

על ארון הספרים שלנו

כאשר אני מתכוון לדבר על ארון הספרים שלי, הרי אין הדברים אמורים בספרייתו של אדם פרטי מן השוק שאין בה כל עניין לכלל. יש ברצוני להציג כמה מהמרכיבים של ספרייתו של אדם המצוי בתחום החינוך משך למעלה מארבעים שנה, והעוסק בשתי הבעיות האקוטיות של החברה הישראלית - יחסי יהודים-ערבים ויחסי דת ומדינה - על רקע הוראת מקצועות המזרח, מחד גיסא, ומחשבת ישראל, מאידך גיסא. נראה לי כי כל אדם חושב המצוי בבעיות החברה הישראלית והחרד לגורלה, ראוי לו לכלול בספרייתו חיבורים העוסקים בשני נושאים מרכזיים אלה. על אחת כמה וכמה שעל מערכת החינוך במדינת ישראל לכלול בתכניות הלימודים פריטים מארון הספרים הזה.

בארון הספרים של כל אדם יש הן מה שמשקף את זהותו והן מה שמגלם את תחומי התעניינותו. זהות אינה עניין סטטי, אלא היא בבחינת רפלקסיה מתמדת של האדם על תולדותיו, הן כפרט והן כחלק מהכלל שהוא משתייך אליו. הביוגרפיה של האדם, כמו ההיסטוריה של קבוצת בני אדם, אינן מה שעבר עליהם, אלא מה ששקע בזיכרונם של בני האדם מתוך מה שחוו והפך להיות יסוד מעצב בהווייתם.

לא כל מה שקורה הוא עובדה היסטורית. המעבר מעובדה לעובדה היסטורית עובר דרך פרספקטיבה של זמן, הבוררת סלקטיבית בין מה שהתרחש ובין מה שטבע את חותמו על הדורות הבאים. תהליך של ברירה סלקטיבית זו הוא תהליך אנושי שלא יחדל כל זמן שהמין האנושי ישרוד. מכאן, שאין עובדה היסטורית מוחלטת, אלא כל אירוע נתון לבדיקה אנושית חוזרת ונשנית במשך כל ההיסטוריה¹.

לאבחנה זו יש להוסיף אבחנה נוספת השאובה מממד הלשוני: הן באנגלית (history), הן בצרפתית (histoire) והן בגרמנית (geschichte) יש קשר הדוק

1 ראו קאר, 1986, עמ' 21-43.

בין היסטוריה לבין סיפור. משמע: היסטוריה אינה רק מה שקרה, אלא גם מה שאנשים מספרים על מה שקרה. אם כפי שנאמר לעיל, הקביעה מהי עובדה היסטורית היא עניין הנתון לבדיקה חוזרת ונשנית של בני אדם, הרי שהכנסת יסוד הסיפור, קרי: הפיכת העובדה לחלק מהתרבות האנושית הנרטיבית, מצביעה על היסוד היחסי והמשתנה בהיסטוריה. שהרי לא זו בלבד שלא כל מה שקרה הוא עובדה היסטורית, אלא אף לאנשים שונים יש סיפורים שונים על אותו אירוע. לשון אחר: אין פן אחד לעובדה אחת; אותה עובדה יכולה לקבל פנים שונים, או פרשנויות שונות, כמספר מספריה.

תהליך סיפור המאורעות אשר נתנסה בהם עם הוא אף מניה וביה תהליך של התודעות אליו והכרת מאפייניו. תהליך זה אנלוגי להכרת הפרט אשר אף אליו אנו מתוודעים באמצעות חקירת עברו. משמע: מה שמשמש כביוגרפיה של הפרט משמש כהיסטוריה של הציבור. מכיוון שהזיכרון הוא דינמי והסיפורים עוברים שינויים, הרי שאף ההיסטוריה נתונה לשינויים מתמידים ואף זהות העם ניתנת לבחינה מתמדת. המודעות ההיסטורית היא חלק בלתי נפרד של התודעה הלאומית.²

4

כל אחד נולד לתוך חברה ותרבות קיימות ובמסגרתן הוא מתעצב. היה זה הרבה יותר קל אילו הניח לנו האל שקודם נחליט את החלטותינו ונבנה את אישיותנו, ורק אחר כך היה מכניסנו אל העולם. אולם המצב שונה: קודם נבראנו בעולם קיים ורק לאחר מכן יכולים אנו ללמוד מתוך הניסיון. רק לאחר שאנו - כפרטים או כקבוצות של אנשים - נושאים מטען ביוגרפי והיסטורי לא-קטן, אנו חשים עצמנו בשלים ומעוצבים, כשאנו מדמים לעצמנו שאנו יודעים מה אנו רוצים לעשות. מהרגע שבו אנו זוכרים את עצמנו עלי אדמות, אנו בעלי ביוגרפיה והיסטוריה המגולמות בתרבות ובמסורת, בין שנרצה בכך ובין שלא. ההיסטוריה, הלשון, המושגים ואורח החיים שהונחלו בתהליך החינוך הם חומרי היסוד באמצעותם הפרט והעם מגדירים את עצמם. לדעת פילוסופי ימי הביניים, רק השכלים הנפרדים, השוכנים בנפשות אשר בגלגלים, הם אוניברסליים. אין הם שייכים לעם, לתרבות, לדת, למסורת, ללשון ולפולקלור כלשהם.³ לנו, כבני העם היהודי

2 ראו שביד, 1972, עמ' 33-65; טלמון, 1965, עמ' 11-58; כץ, תשל"ט.

3 בימי הביניים האמינו, כי בניגוד לשכל האנושי, השוכן בגוף האדם, קיימים שכלים נפרדים השוכנים בגלגלים - שאינם גופים - המקיפים את עולמו. השכל השוכן

אין הווייה אנושית ללא ההקשר התרבותי של העבר שאליו נולדנו ושאותו יש גם להמשיך.

המשכיות זו נוגעת ישירות הן בעברו של כל אחד מאיתנו והן בעתידו. מרבית תלמידינו עוסקים בתהליך לימודיהם בבתי הספר בעבודות שרשים. בכך באה לידי ביטוי התפיסה שההווייה האנושית אינה באה לידי ביטוי אלא מתוך המשכיות וקשר עם הדורות הקודמים שעיצבו את העם. קשר זה אינו מחייב הזדהות מלאה עמו. הוא מתיר לחברה לשנות בו דברים - מעט או הרבה - תוך כדי הנחלתו לדורות הבאים. אבל גם בתהליך ההנחלה אנו חשים עצמנו כחוליה בשרשרת וההעברה לעתיד אינה יכולה להיות מנותקת מאוצרות העבר⁴.

הדילמה העולה מתוך היותנו חוליה בין העבר והעתיד משפיעה ישירות על ארון הספרים שלנו. היא אף משתלבת בדילמה נוספת והיא הצורך להכריע בין היסוד הייחודי ובין היסוד הכוללני בעולמנו. כל אדם שאינו חי בחברה סגורה הרמטית נתקל בבעיה זו. שהרי הפרט הינו בעל זהות שהתגבשה בארץ מסוימת, בעלת עבר מסוים, שדוברים בה בלשון מסוימת, מחזיקים בדת מסוימת ובה נתגבשה תודעה לאומית מסוימת. זהות הפרט פולחת את כל רובדי ההתייחסות הללו. אוניברסליות המין האנושי אינה אלא השתלבות ספקטרום הגוונים של המאחד בין השונויות הללו. על האדם הבוחן חזור ובוחן את זהותו, ואגב כך מרענן את ארון הספרים אשר לו, להתוודע אל שני המרכיבים הללו, אם כי במשקל שונה. אפשר ואף רצוי לשאוב מן היסוד האוניברסלי, אולם הבסיס והעוגן הוא ביסוד הייחודי⁵.

מתחת לגלגל הירח, הנמוך ביותר מכל הגלגלים, הוא הסיבה התכליתית להשכלתנו, בהקרינו מושכלות לעולמנו ומשמש יעד מופשט אליו אנו שואפים. ראו: רמב"ם, ספר המדע, הלכות יסודי התורה, פרק ג'.

4 ראו אחד העם, תשכ"א, עמ' פא-פג.

5 פרופ' טלמון הצביע על המאבק בין היסוד הפרטיקולארי והיסוד האוניברסלי כאחת מתופעות המפתח בהיסטוריה. למשל: הקתוליות התיימרה מלכתחילה להיות כוללנית, אולם אט אט היא איבדה את כוללותה, כאשר צמחו גווי נצרות שאינם מקבלים את מרות האפיפיור: האורתודוקסים, הפרוטסטנטים, האנגליקנים ועוד. ההשכלה ניסתה לאחד את כל המין האנושי תחת עקרונות השוויון, התבונה, וכדומה, אולם לאחריה באה הרומנטיקה אשר חידדה את הגוונים הפרטיקולריים בין האומות. הקומוניזם ניסה לאחד את פועלי כל הארצות, אולם תוך שנים אחדות פיתחו אומות שונות גווי קומוניזם לאומיים משלהן: רוסיה, סין, יוגוסלביה, אלבניה, ועוד. ראו לעיל הערה 2.

הקביעה שהבסיס והעוגן הם ביסוד המייחד מעלה קביעה נוספת: יש קשר בין היסוד המהותי ובין היסוד הכרונולוגי בחינוכו של אדם. קרי: על מה ששורשי יותר להילמד קודם. משמע: העברית קודמת ללשונות זרות, ההיסטוריה שלנו על כל רבדיה קודמת להיסטוריה כללית, הציונות קודמת לתנועות לאומיות אחרות, היהדות קודמת לדתות אחרות, וכן הלאה. כמאמרו של אלישע בן אבויה: "הלמד ילד למה הוא דומה? לדיו כתובה על ניר חדש, והלמד זקן למה הוא דומה? לדיו כתובה על ניר מחוק". או כמאמר הפתגם הערבי: "אלעלם פי אלצגר כאלנקש עלי אלחגיר, ואלעלם פי אלכבר כאלנקש עלי אלח'שב" (או: "כאלנקש עלי אלמאא"); ובתרגום לעברית: הלימוד בתקופת הקטנות הוא כחריטה על אבן והלימוד בתקופת הבגרות הוא כחריטה על עץ, או: כחריטה על מים. מה שנלמד בתקופת הילדות הופך לנכס צאן ברזל בהוויית הלומד. הזהות מתחילה קודם כל בשורשי.

החברה הישראלית חיה בלב עולם האסלאם. בצד הדמיון בין החברה הישראלית לחברה הערבית בלשון, בדת ובתרבות, רב השוני ועמוק הסכסוך. טבעי הדבר, שסכסוך ממושך זה מוליד משקעים רגשיים עמוקים, המאפילים על הצורך ואף על היכולת הקוגניטיבית בהכרת היריב.

עד עצם היום הזה, על אף מאמצים רבים במשך עשרות שנים, לא הכריז משרד החינוך על השפה הערבית כשפת חובה במערכת החינוך⁶. לא זו בלבד שהמיעוט החי בישראל דובר ערבית, אלא אף זו לשון האם של כל המדינות השכנות לישראל. מעבר לכך: כל המצוי בהוראת לשון זו יודע, כי לימוד הלשון הערבית מסייע רבות לתלמידים בידיעת לשון אמם. יהודי הלומד את דת האסלאם, ייטיב להכיר את דתו והמתעמק בתולדות האסלאם לא יוכל להפנימם ללא הכרת תולדות היהודים שתרבותם פרוחה דווקא תחת שלטונו. הרי מיטב יצירות ההגות היהודית - "ספר הכוזרי" לרבי יהודה הלוי, "מורה הנבוכים" לרמב"ם, "אמונות ודעות" לרבי סעדיה גאון ועוד ועוד - נכתבו בלשון ערב. עלינו להחדיר תודעה זו בקרבנו, למבוגרים ולתלמידים, ולהכניס לארון הספרים שלנו ספרות שגערדה ממנו עד עתה. זאת, משום שהקשר בין החברה הישראלית והערבית הוא בבחינת "צבת

6 אבות, פרק ד, משנה כה.

7 ראו: יונאי, (עורך) 1992; אלון, תשמ"ב; מגילה אלמעלם, ועוד.

בצבת עשויה". מעבר לכך, דומה כי הכרת הערכים על תולדותיהם, לשונם ודתם עשויה לשמש גורם ממתן של המשקע הרגשי כלפיהם.

כיום, בעימות בין התרבויות מצוי האסלאם במצב של נחיתות טכנולוגית לעומת המערב המפותח יותר. אולם מעטים הם היודעים, כי ללא הקמת אותו מוסד צנוע בשם "בית אלחכמה" (בית החכמה, קרי: אקדמיה) בשנת 830 בידי החליף העבאסי אלמאמון, לא היה מתרחש אותו תהליך מונומנטלי של תרגום נכסי התרבות הקלסית לערבית, משם - לעברית, וממנה - ללטינית. ללא תהליך זה קשה להניח את הופעת הרנסנס האירופי ומי יודע כיצד הייתה נראית התרבות כיום ללא סוקרטס, אפלטון, אריסטו ופרשניהם. בתקופה זו היו עמי האסלאם בבחינת מגדלור תרבותי אל מול אירופה הנוצרית הנבערת.

גובה תרבותי זה של אז, שכולנו חבים לו את חלק הארי מדמות דיוקנו התרבותי, מצביע על עובדה מרכזית שיש להחדירה ללב כל אדם: **מצבו האקטואלי של עם אינו מצביע על תכונותיו המהותיות.** די לנו אם נקרא מה כתבו אנטישמים לפני כמאה שנה על אופיים של היהודים, לפי מה שהכירם אז. לא נחטא לאמת אם נקבע שהם טעו טעות חמורה. הם לא הכירו את הפוטנציאל שאנו זכינו לממשו. הביטו אל העבר התרבותי המוסלמי וראו מהו הפוטנציאל.

ומכאן למכשלה נוספת הקיימת במערכת החינוך: תלמיד הניגש לבחינת הבגרות בהיסטוריה של עם ישראל, רוכש ידיעה יפה בתולדות עמנו משלהי המאה הי"ט ועד ימינו. הוא אף לומד פרקי יסוד במקרא ואף בתולדות בית שני. לעומת זאת, הידע שלו בתולדות עם ישראל באלפיים שנות הגלות הוא מזערי. נראה כי הסלקציה כאן אינה רק תוצאה של כמות השעות המועטת, אותה מיטת סדום שאליה נכנס המורה שלא בטובתו, אלא יש כאן - במודע או שלא במודע - יסוד אידיאולוגי: נערי ישראל לומדים את פרקי ההיסטוריה של העם בתקופת בית ראשון ובית שני בהם עם ישראל היה עצמאי במדינתו, הביס את אויביו וקיים חיים ככל העמים. התלמיד בישראל אף לומד את פרקי האנטישמיות, העליות, התנועה הציונית ומדינת ישראל, אותם פרקים בהם שב עמנו להיות ככל העמים. ברם, אלפיים שנה העם היהודי חי בגלות - שלא ככל העמים - ואותם פרקים שהם חלק בלתי נפרד מהוויית העם היהודי, נעלמו מסדר היום. אפשר

להבין זאת אידיאולוגית, שהרי תולדותיו של העם בגולה עומדות בניגוד לשני המאפיינים את חייו כיום: אנו חיים כיום במדינה עצמאית חילונית, בה בשעה שבגולה חיינו חיים דתיים וללא מדינה עצמאית. שני יסודות אלה באה הציונות לעקור ואט אט נעקרות והולכות אלפיים שנות גלות מתוך התודעה.

גם אם אפשר להבין את היסוד האידיאולוגי בסלקציה זו, עדיין אין לקבלה. הרי מספר השנים בהן חי עם ישראל חיים עצמאיים בארצו בתקופת בית ראשון, בית שני ובמדינת ישראל כיום אינו עולה על 15% מתולדותיו. זאת ועוד: גם בתקופת בית שני, כבימינו אנו, בד בבד עם חיים במדינה עצמאית הרי כמחצית מהעם חייתה בגולה. ההתעלמות מלמעלה מ-85% מתולדות עם ישראל - שהם חלק מרכזי ממרכיבי הזהות הקולקטיבית שלנו - היא טעות שורשית שיש לשרשה. הרי זה דומה לסטודנט שיכתוב את תולדות חייו ויסתפק בשנים מלידתו עד גיל 5 ומגיל 18 עד גילו האקטואלי. השנים מגיל 5 עד 18, שנים מכריעות בעיצוב אישיותו, הוצאו מהקונטקסט והושלכו ככלי אין חפץ בו.

מעבר לכך: מגילת העצמאות שלנו פותחת בשתי הנחות יסוד הקובעות, כי עם ישראל קם בארץ ישראל ובה יצר את מיטב יצירות הרוח שלו. עם כל הכבוד למחברי מגילה זו, הרי שיש לחלוק על קביעות יסוד אלו. אברהם אבינו לא נולד כאן, כי אם במסופוטמיה, ואף עם ישראל לא עוצב בארץ ישראל, כי אם במדבר. ארץ ישראל הייתה הן בעבור אברהם אבינו והן בעבור העם כולו **ארץ יעוד** ולא ארץ מולדת. אברהם הוא אבינו בזכות "לך לך מארצך וממולדתך ומבית אביך אל הארץ אשר אראך"⁸. על אותו תלמיד של 12 השבטים, בני יעקב, נאמר לפני כניסתו לארץ "היום הזה נהיית לעם"⁹, לאחר שאת החוקה שלו קיבל בהר סיני ולא בארץ ישראל.

עולה מכאן, כי בניגוד לכל אומה ולשון, הרי שהתגבשותנו כעם קדמה להתנחלותנו בארץ המובטחת. החוקה שהיא שורש קיומנו ניתנה לנו במדבר, במעמד הר סיני. אולי שני גורמים בסיסיים אלה הטבועים בהווייתנו מסבירים - ולו אף חלקית - את יכולת ההישרדות של העם היהודי במרבית שנות קיומו בתנאים של היעדר מאפייני לאום נורמלי.

8 בראשית יב, א.

9 דברים כז, ט.

לא זאת אף זאת: עם כל ההערכה ליצירות אנשי הרוח של החברה הישראלית מאז קום המדינה, הרי שאין אלו עומדים בשורה אחת לא עם התלמוד הבבלי, לא עם משנה תורה ומורה הנבוכים לרמב"ם ולא עם פירושו המונומנטלי של רש"י לתנ"ך ולש"ס, אשר לא חוברו בארץ ישראל, כי אם בגולה. באופן אנומלי מאוד, בהשוואה ליצירות מופת אחרות בתולדות המין האנושי, הרי שיצירות אדירות ממדים אלה נוצרו דווקא בתנאי מצוקה, גירוש, פוגרומים ומחסור, כאשר האיום על חי מחבריהם היה ריאלי מאוד.

על מערכת החינוך שלנו, האמורה להנחיל לתלמידינו את אוצרות תרבותנו, לפתוח בפניהם צוהר בפני תקופות אלו ויצירות אלו. זאת, כדי לרענן את ספרייתם, להעשיר את מבטם כלפי עברם ולעוררם לרפלקסיה אמינה יותר כלפי זהותם. ברי לי, כי תביעה זו אינה נוחה לחלק לא-קטן מאיתנו, אולם אנומליה זו היא חלק מזהותנו וממנה אל לנו להימלט. על ארון הספרים של כולם, מורים כתלמידים, להיות פתוח הן בפני כל פרקי ההיסטוריה שלנו והן בפני כל התוצרים הרוחניים שלהם.

במיוחד אמורים הדברים באשר לתולדות העם היהודי בימי הביניים. הרי כבר אמרו היסטוריונים שהישרדותנו בימי הביניים אינה בגלל ההיסטוריה אלא למרות ההיסטוריה. הרי שתי הדתות שבצלן חיינו שאפו לכלותנו, כל אחת מסיבותיה שלה. הניסיון להסביר את ההישרדות בגורמים הכלכליים, הפוליטיים והחברתיים לא יצלח. יש הכרח - אם רוצים להיות ישרים אינטלקטואלית עם החומר ההיסטורי - לשים את ההדגש על חי הרוח. עולם הלימוד והעשייה הרוחנית, שאינם אלא נבירה מתמדת בשרשי הזהות היהודית, הם הגורם הדומיננטי להישרדות. במובן זה משמשת תקופה זו ראי הפוך לאקטואליה שלנו. כיום אנו חזקים פיזית, אולם חלוקים עמוקות באשר לזהותנו הרוחנית. אז היה המצב הפוך: חולשה פיזית לעומת הכרה עמוקה בזהות ובצדקת הדרך¹⁰.

כל הדברים הללו נאמרים כמובן ברמה של ידיעה ולא ברמה של זעה. חשיפת התלמיד בפני טקסטים חייבת ליצור אמפטיה, אך לא בהכרח סימפטיה. זו תובנה שלא חייבת להיות עמה הזדהות עם חיבור מסוים,

10 ראה: בן ששון, עמ' 16-1.

או מערך חיבורים ברוח מסוימת. ברם, החשוב הוא שאת מוקדי הזדהותו ייצור התלמיד מתוך שקלול כל מרכיבי הזהות היהודית ויצירות הוגיה באמצעות התוודעות לכל גווני הספקטרום ולא מתוך התעלמות מחלקם.

מעל ומעבר לכך: נראה לי שהעשרת ארון הספרים הפרטי של כל אחד מאיתנו, עשויה להעניק תוכן חדש לארון הספרים הקיבוצי של כולנו. המצב שבו ארון הספרים של חלק מאיתנו מכיל תורה עם המפרשים המסורתיים, משנה, תלמוד, ש"ס ופוסקים, בו בזמן שבארון הספרים של חלק אחר מצויים ספרי אפלטון, אריסטו, שפינוזה ויצירות מיכאל אנג'לו ובטהובן, הוא אנומליה מסוכנת. נראה כי חשוב, שכל היצירות הללו - וזהו רק מדגם מייצג מקרי שלהן - תשמשנה חלק בלתי נפרד של ארון הספרים הקיבוצי באופן שכולם חולקים בו חלק כחלק. זאת, משום שאין החברה שאלהי אנו משתייכים אלא חוליה נוספת בתולדות העם היהודי, ורצוי מאוד שתהיה בידי בני הדור הבא האפשרות לגלות בדרכם שלהם מהשפע הרבגוני הזה את מה שאנו לא הצלחנו בחיינו הקצרים. ביסודו של דבר אין אידיאות מתות. מה שמת, או לא נולד בעבורנו, עשוי להיות רלוונטי לדורות הבאים, לפי פירושם שלהם. פתיחת ארון הספרים בפני השפע הרבגוני היהודי לדורותיו אינו רק התוודעות לעבר, אלא אף אחריות כלפי הדורות הבאים.

ברור הוא כי כל אחד יכריע את הכרעותיו האישיות באופן האופייני לו. אולם, ראוי לארון הספרים לאפשר התמודדות קולקטיבית עם מרכיבי הזהות. ברם, התמודדות זו חייבת לבוא מתוך מלאות ולא מתוך סלקציה אפריורית. במקרה כזה, כפי שקיים כבר עתה, אין ההתמודדות אלא בקושי דו-שיח בין חרשים.

החינוך משמש חוליה מגשרת ומקשרת בין העבר על אוצרותיו ובין העתיד ההולך ומתרחק ממש מתוך הדינמיקה האקטואלית שאותה אנו חווים. יש ביכולתו לתרום את תרומתו הצנועה אשר תפוגג, ולו אף במעט, את החרשות ההדדית הקיימת בין שני המחנות ותקרב אותנו לעידן שעליו אמר ישעיהו "אז תפקחנה עיני עיוורים ואזני חרשים תפתחנה"¹¹.

11 ישעיהו לה, ה.

ומעניין לעניין באותו עניין. שני חלקי האוכלוסייה בישראל המגלים בורות מופלאה האחד בנכסי התרבות של זולתו מאוחדים בבורותם בתרבות העמים הסובבים אותנו. אין כל צל של ספק שהבורות היא אחותה התאומה של הדעה הקדומה ובשל משקעיהן של דעות קדומות בתולדות האנושות, קיפחו כבר מיליונים את חייהם, ולשווא:

ידוע כי לעמדה ישנם שלושה מרכיבים: קוגניטיבי, כלומר: הידע על הנושא הנדון; אמוציונלי, דהיינו: הרגשות כלפי הנושא; וביהביוריסטי, שמשמע: המוכנות לעשות למענו. כאשר שלושת המרכיבים הללו מצויים ברמה אחידה ככלים שלובים, הרי שעמדתו של האדם יציבה וקשה לזעזעה. ברם, כאשר אחד המרכיבים גבוה ואחר נמוך - הרי שהעמדה רופפת וניתנת לשינוי¹².

בנושאים האקוטיים בחברה הישראלית - יחסי יהודים - ערבים ויחסי דת ומדינה - מתאפיינת עמדת מרבית היהודים ברמה גבוהה מאד של אמוציות לעומת רמה נמוכה ביותר של קוגניציה. משמע: רגשות עזים בצד בורות מדהימה, בת-בריתה של הדעה הקדומה¹³. מכאן, שהדרך היחידה להפחית את כמות המשקעים האמוציונליים והדעות הקדומות ביחס האדם אל זולתו, אינה אלא בהעלאת היסוד הקוגניטיבי בחינוכו. אז שיפוטו של האדם יהיה מדוד ושקול יותר.

ההנחה שהועלתה לעיל, כי התודעות אל עברו של עם היא תנאי הכרחי להכרתו, רלוונטית הן לגבי העבר של העם היהודי במלואו, והן לגבי עמי ערב ודתם, האסלאם. וכשם שאל לנו להתעלם מימי הביניים בתולדותינו, הרי שאי-הכרת תולדות האסלאם, דתו, תרבותו והתפתחות היחסים ההדדיים בין האסלאם ובין העם היהודי, עלולה להיות הרסנית. אם המטרה היא לחנך בוגר ששיקוליו בבעיות החמורות האורבות לפתחנו - הן בפנים המחנה והן מחוצה לו - יהיו מאוזנים, הרי החינוך לאמפתיה כלפי גישת הזולת חייב להיות יסוד מוסד בחינוכו.

12 ברזניץ, 1988, עמ' 70-81.

13 ביבי, תש"ך.

ביבליוגרפיה

- אחד העם (אשר צבי גינצבורג) (תשכ"א) כל כתבי אחד העם. תל אביב: הוצאת דביר.
- אלון, שי (תשמ"ב) הוראת הערבית כלשון זרה. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המרכז לתכניות לימודים.
- ביבי, סי (תש"ך) גזע, דעה קדומה וחינוך. ירושלים: הוצאת בית הספר לחינוך, ירושלים.
- בן ששון, ח"ה (תשי"ח) פרקים בתולדות היהודים בימי הביניים. תל אביב: הוצאת עם עובד.
- ברזניץ, שי (1988) פסיכולוגיה חברתית. תל אביב: הוצאת עם עובד.
- טלמון, יי (1965) אחדות וייחוד. תל אביב: הוצאת שוקן.
- יונאי, יי (1992) (עורך) ערבית בבתי ספר עבריים. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- כץ, יי (תשל"ט) לאומיות יהודית. ירושלים: הספריה הציונית.
- מגילה אלמעלם - ביטאון למורים לערבית ולאסלאם, חוברות 1-32, גבעת חביבה: הוצאת המכון ללימודים ערביים, 1986-2006.
- קאר, א"ה (1986) היסטוריה מהי? תל אביב: הוצאת מודן.
- שביד, אי (1972) לאומיות יהודית. ירושלים: הוצאת שי זק.