



"תורה חדשה מאתי תצא" – תפקידו של המורה באקדמיה רבת תרבותית

רוני בר לב*

תקציר

החברה הישראלית עברה בעשורים האחרונים שינויים חברתיים עמוקים ובמידה רבה גוברת המגמה של מעבר מתודעת כור היתוך לתודעה רב-תרבותית. הוראת מחשבת ישראל עוצבה בשירות תודעת כור ההיתוך ועודנה משמשת כמכשיר לאומי מונוליטי. מאמר זה דן בהיבטים אלטרנטיביים בהוראת מחשבת ישראל על מנת שזו תתקיים בהלימה עם התודעה הרב-תרבותית ואף תקדם אותה.

המאמר מציג דין וחשבון על הוראה של קורס חסידות בכיתה אקדמית ישראלית מגוונת ורב-תרבותית. במאמר מוצגים בפירוט ההטרונגויות שבכיתה, תפקיד המורה כסוכן בזירה רב-תרבותית ודרך לימוד תורה חסידית תוך שימוש ברב-תרבותיות. תפקידו של המורה נבחן ביכולתו לשמש מנהל מגוון (diversity) המאפשר ביטוי לדעות ולפרשנויות שונות, מתוך הבנה שהריבוי והגיוון הם אינהרנטיים לידע של מחשבת ישראל עצמה. המאמר מבקש להציג את הוראת מחשבת ישראל כבעלת פוטנציאל לשימוש וניצול של הממד הרב-תרבותי ולהשתמש בממד זה כמנוע יצירה של ידע בתוך מרחב הלימוד.

מילות מפתח: רב-תרבותיות, הוראת מחשבת ישראל, חסידות, בין-תחומיות, הוראה רגישה תרבותית, מגדר

הקדמה

הוראת מחשבת ישראל במוסדות החינוך במדינת ישראל עוררה כבר מתחילתה שאלה סבוכה בנוגע לאופייה וליעדה. דומה שהדעה השלטת בקרב אנשי חינוך רבים הייתה (וככל הנראה עודנה) שיש ללמד את מקצועות היהדות כמכשיר חברתי או אידיאולוגי. בניסוח של ועדת שנהר שדנה בנושא נכתב כי:

* ד"ר רוני בר לב, הפקולטה למדעי הרוח והחברה, הקריה האקדמית אונו.

יש לחתור ללימוד מקצועות היהדות [...] כמנחילי תרבות וערכים, המעניקים כלים לבניית השקפת עולם. הוראת תולדות ישראל, יצירתו ותרבותו, היא מכשיר מרכזי לסוציאליזציה לאומית ותרבותית של התלמידים [...] עמדה חינוכית כזו עשויה לחזק את תחושת הזהות, ההשתייכות והאחריות של התלמידים לעתידם ולחברה במדינת ישראל (הוועדה לבדיקת לימודי היהדות בחינוך הממלכתי, תשנ"ד, עמ' 10).¹

זאב הרוי (תשס"ה) דן בעמדה זו והציע להשאיר ברקע החינוכי את האפשרות של "לימוד לשמה", שעל פיה המסורות והיצירות של המסורת היהודית אינן אינסטרומנט חינוכי לטובת יעדים חיצוניים, אלא הן תכלית ויעד חינוכי בפני עצמן.

תכלית ויעד חינוכי שאינם מכשיר לסוציאליזציה ולהנחלת ערכים, שמוותרים על ניסיון לכור היתוך להבנה מהי "יהדות" ו"ישראליות", אותו לימוד "לשמה", יכולים להיות מובנים דרך תודעה והלך רוח של רב-תרבותיות. סטודנטים הבאים לרכוש ידע כזה או אחר אינם באים כלוח חלק (Tabula rasa), ולכך יש השלכות רבות על אופן ההוראה, וכפי שאטען בדברים הבאים, אף על החומר הנלמד.

בטענה זו אין הכוונה לברירת החומר הנלמד באופן כזה או אחר, אלא לאופן שבו כל חומר לימודי, מסמכים וטקסטים עיוניים, מוצג ומיוצג בהתחשבות בקהל היעד, קרי הסטודנטים. כלומר, החומר והידע הנלמדים הם תוצר של אירוע הלימוד בכיתה ובהשפעתו הם מתעצבים כיצירה מסורתית-חדשה המגלמת את המסורת ואת התקבלותה העכשווית. הבנת ההוראה באופן כזה לוקחת בחשבון את הגיוון ואת השוני שבקהל היעד ההטרוגני ואת יכולת הגמישות של החומר הנלמד ואופנות הוראתו. אין מדובר כאן בהתחשבות גרידא ברב-תרבותיות הנוכחת בכיתה, אלא גם בניצולה ובמימושה לטובת אירוע לימוד והוראה עכשווי.

לצד הסוגיות העוסקות במפגש שבין התרבויות בכיתה ובתפקיד המרצה כסוכן פעיל בתוך זירה גדושה מעין זו (העליון ועמיתים, 2018; Strayhorn, 2010), אבקש להציג את האפשרות של דיאלקטיקה בין חומר הלימודים וההיסטוריה של אותו חומר ובין האינטראקציות השונות בכיתה. במילים אחרות, אציע דרך שבה המרצה בכיתה רב-תרבותית איננו רק "לוליין" – אמן המהלך על חבל דק ולומד בתוך כך כיצד לא ליפול ולהתרסק" (בן דוד, 2009, עמ' 42), ועל כן אין הוא מחויב להתמקד בהעברת ידע בלבד אלא יכול גם לרתום את השוני ואת הייחודיות של הקבוצות לטובת הפקת ידע ועיצוב ידע רלוונטי ואף פרודוקטיבי. אעשה זאת באמצעות המחשה של דיון ופרשנות של טקסט כפי שהם עשויים להתרחש בכיתה רב-תרבותית.

במאמר זה איחד את הדיון להוראת חסידות בכיתה אקדמית כללית ולהשפעות האפשריות על הוראה זו, קרי נושאים ופרספקטיבות שונים הנוספים לניתוח ומובנים כחלק מהחומר הנלמד. נושאים כמו פילוסופיה כללית ומגדר, המודרנה והחילון נידונים במידה זו או אחרת במחקר החסידות, אך אינם באים בהכרח לידי ביטוי בהוראה האקדמית בחוגי מחשבת ישראל. גם המחקרים העוסקים בחסידות בהקשרים של פילוסופיה כללית ומגדר עושים זאת על פי רוב מתוך פרספקטיבה היסטורית-חברתית ולא בהקשרים הגותיים. רק בשנים האחרונות החלו לצוץ דיונים המשלבים בלימודי החסידות פרספקטיבות עיוניות מתחומים אלו (לדוגמה, אורנט,

1 מטרה זו מסומנת גם היום באתר משרד החינוך בדף מחשבת ישראל בחינוך הממלכתי: "לימוד מחשבת ישראל תורם לגיבוש הזהות האישית והלאומית כיהודים, כישראלים וכבני אדם".

תשע"א; בר לב, 2017; Polen, 1992; Kauffman, 2014), אך הדיון האקדמי על חינוך רב-תרבותי בהקשרים של לימודים דתיים חסר. לרוב העמדה הדתית נידונה (ובמידה רבה של צדק) כעמדה אחת מיני רבות. עם זאת, אפשר לדון ברב-תרבותיות בתוך ההקשר הדתי עצמו או לפחות בהקשר של מסורת או מחשבת ישראל גם באופן שאינו כפוף למגבלות דוקטרינות דתיות. הטקסט החסידי, שיש בו באופן מודע אלמנטים חדשניים ואף חתרניים, יכול לשמש דוגמה למצע לדיון כזה, כפי שאנסה להראות להלן.

במהלך הדגמת ההוראה אדון באופקים של פרשנות שבאים לידי ביטוי הודות לערנות להתרחשות בכיתת הלימוד. אציג תחילה את המסגרת שבה מתבצעת ההוראה ואת ההטרונגויות שלה, ולאחר מכן אציג את אקט ההוראה בפועל, ניתוח דרוש חסידי באמצעות הכלים והמשמעויות הנתונים. אעשה זאת באמצעות דרוש חסידי מבית מדרשו של אדמו"ר שזכה בעשורים האחרונים לעדנה מחודשת – רבי נחמן מברסלב. דרוש זה הוא חלק מהסילבוס שערכתי במסגרת קורס חסידות שאותו אני מעביר במסגרת אקדמית. מסגרת התוכנית של התואר היא מסגרת לימודים הומניסטיים, וזו מכוונת לשילוב של לימוד מעמיק של המסורת הפילוסופית המערבית עם מורשת המחשבה היהודית. מטרת שילוב זה היא להביא להבנה עכשווית של השניות בין עבר ועתיד, מזרח ומערב, הבנה ש"תאפשר את כתיבת הפרק הבא בדו שיח המתמשך בין המסורות".

הוראת חסידות

החסידות מצויה כיום ברנסנס (צרפתית – לידה מחדש) תרבותי וחברתי, ואף דתי, בישראל ובעולם. משמעות רנסנס זה חורגת מציון של תקופה או השוואה לתקופה ואירוע מסוימים בהיסטוריה של המערב, שכן התופעה היא מעבר לאופנה חולפת. היא מצביעה על קצב חוזר בהיסטוריה, שבו כל אימת שחל שבר עמוק בערכים החברתיים ואיבוד מכוחם ומשמעותם, מתעורר הצורך לחזור ולבדוק את המצב האנושי והחברתי. התעוררות כזו חלה בעת שמרטין בובר הצעיר החל בעיסוקו בתורת החסידות בתחילת המאה העשרים וזכה להתעניינות רבה במישור הדובר גרמנית (מאור, תשע"ו). בהמשך הדרך של חקר החסידות נטו החוקרים, תלמידיו של גרשום שלום, לאמץ גישות פילולוגיות והיסטוריוציסטיות ולדחוק את ההיבטים ההומניסטיים מהעין בחסידות (מרגולין, תשס"ה; Magid, 2018), אך כעת נראה שיש צורך לחזור אל התנועה המבקשת "לידה מחדש" דרך החזרה אל התורה שהתחדשה בערש המודרניות ומקבלת כעת פנים חדשות. הלימוד ההומניסטי של החסידות מבקש אם כן את הלימוד החווייתי, את ההפנמה של התהליך העיוני והערכים המשוקעים בו, את התמודדות עם הבעיות שהטקסט מציג ואת ההבנה של השברים במציאות העכשווית.

הלימוד ההומניסטי של החסידות נעשה בשני מישורים שחשוב לתת את הדעת עליהם ולהבהירם אף לסטודנטים: מישור מחקרי אקדמי ומישור קיומי. במישור המחקרי יש לתת את הרקע ההיסטורי-חברתי, הדתי והפילולוגי של הדרשות בתוך מסכת הרעיונות החסידית בכללה. במישור הקיומי יש לעסוק בטקסטים עצמם בקריאה "תמימה" לכאורה, המאפשרת מגע מידי עם הרעיונות והמובנים החסידיים. חשוב להבהיר לתלמידים את ההבדל בין שני הגישות על מנת שתהיה להם אוריינטציה ופתיחות מתאימה לכל שלב בלימוד.

הלימוד של המקורות החסידיים בקורס חותר למגע עם היסודות הדתיים במובנם התרבותי והפילוסופי של המשנה החסידית ופחות בהיבטים ההיסטוריים והחברתיים והתאולוגיים שעליהם רוב המניין והבניין של

חקר החסידות האקדמי נשען ובהם הוא עוסק משחר ימיו. המאמץ מופנה להנגיש את תורת החסידות ולהבינה כתנועה מודרנית שהייתה חלק מתנועת המודרניזציה של העם היהודי היושב במזרח אירופה בתקופת הנאורות האירופאית (Rosman, 2007).

הקורס מחולק לנושאים וכל שיעור מוקדש לנושא אחר. בשיעור עצמו ניתן זמן ללימוד עצמי (בחברות) של הדרשה החסידית ולאחר מכן נערך דיון בעניינה. בשלב מוקדם למדי בקורס אני עוסק בנושא מרכזי בתורת החסידות – "עבודה בגשמיות" (קויפמן, תשס"ט). בעיסוקי בנושא זה אני מבקש לרכז את תשומת הלב במה שנראה לי כרעיון המכונן את היסוד החסידי הזה ובאחת ההשלכות החשובות שלו – מרכזיות האדם בעולמו, או במילים אחרות – היות האדם "נזר הבריאה". יש לסייג ולומר שבאופן כללי נראה שהחסידות לא הייתה שותפה לרעיון זה באופן גורף, ועל כך יעיד שימור האלמנטים של שפלות ויראה. עם זאת, החסידות הורתה את האפשרות של עבודת האל בדרכים שונות ובכל הקורה את האדם. משמעות הדבר היא שהאדם הוא המארגן את עבודת האל דרך קורות חייו והנסיבות שבהן הוא מוצא את עצמו. עבודת האל איננה עוד מודרת ומדירה דרך אתרים ופרקטיקות ייחודיים המיועדים לעבודת האל כמו בית כנסת, בית מדרש, תפילה תורה ומצוות, אלא עשויה להיות מבוצעת על ידי האדם באשר הוא, במציאותו הגשמית והיום-יומית.

הטרוגניות בכיתה

הואיל והתודעה הרב-תרבותית איננה מצב נתון (גלדי, 2009) יש להתייחס תחילה למצב העניינים בכיתה כפי שהוא בהבחנות הבסיסיות בין קבוצות שונות. קבוצת הסטודנטים, שומעי לקחי, היא הטרוגנית ומגוונת. הטרוגניות זו מהווה בסיס ואף מנוע לעיצוב ייחודי של העיסוק בתורת החסידות ובדרשה החסידית. בכל קבוצה כזו ניתן למנות צורות שונות של הטרוגניות ואציין כאן שלוש שנראות לי עיקריות: הטרוגניות דתית, הטרוגניות תרבותית והטרוגניות מגדרית. חשוב לי להתעכב על שלושתן שכן לכל אחת מהן יש חשיבות ייחודית, ובעיקר משום שבאופן אישי אני חש אותן בנפרד וגם יחד. ההשלכות של הטרוגניות אלו עמוקות ולהלן אנסה לפרוט אותן.

הטרוגניות דתית

מבחינה דתית הסטודנטים ממוקמים, לעיתים באופן פלואידי, על הספקטרום המתרחב של הזהות הדתית-חילונית והם בעלי ידע שונה בחסידות בפרט וביהדות בכלל. חלקם למדו ושנו תורות חסידיות בשיבות ובמדרשות, וחלקם לא שזפו אות בכתב רש"י מעולם. להבחנה זו יש משקל רב בנוגע לעיסוק בטקסטים החסידיים, שכן אלו מבוססים על שכבות רבות של מקורות מסוגות שונות – מקרא, מדרש, תלמוד, פרשנות ימי ביניים, פילוסופיה יהודית, ספרות הלכה, ספרות מוסר, וכמובן גולת הכותרת – ספרות קבלית. סגנונות ייחודיים של שפה ותחביר, שימוש בראשי תיבות, ציטוטים חלקיים, צנזורים שונים, רמיזות וארמזים, הפניות ומשלים – כל אלו מצריכים רמת מיומנות גבוהה בקריאת טקסטים וידע פילולוגי בסיסי, שלעיתים חסר גם בין חוקרי חסידות ותיקים.

אך לא רק הידע וההיכרות עם המקורות וסגנון הדיבור משתנים בקבוצה ההטרונגית מבחינה דתית, אלא גם הדיספוזיציה האישית והתרבותית של הסטודנט ביחס לטקסט החסידי. יש סטודנטים שירגישו מחויבות דתית כלפי הטקסט ויש כאלו שיבחנו אותו ככל טקסט ארכאי אחר, ואולי אף במידה של ניכור. לעיתים בתוך הקבוצה הדתית יש "מתנגדים" לאמירה החסידית, ועל כן המחויבות הדתית תניע אותם לכיוון הפוך מזה של המחויבים דתית האחרים. לעיתים דווקא המחויבות הדתית או היחס האוהד כלפי הטקסט החסידי יהיו אלו שיגבילו את הקריאה החופשית בטקסט ואת הטקסט עצמו למסגרות הדתיות או להלך הרוח החסידי המדומיין אצל המחויבים והאוהדים, או למערכות חשיבה אידיאולוגיות שונות, מה שאין כן אצל הקוראים הביקורתיים או ה"חופשיים" יותר.²

במידה רבה אירוע כזה של שיעור משחזר עבורי התקבצות חסידית "מקורית" שבה סביר שהיו "בעלי בתים" לצד "תלמידי חכמים", "עמי ארצות" לצד אליטה רוחנית. שיחזור מעמד הדרשה שעליו אני מדבר כאן איננו רק מיצג של דמיון חיצוני לאירוע שקרה, או לפחות מדומיין שקרה באופן זה, אלא ניסיון ממשי להתנסות בחוויה המרעישת של מעמד הדרשה החסידית. התקבצותם יחד של אנשים מרקעים שונים, עם דיספוזיציות שונות ובעיות שונות, לדון בטקסט שעשוי להכיל ניסוח קולע, פרספקטיבה שונה או אולי אף עצה טובה, היא אירוע של מעמד הדרשה החסידית במידה לא מבוטלת של תפארתו. שיא של מעמד כזה ניתן למצוא בתפיסת ראש השנה החסידי אצל רבי נחמן מברסלב. בתיאורו את התקבצות החסידים אצל הצדיק בראש השנה מדגיש רבי נחמן את השוני ביניהם ואת המטען השונה שכל אחד מביא עימו. מטענים אלו, "טובים" ו"רעים", מוכלים אצל הצדיק והפוכים אותו בכך ליסוד המארנן של המציאות – "אבן השתייה" (ליקוטי מוהר"ן סא, ז; מרק, 2010). הדרשה החסידית, במקרה של רבי נחמן ואחרים, עוסקת בבעיות של המאזינים הנוכחים ומוענת באופן אישי לכל אחד מהם (מימון, תשי"ג; רפפורט-אלברט, 1990). לפיכך הפוטנציאל שמעמיד הלימוד במסגרת הטרונגית כזו, לימוד המציף עולמות שונים, בעיות שונות ותפיסות שונות, מאפשר לטקסט ה"צדיקי" לעמת את העולמות השונים ולתת מצע להבנה קולקטיבית אינטימית של מצב האדם בעולמו בקרב החבורה הלומדת. מבחינה זו יש כאן משום התנסות בשאלה שעם רבי נחמן בפיו של המבקש את בת המלך: "היכן אני בעולם?"

הטרונגיות תרבותית

לצד המובחנות של הזהות והמנעד הדתי של הסטודנטים קיים גם היבט של הטרונגיות תרבותית, קרי הפער בין מערכת הערכים, האידיאולוגיות והשפה של הנמענים (ובתוכם המרצה) לאלו של מחבר הטקסט עצמו ושל המסגרת שבתוכה הוא פעל. פער או פערים אלו הם המטרה והחומר הנידון של חוקרי חסידות שונים העוסקים בהקשרים השונים של תנועת החסידות: היסטוריים, פילולוגיים, סוציולוגיים, אנתרופולוגיים, גאוגרפיים, כלכליים ומדיניים.³ אך הוראת תורת החסידות המבקשת להתנסות בחוויה החסידית ולהגיש את משנתה כרלוונטית, נושאת משמעות ומציעה עצה טובה לאדם המודרני, מחייבת התמודדות או "התגברות" על הפערים הללו והימנעות מהצבתם כחומה בין הלומד והטקסט.

2 ניסיוני בהוראת חסידות במסגרות שונות הראה לי כי לעיתים דווקא חוסר הידע והאוריינטציה במקורות החסידיים ומרכיביהם, וכן העמדה של ריחוק ולעיתים אף ניכור כלפי הטקסט החסידי, הביאו לתובנות ופרשנויות מעמיקות ומרשימות של הטקסט החסידי. פעמים רבות המחויבות לשכל הישר ולמציאות הממשית הקודמים למערכת מושגים ורעיונות דתיים ומציאות "רוחנית", חשפו תוכן רעיוני ואף רוחני חדשני יותר מזה השגור בשיחים חסידיים סביב הדרשות החסידיות.

3 גם גרשום שלום שתרגם תרומה שקשה להפריז בחשיבותה לחקר תורת החסידות גופא, הציב אותה כ"שלב אחרון" במיסטיקה היהודית, וכהיסטוריון דן אותה כשייכת לעבר, לגלות ולמצב הטרומי ציוני. כלומר, ניתן להתרשם מהחסידות ולבחון אותה במרחק הזמנים, אך היא כבר לא רלוונטית (מרגולין, תשס"ה; שלום, תשס"ט).

במחוזות דתיים מסורתיים כמו חצרות חסידיות פעילות מתמודדים עם פערים אלו דרך ניסיון לחזור ולחיות ולו לפרק זמן קצר של לימוד הטקסט במערכת היגיון ומשמעות של זמן מסירתו של הטקסט. הבנה שגורה בקרב בני ישיבות חרדיות היא שעולם התורה הוא תיבת נוח המגוננת מפני מבול המודרנה וחולייה, וממילא מתבקש ניתוק מהמצב של האדם החי במציאות של "כאן ועכשיו" אל מצב של "שכל של תורה", או במקרה של תורות חסידיות אל העולם הרומנטי והקסום המדומיין של שלהי המאה השמונה עשרה במזרח אירופה (כ"ץ, 1992). בלי להיכנס לשאלה אם התגברות מעין זו היא רצויה או מועילה, התגברות כזו תיתכן אולי במסגרת לימוד דתית, אך בשום אופן לא במסגרת לימוד הטרוגנית כמתואר כאן. ההתגברות שאני מציע אינה מתעלמת מהשונה אך חותרת למצוא את הדומה ולקבלו.

הנחת המוצא של התגברות זו היא שהחיה האנושית מתמודדת עם בעיות משחר היותה. תורות דתיות ואיתות הציעו פתרונות במהלך הדורות, אך גם הבעיות הבסיסיות ביותר לא זכו לפתרון קסם מוחץ. נוסף על כך יש בעיות מיוחדות שנוצרו בעקבות מצבים היסטוריים ספציפיים ובנסיבות חברתיות ייחודיות, שלהן ניתן למצוא מכנה משותף ומסגרת התמודדות אחידה יחסית. תקופה היסטורית מיוחדת היא תקופת המודרניות והנאורות שרבים מזהים את משכה מהמאה השמונה עשרה ועד היום. תקופה זו, על החידושים המופלגים שנשאה ועודנה נושאת בתחומי המדע והרפואה, ניסוחים בדבר התקדמותו המוסרית של האדם (וגם חרפתו) ועוד, הביאה עימה גם בעיות ייחודיות, שלא זכו גם הן עדיין לפתרונות סופיים. דרך מצג זה של אלומת בעיות ייחודית לתקופה זו שנמשכת גם בימינו אני מציע לראות את המצע המשותף ואת הצורך בדיון משותף עם הוגי הדעות החסידיים והצעותיהם להתמודדות עם בעיות התקופה. ההתגברות המדוברת על הפערים הנזכרים היא לפיכך פעילות - ביחס לטקסט - של זיקוק רעיוני, עיצוב טרמינולוגי ויכולת תקשורת קבוצתית לא מבוטלת, שנועדו לשם קיומם של דיונים פוריים ומשתפים וחוויה של לימוד והבנה ההולמת את הלומדים של היום. עמדה זו מניחה שהחסידות היא תנועה של מודרניזציה בתוך יהדות מזרח אירופה, שהמשיכה, ושבכוחה להמשיך, תהליכים של מודרניזציה גם בארץ ישראל ומדינת ישראל בתוך יהדות עתיקה ומחויבת הלכתית.⁴

הטרוגניות מגדרית

רובד נוסף של הטרוגניות בכיתה הוא הרובד המגדרי. בניגוד למעמד הדרשה החסידית שהשתתפו בו גברים בלבד (בדרך כלל נשואים) וברוב מוחלט של המקרים הדובר היה גבר, הכיתה האקדמית מורכבת מנשים וגברים במעמד אישי מגוון. טענה מרכזית בביקורת הפמיניסטית היא שכתבים קנוניים בתרבות המערב, ובהם כתבים דתיים, הם כתבים שנכתבו על ידי גברים עבור חיזוק ההגמוניה הגברית. לכאורה, הדרשות החסידיות ממוענות גם הן לחסיד, עוסקות בצדיק ומכוונות לאיש הישראלי (רפפורט-אלברט, תשס"א; אך ראו גם נגאל, תשס"ה). הוויכוח בין חוקרים על אודות מעמד האישה בחסידות טרם מוצה ויש הרואים בחסידות מרחב חריג בהיסטוריה היהודית בהקשר זה (Rapoport-Albert, 2013). כך או אחרת, המציאות בכיתה מכתובה עיון מיוחד בכתבי החסידות, ולו רק בשביל הטעם הטוב, השיתוף והאחוזה, עוד לפני התקינות הפוליטית - הדרשות נבחנות כפונות באופן שווה לכולם ולכולן ובנכונות לקבל אמירה שאינה מבחינה בין נמען לנמענת.

4 כאן המקום להזכיר ניסיון מעניין של החוקר ארתור גרין לממש את החסידות בדורנו דרך רפורמציה של ההלכה, מתוך תפיסה שזוהי תפיסת העומק של החסידים הראשונים, למרות שבחיהם ובדעותיהם לא שינו דבר בפועל (Green, 2013).

הבנת ההטרונגניות המגדרית מכתובה סדרים שונים של קריאה ומאפשרת כניסה של תמות אחרות אל תוך השיח. הקול הנשי הנשמע בכיתה הדנה בטקסט חסידי (ולעיתים יש לעודד ביתר שאת את השמעתו וד"ל) נושא איתו מנגנונים של פרשנות ומבני יסוד אלטרנטיביים שעל ידם התורה החסידית מתעשרת, ולעיתים, מתוך ניסיוני, קולעת ל"פשט" צמוד יותר וחידוש מיוחד שבה נחשף. האתגר בהטרונגניות המגדרית הוא, כך בעיניי, הקשה ביותר והחשוב ביותר. הוא קשה לנוכח המצב שעודנו קיים גם בחברה המערבית המודרנית והוא שהקול הגברי הוא הקול הדומיננטי, ובפרט בכל הנוגע לשיח הדתי או השיח על אודות הדת. לעיתים נראה שככל שמתקרבים לאזור דתי בשיחים השונים מקבלים מחדש את עולה של ההצבה הישנה בנוגע לעליונות הגבר ונחיתות האישה, כאילו היה עול זה חלק מהשפה הדתית או השפה העוסקת בדת ודתיות. עובדה זו נכונה פעמים רבות גם בקרב אנשים שאינם "מאמינים" בייצוגים הדתיים, אך לטובת ההשתתפות במסגרת השיח הם נכנעים ל"נחמות" הדתיות ה"מקובלות", שאלו ביניהן. כאן משתלבת החשיבות שבאתגר ההטרונגניות המגדרית ובהטרונגניות הנזכרות בכלל. דרך הסיטואציה הזו ניתן לטפל באחת הבעיות המביכות של הדת והדתיות, או לפחות באופן שבו הן נתפסות בעיני אחרים ובמקרים רבים גם בעיני הדתיים עצמם. הכוונה היא לבעיה של נתק בין העולם התרבותי המציאותי הריאלי והקונקרטי שבו אנשים חיים ומתנהלים ובין העולם הדתי הסגור וה"קדוש" שאיננו מחויב כביכול לתהליכים אנושיים חברתיים והיסטוריים. זו בעיה של תפיסה מסוימת ורווחת של דתיות שמתנהלת בנפרד מהחברה האנושית ושהחברים בה חוצים את הכרתם ותודעתם בין "שמיים" ו"ארץ". היינו, בתודעת ה"שמיים" משמרים ערכים ישנים ואף שורה עליהם דוק נוסטלגי של מסורתיות, ואילו בתודעת ה"ארץ" מתנהלים כמו אנשים מודרניים מן היישוב. הפרה של נתק זה עשויה לבוא דרך עריכת דיונים משותפים בטקסטים המכוננים. דרך דיונים אלו הטקסטים נלמדים בהקשרים רחבים יותר, כפונים לקהלים רבים ושונים, ובדרך זו, פעמים רבות, אומרים הרבה יותר.

מלבד העמדות השונות של הסטודנטים בתחומים הנזכרים לעיל ישנה חזית נוספת של, כמה מפתיע, ידע חסידי מוקדם, הבא עם (חוסר) ארגון משלו בקרב הסטודנטים. התברר לי שהמציאות הישראלית בכלל (בשיעור מועט) והלימודים במכינות קדם צבאיות/ישיבות בפרט (במידה לא מבוטלת) מייבאים חומר חסידי לתוך מערכי תוכן ערכיים/דתיים/ניו אייג' וכדומה. כך למשל סיסמאות של רבי נחמן מרוחות על קירות בסניפי תנועת הנוער בני עקיבא או מושרות במד"סים במכינות קדם צבאיות מחוץ להקשרים המקוריים, ולמצער בהקשרים שונים לחלוטין. הוא הדין גם לתרבות הפופולארית שמייבאת חומר חסידי דרך קולנוע, סדרות ומוזיקה. רעיונות חסידיים מתערבבים עם רעיונות סוציאליסטיים או ניו אייג'יים כיד הדמיון הטובה של סוכני חינוך ותרבות שונים ולעיתים "מצוטטים" מפי הוגים שלא נתנו ידם לחסידות. כל אלו יוצרים דיסאינפורמציה והשגרת טעויות בכל הנוגע לתמות חסידיות מרכזיות. עם כל אלו היה עליי להתמודד ואת כל אלו היה עליי לתקן ולשרש. אחת התרומות החשובות שסטודנטים דיווחו עליהן לאחר הקורס הייתה סדר בבלייל הרעיונות ששמעו במהלך השנים.

ככלל ניתן לומר שהדיספוזיציות האישיות של הסטודנטים השפיעו באופן ניכר על תגובתם לחומר שנלמד בשיעור. נראה כי ההכרה המוצהרת בנקודות הפתיחה השונות אפשרה לסטודנטים להתבטא ולהציע פרשנויות שנראו להם הולמות לפי השקפותיהם. לעיתים היה צורך לכוון את הלכי הרוח לגבי הגישה לטקסט בהתאם לרקע ההיסטורי-חברתי של הדוברים החסידיים, אך ניכר שהמאמץ הפרשני מצד הסטודנטים התגבר מתוך תחושה של קרבה לטקסט.

לריבוי ולגיוון אלו יש השפעות הרמנויטיות מובהקות שעליהן ניתן להתחקות בבהירות. הפילוסוף הגרמני גדמר טען כי הבנת טקסט מתרחשת דרך הבנת השאלה שהטקסט מבקש לענות עליה (Gadamer, 1989). לפיכך, הנמען של הטקסט הוא זה הבא אל הטקסט עם שאלה. עושרם של טקסטים מצוי, בין השאר, ביכולת שלהם לעורר שאלות רבות או לענות עליהן. ריבוי העוסקים בטקסט והגיוון שלהם מרבה את השאלות שהטקסט עשוי לענות עליהן. העולמות שמהם באים הלומדים מפיקים שאלות ומציעים בעיות, ובפנייתם אל הטקסט החסידי מתרבות התשובות שמופקות ממנו.

הדרשה החסידית היא סוגה ספרותית ייחודית הממשיכה את מסורת המדרש היהודי ודרכו הפיצה החסידות את עקרונותיה ורעיונותיה (Sagiv, 2019). החסידים כינו את הדרשה החסידית "תורה", מתוך הקבלה מסוימת לתורה שניתנה על הר סיני. זו נאמרה על ידי הצדיק, האדמו"ר החסידי, בפני קהל החסידים, בדרך כלל באירועים כמו סעודה שלישית בשבת שבה היו מתכנסים ל"טיש" (שולחן בידיש). הדרוש עוסק ברעיונות חסידיים בדרך של ניתוח דרשני של מקורות היהדות – תנ"ך, תלמוד וספרות קבלית. המעמד של אמירת הדרשה תואר כאירוע מיסטי רב רושם שעורר התעלות והתרגשות רבה בקרב הנוכחים. כמה מהדיווחים, חוץ-חסידיים ופנים-חסידיים, מתארים שיתוף ומעורבות של המאזינים בתוכן הדרשות עצמן, אם בתרומת פסוקים ששולבו אל תוך מהלך הדרשה ואם בכך שהדרשה עסקה במצביהם ובעיותיהם של הנוכחים. חלק מהדרשות הועלו על הכתב ונערכו וקובצו לספרים, בדרך כלל לפי סדר פרשות השבוע, וכך נוצרה ספרות ענפה מאוד של דרשות חסידיות שנמסרו ונלמדו בקרב חסידים ושוחרי חסידות עד היום.

לאחר שהצגתי את המקרה של הוראת חסידות בכיתה רב-תרבותית והאתגרים האקדמיים והתרבותיים שנלווים לה, אדגים בחלקו השני של המאמר את הוראת מחשבת ישראל לקבוצת סטודנטים רב-תרבותית ואת תפקידו של המרצה כמנהל מגוון (diversity) המאפשר ביטוי לדעות ולפרשנויות שונות לחומר הנלמד.

הוראת החסידות באקדמיה בקבוצה רב-תרבותית – הלכה למעשה

התוויית ההוראה בכיתה רב-תרבותית דורשת מהמנחה שילוב של מיומנויות שונות כפי שיוצגו להלן. בחלק זה אדגים גם כיצד המיומנות באה לידי ביטוי בקורס הנלמד.

א. מיפוי

ראשית, כבסיס להוראה מתוך מודעות רב-תרבותית, על המורה למפות את מגוון התרבויות המצוי בכיתה, את ההקשרים השונים של התלמידים ואת הזהויות שהם בוחרים או שהם נמצאים איתן במשא ומתן, בקונפליקט או בכל יחס אחר. לשם כך יש לערוך במפגש הראשון סבב היכרות, שבו כל תלמיד ותלמידה יספרו על הרקע ועל הזהות שלהם. שאלה שעשויה לסייע בעניין זה היא למשל היכן גדלו והיכן למדו בתיכון. המידע שהתלמידים מספקים מסייע להבין את הרקע של הלומדים וכן את נקודות המוצא שלהם ביחס למצבם הנוכחי. שאלה נוספת שאפשר לברר בסבב כזה היא שאלת היחס לתחום הנלמד: מידת ההיכרות איתו ומה היו מעוניינים ללמוד בתחום זה. מאוחר יותר יוכלו המרצה והלומדים להשתמש במידע הזה כדי לעצב את הנאמר בכיתה בהתאם לנמענים השונים. באופן זה השיעור נעשה, במונחו הידוע של קליפורד גירץ, 'גדוש', כך שהידע והתאוריה הבאים מן החוץ נטענים משמעויות ומובנים דרך ההזדהויות של הלומדים.

כך למשל במהלך סבב ההיכרות הראשוני בכיתה ביקשתי ללמוד מהסטודנטים מאין הגיעו והיכן למדו בתיכון, ושאלתי אותם מה הם יודעים על תנועת החסידות. עוד ביקשתי מהם לכתוב פתק ובו שאלה או תחום שהם רוצים לברר במהלך הקורס. את הפתקים אספתי ובמהלך הקורס ניסיתי לקשר את הנלמד בקורס לכמה שיותר שאלות שנכתבו בפתקים. כך נוצרה 'פנייה אישית' של החומר לשואלים, והחומר עצמו התארגן כמענה לשאלות הלומדים. העמדת השאלות ברקע המסוים של השואלים הוסיפה נופך וזוויות דיון שונות ונוצרה דחיפות חיובית בשיעורים ואף שיתוף של אינטרסים ופרשנויות. לדוגמה, שאלה בנוגע לטרנד שסחף בשנים האחרונות עשרות אלפי ישראלים להתכנסות חסידי ברסלב באומן הפכה להיות שאלה מובילה בנושאים מרכזיים בחסידות, כמו אלמנט הצדיק, עבודה בגשמיות, פרקטיקת התפילה, מקומה של ארץ ישראל בחסידות, מנגד בחסידות ועוד. דרך שאלה זו, שנשאלה מפי אחת הלומדות, התעורר עניין אצל אחרים ששותפים בדרכים שונות לנושא השאלה וכך נוצרה קבוצת עניין שהפכה לנמענת ראשית של השאלה. מיפוי הלומדים עורר אותי להציג את השאלה דרך פרספקטיבה אנתרופולוגית בדיון על מוסד עלייה לרגל, קומוניטס ולימינליות, ובכך התרחב מעגל ה'שותפים' בשאלת ההתכנסות החסידית באומן.

ב. ריבוי פרשנויות בטקסט

המורה נדרש להיות פתוח לפרשנויות שונות לטקסטים ולהיות בעל מודעות טקסטואלית חזקה. מלבד תאוריות הרמנויטיות וביקורתיות כלליות, עליו להכיר נרטיבים שונים אשר הנוכחים בכיתה עשויים לאחוז בהם ולהיות קשוב לרב-תרבותיות (culturally responsive). ההקשרים השונים שבהם מצויים השותפים בכיתה עשויים ליצור פרשנויות שונות, ועל המורה להיות קשוב להן ו"ליילד" אותן. נוסף על כך עליו לארגן את הפתיחות של הטקסט עצמו ולהציג אותו כך שניתן יהיה לפרש אותו בדרכים שונות. במידת הצורך, עליו להסיר מעל הטקסט אפיונים הממסגרים וכובלים אותו למערכות חשיבה מסוימות כדי שיהיה נגיש לפרשנויות שונות.

העיסוק בטקסט של רבי נחמן מברסלב מאתגר במיוחד והזרות האוטומטית כלפיו מקשה על התהליך עוד יותר. לכן בעיסוקי בו בכיתה פתחתי את הדיון בהצגת דמותו האידיוסינקרטית של האיש, התקשרויותיו עם מנעד רחב של אנשים (בדגש על רמות דתיות/חילון) והערכתו על ידי חוקרים ואנשי תרבות כדמות מודרנית ואירופאית. בכך ניסיתי להוריד ממנו את 'הלבוש המסורתי' ולהציגו כחידה נגישה יחסית ובמידת מה לחלן אותו. שאלתי את הסטודנטים איך הם מציעים להבין את המשפט הראשון בטקסט הנדרש. גייסתי את התמיהות שלהם, את התמימות הראשונה שלהם. את התלמיד הדתי שאלתי למשמעותם הדתית של הדברים ואת התלמיד החילוני שאלתי למשמעותם האוניברסלית. ריכזתי את המאמץ בניסיון ליצור מובן קוהרנטי למשפט וגייסתי את התלמידים להיות השופטים של ההצעות השונות. בשיפוטיהם הם הביעו למעשה את הדיספוזיציות שלהם. התרגיל הפרשני אפשר להם 'לרכוש' את הידע בתנאים שלהם, להפעיל את תפיסותיהם על הטקסט ולקרוא בו את תפיסת עולמם. כך נוצרו פרשנויות פרטיקולריסטיות לצד פרשנויות אוניברסליות, דתיות לצד מוסריות, רציונליסטיות לצד מיסטיות.

ג. ניהול ויכוחים ונישור בין סטודנטים

על מנת לאפשר לרב-תרבותיות שבכיתה להתקיים ולעודד חשיבה שכזו יש ליצור לכידות ואווירה של קשר ושיח בכיתה. מבחינה זו נוצרת תנועה הפוכה של עידוד ריבוי דעות, אך שמירה על שיתוף ומוכנות לקיום הדדי. משום כך על המרצה לפתח בכיתה את האווירה של בנייה משותפת של דעתנות מרובת פנים. עליו לנהל את הוויכוחים כך שימצו את הטיעונים, ובה בעת למצוא את האפשרות שבה הטיעונים, גם אם אופוזיציוניים, יוכלו לשמש ליצירת מבנה מחשבתי הולם. מיומנות זו חשובה בעיקר במצבים של הבעת דעות החורגות ממארג קונבנציונלי של דעות מנוגדות וכוללות אלמנטים שעשויים להיות פוגעניים ובלתי נסבלים. על המרצה להפעיל שיקול דעת ותנועה שתוכל לשמור על גבולות ברורים של שיח ובו בזמן לשמר כמה שיותר לומדים בתוכו.

באחד השיעורים הגענו לקטע שדן בהיריון ולידה ואחד הלומדים העיר: "הנה, זה בשבילכן". ההערה הופנתה לכלל הנשים בכיתה והייתה פוגענית. האמירה סימנה קבוצה מסוימת בתוך הכלל בהקשר שלילי, סימנה את שאר הטקסט כ"לא בשבילכן", והביעה פטרונות והתנשאות. הואיל ומעיר ההערה מגיע מרקע דתי והוא בעל ידיעות רבות בתחום, אמירתו נחשבה כבעלת תוקף וכמשקפת את ההקשר הנכון שבו יש לקרוא את הדברים. לפיכך, ההערה ביצעה את מה שאלתוסר מכנה 'אנטרפלציה' (מעניה) (Althusser, 1971), שעל ידה נקראות הנשים בכיתה להפנים את מצבן כנמענות שוליות של הטקסט, וכנגזרת מכך גם של המסורת היהודית בכלל. כמרצה הייתי בדילמה. יכולתי לנגות, להשתיק ולבודד את הקול הזה ובכך לא רק להסיר צל כבד מהשיעור אלא גם להתוות גבולות ברורים של שיח בכיתה. אך המחיר של צעד כזה היה גריעת לומד (ואולי אף שותפים שקטים לעמדתו) מ'קהילת הכיתה', וכן היתכנות של חזית חדשה על השוביניזם בדת בכלל ושל 'שבר' ו'כבדות' במהלך השיעור – שקשה לחזור מהם למהלך לימודי חיוני וזורם. לכן בחרתי להשתמש בהערה הזו תוך שאני שולל את האלמנטים הפוגעניים שבה, כלומר להימנע מהתייחסות לבעייתיות שבהערה ולהתרכז באמירות שהיא הכילה. ציינתי שיש כאן הערה חשובה שבעזרתה אפשר לחזור ולחדד עקרונות של גישה לטקסט, ולאחר מכן פירקתי את ההערה למרכיביה הפוגעניים הנזכרים דרך שלילה שלהם. טענתי שגם הטקסט הזה בשביל כולם, נשים וגברים כאחת, ושאין אדון לטקסט המחליט למי הוא פונה. המשכתי לטעון שהדבר החשוב בהערה הוא תשומת הלב למגדריות של הנושא ושאותה אפשר לנצל כדי להבין את הטקסט טוב יותר. למעשה, כך הצעתי, הערה זו מציפה שאלה: מהו מקומם של היריון ולידה בטקסט מיסטי העוסק בנושאים רוחניים שלכאורה אין בהם מקום למגדר ולאירועים גופניים? הדיון המשיך בכיוון של הבנת הטקסט כמשתמש בדימויים של תפקידים מגדריים נשיים מובהקים להבניה חדשה של עבודת האל החסידיית הגברית. בבחירה זו הצלחתי לשמר את גבולות השיח ולתת מקום ופתחון פה להערות 'לא בטוחות', והאנרגיה שהופעלה כדי לסמן את הטקסט כנשי ועוסק בדברים נשיים נשארה והפכה לשימושית.

דיון

המיומנויות שנידונו כאן קשורות לתפקוד של המורה או המרצה המבקש להפעיל רב-תרבותיות בכיתה. הדרישה למיומנויות אלו עולה בקנה אחד עם אבחנותיו של סטרייהורן לפיהן היכולת ללמד בכיתות מעורבות מצריכה מיומנויות אנתרופולוגיות, שכוללות דיאלוג פעיל ותמידי בין זהויות (Strayhorn, 2010). אך בהקשר של הוראת חסידות בפרט ומחשבת ישראל בכלל, על פי המגמה של התודעות למסורת וזהות, יש להידרש לממד נוסף בהתכוונות ובביצוע של מעשה ההוראה והלמידה. ג'יבה גאי מבחינה בין חינוך רב-תרבותי ובין הוראה שנענית לתרבותיות (culturally responsive teaching). חינוך רב-תרבותי מתרכז בהוראת תוכן (ידע, ערכים, נושאים, כישורים, פרספקטיבות ותפיסות) על אודות מגוון אתני, גזעי, תרבותי וחברתי. לעומתו הוראה שנענית לתרבות מדגישה הוראה דרך הזהות התרבותית האישית של כל לומד ולומד ודרך מסגרות ההתייחסות החברתיות וההתנסויות שלהם (Gay, 2010).

ההבחנה בין תוכן רב-תרבותי לפעילות לימוד רב-תרבותית מארגנת מחדש את התפיסה בנוגע לפעילות בכיתה לומדת והידע הנלמד עצמו. בפעילות לימוד רב-תרבותית הזהויות של התלמידים בכיתה משמשות לא רק כמשהו להתחשב בו או כמקור לידע נוסף החובר לידע הקיים או מתנגד לו, אלא גם לעיצוב של הידע המופק בכיתה. מבחינה זו תפקידו של המרצה הוא לנהל את עיצוב הידע יותר מאשר למסור ידע קיים. המיומנויות המדוברות כאן מכוונות להיכרות עמוקה עם התלמידים על מנת לייצר כלי עבודה של עיצוב ומשמע ידע, מפגשים שונים עם טקסטים וניהול תהליך העבודה. כדי להפיק את המרב מהקיים על המורה לתת מקום לקולות שונים ולעודד את ייצוג הפרטיקולריות והממד האישי של הפרטים. מדובר במעקב של הידע עצמו מתצורה של מתאם והאחדה לתצורה של ייחודיות והתפצלות. הידע לא נועד להכין את הלומדים למפגש עם המציאות, אלא לשכלל את יכולותיהם לפעול במציאות בדרכם הם. עם המיומנויות הנידונות כאן, וכמידת שכלולן, המרצה הופך את הכיתה למסמך אנושי פוליפוני גדוש שיכול להפיק ידע מגוון. מיומנות ניהול הוויכוח, כפי שהדגמתי לעיל, תאפשר גם ניצול של המתחים הרגשיים המלווים תהליכי פרשנות ומשא ומתן בין זהויות.

הידע התורני בכלל והחסידי בפרט מצוי בהקשר מיוחד של מסורת ותרבות בתוך חברה רב-תרבותית. הכיתה הרב-תרבותית גדושה בניואנסים ומתחים בכל הקשור לדת ומסורת, במנעד רחב שנע בין חיוב מוחלט לשלילה מוחלט. הניסיון ללמד מתוך קשב והיענות לרב-תרבותיות והפעלתה תורם להעצמה של הכוחות הפועלים ועשוי לשמש דוגמה טובה לתחומים אחרים. ההיסטוריה האינטלקטואלית של המסורת היהודית בכלל וזו החסידי בפרט, יש לציין, אינה עומדת בסתירה למגמות הפלורליסטיות והפרשניות המוצגות כאן, אלא דווקא תומכת בהן ומיישמת אותן, גם אם לא בהכרח בהקשר המערבי המודרני והפוסט מודרני שבהן הן מובנות כיום. טענת גלדי על החברה הישראלית כי "הפלורליזם משקף את המבנה האמיתי של החברה, ואין לדכא אותו אלא לכוונו לאפיקים יצירתיים שיעשירו את ההווה התרבותית הישראלית" (גלדי, 2009, עמ' 16) נכונה שבעתיים בנוגע למסורת היהודית.

סיכום

מרחבים מעורבים מאפשרים הבעה ועיצוב של זהות ייחודית ביחס לחברה ובמסגרתה. לשם כך יש לקדם את תפיסת כיתת הלימוד כמרחב מעורב ולאפשר את הבעתן וייצוגן של דעות ודיספוזיציות של המשתתפים. תפקידו של המרצה בהקשר זה הוא להתרשם מהקונפליקטים המתעוררים בכיתה נוכח הפרשנויות המוצעות ולהציע את מקומם הראוי בהקשרים השונים של החומר הנלמד, לצידו וכנגדו. הבנות ותפקודי הוראה מסוג זה מיישמים את רעיון "שחרורה" של הוראת מחשבת ישראל כהצעתו של הרוי (תשס"ה) לטובת לימודה "לשמה". הוראת מחשבת ישראל, שמשמשת את מערכת החינוך הישראלית ככור היתוך ומכשיר סוציאליזציה והטמעה של ערכים וזהות מסוימים, יכולה לתפקד גם כמכשיר המחזק את הזהות הפרטיקולריסטית של חברי הקבוצות השונות, ובכך לבטא את אחד האפיונים המרכזיים שבה – תרבות הפרשנות. מקצוע זה שנוע על התפר שבין הוראה דתית להוראה לאומית (הוועדה לבדיקת לימודי היהדות בחינוך הממלכתי, תשנ"ד) משמש מטבעו כמשענת של תפיסות מונולותיות, שאינן משקפות, לטעמי, את התכנים עצמם ואת גיוונם, ומשום כך דרושה רעיונית.

פעילותו של המורה בכיתה ההטרוגנית צריכה להיות מוכוונת לשימוש יעיל בשונות עצמה, להפחתת הדגש ממסירת ידע ולהדגשה של ניהול מגוון (diversity). הדבר נכון בהוראה בכיתה אקדמית ובהוראה בחינוך היסודי והעל יסודי. מוכוונות זו דורשת הכשרה של מורים והתוויה של החומר הנלמד (קוריקולום) למגמה של הוראה שנוענית לרב-תרבותיות בכיתה (culturally responsive teaching). הצגת החומר, אם אכן חומר זה משקף ריבוי וגיוון של עדות ומסורות, תשמש כאפשרות של ביטוי והזדהות⁵ של יחידים וקבוצות ויצירת שיח פוליפוני ורב-תרבותי. כפי שהדגמתי במאמר, החומר הנלמד, הידע עצמו, נמסר ומתעצב בכיתה דרך אפשרויות פרשניות מורחבות הנעזרות בעמדות של התלמידים ובלגיטימציה של הקונפליקטים שהידע מעורר. מגמה זו הודגמה דרך שיעור אקדמי בקורס חסידות, אך זו, לטעמי, נדרשת בכלל הוראת מחשבת ישראל כמכשיר לשימור ופיתוח תרבויות שונות ולחיבור של התלמיד למסורת ולמורשתו האישית, מתוך שיג ושיח עם אחרים בקהילה פרשנית. מגמת הרב-תרבותיות הופכת את המכשולים האפשריים בהוראת מחשבת ישראל לאתגרים בעלי פוטנציאל פרודוקטיבי רב ולכוח מניע לייצור של ידע חדש ועדכני כרובד נוסף על הרובד של הידע המסורתי.

במאמר זה הצגתי גישת לימוד בהוראת מחשבת ישראל שבה באים לידי ביטוי שינויים באופן תפיסת החומר הנלמד ובאופן ההשפעה של האירוע הלימודי על החומר עצמו. המגמה הייתה פתיחה של החומר לשלל התבוננויות ה"צומחות" מפני השטח הרב-תרבותי, קרי אפשרויות ניתוח וביצוע פרשני הלוקחות בחשבון את קהילת הפרשנות המגוונת, קהל הנמענים של מעשה ההוראה. במובן זה, מעשה ההוראה, כמו מעשה הלימוד עצמו, איננו אובייקטיבי אלא חותר לייצר משמעות אישית ללומדים. נראה כי דווקא בתחום של מחשבת ישראל, שבו ישנה נטייה לשמרנות וקפיאה על השמרים מבחינת התוכן ההגותי-פילוסופי, תיתכן אפשרות של עיון ודיון שאיננו רק נזהר בכבודה של הרב-תרבותיות אלא אף חוגג אותה.

5 הזדהות שאינה בהכרח הסכמה או מחויבות אלא זיהוי של נטייה אישית מבחינת השתייכות לחיוב ולשלילה. היינו, גם המתמודד עם המסורת שלו ימצא את התמודדותו בחומר הנלמד.

מקורות

- הוועדה לבדיקת לימודי היהדות בחינוך הממלכתי (תשנ"ד). **עם ועולם, תרבות יהודית בעולם משתנה: המלצות הוועדה לבדיקת לימודי היהדות בחינוך הממלכתי**. משרד החינוך, התרבות והספורט.
- אורנט, ל' (תשע"א). על המשמעות הפילוסופית של החלל הפנוי והספקות הנובעים ממנו בליקוטי מוהר"ן. **דעת**, 71, 91–75.
- בן דוד, ל' (2009). שאלות של שייכות. **עט השדה**, 3, 41–44.
- בר לב, ר' (2017). **אמונה רדיקלית: אמונת האוונגרד של רבי נחמן מברסלב**. אוניברסיטת בר-אילן.
- גלדי, ב' (2009). חינוך לרב תרבותיות במדינת ישראל – מציאות או חזון? **עט השדה**, 3, 11–17.
- העליון, ה', רחימי, א' וכהן-ליברנט, ר' (2018). פרקטיקה ואתיקה בעבודת ההוראה במרחבים רב-תרבותיים. **קשת – כתב עת למדעי הרוח והחברה**, 3, 66–74.
- הרוי, ד' (תשס"ה). תורה לשמה לעומת אידאולוגיה: הרהורים על הוראת מחשבת ישראל בעקבות שביד. **מחקרי ירושלים במחשבת ישראל**, יח(א), 249–257.
- כ"ץ, י' (1992). **ההלכה במיצר: מכשולים על דרך האורתודוקסיה בהתהוותה**. מאגנס.
- מאור, ד' (תשע"ו). **מרטין בובר**. מרכז זלמן שז"ר לחקר תולדות העם היהודי.
- מימון, ש' (תשי"ג). **ספר חיי שלמה מימון** (י"ל ברוך, תרגום). מסדה.
- מרגולין, ר' (תשס"ה). **מקדש אדם: ההפנמה הדתית ועיצוב חיי הדת הפנימיים בראשית החסידות**. מאגנס.
- מרק, צ' (2010). צדיק הנתון בלוע הסיטרא אחרא: האדם הקדוש והמקום הטמא. **ראשית**, 2, 112–146.
- נגאל, ג' (תשס"ה). **נשים בסיפורת החסידית**. המכון לחקר ספרות חסידית.
- קויפמן, צ' (תשס"ט). **בכל דרכיך דעהו: תפיסת אלוהות ועבודה בגשמיות בראשית החסידות**. אוניברסיטת בר-אילן.
- רפפורט-אלברט, ע' (1990). התנועה החסידית אחרי שנת 1772: רצף מבני ותמורה. **ציון**, נה(ב), 183–245.
- רפפורט-אלברט, ע' (תשס"א). על הנשים בחסידות: ש"א הורודצקי ומסורת הבתולה מלודמיר. בתוך ד' אסף (עורך), **צדיק ועדה: היבטים היסטוריים וחברתיים בחקר החסידות** (עמ' 496–527). מרכז זלמן שז"ר לתולדות ישראל.
- שלום, ג' (תשס"ט). **השלב האחרון: מחקרי החסידות של גרשם שלום** (ד' אסף וא' ליבס, עריכה). מאגנס.

Althusser, L. (1971). Ideology and ideological state apparatus (B. Brewster, Trans). In Lenin and philosophy and other essays (pp. 127–186). Monthly Review Press.

Gadamer, H. G. (1989). Truth and method (G. Barden & J. Cumming, Trans., 2nd Rev. ed). Continuum.

Gay, G. (2010). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice (2nd ed.). Teachers College Press.

Green, A. (2013). Hasidism and its response to change. Jewish History, 27(2/4), 319–336.

Kauffman, T. (2014). The Hasidic story: A call for narrative religiosity. The Journal of Jewish Thought and Philosophy, 22, 101–126.

Magid, S. (2018). For the sake of a Jewish revival: Gershom Scholem on Hasidism and its relationship to Martin Buber. In M. Zadoff and N. Zadoff, (Eds.), Scholar and Kabbalist: The life and work of Gershom Scholem (pp. 39–75). Brill.

Polen, N. (1992). Miriam's dance: Radical egalitarianism in Hasidic thought. Modern Judaism, 12(1), 1–21.

Rapoport-Albert, A. (2013). From woman as Hasid to woman as "tsadik" in the teachings of the last two Lubavitcher Rebbes. Jewish History, 27(2/4), 435–473.

Rosman, M. (2007). Hasidism as a modern phenomenon: The paradox of modernization without secularization. Jahrbuch des Simon-Dubnow-Instituts, 6, 215–224.

Sagiv, G. (2019). Homilies. In M. Wodziński (Ed.), Studying Hasidism: Sources, methods, perspectives (pp. 18–35). Rutgers University Press.

Strayhorn, T. L. (2010). Handling difficult conversations in the classroom. In B. B. McFeeters, K. Hannum, & L. Booyesen (Eds.), Leading across differences: Cases and perspectives: Facilitators guide (pp. 21–27). Wiley Press.