

חינוך והיסטוריה

הקשרים תרבותיים ופוליטיים



עורכים:

רבקה פלדחי ■ עמנואל אטקס

מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל



חינוך והיסטוריה הקשרים תרבותיים ופוליטיים

חינוך והיסטוריה

הקשרים תרבותיים ופוליטיים

עורכים:

רבקה פלדחי עמנואל אטקס



מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל
ירושלים

המערכת המדעית

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

ערך והביא לבית הרפוס: יחזקאל חובב

מסת"ב 2-132-227-965 ISBN

Catalogue No. 185-399 מספר קטלוגי

© כל הזכויות שמורות למרכז ולמן שזר לתולדות ישראל, תשנ"ט

אין להעתיק או להפיץ ספר זה או קטעים ממנו, בשום צורה ובשום אופן, אלקטרוני או מכני,
לרבות צילום או הקלטה, ללא קבלת אישור בכתב מהמוציא לאור.

סדר ועימוד ממוחשב: מרכז ולמן שזר

לוחות: מכון האופסט שלמה נתן; הדפסה: דפוס גרפית ('גרף חן') בע"מ

כולם בירושלים

תוכן העניינים

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

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

מבוא

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

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

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

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

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

מאמרו של חנן יורן, 'הפילוסוף בגן: עיצוב האדם ועיצוב החברה בהומניזם של הרנסנס' (עמ' 157–180), חושף מתח הנמצא בבסיסה של המהפיכה החינוכית שחוללו ההומניסטים האיטלקים וממשיכיהם בצפון אירופה. שאיפתם של ההומניסטים היתה לעצב מחדש את אופיו ואישיותו של האדם כיצור חופשי באמצעות מהפיכה בתוכנית הלימודים. ואולם, המציאות החברתית שבתוכה פעלו, במיוחד בצפון אירופה, יצרה מערכת חינוכית שעיקרה ערעור מובלע על הנחות היסוד של השיח ההומניסטי, עד כדי תפיסת האדם כאובייקט הניתן לשליטה ולמניפולציה. גלגוליו של בית הספר 'חינוך נערים' בברלין, המתוארים במאמרו של שמואל פיינר (עמ' 247–283), מספקים עדות נוספת לפער בין הפרוגרמה החינוכית למעשה החינוכי. מדובר בבית הספר היהודי המודרני הראשון שנוסד בברלין, והוא נחשב לתוצר מובהק של תנועת ההשכלה היהודית של שלהי המאה ה־19. על פי הפרוגרמה החינוכית של תנועה זו, אמור היה בית הספר להגשים 'חזון עתיד של טרנספורמציה חברתית ותרבותית, תוך שמירה על האיוון שבין הקודש לחול, בין הפרטיקולרי לאוניברסלי ובין התיאולוגי להומניסטי'. ואולם, בית הספר נשלט למעשה בידי אנשים מבני אצולת הממון היהודית בברלין, שביקשו להעניק לתלמידים ממוצא חברתי־כלכלי נמוך הכשרה מקצועית מהירה.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

הוראת אב לבן במצרים הקדומה

נילי שצ'ופק

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

א. הסמכות המחנכת

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

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

חינוך והיסטוריה - הקשרים תרבותיים ופוליטיים הוא אוסף עשיר ומגוון של מחקרים, שבכל אחד מהם נחשפת מערכת ייחודית של זיקות גומלין בין החינוך לבין גורמים חברתיים, כלכליים או פוליטיים. צירופם של מאמרים אלה באכסניה אחת מאפשר התבוננות בכמה מן ההבטים האופייניים להיסטוריה של החינוך מתוך פרספקטיבה השוואתית.

חינוך והיסטוריה אינו נושא שולי לעיון ההיסטורי. תולדות החינוך והיחס בין מוסדות החינוך ותכניו לבין החברה הסובבת יכולים לשמש פריזמה ראשונה במעלה לבחינת תולדותיה של החברה כולה. מוסדות החינוך והמבנה שלהם מלמדים רבות על המערכת הפוליטית ועל יחסי הכוחות בתוכה. ההיסטוריה של החינוך, לא פחות מאשר ההיסטוריה הפוליטית, הכלכלית, החברתית או האינטלקטואלית, יכולה לשמש נקודת תצפית פורייה לבחינת ההיסטוריה של חברה נתונה.

חינוך והיסטוריה - הקשרים תרבותיים ופוליטיים ערוך על פי סדר כרונולוגי, ונפרשת בו יריעה רחבה מבחינת הזמן והמקום - ממצרים הקדומה עד ישראל העכשווית, ומיוון ורומא, דרך מזרח אירופה ומערבה, עד מקסיקו וארגנטינה. עם זאת, הדיאלוג בין המאמרים סובב בעיקר סביב ארבעה מוקדים תימטיים, המייצגים את המתחים המאפיינים, כנראה, כל שדה חינוכי: (א) המתח המתמיד בין פרוגרמות, אידיאולוגיות ותיאוריות חינוכיות לבין דמותם הממשית של מוסדות החינוך והעשייה החינוכית; (ב) יחסי הגומלין המורכבים בין עיון וחקירה, שהם לב לבן של ההשכלה, ובמיוחד ההשכלה הגבוהה, לבין תחום האינטרסים הפוליטיים במשמעותם הרחבה, ובכלל זה גם אינטרסים חברתיים וכלכליים; (ג) מתחים שבין מסורת לשינוי; (ד) המתח שבין תפקידו של החינוך בהקניית ערכים אוניברסליים לבין היותו מכשיר לעיצוב זהויות קולקטיביות.

על העטיפה: מהווי החדר, פֶּרְכָּה, איטליה, 1590 (למעלה)
בתי ספר, שלהי ימי הביניים (למטה)

עיצוב העטיפה: סטודיו קונטרסט, ירושלים



דאנאקוד 185-399