינוך נערים' בברלין

מברלין 'חברת חינוך נערים' ומייסד בשנת 1799 בית ספר ללא תשלום. תוכנית הלימודים של בית הספר בדסאו שיקפה נאמנה את האיזון שדרשו המשכילים בין 'תורת ה', שבה נכללו גם תלמוד והיסטוריה יהודית, לבין לימוד של שפות זרות ובהמשך גם טבע וגיאוגרפיה.⁶⁸

גם אם אימץ 'חינוך נערים' בברלין למשך כמה שנים את הפרוגרמה המשכילית, הרי בשנות התשעים הוא כבר שב למתכונתו הראשונית. י"ד איציג היה מנהלו היחיד של בית הספר ומקור המימון העיקרי שלו, עד מותו בשנת 1806. נראה שהמשבר החמור בעסקי משפחת איציג וידידתה מנכסיה אפשרו לו להעניק תשומת לב רבה יותר מאשר בעבר למוסד שבניהולו, אך גם חייבו להקים מערכת רחבה של תמיכה כספית. מתקנות חדשות שפרסם איציג בשנת 1796 ניתן ללמוד, כי שוב מדובר בבית ספר משלים של אחר הצהריים בלבד, שתוכנית לימודיו כוללת גרמנית, פנקסנות, חשבון, ציור, צרפתית וגיאוגרפיה. התקנות מחמירות ביותר ודורשות מן התלמידים, באיום של עונשים, נוכחות בשיעורים, משמעת קפדנית, סדר ונקיון. גולת הכותרת של בית הספר היא עדיין הבחינה הפומבית המתקיימת מדי שנה בשנה, והדו"חות השנתיים נשלחו למוזמנים לצפות בה ולתורמים פוטנציאליים.⁶⁹

'חינוך נערים' הלך והתרחק מן הפרוגרמות המשכיליות ומנהליו העמידו בפניו יעדים חינוכיים שונים. משני הדו"חות על פעילות בית הספר, שפרסם איציג בשנים 1803–1804, עולה שוב המגמה הפילנתרופית. שלא כמו המשכילים, ששאפו כאמור ליצור עילית משרתת חדשה, שתנווט את הטרנספורמציה של החברה והתרבות היהודית, הסתפק איציג בהתמקצעותו ובתרבותו של הסוחר והפקיד היהודי. אמנם, גם הוא קשר את 'חינוך נערים' למה שכינה 'האנאלים המפוארים של ההשכלה', וראה בעצם הקמתו אירוע אפוקאלי. ואולם, הוא הודה כי במציאות מדובר במוסד המושך אליו תלמידים מעטים יחסית (שישים וחמישה תלמידים בשנת 1803, שבעים ושניים בשנת 1804), ואף הם מוצאם מרקע חברתי-כלכלי נמוך: רק שלישי מברלין גופא ולמעלה מעשרים אחוז מחוץ לפרוסיה. התלמידים מחויבים לעבוד לפרנסתם, תשומת הלב שהם מקדישים לבית הספר מעטה, ולמעשה אין פניהם למדעים ולאמנויות, אלא להכשרה מקצועית מהירה כזבנים, פנקסנים וכדומה. קבלתם של הבוגרים לבתי העסק

68 ראה מראי המקום לעיל, הערה 48; D. Sorkin, 'Preacher, Teacher, Publicist: Joseph Wolf and the Ideology of Emancipation', *From East and West, Jews in a Changing Europe 1750–1870*, eds. F. Malino & D. Sorkin, Oxford 1990, pp. 107–126

69 I.D. Itzig, 'Direction der jüdischen Freyschule', *Erneuerte Gesetze für die Lehrlinge der jüdischen Freyschule zu Berlin*, Berlin 1796 (התקנות הודפסו במקביל גם בגרמנית באותיות עבריות).

שמואל פיינר

של יהודים עשירים בפרוסיה הוצגה כהצלחה של בית הספר. את העילית היהודית שתרמה לבית הספר שכנע איציג, שזהו מפעל צדקה המכשיר נערים עניים למקצוע ולתרבות.⁷⁰

תוכנית הלימודים נבנתה על יסוד היעדים החינוכיים הללו: הכשרה מקצועית והקניית תרבות. היא כללה גרמנית וצרפתית, שפות חיוניות ליהודי הגרמני, לאיש העסקים ולבן תרבות; מקצועות מסחר שונים (חשבונאות; חישוב ערכי מטבעות, כמויות ומשקלות; פנקסנות); מתימטיקה, היסטוריה וגיאוגרפיה (שבה נכללו גם סטטיסטיקה, טבע, פיסיקה וטכנולוגיה). רק בשנת 1800 התמנה מורה (שלום הכהן) ללימודי עברית, וחמש שעות שבועיות בלבד הוקדשו בתוכנית הלימודים לנושאים אלה. לימוד העברית, הדגיש איציג, צריך שיהיה תכליתי: לשם טיפוח קשרי מסחר עם יהודים אחרים ולהבנת תוכני התפילה, אך גם כדי לזהות דעות קדומות שחדרו לדת היהודית. החומש בתרגומו של מנדלסון הוא ספר הלימוד העיקרי במקצוע זה. המורה לעברית היה צריך ללמד במסגרת חמש השעות המוקצבות לו, בכל אחת משלוש הכיתות, גם את עיקרי הדת היהודית ואת אותן הלכות המשקפות את המוסר התבוני.⁷¹ איציג תפס כאמור את 'חינוך נערים' קודם כל כמפעל פילנתרופי להכשרה מקצועית של נערים עניים, וביקורת הדת היהודית תפסה אצלו מקום משני. כאשר הלך איציג לעולמו, בשנת 1806, התמנה כמנהל בית הספר לצרום בן-דוד. המנהל החדש הביא עמו שינוי גם בתוכנית הלימודים. שוב נתפס 'חינוך נערים' לא רק כמוסד פילנתרופי, אלא גם כבית ספר המעצב אורח יהודי חדש, ברוח הפטריטיזם הפרוסי והדאיזם של בן-דוד. הפעם נמסרה הנהלת בית הספר לידי של משכיל רדיקלי, שדגל למעשה באוטופיה של התבוללות חברתית ותרבותית ובצמצום הדת היהודית עד לעיקריה האוניברסליים של הדת הטבעית.⁷²

70 מבוא לדו"חות בית הספר בשנים 1803–1804 (לעיל, הערה 39).

71 על-פי דו"ח בית הספר לשנת 1803 (שם, עמ' 17–19), היתה חלוקת השעות כדלהלן: מוסר – שעה אחת (כולל פרקים מספר משלי ופרקי אבות); דקדוק עברי – שעתיים; חומש – שעתיים. בין השגי שנת 1804: פנימייה לילדים עניים הבאים מחוץ לברלין; חסכון בתאורה ובחימום ופיצול יום הלימודים: במקום שבע שעות רצופות (12.00–19.00), החל יום הלימודים בשעה 8:00 או 9:00 והתנהל עד 11:00 או 12:00, ושוב אחר הצהריים, משעה 14:00 או 15:00 עד 17:00 או 18:00 (דו"ח בית הספר לשנת 1804). על שלום הכהן ראה להלן, סעיף ד. הידיעות על החזרת לימודי העברית והדת לתוכנית הלימודים מצויות במבוא לספר הדקדוק שחיבר הכהן לתלמידי בית הספר: תורת לשון עברית, ברלין תקס"ב.

72 על בן-דוד ראה: L. Bendavid, 'Selbstbiographie', in: S.M. Lowe, *Bildnisse jetzt-lebender Berliner Gelehrten*, II, Berlin 1806, pp. 10 ff.; D. Bourel, 'Eine Generation später: Lazarus Bendavid 1762–1832', *Wolfenbütteler Studien*, XIX, Tübingen 1994, pp. 367–371; וראה גם: מ' גרץ (עורך), לצרום בן-דוד, משהו לאופיים

בית הספר 'חינוך נערים' בברלין

לאחר שהתגבר על המשבר הקשה שפקד את בית הספר בעקבות מותו של איציג, שנות המלחמה וכיבוש ברלין בידי הצרפתים (1806), הודיע בן־דוד, בשנת 1809, כי לבית הספר הצטרפו גם תלמידים נוצרים (כנראה כבר מסוף שנת 1806), וכי חלק מהוראת השפה העברית והדת היהודית הוצא מתוכנית הלימודים. היות ש'חינוך נערים' מכשיר נערים עניים להשתלב בחיי המעשה, הרי שעליו להתמקד במטרה זו ולספק לתלמידים בעיקר מה שיסייע להם באופן מעשי. תגבור הלימודים בחשבון מסחרי ובפנקסנות יבוא אפוא במקום שיעורי עברית ודת. עם זאת, נוספו שיעורים יומיות ללימוד כתיבה ביידיש, שיעור שגם הנוצרים השתתפו בו; מטרתו המוצהרת היתה שימושיותה של שפת היידיש לקשרי מסחר עם יהודים פולנים.⁷³ המגמה לגשר בין הדתות באה לידי ביטוי גם בהחלטתו של בן־דוד לפתוח את יום הלימודים ולסיימו בתפילה בעלת אופי מוסרי: בבוקר יתפללו לחריצות ולנקיון כפיים (היהודים בכיסוי ראש והנוצרים בגילוי ראש) ואחר־הצהריים יודו לאל על יום הלימודים המאושר שחלף.⁷⁴

בכל השנים שבהן ניהל בן־דוד את בית הספר, משנת 1806 ועד סגירתו בשנת 1825, לא הוזכר עוד שמו העברי 'חינוך נערים', וגם 'חברת חינוך נערים' לא התקיימה עוד. מ'בית הספר ללא תשלום של חברת חינוך נערים' נותר רק ה־Freischule, ובמקום החברה עמד מנהל אחד ומערכת מסועפת של עשרות תומכים ותורמים. מן הדו"חות השנתיים שחיבר בן־דוד משתקפות בעיותיו הכספיות של המוסד, הקושי לשמור על מספר תלמידים מינימלי (בין עשרים ושבעה לשמונים ושבעה תלמידים בתקופה זו) והתנאים הפיסיים הקשים. עם זאת, תמיד מודגשת חשיבותו העצומה של בית הספר כמוסד שיהודי ברלין חייבים להתגאות בו.⁷⁵

בשנת 1810 הוחזרו לימודי היהדות לתוכנית הלימודים. בנוסף ליידיש, נלמד תרגום מגרמנית לעברית ומעברית לגרמנית, בעיקר בעזרת החומש של מנדלסון, וכן מעט

של היהודים (מפעל הקונטרסים – מקורות ומחקרים של המרכז ע"ש בן־ציון דינור, 80), ירושלים תשנ"ד, עמ' 9–15.

73 דו"ח בית הספר לשנת 1809, שם, עמ' 8.

74 דו"ח, שם, עמ' 6. אליאב (לעיל, הערה 1), עמ' 77, מוצא דמיון לפילנתרופים של בזדוב. וראה: Sulamith, I, 2 (1807), pp. 137–138. במאמר מובעת פליאה שדווקא בברלין ניתנת תשומת לב מעטה לשיפור החינוך. המצב מתואר כתוהו־וָבוהו. מצד אחד חינוך 'פולני' ומצד שני חינוך דאיסטי. אין מוסד חינוכי ואין יד מכוונת. בית הספר של חברת 'חינוך נערים' הולך ומתדרדר מאז מותו של יצחק דניאל איציג. המאמר גם מביא קטע מדברי הכומר Hannstein מברלין, שנכח בבחינה הפומבית ושיבח את המוסד הסימולטני, המשלב, מתוך סובלנות, תלמידים יהודים ונוצרים.

75 דו"חות בית הספר משנת 1809 ועד 1825 (לעיל, הערה 39).

שמואל פיינר

תולדות ישראל בימי קדם ושעה אחת של לימודי דת.⁷⁶ בראשית המאה הי"ט הפכה הוראת הדת (Religion) לעיקר לימוד היהדות בבתי הספר בגרמניה, כחלק מן המגמה של תפיסת היהדות כמערכת של דוגמות וצווים מוסריים וזניחתה של ההלכה.⁷⁷ הדת, כתבו למשל עורכי 'שולמית' בשנת 1806, היא צורך אינטלקטואלי ומוסרי מהותי של אדם בן תרבות.⁷⁸ כאשר ביקר בבית הספר בשנת 1811 ישראל יעקובסון, אז ראש הקונסיסטוריה של וסטפליה, ובחן תלמידים וחילק תרומות, הוא היה מרוצה בוודאי ממראה עיניו. בית הספר שהוא הקים עשר שנים קודם לכן בזיון (Sessen) היה למעשה הדגם הראשון של בית ספר מעין זה, המשלב תלמידים יהודים ונוצרים ומתנך לדת מטהרת ולרפורמות בפולחן הדתי.⁷⁹

אלא ש'חינוך נערים' בניהולו של בן-דוד לא התכוון לטיפוח הדאיזם או הרפורמה הדתית. למעשה היה בן-דוד מעדיף להשאיר תחום זה מחוץ לכותלי בית ספרו, משום שלפניו עמד יעד גדול יותר: האמנציפציה, והעיסוק בדת יכול היה להיות לו למכשול. לדעתו, לימוד הדת בבית הספר צריך היה להתחשב בשינוי הגדול, שהמדינה אינה רואה עוד בבני דת משה זרים.⁸⁰ החל בשנת 1812, שבה הוענק ליהודי פרוסיה אדיקט האמנציפציה, ראה בן-דוד את יעדו העיקרי של 'חינוך נערים' בהצדקתה של האמנציפציה ובהוכחה שהיהודים ראויים לה. התוצר החינוכי המקווה היה מעתה האזרח הפרוסי.⁸¹ הפרוגרמה המשכילית הצטמצמה והאידיאל של עשירי ברלין לעיצוב יהודי מועיל למדינה התרחב בהרבה. גם לאחר שנת 1819, שבה נדרש בן-דוד להרחיק את התלמידים הנוצרים מבית ספרו, לא הוצגו מטרותיו של 'חינוך נערים' אף לא פעם אחת כמטרות מיוחדות ליהודים. באוטופיה החינוכית שלו כבר לא היה כל מקום לטיפוח התרבות היהודית, ויותר מכך – לזהות דתית יהודית מיוחדת. מושגי היסוד של האוטופיה החינוכית של בן-דוד היו המולדת הפרוסית, אהבת המולדת, הגאווה

76 דו"ח לשנת 1810, עמ' 5; דו"ח לשנת 1811, עמ' 14. לתלמידים הנוצרים ניתן שחרור משיעורי עברית. ייתכן שהדבר נעשה בלחץ הרב שמעון וייל, שאף מוזכר בדו"ח לשנת 1811 כמי שמיעץ לבית הספר.

77 י' כ"ץ, היציאה מן הגטו, הרקע החברתי לאמנציפציה של היהודים, 1770–1870, תל-אביב תשמ"ו, עמ' 202–206.

78 'Inhalt, Zweck und Titel dieser Zeitschrift', *Sulamith*, I, 1 (1806), pp. 8–9

79 דו"ח לשנת 1811 (לעיל, הערה 39), עמ' 9; אליאב (לעיל, הערה 1), עמ' 96–102; מ' מאיר, בין מסורת לקדמה, תולדות תנועת הרפורמה ביהדות, תרגם ד' לוביש, ירושלים תש"ן, עמ' 60–46; J. Marcus, *Israel Jacobson, The Founder of the Reform Movement in* ;60–46 *Judaism*, Cincinnati 1972. יעקובסון המשיך לתרום באופן קבוע לבית הספר גם כשעבר לברלין. וראה גם: *Sulamith*, II (1811), p. 351

80 דו"ח לשנת 1811, שם, עמ' 5.

81 דו"ח לשנת 1812, עמ' 3; דו"ח לשנת 1814, עמ' 3–4.

בית הספר 'חינוך נערים' בברלין

על השגי המדינה והנאמנות למלך. הכרת חובותיו של האזרח, כתב בן-דוד בדין וחשבון משנת 1812, והעלאתו של התלמיד למדרגה של אזרח – אלה מטרותיו של בית הספר.⁸² החל בשנת 1811 לימדו בבית הספר את תולדות פרוסיה,⁸³ ובכל שנה ושנה חגגו ב'חינוך נערים' בטקסים מיוחדים את יום הולדתו של המלך פרידריך וילהלם השלישי ואת יום הכתרתו. האהבה למולדת ולאב האחד של כולם, למלך, הוצגה בפני התלמידים כתובה קדושה.⁸⁴ על ילדי העניים היה ללמוד שזכויות אזרח מקבל רק מי שנמצא ראוי לכך: מתקן את עצמו, מעדן את מידותיו ותורם למדינה ביצירה פרודוקטיבית, כבעל מלאכה או כחקלאי.⁸⁵

למייסדיו של 'חינוך נערים' ייחס בן-דוד לא רק ראשונות וחלוציות, אלא גם את ראיית הנולד. הללו הבינו כבר לפני שלושים וארבעים שנה כי 'חינוך נערים' נועד להקנות לתלמידים מושגים טובים של אזרחות. הם היו סוללי הדרך לאמנציפציה, והם היו אלה שטמנו את הזרע שהצמיח את הפירות הטובים בעידן החדש.⁸⁶ מנהל בית הספר ומתווה דרכו בשנים 1806–1825 ראה בו מוסד פילנתרופי, המכשיר את האזרחים הפרודוקטיביים של עידן האמנציפציה; לא את העילית האינטלקטואלית היהודית ולא את העילית הכלכלית, אלא את בני השכבות הנמוכות, שמהן יצאו הזבנים, העוזרים בבתי המסחר ובעלי המלאכה. המולדת והמלך, האזרחות, האזרח הדתי והאדם המוסרי היו מלות הקוד באידיאולוגיה החינוכית של 'חינוך נערים', ובדו"חות משני העשורים הראשונים של המאה הי"ט אף נעלמו המושגים 'תרבות' ו'השכלה' לחלוטין. הרטוריקה הפוליטית והאמנציפציונית דחקה מפניה את הטרמינולוגיה האינטלקטואלית והפילוסופית. להט האמנציפציה העמיד בראש סדר העדיפויות שאלות פרגמטיות דוחקות, שהעמידו בצל את שאלות התרבות והספרות, שהעסיקו את משכילי ברלין בסוף המאה הי"ט.

ד. התנתקות המשכילים מ'חינוך נערים'

התמורות ב'חינוך נערים' ניתנות להסבר רק על רקע השינויים שחלו בקהילת ברלין בתקופה הנדונה. המעבר מהשקפת העולם של ההשכלה ומן האוטופיה שלה אל אידיאולוגיית האמנציפציה משקף למעשה את המגמה המרכזית בתולדות יהודי ברלין

| | |
|----|--|
| 82 | דו"ח לשנת 1812, עמ' 3. |
| 83 | דו"ח לשנת 1811, עמ' 3. |
| 84 | בין היתר: דו"ח לשנת 1816, עמ' 11–12; דו"ח לשנת 1815, עמ' 6; דו"ח לשנת 1823, עמ' 8. |
| 85 | דו"ח לשנת 1822, עמ' 19. |
| 86 | שם, עמ' 3. |

שמואל פיינר

במפנה המאות הי"ח-הי"ט.⁸⁷ תהליך האקולטוריזציה, שראשיתו עוד בימי 'יהודי החצר', הגיע עתה לשיאו. הלשון הגרמנית נקלטה כשפת אם. רבים ניצלו את האפשרות לעזוב את הקהילה, החברה והתרבות היהודית. בצדק הגדיר סטיב לוונשטיין תקופה זו כמשבר בקהילת ברלין: המרת הדת ונישואי התערובת כרסמו דווקא בעילית היהודית (למשל במשפחת איציג); הדתיות צומצמה לדאיזם אוניברסלי, מחד גיסא, והתרחבה באפיק הרומנטי הרחק מעבר לדת היהודית, מאידך גיסא; וניכרו סימנים ברורים להתפוררות מוסד המשפחה ומוסר המשפחה.⁸⁸ העילית היהודית, זו שלא פנתה לדרך ההתבוללות או ההמרה ונשארה מחויבת לקהילה וליהדות, לחמה בשתי חזיתות בשנים הללו: מאבק לאמנציפציה, ומאבק באורתודוקסים לתיקון סדרי בית הכנסת ולצמצום השפעת החינוך התורני הישן.⁸⁹

לטיפול של המשכיל ולבשורת ההשכלה כבר לא היה מקום בתוככי מודרניזציה מואצת, סקולריזציה רדיקלית ומאבק דתי, המתמקד בזירת בית הכנסת ובשאלת התיקונים בדת.⁹⁰ ואולם, היו כמה משכילים שפעלו ב'חינוך נערים' כמורים, בעיקר כמורים ללשון העברית ולדת. בדיקת פועלם של שניים מהם, נחמן ברלין ושלום הכהן, תוכל להוסיף נדבך להבנת המרחק של ההשכלה מן האוטופיה החברתית ש'חינוך נערים' פעל למימושה.

נחמן ברלין (Naumann Simonsohn) נולד בברלין, כנראה בשנות השבעים, למשפחה עשירה מליסא. במפנה המאות הי"ח-הי"ט, כנראה עד שנת 1801, הוא שימש כמשגיח (=אינספקטור) בבית הספר 'חינוך נערים'.⁹¹ הוא גדל והתחנך בתרבות

87 סורקין, האימפקט (לעיל, הערה 9); סורקין (לעיל, הערה 22); לוונשטיין, 1994 (לעיל, הערה 9), פרקים ז-יב; M. Meyer, 'The Religious Reform Controversy in the Berlin Jewish Community 1814-1823', *Leo Baeck Institute Year Book*, XXIV (1979), pp. 139-155

88 לוונשטיין, שם; לוונשטיין (לעיל, הערה 40), עמ' 200-201.

89 בשנים 1809-1813, דרך משל, עמד דוד פרידלנדר בראש מאבק, שמטרתו לצמצם את מספרם של תלמידי התלמוד תורה הקהילתי. כנגדו הפגין הרב מאיר שמעון וייל עמדה אורתודוקסית, אך עד מהרה הבין אף הוא שעליו להציג אלטרנטיבה מושכת. הרב וייל גם עמד בראש המחנה שהתנגד להקמת בית כנסת רפורמי בברלין. המאבק סביב ה'טמפל' של יעקובסון ושל יעקב הרץ בער נמשך לאורך השנים 1815-1823 והסתיים בהוראת המלך הפרוסי פרידריך וילהלם השלישי, שלא לאפשר עוד שינוי כלשהו בתפילות בית הכנסת האורתודוקסי. ראה: לוונשטיין (לעיל, הערה 46), שם; מאיר (לעיל, הערה 79), עמ' 60-70; מאיר (לעיל, הערה 87), שם.

90 פיינר (לעיל, הערה 16), עמ' 456-469.

91 מ' סמט, 'משנתו החברתית וההיסטורית של ר' נחמן ברלין', חברה והיסטוריה, הכינוס השנתי למחשבת ישראל, בעריכת י' כהן, ירושלים תש"ם, עמ' 125-135; L. Lewin, *Geschichte der Juden in Lissa*, Pinne 1904, pp. 238-239. על פי פנקס קהילת ברלין (לעיל, הערה 46), עמ' 401, היה האב, שמחה בר"א בר"ש, מפרנסי הקהילה.

בית הספר 'חינוך נערים' בברלין

אירופית דו-לשונית, עברית וגרמנית, וצייד בטיפוח שתי השפות; עקב בעניין אחר 'המאסף'; וכפי שעולה מחיבורו הגרמני 'יהודה' (*Juda*), הפנים את מירב הנחות היסוד המשכיליות. הוא האמין בחסדי השליטים האירופים וראה ביוסף השני את גיבור הסובלנות. ברלין חייב את התמורות המודרניות, העריץ את מנדלסון, הכיר מקרוב את חבורת משכילי ברלין והיה חדור בלהט המשכילי של מתקן עולם.⁹²

כדי להדפיס את חיבורו הראשון 'עין משפט' בשנת 1796, הוא נאלץ לבקש את התערבותו המיוחדת של יצחק דניאל איציג. זו היתה ביקורת מבפנים, של משכיל מאוכזב, שלמגינת לבו ראה את 'המאסף' פונה לכיוון רדיקלי. במיוחד תקף ברלין את וולפסון, שלדעתו התיימר לרשת את מנדלסון, אבל לאמיתו של דבר הוא מעוות את תורתו ופורץ את 'החומה הקדושה' אשר חכמינו ז"ל גדרו בעד ארון הברית והתורה... ורב מאחינו יצאו כמו יצאו חוצה כחיתו יער בלי מתג ורסן ומדברים על ה' ועל משיחו'.⁹³

ברקע הדברים עמדה גם ביקורתו על המתרחש ב'חינוך נערים'. החילון, הדאיזם והאקולטורציה בקהילת ברלין הביאו אותו לידי יאוש. 'הכל אבוד!', הכריז המפקח של 'חינוך נערים', בן קם נגד אביו, תלמיד שולט במורה: 'נער אשר מעט בספרים קרא, יאמר גבור אני! וכלם שיש להם מורה זמן במכנסים ומקרב הראות בידיהם, זנב מאחוריהם וכסיל לפנייהם, חכמים בעיניהם ונבונים כמחשבותיהם, מתנשאים לראש... ועשו מכל המצות אשר לא תעשינה, מחללי שבת, אוכלי בטומאה לחמם וה' לא קראו, מושחים ביין את בשרם, אכלו משמנים ואינם מברכים צור משלו אכלנו, שוכבים וקמים בלי תודה ותפילה לאל עושה פלא... ועל כל זה קראו למו דור דעה ועם נבון וחכם'.⁹⁴ עד מהרה נוכח נחמן ברלין שבית הספר שבו הוא מכהן כמשגיח איננו מסוגל לשנות דבר. כאשר הציע לממש ב'חינוך נערים' את הפרוגרמה החינוכית המשכילית המשולבת, טפחה המציאות על פניו:

92 N. Simonsohn, *Juda, oder freimüthige Äusserungen über Religion und Bürgerglück*, Berlin 1817

93 נחמן בן שמחה בר"ש בר"א, עין משפט, ברלין תקנ"ו, עמ' ד. ללא פקודתו המפורשת של איציג לא היה החיבור מודפס בבית הדפוס של בית הספר, כי היה זה כתב ביקורת כלפי חוברות 'המאסף' האחרונות, שערכו אהרון וולפסון ויואל ברי"ל. בשלב זה טרם אמר ברלין נואש מן ההשכלה. לקונטרס הביקורת הוא צירף שני חיבורים שככל הנראה נועדו לפוסטום בהמאסף: בירור שאלה בגיאומטריה, ותרגום לגרמנית וביאור של קטע קצר מספר ישעיהו במסורת הביאור של מנדלסון.

94 ראה: עין משפט, שם, עמ' [2], י-ג. על יחסם של המשכילים לתהליכים הללו, שהוגדרו כ'השכלה מזויפת', ראה בהרחבה במאמרי: S. Feiner, 'The Pseudo-Enlightenment and the Question of Jewish Modernization', *Jewish Social Studies*, III, 1 (1996), pp. 62-88

שמואל פיינר

... כאשר היתי שם משגיח על חברה חנוך נערים היה בחפצי להעמיד שם גם מלמדים למשנה ולגמרא, והשיב לי האדון [גביר אחד מעמנו בברלין]: מה תכלית בלמוד זה ומה טוב לישראל שיבלבלו את שכלם בדברי הבליים ושיבטלו זמנם לעזוב חכמות וידיעות תועליות והכרחיות למען למוד פלפולים ושבושים מהויות אביי ורבא?⁹⁵

ואכן, לא רק ש'חינוך נערים' לא שילב בשנים הללו את התלמוד בתוכנית הלימודים, אלא שעל פי עדות אחד התלמידים, הוא היה מקום מפלט למבקשים להימלט מלימוד התורה.⁹⁶ נחמן ברלין לא נשאר חייב וטען בפני הגביר, כי אף צמיחתה של ההשכלה היהודית לא היתה אפשרית ללא החינוך התורני. ממנדלסון ווייזל ועד וולפסון ובן-דוד נישאה ההשכלה על-ידי בוגרי החינוך המסורתי שפנו לו עורף, ודומה שדווקא לימוד התלמוד בימי נעוריהם הוא שהכשירם בבגרותם להצלחה ולהשגים בחכמות ובהשכלה. לדעת ברלין, נטישת התלמוד היא תוצאה של עלייה ברמת החיים. פיתויי התרבות 'הנמוכה' הסובבת הולכים ומתגברים. הגבירים שוב אינם מטפחים את העילית התורנית, ואת מקומם של תלמידי החכמים בבתי הגבירים תופסים 'אנשים מזויפים' המפיצים כפירה. נחמן ברלין חש עצמו מגורש מברלין ומנושל מביתו בידי אותם מורים פרטיים צבועים וכופרים, המשכילים לא רק לצוד את נפשות הגבירים אלא, שומו שמים, גם לזכות בבנותיהם.⁹⁷

בשנת 1801 עזב נחמן ברלין את 'חינוך נערים' ואת קהילת ברלין. הוא חזר לליסא שבפולין (אז כבר תחת שלטון פרוסיה) ונשא לאשה את בתו של פרנס קהילת ליסא. עם זאת, קשריו של ברלין עם קהילת האם שלו לא נותקו, והוא המשיך לעקוב בדאגה אחר המתרחש ביהדות גרמניה.⁹⁸ בליסא היה ברלין לאחד ממתנגדיה החריפים של

95 עת לדבר... הובא לבית הדפוס בחודש אייר תקע"ט ע"י... נחמן ברלין מליסא, [ברסלאו 1819], דפים כב ע"ב-כג ע"א.

96 עדותו של יעקב אדם, יליד מערב פרוסיה בשנת 1789, שהגיע לברלין בשנת 1802, מובאת אצל: M. Richarz (ed.), *Jüdisches Leben in Deutschland, Selbstzeugnisse zur Sozialgeschichte 1780-1871*, Stuttgart 1976, pp. 119-120. בעבורו היו הלימודים ב'חינוך נערים', שאליו עבר מתלמוד התורה הקהילתי, אפיק של החלצות מן התרבות התורנית ורכישת כלים לחיים של רוחל וסוחר. במיוחד החשיב את לימודי הגרמנית והצרפתית והכתיבה בידיש. וראה עתה בנוסח המלא של זכרונותיו: J. Adam, *Zeit zur Abreise*, eds. J. Fehrs & M. Heitmann, Hildesheim-Zürich-New-York 1993, pp. 39-43.

97 על המורים הפרטיים והשפעתם על החילון ראה: ספר חי שלמה מימון, תרגם י"ל ברוך, תל אביב תשי"ג; ד' פריזנהויזן, ספר מוסדות תבל, וינה 1820, עמ' פא-פג.

98 ככל הנראה אף הרב וייל, שמוצאו מליסא, דאג לעדכנו במתרחש בברלין לאורך כל הרבע הראשון של המאה הי"ט. ראה: ברלין, עת לדבר (לעיל, הערה 95), טז ע"ב. והשווה גם הקדמתו לספר חוות דעת, ליעקב מליסא, דיהנפורט תק"ע, בכותרת כתר מלכות.

בית הספר 'חינוך נערים' בברלין

הרפורמה הדתית. בעשור השני והשלישי של המאה הי"ט כבר הגיע נחמן ברלין לניסוח משנה סדורה, שבה תפסה הדת באופן בלעדי את מקומה של התבונה כמקור לחובות האדם למדינתו, לשכניו האזרחים ולאנושות כולה. השילוב המיוחד במינו שנמצא אצל נחמן ברלין של חיוב האמנציפציה, ערכי הנאמנות למולדת ולמלך, התרבות האירופית והתביעה הבלתי מתפשרת לשימורה ולטיפוחה של הדת היהודית וההגנה על התלמוד, יכול בהחלט להעמיד את המפקח לשעבר ב'חינוך נערים' כאחד מראשוני האורתודוקסיה החדשה בגרמניה.⁹⁹

כאשר הופיע בשנת 1808–1809 'המאסף' בגלגולו החדש, בעריכתו של שלום הכהן, היה נחמן ברלין מליסא בין המנויים עליו.¹⁰⁰ הכהן, כנראה יליד וולשטיין שבפוזנה (1773), נמנה אף הוא עם צוות המורים של 'חינוך נערים'.¹⁰¹ בשנים 1800–1808 הוא היה המורה לעברית, דת ומוסר ואף לימד שירה עברית. בבחינה הפומבית של שנת 1804 דקלם אחד התלמידים בהברה ספרדית שיר עברי שחיבר הכהן.¹⁰² כמשכיל וכמשורר עברי ביקש הכהן לעודד את המשכילים לחדש את 'המאסף', וכנגד היאוש שדבק בהם, המשיך להאמין בעתידה של הלשון העברית. כאשר נדחקה הלשון העברית מתוכנית הלימודים של 'חינוך נערים', בידי בן-דוד, עזב הכהן את בית הספר. את אכזבתו ואת תקוותיו גם יחד שיקע ב'המאסף' ובספרי השירה שכתב. בשנת 1808 הקים את 'חברת אוהבי לשון עברית' בברלין, אך שנה לאחר מכן כבר עזב את ברלין. העובדה ששום גביר אמיד בברלין לא היה מוכן לשאת בהוצאות הדפסת החלקים האחרונים של 'שירי תפארת' לווייזל זעזעה אותו במיוחד. הוא נדד בין אלטונה, דסאו, לונדון (שם ניסה להקים בית ספר בשנת 1816), המבורג ווינה, ובדומה לנחמן ברלין, התנגד לרפורמה הדתית.¹⁰³ אך בשונה ממנו, הכהן לא ויתר על חזון

99 הקדמה לחיבור: S. Plessner, *Ein Wort zu seiner Zeit oder über die Autorität der rabbinischen Schriften*, Breslau 1826, pp. 6–12; וראה: מ' סמט, 'השינויים בסדרי בית-הכנסת – עמדת הרבנים כנגד "המחדשים" הרפורמים', אסופות, ה (תשנ"א), עמ' שסז–שסט.

100 המאסף לשנת תקס"ט, רשימת המנויים.

101 על שלום הכהן, ראה: מ' לטריס, מכתב להזכיר..., בכורי העתים החדשים, בעריכת י"ש ריג'יו וי' בוש, וינה 1845, עמ' עג–עז; י' קלוזנר, הסטוריה של הספרות העברית החדשה, א, ירושלים תשי"ב, עמ' 275–290.

102 דו"ח בית הספר לשנת 1803 (לעיל, הערה 39); דו"ח בית הספר לשנת 1804, שם, עמ' 31. בשירו תפארת ישראל, המהלל את הקהילה, ברלין תקס"ג, הוא מכנה עצמו 'מורה בחינוך נערים', וכך אף בשער ספרו הדו-לשוני, מטעי קדם על אדמת צפון, רדלהיים 1807: 'Lehrer der Moral und Hebräisch Sprache bey der jüdische Freischule in Berlin'.

103 שלום הכהן, 'שירים ומליצות', כנפי יונה, בעריכת ש' זק"ש, ברלין תר"ח, עמ' 25–26. נגד

שמואל פיינר

ההשכלה, ובראש וראשונה על טיפוח הספרות העברית. כמייסד וכעורך כתב העת 'בכורי העתים' (1820), סופו שהיה לחוליה מקשרת רבת חשיבות בין ההשכלה בגרמניה למרכזי ההשכלה שהחלו להתפתח באוסטריה ובמזרח אירופה בעשורים הראשונים של המאה הי"ט. הלקח שהביא עמו מברלין של תחילת המאה ומבית הספר שבו עבד היה הלקח ששיננו המשכילים המתונים לאורך כל המאה: התרחקו מן הקצוות! קנאות דתית ואדישות דתית שתיהן רעות שראוי להתרחק מהן.¹⁰⁴

ה. בורים ואדישים – מחינוך מודרניסטי להצלה ובלימה

בסוף שנת 1825, לאחר ארבעים ושבע שנות פעילות, הפך 'חינוך נערים' לבית הספר היהודי הקהילתי, תוך שהוא עובר שינוי ארגוני ושינוי של היעדים החינוכיים שנתלו בו. תלמידים ומורים של 'חינוך נערים' התמזגו ב'בית הספר לנערים' החדש, והוא הוסיף לפעול באותם חדרים של המבנה ב-Rosenstrasse מספר 12, שהיה שייך לקהילה, שבהם פעל 'חינוך נערים' החל בשנת 1818. שנים רבות הפציר בן-דוד בפרנסים שיצילו את בית הספר השוקע מבעיותיו הכספיות מבלי שזכה לאזון קשבת. לאחר שנת 1823, השנה שבה נסתם הגולל, בהוראת השלטון, על נסיונות הרפורמה הדתית של בית הכנסת, ולאחר שנבחרו פרנסים חדשים, עלתה שאלת שיפור החינוך היהודי בברלין לדרגת עדיפות ראשונה במעלה. הפרנסים ביקשו הצעות לפרוגרמות חדשות בעבור בית הספר המחדש והסתייעו ביועץ הממשלתי לענייני החינוך היהודי, יוהן יואכים בלרמן (J.J. Bellermann).¹⁰⁵

מייסדי הטמפל בהמבורג ראה דברי שניאור זק"ש, שם, עמ' 41-42. וראה גם במסעי קדם, שם, הקדמה בגרמנית, עמ' iv-v.

104 לרעתו, הדת האמיתית בוחלת אמנם בקיום מצוות מתוך הרגל בלבד, אך בורבומן שוללת את הכופרים בהתגלות האלוהית ובמצוות שניתנו בהר סיני: קיום המצוות המעשיות, אך גם שינון עיקרי האמונה היהודית באמצעות קטכיזמים; ספר על יסודי דת ישראל בעברית ובתרגום לאנגלית; שירה עברית מקורית אך גם תרגום מקביל לגרמנית בצדה. ראה: דרשה בגרמנית, כנראה קאסל 1807: 'Über den wahren Geist der mosaischen Gesetzgebung', Sulamith, II\1 (1808), pp. 15-31; וכן: 'Ein Wort über die Tendenz des Sammlers', תוספת גרמנית להמאסף של 1808. וראה הקטכיזם שלו שפרסם בלונדון: שלום הכהן, ראשי דברי תורה ומוסריה, ויסודי דת ישראל, מחוברים בשאלות ותשובות ובלשון צחה וקלה לתועלת ילדי בני ישראל, הבנים והבנות, האשכנזים והספרדים, למען ילמדו לדעת בקצרה מהות אמונתם, לונדון תקע"ה. חובת שמירת המצוות המעשיות נמנית אצלו כאחד מעיקרי הדת. אף על פי כן היה החיבור מוקד לפולמוס. פתח בו ש' בנט, סנא בקורים, הוא אגרת בקורת... לונדון תקע"ז. ראה על הפולמוס: A. Barnett, 'Solomon Benett, 1761-1838, Artist, Hebraist and Controversialist', *The Transactions of the Jewish Historical Society of England*, XVII (1949), pp. 91-111

105 M. Meyer, "Ganz nach dem altem Herkommen"? The Spiritual Life of Berlin

בית הספר 'חינוך נערים' בברלין

מובילי המערכה לשיפור החינוך היהודי בברלין נמנו עם המחנה המודרניסטי, שאנשיו השקיעו בשנים האחרונות את מרצם בביסוס הטמפל הרפורמי. עד מהרה התברר כי החינוך הופך לסלע מחלוקת בין המחדשים לאורתודוקסים בקהילה. הרב שמעון וייל לא ויתר על מה שראה כזכותו לפקח על החינוך, ולאחר שנדחק הצידה, יזם תוכנית משלו להקמת 'תלמוד תורה', שישמש אלטרנטיבה לבית הספר הקהילתי.¹⁰⁶ אלא ש'בית הספר לנערים' (Knabenschule), שפתח את שעריו בינואר 1826, וה'תלמוד תורה' האורתודוקסי התמזגו כבר בשנת 1829 למוסד חינוכי קהילתי אחד. הגלגול האחרון שעבר 'חינוך נערים', בשנתיים האחרונות לקיומו, ביטא אף הוא את התמורות באוטופיה החברתית. העיון בפרוגרמות החינוכיות שהוצעו בשנים 1823–1825, ובמיוחד בהצעותיו של צונץ, מנהל בית הספר במתכונתו החדשה החל בשנת 1826, חושף את שיאו של מהלך דיאלקטי. אם האידאולוגיה המשכילית הטיפה לחינוכו של יהודי מודרני השומר על איזון בין היהודי לאוניברסלי; ואם בימי בן-דוד נרתם בית הספר לעיצוב אזרחים פרוסים נאמנים ומועילים למדינתם, ובני אדם מוסריים האוחזים בכמה עקרונות של דת אוניברסלית; הרי משנת 1823 היה שימור הזהות הדתית היהודית (גם אם במתכונת החדשה, שהחלה להתגבש אצל המורים והמטיפים מתקני הדת בברלין) לעיקר אצל קברניטי החינוך היהודי בברלין. לדין וחשבון השנתי של בית הספר צורף בשנת 1823 מכתב גלוי לפרנסים, מאת צונץ, בשם 'האיגוד לתרבות ומדע של היהודים'. שאלת החינוך, כתב צונץ, היא כיום השאלה המכרעת. בפתרונה תלוי כל עתידנו – לטוב או לרע. החינוך היהודי חייב להתמודד עם שתי קבוצות קיצוניות – בורים (Unwissend) ולא־דתיים (Irreligiös). הלכה למעשה הציע צונץ להגדיל את 'חינוך נערים' ולהופכו למוסד חינוכי מקיף בשלוש רמות – יסודי, תיכון וגבוה – שייתן מענה לכל הצרכים של בני הקהילה. תוכנית לימודיו של מוסד זה תכלול הוראת הדת היהודית, השפה העברית והמדעים, לצד הכשרה מקצועית. הוא ישמש כור עיצוב בסיסי שממנו יצאו בעלי מלאכה, סוחרים, אמנים, מורים, רבנים ורופאים. על כן קרא צונץ לקהילה לראות ביעדים הללו את האינטרסים החשובים ביותר שלה, ולקחת לידיה את החינוך היהודי של ברלין.¹⁰⁷

'Jewry Following the Edict of 1823', בתוך: *Bild und Selbstbild* (לעיל, הערה 9), עמ' 229–243; אליאב (לעיל, הערה 1), עמ' 79, 213–215; גוטמן (לעיל, הערה 8), עמ' 16–30.

106 מאיר, שם, עמ' 232–236; גוטמן, שם, עמ' 25–27.

107 הובא בנספח לדו"ח בית הספר לשנת 1823 (לעיל, הערה 39), עמ' 19–24; L. Zunz, 'Sendschreiben des Verein für Cultur und Wissenschaft der Juden an die Mitglieder der jüdischen Gemeinde in Berlin', *Gesammelte Schriften*, II, Berlin 1876, pp. 221–225.

שמואל פיינר

פרוגרמה מפורטת פי כמה הציג צונץ בפני ראשי הקהילה בתחילת שנת 1825.¹⁰⁸ הפעם כללה התוכנית גם הקמת בית ספר לבנות וסמינר למורים ולרבנים, וכמובן תוכנית מפורטת לבית הספר העתידי, שיחליף את 'חינוך נערים'. בהקדמתו הפרוגרמטית מבהיר צונץ את הצורך בבית ספר קהילתי בעל יעדים חדשים, שיכשיר לדבריו את היהודי העתידי, לאחר שנים ארוכות שבהן היה נתון חינוכם של הילדים בידי רבנים פולניים. עתה התחלפה מגמה זו באידיאות ובהשכלה מזויפת. הדת נתפסת כעול ומושלכת ארצה, והמשכיל בוש במוצאו ומנסה להסתיר את היותו יהודי. חובה אפוא לייסד בית ספר בעבור רוב המשפחות, אלה שעדיין מוקירות את הדת ואת חכמת האבות וחוששות לשלומם ולכבודם של אחיהן לאמונה. מי שמעוניין לשמוע הן את קול האלוהים והן את קול החכמה אינו יכול להסתפק בבתי ספר נוצריים. בפרוגרמה החינוכית של צונץ היתה מעין חזרה אל 'דברי שלום ואמת' של וייזל ואל האידיאולוגיה החינוכית של ההשכלה. תוכניתו כללה הלכה, היסטוריה מקראית, היסטוריה יהודית, תנ"ך, תלמוד (תשע שעות שבועיות לכתה העליונה) ועברית, והקו המנחה שלו היה האיזון:

...היכן ימצא [האב היהודי] עבור בנו או בתו את בית הספר שינהג על-פי מידות הדת של היהדות ובו בזמן יפתח דרך לתרבות ולמדע של אירופה? היכן ישמעו הנערים והנערה את קול הנביאים, והם יובלו בדרך שבה לא צפוי איום של ברבריות מימין ושל וחוסר אמונה משמאל? ...מוסד שבו בני הדת היהודית יונהגו בנתיב בו אמונה ומדע ימצאו משכן...¹⁰⁹

אלא שבשנת 1825 היה המצב בברלין שונה מאשר בשנת 1782. משבר היהדות ומשבר הדת והחברה בברלין ברבע הראשון של המאה הי"ט הביאו אותו לכלל חרדה מפני התרחקות גמורה מן הדת. בפרוגרמה החינוכית של צונץ היה משום נסיון להצלה יותר מאשר נסיון לרפורמה. אם המסר המשכילי המאזן של וייזל היה שניתן להיות יהודי שהוא גם אזרח מועיל וגם בן תרבות, היה המסר של צונץ שונה: הכניסה אל תרבות אירופה ואימוץ עקרונות המדע האירופי החדש אינם מחייבים את זניחתה של היהדות, ובמיוחד לא יהדות במתכונת מודרנית.

על שולחנם של פרנסי קהילת ברלין הונחו פרוגרמות חינוכיות נוספות, והצעתו של צונץ לא הפכה לתוכנית ההקמה הסופית של בית הספר הקהילתי.¹¹⁰ אף בן-דוד,

108 Entwurf eines Planes zur Errichtung einer jüdischen Gemeindeschule in Berlin, von L. Zunz, 1823, הארכיון המרכזי לתולדות ישראל בירושלים, KGE 2\32. את תמצית התוכנית הביא גוטמן (לעיל, הערה 8), עמ' 19–23.

109 צונץ, שם, עמ' 5 (תרגום שלי).

110 מאיר (לעיל, הערה 105), עמ' 232–234; אליאב (לעיל, הערה 1), עמ' 213–215.

בית הספר 'חינוך נערים' בברלין

מנהלו היוצא של 'חינוך נערים', הציע תוכנית משלו. הוא ניסה לשמור על מה שנראה בעיניו עיקר – חינוך לאזרחות פרוסית. בן-דוד טען, כי כבר בשנת 1778 ביטאו מייסדי 'חינוך נערים' את רצונם של כמה אבות להשתחרר מן הלחץ של 'הרבניזמוס' על רוחם של ילדיהם, והוא הציע להמשיך ברוח זו גם בבית הספר הקהילתי.¹¹¹ ד"ר יצחק לוין ואורבך, שהיה בעבר מטיף בטמפל של ברלין, הצטרף למעשה בהצעתו לצונץ. גם לדעתו יש לכלול בתוכנית הלימודים את הוראת הדת, ובתוכה תפילה ותנ"ך ואף תלמוד למעוניינים בכך. בית הספר היהודי משרת את קהילת-הדת (Religions-Gemeinde), ומטרתו לטפח את האמונה הדתית ולהכשיר את התלמיד לקראת ייעודו החברתי והאזרחי כיהודי.¹¹²

הפרוגרמה שאושרה לבסוף נוסחה בידי בלרמן. היא אימצה את העקרונות של צונץ ואפשרה לו ולאורבך להתחיל בעבודתם בבית הספר המחודש. בפרוגרמה זו תפסה הוראת הדת את המקום הראשון ורק אחריה באו המדעים, השפות והמיומנויות. הדת נכללה בתוכנית הלימודים במובנה הרחב, ונכללו בה המימד המוסרי ועיקרי אמונה, כמו הישארות הנפש ואמונה במשיח, ובכיתה העליונה גם הכרה של המצוות המעשיות. בראש הפרוגרמה הוגדרו היעדים החינוכיים: שמירה מפני שתי הדרכים המוטעות וחתירה לדרך אמצעית ומאוזנת:

...חובתנו לדאוג לחינוך דתי ואזרחי טוב יותר עבור הנערים של קהילה זו. איננו יכולים להתעלם מהעובדה שחלק מן היהודים סוטה מן הדת לשני כיוונים – מהם לשביל הרביניזם ומהם לשביל האדישות הדתית – ונוטשים את דרך המלך האמצעית הנכונה. דרך אמצעית זו היא דרך הדת הטהורה של משה והנבואה (die Bahn der reinen mosaisch-prophetischen Religion), ואלה אנו מבקשים לפנות גם לפי רצון מלכנו.¹¹³

1. סיכום

קהילת ברלין של שלהי המאה הי"ח וראשית המאה הי"ט, שמבחינה דמוגרפית (כ-3,500 נפש) היתה שולית יחסית לכלל יהדות אירופה, שימשה מעין 'מעבדה' ומאיץ

111 'Plan zu einer Schule für die jüdische Gemeinde zu Berlin', von Lazarus Bendavid, 1824, הארכיון המרכזי לתולדות ישראל בירושלים, KGE 2\33; אליאב, שם.

112 'Entwurf eines Planes für eine, von der heutigen Judenschaft zu errichtenden 'Gemeindeschule', von Dr. J.L. Auerbach, 1824, הארכיון המרכזי לתולדות ישראל בירושלים, KGE 2\34.

113 Plan zu einer Gemeindeschule der hiesigen Judenschaft, 24ten März 1825; מובא אצל גוטמן (לעיל, הערה 8), עמ' 121; אליאב (לעיל, הערה 1), עמ' 214-215.

שמואל פיינר

לתהליכי מודרניזציה מגוונים. בית הספר של 'חברת חינוך נערים' היה אחד התוצרים החדשניים וחסרי התקדים שהיא הפיקה. ראשונותו ומקומו כדגם לחיקוי מקנים לו חשיבות יתרה, החורגת הרבה מעבר להשפעתו המקומית בברלין. המעקב אחר תולדות 'חינוך נערים' והנסיון לחשוף את הפרוגרמות החינוכיות שהנחו אותו ואת דרכי מימושו במשך כחמישים שנות קיומו מגלים, שלא ניתן להסתפק בהגדרתו כבית הספר המודרני הראשון. מאז נוסד, בשנת 1778, ועד שעבר לרשות הקהילה, בשנת 1825, נרתם המוסד לפחות לשלושה אידיאלים וחזונות-עתיד שונים: הרפורמיזם התועלתני של המייסדים הפילנתרופיים, הדאיזם האוניברסלי והפטריוטיזם הפרוסי של בן-דוד, והדתיות 'המוזאיסטית' (שעל פי דת משה) הטהורה והמשמרת של צונץ.

הפרוגרמה החינוכית המודרנית והרחבה ביותר נוסחה דווקא בכיוון אחר, שאותו הובילו המשכילים. הפרוגרמה שלהם נקשרה לאוטופיה חברתית מרחיקת לכת – חזון עתיד של טרנספורמציה חברתית ותרבותית, תוך שמירה על האיזון שבין הקודש לחול, בין הפרטיקולרי לאוניברסלי ובין התיאולוגי להומניסטי. אף שמקובל לשייך את 'חינוך נערים' להגותם, יוזמתם ופועלם של המשכילים, הרי לאמיתו של דבר היו המשכילים מרוחקים יחסית ממעורבות של ממש בבית הספר החדש. 'חינוך נערים' הוקם על ידי עילית בעלי ההון בברלין. רק מעטים מבין המשכילים השתתפו באופן פעיל בבית הספר, כמורים או כמחברים של ספרי לימוד. יתרה מזאת, תוכניות הלימודים והיעדים של 'חינוך נערים' לא מימשו את חזונם.

רק בסוף הרבע הראשון של המאה הי"ט נוכחו גם אנשי רוח וחינוך מן הדור הבתר-משכילי בקהילה, כי האדישות הדתית, הליברטיניזם, הדאיזם והבורות בתרבות היהודית, ספרותה ולשונה, מעמידים בסימן שאלה את בסיס ההשתייכות לחברה היהודית. במידה מסוימת ביקשו הללו לשוב אל הפרוגרמה החינוכית המאוזנת של ההשכלה, אך במהופך: לא שילוב החול בתוכני החינוך המסורתי, אלא שילוב דת משה 'הטהורה והמוסרית' בכלל החינוך המדעי, האזרחי והמוסרי, ש'חינוך נערים' היה המוסד היהודי הראשון שכלל אותו בתוכנית הלימודים שלו.¹¹⁴

התרחקותו של 'חינוך נערים' מן האידיאלים של ההשכלה משקף אפוא דווקא את כשלונם של המשכילים בברלין להחדיר ולמסד את דרכם המיוחדת למודרניזציה של היהודים ולממש את האוטופיה החברתית שלהם.¹¹⁵ דומיננטית יותר היתה דרכה של

114 ראה: סורקין (לעיל, הערה 22), פרקים ה-ח; הנ"ל, האימפקט (לעיל, הערה 9); S. Volkov, 'Die Erfindung einer Tradition, Zur Entstehung des modernen Judentums in Deutschland', *Historische Zeitschrift*, CCLIII (1991), pp. 603–628

115 על ראיות נוספות לכשלון ההשכלה ונסיונות לפרש את דחיית הגישה המשכילית, ראה: פיינר

בית הספר 'חינוך נערים' בברלין

עילית בעלי ההון. הללו הקימו את 'חינוך נערים' כמפעל פילנתרופי לנזקקים. עם הזמן שולבו בו דרישות האתוס של המדינה והאתוס הכלכלי המרקנטיליסטי ליצירת אזרחים מועילים, שהפנימו הגבירים העשירים. ההשכלה שאפה להתחדשותה של התרבות היהודית ולחינוך עילית רוחנית אלטרנטיבית לעילית תלמידי החכמים, שבכוחה יהיה ליטול בעתיד עמדות של הנהגה. הפילנתרופים, לעומתם, הסתפקו בעיצובם של בני עניים כאזרחים פרוסים, כפקידים וכזבנים בעלי אופי מוסרי שאיננו מבייש את היהודים. תחת הנהלתו של לצרום בן־דוד התרחק 'חינוך נערים' אף יותר מן ההשכלה. לא רק שצומצמו כמעט לחלוטין לימודי היהדות, אלא שאת גולת הכותרת החינוכית ראה בן־דוד במסגרת הבין־דתית שקיים בבית הספר בין השנים 1807–1818. זו נתפסה אצלו כדגם מופתי לאינטגרציה מלאה בין יהודים לנוצרים.

(לעיל, הערה 16), עמ' 456–469; הנ"ל (לעיל, הערה 14), עמ' 453–499; הנ"ל (לעיל, הערה 22), עמ' 92–93.

בתי ספר יהודיים פרטיים – גורם רוסיפיקטורי או גורם יהודי משמר?

שמעון (סמיון) קרייז

במאה הי"ט ובראשית המאה הכ' פעלו ברוסיה מוסדות חינוך יהודיים מסוגים שונים, בזיקה אל הזרמים שהתפתחו בקרב יהודי רוסיה. הילדים היהודים עדיין ביקרו ברובם ב'חדר' המסורתי, אבל החדר הלך ודעך. מוסד זה לא הקנה השכלה כללית, ומיעוט הולך וגדל בקרב היהודים סבר שגם שיטת הלימוד של החדר מיושנת.¹ שכר הלימוד בחדר היה נמוך. הורים עניים במיוחד, שלא יכלו לשלם שכר לימוד כלל, שלחו את ילדיהם לתלמודי תורה של הקהילות, שהלימודים בהם היו בחינם. עד אמצע המאה הי"ט היה זה השוני היחיד בין תלמודי התורה לחדרים.

במחצית השנייה של המאה הי"ט ובתחילת המאה הכ', עם התחזקות השפעתם של המשכילים על הקהילות, חלו שינויים בתלמודי תורה רבים והתחילו ללמד בהם גם לימודי חול. עם זאת, בתלמודי התורה למדו בעיקר בני עניים, משום הכתם שדבק בהם כמוסד של סעד.² בסוף המאה הי"ט ובראשית המאה הכ', עם הקמתה של תנועה יהודית לאומית, החלו לקום חדרים מתוקנים. בחדרים אלה למדו דקדוק עברי, היסטוריה של עם ישראל וספרות עברית חדשה. בקצתם למדו על פי השיטה של עברית בעברית.³ חוק אחד הגביל את החדר המתוקן: עד שנת 1914 מותר היה ללמד ברוסיה לימודי חול רק בשפה הרוסית, עקרון שלא הופנה בהכרח נגד היהודים, אלא היה פועל יוצא

1 ביבליוגרפיה מפורטת על ה'חדר', ראה: D. Roskies, *Heder, Primary Education Among East European Jews. A Selected and Annotated Bibliography of Published Sources*, New York 1977. מחקרים נוספים ראה: S. Zipperstein, 'Transforming the Heder: Mascilic Politics in Imperial Russia', *Jewish History – Essays in Honor of C. Abramsky*, eds. A. Rapoport-Albert & S.J. Zipperstein, London 1988, pp. 87–111; S. Stampfer, 'Heder: Study Knowledge of Torah and the Maintenance of Social Stratification in Traditional East European Jewish Society', *Studies in Jewish Education*, III (1988), pp. 271–289.

2 ס' קרייז, בתי ספר יהודיים בשפה הרוסית ברוסיה הצארית, חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה של האוניברסיטה העברית בירושלים, 1994, עמ' 93–108, 154–170.

3 J. Pilch. *The Heder Metukan*, Philadelphia 1952; י' קלויזנר, וילנה, ירושלים דליטא, ב, תל אביב תשמ"ג, עמ' 586–589; L. Zute, *Programma evreiskikh predmetov v obraztsovom khedere*, Peterburg 1903.

שמעון (סמיון) קרייז

של המדיניות הרוסיפיקטורית של השלטונות.⁴ כתוצאה ממדיניות זו לא ניתן היה להקים ברוסיה בית ספר שכל הלימודים יתנהלו בו בעברית. החדר המתוקן נשאר אפוא מוסד שעסק בעיקר בלימודי יהדות.

הצלחתו של החדר המתוקן היתה מוגבלת, משום שהורים מן המעמד הבינוני, שהיה עיקר מניינה של האוכלוסייה היהודית שהשתמשה בחדר המתוקן, רצו שילדיהם ירכשו השכלה כללית. מאותה סיבה לא היתה אפשרות חוקית להפעיל בתי ספר שבהם יתנהלו כל הלימודים בידיש עד שנת 1914, אף שבראשית המאה הכ' הוקמה ברוסיה תנועה של חובבי יידיש. השלטונות סגרו מספר בתי ספר כאלה. שפעלו במחתרת.⁵ לפיכך נוצר צורך במסגרת שתעניק לילדים יהודים חינוך יהודי יחד עם השכלה מודרנית. הלימודים במסגרת מעין זו יכלו להתקיים באופן חוקי רק ברוסית.

בשנת 1844 החליטה הממשלה להקים בתי ספר יהודיים ממשלתיים. בבתי ספר אלה נלמדו נושאים יהודיים וכלליים. הצלחתם של מוסדות אלה היתה מוגבלת ומרביתם נסגרו עד שנת 1873.⁶ המוסדות שבהם רכשו ילדים יהודים השכלה כללית ויהודית גם יחד היו בתי הספר הפרטיים היהודיים לבנים ולבנות. בתי הספר הראשונים מסוג זה הוקמו במהלך המחצית הראשונה של המאה הי"ט. בשנות השישים והשבעים חל גידול מהיר במספרם, והם הלכו והתרבו עד מלחמת העולם הראשונה. בשנת 1883 היו שישים ושלושה בתי ספר פרטיים. בשנת 1899 הגיע מספרם לשלוש מאות שבעים ושניים, ולמדו בהם 17,604 תלמידים, שמתוכם 9,886 בנות. בתי ספר פרטיים אלה גבו שכר לימוד ושימשו את ילדי המעמד הבינוני. הם מילאו תפקיד חשוב במודרניזציה של האליטה היהודית. שפת הלימוד בבתי ספר אלה היתה כאמור רוסית, ואילו בביתם דיברו התלמידים לרוב יידיש. בתי הספר הללו היו אפוא גורם רוסיפיקטורי. תפקידם לא הצטמצם לשפה בלבד, ותוכנית הלימודים היתה כשל בית ספר רוסי ממשלתי – ספוגה פטריטיזם רוסי ותכנים תרבותיים רוסיים.⁷

4 S. Watson, *The Decline of Imperial Russia*, Oxford 1968, pp. 30–41, 74–82, 158–167, 231–245, 301–311; J.N. Westwood, *Endurance and Endeavour*.

Russian History, Oxford 1991, pp. 123–133

5 E.S. Goldsmith, *Architects of Yiddishism at the Beginning of the Twentieth Century*, New York 1972; E. Schulman, *A History of Jewish Education in the Soviet Union*, New York 1971, pp. 3–28; ח' קאזדאן, פון חדר אין שקאלעס ביז צישא, מעקסיקע 1956.

6 ע' אטקס, 'פרשת "ההשכלה מטעם" והתמורה במעמד תנועת ההשכלה ברוסיה', ציון, מג (תשל"ח), עמ' 264–313 (=הנ"ל [עורך], הדת והחיים – תנועת ההשכלה היהודית במזרח אירופה, ירושלים תשנ"ג, עמ' 167–216); M. Stanislawski, *Tsar Nicholas I and the Jews*, Philadelphia 1983, pp. 97–123; קרייז (לעיל, הערה 2), עמ' 33–57, 66–93.

7 *Spravachnia Kniga*, Peterburg 1901, p. 644

בתי ספר יהודיים פרטיים

ואולם בתי ספר אלה היו יהודיים, והמורים והתלמידים היו ברובם המכריע יהודים. הם היו סגורים בשבתות ובתגים. לימודי היהדות היו חובה, שכן החוק הרוסי דרש במפורש שבכל בית ספר יהיו לימודי דת. עם זאת, החוק לא פירש כמה זמן יש להקדיש ללימודי היהדות ובאיזה אופן הללו יתבצעו. מייסדי בתי הספר יכלו לפעול בעניין זה על פי שיקול דעתם, וכך מילא בית הספר תפקיד רוסיפיקטורי ותפקיד יהודי כאחד. במאמר זה אנסה לברר עד כמה היו בתי הספר הללו גורם רוסיפיקטורי, והאם ובאיזו מידה הם הקנו ידע וזהות יהודית. כאשר דנים בבתי ספר יהודיים יש לקחת בחשבון שני נתונים: (א) השינוי שחל בהם בעקבות התמורות בהלכי הרוח של הציבור היהודי. מן הבחינה הזאת יש להבחין בין שתי תקופות: 1856–1881, פרק זמן שבו דגלו המשכילים היהודים ברעיונות רוסיפיקטוריים; ו-1881–1917, תקופה שבה חל מפנה לאומי בחברה היהודית. (ב) בתי הספר הפרטיים לבנים העניקו בדרך כלל חינוך יהודי רב יותר מאשר בתי הספר הפרטיים לבנות, כפי שנראה בהמשך, אף שבשני המקרים אירעו שינויים עם חילופי התקופות.

א. בתי הספר הפרטיים בשנים 1856–1881

בשנים 1856–1881 שלט ברוסיה אלכסנדר השני. בתקופה זו התרחשו רפורמות ליברליות בחיי המדינה,⁸ והן לא פסחו גם על היהודים.⁹ מספר קבוצות של יהודים קיבלו זכות לחיות מחוץ לתחום המושב, ביניהם סוחרים מן הגילדה הראשונה (סוחרים עשירים ביותר), בעלי השכלה גבוהה ובעלי מלאכה.¹⁰ עדיין לא היה זה שוויון זכויות מלא, אך המשכילים היהודים ראו בכך אות לבאות והיו משוכנעים שתוך זמן קצר יזכו בשוויון המיוחל. לעומת זאת הממשלה סברה, שכדי שהיהודים יזכו לשוויון זכויות עליהם לשנות את דרכם,¹¹ ובין היתר לרכוש השכלה מודרנית וללמוד רוסית. כאשר הרחיבה הממשלה את זכויות היהודים, היא העדיפה את המשכילים, והללו זכו

- 8 על הרפורמות של אלכסנדר השני ראה: D. Fields, *The End of Serfdom, Nobility and Bureaucracy in Russia*, Cambridge 1976; T. Emmons & W.S. Vucinich, *The Zemstvo in Russia. An Experiment in Local Government*, Cambridge–London 1982; I. Kuleshov, *Nashe otechestvo*, Moskva 1991, pp. 113–163
- 9 לאחרונה התפרסם ספר חדש הסוקר בהרחבה את תולדות היהודים בתקופת אלכסנדר השני: J.D. Klier, *Imperial Russia's Jewish Question 1855–1881*, Cambridge 1995
- 10 V.O. Levanda, *Sbornic zakonov I palazhenii kasaiushikhsia evreev*, Peterburg 1874, pp. 911–917
- 11 I. Gessen, *Istoria Evreiskago naroda*, Leningrad 1925, II, p. 242; קליר (לעיל, הערה 9), שם.

שמעון (סמיון) קרייז

להיתר להתגורר מחוץ לתחום המושב. בשנת 1874 נערכה רפורמה במדיניות הגיוס לצבא, ונקבע שבעלי השכלה ישרתו פחות זמן ובתנאים טובים יותר. קביעה זו חלה גם על יהודים,¹² אם כי יהודים לא יכלו להיות קצינים. המשכילים הסיקו מכך, שהפצת השכלה כללית בקרב היהודים אינה רק רעיון טוב כשלעצמו, אלא גם מטרה בעלת חשיבות לקידום מעמדם האזרחי של היהודים. הם הדגישו במיוחד את הפצת השפה הרוסית. באווירה זו הוקמו בתי הספר היהודיים הפרטיים.

תוכנית הלימודים בבתי הספר היהודיים הפרטיים היתה דומה כאמור לתוכנית של בתי הספר הכלליים, והיא מילאה תפקיד רוסיפיקטורי. האם היה לה גם תפקיד יהודי משמר? כדי להשיב על כך עלינו לבדוק את היקפם ואופיים של הלימודים היהודיים בבתי הספר הללו. תחילה נברר את יחסם של המורים למקצועות הלימוד היהודיים ועד כמה הם ידעו ללמד. יש להתייחס גם לספרי הלימוד שהיו בנמצא ולהשפעתם על ההוראה.

נציין תחילה נתונים כמותיים. על פי מספר השעות שהוקדשו ללימודי יהדות ניתן לחלק את בתי הספר הפרטיים לבנים יהודים לשלושה סוגים:

(א) בתי ספר עם תוכנית נרחבת ללימודי היהדות: במוסדות אלה הוקדשו ללימודים הללו בין עשר לארבע-עשרה שעות בשבוע. בית ספר יהודי מעין זה היה למשל בית הספר הפרטי בפינסק, שבו לימדו עברית, דקדוק, תפילות, תורה ותנ"ך, תולדות עם ישראל ותלמוד.¹³ פרט ללימוד התלמוד, שאפילו המשכילים התייחסו אליו בקרירות ומיעטו ללמדו, מאפיינת תוכנית לימודים זו את בתי הספר מן הטיפוס שצוין לעיל. בתי ספר מן הסוג הזה העניקו הכשרה נרחבת ביהדות והיה בכוחם להשפיע על עיצוב הזהות היהודית, אלא שמספרם בשנות השישים והשבעים היה מועט.

(ב) בתי ספר שבהם למדו בין חמש לשמונה שעות יהדות: בבתי ספר אלה למדו עברית, דקדוק, תפילות וחומש, ובמקצת המקרים גם קטעים אחדים מספרי התנ"ך האחרים.¹⁴ אף למדו היסטוריה של עם ישראל. להלכה היו אמורים בתי ספר אלה להקנות ידע יהודי, אך למעשה לא היה די במספר השעות לשם כך. שאר השעות הוקדשו ללימודי חול, וההשפעה של בתי ספר אלה על עיצוב הזהות היהודית היתה מועטה. תיאור מעניין של המצב ניתן למצוא בכתבה שהתפרסמה ב'הצפירה'. המחבר מותח ביקורת על החדרים, וטוען שהמלמדים 'עקמו את השפה'. ואולם:

12 שם, עמ' 332–350. וראה גם: י' סלוצקי, 'תקנות חובת הצבא הכללית 1874 והיהודים', העבר, כא (1975), עמ' 3–19.

13 A.H. Rozenberg, *Russkii Evrei*, III (1880), p. 94. ראה גם: קרייז (לעיל, הערה 2), עמ' 229–228, 301.

14 שם, עמ' 226–227, 301.

בתי ספר יהודיים פרטיים

הנה מילא התלמיד את כרסו מלים עבריות ורעיונות עבריים. אבל לעת כזאת הנה ילמדו הנערים עברית במדה ובמשקל ובמשורה ביחד עם הלימודים האחרים והיה כאשר יהיו הלימודים האחרים חובה והלימודים העבריים רשות ידחה את האחרונים מפני הראשונים וכאשר יגדל והיה לאיש ישכח את המעט אשר למד בבית ספרו.

מחבר הכתבה מדגיש, שאין הוא מתנגד עקרונית ללימודים מודרניים, אבל יש להרחיב את הלימודים היהודיים: 'למען לא תשכח תורה בישראל כאשר עינינו רואות בארצות אחרות'.¹⁵

המחבר מציין לא רק את מיעוט הזמן של הלימודים היהודיים, אלא גם את היותם רשות, ותולה בשני הגורמים את השכחה האפשרית. להלכה, ידוע לנו שלימודי היהדות היו חובה. ואולם למעשה שלחו רבים מן ההורים את ילדיהם לבתי הספר הפרטיים כדי שיוכלו לשולחם לאחר מכן לגימנסיה, וכדי להתקבל לשם היה על הילד להיות בקיא בלימודי חול והלימודים היהודיים נדחקו מפניהם.

(ג) בתי ספר שבהם למדו מעט מאוד יהדות, עד שלוש שעות שבועיות: נלמדו בהם בדרך כלל שיעורי קריאה בעברית, דת ותפילות. הידע היהודי שרכש התלמיד בבית ספר כזה היה כמובן זעום. עם זאת, בתי הספר מסוג זה היו מעטים. בתי הספר מן הסוג השני היו נפוצים יותר, שכן על פי המסורת היה על הילד ללמוד לפחות את החומש. מה היתה ההשפעה של המורים על עיצוב זהות הילדים? על פי החוק הרוסי רשאים היו ללמד מורים משתי קבוצות: מסיימי בית מדרש למורים שקיבלו תעודת הוראה ומורים עממיים. מורים מן הסוג הראשון היו מעטים, ולכן ניתנה אפשרות לכל משכיל להיבחן ולקבל תואר של מורה עממי. הידע המועט שנדרש ממועמד לתואר כזה לא עלה בהרבה על תוכנית הלימודים של בית ספר יסודי.¹⁶ את ההשלכות של מצב זה על המורה היהודי נראה להלן.

מאז שנת 1847 נפתחו ברוסיה שני בתי מדרש להכשרת רבנים מודרניים ומורים, האחד בוילנה והאחר בז'יטומיר.¹⁷ להלכה היתה תוכנית הלימודים במקצועות היהדות במוסדות אלה נרחבת והיא כללה חומש עם רש"י, נביאים ראשונים, משלי, משניות, תלמוד, שולחן ערוך, תולדות עם ישראל, ספר הכוזרי, אמונות ודעות ודקדוק עברי וארמי.¹⁸ אלא שבראש בתי ספר אלה עמדו נוצרים, והם העריכו את התלמידים בעיקר

15 [בן יקיר], הצפירה, 21 (1875), עמ' 162.

16 V. Charnoluskii, *Narodnoe obrazovanie*, IV, pp. 100–110; *Istoria Rosii*, XIX, Peterburg 1910

17 C.G. Lozinski, *Opisanie del bivshego arkhiva ministerva narodnogo prosveshenia*, I, Peterburg 1920, no. 83647

18 *Istoricheskie svedenia o vilenscom Evreiskom uchilishe*, Vilna 1873, pp. 4–6

על פי רמתם במקצועות הכלליים. לכן, אף שידע מסוים ביהדות הונחל לבוגרי בתי ספר אלה, הוא היה פחות ממה שניתן לצפות מתוכנית לימודים כזאת. טיב ההוראה הושפע כמובן לא רק מן הידע, אלא גם מן ההתייחסות. ואכן, מקצת המורים שיצאו מבתי אולפנה אלה זלזלו בלימודי היהדות ועיקר עניינם היה בהוראה כללית. עם זאת, היו בוגרים שדאגו להנחיל ידע יהודי נרחב לתלמידיהם, בצד ההשכלה הכללית,¹⁹ בדומה למייסד בית הספר היהודי בפינסק.

בשנת 1873 הפכו בתי המדרש לרבנים לבתי מדרש למורים בלבד (בעקבות ויתור של השלטונות על הכוונה להכשיר רבנים משכילים), ולימודי היהדות צומצמו בהם במידה ניכרת. הם כללו דקדוק עברי, תנ"ך והיסטוריה יהודית.²⁰ אולי די היה בכך כדי להקנות למורה את הידע הבסיסי הדרוש להוראת יהדות בבתי הספר, אלא שהדגש הושם על לימודים כלליים, ולעתים היו בוגרי בתי המדרש בורים למדי במקצועות היהדות. בכתבה בעיתון היהודי הרוסי *Rasvet* משנת 1880, שהתבססה על תחקיר נרחב, נאמר שמורים בוגרי בתי המדרש עלולים לכתוב מלה עברית אחת עם כמה שגיאות כתיב.²¹ לא כל בוגרי בתי המדרש היו כה בורים בלימודי היהדות, אבל ניתן לומר שהם היטיבו ללמד לימודים כלליים ויכולתם – ולעתים רצונם – להשפיע על עיצוב הזהות היהודית של התלמיד היתה מוגבלת.

ואולם, רק מעט מכלל המורים בבתי הספר הפרטיים היו בוגרים של בתי המדרש למורים. מרביתם היו מורים שהוסמכו לתפקידם בבחינה לתואר מורה עממי. בבחינות היה עליהם להפגין ידע בלימודים כלליים בלבד, אם כי אין פירוש הדבר שלא היה להם ידע ביהדות. מרביתם ביקרו בילדותם בחדר ורכשו ידע במקצועות היהודיים הבסיסיים – קריאה בעברית, תפילות, חומש ולעתים אפילו תלמוד. ואולם, מבחינה דידקטית היו הלימודים בבית הספר הפרטי שונים מהחדר, ונלמדו בו מקצועות יהודיים שלא לימדו בחדר כלל, כמו היסטוריה של עם ישראל, או מקצועות שוליים בלימוד בחדר, כגון דקדוק עברי. משום כך נאלץ מורה שרצה ללמד מקצועות יהודיים בבית ספר פרטי ללמוד את עקרונות הדידקטיקה המודרנית בעצמו. מכיוון שרבים מן המורים הללו רכשו ידע יהודי מקיף במסגרת המסורתית, היתה משימה כזאת בגדר האפשר, ואכן יש עדויות על מורים שהעניקו חינוך יהודי מודרני ברמה גבוהה ואף עזרו לאחרים בגיבוש דפוסי הוראה בתחומים אלה. לדוגמה, בבית הספר היהודי הפרטי בעיר גרודנה, שנפתח בשנת 1862, לימד מדקדק יהודי ידוע בשם מנחם מנש;²² ובית הספר היהודי

19 קרייז (לעיל, הערה 2), עמ' 310–311. וראה לעיל, הערה 13.

20 Polozhenie o Everskikh uchitelskikh institutakh. וראה לעיל, הערה 10, עמ' 254.

21 L. Perelshtein, Vzglad na istorii u kazenikh Evreiskikh, *Rasvet*, XXXIX (1880), p. 1544.

22 ש' קבאצניק, 'הוראדנא לפנים והיום', המליץ, 29 (1888), עמ' 295–296.

בתי ספר יהודיים פרטיים

בפטרבורג נוהל בידי י' ברמן, שהיה בעל ידע נרחב בלימודים יהודיים ואף חיבר מספר ספרי לימוד למקצועות היהדות בשפה הרוסית.²³

מורים כאלה היו מסוגלים לקרב את התלמידים אל מקצועות היהדות. מורים אחרים לעומתם דאגו דווקא לרוסיפיקציה של התלמידים וזלזלו בהוראת היהדות. בכתבה שהתפרסמה באודסה בשנת 1874 נזכר צו שפרסם משרד החינוך זמן קצר לפני כן, המחייב את בתי הספר היהודיים לתלות כתובת 'בית ספר עברי'. ואולם המורים החדשים, כך מספרת הכתבה, מתביישים ביהדותם ורשמו את הכתובת באותיות קטנות. המחבר מאשים את המורים בזלזול בעברית ובחוסר ידע ביהדות. לדבריו, אין הם יודעים אפילו 'שתיים שלוש דלתות בעברית'.²⁴ ייתכן שהכותב מגזים בדבריו, ואולי הם משקפים את אודסה, שבה הילכו רוחות התבוללות חזקות יותר מאשר בערים הבינוניות והקטנות. אך אין בכך כדי להמעיט בעובדה, שמורים רבים החשיבו את הרוסיפיקציה יותר מאשר את לימודי היהדות ויהדותם היתה להם לבושה. אין ספק שמורה כזה לא היה יכול להקנות לתלמיד גאווה יהודית.

בעיה נוספת התעוררה בראשית שנות השישים, בעקבות העובדה שלמקצועות היהדות, שנלמדו אף הם בשפה הרוסית, לא היו ספרי לימוד. במהלך שנות השישים והשבעים השתנה המצב ופורסמו ספרים רבים בנושאי יהדות.²⁵

בשנות השישים והשבעים היו רק מעט בתי ספר פרטיים לבנים שהקנו לתלמידים ידע של ממש בתחומי היהדות. המוסדות הללו הקדישו זמן רב ללימודי יהדות והעסיקו מורים שהתייחסו לכך ברצינות. במרבית בתי הספר הפרטיים נרכש ידע מוגבל במקצועות אלה ובמיעוטם היה הידע אפסי. יש להניח שבאלה האחרונים התביישו המורים ביהדותם, ויחסם זה הועבר למקצת התלמידים. במקומות אלה היתה אפוא לבית הספר תרומה שלילית בגיבוש הזהות היהודית.

במקביל לבתי הספר הפרטיים לבנים קמו בתי ספר פרטיים לבנות. אם תוכנית הלימודים בבתי הספר לבנים לא היתה אחידה, הרי בבתי הספר לבנות היו לימודי היהדות מצומצמים מאוד, כשעתיים עד שלוש שעות לימוד בשבוע בלבד.²⁶ לימודים אלה הוקדשו בדרך כלל ללימוד קריאה בעברית ולתפילות. מקצת בתי הספר לימדו גם כתיבה בידיש ולעתים גם היסטוריה של תקופת המקרא ועקרונות האמונה. באף אחת מתוכניות הלימוד של בתי הספר היהודיים הפרטיים לבנות לא מצאתי לימוד חומש או קטעים מן התנ"ך, שנלמדו ברוב בתי הספר לבנים.

23 המגיד, 6 (1869), עמ' 43; L. Berman, *Osnovi moiseeva zakonadatelstva*, Peterburg 1874

24 א"ד ליבערמאן, 'אדעשא בחדש אלול', הצפירה, 12 (1874), עמ' 90-91.

25 קרייז (לעיל, הערה 2), עמ' 205-210.

26 שם, נספח בעמ' 301.

שתי סיבות גרמו בנראה לדלות הלימודים היהודיים בבתי הספר לבנות: (א) על פי התפיסה המסורתית, נדרשו ההורים והקהילה לדאוג ללימודי התורה של הבנים. לא כן לגבי בנות. על פי רוב הצטמצמה השכלתן התורנית לקריאה בעברית ולתפילות. לא היה מקובל ללמד את הבנות חומש ובוודאי שלא תלמוד. הן לא נדרשו להגיע לשליטה בלשון הקודש, ולכן למדו הבנות במקצת המקרים קריאה ביידיש²⁷ כחלק מן החינוך המסורתי. המשכילים היהודים ראו חשיבות בהקניית השכלה מודרנית לבנות, משום השפעתן המכרעת על חינוך הדור הבא.²⁸ זאת ועוד, בנות היו פטורות מלימוד תורה, ולכן גם בחברה המסורתית היתה פחות התנגדות שהן תרכושנה השכלה מודרנית. במשפחות חרדיות עשירות היו מקרים שבהם הבן הלך לישיבה ואילו הבת רכשה השכלה כללית ואף למדה שפות זרות.²⁹ אותם משכילים יהודים שדאגו להרחבת ההשכלה הכללית של הבנות לא דאגו להשכלתן היהודית, ובתי הספר המשיכו בטיפולם המצומצם בנושא.

(ב) למורות שלימדו בבתי ספר יהודיים לבנות לא היה ידע רחב בתחומי היהדות. בתי מדרש למורות יהודיות לא היו בנמצא, והכשרתן נבחנה רק כשביקשו לקבל את התואר מורה עממית. במבחנים הללו לא נדרש כאמור ידע ביהדות. גם המורים לא נזקקו לידיעות בתחום זה כדי לעבור את המבחנים, אלא שהללו למדו בדרך כלל בחדר בילדותם, ואילו ההשכלה היהודית של המורות היתה מצומצמת הרבה יותר. לא היתה להן יכולת להעניק לתלמידותיהן יותר ממה שספגו בעצמן.

עם זאת, הידע של המורות בלימודים כלליים היה טוב. השכלתה הכללית של המורה היתה על פי רוב גבוהה משל המורה.³⁰ נראה שגבר בעל השכלה תיכונית או גבוהה מצא בקלות יחסית עבודה משתלמת יותר, ואילו לנשים בעלות השכלה גבוהה לא היו ברירות רבות מלבד הוראה. בנות יהודיות התחנכו אפוא לעתים בידי מורות בעלות שליטה בתרבות הרוסית והתלהבות רבה להוראתה, אך עם השכלה יהודית מזערית. תפקידו היהודי של בית הספר לבנות היה אפוא שולי, ואין תימה שהוא מילא תפקיד רוסיפיקטורי ניכר בעבור הבנות היהודיות.

- 27 S. Stampfer, 'Gender Differentiation and Education of the Jewish Woman in Nineteenth Century Eastern Europe', *Polin*, 7 (1992), pp. 63–87
- 28 E. Likhacheva, באותה תקופה התפרסמו מאמרים רבים על בעיית חינוך הבנות. ראה למשל: *Materiali dlia istorii zhenskogo obrazovania v Rosii*, I–IV, Peterburg 1890–1891
- 29 Iris Pawush, 'The Politics of Literacy. Women and Foreign Languages in Eastern Europe', *Modern Judaism* (May 1995), pp. 183–207
- 30 'Uchitel'ia I uchitel'nitsi', *Evreiskaia entsiklopedia*, XV, Petersburg 1912, pp. 149–150

בתי ספר יהודיים פרטיים

ב. המפנה הלאומי ובתי הספר הפרטיים

בשנות השישים והשבעים היתה ציפייה נרחבת בקרב המשכילים היהודים לשוויון זכויות. המציאות טפחה על פניהם בשל מדיניות עוינת מצד השלטון משנת 1881 ועד מהפיכת 1917. מדיניות זו התבטאה בהגבלת זכויות היהודים והגיעה לשיאה בפרעות עקובות מדם. האכזבה היהודית לבשה צורות שונות, ואחת מהן היתה הקמת תנועה לאומית. גם החינוך הושפע ממפנה זה, ורבים שאפו להקנות לילד היהודי ידע בתרבות העברית לתקופותיה ולהפוך אותה למרכיב בסיסי באישיותו. בחוגים הלאומיים רווחה הדעה, שבנות צריכות לקבל השכלה יהודית ולא רק השכלה כללית.

השפעת התנועה הלאומית על בתי הספר הפרטיים היתה חלקית בלבד, משום שלא ניתן היה לשנות את תוכנית הלימודים והיא נותרה כמו בבית ספר רוסי ממשלתי. עם זאת, ניתן היה להגדיל את מספר השעות שהוקדשו ללימודים עבריים ולהקנות להם אופי לאומי. ההצעות של שמעון דובנוב, למשל, מדגימות תוכנית כזאת לשינוי אופיו של בית הספר. לטענתו, כדי שללימודי היהדות תהיה השפעה על עיצוב אישיותו של הילד, יש להקדיש להם שליש מזמן הלימודים, כלומר לפחות עשר שעות שבועיות, ורצוי אף יותר. הגדלת מספר השעות תאפשר לעבור במהלך ארבע שנות הלימודים על החומש (עם השמטות), על הספרים ההיסטוריים של התנ"ך, על דברי ימי עם ישראל עד תקופת התלמוד, ועל היסודות העיקריים של המוסר והדת היהודית. לפי דובנוב, אחרי תקופת לימודים כזאת יהיה הילד מסוגל לקרוא ספרים קלים בעברית. אם יימשכו לימודים אלה בבית הספר שש שנים, הרי שניתן יהיה ללמד גם את ספרי הנביאים, קטעים אחדים מן המשנה ואת דברי ימי עם ישראל עד לעת החדשה, והתלמידים ירכשו יכולת קריאה בספרים עבריים רגילים.³¹ זו היתה השקפת החוגים הלאומיים. מה היתה השפעתם על בית הספר הפרטי?

ראינו לעיל, שמעט בתי ספר פרטיים ייחדו ליהדות חלק נכבד מתוכנית הלימודים, וגם בהם לא נשאו הלימודים אופי לאומי. בשלהי המאה הי"ט חל גידול במספר בתי הספר לבנים שייחדו תוכנית נרחבת ללימודי יהדות. בכתבה שהתפרסמה בכרוניקה השבועית של ווסחוד, שבועון יהודי ברוסית, נאמר שישנם מספר בתי ספר פרטיים המקדישים זמן רב ללימודים יהודיים.³² יש חומר רב על בתי ספר כאלה. כדוגמה נציין את בית הספר הפרטי של מז'בוז'³³ (פלך פודיליה, שנת 1897), שבו הוקדשו ללימודים

31 ש' דובנוב, 'הלימודים העבריים', הלשון והחינוך, קראקוב תרס"ז, עמ' 25.

32 כרוניקה שבועית של ווסחוד, גליון 2, 1894, עמ' 16.

33 Spravochnaia Kniga, Peterburg 1901, p. 174

יהודיים שמונה־עשרה שעות שבועיות. חמש יחדיו ללימוד עברית, שלוש לעקרונות האמונה, שלוש להסבר התפילות, ארבע לתנ"ך, ולכתיבה תמה בעברית שלוש שעות. בשנת 1899 הוקם בפינסק בית ספר יהודי פרטי נוסף, של קלינמן, שבו שלטה מגמה ציונית ונלמדה בו השפה העברית על פי השיטה הטבעית. כך הגיעו תלמידיו לשליטה מספקת בשפה כדי לדבר בה.³⁴ ואולם, אפילו חוגים לאומיים הודו,³⁵ שעל אף הגידול במספר בתי הספר השמים דגש על לימודי היהדות, עדיין הם במיעוט, וכך היה המצב בראשית המאה הכ'. רוב בתי הספר המשיכו להקדיש שמונה שעות שבועיות ליהדות לכל היותר. עם זאת, פחת מספר בתי הספר מן הקטגוריה השלישית, שבהם לימדו יהדות שעתיים־שלוש בלבד. בסך הכל הוקדשה תשומת לב רבה יותר ללימודי היהדות בבתי הספר, אם כי תרומתם לרוסיפיקציה היתה גדולה יותר מאשר לפיתוח הערכים היהודיים.

ניתן למנות כמה סיבות לעובדה זו, שנראית לכאורה תמונה בתקופה של התעוררות לאומית. ראשית, השפעת המפנה לא היתה שווה בכל חלקי הציבור היהודי. נותר מיעוט שהמשיך להאמין כי הרדיפות הן עניין זמני ועל היהודים להמשיך ולהתקרב לחברה הרוסית,³⁶ וגם הילדים בכלל זה. אף המורים ייצגו מגוון דעות, למן המצדדים בעמדה הלאומית המובהקת ועד למתבוללים המוחלטים. וכך, בוועידת המורים היהודים שהתקיימה בוורשה בשנת 1902 התגלעו חילוקי דעות מרחיקי לכת לגבי הוראת המקצועות העבריים. כמה דרשו ללמדם ואחרים טענו שאין צורך בכך. הדעה האחרונה היתה אמנם דעת מיעוט, אבל רבים חשבו שדי בהיקף הלימודים הקיים ואין צורך להגדיל את מספר שעות הלימוד.³⁷

גורם נוסף שיש לקחת בחשבון הוא הקושי להגדיל את מספר השעות שהוקדשו ליהדות, כי בתי הספר הפרטיים היו הכנה לבית הספר התיכון הממשלתי. בשנת 1887 הונהגה מכסה של תלמידים יהודים שיכולים להתקבל לבתי הספר התיכוניים,³⁸ ולעתים נזקקו התלמידים לציונים מעולים בכל המקצועות כדי להתקבל אליהם. הידע שנבדק בבחינות היה כמובן הידע הכללי, והורים רבים חששו שאם תוגדל מכסת השעות למקצועות היהדות, יפגע הדבר בידע הכללי של הילד ויפגום בסיכוייו להתקבל לתיכון. הכשרת המורים אף היא לא התפתחה במהירות. רק בשנת 1907 הצליחו חוגים

34 'בתפוצות ישראל בארצו פינסק', הצפירה, 53 (1903), עמ' 2.

35 S. Dubnov, *Pisma o starom i novom Evreistve*, Peterburg 1907, p. 137

36 על דעותיהם של חוגים רוסיפיקטוריים שהמשיכו להתנגד לציונות ראה: י' סלוצקי, העיתונות היהודית במאה ה־19, ירושלים 1970, עמ' 170–199.

37 *Protocol orshenskogo siezda Evreiskikh uchetelei*, Orsha 1902, pp. 3–30

38 Y. Gimpelson & L. Bramson, *Zokony o Evreiakh*, II, Peterburg 1914–1915, pp. 535–555

בתי ספר יהודיים פרטיים

לאומיים להביא לפתיחת בית מדרש למורים בגרודנה. מוסד זה, שהיה לאומי ברוחו, העניק ללומדים בו ידע נרחב ביותר בתרבות העברית לתקופותיה.³⁹ ואולם, אפילו בסוף התקופה שבה אנו עוסקים, מעטים מבין המורים היו בוגרי בית המדרש בגרודנה. החוגים הלאומיים שאפו שהבנות תזכינה לחינוך יהודי שאיננו נופל מזה של הבנים. אחד העם טען, שהחינוך היהודי של הבנות אינו נופל בחשיבותו מחינוך הבנים בשל השפעתן על חינוך הילדים,⁴⁰ ולכן עליהן לקנות ידע בתחום זה בדיוק כמו הבנים. ואולם, קשה היה להגשים יעד זה. ההורים ייחסו חשיבות מועטה בלבד לחינוך היהודי של הבנות, ותפיסה מסורתית זו היה קשה לשרש אפילו אצל מי שנהו אחר השקפות לאומיות. רוב המורות לא רכשו כאמור השכלה רחבה בנושאי יהדות, ולכן לא יכלו – וקצתן אף לא רצו – להגדיל את מספר השעות המוקדש ללימודי יהדות. אין פליאה אפוא, שבוועידת המורים היהודים בשנת 1902 התנגדו יותר מורות ממורים להרחבת הלימודים היהודיים.⁴¹

אך לתנועה הציונית היתה בכל זאת השפעה, ואם בשנות השישים והשבעים למדו הבנות שעתיים-שלוש במקצועות היהדות, הרי שבראשית המאה הכ' הוקדש לכך זמן רב יותר. בשנת 1910⁴² הוקדשו לחינוך יהודי בבתי ספר לבנות בגבנץ שתיים-עשרה שעות, בפינסק תשע, בניקולאיב שבע, בלופוביץ חמש-שש, בוויניצה בין שלוש לשש שעות, ובליסבטוגרד ובקריבוירוג שש שעות. עם הגידול במספר השעות התרחבה גם תוכנית הלימודים. נוספו לימודי חומש, קטעים מן התנ"ך, דקדוק עברי, ובמקצת בתי הספר אף למדו עברית בשיטה של עברית בעברית. עם זאת, רק בגבנץ היה היקף השעות תואם את הרצוי על פי דעת חוגים לאומיים. באחרים היה מספר השעות שהוקדשו ליהדות כמו בבתי הספר לבנים עם התוכנית הבינונית. אמנם, היה זה הישג בהשוואה לתקופה הקודמת, אך עדיין היה זה הישג חלקי. מורות לא יכלו ללמד תוכנית לימודים מורחבת, ולכן הוזמנו לשם כך מורים.

למרות זאת נותרו בראשית המאה הכ' בתי ספר לבנות שהקדישו זמן מצומצם ליהדות. באורגייב, למשל, למדו בשנת 1910 שלוש שעות יהדות, בקישינב בין שעתיים לחמש, במוגילב שעתיים ובוויטבסק שעה וחצי.⁴³ מוסדות אלה, שלא היו

39 *Otchet obshestva dlia raspastrenenia prosveshenia mezhdu Evreiami v Rosii za 1907 god*, Peterburg 1908, p. 41; *Spravochnaia kniga po narodnamu obrazovaniu* Evreev, Kiev 1907; א' חלוין, במעגלות החינוך, פרקים מחייו של מורה עברי, יוהנסבורג תשי"ד; קרייז (לעיל, הערה 2), עמ' 353–363.

40 'החינוך הלאומי', כל כתבי אחד העם, ירושלים תשי"ד, עמ' תיד.

41 ראה לעיל, הערה 37.

42 ידיעון חברת מפיצי השכלה (רוסית), מארס 1911, עמ' 20.

43 שם.

שמעון (סמיון) קרייז

מעטים, המשיכו למלא תפקיד רוסיפיקטורי, ותרומתם לידע ולזהות היהודית של הבנות היתה מועטה. לעתים נוצרה פשרה בין המסורת של החינוך היהודי הדל לבין המגמה הלאומית, והיו בתי ספר שבהם למדו מעט שעות יהדות אבל הרוח היתה לאומית. עדות מעניינת לקוחה מזכרונותיה של רוזי גלזמן, שהיתה בראשית המאה הכ' תלמידה בבית הספר לבנות יהודיות בקמיניץ פודולסק. תוכנית הלימודים ביהדות היתה אמנם מצומצמת, אבל המורה שלימד אותן היה לדבריה 'איש בעל נפש וציוני נלהב, שכשהיה מרצה ברוב התלהבות על ארץ ישראל עיניו היו זולגות דמעות. מובן מאליו שהושפענו מאד בשעוריו'.⁴⁴ ניכרת כאן תרומה ברורה לגיבוש הזהות היהודית אצל הבנות, בד בבד עם תרומה מועטה לידע היהודי שלהן.

בשנות השישים והשבעים היו בתי הספר היהודיים הפרטיים גורם רוסיפיקטורי ואך בתי ספר מעטים תרמו לגיבוש הזהות היהודית של תלמידיהם. עם המפנה הלאומי חל שינוי חלקי וגדל מספרם של בתי הספר לבנים שהעניקו חינוך יהודי רחב וגם תרמו לעיצוב הזהות היהודית. השינוי שחל בבתי הספר לבנות היה מוגבל יותר ורבים מהם המשיכו לשמש גורם רוסיפיקטורי בלבד. עם זאת, חלה התעוררות בכמה מהם והם החלו להעניק חינוך יהודי רחב יותר ובעל משמעות רבה יותר בעיצוב הזהות היהודית של הבנות.

44 ר' גלזמן, 'בית ספר על שם בלובשטיין', קמיניץ פודולסק וסביבותיה, בעריכת א' רוזמן, תל-אביב תשכ"ה, עמ' 52-54.

‘חדר הבנות’ ובנות בחדר הבנים במזרח אירופה לפני מלחמת העולם הראשונה

אברהם גרינבוים

מחקרים רבים נכתבו על חינוכן של בנות ישראל, אבל תופעה אחת טרם זכתה לסיכום ראוי לשמו: הבנות במסגרת החדר בעולם המזרח אירופי.¹ דיוננו יעסוק בעיקר ברוסיה הצארית, כולל ‘פולין הקונגרסאית’, אבל נעיף מבט גם לעבר גליציה, שהיתה אז תחת שלטון אוסטרי.

חינוך הילדה והנערה היה מוזנח כידוע במזרח אירופה לפני מלחמת העולם הראשונה.² קשה להכריע כיום איזה מודל סטריאוטיפי יותר נכון: זה של הסבתא היודעת להתפלל וקוראת ב’צאינה וראינה’ בשבתות, או זה של קבוצת נשים אנאלפביתיות היושבות בבית הכנסת ועוקבות אחרי ה’זאגערקע’ (‘אומרת’). נראה לי, שרוב הנשים באיזור למדו קריאה מכנית בעברית (‘עברי’ בלשון הימים ההם) וקראו וכתוב בידיש. יש להדגיש ‘כתוב’, כי בחדר הבנות ובתחליפיו למדו כתיבה – בין השאר כדי שהכלה תוכל להתכתב עם החתן – ואילו בחדר של הבנים לא למדו כתיבה בדרך כלל. הדגשה זו על כתיבה גרמה לכך, שמורי הבנות נקראו לעתים לא מלמדים אלא ‘שרייברערס’.³

- 1 בהודמנות זו אני מודה לנעמי שילוח, תלמידתי לשעבר באוניברסיטת חיפה, שאספה מקצת מהחומר המוצג כאן בעבודה סמינריונית שכתבה על חינוך נשים יהודיות ברוסיה הצארית.
- 2 צ’ שרפשטיין, תולדות החינוך בישראל בדורות האחרונים, א, ניו־יורק 1945, עמ’ 369; הנ”ל, החדר בחיי עמנו, תל־אביב תשי”א, עמ’ 127–129. השווה גם דברי העסקן הציוני שמריהו לוי: בת ישראל ‘גדלה בביתה כנסע זר... ורק עם בוא התנועה הלאומית בישראל התחילו לטפל במקצת גם בחינוכה היהודית’ (ש’ לוי, במערכה, תל־אביב תרצ”ט, עמ’ 194).
- 3 ראה למשל את המאמר הפרוגרמטי בגליון הראשון של כתב העת לענייני חינוך יהודי *Evreiskaia shkola*, 1904, עמ’ 8, המזכיר לגנאי ‘מלמדים ושרייברים’. המחנכת פועה רקובסקי, שעוד ידובר בה להלן, מספרת בזכרונותיה על לימודיה אצל ‘כותב’, שלימד ילדים וילדות ביחד קראו וכתוב בידיש. במאמר על תולדות קהילת סורוקה מוזכרים ‘שרייבערלעך’, שחזרו על הבתים ללמד את הילדות אלפבית, קריאה בסידור וכתובת ברכות בידיש. ראה: פ’ רקובסקי, לא נכנעתי, תל־אביב 1951, עמ’ 14; ש’ הלל’ס, ‘העיר סורוקי והקהילה’, פרקי בסרביה, א, תל־אביב 1952, עמ’ 109. על מוסד ה’שרייברים’ בכלל ראה גם: ש’ קאודאן, פון חדר און ‘שקאלעס’ ביז צישא, מקסיקו 1956, עמ’ 76–108.

אברהם גרינבוים

להזנחה זו בחינוך הבנות גרם מעמד הנשים בחברה, אבל נוספו עליו סיבות הקשורות להלכה ואף הגבלות של הממשלה. הבעיה ההלכתית של חינוך הבנות ידועה, ואין מענייננו כאן להיכנס לעומקה. הרמב"ם פסק כי 'כל המלמד את בתו תורה כאילו לימדה תפלות', ור' יוסף קארו הלך בעקבותיו בשולחן ערוך.⁴ פסק דין זה היה אבן נגף לכל אלה שרצו ללמד את הבנות לימודי קודש במשך הדורות, והוויכוח לא פסק עד עצם היום הזה. יש לציין, שההשכלה והתנועה הלאומית גרמו לשינויים ביחס לחינוך הנשים. עם זאת, בתקופה שאנו עוסקים בה למדו רבות מבנות העשירים בבתי הספר הרוסיים והפולניים. החוגים הלאומיים הרבו לקטרג על הסכנה שבמצב זה.⁵

ואולם, בין הבנות שנשלחו לבתי הספר הכלליים לבין אלה שקיבלו חינוך מינימלי, אם בכלל, בביתן,⁶ היתה שכבה של ילדות שביקרו בחדרים, או ביחד עם הבנים או בחדרים מיוחדים. בין המפריעים לתהליך זה, אשר כפי הנראה קיבל תאוצה בראשית המאה העשרים, היתה הממשלה הרוסית. אפשר להניח, שהסיבה היתה נעוצה בהתנגדות הידועה של השלטונות לכל מה שנראה להם כהתעוררות לאומית, אם כי גם השיגרה הביורוקרטית מילא כאן תפקיד.

הממשלה ניסתה למנוע את פתיחתם של חדרים לבנות בכל דרך אפשרית, במיוחד על ידי פירושם מחמירים לחוק הידוע משנת 1893, שהתיר לכל 'מלמד' לפתוח חדר תמורת תשלום של שלושה רובלים לשנה. בשנים שלאחר מכן הוגשו לשלטונות בקשות לפתוח חדרים לבנות, לא רק מתוך אידיאליזם, אלא גם מפני שיהודים זריזים ראו בכך אפשרות של פרנסה חדשה. הפקידים סירבו ותלו זאת בפירושם מחמירים: 'מלמד' הוא גבר ולא אשה, 'ילדים יהודים' במובן החוקי הם זכרים ולא נקבות. באחד התזכירים אף הופיעה הסתמכות על השולחן ערוך, כנראה בעצתו של אחד 'היהודים המלומדים' שלידי שר הפלך. בהסתמכות זו באו הפקידים וטענו, שגם הדת היהודית אוסרת זאת במפורש.⁷

4 משנה תורה לרמב"ם, הלכות תלמוד תורה, א, יג; שולחן ערוך, יורה דעה, סי' רמו, סעיף ו. על מחלוקת התנאים בין ר' אליעזר, שפסקו כדעתו, לבין בן עזאי, שאמר 'חייב אדם ללמד את בתו תורה', ראה: בבלי, סוטה כ ע"א, כא ע"ב.

5 ראה להלן, הערה 8, דברי י"ל קצנלסון. הסופר היידי ב' יאושזאהן (=משה יוסטמן) פרסם בשנת 1911 רומן מעניין, שנושא טרגדיה הנובעת משידוך בין בנו של 'רבי' חסידי לבין בתו של חסיד ורשאי עשיר, שלמדה בבית ספר פולני: אינ'ם רבינ'ס הויף, ורשה תרע"א. במאמר משנת 1895 נטען, שבגלל החינוך הזר 'תפרוצנה' [הבנות] את הגדר ותשלכנה אחרי גון את רוח היהדות ותחלנה לחקות בקופים דרכי עם הארץ' (נ"א מנדרוחוביץ, המגיד, 14.2.1895, עמ' 1).

6 לדוגמה, מספרת רחל ענע קאסיצא, אשה ממושבה ענייה ליד ביאליסטוק, שבמקומה כל הבנים, ואף העניים ביותר, למדו בחדר, ואילו הבנות לא. רק במשפחות העשירים, ששכרו לבניהם מלמדים פרטיים, למדו גם הבנות לכתוב ביידיש ולהתפלל. ראה: ר"ע קאסיצא, זכרונות פון א ביאליסטאקער פרוי, לוס אנג'לס 1964, עמ' 23-24. זכרונותיה ורוב הזכרונות בהמשך המאמר הם משנות השבעים והשמונים.

7 ראה במדריך שהוציאה 'חברת מפיצי השכלה בישראל' על שאלות חינוך דאז: *Spravochnaia*

'חדר הבנות' ובנות בחדר הבנים במזרח אירופה

מבחינה תיאורטית, לאשה שסיימה גימנסיה וקיבלה תעודת הוראה היה מותר לפתוח בית ספר פרטי לבנות, אבל מספרן של נשים יהודיות בעלות השכלה מתאימה היה קטן. דווקא לאלה פנה הסופר והעסקן י"ל קצנלסון בשנת 1903 בקריאה: 'ייסדנה חדרים לילדות!' לדעתו, 'בנות ציון' כבר אינן בגדר 'שבויית חרב', כפי שתיאר אותן המשורר י"ל גורדון לפני שנות דור; ועם זאת, רב מספר הבנות הלומדות בבתי ספר לא־יהודיים ועלולות להיטמע בתרבות זרה. הכותב מקווה, שהפירושים המחמירים של הממשלה ירוככו או יעלמו עם הזמן, והוא בטוח שהחדרים שתייסדנה נשים יהיו ברמה גבוהה, בדומה ל'חדרים המתוקנים' לבנים.⁸

לעומת המכשולים שהערימה הממשלה הרוסית על הנסיונות לפתוח חדרים לבנות, נראה שעל בנות שביקרו בחדרי בנים היא הקפידה פחות. עם זאת, ייתכן שלא הצליחה לגלות מקרים אלה, שאף שלא היו נדירים, לא היו דברים שבשגרה.⁹ יש לנו מספר עדויות על התופעה. השחקנית בסי טומשבסקי, שנולדה בעיירה בפלך קיוב, זוכרת ש'בלפר' (עוזר למלמד) נשא אותה על כתפו ל'חדר של איזה רבי'. אוה ברוידו, שהצטרפה בבגרותה לחוגי המהפכנים, עזבה מהר את חדר הבנים, שבו למדה כילדה יחידה, כי התלמידים עשו את חייה לבלתי נסבלים. חיה וייצמן־ליכטנשטיין, אחותו של נשיא מדינת ישראל הראשון, למדה באופן יוצא מן הכלל אף חומש ועברית. אסתר שכטר, שנולדה במז'בוז בשנת 1867, ולטענתה היתה הילדה הראשונה במקום שלמדה שפות זרות, נשלחה לחדר עם אחיה. על לימודים בחדר בנים מספרת גם רבקה שנברג, ילידת עיירה בפלך לומז'ה שבפולין; ומורים שולזינגר, יליד סריי שבליטא, מוסר שאחיותיו למדו, שלא כמקובל, בחדר עם הבנים.¹⁰ בוודאי יש עדויות נוספות בספרות הזכרונות המתעדות את התופעה.

ממקורות אלה ואחרים עולה, שהאיסור על חדרים מעורבים – ואולי על חינוך מעורב

97. *kniga po voprosam obrazovaniia evreev*, St. Petersburg 1901, p. בעיתון המגיד, 3.5.1900, עמ' 209, מדווחת על איסור מטעם שר החינוך 'על המלמדים ללמד בחדריהם ילדות'.

8 המאמר, שנושא את השם 'מכתב לבנות ציון', הופיע בכתב העת הזמן, מס' 12, ג' באדר תרס"ג, עמ' 2–3. על עניינו בחינוך של יהודה לייב קצנלסון, הידוע גם בכינויו 'בוקי בן יוגלי', ראה בתוספת של בן־ציון כץ לזכרונות של קצנלסון, מה שראו עיני ושמעו אזני, ירושלים תש"ז, עמ' 251.

9 דברי שרפשטיין, החדר (לעיל, הערה 2), עמ' 128, ש'כמעט לא נמצא חדר דרדקי שלא נמצאו בו ילדות', מוגזמים למדי.

10 ב' טומאשעווסקי, מיין לעבנס־געשיכטע, ניו־יורק 1916, עמ' 11; A. Broido, *Memoirs of a Revolutionary*, London 1967, p. 3; ח' וייצמן־ליכטנשטיין, בצל קורתנו, תל־אביב תש"ח, עמ' 12–20, 47–50, 56; א' שעכטער, די געשיכטע פון מיין לעבן, ויניפג 1951, עמ' 6–7; ר' שנברג, לאתמול באהבה, חיפה 1975, עמ' 31–32; M. Shulzinger, *The Tale of a Litvak*, New York 1985, p. 22.

אברהם גרינבוים

בכלל – היה קיים אבל האכיפה לא היתה קפדנית. בפולין סגרו השלטונות חדר בשנת 1911 בגלל שנמצאו בו ילדות, ובערעורו טען המלמד, שלא ידע על האיסור ואף לימד את הבנות בשעות נפרדות.¹¹ ויצמן-ליכטנשטיין מספרת, שבמקומה הקפידו אך ורק שבנות לא ימצאו בחדרים אחרי הגיל הרך.¹²

הבנות שלמדו בחדרי הבנים היו בדרך כלל מיעוט קטן. הן למדו רק ב'דרדקי-חדר', כלומר בחדר ברמה הנמוכה ביותר. דוד כהן – בזמנו דמות ידועה בעיר חיפה – מעיד בספרו על עיירת הולדתו שפולה, שילדות למדו בה בחדרים, אבל 'ללמוד רש"י לא הגיעה ילדה בשפולה בימי'.¹³ נשים שהגיעו לידע של ממש בעברית עשו זאת כרגיל באמצעות מורים פרטיים. הן היו מעטות ביותר ושמן הגיע למרחקים.¹⁴

יש לנו עדויות מספר על חדרי הבנות, שהיו קיימים במספר מקומות – בעיקר בפולין שבה האיסור לא חל.¹⁵ העדות המוקדמת ביותר שמצאנו היא זו של כותבת הזכרונות הידועה פאולינה ונגרוב, שלמדה בעיר הולדתה במוסד מעין זה עוד לפני שנת 1850. חדר זה שירת בנות במעמד הבינוני והגבוה.¹⁶ לעומת זאת השאירה לנו הסופרת והמחנכת אסתר רוזנטל-שניידרמן תיאור מרתק של חדר לבנות ברמה ירודה, שניהלה אשה נכה בצ'נסטוחוב בראשית המאה העשרים.¹⁷ בוורשה היה קיים חדר הבנות 'יהודיה', שבהנהלתו עמדו אישים כנחום סוקולוב, ואפשר לכנותו ספינת הדגל של התנועה הציונית בפולין בתחום חינוך הנשים. מנהלת ה'חדר', פועה רקובסקי, הוזמנה במיוחד לנהל את המוסד בשנת 1891, כי היתה אחת הגשים המועטות בפולין שידעה עברית על בוריה. למעשה היה המוסד בית ספר מוסווה, אבל מעמדו הרשמי כ'חדר' גרם קשיים, בין השאר משום שהבנות נרשמו רק ל'זמן' (חצי שנה). לכן החליטה המנהלת להפוך את 'יהודיה' מ'חדר' לבית ספר, ששפת הוראתו רוסית – צעד ששיפר

11 הדבר התרחש בנובמבר 1908 ושם המלמד היה שיא פבטר. לא ברור מה היתה ההחלטה הסופית על הערעור, שבו ביקש פבטר רחמים כי היה עני וזקן. ראה: הארכיון הכללי לתולדות העם היהודי, מיקרופילם HM7078. אני מודה להנהלת הארכיון על הרשות להשתמש בכתבים שברשותי, ולסטיבן רפפורט מסטנפורד, קליפורניה, על שהסב את תשומת לבי לחומר הזה על החדרים בפולין.

12 ויצמן-ליכטנשטיין (לעיל, הערה 10), עמ' 56.

13 ד' כהן, שפולה, מסכת חיים יהודיים בעיירה, חיפה 1965, עמ' 93.

14 מ"י פריד, ימים ושנים, א, תל-אביב תרצ"ח, עמ' 160.

15 ראה בסקר של יק"א על המצב הכלכלי (למעשה המצב הכלכלי-החברתי) של יהדות רוסיה: *Sbornik materialov ob ekonomicheskom polozenii evreev v Rossii*, II, St. Petersburg 1904, p. 303.

16 P. Wengeroff, *Memoiren einer Grossmutter*, I, Berlin 1913², pp. 69–85. חדר זה היה בברסט-ליטובסק.

17 א' רוזנטל-שניידרמן, אויף ווגן און אומוועגן, א, תל-אביב 1974, עמ' 35–49. בעברית: נפתולי דרכים, א, תל-אביב 1970, עמ' 29–40.

'חדר הבנות' ובנות בחדר הבנים במזרח אירופה

את המצב הכספי והחינוכי של המוסד.¹⁸ תיאור מפורט של חדר הבנות בטישביץ, ש'רבנית' ניהלה אותו ליד חדר הבנים באותו בניין, מוסר לנו יחיאל שטרן, בספרו הידוע על החינוך היהודי בעיירתו.¹⁹ ברוסיה התקיים חדר בנות, במתכונת של 'חדר מתוקן', לזמן קצר ביקטרינוסלב סביב שנת 1902; יחסם של ההורים, שלא ראו בידיעת העברית תועלת לבנות, הזיק להמשך קיומו יותר מאשר האיסור הממשלתי.²⁰

גם בתיעוד הרשמי מצאנו רשיון שניתן בפולין לאשה לפתוח חדר לבנות. הרשיון דומה בסגנונו לאלה שניתנו בדרך שגרה למלמדים שפתחו חדרים. שם האשה הוא פסה גוטמכר, והיא הציגה מכתב מאחד הרבנים על כישוריה 'ללמד את השפה היהודית'; במקרה זה לא צוינה ברשיון הוראת 'הדת היהודית', כנהוג אצל גברים. הרשיון ניתן באוגוסט 1911 בעיר צ'נסטוחוב, וצורף אליו תנאי שתלמד גם רוסית ולא תקבל יותר מעשרים וארבע תלמידות.²¹

בכתב עת לענייני החינוך היהודי, שפרסמה 'חברת מפיצי השכלה' בשנים שלפני מלחמת העולם הראשונה, דווח בפירוט על חדרי הבנות שבעיר מגלינה בפלך צ'רניגוב. במקום נמצאו ארבעה חדרים כאלה נוסף על שישה-עשר החדרים לבנים. לדברי הכותב, רמת ההוראה בחדרי הבנות נמוכה מאוד, שכן מורותיהן בעצמן יודעות רק מעט. פרט לכתיבה הן לומדות קריאה מכנית וכמה תפילות. בכל חדרי הבנות מלמדים כתיבה לעומת מחצית חדרי הבנים בלבד.²²

פרט לעדויות מפוזרות אלה, שבוודאי יש עוד כיוצא בהן שלא הצלחנו למצוא, ישנו חומר סטטיסטי חשוב, ש'חברת מפיצי השכלה' אספה במשך שנות מלחמתה בחדר. בעיקר מאלף סקר שפרסמה החברה בשנת 1912, כלומר לקראת סוף התקופה שאנו דנים בה.²³ הסוקרים ניסו לבקר בכל החדרים שבערים, וכן בעיירות נבחרות ברוסיה ובפולין הקונגרסאית, ומצאו הן חדרים מעורבים הן חדרים לבנות. ממצאיהם מאשרים את המסופר בעדויות שהזכרנו: הבנות במסגרות אלה הן מיעוט אבל לא מיעוט מבוטל, ובחדר המעורב כמעט תמיד הרמה נמוכה ומשך הלימודים אינו עולה על שנתיים. בפולין מצאו אנשי החברה, כי 8% מן התלמידים בחדרים הן ילדות, ולעתים תכופות אחיהן לוקחים אותן איתם; האב מוסיף משהו לשכר הלימוד לפי נדבת לבו, והמלמד

- 18 ריבנסקי (לעיל, הערה 3), עמ' 54-63.
- 19 'שטרן, חדר און בית-מדרש, ניו-יורק 1950, עמ' 34-37. לפי דבריו היו גם בנות אחדות בחדר דרדקי (שם, עמ' 14).
- 20 ח"א זוטא, בראשית דרכי, ירושלים תרצ"ד, עמ' 135-136. יוזם החדר הזה היה מנחם אוסישקין.
- 21 הארכיון הכללי לתולדות העם היהודי, מיקרופילם HM7078.
- 22 Kh.P. Isakovich, 'Materialy po khedernomu delu: khedera v g. Mgline...', *Vestnik OPE*, 27 (Jan. 1914), pp. 25-30.
- 23 *Sovremennyi kheder*, St. Petersburg 1912.

אברהם גרינבוים

אינו מעז להתנגד בגלל התחרות הקשה.²⁴ על פי הסקר, בפולין לימוד של בנים בחדרים הוא כמעט אוניברסלי, ואילו בבילורוסיה (רייסן בפי היהודים), 'המתקדמת' יותר, כ-75% מהילדים ו-14% מהילדות לומדים בחדרים ובתלמודי תורה.²⁵

מנקודת הראות של 'חברת מפיצי השכלה' יש במספרים אלה משום התקדמות: יותר בנים מקבלים חינוך כללי, ויותר בנות לומדות בכלל, ויהי זה ב'חדר'. הסטטיסטיקה מוכיחה, שמספר הילדות בחדרים הוא פועל יוצא של רוח הקידמה באיזור. בבוברויסק היו ארבעים וחמישה חדרים, ומתוכם שישה-עשר 'חדרים מתוקנים'; בנות למדו בעשרה חדרים. פרט לכך היו קיימים ארבעה חדרים מיוחדים לבנות. ב'חדר מתוקן' אחד בעיר מצאו בנות אף בכיתות העליונות. במינסק השמרנית מצאו רק 'חדר מתוקן' אחד ושישה חדרי בנות, אף שאוכלוסייתה היהודית היתה יותר מכפליים מזו של בוברויסק.²⁶ הצפיפות בחדרי הבנות מעידה על הביקוש הגובר. גם בוהלין היו הבדלים גדולים; בז'יטומיר לא נראתה אף ילדה אחת בחדרים, ואילו ברובנו היו 1175!²⁷ אין הסקר מזכיר את האיסור על חדרים לבנות, ואולי הוא בוטל אחרי המהפיכה של 1905. למרות המקריות שבבחירת המקומות שנסקרו, אין הבדל גדול באחוז הלומדות בשלושת האזורים: פולין, בילורוסיה ודרום רוסיה. מספר התלמידות נע בין 6.5% לבין 8%, וממוצע של בנות בחדרים היה 7%.

על פי סקר זה ואלה שקדמו לו אפשר להניח, שמספר הבנות בחדרים גדל עם הזמן. בשנת 1894, כלומר כשמונה-עשרה שנה לפני הסקר של 'חברת מפיצי השכלה', פרסמה 'החברה החופשית לכלכלה'²⁸ את תוצאות מחקרה על החינוך היסודי ברוסיה, וכללה בו נתונים על החדרים. לפי הסטטיסטיקה של החברה, היו בכל האימפריה הרוסית 13,683 חדרים ובהם 201,964 תלמידים, ובכלל זה 10,459 תלמידות, כלומר 5.2% בקירוב.²⁹ בהסתמך על מספרים אלה מעירים חוקרי יק"א, שמוסרי המידע, רובם 'רבנים מטעם' מיעטו להזכיר את הבנות בגלל האיסור. לכן מופיעים בדיווחים על כמה אזורים המספר

24 עד כמה שמצאתי, לא למדו בנות כלל בתלמודי התורה, הנקראים לפעמים במקורות שברוסית 'חדרים חברתיים', בהיותם מוסדות קהילתיים לילדים עניים.

25 שם, עמ' 61.

26 שם, עמ' 52, 54, 60. רוב המחזיקים בחדרי הבנות באיזור זה מתוארים כ'שרייברים' לשעבר. במקום אחר בספר נאמר, שה'שרייבריות' (shraiberstvo) יצאה מן האופנה (עמ' 10).

27 שם, עמ' 30. עם זאת מעיר הסוקר, שאינו מקבל שום אחריות על הדיוק במספריו.

28 במקור: Vol'no-ekonomicheskoe obshchestvo

29 המספרים מובאים באנציקלופדיה היהודית-הרוסית הישנה (Evreiskaia entsiklopediia), 15, עמ' 592-593; וביתר פירוט בסקר של יק"א שפורסם בשנת 1904 ועסק גם ב'חדר', אם כי יק"א לא אסף חומר על מין התלמידים. ראה בסקר (לעיל, הערה 15), עמ' 287-303 (שם המספרים קצת שונים), ופירוט בסוף הכרך, שם, טבלה 63. רשמית נסקרה כל האימפריה, אבל למעשה היה מספר החדרים שדווח עליהם באזורים שמחוץ ל'תחום המושב' קטן מאוד, ומספר הבנות שדווח עליו היה רק תשעים.

'חדר הבנות' ובנות בחדר הבנים במזרח אירופה

אפס או מספרים טריוויאליים דומים.³⁰ אך אין ספק, שמספר חדרים פעלו במחתרת, כי המלמדים, שניהלו אותם, לא רצו לשלם את דמי הרשיון של שלושה רובלים. לבסוף נתייחס למציאות בגליציה. באיזור זה לא חלו האיסורים שברוסיה, וממקורות שונים עולה, שילדה בחדר הבנים ברמתו הנמוכה היתה תופעה שבשגרה.³¹ הממשלה ניסתה להכניס את היהודים לבתי ספר כלליים על ידי חוק חינוך חובה, ולפי אחד הפובליציסטים, 'שלחו את הבנות' ואת הבנים החזיקו בחדר, או שמצאו דרך ללמד בחדר ובבית הספר גם יחד.³² אף כאן יש לנו דיווח של סקר מן החוץ, הפעם של שתי נשים שנודעו במאבקן למען האשה: ברטה פפנהיים מגרמניה ושרה רבינוביץ' מרוסיה,³³ שביקרו בגליציה בשנת 1904. פפנהיים, שהיתה ידועה במלחמתה בזנות בין יהודים, שמעה שמועות על דברים שלא יעשו ('grober Unfug') בין הבלפרים ובין הבנות בחדר.³⁴ עם זאת, היא מתלוננת שהורים דתיים מרבים לשלוח את בנותיהם לבתי ספר נוצריים פולניים, בה בשעה ששומרים בקפדנות על הבנים מ'רעל הלימודים החילוניים'.³⁵ רבינוביץ' מתלוננת על כך שילדות רבות שמצאה בחדרים סובלות מכל המגרעות הידועות של החדר: צפיפות, תנאים סניטריים ירודים והוראה ברמה נמוכה.³⁶ החומר המפוזר והסטטיסטיקה המפוקפקת מקשים עלינו בנסותנו לעמוד על תהליך ההשתלבות של הבנות בחדרים. ככלל ניתן לומר, שבזמן שיהודים אמידים החלו שולחים את בנותיהם לבית הספר הכללי, נטו העניים, אשר לפני כן הזניחו את חינוך הבנות, לשלוח אותן לחדרים במספרים גדלים והולכים. מלחמת העולם הראשונה והשינויים הפוליטיים והחברתיים שבאו בעקבותיה שמו קץ לתהליך זה. ברוסיה הסובייטית, כידוע, דוכא החדר, ואילו בפולין ובליטא נטו גם אנשי המגזר האורתודוקסי להחליף אותו בבית ספר מסודר. תמורה זו בחינוך הבנות הביאה להקמתה של הרשת החדשה של בתי הספר, 'בית יעקב'.

- 30 שם, עמ' 303.
- 31 ראה למשל: ד' פוהורילה, 'פרקי הוי', ספר בוטשאטש, בעריכת י' כהן, תל-אביב תשט"ז, עמ' 197-198. הינדה ברגנר מספרת בזכרונותיה, שלמדה בכמה חדרים עם בנים ועם בנות אחרות, כאילו אין בכך יוצא דופן: אין די לאנגע ווינטער-נעכט, מונטריאל 1946, עמ' 59-64.
- 32 ר' בנימין, מזבורוב עד כנרת, חיפה 1975, עמ' 215.
- 33 ברטה פפנהיים (1859-1936) כללה במפעליה המרובים גם נסיון לשפר את המצב החברתי של יהודי גליציה. שרה רבינוביץ' (1880-1918), בתו של הסופר שאול פנחס רבינוביץ' (שפ"ר), סיימה לימודי סוציולוגיה בגרמניה, היתה פעילה בשמאל האירופי, ובין השאר פרסמה מחקר כלכלי-חברתי על יהודי עיר מולדתה מוהילב.
- 34 B. Pappenheim & S. Rabinowitsch, *Zur Lage der jüdischen Bevölkerung in Galizien*, Frankfurt am Main 1904, p. 12
- 35 שם, עמ' 12, 14.
- 36 שם, עמ' 86.

המאבק על דמות החינוך היהודי בתוניסיה בשנים 1878–1939

חיים סעדון

שונה היה תהליך המודרניזציה של החברות היהודיות בארצות האסלאם מזה של החברות היהודיות באירופה, בעיקר במרכזה ובמערבה. ברוב החברות באירופה הביאה המודרניזציה להשתלבות ולהתערות של היהודים בחברה ולתרומה חשובה של היהודים לחברות אלה. ואילו בארצות האסלאם הביאה המודרניזציה לניתוק הולך וגדל מהחברה המוסלמית ולנהייה לעבר תרבות השלטון הקולוניאלי; סופו של תהליך זה קירב את קץ הקיום היהודי בן מאות ואלפי שנים. ההסבר המרכזי לתהליך זה בארצות האסלאם נובע מאופיו המיוחד של תהליך המודרניזציה תחת שלטון קולוניאלי. ההבדלים בתהליכי המודרניזציה בין ארצות האסלאם השונות מקורם בשוני בדפוסי השליטה הקולוניאליים (הבריטי, האיטלקי והצרפתי), הנעוצים במסורת הקולוניאלית, באינטרסים הפוליטיים, התרבותיים והכלכליים של השלטון ובאופי המפגש עם האוכלוסייה המקומית.

מודרניזציה תחת שלטון קולוניאלי מתאפיינת בכך שהשלטון הקולוניאלי קובע את אופיה, קצבה ודפוסייה בתחומי החיים שהם מעניינו של השלטון הקולוניאלי. הקולוניאליזם הצרפתי, כמו זה שהיה בתוניסיה החל בשנת 1881, היה אסימילטורי במהותו, וביקש להנחיל את התרבות הצרפתית ואת דפוסי התנהגותה לחברה הנשלטת. ביסודה של מדיניות זו עומדת התפיסה של 'השליחות התרבותית' (La Mission Civilisatrice), המציגה את העליונות התרבותית הצרפתית ואת הכורח להנחיל את ערכיה ותרבותה לחברה שהיא לדעתם בלתי מפותחת. זוהי מודרניזציה שאינה לוקחת בחשבון את צורכי החברה הילידה, המקומית, אלא את צרכיו של השלטון הקולוניאלי, בעיקר בתחום הכלכלי והפוליטי. ביסוד תפיסה זו טמון פרדוקס: מצד אחד, העדר מתאם בין הערכים של החברה השלטת (חירות, שוויון ואחוה) לבין עצם השליטה הקולוניאלית, שמטבעה היא מפלה, מנצלת ובלתי מתחשבת; מצד שני, עצם קידומה המוגבל של החברה הילידה הביא לצמיחתם של כוחות חברתיים ופוליטיים שהנהיגו את המאבק לשחרור מעול השליטה הקולוניאלית. תופעה זו כינה הנרי מור בשם 'הדיאלקטיקה הקולוניאלית', קרי: השלטון הקולוניאלי מצמיח, במודע או שלא במודע,

חיים סעדון

את הכוחות שמביאים למיגורו.¹ לדעתו, ארבעה גורמים מעצבים את אופיית של דיאלקטיקה זו או את העדרה: המדיניות כלפי העלית הוותיקה, מדיניות חינוכית המצמיחה עלית חדשה, ההתפתחות הכלכלית ומידת תמיכתה בעלית הלאומית, ואופי המאבק הלאומי.²

מנקודת הראות של השלטון הקולוניאלי היה למערכת החינוך המקומית, הגורם השני שהזכיר מור, תפקיד משולש: (א) להפיץ את המודרניזציה ברוח התרבות הצרפתית ולהצמיח יסודות פרו-צרפתיים שיבססו את אחיזתה של המעצמה הקולוניאלית בארץ זו; (ב) לשמש אמצעי ליצירת מוביליות חברתית, בין במסגרת החברה הקולוניאלית שהתיישבה במקום ובין במסגרת החברה הילידה. כך, דרך משל, העלית הפוליטית החדשה, יהודית ומוסלמית, צמחה במסגרות החינוך החדשות, שקמו בהשראת השלטון הקולוניאלי ובעידודו. (ג) לבסס את הקשר והזיקה שבין האליטות החדשות לבין ההמון, כפועל יוצא של שני תפקידיה הקודמים.

השינויים המאפיינים את מערכת החינוך בעת החדשה ממוקדים בהיבטים האלה: אפשרויות רבות יותר לרכישת השכלה, מסגרות חינוך מגוונות יותר, שיפור ניכר בתנאי הלימוד, שינוי שיטות הלימוד ונושאי הלימוד, ושילובן של הבנות במסגרת בית הספר. השלטון הקולוניאלי הצרפתי העתיק לתוניסיה את מערכת החינוך הצרפתי, שכן הוא היה חייב להבטיח את חינוכם של בני המתיישבים הצרפתים שחיו בתוניסיה. מערכת זו היתה פתוחה גם ליהודים ולמוסלמים, אם כי אלה האחרונים כמעט שלא ביקרו בה. מסגרת חינוך זו היתה כפופה לחוקי משרד החינוך הצרפתי, ויהודים שנהנו מאזרחות צרפתית – ומספרם הלך וגדל עם השנים – חייבים היו לשלוח את ילדיהם לבתי ספר אלה. בתוניסיה פעלה גם מסגרת חינוך אחרת, זו של המיסיון הנוצרי, צרפתי או אנגלי, שביקש לחדש את אחיזתו בחבל ארץ זה לאחר שנושל ממנה כמעט לגמרי בימי הביניים. בתי ספר אלה היו מוקד משיכה לנוער היהודי, שכן רמת החינוך בהם היתה גבוהה והם גם העניקו סיוע כלכלי לבני השכבות החברתיות החלשות. ליהודים, כמו למוסלמים, אפשרו הצרפתים להקים מערכות חינוך משלהם, והן זכו לתמיכה כלכלית רחבה בעיקר אם ניהלו את הלימודים בשפה הצרפתית ולימדו בהם מקצועות 'חילוניים' (מתמטיקה, גיאוגרפיה, היסטוריה צרפתית, ועוד). רשת חינוך מעין זו הקימה חברת כל ישראל חברים, האליאנס, והיא מצאה עצמה עד מהרה במוקד הוויכוח על דמות מערכת החינוך בתוניסיה.

המאבקים על דמותה של מערכת החינוך היו יכולים אפוא להתקיים בנפרד במסגרת

1 C.H. Moor, *Politics in North Africa, Algeria, Morocco and Tunisia*, Boston 1970, pp. 34–90; וראה גם: ע' סיון, מיתוסים פוליטיים ערביים, תל אביב 1980, עמ' 173–176.

2 מור, שם, עמ' 39.

המאבק על דמות החינוך היהודי בתוניסיה

החברה היהודית או המוסלמית, ללא כל קשר למאבקים של הקבוצה האחרת. ייתכן שהיה דמיון בין המאבקים הפנימיים בכל אחת מן החברות הללו, בשל הדמיון בתהליך המודרניזציה (המועד, המקום והאופי של התהליך). כך, דרך משל, יכולים היו המוסלמים, כמו היהודים, להאבק נגד השפעות התרבות הצרפתית, אך לא נגד עצם קיומו של חינוך צרפתי בתוניסיה. המאבק היה פנים קהילתי והתמקד בהשפעותיה של המודרניזציה הצרפתית על עיצוב אופיה התרבותי והלאומי של הקבוצה האתנית.³

א. מהקמת בית הספר של האליאנס ועד תום מלחמת העולם הראשונה⁴

חברת כל ישראל חברים הוקמה בצרפת בשנת 1860 כדי לפעול לקידום הפוליטי, החברתי והכלכלי של היהודים ברחבי העולם. הקמת בתי ספר היתה אחת הדרכים לשינוי אופיה של האוכלוסייה היהודית. ביסוד גישה זו עמד הרצון להחיות את היהדות המקומית ולשנותה, ברוח השינויים שעברו על יהדות צרפת מאז המהפיכה הצרפתית. המסר האידיאולוגי של האליאנס בא לידי ביטוי בקטע שנוסח בשנת 1896 בחוזר מיוחד של הוועד המרכזי:

מה היתה ומה הינה מטרת כי"ח...? בראש וראשונה לשלוח קרן של אור מתרבות המערב אל הקהילות שנתנונו במרוצת מאות רבות של דיכוי ובערות; לאחר מכן, לעזור להן למצוא תעסוקות בטוחות יותר ומשפילות פחות מאשר העיסוק ברוכלות באמצעות הדאגה ליסודות ראשוניים של השכלה בסיסית ורציונאלית לילדים; ולבסוף, לפתוח את הלבבות לרעיונות המערב, ובדרך זו לשים קץ

3 השוואה של השינויים בין מערכת החינוך היהודי למוסלמי, ראה: מ' לסקר, 'מוסלמים ויהודים במארוק; השווה והשונה בהשפעת החינוך והתרבות הצרפתיים במארוקו הצרפתית 1912-1956', תעודה, ד (תשמ"ו), עמ' 247-260. אין מחקרים דומים לגבי ארצות אחרות, לרבות תוניסיה.

4 על הקמת בית הספר הראשון של האליאנס ועל ראשית פעולתה של כי"ח בתוניסיה, ראה: י' צור, צרפת ויהודי טוניסיה; המדיניות הצרפתית כלפי יהודי המדינה ופעילות העיליתות היהודיות במעבר משלטון מוסלמי עצמאי לשלטון קולוניאלי, 1873-1888, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה של האוניברסיטה העברית בירושלים, 1988, עמ' 25-28, 89-91, 104-114, 153-179; י' אברהמי, 'תהליכי דמוקרטיזציה בקהילת יהודי תוניס, מקאיד ממונה למועצה נבחרת', שורשים במזרח, א (תשמ"ו), עמ' 37-80; הנ"ל, 'פרק בתולדות האמנציפציה של יהודי תוניסיה', ממזרח וממערב, א (תשל"ד), עמ' 259-284. אין מחקרים על החינוך היהודי בתוניסיה קודם להקמת בית הספר הראשון של האליאנס. היבטים מסוימים של הנושא ניתן למצוא במחקרו של י' מסינג, החינוך היהודי בג'רבה בעידן של תמורות, עבודה לתואר מוסמך של האוניברסיטה העברית בירושלים, 1990. על האליאנס ופעילותה ראה: א' רודריג, חינוך חברה והיסטוריה, 'כל ישראל חברים' ויהודי אגן הים התיכון, 1860-1929, ירושלים תשנ"א.

חיים סעדון

לדעות קדומות ואמונות תפלות מסוימות, שאבד עליהן הכלח, ואשר שיתקו את פעולותיהן והתפתחותן של הקהילות הללו. ואולם בנוסף לכל אלה מטרת פעילותה של כי"ח היתה... להעמיד אנשים סובלנים והגונים, נאמנים לחובותיהם, כאזרחים וכיהודים, ומסורים לענייני הציבור ולאחיהם היהודים, היודעים למצוא את שביל הזהב בין צורכי העולם המודרני לבין יראת הכבוד למסורות הקדומות.⁵

תפיסה זו מציגה שינוי ערכים מוחלט בחברה היהודית המקומית, 'הלא מפותחת'. במידה לא מעטה היא גם מתאימה לתפיסת 'המשימה התרבותית' של הקולוניאליזם הצרפתי. בכך היא היתה למשענת לשלטון הקולוניאלי, אך גם נהנתה מחסותו הכלכלית והפוליטית. בתי הספר של אליאנס התבססו על הדגם הצרפתי, בשני שינויים בעלי משמעות: דגש מרכזי על לימוד השפה הצרפתית, והוספת מקצועות יהודיים מובהקים בשלושה נושאים: דת, שפה עברית והיסטוריה של עם ישראל, בעיקר של תקופת המקרא והבית השני. לימודי העברית היו החלק הבולט ביותר בכל תוכנית הלימודים היהודית, והיא הוטלה בדרך כלל על כוחות הוראה מקומיים כמו רבנים.

אליאנס החלה להתעניין ביהודי תוניסיה סמוך לייסודה, אך את בית הספר הראשון הצליחה להקים בתוניסיה רק בשנת 1878, שלוש שנים לפני כינון השלטון הצרפתי, ושש-עשרה שנים לאחר הקמת בית הספר הראשון של אליאנס במרוקו. תוניסיה היתה בין הארצות האחרונות שבהן נפתח בית ספר של אליאנס. בשנת 1864 נוסד בתוניסיה הוועד המחוזי של אליאנס, שטיפל בהגנה על זכויות היהודים ובהקמת בית ספר יהודי. הוועד המחוזי היה ועד נבחר של נכבדים יהודים מקומיים, ועל הנהגת הוועד התנהלו מאבקים בין קבוצות שונות של בעלי אינטרסים. בנושא הקמת בית הספר נתקל הוועד המחוזי בהתנגדות כפולה: הן של השלטון המוסלמי המקומי והן של הנהגת הקהילה היהודית.

בתשובה למכתב של ראשי אליאנס בפריס, שבו ביקשו רשות להקים בית ספר בתוניסיה, השיב הביי התוניסי, ראש המדינה, באופן חד משמעי: 'נתינינו הינם בחסותנו; לא נכיר באגודה שהזכרתם... אנו דורשים מכם לאסור כל ניסיון להשחית את נתינינו... לא נקבל שום חסות [זרה] על אף אחד מנתינינו בשום פנים ואופן, כל נתינינו הם בחסותנו'.⁶ ביסוד החלטת הביי התוניסי עמדה המגמה למנוע, עד כמה שאפשר, השפעות של המעצמות, ובעיקר של צרפת, על שלטונו. חששו לא היה נטול יסוד, שכן משנת 1830 שלטה צרפת באלג'יריה, והמאבק הקולוניאלי בין צרפת,

5 מצוטט אצל רודריג, שם, עמ' 28. תיאור התוכנית החינוכית של האליאנס מבוסס גם הוא על ספר זה.

6 אברהמי, אמנציפציה (לעיל, הערה 4), עמ' 261. כך התרגום בגוף המאמר.

המאבק על דמות החינוך היהודי בתוניסיה

אנגליה ואיטליה על השליטה בארצות האחרות של צפון אפריקה היה בעיצומו. בתוניסיה הוא בא לידי ביטוי בכמה פרשיות, כמו באטו ספז משנת 1857, חוקת היסוד משנת 1860 ומהומות שנת 1864, ודי היה בהן כדי שהביי יפעל בכל כוחו למנוע את הקמת בית הספר של אליאנס כשלוחה של הקולוניאליזם הצרפתי.⁷

גם קאיד היהודים, ראש הקהילה היהודית, בדומה לביי התוניסי שאותו הוא שירת, חשש מכרסום במעמדו כתוצאה מפעילותו של ועד בעל אוריינטציה צרפתית כה מובהקת. חשיפתה של תוניסיה להשפעות אירופיות יצרה קשר בין יהודים מקומיים לבין יהודים באירופה. קשר זה התנהל בשני ערוצים מקבילים: האחד – מכתבי פנייה לראשי אליאנס ולראשי אגודת האחים בלונדון, להתערב בנעשה בתוניסיה ולפעול לשיפור מעמדם החוקי ומצבם האישי של יהודיה;⁸ השני – פרסום מכתבים בעיתונות ההשכלה היהודית האירופית, שבהם נמתחה ביקורת נוקבת ביותר על הנהגת הקהילה היהודית בתוניסיה.⁹ דפוס פעולה זה, שלפיו יהודים מתוניסיה פונים לגורם חיצוני כדי שישפיע על מצבם הפוליטי, הוא דפוס חדש לחלוטין.

כאשר הוקם בית הספר הראשון של אליאנס בתוניסיה, נחתם חוזה בין הנהלת כי"ח לבין ראשי הקהילה היהודית לגבי אופיו ודרך ניהולו של בית הספר. החוזה כלל עשרים ואחד סעיפים, ובא להבטיח שיישמר מקומה של הדת היהודית במסגרת תוכנית הלימודים של בית הספר. בסעיף הראשון נקבע: 'הת"ת (=התלמוד תורה) יתנהג על פי דתי ישראל, וכאשר יגזרו המו"ץ (=מורי צדק) של ק"ק (=קהילת קודש) תוניסים ופורטו' (=ופורטוגיזית) היו"ו (=ה' ישמרה ויחיה) על הכלל או על הפרט'.¹⁰ נאסר על המורים לדבר נגד הדת היהודית והובטח שיישמרו נוהלי התפילה ולימוד התורה. מנסחי החוזה, נציגי הקהילה היהודית התוניסאית, ביקשו להשיג שני הישגים נוספים, מלבד

7 על פרשיות אלה ראה: צור (לעיל, הערה 4), עמ' 52–64.

8 ראה למשל מכתבו של המשכיל אברהם שמלא, המובא אצל אברהמי, תהליכי (לעיל, הערה 4), עמ' 63–78. על ההנהגה היהודית בתקופה זו, ראה גם: י' צור, "המאפיה" של קאיד יהודה, זמנים, 35–34 (קיץ 1990), עמ' 143–151.

9 י' שטרית, 'מודרניות לאומית עברית מול מודרניות צרפתית; ההשכלה העברית בצפון-אפריקה בסוף המאה הי"ט', מקדם ומים, ג (תש"ן), עמ' 11–76. על כתבות מתוניסיה ראה: שם, עמ' 45, הערה 7; עמ' 48, הערה 23.

10 ש' פלאח, ספר צדק ושלוש, תוניס 1897, עמ' 59–64. על הספר חתום 'הרואה', שהוא אחד משמות העט שבחר לו ש' פלאח. זהו ספר היסטורי במהותו, הכתוב על פי כללי כתיבה מדעיים. הקהילה היהודית בתוניסיה התפלגה כידוע בין שני קהלים, התוניסאי המקומי ('תוניסים', בלשוננו של פלאח) וקהל הגראנה ('פורטו' בלשוננו של פלאח), הם בני הקהילה היהודית מליוורנו, שהתיישבו בתוניסיה בראשית המאה הי"ח ושמרו על קיום יהודי נפרד מזה של היהודים המקומיים. המאבקים וחילוקי הדעות בין שני הקהלים ידועים בשם המאבק בין הגראנה לבין התואנסה. כוונת מייסדי בית הספר היתה, בין היתר, להביא להתקרבות בין הקהלים, תוך ניצול יתרונם הכלכלי המועדף של בני קהילת הגראנה לשיפור מעמדם של בני התואנסה.

חיים סעדון

השמירה על הצביון הדתי של בית הספר: האחד – יצירת תשתית כספית להפעלת בית הספר, שכן היה ברור מלכתחילה שרוב הלומדים בו יהיו בני העניים שלא יוכלו לשלם שכר לימוד. החוזה הבטיח, שכל הוצאות החינוך, כולל מזון ולבוש, יבואו מקופת אליאנס; השני – איזון בין נושאי לימוד כלליים לבין לימודי דת וקודש. בכך ביקשו להכשיר את הדור הבא של התלמידים: משכילים, יראי שמים ובעלי מלאכה. הנהלת כי"ח בפרס קיבלה את התנאים, שכן הם לא חרגו מהתפיסה החינוכית הכוללת שלה. על יישומה של תשתית דתית זו יצטרכו להאבק אלה שיבקשו לשמור על אופיו של בית הספר.¹¹

בשנים הראשונות לכינון הפרוטקטורט הצרפתי בתוניסיה (1881) חלו שני תהליכים חשובים. הצרפתים ארגנו מערכת חינוך צרפתית ציבורית, והתרחבה רשת בתי הספר של המיסיון הנוצרי. השכבות החברתיות המבוססות בחברה היהודית העדיפו לשלוח את ילדיהם לבתי ספר אלה, שכן בית הספר של אליאנס נתפס בעיניהם כבעל אופי יהודי מדי, בגלל הרכב המורים והחוזה שהכתיב אופי יהודי לבית הספר. זאת ועוד, בין השנים 1878–1907 הוקמו בתוניסיה שבעה בתי ספר של אליאנס, מתוכם ארבעה בתוניס, שניים בספאקס, אחד בסוסה ובית ספר חקלאי בג'ידה, כחלק מתפיסה אידיאולוגית משכילית, המתייחסת לצורך לשנות את מקצועות היהודים. מספר התלמידים בשנת 1914 היה 3,401. מרביתם למדו בעיר תוניס, והיחס בין בנים לבין בנות היה כמעט זהה. כך מתוארת חלוקת התלמידים היהודים בין בתי הספר השונים כעשר שנים לאחר הקמת בית הספר הראשון:

פה עירנו רבתי עם... מספר נעריה היהודים הראויים לבוא בקהל הלומדים הם כאלפיים ושש מאות. יש מהם כשלוש מאות בבתי הספר של הנוצרים אשר רובם מבני מרום עם הארץ... ונוסף על אלה עוד כמאה נערים בב"ס של הפרוטיסטנטים... אך יש כתשע מאות נערים ויותר אשר היה תהיה להם היהדות כמצות אנשים מלומדה... ועוד כמאתים (בקרב) נערים אשר נשארו בלא כלום ולא יודעים מה ומה...¹²

בנוסף על אלה, למדו כאלף ומאה נערים בבית הספר של אליאנס. מבין תשע מאות הילדים שלמדו במסגרת חינוך יהודית מובהקת היו למעלה משליש מהם תלמידים

11 איננו יודעים אם חוזה הייסוד של האליאנס בתוניסיה היה יוצא דופן בין החוזים שאליאנס חתמה עליהם בארצות אחרות. ספרות המחקר העיקרית על נושא זה בארצות האסלאם האחרות אינה מתייחסת לנקודה זו. נראה שלא היה שינוי של ממש בין תוניסיה לבין ארצות אחרות, חרף הקשיים בייסוד בית הספר הראשון.

12 ש' פלאח, 'מכתבים מתוניס', הצפירה, 5 במארס 1888.

המאבק על דמות החינוך היהודי בתוניסיה

במוסד חדש, 'אור תורה', שנוסד 'להתנגדות בית הספר של האליאנס'.¹³ תוך מספר שנים התבררה האכזבה מבית הספר של אליאנס: '...עד שקנאו רבים לכבוד התורה ויסדו להם קפה ובית ספר לעניים וקראו לה בשם "אור תורה"'.¹⁴

כוונות לחדוד ומציאות לחדוד. הפער בין הכוונה המקורית שלשמה הוקם בית הספר הראשון של אליאנס ובין המציאות היה גדול. הוועד המקומי של אליאנס הלך ואיבד מחשיבותו, ומנהל בית הספר של אליאנס הפך להיות הדמות המעצבת של המדיניות החינוכית, ללא כל קשר לחוזה שנכתב. שינוי כה קיצוני בפרק זמן כה קצר עורר מאבקים ולחצים של קבוצות אוכלוסייה שונות בקרב יהודי תוניסיה. את מכלול המאבקים באליאנס בדור הראשון לכינון הפרוטקטורט הובילו שלוש קבוצות שונות: המשכילים, שומרי אמוני ישראל, והמתבוללים שוחררי התרבות הצרפתית.

ההתנגדות הקשה ביותר לבתי הספר של אליאנס היתה של המשכילים היהודים שפעלו בתוניסיה מאמצע המאה ה"ט. תוניסיה היתה כר נוח לצמיחתה ולפעילותה של קבוצת משכילים.¹⁵ מצעה האידיאולוגי של התנועה היה עברי, לאומי ומסורתי. בצדק ציין שטרית, שמצעה האידיאולוגי של קבוצה זו מוצה במשפטים:

אחלה פניך ידידי, אל תחשדני בדבר מגונה כזה, כי אוהב כל הלשונות והעמים אנכי (ורוח הפאנאטיזמוס לא רחפה על פני מעודי), וגם את עמי ולשוני אנכי אוהב, כי עברי אנכי, עברי אנכי ואת אלהי ישראל ירא אנכי!! א"כ (=אם כן) למה נגרע? ולמה נבזה ליקחת עמנו שארית מחמדנו?¹⁶

זוהי תפיסה מודרנית, הואיל ואין הכותב פוסל לחלוטין כל מגע עם התרבות הצרפתית, אלא סבור שניתן לשמור על אופיה וייחודה של החברה היהודית גם בנסיבות הזמן החדשות. בכך הוא נאמן לתפיסה שהוצגה בחוזה המקורי להקמת בית הספר של אליאנס. משכילים אלה ראו צורך ברפורמה מקיפה של מוסדות הקהילה היהודית, כולל בית הספר של אליאנס. קבוצה זו היתה קטנה מאוד מבחינה מספרית והבולט בה היה שלום פלאח.¹⁷ עיקר פרסומם היה מחוץ לתוניסיה, בעיתונות ההשכלה, ולא בכדי. בכך ביקשו משכילים אלה להביא לידיעת העולם היהודי את מצבם, ואולי אף לגייס תמיכה של יהודים מחוץ לתוניסיה במאבקם, ובמקביל להשתלב בתהליכים העוברים על חברות יהודיות אחרות. רוב המשכילים באו משכבות חברתיות חלשות, וחסרה להם תשתית כלכלית או ארגונית לביסוס מעמדם הציבורי בחברה היהודית בתוניסיה.

13 פלאח (לעיל, הערה 10), עמ' 78.

14 שם, שם.

15 שטרית (לעיל, הערה 9), עמ' 30-31.

16 שם, עמ' 35.

17 על שלום פלאח, ראה: שם, עמ' 33-34.

חיים סעדון

במאמר שפרסם שלום פלאח בשנת 1894 הוא קבל מרות על מנהלי אליאנס, המפרשים את סעיפי החוזה כרוחם:

בכלל נוכל להתליט ולהוציא משפט אמת כי הפקידים והמנהלים אשר על ביה"ס דורשים תלי תלים ויש להם סודות ורמזים בפרקי הפרוגראם וכי יוכלו להטות אל אשר יהיה שמה הרוח ללכת, והמטרה רק לעשות את בנינו צרפתים גמורים. ... כי עמודי הדת והיהדות מתמוטטים על ידיהם. ... כמעט כל חקי הפדגוגיא עלו בתהו ולא נשאר כי אם לשון צרפת, בזאת היו הנערים עולים מעלה מעלה.¹⁸

במקום אחר תיאר פלאח באריכות את פועלו של המנהל הראשון בבית הספר של אליאנס, דוד קאזס, והאשימו באופן ישיר באחריות למצב לימודי היהדות בבתי הספר של אליאנס, בניגוד גמור להתחייבות הראשונה. וכך כתב:

ואז סדר הד"ר (=דוד קאזס) סדרים בעניני הלימוד שהמטרה בהם לסלק כל הלימודים ולקבע בביה"ס כ"א (=כי אם) הלימוד הצרפתי ולהשגיח עליו בשבע עינים, וכעבור שנים מעטות נרגש אז החסרון אשר לא יוכל להמנות, והתורה היתה צווחת ככרוכיא: בני יצאונו! והמוסר העברי צועק: חניכי עזבוני, ואז היתה העיר לחרדת אלוהים וחרדיה באו במבוכה רבה, ולא החרדים בלבד כי גם המון העם צעק מרה על כי אבד לנעריו כל רגש עברי, שוא התאוננו רבים באזני רבני העדה, ואלה באזני הד"ר לחוש לעזרת היהדות, ואין עושה למען האמת והשלום....¹⁹

פלאח לא הסתפק בהטלת חצי ביקורתו בחברת אליאנס. הוא תקף בצורה קשה גם את רמת המורים המלמדים בבתי הספר המוגדרים ביהודיים, וכן את הרבנים ואת מאבקם בהתבוללות:

אך לתיקון הלאום נחוץ לנו רבנים היודעים את מחלתנו מחלת העת, ובמה לרפא את שברנו. לא בחרב וחנית וחרמות ונדויים תהי להם המלחמה עם אויבי היהדות, כי אם בחכמות ובתבולות לפי רוח העת יוכלו לנצח את מלאכתם הכבדה הזאת. אך לדאבון לבנו אין לנו על מי להשען בעת 'הכרעת המחלה' כעת הזאת.²⁰

משקלם של המשכילים בשלב זה היה שולי לחלוטין. הם לא היו מאורגנים, לא היו

18 ש' פלאח, 'הצופה את פני תוניס', האסיף, ו (תרנ"ד), עמ' 93.

19 פלאח (לעיל, הערה 10), עמ' 78.

20 פלאח (לעיל, הערה 18), עמ' 89.

המאבק על דמות החינוך היהודי בתוניסיה

להם אמצעים ותוכניתם לא היתה אטרקטיבית למי שבחר במודל הצרפתי כקרש קפיצה לקידום חברתי וכלכלי. מאבקם באליאנס התנהל באמצעי היחיד שעמד לרשותם, עטם החד והשנון. חולשתם נבעה מדרכי מאבקם: הם פרסמו את דבריהם בעיתונות ההשכלה האירופית ובעיתונות היהודית בתוניסיה הכתובה בערבית-יהודית, שהגיעה לציבור קטן, שממילא בחר בחינוך היהודי כדרך חיים. הפרסום בעיתונות ההשכלה שיקף תקווה כמוסה, שהמתנגדים להתבוללות והמצדדים בפתרון לאומי בעם היהודי יוכלו לפעול למענם בתוניסיה. בכך הם המשיכו דפוס פעולה שהחל להתגבש כבר באמצע המאה הי"ט, היינו נסיון לגייס את תמיכתם של ארגונים יהודיים באירופה. גם 'הישגם' העיקרי של המשכילים, הקמת בית הספר 'אור תורה', היה מוטל בספק, בגלל רמת המורים, חומר הלימודים והעדר תשתית כלכלית לניהול בית הספר.

גורם נוסף שהתנגד לאליאנס בתוניסיה היה הקהילה היהודית בג'רבה, מוקד השמרנות הדתית. ארבעה נסיונות לפתוח בית ספר של אליאנס בקהילה נתקלו בהתנגדות של רבני ג'רבה ובהטלת חרם דתי על מי שיפעל לפתיחת בית הספר. הרב הראשי של יהודי תוניסיה, הרב ישראל זיתון (נפטר בשנת 1921), פנה אל רבני ג'רבה וניסה לשכנעם לפתוח בית ספר של אליאנס משלושה טעמים: (א) השפה הצרפתית היא האמצעי העיקרי להשתלבות בתהליכי המודרניזציה הצרפתית ולכן גם דרך לקידום חברתי וכלכלי, ובלשונו: 'ובבוא הזמן הזה אשר כמעט האדם אשר אינו יודע לדבר בשפת צרפת לבהמה ייחשב, כי היא השפה העיקרית הן לחיי אדם לפרנסתו והן להיחשב בעיני השרים'.²¹ (ב) אליאנס תוכל לסייע מבחינה מדינית בשעת צרה, בגלל כוחה והשפעתה בצרפת וקשריה עם השלטון הקולוניאלי. (ג) אם יוקם בית ספר צרפתי בג'רבה, דבר שממילא אין הרבנים יכולים למנוע, תהיה הסכנה ליהדות גדולה יותר מאשר הסכנה שבהקמת בית ספר של אליאנס. תשובת רבני ג'רבה היתה שלילית והם איימו בחרם על מי שינסה להקים בית ספר אחר: 'למען יהיה זה גדר וסייג לתורתנו הקדושה הכתובה והמסורה לבלתי יחסרו ולבלתי יבטל מהם דבר חלילה'.²² לפרשת ג'רבה נודעת חשיבות כפולה לענייננו. ראשית, המאבק על דמות החינוך היהודי הצטמצם לעיר תוניס, שבה הגיעו תהליכי המודרניזציה לכלל בשלות והיו בעוצמה חזקה. שנית, קולם של הרבנים בתוניס לא נשמע עוד ברמה בעניין החינוך העברי, והם לא הפעילו את השפעתם הרוחנית והמוסרית ואת יכולתם הארגונית כדי להילחם בתופעות החילון והתבוללות.²³

21 ב' כהן, מלכי תרשיש, תל-אביב תשמ"ו, עמ' קנז-קנח, שלו-שלו.

22 שם, שם. ויש להבהיר, כי אף שהרב זיתון התמנה למישרתו רק בשנת 1918, הרי שהוא מתייחס גם לנושאים שקדמו למינויו לתפקיד. הוויכוח לגבי בית ספר של האליאנס בג'רבה הוא מראשית המאה.

23 טרם נכתבו מחקרים על הרבנות הראשית בתוניסיה או על מפעלם של רבנים בודדים. המחקר

חיים סעדון

מוקד ההתנגדות השלישי היה קבוצת 'הצדק' (La Justice).²⁴ השימוש במלה 'קבוצה' עלול להטעות, שכן מדובר בפעולה של מספר יהודים בני השכבות החברתיות המבוססות בתוניסיה. הם נאבקו להחלת האזרחות הצרפתית באופן מלא על כל היהודים בתוניסיה, כדוגמת אלג'יריה מאז שנת 1870. דרישה זו נתקלה בהתנגדות, הן של השלטון הצרפתי והן של היהודים, שחששו מהתוצאות ההרסניות, לדעתם, שיהיו לכך על החברה היהודית. אחד הנושאים שעליהם נאבקה קבוצה זו היה דמות החינוך היהודי בתוניסיה. קבוצת 'הצדק' ביקרה בחריפות רבה את מערכת החינוך של אליאנס, וסברה שיהודי תוניסיה צריכים להשתלב במערכת החינוך הצרפתית, כי רק היא תוכל לקדם את האוכלוסייה היהודית לקראת מודרניזציה ואמנציפציה. את עיקר פרסומה קיבלה קבוצה זו מעיתון 'הצדק', שעל שמו נקראה. בשנת 1910 הם זכו להצלחה מסוימת בנושא העיקרי שלשמו פעלו: הצרפתים החליטו להקל את התנאים לקבלת אזרחות צרפתית, ועל ידי כך להגדיל את מכסת היהודים שיהיו זכאים לקבל אזרחות צרפתית על בסיס אישי וסלקטיבי.

אליאנס לא היתה צריכה לנהל פעולה נרחבת כדי לבלום את מתנגדיה בתקופה זו. הגידול במספר בתי הספר שלה, פיזורם ברחבי המדינה ומספר התלמידים שלמדו בהם היו ההוכחה הטובה ביותר ליכולת המשיכה של מערכת חינוכית זו. ולא בכדי הוא הדבר. בעיני המשכילים, אליאנס הציבה אלטרנטיבה טובה יותר ממערכת החינוך הצרפתית. גם בעיני המתבוללים היא היתה טובה יותר ממערכת החינוך המסורתית (דוגמת 'אור תורה'). ביטוי כמעט ספרותי לכך ניתן למצוא במכתב של אחד ממורי אליאנס, המתאר את יום ההרשמה וקבלת התלמידים בבית ספר לבנות:

12 באוקטובר 1912. רחוב אל-משנאקה הוא ברגיל רחוב שקט מאוד ומבודד... והנה היום מראה בלתי רגיל. מאז השעה חמש בבוקר נוהרות אליו מכל עבר קבוצות קבוצות של נשים וילדים וקובעות שם את מושבן... מן המקום שאנו נמצאים בו כבר אי אפשר להבחין במרצפות המדרכה... השעה שמונה: דלת בית הספר נפתחת בהיסוס... השרשרת נפרצת וזרם האדם, עז משהיה לפני שנעצר

היחיד הוא זה של כהן (לעיל, הערה 21). יחד עם זה, מעיון בארכיונים ובעיתונות היהודית בתוניסיה, ומהתייחסויות שונות לפסיקות הרבנים מתקבל הרושם, שנושא זה לא העסיק את הרבנים שפעלו מחוץ לג'רבה.

24 על קבוצת הצדק, ראה: ח' סעדון, הציונות בתוניסיה 1918–1948, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה של האוניברסיטה העברית בירושלים, תשנ"ג, עמ' 66–69. כמעט בכל אחד מגליונות העיתון *La Justice*, שייצג קבוצה זו, יש התייחסות לנושא החינוך. ראה למשל גליון 100, שנה 4, 14 בינואר 1910. מ' סמדג'ה, ממייסדי הקבוצה, התנגד למינויו כחבר בוועדה שהקים מנהל האליאנס לשיפור מערכת החינוך בתוניס. וראה גם: גליון 114, 11 במרס 1910, 'האליאנס ויהודי תוניסיה', מכתב של ז'אק שלום, סגן נשיא הוועד המקומי של האליאנס.

המאבק על דמות החינוך היהודי בתוניסיה

בעל כורחו, מתפשט בכל רחבי בית הספר, שוטף במעלה המדרגות, מציף את המסדרונות, פושט אל הכיתות.²⁵

בתקופה זו החלה להתגבש אלטרנטיבה ארגונית ואידיאולוגית, שעתידה לנהל את המאבקים באליאנס, אך בשלב זה היא עדיין היתה חלשה. כוונתי לראשית ההתארגנות הציונית בתוניסיה, שהחלה בשנת 1910.

ב. שנות העשרים והמאבק במסגרת החברה היהודית

שנות העשרים של המאה העשרים היו הדור השני לכינון משטר החסות הצרפתי בתוניסיה. בחברה היהודית הורגשה ההשפעה של התרבות הצרפתית בכל מישורי החיים. מאבקה של קבוצת 'הצדק' להחיל את חוק האזרחות על כל החברה היהודית הסתיים בנצחון חלקי אבל חשוב. בשנת 1924 פרסמו הצרפתים את 'חוק מורינו', שאפשר למספר יהודים גדול יותר לקבל אזרחות צרפתית. כך, דרך משל, אם בשנת 1922 קיבלו רק 29 יהודים אזרחות צרפתית, הרי שלאחר פרסום החוק קיבלו אותה 872 יהודים (שנת 1925). שנה לאחר מכן קיבלו את האזרחות 1,222 יהודים, ואילו בשנת 1927 קיבלו את האזרחות כאלף יהודים נוספים. בסוף שנות העשרים נאמד מספר היהודים שקיבלו אזרחות צרפתית בכ-12% מכלל האוכלוסייה היהודית.²⁶

חברי 'הצדק' הסיקו מהצלחתם, שהלחץ החברתי והפוליטי שהפעילו במשך השנים הוכיח את עצמו והביא לשינוי בעמדה הצרפתית. מכאן שהגברת הלחץ תגרום להרחבה נוספת של חוק האזרחות. במהלך שנות העשרים הם המשיכו להפעיל לחץ בשני כיוונים. מצד אחד, הם דרשו מהשלטונות הצרפתיים להמשיך ולהקל במתן האזרחות הצרפתית. מצד אחר, הם הטיפו לקהילה היהודית לאמץ דפוסי קיום דוגמת אלה של יהדות צרפת, ולכל הפחות כמו אלה של יהדות אלג'יריה. כך, לדוגמה, הם תמכו בהבאת רב ראשי מצרפת, בהחלשת כוחם של הדת והממסד הרבני, בחינוך צרפתי, ועוד. את עיקר לחצם הפעילו באמצעות עיתונם, 'הצדק', ובזכות תרומתם לחברה הצרפתית בתוניסיה. מספרם של היהודים במקצועות הרפואה, הרוקחות, האדריכלות, העיתונאות ועריכת דין היה גדול מחלקם היחסי באוכלוסייה. בזכות פעילותם ותרומתם במקצועות אלה הם רקמו יחסים עם החברה הצרפתית ועם גורמי הממשל.

25 רודריג (לעיל, סוף הערה 4), עמ' 47.

26 אין אנו יודעים את המספר המדויק של כלל מקבלי האזרחות הצרפתית, שכן במיפקדי האוכלוסייה הם נמנו עם האוכלוסייה הצרפתית בתוניסיה ולא עם האוכלוסייה היהודית. זאת ועוד, האזרחות ניתנה על בסיס אישי ולכן תיקי ההתאזרחות המצויים בארכיונים סגורים בפני החוקרים. לנתונים מדויקים ראה: P. Sebag, *Histoire des Juifs de Tunisie*, Paris 1991, p. 182.

חיים סעדון

במסגרת נסיונותיהם לרצות את האוכלוסייה היהודית על מדיניותם הנוקשה בנושא האזרחות, וכחלק מתפיסתם השלטונית, ייסדו הצרפתים את 'מועצת הקהילה היהודית בתוניס' (1920), שהיתה הגוף המייצג העיקרי של יהודי תוניסיה.²⁷ מועצה זו נבחרה בבחירות דמוקרטיות וחשאיות כל ארבע שנים ושמרה על איזון מתאים בין התואנסה לבין הגארנה. מנקודת ראותנו, מועצת הקהילה היתה זירה למאבקים בין כוחות חברתיים שונים על דרכה הפוליטית-החברתית. ואכן, מערכות הבחירות לוו במאבקים בין מפלגות שונות. קבוצת 'הצדק', למשל, הבינה כי שליטה במועצת הקהילה היהודית תוכל לקדם את האינטרסים שלה ולכן שלחה מועמדים משלה למועצה זו.

קבוצה אחרת שנאבקה על מקומה במועצת הקהילה היתה התנועה הציונית, שמשנת 1920 יוצגה בידי 'הפדרציה הציונית בתוניסיה'. אם 'הצדק' היתה קבוצת לחץ חברתית, מעין זרם חברתי, הרי שהציונות היתה תנועה מאורגנת. עשרים ושתיים האגודות הציוניות שנוסדו בתוניסיה מאז 1910, וכן הפדרציה, שהוקמה רק באוקטובר 1920, קיבלו הכרה רשמית של השלטונות הצרפתיים. הציונות פרשה רשת בערים החשובות במדינה, הקיפה שכבות גיל שונות, והיתה קשורה, כמו האליאנס, למוקד כוח ארגוני ופוליטי בינלאומי חשוב – ההסתדרות הציונית העולמית. זאת ועוד, כוחה העיקרי של הציונות, בדומה לקבוצת 'הצדק',²⁸ בא לה בזכות עיתונות ציונית ענפה וחשובה ביותר, שעמדה בתחרות עם העיתונים האחרים שיצאו לאור בתוניסיה, יהודיים וצרפתיים. משיכתה האידיאולוגית של הציונות נבעה מיכולתה לשלב בין תפיסות מודרניות (השימוש בשפה הצרפתית, תנועות נוער, מסגרות חינוך, ועוד) לבין שמירה על ייחוד לאומי יהודי. בכך היתה הציונות אפיק לביטוי פוליטי מודרני של זהות לאומית חברתית במסגרת החברה היהודית התוניסאית. בשלב זה, שנות העשרים ואף השלושים, לא הציבה לה התנועה הציונית אידיאולוגיה מגשימה, ולא קראה לנאמניה לעזוב את תוניסיה ולהגר לארץ ישראל. מכאן שגישתה לגבי אופיה של הקהילה היהודית בתוניסיה חשובה לענייננו. מבחינת ההרכב החברתי, הפעילים הציונים היו שייכים לשכבות החברתיות הבינוניות והנמוכות, ולמרבייתם לא היתה אזרחות צרפתית. הם היו מעוגנים בחברה היהודית המסורתית, שבה תהליכי המודרניזציה היו בשלבים פחות מתקדמים מאשר בקרב חברי קבוצת 'הצדק', למשל. הפעילים הציונים תפסו את מקומם של המשכילים היהודים שפעלו בתקופה הקודמת מבחינת האידיאולוגיה וההרכב האנושי.²⁹ הנה כי כן, בשנות העשרים הצטיינה הקהילה היהודית באקטיביזם פוליטי.

27 על מועצת הקהילה ראה: ח' סעדון, 'התנועה הציונית ומועצת הקהילה היהודית בתוניסיה בין שתי מלחמות העולם', מקדם ומים, ו (1995), עמ' 135–156.

28 סעדון (לעיל, הערה 24), עמ' 41–80.

29 כך למשל, הנרי מעארק, שעמד במוקד ההתקפות נגד האליאנס, הוא בנו של המשכיל מסעוד מעארק; ויוסף בראמי היה משכיל בעצמו. הקשר שבין המשכילים לבין הציונות טרם נחקר

המאבק על דמות החינוך היהודי בתוניסיה

יהודים לקחו חלק בפעילות פוליטית במסגרת החברה הצרפתית (הם היו מראשי המפלגה הקומוניסטית והמפלגה הסוציאליסטית), ובמאבקים חברתיים ופוליטיים פנימיים, כגון מאבקים על דמות מועצת הקהילה היהודית.

מספר הילדים היהודים שביקרו במסגרות חינוך ציבוריות שונות הלך וגדל. אם בשנת 1889 למדו 3,074 ילדים יהודים בבתי ספר שונים, הרי שבשנת 1912 גדל המספר ל-7,905. בשנת 1921 ביקרו 9,720 ילדים יהודים במסגרות חינוך שונות ואילו בראשית שנות השלושים (1931) הגיע מספרם ל-11,950. בדרך כלל היה איזון מספרי בין בנים לבנות שביקרו במערכת החינוך, עובדה המצביעה על רמת המודרניזציה הגבוהה של הקהילה היהודית. מספר מקבלי תעודות הבגרות גדל גם הוא: בשנת 1916 קיבלו 16 ילדים יהודים תעודת בגרות (מתוכם רק בת אחת), ואילו בשנת 1931 גדל המספר ל-76 (מתוכם 18 בנות).

מבין כל התלמידים היהודים שביקרו במערכת החינוך הציבורית בשנת 1931 נמנו 2,637 ילדים שביקרו בבתי הספר של אליאנס, כלומר 22.1%. מקרב הבנים הגיע שיעור הלומדים בבתי הספר של אליאנס ל-27.9%, ומכלל הבנות ל-16.3%.³⁰ כלומר, מערכת החינוך של האליאנס לא היתה החשובה ביותר במערכת החינוך הציבורי, שכן, כפי שהסביר פול סבג, קרוב ל-80% מכלל הילדים היהודים למדו בבתי ספר ציבוריים. מספר התלמידים שביקרו בבתי ספר של האליאנס לא קטן באופן מוחלט אלא יחסית לגידול במספר המבקרים במערכת החינוך הציבורי, שגדל פי ארבעה במשך 42 שנה (1889–1931). עם זאת, חלקם היחסי של המבקרים בבתי הספר של אליאנס מכלל המבקרים במסגרות חינוך ירד ירידה ניכרת, יותר מ-15%. תלמודי תורה, קרי מסגרות חינוך שבהן לימדו רק לימודי קודש, המשיכו להתקיים במרבית הערים בתוניסיה, אם כי אין לנו נתונים לגבי מספר התלמידים שלמדו בהם, בעיקר בגלל שמשפחות רבות עדיין נהגו לשלוח לשם את ילדיהם לאחר שעות הלימודים במסגרת החינוך הציבורי (מעין חינוך תורני משלים). יחד עם זה, תלמודי התורה לא נחשבו עוד מסגרת המאפשרת קידום חברתי וכלכלי במסגרת השלטון הצרפתי. מנתונים אלה עולה, שחלה העמקה ברמת המודרניזציה והפוליטיזציה של הקהילה היהודית.

בשנות העשרים התגלע בתוניסיה ויכוח נוקב למדי בין נציגי אליאנס לבין הציונים. ויכוח זה אינו צריך להפתיע, שכן מדובר בשתי גישות אידיאולוגיות שונות לחלוטין. הראשונה דגלה באמנציפציה ובהיטמעות של היהודים במסגרת החברה הסובבת. אמנם

לעומקו, בעיקר בגלל מיעוט המקורות. הדעת נותנת שאכן היתה המשכיות מסוימת בפעילות של שתי הקבוצות. לגבי מרוקו ראה למשל: י' שטרית, 'תנועת ההשכלה העברית במרוקו בסוף המאה ה-19 ותרומתה להתעוררות הציונית', מחקרים בתרבותם של יהודי צפון-אפריקה, בעריכת י' בן עמי, ירושלים תשנ"א, עמ' 313–331.

סבג (לעיל, הערה 26), עמ' 191–192.

חיים סעדון

בארצות האסלאם, ובכלל זה בתוניסיה, יצר הדבר קושי, שכן משמעו היה היטמעות במסגרת חברת רוב מוסלמית. אלא שראשי אליאנס קיוו שהקידמה שתביא עמה צרפת למוסלמים, כמו ליהודים, תוכל לקרב בין העמים. אף ייתכן, שראשי אליאנס בתוניסיה קיוו שבבוא היום ישתלבו היהודים במסגרת החברה הקולוניאלית הצרפתית שהתיישרה בתוניסיה. לעומתם הציגה הציונות פתרון לאומי מדיני, שדגל בהגירת היהודים מתוניסיה ובהתיישבותם בארץ ישראל.

בתוניסיה של שנות העשרים לא הוצגו עדיין שני הפתרונות כמחייבים הגשמה מיידית, אלא נתפסו כפתרונות שבדרך. עדיין נדרשה הכשרת הלבבות לכל אחד מן הרעיונות עד להגשמתם בפועל. אליאנס הספיקה להתבסס בתוניסיה ואילו הציונות היתה רק בשלבי התארגנותה הראשוניים, אם כי היא נהנתה מיוקרה ציבורית בינלאומית רחבה, עקב הצהרת בלפור, ועידת סן רמו, כינון המנדט הבריטי, בואו של ועד הצירים, העלייה השלישית וההתקדמות בבניין הבית הלאומי.

יריית הפתיחה במאבק בין אליאנס לבין הציונות בשנים הללו היתה הרצאה שנשא אחד הפעילים הציונים תחת הכותרת 'הציונות והיהדות המקומית'. הוא הציג בה עמדה ציונית אמביוולנטית כלפי אליאנס. מחד גיסא, הערכה לפועלה החינוכי, ומאידך גיסא, גינוי לעוינות שהיא מגלה כלפי היהדות והציונות. לדבריו, אליאנס לא פעלה לחנך את תלמידיה להיות 'מודעים ליהדותם, גאים בשרשיותם, בעברם ובתפקיד שמלאו היהודים בחיי האנושות'. הוא האשים את אליאנס:

כי בגלל שלא טיפחה את הרגש הלאומי על ידי לימוד וחינוך יהודי, שהיה מחובתה העיקרית, לא מוצאים היום יהודי תוניסיה את הכוחות הנחוצים בכדי להתארגן, להגן על עצמם ולשפר את מצבם... התבוננו בלהבה השורפת את ליבותינו, החדירו לתוכם מעט מרגשותינו, מהאידיאלים שלנו, משאיפותינו, ריתמו עצמכם למשימתנו, אל תישארו סתם צופים, איננו פועלים למען עצמנו, אלא גם בשבילכם ובשביל כל העם היהודי.³¹

טענות הציונים כלפי האליאנס לא היו חדשות, ואין הן שונות עקרונית מאלה שהעלו המשכילים בעבר. עם זאת, הפעם הדרישה היתה קיצונית ובוטה. חוברת שהופצה בתוניסיה ובה התקפה קשה ביותר על אליאנס נקראה: 'האליאנס צריכה למות'.³² אם המשכילים דרשו שינוי בדרכה של אליאנס, וחזרה לחוזה הייסוד שלה, הרי הציונים

31 ראה: הארכיון הציוני המרכזי, תיק Z-4 2087 I, ויקטור גז להנהלה הציונית, 18 באוגוסט 1918, נספח מספר 5 למכתב.

32 H. Cherchevsky, *L'Alliance Israelite il faut mourir!*, ללא תאריך וללא מקום דפוס; ככל הנראה משנת 1920.

המאבק על דמות החינוך היהודי בתוניסיה

דרשו את פירוקו של מוסד זה או את שינויו הטוטלי: 'אנחנו לא נשגה אם נאשים במפורש את בתי הספר של חברת כ"ח על אשר הרחיקו את הדורות אשר, לאסוננו, נמסרו אליהם, מן היהדות, מכל רגש יהודי, מן העברית, מכל ירושתנו הרוחנית'.³³ כך קונן הנרי מעארק על מפעלה של אליאנס בתוניסיה.

הנרי מעארק היה פעיל ציוני בן דור שני של משכילים ועיתונאים יהודים בתוניסיה. טענותיו היו: ראשית, 'אינני מדבר על החלשת רגש הדת. יותר נכון יהיה לומר השמדת רגש הדת. ואף כי אליאנס מודיעה באופן רשמי כי בתי הספר שלה הם דתיים, אנחנו אומרים כי זה שקר נוסף על חשבון החברה הזאת'. הראיה לכך ברורה: מוריה 'מכחישי אלוהים' ו'מתוננים' בתוך סביבה משחיתה, ומנהלי בית הספר שלה השפילו את הרבנים והמורים המקומיים למול המורים הבאים מצרפת. שנית, 'אליאנס השחיתה את האישיות היהודית, היא הפיצה את ההתבוללות והיתה למגן לה והיא איננה עושה דבר שאינו משקף בבירור את מגמת פניה לטמיעת המוני היהודים בתוך סביבה זרה'. שלישית, מעארק הסביר שאליאנס הגיעה למצב זה משום 'שלא הספיקה בידינו לדעת את דברי ימינו, שלא לימדה אותנו עברית'. מעארק מודה, שלא תמיד פעלה אליאנס בדרך זו, ובעבר אף העניקה חינוך משובח לילדי ישראל, שכן 'זה כתמישים שנה נותנת אליאנס לתוניסיה שנה שנה כתמישים צעירים מלומדים, ערים, חרוצים, מוכנים למלחמת החיים'. הבעיה היא בהשחתת הרגש היהודי והשייכות לעם היהודי. מעארק מציג אפוא גישה אמביוולנטית כלפי אליאנס. מחד גיסא, הוא מכיר בחשיבותה החינוכית וביכולתה לתרום לקידומו האינטלקטואלי ולהתפתחותו הכלכלית והחברתית של הילד היהודי. בדברים אלה מבטא מעארק גם את יחסו החיובי כלפי צרפת ותרומתה לקידום החברה היהודית בתוניסיה. מאידך גיסא, הוא מותח ביקורת על אליאנס, שדרכה פחות מדי יהודית. דבר זה בא לידי ביטוי במערכת שעות הלימוד ובמסגרת ההוראה: פחות מדי עברית ופחות מדי היסטוריה יהודית. התוצאה ההרסנית מכך היא אבדן הזהות הלאומית.

למול טענות קשות אלה הציגו מורי אליאנס גישה אמביוולנטית כלפי הציונות. בחוברת שפרסם א' סאגס (A. Sagues) בשם 'שני ארגונים להגנת היהדות, הציונות והאליאנס',³⁴ הוא העלה שלוש טענות: (א) המדינה היהודית לא תפתור את בעיית היהודים בעולם כולו. כל חישוב פשוט יוכל להוכיח זאת. (ב) הקמת מדינה יהודית היא הודאה בשונותם ובזרותם של היהודים והיא עלולה לספק תחמושת לאויבי היהדות,

33 ה' מעארק, 'מה שנתנה לנו חכ"ח', דואר היום, ק"כ, 8 בפברואר 1924. כל הציטוטים להלן ממאמרו של מעארק.

34 A. Sagues, *Deux Organisations de défense du judaïsme, le sionisme et l'Alliance Israélite*, Tunis 1920

חיים סעדון

המבקשים למנוע את שילובם של היהודים במדינות שבהן הם חיים. (ג) הקשר שבין הציונות לבין פלשתין אינו ודאי. ספק רב אם ועידת השלום לאחר מלחמת העולם הראשונה תכיר בקשר הזה, שכן הפתרון המועדף על ועידת השלום בשאלות לאומיות מסוג זה הוא משאל עם.³⁵ עם זאת, טען סאגס, הציונות היא אחד משני הכוחות החשובים בעם היהודי, שכן היא, כמו אליאנס, נאבכת למען זכויות היהודים בעולם. החוברת של סאגס אינה מתייחסת לציונות בתוניסיה בלבד אלא לציונות בכלל. דומה שהיא באה להפחית מחשיבותה של הציונות בתוניסיה, או להתעלם ממנה כליל. לעומת זאת כל המאמרים של מעארק מתייחסים רק לתוניסיה.

על טענות אלה ענה שרשבסקי בחוברת 'האליאנס צריכה למות': 'כמו כל אורגניזם שפעולתו נפסקת, עומד אליאנס להעלם, שכן חברה זו מתנוונת. ניוונה החל לפני כעשרים שנה ומותה צפוי בהקדם'.³⁶ שרשבסקי השתמש במלה 'אורגניזם', השאובה ממדעי החיים ומבליטה את מותה הוודאי של אליאנס, בדומה למלה הצרפתית 'ארגון' (Organisation). כאורגניזם, מותה והעלמותה של אליאנס הם ודאיים: 'השמש זורחת העלמו הכוכבים... השמש הקורנת מציון מאירה מעתה והלאה לבדה את יום שחרורנו הגדול'.³⁷

הסיבה העיקרית לשינוי בדרישות הציונים לעומת דרישותיהם של המשכילים בעבר נבעה מהעובדה שזירת ההתמודדות השתנתה. המשכילים נאבקו באליאנס בעיקר בעיתונות ההשכלה מחוץ לתוניסיה. הציונים נאבקו באליאנס בתוניסיה גופה, בשתי זירות עיקריות: העיתונות ומועצת הקהילה. באמצעות העיתונות הציוניים, שיצאו לאור בתוניסיה, נשמע דברה של הציונות ברמה. בתחום זה היה יתרונם של הציונים בולט במיוחד, שכן לאליאנס לא היו עיתונים בתוניסיה והיא נאלצה להבהיר את דבריה באמצעות חוברות מיוחדות, דוגמת זו של סאגס. חסר לה אפוא קשר הדוק ורצוף עם דעת הקהל היהודית, שעוצבה באמצעות העיתונות. אין פלא שמנהל רשת אליאנס בתוניסיה, קלמנט עוזיאל, פנה לראשי החברה בפרס והציע להם לתמוך כלכלית בעיתון יהודי, שיוכל להציג את דברם; לחלק חינוך מספר גדול יותר של עותקים מהבולטין הטרימסטרילי של אליאנס בתוניסיה; או להפיץ את החוברת 'שלום וצדק' שהוציא לאור האליאנס בצרפת.³⁸

זירת המאבק השנייה היתה הבחירות למועצת הקהילה. מטרת הציונים היתה, באופן טבעי והגיוני ביותר, להפוך את כל הקהילה היהודית לציונית. אך מכיוון שהציונים לא

35 הכוונה כנראה למשאל העם בחבל הסאר, שעליו הוחלט בהסדרי השלום שלאחר המלחמה.

36 ראה: שרשבסקי (לעיל, הערה 32), עמ' 1.

37 שם.

38 סעדון (לעיל, הערה 24), עמ' 63.

המאבק על דמות החינוך היהודי בתוניסיה

יכלו – או לא רצו – להציג רשימה משלהם לבחירות, הם תמכו במועמד שהבטיח להם התייחסות מתאימה יותר לנושאי החינוך היהודי.³⁹ בבחירות הראשונות שהתנהלו בתוניסיה הם זכו להכניס למועצת הקהילה היהודית חמישה נציגים המזוהים עם הציונות. על 'קול קורא' של קרן היסוד בתוניסיה חתמו חמישה מבין חברי מועצת בית הספר של אליאנס, למורת רוחו הרבה של עוזיאל. ואבן, הוא רשם בדו"ח השנתי שלו: 'הציונות רשמה השנה הישגים די חשובים'.⁴⁰ מחשש לכרסום בכוחה של אליאנס הוא הציג מדיניות המזכירה את הטיעונים של סאגס: '...כדי למנוע עד כמה שאפשר את המאבקים הפנימיים, אנו משתדלים לגרום לקבלת הרעיון שאליאנס והציונות הם מפעלים שאינם מתנגשים אלא משלימים זה את זה...'.⁴¹ הנה כי כן, גם עוזיאל מציג עמדה אמביוולנטית כלפי הציונות, בדיוק כמו סאגס לפניו.

אחד מנושאי הוויכוח החשובים היה שאלת ההוראה של השפה העברית בבתי הספר של אליאנס. מנקודת ראותה של אליאנס, שימשה העברית כשפת תפילה וכשפת הקודש, ולא כשפה חיה, מודרנית, המשמשת כשפתו של עם, כפי שראתה זו התנועה הציונית. לכן הוטלה הוראת השפה העברית על רבנים מטעם הקהילה ולא על מורים מקצועיים, שהכשיר אליאנס בפרים.⁴²

שאלת אופיה של השפה העברית הועלתה לראשונה בידי הציונים בשנות העשרים. המשכילים, בתקופה הקודמת שבה עסקנו, השתמשו בשתי שפות. השפה האחת היא הערבית-היהודית של יהודי תוניסיה. בנושא זה דן בהרחבה שטרית:

כדי לבדל את כתיבתם ויצירתם החדשה מהיצירה הערבית-יהודית המסורתית בתוניסיה פנו רבים מהסופרים החדשים לשכבות המוסלמיות של הלשון הערבית בתוניסיה, שהעריכו אותן כיוקרתיות, כעשירות וכמתאימות יותר לכתיבה ספרותית ועתונאית, כדי לשאוב מהן מבנים תחביריים ולקסיקליים ולהעשיר בהם את לשונם ולהגביה... סוג חדש זה של ערבית יהודית שנתפס בתחילתו כמלאכותי וכזר לחלוטין להמוני הדוברים היהודים, הכביד על רוב הקוראים של העיתונות ושל הספרות החדשה.⁴³

השפה השנייה היתה העברית המודרנית, שבה השתמשו בעיקר לצורך כתבות בעיתונות ההשכלה היהודית באירופה. המשכילים לא דרשו שינוי באופי העברית, שכן היא התאימה לתפיסתם הדתית המסורתית. לא כן הציונים, שבעבורם היתה השפה חלק

39 ראה לעיל, הערה 27.

40 ארכיון כ"ח בפרים, תיק צרפת, VII F 12-13, דו"ח שנתי של עוזיאל, אוקטובר 1922.

41 שם, דו"ח שנתי, אוקטובר 1923.

42 רודריג (לעיל, סוף הערה 4), עמ' 120-122.

43 שטרית (לעיל, הערה 9), עמ' 26.

חיים סעדון

מתנועת התחייה הלאומית, במובן המלא של המושג. על רקע הבדלי תפיסה עקרוניים אלה התחולל הוויכוח בנושא השפה.

זהו הרקע לבואם של המורים הארץ ישראלים הראשונים לתוניסיה בשלהי 1926, על חשבון הקהילה היהודית ובלחצם של הציונים.⁴⁴ עם בואם של המורים מארץ ישראל החלה להתקיים מערכת שיעורים מסודרת ומאורגנת ללימוד העברית. השיעורים התנהלו בדרך כלל בשעות אחר הצהריים ולא במסגרות החינוך הציבורי, דוגמת אליאנס. לימוד העברית בתוניסיה במסגרות אלה נמשך באופן רצוף עד לאחר מלחמת העולם השנייה, וברוב התקופות לימדו זאת מורים מארץ ישראל.⁴⁵ בכך נוצרה מערכת מתחרה להוראת העברית של אליאנס ואף של תלמודי התורה.

סיוע יוצא דופן במאבק נגד אליאנס קיבלו הציונים דווקא מקבוצת 'הצדק'. חברי קבוצה זו טענו, שאליאנס מונעת את ההתפתחות האינטלקטואלית של היהודים, יוצרת חיץ בינם לבין האוכלוסייה המוסלמית, מטילה עול כספי לא מוצדק על הקהילה היהודית ורמת החינוך בבתי ספרה נמוכה ביותר. הם, כמו הציונים, דרשו את סילוקה וביטולה של אליאנס. הפתרון שהציגו היה שונה באופן קיצוני מזה של הציונים ואף חמור יותר מנקודת ראות ציונית, אך אין זה משנה את העובדה, שבערעור על מעמדה של אליאנס נכרתה ברית בלתי כתובה בין הציונים לבין המתבוללים. תלמיד לשעבר של אליאנס ורופא מפורסם בתוניסיה, ד"ר חייט, הסביר:

האם צריך להזכיר לאליאנס שהיהודים השמרנים לא סולחים לה על פעולה מעטה מדי בתחום הדתי? האם יש צורך להזכיר לאליאנס שהציונים לא סולחים לה על התנגדותה להגשמת הרעיון של הרצל? האם צריך לבסוף להוסיף, שהיהודים המתבוללים אינם אוהבים את המבנה החינוכי המאפשר רק לבני דת אחת לפקוד את בתי הספר?⁴⁶

מה שדרוש לאליאנס, הסביר ד"ר חייט, זה כרמייה חדש, שיצעיד אותה בדרכה זו. ילדי אותם יהודים שרמת המודרניזציה שלהם היתה גבוהה או ששאפו למסגרת חינוך צרפתית מובהקת הדירו את רגליהם מבתי הספר של אליאנס. בכך הפכו בתי הספר של אליאנס למסגרת חינוכית יהודית מובהקת, שבה מבקרים בעיקר בני השכבות החלשות. למול האשמות אלה טענה אליאנס, כי אף שבתי הספר הצרפתיים פתוחים בפני היהודים, הרי שאלפיים משפחות יהודיות, גם מאזורים יוקרתיים, שולחות את ילדיהן

44 המורים שהגיעו בשנת 1926 היו יעקב גלילי, זכריה מעייני ואהרון דובניקוב.

45 משה חיים בן מלכה היה בתוניסיה בשנת 1932, אליהו בחבוט היה בשנים 1934–1938, ונחום ירושלמי היה בשנים 1938–1945.

46 Dr. Hayat, 'L'Alliance Israelite', *La justice*, Janvier 1924

המאבק על דמות החינוך היהודי בתוניסיה

מתוך בחירה לרשת אליאנס. רמת המורים וההערכה שהתלמידים זוכים לה בהמשך לימודיהם תעיד על רמתו של בית הספר. אליאנס רואה את פעולתה גם מעבר למישור החינוכי, והיא מסייעת אף בתחום הסיעודי (בבתי הספר של אליאנס נהגו לחלק מזון וציוד לימודי חינוך). ביטול בתי הספר של אליאנס יגרום לנטל כבד על הקהילה היהודית. חולשתה של אליאנס לנוכח המתקפה המשותפת של הציונים והמתבוללים היתה כפולה: ראשית לא היו לה עיתונים משלה כדי לתאר את הנעשה בבתי הספר שלה ולענות למתקפיה. שנית מאבקה נגד הציונות היה פושר למדי. אנשי אליאנס מצאו חיוב רב בציונות וראו בה כוח חשוב בעם היהודי, המסוגל להאבק במגמות האנטישמיות, ולכן לא דרשו את חיסולה או פירוקה. הם ניסו להענות לאתגרים שהציבה בפניהם הציונות, אם כי בהצלחה מועטה למדי.

מדוע אפוא נאבקו הציונים באליאנס? ההגיון מחייב שמאבקם יהיה נגד קבוצת 'הצדק', התומכת בהתבוללות של החברה היהודית, בחינוך צרפתי ובקבלת אזרחות צרפתית. ההסבר לכך הוא, שכל מסגרות החינוך האחרות לא היו יהודיות ולא היה כל סיכוי לשנותן. נסיון לפעול נגד מסגרות חינוך אלה היה עלול להתפרש כפעולה אנטי צרפתית. זאת ועוד, אליאנס היתה המסגרת החינוכית היחידה שהתיימרה להיות גם יהודית, ולכן המאבק אתה היה לגיטימי ואולי אף הכרחי.

מרבית הפעילים הציונים היו מבוגרים, והם יכלו להשפיע על התוכנית החינוכית של אליאנס רק באמצעות דעת הקהל או מועצת הקהילה. המאבק היה על חיזוק הזהות היהודית של הילד היהודי התוניסאי. המאבק התנהל בעיתונות בשפה הצרפתית, והגיע לחלקים היותר מתקדמים של האוכלוסייה היהודית. לא היה זה מאבקו של כלל הציבור היהודי והוא לא הורגש אלא בשכבות המנהיגות של שני זרמים אלה. מכיוון שבני השכבות העניות והחלשות, שאכלסו את בתי הספר של אליאנס, היו אלה שנמשכו גם אל הציונות, ניתן לומר שהמאבק בין אליאנס לבין הציונות היה על המאגר האנושי הפוטנציאלי של שתי התנועות. אליאנס ביקשה לקדם אוכלוסיות אלה ברוח המודרניזציה הצרפתית. הציונים ביקשו לשמור על הצביון הלאומי של קבוצה זו, תוך ניצול היתרונות של המודרניזציה שקלטו הילדים בבית הספר של אליאנס.

המאבק בין הציונים לבין אליאנס התחולל בעיקר במחצית הראשונה של שנות העשרים. בתקופה זו נאבקה הציונות בכל העולם היהודי נגד המגמה הדורשת השתלבות בחברות הסובבות או אוטונומיה יהודית, כפי שעלה בוועידת השלום בפריס. במחצית השנייה של שנות העשרים נחלשה התנועה הציונית בתוניסיה. הצרפתים הגדילו מאוד את מספר היהודים שקיבלו אזרחות צרפתית וסממני המאבק נחלשו. ואולם, בתקופה זו החלו גם ניצני השינויים של שנות השלושים – הקמת תנועות הנוער הציוניות והפוליטיזציה של הציונות.

ג. שנות השלושים – המאבק במסגרת בתי הספר של אליאנס

התהליכים שעברו על החברה היהודית בתוניסיה בשנות השלושים היו שונים מאלה של שנות העשרים. במחצית השנייה של שנות השלושים הורגשה בעוצמה חזקה למדי דחייה של היהודים משלושה כיוונים שונים: האחד – מגמות אנטישמיות בחברה הצרפתית;⁴⁷ השני – אנטישמיות שמקורה בקרב בני הקהילה האיטלקית שישבה בתוניסיה, בעיקר מאז הקמת 'ציר רומא-ברלין' ו'מניפסט הגזע' משנת 1938; והשלישי – מתיחות בין יהודים לבין מוסלמים שמקורה בסכסוך הישראלי-הערבי והשפעתו על החברה המוסלמית בכלל ועל התנועה הלאומית בפרט.⁴⁸ האווירה הבינלאומית של שנות השלושים, ובמיוחד עליית היטלר לשלטון בגרמניה, החלישו את רצונם של היהודים לבקש אזרחות צרפתית ואולי אף מנעו מהצרפתים להעניק אזרחות זו. ואכן, בשנים אלה ירד באופן בולט מספר היהודים שקיבלו אזרחות צרפתית והצטמצם עד כדי עשרות בודדות (1934 – 99, 1935 – 23, 1936 – 7, 1937 – 26, 1938 – 25).⁴⁹ כתוצאה מכך ירד בהדרגה גם כוח משיכתה של קבוצת 'הצדק'.

בתנועה הציונית הסתמנה בשנות השלושים פריחה יחסית, שהתבטאה במאבקים בין המפלגות הציוניות על דרך ההגשמה הציונית ובפעילות של התנועות היהודיות. בשנים 1930–1935 היה מאבק קשה למדי בין הרביזיוניסטים ובית"ר בתוניסיה לבין תנועת השומר הצעיר. מאבק זה, שאינו מענייננו במאמר זה, מאפיין מאבקים דומים בעולם היהודי.⁵⁰ אחד הגורמים הפעילים במערכת הציונית היה תנועות הנוער הציוניות. תנועת נוער היא מסגרת ארגונית חינוכית השואפת לעצב את עולמו של החניך ברוח תפיסותיה. ייחודה של תנועת הנוער הוא ההתארגנות הקבועה, התוכנית החינוכית והתפיסה האידיאולוגית. תנועת הנוער היא אחד הביטויים המובהקים של המודרניזציה, שכן היא פועלת במסגרת חלל הזמן הנקרא 'תרבות הפנאי'. תנועת הנוער היתה מאורגנת לפי שכבות גיל, החל מהצעירים ביותר (בני שש) וכלה במבוגרים (לפעמים אף בני שמונה-עשרה ומעלה). לכל קבוצת גיל, וזה החשוב לענייננו, היתה תוכנית חינוכית מובנית משלה, המורכבת משני אלמנטים עיקריים: הכנה והכשרה פסיכולוגית של הילד וחניוך אידיאולוגי.

47 מ' אביטבול, יהודי צפון אפריקה במלחמת העולם השנייה, ירושלים תשמ"ו, עמ' 37–40; מ' לסקר, יהודי המגרב בצל וישי וצלב הקרס, תל אביב תשנ"ב, עמ' 11–27; ח' סעדון, 'יהודים ואנטישמיות בצפון אפריקה בשנות השלושים', תולדות השואה, צרפת, בעריכת מ' כהן, ירושלים תשנ"ו, עמ' 38–40.

48 סעדון (לעיל, הערה 24), עמ' 124–147.

49 סבג (לעיל, הערה 26), עמ' 182.

50 סעדון, שם, עמ' 101–112.

המאבק על דמות החינוך היהודי בתוניסיה

תנועות הנוער הופיעו בתוניסיה כבר במהלך שנת 1924, אך לכלל ביטוי ארגוני וחינוכי הגיעו רק בתחילת שנות השלושים. בתוניסיה היו מספר תנועות נוער: תנועות צופיות מובהקות, דוגמת אלה שפעלו בצרפת, שהתייחדו בכך שקלטו רק בני נוער יהודים; ותנועות נוער ציוניות: השומר הצעיר (משנת 1928) ובית"ד (משנת 1931).⁵¹ תרומתן של תנועות הנוער הציוניות לתנועה הציונית היתה רבה, שכן הן נסכו בה חיים, שילבו בה צעירים ויצרו מערכת חינוך שהביאה להעמקה ולחידוד של הרעיון הציוני.⁵² בנקודה זו התחדד העימות בין אליאנס לבין הציונות בעטיין של תנועות הנוער הציוניות. הציונות היתה לתופעה של קבע בחיי היומיום בבתי הספר של אליאנס. התלמיד לא הבחין עוד בין פעילות שעות הפנאי בתנועת הנוער לבין הפעילות הלימודית. יתרה מזו, בית הספר שימש זירה לגיוס חברים חדשים לתנועה או מקום להמשך הוויכוחים והיריבויות של אחר הצהריים. המצב בתוניס היה מסובך במיוחד בגלל ריבוי תנועות הנוער היהודיות והציוניות.

הקושי החינוכי שבפניו ניצבו המנהלים והמורים בבתי הספר של אליאנס ברור למדי. מחד גיסא, הם לא התנגדו למסרים הרעיוניים שעליהם הושתתה תנועת הנוער. הדגש על הפעילות המוסרית בתנועה, על החינוך לחיי ספורט ועל בילוי בחיק הטבע שיקף מסרים חינוכיים שגם אליאנס תמכה בהם. אלה הם ערכים מוסריים אוניברסליים, שהיו מקובלים אף בבתי הספר הצרפתיים. מאידך גיסא, קשה היה להם לקבל את רוח הפלגנות שהביאו תנועות הנוער. כל תקרית פעוטה בין חברי תנועות נוער מזרמים שונים קיבלה משמעות 'חינוכית': '...יום אחד התלונן ילד על חבר שמשך לו באוזן ועזב אותה רק לאחר התערבות חברו האלים שצעק "יחי טרומפלדור". הזמנתי את התלמיד האשם. "זה הוא שהתחיל, אדוני, הוא עבר לידי וצעק בוז לטרומפלדור, יחי השומר הצעיר!"'⁵³

ההשפעה של תנועת הנוער היתה לעתים מרחיקה לכת יותר: '...בשנה שעברה, מתוך רצון להדמות לאחרים ותעמולה חכמה, הצטרפה כיתתי, כמעט כולה, לשומר הצעיר',⁵⁴ התלונן אחד המורים. ובמקרה אחר, כאשר ביקש המורה מתלמידו לכתוב חיבור על הנושא 'אילו רגשות, אילו חלומות מעוררת בכם המלה "לנסוע"?', התייחסו מקצת התלמידים לארץ ישראל, ואחד אף כתב את הדברים הבאים: 'לשם מה לעמול למען הארץ כפזית הטובה הזו? לשם מה לבזבז את כוחותי כאן, שעה שארצי מחכה לי?

51 שם, עמ' 81-86.

52 ניתן להדגים זאת בשינוי שעברה התנועה הרביזיוניסטית, מאידיאולוגיה כוללנית שעיקרה אקטיביזם ציוני לאידיאולוגיה דוגמטית דוגמת זו של הרביזיוניזם העולמי.

53 ארכיון כי"ח בפריס, חטיבת תוניסיה, VVIIIE 157, מהמורה רפאל לוי לנשיא האליאנס, 1 בינואר 1933.

54 שם, חטיבת תוניסיה IG3, ממואיז כהן לנשיא האליאנס, 5 במארס 1938.

חיים סעדון

אינני רוצה לחיות בגלות ולהקדיש את חיי לזרים.⁵⁵ דיווחים אלה מוכיחים עד כמה חדרה הציונות לתוך בתי הספר, אם באמצעות תנועות הנוער הציוניות ואם בשל התעמולה של הציונים בעיתונות.

כדי להתמודד עם המצב, הציגו המורים והמנהלים של בתי הספר שני פתרונות: האחד, גירוש תלמידים מבית הספר ואיסור הפעילות הציונית. בספטמבר 1934 טען יצחק לוזון, ממנהיגי השומר הצעיר, בפני נשיא אליאנס, שנאסר על תלמידי אליאנס להיות חברים בתנועת השומר הצעיר: 'תלמידים חברי ארגונו נרדפים, מעונים וחיים תחת איום מתמיד של גירוש מבתי ספרם'.⁵⁶ לטענתו, הנהלת בית הספר 'גייסה' את חברי בית"ר להלשין על חברי השומר הצעיר, והמנהל, עוזיאל, שלח מכתב להורים והזהיר אותם מפני תנועת השומר הצעיר. עוזיאל לא התכחש לדבריו של לוזון, ואף הוסיף: 'להשלמת התמונה, אוסיף שוועד בית הספר דן בסוגיה בזמנו, והוא אישר את האיסור שהוטל על תלמידיו להצטרף לאגודת השומר הצעיר'.⁵⁷ כלומר זו היתה מדיניות בית הספר ולא מדיניותו של עוזיאל. התנגדות זו קיבלה את תמיכת הוועד המרכזי של אליאנס בפריס: 'נהגתם נכון כשאסרתם על תלמידים להשתייך לארגון זה, אשר מדריכיו איימו להשפיע לרעה על רוח צעירים אלה'.⁵⁸

הפתרון האחר היה בדרך חינוכית. במכתב ארוך ומפורט של אחד המורים בנושא 'האנטישמיות והציונות בתוניסיה והקשר שלהן לבית הספר', הוא קבע:

מחובתנו לחזק בתלמידנו את החינוך האזרחי והחינוך לערכים, כך שיבינו שחובתו של היהודי נתונה בראש ובראשונה לארץ שבה הוא יושב. מאחר והוא נהנה מזכויות האזרח, מן הדין שיקבל על עצמו גם את החובות, וימלאן במלואן. יתרה מזאת: עליו להקפיד על התנהגותו ואורחות חייו ולא להיכשל, כך שלצרי העין, האורבים תדיר וממהרים להכליל בזדון, לא תהיה כל תואנה להיתפס בכל קלקלה שהיא.⁵⁹

אם כן, זהו המסר המוסרי והאזרחי המובהק של אליאנס ואין בו כל חידוש. בשנות השלושים חדר המאבק של הציונות באליאנס אל בתי הספר פנימה. חדירה זו נבעה מהתגברות הפעילות הציונית ומהתפתחויות סוציו-דמוגרפיות בחברה היהודית. המאבק לא התמקד בשאלת תוכנית הלימודים של אליאנס, אלא בנסיון לעצב את

55 שם, שם.

56 מיצחק לוזון לנשיא האליאנס, 7 בספטמבר 1934; בתוך: מ' לוזון וי' אברהמי, יצחק לוזון, דרך החלוצות מתונים, תל-אביב 1985.

57 שם, שם.

58 שם, שם.

59 רודריג (לעיל, סוף הערה 4), עמ' 228-231.

המאבק על דמות החינוך היהודי בתוניסיה

עולמם הרוחני של התלמידים לקראת צאתם אל החיים. האווירה האנטישמית של שנות השלושים חיזקה את המגמות הציוניות בקרב הנוער, בין היתר על חשבון אליאנס. ואכן, אליאנס השלימה במידה מסוימת עם הפעילות הציונית, אם כי ניסתה לעמעם אותה עד כמה שאפשר.

ד. המאבק בין אליאנס לציונות – מבט כולל

בשני היבטים מרכזיים שבהם התנהל המאבק בין אליאנס לבין הציונות חלו שינויים בתקופה הנדונה. בכל אחת מהתקופות הקודמות היה המאבק ממוקד יותר מבחינת זירת הפעולה: בשלב הראשון הוא התמקד בעיקר בעיתונות ההשכלה האירופית ובעיתונות היהודית-הערבית בתוניסיה, בשלב השני – במאבק על דעת הקהל היהודית בעיתונות ובחברה היהודית בתוניסיה, ובשלב השלישי הוא חדר לבתי הספר פנימה. לא פחות חשובים היו השינויים שחלו במטרות של המאבק. בתקופה הראשונה התנהל המאבק במישור החוקי, במגמה לשנות את החוזה שניתן לבית הספר של אליאנס. בשלב השני היה העימות מכוון נגד כל התפיסה של אליאנס, ואילו בשלב השלישי הוא התנהל על נפשו של הילד.

לעניות דעתנו, יש לראות את המאבק בין אליאנס לציונות בפרספקטיבה מתאימה. אכן, היה הבדל תהומי בין הפתרונות שהציעו שני הזרמים לקיום היהודי בעת החדשה. שני הזרמים יצרו אלטרנטיבה רעיונית ודרך חיים בעבור התומכים בהם. לשני הארגונים היתה תמיכה בינלאומית מחוץ לתוניסיה בדמותם של גופי-על: התנועה הציונית, באמצעות ההסתדרות הציונית העולמית, ואליאנס באמצעות הנהלת התנועה בפריס. שני הזרמים ניהלו לא פעם פעולה דומה, בעיקר כאשר היה מדובר בפגיעות ביהודים ובהגדרת הבעיות של היהודים בגולה. כך, דרך משל, לאחר הפוגרום בפאס ב־1912 התגייסו הציונים, יחד עם אנשי אליאנס, לאסוף כספים לטובת נפגעי הפוגרום. אליאנס והציונות התוו דרך להתמודד עם אתגרי המודרניזציה והקולוניזציה הצרפתית. שתיהן נהנו מחסות צרפת. התמיכה הצרפתית באליאנס בתוניסיה היתה גדולה ביותר, שכן היא שימשה סוכנת של צרפת להעברת התרבות הצרפתית. הציונות לעומת זאת נהנתה רק ממעמד חוקי, אך לא מתמיכה כספית או מוסרית. הקשר של אליאנס עם הצרפתים בתוניסיה היה קשר מוסדי, ארגוני ופיננסי, ואילו הקשר עם הציונות היה חסר משמעות כלשהי.

אף שהמאבק לא היה בין שווים, קשה להכריע ידו של מי היתה על העליונה. כוחה של הציונות לא נחלש בתקופה הנדונה. נהפוך הוא, לעניות דעתנו המאבק עם אליאנס רק חיזק את הציונות, בכך שהעמיד אותה בשורה אחת עם הארגון המתחרה. אם הצרפתים סיפקו את המסגרת הלגיטימית של הציונות, ביחסם הרשמי אל הציונות,

חיים סעדון

ואחר כך בהקמת הפדרציה הציונית, הרי שאליאנס נתנה לציונות את הלגיטימיות שלה ואת כוחה בחברה היהודית.

מה היו אפוא הגורמים שעיצבו את אופיו של המאבק בתוניסיה? כדי לברר זאת מן הראוי שנשווה את המצב בתוניסיה לזה שבמרוקו ובאלג'יריה.⁶⁰ הגורם העיקרי שהשפיע על המאבק קשור באופיו של תהליך המודרניזציה בתוניסיה. במרוקו היתה אליאנס האלטרנטיבה העיקרית לתהליך המודרניזציה. היא החלה את פעולתה כתמישים שנה קודם לפרוטקטורט הצרפתי (1912). מכיוון שיהודי מרוקו לא יכולים היו להנות מאזרחות צרפתית, הרי שבתי הספר של אליאנס היו האמצעי העיקרי למודרניזציה של החברה היהודית. באלג'יריה, שבה היו כל היהודים אזרחים צרפתים כבר בשנת 1870, היתה אליאנס האלטרנטיבה היהודית ומעמדה היה נמוך, שכן היהודים למדו רובם ככולם במערכת החינוך הצרפתית הציבורית, כחלק מחוק חינוך חובה. רק בתוניסיה נוצר מגוון אפשרויות רחב של מודרניזציה. רק במדינה זו השאירו הצרפתים את שאלת האזרחות הצרפתית והאמנציפציה ללא הגדרה ברורה. מכאן שבעיית הזהות היהודית היתה מורכבת יותר. כל המאבק על דמות החינוך היהודי הוא בעצם מאבק על מידת אחדותה או פיצולה של הקהילה היהודית, ולכן היה הנושא במוקד הוויכוח הציבורי. זאת ועוד, רק בתוניסיה היתה תשתית ארגונית נוחה למאבקים מסוג זה: העיתונות היהודית, מערכות הבחירות למועצת הקהילה ופעילותן של תנועות נוער ציוניות כה מגוונות. לבסוף, ראוי לציין שליהודי תוניסיה היה נסיון עשיר במאבקים פנים-קהילתיים (המאבק בין הגרמנים לבין התואנסה), ובמאבקים מול השלטון הצרפתי הם נחלו הצלחות ניכרות למדי. האירועים של מלחמת העולם השנייה בתוניסיה והשינוי ביחסה של אליאנס לציונות לאחר המלחמה עמעמו את המאבק בין שני גופים אלה בתוניסיה.

60 ש' שוורצפוקס, 'ארגון "כל ישראל חברים" והנהגת יהודי צרפת מול יהדות צפון אפריקה, 1860–1914', סולידריות יהודית לאומית בעת החדשה, בעריכת ב' פינקוס וא' טרואן, שדה בוקר 1988, עמ' 74–84.

מהפיכה, חינוך ולאומיות במקסיקו, 1920–1924

אילן רחום

א. מהלכים פוליטיים ותמורות חינוכיות

לאחר שביקר הפילוסוף והמחנך האמריקני ג'ון דיואי ברוסיה, בשנת 1928, הוא כתב שמערכת החינוך הסובייטית היא 'הזרוע האידאולוגית של המהפיכה'. הוא גם מצא לכך אישור בכתביו של לנין, שתפס את בית הספר כחלק בלתי נפרד מהפוליטיקה, והוקיע את החינוך הניטרלי כביכול מבחינה פוליטית כאשליה בורגנית.¹ התרשמויותיו של דיואי הן בגדר תזכורת לכך שמשטרים מהפכניים נוטים לראות בחינוך אמצעי בעל חשיבות עליונה להבטחת התבססותם. מנקודת המבט המהפכנית, בית הספר הוא המקום שבו הקבוצה המייצגת את הסדר החדש מתרגמת את מגמותיה ואת תפיסת עולמה למסרים ערכיים, שבאמצעותם תעצב את דמות הנוער, בדרך כלל על חשבון ההשפעה החינוכית של התא המשפחתי. מהפיכה פוליטית שלאחריה אין שידוד מערכות מקיף בשדה החינוך כאילו מודה בכך שמטרותיה מצומצמות וקצרות טווח.

סימוכין לכך שמהפיכות ותכנים בחינוך קשורים בקשרי גומלין ניתן למצוא לא רק במהפיכות שהתחוללו ברחבי העולם במרוצת המאה העשרים, על שלל המשטרים שהולידו. כבר בזמן המהפיכה המודרנית הראשונה, המהפיכה האמריקנית, אנו מוצאים הוגי דעות הקושרים בין השניים. למשל, בספר לימוד שפרסם המילונאי הנודע נוח ובסטר בשנת 1787, במטרה להכיר לנוער האמריקני את ההיסטוריה והגיאוגרפיה של ארצות הברית, הכריז המחבר: 'מהפיכה בצורת הממשל היא מהפיכה בשם בלבד, אלא אם כן נוסף לה שינוי בעקרונות ובנוהגים, שהם המקור האמיתי לאופי השלטון'. יש עניין מיוחד בהתנסחות זו של ובסטר, כאשר נותנים את הדעת לכך שספרו נכתב באותה עת עצמה שהמלה 'מהפיכה' (revolution) החלה להיכנס לשימוש יומיומי, כמונח המקובל להתגשמות עצמאותה של ארצות הברית.²

1 J. Dewey, *Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World*, New York 1929, pp. 61, 82

2 N. Webster, *An American Selection of Lessons in Reading and Speaking*, Philadelphia 1787, p. 216 ; וראה גם: I. Rachum, 'From "American Independence"

אילן רחום

עקרונות המהפיכה האמריקנית כבר נקבעו בהכרזת העצמאות משנת 1776 (עוד טרם דובר על 'מהפיכה'). לא כן המהפיכה המקסיקנית. כאן לא קיים מסמך מוקדם, שניתן לראותו כמייצג עקרונות או מציע תוכנית פעולה כוללת. החוקה משנת 1917 היא אולי תחליף למסמך מעין זה, אלא שהיא חוברה לאחר שהוכרעו מצדדי המשטר הקודם.

המהפיכה המקסיקנית החלה כידוע בהתקוממות בהנהגת פרנסיסקו מדרו בנובמבר 1910. מדרו, בן למשפחה עתירת נכסים ובעל השקפת עולם ליברלית, הציג את מועמדותו לנשיאות תוך כדי עימות עם פורפיריו דיאס, הקאודיליו שהגיע אז לגבורות ושלט במקסיקו ברציפות למעלה משלושים שנה. בתגובה לכוחניות שנקטו דיאס ועושי דברו, ובכלל זה מעצרו של מדרו וזיוף תוצאות ההצבעה, פנה מדרו לדרך המאבק המזוין. רק מקצת אוכלוסייתה של מקסיקו, בעיקר בצפון הארץ, נענתה לקריאתו להתקומם, אף שקודם לכן, במרוצת מסע הבחירות שניהל, זכה לאהדה ניכרת בקרב המעמד הבינוני בערים הגדולות. התברר שהצבא מתקשה לגבור על המתקוממים, ובחלוף כמה חודשים החלו פוליטיקאים משני הצדדים לשאת ולתת על מוצא של פשרה. לבסוף שוכנע דיאס לפרוש ולצאת את הארץ.

מדרו תרגם את הישגי ההתקוממות לנצחון מוחץ בבחירות חוזרות לנשיאות, בשלהי 1911. כוונתו היתה להנהיג את מקסיקו בהתאם להשקפת עולמו הליברלית, אך מיד התברר שקבוצות שונות אינן מסתפקות במעט שהציע. איכרים אינדיאנים ובראשם אמיליאנו ספטה פתחו במאבק עיקש על זכותם לבעלות על הקרקע. פועלי התעשייה תססו בציפייה להטבה של ממש בשכרם ובתנאי עבודתם. מן העבר השני של המתרס התפתחה במהירות איבה לנשיא החדש מכיוונם של אלה שניזוקו, או חששו להיזוק, מקריסת משטרו של דיאס, ובכללם קהילת המשקיעים הזרים. בפברואר 1913 הודח מדרו בהפיכה צבאית עקובה מדם, בראשות הגנרל ויקטוריאנו הווארטה, שלמהלכיה היה שותף פעיל מיוזמתו שגריר ארצות הברית במקסיקו, הנרי וילסון; מדרו, אחיו גוסטבו וסגנו לנשיאות, פינן סוארס, הוצאו להורג בבוגדנות. התוצאה היתה מלחמת אזרחים שגרפה עמה את מקסיקו כולה. במשך שמונה עשר החודשים הבאים התחוללו קרבות, לעתים של עשרות אלפים בכל צד, שהותירו אחריהם שדות קטל ונזק חומרי עצום. רק באוגוסט 1914, לאחר תבוסת הצבא הפדרלי ובריחת הגנרל הווארטה, נטלו לידיהם המהפכנים את מקסיקו הבירה.

השלב הבא של המהפיכה הביא לעימותים בין ראשי המהפכנים לבין עצמם. בתחילה שיתפו פעולה ספטה ופרנסיסקו ('פנצ'ו') וייה כנגד המנהיג הפוליטי הוותיק ונוסטיאנו קרנסה, שטען עתה לכתר הנהגת מקסיקו, על סמך היותו 'מפקד עליון של הצבא

מהפיכה, חינוך ולאומיות במקסיקו

החוקתי'. לצידו של קרנסה נמצא אלוורו אוברגון, לשעבר פועל בבית חרושת וחקלאי ממדינת סונוורה. המהפיכה נתנה לאוברגון הזדמנות להוכיח את כשרונו כמפקד, כפי שאפשרה, בין השאר, את עלייתם של ספטה ווייה. אך בניגוד להם, אוברגון גם ניחן בתכונות שסייעו לו להפוך למנהיג לאומי, היינו תפיסת עולם רחבה ותחושה חדה למגבלות העומדות בפני ארצו בשל המציאות החברתית, הכלכלית והבינלאומית. לאחר שאוברגון הביס את וייה בסלאיה באפריל 1915, הוגשמה למעשה תביעתו של קרנסה לעמוד בראש הממשלה. לאחר מכן נשחק כוחו של וייה במהירות; בשנה שלאחר מכן שב להיות לא יותר ממנהיג של כנופייה מזוינת. בתסכולו תקף עיירה במדינת ניו-מקסיקו שבארצות הברית והביא לחדירת כוחות אמריקניים לשטח מקסיקו במרדף אחריו, והדבר החריף את היחסים בין שתי הארצות. גם ספטה איבד מכוחו, ובשנת 1919 נהרג במארב של הצבא הפדרלי, שאליו הובל בדרכי פיתוי מבישות.³ בינתיים קשר אוברגון קשרים אמיצים עם חוגי הפועלים, והיה המועמד הטבעי לרשת את קרנסה. ואולם, אי-רצונו של זה לפנות את הזירה הפוליטית יצר תנאים להתנגשות אלימה נוספת. לאחר שקרנסה הודיע על תמיכתו במועמד אחר וניסה לנשל את תומכי אוברגון מאחיזתם במדינת סונוורה, פרצה התקוממות במאי 1920. קרנסה נמלט מהבירה ובדרכו לנמל ורה-קרוס נתפס והוצא להורג בידי מנהיג מקומי, שחפץ למצוא חן בעיני המנצחים. מושל סונוורה, אדולפו דה-לה-ווארטה, התמנה לנשיא זמני. בנובמבר, לאחר שהתקיימו בחירות, נכנס לתפקידו אוברגון, הנשיא החדש.

עוד בראשית 1917 זכתה כאמור מקסיקו בחוקה חדשה. המסמך קרם עור וגידים בעיר קרטר ואושר באסיפה המכוננת, שייצגה בעיקר את תומכי קרנסה ואוברגון. למעשה, רוב סעיפי החוקה חזרו בצורה זו או אחרת על העקרונות הליברליים של חוקת 'הרפורמה' משנת 1857. רק הסעיפים 3, 27 ו-123 העניקו לה גוון של חדשנות. יושמו בהם עקרונות שהיו אמורים למנוע את ניצולה של מקסיקו בידי זרים ולהבטיח לתושביה תנאי חיים הוגנים: נקבע שהבעלות הפרטית על הקרקע תהא כפופה לצורכי המדינה והחברה, הותוו הכללים לביצוע רפורמה אגררית והוגבלה זכותם של זרים לאחוז באוצרות טבע. במקביל אימצו המחוקקים שורה של חוקי יסוד בענייני עבודה: יום עבודה בן שמונה שעות, שישה ימי עבודה בשבוע, שכר מינימום, שכר שווה בעד עבודה שווה וזכות התארגנות לפועלים, ובכלל זה זכותם לקיים משא ומתן קיבוצי וזכותם לשבות.

3 כדי לרכוש את אמונו של ספטה, תקף הקולונל גוארדו יחידה נאמנה לממשלה, הסב לה הרוגים ופצועים ויצר רושם כאילו ניתק עצמו לבלי שוב ממפקדיו בצבא הפדרלי. גם וייה סיים את חייו בשנת 1923 כתוצאה מהתנקשות מן המארב, בנסיבות שהותירו מקום לוויכוח רוגש, אם אמנם מדובר במעשה נקם של אויביו או בפעולה שבה היתה מעורבת הממשלה, במטרה למנוע את שובו לחיים הפוליטיים.

אילן רחום

מן הוויכוחים שקדמו לאישור הסעיפים בנושאי הבעלות על הקרקע ויחסי העבודה (27 ו-123) עולה, שבשאלות אלה הצליחו מצדדיו של אוברגון לסחוף אחריהם את מרבית הצירים. יש אפוא משמעות לעובדה, שהמבחן הראשון שבו יצאו הרדיקלים כשידם על העליונה חל בעת הוויכוח הסוער על סעיף 3, שעסק בחינוך. היוזם היה גנרל צעיר, פרנסיסקו מוחיקה. הוא דרש לקבוע במפורש שהחינוך היסודי והתיכוני יישא אופי חילוני בלבד, וכן שיאסר על מוסדות דתיים להקים ולנהל בתי ספר או להורות שיעורי דת בבתי ספר קיימים, בין אם הם ממומנים בידי רשות ציבורית ובין אם הם בבעלות פרטית. הנוסח שהציע מוחיקה היה קיצוני בהרבה מזה של מצדדי קרנסה. אמנם הם הסכימו שהחינוך בבתי הספר של המדינה יישא אופי חילוני, אך בד בבד התכוונו לאפשר לבתי ספר פרטיים לקיים לימודי דת וכן לקבוצות דתיות לפתוח בתי ספר. הנוסח הקיצוני היה בבחינת מתקפה על הכמורה והכנסייה הקתולית. ואכן, מוחיקה לא חסך דברים על אופיה הלא־דמוקרטי של הכנסייה המקסיקנית ועל מטען הערכים השמרני שהיא מקנה לחניכיה. הצירים אישרו את סעיף 3 לאחר דיון נוקב וארוך ברוב של 99 לעומת 58. הסעיף גם קבע שהחינוך היסודי יהיה חובה לכל בני מקסיקו, ובבתי הספר של המדינה הוא יינתן ללא תשלום של שכר לימוד.⁴

קרנסה נשבע אמונים לחוקה החדשה, אף שלא התכוון למלא אחר קווי המדיניות החברתית שהותוו בה. במשך יותר משלוש שנות כהונתו כנשיא חולקו לאיכרים אדמות בהיקף של מאתיים אלף הקטר בלבד, בדרך כלל באמצעות מסירת אישורי חזקה על שטחים שממילא נתפסו בידי האיכרים כמה שנים קודם לכן. בתחום החינוך ביטל קרנסה באפריל 1917 את משרד החינוך הפדרלי (שפעולתו היתה בין כך ובין כך כמעט משותקת), בהסתמכו על סעיף 31 בחוקה, שמסר למועצות העירוניות סמכויות פיקוח על בתי הספר שבתחומן. היה ברור לכל, שמלבד הבירה מקסיקו, אין למועצות המימון הדרוש והן משוללות ברובן יכולת ארגונית ומקצועית. ואולם קרנסה, שהתקשה מאוד לאזן את תקציב ממשלתו, העדיף לפטור עצמו מעונשו של החינוך, לפחות במישור הלאומי. בנובמבר 1918 עוד ניסה לשכנע את הקונגרס להמיר את סעיף 3 בנוסח נוח יותר לכנסייה, אך לא זכה לתמיכה מספקת. שנה לאחר מכן שוב עלה עניין החינוך לכותרות, כאשר התברר שמינהל החינוך במחוז הפדרלי הזמין ספרי לימוד דווקא מחברה להוצאה לאור שבבעלות אמריקנית. האירוע העיד על תסיסה ועל רצון לפעולה בקרב אינטלקטואלים ואנשים המקורבים לנושאי החינוך.⁵

C.C. Cumberland, *Mexico: The Struggle for Modernity*, New York 1968, pp. 263–265; M.C. Meyer & W.L. Sherman, *The Course of Mexican History*, Oxford 1987³, pp. 542–544

J. Vazquez de Knauth, *Nacionalismo y educación en Mexico*, Mexico D.F. 1970, pp. 133–137

מהפיכה, חינוך ולאומיות במקסיקו

כאשר נכנס אוברגון לתפקידו כנשיא, בסוף שנת 1920, היה אפוא החינוך במקסיקו משולל תמיכה מתקציב הממשלה הפדרלית וחסר גוף מרכזי, מתאם או מפקח. לאנשים החדשים שבשלטון נראה המצב בלתי מתקבל על הדעת, וכבר הנשיא הזמני, ארולפו דה-לה-ווארטה, ראה צורך לפעול לתיקונו. בצעד זמני ומפתיע, הוא הסמיך את האוניברסיטה בבירה לפקח על פעולות החינוך במישור הלאומי. יש לזכור, כי אוברגון קיבל לידי ארץ פגועה, שמלבד הנזק החומרי האדיר שנגרם לה, התמעטה אוכלוסייתה בין השנים 1910–1920 בכחמישה אחוזים (מ-15.25 ל-14.5 מיליון נפש). מספר תלמידי בתי הספר ירד באותן שנים בשיעור חריף עוד יותר – מ-880,000 ל-740,000 בערך, היינו כשישה-עשר אחוז. בתי ספר רבים נסגרו או נהרסו, ובמחוז הפדרלי לבדו נפל מספרם באותן שנים מ-332 ל-270. שיעורם של מי שאינם יודעים קרוא וכתוב נאמד בשנת 1920 בעשרה מיליון, כשבעים אחוז מכלל האוכלוסייה. למעשה, זהו אומדן מפתיע 'לטובה' ובמידה מסוימת הוא בעייתי, בהתחשב בכך שהאומדן לשנת 1910, היינו בתום שלטונו הארוך והיציב של פורפיריו דיאס, גורס 11.6 מיליון שאינם יודעים קרוא וכתוב, שהם כ-77 אחוז מהאוכלוסייה דאז.⁶

החינוך עמד בראש הנושאים שבהם התכוון אוברגון לפעול. עיתונאי בריטי נודע, שהתלווה אליו במסע הבחירות בקיץ 1920, שרטט תיאור של הנשיא שבדרך. מצטייר בו מנהיג המעוניין בכנות להוציא את ארצו ממעגל האלימות ולהפנות את מרצם של תושביה לפעילות של יצירה ובנייה. 'החינוך', הכריז אוברגון, 'הוא המפתח לחופש, לצדק חברתי ולכל שאר האידיאלים שעמנו נכסף אליהם'. לסטודנט בעיר פואבלה שקיבל את פניו בנאום ברכה, שבו הועלה על נס רעיון המהפיכה האנטי קפיטליסטית, השיב אוברגון בפשטות דווקא על הצורך של מקסיקו להקים מערכת חינוך חדשה:

אנו זקוקים למוסדות הוראה בכל המחוזות הכפריים, כדי ללמד את העם כיצד לעבד את האדמה בדרך הטובה ביותר; אנו זקוקים לבתי ספר לאומנויות ולמלאכה כדי לאמן צעירים בדרכי הייצור שנשכחו ולפתח דרכים חדשות; יש לנו צורך בבתי ספר למסחר... הארץ שואפת לא לרעיונות מופשטים, לא למלחמות אזרחים ולמהפיכות, אלא לשלום, לעבודה ולשגשוג.⁷

נכונותו זו של אוברגון לפעול בתחום החינוך לא היתה פועל יוצא של רגשות אידיאליסטיים גרידא. במבט לאחור ניתן להבחין, כי בתחום זה נצפו באותו זמן פחות מכשולים פוליטיים. בכלכלה, דרך משל, הוא נאלץ לשקול את צעדיו בזהירות. כאן נקשרו הסוגיות העיקריות ביחסי חוץ. ארצות הברית נמנעה מלהכיר בממשלתו כל עוד

6 מאיר ושרמן, שם, עמ' 560–561, 566.

7 E.G. Dillon, *Mexico on the Verge*, London 1921, pp. 37–41

אילן רחום

לא שבה מקסיקו לשלם את חובותיה הבינלאומיים וכל עוד לא הושג הסדר לגבי מעמד החברות האמריקניות שעסקו בייצוא נפט ממקסיקו. הנשיא הרדינג לא הסתפק בהבהרות, שסעיף 27 של החוקה לא יופעל באורח רטרואקטיבי. הוא דרש הסכם רשמי, שנראה למקסיקנים כנסיון להשפילם. כדי להגיע לחידוש הקשרים הדיפלומטיים עם השכנה הגדולה מצפון, בקיץ 1923, נדרשה מקסיקו למשא ומתן ממושך ולהרבה אורך רוח. מסיבות דומות זנח כנראה אוברגון את ביצועה של רפורמה אגררית בקנה מידה גדול. הוא אמנם חילק לאיכרים בארבע שנים 1,750,000 הקטר, כמעט פי תשעה יותר מקרנסה, אך דאג להדגיש שאין הוא אויב של האחוזה הגדולה (hacienda), והוא מצפה מבעלי האחוזות שיתרמו לשיקום כלכלתה של הארץ בייצור מזון ובחידוש הייצוא של גידולי הון. למעשה, גם בתחום החינוך נמנע אוברגון מצעדים מעוררי מחלוקת. כל זמן שהכמורה ותומכיה לא התעמתו עם ממשלתו, העלים עין מהמשך פעילות הכנסייה הקתולית בבתי הספר, שעמדה עתה בניגוד לסעיף 3 של החוקה.

ב. פועלו של וסקונסלוס בתחום החינוך

לביצוע תוכניותיו בתחום החינוך בחר אוברגון בחוסה וסקונסלוס. הוא היה אדם צעיר יחסית, בסוף שנות השלושים לחייו, משפטן על פי הכשרתו ואיש רוח על פי עיקר פעילותו ואורח חייו. וסקונסלוס התבלט לראשונה במקסיקו על סף פרוץ המהפיכה, כאשר יחד עם חבריו, ובהם אנטוניו קסו ופדרו אַנריקס אורְנֵיה, יצא חוצץ כנגד הפוזיטיביזם, השקפת העולם המדעית כביכול ששררה בתקופת פורפיריו דיאס. לראשית מרידתו האינטלקטואלית לא היתה זיקה של ממש אל החיים הפוליטיים, אך משפתח מִדְרו בשנת 1910 במסעו נגד דיאס, הצטרף וסקונסלוס אל תומכיו. בחמש השנים הבאות הוא היה קשור לסירוגין אל כמה ממחנות המהפכנים. עם זאת, התמנותו בשלהי 1914 לתפקיד בממשלתו קצרת הימים של אֶולֶלִיו גוטיֶרס הותירה אותו מחוץ למעגל המקורבים לקרנסה, ומשנת 1915 ועד יוני 1920 העדיף וסקונסלוס להימצא באירופה, בדרום אמריקה ובארצות הברית. הוא שב למקסיקו מיד לאחר מפלתו של קרנסה. עם בואו מינה אותו הנשיא הזמני דה־לה־ווארטה, בהמלצת אוברגון, לרקטור האוניברסיטה. כבר עם מינויו לתפקיד זה דובר על חידושו הקרוב של משרד החינוך ועל העמדתו בראשו.⁸

קודם שובו למקסיקו לא עסק וסקונסלוס בהוראה ובחינוך. עם זאת, הוא נכנס לתפקידיו החדשים בבטחון מלא, תוך הגדרה ברורה של הכיוון, הצרכים והיעדים.

8 פרשת חייו של וסקונסלוס תוארה על ידו בצבעוניות בארבעת כרכי האוטוביוגרפיה שפרסם בסוף שנות השלושים. החיבור מצוי בתקציר באנגלית: J. Vasconcelos, *A Mexican Ulysses: an Autobiography*, translated by W.R. Crawford, Bloomington 1963

מהפיכה, חינוך ולאומיות במקסיקו

בזכרונותיו כתב, שגיבש את התוכנית הכללית בכמה שעות ולא היה צריך לשנותה הרבה לאחר מכן, והדברים ככל הנראה נכונים. מטבע הנסיבות עברו מספר חודשים עד שהתוכנית פורסמה ברבים, אושרה בקונגרס וקיבלה מעמד חוקי. באוקטובר 1920 הפיצו רקטור האוניברסיטה והצוות הקטן שסייע בידו את 'הצעת החוק להקמת משרד חינוך פדרלי'. לעיתונות ולצירי הקונגרס ניתנה שהות להתוודע לתוכנית ולדון בה, לפני שאושרה בפברואר 1921 במסגרת תיקון בסעיף 73 של החוקה.

על פי התיקון הזה, הותר מעתה לממשלה הפדרלית להקים בתי ספר במימונה בכל רחבי המדינה ולדאוג לתפעולם. עם זאת, נקבע שהמדינות תמשכנה לפקח על מוסדות ההוראה שאינם נמנים עם מערכת בתי הספר הפדרליים. בסוף יולי 1921 פרסם הנשיא אוברגון את הצו לכינון 'משרד לחינוך ציבורי ולאומיות היפות' (Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes), ונדרשו עוד חודשיים ומחצה עד שהוכרו על מינויו של וסקונסלוס לתפקיד השר.

כמובן, לא התיקון בחוקה והקמת משרד החינוך קבעו את התוכנית שהרה והגה וסקונסלוס. התוכנית שיקפה הן את אישיותו והן את נקודת הזמן ההיסטורית. היא באה להציע למקסיקו לא רק שינויים בצורות ההוראה ובתכניה, אלא גם מעין מסגרת יומרנית לתמורה כוללת. וסקונסלוס בא להגדיר מחדש את נגישותו של המקסיקני ליצירה התרבותית ואת מקומם בחברה של המורה, הסופר, האמן ואיש הרוח. פעילויות החינוך החדשניות היו אמורות להפגיש את ההמונים עם הפולקלור המקומי בשירה ובריקוד, לגלות להם מחדש את מסורות התרבות החומרית הפרה-קולומביאנית, ובד בבד לאפשר להם להתוודע ליצירה האמנותית, במקסיקו ובעולם, בתחומי הספרות, המוסיקה, הציור והפיסול. זו היתה אפוא תוכנית שאפתנית, והעומד מאחוריה היה מודע בוודאי לסיכויים הקלושים להגשימה. ואולם, על רקע שנות המהפיכה, ובהשפעת הרעיונות והציפיות שניסרו באותה עת בחלל האוויר במקסיקו ומחוצה לה, נראתה התוכנית לוֹסקונסלוס צודקת והכרחית.

התוכנית הושפעה ככל הנראה מהתפיסות החינוכיות החדשניות שנוסו אז ברוסיה הסובייטית, והן קשורות בשמו של הקומיסר דאז לחינוך ולתרבות, אנטולי לונצ'רסקי. שנים אחרי כן, על אף המהפך האידיאולוגי שעבר בינתיים, לא נרתע וסקונסלוס מלהזכיר את לונצ'רסקי ולכתוב: 'אני חייב לו את תוכניתי יותר מלכל איש אחר מחוץ למקסיקו'. כמו המחנכים הסובייטים, אימץ וסקונסלוס את עקרון הלימוד באמצעות הפעלת התלמיד (confome al principio de la acción).

אך לא רק החדשנות הסובייטית (שנזנחה לאחר התבססותו של סטלין בשלטון) סיפקה לוֹסקונסלוס השראה. בכל אמריקה הלטינית חלה בראשית שנות העשרים התעוררות אידיאולוגית ותרבותית. סטודנטים מחו על הקפאון באוניברסיטאות ותבעו לשתפם בניהול המוסדות; משוררים וסופרים קראו תיגר על המשך הכפיפות לדגמים

אילן רחום

אמנותיים אירופיים; אינטלקטואלים העלו על נס את הישגי התרבויות האמריקניות הקדומות ודרשו לשלב את האינדיאני בחיים הלאומיים ולתת מקום של כבוד למורשתו. וסקונסלוס, שהתוודע בשנות גלותו לאותה התחדשות רוחנית ונמנה למעשה עם דובריה, שאף ליישם עתה את יעדיה בתוכניותיו החינוכיות.⁹

משרד החינוך חולק לשלוש מחלקות עיקריות: בתי ספר, ספריות ואמנויות יפות. המחלקה הראשונה נועדה לטפל במוסדות ההוראה לסוגיהם. לשנייה נמסרה המשימה של הפצת הידע בכל התחומים, והיא נוצרה אליבא ד־וסקונסלוס כדי לתקן מחדל מקסיקני משכבר הימים, שרק המדינה היתה מסוגלת להתמודד עמו. השלישית קיבלה עליה את הפיקוח על מוסדות כגון האקדמיה לאמנות והקונסרבטוריון למוסיקה שבבירה, המוזיאון הלאומי ועוד. נמסרו לה גם נושאים כגון טיפוח תוכניות לימודי הציור, הזמרה והחינוך הגופני בבתי הספר. התוכנית המקורית גם דיברה על הקמת מועצות חינוך מקומיות בהשתתפות מורים, אנשי הרשות המקומית ונציגי ההורים, שמהן יתמנו נציגים למועצת חינוך לאומית. עם זאת, לא נראה שהמועצות מילאו תפקיד חשוב, למעט ביישובים הכפריים.

בנוסף לארגון משרד החינוך, וסקונסלוס נתן דעתו מתחילה לגיוס התקציבים הדרושים. כבר בשנת 1921, שברובה עדיין פעל מתוקף תפקידו כרקטור האוניברסיטה, העמיד לרשותו אוברגון 15 מיליון פסו, תקציב כמעט כפול בהיקפו מזה של מֶדְרו בשנת 1912, שעד אז היתה שנת שיא מבחינת הוצאות הממשלה הפדרלית על חינוך. אך לנוכח התוכניות לא היה בכך די. לקראת אישור תקציב הממשלה לשנת 1922 פנה וסקונסלוס לעיתונות, כדי שתסייע ליצור דעת קהל אוהדת לעניין החינוך ותלחץ על צירי הקונגרס. באותה שנה הועמדו לרשותו בפועל כמעט 31 מיליון פסו, ובשנת 1923 כ־23 מיליון (למעשה, תקציב החינוך לשנת 1923 עמד על 52 מיליון, אך קוצץ בשל ההוצאות הכבדות והבלתי צפויות לדיכוי מרד דה־לה־וארטה). עוד בשנת 1921 הוחלט על הקמת בניין מתאים למשרד החינוך במרכז הבירה. מבנה גדול נוסף שהוקם היה איצטדיון; מלבד ייעודו לקיום תחרויות ספורט, הוא נוצל לעריכת מופעי פולקלור בשירה ובמחול. ההשקעות במבנים – בתי ספר, ספריות ומכללות להכשרה מקצועית ולמורים – נמשכו לכל אורך כהונתו של וסקונסלוס. כשליש מתקציב משרדו בממוצע הוצא למטרות בינוי.¹⁰

9 שם, עמ' 155. דיון מקיף בתוכניתו של וסקונסלוס מאוקטובר 1920 מצוי במחקרו המונומנטלי של ההיסטוריון הצרפתי קלוד פל: C. Fell, *Jose Vasconcelos; los años del águila*, Mexico D.F. 1969, pp. 55–62; וראה גם: Vazquez de Knauth (לעיל, הערה 5), עמ' 140–139.

10 E. Gruening, *Mexico and its Heritage*, New York 1928, pp. 517–518; פל, שם, עמ' 60, 69–68.

מבצעו הגדול הראשון של וסקונסלוס היה פתיחתה של מערכה בהיקף ארצי לחיסול הבורות (Campana Contra el Analfabetismo). ראשיתה עוד ביוני 1920, מיד עם התמנותו לרקטור האוניברסיטה. בסדרה של חמישה חוזרים, שניתן להם הד רחב בעיתונות, קרא וסקונסלוס למקסיקנים מכל שדרות החברה, גברים כנשים, להתגייס למשימה, שאותה הציג כבעלת חשיבות עליונה לגורל האומה. המבצע התנהל במרץ במשך שלוש שנים רצופות. בשלב ראשון הוא הופעל באורח כמעט התנדבותי, ואחר כך גברה והלכה מעורבותו של משרד החינוך: הוא הקים מרכזי לימוד, חילק עזרי הוראה, גייס כמורים סטודנטים ותלמידים בכיתות הגבוהות של בתי הספר, והעסיק מאות מורים בשכר לפקח על טיב ההוראה ולהרצות בפני הלומדים על נושאים כגון כללי ההיגיינה. המערכה נגד הבורות תרמה לשינוי הלך הרוח הלאומי. העיתונות דיווחה על רובעי עוני בבירה ובערים נוספות, שבהם נענו התושבים לאתגר וגדשו בערבים את כיתות הלימוד, בוותרם על שעות המנוחה שלאחר יום עמל. ארנסט גרונינג מספר, שבביקורו במקסיקו בשנת 1923 ראה נערות צעירות מלמדות קבוצת נערים קרוא וכתוב בכיכר של עיירה, וקיר בית צבוע ורוד משמש להן כלוח. המבצע העמיק את מודעות ראשי משרד החינוך לצרכים של האוכלוסייה מעוטת האמצעים. ביטוי מעשי לכך היו ארוחות הבוקר שהחלו לספק לאלפי ילדים בבתי הספר בבירה.¹¹

הישגי המערכה נגד הבורות בפועל היו ככל הנראה צנועים. בשנת 1923, שבה הגיעה מעורבות משרד החינוך לשיאה, נצברו נתונים על כשלושים ושמונה אלף לומדים שהגיעו לרמה נדרשת בקריאה וכתיבה. לאורך כל תקופת המבצע מדובר בפחות ממאה אלף מסיימים, שהם כאחוז אחד מכלל הבורים במקסיקו דאז. אף שהסיבות לתוצאה זו היו שונות, נראה שעמדה בראשן הירידה בהתנדבות למשימות ההוראה לאחר תקופת ההתלהבות הראשונה. מכחמשת אלפים וחמש מאות מורים מתנדבים, או 'מורים של כבוד', ששמותיהם הופיעו ברשימות של משרד החינוך, פעלו בשנת 1923 בשטח חמש מאות ואחד בלבד. בשלב זה היה ברור שכדי להמשיך במבצע יש להמיר את ההתנדבות בהוראה מאורגנת בשכר. אלא שדווקא אז תכפו ובאו הקיצוצים בתקציבי החינוך וחיבלו במאמץ. ובכל זאת, המערכה שיזם וסקונסלוס היתה בבחינת נסיון חלוצי לפתור בעיה לאומית. מהמעלה הראשונה. ראוי לציין, שבשנות הארבעים יצא חיימה טורס בודט, מעוזריו של וסקונסלוס בשעתו ושר חינוך בממשלתו של הנשיא אווילה קמצ'ו, למערכה נוספת נגד הבורות, בסיוע אלפי מתנדבים. בסופו של דבר, בארבעים השנים שבין 1920 ל-1960 הצליחה מקסיקו להוריד את שיעור הבורות משבעים לשלושים ושמונה אחוז.¹²

11 גרונינג, שם, עמ' 518.

12 מאיר ושרמן (לעיל, הערה 4), עמ' 566; פל (לעיל, הערה 9), עמ' 45-48.

אילן רחום

המערכה נגד הבורות היתה בבחינת מה שניתן לעשות באורח מייד. עם התארגנותו של משרד החינוך הופנתה הפעילות העיקרית לטיפול במטרות לטווח הבינוני והארוך. למעשה, היה מדובר בשינויים נרחבים, הן בדרכים והן במסגרות, בהשוואה למה שנהג במקסיקו קודם לכן. לפני המהפיכה, בתקופת ה'פורפיריאטו' (1876–1910), נשא החינוך במקסיקו אופי אליטיסטי. בחינוך היסודי שררה הזנחה גלויה ובוטה, ולעומתה בלט המאמץ היחסי לקיים שורה של מוסדות תרבות ובתי ספר להשכלה גבוהה בתחומי הרפואה, המשפטים, ההנדסה ועוד. ביטוי עקיף לאותן קדימויות אפשר לראות ביוזמתו של ההיסטוריון חוסטו סיירה, שר החינוך האחרון של דיאס, להקים בשנת 1910 באמצעות חקיקה את 'האוניברסיטה הלאומית'.¹³ זו לא היתה המשכה או קימומה מחדש של האוניברסיטה הקולוניאלית המפורסמת (שנוסדה בשנת 1553), שגוועה סופית עוד באמצע המאה הי"ט, אלא צירופם של מכונים ובתי ספר גבוהים שהתקיימו בבירה בנפרד לכלל מסגרת אחת.

מוסד נוסף שביטא את הכיוון האליטיסטי היה 'בית הספר הלאומי ללימודי הכנה' (Escuela Nacional Preparatoria). ראשיתו בשנת 1867, ביוזמה של ג'בינו בֶּרְדֵּה, מראשוני מפיצי התורה הפוזיטיבית במקסיקו, להקים בבירה במימון הממשלה הפדרלית מוסד שישמש הן כבית ספר תיכון והן כחממה לאלה העתידים להמשיך בלימודים גבוהים. לכל תחום ותחום נקבע מסלול לימודים מתאים וכן נקבעו תנאים מגבילים לקבלת תלמידים. רוב הממשלות של מדינות מקסיקו חיקו בהדרגה את הדוגמה המפורסמת שבבירה וייסדו בתי ספר 'מכינים' דומים. מערכת חינוך תיכוני זו, על אופיה האליטיסטי שתאם את צורכי הצמרת החברתית, שימשה למעשה מעין כור היתוך שבו נצרפה כמעט כל שכבת המנהיגות של מקסיקו דאז.¹⁴

השינוי שבאו לחולל אוברגון וֶסְקוֹנְסלוֹס הושתת על תפיסה נוגדת של מושגי החינוך, החברה והלאום. החינוך הוגדר עתה לאו דווקא כשאלה של איכות, אלא בקנה מידה של כמות. משרד החינוך החדש התכוון לפעול במהירות להרחבת מוסדות החינוך הציבוריים, בעיר ובכפר, כדי שיוכלו לשרת קבוצות אוכלוסייה שקודם לכן לא היתה להן נגישות

13 מאבקה של האוניברסיטה לעצמאות אקדמית מלאה נפתח בתקופת כהונתו של וֶסְקוֹנְסלוֹס ומומש סופית בשנת 1929, בעת כהונת הנשיא פורטס חיל. שמה שונה אז בהתאם ל'אוניברסיטה הלאומית האוטונומית של מקסיקו' (Universidad Nacional Autonoma de Mexico – UNAM).

14 פרסום של ממשלת דיאס משנת 1894 מציין, שבאותה עת היו קיימים שישה עשר בתי ספר 'מכינים', שהיו למעשה עיקר החינוך התיכוני בארץ כולה. לעומתם התקיימו תשע עשרה מכללות ללימודי משפטים, תשע לרפואה ושמונה להנדסה. בשנת 1910 הוציאה מקסיקו על כל תלמיד בבית ספר תיכון יותר מאשר הוציאה ארצות הברית ברמה המקבילה, אך ארצות הברית הוציאה פי חמישה עשר ממקסיקו על כל תלמיד ותלמיד בחינוך היסודי. ראה: קמברלנד (לעיל, הערה 4), עמ' 235–236.

לחינוך. מגמה זאת גם הניחה, שלפחות בזמן הקרוב תינתן העדפה לחינוך היסודי על פני החינוך התיכוני והגבוה. בד בבד התאמצו שר החינוך ועוזריו לכוון את ההוראה לנתיבים חדשים. המורה נקרא לספק לתלמיד בית הספר היסודי יותר מאשר ידע פשוט בקריאה, כתיבה וחשבון. הוא הומרץ להתוודע לתורות חדשות על שלבי ההתפתחות הפיסית והנפשית של הילד ולהכיר את הקשריהן החינוכיים. הוא נתבקש לנטוש את שיטת הלימוד הישנה באמצעות שינון ודקלום, ולהמירה בהוראה הנעזרת באמצעי המחשה, על ידי הבאת מוצגים לכיתה, ביקורים במוזיאון או יציאה עם התלמידים לסיור באתרים שונים. היה עליו לעורר את הילד לחשוב ולשאול, ולשכנע אותו בנכונות הידע שנמסר אגב שיחה ודיון ולא מתוך הישענות על פיסקה בספר הלימוד כמקור סמכותי. תרומתו הייחודית של וסקונסלוס לאותו שינוי מקיף התבטאה במנהיגותו וביכולתו לנסוך בטחון בציבור המורים, שהגיעה השעה להשעה לקבל על עצמם מחדש את תפקיד המכוון והמדריך. עשר השנים שעברו מאז פרוץ המהפיכה הסבו למורה נזק חומרי מתמשך ושחקו את מעמדו החברתי ואת סמכותו המקצועית. בנאומיו התכופים בפני קבוצות מורים הציג עתה שר החינוך את ההוראה כשליחות מוסרית. הוא ביקש מהמורים לחוש כמי שעמלים במעין 'מסע צלב מודרני לשם עילוי הנשמה ושחרורה'. משימת המורה היא להעביר לתלמידיו ידע מעשי וגם להטמיע בהם ערכים שתורמים להווייתה של חברה מתוקנת. בדרך זו היה המורה אמור להרים את תרומתו לקימומה של מקסיקו לכלל אומה בת תרבות.¹⁵

וסקונסלוס גם דאג לרווחתם החומרית של המורים, ובשנת 1922 הועלה שכרם בשיעור ניכר. עם זאת, עניין השכר ותנאי העבודה נגזר מנסינות ההתארגנות של המורים לכלל איגוד מקצועי. קבוצה גדולה מבין המורים נטתה להתקשר עם הקרו"ם (Confederación Regional Obrera Mexicana [CROM]), האיגוד הארצי הגדול של פועלי מקסיקו, שבראשו עמד לואיס מורנוס, מבעלי בריתו הקרובים של אוברגון. באותה עת, לפני ששירך את דרכיו והכתים את ארגונו במעשי שחיתות, נקט מורנוס בקווי פעולה לוחמניים הן בתחום החברתי והן במישור האידיאולוגי. לעומת זאת וסקונסלוס, אף שתמך בזכותם של המורים להתארגן מקצועית, שלל בכל תוקף החדרתן של דעות פוליטיות למסגרות החינוכיות. עמדתו השתקפה היטב בכתב העת 'אל-מאסטרו', שמשדד החינוך החל לפרסם באפריל 1921 וחילקו חינוך בין המורים. המאמרים עסקו בנושאי החינוך לסוגיהם, אך נמנעו מלגעת בנושאים הקשורים בפוליטיקה ובדת.¹⁶

מעל לכל, תרומתו של וסקונסלוס למורים התבטאה בריבוי מספרם. כשנכנס

15 פל (לעיל, הערה 9), עמ' 110–117.

16 שם, עמ' 116.

אילן רחום

לתפקידו היו במקסיקו פחות מעשרים אלף מורים בבתי הספר היסודיים, מהם כשבעה-עשר אלף בבתי ספר ציבוריים (מספרם הכולל בשנת 1920 נפל בחמישה אחוז ממספרם בשנת 1910). לעומת זאת בסוף שנת 1923 הגיע מספר המורים, על פי נתוני משרד החינוך, לשלושים ואחד אלף בקירוב (מהם עשרים ושישה אלף בבתי ספר ציבוריים). הרבה מהמורים שנוספו, גברים ונשים, גויסו בחפזון, על סמך התרשמות שהם מתאימים לתפקידי הוראה, אף שחסרו הכשרה מקצועית ונסיון קודם.

כדי להכיר למורים את התכנים והערכים של החינוך החדש, יזם המשרד, החל בחורף 1922, כנסי השתלמות בבירה, בהשתתפות מאות מורים ומורות. במקביל התעצמה פעילות 'בתי הספר הנורמליים' (escuelas normales), כפי שכונו במקסיקו ה'סמינרים' להכשרת מורים. מוסדות אלה התבססו במקסיקו עוד בסוף המאה הי"ט, אך פעלו בהיקף מצומצם.¹⁷ עתה גדל מספרם וחל שינוי באופיים. התפיסה החדשה אמרה שיש לבנותם מחוץ לערים, כדי לאפשר למורים לעתיד שהייה בחיק הטבע ועיסוק בפעילות גופנית, וכמו כן לתת להם אופי מעורב, היינו בנים ובנות בכפיפה אחת. דובר על שילוב הלומדים בניהול המוסדות. לתוכנית הלימודים של 'בתי הספר הנורמליים' נוספו שיעורים בפסיכולוגיה של החינוך, רישום וציור, זמרה, ספורט, מלאכות תעשייתיות וחקלאות. המועמדים להוראה היו אמורים להיות בעלי חינוך יסודי מושלם בן שש שנים ובגילים שבין 14 ל-25 שנים. משך הלימודים נקבע לחמש שנים, אך למורים בבתי הספר הכפריים עוצבו תוכניות לימודים מרוכזות בנות שנתיים בלבד. כוונת משרד החינוך היתה להקים לפחות מוסד חדש אחד להכשרת מורים בכל אחת משלושים המדינות והטריטוריות, על פי הסכם עם ממשלתה. עד לסוף שנות העשרים הגיע מספרם לחמישה-עשר.¹⁸

תיקון סעיף 73 של החוקה, שאפשר את הקמת משרד החינוך, דיבר כזכור במפורש על המשך האחריות של הממשלות במדינות השונות על המוסדות שאינם נמנים עם בתי הספר הפדרליים. לא עבר זמן רב והמשרד החל לפעול ליצירת אחדות בתוכניות הלימודים של כל בתי הספר היסודיים במקסיקו. בהנחיות משנת 1923 נקבע, שמפקחים מטעמו יכוונו ויתאמו את ההוראה בכל בתי הספר שבאזורי פיקוחם, ברוח הרפורמות

17 בשנת 1887 החל לפעול בבירה, בחסות הממשלה הפדרלית, 'בית הספר הלאומי למורים' (Escuela Nacional de Maestros). שנה קודם לכן נוסד בעיר חלפה שבמדינת ורה-קרוס 'בית הספר הנורמלי', שנוהל בידי אנריקה רבסמן, פדגוג שווייצרי שהשתקע במקסיקו. שיתף עמו פעולה אנריקה לאובשר, גרמני במוצאו, שהקים בית ספר לדוגמה באוריסבה, גם כן במדינת ורה-קרוס. שני המחנכים, נאמני שיטת פסטלוצי, השפיעו על עיצוב שיטות ההוראה במוסדות נוספים במקסיקו.

18 R. Ramirez, 'The Federal Program of Education in Mexico', *The Genius of Mexico*, eds. H.C. Herring & K. Terrill, New York 1930, p. 117

מהפיכה, חינוך ולאומיות במקסיקו

של החינוך החדש. המפקחים גם נדרשו לרתום את רשויות המדינות לעניין החינוך, ולנסות להחליש את ההתנגדות הצפויה מצד בעלי אחוזות גדולות, ראשי הכנסייה המקומית ו'בוסים' פוליטיים. ההנחיות נגעו בעיקרן ל'חינוך הפעלתני' שהתכוונו וסקונסלוס ועוזריו להשתית. כאמור, היה בכך שינוי ניכר משיטת השינון ו'הדברנות', ששררה לדעתם קודם לכן בחינוך המקסיקני. וכך נימק וסקונסלוס את הרפורמה הנדרשת:

בית ספר מודרני אינו מקום שבו מעבירים ידע בלבד, אלא, ומעל לכל, מקום של פעילות. בית הספר היסודי חייב לאפשר לתלמידיו לטפח הרגלי חיים בתחום הפיסי, האינטלקטואלי והאתי, ואותם הרגלים יתגבשו באמצעות הפעלת התלמיד. מעבר לכך, טבעו של הילד שהוא דורש לימוד באמצעות פעילות, תנועה וביצוע.¹⁹

כמה מעוזריו של וסקונסלוס התכוונו להרחיק לכת עוד יותר. בהשפעת תורתו של ג'ון דיואי, תנועת 'החינוך המתקדם' בארצות הברית ומחנכים אירופים, כגון השווייצרי אדולף פרייר, הם שאפו לנסות במקסיקו שיטות חינוך שתפתחנה את היצירתיות של הילד ואת שיתוף הפעולה הקבוצתי בינו לבין שאר התלמידים, אגב התערבות מזערית מצד המורה. דובר על הפיכת בית הספר היסודי למרכז פדגוגי ניסויי מתמיד, ועל הצורך לקרב את התלמיד אל הטבע, אל עבודת הכפיים, ואל הספורט והפעילות הגופנית בכלל. אף הלימודים העיוניים, כגון היסטוריה וגיאוגרפיה, היו אמורים להילמד עד כמה שאפשר בזיקה לתנאי המקום. רעיונות אלה, ועמם הדרישה לבטל לחלוטין את הענישה הגופנית, נענו לבסוף בביקורת נוקבת. מצד אחד באה תגובתם של אנשי חינוך שמרנים, ומצד שני מתחו ביקורת אישים שהיו מזוהים עם חוגי הפועלים, שחששו שמא החופש המוגזם ירחיק את התלמיד המקסיקני מהרגלי עבודה יצרניים. לדעת אלה, הדגשת היצירתיות האישית סתרה את צרכיה הלאומיים של מקסיקו, שנוקקה באותה עת למספר רב של פועלים מיומנים.²⁰

חיפושי הדרך בתחום הפדגוגי לא באו על חשבון הפעילות בשטח. גם תחומים שעד אז נותרו במקסיקו בשולי החינוך זכו להתייחסות. לדוגמה, גני הילדים, שרק ניצנים שלהם הופיעו בבירה על סף פרוץ המהפיכה, החלו להתרבות עתה בערים הגדולות, על פי רוב כנספחים לבתי הספר. מן העבר השני התחוללה התפתחות גדולה בחינוך

19 פל (לעיל, הערה 9), עמ' 173.

20 בביקורו במקסיקו בשנת 1926 התרשם ג'ון דיואי ממחויבותם של המחנכים המקסיקנים לעקרונות החינוך החדש, המדגישים את עקרונות היוזמה והפעולה. עם זאת, הוא לא היה משוכנע שהצלחה מובטחת. ראה: דיואי (לעיל, הערה 1), עמ' 165.

אילן רחום

המקצועי והטכנולוגי. השתפרו הציוד וההוראה בבתי הספר הקיימים, תוך כדי הרחבת מספר תלמידיהם, והוצעה הכשרה בסיסית לאלפי גברים ונשים בשורה של מקצועות, כגון בניין, חשמלאות, דפוס, צילום, עיצוב בגדים, הנהלת חשבונות, כלכלת בית ותעשיות שונות. לימודי המבוגרים התקיימו בשעות היום או בערב, לפעמים במתקנים שבקושי הוכשרו כראוי, ואף על פי כן זכו לפופולריות גדולה. במיוחד בלטה התופעה החדשה של נשים מהמעמד הבינוני והנמוך שפנו לקבל הכשרה, כדי להגשים שאיפות מקצועיות ולהגיע לידי עצמאות כלכלית.

ג. החינוך הכפרי

גולת הכותרת בפעילותם של וסקונסלוס ועוזריו היתה ללא ספק פריצת הדרך שעשו בתחום החינוך הכפרי. בתחום זה הם ניצבו בפני בעיות מיוחדות במינן. בנוסף לשטחה הנרחב, מקסיקו היא ארץ בעלת טופוגרפיה מכבידה ואקלים המשתנה מאיזור לאיזור. במרכזה גושי הרים נישאים, בצפונה ערבות צחיחות ובהמשך לחופיה המזרחיים מישורים מיוערים בעלי אקלים טרופי לת. במרחבים אלה היו פזורים עשרות אלפי יישובים כפריים, ורבים מהם שוכנים במרחק שבוע הליכה, או רכיבה על פרד, מן העיר הקרובה. לבעיית הפיזור של היישובים ובידודם הצטרפה תלישותם התרבותית של התושבים. על אף ארבע מאות שנות נוכחות ועליונות של השפה והתרבות הספרדית, נותרו במקסיקו אזורים שלמים שבהם המשיכו התושבים האינדיאנים לדבר בניבים שונים של נהואטל, שפת האצטקים הקדומים. ככלל, בכפרים חסרו מים זורמים, חשמל ודרכים סלולות. בקרב רבים מהאיכרים גם קינן חשד מפני כוונות נציגי הממשלה הפדרלית, בפרט לאור הנסיון ההיסטורי עד אז.²¹

פעולה ראשונית להקמת בתי ספר באזורים הכפריים נעשתה בתקופת השלטון הקצרה של מדרו. ער להפלתו בפברואר 1913 הוקמו כ־180 בתי ספר (מתוך קבוצה בת חמש מאות שנחזתה), אך מכאן ועד לעליית אוברגון לשלטון לא נעשה כמעט דבר והתוכנית קרסה.²² לוֹוסקונסלוס היו דעות מגובשות על דרכי הפתרון בנושא חינוך האיכרים האינדיאנים. הוא נתן להן ביטוי בנאום בושינגטון בשנת 1922, בדרכו חזרה למקסיקו לאחר מסע בדרום אמריקה:

21 F. Tannenbaum, *Peace by Revolution; Mexico after 1910*, New York 1966, pp. 270–272. ספרו של פרנק טננבאום, מחלוצי חוקריה של המהפיכה המקסיקנית בארצות הברית, נדפס לראשונה בשנת 1933 ומתבסס על התרשמויות של המחבר בעת סיוריו במקסיקו בשנות העשרים.

22 R. Narain, *Education for Liberty, its Nature, Function and Dynamics*, Allahabad 1958, p. 163

לאחרונה נכתב הרבה על הדרך הנאותה לחנך את האינדיאנים ממוצא טהור (indios de pura raza), ורבים הם התומכים ביצירת בתי ספר מיוחדים לאינדיאנים. אך מאז ומתמיד התנגדתי לגישה זו, הואיל והיא מובילה בהכרח לשיטת ה'שמורה' (reservación), המחלקת את האוכלוסייה לקטטות בעלות צבע עור שונה. אנו, לעומת זאת, שואפים לחנך את האינדיאני כדי למזגו (asimilarlo) לחלוטין בלאומיות שלנו ולא כדי להותירו בחוץ. למעשה, אני סבור שכדי לחנך את האינדיאני יש לנקוט בדרך המקודשת של אותם מחנכים ספרדים דגולים, שבדומה ללס־קסס, וסקו דה קירוגה ומוטוליניה, פעלו לקרב את האינדיאני אל התרבות האירופית, ובעשותם זאת יצרו ארצות חדשות ואומות חדשות (nuevas razas), במקום שיכחידו את בני המקום או יכפו עליהם קיום במקומות מבודדים.²³

כפי שניתן להבחין, אגב העלותו על נס את דרכי ניצורה של מקסיקו בידי אנשי כמורה ספרדים במאה הט"ז, ביטא וסקונסלוס את הסתייגותו מהיחס לאינדיאנים בארצות הברית; כאילו העמיד זו מול זו את דרך ההתיישבות באמריקה של אירופה הספרדית-הקתולית ושל אירופה האנגלו-סקסית, הפרוטסטנטית. הדברים מתקשרים עם גישתו הביקורתית לארצות הברית, שהלכה וגברה במרוצת השנים. ואולם, למעשה היה הבדל עצום בראשית שנות העשרים בין מצב האינדיאנים ומקומם בחברה המקסיקנית ובין מצבם בארצות הברית. בארצות הברית הם היו אמנם מבודדים אך מנו באותה עת רק כרבע אחוז מהאוכלוסייה, ואילו במקסיקו הוערך שיעור האינדיאנים בשלושים אחוז בקירוב. אלא שהאינדיאנים היו רק מקצת תושבי הכפרים במקסיקו. אוכלוסיית הכפרים שתושביהם היו מְסִיִסוֹס, היינו ממוצא אתני מעורב, עלתה בגודלה בשיעור ניכר על זו האינדיאנית. היו מקומות, כגון במדינת חליסקו השמרנית, שבהם היו בין האיכרים גם צאצאי מתיישבים ספרדים. ככלל, זיקת האיכרים לשפה הספרדית ולתרבות ה'לאומית' היתה חזקה יותר במדינות ששכנו ברמה המרכזית, שבה היתה גם הבירה, לעומת נטייה בולטת לשמר את השפות האינדיאניות ביישובים שבדרום, בפרט במדינת צ'יאפס.

למרות דעתו של וסקונסלוס, שחינוך האינדיאנים והאיכרים אינו צריך להיות שונה או נפרד מהמגמה הכללית, הוא נאלץ להסכים, בראשונה כנראה בעל כורחו, ליצירת מסגרת מיוחדת. זו קמה בשנת 1922 והצריכה הקמת אגף חדש של משרד החינוך, האגף לתרבות אינדיאנית (Departamento de Cultura Indígena). עם הזמן נרתם השר יותר ויותר לנושא החינוך הכפרי. בעקבות מסע ברכיבה על סוס שערך באפריל 1923

23 מצוטט אצל פל (לעיל, הערה 9), עמ' 206.

אילן רחום

בכפרי מדינת פואבלו, פרסם האגף קווים לתוכנית פעולה, שנגעה לא רק לנושאי חינוך, אלא גם לפעילות כללית להטבת תנאי החיים של האיכרים. בשלב זה גיבשו המתכננים תפיסה שלמעשה גרסה זהות בין האיכרים לאינדיאנים. התוכנית דיברה על חלוקת אדמה לאינדיאנים, על הצורך לסלול דרכים כדי לחבר את יישוביהם לערים ועל מתן הדרכה ועזרה חקלאית: ייעוץ על הגידולים שעליהם כדאי להתבסס, והענקת כלי עבודה, זרעים, שתילים ובקר ללא תשלום. בתחום החינוך, התוכנית הכירה בכך שבית הספר במתכונתו הרגילה לא ייתן תשובה יעילה. לפיכך חייבים לשלב בו פעילות בעבור הקהילה הכפרית כולה, ולעשותו למעין מרכז להוראת מבוגרים בשעות הפנאי. בלשון התוכנית, החינוך ליישובים הכפריים היה צריך להתבסס על העיקרים: 'אדמה, בית ספר, חינוך לאזרחות ותרבות' (tierra, escuela, acción cívica y cultura).²⁴ מקימי בית הספר הכפרי הכתירו אותו בשם 'קסה דל פואבלו' (Casa del Pueblo), שמוכנו 'בית הכפר' וגם 'בית העם'. בראשית שנת 1923 כבר פעלו 309 בתי ספר כאלה וברובם למדו יחדיו ילדים וילדות. מספרם עלה במהירות. בספטמבר 1924 דיווח הנשיא אוברגון לקונגרס, שמספר בתי הספר הכפריים מגיע ל-1,039, ובהם 1,146 מורים וכ-65,000 תלמידים. למעשה, זו הייתה רק ההתחלה. הרחבה נמרצת של בתי הספר הכפריים התחוללה בשנות נשיאותו של פלוטרקו אַליַאס קַאייס, יורשו של אוברגון. עד לסיום כהונתו של זה, בשנת 1928, נוספו כ-3,500 בתי ספר, ומספר התלמידים עלה לרבע מיליון. במחצית השנייה של שנות השלושים שב הנשיא קרדנס ונתן עדיפות לחינוך הכפרי, אגב ארגונו מחדש של האגף המיוחד לכך במשרד החינוך. כתוצאה מהתנופה המחודשת עלה מספר בתי הספר לכ-12,000 ומספר התלמידים הרשומים הגיע כמעט לשלושת רבעי מיליון, אם כי הנוכחות הממוצעת בכיתות עמדה על שניים מתוך כל שלושה תלמידים רשומים.²⁵

התנופה הגדולה שבה החל החינוך הכפרי את דרכו חייבה פתרון של שאלת גיוס סגל ההוראה והכשרתו. ראשי משרד החינוך גרסו, שיש צורך לפעול מיד, וקיומו של בית ספר בכפר, בצורה זו או אחרת, עדיף על אי-קיומו. משום כך השתמשו בכל איש ואשה, בדרך כלל צעירים ובעלי השכלה יסודית בלבד, שיצרו רושם שהם נכונים לקבל על עצמם את התפקיד. בד בבד גובשו דרכים לכוון את המורים ולהעשיר את הידע שלהם. בראשונה הופקדה המשימה בידי 'מורה שליח' (maestro misionario). לאחר מכן, בעקבות הנסיון שנרכש, הוקמו קבוצות הוראה שנועדו בשם 'משלחות תרבותיות' (misiones culturales). קבוצות אלה פעלו החל בשנת 1923. כל קבוצה מנתה שבעה חברים: ראש הקבוצה, שהיה איש חינוך בעל ותק, אחות, עובד/ת סוציאלי/ת ומורים

24 שם, עמ' 218–219.

25 נראין (לעיל, הערה 22), עמ' 165; גרונינג (לעיל, הערה 10), עמ' 522.

מהפיכה, חינוך ולאומיות במקסיקו

למוסיקה, לחינוך גופני, למלאכה ולחקלאות. המשלחת הגיעה לקהילה מסוימת, שבה התקבצו על פי תיאום מוקדם עשרות מורים מבתי הספר הכפריים שבסביבה. במשך שלושה שבועות עד חודש קיימה המשלחת פעילות הדרכה והשתלמות נמרצת. המורים רכשו ידע בנושאים כגון עזרה ראשונה, הרגלי נקיון ורפואה מונעת, למדו להפעיל ילדים במשחקים קבוצתיים, אומנו כיצד לנצל חומרים זמינים לעיצוב חפצים פשוטים, ורכשו נסיון ראשוני בגידול ירקות ופירות. הקהילה שבה התקיימה ההשתלמות שימשה מעין דגם ניסויי, והמשלחת המחישה בכך למורים את התוצאות העשויות לצמוח מיישום הידע שרכשו. כבר בשנת 1924 פעלו בשטח שש 'משלחות תרבותיות', ובשנת 1926 הקיפה פעולתן אחת-עשרה מדינות ומספר המורים הכפריים שנטלו חלק בהשתלמויות עלה על 2,300.²⁶

באמצעות ההדרכה של 'המשלחות התרבותיות' קיבל עקרון הפעלתנות, שהודגש אז בבתי הספר היסודיים הרגילים, ביטוי גם בבית הספר הכפרי. מלבד הוראת קריאה, כתיבה וחשבון, הונחו המורים להקדיש זמן ניכר משעות הלימודים לשירה, למשחק, למלאכת-יד, לעבודות חקלאיות, לטיפול בחיות ולהקניית הרגלי היגיינה אישית. הואיל וברוב המקרים אויש בית הספר הכפרי במורה אחד בלבד, נקל לתאר את האתגר העצום שהוצב בפניו. למעשה, הוא נדרש לעשות אף מעבר לכך. במקרים רבים עמדו בפניו גם משימות כגון העברת שיעורים למבוגרים בשעות הערב, ניהול תעמולה בכפר לשמירת הנקיון ולהימנעות משתיית אלכוהול, ועוד. המורה ובית הספר הכפרי לא נועדו אפוא לחינוך הילדים גרידא, אלא לשירות הקהילה כולה. משימתם האמיתית היתה להתמודד עם העוני, הבערות, האמונות התפלות, האדישות וההסתגרות של האיכרים. מבית הספר ציפו שיקדם את הכפר למודעות חדשה, וכתוצאה ממנה יבואו חידושים בדרכי החיים ביוזמתם של התושבים; הם יסללו דרכים לכפרם, יזרימו אליו מים בצינורות, יפעילו שירותי דואר ויפתחו מגרשי משחקים וגנים.²⁷

היבט מיוחד של בית הספר הכפרי נגע בשיתוף הפעולה עם התושבים. בכפר שבו החל לפעול 'מורה שליח', כנציגו של משרד החינוך, הוקמה ועדה מטעם התושבים שקיבלה על עצמה לגייס את המשאבים הדרושים, ובכללם שטח אדמה ומבנה לבית הספר. השטח והמבנה נמצאו לפעמים במסגרת תהליכי הרפורמה האגררית. בית הספר מוקם בבניין של אחוזה (hacienda) שאדמותיה חולקו, או שהסבו לשם כך מבנה שעמד ללא שימוש בסמוך לכנסייה המקומית. כאשר לא ניתן היה למצוא פתרונות מעין אלה, התחילו לקיים לימודים במבנה ציבורי כלשהו, או אף תחת צלו של עץ, ובמקביל התגייסו האיכרים בימי המנוחה לבנות את בית הספר, בדרך כלל בלבני אדובה (לבני

26 טננבאום (לעיל, הערה 21), עמ' 289–291; נראין, שם, עמ' 176–180.

27 רמירו (לעיל, הערה 18), עמ' 112–114.

אילן רחום

חומר שיובשו בשמש) שהם בעצמם הכינו. השלמת המבנה אמנם נמשכה זמן ניכר, אך העובדה שהתושבים בעצמם השתתפו בבנייה נסכה בהם גאווה, קירבה אותם לנושא החינוך וגרמה להם להיות מעוניינים בכך שילדיהם יפיקו פירות מבית הספר. מלבד זאת, העלות היתה נמוכה. בדרך כלל נשא משרד החינוך רק באחריות לגיוס המורה או המורה ולתשלום משכורתם. עם זאת, היו כפרים שבהם השתתפו התושבים גם במימון המשכורת, או התחייבו לספק למורה מקום מגורים וארוחות. בשנות העשרים המאוחרות גיבש משרד החינוך תפיסה של פיתוח על פי 'חבלים כפריים' (Circuitos Rurales). קהילה מסוימת, גדולה יחסית, נבחרה לשמש מרכז ודגם לאיזור שבו היו מספר כפרים, והוקם בה בית ספר מצויד היטב במימון הממשלה הפדרלית. לתושבי הכפרים שבאיזור ניתן בכך עידוד לפעול להקמת בתי ספר בכפריהם בשיתוף פעולה עם נציגי משרד החינוך.²⁸

ד. ספריות ציבוריות וחינוך לאומנויות

בהקימו את משרד החינוך ראה וסקונסלוס לנכון, כפי שהוזכר, ליצור לצד האגף שטיפל בבתי הספר ובהוראה שני אגפים נוספים – לספריות ולאמנויות יפות. מצב הספריות במקסיקו היה בכי רע. בשנת 1920 היו בה רק שבעים ספריות מכל סוג שהוא, קרוב למחציתן במחוז הפדרלי. לנוכח המערכה בבורות, שהיתה אז במלוא תנופתה, היה ברור לשר החינוך שמספר הספריות חייב לגדול והן צריכות להיות זמינות לאוכלוסיית היעד. כבר בראשית 1921 הוחל בחלוקת ספרי לימוד, וכן ספרי הגות, מדע ומילונים לספריות. 'מינהל הספריות העממיות', שנוסד באותם ימים, הקים כבר בששת החודשים הראשונים לקיומו 165 ספריות קטנות ברחבי הארץ, בעיקר בשכונות עוני עירוניות. עם הזמן התגבשה תפיסה, שיש לעצב ספריות בסיסיות בחמש רמות: הן יכללו 12, 25, 50, 100, ו-200 ספרים כל אחת. בכל רמה נקבעה רשימת החיבורים המומלצים, ובהם ספרים בנושאי חקלאות, טכנולוגיה וחינוך, בנוסף לספרי הגות ולמבחר יצירות מהספרות העולמית. גם בתי הספר היסודיים הרגילים ובתי הספר הכפריים זכו בהמשך לספריות. כל 'מורה שליח' נדרש להכין ספרייה ניידת בסיוע המינהל, וזו מנתה כ-50 ספרים בארגז עץ, שניתן היה להעבירו על גב פרד. בשנת 1923 כבר פעלו 68 ספריות כאלה.²⁹

28 טננבאום (לעיל, הערה 21), עמ' 278–281; M. Sáenz, 'The Genius of Mexican Life', הגניוס של מקסיקו (לעיל, הערה 18), עמ' 28–29.

29 לפי נתוני משרד החינוך, בארבע השנים 1920–1924 עלה מספר הספריות הכולל מ-70 ל-1,916. מובן שברובן היה היקף הספרים צנוע ביותר. הספרייה הממוצעת הכילה כ-150 כרכים. ראה: פל (לעיל, הערה 9), עמ' 520.

מהפיכה, חינוך ולאומיות במקסיקו

מהקמתן וניהולן של הספריות הפריד רק צעד אחד עד שפנה משרד החינוך גם לתחום ההוצאה לאור. לנוכח הצרכים של מערכת החינוך התופחת היה הדבר בלתי נמנע. עוד בשנת 1921, על פי צו נשיאותי, החלו בתי הדפוס הממשלתיים להפיק ספרי לימוד לסוגיהם. מה שלא ניתן היה להדפיס במהירות במקסיקו נרכש בארצות אחרות, בעיקר בספרד ובארצות הברית. עד לאמצע שנת 1924 חולקו לבתי הספר ולספריות ברחבי הארץ כמעט 300,000 כרכים.

עם זאת, פעילות ההוצאה לאור של וסקונסלוס זכורה בעיקר בשל תוכניתו השנויה במחלוקת להדפיס מהדורות גדולות וזולות ממייטב הקלסיקה של הספרות העולמית. גם כאן שימשה לו רוסיה הסובייטית דוגמה, אלא שבניגוד ללונצ'רסקי ולגורקי, שהדפיסו גם ספרי הגות פוליטית, שתאמה את רוח המשטר והרבה יצירות של סופרים רוסים, נמנע וסקונסלוס כמעט לחלוטין מהדפסת חיבורים של סופרים מקסיקנים. נראה שהיה לכך קשר עם השקפתו, שהספרות וההגות במקסיקו במאה הי"ט שירתו את משטרי הרודנות של סנטה-אנה ופורפיריו דיאס או נצבעו בצבעי הפוזיטיביזם, תפיסת עולם שהוא ובני דורו התקוממו נגדה. מכל מקום, אף שכלל ברשימת יצירות המופת את גדולי הספרות הספרדית, סרוונטס, לופה דה וגה וקלדרון, בלטו בה חיבורים של סופרי יוון ורומא בעת העתיקה, בנוסף לשייקספיר, גתה, טולסטוי, רומן רולן, איבסן וג'ורג' ברנרד שאו. הכוונה היתה להדפיס מהדורות בנות כעשרים וחמישה אלף עותקים, שמקצתן תחולק לבתי הספר ומקצתן תימכר לציבור במחירי עלות. בסופו של דבר לא כל הספרים נדפסו; את 'קיתוטה' של סרוונטס, למשל, היה צורך לרכוש ולייבא מספרד. וסקונסלוס ספג ביקורת מכל עבר. הוא הואשם בכך שהוא מתערב בשוק הספרים, שהוא כופה את טעמו הספרותי והתרבותי על הציבור ושהוא מבזבז כסף על ספרים שרק אליטה צרה מוצאת בהם עניין (כגון יצירתו של פלוטינוס, הפילוסוף הניאופלטוני בן המאה הג' לסה"נ). הטענות לא היו משוללות יסוד, ואף על פי כן אין לראות בתוכנית להדפסת יצירות מופת ביטוי לאיננות הדעת גרידא. בעבור וסקונסלוס היה בתוכנית משום מילוי של מחויבות אישית לתמורה תרבותית מקפת, שתאפשר לבני מקסיקו כולם, אף העניים שבהם, נגישות לנכסי הרוח האנושית בכל הדורות.³⁰

גישה דומה, אף שתוצאותיה היו שונות לחלוטין, הנחתה אותו בגיבוי שנתן לציירי התנועה המורליסטית. הוא השיב למקסיקו מאירופה את דייגו ריברה ודוד אַלפרו סיקיירוס, והפקיד בידיהם, ובידי חוסה קלמנטה אורוסקו וציירים אחרים, את קירות האולמות הגדולים של בניין משרד החינוך ומבנים נוספים. וסקונסלוס התכוון לקדם בכך אמנות משוחררת מכללי החניטה האקדמיים ומהזיקה החברתית הסלונית, אמנות

30 השווה את זכרונותיו של וסקונסלוס עצמו על פרשת הדפסתן של יצירות המופת: וסקונסלוס (לעיל, הערה 18), עמ' 158.

אילן רחום

שתהא קרובה ומובנת למקסיקני הממוצע. אף שאמר בסוף 1923 כי האמן האמיתי יוצר עבור הדת, וכי הדת המודרנית אינה אלא המדינה הסוציאליסטית, הערוכה להיטיב עם הכלל, לא יהא זה נכון לזהותו עם המסר החברתי הרדיקלי שבקע מציורי הקיר. הוא סבר כנראה, שראוי למקסיקן באותו פרק זמן להחיות את הפרסקו האיטלקי של תקופת הרנסנס, משום היותו יצירה אמנותית בעלת מימד ציבורי. ואכן, ציורי הקיר הראשונים של ריברה היו מעין המחשה של תפיסה זו.

ואולם, בתוך זמן קצר הפך תוכן הציורים אלים ואמירותיהם היו בוטות. הם הוקיעו את הבורגנות המושחתת ואת אנשי הכנסייה הצבועים, ולעומת זאת תיארו בפתוס ניכר התקוממויות של איכרים ומאבקי פועלים במנצליהם, או העלו על נס את עמידתו של האינדיאני מול הכובש הספרדי. הציורים הציתו פולמוס נוקב: האם האמנות חייבת להיות מגויסת למען ההמונים? האם רשאים הציירים לנצל את הבמה שהמשטר העמיד לרשותם כדי לנהל תעמולה בעבור מה שנראה למבקרים כמטרות פוליטיות חד-צדדיות? וסקונסלוס בוודאי לא חזה את ההתפתחות הזאת כאשר הזמין את העבודות הראשונות בשנת 1921, אך הוא המשיך לעמוד לצד הציירים ולא התערב בעבודתם כל זמן שכינה בתפקידו. הסתייגותו הגלויה באה רק שנים לאחר מכן.³¹

סוער פחות היה הוויכוח על מקומה של המוסיקה העממית המקסיקנית. אמנם, גם בנושא זה נשמעו קולות של תרעומת, כגון דבריו של מנהל הקונסרבטוריון הלאומי על הצורך בהמשך הלימוד השקדני של עקרונות המוסיקה הקלסית האירופית, ועל כך ש'אין אנו יכולים להסכים שהשירים שפיארו את דמותו של פנצ'ו וייה יוכרו כביטויי הנפש של עמנו'.³² אך החידושים שהנהיגה המחלקה ל'תרבות אסתטית' של משרד החינוך, ובכללם ניגון יצירות מוסיקליות תחת כיפת השמים, זכו להצלחה מיידית. משנת 1921 נערכו בבירה 'פסטיבלים' של מוסיקה, ושולבו בהם יצירות של המלחינים בך, שופן, ליסט, דביוסי וסיבליוס עם מנגינות עם מקסיקניות ועם יצירות חדשות של קומפוזיטורים מקסיקניים. לכל אלה נוספו מופעים בריקוד ובזמרה והקראות של שירה. בניגוד ליחסו לספרות המקסיקנית, וסקונסלוס ראה בביצוע המוסיקה העממית ביטוי

31 למבחר צילומים מייצג של ציורי הקיר מראשית שנות העשרים, ראה: *Mural Painting of the Mexican Revolution, 1921-1960*, Mexico D.F. 1960. המעורבות של הציירים בחיים הפוליטיים קיבלה ביטוי מפורש בשנת 1922, כשהקימו את 'האיגוד המקצועי של הציירים והפסלים'; כנשיאו הראשון שימש דייגו ריברה. כדי להדגיש את מחויבותם למעמד העובדים, שונה השם לאחר זמן קצר ל'איגוד מקצועי של העובדים הטכניים, ציירים ופסלים'. על מגמותיו הפוליטיות של האיגוד, ראה למשל את תוכן הכרך שפורסם ב-15 ביוני 1924, התומך במועמדות קאייס לנשיאות לנוכח נסיון ההתקוממות של תומכי אדולפו דה לה הארטה: Siqueiros, ed. R. Carrillo Azpeitia, Mexico D.F. 1974, pp. 29-32.

32 מצוטט אצל פל (לעיל, הערה 9), עמ' 416.

מהפיכה, חינוך ולאומיות במקסיקו

להשתחררות מכבלי הנחיתות והכניעות התרבותית, ששררו במקסיקו קודם למהפיכה, כאשר ארצו כמו התביישה בלחניה העממיים היפים וניגנה, שרה ורקדה בהתאם לטעמו של המעמד העליון, שהושפע מן התרבות האירופית. הוא סבר, שבגיבוי שמשרדו מעניק לתרבות העממית יש משום סיוע לארצו להחליץ ממצב של ניכור מתמשך למסורותיה ולערכיה האמיתיים. ואמנם התמורה החלה להיראות כבר בתקופת כהונתו, בהתארגנותן של עשרות תזמורות ובהקמתן של מקהלות בבתי הספר, שבהן נטלו חלק אלפי תלמידים.

ה. המשך ותמורה: קאייס וקרדנס

וסקונסלוס פרש מתפקידו ביולי 1924, עם היבחרו של קאייס לנשיא בתמיכתו של אוברגון. ראוי לציין שהוא איים בהתפטרות, וחזר בו, בינואר אותה שנה, במחאה על רצח סנטור מחוגי האופוזיציה בתקופת מלחמת האזרחים, שניטשה בעקבות התקוממות תומכי אדולפו דה-לה-הוארטה. אותה התלקחות נמשכה שבועות רבים (דצמבר 1923–פברואר 1924), והסבה נזק רב לעניין החינוך בשל הצורך לקצץ בתקציבו. בעת שפרש נהנה וסקונסלוס מיוקרה גדולה במקסיקו ובשאר ארצות אמריקה הלטינית, בעיקר בקרב האינטלקטואלים והסטודנטים באוניברסיטאות. הוא נודע אז כ'מורה הדור הצעיר' (Maestro de la Joventud) וזוהה כמי שמטיף לביסוסה של חברה דמוקרטית, סולד ממשטרי עריצות ומהתערבות של הצבא בחיים המדיניים, ומחויב לקידומן של השכבות החלשות ולשילובם החברתי של בני כל הגזעים. תפיסות אלה קיבלו ביטוי בספרון שפרסם בשנת 1925 (*La Raza Cosmica*), ובו הציג את התרבות הלטינו-אמריקנית באופטימיות גדולה, כנושאת ערכים שבעתיד יובילו לפתרון המתחים הבין-גזעיים בעולם כולו.

לאור כל זאת, יש אירוניה מרה – וכן דוגמה יוצאת דופן לתהפוכות שאדם יכול לעבור במרוצת חייו – בכך שאותו וסקונסלוס גיבש לו בעשר השנים הבאות תפיסת עולם ימנית שמרנית. לאחר פרוץ מלחמת האזרחים בספרד הוא הזדהה כתומכו של פרנקו. להתקפותיו על הקומוניזם והקפיטליזם הבינלאומיים השתרבב אז נופך של אנטישמיות, ובשנות מלחמת העולם השנייה הוא ערך כתב עת שהפגין אהדה למשטר הנאצי. לא קל להסביר את המניעים לתמורה הקיצונית בדעותיו. דומה שהנסיבות האישיות שיחקו כאן תפקיד חשוב. במאי 1925 עזב וסקונסלוס את מקסיקו, לאחר שכשל בניסיון להיבחר למושל מדינת גואחקה. את שלוש השנים הבאות העביר בעיקר בארצות הברית, ולמקסיקו שב לאחר הרצחו של אוברגון (17 ביולי 1928), כשהוא מודיע על הצגת מועמדותו לנשיאות. בבחירות של נובמבר 1929 הוא התעמת אפוא, בסיועם של כמה מאות תומכים צעירים נלהבים, עם המכונה הפוליטית המשומנת,

אילן רחום

'המפלגה המהפכנית הלאומית', שעליה חלשו אז הנשיא הזמני פורטס חיל והנשיא לשעבר קאייס. זה היה מאבק אבוד מלכתחילה, ועדיין ראו קאייס ופורטס חיל צורך להגיב על נאומיו חוצבי הלהבות של וסקונסלוס בדרכים אלימות, כגון שיגור כנופיות חמושות לכנסי הבחירות שלו, כדי להפיץ בירות את שומעיו לכל עבר. וסקונסלוס נמלט מהבירה צפונה. לפני שחצה את הגבול לטקסס פרסם כרוז ובו הכריז על עצמו, כמדרו בשעתו, כנשיאה הנבחר של מקסיקו, וקרא להתקוממות. אלא שלקריאתו, בניגוד לזו של שנת 1910, לא היה הד. את ראשית שנות השלושים נאלץ להעביר בספרד הרפובליקנית, שממשלתה העניקה לו מלגה צנועה. למקסיקו שב רק באמצע תקופת נשיאותו של קרדנס, שמינה אותו למנהל הספרייה הלאומית.³³

ומה אירע באותן השנים בחינוך המקסיקני? הנשיא קאייס, אדם קשה ובעל אופי שתלטני, המשיך בשנים 1924–1928 את מפעלו של וסקונסלוס. מדיניותו ביטאה את הלך הרוח ה'סוציאליסטי' ששרר אז בחוגי השלטון. אולי התחייבה מדיניותו מהבירור גרפיה האישית שלו, הואיל וקודם לפרוץ המהפיכה עסק לפרנסתו, בין השאר, בהוראה. מכל מקום, שרי החינוך של קאייס, חוסה פואיג קסארנק ומויסס סאנס, הכפילו פי ארבעה את מספר בתי הספר הכפריים, הרחיבו מאוד את היקף הפעילות של 'המשלחות התרבותיות', והוסיפו חידושים משלהם, כגון 'בתי הספר באוויר הפתוח', שהוקמו ברבעים שונים של הבירה. בביקורו במקסיקו בשנת 1926 חזה ג'ון דיזאי באחד מחמשת המוסדות שפעלו אז והתרשם לטובה. הם עוצבו בצורת חצר גדולה, שקירותיה שימשו כתומכים לסככות שהגנו מגשם ומקרני השמש. דיזאי סבר שזה פתרון יעיל וזול, וכי מלבד היותם נאים למראה, תואמים המבנים את כללי ההיגיינה ואת תנאי האקלים. הוא תמך בהמשך הקמתם, כדי שכל ילדי המחוז הפדרלי יזכו לחינוך יסודי.³⁴

עם זאת, על הישגי החינוך בזמן כהונתו של קאייס העיב מאבקו עם הכנסייה הקתולית. השנים של 'פיוס מהפכני אמיתי', כפי שכינה וסקונסלוס את שנותיו כשר החינוך, התחלפו בעימות חסר פשרות עם ההיררכיה הכנסייתית ועם תומכיה. ה'קריסטרוס', כנופיות איכרים במדינות גואנחואטו, חליסקו ומיצ'ואקן, תקפו בנייני ממשלה, רכבות וגם מורים בבתי הספר הכפריים, שבהם ניתן לדעתם חינוך 'אתאיסטי'. הכמורה הפסיקה לשרת בכנסיות ובמקביל סגרה את מוסדות החינוך הקתוליים (מוסדות שפעלו קודם לכן על אף האיסורים שבחוקה). הנשיא הזמני פורטס חיל אמנם הצליח לשקם ביוני 1929 את היחסים עם הכנסייה, אך בינתיים פג המרץ שאפיין את הטיפול

33 על פי התוצאות הרשמיות, וסקונסלוס קיבל בבחירות 1929 110,979 קולות, לעומת 1,948,848 שניתנו למנצח, פסקואל אורטיס רוביו. ראה: F. Ricciu, *La rivoluzione messicana*, Varese 1968, pp. 271–272. על וסקונסלוס בספר, ראה: T.G. Powell, *Mexico and the*

Spanish Civil War, Albuquerque 1981, pp. 46–47

34 דיזאי (לעיל, הערה 1), עמ' 150–167.

מהפיכה, חינוך ולאומיות במקסיקו

בחינוך בראשית שנות העשרים. באחריות לכך נשאה המנהיגות הפוליטית. למעשה, אף על פי שסיים את כהונתו בשנת 1928, המשיך קאייס לחלוש על מוקדי הכוח במקסיקו גם בשש השנים הבאות. הוא נודע אז כ'מנהיג העליון' (jefe maximo), ויש שגוזרים מכינוי זה ביטוי המתייחס לתקופה בכללותה – 'אל מקסימו' (El Maximato). בשנים אלה דעכה תנופת חלוקתן של האדמות לאיכרים, ובד בבד חל רפיון בפעילות החינוכית, בפרט במגזר הכפרי. פרנק טננבאום, שסיים בשנת 1933 את כתיבת ספרו הידוע 'שלום באמצעות מהפיכה', עדיין היה לכוד בקסם דמותו של קאייס כמהפכן. עם זאת, הוא חתם את דבריו בקריאה לממשלת מקסיקו לחדש את הפעילות למען האינדיאנים והאיכרים, בפרט בתחום החינוך.³⁵

רבים במקסיקו ייחלו לשינוי, וכפי שקורה לעתים בתולדות אומה, נמצא להם האדם הראוי – לֶסֶרו קרדנֶס. שש שנות כהונתו, שסופן הוא קו פרשת המים של המהפיכה המקסיקנית, הביאו עמן תנופה מחודשת בממדים חסרי תקדים בפעולות הרפורמה האגררית. אף ניתן גיבוי לפועלים, והם קיבלו לידיהם ניהול מפעלים שונים, כגון הרכבות, וכן הולאמו (בשנת 1938) בארות הנפט ובתי הזיקוק מידי חברות אמריקניות ובריטיות. גם החינוך זכה לעדנה. קרדנֶס הכפיל את תקציבו, ארגן מחדש את עבודת המשרד, והמחלקה המיוחדת לחינוך כפרי שילשה את מספר בתי הספר במגזר זה.

הייחוד בתחום החינוך בתקופתו של קרדנֶס, בהשוואה לשנות העשרים, היה סרח העודף הדוקטרינרי שהתווסף להוראה; עוד בשנת 1933, כאשר המפלגה השלטת אימצה את מועמדותו לנשיאות, הוכנס למצעה, בלחץ אנשיו של קאייס, סעיף שדיבר על 'חינוך סוציאליסטי' בבתי הספר היסודיים והתיכוניים. הצעד כמעט שגרם להתנגשות מחודשת עם הכנסייה, הואיל וראשיה חששו כי במסגרת 'החינוך הסוציאליסטי' יונהגו בבתי הספר גם שיעורים בנושאי מין. קרדנֶס עצמו פעל להרגעת ההיררכיה הקתולית, אף שהותיר על כנו את סעיף 3 המתוקן של החוקה, שקבע:

החינוך שמעניקה המדינה יהיה סוציאליסטי, ובנוסף להימנעות מהוראת תורות דתיות כלשהן, יאבק בקיצוניות ובדעות הקדומות באמצעות ארגון ההוראה והפעילות החינוכית בדרך שתאפשר לנוער להגיע לידי תפיסה מדויקת ורציונלית של היקום ושל החיים החברתיים.

כפי שעולה מן הנוסח, החוק לא היה בהיר דיו, ועם זאת שיקף יומרות חינוכיות שאף יוזמיו היו יכולים להבחין שאין הן בנות השגה. יורשו של קרדנֶס, אוֹוִילָה קֶמֶצ'וֹ, החזיר את סעיף 3 של החוקה לנוסחו הקודם.³⁶

35 טננבאום (לעיל, הערה 21), עמ' 175, 300–308.

36 J.W. Wilkie & A.L. Michaels (eds.), *Revolution in Mexico: Years of Upheaval, 1910–1940*, New York 1969, pp. 199–203.

אילן רחום

ו. סיכום: חינוך ולאומיות

לסיכום, ננסה לגבש מבט כולל על העשייה החינוכית במקסיקו בשנות העשרים. בכותרתו של מאמר זה מופיע המונח לאומיות. אחד המחקרים הבולטים שדן בלאומיות המקסיקנית הגדיר את מרכיביה כקסנופוביה, או איבה כלשהי לזרים (בפרט לשכנים מצפון), בשילוב עם מיתוסים המבוססים על אירועים מתולדות מקסיקו ועם תחושת שוויון, שהיא בעיקרה תוצאה של לקחיה ומסריה של המהפיכה.³⁷

האם ניתן לומר שהחינוך של ילדי מקסיקו בשנות העשרים עלה בקנה אחד עם לאומיות זו? ג'ון דיואי, שראה בבתי הספר הכפריים מהפיכה בפני עצמה, ו'אחד הנסיונות החברתיים החשובים ביותר המתחוללים כעת בעולם', סיכם את תחומי החינוך של ילדי האיכרים: קריאה, כתיבה, דיבור בשפה הספרדית, מעט חשבון, גיאוגרפיה מקומית, היסטוריה לאומית (בעיקר גיבורי המאבקים לעצמאות ולמהפיכה), מלאכה (קדרות, אריגה), חקלאות, מוסיקה ומעט פעילות גופנית.³⁸ למעשה, בכל אלה לא הודגש חינוך ללאומיות. אף יש לזכור, כי בראשית שנות העשרים עדיין לא ניתן היה להעמיד בפני התלמידים כסמל את אותה שורה של גיבורים מהפכניים, ובראשם מדרו, ספטה, קרנסה, פנצ'ו וייה ואוברגון. אישים אלה, אף על פי שלחמו זה בזה וקירבו זה את קיצו של זה, הוצגו עם הזמן בציבוריות המקסיקנית, לפעמים באורח פשטני, כגיבורים עזי נפש, שהקריבו את חייהם בעבור אידיאלים לאומיים. אלא שבעת פעולתו של וסקונסלוס כשר החינוך עדיין היו השניים האחרונים בחיים, ומותם של קרנסה וספטה היו אירועים קרובים מדי בזמן. לכך יש להוסיף את מגמתו המפורשת של וסקונסלוס, שלא לחנך את הילד על ערכים כגון הערצת גיבורים לאומיים, וגם שלא להסתגר בדלת אמותיה של התרבות הלאומית, אלא להכיר לתלמיד את ערכי התרבות האנושית במגוון של תרבויות, עמים ותקופות.

ועם כל זאת, רעיון הלאומיות מצוי בבסיס התנופה החינוכית במקסיקו בראשית שנות העשרים. אין הכוונה ללאומיות מן הסוג של חינוך לפטריוטיות, להנפת הדגל או

37 F.C. Turner, *The Dynamic of Mexican Nationalism*, Chapel Hill 1968, p. 19. דיון מעניין במקורות הלאומיות המקסיקנית ועוד עמים 'קראולים', במרכז אמריקה ובדרומה, דאה: B. Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origins of Nationalism*, rev. ed., London–New York 1991, pp. 47–65. עם זאת, אנדרסון מתמקד בלאומיות הראשונית, זו שעיצבה חל בשלהי התקופה הקולוניאלית ובמהלך המאבק לעצמאות. הוא אינו דן בלאומיות המקסיקנית ה'מעושרת', היינו זו שהתעצבה בעקבות המאבקים בין ליברלים לשמרנים במאה הי"ט והנצחון של הנשיא חוארס על הארכידוכס מקסימיליאן מאוסטריה (שניסה להתמלך במקסיקו בסיוע צרפת), וכן אינו מתייחס לתרומה שתרמה המהפיכה לגיבוש הלאומיות למן שנת 1910 ואילך.

38 דיואי (לעיל, הערה 1), עמ' 154.

מהפיכה, חינוך ולאומיות במקסיקו

לשנאת זרים, אלא ללאומיות שביקשה ליצור אצל התלמיד מודעות גבוהה יותר לארצו ולחברתו, ובפרט לאותם חלקי החברה שקיומם הודחק בעבר. עצם התמורה שהתחוללה בחינוך באותן שנים סייעה במידה רבה לבסס אותה תודעה לאומית. תחושת השוויון, שהיא מפירותיה החשובים של המהפיכה, התפתחה הן כתוצאה ממתן אפשרות לפועלים להתארגן ולקבל ייצוג פוליטי, ומחלוקת אדמה לאיכרים; והן ממחויבותה החדשה של הממשלה לחינוכם של בני כל השכבות החברתיות.

גם המיתוסים, המבוססים על אירועים היסטוריים בעבר הרחוק והקרוב, העשירו את התודעה הלאומית. אמנם, נראה שהם לא היו פרי מגמה מכוונת של קברניטי הפעילות החינוכית, אבל הם עוצבו בהשפעת הלך הרוחות והרגישות החדשה לתרבות המקסיקנית שטיפחו וסקונסלוס וחבריו. כך התאפשר לציירים המורליסטים להציג גלריה של גיבורים לאומיים, מאז אינלגו ומונרלוס בראשית המאה הי"ט ועד ספטה ופנצ'ו וייה מאה שנים לאחר מכן, כמעין ביטוי חזותי מחייב לנחישותו של העם המקסיקני להיאבק על חירותו המדינית ועל תנאי חיים הוגנים. וכדוגמה מתחום אחר, ממצאים של ארכיאולוגים מקסיקנים, שחשפו בראשית שנות העשרים מידע חדש על התרבויות הפרה-קולומביאניות, הוצגו מיד לציבור בעיתונות כתרומה חשובה לישראל הלאומית' (entidad nacional).³⁹ זיקה חיובית מעין זו לתרבות שקדמה לכיבוש הספרדי לא היתה אפשרית בשנים שלפני המהפיכה, ואף שהתפתחותה הסתייעה במכלול של גורמים, היא בוודאי חוזקה בשל היחס החדש לתרבות העממית ולפולקלור, כפי שבא לידי ביטוי בפעילויות משרד החינוך.

יש הסוברים כי קיימת המשכיות בין החינוך ללאומיות שניתן לאליטה המקסיקנית הצרה בזמן שלטונו של פורפיריו דיאס, ובין רעיונות הלאומיות כפי שהתגבשו בזמן המהפיכה ולאחריה. לפי גישה זו, המהפכנים של 1910 לחמו כדי לממש את עקרונות החירות והדמוקרטיה שספגו בבתי הספר ה'נורמליים', החל בעשור האחרון של המאה הי"ט.⁴⁰ ואולם, ספק אם הדברים אכן עומדים בקשר כזה של סיבה ומסובב. הן העשייה החינוכית של שנות העשרים והן הלאומיות שהלכה והתגבשה באותו זמן עמדו בסימן של דחיית הערכים והאידיאלים מתקופת דיאס; שתיהן לא היו אלא פועל יוצא של המהפיכה, שכשלעצמה לא היתה אלא הסתערות הרסנית, אולי לא עקבית, על הפורפיריאטו. משנסתיימה פעולת ההרס ניצבה באורח טבעי השאלה: כיצד יש לשקם? קשה להניח שבשלב זה נודעה משמעות לתכנים החינוכיים שהודגשו בבתי הספר,

39 פל (לעיל, הערה 9), עמ' 215.

40 ראה: טרנר (לעיל, הערה 37), עמ' 93–94. טרנר מצטט את הוגה הדעות המקסיקני לאופולדו סָאָה. מוזר שטרנר אינו אומר מאומה על מפעלו החינוכי של וסקונסלוס ועל השפעתו על עיצוב הלאומיות בשנות העשרים, ומסתפק באזכורו רק בהקשר למסותיו ה'אינדיחניסטיות' ולהתקפותיו על ארצות הברית.

אילן רחום

ספוגי המטריאליזם הפוזיטיביסטי, לפני המהפיכה. את שאירע באמת נציין אך בקצרה: האינטליגנציה המקסיקנית, ובה מחנכים, סופרים, משוררים, ציירים, אדריכלים ומוסיקאים, נחלצה להתמודד עם האתגר, כשהיא מצוידת בעיקר באוריינטציה אופטימית וברעיונות החדשניים שריחפו בחלל האוויר לאחר תום מלחמת העולם הראשונה. אשר לחינוך, הרעיונות לוקטו הן מנסיונה קצר הימים של ברית המועצות דאז, והן מזה של 'החינוך המתקדם' בארצות הברית, תוך התאמתם לתנאיה של מקסיקו. למרבית הפלא, אף שהמסגרת החינוכית הזאת, שהתגבשה במשך פחות מארבע שנות כהונתו של וסקונסלוס, היתה תולדה לא צפויה של אלתורים והתלהבות, היא זכתה להמשיך להתקיים ולהתפתח לאורך שנים רבות בשינויים מעטים בלבד.

בין לאומיות לאוניברסליות, בין מחקר להוראה: קווים לתולדות ראשית האוניברסיטה העברית

מיכאל הר

'חינוך והיסטוריה' אינו נושא שולי לעיון ההיסטורי. תולדות החינוך והיחס בין מוסדות החינוך ותכניו לבין החברה הסובבת, יכולים לשמש פריזמה ראשונה במעלה לבחינת תולדותיה של החברה כולה. באמצעות החינוך ניתן להתחקות אחר ערכיה של החברה, ערכים שאותם היא מבקשת להעביר לדור הבא והערכים של הדור הצעיר שעמו היא מתמודדת. מוסדות החינוך והמבנה שלהם אומרים לנו רבות על המערכת הפוליטית ועל יחסי הכוח בחברה. הגישות החינוכיות והמתודות החינוכיות מגלות לנו את תפיסת הילדות, הנעורים או הבחורות בתקופה שאנו חוקרים. בחינה של אוכלוסיית התלמידים או הסטודנטים יכולה ללמד אותנו לא מעט על מבנה חברתי וניידות חברתית. האמצעים והגורמים המממנים את המערכת החינוכית פותחים אשנב לבחינת חלוקתם של המשאבים ולהיסטוריה הכלכלית של התקופה. ומעל לכל, כמובן, התכנים האינטלקטואליים הנלמדים במוסדות החינוך מעידים על המורשת התרבותית של החברה ומשמשים רקע לבחינת השינויים הרעיוניים והאינטלקטואליים ברצף הזמן. כמעט כל הוגה דעות, פילוסוף או איש מדע למד בשלב כלשהו בחייו בבית הספר, בבית המדרש או באוניברסיטה. הגותו, מחקריו ויצירתו משקפים, במודע או שלא במודע, את המורשת שעליה הוא התחנך, שאותה הוא קיבל או שבה הוא מרד. ההיסטוריון המבקש להכיר את תולדות התרבות אינו יכול שלא להתחקות אחרי תולדות החינוך בתרבות זו. לאור כל זאת, ההיסטוריה של החינוך, לא פחות מאשר ההיסטוריה הפוליטית, הכלכלית, החברתית או האינטלקטואלית, יכולה לשמש נקודת תצפית פורייה לבחינת ההיסטוריה של חברה נתונה.

דברים אלה נכונים לא רק לגבי החינוך בבית, בבתי הספר היסודיים ובחינוך התיכוני, אלא גם ביחס למוסדות להשכלה גבוהה. תולדות האוניברסיטאות והחינוך הגבוה משקפים היבטים מרכזיים ותמורות רבות משמעות בחברה. הדבר נכון בחברות מסורתיות, אך עוד יותר בחברה המודרנית של המאות הי"ט-הכ'. האוניברסיטאות בתקופה המודרנית אינן רק מסגרות להעברת ידע מדור לדור. כידוע, הן גם מוקד מרכזי לקידומו של הידע ולהרחבתו. בחברה הטכנולוגית והמדעית המודרנית הן

מיכאל הד

ממלאות על ידי כך תפקיד מרכזי בפיתוח הכלכלי והחברתי של המדינה, ולא פחות מכך בחיזוק כוחה הצבאי. יש לבחון אפוא את האוניברסיטאות המודרניות לא רק מנקודת ראות 'פנימית' של תולדות החינוך, אלא גם מנקודת מבט חיצונית: את מקומן במערכת יחסי הכוחות בחברה, את תרומתן לניידות חברתית או, לחילופין, לשמירת המבנה החברתי הקיים, ואת תפקידן בגיבוש מעמדה המדעי והטכנולוגי (ומכאן גם הכלכלי והצבאי) של המדינה.

יחד עם זאת, בצד תפקידן המדעי והטכנולוגי של האוניברסיטאות בעולם המודרני, ולמרות הדימוי המדעי האובייקטיבי של פעילותן, אין ההיסטוריון יכול להתעלם מהתפקידים הערכיים שהן ממלאות בהעברת מורשת תרבותית מסוימת, ומן הדרכים שבהן הן מבקשות לשמר, לקדם או לשנות מורשת זו. הדבר נכון במיוחד לגבי אוניברסיטאות שנוסדו או אומצו בידי תנועות אידיאולוגיות כגון הסוציאליזם, הקומוניזם והקולוניאליזם, ומעל לכל, התנועות הלאומיות השונות. האוניברסיטה של המאה הכ' משמשת מבחינה זו צומת שנפגשים בו פרוגרמה מדעית 'אוניברסלית', תנאים חברתיים ופוליטיים מקומיים ואוריינטציה ערכית ייחודית.

האוניברסיטה העברית, שציינה לא מכבר את יובל השבעים שלה, משמשת מקרה-מבחן מרתק לבדיקת כמה וכמה מן הסוגיות שהעלינו לעיל. כאוניברסיטה שנוסדה בידי התנועה הציונית, היא שימשה מלכתחילה סמל ומוקד לתחייה הלאומית היהודית. היא התחרתה במוקדים ובסמלים אחרים של התחייה הלאומית בארץ, בעיקר במפעלי ההתיישבות החלוצית, תחרות המתגלמת בניגוד שבין 'ההר והעמק'.¹ כמרכז אינטלקטואלי, היא ביקשה למלא תפקיד בעיצוב תרבותו של היישוב בארץ. כמוסד להשכלה גבוהה לעם היהודי, היא עמדה מלכתחילה במתח, אך גם בזיקה, למוסדות המסורתיים להשכלה גבוהה בחברה היהודית – הישיבה ובית המדרש. כאוניברסיטה עברית בארץ ישראל, היא עמדה בתחרות עם אוניברסיטאות אחרות בעולם, שמשכו את המדענים היהודים ואת בני הנוער היהודי מאז שלהי המאה הי"ט וראשית המאה הכ'. כמפעל ציוני בארץ ישראל, היא היתה נושא לתחרות בין התנועה הציונית הבינלאומית ליישוב בארץ. יחד עם כל זאת, היא ביקשה מלכתחילה להיות מוסד מדעי מן השורה

1 על ניגוד זה, ראה: ר' כהנא, 'עמדות האידיאולוגיה הדומיננטית כלפי מדע, מדענים ופרופסיונלים בתקופת היישוב', רבדים בישראל, בעריכת ש"נ אייזנשטדט, ר' כר-יוסף, ר' כהנא וא' שלח, ירושלים תשכ"ח, עמ' 181–236. מחזיק אני טובה לד"ר שאול כ"ץ על שהפנה אותי למאמר זה. אני מבקש להודות לו בהודמנות זו גם על הערותיו המועילות לגירסה קודמת יותר של מאמר זה. הדו-שיח המתמשך עמו, במהלך השנים שבהן עבדנו יחד על הכנת אוסף המאמרים: תולדות האוניברסיטה העברית בירושלים: שורשים והתחלות (ראה להלן, הערה 2), עומד במידה ניכרת ביסוד המאמר הנוכחי, אך האחריות על הדברים המובאים כאן היא כמובן של המחבר בלבד.

קווים לתולדות ראשית האוניברסיטה העברית

הראשונה, ומוסד להשכלה גבוהה על פי מיטב הדוגמאות של האוניברסיטאות במערב. ההיסטוריון הביקורתי המבקש לכתוב את תולדות האוניברסיטה העברית חייב אפוא לתת את הדעת על המתחים, ולעתים אף הסתירות, במגמות שעמדו ביסוד הרעיון של האוניברסיטה העברית, כמו גם בשלבים השונים של התפתחותה. ואמנם, החוקרים של תולדות האוניברסיטה העברית, הן בארץ והן מחוצה לה, מודעים בשנים האחרונות יותר ויותר לניגודים הפנימיים שבתולדותיה. ניגודים אלה קורעים צוהר מעניין למורכבות של החינוך הגבוה במאה הכ', כמו גם למאפיינים המיוחדים של אוניברסיטה הנישאת בידי תנועה לאומית ולבעיות המיוחדות של המפעל הציוני ושל היישוב.²

א. בין אוניברסיטה לתנועה לאומית

השאלה הראשונה נוגעת לזיקה בין אוניברסיטה לתנועה לאומית. האם יש מובן למושג 'אוניברסיטה לאומית', ואם כן, מהו? האם אוניברסיטה מעין זו מיועדת לתלמידים של לאום מסוים, או שמא יש לה תפקיד תרבותי במסגרת התנועה הלאומית, למשל בפיתוח השפה הלאומית? או אולי התכנים שבהם אוניברסיטה לאומית עוסקת צריכים להיות, לפחות קצתם, בעלי אופי ייחודי? האם לאוניברסיטה יש תפקיד בפיתוח אידיאולוגיה לאומית ובחינוך לערכים לאומיים?

שאלות אלה העסיקו לא במעט את מייסדי האוניברסיטאות הלאומיות במאה הי"ט באירופה ובמאה הכ' בארצות אסיה ואפריקה.³ הן העסיקו גם את הוגי רעיון האוניברסיטה העברית ומייסדיה, במובלע או במפורש. אין זה מקרה שהרעיון לייסד

2 שני מחקרים שראו אור לאחרונה מדגישים במיוחד את המתחים בין אוריינטציות שונות בכינון האוניברסיטה העברית: Y. Iram, 'Curricular and Structural Developments at the Hebrew University, 1928–1948', *History of Universities*, XI (1992), pp. 205–241; D. Myers, *Re-Inventing the Jewish Past*, New-York–Oxford 1995; וכן אוסף המאמרים: תולדות האוניברסיטה העברית בירושלים: שורשים והתחלות, בעריכת ש' כ"ץ ומ' הד, ירושלים תשנ"ז. הדברים הבאים נסמכים לא במעט על כל המחקרים הללו.

3 מחקר על דוגמה אירופית של סוגיה זו, ראה: J.E. Craig, *Scholarship and Nation Building: The Universities of Strasbourg and Alsatian Society 1870–1939*, Chicago–London 1984. האוניברסיטאות של שטרסבורג (הגרמנית והצרפתית) הן כמובן דוגמה מסוג שונה מזה של האוניברסיטה העברית, אך הספר מתמודד עם סוגיית הזיקה בין האוניברסיטה המודרנית ללאומיות, כולל סוגיות של שפה, תוכנית לימודים, אוכלוסיית הסטודנטים והזיקה לרשויות. דוגמה קרובה יותר לזו של האוניברסיטה העברית ניתן לראות באוניברסיטה הלאומית של וילס, שבה עמדה גם שאלת תחייתה של השפה הלאומית כשפת הוראה. על התפתחות האוניברסיטאות בהודו ובאפריקה בהקשר הקולוניאלי והפוסט-קולוניאלי הבריטי, ראה: E. Ashby, *Universities: British, Indian, African: A Study in the Ecology of Higher Education*, London 1966.

מיכאל הד

אוניברסיטה יהודית בארץ ישראל עלה לראשונה ממש בראשית התנועה הלאומית היהודית.⁴ רעיונות בכיוון זה העלו יהודים ולא־יהודים כבר בשנות השבעים של המאה הי"ט, אך את ההצעה הידועה ביותר העלה בשנת 1882 צבי הרמן שפירא, יהודי ליטאי ששימש פרופסור למתמטיקה באוניברסיטת היידלברג. במכתב שפרסם ב'המליץ' הציע שפירא: '...ליסד במרכז המושבות האלה (=המושבות החדשות בארץ ישראל) בית מדרש תחכמוני גדול (לפי ערך) אשר ממנו תצא תורה חכמה ומוסר לכל בית ישראל'.⁵ השילוב, וגם המתח והתחרות, בין שני מוקדים של המפעל הלאומי, ההתיישבות מכאן וחינוך גבוה ומדע מכאן, עתיד ללוות את התנועה הציונית לאורך כל דרכה.⁶

'בית מדרש תחכמוני' היה המונח העברי שבו כינה שפירא 'אוניברסיטה', ואופיה הלאומי התבטא לדידו במיקומה בארץ ישראל ובהיותה מרכז שממנו 'תצא תורה חכמה ומוסר לכל בית ישראל'. למפעל כזה היתה אפוא גם משמעות מוסרית, ולמען האמת אף 'גאולתית', שכן שפירא סיים את מאמרו בתפילה: 'יהי חלקי עם הנושאים את נפשם בעד עמנו ובעד ארץ אבותינו, והנותנים לב להחיש את גאולתנו ואת פדות נפשנו'.⁷ ברם, מבחינת תוכן ההוראה, נראה ששפירא חשב במונחים מסורתיים למדי. בצד הוראת החכמות העיוניות ('טהעארעטישע וויססענשאפטען') והחכמות המעשיות ('פראקטישע וויססענשאפטען'), הציע שפירא להקים מחלקה לחכמות האלוהיות ('טהעאלאגיות'), אשר 'תגדל לנו מורים ורבנים מלומדים ומשכילים על דבר אמת יודעי תורת ד', חכמה ומוסר'.⁸ דומה ששפירא ראה לנגד עיניו מחלקה יהודית ייחודית, המשלבת אוריינטציה יהודית מסורתית ואוריינטציה 'משכילית'.⁹ יתר על כן, אין זה

4 על כל הנושא הזה ראה עתה מאמרו המקיף של י' קולת, 'רעיון האוניברסיטה העברית בתנועה הלאומית היהודית', תולדות האוניברסיטה העברית בירושלים: שורשים והתחלות (לעיל, הערה 2), עמ' 3–74. הדברים דלהלן נכתבו בעיקרם עוד לפני שהסתיימה הכנת מאמרו של י' קולת, אך הושלמו ועודכנו על פי מאמרו זה. אני אסיר תודה לפרופ' קולת על נכונותו לקרוא את המאמר הנוכחי בגירסה קודמת שלו ועל הערותיו המועילות.

5 צבי הרמן שפירא, המליץ, 1882, גליון 22, עמ' 437.

6 ניצנים לוויכוח זה ניתן למצוא כבר בראשית ההתיישבות היהודית בארץ ישראל בשנות השמונים של המאה הי"ט, בוויכוח בין אליעזר בן־יהודה לש"ה יונס מצד אחד, למ"ל ליליינבלום ומנחם אוסישקין – שבאותו שלב התנגד לרעיון הקמת אוניברסיטה או ישיבה מודרנית במקום להתרכז בעבודת אדמה – מצד שני. ראה: קולת (לעיל, הערה 4), עמ' 9–11.

7 שפירא (לעיל, הערה 5), עמ' 438. וראה גם המאמר הבא של שפירא, המליץ, שם, גליון 26, עמ' 528, המסתיים באותו ניסוח.

8 שם, עמ' 437–438. בין החכמות העיוניות מנה שפירא את חכמת הטבע, ההנדסה, המדידה (מכניקה), התכונה ודברי ימי קדם. בין החכמות המעשיות הוא הזכיר את 'חכמת ההרכבה וההפרדה' (כימיה), 'חכמת הנסיעות והצמחים והאבנים למיניהם', 'חכמת חרשת המעשה והבנין' ו'עבודת האדמה'.

9 ראה גם: מירס (לעיל, הערה 2), עמ' 42.

קווים לתולדות ראשית האוניברסיטה העברית

מקרה ששפירא השתמש במונח 'בית מדרש תחמוני', ובמכתב תגובה שפרסם שנתיים אחר כך הציע את יבנה כמקום מתאים לבית מדרש מסוג זה.¹⁰ ואילו באשר לשפת ההוראה, נראה ששפירא חשב על גרמנית ולא על עברית, אף שאת הצעתו כתב בעברית.¹¹

צבי הרמן שפירא חזר כידוע והעלה את הצעתו בקונגרס הציוני הראשון בשנת 1897, אם כי היא לא זכתה להד רב באותו זמן.¹² במקביל, באותן שנים, העלה הסופר והעיתונאי ראובן בריינין את הרעיון לכונן אוניברסיטה עברית (זהו המונח שבו הוא השתמש!) בירושלים.¹³ כבר בשנת 1894 ביקר בריינין את שפירא על שנסוג מרעיון האוניברסיטה.¹⁴ ואולם בריינין, שלא כמו שפירא, ייעד לאוניברסיטה תפקיד ברור בעיצוב הרוח הלאומית. בשנת 1901, במאמר ב'הדור', הוא הכריז בבירור: 'ציון לא תבנה, אם לא נמהר לבנות בתי מדרשים גבוהים, אשר משם יבוא הרוח הלאומי לעורר ולהניע את אנשי המעשה והעבודה לפעולה'.¹⁵

רוח חילונית מובהקת זו היתה אמורה להיות שונה לגמרי מהיהדות המסורתית:

הבמות הישנות, בתי המדרשים הישנים, החדרים והשיבות הולכים ונופלים. הכל מרגישים ויודעים כי עבר זמנם, כי הם צריכים להתחדש, כי מחכים הם, כמעט שלא מידיעתם, לאיזו הערה ודחיפה ממרכז למודים גבוה. הרוח החי אשר בהתורבות העתיקות מתמלט על נפשו והוא מבקש לו בית נאמן. מהרו והקימו את הבית הזה!¹⁶

בריינין התווכח בראש וראשונה עם בעלי האוריינטציה המעשית בתנועה הציונית, המתייחסים בזלזול לנושאי דגל ההתחדשות הרוחנית.¹⁷ יחד עם זאת, הוא היה ער גם

- 10 ראה: המליץ, 1884, גליון 6, עמ' 85. המכתב נכתב בתגובה למכתב של הרמן קלוגר, בן אחותו של צבי הרמן שפירא.
- 11 ראה: מיירס, שם, עמ' 42; עמ' 198, הערה 19.
- 12 ראה: שם, עמ' 42-43.
- 13 ראה: ר' בריינין, 'ע"ד יסוד אוניברסיטה עברית בירושלים', ציון, ירחון לעניני העם, שנה ג, חוברת ה, ברלין, כ"ט באייר תרנ"ז, עמ' 1-8. המאמר התפרסם זמן קצר לפני פתיחת הקונגרס הציוני הראשון.
- 14 הנ"ל, 'מכתב על צבי הרמן שפירא', ממזרח למערב, א (תרנ"ד), הקדמה לחיבורו של שפירא, 'חכמים הזהרו בדבריכם', שהתפרסם כנספח לאותה חוברת, עמ' 3-4.
- 15 הנ"ל, 'אל חולמי החלומות (ע"ד אוניברסיטה עברית)', הדור, גליון לד, קרקוב, 29.8.1901, הנ"ל, עמ' 2.
- 16 שם, עמ' 3.
- 17 'החמרניות (מאטעריאליסמוס) חדרה כל כך עמוק לגוף עמנו, עד כי הכניס את היסוד החמרי הגס גם להדברים הרוחניים שלו, וגם בעבודתנו הלאומית הגנו מבקשים רק את המטרה היותר קרובה והתכלית היותר ממשית, וכמעט לא נבין את שפת האיש הרואה את הנולד וצופה

מיכאל הד

למימד המעשי, לקהל היעד של אוניברסיטה כזו, ולמקורות המימון הפוטנציאליים שלה. הוא טען, שבמקום להוציא כספים על תמיכה בסטודנטים עניים ממזרח אירופה הבאים ללמוד באוניברסיטאות המערב, מוטב להשקיע כספים אלה בהקמת אוניברסיטה עברית בארץ ישראל. זאת ועוד, הסטודנטים היהודים באירופה נתקלים בעוינות ומרגישים עצמם כזרים, ואילו באוניברסיטה עברית: 'שם ישבו בנינו בתוך עמם, שם יחיו בקרב משפחות עבריות, שם יהיו לתם (!) חברים נאמנים... שם ילמדו לאהוב את עמם, ארצם ושפתם'. בחזונו שאף בריינין, שבסיום לימודיהם הם ישובו לארצותיהם, 'יפעלו פעולה נמרצה על אחדות העם המפורד והמפרד ויחיו בלבו את החפץ לתחיה, לעמידה ברשות עצמו'. הוא קיווה שהם ישמשו מופת 'על ידי התנהגות המצוינה', ובניגוד לסטודנטים במקומות אחרים, יתנזרו 'מכל משקה משכר, מכל הוללות וזימה'.¹⁸ לבסוף, בהבדל משפירא, הוא הדגיש ששפת ההוראה באוניברסיטה תהיה עברית. המורים לא רק ילמדו בעברית, אלא גם יכתבו את מחקריהם בשפה זו, ועם הזמן יתורגמו ספרים אלה (כולל ברפואה!) לשפות האירופיות. בעבור בריינין התבטא אפוא אופיה הלאומי של האוניברסיטה העברית הן בתכניה, הן בשפת ההוראה והמחקר, והן בהיותה פתרון לבעייתם של הסטודנטים היהודים הנתקלים באנטישמיות באוניברסיטאות המערב.

בעיית הסטודנטים היהודים עמדה, כידוע, גם במרכז עניינו של המסמך המפורסם ביותר שהציע תוכנית להקמת 'בית-ספר גבוה יהודי' (Eine Jüdische Hochschule), תוכניתם של וייצמן, פייבל ובובר משנת 1902. חוברת זו, בהבדל מהצעות קודמות, נכתבה בעקבות החלטה מפורשת שהתקבלה בקונגרס הציוני החמישי, בדצמבר 1901, לשקול אפשרות כינונה של אוניברסיטה או בית-ספר גבוה יהודי. ההחלטה התקבלה בלחץ הצירים הצעירים של 'הפראקציה הדמוקרטית', ובראשם וייצמן בעצמו, והיא מסמנת את ראשית מחויבותה של התנועה הציונית לרעיון הקמתה של אוניברסיטה יהודית.¹⁹

החוברת, שנכתבה בעיקרה בידי פייבל וייצמן בקיץ 1902, הדגישה את הצורך בכינון בית ספר גבוה מסוג זה בעבור הסטודנטים היהודים במזרח אירופה, שאינם

למרחוק. אוניברסיטה עברית בירושלים הוא צרך הכרחי גמור לעמנו הפזורים בכל הארצות, צרך אשר הזמן, תנאי חיינו והמקרים גורמים ודורשים כי יספיקוהו, וההספקה הזאת צריכה לבוא אם היום או מחר, ובלי ספק גם בוא תבוא; בריינין (לעיל, הערה 13), עמ' 4-5.

18 בריינין (לעיל, הערה 13), עמ' 5, 6.

19 ראה: 'ריינהרץ, חיים וייצמן, בדרך אל המנהיגות, ירושלים תשמ"ז, עמ' 100-101; פרוטוקול הקונגרס הציוני החמישי בבאזל, *Stenographisches Protokoll der Verhandlungen des V. Zionisten-Congresses in Basel, Wien 1901* pp. 392-393, הכולל את נאומו של וייצמן בנושא זה.

קווים לתולדות ראשית האוניברסיטה העברית

יכולים להתקבל ללימודים באוניברסיטאות שם בגלל ההגבלות של 'נומרוס קלאוזוס'. בית הספר הגבוה היה אמור לשלב אוניברסיטה (שתכלול מחלקה ללימודים כלליים, פילוסופיה, מדעי המדינה, פדגוגיה ומדעי היהדות, ומחלקה למתימטיקה ולמדעי הטבע) יחד עם פוליטכניון (בתי ספר לאדריכלות, להנדסה, ליערנות ולחקלאות, כמו גם בית ספר מכני-טכני ובית ספר כימי-טכני).²⁰ לעומת זאת, שאלת מקומו של בית הספר הגבוה נשארה פתוחה: המטרה היתה להקימו בארץ ישראל, אך אם לא יתאפשר הדבר, הוצע להקימו קודם לכן באנגליה או בשווייץ. האופי היהודי-הלאומי של בית ספר גבוה מסוג זה התבטא בראש וראשונה בהיענות לצורכי הסטודנטים היהודים באותן שנים. תרומתו של מוסד כזה לאופיו של 'מדע יהודי' או של 'מדעי היהדות', סוגיה שבה טיפל בובר שנה לפני כן בשני מאמרים ב*Die Welt*, הוזכרה רק בקיצור נמרץ באותה חוברת.²¹ עם זאת מחברי החוברת ראו את בית הספר הגבוה 'מעצם מהותו קשור בקשר האמיץ ביותר עם תנועת החירות הלאומית הגדולה':

בית ספר-גבוה יהודי כשלעצמו כבר יהיה סימן בולט לעין ללאומיות היהודית החיה, לרוח היהודית היוצרת: בעיני המחייבים את קיומו של עם ישראל ואת

- 20 ראה: M. Buber, B. Feiwel & C. Weizmann, *Eine Jüdische Hochschule*, Berlin 1902. מהדורת פקסימיליה ותרגום עברי: מ' בובר, ב' פייבל וה' וייצמן, בית-ספר-גבוה יהודי, תרגום ש' אש, ירושלים תשכ"ח. וראה גם: מיירס (לעיל, הערה 2), עמ' 43-46. על טיוטה קודמת של וייצמן, ששימשה בסיס לחלק השני של הפמפלט, ועל כתיבת החוברת עצמה, ראה גם: ריינהרץ (לעיל, הערה 19), עמ' 111-114, 131-132.
- 21 *Die Welt*, no. 41, 11.10.1901, p. 1; no. 43, 25.10.1901, pp. 1-2. בעיני בובר, בית ספר יהודי אמור היה להתפתח תחת חסותה של 'אקדמיה יהודית', שצריכה היתה לפתח 'מדע יהודי' בתחומים השונים, כולל מדעי החברה. וראה הדיון בנושא זה אצל מיירס (לעיל, הערה 2), עמ' 45-46. אמנם וייצמן בנאומו בקונגרס הציוני החמישי הזכיר אף הוא את הצורך בהקמת בית ספר מקצועי יהודי, 'שייעשה גם מעוז למדעי היהדות...' (מצוטט אצל ריינהרץ, שם, עמ' 100; וראה המקור, פרוטוקול הקונגרס הציוני החמישי [לעיל, הערה 19], עמ' 392). גם להתייחסות הקצרה בפמפלט של 1902 יש משמעות: 'ריכוז זה של עבודתם המדעית של היהודים יהיה בו יתרון לאין ערוך, לא לגבי המלומדים בלבד, או לגבי המדע הכללי – יהיה בו גם ברכה מיוחדת למדעי היהדות (für die Wissenschaft des Judentums). אלה לא [ניתן] לעסוק בהם במקובץ כיום (die heute nirgends vereint betrieben werden kann), ולפרקים מניחים אותם לגמרי בידי חכמי הגויים, עקב המסיבות שאינן נוחות. בית ספר גבוה יהודי שיקצה מקום למחקר המדעי החופשי יהיה בו, בכמה תחומים, אף משום פתיחת פתח למדע יהודי (einer jüdischen Wissenschaft)'. ראה: בית ספר גבוה יהודי (לעיל, הערה 20), עמ' 20. יש לשים לב, שכאן משתמשים המחברים לחלופין במונחים 'מדעי היהדות' ו'מדע יהודי', מונחים שבובר הבחין ביניהם במאמרו ב-*Die Welt* שנה קודם לכן. חשוב גם לזכור, שמעורבותו של בובר בכתיבת הפמפלט הזה היתה מצומצמת מאוד והוא כנראה אף הסתייג מתוכנו, לפי עדות מאוחרת של מזכירתו, מארגוט כהן. ראה: ריינהרץ, שם, עמ' 131-132, 472, הערה 189.

מיכאל הד

עתידי ויהיה למענם – יהיה מרכזם הרוחני; למפקקים בעם היהודי – יהיה סמך חדש ורב־כוח; וכנגד אותם המבקשים להרוג את העם היהודי או לגרום לכליונו – ישמש מבצר שלא יוכלו להורסו.²²

בשנים הבאות, בעקבות משבר אוגנדה, נדחק רעיון האוניברסיטה לקרן זוית. וייצמן חזר לרעיון זה במלוא המרץ רק באביב 1912, ובשנת 1913 השיג את אישור הקונגרס הציוני האחד־עשר לגשת להכנות המעשיות לכינונה של האוניברסיטה.²³ הפעם היה ברור שמדובר בהקמת אוניברסיטה עברית בירושלים, והתפקיד הלאומי־הרוחני של האוניברסיטה היה בולט הרבה יותר, גם במחשבתו של וייצמן וגם באופן שבו הוא הציג את תוכניתו בפני הקונגרס. במכתב לרעייתו ורה מ־13 במרס 1913 העלה וייצמן את הסיסמה שתכנן להעלות בקונגרס: 'האוניברסיטה העברית – אוניברסיטת ציון על הר ציון! – הבית השלישי'.²⁴ ואילו בקונגרס עצמו הציג מנחם אוסישקין במפורש שהאוניברסיטה העברית תלמד בעברית.²⁵ בנאומו הדגיש וייצמן את התפקיד של האוניברסיטה ביצירת ערכים לאומיים:

למותר הוא להרבות דברים באזני קונגרס ציוני על הצורך הלאומי של אוניברסיטה יהודית ועל חשיבותה. כולנו מרגישים את ערכו העצום של מרכז אינטלקטואלי שבו יובלו יהודים ללמוד, ללמד ולחקור בתוך אווירה נוחה, ללא כל הגבלות וללא כל לחץ מצד תרבויות זרות, בתוך חיי־האומה הספוגים רצון ליצור ערכים יהודיים חדשים ולקשר את המסורת הגדולה שלנו עם ערכי הזמן

22 בית ספר גבוה יהודי, שם, עמ' 19. וייצמן בעצמו התבטא באופן נחרץ יותר כשנה אחר כך, במכתב לחברי אגודת 'עבריה' בברן, שהודיעו על נכונותם לתמוך בהקמת 'אוניברסיטה עברית' רק אם תקום בארץ ישראל ושפת ההוראה שלה תהיה עברית. וייצמן ענה להם: 'כי כמוכם כמונו מחזיקים במעוז הלאומיות, וכונתנו היא לברוא מוסד לאומי־עברי במלוא מובן המלה'. ראה: ח' וייצמן, אגרות, ב, בעריכת ג' יוגב, ירושלים תש"ל, מכתב מס' 376 (ז'נבה, 14 ביוני 1903), עמ' 390.

23 לדיון מפורט בפעילותו של וייצמן בשנים 1912–1914 ראה: ריינהרץ (לעיל, הערה 19), פרק טז, עמ' 404–433; קולת (לעיל, הערה 4), עמ' 45–73; פ"א אלסברג, 'מקורות לחקר גיבוש הרעיון לייסוד האוניברסיטה העברית, 1913–1914', דברי הקונגרס העולמי האחד־עשר למדעי היהדות, חטיבה ב, כרך שני, ירושלים תשנ"ד, עמ' 205–212.

24 ח' וייצמן, אגרות, ו, בעריכת ג' יוגב, ש' קולת וא' פריזל, ירושלים תשל"ו, מכתב 9, עמ' 46. במקור כתב וייצמן בגרמנית: 'Die Zionsuniversität auf dem Berge Zion!'. המכתב כולו נכתב ברוסית.

25 ראה: ריינהרץ (לעיל, הערה 19), עמ' 416. צריך להדגיש, שווייצמן מצדו לא היה בטוח אם את מדעי הטבע אין ללמד תחילה בלועזית, עד שייכתבו ספרי לימוד מתאימים ויימצאו המונחים המדעיים העבריים הרלוונטיים. מכל מקום, וייצמן נזהר לא לערב את תוכניותיו בנוגע לאוניברסיטה עם 'מלחמת השפות' שפרצה באותה שנה. ראה שם, עמ' 421–424.

קווים לתולדות ראשית האוניברסיטה העברית

החדש. מתוך סינתיזה זו עתידה לקום השכלה יהודית אמיתית (eine wahrhaft jüdische Bildung) שברכה רבה צפונה בה לאומה היהודית.²⁶

עם זאת, בחודשים שלאחר הקונגרס עבר וייצמן לתמוך בתוכנית צנועה יותר, להקמת מכון מחקר נוסח מכון פאסטר בפריס, במקום התוכנית הנרחבת להקמת אוניברסיטה מלאה. שינוי זה נבע בעיקר מעמדתו של הברון רוטשילד, שווייצמן הצליח לרתום אותו לעניין האוניברסיטה ולגייס את תמיכתו הכספית בשנת 1914, כמו גם לאור התמיכה רבת היוקרה ברעיון מצדו של פאול ארליך, חתן פרס נובל, שאתו נפגש וייצמן כמה חודשים קודם לכן. בשנים שלאחר מכן אימץ וייצמן לגמרי את התפיסה של 'מחקר תחילה', כפי שנראה להלן. ברם, יש משמעות רבה לעובדה, שווייצמן היה מוכן להתפשר ערב מלחמת העולם הראשונה על כל עניין פרט ללשון העברית כלשון המוסד ופרט למקומו של המוסד בירושלים.²⁷

ב. מפעל ציוני או מפעל יהודי כללי?

השתלבותם של הברון רוטשילד כתורם ושל המדען פאול ארליך כיועץ בתוכניות הקמתה של אוניברסיטה עברית, בשנת 1913, מסמנת את ראשית מעורבותם של גורמים לא-ציוניים בהקמת האוניברסיטה, ופותחת לפיכך מימד נוסף בתולדותיה: האם יש לראות באוניברסיטה העברית מפעל ציוני מובהק, או מפעל של העם היהודי בכללו? סוגיה זו חזרה ועלתה גם לאחר מלחמת העולם הראשונה. מצד אחד, הצהרת בלפור, השינוי הדרמטי שהביאה במעמדו של וייצמן בתנועה הציונית, ופעולתו של 'ועד הצירים' בארץ ישראל בשנת 1918, כל אלה העמידו בהקשר חדש את ההכנות לייסוד האוניברסיטה. טקס הנחת אבני הפינה לאוניברסיטה בט"ו באב תרע"ח (1918), בעוד התותחים רועמים בחזית שעדיין היתה לא הרחק מירושלים, טקס זה היה מימוש קונקרטי של הצהרת בלפור.²⁸ מצד שני, הצעדים הארגוניים שהיה הכרח להתחיל בהם, והצרכים הכספיים שהיו כרוכים במימוש תוכנית האוניברסיטה, חייבו את וייצמן ואת ההנהגה הציונית לפנות גם לגורמים יהודיים מחוץ להסתדרות הציונית כדי לתמוך במפעל. הוועידה הציונית השנתית בלונדון ביולי 1920 אישרה את התוכנית להקמת

26 מובאה שם, עמ' 417. וראה הנוסח המקורי בגרמנית: *Stenographisches Protokoll der Verhandlungen des XI. Zionisten-Kongresses in Wien, vom 2. bis 9. September 1913*, Berlin–Leipzig 1914, pp. 301–302.

27 ראה: ריינהרץ (לעיל, הערה 19), עמ' 427, ופרק טז בכלל, עמ' 404–433.

28 על טקס הנחת אבני הפינה, ועל ההתפתחויות הפוליטיות שהובילו לטקס זה, ראה: ב"ז קדר, 'הנחת אבני הפינה לאוניברסיטה העברית בט"ו באב תרע"ח (24 ביולי 1918)', תולדות האוניברסיטה העברית בירושלים: שורשים והתחלות (לעיל, הערה 2), עמ' 90–119.

האוניברסיטה, כמו גם את הקמת 'קרן היסוד', ובמסגרת קרן היסוד הוקמה תודשים אחדים לאחר מכן 'קרן האוניברסיטה'. ואולם, עד מהרה התברר שגיוס כספים יעיל, במיוחד בקרב יהדות אמריקה, מחייב הפרדה של 'קרן האוניברסיטה' מקרן היסוד. משנת 1921 ואילך הועמדה הקרן תחת פיקוח נפרד של נאמנים, וחלק ניכר מאיסוף הכספים נעשה בדרך של התרמה אישית, ולאחר מכן באמצעות שוחרים. יתר על כן, בשנים הבאות נעשה גיוס הכספים לכל אחד מהמכונים הראשונים של האוניברסיטה בנפרד: למכון לכימיה ולמכון למיקרוביולוגיה – באמצעות אגודת הרופאים היהודים בניו-יורק, ואילו למכון למדעי היהדות – באמצעות תרומות באירופה ובאמריקה. תרומות אלה נאספו מציונים ומלא-ציונים כאחד, ביניהם הברון רוטשילד, וכן פליקס וארבורג מאמריקה.²⁹ תמיכתם הכספית של יהודים לא-ציונים, בצד התמיכה של ההסתדרות הציונית, תמשיך ותאפיין את תולדות האוניברסיטה העברית מכאן ואילך. במובן זה היתה האוניברסיטה העברית אוניברסיטה של העם היהודי ולא רק אוניברסיטה ציונית.³⁰

ואולם, מעורבותם של היהודים הלא-ציונים היתה בולטת לא רק בתחום הכספי, אלא גם בקביעת האוריינטציה האקדמית של האוניברסיטה. הדבר בולט במיוחד בהכנות לפתיחת המכון למדעי היהדות בשנים 1919–1924.³¹ האישים המרכזיים שהיו מעורבים בהכנות אלה לא היו ציונים דווקא: הרב ישראל לוי (Israel Levi) מצרפת, הרב הראשי של אנגליה יוסף הרץ (Joseph Hertz), פרופ' אברהם (אדולף) ביכלר (Adolph Büchler), מנהל ה-Jews' College בלונדון, וסיירוס אדלר (Cyrus Adler), ממייסדי דרופסי קולג' ומ-1924 נשיא ה-JTS (הסמינר היהודי התיאולוגי בניו-יורק). אדרבא, מעורבותם נבעה בין השאר מרצונם לא להשאיר עניין כה רגיש כהוראת מדעי היהדות בידי הציונים. פליקס וארבורג וג'יימס מארשאל (בנו של לואיס מארשאל) חששו שאידיאולוגיה ציונית תגביל את החופש האקדמי של מכון כזה. הציונים מצידם ראו בדאגה רבה מגמות אלה, שנועדו, כדברי רוברט וולטש, לכונן מכון שיהיה בבחינת סמינר רבני 'גלותי' נוסף בלבד.³² המתת הזה המשיך להתקיים גם לאחר פתיחת המכון למדעי היהדות בדצמבר 1924, וחבר הנאמנים של המכון (שהיה נפרד מחבר הנאמנים של האוניברסיטה בכללה) כלל ציונים ולא-ציונים כאחד גם בשנים הבאות. לעימות הזה סביב האוריינטציה הראויה למכון למדעי היהדות הצטרפה כמובן גם הסוגיה הרחבה

29 ראה בנושא זה, וביתר פירוט, מאמרה של ח' לבסקי, 'בין הנחת אבן פינה לחנוכה: יסוד האוניברסיטה העברית', תולדות האוניברסיטה העברית בירושלים: שורשים והתחלות, שם, עמ' 120–159, ובמיוחד עמ' 153–158.

30 בשנים האחרונות עושה האוניברסיטה העברית מאמצים לחזור ולהדגיש מעמד זה שלה.

31 הדברים הבאים מסתמכים על מאמרה של לבסקי (לעיל, הערה 29), עמ' 138–150; מיירס (לעיל, הערה 2), עמ' 49–54.

32 ראה: מיירס, שם, עמ' 49–50.

קווים לתולדות ראשית האוניברסיטה העברית

יותר (שלא חפפה בהכרח לעימות דלעיל) של הגישה המדעית-הפילולוגית למדעי היהדות, לעומת גישות ערכיות, מסורתיות או ציוניות. מגוון זה בא לידי ביטוי גם בהרכבו של המכון וברקע האקדמי השונה של המורים שלימדו בו בעשור הראשון לקיומו.³³ שאלת המחקר וההוראה של מדעי היהדות אכן היתה סוגיה מורכבת וטעונה ביותר מבחינה דתית ואידיאולוגית, וזוהי אולי הדוגמה המובהקת ביותר לזיקה בין חינוך גבוה להנחות יסוד ערכיות בתולדות האוניברסיטה העברית. (מסיבה זו נרתע וייצמן מלטפל במדעי היהדות, והעדיף להתרכז קודם כל במדעי הטבע, ה'ניטדאליים' לכאורה מבחינה ערכית.) אך נושא זה מדגים לא רק את הבעייתיות המרתקת של יחס הציונות אל המסורת היהודית, אלא גם את הבעיות שהיו כרוכות בנסיון לשוות לאוניברסיטה אופי של אוניברסיטה 'יהודית', ולא רק 'ציונית'.

ג. אוניברסיטה יהודית או ארץ ישראלית?

הנחת אבן הפינה לאוניברסיטה העברית בשנת 1918 פתחה ציר אחר של מתח שיאפיין את תולדות האוניברסיטה, המתח בין המגמות הכלליות לאינטרסים המקומיים של היישוב. האם על האוניברסיטה להיות אוניברסיטה יהודית או אוניברסיטה ארץ ישראלית?³⁴ האם היא אמורה לענות על הצרכים של מדענים וסטודנטים יהודים ברחבי העולם, כפי שחשבו בראשית המאה בריינין מכאן ופיבל, בובר וייצמן מכאן? או שמא צורכי היישוב הגדל בארץ ישראל הם שצריכים להכתיב את אופיה של האוניברסיטה, תכניה וקהל היעד שלה? סוגיה זו הלכה והתחדדה כבר במהלך ההכנות לפתיחת המכונים הראשונים של האוניברסיטה, בין השנים 1918–1924, והיא הלכה והחריפה לאחר שהאוניברסיטה נפתחה רשמית בשנת 1925.³⁵ השאלה נגעה קודם כל לתחום הניהולי: מי הם הגופים האמורים לנהל את ענייני האוניברסיטה? האם מנהיגים ציונים

33 שאלות אלה, כמו גם הרכבו של המכון למדעי היהדות והאוריינטציות האינטלקטואליות שלו, נדונו לאחרונה בהרחבה בספרו של מיירס (לעיל, הערה 2). על רקע מגוון האוריינטציות האינטלקטואליות במכון למדעי היהדות, כופר מיירס בקיומה של 'אסכולה ירושלמית'. על שורשי המכון למדעי היהדות ראה גם מאמרו של ד' שוורץ, 'מבתי מדרש לרבנים למכון למדעי היהדות', תולדות האוניברסיטה העברית בירושלים: שורשים והתחלות (לעיל, הערה 2), עמ' 475–457. על המגמה הפילולוגית הקפדנית, שייצג במכון בראש ובראשונה פרופ' י"נ אפשטיין, ראה מאמרו של יעקב זוסמן, 'י"נ אפשטיין והאוניברסיטה העברית: פרק בהתהוותו של מוסד אקדמי', שם, עמ' 476–486.

34 לסוגיה זו מוקדש מאמרו החשוב של י' קולת, 'האוניברסיטה העברית: בין אוניברסיטה יהודית לאוניברסיטה ארץ-ישראלית', מדעי היהדות, 35 (תשנ"ה), עמ' 37–49.

35 דיון מפורט על ההכנות לפתיחת האוניברסיטה בין השנים 1918–1925, ראה: לבסקי (לעיל, הערה 29), שם.

מיכאל הד

ומדענים יהודים בחוץ לארץ, או אנשי ארץ ישראל עצמה? באופן אירוני לכאורה, בין ראשי התומכים בניהול מקומי היה יהודה לייב מאגנס, שהגיע בעצמו לארץ רק בשנת 1922, בצד אנשים שונים מאוד ממנו ברקעם כדוד ילין, יליד ירושלים, או באוריינטציה האידיאולוגית שלהם כיוסף קלזנר.³⁶

המאבק בין אנשי ארץ ישראל לבין אנשי חו"ל פרץ במלוא עוזו בשנים שלאחר פתיחת האוניברסיטה. החוקה הזמנית של האוניברסיטה, שאושרה בוועידה השלישית של חבר הנאמנים בלונדון באוגוסט 1926, השאירה בעיקרו של דבר את ניהול האוניברסיטה, הן הניהול האקדמי והן הניהול האדמיניסטרטיבי, בידי אנשי חו"ל.³⁷ אמנם, לצד חבר הנאמנים עמדה מועצה אקדמית שהורכבה מהפרופסורים באוניברסיטה העברית, אך אליה צורפו מלומדים ידועי-שם מחו"ל, שנבחרו בהסכמת חבר הנאמנים. כיו"ר המועצה האקדמית נבחר פרופ' אלברט איינשטיין. חבר הנאמנים עצמו כלל את קנצלר האוניברסיטה (מאגנס), נשיא האוניברסיטה (וייצמן) ויו"ר המועצה האקדמית (איינשטיין), וכן תשעה נציגים של ההסתדרות הציונית ותשעה נציגים של ארגונים ותורמים אחרים הפועלים למען האוניברסיטה. על ידי כך נשמר האיזון העדין, שעליו כבר הצבענו, בין ההסתדרות הציונית לבין תומכים אחרים של האוניברסיטה בקרב העם היהודי, אם כי ההסתדרות הציונית לא מיהרה להעביר לידי חבר הנאמנים את הבעלות המשפטית על הרכוש והזכויות של האוניברסיטה. עם זאת, מוקד ההכרעות על דרכה של האוניברסיטה נשאר בידי אנשי חו"ל. אמנם בצד גופים אלה, חבר הנאמנים והמועצה האקדמית, הוקמה 'מועצת אוניברסיטה' בירושלים, שכללה את הפרופסורים והנגיד, אך סמכויותיה היו מצומצמות מאוד. הניהול השוטף של האוניברסיטה הופקד בידי הוועד הפועל של חבר הנאמנים בארץ ישראל, שהורכב מהנגיד ומשניים מאנשי חבר הנאמנים המצויים בארץ, לכל הפחות.

המתח בין אנשי ארץ ישראל לאנשי חו"ל בא לידי ביטוי עד מהרה סביב סוגיית כינונם של מסלולי הוראה לתואר באוניברסיטה. מצד אחד, כפי שעוד נחזור ונראה, הדיונים וההכרעות בנושא זה התקבלו בחו"ל, על ידי ועדה בראשות פרופ' זליג ברודצקי מלידס, שהמלצותיה אושרו בחבר הנאמנים. מצד אחר, עיקרו של החומר שהובא בפני הוועדה נאסף ועובד בירושלים, ובסופו של דבר התקבלה עמדת אנשי האוניברסיטה בארץ, שתמכו בפתיחה הדרגתית של מסלולי הוראה פורמליים. מבחינה

36 ראה בנושא זה מאמרו של א' גורן, 'מבט מהר הצופים: יהודה ל. מאגנס והשנים הראשונות של האוניברסיטה העברית', תולדות האוניברסיטה העברית בירושלים: שורשים והתחלות (לעיל, הערה 2), עמ' 363–385.

37 ראה על נושא זה הדיון המפורט במאמרו של ב' ברשאי, 'האוניברסיטה העברית בירושלים, 1925–1935', קתדרה, 53 (תש"ן), עמ' 107–122. השורות הבאות מבוססות בעיקרן על מאמר זה.

קווים לתולדות ראשית האוניברסיטה העברית

ארגונית, המאבק בין ההנהלה המקומית בירושלים לגופים המפקחים בהו"ל הגיע לשיאו שנים אחדות לאחר מכן, עם הקמת ועדת הארטוג בשנת 1933, ביוזמת וייצמן ונוכח הלחץ של איינשטיין. ועדה זו, שהורכבה כל כולה מאנשים מבחוץ ובראשם היהודי האנגלי סיר פיליפ הארטוג, בחנה את דרכי הניהול, המחקר וההוראה במחלקות השונות באוניברסיטה.³⁸ באפריל 1934 היא הגישה את הדו"ח שלה, שכלל ביקורת קשה על רבות ממחלקות האוניברסיטה, אך במיוחד על דרך הניהול של מאגנס. מאגנס אכן 'נבעט למעלה' בעקבות זאת, ומונה לנשיא האוניברסיטה, ולא שימש עוד כקנצלר רב-הסמכות שלה. אך באופן פרדוקסלי, אחת התוצאות של ועדת הארטוג היתה דווקא חיזוק הניהול האקדמי המקומי של האוניברסיטה העברית. בשנת 1935 הוקם סנט אקדמי ונבחר רקטור מקרב אנשי הסגל של האוניברסיטה (הרקטור הראשון היה פרופ' שמואל הגו ברגמן), וגופים אלו הופקדו מכאן ואילך על הניהול האקדמי השוטף.

ד. אוניברסיטה לאומית או אוניברסיטה קולוניאלית?

בין הגורמים שזירזו את ההכנות לפתיחתה של האוניברסיטה העברית בשנות העשרים היו התוכניות של השלטון הבריטי לייסד בארץ ישראל קולג' שיהיה מיועד לתושבי הארץ, יהודים וערבים. את התוכנית הידועה ביותר העלה רונאלד סטורס בשנת 1922, אך רעיון נוסף להקים 'אוניברסיטה ארץ ישראלית' עלה בשנים 1927–1928.³⁹ יוזמות מסוג זה של השלטון הבריטי חייבו את מייסדי האוניברסיטה העברית לפעול ביתר מרץ לפתיחת האוניברסיטה, וייתכן שגם דחפו להפיכתה למוסד הוראה ולא רק למקום מחקר, נושא שעוד נחזור אליו בהמשך.⁴⁰

תחרות סמויה זו פותחת זווית ראייה נוספת של תולדות האוניברסיטה – זווית הראייה

38 סיר פיליפ הארטוג עמד שנים רבות בראש אוניברסיטת דאקה בהודו, ועוד נחזור לכך להלן. החברים האחרים בוועדה היו פרופ' לואיס גינצברג וד"ר רדקליף סאלאמאן (Salaman). דו"ח הוועדה הודפס אך היה חסוי באותו זמן. ראה: Report of the Survey Committee of the Hebrew University of Jerusalem. עותק ממנו מצוי בגנזך האוניברסיטה.

39 ראה בנושא זה: P. Ofer, 'A Scheme for the Establishment of a British University in Jerusalem in the Late 1920's', *Middle Eastern Studies*, XXII, 2 (1986), pp. 274–285; קולת (לעיל, הערה 34), במיוחד עמ' 41, 43. אני מודה לפרופ' קולת שהפנה אותי למאמרו של פינחס עופר המוזכר לעיל.

40 על תוכנית סטורס כגורם מזרז, ראה גם: לבסקי (לעיל, הערה 29), עמ' 143–144. ה'איום' של יוזמות בריטיות מתחרות עלה גם בדיונים של ועדת ברודצקי בשנים 1926–1927, דיונים שאליהם עוד נחזור. כך, דרך משל, מכתב של מאגנס לברודצקי מ-6 במאי 1927, עמ' 2, מזכיר את היוזמות הבריטיות הללו בנוגע לאוכלוסייה הלא-יהודית בארץ ישראל. ראה: תיק P3/1920 בארכיון מאגנס, הארכיון המרכזי לתולדות העם היהודי. עותק נוסף מצוי בגנזך המרכזי של האוניברסיטה, תיק 11–178.

הקולוניאלית. לכאורה יש לראות את האוניברסיטה העברית כאוניברסיטה לאומית, שלא כמו התוכניות הקולוניאליות הבריטיות, ובמובנים רבים, המוצגים גם במאמר הנוכחי, זה בוודאי נכון. עם זאת, נשאלת השאלה אם אין לראות את שלביה הראשונים של האוניברסיטה העברית עצמה גם בפרספקטיבה הרחבה יותר של האימפריה הבריטית באותו הזמן.⁴¹ זוהי כמובן שאלה רגישה, הנוגעת לסוגיה טעונה – עד כמה יש לראות את התנועה הציונית בכללותה בהקשר 'קולוניאלי'. הדבר תלוי כמובן באופן שבו מגדירים את המונח 'קולוניאלי', תווית שהיא עצמה, מיותר כמעט לציין, טעונה מבחינה אידיאולוגית.

אם מנסים להשתחרר קצת מהקונוטציות הללו, במיוחד מאלה שמעמידות 'מדכאים' מול 'מדוכאים', ניתן לעמוד על ההקשר האימפריאלי של הפעולות השונות לפיתוח הארץ, כולל הקמת האוניברסיטה העברית, כמו גם על המקום המיוחד שתפסו היהודים והציונים במערכת זו. כך, דרך משל, המינוי הראשון במכון למיקרוביולוגיה, מינוי שנעשה ביוזמתו של וייצמן, היה של ד"ר שאול אדלר, רופא ופרזיטולוג, שהתמחה במחלות טרופיות ושימש כעוזר מחקר בשנים 1920–1924 במושבה הבריטית סירה ליאונה. כפי שמראה ביוגרפיה על אדלר העומדת להתפרסם, לא ניתן להבין את דרכו המדעית, ובמיוחד את התעניינותו במחלת 'שושנת יריחו' (leishmaniasis), בלי להביא בחשבון גם את נסיונו כרופא צבאי בעירק בשלהי מלחמת העולם הראשונה. אין זה גם מקרי שבשנת 1930 הוא קיבל מינוי מטעם החברה המלכותית לרפואה טרופית בלונדון לעמוד בראש ועדה לחקר מחלה שנחשבה אז כגירסה ים-תיכונית למחלת ה-Kala Azar ההודית.⁴² ואמנם, לא מעט מהאנשים שהיו קשורים באוניברסיטה העברית פעלו וצברו נסיון גם במקומות אחרים ברחבי האימפריה הבריטית, במיוחד בהודו. התוכנית הארכיטקטונית הראשונה של האוניברסיטה העברית הוצעה בידי האדריכל הבריטי סיר פטריק גדם, שישב שנים לא מעטות בהודו, הושפע מהארכיטקטורה בהודו והיה פרופסור באוניברסיטת בומביי בראשית שנות העשרים.⁴³ ואילו בראש 'ועדת

41 ההקשר האימפריאלי הזה משורטט בהרחבה אצל אשבי (לעיל, הערה 3). האוניברסיטה העברית אמנם אינה מוזכרת בספר, אך ההשוואה לאוניברסיטאות האחרות המתוארות בו יכולה להיות מאלפת, ובעיקר הנסיון של האוניברסיטאות בהודו ובאפריקה לשלב את המדע המערבי עם מסורות לאומיות מקומיות. במקרה של האוניברסיטה העברית (והתנועה הציונית בכלל), הנסיון הזה היה מורכב עוד יותר, הואיל ו'לאומי' ו'מקומי' לא היו לגמרי חופפים. וראה בעניין זה גם את מאמרו של ש' כ"ץ, "מדע טהור" באוניברסיטה לאומית: מכון איינשטיין למתמטיקה ומכונים אחרים באוניברסיטה העברית בתקופת התהוותה, תולדות האוניברסיטה העברית בירושלים: שורשים והתחלות (לעיל, הערה 2), עמ' 397–456, ובמיוחד עמ' 454 ואילך.

42 ראה: D. Gavron, Saul Adler, Pioneer of Tropical Medicine (forthcoming). אני מודה למר גברון על שהואיל לתת לי לעיין בספרו קודם פרסומו.

43 על תוכנית-האב של גדם, ועל סיר פטריק גדם בעצמו, ראה מאמרו של מרדכי שפירא,

קווים לתולדות ראשית האוניברסיטה העברית

החקירה, שהוקמה בשנת 1933 לבדוק את מצבה של האוניברסיטה העברית, עמד, כפי שכבר הזכרנו, סר פיליפ הארטוג, מי שעמד בראש ועדת חקירה דומה של אוניברסיטת כלכותה בשנים 1918–1920, ושימש אחר כך ראש האוניברסיטה החדשה של דאקה.⁴⁴ את ראשיותיה של האוניברסיטה העברית יש לראות אפוא לא רק בהקשר הלאומי-הציוני, אלא גם בהקשר של האימפריה הבריטית בשנות העשרים.

ה. בין מחקר להוראה

מאז 1913 נקשרה גם שאלה אחרת לתוכניות כינונה של האוניברסיטה העברית, שאלה המשותפת כמובן לאוניברסיטאות בעידן המודרני בכלל, והמלווה אותן עד ימינו: האם עליה להיות בראש וראשונה מוסד מחקר או שמא מוסד הוראה? איך ניתן לאזן בין השאיפה להצטיינות מחקרית ובין הרצון להעניק חינוך גבוה למספר רב ככל האפשר של תלמידים? לגבי אוניברסיטה עברית בארץ ישראל, ערב מלחמת העולם הראשונה, השאלה התייחסה קודם כל לאמצעים המוגבלים שעמדו לרשות התנועה הציונית. הברון רוטשילד, כפי שהוזכר, חשב שיש להתחיל בכינונו של מוסד מחקר מובהק, וראה לנגד עיניו את מכון פאסטר בפריס כמודל מתאים. וייצמן עצמו השתכנע שיש להתחיל במכון מחקר, ותפיסה זו הפכה לאבן פינה בחזונו. במכתב לוועד הפועל המצומצם מיום 26 באפריל 1914 הוא כתב:

בשבילנו, מבחינה לאומית, מבחינת כיבוש הארץ, החלק החשוב ביותר של האוניברסיטה הוא זה המתגשם במכון-המחקר, שהוא כביכול החלק הנעלה יותר, המדעי-טהור, ולא החלק המוקדש להוראה, כלומר השימושי. כמרכז אינטלקטואלי עילאי, כמקום התקבצות היצירה היהודית, מכון-המחקר הוא יותר מאוניברסיטה, נעלה על אוניברסיטה.⁴⁵

דבריו אלה כוונו בראש וראשונה כנגד זאב ז'בוטינסקי. ז'בוטינסקי היה הנציג הנחרץ ביותר של התפיסה האלטרנטיבית, שלפיה על האוניברסיטה להתמקד בראש וראשונה בהוראה, אם היא רוצה למלא את ייעודה הלאומי.⁴⁶ הוויכוח הזה נמשך גם

⁴⁴ 'האוניברסיטה והעיר: פטריק גרס ותכנית האב הראשונה לאוניברסיטה העברית, 1919', תולדות האוניברסיטה העברית בירושלים: שורשים והתחלות (לעיל, הערה 2), עמ' 201–233.

⁴⁵ על סר פיליפ הארטוג וועדת הבדיקה של אוניברסיטת כלכותה ראה: אשבי (לעיל, הערה 3), עמ' 113–137. על ההקשר הקולוניאלי ראה גם: מיירס (לעיל, הערה 2), עמ' 65.

⁴⁶ אגרות וייצמן, ו (לעיל, הערה 24), עמ' 364; הדגשה במקור. מצוטט אצל ריינהרץ (לעיל, הערה 19), עמ' 431.

⁴⁶ ז'בוטינסקי הוזמן בראשית 1914 להצטרף לוועד המכין ולוועדת העבודה לקראת כינונה של

מיכאל הד

אחרי מלחמת העולם הראשונה, כשחודשו ההכנות לכינונה של האוניברסיטה והונחו אבני הפינה בקיץ 1918. וייצמן מצדו החזיק בעקביות בתפיסה של האוניברסיטה כמוסד מחקר, ודגל בכך עד שלהי שנות העשרים, גם לאחר שהאוניברסיטה כבר נפתחה. אכן, בשנים שקדמו לפתיחה הרשמית של האוניברסיטה, שנערכה בשנת 1925, התמקדה הפעילות בייסודם של מכוני מחקר: המכון לכימיה, המכון למיקרוביולוגיה והמכון למדעי היהדות. לאחר פתיחת האוניברסיטה התווספו המכון למדעי המזרח, המכון לחקירת טבע ארץ ישראל, המחלקה להיגיינה ולבקטריוLOGIA והמכון למתמטיקה.⁴⁷

ברם, מהר מאוד התברר שהצרכים המקומיים בארץ מחייבים שלא להסתפק במכוני מחקר. כבר בשנה הראשונה לפתיחת האוניברסיטה נהרו אליה עשרות רבות של תלמידים. בראשית אוגוסט 1926 החליטה האסיפה השלישית של חבר הנאמנים בלונדון, בלחצם של מאגנס ומועצת האוניברסיטה בירושלים, להקים ועדה שתבחן את מכלול השאלות של הוראה ומחקר (כמו גם פרסומים) באוניברסיטה העברית. בראש הוועדה עמד פרופ' זליג ברודצקי וחברים אחרים בה היו פרופ' ליאונרד אורנשטיין מהאג, פרופ' יוסף הורוביץ מפרנקפורט וד"ר סירוס אדלר (שנבחר לאחר מכן בידי החברים האמריקנים של חבר הנאמנים) מניו-יורק.⁴⁸ הוועדה נסמכה על חומר רב, שהוכן בשיטתיות בירושלים במהלך סתיו 1926 וחורף ואביב 1927. חומר זה כלל חוות דעת מפורטות של כל מורי האוניברסיטה בסוגיית המחקר וההוראה; דינים וחשבונות של מועצת האוניברסיטה בירושלים בעניין זה; תזכירים של מאגנס, שלמה גינצברג (המזכיר האקדמי) וד"ר ליאו קוהן (מזכיר המועצה האקדמית בלונדון); וחשוב במיוחד – משוברים מבתי הספר התיכוניים בארץ על האוריינטציות האקדמיות של בוגריהם לאחר סיום לימודיהם.⁴⁹

האוניברסיטה העברית. הוא אף התבקש לעמוד בראש ועדת משנה מיוחדת להפצת רעיון האוניברסיטה בקרב יהודי רוסיה ולאסוף תרומות למענה. ראה את מכתביו הרבים בנושא זה באותה שנה: ז' ב'וטינסקי, איגרות, א, בעריכת ד' קארפי ומ' הלוי, ירושלים תשנ"ב, במיוחד איגרות 129–130, עמ' 159–164, וכן המבוא, עמ' כח–לב. וראה גם: ריינהרץ, שם, עמ' 430–432; קולת (לעיל, הערה 4), עמ' 61–73.

47 ראה בנושאים אלה: לבסקי (לעיל, הערה 29), עמ' 123–150; כ"ץ (לעיל, הערה 41), עמ' 397–2456; שוורץ (לעיל, הערה 33), עמ' 466–475; מ' מילסון, 'ראשית לימודי הערבית והאסלאם באוניברסיטה העברית, תולדות האוניברסיטה העברית בירושלים: שורשים והתחלות (לעיל, הערה 2), עמ' 575–588; ברשאי (לעיל, הערה 37).

48 פרטיכל של האסיפה השלישית של הקורטוריון או חבר הנאמנים, שהתכנסה בלונדון ב-1–3 באוגוסט 1926, מצוי בגנון המרכזי של האוניברסיטה העברית, בקובץ 'החלטות חבר הנאמנים 1925–1945', עמ' 21–27. ראה במיוחד עמ' 27, בחירת חברי הוועדה. ראה גם: ארכיון מאגנס, תיק P3\ 1920 (לעיל, הערה 40). וראה גם: ברשאי, שם, עמ' 115–119.

49 כל החומר העשיר הזה מצוי בשלושה תיקים בגנון המרכזי של האוניברסיטה העברית, תיקים

קווים לתולדות ראשית האוניברסיטה העברית

חוות הדעת השונות, הדיונים המפורטים, דו"ח הוועדה, ולבסוף החלטת חבר הנאמנים ביוני 1928 בזכות פתיחה הדרגתית של מסלולי הוראה לתואר במחלקות המתאימות לכך – מגלים כולם היבטים מעניינים ביותר על כמה וכמה מהנושאים שכבר הוזכרו לעיל. ואולם, הם מאירים במיוחד את ההתלבטות בנוגע ליחס בין מחקר להוראה בראשית ימיה של האוניברסיטה העברית, התלבטות שאפיינה כמובן רבות מהאוניברסיטאות בעולם המודרני. במסגרת מאמר זה נוכל להצביע רק על כמה מהנקודות המרכזיות בנושא היחס בין מחקר להוראה.

מצד אחד, יש לחזור ולהדגיש שהיוזמה לפתוח מסלולי הוראה פורמליים באה קודם כל מקרב מועצת האוניברסיטה בירושלים. בואם של סטודנטים רבים לאוניברסיטה החל בשנה הראשונה לפתיחתה, גם מבלי שיכולים היו ללמוד לקראת תואר, הבהיר את הצורך האובייקטיבי במוסד לחינוך גבוה בארץ. כפי שהתבטאו רבים ממורי האוניברסיטה, המציאות כפתה עליהם כמעט מהרגע הראשון להענות לצורך זה, והציפיות שהתעוררו בעקבות פתיחתה הרשמית של האוניברסיטה היו בבירור מעבר לכינונם של כמה מכוני מחקר. אך לא היו אלה ציפיות של הצעירים בארץ ישראל בלבד. יהודי מרכז אירופה ומזרחה עמדו בשנות העשרים בפני מגבלות חמורות של כניסה לאוניברסיטאות בארצותיהם, ונראה שלא מעטים קיוו שהאוניברסיטה העברית תציע להם אפשרות של לימודים גבוהים.⁵⁰ בצד שיקולים אלה הדגישו כמובן הציונים ואנשי ארץ ישראל את המשימה הלאומית שעמדה ביסוד הקמת האוניברסיטה העברית ושבה עסקנו לעיל. תכלית זו חייבה אף היא פיתוח של מסלול הוראה, במיוחד במדעי היהדות ובמדעי המזרח.⁵¹ מלבד הלחצים החברתיים והאידיאולוגיים הללו, תרמו לכך גם שיקולים אקדמיים, לפחות בקרב מקצת אנשי הסגל באוניברסיטה. מכוני מחקר זקוקים בעצמם לעורף אקדמי של הוראה אוניברסיטאית, שתכשיר את עוזרי המחקר,

III, II, 178-1, המוכתרים בכותרת 'הוראה ומחקר באוניברסיטה, 1925-1930'. עותקים של מקצת המסמכים הללו, כמו גם מסמכים נוספים, מצויים בארכיון מאגנס בארכיון המרכזי לתולדות העם היהודי, תיק P3\ 1920, ותיק P3\ 1937. אני מבקש בהזדמנות זו להודות לגב' אטי אלאג'ים ולחבר עוזריה בגנוך האוניברסיטה, ולגב' הדסה אסולין ולחבר עוזריה בארכיון המרכזי לתולדות העם היהודי, על הסיוע הרב שהעניקו לי באיתור החומר.

50 ראה הדיון במועצת האוניברסיטה ב-31 באוקטובר 1926, בעיקר דבריהם של משה וייצמן, ש' אדלר, ב' אמירה וד' ילין; חוות הדעת של דוד ילין: 'לשאלת הכוון במכללה העברית'; חוות הדעת של אפשטיין מיום ה' בטבת תרפ"ז, הגנוך המרכזי, תיק I-178; החלטת מועצת האוניברסיטה כפי שהובאה בפני ועדת ברודצקי, ולבסוף הדו"ח עצמו, בתיק III-178.

51 שיקולים אלה באים לידי ביטוי מובהק, למשל, בחוות הדעת של דוד ילין, שציין כי על האוניברסיטה להכשיר הן חוקרים והן צעירים ש'יצאו מזוינים בידעת היהדות ויהיו יהודים משכילים לאומיים'. גנוך האוניברסיטה, תיק I-178.

מיכאל הד

העובדים המדעיים והמדענים הצעירים.⁵² בארצות מפותחות, מכוני מחקר נוסה מכון פאסטר בפריס, מכון רוקפלר בניו-יורק או מכון הקייזר וילהלם (לימים מכון מקס פלאנק) בברלין יכולים לעמוד ברשות עצמם, כי בצדם קיימות אוניברסיטאות רגילות לא מעטות. אך בארץ ישראל המצב היה כמובן שונה, ומכוני מחקר ללא הוראה לא יכולים היו להתקיים לאורך זמן. במצב שכזה טובת המחקר בעצמו מחייבת פיתוח של אפיקי הוראה.⁵³

מצד אחר, היו מגבלות אובייקטיביות וקשיים לא מעטים במסלול ההוראה. קודם כל, במרבית המקצועות לא היה סגל אקדמי מספיק להוראה מסודרת ושלמה לקראת תואר. שנית, לא היה הציוד הדרוש, במיוחד לא מעבדות, לשם הוראה רצינית במדעים. שלישית, עמדה בעיית השפה העברית, ובעיקר בעיית הטרמינולוגיה המדעית, שהיתה חסרה כל כך בעברית. ומובן שהיו חסרים גם הספרים המקצועיים בעברית.⁵⁴ לבסוף, הדגישו כמה וכמה מאנשי מדעי הטבע בחוות דעתם, שהכשרתם של בוגרי בתי הספר התיכוניים בארץ היתה לקויה בהרבה מקרים, במיוחד בתחום המדעים.⁵⁵

אך הנקודה החשובה ביותר היא היחס לשילוב של מחקר וההוראה: כמעט הכל הסכימו שהשילוב בין מחקר להוראה הוא בנשמת אפה של אוניברסיטה, והאוניברסיטה העברית אל לה להפוך ל'אוניברסיטה עממית' (תואר הגנאי שהשתמשו בו היה 'אוניברסיטה של איכרים', Bauernuniversität) או 'בית חרושת לתארים'. המודל שעמד לנגד ועדת ברודצקי וחבר הנאמנים, אך גם לנגד עיני מרבית חברי הסגל בירושלים, היתה האוניברסיטה המחקרית הגרמנית ולא הקולג' האמריקני. הדוגמה האמריקנית שהוזכרה שוב ושוב היתה אוניברסיטת ג'והנס הופקינס, שהיתה כידוע אוניברסיטת המחקר הראשונה בארצות הברית על פי הדגם הגרמני. עם זאת, סירוס

52 ראה למשל דבריו של ד"ר אמירה בדיון של מועצת האוניברסיטה ב-31.10.1927, תיק I-178; עמדתו של קלוזנר בשתי חוות הדעת שכתב (Appendix VIII, VIIIa של דו"ח ועדת ברודצקי), מיום י"ב בכסלו וכו"ב בטבת תרפ"ז, תיק I-178 בגנוז האוניברסיטה; ובתרגום לגרמנית בתיק P3\ 1920 בארכיון מאגנס (לעיל, הערה 40).

53 ראה דו"ח ועדת ברודצקי, גנוז האוניברסיטה, תיק II-178, עמ' 8; מכתבו של סיירוס אדלר למר פרידמן, מזכיר הוועדה המייעצת האמריקאית, מיום 17 בדצמבר 1926; ומכתבו של שלמה גינצברג לזליג ברודצקי, מיום 21 בינואר 1927, Appendix XVI, XVII, בתיק I-178, גנוז האוניברסיטה, ותיק P3/ 1920 בארכיון מאגנס (לעיל, הערה 40).

54 נקודה זו הדגיש למשל ד"ר הוגו ברגמן בחוות הדעת שלו, בצד שיקולים אחרים (בעיקר רמת התלמידים בוגרי בתי הספר בארץ), שהובילו אותו להסתייג מהפתיחה של מסלולי הוראה פורמליים לאלתר, אם כי הוא כפר בכך שיש ניגוד עקרוני בין הוראה למחקר. ראה Appendix XV של דו"ח ועדת ברודצקי, בתיק I-178, גנוז האוניברסיטה, ותרגום לגרמנית בתיק P3/ 1920, בארכיון מאגנס.

55 לנקודות אלה ראה את חוות הדעת של המרצים השונים באוניברסיטה העברית. הדגישו זאת במיוחד המורים למדעים, אם כי גם ד"ר הוגו ברגמן, ד"ר ד"צ בנעט וד"ר גרשום שלום.

קווים לתולדות ראשית האוניברסיטה העברית

אדלר טרח להדגיש כבר בשלב מוקדם של דיוני הוועדה, שג'והנס הופקינס היתה מראשיתה אוניברסיטה של ממש, לא מכון מחקר גרידא.⁵⁶

יהא זה מוטעה אפוא לראות את הדיונים בשנים 1926–1928 כוויכוח בין מחייבי האוריינטציה המחקרית למחייבי אוריינטציית ההוראה באופן פשטני. הוויכוח נסב בעצם על הקצב שבו יש לפתוח מסלולי הוראה לתואר, על התנאים המוקדמים המתחייבים לפני שעושים זאת, ועל התחומים והדיסציפלינות שבהם יש להתחיל. בעיקר עמדה השאלה, אם יש לראות בפיתוח שיטתי של מחקר ובהכשרה של תלמידי מחקר תנאי לפתיחת הוראה במחלקה נתונה, או שמא להפך, יש להתחיל בהוראה ולקוות לפיתוח מחקר ולהכשרת חוקרים בעקבות ההוראה השיטתית לתואר.⁵⁷

ועדת ברודצקי, ובעקבותיה חבר הנאמנים, קיבלו את עצם הצורך לפתוח בהקדם האפשרי מסלולי הוראה באוניברסיטה, אך הכריעו לטובת הגישה המחמירה בכל הנוגע לתנאים הדרושים לכך, ועמדו על הבטחת רמה מחקרית נאותה לפני פתיחת הוראה במקצוע כלשהו.⁵⁸

למעשה, הוחלט בשנת 1928 להתחיל לאלתר בהוראה פורמלית המכוונת למתן תואר רק במדעי המזרח ובכמה מקצועות של מדעי היהדות; ההוראה במדעי הטבע תתחיל רק בשנת 1931 או 1932, לאחר שתושלמנה ההכנות הדרושות לכך.⁵⁹ גם החלטה זו התקבלה נוכח התנגדותם של אישים מרכזיים כאלברט איינשטיין והסתייגות נמשכת של וייצמן.⁶⁰ איינשטיין משך את ידיו ממעורבות פעילה בענייני האוניברסיטה לאחר

56 ראה מכתבו של אדלר לפרידמן, מיום 17 בדצמבר 1926, Appendix XVII של דו"ח ועדת ברודצקי, המצוי בתיק I-178, גנוז האוניברסיטה, ובעותק נוסף בארכיון מאגנס, תיק P3/ 1920, שם. ההתייחסות לדוגמה של ג'והנס הופקינס חזרה גם בדו"ח הוועדה עצמה, בתיק I-178, גנוז האוניברסיטה, עמ' 6.

57 כך העמיד את השאלה שלמה גינצברג, המזכיר האקדמי, במכתבו לברודצקי מיום 21 בינואר 1927 (Appendix XVI של דו"ח ועדת ברודצקי, תיק I-178, גנוז האוניברסיטה, וכן בתיק P3/ 1920, ארכיון מאגנס, שם).

58 ועדת ברודצקי המליצה: '...that in no department of study is systematic degree teaching to be introduced until a foundation of true scholarship has been laid by means of the prosecution of postgraduate teaching and research' (תיק I-178, גנוז האוניברסיטה, עמ' 6).

59 ראה החלטות חבר הנאמנים, 3–5 ביוני 1928, בתיק 'החלטות חבר הנאמנים 1925–1948' (לעיל, הערה 48), עמ' 34–47 (הטקסט בעברית); עמ' 48–51 (הטקסט באנגלית). בעניין זה הוא קיבל אף את המלצותיה של ועדת ברודצקי.

60 בנוגע לעמדתו של איינשטיין, ראה מאמרו של ז' רונקרץ, "מרכז רוחני נעלה" או "בית שורץ מקקים"? מעורבותו של אלברט איינשטיין בענייני האוניברסיטה העברית, 1919–1935, תולדות האוניברסיטה העברית בירושלים: שורשים והתחלות (לעיל, הערה 2), עמ' 386–394; ברשאי (לעיל, הערה 37). באשר לעמדתו של וייצמן, ראה מכתבו לאיינשטיין מיום 6 ביוני 1928, מיד לאחר כינוס חבר הנאמנים. וייצמן הצביע נגד אימוץ המלצות ועדת ברודצקי, אך

מיכאל הד

שנת 1928 וחזר לפעול רק בשלהי שנת 1932. גם הסתייגויותיו של וייצמן הלכו והחריפו בשנים הבאות, משום שההוראה באוניברסיטה התפתחה בקצב מהיר יותר משהוא חשב לנכון. עמדותיהם אלה של וייצמן ושל איינשטיין הן שהובילו בסופו של דבר, בשנת 1933, לכינון ועדת הארטוג שנזכרה לעיל. ברם, הדיונים וההתלבטויות בשנים 1926–1928 מדגימים יפה את הקשיים העומדים בפני האוניברסיטה המודרנית, המבקשת להיות הן מוסד מחקרי המקדם ידע, הן מוסד חינוכי המפיץ אותו ומכשיר מדענים פוטנציאליים לעתיד. דיונים אלה מדגימים באופן מיוחד את הבעיות שבפניהן עומדת אוניברסיטה המבקשת להיות הן אוניברסיטה מחקרית הן אוניברסיטה לאומית, אוניברסיטה המעמידה לנגד עיניה את הדגם של מיטב האוניברסיטאות המחקריות במערב, אך מבקשת לנטוע דגם זה במקום נידח כמזרח התיכון וביישוב קטן המצוי בשלבי התפתחותו הראשונים.

בשנים הבאות חלו מספר אירועים שהשפיעו השפעה מכרעת על התפתחותה של האוניברסיטה העברית. מאורעות תרפ"ט ציננו את התקוות, במידה שהיו כאלה, שהאוניברסיטה תשמש גם את האוכלוסייה הלא־יהודית בארץ ישראל. המשבר הכלכלי הגדול איים על המשאבים הכספיים של האוניברסיטה בקרב העם היהודי בתפוצות, במיוחד באמריקה. לעומת זאת, עליית היטלר לשלטון בגרמניה נתנה לאוניברסיטה דחיפה של ממש בכיוון של הוראה, בגלל בואם של פרופסורים לא מעטים שמצאו מקלט בארץ ישראל, ועוד יותר נוכח זרם העולים בעלייה החמישית, שהגדיל את הביקוש להשכלה גבוהה בארץ. בשנות השלושים, שלא כמו בשנות העשרים המאוחרות, היו מרבית הסטודנטים באוניברסיטה העברית אנשי חו"ל. בואם של פרופסורים מגרמניה אחרי 1934 (כגון ריכרד קבנר ההיסטוריון, יצחק יוליוס גוטמן חוקר הפילוסופיה היהודית או לאדיסלב פרקש הכימאי) חיזק את האוריינטציה שביקשה לשלב מחקר והוראה ברמה גבוהה, על פי המודל הגרמני.⁶¹ זאת ועוד, באוניברסיטה כבר לימדו כמה וכמה מורים שבאו מארצות דוברות אנגלית והיו בעלי אוריינטציה אקדמית 'אנגלו-סקסית'. ביניהם יש להזכיר את פרופ' שאול אדלר, שהתחנך באנגליה, פרופ' קליגלר,

קיווה שההגבלות שהטיל חבר הנאמנים יבטיחו שהאוניברסיטה לא תהפוך ל'בית חרושת לתעודות'. ראה: *The Letters and Papers of Chaim Weizmann, Series A, Vol. XIII*, ed. P. Ofer, Jerusalem 1978, Letter 414, pp. 460–461

61 סך הכל הגיעו לאוניברסיטה העברית מגרמניה בין השנים 1933–1937 שמונה פרופסורים, שלושה מרצים ותשעה אסיסטנטים. ראה: H.A. Strauss, 'The Migration of the Academic Intellectuals', *International Biographical Dictionary of Central European Emigrés*, Munich–New-York–London–Paris 1983, II, Part I, Introduction, pp. LXVII–LXXIII. אני מודה לפרופ' ישראל קולת על שהפנה אותי למקור חשוב זה.

קווים לתולדות ראשית האוניברסיטה העברית

עמיתו של אדלר במכון למיקרוביולוגיה, שבא ממכון רוקפלר בארצות הברית עוד בשנת 1921, ולאחר מכן, פרופ' ח"י רות, חניך האוניברסיטאות האנגליות, שקיבל מינוי במחלקה לפילוסופיה. היה זה רות, רקטור האוניברסיטה העברית בשנים 1940–1944, שהעלה לראשונה את התוכנית ללימודי בוגר בירושלים, ובכך ביקש להפוך את האוניברסיטה למוסד להשכלה גבוהה שאינה מחקרית דווקא.⁶²

לאחר קום המדינה השתנה אופי האוניברסיטה שינוי דרמטי. פרופ' דושקין הוזמן חזרה מאמריקה כדי להקים את מסלול הלימודים לתואר בוגר.⁶³ תוך שנים ספורות הפכה האוניברסיטה העברית לאוניברסיטה גדולה, הן מבחינת מספר התלמידים שלה, הן בהתרחבות הדיסציפלינרית שלה (הקמת הפקולטות למשפטים ולרפואה והתפתחות מדעי החברה לכדי פקולטה נפרדת באמצע שנות החמישים), הן בקמפוס החדש שהוקם בגבעת רם. כל אלה הפכו את הזיקה של האוניברסיטה למטרות של בניין האומה לברורה ומפורשת יותר. עד לאמצע שנות השישים היתה האוניברסיטה העברית כמעט האוניברסיטה היחידה בארץ, להוציא את הטכניון, את מכון ויצמן (שהוא בעיקרו מכון מחקר ולימודים מתקדמים במדעי הטבע), את אוניברסיטת בר-אילן ואת ההתחלות הצנועות של אוניברסיטת תל-אביב, שנוסדה רשמית בשנת 1955, אך החלה לצבור תנופה רק בראשית שנות השישים.⁶⁴ באמצע שנות השישים איבדה האוניברסיטה העברית את בלעדיותה, עם צמיחתה המהירה של אוניברסיטת תל-אביב והקמתן של אוניברסיטאות חיפה ובאר-שבע.

ואולם, כמה מן השאלות שבהן עסק המאמר הזה נשארו בעינן: האם על האוניברסיטה לשים דגש על הצטיינות מחקרית או על פריסה רחבה של הוראה? האם האוניברסיטה העברית היא אוניברסיטה מקומית-ירושלמית, לאומית-ישראלית, אוניברסיטה של העם היהודי, או שמא עליה להיות פשוט אוניברסיטה ככל אוניברסיטה טובה אחרת במערב? אילו מודלים עליה לאמץ בתחום הניהול, הארגון והזיקה בין מחקר להוראה? הסוגיות הללו אינן רק עניינה של קהילת אנשי האוניברסיטה עצמה. כפי שמאמר זה ביקש להראות, אלה שאלות המשקפות התלבטויות תרבותיות וחברתיות כוללות הרבה יותר. מבחינה זו מציעות תולדות האוניברסיטה העברית, כמו תולדותיהם של מוסדות חינוך אחרים בארץ, פריזמה חשובה לתולדות התנועה הציונית, היישוב בארץ ומדינת ישראל.

62 ראה: קולת (לעיל, הערה 34), עמ' 57–59.

63 אני מודה למר דני יעקובי, שהאיר את עיני על תפקידו המדויק של פרופ' דושקין בכינון מסלול הבוגר לאחר מלחמת העצמאות.

64 על תהליך אבדן המונופול האקדמי של האוניברסיטה העברית, במיוחד בקשר לכינונה של אוניברסיטת בר אילן, ראה: מ' קליין, בר אילן – אקדמיה, דת ופוליטיקה, ירושלים תשנ"ח.

בן ציון דינור, היסטוריון לאומי כמחנך האומה*

אריאל ריין

א

המחקר ההיסטורי הפך בעת החדשה, בדומה למקצועות שונים של מדעי הרוח, למקצוע אקדמי, המחייב את העוסק בו להפנות את מירב מאמציו לעיסוקו המדעי. ואולם בפרק זמן מוגבל ובנסיבות מיוחדות אנו נתקלים בחוקרי היסטוריה המבקשים לפרוץ החוצה מתוך ארבע אמות האקדמיה ולפעול למען חינוך הדור. אחת הדוגמאות הבולטות של חוקר תולדות ישראל שלא הסתפק בעיסוק מדעי והשקיע את כוחותיו בפעילות ציבורית ובכינון תשתית חינוכית היה בן ציון דינור. בין הנסיבות ההיסטוריות שיצרו לדינור את ההזדמנות לשלב את העיסוק האקדמי בעיסוק ציבורי-חינוכי נציין את תהליכי ההתמסדות הפוליטית, הכלכלית והתרבותית שעברו על היישוב היהודי בארץ ישראל בתקופת המנדט ובעשור הראשון של המדינה, או מה שמכונה התהליכים של המדינה שבדרך.

בחלק הראשון של מאמר זה אשחזר את תרומתו של דינור לתהליכים אלה בתחומי החינוך – מבית המדרש למורים העברי ועד למשרד החינוך – ובעיצוב מוסדות תרבות לאומיים. בחלק השני אבקש להבהיר אילו נתונים אישיים אפשרו לדינור לשלב את עיסוקו האקדמי עם עיסוקו הציבורי-החינוכי.

* בארבע שנים שעברו מאז התנהל הכנס שבמסגרתו הרציתי על הנושא זכו הבטים שונים במפעלו של דינור להתייחסויות חדשות במחקר. כוונתי בעיקר למחקרים הבאים: י' ברנאי, היסטוריו-גרפיה ולאומיות, ירושלים תשנ"ה; D.N. Myers, *Re-Inventing the Jewish Past*, Oxford 1995; א' רם, 'הימים ההם והזמן הזה: ההיסטוריוגרפיה הציונית והמצאת הנראטיב הלאומי היהודי; בן ציון דינור חמנו', עיונים בתקומת ישראל, ציונות: פולמוס בן זמננו, בעריכת פ' גינוסר וא' בראלי, ירושלים 1996; א' רוזנקרצקי, ייצוגה הלאומי של הגלות. ההיסטוריו-גרפיה הציונית ויהודי ימי הביניים, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה של אוניברסיטת תל-אביב, 1996; נ' שיינין (בשיתוף עם ה' אגרנט), התהליך האקדמי של הכשרת מורים בישראל, ירושלים תשנ"ו. אני מתייחסת למחקרים אלה בעבודת הדוקטורט שלי (היסטוריון כבונה אומה: מפעלו של בן ציון דינור בתקופת היישוב), שמאמר זה משקף את שלביה הראשונים. אני מודה לפרופסור מ' גרץ, המנחה אותי בעבודה זו, ולמר הלל אגרנט, על העזרה שהושיט לי בארכיון המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.

אריאל ריין

מחקרים קודמים ביקשו להוכיח כיצד עוצמת האידיאולוגיה הציונית של דינור מעוותת את הדיון ההיסטורי, והפרידו בין התחום ההיסטוריוגרפי לבין עשייתו כאיש חינוך.¹ אני מבקשת לקשור בין שלושת המרכיבים: אידיאולוגיה לאומית, עבודה מדעית ומעשה חינוכי, ולהצביע על הביטויים השונים של יחסי הגומלין הקיימים ביניהם. אכן, מחקרים חשובים שהתפרסמו על הלאומיות בשנים האחרונות² תרמו להבהרת הזיקה בין עבודתו המדעית של ההיסטוריון, בשלב המאבק הלאומי, לבין מעורבותו במעשה החינוכי. דווקא ההשוואה בין תנועות לאומיות שונות בעת החדשה מבהירה עד כמה דינור כהיסטוריון לאומי וכמחנך האומה איננו אלא מייצג של תופעה רחבה, החורגת מתחום העם היהודי ואופיינית לשלב בהיסטוריה המודרנית שעמים רבים עברו בו.

ב

כשהגיע לארץ בקיץ 1921, היה דינור *homo novus*, כדבריו שלו עצמו.³ כוונתו היתה לאדם המגיע למציאות חדשה, לא מוכרת, אדם המתקשה להשיג עבודה ומלא חרדות, כפי שעולה מאוטוביוגרפיות נוספות של אנשי התקופה. דינור היה אז בן שלושים ושבע, מעוצב היטב מבחינה רוחנית ומקצועית, ספוג בתרבותה של יהדות רוסיה, ומצויד בתמונת עתיד מפורטת להפליא. ערב הפלגתו מאודסה עם קבוצת הסופרים העברים בראשות ביאליק, שעתידה היתה להעביר את המרכז החדש של הספרות העברית מאירופה לארץ ישראל, רשם דינור על פיסת נייר מילים אלה:

- 1 D.N. Myers, *History as Ideology: The Case of B. Dinur, Zionist Historian Par Excellence*, M.A. thesis, Columbia University, 1986; idem, *From Zion will Go Forth Torah: Jewish Scholarship and the Zionist Return to History*, Ph. D. thesis, Columbia University, 1991; E. Shmueli, 'The Jerusalem School of Jewish History, a Critical Evaluation', *Proceedings of the American Academy for Jewish Research*, LII (1986), p. 147–178
- 2 J.E. Craig, *Scholarship and Nation Building*, Chicago–London 1984; D. Deletant & H. Hanak (eds.), *Historians as Nation-Builders: Central and South-East Europe*, London 1988; M. Ferro, *L'Histoire sous surveillance*, Paris 1985; F. Furet, 'The Birth of History in France', *In the Workshop of History*, ed. F. Furet, Chicago 1982, pp. 77–98; F. Gilbert, 'The Professionalization of History in the Nineteenth Century', *History. The Development of Historical Studies in the United States*, eds. J. Higham et al., Englewood Cliffs 1965, p. 320–340; W.R. Keylor, *Academy and Community, The Foundation of the French Historical Profession*, Cambridge Mass. 1975
- 3 ב' דינור, 'ארבעים ושלושה יום מאודסה לחיפה, זכרונות מסע', מולד, יט (תשכ"א–תשכ"ב), עמ' 593.

בן ציון דינור, היסטוריון לאומי כמחנך האומה

אם אזכה ואעלה לארץ ישראל, אשתדל לחבר שם ספר תולדות ישראל, ספר לימוד וקריאה בשביל תלמידי בית הספר, שיתאים לארץ. ספר זה יהיה שונה מכל ספרי ההיסטוריה שיש לנו בגולה. במרכז ההרצאה צריבה לעמוד ארץ ישראל ותולדות ישראל בארץ זו. מלבד זה אשתדל להוציא לאור ספר כולל לכל המקורות שישנם לתולדות ישראל בארץ מימי ברכוכבא עד ימינו אלה. ואחרי כן אכתוב את תולדות ישראל בארץ. אם אבוא לארץ אשתדל בכל כוחותי לשבת בירושלים, ואסייע ליסודה של חברה עברית לחקירת הארץ, ושל חברה היסטורית עברית. אסייע לייסד ארכיון מרכזי בירושלים, וראשונה צריך להשתדל שיאספו בארכיון זה כל החומר הנוגע לתולדות התנועה הלאומית ולתולדות הישוב החדש. אסייע להוצאת ספר־שנה שיהיה כולו מוקדש לתולדות הספרות העברית החדשה...⁴

תוכנית פעולה מפורטת זו גיבש דינור לעצמו עוד לפני העלייה ארצה, ומיד עם הגיעו לארץ ניגש להגשמתה. תוכנית זאת מראה את הקשר החוזר ונשנה אצל דינור בין אידיאולוגיה לאומית, מלאכת המחקר והעשייה למען חינוך העם. בהגיעו לקושטא, ובהמתניו לאישורי עלייה, ניצל דינור את הזמן לקריאת העיתונות על מצב העולם היהודי, התנועה הציונית והיישוב, שמהם נותק מראשית המהפיכה.⁵ הוא התרשם מאוד מתוכניותיו הרבות של ברל כצנלסון לעבודה תרבותית עממית, להשכלת העם, ליצירת ספרות עברית לעם ולהקמת מוזיאון אומנותי לאומי ואוניברסיטה עממית. הוא שאף להשתלב בתוכניות אלה ושיתף את ביאליק בתמונת עתיד זו. אלא שביאליק, שהיה עסוק בתכנון תוכניות ספרותיות ומפעלי כינוס שונים, צפה התעוררות של חכמת ישראל מכיוון אחר דווקא: ברלין. לכן הוא ניסה לשכנע את דינור להענות בחיוב להצעה שנשלחה אליו משם, להצטרף לצוות החוקרים של האקדמיה למדעי היהדות שנוסדה זה עתה, ובראשה עמד ההיסטוריון היהודי הגרמני א' טויבלר.⁶

קבוצת הסופרים העברים התפלגה לשניים: העולים ישר ארצה, והעולים בעקיפין – דרך קרלסבד, שבה התקיים הקונגרס הציוני השנים־עשר, ודרך ברלין. קבוצתו של ביאליק דחתה בשלוש שנים את עלייתה לארץ ישראל, ועם בואה הפכה לאחת הקבוצות החשובות של הממסד התרבותי, שהלך והתגבש בעקבות העלייה הרביעית.⁷ דינור

4 הנ"ל, בימי מלחמה ומהפכה, זכרונות ורשומות מדרך חיים, תרע"ד–תרפ"א, ירושלים תשכ"א, עמ' 517–518.

5 דינור (לעיל, הערה 3), עמ' 595.

6 שם, עמ' 600–601.

7 ז' שביט, החיים הספרותיים בארץ ישראל 1910–1933, תל אביב תשמ"ג, עמ' 108–109.

אריאל ריין

מצדו, על אף הערצתו לטויבלר ורצונו לעסוק יחד אתו במחקר היסטורי, העדיף שלא לדחות יותר את עלייתו והמשיך לירושלים.

בשנת 1922 הצטרף דינור אל חבר המורים בבית המדרש למורים העברי, והתחיל בדרכו המיוחדת בהוראת הספרות, התנ"ך ותולדות ישראל. זו היתה תחילת עשייתו החינוכית בארץ.⁸ מוסד זה הוקם בידי דוד ילין בעיצומה של מלחמת השפות. עמו היו מורים פורשים נאמני העברית, ממפוטרי 'עזרה' (Hilfsverein), שראו בהקמת המוסד השתחררות 'מעול האפוטרופסות של החברות המתבוללות'.⁹ בשנת 1922 עדיין היה בית המדרש בשלבי גיבוש והתפתחות ראשוניים. לאחר שחרור ירושלים בידי האנגלים שב ילין מגלותו בדמשק – שאליה הוגלה עם מקצת המורים בפרוץ המלחמה – והתחיל לשקם את המוסד. בתהליך העיצוב מחדש של בית המדרש למורים, מילא דינור את התפקיד המרכזי. ההתכתבות המפורטת בין ילין לדינור באותה תקופה מעידה על חלוקה ברורה של התפקידים ביניהם: משנת 1925 היה ילין עסוק באיסוף תרומות בארצות הברית ובאירופה, למען העברת המוסד לבניין חדש בשכונת בית הכרם, והשאיר לדינור את הנהלת המוסד בפועל.¹⁰

בנוסף להשפעתו החינוכית האישית העמוקה על דורות של מחנכים עתידיים, בולטת תרומתו של דינור לבית המדרש העברי למורים בשני תחומים: תהליך האקדמיזציה שכפה על המוסד ועיצוב תוכניות הלימודים.¹¹

בית המדרש למורים לא היה מלכתחילה אלא גרסה עברית של מתכונת הסמינרים במערב אירופה, כלומר בית ספר תיכון במגמה פדגוגית. מראשית שנות השלושים פעל דינור להפיכתו של בית המדרש ממוסד תיכוני למוסד על תיכוני, מתוך אמונתו בצורך להעלות את רמתם האינטלקטואלית והפדגוגית של המורים. בתאום עם הנהלת מחלקת החינוך של הוועד הלאומי, נקבע בשנת 1936 שהמוסד יקנה שתי שנות לימוד לבוגרי בית ספר תיכון שעברו בהצלחה את בחינות הבגרות. רפורמה מבנית זו היתה נקודת מפנה בתולדות המוסד. היא יצרה אב טיפוס לשאר המוסדות להכשרת מורים בארץ, וסללה את הדרך לשילוב בית המדרש למורים עם האוניברסיטה. בטווח המיידי גרמה

8 את צעדיו הראשונים בארץ תיעד דינור בחלק השלישי של האוטוביוגרפיה שלו. חלק זה, 'בעם עולה', לא פורסם ושמור בארכיון האגודה להוצאת כתבי בן ציון דינור (אגודת לב"ד) שעל יד מרכז דינור, גבעת רם (לא מקוטלג).

9 על תולדות המוסד ראה: בית מדרש למורים העברי הממלכתי ע"ש דוד ילין, שנת החמישים לייסודו תרע"ד-תשכ"ד, ירושלים תשכ"ד, עמ' 11-33.

10 ראה את ההתכתבות בין ד' ילין לב' דינור, 1925-1936, הארכיון המרכזי לתולדות עם ישראל, תיקי דינור, P. 28.

11 על הרפורמות של דינור בבית המדרש למורים ראה לעיל, הערה 9; א' אבן-שושן, 'פרופ' בן ציון דינור ז"ל', פרקי בית המדרש, קובץ דברי עיון לשנת הלימודים תשל"ג, ירושלים תשל"ג, עמ' 9-20.

בן ציון דינור, היסטוריון לאומי כמחנך האומה

הרפורמה לשינויים של ממש בארגון הסמינר בכלל ובעיצוב תוכניות הלימודים בפרט. אכן, מעבר להתאמתן של התוכניות לרמה המשופרת של התלמידים והתלמידות – המוסד נפתח לתלמידות משנת 1930, כדי לענות על הצרכים הגדלים של המערכת החינוכית – הכניס דינור לתוכנית הלימודים שלושה מקצועות לימוד חדשים, מתוך הכרתו בערכם לחינוך האזרח במדינה העתידה לקום.

המקצוע הראשון היה תולדות הציונות 'כפרשה היסטורית המגלה מחדש את ערכו של האדם ורצונו, ערכם של יחידים וכושר שיתוף פעולה ביניהם כשהם באים לשנות את פני המציאות המדינית, הכלכלית והתרבותית, פרשה היסטורית למופת...'¹² תולדות היישוב הוא המקצוע השני שהכניס דינור לתוכנית הלימודים. מטרתו היתה 'לקשר את הכרת הרציפות ההיסטורית היהודית עם ארץ ישראל, להכניס את פרשת היישוב, התמדתו, תולדותיו ומאבקו כחלק יסודי במלחמת הדורות של העם על קיומו'. בהוראת תולדות היישוב הוקדש מקום רב לתולדותיה של הארץ בכלל ולתולדותיו של כל חבל וכל יישוב יהודי וסביבותיו בפרט.¹³

בניגוד לשני מקצועות אלה, לא זכה המקצוע השלישי, 'פרקי מנהג והלכה', להצלחה גדולה. בבואו לסכם ארבעים שנות פעילות בסמינר, ציין דינור את הנסיון הזה בין כשלונותיו הפדגוגיים, והתקשה להבין את הסיבות למה שתיאר כ'בורות האיומה של התלמידים-המורים לעתיד בחיי ישראל, בנימוסיו ובהילכותיו'.¹⁴ דינור לא הצליח לשכנע את תלמידיו שאותה תוכנית חינוכית-לאומית שביקש לעצב בין כותלי בית המדרש צריכה לכלול גם את המורשת ההלכתית בגירסה חילונית לאומית, כפי שהוא הציג אותה. לעומת זאת, תולדות הציונות ותולדות היישוב הפכו מהר מאוד לעמודי התווך של הוראת מדעי הרוח כולם בבית המדרש למורים.

נתונים אלה, כמו גם קריאת תוכניות הלימודים החדשות שגיבש דינור,¹⁵ מחזקים את מסקנותיה של רות פירר במחקרה על ספרי הלימוד בהיסטוריה כסוכנים של החינוך הציוני.¹⁶ אם השקפותיהם של גרץ, יעבץ ודובנוב הן שעיצבו את ספרי הלימוד להיסטוריה בבתי הספר בין השנים 1900–1930, הרי תפיסותיו של דינור היו בעלות השפעה מכרעת בשנים 1930–1948, פרק זמן שפירר מגדירה כתקופת ההתגבשות של הוראת ההיסטוריה הציונית החילונית. ואכן, דינור פרש את היריעה הרחבה של הנרטיב הלאומי הארצישראלי-צנטרי בפני המחנכים של המדינה בדרך.

12 ב' דינור, 'בעית הכשרת המורים', בספרו: ערכים ודרכים, בעיות חינוך ותרבות בישראל, תל-אביב תשי"ח, עמ' 165.

13 דינור, שם.

14 דינור, שם, עמ' 166.

15 ארכיון המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים, תיקים 191.3/29–191.8/29.

16 ר' פירר, סוכנים של החינוך הציוני, תל אביב תשמ"ה.

בהתכתבותו עם ההנהלה הציונית בשנות השלושים הדגיש דינור את הצורך 'בהתקפה אידאולוגית על המוני ישראל ובפעולת תעמולה רחבת היקף בכל תפוצות העם', והציע את שירותיו כהיסטוריון למתן לגיטימציה לתנועה הציונית.¹⁷ שירותים אלה נתקבלו בברכה בהזדמנויות שונות, והמפורסמות בהן הן עדותו בפני ועדת פיל, הוועדה האנגלו-אמריקאית בשנת 1946 וועדת האו"ם בשנת 1947.¹⁸ דינור בעצמו לא כתב ספרי לימוד, אבל בנוסף להוראתו בבית מדרש למורים ובאין ספור במות חינוכיות ותרבותיות של היישוב, פעל להקמת תשתית ענפה של מפעלי כינוס, כגון 'ספר הישוב' (שהיה מפעלה הראשון של החברה הארץ ישראלית להיסטוריה ולאתנוגרפיה), 'ספר חיבת ציון', 'ספר הציונות', פרסומי הספרייה ההיסטוריוגרפית, ומאמרים פרוגרמטיים רבים.¹⁹ הכרכים הראשונים של 'ישראל בגולה', אשר הפך עם השנים למפעל חייו, פורסמו בשנת 1926, ובהקדמתו הציג דינור ראייה כוללת וחלוקה חדשה של ההיסטוריה היהודית לתקופות, על פי זיקת הדורות של העם היהודי לארץ ישראל. בדרך זאת החל דינור לפתח מבנה חדש ופירוש עצמאי של העבר היהודי. הוא בחר להציג אותו על ידי עריכת מקורות לפי הצרכים של המציאות הלאומית ההולכת ונבנית בארץ ישראל.²⁰

כל המפעלים האלה סיפקו למחנכים הצעירים, החל בשנות השלושים, תמונה היסטורית אלטרנטיבית לגישותיהם של גרץ, יעבץ ודובנוב, ובכולם באו לידי ביטוי המגמות האופייניות לדינור. את תפיסתו ייחדה גישה אידאולוגית לאומית מובהקת, תוך הדגשת הצורך בידע היסטורי המבוסס על שימוש מדעי במקורות, ובניית תשתית חינוכית ומחקרית שתאפשר את הפצת הידע הזה בקרב ציבור התלמידים-המחנכים לעתיד.

כשם שפעל דינור למסד את החינוך הלאומי ואת המוסדות להכשרת מורים, כך גם פעל למסד את לימודי ההיסטוריה. את ההיסטוריה היהודית החדשה התחיל דינור ללמד באוניברסיטה העברית בשנת 1936, עם הקמת 'החוג להיסטוריה של עם ישראל ולסוציולוגיה של היהודים' כחוג ראשי של המכון למדעי היהדות.²¹ כמרצה בחוג,

17 ראה מכתבו של דינור להנהלה הציונית בירושלים, 21 בנובמבר 1934, ארכיון אגודת לב"ד (לעיל, הערה 8).

18 על הכרת התפקיד שמילאה התיזה הפלסטיוצנטרית של דינור בהסברה הציונית בתקופת היישוב, ראה: דברים לב. דינור שר החינוך במלאת לו שבעים שנה, ירושלים 1954, עמ' 14.

19 על תכנון המפעלים השונים ראה: ב' דינור, 'שלושים שנה לציון ולחברה ההיסטורית הישראלית', ציון, כ (תשט"ו), עמ' 111-116.

20 ב' דינור, ישראל בגולה, א, 1, תל-אביב-ירושלים תרפ"ו, מבוא, עמ' ט-לב (- ב' דינור, דורות ורשומות, ירושלים תשל"ח, עמ' 98-142).

21 א' ריין, 'היסטוריה כללית והיסטוריה יהודית: במשותף או בנפרד? לשאלת הגדרת לימודי ההיסטוריה באוניברסיטה העברית בעשור הראשון לקיומה, 1925-1935', תולדות האוניברסיטה

בן ציון דינור, היסטוריון לאומי כמחנך האומה

כמזכיר המכון למדעי היהדות ולאחר מכן כראש המכון בשנים 1943–1948, נמנה דינור עם החברים הבולטים של הדור הראשון של האוניברסיטה החדשה. דינור גם פעל בתהליך שהוא עצמו הגדיר כ'יצירת הכלים והמכשירים המודרניים הדרושים להתקדמות המדע ההיסטורי-הלאומי'.²² בשנת 1925 נמנה דינור עם מייסדי 'החברה הארץ-ישראלית להיסטוריה ולאתנוגרפיה', ששמה בראש מעייניה הוצאת מאספים היסטוריים המוקדשים לתולדות העם והארץ, כדוגמת כתב העת 'ציון', התוכנית הרחבה של ספר היישוב ('Palestina Judaica'), וייסודו של ארכיון היסטורי-לאומי.²³

השואה המריצה אותו לפעול לגיבוש מהיר של מוסדות לטיפול המחקר ההיסטורי ולעיצוב תודעה היסטורית לאומית. בשנת 1944 יזם וארגן דינור על הר הצופים כינוס עולמי ראשון למדעי היהדות. ייעודו של כינוס זה היה לבסס מוקד לחידוש המחקר באוניברסיטה העברית, כתחליף למרכזים האירופיים שנהרסו.²⁴ התוכנית להקמת יד-ושם היתה לאחד הנושאים העיקריים של אותו הכנס, וחמש שנים לאחר מכן העביר דינור בכנס את 'חוק זכרון השואה והגבורה יד ושם'.

גולת הכותרת במפעלו החינוכי של דינור באה לו כידוע עם בקשתו של בן-גוריון ליישם את עקרון הממלכתיות בחינוך, ולהגיש לכנסת השנייה את הצעת 'חוק חינוך ממלכתי', שעד אז היה מפוצל לפי זרמים פוליטיים. במסגרת אותו תהליך הנהיג דינור את תוכנית הלימודים החדשה וקבע את קווי היסוד שלה. כשר החינוך הוא נתן תוקף ממלכתי לכל תפיסותיו על טבעו של החינוך הלאומי, שאותן יישם בראשונה בבית המדרש למורים בתקופת המנדט. הוא ביקש לנסח תוכנית אחת משותפת לכל חלקי העם, תוכנית שתדגיש את הצורך בהנחלת מסורת הדורות לכל אדם בישראל, חינוך לערכי העבודה ולאהבת המולדת, וטיפול דמות המורה כדמות מפתח בחינוך הלאומי. למעשה, דינור ניסה לתרגם את התפיסה של בן-גוריון לשפת החינוך ובכך המחיש את הברית בין מדינת-הלאום להיסטוריון הלאומי.²⁵

העברית בירושלים – שורשים והתחלות, בעריכת ש' כ"ץ ומ' הד, ירושלים תשנ"ז, עמ' 516–540.

22 מתוך נאומו של דינור בפתיחת הארכיון הכללי לתולדות העם היהודי, 30.1.1947, ארכיון החברה ההיסטורית הישראלית השמור בארכיון המרכזי לתולדות העם היהודי (לא מקוטלג).

23 דינור (לעיל, הערה 19), שם.

24 מרכזיותו של דינור בכל הקשור ביזום ובתכנון הקונגרס העולמי הראשון למדעי היהדות מתועדת בפרוטוקול ישיבות חבר המורים של המכון למדעי היהדות, תיק 2250, שנים 1944–1947, הגנזך המרכזי של האוניברסיטה העברית.

25 על תפיסותיו של דינור כשר החינוך ראה: דינור (לעיל, הערה 12), שם; א' כפכפי, מדינה מחפשת עם, תל-אביב 1991, עמ' 16–20, 104–106.

'הרגשת היעוד היא המפתח לכל אישיות היסטורית' – כתב דינור במונוגרפיה שלו על הרמב"ם בשנת 1935: 'היא מסמנת את ראשית דרכה, היא המוציאה את היחיד והמיוחד לרשות הרבים, היא המוליכה אותו והמפעילה אותו. ורק תפיסת הרגשת היעוד זו של האישיות יכולה לתת לנו אמת-מידה נכונה להבנת דרך-גורלה ומפעל חייה'.²⁶

הרגשת ייעוד זו מרחפת גם על כל כתביו האוטוביוגרפיים של דינור. הוא ראה את סיפורו האישי שזור ומשולב בגורל האומה, בשקיעתה בגולה ובהתחדשותה בארץ ישראל. דינור תכנן ארבעה כרכים לאוטוביוגרפיה שלו: 'בעולם ששקע', 'בימי מלחמה ומהפכה', 'בעם עולה' ו'במדינה שקמה', אבל רק שני הספרים הראשונים פורסמו.²⁷ מחומר אוטוביוגרפי עשיר זה ניתן לשחזר את המרכיבים השונים שהזינו את יצירתו ואת תודעת השליחות שאפיינה אותו לאורך כל דרכו.

את תחושת האחריות לכלל הפנים דינור בגיל צעיר בחיק משפחתו הרבנית, שהיתה מקורבת למנהיגות חסידות חב"ד כבר מראשית התנועה. סבו עמד בראש הקהילה היהודית בעיירה האוקראינית חורול, ובהיות דינור הקטן בן ארבע הכריז עליו כעילוי וגרם לו שילדותו תעבור עליו במבחנים חוזרים ונשנים של מורים וקרובים. קריאת התנ"ך ולימוד התלמוד השפיעו על עיצוב עולמו הרוחני והרגשי של דינור השפעה עצומה, והישיבות הליטאיות הן שעיצבו את יחסו למסורת והפכו למרכיב בלתי נפרד מאישיותו. מגיל עשר החל דינור לנדוד בין ישיבות שונות והחשובה בעיניו היתה זו של טלז. שם הוא פגש את הרב שמעון שקופ, שהכניס אותו ל'אדריכלות המופלאה של עולם התלמוד' ושימש לדינור דוגמה מופתית של הקשר הרצוי בין רב לתלמיד.²⁸

ואולם, הודות להשכלה ולציונות הסוציאליסטית קלט דינור רעיונות חדשים שאפשרו מזיגה ייחודית של מרכיבי המסורת והמודרנה. לאחר שסיים את הש"ס והוסמך לרבנות בגיל שמונה-עשרה, הוא ניתק את קשריו עם העולם הרבני ועבר בהדרגה אל ההשכלה ואל חוגי המהפיכה הציונית הסוציאליסטית. במהלך התחנות הרבות שסימנו בעבורו את המעבר מעולם של מסורת אל עולם של מהפיכה לאומית וחברתית הפנים

26 ב' דינבורג (דינור), הרמב"ם, תל-אביב תרצ"ה, מבוא, עמ' ו.

27 ב' דינור, בעולם ששקע, זכרונות ורשומות מדרך חיים, תרמ"ד-תרע"ד, ירושלים תשי"ח; הנ"ל, בימי מלחמה ומהפכה, זכרונות ורשומות מדרך חיים, תרע"ד-תרפ"א, ירושלים תשכ"א; הנ"ל, בעם עולה (לעיל, הערה 8). החלק האחרון של האוטוביוגרפיה של דינור, 'במדינה שקמה', תוכנן על ידו אך לא נמצא בעזבונו.

28 בעולם ששקע, שם, 'בצל המשפחה ובאוהלי תורה', עמ' 156-159. על לימודיו של דינור בישיבת טלז ראה שם, עמ' 62-81.

בן ציון דינור, היסטוריון לאומי כמתנחל האומה

דינור את האמונה המשכילית בצורך להפיץ חינוך וחשיבה מדעית, וכן את המרכיב הסוציאליסטי של הליכה לעם, שפירושה העלאת רמת השכלתם של ההמונים וסגירת הפער בינם לבין העילית המנהיגה.²⁹

השורשים המסורתיים התערבבו בתודעתו עם המרכיבים המודרניים הלאומיים והסוציאליסטים, ועם הזמן יצרו דמות שהוא עצמו הגדיר כ'אינטלקטואל-מרבין תורה'.³⁰ דמות זו אפיינה אותו כל חייו, מ'בית ישראל' – האגודה הראשונה שהשתייך אליה בגיל שש-עשרה בוויילנה – ועד 'ברית אומה ומדינה'. חוג אחרון זה הקים דינור ערב מלחמת ששת הימים. חברי החוג היו אינטלקטואלים שרובם היו תלמידיו בעבר, והוא קבע למטרה את תיקון המעוות בחברה הישראלית.³¹ אותה תודעת שליחות איננה ייחודית לדינור, והיא אפיינה את האתוס של דור שלם של מנהיגים בתקופת המנדט ובעשורים הראשונים של המדינה, שייחסו לצרכים ולמטרות של הקולקטיב חשיבות רבה יותר מצורכי הפרט. לאמיתו של דבר, מתח רוחני זה אופייני לכל תרבות לאומית בשלבי התגבשותה.

האוטוביוגרפיה של דינור מאפשרת לנו לשחזר גם את שלבי הכשרתו כהיסטוריון, ומגלה לנו שהשנים 1914–1921 שימשו לו לחזרה כללית בכל שטחי הפעילות המדעית, החינוכית והמוסדית שהיו לו אחר כך בארץ. הפריחה הקצרה, ללא תקדים וללא המשך, של החיים הארגוניים של יהודי ברית המועצות בתקופת המהפיכה, סיפקה לדינור את התבניות לכל מפעליו העתידיים, לפני קום המדינה ובשנותיה הראשונות.

'אני מספר בפרוטרוט על תוכניות אלה, משום שאחר כך ניסיתי להגשים אותן בארץ', כתב דינור.³² נציין רק מקצתן: ספר הישוב, ספריית דורות, החברה ההיסטורית, מפעלי הכינוס שלו (ראה לעיל), הרבעון הביבליוגרפי 'קרית ספר', שהוא היה בין עורכיו הראשונים, ועוד. את כולם תכנן דינור ברוסיה, בהיותו פעיל בחוגים שונים: בחברה להפצת ההשכלה בפטרוגרד, שפעלה כמשרד להשכלה ולחינוך היהודים בתקופת המהפיכה; במרכז היהודי בקייב בתקופת עצמאותו הקצרה; ולבסוף באודסה, עם ביאליק. משורר זה היה ללא ספק אחד משלושת גיבוריו האינטלקטואליים של

- 29 שם, 'בין לימודים ומדעים לבין תנועות וארגונים', עמ' 159–304.
- 30 ב' דינור, 'בין המדינה ובין אנשי הרוח', דברים מפגישת אנשי רוח עם ראש הממשלה ביום 27 במאוס 1949, ארכיון אגודת לב"ד, לעיל, הערה 8.
- 31 התקנון של אגודת 'ברית אומה ומדינה' וכן רשימת חבריה הפוטנציאליים נמצאים הן בארכיון אגודת לב"ד, שם (לא מקוטלג), והן בארכיון המרכזי לתולדות העם היהודי, תיקי דינור, P28.
- 32 דינור, 'בימי מלחמה ומהפכה', לעיל, הערה 27, במיוחד פרק ד: 'בחוגי מפיצי ההשכלה בתקופת ריב הלשונות', עמ' 88–113; פרק יח: 'במרכז הקיובי', עמ' 409–424; פרק כ: 'שנה במוסדות חינוך והשכלה באודסה ומסביב להם', עמ' 442–461; פרק כא: 'שנה במחיצתו של ביאליק', עמ' 464–475.

אריאל ריין

דינור, יחד עם הרב שמעון שקופ ראש ישיבת טלז, ועם ההיסטוריון היהודי-הגרמני א' טויבלר.

ד

ואולם היסטוריון לאומי הרואה עצמו גם מחנך האומה איננו תופעה ייחודית להיסטוריה היהודית. ניתן להשוות את דינור ואת מפעלו להופעת ההיסטוריון הלאומי במסגרת הלאומיות המודרנית, שהחלה לעלות מאז המאה הי"ט. מחקרים חשובים פרשו לפנינו תמונה מפורטת של תנאי הברית שנכרתה בין ההיסטוריונים הלאומיים לבין התנועות הלאומיות השונות באירופה, עוד במאה הי"ט. הברית הועילה לשני הצדדים: למדינת הלאום – או למדינה הלאומית שבדרך – העניקה לגיטימציה, חיזקה את תודעת הזהות של אזרחיה וליכדה אותם מסביב למדינה, ולמקצוע ההיסטוריה זימנה שעת כושר להתמסד ולהגיע לאקדמיזציה. המדינה, שביקשה להרחיב את מערכת החינוך ולקרב אליה את מעמד הביניים, טיפחה את הוראת ההיסטוריה הואיל ומילאה תפקיד חשוב בתהליך האינטגרציה של מעמד הביניים בחיים הפוליטיים.³³

אם האוניברסיטאות הגרמניות הלכו בראש תהליך האקדמיזציה של מקצוע ההיסטוריה, הרי צרפת הצטיינה בהקדימה את הידוק הברית בין ההיסטוריון הלאומי לבין מדינת הלאום. פרנסואה גיזו (F. Guizot) היה ההיסטוריון הראשון, ולא האחרון, שהיה לשר בממשלה, ומילא יחד עם זאת תפקיד מכריע בכינון מוסדות תרבות לאומיים ובעיצובם.³⁴ מעורבותו כאיש הממסד השלטוני בפיתוח לימודי ההיסטוריה והמוסדות לתייעוד ולמחקר היתה דוגמה לחיקוי במדינות הלאום האחרות באירופה. בין השנים 1832–1837, שבהן שימש גיזו כשר החינוך, הוא הצליח להרחיב בהרבה את סמכויות תפקידו, העביר לרשות משרדו שורה ארוכה של מכונים, ספריות ומוזיאונים, ויצר מערכת רחבה של מוסדות זכירה. בנוסף להלאמת מוסדות תרבות אלה, שראשיתם היתה במשטר הישן, הקים גיזו בשנת 1834 את ה־'Société d'histoire de France', שנועדה לאסוף ולפרסם את כל המקורות הקיימים על תולדות צרפת. בעזרת משרדו פיקח גיזו על תהליך ההעברה, הריכוז והסידור השיטתי של האוספים הארכיוניים שהיו מפוזרים בחברות היסטוריות אזוריות או בספריות של הכמורה, והפך אותם לרכוש האומה. המוסד השני הוא ה־'Comité des travaux historiques et scientifiques', שתפקידו היה לתכנן את המחקר ההיסטורי המבוסס על אוצרות הארכיון הלאומי שהלך והתגבש. כל אלה זכו לתמיכה כספית של הממשלה.

33 ראה לעיל, הערה 2.

34 L. Théis, *Guizot et les institutions de mémoire, Les lieux de mémoire: La Nation*, ed. P. Nora, Paris 1986, pp. 569–592

בן ציון דינור, היסטוריון לאומי כמחנך האומה

הלאמת התעודות שהצטברו מתקופת ימי הביניים וריכוזן בקורפוס לאומי מדעי הם מסממניה הבולטים של ההיסטוריוגרפיה הלאומית. תהליך זה התרחש במוקדם או במאוחר בכל ארצות אירופה. ריכוז התיעוד הארכיוני באורח שיטתי העניק להיסטוריון לגיטימציה בנסיונו לבסס את הברית בינו לבין מדינת הלאום.

את מפעלו של דינור ניתן להשוות גם למפעלו של היסטוריון צרפתי אחר, ארנסט לביס (Lavissee).³⁵ לביס פעל בהתחלת הרפובליקה השלישית בצרפת (1870–1914), זו שכונתה רפובליקת הפרופסורים. תקופה זו נחשבת למקרה הקלסי של מיזוג בין ההיסטוריה לזהות הלאומית, ולביס מציג דגם מושלם של היסטוריון לאומי. הוא חיבר את ספרי ההיסטוריה הצרפתית שהיו מיועדים לכל רמות ההוראה. דגם ההיסטוריה הלאומית הרפובליקנית כפי שהוא הציג אותה תפס את מקומו של הקטכיזם, שהוחרם לפי החוק מבתי הספר הממלכתיים החילוניים. לימוד ההיסטוריה אמור היה ליצור או לחזק את תודעת השייכות לרפובליקה הצרפתית, ולכן הפך במידה רבה ללימוד של אזרחות, של מוסר מסוג חדש, והיה למקור הנעלה ביותר של ההתאחדות הסימבולית של האומה הצרפתית.

להבדיל מן ההיסטוריונים הצרפתים, שפעלו במסגרת של מדינה ריבונית שיכלה לממש את תנאי הברית שהוצגה כאן, שאף ההיסטוריון הצ'כי פרנטיסק פלצקי (F. Palacky), בדומה לדינור, לעצב תודעה לאומית בתקופה טרום-ריבונית.³⁶

ההקבלות בין השניים מרשימות מאוד: הדינמיות היוצאת דופן של אישיותם, המבוססת על תודעה עמוקה של שליחות לאומית וחינוך דתי ומלומד, שאת תכונותיו העבירו לשדות אינטלקטואליים חילוניים; יצירת מפעל היסטוריוגרפי שהתמודד – בשיטות ובהדגשים דומים – עם עיצוב תודעה היסטורית לתנועה לאומית שבדרך; פעילות פוליטית שעל ידה הם ניסו לממש ולהפיץ את השקפותיהם הלאומיות בקרב הציבור הרחב. כל ההקבלות האלה, על אף ההבדלים בזמן, וחרף הייחוד של ההיסטוריה הצ'כית ושל ההיסטוריה היהודית, מבליטות את האופי הבלתי נמנע של כל מפעל היסטוריוגרפי לאומי.

ל'ישראל בגולה' של דינור מקבילה היצירה המרכזית של פלצקי, שפורסמה בין השנים 1836–1857 בווינה, וכותרתה הגרמנית היתה 'תולדות בוהמיה'. הכותרת הצ'כית היתה אחרת: 'תולדות העם הצ'כי', והיא אכן שיקפה בנאמנות את הנושא האמיתי של כתיבתו. בכתביו התעלם פלצקי מההיסטוריה של הגרמנים בבוהמיה ועיצב במידה רבה

35 P. Nora, 'Lavissee instituteur national', *Les lieux de mémoire: La République*, éd. P. Nora, Paris 1984, pp. 247–289; idem, 'L'Histoire de France de Lavissee', *Les lieux de Mémoire: La Nation*, Paris 1986, pp. 317–377

36 R.G. Plaschka, 'The Political Significance of Frantisek Palacky', *Historians in Politics*, eds. W. Laqueur & G.L. Mosse, London 1974, pp. 91–111

אריאל ריין

את הזהות הלאומית של העם הצ'כי. הוא תיאר אותו כממציא האמיתי של הדמוקרטיה המערבית, אלף שנים לפני המהפכנים הצרפתים, בניגוד מוחלט לגסות ולכוחניות של העם הגרמני. פלצקי ודינור עסקו שניהם במחקריהם הראשונים בגניאלוגיה של האליטות בתולדות עמם והקימו ספרייה היסטוריוגרפית 'להערכת היסטוריונים מן העבר'; שניהם עסקו שנים רבות בפרסום אטלס היסטורי ובאיסוף מקורות שצינו כל התיישבות, אחוזה, עיר או כפר – בוהמי או יהודי ארץ ישראלי – שהתקיים מאז ומעולם; וכמו דינור, טיפח פלצקי ארכיון לאומי לעם הצ'כי והוציא לאור כרכים רבים של מקורות על תולדותיו.

תופעה זו של היסטוריונים המתגייסים כדי לענות על צרכים של התנועות הלאומיות נותנת את אותותיה בכתיבה ההיסטורית עצמה. בעבדם מחדש את מכלול החוויות, המיתוסים והזכרון הקולקטיבי, סביב מה שהם הגדירו כתולדות האומה, הציבו ההיסטוריונים הלאומיים פרדיגמות חדשות לכתיבה ההיסטורית: אחדותן ורציפותן של תולדות האומה הנתפסת כ'אורגניזם חי' – על פי המטפורה הרומנטית הנפוצה במאה הי"ט – והגדרת הזמן והמרחב של ההיסטוריה הלאומית. מן הצורך בהגדרות אלה נבע גם העיסוק האינטנסיבי בשאלות של תיחום התקופות, שאפשר את תיחום יחידות ההוראה והמחקר באוניברסיטאות ובבתי הספר.³⁷

עיבוד רצף ההיסטוריה הלאומית לווה בחקירה של מה שההיסטוריונים הלאומיים הגדירו כמשברים המעצבים של האומה, כפי שהבהיר פליקס גילברט במחקרו על התמקצעות ההיסטוריה באירופה במאה הי"ט:

מדהים לגלות עד כמה מתמקדות העבודות של ההיסטוריונים הגדולים ביותר של המאה הי"ט (רנקה, זיבל, בורקהרדט, טאן ואחרים) בתקופות מעבר מעטות בהיסטוריה האירופית: נפילת האימפריה הגרמנית, הרנסנס, הרפורמציה או המהפיכה הצרפתית. ואף שהארכיונים הלאומיים החדשים העמידו לרשות החוקרים חומר בעל פוטנציאל בלתי מוגבל, הדגש על היסטוריה פוליטית ודיפלומטית, ההשקפה המנחה שהמדינה הלאומית היא המטרה המרכזית של ההיסטוריה האנושית, הפרדיגמות של אחדות האומה ורציפותה, וריכוז המחקר על תקופות מפנה בתולדותיה – כל אלה יצרו בסופו של דבר תבנית עבודה מוגדרת ואף נוקשה למדי.³⁸

מלבד יצירת תבנית עבודה זו, ביקשו ההיסטוריונים הלאומיים לשקם את ההיבטים הבעייתיים במיוחד בתולדות עמם: מישלה, למשל, העלה על נם את אחדות העם

37 גילברט (לעיל, הערה 2), עמ' 329–335.

38 שם, עמ' 335.

בן ציון דינור, היסטוריון לאומי כמחנך האומה

הצרפתי,³⁹ ופלצקי, כפי שראינו, קישר בין המצאת הדמוקרטיה לבין מתן לגיטימציה לישות פוליטית צ'כית עצמאית. בפרספקטיבה זו, ובהתחשב בקשיים הטריטוריאליים שאפיינו את הציונות בראשיתה, הציג דינור את רציפות הקשר לארץ ישראל כציר המרכזי והמאחד של תולדות היהודים בגולה. על ידי כך הוא רצה להשיג מטרה כפולה: מצד אחד, לשקם את תודעתו הטריטוריאלית הלקויה של עם מפוזר, ומצד שני, להתגבר על סיכון שבניתוק הרדיקלי מן העבר הגלותי, דוגמת ברדיצ'בסקי, הכנענים או 'יודקה' של הזו.

דינור היה מודע לאופי הייחודי של העיתוי שבו חי ופעל, והאמין בהשפעתה הבונה והמפרה של התחייה הלאומית על ראייתו ההיסטורית. אמונה זו היא שהניעה בעצם את כל מפעלו. הכרת העבר, טען דינור, איננה נתון אובייקטיבי קבוע, אלא תהליך מתמיד של התייחסות מחודשת למקורות, על פי מה שהגדיר כצורכי הדור. את קביעת הפוזיטיביסטים הצרפתים, ש'בלי תעודות אין היסטוריה', אימץ דינור עוד בהיותו אוטודידקט צעיר ברוסיה; הוא אף שלל מכל וכל את מה שכינה 'הדרך הסיפורית' בהיסטוריוגרפיה היהודית.⁴⁰ בניגוד מוצהר לכתיבה הסינתטית של קודמיו, גרץ ודובנוב, העדיף את האיסוף והעריכה המדעית של המקורות, והם היו בעיניו הבסיס הלגיטימי הבלעדי להכרת העבר. ואולם דינור סבר שהמקורות הם 'עדים אלמים שאותם יש לדובב',⁴¹ על פי מה שראה כצורכי הדור, קשייו בהווה ותוכניותיו לעתיד:

כל תקופת מפנה בהיסטוריה כופה את בני הדור לחשוב את חשבוננו מחדש... לעת כזאת, כשמתחוללת בחיינו מהפכה עצומה, המשנה את יסודות הוויתנו במשך אלפיים שנה, גזירה עלינו לבדוק מחדש את יסודות קיומנו ולהאבק אתם. עכשיו שהויכוח עם העבר הוא אינטנסיבי ומקיף את כל תחומי המציאות היהודית, הענין ההיסטורי בדין שיהיה חיוני ביותר. כללו של דבר, הענין בהיסטוריה ישראלית מוטל עלינו ועל דורנו משלושה טעמים: (א) חיינו בדור זה, המיוחדים באינטנסיביות שלהם, נתנו לנו הכשרה יתרה להבנת העבר; (ב) חיינו מחייבים אותנו לחתור להכרה עצמית, שהיא בסיס העצמאות הרוחנית והמוסרית שבלעדיה אין עצמאות לאומית ומדינית; (ג) חיינו מחייבים אותנו לבדוק מחדש את ערכי תרבותנו – אמונות ודעות, נימוסים ומנהגים – ולסגלם לצרכינו.

P. Viallaneix, *La voie royale: essai sur l'idée de peuple dans l'oeuvre de Michelet*, Paris 1971; J. Michelet, *Le Peuple*, Paris 1974 39

ב' דינור, 'מה הביאני לשיטתי בכתיבת תולדות ישראל', הרצאה שלא פורסמה, ארכיון אגודת לב"ד (לעיל, הערה 8). 40

הנ"ל, 'כיצד מדובבים עדים אילמים? ארכיונות – מכשיר ודרך למחקר היסטורי', דבר, ד' בחשון תשי"ג, גליון 8328, עמ' 2. 41

אריאל ריין

פרוש הדבר – היאבקות מחודשת עם העבר, הכרתו והערכתו מחדש. זה טעמו, זה עניינו של לימוד ההיסטוריה הישראלית בדור הזה.⁴²

לסיכום, השלב הלאומי של ההיסטוריוגרפיה המודרנית, מעצם היותו כרוך בתהליכים מדיניים, הינו שלב בונה, המכריע לטווח ארוך את טיב היחסים בין ההיסטוריה כדיסציפלינה וכמקצוע הוראה לבין החינוך, בחברות המודרניות בכלל ובחברה הישראלית בפרט. לכן, הדרך ההשוואתית מרחיבה את הפרספקטיבה על מפעלו הכולל של דינור: היא מבליטה ומסבירה את הזיקה בין היסטוריון לאומי כאיש אקדמיה וכחוקר מדעי לבין פעילותו המגויסת למען התנועה הלאומית. היסטוריונים לאומיים רואים את ייעודם בטיפוח תודעתו הלאומית של הציבור הרחב, הן על ידי מפעלים מחקרניים בסיסיים למיניהם והן על ידי ייסוד מסגרות לחינוך האומה. היסטוריון לאומי כדינור יכול היה לתרום תרומה של ממש למערכת החינוך של המדינה שבדרך ולמדינה אחרי 1948 לאור הצירוף של שני גורמים. האחד – תחושת שותפות הגורל בין העילית האינטלקטואלית לבין התנועה הלאומית על כל מרכיביה, והשני הוא המיזוג הייחודי באישיותו של דינור, של יסודות המסורת היהודית עם יסודות מודרניים, משכיליים, לאומיים וסוציאליסטיים.

42 ב"צ דינור, 'זיקתנו להיסטוריה מהי?', מולד, ז' [37] (תשי"א), עמ' 50.

חינוך נשים בתנועת הפועלות הארץ ישראלית: בין מסורת לקידמה

בת־שבע שטרן

תנועת הפועלות, שקמה בראשית המאה העשרים, ניסתה לעצב דמות של 'אשה חדשה' ולהעמידה כאלטרנטיבה לאשה המסורתית, בת דמות אמן של פועלות רבות:

אמנם להצדיק את מעשי בעיניך קשה לי, אמא. אבל רוצה אני, שתביני לי ותסלחי. לא כמשוחררת ממסורת דורות, לא כגבורה ההולכת לגאול את עמה, את ארצה – הנני הולכת ממך. לגאול את עצמי הנני רוצה, אמא – ואת, הוייתך דחפתני לדרך זו. כשהייתי מסתכלת בחיך יום יום, איך את מסתובבת במעגל טרדותיך הפעוטות והתרגזויותיך הבלתי פוסקות, מבלי שמץ של שמחת החיים – התעטף בי לבי... וכשהייתי חושבת רגע, שגורלך את עתיד להיות גורלי – היו סומרות שערותי.¹

בהסתמך על הגישות הרווחות במחקר, נניח כי סטריאוטיפים נולדים על בסיס של מיגדר (ג'נדר), דהיינו ההבדל בין המינים. הם מושפעים מהתפקידים החברתיים השונים של הגברים והנשים. לסטריאוטיפים נודעת השפעה רבה גם על המעמד השונה של כל אחד ואחד מן המינים ועל התנהגותם החברתית.²

ביסוד שאיפתן של מנהיגות תנועת הפועלות ליצור 'זהות נשית' חדשה עמד הרצון לשבור את הסטריאוטיפים שבהם היתה האשה שבויה. באמצעות החינוך, כך הן קיוו, תופקע האשה ממערכת התפקידים המסורתית, שהיתה נחלתה הבלעדית. על בן נתפסה פעולת החינוך כתהליך מהפכני, שבסופו תזכה האשה ב'זהות' חדשה. להשגת יעדיה גיבשה תנועת הפועלות אסטרטגיה מגוונת ודינמית, שתנאי המציאות הארץ ישראלית השפיעו עליה.

תנועת הפועלות נחשבה חלק אינטגרלי של תנועת הפועלים המאוגדת בהסתדרות

1 רחל כצנלסון (עורכת), קבץ דברי פועלות, תל אביב תר"ץ, עמ' 221.

2 על סטריאוטיפים מיניים ראה: A.H. Eagly & V.J. Steffen, 'Gender Stereotypes Stem from the Distribution of Women and Men into Social Roles', *Journal of Personality and Social Psychology*, XLVI (1984), pp. 735–754; J.E. Williams & D.L. Best, *Measuring Sex Stereotypes*, Newbury Park Ca. 1990.

בת־שבע שטרן

העובדים הכללית. מועצת הפועלות, מנגנונה המרכזי של התנועה, הוגדרה כמחלקה הסתדרותית, שתפקידה לטפל בחברות ההסתדרות. לפיכך היתה ההסתדרות זירת פעילותה הטבעית של התנועה. ואולם על אף מספרן הגדל של חברות התנועה, נותרה ההסתדרות ארגון של הפועלים־הגברים. הם איישו את מנגנוני השליטה והפיקוח, כמו גם את המנגנונים שקבעו את מדיניות הארגון.

ההסתדרות יצרה בעבור חבריה עולם תרבותי שלם. סדרי עדיפויותיה הותירו את תפקידי ה'עוזר כנגד' לחברות. מוסדות ההסתדרות שהופקדו על נושא החינוך, כוועדת התרבות המרכזית (עד שנת 1931) והמרכז לתרבות (החל בשנה זו), לא היו קשובים לצורכי החברות.³ כך, לדוגמה, בין תשעים המרצים שהוקצו לפעילות הסברה והעשרה בשנת תרצ"ה היתה רק מרצה אחת. בשנת תרצ"ט היו רק עשר נשים מרצות בין מאה שבעים וחמישה המרצים. בסמינריון להכשרת פעילי הסתדרות וועדי פועלים לא נדון אף נושא אחד הקשור בפועלות. ב'שבת בבית ברנר', סדרת מפגשי העשרה לציבור הפועלים, שעסקו בשאלות אקטואליות ואחרות, התקיימו בשנת תרצ"ו ארבעים ושלוש הרצאות, ואף לא אחת מהן בנושאים הקשורים לפועלות.⁴

אמנם חברות השתתפו במפעלי התרבות הכלליים, אך באלה לא היה די. תנועת הפועלות שאפה למלא את החסר וליצור מסגרת תרבותית־חברתית חלופית, שתענה על צורכי חברות התנועה.

מאמר זה דן בתנועת הפועלות המאורגנת בהסתדרות למן הקמתה בשנת 1920 ועד לראשית שנות הארבעים. בשנות השלושים הגיעה תנועת הפועלות להתייצבות. בתקופה זו היו הנשים העובדות במשק ביתן, 'עקרות בית' שאינן משתכרות, רוב בתנועה. בשנת 1937 נמנו בערים 26,452 חברות עובדות במשק ביתן ו־17,338 פועלות משתכרות.⁵ למרביתן היתה החברות בהסתדרות דבר טכני ואוטומטי, שנבע מרישומן בפנקס החבר של בן זוגן. לעובדות אלה נודעת חשיבות רבה בהבנת התפתחותו והצלחתו של המערך החינוכי בתנועת הפועלות. כוונתי לבחון במאמר את תכני החינוך ואת האמצעים שבחרה תנועת הפועלות

3 ההכרה בקיומם של צרכים מיוחדים לפועלות לא היתה נחלתה הבלעדית של תנועת הפועלות. האיגודים המקצועיים בארצות הברית, כמו הליגה לאיגוד מקצועי של הנשים (WTUL), נקטו בפעולות מיוחדות לנשים, שכללו מפגשים חברתיים, פיקניקים, נשפים, פגישות תה־מנחה, שעת סיפור ועוד. ראה: C.A. Hyman, 'Labor Organizing and Female Institution-Building: The Chicago Women's Trade Union League 1904-1924', *Women's Work and Protest*, ed. R. Milkman, Boston 1985, pp. 22-42. וראה גם: N.S. Dye, *As Equals and As Sisters: Feminism, the Labor Movement and the Women's Trade Union of New York*, Missouri 1980.

4 ארכיון העבודה (אה"ע), א 88-1-142; IV-208-1-1652.

5 'פועלות עבריות בא"י לפי מפקד מרץ 1937', דבר הפועלת, ה' 1, 31.3.1938, עמ' 40.

חינוך נשים בתנועת הפועלות הארץ ישראלית

להגשמת יעדיה החינוכיים, כמו גם את מידת ההתאמה של האמצעים והתכנים הללו לקהל היעד של התנועה.

א. תכני החינוך

כדי לבחון את מידת ההתאמה של תכני החינוך יש להגדיר מהי 'אשה חדשה' בעיני תנועת הפועלות. החיפוש אחר דמות האשה האידיאלית לא היה ייחודי לתנועה. בשלהי המאה הי"ט עסקו בכך אוטופיסטים ציוניים ואחרים. ואולם, גם באוטופיות הציוניות נשארו הפונקציות המסורתיות בידי הנשים. השפעת הסטריאוטיפים המבחינים בין תפקידיהם של בני המינים השונים נותרה בעינה.⁶ לעומתם, חתרה תנועת הפועלות לברוא דמות אשה שונה: אשה עצמאית ובעלת בטחון עצמי, המכירה בערך עצמה, שווה בזכויות ובחובות, ובעלת מודעות חברתית-לאומית והכרה מעמדית ותנועתית. 'האשה החדשה', אליבא דמנהיגות התנועה, תכיר בחשיבות היציאה מן המרחב הפרטי-האישי אל המישור הציבורי-הכללי.

בתכני החינוך התקיים מתח מתמיד בין המגמה המשמרת, המשותפת למרבית החברה היישובית, לבין המגמה המחדשת, כפי שיוצגה בתנועת הפועלות. תכני החינוך של תנועת הפועלות כללו כמה עקרונות:

(א) עצמיות האשה: תנועת הפועלות הדגישה את היות האשה ישות עצמאית ונפרדת, מבלי לכפור בתפקידי האשה המיוחדים לה, רעיה ואם. זו היתה ראייה ייחודית ומתקדמת, שהבדילה את תנועת הפועלות משאר מרכיבי החברה. פועלים מן השורה, כמו מנהיגיהם, זיהו את האשה עם האם והאחות.⁷ החוגים האזרחיים, כמו ויצ"ו והתאחדות נשים עבריות, סברו שתפקיד האשה לשמש רעיה ואם והתנגדו לדמות האשה החלוצה. להשקפות אלה היו שותפים ותיקי היישוב ובהם איכרי המושבות וכן החוגים הדתיים.⁸

6 ר' אלבוים-דרור, 'נשים באוטופיות הציוניות', קתדרה, 66 (תשנ"ג), עמ' 111-143.

7 בהצעת החוק לשוויון זכויות האשה, שהועלתה בכנסת בשנת 1951, אמר בן-גוריון: 'אנחנו חייבים כל קיומנו לאמא... ואי אפשר להשלים עם כך שאמא שלי, שאחות שלי, שאף היא אמא, שהבת שלי, שאף היא תהיה לאמא, תהא גרועה ונחותת ערך ממישהו אחר...' (מתוך: פ' להב, "כשהפאליאטיב רק מקלקל": הדיון בכנסת על חוק שיווי זכויות האשה, זמנים, 46-47 [1993], עמ' 154).

8 על האשה בעלייה הראשונה, ראה: י' ברלוביץ, 'האשה בספרות הנשים של העליה הראשונה', קתדרה, 54 (תש"ן), עמ' 107-124. על החוגים הדתיים, ראה דברים שהתפרסמו בעיתון נשות המזרחי: ד' בלנסקי לבנוני, 'פעולה תרבותית בתוך הסתדרות נשים מזרחי', אמן, ערב ראש השנה תש"ג, עמ' ז. על החוגים האזרחיים: ד' מיליקובסקי, 'מן הבעיות המיוחדות לאחות העברית בארץ', האחות, אלול תרצ"ח, עמ' 6.

בת־שבע שטרן

אחד מנושאי החינוך, שנועד לחזק ולהדגיש את עצמאות האשה, היה הגבלת הילודה ותכנון גודל המשפחה. תנועת הפועלות הכירה בזכות הנשים לקבוע את המעמד המשפחתי הרצוי להן, בהתחשב בתנאי חייהן. סירובה של האשה להיות 'מכונה ליצירת ילדים' התקבל באהדה בקרב חברות התנועה ומנהיגותיה. האשה חונכה לקחת אחריות על חייה: 'כאן גם המלחמה על זכות האשה ללדת ילד כשהיא משתוקקת לו וגם זכותה לוותר עליו כשהוא איננו רצוי לה'.⁹

לשליטת האשה בגודל המשפחה היתה משמעות דמוגרפית-לאומית שחרגה מתחום ענייניה הפרטיים. בשנות השלושים הסתמנה ירידה מדאיגה בריבוי הטבעי. משפחות פועלים יהודיות-עירוניות היו קטנות ממשפחות יהודיות בשאר מגזרי החברה. בשנת 1937, ל-30.8% ממשפחות הפועלים לא היו ילדים כלל. מוסדות היישוב והתנועה קראו לנשים לסייע לשינוי מגמה זו.¹⁰

(ב) שוויון האשה: תנועת הפועלות הדגישה את ערך השוויון בין המינים. הדבר מעורר תמיהה לכאורה, הואיל והתנועה הסוציאליסטית כולה התחייבה לכך, וקבעה ערך זה כאחד היסודות הבסיסיים בתפיסת עולמה. למרות זאת נשארו ההתחייבויות בתחום ההצהרתי והאידיאולוגי. העדר שוויון בפועל העיק על תנועת הפועלות. הדבר נזקף לחובת המחנה הפועלי כולו:

כלום יש לזקוף את קלון החטא הזה עלי, רק באשר אני שייכת למיני אני? כלום אין מקרי כשלון בממלכת המין השני? ... יש גם רוח באדם ללא הבדל מין... ועל כן בלתי חברי, בלתי צנוע, נלעג ועלוב הוא הלעג והביטול של החלש כלפי החלש ממנו.¹¹

תנועת הפועלות הכירה בשוני בין גברים לנשים, אבל סירבה לקבל זאת כצידוק לאפליית האשה. תביעתה לשוויון באה לידי ביטוי בכל תחומי החיים: עלייה, זכות הצבעה, חתימה שוות ערך של שני ראשי המשפחה על חוזה התיישבות, ובעיקר, התביעה לשוויון תעסוקתי. מאבקה הצליחו בחלקם והתנועה קבעה הישגים תקדימיים חשובים: החתמת האשה על חוזה ההתיישבות, סיכול הכוונה לחוקק חוק המחייב סילוק נשים נשואות ממקומות עבודתן, ועוד.

9 לאה, 'אם בודדת', דבר הפועלת, א, 9, 27.11.1934, עמ' 183; מ' אהרנובה, 'מפרובלמות האמהות', שם, א, 4, 26.6.1934, עמ' 81.

10 ש' שוורץ, 'עפ"י המפקד של פרויס ב-1937', שם, ד, 10, 16.1.1938, עמ' 202. לפי ד"ר סגל, נדרשו לפחות שלושה ילדים לשמירת המשכיות; ארכיון העבודה IV-230-6-85; ש' אייזנשטאט, 'הפעולה הסוציאלית-חינוכית וילדי המריבה', דבר הפועלת, ג, 6-7, 30.8.1936, עמ' 111-112.

11 חברה בעילום שם, דבר הפועלת, ג, 8, 25.10.1936, עמ' 144.

חינוך נשים בתנועת הפועלות הארץ ישראלית

(ג) מודעות חברתית-לאומית: תנועת הפועלות חינכה את חברותיה לקחת חלק פעיל ושווה בעשייה הלאומית והיישובית. היא סירבה לתחום את פעילותן של חברותיה במובלעות נשיות. עמדה זו היתה מנוגדת לעמדתם של ארגוני נשים אחרים ביישוב, שזיהו הכרה ועשייה לאומית עם תחומים נשיים מיוחדים כחינוך, סיעוד ופעילות פילנתרופית.

(ד) הכרה מעמדית ותנועתית: כתנועה סוציאליסטית בעלת מודעות מעמדית, ייחסה תנועת הפועלות חשיבות לחינוך האשה, ברוח התנועה והמעמד. השינויים שחלו ביישוב בשנות השלושים, עם התבגרות האוכלוסייה ונשירת פועלות רבות ממעגל העבודה בשכר, הביאו להעמקת הפערים בין עקרונות השוויון למציאות המפלה. מאחר שהאשה גידלה את הילדים, הוטלה עליה האחריות לחינוך דור הפועלים הבא. הצורך לטפח את הכרתה המעמדית הורגש במלוא החריפות: '...החבר הלך שעל אחרי שעל עם חיי החברה והצבור – אולם האשה, העזובה לנפשה, בלי טפול, בלי חנוך מתאים... נשארה "על יד הפרימוס"... לאט לאט אנו נכנסות חזרה לחיים שזרקנו אותם... בגולה'.¹²

חברות בתנועה, כמנהיגים בתנועת הפועלים, ראו בנשירת החברות סכנה לחוסנה של התנועה הפועלית כולה. כדי למנוע זאת וכדי להפוך את ההכרה המעמדית לערך בעל משמעות אישית, הן תבעו מההסתדרות לראות במשפחת העובד תא הסתדרותי, שההסתדרות כולה מחויבת לו.

אף על פי כן, נאלצה התנועה להתמודד עם הפער בין המצב להלכה לבין המצב למעשה. מספר גורמים קבעו את תחומי העשייה של הנשים בחברה היישובית: (1) הנשים בתנועת הפועלות ומחוצה לה לא קבעו את היעדים הלאומיים וכמעט שלא השפיעו עליהם. (2) חלוקת התפקידים במשפחת הפועל נותרה מסורתית וניהול הבית נותר בידי האשה.¹³ (3) שיתופן המועט בתחומי החיים המרכזיים, כבטחון או יזמות כלכלית, הותיר לנשים זירות פעילות מצומצמות. הדבר חיזק את בירודן והנציח את דמותן הסטריאוטיפית.

בתחומי האחריות של הנשים נותרו אפוא תפקידי עזר נשיים מסורתיים: הצרכנות הפרטית, שנועדה גם לחזק יעדים לאומיים כהגנה על תוצרת הארץ; סיוע בקליטת עלייה; איסוף כספים או התרמות מיוחדות למטרות שקבעו מוסדות היישוב והתנועה, כגון תרומת השקל הציוני או 'כופר היישוב'. יוצא מכלל אלה מאבקה של תנועת

12 ר' אלבינגר, דבר הפועלת, א, 5, 1.7.1934, עמ' 117.

13 ד' ברנשטיין, "בין האשה-האדם ובין אשת הבית": אשה ומשפחה בציבור הפועלים היהודי העירוני בתקופת היישוב, החברה הישראלית: היבטים ביקורתיים, בעריכת א' רם, תל אביב 1993, עמ' 93-96.

בת-שבע שטרן

הפועלות על זכותן של הנשים להשתתף בהגנה על הארץ. באמצעות מאבק זה ניסתה התנועה לחלץ את הנשים מתחומי העשייה הנשיים-המסורתיים. כאן באה לידי ביטוי 'האשה החדשה': שותפה עצמאית שווה ופעילה בבניית החברה. כשלוננו של מאבק זה גרם לתסכול ולאי נחת והוא יכול לשמש עדות למתח בין כוחן המגביל של התפיסות המסורתיות לבין שאיפות השוויון.

ב. אמצעי החינוך

תנועת הפועלות עשתה שימוש באמצעי חינוך שהיו מקובלים במוסדות התרבות של ההסתדרות, כפי שנראה להלן. ואולם, היא התאימה אותם לקהל היעד המיוחד לה. חינוך מבוגרים הוא מושג קשה להגדרה.¹⁴ אנו נשתמש במונח זה כדי להגדיר פעילויות מאורגנות הקשורות בתרבות, בהשכלה ובפעילות חברתית המיועדות לאוכלוסייה מבוגרת, שנועדו להציע העשרה ולהקנות מיומנויות מגוונות. חינוך מבוגרים שואף לעצב ערכים ולבנות נורמות חברתיות. זוהי פעילות וולונטרית מטבעה, בעלת מגמות של חיברות. על כן פעולת החינוך הינה פעילות מכוונת ומגוונת, בתחומי חפיפה קשים לסיווג חד משמעי. קיימים שני תחומי חינוך עיקריים: החינוך הבלתי פורמלי, הכולל הרצאות, דיונים, פעילות בשעות הפנאי וכדומה; והחינוך הפורמלי, הכולל פעולות הכשרה מקצועית והוראה ישירה.

תנועת הפועלות ייחסה חשיבות רבה לחינוך של החברה, וכמעט כל פעולותיה הוגדרו על ידה כפעולות חינוך. מבחינת מכלול פעולותיה עולה, שמרביתן שייכות לתחום החינוך הבלתי פורמלי. רק מקצת הפעולות היו חלק מן החינוך הפורמלי. בפעילות החינוכית פעלה תנועת הפועלות על מוסדותיה (מועצת הפועלות, ארגון אמהות עובדות, מחלקת הפועלות המקומית) גם כסוכנת חיברות של תנועת הפועלים. נציין כמה תחומי פעילות של החינוך הבלתי פורמלי:

(א) כינוסים, ועידות ואסיפות של פועלות: הצורך בקיום מפגשים נפרדים לחברות מלמד על תחושת בדידות בתנועת הפועלים. קשייהן המשותפים יצרו קבוצה בעלת מאפיינים דומים, הזקוקה לפתרונות מותאמים לצרכיה המיוחדים. מרבית החברות לא העזו להתבטא בפומבי או להעמיד את עצמן למבחן בבחירות. מנהיגות התנועה ראו בהתכנסויות למיניהן כלי שיכול לחנך את החברות לעצמאות ולהקנות בטחון עצמי לפרט בקבוצה ולקבוצה בחברה. הכינוסים לסוגיהם היו אמורים להשלים את אשר החסירו החברות בפורומים כלל-הסתדרותיים.

14 ב' שחר, 'תמורות חברתיות בחינוך מבוגרים בישראל', חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה של האוניברסיטה העברית בירושלים, תשל"ה, פרק א.

חינוך נשים בתנועת הפועלות הארץ ישראלית

נוכחות של הנשים הפועלות בוועידות הנשים הכלליות הלכה וגברה עם השנים. בוועידת הפועלות הראשונה (1921) השתתפו ארבעים ושלוש צירות. בוועידה השנייה, שנה לאחר מכן, השתתפו שלושים ושבע צירות. בוועידה הרביעית, מקץ עשור (1932), כבר השתתפו מאה ואחת-עשרה צירות.¹⁵ בין ועידה לוועידה התקיימו אסיפות במקומות העבודה וכינוסים מקומיים. הם נועדו להדק את הקשרים בין מוסדות התנועה לחברות, ולהעמיק את תודעתן הארגונית-ההסתדרותית. חברות שהתנסו בפעילות זו, הודו בערכם המחנך של המפגשים המיוחדים לפועלות.

על אף הגידול המרשים בנוכחותן של החברות בוועידות, פעל אמצעי זה בקרב קהל חברות מצומצם. הוא התאים לחברות בעלות מודעות פוליטית, שרצו לתרגם זאת למונחים של פעילות ציבורית. מרבית חברות התנועה לא התעניינו בפעילות מסוג זה. (ב) עיתונות וכרוזים: תנועת הפועלות, ככל תנועה פוליטית, היתה זקוקה לבטאון שייצג את תפיסת עולמה ויחנך את חברותיה לאורה. בשנת 1934, בתום פעולת שכנוע מקיפה במוסדות ההסתדרות, הוחל בהפצת 'דבר הפועלת'. הבטאון צורף כתוספת חודשית חינם למנויי 'דבר', ללא תשלום נוסף.

בגליון הראשון פרסמה רחל כצנלסון, עורכת העיתון, את ה'אני מאמין' של העיתון: 'עתון הפועלות הוא עתון החברה, אשר נועד לחבר ולחברה גם יחד. החברה תכתוב בו, תטפל בהופעתו ותטבע עליו מרוחה'.¹⁶

שלושת המעגלים שבהם נועד העיתון לעסוק מלמדים על תחומי חייה של הפועלת. בדרגת חשיבות ראשונה עמדה החברה עצמה, 'העובדת האדם'. בתחום השני היו שאלות הנוגעות לילד ולדרכי הטיפול בו, 'כפי שמתלבטים האם והאב'. שאלות שעסקו בנושאים של כלל הציבור היו המעגל השלישי והאחרון.

בשנות השלושים היה 'דבר הפועלת' עיתון הנשים היחיד ביישוב. רמתו התרבותית היתה גבוהה. תוכנו של הכתבות מצביע על תשומת הלב המרובה שהוקדשה לסיפוק צורכיהן המגוונים של קהל הקוראות. פינות מיוחדות הוקדשו לעובדות במשק ביתן, כמו גם למסירת מידע חיוני לפועלות המשתכרות.

קשה לאמוד את תפוצת העיתון או את מספר קוראותיו. גם אם נניח ש'דבר' הגיע לכשנים-עשר אלף בתים, אין בכך כדי ללמד על נתוני הקריאה ב'דבר הפועלת'. נוכל להעריך את היקף הקריאה ורישומה מתגובות שהתפרסמו בעיתון ובמקומות נוספים. מתגובות אלה עולה, שמעגל הקוראות היה מצומצם אך התרחב בהדרגה, בין היתר בעזרת יוזמות לקריאה מודרכת, שהתקיימה בחוגים שיוחדו למטרה זו (ראה להלן). כך

15 ע' מימון, חמישים שנות תנועת הפועלות, תל אביב תשס"ו, עמ' 231-243; הפועל הצעיר,

17-16, 17.1.1932, עמ' 20.

16 ר' כצנלסון, דבר הפועלת, א, 1, 11.3.1934, עמ' 1.

בת־שבע שטרן

הצליח בטאון התנועה להגיע לקהל חברות שהיה מנותק בדרך כלל מחיי הציבור ומן הנעשה בתנועה.

בהעדר תקציבים ומרצים, וכדי להבטיח שמירת קשר בין חברות התנועה המרוחקות זו מזו, חוברו כרוזים, עיתוני קיר ועלונים, ואנשים אף מסרו בעצמם ידיעות ושימשו 'עיתון חי'. באמצעותם הופצו מידע, הנחיות והוראות שונות. יתרונם היה בנגישות הגבוהה אליהם וביצירת תהודה מיידית לנושאים שנדונו בהם. תועלתם היתה גבוהה בעיקר בקרב אותן חברות שעבדו מחוץ לביתן, או כאלה שהגיעו בתדירות גבוהה למקומות ציבוריים. אל מרבית החברות, שלא יצאו לעבודה, לא הגיעו אמצעי תקשורת אלה.

(ג) חוגי 'דבר הפועלת' וחוגי העשרה: היכולת להגיע בבת אחת לקהל שומעות נרחב הפכה את החוגים לאמצעי מועדף. באמצעות החוגים קיוותה תנועת הפועלות לעודד ולהגביר את מעורבותן של עקרות הבית ושל הפועלות המשתכרות. צמיחת מאגר מנהיגות מבסיס התנועה, שיהיה מסוגל לסייע בתהליך יצירת 'ציבור' מהמוני החברות, נחשב תוצר לוואי רצוי של החוגים.

תנועת הפועלות השקיעה מאמצים בהתאמת נושאי החוגים לתחומי ההתעניינות של החברות. על אף הגידול במספרם ובמספר המשתתפות,¹⁷ הקשו על המשתתפות דאגות היומיום, טרדות הפרנסה, מיעוט הזמן הפנוי, עייפות מצטברת והעדר הרגלי בילוי בנפרד. גם בפעילות זו היתה מידת ההשתתפות רבה יותר בקרב חברות בעלות מודעות ויכולת להשתלב בפעילות ציבורית וחברתית.

(ד) חגיגות וטקסים: בשנת 1935 נקבע 'יום הפועלת', חגה של תנועת הפועלות הבינלאומית, כאחד מחגי תנועת הפועלים בארץ. תנועת הפועלות ניסתה להקנות ליום זה חשיבות רבה, הדומה לחגיגות האחד במאי. אימוץ החג מלמד על השינויים שהתרחשו בתנועת הפועלות בתקופה הנדונה. מרבית החברות חסרו הכרה מעמדית ומשמעת תנועתית, והצורך לחנכן היה בין הגורמים לחגיגתו.

תנועת הפועלות קיוותה להשיג שני יעדים: ראשית, לפנות לפועלות מקום על הבמה הציבורית, ולהגביר בכך את תודעת הציבור לשאלותיהן המיוחדות. שנית, לחזק בפועלת עצמה את הכרתה המעמדית ואת שייכותה התנועתית. המטרה הראשונה הושגה במידת מה. נתוני מוסדות התרבות של ההסתדרות ונתוני מועצת הפועלות מלמדים על עלייה בהתעניינות הציבורית סביב אירועי 'יום הפועלת'. ואולם, היתה זו התעוררות זמנית, ששככה בתום החגיגות. מתקבל הרושם שהיה בכך תשלום מס

17 למשל בשנת 1936 היו בחיפה ארבעים חברות, מרביתן משתכרות; שם, ב, 11–12, 1.3.1936, עמ' 248–249. בשנת 1941 התקיימו שלושים חוגי ארגון אמהות עובדות בתל אביב. ראה: ר' כצנלסון, תנועת הפועלות – מפעליה ושאפותיה, תל אביב 1941, עמ' 45.

חינוך נשים בתנועת הפועלות הארץ ישראלית

לתנועה. יותר משתרם הדבר לשילוב החברה בהסתדרות, הוא סייע להנצחת בידודה במסגרותיה המיוחדות.

קשה לדעת אם היתה ליום זה משמעות לגבי הפועלת הבודדת בתנועה. סביר שרק מקצת הפועלות, בעיקר אלה שעבדו במקומות מאורגנים והשתתפו במפעלי התרבות התנועתיים, לקחו בו חלק או הושפעו ממנו.

בתחום החינוך הפורמלי היה מספר אמצעי החינוך מצומצם בהרבה.

(א) ההכשרה המקצועית: אמצעי חינוכי מרכזי היה ההכשרה המקצועית. מבחינה כלכלית הלכה והתבררה חשיבות התעסוקה לנשים. התברר שנשים בעלות מקצוע נטו להישאר בעבודתן גם לאחר נישואיהן וסבלו פחות מתנודות המשק. מן הבחינה החינוכית קיוו מנהיגות התנועה, שהערכתן העצמית של החברות תגדל ככל שתהיינה עצמאיות יותר מבחינה מקצועית וכלכלית.

חוגים שונים ביישוב, כמו חברים בתנועת הפועלים או נשות החוגים האזרחיים, התייחסו לעבודת האשה מחוץ לביתה כאל אילוף. הם תלו זאת באי יכולתו של הבעל-המפרנס למלא את חובתו. לעומתם, הדגישה תנועת הפועלות את העבודה כדרך העומד לעצמו, ואת זכות האשה, נשואה כרוקה, לפרנס את עצמה:

האם יש צורך כעת אחרי עשרות שנים של עבודת האשה בארץ להסביר שגם החברה רואה בעבודה את תוכן חייה... ושהיא אינה רוצה להיות תלויה במישהו, לו גם באדם הקרוב לה ביותר... לא קלים חיי האשה הנשואה היוצאת לעבודה מחוץ לביתה... אולם לעומת זה – הסיפוק מעצמאותה הכלכלית, הרגשת הבטחון והאמונה בכוחותיה מגבירים את כוחה... ומוסיפים לה משקל בחברה ובביתה...¹⁸

המרחק הרב בין כוח העבודה הפוטנציאלי של הפועלת לבין ביטוייו בפועל סייעה לחיזוק המגמה המשמרת בתנועת הפועלות וסיכנה את הישגיה. מספר גורמים עיצבו את מפת ההכשרה של התנועה. בשנת 1936 מנו הפועלות בתל אביב 5,090 מבין 22,000 פועלים חברי אגודות מקצועיות. תחום עיסוקן העיקרי היה משק בית, ובו עסקו 49.1% מכלל המועסקות. מרביתן לא היו חברות הסתדרות כלל. סך כל הפועלות המשתכרות בערים היה 9,806. לעומתן מנו הנשים העירוניות שעבדו במשק ביתן בלבד 14,194.¹⁹

מציאות זו הערימה קשיים על נסיונות ההכשרה של תנועת הפועלות. התנועה פעלה

18 ב' אידלסון, 'עבודת האשה הנשואה', דבר הפועלת, ב, 10, 23.1.1936, עמ' 212.

19 הנתונים מתוך דבר הפועלת, ג, 1, 5.4.1936, עמ' 24.

בת־שבע שטרן

בקרב מגזרים שונים בעלי צרכים סותרים. סוג ההכשרה שהיה נחוץ לפועלות העירוניות היה שונה במהותו מן ההכשרה הנחוצה לחברות ההתיישבות. לעקרת הבית, החברה העובדת במשק ביתה, נדרשה הכשרה מסוג אחר.

כדי להגדיל את סיכויי השתלבותן של נשים בשוק העבודה, היה על תנועת הפועלות להתאים את ההכשרה לביקוש במשק ולדרישות של החברות. וכך, ההכשרה לפועלות בעיר או במושבה התרכזה בדרך כלל במקצועות נשיים מסורתיים: בישול, גיהוץ ומגוון מלאכות הבית. ואולם, התנועה הוסיפה לחפש אפיקי הכשרה חדשים, ונעשו נסיונות להכשיר נשים למקצועות הסנדלרות, תעשיית רהיטי נצרים, כריכייה ועוד.

לקורסי ההכשרה היו מספר תפקידים: ללמד את הפועלת מקצוע, שיקנה לה נקודת זינוק טובה בשוק העבודה; לאפשר לה חיים עצמאיים; ולספק תעסוקה וארוחות למובטלות ללא אמצעי קיום. תפקיד חשוב לא פחות היה יצירת מקומות מפגש לחברות העובדות במשק ביתן כדי לקרבן לתנועה ולערכיה.

עלות ההכשרה המקצועית ונחיצותה גדלו ככל שגברו גלי העלייה לארץ. עובדה זו היתה הכוח המניע לשיתוף הפעולה הגובר עם ויצ"ו. לדעתנו, דווקא שיתוף פעולה זה היה בין הגורמים שהעמידו את המגמות המשמרות בתחום ההכשרה המקצועית בתנועת הפועלות. ויצ"ו נטתה להכשיר את האשה לעיסוקים מסורתיים, שהיו נחוצים, לדעתה, למילוי תפקידיה כאשתו של האיכר העברי בארץ ישראל.²⁰

לאור זאת, ובשל החשיבות שייחסה תנועת הפועלים להתיישבות העובדת בכלל, נתפסה ההכשרה המקצועית שניתנה במשקי הפועלות ובחברות כגולת הכותרת של החינוך המקצועי. משקי הפועלות כיוונו לקהל יעד מסוים – החברות השואפות להצטרף להתיישבות העובדת. המשקים נתפסו לא רק כמקום הכשרה. בהקמתם ראתה תנועת הפועלות גם ערובה לפיתוח שוויוניות ולעידוד החברה לעצמאות. ואמנם, בוגרות המשקים זכו בהכרה בשל מיומנותן המקצועית ונסיגתן בענפי העבודה החקלאית.

מבדיקת המימד המעשי של ההכשרה החקלאית עולות המסקנות הבאות: מראשית שנות העשרים ועד לשלהי התקופה שבה אנו עוסקים עברו משקי הפועלות שינויים רבים. בסוף שנות העשרים החלו המשקים לאבד מכוח משיכתם והתעוררו בהם בעיות שונות, חברתיות ואחרות. בסוף שנות השלושים היה פער בין מספר החברות שקיבלו הכשרה במשקים לבין אלה שקיבלו הכשרה מחוץ להם. סך כל החברות שקיבלו את

20 בית הספר נהלל, שנפתח רשמית בשנת 1926, הכשיר בשנת 1930 שבעים נערות. באותו זמן דיווחה ויצ"ו על מתן הדרכה למאה ועשרים-מאה ושישים נשים בחדש ביישובים שונים. פעולות ההדרכה בעיר היו בלתי קבועות. ראה: ע' גרינברג וח' הרצוג, ארגון נשים וולונטרי בחברה מתהווה – תרומתה של ויצ"ו לחברה הישראלית, תל אביב תשל"ח, עמ' 45, 63, 67, 83-90. ויצ"ו ומועצת הפועלות: ארכיון העבודה IV-104-83-51.

חינוך נשים בתנועת הפועלות הארץ ישראלית

הכשרתן במשקי הפועלות בכל שנה הגיע לעשרות בודדות. בערים, לעומת זאת, התפתחה פעולת הכשרה ענפה, שהקיפה מאות חברות.²¹

עם זאת, במישור העקרוני לא שינתה מציאות זו את יחסן של מנהיגות תנועת הפועלות למשקים. הן הוסיפו לראות בהם גורם חינוכי חשוב, העשוי לסייע בקליטת העלייה החדשה ובמניעת התפשטותה של תרבות העיר המזיקה.

עם הזמן הפכו חברותיה של תנועת הפועלות לבעלות משפחה, וכפי שמלמדים הנתונים לעיל, גרם הדבר להתייחסות שונה גם לעבודות הבית. אחד הביטויים לכך היה הקמתם של ארגוני אמהות עובדות בשנות השלושים. בארגונים אלה חברו יחד אמהות משתכרות לאמהות עובדות במשק ביתן, שהוכרו כעובדות לכל דבר. בהגדרה זו הציגה תנועת הפועלות גישה בעלת משמעות חברתית וכלכלית מתקדמת – התייחסות לעבודת הבית ולהספקת שירותים חיוניים לעובד ולמשפחתו כשווה לעבודה בשכר.

תנועת הפועלות לא הסתפקה אפוא בהצהרות. היא פעלה להתאמת מקצועות ההכשרה לצורכי חברותיה. נשים עובדות במשק ביתן יכלו להצטרף לקורסים של ניהול הבית בשיטות יעילות וחסכוניות, לימוד תפירה, תזונה נכונה ועוד. את הקורסים ניהל ארגון אמהות עובדות, ושיעורי ההשתתפות בהם השתנו בהתאם למקום ולזמן.

(ב) לימוד עברית: שליטתה המעטה של הפועלת, מהגרת כוונתיה, בשפה העברית, הקשתה על שילובה בתנועה. גורם זה הקשה על פיתוח המודעות הלאומית שנדרשה מן 'האשה החדשה'. העובדה שחינוך הילדים הופקד בידי החברות העצימה את הצורך בלימוד השפה.

הדבקות בשפה העברית ובתרבות הלאומית שנוצרו בארץ היו אמצעי ומטרה כאחד ולא היו נחלתה הבלעדית של תנועת הפועלות. מאמצים רבים הושקעו בהפיכתה של חברת המהגרות ההטרונגנית לחברה בעלת תרבות אחידה. תנועת הפועלות השתדלה להתאים את צורות הלימוד לתנאי החיים של הנשים, בתקווה שכך תושגנה תוצאות טובות יותר.

בתקופה שבה עוסק המאמר חלה הטבה ממשית במידת השליטה של הפועלת בשפה העברית, והפער בין פועלות לפועלים הצטמצם: ב־1926 ידעו 40.9% מהפועלות בערים עברית (לעומת 78.9% מהפועלים). ב־1937 ידעו 79.9% מהפועלות בערים

21 בשנת 1939 ציפו חמש מאות חברות לקבל הכשרה במשקים, מספר ללא תקדים. ראה: דבר הפועלת, ה, 11–12, 14.2.1939, עמ' 257. על ההכשרה במשקים, ראה: א' מנור, 'משקי פועלות 1911–1945: מחבורות של פועלות לבתי ספר פנימייתיים', חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה של אוניברסיטת תל אביב, 1987, ב, עמ' 209–210. בין מאי לספטמבר 1939 ציפו 1,535 פועלות לקבל הכשרה מחוץ למשקים. תוכנית אחרת: 1,050 למשך שנתיים. ראה: ארכיון העבודה IV-230-5-26.

בת־שבע שטרן

עברית (לעומת 86.1% מהפועלים). במושבנות, ובעיקר במשקים, היה אחוז יודעות העברית גדול במיוחד (90.4% במשקים).²²

השליטה בעברית ובאמצעותה גם בתרבות הלאומית נתפסה כסימן היכר של נשות מחנה הפועלים. הסופר יעקב רבינוביץ ביקר את האשה הבורגנית: 'האשה האינטליגנטית עושה רושם עלוב פה אצלנו... כל עבודת התרבות הנעשית פה... נמצאות בהחלט מחוץ לכל השפעה של אשה זו'. את האשם לכך מצא באי ידיעת העברית. לעומתה, זוכות הפועלת והאם העובדת, הקוראות עברית, בתרבות מסוג אחר.²³

(ג) סמינר פועלות, שבוע לימודים מקומי, 'שבת לימוד' והרצאות במקומות עבודה: בשנות השלושים התרחשו בארץ ובעולם אירועים רבים, כעליית היטלר לשלטון ומלחמת איטליה-חבש, שמרבית חברות התנועה לא היו בקיאות בהם. מיעוט הידע שלהן וחוסר התמצאותן בלשו במפגשים ציבוריים ותנועתיים. כך נוסף גורם לנחיתות האשה, שפגע בסיכוייה להשתלב בחברה כשווה בין שווים. תנועת הפועלות שאפה להרחיב את מעגל ההתעניינות ולהגיע אל הפועלת מן השורה במקום עבודתה או בשכונת מגוריה. הכשרת מאגר חברות בעלות רקע מתאים לעבודה עם ציבור הנשים היה מטרה נוספת, שעמדה ביסוד פעילות חינוכית זו.

סמינריון פועלות ארצי, 'שבוע לימודים' או 'שבת לימודים', נועדו להשלים את מה שהחסירו מסגרות כלל פועליות. בקבוצות הלימוד הושם דגש על נושאים הקרובים לפועלות ולתנועתן. סמינר הפועלות הארצי, שהתקיים לראשונה ביוני 1937, בהשתתפות שבעים ואחת חברות, והשני, בשלהי 1940, בהשתתפות שישים ושלוש חברות, שילב עבודה מעשית פעילה של המשתתפות עם העמקה תרבותית: האזנה להרצאות, ביקורים במוסדות הקשורים בתנועת הפועלות וצפייה במופעי אמנות. לרבות מהמשתתפות היו אלה מפגשים מחזקים ומעודדים, מה גם שמרביתן לא יכלו לקחת חלק בפעולות מסוג זה בחיי היומיום.²⁴

האם מילא אמצעי חינוכי זה את התקוות שתלו בו? קשה להעריך אם הצליחו הפעילות לקרב את החברה מן השורה אל התנועה. ואולם תוספת זו היתה נחוצה להגדלת יכולת הפעולה החינוכית של התנועה ולהתאמתה לצורכי קהל חברותיה הגדל והולך.

22 'עברית ברמת דיבור', מפקד העובדים השני, פנקס, ההתסדרות הכללית של העובדים העבריים בא"י, ספטמבר 1926, טבלה 38; מפקד העובדים השלישי, פנקס, ינואר 1938, טבלה 45.

23 'רבינוביץ, על השרות והסגנות', האשה, ב (תרפ"ז), א, עמ' 8-9.

24 ארכיון העבודה IV-230-6-85, IV-230-5-95.

חינוך נשים בתנועת הפועלות הארץ ישראלית

ג. סיכום

פעולת החינוך קשה למדידה, משום שתוצריה ניכרים רק לאחר זמן. תנועת הפועלות פעלה בתקופה שבה האפילו האינטרסים הלאומיים והציבוריים על צורכי הפרט ודחקו בו לוותר עליהם למען הכלל. תנועת הפועלות פעלה בכפל תפקידים: כתנועה של פועלות-משתכרות בעלת אוריינטציה מעמדית, וכתנועה של עקרות בית, שחיפשו ביטוי לערכים 'בורגניים' כבניית בית והקמת משפחה. היא פעלה כמחנכת של האשה הבודדת וכנציגת ממסד תנועת הפועלים.

בנסיון לכלול את מרכיבי התנועה השונים, פעלו מוסדותיה במסגרת היררכית-ריכוזית. זו פיקחה על המערכת החינוכית והתאימה אותה לצורכי התנועה וחברותיה. בתהליך זה נשמטו מן התנועה חלקים שלא ניתנו לפיקוח, במרבית החברות העובדות במשק ביתן. אופיה הוולונטרי של הפעילות לא אפשר כפיית מרות על חברות אלה. מרבית הנהגות היו קשורות, במישרין או בעקיפין, למנגנון התנועה, כגון עסקניות ובעלות תפקידים ברמות שונות. כלפי חברות אלה יכלה התנועה להפעיל מערכת של תגמולים ובקרה.

אמצעי החינוך שבחירה התנועה הלמו את צרכיה המנגנוניים: יצירת מאגר של פעילות, חתירה להשוואת רמתן האישית והמקצועית של עסקניות התנועה לעסקניות מוסדות ההסתדרות, וכדומה. באשר לאשה הבודדת בתנועה, הרי מידת ההתאמה של אמצעי החינוך היתה פחותה ומרביתן לא לקחו חלק בפעולות החינוך שיזמה התנועה. בחתירתה להעמקת מעורבותה של האשה בחיים הציבוריים, הפכה תנועת הפועלות כל פורום אפשרי לבמה ציבורית שתדון בשאלות האשה: עיתונות, מוסדות ההסתדרות, כינוסים ציבוריים ועוד. למרות זאת, הוסיף להיות נמוך משקלן של החברות במועצות הפועלים, בוועדי עובדים, באגודות מקצועיות ובשאר מוסדות ההסתדרות. החברות זיהו את הגורם למצב זה, כמו את הפתרון לו, במערכת היחסים המורכבת בין גברים לנשים: 'קשה להוציא את הפרק הזה – הפרק של החברה בצבור – מתוך כלל מסכת החיים ששמה גבר ואשה... והאם מלאה תנועת הפועלים בארץ את חובתה כלפי החברה? הנלחמת היא באמצעים הולמים נגד הרגשת הנחיתות שלה?',²⁵ הקשתה רחל כצנלסון. אחת הסיבות למצב זה היה לדעתה העדר הבנה לתנועת הנשים כתופעה חברתית מקיפה.

על אף ביקורת זו, שייכה תנועת הפועלות את עצמה למוסדות ההסתדרות ולמחנה הפועלים כולו. רצונה לזכות באישורם ובתמיכתם, חייבה אותה להתמתן: 'תנועת הפועלות [היא] החלק הכי מהפכני של תנועת הפועלים אך אין [אנו] רוצות לפעול

25 ר' כצנלסון, 'הערה', דבר הפועלת, ב, 6-7, 18.10.1935, עמ' 132.