

## אוריינות יהודית בישראל בעשור האחרון -

### רק משחק אינטלקטואלי?<sup>1</sup>

Jewish Literacy in Israel in the Last Decade - Just an Intellectual Game?

ד"ר רינה חבלין

#### פתח דבר

לימוד טקסטים קאנוניים יהודיים הוא אחד הערכים המרכזיים בעולם היהודי מקדמת דנא. אוריינות יהודית - לימוד מקורות מ"ארון הספרים היהודי" תוך הדגשת אופיו הדיאלוגי - היא אחד המגרשים המובהקים, שבתחומם היהודי מחדד לעצמו את משמעות קיומו היהודי. במרכז דיוני זה באוריינות יהודית אני מציבה את התופעה החברתית-תרבותית של קבוצות חילוניות או של קבוצות מעורבות חילוניים ודתיים, המתכנסות לשם לימוד המקורות היהודיים הקלאסיים במסגרת לא פורמלית. התופעה החלה ברחבי ישראל באמצע שנות השמונים, אם כי רמזים והתחלות היו כבר קודם, וקיבלה תנופה לאחר רצח ראש הממשלה, יצחק רבין, בנובמבר 1995. חשוב להבהיר את הזווית שממנה אני מביטה על הדברים - מעורבות עמוקה הן ביוזמת הקמת קבוצות כאלה וארגון, הן בהנחיית הלימוד בחלקן, הן בחקר התופעה. אכן מורכבות גדולה. באמצע שנות התשעים הקמתי את עמותת "שיח באצבע הגליל", שבמרכז עשייתה בית מדרש, שבו הנחיתי ואני מנחה עד היום. במאמר שלפניכם עשיתי כמיטב יכולתי לבחון את הנושא במידה רבה של אובייקטיביות, כיאה למחקר אקדמי בתחום מדעי הרוח והחברה, אך אין להתעלם לא ממעורבותי בו ולא מן העובדה שזהו האופן שבו אני מספרת את הסיפור, כלומר מבינה את התהליך. ועוד. יש להביא בחשבון את הרקע לעשייה - לא רק את התקופה אלא אף את מקום ההתרחשות - הגליל העליון. פריפריה הרוויה באנשים רציניים, מתעניינים, פתוחים ואכפתיים. אנשי הגליל העליון מרוחקים מהקצנה, מהתלהמות ומנהייה אחר אופנות תרבות מתחלפות. יש בגליל פוטנציאל לדברים אמיתיים לצמוח.

---

<sup>1</sup> המאמר מהווה חלק מאחד הפרקים בספרה של המחברת זמן יהודי-ישראלי - חג ומועד לאור תמורות במסורת, העומד לראות אור בספריית יהדות-ישראלית בהוצאת כתר.

ולמרות כל האמור לעיל, במידה רבה זהו סיפורם של בתי המדרש ושל קבוצות הלימוד בארץ. מן הסיפור האישי, אם כי לא פרטי, אפשר ללמוד ולהקיש על הכלל. מהו הדבר האמיתי שצמח וצומח שם? מהי משמעות לימוד המקורות בצוותא עבור המשתתפים בקבוצות הלימוד? מהי משמעותו בהקשר התרבותי-קולקטיבי? אלה הן השאלות המרכזיות. בחיבור זה אני מבקשת לטעון כי השיח הלימודי בקבוצות אלה הוא "שיח מכונן זהות". במהלכו מתגבשת זהותם היהודית של המשתתפים. אפשר לומר שהוא הניגוד הגמור למשחק אינטלקטואלי, אף שיש בו יסודות אינטלקטואליים.<sup>2</sup> טיעוני זה מושתת על היכרות אישית עם התופעה התרבותית הנדונה ועל דיון רפלקטיבי בה, שמבוסס בעיקרו על התיאוריה ההרמנויטית של גאדמר. במהלך הדיון אתמקד במשמעות הלימוד הדיאלוגי עבור ציבור המגדיר עצמו חילוני/חופשי/ריבוני/הומניסטי.

#### הקמת "בית מדרש זוטא" - בהתהוות...

באצבע הגליל, המרחב שבו מתמקדת מעורבותי, נרקמה בקיץ 1996 בבית החינוך "הר-וגיא" יוזמה להקמת קבוצת לימוד בשם "בית מדרש זוטא", שתתכנס מדי שבוע ללימוד מקורות מן התרבות היהודית. לעובדי חינוך בשני בתי ספר תיכוניים קיבוציים באזור ולבית הספר התיכון בקריית שמונה, נשלחה הזמנה להיות חלק מן הקבוצה. נענו לפנייה כ-25 גברים ונשים. כעבור חודשיים, עם פתיחת שנת הלימודים, החל במהוסס "בית מדרש זוטא" את צעדיו הראשונים באכסניה המארכת - "הר-וגיא".

מבחינת המעורבים בדבר - הן מבחינתי כיוזמת הן מבחינת המשתתפים - התרחש תהליך צמיחתה של הקבוצה במנותק מקבוצות הלימוד הירושלמיות שהחלו דרכן באמצע שנות השבעים והשמונים, ומאלה שהתהוו ברחבי הארץ משנת 1996 ואילך. אפילו מבלי דעת עליהן. רק כעבור זמן מה התוודעתי לקיומה של תופעה חברתית-תרבותית זו, שפעילותנו היוותה רק אחד ממופעייה.

במבט לאחור, נראה כי התהליך התגבש כפרי של הבשלה אישית שלי בשני תחומים: בשדה האקדמי - הייתי אז בעיצומה של כתיבת הדוקטורט שלי בנושא הזהות היהודית בהגותו של אחד העם; הגות המגדירה את היהדות כתרבותו ההיסטורית של העם היהודי, ומעצימה את חשיבות ההתוודעות אליה והדיאלוג עמה כיסוד מכונן זהות. בבית הספר - תחושה של ביטחון וכוח פנימי, אפשרה לי להעז

<sup>2</sup> על השוני בינו לבין הלימוד באוניברסיטה בהמשך.

ולהציע לצוות להיכנס לגן שהיה נעול בפני מרביתם - לאוצרות הרוח של המורשת היהודית. הפנייה לכונן "בית מדרש זוטא" ב"ה-ר-וגיא" מצאה אוזן קשבת אצל מנהל בית הספר, שתמיד היה קשוב ליוזמות חינוכיות של אנשי צוותו. המהלך התקבל בברכה גם על ידי כלל עובדי החינוך, שהיה מזועזע מרצח רבין ומעורב בשיח הציבורי שלאחריו. לזעזוע שסחף את ישראל התווסף גם קורטוב של נימה אישית. רחל רבין, אחותו של ראש הממשלה הנרצח, נמנתה עם צוות בית הספר. בין השאר העלה השיח ציבורי למודעות האנשים את זרותם למקורות הקלאסיים של התרבות היהודית ולמחשבת ישראל לדורותיה, ועורר אצל חלקם מוטיבציה פנימית להיחשף לחומרים אלה, ולתהות על משמעותם לזהותם היהודית. בקיצור, ההצעה לכונן את "בית מדרש זוטא" נפלה על קרקע פורייה.

במהלך השנה הראשונה לפעילות התגבשו דפוסי למידה ודין ועמם התגבשה גם קבוצת המתמידים. אלה המשיכו יחד עוד שנים ארוכות, והפכו במהלך השנים לחלק מן הגרעין הקשה של קבוצת הלימוד, שהתרחבו בהדרגה מקבוצת לימוד אחת לשבע קבוצות לימוד, המתמקדות בנושאים שונים, מונחות על ידי מנחים שונים ומתגוננות בדרכי הלימוד הנהוגות בהן.

קבוצת הלימוד הראשונות התאפיינו באוכלוסייה הומוגנית למדי. מרבית המשתתפים לא היו מחויבים למערכת ההלכתית היהודית בניהול אורח חייהם, והגדירו את עצמם חילוניים/חופשיים (לא אנטי דתיים). לבודדים שגדלו בבית מסורתי היה ידע דל באופן יחסי על אותם תכנים שנלמדו ונדונו בקבוצה. מכל מקום, הם היו פחות דומיננטיים בשיח שהתנהל במפגשי הלימוד. המשותף לכולם היה עמדתם האוהדת כלפי המורשת/התרבות היהודית, ותחושות של עוינות כלפי הפוליטיזציה של הדת ומוסדות דתיים, כפי שהכירו אותם בעיקר באמצעות התקשורת הישראלית.

מבנה כמעט הומוגני זה של הקבוצה היה חשוב, שכן חברי הקבוצה חשו עצמם נבוכים בשל בורותם בכל הקשור למקורות היהודיים, ורצו להיחשף אל המקורות ולבנות את ביטחונם העצמי ביכולתם להתוודע אליהם ולהבינם. ההיחשפות למקורות לוותה בשלב זה בחשיפת נקודות החולשה של המשתתפים עצמם בהיבטים מסוימים המתייחסים למשמעות יהודיותם. שכן שתהליך ההבנה, כפי שמציע גאדמר בהסברו,<sup>3</sup> אינו רק אמצעי להבנה טובה יותר של טקסטים, אלא אף להבנת ה"אני"

<sup>3</sup> Gadamer (1975); לדיון בגאדמר ראו חבלין (2001) עמ' 53-58. הסבר תמציתי לתפיסתו של גאדמר את תהליך ההבנה משולב בהמשכו של מאמר זה בדיון במושג ההבנה.

ולעיצובו. בין שהיו המשתתפים מודעים למשמעותו של תהליך הלימוד שבו החלו לעניין הזהות ובין שלא, הם היו נתונים בו.

וזה היה לא קל. הם ידעו שדור אבותיהם הביוגרפי ניתק אותם מדעת ממקורות היניקה של תרבותם. כאב הניתוק מרצף הנחלת המורשת, שליווה את תחושת הבורות בשדה זה, לעתים לווה בביטויים ביקורתיים כלפי האבות המנתקים; בביקורת על חינוכם כ"אדם חדש" (מושג שנוצר בעלייה השנייה) כ"אליק שנוולד מן הים";<sup>4</sup> על התבגרותם בניתוק מן הממד ההיסטורי של מורשתם, היונק מזיכרון, שמונחל באמצעות שפה ותרבות; בניתוק מן הרכיבים המופשטים והמוחשיים של תרבותם. הם הגיעו לבשלות פנימית, שחייבה אותם להציץ אל המעמקים, אל מעבר להווה הישראלי, אל ממד העבר כדי לנהל עמו דיאלוג, שבמהלכו תיבנה מלאותם.

זו הנקודה: קבוצת הלימוד הייתה עבור משתתפיה הזדמנות לנהל באמצעותה דיאלוג עם המורשת היהודית שלהם. לדיאלוג זה הייתה חשיבות לבניית היבטים של זהותם שנדחקו עד שלב זה, ועתה חשו האנשים בחסרונם.

ההומוגניות של הקבוצה הייתה חיונית לאינטימיות, הנדרשת למשקמים את יחסם למורשת ולמגששים בדרך התוודעותם אליה. בשלב זה של הלימוד אי אפשר היה לשתף אנשים בעלי ידע דתי-תורני בקבוצה. הם נתפסו על ידי המשתתפים כ"אחר", הם עלולים היו להיתפס לא רק כפוגמים באינטימיות של הקבוצה, אלא אף כמאיימים.

אני מדמה את התהליך שעברה הקבוצה להשלת העור אצל הנחשים המלווה את תהליך גדילתם. במהלך השלת העור נחשפים הנחשים לסכנות מן החוץ ונעשים פגיעים ביותר. לפיכך בפרק זמן זה הנחשים מתכנסים במקום מוצנע, המהווה סביבה מוגנת, ונמנעים מנוכחותם של בעלי חיים אחרים. בתום שלב גדילת גופם וכיסויו על ידי עור חדש, הם חוזרים גדולים וחזקים משהיו קודם אל סביבת חייהם הקודמת. גם הקבוצה הייתה זקוקה לסביבה מוגנת, כדי לבצע את ראשית תהליך ההיחשפות שלה לגנזי המורשת היהודית, שהיו כגן נעול בפניהם.

---

<sup>4</sup> אליק הוא גיבור ספרו של שמיר "במו ידיו", שדמותו עוצבה בהשראת דמות אחיו של המחבר שנפל במלחמת השחרור. שמיר מספר על הווי החיים של הצברים שגדלו אל תוך מלחמת השחרור "משוחררים" מזיקה לעברו של עמם באלפיים שנות גלות. שמיר השתמש בביטוי כפשוטו. הוא כתב על אחיו, שנוולד וגדל על שפת ימה של תל אביב, והקרבה לים הייתה אחד הדברים המשמעותיים בחייו הקצרים. סופרים ואנשי רוח השתמשו במשפט "אליק נולד מן הים" כמטפורה להיווצרות הצבר, משולל הזיקה לעבר היהודי.

בל נשכח כי שנות הלימוד הראשונות התקיימו באווירה ציבורית לא פשוטה, שהשיח שלה שיקף קרע בין חילוניים לבין דתיים. ההומוגניות של הקבוצה אפשרה בניית ביטחון פנימי ביכולתם לעסוק בחומרי המורשת מן הנקודה שבה הם נתונים. היא הניחה לחבריה לעסוק בעצמם, ביחסם למורשת ולמשמעותה עבורם, בגופי ידע חדשים שאליהם התוודעו, ולהימנע משיח אפולוגטי. היעדר הצורך להתבצר בעמדות ובגישות קודמות אפשר התפתחות והתקדמות. אט-אט אישר התהליך המורכב והארוך שעברה הקבוצה לחבריה את מה שהתריסו קודם כלפי חוץ - במידה רבה של "דווקאיות" ו"אנטי" - ארון הספרים לא היה יותר נחלתם הבלעדית של "הדתיים"; גם הם החלו לחוש בו בני בית.

מפרספקטיבה של זמן וניסיון בפעילויות מקבילות ובתהליכים דומים, אפשר להבין כי היה כאן תהליך של הסתגרות הקבוצה לצורך בירור פנימי שיש בו יסוד מחזק. ההסתגרות בשלב הראשוני הייתה בסיס להיפתחות אל "האחר" מאוחר יותר. (ואכן בהמשך התהליך התגלה צמא לגיוון עמדות וגישות ביחס למקורות, ולמפגש עם בעלי גישות שונות). תהליך זה שהמשתתפים גילו כלפיו מידות שונות של מודעות היה חשוב לא פחות מאשר בניית גופי ידע.

בנקודה זו אעצור להתייחסות קצרה לשימוש הרווח במינוח "דתיים", "חילוניים", אשר למרות הבעייתיות שלו והביקורת שיש לי כלפיו, אני עושה בו שימוש. מינוח זה רווח ביותר בשיח הציבורי הישראלי, ומשרטט תמונה של שני ציבורים שונים זה מזה<sup>5</sup> מהותית ביחסם אל היהדות.<sup>6</sup> יתר על כן, הוא משפיע על האופן שבו מסביר הציבור לעצמו את המציאות. אלא שהתבוננות מעמיקה יותר באנשים, בהשקפותיהם ובעמדותיהם, במחשבותיהם ובהגיגיהם, בהתנהגותם ובאורח חייהם מגלה כי החלוקה הבינארית בין "דתיים" לבין "חילוניים", אינה משקפת את המציאות. היא אינה מתארת נכונה את השוני ואת הגיוון בזיקת האנשים לדת היהודית ולמורשת ישראל. יש גוונים "דתיים" רבים ואף החילוניים אינם עשויים מעור אחד. לעתים מוצאים את עצמם חובשי כיפה קרובים יותר ביהודיותם לשאינם חובשי כיפה. המציאות מורכבת הרבה יותר. יתר על כן היא דינמית. נוסף על כך, יש

---

<sup>5</sup> לדיון בסוגיה זו ראו גודמן ויונה (2004); לדיון בשימוש בקטגוריות מקוטבות ראו גם (1993) Jenks.  
<sup>6</sup> השימוש במונח "יהדות" הוא בעייתי, משום שיש מחלוקת על תכניו. האם המונח "יהדות" מתייחס לסך כל היצירה של העם היהודי לדורותיו? לדת היהודית? לתרבות היהודית? לציבור היהודי? יעקב מלכין ועמיתיו עומדים בראש זרם המכנה עצמו "יהדות כתרבות", ובוזו האופן מגדירים את זיקתם ליהדות בשונה מן הרואים בה דת. ולא כאן המקום לעסוק בנושא.

תחומי חיים חילוניים, שבהם שותף "הדתי", ותחומי חיים דתיים, שבהם שותף "החילוני". בחירתו בשימוש במינוח זה נובעת בעיקר מן העובדה שהוא משמש בשיח הציבורי. ככזה הוא מעצב במידה רבה את תודעת הציבור, ובכללה את תודעת משתתפי קבוצות הלימוד ואת השיח שלהם. הניתוח הביקורתי של פרספקטיבה זו להתבוננות בחברה הישראלית והספקות שעלו בעקבותיו על תפיסות רווחות ביחס לנושא זה טרם הניבו שינוי תפיסה, ומן הסתם אין להם ביטוי בשפה.

המינוח השכיח "דתי" מתייחס בראש ובראשונה לאדם הרואה את עצמו ככזה. השימוש בו על ידי הזולת מתייחס לכמה וכמה קטגוריות, שהבולטות שבהן הן קיום אורח חיים על פי ההלכה וביטויים חיצוניים כמו חבישת כיפה אצל הגבר ולבוש צנוע אצל האישה (בשאלת הגדרת צניעות הלבוש נחלקות בחריפות קבוצות משנה דתיות, ולפיכך עניין זה קשה לעתים לזיהוי). המינוח השגור על לשוננו "חילוני" מתייחס לעתים קרובות ל"לא דתי" או אפילו ל"אנטי דתי", אולם הוא עמום ביותר. הוא אינו מכיל כמעט שום מידע על אופי זיקתו של ה"חילוני" למורשת עמו ולדת היהודית.

### מה חיפשו חברי הקבוצה?

הם רצו לפגוש במקורות הקאנוניים ולבנות את ביטחונם העצמי ביכולתם להתוודע אליהם ולהבינם, תוך פיתוח תחושת שייכות הן לטקסטים והן לקבוצתם. בואו נפרק את האמור לעיל ונתייחס לכל אחד מרכיביו.

### **מקורות יהודיים**

**הטקסטים הקאנוניים** נמנים עם הצורות הסמליות, שבאמצעותן נשמרת ההמשכיות בחיי העם היהודי. התבוננות במסורת היהודית על ציר הזמן חושפת את המסגרת היציבה שמהוות צורות סמליות אלה לתהליך השינוי. השינוי מתרחש באמצעות האפיק הפרשני,<sup>7</sup> שהוא דרך המלך של יצירת המסורת היהודית והתעבותה. מבנים של משמעות, משמעויות ותכנים, מתגוונים ומשתנים באופן דינמי, בהקשרים היסטוריים באמצעות המנגנון הפרשני. מנגנון זה מאפשר יצירת גשר בין עבר לבין הווה ויצירת רצף ביניהם. ההתוודעות להתבוננות כזו במנגנון הפרשני היוותה תהליך מרתק עבור המשתתפים.

---

<sup>7</sup> רוטנשטרייך (תשמ"ד), עמ' 8-9.

## הבנה

**תהליך ההבנה** מתקיים במפגש שבין הקורא-פרשן לבין הטקסט. מבין הגישות השונות להבנה, לתיאוריה של גאדמר יש תרומה משמעותית להנהרת פרשנות המסורת היהודית,<sup>8</sup> בשל הדגשתו את ההקשר התרבותי-היסטורי כנקודת המוצא לדין בהבנה.<sup>9</sup> גאדמר רואה במסורת ובתרבות את הקשרו של הקיום האנושי. לשיטתו, המסורת והתרבות הן הקשרו של המפגש בין המפרש לבין הטקסט. המפגש הוא סיטואציה דיאלוגית, המזמנת שיח בין הטקסט, שנכתב בעבר בהקשר תרבותי-היסטורי קונקרטי, לבין קוראו מתוך ההקשר התרבותי-היסטורי שלו,<sup>10</sup> ובלשונו - "מפגש אופקים". אליבא דגאדמר, פתיחותו של המפרש לנוכח הטקסט מובנת בהקשר למכלול הגורמים התרבותיים וההיסטוריים, שכוננו את עצמיותו של המפרש, ולא בהקשר פרטי מצומצם, שכן האדם, שהוא יש מפרש, מכונן על ידי הקשרו התרבותי-היסטורי. גאדמר מעניק חשיבות רבה ל"מפגש האופקים" ול"מיזוג האופקים" המתרחש בו, ואף מצביע על מקומו בעיצוב הזהות ועל קיומה של זיקה פנימית הדוקה בין שני היבטים אלה של ההבנה.

ומה באשר לפער הזמן בין הקורא לבין הטקסט? הרמנויטיקנים שקדמו לגאדמר, כדילתיי ושליירמאכר, ראו בפער הזמן בין הטקסט לבין מפרשו גורם מפריד, שהקורא נדרש לגשר עליו. עליו להתעלם מההווה כדי לשחזר את העבר. גאדמר סובר בדיוק ההפך. הגישה להבנה כדיאלוג בין הקשרים תרבותיים בין-דוריים, כ"מפגש אופקים", יוצרת **רצף** ביניהם. עיקרה של ההבנה מתמצה, אם כך, בהתבוננות בעבר מבעד למשקפי ההווה, ולא תוך ניסיון לדלג מעל ההווה אל העבר. גאדמר מעניק חשיבות רבה ל"מפגש האופקים" ול"מיזוג האופקים" המתרחש בעת הבנת הטקסט. הוא מצביע על מקומם בעיצוב ה"אני", ועל קיומה של זיקה פנימית הדוקה בין ההיבט הפרשני של ההבנה לבין ההבנה כזימון לעיצוב עצמי. הזיקה בין שני היבטיה של ההבנה, כפי שבאה לביטוי בקורות את קבוצות בית המדרש, היא עניינם של הפרקים הבאים, ובמהלכם תתבהר.

<sup>8</sup> וראו טל (1987), ריונטל (1987). להרחבת העיון בשיטתו של גאדמר ככלי לניתוח המסורת היהודית, חבלין (2001), עמ' 53-58; חבלין (תשס"ב), עמ' 84-85; לוי (1986), עמ' 66-69.

<sup>9</sup> Gadamer (1975), pp.262-264

<sup>10</sup> היסוד הרב-תרבותי, דהיינו הציר הסינכרוני, ההקשר החברתי-תרבותי-היסטורי של הפרשנות לא נדון במסגרת מאמר זה.

## התוודעות למורשת

עם השנים והעלייה בביטחון העצמי של הלומדים, שחשו בתחילה מאוימים על ידי כל מי שיודע יותר מהם או נדמה היה להם כי הוא יודע יותר מהם, עלתה חשיבותם של חברי הקבוצה המסורתיים והדתיים בתהליך הלימודי והחברתי כאחד. הקבוצה התעשרה ונבנתה דווקא מההתגוננות. עניין זה קשור **למעבר ההדרגתי מתהליך של התוודעות למורשת לתהליך של דיאלוג עמה.**

יש הבדל עקרוני בין שני התהליכים. מהו? כדי להגיע למשמעות מלאה יותר של התשובה לשאלה זו, אחזור לגאדמר ולהארתו את שני היבטיו של תהליך ההבנה, המשרת בחיבור זה את הדיון בהבנת המורשת היהודית: ההיבט ההרמנויטי וההיבט האקזיסטנציאלי.

**התוודעות למורשת** כרוכה בהכרת טקסטים קאנונים על פרשנותם, שחלק מהם הפך ברבות הימים לטקסט קאנוני (פרשנות חז"ל, מפרשי המקרא הקלאסיים כמו: רש"י, ראב"ע ורמב"ן וכן כתבי רמב"ם, קבלה, חסידות וכו'). אולם לא רק רכישת דעת כרוכה בהבנת טקסטים אלה. להתוודעות למורשת היהודית על הטקסטים שלה שני היבטים: האחד מתייחס להיכרות עם העבר הרוחני והתרבותי של הקולקטיב, שמתוכו ובו צמח היחיד ואליו הוא משתייך. השני מתייחס למעמדה של התוודעות זו כחלק מן המסגרת המאפשרת את תהליכי ההכרה העצמית של היחיד, את התוודעותו לזהותו היהודית.

מיקום המורשת במסגרת תהליכי ההבנה של היחיד את זהותו מניח את קיומה של זהות אישית נתונה, בעלת תכנים שנקבעו מכבר. תהליך עיצובה וגיבושה של זהות זו בהקשרים של תנאים היסטוריים - חברתיים, תרבותיים, טכנולוגיים, פוליטיים וכלכליים - **תם ונשלם**. הכרת המורשת, שעיצבה את זהותו בתהליך מורכב ורב-דורי זה, שהוא אולי אינו מכירו ואולי אף אינו מודע לו, מאפשרת ליחיד להבין טוב יותר את עצמו. שכן באמצעות ההיכרות עם המורשת מתוודע היחיד אל הרכיבים, אשר השפיעו על אופן התגבשותה של זהותו. מתיאור זה משתקפת תפיסה של **זהות סטטית**.

תפיסת מפגשו של היחיד עם המורשת **כמפגש דיאלוגי** (התפיסה הגאדמריאנית) מניחה תהליך שונה של הבנה. הקורא ניגש אל הטקסט מתוך האופק ההיסטורי שלו, כשעמו הנחותיו המוקדמות, המושתתות על נדבכי עברו התרבותי (חשוב להבחין כי אופק ההווה של הקורא מושתת על נדבכי עבר). היסוד הדיאלוגי



נבנה על ידי קיומם של שני שלבים בתהליך ההבנה. בשלב הראשון נבחן הטקסט לנכח הנחות אלה. ואילו בשלב השני נבחנות אותן הנחות עצמן לנכח הטקסט. בחינת ההנחות המוקדמות של המפרש - אישורן או הפרכתן וסילוקן - היא ביטוי לתהליך של עיצוב עצמי, שמזמן הדיאלוג שבין אופק ההווה, דהיינו הפרשן, לבין אופק העבר, דהיינו הטקסט. המורשת מהווה מסגרת אשר מתוך דיאלוג עמה מתפתחת זהותו של היחיד. תיאור זה משקף תפיסה של **זהות דינמית**.

שתי אפשרויות אלה להבנת מעמדה של המורשת כמסגרת, אשר בתחומה מעצב היחיד את זהותו, משקפות, למעשה, שתי תפיסות שונות של זהות. תפיסת זהות סטטית רואה במורשת התרבותית את ההקשר, אשר בתוכו מעוצב האדם. התוודעותו של האדם להקשר זה הוא חלק מתהליך **הבנתו של האדם את זהותו**, כפי שהיא נתונה מכבר. לעומתה משקפת הגישה, הרואה במורשת התרבותית את ההקשר, שעמו מקיים היחיד **דיאלוג**, שבמהלכו **מתגבשת זהותו**, תפיסת זהות דינמית.

ראוי לשאול האם נמקם את המורשת במסגרת תהליכי **ההבנה** של היחיד את

זהותו, או במסגרת תהליך **גיבושה** של הזהות העצמית ומימושה?

במקרה של הציבור השותף בקבוצות הלימוד שתוארו לעיל התשובה מורכבת. המשתתפים בהן מאופיינים כמרוחקים מן המורשת היהודית. במפגש בינם לבין המורשת הם ניצבים, כשהם מנותקים במידה רבה מהממד הדיאכרוני (האנכי) של אופק עברם. הם מצויים בתוך מעגל הרמנויטי המיוחד למצב המשברי של הפרשן בן זמננו, שנותק ממורשתו על ידי אבותיו - ואילו אופק ההווה, שהוא האופק שמתוכו פועל הפרשן, אמור לכלול את נדבכי העבר - וחפץ לקיים עמה דיאלוג בעל משמעות לעיצוב זהותו היהודית. זו בעיה אחת.

אבל כרוכה בסיפור קבוצות בית המדרש הלומדות בעיה נוספת: הסיטואציה אינה של מקרה פשוט של חוסר ידע, שיש להשלימו. העניין מורכב יותר. המשתתפים בקבוצות הלימוד מתייחסים אל מורשתם באופן אמביוולנטי. ניתוקם מרצף העבר על ידי דור הוריהם לווה בהנחלת רגשות שליליים כלפי העבר היהודי, שחלקו העיקרי התגבש בגלות. דורות הממשיכים ספגו מינקותם את העמדות המיוצגות בדרשה של יודקה (גיבור יצירתו הספרותית של ח' הזז - "הדרשה"), שהתריס: "אני מתנגד להיסטוריה היהודית", וייצג במלים אלה עמדה דוחה כלפי העבר. ועוד אמר יודקה: "אין הציונות והיהדות דבר אחד, אלא שני דברים שונים זה מזה. אולי גם שני דברים

הסותרים זה את זה. בודאי שני דברים הסותרים זה את זה! [...] כשאדם אינו יכול להיות יהודי הוא נעשה ציוני". מבחינה תודעתית גדל דור הבנים בעולם נטול מורשת. הוא חי בהווה של ניכור מן העבר הרחוק. לתוכה נולד ובתוכה גדל וצמח ביוגרפית ורוחנית כאחד. זוהי המשמעות הראשונית העמוקה של הנתק מן העבר. הקושי שבחוסר הידע הנובע מאי הנחלת תוכני המורשת אינו כה בעייתי כמו **התודעה** של "אדם חדש", של "אליק נולד מן הים", של עצם הניכור מן העבר והמורשת בתהליך כינונה של חלופה יהודית ארץ-ישראלית. עיקרו של הניכור בהצגת הצבר, יליד הארץ, כמי שאין לו שורשים משפחתיים, גנאלוגיים, היסטוריים ותרבותיים. אין לו חלק בזיכרון קולקטיבי משותף. הוא "הגיה מן הים". במושגים אקזיסטנציאליסטיים, היינו אומרים כי זהו קיום לא אותנטי; קיום המתכחש למקומו של העבר בקיום האנושי. יודקה התנגד לעבר, אך קיים עמו דיאלוג. תוצאת ההתנגדות לעבר הייתה הכחשתו והתעלמות ממנו. דור הממשיכים, שבניו היום הם בני שבעים ושמונים, לא הכיר את העבר, אפילו לא כדי להתנגד לו. **מבחינה תודעתית, לגביהם הוא לא היה קיים.** לפחות לא **כיסוד משמעותי, מכונן.**

חסרי ידע, מלאי חששות, ספקות ודעות מוקדמות, שהוחרפו בעקבות רצח רבין, ניגשים חברי הקבוצה, בני דור הבנים והנכדים, אל המורשת. בשלב הראשוני של התודעות אל היצירה היהודית, הם מתוודעים אל עולם, שעד עתה היה להם מושג מעורפל על קיומו ועל טיבו. הוא היה מרוחק מהם לא רק מבחינת הידע שלהם עליו ועל תכניו, אלא אף מבחינת התודעה והתחושה של זיקת שייכות כלפיו. הם לא ראו בו חלק מעברם, אפילו לא חלק עלום, שיש לברר את טיבו. **בשלב זה של ההתוודעות הם מכירים בו כחלק מעברם.** זהו שלב חיוני. שלב של **פיוס עם העבר.** גם המצויים בו לא בהכרח מודעים לעומק משמעותו - להבנה כוללת בדבר משמעותם של העבר והמורשת בעיצוב ה"אני" שלהם; להבנה שהיוולדותם למצב של ניכור מן העבר אינה משחררת אותם מכפיפות אליו, אל הבלתי מוכר והבלתי ידוע. לכל היותר הם מודעים לצורך להכיר את העבר היהודי ואת מורשת ישראל משום חיוניותם לברור פנימי של משמעות יהודיותם. תובנה זו מחלחלת אט-אט לליבותיהם ולמחשבתם.

הדיאלוג עם המורשת הוא השלב הבא. הוא השלב שלאחר הפיוס.

### לטיבו של הדיאלוג עם המורשת

המעבר מן ההתוודעות אל המורשת לדיאלוג עמה אינו חד, ואולי אף בלתי מודע או למצער בלתי מורגש. בעין רגישה ובוחנת אפשר היה לצפות בהתרחשותו אצל כל לומד בשלב אחר של התהליך הממושך של מפגשו עם המורשת. הוא מחייב התוודעות אל טיבה המשתנה, המתפתח והמתגוון של המסורת היהודית. תהליך ההתוודעות לטיבה של המסורת מתחולל במהלך התנסות לימודית **במפגש עם** מקורות יהודיים שונים, בלימודם ובדיון עליהם, ולא בדרך של **הרצאה על** הנושא.

הפעילות האוריינית במסגרת בית המדרש חושפת את המשתתפים בו לעמדות במסורת, שלא ידעו על קיומן. פעמים הם נדהמים מתוכני הדיאלוג האינטרטקסטואלי, מקיומה של קשת רחבה של אפשרויות פרשניות מסורתיות ומנועזותן של חלקן. התדהמה משותפת לכולם וחוצה את גבולות ההגדרות הרווחות "חילוניים", "דתיים", "מסורתיים". שיחות לא מעטות מוקדשות להתמודדות עם "גילוי" יסוד זה של המסורת. חשיפתו מקנה למשתתפים ביטחון ליטול גם הם חלק בשיח עם חומרי המורשת. במקרים רבים, ובמיוחד בראשית הדרך הלימודית, מפגשם עם הטקסטים חסר נדבכים מרכזיים של המסורת היהודית; חוסר המהווה פגיעה בפוטנציאל מלאותו של הדיאלוג. בהמשך הולך ומצטבר ידע ובעקבותיו מתעשר השיח הדיאלוגי עם המורשת.

לכל אורך הדרך הושתתה הלמידה על שני יסודות חיוניים: א. קריאה רעננה ופתוחה של הטקסטים; ב. הנחיית לימוד על ידי מנחה בעל ידע מעמיק למדי (מעשיר את אופק ההווה בנדבכי עברו החסרים), המלווה את המפגש עם הטקסט הנלמד. קיומם של שני יסודות אלה בו זמנית הוא המאפשר את עצם המפגש עם הטקסט. גאדמר כינה אותו בשם "מפגש אופקים" בציינו את מרכזיותו של כל אחד מאופקי התרבות הנפגשים - זה של הכתוב-כותב וזה של הקורא.

דגש **יתר** על קריאה רעננה ופתוחה של טקסטים, על שאלת הרלוונטיות שלהם לקורא, מצמצם את הטקסט והופך אותו לטריגר לשיח של הקורא עם עצמו ועם בני שיחו הקרובים לו, על עצמו ועל הווייתו החברתית-תרבותית, תוך התעלמות מזיקותיה לעבר. קבוצות לימוד אחדות נוטות לכיוון זה, שאני רואה בו טעם לפגם, שכן קריאה מסוג זה אינה יוצרת הזדמנות לשיח של ממש עם הטקסט. במידה רבה

אפשר לומר כי היא הופכת את הטקסט לשולי לתהליך ההבנה. הקורא נותר שרוי בתוך האופק התרבותי שלו, ומוותר במידה רבה על הטקסט עצמו, ועל מפגש עם האופק התרבותי של הטקסט. בעצם הוא נמנע ממפגש עם הממד של עברו החברתי-תרבותי.

מצד שני, הצטמצמות בידע קודם על אותם טקסטים מותירה את האופק התרבותי של הקורא מחוץ לתמונה. במהלך העשרתו בידע מוקדם על הטקסט, עושה הקורא מאמץ להבין את הטקסט מתוך ההקשר ההיסטורי והתרבותי שבו נכתב, ולמזער את מקומו שלו בתהליך ההבנה ואת מקומו של האופק התרבותי שלו ושל הנחותיו המוקדמות. במקרה זה, מותירה ההתמקדות בממד הדיאכרוני של התרבות את הקורא עצמו על הקשרו התרבותי מחוץ לתמונה. בשני המקרים מצטמצם המפגש בין שני האופקים, והכף מוטת לאופק זה או אחר.

הדיון העיוני בהיבט האקזיסטנציאלי של ההבנה מהווה בסיס תיאורטי לטיעון, כי קבוצת הלימוד מכוננת מצבים דיאלוגיים, שבמהלכם נבנית ומתגבשת זהותם היהודית של משתתפיהן. יש ללימוד בהן השפעה מעצבת על ה"אני" של המשתתפים: על האופן שבו הם תופסים את עצמם כיחידים, על הלך מחשבתם, על עמדותיהם, על מידת פתיחותם כלפי האחר ועל אורחות חייהם.

התהליך הלימודי מתרחש בקבוצות לא גדולות תוך כדי שיח בין השותפים בו ובינם לבין הטקסט. במשך השנים הצטרפו לשורות החילוניים בבית המדרש גם קולות דתיים ומסורתיים. בתחילה בהיסוס ובחשש לתגובת החילוניים ובהמשך בתחושת ביטחון, תוך ערנות ורגישות איש לכבוד זולתו ולכבוד עולמו הפנימי של הזולת. וזה לא פשוט - במיוחד בהתלהט הרוחות. במשך השנים חשו המשתתפים בתרומה המשמעותית של המפגש עם "האחר" ובהפריה ההדדית שיש לשיח הלימודי דווקא בין שונים.

השיח הלימודי בבית המדרש עונה על צרכים אינטלקטואליים וקיומיים-רוחניים כאחד, ובכך הוא שונה מלימוד אוניברסיטאי קלאסי ורווח, שתכליתו הנחלת ידע ופיתוח חשיבה, והוא ממוקד בהיבט הקוגניטיבי של הלומד. **השיח הבית מדרשי** מתעניין לא רק בחומר הנלמד אלא גם ב**לומדים** עצמם ובתהליך שהם עוברים במהלך הלימוד. השוני בתכליותיהן של כל אחת מן המסגרות הלא תורניות הללו מכתוב במידה לא מבוטלת את בחירת המקורות הנלמדים ואת המתודה הלימודית. אלה אולי שתיים מן הסיבות, שבעוד שחוגי המקרא, התלמוד ומחשבת ישראל

באוניברסיטאות מצטמקים והולכים בשל מיעוט סטודנטים, עולה ופורחת תופעת בתי המדרש החילוניים והפלורליסטים וקבוצות הלימוד של מקורות ישראל. בעוד שבמסגרות האקדמיות מוצעים לימודי מקצועות היהדות (בחוגים או מקבצים נפרדים למקרא, תורה שבעל פה ומחשבת ישראל. לאחרונה מתגבשות פה ושם מסגרות מאגדות - מרביתן לא משיקולי מהות, אלא בעיקר כדי לפתור בעיות הנובעות ממיעוט סטודנטים) כאחד מתחומי הדעת הרבים שמציעות האוניברסיטאות, מציעות **קבוצות הלימוד אוריינות יהודית כמסגרת לבירור משמעות וזהות.**

מעניין לבחון את המחקר שביקש לבחון את התופעה החברתית של בתי מדרש וקהילות לומדות, והתמקד בנקודת המבט של המשתתפים.<sup>11</sup> המחקר נערך בתחילת 2003 בהזמנת החטיבה לזהות יהודית של הפדרציה היהודית של ניו יורק, לאחר מעורבות רבת שנים בתחום מתפתח זה. המחקר בחן את מניעי ההצטרפות של המשתתפים לעיסוק באוריינות יהודית, דהיינו להצטרפות לקבוצות הלימוד, המטרה הנתפסת העיקרית בקרב המדגם הארצי היא "העשרת הידע של המשתתפים בתרבות יהודית וישראלית" (67%).

לכאורה, שולל ממצא זה את טיעוני כי קבוצות הלימוד מציעות מסגרת לבירור משמעות וזהות, ואינן ממוקדות בהיבט הקוגניטיבי ובידע. כיצד אסביר זאת? ראשית, אופציה זו לתשובה לא הועלתה, אפילו בשאלון המפורט מאוד שהועבר למשתתפים. אולי פשוט משום שעורכי השאלון לא היו מודעים לה. כך שאפילו מבחינה טכנית המשתתפים לא היו יכולים לבחור בה. באשר לעניין המודעות למשמעות העמוקה של אוריינות יהודית, אינני סבורה כי משמעות זו הייתה ברורה דיה או ניתנת להגדרה בשלבים ראשונים של עיצוב המסגרות, אפילו למנחי הפעילות ולאנשים מרכזיים ומובילים בבתי המדרש. על כל פנים, אצלי צמחה והתבהרה תובנה זו עם השנים, תוך כדי התבוננות פנימה ורפלקציה מתמדת על עשייתי ועל המתרחש בסביבתי בתחום זה. אחת המטרות המקוריות של בתי המדרש הייתה להקנות תחושת שייכות וקרבה (במקום תחושת ניכור) אל "ארון הספרים היהודי". כפי שנאמר על ידי נציגי אחד מבתי המדרש בדיון על ממצאי המחקר שהתקיים עמם: "המגזר החילוני מבקש להחזיר לעצמו מורשת שויתר עליה במשך שנים רבות, לאחרים - להרגיש 'בבית'

---

<sup>11</sup> בתי מדרש וקהילות לומדות - מחקר הערכה (2003). למחקר על שלביו השונים - שלב גיבוש השאלות ושלב המסקנות - מגבלות רבות, אחדות מהן דומות לאלו שבהן לוקה אף דוח גוטמן - ראו התייחסות בסוף הפרק.

ביהדות".<sup>12</sup> על מטרה זו נוספו מטרות אחרות, כגון שינוי היחס הקוגניטיבי והרגשי של הלומדים כלפי המסורת והתרבות היהודית, יצירת קשרים בין אנשים לבין שורשים תרבותיים-לאומיים-דתיים, ומילוי חסר קוגניטיבי ורגשי. אף אחת ממטרות אלה אינה מייחסת ללימוד בקבוצות בית המדרש יסוד של התוודעות למסורת היהודית כצעד ראשון לכינון שיח זהות. התובנה כי הידע הנרכש תוך מגע עם חומרי הלימוד הנבחרים ועם מתודולוגיות ההוראה של מנחי המפגשים איננו עניין אינטלקטואלי גרידא, אלא צעד חשוב בהתוודעות עם המורשת - היא פועל יוצא של שנות פעילות ושיח עם עשרות אנשים והקשבה לדבריהם. במהלך המפגש הלימודי ואף בשיחות מזדמנות, נחשף בפניי תהליך איטי וממושך של שינוי תודעתי ולעיתים אף התנהגותי, שהתחולל אצל רבים מהם. שינוי זה מפעפע אל מחוץ לבית המדרש בדרכים בלתי פורמליות.

להלן דוגמאות אחדות: משתתפת, שישבה שנים אחדות שתוקה בקבוצות לימוד תוך שידיה עוסקות תמיד בעיצוב כלי חמר זעירים, ונדמה היה כי דעתה פזורה, הדהימה אותי באחד מן המפגשים לקראת ההתארגנות לשנת הפעילות הבאה בבקשה רשות דיבור. היא ביקשה לעסוק בפרשת השבוע. בתשובה להערתי כי נושא פרשת השבוע מטופל באזורנו על ידי טובי המרצים ואנשי הרוח במסגרת ארגונית מקבילה לזו של עמותת "שיח באצבע הגליל", הסבירה את בקשתה: "מאז שהתוודעתי אל סיפורי האבות בספר בראשית בבית המדרש, התחלתי לפתוח כל סעודת ערב שבת בשיחה קצרה עם ילדיי על פרשת השבוע. אבל קשה לי להמשיך איתם לפרשות הבאות. הרצאות אינן מענה לקושי זה. אני חייבת להיות חלק מן השיח על הדברים, כדי שהם יעברו דרכי". בקבוצה אחרת, ובהקשר אחר לגמרי, התייחסה אחת המשתתפות למרכזיות ספר התנ"ך, כספר יסוד של המורשת היהודית ארוכת הדורות (ולא במנותק מן הרצף), להווייתה. היה זה גילוי שגילתה על עצמה, אמרה בצניעות וברצינות: "הרי אני חילונית גמורה, ולא יודעת הרבה". ואני צופה בה, שבאה מתחום האומנות, מודרת מן המורשת היהודית על פי חינוכה, מתלבטת וצומחת תוך התוודעות אל המורשת ויצירת דיאלוג עמה. אותה אישה לא הותירה את שיח הזהות בגבולות בית המדרש, אלא הרחיבה אותו אל עולם האומנות שבו היא נתונה. היא בחרה להמשיך להתמודד עמו במסגרת עבודה עיונית שכתבה

---

<sup>12</sup> שם, עמ' 22.

בתום שנת פעילות על שיח אומנים בנושא המתח והזיקה שבין יהודיותם לבין ישראליותם. לאחרונה שמעתי שהחלה לכנס קבוצה לומדת כזאת בביתה.

הלומדים נוטים לשתף מדי פעם את חברי הקבוצה באירועים בחייהם שבהם בא לביטוי תהליך של שינוי פנימי שחל בהם - בדרך כלל בליווי הערה מפורשת על ערכו של הלימוד בבית המדרש והשפעתו על חיי היומיום שלהם.

אחת מחברות קבוצת בית המדרש שלחה את הדיאלוג הרועם, שהתנהל בינה לבין חברת קיבוץ אחרת מעל דפי העלון המקומי, בהתייחס לפניות הורים לדחות את "יום הכף" לילדיהם שתוכנן לתשעה באב.<sup>13</sup> חברת הקיבוץ נזעקה על כי "ישנם חברים בקרבנו, שאימצו להם דפוסי מחשבה, הדומים קצת לרעיונות החזרה בתשובה... עצב עמוק אחזני - האם באמת קיבוצי החביב, החילוני למהדרין, הולך ומתחזק? (ההדגשה במקור)". חברתה לקיבוץ הלומדת בבית המדרש הפשילה את שרווליה ושרטטה בעלון שלאחר מכן בלשון חדה את חותמו של לוח השנה העברי על חצר הקיבוץ. שובה את הלב בכנותו היה השילוב של כתיבה עוקצנית בתבנית פיוט "דיינו" המסורתית תוך שיבוץ אזכורי מקורות קאנוניים לצד דברים של ברל כצנלסון<sup>14</sup> על אירוע דומה בתשעה באב בזמנו - "לא אשכח, לא אוכל שכוח את יום החורבן, היום האיום מכל הימים, יום גורלנו".<sup>15</sup> והכותבת חתמה בתוכחתה לחברתה: "אינך יכולה לוותר על יהדותך גם אם תקפצי עד לב השמים, עם ללא עבר ומסורת - אין ולא יהיו לו שורשים".

משתתפת אחרת סיפרה על חוויה אינטימית שחוותה עם נכדה כשסייעה לו להתכונן לבחינות הבגרות בתנ"ך. השיחה ביניהם התגלגלה ללימודי התנ"ך בבית הספר, ועל הלמידה המשותפת שלהם. הנכד הטעים כי הוא חש באהבתה לתנ"ך שנמזגה בחשיבה ביקורתית, בעניינה הרב בו, והתרשם מן הידע הרב שלה, על אף שתחום הדעת שבו התמחתה בלימודיה האקדמיים אינו בתחום היהדות. "ממש מדבק", אמר. ההכנה לבחינת הבגרות היוותה עבורו הזדמנות לגלות כי ספר עתיק זה עוסק בנושאים אנושיים וערכיים רלוונטיים וקרובים לעניינים שמעסיקים אותו. הוא לא רק למד במפגשי הלימוד שלהם, אלא אף נהנה מהם.

אי אפשר להתעלם מן העובדה כי שלושה מבין מנחי הפעילויות בבית המדרש הגלילי צמחו מבין המשתתפים, שהיו כבר בעלי תואר אקדמי מתקדם באחד

<sup>13</sup> עלון שיצא באוגוסט 2004.

<sup>14</sup> כצנלסון, ב. חורבן ותלישות, י' באב תרצ"ד (1934); מקורות לא אכזב, י"ד באב תרצ"ד (1934).

<sup>15</sup> כצנלסון, ב. מקורות לא אכזב.

מתחומי הדעת של המורשת היהודית. אלה נחשפו במשך שנים אחדות בבית המדרש לתחומי דעת משיקים ומשלימים להתמחותם האקדמית, ובעיקר למתודולוגיה הלימודית הרווחת בו.

בית המדרש הגלילי, כרבים אחרים, פועל על בסיס ההנחה כי ללימוד המקורות יש תפקיד חיוני ומרכזי בתהליך התפתחותם של תפיסות, רעיונות ותובנות. הוא ניחן בהשפעה מעצבת על התוואי שבו מתפתחת זהותם האישית של המתמידים להשתתף בשיח הלימודי המתרחש בו. מבחינה זו, הלמידה של מקורות ישראל אינה אמצעי להשגת יעדים. היא מטרה בפני עצמה. יתרה מזאת, היא ערך יהודי חשוב. הלמידה היא חלק מן הזהות היהודית. וביתר נחרצות אפשר לומר כי בתי מדרש אלה מעמידים את המסירות לפעולת הלמידה ואת האוריינות היהודית כמרכיב חיוני במרכזה של זהות יהודית.

טקסטים מסורתיים נוהגים להדגיש שהלמידה נועדה לא רק כדי "להוסיף ידע" במובן של אספקת מידע; היא "מוסיפה ידע" במובן העתיק, הבסיסי יותר, של גיבוש תודעה מעוצבת וערנית בלומד. למידה מבטיחה גישה רצינית בקביעת יעדים, בחשיבה ובהתבוננות פנימית. היא מעודדת ביקורת ומסייעת ללומד לבחור תבחינים ראויים בצומתי קבלת החלטות של חיו. ההרגל ללמוד שומר על קשר תמידי עם עולם שאינו תחום באפרוריות היומיום. להיות מלומד על פי המסורת היהודית, אין משמעו לאגור ידע אנציקלופדי, אלא פשוט להיות פיקח וחריף. מטרתה הסופית של הלמידה היא ליצור אדם מיוחד: אדם שהשקפת עולמו ותכונותיו האישיות התגבשו בעולם הנאצל של הלמדנות היהודית שבה הוא שקוע.<sup>16</sup>

כך מנתחים זיסר וליבמן את הלמדנות היהודית של האורתודוקסיה בקהילות יהודיות בארצות הברית. רוח הדברים מתאימה גם לניתוח עשייתם של בתי המדרש הפלורליסטיים בישראל, גם אם מינון הלמידה בהם שונה מזה של בני הישיבות האורתודוקסיות בארצות הברית, והשפעתו אינה כה בולטת ונחרצת.

ראוי להבחין בין הדיאלוג עם המורשת, המתנהל במסגרות דלעיל, לבין עניין אחר - סיפורם של בתי כנסת קיבוציים. במחצית הראשונה של 2004 התפרסמו ב"דף הירוק",<sup>17</sup> אחד משבועוני התנועה הקיבוצית וב"כל העמק והגליל",<sup>18</sup> אחד המקומונים של אזור הצפון, כתבות על בתי כנסת בתנועה הקיבוצית. כותרת המשנה

<sup>16</sup> זיסר וליבמן (2004), עמ' 157.

<sup>17</sup> כתבתה של אורית פראג, הדף הירוק מן ה-29.4.04 עמ' 12-13 ותגובה עליה בדף הירוק מן ה-13.5.04, עמ' 2.

<sup>18</sup> כתבתו של רן רוזנברג מן ה-19.3.04.



של אחת מהן הביאה את עיקרי הדברים: "למרות הדימוי החילוני של הקיבוצניקים, מתברר שברחבי התנועה פועלים עדיין כמה עשרות בתי כנסת, הבעיה היא שרובם במצב לא טוב ברוב ימות השנה, אפילו מניין קשה למצוא, ורק בחגים הם זוכים למעט עדנה".<sup>19</sup> הכתבות מלוות בצילומים של חברי קיבוץ אחדים, האחראים על בתי הכנסת בקיבוצם, עם ספר תורה או בתוך בית הכנסת שלהם, ואלה נראים זרים להווייה הקיבוצית. אנשים אלה נותרים בבית הכנסת בבדידותם, ומתקשים למצוא בקהילתם מניין לתפילה. בעוד מסגרות הלימוד הפלורליסטיות של מורשת ישראל עולות כפורחות ומרבות משתתפים - רבים מהם נמנים עם התנועה הקיבוצית - הולכים וגוועים בתי הכנסת עם הליכתם לעולמם של אותם חברים ותיקים "המשוגעים לדבר", או הוריהם. כיצד אפשר להסביר זאת? נראה כי עיקר התשובה נעוצה בכך שבית הכנסת הקיבוצי לא היה מעולם בית כנסת קהילתי. שני גווני אוכלוסייה קיבוצית פקדו אותו: א. הורי חברים, שהצטרפו בזקנתם לבניהם, וייסדו אותו מתוך רצון להמשיך במקום מגוריהם החדש באורחות חייהם; ב. חברים, שהצטרפו בשנות החמישים בצעירותם לתנועה הקיבוצית, ואף נמנו עם מייסדי יישוביהם, והוויית בית הכנסת הייתה חלק מילדותם ומנעוריהם. הצטרפותם לקיבוץ ניתקה אותם מהווייה זו, והם שמחו לחזור אליה בשבתות ובחגים. עניין של **נוסטלגיה**. עם הליכת הורי החברים בשיבה טובה לעולמם, נותרו רק הם בבית הכנסת. וגם הם הולכים ומזדקנים, ונראה כי מקרב קהילתם אין מי שיתפוס את מקומם. שכן הנוסטלגיה שלהם לא הייתה ואיננה כוח חזק דיו כדי להפוך את המוסד לבית כנסת של קהילתם. ראוי לציין כי חלק מאוכלוסייה זו אינו ניזון מיסוד נוסטלגי זה בלבד, אלא משתתף ופעיל במסגרות לימוד דיאלוגיות עם המסורת. כמו כן ראוי להזכיר כי הנצו ניצניהן של התכנסויות לקבלות שבת ובתי תפילה, שאף כי המשתתפים בהן אינם מחויבים באופן הרווח לעולם ההלכה, הם מוסיפים לדיאלוג עם הטקסטים הקאנוניים יסוד חווייתי בייצורם ריטואלים של טקס ותפילה. אלה יחדשו אולי בעתיד את פניו (הרוחניים) של בית הכנסת הקיבוצי, ויוסיפו גוון לבתי הכנסת הקיימים ברחבי ישראל.

### תחושה של שייכות

הכניסה אל עולמה של מחשבת ישראל ואל "ארון הספרים היהודי" שבתה את לבם של האנשים, אך לא פחות מכך היה משמעותי להם המפגש עם עמיתיהם ללימוד.

---

<sup>19</sup> הדף הירוק מן ה-29.4.04, עמ' 12.

הקבוצה הלומדת, בעיקר זו של הגרעין הראשוני, הפכה לקבוצת השתייכות בעלת משמעות לחבריה. דבר שתרם ליצירת תחושת השייכות לקבוצה, לא פחות מן השיח הלימודי. בחדר הכיתה התקיימו פעילויות חברתיות-לימודיות לא שגרתיות. אלה כללו סיורים לימודיים, שתיבלו שיח לימודי בשיח רעים על עניינים של כאן ועכשיו ובמטעמים שהכינו המשתתפים לכבוד היחד הזה; סדר ט"ו בשבט הועשר בתרומתם האישית של המשתתפים להצלחתו. הם הביאו עמם לסדר, הן סיפור אישי שהיווה מעין מדרש, או תוספת אישית לקטעי ההגדה של ט"ו בשבט, הן כיבוד מפרי גנם, מאפה ידיהם או מרקחותיהם, ועוד. כל אלה תרמו ליצירת אווירה של אינטימיות ותחושה של השתייכות לקבוצה.

סיפור האירוע הבא שופך אור על היבט זה של פעילות הקבוצה: עם עליית הצורך להרחיב את מעגל הלומדים באמצעות פתיחת קבוצות לימוד נוספות, גובש בתיאום עם המשתתפים מהלך של חלוקת הקבוצה לשתיים, כדי שכל מחצית תהווה גרעין קולט למשתתפים נוספים. אולם משהגיע רגע האמת, לקראת פתיחתה של שנת הפעילות וחלוקתם לשתי קבוצות חדשות, קיבלתי טלפונים נזעמים מאותם חברי קבוצה, שחשו כי ניתקו אותם מחבריהם. אחת מהן "נזפה" בי בחריפות: "מה את חושבת, כאן זה כמו משפחה בשבילי. את חושבת שתפרידי אותי מהמשפחה?!" אין ספק, היא צדקה. יתר על כן, נזיפתה העמידה אותי על מרכזיותו של יסוד השייכות בתהליך הלימודי. האם תחושה מעין זו של שייכות הייתה נרקמת גם לו היו תכניה שונים בתכלית? מסופקני, שכן לכאן הביאו רבים מן המשתתפים לא רק נושאים משמעותיים להם מבחינה קיומית-רוחנית ולא רק נושאים המעניינים אותם. היחד הלימודי-דיאלוגי בנושא שמלכתחילה יש בו יסוד של זהות, הצמיח אותם וקשר ביניהם יותר מאשר הייתה מחוללת סיטואציה לימודית בתחומי דעת אחרים.

### סיכום

באמצעות סיפורן של קבוצות לימוד אחדות ניסיתי לבסס את הטעון כי אוריינות יהודית היא סיטואציה מכוננת זהות, ולא משחק אינטלקטואלי. במסגרת לימוד דיאלוגי של טקסטים, מחדד הלומד לעצמו את משמעות קיומו היהודי, שכן במסגרתו מתקיים מפגש אופקים בין הלומדים, החיים בהקשרה של התרבות המודרנית ומחויבים לערכיה, לבין ממד העבר של התרבות היהודית. בו זמנית מתפתח במהלך השיח הלימודי דיאלוג מפרה בין המשתתפים בו, המביעים מגוון עמדות וגישות.

הדיאלוג מפרה את הלימוד, מצמיח את הלומדים והמלמדים כאחד, ומהווה כוח היוצר קשר מיוחד בין חברי הקבוצה ומעצים אותה.

### מקורות

1. הכהן וולף, ח' ואמזלג-באהר, ח'. *בתי מדרש וקהילות לומדות - מחקר הערכה* (חברת מתווה עבור החטיבה לזהות והתחדשות יהודית של המגבית ניו יורק), 2003.
2. גודמן, י' ויונה, י'. "דתיות וחילוניות בישראל", *מערבולת הזהויות - דיון ביקורתי בדתיות ובחילוניות בישראל*, הקיבוץ המאוחד / מכון ון ליר בירושלים, 2004, עמ' 9-45.
3. זיסר, ב' וליבמן, (ישעיהו) צ'. *לבחור בחיים*, יהדות ישראלית, מכון שלום הרטמן / הפקולטה למשפטים, אוניברסיטת בר אילן / הקיבוץ המאוחד, 2004.
4. חבלין, ר'. *מחויבות כפולה*, הקיבוץ המאוחד, תל אביב, 2001.
5. חבלין, ר'. "בין מסורת למודרנה - מהפכנותו הפרשנית של אחד-העם", *דעת* 48, תשס"ב, עמ' 83-95.
6. טל, א'. *מיתוס ותבונה ביהדות ימינו*, ספרית הפועלים, תל אביב, 1987.
7. כצנלסון, ב'. "חורבן ותלישות", *דבר*, י' באב תרצ"ד, 1934.
8. כצנלסון, ב'. "מקורות לא אכזב", *דבר*, י"ד באב תרצ"ד, 1934.
9. לוי, ז'. "מסורת, מורשה והיסטוריה - כמה הרהורים פילוסופיים", *כזה ראה וחדש*, יהושע רש (עורך), ספרית הפועלים, תל אביב, 1986, עמ' 56-80.
10. רוזנטל, ר'. "העקרון ההרמנויטי - הצעה עקרונית ליחס חילוני למסורת", *כזה ראה וחדש*, יהושע רש (עורך), ספרית הפועלים, תל אביב, 1987, עמ' 55-48.
11. רוטנשטרייך, נ'. "מסורת יהודית בעולם המודרני", *גשר*, אביב תשמ"ד.
12. שגיא, א'. *יהדות: בין דת למוסר*, הקיבוץ המאוחד, תל אביב, תשנ"ח 1998.
13. Gadamer, H.G. *Truth and Method*, Continuum, New York, 1975.

14. Jenks, C. (ed) *Cultural Reproduction*, Routledge, London & New York, 1993.