

למי ההגמוניה על תרבות?

למי ההגמוניה על "התרבות" היהודית-עברית, ישראלית? שאלה זו מורכבת למדי. ניתן להגיע להסכמה בדבר המושג הגמוניה; אך קשה יותר להגדיר את המושג "תרבות" ותרבות יהודית, ואולי בלתי אפשרי כלל להגיע להסכמה בדבר ההכללה של תרבות המקף, לאמור: מהי תרבות יהודית-עברית, ישראלית.

הדיון שלהלן אינו אמור לפתור שאלה זו, אלא לברר משהו מן המשמעות בדבר ההכרעות הקשורות בהגמוניה על מה שאנו חווים, מלמדים ומשתדלים להנחיל לדור הבא. בירור שכזה נחוץ על מנת לזהות קשיים ומתחים בתהליך ההכשרה להוראה במסגרת מכללה דתית-לאומית להכשרת מורים. זיהוי הקשיים עשוי אולי להציע למחנכים מגוון תהליכים יעילים להתמודד עם הבעיות הקשורות לעניין זה. כאן יובא חלקו הראשון של הדיון בדבר משמעות "ההגמוניה התרבותית" והשלכותיה.

דיון זה ייעשה מנקודת מוצא של העמקת שאלות ומצבים המחייבים הכרעה; וידיון מתוך השוואת עקרונות אלו אל מה שנראה לכאורה דומה למתרחש לאחרונה בארצות-הברית והנמצא עתה כנראה באחד משיאינו. דיון משווה כזה אמור להעמיד דברים בפרופורציה ויאפשר להגיע למסקנות, ואותן נציג אי"ה בעתיד.

כל דיון במושגים על תרבות נתון במסגרת של הכללות ומחייב יכולת של הגמשה. עקרונות ההכללה וההגמשה הם בסיסים הכרחיים בהבנת המשמעויות החינוכיות המתחייבות מדיון כזה. תרבות במובנה הרחב מאופיינת בריבוי הפנים וההיבטים שבה

1. על מתודיקה ומסגרת של מחקר אתנוגרפי והשימוש בו לצורכי חינוך כבר הרבו לכתוב. ראה, למשל, ב' צבר, **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**, גבעתיים, מסדה, 1990. ראה הפירוט הביבליוגרפי שם. ראה גם ע' ליבליך, **קייבוץ מקום**, תל-אביב, שוקן, 1984. על ההכרח לקלוט ולהבין רגישות וסימנים שהם טבועים במסורות הקהילה הנחקרת הדגימו רבים אחד החשובים של העת האחרונה הוא גירץ, אשר הלך בעקבות רייל שתיאר והדגיש צרכים אלו. ראה: C. Geertz, *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books, 1973. ראה התרגום העברי: ק' גירץ, **פרשנות של תרבויות**, ירושלים, כתר 1990. גירץ מדגים את הצורך בתיאור גדוש (בלשוננו: Description Thick) של כל הפרטים האפשריים העושים את התופעה או ההתנהגות, למשל: כיווץ עפעף העין הוא פעולה לא רצונית ואין בו כל משמעות; אך אותה פעולה עצמה כשהיא רצונית משמעה רמיזה, לגלוג, העברת מידע וכיוצא בהם דברים: ההירארכיה המרובדת של מבנים משמעותיים, שבמסגרתה נוצרים, נתפסים ומתפרשים מצמוצים, קריצות, קריצות מדומות, פארודיות, וחזרות על פארודיות... " (מתרגום עברי, עמ' 18-19). שניים מבין האתנוגרפים בישראל המרבים לשתף פעולה במחקר האתנוגרפי הם דשן ושוקד. שניהם פרסמו (בנפרד ויחדיו) מחקרים רבים ואנתולוגיות בתחום זה. הסוציולוג הילמן התפרסם במיוחד כאשר חקר מבנה של קהילה יהודית דרך בנאות מסגרת בית הכנסת, ראה: S.C. Heilman, *Synagogue Life: A Study in Symbolic Interaction*, Chicago University of Chicago Press, 1976. פארק עקב אחר שורשים תרבותיים מתוך מבנים לשוניים. ראה: P. Farb, *Word Play, What Happens*, 1973. *When People Talk*, New York, Bantam Books, 1973. (הרשימה ארוכה. המחשה לבעיית המסגרת ניתנה גם בסרט עטור פרסים **רוקד עם זאבים** (Wolves with Dances). עלילת הסרט עונה על העיקרון המדובר כאן. סיכום עניין זה ראה אצל י' יאיר, "מתודולוגיה", **שנתון מורשת יעקב**, (התשנ"א), עמ' 210 ואילך.

ומעוגנת בחוויה אישית. מכלול מורכב שכזה – בין שהעושה דיון זה נתון במסגרת שורשי תרבותו ובין שהוא עומד לתאר תרבות שאינה ממקורות שורשי – מחייב מסגרת מתודולוגית האמורה להכתיב כלי מחקר נורמאטיביים; מסגרת זו נוהגת בדרך כלל בעיון האתנוגראפי.

ההנחה בבסיס אתנוגראפי אומרת כי תרבות – כל תרבות – מיוצגת לכאורה בתוך מכלול רחב מאוד של התנהגויות, סגנונות וביטויים הנתונים במסגרת של תכנים וחומרים, ערכים מושגים וסמלים המייחדים או מבדילים תרבות זו מאחרות. מכלול ביטויים אלו עשוי להתפרש בו בזמן באופן מקוטב מאוד. יוצא אפוא, כי ההיבט האתנוגראפי (העומד בנקודת החיתוך שבין תחומי הסוציולוגיה והפסיכולוגיה והענפים שביניהם כמו: הפסיכולוגיה החברתית והחינוכית, הבירוסוציולוגיה ועוד) הוא בסיסו של הדיון שלהלן. בסיס זה עומד במפגש שבין היחיד (ההיבט הפסיכולוגי) והחברה (ההיבט הסוציולוגי) ובין האישיות והתרבות. הערכים וההתנהגויות הנדונים במסגרת דיון כזה נמשכים בדרך כלל מתוך ההשוואה אל מקורות ההגמוניה התרבותית-חברתית שממנה בא המתבונן האתנוגראפי. זאת ועוד, ההיבט האתנוגראפי אינו מקדש מחקר אקספירמנטי קשית, שאיסוף הנתונים הכמותי והאחדתם של נתונים באמצעות כלי מחקר טיפוסיים (כמו שאלונים, מבחנים וכיוצא בהם) הם כלי המחקר המועדפים שלו. גישה זו מייחסת חשיבות רבה לשיטת התצפית המשתתפת; כמו למשל להיטמע בקבוצה הנחקרת, להיות מסוגל להתמזג עם האותנטי-החיוני והסיפורי-צבעוני של הקהילה; ועם כל זה לשמור ולהישאר נטוע מתוך נאמנות למקורותיו שלו עצמו. אין האתנוגראפי מביא עמו השערות מנוסחות אלא שאלות מנחות. במובנים רבים נעשה האתנוגראפי החוקר כלי המחקר העיקרי שלו-עצמו הבא לידון עם מודעות ואחריות לפרשנות ביקורתית, כשהוא נתון בו בזמן בכללי הכתיבה המדעית. כיוון ששיטה זו היא שיטת מחקר רכה יותר, ובמידה רבה גם רגישה וגמישה יותר, יש לדבר זה עצמו השלכות משמעותיות. במסגרת הכללה רחבה זו יהיה נתון הדיון המשווה שלהלן.

קבוצות בעלות זהות תרבותית וחברתית מגובשת במדינת ישראל שריות עתה בעיצומם של מאבקים לשם מימוש זכותן לייצוג, להכרה ולמשאבים. קבוצות אלו מבקשות להתקיים ולהשפיע לצורך הנחלת מורשתם לדור הבא. במובן זה משתדלים גם המוסדות להכשרת מורים – שהם בבואה מייצגת של החברה שבתוכה הם פועלים – לגבש ולעצב דמות של מורה, בהתאם לציפיות ועל פי הנורמות שהוטבעו להן מראשית תהליך ההכשרה. עם הזמן מבצבצים סימנים, המלמדים כי תלמידים שעוצבו על פי מקורות תרבותם שלהם, לרבות תלמידי ההכשרה מיוצאי עדות ספרד-מזרח (מושג זה טעון הגדרה, והוא מחקר חשוב לעצמו, שאינו עניין לכאן), נוהגים לדחות באופנים שונים דפוסי תרבות והתנהגות שאינם תואמים את שורשי מסורותיהם.

אפשר להניח כי על מעצבי התכנים והמנהיגות במכונים ובמכללות להכשרת מורים מקובלת התפיסה כי המסורת היהודית התקנית, כפי שזו עוצבה ב"שיבת ההסדר", והנמשכת גם במכונים להכשרת מורים, כבר קבעה נורמות מוסכמות ושוות ערך, החלות על כלל הצוות והתלמידים. נורמות אלו הן "עוברות לעשייה" ואמורות להיות נכסי צאן ברזל אצל כלל הקהילה המיוצגת במוסד זה ובמוסדות החינוך המתואמים – פחות או יותר – עם תרבות זו. נורמות אלו הן מימוש ההגמוניה התרבותית.

מן הניסיון הקולקטיבי המצטבר אטען, כי הנחות אלו אינן תקפות עוד. עוד אטען, כי אכן קיים מרחק בין דרכי ההתנהגות בפועל של התלמידים לבין הנורמות המחייבות. אפשר להסכים למגוון רחב מאוד של נורמות התנהגות שתהינה מקובלות על רוב

הלומדים ; ובכל זאת קיימים פערים ואי הסכמות. דבר זה נובע מתפיסות שונות או מן ההתנגדות לקבל אחריות לגבי אורחות חיים שאינם משורשי קהילת המוצא, ולכן גם לא יהיו חלק אורגאני מן המטען הרוחני-נפשי והתנהגותי, המהווים את נכסיו התרבותיים של המכשיר עצמו להוראה במוסד הכשרה שכזה.

במישור הישיבה הגבוהה ניתן להגיע למעין הסדרים בדבר נהלים והלכות הקרובים בבסיסים זה לזה. תלמיד הבוחר מסיבות שונות להתחבר עם מסגרת חינוכית – ולמעשה כבר הכריע בבואו להצטרף למכללה זו או זולתה – עשה מעין הצהרה של קבלה והתחייבות לקיים מערכת התנהגויות גלויות ומבוקרות. לא כך הדבר במישור האישי-האינטימי ובמישור העבודה המעשית. בהקשרים אלו מתגלעים פערים שמקורם בביטויים תרבותיים וחברתיים שונים. הנטייה להומוגניות שהייתה אבן פינה מחייבת של זהות ואחידות במסגרת המוסדית (הישיבה התיכונית), שקדמה למכללה, אינה עומדת עוד בתוקפה. קיימים ביטויים בהתנהגות, היוצרים מתח ולפעמים עוינות. דברים אלו כבר נעשו אמת-מידה, שעל פיה ניתן כיום לזהות אופיו של מוסד חינוכי. במסגרת חוגי תלמידים ובוגרים של ישיבות ההסדר (והמכונים שלידין) כבר נוהגים כיום להצביע על העדפות מוסדיות המצביעות בבירור על רמה ואיכות וכיו"ב. ההשלכות המעשיות של העדפות שכאלה כבר ניכרות במכונים שהם גוף מעשי. מתח זה יש לו השלכה מעשית הן על סוג התלמידים הבאים לבחור מסגרת הן על צוות ההוראה, ומכאן לזיקה הכרחית לאופיים של התהליכים הדינאמיים בהכשרה.

המצוי בתהליך החינוכי-הוראתי במכללה אי אפשר לו שלא יחוש בהבדלים סגנוניים בהתנהגות ובחשיבה, המצביעים על שונות, על פערים ומתחים בתחומי עניין רבים. מתח זה מתבטא ב"בריחות"² שונות, כמו סילוף התוכן, במתח בין-אישי או האשמה, התחפרות, הגזמה, הקצנה או במידות שונות של תלות וכיוצא באלה ביטויים. תלמידים לא מעטים במכללה, הנתונים עדיין בתהליכי עיצוב אישיותם וטרם למדו לגבש עמדה מתוך מחויבות ואחריות, עומדים בעצמם או נתקלים לא אחת בהתנהגויות שאינן מקובלות בחברה המצהירה על מחויבות למצוות. הניסיון המצטבר מלמד כי מקורם של "בריחות" ומתחים הוא בתפיסה או בהבנה השונה מן המתחייב מן הנורמה הכפופה להגמוניה הנוהגת במכללה.

המצויאות הישראלית, המרובדת מתחים ושסעים חברתיים, מזמנת מצבים מקוטבים לרוב. אפשר שזו סיבה או אולי תוצאה של הנטייה המתעצמת לזהות אנשים ולהגדיר מצבים בהתאם למסגרות מובנות ; ומשעה שהוכנס אדם ל"מסגרת" נתונה (כמו למשל : יהודי-גוי ; דתי-חילוני ; חרדי-לאומי ; שמאל-ימין ; אשפיסט-ציוני ; בעל שלום-מחרחר מלחמה ; ספרדי-אשכנזי ; מתנחל (כובש) – מתיישב ; רציונאליסט שפוי-לאומני מתלהם וכיו"ב הפכים) הוא כבר מתפקד כמנוטרל המתקשה לעמוד ולגונן על מצבי ביניים או אפשרויות מגוונות או עמומות. היכולת לעשות זאת היא נדירה למדי. התחזקות מגמה זו מכוונת לדינמיקה שפניה מכוונת תמיד להגזמה ולהקצנה, ותלמידים מתקשים לנסח עמדה או לתאר מצב או תפקיד מורכב. תלמיד "הנתקע" בעמדה מסובכת שאינה בדיוק "זו", כבר איבד מן המוטיבציה הראויה לתפקידי חינוך והוראה. המגע עם עולם הילדים הנתונים להזדרכתם (בעבודה המעשית, בקבוצות "פרי"ח" וכיו"ב), בצירוף המידע הזורם דרך אמצעי התקשורת השונים, מספקים לתלמיד ההכשרה לעתים קרובות, ולפעמים גם באופן בוטה, אירועים קשים, קשים לכל

2. תיאור מדגם של בריחות כאלה ראה יי יאיר, שם, עמ' 194.

אדם, ובמיוחד ליהודי המחויב בשמירת מצוות.

תלמידים קולטים ביטויים אלו בצורתם הגולמית, ובדרך כלשהי מביאים זאת גם להגבה ולהתייחסות במסגרת שיעורי המכללה. ניתן לומר בהכללה, כי ההתייחסויות, כפי שהן מתבררות מעמדתם של תלמידים, מלמדות, כי תלמידים, כמו מבוגרים, מתקשים אכן לעמוד באתגר ולהגיב בהתאם; במיוחד בתחומים המאופיינים כהבדלי סגנון או שונות בתחום התרבותי-חברתי. היעדר היכולת לתגובה מספקת מביא לאינוונטר מגוון של תגובות מוגזמות או מבולבלות שאינן הולמות או אינן מטיבות עם פרח ההוראה. מתח זה חוזר ומשתקף בעבודה המעשית, כאשר פרח ההוראה מתעמת עם הילדים הנתונים למרותו. מכאן עולות תגובות ההולכות ומסתבכות בתוך שהן מתפרשות הרחק מאוד ממה שהיו מכוונות בראשית האירוע, עד שהמתמחה הולך ומאבד בהדרגה את האימון בכישוריו וביכולתו. הרגשת מחדל כזה יש בה מעין חוקיות דינמית משלה הנוטה לעבר שרשרת תגובות לא שקולות, עד לתהליך המתסכל של ה"אין מוצא". מניתוח אירועים רבים כאלה למדתי עד כמה גדול הוא המחיר על אי-הבנה או פרשנות לקויה (או מעוותת) של ביטויים תרבותיים הזרים לו. מסתבר כי הנכונות להבין ולקבל – לא להסכים – עם אפשרות של התנהגות השונה בתפיסתה התרבותית מזו המוכרת, הייתה מקילה על המתמחה בהבנת האירוע ועל היכולת שלו לעמוד בהסתייגויות; או לפחות הייתה עומדת לו לנטרל קשיים מבלי להתייחס אל השוני כאל התרסה או ביקורת מאיימת.

להלן מבחר מקרי של אירועים בהקשריהם השונים כפי שנצפו בשיעורים או הסתעפו מהם. המכנה המשותף של אירועים אלו הוא האקולוגיות התרבותיות של האחר והריטוריקה המתחייבת ממנה.

בוויכוח על "חוק החזיר" טען מנהל מפעל המשווק מוצרי בשר חזיר, כי תקציבו השנתי הוא מעבר לשבעה עשר מיליון דולר, וכך אמר: "אני מוכן להתחייב להביא כתב כשרות מן הרבנות הראשית, להוכיח כי הבשר הוא בתזקת כשר, שהרי מפקח על כשרות ימצא כי הבשר הוא מצוין מבחינה וטרינארית. מה ההיגיון הכלכלי והקשר בין חוק החזיר והרס מפעל המספק מקור הפרנסה לקיבוץ שלם...". תלמידים הביאו עניין זה לכיתה, תוך שלגלגו למנהל זה וכל האחרים שעמו שאינם נמנים עם המחויבים למצוות. העימות על מהות הזהות היהודית וההכרה בזכויות הקהילה האתיופית מתקיים לעתים מזומנות בין הקייסים לנציגי הרבנות הראשית. מה ראוי להיות היחס לילדים יוצאי קהילה זו כאשר בית-ספר ממלכתי דתי-חב"ד (שלא להזכיר את החינוך העצמאי) אינו מכיר בהם כיהודים, לעומת בית-ספר ממלכתי-דתי שבקרבתו הקולט את אלה הבאים בשעריו. ילדים ומורים עומדים נבוכים.

בדיון על "חוק הצנזורה" בכנסת עמד חבר הכנסת לובה אליאב על הדוכן וקרא באופן פרובוקאטיבי קטעים מכוונים ממגילת "שיר השירים". אליאב התכוון להדגיש בזאת דווקא אותם ביטויים בשירה הנחשבים בעיני "הדתיים" בגדר של צניעות, שאין מדברים עליהם בפרהסיה. תלמידים היו נבוכים.

חברת הכנסת יעל דיין הביאה קטע מן התנ"ך, שבהיותו חוץ להקשרו שימש לה אסמכתא לטיעוניה בדבר הצורך להכרה בזכותה של קבוצת אנשים הטוענת לזכויות: "אתם אינכם בעלי הבית היחידים על התנ"ך, התנ"ך הוא גם רכושי, ואני וחבריי רשאים וזכאים בדיוק כמוכם להבינו כדרכנו". זכות הפירוש שנטלה על עצמה עוררה בישראל תגובות מקוטבות חריפות לכאן ולכאן. תלמידים הביעו כעס וזלזול וביקשו תגובה. העימותים הקשים שבין הקצוות בימין ובשמאל בישראל מטביעים את רישומם בחדרי הכיתות. ילדים מגיבים באופן אישי, וחלק מן התגובות מתקבלות כפגיעה

במתמחה. השמאל מציג עצמו כישות ליבראלית הומניסטית, ואילו את הימין הם מציגים כמשיחיים, פאשיסטים, מגלגלי עיניים וכבלתי אחראים וכו'. כך נקראים הדברים באמצעי התקשורת. חלק מן המתמחים הקרובים לתרבות הימין נפגעים. נשמעות הערות גורפות המשבשות את אווירת הלימוד ומשפיעות על התכנים. משבר ממשלתי עונתי של שלהי פסח תשנ"ג פרץ על רקע תביעתה של מפלגת ש"ס לקבל אחריות חינוכית על כל החינוך בישראל. מפלגה זו מצהירה על "דאגה לעתיד החינוך היהודי וזהותו", כפי שש"ס מבינה זהות זו. הבעיה שהעלתה בדיון נוסחה בערך כך: "כיצד ניתן לקבל את העובדה כי ילד יהודי יגדל במדינה זו בלי שידע את תורת ישראל ותרבותה?", ומנגד עומדת המפלגה שבעימות על תביעתה "למימוש זכותם של כל החורים הליבראליים לחנך את ילדיהם בהתאם לאמונתם על פי מערכת הערכים הנתונים להם". שרת החינוך אמרה בהקשר זה: "כיצד ניתן לקבל את העובדה כי ילד יהודי החי בסוף המאה הזו יגדל בלי שידע את היצירות הקלאסיות של כלל התרבות האנושית? הרי לא יעלה על הדעת כי קבוצה מנוכרת (מחשכת ימי הביניים) שהוציאה עצמה מכלל ישראל, שאינה מכירה בביאליק ובעגנון, בעזו ובקניוק ובלוין, ושאינה מכירה בתזמורת הפילהרמונית ובאולמי קונצרטים, גלריות ומוזיאונים, היא תכתוב לנו מהלך פוליטי". לעומתו היגד אחר: "אי אפשר למסור את תיק החינוך לקבוצה המבקשת לעקור את עם ישראל משורשיו, הבוטטת בכל הקדוש...". תלמידים התקשו מאוד להתייחס באופן מקביל אל העובדה שקבוצת ילדים אחת מתחנכת לקראת האידיאל העומד בעימות חריף עם האידיאל החינוכי של קבוצת ילדים אחרת. בהקשר אחר הזכירה השרה את קבר רחב הזונה וכינתה את קבר יוסף כקבר השיח יוסוף ואת הרבנים הראשיים כשני אפיפיורים. התקשורת הביאה מול דבריה אלה את נוסח דבריו של הראשון לציון הרב עובדיה בהגיבו על אירועים שונים (יחסו אל חה"כ אברהם בורג או השרה אלון).

קבוצת הורים מבכה את בניה שנפלו במסגרת צה"ל ורואה בצפירה או בשירת "התקווה" אות להזדהות עם כאב, והיא אחד ממנגנוני האבל, לעומת קבוצה אחרת (עיתון "המודיע"), הרואה בנופלים "חבורת צעירים מסוממים...", כמו שהיא רואה ב"המנון הישראלי זיקה החותרת באופן מובהק לחילון...".

אלו נחשבים "מתנחלים", קבוצה של אנשים משיחיים, מגלגלי עיניים המושכים את העם ימינה ומדרדרים את חוסנו ומצבו ומונעים שלום מישראל, ואלה רואים באחרים "מחוסרי חזון ומחויבות לארץ ישראל, מחוסרי זהות יהודית, הקרובים יותר לאש"ף מאשר לאחיהם היהודים". תלמידים מרגישים מבוהלים וזקוקים לתגובה הולמת. חלק מן הכיתות בבתי הספר שבהם עושים תלמידי הסמינר את התמחותם מאופיינים בהתנהגות שאינה מקובלת עליהם (למשל צורת לבוש, איפור וקישוט פרובוקטיביים, סגנון של מוסיקה וריקודים, עיתונות וספרות הנחשבות בעיניהם מאוד לא מעודנות ולא מהוגנות, ושלחלוטין אינן מקובלות על אוכלוסייה שומרת מצוות. במיוחד קשה עליהם שפת הדיבור שלפעמים היא בוטה וגסה). התנהגות זו מאיימת על ביטחוננו ומערכת ערכיו. מתח זה קיים גם אצל צוות ההוראה, והוא אינו מוכן להסתגל לשפת הדיבור הנוהג לפעמים בהפסקות או בנסיבות של חיכוכים בין תלמידים בכיתה. המרחק שבין הציפיות מ"בני ישיבה" לבין שגרת היום יום יוצר פער וחוסר נוחות, המשפיע ללא ספק על תהליכים של בניית קהילה השואפת לקיים ערכים איכותיים. ערכים שהיו ראויים להפנמה נראים כאילו כבר פגה תקיפותם. הנה קטעים מדיון שעסק בהבחנה ובזיהוי העקרונות שהם בסיס לעקרונות מוחלטים (אמונה בה') לעומת

ערכים מזויפים (אמונה תפלה) וכיו"ב דברים שאנו ותלמידינו נתונים בהם. באופן פארדוקסאלי – כך התברר בדיון – נראה כאילו מיטשטש הגבול בין האופי של הכביכול פלוראליסטי של מפלגה אחת ("מפלגת ש"ס החרדית" בויכוח שלה עם השרה אלון) הטוענת "לדאגה ולאייכפתיות לכלל עם ישראל כולו". לפי טענה זו, ש"ס חותרת לבלעדיות על ערכים מוחלטים, לעומת האופי הליבראלי-ההומניסטי שהשמאל מציג עצמו בזה (לטענתם). על בסיס טענה זו, הוא – השמאל – אדיש לחלוטין לאוכלוסיית הילדים החרדית ("החיים עדיין לפי נורמות של חשכת ימי הביניים..."), וזאת על שום מחויבותם לקיום ערך "הסובלנות" המוכתב להם על-פי תפיסת עולמם הליבראלית. יש כאן מין מצב פארדוקסאלי של חילופי תפקידים: "ש"ס הקיצונית והמתבדלת דואגת לכלל ישראל כולו...", והשמאל הטוען (לבלעדיות) על "הסובלנות והליבראליות" מוותר על קבוצות אוכלוסייה אחרות בשל אותו עיקרון.

אמר תלמיד מן האיכותיים שבכיתה: "פה ושם נשמעות לא מעט טענות של היעדר הדדיות, ואני באמת לא מבין; הצד הליבראלי טוען כי יפתחו בפניו את בתי הספר הדתיים על מנת שיוכל להציג בפני התלמידים הדתיים את השקפת עולמם ההומניסטי-החילונית כשם שבתי-הספר הממלכתיים היו פתוחים בפני רבנים ונציגים מהעולם הדתי-אמוני" המיציגים שם את ערכיהם ועמדותיהם. בדיון זה עלו טענות נוספות: "לפעמים נראה כי המאבק היום יומי של אדם נגד זולתו הוא דווקא על רקע מנטאלי, על אורח חיים ועל ערכים מוחלטים. מדוע זה לא מצאנו מאבקים דומים באופן כזה על תפיסות כלכליות או מדעיות? מה שנראה רלוונטי כיום הוא העימות שבין הצדק של האחד מול הצדק של האחר; שערכים מוחלטים בתחומי הרוח והדת אינם מתיישבים זה עם זה. מוזר הוא שאנו מגלים אחדות נהדרת בשעת מצוקה או סכנת מוות, אך בשעת שלום אין יודעים כיצד חיים זה עם זה. איך מיישבים פרוקס של "מלחמה בעד השלום"? איך זה יש תחרויות כה קשות בין בני-אדם על מקורות תרבות (מלחמות דת בהודו, בסרביה, בלוס אנג'לס, במזרח התיכון ועוד), ואין אותה תחרות שיעודה להביא קדמה משותפת? בצבא למדנו על מיתוסים של הקרבה למען מטרות גדולות, ואין אף מיתוס אחד למען החיים יחדיו".

תלמידים מגלים מעורבות ורגישות רבה בתהליכים עתירי המתח התרבותי-חברתי שאנו שרויים בהם. היעדר היכולת לעמוד מול מצב הנראה מורכב מעורר תגובות של זרות או ניכור; במצבי מתח על רקע שבין הלאומי-ציוני-חרדי ושמאל, כאשר תלמיד מתקשה להביע כהלכה עמדה או לתאר מצב של עמימות או מורכבות, בולטת תגובה בוטה המתבטאת בכעס, בבזז או בתיעוב, דבר המוסיף להקשות עליו לבטא כהלכה טיעון שיש לו ביסוס הגיוני.

כללו של דבר, החיים בצל תרבות אחת יוצרים סגנון ודפוסי התנהגות הנדחים אצל אחרים, שעל-פי שורשם התרבותי אינם סובלים ביטויים מנוגדים כאלה מכל סיבה שהיא. בין כך ובין כך גורמת מציאות זו לאופי העמוס של עקרונות וביסוסים תרבותיים ולערעור מעמדו של המורה בכיתה.

בנקודה זו חשוב להדגיש כי בתוך שגרת מתחים אלו מן הריאליה היום יומית מיתוסות מערכות מתחים טבעיים ומזדמנים התובעים הכרעה בדרך השיקול ההגיוני, המעדיף בדרך כלל עקרונות הגישה של האקסטרפולציה והאפוקאליות (הדיפרנציאציה, האנלוגיה, האנליזה ושאר מידות של מנגנונים עיוניים מופשטים, שהם מכשירי החשיבה הרציונאליים), כמו, למשל, המתח הקבוע הקיים בין "השפה העיונית" ("השפה הגבוהה") היא שפת ההוראה – המיוצגת בדרך כלל על ידי הסמכות וצוות ההוראה, שתלמידים בעלי איכות ויכולת מסוגלים לחוות אותה, ובהדרגה גם להפנים,

וברבות הימים תיעשה חלק מזהותם האישית-תרבותית – ובין השפה "המעשית" (ה"נורמאלית") – שתלמיד מתקשה נוטה לאמץ באופן מחוצן (במובן של "חיצוניות") בהתאם לתפיסתו של מו"ר ק' פרנקשטיין), ניבים ומטבעות לשון שמחוץ למקומם ולעניינם, ושלא יהיו חלק מזהותם ומנכסיהם התרבותיים היום יומיים. בקיום – הכאילו – יחדיו של שתי שפות אלו מצטבר מתח מתמיד, המיתוסף אל שרשרת מתיחויות הקיימות כבר ממילא³ במערכת חינוך דתית.

מתחים נוספים הכרחיים הקיימים בדרך כלל במסגרת העיון ההלכי הוא אותו תחום רגיש המחייב הבחנה בין הדיסציפלינה המעוגנת במרחב ההגיונות האמוניים ובין הדיסציפלינות המעדיפות הגיונות מדעיים (כמו, למשל, הזמן האובייקטיבי, הפיזי, מול מימד הזמן הסובייקטיבי-הערטילאי, האישי-פנימי, הקוסמי והמטא-פיזי; או, למשל אותם תחומי מתח הקשורים למסורת ולמנהגים הנתונים לפעמים גם לתלות חזקה באישים; או מצבים המושפעים מהיבטים אינטימיים כמו תחושת קירבה וכבוד, תלות באידיאולוגיה או באינטרסים של כוח ושליטה. מתחים אלו יוצרים סוג של הגיונות המעדיפים בדרך כלל נקודת מבט מזדמנת או קונקריסטית, אסוציאטיבית, דטרמיניסטית או דיכוטומית שהם כלי הריטוריקה האמוצינאלית). במצבים אלה צריך הלומד להבחין בין צרכים הנדרשים לבהירות ומוחלטות לבין הצורך להישאר בעמדת ספקנות וביקורת או אולי להכריע להיות דווקא לצד עמדה של עמימות.

3. מעט מן המכלול של מתיחויות מקובלות שבתחום זה: שוואב מזהה בעשייה החינוכית ארבעה מיקודים בסיסיים – מורה, תלמיד, תכנים וחברה – שצירופם יחד יוצר מתח חינוכי. הפיתרון שיש לשאוף אליו הוא גישה אינטלקטואלית-אקלקטית ומתוחכמת המסוגלת לגשר בין המתחים. השילוב הליקח בחשבון אספקטים אלו הוא פתרון היוצר הוראה יעילה.

צ' לם (ההגיונות הסותרים בהוראה, תל-אביב, פועלים, 1973) משרטט "מפה קוגניטיבית בהוראה". הוא מצביע על דגם המחייב תפיסה כוללת, המחייבת שילוב ברזמני של שלושה ממדים מורכבים של המפה הקוגניטיבית בהוראה היוצרים חינוך. פתרון של מתח זה מחייב הכרעה המבוססת על שיקולים אינטלקטואליים מורכבים. מתחים נוספים ביחסים המורכבים של כוחות העושים חינוך מתאר לם במאמרו "ההוראה וההזדהות", **מגמות** יד, 1-3, מוסד סאלד, 1866. כך הוא מנתח מתח מסוג נוסף ב"אידיאולוגיה בחינוך" ובי"הלחץ החינוכי וההתנגדות לחינוך". ראה צ' לם, **כיוונים רבים כוונה אחת**, ירושלים, בית הספר לחינוך, תשכ"ט. על מצבים מעניינים המייצגים מתחים הקשורים בדימוי העצמי של מורה מצביעה עדה אברהם, **עולמם הפנימי של המורים**, תל-אביב, הסתדרות המורים, 1972. ד' קובובי, **בהוראה טיפולית**, וכן "יישום העקרונות של בריאות הנפש בהוראת הספרות", **כיוונים רבים כוונה אחת**, ירושלים. ראה גם מחקרה, **המורה הטוב בעיני תלמידו**, תל-אביב, פועלים, תשל"ח. קובובי דנה הרבה בטיבם של המתחים שבין מורה לתלמידו. בדומה לקדל רוג'יס (**חופש ללמוד**, תל-אביב, פועלים 1973) מפעילה קובובי מנגנון המזהה קשיים אלו, וכמוהו גם היא מציעה הדרכים להתמודדות במתח זה.

על מתח בחינוך הדתי בתחומים שבין אמונה, תכנים, התנהגות וחינוך לחשיבה מדבר י' אייזנברג, "על שלושה מתחים בחינוך הדתי", **דפים**, 1989. אייזנברג מעורר עניין בדבריו על נסיונות לא מוצלחים שנעשו על ידי מורים בכירים מן הממלכת-דתי שביקשו, בחתירתם למודרניזציה, ליישם את עקרונות הטקסונומיה של בלוס גם על הוראת המקרא, הדבקה של מין בשאינו מינו. בנוסף למתחים האמורים נוספת בעיית האינטגרציה החינוכית ונושאי הכיתה ההטרונגית בישראל. בעיה זו היא במרכז המתחים החברתיים הנידונים בספרות החינוכית בישראל, ותחום זה בחינוך הוא מן הנחקרים ביותר. ראה לעניין זה רשימות ביבליוגרפיות ונספחים רחבים מאוד שעשה א' שטאל בספריו ובמאמריו.

4. נקודת המוצא היא סוציו-ביולוגית. אנו חשים קרבה טבעית יתרה, מעין סולידאריות גנטית (איזה סממן גזעני), אל אנשים מתחום עצמנו ובשרנו, שיש לנו עמם יחסי ריגוש קרובים במיוחד, המדברים שפה זהה או דומה, שחומרי הקיום ותחום עולם האסוציאציות עושה את התכנים, הערכים-והתרבות הקרובים אלינו קרבה ממשית. משם מתרחב המגע מן החושי, והמחויבות אל מקורבינו ואל חברי הקהילה המורחבת החיים יחד, אל עמנו, ומשם אל עמי העולם. מצב זה גם מסביר את עוצמת המרחק על אותו סולם הירארכי של תחושת זרות וניכור אל כאבם ומצבם של האחרים שאינם "משלנו".

לסיכום, ראינו כי החברה הישראלית שאנו פועלים בתוכה חווה סדרת מתחים סבוכה מאוד, מתחים שבין נורמות הנהגות בתחום הקהילה הדתית-לאומית-ציונית לבין הקהילה החרדית (לסוגיה); בין כלל הקהילה המחויבת למצוות לבין החברה המנוכרת מהן. השסעים שבין תנועות המזוהות עם יהדות ספרד-מזרח מול האחרות; בין הזרמים המזדהים עם הימין לבין מזוהי השמאל וכיו"ב דברים, ובין אלו לקהילות שאינן יהודיות. ועל כל אלה קיים המתח הקיומי שבין ישראל וערב, שהוא אולי בסיסם של רוב המתחים האחרים. המשמעות המעשית לשאלות אלו היא קיומה ההכרחי של נורמה שהיא מעין הצהרת גזענות, שאנו מכירים בקיומה וחווים אותה למעשה מנקודת מבט של תרבות המקף האוניברסאלית-ליבראלית-הומניסטית, ואנו מנועים בהחלט להצהיר הזדהות עמה בפרהסיה.

עיקר הטיעון במאמר זה בא להציג שונות במערכות חשיבה והתנהגות הרלוונטיים מאוד בתחום ההכשרה להוראה. ענייני במאמר זה הוא להצביע רק על חלק מן הסגנונות ולהרחיק במתכוון את הדיון לצורך השוואת עקרון ההגמוניה התרבותית אל מה שמתרחש עתה בארצות הברית. אפשר שהשוואה זו תלמד על דרכים לעמוד על האידיאה של שמירה על עקרון הייחודיות, ובלשון החינוך המעשי – החתירה לחינוך אליטיסטי (אולי חינוך אפור) מול המגמה החותרת בכל כוחה להגשים את אידיאת "כור ההיתוך" לשם מימוש עיקרון השוויוניות.

הדברים שלהלן בבירור המושג תרבות מבוססים בחלקם על עבודתו של א' שטאל, העוסק ב"בירור מושגים ומטרות בשילוב מורשת יהדות המזרח בחינוך"⁵. מקובל להניח כי העולם המודרני, הוא העולם ה"מערבי", מיוצג בדרך התרבות הליטראטית (Cultural Literacy) היא תרבות הכתב. עולם זה קולט ומעביר את ערכי התרבותיים בדרך הכתב. בהעברה זו של תכנים אין אדם תלוי בזולתו – אם כך הוא בוחר לעשות – לא בתוכן הדברים ולא בפירושים; הוא רשאי להבינם כדרך שהבין, ולהסיק מהם מסקנות על פי פירושו שלו. מכאן שמסורות תרבותיות עשויות להתפרש בהתאם לצרכים ולערכים הקנויים לו לפרט⁶ בחברתו. הטקסט המייצג תרבות וערכים נתון לטעמו ולביקורתו של הפרט ואינו קשור לאירוע מיידי, אלא לטקסטים אחרים, ונתון במושגים מופשטים, לכן אפשר שטקסט יהיה מנותק מציאות מיידיית ובו בזמן הוא גם מעורר את תהליך ההפשטה אל עבר מקורות ודברים שאינם בגדר כאן ועכשיו. משמעותה של הבנת טקסט היא להבין את מערכת המושגים המופשטים שבו, על צורות החשיבה המתחייבות ממנה והמתקשרות למציאויות אחרות; לפיכך, שינויים בהווי או בתרבות, הקשורים במערכת מושגים אחרת, ואשר אינם מתחברים אל הטקסט הנתון, מונעים את הבנת התכנים והנושאים הנדונים. כאשר גוברת איהבהנה במערכת התרבותית שאינה אוראלית או סמיליטראטית סגורה, נוצרים פערים בהבנה ובחשיבה. כאשר פערים אלה מתרחבים, הם נעשים אחראים לשסעים החברתיים על כל המורכבות הכרוכה בכך.

5. ראה א' שטאל, "בירור מושגים ומטרות בשילוב מורשת יהדות המזרח בחינוך", **הבעיה העדתית המשכית ושינוי, מגמות כח, 2-3**, ירושלים, מכון הנרייטה סאלד, 1984.
6. ראה, למשל, הערות המבוא לערך גדול זה בכל אנציקלופדיה (העברית, החברתית, החינוכית, בריטניקה וכיו"ב) או עבודות (ספרים ומאמרים) בנושא זה וכן אצל: K. Dobrowolsky, "Peasant Traditional Culture," in Shanin T. (ed.), *Peasant and Peasant Societies*, Penguin, 1971, pp. 277-298; Margaret Mead, *Male and Female*, 1964.

המושג תרבות במובנו הרחב ביותר – לא במובן של תרבות יהודית, שהיא מהות מגוונת ומורכבת מאוד לעצמה, ואינה עניין לכאן – יש לו כיוונים שונים. התחקות בספרות הסוציולוגית-אנתרופולוגית (והאנציקלופדית) אחר הגדרה הולמת לצורכי דיון זה העלתה שלל היבטים מגוון מאוד. מסתבר שמושג זה מקבל משמעות שונה אצל חוקרים שונים. והרי דוגמאות ספורות בלבד מן המכלול הרחב מאוד המצוי בספרות הכללית.

פיירצ'ילד⁷ כולל במושג תרבות "אספקטים לא-ביולוגיים שהאדם מסובב בהם, כמו סמלים, ערכים, גישות, תכנים, מוסדות, כלים ותוצרים...".

בובר⁸ כולל במושג תרבות את ה"קולטורה", שהיא "תנועת נשמת האדם לשם ביטויה", ואת ה"ציוויליזציה", שתכליתה היא ההכרה. לאמור: הרוח היא שמנחה את מערכת הערכים, את המניעים ואת השאיפה להגשמת האדם, והשכל הוא הממש, שתכליתו להגשים את השכלול שהותווה על הרוח. שתי מהויות אלו נותנות שיטה של חיים. כאשר האחת מהן מתרופפת, אזי נעשות הן לשתי רשויות נפרדות. התוצאות הן עניין התלוי בהתנהגות החברה.

רוטנשטרייך⁹ מדבר על תרבות כעל מבנה מוסרי, דינאמיות טכנולוגית ותפיסת זמן, רעיון וערך העבודה.

פרנקשטיין¹⁰ מדבר על דרכי חשיבה, הערכה, הרגשה, דפוסי התנהגות חברתית, הרגלי חיים (כולל מלאכת-יד וריקודי עם).

שפיגל¹¹ מדבר על פילוסופיית חיים, ספרות, אורח חיים, דפוסי התנהגות (כמו שמחת חיים), כיבוד הורים (כולל מזללות בשר בשכונה תימנית).

הגדרה קלאסית של מרכיבי תרבות, על פי טיילור¹², כוללת: מכלול של ידע, אמונה, אמנות, חוק, מוסר, מנהג וכישורים אחרים שנרכשו על ידי היחיד בחברתו.

גירץ¹³ מרבה לדבר על כך שתרבות שוכנת במוחם ובלבם של בני האדם. גולדברג ועמיתיו¹⁴, בעקבות (האנתרופולוג) רדקליף-בראון, רואים תרבות במובן של

אירוע הנרשם לפי יחידות זמן מצומצמות, שבניתוחה הולכים הדברים ונערמים זה על גבי זה, שכבה שכבה של רמות ומגמות: המישור ההתנהגותי, המישור הפסיכולוגי, החברתי והתרבותי.

"תרבות" הוא אפוא מושג בעל משמעות דינאמית שנוצרה על ידי בני אדם מתוך יחסי הגומלין שביניהם. מתוך כך המושג "תרבות" מייצג מערכות ערכים, רעיונות ומושגים, המושפעים במידה מסוימת מהתנהגויות אינסטינקטיביות ומתכונות ביולוגיות, והמתאפיינים בדפוסי התנהגות מוסכמים בחברה נדונה, ונשמרים על ידי תהליכי למידה

7. ראה: H.P. Fairchild, (ed.), *Dictionary of Sociology*. Totowa, Littlefield, 1966.
8. מרטין בובר, "על מהותה של התרבות", בספרו **בני אדם**, תל-אביב, מוסד ביאליק, 1965. ראה גם גישתו ופרשנותו לעניין זה של רפאל ירחי, "מורשת יהדות המזרח ושילובה בחינוך (תגובה למאמר של אי שטאל "בירור מושגים ומטרות"), **מגמות** כט 1, שבט תשמ"ה 1985.
9. ראה נתן רוטנשטרייך, "אמת מידה מוחלטת", **מגמות** ב, תשי"א.
10. בהרבה מעבודותיו.
11. ראה ג'י שפיגל, "מיזוג עדות בלי כפפות משי". **קשת** 5 ז, תשכ"ג.
12. ראה: E.B. Tylor, *Primitive Culture: Researches into The Fvelopment of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Costom*, 2 vols., London, John Murray, 1871.
13. ראה: C. Geertz, *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books, 1973.
14. ראה ה' גולדברג, אי זיו, איילין בסקר, **אנתרופולוגיה: אדם, חברה, תרבות**, תל-אביב, גומא, 1978, פרקים ג-ד.

חברתיים על הדור הבא. במשפט מורכב זה נכלל משהו שהוא מעין "תרכיז היסטורי" המשתנה עם הזמן.

גישה זו עושה את ההגדרה של המושג תרבות למורכבת יותר. גולדברג¹⁵ סבור שכאשר אנשים משתמשים במונח תרבות, הם מתכוונים למערכות-משמעות נלמדות, המומחשות בצורות סמליות והמוגדרות ומביעות פעולה אנושית. תרבות שמורכבותה ייחודית לבני-אדם בהקשר מסוים מועברת באמצעות סמלים, מאורעות ונסיונות רלוונטיים לקבוצה אחת של בני אדם, ובאמצעותם לדורות הבאים. ללא תרבות אי אפשר לדמיין את קיומה של ההיסטוריה. מצד שני, תרבות היא תוצר היסטורי המשתנה תדיר, ומשקפת את נסיונותיהם של אחרים, אשר נצטברו (או הזנחו) בצופן תרבותי. בדרך זו מעצבת התרבות באופן שוטף תגובות ופירושים נוספים.

פומביותה וחשיפותה של תרבות הן אותה המשמעות שקבוצות האנשים הנתונים וכרוכים בהן מסכימים למשתמע מהן. ככל שגדול יותר מספר המשתתפים המבינים את המשמעויות של ההתנהגות, ומסכימים עליהן, כך ניתן להגיע לפשר מוסכם של תקינות. פערים ושסעים בחברה המתייחסת לתרבות נתונה נוצרים בדרך כלל בשל מגוון האפשרויות, שאינן עומדות לרשות כל אדם, ובשל מושגים שאינם מתבררים כל צורכם או בשל ריבוי הטעמים הנתון לכל איש הנוטה לעשות בהם כרצונו.

אם רוח האדם והיכולת הממשית מגיעים לכלל קיטוב, משתנים יחד עם זה הערכים והמושגים המשפיעים על התרבות ועל מערכות הסמלים שהם חלק ממושאי התרבות; מכאן ואילך הם אינם יעילים עוד בעיצוב ההתנהגות בימינו. משמע, כי מערכות סמלים ניתנות לתמרון ולכיוונים מתפתחים נוספים, שתרבות הולכת ומשתנה בתוך זה שהיא מעצבת את עצמה ונעשית לתופעה מורכבת, רבת שכבות (כך, גירץ), המשפיעה על ההווה. מלאכת חשיפת השכבות לשם קירוב הקטבים או ריכוכם היא האתגר האדיר ביותר הנתון כיום כמעט באופן בלעדי בידי המחנכים המעוניינים לעשות במלאכה זו. מלאכת החינוך היא האחדת העקרונות של תרבות וציוויליזציה, של החדש והישן, של הזר-האחר והקרוב, של המעשי והרוחני, של שורשי תרבות והווי ופולקלור לרמה של סובלנות המאפשרת את הקיום יחדיו. זהו הכיוון הכללי שהחינוך בימינו צריך לחתור אליו.

בין המתחים שהוזכרו לעיל הוזכרה בעיית המתח שבין "שתי השפות" שבכיתת ההכשרה, שבה קבוצת הרוב הדומיננטית המצויה בדרך שבין הקטבים, האיכותי מחד והחלש מאידך – קובעת ומעצבת את המגמה התרבותית הנוהגת בכיתה. קבוצה זו, הנעשית עם השנים לקבוצת רוב בכיתות ההכשרה, סופה שנעשית גם אחראית בפועל לדורות של אלפי תלמידים. מורים אלה הם המעצבים בדרך כלל את התרבות הליטראטית בחיי תלמידיהם. ותרבות זו כמות שהיא שואפת לעבר רדידות ושטחיות, ובמשך הזמן נוטה גם להצטמצם ולאבד ממהותה בערכים ותכנים.

מזה שנים אני נוהג לבדוק (לצרכים דידיקטיים) מה הם ספרי קריאה¹⁶ – לא ספרי קודש, ספרי יסוד או ספרי לימוד – המצויים בספרייתם הפרטית של התלמידים? תלמידים מתבקשים להזכיר ספרי קריאה שיש ברשותם או את אלה שקראו בעת האחרונה ולהתייחס באופן משמעותי לתכנים (וכיוצא באלה שאלות בתחום זה). הכוונה

15. ראה ה' גולדברג, "ממדים הסטוריים ותרבותיים של תופעות עדתיות", **הבעיה העדתית, המשכיות ושינוי, מגמות** כח 2-3, ירושלים, מכון סאלד, 1984.

16. וכוונתי לספרי קריאה, ולא לספרים הנחשבים לסטנדרט של ספרי יסוד, שהם ספרי חובה, או ספרי קודש שהם מפריטי ה"בר מצווה" או המשמשים לאלמנטים של קישוט.

להביא ליסוד משותף או מנוגד של מושגים ואינטרסים, או להצביע על מגוון תחומי ההתעניינות לשם פיתוח חשיבות הקריאה. מצאתי, כי ההיענות לעניין זה מתקרבת לאחוזים בודדים. ממצא דומה מתקבל מתוך ישיבות עם מורים בפועל במסגרת "חדרי מורים".

התברר, כי תכנים שחשבתי אותם לראויים לבסס עליהם מבני דעת ושיקולי דעת, או תכנים האמורים לשמש כחומרי קריאה, אינם ידועים, או שהמידע הצבור בהם אינו עומד עוד לרשות התלמידים¹⁷. למיטב ידיעתי מוכרת תופעה זו גם בציבורים אחרים של תלמידי הוראה ומורים בפועל. אי אפשר להגזים בחשיבותה של בעיה זו¹⁸, במיוחד כאשר נהוג היה בזמנו לדבר במורים של "עם הספר", האמורים להנחיל תרבות וערכי יסוד לדור הבא.

אבא אבן¹⁹ תקף לא אחת את "קטנות המוחין וצרות האופק" של כמה ממעצבי התרבות הישראלית. אבן, שהפנים שפת תרבות עשירה, התקשה פעמים למצוא דרך ללבה של "החברה הישראלית". וכך אמר על חלק ניכר מחבריו, חברי הכנסת: מבחינת היצר לדייק בלשון, זו הארץ היחידה בעולם אשר בה דיבור בשפה הלאומית בדייקנות נחשב כסימן לתלישות, שהרי לא יעלה על הדעת שאדם המשמיע דברו בפרלמנט לא ידייק בלשונו.

במקום אחר¹ הבאתי דבריו של גרשון שקד, שחידש בהקשר זה את המושג "הנמען המובלע", לציין אותו קורא החסר בסיסים משותפים בנושא הנדון, שהכותב הניח מראש שהם אכן ממילא כבר ידועים לו לקורא. הטענה העיקרית היא כי התלמיד הישראלי הממוצע הולך ומאבד את הקשר אל היסודות העיקריים של תרבותו ואל תכניה. באותה מידה הוא חסר קשר אל בסיסים תרבותיים אוניברסאליים. תהליך זה עודנו מתחזק והולך.

17. כוונתי למתבקשים להציע לתלמידיהם או לדווח על ספרים מזדמנים שקראו לאחרונה. תלמידי ישיבה הנוהגים כ"תלמידי ישיבה" אין להם בעיה להתייחס בשלילה לשאלות אלו. הם מסבירים זאת בהיעדר עניין, זמן, צורך וכיו"ב. מרבית המורים שאינם נוהגים כ"תלמידי ישיבה", והם אינם בני ישיבה, אינם "נוזקים" להסבר זה. לדידם, אין להם עניין בקריאה, זה לא בתחום התעניינותם. לעתים נשמעים דברים אלו כהצהרה ישירה ובוטה, שאין בה שמץ נטייה של הסתייגות, אשמה או אולי בושה.

18. לאחרונה מצטרפים חוגים שונים, המוטרדים מהתפתחות מגמה זו, אל דברי הביקורת הקשים על מערכות החינוך בישראל. דרגים שונים מאשימים את המכללות והאוניברסיטאות בכך שלא הכשירו בוגרים משכילים. אלה מאשימים את בתי-הספר התיכוניים שלא העמידו תלמידים המסוגלים להתמודד עם חומר הלימודים. בתי הספר התיכוניים מאוימים ע"י הכמות העצומה של תכנים שיש "להעביר" לתלמידים. סופו של דבר, אחוזי ההצלחה של הנבחנים בבחינות הבגרות הולכים ויורדים. העיירה אופקים, למשל, העמידה בשנת 1989 לבחינות בגרות רק 14% מבוגריה, ומהם 4% בלבד עמדו בכל הדרישות וקיבלו תעודת בגרות. שיעורים שאינם רחוקים מאלה קיימים בשדרות, בנתיבות, ולאחרונה בביה"ס התיכון הדתי בחצור הגלילית, וכיו"ב, והאשמה חוזרת ומתגלגלת מרמה לרמה. הוא היה בעבר מראשי מעצבי מדיניות החוץ ונושא דגלה של מדינת ישראל. הוא היה גם שר החינוך בשעתו, ונחשב גם בעיני רבים בעולם כדגם של אינטלקטואל. הוא חשף לא מכבר, בתכנית רדיו בישראל (מאי 1991, בתכנית "חוגה" עם בני הנדל), את מקורות יניקתו התרבותית. ממרחק של שנים בשירות המדינה והחברה הרשה לעצמו עתה, בדרך של בידוח ולא במעט כאב, לבקר בחריפות את הסגנון התרבותי האלים שהחברה הישראלית מנחיתה על עצמה. בשיחה גלוית לב הרבה להדגים את הפער שבין הנורמה התרבותית המקובלת עליו לבין זו של "העסקונה הישראלית הטיפוסית", שהיה עליו להתחכך בסביבתה.

19. ראה לעניין זה את המושג "הנמען המובלע" שחידש ג' שקד, המכוון להצביע על אותו קורא עברי מודרני, שלא יוכל עוד להבין את כתביו של עגנון. דבר זה נובע מהיעדר ידע בסיסי שהוא ממבני התשתית של סופר זה. ראה יי יאיר (סוף הערה 1 לעיל), עמ' 196. הירש מדגים בעיה זו בספריו, ראה הערות 22, 27 להלן.

בעיה ספציפית זו הנדונה כאן מתחברת אל מקבילתה בארצות הברית ומתסיסה את מערכות החינוך והחברה שבתוכה. המושגים הנדונים שם, המשיקים לבעיה הישראלית, דומים במידה מסוימת²⁰. השוואה עם המציאות הישראלית מלמדת כי קיימים בכל זאת הבדלים בתפיסת הבעיה ובמרכיביה. משהו מהבדלים אלו יידון להלן.

בדיון על סמלים או ערכים חשוב גם להכיר בעובדה, כי מושג או ערך, שעד כה היו נחשבים לאבני פינה המייצגים תרבות אוניברסאלית, הולכים ומאבדים את ראשונותם. זאת לא על שום שאינם ראויים עוד לייצג תרבות, אלא שאחרים שאינם מודעים לתרבות זו או אינם רוצים בחלקים ממנה²¹ דוחים מרכיבים בסיסיים שבה ואינם מעוניינים עוד להישמע לעקרונותיה, לערכיה ולסמליה. בכך הולך הממסד האקדמי והחברתי ומסתגל לשפה שבה אין עוד מקום למושגים מקובלים.

הירש²² מתמודד עם הבעיה: כיצד ניתן יהיה להשיב את "התרבות הכתובה" המאחדת את כיתות היסוד של בית הספר? כיצד מתמודדים עם בעיית דלדולה של השפה שהייתה ערך תרבותי כללי ואחד מסמלי תרבות המערב, והיום הפכה אבן נגף, שפה שגופים זרים נתערבו בה ואינה מובנת עוד כהלכתה? עובדה היא – כך טוען הירש – כי בתי הספר העממיים שבארצות הברית אינם נשלטים עוד על ידי אידיאות נייטראליות של רוסו ודיואי, אלא מנוהלים גם על ידי ששה עשר אלף מחוזות בלתי תלויים של בתי ספר. משמעות הדבר היא, כי תוכני הלימוד נעשים עניין להכרעות של מדיניות בתי הספר. כל בית ספר הוא עתה אוטונומי והוא "מחויב" לספק את האינטרסים והצרכים של הקהילה והסביבה המיידית. בית הספר מעמיד בראש סדר העדיפויות שלו את הצרכים המקומיים בנוסף להשפעות החיצוניות הוודאיות של הטלוויזיה והרחוב הסוחף.

ממחקריהם של פירסון וחבריו ושל ניקולסון ועמיתו, שהירש²³ מסתמך עליהם, נמצא, כי תכניות הלימודים של בתי הספר יש להן השפעה מכרעת על מה שהילדים יודעים או לא יודעים על "התרבות הכתובה שלנו". המושג "Curriculum" נעשה לאחרונה מושג כה שביר עד שאיבד לחלוטין מתוכנו.

חוקרים אחרים שהירש מסתמך עליהם²⁴ מדווחים, כי ההיצע המדהים של קורסים ברמות שונות המוצעים לבחירה, כמו סוגי הספורט השונים, תחביבים (Hobbies)

20. הנה מלגם חלקי מאוד של מושגים שהם שגרה בדיונים על תרבות: Cultural Literacy; Anti-bias Curriculum; Multi-Cultural Education; Multi-Cultural Curricula; The Closing of the American Mind; Core Curriculum; Liberal Education; Cultures, Ideas, and Values; Western Culture Program; Political Correctness. עוד כהנה מושגים לעניין זה.

21. באחת מן ההפגנות המרובות של סטודנטים ומרצים שהתקיימו בקמפוסים השונים בארה"ב הונפה ב-Stanford University ב-1987 הסיסמה הזו: "Hey, hey, ho, ho, Western Culture's got to go". לאותו עניין הגיב, לפי ה-The New-York Times, המטיף השחור, כך: "The issue is not that we don't want Western Culture. We are from the West", "Illiberal Education", שצוטטה כעבור שנה ב-The New-York Times. כך אומר Bob Beyers מ"סטנפורד" במאמר תגובה שכותרתו היא: "Machiavelli Loses Ground at Stanford; Bible Hold", "Western Civilization at Stanford", Its Own". Opinion, Section 2, The Chronicle of Higher Education, June 19, 1991

22. ראה: E.D. Hirsch, "Restoring Cultural Literacy in the Early Grades", Educational Leadership, Vol. 45, No. 4, Dec. 1987-Jan. 1988. ראה גם בעיתון זה עצמו תגובות לדברי הירש מאת: Stephan Tchudi; Jammars R. Spuire; Grechen Schwarz, וראה גם תשובת הסיכום של הירש.

23. ספר שהיה National Bestseller בארה"ב ראה: E.D. Hirsch, Jr., Cultural Literacy, What every American needs to know, New-York, vintage Books, 1988

24. ראה: P.D. Pearson, J. Hanson, C. Gordon, "The Effect of Background Knowledge on Young Children's Comprehension of Explicit and Implicit Information", Journal of Reading Behavior II, 1979

T. Nicholson and R. Imlach, "Where Do their Answers Come From? A study of the Inferences Which Children Make when Answering Questions about Narrative Stories," Journal of Reading Behavior 13, 1981.

ושירותים שונים, המיועדים לצרכים נפשיים וחברתיים של התלמיד, נעשו לקורסים נושא "סטאטוס אקדמי" המעניקים נקודות זכות. ה־Education Cafeteria Style הוא סגנון חדש ניתוסף לאפס הרצון (אולי היכולת) של בתי הספר להעמיק את רמת הדרישות. נמצא כי בוגרים רבים, הבאים מבתי־ספר שונים ושעמדו בקורסים בעלי שם דומה, למדו בעצם נושאים שונים. זו תוצאה הכרחית של The Shopping Mall High School. המסקנה העולה מן המחקרים מגלה, עד כמה דליל ורדוד הוא הידע הצבור המשותף הקיים שבין התלמידים ואצל התלמידים עצמם. הדלילות עצמה אף היא אינה מחלקת עוד בין אוכלוסיית התלמידים הבוגרים, ואין עוד ידע משותף, שעל בסיסו ניתן לבנות מערכת של מהות, תכנים וחומרים. הנושא הגדול של Anti-Bias Curriculum מתחבר לבעיית ה־Cultural Literacy ומייצג תנועה גדולה²⁵, שתכליתה ללמד ילדים להיות ערים לצרכיו של הזולת²². איך להביא מורים ללמד ילדים על גדולים, על נשים, על שחורים, על מקסיקנים ועל אנשים אחרים, וכיצד להציגם כבני אנוש. מגמה זו מעמידה מורים אל מול הבעיה שלהם עצמם מול תגובותיהם ונטיותיהם לדעות קדומות.

מן האמור לעיל על המושג "תרבות" ועל בסיס הממצאים האמורים מסתבר כי בתשתית אין אכן בסיסי תרבות משותפים הניתנים לחלוקה ולהבנה במידה שווה בין כל האזרחים. הבעיה היא אפוא מהי תרבות, מהי הספרות, הידע, המוסיקה וסגנון של חיים שהם בסיסים בתרבות? איך ועל פי אילו קריטריונים מחליטים מהי התרבות הראויה המוסכמת, שתקבל על דעת הכול? מיהו המוסמך להחליט החלטות אלו ומה יהיו התכנים הרלוונטיים שעל פיהם ניתן ללמוד זאת, שהרי הבחירה בין האפשרויות הניתנות היא עצומה. הטענה הנשמעת מתנסחת ברוח זו: מדוע אפלטון, שייקספיר, מילטון או באך ומוצארט עדיפים מתרבות שמקורה בספרות העולם השלישי. הציבור הנזקק לשפת החיפושיות, למייקל ג'קסון ול"להקת רובים ושושנים", והציבור הקרוב לסופרים ממוצא אפרו־אמריקאי, לנשים, להומוסקסואלים וכיוצא בהם, גדול פי כמה מן הציבור שהיה בעבר הציבור הקלאסי. הטענה העיקרית היא: מהו הבסיס המדעי המחייב הכרעות אלו? הבעייה של Multi-Cultural Education היא הצורך לחשוף בפני הילדים את המגוון האמריקאי, שהוא מערכות שונות של לשון וספרות, פרקטיקה וחברה כל כך מגוונים. לכן הירש מציע דגם²⁷ האמור לענות על חלק מבעיה זו. דגם זה

25. ראה: Jeanne Chall, "Afterword", in R.C. Anderson et al., **Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading**, Washington D.C., National Institute of Education, 1985.
- Robert Bellah, "Civil Religion in America", In **Religion in America**, ed. W.G. Mcloughlin and R. Bellah, Boston, Houghton Mifflin, 1968.
- J.S. Coleman, et al., **Equality of Educational Opportunity**, Washington D.C., Office of Education U.S. Government Printing Office, 1966.
- Diane Ravitch, **The Troubled Crusade: American Education 1945-1980**, New York, Basic Books, 1983.
- C. Jencks, et al., **Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America**, New-York, Basic Books, 1972.
- Diane Ravitch, **The Schools We Deserve: Reflections on the Educational Crises Of Our Times**, New-York, Basic Books, 1985.
26. תוכנית זו מדגימה למשל תווי פנים, צורות לבוש, צורות וסוגים שונים של לחם כפי שהם נראים וטעמים המיוחד האופייני לו בתרבויות המגוונות.
27. ראה: E.D. Hirsch, Jr., **The Dictionary of Cultural Literacy**, Houghton & Mifflin, 1988; **The Dictionary of Cultural Literacy, What Our Children Need to Know**, Houghton & Mifflin, 1989.
- טילווקין הולך בדרך דומה ומציע בספרו רשימת ערכים שיהודי אמור לדעתם. ראה קטע אחרון בסעיף זה.

הוא חלק מספרו-מחקרו שנעשה עד מהרה לרב־מכר לזמן ממושך מאוד. מטרת הדגם היא להביא לידי אחידות מאות של מונחים, עקרונות ומושגי יסוד הכרחיים, שיהיו, לדעתו, בסיס משותף לרוב האנשים המבקשים קומוניקציה הולמת "עם האחר שאינו משורשי תרבותך".

אלן בלוס²⁸ תיאר את תהליך הרדידות וצמצום אורח החשיבה והתבונה של הסטודנט האמריקאי. בלוס מתאר גורמים המאפיינים את התהליך של נמיכות הקומה הרוחנית, את הרדידות האינטלקטואלית והרמה התרבותית של הקמפוס האמריקאי. בספרו (ששמו בתרגום עברי "דלדולה של הרוח") הנחשב עדיין כ"בסט סלר", ושאול מכבר ולא ניתן להשגה, מנתח בלוס את השפעות הסיבה ואווירת הניכור האופפת את הקמפוסים (האמורים להיות בסיסי המדע, החכמה והעיון), את הרעיון של הרלאטיביות (משה ואפלטון הם שווי ערך יחסיים למלקולם איקס ומרטין לותר קינג, שבאך ומוצארט הם שווי ערך יחסית לפינק פלויד), ואת הצורך להווי פולקלוריסטי ולסיפוקים מיידיים. אלו ודומיהם הם הגורמים הממסדים את המלאכותי והסינתטי שהשתלטו על מערכות תקשורת ההמונים. כבר בראשית דבריו מצביע בלוס על ההבדל שבין הערכים והמושגים הברורים שהוצבו עוד בבית סבו היהודי, שם היו מטרה להגשמה, לעומת הערפול והעמימות של מושגים וערכים שנעשו היום רלאטיביים, גמישים ורחוקים מהגדרות מחייבות. אושרו ורווחתו הפיזית של ילד נעשים כיום עיקרון מועדף על פני עקרונות יסוד של אחריות, רגישות, קבלת הזולת וחשיבות הלימוד.

חיבור דבריהם של בלוס, הירש ואחרים מספק הסבר הולם למצבה התרבותית־חברתית של ארצות הברית.

בסיס טענתו העיקרית של הירש הוא העובדה כי מאז שנות השישים המעייטו האוניברסיטאות, או רידדו מאוד, את ה־Core Curriculum, היינו, את "לימודי יסוד", שהיו בעבר עניין של חובה נורמאטיבית ואלמנטרית. התפיסה המקובלת באוניברסיטאות עד אמצע שנות השישים הייתה כי בתוך מסגרת לימודי־היסוד שהייתה מגוונת בתכנים קלאסיים מן "התרבות המערבית" קיים יסוד מובהק הנתון לטיפול אינטלקטואלי, ויסוד זה הוא הכרח קיומי לבוגר מוסד להשכלה גבוהה. עתה הסתבר, כי רוב הסטודנטים הבאים לאוניברסיטה אין להם אותו בסיס של ידע ואינטרס משותף, האמור להיות רכושו של סטודנט באוניברסיטה. מרצים מתקשים להפנות תלמידים אל אירועים, אל שמות, אל ערכים ומקורות, משום שחסר בסיס משותף של עניין²⁹ וידע. דינאש ד'סוזה³⁰ תוקף מחדל זה בחריפות רבה. הוא טוען כי מוסדות חינוך באוניברסיטאות מכובדות רידדו, המעיטו או החליפו "...יצירות גדולות של התרבות

28. ראה: Allan Bloom, *The closing of the American Mind*, Simon & Schuster, 1987.

29. אחת ממטבעות לשונו של ישעיהו ליבוביץ: גנראל סוגיו שנחשב לגדול הגיבורים של יפן החדשה קבע, כי האושר הגדול ביותר עלי אדמות הוא למות למען הקיסר. באותה שעה קבעה אלינור רוזבלט כי גדול אושרה יהיה האפשרות להעניק כוס חלב לכל ילד אמריקאי. ודוד המלך קבע, כי "קרבת אלהים לי טוב". הנה מגוון של ערכים עליונים שראוי לתת עליהם את החיים.

הירש מספר כי בנו, שלימד לאטינית באחת מכיתותיו, אמר לתלמידיו, כי "לאטינית, זו השפה שהם לומדים, היא שפה מתה ואין מדברים בה עוד". מידע זה היה לכמה מהם קשה לקבל. תלמידה אחת הצביעה כאתגר לטענת המורה: מה הם מדברים שם באמריקה הלאטינית, היא ביקשה לדעת. זו לפחות, מעיר הירש, שמעה על אמריקה הלאטינית. דוגמאות רבות מאוד על חוסר בסיסים משותפים בעקרונות, במושגים וסמלים – ובאחת במבני דעת משותפים – ניתן למצוא הרבה בספרותנו. אי שטאל הרבה לחקור תחום בעיה זאת והדגים עניין זה בהרבה מאוד מעבודותיו. ראה, למשל, **לשון וחשיבה של תלמידים טעוני טיפוח בישראל**, תל־אביב, אוצר המורה, תשלי"ז.

30. ראה: Dinesh D'Souza, "Illiberal Education", *The Atlantic Monthly*, March 1991.

המערבית כמו אפלטון, וירגיליוס, שקספיר, דקארט, פרויד, מארק טוויין ("האקלברי פיין"), "יומנה של אנה פרנק", וראש לכל התנ"ך והברית החדשה. הטענה שבפי הנורמה החדשה היא שהפן המשותף של יצירות אלו משקף נטייה ל"שוביניזם, גזענות ופאשיזם". האוניברסיטאות, גם המכובדות ביותר שבתוכן, כבר בונות את הקוריקולום שלהן באופן שנעשה מקום פנוי לקורסים המדגישים יצירות המייצגות את תרבות העולם השלישי המגוון או ספרות הנכתבת על ידי מהפכנים, נשים, הומוסקסואלים, פמיניסטים, שחורים וכותבים מבני מיעוטים אחרים. ההפניות והמובאות הרבות, שדיסוזה מביא מן "הידעון לסטודנט" שהאוניברסיטאות מפיצות, מלמדות, כי תהליך של שינוי עובר עתה על אוניברסיטאות בארה"ב, במיוחד על אלו הנחשבות לליברליות ביותר (למשל "סטנפורד" בקאליפורניה, "קולומביה" בניו-יורק, ואפילו "הרווארד" היוקרתית). שינויים אלו שמקורם בלחצים מחוגים המטיפים לליברליזציה³¹ הם כבר מגמה ממוסדת. המשכיל האפרו-אמריקאי, או האמריקאי החדש מאסכולה זו, דוחה תרבות שבמקורה היא "תרבות של אליטה לבנה נוצרית", שהגדירה עד לאחרונה את "תרבות המערב", וממנה ועל פיה גם את תרבות העולם המודרני. הגדרה זו – כך הטענה – שלטת מתוך התנשאות ומתוך אפליית תרבויות אחרות ומתוך התעלמות מכוונת מהן. טענה זו גם אומרת, כי תרבות המערב הציגה מערכת ערכים בענייני אתיקה ואורחות-חיים, בערכי האסתטיקה ובהבחנות של משפט צדק או רעיונות על טוב ורע³² וכיוצא בהן התנהגויות "הטעונויות רוח מערבית" שהאדם החדש מבקש לדחות. עתה, סוף סוף, הגיעה השעה להגדיר מחדש עקרונות ומושגים של הרב-תרבותיות הציבורית באמריקה של היום.

דיסוזה סוקר בשיטתיות רשימה של אירועים שניתן להכלילם בקאטגוריה של Political Correctness, ובקצרה – P.C., שהתרחשו באוניברסיטאות בארצות הברית. מונח זה אין לו עדיין מקבילה בלשון העברית, שמא משום שהחתימה לדיוק הלשוני

31. הליברליזם הפרוגרסיבי (המייצג מציאויות מגוונות, שיש לו דוברים שונים המבוצרים באוניברסיטאות) שואל על תקפותה הבלעדית של "התרבות המערבית הגדולה", שאינה יכולה עוד לייצג בתום לב את התרבות העתידית החדשנית.

32. בין הטענות שנשמעו: "...בתנ"ך ניתן למצוא תוקפנות רבה וממנה לומדים אנשים לשנוא. הציביליזציה המערבית – שבסיסה התרבותי הוא התנ"ך והברית החדשה – היא אשר זיכאה את הכושים". זאת ועוד: "...הרי גדולי המנצלים ומדכאי השחורים באמריקה הרבו לבנות כנסיות מפוארות ולבקר בתוכם בקפדנות רבה, ועל ידם קיימו אורח חיים פוריטאני-דתי ממש ונשמעו בה להטפות של הכמרים הלבנים. ההלכה על העבדות הלכה בד בבד עם הוראות הכנסייה. אמור מעתה, הכנסייה עמדה מנגד לכושים ולא עשתה דבר להטיף נגד ההפליה והעבדות, היא גם עודדה בעקיפין את הלינץ'. לפיכך יש לקבל עתה מכל מה שמתקשר אל הכנסייה וממקורותיה תשלומי-כפל. בריבזמן יש גם לדחות את התרבות שהתירה את ההשפלה והעבדות והביאה את מצב השחורים באמריקה למה שהוא...".

רוח התרבות המאפיינת את המזרח הרחוק, אפילו קטעי תרבות שמן המזרח הקרוב, נעשתה מקובלת יותר בקמפוסים, בהיותה שונה, ובכך שהיא גם אנטי-תיזה של תרבות המערב. הפרט במזרח, לפי טענה זו, מוגדר אחרת, שכן הרוחניות והמיסטיות מאפשרות מקום רחב לפרטים שבהן, והן הולמות יותר את הכיוון החדש שיש לחתור אליו.

המערב, לעומת זה, מייצג, לפי גישה זו, דיכוי חופש הפרט, הוא בתשתיתו אינו הומאני, מייצג רוע ורדיפה בלתי מסויגת אחרי אמצעים. מלחמת המפרץ של ראשית 1991 הוכיחה, כי המערב מדבר על מלחמת הצדק, בעוד שהוא התכוון בעצם לעוצמה כלכלית. עדויות מקמפוסים במערב ארה"ב דיווחו על אי נעימות רבה שהייתה לסטודנטים שביקשו להזדהות עם חיילי ארה"ב ועם "מטרות המלחמה הפטריוטית כפי שהוצגו על ידי הממשל". קשה מזה היה מצבם של סטודנטים יהודיים בתקופה זו, שביקשו להזדהות עם מדינת ישראל שהותקפה. הכיוון הליברלי הקיצוני נטה להדגיש כי מלחמה זו אינה הוגנת, כי עירק אינה שוות כוח לארה"ב. עד כאן דוגמאות מועטות בלבד.

מחייבת גם אחריות ביחסים בין אישים. אפשר אולי, שנושא זה טרם הטרד את הציבוריות הישראלית או אולי עצם המושג מייצג דבר והיפוכו, מין יצור כלאיים שהשפה העברית טרם עיכלה.

נורמות ה-P.C. כופות על אדם מודעות ורגישות אל קבוצות אתניות שונות ללא עמדת התנשאות וללא דעה קדומה. דרישה זו נראית כהגיונית-מוסרית ושואפת למימוש הצדק החברתי. עקרון ה-P.C. הוא נורמה מחייבת בארה"ב של היום. אי-אפשר לתאר כיום את כל אמצעי התקשורת האלקטרונית והכתובה ללא ההשפעה המאסיבית של ה-P.C. עם הזמן התברר, כי חוקר, סטודנט או מדינאי כבר מתקשה לבטא עמדה או עובדה, או אפילו עיקרון או ממצא מחקרי, אלא מתוך ניסוח זהיר, עקיף, אובייקטיבי ומסתייג³³, וכל זאת כדי להוכיח, שאין בעניין הנדון שום סממן העלול לבטא עליונות או אבק של עלבון. הדבר חרג הרבה מעבר לתחומים שנועדו לעיקרון זה והפך לבומראנג. מנהלים בבתי-ספר ובממסדים, עורכי-דין ומנהלי בנקים, חברי סנאט ופרופסורים באוניברסיטאות ועיתונאים מן השורה אינם מעיזים עוד לדבר בענייני מקצוע או להתחלק בחוויה סתמית (נניח, למשל, הערה לתלמיד או מחמאה אל הכפוף להם, לפאציינט חולה או סטודנט), בלי שיוודאו תחילה כי יש נוכחות נוספת במעמד זה של עדים או הקלטה (ראה פרשת ניקסון על רקע "ווטרגייטי"), כדי להימנע מתביעה אפשרית על ניצול, הטרדה או הפליה. במובן מסוים נעלמה התמימות, הפשטות והחמימות הטבעית הנחוצה כל כך בין אנשים.

אופנת ה-P.C. על רקע עדתי, חברתי או מיני-הפמיניזם – היא עובדה, וכבר פשטה והשפיעה ללא ספק על מרכיבי תרבות, שפה וחברה, ובעקבותיהן על שיקולים כלכליים של חברות ויחידים. ניכר, כי אנשים אכן נעשו במידה רבה זהירים יותר. אנשי מדעי החברה אכן חיככו ידיהם בהנאה; אכן, התוצאות מדברות בעד עצמן. מותר להצביע על סממנים של הצלחה. אך לא כך התפתחו הדברים בפועל.

דיסוזה מדווח על מגמה מסתמנת העלולה דווקא להביא לתוצאות הפוכות ממש ממה שהמטיפים להם אכן התכוונו במקור. דבר זה עלול לסכן את מרקם המבנה התרבותי-חברתי המעצב את המדינה. גישה זו עצמה כדרך שנתמסדה נעשתה בה-בשעה גם קרבן לעיקרון (אולי קאריקאטורה), ש-P.C. אכן יצא נגדו בחריפות גדולה כל כך. דיסוזה מצטט את דויד רייזמן מאוניברסיטת הרווארד, הסבור, כי בעידן החדש המצופה מהכול להסכים למעין Virtuous Position, משום שעניין של מין וגזע נעשה כה רגיש, עד שמרצים וסטודנטים חוששים להביע דעה בכיתותיהם בשל איום ממשי או חשש לחרם או ענישה חברתית. עובדי מדינה וחברי סנאט החלו מרגישים עצמם מאוימים. מעתה מסתמנת ראשיתה של נורמה בה מתקשה נושא משרה ציבורית ואחראית להביע עמדה הנובעת

33. ניסוח דומה, אם כי בהקשר אחר לגמרי, נוקט מו"ר אברהם רון, הסבור "כי כמו מדענים אחרים, כך גם חוקרי החינוך, פיתחו להם שפה משלהם, רצופת מונחים טכניים, שפירושים ידוע רק למי שלמד אותם. גם סגנון הכתיבה והדיווח הפך להיות אוטורי ומובן רק ליודעי ח"ן. דבר זה מסביר מדוע מורים שעניינם אינו המחקר החינוכי ושמעיינם הוא העשייה, מתקשים לעקוב אחר פרסומים אלו. אין כאן מגובלות של איש החינוך, אלא, כלשונו של רון, "שפת המדע היא שפה עקרונית בעלת ענה (סגנון, זיאנה) מקצועית לחלק ניכר של מחקרים בתחום החינוך למרות איכות העבודות העומדות בנורמות המקובלות בעולם האקדמי. קוגלמס תולה זאת חלקית ברשימת ההסתיוגויות והמגבלות – שהרי זו לשון הזהירות המדעית – המתבטאת בלשון מצמצמת וקפדנית, ולרוב נוטה להגביל ולהסתייג. ראה אברהם רון, "מן העבר השני", **מגמות** לא 1, 1988. ראה גם שלמה קוגלמס, במדור: "יתגובות. בתוך, תשובה לאברהם רון", **מגמות** לא 2, 1988.

משיקולים ראינונאליים-אובייקטיביים או כלכליים-מדיניים. ההימנעות ממחויבות או מנקיטת עמדה יש לה השכלה ציבורית וכלכלית ממדרגה ראשונה³⁴.

הרציונאל שמאחורי מגמות אלו מוליד למסקנה, כי נוצרת נורמה של מעין אלימות העומדת נגד העקרונות של ה-Free-Speech וחופש הדעה. חברים, מעטים לפי שעה, בקהילה האקדמית האמריקאית מגלים לאחרונה אומץ לב ראוי לשבח, וכבר מעיזים לצאת בפומבי ולהתריע על שעקרון חופש הדיבור אינו עוד דבר המובן מאלין, ויש להילחם על זכותה של התרבות הישנה הקלאסית שאפינה את ארצות הברית, ואשר הייתה לה אולי ההזדמנות לחבר יחדיו קצוות להמשיך ולהתקיים. או שמא הייתה זו אך אשלייה?

פעיל אחר בעניין זה הוא הנרי לואי גייטס. גייטס מדגים תהליך אבולוציוני זה על עצמו. הוא נולד כ"ניגרו". במשך הזמן הוא נעשה "כוש", ובהמשך הפך ל"צבעוני". בימי "וודסטוק העליונים" באמצע שנות השישים כבר היה זה כבוד לגייטס להיות "שחור", ומאז תהליך ה-P.C. הוא כבר "אפרו-אמריקאן", ועתה הוא עומד בראש "החוג ללימודים אפרו-אמריקאיים" באוניברסיטת הרווארד היוקרתית. גייטס עומד בראש החזית התוקפת את הנורמה האלימה המסתמנת עם אופנת ה-P.C, יחד עם המגמה לשוב ולהחזיר חלקים בקלאסיקה התרבותית-מערבית-העתיקה שכבר אבדו. חשוב לדעתו, להגדיר מחדש את התרבות הציבורית האמריקאית. תרבות, לפי תפיסה זו, אינה קבועה אלא זורמת וממוזגת, היא תרבות של מקף, של פסיפס, כאשר כל חלק מוכרח להצטרף אל האחרים בלי לאבד את ייחודו. תרבות ציבורית אמריקאית אכן הועברה מן הקלאסיקה המערבית, וכיום היא מתייחסת אל התרבות השחורה-היהודית-הילידית-האינדית – (אין אומרים עוד אינדיאני אלא Nativ American)-האיספאנית-האירופאית-וכיו"ב צבעים בעלי זכויות ועבר שיש לשמרם.

על מאמר זה של דיסוזה מגיבים אחרים שביקרו קשות את "נורמות המודרניות המנשבות עתה באוניברסיטאות הנכפפות להמונים", ביניהם בוב ביארס²¹ (Bob Beyers), איש אוניברסיטת סטנפורד (Stanford), הטוען כי במסלולי הבחירה של הקורסים בסגנון של "Cultures, Ideas, And Values" – זהו אכן שמו של הקורס החדש – ישנם מסלולים שונים, שבכל אחד מהם נציגות מתאימה של התרבות הקלאסית בדומה לקורסים שנחשבו בעבר ל"Western Culture Program".

34. הנה דוגמאות ספורות מתוך רבות העשויות להמחיש בעיה זו: השופט השחור קלארנס תומס, שהיה מועמדו של הנשיא בוש לכהונת שופט עליון, התעמת בסנאט האמריקאי עם אניטה היל, משפטנית שחורה אף היא, על רקע מוסרי. אירוע שכזה, בסיפור העסיסי שבו, בשפה ובטכניקה, היה להצגה בכל ארצה לתקופה ממושכת, וזו הייתה הפעם הראשונה שבה הסנאט המכובד נאלץ להתמודד בפרהסיה עם נושא ורקע שמעולם לא עסק בהם. וכל זאת על שום שהעימות היה על רקע של מצוקה מוסרית אישית שבין אשה שחורה וגבר שחור, ולא היה איש (גם לא ילד) שהעז להצביע כי "המלך עירום הוא". רבים הרגישו בכך השפלה רבה, שהרי למרות היעדר המכובדות נבחר האיש שבמחלוקת להיות חבר במוסד המשפטי היוקרתי ביותר בארצה. עיוות אחר גלוי לעין בלט במשפט הרצח של הרב כהנא הי"ד; זיכוי העברייני-רוצח במשפט בקראון-הייטס הקשור בחב"ד; היעדר מומנט ציבורי מאסיבי במשפטו של פולארד; המשפט החוזר של השוטרים בלוס-אנג'לס שהיכו קשות אדם שחור. עיוות עמדות בעניינים כלכליים-חינוכיים הוא נוסחת קיום של יום יום. המנגנון אינו נוקט עמדה במקרים ודאיים של עוול, משום שאינו מעוניין להיחשף לנורמות של איום מוסווה, המוכתב על פי עקרונות ה-07.C.P.

חשוב להדגיש, כי על אותה בעיה עצמה של ה־Cultural Literacy, במשמע של בערות אינטלקטואלית בתוך הקהילה היהודית, מדווחים מחנכים יהודים נודעים³⁵. טענותיהם בתחום היהודי, כמו חלק מן ההצעות, אינן רחוקות משל הרעיונות שהירש ועמיתיו הציגו.

טילושקין (Joseph Telushkin) הלך בדרכו של הירש, וכמוהו פירסם אף הוא מעין דגם מדריך שיועד למשכיל יהודי לדעת מושגי יסוד. ספרות שכזו הולכת ונפוצה גם בישראל, כמו עבודותיהם של באגד, וולפא, לאו, מייזליש, מצגר, פריד, שטאל ואחרים³⁶, העשויים בצורת לקסיקונים, אלבומים או בצורת ה־Jewish Calendar. עניין זה של ערות לתרבות ותודעה הוא הנטייה להוסיף דעת ולהכיר את מקורותיה ושורשיה המשותפים של כלל האוכלוסייה היהודית.

בסיכום חלק ראשון של מאמר זה על בעיית ההגמוניה התרבותית חשוב לציין, כי השוואה שקולה של הבעיה, הסיבות, הבסיסים החברתיים והתרבותיים בין שתי הארצות, אכן מלמדת כי ניתן לזהות עקרונות משותפים, כי חשוב מאוד למצוא דרכים לאמץ קטעים שונים לצרכים מתואמים לישראל, בתנאים שהמשתמש בהם יהיה בכל זאת מודע להבדלים של נקודות המוצא. חשוב לזכור כי קיימים הבדלים מהותיים, העושים חלקים מהשוואה זו – כמו נקודת המוצא או התפיסה הפילוסופית-אידיאית – לבלתי אפשרית. בנקודות מסוימות עלולה ההשוואה לגרום נזק לרעיון הישראלי. לפי שהקשרים בדיון זה לא היה בהם עניין בהשוואת הבעיות, אלא בהבנת עקרונות השוני והלקחים, אציין כותרות של הבדלים עיקריים.

בארה"ב קיים אכן ויכוח קשה על מהות התכנים הרלוונטיים, על חשיבותם, על מידת שמכותה של התרבות המערבית לקבוע נורמות, ערכים והתנהגות. בישראל אין ויכוח על מהותם, חשיבותם ושמכותם של התכנים. הרוב מסכימים, למשל, כי נקודת המוצא כבר נוסחה במסמך "הצהרת העצמאות" לאמור: "בארץ ישראל קם העם היהודי, בה עוצבה דמותו הרוחנית, הדתית והמדינית, בה יצר נכסי תרבות לאומיים וכלל אנושיים והוריש לעולם כולו את ספר הספרים הנצח... תהיה מושתתת על יסודות החירות, הצדק והשלום לאור חזונו של נביאי ישראל, תקיים שוויון זכויות חברתי ומדיני גמור לכל אזרחיה..."

35. ראה היילמן, הימלפארב, ווטשר, וורטצל, פוקס, הולץ ורביס אחרים. אסתפק בכותרות שלושה בלבד: W.I. Ackerman, "Jewish Education — For What?", *American Jewish Year Book*, Vol. 70, 1969; S. Fox, "Toward a General Theory of Jewish Education", in: Sidorsky (ed.), *The Future of the American Jewish Community*, Basic Books, 1973; H.S. Himmelfarb, "Jewish Education For Naught: Educating the Culturally Deprived Jewish Child", *Analysis*, #5 Sep. 1975.

36. הנה רשימה מקרית וקצרה: שלום די וולפא, **כי הם חיינו: מושגים ביהדות**, קרית־גת, 1991; הרב יונה מצגר ונחום לנגנטל, **במעגלי החיים (2 כר')**, תל־אביב, חמד, תשל"ט; שי מייזליש, הרב י"מ לאו, הרב י' פריד, **יהדות: אנציקלופדיה למושגים, אישים ומסורת ישראל (3 כר')**, תל־אביב, חמד, תשל"ט; שלמה ז' אריאל, **אנציקלופדיה מאיר נתיב: להליכות, מנהגים, דרכי מוסר ומעשים טובים**, רמת־גן, מסדה, 1960; י' באגד, **שערי לימוד: אנציקלופדיה זוטא לנושאים אקטואליים ביהדות**, נחלים, ישיבת בני עקיבא, תשמ"ג; הרב י"מ לאו, **יהדות הלכה למעשה: דברים שבע"פ**, כתב וערך שי מייזליש, תל־אביב, מסדה, 1978; כהן, פרלמן, שטאל א' (עורכים), **רשימת מינימום של מושגי יסוד יהודיים, ציוניים וישראלים לתלמידים עולים בתי"ס ממלכתיים**, ירושלים, משרד החינוך והתרבות, בית ספר לעובדי הוראה בכירים ע"ש עמנואל יפה, 1992.

הוויכוח הוא על פרשנות מוסמכת של הסמכות, על גישות הפרשנות ועל ההשלכות ההלכתיות-חוקיות של סעיפים בחוקה, לאמור: כיצד, על ידי מי, מדוע וכיצד נתפסת הזהות התרבותית ישראלית: ישראליות מול יהדות או "ציוני לעומת אדם"? אין ויכוח על חשיבותם של ספרי היסוד והקדימויות הקובעות את תרבותו של העם. השאלה היא מה הם סדרי העדיפויות במסגרות הקיימות, כמו על מי ועל פי מה נקבעים דברים אלו? המבחר הוא עצום, והקונצנוס נתון לגמישות בידי המחוזות והמוסדות העוסקים בחינוך.

אין ויכוח על המהות ועל המטרות הבסיסיות המשותפות. קיים ויכוח נוקב בין מגזרים שונים על אורח-החיים ועל מידת החופש הנתון לפרט ולקהילה במסגרות השונות, וכן על משאבים ופירושים בין העדות, "מזרחיים" ו"מערביים"; בין חרדים, דתיים-לאומיים ואנשים שאינם מחויבים למצוות.

אין ויכוח על הצורך בהגנה על המדינה וגבולותיה. הוויכוח הוא על אופייה המדיני ועל פירושי הביטחון, על החשיבות של שטחים ונוהל. אין גם ויכוח על בכורתה וחשיבותה של השפה העברית. גם אין ויכוח על ספרויות שונות – נשים או מיעוטים. דבר שנמצא כבעל-ערך הופך ממילא עניין לציבור. משנתגלו אוצרות "מורשת יהדות המזרח", כמו שנתבררו אורחות חיים של עולי אתיופיה, הפכו הן לנכסי צאן ברזל של כלל הקהילה היהודית, וכל הרוצה ליטול עושה בהן כברשותו. אין ויכוח על גזע. יש הרגלים טובים או רעים, הציבור הישראלי כולו יצא מגדרו מאז הקמת המדינה, לקלוט עולים מתפוצות שונות, גם כאלה שאינם מ"בני הצבע הלבן". האפליה, שכה הרבה דובר בה, נתכוונה בדרך כלל להיטיב עם החדש, "המזרח". לפעמים היו הטבות אלו – למצער – מחניקות ורעות, אך מעולם לא נבעו מנטיות להרחיק אל מחוץ לחוק או לקהילה. לעם היהודי מרכיבי זהות המחברים יחדיו בשפה, בהיסטוריה, במהות ובתודעה, בגבולות ובהתנהגות ייחודית של ערבות הדדית, למרות השוני המגוון מאוד (ראה, למשל, יהודים יוצאי אתיופיה, קוצ'ין ותימן מול יוצאי אנגליה או סקנדינביה) במראה, במנטליות, בתרבות חיים, במרחק של זמן ומקום. יש ויכוחים קשים על מקורות, על שיטה או על סדרי עדיפויות ופרשנות. לעומת זאת מושגים ועקרונות הקשורים ב-P.C. – כמו הפתיחות, הזכות לפלוראליזם ולקבלת האחר – הם עקרונות יסוד משותפים הראויים לחיקוי.

ניתן אם כן לסכם חלק ראשון של דיון זה ולהצביע על עקרונות ומושגים שהם מאפיינים מובהקים של תרבויות שונות במסגרת הבעיות שהעם היהודי מתלבט בהן. הבדלים בהתנהגות תרבותית הם בסופו של דבר הבדלים במשמעות, המקרינה ערכים ועקרונות, סמלים, מושגים וכיוונים, והם באים לידי ביטוי בעשייה של יום-יום. מערכת המכשירה מורים חייבת להיות מודעת לביטויים ולאופן שהם נחשפים. זיהוי השורשים מבטיח הבנתם וחשיפת נכונותם ומקרב מגע אמיתי של האדם עם עצמו.