

## על כמה סוגיות חינוכיות-פילוסופיות והשתקפותן בהוראת ערבית ואסלאם ברמה אקדמית

### מבוא: הפרובלמטיקה של הוראת ערבית ואסלאם ברמה אקדמית

במאמר זה אנסה להעלות כמה בעיות חינוכיות בעלות אופי פילוסופי, החוזרות ונשנות בתחום עבודתי, שהוא הוראת ערבית ואסלאם באוניברסיטה ובמכללה<sup>1</sup>. בפועל מדובר בהסתעפות של בעיה מרכזית אחת, והיא: כיצד ללמד מקצועות אלה? לעניין זה אני נוטה לקבל את הדעה, כי השאלה כיצד להורות את מקצועות הלימוד השונים איננה אִמפירית גרידא אלא פילוסופית (קליינברגר, עמ' 51). שהרי לו היתה אִךְ אִמפירית, יש להניח שאחרי שנות הוראה רבות הייתי מוצאת לה פתרונות מניחים את הדעת, ולא נמצאת במצב של היעדר תשובות מוגדרות ומוחלטות - מצב המאפיין שאלות פילוסופיות (שם, עמ' 55).

תחילה אגדיר ואסביר את נושאי ההוראה הרלוונטיים. במונח "הוראת ערבית" אין כוונתי אִךְ ורק ללימודי הלשון (כגון: קריאה וכתיבה, דקדוק, תחביר, בלשנות, אוצר מילים, תרגום וכו'), אלא גם לספרות הערבית למיניה, הקלאסית והמודרנית. במונח "הוראת אסלאם" אין כוונתי לדת בלבד, אלא גם להיסטוריה ולתרבות של הערבים, מחוללי האסלאם; מה גם שבאסלאם אין הבחנה כזאת בין דת לשאר מרכיבי התרבות, אלא כולם כרוכים זה בזה. יתרה מזו: השילוב בין "ערבית" לבין "אסלאם" - באופן כללי, וגם לצורך הנושא הנדון כאן - הוא טבעי לחלוטין ואפילו הכרחי, כי הלשון הערבית וספרותה משקפות על-פי רוב את תרבות האסלאם.

---

ד"ר אביבה שוסמן היא ראש החוג לערבית במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין ומורה לתולדות הערבים והאסלאם במכינה הקדם-אקדמית באוניברסיטה העברית בירושלים.

אמנם, בספרות הערבית קיים גם רובד קדום, המשקף את התרבות הערבית טרם הופעת האסלאם; יתר על כן, גם מקומם של ערבים נוצרים לא נפקד מהספרות הערבית לדורותיה, וגם בני תרבויות אחרות, שחיו תחת שלטון האסלאם במהלך ימי-הביניים ולאחריהם, כמו היהודים והקראים, דיברו וכתבו ערבית<sup>2</sup>. ובכל זאת, לתרבות האסלאם יש משקל מכריע בהתפתחות הלשון הערבית וספרותה עד ימינו אלה, כך שלימוד תרבות האסלאם בלי ידיעת הלשון הערבית אמנם אפשרי, אך לוקה בחסר; ואילו לימוד הלשון הערבית בלי תרבות האסלאם הוא לדעתי בלתי אפשרי.

עניין נוסף הטעון הסבר מוקדם הוא הביטוי "ברמה אקדמית", המופיע בכותרת למאמר זה. אף שבדרך כלל זהו ביטוי ברור, הרי לגבי לימוד ערבית ואסלאם הוא טעון הבהרה נוספת. הכוונה היא ללימוד בשיטת המזרחנות המודרנית, דהיינו: בשיטה הנהוגה אצל חוקרים מן המערב, המשתדלים להגיע לחקר האמת בכלים רציונאליים-ביקורתיים ובאופן אובייקטיבי עד כמה שאפשר. דבר זה ראוי לציון, משום שבדרך כלל אין הוא מקובל אצל הערבים המוסלמים עצמם לגבי לימוד לשונם ותרבותם שלהם; בתחום זה הם הולכים בעקבות המסורת המסורה מימים ימימה ואינם מוכנים "לנפץ מיתוסים", כמתחייב לפעמים משיטת המחקר המערבי (ראה גם לואיס, תשמ"ד). יתרה מזו: יש שאינטלקטואלים ערבים, מוסלמים כנוצרים(!), תוקפים את המזרחנות, לפעמים בביטויים שלוחי רסן (ראה למשל לואיס, תשמ"ח). לכך יש להוסיף את אחד ממאפייני תפיסת החינוך הרווח באסלאם גם כיום, והוא: לימוד איננו אלא צבירת ידע, בלי גישה ביקורתית-ניתוחית<sup>3</sup>. מכאן ברור שהוראת ערבית ואסלאם ברמה אקדמית, כמוסבר לעיל, אינה עולה בקנה אחד עם דרכי הוראת אותם נושאים עצמם בחברה הערבית והמוסלמית.

העובדה האחרונה שהוזכרה רבת משמעות היא לענייננו, כי היא מתקשרת עם מיגוון התלמידים במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. מדובר בדרך כלל ברוב יהודי, שחלקו הגדול חילוני (אם כי לא תמיד ליברלי!) וחלקו הקטן דתי, ובמיעוט ערבי, שחלקו הגדול מוסלמי וחלקו הקטן נוצרי. פירוש הדבר גיוון על רקע כפול, דתי ולאומי. לרקע הדתי משמעות רבה, שהרי, כפי שצוין לעיל, דת האסלאם היא חלק אורגני מהלשון, ההיסטוריה והתרבות של הערבים; וזו אולי הסיבה לכך שבקרב האוכלוסייה המוסלמית, גם זו שאינה מקיימת מצוות, כמעט

שלא ניתן - לפי התרשמותי - למצוא "חילוניות" במובן המקובל במערב, דהיינו: חילוניות המלווה במחשבה ביקורתית חופשית. על כובד משקלו של הרקע הלאומי, הקשור בסכסוך הערבי-הישראלי, אין צורך להרחיב את הדיבור, והוא מקבל משנה תוקף לאור חזירתו של ההיבט הדתי אליו, על-פי טיבה של תרבות האסלאם, כאמור. התוצאה היא: מעורבות רגשית עמוקה של כל קבוצות התלמידים בנושאים הנלמדים - מעורבות המקשה מאוד על הוראת ערבית ואסלאם ברמה אקדמית.

### א. הנושא "מוחמד והקוראן" כדגם להצגת הקושי

להזגמת הקושי בחרתי בנושא שהוא אולי ה"טעון" ביותר מבחינה רגשית: מוחמד והקוראן. במבט ראשון תיראה בחירה זו בלתי מתאימה, כי אין בה כדי לייצג את המיגוון הרחב מאוד של לימודי הלשון הערבית ותרבות האסלאם. ואף-על-פי-כן, לאחר שיוברה מעמד של מוחמד והקוראן בתולדות הערבים, ספרותם ותרבותם, יתברר עד כמה נושא זה חודר כמעט אל כל נושאי הלימוד, כך שאי-אפשר "לעקוף" אותו גם כאשר לומדים נושאים אחרים.

מעמדו של כתב-הקודש המוסלמי - הקוראן - בעיני המוסלמים הוא כמעמד התורה בעיני היהודים, אם לא למעלה מזה. הקוראן נחשב לדברי אלוהים חיים, שנמסרו לנביא מוחמד על-ידי התגלות אלוהית, באמצעות המלאך גבריאל. סוגים שונים של ספרות, הגות ומחקר, שהתפתחו באסלאם במאות השנים הראשונות אחרי הקוראן, הם בעצם עיבודים בצורות שונות של תכנים, רעיונות ורמזים קוראניים. גם במקרים שאותם עיבודים חורגים הרבה מעבר לפשט הקוראני, הם מבטאים מחויבות והערצה לקוראן. סוגי ספרות אחרים מביאים בחשבון בתוכניהם וברעיונותיהם את הטקסט הקוראני.

נביא כמה דוגמאות לכך, ונפתח בלשון. ראשית, מבחינת התפתחות מדעי הלשון, שימש הקוראן אחד המקורות החשובים לחוקרי הלשון הערבים הקדומים. הדבר בא לכלל ביטוי בשני סוגי ספרות עיקריים: האחד: פרשנות הקוראן, העוסקת רבות גם בשאלות לשוניות העולות מהטקסט הקוראני, והשני: חיבורים בלשניים למיניהם. גם חוקרי לשון מתקופות מאוחרות יותר, לרבות בני התקופה המודרנית, אם ערבים ואם בני תרבות המערב, הלכו בעקבות קודמיהם והעניקו לטקסט

הקוראני מעמד נכבד בחקר הלשון הערבית. התוצאה היא, שבלמדנו את כללי הלשון הערבית, אנו פוגשים שפע של דוגמאות מלשון הקוראן. שנית, הואיל והקוראן נחשב, כאמור, לדבר האל, הלשון הערבית שבה הוא נכתב נחשבת ללשון קודש; והגיעו הדברים לידי כך שרוב חכמי הדת בימי-הביניים אסרו לתרגם את הקוראן ללשונות אחרות, ובייחוד אסרו את השימוש בתרגומים לצורכי התפילה. אמנם, כבר בימי-הביניים וכמובן גם לאחריהם, תורגם הקוראן ללשונות רבות, גם בידי מוסלמים; ובכל זאת, גם מאות מיליוני המוסלמים ברחבי העולם שאינם ערבים ואינם דוברי ערבית רוחשים כבוד ללשון הערבית בזכות הקוראן, ורבים יודעים לפחות את פרק הפתיחה של הקוראן, שהוא הטקסט העיקרי של התפילה, במקורו הערבי.

עניין קדושת הלשון מוביל אל התיאולוגיה המוסלמית. זו פיתחה את התפיסה שהקוראן הוא נצחי, דהיינו: היה קיים עם אלוהים מאז ומעולם, וכי הוא בבחינת נס אלוהי חד-פעמי, שאינו ניתן לחיקוי בידי בשר ודם מבחינת לשונו, תוכנו ורעיונותיו. הואיל ומבחינה היסטורית הקוראן הוא הבשורה המונותיאיסטית השלישית, אחרי היהדות והנצרות, הוא נחשב בתיאולוגיה לבשורה המושלמת ביותר, המבטלת את תוקפן של קודמותיה.

נוכיר עוד כמה סוגי ספרות מימי-הביניים, שזיקתם לקוראן הדוקה. ההלכה המוסלמית פיתחה שיטה של קביעת הלכות, המבוססת על ראשוניותו של הקוראן: חובה להתבסס על חוקיו, אסור לשנותם ומותר רק לעבדם. ההיסטוריוגרפיה המוסלמית פותחת בבריאת העולם, תוך שהיא מפרשת ומרחיבה נושאים מן הקוראן, וכך עושה גם ספרות "סיפורי הנביאים", המתמקדת בסיפורי המקרא שבקוראן. הספרות הגיאוגרפית המוסלמית, הידועה בתרומתה הרבה למדע הגיאוגרפיה, כוללת גם סיפורי אגדה בעלי רקע קוראני לגבי אתרים גיאוגרפיים שונים. הפרוזה האמנותית למיניה רצופה ציטוטים ורעיונות מן הקוראן. ואפילו הפילוסופיה המוסלמית, שבמרכזה עומד עולם ההכרה השכלית, עסקה בעיקר בנסיונות לגשר בין אמיתות ההכרה השכלית לבין אלה של האמונה הדתית, אשר במרכזן עומדת התפיסה כי הקוראן הוא מקור כל דעת ואמת.

הספרות המוסלמית של תקופת המעבר, שבין ימי-הביניים המאוחרים לבין הזמן החדש, היא בדרך כלל ספרות מאובנת, חסרת מקוריות, הכוללת חזרות על שיטות ורעיונות מתקופת הפריחה הקודמת,

תקצירים של חיבורים קודמים וכיוצא באלה, כך שמעמד הקוראן בספרות זו שווה למעמדו בסוגי הספרות שתוארו לעיל. בזמן החדש פתחו בספרות הערבית סוגים חדשים, הן בתחום הספרות היפה (כגון: הרומן, הנובלה, המחזה והסיפור הקצר), הן בתחום הפובליציסטיקה (כגון: מאמרי ניתוח, העוסקים בנושאי חברה, תרבות ומדיניות), ובכולם ניתן למצוא שימוש רב בביטויים וברעיונות מן הקוראן, לרבות אימוץ מסגרות סיפוריות קוראניות, המקבלות פרשנות חדשה, אקטואלית בדרך כלל. לימוד לעומק של ספרות זו, בלי היכרות - לפחות בסיסית - עם הקוראן, הוא לדעתי בלתי אפשרי.

לסיכום מעמדו של הקוראן ניתן לומר, כי התפיסה הכללית, הרווחת בקרב המוסלמים עד היום הזה היא, שהקוראן הוא מקור הדעת לכל נושא: לשוני, היסטורי, משפטי, מוסרי, מדעי ועוד. משום כך התבסס החינוך המוסלמי מאז ומתמיד, והוא ממשיך להתבסס אף בימינו, על שינון הקוראן, תוך החדרת האמונה כי כל הכתוב בו וכל התיאוריות שפותחו לגביו, כמפורט לעיל, הם אמת לאמיתה שאין להרהר אחריה ואין לערער עליה.

אשר למעמדו של מוחמד, ייחודו ברור בראש וראשונה מעצם התפיסה כי הוא המדיום שבאמצעותו הועבר דבר אלוהים - הקוראן - אל המאמינים. בהקשר זה חשוב לציין כי בקוראן עצמו מוחמד מתואר כבשר ודם רגיל, שנבחר להיות מעביר הבשורה ותו לא. אולם כבר בזמנו, וביתר שאת בדורות שלאחריו, התפתחה הערצה כה גדולה כלפיו, עד שנקשרו לראשו כתרים שהפכוהו לדמות של מעין קדוש. תיאורים לכך ניתן למצוא בספרות המוסלמית הקלאסית לסוגיה, אך הם בולטים בייחוד בביוגרפיות של מוחמד ובספרות התורה שבעל-פה. הביוגרפיה הקדומה ביותר חוברה במאה השמינית לספירת הנוצרים, והיא רצופה תיאורים פנטסטיים של הזוהר האלוהי שאפף אותו בלידתו ובמהלך חייו, של הברכה שהביא עמו לסביבתו, של חוכמתו, יושרו, צניעותו, ועוד כהנה וכהנה סגולות, שהפכוהו לדוגמה ומופת למאמינים. על יסוד ביוגרפיה זו חוברו במהלך מאות שנים גירסות נוספות, והמאפיין אותן הוא, שככל שהן מתרחקות מתקופת חייו, כך הן מפליגות יותר ויותר בתיאורים הפנטסטיים-האגדתיים לגביו. אשר לספרות התורה שבעל-פה, זו כוללת שפע של אמרות וסיפורים המיוחסים למוחמד, בתחום חיי היום-יום, קיום המצוות, היחסים שבין אדם לחברו, חיי הקהילה והמדינה, היחס לשאינם מוסלמים ועוד ועוד;

בקיצור: היא כוללת כל מה שציווה מוחמד למאמיניו, שמקורו איננו בהתגלות אלוהית אלא בחוכמתו ובמוסרו של הנביא עצמו, אם כי התפיסה היא, כמובן, שחוכמה ומוסר אלה ניתנו לו מפי האל, בתוקף היותו מעביר הבשורה האלוהית.

ההערצה כלפי מוחמד בנוסח הנ"ל, פשוטו כמשמעו, תוך אמונה שהספרות המבטאת אותה היא אמת לאמיתה - הערצה זו שרירה וקיימת בחברה המוסלמית עד היום הזה, והדבר מתבטא, כמובן, גם בחינוך. סוגי הספרות הנ"ל נלמדים כאמיתות היסטוריות, ובמידה שתוכנם קשור באורח חיים - גם כמודל לחיקוי.

### **ב. אינדוקטרינציה מול הוראה ברמה אקדמית**

המטען החינוכי שתואר לעיל הוא המטען שמביאים אתם בוגרי בתי-ספר ערביים אל לימודי ערבית ואסלאם במוסדות להשכלה גבוהה. מובן מאליו שמטען כזה הוא בבחינת "אינדוקטרינציה", ואני מתכוונת כאן למובנה הנייטרלי גרידא, דהיינו: הקניית השקפה, בלא התייחסות ערכית - חיובית או שלילית - לאותה השקפה או לעצם הקנייתה (השווה קליינברגר, עמ' 106-108). אך אם אנסה להחיל עליה את השאלה שהעסיקה את הפילוסופים, באיזו מידה אינדוקטרינציה היא בבחינת חינוך או הוראה, נדמה לי שהיא לא תעמוד במבחנו של אף לא אחד מהקריטריונים שהציגו הפילוסופים כדי להחשיבה לחינוך או להוראה. ליתר פירוט: מבחינת המתודה, לפנינו הקניית השקפה באורח סמכותי, בלא אפשרות להערכה ביקורתית; מבחינת הכוונה, לפנינו לכאורה כוונה ברורה של החדרת אמונה בלא אפשרות לחשיבה עצמית; מבחינת התוצאות, לפנינו תלמידים שאינם פתוחים לוויכוח חופשי ונמצאים תדיר בעמדת התגוננות כשנמתחת ביקורת על השקפתם, ומבחינת התוכן לפנינו תכנים דוגמטיים, שאי-אפשר לבדוק את אמיתותם בכלים רציונליים (השווה שם, עמ' 108-109, 111, 113, 116-118 על-פי סדרם). בדברי אלה אין בכוונתי לפסול פסילה טוטלית את דרכי ההוראה של נושא זה בבתי-הספר הערביים; שהרי - כפי שהסביר קליינברגר - כל אחד מהקריטריונים הללו לוקה בחסר. ראשית, לגבי קבוצות גיל מסוימות ולגבי נושאי לימוד מסוימים, אי-אפשר להימנע כליל מהקניית ידע במתודה סמכותית גרידא. שנית, הכוונות של זולתנו אינן יכולות להיות נהירות לנו מעבר לכל ספק.

שלישית, התוצאות לא תמיד נובעות במישרין ממה שנראה כאינדוקטרינציה, אלא ממיגוון של גורמים אחרים; ורביעית, בתחום החינוך הדתי אי-אפשר להימנע מתכנים דוגמטיים (ראה שם, עמ' 109-111, 112-113, 114-116, 120, על-פי סדרם).

אם כך, מדוע הצגתי את הקריטריונים הנ"ל בהקשר ללימוד הנושא הנדון בנימה שלילית? כדי להשיב על כך אני נזקקת שוב לדברי קליינברגר, המסכם את שאלת האינדוקטרינציה במילים אלה:

"לפיכך נדמה, שלגבי דפוסי פעולה רבים בתחום החינוך, הוויכוח הסמנטי, אם ראויים להם הכינויים 'אינדוקטרינציה' או 'חינוך' ויהוראה, איננו פורה ביותר. במקום זה עדיף להתווכח לגופו של עניין, אם דפוס פעולה ידוע מוצדק ונכון או בלתי מוצדק ומוטעה מבחינה מוסרית, חברתית, פדגוגית, דיסקטית וכדומה, לאור הנסיבות המיוחדות והצרכים הספציפיים של סוגים מסוימים של יעדים, תוכני חינוך או לימוד, תלמידים, מורים ושאר המשאבים הרלוונטיים" (שם, עמ' 121-122).

ברוח דברים אלה, אין בכונתי לשפוט אם דרכי הוראת "מוחמד והקוראן" בבתי-הספר הערביים הן מוצדקות ונכונות מכל הבחינות ולכל הנסיבות והמטרות הרלוונטיות לחברה הערבית ברמת הלימוד היסודית והתיכונית. אך גם אם נניח שהן אכן מוצדקות ונכונות מהבחינות הנ"ל ולמטרות הנ"ל, אין לי ספק שהן בלתי מוצדקות ומוטעות אם מביאים בחשבון את היעד של הכנת התלמידים ללימוד אותו נושא ברמה אקדמית.

בהוראת "מוחמד והקוראן" ברמה אקדמית אנו מקנים לתלמידים - נוסף על לימוד תוכני הקוראן, מבנהו, לשונו, סגנונו וההשקפות האסלאמיות המסורתיות על מעמדו כמפורט לעיל, ונוסף על לימוד תולדות חייו ומשנתו של מוחמד כפי שהן נתפסות באסלאם - גם שיטות של התייחסות ביקורתית לשאלות שונות הקשורות בו. כך, למשל, אנו בודקים את הרקע ההיסטורי של החברה שבתוכה צמח הנביא מוחמד, רקע שהמריץ אותו להפיץ את בשורתו באמצעות הקוראן; אנו מצביעים על שרידי התרבות הערבית האלילית הקדם-אסלאמית המשתקפים בקוראן; אנו מעלים את האפשרות של השפעות יהודיות ונוצריות על תוכני הקוראן ורעיונותיו, כתוצאה ממצעים שהיו למוחמד עם יהודים ונוצרים; אנו מציגים את ההתפתחות והשינויים ההדרגתיים בתוכני הקוראן, בלשונו ובסגנונו, כתוצאה

מהפיכתו של מוחמד ממטיף דתי גרידא בראשית דרכו - למצביא ולמנהיג פוליטי בהמשך דרכו ובסופה; אנו מנסים להבחין בין אגדה למציאות בביוגרפיה של מוחמד, ובין אמרות בספרות התורה שבעל-פה שהוא יכול להיות אחראי להן, לבין כאלה שהן פרי של מגמות מאוחרות יותר בהיסטוריה המוסלמית.

מובן מאליו שבלימוד כזה מתנפץ המיתוס של מקורו האלוהי של הקוראן, נצחיותו, נסיותו, עליונותו וכל הכרוך בכך, והוא הופך להיות יצירה ספרותית אנושית של הנביא, המושפעת מנסיבות היסטוריות, תרבותיות וחברתיות. מנקודת ראות אסלאמית מסורתית יש בכך פגיעה לא רק בקוראן, אלא גם באישיותו של הנביא מוחמד, המאבד את ייחודו בתוקף הזוהר האלוהי המוקנה לו עקב ההתגלות, והופך להיות בשר ודם רגיל, אמנם בעל בשורה גדולה לחברה שפנה אליה, אך בעל חולשות אנושיות, בעל חישובים של כדאיות פוליטית, וכיוצא בזה.

התלמידים הערבים תמיד נפגעים מלימוד כזה, לפעמים עד כדי האשמתי בפגיעה בהם בכוונה תחילה. גם הנוצרים שביניהם נפגעים, אולי מתוך הזדהות לאומית עם חבריהם המוסלמים, ואולי מתוך החשש שכך מלמדים גם על הנצרות ברמה אקדמית. במקרה קיצוני אחד ישבו בכיתתי תלמיד מוסלמי ותלמיד דרוזי. התלמיד המוסלמי ישב תמיד שפוף, מעולם לא השתתף בשיעורים ובאמצע השנה עזב את הקורס. חברו הדרוזי יידע אותי בהזדמנות אחת על סבל חברו, ואף מחה על פגיעתי בו; מהשיחה שהתפתחה בעקבות זה למדתי, כי הוא חשש פן גם הדת הדרוזית תילמד בשיטה זו. במקרה קיצוני אחר מחתה תלמידה מוסלמית על שעליה ללמוד על האסלאם מפי "כופרים", כדבריה.

מלבד הפגיעה הרגשית הנ"ל, עולה שוב ושוב, בהקשר לתלמידים הערבים, גם בעיה אינטלקטואלית: לכאורה הם אינם מבינים את דרך הלימוד האקדמי, כי בהתבטאויותיהם בשיעורים ובעבודות שהם מגישים, הם חוזרים על מה שלמדו בבית-הספר התיכון ותו לא. ייתכן שיש כאן חוסר הבנה אמיתי, הנובע מכך שכתוצאה מהאינדוקטרינציה לא הוכשרו לחשוב חשיבה ניתוחית-ביקורתית; אך לחלופין ייתכן שהם מפגינים בכך את פגיעתם הרגשית, על-ידי היעדר נכונות מצידם לחשוב ברמה אקדמית. בכל מקרה תחושתני כמורה היא, שאני עושה עבודה עקה, מאחר שהאינדוקטרינציה יצרה לתלמידים אלה מצב בלתי הפיך וחסמה בפניהם את הדרך ללימוד ברמה אקדמית.



הקדמתי את תיאור תגובותיהם של התלמידים הערבים, אף שהם מיעוט בכיתות, משום שעל רקע זה נוח יותר לתאר את תגובות התלמידים היהודים. אצל חלק ניכר מהם לימוד הנושא הנדון ברמה אקדמית נקלט בלי בעיות, אולי כתוצאה מחינוך המעודד מחשבה חופשית. עם זאת, יש ביניהם לא מעטים - חילוניים כדתיים - המתייחסים ללימוד הנושא במידה מסוימת של זלזול ולעג.

דברים אלה אמורים לא בחלק הדסקריפטיבי של הלימוד (דהיינו: קניית הידע האובייקטיבי על מוחמד והקוראן) אלא בחלקו הדוגמטי (דהיינו: מערכת האמונות והדעות האסלאמית בנושא זה). כך, למשל, יש הרואים בקוראן, עקב החומר היהודי והנוצרי הכלול בו, יצירה שהיא לא רק אנושית - כמקובל לראותה בלימוד אקדמי - אלא גם חסרת כל מקוריות, בלי להביא בחשבון את הגיבוש הרעיוני המאפיין אותה, שהוא בהחלט חדש ומקורי. את הדוגמטיקה שהתפתחה בקשר לקוראן יש המעריכים כאוסף של "שטויות", בלי לתת את הדעת למוטיבציות להתפתחותה. את תבונתו הפוליטית של מוחמד יש המגנים בביטויים כגון: "ערמומיות", "תחמנות" וכיוצא באלה ביטויים המטילים דופי בדמותו הנבואית. את האגדות שהתפתחו סביב אישיותו יש הרואים כאמונות טפלות, וכד'. בכיתות מעורבות ביטויי הזלזול והלעג מרוסנים מעט (כנראה כדי לא לפגוע בחברים הערבים יותר ממה שכבר נפגעו מעצם הלימוד בשיטה האקדמית), ולפעמים ניתן ללמוד עליהם רק מהבעת פניהם של התלמידים. בכיתות שאין בהן תלמידים ערבים, ביטויי הזלזול והלעג הם לפעמים שלוחי רסן. מובן מאליו כי בשני המקרים תגובות אלה פסולות, לא רק בגלל האווירה הלא-אקדמית שהן יוצרות באותו מעמד, אלא משום שהן מצביעות על מטען חינוכי לקוי, חסר גישה ליברלית, הנושא בחובו אולי גם אינדוקטרינציה יהודית, שבה הדוקטרינות של בני תרבות אחרת המנוגדת לתרבותנו פסולות, רק מעצם היותן זרות (השווה שם, עמ' 106).

ראוי לציין כי בין התלמידים היהודים הדתיים יש גם תגובות אחרות. יש ביניהם הנחלצים להגנת הדוגמטיקה האסלאמית הנ"ל מפני חיצו הלעג של חבריהם החילוניים. אחרים נחלצים להגנתה מפני שיטת הלימוד האקדמית! (תלמיד אחד אף העיר לי, שאין זה הולם ללמד בשיטה כזאת, הפוגעת בקודשי האסלאם). הרושם הוא, שאלה ואלה חוששים מפני גישה ביקורתית כלפי כתבי-הקודש ודמויות המופת

שלהם עצמם, דהיינו של היהדות, שאותה למדו בלא ספק בדרך האינדוקטרינציה, ולכן קל להם להזדהות עם חבריהם הערבים המוסלמים.

לסיום יצוין כי תוצאות ההוראה ברמה אקדמית אצל התלמידים היהודים אינן חד-משמעיות. השתתפותם בדיונים בכיתה והעבודות שהם מגישים - לא תמיד מעידים כי הם יכולים לממש את התיאוריות שהוקנו להם בדבר לימוד ניתוחי-ביקורתי. דהיינו: יש כאן דמיון מה לתוצאות שמשגיגים התלמידים הערבים, כמפורט לעיל. אך בעוד שאצל התלמידים הערבים מדובר בתופעה קבוצתית, הרי אצל התלמידים היהודים מדובר בתופעה של יחידים. לכן אפשר להניח שעניין זה נובע אצלם לא בהכרח מרקע חינוכי אינדוקטרינרי, אלא אולי מכשרון אישי נמוך, או מסיבות אחרות (השווה שם, עמ' 114).

### **ג. הענקת תוקף מוחלט לערכים - מול הוראה ברמה אקדמית**

מהתיאורים שהובאו בסעיף הקודם, אפשר להניח שהתלמידים הערבים היו מצפים ללמוד את הנושא "מוחמד והקוראן" במוסדות להשכלה גבוהה כפי שהוא נלמד בבתי-הספר שלהם. במילים אחרות אפשר לומר, שהם היו מצפים לכך שהלימוד במה שנראה בעיניהם כרמה אקדמית יעניק לערכיהם תוקף מוחלט. לפי הניתוח של קליינברגר, יש שלושה אבטיפוסים של נסיונות הבאים לבסס ולנמק את תקפותם של ערכים (שם, עמ' 204 ואילך), והם ייבדקו להלן מבחינת תחולתם על הוראת "מוחמד והקוראן" ועמידתם במבחן ההוראה ברמה אקדמית.

האבטיפוס הראשון - **דרך הדת של גילוי שכינה** - הוא לכאורה, מנקודת ראות מוסלמית, הרלוונטי ביותר לנושא "מוחמד והקוראן"; שהרי לגבי הקוראן מדובר בכתב-קודש המבטא את רצונו המוחלט של האל, ולכן אין ספק במהימנותו, בתקפותו המוחלטת והנצחית ובזכות לחנך את הצעירים על-פי ערכיו. ולגבי מוחמד, הואיל והוא המדיום שבאמצעותו הועבר הקוראן אל המאמינים, הרי האמונה באישיותו המיוחדת, שתוארה בסעיף הקודם, מקבלת גם היא תקפות מוחלטת. על-פי קליינברגר, טיעון דתי מסוג זה עומד בפני שלושה קשיים.

הקושי הראשון הוא, שבתקופה המודרנית אמונה כזאת איננה נחלת כל הציבור, כלומר: הציבור החילוני לא יקבל תקפות של ערכים שאינם מוכחים על-ידי ראיות רציונליות או אמפיריות. לכן, אם מנסים לחנך לפי דרך הדת של גילוי שכינה, יש שתי אפשרויות חלופיות: שהחינוך הדתי יחול רק על המאמינים, ואז הוא יהיה כיתתי גרידא; או שינסו להחיל אותו על כלל התלמידים, ואז הוא יהיה כפייתי ואולי אף אלים (ראה שם, עמ' 204-206). תיאורטית, מנקודת ראות מערבית, אפשרות שנייה זו היא המתקיימת במסגרות החינוך במיגזר הערבי. אלא שהואיל והחילוניות בחברה הערבית איננה בנוסח המערב, כאמור בסעיף הקודם, נתפס החינוך הכפייתי כמובן מאליו שם, ואיננו מלווה באלימות. במילים אחרות: הקושי הראשון, הרלוונטי לחברה המערבית ולמיגזר היהודי במדינת ישראל, איננו רלוונטי לחברה הערבית המוסלמית.

הקושי השני הוא, שהטיעון הדתי מחייב אמונה בתקפותם של כל אות ותג בכתבי-הקודש, בלא הבחנה בין עיקר לטפל, בין נצחי לחולף וכדומה, דהיינו: בלא אפשרות לנהוג סלקציה בכתבי-הקודש על-פי קני-מידה הנוצצים בתבונת האדם. במורשת ישראל טיעון כזה עומד בסתירה פנימית לעובדה שהתורה שבעל-פה - שאף היא תקפה מכוח גילוי השכינה - אכן עושה סלקציה כנייל (ראה שם, עמ' 206-207). יצוין כי סתירה כזאת נמצאת במובהק גם במורשת האסלאם. גם שם התפתחה תורה שבעל-פה (שכאמור לעיל יוחסה למוחמד), בעלת תוקף של גילוי שכינה, אשר נהגה סלקציה בציווי הקוראן על-פי קני-מידה הנוצצים בתבונת האדם; ובכל זאת, המוסלמים מחויבים להאמין בתקפותם של כל אות ותג בקוראן. אך בעוד שביהדות קמו זרמים שהיו מודעים לסתירה זו (הרפורמים, הליברלים והשמרנים), ומכל מקום פיתחו את ההבחנה בין עיקר לטפל בכתבי-הקודש (ראה שם, עמ' 206), הרי באסלאם כמעט לא קם שום זרם כזה. אמנם, מסוף המאה התשע-עשרה ועד שנות השלושים של מאה זו התפתח באסלאם זרם מודרניסטי, שחרת על דגלו את סיסמת ריענון האסלאם והתאמתו לזמן החדש; אך איש מהוגי-הדעות הנמנים עמו כמעט שלא העז לנהוג סלקציה בטקסט הקוראני מבחינת תקפותו הנצחית, ומה שנותר מזרם זה הוא רק אפולוגטיקה עקרה והתנצחות עם המערב, במטרה "להוכיח" את אמיתות הקוראן ותקפותו הנצחית<sup>4</sup>. פירוש הדבר הוא, שהקושי השני רלוונטי גם לחברה הערבית, אלא שהיא מעדיפה להתעלם ממנו ולדבוק בתפיסת תקפותו הנצחית של הקוראן, על כל פרטיו ודקדוקיו.

הקושי השלישי הוא, שלא רק דת אחת אלא כמה דתות תובעות לכתבי-הקודש שלהן תקפות נצחית מתוקף היותם גילוי שכינה. לפיכך התפתח ביניהן במהלך ההיסטוריה פולמוס, המבוסס על טיעונים רציונליים או היסטוריים-נסיוניים, כשכל דת תובעת לכתבי-הקודש שלה את הבכורה בתור הגילוי המוסמך של רצון האל וחכמתו. פירוש הדבר הוא, ששאלת תקפותם הנצחית של כתבי-הקודש הפכה להיות כפופה לשיקולים של התבונה האנושית - דבר העומד בסתירה לעצם הטיעון שכתב-הקודש הוא קנה-המידה העליון לתוקפם של ערכים וציוויים (ראה קליינברגר, עמ' 207). יש לציין כי בפולמוס זה שקליינברגר רומז אליו, בין היהדות, הנצרות והאסלאם בימי-הביניים, לא היו מנצחים ומפסידים: כל אחת מהדתות הציגה את עצמה כמנצחת ועליונה<sup>5</sup>, דבר שגם בו יש סתירה מבחינה רציונלית. יתרה מזו: לפחות באסלאם לא הבחינו הוגי-הדעות המתפלמסים באותה סתירה פנימית שנוצרה בתוך הטיעון הדתי שלהם עצמם עקב הפולמוס. זאת ועוד: בתוך הפולמוס התיאולוגי הפנים-אסלאמי נוצרה סתירה פנימית דומה, כאשר הרציונליסטים (המועתזלים) פיתחו את הרעיון שהאל לא רק נוהג בצדק כלפי ברואיו, אלא שהוא חייב לנהוג כך - טיעון ההופך את האל כפוף לשיקולים של בשר ודם (ראה גולדציהר, עמ' 74-79, ובייחוד שם, עמ' 78). אשר לזמן החדש, כפי שראינו לעיל לגבי האפולוגטיקה, האסלאם ממשיך להתפלמס עם העולם המערבי, וגם אם מצויים פה ושם הוגי-דעות יחידים הטוענים שהקוראן אינו זקוק לשום הגנה, קולם נבלע במגמה הפולמוסית הכללית. לענייננו פירוש הדבר, שהקושי השלישי כלל אינו רלוונטי לחברה הערבית, אך היא אינה יוצאת דופן בעניין זה, שהרי מדובר בקושי פילוסופי גרידא, אשר למיטב הבנתי לא היו לו השלכות עיוניות ואף לא מעשיות גם בחברות אחרות; זאת בניגוד לשני הקשיים הראשונים, המתקשרים עם התפתחות מגמות חינוכיות וזרמים אינטלקטואליים הן בתרבות המערב והן באסלאם.

לסיכום שלושת הקשיים ניתן לומר, כי הניסיון לחנך לתקפות ערכים לפי דרך הדת של גילוי שכינה - אינו מתאים לאותו חלק גדול בציבור המבקש לבסס את ערכיו על הוכחות רציונליות וּמְפִיריות ועל שלמות נטולת סתירות אינטלקטואליות. הוא מתאים, אפוא, רק לאותם חלקים בציבור החשים מחויבות לדרך הדת בכל מקרה, ובכללם החברה הערבית. אך מה לגבי הוראה ברמה אקדמית? מובן מאליו שהוראה ברמה אקדמית עומדת בסתירה מוחלטת לשיטת החינוך

לתקפות ערכים לפי דרך הדת של גילוי שכונה; שהרי הרמה האקדמית מחייבת ניתוח רציונלי ביקורתי, שאינו צריך להתאים את עצמו למחויבות דתית של ציבור זה או אחר, ודברים אלה אמורים גם לגבי הנושא "מוחמד והקוראן".

האבטיפוס השני של נסיונות להעניק תוקף מוחלט לערכים הוא **דרך הרציונליזם המוסרי**, הקובעת כי התבונה האנושית - ולא רצון האל - היא היסוד לתוקפם המוחלט של ערכים וציוויים. דרך זו מניחה, כי תבונת האדם פועלת על-פי חוקים קבועים בכל מקום וזמן, הן בתחום ההכרה המדעית הן בתחום השיפוט המוסרי והאסתטי, ובתחומים אלה יגיעו בני-אדם תמיד למסקנות אחידות, המתקבלות על דעת כולם (ראה קליינברגר, עמ' 207-208).

לכאורה, מנקודת ראות מערבית, דרך זו, המנוגדת לדרך הדת של גילוי שכונה בהעמידה במרכז שיקוליה את החשיבה האנושית, היא המתאימה להוראת "מוחמד והקוראן" ברמה אקדמית. אך קליינברגר מצביע גם כאן על קשיים, שניים במספר. הקושי הראשון הוא בכך שגם אם יש חוקיות במבנה הנצחי והאוניברסלי של תבונת האדם, הן לגבי המדע והן לגבי המוסר, חוקיות זו היא מסגרת פורמלית גרידא, המתמלאת בתכנים חדשים, המשתנים בכל זמן ובכל מקום. חינוך אינו יכול להיבנות על מסגרת בלבד; הוא חייב להקנות תכנים בעלי אופי קבוע, שידריכו את החניכים (שם, עמ' 208-210). לכך נוסף הקושי השני, שבו גם המסגרות עצמן הוכחו לפעמים כנטולות תוקף מוחלט, כמו עקרון הסיבתיות בתיאוריות מסוימות של הפיסיקה המודרנית, עקרון המבנה האחד של התודעה האנושית בכל הזמנים, ועוד (שם, עמ' 210-211).

מכאן נובעת המסקנה, שדרך הרציונליזם המוסרי גם היא אינה יכולה להעניק תוקף מוחלט לערכים. על אחת כמה וכמה אין היא מתאימה להוראה ברמה אקדמית, כי מתברר שאותם חוקים של התבונה האנושית, העומדים במרכז הלימוד האקדמי, כפופים לשינויים של זמן, מקום והתפתחות אפיקי מחשבה חדשים. כך, למשל, לגבי הנושא "מוחמד והקוראן", עד סוף שנות השבעים של מאה זו, מקובל היה במזרחנות המודרנית לחשוב - בדומה למקובל במסורת האסלאם - שמוחמד הופיע והביא את בשורת הקוראן לערבים בחצי-האי ערב בראשית המאה השביעית לספירה, ולאחר מכן התפשט האסלאם במהירות, תוך כמה עשרות שנים, לעבר מצרים, ארץ-ישראל, סוריה,

עירק ופרס. והנה בסוף שנות השבעים יצא לאור מחקר מדעי רציני אך נעזו מאוד, המציע תיאוריה חדשה, אשר לפיה לא היתה ראשית האסלאם אלא תנועה משיחית משותפת לערבים ויהודים בני חצי-האי ערב, אשר במרכזה עמדה הכמיהה לארץ-ישראל. תנועה זו היא שהתפשטה לעבר האזורים שהוזכרו לעיל. במהלך תקופה של קרוב למאה שנה חלו בה שינויים רעיוניים בהשפעת האוכלוסיה שבקרבה התיישבו בניה, ורק לקראת סוף המאה השביעית לספירה היא הפכה לדת ערבית נפרדת, שניתן לה השם אסלאם. אז חובר לה כתב-קודש - הקוראן - אשר נקשר בשמו של איש ששמו מוחמד, ועליו סופרו לאחר מכן אותן אגדות הידועות כביוגרפיה שלו. דהיינו: כדי לתת לאסלאם מקוריות ושורשיות ערבית, העתיקו המוסלמים הראשונים אחרנית - אל ראשית המאה השביעית ואל הטריטוריה של חצי-האי ערב - את ההתפתחות ההיסטורית מתקופה מאוחרת יותר, שתוארה לעיל (ראה: Crone, P. and Cook, M., 1977).

למותר לציין שמנקודת ראות אסלאמית אלה דברי "כפירה" גרועים יותר מהדעות המקובלות במזרחנות המודרנית על מוחמד והקוראן. ויש להוסיף שגם בקרב המזרחנים אין מסקנות המחקר הני"ל מקובלות, כי לא הוכחו הוכחה חד-משמעית; זאת למרות ההערכה הרבה שרוחשים המזרחנים כלפי שיטות המחקר והגישה המדעית של מחבריו. שהרי מחברי המחקר - פ' קרון ומ' קוק - העמיקו וחיידו את הספקות הקיימים בלאו הכי בקרב המזרחנים בשאלות הקשורות בראשית הופעת האסלאם, ספקות הנובעים ממיעוט מקורות מהימנים על תקופה זו. מצב זה מאלץ את המזרחנים לקבל כל דבר במקורות המוסלמיים שאין סיבה רציונלית ספציפית לדחותו. קרון וקוק הציעו לנקוט גישה זהירה יותר: לדחות כל דבר במקורות המוסלמיים שאין סיבה רציונלית ספציפית לקבלו, ונוסף על כך להעמיק חקר במיוחד בעדויות חיצוניות - ממקורות לא מוסלמיים בני התקופה, שגם הם מועטים מאוד - לשאלות הקשורות בהופעת האסלאם (ראה גם קוק, מ', תשמ"ט, בייחוד פרק 7).

לענייננו, הדוגמה הני"ל מלמדת כי הוראה ברמה אקדמית, הגם שהיא חייבת להתבסס על התבונה האנושית, אין לקשור אותה עם תקפות מוחלטת של ערכים, פרט - אולי - לערך אחד והוא: הפלורליזם של התבונה האנושית, שיוזכר להלן, בסיכום למאמר זה.

האבטיפוס השלישי של נסיונות להעניק תוקף מוחלט לערכים הוא **הדרך האונטולוגית**. דרך זו רואה בערכים ישויות מוחלטות, הקיימות אף מעבר לעולם החושים, וגם אם טרם הגענו אליהן, בוודאי נשיגן ביום מן הימים בתוקף חוקיות היסטורית (ראה קליינברגר, עמ' 211-213). מתוך הספקות שהעלה קליינברגר לגבי דרך זו, ראוי להציון לעניינינו תחילה הסתירה שבינה לבין התקדמותו המתמדת של המדע, התקדמות המקנה למסקנותיו של המדע תוקף ארעי בלבד (שם, עמ' 213, סעיף 2). שהרי, כפי שראינו לעיל במחקרם של קרון וקוק, התקדמות המחקר על מקומם של מוחמד והקוראן בתולדות האסלאם העמידה בספק תפיסות מסורתיות המקובלות במדע המזרחני בנושא זה, כך שהתפיסות המסורתיות לא יוכלו להיחשב עוד לערכים מוחלטים. זאת ועוד; הדרך האונטולוגית אינה מבחינה בין עובדות, שאותן ניתן להכיר באופן מדעי אובייקטיבי, לבין ערכים, שמטבעם הם נתונים להערכות סובייקטיביות שונות (שם, עמ' 3). אכן, קיומו של הקוראן כספר הקדוש למוסלמים הוא עובדה, אך ראייתו כספר ההתגלות המושלם והטוב ביותר - על-פי התפיסה המוסלמית - היא בבחינת הערכה ולא עובדה. באותו אופן, מבחינת ההתפתחות ההיסטורית של הדתות המונותיאיסטיות, עובדה היא שהנביא מוחמד הוא אחרון הנביאים, אך ראייתו כטוב וכמושלם שבהם - על-פי התפיסה המוסלמית - היא הערכה ולא עובדה. הערכות כאלה אינן ניתנות להכרה מדעית אובייקטיבית מוחלטת, ולכן הדרך האונטולוגית אינה מתאימה להוראת "מוחמד והקוראן" ברמה אקדמית.

### **סיכום: בעיית ה"אמת" בהוראת "מוחמד והקוראן" ברמה אקדמית**

מהדיון בשני הסעיפים הקודמים למדנו, כי הן האינדוקטרינציה והן הנסיונות השונים להקנות תוקף מוחלט לערכים - אינם מתאימים להוראת הנושא "מוחמד והקוראן" ברמה אקדמית. נוכחנו לדעת, כי דברים אלה אמורים אף לגבי דרך הרציונליזם המוסרי: לכאורה היא מתאימה להוראה ברמה אקדמית, משום התבונה האנושית העומדת במרכזה, אך מתברר שגם היא איננה בעלת תוקף מוחלט. אם כך, בעינה נותרת השאלה: מהי הדרך הנכונה להוראת נושא זה ברמה אקדמית, או במילים אחרות: היכן נמצאת ה"אמת"?

בדיונו הרחב על "מבחני האמת וגישות לחינוך האינטלקטואלי" (שם, פרק ג, עמ' 241-334), מצביע קליינברגר על שתי משימות חשובות של החינוך האינטלקטואלי, שיש חילוקי-דעות לגבי דרכי הגשמתן, והן רלוונטיות גם לענייננו; האחת: "רכישת ידיעות או מידע אמיתי", והשנייה: "רכישת היכולת לבחון באופן ביקורתי את אמיתותם ולבסס או להצדיק באופן רציונלי את ההאמנות הנלמדות" (שם, עמ' 255). לאחר סקירת מיגוון ההשקפות בנושא זה ומיגוון הקריטריונים לבחינתן, הוא מסכם ואומר כי "השאלה המוטעית היא: איזהו המבחן הנכון בה"א הידיעה?" (שם, עמ' 328), ללמדנו כי המבחן להגעה אל האמת איננו אחד ויחיד. יתרה מזו: האמת המדעית כשהיא לעצמה איננה אחת ויחידה ואיננה מוחלטת; חשיבות המדע היא בכך שהוא מאפשר בדיקה ביקורתית של כל הממצאים והתיאוריות ומבטיח בכך תיקון פרוגרסיבי של טעויות. גישה זו, של ביקורת עצמית וכל הכרוך בה, היא לדעת קליינברגר המסר החשוב ביותר שהחינוך האינטלקטואלי יכול להקנות לתלמידים (שם, עמ' 328-334).

למותר לציין שדברים אלה רלוונטיים, אף במשנה תוקף, להוראה ברמה אקדמית של כל נושא, ואין ספק שהם עומדים בסתירה לשיטות האינדוקטרינציה ומתן תוקף מוחלט לערכים, כפי שתוארו לעיל. נמצאנו למדים אפוא, ששיטת המזרחנות המודרנית להוראת "מוחמד והקוראן" מתאשרת על-ידי תיאוריה הינוכית-פילוסופית כללית. אך אליה וקוץ בה: הואיל ומדובר בנושא שכרוכה בו מעורבות רגשית של התלמידים, כמפורט במבוא למאמר זה, יישום השיטה נתקל בקשיים שתוארו לעיל, ודומה שאין לכך פתרון.

האם משום כך עלינו לוותר, ולו במעט, על שלמות הרמה האקדמית, למשל על-ידי ויתור על לימוד נושאים רגישים, "החלקת" מסקנות פוגעות, התעלמות מהן, וכדומה? התשובה כמובן שלילית. נראה לי שמי שעוסק בהוראת ערבית ואסלאם ברמה אקדמית אסור לו להיכנע לקשיי ההוראה, ועליו להישאר נאמן לשיטת המזרחנות. יתרה מזו: דווקא אותו מסר חשוב של היעדד אמת מוחלטת במדע יכול לסייע למורה להבהיר לאותם תלמידים שמעורבותם הרגשית בנושא מקשה עליהם ללמדו ברמה אקדמית, כי המסקנות המדעיות של המזרחנות אינן סוף פסוק, ולפיכך אינן בבחינת "דת" שיש להאמין בה כתורה למשה מסיני. כך אני נוהגת לומר לתלמידי, ויש שאני מגייסת לעזרתי דימוי מתחום הגיאומטריה, לאמור, כי האמונה הדתית והמדע הם כשני



קווים מקבילים, שלעולם אינם נפגשים; כך גם הלימוד ברמה אקדמית של נושא הקשור בדת לא נועד לערער את האמונה הדתית, אלא להצביע על הסתכלות מסוג אחר על אותו נושא עצמו, הסתכלות שיש ללמוד אותה ולהבינה, אך לא בהכרח להאמין בה. ידוע לי שזהו הסבר דחוק; שהרי למעשה אני מצפה מתלמידי לא רק שידעו ויבינו את שיטת המזרחנות ומסקנותיה, אלא גם שישתמשו בהן תוך כדי הלימוד, בכתיבת עבודות וכו' - דבר הקשה לאדם שחונך על ברכי האמונה הדתית, בדרך האינדוקטרינציה ותקפותם המוחלטת של הערכים. עם זאת נראה לי שזהו הסבר חינוכי הוגן ברמה האקדמית, זאת משתי סיבות: ראשית, משום שהוא חושף את מי שלא הורגל לכך לחשיבה רציונלית ביקורתית, גם אם קשה לו לממש חשיבה כזאת הלכה למעשה; ושנית, כי יש בו מסר חשוב לכלל התלמידים: אפשרות הקיום בצוותא של חופש המחשבה, פלורליזם רעיוני ואמונה דתית.

## הערות

1. הבעיות החינוכיות-פילוסופיות יידונו בהסתמך על קליינברגר, א"פ (תשמ"א). לנושאי ערבית ואסלאם לא יובאו הפניות ביבליוגרפיות ספציפיות, פרט למקרים יחידים. לתמונה כללית עליהם ראה גולדציהר, י"י (תשי"א); גיב, הא"ר ולנדאו, י"מ (תשל"ל); לצרוס-יפה, ח' (עורכת) (תשכ"ז). אשר לדברי על הוראת ערבית ואסלאם במיגזר הערבי, הם מבוססים על הכרות רבת שנים עם תלמידים ערבים, הבאים ללמוד נושאים אלה במוסדות להשכלה גבוהה.
2. על מעורבותם של יהודים ואחרים בלשון הערבית ובתרבותה נכתבה ספרות מחקר גדולה, והמחקר עדיין בעיצומו. לשם דוגמה נזכיר מתחום הלשון את בלאו, י' (תשכ"ב), ומתחום התרבות - את לצרוס-יפה, ח' (תשל"ג).
3. תפיסה זו שורשיה נעוצים בקשיי ההתמודדות של החברה המוסלמית, המסורתית מטבעה, עם האתגרים שהציבה לה תרבות המערב בזמן החדש. לפרטים ראה גיב, הא"ר (1976), פרקים שלישי ורביעי, ובייחוד שם, עמ' 77-79.
4. על כך ראה גיב, הא"ר (1976), פרק רביעי, העוסק בדת המודרניסטית בכלל. ראה גם שם, פרק חמישי, העוסק בעיקר במעמד האשה. כל המודרניסטים שעסקו בנושא זה נזהרו שלא לסטות מהנורמות הקוראניות שלו, פרט להוגה דעות תורכי נועז, זיא ג'ק אלפ, אשר הבחין בין היסודות ה"אלוהיים" לבין היסודות ה"חברתיים" שבקוראן, בהגדרו את דיני האישות כיסוד חברתי בדי-שינוי - שם עמ' 101.

5. על הפולמוס הבין-דתי נכתבה ספרות מחקר גדולה, שלא כאן המקום לפרטה. לדוגמה נזכיר חיבור אחד: Lazarus-Yafeh, H (1992) - מחקר חדש על ביקורת המקרא באסלאם של ימי-הביניים, ובו חומר חשוב על הפולמוס בין שלוש הדתות.

## ביבליוגרפיה

בלאו, יי (תשכ"ב). דקדוק הערבית היהודית של ימי הביניים, ירושלים, מגנס.

גולדציהר, י"י (תשי"א). הרצאות על האסלאם, תרגום י"י ריבלין, ירושלים, מוסד ביאליק.

גיב, הא"ר (1976). מגמות חדשות באסלאם, תרגום מי שורץ, תל-אביב, עם עובד.

גיב, הא"ר ולנדאו, י"מ (תש"ל). מבוא לתולדות הספרות הערבית, תרגום חלק א' י"מ לנדאו, תל-אביב, עם עובד.

לואיס, בי (תשמ"ד). "חקר האיסלאם", בתוך ספרו האיסלאם בהיסטוריה, תרגום שי גונן, תל אביב, זמורה-ביתן, עמ' 13-31.

לואיס, בי (תשמ"ח). "שאלת המזרחנות", בתוך ספרו עלי היסטוריה, תרגום מי שקד, ירושלים, יד יצחק בן צבי, עמ' 249-262.

לצרוס-יפה, חי (עורכת) (תשכ"ז). פרקים בתולדות הערבים והאסלאם, תל-אביב, רשפים.

לצרוס-יפה, חי (תשל"ג). "לאופיה של התרבות היהודית-ערבית", בתוך: הרצאות בכנסי העיון בהיסטוריה, ירושלים, החברה ההיסטורית הישראלית, עמ' 265-285.

קוק, מי (תשמ"ט). מוחמד, תרגום מי סלע, ירושלים, מוסד ביאליק.

קליינברגר, א"פ (תשמ"א). מבוא לפילוסופיה של החינוך, תל-אביב, יחדיו.

Crone, P. and Cook, M. (1977). *Hagarism: the Making of the Islamic World*, Cambridge, Cambridge University Press.

Lazarus-Yafeh, H. (1992). *Intertwined Worlds: Medieval Islam and Bible Criticism*, Princeton, Princeton University Press.