

רונאל עטיה

שמעו נא המורים

קווים לדמות המורה בג'רבה נוכח תמורות היסטוריות,
על פי כתביו של הרב משה כלפון הכהן

מבוא

מערכת החינוך – יותר מכל מוסד חברתי אחר – משמשת רָגֶשׁ שבעזרתו ניתן לעקוב אחר תמורות בחברה בכלל ובחברה היהודית בפרט; ואכן, מחקרים לא מעטים עוסקים באפיון מסגרות החינוך ובניתוח סדרי הלימוד וחומרי הלימוד, במקומות שונים ובתקופות שונות, כביטויים לתמורות ושינויים חברתיים ותרבותיים.¹ מאפיינים שונים של מסגרות הלימוד – כגון: תוכני הלימוד, דמותו של המורה, זהותו המקצועית ומעמדו – הם דוגמאות למושאי מחקר פוריים שנודעת להם משמעות רבת ערך בכל הנוגע לאפיון תמורות ותהליכים, חברתיים ותרבותיים, בקהילות יהודיות בתקופות שונות.

למן ראשית המאה ה-17 התחוללו שינויים בולטים במערכת החינוך היהודית, כאשר גל של מגורשי ספרד פנה לארצות מערב אירופה. תהליכי מודרניזציה שהתרחשו בשנים הללו החלו לשנות את פני הקהילות היהודיות בעולם, ושינויים אלה מצאו את ביטויים בין השאר במסלולים שונים של רפורמות חינוכיות. תמורות אלו הביאו לשינויים במעמד החינוך ובמעמד העוסקים בו. בהתאם, דמות 'המורה הטוב' השתנתה, ולצד זאת התחוללו שינויים בתפיסת מקצוע ההוראה. שינויים אלה הושפעו פעמים רבות מהקשרים חברתיים-כלכליים מסוימים ומיעדים פוליטיים, חברתיים או תרבותיים (כגון השאיפה לחולל תפנית בחיי העם היהודי). חלק מהמורים בבתי הספר החדשים, ובייחוד יוזמיהם ומנהליהם, היו בני האליטות החברתיות, הכלכליות והתרבותיות. המשכילים היהודים מצאו במוסדות החינוך המודרניים

* ד"ר רונאל עטיה הוא מרצה בחוג להיסטוריה וחינוך במכללת אורות ישראל.

1. ראו לדוגמה: מ' ברויאר, **אוהלי תורה: הישיבה, תבניתה ותולדותיה**, ירושלים תשס"ד; ע' אטקס (עורך), **ישיבות ובתי מדרשות**, ירושלים תשס"ז; ע' אטקס וד' אסף (עורכים), **החדר: מחקרים, תעודות, פרקי ספרות וזכרונות**, תל-אביב תש"ע.

בני ברית, ובהשפעת קשרים אלה היו בתי הספר החדשים לנושאי האידאולוגיות הפדגוגיות החדשות.

תהליכי השינוי התרבותיים שהתחוללו עקב חדירת המודרנה לא פסחו גם על שתי הקהילות היהודיות העיקריות בתוניסיה – זו שבעיר הבירה תוניס וזו שבאי ג'רבה. בין השנים 1881–1956 הייתה תוניסיה מדינת חסות של צרפת. בזמן שלטונם בתוניסיה, הקימו הצרפתים תשתיות שתורמו לפיתוח הכלכלי של המדינה ואף החדירו אליה סממני תרבות מודרניים; בעקבותיהם החלו להיווצר שינויים באופי החיים המסורתי של יהודי תוניסיה, והללו באו לידי ביטוי בין היתר בלבוש, בשפה ובהשכלה, אם כי בהיקפים שונים בכל קהילה וקהילה. חדירת המודרנה נתנה את אותותיה גם במערכת החינוך היהודית בתוניסיה, אך בהקשר זה קיים שוני מובהק בין שתי הקהילות הנזכרות: בעוד בקהילה היהודית בתוניס הוקמו מסגרות חינוכיות חדשות כאלטרנטיבה למסגרת החינוך המסורתית (כגון בית הספר של רשת כ"ח שנפתח בתוניס בשנת 1878), הרי שהקהילה היהודית בג'רבה שמרה בקנאות על מסגרות החינוך המסורתיות. מגמות השינוי נתנו את אותותיהן גם בהגדרת אופיים של נושאי משרות ההוראה, ועובדה זו התבטאה במיוחד במעשיהם של ראשי הקהילה היהודית בג'רבה. בקהילה זו כאמור לא התחוללו שינויים באופייה של מערכת החינוך הוותיקה, אך ראשי הקהילה קבעו קריטריונים מובהקים ועדכניים לדמות המורה, להשכלתו ולסמכויותיו, ועל כך אבקש לעמוד במאמר זה.

מאמרי יתבסס על עדויות ומחקרים העוסקים בשינויים החינוכיים והחברתיים שהתחוללו בתוניס בעקבות כניסת מערכת החינוך של כ"ח לעיר,² והללו ישמשו בסיס להשוואה למה שהתרחש בקהילה היהודית בג'רבה ולהתמודדות מנהיגיה עם האתגר. במאמר זה אתמקד בדמותו של הרב כלפון משה הכהן,³ מראשי הקהילה באותה עת, ובדרכי התמודדותו עם

2. ראו: ש' פלאח, **צדק ושלוש**, תוניס תרנ"ז; עמ' 77–94; י' צור, **צרפת ויהודי תוניסיה: המדיניות הצרפתית כלפי יהודי המדינה ופעילות האליטות במעבר משלטון מוסלמי עצמאי לשלטון קולוניאלי, 1873–1888**, עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית, 1998; א' רודריג, **חינוך, חברה והיסטוריה**, ירושלים תשנ"א, עמ' 49–70; ח' סעדון, 'המאבק על דמות החינוך היהודי בתוניסיה', בתוך: ר' פלדחי וע' אטקס (עורכים), **חינוך והיסטוריה: הקשרים תרבותיים ופוליטיים**, ירושלים 1999, עמ' 305–328; י' חרובי, **האליטה התורנית של העיר תוניס בעידן המודרני, 1873–1921**, עבודת דוקטור, אוניברסיטת תל-אביב, תשע"ג. יש לציין שבתוניס פעלו עוד כמה מסגרות חינוך בעלות אופי 'חילוני', כדוגמת בתי הספר של המיסיון, אך אלו חרגו ממסגרות החינוך היהודי ושאו את כוחן מהמצוקה הכלכלית ששררה בתוניס.

3. על דמותו של רבי כלפון משה הכהן ועל הנהגתו נכתבו שתי עבודות דוקטור: ר' נגר, **ההנהגה הדתית בג'רבה ויחסה לתמורות הזמן, 1915–1945**, עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן, תשס"ח; י' נעים, **הרב כלפון משה הכהן מג'רבה: בין שמרנות למודרנה**, עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן. כן נכתבו עליו מאמרים שונים. ראו למשל: א' בשן, 'ר' כלפון משה הכהן אב"ד ג'רבה: קווים לדמותו'.

התמורות החינוכיות והתרבותיות שהתרחשו בתקופתו. דבריו בסוגיה זו פזורים במקורות שונים,⁴ וניתן למצוא בהם התייחסויות לדמות המורה הראוי, להכשרה הדרושה להוראה, לתנאי העסקת המורה, ולבחינת חלקו בעיצוב תוכניות הלימוד, בהפעלתן ובהערכתן. נראה שהתייחסותו הרחבה של הרב כלפון לדמות המורה בג'רבה, שלא מצאנו דוגמתה קודם לכן בקרב חכמי ג'רבה, מלמדת על הצורך להסדיר את מערכת החינוך – כחלק מהתמודדות הקהילה עם השינויים החברתיים במרחב התוניסאי.

תמורות במערכת החינוך בתוניס

חברת 'כל ישראל חברים' הוקמה בצרפת בשנת 1860. החברה חרטה על דגלה את קידום הפוליטי, החברתי והכלכלי של יהודי העולם ולשם כך הקימה בתי ספר ברוח התמורות התרבותיות המערביות בשילוב מקצועות יהודיים בשלושה נושאים: דת, שפה, והיסטוריה של עם ישראל.⁵ ברוח זו תוכננו לקום גם בתי הספר של מוסדות כי"ח בצפון תוניסיה, שהראשון שבהם הוקם בשנת 1878 בעיר הבירה תוניס. ראשי הקהילה היהודית, יחד עם נציגי חברת כי"ח, ביקשו לאחוז בשני קצות החבל ולשלב לימודי יהדות ומסורת לצד עקרונות המודרנה. על מנת להבטיח את שמירת אופייה הדתי של הקהילה בתוניס, הותנתה פתיחת בית הספר בחתימה על חוזה שכלל 21 סעיפים – בין הנהלת כי"ח לבין ראשי הקהילה. בין הסעיפים יש למצוא התחייבות מצד ראשי כי"ח לשמור על דתו ישראל, לשמור על נוהלי התפילה ולימוד התורה, ולהימנע מדיבור כנגד הדת היהודית.

אלא שזמן קצר לאחר חתימת החוזה ופתיחת בית הספר, הפך מנהל בית הספר מטעם כי"ח לדמות המעצבת את מדיניות בית הספר – ללא קשר לאמור בחוזה. אומנם כחלק מן החוזה הועסקו במסגרת בית הספר גם מורים מהזרם המסורתי אך הללו היו כסר עודף: מספרם היה קטן, כיתותיהם היו צפופות מאוד, והיקף שעות ההוראה שלהם היה נמוך במידה משמעותית מזה של רעייה המשכילים הצרפתים – כפי שהעיד אחד מן המבקרים: "כי מה לשבעה מורים עברים המלמדים לנערים שרב מספרם עד אלף וארבע מאות?... וכי מה

בתוך: ש' גליק (עורך), **זכר דבר לעבדך: אסופת מאמרים לזכר דב רפל**, ירושלים תשס"ז, עמ' 69-82; ש' דשן, "עירנו – אי ג'רבה": התמודדותם של הרב כלפון משה הכהן ובני דורו עם ניצני המודרנה, **תרשיש: מחקרים ביהדות תוניס ומורשתה**, תשס"ט, עמ' 361-382; צ' זהר, 'אשרור דתי של הציונות כתנועה לאומית חילונית: פרק במשנת הרב כלפון משה הכהן', **ישראל** 2, תשס"ג, עמ' 107-125; י' נעים, 'רבני ג'רבה – האמנם יהדות חרדית בארצות האסלאם', **מדעי היהדות** 50, תשע"ה, עמ' 83-113.

4. ראו להלן.

5. לפירוש תוכנית הלימודים המלאה ראו רודריג, **חינוך, חברה והיסטוריה**, עמ' 28.

ילמדו מאתיים נערים ממורה אחד ובשעה אחת ליום?⁶ נוסף על תנאי העסקתם הירודים של המורים הללו, בלט הפער בין מעמדם החברתי והשכלתם לבין מעמד חבריהם והשכלתם. הלכה למעשה, מצאו עצמם המורים הצרפתיים שלימדו בבתי הספר של כ"ח פועלים כנגד הדת והמסורת העממית שרווחה בקרב יהודי המקום – למגינת לב חלקם. הללו קבלו על הפגיעה הקשה ביחסו של הדור הצעיר למסורת היהודית.

השינוי התרחש בזמן קצר והוביל להתנגדות לבית הספר; זו באה לידי ביטוי בשליחת מכתבים להנהלת כ"ח ובפרסום בעיתונות ההשכלה היהודית על דבר התהליכים העוברים על הקהילה היהודית בתוניס.⁷ בכך קיוותה הקהילה לגייס תמיכה מחוץ לתוניסיה ולהרחיב את מחאתה. אחד מכותבי הביקורת הבולטים היה שלום פלאח;⁸ הלה הרבה לפרסם מאמרים בבעיות ציבוריות שונות ותיאר את המתרחש בקהילתו בעקבות כניסת רשת 'אליאנס' לתחומה. אך פלאח לא הסתפק בביקורת כלפי 'אליאנס', וציין גם את הגורמים להצלחת 'אליאנס' ולכישלון החינוך המסורתי. לדבריו, הגורם העיקרי הוא חוסר הכשרתם של המורים המלמדים בבתי הספר המסורתיים ורמתם הנמוכה אל מול המורים המשכילים המלמדים בבתי הספר של כ"ח:

הנה המורים היו ממלאים חדריהם חדרי אפל, עד אפס מקום, כי שכן לימודם מצער הוא... ובזה היו הנערים מתנהלים לאטם בדרכי הלימוד וגם הלימוד עצמו אינו הגון להתלמד הנער על פיו בדרך קצרה וכן רוב המלמדים עצמם אינם כדי ללמד ולהחזיק להם מלאכת שמיים זו, כי מי שדחקה לו השעה... הנה ימצא לו הדרך היותר קרובה להיות מלמד תינוקות... וכן מה מלמדים רוב המלמדים? הלא מעט פרשת השבוע והפטרה, ומי שיש לו ידיעה מעטה בגמרא יתחיל לחנך את נערו החכם והמלומד בזאת, ולבסוף ישלחנו אל אחת הישיבות לגמור את חוק לימודו... כי זר למלמדים דרך המקראות ובאורם מאוד ואף דקדוק וסגנון הלשון חזון הוא בלתי נפרץ בין חכמי תוניס... ואינם יכולים לבאר כ"א פסוק כצורתו בלי לדעת ביאור עניינו...⁹

6. פלאח, **צדק ושלום**, עמ' 79.

7. חיים סעדון עמד על שלוש קבוצות התנגדות עיקריות. ראו סעדון, 'המאבק', עמ' 311.

8. שלום פלאח (1855-1936) היה עיתונאי, מחנך, פעיל ציוני ואיש ציבור שחי בתוניס. ניתן למצוא בדבריו התייחסויות רבות לתחושת הפגיעה שחשו אנשי הקהילה בתוניס, אך אין זה מעיקר עיונו. להרחבה ראו: פלאח, **צדק ושלום**, עמ' 77-93; הנ"ל, 'הצופה אל פני תוניס', **האסיף** ו, תרנ"ד, עמ' 93.

9. פלאח, **צדק ושלום**, עמ' 87.

בהמשך דבריו כתב:

אך לתיקון הלאום נחוץ לנו רבנים היודעים את מחלתנו מחלת העת, ובמה לרפא את שברנו. לא בחרב וחנית וחרמות ונידויים תהי להם המלחמה עם אויבי היהדות, כי אם בחכמות ובתחבולות לפי רוח העת יוכלו לנצח את מלאכתם הכבדה הזו.¹⁰

דבריו הנוקבים של פאלח מציירים תמונה עגומה באשר לרמת המורים שלימדו במסגרות החינוך המסורתית בתוניס. היו אלה מורים חסרי הכשרה שבחרו במקצוע זה בדלית ברירה; שכרם היה נמוך והתנאים הפיזיים במרחבי הלמידה היו גרועים. חלק נכבד מטענותיו של פלאח פונו לרמת הידיעות הנמוכה של המורים, הן במקצועות הקודש הן במקצועות אחרים, ולשיטות ההוראה המיושנות שנקטו. היו אלו שיטות לימוד איטיות, והלימוד לא הותאם לרמת הלומדים ולא פונו ליצירת עניין אינטלקטואלי. בניגוד גמור לכך, צוות המורים בבתי הספר של כי"ח הורכב מבחורים צעירים שגויסו – לאחר מיון קפדני – מבין בוגרי בתי הספר היהודיים בצרפת ובוגרי הסמינר הרבני בפריז. סקרנות, תאוות ידע ואינטליגנציה גבוהה היו חלק מתכונות האופי שנדרשו ממי שפנה ללימוד הוראה במוסדות ההכשרה של כי"ח.¹¹ מסלול הלימוד במוסדות אלה נפרס על ארבע שנים, ובמסגרתו למדו פרחי ההוראה שיעורים במקצועות שונים, כגון דקדוק, חשבון והנדסה, שפות זרות, פרשנות המקרא ופדגוגיה. עדותו של פאלח מציגה את דמות המורה, כפי שהיא מתבטאת ברמתו המקצועית, כאחד הגורמים הבולטים לשינויים התרבותיים שהתרחשו בקהילה היהודית בתוניס עקב כניסת רשת כי"ח. חוסר הכשרתם של המורים בחינוך המסורתי, רמתם הנמוכה, שיטות הלימוד המיושנות וחוסר העניין שנוצר מכך – כל אלה תרמו רבות לנטישת המסגרות המסורתיות ולמעבר לבתי הספר של כי"ח.

בשונה ממערכת החינוך בתוניס, שכפי שראינו לעיל חלו בה תמורות רבות, הרי שהקהילה היהודית בג'רבה הצליחה לשמר את מערכת החינוך המסורתית. קשה לתלות את הניגוד בין הקהילות רק בעובדה שראשי הקהילה בג'רבה הטילו חרם על מי שסייע למערכת החינוך של כי"ח לתקוע יתד בג'רבה;¹² ועל כן אבקש לבחון את התמודדות הקהילה בג'רבה עם איכות המורים והכשרתם. אומנם איננו מכירים מוסד מסודר להכשרת מורים שהוקם בג'רבה, אך כפי שנראה להלן, הרב כלפון משה הכהן, רבה של קהילת יהודי ג'רבה, הקדיש תשומת לב מרובה למצבם הבעייתי של המוסדות המסורתיים והציע דרכים שונות להתמודדות עם בעיות אלו.

10. שם, עמ' 89.

11. לפירוש מלא של תנאי הקבלה לבית הספר למורים של כי"ח, ראו רודריג, **חינוך, חברה והיסטוריה**, עמ' 54-55.

12. ראו הרב כ"מ הכהן, **תורה וחיים**, נתיבות תשמ"ד, עמ' שלו-שלו.

תחילה אבקש להציג את תמונת המצב כפי שהתבטאה באופיו של סגל המורים לאחר השינוי שביצע הרב כלפון במערכת החינוך בג'רבה, ובכך לזהות את דרכי התמודדותה של המנהיגות בג'רבה עם מוקדי הבעיה כפי שהיו בתוניס. בהמשך, אנתח ואאפיין את דמות המורה בג'רבה לאור התייחסויותיו של הרב כלפון משה הכהן, מי שעמד כאמור בראש הקהילה בתקופה זו והתמודד עם התמורות המודרניות והחברתיות שחלו בה. לבסוף, אבקש לחלץ את העקרונות התיאורטיים שעמדו ביסודם של תהליכי פיתוח סגלי ההוראה בג'רבה, ולראות בהם עקרונות הלקוחים מתחום הכשרת המורים.

לאור כל זאת אבקש לטעון כי הרב כלפון משה הכהן זיהה את רמת המורים הירודה בתוניס כנקודת התורפה של מערכת החינוך בה (בדומה לטענתו של פלאח), וכי כמענה לכך ולתמורות התרבותיות שפקדו את הקהילות בתוניסיה בכלל, ואת הקהילה בג'רבה בפרט, הוא טיפח הליך סדור ומובנה לפיתוח סגל המורים בג'רבה במטרה לשמור על איכותה של מערכת החינוך באי.

מערכת החינוך בג'רבה

מערכת החינוך תפסה מקום עיקרי ומכובד בקהילה היהודית בג'רבה. נחום סלושץ, אשר ביקר באי בשנת 1928, כתב על החשיבות הרבה שייחסה המנהיגות הדתית בג'רבה לחינוך מטבי ועל השקעתה הרבה בנושא זה: "בשום מקום בברבריה לא דאגו רבני הקהילות ופרנסיהן לחינוך הבנים כבשתי הקהילות בג'רבה".¹³ בהמשך דבריו כתב סלושץ על איכותם של המורים המלמדים באי: "המלמדים כאן כולם יודעי תורה".¹⁴ רבני ג'רבה התגאו במערכת החינוך של הקהילה ובאיכות התורנית של בוגריה.¹⁵ הודות למערכת החינוך צמחו בג'רבה דמויות תורניות רבות: רבנים, שוחטים, חזנים ועוד – "גדיים שנעשים תישימים".¹⁶ בני הקהילה חיברו חיבורים תורניים רבים ותשובות הלכתיות, וספרים רבים הודפסו באי. רבני ג'רבה ראו במערכת החינוך את הגורם העיקרי להשגת ייעודה התרבותי, החברתי והחינוכי של הקהילה, וכפועל-יוצא מכך את יכולתה להעמיד תלמידי חכמים שימלאו משרות רבנות וינהיגו גם קהילות אחרות. כחלק ממגמה זו, דמותו של המורה תפסה מקום מרכזי בהתייחסותו של הרב כלפון משה הכהן לסדרי החינוך שארגן בג'רבה, כפי שהם מופיעים בכתביו.

13. נ' סלושץ, **האי פליא**, תל-אביב תשי"ח, עמ' 167.

14. שם, עמ' 204.

15. דוגמה לכך ראו במכתבו של הרב סאסי מעתוק יונתן. נדפס אצל ב"ר הכהן, **מלכי תרשיש: תולדות רבני תוניסיה וחיבוריהם**, נתיבות תשמ"ו, עמ' שלו-שלו.

16. שם.

המורה כדמות מחנכת

ביטוי בולט לאופיו של הקשר שראוי שישורר בין מורים לתלמידיהם מצוי בהדרכתיו של הרב כלפון למורים. דומה שהדרכות אלו משקפות את היחס לתלמיד שבו דגל הרב כלפון. דבריו מורים כי הוא הבין את השינוי הנצרך נוכח התמורות התרבותיות וכי היה מודע להֶלֶךְ הרוח ששרר בתקופתו – שהעריך את החופש והבחירה ודחה דרכי כפייה. בהתאם, ביקש הרב כלפון מן המורים לסגל את דרכי החינוך לרוח התקופה תוך הדגשת חובתם לחינוך מתוך דוגמה אישית, קרבה ונעימות, על פי מזגו של התלמיד:

ובפרט בדורנו זה אשר רוח כל בשר שואפת אל החירות ושונאת תכלית שנאה את השעבוד... וגם יבינהו ויסבירו לו כראוי איך ראוי להיות... ואם אפשר בדברי חיבה ורחן יותר טוב ונכון, אך הכל לפי מזגו של הבן ישקול הרב או האב איך ובמה להתנהג עימו.¹⁷

הבנתו של הרב כלפון כי הזמנים השתנו הביאה אותו לקבוע כי מחובתנו להבין את הנוער שרוחו שואפת לחירות. לכן לדבריו אסור להכות את התלמיד שכן דרכי כפייה עלולות לגרום לו למרוד; תחת זאת יש לשכנעו, בדברי מוסר וכיבושין, להתנהג כיאות. גישתו המכבדת של הרב כלפון כלפי מקומו של התלמיד התוותה את קווי המֶתָאֵר של הדרכתיו למורים בכל הנוגע ליחסם לתלמידיהם. הוא אף פירט כיצד על המורים להתמודד עם תלמידים שאינם סרים למרותם. בהדרכתו, הדגיש הרב כלפון את חשיבותה של הגערה בעת הצורך ואת ההמעטה בהכאה פיזית:

בענין ההנהגה עם התלמידים ראוי שלא יתנהג הרב בהכאות בלי חמלה רק ישתדל להתנהג עמהם בגערה לבד וההכאות יהיו רק לזמנים רחוקות כדי שיהיו עושים בהם רושם, אבל אם יורגלו בהכאות לא יעשו בהם שום רושם, וגם ההורים לבסוף יהיו מצטערים מזה וכמאמר הכתוב "תִּחַת גַּעְרָה בַּמִּבִּין מֵהֵכֶת כִּסִּיל מֵאָה" (משלי יז, י), וגם הגערות יעשו בהם רושם כמו ההכאות.¹⁸

הרב כלפון דגל אפוא בתקשורת חינוכית המבוססת על שיח ואף סבר שאין לנקוט ענישה גופנית אלא לעיתים רחוקות. מן הראוי לציין כי בתקופתו של הרב כלפון נהגו מורים בקהילות רבות לגעור בתלמידיהם ואף להכותם,¹⁹ וכי גם הרב כלפון לא שלל אפשרות זו לחלוטין. יחד עם זאת, הוא הדגיש את חשיבות השיח בין המורה לתלמידו, והציע למורים להשתמש בגערה ובהסבר, שתכליתם הבנה והפנמה, ולא בהכאה גופנית. הדרך לטיפול

17. סלושץ, **האי פליא**, עמ' קלט-קמ.

18. הרב כ"מ הכהן, **ברית כהונה**, בני־ברק תש"ן, חלק אורח חיים, עמ' פט.

19. נ' גוטל, 'חושך שבטו שונא בנו', **שנה בשנה**, תשס"ב, עמ' 169–190.

בתלמיד שהגדיש את הסאה, ואשר לדעת מוריו אין מנוס מלהענישו, מלמדת רבות על דאגתו של הרב כלפון לכל תלמיד ועל גישתו החינוכית.

הענשת תלמידים צריכה להיעשות לדידו בצורה שקולה, שכן לפעולה זו השפעה רבה על התלמיד, על הוריו ועל הקהילה כולה. מחד גיסא הרב כלפון הנחה את המורים לגלות נחישות כלפי הורי התלמידים, לא לחשוש להבהיר שתלמיד שאינו נשמע להוראות המורה יסולק מהלימודים,²⁰ ואף לסלקו כאשר ישנו חשש מהשפעתו השלילית על חבריו. מאידך גיסא, הרב כלפון הבין את ההשלכות החברתיות הקשות שעלולות להיווצר כתוצאה מסילוקו של תלמיד, ולכן הדריך את המורה 'לשנות מפני השלום', להציג את סילוק הילד כצעד חיובי שייטיב עמו, ואף כיוון לשימוש "בדרכי הפוליטיקה והאלכסון" – כשהעיקר בעיניו הוא להרחיק את התלמיד השלילי מבלי ליצור תחושת פגיעה וניכור בקרב התלמיד והוריו (העשויה לפגוע ביחסם לממסד התורני):

יתחכם הרב לעשות מלאכתו באופן מחוכם... רק יהיה מראה פנים שכל זה הוא לטובתו של התלמיד וישתמש בדרכי הפוליטיקה האלכסון וההטיה לבל יהיה לו ולבית אביו שום בעיטה בקדשים חס ושלו.²¹

כפי שראינו עד כה, הרב כלפון הנחה את המורים לשמור על אווירה מקרבת ונעימה בינם לבין תלמידיהם. התייחסותו הרחבה לצורך במיעוט ענישה עשויה ללמד על חששו מפני משבר שיתפתח בעקבות ענישה קשה, בקרב התלמידים או בקרב הוריהם. ככלל, הרב כלפון ביקש לקדם את מעמדו של המורה כדמות מקרבת, אולם לשם כך לא הסתפק הרב כלפון בהדרכות ליצירת אווירה קרובה בין המורים לתלמידיהם; במקומות אחדים התייחס גם לתוכני הלימוד ולרמת הלומדים, כדי לקרב את התכנים ללב התלמידים ולהנגישם. בחיבורו 'יד משה' (ג'רבה תש"י), כתב הרב כלפון ששיטת לימודי המקרא בשלבי הלימוד הראשונים נועדה להקל על התלמיד בלימוד התלמוד בשלב מאוחר יותר. הוא התייחס גם לחשיבות כתיבתם של ספרי לימוד נאים ומזמינים, המושכים את לב התלמידים:

ולכן ראוי להיות ספר מחובר באופן נאות ומחוכם לחנך בו את הנערים מטל ילדותם, ומחברו ירחיב בו הדיבור ויעמיק מאוד לבאר כל סתום ויהיה מושך כל נער לבוא לתוך תוכו ולהבחין.²²

הרב כלפון קרא אפוא למורים לחבר ספרי לימוד שיגשרו על קשיים המתעוררים במהלך הלימוד ואשר יסייעו לפענח מושגים סתומים. לדבריו, הספרים צריכים להיכתב בצורה נאותה, מחוכמת ומושכת שתגרום לתלמידים להעמיק בלימודיהם.

20. הכהן, **ברית כהונה**, חלק אורח חיים, עמ' קלט: "יאמר להם ולאבותיהם בפה מלא כי פה המקום רק לתורה ויראת ה'".

21. שם, עמ' פט. וראו גם שם על היחס לתלמיד שיש להוציאו ממערכת הלימודים.

22. הנ"ל, תורה וחיים, חלק א, מערכת אל"ף, עמ' כח.

סמכויות המורה וההכשרה הדרושה להוראה

הרב כלפון התייחס באופן כללי לדמות המלמד, ומדבריו אפשר ללמוד על תפיסתו את רמת ההכשרה והידע של המורים שלימדו בזמנו בג'רבה:

סדר הלימוד שנוהגים בו מרביצי תורה פה אי ג'רבה הוא באופן זה: כל מי שמעיין בגמרא ויודע לקרוא מקרא כהוגן ויודע פתרון המקרא בערבית יהיה לו אחת מבתי כנסיות שבעיר להרביץ תורה שם ושם מקבל הילדים הבאים ללמוד האותיות והמקרא ופתרון המקרא בערבי (הנקרא ס'רח) ואח"כ מלמד אותם הגמרא וכל התינוקות מחולקים לחברות. חברת האותיות, חברת המקרא פשט, חברת המקרא פשט ופתרון ערבי, חברת מסכת פלונית, חברת מסכת פלונית.²³

מן הדברים הללו משתמע שהרב כלפון קבע שלושה תנאים בסיסיים שרק מי שעומד בהם יכול לשמש מורה: (א) להגיע לרמת 'מעין' בתלמוד;²⁴ (ב) לדעת לקרוא בתורה בצורה נכונה (יש להניח שהכוונה היא לאדם הבקי בקריאה מוטעמת ומדויקת); (ג) לדעת להסביר את המקרא בהתאם לפירוש הס'רח (פירוש מילולי בערבית לפסוקי המקרא). לעומת זאת, איננו מוצאים בדברי הרב כלפון דרישה להכשרה כלשהי. תפקידו של המורה, כפי שעולה מדברי הרב כלפון, הוא להקנות לתלמיד יכולות מחקר בהתאם לעקרונות העיון התלמודי ולהביאו לדרגת 'מעין', דרגה המבטאת יכולת ניתוח בהתאם לעקרונות מוגדרים. תנאי-הסף שנדרש אפוא מאדם כדי שיוכל לשמש מורה בג'רבה היה שליטה במיומנויות הלימודיות הנדרשות ללימוד המקרא והתלמוד ומבוססות על יכולות מחקר וניתוח גבוהות.

בשונה ממסגרות החינוך המסורתיות בתוניס, שבהן למדו התלמידים הצעירים תלמוד, והמעוניינים להמשיך ולהתקדם בלימודם נשלחו לשיבות, הרי שתוכנית הלימודים בג'רבה הייתה מובנית החל מגיל צעיר ועד לגילים מתקדמים.²⁵ מסגרת הלימוד הייתה מודולרית ולא ניתן היה לדלג על שלבים. הלמידה נעשתה בקבוצות בהתאם לנושאים ולרמה הלימודית, ללא קשר לגיל הלומדים. על כל הקבוצות הללו היה מופקד מורה אחד בלבד, שהיה מלמד הן את חברות האותיות, הן את חברות המקרא-פשט, הן את חברות התלמוד וכן הלאה.

הרב כלפון ראה ערך חינוכי חשוב בכך שמורה אחד מלמד את כל תחומי הלימוד. בהמשך המקור דלעיל הוא עמד על יתרונה של שיטה זו:

23. שם, מערכת למ"ד, ערך לימוד, עמ' קע.

24. על הגדרת ה'מעין' ראו: ח"ז דימיטרובסקי, 'בית מדרשו של רבי יעקב בירב בצפת', **ספונות** ז', תשכ"ג, עמ' פג; ח' בנטוב, 'שיטת לימוד התלמוד בשיבות שאלוניקי ותורכיה', **ספונות** יג, תשל"א-תשל"ח, עמ' ה-קב.

25. לפירוט תוכנית הלימודים ראו ר' עטייה, **חדשנות חינוכית במשנתו של הרב כלפון משה הכהן מג'רבה**, עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן, תשע"ח, עמ' 64-81.

התלמיד מעלהו רבו ממדרגה למדרגה כפי השגתו וידיעתו עד אשר יהיה בתור מעיין. ובאופן כזה יהיה כל תלמיד קולט תרבות מוסרית מרבו מילדותו עד היותו לאיש. וכן בזה תרבה קנאת סופרים חכמה שכל תלמיד קטן שם ליבו לתלמודו לעלות תמיד ממדרגה למדרגה וכן הרב תהיה אימתו על כולם כקטן כגדול אחרי כי חינוכם אצלו הוא מטל ילדותם. גם יהיה ביכולתו להרחיקם ולשמרם מחברת פועלי און.²⁶

הרב, שכאמור לימד את כל הקבוצות, היה אפוא הגורם המרכזי בתהליך הלימוד ומקור הידע העיקרי. הוא הכיר את כל הקבוצות והיה האחראי הבלעדי למעבר התלמידים מקבוצה לקבוצה בהתאם ליכולותיהם. נוסף על תפקידו כמעביר ידע, שימש הלה דמות מחנכת. על המלמד הוטל להכין את השיעור מתוך הכרת המפרשים השונים, ולזמן לתלמידיו אתגרים לשם הקניית עקרונות הלימוד ואף ערכים. לאור מעמדו המשמעותי של המלמד, הדגיש הרב כלפון שמחובתו של הלה להכין את השיעור בצורה מפורטת, לרבות תכנון שיטות הוראה ומתודות המזמנות חשיבה ומפתחות חדשנות מצד הלומד:

כי אז [=אם הרב לא יגיע מוכן לשיעור] על הרוב אין התלמידים יכולים לינק מהרב יניקה הגונה בעיון התלמודי וכן הרב לא יהיה ביכולתו להרחיב עמהם הביאור הראוי וכמעט שיהיה הוא היונק מהתלמידים לפעמים, ובפרט אם כבר התלמידים הם בתור מעיינים או קרובים לזה כי אז על פי רוב לא יהיו שותים דבריו בצמא בראותם כי הם קולעים אל מטרת העיון יותר ממנו.²⁷

תפקידו של המורה בהוראה הוא הטמעת עקרונות חקר וניתוח שעליהם מבוסס כל מערך הלימוד. בקיאותו של המלמד, ויכולתו להעמיק בסוגיה הנלמדת על ידי הכנה הולמת, הן מאבני היסוד של פיתוח המערכת החינוכית וטיפוח סקרנותו של הלומד. הרב כלפון העצים את מעמדו של הרב המלמד כדמות מופת חינוכית, כמקור ידע וכבעל הסמכות למעבר התלמידים מקבוצה לקבוצה.

הרב כלפון ייחס חשיבות רבה לכך שמורה אחד ילמד את כל הקבוצות, ואף ציין לשלילה את הנוהג שהנהיגו בכמה מקומות שבהם על כל דרגת לימוד הופקד מורה אחר:

אך באיזה עיירות חדשים מקרוב באו רצו להתחכם למנות רב אחד לאותיות, ורב שני למקרא ורב שלישי לתלמוד וכולם לומדים בחצר אחת המחולקת לבתים בתים ועם כי הוציאו הוצאות מרובות על חינוך כזה לא עלתה בידם ואין בזה רק השם גדול והפועל מועט.²⁸

26. הכהן, **תורה וחיים**, חלק א, מערכת למ"ד, ערך לימוד, עמ' קע.

27. הנ"ל, **ברית כהונה**, חלק אורח חיים, עמ' פה.

28. שם.

מפאת ארבע סיבות העדיף הרב כלפון מסגרת לימודית שתובל בידי מלמד אחד. ראשית, הוא סבר כי לימוד מפי מורה אחד, בכל השלבים, יתרום לשיטתיות בלימוד ולהעצמת יכולותיו הלימודיות של התלמיד, שכן כאמור המורה אינו מעביר ידע גרידא אלא בעיקר דמות המנחילה שיטת לימוד. שנית, חשוב שהתלמיד יקבל דוגמה אישית קבועה מאדם אחד. על גבי שני נימוקים אלה יש להוסיף את ממד "קנאת סופרים": כיוון שהמעבר מקבוצה לקבוצה תלוי ביכולותיו האישיות של הלומד, בלי קשר לגילו, וכיוון שהמלמד הוא האחראי למעבר, הרי שבין הלומדים מתפתחים תחרות לימודית ורצון להפגין את תוצרי הלימוד בפני המורה. לבסוף, דמות סמכותית אחת עשויה לשמש גורם הרתעה בקרב התלמידים ולהטיל עליהם משמעת לימודית נאותה.

כאמור, מדברי הרב כלפון נראה כי הוא לא ראה ערך רב בתהליך הכשרה ייעודי למורים. יש להניח כי לאור תהליכי הלמידה שהוא ביקש לקדם, הוא לא ייחס חשיבות לידע הפדגוגי של המורה, אלא ראה בו מנחה מומחה ללמידה עצמית של הלומד. למעשה, מן הניתוח המוצג בסעיף זה אפשר להסיק כי לדעת הרב כלפון, הפוטנציאל העיקרי לשיפור איכות הלמידה טמון ביכולתו של המורה להניע את התלמיד. תפיסה זו באה לידי ביטוי גם בהנחיותיו למורים באשר ליחסם לתלמידיהם, כפי שהצגתי לעיל.

תנאי העסקתו של המורה

שילוב המורה בעיצוב תוכנית הלימודים ובהוצאתה לפועל נגזר ישירות גם מתנאי עבודתו, הכוללים מרכיבים רבים, וביניהם: מספר התלמידים בכיתה, התנאים הפיזיים השוררים במוסד הלימודים, ושכרו של המורה. הרב כלפון הזכיר בכתביו את תנאי הלימוד שהיו קיימים בג'רבה, והתבסס על המלצות המופיעות במקורות ההלכה:

כתב מרן: כ"ה תינוקות מספיק להם מלמד אחד; היו יותר על חמישה ועשרים עד ארבעים – מושיבין אחר לסייעו בלימודם; היו יותר מארבעים – מעמידים שניים ע"ש [=עייין שם].²⁹ ופה המנהג כי הרב מקבל ללמד גם יותר מחמישים ואין פוצה פה. ונלע"ד [=ונראה לעניות דעתי] דרבני עירנו סבירא ליה דאין זה שייך רק באם הספקת השכר הוא מכיס הקהילת קודש הכללי או הפרטי דאז כשמעמידים מלמד יעמידו אותו באופנים הנזכרים. אבל אם השכר הוא מאבי הבנים לא... אם מצד דחייהם של המלמדים תלויים בזה שאינם יודעים אם בן זה יתמיד אצלו או למחר מוליכו אביו אצל מלמד אחר, ואפשר שלא ישאר להם גם כ"ה תינוקות. ועוד דכמה פעמים השכירות של הכ"ה לא יספיקו לפרנסתם ולכן מוכרחים שלא לתת קצבה.

29. רבי יוסף קארו, **שולחן ערוך**, יורה דעה, סימן רמה, סעיף טו: כ"ה תינוקות, מספיק להם מלמד אחד. היו יותר על כ"ה, עד מ', מושיבין אחר לסייעו בלימודם... היו יותר מארבעים, מעמידים שנים".

אך אם יהיה הפרס מהקהילת קודש הם משלמים להם תמיד די פרנסתם. וקצת יש להוכיח כן מלשון מרן ז"ל שכתב מושיבין אחר וכו' מעמידים וכו' דנראה דקאי [=שמוסב הדבר] על הממונים על זה להושיב ולהעמיד... ולכן בכל כהאי גוונא [=בכל כיוצא בזה] סברי מרנן דעדיף טפי להניחם לקבל כפי מה שתשיג ידם מלמנעם ועל ידי זה יתבטלו ממלאכת שמיים זו.³⁰

הרב כלפון מסתמך על פסיקתו של רבי יוסף קארו ב'שולחן ערוך' בדבר מספר התלמידים האידיאלי בכיתה: מספר התלמידים בכיתה אחת צריך להיות עד עשרים וחמישה; אם ישנם עד ארבעים תלמידים, המורה זקוק לעוזר; אם ישנם יותר מארבעים תלמידים, יש לפצל את הקבוצה לשני מורים. הרב כלפון מציין כי בג'רבה לכל מורה היו לעיתים יותר מחמישים תלמידים! הוא מזכיר את הסיבות לכך, ומהסבריו אנו למדים רבות על סביבת הלימוד ועל תנאי ההוראה של המורים.

הסיבה הראשונה היא דמות המשלם. בשונה מהמצב בזמנו של רבי יוסף קארו, המורים בג'רבה קיבלו את שכרם ישירות מההורים. המורה לא עבד במסגרת מאורגנת, ולא הייתה הנהלה המופקדת על תשלום משכורתו. הרב כלפון סבר שחשוב לשמור על מעמדו הכלכלי של הרב המלמד. לדבריו, כאשר התשלום מועבר ישירות מההורה אל המורה, כל עזיבה של תלמיד משפיעה ישירות על משכורתו של המורה, וממילא על חופש פעולתו בתחומי ההוראה המגוונים: פדגוגיה, משמעת ועוד. כפי שראינו לעיל, הרב כלפון ייחס חשיבות רבה למעמד המורה, ובהתאם לתפיסה זו אפשר למורה לקלוט גם מספר גדול של תלמידים – כדי שעזיבה של כמה תלמידים לא תפגע במורה מבחינה כלכלית.

הסיבה השנייה היא צורת הלימוד:

ועוד יש לומר בדבזמן הזה שאני [שונה הדין] שהמלמדים מחלקים התלמידים לחברות חברות. חברת הפרשה פשט לבד, חברת הפרשה עם ביאור ערבי לבד, חברת מסכת פלוני לבד, חברת מסכת פלוני לבד. אפילו אם יהיו הרבה בחברה זו אין צריך לכל חברה זמן הרבה. דאם פרשה אותו השיעור מתחלק בין כולם לפסוקים, ואם גמרא אין כולם לומדים באותה חברה רק אחד לבדו משמיע דבריו לפני הרב והתלמידים ואם לא השיג המשמיע הבנת איזה דבר אז הרב שואל לכל שאר התלמידים.³¹

חלוקת חברות הלימוד בג'רבה הותאמה לנושאי הלימוד ולרמת התלמידים. לכל תחום הוקצתה קבוצת לימוד (חבורה) נפרדת, ומספר התלמידים היה משתנה מחבורה לחבורה. מכיוון שכל חבורה למדה חומר אחר, ואף בשיטת לימוד שונה, החבורות לא למדו יחד; כל חבורה למדה בנפרד, והמורה היה מחלק משימות לכל אחת מהחבורות – ולפיכך רוב

30. הכהן, **ברית כהונה**, חלק יורה דעה, ערך לימוד, עמ' רסו.

31. שם.

הלימוד התבסס על תרגול ופיתוח עצמיים. תפקידו של הרב היה לכוון את התלמידים לרכישת מיומנויות לימוד, בעוד הלימודים עצמם התבססו בעיקר על ניתוח ומחקר עצמאי של הלומד. מציאות זו אפשרה למורה להתייחס לכל תלמידו למרות מספרם הגדול.

הסיבה השלישית היא שהרישום היה בהתאם לרצון ההורים:

ועוד יש לומר דמפני השלום נהגו כך, כי על הרוב רוצים אבות הבנים שילמוד בנם רק אצל רב זה או זה, ואם הרב הנזכר לא יקבל את בנו נמשך שנה ואיבה חס וחלילה, ולכן להשלטת השלום, נהגו לקבל אפילו יותר מן השיעור הראוי.³²

כאן מדובר בהתייחסות לצרכים הקהילתיים. הרב כלפון לא רצה ליצור מצב שבו בשל השלמת מכסת תלמידים בכיתה מסוימת, ההרשמה לאותה כיתה תיסגר והורה לא יוכל לרשום את בנו ללימודים באותה כיתה; לכן הוא לא הגביל את מספר התלמידים שמורה יכול ללמד. דרך זו אפשרה לכל הורה לבחור בעצמו את מקום הלימוד של בנו, ומנעה מחלוקת סביב מוסדות הלימודים וכן מתחים מיותרים בקהילה. זאת ועוד: מסתבר שהואיל וההורים הם שבחרו את המורה, והם שילמו את שכרו, הרי שהמורים התאמצו להצליח בעבודתם החינוכית כדי למשוך תלמידים לכיתתם.

דמות המורה הראוי

מניתוח התייחסויותיו של הרב כלפון לדמותו של המורה משתמע שהוא העניק למורים אחריות, סמכות ואוטונומיה רבה. מעמדו של המורה נבע מהיותו הדמות היחידה האחראית באופן ישיר לכל שלבי החינוך – מקטנות ועד בגרות. אומנם למורה לא הייתה יכולת לבחור את תוכני הלימוד, אך בכל הנוגע לדרכי ההוראה וסדרי הלימוד היה הלה הסמכות הבלעדית. דמות המורה המשתקפת בדברי הרב כלפון היא דמות שתפקידה לטפח את מיומנויות הלימוד בקרב הלומדים, על ידי תהליך שיטתי ומוגדר, ולא להתרכז בהעברת ידע. יש להדגיש שהלימוד לא הושתת על יכולותיו הפדגוגיות של המורה, אלא על סמכותו כמקור ידע ועל יכולתו לפתח בקרב תלמידיו סקרנות ולהקנות להם שיטות לימוד ראויות. הלימוד התבסס על תהליכי הנחיה, לאור העקרונות שהתווה הרב כלפון, וכיוון לחינוכו של לומד פעיל ועצמאי – שבעתיד יהיה בעל סמכות לפסיקה ולהוראה. המורה נדרש לרגישות רבה כלפי תלמידיו ולפיתוח קשר אישי עימם גם בשלבי הלימוד המתקדמים, שבהם התבסס הלימוד על חלופת מכתבים ועל ביקורת מתמדת של המורים על אודות קטעי הוראה ופסיקה שכתבו תלמידיהם. מספר התלמידים בכיתה לא היה קבוע, והוא נקבע בהתאם לדרישת ההורים למורה מסוים. מגמה זו סייעה מבחינה כלכלית לרב המלמד, שכן ככל שהלה קיבל לכיתתו תלמידים רבים יותר, כך גדלה משכורתו. בד בבד, שיטה זו טיפחה תחרות ומצוינות בקרב

המורים. המורה נדרש להכנה מדוקדקת של הסוגיה, ונמדד ביכולתו לפתח את סקרנותו של התלמיד ולזמן לו אתגרים לימודיים.

הרב כלפון טיפח את הקשר בין המורה לקהילה. את משכורתו קיבל המורה ישירות מההורים, ולמעשה ההורים היו האחראים לקיומה של המסגרת הלימודית בקהילתם. עובדה זו מעידה על החשיבות שייחס הרב כלפון להסדרת משכורתו של המורה ולחשיבות דמותו בתהליכי הלימוד והעמדת הבוגרים. יש להניח שהשיטה שנהגה בג'רבה תרמה לתחושת סולידריות של אנשי הקהילה עם המורים. לחיבור זה נודעה כמובן חשיבות מכרעת גם לגבי פיתוח תהליכי הלמידה וטיפוח דמות הבוגר הראוי.

התייחסותו של הרב כלפון למורים, לאופני ההוראה ולפיתוח תהליכי למידה מיטביים היא שיטה חדשנית וכלל לא טריוויאלית. לא מצאנו התייחסות דומה קודם לכן בקהילות היהודיות בתוניסיה – לא בג'רבה ולא בתוניס. בדבריו, הוא מעגן את מקומו של המורה כדמות מרכזית בקהילה בג'רבה, אך נראה שבעיקר מבקש הוא להדגיש את חשיבות פיתוח המיטבי של הלומד באמצעות חיזוק הקשר שבין המורה לתלמידיו וטיפוח תהליכי למידה משמעותיים. בדבריו קיימת התייחסות, גלויה וסמויה, לזכויותיו של המורה, לחובותיו ולאחריותו בקידום התלמידים ובפיתוחם; מנגד אין בדבריו התייחסות מפורשת לתהליכי פיתוח והכשרה של מורים. נראה כי דרישותיו של הרב כלפון לקידום תהליכי ההוראה חייבו למעשה את המורה להעמיד עצמו בפני בקרה אישית ולהתפתח באופן קבוע.

הכשרת מורים ופיתוחם בג'רבה

תהליכי הכשרת מורים מציפים שאלות יסוד חינוכיות רבות: מהי הוראה ולמידה? מהו הידע שעל המורה להקנות? מהן הסמכויות המוקנות למורה? ועוד. שאלות אלו נובעות מהשאלה הבסיסית העומדת במוקד תהליכי ההכשרה הללו: מיהו המורה הטוב? רק בהינתן תשובה לשאלה מקדמית זו, ניתן לדון בפעולות שיש לנקוט כדי ליצור הכשרה מיטבית. בכלל זאת יש לתת את הדעת על איזון בין הידע הדיסציפלינרי לידע ההומני, ואף יש להתייחס לדמותו של המורה בתהליך ההוראה ולרמת האוטונומיה שלו בכל הנוגע לסוגיות ערכיות, חברתיות ותרבותיות.

נ' גובר הציע שתי הגדרות לדמות המורה הרצוי, מבחינת המרחב הערכי-קהילתי: "המורה כמגשים אתוס מוסרי וחברתי" ו"המורה כנציג פרופסיה אובייקטיבית וניטראלית".³³ הגדרות

33. נ' גובר, 'הכשרת המורים והשתלמותם ברוח החינוך הביקורתי', עיונים בחינוך 2(2), תשנ"ז, עמ' 109-127.

אלו משליכות באופן מעשי על כל תהליך הכשרת המורים.³⁴ אליבא דגובר, תפקידו של 'המורה הנציג' הוא ללמד בצורה הטובה ביותר את תוכניות הלימודים הקיימות, ומצינותו נבחנת ביכולותיו להעביר ידע של אתוס חברתי קיים. תהליכי ההכשרה של מורה ממין זה, המתבססים בעיקרם על המודל הביהביוריסטי,³⁵ נעשים בדרך כלל במוסדות מוסדרים המוכרים על ידי הרשויות; הם מאופיינים בהקניית מיומנויות הוראה וחינוך ומושם בהם דגש רב על הטמעת כלים דידקטיים ויכולות אינטלקטואליות ועל לימוד גופי מידע – כל זאת כדי להכשיר את המורה להעביר מידע ריכוזי, שעוצב ונקבע שלא על ידו, באופן מיטבי ובאמצעות 'הוראה נכונה'. לדוגמה, נראה שתהליכי הכשרת המורים בבית המדרש להכשרת המורים של חברת כ"ח נעשו בדומה לתפיסה זו. במוסד זה התקיימה תוכנית הכשרה שיטתית שכללה פירוט התכנים שהוגדרו על ידי נציגות כ"ח, והושם בו דגש על הקניית כלים פדגוגיים ודידקטיים מתוך ראיית מקומו של המורה כמעביר תוכן שנקבע שלא על ידו.³⁶

בשונה מ'המורה הנציג', הרי ש'המורה המגשים' מאופיין כמורה הרואה לנגד עיניו את דמות הלומד ומבקש לפתח בעבורו את סביבת הלימוד הנוחה ביותר להשגת יעדיו. מורה זה הוא 'מורה חוקר',³⁷ ובדמותו מודגשים אלמנטים אידיאולוגיים, ביקורתיים ומחקריים. הוא רואה בעבודתו שליחות מוסרית הנובעת מחרדה לדמות החברה והיחיד – בהווה ובעתיד. המורה החוקר מבקש להעביר מסרים אלה לתלמידיו, ועל כן מעניק חשיבות רבה לקיומו של קשר מיטבי בינו לבין התלמיד – כדי ליצור מעורבות רגשית פעילה של האחרון בתהליך הלמידה. למעשה, בשל הגמישות הרבה הקיימת בתהליך הלימודי, נדרש המורה 'להמציא' עצמו שוב ושוב ולמצוא דרכי לימוד שונות ומגוונות כדי לקדם את דמותו של הלומד. מטבע הדברים, תהליך הכשרתו של 'המורה המגשים' אינו מבוסס על לימוד מתודות להעברת חומר, אלא בעיקר על הקניית כלי מחקר ולמידה אישיים.

34. על פי אליוט (J. Eliot, *Teacher Education as Transformation*, Philadelphia 1993), מצויים שלושה מודלים עיקריים להכשרת מורים: המודל הביהביוריסטי, המודל הרציונליסטי-אפלטוני, והמודל ההרמנויטי. שתי ההגדרות שמציע גובר נעות על הסקאלה שבין המודל הביהביוריסטי למודל ההרמנויטי. עיקר עניינו של מאמר זה אינו בניתוח דגמי ההכשרה. להרחבה ראו גובר, 'הכשרת המורים והשתלמותם'.

35. Eliot, *Teacher Education*.

36. להרחבה ראו רודריג, **חינוך, חברה והיסטוריה**, עמ' 51-61.

37. המורה החוקר הוא תוצר של הפדגוגיה הביקורתית. תהליך הכשרת המורים לתפיסה זו נעשה באמצעות המודל ההרמנויטי (ראו Eliot, *Teacher Education*). למודל ההרמנויטי קיים תת-מודל הנקרא 'המודל המחקרי' ומשמעותו מתבטאת בכך שנוסף על דמותו כמורה ביקורתי, הנמצא בחיפוש תמידי אחר אמות מידה מוסריות בחברה שהוא מלמד בה, מקיים הלה תהליכי פיתוח אישיים לעבודתו כמורה לאור תהליכי ביקורת אישיים. להרחבה ראו K. Zeichner, *Alternative Paradigms of Teacher Education*, Philadelphia 1983.

הכשרת המורים בדגם זה נעה סביב שלושה ממדים מרכזיים:

1. הממד הקהילתי - המורים משמשים בקהילתם כסוכני תרבות ועל כן נדרשים להיות מעורים בתרבות שהם מקנים ולהכיר באופן מעמיק את נכסיה.
2. הממד המעשי-הנחיתי - תהליכי ההכשרה מבקשים להדגיש את פיתוח המורה כמנחה של תלמידיו, לשם פיתוח ידע באמצעות הקניית שיטות חקר. תהליכי הלמידה מתבססים על קשר אישי ורציף בין המורים לתלמידיהם במטרה ליצור דיאלוג בין המורים לתלמידים.
3. הממד האישי - הדעת הפדגוגית היא תוצר של דעת אישית-פנימית והיא מתגבשת באמצעות דרכי חקירה של המורים עצמם ביחס למצבים שהם חווים בכיתה.³⁸ על המורה לפתור בעצמו את הבעיות הממשיות שהוא נתקל בהן, כחלק מתהליך מתמשך של גדילה והתפתחות הנמשך בכל ימי עבודתו. יש לכונן את המורה לרכוש כלים אלה על ידי הקניית יכולות מחקר אישיות ופיתוח עצמי מתמיד; ולמעשה נתבעים המורים ליצור בעצמם, באופן מתמיד, את הדעת הרלוונטית לעבודתם שתגרום לגדילה ולהתפתחות בקרב התלמידים.

ניתוח הדגם דלעיל מציף נקודות ממשק אחדות בין הנחיותיו של הרב כלפון למורים בקהילת לבין עקרונות הכשרת המורים הכלליים. בדומה לשלושת הממדים הקיימים בהכשרת המורים בדגם הביקורתי, ניתן לחלק גם את הנחיותיו של הרב כלפון לשלושה מעגלים: (א) חשיבות החיבור בין המורה לקהילה; (ב) הקשר בין המורים לתלמידים; (ג) פיתוח כלים ומיומנויות מחקר כבסיס להתייעלות ולמידה מתמדת.

המעגל הראשון המודגש בדבריו הוא חשיבות החיבור בין דמות המורה לבין הקהילה והתהליכים החברתיים שהיא חווה. על פי המודל הביקורתי, המורים משמשים סוכני תרבות בקהילה, ולפיכך נדרשים הם להיות מעורים בתהליכים המתרחשים בה ולקיים תהליכי למידה שאין בהם משום הכתבה של גורמי ממשל או רגולציה; עליהם להתמקד בטובת הלומד לבדו. כאמור, בתקופה הנידונה חוותה קהילת ג'רבה ניסיונות שתכליתם יצירת תמורות חברתיות ותרבותיות בקהילה - בעקבות חדירת המודרנה לתוניסיה. במסגרת זו נעשו אף ניסיונות לקדם שינויים במערכת החינוך ולהקים בתי ספר ברוח המודרנה,³⁹ אך הקהילה התנגדה לכך באופן נחרץ. פנייתו של הרב כלפון למורים לטיוב תהליכי ההוראה נעשתה על רקע תמורות אלו, והמורים ראו עצמם כסוכני שינוי מובילים שלהם אחריות להמשך קיומה של החברה המסורתית. לאור זאת, היה עליהם לפתח תהליכי למידה שיקדמו את הלומדים במידה משמעותית. הד לתפיסה זו ניתן למצוא בדבריו של הרב כלפון למורים

38. ראו בהערה הקודמת על תת-המודל המחקרי.

39. עוד בעניין זה ראו; חרובי, **האליטה התורנית של העיר תוניס**, עמ' 60-65; י' מסינג, **החינוך היהודי בג'רבה בעידן של תמורות: 1881-1956**, עבודת מוסמך, האוניברסיטה העברית, תש"ן, עמ' 8-12.

על אודות יחסם לתלמידיהם; בכל עת מודגשת משימתם לשמור על אווירה מכילה, לבל יידחקו התלמידים או הוריהם ויגיעו עד כדי "בעיטה בקודשים".⁴⁰ נוסף על כך, הרב כלפון יצר תלות בין המורים לבין חברי הקהילה. תלות זו התבטאה הן בכך שמשלמי שכר המורים היו חברי הקהילה, הן בכך שהרישום לכיתות הלימוד נעשה באופן חופשי בהתאם לאיכות ההוראה של המורים. בדרך זו קיים הרב כלפון קשר מתמיד בין חברי הקהילה למורים, אשר נדרשו להקפיד על איכות הוראה גבוהה כדי לשמור על פרנסתם.

המעגל השני הוא הקשר שבין המורים לתלמידים. המודל הביקורתי להכשרת מורים מעמיד במרכז העשייה החינוכית את דמות הלומד, ותכליתו היא לטפח סביבה שתעודד את התלמיד להשיג את יעדיו בדרכיו שלו. ההוראה נתפסת כשליחות הנובעת מאתוס מוסרי, ועל המורה מוטלת החובה לעורר עניין ומודעות בקרב הלומד, כדי לחולל שינוי באדם ובחברה כולה. תחושות אלו מתיישבות עם התהליכים שהצגנו לעיל, אשר התרחשו בעת זו בתוניסיה בכלל ובג'רבה בפרט. כאמור, החברה בג'רבה נטלה על עצמה 'משימת קודש' של שמירה על אופי החיים המסורתי אל מול תמורות חברתיות ותרבותיות שפקדו את הקהילות היהודיות בתוניס. כחלק מכך, הדגיש הרב כלפון את חובת המורים לטייב את התהליכים המתרחשים במערכת החינוך בג'רבה ולהנגישם – בייחוד נוכח הֶלֶךְ הרוח שהדגיש את החופש. הוא הנחה את המורים להתאים את דרכי הלימוד ולחזק את החיבור בינם לתלמידיהם, והציב את חובת המורה לשמש דוגמה אישית לתלמידיו בעזרת קרבה ונעימות במהלך הלימוד. הוא הטיל על המורים להנגיש את חומרי הלימוד באופן שידרבן את התלמידים ללמוד, ואף לשים לב למזגו של הלומד. לדבריו, מחובתו של המורה למצוא דרכים לגשר על קשיים לימודיים כדי לקדם את הלומד באופן מרבי ומיטבי. בדבריו על הצורך בהכנת חומרי הלימוד, התריע הרב כלפון מפני מצב שבו מחמת הכנה לקויה לא יתקיים תהליך למידה משמעותי בקרב הלומדים; ואף ממצב שבו הלומדים הוותיקים יעלו על רמת המורים – מה שיגרור פגיעה אנושה בתהליכי הלמידה של התלמידים וביכולתו של המורה להעצים את מיומנותיהם. כחלק מתפיסה זו, הדגיש הרב כלפון את חשיבותו של הלימוד מפי מורה אחד ודחה את הנוהג שלפיו מורים מוחלפים בהתאם לגיל הלומדים. הרב כלפון סבר שבלימוד מפי מורה אחד קולט התלמיד תרבות ומוסר באופן מיטבי ומשמעותי ואף נוצר בינו לבין המורה קשר עמוק. כתוספת, הדגיש הרב כלפון את חובתו של המורה לשמש דמות מוסרית-חינוכית בעבור תלמידיו.

המעגל השלישי נוגע לתהליכי הלמידה האישיים של המורה. כפי שראינו, הללו מבוססים על יכולתם של המורים לחקור את עבודתם ולבקרה, וכך לפתח מצוינות לימודית ולמידה משמעותית בעבור התלמידים. המורים בקהילת ג'רבה היו מורגלים בקיום תהליכי חקר; למעשה כל שיטת הלימוד המכונה 'עיון' התבססה על תהליך שבו הלומדים הציעו הסברים

40. ראו הכהן, **ברית כהונה**, חלק אורח חיים, עמ' פט.

לסוגיות הנלמדות וחבריהם היו סותרים אותם – במטרה להגיע לחקר האמת ולשורש הסוגיה. אומנם בדברי הרב כלפון אין מצויה התייחסות מפורשת לתהליך הבקרה שעל המורה לקיים במהלך עבודתו, אך אחד מתנאי-הסף לעבודת ההוראה הוא הגעה לדרגת 'מעין', המעידה על יכולות מחקר גבוהות. לכך יש לצרף את תפיסת עולמו של הרב כלפון הדוגלת בלמידה מתוך התנסות, תפיסה הבאה לידי ביטוי אף בתהליכי הכשרת הדיינים בקהילתו.⁴¹

סיכום

התמורות התרבותיות שפקדו את המרחב היהודי בתוניסיה בכלל, ואת הקהילה היהודית בג'רבה בפרט, הביאו את הרב כלפון משה הכהן, מרבניה המרכזיים של קהילת ג'רבה בראשית המאה ה-20, לבצר את מערכת החינוך בקהילתו ולגונן עליה מפני זרמים מודרניים – באמצעות תפיסה חינוכית יוצאת דופן.

לדמות המורה נודע מקום מרכזי בהגותו החינוכית של הרב כלפון. ניתוח התהליכים שהתרחשו בקהילה היהודית בתוניס הדגיש את רמתם הירודה של המורים בחינוך המסורתי וכפועל-יוצא את פגמיה של כל מערכת החינוך המסורתית בתוניס; ועובדה זו – כפי שהודו המבקרים המסורתיים – תרמה במידה ניכרת להצלחתן של מסגרות חינוך אלטרנטיביות כגון זו של כ"ח. הרב כלפון הכיר בעובדות אלו, וטיפח – הגם שלא באופן מוצהר – מערכת לפיתוח והכשרה של מורים שתעמוד בחזית העשייה כנגד כניסת מערכות חינוך חדשות. שאיפתו הייתה לגרום למורים לעשות את מלאכתם בצורה הטובה ביותר, תוך התמקדות בפיתוח מיטבי של דמות הלומד. התמורות החברתיות, התלות בין המורים לקהילה, ותחושת האחריות שטופחה בקרב המורים – כל אלו חיבבו את המורים לקדם ולפתח בקביעות את תהליכי הלמידה בכיתתם.

במהלך המאמר ביקשתי להציג את הרקע והמסגרת התיאורטית שעליהם התבססו פעולותיו של הרב כלפון בפיתוח המורים והכשרתם.

41. ראו עוד במאמרי 'Training Halakhic Jurists by Guided Learning and Self-Instruction: The Method of Rabbi Kalfon Moshe Hakohen of Jerba', *REEH: European Journal of Hebrew Studies* 21, 2020, pp. 37–57.