

לשרת את עמם בדרכם – כי"ח וקידום הקהילות היהודיות בארצות האסלאם

עורך: חיים סעדון



מכון בן-צבי לחקר קהילות ישראל במזרח
יד יצחק בן-צבי והאוניברסיטה העברית בירושלים
ירושלים תשפ"א

תוכן העניינים

7	הקדמה
	חיים סעדון
9	כ"ח בפרספקטיבה היסטורית
	יובל חרובי
33	רבני תוניס והמפעל החינוכי של ארגון כ"ח
	דוד משה ביטון
67	עץ החיים אצל עץ הדעת: חכמי מרוקו במפגש עם כ"ח
	יוסף שיטריט
119	המשכיל שלום פלאח ומאבקו להוראת העברית בבתי הספר של כ"ח בתוניסיה
	יוסף יובל טובי
143	הסופר והמחנך רפאל לוי ('ריבל') ותאטרון 'התלמידים' (Les Escholiers) של בוגרי בית הספר כ"ח בתוניס
	גיא ברכה
165	מלחמת שפות: מאבק הערבית והעברית מול הצרפתית בבתי הספר של כ"ח בביירות
	גילה הדר
181	כ"ח בסלוניקי: שפה, מגדר, פוליטיקה 1873-1941

סילביה פוגל-ביז'אווי

הבחירה במודרניות: כי"ח והנשים ביישוב היהודי בארץ-ישראל

217

1939-1872

מיכל הלד דילהרוזה

מקומה של כי"ח בעיצוב הזהות האישית והקבוצתית ב'מולדת הדיגיטלית'

247

של דוברי הספרדית-היהודית ברשת האינטרנט

סיריל אסלנוב

269

האם אנדרה שוראקי ייצג את האידאלים של ארגון כי"ח?

יהודה מימרן

281

כי"ח בישראל

297

רשימת המחברים

כ"ח בפרספקטיבה היסטורית

חיים סעדון

הקדמה

המבנה רחב הממדים ב-*rue La Bruyère* מס' 45 בפריז ששימש כביתו של ארגון כ"ח נמכר בשנת 2016. אולי אך מקרי הוא שהמבנה נמצא ברחוב שקרוי על שמו של ז'אן דה לה ברייר (Jean de La Bruyère), מסאי מהמאה השבע-עשרה ובן המעמד הבינוני שהתחבר לאצולה הצרפתית והיה חבר האקדמיה הצרפתית. כתיבתו עסקה בתיאור המגוון האנושי של החברה הפריזאית בזמנו. המבנה היה כתובת שניתן לפנות אליה עבור עשרות אלפי יהודים שעברו בשעריו, שכתבו אליו, שנשאו אליו את עיניהם. המבנה היה סמל לקדמה ולהתפתחות של החברה היהודית. המבנה, שאצר בחדריו מידע שלא יסולא בפז על הקהילות היהודיות בארצות המזרח (בעיקר) במפנה המאות התשע-עשרה והעשרים, נמכר. אחרי מאה ושישים שנים היסטוריה הולכת ונעלמת, מסתיימת. כ"ח מתאים את עצמו למציאות של המאה העשרים ואחת, לקשיים התקציביים, לשיטות החינוך ולאפשרויות הדיגיטציה של מסמכים וחומרים היסטוריים והעמדת שירותים מקוונים. אך מי שעוקב אחר התפתחותו של כ"ח ואחר תפקידו בהיסטוריה היהודית בעת החדשה יכול להבין כי במהות הפעילות של הארגון לא חל שינוי. הארגון הציע דרך לשמור על אחדותו של העם היהודי ולהבטיח את החינויות שלו כעם. אם בראשית דרכו של הארגון הותוותה הדרך תוך התעלמות והתכחשות לדת היהודית ושאיפה להשתלב בערכי הקדמה והמודרניזציה, הרי שכעבור מאה וחמישים שנים הארגון ממקד את מאמציו החינוכיים בדרך שנראית על פניו הפוכה לדרכו בראשית הקמתו – חינוך יהודי בדגש על ערכים יהודיים מסורתיים וגם דתיים מובהקים. 'התחייה' של העם היהודי היא דווקא הניסיון למנוע מחיקה מוחלטת של המורשת היהודית בתהליכי ההשתלבות והתבוללות בתוך החברה הכללית. התפיסה של חברה רב-תרבותית מאפשרת את ההשתלבות בחברה תוך שמירה על זהות, קל וחומר אם היא זהות דתית. העם היהודי אז כהיום נאבק על שמירת אחדותו וזהותו. חלק מהכוחות שנאבקו על צביונו של העם במאה התשע-עשרה, כמו החברה החרדית לגוניה,

עדיין פעילים אך גם הם מתאימים את עצמם למציאות של המאה העשרים ואחת. לאלה ולאלה פתרונות. אלה ואלה נאבקים על דמותה של החברה היהודית, על דמותו של העם היהודי.

כ"ח כמערכת אידאולוגיות וארגונית

לכ"ח הייתה תפיסה אידאולוגית ברורה שאותה הפיץ הארגון באמצעות מערכת ארגונית שהשתכללה והשתפרה עם השנים. ראשי כ"ח ביקשו להתמודד עם הבעיה העיקרית שעמדה בפני העם היהודי במחצית השנייה של המאה התשע-עשרה – שאלת אחדותו ומקומו בתהליכים שעיצבו את העולם, ובכלל זה המתח שבין אידאולוגיות כוליות מול אידאולוגיות פרטיקולריסטיות. אביב העמים בשנת 1848 אפשר את הביטוי הלאומי של כל מדינה, של כל לאום. הוא בישר את הליברליזם המדיני והאזשי אל מול עליית הקומוניזם שביקש למצוא מזור אחר לעולם ההולך ומתהווה – ליברליזם והומניזם החיים בכפיפה אחת עם לאומנות וקלריקליזם. שיקום החברה היהודית הייתה המשימה העיקרית של ראשי כ"ח. בתפיסת השיקום הם השתמשו במושג בצרפתית Régénération שמשמעו המילולי הוא 'לידה מחדש', קרי: שינוי או שיקום הערכים היהודיים ברוח המהפכה הצרפתית שיביאו לאחדות של העם היהודי.

האידאולוגיה של כ"ח לא צמחה בחלל ריק. היא שאבה את השראתה ממגמות האמנציפציה והנאורות, היא ניזונה מרעיון הפרודוקטיביזציה של היהודים והיא קיבלה עידוד משינויים חוקתיים וארגוניים ביחס אל היהודים הן באירופה והן בארצות האסלאם. לכ"ח היה תפקיד גם בקולוניאליזם הצרפתי שהתפשט במחצית השנייה של המאה התשע-עשרה ובתהליכי ההיטמעות שכפה בארצות שבהן שלט.

המערכת הארגונית של כ"ח השתלבה בתהליך נוסף שאפיין את המחצית השנייה של המאה התשע-עשרה – הופעתן של התארגנויות יהודיות בין-לאומיות. בשנת 1871 נוסדה 'אגודת האחים האנגלית' (*The Anglo Jewish Association*) שפנתה אף היא לקהילות יהודיות בעולם אך לא הצליחה לפתח מערכת ארגונית חזקה ומשמעותית כמו זו של כ"ח. בהיבטים מסוימים שני הארגונים שיתפו פעולה למען אותן מטרות. בעולם היהודי התפתחו דפוסי עזרה וסולידריות יהודיים בין-לאומיים. הארגונים היהודיים הבין-לאומיים מיקדו את פעילותם בנושאים שונים: עזרה חומרית (פילנתרופיה), עזרה רוחנית (למשל מערכת החינוך של כ"ח) ועזרה מדינית (סולידריות). שניים מן הדפוסים היו קצרי טווח ונועדו להתמודד עם בעיה ממוקדת, ואילו הפעילות בתחום החינוך הייתה רפורמטרית וארוכת טווח. במחצית השנייה של המאה התשע-עשרה היה כ"ח הארגון הגדול והחזק ביותר מבין הארגונים היהודיים הבין-לאומיים, והיחידי ששילב את שלושת

ההיבטים של דפוסי הסיוע. כ"ח התאים את עצמו למרחב האידאולוגי ההולך ומתפתח של חברות אחדותיות, שאינן מכילות את השונים. בארצות האסלאם השתלב כ"ח בעיקר במערכים מדינתיים ובמרחבים אידאולוגיים שאפשר להם השליט הקולוניאלי.

לא הייתה מערכת ארגונית שדמתה לכ"ח ולא תפיסה אידאולוגית שניתן היה להשוות את עצמתה לעצמה ההולכת וגדלה של כ"ח. ככל שהאידאולוגיה של כ"ח קנתה אחיזה בחברה היהודית והמערכת הארגונית הלכה והשתכללה כך קמו לה גם מתנגדים, הן בכל ארץ וארץ והן במישור היהודי הבין-לאומי.

כ"ח כמערכת חינוכית

פריסת בתי הספר

בשנים 1862-1864 הוקם בתיטואן שבצפון מרוקו בית הספר הראשון של כ"ח.¹ מלכתחילה הוקמו שני בתי ספר נפרדים, אחד לבנים ואחד לבנות. הקמת בית הספר לא הייתה פרי תכנון מוקדם, לא בתפיסה ולא במיקום, אלא תוצאה של תהליכים הקשורים בתוצאות מלחמת ספרד-מרוקו בשנים 1859-1860.² בשנת 1864 הוקם בית ספר הראשון בבגדאד שבעיראק ובשנת 1865 הוקם בית ספר בטנג'יר. שנתיים לאחר מכן הוקם בית ספר באדריאנופול שבטורקיה. בשנת 1869 הוקמו שני בתי ספר בחלב שבסוריה ובית ספר נוסף בבירות. הנה כי כן, בשמונה השנים שבין 1862 ל-1870 הוקמו שבעה בתי ספר לפחות במרחב גאוגרפי גדול מאוד, בארצות בעלות דפוסי שלטון שונים ובחברות הדוברות שפות שונות ובעלות דפוסי ארגון קהילתיים שונים. זוהי יומרה חסרת תקדים בעולם היהודי שיש בה גם תעוזה וחזון. זו הייתה פעילות קשה ומורכבת שחייבה קבלת החלטות גם כאשר המידע לא היה מונח לפתחם של מקבלי ההחלטות. מוטת השליטה של כ"ח הלכה וגדלה בעשור הבא ועד תחילת המאה העשרים היו בתי ספר של כ"ח כמעט בכל אחת מארצות האסלאם. בסך הכול הוקמו 197 בתי ספר בארבע-עשרה מדינות.³ מעט פחות ממחציתם הוקמו בשתי מדינות: מרוקו וטורקיה.

הקהילות היהודיות באלג'יריה ובתימן היו יוצאות דופן. אלג'יריה עברה את תהליכי המודרניזציה המשמעותיים ביותר מבין ארצות האסלאם, היא סופחה לצרפת והיהודים היו בה אזרחים צרפתיים מאז 1870. על כן לא היה מקום להקמת בתי ספר נוספים על אלה של מערכת החינוך הצרפתית, שהייתה מאז חקיקת חוק

1 אסייג.

2 ליבוביץ'.

3 הנתונים מבוססים על הטבלה שהכין רודריג, עמ' 34-39. הנתונים מתייחסים עד לשנת 1929. בתי ספר נוספים הוקמו בדרום מרוקו ובאטלס לאחר מלחמת העולם השנייה.

ז'ול פרי בשנת 1883, בבחינת חינוך חובה. על פניו המערכת השלטונית הארגונית של צרפת באלג'יריה אפשרה את מימוש החזון של כ"ח, השתלבות ב'מדינה'. באלג'יריה הוקמו שלושה בתי ספר של כ"ח שנקראו 'תלמוד תורה'. לכ"ח היה באלג'יריה תפקיד חינוכי שונה ממה שהיה לה ברוב ארצות האסלאם – היא חיזקה את הפן היהודי של החינוך הממלכתי. הקהילה היהודית בתימן נחשפה פחות מקהילות אחרות לתהליכי מודרניזציה וגם שם לא הצליח הארגון לבסס פעילות חינוכית. תימן הייתה רחוקה יחסית מכל תהליכי המודרניזציה שעברו על המזרח התיכון ועל צפון אפריקה. במדינה שלט אימאם שסירב לאפשר השפעות חיצוניות על מדינתו. הקהילה היהודית סירבה גם היא לקבל השפעות חיצוניות, ודאי לא כאלה שהצטיירו כחילוניות. בשנת 1910 נשלח יום טוב צמח לתימן לנסות לפתוח בית ספר של כ"ח אך שליחותו נכשלה.⁴

מספר התלמידים והתלמידות גדל מ-680 בשנת 1865 ל-47,746 בשנת 1939.⁵ זהו גידול משמעותי ביותר במערכת החינוך של כ"ח. כדי להבין את משמעות הנתון הזה יש להשוותו למספר הפוטנציאלי של תלמידים יהודים בארצות השונות. ההשוואה לא מבטלת את הישגו של כ"ח בקביעת דפוסי חינוך ותכנים אחידים בקהילות שונות. אף אם מערכת החינוך היהודי של כ"ח לא הקיפה את רוב התלמידים היהודים, היא הייתה המערכת היחידה בארצות האסלאם שהציגה תפיסה חינוכית כולית ואחידה. לראשונה נוסף ממד של אחדות על-קהילתית למערכות החינוך היהודיות, למרות ההבדלים הגדולים בין המדינות. בוגרי מערכת החינוך של כ"ח מארצות שונות היו יכולים לתקשר ביניהם ללא כל קושי שפתי ובסביבת תרבותית מוכרת. כמקובל במערכת ארגונית גדולה וכדי לצור קשר בין בתי הספר נוסד העיתון של כ"ח,⁶ התקיימו תחרויות ספרותיות, הוקם בית ספר מרכזי להכשרת מורים בפריז⁷ והתקיימו תחרויות ספורט. כך נוצרה לראשונה תפיסה חינוכית ומערכת ארגון חינוכית החוצה ארצות ותרבויות. במושגיו של העם היהודי זה היה שינוי חסר תקדים. עוגנים דתיים ותרבותיים שיצרו דפוסי

4 יום טוב צמח (1869-1939) נשלח ב-1910 על ידי כ"ח לתימן לחקור את מצב היהודים שם ולבדוק את אפשרות להקים בית ספר מודרני. בשו"ב כתב דוח מפורט בצרפתית המתאר את רשמיו. תרגום עברי של הדוח מאת אברהם אלמאליח נדפס בספר 'שבות תימן' (תל-אביב תש"ה).

5 רודריג, עמ' 33.

6 Bulletin de l'Alliance Israélite Universelle 1860-1913. לאחר מלחמת העולם הראשונה הוקם עיתון אחר שנקרא Paix et Droit והוא ראה אור בשנים 1921-1940. בעוד שהעיתון הראשון היה בעיקרו אינפורמטיבי, העיתון השני היה בעיקר להבעת דעות בעניינים יהודיים כלליים. נוסף על עיתונים אלה ראו אור גם העיתונים Revue des écoles de l'Alliance (1901-1904) וכן Bulletin des écoles de l'alliance israelite (1914-1910).

7 L'École normale israélite orientale (ENIO) 7

זהות דומים, קירבו בין יהודים ליהודים ויצרו מערכות ארגוניות דומות, החלו לאבד את מקומם לטובת מערכת תרבותית חלופית. באופן דיאלקטי, אף שהיא עוררה התנגדות רבה בקהילות יהודיות היא גם אומצה על ידי הקהילות תוך כדי ניסיון להגביל את פעילותה ולהגן על המסגרות היהודיות המסורתיות המקובלות. התנועה הציונית שהתחילה לפעול לאחר הקונגרס הציוני הראשון בשנת 1897 הייתה במקום כוח ארגוני ואידאולוגיה כולית שהיו יכולים להתחרות באלו של כ"ח, ואך טבעי הוא כי בין שני הארגונים שרר מתח שהלך וגדל עם השנים, לפחות עד מלחמת העולם השנייה.

מבנה בית הספר ואמצעי החינוך

כמערכת חינוך מודרנית היו התשתיות ללימודים ואמצעי הלימוד חשובים ביותר. הפעילות להקמת התשתיות כללה רכישת מבנים ייעודיים ששימשו כבתי ספר, ארגון מערך של כיתות, ריהוט הכיתות והדאגה לאמצעי הלימוד (ספרים, מחברות, מכשירי כתיבה). ואכן, ברוב המקומות שבהם קיים הארגון מערכת לימודים היא הייתה במבנים שנרכשו במיוחד למטרה זו. השימוש במבנה קהילתי ייעודי ללימודים ביטא תפיסה חדשה שכן עד אז הלימודים התקיימו לרוב בבית הכנסת או במבנה שלא התאים ללימודים.

רכישת המבנה אילצה את כ"ח לחלק את שטחו בין התלמידים לתלמידות. לרוב לא היו לימודים מעורבים בבתי הספר של כ"ח. בכל בית ספר הייתה חלוקה לשכבות גיל ששוכנו בכיתות נפרדות והותאמה להם תכנית חינוכית. עניין זה כשלעצמו היה בבחינת חידוש גדול שכן בכותאב או בסלא, מקום הלימודים בחברה המסורתית, למדו לרוב תלמידים משכבות גיל שונות ובנות לא למדו כלל. כיתות הלימוד רוהטו בריהוט מתאים ללימודים לרבות לוח וגיר. מחברות וספרי לימוד מתאימים הוצעו לתלמידים. מה שנראה היום מובן מאליו היה חידוש גדול למערכת החינוך היהודי. התפיסה שהחינוך הוא נדבך חשוב ומרכזי בקהילה ומצריך אמצעים הושפעה ממגמות שרווחו באירופה. בין היתר היא הושפעה ממערכות חינוך דומות שהתקיימו בארצות אלו, מהמערכת הקולוניאלית הצרפתית ששלטה בארצות מסוימות ואף מהמיסיון הנוצרי שפיתח את פעילותו בארצות האסלאם.

לתנאי הלימוד נוספה גם התלבושת האחידה של התלמידים שנועדה למנוע הבדלים חברתיים ולאפשר שמירה על סדר וניקיון. לעתים הקהילה היא שארגנה את מפעל חלוקת הביגוד לילדים. בבתי הספר הונהגה עם השנים גם מערכת הזנה, קרי חלוקת מנת אוכל בסיסית מרכזית ביום. התהליך הזה התפתח בהדרגה ובמקומות שונים. מפעל ההזנה הבטיח שילדים לא יהיו רעבים בבתי הספר. בהדרגה נפתחו כיתות ייעודיות ללמוד מקצועות (שחיבו התארגנות מראש כמו נגרות לבנים ותפירה לבנות) כדי להבטיח מקצוע לילדים הלומדים. חצר בית

הספר הייתה מוקד למשחקים בשעות ההפסקה אך גם מוקד לפעילות חברתית. אם היו במבנה בית הספר גם כיתות לבנות שימשה החצר גם כמקום מפגש בין מגדרי. בית הספר הפך עם השנים גם לזירה של מאבקים חברתיים ואידאולוגיים. בית הספר היה מרחב מוגדר ומתוחם בגדר והיו לו ייעוד ומטרה מוגדרים. הוא היה 'מתוחם' גם בכללים ובקודים התנהגותיים ברורים וידועים שהקפידו לקיימם. השינויים במבנה בית הספר, בדרכי ההוראה ובמקצועות הלימוד תרמו לביסוס מעמדו לא רק כמבנה להוראה ולחינוך אלא כ'מוסד' בקהילה, קרי חלק חשוב במערכת הארגונית ובכל פעילות קהילתית משמעותית. כך השתלב בית הספר במרחבים הציבוריים שנפתחו בקהילה ואולי אף במרחב הציבורי הכללי. בית הספר היה גורם מארגן של חייהם של הילד או הילדה שלמדו בו. הנוכחות בבית הספר, סדר היום הקבוע והמאורגן מראש, תכנית הלימודים וכללי ההתנהגות היו חידוש עבור הלומדים. ההסתגלות אליהם יצקה יסוד של סדר, של יציבות ושל קביעות. דבר לא היה נתון ליד המקרה. צריך היה רק לרצות ללמוד ולהתקדם. הסדר והיציבות הכתיבו גם את סדר היום בימים שבהם לא התקיימו לימודים. אלה היו הזמנים של לימוד בכותאב למי שהוריו דרשו זאת ממנו.

תכנית הלימודים

תכנית הלימודים בכי"ח הייתה מהפכה של ממש וביטאה שינוי עמוק ביחס לתכנית הלימודים בחברה המסורתית. בחברה המסורתית היו הלימודים בכותאב ממוקדים בהכנת הילד לקיום מצוות ולהשתתפות פעילה בחיים היהודיים הדתיים. ילדים החלו לבקר בכותאב בגיל צעיר מאוד והיו שלבי לימוד מוגדרים עד אשר הגיע הנער למצוות. שיטת הלימוד התבססה בעיקר על שינון של הטקסטים ולרוב לא היו אמצעי לימוד בסיסיים כמו מקום ללימודים, ספרים ומחברות.

תכנית הלימודים בבתי הספר של כי"ח לא כוונה להכשרת הנער להשתתפות בחיים היהודיים הדתיים. היא כללה לימוד צרפתי, חשבון, גאוגרפיה, היסטוריה כללית (בדגש על היסטוריה צרפתית), מדעי הטבע, לימודי דת, היסטוריה מקראית ועוד. הלימודים נלמדו במשך ארבע שנים עוקבות והיקף שעות הלימוד היה 40-59 שעות בשבוע. בתכנית הלימודים היו גם מיומנויות כמו כתיבת תמה, קריאה בצרפתית, תרגול אוצר מילים ועוד. לכתיבה התמה היה ערך מוסף והוא החינוך לסדר וניקיון, יכולת ארגון ודיוק. היו גם שיעורי רשות כמו זמרה, ציור והתעמלות. לבנים הייתה תכנית הכשרה מקצועית, בעיקר במקצוע הנגרות, ואילו הבנות למדו תפירה. כך תרמה כי"ח לשינוי המבנה המקצועי של היהודים וקידמה את רעיון הפרודוקטיביזציה ברוח ההשכלה. זו הייתה 'הלידה מחדש' של היהדות ושל היהודים.

המורה אלבר סאגס מתוניסיה כתב בשנת 1914: 'הייתי רוצה לנסות להגדיר בבהירות מה תפקיד הקריאה בדרך ההוראה שלנו. מתפקידה להקנות לתלמידנו

הבעה נאותה, נינוחה ונהירה, להרחיב את אוצר המילים שלהם כדי לאפשר להם לבטא את כל מחשבותיהם בבהירות ובתמציתיות, ולבסוף להביאם לידי ידיעה משוכללת למדי של השפה הצרפתית, ושהיא תוכל לשמש כתכלית ההוראה שלנו או כאמצעי לה'.⁸ ועוד הסביר אלבר סאנס כי הקריאה ממלאת תפקיד חינוכי, 'לפתח תחושות טובות, המצויות באיבן אצל ילדים, להילחם בנטיית הגרועות, המולדות או נרכשות במגע עם סביבה בלתי רצויה, להחליש את התוצאות הגרועות של החינוך הסותר, שהם רוכשים להם ברחוב ובאוירה מזיקה זו, שהם חיים בה – לפעולה כפולה ומכופלת זו אנו מצפים מספר קריאה טוב'.⁹ הנה כי כן תכני הלימוד ושיטות הלימוד נועדו בראש וראשונה לעצב אדם טוב יותר, לדעת מורי כ"ח, מכפי שהיה התלמיד בעת שנכנס לראשונה לבית הספר.

תכני מערכת החינוך של כ"ח ושיטות הלימוד לא רק שהתאימו להתפתחויות במערכת החינוך הצרפתית שהלכה והשתכללה, הם גם אפשרו להתמודד עם מערכות חינוך אחרות שהחלו להתפתח בחברה הכללית, בעיקר במדינות שבהן שלטה צרפת. מודרניזציה של מערכות החינוך היהודיות הייתה דבר הכרחי, וכ"ח היה חלוץ בעניין זה. במחלוקת שהתעוררה בקהילה היהודית בטרופולי שבלוב סביב הקמת בית הספר של כ"ח טענה הקבוצה שתמכה בהקמת בית הספר: 'מה לנו בשיטת הלימוד הישן, אשר המורה עצמו לא ידע סדר ההנהגה רק ילאה את מוח התלמידים החלש בס[נ]גיות תלמודיות רחוקות משכל הנער ואינו נותן לב להבין. הנה בזמן הזה חכמי אירופא ערכו כמה נשפים, נדדו שינה מעינם להתחקות על דעת התלמידים. ויתקנו להם ספרים ושיטות חדשות, למען יפרוצו בלימודם כתב ושפה להחיות את נפשם'.¹⁰

כ"ח והקהילה

ההסכם עם הקהילה

ברוב הארצות חתמה הקהילה היהודית על חוזה עם הארגון ובו נקבעו התנאים לפעילות הארגון בתחום החינוך. דוגמה לחוזה שכזה מופיעה בספר 'צדק ושלוש' שחיבר המשכיל שלום פלאח מתוניס שבתוניסיה.¹¹ בספר הוא סקר שתי מערכות

8 רודריג, עמ' 46.

9 שם, שם.

10 הכהן, עמ' 239.

11 ראו: הרואה. 'הרואה' הוא שלום פלאח, משכיל יהודי מתוניס. לספר שער בעברית ושער בצרפתית ותיאור הספר בשערים אינו אחיד ונועד לציבורים שונים. בשער העברי נושא כ"ח מוצנע ואילו בשער הצרפתי מובלט כי זהו ספר הדן ביחסים בין שני הקהלים בתוניסיה: '[...] והיחסים שלהם עם כל ישראל חברים מפרס', כאשר שמו של הארגון מובלט בו עד מאוד.

יחסים: האחת, בין שני הקהלים שהרכיבו את הקהילה היהודית בתוניסיה, המקומיים והליוורנזים. השנייה, מערכת היחסים בין שני הקהלים האלה לבין ראשי כ"ח. המחבר תיאר את הקשיים שבהקמת בית הספר הראשון, עד להסכמה לפתחו. הקמת בית הספר הראשון של כ"ח הייתה גם פתח לראשית ההתפייסות בין שני הקהלים והסדרת היחסים ביניהם. החוזה כלל עשרים ואחד סעיפים והסדיר את ההתנהלות הכספית של בית הספר, החובה ללמד גם את דת ישראל, התנהלות המורים (איסור להיעדר או לאחר), התפילה במהלך הלימודים, לימוד המקצוע ומינוי ועד פריטטי לבית ספר המורכב מנציגי שני הקהלים. כ"ח הוזכר בו באופן מוצנע למדי,¹² וההסכם נתן לארגון יכולת בחירה והשפעה על הוועד. על ההסכם חתומים כל רבני הקהילה. ההסכם נשלח לכ"ח בפריו ודוד קאזס, נציגו הראשון של הארגון, הגיע לתוניס כדי לממשו. ההסכם ביטא את הצורך בפשרה ובהצנעה של דרכו של כ"ח, שכן זו הייתה הדרך היחידה לנטוע את היתד הראשונה של הארגון בקהילה.

הקמת בית הספר הראשון בתיטואן הייתה גם היא בהסכמה בין נציגים יהודים לא מקומיים לבין הרבנים המקומיים. ניהול בית הספר והוצאותיו חולקו בתחילה בין כ"ח, ועד שליחי הקהילות והקונסיסטוריה בפריו.¹³ בשתי הדוגמאות, זו מתוניס וזו מטנג'יר, באים לידי ביטוי יסודות התפיסה החדשה של מערכת החינוך – הסכם עם הקהילה כאשר כ"ח מנווט את תפיסת החינוך. בשתי הדוגמאות בולט גם יסוד הפשרה עם הקהילה באשר למקומה של הדת ושל לימודי העברית בבית הספר. הבעיה העיקרית הייתה שכי"ח מינה רבנים ומורים לעברית שלא הוכשרו על ידו, אך לא ניתן היה להתחיל בפעילות הארגון ללא פשרה זו.

ההסכם בין כ"ח לבין הקהילה כלל גם תמיכה כספית של הקהילה בבית הספר. לא היה זה דבר של מה בכך, שכן הכנסות הקהילה לא היו יציבות. מרדכי הכהן, המשכיל היהודי מלוב ומחבר הספר 'הגיד מרדכי' ציין בפרק הדן בהקמת כ"ח בלוב כי 'יחידי הקהל קבעו לזה תמיכה מקופת הצדקה סך מאה פרנק בכל שבוע'.¹⁴ התמיכה הכספית של הקהילה אפשרה גם את הפיקוח על כ"ח, לפחות בראשית הדרך. למשל, כאשר התגלע ויכוח בתוך הקהילה בלוב באשר לדרכו של כ"ח הגבאים 'קפצו ידם מלתת המאה פרנק הנז' [הנזכר].'¹⁵

להסכם הייתה חשיבות בעיצוב מקומו של הארגון בחיי הקהילה. המבנה הפיזי של מערכת החינוך מצד אחד וההסכם עם הקהילה מצד אחר הנכיחו את כ"ח

12 אברהמי.

13 אסייג, עמ' 205-207.

14 הכהן, עמ' 238.

15 שם, עמ' 239.

כגורם חשוב בקהילה. מכאן ואילך לא ניתן היה להתעלם עוד מתפקיד הארגון בקהילה ומנוכחותם של מנהל בית הספר ושל המורים בה.

המהפכה הלשונית של כ"ח

בחברה היהודית המסורתית עד המחצית הראשונה של המאה התשע עשרה היה השימוש בשפות מורכב. יהודים הבינו את שפת המדינה ואף דיברו בה. לרוב היהודים לא קראו וכתבו בערבית המקומית. יהודים דיברו ניבים של ערבית-יהודית מקומית בינם לבין עצמם ולרוב לא כתבו או קראו בשפה זו. יהודים הכירו את העברית מסידור התפילה אך לרוב לא הייתה העברית הזו שפת הדיבור השגורה בפייהם, גם לא כשפת שיחה. השפה המקומית שימשה כשפת דיבור עם החברה הסובבת, בעיקר במרחב החיים הכלכליים. כיוון שרוב רובה של היצירה הכתובה הייתה ספרות רבנית וכיוון שמצאי הנייר לא היה בשפע היו הכתיבה וקריאה בעיקר נחלתם של הרבנים. התפתחות הדפוס הביאה לשינוי בתרבות הקריאה והכתיבה. התגברות ההשפעה הקולוניאלית בארצות האסלאם מאז 1830, עת נכבשה אלג'יריה על ידי צרפת, השפיעה על תהליכי המודרניזציה והגבירה את מורכבות השימוש בשפות בשל הפיכת השפה של המדינה הקולוניאלית לשפה הכלכלית, החברתית והפוליטית. משמעותה של ההשתלבות בתהליכי המודרניזציה הייתה גם שליטה בשפה החשובה, שפת השליט. לא כן היה המצב בארצות כמו איראן, תורכיה ועיראק, שבהן ההשפעה הקולוניאלית הייתה פחותה והיהודים דיברו ויצרו בשפה המקומית, אף שלמדו צרפתית או אנגלית בבתי הספר. כתוצאה מתהליכי המודרניזציה פורסמה ספרות חילונית עממית וראו אור עיתונים כאמצעי להבעת דעות והעברת מידע. בתהליכי השינוי לא איבדה הערבית-היהודית את מקומה, אלא שינתה את דרכי הפצתה. הופיעו עיתונים בערבית-יהודית מקומית וספרות דרוש וספרות רבנית אחרת נכתבו גם בערבית-היהודית המקומית, שהייתה מובנת לרוב הציבור היהודי אך עתה גם נכתבה וגם נקראה.

שפת ההוראה בבתי הספר של כ"ח הייתה הצרפתית. הקניית השפה הייתה חלק מהמהפכה התרבותית של הארגון. הלימוד והשימוש בצרפתית היו כוליים: בדיבור, בקריאה ובכתיבה. השפה הייתה השער לתרבות הצרפתית ולהכרת הערכים של צרפת. אך השפה הייתה גם השער להתפתחות חברתית וכלכלית. יהודים שלמדו בכ"ח היו יכולים לדבר זה עם זה בארצות שונות.

כ"ח והעברית

שפת הלימוד הרשמית המומלצת בבתי הספר של כ"ח הייתה צרפתית. הכשרת המורים, ספרי הלימוד ותכני הלימוד היו כולם מוטים לעבר התרבות הצרפתית. כך סייע הארגון בהפצתה של התרבות הצרפתית ושירת את המשימה התרבותית

של הקולוניאליזם הצרפתי. לשפה הצרפתית היה גם יתרון בערכים שייצגה ובניידות החברתית והכלכלית שהיא אפשרה. אלא שמימוש התפיסה הלשונית הזו לא היה משימה קלה ונדרשו התאמות ופשרות בהתאם למצב המיוחד של כל מדינה ומדינה. הסביר המורה א' נטף במכתב שכתב בשנת 1910 מאיראן:

השימוש בשפה הצרפתית בפי אנשינו יוצר אפילו את הרושם של איזו אנומאליה במחוזות הבארבאריים האלה [...]. השפה הצרפתית מעלה דימוי חי כל כך של חירות, עצמאות, צדק, רוחה וכבוד אנושי, עד כי יש איזו אי נוחות לשמוע אותה מפי מוכי גורל אלה, שנאסר עליהם אפילו להסתובב ברחובות בימי סגריר, שמא יטמאו את טיפות הגשם, הזולגות לאורך גופם עטוי-הסחבות [...]. מן הסיבות שהוצגו לעיל, ידיעת השפה הזו איננה עונה על צרכי השעה, למעט אולי בטהראן, ואינה משרתת כל מטרה מעשית [...]. לימוד השפה האנגלית יביא תועלת מידית ומעשית לאין שיעור רבה יותר מאשר לימוד השפה הצרפתית.¹⁶

גם המורה א' בנבנישתי מקושטא כתב בשנת 1913 על הקשר בין השפה לבין ערכי התרבות שהיא מבטאת:

השפה הצרפתית נשאת כמובן בסיס הלימודים אצלנו. התרבות הצרפתית, שאין יפה ממנה להפצת הרעיונות הליבראליים, היא שתאפשר לנו לרומם את ילדינו הצעירים ולהוציאם ממועקת השפל [...]. זוהי שפת הלימוד והחינוך בהא הידיעה, ובעת ובעונה אחת אמצעי רב-השפעה, שיאפשר לילדינו להפיק תועלת מידית ומשתלמת מן הידיעות שרכש אצלנו על ספסל הלימודים.¹⁷

שפת הלימוד עוררה בעיות לא פשוטות לכי"ח ולשלוחיו בכל אחת מן הארצות. הקהילה דרשה להורות גם את השפה העברית, כביטוי לשמירת המסורת ולקשר לדת. אך היו מדינות, למשל איראן ותורכיה, שבהן נדרשו ללמד גם את שפת המדינה. כיוון שהשפה משקפת תרבות וערכים, המעמסה על התלמידים בבית הספר במדינות אלה הייתה גדולה. המורה א' בנבנישתי הבהיר את המשמעות של ריבוי השפות עוד לפני מלחמת העולם הראשונה:

תכנית ההוראה כוללת את השפה הצרפתית, כבסיס הלימודים, ואת השפה התורכית, העברית והגרמנית. ריבוי זה של שפות [...] מזיק, אומרים הפדגוגים, להתפתחות התקינה של היכולות המנטאליות; האמונים על ענייני הבריאות מוסיפים, שבה בשעה יש לו תוצאות לוואי הרסניות ביותר

16 רודריג, עמ' 125-127.

17 שם, עמ' 128.

על היכולות הפיסיות, באשר הוא מכריח יצור חלוש למאמץ מוגבר, ועוצר בתוך כדי ההתהוות את תהליך הגדילה הסדיר של אבריו.¹⁸

במדינות שצרפת שלטה בהן, כמו בצפון אפריקה, לא הייתה בעיה של הוראה בשפה הצרפתית. לעומת זאת הוראת השפה העברית עוררה בעיות. השפה הערבית לא נלמדה בבתי הספר של כ"ח. אף כי הדבר נראה ברור ומובן, עובדה זו הייתה בין הגורמים לניתוק ההולך וגדל בין החברה היהודית לבין החברה הערבית הסובבת. דוגמה למחלוקת בקהילה בנוגע להוראת השפה הצרפתית אפשר למצוא בעדותו של מרדכי הכהן מלוב, כשתיאר את פעילותו של מנהל חדש שהגיע ללוב: 'בשנת התרנ"ה יסד בית ספר לתת למוד לתלמידים חשבון וכתב ושפה צרפתית, ערבית, עברית, נגד רצון עדת הדיינים וחברת הת"ת וקצת המונים. כמעט נתפלגו אז לשתי מפלגות, זאת אומרת: לא נסור מן המסור לנו מאבותינו מימות עולם, הלא הראשונים החיו את נפשם בלתי ערבוב שפות נכריות הזורקות ארס ה[א] פיקורסיות בלב הנערים מילדותם [...]'.¹⁹

נושא העברית היה בעיה שעל הארגון היה להתמודד אתה, הן בשל הסכמים שנחתמו עם הקהילות והן בשל הצורך ללמד לימודי קודש, ולו באופן סמלי. כ"ח לא היה יכול לעשות את צעדיו הראשונים בחברות המסורתיות ללא הסכמה להורות את השפה העברית. מלבד התפיסה העקרונית של היחס לשפה העברית נתקל הארגון בשלוש בעיות מעשיות. האחת, רמת המורים לעברית הייתה ירודה שכן מורי העברית בכ"ח היו לרוב רבנים שהארגון נאלץ לגייס בקהילות השונות, והם לא היו אמונים על השיטות הפדגוגיות של מורי כ"ח. השנייה, המאבק של כ"ח מול זרם המשכילים היהודים שקרא וכתב בעברית מודרנית וראה באפיק זה חלופה מודרנית להתבוללות שהציע כ"ח.²⁰ השלישית, המאבק בין כ"ח לבין הציונות (וראו בהמשך). נציין כי היה קשר לכאורה בין הוראת העברית בבתי הספר של כ"ח לבין הוראת העברית הארץ ישראלית כפי שבאה לידי ביטוי בחוגים שונים ובפעילויות שונות. ככל שחלפו השנים התבסס מעמדה של הציונות והמאבקים עם כ"ח החריפו.

היה הבדל משמעותי נוסף בין השפות שנלמדו בבתי הספר של כ"ח. הצרפתית, שכונתה 'לינגואה פרנקה', הייתה ללא ספק ביטוי למודרניזציה ואפשרה יתרונות כלכליים וחברתיים. השפה המקומית, אם נלמדה בבתי הספר של כ"ח, הייתה בבחינת חובה של הארגון, או חלק מתהליך הסוציאליזציה במדינה – אם תהיה בה בעתיד אמנציפציה ליהודים. העברית, כשפת קודש או כשפה מודרנית, הייתה רלוונטית פחות לחיי היהודים. היא נתפסה כהכרח בקשריו של כ"ח עם הקהילה. במובן זה גם העברית המודרנית לא הייתה רלוונטית עבור התלמידים

18 שם.

19 הכהן, עמ' 238. הסוגריים המרובעים במקור.

20 בעניין זה ראו את מאמרו החשוב של שטרית.

וזאת מבלי להביא בחשבון את העומס הנדרש מלימוד של שפה או כמה שפות במקביל.

היחס ללימוד העברית היה שונה בין המדינות. עדות לשינוי לאחר מלחמת העולם השנייה אפשר למצוא במכתב שפרסם מורה מקובלנקה בעיתון של ארגון הברית העברית העולמית, שעסק בהפצת השפה העברית בעולם היהודי:²¹

כמעט כל ילדי היהודים במרוקו לומדים בבתי הספר של ה"אליאנס". לפיכך יכולים בתי ספר אלה לשמש מרכז אידיאלי להפצת הלשון והתרבות העברית. ואמנם הם באמת מוכשרים להוראת שפה זרה שהתלמידים לא ידעו אף אות אחת בה בשעה שנכנסו לבית הספר. התוכנית של הלימודים בבתי הספר של "אליאנס" מייחדת באופן עקרוני מקום חשוב להוראת השפה העברית; שעה אחת בכל יום בכיתות הנמוכות, $\frac{3}{4}$ שעה בכיתות הבינוניות וחצי שעה במחלקות הגבוהות. הזמן מספיק אפוא, ללמד בשיטתיות את הלשון העברית.

המהפכה הלשונית של כ"ח הייתה מהפכה רחבה ומקיפה. היא פתחה בפני הלומדים אפשרויות כלכליות ואפשרויות לביטוי ספרותי או עיתונאי. דומני כי היטיב לתאר את המהפכה הלשונית אלבר ממי, סופר יהודי מתוניסיה ומחשובי הסופרים היהודים שצמחו בעולם היהודי בארצות האסלאם. ממי למד בבית ספר של כ"ח. בספרו 'שחרורו של היהודי' הוא ייחד פרק ל'לשונו של היהודי', תיאר את חוויותיו והסביר מה הייתה החשיבות במהפכה הלשונית של כ"ח:

לשון אמי היתה לשון פגומה. הניב היהודי-ערבי של תוניסיה, מתובל במילים עבריות, איטלקיות, צרפתיות, היה מובן בקושי למוסלמים ונכרי לגמרי לאזנם של אחרים, והוא לא סייע אותי כלל בצאתי את סמטאות הגיטו. מחוץ לתחומם של ריגושים פשוטים, של ענייני מאכל ומשקה, הרי בעולם הפוליטי, הטכני והאינטלקטואלי, שחלמתי לכבשו, איבדה לשון זו כל ערך. למרבה המזל, העניק לי בית הספר היהודי את הלשון הצרפתית. היתה זו מתנה מפחידה, תובענית, וקשה לשליטה; זו היתה גם לשון השליט הקולוניאלי. אולם מכשיר מעולה זה, המושלם להפליא, ביטא את הכל ופתח את כל הדלתות. דרגת התרבות של אדם, יוקרתו האינטלקטואלית, הצלחתו בחברה נמדדו במידת מיומנותו בלשון של המנצח. קיבלתי בשמחה את ההימור ואת הפרס המובטח: עם אמי, שלא ידעה צרפתית – אדבר בלשון ילדותי; ברחוב, בעבודתי המקצועית – אהיה איש המערב. זה היה ענין של ארגון פנימי.²²

21 ראו: אלמליח, שמואל.

22 ממי, עמ' 142.

חינוך הבנות

ברוב הקהילות נפתחו בתי ספר לבנים ובתי ספר לבנות בו-זמנית.²³ זה היה חידוש גדול. לראשונה קיבלו בנות חינוך מסודר. מספר הבנות במערכת החינוך של כ"ח הלך וגדל עם השנים, ובארצות מסוימות הוא אף עלה על מספר הבנים. בעוד שלבנים הייתה מערכת חינוך חלופית – מערכת החינוך היהודי המסורתית – לבנות זו הייתה מערכת החינוך היהודית היחידה. תכנית הלימודים של הבנות הייתה דומה לזו של הבנים. ההבדל הבולט היה בלימודי המקצוע. הבנות למדו לרוב תפירה ורקמה, ולא נגרות כפי שלמדו הבנים.

המורה בן שימול (Benchimol) שלימדה בפאס שבמרוקו תיארה בשנת 1900 את המצב השפל של האישה בכלל ושל האישה היהודייה בפרט. תיאוריה קשים מאוד: 'כאן הגבר הוא האדון, ועריצותו כלפי האשה לובשת צורות קשות ביותר. האשה היא העבד [...] בקושי תבחין בין המשרתת לבין בעלת הבית [...]. מיום לידתה נושאת בת פאס בגורל נחיתותה'.²⁴ נערות יהודיות הושאו כבר בגיל צעיר מאוד. גב' קוריאט שלימדה במרכאש כתבה ב-1902 כי נשים לא אכלו עם הגברים באותו חדר ושהן סבלו מפגיעות פיזיות ודעתן לא נחשבה. כאישה וכפמיניסטית התקשתה הגב' בן שימול לקבל את מצבן של הנערות בפאס: 'הייתי שמחה לו יכולתי לשנות את פני החברה הזו, המשובשת מבחינות כה רבות'.²⁵ בהמשך הדוח היא כתבה בתחושת סיפוק כי הכיתות שלה התמלאו בבנות וכי היא התמודדה עם הבעיות המיוחדות של חינוך הבנות: 'מפראיות קטנות, שלא ידעו אפילו כיצד להלך, להתיישב ולשוחח, עשינו ילדות מחונכות למדי ומנומסות, המתבלטות בקרב חברותיהן, שאינן מבקרות בבית הספר'.²⁶ כדאי לשים לב לאופן שבו ראתה הגב' בן שימול את מצב הבנות. הבנות הן 'פראיות', כלומר כאלה שנדרש לחנכן. דימוי זה של 'פרא' היה נחלתה של כלל האוכלוסייה, ולא רק זו היהודית. אך בקרב הבנות היה דימוי זה משמעותי עד מאוד שכן לראשונה יצאה הנערה מחזקת האם וקיבלה חינוך אחר, כולל את היכולת לקרוא, לכתוב ולדבר בשפה חדשה, צרפתית. דימוי היליד המקומי כ'פרא' שבאמצעות החשיפה למערב 'יאולף' ויהיה 'בן תרבות' היה נחלתם של השליטים הקולוניאליים. במובן זה כ"ח היה מכשיר בידי השליטים הקולוניאליים ויצר תת-מערכת שלטונית בתוך המערכת הקיימת. גב' קוריאט ראתה את משימתה [...] שהילדות תהיינה בעתיד לנשים שונות מאמותיהן [...]. אם כושר השיפוט והאינטליגנציה שלהן יהיו מפותחים יותר, הן לא תהיינה תלויות עוד בחסדי הקאפריסות של הבעל [...] בהיות להן השכלה

23 ראו את מחקרה של לוי שהסתיים לאחרונה באוניברסיטת בר אילן.

24 רודריג, עמ' 88.

25 שם.

26 שם, עמ' 89.

כלשהיא, תהא מחשבתן בהירה יותר, ובעל יווכח עד מהרה כי מצא באשתו בת-לוויה לחיים, שעצותיה ודעותיה ראויות להשמע'.²⁷

מערכת החינוך הייתה ראשיתו של תהליך הניידות החברתית של הנערה היהודייה. בית הספר היה גם מסגרת לפעילות חברתית של תנועות נוער, ומכאן קצרה הדרך לפעילות אחר הצהריים, מחוץ למסגרת בית הספר. ואכן, לאחר מלחמת העולם השנייה השתתפו בנות יהודיות בכל הפעילויות של תנועות הנוער הציוני והתחזק תהליך הניידות החברתית של הנערות.

כי"ח כמסגרת חברתית

המסגרת החינוכית והפיזית שיצר כי"ח השפיעה גם על הפעילות החברתית שהתקיימה בהפסקות ולאחר הלימודים. אף שבתי הספר היו מתוחמים באופן ברור, הדי הוויכוחים הפוליטיים והחברתיים במרחב הציבורי לא פסחו עליהם, במיוחד כשהחלו לפעול תנועות חברתיות ופוליטיות יהודיות שנאבקו על נפשו של הילד מול כי"ח. אמנם תנועות הנוער לא ביקשו להחליף את המסגרת החינוכית של כי"ח, אך פעילותן בהחלט ניכרה בשעות ההפסקות ואחר הצהריים. בתי הספר, לבטח בערים הגדולות, היו אם כן גם מוקד לפעילות חברתית ופוליטית תוססת.

הקמת ארגון בוגרי כי"ח (*Association des Anciens Elèves de l'Alliance Israélite Universelle*) חשובה מאוד להבנת תפקידו של הארגון. תלמידים שלמדו בכי"ח ובגרו חברו לרשת חברתית שסייעה מבחינה כלכלית וחברתית לתלמידים יהודים אחרים ללמוד בכי"ח.²⁸ זו הייתה רשת חברתית שבוגריה ידעו לדבר ביניהם בקודים שלמדו בכי"ח, והם נעשו פעילים בקהילה ונושאי דברו של הארגון. בזכות ארגון הבוגרים הייתה לכי"ח השפעה ארוכת טווח בקהילות, מילדות ועד הבגרות.

כי"ח והציונות

הרעיון הציוני חלחל לחברות היהודיות באירופה בשליש האחרון של המאה התשע עשרה. כמערכת אידאולוגית וארגונית החלה התנועה הציונית לתפקד לאחר הקונגרס הציוני הראשון בשנת 1897. התנועה הציונית נוסדה דור אחד לאחר הקמת כי"ח והתבססותו בחברה היהודית. המאבק בין כי"ח לבין הציונות היה

27 שם, עמ' 91.

28 ראו: מרגליו. למיטב ידיעתי כמעט ולא נכתבו מחקרים על אודות אגודות בוגרי כי"ח וחשיבותן למעט המאמר הנוכחי.

בלתי נמנע.²⁹ שני הארגונים הציעו חלופה רעיונית ודרך חיים לתומכים בהם. הם היו מערכות אידאולוגיות שניסו למצוא פתרון לאותן בעיות יסוד של העם היהודי: שאלת אחדותו של העם לנוכח השינויים שהתרחשו בעולם, ושאלת הפתרון לאנטישמיות. הפתרונות שהציגו למצבו של העם היהודי היו מנוגדים תכלית הניגוד. כ"ח תמך באמנציפציה ובהיטמעות של היהודים בחברות שבהן חיו, ואילו הציונות סברה כי הפתרון לעם היהודי הוא הקמת מדינה יהודית ליהודים בארץ ישראל, כדרך להשתלבות במערך המדיני של העמים. נקודות המפגש והחיכוך בין שתי האידאולוגיות היו בלתי נמנעות, שכן הן פנו בדרכים דומות לאותה אוכלוסייה.

כ"ח פנה בעיקר לארצות שהחשיב כארצות שבהן מצוקת היהודים גדולה, ושנדרשת בהן פעילות רפורמטורית מובהקת, ופנה בעיקר אל היהודים בארצות האסלאם. הציונות ראתה במצוקת היהודים במזרח אירופה את היעד העיקרי לפעולה. לכאורה לא הייתה זירה טריטוריאלית שבה יכלו שתי האידאולוגיות להיפגש. זאת ועוד, כ"ח החל לפעול כשלושים שנה קודם לתנועה הציונית והספיק לבסס את פעילותו בארצות האסלאם, ובכך גם לעכב את חדירתה של הציונות לארצות אלה. לכ"ח היה כוח משיכה מעשי משמעותי יותר מאשר זה של התנועה הציונית. הוא הציע מסלול של דינמיות חברתית ותעסוקתית קונקרטית ומידית, ואילו הציונות הציעה חזון עתידי למדינה שטרם קמה. החזון הזה נפל על אוזן קשבת בהקשר לזיקה לארץ ישראל, אך הוא לא היה קונקרטי לחיי היהודים בארצות האסלאם. הגשמה מלאה של הרעיון הציוני, קרי עלייה לארץ ישראל, לא הייתה מעשית ולא הייתה מטרתה המידית של הציונות. באופן דיאלקטי כ"ח יצר את התשתית המודרנית של הקהילות בארצות האסלאם שהייתה הכרחית לחדירתה של הציונות. שתי נקודות החיכוך המשמעותיות בין הציונות לבין כ"ח היו בנושא העברית ובעניין הפעילות החברתית והפוליטית בבתי הספר. ככל שנקפו השנים חדרו הפעילויות של תנועות הנוער הציוניות לבתי הספר של כ"ח, להפסקות ולפעילות אחר הצהריים ונוצרו מאבקים בלתי נמנעים.

המורה ' נחמה כתב מסלונקי בשנת 1916: '[...] ובינתיים, בעיתונות, בחוגי הבורגנות, הזעירה והבינונית, הסתערו הציונים במתקפה אדירה על תלמידי בתי הספר שלנו וניסו להציג אותנו בעיניהם ככלי שרת בידי הדה-יודיאיזציה והאפיקורסות [...]' ³⁰. המורה א' נתן כתב ב-1912 מקושטא: '[...] האדונים הציונים [...] בחרו באימפריה העות'מאנית כשדה הפעולה שלהם; והם נוטרים לחברת כ"ח [...]. הם החליטו לקעקע מוסדות שמיים וארץ כדי לדחוק את רגליה של חברת כ"ח מן המרכזים היהודים הראשיים במזרח' ³¹. המורה א' בראסר כתב

29 על ביטויי הויכוח בתוניסיה ראו סעדון, עמ' 173-176.

30 רודריג, עמ' 227.

31 שם.

מאיספאהן שבאיראן בשנת 1917 למזכיר האליאנס: '[...] חברת כ"ח תצטרך לסגת מן הגישה האנטי-ציונית בעליל שאמצה לעצמה, ואשר הרחיקה ממנה חלק גדול מיהודי המזרח והמערב, שגם אם אינם מקבלים באופן מוחלט את האני מאמין של באזל, שלעתים אף איננו ידוע להם, שמרו בלבם את האידאל של שיבת ציון'.³²

המתח בין שתי התנועות גדל בעיקר לאחר שתנועות הנוער היהודיות, ולאחר מכן תנועות הנוער הציוניות, החלו להתפשט. הרעיון של תנועות נוער הוא חדש יחסית. תנועת הנוער יצרה מסגרת אחדותית, מוגדרת, בעלת שגרת פעילות, מחויבות אישית גבוהה וקשר בין חברי התנועה. התלבושת האחידה בתנועות הנוער הייתה סממן זהות חשוב מאוד, וכך גם ההיררכיה החברתית הפיקודית. מאפיינים אלו חדרו גם אל הציונות שהקימה תנועות נוער ציוניות. משמעות הפעילות של תנועות הנוער היא הצערת גיל האוהדים הציונים לגילי בתי הספר היסודי והתיכון. כך נוצר מאבק בין הארגונים על ליבם של בני נוער, אם כי בשעות שונות של היום ובמצבים שונים. בעוד שמערכת השיעורים בכ"ח הייתה קבועה ומתוחמת הרי שההפסקות והפעילות אחר הצהריים היו מרחבי הזמן והמקום שבהם לציונות יכולה הייתה להיות דריסת רגל.

להבנת המאבק האידאולוגי בין כ"ח לבין הציונות נעזר בקטע ממערכון שחיבר בסוף 1939 מורה בבית ספר כ"ח בתוניסיה. במערכון משתתפים ציוני, מתבולל ויהודי המתכחש ליהדותו (Déjudaisé). שלושתם, לבושים בבגדים אירופיים, נסבו לשיחה בבית קפה. הרקע לשיחה היו הצעדים האנטישמיים שננקטו באיטליה ובלוב נגד היהודים.³³ הציוני הוא שפתח בשיחה.

הציוני: הנה לאן הובילה אתכם מדיניות ההתבוללות. השתדלתם להיות יותר איטלקים מהאיטלקים עצמם. נהרגתם בשביל ארץ שביקשתם להתייחס אליה כאל מולדתכם. עכשיו מגרשים אתכם [...]. עליכם להבין אחת ולתמיד כי אנו היהודים לא טובים ל'עיקול'. תמיד נהיה גוף זר בסביבה.

המתבולל: הניתוח שלך מוביל למסקנה הבלתי נמנעת שלא ניתן להיות יהודי אלא במדינה יהודית שתקום בפלשתינ הענייה. מדינה יהודית אשר ממשלתה תהיה למעשה בידי הערבים. כבר עכשיו מגבילים את העליה, בקרוב יעצרו אותה לחלוטין. המדיניות שלכם תביא לכך שבקרוב אפילו פלשתינ לא תוכל להיות מקלט לנרדפים מגרמניה או פולניה. תודות לחוצפה שלכם נאבד הכל.

32 שם, עמ' 234.

33 אח"ח (ארכיון חברת כל ישראל חברים), תוניסיה, U G 2, מהמורה א. בן מאיר בסוסה לנשיא האליאנס, 8 במרס 1939. הטקסט הובא כאן בקיצורים רבים ולפעמים אף אוחדו קטעים של אותו דובר כדי להציג רעיון בשלמות ולקצר בציטוט. ראו גם סעדון, עמ' 166-167.

היהודי המתכחש ליהדותו: שניכם צודקים. אין מקום ליהודים בפלשתין והיהודים בלתי רצויים בכל מקום בו הם נמצאים [...]. תנו להתנער מכל מה שיש בו 'יהודי', אפילו מהמאפיינים הפיזיים שלו, לא עוד נישואי תערובת, אל תשלחו ילדיכם לבתי ספר יהודיים [...]. לחברה יש זכות קיום רק כאשר היא מבטיחה את אושר חבריה. אבל מרגע שהיא גורמת לסבל של אלה המשתייכים אליה, היא נדונה לכליה.

הציוני: כן, עד היום בו היטלר יגרום לכם להרגיש שאתם לא רצויים בצרפת [...] אל תגידו שהאנטישמיות בצרפת היא בלתי אפשרית [...]. מי אומר לכם שהמחלה המדבקת הזו לא תתפשט לכל אירופה, עד צרפת ואנגליה? לאן תלכו אז?

המתבולל: למה המאמצים שלנו צריכים להתמקד נגד הנטיות הקיצוניות. האויב של היהדות היא כל ממשלה קיצונית, תהיה אשר תהיה. רק הדמוקרטיה יכולה להציל את החירויות שלנו. פרישה המונית מהיהדות היא התאבדות. הציונות היא אשליה. מדינה יהודית היא בלתי אפשרית [...] היכן תמצאו מקום ל-16 מליון בני אדם? האם תשלחו את כולם לפלשתין? [...] מדינת היהודים תתן נשק נוסף לאנטי יהודים. כבר אנו שומעים צעקות 'היהודים לירושלים' [...] אתם תדונו מליוני יהודים להיות מגורשים מחוץ לביתם.

הציוני: ומי ימנע בעדך, אם אתה מגורש מביתך, לבנות חיים אחרים יותר יציבים, יותר נאמנים [...] כל רעיון מכיר מכשולים [...].

הוויכוח בין שלושת הצעירים הוא בעיקרו ויכוח אינטלקטואלי שעוסק בבעיות הקיום היסודיות של היהודי בעולם המודרני: להתבולל תוך שמירה על זיקה אתנית מסוימת, להתבולל תוך התכחשות לכל זיקה אתנית, או טיפוח הישות הלאומית היהודית במדינה יהודית.

לאחר מלחמת העולם השנייה והשוואה התרכך מאוד יחסו של כ"ח לציונות.³⁴ הארגון לא היה יכול להתעלם מהשוואה ונוראותיה וממשמעות השוואה לרעיונות ההשתלבות של היהודים בחברות שבהן חיו. כ"ח לא היה יכול עוד לדבוק בעמדות האנטי-ציונות שעוצבו לאחר מלחמת העולם הראשונה. שאלת הקמת מדינה ליהודים הייתה כורח, ורנה קאסן, נשיא כ"ח, היה בין התומכים בהקמת המדינה.³⁵ אברהם אלמליח ידע לצטט מדבריו של קאסן בפגישה שקיים עם עיתונאי ישראלי. אלה היו דבריו של קאסן: 'לא הייתי מעולם ציוני רשמי. השקפתי על העניינים באה מתוך מבט בין-לאומי אוניברסאלי. ומשום כך כשם שהבינותי

34 ראו בעניין זה את הפרק השמיני שכתבה קתרין ניקו אצל כספי, עמ' 298-331.

35 אלמליח, אברהם.

בשנת 1940 שמקומה של צרפת צריך להיות לצדה של אנגליה, כן הבינותי את הצורך הדחוף במדינה למען היהדות [...]. המנדט הרי זה כוכב שביט חולף, המדינה זהו כוכב לכת מוצק וקבוע.³⁶ המתח בין שתי התנועות הלך והתעמעם. תהליך הקמת מדינת ישראל הביא להגשמת החזון הציוני ובמקביל החל התהליך של סיום הנוכחות היהודית בארצות האסלאם, שמשמעו כישלון החזון של כ"ח. חזון ההיטמעות של היהודים בחברות שבהן חיו הלך ונמוג ככל שהיהודים עזבו את ארצות האסלאם.

מדוע היה מפגש בין הציונות לבין כ"ח כה משמעותי? דומה כי את ההסברים ניתן למצוא בנקודות האלה: בתי הספר היו כר נוח ומתאים למאבקים; קיומן של תנועות הנוער הציוניות; קיומה של עיתונות יהודית וציונית ענפה; הפוליטיזציה של תנועות הנוער, שנחשף למה שקורה בחברות שבהן הוא חי ופעל. ועוד, המאבק בין התנועות שיקף מאבקים דומים בחברה היהודית, ועוד יותר מכך – מאבקים בין זרמים דומים בחברה הכללית.

סגל ההוראה והמשימה התרבותית

אחד ההישגים החשובים של כ"ח היה שמוריו היו חדורי שליחות, תחושת ייעוד ואמונה בדרכו של הארגון.³⁷ בראשית הדרך רוב המורים היו מצרפת וכפופים מבחינה ארגונית לנהלים ולשיטות שקבע כ"ח, ואילו בהמשך הוכשרו מורים שהיו חניכי בתי הספר של כ"ח שחזרו לקהילות המוצא שלהם. המורים היו אזרחים צרפתים או נהנו מחסות צרפתית, כלומר בעלי מעמד משפטי מועדף על פני זה של רוב חברי הקהילה. אנדרה קואינקה, המנהל הכללי של בתי הספר של כ"ח באיראן, פרסם בשנת תשט"ו מאמר מסכם על פעילות הארגון באיראן. הוא התייחס במבט רטרופקטיבי למעמד המורים בעיר יזד:

[...] הם לא נרתעו בפני שום מכשול. הם הצטיינו במסירות נפש הראויה למופת כי במחיר כל הקורבנות שבעולם רצו להצליח ולמלא את התפקיד שהטילו על עצמם להחיות ולרומם את רוח היהודים על ידי חינוך והשכלה, שהוא תפקידה של חברה כ"ח. עליהם היה להלחם בעצלות היהודים ובאדישותם. לצאת נגד הרבנים בפרט, שלא רצו בשום פנים להשלים עם חינוך חילוני לילדי היהודים; אולם, כיוון שמנהלי האליאנס היו זרים המוגנים על ידי הקפיטולציות ונתמכים על ידי בני הספירות העליונות, היו צרפת ונציגיה מעמידים אותם תחת חסותם.³⁸

36 שם, עמ' 4.

37 בענין זה ראו עבודתה החשובה של לנד.

38 קואינקה, עמ' 93.

ככל שחלפו השנים התווספו לסגל המורים גם מורים מקומיים שחלקם עברו הכשרה בבית המדרש למורים בפריז *L'École normale israélite orientale* (ENIO). בית המדרש נוסד בשנת 1867. בשנים 1867-1925 למדו בו 403 מורים. הארץ שממנה הגיע מספר המורים הגדול ביותר הייתה תורכיה, 158 מורים (כ- 39.8 אחוז מכלל המורים) ולאחריהן בולגריה, ארץ ישראל ומרוקו, שמכל אחת מהן הגיעו 40 מורים. מסוריה ומיוון הגיעו 28 מורים. הנה כי כן, 335 מורים הגיעו משש ארצות בלבד. מעניינת גם החלוקה בין מורים למורות. מתוך 403 מורים היו 156 מורות. כמחציתן הגיעו מתורכיה, מבולגריה ומיוון. מספרים אלה לא משקפים את כלל כוח ההוראה בקהילה מסוימת אלא רק את בני המקום שנסעו לפריז ללמוד הוראה ושבו לארצותיהם.

המורה מואיז נהון כתב ב-1898 מקובלנקה:

[...] סימנים אחדים מעידים עם זאת, שמאמצינו הראשונים לא היו עקרים לחלוטין. אל הצעדים הראשונים של החינוך לערכים במקביל הצעדים הראשונים בלימודים. עם ייסודם של בתי הספר לא היה לתלמידינו שמץ מושג על קיומם של מידות ונימוסים טובים; צריך היה לסלול את דרכם בעמל רב כדי ללמדם לברך בשלום [...]. זו הייתה מלאכת ליטוש ועידון של ממש; הקליפה החיצונית של ההווה המוסרית הונחה על שולחן העבודה [...]. מאמץ רב הושקע בניסיון לטעת בלבבות הפראים הקטנים את האהבה לאמת [...].³⁹

נהון השתמש במילים כמו 'ליטוש', 'עידון', 'הסרת קליפה' ועוד כדי להבהיר כי הוא לא בא רק לשם ההוראה אלא עיקר תפקידו הוא שינוי הערכים של התלמידים ולידה מחדש שלהם, שכן לדעתו מדובר בקהילה מנוונת.

מואיז נהון לא היה היחיד. בשנת 1908 כתב המורה ל' גרון (L. Gueron) שלימד בתוניסיה את הדברים האלה:

המידה הטובה הראשונה, שהחינוך הרציונאלי יצטרך להקנות לו, היא אהבה בלתי-מתפשרת לניקיון. שום מאמץ לא יהא מיותר כדי להיאבק בהפקרות שנהגו בגוף האדם: גוף שמן ומדולדל, גב כפוף, בריאות שיגרונת ועצבים רופפים - כך התנוון הצמח האנושי בצל ה'חארה'. הגיעה העת לחזקו. התעמלות גופנית מאורגנת היטב תכשיר אפוא את תלמידינו הצעירים לעבוד בכל עבודה קשה, בתעשייה ובשדות.⁴⁰

גרון ונהון סברו כי החברה היהודית במרוקו ובתוניסיה התנוונה, וכי שליחותם (כ"ח כינה זאת 'המשימה התרבותית') היא לשנות את הערכים שגרמו לניוונה.

39 רודריג, עמ' 83.

40 שם, עמ' 86.

זה מה שעמד בבסיס תפיסת השיקום. בנוגע לשיקום הערכים לא היה הבדל בין הארצות בפעילות של כי"ח.

מבנה בית הספר, ארגונו ושיטות הלימוד בו הפכו אותו למוסד מרכזי בקהילה היהודית, ואין ספק כי גם מעמדם של המורים בקהילה היה חשוב מאוד. העיסוק בהוראה היה נתיב לניידות חברתית בקהילה ולהשגת עמדת כוח והשפעה. מעמדם החברתי והכלכלי של המורים השתפר באופן משמעותי.

כי"ח והחילוניות

כי"ח כאמור פעל בעיקר בארצות האסלאם ובארצות הבלקן. ארצות האסלאם היו בתהליך מודרניזציה מואץ בכל תחומי החיים בעוצמות שונות בין המדינות. הקהילות היהודיות בארצות המזרח התנהלו על הציר שבין שמירה על דתיות ומסורתיות לבין מודרניזציה, שהחילון היה אחד ההיבטים שלה. לכי"ח היה חלק בתהליך זה, ומכאן באה הביקורת העיקרית על הארגון. האידאולוגיה של כי"ח הייתה חילונית, ברוח ערכי המהפכה הצרפתית, ודרכי הפעולה שלו קירבו את הקהילות אל החילוניות. יחד עם זאת כי"ח לא היה נגד המסורת היהודית. השילוב בין תפיסה חילונית לבין שמירה על מסורת יהודית אפיין את הארגון. בזיכרונותיו של העיתונאי דניאל בן סימון הוא כתב: 'גדלתי והתחנכתי בבתי הספר של "אליאנס", שטבעו בנו נוסחה ייחודית של ערכים יהודיים לצד ערכים כלליים. לא התוודענו לחילוניות האירופאית, שהייתה זרה לדרך חייהם של יהודי מרוקו. באותה מידה לא התמכרנו לדת, משום שראינו בה בת לווייה שאין טבעית ממנה'.⁴¹

סיכום

התמונה הראשונה שיש לי מסבא שלי, שאני נקרא על שמו, היא של ילד קטן יושב על ספסל בתמונת מחזור של כי"ח משנת 1911 בעיר צפאקץ שבמרכז תוניסיה. סבי היה סנדלר שהתפרנס אך בקושי מעמל ידיו. משפחתו ידעה מחסור. אך לסבי הייתה אנרגיה בלתי מוסברת ללמוד – בעיקר שפות – ולא רק בשל החשיבות של השפה לעסקים. בנו, אבי, כבר לא הלך בדרכו. הוא לא למד בכי"ח ופנה לפעילות ציונית, וסלל את דרכו ארצה במהירות רבה. בגיל עשרים כבר היה במדינת ישראל שאך נולדה ולחם במלחמת העצמאות. אבי היה בין אלה שהבינו את שטמן בחובו העתידי לקהילות היהודיות בצפון אפריקה. לאחר המלחמה ולאחר שהביא להקמת מושב גילת בנגב יצא בשליחות לתוניסיה לארגן את העלייה ממרכז המדינה לישראל.

41 בן סימון, עמ' 61.

במאבק הארוך בין שתי האידאולוגיות החשובות והכוליות הללו קשה לקבוע ידה של מי הייתה על העליונה. הציונות הצליחה במקום שבו לכאורה כ"ח נכשל. באופן דיאלקטי כ"ח הכשיר את הקרקע לחדירתה של הציונות לארצות האסלאם. סיום הנוכחות היהודית בארצות האסלאם בתוך פרק זמן קצר יחסית יכול להוכיח לכאורה את ניצחונה של הציונות. ייתכן שיימצא קשר בין כיווני ההגירה שבחרו היהודים לבין לימודיהם בכ"ח. אך האם באמת כ"ח נכשל? לעניות דעתי לא. תרומתו של כ"ח לקהילות היהודיות הייתה חשובה ביותר. הוא הכשיר דורות של תלמידים ואפשר להם להתקדם מבחינה חברתית וכלכלית. הוא חשף אותם לתרבות הצרפתית והקנה להם הרגלי חיים חדשים. הוא היה התקווה לעתיד טוב יותר בפרק זמן מסוים במהלך חייהם.

כ"ח שיפר באופן משמעותי את חיי היהודים בארצות שבהן פעל ואפשר להם מסלולי קידום חינוכי גם מחוץ לארצותיהם. היא אפשר את תהליכי המודרניזציה בקהילות היהודיות ובקרב היהודים כפרטים. הוא העניק לפרט שנכנס בשעריי את הכלים הטובים והנכונים להתמודד עם המציאות המשתנה. רבים לא הצליחו להיכנס בין כתליו, בעיקר מחוסר מקום בכיתות הלימוד ובשל מגבלות תקציביות.

בשנת 1910, חמישים שנה לאחר הקמת הארגון, פרסם נרסיס לוון (1833-1915), המזכיר, סגן הנשיא ונשיא כ"ח (1898-1915), שני כרכים שסיכמו את מפעלו של הארגון.⁴² בספר המונומנטלי תיאר לוון בפרטי פרטים את התפתחות כ"ח ואת תפיסותיו הבסיסיות. זהו ספר חובה לכל מי שמבקש להבין את פעילות הארגון.

באלול תרע"ט (1919) פרסם אברהם אלמליח את התרגום לספרו של נרסיס לוון. אלמליח גילם באישיותו קנאות לשפה העברית והערצה לתרבות צרפת, כמו גם רגישות למצבם של היהודים בארצות האסלאם. מדוע הלוחם למען העברית ולמען הציונות תרגם את הספר לעברית, ובכך סייע להפצת הרעיון של כ"ח, רעיון התחייה מחדש? ב'הקדמת המתרגם' לא הסביר אלמליח מדוע החליט לתרגם את הספר, אך אולי ניתן להסיק על מחשבתו מתוך דברים כלליים שכתב על הספר ועל המחבר. על הספר כתב אלמליח כי 'לכתוב את תולדות הכ"ח במחצית השנייה של המאה הי"ט, זהו לכתוב את תולדות היהדות העולמית שהתאבקה להשיג את חרותה, להתנער מעפר שפלותה ולהלחם נגד האדיקות העורת [העיוורת] ששלטה ושולטת עוד באחדות ממדינות אירופה, והיא גוססת ומפרפרת בין החיים והמות [והמוות] במדינות אחדות'.⁴³ כלומר, אלמליח הונע מדאגתו

42 לוון, חמישים.

43 אלמליח, חמישים 1, עמ' XI. כך הטקסט במקורו. בסוגריים הבהרות לכתוב לא מקובל. נרסיס לוון, חמישים שנות הסטוריה (1860-1910), תרגם מצרפתית: אברהם אלמליח, ירושלים תרע"ב-תרפ"ב.

למצבו של העם היהודי. אלמליח הבין שיש כאן ספר היסטוריה שהוא חשוב מעבר לניסיון לשכנע את הקוראים בצדקת דרכו של כ"ח. ועוד, אלמליח הסביר: 'קריאה זו משפרת, מעודדת, מחזקת את האמונה ואת הרגש היהודי, ומראה לנו מה יוכל לעשות מפעל גדול של ערכות והתרוממות'; ללמד כי אף שאלמליח אולי היה חלוק על דרכו של כ"ח, הוא לא היה חלוק על חשיבותו הרבה של הארגון. מאה שנה לאחר הקמת כ"ח, בשנת 1960, לא פורסם ספר סיכומי דומה לספרו של נרסיס לוון שראה אור לאחר חמישים שנות פעילות האליאנס. לעומת זאת 150 שנה לאחר מכן פרסם הארגון מחקר סיכומי חשוב שכותרתו 'תולדות האליאנס מ-1860 עד ימינו',⁴⁴ בעריכתו של אנדרה כספי. את פרקי הספר כתבו חוקרים חשובים של הארגון ושל החברה היהודית, ללמד עד כמה קשה לחוקר אחד לכתוב על תולדות הארגון, על חשיבותו ועל השפעתו בעולם היהודי. מחקרים חשובים נכתבו על כ"ח בארצות שונות ואציין שניים חשובים. מחקרו של מיכאל לסקר על כ"ח במרוקו מהקמת הארגון במדינה ב-1862 ועד 1982.⁴⁵ המחקר השני הוא של אהרון רודריג על כ"ח בתורכיה.⁴⁶ כמו כן נכתבו מאמרים רבים, אך הם המעט החשוב שמלמד עד כמה עוד ארוכה הדרך להבנת התפתחותו וחשיבותו של ארגון זה.

קיצורים ביבליוגרפיים

אברהמי

יצחק אברהמי, 'פרק בתולדות האמנציפציה של יהודי תוניסיה', ממזרח וממערב, א (תשל"ד), עמ' 259-284

אלמליח

שמואל אלמליח, 'מצב החינוך והתרבות, קזבלנקה', עם וספר (אוגוסט 1945), עמ' 71-72

אלמליח, אברהם

אברהם אלמליח, 'רנה קאסן: נשיא חברת כ"ח', מחברת, א, א (טבת תשי"ב), עמ' 3-4

אסייג

מרדכי אסייג, יהודי נמל: התפתחותם החברתית והכלכלית של יהודי תיטואן 1859-1912, עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר אילן, 2018

44 ראו: כספי.

45 ראו: לסקר.

46 רודריג, יהודים צרפתים.

בן סימון

דניאל בן סימון, המרוקאים, ירושלים 2016

הכהן

מרדכי הכהן, הגיד מרדכי, ירושלים תשל"ט

הרואה

הרואה [שלום פלאח], ספר צדק ושלום, תונים 1897

כספי

André Kaspi (ed.), *Histoire de l'Alliance israélite universelle de 1860 à nos jours*, Paris 2010

לוי

מרם לוי, פמיניזם יהודי בחברות מוסלמיות בעידן הקולוניאלי, נשים יהודיות בערי מרוקו 1912-1956, עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר אילן, תשע"ט.

לזון

Narcisse Leven, *Cinquante ans d'histoire – L'Alliance israélite universelle (1860-1910)*, I-II, Paris 1911 et 1920

ליבוביצי

Sarah Leibovici, *Chronique des juifs de Tétouan (1860-1896)*, Paris 1984

לנד

Land, Joy A. "Corresponding Lives: Women Educators of the Alliance Israélite Universelle School for Girls in the City of Tunis, 1882-1914." Ph.D.diss., University of California, Los Angeles, 2006

לסקר

Michael M. Laskier, *The Alliance Israelite Universelle and the Jewish Communities of Morocco, 1862-1962*, New York 1984

ממי

אלבר ממי, שחרורו של היהודי, ירושלים 1976

מרגלין

Jessica Marglin, 'Modernizing Moroccan Jews: The AIU Alumni Association in Tangier, 1893-1913', *The Jewish Quarterly Review*, 101, 4 (2011), pp. 574-603

סעדון

חיים סעדון, הציונות בתוניסיה בין קולוניאליזם צרפתי ללאומיות מקומית, ירושלים, 2020.

קואינקה

אנדרה קואינקה, 'מפעלי החינוך של כי"ח באיראן', מחברת, (סיון תשט"ו)

רודריג

אהרון רודריג, חינוך, חברה והיסטוריה: כל ישראל חברים ויהודי אגן הים התיכון 1860-1929, ירושלים תשנ"א

רודריג, יהודים צרפתים

Aron Rodrigue, *French Jews, Turkish Jews The Alliance Israelite Universelle and the Politics of Jewish Schooling in Turkey 1860-1925*, Bloomington 1990

שטרית

יוסף שטרית, 'מודרניות לאומית עברית מול מודרניות צרפתית: ההשכלה העברית בצפון-אפריקה בסוף המאה הי"ט', מקדם ומים, ג (תש"ן), עמ' 76-11