

עיונים בחינוך היהודי

כרך ד

עיונים בחינוך היהודי
כרך ד (תש"ן)

ג'נט אביעד	עורכת:
אבי כצמן	עורך עברי:
ליסה כהן	עריכה טכנית:
יעל אוברמן בן מולוב	עורכי־משנה:
מיכאל רוזנק ברי תזן ג'נט אביעד	מערכת:

המרכז לחינוך יהודי בתפוצות שבאוניברסיטה העברית נוסד בשנת 1968. בשנת 1976, כעקבות קבלת קרן לצמיחות, הוסב שמו ל"מרכז לחינוך יהודי בתפוצות ע"ש יהושע מנדל מלטון". פעילות המרכז כוללת: הוראה ומתקרים בחינוך יהודי, הכשרה והשתלמות למורים במסדות חינוך יהודיים בתפוצות, ופיתוח תכניות לימודים ועזרי הוראה עבור מוסדות אלה.

האוניברסיטה העברית בירושלים
המרכז לחינוך יהודי בתפוצות ע"ש יהושע מגדל מלטון

עיונים בחינוך היהודי

כרך ד

ירושלים, תש"ן
הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית

©
כל הזכויות שמורות
להוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית
ירושלים תש"ן

מסח"ב 0333-9661 ISSN
נדפס בישראל
סדר: איי.די.אי. בע"מ, ירושלים

תוכן העניינים

מדור עברי

?	הכנת בית-הספר לפרויקט קוריקולרי	עורד שרמר
	יהדות-זמננו כמיקצוע הוראה בחינוך היהודי	דליה עופר
כה	בישראל ובתפוצות – גישה עיונית וקווים לפעולה	
לז	התרמנויטיקה המורכבת והחינוך לתפילה	שמעון אורן
	יסודות אידאיים ואיריאולוגיים בהרכבת	רבקה מעוז
	תוכנית-לימודים – קריטריונים לבחירת	
סח	יצירות ספרותיות והוראתן כמשקפים ויוצרים עמדות	
	איפיוני תהליך הקריאה בעברית על-פי ספרות	שלמה הרמתי
פז	חז"ל בהשוואה לממצאי המחקר המודרני	

מדור לועזי

7		המחברים
9		הקדמה
13	I. תיאוריות ושינוי בתכנית הלימודים	
	העמדתם לדין של ירמיהו הנביא וסוקרטס: מודל	טול שימל
15	להוראה אינטגרטיבית של מקרא ולימודים כלליים	
42	התנ"ך והחינוך הדתי: גישה רב-ממדית	משה סוקולוב
	חידושים קוריקולריים: מה יכול החינוך	בנט סולומון
63	היהודי ללמוד מן המחקר החינוכי	
	מן המשמעות החיצונית למשמעות הפנימית	סטיב קופלנד
83	ובחזרה: הדימיון המטאפורי בלימוד היהודי	
	הכנת בית-הספר לפרוייקט	עורד שרמר
111	קוריקולרי (סיכום באנגלית)	

114	ההרמנויטיקה המורדנית והחינוך לתפילה (סיכום באנגלית)	שמעון אורן
116	יהדות-זמננו כמיקצוע הוראה בחינוך היהודי בישראל ובתפוצות – גישה עיונית וקווים לפעולה (סיכום באנגלית)	דליה עופר
119	תוכנית-הלימודים ותוכנית לימודי העברית של מלטון לבתי-ספר יהודיים של אחר-הצהריים	ii. הוראת עברית רות רפאלי
147	תוכניות של בתי ספר יומיים איפיוני תהליך הקריאה בעברית על-פי ספרות חז"ל בהשוואה לממצאי המחקר המורדני (סיכום באנגלית)	אלן אדיב שלמה הרמתי
164	יסורות איריאיים ואיריאולוגיים בהרכבת תוכנית-לימודים – קריטריונים לבחירת יצירות ספרותיות והוראתן כמשקפים ויוצרים עמדות (סיכום באנגלית)	רבקה מעוז
171		

הכנת בית-הספר לפרוייקט קוריקולרי

עורך שרמר

השאלה "כיצד להכין את בית-הספר לקראת פעולה בתחום תוכנית-הלימודים שלו", עניינה מהלך שיגדתי ומוכר לכאורה, הפטור מריון נוסף. טעם לרבר, העובדה שבתי-הספר נתונים כל העת בפעילות רציפה של שיפור, או לפחות, חיזוק תוכניות-הלימודים וההוראה, והם מודגלים בכך ללא צורך בהכשרה מוקדמת כלשהי. טיעון רווח הוא, שבין אם שיפורים אלה נערכים בשיטתיות או באקראי, בהיקף מלא או חלקי, מתוך יוזמת-פנים, או ביוזמת גורמים שמחוץ לבתי-הספר, די במוטיבציה ובדמיה המיקצועית של המורים — מפתחות בולטים בכל מעשה של רפורמה — לשמש נקודת-פתיחה מספקת לשיפור הנזכר. יש המוסיפים, כי על רקע התסיסה של המחנכים וההתעוררות החיובית לחירוש פני ההוראה בשנים האחרונות, ראוי המושג — "הכנה לפרוייקט קוריקולרי" — ל"תעד של אוקס"; לא זו בלבד שאין במושג זה להוסיף הבנה, גם הדרישה המעשית הנובעת ממנו, להקדים לפיתוח התוכניות שלב נוסף, כמוה כהכנסת מקל בגלגלי ההתחדשות המתרחשת לנגד עינינו. על אף ההסתייגויות הללו, ברעתנו לטעון בזכות הרעיון. המחקר מלמר, ונסיוננו המעשי חוזר ומאשר, כי שינויי מערכות הנעשים בסיוע גורמי-חוץ, כדאי לתופסם כעיסקה מורכבת, עריגה, בלתי-שיגרתית ורצופת קשיים יותר משנדמה במבט ראשון, ושעל-כן אי-אפשר לה ללא הכנה מסוג מסויים ומובחן.

ההיגיון העיוני, הגורס שהמשאלה המובעת בפי מחנכים ומנהלים לשפר את ררכי העבודה בבתי-הספר משמעה גם הבעה של נכונות מיידית לקלוט התערבות מתקנת, לא זו בלבד שאינו עולה בקנה-אחר עם הירוע על התגובות האופייניות של צוותי המחנכים בבתי-הספר לפעולות ההתערבות כאלה, הוא גם עומד בעוכרי הצלחתן של תוכניות ההתערבות הנשענות עליו. ההנחה, שפתיחות-הדעת לדעיונות חדשים עולה בקנה-אחר עם פתיחות-הלב כלפיהם לוקה בתמימות יתרה. היא מסיחה את שימת-הלב של המבקשים לסייע לבית-הספר מהקשיים הפסיכולוגיים העומדים בדרכם של אלה המצהירים על רצונם לקלוט הצעות חדשות, שכן בפועל — ולעתים גם שלא ביודעין — המזמינים את הסיוע פועלים נגד רצונם-הם. ההחלטה לשפר דבר הטעון תיקון, למשל, עלולה להיתפס כהערכה

שלילית של המצב הרווח בבית-הספר, או כהטלת ספק בבושרי המנהל להגהיג את צוותו בהצלחה, ודי באיוס מעין זה להשבית את מעורבותם הכנה בקידום פני הרברים – למרות תמיכתם הרשמית בפעולה המתקנת.¹ אך שמא נקדים לבירור סוגיה זו, בירור אחר בשאלת-היסוד: עניינו של מי הוא שיפור תוכנית-הלימודים?

הקשרי-הדיון

הרעת נותנת שמדיניות החינוך ועידבונה הם מעניינו של הציבור, והוא המפקיד אותה ביד סוכנויות שהקים לצורך זה. מקובל להפקיד את העניין בתחום האחריות של רשות-הינוך מרביות, תנועתית או ציבורית, כמי שיוזמת, מאשרת ומפעילה חידושים הנוגעים לכיווני החינוך ולתכניות-הפעולה. לרשות מרכזית זו יש קשר אל המשאבים הרוחניים של החברה, והיא מקיימת זיקה ישירה הן למקורות האידאולוגיים המתווים את המגמות הכלליות של החינוך, והן לגורמים הציבוריים המנסחים את המטרות המיידיות שלו. לרשותה של הרשות המרכזית עומדים כוחות מיקצועיים-פרגוגיים מחוץ לבית-הספר והמשאבים הכלכליים הרדושים לממן את עיצוב השינוי ולהוצאתו לפועל. ההבנה המסורתית משקפת בכך גקורת-ראות איריאולוגית ומינהלית כאחת. ואולם בשנים האחרונות חל מהפך בהבנה המתוארת בכל הנוגע להתקשרות למאגר הכוחות המסייע, וניתן ביטוי נרחב לתביעה לחזור ולהפקיד את המשימה של שינוי החינוך בידי אנשי בית-הספר דווקא, למרות קשייהן הידועים של מערכות להשתנות בכוחות עצמן בלבד. עתה חוברים יחדיו סוציולוגים-של-החינוך העוסקים בחקר בית-הספר ומומחים לתיכנון-לימודים, לנסח תאודיות ותוכניות-פעולה לתיכנון הלימודים בתוכבי בית-הספר באמצעות סגל מוריו. הדיונים במה שקרוי "School-based curriculum development" עומדים במרכז ההתעניינות הקוריקולרית כיום. במקום אחר ניתחנו כמה מהמניעים המונחים ביסוד המגמה הזאת בחינוך הכללי ואת שיקולי הכוחות העומדים מאחוריה, וניסינו לבדוק את הרעיון מבחינת צירוקיו העקרוניים, החינוכיים והפראקטיים.² לא נחזור באן להיבטים אלה של הנושא, גם לא בהקשר החינוך היחורי. תחת זאת נבקש לקבוע, כי בין שהתוכנית מתוכננת בבית-הספר גופו, או בידי סוכנות חיצונית רוגמת לישכת-חינוך או מרכז אוניברסיטאי, או בידי גוף

1 במהלך עבודתנו נחקלנו בחופעה המפתיעה, שמנהלים אשר חיזרו אחרי מומחים בתיכנון-לימודים, והפצירו בהם להתגייס למען בית-סיפרם, ואף תמכו את בקשותיהם בהשקעות כספיות צאות, ועלה בידם להוציא את תוכניותיהם אל הפועל, נמצאו עד מהרה מסכלים את הפעולות הללו כמו יריהם, בנימוקים הקשורים במצבים ובגורמים שהיו גלויים להם גם קודם הפעלת הפרויקטים. קשה להסביר תופעה זו בעזרת המושג הפסיכולוגי-חברתי של ההתנגדות לשינוי, שכן השינוי ניוס ונתבקש מצד מנהלים אלה עצמם.

2 ע' שרמר, "האוטונומיה של המורה: המיתוס והמתאה" בחוך: מ' צירלין (עורכת), תיכנון לימודים — מבט לעתיד, ירושלים תשמ"ה, עמ' 12-21. ערוצים להבנת הגישה מוצעים אצל

M. Skilbeck, ed., *Reading in School-Based Curriculum Development* (London: Harper & Row, 1984).

קהילתי או פרטי אחר, יש להבין את בית-הספר למהלך בזה, ויש להיערך גם לקראת ההכנה בתורת פעולה העומדת בפני עצמה. ואולם חוקרים רבים טרם עמדו על הצורך להבין את צוות בית-הספר בתחום זה. בבלל, הנחתם היא שהצוות החינוכי יירתם למשימה מבוח האמון המיקצועי שניתן בהם, ומחשיבותה לגופה. אופייני לחוקרים לראות עצמם במי שמגיבים לבוחות העומדים על הוצאת התיכנון מידי בית-הספר ועל העתקתו אל מומחי-חוק; ועל-כן עיקר מאמצייהם מכון לשכנע את הנוגעים בדבר, שלא תיתכן תוכנית "עמידת מורים" ("teacher-proof") ושיש לכוללם בצוות המתכנן והמפתח את התוכנית.³ עמדה זו נתמכת גם על-ידי ההכנה שההיערכות ללימודים אינה הרבר ה"ממשי" המגולם במיסמכי תוכנית-הלימודים, כי אם תודעה המתעצבת ומתפתחת בתודעת המחנכים והתלמידים בתהליך בעל מאפיינים ספונטאניים ואלה — ולא ההחלטות המדיניות — הם אשר נותנים לה "קיום". מכאן קצרה הדרך אל התביעה להבין את מערכת בית-הספר למשימה הקוריקולרית, ולא להניח את מוכנותה לבך כמוכנת מאליה.

אכן קשה להסתייג מהמלצה כללית זו, שהרי הבלל "סוף מעשה במחשבה תחילה" הוא בחינת מסקנה ראציונלית שאין צורך להצדיקה. הרעיון, שיש לסייע לבתי הספר להשתנות באמצעות כוחות מיקצועיים בבר גרון בספרות הכללית בהנה וכהנה.⁴ אולם בחינוך יהודי יש המוסיפים עדיין לדבוק בהכנה הנובעת מפרספקטיבה מינהלית בלשהיא, המניחה שכל שיש לעשותו הוא לבוא בדברים עם מנהל בית-הספר, לשכנעו בסגולותיו של השיפור, ולבקשו להורות על שינוי החידוש בתוכנית-העבודה של המורים, חד וחלק. ברם ההיגיון והניסיון דוחים את סבירותה של גישה ביורוקרטית כזאת. כאן רצוננו לזון בפורמאט אחר של הכנת בית-הספר לשינוי קוריקולרי, רגיש ומתחכם יותר, ולהראות שלא רי במידות החשובות כשלעצמן של קבלת התמיכה מצד המנהל כדי להעלות את סיבוייו של חידוש להתממש, אלא ששברו של הפורמאט הביורוקרטי עלול לצאת בהפסדו: ההכנה על-פיו עלולה להסתייג בהתקוממות המורים נגד הפרוייקט הקוריקולרי, התקוממות שיש בה לחבל מראש בכל הצלחה אפשרית. כדי להבהיר את הטיעון הזה, יהיה עלינו לתאר ולנתח כמה פורמאטים מקובלים של הצעת תוכנית-לימודים לבית-ספר.

זה המקום להערה-מקדימה נוספת. מחובתנו למקם את הריון הנוכחי בהקשר ריון מסויים ובנסיבות היסטוריות מסויימות. מנקודת-הראות של ההתפתחות התיאורטית בתחום התיכנון של תוכניות-לימודים, אנו נמצאים בזמננו-אנו. מקומו של נושאנו הוא בריון ה'בתר-אתנוגרפי', רהיינו בשלב שבו הוכרה כבר חשיבות הירע על אודות בית-הספר העולה מחקר תרבותו, נוהגיו וסדיריוותיו, ולא רק

3 כיוון זה מודגם, לדוגמה, בטיעוניה של מ', בן-פרץ, ב"מקומו של המורה בתהליך פיתוח תוכניות לימודים", חלקה למעשה בתיכנון לימודים 1978, 2, עמ' 57-70.

4 ראה, לדוגמה: K. Leithwood and R. McDonald, "Decisions Given by Teachers for their Curriculum Choices," *Canadian Journal of Education*, 6, 2 (1981), 103-116.

ממדידת ההישגים המטריאליים של תלמידיו. עד לאחרונה טרחו החוקרים להבליט את חיוניות המידע הזה כעניין שהזנחתו עולה במחיר של נתק ההבנה בין יוזמי החידושים החינוכיים לחוגי המחנכים.⁵ אך אין ספק עתה שתובנה זו הפכה לנכס-צאן-ברזל בקהילת מפתחי תוכניות-הלימודים, לפחות ברמת ההבנה העיונית. אנחנו גם נמצאים כבר לאחר הוויכוח על השאלה, האם חקר האנתרופולוגיה של הכיתה ושל בית-הספר מכון להקל על הפעלתה של תוכנית לימודים חדשה, או שהוא חלק מן הירדע הדרוש לעצם הפיתוח והכתיבה של גופי התוכנית. עוד בעבר הומלץ לערוך ניתוח אידועי ההפעלה של תוכניות כחלק מפעולות ההערכה. ניתוחים כאלה, נאמר, עשויים להבהיר את קורותיה של תוכנית בעת הפעלתה בכיתה.⁶ בהקדמתו לסיפרם של ווקר וריד הציע שוואב להעזר בתיאורי גילגולן של תוכניות בשדה כחומר לאימון כותבי-תוכניות לעריכת שיקולים מעשיים. היום ברור שלזיהוי התרבות של בית-הספר חשיבות מכרעת לעצם תיכנון הלימודים. בתו שכזה, הוא מיפעל מקרים, שמקומו לא רק לפני ההפעלה של התוכניות בכיתה, אלא לפני התיכנון עצמו. מחקר כזה הוא גם פרק בתהליך ההערכה בתיכנון-לימודים, ותכליתו להציע מידע על תמונת-המצב הכוללת של בית הספר למקבלי ההחלטות על שינויים בתוכניתו.⁷ זה הקשר אחד שנושא דיונונו קבוע בו.

ההקשר השני נעוץ במעורבות הישראלית בחינוך היהודי בתפוצות. ככלות הכול, כמה וכמה מוסדות בישראל מעורבים בפיתוח תוכניות חינוכיות בעבור מוסדות מחוץ לישראל. שנים רבות מכינות המחלקות לחינוך של ההסתדרות הציונית העולמית ספדי-לימור ותוכניות-הוראה, וכיום יש למחלקה לחינוך ולתרבות תורניים בגולה גם מכון המפיק תוכניות-הוראה וכן מרכז פדגוגי פעיל המוציא לאור עזרי הוראה לסוגיהם. גם המחלקה לחינוך ולתרבות לגולה, המקבילה, פעילה במיגזר הדיקטטי והפיקה חומרים מועילים. ובשנים האחרונות נכנסו גם שלוש אוניברסיטאות בישראל — ירושלים, בר-אילן ותל-אביב — לפעילות ענפה בתחום זה.

5 D. F. Walker, "Towards Comprehension of Curricular Realities," in *Review of Research in Education*, ed. L. Shulman (Itaska: Peacock, 1976); J. C. Grannis, "Classroom Culture and the Problem of Control," in *Considered Action for Curriculum Improvement*, 1980, 43-69.

6 W. A. Reid, and D. F. Walker, eds., *Case Studies in Curriculum Change* (London: RKP, 1976).

7 I. F. Goodson, and S. J. Ball, "Introduction," *Defining the Curriculum: Histories and Ethnographies* (London: The Falmer Press, 1984), 1-14. הספר היהודיים בתחום זה, כמוסדות פרסיים, טרם נחקרו שיטתית. למשל, המתחים השוררים בקרב פרנסי בתי-הספר בכל הנוגע להכרת בצורך להכיר את מאפייני תרבותם של בתי-הספר היהודיים כתנאי לכל חשיבת על צערי שיפור, סול ההשקעה הכלכלית הכרוכה בכך, פוגעת באיכות הפעולה. הללו מרימים גבה בכל הנוגע למשך הזמן הדרוש למחקר אתנוגרפי מעין זה, ומסבס הדברים הם נוטים להגביל אותו ביותר. לאחר מכן, חוש ביקורתם מביא אותם לתהות כיצד ניתן להכיר את בית הספר בפרק זמן מיוערי.

לפעילות הישראלית הנזכרת קרמו יוזמות של לשכות חינוך קהילתיות מקומיות וארציות, וועדי-חינוך, ובן מרבזים של תנועות וזרמים רתיים, שעמלם בפיתוח תוכניות-לימודים ניכר בבתי-הספר במקומותיהם. המשותף לבל הגופים האלה הוא הימצאותם מחוץ למיסגרות המיירות של בתי-הספר, ותירתם לשיפור בית-הספר באמצעות התערבות חיצונית בעבורתו — אם בהצעת ביונים ותבנים חרשים, המוצגים בתוכניות ובערבות-חומר לסוגיהן, ואם בהרבה לשינוי ההוראה באמצעות השתלמויות שהם עורכים למורים.

מדינת-ישראל סחערבת יותר ויותר בחינוך היהורי בתפוצות ומשתתפת בו באופן גובר והולך, באמצעות שיגור כוח-ארס לחוץ-לארץ ובפיתוח תוכניות חינוכיות לבתי-הספר ושאלה מעניינת, שלא זה המקום להיבנס בה, היא האם ה"ישראליות" שבמעורבות זו מאופיינת בסימני-מהות — מיקצועיים, איריאולוגיים, או אחרים — או שאין בה יותר מאשר ציון גיאוגרפי, ואין קשר איכותי בין חומריה לבין הסביבה החברתית-חברתית שהופקו בה. ישראל פועלת אפוא בתחום המעניין אותנו בדיון זה: היא מחערבת בתוכניות-הלימודים, ויש לה עניין ישיר בהצלחת ההתערבות. רעה לנבון נקל, שהשאלה על הבנת בתי-הספר לקראת פרויקטים קוריקולריים היא שאלה-מפתח גם לעוסקים בפעולה זו בישראל.

הבעיה

חיבנון-לימודים הוא תהליך יצירתי מורכב, ולצורך הבנתו ואירגונו היעיל הוצעו שלבי-פיתוח מובחנים, הנגזרים ממודלים תאורטיים שונים. התאורטיקנים מזהים בו 'פאזות' שונות⁸ ואין בקרבם הסכמה לגבי מהותם של שלבים אלה. אולם כל הגישה מבחינוח בין שלבים מוקדמים, ראשוניים, לבין שלבים מאוחרים. יש המייחסים חשיבות איכותית להבחנה זו,⁹ ויש המזבירים אותה בציון מחודי בלבד, לצורך הצגת הגישה. בכמה מן הדגמים מזהה שלב בפיתוח תוכנית-לימודים שחובנו משאיומחן עם בית-הספר על פתיחת התהליך של שיפור הקוריקולום — בשהשיפור נוגע לחובן או לררכייה-הוראה, ועל-פי רוב שניהם גם יחד. משאיומחן זה מיועד להשיג את ההסכמה העקרונית של בית-הספר להתערבות המסויימת ולאופן הוצאתה לפועל, ואחח היא אם היוזמה להתערבות זו מקורה ברשויות בית-הספר או שהיא באה מבחוץ, מיזמים בלישכת החינוך, או ממרכז אחר להבנת

8 לדוגמה: E. W. Eisner and E. Vallance, *Conflicting Conceptions of Curriculum* (Berkeley: McCutchan, 1974); J. O'Hanlon, "Teacher Interest and Changing Situations of Survival Threat in Primary Classrooms," in *Teacher Strategies*, ed. P. Wood (London: Croom Helm, 1980), 34-60; G. Gay, "Conceptual Models of the Curriculum-Process," in *Considered Action for Curriculum Improvement*, 120-143.

9 מ' וילברשטיין, "האם הפעלת תוכנית לימודים היא חלק מפיתוחה?" עיונים בחינוך 17, סבת תשלית, עמ' 67-88.

תוכניות וחומרים. ההישג המשמעותי הראשון הוא עצם ההסכמה לכיוון מסויים של התערבות. כהסכמה זו מסתיים שלב מכריע אחד של המו"מ הניזכר. טיעוננו המרכזי נוגע ככעיית היחס שבין השלבים המוקדמים לשלבים המאוחרים, והוא מגיע שקיים ביניהם מתת הראוי לשימת-לב. מתח מעין זה מסתכר מן הידוע על תהליכים של שינוי יזום בבית-הספר, אבל טרם נידון בתור שכזה בספרות הקוריקולום. מה טיבו של המתח ובמה כוחו? האמנם קיימת אפשרות ריאלית שכרצף השלבים יגוטרל המאוחר על-ידי המוקדם עד כדי שיתוק?

שלושה דגמים

בפרקטיקה הרווחת אפשר לזהות שלושה דגמים, או פורמאטים כלליים, של קשרים בין מרכזי פיתוח שבסיסם מחוץ לבית-הספר לבין בית-הספר העתיד לעשות שימוש בהצעותיהם. בספרות המחקרית¹⁰ מצוי חומר שאפשר לזהות בו דגמים כאלה. נעבור עתה לתארם כזיקה לבעייתנו.

על-פי הפורמאט האחד, ההכנה וגמר-המלאכה של פיתוח התוכנית נעשים מחוץ לבית-ספר מסויים, וללא זיקה פרטנית למוסד אחד או לסוג מוסדות מוגדר. המתכננים פותחים בדרך-כלל בקביעת מטרות כלליות לבית-הספר, לאור קונספציה עקרונית מתאימה, ובהתאם לגישתם התאורטית לפיתוח תוכניות-לימודים ולגטיית ליבם האישית הם מגלים — או לא מגלים — רגישות לתרבות בית-הספר ולאנשים החיים בה: המורים, המנהל והתלמידים.¹¹ כיום קיימת אמנם מודעות רבה יותר מבעבר לצורך ולכראיות בהתחשבות באוכלוסיית-היעד של בית-הספר, ובפועל ניתן אף לזהות שתי גישות מעשיות בעניין זה. הראשונה, גישה מצמצמת, המתחשבת בגורמי-פנים הפועלים אך ורק בתוך בית-הספר. לעומתה קיימת גישה שניה, מרחיבה, הנותנת את הדעת למיכלול של הגורמים בתוך בית-הספר ומחוץ לבית הספר, המעורבים במישרין ובעקיפין בכל המתרחש בו. ממאפיניה של הגישה המרחיבה היא רגישותה לא רק לתרבות בית-הספר המסויים, אלא גם לעמדת גורמים וכוחות חברתיים אחרים, כעל-עניין בתוכנית-הלימודים. מי הם גורמים אלה?

שוואב¹² התווה רשימה כללית של גורמי-מפתח כאלה, שראוי להזכירם מפאת

10 לרוגמה: סקירתו של Walker (ראה הערה 5 להלן).

11 גישה זו נקטה כל אימת שפיתוח תוכנית הלימודים מופקד כירה של רשות ציבורית מרכזית, דוגמת לשכת חינוך קהילתית או משרד חינוך של זרם או תנועה המקיימת רשת חינוך. היא איפיינה את המאמץ המוגבר מצד המרכז להשליט אחדות בבתי הספר של הקהילה או הרשת. כתיאוריה בתיכנון לימודים כללי, ראה: D. K. Wheeler, *Curriculum Process* (London: London University Press, 1967).

12 J. J. Schwab, "What 'Drives' the Schools?" A paper prepared for the National Institute of Education, Curriculum Development Task Force. Mimeograph, November 3, 1976.

חשיבותו גט לגבי החינוך היהודי, ובעיקר לגבי בתי-הספר היומיים השלמים, שעליהם מוטלת גם תובת חיובו האזרחי הכללי של התלמיד:

א) הצרכים האזרחיים: האינטרסים של החברה הפוליטית והכלכלית מחייבים התמצאות בבעיות לאומיות ושליטה כמיומנויות כלכליות ואחרות הדרושות ל"שימון הגלגלים החברתיים";

ב) התרבות המשותפת לתורה ותת-התרבויות שבתוכה;

ג) הכלכלה: צרכים ורציות של הגורמים הפועלים עט בוגרי בית-הספר; קרי, הציפיות של החכרת הכלכלית והאחרת שעתידה לקלוט את הבוגרים הללו, בהתאם למיטען היכולת והידע שיביאו עימם;

ד) משאבי-הידע: המורשת האנושית כתחומי-ידע מוכחגים וכמסורות-מחקר על-פי חלוקתם הריסציפלינרית המקובלת בתרבות ובמוסדות להשכלה גבוהה;

ה) קהילות המלומדים והחוקרים: לאלה יש עניין כהפצת וכהפגמת הידיעות שצמחו כחסותן, וכן כהחדרת דרכי-העבודה, שהן עיצבו;

ו) האינטרסים של עובדי בית-הספר ועובדי חינוך אחרים, שעניינם שרידה, קיום וקידום. בכלל אלה האינטרסים המוכהקט של מורים, מנהלים, יועצים, מומחים לתיכנון-לימודים ומעריכי-למידה. כל אלה פועלים כשירות האינטרסים-העצמיים של הקבוצה, ומשתדלים להשפיע באמצעות יועציהם ואיגודיהם-המיקצועיים.

לא יקשה להעתיק את מיסגרת מחשבתו של שוואב כנושא הנדון אל תחום החינוך היהודי ולזהות בו את הגורמים שנמנו כרשימתו. כ"קהילת המלומדים והחוקרים" היהודיים יימצאו לא רק רכנים המכקשים לשמר את המיסגרות המסורתיות של הלימודים היהודיים, כי אם גם מלומדים וחוקרים כמדעי-היהדות כמוסדות גבוהים, אשר יתפצו לראות את בית-הספר התיכון היהודי מכשיר את תלמידיו להמשיך את לימודם כמדעי-היהדות כמוסדות המציעים להשכלה יהודית גבוהה בתפוצות וב ישראל. הדין עם חזן הטוען, כי חל ניתוק בין מוסדות אלה לכין בית-הספר בתחום תיכנון-הלימודים.¹³ יש לקוות שמצב ענייני זה ישתנה, וגורם זה יהפוך להיות בעל-עניין כתחום זה, כפי שמקביליו מעורכים כתוכניות החינוכיות של החינוך הלא-יהודי. ובאשר לטעין ג' כרשימתו של שוואב, יש לזכור כי כצד הציפיות המסורתיות מבית-הספר לחזק את ההזדהות היהודית של תלמידיו, גוברות והולכות כיום גם התכיעה מצד מנהיגי הקהילה לשפר את יכולת הצעירים לתפקד בקהילתם היהודית וכסכיתם הכללית מתוך התמצאות מספקת בתרבות היהודית ומתוך מעורבות אישית בה. כאן קיים גם אינטרס ישראלי, לעשות נפשות לעינייני ישראל ולתדמיתה גם כקרב לא-יהודים בטביבתו של היהודי בתפוצות. כנקודה זו נפגש האינטרס ה"אזרחי" (סעיף א') עם האינטרס הקהילתי. למרות העובדה, שהוראה כהשפעת הגורמים שנימנו ברשימתו של שוואב מחייב את

הצורך להביר את מבלול הגורמים הללו, ולהעריך בבובר-דאש את השפעתם בעינייני תוכן הלימודים הנילמד בבית-הספר, משמע: לערוך מחקר אתנוגרפי מקיף לקראת שיגוי תוכנית-הלימודים, המחקר הרווח מוגבל כיום לסעיף האחרון בלבד ("האינסרסים של עובדי בתי-הספר ועובדי חינוך אחרים, שעניינם שרידה, קיום וקידום"). מכל מקום, הגישה המרחיבה תבקש להפנות את שימת-הלב לרשימה העניפה של הגורמים המשפיעים ביורעין ובלא-יורעין על ההחלטות הקוריקולריות הנוגעות לידיעות, ההבנות, העקרונות, המיומנויות — וכמה ואימת, ובידי מי, ולאילו תכליות — שייכללו בתוכנית החינוכית, ויטופחו בתלמידים. משאזמתן בין גורמים באלה נושא גוון פוליס מובהק, סועגים הסוציולוגים של החינוך המתמחים בבעיות שיגוי תוכניות-הלימודים,¹⁴ ומן הראוי שהמעוניינים בשינוי התוכניות יחשבו את דרכם ביחס להבנסת השינויים גם במונחים באלה. נובל לסכם, שגישה מרחיבה זו מעמידה אותנו על הצורך במחקר אתנוגרפי קהילתי, ועל הצורך לזהות את חלקם של המנהיגים, הרבנים, האינסלקטואלים, העובדים הציבוריים ואישים אחרים בעלי-עניין בנושאנו, ביוון שלשינוי בית-הספר נודעות השלכות חברתיות וקהילתיות-פוליטיות, אשר הקשורים בהם עלולים לעמוד בדרכם של המעוניינים לחוללו.

בפורמאט הראשון שלפנינו, העבודה היא כללית, ללא קשר לבית-ספר מסוים או לקהילה מסוימת, על נסיבותיה המיוחדות. בדרך כלל, צוות התיבנון נוהג להתחיל את עבודתו בבניית קונספציה המביאה בחשבונה דימוי כללי של בית-הספר — דימוי דימוני ומשוער, או דימוי כללי המבוסס על סיבוס החומר שעלה ממחקר-אידועים וממחקרים חינוכיים-אנתרופולוגיים וסוציולוגיים, או מדימויים ורישומים ספרותיים ואמנותיים של הסביבה המחנכת (בית-הספר, הקהילה והחברה הסובבת) כפי שנרשמו ותוארו בידי סופרים ואמנים. בעיקבות ניסוח של מטרות ושל פילוסופיה חינוכית בוללת, עובדים המתכננים לפיתוח מיסגרת לחיבור ולהכנת יחידות-הוראה, ולגיוסין, ולאחר מכן להערכתן בשיטות בהן ההערכה מתרחשת לאחר השלמת חיבור חומרי-ההוראה (הערכה "סומטיבית"), או על-פי שיטות להערכה עוקבת, או מעצבת ("פורמאסיבית"), והם עושים כן לגבי מיספר קסן או גרול של ביתות; הכל לפי הגישה. לאחר מכן, כשחומרי-הלמידה מוכנים ועשויים — באים להציעם לבתי-הספר השונים. והנה באן מתעוררת הבעיה בכל חומרתה. מידת גיבושה של התוכנית וכלליותה, שהם סגולתה הבולסת-לעין, מעוררת תגובות שונות בבית-הספר הספציפי ולא הכל מקבלים אותה בעין שווה: ועד הנאמנים, למשל, המעוניין שבית-הספר ישתמש יחידות-הוראה שהופקו בידי מלומדים ומומחים, בעלות אמינות גבוהה בהצלחתן, בעלות-איכות ובעלות מוניסין,

14 למשל: M. F. D. Young, *Knowledge and Control* (London: Collier-MacMillan, 1972) and especially E. House, *The Politics of Innovation* (Berkeley: McCutchan, 1974); ומעניין במיוחד בחובנותיו החריפות: T. Becher and S. Maclure, *The Politics of Curricular Change* (London: Hutchinson, 1978).

מגלה התלהבות לתוכנית האוניברסלית שהוצעה לפניו, משום שהוא בוטח שהצלחתה במקום אחד היא ערובה להצלחתה גם בבית-סיפרו. תוכניות וחומרים להוראת העברית הם דוגמה מעשית בעניין זה: בקרב וועדים של בתי-ספר רבים מצויים חברים שקצה נפשם במה שנראה בעיניהם 'חוסר יעילות' כרוני של הוראת העברית, הוראה שלא נשתפרה במרוצת השנים הרבות שבהן המנהל מנסה חומרים שונים, משקיע ברכישת סדרות ספרים חדשים לבקרים, מזמין מומחים להדריך את המורים — תהליך העולה ממון רב לבית-הספר, ולמרות כל אלה פירות ההשקעה דלים ביותר. בתודעת אנשי-עסקים, אמת-המידה לאיכות ולמוניטין היא, מטבע הדברים, ההצלחה של התוכניות בבתי ספר אחרים, על הניסיון שהצטבר בשלבי ניסיון. הועד מקבל איפוא בברכה את התוכנית הכללית המתוארת. גישתו נעוצה בניסיון המיקצועי של אנשים אלה בתחום עיסוקם הלא-חינוכי, שאין לו כל קשר עם הוויית בית-הספר, ושעל-פיו די בהצלחה של דבר במקום אחד להצדיק את אימוצו ושיבוצו גם במקומות אחרים, מבלי לתת דעת כלל על שוני הנסיבות והתנאים ביניהם. בגישה זו אנו מרבים להתקל, שעה שגופים ציבוריים מתנים את השתתפותם במימונו של פרויקט חינוכי חדשני בבית-ספר אחד בכך שיינתן להעתיק את חומריו ולהשתמש בהם גם בבתי-ספר אחרים. אולם מנהלים ומורים חוששים מפני רמת הגיבוש והמובנות הגבוהה של התוכניות שהוכנו מחוץ לבית-הספר. המחנכים חוששים, שצורכיהם הספציפיים לא הוכרו בתוכנית, או שזו משקפת הערכה שלילית על הישגיהם עד כה, ובכל מקרה אין בה לשקף את צורכי עבודתם, וממילא גם אין היא מוקירה אותה אלא מן השפה ולחוץ. בעיני אחדים מן המורים והמנהלים, עצם קבלתה של תוכנית חדשה כזו כהוראה בחולשה ובכישלון עד עכשיו, דבר שאין המורה המצוי יכול לעמוד בו בנקל, ואף אין הוא חפץ בכך, ואילו המנהל — כמי שעומד בראש מוסד ציבורי — חסר עניין להבליטם.

יש שמנהלים מסתייגים מתוכניות מובנות בשל סגולתן לעורר התנגדות חינוכית בקרב המורים שאינם מסכימים לדרכן הפידגוגית, העלולה להתסיסם במישור המינהלי דווקא. בניסיונו נתקלנו גם בתופעה, שמנהלים רחו הצעה להכניס חידוש מחמת הדרישה מהם, שהייתה כרוכה בו, להגביר את מעורבותם האישית בעבודת-הכיתות, ושעלולה הייתה לחשוף את תורפותיהם המיקצועיות כמחנכים. אלה דוגמאות בודדות בלבד. מחקר מקיף נעשה במוסד O.I.S.E. בטורונטו לגבי השאלה, מה משפיע על החלטת המורה לאמץ ולהפעיל תוכנית לימודים חדשה.¹⁵ מחקר זה ואחרים ממליצים באופן חד-משמעי לבחון את התוכניות מבחינת השלכותיהן על כל אחד ואחד מהגורמים המעורבים בקבלתן. כפי שהמחקרים הללו מלמדים, בבתי-הספר פועלים אינטרסים ובעלי-אינטרסים מיוחדים ושיגורתיים כאחד, שאין להם דבר עם השיקולים הפידגוגיים הקשורים בתוכניות הלימודים

K. Liethwood, and R. McDonald, "Decisions Given by Teachers for Their Curriculum Choices," *Canadian Journal of Education*, 6, 2 (1981), 103-116. 15

החדשות, ועל אף פי כן הם הקובעים את גודלן. הכוונה להרחיק מנהל, לדוגמה, או הרצון להרשים ועד-מנהל, או לזכות בהארכת-חוזה עשויים להשפיע על שיקולי המשתתפים בתהליכי בית-הספר ועל התנהגותם, למדות שההחלטות הקוריקולריות ראויות להיגזר משיקולים שעניינם מטרות פדגוגיות, סכויי מימושן בפועל, או סיכויין לתרום למימוש-עצמי מיקצועי של המורים ולקדם את הישגי התלמידים.¹⁶ סוג אחר של שיקולים, הראוי לציון בהקשר התוכנית האוניברסאלית והמובנית, נוגע לשימושיותה של התוכנית בתנאים המסויימים ונוכח המשימות המיידיות של בית-ספר, במקום ובשעה ספציפיים. בהקשר התינוך היהודי עולה לעיתים קרובות השאלה, האם הכנסת חידושים בתחום התוכנית ללימודי היהדות עלולה לחבל בהשקעת התלמידים בלימודי המיקצועות הכלליים? אופיו האורגאני של בית-הספר אינו יכול להתיר רפורמה בתחום האחר של הלימודים מבלי להתחשב באפקט שיש לרפורמה כזאת על התיפקוד בתחום האחר. כיוצא בזה ניתן לשאול, מה משמעותה של האפשרות שהרפורמה המוצעת לא תעלה יפה? איזו השלכה עלולה להיות לכישלון הזה על הסיכויים לשכנע את קובעי-המדיניות בבית-הספר להכניס — בעתיד — תיקון-חידוש אחר? והמורים, כלום יוסיפו להתגייס בכל מאודם למען שינוי זה, לאחר אכזבתם מנסיון החידוש הראשון? בחינת סיכויי ההצלחה בתחומים חוץ-פיראגוגיים נעשית איפוא הליך חיוני מאין כמותו, כי, בניגוד לתפיסה הרווחת, הפוטנציאל החינוכי של התוכנית אינו קריטריון עליון לאימוצה, ובמיקרים רבים הוא גורם משני בלבד בשיקולים אלה. מאז הופעת ספרו הקלאסי של סאראסון על תרבות בית-הספר ובעיית השינוי¹⁷ הפכה תובנה זו להבנת-מסד בשאלת החדרת חידושים קוריקולריים. מסקנתו של סאראסון, שדגם חשיבה ראצינלי אינו מתאים להבנת התהליכים המתחוללים בבית-הספר ולתיכנון הדרכים לשיפורם, ואפילו פוגע בסיכויי שיפור כזה, רחוקה מהלוח-רוחם של אנשים שאין החינוך תחום תיפקודם השיגדתי. אלמלי כן, ניתנת הייתה, בחינוך היהודי, שימת-לב גדולה יותר למחקריהם האתנוגרפיים של שום ושל הימלפארב,¹⁸ שסללו דרך להבנת השיגרה של בית-הספר היהודי ולהבנת משקלה של שיגרה זו לצורך קבלת החלטות קוריקולריות. תחת זאת, מחקרים אלה נתפסים יותר כביקורת או כהערכה על תיפקודו של בית-הספר.

D. Moore and A. Hyde, "The Politics of Staff Development in Three School Districts," Report to the Ford Foundation, Chicago, 1979 (Quoted by M.

Fullan, *The Meaning of Educational Change*, Toronto: O.I.S.E., 1982).

B. S. Sarason, *The Culture of the School and the Problem of Change* (Boston: Allyn & Bacon, 1972).

D. Schoem, "Uncovering the Classroom Through Anthropological Analysis" in *Consultation on the Anthropology of the Jewish Classroom*, ed. G. Rosen (New York: A.J.C., 1981); Himmelfarb, H., "The American Jewish Day School: A Case Study," in *Consultation on the Anthropology of the Jewish Classroom*, ed. G. Rosen (New York: A.J.C., 1981).

והנה, כששיקולים מתחום הערכים ושיקולי צרכים ואינטרסים של הנוגעים בדבר נפגשים, נפתח פתח לסיכוי להיענות באורח חיובי להצעת תוכנית גמורה ומובנית שהוכנה בידי גורם-חוץ. במיפגש שכזה, נודעת חשיבות לדמויות כאדיזמטיות מקרב צוות מתכנני התוכנית, הממלאות תפקידי-מפתח בכינון החידוש ובהחדרתו. מטבע הדברים, דמויות אלה מקרינות סמכות — סמכות הגיסיון וסמכות המיקצועיות — המרשימה את אנשי בית-הספר. פועלת כאן תדמית של הצטיינות, וכן גם של הילה מיסתורית, כאילו היו אנשים אלה שולטים, מצד אחד, בכוחות הפנימיים האמיתיים ה"מחוללים" את החינוך באדם, ועל-כן חזקה עליהם שיביאו תיקון לבעיות בית-הספר, ומצד שני יש בידם העוצמה להתגבר על התנגדויות ועל קשיים שמקורם בשיכבה המנהיגה את בית-הספר ומפקחת על הכוחות האסיתיים במימסדי בתי-הספר והקובעים את גורל המורה ואת תנאי עבודתו. ההתנגדות של המנהל והמורים לרעיונות חדשים עשויה להיחלש, שעה שגוברת הכרתם בסמכות זו, ובמקובלותה בקהילה המכוננת של בית-סיפורם.

בפורמאס חשני הכנת תוכנית-הלימודים עשויה במיוחד בעבור בית-הספר המסויים בידי גוף שמחוצה לו. יש שתוכנית זו מכוננת בכונה תחילה להלום את תנאי בית-הספר הספציפי, ויש שהיא רק מותאמת ומתודגמת על-פי דגם כללי לצרכי בית-הספר הנדון. בין כך ובין כך, בפורמאס זה הצעת הפרוייקט נפתחת במשא ומתן על הדרכים שיאפשרו למתכננים להגיע ליריעות-רקע על בית-הספר על מנת להכין לו תוכנית, או לסגל בעבורו תוכנית כזאת. יושם לב, שלא קיימים פערים עקרוניים בין הצדדים על נחיצותו של מידע כזה, כי אם על היקפו ועל האמצעים להשגתו. בעניין אחרון זה, הכרוך במימון מתאים, עלולים להתגלע חילוקי-דעות. אולם, ככלל, נעדרים המימסדים של בתי-הספר לתנאים ולררישות של הגופים המבצעים, ובלבד שיתגייסו למענם. עתה נפתח "מסע המחקר האתנוגרפי" לשם גיוס ידיעות על בית-הספר כמערכת אנושית ומינהלית, ולשם קבלת תמונות-מצב של ההוראה בכיתותיו, הכל בהתאם או במקורב למסורת עריכת "חקר אירועים" בתיכנון לימודים.¹⁹ לאחר-מכן יבוא פיתוח התוכנית לשלביה, הכל על-פי דגם-התיכנון של הגוף-המבצע, כשעל הכתיבה או ההתאמה מפקח מיתוס של תרבות בית-הספר, כפי שזו הוכרה במהלך התצפיות (אנו מכנים אותו "מיתוס", כדי להדגיש את התפקיד המקיף שדימוי זה ממלא בתהליך שלפנינו: תוכן זה ממלא את תודעתם של הנוגעים בדבר, מפרש בעבורם את המתרחש פירוש כמו-מוחלט, שולט על החלטותיהם, מבסס תחזיות, מתסיס, מגייס ומפעיל, ומשרה ביטחון בהצלחת התוכנית).

לכאורה, הדרישה להתחשב במתרחש בתוכני בית-הספר באה בפורמאס זה למיצויה הגמור: כך עתידה לצמוח תוכנית העשויה למידותיו האמיתיות של בית הספר, לפי צרכיו ובהתאם ליכולת האנושית והכלכלית והביצועית הגלומה בו —

19 ע' שרמר, "חקר אירועים בתיכנון לימודים: תחום בצמיחתו", עיונים במינהל ואירגון חינוך

12, קיץ תשמ"ה, עמ' 43-63.

ומה טוב מזה. אולם כוונות טהורות אלה "מזדהמות" בפרקטיקה של הביצוע. בפועל, עד מהרה נמצא בית-הספר חרד מהחקירה האתנוגרפית הנעשית בו: למרות הודעותיהם של החוקרים על מניעיהם החיוביים והאינפורמטיביים בלבד, ולמרות התחייבותיהם החוזרות כי שום מידע לא יוסגר לידי ההנהלות, נוכחות אנשי הפרויקט והתרוצצותם במיסדרונות ובכיתות יוצרת מתח של פיקוח, מאיימת על המשתתפים וגורמת האצה ושינוי בלתי-נעים בקצב ובעומק העבודה השיגרית. כללו של דבר, היא מאלצת את המורים לתוספת מאמצים וליתר השקעה. עתה המורה נתבע גם מתוכו ליתר אחריות. המגע של האתנוגרף עם קהילת בית-הספר — קרי: המנהיגות, העסקנים, ההורים — מעלה מצידו את מורעות ההורים למצב ההוראה בכיתות ולתיפקודם של המורים. כך קורה שהמאמץ האוטנטי להכיר את הוויית בית הספר כמות שהיא וללא גופך האידיאליים והמחויבויות המוצהרים, מעורר קונפליקטים, מערער ביטחון ומפר את שלווה השיגרה. יציבות בית-הספר וקביעותו, שבאמצעותה ניתן להתגבר על קשיים וספקות בחיי היום-יום, מופרעת עקב התערבותם של גורמי-החוץ, ובתודעת המורים מתחילות לצוץ ספקות ביחס לתכליתה האמיתית או לסיכוייה המעשיים. העייפות אשר פעילות אינסנסטיבית זו גורמת, מגדילה את כמות התגובה הצינית למפעל כולו, ואם גם משהו מקרב המורים מצביע שנמצאו הכספים למפעל זה אך לא להעלאת שכר המורים, עולה ההסתייגות, ולעתים אף הופכת לעוינות גלויה כלפי האנשים הפועלים במסגרת התוכנית. ככלות הכול, גם אם הוסגר מראש למורים שהתצפיות האתנוגרפיות מיועדות לסייע ביד כותבי התוכנית החדשה, הם חשים שאין לדעת מה גדול ממה: הנזקים אשר מסקנות המעקב יביאו להם אישית, או הברכה שבהבנת המתרחש בבית הספר, שיכלו הם למסור עליה בעצמם, מבלי אשר יהיה צורך להשקיע מאמצים וממון במחקר. מי לידם יתקע, אומרים כמה מורים, שרשמי החוקרים לא יפגעו במעמדו המיקצועי ובעתידו של מורה זה או אחר?

הגופים המיקצועיים של המורים (ועדי-מורים, לדוגמה), גם הם מתרדים את חושיהם. כאן פועל מיתוס אחר בקרב המורים, הוא מיתוס ההערכה. המושג "תמונת מצב", כשם של שלב חיוני בהכנת תוכנית-לימודים הוא רעיון חדש למורה; רגיל הוא לחשוב, שתיכנון פידגוגי צריך לידיעות בתחום המיקצועות ולידיעות על תהליכי הלמידה של התלמידים, ופחות עולה על דעתו שקיים צורך במידע מסוגים נוספים. זאת אין הוא יודע. לעומת זאת, הוא מכיר מה הם ביקורי-הערכה של מבקרים שונים, לרמותיהם, ומה עלולים לגרום לו הדיווחים של אורחים-לרגע יודעי-כל אלה בפגי המנהל ועסקני בית-הספר. והנה על רקע מצבו הכולל של המורה היהודי²⁰ לא ייפלא אם ביקורי אנשי-מיקצוע מתפרשים בעיניו כהערכה מתוכננת ומכרעת, או לחלופין כביקור סימפטי אמנם, אך כזה העלול להסתיים

20 דיון מתקדם בשאלות אלה מופיע אצל ב' חזן, "כוח אדם בחינוך היהודי", תפוצות ישראל, 1-2, אביב-קיץ 1986, עמ' 7-31. המאמר הוכן לקראת הכינוס העולמי למען חינוך יהודי שהתקיים בירושלים ביוני 1984, ושימש בו מצע לדיונים.

בהערכה מיקרית, חלקית, מזדמנת, בעל-פה, או בהערכה שיטתית ומקיפה ובכתב על עבודתו. ההערכה עלולה לאיים על עתיד המורה, אבל היא עשויה גם לקדמו. מאחר שקשה למורה לחזות את תוצאות ההסתכלות בעבודתו, נוצרת התנגשות אינטרסים בין מורים הגורסים שהסיכון גדול מהסיכוי, לבין הגורסים את ההיפך. סיוע ניכר למיתוס זה בא מצד המימסד של בית-הספר, שגם הוא אינו עומד על ההבדל שבין הפעולה האנתרופולוגית-חינוכית, המכוונת להכרת בית-הספר, לבין הערכה שיטתית של הישגיו. מטבע הדברים, נוכחות אנשי-מיקצוע נתפסת בעיני המימסד המכוון כהזרמנות ללמוד את האמת האובייקטיבית מפי גורם בלתי מעורב בשיגרת העבודה היומיומית. ובהתאם לכך, אנשים הרגילים בתחומם המיקצועי והעיסקי לקבל דיווחים ומסקנות בכתב, והמודגלים למדור פעילות במונחים של תשומה ותפוקה — שפה יעילה ואמינה בתחום עיסוקם — מצפים שמימצאי המעקב האתנוגרפי יגיעו לידם כמיסמך רשמי וכעדות מוסמכת מבחינה מיקצועית על מצב בית-הספר, והיקפו של המעקב והתייחסותו להיבטים כה רבים של החיים בבית-הספר משכיח מהם את תכליתו האמיתית. דומה בעיניהם, שהרווח המוסף של המעקב נעשה עיקר. ברי איפוא, שמנקורת-הראות של בית-הספר, אין איום גדול מזה.²¹

מיתוס זה של הערכה יוצר מתח בקרב כל דרג ודרג בבית-הספר, כולל המינהל האירגוני והמשקי לרמותיו. טירחת המומחים להפיץ ולהסביר לכל את הנחת-היסוד של עבודתם האנתרופולוגית, שאין שום גורם בסיטואציה הזר לה והפטור מהתעניינותה, ושעל-כן היא נפגשת עם כולם וחוקרת את כולם, הופכת לה לרועץ. מה קשים הדברים למנהל, היודע שגם הוא מוקד-בעל-עניין לאנשים הללו, או למזכירה הנשאלת על היחסים השורדים בין מורים ומנהל, והמפרשת את השאלה (גם אם זו מנוסחת בניסוח עקיף ומוסווה) כחיטוט בין-אישי, מבלי להבין את חשיבות המידע הזה להערכת הסיכויים שהפעילויות שתדרשנה לפי תוכנית-הלימודים תזרומנה באופן חופשי. לידיעת הנתונים הכמורכילותיים הללו חשיבות מעשית מאד לגבי העתיד, אבל לחשיפתם בהווה יש חשיבות לגבי התיפקוד השוטף הנוכחי של עבודת המורים והמנהל: למידת הפיקוח, לדוגמה, מצד המנהל על נגישות המורים לאבזרי-הלימוד, למקומות (לחדרים ולמעבדות) ולחומרים, נודעת השפעה רבה על הגמישות בהוצאתה של תוכנית-עבודה אל הפועל. האוטונומיה הניתנת לבעלי תפקידים במיסגרת ביורוקרטית, מאפשרת להם לפרש הוראות ולהתאימן לצורכיהם; ואילו בדיקת הנתונים הללו, עלולה לעודר מישוהו לדרוש מתן דין-וחשבון על אוטונומיה עדינה זו ועל שימושיה הנוכחיים בפועל, ולגרום לכך שמצב זה ייפגע.

בניסיוננו, במקום אחד, נתקלנו במורים שבחרדתם הפעילו לחץ על המנהל לשתק כליל פרוייקט קוריקולרי, ובמקום שני ראינו כיצד מנהל מתסיס את מוריו

נגד פרויקט קוריקולרי שהוא עצמו יזם, משנוכח כי במהלכו נחשפות והולכות לעין-כל תורפותיו האישיות המיקצועיות. לא עולה בדעתו של מנהל, היוזם התערבות קוריקולרית, שהוא עצמו עתיד ליהפך לה למכשול עיקרי. בספרות מופיעות דוגמות רבות של מקרים בהם החשד והחשש מפני העבודה האתנוגרפית מביאים את סגל המחנכים להסתייג מפניה ואף ללחום בה, למרות הודאתם בחשיבות מטרותיה החיוביות. באחד הפרוייקטים שבהם היינו מעורבים אישית, שאלנו, האם ניתן להפיג את חששות המורים באמצעות מתן התחייבות גלויה שלא להמציא דין וחשבון למנהיגי בית-הספר. אך עד מהרה מצאנו כי דווקא ההכרה של המורים בזכותם של מנהיגי בית-הספר לקבל דין-וחשבון של ההערכה, מביאה אותם להאמין שאי-אפשר לעמוד בדרכם של המנהיגים לקבל את המידע, ושבסופו של דבר עתיד מידע זה להגיע לירייהם. המורים מכירים גם את סיגנון לחצם של מנהיגים אלה ברצותם להשיג מידע מן המורים; על-כן אין הם מקבלים את הטענות שמידע מעין זה — אם הוא בעל-ערך — אפשר שישאר חסוי. בדקנו כיצד מורים ומנהלים מגיבים לטענות שהמנהיגות שהזמינה מחקר אתנוגרפי מעוניינת לשפר את בית-הספר ולא לפגוע בו, ושהיא רואה את עצמה חלק ממערך בית-הספר וכמייצגת אותו. אולם ככלל, מנהלים ומורים מבחינים בין כוונות להלוך-חשיבה מעשית, וגורסים שאין למנהיגות הקהילתית הבנה מיקצועית בחינוך, וכי שיקוליה הם טכניים למדי. שוב נוכחנו לדעת, כי אמות-המידה של המנהיג הקהילתי ושפת חשיבתו הכוללת שונות מאלה של קהילת המחנכים בחינוך היהודי,²² והן עלולות להיות בעוכריו. על יסוד האמור עד כאן נוכל לסכם עתה את טיעוננו: האתנוגרפיה במיטבה עלולה לחבל בפרוייקט קוריקולרי, לשתק, לדחות אותו ואולי גם לבטל אותו.

פורמאט שלישי שיוזכר עתה הוא "תיכנון לימודים בתוך בית-הספר" (school-based curriculum development). ביסודי של דבר, פורמאט כללי זה משקף תגובה לקשיים שנתעוררו בהפעלת שני הפורמאטים הראשונים שתוארו למעלה. המשותף לצורות השונות שלבש, היא העמידה על הכנת תוכנית בידי צוותי מורים בבית-הספר, עבודה המסתייעת בהנחיה ובעצת מומחים בתחומי-הדעת השונים ובמומחה לתיכנון תוכניות-לימודים. פיתוח מאוחד וקיצוני יותר של פורמאט זה הוא "תיכנון-הלימודים לכיתה" ("classroom-based curriculum development"). גדלה והולכת הספרות העיונית המבססת את הראציונל התומך בהכנת תוכניות העשויות לממדין של בית-הספר הספציפי, ובידי אנשי דווקא. אפשר לזהות בגישה זו כמה כיוונים הראויים לשימת-לב. יש הרואים את תפקיד המורים לעבד, לסגל ולהתאים לצורכיהם הספציפיים תוכניות שהוכנו מחוץ לבית-הספר. לשם כך הם מציעים לערוך השתלמויות המכוונות להכשיר את המורים לזהות את האפשרויות הטמונות בתוכניות החיצוניות ולציידם במיומנויות הדרושות לעיבוד

22 ד' אלעזר, "המנהיג והחינוך היהודי", הרצאה בכינוס העולמי למען חינוך יהודי, ירושלים

ההצעות הדידאקטיות לנסיבות עבודתם.²³

באחרונה מומלץ להפקיד בידי בית-הספר גם את ההערכה המקדימה של מצב תוכניות-הלימודים.²⁴ יושם-לב לשוני בין גישה זו לבין הגישה שתוארה בפורמאט השני למעלה: שם היו העיבוד והסיגול של התוכניות מופקדים בידי צוות חיצוני הפועל למען בית-הספר המסויים, ואילו כאן מוטל התירגום על צוות מקרב מורי בית-הספר. ביוון אחר מטיל על צוות מורים להבין את תוכנית-הלימודים מראשיתה, תוך הסתייעות בכוחות מיקצועיים ובניהול בריסמכא של תהליך הפיתוח.²⁵ ככלל, מעשה הפיתוח של התוכניות המומלץ בספרות פותח באחת משתי הפעילויות הבאות: עריכת קורס-מבוא למורים לשם הכרת שיטות עיצוב ופיתוח של תוכנית-לימודים, או בידור שיטתי של בעיות ההוראה והלמידה על-פי תוכנית הלימודים הנוכחית בבית-הספר. כמובן, אין שתי הפעילויות הנזכרות מוציאות אחת את השנייה, וההכרעה אם לפתוח בזיהוי בעיות, או בלימוד עיוני או בלימוד תוך-ידי-עבודה, מושפעת מסיגנונו ומטעמו האישי של המומחה המנחה את העבודה, ומהערכתו את נטיות-ליבם של המורים המשתתפים בתהליך. אלה הם, מכל מקום, השלבים הראשונים של התהליך. בעיקבותיהם עובר הצוות להפיק מיסמכי מטרות וחומרי-למידה באורח גיסויי, והללו מהווים את תוכנית הלימודים.

בריון זה נימנע מביקורת המתודה המומלצת ביחס לפיתוח תוכניות, אך נעיר בי מחקרנו מראה שאין לגשת לסוגיה זו באורח פשטני: מסתבר, שהשוני בין תגובות אנשי בית-הספר לדרגם לימודי לבין תגובתם לדרג-עבודה פעילותי מושפע מצרכים אינדיבידואליים מיידיים של המורים יותר מאשר מסיגנונם האישי והכללי — ה"עיוני" לעומת ה"מעשי". המורים הנתונים בעת עבודת-הצוות בקשיי הוראה בכיתתם, נוטים להעתיק את צורכיהם שם לעבורת תכנון הלימודים, אף שאין קשר בין השניים. התפגנותם הנפשית לדיון עיוני או מעשי-מיידי, וכן התייחסותם לבעיות העולות בצוות, מגוונת על-ידי קשייהם האישיים באותה שעה, והיא גם מנוסחת במונחי האירועים הללו, ולא בכלליות המבוקשת. המושג שטבע ג'קסון, "הגבולות הקיומיים של ההוראה", המציין את הקשר המגביל בין בעיות העבודה היומיומית של המורה לבין הלך-החשיבה הכולל שלו, נמצא מועיל גם בהסברת תגובות מורים בענייננו.²⁶

23 M. Ben-Peretz, "The Concept of Curriculum Potential," *Curriculum Theory Network*, 5 (1975), 151-159; "Teacher's Role in Curriculum Development — An Alternative Approach," *Canadian Journal of Education*, 5 (1980), 52-62.

24 C. G. Bayne-Jardine, "Case-Study of School-Based Curriculum Review," למשל: in *Readings in School-Based Curriculum Development*, ed. M. Skilbeck (London: Harper & Row, 1984), 101-115.

25 F. W. English, "Curriculum Development Within the School System," in: *חשווה: Considered Action for Curriculum Improvement*, ASCD Yearbook, ed. A. W. Fosha, (Alexandria, Va.: ASCD, 1980).

26 P. W. Jackson, *Life in Classrooms* (Chicago: Holt, Reinhart and Winston, 1968).

אנשי "תיכנון לימודים בתוך בית-הספר" נעזרים בדרך-כלל בעבורתם ברגמי פיתוח אוניברסליים של תובניות, באלה שבמקורם אינם מביאים בחשבונם התיאורטי את עולמם הפנימי של האנשים העוסקים בעצם הפיתוח של התוכניות; "עולם" — כפי שראינו — המשלב פרספקטיבות חינוכיות, השקפות ומחויבויות, אינטרסים מיידיים, ערכים בין-אישיים ויכולת אינטלקטואלית. זאת למרות שהעתקת התיכנון לתוך בית-הספר מיוסרת על הבנת ההקשרים של עבודת המורה בביתה. אבל רגישות זו למצבים ייחוריים לא הורחבה גם להבנת תהליכי-התגובה של המורה בתורת מתכנן. התנהגות מורים הינה כעת נושא מחקרי העומד בפני עצמו.²⁷ יש להביא בחשבון היבטים אלה של נושאנו בעת עיצובה של אסטרטגיה לפיתוח תובניות לימודים בתוך בית-הספר.

אין ספק בכך שנטל רב מונח על שיכמם של המורים העוסקים בהפקה של תוכנית מקפת בתוך בית-הספר. גם לאחר שעסקו ביסודות התאורטיים של תיכנון תוכניות-לימודים הם מתקשים במעבר ובתירגום של התאוריה לפרקטיקה. לדוגמה, יש להם קושי לעצב את השיעורים בהתאם לתפיסה ריסציפלינארית מובנית, בעיקביות הראויה, ועל בסיס ראיה מקיפה של מקומו של תחום-רעת אחד לצד תחומי-רעת אחרים בתוכנית המיקצועות הכוללת של בית-הספר. זה אחד מהיבטיה של בעיית האינסגרציה בין מיקצועות הלימודים בבית-הספר היהורי. קשיים אלה מחריפים כאשר שיקולים הנוגעים להנעת התלמיד מתנגשים בנאמנות המורה ל"גישה אקדמית" להוראה. הם גם מתקשים להתמסר להכנות העיוניות המעמיקות ולעבודה המעשית של עצם החיבור והכתיבה בתקופת הלימודים והעבודה הסדירה בבית-הספר — קושי שהוא מסדר אחר מקורמו. קיימת גם התפתחות ביכולתם של המורים להבין את בעיות בית-הספר מנקודות-הראות של המורים השונים, ואחת החוויות הבולטות בהתפתחות זו היא ההכרה בבדירותו של כל מורה ומורה ובידיעתו המוגבלת בנעשה אצל עמיתיו. והנה כך קורה שגם בפורמאט זה מתעורר הצורך במידע מן הסוג העולה מעבודה אתנוגרפית — והפעם כצורך של המורים החברים בצוות-הפיתוח ושל מנחה הצוות החייב להכיר מבפנים את התרבות הכללית של בית-הספר, על-מנת לקלוט בעצותיו ובהדרכתו.

בפרויקט "תרבות-ירושלים" של המרכז לחינוך יהודי בתפוצות של האוניברסיטה העברית בבית-הספר "תרבות" במכסיקו²⁸ הופעל רגם אחר של הכנת תוכניות-לימודים בבית-הספר. עיבוד החומר, שהוכן במרכז זה בארץ, הוטל

27 ראה למשל ההבחנות בין ה"עצמי הפרגמטי" ל"עצמי האידאלי" של המורה בספרו של Jackson, as well as A. Pollard, "Teacher Interest and Changing Situations of Survival Threat in Primary Classrooms," in *Teacher Strategies*, ed. P. Wood (London: Croom Helm, 1980), 34-60.

28 ח' רינות, "בית-ספר הוחר לשינוי", פרויקט תרבות-ירושלים, המרכז לחינוך יהודי בתפוצות, האוניברסיטה העברית בירושלים, ירושלים תשל"ט. יש להצטער על כך שהנסיון שהצטבר בפעולות התערבות נוספים של המרכזים לחינוך היהודי בתפוצות באוניברסיטאות בישראל טרם תועד שיטתית.

על המורים שבבית-הספר. לשם כך הוקצה זמן מיוחד מחוץ לשעות הלימודים, לשם עבודה במיסגרת סדנאות מיקצועיות, בהנחיית רבו קבוע מטעם המרבו, ששימש בזמנית רבו אירגוני של הסדנאות, מתאספת כני בין המיקצועות ומנחה מיקצועי. אין בדינו מימצאים ביחס לניסיון זה, ובהעדר תיעוד שיטתי של קורות הפרוייקט עד שלביו האחרונים וסופו יקשה לנתחו. פרויקט זה מצטרף לפרוייקטים התורמים להבנת חלקם האפשרי של המורים בפיתוח תוכנית לימודים, והוא מדרגים את החיוב הטמון בשיתופם בתהליך.²⁹

סיכום

התיאוריה של תכנון-הלימודים דורשת הרחבה בכיוון של אימוץ מושג השותפות, במקום המושג "התערבות", וחשיבה חדשה והומניסטית על גסיבות-החיים בבית-הספר, השונה מן הפרספקטיבה המותווית במושגים "התנגדות", "החדרה", או "ביצוע" בהתייחסותם לכינון תוכנית לימודים חדשה. יהיה עליה להכיר במשקל ובמשמעות הפסיכולוגית של הצטרפות מומחים לעבודת צוות בית-הספר, ולתוצאותיה לגבי תפקוד המורים והתלמידים. יתברר שאין לוותר על התצפית האתנוגרפית, אך יש להבין לקראתה את כל משתתפיה. לשם כך תידרש הבנה בסיסית של מטרות הסקר האתנוגרפי בזיקתו המיידית להכנת תוכנית, סקר שלעוסקים בתוכניות-הלימודים על-פי כל אחד מהפורמאטים שנידונו במאמר זה אי-אפשר בלעדיו. הנסיון מלמד שעל בית-הספר, לדרגותיו, ללמוד את משמעות הפעילות הקוריקולרית, את הסיכויים הטמונים בה ואת הסבנות האורבות לה. כל אחד מהגורמים המשתתפים — מהמועצה והוועד והעסקנים, דרך המנהל והצוות המינהלי, ועד המורים, ההורים והתלמידים — יבינו עצמם, בכלים סמינריוניים שונים ומתאימים לכל דרג, לקראת הפרוייקט: ילמדו להביר את הצפוי להם, את תגובותיהם האופייניות והאפשריות, ויבחנו תגובות אלה לאור תרומתן לקידום הפרוייקט הקוריקולרי. בתוך כך יהיה עליהם להגיע להסכמה על אופני התפתחותו ועל כיווני צמיחתו, כיוון שבלעדי אלה לא ניתן יהיה להתקדם. על עסקני בית-הספר יהיה ללמוד דבר מה על מושג הקצב של צמיחת קוריקולוס חילופי או מתוקן, על תרבות המורים ובעיותיהם הקיומיות (למשל: המשמעות האנושית של המעבר מסיגנון עבודה אחד לסיגנון עבודה אחר), על מושג הסמכות ועל מושג הדעת. הכל יתחייבו במנה של פסיכולוגיה חברתית ובאימון לתפקד ביעילות בקבוצה שיחסי-הגומלין בה מורכבים וסבובים. על רקע הבנה שכזאת יהיה אפשר גם לצפות שמנהיגות בית-הספר תסכים להסתלק מדרישותיה לדיווח ביקורתי, ולמתן את ציפיותיה לתמורה מיידית. המורים, מצידם, יכירו במטרות הסקר, ישתפו פעולה בביקורת התוכנית (curriculum review) ובכך גם אפשר שיופחת חששם מן

29 השווה: K. R. Gray, "What Can Teachers Contribute to Curriculum Development," *Journal of Curriculum Studies*, 6, 2 (1974), 120-132.

התוצאות. בדרך זו גם יוסר הלחץ המוסרי מן החוקר עצמו, המתחבט בשאלות הנאמנות שעליו לגלות ללקוחותיו השונים.

בקצרה — אם בדעתם של המשתתפים במשימה זו להתייחס בכובד-ראש להוויית בית-הספר כמות שהיא, עליהם להתמסר ללימוד המושגים "אתנוגרפיה של בית הספר", "שינוי", "עולמו של המורה" וכיוצא בהם. מכאן עולות גם המלצות לגבי הכשרת עובדים בתחום הקוריקולום. במרכזן עומדת הדרישה לכלול בתוכנית הלימודים של קבוצה זו מרכיב של אימון לגיהול מו"מ, ומרכיב של מודעות-עצמית לסיגנון אישי — על מעלותיו ומיגרעותיו. זו הצעתנו הכללית לדרך שאפשר להתגבר בה על הפרדוקס המקופל בחינוכיותו של המחקר האתנוגרפי מזה, ובהסתייגות בית-הספר מפניו מזה — פרדוקס שטרם נדון בהקשר הקוריקולום או בהקשר המתודולוגיה של האתנוגרפיה.³⁰

מסקנה אחרונה העולה מדיוננו נוגעת לצורך במחקר ובתיעוד-בכתב של גיסיונות קוריקולריים שונים שמבצעים סוכנויות שונות של החינוך היהודי, מקומיות וישראליות. מחקר כזה תובע השקעה וטיפול, תוך הוקרה והכרה בכדאיות ההשקעה בו. סוג זה של מחקר נועד לשפר את תיכנון-הלימודים ולהעלות את סיכויי המאמץ הקוריקולרי להצלחת במיסגרת הנתונה של בית-הספר כהווייתו, כאן ועכשיו. והרי זאת ככלות הכל היא תכליתה האצילה של ההשקעה הציבורית לתיקון ולקידום החינוך היהודי.

30 השווה: G. Spindler, ed., *Doing Ethnography of Schooling* (New York: Holt, Reinhart & Winston, 1982); B. M. Bullivant, "Towards a Neo-Ethnographic Research Method," in *The Way of Tradition — Life in an Orthodox Jewish School* (Melbourne: Australian Council for Educational Research, 1978), 229–251, בנספח.

יהדות-זמננו כמיקצוע הוראה בחינוך היהודי בישראל ובתפוצות — גישה עיונית וקווים לפעולה

דליה עופר

מטרת הדברים הבאים היא להציג את ערכו של לימוד המיקצוע יהדות-זמננו לחינוך היהודי, ולבסס את התביעה להכליל את המיקצוע בתוכנית-הלימודים של בית-הספר היהודי. ההגמקות לכך יהיו במישור העיוני ובמישור המעשי. גתייחס לתחום המיקצוע כמו אל דרכי החשיבה והמתודולוגיה, ונצביע על חשיבותו בתוכנית-הלימודים כמקדם את המטרות החינוכיות של בית-הספר היהודי. לאחר מכן נציע כיצד ומתי לשלב את יהדות-זמננו בתוכנית-הלימודים. התייחסותנו לתחומי הרעת אינה משמשת אלא בבחינת הקדמה להצגת היתרונות של הוראת הנושא במערכת החינוכית.

יהדות זמננו כתחום דעת

יערו של תחום דעת זה הוא להסביר ולנתח את הקיום היהודי בימינו על צורותיו וגווניו המרובים. חקר המיקצוע מתבסס על מחקרים ממדעי הרוח והחברה. הוא משלב את מסקנותיהם של סוציולוגים, כלכלנים, דמוגרפים, פסיכולוגים ואנשי הספרות וההגות היהודית לכלל דיקמה אחת. זו אמורה להצביע על הקשר שבין ההווה לעבר בהבנת הקיום היהודי, ועל המגמות לעתיד. חוקר יהדות-זמננו מתבונן על העולם היהודי כולו כעל יחידה אחת הראויה לעיון ודיון אוטונומיים. זאת למדות פיצולו של עולם זה ליבשות וארצות ולמדות התפתחותו בתרבויות פוליטיות שיצרו הוויות יהודיות רבות בעלות ניגודים פנימיים. חקר יהדות-זמננו מעלה שאלות יסור רבות להבנת הקיום היהודי היום, ביציהן שאלות כגון:

- האם יש מדכיבים דומים בין קהילות יהודיות שונות, ומה הם;
- מה הם גורמי השוני בין קהילות היהודיות;
- האם גורמי הרימיון קובעים את הייחוד היהודי ומשמשים כגורמים מאחדים;
- האם אפשר להעריך את משקלם היחסי של גורמים אלה בין כל המדכיבים המעצבים את אופיו ומהותו של העולם היהודי כיום;
- האם מגמות ההתפתחות של החברה היהודית מצביעות על חיזוקם של אלו — אם לאו, ומה הם הגורמים המשפיעים על כך;

— האמנם נוכל לראות ב"גורמים המאחרים" את הביטוי לרציפות ההיסטורית ובגורמים השונים כטיכם את גורמי התמורה.

מבלי להמשיך בפירוט נוסף של שאלות היסוד, מן הראוי לציין שההנחה המניעה את החוקר היא, שהיהודי והמאחר משמעותי וחשוב ביותר להבנת המציאות היהודית בת זמננו, והנחה זו ראויה לעיון ולהוכחה. ההתייחסות לקיומו של "כלל ישראל" אינה איפוא שאיפה אידיאולוגית או דתית בלכר לגכי החוקר, אלא מציאות היסטורית קיומית, ובתור שכזו היא ראויה למחקר, עיון, ניתוח והסבר.

עמדה זו נובעת מגישה היסטורית המנתחת את המציאות בכלים של רציפות ותמורה. הרצון לכודר גורמים אלו ולראות את המשכיותם בתורה היהודית ובתורה הלא-יהודית, כמו גם את השפעת-הגומלין ביניהם, הוא לב-ליבה של יהדות-זמננו. במובן מסויים אפשר לראות את יהדות-זמננו כתחום הדומה ללימודים רגיונליים (לימודים רוסיים, לימודי אסיה, אפריקה וכו'), למעט האיזור הגיאוגרפי המוגדר. אולם אין הדבר כן. כוונת המחקר אינה רק לאגר כאכסניה אחת את תחומי הדעת השונים התורמים להכנת האיזור או התופעה ואידך זיל גמור; אלא ליצור שיטה המאחדת את התחומים השונים בדרך חשיבה משלבת (אינטגרטיבית) שבאמצעותה יהיה אפשר לעגן תמונה כוללת של העולם היהודי כימינו.

שאיפה זו נתקלת ככמה וכמה קשיים מהותיים. וראשון להם — העדר מתודולוגיה מאחדת אחת למסקנות הנובעות מדרכי חקר המעלות שאלות שונות. האם נוכל לחבר שאלות משותפות שבאמצעותן נגיע לשילוב התחומים? עריין לא ניתנה תשובה מלאה לשאלה זו בחקר יהדות-זמננו.

בצד סוגיה זו קיימת בעיה נוספת — המגמתיות. מגמתיות אידיאולוגית או אחרת עשויה להשפיע הן על הנחות המחקר והן על תהליך החקר — איסוף המקורות והמימצאים.

מה יהיו הכלים שכאמצעותם יימנע החוקר מבחירה לא מהימנה, מיקרית או מגמתית של המימצאים מתחומי הדעת השונים? כיצד אפשר להבטיח שהוא יישאר צמוד לעמדות וגישות מהותיות ומרכזיות בתחומים הרבים?

מגמתיות היא אחת הסכנות הגיבולות בפני חקר ההווה באשר הוא. אין תחום ממדעי הרוח או החברה הפטורים מסכנה זו. ככל שנושא החקר ומושאו קרובים יותר בזמן, במקום וכמעריך התרבותי, כך כמוכן גדלה הסכנה. מכאן מתחייכות קפדנות וביקורתיות מרוכות כיותר בקביעת תחומי המחקר, דרכי העבודה ואיסוף המקורות. נדרשת גם מירה רבה יותר של זהירות בהכללה. היסטוריון הכותב היסטוריה כת-זמננו מרבה להתלבט בסוגיה זו. אין באמתחתו שיטה היסטורית שונה, למרות קשייו הרבים. הוא יכול לייצץ לעצמו ולחבריו להרחיב ככל האפשר את המקורות שישתמשו בהם (גם כאשר אחת מכעיותיו המרכזיות של היסטוריון זה היא עודף מקורות). הוא ינסה לגוון ככל הניתן בסוגי המקורות ואף להוסיף עליהם מקורות לא-שיגורתיים כמו תיעוד בעל-פה, ספרות ואמנות וכו'. הוא יקפיד שבעתים על בריקת ייחודו של האירוע ההיסטורי ללא ניתוק מההקשר הכללי.

ויהיה מודע ככל האפשר להיותו הוא-עצמו תוצר של התקופה שהוא תוקר. גם ההיסטוריון ייעזר במדעי-העזר כמו הסוציולוגיה והפסיכולוגיה כדי לעגן את ההסבר ההיסטורי בהקשר רחב ככל הניתן.

מכנה שלישית הקשורה ואף נובעת משתי הראשונות היא שמירה על רמתו ואיכותו של המחקר.

חוקר יהדות-זמננו אינו מומחה בכל תחומי הדעת שגזכרו. נושאי החקר האקטואליים הם נחלתם של ציבור רחב, ונידונים במיסגרות ציבוריות שונות — עיתונות, דיונים פומביים, סימפוזיונים וכו'. כל אלו יוצרים אקלים רוחני שקשה להינתק ממנו. על החוקר להיזהר מכתובה והתייחסות עיתונאית בנושאים שהוא דן בהם. למרות הכוח הדוחף להגיע למסקנות והכללות יש להימנע מתיפזון. מה יהיו הכלים העיקריים שהחוקר ייעזר בהם כדי להימנע מהמכשלות שגזכרו?

הגישה העיקרית מנסה לעגן את המחקר בתמונה כללית ככל האפשר מבלי לאבד את היכולת לבחון מציאות דינאמית לטובת תיאור סטאטי של תמונת-מצב. כדי להשיג זאת משתמש החוקר בשני כלים עיקריים. הראשון הוא ההיסטוריה והפרספקטיבה ההיסטורית, והשני הוא ההשוואה — השוואת ההתפתחות ההיסטורית והמציאות בהווה בין קהילות יהודיות שונות, ובין לבין החברות הסובבות אותן. בעזרת הפרספקטיבה מקווה החוקר להבחין בין תהליכים מהותיים ומגמות התפתחות, לבין אופנות משתנות בחיים היהודיים. הוא מקווה להבחין בין המהפכני לבין השונה, וכן להבחין בגורמי היציבות במיסגרות השונות.

אולם השימוש בהיסטוריה ובפרספקטיבה ההיסטורית כעמוד-תווך למיקומן של תופעות והערכתן, גם הוא מעורר קשיים. חולשתו הראשונה נובעת מהתייחסות ההיסטוריה בעצם מהותה לייחודי, לחד-פעמי ולחולף, ואילו חוקר יהדות-זמננו מחפש את המשותף והחוזר בהוויות חיים שונות ומגוונות. חולשה שנייה נובעת מהעובדה שהפרספקטיבה ההיסטורית קצרה היא וההיסטוריון גן התקופה מעורב בה. ההשוואה ככלי מחקר תהיה משמעותית רק אם תשמור כל הזמן על רב-כיווניותה. עליה להיות מושלכת על העבר היהודי והלא-יהודי ועל ההווה הכללי והיהודי בעת ובעונה אחת.

ניקת, לדוגמה, את ההגירה כתופעה המאפיינת את החיים היהודיים בעידן המודרני: השאלות העומדות בפנינו קשורות בהשפעתה של ההגירה על עיצוב החיים היהודיים כיום.

נוכל להשוות מאה וארבעים שנה של הגירה יהודית מודרנית, החל מגלי-ההגירה שפקד חוגי יהודים בגרמניה ב-1848 וכלה בהגירת יהודי בריט-המועצות בעשור האחרון. נוכל לבנות פרמטרים משווים שירכיבו את הגורמים העיקריים להגירה, ואת השפעתם על החברה היהודית המהגרת וזו שהיגרו ממנה. נוכל להשוות את ההגירה היהודית על מניעיה, מרכיביה ומבניה בתקופות השונות, לגלי-ההגירה לא יהודיים באותם זמנים. נוכל ללא כל ספק ללמוד פרק חשוב בהגירה באמצעות כל התהליכים הנ"ל. אולם כיצד ניתן לבדוד ולשקול את הגורם היהודי בהגירה

ובקליטה המשפיע על ייחורם של החיים היהודיים היום בארצות הגירה שונות ובדור השני והשלישי של מהגרים?

לשם כך אנו זקוקים לדרך מאחרת שבאמצעותה נדגים את תרומתה הייחודית של יהדות זמננו לפתרון הבעיות. כלומר, לאחר חיבור המסקנות והשאלות הפתוחות של המדעים השונים נבין את גבול ההסבר של הכלכלה, הדמוגרפיה, הפסיכולוגיה וכו'. מכאן ואילך נחפש את המשלב ביהדות-זמננו. דומה שאנו יורעים טוב יותר מה אנחנו רוצים מאשר את הדרך המדויקת להשגת המטרה. זהו שלב חשוב בבירור הפנימי שכל תחום דעת חייב לעשות בהתמדה. על יהדות זמננו לשאוף לפיכך, למרות הקושי ותוך מורעות מלאה לכל המיכשולים והתחתיתים, למצוא מתודה מאגרת (אינטגרטיבית) וניסוח שאלות משותפות לתחומי דעת שונים.

תרומתה של יהדות-זמננו לקידום החינוך היהודי בתחום החשיבה ובתחום הערכים

הבעיות בתחום החקר של יהדות-זמננו הופכות ליתרון כתחום החינוך וההוראה. יהדות-זמננו כמיקצוע הוראה נשכרת מהמרכיבים המכבידים עליה במחקר. השימוש בדיסציפלינות רבות והיכולת להאיר היבטים שונים של המציאות מזוויות ראייה רבות הופכות את המיקצוע למעשיר ומגדיר מחדש אינטלקטואלית. התלמיד נפתח לעושר הטמון בחשיבה אינטגרטיבית. האקלקטיות, שיש בה מידה של סיכון למחקר ולחוקר, כמו גם הקושי של האינטגרציה, הופכים להיות מקור להצגת דרכים שונות להסברת תופעות במציאות, ולמקור למחשבה ועיון רב כיווניים בהוראה ובלימוד. לא רק פיתוח כשרי-החשיבה מעניק ליהדות-זמננו מעמד מיוחד בחינוך, אלא גם התכנים של המיקצוע והנחותיו הפילוסופיות. התיזה בדבר קיומם של מבנים כלכליים חברתיים מאחדים של החברות היהודיות בתרבויות ובמשטרים פוליטיים שונים, כמו גם התיזה בדבר המשכיותם של ערכים יהודיים משותפים למדות התמורות וההתפתחות ההיסטורית, חשובה ומהותית לחינוך היהודי ולמימוש מטרותיו. נדגים דבר זה תוך התייחסות לשני מעגלים מרכזיים, שהם בבחינת אספקלריה של הקיום היהודי בימינו, ומכאן במרכזו של החינוך היהודי — התייחסות הציבור והיחיד לחברה הסובבת והתייחסות היחיד לחברה היהודית הכוללת, לכלל ישראל.

החינוך היהודי הוא חינוך לערכים ולאורח-חיים העוקב אותם. תפקידו להבטיח את החיברות של היחיד לקהילה המצומצמת שבסביבתו, לקהילה היהודית הרחבה בארץ שהוא חי בה ולחברה היהודית מחוצה לה. אין ספק שמערכת החינוך, המייצגת את המטרות של החברה היוצרת אותה, רוצה להבטיח באמצעותה את המשך קיומה. מבלי להיכנס לסוגיה הסבוכה ולגולמוס בדבר המטרות הסותרות והסתירות הפנימיות של החינוך היהודי¹ אפשר לראות את הגורמים והעמדות

1. לסוגיה זו ראה: B. Chazan, *The Language of Jewish Education* (Bridgeport, Connecticut: Hartcourt House Press), Chs. 2-4.

השונות המיוצגים בו ברצף, שבקצותיו גישות קיצוניות מנוגדות. הרצף האחד הוא בין אורתודוקסיה מסורתית וחדשה לבין גישות שאינן דתיות.

אורתודוקסיה דתית ← → לא דתיים

הרצף האחר הוא בין העמדות הלאומיות והאוניברסליות.

יהדות לאומית ← → יהדות אוניברסלית

הקצוות מבטאים מתח קיים בחיים היהודיים ובהגות היהודית. רצפים אלה מקבילים או משיקים זה לזה בסוגיות שונות. לכל אחת מן הקבוצות המיוצגות בהם יש מטרות חינוכיות רבות ברמות שונות, עם ניגודים פנימיים רבים.² עם זאת אפשר לטעון להיבטים משותפים גם בעמדות המנוגדות, ונתייחס לשני המעגלים שהוזכרו לעיל, היחס לחברה הסובבת ולכלל ישראל.

היחס אל החברה הסובבת הוא אחד הנושאים המרכזיים והמורכבים מאז ראשית העת החדשה בתולדות ישראל. במעבר מן החברה המסורתית לחברה מודרנית גולדה השאיפה לחיות בשני העולמות.³ קבוצות שונות בחברה מתייחסות אל המתח שבין חיים חלקיים לחיים מלאים יותר בכל אחת מן החברות. האורתודוקסיה החדשה, שלא כאורתודוקסיה המסורתית, לא ביטלה את החיים בשני העולמות ויחסה לאמנסיפציה היה חיובי. אולם היא תיחמה אותם למיסגרת מצומצמת מאוד. לעומתה ראתה התנועה הרפורמית בחיים בתוך החברה הסובבת ערך בעל משמעות רבה, והאמינה שליהדות וליהודים תרומה מיוחדת לחברה הכוללת.

הציונות תבעה הינתקות מן החברה הסובבת והתרכזות בפעילות הציונית. דבר זה לא נבע מדצון להסתגר ולבטל את החברה הכללית, אלא מן האמונה שהעם היהודי יתרום את תרומתו לחברה ולתרבות האנושית באמצעות מדינה ריבונית. לעומת זאת לא גרסו גישות כמו הבונדיזם, האוטונומיזם או עמדות מתבוללות הינתקות מהמיסגרות הלאומיות שהיהודים חיו בהן, אלא ציפו שהיהודים ישתלבו בהן בצורה זו או אחרת.

הבעייתיות, כפי שנוסחה לעיל, באה לידי ביטוי בחברה היהודית האירופית והאמריקנית, אך היא תקפה גם בחברות יהודיות בארצות האיסלאם, כמו אלג'יריה ועיראק בתקופות אחרות. שאלות אלו קיבלו משמעות מיוחדת לאחר השואה. גם הקמת מדינת ישראל והסיכסוך המתמשך עם מדינות ערב עוררו את שאלת היחסים בין היהודים לחברה הסובבת מאספקט נוסף — היחס למדינה ריבונית יהודית.

2 התייחסות עקרונית לשאלת הסתירות הפנימיות במטרות חינוכיות ברמות שונות ראה: צ' לם, החגיגות הסותרים של ההוראה, ירושלים.

3 ניתוח שיטתי של עניין זה ראה: י' כץ, מסורת ומשבר, ירושלים תשי"ח.

התייחסותן של מדינות אירופה למדינת-ישראל טומנת בחובה גרעין מיחסן לחברה היהודית שבקירבן בעבר ובהווה. יש בכך יסודות של איבה ומתח ששרדו ושורדים בין יהודים לסביבתם, אך גם יחס של אחריות מיוחדת. מידה רבה של אמביוולנטיות אל מדינת-ישראל כמייצגת את הקולקטיב היהודי באה לידי ביטוי במערכת הפוליטית הבינלאומית.⁴

גם ההתייחסות והשימוש השונים במושג "כלל ישראל" קשור בכניסתם של היהודים לעידן המודרני.⁵ מעולם לא התמודדה החברה היהודית עם הגדרות כה רבות של הזהות והרימוי העצמי כפי שהיא מתמודדת עימן היום. למרות ההבדלים במרכיבי ההגדרה של "כלל ישראל" והזהות היהודית ומגמות של כיתותיות בקרב קבוצות שונות, משותפת לכל האמונה בקיומו של כלל ישראל. הדבר נגזר הן מן המסורת היהודית והן מן ההווה הקיומית בעידן המודרני.

אפשר להבחין בנושא זה בין גישות לאומיות לגישות אתניות תרבותיות וגישות דתיות. בין הגישות הלאומיות היתה הציונות הדומיננטית בקביעת המושג במרכז השקפתה. לעומתה ניצב הבוגדיזם ככופר לחלוטין בקיומו של כלל-ישראל. האוטונומיזם או עמדות "ידישיסטיות פולקיסטיות" העמידו את כלל-ישראל על מרכיב אתני תרבותי דומיננטי וכפרו במרכיב הלאומי.

הגישה הדתית משלבת את כל היסודות הלאומיים, האתניים והתרבותיים. במהלך ההתפתחות ההיסטורית של שנות ה-30 וה-40 בטלו כמעט לחלוטין הגישות הכופרות מכל וכל בקיומו של כלל-ישראל, והקוראות להסתגרות יהודית בתחום ארץ או בתחום תרבות אחת. בעת ובעונה אחת גברו גם הנטיות להדגיש את היסוד התרבותי-אתני מבלי להגדירו במדויק. העדר ההגדרה אינו מיקרי, אלא מבטא אי-ודאות עצמית. ההגדרה הלאומית, אף שהפכה מרכז של הזדהות יהודית סביב מדינת-ישראל, לא נתקבלה כנכס-צאן-ברזל של הציבור היהודי. רבים, גם מבין תומכיה הנלהבים של המדינה היהודית, יסרבו להגדיר את הזהות היהודית כזהות לאומית, גם אם לא יחלקו עוד על הלגיטימיות של הגדרה כזו. המכנה המשותף המאחד את הגישות השונות, הנובע אולי מהניסיון ההיסטורי של שנות ה-30 וה-40, הוא מחויבות להבטחת עצם הקיום היהודי, גם אם תכניו הרוחניים שנויים במחלוקת. הבנת תהליך זה כשלעצמו היא בעלת משמעות חיובית רבה.

גם המתריעים מפני נסיכת משמעות רבה מדי למושג זה בחינוך היהודי יסכימו, שמטרתו של החינוך היא להדגיש את המאחד ולא את המפריד. הפרטיקולרי נתפס כתורם לכלל את ייחודו.

תרומתה של יהדות-זמננו כמיקצוע חוראה בשני מעגלים אלה משמעותית ביותר. אנו מניחים שהבנת הבעייתיות הנ"ל היא חלק חשוב בעולמו הרוחני של היהודי

4 S. Avineri, *Aspects of New Anti-Semitism in World Jewry and the State of Israel* (Jerusalem: 1977).

5 Greenberg, "The Role of the Concept K'lal Yisrael in Jewish Education," *Jewish Education* XXXII/3, 1962, 137-146.

6 א' אורבך, על יהדות וחינוך, ירושלים תשכ"ו.

בימינו. לימודה הוא אחת הדרכים להתאים את החינוך היהודי לעירן המודרני, ומאפשר הגדרה עיונית כרורה של מוקרי הבעייתיות של הקיום היהודי כהווה. הבנה כזאת היא כלי ראשון להתמצאות במה שמתרחש בחברה בה חי הלומד. שני מעגלים אלה הם רוגמה אחת לשאלות היסוד שיהדות-זמננו מציגה. תוכנית מלאה צריכה להעלות גורמים היסטוריים כמו האימפריאליזם והמהפכה-התעשייתית והשפעתם על היהודים בארצות שונות. נושאי למידה כמו הרימוי העצמי היהודי כחכרות העוכרות תמורות במעמד החברתי, המשפטי והכלכלי של היהודים בוסכים משמעות רכה יותר לאירועים הקורים בהווה, כמו המאבק על זכויות היהודים כגוש המזרחי או בארצות כמו סוריה ואיראן. אלו צריכים להידון באופן השוואתי, השוואה שתהיה קשורה הן למיסגרת היהודית הפנימית והן לקשריה עם החברה הלא-יהודית.

במיסגרת הדיון על היהודי בעולם המודרני יעלו שאלות הקשורות כתפיסות חרשות על חירות ואוטונומיה של האדם בתחום חייו הפרטיים וכקשריו עם הציבור; התאמת אורח-חיים יהודי מסורתי לשינויים רמוגרפיים שחלו כחכרה היהודית, כמו החיים ככרכים הגדולים מחר-גיסא וכשכונות מרוחקות מאידך-גיסא; מקומם ותפקידם של ערכים יהודיים מסורתיים כמו קרשית המשפחה, ומעמד האשה במיסגרת המשפחתית כעירן של התערערות מוסדות אלה. התוכנית המלאה תעמיד כפני התלמיד מציאות של קונפליקטים, של פשרות, של פיתרונות ושל דילמות. כל אחר ממרכיבים אלה הוא יסוד חשוב כחינוך לערכים.⁷ משום שתוכנית כזו מחייבת הצגת הריבוי, היא מאפשרת גישה הומאניסטית. זהו ההומאניזם כחינוך היהודי, במשמעותו הרחכה ביותר — פיתוח רגישות, פתיחות ויחס של ככור להתמודדויות מגוונות ומנוגדות כקביעת המשך הקיום היהודי בעת החרשה. אין יהדות-זמננו באה להחליף תכנים מסורתיים בחינוך. אין היא באה להמיר את הקריאה והעיסוק כמקורות המקראיים והתלמודיים, את לימוד התפילה ואת ערכי היהדות. אך כיוון שאי-אפשר לצרף תכנים מכלי להציע ויתור על תכנים קיימים, יש לשאוף לשינוי פרופורציות כין כל אלה. הוספת הנדבך של יהדות-זמננו עשויה להגכיר את תחושת הרלוונטיות של תכני הלימוד לחיי היומיום, למציאות של כאן ועכשיו. בכך נעזור להוציא את לימודי היהדות מן "המיקום בעכר" ומדימוים כמוצג מוזיאוני, שיש לשמור אותו אך אין להשתמש בו בחיי יומיום.

יהדות זמננו — "אזרחות" של החינוך היהודי

מכיוון שיהדות זמננו מתייחסת לבעיות אקטואליות וגלויות הקיימות כציכוריות היהודית, אשר הלומד עשוי להיתקל בהן ממילא, יש למערכת החינוכית עניין להגכיר מודעותו לנושאים אלה ולהופכם למנוף לדיון ולחשיבה. התביעה לראות ביהדות-זמננו מיקצוע הוראה חשוב מסתייעת כהנחה בוספת מתחום החינוך

7 ראה, למשל, קולבר, "חינוך לערכים", כחור: חינוך מוסרי, ירושלים. וכן ל' אדר, עקרונות לתכנון לימודי החברה, ירושלים 1973, פרקים 1-3.

והפסיכולוגיה. דיון שיטתי ומעמיק והנחת תשתית אינפורמטיבית לבעייתיות בהווה, תוך הצגת בעייתיות רומה בעבר, תורמים לחיפוש דרך קונסטרוקטיבית לפיתרון בעיות. הם גם מסייעים לנטרל תחושות של אי-נחת ותיסכול מן המציאות, ובעיקבות כך יהיה אפשר להתמודד עם הבעיות הקיימות באופן חיובי יותר ובמאמץ משולב של כישורי חשיבה שונים. הנחה זו עדיין זקוקה לעיון תיאורטי ולהוכחה אמפירית.⁸ עם זאת היא מתבססת על האפשרות שמודעות לבעיה ומאמץ לאיבחונה ולהגדרתה הוא צעד ראשון לקראת פיתרון. הפעלת החשיבה בדרך הסקירה, ההשוואה והניתוח במערכת החינוכית-לימודית עשויה לגרות להתמודדות בונה ומעמיקה יותר עם שאלות המציאות.

הקריאה להכליל את יהדות-זמננו בתוכנית-הלימודים מתחזקת מזווית-ראייה נוספת, שאפשר לכנותה זווית-ראייה מעשית אינסטרומנטלית.

הלומד והמתבגר במערכת-החינוך חי בסביבה הרואה בו מייצג של חברה יהודית. גם בחברה שאינה מבליטה מתחים בין יהודים ללא יהודים, או בחברה שהיהודים בה אינם רואים עצמם כחברת מיעוט (משום שעיקרון הפלורליזם החברתי הוא חלק מהמבנה ומן הפילוסופיה החברתית), נתבע הלומד להתייחס לשאלות הקשורות בבעיות יהודיות. למשל, שאלת הגירת היהודים מברית-המועצות כמרכיב ביחסי ארצות-הברית — ברית-המועצות, או שאלות הקשורות למזרח-התיכון, לפלשתינאים ולמעורבות המעצמות בסיכסוך הערבי-ישראלי. פרט לשאלות מסוג זה, הקשורות לאירועים פוליטיים קונקרטיים, עשויות להתעורר שאלות כלליות ועקרוניות יותר בתחומי התרבות. גושא כמו השואה, שמוצא את ביטוי הישיר והעקיף באירועים תרבותיים חשובים בקולנוע, בטלוויזיה או בתוכניות-הלימודים, עשוי גם הוא להעמיד את הלומד מול סוגיות שלא ידע איך להתייחס אליהן ולקבוע את עמדותיו כלפיהן.

כיוון שאירועים אלה מתרחשים והלומד נתקל בהם, מן הראוי שהמערכת החינוכית תיתן את הרעת על כך. על המחנכים לשאול מה צריכה להיות תרומתם להכנת הכישורים והירע המתאימים כדי להתמודד בהצלחה עם אתגרים אלה. עליהם להיות מודעים לתפקידם במניעת חשש וחרדה מפני שאלות אלה אצל הלומדים, שכן הללו יעוררו רצון לברוח ולהתעלם מהאתגר בשל מיעוט היריעה.

כדי להתמודד עם מציאות מסוג זה לא תספיק רק תשתית אינפורמטיבית. יש לכוון את הלומד המתלבט לשאול את השאלות המשמעותיות ולהיעזר בתשובות, ולו גם חלקיות. זאת יש לעשות במיסגרת המערכות החברתיות-ארגוניות שהקהילה היהודית מספקת. אפשר לראות את יהדות-זמננו בחינוך היהודי כמקבילה למיקצוע האזרחות בחינוך הכללי. החברה היהודית כתת-חברה מייצגת הוויית חיים רחבה, ואין אנו רוצים לצמצמה לענייני דת בלבד. אנו רוצים לחנך אדם פעיל בקהילה; פעיל במיסגרותיה האירגוניות, כשבידיו הכלים לבחור ולהכריע בשאלות הקשורות

8 בהקשר אחר לחלוטין, ראה עמדתו של פרופ' ק' פרנקנשטיין בספרו שיקום האינטליגנציה החנוכה, ירושלים תשל"א.

אליו כיחיד ולקהילה כתבדה. רוצים אנו שידע לבחור בדרכי פעילות העונות על צרכיו ותורמות לסביבתו. כשם שמיקצוע האזרחות נותן תשתית אינפורמטיבית רחבה כהכנה להשגת מטרה חינוכית רחבה הקשורה בחינוך פוליטי ואזרחי, כך גם יהדות-זמננו תציע את התשתית ההכרחית להכנת הלומד לקראת "אזרחות פעילה" בחיי הציבור היהודיים. זאת מתוך כוונה לחנך למעורבות ולאחריות ורצון לקחת חלק בקביעת דרכו ואופיו של הקיום היהודי. מעורבות ואחריות למיסגרת חברתית אינם בני השגה אלא כאשר נרמה שהמיסגרת אכן עשויה לענות על צרכים ולספק מאוויים של הפרט המשתייך אליה. תוכנית המתייחסת אל הוויית חיים משמעותית ללומד תוכל, על כן, להציע זאת.

מתי יש ללמוד "יהדות-זמננו" ואילו נושאים ייבחרו ללמידה

כיצד לקבוע את סקומה של יהדות-זמננו בתוכנית-הלימודים של בית-הספר, ובאיזה שלב בתוכנית-הלימודים יש לכלול את המיקצוע? השיקולים בנושא זה קשורים בקביעת ההיררכיה של המיקצועות השונים בתוכנית-הלימודים, בטיבו של הנושא מבחינת כשרי הלמידה שהוא תובע, ובגיל האפשרי להורות תכניות אלה — כלומר, בתוכנית הלימודים הכללית של בית-הספר ובלומד.

בהקשר זה עלינו לעשות את ההבחנה בין בית-הספר בישראל לבית-הספר בגולה. המיקצוע עצמו מחייב ידע והבנה בתחום ההיסטוריה היהודית והמודרנית. כיוון שהוראת ההיסטוריה מפגרת אחרי מיקצועות אחרים בחינוך היהודי בגולה, קיים חסך משמעותי אצל התלמיד הבא ללמוד יהדות-זמננו. האם יכול מיקצוע זה להחליף את לימודי ההיסטוריה או לעזור ללמידת ההיסטוריה? התשובה לשאלה הראשונה היא שלילית. גם ביחס לשאלה השנייה קשה לענות בחיוב. אולם ודאי הוא שאין לימודי יהדות-זמננו יכולים להקדים את לימודי ההיסטוריה. כיוון שהבנת המיקצוע, כפי שהועלתה לעיל, היא כוללנית, מכלילה ומופשטת ביותר, נצטרך לתזמן את הוראת המיקצוע לאותו שלב בתוכנית-הלימודים שהיא תהיה בת-קליטה בו. השיקולים המתייחסים לקביעת גיל מינימום ללימוד היסטוריה תופסים גם ביחס ליהדות זמננו. הקושי בהבנת המרחב והזמן, כמו גם ההתפתחות במרחב ובזמן, המ בין השיקולים לקביעת מועד הלמידה של המיקצוע. כמו כן דורש המיקצוע מידה של בגרות שתאפשר לראות מצבים מורכבים ובעיות בלתי פתורות. בעיות אלה צריכות להידון בממד אישי ואובייקטיבי בעת ובעונה אחת.

המסקנה היא שיש להעדיף את הלימוד בגיל גבוה ככל הניתן. הכיתות העליונות של בית-הספר התיכון, כאשר מדובר בבית-ספר בישראל או בבית-הספר היומי בגולה, יתאימו במיוחד (גילאי 16-17); לעומת זאת, בבית-הספר של אחר-הצהריים, שרוב תלמידים מסיימים את הלימודים בו לאחר חגיגת הבר-מצווה, יש לרכז את הלמידה לכיתה המסיימת. השאלות שיישאלו והנושאים שיעלו בקבוצות התלמידים הללו יהיו שונים ומותאמים למציאות החיים היהודיים של התלמידים. בכל מיקרה

יהיה עלינו למיין בסדר הייררכי את הנושאים שיילמדו. הנושאים המרכזיים של התוכנית זהים בכל מקום, אולם בחירתם קשורה בשיקולים ספציפיים. קביעת ההיררכיה של הנושאים קשורה גם בן במציאות שבית-הספר פועל במסגרתה, כמו למשל האם האיזור הוא איזור שהגיעו אליו מתגרים מבדית-המועצות או שיש בו ריכוז של יורדים ישראלים, או שיש בו ציר קונגרס פרו-ישראלי או להיפך. גם למבנה המיקצועי של הקהילה, ניירות האוכלוסייה והייצוג של הזרמים הדתיים בתוכה יהיה חלק בקביעת העריפויות של שאלות היסוד שישאלו. בוחו המדיני של העם היהודי בתפוצה — הקול היהודי — ובישראל כמדינה ריבונית הוא שאלה מרכזית הנובעת מגורמים קבועים המשותפים למציאות היהודית כולה. אולם קביעת מקומו וחשיבותו של נושא זה בצד נושא כמו הגירות יהודיות וקליטת מהגרים בגולה ובישראל תיקבע במידה רבה על-פי המצב הייחודי של הקהילה. יש להקפיד על כך ששאלות שוליות לא יהפכו למוקדים עיקריים, ולהיפך. ישנן בעיות שיהיו מרכזיות ודלוונטיות בארץ אחת, וחסדות משמעות בארץ אחרת, ואותן צריך יהיה להאיר בהקשר המתאים. מערכת שיקולים נוספת קשורה בתוכנית-הלימודים ובכלים הנרשמים במיסגרת החינוך הבללי.

הוראת יהדות-זמננו בגילאי 12–13 בבית-הספר בגולה

התלמיד המסיים את בית-הספר העברי של אחר-הצהריים לומד בשנת לימודיו האחרונה במיסגרת החינוך הכללי את נושא ה"אזרחות", או Social Studies, בצורות שונות. בבמה מדינות בארצות-הברית עוסקים התלמידים, החל משנת הלימודים השישית ועד לתשיעית, בנושאים במדעי החברה. במיסגרת מיקצועות אלה הם עוסקים בהברת חברות ותרבויות עתיקות ומרוחקות או תרבויות מסורתיות שעברו תהליכי השתנות. כך נלמדים אורח-החיים של האסקימוסים, חיי היחיד והקבוצה, דרכי הקיום וההישרדות, בלי העבודה ובלי הצייד וכו'. בדרך זו עוסקים גם בחברה כמו החברה האינדיאנית או במצרים העתיקה ובחברות אחרות. כמו בן עוסקים התלמידים בחקר ובלומוד המבנה הפוליטי והחוקה של ארצות-הברית והמדינה שהם חיים בה. יש לתת את הדעת לשאלה, האם וכיצד אפשר לנצל נושאים אלה ודרכי חשיבה הנרכשות באמצעותם להוראת יהדות-זמננו בבית-הספר העברי. ייתכן שבעיקבות הברת תוכנית-הלימודים הבללית נגיע למסקנה שאפשר לעסוק ביתר הרחבה בנושאים מסוימים בבית-הספר העברי. לדוגמה — הקהילה היהודית בהווה ובעבר, כאשר הנושא המרכזי בה הוא הקשר בין הפרט והציבור ומשמעותו.

במיסגרת זו ניתן את דעתנו לבך שהקהילה היהודית המודרנית היא מוסד וולונטרי. אין יהודי מדינת-ישראל חיים במיסגרות יהודיות וולונטריות אלא במיסגרת מדינית מחייבת. הבחנה זו שבין התארגנות וולונטרית, כאשר לפני הפרט פתוחה הבחירה האם להשתייך או לא להשתייך, לבין חברה המדינה, שהקשרים בה בין הפרט לחברה מחייבים ונושאים סנקציה חוקית, הינה מהותית

להכנת החיים היהודיים בהווה ולהבחנה שכינה הגולה לבין מדינת ישראל. דווקא בעת ששאלות חוקה ומדינה ושאלות של חכרות מסורתיות עולות בכית-הספר הכללי, אפשר להעמיק את הדיוק בנושאים אלה בכית-הספר היהודי ולהשליכם על ההווה, שהוא כעל משמעות ישירה ללומד ההיסטורי. בעיה זו של הפרט והציבור חשוכה כמיוחד כמיסגרת החינוך היהודי. המחשבה החינוכית הכללית היום מרכזת משאבים רבים להשגת מטרות בתחום פיתוח האישיות של הפרט. "מימוש אישיות" הלומד, ביסויו כיחיד ופיתוח יצירתיותו מצויים כמוקד המטרות החינוכיות. תביעות הציבור והחברה מן הלומד כפרט הוסטו למדרגה שנייה. ביצר משתלכות גישות אלה עם מטרות החינוך היהודי — האין הן עומדות בסתירה להן? שאלה זו, שיבולה להיות מוארת כעזרת הדיון על יחסי יחיד וציבור, עשויה להיות מנוף למודעות עצמית חכרתית ולחיפוש דרכים נוספות להגשמה ולמימוש עצמי.

זוהי רק דוגמה אחת לנושא העשוי לעלות ולהיות מועשר כתוצאה משילוב מה שנלמד כתוכנית של בית-הספר הכללי כצוותא עם בית-הספר העברי. ההתחשכות בתובנית-הלימודים של החינוך הכללי היא אילוץ נוסף לחינוך היהודי המשופע כאילוץ, אך ראוי לשקול אם יצא שכרו כהפסדו אם לאו.

האם יש דירקטיקה מיוחדת להוראת יהדות-זמננו? אין ספק שכל דרכי הלימוד, מהעבודה היחידנית ועד לדיון, מתאימים להוראת המיקצוע, כל עוד העיקרון של לימוד אינסלקסואלי מעניין ומעמיק מנחה את המורה.⁹ אולם ככל שיש קשר פנימי בין צורת ההוראה והתכנים הנלמדים, כך גדל הסיכוי ללמידה טובה יותר. כיוון שתכני הלמידה יוצרים מעורבות ריגשית ואינסלקסואלית והנושא מציג כעיות מורכבות, ראוי לחשוב אילו מן האמצעים הדידקטיים יתאימו במיוחד להוראת המיקצוע. משחקי תפקידים, משפטים ספרותיים, ויכוחים פומביים וסימפוזיונים הם דרכים מתאימות לנושאי למידה כגון אלה. פעילות לימודית כזאת מחייבת הקשבה לזולת, התחשכות בטיעוניו ומעקב אחר מהלכיו. בדרך זו מתפתחת היכולת לדאות מצבים מורכבים שאינם כעלי פיתרונות חד-כיווניים.

אולם התאמת דרכי הלמידה אינה יכולה להתבסס רק על תבני הלימוד: עליה להתחשב בלומד, בגילו וכצרכיו, בהרבה הקבוצה ובהתנסותה בדרכי למידה בלתי-שיגרתיות. יהיו בתי-ספר וקהילות שאפשר לתכנן בהם פרויקטים משותפים להורים ולילדים, כגון ערבי דיון, שיתוף במחקרים מצומצים וסימפוזיונים משותפים. אפשר לתכנן גם את שילובם של ימי-זיכרון ואירועים תרבותיים כקהילה ומחוצה לה כההליך הלמידה, כגון צפייה משותפת בסרט ודיון עליו (לדוגמה — "בחירתה של סופי", "הנכחים", ועוד), או ערכ קריאה בעיקבות ספר חרש שיצא לאור וכו'. אפשר לשלב במיסגרת תוכנית-הלימודים גם פרויקטים חברתיים שונים הנערכים בבתי-הספר, כמו סיעוד ועזרה לקשישים, כדי לתת להם משמעות חינוכית רחבה. בכל אלה יש לזכור, שאין תחליף ללמידה ולעיון רציניים, אך אין להסתפק רק

9 ל' אדר, עקרונות לתכנון לימודי החברה, פרק 4. וכן J. S. Bruner, *A Study of Thinking* (N.Y.: J. Wiley, 1966).

בהם. לסיכום, בהכללת יהדות-זמננו במערכת הלימודים של החינוך היהודי יש משום תרומה נכבדה להתייחסות החינוך להוויית חיים כוללת. היא תעורר התמודדות אמיצה עם בעיות ההווה תוך התבוננות ביקורתית בעבר הרחוק. היא תעזור ליצירת אמפתיה ביחס לעבר, ותתרום לתהליך של פיתוח רגישות והבנה להווה כחלק ברצף החיים היהודיים מן העבר אל העתיד. בכך עשויה יהדות-זמננו לתת את חלקה לחינוך הומאניסטי יהודי, שביסורו פתיחות וקבלת כלל ישראל כפי שהוא.

ונסיים במה ששנו רבותינו: "פרי עץ הרר אלו ישראל. מה אתרוג זה שיש בו ריח ויש בו טעם, כך ישראל יש בהן בני אדם שהם בעלי תורה ובעלי מעשים טובים. כפות תמרים — אלו ישראל. מה תמרה יש בה טעם ואין בה ריח, כך ישראל יש בהן בעלי תורה ואין בהם מעשים טובים. וענף עץ עבות — אלו ישראל. מה הדם זה יש בו ריח ואין בו טעם, כך ישראל, יש בהן בני אדם שיש בידיהם מעשים טובים ואין בהם תורה. וערבי נחל — אלו ישראל. מה ערבה זו אין בה לא טעם ולא ריח, כך ישראל יש בהן בני אדם שאינם בעלי תורה ולא מעשים טובים. אמר הקב"ה: לאבדם אי-אפשר, אלא יעשו כולם אגודה אחת והם מכפרים אלו על אלו."¹⁰

ההרמנויטיקה המודרנית והחינוך לתפילה

שמעון אורן

מבוא

שיטות רבות בחינוך ובחוראה קיבלו את השראתן מאסכולות פילוסופיות בנות זמנן ונחשבו למיישמותיהן בחיי החברה.¹ להרמנויטיקה המודרנית, התורה הפילוסופית של ההבנה או של הפירוש בכלל, עדיין אין השפעה בולטת בתחומי החינוך והחוראה, אך לעומת זאת נודעת לה חשיבות רבה בגיבושן של שיטות חדשות בחקר הספרות, הלשון, המיקרא וההיסטוריה, הסיפור העממי והאגדה.² ההרמנויטיקה בעבר, במאה ה-19, למן שלייארמאכד (1768–1834) ועד דילתיי (1833–1911), עסקה בשלושה נושאים הקשורים בעקרונות מתודולוגיים אחידים בהבנת טקסטים שונים ובפירושם. מתחילה היתה המגמה להשתית את ההרמנויטיקה על מתודה כללית, המנותקת מן התכנים הספציפיים של הדיסציפלינות השונות.

שלוש בעיות מרכזיות העסיקו את ההרמנויטיקה בראשית דרכה:

- (א) מהו תהליך ההבנה המתרחש בהכרת האדם בשעה שהוא מפענח טקסטים כתובים? נתגלה, שאין להבין תהליך זה ללא התרת "בעיית הפרדוקסליות של המעגל ההרמנויטי", שגדון בה בהרחבה בהמשך.
- (ב) מהי מידת ההזדהות של קורא טקסט עם כוונות מחבר הטקסט, בשעה שהוא בונה בהכרתו את הרפרודוקציה של הטקסט?
- (ג) מהי מידת תלותו של טקסט בתמורות החיים המתחוללות בממדי הזמן? — בעיית ההיסטוריציות.³

- 1 סיכום זיכרון ממצה ניתן בערך "פילוסופיה וחינוך" באנציקלופדיה חינוכית, כרך יסודות חינוך, הוצאת מוסד ביאליק, ירושלים, תשכ"א (1961), עמ' 865–880; עיין גם בספריו של א' כהן: מחפכה בחינוך (תשמ"ג), והחינוך החופשי (תשמ"ד), רשפים-דביר, תל-אביב; ס' אוקו, "הגות פדגוגיות בפילוסופיה של עמנואל קנט", עיון י"ד-ט"ו (תשכ"ג-כ"ד), עמ' 77–88.
- 2 עיין בספרו של מ' וייס, חמקרא כדמותו, הוצאת מוסד ביאליק, ירושלים תשכ"ב, עמ' 9–47; י' פרנקל, "שאלות הרמנויטיות בחקר סיפור האגדה", מיקראת בספרות האגדה, מאגנס, ירושלים תשמ"ג, עמ' 325–358.
- 3 עיין במאמרו של א' שמואלי, "בעיות בהרמנויטיקה פילוסופית", ביקורת ופרשנות 17 (אדר תשמ"ב), הוצאת אוניברסיטת בר-אילן, עמ' 27–56. נדפס שנית בספרו: אדם במצור, הוצאת יחרי, תל-אביב תשמ"א–1981, עמ' 251–280; ובספרו של נ' רטנשטרייך, חרות והאדם, מוסד ביאליק, ירושלים תש"ך, עמ' 139–144.

בהרמנויטיקה המודרנית, למן דילתיי ועד ימינו, אפשר להצביע על שני כיוונים עיקריים של התפתחות:

הכיוון הראשון — הוא המשך הטיפול בנושאים המרכזיים, שאת יסודותיהם הניח שלייארמאנר, בתחום חקר המתודולוגיה של הבנה אובייקטיבית של טקסט. בכך משמשת ההרמנויטיקה כמדע-עזר למדעים העוסקים בדיסציפלינות הטקסטואליות. שלייארמאנר ריבר על ההרמנויטיקה בתורת *Des Verstehens Kunstlehre*, "אמנות ההבנה". מגמתו היתה מתודולוגית — מניעת אי-הבנה של טקסטים, שהמרחק בזמן או המרחק בנסיבות החיים ובתרבות יצדו ניכור ביניהם לבין קוראיהם. לדעתו מאפשרת ההרמנויטיקה להבין את כוונותיהם של מחברי טקסטים טוב יותר מאשר המחברים הבינו את עצמם.

הכיוון השני — עיקר חידושו בהפניית חקר ההבנה מן הטקסטים אל האדם. ההבנה, לדעת היידגר, המייצג הראשון של ביוון זה, היא היסוד הרחב ביותר של התמצאות האדם בעולם, עמדותיו והתנהגותו.

שני כיוונים אלה של ההרמנויטיקה המודרנית נתנו אותותיהם בתחומי המתודולוגיה של הדיסציפלינות הלינגוויסטיות והטקסטואליות, והניחו את הבסיס הפילוסופי לשלוחותיהן החדשות בדורנו: הסמיוטיקה והסמנטיקה, שהשפעתן ניכרת ביותר במחקרי הספרות והמיקרא.⁴

כאמור, בתחומי החינוך וההוראה עדיין אין ניכרת השפעת ההרמנויטיקה במידה מספקת. התייחסויות ראשונות בתחום הפדגוגי מתחילות להופיע, במידה מיזערית, בעיקר ב"סמיוטיקה שימושית".⁵ על השפעות של ממש ביצירת פרדיגמות דידקטיות המחייבות תפיסות חדשות של המערכים החינוכיים וההוראתיים עדיין אי אפשר להצביע. השפעות אלה יהיה בכוחן ליצור קונפיגורציות חדשות של דרכי הוראה בדיסציפלינות הקיימות או אף לגרום לשינויים במבנה הדיסציפלינות האלה ולהציע טראנספורמציות מתאימות בהן.⁶ מאחר שהפדגוגיה על מכלול תחומיה אינה מדע דיסקריפטיבי בלבד אלא כוללת במידה מרביב פריסקריפטיבי, בא מאמר זה להציע אפשרויות של כיוונים חדשים ביישום מצאי הרעיונות בהרמנויטיקה בתחומי החינוך וההוראה.

הדיון יתרכז בעיקר בשתי הגישות של הנס גיאורג גאדאמר ושל פאול ריקר.*

4 עיין: Richard E. Palmer, *Hermeneutics — Studies in Phenomenology, and Existential Philosophy* (Evanston: Northwestern University Press, 1969) ועיין

במאמרו של ט"א ואן דיק, "אספקטים של תיאוריה גנראטיבית של הטקסט הספרותי", הספרות ב', 3, (1970), עמ' 447-462; ובדיון המקיף על הפואטיקה של הסיפור המיקראי בהספרות א',

2 (קיץ 1968), עמ' 263-292, ובהספרות ב', 3 (אוגוסט 1970), עמ' 580-663.

5 עיין במאמרו של ת"א סיביאק, "סמיוטיקה: סקירה של מצב השרה", הספרות ג', 4-3 (ספטמבר 1972), עמ' 365-405.

6 עיין בספרו של ח"ס קון, המבנה של מהפכות מדעיות, המכון לפואטיקה ולסמיוטיקה, ת"א תשל"ו, עמ' 93-109.

* ניתוח גישתו של הנס גיאורג גאדאמר ייעשה במאמרנו זה, והמשבו — ניתוח גישתו של פאול ריקר — ייעשה במאמר נפרד.

עם גיתוחן של שתי הגישות האלה ייברקו השלכותיהן האפשריות בעיקר בתחום החינוך לתפילה. התפילה היא "טקסט" נחשב, "טקסט" נאמר ו"טקסט" נקרא כאחדות מהותית אחת. תורת ההרמנוייסיקה המורכבת חיונית להבנת האחרות המהותית הזאת ולהצעת דרכים רלוונטיות לחינוך לקראתה.⁷

החינוך לתפילה הפך לאחד הנושאים המרכזיים בחינוך היהודי בישראל ובתפוצות. מאמרים רבים ומקיפים ומחקרים יסודיים דאו אור לאחרונה בתחום זה. צוותי תוכניות לימודים ודידקטיקונים עוסקים באינטנסיביות רבה בגיבוש ראצינולים קוריקוליסטיים ודידקטיים לתוראת "סידור התפילה" ולחינוך לתפילה.⁸ ההרמנוייסיקה העלתה כבר כמה רעיונות העשויים לסייע בקידום המחשבה הפדגוגית והדידקטית לחינוך לתפילה. רעיונות אלה והשלכותיהם יהיו נושא החלק האחרון של הריון במאמר זה.

- 7 מאמריהם של צ' טודוב, "קריאה כקונסטרוקציה"; של ו' איור, "האינטראקציה בין הטקסט לקורא"; ושל ג' פרינס, "הערות על הטקסט כקורא". כולם מובאים בקובץ: *The Reader in the Text*, eds. Suleiman and Inge Crosman (Princeton University Press, 1980) ועיין בהערותיו של ג' שקד על התהליך התיקשורתי-ספרותי המתבצע בקריאת יצירה ספרותית ואשר "משתתפים בה מוענים וגמענים הנזקקים לצופן משותף", במאמרו "תילופי מרכוזים: צפנים ומודלים", מתקרי ירושלים בספרות עברית ת' (תשמ"ד), עמ' 138-142.
- 8 מיספר הפרסומים בארץ ובתפוצות רב מאד, ואסתפק בציון חמישה שראו אור ב-15 השנים האחרונות:

- (א) ג"ח כהן (עורך), התפילה היהודית — חמשך ותידוש, תמכון ליהדות ולמחשבה בת זמננו, דמת גן תשל"ח.
- (ב) י' כהן, התפילה בישראל, (מדריך למורה), סדקי תפילה, שיעורים בתורה שבעל פה לבית הספר הממלכתי, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשל"ח-תשל"ט.
- (ג) א"א ריבלין, סדקי תפילה (מדריך למורה), התסדרות הציונית העולמית והמרכז לחינוך יהודי בתפוצות ע"ש י"מ מלסון, ירושלים תשמ"ג.
- (ד) ר' רוזנברג, התפתחות המושג תפילה אצל ילדים יהודים בישראל, עבודת-גמר בפסיכולוגיה, האוניברסיטה העברית, ירושלים, תשל"ג.
- (ה) S.P. Wachs, *An Application of Inquiry — Teaching to Use the Siddur*, Ph.D. Thesis (The Ohio State University, 1970).
- מבין הספרים והמאמרים הרבים שהוקדשו לבירור מהותה של התפילה בתקופתנו נציין את הספרים והמאמרים הבאים:
- (1) ה' כהן, דת התבונה ממקורות היהדות, (תרגם מגרמנית צ' ווייסלבסקי), מוסד ביאליק והמכון ע"ש ליאו בק, ירושלים תשל"ב, עמ' 396-422; א' שביד, "יסודות הפילוסופיה הדתית של הרמן כהן", מתקרי ירושלים במחשבת ישראל ב', תשמ"ג, עמ' 255-306; הנ"ל, "הדמן כהן כמפרש המקרא", דעת 10 (חורף תשמ"ג), עמ' 93-122.
- (2) פ' רוזנצווייג, כוכב הגאולה, מוסד ביאליק והמכון ע"ש ליאו בק, ירושלים תשל"ל, עמ' 293-322; א' שביד, "הפילוסופיה הדתית של פרנץ רוזנצווייג מול אתגר התילונויות", דעת 6, (חורף תשמ"א), עמ' 111-124; הנ"ל, "פרנץ רוזנצווייג כמפרש פילוסופי של המיקרא", מלאת ספר ב', האוניברסיטה הפתוחה, ת"א תשמ"ד, עמ' 299-322.
- (3) הדב מ"צ נדיה (מלקט ומסדר), אורות התפילה לאראי"ה קוק, שיח יצחק, לזכר יצחק לביא, עמ' 154-248.

ההרמנויטיקה כקטגוריית-יסוד קיומית

1. האדם באקט התפילה

התפילה היא אקט דתי, והמתפלל הוא אחד ממרכיבי היסוד שלה. העיסוק בחקר החינוך לתפילה הצטמצם עד כה לטיפול אינטנסיבי בטקסט, במנותק מן המתפלל. רוב חוקרי התפילה ניתחו את התפילה על מרכיביה הסטרוקטוראליים, הלשוניים והאידיאיים בלבד. המתפלל המעוגן ב"עכשיו וכאן" לא הובא בחשבון.

שני הוגי-הדיעות, גאדאמר וריקרד, כל אחד בדרכו שלו, העתיקו את תשומת הלב לאדם המשתתף באקט התפילה. הם לא עסקו באקט התפילה במישורין, אך לעיסוקם במהותו של טקסט ובקורא הטקסט בכלל, יש השלכות למרכיבי התפילה ולאקט התפילה. אנו מניחים שהתפילה בעיקרה היא אקט הקשור בקריאת טקסט, או באמירתו של טקסט, או בהעלאה במחשבה של טקסט מסויים ובפרשנותו של האדם המתפלל. העניין באדם המשתתף באקט של קריאת טקסט, ובקשר בין התעניינותו של הקורא — לרידנו המתפלל — לבין הטקסט המונח לפניו, הם עיקרה של הבעיה. העלאת אפשרויות שונות של התייחסות לטקסט והשלכות, ישירות ועקיפות, שיש להתייחסות זו, עשויות לקדם דרכי הוראה משמעותיות לחינוך לתפילה ולהוראת טקסט התפילה, היינו ל"סידור התפילה".

בראשית תהליך ההתעניינות באדם המתפלל עומדות הסטת תשומת-הלב מן הטקסט אל האדם. נצביע על כמה נקודות בהתפתחות ההרמנויטיקה של גאדאמר, בעיקבות היידגר, בתהליך ההתנתקות מן התפיסה האובייקטיביסטית של טקסט, ונציין את האופציות החינוכיות העשויות להשתמע מהתנתקות זו.

(4) E. Berkovitz, "Prayer Studies in Torah," *Judaism* (N.Y.: 1969).

(5) הרב י"ד הלוי טלובייצקי, "גאולה, תפילה, תלמוד-תורה", דברי הגות והערכה, ההסתדרות הציונית העולמית, המחלקה לחינוך ולתרבות תורניים בגולה, ירושלים, חשמ"ב, עמ' 255-271; "דעיונות על התפילה", איש ההלכה — גלוי ונסתר, ההסתדרות הציונית העולמית, המחלקה לחינוך ולתרבות תורניים בגולה, חשל"ט, עמ' 237-271; ח' חמיאל, "גורמים כלליים ולאומיים בהנעת האדם לתפילה", וד' הרטמן, "תגובת הרב למודרניות", ספר היוגל להגאון רי"ד טלובייצקי, כרך א', מוסד הרב קוק-ישיבה אוניברסיטה, ירושלים-ניו-יורק, תשמ"ד, עמ' ע"ב-פ"ח; עמ' ל"ג-ה.

(6) י" ליבוביץ, "על התפילה", יהדות, עם יהודי ומדינת ישראל, שוקן, ירושלים-ת"א, תשל"ז, עמ' 385-390; הג"ל, "קריאת שמע", אמונה, חסידות וערכים, אקדמון, ירושלים, תשמ"ב, עמ' 11-19.

(7) א"י העשל, "על מהות התפילה" בצדון, שנה ג' תש"א, עמ' 346-353. הופיע שנית כמסח הקדמה לספר: התפילה במחשבת חז"ל — לקט מקורות, ערך: י" היינמן, אמונה, ירושלים, תש"ך, עמ' 150; A. J. Heschel, "The Spirit of the Jewish Prayer," *Proceedings of the Rabbinical Assembly of America*, 17 (1953), 161-215.

ניתוח השקפותיהם ההגותיות של ההוגים האלה על מהותה של התפילה יראה אור בסדרת מאמרים בכתבי-עת שונים.

להנס גיאורג גאדאמר (נולד ב-1900), מתלמידי מרטין היידגר, יש השפעה רבה על הדיונים בהרמנויטיקה המודרנית, והוא מייצג את המגמה המבליטה את הקשר הרוחני המשותף בין הפרשן לבין היצירה. ספרו "אמת ומתודה" (*Wahrheit und Methode*) הופיע לראשונה ב-1960 ותורגם מייד לשפות אחדות.⁹ בספר זה הוא מותח ביקורת על הגישות ההרמנויטיות השואפות להציע פרשנות אובייקטיבית ונזירית לטקסט, ומתעלמות מן הקשרים התרבותיים הסמויים בין הפרשן לבין הטקסט. הבנת הפרשן את הטקסט הנדון אפשרית, לדעת גאדאמר, מתוך הקשר התרבותי ועולם המושגים המשותף לפרשן ולטקסט. התמוזגות אופקי תודעתו של הפרשן ושל יוצר הטקסט מאפשרות לפרשן להבין את המשמעויות שהטמיע היוצר בתוך הטקסט. תופעת ההבנה אינה רק עניין של מרע ומתודה מדעית אלא אחד מאופגי הנסיון והאוריינטציה של האדם בעולם.

הקשר הסמוי ההכרחי בין המתפלל לבין עולם המושגים המובלע בטקסט, מאפשר את אקט התפילה. ניתוק הקשר הזה, בשל סיבות אלו או אחרות, מחייב את שיקום עולם המושגים המשותף שנהרס, קודם לאקט התפילה הנוכחי. שיקום זה אינו אפשרי מתוך "הבנת" הטקסט עצמו בלבד, כמו שטעו מחנכים רבים לחשוב. התפילה היא מפגש מתעצם ומתחדש בין האדם המתפלל לעולם המושגים היציב והקיים של הטקסט. אם עולם מושגים זה אינו קיים לגבי המתפלל הנדון, אין התפילה כמפגש מתחדש אפשרית כלל וכלל. וזכורה לנו הערתו המאלפת של ר' יהודה הלוי ב"ספר הכוזרי" (מאמר שלישי, סעיף ה', עמ' ק"א, מהדורת יהודה אבן-שמואל):

אשר ללשון של החסיד שווה היא בכל למחשבה ואינה מוסיפה עליה, — ונמצא שאין תפילת החסיד דבר שבמנהג או שבהרגל, כשירת הזורזר והתוכי, אלא כל מילה מחשבה עמה וכוונה בה. בדרך זו תהיה שעת התפילה לחסיד כגרעין הזמן ופריו, ושאר השעות תהיינה לו כדרכים המוליכות אל שעה זו, שלבואה הוא מצפה, כי על-ידה הוא מידמה אל העצמים הרוחניים ומתרחק מן הבהמיים. (ההרגשות שלי, ש"א)

גאדאמר, בעיקבות היידגר, רואה בהבנה 'אכזיסטנציאל' שהאדם מבטא בו את אופן התקיימותו שלו עצמו דרך אפשרויותיו.¹⁰ ה'הבנה' אינה אקט תודעתי המכוון לעניין מסוים לשם מתן דינ-וחשבון על אותו עניין. ה'הבנה' אינה אקט המנותק מההימצאות. ההימצאות וההבנה ארוגים יחד. "ההבנה מתייחסת למצב של היות בעולם בכללו. הפוטנציאליות של היות היא פוטנציאליות של היות בעולם".¹¹

9 באנגלית הופיע הספר בשנת 1975 בשם: *Truth and Method*, בתרגום של ג' ברדן וג' קאמינג.

10 מ' היידגר, *Being and Time*, עמ' 182–188 במהדורה האנגלית (במקור, בשפה הגרמנית, עמ' 143–148). עיין גם: ר' סיגד, אכזיסטנציאליות, המשך ומפנה בתולדות התרבות המערבית, מוסד ביאליק, ירושלים, תשל"ה, עמ' 147–149.

11 היידגר, חווית זמן, עמ' 184 (בגרמנית סוף עמ' 144).

ה'הבנה' אינה פן אחר של הבנת ההווה דרך פריזמת המתודה המדעית, כי אם תפיסת האדם בהוייתו כולה, במכלול הפרמטרים של קיומו. גאדאמר רוחה את תפיסת ההבנה של דילתיי ושל הוסרל, הדואים בהבנה את "האיריאל המתודולוגי האחרון של הפילוסופיה כנגד החיים התמימים נעדריי-המחשבה". אדרבה, ה'הבנה' לדעת גאדאמר היא הצורה המקודית של מימוש ה"היות שם", כלומר היות בתוך הוויית העולם. בטרם כל דיפרנציאציה לתחומים וכיוונים שונים, לדיסציפלינות מדעיות מתוחמות ומוגדרות, בעלות עניין מעשי או תאורטי — ה'הבנה' היא האופן של "היות שם" של האדם. בכך מתממשת האפשרות.¹²

אם מכלול הפרמטרים של קיום האדם עבר בתקופה האחרונה טראנספורמציה בהיקף ובממדים באלה שכל עולם המושגים של הטקסט (שהיו ביטוי לעולם קיומו של האדם היהודי בעבר) כבר אינו מבע מהימן של עולם זה בימינו, אין ספק שיצירת גשר בין ה"היות שם" בדורותינו לבין ה"היות שם" בעבר דורשת עיון מחודש.

גאדאמר מתנגד לחלוקה המקובלת במסורת ההרמנויטית הישנה בין שלושה תחומים מוגדרים: (1) הבנה (Subtilitas Intelligendi; 2) פרשנות — Subtilitas Explicandi; (3) יישום — Subtilitas Applicandi. גאדאמר טוען ששלושת התחומים הללו הם שלושה אלמנטים של תהליך הבנה אחד ומאוחד. "הפרשנות אינה פעולה נוספת מיקרית להבנה. בהבנה מצויה הפרשנות והפרשנות החינוך לתפילה היא הצורה הגלויה של ההבנה. המושגים ושפת המושגים הפרשניים הם אלמנט מבני-פנימי של ההבנה."¹³ גם היישום אחוז בהבנה ובפרשנות, ושלושתם רכיבים אינטגרליים בתהליך אחד.

הוא רואה בפרק מתוך האתיקה הניקומאכית¹⁴ "מעין מודל לבעיות ההרמנויטיקה בכלל."¹⁵ שני יסודות המאפיינים את ההרמנויטיקה ניתן כבר למצוא במלוא בהירותם בדברי אריסטו והם: "ייחודיות-המעשה וההתייחסות לזולת."¹⁶ וגאדאמר מוסיף עליהם את רכיבי היישום המשולבים בהבנה. ה'הבנה' מעוגנת בתחושה לפרטים. ה'הבנה' היא שמגשרת בין המעשה הכללי והפדטי. בכל הבנה יש מן "ההשתזרות של ההווה בידעה, בהיקבעות (טרמינציה) של הידוע תוך כדי התהוותו של הידוע, בזיהוי של הטוב המתאים לנטיבות וללוגוס."¹⁷ השילוב בין הסיטואציה הפרטית, המיוחדת, 'הקיצונית' (בלשון של אריסטו), לבין הבנתו של טקסט נתון מתברר בקטע, שגאדאמר מבהיר בו את טיב היחסים בין כל המרכיבים הללו באקט ההבנה.¹⁸

12 גאדאמר, אמת ומתודה, עמ' 230.

13 שם, עמ' 274.

14 אריסטו, אתיקה, מהדורת ניקומאכוס (תרגום מיוונית: י' ליבס), ספר ו', פרק י', עמ' 150–151.

15 גאדאמר, שם, עמ' 298.

16 אריסטו, שם, ו' י"א, עמ' 151–152.

17 גאדאמר, "בעיית התודעה ההיסטורית"; מובא במאמרו של ברנשטיין, "מהו השוני שממש משנה? גאדאמר, האברמאס ורורטי", עיון א"ב, (טבת-ניסן תשמ"ד), עמ' 96–123.

18 גאדאמר, אמת ומתודה, עמ' 289; עיין במאמרו של ברנשטיין, שם, עמ' 99.

גאדאמר מרחיק לבת ומציין שיסור ההשתנות הבלתי פוסק החל על הסיטואציה, שפרשן המקסם שררי בה, גורם ל"הבנות" הולכות ומשתנות עם השתנות הסיטואציות. כל מפגש עם טקסט הוא למעשה מפגש חדש עם אותו טקסט, בי הסיטואציה השתנתה, והבנת המקסם החדשה היא דיאלוג חדש עמו. העמידה בתפילה היא עמידה מתחדשת בכל פעם, כי מצבו של המתפלל נמצא בתהליך בלתי פוסק של שינויים. עמידתו של האדם בישראל בתפילה בימינו מחייבת את הברת מאפייני עמידתו של כל אדם בן ימינו אל מול העולם המודרני. מאפייני עמידה זו הם:

- א) עיקרון השינוי החיצוני של העולם — במטרה. הקיים פסק מלהיות בעל סמכות והשינוי החיצוני מעניק לחיים את איכותם. עיקרון השינוי החיצוני מתבטא בניידות מקומית רבה ובהיחשפות מתמדת ל"נסיגות" חדשים ומתחדשים. הננידות האישית משולבת בתהליכים קולקטיביים שאינם נקבעים ביוזמתו האישית של הפרט.
- ב) ריבוי מיגורי חיים הגתונים תחת השפעות שונות. מיגורי חיים שונים נתונים להשפעות של מערכות חיים ונורמות שונות. אף שעיקרון השינוי וההתחדשות המתמידים תלים על כל מיגורי החיים, מקצבי חיים נברלים נוצרים במגזרים השונים. מקצבי חיים אתניים, לדוגמה, שונים ממקצבי החיים הכלכליים, הטכנולוגיים או התרבותיים.¹⁹

כדי לעגן את שאיפתם לחיים קהילתיים בכל אתר ואתר, או לשם מתן צידוק לתהליך קיומם הציבורי או הלאומי, השתלבו היהודים בתפוצות ובישראל בדורות האחרונים במגמות אוניברסליסטיות אלה של העולם המודרני. האדם בתקופתנו, בעקבות המהפכה הטכנולוגית, והיהודים בכלל, עברו טראנספורמציה משמעותית בתפיסת מערכות החיים. בין מאפייני טראנספורמציה זו נכללים:

- 1) העתקת חלק ניכר מיוזמת האדם למבונה ולקבוצה האנונימית. האחריות האישית הועברה ל"צוות"; ביטול היחיד בחדר-פעמיותו בתפקידי קביעה והחלטה. התוצאה — ויתור על כל ביטוי של מקוריות אינדיבידואלית.
- 2) הערפת שיקולי כדאיות ופראקטיות על פני שיקולים ערביים-הומניסטיים. ההצלחה האישית אינה נקבעת בהתאמה לרעיונות אנושיים-בלליים.
- 3) הביטחון האישי והחברתי, ובן השליטה היחסית על העתיד, נקבעים באמצעות הסתגלות למוצא הקבוצתי.

19 י' רוטנשטריך, על הקיום היהודי בזמן הזה, ספריית פועלים תשל"ב, "היהדות בתרבות המודרנית ומולח", עמ' 63-80; ק' פרנקנשטיין, האדם במצוקתו, רביר, תשל"ה (1964) עמ' 52-55. על היחס בין האדם המתפלל לבין המודרנה עיי' שטיינזלץ, "חינוך לתפילה", בתוך: ג"ח בהן (עורך), התפילה היהודית — חמשן וחידוש (עיי' הערה 8); ובמאמרו של צ' ארמנית, "התפילה בתקופת המודרניות" בתוך ספרו: בתוך הורס ונגדו, מוכירות הקיבוץ הדתי, ת"א, תשמ"א, עמ' 79-82; 428-446.

4 האדם היחיד נמצא בהרגשת איום ופחד מתמידים של השמדה טוטאלית עקב פיתוח מואץ של פצצות האטום ועלייתם של משטרים טוטליטריים.

בסיכום: האדם נמצא בתחושת קונפליקט מתמדת בין איום וחוסר-ביטחון בשל העתיד, הטומן סכנת השמדה טוטאלית, לבין תחושת מוגנות ו"ביטחון" אישי במערכות חברוניות ממוסדות שהוא משתייך אליהן.

בסיטואציה זו שהאדם המודרני נמצא בה מצוי כל יהודי בעולם, ללא הבחנה בין זרמים ומגמות. אך מן הדין לציין שעל אף מגמתם של היהודים להשתלב במערכות ההיסטוריה האוניברסליות, שואפים הם לייחד את עצמם מכלל אומות העולם בזכות מובחנות היטב.²⁰ היהודי נתון איפוא במערכות מצטלבות. הקוטב האחד של כל מערכת מציין את השאיפה של כלל עם-ישראל להשתלב במערכות היסטוריות אוניברסליות המכירות בשינויים כמטרה — אך גם רואה את השינויים האלה כהרי-אסון, המאיימים בהשמדה טוטאלית של כל האנושות. הקוטב האחר — חיפוש דרכים לציון זהותם האתנית, הלאומית והדתית, שתייחד אותם מכלל האנושות. היהודי בימינו רווי בכל ההשלכות הישירות והעקיפות של הקונפליקטים המצטלבים האלה בשעת תפילתו. הוא מביא אתו את ה"חלק הלא-כתוב" של הספר, בלשונו של הסופר האנגלי המפורסם תאקרי.²¹ תאקרי מציין באחת מאגדותיו ש"החלק הלא כתוב הוא המעניין ביותר", שהרי הוא החלק שנועד לקרוא את הטקסט, לפרשן הטקסט, ואנו נוסיף ונאמר — למתפלל את טקסט התפילה.

בתפילה האדם היחיד עומד ביחידותו מול קונו. עד כה הרגשנו את האדם היהודי כאדם וכיהודי. תפילה יהודית אמיתית אינה תפילה, אם אין האדם היחיד ביחידותו הרכיב הדומיננטי בה.

חשיבות יחידותו של האדם היחיד בתפילה דומה לחשיבותו בתהליך הלמידה. בכל למידה "אמיתית" הלומד נמצא בתהליך דיאלקטי בין התייחסויות שונות, והלמידה ה"אמיתית" חייבת לכלול את ה"קליסה החד-פעמית דרך התפיסה והאינטואיציה", ש"היא הנותנת מובן ומשמעות ללמידה הכללית"; וכן פתיחותו של הלומד למה שמתגלה לתחושתו ולאינטואיציה שלו עולה על כל שיטת למידה כללית.²² בתפילה אמיתית נמצא היחיד בתהליך דיאלקטי דומה, ועמידת היחיד ביחידותו החד-פעמית בתפילה נותנת לתפילה את מובנה ומשמעותה.

20 על התהליכים השונים שהזוהו היהודית עוברת בדורות האחרונים עמדו בהרחבה: "כץ, הציונות וחזונו היהודי, לאומיות יהודית, הספרייה הציונית על-ידי ההסתדרות הציונית העולמית, ירושלים תשל"ט, עמ' 72-84; א' הרצברג, חיות יהודי בגולת אמריקה, הספרייה הציונית, ירושלים תשמ"א, עמ' 99-116; ש' הרמן, זהות יהודית, הספרייה הציונית, ירושלים תשמ"ב, עמ' 141-178.

21 W. M. Thackeray, *The Letters and Private Papers*, ed. R. Gordon (London: 1945); ר' איזר, "אימוגדרות ותגובת הקורא בספרות", תספרות 21 (נובמבר 1975), עמ' 11-12.

22 ק' פרנקנשטיין, "ההורים כגורם להפנמה", בתוך: האדם במצוקתו; שם עמ' 68-77.

2. האדם וטקסט התפילה

בכל אסטרטגיה רידקטית מן הרין להצביע על טיב הפעילות הנדרשת כדי שתוצר חינוכי או לימודי מסויים יושג. בחינוך לתפילה לא די שיורגש הצורך להביא את המתפלל למצב של התכוונות בתפילה. התכוונות למה? האם די בכך שהמתפלל יבין את פירוש מילות התפילה ואקט התפילה יתבצע מאליו? לשם מה נדרש המתפלל להבין את מילות התפילה?²³ האם שפת התפילה היא רכיב חשוב באקט התפילה? האם שעת התפילה ונכחות ציבור של מתפללים בשעת התפילה הן רכיב חכרחי לחינוך לקראת אקט התפילה? כל אלה הן שאלות שכל איש-חינוך ומתורקן חייבים להעלותן ולעיין בהן מחדש לשם גיבוש אסטרטגיה חינוכית מתאימה.

במחקר הפדגוגי והרידקטי של החינוך לתפילה ביהדות הונח כהנחה שאין להרהר אחריה, כי מוסר בית-הכנסת ומניין המתפללים וסידור התפילה וזמני התפילות — הם מסגרת שרק בתוכן יש לחנך לאקט התפילה. כל הנחות-היסוד האלה ראויות לבדיקה ולעיון מחדש. אין אנו מתיימרים ואיננו מעלים על דעתנו לומר שהמוסדות הללו ראויים לשינויים ולהתאמה לזמן ולתקופה, כדי שהרוצה להתפלל יבוא להתפלל. אין אנו עוסקים לא בסידור התפילה כמות שהוא, כדי להצביע על תיקונים או על שינויים הנדרשים בשל סיבות אלה או אחרות; גם אין אנו עוסקים במיסגרות התברתיות שאקט התפילה התממש בהן בעבר או מתממש בהן בהווה. ענייננו לברוק את אקט התפילה כמות שהוא, כשסידור התפילה כמות שהוא על גוסחיו השונים הוא אחד ממרכיבי היסוד של אקט זה. ענייננו במתפלל ובסידור התפילה בעת התרחשות אקט התפילה. סידור התפילה מוכר כטקסט היהודי הרלוונטי למימוש התפילה. אין ענייננו להיכנס לחילוקי הרעות על פרט זה או אחר בין זרמים וגישות, בין עדות וציבורים שונים. אנו מכירים בעובדה שהשתתפותו של מתפלל במניין המתפללים היא אמנם רכיב חשוב מאד באקט התפילה. הפדגוג והרידקטיקן חייבים לתת את ההסבר הקביל להנחת חשיבותה של השתתפות זו. ההסבר חייב להיות מעוגן בנמוקים פסיכולוגיים או פסיכולוגיים-חברתיים או אף הרמנויטיים.

לרכיב של ציבור המתפללים נתייחס בהמשך, שעה שנדון בהתייחסויות ההדדיות שבין טקסט לפונקציה בניתוח גישתו ההרמנויטית של ריקר. בשלב זה נעיין רק בתדומה שתדומה ההרמנויטיקה הגאדאמרית להבהרת היחס בין קורא טקסט לטקסט עצמו בכלל, ונדון בהשלכותיה של הרמנויטיקה זו על יחסו של האדם היהודי לטקסט התפילה היהודית.

23 עיין במאמרו של י' ליבוביץ (הערה 8 פריט 6 ברשימת המאמרים והספרים); השגותיו של מ' שלו, "הבשורה על פי י' לייבוביץ" בתוך: שלילה לשמה כלפי ישעיה לייבוביץ, אל השרשים, ירושלים תשמ"ג, עמ' 15-16; ובדברי ש' הרמתי, חכנת חנקרא בסידור ובמקרא, המחלקה לחינוך ולתרבות תורניים בגולה של ההסתדרות הציונית העולמית, ירושלים תשמ"ד, עמ' 98-52.

גאדאמר מדגיש באמור את העוכרה שכל פרשן מיישט את הטקסט על עצמו. ביישום הטקסט על התנחות שלו אין הפרשן סביל בתהליך ההטמעה. בתהליך הההבנה של הטקסט משתתפים עצמיותו של הפרשן ועצמיותו בטיטואציה שהוא נמצא בה "כאן ועכשיו". אין כל אפשרות לנתק את הבנת הטקסט מעצמיותו של הפרשן או מעצמיותו הממוזגת כטיטואציה שהוא נמצא בה. ההרמנויטיקה עוסקת למעשה במתן "רשות" לטקסט ולמילה בטקסט "לשוב ולדבר" אלינו.

גאדאמר תוקף את התפיסה הסובייקטיביסטית-רומנטית של שלייארמאכר, שמצביעה על כך שהבנת טקסט מחייבת את אקט "ההזרה" עט מחבר הטקסט, עם רעת מחבר הטקסט, וכמובן את הנסיון לשחזר את כל הפעילות הנפשית של המחבר כדי ליצור קשר של היריוד הדדי. גאדאמר מבקר את הצורך ב"רפרודוקציה הרמנויטית" כדי "להבין" טקסט. שלייארמאכר ראה ב"רפרודוקציה ההרמנויטית" — היינו, במעין צלילה אל נפשו המחבר ואל בונתו האצורה בטקסט — אמצעי להבנת הטקסט. שלייארמאכר מציין שבטקסט עצמו מצויים יסודות ורמזים כין השיטין, שכאמצעות ניתן לחשוף את הסמוי. לרעתו מהווה לשון הטקסט אמצעי למפגש אינטימי עט מחשבת יוצר הטקסט, באמצעות מפגש זה ניתן להגיע אף לרקונסטרוקציה מלאה של רקמת חיי המחבר.²⁴ הכנת טקסט היא, לרעת שלייארמאכר, החייאת התהליכי הרוחניים של המחבר הגנוזים בטקסט. ההחייאה נעשית באמצעות שחזור, מעין "פלאש-בק", מן הכיטוי המוגמר והמעוצב חזרה אל החיים המנטאליים שיצרו את הכיטוי. בכל פרשנות, טוען שלייארמאכר, יש שני מומנטים: המומנט ה"לשוני-דקדוקי" והמומנט ה"פסיכולוגי". שני המומנטים נמצאים ביחסי הדדיות. בתהליך הפרשנות נמצא הפרשן בעמדה חיצונית לטקסט, ונשאר בעמדה זו בכל שלבי התהליך. הקורא-הפרשן גורש להגיע לשלב של "הזרה" מירבית עט העולם הרוחני שיצר כ"שעתו" את הטקסט. כדי לאפשר את ההתקרבות המירכית למצב של "הזרה" הקורא-הפרשן עם ריקמת החיים של מחבר הטקסט הוא מציע להתחקות אחר כל מידע אפשרי העשוי לסייע בהחייאתה. התהליך הפרשני, לרעת שלייארמאכר, הוא תהליך רפרנציאלי, הקשרי. לפיכך יש לקשור מידע למידע שנאסף מכבר, כדי לרקום מסכת רפרנציאלית מקיפה ויטודית ער במה שאפשר. בשלב זה נקלעת משנתו של שלייארמאכר למעגל לוגי סגור המכונה "המעגל ההרמנויטי". כל הירוע מתארגן ליחידות שיטתיות. היחידה הכוללת מגדירה את הפרטיט הנבללים בה, והפרטיט יוצרים יחדיו את המעגל המקיף אותם. את פריצת ה"מעגל ההרמנויטי" מאפשר יסוד האינטואיציה. ללא היסוד האינטואיטיבי אין אפשרות להתגבר על המעגל ההרמנויטי, הסגור מבחינה לוגית ואינו מאפשר את הבנת הטקסט.

השפעת תפיסתו של שלייארמאכר ומקומה של ההזדהות בהוראת לימודי היהדות

24 עיין בספרו של פלמר (המובא בהערה 4) עמ' 86, וכן במאמרו של א' שמואלי (המובא בהערה 3), עמ' 31-32.

היתה רבה. ראויה לציון דרכו הדידקטית של ח"צ אנוך בהוראת פרקי גבואה שניכרים בה הרבה משיקולי-הדעת ההרמנויטיים של שלייארמאכר:

מבחינה פסיכולוגית רשאים אנו להניח, שקהל השומעים, הרואים את הנביא בדבריו ובעמידתו וכו' לפניהם, ירד לסוף דעתו של הנביא בתפיסה שבבת אחת, אם קהל זה היה מורכב מעיקר מפשרי עם חסרי השכלה ורחוקים מכושר ניתוח שכלי וכיו"ב. הנוכחות במחיצת הנביא חיפתה על כל הליקויים האינטלקטואליים. תכונה זו של 'נוכחות' עשויה להסביר את הערך המכריע הנודע ל'אקטואליות' ולאקטואליזציה המשמשות אמצעי מרכזי בהוראת נושאים 'רחוקים'. האקטואליזציה הטובה עושה את הקולט (הלומד) לאדם 'נוכח', המתירשם מהבעת המרוכזות (לשונית-ממית-ג'סטית וכו') של המכיע. ציון מילולי בלבד של מעשים, אישים, תופעות וכו', ו'הזכרת' דוגמות ומשלים לצורך השוואה, נגדה וכו' עם הנושא הנדון, כל אלה אין בהם משום היסוד הנפשי של אקטואליזציה, כל עוד לא תיוספ עליהם תכונת 'הנוכחות'.

האקטואליות איננה תכונה של הנושא הנלמד אלא תכונה במצבו הנפשי, התודעתי של לומד הנושא. ויכולים הרבדים להגיע לידי תוצאות פרדוקסליות כאלה: א) שנושא 'רחוק' מהתעניינותו של השומע געשה מרתק הודות להבעת מביעו שהפכה את השומע לאיש נוכח; ו-ב) שנושא 'קרוב' ללבו של השומע געשה מרחיק מחמת חולשת ההבעה של המביע. שאלת האקטואליזציה במובן הנ"ל תהיה השאלה המרכזית בדידקטיקה של הוראת נביאים אחרונים.

עקרון האקטואליזציה בהוראה חופף את המושג הדידקטי של 'החייאת חומר הלימוד'. לפי מובנו המדויק מביע מושג זה משאלה שההוראה תיעשה באופן שתלמיד יחיה ברוחו 'עם' החומר המוצע לו. תלמיד וחומר לימודו ימצאו במשך ההוראה באותה מחיצת חיים. כלומר, פירושה של דרישת ההחייאה הוא, שתלמיד יחיה 'נוכח' במצבי חריגוש של הנביא. הלומד 'שוכח' את עצמו לפרק זמן, שוכח שהוא רק לומד, ורואה עצמו רק צופה ומתבונן באובייקט המוצג לפניו. מצב כזה של צופה מזדחל שכח למדי אצל אדם הנוכח בשעת מעשה מסויים או גם בהצגת מחזה על הבימה או סרט, ובפרט אצל צופה שהוא בלתי ביקורתי ונוטה לקבל בנקל השפעה והשראה באמצעות רשמי חושיו. להחשת תהליך זה של הזדהות פועלים הסידורים הטכניים בהצגות, כגון: האפלת האולם, ליווי מראה העיניים בצלילים חרישיים או בשלל אורות מכוונים (וישנה מגמה גם לבצל את חוש הריח כציגור השראה), כי על ידי אמצעים כגון אלה ינותק הסובייקט מצופה חיש מהר מ'גורמי הריאליזציה' שבעולמו. לכן מחזה על ידמיהו על הבימה, שבו יישמעו מנאומי הנביא, יש לו סיכויים טובים ביותר להביא את קהל הצופים, קהל תלמידים, לידי מצב של הזדהות במובן הנ"ל. לעומת זה —

עריכת משפט ציבורי, 'סימפוזיון' של ויכוחים וכיו"ב אשר גם בהם יועלו, כמוכן, רבים מנאומי הנביא, אין להם כל סיכוי סביר לגרום לתהליך של הזדהות. אדרבה, עריכת פעולות מעין אלה מגבירה בקרב המשתתפים את 'תחושת האני' של הסובייקט הדן על האובייקט (של הנביא ורעיונותיו וכדו'). התועלת הדידקטית של פעולות כאלה יכולה להימצא רק בתחום הישגי הלימוד של בקיאות ושל בהירות הידיעה, אך לא בתחום של חשראה חינוכית ישירה, הניזונה תמיד משורשי האמוציה.²⁵ (ההדגשות שלי, ש"א)

גאדאמר יוצא נגד גישת שלייארמאכר, ומצביע על הנחת יסוד מוטעית בכל דרכו. לדעת גאדאמר, מניח שלייארמאכר קיומה של ידיעה, או של אינטרפרטציה, שאינה מעוגנת בתהליך ההיסטורי, מעין "ידיעות אובייקטיביות". בשל הנחה זו נקלע שלייארמאכר, לדעת גאדאמר, ל"מעגל ההרמנויטי". לאמיתו של דבר, לדעת גאדאמר, ידיעות "אובייקטיביות" כאלה אינן נמצאות כלל. התהליך ההיסטורי אינו מאפשר ניטרולן של ידיעות והוצאתן למימד "אובייקטיבי", חוץ היסטורי. התהליך ההיסטורי מעצב את האדם ללא הפסק. האינטראקציה בין האדם, הנמצא בתהליך הבלתי פוסק של השתנויות, לבין הטקסט היא אקט ההבנה. כדי להסביר את גישתו של גאדאמר אפשר להשתמש במונחים: "פרשנות סוגרת" ו"פרשנות פותחת". הפרשנות הסוגרת שואפת להגיע לפירוש אחד, חד-כיווני, בעל משמעות אחת יציבה וקבועה, ואילו ה"פרשנות הפותחת" מגיחה, שלכל טקסט פנים רבות ושונות, "רב-רוביות", וכל פרשן וכל קורא יכולים למצוא בטקסט פנים שונות בתקופות שונות בחייהם ובקריאות שונות. לפי גאדאמר, ההרמנויטיקה ללא ספק אינה מכירה ב"פרשנות סגורה". בקשת הגישות ההרמנויטיות קרובה גישת גאדאמר ל"פרשנות הפותחת".²⁶ הגישה ההרמנויטית של גאדאמר דוחה את תפיסת האמת ההיגליאנית המציינת את קריטריון האמת כ"כוליות המתממשת במדע". קריטריון ה"התלכדות של האמת" מגיוו קיומה של התאמה בין השכל לדברים ומתעלמת מתהליך ההתפתחות הבלתי-פוסק.²⁷

גאדאמר רואה ב"אמת שבנסיון" את יסוד הפניה והאוריינטציה לעבר נסיון חדש. הוא דוחה את השקפת היגל הרואה את תנועת הנסיון לא אל עבר נסיון אחר אלא אל עבר "מדע", היינו הכרה מדעית ובטוחה. ההבחנה בין גישתו של גאדאמר לגישתו של היגל ברורה: הקריטריון של הנסיון, לדעת היגל, היא הכרה עצמית וראית, ולדעת גאדאמר — נסיון חדש.²⁸ הנסיון מביא את האדם לפתיחות ולאי-

25 ח"צ אנוך, עיונים בחינוך ובחוראה, המחלקה לחינוך ולתרבות תורניים בגולה, ירושלים תשמ"ז, עמ' 98-99; א' מינקוביץ, "בעיות פסיכולוגיות בחוראה חת"ך, דעת ומעש בחינוך — ספר זיכרון לאברהם ארנון, הוצאת הוועד הציבורי (כ.צ.ת.).

26 ה' ברזל, "פרשנות ספרותית — בעיות יסוד", ניקורת ופרשנות 17 (אדר תשמ"ב) — פברואר 1982, עמ' 6-10.

27 ר' ברנשטיין, שם, עמ' 102.

28 גאדאמר, שם, עמ' 318-319.

דוגמאטיות. האדם שעבר נסיון לא ספג לתוכו ידע פאסיבי המצטבר לכדי כללות מושלמת. הנסיון פותח את האדם לנסיונות נוספים. אין מקום לחסוך בנסיונות. כל נסיון מלווה בצער ובאי-נעימויות, אך אלה הם ממרכיביו המהותיים של כל נסיון. תולדות טיבעו של האדם, לדעת גאדאמר, כוללים כמרכיב יסודי את יסוד ה"שליליות" (negativity) העולה מתוך היחס בין הנסיונות שהאדם עובר בחייו לבין התובנות שלו (insights) את הנסיונות הללו.

גאדאמר רואה את התובנה כיכולת האדם לשפוט נכונה את הסימאציה שזולתו נמצא בה, יכולת הכוללת את נכונותו של האדם לסלוח ולוותר לזולתו.²⁹ בכל "תובנה" יש מן הנסיונות שנתנסה האדם במגבלותיו כאדם ובהכרה בסופיותו המפרידה אותו מן האלוהי. ה"תובנה" היא בסופו של דבר דתית במהותה.³⁰ ההכרה במגבלות של גיבוי וחיווי מוקרמים ואי-הביטחון בכל התוכניות — הם מיסודותיה של כל תובנה.³¹

גאדאמר מנסה במקומות שונים לתת הגדרה מקיפה לרפלקסיה ההרמנויטית. בצורה תמציתית הוא מציין שהרפלקסיה ההרמנויטית היא הבאת כל האפשרי להכרה ולמודעות.³² את כל רכיבי "כל האפשרי" הוא מונה לפנינו במקום אחר בזו הלשון:

משימתה של הפילוסופיה ההרמנויטית היא לגלות את המימד ההרמנויטי בהיקפו המלא, להראות את משמעותו היסודית לשם הבנה שלמה של העולם, ועליידי כך את כל הצורות השונות שהתבנה הזאת מתגלה בהם: ממגע בין-אנושי להשפעה של חברה, מהתנסות אישית החינוך לתפילה של הפרט בחברה לדרך שהוא פוגש את החברה, ומהמסורת כפי שהיא נבנית על ידי דת, חוק, אומנות, ופילוסופיה לתודעה המהפכנית שעוקרת את המסורת באמצעות הארה אמנציפטורית.³³

"תובנה שלמה של העולם" — "העולם" במשמעות ההיירגריינית.³⁴ הרפלקסיה ההרמנויטית היא ההבאה למודעות של כל הפרמטרים השונים של חיי האדם, על מוגבלותם וסופיותם של החיים. גאדאמר דוחה כל נסיון למצוא נקודה ארכימדית חוץ-עולמית, טראנסצנדנטאלית, חסרת פניות, שתסייע בהערכה ובביקורת. כל נסיון לקביעת נקודה ארכימדית כזו מתעלם מהזרימה הבלתי פוסקת של החיים. היא אינה אלא אשליה.³⁵

29 גאדאמר, שם, עמ' 286.

30 גאדאמר, שם, עמ' 320.

31 גאדאמר, שם, עמ' 120; ברנשטיין, שם, עמ' 102-103.

32 H. G. Gadamer, *Philosophical Hermeneutics* (Berkeley — London: University of California Press, 1977), 38.

33 גאדאמר, שם, עמ' 18.

34 היידגר, חווית זמן, עמ' 91-148; שם עמ' 132-134.

35 גאדאמר, אמת ומתודת, עמ' 319.

הבעיה של קביעת קריטריונים ועקרונות-הערכה נשארת בעיה קשה בכל תפיסה הרמנויטית "קריינאלית", הרואה יצירה אמנותית או ספרותית או כל אירוע בחיים כנתון לאין-סוף פרשנויות.³⁶ מגמת הפרשנות אינה "לחתוך" או "לחתום" את זרימת החיים, כי איננו יכולים להיחלץ מאופק חיינו; מגמתה — להצביע על אפשרויות המסוגלות לעודד את הדמיון יותר ויותר ככל האפשר.³⁷

ומכאן להשלכות הפרוגנויות-דידקטיות לחינוך לתפילה בעיקבות רעיונותיו של גאדאמר בהרמנויטיקה. גאדאמר מכיר ברב-רובדיות של הטקסט ובמידת פתיחותו הבלתי מוגבלת. הבחנתו בין ידע שהוא תוצר פעילות אינטליקטואלית לבין ידע שהוא תוצר נסיון-חיים מצביעה על אפשרות כיוון פדגוגי-דידקטי חדש, שאנו באים להציעו ביחס לחינוך לתפילה. טקסט התפילה הוא טקסט בעל פתיחות מירבית, ומידת פתיחותו ואי-הדוגמטיות שלו תלויה באדם הקורא את פרקי התפילה. מן הדין, איפוא, להבחין בין גישה "מרעית" לטקסט התפילה, השואפת להפיק ממנו מעין "ירע מרעי", ידיעה סופית ומוגדרת, לבין גישה הרואה בטקסט מקור ל"ידע שבנסיון". נסיונות החיים האצורים בתפילות הם מרכיבי הנסיון המהותיים: הצער, ההתלבטות והאכזבה, אך גם הייחול, התקווה ותחושות הישועה, ההצלחה והאושר. נסיון-החיים של המתפלל נשאר, איפוא, פתוח לנסיון חיים חדש. טקסט התפילה יכול לגשר בין נסיון-חיים אחד למשנהו, לא לעצור את שרשרת נסיונות החיים, אלא לזרז את האדם למפגש עמהם. האדם עובר מנסיון-חיים אחד לנסיון חיים אחר באמצעות רפלקסיות אינטלקטואליות. התפילה עשויה לשמש גשר קוגניטיבי ל"הבנה" במשמעות ההידגריאגית מנסיון-חיים אחד לנסיון-חיים אחר.

שעת התפילה כגשר בין נסיונות-חיים מהווה שעה של "תובנות" לנסיונות החיים. כל "תובנה", כאמור היא הכרה במוגבלויותיו של האדם, ועמידה פנים אל פנים מול הסופיות האנושית מזה ומול האינסופיות הבלתי-מוגבלת של האלוהי מזה. טקסט התפילה יכול להיות מדיום קוגניטיבי רפלקטיבי הן להשקפה על נסיונות-החיים החולפים והן לרימינות ולמחשבות על אודות נסיונות-החיים שטרם נתגסינו בהם.³⁸ היות שטקסט התפילה ב"סידור התפילה" הוא מעין "אנציקלופדיה תמציתית" של מירב מאוויי החיים של האדם היהודי כפרט, וכולל גם את תמצית

36 ר' ברנשטיין, שם, עמ' 103, ובהרחבה — R. J. Berenstein, "From Hermeneutics to Praxis," *The Review of Metaphysics* (1981), 823-845; הופיע שנית בספר *Hermeneutics and Praxis*, ed. R. Hollinger (Notre Dame: Notre Dame University Press, 1985), 692-272.

37 ה' ברול, "פרשנות ספרותית — בעיות יסוד", שם, עמ' 10. כשלב זה מן הראוי להצביע על נסיון להציע קריטריון מקיף וכולל לפירוש יצירות אמנות על ידי עדי צמת. במאמרו "פירוש ליצירות אמנות" (עיון י"ז, כ"ג, ניסן-תמוז תשכ"ו, עמ' 113-137) הוא מציע קריטריון "אובייקטיבי" לפירוש יצירות אמנות. הוא מנתח שמונת קריטריונים קודמים ודוחה אותם אחד לאחד. התייחסות לקריטריון ה"אובייקטיבי" תובא במאמרנו בפרק ב'.

38 מ"י מיהלי במאמרו: "התחויה הדתית ביהדות", עיון ט' (תמוז תשי"ח) עמ' 137-144 מציין: "התחויה הדתית היא התיענות חפוללת של האדם לעולם כשהוא נפגש עם האלוהי או המציאות

צער החיים וייסורי העם כולו במרוצת הדורות — על החיגוך לתפילה לכוון את עמידתו של האדם בשעת התפילה להתבוננות באותן שעות הרות גורל שעברו על עם ישראל במשך הדורות; על החיגוך לתפילה לעורר את המתפלל גם לחוות בדימונו את שאיפות העם וציפיותיו בעתיד הקרוב או הרחוק.

3. האדם — טקסט התפילה וה"זמניות".

העמקה בתמיסת מושג ה"הבנה" (*Verstehen* = *understanding*) הקשור במושג ה"זמניות" בתפיסת היידגר וגאדמר — מאפשרת לנו לעלות אספקטים נוספים במערכת היחסים בין האדם לטקסט התפילה. ה"הבנה", כאמור, היא "היסוד הרחב של כל התמצאות האדם, עמדותיו והתנהגותו". "כל אופן הוויתו של האדם", ועיקרה של ה"הבנה" "השתתפות, גמיון-חיים וריאלקטיקה של שאלה ותשובה". ה"הבנה" שונה מן המתודה המדעית. ההבדל היסודי ביניהן מובהר באמצעות מושג ה"זמניות" ומקומו בשיטותיהם האונטולוגיות. מושג ה"זמניות" הוא מושג המצטרף ל"מושג האפשרות ומדכיב עמו את מושג ההווה ככוליות של תוכן משמעותי ואינסופי".³⁹ ה"זמניות" היא אכסיסטנציאל ראשוני של האדם (*Dasein*) "ב"הווה" האותנטית שלו בהחלטיות צופה לעתיד".⁴⁰

האדם מצוי באכזיסטנציאל ה"זמניות"⁴¹ והיותו מצוי באכזיסטנציאל זה מקבלת את ביטויה ב"אפשרות לראות ברגע מסוים את המצב מחוץ לעצמו, כתוך עצמו ובשביל עצמו גם יחד".⁴²

גאדמר דוחה את רעיון האספקט הסובייקטיבי-פסיכולוגי, היינו, הכרת מחבר הטקסט לשם קריאה ראויה של טקסט. לרעתו, אין אנו מעוניינים כקדיאן טקסט

האחרונה. לא רק השכל או כל תופעה חלקית של האדם משוקעים בזה. הדתיות תובעת את כל כולו של האדם עם כל רצונותיו וענייניו, ובעיקר ברגעים של אינסטינקטיות יתרה. המרכיבים השונים של החוויה, רגשי אהבה, פחד, תלות, כוח, הרגשת התחייבות, הכרת מוסרית — אלה אינם כשלעצמם מין או איכות מיוחדים. בעצם אין זו אלא תירכובת היסודות האסורים בריגעי אינסטינקטיות יתרה של התנסות הנחתה לחוויה את ייחודה.

"ידועה היא ההכרה ביהדות שאפילו בעל התשראת הדתית המובהקת אינו מצליח לקיים את ה"שוויון" בכל הזמנים ובכל המקומות. חו"ל הביעו רעיון זה בלשונם הצוירית הרגילה; 'פעמים שאין העולם ומלואו סחויקים כבוד אלוהותו, פעמים שהוא מדבר עם האדם מבין שערות ראשו' (בראשית ד' ב' ג'). החיפוש והתצצות לעת מצוא מהווים את דרך היהדות. איות בן תמותה יכול לקוות ליותר.

"...האדם משיג את האותנטיות שלו בחגשמת חוויתו כולה, כנקודה הנעה תמיד של מחיחות בין חרצי והשמיים, בין נכרא וכורא, דין ורחמים, סופי ואינסופי, יראה ואהבה, נקבע וחופשי... החוויה הדתית היא המתיתות ללא תיווך בשעת שצדדים מתותיים מגיעים לידי מימוש".

39 ר' סיגר, שם, עמ' 199.

40 היידגר, חווית וזמן, עמ' 351 (במהדורה הגרמנית עמ' 304).

41 גאדמר, אסת ומתודה, עמ' 258-267. היידגר, חווית וזמן, עמ' 377 (בגרמנית 329).

42 היידגר, שם; ר' סיגר, עמ' 200.

בשיחזור המערך הנפשי של מחבר הטקסט. רצון הקורא הוא אולי לשחזר את נקודת הראות שמתוכה עיצב המחבר את השקפותיו. רצון זה אינו חיפוש אחר האספקט הסובייקטיבי, אלא חיפוש אחר תוקף האספקט האובייקטיבי. אקט זה מתרחש בשיחה בין שני בני אדם. הרצון להבין את כוונת מחבר הטקסט או את כוונת האדם שאנו משוחחים אתו — הוא מעשה מובן מאליה, אך אין לזה ולאספקט הסובייקטיבי ולא כלום. אין כל שיתוף מסתורי של מחשבות או של נפשות באקט של קריאת טקסט או פרשנותו. גאדאמר סבור כי אולי יש במעשה הקריאה משום השתתפות בחיפוש אחר משמעות משותפת, אך רעיון ההזדהות בין הקורא ומחשבת המחבר בטל ומבוטל.⁴³

רעיונות אלה של גאדאמר ישימים לכל אסטרטגיה פרוגנוטית-דידקטית לחינוך לתפילה.

במאמרו "חינוך לתפילה" מציין עדין שטיינזלץ:

משמעות הדברים היא שכל תפילה מתמצית בסופו של דבר בבחינה בסיסית מאוד: בנקודה של "ברוך אתה", ועוד יותר, בנקודה של "אתה". הווה אומר: אם אני מרגיש את ה"אתה" לפני, אם יש לי עם מי לדבר — אני יכול להתפלל; ואם אין לי עם מי לדבר — מה הטעם והמשמעות בכל המלל והדבב, ובכל הדברים שאני אומר, חדשים או ישנים, טובים, רעים, מכוערים. מה ערך לכל אלה כאשר אין לי תחושה של נוכחות, באופן הפשוט ביותר?⁴⁴ (ההדגשות שלי, ש"א)

שטיינזלץ מציין את שני מרכיבי השיח העיקריים אשר בלעדיהם לא ייתכן כל שיח בתפילה: האדם — ה', ה"אני" וה"אתה". הוא מייחס לטקסט ערך משני. לדעתו, "תפילה היא הבעה של אמונה". אין הוא מרחיב דבריו על ה"אני" המתפלל. הוא מציין שבלי יסוד ה"אתה" לא תיתכן תפילה. הרחיק לכת בגישה זו "ליבוויץ המציין:

הכלל הגדול הוא: המתפלל צריך שיכוון לבו לשמיים — ז"א שהכוונה הנדרשת היא הכוונה לעבודת ה' שבקיום מצוות התפילה, ולא הכוונה לצרכים המבוקשים בתפילה או לשבחים האמורים בה. התפילה היא ביטוי לתודעת מעמדו של האדם לפני ה'.⁴⁵ (ההדגשות שלי, ש"א)

גם שטיינזלץ וגם ליבוויץ לא עמדו על רכיבי האדם באקט התפילה. שניהם הדגישו את יסוד ה"אתה" החשוב ביותר בכל תפילה. אך האדם המתפלל — מה יהא עליו? האדם העומד לפני ה' אינו מוסק מלהיות אחוז ב"אני" שלו על כל מגבלותיו ומורכבותו. ההדגשה שללא ה"אתה" במעמד לא תיתכן תפילה, אינו

43 גאדאמר, שם, עמ' 259.

44 ע' שטיינזלץ, בחור ג"ח כהן (עורך), התפילה היהודית — חמש וחידוש, עמ' 207.

45 "ליבוויץ, יחדות, עם יהודי ומדינת ישראל, עמ' 385-390.

פוטר אותנו מלחשוב על אותו ה'אני' הבא לעמוד לפני ה'אתה'. כדי ליצור אפשרות הדיאלוג בין האדם לה', "תחושת הנוכחות", באמצעות פרקי התפילה יש להביא בחשבון את "אכזיסטנציאל הזמניות" שהאדם נמצא בו. אכזיסטנציאל זה הוא כאמור היכולת לראות את המצב שהאדם נתון בו, משלוש נקודות ראות — כאובייקט-ההתבוננות, בסובייקט-ההתבוננות וכבעל התבוננות התכוונותית — "בשביל עצמו". התהליכים ה"אכסטטיים", במשמעות ההיידגריאנית, הם כאמור ממהותו של האדם במימדי קיומו. האדם נמצא ב"מעברים" בלתי פוסקים של מומנט זה בתוך זה. כל ה"מעברים" — "האכסטאזות" פועלים במשותף, ומהווים פאראמטרים היוצרים את הסיטואציה הקונקרטית שהאדם מצוי בה. באקט התפילה ממוזגות התבוננויות תלויות אכזיסטנציאל הזמניות והתבוננויות תלויות אקט התפילה, הכולל את טקסט "סידור התפילה". "סידור התפילה" אוצר בתוכו יסודות רבים מאד המעוררים רפלקסיות אל העבר ואל העתיד, האישי-פרטי והלאומי גם יחד.

אם נתבונן למתרחש בלב מתפלל בשעת תפילתו יובהר לנו היטב, שהגישה התרמנויטית הקדם-גאדאמרית אינה תופסת. על-פירוב אין מתפלל שאף להבין בשעת התפילה את הסטרוקטורה של קטעי התפילה (מזמור או ברכה) שהוא מתפלל, ואף לא את המסר האיריאי הכולל שלהן. תנועת "רצוא ושוב" בספיראלה כדי לחשוף "אמת אובייקטיבית" אינה מתרחשת בזמן התפילה. המתפלל נשאר סגור ומסוגר ב"אכזיסטנציאל הזמניות" שלו. אחר הפרטים מתוך התפילה — פסוק או ביטוי, או אפילו מילה אחת כלשהי — מקבל משמעות מועצמת בשעת התפילה. פרט זה מהווה את הלייטמוטיב, או המילה המנחה את כל התפילה. באותם קטעי תפילה, ששליח הציבור משמיע בקול רם יותר מן הרגיל, הוא נותן ביטוי-קולי לתהליך פסיכולוגי כזה המתרחש בליבו של כל מתפלל. תשומת לב לקטעים ששליח ציבור מגביר בהם את קולו, מנחיץ מילים או חברות באינטונאציה מיוחדת, חושפת מעט מן ה"מתרחש בליבו".⁴⁶

אנו נמצאים אפוא ב"אני" שלנו בין שתי "מגמות" פנימיות המתרוצצות בנו ללא הרף — בין פעילויות והשפעות של "אכזיסטנציאל הזמניות" לבין הרצון ל"כוון

46 פ' האזרחי, בספרה חטעילות המתבוננת (הערה 26) מצביעה על תודעת השניות, שאינה מרפה מן האדם הנתון בחוויה האסתטית. את דבריה אפשר להחיל על אקט התפילה: "עם זאת שומר הצופה על תודעת השניות, החיץ המוצב בינו לבין האובייקט, ועל תודעת תמתח שנוצר על ידי שני יסודות אלה: הכוונה המרובזת, וחשניות הבלתי נגשרת. במילים אחרות, התעצמה של הרשמים חחושיים, והעמדתם כגוש שהוא קיים באופן בלתי תלוי ומתוך עצמיות, מצד אחד; התכוונותו וריכוזו המלא של הצופה בתוצאת העצמת זו, ריכוזו והתכוונות המלווים תודעת מלאה של עצמם, מצד שני; וכשלישית, ההכרה בשניות, בפידור שבין שני גורמים אלו, במתח הנוצר בכך — כל אלה איפייניים לחוויה האסתטית" (עמ' 37).

עין בדבריו של מ' שלו במאמרו הנ"ל (הערה 23) על גישתו של ישעיהו ליבוביץ לתפילה; "האם יוכל הקורא לשוות בנפשו לאלו שיאים של עבודת ה' לשמה הינו מגיעים בתפילה כזו המשחררת מכל צורך או אינטרס אנושי?" (עמ' 16).

לבו לשמיים". כל נסיון להשתחרר לגמרי מהתרוצצות שתי המגמות הפנימיות הללו אינו אפשרי. אפשר רק למתן או להגביר מגמה אחת לזמן מה ביחס למגמה האחרת. כל נסיון לתאר את המתרחש בלב המתפלל בשעת התפילה מן הדין יעלה את היסודות התודעתיים של האדם הנמצא בסיטואציית התפילה. לא ייתכן לחנך לקראת מעמד זה "מעמדו של האדם לפני ה'" בלי לנסות לאפיין, ולו במעט, את רכיבי היסוד של תודעת האדם במעמד. כאמור, האפשרות להתייחס לטקסט התפילה כאל טקסט ספרותי אינה באה בחשבון. האדם ניגש אל טקסט התפילה בהיערכות נפשית מיוחדת במינה — ב"חרדת קודש". אך היערכות מיוחדת זו אינה מבטלת את "אכזיטטנציאל הזמניות". האדם נדרש לצמצם עד כמה שאפשר את הגורמים המסיטים אותו אל עבר ה"מעברים האכסטטיים", המהווים את מהותו של האדם במימדי קיומו. בהכוונה חינוכית אפשר להעלות את הרפלקסיות הממלאות את תודעתו של כל מתפלל מרמת פעילות אחת לרמת-פעילות גבוהה יותר. עוצמתן של הרפלקסיות האישיות הפרטיות חזקה מאד, ורוב בני האדם אינם יכולים להתנתק מהן.⁴⁷

47 עיין הערתו של עדין שטיינזליץ במאמרו, שם, עמ' 210: מן הראוי לציין שר' נחמן מברסלב דאח בשתיחת הכיסופים והצרכים האישיים לפני הבורא "המעלה הגדולה ביותר", וראויים דבריו של א"י גרין לחיות מובאים כאן: "ר' נחמן לימד תמיד את תסידיו כי המעלה הגדולה ביותר, שיש להעמידה מעל לכל המעלות, היא ההתבודדות — שיה יומיומי בין היחיד לקונו. על התסיד להקצות מדי יום שעה או יותר על מנת לשטוח לפני כוראו את כיסופיו, צרכיו, בקשותיו וטענותיו הכמוסים ביותר, ואט ניתן — רצוי שהדבר ייעשה מחוץ לכותלי הבית... הוא גם עמד על כך שהדיבור יהיה בשפת הידמוס (ייריש) ולא בלשון הקודש... בי פנייה ישירה זו היא צורת התפילה הראשונה של האדם לאלוקיו ולחיוק דבריו הביא מדברי הרמב"ם, שאמר כי סידור התפילה אינו אלא המצאה מאוחרת יותר מן התפילה הטבעית הזאת" (א"י גרין, בעל תיסודים, ספריית אופקים, עם עובד, עמ' 142–145).

שתי גישות לתפילה: הגישה ה"פתוחה", המשוחררת ממרכיבי קבע ומאפשרת אילתוריס חופשיים אישיים-ספונטניים, והגישה ה"קבועה" והמנוסחת בנוסחאות קבועות. ההדגש בגישה ה"פתוחה" הוא בעיקר על בקשות שיש כהן משובת עצמו ומהנאותיו האישיות של המתפלל, ואילו בגישה ה"קבועה" מודגשת יותר הסחת הדעת מהן.

לרעת י' תא-שמע תמכו רוב הדעות שבמשנת מסכת ברכות בגישה ה"פתוחה" החופשית מנוסחאות והמאפשרת הארכת התפילה לפי צורכי המתפלל (י' תא שמע, "עיון תפילה וראשית מעשה הפיוט", תרביץ נ"ג, ב', טבת-אדר ב' תשמ"ד, עמ' 286–287). ולעומתה הגישה הרואה בתפילה "הסחת הדעת משובת עצמו ומהנאותו, והיא הדבר המכשיר והמפנה את הלב לתפילה" — בדעת א"י העשל: "התפילה מבחינת איכותה עומדת על מידת הטהרה שבה, על העדר מחשבות זרות" (א"י העשל, "על מהות התפילה" בהערה 8, פריט 7, לעיל. עמ' 6 בהוצאת אמנה).

א' ברקוביץ מבחין בין בקשות אישיות שיש בהן גש אשורות פגיעה בזולת לבין בקשות אישיות שיש בהן טובת הכל, או לפחות אין בהם מחשבת פגיעה בזולת. באופן זה מסביר הוא את ההבדל בין מקורות במשנה ובתלמוד, אשר בהם נכלל "עיון תפילה" בין מעשים בעלי הערכה שלילית וכגון: מסכת ב"ב דף קס"ד ע"ב; ברכות דף ל' ע"ב; ברכות דף נ"ה ע"א, לבין מקורות, "עיון תפילה" בעלי הערכה תיובית (כגון: מסכת שבת דף קכ"ו ע"א). המאריך

האם יכול האדם להגיע ל"מעין רוחק" באקט התפילה — תנאי כמעט הכרחי בחוויה אסתטית?⁴⁶ האם חיוני לאקט התפילה "רוחק" זה? החוויה האסתטית זכתה לאחרונה למחקרים מדעיים ודברי הגות רבים. היא כוללת רכיבים הראויים להשוואה לאקט התפילה. פפיטה האזרחי מצביעה על שלושה רכיבים עיקריים בחוויה האסתטית:

- (1) האני המתבונן — "הצופה";
 - (2) אובייקט ההתבוננות הנבחר על-ידי הצופה האינדיבידואלי;
 - (3) היחס בין האני המתבונן לבין אובייקט ההתבוננות.
- שלושה רכיבים מקבילים מצויים לכאורה גם באקט התפילה:
- (א) האני המתפלל;
 - (ב) ה"אתה" — "שיוויתי ה' לנגדי תמיד";
 - (ג) יחס המתפלל ל"אתה" — "עיון תפילה" או "כוונות התפילה".

הן בפעילות האסתטית והן בתפילה קיים לכאורה שילוב בין השכל לתחושות, שילוב הרורש ריכוז ומיקוד כוחות הנפש באובייקט מסויים. מהו אפוא ההבדל?

בחוויה האסתטית כולל אובייקט ההתבוננות פרטים ועצמים הנתפסים באמצעות החושים כקונקרטיים ומיידיים, הנוכחים לפני האדם המתבונן. עצמים אלה יכולים להיות מיוצגים בתודעה לאחר היעלמם באמצעות היצגיהם (representations). בחוויה האסתטית השכל הוא כח הנפש המאחד את כל הפרטים שנקלטו לאחרות "הרוקה ואינטגראלית". אחרות זו נתלשת מן הזרם הבלתי-פוסק של רשמים חושיים, הממשיך בזרימתו גם לאחר התהוות האחרות של אובייקט החוויה.

זרם הרשמים החושיים נקטע ונפסק במיוחד כדי להעמיר לרשותנו חזות יחידה, שלוהה, שלמה בתוך עצמה ומספיקה לעצמה. חזות זו מצטיינת

ב"עיון תפילה", לדעת א' ברקוביץ, היינו בבקשות אישיות, שאין בהן פגיעה בזולת — מחשבתו מתקבלת, אך אם מאריך בתפילתו ויש בה אפשרות פגיעה בזולת או מחשבת זדון — תפילתו נכללת בדבדים המזבירים עבדותיו של אדם, "ואין אדם ניצול מהן בכל יום" (א' ברקוביץ, תפילה, הערה 8, פריט 4, לעיל).

46 א' בולו מציין את "האנטיגוניה של הרוחק" באחד "חפרדוקסים היסוריים של האמנות". הוא מסבם את השקפתו:

"ההגבלה המבוקשת היא שהתואט צריך להיות מלא כבל האפשר, אך להגיע רק עד אותה נקודה שאין בה כדי למנוע את קיומו של הרוחק.... אותה הגבלה יפה גם לגבי האמן. רישמו האמנותי יהיה ניכר ביותר בעיצובה של חוויה אישית עזה. אולט הוא יוכל לעצב אותה עיצוב אמנותי רק במידה שיעלית להינתק מן החוויה האישית גרידא." (א' בולו, "הרוחק הנפשי בגורט באסטיטיקה", בתוך: ד' צור (עורך), עיונים ברוחק האסתטי, ספרי רגה, תל-אביב 1971, עמ'

בבהירות האירגון של הרכבה, בתבניתה המזרקת לעין והנתפסת בנקל....⁴⁹

תשומת-הלב בחוויה האסתטית שואפת להיות "טהורה" מכל מרכיב אנוכי-אישי, וכן שואפת היא להיות שונה מנקודות ראות אחרות כגון מדעיות, מעשיות ורגשיות. העמדה האסתטית היא "עמדה מתבוננת כמובהק".⁵⁰

במהלך החוויה האסתטית געקך האובייקט האסתטי מזרם הרשמים החושיים ומוקפא בפעולת השתהות מרוכזת ואינטנסיבית. בפעולה זו ניתק האובייקט מהמערכת הממשית שהיה אחוז בה, כולל קשרים סיבתיים מכל סוג שהוא, ומקבל מימדיות מיוחדות, בעלת חיוניות תמציתית ומועצמת. מידת תכיפותה ואפשרויות התהוותה של החוויה האסתטית מושפעות במישורין או בעקיפין ממידת יכולתו של האדם לגטרל עצמו מעיסוקיו הממשיים, הרגשיים והאינטלקטואליים; אך משעה שהאדם החל לחוות חוויה אסתטית הוא ניתק מהמערכות ההקשריות הרפרנציאליות המסיטות אותו מריכוזו בדשמים החושיים הנובעים מהאובייקט האסתטי. בין היחיד לבין האובייקט האסתטי נוצרת במהלך חוויה זו התייחסות דו-קוטבית של ריכוז אינטנסיבי, עד כדי שיאים של הרגשת איחוד מיסטי על-טיבעי (*unio-mystica*) עם האובייקט, לצד עמדת רוחק, המנתקת אותו מן האובייקט ויוצרת חיץ ביניהם. התייחסות דו-קוטבית זו הכרחית למימושה של החוויה האסתטית. היא מכירה בגבול העליון שהאדם כפרט יכול להפליג אליו מבלי לגלוש לחוויה מיסטית מלאה. בחוויה מיסטית ממש גפרץ המחסום והאדם ניתק מהמציאות האנושית ומפליג אל עבר האכסטאזה.

אם הצופה עובר בחוייתו את המחסום של מצב גבולי זה, אם הוא מאבד את תודעת מציאותו המובדלת והמנותקת מן האובייקט, הריהו מאבד תוך כדי כך את תודעת מציאותו הבלתי-תלויה של האובייקט. האיזון הדק, שבו בלבד תלויה התקיימותה של החוויה האסתטית, מופרע, ושלוות אופייה הקונטמפלטיבי מתחדדת לאכסטאזה, או מתכהה לערגה.⁵¹

הרוחק האסתטי חיוני ביותר כאן. בלערי רוחק זה אנו עלולים לגלוש לספירה אחרת, המבטלת מיניה-יוביה את החוויה האסתטית. היסוד של הבניית הרשמים לאחרות "הדוקה ואינטגרלית" מתבטל, וללא יסוד זה אנו נסתפנים בזרם הרשמים ללא אפשרות של ההקפאה המאפשרת את ההבניה והמיסוד. ובתפילה?

יסוד ה"שיוויתי ה' לגנדי תמיד" מחייב את האדם לעשות את מירב המאמצים לבטל כל יסוד חושי, קונקרטי לגד עיניו. אובייקט התפילה המופשט מחייב ריכוז

49 עיין בספרה של פ' האורחי, הפעילות המתבוננת — עיונים באסתטיקה, הוצאת מאגנס, ירושלים תשכ"ה, עמ' 54.

50 שם, עמ' 55.

51 שם, עמ' 59-60.

אינטלקטואלי נטול כל יסוד חושי-קונקרטי. הדיאלקטיקה במעמד התפילה מורכבת הרבה יותר מהדיאלקטיקה האסתיטית. התפילה היהודית במהותה היא "עמידת עם מסויים בעל היסטוריה מיוחדת נוכח האלוהים הפוגש ונפגש גם יחד". ה"אני המתפלל" אינו "אני" אינדיבידואלי אלא "אני מועצם של עם שלם עם עבר מיוחד ועתיד בעל שאיפות ותכליות מיוחדות".

חוויה דתית יהודית מתהווה מתוך היענות של עם מסויים בעל היסטוריה מיוחדת נוכח האלוהים הפוגש ונפגש גם יחד. חוויה מן ההכרח כוללת זמן, מקום, ארעיות והתניה. היא מרגישה את היסוד האנושי — את נקודת המבט מצידו של האדם, כך שלתגובה הדתית של קבוצה ידועה במצב ידוע — ייחוד משלה.⁵²

העמדה האסתטית היא "עמדה מתבוננת במובהק", והחוויה האסתטית עוקרת אובייקט מתוך זרם רשמים בלתי-פוסק ומעניקה לו חיוניות מועצמת באינטראקציה עם המתבונן. העמידה בתפילה לעומתה היא לכאורה עמדה ריפוזית שאינה מתמקדת, ולפיכך קיים כביכול ניגוד גמור ביניהן. ניתוח פינומנולוגי של התפילה מעלה קוטביות שונות במהות האדם העומד בתפילה ובטיב הרוח הנדרש ממנו בשעת התפילה. אחת היסודיות בהן היא הקוטביות — "להיות וגם לא להיות כאחד", קוטביות של חיוב עצמי ושלילה עצמית כאחד.⁵³

החיוב העצמי מתבטא בכך שהאדם בעמידתו מגלה את ההכרה הפנימית המפעמת בתוך ליבו, שאכן הוא "רוצה להיות הכל". בקוטב זה מנסה הוא לעצב דמות אינדיבידואלית, ייחודית של עצמו. דמות זו שואפת למימושה העצמי ולהגשמת הווייתה הייחודית. האדם מחפש את האחריות, בונה ויוצר וכמה להיות מישורו בעל "שם" ובעל ייחוד. השגת האותנטיות של האדם נעשית באמצעות הגשמת הווייתו במירב צרדי החיים. יכולת זו להשיג אותנטיות מתגברת בשעת התפילה בתודת רגע של חוויה דתית אינטנסיבית.

בקוטב השליילה העצמית — מתגלה האדם בשאיפתו להשתלב במערכת חברתית, מדינית, משפחתית או רתית ולמלא פונקציה של "בורג" בלבד. בקוטב זה גוברת תחושת השיכחה העצמית, ביטול הדמות הייחודית והשאיפה למלא תפקיד בלבד. האדם "מתנכר" לייחודו העצמי. בתפילה, בשעה של "שיוויוני ה' לגנדי תמיד", מבטא האדם את עצמו בשתי הפנים: בפן של החיוב העצמי — של מימוש העצמי וביטוי האותנטיות מזה, ובפן של שליילה עצמית — היטמעות והשתלבות במערכות ה"מנכרות" את אישיותו הייחודית מזה. במתיחות הדיאלקטית בין חיוב לשליילה נמצא האדם ומנסה למקד את כוחות הנפש האינטלקטואליים אל עבר ה': "שיוויוני". אין אדם מסוגל לנטוש ולהשתחרר אף מפן אחד של המתיחות הדיאלקטית שהוא מצוי בה. מציאות אכזיסטנציאלית זו היא ממרכיבי מהותו של האדם.

52 מ"י מיהלי, "החוויה הדתית כיהדות", שם, עמ' 139.

53 מ"י מיהלי, שם; בהמשך מובאות מספר נוסף של דוגמאות לקוטביות בנפש האדם היהודי.

ולרוחק באקט התפילה?

אין כל אפשרות להגיע ל"רוחק" כלשהו בשעת התפילה. ההיערכות הנפשית המיוחדת של "בחדרת קודש" אינה מנתקת את המתפלל מכל סוגי הקוטבויות הממלאים את נפש האדם. הוא שקוע בריאלקטיקות השונות. בתוך מערכות של מתיחויות בלתי פוסקות נדרש האדם, ללא סיוע היסוד החושי-קונקרטי, לדכא את מעייניו בתפילתו. לכך נדרשת מן האדם יצירת מוכנות מתמדת למעבר מהיד ממערכת אכזיסטנציאלית מרובת מתיחויות אל התפילה.

בעמידה בתפילה קיימת דיפוזיציה לגבי כל האובייקטים ותחומי החיים המסיטים את המתפלל מריכוזו; אך למול הפרמננטיות של נוכחות ה' נוצרת תחושה ממוקדת של שייכות להוויה כוללת.

היהדות מרגישה את יסוד ההתמדה של "שיוויתי ה' לנגדי תמיד" בתפילה. כדי שיהיה אפשר לממש את אקט התפילה יש ליצור את מצבי ההיערכות הפרמננטיים, אשר בלעדיתם יקשה מאד המעבר לאקט התפילה. יצירת תחושת "תמידיות" של נוכחות ה' בחיים — היא תנאי מוקדם להכנת התלמיד לקראת התפילה.

להבהרת תנאי מוקדם זה, שבלעדיו לא ייתכן להגיע לאקט התפילה, אפשר להמשיכו לקריאת שירה לירית או ליצירתה. יצירת שיר לירי אפשרית היא אם האדם שרוי באותו הלך נפש שהשיר הלירי אמור לתת לו ביטוי. אלמלא כן אין השיר הלירי יכול להיכתב כלל. כתיבת השיר הלירי או אף קריאתו — מבטאת הלך-נפש בדיעבד. המוכנות לקריאת שיר לירי מסויים או ליצירתו אינה ספונטאנית אלא מעוגנת באותו הלך נפש; בקריאת שיר לירי אפשר אמנם, מתוך אמפאטיה, להגיע אף לתחושת הלך הנפש של היוצר, אך אין להשוות את התחושה המתעוררת בקורא המצוי בדיעבד באותו הלך נפש שבא לביטוי ביצירה, לתחושה המתעוררת בו כשאנו מצוי בה. התפילה אינה יכולה להיות קשורה בהלך הנפש, שהאדם מצוי בה בדיעבד. הגורמים המסיטים את האדם מעמידתו לפני קונו הם רבים מאד, ובחיי היום-יום הטבעיים מעטות יחסית שעות התפילה הנזכרות מתוך צורך. התפילה עצמה חורגת ממסלול החיים הטיבעיים. היא טעונה הרמה למישור אחר, גבוה יותר, שאי-אפשר להגיע אליו מתוך רחיפה או שגרה.⁵⁴

לדעת א' שביד, המיסגרת המתאימה שמהווה תנאי לחייו הפנימי המאפשר את התפילה כוללת את הטקסט, הנוסח הקבוע והמנהג. הוא מצביע על דימיון בין התפילה לבין האווירה בהצגה. המעבר מן המציאות היומיומית למצב הנפש של המתפלל חייב לדעתו להיות מלאכותי. אך לדעתו לא סגי בכך. הפרמננטיות של "שיוויתי ה' לנגדי תמיד" מחייבת יצירת היערכות נפשית כללית, אוריינטציה מתמדת של האדם. כדי שיימצא ברמה אחרת, גבוהה יותר, נדרשת יותר, מאשר מיסגרת דקורטיבית זו או אחרת. במשך הדורות הכירה היהדות במיניין כמיסגרת המחייבת לתפילה ציבורית, אך לא ביטלה את תפילת היחיד כשאין תפילה בציבור

54 א' שביד, "המייחלים לתפילה", אמונת עם ישראל ותרבותו, ש' זק, ירושלים תשל"ז, עמ'

אפשרית. התנאי היחיד לתפילה היא יצירת זמן פנוי מעיסוקים אחרים. גם תפילת היחיד רצוי שתיעשה מתוך מחשבה יחד עם יחידים אחרים הנמצאים בתפילה באותו זמן.⁵⁵ זוהי המסגרת המינימלית הנדרשת למעשה.

הבעיה המרכזית שעומדת בפני החינוך לתפילה היא שקיעתו של האדם היהודי בן תקופתנו בעולם רוחני "שגתרוקן מהווראות הקמאית ברקע של קדושה חתופפת על כל תופעות החיים".⁵⁶ חידושה והחייאתה של אחדות ותרבות היהודית, שאפיינה את מכלול החיים היהודיים עד סוף המאה הי"ח הינה אחת הדרישות ההכרחיות בטרם הוראת הטקסטים. היות שהתפילה היא "אומנות של אמירה חוזרת של דברים שנאמרו במצבים מוגדרים כנבואה או שריית השכינה",⁵⁷ חייב החינוך לתפילה לחזק את הנכונות לראות את מכלול החיים "מתוך הרגשת המסורת הקדושה של העם האלוקי".⁵⁸ אחדות זו כללה גם יסודות חילוניים, שבאו לביטוי ביצירות סיפרותיות שנכתבו בתקופות אלו.

'רת' ומובנה לא היו לידים מעולם שטח רוחני שעמר מנגד או בקשר פרובלמטי לשאר שטחי החיים. החיים כולם היו בבחינת עבודת הבורא לאלה ששורשיהם ינקו מתוך התרבות היהודית. ולאמיתו של דבר היו חייהם מקודשים...⁵⁹

באמצעות החינוך לתפילה אפשר לשקם ולחדש את הווראות האמונתיות שנתנונה וגרמה לחילוניו של כל העולם היהודי. בחינוך לתפילה חייבת הוראת טקסט 'סידור התפילה' להיות מלווה בהחייאה ובשיקום של חיי התרבות היהודיים שנתמוטטו במשך הדורות האחרונים, מעין הנכונות המתגלית בשנים האחרונות בקרב רבים ל"חדש ימינו כקדם". חינוך לתפילה המכוון להחייאת וראות קמאית ברקע של קדושה חתופפת — הוא המשימה העיקרית, ללא יצירת הרוחק האינטלקטואלי בשעת החוויה הדתית של האדם בשעת התפילה.

באקט התפילה יש אפוא דיפוזיות בספירת חיים אחת וריכוזיות בספירת חיים גבוהה יותר. האדם אינו גיתק מן החיים; אדרבה, הוא אחוז בהם בכל נימי נפשו, אך מעתיק אותם לספירה של קדושה, מפנים לחולין של החיים את מימדיות הקדושה.

55 שולחן ערוך, אורח חיים, הלכות תפילה פ"ט, סעיף ב'; צ', סעיפים ט'-ט"ז; משנה ברורה, סימן צ', ס"ק ט'-י"ב.

56 ב' קורצווייל, "הנחות רוחניות של ספרותנו החדשה", עלי עי"ן — מנחת דברים לשלמה זלמן שוקן, ירושלים תש"ח-תשי"ב, עמ' 411-413.

57 א' שביד, "המייחלים לתפילה", שם, עמ' 100-101.

58 ב' קורצווייל, שם.

59 ב' קורצווייל, שם.

4. האדם המתפלל ומסורת העם

רעיון "המעגל ההרמנויטי", רעיון מרכזי בהרמנויטיקה הקדם-גאדאמרית, נדחתה גם הוא על ידי גאדאמר. ב"מעגל ההרמנויטי" המקובל מתרחשת מעין ריצת "הלוך ושוב" של הקורא והפרשן במהלך קריאת טקסט. ריצת "הלוך ושוב" זו היא אקט של ניחוש: הקורא-הפרשן מבקש לחזור לתודעת המחבר ולדלות מתוכה את הלא מובן והזר בטקסט. ריצה זו מגיעה אל סיומה עם ההבנה המלאה של הטקסט, כאשר נפרץ המעגל הלבירינתי, כל פרטי הטקסט משתלבים במערכת כללית גדולה, ונוצרת הזדהות נפשית בין הקורא-הפרשן ליוצר. גאדאמר אינו רואה באקט ההבנה תחושת התרה והשתחררות, כי אם אקט של התממשות ותחושת הכרה במלוא מובן המילה. ההבנה, לדעתו, היא תנועת גומלין בין המסורת לבין הקורא-הפרשן. ניבוי משמעותו של טקסט אינו עניין סובייקטיבי, אלא נובע מהשיתוף הקושר אותנו למסורת אחת. המסורת, על כל מה שנכלל בה, אינה "מעבירה" מדור לדור "תבילה" שכל דור הוא חיצוני לה וחייב לפענחה כדי לקלוט אותה מחדש. המסורת נוצרת בכל דור, וביצירתה המתחדשת לוקחים חלק כל בני הדור. וביצירתה המתחדשת אנו מעצבים את הבנתנו.⁶⁰

בהמשך לתפיסתו של היידגר, גאדאמר רואה את המעגל ההרמנויטי לא כרכיב מתודולוגי, כי אם כרכיב סטרוקטוראלי-אונטולוגי של ההבנה. לדעתו, רק טקסט הבונה אחדות של משמעות הוא טקסט מובן.

בכל קריאה של טקסט אנו עוקבים אחרי הנחת-היסוד של השלמה. כשהנחת היסוד אינה מתקבלת, הטקסט אינו מובן, ומייד אנו נוטים לחשוב על תיקון הטקסט. להבנת טקסט קודמת השלמה המנחה את תהליך ההבנה. ההשלמה אינה כללית אלא ספציפית בתכניה. בכל "הבנה" יש ציפיות קבועות למשמעות, הנובעות מהתייחסות לאמת העומדת להיאמר.⁶¹ לכל "הבנה" קודמת איפוא "הבנה". האדם העומד לקרוא טקסט מביא עימו החינוך לתפילה "הבנה" קודמת המתבססת על הפנמת דעות שהועברו באמצעות המסורת של החברה והלשון ש"הושלך" אליה.⁶² אין אדם ניגש לטקסט בתודעה ריקה, שהתעוררה לפתע לקרוא טקסט בנסיבות מקריות. יש מוכנות לטקסט. למוכנות זו, הכוללת דעות יסוד, קורא גאדאמר — "דעות קדומות". "טרום הבנה" זו קובעת את המשמעות המאחדת, ובכך קובעת גם את הניבוי.

היסוד הסטרוקטוראלי-אונטולוגי של ההבנה מצביע על כוח התודעה המעורה במסורת ההווה, שהינו "אינוונטאר" מוכן לרשות הקורא לשם הבנת העבר. ההווה במהותו הוא "מערכת תקוות, ציפיות ותודות על-פי נסיונות העבר". ההבנה אינה אקט תודעתי מיוחד לשם הבנת תהליכים והתרחשויות מחוץ לאדם. ההבנה אינה

60 גאדאמר, שם עמ' 261.

61 שם עמ' 262.

62 היידגר, שם, עמ' 329-330; ר' סיגור, שם, עמ' 183.

אקט מתודולוגי אלא כל אופן הוויתו של האדם "המושלך" במימד הזמן והוא מנסה לתפוס את דינמיות החיים, תוך מודעות אימגנטית למגבלותיו. "ההבנה, לדעת היידגר וגאדמר, היא הכח לתפוס את אפשרויות האדם בעצמו להיות בהקשר עולם החיים בו הוא חי.⁶³

לתפיסת המסורת כתהליך דינאמי — פרי השתתפות ויצירה של כל דור מחדש ולא תהליך של "העברת" תכנים ופיענוחם בלבד — השלכות פדגוגיות-דידקטיות מרחיקות-לכת.

בחינוך לתפילה הנוהג היה — והינו — להפגיש את התלמיד עם טקסט התפילה לשם קריאה רהוטה של הטקסט. רוב שעות ההוראה של החינוך לתפילה הוקדשו לאימון התלמידים בקריאה רהוטה זו. תפיסה זו מניחה את היחס המנוכר בין המתפלל לטקסט התפילה. לדעת בעלי תפיסה זו ילך ויתחדק הקשר בין התלמיד ל"סידור התפילה" ככל שטקסט התפילה יהיה קריא יותר בעיני התלמיד. בכל תהליך הלמידה נשאר התלמיד פאסיבי וטקסט "סידור התפילה" חיצוני לו. תפיסה זו מעוגנת בתפיסת המסורת כתהליך של "העברת" תכנים, רעיונות וטקסטים מדור לדור. תירגום הטקסטים ופיענוחם הם עיקר המשימה בתפיסה זו.

לפי התפיסה הדינאמית-קונסטרוקטיבית של מסורת יש לתת לתלמיד-המתפלל מוטיבציה ליצור מחדש ובהתמדה את עמידתו "לפני ה'". טקסט התפילה קבוע הוא ואינו משתנה, אך עמידת המתפלל לפני ה' מתחדשת ללא הרף. כוחו של האדם ויכולתו לחדש את עמידתו "לפני ה'" חיוניים הרבה יותר מידיעה טכנית של קריאה רהוטה בטקסט התפילה. ידועים ומפורסמים הסיפורים על מתפללים שלא ידעו את טקסט התפילה אך עמידתם "לפני ה'" היתה מלאה חיוניות ו"תפילתם נתקבלה במרומים" יותר מתפילתם של מיטיבי הקריאה. לדעתנו, חייב החינוך לתפילה למקד את מלוא תשומת-הלב בשיקום ובהחייאת תנועת הגומלין בין המתפלל לבין המסורת ולהעניק למתפלל את הכוח להחייאת העמידה "לפני ה'" בהתמדה.⁶⁴ אין

63 גאדמר, שם, עמ' 230.

64 רוח תעוזת החייאת העמידה "לפני ה'" אינה יכולה להתעלם מסיבו של העולם הרוחני שלנו. ראה דבריו של ב' קורצווייל לאיפיונו של עולמנו:

"עולם רוחני שהתרוקן מהוודאות הקמאית ברקע של קדושה החופפת על כל תופעות החיים ומודדת את ערכן" ("הנחות רוחניות של ספרותנו החדשה", שם, עמ' 407-432).

ר' שיחור, במאמרה "לבעיית המוכנות של השפה הדתית", בדעת 5 (קיץ תש"ס) עמ' 53-54. בנתחה את מושג הגאולה ומשמעותו בחסידות ריז'ין מצביעה על תאוריית "משחקי הלשון" של ויטגנשטיין כמסייעת להבהרה נוספת של משמעות השפה הדתית. "הדיבור התיאולוגי נחפס, לאור תיאוריית ויטגנשטיין, כמביע משמעות בחתאם לאופן השימוש שנעשה במיקטע לשוני מסויים או במשחק הלשון של הדת. כל נסיון מצידו של החוקר להבין את כלליו של משחק הלשון הנבחן על ידו, יהיה כרוך בנסיון נוסף מצידו להבין את 'צורת החיים' שמשחק זה מעוגן בו, או במילים אחרות: להבין את מארג המעילויות, העמדות, האמונות והמוטדות תאנושיים שמתוכם מתחווה משחק הלשון ושקרבתם מתגבשות משמעויותיו" (ההדגשות שלי, ש"א).

ויטגנשטיין מצביע על "קהילת הדיבור" ועל "נוהג דיבור-לשוני", מערכת של כללים מוסכמים, "דקדוק ותחביר" מוסכמים המצויים מאחורי כל שיח ואפיונות דיבור. רק תודות להם

מכשלה גרולה יותר מהפיכת התפילה ל"דבר שבמנהג או בהרגל, כשירת הזרזיר והתוכי". טקסט התפילה חייב לבנות אחדות של משמעות בין המתפלל לבין המסורת בעמידתו "לפני ה'". כדי להטרים את ההבנה למפגש עם הטקסט, יש לשקם את ה"הבנה" בדורנו. הנתק בין היחיד לבין המסורת כתהליך דינמי הוא הבעיה המרכזית של החינוך לתרבות ישראל, לערכיה ובמיוחד לחינוך לתפילה; מעורבותו של היחיד במסורת במשמעות הדינמית היא תנאי מוקדם לכל לימוד של טקסט. התפילה היא היא ה"הבנה" הקורמת לתהליך ה"הבנה".

אליעזר שביר מציין בספרו מיסטיקה ויהדות לפי גרשום שלום ש"יחיד עם השינויים הגדולים — שעברו על עם ישראל במרוצת הדורות — ניכר קו ברור של רציפות, דרך מפעלם של חכמים בימי הבית השני, בתקופת התלמוד והגאונים ובימי הביניים". בהתייחסו למקומה של התפילה בקו הרציפות העובר כחוט השני לאורך כל קורות הדורות והזמנים בעם ישראל הוא כותב:

אין ביכולתנו, וגם אין צורך, להזקק לדיון מפורט בטיב החוויה הדתית, המתבטאת באורה תיים של תורה ומצוות על פי חז"ל. הדין בדבר ראוי לו שירקק במעמד ובמשמעות של לימוד התורה לשמה, במעמד ובמשמעות של יחסים שבין אדם לחברו ובין אדם לעמו, למשפחתו ולקהילתו, הנוהגים במסגרת של קיום מצוות, וכיוצא באלה נושאים רבים. נסתפק באיזכור קצר, הנוגע לסוגיה מרכזית מבחינת החוויה של הנוכחות לפני אלוהים, היא הסוגיה של התפילה.

עיצוב הדפוסים של תפילות הקבע ליום-יום, לשבתות, לחגים ולמועדים, הוא אחד המפעלים הגדולים של תז"ל, ויסודו כבר בפועלם של הסופרים. בהקשר הזה יש ליתן את הדעת קודם כל, לשילוב המיקרא במסכת הליתורגית, גם בקריאת פרשיות התורה וההפטרות ובייחוס המגילות לחגים, גם בשילוב מיזמורי התהילים בתפילה וגם בשאיבת הרפוסים והנוסחים של התפילות עצמן ממבטאי התורה והגביאים.

יכולה קומוניקציה בין-אישית להתבצע ברמת עידון שמעבר לזו של שפת סימנים. כלומר קיים הקשר הבלתי נראה של קהילת הדיבור, אשר בלעדיו לא תיתכן פעולת דיבור כלשהי, ולא תתאפשר מימושה של אפיונות-דיבור. (עיון ויסגנשטיין — מחקרים פילוסופיים עמ' 11, סעיף 23; עמ' 81 סעיף 199; עמ' 88 סעיף 241. מ' בלאק כמאמרו "ויסגנשטיין על השפה" (עיון י"ו, א', עמ' 10-11) מסכם את השלכות תפיסתו של ויסגנשטיין ב"מחקרים פילוסופיים" במילים הבאות:

"משתמע מכאן שבמידה בה נעדרת הסכמה יסודית כזו מן השיפוט או הפעולה — כמו, למשל בהתנגשות שבין אדם מאמין וכופר בעיקר כן כמותו — מסולקת האפשרות של ויכוח תבוני נוסף. אנו יכולים לנסות לחשפיע על הוולת בדרך של שיכנוע או איום, או לנקוט בדרך של סובלנות פייסנית, אולם איננו יכולים לרבר עימו, אי-אפשר שיכננו לגמרי. (מה שנראה לנו כבעל משמעות ייחשב לנסול משמעות במשחק חשפה שלו, ולהפך; גבולות התסכמה חס גבולות שפתנו: בעניין אשר עליו מוכרחים לא להסכים באופן קיצוני — יש לשתוק). מה שיש לקבל, הנתון, תוא — אם אפשר כך לומר — צורת חיים" (מחקרים פילוסופיים עמ' 226).

קו ההמשכיות שבין הדת המיקראית, דתם של נביאים, לבין הדת המעוצבת במפעלים של חז"ל מתבלט על ידי כך הבלם היטב. המיקרא בולו היה על-ידי מפעלים של חז"ל לתשתית הקבועה שממנה בוקעים התכנים העיקריים וממנה חוזרים ושואבים מחדש תכנים המלווים ארם מִיִּשְׂרָאֵל במסלול הליטורגי של השבוע, החודש והשנה, ובמסלול ההיסטורי של הדורות.

שנית, יש ליתן את הדעת להטבעה החינוכית המכוונת של זכרון המיתוס ההסטורי כדפוס התפילה, על דרך האיזבור ועל דרך השינון, בייחור בקריאת שמע וברכותיה ובתפילות המיוחדות לשבת ולמועדים. להגרה של פסח יש מבחינה זו תפקיד חינוכי בולט במיוחד.

לבסוף, יש ליתן את הדעת לעיצוב מעמד התפילה עצמו, המזמן את חוויית הנוכחות לפני אלוהים, באמצעות נוסחאות של פניה, בקשה והודאה, שמקודן במעמדי היסוד של הנבואה, והן כמו משחזרות את המעמדים הייחודיים הללו, שבהם נדברו נביאים לפני אלוהים, וגשפסו לפני אלוהים במישורין, ועם זאת ללא שום מימד של תיאופניה, וללא שום מימד של מיסטיקה.

יש אמנם מקומות אחדים בסידור התפילה, שגיברת בהם השפעה של מחשבה וחוויה מיסטית. אולם, פרם לכמה דמויות בודדים, יוצאי רופן, בגופי תפילה, מדובר בפיוטים מאוחרים. רק בהשפעת קבלת האר"י גפרץ המחסום לפני החרת כוונות וייחורים שעל דרך המיסטיקה לכמה גוסחי תפילה. הווי אומר: המסד, הרחב והקבוע, של הליטורגיה היהודית, מבטא חוויה של נוכחות היחיד, בקרב קהלו ועמו לפני אלוהיו, ללא מימד מיסטי. ויש בו, גם כך, מלאות של חוויה רתית.

אלוהי תפילות ישראל איננו בגדר 'אלוהות מופשטת'. הוא אלוהים חיים, אב לבניו ומלך על עבריו, אוהב ומצווה ומנהיג ושופט.⁶⁵ (ההרגשות שלי, ש"א)

סיכום: השלכות פדגוגיות ודידקסיות

בין כל הדיסציפלינות של לימודי היהדות הנלמדים בבתי-הספר בישראל ובתפוצות הגולה, הוראת "סידור התפילה" היתה ועודנה פרובלמטית ביותר. מאמרים רבים נכתבו בנושא בכתבי העת העוסקים בחינוך הן בישראל והן בתפוצות. את הסיבות לאי-הצלחה או לאי-הנחת בהוראת דיסציפלינה זו אפשר לחלק לשתי קבוצות עיקריות:

- (א) היסוד האינרוקטריגרי הדומיננטי בחומר הלימוד;
- (ב) לשון התפילה אינה שגורה על פיהם של תלמידים בשנות הלימוד הראשונות בבתי-הספר.

65 א' שכיר, מיסטיקה ויחדות לפי גרשום שלום, מחקרי ירושלים במחשבת ישראל, חוצאת מאגנס, ירושלים תשמ"ג, עמ' 48.

ביטוי ממצה של הטיעון הראשון נתן א"א ריבלין ב"מגיעי החיבור" למדריך ולמורה — פרקי תפילה:

תלמידים רבים באים מבתיים שאינם שומרי מצוות או טקסי מסורת. הם חסרים ידע במנהגי שבת וחג, בית הכנסת וסדר התפילה, הלוח העברי וכיו"ב. מלכתחילה אין לימודי מסורת נראים בעיני התלמיד החופשי כצורך השכלתי-חברתי או כדרך לעיצוב אישיותו, לפיתוח כישוריו או לביסוס השקפת עולמו. דעת המסורת מזוהה אצלו עם דת כמסורת וזיהוי זה חוסם את דרכו ללימוד תכנים אלו. מסורת נשמעת לו כמוסרת.⁶⁶

היות שאין להטיל ספק ב"חשיבותו" של חומר לימודים זה, לדעת ריבלין, כי הוא "חלק מאוצר הספרות העברית לדורותיה", מציע הוא להתייחס אליו כ"חומר ספרותי" לכל דבר ולהתאים לו את המתודולוגיה הדידקטית של הוראת יצירות ספרות אחרות וליצור את אמצעי העזר המתאימים. מן הראוי לציין הערה חשובה ביותר בדברי ריבלין, הנראית לנו כמשמעותית מבחינה פדגוגית ודידקטית כאחת:

למידת ההיבט הספרותי של פרקי התפילה וברכה אינה באה במקום למידת תוכן או ערכים, אבל גם לא כתוספת או כנספח. נכון לומר, שגישה ספרותית לטקסט היא אינטגרטיבית; היא מבטיחה שילוב מאוזן של היבטי תוכן וצורה, לשון וסיגנון בתהליך הלימוד.⁶⁷ (ההדגשות במקור)

במאמרו "הוראת התפילה" מעלה י"י סלוטקי את הטיעון השני כבעיה המרכזית בהוראת התפילה. הוא מציע תוכנית לימודים מפורטת הבאה להתגבר על "הזמן המועט המוקדש להוראת התפילה", והמשימה הגדולה של קריאה רהוטה של טקסט התפילה. סלוטקי מעיר בהמשך מאמרו כי:

יש להניח כי מטרתה של הוראת התפילות היא הקניית האפשרות והרצון להתפלל — בבית או בבית-הכנסת — ולחבין את כוונת התפילה. להשגתה של תכלית זו גחוף לא רק ללמד את פירוש באופן שיגרת, אלא להפיק בלב הלומד אהבה וחערצה לתוכן הנלמד. יש להתפלל על כך, כי שיטת ההוראה בגולה (ברוב הגלויות מדובר) לא נשתנתה כמעט כלל במשך כל השנים לא בבתי הת"ת ולא בבתי הספר היוםיים.⁶⁸ (ההדגשות שלי, ש"א)

66 א"א ריבלין, פרקי תפילה (מדריך למורה) (עיין הערה 8 פריס ג'; שם, עמ' 8-9. ביסוס עיוני, אסתטי ופדגוגי גם יחד נתן ר' קאסר במאמרו: "השימוש בקריטריונים של ביקורת ספרותית ללימודי ספרי התפילה", חחינוך גיד, (אייר תשמ"א — מאי 1981), עמ' 261-266. גם קאסר אינו רואה, שהבעיה המרכזית של הוראת "סידור התפילה" אינה נעוצה בשעת התפילה *per-se*, אלא בשינוי אוריינטציה כללית לימודי קיומו של האדם מישראל בכלל ולהפנמת העמידה לפני ה' כחלק אינטגרלי של מרחב קיומו בחיים.

67 שם, שם.

68 ש' תרמתי, הבנת הנקרא בטידור ובמקרא, (סוף הערה 23); שם עמ' 195-209; י"י סלוטקי, "הוראת התפילה", בתוך: ח' חמיאל (עורך), מאסף לענייני חוראה — תפילה, המחלקה לחינוך ולתרבות תורניים בגולה, ירושלים תשכ"ד, עמ' 359-364.

ש' הרמתי מציע גם הוא לשנות רק את שיטת ההוראה של טקסט התפילה. תיכנון "יחידות הוראה" מתוך סידור התפילה המותאמות בהיקפן ובמטרות הוראתן לכושר הקליטה של התלמידים המיועדים עשוי לדעתו לתרום הרבה לקידום הוראת הסידור, ש"לא שפרה דרך הוראתו במרוצת הדורות", אף-על-פי שהוא מביד בבך שתפיסת התפילה בטקסט גלבר אינה מספקת, משום ש"רוח היהדות היהדות ההיסטורית שפובה עליו, זכרונות העבר ותקוות העתיד אחוזים וטוויים בו".⁶⁹ גם ח"צ אנוך הכיד בבך. במאמרו הוא מצביע על הבעייתיות העמוקה המאפיינת את הוראת "סידור התפילה", וטוען שבהוראת חומר לימודים זה, תיבב להיות שיתוף פעולה הדוק בין ההוראה בבית הספר לבין הנעשה בבית הורי התלמידים. הצעותיו הדידקטיות במאמרו "על הוראת "עיון-תפילה" (קווים לדידקטיקה של המקצוע עם הצעת דוגמה לביצוע) הן:

הוראת "עיון תפילה" — מטרתה הראשית היא חינוכית: לפתח בתלמידים נטיה ויכולת ל"עיון" בפרקי התפילה ה'מסודרים' הקבועים לפנייהם בסידור. יש להרגיש: התחנכותו של הילד לעמוד בתפילה ולקיים דיניה מותנית בעיקר בכוחם החינוכי של הבית והסביבה.⁷⁰ (ההרגשות במקור)

והוא ממשיך לומר, שהוראת סידור התפילה היא "פעולה ריזקטית, המשמשת אבן-בוחן ליכולתו של המורה להמציא פעולות הוראה המפתחות בילד — להנאתו — את כושר העיון".

שתי הקבוצות של הסיבות הזכורות לעיל גם יחד (בעית היסוד האינדוקטרינרי האצור בטקסט והמצריך התייחסות חינוכית לתלמיד נוסף להתייחסות הלימודית ובעית הסיגנון והלשון) נמנו בעשרות השנים האחרונות גם כסיבות לאי-הצלחה בהוראת כל חומר לימודי המורבב במירבו מיסודות וורבליים. הבעיה בעיקרה היא ביצד להתגבר על האופי הפוליסמי של הלשון בכלל בהוראת דיסציפלינות שהיסוד הלשוני מהווה רכיב דומיננטי.⁷¹

מהי איפוא הבעיה העיקרית והמיוחדת לקשיים הרבים בהוראת התפילה? לפי עניות דעתי, כל הדידקטיקונים ומתכנני תוכניות-לימודים בהוראת "סידור התפילה" לא התחשבו ברכיב המרכזי ביותר של אקט התפילה — האקט של "שיוויתי ה' לגדי תמיד", והוא במהותו רכיב הרמנויטי במשמעות ההידגריאנית. רכיב זה הוא, אם נשתמש בלשוננו של ג"ס ברונר, "מבנה הדעת" של התפילה.⁷² מתודולוגיה ודידקטיקה של התפילה ללא התחשבות ברכיב הזה — צפויים לכישלון.

69 ש' הרמתי, שם, שם.

70 ח"צ אנוך, "על הוראת עיון תפילה (קווים לדידקטיקה של המקצוע עם הצעת דוגמה לביצוע)",

עיונים בחינוך ובהוראה (עיון הערה 25 לעיל), עמ' 198-199.

71 לאופי הפוליסמי של הלשון יוקדש חלק ניכר של מאמרו בפרק ב', שיעסוק בהשלכות

הדידקטיות והפדגוגיות של שיטתו ההרמנויטית של פאול ריקר.

72 ג"ס ברונר, תהליך החינוך, הוצאת יחידה, 1965, עמ' 26-38.

הבעייה החינוכית-לימודית אינה בעיית ההבאה למודעות התלמיד אודות רכיב זה. התלמיד היהודי יודע מראש בחינת "הבנה" שלפני ההבנה אודות הרכיב הזה. כל ילד יהודי היודע את השתייכותו היהודית מכיר בעמידה נוכח ה' כחלק אינטגרלי ממסורת עס-ישראל. הוראת סידור התפילה והחינוך לתפילה באים לתרע את הילד היהודי באמצעות השימושים בהמשגות רציונאליות ולהביא לידיעתו את אחד ממושגי היסוד התרבותיים המרכזיים של עם ישראל. התפקיד הוא לעצב עיצוב רציונאלי קוגניטיבי "דעת"- "הבנה" המועברת לכל יהודי בעצם השתייכותו החברתית לעם היהודי. מושג זה טבוע מקדמת דנא בהווי החיים היהודיים בכל מקום ואין להסיט את לימודו לכלל עיסוק משני של ניתוח ספרות-אמנותי בלבד או לתרגיל ב"הבנת הנקרא". תידוע התלמידים ברכיב המרכזי של התפילה בדרכי הוראה רלבנטיות יסייע בהוראת "סידור התפילה".

דרכי הוראה רלבנטיות חייבות להביא בחשבון את העובדה שהתפילות אוצרות בתוכן ביטוי מועצם לנסיונות-החיים של כל פרט כאידיבירואום חר-פעמי וייחודי, וגם ביטוי של כלל עס-ישראל בעבר, בהווה ובעתיד מיוחד. בהוראת התפילה יש לתרע את התלמידים לתובנות של נסיונות חיים אלה.

בהוראת התפילה אין לנתק את התלמיד מן האני של כל אדם האחוז ו"מושלך" ב"אכזיסטנציאל הזמניות". התפילה היא מבע רפלקסיבי של אדם ועם הנמצאים בתהליך אינסנסיבי של התנסויות בלתי פוסקות ברצף של דורות. בהוראת התפילה יש לשלב את התלמיד ברצף זה, לעשותו מעורב ולא מנוכר, יוצד-פרשן אקטיבי ולא קולט-קורא פאסיבי בלבד.

בתפילה מתעלה האדם על העולם הסבנולוגי והמדעי ומחיה מחדש את עמידתו אל מול פני האלוקים. התפילה מעתיקה את האדם מחולין החיים אל ספירת הקדושה מבלי לנטוש את מערכות החיים בהתהוותן ובזרימתן. התעלות זו היא המוטלת על הוראת סידור התפילה כדיסציפלינה, שמהותה הייחודית היא "עיצוב מעמד התפילה עצמו, המזמן את הווית הנוכחות לפני האלוקים באמצעות נוסחאות של פנייה, בקשה והודאה, שמקורן במעמדי היסוד של הנבואה". הוראת סידור התפילה כהכשרה למעמד התפילה מחייבת היערכויות דידקטיות חדשות. היא אינה יכולה להסתפק בהדגשת קריאתו של הטקסט ומידת היותו מובן — "הבנת הנקרא".

הוראת סידור התפילה עשויה להיות גשר לשיקום נדבך שרתערער בדורות האחרונים. עמידתו של העם היהודי אל מול פני האלוקים במאתיים השנים האחרונות עברה זעזועים קשים ביותר. בקיעים ופרצות גיבעו בה. את מקום עמידתו של עס-ישראל אל מול פני האלוקים תפסו דיסציפלינות אחרות: טכנולוגיות, מדעיות, בלשניות ואמנותיות. הוראת "סידור התפילה" באחת המתודולוגיות של הדיסציפלינות האלה — לא תצלח. התפילה כוללת אמנם דכיב וורבאלי דומיננטי, אך אין לראותו כרכיב העיקרי, כ"מבנה הרעת" שלה. בחיפוש אחד שיטות הוראה ועזרי הוראה רלבנטיים ל"דיסציפלינה" של "סידור התפילה"

יש להביא בחשבון את הרכיב הוורבאלי שבתפילה, אך אין להתעלם מהבריה המרכזי המבריה את כל התפילות והוא: "שויתי ה' לנגדי תמיד". רכיב זה מחייב חיפוש ויצירת מתודולוגיה רידקטית מתוחכמת הרבה יותר מהמתודולוגיות הדידקטיות המסייעות בהוראת דיסציפלינות אחרות בעלות רכיב וורבאלי דומיננטי, אך שונות ב"מבנה הדעת" שלהן. המתודולוגיה-הדידקטית של הוראת "סידור התפילה" חייבת להיות משולבת במתודולוגיה של החינוך לתפילה.

**יסודות אידיאיים ואידאולוגיים בהרכבת תוכנית לימודים —
קריטריונים לבחירת יצירות ספרותיות והוראתן
כמשקפים ויוצרים עמדות**

רבקה מעוז

המניע המידי לעסוק בנושא זה נבע מתוך הוראת סיפורת עברית — מאז מלחמת העצמאות — לתלמידים מחו"ל. אחת ממטרות הקורס היתה לפתח את יכולת התלמידים להבין את המסר החברתי-ערכי שביצירות. זאת — תוך התייחסות הן להקשר החברתי-תרבותי של היצירות, והן למציאות החברתית-תרבותית של זמננו. הצבת יעד זה גראת לי חיונית בכל קריאה בסיפורת העברית החדשה לתקופותיה, ובמיוחד בסיפורת, משום היותה של היצירה הספרותית העברית צמודה להוויה שבתוכה היא נוצרת — אולי יותר מאשר כל יצירה ספרותית אחרת במערב. השגת מטרה זאת בציבור תלמידים, שידיעותיו על החברה והתרבות הישראלית קלושות או אינן קיימות, דירבנה אותי להתבונן ביצירות אלה בעינים חדשות ולשאול שאלות, שבנסיבות אחרות אולי לא הייתי מגיעה אליהן.

הסיפור "יד ושם"¹ מאת אהרן מגד, סיפור החביב על מורים ועורכי אנתולוגיות כאחת — בארץ ובחו"ל² — ישמש כהדגמה כאן.

העלילה של הסיפור נטבחה על היחסים בין סב ומשפחתו, יוצאת מזרח אירופה. יחסים אלה מגיעים למשבר וקרע כאשר הנכדה ובעלה, שהם כנראה ילידי הארץ, מסרבים בתוקף למלא את בקשת הסב לקרוא לבנם העתידי להיולד בשם מנחם, על שם נכד אחר, שנספה בשואה. משאלתו של הסב להציב זכר לנכד, שנרצח על-ידי הנאצים והוא בן 12 בלבד, נראית לקורא הזר מובנת ונוגעת ללב. לעומת זאת, התעקשותו חסרת-הלב של הזוג הצעיר לא להיענות לה — נראית בלתי מובנת ומעוררת התקוממות רגשית.

1 פורסם לראשונה במשוא, 9 בספטמבר 1955, ואחר-כך נכלל בקובץ סיפוריו של א' מגד: ישראל חברים, תל-אביב 1955.

2 הסיפור מופיע בין השאר באנתולוגיות הבאות לדוברי שפות זרות:
(א) א' מגד, ארבעה סיפורים, גשר — ספרונים בעברית קלה, ירושלים 1979, (מהדורה 13)
(ב) ר' מעוז (ועורכת), ספרות עברית חדשה, ראשי פרקים, ירושלים 1980, עמ' 10-13
Aharon Megged, "The Name," trans. Minna Givton, in *Israeli Stories*, (ed. Joel Blocker (New York: 1962).
Rivka Maoz, ed., *To Be A Free People in Our Own Land* (Jerusalem: Hebrew University of Jerusalem, School of Overseas Students), 80-90.
Omer III, ed. D. Hardan, 59-82. (ה)

גם לאחר שמסתבר שהצעירים אינם רוצים לתת שם זה, כי הוא גלותי, וברעתם לתת לבנם שם עברי-ישראלי: אהור, אין הקורא מחו"ל יכול להבין מדוע אין הם יכולים "לוותר". הסיבה נראית קלושה ותגובת הזוג אוטומטית מדי. מה גם שדברי הסב, המטילים אשמה בזוג הצעיר, משכנעים מאור: הסב רואה באקט שלהם גילוי של רצון ליצור אומה חדשה תוך הינתקות משורשי האומה בגולה וזלזול במסורת ובתרבות העשירה שלה.

בשלב זה הופנתה תשומת-לב הקוראים לתופעה מעניינת בסיפור: השם מגדלה גורר אצל הזוג הצעיר שובל של אסוציאציות שליליות ביותר: ברור היה שאין אסוציאציות אלה מובנות מאליהן לקורא מחו"ל ואין הוא שותף להן. לדברי הזוג, יהפוך השם את הילד לאומלל לכל חייו. אמו הצעירה לא תוכל להעלות את השם על שפתיה. היא תשנא את ילדה בגינו. השם יהיה לו כמו חטוּרָת.

הצעת-פשרה — לקרוא לילד בשם מנחם — מעוררת אף היא התנגדות נמרצת. "זהו שם שרית זיקנה עולה ממנו. שם הקשור אצלי בזכרונות עצובים ובאנשים שאינני אוהבת אותם. מנחם אפשר לקרוא רק לילד נמוך קומה, חלש ולא יפה." האינטנסיביות הריגשית העצומה המשוקעת בהתנגדות הזוג לשם, והעובדה שהשם מגדלה עורר בהם אסוציאציות כה שליליות — כל אלה תבעו ממני לגסות לשחזר לפני התלמידים את ההקשר החברתי-תרבותי של העמדות הנפשיות של הניבורים.

המשימה גראתה לי לא מסובכת, אך שיחה מקרית עם נמען פוסט-נציאלי אחר — קורא ישראלי צעיר — שינתה את תפיסתי מכל וכל.

בשיחה אקראית עם בתי — ילידת הארץ — אשר בעור שנה תסיים את לימודיה בבית-הספר התיכון — הזכרתי את הסיפור "יד ושם", שלא היה ידוע לה, וציניתי שהנכדה הביעה התנגדות למתן השם מגדלה, באומרה לאימה: "את רוצה שאשנא את ילדי?"

תגובת בתי היתה קצרה ועניינית: "למה?"

השם מגדלה וחוראת חטפיות העברית בבתי-הספר התיכוניים

שאלה זו העמידה בפרספקטיבה חדשה את כל המשימה שלי. פתאום הסתבר לי בבהירות מדהימה שאותן עמדות נפשיות של גיבורי הסיפור, שהיו ברורות ומובנות לי — היו זרות ובלתי-מובנות לא רק לנמען הצעיר מחו"ל, אלא גם לבתי הישראלית.

תגובת בתי המחישה לי תופעה שמאוחר יותר עמדתי על ממדיה הרחבים: קיים פער לא רק בין קוראים מהארץ לבין קוראים מחו"ל — בגלל הבדלי רקע חברתי-תרבותי — אלא גם בין קוראים ישראלים בני דורות שונים. מטירתי מכאן ואילך היתה לגסות ולשחזר את הנסיבות והגורמים שיצרו פער זה בין דורות הקוראים בישראל — לשחזר כיצד ולמה לי היה מובן שהשם מגדלה עורר תגובות כפי שהוא

עורר. מגרלה הזכיר לי את מגדלי מוכר ספרים, סופר מרווי העיירה היהודית במזרח-אידופה. כך דאינו אותו וכך למדנו אותו כאשר קראנו בשעתו בהרחבה, בבית-הספר, את יצירותיו. לאמיתו של דבר, הוא היה אחד הסופרים העיקריים שנלמדו. הייתכן שישנם תלמידים בישראל שאינם לומדים אותו כך? או אינם לומדים אותו כלל? ואם חלו שינויים — מה הסיבות שגרמו אותם?

על-מנת להשיב לשאלה זו פניתי לבדוק את תוכנית הלמודים שהיתה נהוגה בתקופה שנכתב בה הסיפור "יר ושם", והשינויים שחלו בה מאז. וכך מצאתי שבתוכנית הלימודים משנת תשט"ז³, הממשיכה ומשקפת קו מקובל בבחירת חומר הוראה בספרות עברית, מופיעה היצירה: "מסעות בנימין השלישי" של מגדלי כיצירה שחובה ללמודה.

התשובה לשאלה כיצד בדרך כלל נלמדה יצירה זו נמצאת לדעתי בספר תולדות הספרות העברית החדשה מאת א' בן-אור (אוריגובסקי)⁴. ספר זה שימש במשך שנים רבות כספר העזר העיקרי ולעתים קרובות היחיד שממנו שאבו תלמידים, ובמידה רבה גם מורים, חומר רקע על היצירות שנלמדו בכיתה. הספר היה בעל-בריתם הנאמן של התלמידים — גם בגלל העובדה שהוא כלל, מלבד חומר הרקע על הסופרים ורברי פרשנות והערכה על היצירות, גם תוכן מקוצר של העלילות, ובכך חסך לחלק לא מבוסס מהתלמידים את קריאת היצירות הבלתי-אהורות עליהם. ומאלפים לעניין זה רבדי גדשון שקד במאמרו מאותה תקופה: "תוכנית נפל (על הצעת התוכנית לספרות עברית בבתי-ספר תיכוניים)". במותחו ביקורת על הרכב וכמות החומר בתוכנית, כותב שקד בין השאר: "גישה זו הרסנית ומטעה.... תלמיד שספרות זו תושגא עליו על-ידי מידוך קריאה של כ-50 סופרים או 50 פרקים בספרו של בן-אור, לא ישוב אליה לעולם בין כה וכה.... אם הכמות המוצעת של הסופרים היא הקובעת, אין ספק שספרו של בן-אור יתפוס את מקומה המקופח של הספרות"⁵.

הספר תולדות הספרות העברית החדשה יצא לדאשונה בווארשה בשנות ה-20 של המאה, וכדברי מחברו: "היה בשעתו ביסיון ראשון לקביעת קורס לימודי שיטתי הערוך לפי המוקדם והמאוחר ולפי העיקר והטפל סבחינה פדגוגית ואמנותית כאחד."⁶ בן-אור (אוריגובסקי) היה עצמו מורה, אשר הורה שנים רבות בבתי ספר תיכוניים, בבתי-מדרש למורים, בחוגים להשתלמות ובהרצאות לעם בתפוצות ובישראל.

הצורך למלא "צרכים חדשים בהוראת הספרות" הניע את המחבר לחזור ולהרחיב את הספר, וכך הוא יצא במהדורה מתוקנת החל משנת תש"ו וחזר והופיע במספר רב של מהדורות, כשהאחרונה בהן היא משנת תשכ"ג. ובכן, הספר שימש דורות של תלמידים במשך כ-40 שנה. צורכי התלמידים והמורים בספרי-עזר לא פסקו גם

3 הצעות לתוכניות לימודי בבית-הספר התיכון, משרד החינוך והתרבות, ירושלים תשט"ז.

4 א' אוריגובסקי, שעורים בתולדות הספרות העברית החדשה, וארשה, תרפ"ג-תר"ץ.

5 משא, 19 בספטמבר 1956.

6 א' בן-אור, "בשער הספר", תולדות הספרות העברית החדשה, תל-אביב תש"ו, עמ' 3.

היום, אך יש להגות כנראה שהצורך בספר-עזר מסוג זה שוב איננו קיים. על העקרונות המנחים את מחבר הספר ניתן בראש ובראשונה ללמוד מן ההקדמה — "בשער הספר" — אך הערות מאירות-עיניים באותה רוח פוזרות לרוב גם לאורך הספר כולו.

בן-אור מכריז שהוא מעדיף בהוראת הספרות את מה שהוא מכנה הגישה "הרעיונית" ולחילופין — הגישה ה"מגמתית-לאומית" אל יצירת ספרותיות על-פני הגישה האסתטית, ונימקיו עימו: "ראשית, אין שירה לשמה... תוך-תוכה של האמנות הוא הרעיון. והגישה הרעיונית אל הספרות הולמת ביחוד את ההוראה העברית, לפי שהרעיוניות היא הסגולה המובהקת של היצירה העברית מקרמת-דנא, והתפיסה השכלית והתכליתית היא התכונה הלאומית שלנו...."

"שנית, המטרה היסודית בלמוד הספרות העברית היא לרעתי הקניית השקפת עולם ציונית לדור (ההדגשה במקור, ד"מ), ומטרה זו מתגשמת לא בידיעת הפרטים, אלא בהבנת הכללים המשתלשלים מתוך הסקירה הספרותית ההיסטורית...". בהתייחסו להוראת ספרות ההשכלה קובע בן-אור ללא פקפוק: "...כיוון שגישתנו מגמתית לאומית, הרי היא מחפה על המגרעות האמנותיות כי ספרות ההשכלה שאבה הרבה מהיסודות הציוניים טבועים בה. היא הוקיעה לראשונה את הסחי והמאוס שבגלות, שללה את חיי ההסתגרות בגיטו, הטיפה לתיקון החינוך, להבראת הכלכלה, לשיבה לטבע, לעבודת אדמה, למלאכה ואומנות.... ספרות ההשכלה משקפת את תנועת החיפושים, הגישושים והכיסופים לגאולה.... הציונות ירשה ממנה את ערכיה החיוביים ותיקנה את טעויותיה. ספרות זו היתה רובה ככולה ציבורית-לחממת. את מיטב נכסיה הנחילה לציונות והוא הדין גם ביצירותינו מתקופת התחיה."⁷

מנדלי וטיפוס היהודי הגלותי

בבואו לדון במנדלי מוכר ספרים,⁸ מתעכב בן-אור על תופעה ידועה אצל סופר זה, שחוקרי יצירותיו הגדירוה כנטיה בולטת לצייר דמות קולקטיבית. דמות זו מייצגת בעיני הסופר את המגטליות היהודית. הדמויות השונות ביצירותיו אינן מתוארות ביחודיותן; את פעולותיהן והתנהגותן מייחס מנדלי ליהדותן.⁹

7 שם, שם.

8 זהו שמו הספרותי של הסופר. שמו האמיתי היה שלום יעקב אברמוביץ. על הצורך להבחין בין השניים בניתוח ספרותי ראה: D. Miron, *A Traveller Disguised* (New York: Schocken Books, 1973) וביתור פרק 5 שם, עמ' 130-202. ההתייחסות לסופר כאל מנדלי מוכר ספרים היתה רווחת. הויהו בין הסופר לבין דמות המופיעה ביצירה אצל בן-אור נובעת לדעתי בין השאר גם מנטייתו לזהות את יצירות מנדלי כיצירות המשקפות מציאות ריאלית-היסטורית. לנחיות הדיון אשתמש להלן בשם מנדלי בהתייחס לסופר.

9 ראה על כך בהרחבה: ג' שקד, בין צחוק ודמעה — עיונים ביצירתו של מנדלי מוכר ספרים, תל אביב 1965, עמ' 22-35. וכן: הנ"ל, הספרות העברית 1880-1970, תל אביב 1977, עמ' 79-83. ראה לעניין זה גם: י' קלוזנר, היסטוריה של הספרות העברית החדשה, ירושלים 1958, כרך ו', עמ' 428.

בן-אור מצדיק את נטייתו של מנדלי להכללה ומאשר את תקפות התבוננותו: "אין לשום ציבור בעולם קלסטר-פנים, סגולות נפש ואורחות-חיים מיוחדים משותפים כמו לציבור היהודי..."¹⁰ הוא אף מרחיק לכת וקובע, שציור זה אכן נאמן למציאות: "מנדלי הוא הצייר של הטיפוס היהודי הקיבוצי. ובכל תגובותיהם של גבוריו ובכל מעשיהם נשקף לנו 'היהודי בכלל' על השרטוטים האופייניים לו."¹¹ כך הוא הולך לשיטתו בניתוח יצירותיו הבורדות של מנדלי, וכך הוא מעיר למשל בניתוח סנדריל — אחד משני הגיבורים הראשיים של מסעות בנימין השלישי: "אולם שנוא ומאוס עלינו סנדריל 'האשה'... שתי המילים 'לא איכפת' מגדירות את מהותו. בשל הלא איכפת שלו מתקלסים בו הגדולים, והקטנים עזי המצח עולים על גבו ומורטים את פאת זקנו. אשתו מכה אותו והוא מרכין את ראשו ומקבל את מכותיו באהבה. בצבא הוא משתדל להסתגל למכות ולמהלומות ולדרישות הממונים עליו. הוא טוען — 'אומרים לי: פנה כך, יהא כך, מה איכפת לי?'".

ומסכם בן-אור: "סנדריל 'האשה' הוא הטיפוס 'הגלותי' שהגיע להתפתחותו השלמה. ה'לא איכפת' שלו משמעותו הכנעה, אי נקיפה באצבע כדי לשנות את התנאים, ויתור גמור על הכבוד העצמי וכדומה, ומרות אלה בזויות עלינו, נגדן התמרדה הציונות..."¹²

דברי הסיכום של בן-אור על כל יצירותיו של מנדלי מוכר ספרים מאלפים לא פחות:

המגמה העליונה ביצירותיו של מנדלי היא בלי ספק שלילת הגלות. יצירותיו דברו ומדברות ברורות: הגלות מזוהמת ומכוערת, היא מנוונת את מיטב בניה של האומה העתיקה, היא ממיטה עלינו כל מיני פורענויות, והאיומה שבהן היא הדלות, שבאה מחוסר בסיס כלכלי.... אין לנו ולתרבות ישראל סבא אפשרות להתקיים בגבר בין אויבים ופודעים.... ההתעוררות הלאומית לפדות ולגאולה באה לנו רק אחרי שלילת הגלות. ומבחינה זו היו יצירותיו של מנדלי אחד הגורמים הראשיים לתנועה הציונית.¹³

למרות שפה ושם מזכיר בן-אור שמדובר ביצירות סאטיריות ובסיפור סאטיריקן, אין הוא מודע כלל להשלכות של קביעות אלה. בסעיף "מנדלי כהיסטוריון" מציין בן-אור את ערכן ההיסטורי הרב של יצירות מנדלי. הוא מצטט לחיזוק טענותיו את דברי "פרישמן:

לו בא איזה מבול לעולם ומחה מעל פני האדמה את העיירה היהודית עם כל החיים אשר בה, ונשארו לנו על-פי איזה מקרה רק סיפורי מנדלי מוכר

10 בן-אור, שם, עמ' 360.

11 שם, שם.

12 שם, עמ' 349.

13 שם, עמ' 363.

ספרים — אז אין שום ספק, כי על-פי הסיפורים הללו יוכל החוקר לחזור ולהרכיב שנית את כל הציור של חיי היהודים ברוסיה במשך המחצה הראשון של המאה הי"ט ולא יחסר לנו אפילו קוץ אחד של יור אחת.¹⁴

הערתו המסכמת של בן-אור בסעיף זה על מנדלי כהיסטוריון מאידה בבת-אחת את הבעייתיות הגדולה הכרוכה בהוראה כזאת של יצירת מנדלי:

אללי לנו, מבול רמים בא והכחיר מעל פני הארץ את היהדות שתיאר מנדלי, ואנחנו קוראים עתה את סיפוריו ומתייחרים עם נשמות אחינו הקרושים ומעלים בזכרוננו את הצללים והאורות שהיו גם בחייהם וגם במותם....¹⁵

הוראה כזאת של יצירות מנדלי — מן הנמנע היה שלא תתרום ליצירת עמדה נפשית ברורה אצל הקורא הארץ-ישראלי, ומאוחר יותר הישראלי הצעיר — תלמיד בית-הספר, אשר לא הכיר את העיירה במזרח-אירופה אלא בעיקר מכלי שני זה. יתר-על-כן, לאופן שרברי בן-אור התקבלו תרמה גם העובדה שפרשנותו ביטאה עמדה שהיתה מוסכמת על רוב בני דורו. התייחסותו של בן-אור אל מנדלי כאל ריאליסטן המתאר תיאור מהימן ומדויק את העיירה לא היתה, כפי שראינו, תופעה מבודדת, אלא נחלתם של מבקרי ספרות רבים בתקופה ההיא, שזיהו את עולם הבדיה של הסופר עם עולם הממש של חברתו.¹⁶

יש להוסיף לכך את העובדה הטכנית, או שמא לא רק טכנית, שמחמת תוכנית לימודים יומרבית בגודשה, לא הצליחו המורים להיסטוריה בבית-הספר התיכון להגיע לדיון בתולדות עם-ישראל בסוף המאה הקודמת ובמאה הנוכחית — כפי שמעיר ד"ר אריה באומינגר בכנס מפקחים והוגי-דעות על הנושא הוראת השואה ב-1960.¹⁷

כך הפכה הקריאה המגמתית ביצירות ספרות מגמתיות — מסעות בנימין השלישי היא, ללא ספק, יצירה מגמתית — לעתים קרובות למקור בלערי לידיעת תלמידי בית-הספר התיכון על חיי היהודים בגולה בכלל ובעיירה בפרט.¹⁸ הטעות לא הצטמצמה בייחוס שיקוף היסטורי ליצירה ספרותית; מחמת חוסר ידיעה וטשטוש תקופות נעלם מעיני הקורא הישראלי הצעיר שהעיירה, שמנדלי העלה

14 שם, שם. ראה על כך י' קלוזנר, היסטוריה של הספרות העברית החדשה, ירושלים 1958, כרך ו' עמ' 456 והערה 3 שם. על הוויכוח בין פרישמן לבין א' קריב בעניין התייחסות יצירת מנדלי למציאות הגיטו ראה: א' קריב, אדברה וירווח לי, ת"א תשי"א.

15 בן-אור, שם, שם.

16 ראה הערה 14, ועיין לעניין זה ביתור בדברי ד' פרישמן, "מנדלי מוכר ספרים", כל כתבי דוד פרישמן, וארשה-גיו יורק תרצ"א, כרך ז', עמ' כ"ט.

17 ד"ר א' באומינגר, "הוראת שואה בבית-הספר", הוראת השואה — דיון בכנס מפקחים כ"ח-צ"ט, חיפה 19-20 באוקטובר 1960, עמ' 19-20.

18 אני מתייחסת כאן אל התופעה הכללית. בוודאי היו גם מקרים יוצאים מן הכלל.

בסיפוריו, היא נחלת העבר. שהרי מאז אותה תקופה, שאלה מתייחס מנדלי ביצירותיו, חלו תמורות סוציו-כלכליות ותרבותיות כבירות בחיי היהודים במזרח-אירופה. הפרעות ברוסיה (1881, 1903, 1905, 1919), ההגירה למערב אירופה ולארצות-הברית, המעבר לערים הגדולות — האורבניזציה, שתי מלחמות עולם, כל אלה תרמו לתמורות בקיבוץ היהודי — כפי שהצביע חוקר הספרות שמעון הלקין בהסתמכו בין השאר על בארון ורופין.¹⁹ אף פרישמן עצמו, שהליל את מנדלי כהיסטוריון, ציין שזוהי העיירה של המחצית הראשונה של המאה ה-19.²⁰ אין ספק שיש לדאוג הן את המגמתיות בהוראת מנדלי והן את גבולות התלמידים לקלוט אותה, גם על רקע האידיאולוגיה השלטת בארץ באותה תקופה. כפי שציין דן מידון במשאל בין סופרים ומחנכים בעקבות הצעת תבנית-הלימודים לספרות עברית בבתי-הספר התיכוניים בשנת תשט"ו:

את היחס המתנבר לגולה ולספרותה אין אפוא לתלות בעיקרו של דבר בחומר או בהוראה. זהו פריה הבלתי נמנע של המהפכה הציגית החברתית, הנופית, הכלכלית והרוחני שרק מעטים חררו לעומק משמעויותיה.²¹

הוראת יציאות מנדלי וביאליק והיחס לקרבנות השואה: "כצאן לטבח"

מצויד במטען עצום של דחיה, בוז ושנאה לגלות ולגלותיות, כפי שהצטיירו לו ביצירתו של מנדלי, ניצב הקורא הצעיר לפני התביעה הפרדוקסאלית: הוא נקרא מצד אחד לשלול את הגלות ולמאוס ביהודים הגלותיים, ומצד שני — לכבד את ערכי ישראל ואת המאור שביהדות. תביעה זו קבלה משנה תוקף — אך גם בעייתיות רבה — עם היוודע גורל היהודים בשואה. כאשר מרבך בן-אור על הצורך להתייחד עם אחינו הקרושים תוך קריאת סיפוריו של מנדלי, אין הוא חש בפרדוקס שבדרישתו. ואמנם, גם ללא דרישתו עתידים היו קוראיו לעשות זיהוי זה בין גיבורי מנדלי לקרבנות השואה. התוצאה היתה חוסר יכולת מוחלט להתמודד עם השואה מתוך אמפתיה לקרבנות. שישה מיליונים של קורבנות השואה היו בעיני הקוראים המוני סנדריל "האשה", "גלותיים", שה"לא איכפת" שלהם, ההכנעה ואי נקיפת האצבע לשינוי גורלם, ויתור על כבודם-העצמי וכדומה, הביאו עליהם את גורלם.

מאלפים לעניין זה דברי משתתף אחר באותו כנס של מפקחים והוגי-דעות לעניין הוראת השואה: ד"ר מאיר רבורצקי. הוא קורא בהרצאתו "התעלומה של אי ידיעת השואה" קריאה גרגשת למחוק את הסטריאוטיפ המנדליאי של היהודי

19 ראה על כך: A. Ruppin, *Soziologie der Juden* (Berlin: Judischer Verlag, Berlin, 1931) and S. Baron, *The Jewish Community, Its History and Structure* (Philadelphia: Jewish Publication Society of America, 1942).

20 י"ח ברנר, במאמרו היהודי ורבי-ההשפעה "הערכת עצמנו בשלושת הכרכים", כל כתבי י"ח ברנר, ת"א 1967, עמ' 71, מרחיב את היריעה גם לראשית המחצית השנייה של המאה ה-19.

21 "על דרכי לימוד הספרות בבית-הספר העברי" — משאל במשא, 21 במאי 1957.

הגלותי. ניתן לחוש היטב בדכריו את נימת התסכול של ארם, שכרשותו מידע ממקור ראשון על אשר קרה כשואה, כפי שחווה אותה על כשרו, והנה הוא נתקל שוב ושוב בחומה של דעות-קרומות ועמדות ככועות של המחנכים בישראל. לאחר שהוא מעיד שחזה במו-עיניו במעשי גבורה כתקופת השואה, הוא מסכם:

כיצד נוכל ללמד נוער-גיבורים לכבד, לאהוב את העם היהודי, שהיה כה מושפל ובזוי ושהוכרע לטבח חסר-אונים וחסר-מגן? הלא זוהי כאילו סתירה בחינוך.

....ביצור להתגבר על שאלות תסביך זה? רק אם המורה עצמו יירע מה אמת בשאלות האלו ומה המדומה בהן.. זכורני, בשעה שיצאתי ממחנות-הריכוז והגעתי לפארים, הציג שם התיאטרון היידיש הצגה משל מנדלי — 'פישקע דער קרומער', פישקה החיגר (זהו הגרעין של ספר הקבצנים של מנדלי — ר"מ). והעלו על הבימה יהודים בפופי-גב, יהודים מושפלים ובזויים. האם זו אמת שכל העם היהודי בגולה היה עם של פישקה דער קרומער? ואולי הוא היה עם של 'טוביה דער מילבער' (טוביה החולב) מה צריך לתת לעם, ביצור הוא צריך לראות את אבותיו, את סבא וסבתא שלו — בפישקה דער קרומער או כטוביה דער מילבער? הלא הכל תלוי בנו ובכם איך אנחנו מתארים את העבר שלנו.²²

כניתוחו המפורט של תופעת מנדלי כספרות העברית החדשה, המשתרע על-פני 142 עמודים, מתעכב קלזנר על החסרונות והליקויים של מנדלי. בריון זה הוא משווה את יצירת מנדלי לשירו של ביאליק "כעיר ההרגה" וקובע:

....ואפילו ביאליק כ'בעיר ההריגה' לא [נתן] ציור יותר איום-מאיום ממה שניתן לפנינו בשלושת הכרכים העכריים הגדולים של מנדלי ובעשרים הכרכים האשכנזים-יהודיים שלו.²³

מעניין על כן לכדוק גם את מקומה של פואמה זו בקביעת דפוסי ההתייחסות לשואה. בדיקה זו תרגים שגם כיחם ליצירה זו קיימת הנטיה לעשות אנלוגיה בין הפאסיכיות של יהודי הגולה, כפי שתוארה כספרות כעכר, לבין הפאסיכיות של יהודי אירופה כתקופה השואה.

השיר, שנכתב כעקבות הפרעות בקישינוב שהתחוללו בפסח 1903, כולל את תיאורי הזוועות שעשו הפורעים ביהודים, אך גם דברי תוכחה קשים ליהודי קישינוב. הקורבנות — לפי השיר — הסתתרו ולא עמדו על נפשם. השורה הקשה ביותר הנחרתת כזיכרון היא: "ואין טעם למותכם כמו אין טעם לחייכם....". מייר לאחר ציטוט שורה זו כותב בן-אור בדברי פרשנותו לשיר:

ימי הפרעות בקישינוב היו ימי חרפה (ההדגשה כמקור, ר"מ) לעם העברי. עוד משנות השמונים למאה שעברה, מימות הביל"ויים ואילך, היו מנסרות

22 שם, עמ' 12.

23 קלזנר, שם, עמ' 443.

בחלל העולם העברי קריאות נמרצות לאקטיביות ועזרה עצמית. המהפכה הציונית מהותה הפנימית היא פעלתנות, זקיפות-קומה והירואיות.... ברוח מהפכנות זו פעלו ברחוב-היהודים גם תנועות-פועלים שהמרידו את ההמונים. גם האווירה הרוסית היתה אז שקוית התקוממות ומרד ונדמה היה שהיהודי יכיר מעתה ולהבא את ערכו האנושי ולא יובל כשה לטבת, אלא ייאבק, יילחם ויתגונן. ופיתאום כשבא יום-העבודה, לא קם רוח בעם, ואיש בקישינוב (וההרגשה שלי, ר"מ) לא חידף את נפשו למות בגבורה תוך מלחמת-הגנה. הפוגרום בקישינוב הוכיח למשורר שהחינוך הציוני לאקטיביזם לא עושה פרי, והעם מתנוון ברפיונו ללא תקנה....

'עיר ההרגה' היתה בעיניו [של ביאליק] לא רק אות קין על מצח העולם ואות כישלון לזרוע אלהים השבורה אלא גם מזכרת עוון לקורבנות עצמם.²⁴

שוב הולך בן-אור לשיטתו ומייד לאחר קביעתו בתחילת הריון על 'בעיר ההרגה' שזוהי סאטירה (וההרגשה במקור, ר"מ) ממחר הוא להוסיף ששיר זה מבשר "שינוי ערכין ציוני ותקומתו של העברי החרש שאינו נכנע, אינו בוכה, אלא מתמרד."²⁵ כמו בקריאתו את יצירת מנרלי מתייחס בן-אור גם לשיר "בעיר ההרגה" המגמתי כאל מקור היסטורי המשקף באובייקטיביות מציאות נתונה (למעשה רק השקפה נאיבית תייחס אפילו להיסטוריונים אובייקטיביות גמורה). ביאליק מגנה בשירו את הפאסיביות המוחלטת ומורף-הלב של יהודי קישינוב, ובן-אור פוסק בפירושו לשיר: "איש בקישינוב לא חירף את נפשו למות." ושוב, עלינו לציין שבן-אור לא היה בודר בפרשנותו זו לשיר. העובדה שביאליק ביקר בקישינוב זמן קצר אחרי הפרעות וגבה עדויות רבות מן הניצולים, רק הגבירה את רושם האותנטיות ההיסטורית של השיר. כך קרא אותו בן-אור, כך קראו אותו בני-דורו, תלמידיו של בן-אור, וכך קוראים אותו מאז ועד היום. בהקשר זה עובדה מאלפת היא שבשלוש מן ההרצאות של אנשי-חינוך, שנאספו לרון בסוגיית הסברת השואה לאוד פתיחת משפט אייכמן,²⁶ נזכר השיר "בעיר ההרגה" כאב-טיפוס לתפיסת התנהגות קורבנות השואה בעיני הנוער. שרה נשמית, חברת קיבוץ לומי הגיטאות, שעסקה בהקניית זכר השואה והגבורה לנוער במיסגרת ביקורים לימודיים בקיבוץ, מפנה אצבע מאשימה כלפי המחנכים בהרצאתה: "הנוער חונך על יחס של זילזול כלפי הגולה." וכך מסכמת נשמית את ניסיונה שנאגר במשך השנים:

רוצים לרעת, רוצים לשמוע — הבעיה היא המעצור הנפשי, אולי מתחת לסף-ההכרה מעצור הנובע מרגש נחיתות המקנן בלב הנוער, כאילו הם בנים

24 בן-אור, שם, חלק ב', עמ' 254.

25 שם, עמ' 252.

26 יום עיון על דרכי ההסברת החינוכית על תקופת השואה והגבורה, קריית האוניברסיטה, 28 במארס 1961.

לעם שנוער לטבח והמובל לטבח.... יש מידה רבה של אשמה בקרב הישוב בארץ. אנחנו שנים לימרנו אותם את דברי ביאליק. תוך כרי כך שכחנו ש'עיר ההרגה' של ביאליק נכתב בתקופה אחרת ובזמנים אחרים.... אנחנו לימרנו 'אין טעם בחייכם ולא היה טעם במותכם' (sic).

לדברי נשמית נוצר בעיקבות זאת אצל הנוער זילזול ביהדות הגולה שלא עלתה ונשארה שם, ו"רגש הזילזול עור העמיק אחרי השואה".²⁷ ר"ר אברהם מינקוביץ, בהדצאתו "הבעיות הפסיכו-היגיוניות של משפט אייכמן", באותו פורום, מרגיש אף הוא את חלקו של החינוך בכלל, ואת חלקה של הוראת הספרות בפרט, ביצירת העמדות השליליות של הנוער הישראלי כלפי יהדות הגולה:

המכשול השני בהגברת רגשי אהרה בלפי הגולה וההיסטוריה של הגלות מקורו בניגורים האימננטיים, בסתירה מיניה-וביה, שבין התרבות היהודית של הגלות ובין התרבות הישראלית החרשה. גרמזו כאן דברים, שבנסיבות אחרות נאמרו ביתר גילוי ובהירות — היינו, שהספרות העברית והחינוך הישראלי לא תמיד טיפחו את מירת הכבוד הדרושה, ולפרקים אף עוררו בתנכים יחס שלילי בנוסח של 'עיר ההרגה' של ביאליק.²⁸

גם ד"ר חנוך רינות מתייחס בהדצאתו "הגישה החינוכית בהסברת המשפט" לשיר "בעיר ההרגה": בקוראו להרגיש את מעשי ההירואיות בתקופה השואה הוא אומר: "את מדר גיטו וארשה יש לראות בשרשרת אחת עם מדר בר-בוכבא, ואת המשבו — בעמידת היישוב בארץ בזמן המצור ובזמן המלחמה". ד"ר חנוך רינות ממשיך וקורא להסברה דטרנספקטיבית של המשמעות הנכונה של המאטרולוגיה היהודית תוך ביאור מקיף של השואה ומשפט אייכמן העומר להיערך:

היתה לנו אינטרפרטציה ציונית של דור-התחיה גם בסיפורת. אנו זוכרים ש'בעיר ההרגה', כדברי ביאליק, 'לא נעו ולא זעו' ואין טעם למותכם כמו אין טעם לחייכם'. על האינטרפרטציה הזו נתחנך דור המסבירים של היום (הרגשה שלי, ר"מ). היו גוונים נוספים, אולם בדמה לי שהדור האחרון, דורנו שלנו, מובילנו לכווני הבנה-הסברה חדשים, ואני סבור שמשפט אייכמן עשוי לשמש אחיזה ודחיפה להסברה חדשה זו....²⁹

טמוך לאותה תקופה התפרסם מאמר של אהרן מגד המתמצת בצורה בהירה ביותר כיצד לרעתו תרם השיר "בעיר ההרגה" ליצירת סטיריאויטיפ "הקורבן הפאסיבי" בקרב העם בישראל שקשה, אך חובה לשרש:

אי-אפשר שלא להרהר בטעות קשה ומסוכנת שהולכת ומשתרשת בעם

27 שם, עמ' 61-65.

28 שם, עמ' 73-76.

29 שם, עמ' 44.

והופכת למוסכמה נחלת הכלל, בעשית כמעט חלק מן 'התודעה היהודית' שלנו: זיהוי המושג שואה עם 'הליכה כצאן לטבח', וההשמדה עם אי-התנגדות.

חידיעה של גילויי גבורה קיימת, כמובן, אם כי אף היא מצומצמת — לגבי רובו הגדול של הדור — לכדי כמה גילויים מועטים, כמו מרד גיטו ואדשה או ביאליסטוק ופעולות בודדות פה ושם; אולם אפילו ידיעה זו מסושטשת בזיכרון.

התודעה פועלת בכוון הפוך לידיעה, ומראה הגילויים הנודעים טובע בתמונה הכללית השחורה משחור.... ילדים של בית-הספר לומדים על חורבן, אך אינם לומדים על התקוממות. כך מצטרפת תקופה זו לשרשרת הארוכה של פורענויות הגלות מדורות רבים, של פוגרומים, שחיטות, ו'ערי הריגה' עם כל האסוציאציות הנלוות לתמונות אלה, והדבר היחידי המבדילה מקודמותיה הוא המימדים האיומים של השואה (כל ההדגשות במקור, ר"מ).³⁰

דומה שהכוון הסוגסטיבי העצום ושובל האסוציאציות שהשיר "בעיר ההרגה" עורר במשך למעלה ממחצית המאה מאז שנכתב, אינם זקוקים להוכחה נוספת. לפי עדות רבים, גם בשעתו היתה לשיר תהודה רבה והשפעה עצומה. אצל סופרי תולדות ההגנה העצמית מקובל לדאות בשיר זה את אחד המגיעים הראשונים להקמת קבוצת התגוננות. כך, לדוגמה, מספר יצחק בן-צבי בזכרונותיו כיצר אורח שנזדמן לעיר-הולדתו פולטבה קרא תרגום לרוסית בכתב-ידו של ז'בוטנסקי לשירי הזעם של ביאליק (השיר השני הוא כנראה "על השחיטה"), שנכתב סמוך לאותו זמן). השירים הועתקו והופצו ולדברי יצחק בן-צבי, בעקבות הרושם העז שעשו נולדה ההחלטה ליסוד ההגנה: "לא ניתן שישחטנו ככבשים בלא שנגלה התנגדות. החילונו בהכנה במרצת".³¹

השיר "בעיר ההרגה" והפרעות בקייסינוב

השיר נכתב בכישרון רב ובפאתוס, ואין תימה ששימש כמאניפסט להגנה העצמית. המפתיע הוא חוסר הביקורתיות של הקוראים, שזיהו אותו כדו"ח ריאליסטי. שלא כמו סיפורי מנדלי, השיר הזה מבוסס על מאורע היסטורי מסויים וידוע, ואפשר לבדוק אם אמנם היה בגדר דיווח נאמן. אף אם בדיקה זו נראית מופרכת ובלתי נחוצה מלכתחילה לגבי חוקר ספרות בן-ימינו, דומני שיש מקום לעשותה על-מנת להדגיש משנה-הרגשה את נסיבות כתיבת השיר ואת מגמתיותו.

30 א' מגד, "תיקוני טעויות", משא 22.11.58. על חופעת החשיבה בסטריאוטיפים ראה: K. R. Atkinson, R. C. Atkinson & E. T. Hilgard, *Introduction to Psychology* (New York: Harcourt, Brace, Jovanovitch, 1938), 247, 530 ff.

31 בן-צבי, זכרונות ורשומות — מהנעורים עד 1920, ירושלים תשכ"ו, עמ' 332-333.

ביאליק נשלח לאסוף עדויות מיהודי קשינוב. ההיסטוריון שמעון דובנוב מספר בזכרונותיו, "מגילת סתרים של אחד-העם", כיצד התאספו אחד-העם, ביאליק, רבניצקי, בן-עמי ודובנוב בפונדק אחר באוריסה והחליטו לייסד אגודה-חשאית שתאסוף ידיעות מעיר-ההריגה ותמציא אותן לאנשים בחו"ל — כדי לעורר שם את רעת-הקהל נגד התנהגות השלטונות ברוסיה. המסרה השניה שעלתה בשיחות באותו פונדק היתה "לקרוא לסידור הגנה-עצמית מזוינת בכל קהילות ישראל הצפויות לפוגרומים".³² בעקבות פגישות אלה כתב אחד-העם כרוז בעברית הקורא להתארגנות להגנה-עצמית סתמרת כפתרון יחיד למצב שיהודי רוסיה נקלעו אליו. הכרוז נחתם מחשש הצנזורה בשם "אגודת סופרים עבריים" ונשלח לכל המנהיגים המקורבים לסופרים אלה — במאה עותקים ב-20 באפריל 1903 — כשבועיים אחרי הפרעות. בשיחות אלה בפונדק באוריסה הוחלט גם לשלוח את ביאליק לאסוף אינפורמציה ממקור ראשון — מקשינוב — על-מנת לשלוח כאמור לחו"ל.

ביאליק נשלח אם כן לקשינוב למטרה מוגדרת, אך לאחר שובו משליחותו שנמשכה שישה שבועות הסתבר, ששוב אין צורך ברו"ח שלו; לדברי דובנוב, כבר הופיעו אז ריווחים מפורטים ממקורות אחרים בעיתונות בחו"ל. ומסיים דובנוב: "רק דבר אחד נשאר לנו לפליסה מנסיעת ביאליק, היא שירתו הנפלאה 'בעיר ההרגה'".

אפשר אם כן לראות בשירו של ביאליק מימוש שירי של הרעיון המובע בכרוז, שכתב אחד-העם לפני בוא המשורר לקשינוב, הוא התביעה להגנה-עצמית. מגמתיות זאת של השיר תסביר את אי-אזכורם של מעשי התגוננות של יהודי קשינוב, שהובאו לידיעתו של ביאליק כאשר שהה בעיר, וייתכן שגם לפני-כן — בעת ביקורו של אחד מראשי קהילת יהודי קשינוב, ר"ר ברנשטיין-כהן, באוריסה.³³

בספר הנזכר לעיל, הפוגרום בקשינוב, מצוססות תחת הכותרת "חצרות ורחובות עומדים על נפשם", כמה עדויות מפורטות על מעשי התגוננות נמרצים, שסוכלו בידי המשטרה הרוסית, הן בנשק קר והן בנשק חם. ברובן של עדויות אלה צויין לאחר שם העד: "גרשם בירי ח"נ ביאליק".

לפי מ' אונגרפלד הנשאלים "ענו באידית או ברוסית וביאליק תירגם מייד את דבריהם לעברית ורשמו במחברת".³⁴ התרגום הסימולטני של דברי העדים ודאי הצריך ריכוז-ייתר של ביאליק וקשה לשער שמעשי ההתגוננות לא השאירו כל רושם על המתרגם.

הספר הפוגרום בקשינוב מביא דו"חות סודיים של פרקליט לשכת המשפטים³⁵

32 ש' דובנוב, "מגילת סתרים של אחד-העם", הפוגרום בקשינוב, ח' שורר (עורך), תל-אביב 1963. מאמר זה של דובנוב הופיע לראשונה בהתקופה כ"ח, תרפ"ח, במלאת 25 שנים לפרעות קשינוב.

33 הפוגרום בקשינוב, עם' 112, וראה גם להלן.

34 שם, עם' 26.

35 שם, עם' 138.

וראש מנהל הוֹנְדֵרמֶרִיה של פֶּלֶךְ בִּסְרָבִיה, ³⁶ נאום הקטיגור במשפט תביעת־נזיקין של קורבנות הפוגרום מן השלטונות ³⁷ וכרוז סטודנטים יהודיים מאותה תקופה. האחרונים מספרים: "בקשינוב הגנו אנשים יחידים על רחובות, רבעים שלמים. ³⁸ ד"ר ברנשטיין־כהן, הנזכר למעלה, מספר בזכרונותיו: "בשעה ארבע הוקפו כל פלוגות ההגנה־העצמית על־ידי משטרה וצבא, אשר פירקו את נשקן ודחקו אותן לחצרות גדולות ושם נאסרו חברי ההגנה ונשלחו אל משרד־המשטרה 'למען הגן עליהם מפני שרירותו וזעמו של ההמון הפרוע', כפי שהתנצלו אחר־כך המשטרה והשלטונות". ³⁹ מכתב מקישינוב שנכתב מיד לאחר הפוגרום מצביע על המספר הרב של גברים בין קורבנות הפוגרום ומשתמש בעובדה זו כהוכחה שהיתה הגנה עצמית: "רק נשים וילדים התחבאו, אולם הגברים נאבקו — על כן נפלו מהם חללים רבים." ⁴⁰

הפוגרום בקישינוב מביא גם מזכרונותיו של יוסף רבינוביץ, שהיה אחר־כך מראשוני העליה־השנייה ומפעילי ההתיישבות העובדת, וכן מזכרונות משה קירה. גם שני אלה מעידים על מקרים של התגוננות־עצמית.

ובכן ברור שלפנינו שיר שהוא "מעין מאניפסט פוליטי", כדברי א"ר מלאכי. ⁴¹ יתרה מזו, ביאליק כתבו, לפי עדות לחובר, לא כתגובה ספונטנית מיידית למראה עיניו בקישינוב, אלא במשך תקופה ארוכה מתמוז (יולי) תרס"ג ועד תשרי (ספטמבר) תרס"ד. ⁴² וכך ודאי היתה שהות בידינו לערוך את דבריו.

לפנינו דוגמה בולטת לכוחה של יצירה ספרותית בעיצוב עמדות, וכתוצאה מכך בסופו־של־דבר — גם בעיצוב המציאות. ובכן לא סוגיית שיקוף המציאות ביצירה הבדיונית היא הנושא לדיון, אלא ההשפעה שיש ליצירה על קוראיה, נמעניה. כמו במקרה של יצירת מגדלי (ובעיקר מסעות בנימין השלישי וסמר חקבצניס), כך במקרה של השיר "בעיר ההרגה" התאפשרה השפעה זו בשל נכונותם — ואפילו להיטותם — של הנמענים לקלוט ולהפיץ את המסר.

השוואה והוראת הספרות העברית בבתי־הספר התיכוניים לאחר משפט אייכמן

האסון הנורא של שואת יהודי אירופה והמפגש עם שארית הפליטה הטיל מבוכה קשה בקרב ציבור המחנכים והחגיכים כאחד. על רקע זה ניתן הבין את היערכות המחנכים לקראת משפט אייכמן — כנזכר בהערות 17 ו־26. כך ניתן, אולי, להבין

36 שם, עמ' 142.

37 שם, עמ' 150.

38 שם, עמ' 123.

39 שם, עמ' 88.

40 שם, עמ' 62.

41 א"ר מלאכי, "פרעות קישינוב באספקלרית השירה בעברית וביידיש", בתוך: ג' קרטל, עורך, על אדמת בִּסְרָבִיה, קובץ ג', תל אביב תשכ"ד.

42 פ' לחובר, תולדות הספרות העברית החדשה, תל־אביב תש"ה, חלק ג', עמ' 71.

גם את העובדה שבמשפט עצמו הובאו עדויות רבות על מעשי גבורה ומרד בקהילות שונות — עדויות שלכאורה אינן מתייחסות באופן ישיר להאשמה נגד האיש אדולף אייכמן. אכן, משפט אייכמן מציין נקודת מיפנה בחינוך הישראלי. המאמץ שהושקע כבר קודם לכן בשינוי העמדות של הנוער הלך וגבר.

האם השתקף מאמץ זה גם בתחום התכנים ודרכי ההוראה של הספרות העברית נבתי-הספר התיכוניים? השוואה של שאלה על יצירות מנדלי בבחינת הבגרות בקיץ שנת 1966, סמוך להופעת הסיפור "יד ושם": "דמויות גלעגות ביצירות מנדלי המעוררות צחוק והמעוררות רחמים", לעומת שאלה בבחינת הבגרות בקיץ 1962, סמוך לגמר משפט אייכמן: "ההומור והסאטירה במסעות בנימין השלישי", אכן מרגימה בעליל את המגמה לשינוי משמעותי בגישה לחומר הלימוד.

בדיקת תוכנית-הלימודים של הספרות העברית, שנקבעה אחרי משפט אייכמן, בשנת תשכ"ד, מלמדת כי השר "בעיר ההריגה" הוצא מרשימת יצירות החובה. גורל דומה נפל גם בחלקו של מסעות בנימין השלישי, שגם הוא הוצא מרשימת החובה, ובמקומו הוכנסו סיפורים משל מנדלי שהאלגיה והפאתוס שולטים בהם. בכך אישרו מעצבי החינוך את תחזיתו של חנוך ברטוב, שעוד במשאל על תוכנית לימודי הספרות בבית-הספר התיכון בשנת 1967 ציין:

אין לשכוח ש'ספרות התחיה' והחינוך הציוני שללו את הגולה, לחמו בה, מרדו בה. ודאי שעכשיו, אחרי השואה, נעשה עניין זה פרובלמטי. אבל האומנם מתכוונים מעצבי החינוך לרומנטיזציה של הגולה — דורות ראשונים לעומת בנימין השלישי?⁴³

קן זה נמשך בתוכנית הבאה, משנת תשכ"ח, ובתוכנית הגהוגה כיום — משנת תשל"ט. בזו האחרונה, שממילא שלטת בה המגמה לחופש בחירה מרבי למורה לספרות, אין אף אחת מיצירותיו של מנדלי ברשימת יצירות החובה. כך הלכו ופחתו הישראלים הצעירים שמנדלי מזוהה אצלם עם דמות היהודי הגלותי השנואה. במקביל לכך, גם כתוצאה מחדירת אסכולות מחקר-ספרותי חדשות, הלכה ופחתה הנטיה הפשטנית-מגמתית לזיהוי בין יצירה ספרותית ומציאות היסטורית.

הרצון להציג את העיירה בקווים חיוביים יותר הוביל להכללת "טוביה החולב", ולהוצאת "מנחם מגדל" מאת אותו מחבר. מנחם מגדל — שעליו כנראה רומז השם מנחם בסיפור "יד ושם" — מאת שלום עליכם, מהווה סמל ליהודי הגלותי החי על פרצות אוויר (לופט געשעפטן). אך המגמה העקבית והדומיננטית ביותר מאז משפט אייכמן ועד היום היא ללמד את עגנון, ובכיתות גמוכות יותר את פרוץ, כציירים של העיירה.

טבעי היה שכאשר נעלמה המוטיבציה האידאולוגית בקרב המורים ללמד את

מסעות בנימין השלישי, ירדה גם קרנה של היצירה — שבלאו הכי הגיבה על מציאות זרה, רחוקה ובלתי מובנת לקורא הצעיר.⁴⁴

מעניין על כן לראות כיצד התפתחה בשנים האחרונות דרך קריאה חדשה במנדלי, המבליסה דו-משמעות בלשונו וניגודי מיטענים של פאתוס ואירוניה. תרמו לכך בעיקר גרשון שקד בספרו "צחוק ודמעה", וכן דן מירון ומנחם פרי.⁴⁵ קריאה חדשה זו ביצירת מנדלי באה לרברי גרשון שקד בין השאר בעקבות: "מאמץ לאומי, שמניעו מודעים ובלתי מודעים כאחד, לשמור על המסורת הספרותית, אף על-פי שכבר נהרסה המסורת החברתית שהושתתה על מודל העיירה."⁴⁶

ואכן, יש לשער שדור חדש של מורים המודרכים בקריטריונים חדשים של בחירת דרכי הוראה יאמצו יותר ויותר מגמה זו. בעלון למורה לספרות שמוציא לאור משרד-החינוך אנו מוצאים הצעה להוראת הנושא "בין צחוק לדמעה — פאתוס מול אירוניה — הגרוטסקה". בין היצירות המוצעות להוראת הנושא אנו מוצאים את מסעות בנימין השלישי, לצידן של יצירות כגון מחכים לגודו וגן הדובדבנים.⁴⁷ אכן, דרך ארוכה מאוד עברה בארץ ההוראה של יצירת מנדלי בפרט, וכפי הנראה — הספרות העברית בכלל!

הסיפור "יד ושם" כסיפור דידיקטי

ולבסוף, הבה נחזור לסיפור "יד ושם" של אהרן מגד. לפנינו סיפור שנכתב ברוח התקופה: סיפור ריאליסטי השואף לעצב דמויות "טיפוסיות" — בגסיבות שאף הן "טיפוסיות" לחברה שהן חיות בה. בדמות הטיפוסית, כדברי לוקאץ', "מצליח האמן לחשוף את הקשרים רבי-האנפין בין קווי האופי של גיבוריו לבין בעיותיה הכלליות של התקופה, כשהדמות הספרותית חיה לעינינו גם את בעיותיה המופשטות ביותר של התקופה כבעיותיה האישיות החותכות את גורלה."⁴⁸ כתיבה זו מטרתה לתקן את המציאות, ואכן מגד ביקש להגיב על מציאות מסויימת באמצעות הצגת מודל

44 שקד כבר העיר במאמרו הביקורתי על תוכנית הלימודים מתשס"ו: "תוכנית נפלא...", שאין לתפוך סיפור זה לפרונטטיבי ליצירת מנדלי מאחר שהוא שיטתי ובעל יסודות פאריסיים מתגברים.

45 D. Miron, *A Traveller Disguised* (New York: Schocken Books, 1973); מ' פרי, "האנלוגיה ומקומה במבנה תרומאן של מנדלי מוכר ספרים", הספרות א', מס' 1, תל אביב 1968.

46 ג' שקד, "חילופי מרכיבים: צפנים ומודלים", מחקרי ירושלים בספרות העברית, ה', ירושלים תשמ"ד.

47 עלון למורה, חוברת ג', הוצאת המרכז לחוכניות-לימודים, משרד-החינוך והתרבות, ירושלים תשמ"ג. מגמה זו של סיפול ז'אנרי במסעות בנימין כסאטירה — לצר סאטירות מהספרות העברית והעולמית — מופיעה כבר בתוכנית הוראת הספרות בהסכת-הביניים ב-1971.

48 לוקאץ', ג'ורג', "הריוקן הרוחני בדמויות באמנות", הריאליזם בספרות (תרגום), ספריית הפועלים, תל-אביב 1951, עמ' 15. דרישותיו של לוקאץ' מן הספרות היו מקובלות מאוד בתקופה שסיפורו של א' מגד נכתב.

מעוות שלה ובך לתקן אותה.⁴⁹ מבחינות רבות אפוא יש מן המשותף בין "יד ושם" ויצירת מנדלי — גם זוהי יצירה סאסירית מגמתית השואפת להתריע (מגד אופטימי יותר לגבי האפשרות לתקן). הזוג הצעיר, שנותק מן השורשים שבגולה ומתעקש לתת לבנו את השם התנ"כי "אהוד", הוא תוצר של החינוך המקובל, לדברי מגד, באותה תקופה. מאלפת העובדה שהסיפור "יד ושם" התפרסם בגיליון משא ב־9.9.55, ובגיליון הבא, מ־16.9.55, מופיע מאמר "תרבותנו הישנה והחדשה" מאת א' מגד היכול להיחשב בהתייחסות עיונית ישירה לאותו הנושא, שעוצב קודם לכן בצורה בדייונית. וכך כותב מגד במאמרו:

...דור שלישי שגדל בארץ — בייחוד בערים ובמושבות — כבר אינו אוכל מפירות הקרן שהביאו אבותינו.... דור זה לא ירש את המיטען החיובי (וההרגשה במקור, ר"מ) שהביאו מן הגולה — אך ירש מהם את יחסם השלילי אליה, את הזילזול בה וביצירתה. כל הסממנים של כנעניות ועכו"מיות חרותים במצחו. התכחשות לעברו, בוז לכל מה שקרוי 'יהודי'.... אי-אפשר לקטרג עליו, שהרי שיניו קהו בעוון אבותיו. דור לא-רוחם הוא ואין האושר חלקו. דומה הוא לפטר שלומיאל זה, שאבר לו צלו והוא נתון לפתויי השם. מצוי הוא בתעיה ובמבוכה, באין אחיזה לרגליו בקרקע מוצקת.... הוא צריך...לחינוך אחר, למשאה ועולה של תרבות. ואלה אינם מתישבים עם כמה מושגים שקנו להם שביתה במוחותינו, שאנו משננים אותם במצוות אנשים מלומדה, אך הם טעונים בחינה חדשה.... והוא הדבר לגבי מרבית תארי הגנאי והזילזול שטפלו למלה 'גלות' במסירה התרבותית. כולם צריכים בחינה מחדש לאור הניסיון של יובל שנים בארץ, ועל חורבותיהם של המדכזים הגדולים בגולה, שכבר אין 'לשרוף את הגשרים' אליהם, כי הם עצמם שרופים באש....

נציג הדור הרוחש בוז לכל מה שקרוי "יהודי" בסיפור "יד ושם" נקרא יהודה שנה וחצי לפני כתיבת הסיפור "יד ושם" — ג' 9.8.53 — הועבר בבגמט "חוק הזיכרון לשואה ולגבורה", ובהנחייתו מונתה רשות זיכרון רשמית: "יד ושם", שמטרתה להנציח את זכרם של ששת המיליונים שנספו על-ידי הקמת מפעלי זיכרון. כן הוטלה על "יד ושם" המשימה להעניק את לקח השואה. משימות אלה נראות בלתי-אפשריות לא' מגד, כי למען ביצוען דרוש שינוי העמדות של הישראלים כלפי הגולה. לכן הוא בותב סאטירה מגמתית, "יד ושם", הבאה כמימוש בריוני של רעיונות שבשמם הוא מטיף במאמרו.

49 ראה לעניין זה — הרצאה של גרשון שקד בסימפוזיון: "ספרות ופוליטיקה, פוליטיקה וספרות", שנערך באוניברסיטה העברית ב־12 במארס 1984. הרצאה זו פורסמה בתאריך 13.4.84 בשם "סימני קריאה בסימן שאלה".

הגיבור שמו יהודה, אך כאמור קשריו האמיתיים אינם למסורת העם היהודי על תקופותיה, אלא לתנ"ך בלבד. הוא בוחר בשם אהוד;⁵⁰ אהוד בן גרא מספר שופטים⁵¹ הכריע לבדו, כמו ידיו, את עגלון מלך מואב, והביא לניצחון הישראליים על המואבים. האין אהוד המקדאי הפרוטוטיפ לאידיאל הסטריאוטיפי של הצבד, המגולם בספרו של משה שמיר: כמו ידיו — פרקי אליק (1950)? בפתיחת ספרו של שמיר אנו מתבשרים: "אליק נולד מן הים" — משמע, גיבור ללא שורשים וללא עבר. אך שלא כגיבור הצעירים ב"יד ושם", מתואר גיבורו של משה שמיר מתוך חיבה והערצה. לעומת זאת מגד מבטא בסיפור "יד ושם" ובמאמרו תפיסה ביקורתית של הצבד; יהודה — הצבד ללא שורשים, טענותיו קלושות וסתמיות. אך אין להאשימו — הוא בסך-הכל כלי שהוצק לתוכו אידיאולוגי של אבותיו, ומשלו אין לו כלום.

ואמנם, אהרן מגד איננו מכוון את חיצו ביקורתו לדור הצעיר בלבד. רחל, האם, נציגת דור-הביניים בסיפור יר-ושם, נקלעת למבוכה גדולה ואינה יורעת במי לצרד בוויכוח בין הצעירים לבין אביה הזקן. האין בשמה רחל (כבשה בוגרת) משום רמז לכך, שבעצם היא שייכת גם שייכת לאותו ציבור יהודי בגולה שנספה בשואה "כצאן לטבח" כביכול, ואי-אפשר ואסור לבני-דורה לחנך לביתו ממנו?

זיסקינד (ילד מתוק, ביידיש) מקדיש כל זמנו לזכר הגבד שנרצח. הוא מנותק לחלוטין מן החיים ומן המציאות ונתון כולו לביצוע פולחן-מתים קבוע: מתוך אורלוגין שבור, שעמד מלכת, הוא מוציא וקורא, שוב ושוב, פרקי זכרונות על העיירה שמתה. וראי גם מעשיה של דמות זו אינם יכולים לשמש מופת לדרך שבה יש לקיים קשר עם העבר, מאחר שהם מעוררים התנגדות ושיעמום בלבד. ושוב אפשר למצוא ניסוח עיוני של רעיון זה בדברי אהרון מגד במאמר לרגל יום השואה:

יום השואה חוזר ובא כל שנה, גם השנה בעל כורחנו, בפרנסיות טורדנית, ולפי לוח הזמן, אך בלי התחשבות עם שינויי הזמן. כיאהרצייט על קרוב משפחה לא אהוב ביותר, שבגללו צריך להפסיק עסקים שאינם טובלים ריחוי, לרוץ לבית הקברות ולומר קדיש חטוף.⁵²

מגד מציע אלטרנטיבה לימי הזכרון והאבל. לרעתו ניתן ליצור קשר חיובי אל העבר על-ידי שבירת הסטריאוטיפים השליליים של היהודי הגלותי, המושרשים

50 מעניין לציין שהשם "אהור" היה פופולארי ביותר באותה תקופה. השיר הנפוץ "אורי חמודי", שנכתב באותה עת, חובר לכבוד ילד אחד מבעלי שם זה. גם אחד מבנין של משה ריין נקרא אהוד, וכן אחד מאלופי צה"ל — אהוד ברק. ובספרות, בסיפורו של עמוס עוז, "קודם זמננו", מ-1962, מופיע גיבור בשם אהור, והוא התגלמות הישראלי הלוחם האגרי בפעולות-תגמול נועזות.

51 מעניין לציין שגם עמוס עוז, במיכאל שלי (תל-אביב, 1968), מתאר בקשת סבא לקרוא לנכדו בשם גלותי המעורר אסוציאציות שליליות: זלמן. הפתרון שהוצג הצעיר מוצא הוא לקרוא לילד בשם יאיר — אף הוא שם הלוקח מספר שופטים — ולצרף את השם זלמן בשם שני שאיש לא יזכיר.

52 "ציונים", משא, 26 באפריל 1957.

עמוק בתודעת הנוער. מגד מאמין בכוחה של הספרות להגשמת מטרה זו, ובסיפור "יד ושם" הוא תורם את חלקו למשימה זו. קורבנות השואה סיפור — אוסיפ, המהנדס היודע שירי ביאליק בעל-פה ובנו מנדלה, ילד הפלא שגמר את הקונסרבטוריון למוסיקה בגיל 11 — מנוגדים תכלית הניגוד לסטריאוטיפ היהודי הגלותי המופיע ביצירות מנדלה מוכר ספרים.

נאמן לתפיסתו שאפשר וצריך לעצב עמדות דרך הוראת יצירות ספרות, מטיף מגד להכניס לספרי הלימוד סיפורים היסטוריים על גבורה בימי השואה:

יש להוציא ספר קטן שווה לכל נפש של מבוחר דברים תמציתיים (מתוך 'ספר הפרטיזנים', ר"מ). קטעים מתוך ספר זה אפשר יהיה להכניס לכריסמומטיות ולספרי לימוד. והן זה העיקר, להנחיל את העובדות והמעשים לדור הצעיר ולדורות הבאים. אולי בעקבות זה ייקבע זכרון לא רק לשואה אלא גם לגבורה.... אתה למד על תנועת מחתרת שמנתה רבבות.... האם היה דבר מעין זה בדורות קודמים? האם זהה תמונה זו לתמונת 'בעיר ההרצה'....? ודאי שלא.⁵³

תכנית הלימודים בספרות עברית משנת תשכ"ח, כעשר שנים לאחר פירסום מאמרו הנ"ל של מגד, משקפת אורח מחשבה דומה לשלו; במדור החדש שהוכנס בה — "שואה" — כלולים, בין השאר, נאום הפתיחה של גדעון האוזנר במשפט אייכמן, מאמר מאת ק' שבתאי: "כצאן לטבח?", וכן עדויות וזכרונות על מרד גיטו וארשה, מלחמת הפרטיזנים היהודים במזרח אירופה, ודבריה של צביה לובטקין: "הקמת הארגון היהודי הלוחם, כיצד חושלה ההתנגדות, מרד יגואר, מרד קרקוב, בין מרד למרד, מרד אפריל, מחתרת כפולה והמרד הפולני."

מגד המשיך לפעול ללא ליאות להגשמת תביעותיו הלכה למעשה. וכך, ב-1971, מופיע בספר לימוד לכיתה ה' — מקראות ישראל ה' — במדור "שואה", סיפור מאת אהרן מגד, "מרד גיטו וארשה".⁵⁴

גם את התביעה להקנות תחושה של המשכיות, של "אנחנו כאן, חלק מאלה שהיו שם", לא שכח הסופר. כעת, 29 שנים לאחר פירסום הסיפור "יד ושם", הופיע רומאן תיעודי מפרי עטו של אהרן מגד בשם "מסע הילדים אל הארץ המובטחת", המספר את סיפורה של קבוצת ילדים ניצולי שואה. בהקדמה לקטע מתוך הספר נאמר: "הפואמה הפדגוגית שהתרחשה במעון זה (בסלאבינו) היא סיפור חזרתם לחיים של ילדים אלה בדרכם אל 'הארץ המובטחת', לפני המאבקים הנוספים שנכוננו להם."⁵⁵

53 א' מגד, "תיקוני טעויות", משא, 21.11.58. לעניין הדרך לשבירת סטריאוטיפ באמצעות חשיפת בעל הדעות הקדומות לדמויות שנוגדות את הסטריאוטיפ, ראה: Etkin, *Introduction to Psychology*, 534 ff.

54 מקראות ישראל ה', תל-אביב 1971, עמ' 314-316.

55 א' מגד, "סיפור תיעודי — תחנת-ביניים בפיאצת טורח", עיתון 77, תל אביב, 1984, גיליון אפריל-מאי, עמ' 10-11.

לסיכום, אין ספק שעמדות והשקפות נוצרות ומשתנות גם מחוץ לכותלי בית הספר ומחוץ לדפי היצירה הספרותית. משפט אייכמן, הנזכר במאמר זה, והמאורעות הגורליים שבאו מאוחר יותר: מלחמת ששת הימים ומלחמת יום הכיפורים, השפיעו השפעה מכרעת על תודעת הישראלי ותרמו לשינוי משמעותי ביחסו אל הגולה ואל השואה. לא ביקשתי לטעון לבלעדיות הספרות, אלא רק לעקוב אחר קווים אחדים היכולים, לדעתי, לסייע לנו בהבנת המניעים האידיאולוגיים שפועלים בכתיבה הספרותית מחד, ובהרכבת תוכנית לימודים בספרות עברית והוראתה מאידך.

איפיוני תהליך הקריאה בעברית על-פי ספרות חז"ל בהשוואה לממצאי המחקר המודרני

שלמה הרמתי

"הפך בה והפך בה וכולא בה"
(אבות ה', כ"ב)

פתיחת

הוראת ראשית הקריאה (כלומר: הטכניקה של הקריאה) אינה יורדת מסדר-היום הפרגוגי שלנו מאז ראשית החינוך העבריי-לאומי בא"י ו"החרד המתקן" בתפוצות (בשלהי המאה הי"ט) ועד עצם ימינו. מצב זה משתקף למשל בריבוי שיטות ההוראה, המוצעות ממש חרשות לבקרים. ניתוח ביקורתי של שיטות ההוראה המוצעות עתה בישראל ובתפוצות הראה לי, שהליקוי העיקרי בהן מקורו בעובדה ששיטות הוראה אלה לא תוכננו על יסוד שיקול-דעת רידיאקטי, שבחן גורמים מהותיים, כמו: איפיוני הכתב העברי, הדרך שבה לומדים-מתחילים (בייחור בגילים 5-6) מבינים איפיונים אלה, ובחינת דרכי התפיסה הראייתית של הכתב העברי בתהליך הקריאה בכל גיל. הבנת תהליכים אלה היא, לדעתי, תנאי הכרחי להצעת פיתרונות נאותים לבעיות היסוד של הוראת ראשית הקריאה.

תמוה מאוד, שהמיתוריקנים שלנו — מראשיתו של החינוך העבריי-לאומי ועד עתה — לא נתנו דעתם על בעיות אלה, המהוות בסיס לפיתוח שיטות הוראה יעילות, ולכן גם לא התמודדו עימן. תמיהה זו גדלה נוכח העובדה, שכבר בספרות חז"ל אנו מוצאים הערות והארות רבות-עניין בתחום הגדון, המוכיחות על הכרה בבעיות-יסוד אלה. ייתכן מאוד שהזילזול בחינוך המסודתי, נוסח ה"חרד" הישן, הגיע את המחנכים ה"חרשים" שלנו לרחות גם את התורה החינוכית של חז"ל, שנחשבה כבסיסו של ה"חרד" הישן. מאחר שמחנכינו ה"חרשים" שללו את ה"חרד" הישן — הם לא חשבו לנכון לעיין בסוגיות החינוך שבספרות חז"ל, אלא פנו לספרות החינוך של אומות העולם, מתוך הנחה שהיא עריפה על סוגיות החינוך של חז"ל.

ההתפעלות הפרובינציאלית של ראשוני החינוך ה"חדש" שלנו מן הפרגוגיה של אומות העולם הביאה במיקרים לא סעטים להעברה מיכאנית מלועזית לעברית — בלא לתת את הדעת לשינויים, הנדרשים מ"העברה" בזאת בשל איפיונים סגוליים של הלשון העברית המדוברת והכתובה. כמו, למשל, חיקוי "השיטה הקולית"

בהוראת קריאת עברית ב"חדרים המתוקנים", כפי שתראה ילין.¹ על-כן אין תימה, שהתוצאות הלימודיות לא תמיד הצדיקו את החיקוי הזה. כך אירע לגבי היבטים אחדים של נושא דיוננו גם בדור האחרון — שכן לאיפיוני הכתב הנלמד ולאפיוני תפיסתו בראייה יש משקל מכריע בתיכנון תהליך הקנייתו ולמידתו. ואמנם, הכתב העברי שונה במידה ניכרת מן הכתב הלטיני הנפוץ ואיפיוני הכתב העברי גורמים לקשיים רבים בתפיסה הראייתית שלו בתהליך הקריאה, כפי שנראה להלן. לפיכך מחייב הכתב העברי תכנון דרכי הוראה ספציפיות לפי אפיוניו — ובניגוד לאיפיונים מקבילים של הכתב הלטיני ולדרכי הוראתו, שאנו מחקים אותם בעברית, ברב או במעט, ומכאן ההישגים הלימודיים הדלים בתחום זה.

משמע: טעות לבסס את הוראת הטכניקה של הקריאה בעברית על המיתודיקה המקובלת בתחום זה לגבי הכתב הלטיני. לעומת זאת, ביסוס הוראת ראשית הקריאה על אפיוני הכתב העברי — יסודותיו (אותיות ונקודות) ותיבותיו — עשוי להביא לייעול התהליך הזה.

להלן נדון בשלושה היבטים מתהליך הקריאה תוך בדיקה השוואתית של מימצאי המחקר המודרני בהיבטים אלה לעומת האדות והערות המצויות בספרות חז"ל. היבטים אלה יהיו: סימליות הכתב האלפביתי; תפיסה ראייתית של הכתב העברי; ותנועות העיניים בקריאה.

סימליות הכתב האלפביתי

הקושי העיקרי לדעתנו בהוראת ראשית הקריאה מקורו בעובדה שהכתב העברי — ככל כתב אלפביתי — מורכב מ"סמלים", שלצורך דיוננו נגדירם כ"סימנים מוסכמים" — בניגוד ל"סימנים טבעיים", שקיים בהם קשר הגיוני או הכרחי בין הסימן למסומן. כלומר, יחס סימלי, לפי הגדרתנו הנ"ל, נראה ללומד-המתחיל כיחס שרירותי, משום שאין הוא יכול לראות קשר הגיוני או מוכרח בינו לבין המסומל. על-כן אי-אפשר ללמוד סמלים תוך הסתייעות בהיגיון (הבנה), אלא רק בדרך השיגון — ומכן הקושי בלימוד סמלים בכלל וסימלי האלפבית העברי בפרט.

לגבי לומד-מתחיל, האלפבית הינו מערכת של סמלים — לעומת זאת הודכב הכתב הפיקטוגרפי הקדום מסימני הכתב, משום שהם גילו ללומד את תוכנם; הוא הדין לגבי מרכיבי כתב פרוטו-סינאי, הנראים כדרגה קדומה של אותיות האלפבית הכנעני-עברי.² משום ש"דוב סימניו של הכתב הזה נראים כתמונות פשוטות, וגם הסימנים, שאין להכיר בהם עוד ציור מקורי, עשויים להתפרש כצורות מטושטשות של תמונות פשוטות כאלה."³ לכן הקלו רמזים אלה את הכרת יחידות הכתב,

1 ראה במבוא לספרו לפי חטף — ספר המורה, תושיה, ורשה תר"ס. עיין על כך גם בספרי שלושה מורים ראשונים, יד יצחק בן צבי, ירושלים תשמ"ה, בפרק על ילין.

2 "ה טור-סיני", "אלפבית", בחור: אנציקלופדיה מקראית, מוסד ביאליק, ירושלים 1950, כרך א', עמ' 402.

3 טור-סיני, שם, עמ' 379.

שנכללו בכתב זה. ייתכן שכך היה גם בראשיתו של הכתב האלפביתי, אם אכן הוא התפתח על-פי העיקרון האקרופוני — כאשר תמונות עצמים סימנו את ההגה הראשון של שמותיהם.⁴ לא כן הרבר כיום: לגבי הלומד המתחיל מורכב האלפבית העברי מסימנים מלאכותיים (סמלים), שהם מוסכמים ולא הגיוניים (או מוכרחים). על-כן אין הלומד המתחיל מסוגל לזהות "סימנים מלאכותיים" אלה (סימלי האלפבית) על יסוד הבנתם אלא רק על יסוד שינון רב, שאינו רצוי לרוב הלומדים. קושי זה בראשית לימוד הקריאה מתייחס לכל הלומדים המתחילים בני כל הגילים. אולם לגבי ילדים קטנים (גילאי 5–6) נוסף על הקושי הזה (הקושי של הכרת הסמלים) קושי מושגי: הבנת מהות הסימליות של הכתב האלפביתי (במקרה הנדון הכתב העברי), דהיינו — הבנת העובדה שהכתב האלפביתי אינו מייצג תוכן או משמע של מילים או תיבות, שהן מילים כתובות, אלא רק צלילים, שהם קולות היסוד של הלשון (הפונמות). מכאן משתמע שכל תיבה משמרת ומייצגת בכתב לא את תוכנה (משמעה) אלא את צליליה של המילה שעומדת ביסודה. לדוגמה: בתיבה 'אבא' אנו מותאים סימלי כתב (אותיות ונקודות), המשמרים רק את ההגאים (הצלילים) של המילה (המדוברת) 'אבא' — ולא את תוכן (משמע) המילה הזאת.⁵ מסתבר איפוא שההבנה הראשונה של התיבה 'אבא' (היינו 'א') אינה חלק מתוכן המילה 'אבא', אלא רק סמל התצליל של החלק הראשון של המילה הזאת (ההברה הראשונה — שהיא צירוף צלילי האות והתנועה). לכן, כאשר נמצא אותה הברה ('א') בתיבה אחרת (לדוגמה: 'אריה'), אין להסיק מכאן על זיהוי חלקי של תוכן שתי תיבות אלה ('אבא' ו'אריה'),⁶ אלא רק על זהות של צלילים. זהות כזאת, המצויה בין מילים רבות, אינה מחייבת זהות חלקית של התוכן. כל כך למה? משום שכל לשון מורכבת ממספר קטן ביותר של קולות-יסוד (פונמות).⁷ לפיכך סביר מאוד שנמצא אותו הגה במילים רבות באותה לשון, בלא שהדבר יעיד על קירבת תוכן בין המילים הללו.

הבנת עובדה זו, שהכתב האלפביתי מסמל את קולות-היסוד של הלשון — ולא את תוכן המילים — היא הבסיס ללימוד ראשית הקריאה; על-כן מחייב הרבר

4 לפי הסדר זה שימשה צורת 'בית' את ההברה 'ב'. עיין: ב"צ גרוס, כתובות מספרות, תרבות וחינוך, תל-אביב תשי"א, עמ' 14. חשמשתי בעיקרון זה בשיטתי להוראת קריאה לאנאלפביתים (לכיתח ולבית), על-ידי הפיכת סימלי הכתב העברי לסימנים על-יסוד העיקרון האקרופוני; עיין על כך בספרי הוראת עברית לאנאלפביתים, תרבות וחינוך ומשרד החינוך והתרבות, תל אביב 1964, עמ' 353–368.

5 זהו שנאמר: "וכל העם רואים את הקולות" (שמות כ"ח). כלומר: מתבוננים בכתב; שהרי המתבונן בתיבה רואה קולות כתובים; משום שסימלי הכתב רושמים את הקולות של המילה ולא את תוכנה.

6 יש לדייק, שכך הוא כאשר הכוונה לחלקים של השורש, ולא במקרים שההברות נושאות משמע ספציפי. כך הוא, למשל, לגבי התחיליות (ב,ה,כ,ל,מ). הוא הדין לגבי הברות אחרות, הנוספות על השורש או על הבסיס של התיבה, כמו: סופיות למיניהן, אף הן נושאות משמע ספציפיים, המועברים מתיבה לתיבה.

7 N. Brooks, *Language and Language Learning*, Second Edition, (New York: Harcourt, Brace & World, 1964), 276.

תיכנון לימודי מתאים, הכולל תרגילי מוכנות להבגת העובדה הנ"ל כיסוד להכרת תיבות — שהיא בסיסה של פעילות הקריאה.

הבנה כזאת הכרחית בייחוד כאשר מלמדים את הטכניקה של הקריאה בגישה האנליטית וכגישה האנליטית-סינתטית, המקובלות על רבים. על-פי גישות אלה יחידת הלימוד היא שלמות מכחינת המשמע (תיבה או משפט), לכן קיים תשש מבוסס למדי שאנו עלולים לכלכל את הלומד-המתחיל. כיצד? בראשית תידגול הקריאה על פי גישות אלה אנו מעוררים את הלומד לייחס ליחידת הלימוד השלמותית תוכן (או משמעות); לאחר-מכן, בתידגול האנליזה, ההכרתי על-פי גישות אלה לאחר הכרת היחידות השלמות, עלול הלומד-המתחיל לייחס תוכן גם לחלקי התיבה, ובעשותו כן — יטעה ויתבלבל. נבהיר זאת: לפי האמור לעיל, אין חלקי התיבה נושאים את חלקי התוכן (המשמע) של התיבה, אלא מייצגים רק צלילים (הגאים) של המילה, המסומלת בבית באמצעות תיבה. בדוגמה הנ"ל יכיר הלומד תחילה את התיבה 'אבא' ואת תוכנה (משמעה). לאחר האנליזה של התיבה למרכיביה (א-בא) עלול הלומד לייחס להכרה 'א' חלק מתוכן התיבה כולה ('אבא'). לפיכך בבואו לפענח תיבה אחרת כה כלולה ההכרה 'א' (לדוגמה: 'אדיה'), עלול אותו לומד לייחס להכרה 'א' שכתובה 'אדיה' תוכן תלכי של התיבה 'אבא'. בלומר: הלומד עלול לגרור את התוכן החלקי, שהוא ייתם להכרה 'א' שבתוכה 'אבא', גם להכרה הראשונה שבתוכה 'אדיה'.

אנו עלולים ליצור קושי רומה ללומד-המתחיל גם בהוראת הטכניקה על-פי הגישה הסינתטית — כאשר יחידות-הלימוד הראשונות הן חלקים מן התיבה וכיוון הלימוד הוא מן החלקים (חסדי המשמע) אל השלמות (המשמעות). יש המנסים להקל את תהליך הלימוד לפי גישה זו כאמצעות הפיכת סימלי הכתב (שהם, כאמור, תסרי משמע ללומד-המתחיל) לסימנים (שהלומד יכיר בהם משמעים). בגישה זו נוסכים תוכן גם ביסודות התיבה (בדרך-כלל בהברות). פיתרון כזה, המקובל גם בהוראת קריאה עברית בישראל, מבוסס על עיקרון האונומטופיאה, בלומר: על הברות "טכעיות", כמו 'הב-הב' (בבית כלל), 'לי-לי' (קול חליל) וכדומה. גם בהוראה על-פי גישה זו יש חשש שכצידוף ההכרות לשלמות משמעית (לפחות לתיבה) יגרור הלומד את המשמעים של ההברות הללו ויצרפן למשמע התיבה. בבך ייפגס תהליך הכרת התיבות — שהרי המשמעים החלקיים של התיבה (משמעי ההברות בגישה הנ"ל) אינם מצטרפים למשמע התיבה, להיפך — הם שונים ממנו.

לדוגמה: אם מקנים תחילה את האות 'ג' כהברה טכעית, המחקה את קולו של הכרוז הקטן, ולאחר מכן מקנים את ההברה 'ג' כצליל קולו של הכרוז שגרל. כפי שהוצע בשיטת הוראה גפוצה למדי בישראל,⁸ הרי כאשר יהיה על הלומד לפענח

8 ב'מרדכי' למורים על-פי שיטת זו נאמר: "יספר המורה על הברות והברותון הקטן, אשר בחיולדו למד לומר רק 'ג'. עתה יתלה המורה בפינה הימנית ביותר של החרה, מעל ללות, את פלקס הברותון הקטן והאות 'ג' תחתיו. הילדים ירבו לקרוא 'ג', 'ג', וגט לבחוב זאת באוויר. ואילו כאשר גדל הברותון, לימדה אותו אמו לדבר בשפת הבוויים וידע כבר להגות 'גג', ושוב כותב המורה 'ג' על הלוח — והילדים קוראים". (ד' פייטלסון וה' אסיאיו, מרדכי להוראת הקריאה, מהדורה שנייה מתוקנת, קרית-ספר, ירושלים תשכ"א, עמ' 11).

את התיבה 'גג', כנדרש על-פי אותה שיטה⁹, עלול הלומד לגרור עימו את המשמעים של שני חלקי התיבה הזאת ('ג', 'ג'), שכידוע אינם מצטרפים למשמע התיבה (דהיינו 'גג'). כלומר: במוחו של הלומד-המתחיל מתרוצצים במיקרה זה שלושה משמעים (ברווז קטן, ברווז גדול וגג). אין צורך להדגיש, שהדבר יקשה על תהליך הזכרת התיבות, שהוא הבסיס של פעולת הקריאה.

כללו של דבר: הבנת העובדה שהכתב העברי — ככל כתב אלפביתי — מבוסס על סמלים (שהם: סימנים מוסכמים) היא הבסיס לתיכנון שיטת ההוראה (כולל ספר הלימוד) וגם לתיכנון תהליך ההוראה בכיתה.

הגתח-יסוד זו, שנעלמה מעיני רוב מחברי האלפונים בישראל ובתפוצות ורוב רובם של המורים המלמדים את ראשית הקריאה¹⁰, היתה גלויה וירועה לחז"ל. יותר מכך: חז"ל הכירו בעובדה נוספת, שגם המילים בכל לשון הן בבחינת סמלים (סימנים מוסכמים) — וזהו גורם קושי לא מבוסס בלימוד לשון חדשה; משום שהלומד לשון חדשה אינו יכול להשתמש בשיכלו כדי להפיץ את משמעי המילים (הסמלים), כמקובל בכל לשון נלמדת, וכרי לזכור אותם — שהרי משמעים אלה אינם מוכרחים (או הגיוניים) אלא מוסכמים (מקובלים), במינוח שלנו: סמלים. על-כן אין למידת סמלים אלה (מילים) יכולה להתבסס על הבנה אלא רק על שינון. מכאן יובן שהקשיים בלימוד לשון חדשה רבים יותר לגבי מבוגר בכלל ומבוגר משכיל בפרט.¹¹

שני מישורי הסימליות בקריאה — הן לגבי המילים והן לגבי יסודות הכתב — באים לידי ביטוי ב"מקרה" הבא, המובא במדרש:

חד פרסי אתא גבי רב. אמר ליה: אלפני אודיא. א"ל: אמור אל"ף. א"ל: מאן דיימר דהוא אל"ף ימרון דאינו כן. — אמור בי"ת, א"ל: מאן אמר דהוא בית? גער בו והוציאו בנזיפה. אזל לגבי שמואל. א"ל: אלפני אודיא. אמר ליה: אמור אל"ף. א"ל: מאן דיימר דהוא אל"ף? א"ל: אמור בי"ת. א"ל: מאן אמר דהוא בי"ת? אחדיה באודניה, ואמר (הפרסי): אודני! אודני! א"ל: שמואל: מאן אמר דהוא אודני? א"ל: כולי עלמא ידעין דהוא אודני. א"ל: אוף הכא כולי עלמא ידעין דהוא אל"ף ודהוא בי"ת. מייר נשתתק הפרסי וקיבל עליו.¹²

9 שם, עמ' 13-14.

10 עיין על כך בספרי "ראשית הקריאה" בחינוך היהודי בתפוצות, המרכז לחינוך יהודי בתפוצות, תאונברסיטה העברית, ירושלים תשמ"ב.

11 עיין על כך בספרי (לעיל, הערה 4), עמ' 99-108.

12 קהלת רבה מהדורת לוינאפשטיין, ירושלים תשכ"ה, עמ' 104. הרי תרגום עברי של קטע זה: "פרסי אתר בא לפני רב, אמר לו: למדני תורת. אמר לו: אמור אל"ף. אמר לו: מי יאמר שזו אל"ף? שמואל. אמר לו: גער בו והוציאו בנזיפה. בא לפני שמואל. אמר לו: למדני תורת. אמר לו: אמור אל"ף. אמר לו: מי יאמר שזו אל"ף? — אמור בי"ת. — מי יאמר שזו בי"ת? אחוז שמואל באוזנו. ואמר הפרסי: אוזני! אוזני! אמר לו שמואל: מי יאמר שזו אוזני? אמר לו הפרסי: כל העולם יודעים, שזו אוזני. אמר לו: אף כאן כל העולם יודעים, שזו אל"ף וזו בי"ת. מייד נשתתק הפרסי וקיבל עליו." (ח"ג ביאליק ר"ת רבניצקי, ספר חאגרת, דביר, תל-אביב תש"י, עמ' שכ"ז, קמ"ז).

נפרש "מקרה" זה לאור האמור לעיל:

רב הראה לפרסי אחד את האות אל"ף ואמר לו: "אמור אל"ף". על כך הגיב הפרסי בשאלה: "מי יאמר שזו אל"ף?" הפרסי אינו מבין ששמות האותיות הם בעלי אופי סימלי — כלומר, שהם הסכמיים ולא הגיוניים — ומכאן שאלתו, שיש לפרשה כך: מהו הגשר ההגיוני שבין צורת האות אל"ף לבין השם המיוחס לה?

עימות דומה יש לפרסי גם עם שמואל. אלא שזה מצליח להסביר לפרסי ששמות האותיות — כמו גם המילים שבבל לשון — הם הסכמיים ולא הגיוניים. כיצד עשה זאת שמואל? הוא אחז באוזנו של הפרסי, והלה הגיב בקריאה: "אוזני! אוזני!" על כך באה תגובת שמואל: "מי אומר שזו אוזני?" ופירוש דברים אלה: מה ההיגיון בכך, ששם זה ("אוזן") מיוחס בעברית דווקא לאיבר זה שבגוף ולא לאיבר אחר? על כך ענה הפרסי: הכל יודעים שכך הוא. כלומר: בל היודע עברית מודע לכך שלאיבר זה קוראים "אוזן"; משום שכך מקובל (מוסכם) בעברית. על כך השיב שמואל: הוא הדין לגבי האותיות. אף במקרה זה, כל היודע עברית מכיר את השמות המקובלים (המוסכמים) לאותיות אלה.

כללו של דבר: בשני המישורים — הן לגבי המילים והן לגבי שמות האותיות — פועלת ההסכמה (כלומר: המקובל בלשון) ולא ההיגיון. הוא הדין לגבי "הברות טבעיות" המבוססות — כביכול — על חיקוי קולות בטבע (אונומטופיאה). חשוב להדגיש שגם האונומטופיאה אינה מבוססת על זיקה הגיונית הכרחית בין הצלילים למשמעים, שהרי האונומטופיאה אינה אוניברסלית; להיפך — היא מעוצבת בכל לשון על יסוד אימיוגיה הסגוליים, כמוכח מהשוואת אותן מילות (או הברות) האונומטופיאה בלשונות שונות. לדוגמה: "נביחתו של הכלב גשמעת לאוזני האנגלי באורואו, לצרפתי אוהא-אוהא ולאיטלקי בו-בו.¹³ הרי שגם ה"הברות הטבעיות" הן מוסכמות ולא הגיוניות, ככל שאר המילים והתיבות ואף יסודות הכתב. כבר הרמב"ם קבע זאת מפורשות: "וממה שצריך שתדעו ותתעוררו עליו — אומרו: 'ויקרא האדם שמות' וגו' — לימדנו, שהלשונות הסכמיות, לא טבעיות, כמו שכבר חשבו.¹⁴"

עובדות אלה חייבות להדריך את תכנון הוראת העברית — הן לגבי מילים (בייחוד בלימוד לשון חרשה) והן לגבי לימוד הטכניקה של הקריאה (בייחוד לגבי לומדים מתחילים בגילים 5-6).¹⁵

התפיסה הראייתית של הכתב העברי

בשלב לימוד הטכניקה של הקריאה וגם לאחר מכן (בתהליך הקריאה) קשה התפיסה הראייתית שלה תיבות העבריות וגם של יסודות התיבות, הן האותיות והן הניקוד,

13 צ' שרפשטיין, חינוך וקיום, שילה, גיורק תשס"ו, עמ' 225.

14 רמב"ם, מורה נבוכים, מהדורת יהודה אבן-שמואל, מוסד הרב קוק, ירושלים תש"ז, עמ' שי"ד.

15 שיקול-דעת זה היה ביסוד שיטתי להוראת קריאה בבתי-ספר של אחר-הצהריים בארצות-הברית (ראה הערה 10).

בשל העדר סימני-היכר טובים בתיבות העבריות (שלרובן צורת מלבן ומכאן השם: "תיבה") וגם ביסודות הכתב העברי (משום ריבוי זוגות של אותיות ותנועות דומות-צורה).

על יסוד מינוח שהוצע בתלמוד¹⁶ נוכל למיין את רוב האותיות העבריות לשתי קבוצות: בעלות 'ראשים' (קו אופקי קצר, כמו: ג, ו, ז וכדומה) ובעלות 'גגות' (קו אופקי ארוך, כמו: ב, ד, ה וכדומה). הדימיון בחלק העליון של האותיות משתי הקבוצות הנ"ל מקשה על דיוק התפיסה הראייתית של האותיות בכל אחת מן הקבוצות האלה. לכך יש ביסוס גם מן המחקר האמפירי בתפיסה הראייתית של הכתב העברי. במחקר כזה מצאנו, שבתהליך הכרת התיבות טועים גם קוראים מיומנים, בשל המרת אות באות רק בגלל החלק העליון השווה של אותיות אלה. לדוגמה: קראו 'אתה' כשהיה כתוב 'אתם' (שיוויון החלק העליון בוזג: ה"ס). וכן קראו 'מיוחד' במקום 'מיוחס' (ד"ס), כן קראו 'כוח' במקום 'רוח' (כ"ד).¹⁷

יותר מכך: העובדה שמעט מאוד אותיות עבריות חורגות מן השורה, מסבירה שהקונפיגורציה של רוב התיבות העבריות (דהיינו: הקו המקיף על תיבה), היא בעיקרה מלבן בעל גדלים שונים.¹⁸ לכן רצף של תיבות עבריות גראה לקורא כרכבת בעלת קרונות דומים מאוד זה לזה בתבנית הבסיסית שלהם. גם בשל כך קשה התפיסה הראייתית של התיבות העבריות.

גם בעברית מצויות אותיות החורגות מן השורה; אותיות אלה הינן לפיכך סימני-היכר טובים להכרת התיבות, שהאותיות החורגות כלולות בהן. אולם יש להדגיש שאותיות אלה חורגות בעיקר כלפי מטה (ק, ך, ם, ן, ף, ץ) ובכך הן משנות את התבנית הבסיסית של התיבות העבריות (צורת המלבן). אולם מאחר שחמש האותיות חורגות לאותו כיוון, אין הן סימני-היכר יעילים להכרת התיבות, פרט ל"ק, המצויה בכל מקום בתיבה (ולא רק בסופה). ה"ק היא לכן סימן-היכר יעיל לתיבות, ורצוי לכלול בשלב לימוד הטכניקה של הקריאה תיבות שהאות 'ק' מצויה בהן.

מבין האותיות החורגות כלפי מעלה מצויה באלפבית העברי רק אחת — האות 'ל'. אף היא, דוגמת ה'ק', מהווה סימן-היכר טוב לעצמה ולתיבה שהיא כלולה בה: לכן רצוי לבחור בתיבות הכוללות 'ל' ללימוד הטכניקה של הקריאה. ברור איפוא שתבניות הכוללות גם 'ק' וגם 'ל', כמו התיבה 'קל', יוצרות תבניות שונות ביותר מן הצורה המלבנית הבסיסית. תיבות כאלה קל יהיה להכיר הן בתהליך הלימוד והן בתהליך הקריאה.

מסתבר איפוא שמבין 31 האותיות העבריות (כולל הסופיות, בכ"פ רפות ושי"ן שמאליות), שיש ללמד בשלב הטכניקה של הקריאה, רק לשתי אותיות יש סימני-

16 כינוי תחלק העליון של האותיות כ"ג' הוא בעקבות התלמוד, מסכת מנחות כ"ט ע"ב. כדי להבדיל בין שני הסוגים של ראשי האותיות, כינתי סוג אחד "גג" וסוג שני — "ראש".

17 לוי, "יסודות פסיכולוגיים לקריאה בעברית", חקרי חינוך, תל-אביב תש"ר, עמ' 8.

18 אם נעביר קווים מסביב לתיבות העבריות, נקבל צורות של מלבנים: את, גם, אם — מלבן קצר ביותר; אמא, אבא, דוד — מלבן ארוך יותר; בננה, חברה — מלבן ארוך יותר ועין על כך בספרי עיקרי חננת הנקרא, מרכז לחינוך יהודי בתמונות, תאונטרסטיס העברית, ירושלים תשמ"ב, עמ' 23, דוגמות שם.

היכר טובים בתהליך הכרת תיבות (ל, ק). עוד לארבע אותיות (ק, ו, פ, צ) סימן היכר יעיל פחות (כי כולן משובצות רק בסופי התיבות וכל חריגה כזאת כלפי מטה יכולה להיות סימן לאחת מבין ארבע האותיות הללו).

גורם קושי נוסף בהכרת האותיות העבריות מקורו במיספר הרב של זוגות של אותיות רומות-צורה, כמו: ב"ב, ג"ג, ד"ד וכדומה. נכיר בגורם קושי זה בעברית כאשר נשווה גורם זה באלפבית העברי למערכות האלפבית בכמה לשונות לועזיות: באלפבית יווני (דפוס מודרני) מצויות רק שתי אותיות דומות ממש ('דלתא', 'למרא'); רומות במקצת גם שתי אותיות נוספות ('נו' ו'אפסילון'). באלפבית הרוסי כ-25% מהאותיות הן רומות-צורה. באלפבית הלטיני 27% מהאותיות סימטריות ודומות, אלא שבאותיות אלפבית זה יש סימני-היכר טובים, דהיינו: עיגולים ובליטות מחוץ לשורה. לעומת הדוגמות הנ"ל, בא"ב העברי כשני-שלישים מהאותיות דומות-צורה.¹⁹

משמע: לרוב-דובן של האותיות העבריות, כשהן משובצות בתיבות, אין סימני-היכר טובים, ומכאן הקשיים להכיר את התיבות העבריות — הן ללומד המתחיל והן לקורא המיומן — כמוכח מן הניסיון וגם מן המחקר האמפירי.

קשיים בהכרת התיבות נובעים גם מאופי הניקוד העברי כסימלי התנועות (ווקאלים). כמה סיבות לכך: מיקומו של הניקוד (מתחת לאות, בתוכה ומעליה) מחייב נעיצת מבט ממושכת (קיבעון) לקליטה ראייתית טובה של הניקוד. אולם זעירותו של הניקוד ביחס לאותיות מקשה על זיהוי נכון של סימלי ניקוד. במחקרנו בבתי-ספר יהודיים בארצות-הברית מצאנו שגם קוראים מיומנים טועים לעתים בין סגול לקמץ (וגם להיפך) ובין פתח לצידה (וגם להיפך).²⁰ בכלל הראה המחקר, שקשיי התפיסה הראייתית של הניקוד עולים אפילו על קשיי התפיסה הראייתית של האותיות העבריות.²¹ לומדים-בוגרים לא מעטים עומדים על כך בעצמם.²²

עובדות אלה על קשיי התפיסה הראייתית של הכתב העברי, שנתגלו במחקר האמפירי רק לפני רור אחד,²³ היו ידועות כבר לחכמי התלמוד, כמוכח מעדויות מפורשות.

19 י' לוי (לעיל הערה 17), עמ' 15. במחקרו להכרת תיבות עבריות ולועזיות הראה לוי שילידי הארץ, בוגרי תיכון ומעלה, הכירו טוב יותר תיבות באנגלית מאשר בעברית: "בכל חמיקרים מיה מיספר חסעויות בלועזית הרבה פחות מאשר בעברית" (לעיל, הערה 17), עמ' 32. הסיבה לכך: העדר סימני היכר טובים באותיות העבריות לעומת האותיות של הכתב הלטיני.

20 ש' הרמתי, "הליקויים בקריאתם של תלמידינו", שבילי החינוך, גיו יורק, סתיו תש"ך, עמ' 19.

21 י' לוי (לעיל, הערה 17), עמ' 8.

22 מעניין להביא בתקשר זה את עדותה של המשוררת אלישבע (1889–1949), שלמדה עברית בבגרותה. על הניקוד כתבה אלישבע: "הקריאה עצמה איננה מוקלת על-ידי כך, יען כי הנקודות מעיפות את העיניים יותר מדי ודורשות מאת הקורא עוד יותר התאמצות ועמל בקריאה" ("עברית כמו שהיא", לשוננו, חמוז תרפ"ט, כרך ב' חוברת א', עמ' 57).

23 מחקר ראשון מסוג זה ביצע י' לוי ופרסמו בשנת תש"ד (לעיל, הערה 17). יש להעיר, שבמחקרו לא השתמש לוי במכונות צילום העיניים, שלא נמצאו בארץ.

במסכת שבת (תלמוד בבלי), רף קמ"ז עמוד ב, מובא סיפור זה:

אמר רבי חלבו: חמרא דפרוגייתא (רש"י: שם מרינה שיינה משובח) ומיא דריומסת (רש"י: שם נהר שמימיו מלוחים) קיפתו עשרת השבטים מישראל (רש"י: שהיו בעלי הנאה ועסוקים בכך ולא היו עוסקים בתורה ויצאו לתדבות רעה). ר' אלעזר בן-ערך איקלע להתם (רש"י: לפרוגייתא וריומסת), אימשיך בתרייהו (רש"י: אחד היין והרחצה) — איעקך תלמודיה (רש"י: נעקך תלמודו ושכחו). כי הדד אתא, קם למקרי בספרא. בעא למקדא: 'החדש הזה לכם' (שמות יב:ב), אמר 'החדש היה לכם'. בעו רבנן רחמי עליה — והדר תלמודיה.

מה מלמדנו סיפור זה לגבי התפיסה תראייתית של הקריאה? מאחר ששכת החכם (אלעזר בן-ערך) את תלמודו, הוא לא הבין את פירוש התיבות שקרא, לכן לא היה יכול להסתייע במשמעי התיבות כדי להכיר (לזהות) אותן. כיוון שכך, טעה בזיהוי אותיות דומות-צורה: במקום "החדש" קרא "החדש" (ד-ר), במקום "לכם" קרא "לבם" (כ-ב) ובמקום "הזה" קרא "היה" (ז-י). המרה אחרונה זו קשה להסביר במבט ראשון, שהרי ז' ו' אינן אותיות דומות-צורה, אולם הן דומות ב"ראשית" — וכבר הערנו לעיל שגם אותיות הדומות רק בחלק העליון שלהן ("ראש" או "גג") מומרות בתהליך הקריאה. ואמנם, המרת ז' מציורה במקומות נוספים במקורות. לדוגמה: בתלמוד (מסכת מגילה דף כ"ז עמוד ב') כתוב: "ר' זכאי"; לעומת זאת כתוב ב"אלפס" "ר' ינאי"²⁴. יש כאן חילוף כפול: נ"כ; ז"י.

בשל דימיון הצורה של זוגות-אותיות נפלו במרוצת הדורות, על-ידי המעתיקים, שיבושים לא מעטים, מהם גם כאלה שנשתגרו בלשון כמילים חרשות. לדוגמה: במשנה (מסכת כלים) נאמר: "הפין והפורנה טמאין" (יא:ד). "הפורנה" — הוא המסגר (המנעול), ו"הפין" — השיניים (הקפיצים) הנכנסות לתוכו והמנעול נסגר.²⁵ בטקסט כתוב "הפין", אולם לדעת החוקרים היתה הצורה המקורית "חפין".²⁶ השינוי מ"חפין" ל"הפין" נגדם בשל רמיון צורה של האותיות ח-ה. ה"ח נחשבה בטעות ל"ה. כתוצאה מכך נוצרו בעברית שתי מילים חרשות: "פין" (ללא ה"א הידיעה); וגף "חף".²⁷

אין זה מקרה יחיד. בדרך דומה נוצרה גם המילה "רות" (מרתף, מחסן תת קרקעי וגם בור). זוהי קיצורה של המילה "חדות" — על-פי האדמית "חדותא". נאמר במשנה: "לא את הבור ולא את הדות" (בבא בתרא ד:ב). על התיבה "הדות" העיד אלבק: "בנוסח אחר: חדות — מרתף הנבנה בקרקע לאצור בו תבואה ויין".²⁸

24 חלכות רב אלפס, מהדורת הרב נ' זק"ש, ירושלים 1969, כרך א', עמ' ש"ג.

25 סדר טהרות (פירוש: ח' אלבק; ניקד: ח' ילון), ירושלים-ת"א, 1959, עמ' 55.

26 עיין שם, ועיין גם במילונו של אבן-שושן, ערך 'פין'.

27 עיין במילונו של אבן-שושן — ערכים 'חף', 'פין'.

28 סדר נזיקין (לעיל, הערה 25), עמ' 130.

במקום אחר במשנה נאמר: "התוקע לתוך הכור או לתוך הרות" (ראש השנה ג:ז). העיר שם אלבק: "בנוסח אחר — חדות, מרתף הנבנה בקרקע."²⁹ כלומר: היח של "חדות" הומרה בטעות ל-ה, וזו נחשבת לה"א הידיעה, וכך נוצרה המילה "רות". חז"ל הכירו בתופעה זו ולכן הזהירו להקפיד מאור באותיות הדומות. לדוגמה, כדי להבחין בין הצמד היח דרשו לרות בין דגל הה"א לבין גגה, כדי שלא תיראה האות ה' כמו האות ח'.³⁰ המדרש מסביר את החיוב לדייק בכתיבת האותיות היח. דוגמות: על הפסוק "ולא תחללו את שם קדשי" (ויקרא כב:לב) נאמר במדרש: "אם אתה עושה ח"ת ה"א, נמצא מחריב את העולם כולו."³¹ על הפסוק "כל הנשמה תחלל ית הללויה" (תהלים קנז) נאמר באותו מדרש: "אם אתה עושה ה"א ח"ת, אתה מחריב את העולם" (עיין שם).

חז"ל הקפידו מאוד על דיוק הנוסח בכללו ועל הגהה מדוקדקת של ספרי הקודש: "ספר שאינו מוגה — אמר ד' אמי: ער שלושים יום מותר לשהותו; מכאן ואילך אסור לשהותו" (מסכת כתובות דף י"ט עמוד ב'). מאידך גיסא יש להרגיש שחז"ל ביססו דרשות רבות על המרות של היח, בעיקר — אך לא רק — על-פי הדגם השכיח: "אל תקרי... אלא...".

הרי דוגמות אחדות לדרשות כאלה.

על הפסוק "השתחו לה' בהדרת קודש" (תהלים כט"ב) נאמר במסכת ברכות: "אל תקרי בהדרת אלא בהדרת" (דף ל' עמוד ב'). דרשה דומה מצויה במסכת יומא, על הפסוק "ויצא מבית ציון כל הדרה" (איכה א:ו). נאמר ביומא: "מאי כל הדרה? — חדרה" (דף נ"ד עמוד א'), ופירש רש"י: "הגנוז בחדרי חדרים" (עיין שם). עונשים בעוון אי-הפרשת חלה נלמדים בתלמוד מפסוק זה: "אף אני אעשה זאת לכם והפקרתי עליהם בהלה את השחפת ואת הקדחת מכלות עיניים ומדיבות נפש וזרעתם לדיק זרעכם ואכלוהו אויביכם" (ויקרא כז:טז). בדרשה על פסוק זה נאמר במסכת שבת: "אל תקרי בהלה אלא בחלה" (דף ל' עמוד ב'). כלומר: העונשים שזכרו בפסוק הנ"ל יבואו בשל "עוון חלה".

והרי דוגמות נוספות לדרשות היח כאלה: השם "גיהנם" מוסבר בתלמוד כאיחוי של שתי המילים "גי חנם" (עירובין דף י"ט עמוד א'). הביטוי "בית שלחין" מתפרש בתלמוד כ"ביתשלהין". פירוש זה מתבסס על התרגום (הארמי) לתורה. נאמר בספר דברים: "ואתה עיף ויגע" (כה:יח). התרגום לכך הוא "ואת משלהי ולאי" (עיין שם). על התיבה "משלהי" העיד רש"י (מועד קטן דף ב' עמוד א'): "זה"א מתחלף בחי"ת". במסכת מגילה פורש השם "חתך" (מסריסי המלך אחשוורוש) על-פי השורש "חתך" — "אמר רב: התך זה דניאל. ולמה נקרא שמו התך? שחתכוהו מגדולתו. ושמואל אמר: שכל דברי מלכות נחתכין על-פיו" (דף ט"ו עמוד א'). הרי שלפי שני הפירושים הללו מקור השם "התך" הוא בשורש "חתך".

29 סדר מועד (שם), עמ' 319.

30 תלמוד בבלי, מסכת גיטין, פ"ה ע"ב, ב"תוספות", ריבור המתחיל: "ולורכיה".

31 ויקרא רבה מהדורת מ"א מירקין, תל-אביב 1961, עמ' 214.

יש להדגיש שהבסיס של דרשות אלה הוסבר בירושלמי בעיקבות דרשה מסוג זה. דברי הפסוק "קודש הילולים" (ויקרא יט:בד) פורשו כאילו בתוב "קודש חילולים" (מעשר שני פרק ה' הלכה ג'); ובסוף בא ההסבר העקרוני לדרשות כאלה: "לא מתמנעין דרבנן דרשי בין ה"א לת"ת" (עיין שם).

שיבוש אחר, שמקורו בדימיון צורה של האותיות העבריות, אידע בתיבה "ליסטים" (Lestes), מילה יוונית שנתקבלה בעברית בצורת "ליסטים", משום שהס המקורית הומרה ב-ם (מ"ם סופית). מעניין לציין שמילה מושאלת זאת קיבלה בעברית צורת ריבוי – אף-על-פי שהיא משמשת גם ליחיד.³² ייתכן שחילוף אותיות דומה הביא ליצירת המילה "בלוס" וגם לצירוף המקובל "אוצר בלוס" – בסקוס הצורות המקוריות: "בלוס" ו"אוצר בלוס".³³ הוא הדין לגבי המילה גרדום, שמקורה במילה הלטינית "גרדוס";³⁴ אף במקרה זה הפכה ה-ס המקורית ל-ם (מ"ם סופית) בעברית.

בתלמוד מצויים חילופים רבים בין ב"כ.³⁵ כסו: "וכן הגפילים" לעומת "ובן הגפילים" (תולין דף קכ"ז עמוד א'). בתלמוד מצוי דרש על חילופי ב"כ אפילו בניגוד לנוסח המקראי שבידינו. במקרא נאמר: "ויבואו כל העם להברות את דוד" (שמואל ב' ג:לה). במסכת סנהדרין (תלמוד בבלי) אנו קוראים על פסוק זה דברים אלה: "כתוב להכרות וקרינן להברות – בתחילה להכרותו ולבסוף להברותו" (דף כ' עמוד א').

המדרש מסביר את ההכרח לרייך בהבחנת אותיות אלה. על דברי ירמיהו: "כחשו בה" (היב) נאסר במדרש: "אם אתה עושה ב"ת כ"ף – מחריב העולם." וכן נאמר בהושע: "בה' בגדו" (הז); ועל כך אומר המדרש: "אם אתה עושה ב"ת כ"ף – אתה מחריב את כל העולם." על הפסוק "אין קדוש בה" (שמואל א ב:ב) אומר המדרש: "אם אתה עושה ב"ף ב"ת – אתה מתריב את כל העולם."³⁶

יש להקפיד גם על האותיות האתונות הדומות בצורתן, שכן גם באותיות אלה מצויים שיבושים כתוצאה מדימיון הצורה, כמו ג-ג. נאמר: "אל תרבר בגנות" (פסטים דף קי"ג עמוד א'), אולם מצוי גם הנוסח "בגנות" (עיין שם). במקום אחר כתוב: "כפר נבירא" (כתובות, דף ס"ה עמוד א'), אולם הנוסח הנכון של שם הכפר הוא כנראה "גבוריא" (דף י"ח עמוד א'). יש להעיר שכאן נמצא גם חילוף בין ו-י בשל דיסיון ה"ראשים" של אותיות אלה, כמוסבר לעיל.

האות נ' דומה בצורתה גם לאות כ', ומכאן אפשרות של המרת צמד אותיות זה (ג-כ). וכך אמנם אידע. לדוגמה, בירושלמי (שבת, פרק ט') נאמר: "בעל ראש גויה

32 י"ה טורטשינר, מילים שאולות בלשוננו, הוצאת מס, ירושלים תרצ"ח, עמ' 49; השווא: י' קלוזנר, העברית החדשה ובעיותיה, מסדה, תל-אביב 1957, עמ' 69, 89, וגם: Y. Kutscher, "Words and their History", *Ariel*, No. 25 (Jerusalem: 1989), 87.

33 כי במקורות מצויה גם הנוסחה 'בלוס' וגם הצירוף 'אוצר בלוס' – ראה גיטין ס"ז ע"א. אפשר לראות בשתי הנוסחות הללו שני משמעים שונים – לבתחילה או בדיעבר. עיין על כך: א' וייזר, מקרא ולשון, הוצאת גיב, תל-אביב 1965, עמ' 398–399.

34 טורטשינר (לעיל, הערה 32), עמ' 47.

35 א' אביגרי, יד חלשון, תל-אביב 1964, עמ' 11.

36 מירקין (לעיל, הערה 31), עמ' 214–215.

היה ונאפון היה. פירוש את המילה "נאפון" מלשון "גיאוף".³⁷ אולם יש יסוד להנחה שפירוש זה מקורו בטעות בקריאת התיבה "נאפון". נראה יותר, שצריך לקרוא שם "נאפון" (כמו אפון). כך אמנם נאמר בפירוש במקום אחר בירושלמי: "בעל ראש גויה הוא ונאפון הוה" (עבורה זרה פרק ג' הלכה ח').

שיבושים רבים מצויים גם בין הצמד: ד"ר. אותיות אלה דמו מאוד גם בכתב העברי העתיק, ומכאן חילופי נוסחות כבר במקרא, כמו: נשיא שבט גד מופיע בשני שמות דומים, דעואל (במדבר א:יד) לעומת דעואל (שם ב:יד). הוא הדין לגבי שמו של אחד מבני גומר: ריפת (בראשית יג) לעומת ריפת (דבה"א א:ז). והרי דוגמה נוספת של שתי נוסחות של שם: דורגים (בראשית יד) לעומת רודגים (דבה"א א:ז). שתי נוסחות אנו מוצאים גם לגבי שמו של עוף דורס: דאה (ויקרא יא:יד) לעומת דאה (דברים יא:יג). והעיר בצפון א"י — בארץ חמת — מופיע בדרך כלל בצורת 'דבלה' (כמו מלכים ב כג:לג). אך מצוי גם השם 'דבלה' (יחזקאל ו:יד). בשירת דוד אנו מוצאים תיבה בשתי נוסחות — בשני הספרים בהם כלולה שירה זו: "וידא על כנפי רוח" (שמואל ב כב:יא), לעומת "וידא על כנפי רוח" (תהלים יח:יא). וכך: "כטיט חוצות אדיקם" (שם"ב כב:מג), לעומת "כטיט חוצות אריקם" (תהלים יח:מג). ראוי להעיר בהקשר זה שאפילו לגבי שמו של הכתב העברי הקדום מצויות שתי נוסחות: דעץ — רעץ. כך נאמר במסכת סנהדרין (בבלי): "ר' אומר: בתחילה בכתב זה ניתנה תורה לישראל, כיוון שחטאו נהפך להם לדועץ" (דף כב עמוד א'). ור' חננאל כתב שם — "וכיוון שחטאו נהפך להם לדועץ. מלשון תרגום, ויצג ודעץ. כלומר: בקושי, כמו דבר נעוץ, דעוץ" (עיין שם).³⁸

חילופי ד"ר מצויים גם בספרות חז"ל. במסכת בבא בתרא נאמר: "מתני בשרכא" (קל"ט ע"א). על תיבת "בשרכא" מעירים ה"תוספות" (בד"ה "מתני בשרכא") דברים אלה: "בכל הספרים כתוב שרכא ובערוך גרס שרכא בדלית, והוא לשון שקט, כמו 'ותשקוט הארץ', ומתרגמינן ושדיכת ארעא (שופטים ה, י, ל"א), כלומר: ארם בטל ושקט, אינו עוסק בכלום" (עיין שם). כן מצויות שתי הנוסחות, נוקדן — גוקרן באותו משמע — דייקן ביותר (פדגט): "והגוקדגין תופסין אותו על כך" (תוספתא ברכות ה:ט). אבל גם "מפני הנוקדגין" (ירושלמי, סנהדרין, פרק י', הלכה ב'). חילוף אותיות ד"ר הביא ליצירת מילה חדשה: "פרוזדור", שהחוקרים טוענים כי צורתה המקורית היא "פרוזדור".³⁹

37 ש"י פין כלל במילונו את הערך 'נאפון' על-יסוד מקור זה בירושלמי. פירושו של ש"י זה, לדעת פין, הוא "עסק בתשמיש לבד, והחיידך לתשמיש אסור" (ראה חאוצר, וארשת תרפ"א, כרך ג', עמ' 135).

38 ד' ילין סבר ש'דעץ' היא הצורה העיקרית (ראה בספרו: דקדוק הלשון העברית, הוצאת מס, ירושלים תשכ"ג, עמ' 2). לפי א' בן-יהודה וגם לפי א' אבן-שושן הנוסח המקורי הוא דווקא 'דעץ' (ראה במילוניו). כך סבר גם ש' ליברמן (ראה מאמרו בסיני, ד', עמ' דכ"א-ד"ג). ועיין בסוגיה זו אצל וייזר (לעיל, הערה 31), עמ' 411-413.

39 כך כתב טורטשינר (טור-סיני): "כפי שהראה עמנואל לעף, קריאתה הנכונה היא 'פרוזדור' בדלית בפולה, ומוצאה לפי זה מן היוונית (באקוטיב) *Prosteda* (מיסדרון). וכן נמצאה הגרסה פרוזדור במקורות בעלי סמך" (לעיל, הערה 32, עמ' 52). כך גרס גם י' אבינרי בספרו פך בתנ"ך, קרית ספר, ירושלים 1978, עמ' 46.

על האות "ד" רבתי שבתיבה 'אחד' ("ה' אחד", דברים ו:ד) אומר "בעל הטורים" (שם): "אחד — דלי"ת גדולה, לומר לך, שהמליכוהו בשמיים ובארץ ובד' רוחות העולם. וגם שלא תטעה ברי"ש. ובן רי"ש ד'לא תשתחוה לאל אחר" (שמות לד:יד), הרי"ש גדולה שלא תטעה בדל"ת" (עיין שם). על הצורך להקפיד היטב ב'ד' של "אחד" נאמר במדרש: "אם אתה עושה רל"ת רי"ש, אתה מחריב את כל העולם כולו" (ויקרא רבא, יט:ב). ועל הבחנה דומה בתיבת "אחר" הנ"ל נאמר שם: "אם אתה עושה רי"ש רל"ת, נמצא אתה מחריב את כל העולם כולו" (שם).

עוד תופעה מעניינת נתגלתה בדורנו במחקר האמפירי בקריאה והיא — פיצול או איחוד של אותיות סמוכות בתיבה: "שתי אותיות נפרדות מצטרפות ויוצרות אות חדשה, מדומה: יו"ץ, ⁴⁰ כלומר: היה כתוב "בבתוליו" והיו גברקים שקראו: "בנחליץ". קוראים אלה טעו בכמה אותיות שבאותה תיבה: במקום 'ב' ראשונה — קראו 'כ'. במקום 'ב' שניה — 'צ'. במקום 'ת' — קראו 'ח'. האות 'ו' נשמטה והאותיות 'יו' (שבסוף התיבה) הפכו להיות 'יץ'. קורה גם שאות אחת נבקעת לבמה אותיות, כמו 'ש' הנתפסת כצירוף האותיות 'עו' — וגם ההיפך.⁴¹

מעניין לציין שכבר חז"ל עמדו על תופעה זו, שכן שיבושים מסוג זה מצויים במקורות רבים: בתלמוד (פסחים) נאמר: "אין נידונין" (ס"ב ע"ב). ב"מסורת הש"ס" מובאת הנוסחה "שונין" במקום "נידונין". כזאת היא גם נוסחת רש"י שם וכך מובא גם ב"עין יעקב", כלומר: האות 'ש' המקורית (בנוסח: "שונין") נתפצלה לשלוש אותיות אלה: 'ציד'.

והרי דוגמה לצירוף אותיות סמוכות וליצירת אחת חדשה. בתלמוד מצוי הביטוי "בכור שטן" (יבמות ט"ז ע"א). ביטוי זה מובא גם ב"עין יעקב", ושם מוצעת גם הנוסחה: "בבור שגון".⁴² לפי פירוש הביטוי הזה מתקבלת על הדעת הנוסחה השניה. ייתכן אפוא שהאותיות 'נו' בתיבה "שגון" נתפסו כאות 'ט', וכך נולד הביטוי "בבור שטן".

הרי אפשרות לטעות אחרת. נאמר במדרש: "כל תלמיד חכם שאין בו דעה, גבילה טובה הימנו".⁴³ אולי צורך בעל "מתנות כהונה" שהציע "גמלה" במקום "גבילה". כלומר: האותיות 'בי' בתיבה הן פיצול של האות 'מ' המקורית.⁴⁴ במשנה (מסכת בליים) מצויה התיבה "פוחליץ" (כ"ד, ט). אולם קיים גם נוסח אחר: "פוחלין",⁴⁵ וזהו בגרסה הנוסח המקורי.⁴⁶ לא קשה לראות שהאותיות 'ין' נראו בטעות כאות 'ץ', כפי שאירע במחקרי התפיסה הראייתית, שתוארו לעיל.

40 לוי (לעיל, הערה 17), עמ' 23.

41 עיין שם.

42 עין יעקב חלק ב', וילנה תרנ"ד, יבמות ט"ז ע"א.

43 ויקרא רבא (לעיל, הערה 31), עמ' 99.

44 אבינרי (לעיל, הערה 35), עמ' 12. "מדוע 'גמלה' יש לה דעת יתירה" (פירוש 'מתנות

כהונה' על ויקרא רבא א, טו).

45 סדר טהרות (לעיל, הערה 25), עמ' 99.

46 ראה ערך 'פוחליץ' במילונו של אבן-שושן.

ייתכן כי גם המלה "קרובץ" נוצרה עקב טעות דומה — שם עממי משובש ל"קרובות". אולי היה השם המקורי "קרובין", ובטעות קראו "קרובץ".

דוגמה מעניינת לטעות מסוג זה מצויה בפירושו של ר' חננאל במסכת ראש השנה (ט"ו ע"א). נאמר שם: "ושבט של חמה נקרא צוארוס בלשון יון". לא קשה לראות שצ"ל: "ינוארוס". כלומר: האותיות 'יג' הפכו לאות 'צ'.

העובדות הנ"ל, שהיו כאמור ידועות כבר לחז"ל, כמעט שאינן מיושמות במעשה החינוכי שלנו וכתוצאה מכך אנו מקשים את תהליך הקריאה על תלמידינו וגם על בוגרינו ואף פוגמים בתיפקוד הראייתי התקין שלהם.⁴⁷

העובדות שהבאנו בסעיף זה, בדין שירדיכו את מתכנני שיטות הוראת הקריאה ואת המורים המקנים לתלמידיהם כושר קריאה וגם הרגלי קריאה. עובדות אלה חייבות לכוון גם את מתכנני ההדפסה והעימוד — הן של ספרי הלימוד בשלבים השונים והן את ספרי הקריאה לגילאים שונים — במגמה להקל את התפיסה הראייתית של הכתב העברי בתהליך הקריאה לשלבי.

תנועות עיניים בקריאה

בתהליך התפיסה הראייתית בקריאה מבצעות העיניים שתי תנועות יסודיות: ניתור ושהיה (קייבעון), כשהקליטה הראייתית מתרחשת רק בזמן השהיה. שתי תנועות אלה של העיניים בקריאה נתגלו כבר לפני למעלה ממאה שנה.⁴⁸ תגלית זו עוררה מחקרים אמפיריים באיפיוני התפיסה הראייתית בתהליך הקריאה הן של לומדים והן של קוראים מיומנים. תחילה נערכו מחקרים אלה באמצעות תצפיות ועזרים פשוטים, שמהימנותם המחקרית לא היתה רבה. לאחר מכן, בשלהי המאה הי"ט, הצליח חוקר אתר (דורג') לצלם את תנועות העיניים בקריאה (1899). מאז שוכלל תהליך צילום תנועות העיניים בקריאה והומצאו מכשירים יעילים למחקר זה. התקדמות משמעותית בתחום מחקרי זה חוללה משפחת טיילור ב-1932. במשך הזמן גובשו שתי גישות לצילום תנועות העיניים — אחת לפי עקרונות האופטלמוגרף

47 כבר לפני למעלה מיובל שנים התריע על כך הרופא והמבקר הספרותי, ד"ר פרידמן, אולם קולו היה קול קורא במדבר. הוא הראה, שבכל מקום בעולם עולה קוצר הראייה עם הגיל ועם רמת החינוך. אולם בהשוואה שערך בין המצב בגימנסיה 'הרצלית' (על-פי הבדיקות שלו בשנים 1927-1928) לבין המצב בארצות-הברית (על-פי מימצאי מחקרים שם) — נתגלה לו, שקצב הגידול בקוצר הראייה בא"י היה מואץ במידה ניכרת: "ואמנם אין הסיבה רק בספרי הלימוד והמקרא ובאופן הדפסתם — אבל אין ספק, כי שאלת ההיגיינה של דברי הדפוס היא מרכזית בסכך השאלות של ההיגיינה בבית-הספר". עיין במאמרו: "אלף בית (ניסיון לקביעת הכתב והמכתב העברי)", לשוננו, כרך א', חוברת ג', כסליו תרפ"ט, עמ' 280.

48 זוהי התגלית של הצרפתי ז'אבל משנת 1978, עיין על כך: A. J. Harris, *How to Increase Reading Ability* (New York: Longmans, Green & Co., 1970), 488.

והשניה לפי עקרונות האלקטרואקולוגרף. מן המחקרים התברר ששתי הגישות מהימנות ויש מיתאם חיובי גבוה למרי ביניהן.⁴⁹

המחקרים הראו שיש הבדל ניכר בתפיסה הראייתית של קוראים טובים לעומת קוראים תלשים: בעוד הקוראים החלשים קולטים בקיבעון אחד (שהייה אחת שלה עיניים) פחות מתיבה אחת, הרי קוראים טובים קולטים בקיבעון אחד מספר תיבות. כן קצר משך כל קיבעון אצל הקוראים הטובים והם גם מבצעים פחות ניתורים לאחור (רגרסיות). אף המעבר משורה לשורה "חלק" יותר אצל הקוראים הטובים. כלומר: אין עיניהם משוטטות כדי למצוא את ראשיתה של השורה הבאה.

באחת: הקורא הטוב סיגל לו תנועות עיניים ריתמיות יעילות ולכן הוא יקרא מהר יותר ואף יבין טוב יותר מן הקורא החלש, שתנועות עיניו אינן סדירות.⁵⁰

מבין מימצאי המחקרים בתחום זה נציין את הממצא לגבי האורך האופטימלי של שורות הטקסט. טינגר ופטרסון בדקו בדרך ניסויית 20 תלמידי מיכללה ומצאו ששורות קצרות מדי או שורות ארוכות מדי צימצמו את תחום התפיסה הראייתית שלהם. כלומר, בכל קיבעון קלטו עיניהם פחות תיבות ועם זאת נתארך משך כל הקיבעון. כן מצאו חוקרים אלה, כי בטקסט, שהיו בו שורות ארוכות מדי, קשה יותר לקוראים המעבר משורה לשורה; ובשורות קצרות מדי אין אפשרות לעיניים ליעל את הקריאה על יסוד התפיסה הראייתית הפריפרית.⁵¹ מימצאי מחקרים אחרים הראו כי הארכת השורה מכבירה על התפיסה הראייתית בקריאה.⁵² מימצאים רומים נתגלו בקריאת עברית: שורות ארוכות מדי (מעל ל-9 ס"מ) מקשות על תנועות עיניים סדירות בקריאה; משום ששורות כאלה "מביאות לידי ריגרסיות ולקילקול הקצב והסדירות בתנועות העיניים".⁵³

אורך השורות כגודם הקובע את קלות הקריאה ואת יעילותה היה כבר ידוע לחז"ל. כך נאמר במסכת מנחות (ל' ע"א):

ת"ר: עושה אדם יריעה מבית שלוש דפין ועד בת שמונה דפין. פחות מכך ויתר על כן לא יעשה. ולא ירבה בדפין מפני שנראה איגרת (רש"י: לעשות

49 ר' בלגור, "תנועת העין בתהליך הקריאה", בתוך: ספר רוון, ע' אורנן וב"צ פישלר עורכים, המועצה להנחלת הלשון, ירושלים 1975, עמ' 115-117. צילומים של תנועות העיניים בקריאת עברית בהשוואה לתנועות אלה בקריאת לשונות אחרות ימצא הקורא המעוניין בספר זה: W. S. Gray, *The Teaching of Reading and Writing* (Unesco, Chicago: Scott, Foresman and Co., 1956), 56-59.

50 N. B. Smith, "Speed Reading: Benefits and Dangers," in *The Reading Curriculum*, eds. A. Melnik & J. Merritt, (London: University of London Press in Association with the Open University Press, 1975), 260-261.

51 M. A. Tinker & D. G. Paterson, "Speed Reading Nine Point Type in Relation to Line Width and Leading," *Journal of Applied Psychology*, 33 (February 1948), 81-82.

52 M. Luckiesh & F. Moss, *Reading as a Visual Task* (New York: 1952), 203.

53 י' לוי, הוראת הלשון בבית הספר, מהדורה שנייה, הסתדרות המורים בישראל, תל-אביב תשט"ו, עמ' 127.

שמונה בקלף, אם קלף קטן הוא, מפני שהדפין קצרים ונראין כאיגרות). ולא ימעט בדפין (רש"י: לעשות ג' ביריעה אם יריעה גדולה היא), מפני שעניו משוטטות (רש"י: כשהדפין רחבים וטועה בראשי השיטות).

באותו עניין נאמר במסכת סופרים (פרק שני, הלכה ח'):

שיעור הדף כדי שיהא רואהו. ובקטן לא יפחת מטפת. ר' יוסי בר יהודה אומר: לא יפחת משלוש אצבעות.

פירש שם בעל "נחלת יעקב" את הטעם לאורך השורות על יסוד האמור במסכת מנחות, כמובא לעיל. על התיבות "שיהא רואהו" נאמר ב"נחלת יעקב":

דאיתא במנחות דף למ"ד שיעור אורך השיטה.... ולא תהא קצרה מזה, כדי שלא יהא נראה כאיגרת. ולא ארוכה יותר על זה, כדי שלא יהיו עיניו משוטטות בכתב.... כדי שיהא רואה, ר"ל שיהא יכול לראות בכתב ולא יהיו עיניו משוטטות.

במסכת מנחות (דף ל ע"א) נאמר גם מהו האורך המכסימלי של השורה: כשיעור שלוש פעמים התיבה "למשפחותיכם". לפי זה פירשו שהשורה תכלול 30 אותיות. וכך כתב הרמב"ם:

ואורך כל שיטה ושיטה שלושים אותיות. כדי לכתוב למשפחותיכם למשפחותיכם למשפחותיכם תלתא זמני — וזהו רוחב כל דף ודף. ולא תהא שיטה קצרה מזה, כדי שלא יהא הדף כאיגרת, ולא ארוכה יותר על זה, כדי שלא יהיו עיניו משוטטות בכתב.

ספר אהבה, הלכות ספר תורה, פרק שביעי הלכה ד'

הדברים ברורים: אורך השורה לא יהא מעל ל-30 אותיות,⁵⁴ והדבר תואם את מימצאי התפיסה הראייתית, כמובא לעיל.⁵⁵ הרי שתז"ל עמדו על תנועות העיניים בקריאה שנים רבות לפני החוקרים הנ"ל. מעניין לציין שבנימוק נגד שורות ארוכות מודגשת העובדה שבשורות כאלה העיניים משוטטות, בדיוק כפי שאפשר לראות בתצלומי עיניים של קוראים, שנעשו רק בדור האחרון.⁵⁶ עלינו להדגיש, כי מימצאים הנוגעים לתנועות העיניים בקריאה חייבים להדריך הן את ההרפסה והעימוד של ספרי לימוד וספרי קריאה והן את דרכי ההוראה; אך עדיין לא יושמו מימצאים אלה במערכת החינוך לא בתפוצות ואף לא בישראל. אף

54 ברור שיש להתחשב גם בגודל האות. כבר העיר על כך רבנו חננאל, ראה "הגהות מיימוניות", ספר האהבה לרמב"ם, שם.

55 יש להעיר, שדברי שירה נכתבו בשורות ארוכות יותר, אך במקרה זה יש רווחים גדולים בין חלקי כל שורה בשתי השיטות של כתיבת דברי שירה: אריח על גבי לבנה ולבנה על גבי אריח ("שירת היס"), או: אריח על גבי אריח ולבנה על-גבי לבנה ("שירת האוינו").

56 עיין הערה 47.

מימצאי חז"ל — ללא מכשירים מדויקים — מחכים עדיין לישומם במערכת החינוך שלנו.⁵⁷

חתימה

הדברים הנ"ל לגבי שלושה היבטים מתהליך הקריאה הובאו כדוגמות בלבד. אין ספק שאפשר להוסיף עליהם; אלא שמטרת רבינו אינה מיצוי הנושא, כי אם הפניית תשומת-ליבם של אנשי החינוך שלנו למקורותינו במגמה לרלות מהם רעיונות ומעשים העשויים לשפר את המעשה החינוכי שלנו; כי אמנם על יסוד האמור לעיל אפשר לשפר את הוראת הקריאה לשלביה. אין להבין מדברינו, שכל דעה וכל רעיון המצויים במקורותינו, במיוחד בספרות חז"ל, ראויים ליישום מידי ללא בחינה מוקדמת. עם זאת אין לדחותם בלא עיון מוקדם, רק משום שהם "מיושנים" כביכול. הגיע הזמן, שנתייחס למקורות שלנו לפחות באותה סירה של יראת כבוד שאנו מתייחסים למקורות לועזיים — שהרי גם אם חז"ל לא עסקו במחקר, הרי הניסיון הרב שצברו, והעיקר: ההתבוננות הממושכת של רבים מהם בתהליכי חינוך והוראה וכישר הניתוח שלהם — עשויים להיות מקור לא-אכזב לדעיונות חדשים ואפילו לכיווני פיתרון יעילים בבעיות חינוך והוראה. וכדאי שאנשי החינוך שלנו יתנו דעתם על כך.

כהקשר זה ראוי לציין שהמחקר המודרני בחינוך הראה כי ניסיון מצטבר הוא לעיתים קרובות שווה-ערך למיצאי מחקר אמפירי. כך למשל הוכח במחקרי הקריאות, שכאשר קבוצה של מורים או ספרנים מנוסים מדרגת טקסטים לפי רמת הקושי שלהם לתלמידים מסויימים, יהיה ממוצע הדירוג הקיבוצי הזה קרוב מאוד — ולעיתים אפילו חופף — לדירוג הנעשה בדרך אובייקטיבית, כמו באמצעות נוסחת קריאות.⁵⁸ הוא הדין לגבי בחירת אוצר-מילים לשם הוראת שפות חיות, כפי שהראינו במקום אחר.⁵⁹

על כך יש להוסיף שבביקורת מימצאי הניסיון, כמו גם בהערכת מימצאי מחקר אמפירי, חשוב להבחין בין העובדות לבין הפירושים הסיבתי להן. לא אחת יתברר, שגם כאשר הפירוש אינו נכון או אינו מתקבל על דעתנו בשל שיקולים שונים, עדיין יש תוקף לעובדות.

משתמע מכך שגם כאשר מסקנות מסויימות בספרות חז"ל — ובספרות הרבנית בכללה — אינן נראות לנו, לאור הידוע מן המחקר המודרני בחינוך, ראוי לפחות לעיין בעובדות, כניסיון מצטבר, ולו רק כנקודת-מוצא (הארה) למחקר בכלים המצויים בידינו.

57 עיין על כך בספרי ולעיל, הערה 118, עמ' 67-75.

58 כך, למשל, דירג נחשון 69 טקסטים על-יסוד שיפוט רמת-הקושי שלהם על-ידי 30 מורים מומחים לעברית לשם הכנת נוסחת הקריאות שלו בעברית. שיטה זו לדירוג טקסטים נתקבלה על דעתו של א' לורג — מאבות הקריאות — שהיה מנחהו של נחשון במחקר זה, שהוגש בעבודת דוקטור בחינוך למיכללת קולומביה בניו-יורק.

59 עיין על כך בספרי: סוגיות בתחלת חלשון העברית, הוצאת עמיחי, תל-אביב 1972, עמ' 208-209. ועיין גם במאמרו של ש' נחשון, "רשימת מילים עבריות קלות" שצילי החינוך תשי"ג, ב', עמ' 67-81.

STUDIES IN JEWISH EDUCATION

Volume IV

STUDIES IN JEWISH EDUCATION

Volume IV (1989)

<i>Editor:</i>	Janet Aviad
<i>Hebrew Editor:</i>	Avi Katzman
<i>Technical Editor:</i>	Lisa Cohen
<i>Managing Editors:</i>	Yael Oberman Ben Mollov
<i>Editorial Board:</i>	Michael Rosenak Barry Chazan Janet Aviad

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

THE HEBREW UNIVERSITY OF JERUSALEM

The Melton Centre for Jewish Education in the Diaspora

STUDIES IN JEWISH EDUCATION

Volume IV

JERUSALEM, 1989

THE MAGNES PRESS, THE HEBREW UNIVERSITY

©
By The Magnes Press
The Hebrew University
Jerusalem 1989

ISSN 0333-9661
Printed in Israel
Typesetting: I.D.A. Ltd., Jerusalem

CONTENTS

English Section

THE CONTRIBUTORS	7
INTRODUCTION	9
I. CURRICULAR THEORY AND CHANGE	13
Sol Schimmel	The Trials of Jeremiah and Socrates: A Model of Integrated Teaching of Biblical and General Studies 15
Moshe Sokolow	The Bible and Religious Education: A Multi-Dimensional Approach 42
Bennett Solomon	Curriculum Innovation: What Jewish Education Can Learn from Educational Research 63
Steve Copeland	From Outer to Inner Meaning and Back Again: The Metaphoric Imagination in Jewish Learning 83
Oded Schremer	Preparing the School for a Curricular Project (Abstract of Hebrew) 111
Shimon Oren	Modern Hermeneutics and the Teaching of Prayer (Abstract of Hebrew) 114
Dalia Ofer	Contemporary Jewry as a Curricular Topic for Jewish Education in Israel and the Diaspora: A Conceptual Approach and a Course of Action (Abstract of Hebrew) 116

II. TEACHING HEBREW	119
Ruth Raphaeli	The Melton Curriculum and the Melton Hebrew Language Program for Afternoon Hebrew Schools
	121
Ellen Adiv	Jewish Day School Programs: An Assessment of Linguistic Proficiency and Academic Achievement in Multilingual Educational Settings
	147
Shlomo Haramati	Characteristics of the Hebrew Reading Process: A Comparison of Rabbinic Literature and Modern Research (Abstract of Hebrew)
	169
Rivka Maoz	Ideational and Ideological Elements of Designing Curricula: How Criteria for Selecting Literary Works Reflect and Create Attitudes (Abstract of Hebrew)
	171

HEBREW SECTION

Schremer
Ofer
Oren
Maoz
Haramati

THE CONTRIBUTORS

ELLEN ADIV received her doctoral degree in Second Language Education from McGill University. She was a Lady Davies Fellow at the Hebrew University and a Research Officer for the Protestant School Board of Montreal, Canada.

STEVEN COPELAND is a lecturer at the Melton Centre for Jewish Education in the Diaspora, the Hebrew University of Jerusalem. He received his Ph.D. from Harvard University Graduate School of Education. Previously, he was affiliated with the Solomon Schechter Day School, Newton, Massachusetts, and National Young Judaea.

RIVKA MAOZ is a lecturer of Modern Hebrew Literature at the Hebrew University in the School for Overseas Students, and an academic coordinator of Hebrew literature for the Hebrew University Summer Ulpan. She also teaches Modern Hebrew Literature at Hebrew Union College of Jerusalem, and has compiled several anthologies of modern Hebrew literature in Hebrew and English.

SHIMON OREN received his M.A. in Hebrew Literature, Philosophy and Psychology from the Hebrew University, and in Educational Philosophy, Curriculum Writing and Innovative Teaching Methods from Columbia University. He has been a lecturer in Education and Teaching Methods for Jewish Studies at the Melton Centre since 1968.

DALIA OFER received her Ph.D. in Contemporary Jewry from the Hebrew University. She lectures in the Institute of Contemporary Jewry, and in the School of Education — both in Teaching Certificate and at the Melton Centre. Her book *Illegal Immigration during World War II* will be published soon by Yad Ben Zvi Institute.

RUTH RAPHAELI is a lecturer in Hebrew at the Department of Middle Eastern Languages and Cultures at Columbia University, where she is also in charge of the undergraduate program in Hebrew language. At the Melton Research Center of the Jewish Theological Seminary in New York, she is responsible,

together with Rabbi Miles Cohen, for the development of the Hebrew Language Program, and is a co-author of the materials for the program. In past years she wrote and produced numerous series of educational radio programs for the Israel Broadcasting Service.

SOL SCHIMMEL is a Professor of Education and Psychology at Teachers' Hebrew College, Brookline, Massachusetts. His research interests are in the relationships between psychology and religion, and in curriculum theory and construction in Jewish education. Sol Schimmel has been a visiting Professor at the Melton Centre for Jewish Education at Bar Ilan University.

ODED SCHREMER is a senior lecturer in the Schools of Education of Bar-Ilan University and the Hebrew University. His areas of expertise include curriculum planning and staff development. He also serves as Director of the Lookstein Center for Jewish Education in the Diaspora at Bar-Ilan University.

MOSHE SOKOLOW is Associate Professor of Bible and Jewish Education at Yeshiva University, and Pedagogic Consultant to the Torah Education Department of the World Zionist Organization.

BENNETT SOLOMON was Principal of the Hillel Academy in Swampscott, Massachusetts. He also served as part-time lecturer in Jewish education for the Hornstein Program of Brandeis University, and was the founder of the Ramat El Jewish Curriculum Center, Inc. Dr. Solomon died in December 1987.

INTRODUCTION

This volume includes papers delivered at the International Conference on Jewish Education held at the Hebrew University of Jerusalem in June 1984. The first collection was published two years ago, and focused upon the history and sociology of education and the teaching process. The present volume, the fourth in the series *Studies in Jewish Education*, is dedicated to the subject of curriculum and the teaching of Hebrew.

One major challenge to Jewish education is the relationship of Jewish and general subjects within a single curriculum. The abiding temptation is to separate religious and secular spheres, thereby creating an artificial dichotomy within the schools which conflicts with the actual experience of the students. The essays of Bennett Solomon, Moshe Sokolow and Sol Schimmel confront the question of integration non-defensively, seeking to break through boundaries, widen interpretative perspectives, and, in the view of the authors, enrich understanding.

Sokolow and Schimmel approach the problem of integration from the sensitive field of biblical studies and relate non-traditional sources and hermeneutic tools with the sacred text. Schimmel builds a curricular unit upon a daring comparative analysis of the trials of Jeremiah (Book of *Jeremiah*, Chap. 7, 26) and Socrates, as recorded in Plato's *Apology*. The analysis suggests contrasts and similarities on both the moral and intellectual levels, which cannot but deepen the students' grasp of each text.

Sokolow presents another mode of integration by weaving together traditional, historical, and literary interpretations of the biblical tale of the tower of Babel. The compact, systematic and rich analysis demonstrates the advantages precisely for religious education, of what the author calls the "coordinative approach."

Bennett Solomon's paper focuses upon the inter-relationship between curriculum and the organization of the school, and stands as a memorial to the author's deep concerns as a dedicated imaginative educator. Solomon describes an experiment conducted in his own school in which faculty and students were mobilized to create the integration of general and Jewish content within various curricular units. His essay demonstrates the necessity of linking curricular and structural elements, within a climate of cross-fertilization and cooperation.

Solomon's argument is reinforced by Schremer's contention that schools must be prepared for curricular changes. In his paper "Preparing Schools for Curricular Projects", Oded Schremer used the term "interference" to describe the major school involvement he claims is necessary if curriculum developments are to be appropriate and changes successful. Steve Copeland's essay, "From Outer Form to Inner Meaning and Back Again", returns us to questions raised in the papers on integration. Copeland urges that Jewish educators "open up approaches to religious tradition by suggesting its confluence with valued experiences and ideas formally external to it." In describing the functions of metaphoric interpretations Copeland explores ways to free the inner meaning of Jewish sources for contemporary young people. His claim, that through the metaphoric imagination sacred values and meanings can be conveyed and made relevant to the student today, deserves the serious attention of all concerned with the transmission and preservation of Jewish culture in the world of modernity.

Shimon Oren's paper adds another dimension to the issue of interpretation, claiming that the hermeneutical concept "here and now" must be adapted to the teaching of prayer. Awareness of the interaction of actual life-experience, reflections upon such experience, and the act of praying must change the focus of curriculum on prayer from the text to the individual who prays.

The call to open the curriculum to a variety of interpretive methods and perspectives, evident in many of the papers included in this volume, is echoed by Dalia Ofer in her advocacy of the introduction of the study of contemporary Jewry and Judaism to the curriculum of Jewish Schools. The subject is multi-disciplinary by definition. Further, the subject of contemporary Jewry promotes theoretical thinking about the key issues in modern Jewish existence and may develop a broad understanding of historical processes. Ofer suggests that the particular value questions which necessarily arise in any discussion on modern Jewish life should be considered within this overall historical, sociological and cultural study.

The teaching of Hebrew language and literature in the Diaspora has been a problematic enterprise throughout modern Jewish history. The second section of the current volume is dedicated to an examination of several new ideas in this sphere, which are of great concern both to researchers and practitioners in the field of Jewish education. The four articles have no single focus, but deal with different aspects of the central issue.

Shlomo Haramati indicates several key problems in the process of teaching and learning Hebrew reading through an interesting comparison of rabbinic comments upon the process and recent research findings in the area of educational psychology. He concludes that rabbinic literature offers helpful insights into areas which must be explored further through systematic research. Ruth Raphaeli examines one new curriculum project in the teaching of Hebrew, initiated by the Melton Research Center of the Jewish Theological Seminary. Raphaeli describes the determination to teach biblical rather than modern conversational Hebrew and the rationale for this choice given the limitations of supplementary school education. Her paper concludes with an outline of the methods and materials used in the Melton program.

Rivka Maoz focuses upon another aspect of curriculum planning, namely the teaching of Hebrew literature. She examines the links between ideological concerns and the choice of texts, indicating the special tension between Zionist and Diaspora perspectives.

The last article in this section touches upon a question relevant in officially bilingual countries where Hebrew becomes the third language children must learn. Ellen Adiv attempts to assess achievement in the learning of Hebrew in Montreal's trilingual schools compared to bilingual Jewish Day School achievement in other parts of Canada. Her analysis indicates remarkably few differences in achievement between the two situations. Adiv's study demonstrates the strength of Canadian Jewish Day Schools in teaching Hebrew. Beyond this specific point, however, her work is a research model in the application of general educational findings to Jewish education and in the questions which must be asked if Jewish educational effectiveness is to be gauged at all.

I wish to thank Yael Oberman and Ben Mollov for their assistance in the editing and publication process. I also thank Avi Katzman for his editing of the Hebrew articles, and Noa Barkan and Lisa Cohen for editing the English articles. Gratitude is extended to Mr. Alan Hoffmann, Director of the Melton Centre for Jewish Education in the Diaspora at the Hebrew University, whose concern for necessary financial support enabled this manuscript to reach the press and then the public.

Janet Aviad

Section I
CURRICULAR THEORY AND CHANGE

THE TRIALS OF JEREMIAH AND SOCRATES: BIBLICAL AND GENERAL STUDIES

Sol Schimmel

Curriculum Integration

Many Jewish educators have called for the integration of Judaic and general studies. This paper begins with an examination of several definitions of integration; followed by an analysis of the arguments put forth in favor of curricular integration; and a consideration of several different formats of curricular integration. The final section of the paper provides a detailed outline of an integrated curricular unit appropriate for use at the high school and adult education levels. Specifically, the unit compares and contrasts selections from the *Book of Jeremiah* and related biblical texts with Plato's *Apology* and related texts about the life and death of Socrates. It also examines five topics that emerge from this integrated teaching of biblical and classical literature.

Definitions of Integration

Solomon has documented the ambiguous use of the term "integration" in the writings of Jewish educators. He writes that some call upon the school to develop an integrated, harmonious Jewish-American personality; others want it to provide an integrated curriculum; some seek an integrated school day; and still others want it to produce a graduate with an integrated world-view.¹ Although these different objectives — assuming that

1 Bennett Solomon, "A Critical Review of the Term 'Integration' in the Literature on the Jewish Day School in America," *Jewish Education*, 46, No. 4 (1978), 4-17.

they are defined with some precision, which they often are not — might well be mutually inclusive, they surely refer to different entities. Personality, curriculum, school day, and world-view are not synonymous. Any serious attempt to improve upon the predominant modes and goals of Jewish education by introducing a greater degree of integration, requires that more serious attention be given to clarifying the precise sense in which the term is being used and to presenting sound arguments in favor of whatever innovations are being recommended.

This paper focuses on that form of integration which refers to the combination of elements from Judaic and general studies disciplines into a self-contained curricular unit. At this point a caveat is in order. There is no reason to suppose that by combining in one unit materials from Judaic and general studies that are usually taught separately one has necessarily improved upon the traditional method of teaching the material. Two teachers, each oblivious to the other's curriculum and aims, but each teaching his subject well, are preferable to one or two teachers teaching an integrated unit that combines material from the Judaic and the general studies curriculum in a poorly conceived, poorly constructed, or trivially related way. It is important, therefore, to provide guidelines for what constitutes worthwhile curricular integration. These guidelines will be offered in the course of this paper.

The Jewish educator, stung by Solomon's criticism of his ambiguous use of the concept "integration," may be consoled somewhat by the fact that a lack of conceptual clarity and educational justification with regard to the notion of curricular integration plagues the general educator as well. Pring has provided an excellent analysis of five different meanings of the term "integration" as applied to curriculum, as well as of the assumptions underlying these meanings.² He has critically evaluated the validity of each meaning of the term and is quite sceptical about claims for curricular reform through integration based upon three of the definitions, which he considers to be as yet unproven, if not unprovable. They are: (1) that an underlying unity of all

2 Richard Pring, "Curriculum Integration," in *The Philosophy of Education*, ed. R. S. Peters (Oxford: Oxford University Press, 1973), 123-149.

knowledge exists; (2) that an underlying unity of certain broad fields of experience, for example, the various disciplines that comprise the humanities, such as history, religious studies, and the arts, exists; and (3) that the problem-solving or inquiry methods of acquiring knowledge are inherently integrative. Pring considers a fourth assumption made by certain advocates of integration — that “different disciplines though incorporating distinct conceptual structures and modes of inquiry do interrelate, and that this interrelation needs to be made explicit in the teaching of the disciplines and in the curriculum as a whole” — worthy of further philosophical analysis, which might validate it as a reasonable basis for integration.³ The only meaning of integration which he considers to be demonstrably valid — a meaning which need not necessarily be designated as “integration” — is the interdisciplinary approach to a problem or an area of interest.

Thus one must distinguish between, on the one hand, claims for an integration of knowledge insofar as this implies that knowledge has some sort of unity such that the meaning of any particular claim to knowledge can be grasped only within some totality of propositions (insofar, in other words, as this implies there to be a conceptual unity to our thinking which cannot be analysed out into particular conceptual structures without loss of meaning) and, on the other hand, the proposals for interdisciplinary treatment of some problem or topic which necessarily transcends the different disciplines. The two descriptions of the curriculum — integrated and interdisciplinary — are on different logical levels. That is, “integration” raises certain questions in epistemology to which “interdisciplinary” remains indifferent. The very notion of “integration” incorporates the idea of unity between forms of knowledge and their respective disciplines.

“Interdisciplinary” on the other hand simply refers to the use of more than one discipline in pursuing a particular inquiry. It does not in fact raise questions about unity of

3 *Ibid.*, 148.

knowledge, although further analysis of the logical form of interdisciplinary thinking might very well show that such questions cannot be avoided.

An example of interdisciplinary inquiry is that of sex education, which raises questions straddling many disciplines. The biology teacher might give certain facts, but the English literature teacher too has much to contribute. He might put forward a very good claim for educating the emotions and provide literary gems from D.H. Lawrence or, for that matter, from Jane Austen. And then, of course, the social studies teacher might wish to open up the whole subject from the perspective of different cultures or indeed of different social classes. Here we have an example of interdisciplinary approach to a series of practical questions. It is a further and distinct question to ask whether the treatment of these questions in an interdisciplinary way constitutes an integration of knowledge.⁴

In this paper I use "integration" when referring to the integration of the Judaic and general studies curriculum. I am aware that my usage differs from that adopted by Solomon for whom the term signifies "commonalities which exist within knowledge — both general and religious" and "cognitive skill and affective dispositions necessary for the appreciation of these similarities."⁵ According to Solomon, skills and dispositions such as rationality, objectivity, the interweaving of cognition and emotion, creative imagination, symbolism, and participation within a community of investigators are seen as characteristics of all knowledge — including Judaic — and curricula that cultivate these skills and dispositions across the general and Judaic content areas are construed as integrative. Although I have certain reservations about the classroom practicality of Solomon's conception of integration, and about its potential danger to neglect and even distort the central dimensions of the various Judaic disciplines — their

4 *Ibid.*, 135–136.

5 Bennett Solomon, "Curricular Integration in the Jewish All-Day School in the United States," in *Studies in Jewish Education*, 2, ed. Michael Rosenak (Jerusalem: Magnes Press, 1984).

structuring of knowledge, their modes of inquiry, and the values they reflect — his approach to integration deserves to be carefully considered and appreciated for its novelty and creativity.

Reasons for Advocating Curriculum Integration

At least seven reasons may be given for the practice of curriculum integration in the Jewish school. The least intellectually compelling, but probably the most important reason is a pragmatic one: Since there is an insufficient amount of time available in the schedule to cover all the Judaic material that we would like to teach, we should try to incorporate as much Judaic content as possible and educationally justifiable into class sessions devoted to general studies. Furthermore, in many schools there is a scarcity of Jewish studies teachers and we have to call upon general studies teachers to teach Jewish studies as well. To the extent that it relates intelligently to the general studies teacher's own field of expertise, teaching Jewish studies by integrating it with general studies may make the teacher more amenable to and appreciative of the Jewish studies he teaches.

At the psychological level, integrated curricula can provide the student with a sense of harmony between his Judaic and his general world outlook. He will learn, via the curriculum, that Jewishness and Judaism are compatible with modernity and Western civilization. Although this argument may be valid for certain areas of knowledge and experience, it neglects the fact that there are quite a large number of areas where Judaism and contemporary civilization are incompatible: in some cases because Judaism hasn't kept pace of modern science, technology, philosophy, or law; in others, because Judaism explicitly negates certain values of modern society and civilization. In the latter instance, there are times when it should not be the objective of an integrated curriculum to generate in the student a sense of psychological harmony as a Jew in the modern world. On the contrary, sometimes the objective of the joint consideration of Judaic and general approaches to a value, a problem, or a social institution should be to make explicit where Judaism differs, and to generate conflict and disharmony between one's attitudes and feelings as a Jew and attitudes and feelings that one acquires from the secular humanistic or the Christian currents in Western civilization.

At the theological level, some Jewish thinkers have maintained that Judaism must "formulate a world-view within which the sacred and the secular become harmonized in a more fundamental unity"⁶ or that "whatever enhances and beautifies human life has a place in the Jewish world outlook."⁷ This religious perspective holds that the very dichotomization of Judaic-secular may be artificial and that a discipline devoted to the sincere pursuit of the true, the good, and the beautiful is inherently "Jewish." Consequently, an integrated curriculum, in which the general subjects are shown to be compatible with these aims, should be incorporated within the concept of "Jewish study," and should, where educationally feasible, be studied in an integrated format with traditional Jewish subjects.

A fourth rationale for integration of Jewish and general studies is based upon the view that a primary objective of education is the cultivation of self-understanding. Historically, two of the most formative influences in the development of Western culture have been biblical and Greco-Roman values and concepts. Throughout the ages — in the spheres of religion, law, philosophy, literature, art, and science — biblical and Greek thought have at times clashed, and at times coalesced to produce contemporary Western civilization. Given the educational goal of self-understanding, it is incumbent upon the educator to help make the student aware of the interplay of forces and factors that forged the culture in which he is being socialized and from which so much of his own personal identity derives. Wherever possible, the curriculum should try to reconstruct for the student the dynamic interplay of values and ideas that transpired in human history. Thus, for example, although Jeremiah lived before Socrates, and would have considered many Socratic ideas strange and false, and although Socrates probably never heard of or read the *Book of Jeremiah*, and would have considered many biblical ideas strange and false, generations subsequent to Jeremiah and Socrates have deeply valued the character and teachings of both men, and have, more or less, consciously incorporated elements of these teachings into their own conceptual and moral systems.

6 Eliezer Berkowitz, "An Integrated Jewish World View," *Tradition*, 5, No. 1 (1962), 5-17.

7 David S. Shapiro, "Secular Studies and Judaism," *Tradition*, 8, No. 2 (1966), 15-39.

That attempts to synthesize Hebraic and Greek thought at times generated logical contradictions and psychological conflicts in no way alters the fact that Western man and the American Jew were, and still are, molded by the interplay of their biblical and Greek heritages.

Several other reasons may be offered to justify an integrative approach to the teaching of Judaic tradition and literature and the general humanities. In many instances integration offers a new or a different perspective on a topic. For example, by comparing and contrasting the Jewish religious law on coming to the assistance of a person in distress, based upon the rabbinical interpretation and elaboration of the biblical passage "Thou shalt not stand idly by thy brother's blood,"⁸ with "Good Samaritan" laws in various Anglo-Saxon and continental legal codes, we see different principles and values operating in the different legal systems, all of which are addressing a universal human concern. By broadening our students' perception of the range — and, in some instances, the contrast — of values, that have been developed and called into play in addressing this concern, they gain a deeper understanding of the moral concerns and assumptions of both the religious tradition itself and the secular jurisprudential tradition. This should help the student reflect in a more sophisticated fashion as he evolves his own standards of morality and justice.

In many instances the religious tradition is, at best, incompletely understood, and may even be misinterpreted, unless it is studied in a broader, comparative context. As any perusal of standard works on biblical religion and theology will demonstrate, the full religious impact and message of many biblical passages, motifs, values, and concepts can only be grasped by awareness of the ancient near Eastern pagan environment in which ancient Israel lived; to which biblical prophets, poets and story-tellers were responding; and which they were either rejecting or adapting to their religious outlook.

Similarly, modern studies in the psychology of religious experience and in the sociology of religious institutions clarify our understanding of our own religious heritage and of religion in general. These insights should be brought to the attention of our students if we want them to acquire a fuller appreciation of the

8 Lev. 19:16.

role and meaning of Judaism as a religion, and of religiosity for mankind. Furthermore, a correct understanding of many mid-rashic and theological texts from the second century on is assisted by an understanding of certain Christian texts and beliefs. On these grounds, a course in Jewish thought would incorporate selections from the literature of Christianity in order to arrive at a more illuminated understanding of the Judaic teachings.

Numerous thoughtful educators repeatedly bemoan the fact that many of the youngsters attending our religious schools are often exposed to a limited, narrow, and childish view of Judaism — as a result of the limited amount of time devoted to its study, or of the lack of properly trained teachers. Often, the tragic outcome of attendance at a Hebrew school is the development of a negative rather than a positive, or even a neutral, attitude towards Judaism. A curriculum in which the student is exposed to those elements of Jewish religious literature and thought that profoundly address issues that relate to the nature, meaning, and purpose of human existence and striving will enhance the student's respect for Judaism. There is, for example, a very rich Judaic literature on many aspects of human emotion and on the relationship between man's reason and his passions. This topic has also been a subject of great interest to general literature, philosophy, and psychology. By comparing and contrasting the analyses of the emotions of anger or envy or love in Jewish devotional literature with literary, philosophical, and modern psychological treatments of these emotions, the student could develop a more mature appreciation of the contribution of religion to self-understanding and the cultivation of self-control and morality.

Not all materials for the Judaic studies curriculum lend themselves equally to integration with general studies. In order to maximize the educational benefit that can be derived from an integrated curriculum, several general guidelines should be followed. First, the materials should address a significant human concern. Second, if possible, the approach to the topic in the Judaic sources should address some dimension or provide a perspective that is unique or different from the treatment of the topic in the general sources. Third, the common denominator that links the Judaic and the general sources should, if possible, be central to each of the two areas or disciplines, rather than peripheral or artificial.

Formats of Curriculum Integration

Curriculum integration can be achieved in various formats, both in terms of the organization of the curricular materials and the use of human resources. Certain topics or themes especially lend themselves to interdisciplinary study: such a study can cultivate an awareness and appreciation of the variety of ways in which an aspect of experience has been responded to by man. A substantial Judaic-religious response to that aspect of human experience would be one among those considered in studying the theme. Following the sex education example provided by Pring, "Man and Woman's Understanding of and Response to their Sexuality" could be a theme incorporating biology, literature, art, moral philosophy, law, psychology, and the religious traditions of Judaism and the Jewish people. Within Jewish tradition one could draw upon biblical narrative and poetry, *halacha*, *aggada*, and devotional literature — all of which deal extensively with sexuality.

Another theme might be "Food in Human Life." A variety of disciplines would be drawn upon to provide answers to questions such as: How much time and energy do we spend on food-related activities? In what way does food affect our health? How does food affect our social relationships and how do our social relationships affect the way we behave with respect to food? How does food interact with our religious emotions and sensitivities? Judaic traditions and teachings about food are extensive: food-related behavior plays a central role in our religion. Kashrut; blessings; prayers; holidays; eating certain foods because of their symbolic value; not eating certain foods; not eating at all; eating more than usual; eating in a certain manner; self control; and providing food for those unable to provide for themselves are some of the food-related aspects of Judaism. Another unit might be structured around the theme of "Light." Light is an all-pervasive feature of human existence and man has responded to it in many different ways. He has tried to understand it; to measure it; to use it instrumentally, aesthetically, and symbolically. The unit would deal with the physical nature of light; the technological uses of light; the psychological effects of light; the artistic use of and depiction of light (e.g. in Rembrandt's paintings or in Impressionism; the religious symbolism of light in Jewish literature (e.g. truth, wisdom, soul, joy, goodness, divine

revelation, redemption); the religious customs and ceremonies related to light (e.g. *Shabbat*, *yomtov*, *Hannukah*, *yahrzeit*, and *nerot tamid*); the midrashic legends about light; and the blessings and prayers related to light. Students would be asked to reflect upon (another symbolic use of the idea of light) the ways in which the centrality and multiple uses of light in religious symbolism, ceremony, and imagery are related to its physical characteristics and to its physiological and psychological effects.

A note of caution is in order here. The fact that an integrated theme appears to be, or actually is, interesting, should be a necessary but not a sufficient cause for introducing it into the school curriculum, unless the school's only objective is to maintain student interest. The educator must always ask himself whether certain educational objectives are only, or better, achieved by studying an integrated theme than by having each component of the theme taught separately within the context of the specific discipline that encompasses it. In most school settings, to teach about the physical properties of light in an integrated theme on "light" would be didactically ineffective. Its proper place is in physics. Perhaps Elliott's is the most reasonable approach to teaching units based upon an interdisciplinary method in the secondary school. He suggests that the early years of secondary school should be devoted to teaching by disciplines, and that only in the upper grades — after students have acquired the various structures of knowledge and modes of inquiry of the separate disciplines — should they study interdisciplinary themes.⁹

A second and closely related format for curriculum integration would structure a unit or units around a theme that is central to the Judaic dimensions of the curriculum and which would be studied from an interdisciplinary perspective. For example, a unit on the theme of "*tzedakah* and *gemilut hasadim*" would study the meaning of these values in the Bible and in rabbinic literature, halakhic and aggadic; and the social institutions developed by the Jewish communities, past and present, to implement the religious imperatives of *tzedakah* and *gemilut hasadim* (introducing the disciplines of history and sociology). It would

9 John Elliott, "The Integration of the Curriculum" and "The Role of Religious Education in Integrated Studies" in *Religious Education in Integrated Studies*, ed. H. Birnie (London: S.C.M. Press, 1972), 8-25, 65-77.

also address the developmental, personality, and situational influences on acts of *tzedaka* and *hesed* (introducing psychological research on pro-social behaviors such as sharing and altruism).

A third format of integration occurs when a teacher in a general studies course brings in Judaica material to illustrate or to provide a paradigm for a concept that is being studied. For example, in one religious girls' high school in Israel, a social studies teacher developed a general studies course on "Forms of Government and Political Theory." In the unit on monarchy she incorporated extensive selections from the biblical books of *Samuel* and *Kings* which address and illustrate basic issues relevant to monarchic forms of government in general.

A fourth format is one in which two rather specific elements of the curriculum, one from Judaic studies and one from general studies, have numerous significant points of contact that naturally lend themselves to comparison and contrast, and so can be taught together. For example, students in the upper grades of many day high schools frequently study the *Book of Jeremiah* in their Torah curriculum and Plato's *Apology* in their literature or social studies curriculum. As will be demonstrated later in this paper, there are several similarities, overlapping concerns, and illuminating contrasts in the lives, activities, and teachings of Jeremiah and Socrates. Rarely, however, are attempts made in the classroom to relate them in intellectually and morally meaningful ways, though an integrated presentation of this material could not be difficult. Many analogous lost opportunities for integration of existing elements of the Judaic and general curriculum are available in day high schools.

The best pedagogic vehicle for integrated teaching is the teacher who himself thinks in an integrative fashion, continuously relating his Judaic and his general knowledge to one another. However, Jewish education does not abound with such teachers. The development of written, integrated curricular units, that include good teacher's guides and student workbooks, can be of great assistance to all teachers, but especially to those who are less facile at or insufficiently knowledgeable for interdisciplinary thinking. Correlated or team-teaching approaches are less desirable and more difficult to implement but nevertheless possible. It should be noted that the various formats described above are neither exhaustive nor mutually exclusive.

The optimal format from a pedagogical point of view is not always the one that is feasible in a particular school setting. Thus, the particular format used below in the unit on Jeremiah and Socrates, which is built upon comparing and contrasting two specific texts and their discussions of five major topics, is not necessarily the most desirable from the point of view of curriculum construction. It was chosen because it is probably most appropriate to the current organizational structure and teaching methods of most day high schools which focus on the study of classical Jewish and general texts, rather than on units built around themes of theological, philosophical, or moral significance.

The Trials Of Jeremiah And Socrates

Having considered definitions, rationales, and formats of integration, we now proceed with the outline of a model unit in which Chapters 7 and 26 of the *Book of Jeremiah* and Plato's *Apology* are taught together, by one teacher. Related biblical and Platonic texts, as well as material drawn from several other disciplines, are referred to as necessary.¹⁰

Textual Analysis and Interpretation and the Importance of Context

To properly compare and contrast two texts, it is necessary to thoroughly understand each one on its own terms. In order to guarantee such an understanding and, at the same time, to provide a framework for the subsequent stage of comparison and contrast, the students are provided with a list of twelve identical questions that apply to the lives and trials of Jeremiah and Socrates (see Appendix 1). To answer these questions accurately, the student has to carefully analyze the texts, read assigned background material, and distinguish between facts and interpretation of facts.

10 For a discussion of the life, personality and teachings of Jeremiah and of the social, political, and religious context in which he lived and prophesized, see John Bright, "Introduction," *Jeremiah: Anchor Bible Series* (Garden City, N.Y.: Doubleday and Co., 1965).

For a discussion of the life, personality, and teachings of Socrates and of the social, political, and religious context of his trial and execution, see R.W. Livingstone, "Introduction," *Portrait of Socrates* (London: Oxford University Press, 1938).

Let us consider five of these questions:

1. What actions of Jeremiah (Socrates) precipitated his trial?
2. What are the charges brought against Jeremiah (Socrates)?
3. What views, beliefs and fears are implied in the charges brought against Jeremiah (Socrates)?
4. What is Jeremiah's (Socrates') defense against the charges and what counter-charges does he bring?
5. According to Jeremiah (Socrates), what motivated him to behave the way he did?

In both cases the "actions" of the accused were strictly verbal. They talked, preached, questioned, mocked, threatened, and the like. Neither of them disputes the "facts," namely that they said certain things. In both cases, then, the issue is not whether or what they said but the interpretation that is to be imposed on what they said. The accusers of Jeremiah and Socrates ascribe certain intentions, meanings, and consequences to their speech which they construe as criminal. On the other hand, Jeremiah and Socrates and their defenders ascribe a different set of intentions, meanings, and consequences to their verbal behavior, according to which it was not only non-criminal but virtuous.

In order to answer Question 3, the student must go beyond the given texts, since they are far from explicit with respect to the issues raised by the question. The student must acquire insight into the mentality and perspective of the accusers if he is to truly understand the dynamics of the trials. Thus, in the case of Jeremiah, the priests and the Temple prophets — in addition to charging that he is prophesying falsely — construe as blasphemy his declaration that the Temple will be destroyed by the Babylonians. For the priests, the destruction of the Temple would imply that God was weaker than the Babylonian deities, and such an assertion is blasphemous. Furthermore, for the priests, the Temple prophets and the king, blasphemy is tantamount to treason, since according to the "official religion" the Davidic line was chosen by God to be His eternal representative in Israel. To assert that God will be defeated is to question the legitimacy of the sovereign; and to assert that the king will be removed from his throne is to deny the power and faithfulness of God. In order to understand the text adequately the student must be guided to an understanding of the phases of the biblical theology of Davidic kingship. Arriving at the answer to Question 3, the student will learn that to understand a text, particularly one from a dif-

ferent milieu than his own, he must know the context it reflects. A similar intellectual exercise is necessary for answering the same questions with respect to Socrates. Only with knowledge of the context of the military, political, and intellectual upheavals experienced by Athens in the fifth century B.C.E.; of Socrates' belief that a divine spirit spoke to him; and of his friendship with three of the leading enemies of Athenian democracy, is it possible to comprehend why his influence was feared, and why he is accused of impiety and of corrupting the youth.

The cognitive skills of separating fact from interpretation and of appreciating the significance of context in studying a text are important but too often neglected in the study of traditional literature in high school.

After the students have constructed their answers to the twelve questions, for each of the two trials separately, and these have been reviewed and discussed in class, the students are called upon to prepare a **Chart of Comparisons and Contrasts** (see Appendix 2), containing two sections. The first is to list similarities between the lives, teachings, and trials of Jeremiah and Socrates, and the second to list differences. It is in the students' preparation of this chart that the initial stage of integration transpires. Each text now has to be considered in relation to the other. The requirement to compare and contrast generates interesting, multi-dimensional portraits of the personalities, beliefs, and values of both men. The comparative approach accentuates features of each that might not be recognized if each character and text were studied in isolation. Furthermore, the realization of similarities between Jeremiah and Socrates, such as the feeling of compulsion about obeying the divine directives, even to the point of endangering one's own life, should encourage the student to advance from a consideration of the concrete case of Jeremiah or Socrates experiencing an irresistible divine call to a consideration of the general phenomena of religious experience: the sense of having a "divine mission" or "calling" before which the individual feels bound to subjugate his personal will and act as an instrument of higher power. The contrasts, too, direct the student from the specific to the general. Is there a relationship between compassion for the sinner, which Jeremiah often expresses, and contempt for him, as in Socrates' mockery of his accusers and jurors? What factors influence the development of one attitude rather than the other? Contempt for

sinners is also found in the Bible, and Greek philosophy and literature is quite capable of expressing compassion for the man who has strayed from the path of virtue. Yet, the emphases are different, not only in Jeremiah and Socrates, but in biblical and Greek literature in general. Do the differences in emphases of these emotions reflect some underlying differences between the biblical ethos and the Hellenic ethos?

The next level of integrative study of the two texts is the in-depth development of five topics that originate in the comparisons and contrasts that are made between Jeremiah and Socrates.

Social Justice and the Pursuit of Truth

The first topic derives from a comparison of the values for which Jeremiah and Socrates are prepared to die. Jeremiah is primarily concerned with social justice and with integrity in one's relationship with God. Jeremiah's concerns are also central to the lives and teachings of other biblical prophets — such as Amos, Micah, and Isaiah. Socrates is primarily concerned with the pursuit of truth, intellectual integrity, and living virtuously. Socrates' quest for truth by the exercise of critical reasoning and his pursuit of virtue became the focus of the Greek philosophic tradition via Plato and Aristotle. Jeremiah and Socrates, in their emphases on different concerns and values, might be reflecting fundamental differences between biblical and classical Greek culture. The student could be called upon to defend or deny the validity of the above generalizations about Hebraic versus Hellenic values by examining and comparing selections from other biblical and Greek writers. To the extent that the generalization is validated by the student, the factors that might account for the development of different hierarchies of values in the two different cultures would be an intriguing topic of discussion. Intelligent and fruitful discussion of this question will require semi-independent, teacher-guided research on the part of the student into the history of biblical religion and ethics and the history of Greek philosophy. The student can then be asked to reflect upon the ways in which Jeremiah's and Socrates' values are integral to our contemporary value system. How have the values of social justice and pursuit of intellectual truth become institutionalized in American culture and society? The answer points to such things as government policies directed at eliminating poverty; social wel-

fare agencies and a sophisticated judicial system, as attempts to guarantee at least a basic level of social and economic justice; and freedom of expression, academic freedom, and the methodology and ethos of scientific research as guarantors of free inquiry and the maximization of the use of reason in the pursuit of truth.

Self-Sacrifice for an Ideal

After consideration of the historical development and contemporary role of the values of social justice, religious and intellectual integrity, and pursuit of truth in society, the teacher can shift to a more personal level of reflection. Do the students agree with Jeremiah and Socrates that one is religiously and morally obligated to sacrifice one's life, if necessary, in order to uphold these values? Do the students feel that they themselves would actually be willing to do so? Naturally, any discussion of these questions will necessitate more precise specification and qualification of the conditions under which the choice of whether or not to die for an ideal would have to be made. Some students may simply feel that neither of these values is worth dying for, especially when the individual having to choose is not being directly victimized by the injustice or the stifling of free inquiry. Those students who maintain that they agree with Jeremiah and/or Socrates, in certain circumstances, could be asked to elaborate upon what these circumstances would be. Such a discussion should generate questions such as: What alternative courses of action are available to me other than death? Who will be affected by my decision to die and how? What effects, if any, will my dying for the cause have on the furtherance of that cause? Naturally, the teacher and students will bring to bear on the analysis more recent examples of individuals who chose and choose to endanger their lives for these values, such as non-Jews who courageously spoke out against Nazi persecution of Jews or who otherwise jeopardized their lives in order to save Jews; civil rights marchers in the 1960's; and political, religious, and ideological dissidents in the Soviet Union today. In this way the students can be made aware of the ongoing and contemporary moral challenges that Jeremiah and Socrates, by their behavior more than two thousand years ago, pose for us today.

Freedom of Speech and Its Limits

As we have already indicated, the only act engaged in by Jeremiah and Socrates, for which they were being brought to trial, was speech. Their accusers felt that society has a right to impose limits on freedom of expression. In Jeremiah's case, his accusers maintain that blasphemous, treasonous speech and speech which falsely represents itself as being divinely inspired, may not be uttered in public, and when uttered are capital offenses. Although in this specific instance, Jeremiah and his defenders deny that his speech is blasphemous and false, they do not deny the basic premise of the priests and Temple prophets that these kinds of speech can be justifiably restricted. In fact, biblical law explicitly considers false prophecy and blasphemy to be capital offenses. In the case of Socrates, he is accused of impiety and corruption of the young. Socrates denies that these accusations are correct characterizations of his speech. Much of Socrates' defense bypasses and goes beyond the specific charges brought against him and constitutes an argument for intellectual honesty and intellectual humility. However, it is not clear that Socrates denies the premises of his accusers that society has the right to restrict impious speech and speech that corrupts the young.

What naturally emerges, then, from the study of the trials of Jeremiah and Socrates, is a consideration of the issues of freedom of speech and its limits. Why does the Bible deal so harshly with blasphemy and false prophecy? Why might Socrates agree that to profess atheism merits punishment? What is the rationale behind the First Amendment to our Constitution guaranteeing freedom of speech? What limits of freedom of speech are considered appropriate by our judicial system and why? Here, for example, students can be provided with excerpts from Justice Holmes' classic decision upholding the right of the state to limit freedom of speech when such speech poses a "clear and present danger" to the safety of the public, as in the case of an individual who shouts "Fire!" in a crowded theater. Excerpts from court decisions defining the parameters of libel and slander and restrictions on the freedom of teachers to make statements in the classroom that may be considered "corruption" of the young could also be introduced. In addition, other famous trials that centered on the issue of freedom of speech versus heresy or blasphemy can be compared with those of Jeremiah and Socrates, such as the trials of Galileo, Spinoza, and Scopes.

Death and Immortality

Although both Jeremiah and Socrates are prepared to die if that is a consequence of their carrying out what they perceive to be their divine mission, their attitudes towards death are not identical.

Jeremiah has a strong desire to live and fears death. At one point in his career he escapes from captivity in order to avoid death. Although he experiences a period of depression and despair at which time he requests death, his overall attitude towards death is negative. Socrates, on the other hand, has no fear of death and is indeed eager to die. When he is offered an opportunity to escape from captivity, and thereby from certain death, he refuses to do so. This refusal is grounded in several reasons, one of which is that death is not only not to be feared but is rather to be appreciated, at least by the virtuous individual and lover of wisdom.

What accounts for these contrasting attitudes towards death? Are we dealing exclusively with different characteristics of two individual personalities? Although, undoubtedly, temperamental and situational factors affect an individual's emotional response to the threat of death, it is most probable that different beliefs about the nature and meaning of death and the status of the individual after death are important determinants of the different reactions of Jeremiah and Socrates. On this assumption the student is called upon to research and compare beliefs about the nature of life and death in the Bible and in Plato. What differentiates a living from a dead organism? What is the source of life? What happens to the individual when biological life terminates? Is there consciousness after death? Is there immortality for the individual after physical death? In investigating these questions the student will come to contrast the biblical view of the person as an organic whole in which spirit and body are harmonious, integrated, and inseparable elements of the person, with the Platonic view that the person is composed of a body and a soul which exist in a state of tension and conflict with each other, with the soul yearning to be released from its imprisonment in the body. In the biblical view, physical death is either a punishment or the unavoidable and tragic fate of man. It removes him from the only meaningful arena of human existence, the here and now, and deprives him of the joy and ecstasy he can know

in experiencing and worshipping God. Although some form of individual existence survives after death, it is pale, impotent, and generally speaking, undesirable. For Plato, however, death releases the soul from its bodily captivity, allowing it thereby to reside with the gods and acquire truth. It is only the soul which is the instrument of man's immortality, and hence the wise and virtuous man, rather than trying to avoid death, yearns for it and for the joy it will bring to his soul.

Given the difference between biblical and Platonic conceptions of life and death, the specific attitudes of Jeremiah and Socrates to their own deaths can be better understood. Thus, as a consequence of being called upon to contrast and explain Jeremiah's and Socrates' attitudes towards death, the student is led to consider and contrast the broader questions of life, death, and immortality in biblical theology and Greek philosophy, and to relate them back to the two specific texts he is analyzing.

Since concern about the nature and meaning of death is usually of deep personal interest to the high school student, it is appropriate and easy to use the Jeremiah-Socrates contrast as a point of departure for discussion of attitudes to and understandings of death and their implications, maintained by the students themselves and by various biological, theological, and philosophical schools of contemporary thought. Two derivative topics for class discussion might be: How do beliefs about life, death, the body-soul relationship, and immortality affect our emotional life and our behavior? What kinds of arguments and forms of evidence can be used to support views about these issues and what are their limitations?

The Nature of Divinity, Prophecy and Revelation

As noted earlier, both Jeremiah and Socrates claim that they are inspired and guided in their actions by the divine. Yet, their conceptions and consciousness of divinity are very different, as is their perception of the mission that is assigned to them by the divine. In this section of the unit the comparison and contrast of Jeremiah and Socrates lead to an exploration of biblical and Greek concepts of divinity, revelation, and prophecy. The following questions should be asked: What is the nature of the God whom Jeremiah experiences? What is Socrates' conception of the deity or indeed of deities? Is God one or are there many

gods? Is God or are the gods concerned about man or is He or are they indifferent to human behavior and history? Does God or do the gods make demands of men, and if so, in what spheres of life? Is God or are the gods moral? Is God or are the gods omnipotent? Does God or do the gods reveal His/their will to man? How and via what medium is divine revelation experienced by man? What emotional and psychological impact does the experience of a divine revelation have upon the individual? Why and how does God or do the gods single out particular individuals to convey the divine will to others?

The answer to these questions, which the student is to arrive at by teacher-guided self-study and class discussion, will reveal fundamental and profoundly significant differences between Jeremiah's and Socrates' beliefs about, and experience of, the divine, and between biblical and Greek beliefs and conceptions about divinity in general. Abraham Heschel discussed these differences in his *The Prophets*:

Prophecy consists in the inspired communication of divine attitudes to the prophetic consciousness To the prophet, we have noted, God does not reveal himself in an abstract absoluteness, but in a personal and intimate relation to the world. He does not simply command and expect obedience; he is also moved and affected by what happens in the world, and reacts accordingly. Events and human actions arouse in Him joy or sorrow, pleasure or wrath. He is not conceived as judging the world in detachment. He reacts in an intimate and subjective manner, and thus determines the value of events. Quite obviously, in the biblical view, man's deeds may move Him, affect Him, grieve Him or, on the other hand, gladden and please Him. This notion that God can be intimately affected, that He possesses not merely intelligence and will, but also pathos, basically defines the prophetic consciousness of God.¹¹

In contrast to this, he writes, are the notions of the Greek philosophers, for whom

God is most commonly thought of as a First Cause that started the world's mechanism working and which contin-

11 Abraham J. Heschel, *The Prophets*, Vol. 2 (New York: Harper and Row, 1969), 3-4.

ues to function according to its own inherent laws and processes. It seems inconceivable that the Supreme Being should be involved in the affairs of human existence.

The idea of the Good was the God of Plato, and it was the meaning of the term "good" that determined his understanding of the concept of God. "The Good," says Plato, "differs in nature from everything else in that the being who possesses it always and in all respects has the most perfect sufficiency and is never in need of any other thing." If God is a being of absolute self-sufficiency, the entire world outside Him can in no way be relevant to Him. The obvious implication of such a concept is the principle that God has no need of a world, that there is nothing man can do to add to his excellence

The Greeks have always regarded the gods as immortal and happy beings par excellence. Since the first condition for happiness is the absence of worry, which can be obtained only by ataraxia, by living apart from the world, politics and affairs, concern with which spoils tranquility and peace, it therefore appeared absurd, according to Epicurus, to assume that the gods should concern themselves with the affairs of men The slightest concern for the government of the world or human affairs would upset their serenity and happiness.¹²

With respect to the differences between prophetic and Socratic experiences of revelation Heschel writes that:

At sundry times and in diverse places he (Socrates) spoke of an oracle or sign coming to him. It was a common experience to him to hear a mysterious inner voice — "the usual prophetic sign from the Daimonion on my behalf" — which he accepted as divine instruction The Daimonion made him feel certain that he was the object of divine care, a certainty which was intimately connected with his uprightness and submission to the good

Socrates considered this Daimonion to be a unique phenomenon.

Socrates, it may be maintained, had indeed an auditory

12 *Ibid.*, 13-14.

perception unknown to other people. The peculiar phenomenon was a reality, not a way of speaking. Yet it differed basically from what transpired in the life of the prophet — in what it conveyed, in how it transpired, and in whom it made present. It did not convey a way of living or a vision of history, but rather a warning or a premonition. It concerned Socrates personally rather than the people of Greece. The experience he claimed was the perception of a voice; the prophet's experience was the encounter with God. To hear a voice of an anonymous deity is not the same as being overcome by the presence of the Creator of heaven and earth. The Daimonion was a sign from an anonymous divinity; a guide, a friend who warned him of danger, rather than the Creator, Judge, King and Savior of all men.¹³

Conclusion

I have provided in this paper an outline for the development of a curricular unit based upon the integrated study of selected chapters from the *Book of Jeremiah* and from Plato's *Apology*. The unit expands into biblical and Greek literature and culture and draws as well from other disciplines, among which are theology, philosophy, psychology, law, and American history and civilization. The unit also encourages independent research on the part of the student and activates intellectual skills such as inquiry, critical reading of texts, differentiation between fact and interpretation, comparison and contrast, generalization and differentiation, the appreciation of and search for context, and an integrative mode of thinking — seeking out relationships between diverse areas of knowledge and experience. Naturally, each teacher can tailor the unit to his or his students' needs, inclinations, and abilities by emphasizing one or another of the five discussion themes. It is hoped that this outline can also serve as a model for integrated teaching of other Judaic and general texts and themes in the Jewish high school.¹⁴

13 *Ibid.*, 242–243.

14 For an interesting and sophisticated approach to the integration of religious and general studies in the high school, written from a liberal Christian perspective which, however, has several valuable suggestions and insights that could be adapted by certain Jewish schools, see Elliott's "The Role of Religious Education in an Integrated Curriculum."

APPENDIX I

The Trials Of Jeremiah And Socrates

Questions

1. What actions of Jeremiah (Socrates) precipitated his trial?
2. Where and when does the trial of Jeremiah (Socrates) take place and what was the political and social situation at the time?
3. Who are the accusers of Jeremiah (Socrates) and what is known about them?
4. Who are the judges of Jeremiah (Socrates) and why are they in that role?
5. What is the judicial procedure that is followed in the trial of Jeremiah (Socrates)?
6. What are the charges brought against Jeremiah (Socrates)?
7. What views, beliefs, and fears are implied in the charges brought against Jeremiah (Socrates)?
8. Who supports Jeremiah (Socrates) and what is known about them?
9. What is Jeremiah's (Socrates') defense against the charges and what counter-charges does he make?
10. According to Jeremiah (Socrates), what motivated him to behave the way he did?
11. What attitude does Jeremiah (Socrates) have towards his accusers as reflected by the things he says during his lifetime and at his trial?
12. What is the final outcome of Jeremiah's (Socrates') trial and what happens to him as a consequence of the trial?

Answers

Jeremiah

1. Accusing the priests, the prophets, the leaders and the people of social injustice, worship of false gods, desecration of the Temple, and religious hypocrisy; predicting the destruction of the Temple, the desolation of the land, and the exile of the people; these accusations and prophecies were made on the Temple Mount itself.
2. The Temple Mount in Jerusalem, 609 or 608 B.C.E.
3. Priests and Temple prophets and possibly the *am* (text is ambiguous).
4. The *am* and/or the princes who were royal officials (the text is ambiguous about the role of the *am*, and scholars differ as to who is meant by the *am*).
5. See Roland de Vaux, *Ancient Israel: Its Life and Institutions* (New York: McGraw Hill, 1965), 1: 150-157.
6. Blasphemy, treason, false prophecy.
7. The three "alleged" crimes are punishable by death. One is not free to speak against the "official" religion as it is interpreted by the priests and Temple prophets (see above).
8. Certain princes (royal officials) and Ahikam ben Shafan.
9. God Himself will destroy His Temple by His own might, and not the god(s) of Babylon or Nebuchadnezzar, the King of Babylon. Nebuchadnezzar is the servant and instrument of the God of Israel. Therefore it is not blasphemy to

prophecy that the Temple will be destroyed, because its destruction does not imply God's weakness but only that the covenant with Israel and with David was conditional upon their following God's commandments. Loyalty to God and loyalty to the State are not necessarily identical. The interests of the state do not supersede the divine imperatives. Furthermore, Israel's right to a state and to possession of the Land of Israel is conditional upon their obeying God. Having disobeyed God they forfeited those rights. Therefore either I, Jeremiah, did not commit treason, or if you feel that I did, it was justifiable. I am only saying that which God commanded me to say. I am a true prophet and the Temple prophets are the ones who are falsely prophesying when they support the behavior of the priests and the corrupt leaders of the people.

10. He was commanded by God to do so — even against his will (Jeremiah 29:7–9). Jeremiah compares the word of God in him to a raging fire which he cannot control.
11. It is difficult to determine from Chapters 7 and 26 in isolation. Generally speaking, Jeremiah is an angry, wrathful prophet, but he is a concerned one who calls for repentance and also expresses empathic suffering, pity, and compassion for this people (see, for example, Chapter 31).
12.
 - a. The *am* wavers.
 - b. The priests want him killed.
 - c. The princes find him innocent of any capital crime because he believes that what he has said is God's authentic word and this cannot be disproven.
 - d. An attempt is made to lynch him.
 - e. Jeremiah is saved by Ahikam ben Shafan.

Socrates

1.
 - a. Calling into question the wisdom of the citizens of Athens;
 - b. Trying to engender intellectual humility in the citizens of Athens;
 - c. Trying to engage the citizens of Athens in a critical appraisal of their most cherished beliefs and assumptions;
 - d. Shaming the citizens of Athens, especially in public, in front of the youth.
2. Athens, Greece, 399 B.C.E.
3. Meletos, Anytos and Lycon.
4. 501 citizens of Athens, chosen by lot from a pool of six thousand citizens.
5.
 - a. Charges are presented.
 - b. Socrates is given an opportunity to defend himself against the accusations.
 - c. The court votes on guilt or innocence.
 - d. Since Socrates is found guilty, the court is to consider between the death penalty proposed by the accusers and a penalty proposed by Socrates, inasmuch as no penalty was prescribed by Athenian law for the offenses of which Socrates is accused.
 - e. The court votes a second time to decide which of the two proposed penalties is to be assigned.

6. Impiety (not believing in the existence of the gods or unorthodox beliefs about the gods) and corrupting the young men of Athens.
7. One does not have freedom of speech to advocate atheism or impiety or to corrupt the young, and to do these is punishable by death.
8. Plato and several other disciples of Socrates.
9.
 - a. Socrates' defense against his "first accusers," meaning the popular Athenian view of him, begins with the story that the priestess at Delphi said that no one was wiser than Socrates. Socrates wanted to understand the meaning of the oracle by attempting to prove that it was wrong. He did this by examining everyone in Athens who had a reputation for wisdom and discovered that they were not as wise as they considered themselves to be. Socrates, thus, was the only one who knew that he didn't know, and in this sense was wiser than everyone else. In the process of testing the oracle, Socrates generated hostility and antagonism on the part of those whose claims to wisdom were shown to be false. The youths, of their own accord, imitated Socrates (and he never received any fee for teaching them), and he is therefore being falsely and unjustly accused of corrupting them.
 - b. Socrates' defense against Meletos:
 - 1) Socrates shows that Meletos never gave thought to or showed concern for the welfare of the young.
 - 2) Socrates argues that it is illogical to think that he would corrupt the young intentionally since he in turn would be corrupted by associating with them.
 - 3) Meletos says that he does not believe in the gods but in other spiritual beings. This, argues Socrates, is a contradiction in terms. If I believe in spiritual things, as I do, then I believe in spirits and spirits are born of gods — hence I must believe in gods.
 - c. Additional comments made by Socrates:
 Socrates says that the only consideration which should determine a person's behavior is whether what he does is morally right or wrong, and not whether its outcome will be life or death. For him to have ignored the oracle out of a fear of death would have been wrong because it would have been to go against the will of the gods who wanted him to be an instrument to teach his fellow citizens that human wisdom is worth little or nothing. Furthermore, why fear death, which may be a great blessing. It is definitely bad and disgraceful to disobey a god whereas it is only possible that death is bad. Socrates insists that he will continue to question and to philosophize even if he is released on condition that he cease these activities, since "I will obey the gods rather than you." "My role," says Socrates, "is to goad my fellow citizens to improve their understanding, seek truth and perfect their souls. I will shame everyone who thinks he possesses virtue but does not. The gods want us to care for our souls and not for our bodies or our wealth, and it is my responsibility to prod you to do this, in fulfillment of the will of the gods. Either free me or imprison me, but I will never do anything else, even if I am to die many deaths. If you put me to death it will hurt you more than it will hurt me."

After the court finds Socrates guilty, he first recommends as his penalty free board in the town hall and then, more respectfully, a modest fine.

The court condemns Socrates to death and he refuses to plead for mercy.

10. The gods, whose will was expressed through the oracle at Delphi, and which he cannot resist.
11. Contempt, sarcasm, mockery.
12. Guilty verdict, death sentence, execution one month later.

APPENDIX II

Similarities And Differences
Between Jeremiah And Socrates

Similarities

Jeremiah

1. Accused of blasphemy or impiety; espouses non-conventional views.
2. A feeling of compulsion about prophesying.
3. A willingness to die, if necessary, in order to convey the message of God.
4. The experience of being shamed and attacked for what he says (Chaps. 20: 2, 8; 38: 4-6).
5. Calls upon those he condemns and criticizes to repent and return to God (Chap. 18:11).
6. Warns that those who would kill him will suffer the consequences for murdering an innocent person.

Socrates

1. Accused of blasphemy or impiety; espouses non-conventional views.
2. A feeling of compulsion about testing the wisdom of Athenians.
3. A willingness to die, if necessary, in order to carry out the will of the gods.
4. The experience of being shamed (in Aristophanes' *The Clouds*).
5. Calls upon his accusers to change their attitudes and to give him a prize.
6. Warns that those who kill him will suffer the consequences.

Differences

Jeremiah

1. Concerned about faithfulness to the God of Israel and social justice.
2. Anger and compassion (Chapter 23 — the people of Israel have been led astray by their shepherds).
3. Fear of death; desire to live; actually escapes in order to live; occasional periods of depression and despair at which time he requests death (Chaps. 37:18-20; 26:24; 20:14-18).
4. Pleads for mercy (Chap. 37:20).
5. Proclaims his message publicly and directly to the leaders of the State, challenging the legitimacy and religiosity of their behavior.

Socrates

1. Concerned about intellectual modesty, pursuit of truth, virtue.
2. Contempt and disdain for his accusers and many Athenians.
3. No fear of death; almost eager to die; believes in immortal soul that joins the gods (*Phaedo*); refuses to escape (*Crito*).
4. Refuses to plead for mercy.
5. Proclaims his message privately to individuals and avoids direct confrontations with the leaders of the State (until forced to defend himself publicly at trial).

THE BIBLE AND RELIGIOUS EDUCATION: A MULTI-DIMENSIONAL APPROACH*

Moshe Sokolow

The Case For Coordinative Inquiry

Introduction

Simon Rawidowicz has written that interpretation "bridges the gap between past and present."¹ Gershom Scholem has called it "true growth and unfolding from within,"² and Ralph Tyler, delineating the role of Jewish education, has spoken of "drawing on the illuminating resource of Jewish scholarship of classical texts,"³ in helping students to develop a responsible attitude towards Judaism's life experiences.

The contemporary Jewish student of the Bible cannot but feel some degree of alienation from a text which, whatever his proficiency in Hebrew, often reads like what the prophet Isaiah called "a tongue of mumblers,"⁴ and which, whatever his commitment to

* I am indebted to several colleagues and associates who read drafts of this essay and shared with me their comments, criticisms, and encouragement, including: Professors Moshe Ahrend, Gabi Cohen, Moshe Greenberg, Nechama Leibovitz, and Daniel Sperber.

1 Simon Rawidowicz, "On Interpretation," *P.A.A.J.R.*, 26 (1957), 116.

2 Gershom Scholem, "Tradition and Commentary as Religious Categories in Judaism," *Judaism*, 15, no. 1 (1966), 28.

3 Ralph Tyler, in personal conversation with the author.

4 Isaiah 32:4.

Judaism, ostensibly addresses bygone times and concerns. The task of interpretation is to prevent the merely arcane from becoming virtually archaic. Interpretation makes the difference between seeing the Bible as entertainingly antiquarian, or accepting it as a valid and vital factor in determining life-styles and attitudes. Interpretation stands in the breach of alienation as the reader's reliable interlocutor. The task facing religious education, therefore, is to arrange the encounters between the biblical text and the reader through the benevolent medium of interpretation.

The Bible Requires Interpretation

The first difficulty the interpretation of the Bible must confront and overcome is its own justification. In other words: Why interpret? Why not presume that the Bible, as the literary embodiment of God's design to communicate with man, says its piece bluntly and literally?

The "nature of exegetical authority" is a prelude to the equally complex and challenging issue of: "validity in interpretation." That is, if we accept the premise that exegesis is indeed in order, then what are the criteria according to which we can distinguish between valid and invalid interpretations, let alone recommend one particular interpretation over another?

There are two approaches to the questions of authority and validity in interpretation. The first is based on the principles which underlie medieval Jewish biblical exegesis — for which there are also striking correspondences in the thinking of some contemporary hermeneuticists — and we have categorized these views as "traditional." They stand in sharp contrast to the critical, philologically centered approach we have labelled "historical."

Why Interpret? The Traditional Response

Interpretation is a fact of linguistic and literary life; in the words of Paul Ricoeur: "There is interpretation whenever there is multiple meaning."⁵ Saadiah Gaon has said: "It is the nature of

5 Paul Ricoeur, "Existence and Hermeneutics," in *The Conflict of Interpretations* (Evanston: Northwestern University Press, 1974), 13.

language to have multiple meanings. Likewise the Torah which was given in a human language."⁶

The alternative to interpretation, that is, taking everything literally, is expressly rejected in the Talmud. A *Tanna* of the School of Rabbi Yishmael says: "Just as the rock is splintered by the hammer, so every divine utterance is divisible into seventy interpretations."⁷ Similarly the *Ammora* Abaye says: "God speaks but once yet I hear two messages. Every biblical verse allows several meanings, and no two (different) verses will ever have the identical meaning."⁸ Rabbi Yehudah goes further still, declaring that "Whosoever translates only according to the literal meaning of a verse is a charlatan."⁹

Medieval biblical exegesis took its cue from the Talmud. As we have already noted, Saadiah was an early advocate of the recognition of the Torah's inherent multiplicity of meaning. So was his successor, Shemuel ben Hofni, who cautioned would-be exegetes against confusing univocal and equivocal passages.¹⁰ Rashi, too, in his Introduction to *Song of Songs*, addresses the question of single and multiple meanings. Writing about the seeming contradiction between the Talmudic principle "that Scripture cannot be purged of its literal sense,"¹¹ on the one hand, and the self-evident witness of prophetic allegory, on the other, he declares that the exegete "must interpret the allegory in consonance with the established meaning of the verse in context."¹² In other words, even the allegorical component of Scripture — according to this view — is dependent upon a passage's literal meaning.

8 M. Zucker, ed., *Saadiah Gaon: The Commentary on Genesis* (Hebrew and Arabic) (Jerusalem: Jewish Theological Seminary, 1984), translated from the Arabic Prolegomenon by the author.

7 BT Sabbath 88b. "מה פטוש זה נחלק לכמה ניצוצות, אין כל דיבור ודיבור שיצא מפי הקב"ה נחלק לשבעים לשונות"

8 BT Sanhedrin 34a: "מקרא אחד יוצא לכמה טעמים, ואין טעם אחד יוצא מכמה מקראות"

9 BT Kiddushin 49a (see n. 15 below): The translation of "כצורתו" as "the literal meaning" is based on *Tosafot* (ad. loc.) which renders it as: "כמשמעותו."

10 Zucker, *Saadiah Gaon*, 28.

11 "אין מקרא יוצא מידי פשוטו"

12 "צריך לישב הדוגמא על אפניה ועל סדרה, כמו שהמקראות סדורים זה אחר זה" On the term "דוגמא" in Rashi's commentary on The Song of Songs see Sarah Kamin, *Turbin* 52 (1983), 41-58.

Multiple meanings clearly coexist. Traditional exegesis is aware of this polyvalence and labors to determine which meaning, in which circumstance, has greater validity. It does not consider the literal sense of a verse an adequate guide to interpretation in all circumstances.

What Confers Validity?

Ricoeur writes that "Every reading of a text always takes place within a community, a tradition, or a living current of thought."¹³ Tradition, as an arbiter of validity in interpretation, is another hallmark of medieval Jewish exegesis. Saadiah Gaon cautions the exegete that "It is ever incumbent upon the rationalist to grasp the Torah according to the meaning most widespread and prevalent amongst the speakers of its language — for the purpose of every book is to deliver its message clearly to its reader — except for those places where sensory perception or rational inquiry contradict that prevalent meaning, or in the case that it contradicts another verse of unambiguous intent, or one of the prophetically inspired traditions."¹⁴

Rashi, similarly cognizant of the equivocal nature of Scripture, also uses tradition as the yardstick of interpretation. The complete text of the aforementioned Talmudic dictum on literal translation follows: "Rabbi Yehuda said: Whosoever translates only according to the literal meaning of a verse is a charlatan, and whosoever would add to it reviles and blasphemes."¹⁵ Rashi comments on the seeming contradiction: "'Whosoever would add to it' — saying: since permission has been granted to add, I too shall add wherever I choose . . . ; 'reviles and blasphemes' — disgracing God, altering His words."¹⁶

In other words, someone who takes Scripture's multiplicity of meaning as an opportunity to invent new interpretations at will is not merely a charlatan but a blasphemer, a religious reprobate,

13 Paul Ricoeur, "Existence and Hermeneutics," 3.

14 M. Zucker, *On Saadiah's Translation of the Torah* (New York: Feldheim, 1954), 231, translated from the Arabic by the author.

15 See note 9 above: "המתרגם פסוק כצורתו הרי זה בדאי, והמוסיף עליו הרי זה מחרף ומגדף."

16 "והמוסיף עליו — שבא לומר וזאיל וניתן רשות להוסיף, אוסיף גם אני בכל מקום שארצה; הרי זה מחרף — מבזה את המקום משנה את דבריו."

because his sin is not committed against the language, per se, but against the way tradition has treated the language. And lest one protest: "But the 'authorized' *Targum* of Onkelos has precisely such proscribed 'additions,'" Rashi hastens to add: "Onkelos, however, did not add of his own accord, rather [the substance of his additions] was revealed at Sinai and subsequently forgotten until he reestablished it"¹⁷ That is to say, tradition granted permission to Onkelos to effect other-than-literal translations, and without such authority his *Targum* would be invalid.

In citing the Talmudic adage "it was forgotten and re-established,"¹⁸ Rashi was appealing for the recognition of the unity within tradition of the text and its interpretation. Scholem describes this doctrine as follows: "Revelation comprises within it everything that will ever be legitimately offered to interpret its meaning,"¹⁹ and Rawidowicz observes that "equality of origin and time for the *Perush* with the text means absolute equality of value . . . [which] is bound to lend the *Perush* an autonomy, a self-sufficiency *sui generis*."²⁰

According to the traditional method, then, exegesis is authorized by the inherent polyvalence of the biblical text, and validity is conferred through consonance with tradition which is seen as coeval with revelation itself. As Sandra Schneiders writes: "What constitutes the criterion of validity in exegesis? . . . The exegete remains always under the judgment of the text and of the faith tradition . . . It is possible for anyone of normal intelligence who operates within the structures of understanding of the faith community, and his or her own life experience, to grasp at least the basic meaning of the biblical text."²¹

Authority and Validity: The Historical Method

The historical method has been epitomized by Moshe Greenberg, albeit with serious reservations, as follows: "To date, Bible

17 "ואנוקליוס כשהוסיף לא מדעתו הוסיף, שהרי בסיני ניתן, אלא שגשגתו וחזר ויסודו"

18 "שבתם וחזרו ויסודם"

19 Scholem, "Tradition and Commentary," 18.

20 Simon Rawidowicz, "On Interpretation," 92.

21 Sandra Schneiders, "Faith, Hermeneutics, and the Literal Sense of Scripture," *Theological Studies*, 39 (1978), 732.

scholars see their principal task as penetrating beyond the text to its first form. The historical philological question is: How did the text evolve?, and the desired objective is to describe the process of its evolution . . . in the wake of the conclusions of the method, exegesis follows. The exegete (sometimes the textual scholar himself) interprets primarily the sifted original text, while what he has judged as an addition tends to be shunted off into a marginal note or, at best, dealt with in a section entitled: 'Additions by students and copyists.' In any event, these 'additions' are not required for the interpretation of the message of the work, and by this means the character of the interpreted unit changes more or less."²²

Historical philology, then, believes that if one (1) reconstructs an original Biblical text, (2) identifies its author(s), and (3) circumscribes the linguistic, literary, and cultural contexts, then one has determined the text's "original intent," and that is its interpretation. Anything else, according to this method, is not the recovery of original intent, but "superimposed interpretation"; that is, not exegesis but *eisegesis*. As E.A. Speiser put it: "Far more problematic than the integrity of the text is the accuracy of the transmitted meaning . . . in course of time the content of the Bible became enveloped in layer after layer of superimposed interpretation; interpretations bequeathed by scribes and rabbis, ancient versions, the vocalizers of the standard (Masoretic) text, and — not the least formidable of all — the first standard version in the given Western tongue. Each of these accretions has served as a safeguard in some ways, but as a barrier in others, a barrier to the recovery of the original context."²³

Notice, particularly, how the treatment of Scripture by the faith community, that very factor which validates interpretation according to the traditional method, is here denigrated as a "barrier." Nowhere, indeed, is the contrast between these two methods greater than in the issue of the so-called "original" intent, as opposed to that called "superimposed."

22 Moshe Greenberg, "Biblical Scholarship and Israeli Reality" in (Hebrew), *חמקרא ואמנות* (Tel Aviv: Am Oved, 1979), 71.

23 E.A. Speiser, *Genesis* (New York: Anchor Bible, 1964), LXIV.

The Contrast

Two questions present themselves given this contrast: (1) Which method can lay claim to greater validity? and, (2) Which method offers greater promise for religious education?

The first question can be rephrased, focusing on the aforementioned contrast, as: Does the biblical text have one original and recoverable intent, or is it necessarily multi-intentioned and dependent upon what has been called: "the subsequent tradition of the believing community which created the book as Bible?"²⁴ Tradition would argue that even were we to presume that the author of any work of literature had one precise intention, the text, by itself, does not suffice for its retrieval. As I.A. Richards cautioned: "We have to remember . . . that what the writer meant is not to be simply equated with what he wrote."²⁵ With respect to biblical literature, moreover, the nature of its prophetic revelation orders us to contend with intentions other than those of the author.

Rabbi Abraham Isaiah Karelitz, the *Hazon Ish*, believed that "the prophet often received the intent alone, and often the words as well. However, his understanding of both the words and the intent was often only of the kind available to any scholar of the Torah, and was not uniquely prophetic. Thus it is conceivable that in the transmitted words there were additional intentions unrecognized even by the prophet himself."²⁶ This is similar to the doctrine of the *sensus plenior*, or fuller sense of Scripture, which R.E. Brown defines as "that additional deeper meaning intended by God, but not clearly intended by the human author."²⁷ William Braude, too, has taken note of this distinction, remarking that "Traditional interpreters [of Midrash] deny the mathematico-mechanical outlook, because they believe in revelation, and hence in the polyphony of a text."²⁸

24 R.A.F. McKenzie, cited by Schnsiders, "Faith, Hermeneutics," 728.

25 I.A. Richards, *Interpretation in Teaching* (London: Routledge and Kegan Paul, n.d.), 29.

26 Cited by Yizhaq Klein: *חזקוני* (Bnei Braq, 1969), 158.

27 R. E. Brown, *The Sensus Plenior of Sacred Scripture* (Baltimore: St. Mary's University Press, 1955), 92.

28 William Brauds, "Midrash as Deep Peshat," *Studies in Judaica, Karaitica & Islamica*, in honor of Leon Nemoy (Ramat Gan: Bar Ilan University, 1982), 32 ff.

Braude, in fact, calls the result of the historical method "unilinear *peshat*," and attributes it to three false premises: "False premise No. 1: We moderns really know Hebrew — in any event we know it better than חז"ל [the Sages]. False premise No. 2: We have the means to recover the intent of the writer of Scripture. False premise No. 3: A great text such as Scripture, which even those who do not believe in revelation will admit that it indeed is, has one meaning, and one meaning only."²⁹

The historical-philological rebuttal is easily anticipated and approximated. Once the safety of objectively defined meaning is abandoned, what controls remain to be exercised over the ensuing subjectivity which passes for interpretation? The ancients and medievals, to their credit, did the best which could be expected of anyone lacking the tools of historical-philological investigation. For instance, in the absence of comparative Semitics they imagined that they could exchange Rabbinic Hebrew with its biblical predecessor and, bereft of a tangible basis for cross-cultural contrast, they employed the literary fiction of Midrash. "Later Hebrew," chides Spiser, "is by no means identical with early biblical usage. Yet successive interpreters would tend to make the secondary usage retroactive. And because the Bible had become sacred Scripture, such anachronistic interpretations acquired a normative bearing of their own."³⁰

On the other hand, with the expansion of our contemporary knowledge of biblical Hebrew — through the recovery of Hebrew texts and inscriptions of the biblical period, and through comparisons with related Semitic languages — and with the intensification of our current acquaintance with the cultural contexts of biblical civilization via comparative literature and archaeology, we are uniquely situated to perform the labor of historical interpretation denied to our predecessors.

Historical inquiry, then, posits the existence, for each biblical text, of a single original intention which can be retrieved via the proper implementation of archaeology and linguistics. Traditional inquiry, however, rejects the notion of a single original intention as inapplicable to the literature of prophetic revelation, due

²⁹ *Ibid.*

³⁰ Spiser, *Genesis*.

to the combined factors of its inherent multiplicity of meaning and its "fuller sense."³¹ Historical inquiry, in a word, seeks the "objective" meaning of scripture via a method decried by its detractors as "mathematico-mechanical,"³² while traditional inquiry seeks the "subjective" meaning ascribed to the biblical text by its faith community in a manner disparaged by its deprecators as "anachronistic."³³

The Religious-Educational Interest

We have seen that neither the historical nor traditional inquiry alone, as they are now constituted, can serve the best interests of religious education because each, in its own way, alienates the reader from the biblical text: historical inquiry by overly emphasizing the text's remote historical and linguistic origins, and traditional inquiry by overly emphasizing its classical and medieval exegesis.

A brief sampling of some recent thought on this subject highlights the respective problematics. Yehuda Elitzur, in an essay entitled "Faith and Science in Biblical Exegesis," offers the following critique: "A contemporary exegete is required, of

31 R. E. Brown, *The Sensus Plenior*. "Thus the continuity of the 'fuller sense' with the meaning of the human author and with the whole of tradition, constitutes a kind of criterion for validity in interpretation."

32 So Braude, "Midrash." The term is used by Rawidowicz, "On Interpretation," 109, as well: "Spinoza whose preference of *peshat* is stimulated not only by his reaction against the Jewish tradition of interpretation, but also — and decisively — by the new mathematico-mechanical outlook which was the basis for his philosophy at large."

33 The clash of "objective" and "subjective" meanings brings to mind the following comment by Stanley Fish: "William Wimsatt and Monroe Beardsley's essays on the affective and intentional fallacies (so called) . . . plead a successful case for [the centrality of] the text by arguing, on the one hand, that the intentions of the author were unavailable and, on the other, that the responses of the reader were too variable. Only the text was both indisputably there and stable The outcome of either fallacy . . . is that [the text] itself, as an object of specifically critical judgment, tends to disappear." Stanley Fish, *Is there a Text in this Class?* (Cambridge: Harvard University Press, 1980), 1. The centrality of the text (see *infra*: "The Unmediated Experience") is likewise championed by Meir Weiss who asks, succinctly: — דברי החוקרים ודברי המומחין — "דברי החוקרים ודברי המומחין" i.e., the words of the scholars [versus] those of the psalm; to whom shall we listen? In: *חמקרא ברמחור* (Jerusalem, 1987), 45.

course, to examine things in the light of contemporary knowledge If he does so, then he is following in the footsteps of the ancients even if he disagrees with them in a thousand details. However, one who only copies the ancients, shutting his eyes to newly discovered facts and knowledge, is abandoning the ways of the ancients and is rebelling against them."³⁴

Similarly, several scholars have been sharply critical of contemporary historical inquiry, of what Marvin Fox has called "a kind of secularist fundamentalism that is equally insensitive to the fact that we are always dependent on and involved in processes of interpretation."³⁵ Brevard Childs, for instance, has written that: "An almost insurmountable gap has arisen between the historical sense of the text, now fully anchored in the historical past, and the search for its present relevance for the modern age."³⁶ "I am now convinced," he writes most recently, "that the relation between the historical-critical study of the Bible, and its theological use as a religious literature within a community of faith and practice, needs to be completely rethought."³⁷

Coordinative Inquiry

Having ourselves re-thought that relation, we have concluded that without an established text we interpret a will-o'-the-wisp. Without studying its linguistic and cultural background we are wont to commit either gross anachronisms, or the kind of allegorical mayhem against which Rashi warned in his Introduction to *The Song of Songs*. To limit interpretation to that which the original author intended to convey to his original audience, however, is to ignore two fundamental characteristics of the Bible as Scripture: (1) that it exceeds the sum of its avowed prophetic intentions, and (2) that this "fuller sense" can be reconstituted

34 Y. Elitzur, *דת ומדע, אמונת, דת ומדע* (Jerusalem: Ministry of Education and Culture, 1966), 132-133.

35 Marvin Fox, "Judaism, Secularism, and Textual Interpretation," in *Modern Jewish Ethics* (Ohio: Ohio State University, 1975), 5.

36 Brevard Childs, "The Sensus Literalis of Scripture," in *Festschrift Walther Zimmerli* (Goettingen: 1977), 91-92.

37 Brevard Childs, *Introduction to the Old Testament as Scripture* (Philadelphia: 1982), 15.

only through the medium of tradition in its function as the faith community's indigenous and authentic "development in the understanding of revelation"³⁸

To use the Bible as an effective vehicle for religious education we need both inquiries — the historical and the traditional. As Moshe Greenberg has written: "We must aspire that just as it is unimaginable to have a Bible scholar bereft of a fundamental knowledge of the ancient Near East, so it should be unimaginable to have a Bible scholar fundamentally ignorant of the 'Oral Law.' The knowledge of the ancient Near East is requisite to evaluate the place of the Bible in its cultural framework . . . while a knowledge of the Oral Law and of exegesis — apart from their value in deciphering the meanings of Scripture — is necessary for the evaluation of Biblical values."³⁹

Must every Bible teacher be a believer? There are both minimalist and maximalist positions. According to Greenberg, "the basic requirement of a Bible teacher is not faith, but understanding; not assent, but recognition of the profound issues which the Bible treats."⁴⁰ Sandra Schneiders, however, analogizes that "Faith plays a role in biblical hermeneutics not unlike that of talent and training in the listening to or performing of music. A fundamentally positive attitude is necessary if one is to enjoy the music at all; but the more musical one is, the greater the possibility of enjoyment."⁴¹

Must the Bible teacher be an accomplished exegete or literary critic? Not necessarily: Schneiders writes that "anyone of normal intelligence can interpret Scripture, by combining his own life experience with tradition."⁴² J. P. Fokkelman has said similarly, that if the Bible indeed speaks in human terms, it can speak to any good close reader who trusts the conjunction of his empathy with the text and his own experience.⁴³

38 R.E. Brown, *The Sensus Plenior*, 92.

39 Moshe Greenberg, "Biblical Scholarship and Israeli Reality," 84.

40 Moshe Greenberg, "On Teaching the Bible in Religious Schools," in *Modern Jewish Educational Thought*, ed. D. Weinstein and M. Yizhar (Chicago: College of Jewish Studies, 1964), 79.

41 Schneiders, "Faith, Hermeneutics," 732.

42 *Ibid.*

43 J. P. Fokkelman, in personal conversation with the author, referring to the Talmudic adage: "דברה תורה כלשון בני אדם"

The Bible educator, however, must count among his experiences the unmediated encounter with the text. Edward Greenstein, an accomplished historical philologist, argues for "familiarity with the aesthetics of the Bible," which he describes as "training in experiencing of the text, so that the reader will become sensitive enough, on his or her own, to directly encounter it."⁴⁴ Echoing the sentiments of Brevard Childs,⁴⁵ he adds: "The Bible has been cherished by religionists as an inspired source of truth, and by students of the past as a primary historical source. Both positions are valid, but there is something more to the Bible than this Far be it from me to say not to analyze the Bible. But in the long run, more is required of the religious person and the religious scholar."⁴⁶

The key to the "direct encounter" is involvement. "When you are waiting for something to happen, when you have this expectation," writes Greenstein, "you are involved in what is going on. You're constantly being enlisted in the creative process, because you, yourself are, in a sense, subconsciously creating together with the artist This participation is a source of pleasure."⁴⁷

"Participative interpretation" is the basis for Schwab's rhetorical analysis, too: "If a reader could have access to the alternatives from which an author thus chooses his key words, the structure of his key sentences, and his organization, he would have at hand a remarkable aid to interpretation By bringing to bear on symbols and meanings the process of comparison the reader could participate in a part of the act of authorship."⁴⁸

Samuel Heilman, in his recent study of Talmud "*lernen*" (study groups) makes the same observation: "The excitement in

44 Edward Greenstein, "Against Interpreting the Bible," *Ikka D'Amrei* (A Student Journal of JTSA), IV (1982), 30.

45 See notes 41 and 42 above.

46 Edward Greenstein, "Against Interpreting the Bible," 27, 31.

47 *Ibid.*, 36. In conclusion Greenstein writes: "What I've tried to show you, or argue, is that the reading experience, or the hearing experience, cannot be reduced to a message or a particular set of data. The experience is the total and cumulative effect of what happens to you, what goes through your head, during the entire course of reading or listening." (*Ibid.*, 38).

48 Joseph J. Schwab, "Enquiry and Reading Process," in *Science, Curriculum and Liberal Education* (Chicago: University of Chicago Press, 1978), 154.

such study is to uncover for oneself the old truths . . . to feel as if one is oneself the pioneer. The traditional learner is by no means simply mimicking or mouthing the words of the past . . . he is dramatically possessed by the text and its world; yet to him its words and reasoning seem to be his own."⁴⁹

Epilogue

With these last few remarks we have completed the hermeneutic circle begun in the Prologue in praise of interpretation. It remains but to close this section with Leon Roth's particularly felicitous description of the interpretative process: "It is ultimately the determining of an ideal of life, the establishing of a preference among possible ends. It is the ordering of types of action in an ascending and descending scale of better and worse, an ordering which shapes the kind of life we choose to live Interpretation thus becomes the gateway to life, and in this wide sense is synonymous with education."⁵⁰

The Tower Of Babel (Gen. 11:1–9): A Model For Coordinative Inquiry⁵¹

The coordinative approach we have advocated uses traditional, historical, and literary inquiry. Traditional inquiry ascertains the valid meaning which has to be placed into a framework of perspective; historical inquiry establishes the perimeters of the framework within which valid meaning can be sought (e.g., by preventing anachronisms); and literary inquiry deals with the structural and symbolic representations of that meaning, as well as providing the most direct pedagogic access to the text under discussion.

49 Samuel Heilman, *The People of the Book* (Chicago: University of Chicago Press, 1984), 65.

50 Leon Roth, "Some Reflections on the Interpretation of Scripture," *The Montefiore Lectures* (London: 1956), 20–21.

51 I am especially grateful to my associate, Alastair Falk, who, as editor of *The Limmud Journal*, A Forum for Jewish Education in the United Kingdom, was the catalyst for this model lesson.

A coordinative analysis of Genesis 11:1–9, the story of the Tower of Babel, will illustrate both the methodological value of the synthesis, as well as the disadvantages which the neglect of any single focus may incur.

1. *Traditional Inquiry*

Sources: Talmud and Midrash,
Rashi, Ibn Ezra, Ramban, and Rashbam.

Rashi and Ramban differ on the question of who the builders of Babel were. Rashi, who names Cush, Mizraim, Put, and Canaan as participants, implies the involvement of all mankind, while Ramban explicitly limits participation to the descendants of Shem.

The sources also differ in their assessment of the purpose of building the Tower. According to both Rashi and Ramban they intended to overthrow God, while Rashbam and Ibn Ezra (representing the *rodefei hapeshat* cited by Ramban, v. 2) argue that they were in violation of God's post-diluvian imperative to "(be fertile, increase, and) fill the earth."⁵²

Those who saw a rebellion being hatched, view God as disrupting the plotters' communications and dispersing them as a deterrent to future subversion. Rashbam and Ibn Ezra, on the other hand, regard the dispersion as the albeit unwilling fulfillment of the violated command to fill the earth.

What emerges from the traditional inquiry is a clear picture of a society or a civilization so self-centered and self-impressed that its members were actively preparing at least to contravene a divine directive, and possibly even contemplating armed insurrection against God Himself.

What this inquiry leaves unanswered, however, are the cause of this fatal egotism, how it was a specific function of the building of a tower in Babylon, and why the Torah includes all the seemingly irrelevant details of the construction process. A clue to resolving these questions is provided by the consideration of a passage in Mesopotamian literature: hence our historical inquiry.

⁵² Genesis 9:1.

2. Historical Inquiry

Sources: E.A. Speiser: *Genesis*
The Anchor Bible Commentary (N.Y.: 1964)
 Nahum Sarna: *Understanding Genesis* (N.Y.: Schocken Books, 1966)

The Mesopotamian epic of creation, called *Enuma Elish*, describes the battle between the gods Marduk and Tihamat which led to the creation of the world, and, thereafter, to the construction — first in heaven and then on earth — of the city of Babylon (originally *Bab ilim*, meaning "gate of the gods"), and of Esagila, the city's sacred precinct.⁵³ Describing this construction the Akkadian text says: "For one whole year they molded bricks; when the second year arrived, they raised high the head of Esagila equalling Apsu."

Since "Apsu" is a poetic reference to the endless heaven, and since "Esagila", in Sumerian, means "the structure with the upraised head," it is obviously this construction to which the Torah is alluding in the phrase "with its head in the sky," particularly in light of the previous verse: "let us make bricks."⁵⁴

The historical inquiry supplements the traditional inquiry by explaining the motive. The self-centeredness of the builders of the tower of Babylon was indeed a specific function of both their location and their occupation. The equation of earthly Babylon and its Esagila to the heavenly city of the gods would appear to have given rise in the citizens of Babylon to delusions of grandeur and illusions of parity with the divine which found expression in any or all of the activities ascribed to them in the traditional inquiry.

However, while providing the pertinence of the building episode, the historical inquiry leaves still unanswered the question of the detail in which the construction is described, as well as the crucial role of language in the story. For these answers we turn to the third inquiry.

⁵³ See E. A. Speiser, *Genesis* (New York: Anchor Bible, 1964) and Nahum Sarna, *Understanding Genesis* (New York: Schocken Books, 1966).

⁵⁴ Genesis 11:3-4.

3. *Literary Inquiry*

Sources: U. Cassuto: *Commentary on Genesis* (Jerusalem: 1964)
J. P. Fokkelman: *Narrative Art in Genesis* (Amsterdam: 1975)

The combined traditional and historical inquiries provide us with the story of the builders of Babylon and Esagila who disdained God's directive "to fill the Earth" and even contemplated His overthrow. Alluding to Babylon's own sacred literature, the Torah provides a satirical account of the event in a manner which can be labelled: "Man proposes, God disposes," or as the Book of Proverbs puts it: "Many designs are in a man's mind, but it is the Lord's plan that is accomplished."⁵⁵ They seek to build a tower, establish "a name" for themselves, and prevent their dispersion. As a direct result of God's intervention, however, the construction is halted. The name they finally achieve is "Babel," which in English refers to meaningless speech, and is a far cry from the pretentious "Bab-ilim."

A closer reading of the text, however, reveals that the symmetric structure of the story embodies the moral of the proverb.

Verse	Phrase	Verse	Phrase
1.	"the same language and the same words"	6.	"one people with one language"
3.	"Come let us (make bricks)"	7.	"Come let us (then descend)"
4.	"let us build a city" "to make a name for ourselves" "else we be scattered"	8.	"and they stopped building the city"
		9.	"and its name was called Babel" "and the LORD scattered them"

Verse 5 effects the transition from man's design to the Lord's plan, and sarcastically swipes at what is reflected in the Mesopotamian tradition. *Vayyered* (and God descended), repeated in *neredah* (let us descend) of verse 7 symbolizes, at once, both His

⁵⁵ Proverbs 19:21.

absolute transcendence and the necessary futility of the attempt to construct a tangible link between heaven and earth. A similar transition is apparent in the phrase *asher banu benei ha-adam* (which was built by the sons of man). This verse refers not to gods, but to men; not to an earthly replica of a divine city, but to a totally mortal fabrication.

As J. P. Fokkelman writes: "These actions by man cannot fail to provoke these counteractions by God. Precisely because they will have nothing to do with God, they will have to deal with Him. The sin of the people who are self-centered in their communication and concentration of power asks for the punishment of confusion and dispersion dealt out to them by God. This hubris of man calls forth this nemesis of God."⁵⁶

Several striking word plays also decorate the story: paranomasia, as in *nilbenah lebenim* (נִלְבְּנָה לְבָנִים), *nisrefah liserefah* (נִשְׂרָפָה לִשְׂרָפָה) and *hahemar lehomer* (הַחֶמֶר לְחֶמֶר); alliteration, as in *halebenah le'aben* (הַלְבְּנָה לְאַבְן); and sound chiasm, as in the sound l-b-n of the sons of man (*nilbenah* נִלְבְּנָה) which is transposed into the sound n-b-l of God (*nabelah* נִבְלָה).

4. Conclusion and Didactic Suggestions

Additional Sources: Ruth Zielenziger,
Genesis, A New Teachers' Guide (N.Y.: 1979);
Nehama Leibovitz, *Iyyunim beSefer Bereshit*
(Jerusalem: Torah Education Dept of the W.Z.O., 1968).

Our objective, then, is to teach Genesis 11:1–9 such that our students will understand and appreciate the story of the Tower and Dispersion on three levels, corresponding to the three inquiries.⁵⁷

As a polemic against the sin of self-centeredness. The builders of Babylon are the archetypes of selfish and egotistical man who puts himself even above God and places his own concerns at the

56 J. P. Fokkelman, *Narrative Art in Genesis* (Amsterdam: Van Goram, 1975). See also Umberto Cassuto, *Commentary on Genesis* (Jerusalem: Magnes Press, 1964).

57 Ruth Zielenziger, *Genesis: A New Teachers' Guide* (New York: Melton Research Center, 1979) and Nehama Leibowitz, *Iyyunim beSefer Bereshit* (Jerusalem: The Torah Department, 1968) are two additional sources that may be helpful to teachers.

center of his existence while relegating God's dictates and imperatives to the periphery. God has commanded mankind to "fill the earth," and in the face of this decree the otherwise understandable, even admirable desire for unity — of both language and purpose — becomes idolatrous. Man is surely entitled to his "many designs," but only as long as they do not impede "the Lord's plan," which will, in any event, be accomplished.

As the Torah's polemical response to Mesopotamian tradition regarding the city of Babylon. In setting the record straight, so to speak, the Torah emphasizes Babylon's mortal, as opposed to alleged divine construction, finding its very origins to be in contempt of the truly divine. Its builders sought, in "Bab-ilim," "a name," perhaps the name of association with the gods; instead they inherited the name of the "muddle" called "Babel."

As a paradigm of the Torah's narrative literary art. Condensed into these nine verses are superlative examples of word plays leading up to the devastating pun in verse 9. Moreover, the symmetrical structure of the story (1-4, 5, 6-9) embodies its principal moral lesson as well. These verses provide us with an opportunity to illustrate and emphasize that the beauty of the Torah resides not only in its content but also in its form.

5. Suggestions for follow-up discussions

The following sections, excerpted from several of the sources cited above, offer convenient entry to some of the salient educational issues raised by the Coordinative Inquiry, and could serve as springboards for class discussions.

- A. Finally, the writer has used the Tower of Babel story to give voice to a major theme in biblical teaching. The emergence of idolatry is . . . made coeval with the generation of the city and tower builders. The urbanization of society, the growth of material civilization and the rise of monumental architecture, may all, from the Bible's point of view, involve a retrograde step in man's spiritual progress.⁵⁸

⁵⁸ Sarna, *Understanding Genesis*, 77.

Does the Bible (Judaism) have a position on urban vs. rural/ agrarian civilization? On materialism?

- B. Benno Jacob, in his commentary on Genesis, observes that in v. 2 the Torah shows us how, by the power of technological invention, man becomes free of his natural environment, how he overcomes natural difficulties, and, by virtue of his technological wisdom, he invents in the plain, where the natural construction element of stone is absent, the artificial element of brick.⁵⁹

What is the Torah's view of technological advances? Of the relationship between man and his environment?

- C. Do tall buildings make a lasting name for their builders? Of course they do. We remember names of Egyptian kings (like Ramses II) because they left temples and pyramids behind. King Herod is remembered by us Jews more for his buildings than for anything else he did. Making a name for oneself by building a huge monument **does** work. However, God does not seem to view this project of 'making a name' with favor. We shall see that in (Genesis) Chapter 12, God promises to make Abraham's name great, and of course He does. We all know about Abraham . . . yet Abraham did not build any tall edifices.⁶⁰

How, according to the Bible, does one achieve "immortality?" What about the construction of philanthropic institutions (hospitals, schools, synagogues)?

- D. There were seven steps (i.e., stages) on the eastern side of the tower, and seven on the west. On one side they would raise the bricks, and on the other they would (themselves) descend. If a human being fell and died, they paid no attention; but if a brick fell, they would sit and cry, saying: 'Woe is us, when will we get a replacement?'⁶¹

59 Leibowitz, *Iyunim*, 75.

60 Zielenziger, *Genesis*, 149-150.

61 Midrash, *Pirkei d'Rabbi Eliezer*, ch. 24.

The image portrayed here is one of a totalitarian-type society in which man is a tool in the hands of a central authority whose control is strengthened by its manipulation of uniformity (in language, etc.). What have we to say on the value of individuality? When is the revolt against conformity to be either condoned or condemned?

Afterword: The Tanakh And Its Ancient Near Eastern Context

Readers steeped in the ways of the traditional inquiry may have raised their metaphysical eyebrows at the introduction of ancient Near Eastern literature (in the historical inquiry) as a source of information unavailable either in the Bible itself or in its medieval exegesis. How should such a reader consider the argument, illustrated herein, that the Torah's story of the Tower of Babel is somehow incomplete without suitable reference to "Enuma Elish?"

The resolution to this dilemma lies, first of all, in the recognition that some part of the Bible's purpose was deliberately polemical; that is to say, designed and intended to counter or thwart some particularly ominous and insidious Canaanite cultic practices, and to supersede them with Torah and Mitzvot.⁶² Rambam, in fact, gave just such recognition to the fact that the Torah was given in a distinct historical and cultural context, arguing that "The knowledge of those (pagan) attitudes and activities is a prime source for providing the rationale of Mitzvot, because the basis of our entire Torah, and the axis on which it rotates, is to eliminate those attitudes from our thinking and those activities from reality."⁶³

In our treatment of the Tower of Babel we have similarly contended that the purpose of the Torah in Gen. 11:1–9 was to supplant the Mesopotamian version of the origins of Babylon — with its concomitant moral and theological ramifications — and supersede it with its own.

The second factor to consider is linguistic; namely, that the Bible addresses man in his own idiom ("דיברה תורה בלשון בני אדם"),

62 See, for example, Deuteronomy 12:29–13:1.

63 Rambam, *Moreh Nevukhim*, 3:29.

and the idiom of biblical Hebrew had quite a bit in common with its cultural environment, just as modern Hebrew and English have with theirs. The relationship of biblical figures of speech to ancient Near Eastern literature and mythology is identical to that of English figures of speech to classical literature and mythology. Just as Greek and Latin literature enable us to understand why a weak spot is called "an Achilles heel," and why a drunken orgy is "a bacchanalia," so do the northern-Canaanite (Ugaritic) epics, for instance, teach us why overcoming an enemy is described as "washing your feet in his blood,"⁶⁴ why mourning after a dead son is compared to "following him down into the netherworld,"⁶⁵ why death enters our palaces "through the windows,"⁶⁶ and why a leprosarium is designated "a house of freedom."⁶⁷

Saadiyah Gaon and Hai Gaon recognized the value of consulting other Semitic literature in clarifying obscure biblical figures of speech, as we are told by Moshe Ibn Ezra: "I have seen that the greatest halakhists and theologians have relied upon (the Qur'an) when trying to clarify enigmatic points in the Prophets. Likewise upon Christian commentaries, with all their shortcomings."⁶⁸

Saadiyah, who undertook his Arabic translation (*Tafsir*) of the Torah partially in defense of Judaism against Muslim polemical attacks, did not regard his allusions to the Qur'an as bestowing credibility upon its contents, nor did Hai think that he was compromising his halakhic integrity when he inquired of the Christian Catholics regarding a biblical interpretation. It is just as clearly not our intention here to substantiate "Enuma Elish," but to propose that its description of Babylon and Esagila is germane, even indispensable, to a thorough appreciation of Genesis 11:1-9.

64 Psalms 58:11.

65 Genesis 37:35.

66 Jeremiah 9:20.

67 2 Kings 15:5; 2 Chronicles 26:21.

68 Moshe Ibn Ezra, *Sefer HaIyunim vahaDiyyunim*, ed. Abraham Halkin (Jerusalem: Mekizei Nirdamim, 1978), 226.

CURRICULUM INNOVATION: WHAT JEWISH EDUCATION MUST LEARN FROM EDUCATIONAL RESEARCH

Bennett Solomon

Jewish educators suffer from a lack of independent research resources appropriate to the situation and problems of Jewish education. Numerous recent research studies of general schooling in America have detailed the failures of curricular reform efforts during the past two decades and many journals have devoted entire issues to this topic.¹

In this essay I will try to relate this material to a curriculum for developing integrated individuals through integrated experiences which has been developed at the community-sponsored Jewish day school of which I am principal.²

- 1 See, for example, Association for Supervision and Curriculum Development, *Fundamental Curricular Decisions: ASDC Yearbook*, ed. Fenwick W. English, (Alexandria, Vir: ASDC, 1983); National Society for the Study of Education, 82nd Yearbook, *Individual Differences and the Common Curriculum*, ed. Gary D. Fenstermacher and John I. Goodlad (Chicago: University of Chicago Press, 1983); John I. Goodlad, *A Place Called School* (New York: McGraw-Hill, 1983); "Transplanting Success: Good News from a Study of School Improvement," *Educational Leadership*, 41, no. 3 (November, 1983); "Curriculum Change: Promise and Practice," *Theory and Practice*, 22, no. 3 (Summer, 1983); "Why the Unchanging Curriculum," *Educational Leadership*, 40, no. 7 (April, 1983).
- 2 For a full analysis of the term "integrative individuals" see Bennett I. Solomon, "A Critical Review of the Term 'Integration' in the Literature on the Jewish Day School in America," *Jewish Education*, 46, no. 4 (Winter, 1978), 4-17 and *Curricular Integration in the Jewish All-Day Schools in the United States* (Ph.D. diss., Harvard University, Cambridge, 1979).

Perspectives on Innovation

During the last ten years, numerous researchers have studied the effects of curriculum reform efforts in America. Millions of dollars have been spent on the development of new material and yet, as Ann Leiberman of Teachers College states, "relatively few new ideas make it behind the classroom door."³ John Goodlad, author of the comprehensive study *A Place Called School*, similarly concluded that many potentially powerful reforms have failed because "they required that teachers transcend many of the most familiar established conventions and regularities of the classroom."⁴ David Tyack, Michael Kirst and Elizabeth Hansot write in *Teachers College Record*, "despite the many changes in educational rhetoric and the insistent claims of new squads of reformers, each with solutions ready, actual practices in the classroom may not have changed markedly. Behind the classroom door teachers can sabotage the best laid plans of system and analysis, if they disagree with them, or can unwittingly derail a reform if they are not helped to understand it."⁵ So, too, concludes the mammoth *Rand Change Agent Study of Title Three and Title Five*, by Paul Berman and Milbrey McLaughlin, completed in 1978.⁶

This research has focused upon the cultural perspective of schools, the complexity of classroom life and the implications of curriculum innovation for each classroom and the school. Loucks and Leiberman characterize the culture of schools in the following ways:

1. Goals for schools are vague and therefore lend themselves to many interpretations.

3 Susan Loucks and Ann Leiberman, "Curriculum Implementation" in *Fundamental Curricular Decisions*, 126.

4 John I. Goodlad, "Improving Schooling in the 1980s: Towards the Non-Replication of Non-Events," *Educational Leadership* (April, 1983), 4.

5 David B. Tyack, Michael W. Kirst and Elizabeth Hansot, "Educational Reform: Retrospect and Prospect," *Teachers College Record*, 81, no. 3 (Spring, 1983), 260-61.

6 Paul Berman and Milbrey McLaughlin, *Federal Programs Supporting Educational Change*, vol. 8: *Implementing and Sustaining Innovations* (Santa Monica: Rand Corporation, 1978).

2. Since teachers learn their craft essentially from experience, many styles develop in the process of interpreting the vague goals of schooling.
3. Teachers are both constrained by, and autonomous of, school leaders.
4. The school is actually an organization of loosely tied classrooms. Therefore, there is little centralized control. This has both advantages and disadvantages for curriculum change. Mandating across-the-board changes is often ineffective, but pockets of innovation are easy to encourage and may flourish in spite of groups that are not open to improvement.
5. Each school is a unique culture. Generalizations or "how-to's" are often not specific enough because of these differences.⁷

Heckman, Oakes, and Sirotnik also emphasize that:

Change will more likely occur if schools are viewed as cultures Too often outsiders do not understand the inside view of the school; and try to promote changes without considering conditions as insiders see them Change efforts based only on an understanding of a *general* school culture, and not on its particular form at the local school, will ignore what is most crucial: the *particular* structures, behaviors, meanings and belief systems that have evolved in that school These local school regularities constitute both what must be understood if change is to be achieved and what must be altered if change is to be anything but trivial.⁸

Even before these research findings appeared, predictions of these failures had been advanced by a number of educational philosophers, researchers, and practitioners. Seymour Sarason emphasized the unique cultural/social aspects of schools by the early 1970s in his *The Culture of the School and the Problem of Change*. Sarason insisted that change within complicated settings required a different way of thinking than that of change within individuals. Given the cultural diversity of every school, even

7 Loucks and Leiberan, "Curriculum Implementation," 128-29.

8 Paul Heckman, Jeannie Oakes and Kenneth Sirotnik, "Expanding the Concepts of School Renewal and Change," *Educational Leadership* (April, 1983), 27-29.

within one school system, Sarason insisted that new projects could not and should not be initiated in many schools at once, but rather individually as indicated by the unique nature of each school.

I make the assumption that with any complicated social organization not all starting points are equally effective in leading to a wide-spread change in that complicated setting. I regard this statement as a glimpse of the obvious, but equally obvious is the fact that it is not obvious to many others who are in the business of changing schools In different settings one may very well answer the question of where to start rather differently, a consequence that those who need to follow a recipe will find unsatisfactory, because there is no one place to start The decision not to proceed with a particular change, far from being an invasion, forces one to consider what other kinds of changes have to take place before the minimal conditions can be said to exist.⁹

According to Sarason, what is required are new conceptualizations or ways of thinking that not only account for our failures but give rise to new models of action. The problem is complex and at such a level that when we are offered simple or single solutions (like more money, community control, de-centralization, Headstart, etc.) we have to learn to distinguish between good intentions and unfortunate ignorance.¹⁰

While researchers Sarason, Lortie¹¹ and others have described the unique culture of the school and its inherent complexity for change, other educational thinkers have questioned the traditional models of curriculum theory which served as the foundation for the unsuccessful curricular efforts of the sixties. These theorists, including Appel, Eisner, and Huebner, emphasized the political/social/ humanistic aspects of education and have urged

9 Seymour B. Sarason, *The Culture of the School and the Problems of Change* (Boston: Allyn and Bacon Inc., 1971), 216-17.

10 *Ibid.*, 225.

11 Dan C. Lortie, *Schoolteacher: A Sociological Study* (Chicago: University of Chicago Press, 1975).

that new rubrics be created for curriculum development. "The belief that one must always start with aims and objectives and then deductively proceed to evaluation simply does not fit the reality," insists Elliot Eisner. Rather, he writes:

I believe we need to be willing to recognize the interaction between the character of the curriculum and the kind of teaching that occurs, and the ways in which the school is organized and how the reward structure of the school is employed. For too long we have operated as though decisions about school organization were one thing and decisions about curriculum were something else. All of us who work in schools, whether elementary schools or universities, work within a culture. This culture functions as an organic entity that seeks stability, that reacts to changes in one part from changes made in others. We need to try to understand these interactions, if we seek intelligently to bring about significant change in schools. The study of curriculum in isolation from the rest of schooling is not likely to reveal the ecology of the school The study of education needs a variety of new assumptions and methods that will help us appreciate the richness of educational practice.¹²

Professor Dwayne Huebner of Teachers College has written of the need for a new way of looking at the experiences of education, and for a new language to define these experiences.

The educator confronts the human being and no language will ever do him in or do him justice. Yet the curricular worker seems unwilling to deal with mystery or doubt or unknowables. Mysteries are reduced to problems, doubts to error, and unknowables to yet-to-be discoverables. The curricular worker cannot deal with these because his language is selected from the symbol system of the social scientists and psychologists — whereas mysteries, doubts, and unknowns are better handled by poetry, philosophy,

12 Elliot Eisner, *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Progress* (New York: McMillan Publishing Co., 1979), 18.

and religion. His language, his pedagogue, hides the mysteries, doubts and unknowns from him By framing curricular tasks in this language, the curricular worker is immediately locked into a language system which determines his questions as well as his answers. To break from this framework, the language of learning and purpose must be cast aside and new questions asked. To do this the curricular worker must confront his reality directly He is then forced to ask "What language or language system can be used to talk about these phenomena?" His reality must be accepted, not his language — for many language systems may be used for a given reality.¹³

Growing acceptance of this new language of education is in evidence in the volume of *Daedalus* entitled *America's Schools: Portraits and Perspectives*. As stated in the preface:

There is substantially less scholarly interest in describing or analyzing what goes on in the individual classroom. Those who conduct research on these matters belong to a distinct minority. Many of their fellow researchers, opting for what they regard as the more precise methods of social sciences, are critical of work that strikes them as impressionistic and subjective One of the more distinctive features of this *Daedalus* issue is the collection of "portraits" of individual schools. While these "representations" are intended to reflect faithfully an objective reality that exists in the United States today, no effort is made to conceal or deny the particular intellectual, social and moral preferences of those who have constructed these word pictures While they are necessarily subjective, they reflect experience and perspective that need to be taken into account. To imagine that schools are discreet entities that operate by uniform social laws, and that the discovery of "laws" is the first purpose of educational inquiry is to make a fundamental error. Many different kinds of data need to

13 Dwayne Huebner, "Curriculum Language and Classroom Meanings," in *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*, ed. William Pinar (Berkeley: McCutchen Publishing Corp., 1975), 220-21.

be looked for by those concerned to describe and interpret America's schools The "perspectives" of those who know schools well — having daily familiarity with them and their student and teacher populations — have unique authority; they wait to be used.¹⁴

The journal then presents personal reflections on a number of America's outstanding public and independent high schools written by experts in the sociology and ethnography of schools. Interestingly, a number of ethnographic studies of Jewish schools have recently appeared.¹⁵ Wurtzel addresses the call of Sarason, Eisner and Huebner for a new language of research by noting that ethnographic studies present:

An easy mix of statistics and journalistic description, an emphasis on a "participant-observer" mode of field research, a concern with a holistic, interactive understanding of the biological, psychological, social, and cultural dimensions of human activity — all these recommend anthropology to research in Jewish education.¹⁶

Implementation

Thus far, we have outlined the findings of research and the perspectives of some educators concerning the failures of recent curriculum innovation practice and theory to deal with the reality of schools and schooling. Let us now review suggestions emanating from this knowledge and understanding. Leiberman and Loucks have identified three major concepts which characterize successful implementation efforts: Developmentalism; Participation and Support.¹⁷

14 Stephen R. Graubard, Preface to *Daedalus* 110:4 (Fall, 1981), vi, vii.

15 See Yehudah Wurtzel, "Towards an Applied Anthropology of Education," Brian Bullivant, "Transmission of Tradition in an Orthodox Day School" and David Schoem, "Seeing is Disbelieving: Researching Curriculum Through Ethnography," in *Studies in Jewish Education*, ed. Michael Rosenak, vol. 1 (Jerusalem: Magnes Press, 1984).

16 Wurtzel, "Towards an Applied Anthropology," 24.

17 Loucks and Leiberman, "Curriculum Implementation," 129-133.

Developmentalism. This theory recognizes that teachers and school staff who are involved in curriculum implementation develop personally and professionally as they deal with new ideas. First, they orient and prepare themselves while responding mechanically. Later, as the curriculum becomes routine, a few changes are made. Finally the curriculum is refined and/or adjusted to better meet the needs of the students and the teachers. Understanding the various developmental aspects of change can help educators design an implementation process which anticipates teachers' questions and needs throughout the process. This can occur only in an open and trusting environment.

Participation. Research indicates that when teachers participate in decisions made prior to and during the process of implementation, the likelihood of successful implementation is increased. The significance of teacher participation in school improvement has more to do with how the activities are handled than with the content itself. Sensitivity to the faculty and their past experience with improvement activities, proper assessment of the social context of school, and an understanding of the interpersonal relationships among the staff will help determine how one organizes an innovation project. Participation by the teachers will encourage them to invest in the project and help guarantee a successful conclusion.

Support. Material support is usually given prime importance, with human support too often overlooked. Both research and common knowledge indicate that the principal is a key element to the success of a change effort. The principal must consistently remind the staff that the new curriculum is a *high* priority of the school. Both formal and informal encouragement must continually be exerted by the principal. Awareness of the process of change will help principals be more realistic in their expectations, especially in the first year. It will also help them be more understanding of the personal issues involved in making changes in one's classroom. The principal must delay the introduction of additional curricular programs until the original innovation is firmly in place, usually within three years. The all too common routine of overloading teachers with innovations has led to many failures. It must also be recognized that trying to create new

materials or methods at the end of a school day is inefficient. Released time, or special curriculum workshop time, is a more productive way to use teachers' time and expertise.

The support of peers is another form of support. While teaching can often be a lonely activity, particularly in self-contained classrooms, teachers who help one another by sharing ideas, solving problems, and creating new materials prove to be very effective. Curriculum personnel, who will serve as resources and facilitators for teachers, will help sustain the project.

In addition to these recommendations, the Crandall study lists three additional factors which contribute to the successful institutionalization of new practices in schools: creating line items on budgets to guarantee money for the project; orienting new personnel to the project and writing the new programs into existing curriculum guidelines, scopes, and sequences.¹⁸

The results of these findings have also led to a new emphasis in discussions of staff development. Rather than focus upon the individual teacher and in-service courses for teacher training, the emphasis is now focused upon staff/organization development. As described in the 1981 yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development:

Seldom are individual development and institutional development or change discrete entities, even though they are often viewed that way. Rather, they are dependent correlates. Without one or the other — or if they operate in isolation — the potential for significant, positive change is materially decreased. Organizations are successful and fulfilling their missions only to the degree that the individuals within them understand and contribute to the achievement of mutually accepted goals.¹⁹

18 David P. Crandall and Associates, *People, Policies and Practices: Examining the Chain of School Improvement* (Andover, Mass.: The Network, Inc., 1982).

19 Betty Dillon-Peterson, "Staff Development/Organization Development — Perspective 1981," in *Staff Development/Organization Development, 1981 Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development* (Alexandria, Virginia: 1981), 3.

Teacher development is seen, therefore, within the context of the social, political, and educational environment of the entire school. All personnel must be involved in the change process within that dynamic environment. This is a crucial lesson learned from the research which must be applied to curriculum reform efforts in Jewish schools.

Effective Schools

The effective school is a major topic of recent research and discussion in general education. This literature has asserted that differences among schools *do* affect students' academic achievement, challenging the assumptions of the first Coleman Report which had concluded that unequal academic achievement was primarily a function of family background and related variables. Educators (including Jewish educators, as George Pollack notes in a recent article in *Jewish Education*)²⁰ are now becoming increasingly convinced that the following characteristics of schools are important determinants of academic achievement: (1) strong instructional leadership on the part of the school principal; (2) high expectations for student achievement; (3) well-defined school goals and emphasis; (4) staff training on a schoolwide basis; (5) control by staff over instructional and training decisions; (6) a sense of order; (7) a system for monitoring student progress; and (8) good discipline.²¹ These characteristics were found within schools which had a high percentage of students testing at an above average level. While this is certainly not the only criterion of good education, programs of school improvement have been implemented throughout the United States to create these conditions and thereby attempt to improve schooling.

Most of the emphasis from this literature has focused upon the role of the principal as the school's instructional leader. The effective principal is recognized as the key educator in the building, setting the agenda for instruction, and creating high expecta-

20 George Pollack, "For a Jewish Coleman Report," *Jewish Education*, 51, no. 3 (Fall, 1983), 43 ff.

21 Stuart C. Purkey and Marshall S. Smith, "Too Soon to Cheer? Synthesis of Research on Effective Schools," *Educational Leadership*, 40, no. 3 (Dec. 1982), 67.

tions of student and teacher accomplishments. Instructional leadership is broadly interpreted as those actions that a principal takes or delegates to others to promote growth in student learning. But as TheodoreSizer has noted, while "it is hard for teachers to carry a school with a weak principal, a strong principal doesn't make a good school."²² Wynn DeBevoise, in "Synthesis of Research on the Principal as Instructional Leader," notes that there is agreement about the functions of effective instructional leadership. These include: communicating a vision of the school's purposes and standards; monitoring student and teacher performance; recognizing and regarding good work; and providing effective staff development programs. However, he notes that the principal alone need not perform all of these tasks.

The provision of instructional leadership can be viewed as a responsibility that is shared by a community of people both within and outside the school. Principals initiate, encourage, and facilitate the accomplishment of instructional improvement according to their own abilities, styles and contextual circumstances. They still need a lot of help from others if improvement is to become the norm.²³

This important caveat to the effective school literature is crucial for successful school improvement, for it is rare to find a principal who has the ability to accomplish all of these objectives, especially within a Jewish school setting. Effective delegation of these responsibilities is a crucial task of the effective principal. There are also many intangibles concerning the principal's personality, which are difficult to identify when speaking of effective leadership. To simply apply the specifics above to an educational context, without consideration of the personalities involved, would be a poor use of the research findings.

Transition

As we turn from theory to practice let me summarize the thesis. A synthesis of research on effective schools and successful curri-

22 TheodoreSizer, cited in *Educational Leadership*, 41, no. 5 (February, 1984), 17.

23 Wynn DeBevoise, "Synthesis of Research on the Principal as Instructional Leader," *Educational Leadership*, 41, no. 5 (February, 1984), 20.

culum innovation concludes that changing requires changing people — their behaviors and attitudes — as well as school organization and norms through strong leadership by principals. It assumes that consensus among the staff of a school is crucial for success. While specific tactics may vary, a general strategy should promote collaborative planning and collegial work in a school atmosphere conducive to experimentation and evaluation. In such settings, the improvement effort is directed toward incremental long-term cultural change. Mark Yudoff writes:

The error of past research was to dwell too much on hardware and dollars and too little on school climate Government decisions made at the higher echelons are important only insofar as they create favorable conditions for or impede the quest for educational excellence in classrooms and schools.²⁴

This is particularly relevant to efforts for curriculum reform within Jewish day schools in America. The "top down" model emanating from New York for the new national Solomon Schechter Day School curriculum is in direct opposition to the research in general education. A large number of Schechter principals, however, have created outstanding curricular programs within their own schools and are now attempting to share these by creating networks of communication. The Melton Centre for Jewish Education in the Diaspora must also be cognizant of the inherent dangers of creating material in Jerusalem which will be used "throughout the Diaspora." It just doesn't work that way. Other models must be developed by the Melton Centre to support schools and teachers as they implement change.

A Case Study

I will share a case study in the application of these research findings, as they were implemented at Eli and Bessie Cohen Hillel Academy in Swampscott, Massachusetts during the last five years. I came to the school as principal with a commitment to

²⁴ Mark Yudoff, "Educational Policy Research and the New Consensus of the 1980s," *Phi Delta Kappa*, 65, no. 7 (March, 1984), 456.

create integrative experiences for day school students. I have explained elsewhere that the term "integration" has been used by Jewish educators to describe very different educational objectives and programs.²⁵ Such inconsistency is not harmful as long as the school's educational program remains consistent with its definition. In order to begin our efforts, the School Committee and I created a definition of integration which would serve as the foundation of our school's philosophy of education and curriculum development. This definition emphasizes the development of the ability and desire within our students to understand and appreciate the similarities and differences which exist among the various realms of knowledge studied in our school. That is done by developing those skills basic to true understanding and by presenting content which is authentic and meaningful. The concepts, skills, and dispositions we foster include: rationality and objectivity; problem solving; reason and emotion; creative thinking and imagination; understanding symbols; empathetic understanding and all communication skills — listening, speaking, reading, and writing.

Rationality involves the ability to use information. Problem solving techniques must be fostered because an individual cannot survive in a changing society with a static collection of facts. One continuously confronts problems which cannot be solved without adapting existing bodies of knowledge and skill. Keeping up with change while remaining authentic to the principles of the discipline demands the ability to use, apply, and modify facts and skills. The student taught to think as an autonomous individual, to seek evidence for conclusions, and to ponder alternatives to actions, will use this capability and tendency within all aspects of life — cognitive, moral, social, religious, and aesthetic. But the student must not understand these skills as existing alone. Rather, they are crucial to understanding, appreciating, and participating in all general and Jewish/religious knowledge and experience. They must be developed as they are applied to substantive knowledge, and authentic and challenging information. This is especially true regarding the rich Jewish religious tradition which we impart to our students within our day school.

25 See note 2 above.

The achievements of our people and of all human culture will be preserved and advanced only if these processes and this knowledge are embodied in growing minds. Our school, therefore, committed itself to a dynamic idea of educational processes and a broad conception of educational content.

John Goodlad points out that most of the instruction he saw during his seven years of research for *A Place Called School* emphasized factual knowledge rather than the ability to perceive concepts and to integrate information derived from many sources. "The threads connecting what curriculum specialists refer to as 'organizing elements' were obscure or missing." Goodlad bemoans the fact that higher level creative and critical thinking occurred only in advanced high school English classes where students spent time learning while engaged in "making judgments, drawing inferences, affecting syntheses, and using symbols . . . [and where] teachers . . . were trying to teach things as self-direction, creativity and critical thinking."²⁶ In our school we committed ourselves to the development of these abilities throughout our curriculum and at all grade levels.

As we focused upon the creation of this new curriculum, the School Committee first reviewed the literature on educational change and accepted the fact that the innovations we desired would result from a process nurtured over time. We recognized the crucial role of the faculty in formulating specific objectives and materials within the general guidelines established by the principal and School Committee, and we allotted a number of years to meet our goals. This relieved the pressure which is usually placed upon principals and teachers to deliver a new product quickly. The principal must also keep the school committee continuously invested in the project. While desiring excellence and indicating support of educational reform, lay people often focus upon the fiscal, rather than educational, ramifications of change. The principal must support the process by spending considerable time with School and Finance Committee members, in public and in private, to keep them interested in the project.

26 John I. Goodlad, "Individuality, Commonality and Curriculum Practice," in *Individual Differences and the Common Curriculum*, (Chicago: University of Chicago Press, 1983), 311-12.

While this takes time, it is ultimately worthwhile, as the lay leadership become the champions of the cause.

Numerous staff days, meetings and discussions were dedicated to explicating the concept of integration in our school. I took an active role in providing reading material, leading workshops, and encouraging fresh thought and original input from all members of the faculty. Understanding and consensus developed with each successive meeting. These meetings included all members of the staff: full and part-time teachers; general and Jewish studies teachers; content specialists and the psychologist. Everyone benefited from each other's input. These full faculty meetings were an important statement of the fact that we existed as one faculty, with no discipline or individual assuming a position of greater importance within the school. The task of creating an integrative curriculum rested with everyone. Finding meeting times for everyone to attend became a crucial administrative function of the principal which clearly reflected the school's commitment to this cause.

A commitment to bring a team approach to each individual child is also basic to our philosophy of education. To do this, close coordination among the numerous teachers who work with each particular child in a given class or number of classes must be guaranteed. This will then lead to consistent expectations and responses to strengths and weaknesses, as well as to coordination in teaching subject matter and fostering skill development. The biggest obstacle to the accomplishment of this goal is the lack of time — the time for teachers to meet to discuss children; to coordinate content; to create new integrative units. There also is not enough time in the principal's day to personally supervise each team's effort. A number of administrative, personnel, and budgetary decisions have been made by the School and Finance Committees in response to the input of the faculty and principal, so our goal of a truly coordinated, interdisciplinary program could be created. Specifically, meeting times were established for all teaching teams during lunch by hiring lunchroom monitors. After-school meetings were established once every three weeks for an hour to permit full faculty and team discussions. A head teacher was hired for the primary grades and an upper school coordinator for the middle school to

facilitate communication between the various teachers involved with each student. Part-time curriculum coordinators in language arts and social studies were also hired to coordinate the development of new curricular units. These concrete steps went a long way towards helping institutionalize the changes we were attempting to make.

Research has indicated that the ambience of the classroom and the school affects learning. It was crucial to create a school climate conducive to coordination among staff members and integrative thinking among the students. We attempted to eliminate artificial distinctions which existed within our school structure. Full-time jobs were created for teachers who could teach a number of disciplines and subjects. Efforts were made to attract teachers who were positive role models of Jewish identification and commitment. Middle school students' general and Jewish studies classes were scheduled throughout the day. New report cards were created which related to each child's development in all language and conceptual areas, and parent/teacher conferences were scheduled with both general and Jewish studies teachers present at the same time.

Numerous new schoolwide activities were created which involved the entire faculty and cut across distinctions between staff, children's perceptions of teacher's roles, and children's perception of school. These included an annual Book Fair; lectures by outstanding authors during Jewish Book Month and National Book Week; a Chanukah Song Festival in which teachers and students participate; a Jewish Arts Festival; regular schoolwide *Kabbalat Shabbat* programs; enrichment courses taught by outside experts in all realms of literature; and a journal to share the creative efforts of our students in the expressive arts. Committees were formed with general and Jewish studies teachers (as well as parents) working together to create programs. Not only did the teachers grow and learn from one another, but suddenly the children saw all their teachers involved in subjects which had previously been the exclusive domain of one or the other. This conveyed to the children that we were one school with many wonderful opportunities to learn and celebrate as Jews and as Americans.

As we learned from educational research, a team approach to strong instructional leadership combined with an active involvement of the faculty are conducive to effective schooling and successful curriculum innovation. The hiring of language arts and social studies coordinators, both of whom are experts in their subject matter with strong Jewish backgrounds and fluency in Hebrew, was an important statement of the school's commitment to pursuing this method of curriculum development. The language arts coordinator worked closely with English and Hebrew teachers to identify those skills crucial to our students' language success. Methods of teaching these skills were jointly developed by all language teachers.

But, as noted above, skills by themselves are meaningless without a context within which to develop. In the language arts we have identified very specific content areas for study. Moving away from a dependency upon basic reading programs we have instead emphasized authentic quality literature as the core of our language arts program. Each grade level teaching team has identified a number of themes for which age appropriate books have been purchased for classroom libraries. Listening, speaking, reading, and writing skills in both English and Hebrew have been developed around these themes with Judaic content added as appropriate. These units of study serve as the organizing threads of our sequential language arts program.

Folklore and oral tradition was one topic assigned to every grade level, as it is the foundation of all literature. The faculty spent three sessions studying with a folklorist knowledgeable in both general and Jewish folklore units in each grade. These units expose our students to the myths, cultures, legends, and heroes of various peoples, times, and places. Jewish folklore and *Aggadah* are integral parts of each unit. Expert storytellers are regular guests in our classrooms. Thus, we develop listening, speaking, and comprehension skills while delving deeply into substantive and broadening material. The juxtaposition of this unit with the study of Pesach and our school *Seder* leads to direct comparisons with the oral traditions contained in our *Haggadah*, and helps our children see, in a concrete way, the role oral tradition has played in the development of Jewish life. This project continues to be a regular part of our school curriculum. As new teachers

join our faculty they are initiated into this project through the Folklore Handbook developed by the language arts coordinator, as well as by a team of faculty members who have invested highly in this project.

Social studies is a key area for dynamic integrative instruction, and a process of curricular development and implementation was created in this area. This project was undertaken together with the lower school staff of our neighboring Solomon Schechter Day School of Greater Boston, with the hope of sharing insights and materials as they were developed. As both schools employ the same social studies coordinator and maintain close contact in other realms as well, sharing was possible and very productive. A questionnaire reported that elementary teachers in both schools viewed social studies as a non-priority. They indicated that lessons taught were chosen in a very subjective manner since curricular guidelines existed in neither school. Jewish studies teachers saw social studies as belonging exclusively to the general studies staff, even though Israel was taught by the Jewish studies teachers in a number of grades. There was little, if any, discussion about content and methods among the teachers who taught social studies.

Initial faculty workshops were dedicated to the creation of a K-9 flow chart of key social studies concepts and skills. Concurrently, the entire faculty studied about Israel with an outside expert, and eventually consensus was forged on the information crucial to an understanding of the Land and People of Israel for children in grades K-9. We decided to concentrate for one month on a schoolwide Israel project. Topics were chosen according to their age/grade appropriateness with an emphasis upon comparing and contrasting the information learned about Israel with the other social studies knowledge gained. The topics included: family; community; neighborhood; communications; cities; towns; kibbutzim; geography; foods; archaeology; religion; government; economy; holiday celebration; culture and history. The project began on *Tu B'Shvat* and ran until the February school vacation, thereby enlivening a traditionally dreary and difficult time of the school year. The art, music, and science teachers all became involved in the project, lending their expertise as each teaching team, supported by the social studies and

language arts coordinators, began developing materials. Special time was set aside for creating these materials and teachers were paid to participate in these curriculum development workshops. Outside experts attended as well and helped prepare specific materials. Additional time for coordination was necessary, so meeting times were created during the day for teachers to consult as teams with the coordinator and with the principal. New faculty members are oriented to these materials by the teaching teams as well as by the Social Studies Coordinator.

Throughout the process I have consistently offered instructional suggestions for specific integrative lessons and experiences. Without imposing a specific method which every teacher has had to implement, I have insisted that every teacher make his/her own attempt toward actualizing what they understood as the essence of our emerging school curriculum. These lessons proved to be refreshing, exciting, and highly successful. They have been shared by the principal and teacher in memos and at meetings, which has encouraged teachers to discuss their successes with one another and feel good about their efforts. The persistence of the principal in reminding people to continually look for ways to integrate might have become tiresome, but it was always known that I was available to assist in the process of creating actual classroom methods and materials, and that monetary support was available when needed. In this way the principal clearly served as a source of instructional leadership and maintained high expectations of faculty members.

Summary

There is some good news from recent studies of school improvement efforts within general education which makes us confident that we can successfully initiate change within our day schools. After a school determines its definition of integration and its importance within its school community, its implementation strategy should be guided by the following recommendations gleaned from the last decade of curricular innovation:

1. develop the commitment of teachers to the project either prior to the implementation itself, or during the process of using the new materials;

2. create instructional materials which are well-developed, well defined and determined to be effective by the teachers who are using them;
3. train the entire staff by credible people who bring expertise in subject matter, child development and teaching methodology;
4. assist and support teachers by a large array of individuals including other teachers, the principal, coordinators and outside experts;
5. attend to factors contributing to the institutionalization of the new curriculum by creating line items on budgets, orienting new or reassigned staff members and writing the new programs into curriculum guidelines.

By pursuing these recommendations, efforts towards curriculum reform can gain a greater measure of success and help us accomplish our vital task as the transmitters of our rich heritage to the future generation of Jewish Americans.

**FROM OUTER FORM TO INNER MEANING
AND BACK AGAIN:
THE METAPHORIC IMAGINATION
IN JEWISH LEARNING**

Steve Copeland

The claim that the neglect of the metaphoric imagination may be the major problem of Jewish education might strike many as rather esoteric — not the most pressing or practical issue. But such a view may reflect a notion of the real that is a symptom of the very problem being posed. A vision of education which does not see the transmission of information and behavior patterns as its only end will aspire toward the expansion of man's inner life of experience, principles, and conscience. Similarly, if the practices and beliefs of religious tradition are not to find their rationale and goal in behaviorism, sentimentalism, or chauvinism, then an invisible reality of responsible spiritual and ethical values will constitute their context of significance. But this presents a serious problem for modern religious education. For the prevailing modern consciousness apprehends only a supposed matter-of-fact, common sense, immediate reality. The symbolic mode of thought is foreign to practical man.

This paper explores some aspects of a Jewish metaphoric consciousness by locating them in the universal spiritual imagination. A comparative phenomenology of the fully symbolic or sacralized worldview with the fully literal or desacralized attitude will be developed, and will lead to an argument for combining both experiences in a perception that is simultaneously symbolic and spiritual, on the one hand, and prosaic and secular, on the other.

The Sacralized World as Metaphor

What perhaps most characterizes mythopoetic or religious man is his metaphoric imagination. Behind forms he sees meanings. Behind natural appearances he encounters spiritual values. Every external phenomenon bears him (Greek, *pherein*) to an inner reality behind or beyond it (*meta*). The Israeli poetess Zelda has written: "Every rose is an island of eternal peace."¹ The Midrash states: "Every blade of grass has its star in heaven."² Indeed, it is sometimes suggested that this ability to discern the inner value-meanings of things is what most distinguishes man from the other creatures.³ Thus, the great master of metaphor, Maimonides, understood man's uniqueness and highest purpose: "The realities that have no material form are not visible to the eye, but only through the eye of the heart are they known, like we have known the Master of All without the seeing of the eye And this is what is meant in the Bible, Let us make man in our image and in our likeness — in other words, that he should have a spirit that can know and attain the values that have no material form until he becomes like them."⁴

Thomas Carlyle also saw man's divine likeness in his ability to "extend down to the infinite depths of the invisible" through the symbolic imagination.⁵ The metaphoric vision — whether of early man, a child, *homo religiosus*, the poet-artist, the interpreter of dreams, or the anthropologist-critic of culture and its media — pierces through outer forms and appearances to behold the significance of ultimate human value, whether emotional, existential, ethical, philosophical, political, or spiritual. In his essay on "Myth in Judaism," Buber describes mythic consciousness as involving "a heightened awareness of experience as a signum of a hidden

1 Zelda, "Every Rose," *Shirim* (Poems) (HaKibbutz HaMeuchad, 1979), 39.

2 Genesis Rabbah 10:6, and quoted by Rabbi Dov Baer, the Maggid of Mezerich, in *Maggid Davar L'Yaakov*.

3 See Jacob Bronowsky, *The Origins of Knowledge and Imagination* (New Haven: Yale University Press, 1978) and *The Visionary Eye* (Cambridge: MIT Press, 1978).

4 *Hilchot Yesodey HaTorah* 4:7-8.

5 Thomas Carlyle, "Sartor Resartus," in *Critical Theory Since Plato*, ed. Hazard Adams (New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1971), 532.

connection."⁶ All experience is potentially a "sign communication."⁷ "The Holy One, blessed be He, has many messengers," *Vayikra Rabba* informs us and proceeds to give examples from natural events — which, when viewed with the inner eye, are messengers bearing letters from the King.⁸ In the words of Mircea Eliade, "For religious man, nature is never only 'natural'; it is always fraught with a religious value."⁹ And according to Jacques Maritain, for the poetic spirit "[every] object is *significant* of something else than itself[,] . . . is a sign at the same time as it is an object Some sense animates it and makes it say more than it is Art always supposes a moment of contemplation of a sense animating form Poetry is the spirit which . . . in and through the density of experience, seizes the secret *meaning* of things and of itself."¹⁰

"The spirit seizes the secret of itself" — for the metaphoric eye sees its universal inner self reflected in the particular external forms it apprehends. The metaphoric-dreamer sees an identity or connection between himself and whatever he encounters. Personal associations, memories, and hopes are aroused.¹¹ In the veins of the leaf I see the blue branches of my own hand. In the story of Jacob's struggle with the angel, I read about my own personal struggles and the struggles of Everyman. And in the ritual eating of unleavened bread I taste my own incompleteness and striving for renewal of that which has turned sour in me. For the metaphoric imagination "the world [possesses] a quality of transparency."¹² Behind every tree there are messenger-angels,

6 Martin Buber, "Myth in Judaism," in *On Judaism by Martin Buber*, ed. Nahum Glatzer (New York: Schocken Books, 1967), 97.

7 See Martin Buber, "Dialogue," in *Between Man and Man* (New York: Macmillan, 1965).

8 *Leviticus Rabbah* 22:3.

9 Mircea Eliade, *The Sacred and the Profane* (New York: Harcourt, Brace and World, 1959), 116.

10 Jacques Maritain, "Concerning Poetic Knowledge," in *Aesthetics Today*, ed. Morris Philipson (New York: World Publishing Company, 1961), 238, 240.

11 See Gaston Bachelard, *The Poetics of Reverie: Childhood, Language, and the Cosmos* (Boston: Beacon Press, 1971).

12 Eliade, *The Sacred and the Profane*, 116–117. See also Johan Huizinga's historical study of symbolic consciousness, in *The Waning of the Middle Ages* (New York: Doubleday Anchor, 1981).

like dreams waiting to be interpreted, like letters waiting to be opened.

What letters of correspondence do natural disasters, such as a flood for example, deliver to the metaphoric imagination? Natural disorder evokes the threat of existential and moral chaos. The story of Noah depicts the flood waters reaching the top of the mountains and covering them. In other words, the heavenly storehouses of water and the floodwaters covering the earth meet, returning the world to primordial chaos. This meeting is in contrast to the waters' separation — as well as the many other divisions — accomplished by the creative divine will at the Beginning. Failing to honor and imitate that will, the men of Noah's time plunged their society into confusion and chaos — where there is no moral distinction-making, indeed, no distinction making of any kind.¹³ Thus, rather than sending out expeditions in search of Noah's ark, we should be searching for the forces of social and moral irresponsibility, injustice, violence, and nihilism that threaten us, and seeking ways to combat them. As in the Rabbis' discussions of Noah,¹⁴ we should be seeking to define the righteous man who cares for the world — so we can send out an expedition to search for him within ourselves.

Should we teach the biblical Creation drama as a primitive cosmography? Or launch instruments into outer space to seek out the source of that biblical light which preceded the sun? This is a problem only when a literal-minded, material, objectivist, historical, scientific interpretation is applied. A figurative-minded, literary, artistic, existentialist, value-oriented approach leads to a different kind of reading.

"Rabbi Shimon ben Yehotzadak said to Rabbi Shmuel bar Nachman: Because I have heard you are a master of *aggadah*, perhaps you can tell me: where did the light come from? He said

13 On the symbolic significance of chaos and distinction-making, see Robert Alter, "A New Theory of Kashrut," *Commentary*, August 1979; and Ruth Fredman, "An Ordered Universe," *The Passover Seder* (Philadelphia: University of Pennsylvania, 1981).

14 See commentaries on Genesis 6:9, and midrashim, a good source for which is Louis Ginzberg's *The Legends of the Jews* (Philadelphia: Jewish Publication Society of America, 1909).

to him: This is to teach that the Holy One, blessed be He, wrapped Himself in His prayer shawl and the splendor of His beauty shone from one end of the universe to the other."¹⁵ Rabbi Shmuel bar Nachman, master of metaphor, must have smiled when he gave this reply to Rabbi Shimon ben Yehotzadak, representative of literal-mindedness. For he knew it could be understood only metaphorically — Rabbi Shimon's very problem!

While the question "how" is what interests the scientific consciousness, the poetic imagination is engaged by the questions "who" and "why." Not questions of process, but of purpose and personality.¹⁶ We are not dealing with physical light here, so much as with metaphoric light — or, more accurately, so much as with the dialectic relationship between the values physical light evokes in the metaphoric imagination and the values with which the metaphoric imagination informs physical light.¹⁷ The light of meaning, understanding, renewal, holiness, beauty, is the consequence of a world in which God is present, though wrapped in mystery.¹⁸ Why the child's need for a small night-light? Not in order to see, but in order to feel that the darkness of fear, insecurity, disorder, meaninglessness and chaos does not win out. The night-light offers emotional and existential assurance and hope. The basic order, trustworthiness and meaningfulness of life is affirmed.¹⁹

15 *Genesis Rabbah* 3:4.

16 See H. and H.A. Frankfort, "Myth and Reality" in *The Intellectual Adventure of Ancient Man* (also issued by Penguin under the title *Before Philosophy*, without William Irwin's essay on the Hebrews) (Chicago: Chicago University Press, 1946) and Emil Fackenheim, *Paths to Jewish Belief* (New York: Behrman House, 1960), 43-50.

17 See Ernst Cassirer's comment on the "reciprocal reflection" between objective and subjective, in the mythic imagination and his discussion of the "mythical concept of light" in *The Philosophy of Symbolic Forms: Mythical Thought* (New Haven: Yale University Press, 1955), II, 94-104 and Jean-Jacques Rousseau's discussion of his young pupil Emile's failure to be as moved by sunrise as his teacher is because "the splendour of nature lives in man's heart; to be seen, it must be felt," in *Emile* (London: Dent and Sons, 1974), 131.

18 Note the Kotsker Rebbe's teaching that "God is wherever man lets Him in." See Martin Buber, *Or HaGanuz: Sippurei Hassidim* (The Hidden Light: Tales of the Hassidim) (Jerusalem: Schocken Books, 1979), 433.

19 See Peter Berger, *A Rumor of Angels: Modern Society and the Rediscovery of the Supernatural* (New York: Doubleday and Company, 1969), 54-55.

The Desacralized World as Object

All this stands in sharpest contradiction to the prevailing modern consciousness for which there is no messenger, and if there were, he could "never, never cleave a way from himself through the throng," as Kafka put it.²⁰ Roland Barthes has observed that, together with the metaphoric impulse, "religion has been washed away only to replace it with man and his empire of things. Where once . . . presided . . . angels, man stands now, his feet upon the thousand objects of everyday life, triumphantly surrounded by his functions."²¹ Personal and spiritual values are banished, leaving what Barthes has called "the world as object."²²

In this desacralized worldview nature does not speak to man. Man does not find his spiritual reflection, home, or challenge in nature, rather, "the forces of Nature are reduced to the rank of objects and Creation is transformed into a facility."²³ Manipulation, utilization, "the concrete itself [and the] countable" are of sole importance.²⁴ Finally, this functionalism is applied to men. They too become mere objects to be utilized and subdued by other men — and by machines.²⁵

In the surface-oriented view of the world as object, reality is one-dimensional,²⁶ experience only "sensate" — "empirical, this

20 Franz Kafka, *Parables and Paradoxes*, Bilingual Edition (New York: Schocken Books, 1961), 12-15.

21 Roland Barthes, "The World as Object" in *Barthes: Selected Writings*, edited and with an introduction by Susan Sontag (Great Britain: Jonathan Cape Ltd., 1982), 62-63.

22 *Ibid.* Since we know today that all perception involves active meaning-construction through metaphors or models brought to experience, "the world as object" is also the result of metaphoric thinking. And as for science, it actually entails the seeing of invisible realities beyond the immediate and surface perception, and involves subjectivity, personal values, and conscience. But the principal concern of science is the physical world and its use by man. In contrast, the thrust of the metaphoric consciousness explored in the present paper has to do with spiritual, aesthetic and ethical values. What is described here as the attitude of the "world as object" is the prevailing conception of this idea, not the humanistic scientific ones presented by Michael Polanyi in *Personal Knowledge* (Chicago: Chicago University Press, 1958).

23 *Ibid.*, 63.

24 *Ibid.*, 67.

25 *Ibid.*

26 See Herbert Marcuse, *One Dimensional Man* (Boston: Beacon Press, 1964).

worldly, secular pragmatic, utilitarian epicurean or hedonistic, and the like."²⁷ It is a neutral and impersonal world. The planetary spheres not only do not make music, but the heavens declare nothing. They, like Bilaam's donkey, are dumb. There are neither scales of justice nor scorpions in the stars. There are no candelabra in our trees and no trees in our candelabra. Modern consciousness, devoid of symbols of depth, has been described by Carl Jung as rootless.²⁸ While the world as metaphor possesses "a quality of transparency" revealing significance,²⁹ the world as object is opaque. Not opening onto anything other than itself, it becomes ultimately claustrophobic and suffocating. J. D. Salinger's heroes feel faint and thirsty in this closed room without windows.³⁰ And movie-goers flock to see extraterrestrial visitors and intimate that there is meaning beyond the material clutter of our split-level convenience domiciles.

In this Dickensian world of "Facts, Facts, Facts" there is no room for the imagination, the personal; for memory, feeling and conscience.³¹ No place for poetry. Alexis de Tocqueville defined the poetic imagination as "the search for the ideal," for that which is not actual, and for connections between "things actual but not found together." "The poet's function is not to portray reality [as it is], but to beautify it and offer the mind some loftier image." But this function, de Tocqueville observed, is antithetical to the orientation of modern democratic societies (and, we should add, modern non democratic as well), for in the world-view of these social systems "the soul's chief effort goes . . . to conceive what may be useful and to portray what is actual."³²

27 Berger, *Rumor of Angels*, 1.

28 Quoted by David Bidney, *Theoretical Anthropology* (New York: Schocken Books, 1967), 321.

29 Eliade, *Sacred and Profane*, 116-117.

30 J.D. Salinger, *The Catcher in the Rye* (New York: Bantam, 1945) and *Franny and Zooey* (New York: Bantam, 1955).

31 Charles Dickens, *Hard Times* (Harmondsworth: Penguin, 1969). Of course, there are different kinds of facts and truth, and the type of facts science is concerned with are different from those of poetry, and therefore do not necessarily contradict the former. However, when either one monopolizes consciousness and experience there is a problem.

32 Alexis de Tocqueville, *Democracy in America* (New York: Doubleday, 1969), 483.

In his essay on "The Prejudices of Youth" Buber argues that it is not God who is dead, but our images of Him. But apart from the need for "a more genuine and more just image" — one which could open a new path to "the real God whose reality man could never shake with any of these images," or lack thereof — an even greater crisis may be the death of the imagination itself.³³ As Rilke put it: "The experiences that are called 'apparitions,' the whole so-called 'spirit-world' . . . have through our daily defensiveness been so entirely pushed out of life that the senses with which we might have been able to grasp them have atrophied. To say nothing of God!"³⁴

Consequences of Literal-mindedness for Jewish Education

Given this backdrop it is easy to understand why our students — and teachers and parents — find no meaning in the expressions, forms, and practices of the Jewish tradition. The terms and descriptions for the divine and eternal, the narratives and miracles of the Bible and Midrash, and the rituals and laws of the tradition, are seen only as empty vessels that bear no messages, at least not of present significance. Indeed, for the typical modern consciousness all phenomena and experience — whether the events of nature or the cultural technologies of speech, writing, and electronic media; whether educational methods, or architecture and interior design — are seen as neutral forms of conveyance or facilitation, not as in and of themselves "silent teachers" of messages and values. Plastic and wood, for example, are seen to serve functions more or less efficiently and economically. There is, however, no awareness of the existential and even political values they convey.³⁵ The modern mind dwells in a world bereft of concept. Given such literal-minded perception how can there be any appreciation of religious categories of experience and expression?

33 Martin Buber, *Israel and the World* (New York: Schocken Books, 1948).

34 Rainer Maria Rilke, *Letters to a Young Poet*, trans. Stephen Mitchell (New York: Random House, 1984), 89.

35 See Roland Barthes, "Plastic," in *Mythologies* (New York: Hill and Wang, 1973).

Maimonides and Metaphor

Consonant with what he saw as the defining quality of man's divine likeness, Maimonides understood metaphor as the inner or hidden meaning — having to do with the ultimate metaphysical questions — suggested by way of analogy or parable through external ordinary sense.³⁶ He considered a proper understanding of symbolic thought and language essential to a correct knowledge of religious language and life. "Know that the key to understanding everything the prophets said, peace be upon them, and the knowledge of its truth, is the understanding of the metaphors and their concerns and the explication of their language . . . for through metaphor you discern the words of Torah."³⁷ And in another passage of the *Guide*: "[concerning] the imagining of realities that God has not brought into being, the disbelief in the fundamentals of religion, the holding of faulty opinions about God and the view that the words of the prophets are false, the whole trouble that has brought this about is the neglect of that about which we have been commenting [namely, a proper understanding of metaphoric language]."³⁸

This sensitivity concerning the relationship between the external sense of a biblical (or midrashic) passage and its inner meaning is applied to the commandments, as well. Alongside the question of metaphoric language stands the challenge of metaphoric action embodied in the commandments, or *ta'amei ha-mitzvot* (reasons for the commandments), as the two great pillars of Maimonides' work. According to Isadore Twersky, "Maimonides tried to bring about the unity of practice and concept, external observance and inner meaning, visible action and invisible experience, law and philosophy."³⁹ Thus, religious

36 On man's divine likeness, see notes 4 and 5 above. On metaphor, see Maimonides, Introduction, *Guide to the Perplexed* and Commentary to *Perek Helek*, Chapter 10 of *Sanhedrin*.

37 Maimonides, Introduction, *Guide to the Perplexed*.

38 Maimonides, *Guide to the Perplexed*, part 2, ch. 47.

39 Isadore Twersky, Introduction to *A Maimonides Reader*, ed. Twersky (New York: Behrman House, 1972), 18–19. See also Professor Twersky's *Introduction to the Code of Maimonides (Mishneh Torah)* (New Haven: Yale University Press, 1980), Ch. 1, 6 and 7.

behaviorism was held by Maimonides to be distant from genuine religion, if not antithetical to it. "What is essential is nothing else than that one tries to elevate his soul toward God through the Torah . . . achieving what pertains to the ennoblement of man All this cannot be secured by fasting, praying, and lamentation if knowledge and true faith are absent, because in such behavior God can be near to the mouth but far from the heart."⁴⁰ And again: "As for someone who thinks and frequently mentions God, without knowledge, following a mere imagining or following a belief adopted because of reliance on the authority of somebody else, he is to my mind outside the king's palace and far away from it and does not in true reality mention or think about God."⁴¹

Concerning this emphasis on symbolic significance and the inner life, both in religious language and in ritual action, Maimonides is representative of a variety of approaches at work in the orchards of *aggadah*, philosophy and *kabbalah*. Their differences notwithstanding, ultimately all three enterprises meet in their common concern with symbolism and their "common goal" of spirituality.⁴²

The Questions of Apologetics and the Challenge of Cultural Interplay

The concerns and methods of all three fields — *aggadah*, *kabbalah*, and Jewish philosophy — are frequently charged with the sin of apologetics, a charge that can be made against the endeavor of this whole paper. I am always puzzled by this concern, by precisely what it views as inadmissible and why. As for myself, I see no cause for dismay if we open up approaches to religious tradition by suggesting its confluence with valued experiences and ideas formally external to it; if we find common ground between Aristotle and the Jewish tradition, when this results from an honest encounter. Identification of such points of

40 From Maimonides' letter to Hasdai Ha-Levi, in Twersky, *A Maimonides Reader*.

41 Maimonides, *Guide to the Perplexed*, part 3, Ch. 51.

42 See Isadore Twersky, Preface, *Studies in Jewish Law and Philosophy* (New York: Ktav, 1982) and *Rabad of Posquieres: A Twelfth Century Talmudist* (Philadelphia: Jewish Publication Society, 1980), 258–259.

cross-cultural contact should rather be seen as occasions for religious celebrations, for they indicate that all human wisdom derives from the same source — that what we see at work is the common “mind that God gave us” all.⁴³

Professor Twersky writes that Maimonides’ “pervasive and indispensable” commitment to “the natural integration” of Torah and philosophy was “without any trace of self-consciousness or tinge of defensiveness Philosophy is by nature universal. Hence Maimonides need not be uncomfortable or apologetic.”⁴⁴ Saadya Gaon observed that since all language potentially has a conventional meaning as well as a metaphoric one, and since “the Torah was given in one of the languages,” therefore one must know when to interpret the Torah in accordance with its metaphoric meaning.⁴⁵ The medieval philosophers saw no need for defensiveness in their understanding of the Torah according to human categories of language and meaning. Maimonides reasoned: “The style of riddle and parable . . . is the method of truly great thinkers and since the words of the sages (and of the prophets) all deal with supernatural matters which are ultimate, they must be expressed in riddles and analogies.”⁴⁶ Therefore, the more we know about the universal human method of metaphor the better will we be able to appreciate the Torah’s metaphoric language.

“The interplay of Jewish and general philosophy” — whether the latter was ancient Near Eastern religions, Aristotle, the Kalam, Gnosticism, or Existentialist, — has always provided fertile ground for Jewish creativity and renewal.⁴⁷ The present paper attempts such an interplay, “convinced,” as Professor Twersky puts it, “of the interrelatedness and complementarity — indeed the essential identity — of divine and human wisdom, of religion and culture.”⁴⁸ The reciprocal illuminations this paper

43 See *Hilchot Teshuva* 5:4.

44 Twersky, *Code of Maimonides*, 87–88, 497–499.

45 *MiPerushey Rabeynu Saadya Gaon al HaTorah*, comp. and trans. with notes Yosef Kapach (Jerusalem: Mosad HaRav Kook, 1963), 162.

46 From *Perek Helek* in Twersky, *A Maimonides Reader*, 409.

47 See Isadore Twersky, Foreword to Harry Austryn Wolfson, *Repercussions of the Kalam in Jewish Philosophy* (Cambridge: Harvard University Press, 1979) and Cynthia Ozick, “Bialik’s Hint,” *Commentary*, February 1983.

48 Twersky, Introduction, *A Maimonides Reader*, 25.

tries to generate between voices from different backgrounds and disciplines, as well as between Jewish and general perspectives, is more than a method. It reflects the very metaphoric activity being addressed, for it represents a search for hidden connections and identities, for points of contact between traditional forms and ongoing life.

The Exile of Symbols from Life

In *Art as Experience*, John Dewey discusses how art and religion have been separated from all meaning, relegated to museum pedestals far removed from life. "By common consent the Parthenon is a great work of art. Yet it has esthetic standing only as the work becomes an experience for a human being."⁴⁹ In *The Child and the Curriculum*, Dewey also addresses the gap between symbol and experience: "The symbol really symbolizes — when it sums up in shorthand actual experience A symbol which is induced from without, which has not been led up to . . . is, as we say, a *bare* or *mere* symbol; it is dead and barren It is not a reality, but just the sign of a reality which might be experienced if certain conditions were fulfilled."⁵⁰ The similarity in title between Abraham Maslow's *Religion, Values and Peak-Experiences* and Dewey's *Art as Experience* is instructive. Maslow observes, "Rituals, ceremonies, words, and formulae may touch some, but they do not touch many [when the legitimizing force of religious community is lacking] unless their meanings have been deeply understood and experienced. Clearly the aim of educators in this realm must be phrased in terms of [the coordination of these inherited public forms with] inner, subjective experiences in each individual."⁵¹ Here the descriptive work of the psychologist of religion meets the programmatic concern of the religious philosopher or mystic. Rousseau, who in his *Emile* calls for the interrelationship between psychology and philosophy, and between practice and reason, also calls for the unity of sign and

49 John Dewey, *Art as Experience* (New York: Capricorn Books, 1934), 4.

50 John Dewey, *The Child and the Curriculum* (University of Chicago Press, 1902), 24–35.

51 Abraham Maslow, *Religions: Values and Peak-Experiences* (New York: Viking Press, 1970), 79.

signified: "Symbols are of no value without the idea of the things symbolized. Yet the education of the child is confined to those symbols, while no one ever succeeds in making him understand the thing signified."⁵²

Peter Berger identifies this negation of the signified, what is essentially a "denial of metaphysics[,] . . . with the triumph of triviality . . . [and with] a shrinkage in the scope of human experience [which] constitutes a profound impoverishment."⁵³ If education involves the expansion of the human spirit through the broadening of experience, then this shrinkage should concern all educators, religious educators not least among them.

Three Functions of Metaphor

Three major potential values or functions of metaphor which enrich, if not define, the human spirit, can be identified: its meaning function, its bridging function, and its liberating function. All three are vital and profound sources for the ongoing process at the construction of healthy Jewish-human identity, as I conceive it. For all their positive values, however, these activities of the metaphoric consciousness also pose certain serious questions and dangers concerning this very identity construction which must also be addressed.

Metaphor's Meaning Function

We have seen that for mythopoetic man the world is a "crucible of meaning."⁵⁴ His relationship to the world can be described as

⁵² Rousseau, *Emile*, 73-74.

⁵³ Berger, *Rumor of Angels*, 75. See also Harvey Cox, *The Feast of Fools: A Theological Essay on Festivity and Fantasy* (New York: Harper and Row, 1969), 14: "The religious man is one who grasps his own life within a larger historical and cosmic setting. He sees himself as part of a greater whole, a longer story in which he plays a part. Song, ritual and vision link a man to this story. They help him place himself somewhere between Eden and the Kingdom of God; they give him a past and a future. But without real festive occasions and without the nurture of fantasy man's spirit as well as his psyche shrinks. He becomes something less than man This may account in part for the malaise and tedium of our time."

⁵⁴ Roland Barthes, cited by Jonathan Culler, *Barthes* (Great Britain: Fontana Paperbacks, 1983), 110.

one of love, for he is like Roland Barthes' lover who, in contrast to Barthes' empirical man, "lives in a universe of signs: nothing involving the beloved is without meaning." "He creates meaning everywhere."⁵⁵ For Carlyle this symbolic universe ultimately opens on to a mystic vision: "Man . . . everywhere finds himself encompassed with symbols The universe is but one vast symbol of God; nay if thou wilt have it, what is man himself but a symbol of God; is not all that he does symbolical?"⁵⁶

Many have commented on the profound human drive and need for meaning and transcendence which such a metaphoric imagination fulfills. When realized, the meaning function of metaphor is a strong "commitment-building mechanism"⁵⁷ vis-a-vis the community and culture in which it operates, and it has an important role in building and sustaining commitment to life, as studies of anomie and suicide by Durkheim and others demonstrate.⁵⁸

Another potential effect of the meaning function of metaphor involves the experience of transcendence per se. Feeling part of a meaning larger than himself can imbue man with a sense of humility and respect toward the world — a sense of interrelatedness with all people, all life, with the entire planet. But transcendence can evoke a sense of exclusivist superiority and domination just as readily as it can inspire universalist sentiments of humility and respect. Myth, metaphor, and meaning — like all complex forms and systems — possess opposing potentialities: the deepest sources of beauty and good exist alongside the most powerful forces of distortion and darkness.

The Problem of Critical Distance

Seeing spiritual meaning behind every tree can also lead to the delusive experience of "The Pagan Rabbi" of Cynthia Ozick's

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ Carlyle, *Sartor Resartus*, 533.

⁵⁷ Rosabeth Moss Kantern, *Commitment and Community* (Cambridge: Harvard University Press, 1972).

⁵⁸ See Donald Oliver, *Education and Community* (Berkeley: McCutchan, 1976).

story,⁵⁹ as well as to the immorality and self-defeatism of apocalyptic messianism. My comparative phenomenological depiction of the mythopoetic and modern world-orientation is presented in terms of ideal types — the fully sacralized world compared to the fully desacralized. But actually each mode of consciousness contains strengths and weaknesses. The fully sacralized “attitude toward persons and things” entails an intense “emotional involvement,” while in the desacralized outlook “there is the rationalization of thought . . . imply[ing] both a cognitive attitude relatively free of emotion, and the use of logic rather than an emotional symbolism to organize thought.”⁶⁰ The intense empathetic participation that characterizes the mythopoetic attitude can limit, if not cancel, the possibility of relatively free human judgement and responsibility connected with self-reflective and self-regulating rational, critical thought.

Critical thinking and responsibility are only possible when the spirits, angels, and God withdraw, at least to some degree, from the world. Thus, the divine act of *tzimtzum* (contraction and withdrawal), described by the Lurianic *kabbalah* — the partial self-exile of the divine presence — is an act of divine love for man, because it grants him his maturity, the possibility of genuine spirituality through self awareness, freedom, searching and wrestling.

Seeing meaning everywhere and in everything can preclude the possibility of dialogic encounter and clear-sighted analysis. There is a danger of merely reading into the forms and phenomena of nature and culture meanings that have no basis and resonance in the reality of the “not-I”⁶¹ that is encountered.⁶² There

59 In *Jewish Short Stories*, edited by Emanuel Litvinoff (Harmondsworth: Penguin, 1979). Also in *Gates to the New City*, ed. Howard Schwartz, with sensitive note by Schwartz (New York: Avon, 1983) and Cynthia Ozick, *The Pagan Rabbi and Other Stories* (New York: Alfred Knopf, Inc., 1986). On the dangers of messianism, see David Biale, *Gershom Scholem: Kabbalah and Counter-History* (Cambridge: Harvard University Press, 1982).

60 Thomas O'Dea, *Sociology of Religion* (Prentice Hall, 1966), 81.

61 Carl Frankenstein suggests that Buber's other encounters in the I-You relationship be termed the “not-I.” See Frankenstein's *Keynut V'Shivayon* (Sincerity and Equality: Thoughts of a Philosopher and an Educator) (Hebrew) (Israel: Sifriyat Ha-Poalim, 1977).

62 See Culler, *Partners*, 112, on the problematics of this kind of “obsessive” and “sentimental” interpreting perception.

is something positive in the modern secular consciousness which, unlike Ozick's Pagan Rabbi, sees the world as object; a consciousness which "declare[s] . . . that we live among Things."⁶³

Maimonides' notion of divine providence or involvement in the world — the laws of nature themselves; the body's self-sufficiency; and man's free will and potential spiritual powers — is of such crucial importance to this religious philosopher because of its implications for human freedom and responsibility, and because only in God's distance is genuine love of Him possible.⁶⁴ For love is not dependent on anything, but is reached freely only on account of its being true and beautiful.⁶⁵ If God intervened directly from behind every tree, then the love of God would be impossible, for fear of punishment and the desire for reward might motivate us.⁶⁶ True spirituality, then, can only come with a significant degree of distance and alienation. Not meaning everywhere and always, but also the lack of meaning, is a prerequisite for genuine spirituality.⁶⁷ Critical distance and scept-

63 Ozick, *Jewish Short Stories*, 263.

64 See *Hilchot Teshuvah*, 5.

65 *Hilchot Teshuvah* 10:2. Note how "Torah and commandments" is accompanied by "the ways of philosophy."

66 See *Guide to the Perplexed*, part 3, Chs. 23, 53 and 54. And Isaiah Leibowitz, "Din-Hashgachah-Hasagah-Ahavah" (Justice-Providence-Attainment-Love) in *Eemunah, Hitoriah V'Arachim* (Faith, History, and Values) (Jerusalem: Akademon, 1981).

67 Roland Barthes, *Empires of Signs* (New York: Hill and Wang, 1982) celebrates a claimed absence or minimizing of hidden transcendental meaning in Japanese culture. Barthes' concern with the dangers of "occultation" or "mystification" goes to the heart of my argument for limiting the scope of metaphor. The perception of sacred or metaphysical hidden meaning in all things means establishing a link between cause and effect, Destiny and men, God and creature "which precludes man's capacity to reason and to act freely" (p. 62). This view dangerously idealizes all personal and historical events to a realm beyond rational-critical consideration and open-ended problem solving. In contrast, the "exemption of meaning" means "no more metaphor, no more fate . . . man no longer puppet in the divinity's hands" (p. 62). Maimonides' *Shemonah Perakim* emphatically opposes those who would hold that "the Divine will is in everything We do not believe this" (Chapter 8). The Divine will determines the natural order, which includes man's free will and his intellectual and spiritual potential. The specific occurrences within the natural order and within the scope of human action have, however, no metaphysical strings of cause and effect.

ticism are also part of the religious spirit exposed by Ozick:

"Sheindel, for a woman so pious you're a great sceptic."

"An atheist's statement," she rejoined. "The more piety, the more scepticism. A religious man comprehends this. Superfluity, excess of custom, and superstition would climb like a choking vine on the fence of the Law if scepticism did not continually hack them away to make freedom for purity."⁶⁸

The Need to Combine Sacred and Secular

We have already seen Maimonides in his simultaneous role as rationalist and spiritualist. Though usually categorized as representative of the pure ideal category of philosopher, there are passages throughout his works that are nothing but mystical, if we are speaking in terms of ideal types.⁶⁹ Major portions of chapter 52 in part 3 of the *Guide* are striking examples that Heschel has highlighted.⁷⁰ *Hilchot Yesodei HaTorah* is another:

God does not recognize the creatures and know them because of the creatures, as we know them, but rather because of Himself does He know them. Knowing Himself, He knows everything, for everything is attached to Him, in His Being."⁷¹

But this does not mean that Maimonides was a mystic, nor that someone else introduced these passages into the work of the philosopher. Maimonides was at once philosopher and mystic, sceptic

68 Ozick, *Jewish Short Stories*, 268.

69 Professor Twersky suggests that we "avoid artificial reductionism; seeing Maimonides either as Talmudist or as philosopher. Students of *halakhah* disengage Maimonides the codifier from the *Moreh* while students of philosophy belittle or ignore the *Mishneh Torah* and the central position of the law. Both forms of this dichotomy are distortions, for a major part of Maimonides' achievement, and his historical significance, is the integration of both. Consequently, only an integrated-holistic approach, encompassing the Maimonidean oeuvre in its totality, without blurring its diversity and tension, will be productive," *Code of Maimonides*, 96.

70 Abraham Joshua Heschel, *Maimonides* (New York: Farrar, Straus, Giroux, 1982), ch. 25.

71 *Hilchot Yesodei HaTorah* 2:10.

tical rationalist and religious pietist, critical scientist and visionary poet.⁷²

It can even be said that Maimonides' view of religion simultaneously embraces secular and sacred attitudes. Harvey Cox, Peter Berger, and Henry Frankfort have all suggested that the roots of secularization or philosophy — which they identify with a demythologized and desacralized worldview — are to be located in the religion of biblical Israel which combines both mythology and philosophy in a dialectic tension of checks and balances.⁷³

The Dialogic Process of Apprehending Meaning

We may have been visited by spiritual guests who while here touched everything, thereby infusing our wine and bread and candles with divine sparks. But just how to release these sparks and what they mean is not a simple matter. As already suggested, all forms and phenomena reflect opposing potentialities from which the beholder who meets them chooses. David Bidney, theoretician of anthropology, has observed, "[symbols of depth] lend themselves to a variety of . . . interpretation[s], and their greatness lies precisely in their prolific suggestiveness for the creative imagination of the sensitive artist There is no single . . . interpretation of a given [symbolic form] . . . which is necessarily the correct one Thus . . . what one finds in [symbolic forms] . . . depends upon the content of the mind one brings to it The nature and degree of truth found . . . will

72 "The nobility of philosophic religion (*Torah-hokhma*), in which rationalism and piety are natural companions . . . is emphasized," Twersky, *Code of Maimonides*, 513. See also Rabbi Soloveitchik, *Halakhic Man* (Philadelphia: Jewish Publication Society, 1983), which opens: "Halakhic man reflects two opposing selves; two disparate images are embodied within his soul and spirit. On the one hand he is as far removed from *homo religiosus* as east is from west and is identical, in many respects, to prosaic, cognitive man; on the other hand he is a man of God, possessor of an ontological approach that is devoted to God and of a world view saturated with the radiance of the Divine presence."

73 Harvey Cox, *The Secular City* (New York: Macmillan, 1965). Ch. 1 distinguishes between secularization and secularism; Peter Berger, *The Sacred Canopy* (New York: Doubleday, 1967); Frankfort, *Myth and Reality*.

vary with . . . the specific intuitive insight [and value system] of its interpreters."⁷⁴

The active character of interpreting the meaning of symbolic forms is well represented by the anecdote about the two men who travel a long distance to see the original "Mona Lisa" in the Louvre. Inspecting it from side to side, they finally exclaim to each other, "What do you think?! So famous a painting and I don't see anything special! It's not what they say it is!" Finally, the museum guard standing nearby approaches them. "Excuse me, gentlemen, but I couldn't help overhearing you, and thus must inform you of something. You are not judging the 'Mona Lisa.' The 'Mona Lisa' is judging you!" Rich and complex in meaning, symbolic forms challenge their beholders to see what values they bring to encounter with them. For in good part it is through the looking glass of the beholder's self that all phenomena and experiences speak.

Literal- and Figurative-mindedness

The investigation into *ta'amei ha-mitzvot* (reasons for the commandments) already reflects a certain distance from the symbolic imagination, which makes possible critical consideration of the meanings we wish to highlight and learn from the symbolic forms we encounter. There is compelling evidence, as Bettelheim, Evans Pritchard, and Levi-Strauss suggest, that the consciousness of early man, like childhood perception, is able in a certain way to distinguish between a symbol and what is

74 Bidney, *Theoretical Anthropology*, 301. Though Bidney takes the view that "the great myths" (I have replaced this possibly confusing phrase with "symbolic forms" also in order to extend its meaning) were understood literally by their originators, but because of their artistic character later generations can interpret them in different ways — a view I do not agree with — his view of the "prolific suggestiveness" and interpretive process vis-a-vis the symbolic forms of early man remains helpful and accurate, even if one understands these forms as inherently expressive of the kinds of existential, philosophical meanings Bidney would reserve for later generations only.

symbolized.⁷⁵ In other words, it does not understand symbolic forms literally without their inner meanings — an understanding that would make them not symbolic forms at all. It is not a matter of the allegorization of later generations of forms which were understood literally by earlier ones.⁷⁶ Literal understanding is a modern phenomenon.

The early consciousness of man, both historically and in the individual life span, is not literal-minded, but figurative-minded.⁷⁷ It intuitively and immediately grasps things in their figurative meaning. Though this is accomplished in a largely unconscious way, there are rare moments when it displays a conscious awareness of the distinction between the symbol and what it symbolizes. If all this is granted, then it can also be said that the early mind generally *does not* distinguish clearly between a symbol and what it symbolizes, in the sense that its grasp of symbolic meaning is largely unreflective. Another way to put this is that for the early mind (as for the dream consciousness) the distance between symbol and the consciousness that grasps it is narrow. For the consciousness that combines within it both modern and mythopoetic attitudes, that weaves back and forth between them, there is, then, a greater sense of distance between sign and signified, a distance which makes possible critical appraisal and choice concerning the meaning that results from symbolic interpretation, even as it allows for a metaphoric experience. This critical distance and judgment is of great importance. For the preservation of traditional forms may not be desirable if the rea-

75 See Bruno Bettelheim, *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales* (New York: Alfred Knopf, 1967); E. E. Evans-Pritchard, *Nuer Religion* (New York and Oxford: Oxford University Press, 1956); Howard Gardner, *The Quest for Mind* (New York: Random House, 1972), 137: "In *The Savage Mind* [Levi-Strauss] seeks to inter for all times the [then] widely accepted notion that primitives think in a childish way — with regard to totemism, for example, that they literally believe they are animals or plants — that they are incapable of conceptual thought or abstraction." As Bettelheim and others such as Gareth Matthews, *Philosophy of the Young Child* (Cambridge: Harvard University Press, 1980) suggest, literal-mindedness may not be "childish" either.

76 Bidney, *Theoretical Anthropology*, Ch. 10 claims that it is.

77 Susanne Langer, *Philosophy in a New Key: A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art* (Cambridge: Harvard University Press, 1942). See Bidney's discussion of Langer, *Theoretical Anthropology*.

sons and meanings that they teach us — through the dialogic encounter between their inherently rich suggestiveness and the values we bring to them — are not beautiful and just.

The Untranslatable Character of Form

Another question that arises concerning symbolic forms is why they are needed at all once their meanings are understood. Here, David Bidney's observation that "there is no single interpretation of a given [symbolic form] which is necessarily the correct one"⁷⁸ already indicates a response. Form can never be successfully reduced to a disembodied essence.⁷⁹ Dewey wrote, "Medium says something that cannot be uttered as well or as completely in any other tongue . . . The act itself is exactly *what* it is because of *how* it is done. In the act there is no distinction, but perfect integration of manner and content, form and substance."⁸⁰ "In every true spiritual form of expression," Ernst Cassirer has written in his *Philosophy of Symbolic Forms*, "the rigid limit between the 'inside' and 'outside', the 'subjective' and the 'objective', does not subsist as such but begins, as it were, to grow fluid. The inward and outward do not stand side by side, each as a separate province; each, rather, is reflected in the other, and only in this reciprocal reflection does each disclose its own meaning."⁸¹

At an inter-disciplinary conference on metaphor, one of the participants suggested: "Interpretation can never come to rest. What metaphor names may transcend human understanding so

⁷⁸ Bidney, *Theoretical Anthropology*, 301.

⁷⁹ "According to Claudio Naranjo, it is time for us to be 'abandoning forms and searching for the essence that animates them, an essence which often lies hidden in the forms themselves.' One might well agree that there are a great many forms we should indeed abandon. The problem remains, however, whether one can do away with forms entirely. What then would be left? Presumably that 'essence.' Yet this mysterious entity continues to elude philosophers and gurus, along with more empirically minded investigators." Edwin Schur, *The Awareness Trap: Self-Absorption Instead of Social Change* (New York: McGraw-Hill, 1976), 11-12. Tendencies in Christianity — in Protestantism, especially — have also aimed at the isolation of "pure inwardness" or essence from outer forms and historical reality. See Gershom Scholem, *The Messianic Idea in Judaism* (New York: Schocken Books, 1971), 16.

⁸⁰ Dewey, *Art as Experience*, 108.

⁸¹ Cassirer, *Symbolic Forms*, 2:99.

that our language cannot capture it All metaphor that is more than an abbreviation for more proper speech gestures towards what transcends language."⁸² And Abraham Joshua Heschel writes that "Explanations for the *mitzvot* are like insights of art criticism; the interpretation can never rival the creative acts of the artist . . . explanations are not substitutes."⁸³

Roland Barthes has discussed this untranslatable character of the poetic image which he calls "the third meaning."⁸⁴ He describes it as "at once persistent and fleeting, smooth and elusive," as an "emergence" that "exceeds meaning," that "carries a certain emotion" which can only be apprehended by a "poetical' grasp" that transcends language. Or as Kafka intimated: parable creates a reality beyond any other kind of designation and is ultimately incomprehensible; it creates a reality that is far from being "only in parable."⁸⁵

I suggest that this is how the Talmudic dictum אין מקרא יוצא מידו פשוט ("a biblical passage does not depart from its literal or ordinary meaning") should be understood: No biblical metaphor departs from the resonances of the form in which it is communicated.⁸⁶ Thus, going beyond what Barthes calls the communicative or informational level of a poetic image to its "obvious symbolic meaning" we are returned to its untranslatable or "third meaning" which does not describe, but suggests, conveying a mystery.⁸⁷

Metaphor's Bridging Function

Another function or activity of metaphor can be called bridging, of which there are several types. Perhaps the most obvious is the

82 Karsten Harries, "Metaphor and Transcendence," in *On Metaphor*, ed. Sheldon Sacks (Chicago: University of Chicago Press, 1978), 72, 82.

83 Abraham Joshua Heschel, *Between God and Man*, ed. Fritz Rothschild (New York: The Free Press, 1959), 183-184.

84 Roland Barthes, "The Third Meaning," *Selected Writings*.

85 Kafka, *Parables and Paradoxes*, 11.

86 *Shabbat* 83a. And see the *Anaf Yosef* in *Eyn Ya'akov* on this text. The dictum also appears in *Yebamoth* 11b and 24a.

87 Barthes, "The Third Meaning." See also Abraham Joshua Heschel, *God in Search of Man* (New York: Farrar, Straus and Giroux, 1933), 184-189.

bridging of the known to the unknown, an activity of ladder-raising between heaven and earth, related to the connection of the external to the inner, and of the concrete and particular to the general and abstract. "In the symbol the infinite is made to blend itself with the finite, to stand visible and, as it were, attainable there," wrote Carlyle.⁸⁸ אספרה כבודך ולא ראיתך, אדמך אכנך ולא ידעתך ("I have told of Your manifestation, though I have not seen You. I have compared You and named You, though I have not known You.")⁸⁹ Metaphoric models make apprehension of the unknown possible. This function of metaphor is also present in contemporary physics, as in the sciences of all ages. Are there molecules, atoms and neutrons, that in fact physically look and act precisely like the models scientists construct of them? Or are these rather successful "bridges thrown out to unknown shores" — one of Jung's definitions of a symbol?⁹⁰

Another type of bridging accomplished by metaphoric interpretation is the narrowing of the gap between art and life, between immediate experience and tradition, change and fixity, individual and society.⁹¹ This type is evident in Dewey's concern for the bridging between the child and the curriculum,⁹² Simon Rawidowicz's depiction of the dialogic process of textual interpretation which "bridges the gap between the past and present,"⁹³ and Michael Fishbane's point of contact or meeting between text and life.⁹⁴

88 Carlyle, *Sartor Resartus*, 533. See also Rabbi Abraham Isaac Kook, *Orot HaKodesh* (Lights of Holiness) (Jerusalem: Mosad HaRav Kook), 1962, part 1, ch. 3.

89 From *Shir HaKavod* (Hymn of God's Manifestation), attributed to Rabbi Judah of Regensburg.

90 On metaphor in science, see Bronowsky, *Knowledge and Imagination* and *Visionary Eye*. On symbols, see "On the Relation of Analytical Psychology to Poetry," in *The Portable Jung*, ed. Joseph Campbell (Harmondsworth: Penguin, 1976).

91 Richard Schiff, "Art and Life: A Metaphoric Relationship," in Sheldon Sacks, *On Metaphor*.

92 Dewey, *The Child and the Curriculum*.

93 Simon Rawidowicz, "On Interpretation," in *Studies in Jewish Thought*, ed. Nahum Glatzer (Philadelphia: Jewish Publication Society of America, 1974).

94 Michael Fishbane, "Freedom and Belonging: A Personal Encounter with Judaic Study," in *The New Jews*, eds. James Sleeper and Alan Mintz (New York: Random House, 1971).

The bridging function of metaphor is the life-line of Jewish continuity, for "those who inherit the civilization of the past must live it in their own day; hence there can be no separation between education as inheritance and education as participation."⁹⁵ When this intense "bonding" produced by the activity of interpretation is accomplished, the symbolic form comes alive in an experience of involvement.⁹⁶ The poetic symbol, claims Northrop Frye, "tells you [not] what happened, but what happens; not what did take place, but the kind of thing that always does take place . . . [It] gives you the typical, recurring, or what Aristotle calls universal event."⁹⁷

Thus, the miracle of Jonah is not having been saved by a big fish and spit out of its stomach onto dry land — if we take the story literally. These events are the external form and to believe solely and literally in them has no value, unless the celebration of the impossible and irrational is considered a value. But to believe that man can be lost and distant from God and conscience, from responsibility and compassion, and from true self and humanity; that he can sink very low, find himself in an existential and spiritual storm from which there seems to be no salvation, and yet, by a process of self-confrontation can emerge reborn, safely and securely on dry land, having matured emotionally, morally, and spiritually — is not that the most wonderful miracle, which bears great present significance for the one who believes it? And do not be astonished by this interpretation. For such readings of the Jonah story, with its archetypal motifs of sea and storm and fish, can be found in the midrash, and in the Zohar, in Ibn Ezra, and in Rabbi Isaac ben Yedaiah's thirteenth-century commentary on the *aggadah*, not to mention modern commentators.⁹⁸ I was once

95 Ralph Barton Perry, "Education and the Science of Education," in *Philosophy of Education*, ed. Israel Scheffler (Boston: Allyn and Bacon, 1966), 18.

96 Wayne Booth, "Afterthoughts on Metaphor: Ten Literal 'Theses'," in Sheldon Sacks, *On Metaphor*.

97 Northrop Frye, *The Educated Imagination* (Indiana University Press, 1964), 63-64.

98 Marc Saperstein, *Decoding the Rabbis: A Thirteenth-Century Commentary on the Aggadah* (Cambridge: Harvard University Press, 1980), 53, 231-232; Ernst Simon, "Flight from God — and Return," *Commentary*, September 1953; Bettelheim, *Uses of Enchantment*, 53; Carl Jung, *Man and His Symbols* (New York: Dell, 1964), 60-61 and Erich Fromm, *The Forgotten Language* (New York: Grove Press, 1951), 20-23.

asked by a teacher if indeed I didn't believe in "the original Cain and Abel" I do not, I replied. But if I did, what would be significant in that? I do believe in something much better and more significant. I do believe in the eternal Cain and Abel.

The Crisis of Interpretation

Of course, there are problems in this bridging between the past and present, between the tradition and the individual. There is the problem of merely reading into the tradition, so that only the present and the individual remain, as they were before the encounter, rather than developing an honest and subtle dialectic between reading into and reading from, so that the traditional form can speak and the interpreter is changed. And there is the danger of metaphorizing or allegorizing away everything so that only some supposed disembodied spirit or idea remains, a problem to which I have already made reference.⁹⁹ While safety can be found in avoiding these dangers by mere repetition or paraphrase of that which we encounter, truth will not be found in such an approach. As in the story of "The Beauty and the Beast," what is true always involves dangers. Only by willingness to face them do they themselves lead us to the true goal. In Chinese the word for crisis is written by combining the character words for "danger" and "opportunity."¹⁰⁰ Symbolic forms are always in crisis — there is always the chance that they will become empty forms that cease to speak to people. The opportunity they offer for bestowing meaning can only be achieved by accepting the dangers inherent in that goal. The bravery, boldness — even audacity — of on-going interpretation has been the life-force of Judaism. The cowardly failure to interpret threatens its continuation.

The Liberation Function of Metaphor

The final value of metaphor I want to mention is its liberating function, something of which de Tocqueville speaks in his under-

99 See also Louis Ginzberg, "Allegorical Interpretations of Scripture," *On Jewish Law and Lore* (New York: Jewish Publication Society, 1955).

100 Robert Kegan, *The Evolving Self: Problems and Process in Human Development* (Cambridge: Harvard University Press, 1982) 62.

standing of poetry which I discussed earlier on: "The poet's function is not to portray reality [as it is], but to beautify it and offer the mind some loftier image."¹⁰¹ Herbert Marcuse has been especially insightful about this aspect of the symbolic experience. "The truth of art [or metaphor]," he claims, "lies in its power to break the monopoly of established reality . . . to define what is real."¹⁰² In the poetic image there is an "interplay between affirmation and indictment."¹⁰³ I both recognize myself in the poetic image and am estranged from it, for it both supports and upsets, inspires and challenges. Carrying us beyond the ordinary and given reality, it "subverts" it by suggesting an alternative.¹⁰⁴ Northrop Frye also sees the guiding "motive of metaphor" in this way. Metaphor is concerned "with the world we construct, not the world we see[,] . . . [with] the world we want to have, [not with the world as it is]."¹⁰⁵

While I agree this is a potential power of metaphor, it also possesses the opposing potential to contribute to "social illusion and delusion."¹⁰⁶ Myth, meaning and metaphor can also validate or justify particular value systems. They can rationalize given reality orientations and encourage wishful thinking. While the metaphoric imagination's "affirmation of the inwardness of subjectivity [by which] the individual steps out of the network [of the given reality]"¹⁰⁷ provides great potential for individual freedom from the conforming forces of society and culture, and for social and self-criticism, this "inwardness of subjectivity" can also lead to "self-absorption" [or is it self-negation through mythic loss?] instead of social change.¹⁰⁸ "Soon the rose-perfume and -vision

101 See note 35 above.

102 Herbert Marcuse, *The Aesthetic Dimension: Toward a Critique of Marxist Aesthetics* (Boston: Beacon Press, 1978), 9.

103 *Ibid.*, 10.

104 Marcuse, *The Aesthetic Dimension*, 6 and Frye, *Educated Imagination*, 149-151.

105 Frye, *Educated Imagination*, 23, 24, 36.

106 Bidney, *Theoretical Anthropology*, 325.

107 Marcuse, *The Aesthetic Dimension*, 4-5.

108 Edwin Schur, *The Awareness Trap* (New York: McGraw-Hill, 1976). On the problematics of mystic loss or immersion, see Martin Buber, *I and Thou*, trans. Walter Kaufmann (New York: Charles Scribner's Sons, 1970), 133-134 and "What is Common to All," *The Knowledge of Man* (New York: Harper and Row, 1965).

threaten to keep me from ever leaving and attending to study and prayer and work and deeds of kindness and love. So I close my eyes and withdraw, leaving the Garden Temple of my backyard in small respectful steps."¹⁰⁹ Immersed in the other-reality of the metaphoric imagination, one can escape responsibility for ordinary reality, either by simply being saturated by the other-worldly and thus psychically absent from the everyday, or by rationalizing the injustices of ordinary reality in the light of experiences and concepts taken from the other "truer" one. Ozick writes in "The Pagan Rabbi": "Our ancestors . . . would not have abandoned their slavery in Egypt had they been taught [that man can live freely in the inwardness of his spirit]. They would have said: 'Let us stay, our bodies will remain enslaved in Egypt, but our souls will wander at their pleasure in Zion.'"¹¹⁰ Certainly the awareness that inner freedom is of equal, if not ultimate, importance, can provide the possibility and inspiration for physical and political freedom.¹¹¹ But it can also effect a withdrawal from genuine social and moral responsibility in this world as it is. The kind of critical awareness described earlier, that locates man somewhere between the totally sacred and totally secular world, would seem to be essential if the potentially liberating function of metaphor is to be realized.

An encounter I had recently with some Israeli eleventh and twelfth graders in a secular school may illustrate something of what I have been trying to argue. They asked me: "Do you believe in the stories and miracles of the Bible?" I asked them if they enjoyed literature. If they ever tried to interpret any of their own or someone else's dreams. If they had studied physics. Art? No. None of these. Not especially. I spoke with them a little about these different areas of human experience and expression, as well as about some Israeli popular songs with poetic lyrics. And I told them about Maimonides. "You really mean to ask me, Do you believe in the stupid stories and miracles of the Bible?" I said. "Or, in other words, you have meant to ask, Are you stupid?"

109 Steven Copeland, "In My Backyard Garden," *The Melton Journal*, Winter 1982.

110 Ozick, *Jewish Short Stories*, 265.

111 See Robert Alter, "Milosz: Poetry and Politics," *Commentary*, April 1983.

— Yes, I believe them, but according to the nature of their symbolic language. One must interpret their meanings. And I can do this at the same time as I do not believe in stupid things.” “Do you believe in God?” another asked. “If you mean, do I believe in the Wizard of Oz, then the answer is no. But if you ask if I believe in eternity, in the eternal caring spirit that can be discerned in the universe, then yes. The names we give God, even the word ‘God’ itself, and the ways we describe Him, say very little about Him, who is not a ‘him.’ But, like the physicist, only through the known can we talk about and explore the unknown that we have discerned.” “Do you believe in the Oral Torah and in the commandments?” another asked. “If you mean, do I believe in Cecil B. DeMille’s movie of thunder and lightning and a big voice from the sky, no. But, yes, I believe that our teacher Moses was someone who attained as near to spiritual perfection or awakening as a human being can. That means he was almost constantly in touch with the eternity I just spoke about. He could hear its commandments, for eternity commands commandments.”

How to bridge between symbolic forms and life, how to release the realities imprisoned in their thick shells must be a major concern of Jewish education. The fine teacher who had invited me to speak with his students concluded my meeting with them by saying that in future classes they would study the symbolic imagination in art and literature and dreams, as well as the philosophy of religious experience. Because clearly without an appreciation of symbolic language and the philosophy of spiritual forms one could not understand the approach to religious Judaism I was suggesting. “For it is not an empty thing to you, but rather your very life.”¹¹²

¹¹² *Talmud Yerushalmi* tractate *Peah* 1:1 and *Sifre* — and Rashi — interpret this verse to mean that the Torah will be empty of present meaning if one does not interpret it creatively. If it is empty, it is “because of you.”

PREPARING SCHOOLS FOR CURRICULAR PROJECTS

(Abstract)

Oded E. Schremer

A key argument in this discussion is that schools must be deliberately prepared and trained for curricular activities, irrespective of whether the teaching projects are planned internally or by outside agencies (educational bureau or academic center).

This argument runs counter to an approach which claims that no such special preparation is necessary, since schools — by their very nature — are constantly involved in an ongoing process of curricular improvement. Moreover, even when educators and principals do express a desire for assistance, they are not always genuinely open to constructive intervention; as a result, many psychological and psycho-social difficulties emerge.

The study describes three traditional formats for developing and introducing new curricula. In the first format, curriculum planning is conceived as universal, and the special circumstances of specific schools or communities are disregarded. On the basis of a general image of the school, the curriculum teams list the objectives and set general frameworks of educational philosophy. They then design general outlines for writing teaching units, experiment with them in actual teaching situations, and finally carry out summative evaluation of some sort. The materials are then offered to the schools.

This format is typically acceptable to school committee members who find such an approach compatible with their business experiences. These members tend to judge the quality of a

curriculum by its popularity in other schools, rather than by its suitability and potential in their own school. Principals and teachers, however, are skeptical about this model, especially when its implementation and use are determined by external bodies. Their reaction, very often, is best described as 'resistance to change.'

In the second format described, an external body develops a curriculum which is sometimes adapted to the circumstances of a particular school and sometimes adapts a general pattern to a particular school. In both cases the planners are assisted by a quasi anthropological study.

This model, too, presents difficulties. School personnel are wary of ethnographic research, particularly that which the school's lay leadership often insist on calling "evaluation." Although researchers claim that their goal is to gather information, not to evaluate, and despite their repeated promises that none of the information will be passed on to school authorities, their very presence in classrooms creates tension and causes an undesirable slowdown in the school routine. School committees often fail to understand the difference between these two functions, and can make this operation look very threatening for school personnel.

A third format described is "school-based curriculum development," which is designed, generally, to respond to typical difficulties created by the first two. In this format, teams of teachers engage in curriculum development, enlisting guidance and advice from experts in the respective subject areas, one of which is curriculum development.

One recommendation which can be deduced from this study is the adoption of a new concept — "interference" — to replace "implementation" or "realization". Ethnographic research was found to be indispensable. All the participants, however, have to be favorably disposed towards it. The "interference" concept assumes that the school, at all levels, promotes study of the various personal implications of curricular change. In addition, it assumes that school committees will need to have some knowledge of how long it takes for an alternative curriculum to develop, and of the kind of problems teachers may encounter as a result of curricular change, and will have to gain some social-

psychological understanding of change processes. Against this background, the school leaderships are likely to withdraw their demand for evaluation reports. The teachers, understanding the aims and nature of ethnological studies, may consequently cooperate, without fearing the results.

The discussion ends with a call to fund research on how curriculum change evolves in the Jewish schools. The knowledge emerging from such research may increase the potential for the success of functional curriculum development, which, in the final analysis, is a major concern of Jewish educators today.

MODERN HERMENEUTICS AND THE TEACHING OF PRAYER

(Abstract)

Shimon Oren

This article deals with methods of teaching the *Siddur* (the prayer book) in Israel and the Diaspora, in light of modern Hermeneutics. Thus far, teaching the *Siddur* has focused on fluent reading and reading comprehension. It has not addressed the main component of prayer — namely, man standing before God. It has ignored the existential and philosophical changes brought about by the technological revolution, and it has attributed no importance to the “here and now” of the praying individual.

In the modern world, human initiative and responsibility have been largely given over to machines and to the faceless larger society. Pragmatic considerations are given priority over humanistic-valuative ones. Personal and social security are determined by one's ability to adapt to group norms. Man constantly feels threatened, and he is afraid. All of these changes have shaken the basis for the encounter between man and God through prayer.

The article contends that a primary aim in teaching the *Siddur* should be to incorporate the mental-psychological component into the encounter between man and God. The basis for this approach is Oren's analysis of Heidegger, as adapted in the work of Gadamer, who points to the open-endedness of all texts. Every personal experience, he says, opens the text for renewed interpretation. All readers — including those who pray — assimilate their “here and now” and their insight into reading/praying. Furthermore, they undergo an internal process

of interaction between their actual life experiences and their insights or reflections about these experiences.

Awareness of this dialectic process — which is a particularly significant and complex part of prayer — must lead to new methods of teaching prayer texts. Focus should be shifted from the structure of the *Siddur*, and the texts of specific prayers, to the praying individual.

Prayer is the life and soul of man standing before God. It enables man to transcend the technological-scientific world, which has robbed life of meaning. A new methodology for teaching prayer is therefore essential.

**CONTEMPORARY JEWRY
AS A CURRICULAR TOPIC
FOR JEWISH EDUCATION IN ISRAEL
AND THE DIASPORA:
A CONCEPTUAL APPROACH
AND A COURSE OF ACTION**

(Abstract)

Dalia Ofer

This article cites the advantages of introducing a new curricular subject — Contemporary Jewry — to Jewish education in Israel and in the Diaspora. It first outlines the theoretical components of Contemporary Jewry and presents methods for its study and research. In addition, it refers to other areas of the Humanities and Social Sciences that cross paths with this subject.

The second section of the article explains how the study of central issues in Contemporary Jewry may enrich the students' spiritual world, touching upon both their system of values and their intellect. One issue, for example, is the unity of the Jewish people, given the variety of characteristics unique to individual Jewish communities. Another focuses on the variety of expressions of Jewish identity today, which may be understood through a historical, social, and cultural study of contemporary Jewish society. Similarly important is a critical, objective analysis of various viewpoints regarding the relation of world Jewry today to the Jewish state. The educational value of studying these issues has yet to be explored. They may prove to be an important tool for helping adolescents gain a broad understanding of the Jewish situation and preparing them to participate in Jewish community

life as adults. The use of such issues as curricular topics is an important means of achieving the valuative aims of Jewish education in its various frameworks.

Furthermore, the multi-disciplinary approach to teaching Contemporary Jewry can contribute to the ability of students to think in theoretical terms. The adaptation of research methods and thinking processes from both the Social Sciences and Humanities enriches teaching methods and enables the development of multi-dimensional and multi-directional thinking.

The third section of the article examines the possibility of adapting the topic of Contemporary Jewry to create a teaching unit on "Jewish Civics," to be based on the same elements as Civics courses in general education. Whether or not the concept of Jewish political sovereignty can be taught in schools in the Diaspora, where Jews live within sovereign yet non-Jewish societies, is an open question which must be confronted. It is also recommended to assess the ability of a Jewish Civics unit to promote the aims of Jewish education.

An additional question which should be examined is the appropriate timing and the optimal age for introducing the topic of Contemporary Jewry. Students' capacities for abstract thinking and generalization, which are essential for the study of this subject, must be taken into account. It is useful also to trace the development of these skills in the study of the Social Sciences and History, so as to make the best use of them in Jewish education. Given these guidelines, the article proposes that a teaching unit on Contemporary Jewry focus on grades 7 and 8 — which parallel the *Bar Mitzvah* year in supplementary Jewish schools, or on the last year of high school.

The integration of Contemporary Jewry into the Jewish school curriculum will also contribute to humanistic education and promote greater tolerance within Jewish society. Finally, the study of Contemporary Jewry presents Jewish reality as the outcome of ongoing historical development and change. Understanding that reality, participating in it, and using it to help shape the Jewish future is one of the central aims of this curriculum.

Section II
TEACHING HEBREW

THE MELTON CURRICULUM AND THE MELTON HEBREW LANGUAGE PROGRAM FOR AFTERNOON HEBREW SCHOOLS

Ruth Raphaeli

Introduction

The Melton Research Center was established as a department of the Jewish Theological Seminary in New York in 1960 by a grant from Mr. Samuel M. Melton of Columbus, Ohio, to investigate ways of improving Jewish education in the U. S. Following recommendations of leading scholars in Judaica, the social sciences and education, a new five year curriculum has been developed for children aged eight to thirteen, attending afternoon Hebrew schools, where classes meet six hours weekly.¹

- 1 For articles and discussions dealing with the initial stages in the development of the Melton curriculum, see Melton Research Center, "Blueprint: A Program for Jewish Education," (Melton Research Center, New York, 1963, mimeographed); Joseph J. Schwab, "The Religiously Oriented School in the United States: A Memorandum of Policy," *Conservative Judaism*, 18 (Spring 1964), 1-14; Simon Greenberg, "The Melton Research Center in American Jewish Education," (New York: The Melton Research Center, 1964); "Bible Study and the Conservative School," in *New Insights into Curriculum Development*, The Jewish Educators Assembly 1964 Yearbook (New York: The Jewish Educators Assembly, 1964), 7-21; "How to Strengthen the Intellect," *The Alliance Review*, 22 (Spring 1968), 15-18; Melton Research Center, "Seminars on Curriculum: Discussion Seminars," (Melton Research Center, New York, 1971, mimeographed); and Seymour Fox and Jeraldine Rosenfeld, eds., *From the Scholar to the Classroom: Translating Jewish Tradition into Curriculum* (New York: Melton Research Center, 1977).

Over the five years of the Melton curriculum, five subjects are offered: (1) Hebrew; (2) Bible; (3) an integrated program of commandments, holidays, and prayers; (4) contemporary Jewish life; and (5) History and history of ideas. At the present time, some three hundred schools in North America are using at least one of the five programs of the new Melton curriculum.

This article will present the goals of the Melton curriculum and will focus on the rationale and the description of the Melton Hebrew Language Program (MHLP). Materials and methods developed for the MHLP will be discussed, and a report of present tryout and implementation efforts will be given.²

The Melton Curriculum: Goals And Subjects

Ideational Aspects of Judaism and Teaching by Inquiry

The Melton Curriculum deals with the central themes of traditional Jewish thought, with the purpose of transmitting them to the student before the dropout age of thirteen. This focus on ideas distinguishes it from most contemporary Jewish curricula, which tend to emphasize facts or details of the instrumental aspects of tradition, to present Judaism in an ethnic-folkloristic light, or to stress effect and experience. With this focus on ideas, the Melton curriculum is ineluctably also text-oriented. In the last two years of the Melton curriculum, concentration on the ideational aspects of Judaism has been combined with teaching by inquiry, especially in the study of Bible.

Teaching by inquiry implies that the teacher does not present knowledge and convictions as irrefutable truths, to be uncritically accepted by the students. Rather, knowledge and attitudes which the students acquire are viewed as being the final product of a rational inquiry, in which they themselves engage under the guidance of the teacher. In a text-oriented program, teaching by

2 Rationale and description of the rest of the programs in the Melton Curriculum may be found in the teachers' guide for each subject and in various issues of *The Melton Research Center Newsletter* 1971-1981 and *The Melton Journal* 1981-1985.

inquiry implies that students derive meanings from the text by a careful analysis of words, sentences, and contextual aspects.³

Besides the skills of the teacher, the success of a guided inquiry in a text-oriented program will depend on the level of the student's intellectual maturity on one hand, and the level of his reading skills on the other. In keeping with current psychological theories regarding the cognitive development of the child, teaching by inquiry in the Melton curriculum does not begin before the fourth year of the program, i.e., age eleven-twelve.⁴ However, the development of reading skills is stressed right from the beginning, especially in the Hebrew program.

Subjects and Curriculum Integration

As mentioned earlier, over the five years of the Melton curriculum, five subjects are offered. Materials for these subjects have been developed with an eye to the principle of curriculum integration, both horizontally as well as vertically. "Horizontal grading" refers to the necessary interrelationship between all the subjects taught in any one year. "Vertical grading" refers to the intellectual progression of each subject throughout the school years, which parallels the child's growing receptivity. It also refers to the interrelationship between two disciplines, where mastery of one provides access to the other. In the Melton curri-

- 3 For the theoretical background of the inquiry method, see John Dewey, *The Child and the Curriculum* (Chicago: The University of Chicago Press, 1902); *Experience and Education* (New York: MacMillan Publishing Co., 1938); Benjamin Bloom, *Stability and Change in Human Characteristics* (New York: John Wiley and Sons, Inc., 1964); Jean Piaget, "Piaget's Theory," in *Charmichael's Manual of Child Psychology* Vol. I, ed. Paul Henry Mussen (New York: John Wiley and Sons, Inc., 1970), 703-732 and Jerome S. Bruner, "The Act of Discovery," *Harvard Educational Review*, 31 (Winter 1961), 21-32.

For a review of research studies on educational programs applying the inquiry method, see Kenneth A. Strike, "The Logic of Learning by Discovery," *Review of Educational Research*, 45 (Summer 1975), 461-483.

For inquiry in a text-oriented program, see Joseph J. Schwab, "Enquiry and the Reading Process," *Journal of General Education* (1958), 72-82.

- 4 For questions concerning the child's intellectual maturity, see Barbel Inhelder and Jean Piaget, *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence: An Essay on the Construction of Formal Operational Structures*, trans. Ann Parsons and Stanley Milgram (New York: Basic Books, 1958).

culum, such interrelationship exists between Hebrew and Bible, the former serving as an access discipline.

The purpose of the Melton Hebrew Language Program (MHLP) is to teach reading comprehension skills for biblical and prayerbook Hebrew, in order to prepare the students to read selected biblical chapters in the original Hebrew and to help them understand the prayers included in the curriculum.

In the first three years of school, students are exposed to biblical and prayerbook Hebrew and are taught reading comprehension skills at a rate of three hours weekly. Clearly, since biblical Hebrew is not a spoken language today, students do not learn to speak it. Rather, they read stories written in biblical Hebrew and discuss them in English. At the beginning of the fourth year, after being exposed to some three hundred hours of language instruction, students begin to read biblical selections in the original Hebrew, using the inquiry method. Here, too, while the text is read in Hebrew, class discussion is conducted in English. Together, Hebrew and Bible occupy two-thirds of class time in the Melton curriculum.

The underlying tenets of this schedule are as follows:

1. Bible study is central in Jewish education;
2. In the Jewish school Bible must be read in Hebrew, not in an English translation;
3. The most efficient way to prepare students to read Bible in Hebrew is to equip them with reading comprehension skills in biblical Hebrew, rather than conversation skills in modern Hebrew;
4. Class discussion about the content and the ideas in the text (both in the Hebrew program as well as in the Bible program) will be easier and much more meaningful if conducted in English, rather than in Hebrew;
5. Reading comprehension skills in biblical Hebrew at the elementary school level may serve as a foundation for further study of source material and also of Hebrew literature, which linguistically is closely related to classical Hebrew. Furthermore, such a program may also serve as a good basis for conversation-oriented programs at the high school and college levels.

While the first tenet listed above is agreed upon by all, the rest may require some elaboration.

Bible, Hebrew And Reading In The Melton Curriculum

The Case Against Bible in Translation

The linguistic preparation for Bible study in Hebrew may require three of the five years of the afternoon Hebrew school at the elementary level. For this reason educators often question the value of such an endeavor. Consequently, they do not teach any Hebrew in their schools, but rather present their students with English translations of biblical selections.

This practice, however, may have serious effects upon the student's perceptions of Judaism. Addressing the problem of biblical translations, Professor Chaim Rabin of the Hebrew University and a consultant to the Melton Hebrew Language Program contends that

translation is far from being a simple process of putting words from one language into words of another language. It imports into the process elements from the culture connected with the receptor language, and thus changes the character of the material.⁵

Elsewhere he notes that

Religious thought and feeling are dependent upon a religious language. Each language expresses different things, and the difference becomes crucial when we deal with spiritual matters. The words in this sphere in English are adapted to the structure of Christianity. What it means to express Judaism in a language structured semantically for the expression of a different system of thought, we can see in the writings of the Jewish philosopher Philo, whose thought, conditioned by the Greek language, is very different from all that was expressed in his period in Hebrew.⁶

5 Chaim Rabin, "Cultural Aspects of Bible Translations," *Babel*, 18 (1972), 11-20.

6 Chaim Rabin, "The Place of Hebrew in the Afternoon Hebrew School" (English summary of the lecture delivered in Hebrew at the 26th annual convention of the Jewish Educators Assembly, New York, April 11, 1978).

Of course, in certain periods in history Jews developed and used Jewish languages or sub-languages in addition to Hebrew, such as Yiddish. However, Rabin continues,

all Jewish languages and sub-languages that existed so far, achieved and maintained their ability to express specific Jewish ideas by constant contact with Hebrew, at least on the part of a broad social elite.⁷

The implications of these views for the Jewish school are quite clear. It is very possible that as a result of the use of English translations of the classical texts in the school, students' perceptions of traditional concepts and values may come to reflect something other than Judaism, and thus the goals of the Jewish school may be undermined. This situation may be particularly grave in view of the fact that the majority of children receiving formal Jewish education in North America attend afternoon Hebrew schools, and generally do not continue their Jewish education after thirteen.

Thus it follows that the school's commitment to Jewish education must also involve a commitment to present the students with the classical texts in the original Hebrew. Furthermore, it involves commitment to developing a Hebrew program which will best prepare the students for reading the classical texts in the original Hebrew.

Rationale for Reading Comprehension in Biblical Hebrew

The shift of focus in the MHLP from modern to biblical Hebrew and from conversation to reading skills is sometimes misinterpreted by educators as an abandonment, even a betrayal, of the ideal of promoting knowledge of modern Hebrew in the Diaspora. This, however, is not the case at all. Full mastery of Hebrew, modern as well as biblical, is still a long term goal for the MHLP, as it has been for most Hebrew language programs in the U. S. However, a sequence of teaching reading comprehension skills in biblical Hebrew at the elementary level and conversational modern Hebrew at the high school level has been chosen for the afternoon Hebrew school for reasons which will be discussed here in detail.

⁷ Ibid.

Perhaps the best way to understand this rationale would be to look at the present practice regarding Hebrew language programs in the afternoon schools. In many of these schools, Hebrew language programs are simply non-existent, and the classical texts are presented only in an English translation.⁸ In others, modern Hebrew is taught as an end in itself, totally divorced from the rest of the curriculum. In these schools too, Bible is read only in translation. The trouble is that programs centered on teaching modern Hebrew in the afternoon school do not succeed even in attaining their own goals. One must bear in mind that the school cannot dedicate more than four hundred and fifty hours for language instruction over the period of five years. In the absence of societal support for using the language for daily communication, students are far from having mastery in the language upon graduation. They cannot converse freely, their reading ability does not go beyond an elementary text with controlled vocabulary, and they cannot even begin to approach a newspaper, a broadcast, or a literary work in Hebrew. Since most graduates do not continue their Jewish education during high school years, the little that was learned is forgotten. By the time students reach college, they hardly remember any Hebrew beyond mechanical reading.⁹

In view of this, a language program centered on teaching modern Hebrew for five years in the afternoon Hebrew school appears to be a total waste. Students never reach mastery; during the school years Hebrew is never put to use as a tool for getting at a meaningful content; the study of the language is totally divorced from the rest of the curriculum; and students are denied what perhaps is their only opportunity in life to have any contact with the classical texts in the original Hebrew.

Another approach currently taken by schools is to teach modern Hebrew for two or three years, and then switch to Bible

8 This is, in fact, the situation in the better schools. Other schools often satisfy their demands vis-a-vis Bible by presenting their students with various collections of "Bible stories" with questionable character and orientation. See Ruth Zielenziger, "Let Them Read Superman," *The Melton Journal*, 13 (Winter 1982).

9 This has been also the personal observation of this writer over a number of years in teaching Hebrew language courses at Columbia University. Afternoon Hebrew school graduates who register for these courses generally do not demonstrate any knowledge of the language, and consequently are placed in classes for complete beginners.

study in Hebrew. Unfortunately this tactic also does not seem to work, because it ignores three important factors. First, it disregards the fact that biblical and modern Hebrew are quite different in semantics, syntax, and morphology, and that while there is a substantial transferability between the two language registers, it is not automatic. Second, it does not take into consideration that the Bible is not a graded language textbook. Third, it ignores the fact that reading (in the broad sense, beyond mere decoding) is a skill in itself requiring specific practice, and that students usually do not acquire it by practising conversation skills. One must remember that even the Israeli child, who is fluent in conversational Hebrew, must spend a few years in school before he can freely read and understand the classical texts. Little wonder, then, that the afternoon Hebrew school students experience a very difficult transition from an elementary course in modern Hebrew to the ungraded text of the Bible. Worse yet, although they are far from being fluent in any of the language registers, students often are asked to translate the biblical text into modern Hebrew, and also discuss it in Hebrew! Inevitably Bible class turns into a struggle with the language; little or no time is left for dealing with ideational content; the student experiences frustration; and upon graduation he knows neither Bible nor Hebrew, and often develops a negative attitude towards both.¹⁰

In view of the above, it is clear that if one wants to use the little precious time of the afternoon Hebrew School in a constructive way, and if one wants to serve the goals of the school and also present an integrated curriculum, a language program centered on the development of reading skills in biblical and prayerbook Hebrew is the most reasonable choice the school can make for its elementary level. Biblical Hebrew is not a difficult language, and in many respects it is easier than modern Hebrew. First, the grammar of biblical Hebrew is much simpler than that of modern Hebrew. Second, its vocabulary is considerably small-

10 For critical descriptions of programs and methods for teaching Hebrew and the relationship between Hebrew and Bible in the afternoon school, see Walter Ackerman, "An Analysis of Selected Courses of Study of Conservative Congregational Schools," *Jewish Education*, 40 (March 1970) and Shlomo Haramati, *Darkhei Hora'at Ha-Iurit Batfutsot*, (Ways of Teaching Hebrew in the Diaspora) (Jerusalem: World Zionist Organization, the Department of Education and Culture in the Diaspora, 1976).

er. While modern Hebrew dictionaries list about 100,000 words, the total vocabulary of biblical Hebrew is approximately 7,500 words, of which 2,000 occur only once. Furthermore, while in order to conduct a daily conversation in modern Hebrew one needs some 3,000 words, one can read and understand half of the biblical text with a passive knowledge of some 500 words.

In addition, a program of receptive language skills requires much less time compared to one which focuses on productive skills. An emphasis on receptive language skills in the MHLP implies that the student is never required to construct his own sentences in Hebrew, either orally nor in writing. Moreover, he is not even asked to recall and produce a single Hebrew word upon presentation of its English equivalent. Furthermore, he is not expected to memorize grammatical rules and paradigms, inflect verbs or perform sentence manipulations. In the MHLP he is not required even to learn the different tenses, since in biblical Hebrew the tense of a verb is determined by the context rather than by tense markers. Thus, all that is required from the student is that he demonstrate comprehension of textual material. This, in turn, will depend on his ability to recognize the meaning of roots and affixes, on his degree of familiarity with the syntactic patterns of the language, on his ability to move away from literal translations towards good English equivalents, and upon his reading strategies (which will be discussed in the next section). Thus, as soon as the student recognizes the meaning of some 500 Hebrew words, is familiar with the syntactic patterns of the language, and has acquired the necessary reading strategies, he may begin to read biblical selections in Hebrew. Such preparation for Bible study may be accomplished within the first three years of school. Consequently, for the remaining two years of the curriculum the language is put into use as a tool for getting a meaningful content, perhaps the most meaningful one the school can offer.¹¹

There are multiple advantages to this approach not only as a means to fulfill the specific goals of the afternoon Hebrew school at the elementary level, but also as a way to serve the long term goals of Jewish education. First, contact with meaningful content through the language may enhance students' motivation to pursue its study also during high school and college years. Second,

11 See note 2 above.

for those who continue their Jewish education after thirteen, reading skills in classical Hebrew may serve as a foundation for further reading not only in source material but also in modern literary works, which linguistically are closely related to classical Hebrew. Finally, these skills may also serve as a good basis for a conversation-oriented curriculum for students who plan to go to Israel on various programs. Since generally they do not carry out their plans before they reach college age, the closer their training in conversational modern Hebrew is to their departure, the more effective and useful it will be. Indeed, the logic and practicality of this sequence can hardly be challenged.

Nevertheless, it may be useful to examine the validity of this approach also in light of recent experience in foreign language instruction. Emphasis on reading prevailed in language instruction in American education during the 1930s and early 1940s. When it was finally abandoned, it was as a crisis response to the urgent need for large numbers of personnel with conversation skills in foreign languages, created by America's entry into World War II and later by the cold war. Academic pedagogic theory did not play a large role in this change. Rapid training in foreign languages was supported by allocations of Federal monies, and conversation-oriented programs were developed and implemented in the schools. To some extent, emphasis on conversation-oriented programs in the Hebrew school at that time was related to these developments in American education. However, most writers today agree that claims made at that time regarding the superiority of audio-lingual methods were never validated. Furthermore, recent developments in cognitive psychology as well as in foreign language learning suggest that a sequence which focuses first on receptive skills may be preferred.¹² In view of the foregoing, it is clear that the sequence chosen for the MHLP does not violate any valid, agreed-upon theory of language acquisition. On the contrary: it may even prove to be of value as a model for similar programs in other foreign languages.

12 Michael I. Posner and Steven W. Keele, "Skill Learning," in *Second Handbook of Research on Teaching*, ed. Robert M. Travers (Chicago: Rand McNally, 1973), 805-831; Judith Olmsted Gary, "Why Speak if You Don't Need to? The Case for a Listening Approach to Beginning Foreign Language Learning," in *Second Language Acquisition Research*, ed. William C. Ritchie (New York: Academic Press, 1978).

Reading as a Problem-Solving Activity

Although Jewish education has been traditionally text-centered, most Hebrew language programs in the Jewish school are not designed to teach reading explicitly. Reading is generally viewed as a "passive" skill, which develops more or less automatically as a by-product of exercises in vocabulary, grammar and conversation.

The artificial division between "active" (speaking and writing) and "passive" language skills (reading and listening) and its implications is neither a product of the Jewish school, nor is it unique to Hebrew language programs. Rather, it reflects the state of the art in most foreign language programs in American schools today. In these programs, students are not taught reading strategies, nor are they encouraged to read foreign language texts for their content and ideas. Instead, texts are used in class as yet another means to prompt students to produce sentences which are grammatically correct. Generally, after a text is read in class, students are presented with "low order" questions, which require them to give accurate recapitulations of the text. If the response features an accurate recapitulation, then one assumes that the text has been understood. If the response is not an exact recapitulation, then errors are corrected, and the next question is presented. In neither case do the teachers concern themselves with questions such as: Was the text really understood? How did the student come to understand it? Does the student think? How can understanding and thinking be fostered?¹³ The counter-productive results of this practice have been felt especially in the area of teaching English as a second language to foreign immigrants in the U.S. In the last few decades, ESL programs have produced graduates who could speak and write English, but whose reading level was often poor.¹⁴

In recent years, researchers have begun to challenge the idea of equating reading with passivity. The alternative, emerging view of reading is that of a complex ability, which involves high cognitive processes.¹⁵ In analyzing this ability, research has not

13 G. Truett Cates and Janet K. Swaffar, "Reading A Second Language," *Language in Education: Theory and Practice*, No. 20 (Arlington, VA: Center for Applied Linguistics, 1979).

14 *Ibid.*

15 Kenneth S. Goodman, "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game," in *Theoretical Models and Processes of Reading*, eds. Harry Singer and Robert B. Ruddell (Newark, DE: International Reading Association, 1976), 259-271.

come up as yet with definite answers. However, it has identified several strategies used by successful readers, and suggested that these can be taught to students quite early in their course of study.¹⁶ Researchers today re-emphasize the old truism that texts present ideas, and that they should be treated in terms of these ideas, rather than mainly in terms of the vocabulary and structures they may contain. Furthermore, they suggest that students be instructed to look for main ideas, and be presented with "high order" cognitive questions which will encourage them to make inferences and evaluative judgements.¹⁷

Teachers as well as students often believe that knowledge of vocabulary is the key to comprehension. However, while the importance of vocabulary building cannot be denied, this contention represents a rather limited view of what reading entails. First, one must remember that the vocabulary of a language is simply too vast, and therefore an attempt to memorize it would be an unrealistic educational goal. Second, even when every single word in a given sentence is recognized, often one cannot understand the sentence as a whole. This may result not only from a failure to identify the syntactic pattern used, but also from the fact that meaning is often a function of context, not of dictionary definitions. Thus, in order to understand a given sentence, one must also be able to relate it to its context, and to make reasonable inferences about implied meanings.

Knowledge of vocabulary is not only one of several variables involved in reading: at times it is even the least important one. Due to the built-in redundancy of most texts, in order to understand the main idea one often does not need to identify every word. Some words can be ignored; others can be inferred.

Several recent studies define successful readers as those who approach reading as a problem-solving activity. A successful reader is one who reads in broad phrases, keeps the context in

16 June Phillips, "Second Language Reading: Teaching Decoding Skills," *Foreign Language Annals*, 8 (October 1975), 227-232.

17 Sheila Been, "Reading in the Foreign Language Program," *Tesol Quarterly*, 9 (September 1975), 233-242; Janet K. Swaffar and Margaret S. Woodruff, "Language for Comprehension: Focus on Reading, a Report on the University of Texas German Program," *Modern Language Journal*, 62 (January 1978), 27-32; Renate A. Schultz, "From Word to Meaning: Foreign Language Reading Instruction After the Elementary Course," *The Modern Language Journal*, 67 (Summer 1983), 127-134.

mind, skips unknown words or words which appear to be unimportant for the global meaning of the text, and uses strategies of inference and prediction. This reader will look up words in the dictionary only when all other strategies fail. In contrast, relying upon glossaries is the poor reader's first and most frequently used method.¹⁸

Recent research suggests that students should not only be encouraged to use strategies of inference and prediction, but should also be assigned to approach a text with a specific purpose in mind. One kind of reading may require them to "skim" the text in order to get its general drift, while another task would be to "scan" it in order to focus on a specific detail. Furthermore, one can approach the text for a thorough comprehension and then for critical reading. While there exists a certain overlap between the four tasks, the value of this hierarchy for the student is that it encourages him to perform an active search and think about the text.¹⁹

On the basis of the above one can see that if one wants to approach reading in a foreign language course seriously, one is bound to design a program which treats texts in terms of their ideas, which views reading as a problem solving activity, and which encourages critical thinking and inquiry. These, indeed, have been the key propositions of the Melton Hebrew Language Program.

Grammar as an Aid to Comprehension

Since the MHLP students are not required to construct their own sentences in Hebrew, and since grammar is viewed as an aid to comprehension rather than as a blueprint for production, students are never presented with grammatic rules, nor are they required to conjugate verbs or nouns. Furthermore, since in biblical Hebrew tense, aspect, or mood are inferred from the context rather than from tense markers, students are not required even to learn the different tenses. Instead, they are shown how Hebrew

18 Carol Hosenfeld, "A Preliminary Investigation of Reading Strategies of Successful and Unsuccessful Second Language Learners," *System*, 5 (May 1977), 110-123.

19 M. Clarke and S. Silberstein, "Toward a Realization of Psycholinguistic Principles in the ESL Reading Class," *Language Learning*, 27 (June 1977), 135-154.

words can be analyzed into their morphemes, and are expected to remember their meanings.²⁰

Although students analyze words into morphemes, the term "morpheme" is not used in class. Instead, teachers use the terms "word parts," "parts," or even "little words." As a preparation for word analysis in Hebrew, students first practice word-analysis with compound English words (e.g. mailman, popcorn.) At a later stage Hebrew words containing more than one morpheme are presented as compound words and analyzed. Although compound words are rare in Hebrew, presenting Hebrew words as compound words helps the students transfer their concept and skill of word analysis from English to Hebrew. Thus, for example, the words האב and לביתו are analyzed into האב and לביתו respectively. The students are expected to recognize the meaning of each part as well as the meaning of the whole word when the parts are put back together.

A similar technique is used also with verbs. However, in keeping with the idea that in biblical Hebrew the tense is inferred from the context, verbs are analyzed into action and pronoun only. For example, the word שמעתי is analyzed into שמעתי and is translated into "I hear"; the word נשתה is analyzed into נשתה and is translated into "We drink." The appropriate tense, aspect or mood is added when the verb is put back into the context from which it was taken.

Weak verbs are analyzed into base and affix, (e.g., אלך is broken into אלך) and the missing radical is not dealt with. In time students learn that both לך in אלך as well as הלכתי in הלכתי mean "go," just as they learn that there are four Hebrew equivalents for the word "I": אני, אנכי, א, תי.

The technique of word analysis used in class is also reflected in the vocabulary list which accompanies every lesson in the MHLF textbooks. The vocabulary list uses an innovative format which helps the students with word-analysis as well as with problems of literal versus good English equivalents.

20 For a discussion of tenses in biblical Hebrew, see: Chaim Rabin, *Mashma'uteyhen Shel HaTurot HaDikdukijot Bilshon Ha-Mikra Uvilehon Yameynu* (The Meanings of the Grammatical Forms in Biblical and in Modern Hebrew), (Jerusalem: Akademon, 1970).

*The Interrelation Between the Bible Program
and the Hebrew Program*

The MHLP prepares the students for Bible study in three respects. First, it prepares them linguistically by exposing them to texts written in biblical Hebrew. Second, it prepares them in terms of reading and inquiry skills. Third, it prepares them culturally: The stories in the MHLP readers simulate life in biblical times and provide ample opportunities for class discussions on the cultural background of the Bible. This chapter will focus on the interrelationship between the Hebrew program and the Bible program in the Melton curriculum in terms of reading and inquiry skills.

In the Bible class the text is read in Hebrew, but class discussion is conducted in English. The same procedure is followed also in the Hebrew class. In the Bible class, the first task of the teacher is to select which ideas in a given text he will discuss with his students. The teacher selects his objectives for the unit in question, and then leads his students to these objectives through a process of inquiry on three levels:

1. The objective statements in the text ("What does the text say?")
2. Information, concepts and values implied in the text ("What does the text mean?")
3. The relevance of the textual ideas to the students' life ("What do these ideas mean to me?")

At the first level, students are expected to retell the story, explain difficult words, or clarify possible confusions. For example, students give answers to questions about the characters involved, what they do, what they say to each other, and so forth. The purpose of this stage is not only to acquaint the students with the narrative, but also to train them to be careful readers who are able to distinguish between information and concepts clearly stated in the text on one hand, and their own opinions and interpretations on the other.

At the second level students are expected to extract implicit information from the text. Commentaries are not used at this stage, in order to avoid depriving the students of the opportunity to make the analytic effort themselves. At this stage a question by the teacher may elicit different responses, and students are

encouraged to defend their positions by citing evidence from the text, from earlier chapters or from the context. However, since the number of interpretations may be limited by the nature of the text, not every answer can be valid, and thus, wrong answers are not accepted. At this stage students acquire both knowledge and skills specific to Bible study, as well as general inquiry skills. They learn to distinguish between two types of facts: the facts of the text (information objectively stated in the text), and facts of reality, as described by science and history. Similarly, they learn to distinguish between literal and literary meanings, between the cumulative story line and the cumulative line of ideas. Furthermore, they learn to distinguish between their impressions of what Judaism today affirms in the Bible and that which can be objectively validated in the text. The general inquiry skills they learn include the ability to refrain from unwarranted inferences and generalizations; to use cautionary language to express uncertainty; to listen critically to what other students say; to suspend conclusions until more data are available, as well as to understand that some questions do not have ready answers, and that the teacher is capable of acknowledging such limitations. Generally this level of inquiry is much more difficult than the first, and initially progress is very slow.

Discussion on the third level takes place at the end of the guided inquiry. It tends to be "freewheeling" and does not require evidence from the text. Since the biblical narrative focuses on action and does not reveal motivation, thought, or feeling, students at this stage are encouraged to flesh out the text and fill in the missing details by identifying with the characters and by citing examples from their own life. This activity may not only help illuminate the text but also may stimulate discussion about human nature and questions of ethical behavior. At this stage students may also examine the relevance of biblical concepts and values for their own life.²¹

Though less sophisticated, a similar procedure of inquiry on three levels is also followed in reading text in the Hebrew program during the first three years of school. Naturally, most of the

21 Louis Newman, "The Melton Method Through Slogans," *Melton Research Center Newsletter*, June 1972; Ruth Zielenziger, *Genesis: A New Teachers Guide*, (New York: The Melton Research Center, 1979).

time in the Hebrew class is spent on work at the first level of inquiry, since it is at this level that students acquire knowledge of vocabulary and structures, as well as basic reading skills.

The Melton Hebrew Language Program

The Method

In the Hebrew class the lesson begins with a short presentation of a question, an idea, or a picture intended to arouse the student's interest in the text and link the new material with previous lessons. At times this may involve a discussion about technological, social or cultural aspects of life in biblical times. Explanations may be accompanied with pictures or audio-visual materials. After such introduction, the class begins to work with the text.

Text reading begins with structural analysis. Examples of structural questions that could be used by the teacher are: Who are the participants in this lesson? Do we know all of them from previous lessons? Who is the new person, if any? Who speaks first? Who speaks next? How many times does each participant speak, and how long? Does anyone ask a question? Who answers it? and so forth. Since the first two readers in the MHLP are written in a dialogue form, a glance at the whole lesson can give the student a general idea of the situation in the lesson, and enables him to answer such questions even before he begins to read the text. The layout of the text on the page also helps the student grasp the structure of the material in the rest of the MHLP readers, which are written in a narrative style.

When the structural analysis is completed, the class begins to read the text line by line, in an effort to understand its plain content. At this stage students deal with information objectively stated in the text, as in the first level of inquiry in the Bible class. In doing so they learn vocabulary and structure as well as reading skills. Examples of problems the students encounter in reading the text at this stage are: How to deal with meanings below the word level, i.e., how to analyze a given word into base and affix? What does the word mean? How to understand the meaning of a whole phrase or a whole sentence when its literal, word-for-word translation into English does not seem to make sense? When and how should one use a dictionary or a vocabulary list? When and how should one try to infer the meaning of a new

word from the context, without having to resort to the use of a dictionary? Aided by the teacher's questions, the students struggle with these problems as they read the lesson line by line from beginning to end. The following may give an illustration of the activities taking place in class during the directed reading stage:

- Teacher: What is Dina saying to Gadi in the first line?
 Student A: (reads) "Gadi, ten li mayim."
 Teacher: Yes, that's correct. Now, what does Dina want?
 Student B: She wants Gadi to give her something. She says "ten li," and this means "give to me."
 Teacher: "Give to me" is not good English. Can you say it again in good English?
 Student B: "Give me."
 Teacher: That's right. Now, What do you think Dina wants Gadi to give her? Can you guess, Michael?
 Student C: I don't know.
 Teacher: Look, Dina and Gadi have been walking all day in the hills. It is summertime, and they are hot. What do you think Dina might want Gadi to give her?
 Student D: Maybe she wants to have something to drink, because in the summertime people like to drink a lot.
 Teacher: Of course. Now, what do you think "mayim" means? Can it be some sort of soda, like coke, or orangeade?
 Student D: No, because in those days they didn't have such things.
 Student A: I think it means "water."
 Teacher: Well, let's see if this is what the vocabulary list says. Where in the list shall we look up the word "mayim"?
 Student B: Here, in line 1 it says that it means water.
 Teacher: That's right. Did everybody find it in the list?
 Students: Yes.
 Teacher: Very good. Now, let's read line 1 again. Sara?
 Student E: (reads) "Gadi, ten li mayim": Gadi, give me water.
 Teacher: That's right: Give me water, or: Give me some water. Now let's read line 1 with expression. How do you think Dina sounds when she talks?
 Student F: (pleading) "Gadi, ten li mayim."
 Teacher: Yes, it is very possible that Dina is pleading for water. Who else would like to try?
 Student G: (whispering) "Gadi, ten li mayim."

- Teacher: Why do you think Dina is whispering?
Student G: Because she is so thirsty, she feels faint and she can hardly talk.
Teacher: You may be right. Now do you think Gadi will give her water?
Student A: He must give her because he is her older brother and he is responsible for her.
Student B: But he has no water left. He gave it all to the lamb!
Teacher: Well, let's see what Gadi is going to do. Please look at line 2. Who would like to read line 2?

As seen in the example above, English is the process language, the language of instruction. Freed from the burden of having to construct their own sentences in Hebrew, the students can easily participate in class discussion by expressing their ideas in English, and thus the discussion seems to have a good, lively pace. The text is read for its content, and the reading is not interrupted by vocabulary or grammar drills. Vocabulary and structures are dealt with only in context, and only as a means to get to the global meaning of the text. When the class encounters a new word, the teacher encourages the students to infer its meaning by using clues from other words in the sentence and from the context. Furthermore, students are encouraged to predict the next event in the story on the basis of previous readings. Also, the teacher encourages the students to give good English equivalents rather than literal translation. Finally, the students are asked to go back to the Hebrew sentence and read it several times, not in a mechanical manner but rather with expression. When the entire lesson is read and understood, the whole class reads it aloud for review. The individual students are assigned roles and dramatize the text in class.

Discussions regarding implied meanings, parallel to the second and third levels of inquiry in the Bible class, generally take place at the end of the directed reading stage. However, at times, a short discussion at one of these levels during the directed reading stage may introduce a dramatic dimension to the text and may enhance students' interest in it. In the sample lesson above, the students are expected to speculate about Dina's physical and mental state at the moment she is asking for water when they are asked to read "with expression." However, the class does not dwell on this question for more than two or three minutes and,

instead, continues to read the text. The question of Dina's feelings may be revisited and discussed at length after the entire lesson is read and understood, and at that time students may either confirm or change their initial opinion about it. Clearly, the younger the students, the less sophisticated these discussions will be. However, as students mature during the first three years of school, one can expect them to deal with implied meanings at an increasingly higher level. Thus, when they begin to read Bible, they are expected to have acquired not only a foundation in the language, basic reading skills, and some knowledge about various aspects of life in biblical times, but also an approach to inquiry as well.

As noted before, most of the time in class is devoted to reading the text which is written in biblical Hebrew. However, in order to create a Hebrew atmosphere, the teacher uses a limited number of class phrases in modern Hebrew. The use of such phrases is recommended only for teachers who speak correctly and idiomatically. These class phrases may include greetings, roll call or simple instructions such as "please open the books," "please go to the blackboard," "very good," etc. These phrases are introduced one at a time, as part of the actual communicative situation, and do not constitute material to be analyzed or practiced by the students. In most cases the students respond physically rather than verbally, by simply performing the action the teacher asks them to perform.²² Verbal responses to modern Hebrew phrases in class are limited to phrases containing not more than two or three words, such as "here I am," "see you tomorrow," "have a happy holiday," etc. While English is the language of discussion in class, the number of class phrases in modern Hebrew which the student understands grows from year to year. These phrases constitute the basis for conversation-oriented programs to be developed for the high school and for the college level.

The Materials

The first version of the MHLP materials was completed in 1975 and was tried out in a number of afternoon Hebrew schools in

22 J. Asher, J. Kusudo, and R. de la Torre, "Learning a Language Through Commands: The Second Field Test," *Modern Language Journal*, 58 (January-February 1974), 24-32.

New York and New Jersey. The experience with the schools led to a revision phase which lasted until 1985. At the present time all revised MHLP materials are completed and can be used during the first three years of the Melton curriculum.

The complete MHLP materials include a primer for teaching mechanical reading during the first semester of the program, a teacher's guide for the primer and five readers for the five following semesters. Each reader presents one continuous, original children's story, set in biblical times, which simulates life in biblical times, but is totally unrelated to actual biblical narrations. The stories are written in biblical Hebrew, excluding any mixture of biblical and modern Hebrew. They present syntactic structures characteristic of biblical Hebrew and introduce words from the MHLP frequency list in gradual fashion. Each of the readers is accompanied by student workbooks containing review exercises.²³

The MHLP frequency word list contains 759 words, taken from the specific biblical and prayerbook selections included in the Melton curriculum. Of this number, about half the words occur in the selections only one or two times, while the other half have higher frequencies, ranging from 3 to 175 times. Clearly, in writing the materials, words in the second category have been viewed as having higher priority for the program.

In the first and second MHLP readers the story is presented in a dialogue form. This helps the grading of the linguistic material by permitting simple, short sentences, containing no more than five words each. The dialogue form also makes the structure of the text easier to grasp. Furthermore, it makes the text more dramatic and thus more interesting, and enables dramatization in class. A gradual transition from the dialogue form to the narrative style characteristic of biblical prose occurs at the end of the

23 The following is a detailed list of the MHLP materials which were co-authored by Ruth Raphaeli and Miles B. Cohen and were published between 1979 and 1988 by the Melton Research Center of the Jewish Theological Seminary in New York: The MHLP Vol. 1: *Byinna Yiktsoru* (textbook and student workbook); The MHLP Vol. 2: *Kol Rinna* (textbook and student workbook); The MHLP Vol. 3: *Alilot Uziel* (textbook and student workbook); The MHLP Vol. 4: *Agadat Ha Shamir* (textbook and student workbook); The MHLP Vol. 5: *Ha-Shvuah* (textbook); *The MHLP Teacher's Guide*.

second reader. The rest of the readers are written entirely in the narrative style.

In writing the text, a few guiding principles regarding the gradation of the material were followed. First, an effort was made to keep new word density levels as low as possible. This was especially difficult in the first volume, because previously learned vocabulary upon which one could build the text simply did not exist. As a result, the new word density level in the first volume features one new word per ten running words. In the second reader, the first six units also feature a new word density level of 1:10, while in the last six units the ratio of 1:20 has been achieved. The third volume introduces a new story with different characters, problems and events which call for the use of new vocabulary. Thus, its first half features a new word density level of 1:10, while a 1:20 ration was achieved in its second half. The fourth volume features an average of one new word per twenty-five running words, while in the fifth volume the ratio is 1:30.

Writing a language textbook for beginners with low new word density levels is not a simple matter. Writers of graded reading material often find it difficult to simultaneously satisfy two important principles of instruction, namely interest arousal and gradation. An interesting text usually involves a rapid sequence of situations and flow of ideas. This, in turn, calls for the use of ever changing vocabulary, and makes vocabulary control difficult. Alternately, the more a text features controlled vocabulary, the less interesting and authentic it tends to be. This is especially true in the case of biblical Hebrew, in which authentic style can easily be distorted by an overly graded text. In seeking the golden path between the two educational priorities, both literary considerations as well as learning principles were taken into account.

In addition, in the introduction of new vocabulary a principle which may be described as "from analysis to synthesis" was adopted. According to this principle, whenever it was feasible, new bases were introduced in the text in words which do not contain affixes. For example, "*qol*" (sound voice) was introduced before "*haqol*" (the sound, the voice) and before "*qoli*" (my voice) or "*qolenu*" (our voice). Such a sequence is intended to enable the student to deal with one problem at a time, and to help him form a clear mental representation of the new base.

Another principle which guided the introduction of new vocabulary states that acoustically and visually similar words with different meanings not be introduced in the same unit. In order to avoid confusion, only after one of the two similar words had been introduced and re-entered multiple times in different contexts, could the other word be introduced too.

Each lesson in the readers is accompanied by a complete vocabulary list, which contains every word, new or old, which appears in the text. Words are listed by their order of appearance and their numbers correspond to line numbers in the text for easy reference. The vocabulary list uses an innovative format, intended to facilitate learning of word analysis and help students in problems of literal versus good English translation.

In all five volumes the text is accompanied by illustrations. These are not intended to convey the full meaning of the text, but rather to suggest general ideas about the story line, stimulate the student's curiosity, and motivate him to read the text. The illustrations also offer the student a graphic depiction of life conditions and some cultural aspects of biblical times.

The workbooks which accompany each of the readers contain review exercises intended to reinforce knowledge of vocabulary and structures and further develop reading skills acquired in class. At no time in these workbooks is the student asked to construct his own new sentence in Hebrew. However, he is often required to quote the Hebrew text to support his answers. (This requires him, of course, to copy the appropriate sentence from the text.) As in class, the student is presented also with inferential and evaluative questions about the text, which he is expected to answer in English.

Exercises in the workbooks which accompany the first two readers in the program are intended to be done at home after the lesson is read and discussed in class. On the other hand, the workbooks accompanying the rest of the readers introduce a new procedure, by which the student is expected to read the lesson and answer a few questions before it is read in class. The number of these questions and their complexity is increased gradually throughout the series. The purpose of this practice is to gradually bring the student to the point at which he can approach the text and grasp its plain meaning independently. Thus, when he

begins to read biblical selections in the fourth year of the curriculum, class time can be spent mostly on discussing ideational aspects.

The Role of the Teacher

As with other curricula, the success or failure of the MHLF will depend upon the ability and the skills of the teacher who uses it. It is universally known that a good teacher can use poor materials and still receive excellent results in his classes, while the best materials available may have no positive effect when used by a poor teacher.

One of the basic requirements of a good teacher is that he have clear goals in mind when he comes to teach a class, and be able to identify materials, methods, techniques, and student activities which will facilitate learning and help him reach his goals in the most effective way. Such a teacher should be able to analyze what he and others achieve in class, and should be able to abandon methods which do not work in favor of others which seem to have greater potential for fulfilling his purposes. In addition, a good teacher should be able to examine his goals from time to time, and determine whether they are still valuable and attainable. Finally, a good teacher should also have the courage to change his initial goals once they have proven to have no value or to be unrealistic.

In view of the above, one of the most basic requirements of a teacher who wishes to use a certain program is an understanding of the program's goals and a decision to teach in a manner which will best help attain them. This is especially important with new programs which have philosophies and methodologies differing significantly from other conventional programs known to the teacher.

The Melton Research Center conducts regular teacher training workshops in various parts of the country in order to transmit the theoretical background of the MHLF; to help teachers develop the necessary skills which are specific to the program; and to receive feedback and new ideas from the teachers regarding the program.

Since the philosophy and methodology of the MHLP is different from most conventional language programs, the Center strongly recommends that the program not be taught by teachers who have not received this training. However, this recommendation does not imply that the role of the teacher in the MHLP is viewed as that of a person who is expected to follow a detailed prescription to the letter. On the contrary: once a teacher has understood and accepted the rationale and the goals of the program, and has acquired the basic techniques necessary for the initial implementation of the program in class, he is free and welcome to devise additional activities, materials, and methods to enrich the program. However, in doing so the teacher must always think in terms of ends, means, and priorities, so that his additions and modifications indeed serve the goals of the MHLP; i.e., the development of reading skills in biblical and prayerbook Hebrew, with special attention to vocabulary and structures which occur in the selections included in the Melton curriculum. Because of the limited amount of time allotted to Hebrew in the school, the teacher must also realize that if he uses class time for activities which may be important or interesting but which do not directly serve the goals of the program, or if he allows his students to do their homework in class instead of at home, the Hebrew program will stretch beyond the first three years of school. This may result in students graduating from school with adequate reading skills in biblical and prayerbook Hebrew, but little or no experience in reading actual biblical and prayerbook selections. Thus the purpose of the curriculum is undermined.

The Current State of the MHLP

At the present time all of the MHLP materials have been completed and are currently being used in some fifty schools throughout the U.S. and Canada. Both the level of training as well as the degree of supervision provided for the teachers using the program by the Center varies, depending on the interest of the school in receiving these services.

Since the revised MHLP materials have been completed only recently, the Center has not yet launched an evaluation of the entire program to determine whether it serves its goal of equip-

ping students with reading skills which will enable them to read and understand biblical and prayerbook selections in the last two years of school. Until such an evaluation takes place, each of the six volumes of the program (the primer for teaching mechanical reading and the five readers) is being experimented with in a number of classes. Evaluation of these materials is limited at the present time to class observation by the MHLP staff, and to teacher feedback, which is transmitted to the Melton staff through questionnaires and letters, as well as orally.

On the basis of the above, the MHLP staff believes that:

1. Teacher training in the specific philosophy and methodology of the MHLP is essential for successful implementation of the program in class;
2. With adequate teacher training, the program is teachable. Students using the materials proceed from unit to unit and from reader to reader without difficulty;
3. Class time spent on the development of reading skills with the MHLP materials can be interesting, and at times even exciting;
4. The students like to read the stories in the readers and to do the review exercises in the student workbook;
5. The review exercises are well suited to the ability of the average student. Materials for students with a higher or with a lower ability are needed too;
6. Even in the first semesters of the program, students demonstrate an ability to transfer knowledge and skills acquired in the MHLP to the understanding of prayerbook selections which are included in the curriculum.

While the Melton staff is well aware of the fact that hard data are needed in order to reach conclusive results regarding the success of the program, it is nevertheless convinced, on the basis of the above, that the MHLP is heading in the right direction and that it has a very good potential for fulfilling the goals of the afternoon Hebrew school.

JEWISH DAY SCHOOL PROGRAMS: AN ASSESSMENT OF LINGUISTIC PROFICIENCY AND ACADEMIC ACHIEVEMENT IN MULTILINGUAL EDUCATIONAL SETTINGS*

Ellen Adiv

Over the past fifteen years, research studies in North America have repeatedly shown that bilingual school programs for native English speaking children promote high levels of proficiency in the second language at no cost to the development of mother tongue skills and academic achievement.¹

* This research was made possible by a post-doctoral grant from the Lady Davies Fellowship Trust. I would like to thank Barry Chazan for helpful comments on an earlier draft of this paper. I am also indebted to JESNA for permission to adapt their Grade Six Hebrew Language Achievement Test to my needs.

1 See, for example, W. E. Lambert and G. R. Tucker, *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment* (Rowley, Mass.: Newbury House, 1972); H.C. Barik and M. Swain, "Evaluation of a French Immersion Program: The Ottawa Study through Grade 5," *Canadian Journal of Behavioral Science*, 10 (1976), 192-201; A. Cohen, A. Fathman, and M. Merino, "The Redwood City — Bilingual Education Project 1971-1974, Spanish-English Proficiency, Mathematics and Language Use over Time," *Working Papers on Bilingualism*, 8 (1976), 1-29; D. Samuels and R. Griffore, "The Plattsburgh French Language Immersion Program: Its Influence on Intelligence and Self-Esteem," *Language Learning*, 29 (1979), 45-52; E. Ewanyshyn, "Evaluation of a Ukrainian-English Bilingual Program, 1978-9," mimeographed (Edmonton: Edmonton Roman Catholic School System, 1980); F. Genesee, "A Longitudinal Evaluation of an Early Immersion School Program," *Canadian Journal of Education*, 3 (1978), 31-50.

In contrast, little information is available on the outcomes of trilingual school programs. Yet, in countries like Canada where there are two official languages, there are many instances where two second languages are taught simultaneously. Moreover, there are programs where both second languages are used as media of instruction in addition to the mother tongue. A case in point is the curriculum followed by most Jewish Day schools in Montreal.

Until recently, the Montreal Jewish Day Schools had a predominantly bilingual English/Hebrew program with a daily period of French. This program was similar to the one followed by most Jewish Day Schools across Canada. In essence, the program consists of two parts which are given equal instructional time. The first part contains the core curriculum of the public school system and, except for the French language instruction, is taught entirely in English. The second part contains the Jewish studies curriculum which is devoted to the study of the Hebrew language and to Judaic studies. The latter includes religious and related secular studies such as Jewish history. All of these subjects are usually taught in Hebrew; the emphasis given to each subject varies, however, according to the religious affiliation and ideological orientation of each school (Orthodox, Conservative, Reform, National-Secular) and includes, in some instances, the study of Yiddish.²

During the 1970s, the Montreal Jewish Day School programs underwent major changes as intensive French language instruction was gradually introduced into the curriculum. Today there are two major types of trilingual Jewish Day School programs in Montreal. In the first type of program, hereafter regular trilingual program, instruction in the three languages (Hebrew, French, and English) is started simultaneously in kindergarten and forty percent of the entire curriculum is taught in French in all the elementary grades (K-6). In the second type of program, hereafter double immersion program, instruction in the lower elementary grades is conducted entirely in the two second

2 For a detailed description of different Jewish Day School programs see: Joint Committee on Jewish Education, "Jewish Education in Greater Montreal," (Montreal: Allied Jewish Community Services and Canadian Jewish Congress Eastern Region, 1972); "Study on Jewish Education" (Toronto: United Jewish Welfare Fund of Toronto, 1975).

languages (Hebrew and French) and teaching in the mother tongue (English) is deferred until at least Grade Three. Thereafter, this program becomes similar to the regular trilingual program. In addition to these two types of trilingual programs, there is a quadrilingual program where Yiddish is taught as part of the Jewish studies curriculum. However, here too, the mother tongue is introduced in kindergarten so that, in terms of the general studies program, the quadrilingual program is similar to the regular trilingual program.

In all but the schools with the double immersion program, the implementation of the new program was brought about by the Quebec Government's constant pressure on the Jewish Day Schools to increase the number of hours of French language instruction. The double immersion program, on the other hand, was instituted on a voluntary basis. It was initiated in 1971 by a small group of parents and school administrators who felt that the amount of French language instruction provided at the time by the Jewish Day Schools was insufficient to ensure that the younger generation would be able to function linguistically in an environment where the use of French was becoming more and more mandatory. The program was modelled along the lines of the French immersion programs which have become increasingly popular in Canada.³ To date only two Jewish Day Schools have opted for this trilingual alternative.

How well have the Montreal Jewish Day Schools adjusted to their trilingual situation? Seen through the eyes of the Educational Director of the United Talmud Torahs, Montreal's largest Jewish Day School System, the program provides a challenging school experience, and: "the step from bilingualism to trilingual-

3 An immersion program is a type of bilingual school program in which a language other than the students' native tongue is used as the sole medium of instruction during a certain period. In Canada, the majority of these programs are French language programs developed for native-English speaking students. The intensive language bath can occur at different grade levels resulting in different types of programs. The most popular ones are (1) early immersion where instruction is totally in French from kindergarten to Grade Three and (2) late immersion where the intensive French instruction period is in Grades Seven and Eight. In each case, the amount of instruction in French is gradually reduced after the intense period to 40 or 50 percent of the total instruction time.

ism (in Montreal) is accepted more naturally by both students and parents than the step from unilingualism to bilingualism (in the States)."⁴

While this may be true when one compares parental attitudes to multi-lingual education in the United States to those of Canadian parents, it does not fully reflect the concerns of many Montreal parents who feel that their children may not be able to deal with material which is taught in a second, and as yet, insufficiently mastered language. Moreover, although the value of becoming proficient in French is generally recognized, most parents fear that the children's mother tongue skills may not develop to their fullest potential.⁵

Systematic evaluations of the Montreal Jewish Day School programs have so far been limited to the two schools with the double immersion program. They were carried out by a team of psychologists from McGill University whose goal was to see whether the simultaneous use of two second languages as media of instruction was as successful an educational model as the early French immersion program.⁶ To this end, the researchers conducted a series of studies aimed at assessing linguistic proficiency and academic achievement in the double immersion schools from Grade 1 to Grade 6.⁷ However, since Genesee and his associates included a class from a regular trilingual school as a control group, the research provides some information regarding student performance in the latter type of program.

The findings of the research can be summarized as follows:

1. English language skills, notably word knowledge and spelling, in the double immersion program, lagged behind those in the

4 J. Braverman, "The Jewish Day School from the Perspective of a Trilingual System," *Jewish Education*, 51, No. 1 (1983), 20-29.

5 J. Kantrowitz, "Jewish Education, French Language Instruction and Government Grants," mimeographed (Montreal: Allied Jewish Community Services, 1977).

6 See note 3 above.

7 F. Genesee and W. E. Lambert, "An Experiment in Trilingual Education: Report 5," mimeographed (Department of Psychology, McGill University, 1979) and "Trilingual Education for Majority Language Children," *Child Development*, 54 (1983), 105-114. F. Genesee, W. E. Lambert, and G. R. Tucker, "An Experiment in Trilingual Education: Report 4," *Language Learning*, 29 (1979), 343, 365 and "An Experiment in Trilingual Education: Report 3," *The Canadian Modern Language Review*, 34 (1978), 621-643.

regular trilingual program in the lower elementary grades. However, once instruction in English was introduced into the program (in Grade Three in one of the schools and in Grade Four in the other), these differences disappeared. Moreover, by Grade Five, the performance of the students in both types of trilingual programs did not differ significantly from that of Grade Five students in a unilingual English school in Montreal.

2. Proficiency in French tended to be greater in the double immersion program than in the regular trilingual program. Furthermore, on the Grade Five tests, the students in the double immersion program scored as high as a group of Grade Five students from an early French immersion program in Montreal, whereas the students from the regular trilingual program scored significantly lower than the latter.
3. In Hebrew, there were only a few significant differences between the double immersion students and the students in the regular trilingual program although, here too, the differences were in favor of the double immersion students at all grade levels.
4. In mathematics, there were no consistent differences between the double immersion students and those in the regular trilingual program and, throughout the six-year span, both groups performed at or above grade level in terms of Canadian national norms.

The researchers drew two major conclusions from their study. First, English language skills and academic achievement (as measured by mathematics skills) are not adversely affected by the trilingual experience. Second, skills in the second and third languages (French and Hebrew) seem to develop more effectively when teaching in the mother tongue is not introduced simultaneously with the other two languages.

Thus, the studies by Genesee and his associates bring empirical evidence in support of the effectiveness of trilingual education. There are, however, several limitations to these carefully conducted investigations. First, the studies include only one school with a regular trilingual program. The question that arises here is to what extent are the findings of these studies generaliz-

able to the other Montreal Jewish Day Schools? Second, the effect of the intensive French language program on Hebrew language development cannot be determined from these studies since no Hebrew control group from outside the Montreal Jewish Day Schools was included. Third, the studies do not allow us to look at the effectiveness of the Montreal Jewish Day Schools within a broader framework of Jewish Day School education. It could, for instance, be asked whether the development of English language skills and achievement in mathematics in the Montreal Jewish Day School does not lag by comparison to student achievement in Jewish Day Schools elsewhere in North America, where French does not play a major role in the curriculum.

Research into the efficacy of Jewish Day School programs (outside of the above-described Montreal studies) is practically nonexistent except in terms of their long-term effect on Jewish identification.⁸ Ackerman states that "we have no empirical evidence concerning the effectiveness of Jewish schooling when the criteria are the acquisition of knowledge and the development of skills."⁹

One reason for the absence of systematic evaluations of Jewish Day School programs may be the school's failure to set up clearly defined goals in the different subject areas.¹⁰ Another reason may be the long-standing assumption that the academic outcomes of a program can be assessed in terms of the proportion of candidates who enter prestigious colleges and universities. Today such a yardstick is not only insufficient but also inadequate since the Jewish Day School network is constantly expanding and consequently it ceases to be a predominantly elitist oriented system.¹¹

Moreover, college admittance criteria do not usually reflect scholastic achievement in the Jewish studies program. A crucial

8 Barry Chazan, "Jewish Education and Jewish Identification in Melbourne," mimeographed (The Institute of Contemporary Jewry: The Hebrew University of Jerusalem, 1980). The article includes a review of major works in this area.

9 Walter I. Ackerman, "Jewish Education Today," *American Jewish Yearbook*, 80 (1980), 130-148.

10 D. Resnick, "Toward an Agenda of Research in Jewish Education," *Jewish Education*, 50, No. 2 (1982), 24-28.

11 S. M. Schwartzben, "Helping Seeking Patterns Among Jewish Day Schools in Montreal," *Jewish Education*, 50, No. 2 (1980), 32-38.

variable in this program is Hebrew proficiency. In fact, most of the criticism related to the Jewish studies program has been concerned with the teaching of Hebrew.¹² This concern with the quality of Hebrew instruction is not surprising in view of the considerable amount of time and effort devoted to the development of a set of skills which is viewed by many as a tool rather than as an objective in its own right. Salczer reports that the level of Hebrew achievement never seems to meet expectations.¹³ Yet, how exactly is that level of achievement defined? Are the four skills (listening, speaking, reading, and writing) accorded equal importance? Is the learner expected to be familiar with everyday Hebrew or is achievement measured predominantly in terms of the ability to comprehend the texts? Hebrew achievement can simply not be assessed unless each of these variables is taken into consideration.

In summary, the above discussion has pointed out the need for an examination of the scholastic achievement in Jewish Day Schools, both in the area of general studies and in the area of Jewish studies. One such investigation has been conducted in a limited number of Jewish Day Schools in Montreal and the findings of that research have been briefly reviewed here. The purpose of the present study is to extend this investigation to a greater variety of Jewish Day Schools and to see whether student performance in the trilingual and quadrilingual Montreal schools differs from that in bilingual Jewish Day Schools elsewhere in Canada. Three subjects areas will be examined: English, Hebrew, and mathematics.

Method

The Subjects

Two groups of Grade Six students participated in this study: a group of students from the Montreal Jewish Day Schools and a

12 See C. Rinott, "Report on United Talmud Torahs of Montreal," Centre for Jewish Education in the Diaspora, The Hebrew University of Jerusalem, 1972 and "Study on Jewish Education," (Toronto: United Jewish Welfare Fund of Toronto, 1976).

13 D. Salczer, "Why Should Jewish Language Instruction in the All-Day Schools Begin in Kindergarten?" *Jewish Education*, 46, No. 3 (1977), 40-43.

group of students from the Toronto Jewish Day Schools. In Montreal, the students were selected from five different schools and wherever possible, two classes per school were included in the sample. In Toronto, the students were selected from four different schools and, here again, two classes per school were included whenever possible. In order to disturb classroom routines as little as possible, the tests were administered to all the students in a given class. However, only the test results of native English speakers were retained for analysis. The final sample consisted of 135 students from the Montreal schools and 171 students from the Toronto schools. In the Montreal group there were slightly more boys (52 percent) than girls, while the opposite held true for the Toronto group (55 percent girls). Most of the students in both groups came from middle to upper-middle socio-economic class homes.

The Montreal School Programs

Three of the five Montreal schools included in this project followed the regular trilingual Jewish Day Schools program. The fourth school followed the same English and French curricula as the regular trilingual schools, but taught Yiddish in addition to Hebrew as part of its Jewish studies program. The fifth school had a double immersion program.

In terms of language of instruction, the three trilingual schools taught approximately fourteen weekly hours in French, twelve weekly hours in Hebrew, and only nine weekly hours in English. The quadrilingual school had the same allotment for French and English as the trilingual schools. Hebrew was taught for eleven hours in Grade One in that school and was then gradually reduced to seven weekly hours (Grades Three-Six). Yiddish was introduced in Grade Two and was taught for five hours in Grades Three-Six. All four schools started instruction in English, French and Hebrew already in kindergarten. However, since the latter had a shorter day, the time allotments described here do not apply at that level.

All of these schools taught some general studies subjects such as science in French and devoted most of the English instructional time to language arts. Mathematics was taught in both

languages. New concepts in mathematics were introduced in English and reinforced in French.

The double immersion program had approximately seventeen weekly hours of French and fifteen weekly hours in Hebrew in Grades One and Two and the entire general studies program was taught in French in those grades. English was introduced in Grade Three and, thereafter, the time allotment to each language was similar to that in the other trilingual schools.

All the schools had the same basic Jewish studies program which consisted of Hebrew language and literature, Bible, prayer, Jewish laws and customs, and Jewish history. Moreover, all the schools promoted a strong bond with Israel. The schools differed, however, in religious orientation. Two of the schools espoused an Orthodox approach to religion, two of them were affiliated with the Conservative Movement, and the fifth school followed a National-Secular path. These differences in ideological orientation affected the content of the Jewish studies program, particularly the amount of time spent in prayer and religious practices such as Rosh Hodesh celebrations. In certain cases, they also influenced the presentation of the subject matter itself. They did not, however, affect the total amount of exposure to Hebrew since all these subjects were taught in that language, except in the case of the quadrilingual school. In the latter, certain subjects, such as Jewish history, were taught in Yiddish. This in turn allowed for a less drastic reduction in instructional time for other subjects taught in Hebrew such as language, literature, and Bible. Nevertheless, the amount of time devoted to these subjects in the quadrilingual school was two-fifths less than that allotted by the other schools.

All the schools advocated a communicative approach to the teaching of Hebrew and emphasized the development of aural/oral skills in the lower elementary grades. Verbal exchanges dealt with a broad range of topics and provided ample exposure to both everyday and Jewish content related vocabulary. Reading was introduced in Grade One through a combination of global and phonetic methods. In the upper elementary grades, the amount of Hebrew language instruction was greatly reduced and by Grade Six approximately three-and-a-half weekly hours were devoted to Hebrew language arts and literature.

The textbooks used in the language arts classes were mostly those used in elementary schools in Israel. However, because the vocabulary load in these books is very heavy for second language learners, they were generally used one year below grade level. All of the Jewish studies teachers spoke Hebrew fluently and many of them were Israeli. Although Hebrew was the medium of instruction, some teachers occasionally used English to make sure that a specific word or concept had been understood.

The Toronto School Program

The four Toronto schools selected for this project followed a bilingual English/Hebrew curriculum. All the schools allotted approximately fifteen-and-a-half weekly hours to the general studies program, and an equal number of hours to the Jewish studies program. The general studies program was taught in English except for French language instruction. Instructional time for this subject varied from one and a half to two-and-a-half weekly hours. In two of the schools, instructional time for French was taken out of the Jewish studies program and in the other two schools it was taken out of the general studies program. However, in one of the latter schools, two and a half hours of instructional time were devoted to Yiddish. Both French and Yiddish were introduced in Grade Three, so that instructional time in Hebrew in three of the four schools was reduced to twelve-and-a-half weekly hours from Grade Three onwards.

The Jewish studies program in the Toronto schools was very similar to that in the Montreal schools and the Toronto schools were chosen so as to reflect the same variety of ideological orientations noted in those of Montreal. Thus, one school was Orthodox, two schools were Conservative, and the fourth school was National-Secular in character. The four Toronto schools employed the same methodological approaches to the teaching of Hebrew as the Montreal schools and used similar teaching materials. Here, again, the teachers were fluent Hebrew speakers with a large proportion of Israelis. In sum, the Jewish studies program in the Toronto schools differed very little from that in the Montreal schools in terms of language teaching methodology,

teacher characteristics, and instructional time — except in the case of the Montreal National-Secular school which, as noted above, had considerably less instructional time in Hebrew.

The Testing Instruments

Three batteries of tests were administered to all the Grade Six classes included in this project: a battery of English language tests; a battery of mathematics tests; and a battery of Hebrew tests.

The English Language Tests

Two types of English language tests were administered. To measure nonliteracy-based skills in the mother tongue, the Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) was used. In this test, a word is presented orally and the student must select, from among four possible choices, the picture that corresponds to that word. In all, ninety words were presented in this manner.

To measure literacy-based skills in the mother tongue, the Canadian Tests of Basic Skills (CTBS, Form 5, Level 12) were administered. The part of the battery that measured English language skills is divided into three sections: vocabulary, reading comprehension, and language skills. The language skills section is subdivided into four subjects: (1) spelling; (2) capitalization; (3) punctuation; and (4) usage. All the items on these tests are multiple choice items, and each test and subtest was scored independently.

The Mathematics Tests

To measure achievement in mathematics, the CTBS math test (Form 6, Level 12) was administered. The test consists of three subtests, each of which assesses a different aspect of mathematical knowledge: (1) concepts; (2) problem solving; and (3) computation. As in the case of the English tests, all the items were multiple-choice items and each subtest was scored independently.

The Hebrew Language Tests

To assess proficiency in Hebrew, five Hebrew language tests were administered: (1) a listening comprehension test; (2) a reading comprehension test; (3) a language usage test; (4) an oral production test; and (5) a written production test. The reading comprehension test and the language usage test were adapted from the JESNA Hebrew Language Achievement Test. The listening comprehension test, the oral production test, and the written production test were especially developed for this project. All the Hebrew tests are briefly described below.

The listening comprehension test consists of several short stories. Each story is followed by questions (thirty in all) with multiple-choice answers. The stories and the questions are presented orally. The multiple-choice answers are presented orally and in writing.

The reading comprehension test contains a number of reading passages followed by questions (twenty in all) with multiple-choice answers.

The language usage test consists of twenty-two incomplete sentences. The deleted parts are either vocabulary items or grammatical forms. Four possible choices are given to complete each sentence.

The oral production test contains two parts. In the first part, the tester engages the student in a conversation that focuses on topics related to his or her everyday life. In the second part, the student is asked to describe several pictures that relate to Jewish holidays.

The written production test consists of a composition-writing task. Four alternative subject choices are given.

Procedure for Administering the Tests

All the tests were administered in the Montreal schools and in the Toronto schools. Except for the oral production test, the tests were group administered. The Hebrew oral production test was administered individually to a sub-sample of the population and each testing session was tape-recorded. All the Hebrew tests were administered by native Hebrew speakers.

The Canadian Tests of Basic Skills were administered at the end of January 1983. All the other tests were administered in late spring 1983.

Procedure for the Analysis of the Results

Most of the tests were tests with multiple-choice items. For these tests, each student's raw scores were calculated and recorded. For the CBTS results, grade equivalent scores were also recorded.

The Hebrew production tests (oral and written) were analyzed separately in the following manner: each student's oral and written production (hereafter, speech sample) was evaluated by two judges working independently. The judges were native Hebrew speakers. They assessed each speech sample according to four linguistic variables: pronunciation, grammar, vocabulary, and communication for the oral speech sample; content, grammar, vocabulary, and spelling for the written speech sample. For each variable, student performance was rated along a five-point scale ranging from "5" (excellent performance) to "1" (very poor performance). The evaluations of both judges were combined to form an average score for each variable.

A one-way analysis of variance procedure was used to determine whether there were any significant differences between the Montreal and Toronto schools. A separate analysis was used for each test. All these analyses were performed on the student's raw scores. Moreover, grade equivalent scores were calculated for the English and mathematics test results in order to compare scholastic achievement in the Jewish Day Schools with Canadian norms. For a more detailed study of the Hebrew test results, the raw scores were transformed into standard or "Z" scores using an origin of 5.5 and a standard deviation of 2.¹⁴

14 A standard score is a deviation from the mean divided by the standard deviation: $Z = (X - \bar{X}) / SD$. Thus the mean is the origin and the standard deviation is the unit of measurement. Since standard scores involve the use of \pm signs and seldom exceed the limits of -3 and $+3$, it is not uncommon to select an arbitrary origin and standard deviation.

Results

In each test, the results obtained by the individual students were pooled according to class membership and the results of classes situated within the same school were collapsed. Two kinds of comparisons were made: (1) the test results of each Montreal school were compared to the combined scores of all the Toronto schools and (2) the test results of all the Montreal schools were combined and compared to the combined scores of the Toronto schools. In the case of the Hebrew tests, the results of the quadri-lingual school were excluded because in the latter school the Jewish studies program was markedly different from that in the trilingual schools. In order to reach more general conclusions about the effect of the intensive French program in the Montreal schools, this report will focus on the comparison between the global scores of the Montreal schools and those of the Toronto schools. Wherever relevant, the results pertaining to the comparison between a specific school and the Toronto group will be included in the presentation which follows.

The English and Mathematics Test Results

The PPTV results as well as the CTBS results pertaining to the assessment of English language skills (table 1) show no significant differences between the scores of the Montreal students and those of the Toronto students. Moreover, a summary of the grade equivalent scores of the CTBS results (table 2) indicates that the level of achievement of both the Montreal students and the Toronto students was six months to one year above grade level on the English language tests.

In mathematics, there were no significant differences between the Montreal students and the Toronto students on two of the subtests (concepts and computation). However, on the third subtest (problem solving), the Montreal group scored significantly lower than the Toronto group (table 1). A more detailed analysis indicates that only one of the Montreal schools had a score which was significantly lower than that of the Toronto schools. The grade equivalent scores (table 2) show that, here again, both groups scored above grade level on all three subtests.

The Hebrew Test Results

In Hebrew there were three areas of language assessment in which the Montreal students scored significantly lower than the Toronto students: listening comprehension, grammar, and spelling (table 3). The comparison between the individual Montreal schools and the Toronto group reveals that all the Montreal schools were noticeably weaker in grammar than the Toronto schools, whereas the differences in spelling and listening comprehension were only significant in the case of one school.

On the other hand, the Montreal schools were rated significantly better than the Toronto schools in Hebrew pronunciation. However, here again, the results were not uniform across all the Montreal schools and only in the case of two schools was the pronunciation of the Montreal students markedly better than that of the Toronto students.

The percentage of correct answers provided by each group on the multiple-choice tests was as follows: Listening comprehension: Montreal schools — 62 percent, Toronto schools — 67 percent; Reading comprehension: Montreal schools — 71 percent, Toronto schools — 72 percent; Language skills: Montreal schools — 77 percent, Toronto schools — 82 percent. In the absence of grade equivalent scores, the above figures give some indication of the students' level of achievement in these areas.

In order to assess whether certain Hebrew language skills had developed more rapidly than others within each of the two school groups, the Hebrew test results were compared on the basis of the "Z" scores (table 4). This comparison reveals that the Montreal students' skills in grammar (in the context of written production) and pronunciation were not only significantly different from those of the Toronto students, but were also noticeably different in relationship to the Montreal students' other language skills. Thus written grammar was the most poorly developed skill in the Montreal schools and pronunciation was the most highly developed skill.

For the Toronto students, the pattern was reversed, i.e., here pronunciation was the least developed skill, whereas written grammar was the most highly developed skill. The difference between these two skills was, however, less salient in the Toronto

schools (maximum score 5.88, minimum score 5.23) than in the Montreal schools (maximum score 6.01, minimum score 4.90). In fact, it should be noted that apart from the differences related to pronunciation and written grammar in the Montreal schools, the differences between the various test scores both within and across the two school groups were very small.

Discussion

Several noteworthy results emerge from this study. These findings must, however, be accepted cautiously. The study used a cross sectional, one-time testing procedure and conclusions drawn from the results may, therefore, be applicable only to the specific groups of students who participated in this study. Nevertheless, the study does provide a first assessment of student achievement in different multilingual educational settings. It is hoped that testing will be continued over a number of years to make the findings of this research more generalizable.

The most reassuring outcome of the study is that both literacy based and non-literacy based language skills in the mother tongue are as well developed in the Montreal schools as in the Toronto schools. Since one of the schools in this study had a double immersion program, the results also bring further support to the claim that the postponement of instruction in the mother tongue until Grade Three has no detrimental effect on the development of linguistic proficiency in that language.

With regard to mathematics, the finding that the problem-solving task was harder for the Montreal students than for the Toronto students is surprising, especially since most studies pertaining to the use of a second language for mathematics instruction do not note any negative effect here.¹⁵ It must, however, be borne in mind that only one of the Montreal schools scored significantly lower than the Toronto group on this test. Moreover, in terms of grade equivalent scores, the difference between the Montreal and Toronto groups on this test is not more pronounced

15 See for example, Lambert and Tucker, *Bilingual Education*; Barik and Swain, "Evaluation of a French Immersion Program" and V. A. Gray, "Evaluation of the Grade Six French Immersion Program in Fredericton, N. B.," mimeographed (University of New Brunswick, 1981).

than those on the other English language and mathematics tests. Thus, it would seem that the outcomes of the statistical analysis are the results of variation within the Montreal schools themselves and are not indicative of a general trend.

In contrast to the English test results, the Hebrew test results were less uniform. This finding may be at least partially attributable to inherent differences between the Jewish studies programs themselves. Another variable which may play a role here is the teacher. Although all the teachers in the Jewish Day Schools included in this project were fluent Hebrew speakers, not all of them were native speakers. This factor may have influenced the extent to which native-like pronunciation was developed in different schools. Interestingly, there were no other significant differences between the Montreal students and the Toronto students on the oral production test. This finding is particularly surprising with regard to the students' mastery of grammar, since the Montreal students' performance on written grammar tasks was noticeably lower than that of the Toronto students. One possible explanation may be that the Toronto students had been exposed to more formal instruction in grammar and had, therefore, developed a greater awareness for grammatical accuracy in their written work. Such strategy would not necessarily apply in oral communication where the pressure to "get the message across" dominates the learners' attempts to express themselves. On the other hand, it is of course possible that grammar instruction in the Jewish Day Schools is similar in the two cities and that the Montreal students' poorer performance may be attributable, to some extent, to the effect of the intensive French program in the Montreal schools.

A variable which did not seem to play an important role in the students' production skills was the topic of conversation. It will be recalled that the students' ability to talk about everyday events (communication I) was analyzed separately from their ability to converse about religious topics (communication II). This division was motivated by the notion that the content of the Jewish studies program reinforced primarily a religio-culturally oriented vocabulary. Indeed, Adiv found that students in the lower elementary grades of the double immersion program had great difficulty in expressing themselves in Hebrew when talking

about everyday events.¹⁶ The findings of the present study suggest, however, that this criterion is less salient in Grade Six, where the students seem to have acquired a vocabulary which is varied enough to cover both types of topics. At the same time, the older students may have been more skilled at circumventing topics for which they lacked the appropriate vocabulary. Thus, some students responded to the question "What did you do yesterday afternoon?" by answering "nothing" or "I stayed at home," while others gave full descriptions of what they had actually done.

The above discussion provides some insights into the complexity of measuring second language proficiency and points to the need for some qualitative assessments of the students' speech patterns in addition to the present evaluations.

In conclusion, remarkably few differences emerged from the comparison of the Montreal and Toronto schools. Moreover, those differences that were noted were more often restricted to specific schools and were, therefore, not representative of the Montreal schools as a whole. Thus, this study illustrates the ability of the Jewish Day School system to adjust to changing conditions without compromising the quality of its education.

Within the broader context of Jewish Day School education, the study provides empirical evidence for the effectiveness of the Canadian Jewish Day School programs with regard to the development of English language and mathematics skills. The study also indicates that both the bilingual and the trilingual schools promoted a level of Hebrew proficiency which allowed students to function adequately in that language. However, in the absence of achievement norms for Hebrew, it is difficult to know whether this level of proficiency meets the standard of linguistic competence one may reasonably expect after seven years of Jewish Day School attendance. Moreover, no attempt was made to assess the students' ability to function in Hebrew within the context of the Judaic subjects proper, where the texts and their interpretations are much more complex. Further research in this area would help to provide a more complete picture of the students' Hebrew skills.

16 Ellen Adiv, "An Analysis of Second Language Performance in Two Types of Immersion Programs," (Ph.D. diss., McGill University, 1980).

TABLE 1

*Comparison of English Test Results
in the Montreal Schools and the Toronto Schools*

	<i>Montreal</i>	<i>Toronto</i>	<i>F-Ratio</i>	<i>df</i>
PPVT (175) ^a	126.74	127.09 ^b	0.04	1,220
CTBS				
vocabulary (42)	35.43	35.04	0.42	1,301
reading (56)	38.88	39.44	0.30	1,298
language skills				
(1) spelling (42)	32.24	33.44	2.46	1,298
(2) capitaliz. (30)	20.87	21.31	0.71	1,298
(3) punctuation (30)	22.07	21.07	3.85	1,298
(4) usage	23.39	24.13	2.69	1,298
mathematical skills				
(1) concepts (40)	27.68	27.74	0.01	1,298
(2) problem solv. (29)	18.86	20.59	8.16*	1,298
(3) computation (45)	33.47	32.60	1.14	1,298
* $p < 0.1$				
a Maximum scores in parentheses				
b Three Toronto classes were not administered this test				

TABLE 2

*Summary of Grade Equivalent Scores
for the English and Mathematics Tests*

	<i>Montreal</i>	<i>Toronto</i>
CTBS		
— vocabulary (42)	7.5	7.4
— reading (56)	7.2	7.3
— language skills		
(i) spelling (42)	7.6	7.8
(ii) capitalization (30)	7.4	
(iii) punctuation (30)	7.9	7.6
(iv) usage (30)	7.4	7.5
— mathematics skills		
(i) concepts (40)	7.7	7.5
(ii) problem solving (29)	7.0	7.2
(iii) computation (45)	7.7	7.4

TABLE 3

*Comparison of Hebrew Test Results in
the Trilingual Montreal Schools and the Toronto Schools*

	<i>Montreal</i>	<i>Toronto</i>	<i>F-Ratio</i>	<i>df</i>
Listening Compr. (30) ^a	18.48	20.06	4.60*	1,247
Reading Compr. (20)	14.16	14.37	0.13	1,237
Language (22)	16.97	18.11	3.50	1,239
Oral Production				
— pronunciation (5)	3.08	2.91	3.95*	1,112
— grammar (5)	3.29	3.25	0.11	1,112
— vocabulary (5)	3.08	3.07	0.01	1,112
— communication I (5)	3.00	2.87	0.98	1,112
— communication II (5)	3.40	3.31	0.41	1,112
Composition				
— content (5)	3.57	3.47	0.98	1,197
— grammar (5)	2.99	3.32	11.89**	1,197
— vocabulary (5)	3.14	3.30	2.73	1,197
— spelling (5)	3.38	3.60	3.91*	1,197

* $p < .05$

** $p < .001$

^a Maximum scores in parentheses

TABLE 4

Summary of Z Scores of the Hebrew Tests

	<i>Montreal</i>	<i>Toronto</i>
Listening Compr. (30)	5.12	5.71
Reading Compr. (20)	5.44	5.49
Language (22)	5.19	5.68
Oral Production		
— pronunciation (5)	6.01	5.23
— grammar (5)	5.59	5.46
— vocabulary (5)	5.52	5.49
— communication I (5)	5.79	5.47
— communication II (5)	5.69	5.41
Composition		
— content (5)	5.68	5.39
— grammar (5)	4.90	5.88
— vocabulary (5)	5.19	5.69
— spelling (5)	5.15	5.72

**CHARACTERISTICS OF THE HEBREW
READING PROCESS:
A COMPARISON OF RABBINIC LITERATURE
AND MODERN RESEARCH**

(Abstract)

Shlomo Haramati

The teaching of Hebrew reading has posed a problem for modern Jewish education since its beginnings ("החדר המתוקן"). One of the major causes for confusion is that methods of teaching foreign languages were transferred to Hebrew on the basis of didactic considerations alone, without examining such issues as the Hebrew alphabet and its effects on visual perception, the process of learning to read, and reading comprehension.

The lack of attention by modern educators to the problems of teaching Hebrew reading is surprising, especially since important comments on this subject are found in rabbinic literature. Since those who shaped modern Hebrew education held a generally negative view of Jewish tradition and traditional Jewish education (the "*cheder*" method), they likely attached little importance to the pedagogical comments of the rabbis.

This study examines some of the views expressed in Rabbinic literature regarding three central aspects of the process of teaching and learning Hebrew reading, and compares these views with recent findings in psychological educational research including:

- a. The symbolic nature of all alphabetical writing, including the Hebrew alphabet, and the difficulties it presents in teaching

the rudiments of reading, which are described in a "case study" (mentioned in *Midrash Kohelet Rabbah*) of a non-Jew (a Persian) who wished to learn to read Hebrew. Current research findings, backed by this "case study," should guide the development of teaching methods and study materials for teaching Hebrew reading to native speakers and as a second language.

- b. There is evidence in rabbinic literature of an awareness that some reading difficulties result from the similar shapes of some Hebrew letters, such as the "ד" and "ר", and from the general shape of Hebrew words (most form a "תיבה," a "box," and are therefore difficult to distinguish in print). The similarity between certain letters accounts for variations even in the Bible, let alone in post-biblical texts. In fact, some misspellings have been repeated often enough to become standard (e.g., "ליסטים" instead of "ליסטים"). The Rabbis have also pointed to reading errors stemming from the splitting of letters (e.g., seeing "ץ" as "ץ").
- c. Eye movement during reading (first discovered in 1879 and measured by instruments for the first time in 1899) should also be taken into account in the planning of study materials and teaching methods. Studies of English language reading, for instance, have shown that long lines (more than 3 inches) encumber visual perception. This apparently new discovery was another problem addressed by the rabbis; it guided them in setting the maximal line length for Torah scrolls (three times the length of the word "למשפחותיכם").

The overall conclusion of this study is that it is wrong to rule out the comments on Hebrew reading found in rabbinic literature; rather, these comments ought to be examined in light of modern experience and research. Rabbinic literature may also be useful in suggesting areas for further research with modern tools, and it may also be a resource for solving practical problems.

**IDEATIONAL AND IDEOLOGICAL ELEMENTS
OF DESIGNING CURRICULA:
HOW CRITERIA FOR SELECTING LITERARY
WORKS REFLECT AND CREATE ATTITUDES**

(Abstract)

Rivka Maoz

To highlight its thesis, the article points to the story "Yad VaShem" by Aharon Megged. The plot centers around a highly emotional family crisis, in which an Israeli couple rejects the request of the wife's East-European grandfather to call their newborn son Mendele, after another grandson who died in the Holocaust. The young couple claims that the name is too ghetto-like, and that it would stigmatize the child for life. Instead, they call him Ehud.

Foreign students, as well as young Israeli readers, find it difficult to understand the issue raised in the story; readers from a former generation, however, understand it very well. In 1955, when the story was written, the name Mendele was identified with *Mendele Mocher-Sefarim*, the author of pungent satires about the troubles of the East European *shtetl* (the most famous of which is "Travels of Benjamin III"). Thirty years ago, Mendele's stories were widely taught in schools as an indirect means of instilling Zionist ideology — the negation of *Galut* and of the passive, submissive, wretched ghetto Jew. The most popular — and almost exclusive — textbook of that time, *The History of New Hebrew Literature* by Urinovsky (Ben-Or), presented Mendele as the "historian" of Diaspora Jewry, ignoring the fact that Mendele was a "satirist," writing about a specific Jewish community (*shtetl* Jews) at a specific time (the first half of the 19th century).

The almost exclusive influence of Mendele's work was made even stronger by the gap between the teaching of literature and of Jewish history in high schools. Thus, for many high school graduates at the time, Mendele was nearly the sole source of information on Jewish life in the Diaspora.

Another influential work was Bialik's poem "בעיר ההרגה" ("B'ir Ha-Haregah"). Written after the Kishinev pogrom, the poem did not continue the martyrologic tradition of lamenting the victims and accusing the rioters. Instead, the poet pointed an accusing finger toward the victims, charging them with passivity and cowardice. In fact, Bialik's successful aim in writing this poem was to provoke Jews into organizing for self-defence; but this, too, was ignored by Ben-Or.

As a result of these literary models, the young reader was presented with a paradoxical demand: to reject the *Galut* yet sympathize with victims of the Holocaust, who were represented in Mendele's protagonists. The result was a total inability to relate to the Holocaust with empathy.

The frustration and regret of some teachers over the way Israeli education (through literature especially) had reinforced the stereotype of the pitiful *Galut* Jew led to two conferences on the subject. Their aim was to incorporate the upcoming Eichmann trial into the school curriculum as an alternate means of teaching about Eastern European Jewry.

Since the Eichmann trial, there has been an ongoing educational effort to create a positive image of the Diaspora Jew, an effort which is reflected, *inter alia*, in changes in the Hebrew literature curriculum for high schools. "Travels of Benjamin III" was deleted as compulsory reading, and Bialik's poem was made optional. Emphasis is now placed on works by Sholem Aleichem, Y. L. Peretz, and S. J. Agnon, all of whom present idyllic descriptions of *Galut* Jewry. A new unit on the Holocaust introduces writings and other testimony of the heroism of Jews. "Travels of Benjamin III" has since been reintroduced into the curriculum, but under the heading of "Satire and the Grotesque."

For those concerned with the issue of ideology and teaching, "Yad VaShem" is a didactic story, in which Megged tries to uncover the biases in the education of that time. The young couple

of the story rejects the names Mendele and Menachem because the *Galut*, and everything associated with it, are loathsome in their eyes. They call their baby Ehud, after the biblical judge Ehud Ben Gera, a courageous and resourceful figure. Megged claimed that Israeli education divorced "Hebrewness" and "Israeliness" from "Jewishness," thus unwittingly creating a rift between the younger Israeli generation and its Jewish roots. Megged wanted the younger generation to be brought closer to Diaspora Jewry and its great heritage by shattering the negative ghetto Jew stereotype, as it is found in the works of Mendele, Bialik, and others. He favored the study of literary works which depict positive models, and he himself took a step in that direction by creating in "Yad VaShem" the highly educated engineer Osip and his prodigy son — Mendele.

There is no doubt that literature is not the exclusive influence on attitudes; opinions are also formed and changed outside the classroom. The Eichmann trial, the Six-Day War, and the Yom Kippur War, for example, have also had a decisive influence on Israeli thought, and have contributed to changes in attitude towards the Diaspora and the Holocaust. The aim of this article is to trace some of the ideological trends in literary works contained in the curricula of Israeli schools and to examine the factors influencing the selection of works in Hebrew literature curricula.

ENGLISH SECTION