

תוכן עניינים

- 1 מבוא, מיכאל הד וברוך שוורץ
- 15 אסף בן-טוב, סמכותם של העתיקים וסמכותו של המורה: משוררי יוון ורומא ברפורמציה
- תגובה: רבקה פלדחי, מושג הסמכות בעידן הכינון מחדש של הזהויות הדתיות: אירופה הפרוטסטנטית ואירופה הקתולית
- 46 במאה השש עשרה
- 57 אבי ליפשיץ, ה'תוספות', התלמוד ומה שביניהם
- 94 תגובה: אפרים קנרפוגל, טקסטים ויוצריהם: התחקות אחרי חידושיהם של בעלי התוספות
- מיכאל הד, 'חֲנֹךְ לְנֶעֶר עַל פִּי דְרָכוֹ': חינוך לסמכות או חינוך לאוטונומיה? תרגומים, פרשנויות ודרשות באנגליה בעת החדשה
- 101 המוקדמת כמקרה מבחן
- תגובה: רחל אלבוים-דרור, נפתוליו של פסוק וגלגוליהם של רעיונות
- 145
- 185 עמנואל אטקס, ר' שניאור זלמן מלאדי כמחנך
- 206 תגובה: תמר אלאור, תניא לבינוניות
- שלמה טיקוצ'נסקי, 'גדלות האדם' ו'שפלות האדם' בארץ לא זרועה: ישיבות המוסר 'סלבודקה' ו'נוברדוק' עולות לארץ ישראל, 1935-1925
- 220
- תגובה: יואל פינקלמן, בארץ לא זרועה: 'בית מדרש גבוה' בניו ג'רסי ודגמים של יחסי קהילה-ישיבה
- 268

- 279 ברוך שוורץ, לימוד בחברותא של בני ישיבות ליטאיות: הלימוד החוזר של סוגיות שנלמדו בעבר
- 309 תגובה: בנימין בראון, ארון הספרים של הלמדנות הליטאית ומשמעותו
- 322 מיכל קרבאל-טובי, מִשְׁבַּע לתרי"ג: אוטונומיה של מתגיירים כסוגיה
- 355 חינוכית בקרב סוכני הגיור האורתודוקסי בישראל
תגובה: עמנואל אטקס, החילונים בישראל ושאלת הגיור
- 364 רשימת מחברים

מבוא

מיכאל הד וברוך שוורץ

בין מסורות דתיות למערכות חינוך ולדרכי חינוך יש זיקה בולטת. זיקה זו היא אחת הסוגיות ההיסטוריות והתרבותיות החשובות ביחס לכול חברה ולחברה היהודית בפרט. הדיון על כך מעלה כמה שאלות: מן הפן הדתי – כיצד מועברים ערכים דתיים מדור אחד למשנהו? מה הם המנגנונים המוסדיים, הקוגניטיביים והרגשיים שבאמצעותם דואגת החברה להנחיל את תפיסותיה ואת ערכיה הדתיים לדור הבא? ומן הפן החינוכי – מהי הדינמיקה שבמסגרתה משתנים ערכים, דרכי חשיבה ודפוסי התנהגות? איזה תפקיד ממלאת המערכת החינוכית בהטמעת שינויים או רפורמות מעין אלה? האומנם יש ניגוד, כפי שמקובל לעתים להניח, בין מערכת הנורמות הדתית ובין חשיבה ביקורתית, בין דגש על משמעת ובין חינוך לאוטונומיה, או בין הסתמכות על מסורת ובין פתיחות לחידושים? מי הן הסמכויות הדתיות המעצבות את התהליך החינוכי, ובאילו מובנים משקפים הוויכוחים על דרכי החינוך מאבק בין סמכויות מתחרות? מהי מערכת היחסים בין הסמכות הדתית לסמכות ה'חילונית' (של המגיסטראטים, הפרנסים או רשויות המדינה) בחברה נתונה, ועד כמה מעצבת מערכת יחסים זו את אופי החינוך באותה חברה? וכמו כן, אל מי מכוונת מערכות החינוך הדתי מבחינה חברתית ומבחינה מגדרית, ומה הם ההבדלים בין חינוך הבנים לחינוך הבנות במערכות החינוך השונות?

כדי להתמודד עם שאלות אלה, במיוחד בחברה היהודית לדורותיה אך גם בחברה הלא יהודית (בעיקר זו הנוצרית), התכנסה קבוצת מחקר ב'סכוליון – מרכז למחקר רב תחומי בלימודי היהדות' בשנים תשס"ה-תשס"ז. קבוצת המחקר התאפיינה בגישה רבת-תחומית לסוגיות של דת וחינוך. השתתפו בה היסטוריונים, פסיכולוג חינוכי וסוציולוגים-אנתרופולוגים.¹ במרוצת שלוש השנים של עבודתה קיימה הקבוצה דיונים וסמינרים קבועים ואינטנסיביים, וכן שני כנסים וסיור

1 עם חברי הקבוצה נמנו: פרופ' עמנואל אטקס, פרופ' תמר אלאור, פרופ' מיכאל הד ופרופ' ברוך שוורץ. כן השתתפו בקבוצה תלמידי המחקר ד"ר אסף בן-טוב, ד"ר שלמה טיקוצ'נסקי, ד"ר אבי ליפשיץ וד"ר מיכל קרבאל-טובי, ובשנה הראשונה גם ד"ר איליה לוריא.

לימודי: כנס בינלאומי באוניברסיטת הרווארד, כנס מסכם באוניברסיטה העברית, וסיור לימודי במגזר הערבי לצורך היכרות עם החינוך המוסלמי בישראל. במפגשים הללו נטלו חלק גם חוקרים רבים שלא נמנו עם חברי הקבוצה – הן מן הקהילה האקדמית בארץ הן מזו שבחוץ לארץ. כמה מפרות עבודתה ומסקנותיה של הקבוצה מכונסים באוסף המאמרים שלפניכם.

א

השאלה המרכזית הראשונה שהעמידה הקבוצה עסקה ב'מה' – מהו היחס בין מסורת לשינוי במערכות החינוך הקיימות, בעיקר בחברה היהודית אך גם בחברות אחרות. באיזו מידה מאפשר חינוך המוגדר 'מסורתי' שינויים וחידושים? האומנם יש סתירה מובנית בין חינוך המסתמך על מסורת דתית לבין חינוך הבא לפתח את יכולת המחשבה הביקורתית של התלמיד?

המחקר ההיסטורי והסוציולוגי בדור האחרון ער יותר ויותר ליחסים המורכבים בין 'מסורת' ל'חידוש'. האם ניתן לעמוד על יחסים דיאלקטיים מסוג זה גם בתחום החינוך, במיוחד במערכות חינוך המנותבות על פי נורמות וסמכויות דתיות? איזה תפקיד יש לחינוך בהנחלתם של ערכים דתיים חדשים, כגון אלה של החסידות בעולם היהודי או של הרפורמציה בחברה האירופית הנוצרית? כיצד נקלטים חידושים כאלה בחברה המחויבת לנורמות מסורתיות? תכנים וערכים חדשים אינם רק תוצר של התפתחות פנימית של המסורת הדתית. במקרים רבים מדובר בתכנים ובערכים הבאים מן החוץ. דוגמה מובהקת לכך בהיסטוריה האירופית היא כמובן המורשת הקלסית, היוונית והרומית, שרבים מתכניה כבר נקלטו במהלך ימי הביניים, וכמה וכמה מערכיה, בנוסף לטקסטים ולתכנים שהיו פחות מוכרים בימי הביניים, אומצו במערכות החינוך הנוצריות למן הרנסנס ואילך. גם המחשבה המדעית החדשה, שנפוצה במאות השש עשרה – השבע עשרה ונישאה בעיקרה בידי נוצרים מאמינים, העלתה תפיסות חדשות ומהפכניות בנוגע לטבע וליקום הסובב אותנו. כיצד נקלטו כל אלה במערכות חינוך מסורתיות? השאלה חריפה עוד יותר, כמובן, בכל הנוגע לחינוך היהודי המסורתי, שבמאות השמונה עשרה – העשרים נאלץ להתמודד עם תכנים ועם ערכים חיצוניים הקשורים ב'מודרנה' כפי שהתפתחה באותן השנים. השאלה אינה נוגעת רק לתגובה של מערכות חינוך מסורתיות לתכנים ולערכים חיצוניים כגון אלה, אלא גם למהות – מהי תרומתן האקטיבית של אותן מערכות לקליטה ולהפצה של תכנים אלה.

שאלה נוספת שעלתה בדיוני הקבוצה היא: מה הם המנגנונים המוסדיים והאידיאולוגיים שבאמצעותם ניתנת לגיטימציה לשינוי של ערכים ולתמורות באתוס הדתי? בעיני המאמין באחת משלוש הדתות המונותאיסטיות אמורה המציאות הקיימת לשדר סדר ומשמעות, והמאמין נוטה להצדיק מציאות זו אפילו כאשר מצבו שלו כאוטי וקשה. שינוי מפורש או מהפכני בערכים או באתוס הדתי בתוך עולם שיש בו סדר ומשמעות יכול להיתפס כקריאת תיגר כלפי שמים.

החינוך נתפס (ראף מציג את עצמו) כתרגום פדגוגי של האמת הדתית המוחלטת. כיצד ניתן אפוא להצדיק שינויים בתחום רגיש כל כך? ואכן, בדרך כלל מתרחשים שינויים מסוג זה באופן הדרגתי ומובלע או בעת משבר חריף המעמיד בסימן שאלה את המשמעות הניתנת למציאות האמפירית. משבר מעין זה מחייב תגובה ודורש מן המערכת המעבירה את המסר הדתי היערכות מחודשת. חמישה מנגנונים יכולים להסביר תמורות ושינוי באתוס הדתי: (א) מיסוד של תמורות שכבר החלו (institutionalization); (ב) לגיטימציה של חידושים הבאים מבפנים או מבחוץ; (ג) חיזוק ורוויזיה של העולם המושגי והסימבולי לאור אתגרים חיצוניים; (ד) חיברות (socialization); (ה) הישנות (רוטיניזציה) של מסרים ושל ערכים חדשים. חמשת המנגנונים הללו, הנגזרים מתורתם של הסוציולוגים דורקהיים וובר, אחראים ליצירת מערכת של משמעויות משותפות לקהל המאמינים. בלי המנגנונים הללו לא יחזיק מעמד כל ניסיון לשינוי. חמשת המנגנונים אפשרו לנו להסביר שינויים שהתרחשו בעת משבר בחברות הדתיות השונות שבהן עסקנו. מנגנונים אלה גם באים לידי ביטוי מובהק במערכות החינוך של כל חברה וחברה.

הסוכנים העיקריים של שינויים אלה הם אישים בעלי סמכות דתית. הסמכות הפועלת בעת משבר היא סמכות כריזמטית, ולעתים קרובות היא איננה תלויה במוסדות הדת או אף מורדת בהם בגלוי. מנהיגים כריזמטיים קמים כאשר בני אדם חשים פחד ואי ודאות לגבי העתיד ומשליכים את ייבם ואת אמונם על מנהיג המסוגל להציע חזון שמצד אחד הוא חדש ומצד אחר הוא מעוגן בעבר המסורתי. ואולם מנהיגים כאלה יכולים לצמוח גם מתוך הממסד הדתי עצמו. דוגמה מובהקת לכך בעולם הנוצרי הם מנהיגי הרפורמציה בראשית המאה השש עשרה, שרבים מהם היו במקורם אנשי הממסד (ראו מאמרו של אסף בן־טוב על פיליפ מלנכתון ועל זיקתו המורכבת הן לסמכויות הנוצריות המסורתיות הן לאלה של העולם הקלטי).

בדיוני הקבוצה עסקנו, בין השאר, בראשית החסידות ובעימות שפרץ בינה ובין האליטה המסורתית. שני זרמים אלה הצליחו ברבות הימים לחיות זה בצד זה. החברה היהודית בפולין של המאה השבע עשרה, שהייתה חברה יציבה ומבוססת, התערערה בעקבות מאורעות ת"ח ות"ט (פרעות חמלניצקי). מאורעות אלה הציבו בפני המאמין שאלות נוקבות של משמעות. שלוש תשובות ניתנו לשאלות אלה: הזרם המשיחי הציע גאולה לאומית, האליטה הלמדנית הציעה להתמקד בלימוד התורה ואילו החסידות הציעה גאולה רוחנית של היחיד. הזרם המשיחי לא הוסיף להתקיים משום שלא שמר על עולם המושגים והסמלים של המסורת. הוא גם לא הציע דפוסי התנהגות סבירים בחיי היום יום, והדפוסים ה'רוטיניים', החוזרים ונשנים דרך קבע, הפכו בו לעתים קרובות לחיי הפקר. החסידות, לעומת זאת, שמרה על עולם המושגים של המסורת וקידשה את כל המעשים היומיומיים. אימוץ הקבלה הלוריאנית אפשר לתלמידי חכמים ולפשוטי עם להבין את מקור הרע בעולם ולפעול לשם תיקונו. כאמור, חמשת המנגנונים שמנינו לעיל מאפשרים, הן

במקרים אלה הן במקרים אחרים, להסביר שינוי המתרחש בתחומה של המסורת, מכאן, ויציבות של המסורת בעולם משתנה ומאתגר, מכאן.

אם כן, הזיקה בין 'מסורת' ל'שינוי' נושאת אופי דיאלקטי ומורכב ואינה ניגוד פשוט. כל התבוננות מעמיקה במערכת חינוך 'מסורתית' מגלה כי בצד העמידה המוצהרת על הנחלת ערכים ותכנים שמקורם בעבר המקודש מתקיים בה גם תהליך של שינוי. מקצת השינויים המתרחשים במערכת הם סמויים ובלתי מפורשים אך במקרים רבים הם מוצהרים וגלויים. התדמית ה'פוזיטיביסטית', שלפיה דת ומסורת מתאפיינות בהתנגדות לשינוי, לחידוש ולמודרניות, אינה עומדת בפני הביקורת. גורמי השינוי והדהף לחידוש באים לעתים מכפנים, מתוך אינטרסים דתיים מובהקים. הדברים אמורים במיוחד בתנועות של התחדשות דתית, שהחינוך הוא משימה ראשונה במעלה בעבורם. במקרים מסוימים השינויים יכולים להתפתח מסיבות המוגרפיות, חברתיות, פוליטיות ותרבותיות שמקורן מחוץ למערכת הדתית. יתר על כן, גם בתהליך התגבשותה של ה'מסורת' עצמה מתגלים לעתים אלמנטים של חידוש, כפי שאנו יודעים היום ביחס ל'אורתודוקסיה' הדתית – הן זו הפרוטסטנטית במאות השש עשרה והשבע עשרה הן זו היהודית במאות התשע עשרה והעשרים.

קבוצת המחקר שלנו קיימה גם דיון השוואתי במנגנונים של שינוי המתפתחים במסגרות החינוכיות של הדתות השונות. הוצעו שני סוגים של השוואות: מצד אחד, השוואות בתוך מסורת דתית מסוימת, שחשפו התפתחויות של פרקטיקות ושל נורמות לאורך זמן. מצד אחר, השוואות בין מנגנוני שינוי בדתות שונות. ברם, נזהרנו מלנקוט במונח 'השפעה' כדי לתאר את היחסים בין שתי מערכות החינוך, במיוחד אם לא התקיימו ביניהן קשרים גלויים. במקרים מעין אלה נכון יותר להצביע על ההקשר ההיסטורי המשותף. כך, למשל, במאות השלוש עשרה והארבע עשרה נבדלה החברה היהודית מן החברה הנוצרית באופן ברור, ואף על פי כן מצאנו קווים של דמיון בדרכי העיון והדיון שהתקיימו באתו פרק זמן בשתי מסגרות למדניות – ישיבות בעלי התוספות בצרפת ובגרמניה והאוניברסיטאות הראשונות באירופה (ראו המאמר של אבי לפשיץ ומאמר התגובה של אפרים קנרפוגל בקובץ זה). ההשוואה התרכזה באופי השיח, במושאי ובמושגים שיצרו שתי המערכות. השוואה זו אפשרה לנו לזהות תמות משותפות, טכניקות הוראה דומות ואפילו מרחב מושגי משותף בשתי המערכות, בין השאר הודות למורשת משותפת שמקורה בעולם המוסלמי.

השוואה מסוג אחר ניתן לערוך על ידי ניתוח של פירושים לטקסטים קנוניים. מעין זה הוא מאמרו של מיכאל הד, הבוחן את הפירושים שניתנו לפסוק 'חַנֵּךְ לְצַדֵּק עַל פִּי דְרָכָו' (משלי כב, ו), הן במסורות נוצריות הן בידי פרשנים יהודים. לדוגמה זו עוד נשוב להלן, כאשר נעסוק בשאלת היחס שבין סמכות לאוטונומיה.

ב

ואכן, השאלה המרכזית השנייה שהעמדנו לדיון בקבוצה הייתה טיבה של הזיקה בין סמכות לאוטונומיה במערכות חינוך דתיות. שאלה זו מתמקדת ב'מי', היינו ביחסי מורה-תלמיד, שבהם באה לידי ביטוי הסוגיה של מסורת לעומת חידוש גם בפן האישי הקונקרטי. ביקשנו לבדוק מהו אופייה של הסמכות המלמדת (המורה) ומהי הסמכות הדתית (או הפוליטית) המספקת גיבוי למערכת החינוכית. מושג ה'סמכות' הוא מושג מרכזי במדעי החברה מאה שנה לפחות, מאז הגותו פורצת הדרך של מכס ובר. ואולם, בד בבד הוא משמש מושג מפתח גם בדיסציפלינה ההיסטורית ובתאוריות החינוכיות. אנו ביקשנו לבדוק עד כמה ניתן להגדיר את סמכות המורה או המחנך כסמכות בעלת אופי כריזמטי, ובאיזו מידה סמכותו מבוססת על 'רוטינה' – אם להשתמש שוב במונחי של מכס ובר. באופן מיוחד עניין אותנו מקום סמכותו של המורה – בשימורה של המסורת מחד גיסא ובעידודם של חידושים מאידך גיסא. שאלה זו התעוררה ביחס למלנכתון שכבר נזכר לעיל, ביחס לבעלי התוספות שפעלו בחברה היהודית בימי הביניים, וביחס למנהיגים של תנועת החסידות במאות השמונה עשרה והתשע עשרה ולמורים בישיבות במאה העשרים.

לכך יש לקשור שאלה נוספת, קונקרטית ומרכזית מאוד בכל מערכת חינוכית: שאלת המשמעת במובן הרחב של הביטוי. לא רק אנשי החינוך אלא גם ההיסטוריונים מודעים בשנים האחרונות יותר ויותר לחשיבות של המשמעת (discipline) בחברה ובמדינה בכלל, ובמערכות הדתיות והחינוכיות בפרט. אין צורך לציין שסוגיה זו התחדדה בשנים האחרונות דווקא, נוכח מה שנתפס כהתרופפות של ערכי המשמעת בחברה ובמערכת החינוך. מה הם אפוא סוגי המשמעת המופעלים במערכת חינוך נתונה? מה הן הסנקציות העומדות לרשות המורים? מהו היחס בין אכיפת משמעת לבין 'הפנמת ערכים' – מטרה ראשונה במעלה בכל מערכת חינוכית ובמיוחד במערכות חינוך דתיות? ולבסוף, עניינה אותנו במיוחד הזיקה בין משמעת לבין מה שאנו קוראים היום 'חינוך לאוטונומיה'. האומנם ישנה סתירה הכרחית בין משמעת וסמכותיות לבין חינוך לאוטונומיה, או שמא יש ביניהם זיקה דיאלקטית לא רק במישור התאורטי אלא גם בשדה האמפירי, כפי שהוא נגלה לעינינו במחקר ההיסטורי או במציאות כיום?

ואכן, עבודת הקבוצה ואחדים מן המאמרים הכלולים בקובץ זה חשפו בכיורור את הצורך ב'פירוק' המושגים סמכות ואוטונומיה, את ההכרה במשמעות הרבגונית שלהם ואת החשיבות שבניתוח מעורן של מושגים אלה. מובנם של המושגים הללו השתנה לא רק מתקופה לתקופה ומתרבות דתית אחת למשנה, אלא גם בהקשרים חינוכיים שונים. האם אנו מדברים על סמכותו של המורה האינדיבידואלי, על סמכותם של הטקסטים הקנוניים (כתבי הקודש, טקסטים הלכתיים, אך במקרים מסוימים גם טקסטים קלסיים של המסורת היוונית והרומית), או שמא על הסמכות של המוסדות ושל הרשויות המפקחות על מערכות החינוך? יש זיקה מורכבת

ודינמית בין סוגי הסמכויות הללו (ראו למשל את מאמרו של אסף בן-טוב על סמכותם של המורים מול סמכותם של הטקסטים הקלסיים בחינוך הלותרני, ואת מאמרו של אבי ליפשיץ על סמכות בעלי התוספות לעומת סמכות הטקסט התלמודי). גם ההבחנה הובריאנית בין סמכות כריזמטית לסמכות מסורתית דורשת עידון, כפי שהראה עמנואל אטקס בהרצאותיו על החסידות, וכפי שמראה מאמרו על פעולתו של ר' שניאור זלמן מלאדי כמחנך, המתפרסם בקובץ שלפנינו.

מורכב וקשה עוד יותר הוא כמדומה מושג ה'אוטונומיה'. אכן, ניתן וצריך לבחון את מידת האוטונומיה של כל מוסד חינוכי ושל כל מורה ומורה מול הסמכויות הדתיות או הפוליטיות המבקשות לכוונו. ואולם, גם בכל הנוגע ליחסי מורה-תלמיד ולממד האינדיבידואלי ישנם מובנים שונים לרעיון של 'חינוך לאוטונומיה'. המובן הפסיכולוגי הקלסי, זה שהציע אריק אריקסון, רואה ב'אוטונומיה' את היכולת להיות נפרד, ומייחס יכולת זו לשלב השני (האנאלי) בהתפתחות הילד. מטבעם של דברים, מובן זה פחות רלוונטי לסוגיות החינוכיות שבהן עסקנו. בהקשר זה גם עולה שאלת יחסה של הסמכות הפטריארכית המחנכת אל תלמידות. האם הסמכות הדתית רואה את הנערות והנשים כיחידים שלימודם אמור להביאם לאוטונומיה? האם הן סובייקט מתחנך כמו התלמיד הזכר או שהן שונות ממנו?

במאה העשרים הפך מושג האוטונומיה רלוונטי במיוחד בהקשר המגדרי, בוודאי במערכות החינוך היהודיות. מידת האוטונומיה הניתנת לנשים (כמורות וכתלמידות) יצרה מתחים מוכרים וידועים במערכות החינוך הללו בצד תמורות מרתקות. כך, למשל, תגובתה של תמר אלאור בכרך שלפנינו על מאמרו של עמנואל אטקס מצביעה על כך שהכוח הכריזמטי של אדמו"רי חב"ד אפשר להם לשנות את היחס ללימוד תורה של בנות ולאפשר לנשים ולנערות מחסידות חב"ד ללמוד את ה'תנאי', החיבור החשוב ביותר בקורפוס של חסידות זו.

ואולם, השאלה העולה בהקשר החינוכי היא אם 'אוטונומיה' פירושה שהתלמיד מפנים נורמות מסורתיות או שמא ביכולתו לקבוע לעצמו (במובן הקנטיאני) את הנורמות הערכיות שהוא מבקש לראות כמחייבות את הכלל. בעולם הפוסט מודרני נתפסת 'אוטונומיה' כמושג רדיקלי יותר, היינו כזכות להיות 'אחר', שונה, בלי רצון לאוניברסליזציה כלשהי של הנורמות שעל פיהן פועל הפרט. ברם, במרבית המקרים שבהם עסקנו, ואשר בהם עוסק הקובץ שלפנינו, נתפס החינוך לאוטונומיה – במידה שהוא נחשב בכלל כמטרה חינוכית (ויש להיזהר כמובן מאנכרוניזם בבואנו להטיל מושגים מודרניים על מערכות חינוך פרה מודרניות) – בראש וראשונה כחינוך להפנמה של ערכים דתיים מסורתיים (ראו למשל מאמרו של שלמה טיקוצ'ינסקי על ישיבות סלובודקה ונוברדוק).

אכן, בנקודה זו יש זיקה דיאלקטית מעניינת בין סמכות – ובעיקר משמעת – לבין החינוך לאוטונומיה, שכן רק חינוך סמכותני המקפיד על משמעת מוסרית ואינטלקטואלית מבטיח לכאורה את ההפנמה של נורמות דתיות. דומה שאין זה מקרה שדווקא החינוך הסמכותני והדגש שניתן לנושא המשמעת, המאפיינים כל כך את החינוך האירופי בעת החדשה המוקדמת (גם הקתולי אך במיוחד

הפרוטסטנטי הפוריטני) – דווקא חינוך זה הניח את היסודות או את הרקע לתפיסה החינוכית ה'ליברלית' (למשל זו המתבטאת בהגותו החינוכית של ג'וזף לוק, ולאחר מכן, ובאופן מרחיק לכת יותר, בתורתו המוסרית של עמנואל קאנט), שהציבה את האוטונומיה של הפרט כתכלית החינוכית המרכזית. צוהר מעניין לבחינת הדיאלקטיקה הזאת היא המעקב אחר גלגולי הפרשנות לפסוק הידוע (משלי כב, ו): 'חֲנֹךְ לְנֶעֶר עַל פִּי דַרְכּוֹ, גַם כִּי יִזְקֶיךָ לֹא יִסּוּר מִמֶּנָּה' (ראו מאמרו של מיכאל הר ומאמר התגובה של רחל אלבוים־דרור בכרך הנוכחי). אולי אין זה מפתיע שרבים בעת החדשה המוקדמת הבינו את 'על פי דרכו' כדרך הראויה והנורמטיבית שעל הנער ללכת בה. אחרים הדגישו את הצורך להתאים את החינוך ל'דרכו' של הנער, קרי לאופיו ולנטיותיו האינדיבידואליות, כדי שיפנים היטב דרך זו.

דיאלקטיקה דומה בין סמכות לאוטונומיה מצאנו בתנועת המוסר, בחברה היהודית של מזרח אירופה במאה התשע עשרה ובארץ ישראל במאה העשרים. הדגש על החינוך המוסרי חייב משטר הדוק וממושמע, אך יצר מצדו דרך חינוכית שלא פעם הביאה ל'מרד' של החניכים בסמכות של מוריהם בשם אותם הערכים שעליהם חונכו.

על מובן אחר לכאורה של 'אוטונומיה' מצביע מאמרה של מיכל קרבאל, העוסק באוטונומיה של מתגיירים, אם כי גם כאן מדובר במידת ההצלחה של הפנמת נורמות. כיצד ניתן להבטיח שבתום תהליך הגיור (הנתפס כתהליך חינוכי מובהק) יישארו המתגיירים נאמנים לנורמות (ההלכתיות) שקיבלו על עצמם? ואם אין הם נאמנים לנורמות הללו, האם פירוש הדבר שתהליך הגיור נכשל?

ג

שאלה מרכזית שלישית שהעמדנו לדיון נגעה לשיטות ההוראה והלמידה ולטיבם של התהליכים הקוגניטיביים במערכת חינוך נתונה. במרכז שיטות ההוראה והלמידה בדתות המונותאיסטיות – היהודית, הנוצרית והמוסלמית – עומדים טקסטים קנוניים שונים. כל הטקסטים הללו היו טקסטים מכוננים, אבל מקורם השונה חייב את המחנך ואת התלמיד להתייחס אליהם בדרכים שונות: אין דין טקסטים שנכתבו או נאמרו בהתגלות (מפי הגבורה או מפי נביא) כטקסטים שנכתבו בידי מייסדי הדת (תנאים, אמוראים, אבות הכנסייה, וכיוצא באלה) או בידי סמכויות דתיות מאוחרות יותר.

ניתן להצביע על ארבע שיטות הוראה שנקטו מחנכים המופקדים על חינוך הילד והמתבגר ביחס לטקסטים אלה. השיטה הראשונה מתייחסת להוראה כדרך להביא את הלומד להשתייך לקבוצת המאמינים. על המתלמד להתחיל לפעול במסגרת הטקסים הדתיים, המשולבים לרוב בתפילות. השתתפות זו מנחילה נורמות חברתיות של השתייכות לקהל של מאמינים שיש לו סמלים וערכים משותפים. החינוך משמש במקרה זה דרך חניכה, דהיינו הכשרה לחיים משותפים בתוך קהילייה. שלא

כמו הרבה קהילות עשייה (communities of practice) אחרות, הטקסים מכוונים למציאות של קדושה ולטיפוח ערכים שהמשתתפים בטקסים מתייחסים אליהם כנשגבים. אף שהילד לומד להשתלב בטקסים אלה מתוך חיקוי ואינטראקציה בלתי פורמלית עם קרוביו, המחנך עוזר לילד להפוך את השתתפותו לרוטינית על ידי חזרה על הטקסטים, לעתים קרובות בשירה או בקריאה עם טעמים.

הסוג השני מתייחס להוראה כמסירה של ערכים ושל ידע. הוא מאופיין בפעולות חוזרות ונשנות של אורייניות המלוות בתרגול ובשינון הדרגתי. שיטת השינון עד כדי לימוד בעל פה של טקסטים קנוניים רבים, בקבוצות גדולות של תלמידים צעירים, נהוגה בחברה המסורתית היהודית והמוסלמית. היא מביאה את הלומד להפנים את הנורמה של אמיתות הטקסט הקנוני, להזדהות עם קהל המשתתפים באירועים המסופרים בטקסט, ולאמץ את המעמד שבו חוק או אִמרה נמסרים לקהל מאמינים. אמנם, הקבוצה לא ייחדה דיונים רבים לשני הסוגים הללו. עם זאת, תפקיד השיטות המביאות לרוטיניזציה של פרקטיקות דתיות הוא נושא מרתק שטרם זכה לעומק מחקרי נאות.

אנו התמקדנו בעיקר בסוגים השלישי והרביעי, הסוגים הגבוהים של שיטות ההוראה. הסוג השלישי מתייחס להוראה כהנחלה של ידע וערכים: על המורה להסביר ולשכנע את תלמידיו באמיתותה של מערכת ערכים נתונה, ועל התלמיד לפרש ולהרחיב את הנלמד. פעולותיו של התלמיד מתאפיינות בקניית ידע על ידי שמיעת הסברים וקבלתם.

חשוב (ובעיייתי) יותר הוא הסוג הרביעי של שיטות ההוראה והלמידה – הוראה על ידי יצירת משמעויות. שיטות הפרשנות של טקסטים קנוניים מביאות את המאמין להכיר בכך שלטקסט יש משמעות ומשמעות זו ניתנת לגילוי. ואולם מערכים חברתיים שונים מביאים את הלומד להפנמה של נורמות נוספות, שונות זו מזו. בדרשה, לדוגמה, קהל המאמינים השומע את הדרשן מפנים את ההנחה שהפרשנויות ניתנות ליחידים והם מעבירים את הפרשנויות הללו לקהל. אם כן הפירוש הוא דבר הנמסר למאמין. לעומת זאת, כאשר יחידים עוסקים בלימוד בבית המדרש של פרשנים מסורתיים כמו רש"י, על הלומד לפענח בעצמו את הפירוש ובכך הוא יוצר פרשנות עצמית.

לימוד עצמי של פירושים רבים יוצר ריבוי משמעויות של הטקסט הקנוני. לפיכך, הפעולות הקוגניטיביות שהתלמיד נדרש לבצע שייכות לחשיבה ביקורתית ואף ליצירתיות: שקילה בין חלופות ויצירה של משמעות חדשה המיישרת את ההדורים בין פרשנויות מקובלות שלעתים הן סותרות זו לזו (ראו למשל את מאמרו של ברוך שוורץ). אמנם, פרקטיקות הפירוש אינן דורשות בהכרח מן הלומד ליישב סתירות בין הפירושים השונים, אך הן מכוונות אותו לנסות לגבש אוטונומיה מסוימת, גם אם היא מוגבלת על ידי התייחסות קבועה לטקסטים הקנוניים ולערכים המקובלים בחברה הדתית.

מצב זה בולט הן בישיבות של בעלי התוספות בימי הביניים הן באוניברסיטאות הנוצריות שפעלו באותה תקופה. שיטות ההוראה שהיו נהוגות באוניברסיטאות

התבססו אף הן, כמו התוספות, על בירור ביקורתי שערכו קבוצות תלמידים בין מקורות סותרים, ובעיקר על קיום ויכוחים פומביים (disputationes) בין המורים לבין עצמם או בין התלמידים לבין קהל שומעיהם. הוויכוח הסכולסטי הקנה ללומדים נורמות חשיבה ביקורתיות-דיאלקטיות. אמנם, מערך חברתי זה נועד להביא להפנמת ההכרה בכוחה של הסמכות, אך נראה שבאוניברסיטאות נאצלה הסמכות יותר מן הידע של המורה ופחות ממעמדו, לעומת סמכותו של ראש הישיבה, שנאצלה בראש וראשונה מעצם משרתו. עם זאת, פרקטיקות דיאלקטיות אלה של לימוד בצוותא של טקסטים קנוניים (כמו החברותא בישיבות), או של דיון בטקסטים קנוניים (מכתבי הקודש או מהפילוסופיה של אריסטו באוניברסיטאות האירופיות) – פרקטיקות אלה יצרו נורמות חשיבה שלא תמיד היו רצויות בעיני המופקדים על החינוך. לחילופין, מוסד ה-disputatio אפשר למורים עצמם להכניס להוראה גישות ותפיסות חדשות.²

לכסוף, הפרקטיקות של השיח הדיאלקטי עודדו נורמות שבשלב מסוים ספגו ביקורת גוברת מצד מקצת המחנכים. כך, לדוגמה, הוויכוח הסכולסטי התפתח בשלהי ימי הביניים לווכחנות שנראתה חסרת תכלית יותר ויותר בעיני הוגים חינוכיים הומניסטיים. ביקורת דומה התעוררה בשלהי המאה השש עשרה גם בעולם היהודי ביחס לשיטת ה'פלפול'. בדומה לכך, חשיבה ביקורתית שהייתה רצויה כל עוד נותרה בגבולות הסמכות הדתית יכולה הייתה להתפתח לכדי חשיבה ביקורתית חתרנית, שכן הלומדים הפעילו שיטות דיאלקטיות כדי לקרוא תיגר על פרשנויות מקובלות ואף על סמכותם של המורים עצמם. כך, לדוגמה, השיעור בישיבה הליטאית במאה התשע עשרה הקנה לראש הישיבה את המעמד הסמכותי ביחס ללומדים, שכן הם היו שואלים ומקשים והרב היה עונה על קושיותיהם. דפוס לימוד זה שילב חשיבה ביקורתית עם קבלת הסמכות העליונה של ראש הישיבה. ואולם דרך זו גם הייתה יכולה להביא לנורמות לא רצויות. קיימות דוגמאות רבות לשיעורים שהפכו לזירת קרב, הואיל והלומדים ניסו להראות את חריפותם, או תקפו רב שלא היה ראוי בעיניהם למשרתו בשאלות מכשילות. קיום שיעורים בישיבות גבוהות, שבהן הנוכחות בשיעור אינה בגדר חובה, יכול אף הוא להביא לערעור הסמכות של ראש הישיבה, כפי שנרמז במאמרו של ברוך שוורץ בכרך זה.

2 דוגמה לדרך של הוויכוח הסכולסטי בתקופה מאוחרת יותר הציגו בפני הקבוצה פרופ' מיכאל הד וד"ר אסף בן-טוב: ויכוח על סוגיית הריק באקדמיה של ז'נבה במאה השבע עשרה. מוסד הוויכוח אפשר הכנסה של המחשבה המדעית החדשה ללימודי הפילוסופיה של הטבע במוסדות האקדמיים. מסקנתו של הוויכוח הזה אמנם תמכה בתפיסתו של דקרט, ששלל, בדומה לאריסטו, את קיום הריק, אבל במהלך הוויכוח הוצגו באופן שיטתי גם העמדות ההפוכות, שהחלל הריק אכן קיים בטבע. את הוויכוח הזה מציג מאמרם של מיכאל הד ואסף בן-טוב, 'חינוך לדוגמטיות או חינוך למחשבה ביקורתית? ויכוח סכולסטי (disputatio) מן המאה השבע עשרה על קיומו של הריק', עיון, נז (אוקטובר 2008), עמ' 323-350.

ד

ברם, כדי להבין את תפקידן של שיטות ההוראה בחברה יש להתייחס גם להקשר הפוליטי, החברתי והמגדרי שבו פועלת מערכת החינוך הדתית: מיהו קהל היעד שלה, אילו רשויות פוליטיות מנחות אותה או שעמן עליה להתמודד, ומהו אופי החברה הסובבת, המעצבת את מערכת החינוך לא פחות מאשר היא מעוצבת על ידה. הקשרים חיצוניים אלה היו השאלה המרכזית הרביעית שהקבוצה העמידה לעצמה, וסוגיות אלה באות לידי ביטוי גם במאמרים שבכרך שלפנינו.

להקשר הפוליטי של החינוך הדתי יש כמובן השפעה רבה. הקבוצה עסקה אך מעט בחינוך הדתי בחברה המוסלמית, שבה המדינה אימצה לרוב את החוק הדתי, ועל כן הסמכות הדתית והסמכות הפוליטית היו חופפות במידה רבה. דינוי הקבוצה עסקו יותר בחברות שבהן הרשות הפוליטית והרשות הדתית היו נפרדות זו מזו, לפחות באופן חלקי, כמו מרבית החברות הנוצריות, או הקהילות היהודיות בגלות, שמצאו עצמן תחת רשות פוליטית שהייתה זרה ואף עוינת לקהילה הדתית מלכתחילה. ואולם, הרקע הפוליטי השפיע רבות גם בחברה הנוצרית וגם בחברה היהודית על החינוך הדתי והכניס באופן טבעי ממד של מאבקי כוח למערכת החינוך. גם כאשר קבוצות דתיות אלה ואחרות הציגו את עצמן כמשתפות פעולה עם הרשויות החילוניות, היה לעתים עימות בלתי נמנע ביניהן והוא השפיע באופן ישיר או עקיף על החינוך הדתי. כך, למשל, מינויים של בעלי סמכויות חינוכיות בכירות היה נתונים פעמים רבות ללחצים, אם לא לתכתיבים, של הרשות הפוליטית. כיתות שונות בתוך אותה קבוצה דתית התייחסו לרשות הפוליטית בצורות מגוונות וקיבלו תמיכה כספית בהתאם ליחסן אליה.

עם זאת, יש בכוחו של הממסד הדתי להשפיע על הדרך שבה מוסדות חינוכיים מתייחסים לרשות הפוליטית. מקצת המנהיגים הדתיים עודדו את מאמיניהם להתנתק מן העולם החיצוני. קבוצות אחרות ראו בדו קיום בשלום (שאיננו מתורגם לשיתוף פעולה או להטמעה דווקא) מצב רצוי (כמו ה'סטטוס קוו' בין החברה החרדית לחברה הכללית בישראל של היום). קבוצות דתיות אחרות, כמו מערכות החינוך הקלוויניסטיות בעת החדשה המוקדמת או מחנכי 'תאולוגיית השחרור' (liberation theology) של היום, הציבו לעצמן מטרה לדאוג להשגת צדק חברתי או להתחדשות רוחנית ומוסרית. דוגמה לכך יכולים לשמש האידאל החינוכי של ישיבת נוברדוק וחתירתה לתיקון החברה היהודית, כפי שהם מתוארים במאמרו של שלמה טיקוצ'ינסקי בקובץ שלפנינו.

גורם נוסף המטביע חותם על הלימוד במוסדות החינוך הדתי הוא כמובן האמונה של הלומדים עצמם ומידת הזדהותם עם האידאלים הדתיים שעליהם הם חונכו, אידאלים האמורים להיות משותפים לקהל המאמינים. אף שעל המחנכים לחזק אידאלים אלה, לא תמיד מקבלים הלומדים באופן מלא את האמונות שעליהן מבוסס לימודם. הדיסוננס הזה לא זכה להד פומבי מסיבות ברורות. זוהי אחת

הסוגיות של המיסוד – האיזון בין השכנוע או ההמרה ובין האכיפה (conversion vs. coercion). למשתייך לחברה הדתית אין ברירה אלא להיראות משוכנע, אך לא תמיד הוא אכן משוכנע בפועל. קבוצת המחקר פתחה צוהר פסיכולוגי לבעיות האמיתיות הפוקדות, למשל, בחורי ישיבה הסובלים מן הדיסוננס הזה. במאמרו על לימוד בחורי ישיבת מיר, ברוך שוורץ חושף טפח מהדיסוננס של הלומדים החשים אוטונומיים בלימודם אכן מחויבות מוחלטת לנורמות חברתם מחוץ לכותלי הישיבה.

ההיבט החברתי של שיטות ההוראה בא לידי ביטוי בקהל היעד של החינוך הדתי, ואף נושא זה תפס מקום מרכזי בדיוני הקבוצה. במהלך עבודתנו בחנו לא מעט את האליטה הגברית בחברות המסורתיות, שהחינוך הדתי בא אצלה לידי ביטוי בלימוד אינטנסיבי דיאלקטי-ביקורתי. בחינוך של האליטות הללו קדמו פרקטיקות אורייניות פשוטות לפרקטיקות הדיאלקטיות-הביקורתיות. עד לרפורמציה של המאה השש עשרה לא קיבלו רוב הנוצרים חינוך דתי בסיסי, ומרבית המאמינים הנוצרים לא ידעו קרוא וכתוב. מציאות זו יצרה ריבוד חברתי ודתי חד וברור. לעומת זאת, רוב היהודים קיבלו חינוך דתי בסיסי, אם כי האידאל של לימוד התורה, שהונחל כערך עליון לכול, היה לאמיתו של דבר נחלתה של אליטה קטנה בלבד. אליטה זו זלזלה לעתים קרובות ב'עמי הארץ'. בעתות משבר עורר ריבוד זה תחושות של תסכול והן הזינו שינויים דתיים (כמו ההתפשטות המהירה של תנועת החסידות ושל תנועות משיחיות). למן המאה התשע עשרה חל תהליך מורכב שבמסגרתו הלך והתרחב קהל היעד של החינוך הדתי אך בה בעת גם הצטמק. מצד אחד, הוצע עתה חינוך לכול הואיל ונתקבלה ברוב מדינות אירופה הזכות הבסיסית של כל אדם לחינוך, ומוסדות הדת, שהעניקו בעבר חינוך דתי בעיקר לקבוצות אליטה, הציעו מעתה חינוך דתי לכל דורש. מצד אחר, התפתחות זו לוותה בהצטמקות הדרגתית של קהל היעד, משום שהמדינה המודרנית הובילה להפרדה בין הדת למדינה ויצרה מערכת חינוך חילונית שאיננה תלויה עוד במוסדות הדתיים.

קהל יעד מיוחד במינו במסגרת החינוך הדתי הוא קהל המחליפים את דתם. המקרה של מוסדות הגיור במדינת ישראל הוא מקרה מבחן מעניין במיוחד של קהל מעין זה. במאמרה בקובץ שלפנינו חושפת מיכל קרבאליטובי את אחת הדילמות הקשות שבמיסוד הדתי: המתח בין שכנוע ופתיחות מכאן ובין אכיפה מכאן. סוגיה זו חריפה במיוחד במוסדות גיור המנהלים בידי נציגים של היהדות הדתית-לאומית. נושא אחר הקשור במיסוד הדתי הוא הסדר הארגוני, היינו יעילות מול יתר בירוקרטיות. גם סוגיה זו מתוארת יפה באותו מאמר. המחברת מראה כיצד כוונות טובות הופכות במקרים רבים לפרוצדורות מסורבלות.

נושא חשוב במיוחד בשאלת קהל היעד הוא הנושא המגדרי. קבוצת המחקר לא יכלה להתמודד בצורה מלאה עם הסוגיה הרחבה של המגדר בחינוך הדתי. הקשר בין חינוך דתי למגדר נבחן בעיקר מבעד לעדשה של שינוי. אכן בחינוך הדתי, הן בחברות הנוצריות הן בחברות היהודיות (ובדרך כלל לא בחברה המוסלמית) חל שינוי, והיחס המפלה הופך בהדרגה לשוויוני יותר. תמורה זו הביאה את חברי

הקבוצה לבחון אם מדובר בתהליך של חיברות או של השתחררות. לשם כך נבחנו קבוצות של נשים מן המגזר החרדי והרתי-לאומי בחברה הישראלית בימינו. במהלך דיוני הקבוצה התברר כי תהליך השינוי שיקף גם שילוב בין חיברות להשתחררות וגם שליטה גדולה למדי של הממסד הדתי בתהליך החיברות, מתוך כוונה לווסת את מנגנוני השחרור.

פן נוסף של ההיבטים החברתיים שהקבוצה עסקה בהם מתייחס לעובדה שהחברה היהודית הייתה חברת מיעוט בתוך חברת רוב. עד המאה השמונה עשרה כמעט שלא קיבלה חברת הרוב למוסדותיה תלמידים יהודים (יוצאי דופן היו תלמידים יהודים בפקולטות לרפואה באיטליה בעת החדשה המוקדמת). החינוך היהודי מצדו קרא באופן ברור להיבדלות מוחלטת מן הסביבה. תקופת הנאורות הביאה עמה קשיים חדשים, הואיל ויהודים החלו להתקבל למסגרות חינוכיות חיצוניות. מנהיגי החברה היהודית המסורתית נאלצו להתמודד עם מסרים תרבותיים וחינוכיים חדשים שמשכו את לבם של יהודים רבים. תופעת המעבר לשיטות לימוד חדשות בישיבות ליטא במאה התשע עשרה, שיטות לימוד שמטרתן הייתה הבנה עמוקה יותר של משמעות הטקסט ואוטונומיה רבה יותר של התלמיד, היא דוגמה מאלפת להתמודדות מעין זו. אל מול האיומים מבית ומחוץ, חתרה אפוא החברה היהודית המסורתית לטפח דרכי הוראה וחינוך חדשות, כדי להתאימן למטרות החינוך של הנאורות, אך גם מתוך רצון להיבדל ממנה על ידי הצבה של גבולות ברורים לאוטונומיה האישית ולחשיבה הביקורתית. הוא הדין גם לגבי התפתחותה של 'חברת הלומדים' בחינוך החרדי בישראל, התפתחות המבטאת דמוקרטיזציה של החינוך ופתיחתו בפני שכבות רחבות כד בכד עם הצבת גבולות ברורים ומתוחמים היטב.

הדגשנו בפתח הדברים שהדיכוטומיה בין מסורת לשינוי היא פשטנית למדי ולא פעם אף מטעה ככל הנוגע למערכות החינוך הדתיות. יחד עם זאת, אין להתעלם מן ההבדלים בין החינוך בתקופה הקדם מודרנית לזה של התקופה המודרנית, הן במסורת היהודית הן בזו הנוצרית. ואולם, לא קל להגדיר הבדלים אלה ואין הם תמיד חר משמעיים.

הבדל אחד ידוע הוא ההערכה הניתנת לחידושים ולשינויים. אם בתקופה הקדם מודרנית לא נתפס החידוש כערך לעצמו, בוודאי לא אם בא לערער באופן גורף על ערכים מסורתיים, הרי שבחברה המודרנית של המאות התשע עשרה והעשרים נתפס השינוי כערך לעצמו. מקובל לטעון שבמערכות החינוך המסורתיות התחוללו חידושים ושינויים, אפילו שינויים מרחיקי לכת, באופן סמוי ובמובלע, והם נעשו בשם החזרה למסורת קדומה, אותנטית (דוגמאות מובהקות לכך הן החינוך ההומניסטי בתקופת הרנסנס, הפרוגרמה החינוכית של הרפורמציה, הרפורמה החינוכית שהציע המהר"ל ואולי אף החסידות). ואולם, גם קביעה זו דורשת הסתייגות, שכן ככל שמדובר בחינוך המסורתי היהודי, אף זה של ימי הביניים, יוחס ערך רב ל'חידושים', למקוריות ולהעזה אינטלקטואלית, בפרט בפרשנות התלמוד ובסוגיות הלכתיות למיניהן (ראו מאמרו של אבי ליפשיץ והתגובה של אפרים

קנרפוגל בכרך זה). עם זאת, ברור שאין מדובר בשינויים המערערים את ערכי היסוד של המסורת הדתית. השאלה מה הם אותם ערכי יסוד נשארת פתוחה ונתונה לוויכוח, בוודאי בתקופה המודרנית. כמוכן זה, ההבחנה בין חדשנות חינוכית קדם מודרנית לחדשנות חינוכית מודרנית אינה כה חד משמעית.

הבדל אחר, אולי בעל משמעות רבה יותר, הוא שבעידן המודרני מתמודדות מערכות החינוך הדתי עם חברה חיצונית חילונית שאינה שותפה לערכים הדתיים, אם היהודיים אם הנוצריים. סוגיית ה'חילון' היא כמוכן סוגיה נכבדה וסבוכה בפני עצמה שאין הכרח שלפנינו מתיימר להתמודד עמה ישירות, אך אין ספק שהמציאות התרבותית של שתי המאות האחרונות שונה באופן קיצוני מזו שקדמה לה. הדבר בולט במיוחד במערכות החינוך היהודיות, הרואות באותה מציאות החיצונית ('המודרנה', החברה החילונית הליברלית, זו שקיבלה את היהודים לתוכה כחברים שווי זכויות, או זו שאפשרה הקמת מדינה יהודית שהיא עצמה 'חילונית' ביסודה) אתגר חדש, זר במידה רבה, שאתו לא התמודדו בעבר. כמוכן זה, הסוגיות של דת וחינוך שונות לגמרי בעת החדשה מאשר בתקופות שקדמו לה. מאמריהן של תמר אלאור ומיכל קרבאל-טובי, מאמריהם של שלמה טיקוצ'נסקי, יואל פינקלמן וברוך שוורץ, ואולי אף מאמרו של עמנואל אטקס, הדין במשנתו החינוכית של ר' שניאור זלמן מלאדי, מדגימים זאת היטב.

לכסוף, מן הראוי לציין את חשיבותו של הממד ההשוואתי הבין-דתי בין החינוך במסורת היהודית לחינוך במסורת המוסלמית או הנוצרית. עד כמה מעצבות המסורות הדתיות עצמן את טיב המתחים בין מסורת לחידוש, בין סמכות לאוטונומיה ובין ערכים פנימיים לנסיבות חיצוניות? האם שיטות ההוראה וטכניקות ההוראה דומות בשלוש המסורות הדתיות הללו בתקופה נתונה או שמא הן שונות זו מזו, במקביל להבדלים בתכנים ובערכים הקיימים ביניהן? בכמה מקרים יכולנו לעמוד על קווי דמיון בולטים ומעניינים בסוגיה זו שהמחקר טרם נתן עליהם את דעתו במידה מספקת. כך, למשל, ההשוואה בין פרשנויות יהודיות לנוצריות לפסוק מפתח כגון 'חנך לנער על פי דרכו' מצביעה לא רק על קווי דמיון בין המסורת היהודית לזו הנוצרית ועל הבדלים ברורים, הנובעים בין השאר מבעיות של תרגום, אלא גם על דמיון כרונולוגי בתמורות שחלו בפירוש הפסוק בשתי הדתות, שכן ההיבטים הסמכותיים מודגשים במיוחד בשלהי ימי הביניים ובעת החדשה המוקדמת. חשובים עוד יותר הם קווי הדמיון שכבר הוזכרו בין שיטת ה'הפול' בשיבות של שלהי ימי הביניים וראשית העת החדשה לבין המתודה הסכולסטית שאפיינה את ההוראה האוניברסיטאית האירופית באותן תקופות.³

3 לצערנו אין לנושא זה ביטוי נרחב יותר בכרך הנוכחי. פרופ' ישראל תא-שמע המנוח כבר הפנה את תשומת לב המחקר לקווי הדמיון הללו. ראו: ישראל מ' תא-שמע, 'מקבילים שאינם נגזשים: ישיבות בעלי התוספות והסביבה האקדמית בצרפת במאה השתיים-עשרה והשלוש-עשרה', ישיבות ובתי מדרשות, בעריכת עמנואל אטקס, ירושלים תשס"ז, עמ' 75-84.

בריוני הקבוצה ניתנה הדעת במידה רבה על חשיבות הוויכוח כסוג של דרך טיעון הן בחינוך היהודי הן בחינוך הנוצרי (מוסד ה־disputatio). שיטה חינוכית זו מתקשרת כמובן לסוגיות של היחסים בין מסורת לחידוש ובין סמכות לאוטונומיה, כפי שציינו לעיל. שאלה מרתקת שרק נגענו בה ולא יכולנו לעסוק בה בשיטתיות, אנו מעלים לשם המשך המחקר: מהו מקומו של הוויכוח במערכות החינוך המוסלמיות של ימי הביניים והעת החדשה המוקדמת? האם יש לו מקום אחר בחינוך המוסלמי מזה שהיה לו בחינוך היהודי והנוצרי, ואם כן, – האם יכול הדבר לשמש מפתח להבנת כמה מההבדלים בין תהליכי המודרניזציה בחברה הנוצרית והיהודית מכאן, לתהליכים אלה בחברה המוסלמית מכאן?

לכסף, ראוי להשוות בין התגובות של מערכות החינוך הדתי היהודי לעולם המודרני החיצוני לתגובות של מערכת החינוך הנוצרית מצד אחד, ולתגובות של מערכת החינוך המוסלמית מצד שני. שאלות אלה הן עדיין בבחינת 'צריך עיון'. אנו מקווים כי קובץ המאמרים הזה יתרום לבירור הסוגיות הללו וסוגיות נוספות הקשורות ב'דת וחינוך'.

ברצוננו להודות לסיום לכל מי שסייעו בהכנת הכרך וליוו אותנו משלביו הראשונים. לכל המרצים/ות שהתארחו בסמינר שלנו, הרחיבו את דעתנו ואתגרו את מחשבתנו. למרכז ללימודי יהדות באוניברסיטת הארוורד, שחלק מן המאמרים המופיעים כאן נכתב לקראת המפגש המשותף שלנו עם חוקריו. לבית סכוליון, אכסניה אקדמית נדירה, שנוהלה בתקופת העבודה שלנו על ידי פרופסור ישראל יובל והגברת זהר מרקוביץ. שניים אלה והצוות שפעל סביבם, הצליחו למסד ולהפעיל מקום יוצא דופן המחבר בין תחושה שקטה של בית והמולה אקדמית מתמדת. לאורי ארמן רכז הקבוצה, על תבונתו ונועם הליכותיו, שתפר את החוטים בינינו ובלעדיו לא היה הספר רואה אור. ולכסף, לעורך יחזקאל חובב על עבודתו המקצועית המעולה.

socio-anthropologists.¹ Over a three-year period, the group ran regularly scheduled and intensive studies and seminars as well as two conferences: an international conference at Harvard University and a concluding conference at the Hebrew University. It also conducted a study-tour of Arab schools to gain familiarity with contemporary Muslim education in Israel. Participants in these meeting also included many guest scholars, from both Israel and abroad. Some fruits of the group's labors and some of its conclusions are presented in this volume.

We wish to extend our thanks to all who assisted in the preparation of this volume and were involved in it from its earliest stages: To all of the guest speakers at our seminars who broadened our knowledge and challenged our ideas; to the Center for Jewish Studies at Harvard, for a productive joint conference that was the occasion for which some of the articles in this book were written; To Scholion, a wonderful academic home, run during the term of our work by Prof. Israel Yuval and Ms. Zohar Marcovich. They and their supporting staff were able to establish and operate an extraordinary venue which combined the quiet atmosphere of a retreat with ongoing academic bustle. We would also like to thank Uri Erman, the group's coordinator, for his understanding, congenial manner, and his ability to pull our efforts together. Without him this book would never have become a reality. And, finally, to our copy-editor, Yehezkel Hovav, for his superb work.

1 Members of the group included Prof. Immanuel Etkes, Prof. Tamar Elor, Prof. Michael Heyd, and Prof. Baruch Schwarz. Also participating were research associates Dr. Asaph Ben-Tov, Dr. Shlomo Tikochinski, Dr. Avi Lifshitz, Dr. Michal Kravel-Tovi, and, during the first year, Dr. Ilya Luria.

Introduction

Michael Heyd and Baruch Schwartz

Religious traditions are intrinsically tied to educational systems and their pedagogical methods. The linkage between them is among the most important cultural and historical subjects that bear on human societies in general and Jewish society in particular, and questions pertinent to that linkage arise in both the religious and the educational spheres. On the religious side, such questions might involve the way in which religious values can be transmitted from one generation to the next. What institutional, cognitive, and emotional mechanisms are employed by a given society in bequeathing its religious concepts and values to the younger generation? On the educational side, one might ask about the dynamics of change with respect to values, modes of thought, and forms of conduct. What role does the educational system play in implementing changes or reforms of this nature? Is there truly a clash, as is often assumed, between religious norms and critical thought, between emphasizing discipline and educating for autonomy, or between reliance on a tradition and openness to innovation? Who are the religious authorities that devise and formulate the educational process, and in what ways do disputes over the educational process reflect a struggle between competing authorities? What is the relationship between religious and “secular” authorities (such as magistrates, officials, or governmental bodies) in a given society, and to what extent do these relations affect the nature of education within that society? And, finally, at whom is the system of religious education aimed – from both social and gender perspectives – and how does education offered to boys differ from that offered to girls in various educational systems?

To consider these questions – especially as they arose in Jewish society through the ages but also in non-Jewish societies, primarily Christian – a research group was convened at Scholion – Interdisciplinary Research Center for Jewish Studies at the Hebrew University, from 2005 to 2007. The group took an interdisciplinary approach to issues of religion and education and included historians, an educational psychologist, and

Baruch Schwarz, “ <i>Hevruta</i> ” Learning in Lithuanian Yeshivas: The Case of Repeated Study of Talmudic Texts Learned in the Past	279
Response: Benjamin Brown, The Classical Library of Lithuanian Rabbinic Scholarship and its Significance	309
Michal Krael-Tovi, From Seven Commandments to 613: The Autonomy of Converts as a Pedagogic Concern in Israeli Orthodox Conversion	322
Response: Immanuel Etkes, Secular Israelis and the Issue of Conversion	355
English Introduction, Michael Heyd and Baruch Schwarz	VII

Table of Contents

Introduction, Michael Heyd and Baruch Schwarz	1
Asaph Ben-Tov, The Authority of the Ancients and the Authority of the Pedagogue: Greek and Roman Bards in the Reformation Period	15
Response: Rivka Feldhay, The Concept of Authority in the Era of Confessionalization: Protestant and Catholic Europe in the Sixteenth Century	46
Avraham Lifshitz, Tosafot, the Talmud, and what lies in between	57
Response: Ephraim Kanarfogel, Texts and Their Creators: Charting the Innovations of the Tosafists	94
Michael Heyd, “Train up the Child According to His Way”: Authoritarian Education or Training for Autonomy? Early Modern English Translations, Commentaries and Sermons on Proverbs 22:6 as a Case Study	101
Response: Rachel Elboim-Dror, Convolutéd Verse and Shifting Ideas	145
Immanuel Etkes, Rabbi Shneur Zalman of Lyady as an Educator	185
Response: Tamar Elor, <i>Tanya</i> for All — Including Women	206
Shlomo Tikochinski, The 'Musar Yeshivot' and their Move to the Land of Israel, 1925-1935	220
Response: Yoel Finkelman, “Bes Medrash Govoha” in New Jersey and Models of Community-Yeshiva relations	268