

שאנן

שאנן
כרך כו

כתב עת רב-תחומי מקוון ליהדות, לחינוך ולחברה

יוני 2021

סיון תשפ"א

SHAANAN, COLLEGE ANNUAL, 2021



מכללת שאנן - הוצאה לאור

ISSN 0793-7016

כתובת המערכת:

רח' הים התיכון 7, ת"ד 906, קריית שמואל, חיפה 3100801

טלפון: 04-8780000 פקס: 04-8714445

Email: laor@shaanan.org

שאנן

כתב עת רב-תחומי מקוון ליהדות, לחינוך ולחברה

שנתון המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה

תשפ"א - 2021

"שאנן" - כתב עת רב-תחומי מקוון לעיון ומחקר ביהדות, בחינוך ובחברה

חברי המערכת:

ד"ר יאיר ברקאי
פרופ' שרה כ"ץ
פרופ' שרגא פישרמן
פרופ' ישראל רוזנסון
ד"ר דוד שניאור

עריכה לשונית - עברית:

יפעת פישר

עריכה גרפית והבאה לדפוס:

תמי יהושע

רכזות המערכת

רבקי עמר ותמי יהושע

כותבי המאמרים לפי סדר אלף-ביתי:

ד"ר אבישג אדרי
פרופ' ויקטור אוקסמן
ד"ר ניסן אררט
ד"ר זהבה ביגמן
סיגלית בירנבאום
מיכל בלאו
פרופ' אורציון ברתנא
ד"ר סאאיד בשארה
ד"ר אסתר גואטה
ד"ר אלי וינוקור
אליעזר דניאל יסלזון
ד"ר יעל כהן-עזריה
ד"ר עופרה מצוב-כהן
ד"ר רותי סגל
פרופ' משה סטופל
טלי פריד
ד"ר תרצה פריש
פרופ' אורי צור
פרופ' משה צפור
שני קפלן
ד"ר קרני שיר
ד"ר דוד שניאור
ד"ר אורנה שניידר
ד"ר אליעזר שריאל

החוג לגיל הרך, המכללה האקדמית חמדת, מועצה אזורית שדות נגב.
החוג להוראת מתמטיקה (בדימוס), שאנן - המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה.
החוג להוראת התנ"ך (בדימוס), שאנן - המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה.
החוג לחינוך מיוחד, שאנן - המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה.
החוג לחינוך מיוחד והחוג לגיל הרך, שאנן - המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה.
החוג לחינוך והחוג לתנ"ך במסלול על-יסודי, שאנן - המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה.
החוג לספרות (אמריטוס), אוניברסיטת אריאל בשומרון.
המחלקה לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל.
החוג לספרות, המכללה האקדמית חמדת, מועצה אזורית שדות נגב.
החוג לחינוך חברתי-קהילתי, האקדמית גורדון, חיפה.
גמלאי, יו"ר הנהלת המכון הגבוה לתורה, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.
החוג ללימודים רב-תחומיים במדעי החברה במסלול חינוך, המכללה האקדמית אשקלון.
החוג לספרות, המחלקה למורשת ישראל, אוניברסיטת אריאל בשומרון.
החוג להוראת מתמטיקה, שאנן - המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה.
החוג להוראת מתמטיקה, שאנן - המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה.
החוג לחינוך, שאנן - המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה.
תוכנית מצוינים רג"ב, שאנן - המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה.
המחלקה למורשת ישראל, אוניברסיטת אריאל בשומרון.
החוג לתנ"ך, קריית החינוך גבעת ושינגטון.
החוג לגיל הרך, המכללה האקדמית חמדת, מועצה אזורית שדות נגב.
החוג להוראת מתמטיקה, שאנן - המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה.
החוג להוראת התנ"ך, שאנן - המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה.
החוג לגיל הרך, שאנן - המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה.
החוג להיסטוריה, שאנן - המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה.

לע"נ אורה עטל ז"ל,
שהייתה בהיריון
והשאירה אחריה בעל ובת,
סטודנטית שנה ד'
במסלול חינוך מיוחד
במכללת שאנן.
נלב"ע בי"ט באלול תשע"ט.

תוכן העניינים

7.....	פתח דבר
9.....	פרופ' אבי לוי - דבר נשיא המכללה.....

יהדות

11.....	מיכל בלאו, אורי צור ואורציון ברתנא - המבנה הכיאסטי בסיפור מתוך סוגיה אחת בבבלי, בבא בתרא קנא ע"א-ע"ב.....
20.....	אסתר גואטה - 'בתחבולות תעשה לך מלחמה': בין מסורת לחידוש בעיצובו הספרותי של נושא היין במחברת ה-27 ב'תחכמוני' לאלחריזי.....
28.....	אלי וינוקור - מטריאליזם היסטורי צורך גבוה: עיון בהתפתחות חומר הבריאה במשנתו הקבלית-חברתית של הרב יהודה אשלג מנקודת מבט חינוכית.....
43.....	אליעזר דניאל יסלזון - גלעיני ואביטה נפלאות מתוך תה: מהפכת לימוד התנ"ך בימינו.....
63.....	משה צפור - המוטיב 'אשתי-אחותי ומלך' שלושה סיפורים וארבעה וקריאה אחרת.....
82.....	דוד שניאור - בין ישראל לעמים: הרים גבוהים ואילנות גדולים כפולחן דתי על פי המקרא, חז"ל והפרשנות היהודית.....
91.....	אליעזר שריאל - דם הוא רוח: האם ניטשה היה גזען?.....

חינוך וחברה

105.....	אבישג אדרי - "חיים בתוך בועה": הכנה לחיים של ילדי חינוך ביתי לעומת ילדי בית ספר - ניתוח משווה.....
113.....	ויקטור אוקסמן, רותי סגל ומשה סטופל - חקר דינמי של שימור ושינוי של תכונות המתרששות בעת הפעלת שיקוף על נקודה הנמצאת בתוך צורות גאומטריות שונות.....
120.....	סיגלית בירנבאום - טיפוח חשיבה מופשטת באמצעות חשיפה לתהליכי חשיבה מופשטת בגיל הגן.....
139.....	סאאיד בשארה ושני קפלן - יכולת אינהיביטורית, תחושת מסוגלות עצמית ורמת הישגים במקצוע המתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה.....
157.....	יעל כהן-עזריה - בעיות משמעת בכיתה: תפיסות, התמודדויות וחוויות של מחנכות כיתה בבתי ספר יסודיים.....
179.....	זהבה ביגמן וטלי פריד - "למדתי לעשות שתיקה": סיפורה של שותפות דיאלוגית בין מכללה לבית ספר יסודי לשם קידום תהליכי חשיבה מסדר גבוה.....
196.....	תרצה פריש - תפקיד ההתנסות הייחודית בהתפתחות האישית/בהפרופסיונלית של פרחי ההוראה הלומדים בתוכנית המצוינים רג"ב במכללת שאנן.....
214.....	קרני שיר - אוכל טוב הוא לא זול: מחקר זוטא לאפיון וסיווג תפיסות של פרחי ההוראה הקשורות למשפטי תנאי.....
223.....	אורנה שניידר - "כָּל שֶׁבִּטִּי יִשְׂרָאֵל... מְתַקְּצִים כָּאֵן בְּחֵן וּבְחֶסֶד" בגן החמ"ד.....
238.....	Ofra Matzov-Cohen - "Manly Beauty That Could Steal Hearts": Attributes of the Levant in the Land of Israel in A Man and His House Perished by Asher Barash.....

מסה

251.....	ניסן אררט - עזרא העניו במקרא.....
----------	-----------------------------------

מסמכים והנחיות

256	מכתב שפיטות
257	נוהל הגשת כתבי יד לשנתון "שאנן"
258	תהליך קליטת מאמר – תרשים זרימה
259	קול קורא

גיליון כו של "שאנן" מונח לפנינו. קובץ המאמרים הנוכחי, הממשיך את מסורת קודמיו, מחייב מספר מילות הקדמה ותודה.

ראשית, באשר לאופי הביטאון. "שאנן" הוא ביטאונה של מכללת שאנן, מכללה אקדמית דתית להכשרת עובדי הוראה. הביטאון משקף את רוח המכללה ופעילותה העיקרית; הוא ביטאון שפיט על פי הקריטריונים המקובלים, החותר לרמה אקדמית גבוהה בתחומי עיסוקו, ופתוח לכלל הכותבים הנשענים על מתודות אקדמיות.

מהם תחומים אלו? "שאנן" מגדיר עצמו כביטאון רב-תחומי מקוון המתמקד ביהדות, חינוך וחברה, ומפגיש בין תחומים כלליים אלו העומדים ברום עולמה של מערכת החינוך בכלל ושל מערכת החינוך הדתית בפרט. קווים מנחים אלו מתווים את אופי הגיליון המוגש בזאת לקורא. ברוח התפיסה הרב-תחומית, ומבלי להיכנס כאן כמובן לסבך ההגדרות ודרכי הטיפול ברב-תחומיות, הגיליון מחולק לשני שערים: הראשון יהדות והשני חינוך וחברה. באשר לשיבוץ המאמרים מתבקשות הערות ספורות. אשר ליהדות, אנו נוקטים את מושג יהדות בצורתו הרחבה ביותר הכוללת נושאים שמתמקדים במקצועות היהדות הקלאסיים - תנ"ך ותורה שבעל-פה, ובצידם ענייני ספרות ופילוסופיה המתחככים עם עולם היהדות ומושגיה המידה כללי יותר. גם תחומי החינוך והחברה הנכללים בשער השני רחבים ביריעתם ועוסקים בשלל בעיות הנוגעות במגוון סוגיות שלא תמיד אפשר להגדיר בחדות את שיוכן התחומי. בראייה כללית דומה בעינינו כי זהו מצב רצוי. ספקטרום הנושאים רחב, והוא משתרע ממאמרים מובהקים בהכשרת מורים כללית ודיסציפלינרית, עבור למאמרים כלליים בחינוך המתכתבים עם שאלות חברתיות כבדות-משקל וכלה ביהדות למגוון עיסוקיה וענייניה.

התמקדנו בפתח דבר זה במסגרת הכללית; תקצירי המאמרים בעברית ובאנגלית מאפשרים לקוראים לעמוד על תוכניהם העיקריים, ומעבר לכך לא נרחיב במסגרת זו.

מכאן לתודותינו העמוקות לכל מי שקשור למלאכת ההוצאה של הקובץ הזה:

בראש ובראשונה לד"ר ניסן אררט שערך את "שאנן" בח"י הגיליונות האחרונים. הדפוסים שקבע והסטנדרטים שהציב עמדו לנגד עינינו בעבודתנו על גיליון זה ואנו מודים לו שבחר לשתף אותנו במסע שכתב לזכר נכדו ומובאת בגיליון זה.

לנשיא הפורש, פרופ' יחיאל פריש, ואנו מאחלים לו בהצלחה בהמשך.

לנשיא החדש, פרופ' אבי לוי, ואנו מאחלים לו בהצלחה בתפקידו החדש.

לראש ההוצאה לאור, תמי יהושע, וליפעת פישר, עורכת הלשון, על מאמצן רב-ההשראה ברוח טובה ונדיבה לאורך הדרך עד לתוצר המוגמר.

לקוראים מטעם המערכת שהשקיעו מזמנם וממרחם ובחנו את המאמרים בקריאה זהירה וקפדנית.

ואחרונים חביבים כמובן לכותבי המאמרים שנתנו אמונם ב"שאנן" וחיכו בסבלנות עד לקבלת התוצר הסופי.

יבואו כולם על התודה והברכה במיוחד בתקופת הקורונה שהציבה אתגרים לפנינו ועיכבה את הוצאת כתב העת בזמן.

חברי המערכת ורכזת המערכת

לנוהל הגשת כתבי יד לשנתון "שאנן" לחץ [כאן](#)

פרופ' אבי לוי

דבר נשיא המכללה

הנה אנו זוכים שוב בהוצאה לאור של כתב העת שלנו "שאנן". חברי יחד חוקרות וחוקרים מהמכללה ומחוצה לה כדי להחכים ולהעשיר אותנו בדבריהם.

כתב עת של מוסד אקדמי הוא הצוהר שלו החוצה, משם הוא מביט ורואה אדני בנינו - מאמר ומחקר, מאמר ומחקר. אבל גם מבעד לצוהר זה מביטים כולם לתוכו של המוסד כשכל המאמרים הם כעמודי תאורה, דולקים בפנסיהם ומאירים את דרכו.

זה מדגיש את חשיבות הכתיבה האקדמית לחוקר אבל לא פחות - למכללה.

כוחו וטיבו של מוסד הוא בין השאר בתהודה האקדמית שלו. כתב עת הוא אחת הדרכים היותר טובות לכך.

אני מעודד וממריץ עוד ועוד מרצים לחקור ולכתוב ולפרסם.

אני מודה מאוד לכותבים מתוך המכללה ומחוצה לה, מודה למערכת כתב העת, שבוודאי עמלו ודאגו שיצא מתחת ידינו מוצר מוגמר אקדמי, מחכים ומעניין.

אני מודה לגב' יפעת פישר על עבודתה ועל ההשקעה הרבה בעריכה הלשונית של כתב העת.

אני מודה לגב' תמי יהושע ולגב' רבקי עמר העומדות על מעשה המרכבה להביא לפנינו את הטוב והמועיל.

מודה לכל מי שיש לו חלק בזה.

מיכל בלאו, אורי צור ואורציון ברתנא

המבנה הכיאסטי בסיפור מתוך סוגיה אחת בבבלי,

בבא בתרא קנא ע"א-ע"ב

תקציר

מאמר זה בוחן סיפור מתוך הפרק התשיעי במסכת בבא בתרא שבתלמוד הבבלי. בסיפור מתוארת מערכת יחסים סבוכה בין אח לאחות המוטלת על ערש דווי. הסיפור נסוב על מערכת יחסים ההולכת ומסתבכת בשל חלקת פרדס שברשות האחות. מתוך פערים המתגלים בסיפור עולות שתי שאלות מהותיות הקשורות זו בזו. האחת, מה המניע של האחות בהתנהגותה כלפי אחיה - האם תמימות ואמונה בכוח החיים או שמא רצון לתעתע באחיה ולזכות בתשומת ליבו? השנייה, מדוע הגיב רב נחמן תגובה כה חריפה ויוצאת דופן בפסיקתו כלפי האח הנמצא בעימות עם אחותו?

מטרת המאמר היא להציג את המבנה הכיאסטי במרקם העלילה של הסיפור התלמודי ולהבין את מגמת השימוש במבנה זה. הדרכים השונות להשיב על השאלות לעיל מסייעות ומעידות כי לעורך הסיפור בסוגיה הייתה מגמה ברורה בעריכת הסיפור ובעיצובו הצורני-סגנוני.

מילות מפתח:

תלמוד; סוגיה; בבא בתרא; מבנה כיאסטי; רב דימי בר יוסף.

תיאור הסיפור מסוגיית בבלי, בבא בתרא קנא ע"א-ע"ב

מערכות יחסים בתוך המשפחה ומלחמות על נכסים וירושה ליוו את האדם כבר משחר בריאתו, לכן טבעי הדבר שאפשר למצוא הדים לתופעות אלו גם בספרות חז"ל לסוגיה כמו בסיפור שלפנינו. בפרק התשיעי של מסכת בבא בתרא בתלמוד הבבלי יש קבוצת סיפורים (חמישה במספר) העוסקים בדיני ירושה וכדומה. מאמר זה עוסק בסיפור האחרון שבקובץ.¹

בסיפור מתוארת מערכת יחסים בין האח, רב דימי בר יוסף, לאחותו. רב דימי בר יוסף, בן הדור השני לאמוראי בבבלי או בן הדור השני והשלישי, חי במאה השלישית² והיה חלק משכבת האצולה האינטלקטואלית - תלמידי החכמים. הסיפור סובב על חלקת פרדס הנמצאת ברשות האחות השוכבת על ערש דווי - 'שכיב מרע'. נראה כי באמצעות חלקת הפרדס האחות גורמת לאחיה לשמור על קשר עימה, לשוב ולבקרה מתוך הבטחתה שהוא יזכה בנכס (הנחה זו מתבססת על הלשון בסיפור: "כל אימת דהוא חלשא הוה מקניא ליה ניהליה", שממנה משתמעת התכיפות המרובה שבה האחות הייתה מקנה לרב דימי בר יוסף את חלקת הפרדס כשהייתה חולה (אולי מדומה) וחוזרת בה לאחר שהייתה מבריאה. סיטואציה זו יש בה כדי לתמוך בהנחה כי האחות רצתה שאחיה יבקר אותה וישמור על קשר משפחתי עימה).

הסיפור	תרגום והסבר
1. אחתיה דרב דימי בר יוסף	אחותו של רב דימי בר יוסף
2. הוה לה פיסקתא ³ דפרדיסא	היה לה חלקת פרדס
3. כל אימת דהות חלשא	כל פעם שהייתה חולה
4. הוה מקניא ⁴ ליה ניהליה	הייתה מקנה לו [במתנת שכיב מרע]
5. וכי קיימא	וכשהבריאה
6. הות הדרא בה	הייתה חוזרת בה
7. זימנא חדא חלשא	פעם אחת חלתה
8. שלחה ליה, תא קני	שלחה לו: 'בוא קנה!'
9. שלח, לא בעינא	שלח: 'לא רוצה'
10. שלחה ליה	שלחה לו:
11. תא קני כל היכא דבעית	'בא קנה בכל אופן שתרצה'
12. אזל. שייר	הלך. שייר
13. וקנו מינה.	ועשה קנין.
14. כי קיימא, הדרא בה	כשהבריאה, חזרה בה

1. בבא בתרא קנא ע"א-ע"ב.

2. א' היימאן, **תולדות תנאים ואמוראים**, א, ירושלים תשכ"ד, עמ' 332, ציין כי רב דימי בר יוסף חי בדור השני, היה תלמידו של שמואל ואף ציטט מדברי רב; כך עולה גם מדברי מ' מרגליות (עורך), **אנציקלופדיה לחכמי התלמוד והגאונים**, ב, מהדורה מחודשת בידי י' אייזנברג, תל אביב תשי"ט, טבלת סדר הדורות, עמ' XVIII; ח' אלבק, **מבוא לתלמודים**, תל אביב תשכ"ט, עמ' 279, ציין כי רב דימי בר יוסף היה בן הדור השני-שלישי לאמוראי בבבלי.

3. בכת"י אסקוריאל, המבורג ופריז, הנוסח הוא: קרנא דפרדיסא.

4. בכת"י אסקוריאל, מינכן 95, ותיקן ופלורנס, הנוסח הוא: יהבה.

הסיפור	תרגום והסבר
15. אתאי לקמיה דרב נחמן ⁵	באה לפני רב נחמן
16. שלח ליה - תא!	שלח לו [רב נחמן לרב דימי] - 'בוא!'
17. לא אתא	לא בא
18. אמר: מאי איתי? ⁶	אמר: 'לשם מה אבוא?
19. הא שיירה וקנו מינה.	היה שיוור [היה] קנין ממנה.
20. שלח ליה:	שלח לו [רב נחמן לרב דימי]:
21. אי לא אתית מחינא לך בסילוא	'אם לא תבוא אכה אותך בקוץ
22. דלא מבע דמא ⁷	שלא מוציא דם,
23. אמר להו לסהדי:	אמר להם [רב נחמן] לעדים:
24. היכי הוה מעשה? ⁸	'איך היה המעשה?'
25. אמרו ליה, אמרה הכי	אמרו לו: אמרה כך:
26. ווי דקא מיתה הך איתתא	'אוי שמתה אותה האישה'
27. אמר להו	אמר לו [רב נחמן]:
28. א"כ הוה	'אם כך היה,
29. מצוה מחמת מיתה	[היא גילתה דעתה, שהיא (מ"ב)] מצוה מחמת מיתה,
30. ומצוה מחמת מיתה -	ומצוה מחמת מיתה -
31. חוזר.	חוזר

הסיפור פותח (שורה 1) בהצגת האחות בכינוי השייכות "אחותו של...". בהמשך נראה כי אף שהיא אינה מוצגת כאישה עצמאית, היא פועלת לבד בחוכמה, היא מודעת לחוקים ומשתמשת בהם לטובתה.⁹

5. בכת"י אסקוריאל, מינכן 95, ותיקן ופלורנס, הנוסח הוא: תבעתיה לדינא קמיה דרבא. כאן בחרתי את הנוסח הגורס – רב נחמן, משתי סיבות: א. כנגד כת"י אלו ישנם חמישה עדי נוסח (כת"י המבורג ופריז ודפוסי פיזור, ונציה ווילנא) הגורסים רב נחמן; ב. אחד מגיבורי הסיפור המופיע בכל כתבי היד (גם אלו הגורסים רבא וגם אלו הגורסים רב נחמן), הוא רב דימי בר יוסף. על פי אלבק (לעיל הערה 2), עמ' 279, רב דימי בר יוסף היה בן דורו של רב נחמן – הדור השלישי לאמוראי בבלי. על פי היימאן (לעיל הערה 2), עמ' 332, רב דימי היה מבוגר מרב נחמן: "שהיה [רב דימי] זקן מרב נחמן". מכאן יש מקום להניח שרב דימי בר יוסף לא חי בתקופתו של רבא, שהיה בן הדור הרביעי לאמוראי בבלי (אלבק, שם, עמ' 374). לכן נראה שהדיין בסיפור היה רב נחמן ולא רבא.
6. בכת"י אסקוריאל, מינכן 95 וויתקן, הנוסח הוא: אמאי איזיל. בכת"י פלורנס, הנוסח הוא: אמאי נזיל.
7. רשב"ם, בבא בתרא קנא ע"ב, ד"ה בסילוא דלא מבע דמא: "קוץ שמכאב ואין יציאת דם ניכר בו, דהיינו נידוי"; רבינו גרשום, שם ד"ה בסילוא דלא מבע דמא: "כלומר בנדיוי"; M. Jastrow, *A dictionary of the Targumim, the Talmud Babli and Yerushalmi, and the Midrashic literature: with an index of Scriptural quotations*, New York 1926, עמ' 993, ערך 'סלוא' מפרש rod, thorn מקל, קוץ; כלומר מקל, קוץ; M. Sokoloff, *A Dictionary of Jewish Babylonian Aramic of the Talmudic and Geonic period*, Ramat Gan 2002 (להלן: "סוקולוף"), עמ' 804, ערך 'סילוא' מפרש "מחינא לכו בסילוא דלא מבע דמא": "I shall strike you with a thorn which does not cause blood to flow", כלומר אני אכה, אתקוף אותך עם קוץ שלא גורם לדם לזרום; בדברים לב 39 כתוב: "מחצתי ואני ארפא", בתרגום אונקלוס שם מופיע: "אנא מחינא ואף מסינא"; שמואל בן דוד משה הלוי, נחלת שבעה, לבוב תר"ז, סימן מז, מפרש את תרגום אונקלוס הנ"ל כהכאה עד כדי מחיצה, הכאה קשה. כלומר לא סתם מכה כבדרך אגב, אלא מכה מכוונת ומכאיבה ביותר; יאסטרוב, שם, ערך 'מחא', עמ' 760, פירש: "To smite", כלומר להלום; סוקולוף, שם, ערך 'מחא' (מחי), עמ' 299, פירש: "stroke, blow, wound", כלומר: מכה, מהלומה, פצע, פגיעה; ע"צ מלמד, *מילון ארמי עברי לתלמוד בבלי*, ערך 'מחינא': "אני מכה, אכה". שם, ערך 'מחינא': "אנו מכים, נכה" או מחינא 'אנו מוחים'. ייתכן שהבחירה בפועל 'מחינא' דווקא ולא בפועל אחר המביע משמעות דומה של הכאה, נבעה מהרצון להביע את חזקה של המחאה שרצה רב נחמן למחות על מעשהו של רב דימי בר יוסף.
8. בכת"י אסקוריאל, מינכן 95 וויתקן, הנוסח הוא: היכי הוה עובדא.
9. מתוך ארכיונה של האשה בבתא שנמצא בנחל חבר, אנו למדים שהייתה אישה אמידה בשל ירושות שצברה הן מבעליה והן מהוריה, ומכאן שככל הנראה, נשים בעולם העתיק זכו לנכסים רבים הודות לירושות או מתנות שקיבלו; ראו עוד: י' ידן, **החיפושים אחר בר כוכבא**, ירושלים תשל"א, עמ' 233-234, 236, 247, 249.

אישה זו הייתה אישה חולנית. בכל פעם שהייתה מרגישה שמחלתה מתגברת והיא נוטה למות, כלומר היא בגדר 'שכיב מרע', הייתה קוראת לאחיה לבוא אליה והייתה מקנה לו את חלקת הפרדס שלה. עצם הדבר שהייתה עושה זאת כשנטתה למות, אפשרה לה לחזור בה בכל פעם כשהבריאה, בשל הדין ששכיב מרע שכתב כל נכסיו לאחרים ולא שייר קרקע כל שהוא - אין מתנתו קיימת.¹⁰

מן הסיפור עולה בבירור ערכה המהותי של חלקת הפרדס עבור האחים. אם ערך רוחני המשרת מטרות רגשיות אצלה, כמו תירוץ להביא את אחיה אליה כדי לבקרה, ואם ערך פיזי-כלכלי אצלה ואצל אחיה.

בשורות 7-13 הסיפור מסתבך כאשר האח מסרב לבוא. פעם אחת - 'זימנא חדא', שוב חלתה האחות, ושוב, כדרכה, היא קוראת לאחיה לבוא ולקנות את הפרדס שברשותה. אך שלא כהרגלו מסרב האח. הוא עוצר את מעגל ההקניה והחזרה, המחלה וההבראה ואומר: "לא רוצה!". רק אחרי שהאחות שולחת לו שיבוא ויקנה את הקרקע בקניין גמור בכל דרך שירצה, כך שהיא לא תוכל לחזור בה גם אם תבריא, הוא מואיל לבוא אליה שוב. מניסוח הדברים 'בכל אופן שתצא', נראה כי האחות הייתה מודעת אף יותר מאחיה לעובדה שיש כמה דרכים להקניה.

חוסר הפירוט שלה, באיזו דרך בדיוק יקנה האח את חלקת השדה, מעיד על רמז מטרים לסיום המפתיע, ואולי על תקווה סמויה, שאף שהפעם כנראה הנכס כן יועבר לאחיה, אולי בכל זאת תימצא הפרצה שתשאיר את חלקת הפרדס אצלה ואולי הקשר עם אחיה יישמר גם הוא.

האח, רב דימי בר יוסף, מגיע ומשייר לה מקצת מהקרקע, כדי שהקניין ייחשב "מתנת שכיב מרע במקצת" כך שגם אם תבריא לא תוכל לחזור בה. נוסף על כך הוא עושה קניין גמור על מתנה זו כדי שלא יהיה ספק שכל נכסיה למעט חלקת הקרקע ששייר לה, הם בבעלותו הבלעדית.¹¹

בשורות 14-15 חל מפנה. על אף ההסכם החתום והלכות 'מתנת שכיב מרע', האחות חוזרת בה מהמתנה, שבעצם הפכה לקניין רשמי. מהעובדה שרב דימי בר יוסף השאיר לאחות מקצת מחלקת הפרדס, אפשר לשער שלא מניע כלכלי הוא שעודד אותה לחזור בה, כיון שהפעם הייתה לה חלקת הפרדס למחייתה, אלא אולי הרצון והצורך בפגישה עם אחיה ואולי גם השליטה בו הנובעת מכך. כנראה האח סירב לבקשה זו והאחות אינה מוותרת. היא קמה מחוליה ושוב חוזרת בה. היא מגדילה לעשות כשהיא מוציאה את הריב הפנימי-משפחתי-אישי שלהם החוצה מכותלי הבית אל בית הדין. היא מבקשת לתבוע את אחיה בפני רב נחמן.

שיא הסיפור מופיע בשורות 16-26 כאשר רב נחמן קורא לרב דימי בר יוסף לדין אף האחרון מסרב לבוא. רב דימי בר יוסף מנמק את סירובו בנימוק הלכתי-משפטי: "הא שיירה וקנו מינה". הוא סובר שאין כאן דין ודברים כלל לדון בהם. היה שירור והיה קניין - המתנה היא מתנה ואין חזרה. כאן מגיעים רגעי השיא והמתח של הסיפור ועולה השאלה, בהנחה שרב דימי בר יוסף צודק ומבחינה הלכתית אין דרך להחזיר את הפרדס לאחות, האם היה מותר לו לסרב להגיע לדין? לפי תגובת רב נחמן לסירוב, יש מקום להניח שהתשובה היא - לא.

רב נחמן מגיב על הסירוב בחומרה רבה ובשני שלבים:

1. רב נחמן שולח להודיע לרב דימי בר יוסף, בנזיפה חמורה ברמז ולא במפורש, שאם לא יתייצב לדין "מחינא לך בסילוא דלא מבע דמא" (שורות 21-22), כלומר אנדה אותך.
2. רב נחמן מזמן עדים שיעידו מה בדיוק אמרה האחות במהלך מעשה הקניין ובזכות עדותם פוסק לטובת האחות.

השאלות המתעוררות מתוך תגובות רב נחמן:

- א. מה הקשר בין הדימוי "קוץ מכה שאינו מוציא דם" לנידוי של אדם?
- ב. מדוע השתמש רב נחמן במשל ולא אמר בפירוש שהוא יטיל נידוי?

10. במשנה המופיעה בפתיחת הסוגיה בגמרא, בבא בתרא קמ"ב ע"ב כתוב: "שכיב מרע, שכתב נכסיו לאחרים [...] לא שייר קרקע כל שהוא, אין מתנתו קיימת". ממשנה זו עולה כי שכיב מרע שכתב את כל נכסיו לאחרים במתנה ולא שייר לעצמו כלום, אם עמד מחוליו, אין מתנתו מתנה. הסיבה לכך היא היות שלא השאיר לעצמו כלום - אומדים דעתו, שמוכן שכל מתנתו הייתה רק על דעת שימות ולכן אם עמד מחוליו - מתנתו חוזרת אליו.

11. בהמשך המשנה שלעיל כתוב: "שכיב מרע, שכתב נכסיו לאחרים [...] שייר קרקע כלשהוא, מתנתו קיימת". ממשנה זו עולה כי שכיב מרע שכתב את נכסיו לאחרים במתנה, ושייר לעצמו מקצת מנכסיו, אם עמד מחוליו והבריא, אינו יכול לחזור בו מהמתנה. הסיבה לכך היא היות שהשאיר לעצמו קרקע כלשהי, אומדים דעתו שסבר שיתכן שיבריא ובכל זאת החליט לתת את המתנה.

ג. הביטוי "מחינא לך בסילוא דלא מבע דמא" מופיע פעמיים בתלמוד הבבלי. פעם אחת בסיפורנו ובפעם האחרת במסכת כתובות.¹²

במסכת כתובות רב עמרם מאיים בנידוי בביטוי זה על מי שסירבו להתייצב לדין בהוראתו. רב נחמן חולק עליו ומצדיק דווקא את אלו שסירבו לבוא לדין והוא מזכה אותם בדין. לפיכך תמוה מדוע הגיב רב נחמן בחומרה כה רבה כאשר ברור שהאח סבר באמת ובתמים שהיה כאן קניין כדין ולכן לא בא לדין.¹³

הסיבות לתגובות רב נחמן

א. הקשר בין הדימוי לנידוי

פירוש המילה מחינא הוא אכה מכה חזקה.¹⁴ בסיפורנו רב נחמן מאיים על רב דימי בר יוסף, שהוא יכה אותו באמצעות קוץ.¹⁵ ייתכן שרב נחמן ממשיל את הסירוב להגיע לדין דווקא לקוץ, שנחשב לסמל לשלילה¹⁶ הקשור לקללה, לשממה, להרס ולרשע כדי להמחיש לרב דימי בר יוסף את חומרת סירובו לציית לבית הדין ולהגיע לדין. סתם קוץ אפשר להוציא וביציאתו יוצא הדם.¹⁷ מהו אפוא קוץ שמכה אך בכל זאת אינו מוציא דם? ייתכן שזהו קוץ שנכנס לגוף אך לא יוצא ממנו וייתכן שזהו צמח קוצני רעיל וארסי, שעל אף שאינו נכנס פיזית לגוף הוא מחדיר את ארסו למי שבסביבתו.

בשתי הפעמים נגרם כאב רב וזיהום שאינו נראה כלפי חוץ, אך פוגע פגיעה קשה בתוך הגוף.

לפי זה דימוי הקוץ המכה שאינו מוציא דם מתאים לנידוי (דימוי הקוץ שאפשר להוציא מתאים לעונש קל יותר שאינו מופיע בסיפור). כמו הקוץ, שבשל תכונותיו השליליות ודקירתו בני האדם נוטים להתרחק ממנו, כך גם יקרה למנודה. מעשי המנודה חמורים כדימוי הקוץ על כל מה שהוא מסמל. הנידוי פוגע באדם מבחינה פנימית-רגשית על אף שאינו פוגע בו פיזית כאשר כלפי חוץ לא רואים את ה"דם" היוצא.¹⁸ גם בסיפורנו קיים המרחק. האח התרחק מהאחות ולא רצה לחזור ולבוא אליה. רב נחמן מאיים בנידוי. האיום נעשה באמצעות משל הקוץ המכה והמרחיק את סביבתו ממנו.

12. כתובות צא ע"א. שם מסופר על משפחת בר צרצור. נכסיו של בר צרצור בשעת מיתתו היו מועטים, כך שיוורשו משתי נשותיו, היו צריכים לחלוק בהם שווה ושווה ולא לקבל כל אחד את כתובת אימו. אך עד שעת חלוקת הירושה, נתרבו הנכסים וכאשר הנכסים רבים יותר מסכום הכתובות, כל אחד מקבל את כתובת אימו: בני הכתובה הגדולה זוכים בסכום גדול ובני הכתובה הקטנה מקבלים סכום קטן יותר. באו הירושים לפני רב עמרם לדין. רב עמרם פסק שכיוון שעכשיו, בשעת חלוקת הנכסים, התרבו הנכסים, צריך כל אחד לקבל את כתובת אימו ובני הכתובה הקטנה צריכים לתת לבני הכתובה הגדולה את הסכום המגיע להם ואינם צריכים לחלוק שווה בשווה. אך "לא אשגחו" יורשי הכתובה הקטנה בדברי רב עמרם. אמר להם רב עמרם שאם לא יעשו זאת "מחינא לכו בסילוא דלא מבע דמא". הסיפור מסתיים בכך שרב עמרם שלח אותם לפני רב נחמן שידון בעניינם ורב נחמן חלק על רב עמרם ופסק שחולק הולך לפי שעת המיתה ובשעת המיתה היו הנכסים מועטים ולכן עליהם לחלוק שווה בשווה. רב נחמן זיכה את בני הכתובה הקטנה, שעליהם איים רב עמרם בנידוי.

13. ש' ולר, נשים בחברה היהודית בתקופת המשנה והתלמוד, תל אביב תשס"א, עמ' 126-129.

14. לעיל הערה 7.

15. מ' קאסוטו (עורך), 'קוץ/קוצים', אנציקלופדיה מקראית, ז, ירושלים תשל"ו, עמ' 107-108, עולה כי הקוץ משמש לעיתים שם לצמח קוצני מסוים ולעיתים לסתם צמחים קוצניים; במקרא יש שמות רבים למיני קוצים, שרובם ככולם הוזכרו במשמעות שלילית: אטד, ברקן, דרדר, חוח, נהלל, נעצון, שמיר, שית ועוד; בבראשית ג 18, בסיום סיפורי הבריאה עם חטא אדם וחווה, נכללו הקוצים כחלק מקללת האדמה: "וקוץ ודרדר תצמיח לך"; עוד על הקוצים כחלק מקללת האדמה: ישעיה לב 13; ירמיה יב 14; אויבי ישראל נמשלו לקוצים, כמו בדברי דוד המלך בספר שמואל ב: "ובלעל, קוץ מנד פלהם", ש"מ"ב כג 6; וגם: ישעיה לג 12; יחזקאל ב 6 ועוד; בספר יחזקאל כח 24 מוזכר עוד הקוץ, כקוץ מכאיב; י"צ מושקוביץ, דעת מקרא, ירושלים תשנ"ב, מפרש את המילה 'קוץ' בפסוק מיחזקאל כח 24: "ולא יהיה עוד לבית ישראל סילון ממאיר וקוץ מכאיב", כאויבי ישראל שיענשו כדי ששם ה' יגדל בכל העמים; י' פליקס, עולם הצומח המקראי, תל אביב תשי"ז, עמ' 204 בהתייחס לקוצים בתנ"ך כותב שהקוץ מסמל את הרשע והזדון. בן הבלעל נמשל לקוץ; כמו כן בשופטים ה 17-7 הקוצים משמשים מקלות חובלים, לדוגמה: גדעון ייסר את אנשי סוכות בקוצים.

16. ז' עמר, צמחי המקרא, ירושלים תשע"ב, עמ' 46-48; ע' פינטל-גינסברג, 'פנומנולוגיה של סמל תרבותי ביהדות. מקרה חקר: האבן בספרות חז"ל ובספרות המדרשית', עבודת דוקטור, אוניברסיטת חיפה, 2000, עמ' 2-19, על התהוות סמלים בתרבות היהודית; י' אבן, מילון מונחי הסיפורת, ירושלים תשל"ח, עמ' 136-138, על הסמל בספרות.

17. יש דוגמאות לכך שברור שסתם קוץ שדוקר, ברוב הפעמים מוציא דם או נוזל הנמצא בגוף. כמו סנהדרין פד ע"ב: "רב לא שביק לבריה למישקל ליה סילוא"; חולין מז ע"א: "ואמר רבא: הני תרתי בועי דסמיכי להדדי – לית להו בדיקותא, חדא ומתחזיא כתרתי – מייתנין סילוא ובזעינן לה; אי שפכן להדדי – חדא היא, וכשרה, ואי לא – תרתי נינהו, וטרפה"; יבמות עה ע"ב: "והא ההוא גברא דסליק לדיקלא, וחרזיה סילוא בביצים, ונפק מיניה כחוט דמוגלא, ואוליד".

18. על נידוי בימי התלמוד עיינו י' אלדן, נידוי מוות ואבלות, תל אביב 2011, עמ' 22-23; וכן ש' אלבק, בתי הדין בימי התלמוד, רמת גן תשמ"ז, עמ' 26-32.

ב. ההסבר לשאלה: מדוע רב נחמן לא אומר לרב דימי במפורש שהוא ינדה אותו או יכה אותו? מדוע הוא משתמש ברמז, במשל, בדימוי זה?

1. איום בנידוי נאמר דווקא ברמז ולא במפורש כדי לנסות להימנע כמה שיותר ממצב של השמעת איום ברבים לנדות תלמיד חכם.¹⁹

הרמב"ם והשו"ע פוסקים להלכה:²⁰

חכם זקן בחכמה וכן נשיא או אב בית דין שסרח אין מנדין אותו בפרהסיא לעולם, אלא אם כן עשה כירבעם בן נבט וחבריו [...] וכן כל תלמיד חכם שנתחייב נידוי אסור לבית דין לקפוץ ולנדותו במהרה אלא בורחין מדבר זה ונשמטין ממנו, וחסידי החכמים היו משתבחים שלא נמנו מעולם לנדות תלמיד חכם...

מדברי הרמב"ם והשו"ע עולה שנמנעו מלנדות תלמידי חכמים בוודאי בגלוי ואפילו שלא לעיני כול.

2. האיום נאמר ברמז שיש בו גם הכאה (מכת מרדות) וגם נידוי, אולי כדי לרמוז שלכאורה היה מגיע כאן עונש כפול על חטא כפול: גם פגיעה בבית הדין, אך לא פחות חמור - גם פגיעה באותה האחות. ייתכן שרב נחמן בוחר לומר זאת בדרך רמז מכיוון שאי אפשר להעניש על סוג פגיעה שכזה במפורש.²¹

המקרה של רב דימי בר יוסף ואחותו הגיע לדיון לפני רב נחמן. רב נחמן מזמן את רב דימי בר יוסף ואת העדים. ייתכן שסירובו של רב דימי בר יוסף לבוא לפני בית הדין פותח לפני רב נחמן תמונה רחבה יותר, ומעיד גם על היחס הכללי של רב דימי בר יוסף לאחותו החולה.

ג. ההסבר לתגובתו החמורה של רב נחמן

השאלה מדוע רב נחמן מגיב באיום כה חמור מתעצמת מפני שלכאורה צדק רב דימי בר יוסף בשיקוליו ההלכתיים: כאשר שכיב מרע נותן מתנה ומשאיר לעצמו חלק, אם הבריא - אינו יכול לחזור בו. וזה בדיוק מה שקרה עם האחות. לפי זה - על פי הדין הפרדס היה אמור להישאר ברשות האח. חיזוק לכך אפשר לראות מהמבנה הצורני-סגנוני של הסיפור. חלוקת הסיפור ליחידות על פי מצב הפרדס בכל יחידה, יוצרת את המבנה המעגלי-כימסטי,²² כאשר במרכז, חלקת הפרדס בידי האח. ייתכן שהמבנה רומז לכך שאולי על פי הדין אכן היה

19. במסכת מועד קטן טז ע"ב - יז ע"א ישנה דוגמה להתלבטות האם לנדות תלמיד חכם, שמצד הדין כן היה מקום לנדותו או שלא. במקור זה החכמים מתלבטים אם לנדות או לא לנדות תלמיד חכם שהייתה שמועתו שנואה (רעה). ההתלבטות נובעת מכך, שאם ינודה - לא יוכלו ללמוד ממנו את דברי תורתו ואם לא ינדוהו - יתחלל שם שמים: "לשמתיא - צריכי ליה רבנן, לא לשמתיא - קא מיתחיל שמא דשמיא". על אף שאין איסור ללמוד תורה מחכם מנודה, יש מקום להניח שלא יבואו ללמוד אצלו לאחר שנודה; להרחבה בעניין זה: י' ברנדס, 'חכם ששמועתו רעה - עיון באגדה למעשה', **אקדמות**, כד (תש"ע), עמ' 7-18.

20. רמב"ם, הל' תלמוד תורה פ"ז ה"א; שו"ע, יורה דעה, הלכות נידוי וחרם, סימן שלד, מב.

21. לפני בית הדין יש שתי דרכים בהענשת אדם שלא שעה לבית הדין: א. נידוי; ב. מכות מרדות. נידוי: הרמב"ם בהלכות תלמוד תורה פ"ו ה"ד פוסק להלכה שמנדים אדם (בין איש ובין אישה), שביזה תלמיד חכם או שעבר על אחד מעשרים וארבעה דברים, ששניים מהם - מי שלא שעה להזמנת בית דין ומי שלא קיבל עליו את הדין; מכות מרדות: לבית הדין מותר להכות אדם העובר במזיד על דברי חכמים. מכה זו נקראת 'מכת מרדות'; נימוקי יוסף, מכות, דפי הרי"ף ד ע"ב דפוס וילנא מהד' טלמן, ד"ה כל חייבי כריתות כותב: "... אבל עבר על מצות עשה, אי נמי חייבי לאוין בלא התראה, היו מכין אותו בלא מספר ובלא אומד וקורין אותה מכת מרדות מדרבנן, על שם שמרד בדברי תורה או בדברי סופרים. ולרב נטרונאי מלקות התורה אין לנו עכשיו ומלקות התורה ארבעים חסר אחת, ומכת מרדות אינה כך אלא היא חובטין אותו עד שיקבל או עד שתצא נפשו"; כסף משנה, הל' תלמוד תורה פ"ו ה"ד, כותב שבמקרה של זלזול בדברי חכמים לא מסתפקים במכת מרדות, אלא מנדים כיוון שזלזול בבית הדין חמור מלעבור על דבריהם: "דמפקק דבר מדברי סופרים חמור טפי מהעובר על דבר מדבריהם ולפיכך אע"פ שהעובר אינו חייב אלא מכת מרדות - המפקק או המזלזל חייב נידוי"; מ' לאבל, 'מכת מרדות', **שמעתיה**, לא, 118-117 (תשנ"ד), עמ' 77-82.

22. B. McCoy, *Chiasmus: An Important Structural Device Commonly Found in Biblical Literature*, *Chafar Theological Seminary Journal*, 9 (2003), pp. 18-34, מצוין כי המבנה הכימסטי הוא מבנה הנפוץ בספרות ובאומנות הדיבור העתיקות, בתרבויות הדתיות והכלליות. הוא טוען כי כימסטיקה נמצאה בשימוש כבר באלף השלישי לפני הספירה בארגון של טקסטים סומרו-אכדיים ואוגריתיים מסוימים. לטענתו, השימוש הספציפי הראשון במבנה "כימסטי" תוך בחינת דינמיקה של תהליך רטורי במשמעות של היפוך מקביל של נושאים תמתיים, נמצא בכתבים מהאלף הרביעי לפני הספירה ברטוריקה היוונית הסוקרטית. מקור המונח "כימסטיקה" הוא בפועל היווני הקלסי כיאזו (ciazw), שמשמעותו "להדגיש באמצעות שני קווים שחוצים זה את זה בצורת X (X - תי)". במובנה הכללי ביותר, כימסטיקה כרוכה בהקבלה הפוכה בין שתי מילים, ביטויים או יחידות מחשבה נרדפות או מנוגדות. מק'קוי מסכים עם ההגדרה של רוברט נורמן המאשרת שכיאמטיקה כוללת "שימוש בסימטריה דו-צדדית סביב ציר מרכזי", ראו: R. Norman, *Samuel Butler and the Meaning of Chiasmus*, London 1986, p. 276. מק'קוי מכנה הגדרה זו "הגדרה המתארת בצורה מיטבית את המהות הבסיסית של הדבר" אך הוא מרחיב הגדרה זו ועוסק בציר המרכזי של המבנה

צריך להיות שהפרדס יישאר ברשות האח ולמעשה באמצעות העיצוב במבנה כיאסטי, הביעו עורכי הסוגיה את הביקורת שלהם על פסיקת רב נחמן.

המבנה הצורני-סגנוני של הסיפור

על פי כל האמור לעיל אפשר לנתח את הסיפור על פי המבנה הזה:

חלקת הפרדס ברשות האחות.	}	אחותו של רב דימי בר יוסף	1.א.
		היה לה חלקת פרדס	
חלקת הפרדס תלויה בין האחיות לאח.	}	כל פעם שהייתה חולה הייתה מקנה לו [את הפרדס]	2.א.
		וכשהבריאה הייתה חוזרת בה.	
משא ומתן עם האח.	}	פעם אחת חלתה שלחה לו: 'בוא קנה!' [את הפרדס]	3.א.
		שלח: 'לא רוצה'. שלחה לו: 'בא קנה בכל אופן שתראה'.	
חלקת הפרדס ברשות האח.	}	הלך. שייר ועשה קנין [בפרדס].	
		כשהבריאה, חזרה בה. באה לפני רב נחמן, שלח לו [רב נחמן לרב דימי] - 'בוא!'	
משא ומתן עם האח.	}	לא בא. אמר: 'לשם מה אבוא? היה שויר [היה] קנין ממנה של הפרדס.	3.ב.
		שלח לו [רב נחמן לרב דימי]: 'אם לא תבוא אכה אותך בקוץ שלא מוציא דם',	
חלקת הפרדס תלויה בין האחיות לאח.	}	אמר להם [רב נחמן] לעדים: 'איך היה המעשה?' [בקשר לפרדס]	2.ב.
		אמרו לו: אמרה כך: 'אוי שמתה אותה האישה' אמר לו [רב נחמן]:	
חלקת הפרדס ברשות האחות.	}	'אם כך היה [המעשה בפרדס], [היא] מצוה מחמת מיתה,	1.ב.
		ומצוה מחמת מיתה - חוזר.	

הסיפור בנוי בדרך מעגלית כיאסטית. את המעגליות שבסיפור אפשר לראות מעבר למבנה הצורני-סגנוני שינוחם להלן, גם בביטויים כמו "כל אימת" (שורה 3) ו"הות הדרא בה" (שורה 6) המובאים בצורת ההווה המתמשך.

הכיאסטי. הוא טוען כי מהות המבנה הכיאסטי היא הקבלה הפוכה של צורה או של תוכן הנעים סביב מרכיב מרכזי אסטרטגי, ומרכז המבנה הכיאסטי הוא גם מרכז הרעיון של הצורה או התוכן הנידון; ש' אברמסקי, **שמואל ב** (עולם התנ"ך), תל אביב 2002, עמ' 14, מתאר מבנה כיאסטי בעניין קינה בתנ"ך: "מבנה סימטרי אנאלוגי דמוי מראה, שבו מקביל הבית הראשון לאחרון. הבית השני מקביל לזה שלפני האחרון וכן הלאה כששיאה של הקינה בבית האמצעי"; י' פרנקל, **סיפור האגדה – אחדות של תוכן וצורה**, תל אביב תשס"א, עמ' 138-113, בפרק השלישי בסעיף ד "התבנית הכיאסטית", מציג מספר דוגמאות של ניתוח סיפורי "מעשי חכמים" מהתלמוד הבבלי בעלי מבנה כיאסטי; להרחבה בעניין זה: א' צור, 'שיקולים של סימטריה בתלמוד בבלי', **הגיון**, ה (תשס"א), עמ' 70-84.

תיאורי המצב של מחלה - נתינת מתנה - הבראה, החוזרים על עצמם, תורמים גם הם לתחושה זו.²³

בשני חלקי המסגרת החיצונית (א.1 ו-ב.1) חלקת הפרדס שייכת לאחות מבחינה רשמית וחוקית. חלק ב.1 בסיום הסיפור משלים את פערי המידע של חלק א.1 שבתחילת הסיפור. על פי חלק ב.1 מובן בדיעבד שהאחות ראתה עצמה מלכתחילה כמי שבאמת עומדת למוות. מתוך הבנה זו, היא הייתה צריכה לקבל החלטה מה לעשות עם חלקת הפרדס שבידה. כשהיא מחליטה לתת לאחיה את הפרדס, ההחלטה אינה נובעת משיקולים זרים אלא מהבנה של מצבה הסופני. ייתכן שבהמשך, בשל מצבה הבריאותי שהשתפר ובשל התנהלות האח, נוספו מניפולציות רגשיות ומניעים זרים, אך לפי המבנה הכיאסטי והדגשיו - הייתה לה חלקת פרדס והיא ציוותה אותה מחמת מיתה מלכתחילה.²⁴ במסגרת הפנימית יותר (א.2 ו-ב.2) לא ברור למי שייכת חלקת הפרדס בזמן התרחשות הסיפור. בחלק א.2 חלקת הפרדס עוברת מרשות האחיות לאחיה על פי רצונה ועל פי מצבה הבריאותי. גם בחלק ב.2 לא ברור למי שייכת חלקת הפרדס. האח עשה קניין כדין ולפי דעתו חלקת הפרדס שייכת לו אך ישנו בירור בבית הדין איך בדיוק נעשתה המכירה ומה בדיוק נאמר. ייתכן שהאחות בשלב זה כבר יודעת שהמשפט שאמרה יחזיר אליה את חלקת הפרדס ומכל מקום, גם אם היא אינה מודעת למצב, מעמד הפרדס נידון בבית הדין ולא ברור למי הוא שייך. גם כאן חלק ב.2 מוסיף את המידע שעל אף שהאחות חזרה בה שוב ושוב בחלק א.2, המניע היה "ווי דקא מיתה הך איתתא", בכל פעם שחלתה, היא הייתה בטוחה שהיא עומדת למוות. כנראה משהבריאה, רצתה להיאחז בחיים ולהמשיכם כהרגלם וכמובן לא רצתה להישאר חסרת כול ועל כן חזרה בה.

במסגרת הפנימית (א.3 ו-ב.3) האח מסרב לבקשותיהם של האחיות ושל רב נחמן. הוא מסרב לבוא אל האחיות ומסרב לבוא אל בית הדין. שני חלקים אלו מאופיינים בדו-שיח בין שליחים. בחלק א.3 האחיות שולחת מסר לאח והוא עונה "לא רוצה!". היא חושבת על פתרון שהוא לא יוכל לסרב לו ושולחת לו מסר מפיס, שיבוא ויקנה בכל דרך שירצה. האח מגיע ועושה קניין. בחלק ב.3 רב נחמן שולח לו מסר שיבוא לבית הדין והוא לא בא. רב נחמן חושב על פתרון שהוא לא יוכל לסרב לו ושולח לו מסר מאיים - הטלת נידוי. פרנקל טוען שבמרכז הסיפור בעל המבנה הכיאסטי, נמצאת הנקודה שהמספר רצה להדגיש.²⁵ במרכז הסיפור כאן האח קונה את הפרדס מאחותו בקניין גמור ומשייר לה במקצת, כדי שלא תוכל לחזור בה. זהו יישום הלכה למעשה של מה שנידון בסוגיה עצמה. אם היה קניין והיה שיוך - הפרדס ברשותו ואין דרך לחזור בה בין שהבריאה בין לאו. הדגש במבנה הצורני-סגנוני של סיפור זה הוא שעל פי הדין מהצד הפורמלי-משפטי, הפרדס היה צריך להישאר אצל האח. אם כך, מתעצמת השאלה בדבר תגובתו החמורה של רב נחמן. ולר טוענת כי ההתחשבות והרחמים על האחיות החולה והזנוחה, היא שהביאה את רב נחמן לבקש ולערך בירור מקיף יותר:

... רב נחמן פעל כפי שפעל מתוך רחמים על האשה שהייתה חולה וזנוחה. הוא נאחז בעדות קלושה, כדי שיוכל לתת לה סעד משפטי. רק הסבר כזה יכול להסביר את האיום [...] נוכח להניח כי פסיקתו של רב נחמן במקרה זה [...] קשורה [...] למצוקתה ולמסכנותה... [הנטי במקור].²⁶

ביחידה האחרונה, בסיום הסיפור (שורות 27-31) מגיע שלב ההתרה. רב נחמן מחדש חידוש הלכתי-משפטי: אם אדם גילה דעתו שהוא יודע שהוא הולך למוות, הוא נחשב ל"מצווה מחמת מיתה"²⁷ ואם הבריא - מתנתו

23. כל פעם שהייתה חולה (שורה 3) וכשהבריאה (שורה 5) הייתה חוזרת בה (שורה 6). ושוב אותו מעגל: פעם אחת חלתה (שורה 7) כשהבריאה, חזרה בה (שורה 14).

24. פרנקל (לעיל הערה 22), עמ' 120-124, מציין כי בכל סיפור יש חשש שהחלק האחרון ייחשב לנספח, כמעין אפילוג לסיפור כולו. אך כאשר המבנה הוא כיאסטי, הקבלת החלק האחרון של הסיפור לחלקו הראשון הופכת את סיום הסיפור לבעל חשיבות שוות ערך לתחילתו. פרנקל כותב זאת בעניין הסיפור על נחום איש גם זו והמלונאים, אך יש מקום להשליך מודל זה גם על הסיפור שלנו. וכך הוא כותב: "...יש חשש שהחלק האחרון של הסיפור [...] ייחשב לנספח [...], מעין אפילוג שבא לאחר גמר העלילה העיקרית. והנה, הקשר החזק שבין שלבי העלילה האחרונים למה שקדם לעלילה המרכזית גורם שכל אירוע במחצית השנייה של הסיפור ייחשב לחלק אינטגרלי וקובע של כל הסיפור, כי המבנה הכיאסטי יוצר איוון של חשיבות בין מה שקדם למה שעוקב למרכז הסיפור" (שם, עמ' 123).

25. פרנקל (שם), עמ' 113-138; צור (לעיל הערה 22), עמ' 70-84.

26. ולר (לעיל הערה 13), עמ' 129.

27. יש כמה הבדלים בין המצווה מחמת מיתה לבין השכיב מרע. אחד ההבדלים הוא במידת המודעות של האדם ובנסיבות נתינת המתנה. ב"מצווה מחמת מיתה" האדם מודע למצבו הסופני, תודעת המוות הקרוב קיימת ועל כן הוא פועל בהתאם, למשל מצהיר על כך.

מתבטלת וחוזרת אליו בין ששייר ובין שלא שייר, בין שהיה קניין ובין שלא היה קניין²⁸ זה מתוך ניגוד למה שחשב רב דימי בר יוסף. וכך כותב הרשב"ם:

וכל מצוה מחמת מיתה חוזר בין במתנה במקצת בין במתנה בלא שיור ואפילו קנו מידו ואי קאי מחליו הדר בכולהו, בידוע שלא היה קנין אלא מחמת מיתה, הואיל והיה מתאונן על מיתתו בעת צוואתו...²⁹

אנו נוטים להסכים עם דעתה של ולר, שהתחשבותו ורחמייו של רב נחמן על אותה אחות, הם שהביאו את רב נחמן להגיב בחומרה שכזו על סירובו של רב דימי לבוא הן לאחותו והן לדין. גם המבנה הצורני-סגנוני של הסיפור עשוי לתמוך בדעה זו כשמתבוננים במבנה זה מנקודת מבטה של בעלת הפרדס - האחות. היא מרגישה שהיא עומדת למות בכל רגע, ועל כן מנסה להעביר את אחרון נכסיה לאחיה. כשהיא מברירה היא נאחזת בחיים ומחזירה לעצמה את חלקת הפרדס. המבנה המעגלי (הכיאסטי) של הסיפור מעצים את התחושה של הרצון לחזור למעגלי החיים. הסיפור לא בנוי בקו אחד המוביל לכיוון אחד, אלא הוא מסיים כשהוא חוזר אל נקודת ההתחלה - יש תקווה.

גם ריבוי הפעלים בסיפור מדגיש מגמה זו. מתוך 101 מילים כ-37 מהם הם פעלים ששיעורם יותר משליש מהמילים בסיפור. התחושה היא של עשייה בלתי פוסקת, התרחשות בלתי נגמרת, לא רק כל אחד בענייניו אלא גם בענייני האחר, הרצון להספיק כמה שיותר כל זמן שעדיין יכולים ולהפיק את המרב ממה שעוד נשאר.

הפעלים החוזרים פעמים רבות ביותר בסיפור, הם הפעלים מהשורשים את"א, קנ"ה ושל"ח.³⁰ אם נאמר ששורשים אלו חוזרים שוב ושוב כדי להעצים את משמעותם בסיפור, נוכל לומר שהרעיון המרכזי בסיפור הוא שרב דימי בר יוסף היה צריך לבוא שוב ושוב - את"א ולקנות את חלקת הפרדס - קנ"ה, ולו רק לשם תחושת השליחות המלווה לקניין - של"ח והיא טיפול בחלש ובמי שזקוק לכך - במקרה שלנו באחותו השכיב מרע.

נראה עוד כי הסיפור מסתיים במילה 'חוזר'. ייתכן שמילה זו מסמלת כאן לא רק את הפרדס שחזר אל האחות, אלא היא מסמלת כאן בפרפרזה גם את הציווי המוסרי לרב דימי בר יוסף: אם היית נוהג כשורה, אז היית 'חוזר' בלי סירוב ובלי תנאים (אל אחותך שוב ושוב)! מתוך כך אפשר להבין את תגובתו החמורה של רב נחמן, שהתחשבות והרחמים על האחות החולה והזנוחה הם שהביאו את רב נחמן להגיב בחומרה כה רבה, לעצב, לייסד ולהנהיג הלכה זו.

לסיכום, ראינו כי הסיפור בנוי במבנה כיאסטי. מרכז המבנה הכיאסטי רומז שייתכן ועל פי הדיון, הפרדס היה צריך לכאורה להישאר אצל האח, והתמיהה על פסיקת רב נחמן מתעצמת. אך מהמשך ניתוח המבנה המעגלי עולה כי אכן רב נחמן פסק פסיקה אמיצה, מתוך התחשבות באישה השוכבת על ערש דווי, ומנסה להיאחז בכל כוחה במעגלי החיים, ומתוך הבנה כי חלקת הפרדס שברשות אותה אישה מסמלת בעיניה את אותה האחיה, והיא משתמשת בה מתוך כמיהה זו ולא מתוך מניעים זרים.

ב"שכיב מרע" – תודעת המוות הקרוב לא תמיד קיימת, ועל כן האנשים ששכיב מרע יפעלו הם בהתאם, למשל יידרשו להביא ראיות לכך שהוא היה שכיב מרע; הבדל נוסף הוא בדיון "שיור". "שכיב מרע" ששייר לעצמו מקצת מהנכסים והבריא – מתנתו קיימת, כיוון שאומדים דעתו, שהיה סבור שיש סיכוי שיעמוד מחוליו ועל כן שייר, ומתנתו – מתנה. אצל ה"מצווה מחמת מיתה" כלל זה אינו חל, וגם אם נתן רק מקצת מנכסיו והבריא – המתנה בטלה. אומדים דעתו, שכיוון שהיה גילוי דעת, שהוא מצווה מחמת מיתה, על אף ששייר לעצמו חלק מנכסיו, בכל זאת את מה שכן נתן, נתן על דעת שלא יעמוד מחוליו ומתנתו אינה מתנה. וכך כותב הרשב"ם, קנא ע"ב, ד"ה אתא ושייר וקנו מינה: "...מצווה מחמת מיתה דעתייה דמחמת מיתה קיהיב ואי קאי הדר ביה".

28. הביטוי "מצווה מחמת מיתה" מופיע במקור הקדום ביותר בבבלי בסיפור זה, בשם רב נחמן. ביטוי זה מופיע עוד פעם בגיטין סו ע"א. בגיטין הוא מופיע במהלך דיון כמסקנות עורך הסוגיה (הסתמא), ואילו בבבא בתרא הדברים מפורשים בפי רב נחמן. ייתכן שרב נחמן טבע ביטוי זה בגלל המעשה עם רב דימי בר יוסף ואחותו, וייתכן שהביטוי היה מוכר ועורך הסוגיה סידר את הסוגיה כך כדי לחזק את ההלכה המחודשת בעניין דיני השכיב מרע הקלסיים שנידונו בסוגיה.

29. רשב"ם, בבא בתרא קנא ע"ב, ד"ה א"כ מצווה מחמת מיתה היא.

30. השורש את"א מופיע שבע פעמים. שש פעמים כלפי האח ופעם נוספת כלפי האחות. השורשים קנ"ה ושל"ח מופיעים כל אחד חמש פעמים. השורש קנ"ה מופיע פעם אחת בתיאור מעשי האחות וארבע פעמים בדו-שיח עם האח. השורש של"ח מופיע בכל חמש הפעמים אצל האח.

"בתחבולות תעשה לך מלחמה": בין מסורת לחידוש בעיצובו הספרותי של נושא היין במחברת ה-27 ב'תחכמוני' לאלחריזי

תקציר

החידוש המהפכני והנועז ביותר ביצירה העברית בימי הביניים בספרד היה יצירתה של שירת החול העברית ובכללה שירת היין. עיון במחברת ה-27 ב'תחכמוני' לאלחריזי, שעניינה תלאות היין ותועלותיו, מעיד כי חידוש ומסורת משמשים בה בערבוביה. מצד אחד אלחריזי ממשיך את מסורת קודמיו, מסורת שנתגבשה בשירה העברית ובמופת הערבי בנושא היין מבחינה תמטית ומבחינת המוסכמות הרטוריות אך מצד אחר גם מחדש. החידוש העיקרי של אלחריזי ניכר בשימוש בגורם ההפתעה כתחבולה רטורית. מתכונת ההפתעה קבועה וחוזרת על עצמה כאשר בכל פעם אלחריזי מכין את הקרקע להתרחשות הצפויה, שובר את הציפייה, מעצים את גורם ההפתעה וחוזר חלילה. במתכונת ההפתעה הוא משלב מאפיינים רטוריים של ויכוח ותחרות. מה שהתחיל כוויכוח על שבח היין וגנותו הופך בהמשך לתחרות רטורית של איש השיבה עם עצמו. התחרות ממלאת את הפונקציה של השעשוע, והוויכוח על תכונות היין ממלא את הפונקציה של המוסר. אלחריזי שומר על איזון בהצגת שתי הגישות המנוגדות הקשורות לנושא היין. האיזון בין שתיית היין להתנזרות ממנו הוא הבסיס לתביעה המוסרית שאלחריזי חותר אליה במחברת זו, בבחינת "ושתה בלב טוב יינך" (קה' ד 7).

מילות מפתח:

אלחריזי; יין; תחבולה ספרותית; ויכוח; תחרות; מוסר.

מבוא

החידוש המהפכני והנועז ביותר ביצירה העברית בימי הביניים בספרד היה יצירתה של שירת החול העברית. שלא כשירת הקודש העברית שחוטתה נמשכים עד המקרא, שירת החול נוצרה על אדמת ספרד באמצע המאה העשירית.¹ לשיא שכלולה ותפארתה היא מגיעה במאות האחת עשרה ושנים עשרה באנדלוסיה. שירת החול נוצרה בהשפעתה המובהקת של השירה הערבית במוסכמותיה הפואטיות ובתכניה המגוונים,² והתאפיינה בתווי היכר מסוגננים ומקוריים. בין שאר הנושאים שאימצה לחיקה השירה העברית מתוך הערצה למופת הערבי, היין היה אחד העיקריים והמעניינים. שירי היין העבריים בספרד נכתבו כסוג לעצמו, הכפוף למערכת של כללים מחייבים מצד אחד, אך גם למקוריות ותעוזה מצד אחר. במאמר זה ייבחן עיצובה הספרותי של המחברת ה-27 ב'תחכמוני' לאלחריזי, תוך בחינת ייחודה הספרותי של מחברת זו לצד השימוש במסורת הז'אנר כפי שנקטו קודמיו.

נושא היין: מקורות השפעה

משוררי ספרד שכתבו על היין בשירה ובפרוזה המחורזת, הושפעו השפעה גדולה משני מקורות עיקריים:

א. המקרא: היין במקרא מופיע בלמעלה ממאה היקרויות בכל ספרי המקרא, הרוב בספרי הנביאים והכתובים. עיון במקורות אלה מלמד על שתי מגמות עיקריות: שבח היין ובעיקר גנותו.

ב. הספרות הערבית: שירת היין הערבית בנויה בעיקרה על הדגם האריסטוקרטי-חצרני, שלפיו נקבעו כללי הסוגה ועוצבו משתה היין, הכלים, תיאורי היין ותכונותיו, הדמויות, ציורי הלשון וכו'.

בתחום השירה היה שמואל הלוי אבן נרגילה (993-1056), המכונה 'הנגיד', אחד ממשורריה הגדולים של תקופת 'תור הזהב' והראשון שסלל את הדרך לכניסתה של שירת החול לעולמה התרבותי של יהדות ספרד ובכללה שירת היין.³ בהשפעתו הלכו גדולי המשוררים כדוגמת רמב"ע, רשב"ג, ריה"ל ואחרים. בתחום הפרוזה המחורזת היה זה ר' יהודה אלחריזי בספרו הידוע 'תחכמוני',⁴ ששילב את נושא היין במחברותיו. תקופתו של אלחריזי

1. אם כי ידועים לנו כמה שירי חול קדומים, אבל משום היותם מועטים ורחוקים זה מזה בהופעתם ובדרכי עיצובם, אי אפשר לראות בהם חלק מאסכולה מגובשת. על כך ראו: ח' שירמן, **השירה העברית בספרד ובפרובאנס**, א. ירושלים תשט"ו, פרק המבוא, עמ' כג-נ; י' טובי, **קירוב ודחייה: יחסי השירה העברית והשירה הערבית בימי הביניים**, חיפה תש"ס, עמ' 36-61; ע' פליישר, **השירה העברית בספרד ובשלוותיה**, בעריכת ש' אליצור וט' בארי, ירושלים תש"ע, עמ' 1491-1499.
2. על שירת החול, ראשית צמיחתה ומאפייניה ראו: ד' ליון, **תורת השירה הספרדית**, ירושלים תשל"ב, עמ' 4-5; ד' פגיס, **שירת החול ותורת השיר למשה אבן עזרא ובני דורו**, ירושלים תשל"ל, עמ' 22-24; ח' שירמן, **תולדות השירה העברית בספרד המוסלמית**, ירושלים תשנ"ו, פרק המבוא; ח' שירמן, **תולדות השירה העברית בספרד הנוצרית ובדרום צרפת**, מהדורת ע' פליישר, ירושלים תשנ"ז, פרק המבוא; י' רצהבי, 'השפעות ערביות בספרות תקופת-ספרד', **בר אילן**, ו (תשכ"ח), עמ' 314-338; י' רצהבי, 'קודש כחול בשירה העברית ובשירתנו הספרדית', **בר אילן**, ז-ח (תש"ל), עמ' 178-203; טובי (לעיל הערה 1), בעיקר פרקים 5 ו-11; י' ליון, **מעיל תשבץ**, תל אביב תשנ"ה, ספר א, עמ' 3-39; ספר ב, עמ' 147-438; פליישר (לעיל הערה 1), ג, עמ' 1491-1501; ר' דרורי, **ראשית המגעים של הספרות היהודית עם הספרות הערבית במאה העשירית**, תל אביב תשמ"ח.
3. קדם לו בעניין זה מנחם אבן סרוק שזכה לכינוי 'ראשון המשוררים העבריים בספרד'. הוא היה המשורר הראשון שחסדאי אבן שפרוט היה פטרונו. לצד ירידת מעמדו של מנחם אבן סרוק, הלך והתחזק מעמדו של דונש בן לברט, שאף הוא חסה תחת כנפי חסדאי אבן שפרוט. דונש בן לברט הוריש את שיר היין העברי הראשון שנכתב על פי הדגם הערבי. אומנם מבחינה אומנותית לא הגיע לגדולות, אך גדולתו בהיותו הנחשון. על כך ראו בהרחבה: י' רצהבי, 'שירת היין לר' שמואל הנגיד', **בר אילן**, ט, עמ' 423-474; י' טובי, **"ואומר אל תישן" לדונש בן לברט: בין ריאליה לסאטירה**, **דפים למחקר בספרות**, 19 (תשע"ד), עמ' 128-150; י' ליון, **שמואל הנגיד: חייו ושירתו**, תל אביב תשכ"ג, עמ' 11-20.
4. ספר 'תחכמוני' בנוי על פי הדגם הקלסי של מחברות אלחריזי, שאלחריזי תרגם לעברית ושמן 'מחברות איתאל'. כל אחת מחמישים המחברות ב'תחכמוני' כתובה בפרוזה מחורזת ומשולבים בה שירים שקולים. כל מחברת משמשת יחידה ספרותית עצמאית. דמויות המגיד והגיבור קבועות בכל המחברות, לעומת זאת העלילה משתנה ממחברת למחברת, אם כי יש מוטיבים ומאפיינים רבים העוברים כחוט השני בכל המחברות. על ספר תחכמוני, מקוריותו ומקורותיו ראו: ע"א מרעי, 'השפעת מקאמות אלחריזי על מחברות תחכמוני', עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן תשנ"ה. על המקאמה ומאפייניה ראו: ב' קלאר, **מחקרים ועיונים: בלשון בשירה ובספרות**, תל אביב תשי"ד, עמ' 241-258; ד' פגיס, **חידוש ומסורת בשירת-החול העברית: ספרד ואיטליה**, ירושלים תשל"ו, עמ' 199-244; ח' שירמן, **השירה העברית בספרד ובפרובאנס**,² א-ד, ירושלים תשי"ט, כל המבואות; שירמן, **תולדות השירה העברית בספרד הנוצרית** (לעיל הערה 2), עמ' 93-144; י' דישון, **ספר שעשועים ליוסף בן מאיר אבן זבארה**, ירושלים תשמ"ה, עמ' 22-30; מרעי (לעיל הערה 4), עמ' 9-16, 208-215; צ' מלאכי, 'המקאמה הערבית והשפעתה על האליגוריה העברית', **מזניים**, 1 (תשנ"ב), עמ' 176-179; ש"ד גויטיין, 'המקאמה והמחברת', פרק בתולדות הספרות והחברה

מאופיינת במערבולת תרבותית שבה ניסה כל משורר למצוא את הנתיב ההולם את אופיו וכישוריו. וכך סדן כותב על אחריו: "...התלבט בין לשון עבר ללשון ערב [...] ישמעאל ואדום [...] תרבותה המתגבשת של ספרד הנוצרית [...] ועדיין מתגמשת בין אירופאיות לבין תרבות ערב..."⁵ מערבולת תרבותית זו הייתה התשתית שגיבש עליה אחריו את אפיק יצירתו ובכללה נושא היין, המופיע ביצירתו במידה מגוונת ומעניינת ביותר בשתי דרכים:

- א. כארבעים בתי שיר המשולבים במחברות שבהן נושא היין משמש אמצעי עיצוב.⁶
- ב. המחברת העשרים ושבע שבה הנושא העיקרי הוא היין, ובה יעסוק הדין העיקרי במאמר זה.

המחברת ה-27 ב'תחכמוני'

ייחודה של מחברת זו, כפי שיובהר להלן, ניכר בשני אמצעים ספרותיים עיקריים: האחד בשימוש המרובה של אחריו בגורם ההפתעה כתחבולה רטורית, ואמצעי נוסף הוא השימוש באמצעים רטוריים אופייניים למחברות שעניין תחרויות שירה ומשוררים, לשבח היין וגנותו.

מחברת זו, כשאר המחברות ב'תחכמוני', בנויה משלושה חלקים:

פתיחה: שורות 1-11⁷

בפתיחה, שם המחבר בפי המגיד את הגורם שהוביל אותו לזירת ההתרחשות:⁸ "רציתי בימי הנעורים..."⁹, אמירה זו מעוררת אצל הקורא ציפייה לחגיגת נעורים ולתיאורי נהנתנות ומשובה האופייניים לימי הנעורים. אך כבר בפתיחה נכונה הפתעה, שכן שלא כצפוי, מחליט המגיד¹⁰ בימי נעוריו דווקא "להבדל מדרכי הסובאים והשכורים / ונכספתי ללכת בדרכי הנזירים / ואסרתי על נפשי כל מחמד עין / וכל אשר יצא מגפן היין..."¹¹ (3-1).

הוא אינו מסתפק בזה ומחליט להתנזר מן היין ואף מצהיר: "וקבלתי עלי הנזירות בתאוה שלמה" (4).

ביטוי אוקסימורוני זה משמש רמז מטרים לשיבת המגיד לזירת התאוה, ואכן, כעבור שנה, בהשלימו ימי נזרו, הוא אינו עומד בפני כיסופיו לבית הכרמים, ושב לשם.

דברי המגיד קשורים בחוטי דברים לפרשת נזיר (במ' ו 21-1) ואף משתלבים בהם. כדי להסביר את שיבתו לזירת היין, המגיד מגייס טיעון אירוני הנשען על דברי רבי אלעזר הקפר המובאים גם בפירושו של רש"י (שם ו 6): "מאשר חטא על הנפש [...] שצער עצמו מן היין...". המשתמע מן הדברים הוא כי המגיד אינו רוצה לחטוא בצער הנזירות ולכן: "...והשלמתי ימי נזרי [...] אז מהרתי לפשוט בגדי הנזירות, ולבשתי מחלצות השכרות / ומהרתי ולא התאפקתי / ועל דלתי הסובאים דפקתי..." (6-12). המגיד 'טובל ושרץ בידו'. מצד אחד הוא מביע את רצונו לכפר על חטאו בזה שציער עצמו מן היין, אך מצד אחר הוא כבר בדרכו לחטא הסביאה וההוללות. זו חוליית המעבר לעלילה המספקת את גוף המחברת ומתרחשת בבית היין.

- במזרח, 'מחברות לספרות', ה (תשי"א), עמ' 26-40. על אחריו וספרו 'תחכמוני' ראו: ח' שירמן, 'לחקר מקורותיו של ספר תחכמוני ליהודה אחריו', תרביץ, כג, 4-3 (תשי"ב), עמ' 198-202; ח' שירמן, 'שירים חדשים מן הגניזה, ירושלים תשכ"ו', עמ' 377-417; י' רצהבי, 'ילקוט המקאמה העברית, ירושלים תשל"ד', עמ' 9-51; י' דישון, 'חרוזים של חכמה, לוד תשע"ב'; י' אחריו, 'תחכמוני, או, מחברות הימן האזרחי, מהדורת י' יהלום ונ' קצומטה, ירושלים תש"ע', עמ' 11-54; י' סדן, 'פולמוס כתיבה ספרותית וכתיבה דתית', ח' לצרוס-יפה (עורכת), 'סופרים מוסלמים על יהודים ויהדות, ירושלים תשנ"ו', עמ' 37-58.
5. סדן (שם), עמ' 18. מקורות לנדידה והשפעות תרבותיות, ראו שם הערה 3.
6. למשל, בהקדמה: "...ואבוא היום אל העין לרוות בדודי החכמה הטובים מיין..." (עמ' 8), כאן מופיע היין כקנה מידה לדבר משובח. (כל הציטוטים כאן לקוחים מספר תחכמוני: י' אחריו, 'תחכמוני, בעריכת א' קמינקא, ורשה תרנ"ט). בשער השלישי (עמ' 35-45) במחברת זו מופיע היין כאחד ממרכיבי הסעודה החשובים המראים את אופיו של בעל הסעודה. בשער החמישי (עמ' 55-69) במחברת זו ליין נודע מקום מרכזי. המחברת עוסקת בשבח משוררים שכל אחד מהם נושא קולו על חודש אחר מחודשי השנה, וליין יש כמובן תפקיד חשוב בעיצוב חודשי השנה.
7. על הפתיחה בספר תחכמוני ראו: ד"ש סגל, 'הפתיחה, הסיום והסיפור העוטף בספר תחכמוני ליהודה אחריו', י' דישון וא' חזן (עורכים), 'מחקרים בספרות עם ישראל ובתרבות תימן, רמת-גן תשנ"א', עמ' 407-421; דישון, 'חרוזים של חכמה' (לעיל הערה 4), עמ' 38-45.
8. הציטוטים מתוך המחברת ה-27 ב'תחכמוני' לקוחים מתוך אחריו (לעיל הערה 4). מספרי השורות יצינו בסוגריים בסמוך לציטוטים.
9. תבנית זו שלפיה יוצא המגיד בהצהרה כי הוא רוצה להכניע את יצרו מצויה ב'תחכמוני' במחברת השנייה לאחר שהמגיד שומע את דרשת המוכיח, ובמחברת השלוש-עשרה שעניינה הוויכוח בין הגוף לנפש.
10. לדמות המגיד במקאמה, ראו: מ' הוס, 'ה"מגיד" במקאמה הקלאסית: לבירורו של מונח', תרביץ, סה, א (תשנ"ו), עמ' 129-172.
11. ראו לעיל הערה 8.

גוף המחברת - שורות 12-105: שבח היין וגנותו

העלילה המרכזית נפתחת בתיאור הבחורים המסובים למשתה היין, כל אחד מהם אווז גביע בידו, הגביעים מעוצבים על פי מתכונת הסוגה וכורכים יחד מוטיבים משירת החשק, הגן והיין.¹² כטוב ליבם ביין, הם מרימים גביעיהם ונושאים דברי שבח ליין: "...זה אומר תבל כמו חשוקה יפת עין / ורוק פיה יין והגנים לחייה / והמענים עיניה..." (25-16).

המקום המושלם לשתיית היין הוא גן השושנים, המדומה ללחייה של החשוקה ובו מעיינות מים חיים מפכים, המדומים לעיני החשוקה. מכאן ואילך שותפים הרעים לחגיגת הלל לשתיית היין, וכל אחד בתורו מוסיף כטוב ליבו לדבר בשבח היין. בדבריהם מעוצבים שבח היין, תכונותיו, תועלותיו ויכולותיו, על פי מערכת המוסכמות של הסוגה.

היין משמח האנשים ומבריא היגונים: "...היין שליח השמחות ומבריא האנחות [...] לולי בת הגפנים / כסה על הלב עשן היגונים / ופנו אלינו הששונים / ערף ולא פנים [...] ומשמח אלהים ואנשים" (21-19). גישה זו לשתיית היין מופיעה גם בדברי משורר התהלים: "...יין, יִשְׁמַח לִבִּי-אֶנֶשׁ לְהַצִּהִל פָּנִים מְשֻׁמָּן; וְלָחֵם לִבִּי-אֶנֶשׁ יִסְעֶד" (קד 15), וכן "תִּנְהַלְשָׁךְ לְאוֹבֶד יֵינִי לְמַרִּי נֶפֶשׁ. יִשְׁתָּה וְיִשְׁכַּח רִישׁוֹ; וְעָמְלוֹ לֹא יִזְכֶּר-עוֹד" (מש' א 6). בשירה הערבית האיסור הדתי של שתיית היין עומד כנגד התועלת בשתייתו כמגרש דאגות ואנחות.¹³

היין מקור לרפואה והצלה: "...זה אומר היגון כצרת פורחת / והיין רפואה לו ומרקחת / להציל מרדת שחת / זה אומר היין רפואת אנושים..." (25-22). מוטיב זה ידוע מאוד בשירה הערבית בימי הביניים. המשורר הערבי הנודע עומר כ'אם קושר ליין כתרם רבים ובהם היין כמדביר חוליים רבים.¹⁴ גם המשורר הערבי אבו נואס, שהיה מופת למשוררי ספרד הערבים והעברים, משתמש במוטיב זה בשירתו.¹⁵ מוטיב היין כמרפא אינו מופיע במקורותינו. הוא חדר לשירת החול העברית בהשפעת אחותה הערבית.¹⁶

בין הדוברים במשתה היין, היה גם "איש בעל שיבה [...] וכשמעו דברי חבריו ומליהם / צחק ולהג עליהם / ואמר אוי למליצות אשר שפכו פניניהם / וחללו עיניהם..." (29-26).¹⁷ כאן ניכרת תחבולת ההפתעה במלוא עוזתה: אלחריזי מתאר את האיש הזקן כבעל שיבה, והקורא רואה בעיני רוחו איש חוכמה ומוסר, העומד בין הצעירים כמוכיח שאינו יכול לכבוש זעמו, ומצפה להשתלחות של הזקן בחבורת ההוללים, המהללים את שתיית היין.¹⁸ אולם כאן נכונה הפתעה גמורה. אומנם הזקן מוכיח את הבחורים ההוללים, אך לא משום שהרבו להלל את שתיית היין, אלא משום שהמעיטו בשבח היין ומהלליו. השימוש באמצעי של בניית תדמית וניתוצה אופייני בעיקר למחברות שעניינן ביקורת חברתית על בעלי הזקן המתחסדים.¹⁹ דברי הזקן אכן מפתיעים ביותר:

12. היין, החשק והגן מופיעים בדרך כלל כשהם כרוכים זה בזה, על כך ראו בהרחבה לוין (לעיל הערה 2), ב, עמ' 434-7; ט' רוזן, **שירת החול העברית בימי הביניים**, תל אביב תשנ"ז, עמ' 105 ואילך.
13. כגון תרגומו של י' רצהבי לשירו של אבן אלכ'טיב: "קח את היין למרות תוכחת המוסר / המגרש דאגות ומביא שמחות" (י' רצהבי, **מוטיבים שאולים בספרות ישראל**, רמת-גן תשס"ז, עמ' 323).
14. ע' אלכ'אם, **מרובעים**, תרגום ב' בן שלום, תל אביב תש"ד.
15. י' לוין על אבו נואס: "מגדולי המשוררים בימי הביניים שנחשב למלך' הבלתי-מוכתר של שירת היין [...] בתחום זה שבו אין שני לו בקרב הערבים" (לוין [לעיל הערה 2], עמ' 188-224).
16. למקורות עבריים וערביים על אבו נואס ושירת היין הערבית: א' גורן, **משירת ערב: תרגומים ורשימות**, ירושלים תש"ל; רצהבי (לעיל הערה 3), עמ' 473-474; ר"א ניקולסון, **תולדות הספרות הערבית**, תרגום י"י ריבלין, ירושלים תש"ך.
17. דמויות של זקן ובחור מופיעות ב'תחכמוני' בכמה מחברות שעניינן יוכוח: במחברת הרביעית – יוכוח בין זקן לבחור למי משניהם יכולת טובה יותר לחבר שירים; במחברת התשע עשרה – יוכוח בין שבעה בחורים לזקן על המידות; במחברת הארבעים ושתיים – יוכוח בין זקן לבחור על הנדיבות והכילות. בכל המחברות הזקן מתגלה בסופו של דבר כחבר הקיני. בכל המחברות הזקן מוצג כמקור נובע של חוכמה.
18. אחד הנושאים העיקריים בספרות המחברות הוא הביקורת החברתית על בעלי תפקידים דתיים שרובם מתוארים אנשי שיבה מתחסדים, מעמידים פנים וצבועים. על כך ראו: דישון, ספר שעשועים (לעיל הערה 4), עמ' 133-231; ר' רפאל-ויוונטה, **מטמון משלים: משל הקדמוני ליצחק אבן סהולה (קסטיליה 1281) חקרו וצפונותיו**, רמת-גן תשע"ז, עמ' 254-300; ש' פרסלר, 'ביקורת חברתית בספר: אבן בוחן מאת קלונימוס בן קלונימוס', עבודת מוסמך, אוניברסיטת בר אילן, רמת-גן, תשנ"ט, עמ' 87-99.
19. ביקורת חברתית היא נושא רווח בספרות הערבית, העברית והאירופית בימי הביניים. הביקורת החברתית בכללה מכוונת כלפי אנשי מעמד ובעלי תפקידים המנצלים את מעמדם לתועלתם האישית. הביקורת החברתית לא התפתחה לסוגה, אך שולבה בענפיה השונים של הספרות העברית והערבית בימי הביניים. על כך בהרחבה ראו: א' אטינגר, 'הביקורת על קהילות היהודים ב'ספר תחכמוני' ליהודה אלחריזי', א' חזן ו'ש' רפאל (עורכים), **מחברות ליהודית: קובץ מחקרים מוגש לפרופ' יהודית דיזשון**, רמת-גן תשע"ג, עמ' 59-87; פגיס (לעיל הערה 2), עמ' 281-309; דישון, ספר שעשועים (לעיל הערה 4), עמ' 173-174; רפאל-ויוונטה (לעיל הערה 17), עמ' 254-280; R. Mohl, *The Three Estates in Medieval and Renaissance Literature*, New York 1933, pp. 5-95.

הכזה יהיה שבח היין ומהלליו / ואם אלה מעלליו / הלא אם שבחתם מתקו וטעמו /
 שכחתם יופיו ונעמו / ונרדו ובשמו / וזכרו ושמו / לא זכרתם לחו / ורקחו וריחו / וצירו וצוריו
 / ומזורו וחוליו / ודמותו ומראהו / ומעשהו ומכסהו / וצופו ודבשו [...] כל זה שכחתם / ודרך
 אחרת לקחתם (38-30).

הזקן מתרעם על המסובים המדברים בשבח היין, שהעמידו מעלותיו על שני עניינים בלבד והתעלמו משאר מעלותיו. כפי שנראה להלן, הזקן משתמש בקישוט הגיבוב לציון מעלות היין שנגרעו מדברי המסובים שלא הקדישו לכך את המקום הראוי, והוא בכישרונו וחוכמתו יוכיח מעלתו עליהם ויפגין יכולתו לשורר על מעלות היין. דברי איש השיבה מעוררים את התלהבות בקרב הנוכחים, ואלה לא מהססים להבטיח לו כל הונם, אם רק יואיל בטובו להראות להם, בכישרונו הרב, את שבח חמודות היין.²⁰

דברי המסובים מפיחים באיש השיבה להט ורוח קרב, חובת ההוכחה המוטלת על כתפיו מעוררת אותו לתגובה מיידיית והוא פוצח בנאום ארוך.

מתכונת זו אופיינית לתחרויות רטוריות כאשר המסובים מעמידים לפני המשורר דרישה רטורית ויכולת וירטואוזית המעלה את דרגת הקושי ואף מבטיחים לו גמול אם יעמוד במבחן הרטורי. איש השיבה מרים את הכפפה ומגייס את כישרונו הרטורי כדי לעמוד בדרישה שהעמידו לפניו: **"אם תגיד לנו שבח חמודותי / שירוד על פי מדותיו" (40),**²¹ כלומר לדבר בשבח היין באופן שיכסה את כל תכונותיו. הזקן אינו פוסח אף על אחת ממעלות היין, כפי שנתגבשו במסורת המוסכמות הרטוריות של שירת היין.²²

- ריחו: **"ריח גן אלוהים..."**
- רקחו: **"רקח הרוכלים [...] וריחו שושנת העמקים..."**
- טעמו: **"פרי עדן מתקו [...] וטעמו נפת [...] זרמיו מצופן מתוקים"**
- תכונותיו לרפואה: **"צרי גלעד רקו"**
- תכונותיו לשמחה: **"שמחת נשמות ונפשות [...] והשמחה נפלה בחלקו / והחדוה אשת חיקו [...] ועל היגונים יציבא חיליו..."**
- מראהו: **"פני להבים פניו [...] עסיסיו אדמו עצם מפנינים [...] מראהו תפת [...] וטל אורות טלליו [...] לחיו לחי חשוק [...] ואורו באפלה זורח"**
- גביעיו: **"כפורי שלג לבנים"**
- יכולותיו: **"להשיב רשים כראשים / ולרכך קשים [...] רפה ויפיל חזקים [...] ועינו עיני עורים פוקח..."**

את עיקר דבריו של איש השיבה בפרוזה החרוזה, אחריו מעצב באמצעות מערכת של ניגודים.²³

איש השיבה אינו מסתפק בנאום זה וכמתכונת המקאמה מוסיף שיר שקול ובו הוא חוזר על עיקרי הדברים שאמר בנאומו בווריאציות רטוריות מגוונות. בשיר זה יש 16 בתים הבנויים מדלת וסוגר, בעלי חרוז מברח ושקולים במשקל השלם (74-58). על פי המוסכמות הרטוריות של שירת החשק כפי שגובשו במסורת הסוג, אחריו מעצב את נושא היין באמצעות אנלוגיה בין בת הגפנים לחשוקה. לפיכך לחי החשוקה אדומות ומדומות לאור השמש, ובת הגפנים: **"אור שמש בזיו לחיה [...] כשמש היא בגלגל היופי".** ריחה של החשוקה טוב ומבושם, ובת הגפנים: **"המור מרקחות סמיה".** החשוקה אינה יכולה להסתיר סודותיה, ובת הגפנים: **"תתכס בכוס שוהם / ואז תתגל ואין / דבר יכסנה ויעלימה".**

לאחר שאיש השיבה מסיים להלל את היין ולהפליג בשבחיו, אחריו מציין את תגובת המסובים.

-
20. אחד העניינים המרתקים בשירת ימי הביניים הוא ההערכה למופת הרטורי. ספרי הפואטיקה שהוקדשו לנושא זה כדוגמת 'האגרון' של רס"ג במזרח ו'ספר העיונים והדיונים' של רמב"ע בספרד, מעידים על החשיבות שהוענקה בתקופות אלה לתורת השירה. לעניינים הרטוריים נודע מקום מרכזי בעיקר במחברות שעניינן ויכוח ותחרות. במחברות אלה העניינים הרטוריים משמשים קנה מידה מובהק ליכולתו וכישרונו של המשורר ובמקרה זה איש השיבה. על כך ראו: טובי (לעיל הערה 1), עמ' 114-160.
21. הביטוי "שירוד על פי מדותיו" לקוח מתה' קלג 2. שיבוץ אירוני זה משמש לעיצוב דמותו של הזקן הצבוע במחברות שעניינן ביקורת על בעלי הזקן המתחסדים. ראו למשל תיאורי הזקן בתיאורי החזן עם הארץ במחברות העשרים וארבע ב'תחכמוני' לאלחריזי ובמחברות החמישית והשמינית ב'ספר המשלים' ליעקב בן אלעזר. ההקשר האסוציאטיבי משמש רמז מטרים לכך שזו אינה כוונתו האמיתית של איש השיבה, ודברי הלל לשתיית היין כמוהם כדברי הלל לבעלי הזקן הצבועים.
22. למקורות הערביים והעבריים של מוטיבים אלה ראו: רצהבי (לעיל הערה 13), עמ' 299-334.
23. למשל תיאור הגביעים ככרד או ככפורי שלג, והיין כאש או כפני להבים (מקור תיאור זה כמעשה של נס מבוסס על דברי המדרש בשמות רבה יב, ד).

"בתחבולות תעשה לך מלחמה": בין מסורת לחידוש בעיצובו הספרותי של נושא היין במחברת ה-27 ב'תחכמוני' לאלחריזי

אף כאן נכונה הפתעה, שכן כנגד הציפייה שהבחורים, שבוודאי הופתעו מתגובת איש השיבה, יגנו אותו מפני שבחר לעודד אותם לשתיית יין במקום להטיף להם מוסר ולהרחיקם משתיית היין, הם מביעים את שביעות רצונם מתוכן דבריו, אך בעיקר מהפגנת כישרויו הרטוריים כמקובל בתחרויות ספרותיות: **"ובהשלימו שירי / ישרו בעיני כל העם דבריו / ויאמרו לו הטבת בשיך / ונעמת בדברך..."** (77-75).

שוב אלחריזי מוביל באמצעות התחבולה הספרותית להפתעה נוספת, שכן המסובים אינם מסתפקים בדברי איש השיבה על התועלת שבין ושבחיו, וכמתכונת האופיינית לתחרויות רטוריות, הם מעמידים לפניו דרישה נוספת, קשה מקודמתה: **"...אבל אם תספר רוע מדותי / כאשר ספרת חמודותי / תודיע מעלתך ותפרוש / והית לנו לראש"** (79-78).

המסובים מבטיחים לו שאם יעמוד בדרישה הרטורית שהציבו לפניו יכתירו אותו כזוכה בתחרות.²⁴ כמו בכל תחרות רטורית, גם במחברת זו מציבים המסובים דרישה גבוהה יותר לפני איש השיבה שהוא גם משורר, כדי להוכיח את יכולתו במלאכת האלתור ולשורר על כל נושא ועל פי כל דרישה. המסובים דורשים מאיש השיבה להוכיח את יכולתו ואת כישרונו הספרותי בדברים בגנות היין באותו הכישרון שהראה בדברו בשבח היין,²⁵ ודרישה זו משמשת חוליית מעבר מדברים בשבח היין לדברים בגנותו. מבחן הכישרון של איש השיבה יבוא לידי ביטוי ביכולתו לשורר באותו כישרון על דבר והיפוכו.²⁶

שוב מתגייס איש השיבה למשימה ופותח מייד בנאום נמרץ ומלא להט שעניינו גנות היין, תלואותיו **"והמקרים אשר יקרו לשותיו"**. כדי להוכיח את גדולתו הוא אף מקפיד על איזון מלא בדבריו ומקדיש לגנות היין כמו לשבח, נאום של כעשרים שורות. בסיומו של הנאום מופיע שיר השווה באורכו לשיר שהקדיש לשבח היין, וכמוהו אף שיר הגנאי בנוי במתכונת דומה, קרי שיר שבתיו בנויים מדלת וסוגר, בעלי חרוז מבריק ושקולים במשקל השלם. השמירה על האיזון כפי שהיא ניכרת בהיקף הדברים המוענקים לשבח היין כמו לגנותו, היא אמצעי אופייני לתחרויות רטוריות.

אם בשבח היין אלחריזי נשען בעיקר על המקורות הערביים, הרי שבדברו בגנות היין עמד לפניו בעיקר הדגם המקראי, שכן רוב המקורות המקראיים שעניינם יין, ובעיקר בנביאים ובכתובים, מדגישים את גנות היין ושותיו.²⁷ כמו בשבח היין אלחריזי מונה את גנות היין ושותיו:

24. אלחריזי היה הראשון שייחד מחברות שלמות לעניינים רטוריים. מבין חמישים המחברות ב'תחכמוני' חיבר אלחריזי ארבע מחברות שלמות שהתחרות הרטורית היא עניינן העיקרי: המחברת התשיעית שבה מתחרה המשורר עם עצמו, המחברת הרביעית והשלישית ושתיים שבהן מתחרים נער וזקן למי מהם גבורת השיר, והמחברת השש-עשרה שבה תחרות בין שבעה משוררים. על התחרות ומאפייניה ב'תחכמוני' לאלחריזי ראו: א' גואטה, 'ספר המשלים ליעקב בן אלעזר: מהות וצורה', עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן, תשס"ו, עמ' 149-154. האמצעים הרטוריים שהשתמש בהם אלחריזי במחברות אלה אופייניים גם לעיצוב הוויכוח על שתיית היין כתחרות.

25. אחד הנושאים המרכזיים והמרתקים בספרות ימי הביניים, ובעיקר בספרות המחברות הערבית והעברית, הוא השירה והמשוררים. במחברות אלה עומדים לדיון השירה והמשוררים, טיבם ומעמדם. בחלק מן המחברות הדיון במעמד המשורר מוצג בתחרות בין משוררים שתכליתה לקבוע מי מהם ראוי יותר. בתחרויות אלה, כמו בכל תחרות, נדרשים המשוררים להקפיד על כללים מסוימים. כללי התחרות מגוונים מאוד, למשל לשורר על דבר והיפוכו, להמשיך בית שיר לפי משקל וחרוז קבועים, לשלב בשיר דימויים רבים לאותו עניין וכו'. בתחרויות אלה נדרש המשורר להוכיח את ידיעותו במלאכת השירה לצד יכולת אלתור מרשימה. דוגמאות לתחרויות אלה ראו: א' אל-חרירי, **מחברות איתאאל**, תרגום י' אלחריזי, מהדורת י' פרץ, תל אביב תשי"א, מחברות ב, כג; י' אלחריזי, **תחכמוני**, בעריכת א' קמינקא, וארשה תרג"ט, מחברות ד, ה, ח, ט, יא, טו, לב; יעקב בן אלעזר, **סיפורי אהבה של יעקב בן אלעזר (1170-1233?)**, מהדורת י' דוד, תל אביב תשנ"ג, מחברות א, ב, ג, ד.

26. הדרישה לשורר על דבר והיפוכו מצויה במחברות הרביעית והעשרים ושש ב'תחכמוני'. במחברת הרביעית מתחרים זקן ונער. הזקן מתפאר ביכולתו לרומם כל דבר ואפילו הוא נקלה ונבזה כמו הנמלה. הצעיר מחבר שיר בשבח הנמלה ומעמיד לפני הזקן דרישה גבוהה יותר, להוכיח את יכולתו בכתיבת שיר בשבח הפרעוש. במחברת העשרים ושש חבר הקיני מגנה תחילה את הנדודים, אך לבקשת הקהל עובר לדבר בשבחם. גם במחברות שעניינן ויכוח יופיעו לעיתים שני משתתפים היכולים להיות בני אדם, עצמים, תכונות וכו'. עיקר של הוויכוח נסב על מערכות של ניגודים, כמו יתרונות וחסרונות של האובייקט העומד במרכז הוויכוח. וכחנות זו באה להעיד על עליונות תמטית או רטורית, הנושאת על פי רוב אופי משעשע בסגנונה. שפיגל במאמרו 'מלחמת האברים' סוקר את המקורות של שירי הוויכוח בקרב העמים השונים (ש' שפיגל, 'מלחמת האברים', **אבות הפיוט: מקורות ומחקרים לתולדות הפיוט בארץ ישראל**, בעריכת מ' שמלצר, ניו יורק וירושלים תשנ"ז, עמ' 387-426). עוד על הוויכוח הספרותי בימי הביניים ראו: א"מ הברמן, 'רשימה של שירי ויכוח למעלות בעברית', ד' פרנקל (עורך), **ספר היוכל לכבוד פרופסור אלכסנדר מארכס**, ניו יורק תש"ג, עמ' 59-62; א' חזן, **תורת השיר בפיוט הספרדי: לאור שירת ר' יהודה הלוי**, ירושלים תשמ"ו, עמ' 308-314; ילין (לעיל הערה 2), עמ' 310-319; פגיס (לעיל הערה 4), עמ' 108-112; ח' טורניאנסקי, 'שיר-הוויכוח היהודי וגילגולו באשכנז', **הספרות**, 32 (תשמ"ב), עמ' 12-2; אלכסנדר בן יצחק פאפין הופין, **ספר מסה ומריבה: שפ"ז 1627**, מהדורת ח' טורניאנסקי, ירושלים תשמ"ה; דישון, **ספר שעשועים** (לעיל הערה 4), עמ' 198-199; דישון, **חרוזים של חכמה** (לעיל הערה 4), עמ' 252-269; סדן (לעיל הערה 4), עמ' 37-58; י' דנה, **הפואטיקה של השירה העברית בספרד בימי הביניים**, תל אביב תשמ"ג, עמ' 375-378.

27. את גנות היין כחנות דעת מקצועית, יש ב'ספר שעשועים' לזבארה. שלא כענין, זבארה הרופא מדבר בגנות היין בשל היותו מקור לחוליים ונזקים. ראו: י' אבן זבארה, **ספר שעשועים**, מהדורת י' דוידזון, ברלין תרפ"ה, עמ' 10.

- היין מטעה ומכשיל במראהו: "הוי גבורים לשתות יין / אתם מאין / הלא ידעתם כי אין כמוהו / והמתהלל בו בוטח על תהו / ובת הגפנים כמה אנשים הכשילה [...] זכה לעין הבוערים [...] תבוז בדם לבועלים אותה..." (81-83). דברי איש השיבה נסמכים על הנאמר במש' כג' 31-32: "אל-תָּרֵא יִין, כִּי יִתְאַדָּם: כִּי-יִתֵּן בְּכִס (בְּכֹס) עֵינָו; יִתְהַלֵּךְ, בְּמִישָׁרָיו. אַחֲרֵיתוֹ, כְּנָחֹשׁ יִשָּׁךְ; וְכַצְּפֹעַנִי יִפְרֹשׁ".

גם המקור המקראי מעמיד את גנות היין על היותו מהתל בשותיו.

ביש' ה, שעניינו משל הכרם, הנביא מוכיח את העם על הליכתם אחר השקר:

הוי האֲמָרִים לָרַע טוֹב, וְלִטוֹב רָע: שְׁמִים חֲשֹׁךְ לְאוֹר וְאוֹר לְחֲשָׁךְ, שְׁמִים מֵר לְמִתּוֹק וּמִתּוֹק לְמֵר. הוי, חֲכָמִים בְּעֵינֵיהֶם; וְנָגֵד פְּנֵיהֶם, נְבִנִים. הוי, גְּבוּרִים לְשִׁתּוֹת יִין; וְאֶנְשֵׁי-חַיִל, לְמִסָּךְ יִשְׁכָּר.

השימוש של איש השיבה במקור המקראי משמש רמז מטרים לסיומה של המחברת. המסובים מבינים כי דברי הזקן בגנות היין מכוונים אליהם ומחליטים לנדור נדר שלא יקרבו עוד אל היין.

- היין סם המוות לשותיו: "...כי רבים חלליה (בת הגפנים) הפילה [...] ותבא אליו בלאט ותתקע היתד ברקתו..." (83-84). הדברים מבוססים על תיאור הדרך שבה מצא סיסרא את מותו: "וַתִּקַּח יָעֵל אִשֶּׁת-חֶבֶר אֶת-יִתְד הָאֶהָל וַתִּשֶּׂם אֶת-הַמִּקְלָה בִּידָהּ, וַתִּבֹּא אֵלָיו בְּלֹאט, וַתִּתְקַע אֶת-הַיִּתְד בְּרִקְתּוֹ" (שופ' ד' 21). היין כסם המוות מופיע גם בדב' לב' 33: "כִּי מִגֶּפֶן סָדֵם גִּפְנִים וּמִשְׁדָּמֹת עֲמָרָה עֲנְבֵי רֹשׁ אֲשֶׁכֶּלֶת מְרֹרֶת לָמוֹ, חֲמַת תַּנִּינִים יִינֶם וְרֹאשׁ פְּתָנִים אֶכְזֹר". במערכת של דימויים הלקוחים מתחום היין מתוארים הגויים, שגפנם מגפן סדום וענביהם ענבי רוש וינם חמת תנינים. במילים אחרות בכל אשר ילכו ימצאו את מותם. דברים אלה נסמכים על הנאמר במש' כ' 1: "לֹץ הָיִין, הָמָּה יִשְׁכָּר; וְכָל-שֹׁגָה בּוֹ, לֹא יִחָכֵם". הדברים מכוונים לאלה המתרחקים מדרך הישר.

- היין מקור החטאים: "והיין יסוד כל עון ואשמה וכל עברה וזימה / והוא עקר לכל רשע / ומחבר לכל פשע [...] ולעשות זימה יתחברו [...] מיום היותה בעברות נולדה גם בעברות ימלאו ימיה [...] כל החטאים מבני איש נכרתו לו נכרתה..." (87-89).

בגנות היין משולבים רשע, חטא, זימה וזנות. החיבור בין זנות ורשעות ליין נשען על דברי הושע (ד' 13): "זִנָּה וַיִּין וְתִירוֹשׁ, יִקַּח-לֵב". וכן במש' ד' 17: "כִּי לָחֲמוּ לֶחֶם רָשָׁע וַיִּין חֲמָסִים יִשְׁתּוּ".

- שותי היין הם חוטאים מגונים וחסרי בושה:²⁸ "ובבית משתה היין יועדו הרשעים והעריצים והאכזריים והפריצים... / ושם יצמדו הנואפים... / והוא מסיר הבשת והענוה / וכל מדה נאווה..." (88-99).

- היין מוריש העשיר: "וכל השוגה בו יאבד כל הונו / ויוציא כל ממונו..." (100-101).

נסמך על הנאמר במש' כט' 3 על מה שצפוי למי שבוחר בדרך של זנות: "אִישׁ-אֲהֶב חֲכָמָה, יִשְׁלַח אָבִיו; וְרָעָה זִנוּת, יֵאָבֵד-הוֹן".

איש השיבה אכן עומד בכבוד בדרישה שהציבו לו הנוכחים; הוא מתחרה עם עצמו במיומנות רבה, ממלא בדרך משכנעת את תנאי התחרות ומונה את מידותיו הרעות של היין ושותיו.²⁹

על פי המוסכמות הרטוריות של תחרויות ספרותיות, מסתיימת התחרות על פי רוב בהכרת הזוכה ובדברי שבח לכישורו. בסיומה של מחברת זו אלחריזי בוחר לחרוג מן המוסכמה ולהפתיע בדברי הסיום שהוא שם בפי המגיד. בדבריו המגיד מציג שני עניינים עיקריים:

1. המגיד מביא את תגובת העם לדברי איש השיבה. שלא כמקובל, תגובתם אינה הלל ושבח לכישורו של איש השיבה לשורר על שבח היין וגנותו, אלא מסקנה מעשית: "וכשמוע העם פליאות אמרו / נמשך לבם לדבריו / ורבים מהם עזבו היין וימאסוהו / ונדרו נדר כל ימותם לכל ישתוהו" (118-120). תגובה זו בסיום המחברת הופכת את עניין השעשוע והתחרות - שהיה כביכול עיקר עניינה של המחברת - לאמצעי, ואילו

28. שלא כדברי איש השיבה של אלחריזי, השותפים לשתית היין אצל הנגיד הם חכמים וזקנים תמימי דרך וצעירים יראי שמיים. גם בשירה הערבית מסובים לשתית היין אצילים, רמים ובעלי מידות טובות. ראו: רצהבי (לעיל הערה 3), עמ' 448-450; רצהבי (לעיל הערה 13), עמ' 302-304.

29. הסתייגות ממשתאות היין אינה חידוש. כבר בשני שירי החול היחידים שנותרו מעיזבונו של דונש בן לברט, "ואומר אל תישן" ו"דעה לבי חכמה", מובעת הסתייגות מאורח החיים האצילי שאימצו נכבדי ספרד ובכללו שתיית יין. עוד על כך ראו: טובי (לעיל הערה 3); פליישר (לעיל הערה 1), עמ' 1449-1501.

"בתחבולות תעשה לך מלחמה": בין מסורת לחידוש בעיצובו הספרותי של נושא היין במחברת ה-27 ב'תחכמוני' לאלחריזי

העניין המוסרי נעשה עיקר.

כך ממלא אלחריזי אחר המוסכמה שלפיה השעשוע והמוסר כרוכים זה בזה במחברות שעניין תחרות או ויכוח.

2. מוטיב ההתגלות:³⁰ במחברת זו, כמו בכל מחברות 'תחכמוני', דמויות הגיבור והמגיד קבועות. הגיבור הוא חבר הקיני והוא מתגלה למגיד:

"ואומר אליו בחי המזריח כוכבי מרומיך / הודיעני מה שמך / אלון בצנענים מעוני /
והמשכיל ידעני / וכשומעי ניבו / החזקתי בו / ואמרתי לו: האתה גבירנו / חבר הקיני חברנו /
אמר: אני איש שלומך ואמוניך..." (241 / 107-112).

ההתגלות משמשת חלק ממכלול האמצעים שנקט בהם אלחריזי לעיצוב המקאמה כלבוש משעשע לענייני חוכמה ומוסר.

סיכום

מן העיון במחברת ה-27 ב'תחכמוני' לאלחריזי, נראה כי אלחריזי ממשיך את מסורת קודמיו כפי שנתגבשה בשירה העברית ובמופת הערבי בנושא היין מבחינה תמטית ורטורית, אך בה בעת גם מגוון ומחדש.

חידושי העיקריים של אלחריזי במחברת זו:

א. השימוש בגורם ההפתעה כתחבולה רטורית: אמצעי זה רווח במחברות שעניין העיקרי הוא ביקורת חברתית על הזקן המתחסד. כפי שראינו, מתכונת ההפתעה קבועה וחוזרת על עצמה כמה פעמים. בכל פעם מכין אלחריזי את הקרקע להתרחשות הצפויה, שובר את הציפייה, מעצים את גורם ההפתעה וחוזר חלילה. הביקורת החברתית איננה עיקר במחברת זו, ואולם אלחריזי בחר להשתמש באותה תבנית רטורית כדי לשלב במפתיע את יסוד השעשוע, עם הקריאה להתנהגות מוסרית הקשורה בחלקה לשירת ההגות והפרישות. אלחריזי שמר על איזון בהצגת שתי הגישות המנוגדות הנוגעות לעניין שתיית היין. גישה נהנתנית-הדוניסטית הקוראת להנאות החושים ומופיעה למרבה ההפתעה בדברי איש השיבה בשבח היין, ובו בזמן מציג גישה מנוגדת הקוראת לפרישות מהבלי העולם הזה, והיין ראש שבכולם ואף אותה מציג איש השיבה. האיזון בין שתיית היין להתנזרות ממנו, הוא הבסיס לתביעה המוסרית שאלחריזי חותר אליה במחברת זו.

ב. השימוש במתכונת הרטורית של התחרות: התחרות והוויכוח כרוכים זה בזה במחברת זו. לראשונה אנו מוצאים מקאמה שבה עומדים לדיון שבח היין וגנותו. חידושו של אלחריזי אינו בעצם בניית המחברת כוויכוח, אלא בהפיכת הוויכוח לתחרות. התחרות ממלאת את הפונקציה של השעשוע, והוויכוח על תכונות היין ממלא את הפונקציה של המוסר. לכן היין ממלא תפקיד מטונימי לכל תענוגות הגוף, ואין הוא אלא אמצעי לדיון בענייני מוסר. זאת ועוד, התחרות במחברת זו אינה מעוצבת כמקובל, שכן אין הכרעה של גורם חיצוני הממלא תפקיד של שופט. איש השיבה המתחרה עם עצמו³¹ זוכה לשבחים על דבריו שעוררו את המסובים להתרחק משתיית היין.

30. אחד המאפיינים המובהקים של המקאמה הקלסית הוא מוטיב ההתגלות. במקאמה יש בדרך כלל שתי דמויות עיקריות: המגיד-המספר והגיבור. ההתגלות מתרחשת בדרך כלל בסוף המחברת, כאשר המגיד מגלה שהגיבור אינו אלא ידידו. ההתגלות כרוכה על פי רוב במוטיב ההתחפשות. הגיבור מתחפש בכל פעם לדמות אחרת, ובכל פעם המגיד מופתע מחדש מדמות הגיבור המתגלה לפניו כידידו משכבר הימים. עשרים ותשע מתוך חמישים המחברות ב'תחכמוני' לאלחריזי מסתיימות בחשיפת זהותו של הגיבור חבר הקיני. על מוטיב ההתגלות בספרות המחברות ראו: י' דישון, 'למוטיב ההתחפשות במקאמה העברית בספרד', **ידע-עם**, כב, 52-51 (תשמ"ד), עמ' 41-53; מרעי (לעיל הערה 4), עמ' 223-227.

31. מתכונת זו של תחרות אימצו המשוררים העבריים שהלכו אחרי המשוררים הערביים. ראו, למשל, הפרק השני ב'ענן היונה' לאבן חזם האנדלוסי, המחברת השנייה **במחברות איתאל** (לעיל הערה 24), ואחרים שהלכו אחרי אלחריזי, וכן המחברת השלישית ב'ספר המשלים' ליעקב בן אלעזר שעניינה תחרות בין משוררים.

אלי וינוקור

מטריאליזם היסטורי צורך גבוה: עיון בהתפתחות חומר הבריאה במשנתו הקבלית- חברתית של הרב יהודה אשלג מנקודת מבט חינוכית

תקציר

הרב יהודה אשלג (1884-1955) נמנה על המקובלים המקוריים והפוריים במאה העשרים. עם זה קרנו עלתה במחקר רק לאחרונה, הרבה בזכות העניין במרכזי הקבלה הפופולרית כיום, שכמה מהם טוענים לכתר ממשיכי דרכו.

מאמר זה מבקש להתחקות אחר פן בהגותו של אשלג שטרם זכה לשימת לב מצד חוקרי הקבלה המודרנית. בעוד קורפוס מחקרי מסוים כבר נבנה על הפן הקוסמולוגי, הפן הפסיכולוגי והפן החסידי במשנת אשלג, מעט נכתב על המשנה החברתית שעולה מכתביו ודבר לא נכתב על השתמעויותיה החינוכיות.

המאמר שלהלן מבקש להציג את דמותו של אשלג, את מניעיו הרוחניים, וכן יבקש לשרטט את מהלך התיקון שראה אשלג לנגד עיניו, מרגע היווצרות חומר הבריאה, הרצון לקבל הנאה ותענוג בחביון אין סוף, ועד לגמר תיקונו במסגרת אנושית חברתית. חלקו הראשון של המאמר בוחן את ציר התפתחותו של עולם החומר לדעת אשלג, ואילו חלקו השני מתחקה אחר השפעות התפתחות אותו חומר - הרצון לקבל - על הפרט ועל החברה. מתוך כך מקום מסוים מוקדש להשתמעויות חינוכיות.

מילות מפתח:

קבלה; חינוך; אשלג; תיקון עולם; רוחניות; חינוך רוחני; חינוך דתי.

פתח דבר

בהרצאה שפרסם בספרו **זרמים ראשיים במיסטיקה היהודית**, תיאר גרשם שלום את מעמד הקבלה בימיו:

בסופו של תהליך ארוך של התפתחות, שבו הקבלה, פרדוכסלי ככול שהדבר יישמע, השפיעה על מהלך ההיסטוריה היהודית, היא הפכה שוב למה שהייתה בתחילה: חכמת האזוטריה של קבוצות קטנות של אנשים מנותקים ממגע עם החיים וללא כל השפעה עליהם.¹

אדם שיתבונן במתרחש בתחום זה בעשורים האחרונים יבחין לבטח כי מצב הדברים רחוק מתיאוריו של שלום. כפי שמציין יונתן גארב, אחד מחוקריה הבולטים של הקבלה המודרנית, "בישראל של היום הקבלה היא כוח פוליטי, חברתי, כלכלי ולעיתים אף מעין צבאי".² אולם על אף גילוייה השונים, הרבים והרבגוניים של הקבלה בימינו, אפשר לזהות שיטה קבלית אחת, שמתבלטת בנוף ה"הקבלי-פופולרי" הגואה בעשור האחרון, במיוחד בקרב הציבור החילוני בישראל וברחבי העולם.³ המדובר הוא בגלגולה של קבלת הרב יהודה לייב הלוי אשלג,⁴ בפי "ממשיכיו" השונים.⁵ מרתק לראות כיצד בחסות הגלובליזציה הקפיטליסטית ומכונת העונג הפוסט-מודרנית, נסתעפה קבלתו של הוגה מקורי וחדשני שקבע כי הקבלה הקנונית, כפי שנתפרשה בידו, היא מדע אמפירי,⁶ שורש המדעים,⁷ שהתעניין בתורות חברתיות ופילוסופיות מודרניות וראה בציבור החילוני האינטליגנטי בימיו בני שיח,⁸ ושדרש מתלמידיו עיסוק מפרך, רציני, מחקרי ורב-שנתי ביסודות הקבלה כתנאי לכניסה במבואותיה של חוכמה שתכליתה טרנסצנדנציה כלל-אנושית לכדי אבן שואבת עבור מייצגיו של הניו אייג' היהודי בימינו, המבקשים להעניק ללקוחותיהם בטוחה נצחית בעבור חופן דולרים.⁹

עוד יותר מרתק לגלות שאותו אשלג, שצמח מבית מדרשו כביכול הזן ה"פופולרי" של "בעלי הקבלה", הזהיר כל כך מפני "כל בעלי ההשבעות והקמיעות ובעלי קבלה מעשית הצודים נפשות בערמתם, וכל מיני בעלי המסתורין המשתמשים בנובלות חכמה שיצאו מתחת ידיהם של תלמידים דלא מעלי, להפיק מהם תועלת גופנית לעצמם או לאחרים, אשר העולם סבלו הרבה ועדיין סובלים מכך".¹⁰

ההסתעפות שעליה עמדנו כאן בקצרה, היא בדיוק הפרובלמטיקה שכנגדה ניצבים כיום, לא רק לז משנתו של הרב אשלג, אלא גם כל שאיפה לטרנסצנדנציה אנושית.¹¹ במהלך הכללי של החתירה אל הסיפוק הרגעי, עוברות

1. י' גארב, **יחידים הסגולות יהיו לעדרים**, ירושלים תשס"ה, עמ' 26. והשוו: G. Scholem, *Major trends in Jewish mysticism*, New York 1961, pp. 324-325.
2. גארב (שם), עמ' 26 ואילך.
3. הערכה זו מתבטאת בעמדות של גארב (שם); י' אחיטוב, 'תחייתה המזוהה של המיסטיקה בימינו', י' אחיטוב, ח' עמית וד' עמית (עורכים), דברים: קובץ מאמרים במלאת עשר למרכז יעקב הרצוג, עין צורים תשנ"ט, עמ' 37-42; וראו את תגובתו של י' גארב, 'תחייתה המובנת של המיסטיקה בימינו', דעות, 15 (תשס"ג), עמ' 29-32. לעניין זה ראו גם חיבורים נוספים פרי עטם של יונתן מאיר ובונוס הוס. מקובל לקשר את החשיפה הרבה לקבלת אשלג לפעילותו של קבוצות קבליות שונות ובכללן "המרכז לקבלה", מייסודו של פיליפ ברג ו"בני ברוך" בראשות מיכאל לייטמן. לעניין זה ראו: י' מאיר, 'גילוי וגילוי בהסתר: על "ממשיכי" הרי"ל אשלג, ההתנגדות להם והפצת ספרות הסוד', קבלה, 16 (תשס"ז), עמ' 151-258, והשוו לש' בן טל, "בני ברוך" – סיפורה של קבוצה דתית חדשה', **אקדמות**, כה (תש"ע), עמ' 149-169. ראו גם את דיונו של הוס בהצגת עקרונות קבלת הרב אשלג בסרטון הווידאו "למות ביום אחר" של הזמרת מדונה, התלמידה המפורסמת ביותר של "המרכז לקבלה". ראו: ב' הוס, '**לא לשאול כל שאלות – גרשם שלום וחקר המיסטיקה היהודית בת ימינו**', **פעמים**, 94-95 (תשס"ג), עמ' 57-72. להצגה ביקורתית של "המרכז לקבלה" ראו: J. Myers, *Kabbalah and the Spiritual Quest: The Kabbalah Centre in America*, Westport, Connecticut 2007.
4. בציבורים רבים הרב אשלג נודע בעיקר בכינויו "בעל הסולם", על שם פירוש "הסולם" שכתב לספר הזוהר.
5. ראו לעיל הערה 3. לקבוצות אלו אפשר להוסיף את "האור הגנוז", כמו הקבוצות שהקימו בניו של אשלג ותלמידיהם. לטיפולוגיה מסוימת של קבוצות אלו ראו: מאיר (לעיל הערה 3).
6. את מאמרו "השלום" פותח אשלג במילים האלה: "מחקר מדעי על בסיס ניסיוני בדבר החיוב של עבודת השי"ת". ראו: י' אשלג, 'השלום', **מתן תורה**, ירושלים תשנ"ה, עמ' פא-פב.
7. "אשר כל חכמות תבל שקופים בה, ומסתדרים בה, על פי סדריה ממש" – ראו: י' אשלג, 'תורת הקבלה ומהותה', **פרי חכם: מאמרים בנושאי דת וקבלה ומחשבת ישראל**², א, בני ברק תשנ"ט, עמ' קסג.
8. לא פעם אף יותר מבני הציבור החרדי שהשתייך אליו, כפי שיהיה אפשר לראות במהלך המאמר.
9. ראו: מאיר (לעיל הערה 3); מאיר (לעיל הערה 3). וכן ראו הערותיי לעיל.
10. י' אשלג, 'גילוי טפח וכיסוי טפחים', **מתן תורה**, ירושלים תשנ"ה, עמ' יב; ראו גם: י' אשלג, 'תכונתה של חכמת הנסתר בכללה', **פרי חכם: מאמרים בנושאי דת וקבלה ומחשבת ישראל**², א, בני ברק תשנ"ט, עמ' קצג-קצה.
11. א' גור-זאב, '**עידן המהירויות הגבוהות וההיסטוריה של החינוך ההומניסטי: בדרך להשמדתה העצמית של האנושות או לנומדיות המאושרת של מאלתר-התמיד**', **טבור**, 3, עמ' 157-187.

תורות והשקפות עולם עמוקות ובעלות מעוף מעין דיאטה אופנתית, שמשאירה לא פעם גרסה קלה לעיכול, שהקשר בינה למקור מקרי בהחלט. ודווקא לפיכך אין זה מספיק לנתח את אותן הסתעפויות סימולקריות (העתק ללא מקור).¹² שומה עלינו לנסות ולהתחקות אחר המקור, עד כמה שאפשר. במקרה כאן אני סבור שחשיפת הגרעין הרעיוני של משנתו הקבלית-חברתית של אשלג מתחת לתילי תילין הפרשנויות שכיסוהו, מסוגלת לפתוח צוהר למחשבה רעננה על האלטרנטיבה שיש בידי השקפה יהודית-חינוכית להציע לאתגרי הרגע ההיסטורי הנוכחי.

לחשיפת הגרעין הרעיוני של משנת אשלג במאמר ארבעה שלבים. תחילה, אבקש להקדים הקדמה קצרה על הגותו של מושא מחקרנו שתשמש מעין מסגרת למאמר. לאחר מכן אפנה לסקירה של תמונת המציאות, מראשית ועד אחרית, כפי שזו עולה ממשנת אשלג, וכן אתעכב קמעה על ייחודיות האדם, על מקום הבחירה החופשית של האדם ועל המשמעויות החינוכיות הנגזרות מדיון זה. משם אעבור לדון בהרחבה בהתפתחותם של הפרט והחברה עד להכשרתם להתעלות רוחנית. לאחר שיושלם שלב זה, יעלה בידינו לעמוד על ההשלכות החינוכיות שעולות מתחת התפתחות הרצון של אשלג. בחלק הנועל את המאמר, אבקש להראות בקצרה כיצד אשלג עומד בקריטריונים לחינוך דמוקרטי שמציב אלכסנדר.

ביוגרפיה אישית, הנעה פנימית וחינוך

הרב יהודה לייב הלוי אשלג, שנודע כבעל 'הסולם' על שום הפירוש שחיבר לספר הזוהר, נולד בוורשה בה' בתשרי תרמ"ה (1884), והתחנך בישיבת גור.¹³ מוריו בחסידות היו האדמו"ר מאיר שלום רבינוביץ' מקאלושין (נפטר בתרס"ג), בנו, האדמו"ר יהושע אשר מפוריסוב, מצאצאי רבי יעקב יצחק, 'היהודי הקדוש' מפשיסחה והאדמו"ר דב יששכר בער רוקח מבעלז. על אף שנתפרסם כמקובל, על מוריו בקבלה לא ידוע לנו דבר.¹⁴ בוורשה הוסמך אשלג לרבנות, ושימש בה מורה צדק. שם הוא נחשף לראשונה גם אל המדע המודרני של תקופתו ואל הגות ההשכלה והלכי רוח סוציאליסטיים וקומוניסטיים.¹⁵ בשנת 1921 עלה לארץ ישראל וממנה הפיץ את עיקרי תורתו.¹⁶

על כתביו נמנים כמה חיבורים הנחשבים למרכזיים בקבלת המאה העשרים: פירוש "הסולם" לספר הזוהר לצד תרגומו המלא לעברית (1955-1945), וכן "תלמוד עשר הספירות", "פנים מאירות ופנים מסבירות" ו"בית שער הכוונות" - יצירות פרשניות רחבות היקף על ה"עץ חיים", המגנום אופוס שכתב רבי חיים ויטאל מפי האר"י.

לצד חיבוריו הפרשניים ששמעם יצא בשני העשורים האחרונים למרחוק,¹⁷ חיבר אשלג מספר ספרים ומאמרים חשובים לא פחות, שזכו לעדנה ציבורית ומחקרית מעטה יחסית.¹⁸ בין אלה מעניינים במיוחד חיבורים הדנים בהיבטים תאולוגיים-חברתיים וחברתיים גרידא, המדגישים את חדשנותו, פתיחותו ומעורבותו בשיח הציבורי-פוליטי בימיו.¹⁹ במוקד יצירות אלה ניצבת ביקורת חברתית-מדינית, לצד ניסיון לשרטט בקווים כלליים דרכים

12. ז' בודריאר, **סימולקרות וסימולציה**, תרגום א' אזולאי, תל-אביב 2007.
13. על הרב אשלג ראו: גארכ (לעיל הערה 1), עמ' 57; י' מאיר, **'נפתולי סוד: הלל צייטלין, הרי"ל אשלג והקבלה בארץ ישראל'**, ח' פדיה וא' מאיר (עורכים), **יהדות: סוגיות, קטעים, פנים, זהויות**, באר שבע תשנ"ז, עמ' 588-590; א"מ גוטליב, **הסולם: פרקי חיים ומשנתם של רבותינו הקדושים האדמו"רים לבית אשלג**, ירושלים תשנ"ז, עמ' א-רכט; מ' אודנהיימר, 'דרך הקבלה אל הקומוניזם', **הארץ (מוסף)**, 17.12.2004, עמ' 23-30.
14. הפרט היחיד שמאיר על סוגיה זו הוא מכתב מיסטי באופיו, פרי עטו של הרב אשלג עצמו, שבו הוא טוען כי רכש את ידיעותיו והשגותיו בקבלה מפי סוחר מסתורי הבקיא בחוכמת הקבלה שהופיע לפניו יום אחד, לימד אותו לתקופה קצרה ולאחר מכן נעלם כלעומת שבא. את שמו של מקובל עלום זה אשלג לא גילה. ראו: גוטליב (לעיל הערה 13), עמ' כא-כב.
15. ראו: י' אחיטוב, 'הרב אשלג ולוינס על המחויבות לזולת', ב' איש שלום (עורך), **בדרכי שלום: עיונים בהגות היהודית: מוגשים לשלום רוזנברג**, ירושלים תשס"ז, עמ' 471. ראו גם: ב' הוס, **"קומוניזם אלטרואיסטי": הקבלה המודרניסטית של הרב אשלג, עיונים בתקומת ישראל**, 16 (תשס"ו), עמ' 112-113.
16. תחילה הקים אשלג בית מדרש להפצת תורתו בעיר העתיקה בירושלים. לאחר מכן עבר לשכונת גבעת שאול ושימש בה רב ומו"צ. בין תרפ"ו לתרפ"ח שהה בלונדון, ולאחר שחזר ארצה חי והפיץ את תורתו בירושלים, ביפו, בבני ברק ובתל אביב.
17. בהמשך מסוים למאיר, אפשר לקשר את התהודה הרבה שזכו לה חיבוריו הפרשניים של אשלג, ובייחוד פירושו לספר הזוהר, להפצתם האינטנסיבית בידי "ממשיכיו". לעניין זה ראו לעיל הערה 4.
18. ראו להלן דיון בנושא בסעיף העוסק במחקר על אשלג.
19. ראו: הוס (לעיל הערה 15); א"י ביק, 'בין האר"י הקדוש לקארל מארקס', **הדים**, מה, 110 (תש"ם), עמ' 174-181; ד' סדן, **ארחות ושבילים: מסה, עיון, חקר**, כרך הענינים, תל אביב תשל"ח; ד' סדן, 'שלושה ביקורים ומה שביניהם', **אמות**, ד, א (תשכ"ג), עמ' 49.

לכינון משטר קומוניסטי-אלטרואיסטי אלטרנטיבי, שיעלה בקנה אחד עם העקרונות הקבליים כפי שהבינם.²⁰ שלא כבחיבוריו הקבליים, רבות מיצירותיו החברתיות-פוליטיות כווננו במפורש גם לציבור החילוני. מצבו החברתי-רוחני של הדור חייב, לשיטת אשלג, את תפוצתה של הקבלה "ברוב עם", וברוב עם דווקא.²¹ כדי להראות שהקבלה ישימה למציאות היא חיצונית וחילונית לה, ביקש מושא מחקרנו להעניק לשיטתו נופך מדעי מודרני²² ונזקק לשפה חילונית²³ - פרויקט שדרש המשנה חדשה ואף "צנזור" של מושגים דתיים וקבליים מתוך כתיבתו. היה זה ניסיון ייחודי של מקובל לתלות בקבלה מציאות חברתית מסוימת כדי להחיש את הגאולה.

אם כן, אשלג מציג בכתביו דוקטרינה קבלית מורכבת וחדשנית. הלוח הרעיוני שעומד ביסודה ושאותו עוד נפתח בהמשך הוא כי הבורא המוגדר "רצון אינסופי להשפיע" (לשון להעניק שפע), יצר באמצעות תהליך מורכב ודיאלקטי את "הרצון לקבל" הנאה ותענוג ממנו. בני האדם עומדים בקצה קצהו של תהליך בריאה זה כרצון אגואיסטי "לקבל" בצורתו הטהורה. בהכרת מצבם מסוגלים בני האדם לשנות את טבעם ולהפוך את רצונם האגואיסטי "לקבל" לרצון אלוהי "להשפיע". כאשר טרנספורמציה זו מושגת, הפער בין האנושי לאלוהי נעלם והאדם משיג שלמות רוחנית.

תהליך זה מקפל בתוכו גם מאפיינים חברתיים, כאשר הדרך לשלמות רוחנית היא גם הדרך להקמתה של חברה אנושית קומוניסטית, שבה כל יחיד נותן לפי יכולתו ומקבל כפי צרכיו. עדות לרצינות שבה אשלג ראה ברעיונות אלה אפשר לראות לא רק בפעילותו הפובליציסטית אלא גם בפעילותו הפוליטית. בתיווכו של דב סדן נפגש אשלג בראשית שנות הארבעים עם אישי רוח וציבור חילוניים, בהם דוד בן גוריון, זלמן שזר ומאיר יערי,²⁴ כדי לנסות ולהשפיע עליהם לאמץ משטר קומוניסטי-אלטרואיסטי במדינה שבדרך.²⁵

פועלו של אשלג הסתכם אפוא בשני ערוצים:

- **ערוץ שתכליתו עיונית:** פרסום מסרים קבליים בכתבים פובליציסטיים מתוך כוונה להכשיר בכך את לב ההמון לשינוי החברתי שיידרש לו. לשם מטרה זו יצא אשלג את גבולות בית מדרשו ותרגם את הקבלה למישוג חברתי-מדיני מודרני.
- **ערוץ שתכליתו מעשית:** פנייה לראשי היישוב ולאינטליגנציה בימיו עם משנה חברתית קונקרטית שמציעה פתרון לבעיות השעה. תקוותו של אשלג הייתה כי "יחיד הסגולה" שבדורו יאמצו את שיטתו ששימשה למעשה תרגום לשפה חברתית של עקרונות הקבלה המופשטים, כפי שהוא הבינם - ויכוננו משטר קומוניסטי אלטרואיסטי אלוהי, ובהשפעתו תבוא הגאולה.²⁶

20. להרחבה על הפן הסוציאליסטי בקבלתו של אשלג ראו: הוס (לעיל הערה 15). הוגה נוסף שפעל בימי הרב אשלג וראה בחיוב את הסוציאליזם היה הרב קוק. על מיוזוג תורות סוציאליסטיות בדרכו של הרב קוק ראו: י' מאיר, "אורות" ו"כלים": בחינה מחודשת של חוג הראי"ה ועורכי כתביו, **קבלה**, יג (תשס"ה), עמ' 201-202. כמו כן, אפשר להקביל את משיכתו של אשלג לקומוניזם למשיכה דומה שהייתה לחסידים ומקובלים אחרים באותה תקופה. להרחבה ראו: מאיר (לעיל הערה 13), עמ' 638, הערה 234, וכן: הוס (לעיל הערה 15), עמ' 118, הערה 38; כאשר לכמה מצעירי "הפועל מזרחי" ששילבו רעיונות קומוניסטיים עם תורות חסידיות ראו: א' פישמן, **בין דת לאידאולוגיה: יהדות ומודרניזציה בקיבוץ הדתי**, ירושלים 1990, עמ' 60-62.

21. י' אשלג, 'הקדמה לספר' פנים מאירות ומסבירות, **ספר ההקדמות**, ירושלים תשל"ו, אות ה', עמ' רד-רה.

22. לעניין הנופך המדעי שבשיטת הרב אשלג, ראו: א' שביד, 'ההתגלות הגואלת - הצדקת אלוקים במשנתו הקבלית של הרב יהודה אשלג', **בין חורבן לישועה: תגובות של הגות חרדית לשואה בזמנה**, תל אביב 1994, עמ' 193-216. לעניין הפן המודרני בהגותו של אשלג ראו: הוס (לעיל הערה 15).

23. דוגמה בולטת לכך היא עיתונו האומה (1940). לכל אורך העיתון לא מוזכרים מושגים כמו "אלוהות" או "קבלה". ניכר כי אשלג שאף להקנות לעיתונו צביון חילוני ככל שהדבר עלה בידו, ובכלל זה ביסוס חלק ניכר ממאמרו על ציטטה מתוך דברים שכתב בוטקובסקי, ראו: מ' בוטקובסקי, **'ללא מרב', דבר**, 4507, 9.5.1940, עמ' 2. גם ב"כתבי הדור האחרון", ניכר כי אשלג פונה גם לציבור החילוני, שכן פעמים רבות הוא מתפלמס בקצרה עם הוגים מודרניים בני תקופתו. ראו: י' אשלג, 'כתבי הדור האחרון', מ' לייטמן, **הדור האחרון**, [ח"מ] תשס"ו, עמ' 297-396.

24. על פי עדותו של דב סדן: "הרב אשלג נפגש עם בן גוריון, זלמן שזר, מאיר יערי, משה ארם ואחרים". ראו: סדן, ארחות ושכילים (לעיל הערה 19), עמ' 125. על פגישותיו עם הרב אשלג, שהשאירו עליו רושם רב, כתב סדן גם במאמרו "שלושה ביקורים" (לעיל הערה 19), עמ' 49. במאמר זה סדן אף מכנה את אשלג כאחד משלושת "מוריו ורבותיו". לטענת גוטליב, המביא ראיות מתלמידיו הרב אשלג, הפגישות בין אשלג לבין ראשי היישוב נערכו בשנת 1940 במלון הס בתל אביב. גוטליב מספר גם על פגישה בין הרב אשלג לחיים נחמן ביאליק. ראו: גוטליב (לעיל הערה 13), עמ' קעח-קפא. והשווה עם מאיר (לעיל הערה 13), המפקק בקיומה של פגישה זו.

25. על אופיו של משטר זה, השונה במידה מהותית מן המשטרים שנוסו בברית המועצות, ראו: אשלג (לעיל הערה 6).

26. טיעון זה מופיע ברשימה המגובשת ביותר מבין כתבי היד החברתיים שמופיעים בגנזיו ולפיכך נראה כי זוהי עמדתו הסופית. ראו: אשלג (לעיל הערה 23), עמ' 299. חיזוק לעמדה זו נמצא בקביעתו כי הקבלה היא "פילוסופיה למנהיגים". אשלג (שם), עמ' 318.

עת לעשות

על אף הביקורת על השימושים השונים שנעשו בתורת אשלג בידי ממשיכיו השונים, על דבר אחד אין עוררין: הנטייה לערוך פופולריזציה לכתבי הקבלה יונקת מהשקפתו של הרב אשלג עצמו. עדות חדשה לכך בדמות איגרת שכתב לתלמידו בארצות הברית, הרב יצחק לוי קרובסקי, ראתה אור לאחרונה וממנה ניכר רצונו לתרגם את הקבלה לאנגלית, וכן רצונו לעוץ עצות לתלמידו בדבר הדרך הנכונה להתאים את כתיבתו כך שתגיע ללב התורמים היהודים כדי שאלו יסייעו לו בהפצת הקבלה.²⁷ בכל כוחו ניסה מושא מחקרנו להפיץ את הקבלה לציבור הרחב באמצעות כתביו הפופולריים ופירושו לספר הזוהר. מה גרם לו להאמין כי דווקא בימיו הגיעה העת להסיר את מעטה ההסתרה מתורת הסוד היהודית לאורך דורות? נראה כי התשובה טמונה בדעה שחלק עם אחדים מבני דורו, כדוגמת הרא"ה קוק, שלפיה "דורנו זה הוא עקבתא דמשיחא ממש".²⁸ אולם בנקודה זו שומה עלינו לדייק: ימות המשיח לא נתלו מבחינת אשלג בבואה של ישות אלוהית כזו או אחרת או בציפייה אליה ואף לא במאורע מכונן. את מבטחו נתן אשלג בהשתכללות אנושית אישית וחברתית מדורגת של כלל בני העולם. בעיני רוחו לא ראה מושא מחקרנו דמות אדם או מלך שיסחפו אחריהם את העם,²⁹ אלא את דמותו של הקולקטיב שמתעלה מעלה-מעלה בהכרתו המוסרית-רוחנית עד הגיעו לדרגה אלוהית, ומתוכה יעלה בידו לנהל אורח חיים חברתי-רוחני. זו הייתה מעין השקפה הומניסטית-רליגיוזית.

נקודת המוצא לקיומה של התעלות מעין זו בימיו הייתה טמונה, מבחינת אשלג, ביכולת שניתנה לו עצמו לגלות את הקבלה, כפי שלא ניתנה, לטענתו, לאיש לפניו.³⁰ לכך התווספה מסקנתו העיונית, היונקת מהשקפתו ההיסטוריוסופית-קבלית, שלפיה מוכנות הדור לתיקון חברתי-רוחני, המתבטאת דווקא בשפלותו הרוחנית,³¹ מחייבת את תפוצת רעיונות הקבלה בימיו. כלל לא עלה בדעתו של אשלג להתמודד עם האתגרים שהציבה לפניו מציאות החיים בראשית המאה העשרים. ביטחונו בדרכו גרם לו לחיות במעין בועה על-היסטורית, המתעלמת מן הפרובלמטיקה שבמימושה של משנה הומניסטית, בתקופה שהפכה במובנים רבים לפוסט-המוניסטית.³² להשקפתו הפרה-מודרנית של אשלג, בכתבי הקבלה טמונים כוחות החזקים מכל רוח שעה המסוגלים לזכך את רצונו האגואיסטי של האדם, המבדיל בינו ובין הבורא. הפנמת הרעיונות הקבליים והקבליים-חברתיים³³ בידי בני האדם, מסוגלת להעלות את מודעותם לקולקטב שבמצבם - הכרה באגו האנושי כמקור החורבן - ומימוש הכלל "ואהבת לרעך כמוך" לשם התעלות מעל החיים עצמם ברמה כלל-עולמית, כדרך לתיקונו. יוצא אפוא כי לדעת אשלג, הפצת הקבלה ברבים, וברבים דווקא, היא ולא אחרת, היא שופרו של

-
- אחרת כותב אשלג דברים ברוח דומה: "אין לי מה לדבר עם הנמשך אחר הזרם, אלא רק עם מי שיש לו דעה משלו וכוח ביקורת". אשלג (שם), עמ' 321. עם זה הוא מקפיד לציין כי בתוך האינטליגנציה הוא אינו כולל את התעשיינים, הסוחרים והמנהלים האגואיסטיים שחפצים בהשאת המשטר על כנו. ראו למשל: אשלג (שם), עמ' 327.
27. ר' מרגולין, 'הוראותיו של הרב אשלג בסוגיית הפצת הקבלה באנגליה באמריקה', **קבלה**, לו (תשע"ז), עמ' 197-213.
28. ראו בין השאר: י' אשלג, 'הקדמת פי חכם', 'שופר של משיח', **כתבי בעל הסולם**, פתח תקווה תשס"ט, עמ' 809; י' אשלג, 'מאמר לסיום הזוהר', **מתן תורה**, ירושלים תשנ"ה, עמ' קנב. עיינו גם בתוך אשלג (לעיל הערה 21), עמ' רא-רט. אפשר לראות דמיון רב בין דברי הרב אשלג לדברי בן דורו, הרא"ה קוק, שראה בשיבת העם לארצו עדות לכך שימינו הם אתחלתא דגאולה: "והעת עת לעשות, כי פקד ד' את עמו [...] ואין ספק שהתנועה הגדולה הזאת היא אתחלתא דגאולה". אי"ה קוק, **אגרות הראי"ה**, ב, ירושלים תשכ"ג, עמ' קע"ו. והשוו: אשלג, מאמר לסיום הזוהר (שם), עמ' קנב-קנד. בעניין דעת הרב קוק על כך שהעת היא "עת לעשות" ראו: קוק (שם), עמ' לד.
29. השוו למשל עם משה בן מימון, 'הלכות מלכים ומלחמות', **משנה תורה**, ספר שופטים, כג, מהדורת י' קאפה, קרית אונו תשנ"ו, פרק יא, עמ' שנ-שנג. לדיונים המרכזיים בנושא המשיחיות הניסית והאפוקליפטית, כמו בדמותו של המשיח ראו: ג' שלום, 'להבנת הרעיון המשיחי בישראל', **דברים בגו: פרקי מורשת ותחייה**, בעריכת א' שפירא, תל אביב תשל"ה, עמ' 155-190, וכן: י' ליבס, "תירין אורזילין דאילתא": דרשתו הסודית של הרא"ה לפני מיתתו, **קבלת הרא"ה: דברי הכנס הבינלאומי לחקר תולדות המיסטיקה היהודית**, ירושלים תשנ"ב, עמ' 123-124.
30. "שמח אני שנבראתי בדור כזה, שכבר מותר לפרסם את חכמת האמת. ואם תשאלוני מאין אני יודע שמותר הוא? אשיב לכם, משום שניתן לי רשות לגלות, כלומר, שעד עתה לא נגלו לשום חכם, אותם הדרכים שאפשר לעסוק עמהם בפרהסיא בפני כל עם ועדה, ולהסביר כל מלה ומלה על אופנה". אשלג (לעיל הערה 7), עמ' קמט.
31. ראו גם: אשלג (לעיל הערה 21), אות ד, עמ' רג-רד. וראו התבטאויות דומות מצד הרב קוק בנושא התגלות המשיח דווקא בעת שבה פני הדור הם כפני הכלב: אי"ה קוק, **ערפילי טוהר**, ירושלים תשמ"ג, עמ' יז. במאמר הפותח את קונטרס מתן תורה (תרצ"ג), ציין אשלג כי סיבה נוספת שגרמה לו לחוש כי העת היא עת לעשות היא ריבוי המחברים הבלתי אחראים בימיו, שהחלו להוציא לאור "ספרים מזויפים" בעניינה של חוכמת הקבלה לשם השגת "פרסום וכבוד". ראו: י' אשלג, 'עת לעשות', **מתן תורה**, ירושלים תשנ"ה, ג. להצדקה תאוסופית של טיעונו בדבר שפלותו הרוחנית של הדור בהסתמך על ההקבלה בין שנות התפתחות העולם למבנה הפרצוף הרוחני ראו: י' אשלג, 'הקדמה לספר הזוהר', **ספר ההקדמות**, ירושלים תשל"ו, עמ' פט.
32. לפן זה בהשקפתו ההיסטורית של אשלג ראו: שביד (לעיל הערה 22).
33. בראש רשימותיו הגנוזות ממשיך אשלג את כתביו החברתיים לשופר הבא לבשר לחבריו הרעבים והצמאים התועים במדבר הנורא, על מקום היישוב המלא כל טוב שהוא מצא בחוכמת הקבלה. ראו: אשלג (לעיל הערה 23), עמ' 297.

משיח,³⁴ ואילו הוא עצמו אינו אלא שליח בלבד לשם מילוי משימה זו.³⁵ אך אליה וקוץ בה: לשיטת אשלג, מוכנות הדור לתיקון טומנת בחובה גם את חובתו להיתקן. ומכאן כי למן הרגע שבו הגיעה העת להיתקן, כל עיכוב גורר עימו מלחמות וייסורים שתפקידם לזרז את דרי מטה במימוש תכליתם.³⁶ כך מסביר אשלג את האסונות שהתרגשו ועוד עתידים להתרגש על האנושות בימיו.

כשמצרפים את דבריו על מוכנות הדור לתיקון למאורעות שפקדו את העולם בשעה שכתב את חיבוריו, אפשר להבין את מסקנתו האופרטיבית שהקדיש את חייו לצורך מימושה: הפצת הקבלה ברבים באמצעות מפעלו הפרשני והפובליציסטי מצד אחד, והקמת מסגרת חברתית שתאפשר לאדם המוכן לכך לדבוק בבורא מתוך מציאות של הסתר פניו, באמצעות חיקוי פעולת הבורא (השפעה) כלפי נבראיו מצד אחר. אשלג סבר שאם יקבלו את שיטתו, דרי מטה יוכלו לטפס במעלה הסולם הרוחני³⁷ שבמרומו הוא עצמו ניצב.³⁸ עם חזון זה, על מגוון ניסוחיו, פונה גיבורנו לכלל העם על פלגיו השונים.³⁹

אמונתו של אשלג שהכוח הטמון בכתבי הקבלה מסוגל לשנות את טבע האדם ממקבל לעצמו למשפיע לזולתו וכי הדור הנוכחי כבר מוכן לשינוי שכזה, מחייבים תהליך חינוכי נרחב שחורג מעבר לגבולות הישיבה וחושף את כלל הציבור, גדול קטן, לקבלה, כפי שאשלג הבינה. זרע ראשון לרעיון כזה אפשר למצוא בעיתון האומה, שבו מציג אשלג לבני האומה הישראלית "לשבת מחדש על ספסל הלימודים".⁴⁰

עם זה מדברי אשלג ניכר כי לא רק כתבי הקבלה המקוריים, או עיבוד מודרני יותר שלהם,⁴¹ צריכים להפוך לחלק מתוכנית הלימודים והשיח הציבורי, אלא גם, ואולי בעיקר, מימוש הלכה למעשה בדרך הייחודית שבה מושא מחקרנו הבינה. כלומר הפיכת מצוות "ואהבת לרעך כמוך" לערך המרכזי שבו ישתלמו בני האדם בישראל ובעולם במסגרות חברתיות שונות כאמצעי להתפתחות אישית וחברתית.

על חינוך ועל השתמעויות חינוכיות

אף שאשלג הקדיש דיונים מספר לסדרים שביקש לכונן ב"חברה המתוקנת", משנתו חסרה דיון סדור על מקום החינוך במסגרתה של חברה זו. אף על פי כן, על סמך האסכולה הנורמטיבית שדוגלת ב"תרגום הפילוסופיה לחינוך" ובמיוחד הענף הירושלמי שלה שהתמקד בחקר החינוך היהודי בהשראת תפיסת הבניית תוכניות הלימודים של יוסף שוואב,⁴² אני סבור כי היעדר היגדים חינוכיים מפורשים אינו מעיד על היעדר משנה חינוכית ומכל שכן על היכולת לחלץ ממשנתו של הוגה השתמעויות חינוכיות.⁴³ כפי שמטעים רוזנק, אחד ממייצגיה הבולטים של "האסכולה הירושלמית", כאשר אין בכתביו של הוגה משנה חינוכית סדורה תוטל על החוקר מלאכת דלית עקרונות חינוכיים, אידיאלים מעשיים הנובעים מהם ונוגעים לחיי הפרט והחברה ולעיתים אף המלצות חינוכיות מעשיות, מתוך מכלול ההגות הרלוונטי של מושא המחקר.⁴⁴ הדיסרטציות של שרמר,⁴⁵

34. ראו: אשלג, שופר של משיח (לעיל הערה 28), עמ' 457.
35. ראו: אשלג (שם). וכן: אשלג, הקדמת פי חכם (לעיל הערה 28). במאמרו מציין אשלג כי בזמנו חברו להם שני גורמים יחד – נתינת רשות "מלמעלה" והתפתחות הדור, ראו: אשלג (לעיל הערה 7), עמ' קמט.
36. ראו, למשל: אשלג (לעיל הערה 6), וכן י' אשלג, 'מהות הדת ומטרתה', **פרי חכם: מאמרים בנושאי דת וקבלה ומחשבת ישראל**,² א. בני ברק תשנ"ט. לעניין זהותו העצמית של אשלג ראו את הדברים שכתב באשר להזדהותו העמוקה עם נשמת הארץ: "והנה ברצון עליון ית', זכיתי לעיבור נשמת הארץ" ז"ל, לא מפני מעשי הטובים, אלא ברצון עליון, שנשגב גם ממני עצמי, למה נבחרתי אנכי לנשמה נפלאה זו, שלא זכה בה אדם מעת פטירתו עד היום, ולא אוכל להאריך בענין זה מפני שאין דרכי בזה לדבר בנפלאות". ראו: י' אשלג, **פרי חכם: אגרות קודש, בנושאי דת וקבלה ומחשבת ישראל**, ב. בני ברק תשמ"ה, עמ' קכא.
37. על הסולם שיצר הרב אשלג לבני דורו כותב שביד (לעיל הערה 22), עמ' 197: "ה'סולם' שיצר לא נועד אלא למטרה הזאת: להעלות את בני הדור המשוקע בארציות מן הממשות המדומה אל הממשות האמתית".
38. ראו: אשלג (לעיל הערה 21), עמ' רה. ועיינו גם בתוך אשלג (לעיל הערה 23).
39. לפעילותו הפובליציסטית בשטח זה היו ככל הנראה שתי מטרות: א. הכשרת השטח "מלמטה", באמצעות שכנוע הפרולטריון בשינוי הנחוץ; ב. הכשרת השטח "מלמעלה", באמצעות דיבור אל שכלם של המנהיגים והאינטליגנציה. בכך הוא קיווה להפגיש בין שתי קצוות הקשת הציבורית סביב רעיונו החברתי.
40. ראו: י' אשלג, 'ביקורת למרקסיזם', מ' לייטמן, **הדור האחרון**, [ח"מ] תשס"ו, עמ' 251.
41. דוגמה לעיבודים שכאלו היא למשל עיתון האומה וכתבי הדור האחרון.
42. דוגמה מובהקת לדליברציה השוויאנית שנוקטת אסכולה זו היא ספרם של ש' פוקס, י' שפלר וד' מרום, **מדברים חזון**, ירושלים תשס"ו.
43. קביעה דומה נשמעה באחת מעבודות הדוקטור האחרונות שהנחה הבולט שבחוקרי "האסכולה הירושלמית" – מיכאל רוזנק. יש פעמים שהרמן קובע במחקרו על משנתו החינוכית של הרא"ה קוק, הצטמצמות במסגרת "ההיגדים המפורשים" שאף עלולה לשמש מכשלה למחקר, כפי שאכן קרה לדידו במחקרים קודמים בנושא, ואלה התקשו להתרומם מעל לדיון באמירותיו החינוכיות ובפועלו החינוכי של הרב קוק ולפיכך היו חלקיים במידה רבה. ראו: י' הרמן, 'אדם חדש: תרגום הגות הרא"ה מתורת אדם לתיאוריה חינוכית', עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים, תש"ס, עמ' 17-18.
44. M. Rosenak, *Commandments and Concerns: Jewish religious education in secular society*, Philadelphia 1987.
45. ע' שרמר, 'האישיות בהגותו של מרטין מרדכי בובר', עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים, תשל"ה.

רוזנק, ⁴⁶ כהן, ⁴⁷ כהן, ⁴⁸ אוהנה, ⁴⁹ הרמן, ⁵⁰ המונוגרפיה של דונקל על משנתו החינוכית של וייטהד, ⁵¹ כמו מאמריהם של וקס ⁵² ורוזנק ורוזנק ⁵³ משמשים כולם, עבודה עבודה בסגנונה היא, דוגמאות למחקר שכזה.

נוסף על כך התבטאויותיו המפורשות המעטות של אשלג בנושא החינוך אינן משאירות ספק באשר לחשיבות שהעניק לחינוך כנדבך המהותי ביותר בבניין האומה. ⁵⁴ תעודת החינוך החדש שייחל לו אשלג, הייתה בניית תודעה לאומית חיונית שתאחד את בני האומה על בסיס אהבה הדדית ומחויבות מוסרית כלפי שאר העולם. המחנאות מן הפנים והליכוד הרגעי לנוכח לחצי "האויב" מן החוץ, לא יוכלו לשמש "יסוד מוצק כראוי" בבניין האומה, שכן כל תנועה קלה תפזר את "אבניו" לכל עבר. חינוך לאומי לאהבה הדדית בשדה הפרטיקולרי, מבלי להתעלם מן ההכרח לפתח אהבה שכזו גם בשדה האוניברסלי, הוא "תנאי מוקדם לכל עבודה ומעשה" ו"התקווה היחידה" להמשך קיומה של ישראל כאומה בין האומות. ⁵⁵

שיח מעין זה הנוגע במובהק לחינוך, אומנם ייחודי בנוף הגותו החברתית של אשלג, אך מעיד על מודעותו לנושא ועל היכולת לדלות מתוך הגותו השתמעויות חינוכיות. יתר על כן, כפי שאראה במאמר זה, על אף היעדר המושג "חינוך" מכתובתו של אשלג, בחינה מדוקדקת של מפעלו הספרותי תאפשר לנו לדלות מתוכו תפיסה חינוכית-נורמטיבית שלמה המבקשת לכונן תפיסה לאומית ודתית פתוחה ולהבנות את חוויות הפנימית-רוחנית של האדם באמצעות פתיחות לזולת. דוגמה אחת לכך היא יחסו לאסונות שפקדו את עם ישראל במהלך ההיסטוריה. אומנם העוול שנעשה לעם היהודי בימיו משמש אות קלון למבצעי הזוועות ולאנושות בכללה, אך התגובה הנורמטיבית שמציע אשלג על פיו ועל פי חורבנות אחרים, מבקשת להתעלות מעל הנטייה הטבעית להיסגר בתודעת ה"קורבן". בתגובה על הסבל, החורבן והאסון מזמין אשלג את העם היהודי לביקורת עצמית ולקבלת אחריות אישית וחברתית. ⁵⁶ בעיית אלימות הזולת תיפתר, לשיטת אשלג, לא באמצעות האשמה הדדית ודרישה מהזולת לקבל את גרסתו ל"טוב הכללי", אלא באמצעות הכשרת האדם להביט בעצמו כישות בעלת ייעוד עליון לעומת האנושות בכללה הנושאת באחריות כלפי הייעוד העליון הזה.

כפי שמציין אלכסנדר, פיתוח חזון של סוכנות אנושית המאפשר בחירה, רפלקציה מודעת בין טוב לרע ויכולת לטעות, הוא ההבדל בין חינוך לאינדוקטרינציה. ⁵⁷ בחינת משנתו של אשלג מעלה כי הוא מצליח להתגבר על מכשול האינדוקטרינציה שנופל אליו פעמים רבות החינוך הדתי, היהודי והלא יהודי, והחינוך הלאומי/ציוני באמצעות הטלת משימה החינוכית ראשונה במעלה על האדם, על מדינת ישראל, על העם היהודי ועל העולם בכללו: להיפתח לזולת שהוא גם שונה כאמצעי להתעלות רוחנית כלל-אנושית. ⁵⁸ שלא כגישות הפונדמנטליסטיות המתגוששות במחוזותינו, אשלג מציע לנו חינוך רליגיזי מסוג חדש, שתעודתו הבניית המיוחדת של הנפש האנושית הכללית. היא מתלבשת בריסיו כל בני האדם, יהיה המקור הלאומי, הדתי, התרבותי וההיסטורי אשר יהיה. ⁵⁹ יש מקום לומר כי לשיטת אשלג, העמידה באתגר הטיטנים הזה היא הקריטריון הנורמטיבי שעל פיו צריכים לפעול מטווי המדיניות החינוכית בימינו.

46. מ' רוזנק, 'תפקודים של תיאולוגיה יהודית בת זמננו בחיבור תיאוריה חינוכית דתית בתפוצות', עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים, תשל"ו.
47. א' כהן, 'משנתו החינוכית של מרטין בובר', תל-אביב תשל"ו.
48. י' כהן, 'כיוונים נבחרים בחקר הפילוסופיה היהודית בת זמננו: השלכות לתכנון לימודים', עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים, תשנ"א.
49. מ' אוהנה, 'ערכים, חינוך וחינוך לערכים בהגותו של ישעיהו ליבוביץ', עיון ומחקר בהכשרת מורים, 7-8 (תשס"א), 218-195.
50. הרמן (לעיל הערה 43).
51. H. B. Dunkel, *Whitehead on Education*, Ohio 1965.
52. ר' וקס, 'ההתרגשות וההתלהבות במשנתו החינוכית של ר' קולונימוס קלמיש שפירא מפיאסצ'נה', הגות בחינוך היהודי, ה-1 (תשס"ג-תשס"ד), עמ' 71-88; ר' וקס, 'להבנת אש קודש: שערים לתורתו של האדמו"ר מפיאסצ'נה', אלון שבות תש"ע, עמ' 268-241.
53. M. Rosenak & A. Rosenak, 'Rabbi Joseph B. Soloveitchik and Aspects of Jewish Educational Philosophy: Exploration in his Philosophical Writings', *Journal of Jewish Education*, 75 (2009), pp. 114-129.
54. ראו: י' אשלג, 'היחיד והאומה', מ' לייטמן, *הדור האחרון*, [ח"מ] תשס"ו, עמ' 248-247.
55. ראו: אשלג (שם), עמ' 247.
56. דיון במושג התפיסה הדתית הפתוחה לעומת התפיסה הדתית הסגורה ראו: H. Alexander, 'Liberal Education and Open Society: Absolutism and Relativism in Curriculum Theory', *Curriculum Inquiry*, 19, 1 (1989), pp. 11-32.
57. H. Alexander, 'Education in Ideology', *Journal of Moral Education*, 34, 1 (2005), pp. 1-18.
58. I. A. Snook, *Concepts of Indoctrination*, London 1972.
59. לגישה בעלת שאיפה דומה היונקת את מקורותיה מהנצרות ראו: P. J. Palmer, *To Know as we are Known: Education as a Spiritual Journey*, San Francisco 1983.

מטריאליזם היסטורי: על כוחות היסוד של הבריאה והתפתחותם

משנתו של אשלג, החברתית והקבלית כאחד, בנויה על בסיס ניתוחו את כוחות היסוד שמעצבים, לדידו, את האדם, החברה והעולם. היכרות עם כוחות אלו והתפתחותם הדיאלקטית, כפי שזו עולה ממשנת אשלג, היא הכרחית כדי להבין את תפיסת עולמו. מהם אפוא אותם כוחות יסוד?

בהמשך למקובלים ולחכמי ישראל שקדמו לו וברוח המסורת הנאו-אפלטונית, סבר אשלג כי טיבה של מחשבת הבריאה הוא "להיטיב לנבראיו".⁶⁰ לשם מימוש מחשבה זו, בורא האור "כלי", בניב המקובלים, או "רצון לקבל הנאה ותענוג", בניבו של אשלג, כדי שיוכל להתמלא באותה הטבה אינסופית.⁶¹ שני מרכיבים אלו - האור והכלי - מזוהים במשנת אשלג עם שני הכוחות המרכזיים שבטבע.⁶² כל חומר הבריאה הוא הכלי או "הרצון לקבל הנאה ותענוג", וכל הנבראים אינם אלא גילוייו של אותו רצון המופיע בערכים ובשילובים מגוונים.⁶³ כנגד זה האור או הרצון להשפיע (מלשון להעניק שפע), הוא הכוח המחיה והממלא את המציאות ומתקבל ב"רצון לקבל",⁶⁴ על פי מידת ההתאמה של הרצון לקבל אליו.⁶⁵ בתחילה האור והכלי כרוכים אהדדי, ואולם עם ההתקדמות בסדר השתלשלות המציאות, הכלי מובחן ומופרד מהאור - האור נהיה עכור יותר ואילו הכלי נהיה גס יותר.⁶⁶ תהליך התגשמות הכלי וירידתו במדרגות העולמות העליונים מתואר באריכות ובמורכבות רבה בכתבי אשלג ואין זה המקום לעמוד עליו.⁶⁷ נציין רק כי בבסיס תהליך זה, כמו בבסיס התפשטות העולמות הפרצופים והספירות, עומד "כלל גדול בענין הכלים, אשר התפשטות האור והסתלקותו הוא עושה את הכלי רצוי לתפקידו".⁶⁸ כלומר רק לאחר שהכלי חווה את התפשטות השפע ואת הסתלקותו ממנו, מתגלה בו השתוקקות מצד עצמו לשפע שנכח בו; רק אז אפשר לקבוע כי קיימים "כלי" ו"אור" - רצון המשתוקק לשפע ושפע שעתיד למלאו.⁶⁹ בסיום תהליך ההשתלשלות בחביון אין סוף, נקבע הכלי, הרצון לקבל את השפע, על כל שלמותו. אשלג מכנה כלי זה

60. ראו: י' אשלג, 'הקדמה לפתיחה לחכמת הקבלה', **ספר ההקדמות**, ירושלים תשל"ו, עמ' קז. וכן: י' אשלג, 'הסתכלות פנימית', **ספר ההקדמות**, ירושלים תשל"ו, א, אות י', עמ' נג. וכן במקומות רבים אחרים.
61. ראו: אשלג, 'הסתכלות פנימית (שם)', א'. לביא מבחין בין שני סוגי כלים במשנת אשלג: הכלי שבחביון אין-סוף שבו אין "מקום", כלומר רצון לקבל, והכלי שלאחר הצמצום, שהוא הכלי שבנבראים ובו יש "מקום פנוי". ראו: ט' לביא, **סוד הבריאה: תורת האלוהות ותכלית האדם בקבלת הרי"ל אשלג**, ירושלים תשס"ח, עמ' 47, 58. להרחבה ראו: לביא (שם), עמ' 50-73. לביא קובע כי הכלי נקבע רק לאחר הצמצום. והשוו עם דעתי להלן, המחזקת מעט את טיעוניו של לביא, שלפיה שורש הנבראים, הרצון לקבל, נקבע עוד בבחינה ד' והוא הסיבה לצמצום, ואילו הנברא עצמו מתחיל את קורותיו לאחר הצמצום, כפי שטוען לביא. לעניין המושג "כלים" בקבלה ראו: מ' אידל, **קבלה: היבטים חדשים**, ירושלים תשנ"ג, עמ' 157-158; מ' חלמיש, **מבוא לתורת הקבלה**, ירושלים תשנ"א, עמ' 128, וכן הערה 126 בעמ' 274; א' גוטליב, **מחקרים בספרות הקבלה**, בעריכת י' הקר, תל אביב תשל"ו, עמ' 293-315; י' תשבי, **משנת הזוהר: גופי מאמרי הזוהר**, א, תרגום פ' לחובר וי' תשבי, ירושלים תש"ט, עמ' 117-131, 161.
62. ראו גארב (לעיל הערה 1), עמ' 100: "אשלג העמיד במרכזו של הפרשנות שלו לקבלת האר"י את הבעיה האגוצנטרית לעומת האלטרואיזם. ובלשונו: 'הרצון לקבל' לעומת 'הרצון להשפיע'. בשיטת הרב אשלג הרצונות הללו מזוהים עם שני כוחות יסוד של הבריאה...".
63. אשלג (לעיל הערה 60), אות א', עמ' קיג. שם כתוב: "הרצון לקבל האמור, הוא כל חומר של הבריאה מראשה ועד סופה, עד שכל מיני הבריות המרובות ומקריהן שאין להן שיעור, ודרכי הנהגתן שכבר נתגלו והעתידים להתגלות, אינם רק שיעורים ושינוי ערכים של הרצון לקבל". תיאור דומה אפשר למצוא גם בדברי הרמב"ן: "הנהגה בבריאה הזאת, שהיא כנקודה קטנה דקה ואין בה ממש, נברא כל הנבראים בשמים ובארץ". ראו הפנייתו של אשלג, שם. חשוב להדגיש כי בעוד אשלג משתמש בביטוי "עצמות", אין כל אזכור לביטוי זה אצל הרמב"ן. ראו על כך: אידל (לעיל 61), עמ' 154. לדעת אידל השימוש הראשון במונח "עצמות" מופיע בכתבי ר' מנחם קנאטי. אידל (שם), עמ' 155.
64. אומנם בנקודה זו דיונו סובב עדיין על אלמנטים הקודמים להוויית האדם, אך כבר כאן כיצד אלמנטים שמקורם בראשית ההאצלה, תופסים בדברי אשלג ממד חברתי-פסיכולוגי. ודו"ק: החיסרון וההיעדר - הכלי, מיוחס לנבראים בעוד הכוח המחיה את הנבראים וממלא את אותו החיסרון וההיעדר שבהם - האור והשפע, מיוחס לבורא. ראו: י' אשלג, 'פתיחה כוללת לספר "פנים מאירות ומסבירות"', **ספר ההקדמות**, ירושלים תשל"ו, עמ' רכג, וכן: אשלג (לעיל הערה 21), אות יט, עמ' ריז.
65. ראו הרחבה בנדון בהמשך.
66. שם. ראו דיונו הרחב של לביא על השתלשלות הכלי והאור והיפרדותו ההדרגתית של הכלי מן האור ועל המוטיבים האפיסטמיים שבאלה. לביא (לעיל הערה 61), עמ' 59-70, 85-87, וראו במיוחד: לביא (שם), עמ' 60-62, 65-70.
67. התהליך האמור משמש תבנית בסיסית לכל התהליכים המתוארים בידי הרב אשלג והרב יצחק לוריא אשכנזי, האר"י הקדוש, הן ברמה הקוסמית והן ברמה התאולוגית. ראו: אשלג (לעיל הערה 60), אות ג', עמ' קיג; פרי חכם-א, מאמר הגלות והגאולה, עמ' צו. והשוו לאר"י: ח' ויטאל, **ספר עץ חיים** (סדרת כתבי רבינו האר"י, יג-יד), מהדורת י"צ ברנדווין, ירושלים תשמ"ח, שער ה', פ"א וכן: שם, שער מ"ב, פ"א (להלן ויטאל, עץ חיים).
68. אשלג (לעיל הערה 60), אות ד', עמ' קיד.
69. לעניין התפשטות האור והסתלקותו אצל אשלג ראו: לביא (לעיל הערה 61), עמ' 55-59, 65-70, 73-71, 100, 104, 108-110 ועוד. למקורותיה של גישה זו אצל האר"י ראו למשל: ויטאל (לעיל הערה 67), א, עמ' כז. רבקה ש"ץ טוענת כי שלמות האל בקבלה הלוריאנית עומדת על יסודות ההתפשטות וההסתלקות ונוגעים לתהליכים ריאליסטיים באלוהות. ראו: ר' ש"ץ-אופנהיימר, 'המטאפיזיקה של רמח"ל בהקשרה האתי: עיון בטרקטאט הראשון של "קל"ח תהי חכמה"', מ' אידל, ז' הרוי וא' שביד (עורכים), **ספר היוכל לשלמה פינס: במלאת לו שמונים שנה**, ב, ירושלים תש"ן, עמ' 361-396. התפשטות האור והסתלקותו זוכים לתרגום פסיכולוגי נרחב במשנת אשלג, עת הם משמשים יסודות שעליהם מושתתת ההתפתחות האנושית.

"מלכות דאין סוף" (להלן: מלכות דא"ס). כנגדו הוא מציב את ספירת כתר (בחינה א'), המסמלת את הרצון הטהור להשפיע. מלכות דא"ס (בחינה ד'), שהקבלה היא מהותה, מיועדת לעבור תיקון ולהפך את תכונתה הטבעית לתכונת הנותן, תכונתו של הכתר, להשתוות למעמדה של יוצרה ולחיות נצחיות ושלמות. אשלג מכנה מצב זה "לקבל על מנת להשפיע".⁷⁰ אולם כדי שהנברא ירגיש את הטוב האצור במצב זה, עליו לבחור לדבוק בו דבקות עצמית ובלתי תלויה בבורא. כדי לאפשר זאת, יש ליצור תנאים שבהם השגחת הבורא תהיה נסתר לחלוטין מהנבראים - תולדותיה של מלכות דא"ס.⁷¹ תפקידה של מערכת העולמות, ובכללה שבירת הכלים⁷² ושבירת "נשמת אדם הראשון" (להלן: אדה"ר) - שורש נשמות הנבראים כולם,⁷³ הוא להעלים בהדרגה את הרגשת הבורא מהכרת הנברא העתידי עד להיעלמותה המחולטת. כך אם יחפוץ הנברא בשינוי כוונתו האגואיסטית לכוונה האלטרואיסטית של הבורא מרצונו החופשי ומתוך יגיעתו במצב של "הסתר פנים",⁷⁴ הוא יתעלה בהכרתו לדרגת הכרת הבורא, לא פחות, ויגשים את מטרת הבריאה.⁷⁵ ההידמות לבורא מתוך בחירתו החופשית תאפשר לנברא להבין את המחשבה שחשב עליו הבורא עוד בטרם היווצרות הנברא.⁷⁶ מנקודת מבט זו משרטט אשלג את השתלשלות המציאות מעילא לתתא ואת התנאים הכלליים והחברתיים שעתידיים לאפשר את התעלות הנברא למעמד הבורא, כלומר המהלך הדיאלקטי של ההיסטוריה.

ההיסטוריוסופיה האשלגיאנית

ככל גישה שתכליתה גאולת האדם והתגלות האל לברואיו,⁷⁷ גישתו של אשלג להיסטוריה היא טלאולוגית.⁷⁸ חידושו העיקרי על קודמיו טמון בהצגת מודל חברתי מודרניסטי שנעה אליו ההיסטוריה מרגע היווצרותה - חברה קומוניסטית-אלטרואיסטית שפועלת על פי עקרונות היונקים מהקבלה וחבריה חווים רגע רגע את המגע עם האלוהות.⁷⁹

בחברה זו מוקדשת שימת לב יתרה לתהליך החינוכי, שכן שלא כקומוניזם שאומץ ברוסיה הסובייטית, התרחבות הקומוניזם האלטרואיסטי האשלגיאני לציבורים רחבים, תלויה במישורין בהכשרת הלבבות לכך, כלומר בבשלותם הפנימית של בני החברה לקבל עליהם את חוקיה.⁸⁰ הכשרת לבבות זו היא תמצית התהליך החינוכי העולה מכתבי אשלג.⁸¹

ההכנה להשתלמותם החינוכית-רוחנית של דרי מטה עד לחזרתם למצבם השלם - נשמת אדה"ר לאחר תיקון החטא הקדמון,⁸² יונקת מההתפתחות הדיאלקטית של "חומר הבריאה" - הרצון לקבל. התפתחות זו אינה אלא

70. ב"ש אשלג, "מאמר רכב" – "ועניין חלק שנותנים לס"א כדי שיפרד מהקדושה", **שמעתי: אגרות, ניגוני העולם הבא, מאמרים ורשימות דברים שרשם מפי אביי ר' יהודה ליב הלוי אשלג**, בעריכת מ' לייטמן, בני ברק 1998, עמ' ר.
71. "ולטעם זה הוצרכו כל אותם התיקונים הנזכרים באדר"ז [באדרא זוטא] ובאדר"ר [ובאדרא רבא], ומטעם זה הוצרך לעשות ד' עולמות אבי"ע". ויטאל (לעיל הערה 67), שער מ"ז, פ"א.
72. לעניין שבירת הכלים עיינו באשלג (לעיל הערה 60), עמ' קלז-קלט, ד"ה: ענין שבירת הכלים ונפילתם לבי"ע (א.ו: לבריאה, יצירה, עשייה); לעניין תיקון הכלים עיינו שם, עמ' קלט-קמא ואילך, ד"ה: עולם התיקון ומ"ה החדש שיצא מהמצב דא"ק (א.ו: של אדם קדמון).
73. על "חטא עין הדעת" או "חטא אדה"ר", ראו: י' אשלג, **תלמוד עשר הספירות**, ו' ירושלים תשט"ז, חלק ט"ז. בייחוד שם, אות ח, עמ' א תצצה.
74. ראו: י' אשלג, "הקדמה לתע"ס", **ספר ההקדמות**, ירושלים תשל"ו, עמ' א-לו. ראו במיוחד: אות מה, עמ' יג ואילך.
75. ראו: אשלג (לעיל הערה 31), אות יד, עמ' עח.
76. הדביקות שתורגש בנברא אז, תהיה הגדולה פי תר"ך מונים מהדביקות ששרתה בין הכלי לאור בראשית ההאצלה. לעניין זה ראו דיונו של אשלג בשכר הנשמות בפרי חכם-ב, עמ' סד-סה.
77. הצגת דברי ימיה של ההיסטוריה כדברי ימי עניינו של הבורא לגלות את שלמותו לעין כול אינה זרה לספרות החכמים ומופיעה בכתובים החל מימי התנאים דרך ספר הבהיר, הראשונים וחכמי הקבלה ועד לימינו. לסקירה תמציתית ראו: י' אביב"י, "ההיסטוריה צורך גבוה", מ' בר-אשר (עורך), **ספר היוכל לרב מרדכי ברויאר**, ב, ירושלים תשנ"ב, עמ' 709-712. כפי שמציין אביב"י, אחד מהמחדשים החשובים בתחום זה היה האר"י שתלה את רצונו של האל להתגלות בעבודת האדם בתיקון כל הנבראים כולם. הרמח"ל הרחיב על רצון הבורא לגלות, להוכיח ולהודיע לכול את תכונתו המחולטת והציב, בניבו של אביב"י, את ההיסטוריה כצורך גבוה. סיכום ההיסטוריה על מורדותיה ומעלותיה, לשיטת הרמח"ל, עתיד להוכיח את טובו ואת ייחודו של הכוח ששלט בה מראש ועד אחרית. ראו: אביב"י (שם), עמ' 712 ואילך.
78. שבד מצוין כי המקורות לגישת אשלג עצמו, המעניקה לתהליכים ההיסטוריים כוונת מכוון, מצויים עוד אצל רבי יהודה הלוי בספר הכוזרי. ראו: שבד (לעיל הערה 22), עמ' 212.
79. הוס (לעיל הערה 15).
80. אשלג (לעיל הערה 23), עמ' 311-312, 316 ועוד ועוד; אשלג (לעיל הערה 40), עמ' 250; י' אשלג, 'השלום בעולם', **פרי חכם: מאמרים בנושאי דת וקבלה ומחשבת ישראל**², א, בני ברק תשנ"ט, עמ' סג-סד, עח; אשלג (לעיל הערה 6), עמ' צ-צד.
81. אשלג (לעיל הערה 54), עמ' 246-247 וכן אשלג (לעיל הערה 40), עמ' 248-249.
82. כפי שראינו לעיל, מלבד הבנה המטא-חברתית והמטא-היסטורית שרוכש אדם המטפס במעלה מדרגות ההכרה הרוחנית, בכוונותיו

מהלך ההיסטוריה, שראשיתו בתהליכים היוצרים את "חומר הבריאה" בחיובו של אין-סוף ואחריתו בזיכור ההכרתי של אותו "חומר" בסוף שש אלף שנות התפתחותו על פני העולם הזה.⁸³ זהו אפוא המטריאליזם היסטורי האשלגי אני: התפתחותה הדיאלקטית ההדרגתית של המטריה של הבריאה - הרצון לקבל - מרגע יציאתה מבחינת מאציל לבחינת נאצל ועד לחזרתה לשורשה. בהתפתחות זו מוטלת על האדם משימת הטיטאנים לחרוג מההתפתחות הטבעית ולממש את מטרת הבריאה מימוש הכרתי ומודע. וזהו גם ייעוד החינוך במשנת אשלג: לפתח את הנפש האנושית עד לדרגה אלוהית, מתוך בחירה חופשית ומודעות מלאה לתהליך שהיא עוברת. קביעה זו מאפשרת לאשלג להתגבר על המכשול שזיהו אלכסנדר וקאר בתורות החינוכיות-התפתחותיות.⁸⁴ על פי גישותיהם של אריקסון, פיאז'ה, קולברג ואחרים האנושות מתפתחת על פי תהליך רציונלי, אוניברסלי, חד-כיווני וטבעי. אולם בהינתן תהליך התפתחותי, טבעי ודטרמיניסטי שכזה, מהי המשמעות של התהליך החינוכי? שהרי התפתחות היא מהלך הנע בטבעיות וקבוע, ואילו חינוך הוא מהלך הנעשה במכוון כדי לחרוג מההתפתחות הטבעית או לעצבה במידה זו או אחרת.

אומנם במבט ראשון עשוי להשתמע כי גם לגישת אשלג, העולם נתון בתהליך טבעי ודטרמיניסטי סגור, אך עיון מדוקדק יותר יעלה כי על אף הפן הדטרמיניסטי שעולה מכתביו, יש מקום מרכזי להתפתחותו החופשית והמודעת של האדם. לאמיתו של דבר, כל העולמות כולם לא נוצרו אלא כדי לאפשר את התנאים לחרוגה של הפרט מההתפתחות הטבעית אל השתכללות רוחנית-מודעת.⁸⁵

מצבי הנשמות

בהקדמתו לספר הזוהר מציג הרב אשלג מודל המסכם את תהליך היוצרות המציאות ותיקונה, מראשית עד אחרית. מתוך דמיון רב ל"סיבוב" שעומד ביסוד תורת הרמח"ל,⁸⁶ מתאר מושא מחקרנו את דרכן של הנשמות, החל ממצבן הבראשיתי שבו הן כלולות באין-סוף ("מצב הא"), עבור בהתפתחותן ההיסטורית במהלך ששת אלפי שנים ("מצב הב") וכלה במצב שבו הן דבקות במאציל ונהנות מהטוב, העונג והנועם שיועד עבורן במחשבת הבריאה ("מצב הג"):

והנך מוצא בהכרח, שיש ג' מצבים לנשמות בדרך כלל. מצב הא' הוא מציאותן בא"ס ב"ה [באין סוף ברוך הוא] במחשבת הבריאה, שכבר יש להן שם צורה העתידה של גמר התיקון. מצב ב', הוא מציאותן בבחינת שתא אלפי שני [...] ובמשך זמן מצב הזה, לא יגיע שום תיקון לגופים רק לנפשות בלבד, כלומר שצריכים לבער מקרבם כל בחינת הקבלה לעצמם שהיא בחינת הגוף, ולהשאר בבחינת רצון אך להשפיע בלבד [...] מצב הג' הוא גמר התיקון של הנשמות אחר תחית המתים שאז יגיע התיקון השלם גם אל הגופין, כי אז יהפכו גם את הקבלה עצמה, שהיא צורת הגוף, שתשרה עליה צורה של השפעה טהורה, ונעשים ראויים לקבל לעצמם כל הטוב והעונג והנועם שבמחשבת הבריאה.⁸⁷

כדי לעמוד ביתר פירוט על מרכיבי מודל ג' המצבים אצל אשלג נבחן כאן בקצרה כל מצב לגופו. בשלב הראשון נקבע רצון הבורא לגלות לנבראיו את טובו והוא מכונה בפי אשלג "מצב א". בכך שקבע את

ובמעשיו המתוקנים הוא משלים גם את נפשו ואף יותר מכך הוא מוסיף לשלמות הנפש הכללית, להשלמתה וייחודה של ההווה בכללותה. נראה כי בנקודה זו המשיך אשלג ופיתח את שיטת הייחוד של הרמח"ל בכך שסבר כי הייחוד מתממש עוד בטרם גמר התיקון הכללי: השאיפה לתיקון (לעתיד) מאפשרת לאדם לטפס במעלה שרשרת המדרגות שיצרו את עולמנו (בעבר) ובד בבד ליצור בכך את מציאותו בהווה. כך מייחד האדם את ההווה, העבר והעתיד לכדי מציאות אחת. אשלג כותב על כך במאמר 'אחור וקדם צרפתי', המשמש סיכום של משנת הרמח"ל: "ההבדל הוא, ב'הוה' ו'יהיה', כי הזוכה לחבר ב' העולמות, הוא מגלה ב'הוה' מלבושו ב'ה', שכל הנעשה הוא לבוש לגילוי שכינה".

83. אשלג (לעיל הערה 60), אות א, עמוד קיג. שם כתוב: "הרצון לקבל האמור, הוא כל חומר של הבריאה מראשה ועד סופה, עד שכל מיני הבריות המרובות ומקריהן שאין להן שיעור, ודרכי הנהגתן שכבר נתגלו והעתידים להתגלות, אינם רק שיעורים ושינוי ערכים של הרצון לקבל".

84. H. A. Alexander and D. Carr, 'Philosophical Issues in Spiritual Education in Childhood and Development', E. C. Roehlkepartain et al. (eds.), *Handbook of Spiritual Development and Adolescence*, Thousand Oaks, CA. 2005, pp. 73-91.

85. "והיינו דאיתא בספר 'חפצי בה' מהאר"י ז"ל שכל העולמות עליונים ותחתונים כלולים בא"ס ב"ה, עוד מטרם הצמצם בסוד הוא ושמך אחד, ע"ש בפ"א", ראו: אשלג (לעיל הערה 21), אות ו, עמ' רז.

86. כפי שהראה יעקבסון, חפצו של הבורא להיטיב זהו לרצונו לייחוד במשנת הרמח"ל. ראו: י' יעקבסון, 'ההנהגה האלוהית והשתקפותה בסוגיית צדיק ורע לו כיסוד הגותו של רמח"ל', **דעת**, 40 (תשנ"ח), עמ' 62-63. ובמיוחד הערה 64 שם. בדבריו מראה יעקבסון כי "בנקודת מוצאו של הסיבוב ניצבים הן רצון הייחוד והן רצון ההטבה השלמה, והם מתלכדים לאחד", ראו שם, הערה 64.

87. ראו: אשלג (לעיל הערה 31), אות יד, עמ' עח.

ההטבה כציר שעליו חגה המציאות ושאליו היא עתידה לחזור⁸⁸ המשיך אשלג מסורת ארוכה שקדמה לו ובכלל זה את הרמח"ל שייחד להטבה זו מקום מרכזי בהגותו.⁸⁹ אם כן, מה כלול באותה מחשבה של הטבה?

הדרך שחשב המאציל את מחשבת הבריאה נדמת אצל אשלג לדרך שאדם בונה בה בית. תחילה הוא מעלה בדמיונו את התמונה הכללית המושלמת של הבית שחפץ בו ורק לאחר מכן הוא מוציא אל הפועל סדרה של מחשבות ופעולות כדי להביא את אותה תמונה מושלמת לידי מימוש.⁹⁰ מהקבלה זו עולה כי כבר במחשבה הראשונית "להיטיב לנבראיו", נכללה בכוח שרשרת הסיבה והמסובב של המצבים שעתידים ליצור נברא בעל חופש בחירה שישבו ויעבור בפועל את כל אותם מצבים במהלך תיקונו.

תיכף בחשבו ית' על דבר הבריאה, להנות לנבראיו, תיכף נמשך ונתפשט האור הזה הימנו

ית', בכל צביונו וקומתו וכל גבהם של התענוגים שחשב בהם, שכל זה, נכלל באותה

המחשבה, שאנו מכנים אותה מחשבת הבריאה [...] ודע שאת מחשבת הבריאה הזאת אנו

מכנים אור א"ס ב"ה.⁹¹

לאחר קביעתה של מחשבת הבריאה, מתחיל מימושה בפועל כדי לבנות את "מגרש המשחקים" שמתוכנן יוכל הנברא להתעלות בהכרתו לשורשו. תהליך זה מכונה בפי אשלג "סדר השתלשלות העולמות והפרצופים והספירות",⁹² או "התפשטות מעילא לתתא".⁹³ במהלך סדר זה הנברא נפרד עוד ועוד מהמאציל ומרגיש פחות ופחות בנוכחותו במיצוע העולמות המעלימים, לשון מכסים, את הכרת הנברא.⁹⁴ בשיא תהליך ההשתלשלות מתרחשת "שבירת אדה"ר" (הנשמה הכללית שכוללת את נשמות בני האדם) או "חטא עץ הדעת",⁹⁵ שבמהלכו מתחלק "גופו" של אדה"ר ל-600,000 חלקים המכונים "איברים" או נשמות פרטיות.⁹⁶ איבריו של אדה"ר "נושרים" לקליפות, משמע, מקבלים "תוספת" רצון לקבל בניבו הפסיכולוגיטי של הרב אשלג, ו"מתלבשים" בגופי בני האדם בעולמו.⁹⁷

אם כן, "שבירת הכלים" אינה אלא התעבות, כלומר גדילה של הרצון האגואיסטי סביב כל רסיס נשמה שסודקת עוד ועוד את הקשרים ששררו בין כל רסיסי הנשמות כולן. שסע אגואיסטי מתרחב זה מביא גם לידי התרחקות הדרגתית מהבורא, מהאור שמילא את נשמת אדה"ר בשעה שכל "אבריה" היו מחוברים אהדדי. נוסף על כך ההתרחקות האמורה אינה פיזית אלא תודעתית. הרצון האגואיסטי ש"שולט" בכל רסיס נשמה מעמעם את הרגשת הבורא בשל חוסר השתוות הצורה הגדל בין הרסיסים לאור העליון. תהליך זה נמשך עד לאובדן הכרה מוחלט, קרי עד להיווצרות האדם האגואיסט בעולמו. וכך בעוד במצבם הבראשתי בעולם האצילות נשמות בני האדם היו מחוברות לנשמה אחת, חיי בני האדם בעולם הזה מתחילים מפירוד, ריחוק ושנאה הדדיים, שיוצרים מיניה וביה ריחוק גם מהבורא, שכן לעומתם תכונת הבורא היא ההשפעה והאהבה לזולת.

מנקודה שבורה זו המרוחקת מרחק אינסופי מן הבורא (שכן אשלג מגדיר קרבה רוחנית "השתוות צורה" וריחוק "חוסר השתוות צורה"), מתחיל תהליך התפתחות הקוסמוס שנפרס על פני מיליארדי שנים וטומן בחובו את התפתחות דרגות הדומם, הצומח, החי ולבסוף האדם, עד לנקודה שבה האדם מואס מההתפתחות האגואיסטית בעולם הזה, מה"עצמי השקרי" (false self) בניבו של תומאס מרטון, מתחיל בטיפוסו מתתא

88. "והנך רואה שסוף מעשה במחשבה תחילה. והנה סוף המעשה, שהיא הקוטב והתכלית, שבשכילם נבראו כל אלה, היינו, כדי להנות לבריותיו, כמו"ש בזה"ר", ראו: אשלג, הסתכלות פנימית (לעיל הערה 60), א, אות י, עמ' נג.

89. דוגמה בולטת לכך אפשר לראות בדיונו של הרמח"ל בסיבה הראשונה לבריאת העולם מתוך הדואליות שעולה כביכול מכתבי האר"י. במקומות אחדים קובע הרח"ו בשם האר"י כי סיבת הבריאה הייתה "להודיע שמותיו וכינויו", ואילו במקומות אחרים נראה כי סיבת הבריאה היא כדי להיטיב לנבראיו. למען הסר ספק קובע הרמח"ל קביעה חד-משמעית: "לסיבה נודעת והיא להקרא רחום וחונן, זאת אינה הסבה הראשונה, אלא השנייה, והראשונה התכליתית היא ענין ההטבה". ראו: מ"ח לוצאטו, 'ביאור לספר אוצרות חיים', ספר גנוזי רמח"ל, בני-ברק תש"מ, אות ה. וראו הערה 86 לעיל.

90. ראו: אשלג (לעיל הערה 31), אות כד, עמ' צט-ק.

91. אשלג (לעיל הערה 60), אות א, עמ' יז.

92. י' אשלג, 'מהותה של חכמת הקבלה', מתן תורה, ירושלים תשנ"ה, עמ' סג.

93. שם.

94. העלמה זו אינה אלא העכרה בניב ניא-אפלטוני או מלבוש בניב חסידי-קבלי, שעיימו הבורא מתכסה בפני הנברא. על דרך משל מדמה אשלג כל עולם שמפריד בין הנברא לבורא ל"זכוכית מפוחמה", שהולכת ומוסיפה דרגת עכירות זו על זו כנגד חמשת העולמות שמכסים על הכרתו של האדם: אדם קדמון, אצילות, בריאה, יצירה ועשייה. ראו: י' אשלג, 'פתיחה לפירוש הסולם', אות א, ספר ההקדמות, ירושלים תשל"ו, עמ' קנט.

95. על "חטא עץ הדעת" או "חטא אדה"ר", ראו בהרחבה: אשלג (לעיל הערה 73), ו, טז. בייחוד שם, אות ח, עמ' א תתצה.

96. "אמנם אחר החטא של אדה"ר, שכל הבירורים שלו חזרו ונפלו ממנו ונתערבו בתוך הקליפות. שהם סוד כל ששים רבוא נשמות שבעולם, שנשרו ממנו." אשלג (לעיל הערה 73), חלק ט', לוח שו"ת, שאלה קבא, עמ' תתנא.

97. עיינו בהרחבה במאמרו של אשלג (לעיל הערה 6), ד"ה: גלגל שינוי הצורה, עמ' צד-צה.

לעילא,⁹⁸ ומגיע לבסוף להכרת האל באמצעות הכרת שורש נשמתו, הוא ה"עצמי האמיתי" (true self), לדעת מרטון.⁹⁹ אשלג מזהה מצב זה עם דרגת הנבואה.¹⁰⁰

אם כן, הכרת העל נעוצה בניצוץ הנשמה ששוכן בליבו של כל אדם בעולמו, כלומר על אף הניתוק התודעתי בין אדם לאדם ובין האדם לאל, עדיין נקודת האלוה ממעל מקננת בלב האדם פנימה. זוהי "הנקודה שבלב" או הניצוץ משבירת הכלים.¹⁰¹ לדעת אשלג, ליבו של האדם מבטא את מכלול רצונותיו שרובם ככולם אגואיסטיים, ואילו הנקודה שבלב היא רצון שונה ויחיד במינו בתוך מכלול רצונות אלה - הרצון להידמות לבורא, להיות כמוהו. בכל אדם בעולמו קיים אפוא הפוטנציאל להידמות לבורא, אלא שהוא ממתין לרגע שבו האדם יבשיל להוציאו מן הכוח אל הפועל. תכלית ההתפתחות ההיסטורית מזה והחינוכית מזה היא ליצור את התנאים לכך. הכיצד?

שתי דרכים למהלך ההיסטוריה

על פי חוק ההתפתחות שמניע את גלגלי ההיסטוריה במסגרת מצב ה'ב', כל התפתחות נובעת ממאבק דיאלקטי בין שני כוחות: הכוח החיובי - הבונה, והכוח השלילי - ההורס. באמצעות המלחמה המתמדת בין שני הכוחות, נוצרת ונשלמת המציאות בכללה וכל פרט ופרט שבה.¹⁰²

כדוגמה מתאר אשלג את התפתחות כדור הארץ. תחילה ריכז הכדור אל תוכו אטומים של גז שהפכו לכדור אש נוזלי מעוצמת הלחץ. המלחמה בין שני הכוחות הביאה להתגברותו של הכוח המקרר על הכוח המחמם וכך נתקשה קליפה דקה סביב הכדור. לאחר זמן פרץ שוב הכוח החם, הנוזלי, אל פני השטח ושיבר את הקליפה הדקה. עם הזמן הקליפה התקררה והתעבתה בשנית. כך התחלפו התקופות, עד שלבסוף התגברו הכוחות החיוביים על השליליים והושגה הרמוניה המאפשרת קיום חיים על כדור הארץ.¹⁰³

אשלג טוען כי באותה דרך מתפתח כל צומח מזרע ובעל חי מטיפת נוזל לבריה שלמה. האדם נבדל מהטבע בהתפתחות ההדרגתית של מחשבתו, וכן בהיותו יצור חברתי המחויב בהתפתחות החברה שלו לדרגה מתקדמת יותר ויותר של השפעה לזולת כדי להגיע לשלמותו. מכאן כי לשיטת אשלג, הכוח הבונה באדם מזוהה עם הרצון לתרום לחברה ולהשביחה, ואילו הכוח ההורס באדם מזוהה עם האגואיזם הצר, שחפץ לנצל את החברה לטובתו האישית. בדומה לטבע, שבו אחרי מאבק בין שני הכוחות נוצרת לבסוף הרמוניה, כך במבנה החברתי - הכרחי שתיווצר הרמוניה בין הכוח האגואיסטי לכוח האלטרואיסטי, אחרת דינו לקרוס בעטיו של היצר האגואיסטי המפעם בלב חבריו. כיוון שלשיטת אשלג הכוח האגואיסטי מתפתח באנושות תדיר, עליה להקדיש את מאמציה להגברת הכוח האלטרואיסטי הבונה את המסד החברתי.¹⁰⁴ האמצעי שבו נעזרת ההשגחה כדי לקדם את בני האדם להשלמת מצב ה'ב', כלומר להביא לאיזון נעלה יותר ויותר בין כוח הקבלה המושך לעצמו לכוח ההשפעה או "אהבה"¹⁰⁵ המוציא מעצמו, הוא מהלך ההיסטוריה הנע משלב של תזים (הרגשה נוחה במצב או במשטר אגואיסטי נתון) לשלב של אנטי-תזים (ייסורים שמכריחים את האנושות לנוע לעבר מצב או משטר מתקדם יותר, כלומר קרוב יותר להשפעה) ולבסוף לסינתזים (הגעתה למצב או משטר המתקדם יותר, קרי משפיע יותר) וחוזר חלילה עד להשגת המטרה הסופית שמתבטאת במשטר קומוניסטי אלטרואיסטי מושלם.¹⁰⁶

הטענה שאשלג יונק מהאר"י, שלפיה כל השלבים שעברו ניצוצי הנשמות בירידתן מהעולמות העליונים עד

98. "אשר האדם הזוכה לדבר, מחויב ללכת באותם המבואות והדרכים, ולהשיג כל פרט וכל מדרגה לאט לאט, בדיוק נכון על פי אותם החוקים, שנרשמו בהם מעת התאצלותם מעילא לתתא". ראו: אשלג (לעיל הערה 92), עמ' סג. מסלול התעלות זה מכונה בפי אשלג "השגות או מדרגות של נבואה ורוח הקודש". שם.

99. ראו: T. Merton, *New Seeds of Contemplation*, New York 1961.

100. בכך מתכוון אשלג הן להתפתחות היקום מדומם לצומח לחי ולמדבר עד לדרגת "הסינתיזה האחרונה של ההווה" [ראו: אשלג (לעיל הערה 40), עמ' 249], והן להתפתחות המין האנושי מדרגת רצונות המכונה בפיו "דומם שבמדבר" לדרגת "צומח שבמדבר", וכך על דרך זה עד להכרת האל מתוך דרגת "המדבר שבמדבר". ראו: ב"ש אשלג, 'עניין דומם, צומח, חי, מדבר', **שמעתי: אגרות, ניגוני העולם הבא, מאמרים ורשימות דברים שרשם מפי אביו ר' יהודה ליב הלוי אשלג**, בעריכת מ' לייטמן, בני ברק 1998, מאמר קטן, עמ' קמב-קמג. אשלג קובע כי כל ההבחן בין דרגת ההתפתחות של צורות הקיום אחת לאחרת הוא גודלו של הרצון לקבל שטבוע בה: "וכל ההבחן הניתן לנו להבחין בין עצם לעצם, אינו נבחן משום זה, רק ברצונו בלבד..." ראו: אשלג (לעיל הערה 31), אות כא, עמ' פ.

101. אשלג (שם), אות מג, עמ' פה.

102. ראו: אשלג (לעיל הערה 40), עמ' 251. תיאור התפתחות כדור הארץ והטבע הדומם, הצומח והחי לעיל נשען גם הוא על מקור זה.

103. הוס עומד על הדמיון בין תיאורו של אשלג את התפתחות כדור הארץ ובין תיאור דומה המופיע במפתח הקבלה של טננבוים, עמ' 163-169. ראו: הוס (לעיל הערה 15), עמ' 118.

104. הוס (שם).

105. אשלג (לעיל הערה 74), אותיות ל, לד, לו, עמ' ט-יא, וכן במקומות רבים אחרים.

106. ראו למשל: אשלג (לעיל הערה 6), עמ' צו-צז; אשלג, 'ביקורת למרקסיזם', **עיתון האומה**, 1940, עמ' 6-14.

לעולמנו הן המדרגות שבהן עליהן לטפס בחזרה במהלך ההיסטוריה,¹⁰⁷ קובעת את מסגרת ההתפתחות האמורה. הכיצד? לשיטתו של אשלג, בשל הירידה מעילא לתתא, כל מצב אנושי נתון מקפל בתוכו את המצב הבא וכן על דרך זה עד לחזרת הנשמות לשורשן.¹⁰⁸

שלא כהתפתחות ממעלה למטה שנעשתה בידי האור-הבורא, ללא שאלת פיהם של בני האדם, ההתפתחות מלמטה למעלה צריכה להיעשות בהקדם היגיעה והרצון של הכלי-האדם.

הכלל העומד בבסיס ההתפתחות הוא הכרת הרע במצב הנוכחי (אנטייתזיס) על פי מטרת הבריאה, שעתידה להביא למצב הבא המתקדם יותר (סינתזיס), שהופך שוב לתזיס ושיש להכיר בו כרע, וכן על דרך זה עד לגמר התיקון. מהלך דיאלקטי זה יכול לנוע בדרך של "בעיתו", כלומר באמצעות לחצים כואבים מצד כוחות ההתפתחות (ההשגחה) שיחייבו את האנושות להכיר במדרגת התפתחותה האגואיסטית הנוכחית כ"רעה" ולנוע לעבר מימוש מטרתה או לחלופין בדרך של "אחישנה", בהשתתפות הכרתית ורצונית של בני האדם בתהליך התפתחותם, כלומר בהכרה מודעת בנבזות שבמצב האגואיסטי הנתון והתקדמות מתוך רצון והשתוקקות אל עבר מצבם המפותח יותר.¹⁰⁹ לא רק שבני האדם מקצרים את מסגרת הזמן שהוקצבה לצורך התפתחותם, אלא גם הופכים את דרכם למהנה ולמאושרת. לא זו אף זו: ההתפתחות המודעת מונעת מבני האדם את הסבל פיזי, שכן האנטייתזיס המתגלה ברמה ההכרתית גורם להם לצאת מתוכו מרצון ולהשתוקק "מרצונם ומחשקם על פי רוח האהבה"¹¹⁰ לסינתזה הנעלה הזו.¹¹¹

אשלג מנסח ברשימותיו האישיות את תהליך השתלמותו ההדרגתית של האדם על דרך הדיאלקטיקה ההגליאנית:¹¹²

שכל הויה יש בתוכה גנוז ההעדר וקיום ההויה כל עוד שלא נגלה ההעדר שבה, וכשיתגלה ויתפתח האנטייתזיס הוא מחריב את התעזיס, ומביא במקומה הויה היותר מושלמת מהראשונה, להיותה כוללת התיקון של האנטייתזיס הקודמה. (כי כל העדר הוא קודם להיות) וע"כ מכונה הויה השניה בשם "סינתזיס", כלומר שהיא כוללת ונולדת משניהם, שהם הויה והעדרה שקודמו אל הויה זו החדשה. ועד"ז הולכת האמיתיות ומושלמת תמיד ע"י ה"דרך יסורין" שהם הויה והעדר, טעזיס ואנטייתזיס, ומולידים תמיד סינתזיס יותר אמיתיים עד שמגלה הסינתזה השלמה.¹¹³

נסכם אפוא את הדברים שעמדנו עליהם בפרק זה: הדיאלקטיקה בין כלי, הכוח המקבל, לאור, הכוח המשפיע, מפתחת את הכלי מראשית ההאצלה ועד למציאות העולם הזה; דיאלקטיקה זו היא גם הכוח המניע את מהלך

107. "ע"כ נמסרה הרפ"ח ניצוצין למערכות הס"א, כדי שהמה יכלכלו ויקיימו את האדם והעולם, בכל משך זמן גלגולי הנשמות בהגופים בס' ריבוא לדור, ובאלף דור, עד גמר התיקון." אשלג (לעיל הערה 21), אות יט, עמ' רטז-ריז. האר"י כתב על כך: "ולהיות כי אדה"ר היה כולל ג' עולמות ב"ע כנזכר, והביאור הוא: כי אותם החסדים והגבורות, שיש בכל הפרצופים שבג' עולמות ב"ע, מהם יוצאים הנשמות של התחתונים, וכל אותם הנשמות שהיו כלולות באותם החז"ג שבג' עולמות ב"ע היו כלולות בנשמת אדה"ר. והנה הוצרכו שנות עולם להיות כמספר הנשמות ההם, כדי שבאותם השנים יוצרו אותם הנשמות ויבואו בעת"ז בגוף ונפש ויתקנו, ולכן היו שנות העולם שאת אלפי שני כנגד מספר הנשמות הנזכר" [הדגשות שלי, א"ו]. ראו: ויטאל (לעיל הערה 67), שער הפסוקים, פרשת בראשית, עמ' יא. הרב אשלג כתב על דברים אלה של האר"י ב"תע"ס": "והנה הדברים הללו עמוקים מכל עמוק, מתוך שהם מראים אותנו לדעת את מקור נשמתינו ואחיותינו בעולמות העליונים, שכל נצחיותנו תלוי בהם". ראו: אשלג (לעיל הערה 73), ו, טז, אות קי, אור פנימי.

108. שרשרת מצבים עתידיים זו מכונה בשפה קבלית "רשימות", לשון "רושם", "חותם" ממציבה המוקדמים של נשמה זו בעת השתלשלותה מעילא לתתא.

109. לעניין הכרת הרע ראו למשל: י' אשלג, 'מהות הדת ומטרתה', מתוך תורה, ירושלים תשנ"ה, עמ' נב-נג. לדיון של אשלג על ייסורים ותענוג ראו גם דבריו של אשלג (לעיל הערה 31) בהקדמה, אות יט, עמ' עה.

110. אשלג (לעיל הערה 6), עמ' צט.

111. ראו: אשלג (לעיל הערה 109), עמ' נ-נה; אשלג (לעיל הערה 6), עמ' צח-צט. באחד מדיוניו מטעים אשלג כי הדרך אל הסינתזיס אינה חלקה. לרוב בכל זאת נחוצים לאדם ייסורים במידה מסוימת שיעוררוהו לשאול על סיבתם ולהשיבו למסלול ההכרתי. לפיכך תהליך ההתפתחות הרוחני הראוי מכונה בפיו "דרך ארץ", הכולל תנועה דיאלקטית מתמדת מדרך הייסורים של "בעיתו" לדרך האור של "אחישנה". לשיטת אשלג, לימוד בספרי הקבלה מבית מדרשו ומימוש מעשי של המשנה החברתית-חינוכית שנובעת מהם, הוא האמצעי היחיד להתפתחות הכרתית באותה "דרך ארץ" או "ממשלת הארץ". אשלג, מהות הדת ומטרתה (לעיל הערה 109), עמ' נב; אשלג, השלום בעולם (לעיל הערה 80), עמ' סד-סו.

112. ראו: הוס' (לעיל הערה 15), עמ' 129.

113. אשלג (לעיל הערה 23), עמ' 355-356. לעניין זה ראו דיון של אשלג על ייסורים ותענוג ב"הקדמה לספר הזהר": "והעניין הוא, כי ב' דרכים הכין לנו הש"ת במצב הב', כדי להביאנו אל מצב הג'. הא' הוא, דרך קיום התורה ומצות, ע"ד שנתבאר לעיל. ודרך הב' הוא, דרך יסורין, אשר היסורים בעצמם ממרקיין את הגוף, ויכריחו אותנו לבסוף להפך את הרצון לקבל שבנו ולקבל צורת הרצון להשפיע, ולהדבק בו ית'. אשלג (לעיל הערה 31), אות יט, עמ' עה. ראו גם את דיוני בדבר ג' מצבי הנשמות לעיל.

ההיסטוריה של הקוסמוס ושל האנושות עד לגמר תיקונה,¹¹⁴ לסנינתה העליונה בין שני הכוחות המנוגדים בחברה אנושית מתוקנת.¹¹⁵

דיאלקטיקה זו היא גם המהלך המרכזי המתרגש בנפשו של כל פרט ופרט, מניע את התפתחותו ומבנה את הבסיס לחינוכו. ובניבו של אשלג:

העולם נברא ע"י התפתחות בסבתיות ע"ד [על דרך] המאטריאליזם ההסתורי וע"פ
הדיאלקטיקה של הגל. תעזים ואנטיטעזים וסינתעזים. אכן הוא תכליתית להרגש עם
השי"ת מדצח"ם [דומם, צומח, חי, מדבר] עד לנבואה או לדעת ה'. התענוג הוא הטעזים,
והיסורין הוא האנטיטעזים והרגש מחוץ להעור [היציאה מהאגואיזם, הידבקות בבורא, א"ו]
הוא הסינתעזים.¹¹⁶

לא זו אף זו: משנת אשלג תולה את גורלה של כל המציאות ובכלל זה את גורלו של הטבע הדומם, הצומח והחי במעשי האדם. יוצא אפוא כי מימוש משנתו החברתית מחזיר מיניה וביה את כל המציאות כולה לייחוד עם המאציל.¹¹⁷ או בלשון קבלית:

כיון שמקוריות נשמת אדה"ר הוא בחי"ד והיא נקראת נקודה דאמצעייתא, משום שהיא
הקוטב שעליה, כדי לתקנה, סובבים כל העולמות, כולם. וע"כ גם אדה"ר שמקורו הוא
מבחי"ד כולל ג"כ לכל העולמות וכשהוא מתקן את עצמו,¹¹⁸ כל העולמות כולם מתתקנים
על ידו.¹¹⁹

נעילה

דיונונו לעיל במשנתו הקוסמולוגית והחברתית של אשלג מאפשר לנו לשרטט את משך התהליך החינוכי של הפרט ואת דיוקנו של המקובל, קרי "האדם המחונו", לדעת אשלג: התהליך החינוכי נפרס על פני כל גלגולי האדם בעולם הזה ועיקרו מסתכם בהכרת יחסו האגואיסטי של האדם לזולתו כ"רע" ותיקונו במסגרתה של חברה והאמצעים המתאימים לכך: חברים, ספרים, מורים, תורה ומצוות, תעמולה חינוכית וכן הלאה.

מדיונונו עולה גם מודל ההערכה שלפיו אפשר לאמוד את התקדמות האדם בתהליך החינוכי, כמו את הגדרתו המחודשת של אשלג למושגים "טוב" ו"רע". "רע" הוא יחסו האגואיסטי של האדם לזולתו, בעוד "טוב" הוא היחס האלטרואיסטי. לא פעם מורגש אותו "רע" כ"מתוק" בעיני האדם, ואילו דווקא ה"טוב" שיש לשאוף אליו, מורגש לאדם כ"מר", שכן הוא הפוך לטבעו האגואיסטי. ההבדל בין התבגרות "טבעית" להתבגרות באמצעות חינוך ראוי נמדד אפוא ביכולתו של האדם להתגבר על ההרגשה ה"מרה" ברצונותיו האגואיסטיים, ולחפוף על אף זאת בחיים הראויים, ב"טוב". עם השתלמותו בתהליך החינוך עובר האדם מטמורפוזת ערכית, במובן זה שאהבת העצמי, שהגדירה בראשית התהליך החינוכי "טוב", הופכת עכשיו מבחינתו ל"רע" (על אף טעמה המתוק), ואילו "אהבת הזולת" (המורגשת כמרה) רוכשת את מעמדה כ"טוב המוחלט", מפני שהיא המביאה את האדם למעלה אלוהית. התהליך שיש לעבור כדי להשיג את המטרה, ולא ההנאה הרגעית, הוא שהופך את-אט חשוב ל"אדם המתחנך". דרגות הקרבה השונות של האדם אל זולתו ובהתאמה לכך גם דרגות השנאה של האדם את האגו שמפריד בינו לזולתו (ולפיכך גם בינו לבורא), הם שלבי הסולם ההתפתחותי שבהם הוא פוסע מראשית דרכו החינוכית ועד סופה. שלבו הגבוה ביותר של סולם זה או שיאו של התהליך החינוכי אינו אלא שינוי כוונת האדם מניצול הזולת לאהבה כלפיו. כך מתאר אשלג את סולם ההתקדמות האמור:

114. "כל עיקרו של הנברא ושל כל הבריאה בכללה, הוא רק הרצון לקבל בלבד, ומה שיותר מזה אינו לגמרי בכלל בריאה, אלא נמשך יש מיש מעצמותו ית'". ראו: אשלג (לעיל הערה 60), אות יב, עמ' קטו.

115. לדעת אשלג, הדבקות באל, קרי הפיכת הרצון לקבל שבאדם לרצון להשפיע (האלטרואיזם), היא היא הסינתזה האחרונה של ההווה: "העקרון: השפעה לזולתו, ההנהגה: משטר חובה: למינימום חיים ומעשי מצוות לרמת חיים להחברה. התכלית והמטרה: דבקות ית'." זהו לדעתי הסינתעזים האחרון שאין ההעדר גנוז בתוכו עוד". אשלג (לעיל הערה 23), עמ' 356.

116. ראו: שם, עמ' 353. וכן שם, עמ' 355-356.

117. אשלג (לעיל הערה 21), אות יח, עמ' רטז.

118. תיקון אדה"ר אינו אלא ליכוד כל בני האדם לגוף אחד, בלב אחד, המלא בדעת ה': "כי אז כל חברי האנושות יתלכדו לגוף אחד בלב אחד המלאה דעת את ה'. הרי ששלום העולם ודעת ה' הם דבר אחד". אשלג (לעיל הערה 6), עמ' קא. וכן: "על ידי ביאתם לדרגה השלמה באהבת זולתו, שאז יתלכדו כל גופות בני העולם לגוף אחד, ולב אחד [...] אשר רק אז יתגלה כל האושר המקווה לאנושות על שיא גובהו". ראו: י' אשלג, 'החרות', מתוך תורה, ירושלים תשנ"ה, עמ' קלג.

119. אשלג (לעיל הערה 73), ו, ט"ז, לוח השו"ת, רעה, עמ' ב פה.

האדם הרא, הבלתי מפותח כלל, אינו מכיר את האגואיזם לתכונה רעה ולא כלום. ולפיכך משמש עמה בגלוי. לבלי שום בושה. ובלי שום גבול. גזל ורוצח לעיני כל, בכל אשר תמצא ידו.

והמפותח מעט, כבר מרגיש, איזה שיעור בהאגואיזם שלו, לבחינת רע. ולכל הפחות, מתבייש להשתמש עמו בפרהסיא, לגזול ולרצוח נפשות במקום רואים. ובסתר עדיין מבצע כל זממו, אלא שמקפיד על כל פנים, שלא יראהו איש.

והיותר מפותח הימנו, נמצא, מרגיש את האגואיזם לדבר מאוס ממש, עד שלא יוכל לסובלו בתוך עצמו, ודוחה ומפרישהו לגמרי, כפי שיעור הכרתו אותו, עד שאינו רוצה, ואינו יכול, להנות מעמל אחרים. ואז, מתחיל להתעורר בקרבו ניצוצין של אהבת זולתו, המכונה "אלטרואיזם". שהוא מדת הטוב הכללית.

וגם זה מתלקח אצלו בסדר התפתחות דרגתי. דהיינו, מתחלה מתפתח בו חוש האהבה וההשפעה, לצרכי קרוביו ומשפחתו, על דרך הכתוב "ומבשרך אל תתעלם". וכשמתפתח יותר, מתרחב בו מדת ההשפעה, לכל בני סביבתו, שהם בני עירו, או בני אומתו. וכן מוסיף והולך, עד שמתפתח בו בחינת אהבת זולתו, על כל האנושיות כולו.¹²⁰

אם כן, לשיטת אשלג ושלא כמודל הקלסי של המיסטיקן המתבודד, עבודתו הרוחנית של המקובל במסגרת החברתית ובקיום תורה ומצוות¹²¹ הופכת אותו אט-אט לאדם הקרוב ביותר להמון, המבין את טבע האנשים ואוהבם אהבת אמת.¹²²

120. אשלג, מהות הדת ומטרתה (לעיל הערה 36), עמ' נג.

121. ראו את דיונו הייחודי של אשלג בדבר תעודתן של התורה והמצוות כמכשיר המזכך את רצונו האגואיסטי של האדם ומאפשר לו להגיע לאהבת זולתו. 'אשלג, 'אהבת ה' ואהבת הבריות', **פרי חכם: מאמרים בנושאי דת וקבלה ומחשבת ישראל**², א, בני ברק תשנ"ט, עמ' פג-פו. דיון זה אף הביא את אחיטוב לטעון כי אשלג שואב את מקורותיו דווקא מן הקומוניזם. ראו: אחיטוב (לעיל הערה 15).

122. "ההמונים מדמים לעצמם שמי שיש לו קאנטאקט עמו ית' הוא אדם [...] שיש לפחדו לדבר עמו ומכ"ש להמצא בד' אמות שלו. כי כן טבע האדם שמפחד מכל דבר שמחוץ לטבע הבריאיה [...] אמנם למעשה אינו כן, כי אדרבא אין דבר יותר טבעי מלהשיג מגע עם בוראו, כי הוא בעל הטבע, ובאמת יש לכל נברא מגע עם בוראו, כמ"ש "מלא כל הארץ כבודו", אלא שאינו יודע ומרגיש זאת. והעובדו הזוכה לקאנטאקט עמו אינו ניתוסף לו רק הידיעה לבד, כמו האדם שיש לו אוצר בכיסו ואינו יודע ובא אחד והודיע לו מה שיש לו בכיסו אשר באמת עתה נתעשר [...] ולפיכך אדרבה גם האדם הזוכה נעשה מתוך כך טבעי ביותר. ופשטן ביותר ועני ביותר, עד שאפשר לומר שמטרת הזכיה היה אותו האדם וכן כל ההמון מחוץ להטבע הפשוטה. כי עתה הוא שוה ופשטן ומבין את כל האנשים ומעורב עמהם מאד ואין קרוב וטבעי לההמון ממנו, ויש רק לאהוב אותו לבד כי אין להם אח קרוב כמוהו". ראו: אשלג (לעיל הערה 23), עמ' 348. והשוו: ג' שלום, 'מיסטיקה וחברה', **עוד דבר: פרקי מורשת ותחיה (ב)**, בעריכת א' שפירא, תל אביב תש"ן.

אליעזר דניאל יסלזון

גלעיני ואביטה נפלאות מתורתך: מהפכת לימוד התנ"ך בימינו

תקציר

המאמר סוקר את ההתפתחות בלימוד התנ"ך בחברה הדתית-לאומית בארץ ישראל, מאז שנות השלושים של המאה הקודמת, בימי העלייה החמישית. המאמר מנסה להציג את האנשים שטיפחו את לימוד התנ"ך דווקא בעת הזאת. המאמר מסיים בתיאור שיטותיהם של שלושת האנשים העיקריים שהביאו לידי שינוי: נחמה ליבוביץ, הרב מרדכי ברויאר והרב ד"ר יואל בן-נון. תרומתם של אלה הייתה חיונית בטיפוח מהפכת הלימוד המתוארת.

מילות מפתח:

ביקורת המקרא; שיטת הבחינות; המדרש כפרשנות; לטייל עם התנ"ך; תנ"ך בגובה העיניים; מדרש התנ"ך הציוני; מחסום השפה העברית; נחמה ליבוביץ; מרדכי ברויאר; יואל בן-נון.

סיפור אישי כפתיחה

בשנות השישים הראשונות של המאה הקודמת הוטל עליי להנחות מדריכים של בני עקיבא בסמינריון ההדרכה השנתי. התבקשתי ללמד את המדריכים כיצד להכין שיעורים העוסקים בפרשת השבוע וכיצד להעבירם בסניפי התנועה.

אני זוכר שהגעתי לשיחה זו עם שני ספרים מומלצים, שכפי הנראה היו אז הספרים היחידים שעסקו בהסבר מקיף של פרשיות השבוע. הספר הראשון היה מארז לא כרוך של גיליונות לפרשת השבוע של נחמה ליבוביץ,¹ והספר השני היה ספרו של הרב יששכר יעקובסון **בינה במקרא** (תל אביב תשי"ג).

עיון בהקדמתו של הרב יעקובסון לספרו מלמד על החדשנות שהעניק לגישתו הפרשנית. הוא סבור שעד לימיו לא ניתנו בידי שוחרי התורה בישראל כלים לעיון רצוף במגוון הפירושים שנכתבו על התורה. הרב יעקובסון החל להעביר ברדיו סדרת שיעורים שבועית, שמטרתה הייתה להנגיש את הפירושים המגוונים לציבור הרחב. הוא עשה זאת בניתוח של בעיה מרכזית אחת בכל פרשה. בעיה זו הוסברה על דעת הפרשנים השונים בדרך פשוטה וקלה להבנה.

כספרו של הרב יעקובסון נכתב, כבר הייתה נחמה ליבוביץ עסוקה בהפצת גיליונות השאלות שלה לפרשת השבוע, ולכן מזכירה הרב יעקובסון לטובה. עם זאת הוא טורח לציין שמגמותיהם הלימודיות היו שונות.

וכך כתב בהקדמה לספרו:

ספר זה, המוגש לקורא העברי בארצנו ובתפוצות נועד בעיקרו לשמש **פתח והתחלה** לדרך ולמגמה מיוחדת בספרותנו הפרשנית המסועפת והענפה, כדי לקיים מצוות-עשה שהזמן גרמה. **כיוון שמטעמים שונים לא ניתנה לבני דורנו האפשרות לעיון רצוף בפירושים למיניהם כסדרם בתורה, אלא ליחיד סגולה ולמועטים שבמועטים בלבד**, ראינו שיש מקום וצורך לתת בידי האיש מישראל, המשכיל ושוחר תורה ומדע, ספר שידריך ויסייע אותו להתבונן ולהעמיק עיון בעיקרי הסוגיות והבעיות העולות מתוך הקריאה בפרשת השבוע. [...]

העלינו בכל פרשה [...] אחת מבעיותיה - אותה בעיה החשובה בעינינו ביותר להבנת הפרשה - והשתדלנו להבהירה וללבנה מצדדים שונים בהרצאה קלה ופשוטה, המקפת ומשקפת את מבחר הדעות והפירושים, שהובעו בעניין הנדון, החל בפרשנים הראשונים מתקופת התלמוד וכלה בפרשנים האחרונים מן התקופה החדשה, לרבות חשובי המפרשים מבני זמננו. [...] אך עלי להזכיר גם כאן בהכרת הטובה את ה"גיליונות לעיון בפרשת השבוע" מאת ד"ר נחמה ליבוביץ, שנעזרתי בהם בכמה מקומות, אם גם מגמתם שונה ממגמתו של **ספרי [ההדגשות שלי, אד"נ].²**

היום לאחר כיוכל שנים המצב השתנה מן הקצה אל הקצה. נראה שאילו עמדתי היום במצב דומה, הייתי מתקשה לברור את הספרים והחומרים המתאימים מתוך מאות הפרסומים שנכתבו על כל אחת מפרשיות השבוע.

מטרת מאמר זה היא לתאר בקצרה את ההתפתחות הענקית בלימוד התנ"ך בכלל ובלימוד התורה בפרט בימינו. ננסה לבחון מהן הסיבות להתפתחויות אלה, ולציין מי היו המובילים של מהלך מהפכני זה.

מאמר זה עיקרו התפתחות לימוד התנ"ך בציבור הדתי-לאומי בארץ משנות השלושים של המאה הקודמת. היו אלה שנות העלייה החמישית שהביאה ארצה ציבור גדול של אורתודוקסים מודרניים, חניכי שיטת 'תורה עם דרך ארץ' של הרש"ר הירש. המאמר אינו עוסק במהפכת לימוד התנ"ך בחו"ל, ולא בלימוד התנ"ך בקרב האוכלוסייה שאינה משתייכת לציבור הדתי-לאומי, הן משמאלו של ציבור זה והן מימינו. הגדרות אלה מסבירות מדוע אנו

1. ד"ר חיים חמיל הגדיר גיליונות אלה **השלב השני** של פעילותה של נחמה ליבוביץ. השלב הראשון היה הפצת הגיליונות עם השאלות המנחות בלבד, והשלב השלישי היה ההוצאה לאור של העיונים של נחמה לפרשת השבוע שהוציאה לאור המחלקה לנוער ולחלוץ של הסוכנות היהודית החל משנת תשכ"ז. עיינו במכתבו המופיע באתר המוקדש לעבודתה של נחמה ליבוביץ. קרן קשת, **גיליונות נחמה: גיליונות לעיון בפרשת השבוע מאת נחמה ליבוביץ**.

2. ייתכן שהמגמה השונה בעיניי הייתה המקור של ספרו לעומת גיליונותיה של נחמה. המקור לספרו היו ההרצאות השבועיות שמסר ברדיו. המקור למארז הגיליונות של נחמה היה גיליונות השאלות והלימוד העצמי שהפיצה בשנים תש"ב-תשל"ב, כפי שיתואר להלן.

הגבלה זו יקשה עליו לימודו מאוד ונראה שמרוב העצים - הרי הם הפרשנים, לא יוכל לראות את היער, כלומר את עיקר הפרשה הנלמדת.

הלימוד הקבוצתי

ימי העיון בתנ"ך של מכללת הרצוג הפכו מהשתלמות ייעודית למורים לתנ"ך לחגיגת תנ"ך ענקית. אלפים פוקדים את הקמפוס הפורח והמרווח של ישיבת הר עציון ושל המכללה הצמודה לה, ולומדים יחדיו פרקי תנ"ך בשילוב נפלא שבין הפרשנות המסורתית לפרשנות החדשה.

באותו הזמן, אולי מתוך קנאת סופרים, מבקריה של שיטת הלימוד במכללת הרצוג מארגנים ימי לימוד המתקיימים במרכז הארץ. בימי לימוד אלה מדגישים את הלימוד המסורתי ומעדיפים את דרך הלימוד המסורתית על פני שיטת הלימוד החדשנית יותר.

בשל הצלחתם של ימי העיון במכללת הרצוג, הקימה המכללה את אתר 'התנ"ך' המרכז באתר אינטרנט משוכלל ומפותח את גישת מורי המכללה לפרשנות התנ"ך.⁹

פרויקט 929 שהרב בני לאו עומד בראשו מאפשר לאלפים ללמוד בכל יום פרק תנ"ך באמצעות האינטרנט, ובמהלכו הולמד עוסק בהסברם של מומחי תנ"ך ואישי תרבות רבים אחרים לפרק היומי הנלמד.¹⁰

שילוב הנשים

מקומן של הנשים לא נפקד במהפכת לימוד התנ"ך. נראה שכיום אין כל הבדל בתפקודן של הנשים בכל המאפיינים שהוזכרו כאן.

הנשים הן שותפות פעילות ושוות בכל מסגרות הלימוד, ולא פחות מכך הן עוסקות כמו הגברים במחקר התנכי, בפרסום ובהוראה.¹¹

אין ספק שלימוד התנ"ך בקרב הנשים המתואר כאן כאחד ממאפייני לימוד התנ"ך בימינו, הוא גם מרכיב מרכזי וחשוב במהפכת לימוד מקצועות התורה המתחוללת בקרב ציבור הנשים בימינו.¹²

פרסומים המנתחים את התופעה

מהפכת לימוד התנ"ך הניבה בשנים האחרונות ספרים העוסקים בתופעה ומנתחים אותה מבחינה דתית וערכית. ריבוי הלומדים מחייב להגדיר מחדש את גבולות תחומי הלימוד, ואת דרכי הפרשנות שייחשבו לגיטימיים. זו הסיבה להופעתם של שלושה ספרים לפחות שעוסקים במידת הפתיחות הראויה בפרשנות התנ"ך החדשה. כוונתנו לספרים האלה:

- **היא שיחתי - על דרך לימוד התנ"ך:** בעריכת יהושע רייס, ירושלים ואלון שבות תשע"ג. הספר נכתב כתגובה על מחלוקת שפרצה בקיץ תשע"ב על לימוד התנ"ך בחינוך הדתי. מנהיגי מכללת הרצוג חשבו שיהיה זה אך נכון להשתתף בוויכוח ולהציג את עקרונות הלימוד והמחקר התנכי כפי שהם מיושמים בישיבת הר עציון באלון שבות ובמכללת הרצוג הסמוכה אליה.
- **עד היום הזה - שאלות יסוד בלמד התנ"ך:** אמנון בזק, תל אביב תשע"ג. הספר מציג את עמדת חוקר התנ"ך המאמין בן-זמננו, בהתמודדותו עם הבעיות ועם הנושאים שהעלו מאז תחילת המאה הי"ט חוקרי המקרא הנוצריים ומבקרי המקרא.

9. בפרסומי מכללת הרצוג המיועדים לסטודנטים, המכללה הגדירה את דרך הלימוד המיוחדת שלה כך: "הלימודים מבקשים ליצור גשר יחיד במינו בין דרכי הלימוד המסורתיות של חז"ל, ופירושיהם של רבותינו הראשונים והאחרונים, ובין דרכי הלימוד החדשות שהתפתחו בדורות האחרונים. דרך זו משלבת בין מחויבות אמונית ותורנית, ובין שימוש בכלי מחקר ופרשנות מודרנית".

10. מטרת המיזם היא להביא את לימוד התנ"ך לכל חלקי החברה הישראלית. המטרה תושג בקריאה משותפת של 929 פרקי התנ"ך, פרק אחד בכל יום. הצגת הפרקים באתר האינטרנט של המיזם תוארה כך: "(כל פרק יוצג) בליווי מידע מעניין, הסברים קצרים, סרטונים, תמונות, וגם קריינות של הפרק למי שמעדיף להאזין לו. השיח הער סביב הפרק היומי מתנהל הן ברשתות החברתיות והן בקבוצות לימוד, מפגשים ואירועים בעולם האמיתי. משתתפים בו אנשי רוח ותרבות, נשות ציבור ואמנות ובכירי היוצרים והיוצרות בישראל, והוא מציע לכל השותפים לפקוח עיניים סקרניות כלפי גישות חדשות ורבגוניות".

11. כבר היום נשים מעבירות 25% מהשיעורים בימי העיון בתנ"ך במכללת הרצוג, והאחוז עולה משנה לשנה.

12. לימוד התורה בקרב הנשים מבטא מהפכה עצומה בדרך הלימוד התורני של הנשים בכלל. על רקע מהפכה זו התפתח לימוד הנשים בכל חלקי התורה וההלכה, הן התורה שבכתב והן התורה שבעל פה. הלימוד מכשיר את הנשים לתפקידי מנהיגות חינוכית והלכתית, וכבר היום נוכל למצוא מנהיגות רוחניות והלכתיות בקהילות אורתודוקסיות מגוונות בארץ ובעולם. מהפכת לימוד התנ"ך ומהפכת הלימוד התורני הכללי בקרב הנשים הן שתי מהפכות משיקות המחזקות זו את זו. אין ספק שמהפכת הלימוד של כלל מקצועות התורה בקרב הנשים ראויה לדיון רחב ונפרד.

- **בעיני אלוקים ואדם - האדם המאמין ומחקר המקרא:** בעריכת יהודה ברנדס, טובה גנזל וחיותה דויטש, ירושלים תשע"ה. הספר הוא קובץ של מאמרים של חוקרי מקרא רבים המציעים כל מיני דרכים להפגת המתח בין האמונה בקדושת המקרא ובחובו במצוות הנובע הימנו ובין החובה האינטלקטואלית ללמוד את המקרא למידה מדעית.

לאחר הצגת מאפייני המהפכה ננסה להציג את הרקע לצמיחתה. נפרט תחילה חמש סיבות לעיכוב לימוד התנ"ך, ולאחר מכן נתאר את חמשת התנאים המטפחים לימוד זה.

לומדים תנ"ך - הרקע המעכב

התורה שבעל פה - דרך הלימוד הנבחרת והבלעדית

חז"ל הורו לנו בעבודה זרה יט, ב: "לעולם ישלש אדם שנותיו, שליש במקרא, שליש במשנה ושלש בתלמוד".

וכך גם פסק הרמב"ם, בהלכות תלמוד תורה א, יא:

והייב לשלש את זמן למידתו, שליש בתורה שבכתב, ושלש בתורה שבעל פה, ושלש יבין וישכיל אחרית דבר מראשיתו ויוציא דבר מדבר וידמה דבר לדבר ויבין במדות שהתורה נדרשת בהן [...] וענין זה הוא הנקרא גמרא.

מצינו כאן הנחיה מפורשת להשקיע חלק ניכר מזמן הלימוד במקרא דווקא. אך מתברר שהלומדים במהלך הדורות לא נהגו כך. הם העדיפו להסתמך על דברי רבנו תם שטען שבלמוד התלמוד אנו יוצאים ידי חובת הלימוד המשולשת, הכוללת מקרא משנה ותלמוד. וכך כתב רבנו תם בתוספות בסנהדרין כד, א ד"ה בלולה:

מאי בבל? אמר רבי יוחנן: **בלולה במקרא, בלולה במשנה, בלולה בתלמוד. פירש רבינו תם דבתלמוד שלנו אנו פוטרין עצמנו ממה שאמרו חכמים (מסכת ע"ז דף יט.) לעולם ישלש אדם שנותיו שליש במקרא שליש במשנה שליש בש"ס [ההדגשה שלי, אד"נ].**

הסתמכות זו של הלומדים על דברי רבנו תם, גרמה למיעוט העיסוק הישיר בתורה. לימוד התורה שאכן התקיים מלבד לימוד הגמרא, היה קריאת שניים מקרא ואחד תרגום, כשהתרגום מוחלף לעיתים בפירושו של רש"י, על פי האמור בשו"ע.¹³

כך עוצב במשך כ-800 שנה הלימוד התורני, שמרכזו היה העיסוק בתורה שבעל פה, כפי שהיא מנוסחת בתלמוד הבבלי. כך התרכז הלימוד אצל הרבנים והמנהיגים, וכן אצל מיעוט של תלמידי החכמים שבכל דור. הלומדים התעמקו בתלמוד ובהלכה הנגזרת ממנו. הלימוד של התנ"ך כנושא נפרד, הלך ונעלם. בד בבד מעטים היו הפרשנים שכתבו פירושים חדשים על התורה ועל התנ"ך, והשפעתם על כלל הלומדים הייתה מועטת ביותר.¹⁴ מציאות זו השתנתה במידה בולטת במאה הי"ט ותחילת המאה הכ' למניינם. בתגובה על התפתחות ההשכלה, התבססותה של ביקורת המקרא ומתקפות של התנועה היהודית הליברלית במרכז אירופה, נכתבו בתוך כמה עשרות שנים כתריסר פירושים חדשים.¹⁵

בדרך כלל היו אלה פירושים ייעודיים שמטרתם להציג תשובה הולמת לגישתם של מבקרי המקרא. כמה מהפרשנים ניסו להציג תשובה הולמת לקריאתם של המחשבים, שחרגו מהמסורת וניסו להתאים את מצוות התורה שבכתב ובעל פה למציאות המודרנית, כפי שזו נתפסה בעיניהם. מנגד הפרשנים ניסו להוכיח שתורה כפי שהיא עדיין רלוונטית גם בסביבה המודרנית והמתחדשת.¹⁶

הופעתם של פרשני המאה הי"ט אכן העשירה ביותר את עולם הפרשנות, אך גם תופעה זו לא הרחיבה את מעגלי

13. שו"ע או"ח רפ"ה. "אם למד הפרשה בפירוש רש"י, חשוב כמו תרגום. וירא שמים יקרא תרגום וגם פירוש רש"י".

14. ראו על כך בהרחבה בספרו של מ' ברויאר, **אוהלי תורה: הישיבה תבניתה ותולדותיה**, בעריכת י' חובב, ירושלים תשס"ד. הנושא נדון בפרק השלישי ובפרק הרביעי העוסקים בתוכניות הלימודים של הישיבות, ובעיקר בקטע העוסק בלימודי התלמוד (עמ' 83), ובקטע העוסק בלימודי המקרא (עמ' 116). ראו גם מאמרו של הרב י' בן-נון, "על לימוד תנ"ך בישיבות", י' רייס (עורך). **היא שיחת: על דרך לימוד התנ"ך**, ירושלים תשע"ג, עמ' 180-157. הספר הוזכר לעיל בפרק העוסק בפרסומים. ראו גם י' ברנד, **'הויכוח על הוראת התנ"ך בדורות האחרונים', חמדעת, א (תשנ"ז)**, עמ' 70-81.

15. הבולטים שבהם הם פירוש הרש"ר הירש, פירוש הרב מ"ל וייזר – המלבי"ם, פירוש הכתב והקבלה, פירושו של שד"ל, פירוש הרד"צ הופמן, פירוש המשך חכמה, פירוש העמק דבר של הנצי"ב, פירוש האזניים לתורה של אב"ד לוצק הרב זלמן סורוצקין ועוד.

16. ראו מאמרו של מ' גרוס, 'דרכי פרשנות לתורה במאה הי"ט לאור הפולמוס הפנים-דתי של התקופה', **מים מדליו**, 13 (תשס"ב), עמ' 107-138.

הלומדים של התנ"ך במידה ניכרת.

תחושות של התבטלות לנוכח הפרשנים הקודמים

כאמור פרשנות המאה הי"ט לא הביאה לפריצתו של לימוד התנ"ך לחוגים רחבים, ואולי אף נוצרה כאן דווקא מציאות הפוכה. ריבוי הפרשנים במאה הי"ט והצטרפותם לעשרות פרשנים של ימי הביניים והפרשנים של העת החדשה, החליש עוד את המוטיבציה לכתיבה פרשנית חדשה ומחדשת. מגוון הפירושים העצום שהתקבל, הורה ללומד המצוי שכביכול הכול כבר נכתב והכול כבר נאמר, ושמעיינות היצירה והחידוש כמעט ונסתתמו. כך נוצר מצב שבו הגבלת האפשרות לחדש וליצור, מגבילה גם את החשק ואת הדחף לעסוק בדברי התורה והתנ"ך.¹⁷

המקרא אינו מקור הלכתי

חיי היהודי המאמין הוכתבו מאז ומתמיד באמצעות התורה שבעל פה, ופחות באמצעות התורה שבכתב. בקשתנו היומית להתעמק בלימוד התורה כפי שהיא מופיעה בברכות קריאת שמע של שחרית, "ותן בלבנו להבין ולהשכיל לשמוע ללמוד וללמד", מסתיימת בתכליתו של הלימוד "לשמוע לעשות ולקיים". תכלית מעשית זו היא שהכתיבה את תוכני הלימוד. התנ"ך עצמו לא יכול לשמש מקור להלכה ולהתנהלות הראויה, ולכן לימוד התנ"ך לא טופח כפי שציין רבנו תם בקטע התוספות שהובא לעיל. דומה שגם היום אם נבחן את תוכניות הלימודים של הישיבות הליטאיות בארץ ובעולם, נמצא שהגמרא וההלכה הם עדיין התכנים העיקריים והיחידים, ושכמעט ואין עיסוק בפרקי התנ"ך.¹⁸

הסתייגות מביקורת המקרא

העיסוק המועט יחסית בלימוד התנ"ך כפי שתואר לעיל, הושפע גם מההסתייגות המוחלטת מביקורת המקרא. ביקורת המקרא הנרחבת שגרמה לתגובה נגדית ולפריחתה של הפרשנות האורתודוקסית במאה הי"ט, גרמה בו בזמן להתרחקות נוספת של הציבור הרחב מהעיסוק בתנ"ך. נוצרה כאן תופעה של "במפלא ממך אל תדרוש". כשם שראוי ללומד הרגיל להימנע מלעסוק בדברי קבלה ובתורות הנסתר העלולים להביאו למחוזות דעת שליליים ופסולים, כך ראוי לו לאדם להימנע מלעסוק בפרקי תנ"ך קשים, שהקשיים שלהם מודגשים ומועצמים בידי מבקרי המקרא הרואים בתנ"ך ספר של חולין.

הסתייגות מהמדרש הציוני

התנועה הציונית שהייתה חילונית במקורה, חיפשה קישורים ראויים למסורת ולהיסטוריה היהודיים. התנועה חיפשה קישורים שלא יחייבו אותה להמשיך ולשמוע מצוות מצד אחד, ומצד אחר יקשרו אותה לרעיונות המוסריים והאנושיים המצויים בתנ"ך בכלל, ובספרי הנביאים בפרט. כך הפך התנ"ך בפרשנותו החדשה לקודקס הציוני המרכזי.¹⁹

היהדות האורתודוקסית הסתייגה מהמדרש הציוני החילוני. ההסתייגות הייתה כפולה: הסתייגות מהמסקנות האופרטיביות החילוניות שנלמדו מהמדרש הציוני, וגם הסתייגות מהפרשנות המסולפת שעלתה ממדרש חילוני זה.

נראה שגם כאן התעוררה תגובה מסתייגת. בדומה לברירה מהתנ"ך בשל ביקורת המקרא שתוארה בסעיף הקודם, התעוררה תגובה מסתייגת בשל ניכוס התנ"ך בידי התנועה ציונית, ניכוס שהיה מלווה במדרש חדש ומתיר.²⁰

17. ביטוי לתחושה שכזו מצוי בדברי הנצי"ב בהקדמה לפירושו העמק שאלה על שאילות דרב אחאי גאון. הוא קבע שם "שמי שאינו תלמיד חכם, אין לו להתקשט בכ"ד מקראי קודש. פירוש שאין לו לעשות פירושים ולהפשיט [לפרש בדרך הפשט, אד"י]. ומי שרוצה להפשיט לפי דעתו כל עוד לא עמד על דעת חז"ל, יש לחוש שהוא אפיקורס ומטה המקראות אחר דעתו".

18. בריואר (לעיל הערה 14) תיאר זאת בפרק שנים עשר האחרון של ספרו, שכותרתו 'אחרית דבר' (עמ' 481).

19. כדוגמה כדאי להביא את דבריו הידועים של דוד בן גוריון לפני ועדת פיל – הוועדה המלכותית הבריטית לארץ ישראל, בתחילת שנת 1937: "זכותנו ביחס לארץ-ישראל נובעת לא מהמנדט והצהרת-בלפור. היא קודמת לאלה. היו"ר הנכבד של הוועדה המלכותית, או אחד מחבריו, אמר באחת הישיבות, כי המנדט [הבריטי] הוא ה"בייבל" (תנ"ך) של הציונות. [...] היינו שמחים לשמוע דבר כזה מפיכם. אך אני יכול לומר בשם העם היהודי את ההיפך: התנ"ך הוא המנדט שלנו, התנ"ך שנכתב על-ידינו, בשפתנו העברית ובארץ הזאת עצמה, הוא-הוא המנדט שלנו" [ההדגשה במקור]. <https://benyehuda.org/read/2520>.

20. פרופסור אוריאל סימון מנתח בפירוט רב את התפתחותו של המדרש הציוני, ראו א' סימון, 'מעמד המקרא בחברה הישראלית: ממדרש לאומי לפשט קיומי', א' סימון (עורך), **בקש שלום ורדפהו: שאלות השעה באור המקרא, המקרא באור שאלות השעה**, תל אביב תשס"ב, עמ' 23-48. סימון

לומדים תנ"ך - מטפחי הפריחה

לצד הסיבות ההיסטוריות שגרמו ליהדות הדתית-לאומית להסתייג מהעיסוק בתנ"ך, התפתחו מספר סיבות מטפחות.

ביטל מחסום השפה

תחיית השפה העברית ושכלול הכלים להבנת השפה ולימודה, הביאו לידי כך שמרבית תושבי הארץ מבינים את השפה העברית על בוריה. מספרם של דוברי העברית גדול ועצום. מתוך כך יכול התלמיד המצוי לגשת אל התנ"ך ולהבין במידה סבירה את שנאמר בו.

מדובר בחידוש עצום. התנ"ך עצמו כמו מרבית הספרות שנכתבה סביבו, ההמונים קוראים בהם בלי מחסום ובלי קושי. זו היא הנגשת התנ"ך האולטימטיבית של דורנו.

השיבה למולדת

המעשה הציוני, הקמת המדינה והשיבה למולדת הביאו את הציבור לחיות על בימת התנ"ך. המחסום הגאוגרפי בוטל. תושבי המדינה וכל מי שחי בארץ מסוגלים ללמוד תנ"ך במקום ההתרחשות עצמה. הנוף, הצומח והחי המתוארים ניבטים אלינו מחלון בית המדרש. מבלי שכיוונו לכך, לימוד התנ"ך הפך ללימוד רלוונטי יותר ומחובר יותר.

תגובה על אימוץ התנ"ך בידי הציונות החילונית

הזכרנו בקטע הקודם את ההסתייגות של הלומד הדתי-לאומי מללמוד תנ"ך, בעת שהציוני החילוני אימץ אותו והביא לידי לימוד שאינו ראוי. אך בו בזמן היו כאלה שדווקא דורבנו ללמוד את התנ"ך ולהמציא את התשובות למדרש החילוני.²¹

הלומד המאמין מאותגר באמצעות המדרש החילוני. הוא חייב להרגיע את עצמו ואת סביבתו בהמצאת פירושים ראויים שיתיישבו עם השקפת עולמו וידחו את המדרש החילוני עם גישתו השונה.

אקדמאים שומרי מצוות

פרק חשוב בהתפתחותה של הקהילה הדתית-לאומית בארץ, קשור לבנייה איטית אך מתמדת של ציבור אנשי המדע שומרי התורה.²²

אלה מביאים ללימודי היהדות שלהם את שיטות הלימוד האקדמיות. חדירת האקדמיה ללימוד התנ"ך או חדירת האדם המאמין לאקדמיה, יצרה למעשה מציאות חדשה.

האקדמאי לומד בדרך אחרת. הוא מביא עימו פתיחות גדולה יותר מזו של תלמיד הישיבה. הוא שואל יותר, חוקר יותר וכנראה גם מסודר יותר בחקר הדברים ובהצגתם. מכאן נובעת כנראה גם העדיפות שיש לו בהפצת מחקרו בציבור הרחב.

אין בדברים אלה חלילה משום זלזול בחובשי בית המדרש שלא ביקרו באקדמיה. רבים מחובשי בית המדרש לומדים למידה אקדמית, אף שלא ביקרו שם מעולם. אך נראה שהתופעה מתעצמת ביותר בשל הריבוי הגדול של מדענים שומרי תורה.

נראה שהריבוי וההתבססות של חוקרי המקרא שומרי התורה, אף הביאו להוצאה לאור של פירוש דעת מקרא

מבחין במאמרו בחמישה שלבים בגישתה של הציונות כלפי התנ"ך: שלב א – התעלמות טוטלית מהדרש המסורתי, ואימוץ התנ"ך כ'ספר הקודש של הציונות החילונית'; שלב ב – יצירת דרש חדש וחילוני שגייס את התנ"ך למעשה הציוני. זהו השלב שהציונות אימצה ביטויים תנכיים וקידשה אותם. לדוגמה חלוצים, מעפילים, לארץ ועוד; שלב ג – פיתוח מקביל של חקר המקרא האקדמי שהתבטא בגלוי רב בפרסומה של האנציקלופדיה המקראית בשנות החמישים של המאה הקודמת; שלב ד – ניתוק הקשרים ההדוקים עם התנ"ך; שלב ה – שיבה מחודשת אל לימוד התנ"ך כפשוטו, בחיפוש אחר זיקה ליהדות ללא מחויבות הלכתית. לפי סימון ככל שלמדרש התנ"ך החילוני נודע מקום מרכזי יותר בתרבות הציונית, כן הרפתה ממנו היהדות הדתית-לאומית.

21. מדובר כאן בתופעה סוציולוגית דיכטומית. תמריץ מסוים (trigger) גורם לשתי תופעות סוציולוגיות הפוכות בקרב חלקי אוכלוסייה מגוונים. מחנה מסוים 'בורח' מהבעיה ומתעלם ממנה, בשעה שמחנה אחר מתעמת איתה ומחפש תגובה הולמת.

22. תנועת אנשי מדע שומרי תורה החלה לפעול בעיקר בגרמניה לאחר מלחמת העולם הראשונה. פעילותם הושפעה ביותר משיטת 'תורה עם דרך ארץ' של הרש"ר הירש. בריחתם של המדענים מאירופה לארה"ב ולאחריה ישראל לאחר עליית היטלר לשלטון בשנת 1933, הביאה לידי ייסוד התנועה תחילה בארה"ב בשנת 1947, וכעשרים שנה לאחר מכן גם בארץ. היום משולבים אנשי מדע שומרי מצוות בכל שטחי המדע והחיים.

של מוסד הרב קוק. מדובר בניסיון לכתוב פרשנות צמודה לפסוקים, המגדירה עצמה מסורתית-מדעית.²³

התפתחות הטכנולוגית

ההתפתחות הטכנולוגית העצומה בתחומי המחשוב והתקשורת ('התקשוב') שינתה לחלוטין את שיטות הלימוד ואת שיטות ההפצה של שיעורי התנ"ך ומחקריו.

מאגרי המדע הממוחשבים ומנועי החיפוש המשוכללים העלו את רוב הלומדים לדרגה של 'סיני', ה'בקי' כמעט בכל התורה כולה.

האחסון הממוחשב של כל חידושי התורה מאפשר ללומד להשוות את מה שלמד ומצא בעצמו, למה שנכתב על כך במאות מקומות מגוונים. הלומד יכול להזמין מייד מהמרששת (Internet) את כל מה שנכתב בעבר על נושא תלמודו הנוכחי.

נוסף על כך ההתפתחות הטכנולוגית גרמה שאפשר מייד להפיץ ולהדפיס בקלות רבה את הפרשנות ואת הרעיונות של הלומד. אם בעבר למדו רבים אך פרסמו מעטים, הרי היום רבים מאוד הלומדים המפיצים תורתם באמצעות המרשתת, או באמצעות הפצה כמעט המונית של חומר מודפס.²⁴

מובילי השינוי - המהפכנים

בפרקים הקודמים הצגנו את מעכבי לימוד התנ"ך ואת מטפחי הלימוד שהשפיעו על התפתחות לימוד התנ"ך בקרב החברה הדתית-לאומית בארץ. על רקע זה החלה פעילותם של שלושה מובילי השינוי, שלהערכתנו היו המעצבים העיקריים של מהפכת לימוד התנ"ך.²⁵ ננסה לתאר את פועלם של המהפכנים אלה.

א. נחמה ליבוביץ (1905-1997)

עלייה לארץ ופריקט הגיליונות

נחמה ליבוביץ עלתה לארץ בשנת 1930 לאחר סיום לימודיה האקדמיים באוניברסיטת מרבורג שבגרמניה. סמוך למועד עלייתה לארץ, היא נקלטה כמוֹרָה במוסדות החינוך הדתיים והתמקדה בהוראת תנ"ך ובמתודיקה של הוראת התנ"ך. מהר מאוד נענתה לבקשות של קהלים מסוימים שפנו אליה וביקשו שתלמד אותם תנ"ך, ובעיקר את חמשת חומשי התורה. מתוך כך עמדה על המגבלות שבשלב נמנע הציבור הרגיל ('הבעלבים') ללמוד תורה ותנ"ך בדרך ראויה.

הפתרון המהפכני שמצאה לכך היו הגיליונות לפרשת השבוע. אלה הם השאלונים שהחלה להפיץ בתחילת שנת תש"ב-1941.²⁶

במשך שלושים שנה ברציפות שלחה נחמה גיליונות שבועיים למאות לומדים. בכל גיליון הציגה לפני הלומד מספר שאלות מנחות, וקראה ללומדים לשלוח אליה את התשובות. היא טרחה לבדוק כל גיליון ולהחזירו אל הלומד שענה על השאלות, עם ההערות והתיקונים שלה.

במכתב ששלחה אל פותרי הגיליונות עם סיום מחזור הלימוד הראשון של התורה בתחילת שנת תש"ג, היא

23. נראה שיש גם כאן תופעה סוציולוגית כפולה, כפי שתוארה בהערה 21 לעיל. לצד טיפוח לימוד התנ"ך בשיטות אקדמיות, האקדמיה הביאה עימה לחקר התנ"ך גם את השיטה הדיכטומית המבדילה בין מדע לדת. המדען הדתי עוסק בדיסציפלינה המדעית ובדיסציפלינה האמונית כשתי דיסציפלינות נפרדות לחלוטין. נראה שבמדעי הטבע היה זה פרופ' ישעיהו ליבוביץ שניסח זאת. טענתו הייתה שהתנ"ך אינו ספר מדע ולא ספר היסטוריה, ולכן לא תיתכן כל סתירה בינו ובין כל מדע אחר. הפרדה עקרונית מעין זו חדרה גם לחקר התנ"ך עצמו. אין זה חזיון נדיר למצוא היום באוניברסיטאות חוקרי תנ"ך שומרי תורה ומצוות המנתחים את התנ"ך בגישה המדעית החילונית, ואפילו בגישה של ביקורת המקרא, מבלי שהדבר מפריע להם כהוא זה באורטופרקטיקה שלהם.

24. וכבר הזכרנו לעיל את מיזם 929 ואת אתר התנ"ך של מכללת הרצוג, שלא היו באים לעולם לולא התשתית האינטרנטית המאפשרת הפצת המידע המסודר בלחיצת כפתור.

25. אפיון המובילים ובחירת המהפכנים הראשיים של מהפכת לימוד התנ"ך חייבים להתבסס על הרושם החזק שהיה למובילים אלה לעומת מובילים אחרים מהתחום. הבעיה היא שאין במקרה שלנו מערכת מסודרת של הערכה ובחינה. לדוגמה לא נוכל להשתמש במדד של אזכור מאמריו של המהפכן בפרסומים של לומדי התנ"ך, מאחר שלימוד התנ"ך נעשה בדרך כלל בבתי המדרש שבהם מספר הפרסומים זעום. לכן ביססנו כאן את אפיון מובילי השינוי על ההערכה שזכו לה ממי שעסקו בחקר תופעת לימוד התנ"ך בדורנו. כמו כן נבדקה ההשפעה שהייתה למובילי השינוי על דרך ההוראה ועל דרך הלימוד במוסדות שלימוד התנ"ך מפותח בהם.

26. ראו תיאור מפורט ומרגש על הצורך המעשי במשלוח הגיליונות בשלהי שנת תש"א, באוטוביוגרפיה של נחמה שכתבה ח' דויטש, **נחמה: סיפור חייה של נחמה ליבוביץ**, בעריכת ט' וישנה, תל-אביב תשס"ח, עמ' 101.

מציינת את היעדים שביקשה לממש באמצעות חיבור הגיליונות והפצתם בקרב הלומדים.²⁷ המעניין הוא שהיעדים שעמדו לפני בתחילת עבודתה המהפכנית בשנת תש"ב, הם שעיצבו את כל עבודתה ההוראתית והחינוכית במשך יובל שנים עד לפטירתה בשנת תשנ"ז.

הצורך בהפצת הגיליונות

נחמה מצאה שלומדי התנ"ך ובעיקר לומדי התורה המבוגרים לומדים בשיעורים או בהרצאות פרונטליות. שתי המסגרות האלה מאופיינות ב**פסיביות של השומע**. לשיטתה, הלימוד הפסיבי אינו מאפשר ירידה לעומק של דברים. כדי להעמיק את הבנתו, על הלומד להתייחד עם הספר ולעמול בעצמו עם פסוקיו ותכניו. אך בלימוד העצמי יש סכנה והיא שהלומד ישתקע בהבנה מוטעית של הפסוקים. לכן נחמה השכילה להציג לפני הלומד העצמאי שאלות מנחות ומכוונות, כך שיוכל להתמודד כראוי עם החומר הנלמד מבלי להסתכן ומבלי לפתח הבנות מוטעות.

וכך תיארה זאת במכתבה:

עבודה רוחנית ממש, התאמצות, יגיעה, אין עם שמיעה [פסיבית, אד"ן] זו. אם רוצים אנו בעבודה רוחנית פוריה, יש צורך [נוסף על ההרצאות] להביא את הלומד ישר אל הספר, להעמידו פנים אל פנים ממולו, להרגילו להתבודדות ולהתייחדות עם ספרו [...] כדי שיהפך החבר שהיה רק "קהל" מקשיב - "אחד היושב והוגה בתורה".

ואולם לימוד זה, לימוד עצמאי מתוך הספר בלי מורה ומסביר, קשיים בו: לא בזה הצרה שאין הלומד מבין את הכתוב, אלא בזה שהוא חושב שהבין, בשעה שלא הבין. אם אינו מבין מלה או ביטוי - מיד ירגיש בחסרונו, יחפש מוצא וימצאנו. אך כשהמילים מובנות, המשפטים ברורים, יראה הכול כחלק ופשוט, והוא בטוח ש"אין כאן מה להבין". וזו היא אי-הבנתו, כי לא ראה: מה חידוש בדבר, מה בא ללמדנו, כנגד מה נאמרו הדברים, "לריבוי מה", "למיעוטי מה", ומה המסקנות הנובעות מתוכם? והעיקר: הוא לא שאל עצמו כל השאלות האלה, כי לא הרגיש שיש כאן מקום לשאלות [הסוגריים במקור אלא אם כן מצוין אחרת].

ההדגשות שלי, אד"ן.²⁸

הגיליונות של נחמה היו אמורים להנחות את הלומד ולהביאו ללימוד הנכון. השאלות שבגיליונות עוצרות את שטף הקריאה הסתמית, שלפי נחמה נובע מעצלות המחשבה. עצירת שטף הקריאה מעוררת את הלומד לדון בשאלות החינוכיות להבנה יסודית.

במכתבה נחמה מדמה את הקורא של הפסוקים ברצף ללא הפסקה, למי שיושב במכונית ומראות הנוף עוברים ביעף והוא רואם ואינו רואם. לעומתו, המפסיק קריאתו ופונה לשאלות שבגיליון, דומה בעיניה "כמי שמטפס ברגליו בין צוקי ההרים, ומראות הנוף מתגלים לו מתוך עמל ויגיעה עם כל עלייה נוספת יותר ויותר".²⁹

היחס הנדרש אל פרשני המקרא

במכתבה נחמה מזכירה את הדעה שהייתה מקובלת על חלק מהלומדים, שלפיה עדיף לימוד ישיר, בלי הטיה שעלולה להתקבל מעיון מקדים בפרשנות העתיקה. נחמה עונה על כך בענווה המאפיינת אותה, וטוענת שהלימוד האמיתי חייב להישען על הבנתם הקודמת של גדולי הפרשנים. וכך כתבה:

הדרך הטובה ביותר להגיע להבנה עצמית של התורה היא - לימוד הבנתם של גדולי התורה! מי שימנע ילד וצעיר מקריאת ספרים ומשמיעת שיחות בין בני אדם חכמים ונבונים, כדי לשמור על מקוריותו - לא יחנך על-ידי-כך הוגה דעות מקורי - כי אם יוליד אלם וטמטום! [ההדגשה שלי, אד"ן].³⁰

27. המכתב הודפס בביטאון הקיבוץ הדתי עלונים (תשרי תש"ג). המכתב הודפס בספרם של מ' ארנד, ר' בן-מאיר וג' כהן (עורכים), פרקי נחמה: ספר זכרון לנחמה ליבוביץ, ירושלים תשס"א. המכתב מופיע בחלקו האחרון של הספר שכותרתו 'משולחנה של נחמה' (עמ' 451-455). המכתב הועתק גם למרשתת, באתר המוקדש לנחמה ולעבודותיה, ראו קרן קשת (לעיל הערה 1). כאן הלכנו לפי שיטתו של הרב יהודה עמיטל ע"ה, שטען שעדיף ללמוד שיטה פרשנית או הגותית חדשה דווקא מעיון במאמר הראשון שתיאר שיטה זו. עיינו על כך עוד בהערה 49 להלן.

28. שם, עמ' 451.

29. שם, שם.

30. שם, עמ' 453.

לאחר שהבהירה את הצורך בלימוד מונחה ולאחר שהבהירה שיש לעסוק כדבר שבשגרה בפרשנות הקדומה, היא מפרטת את צורת הלימוד ההכרחית והנכונה של פרשנות זו. הבנה מלאה של דברי הפרשן מחייבת את הלומד להבין מהו הקושי שהפרשן התמודד עימו, וכן מדוע בחר הפרשן פירוש מסוים מתוך מספר חלופות שעמדו לפניו. וכך תיאר זה:

המתחיל בעיון בהם (ואולי לא רק המתחיל), סכנה נשקפת לו שיהיה במצב של מי שאינו יודע שאינו יודע. יקרא את הפסוק, יקרא את הפרשן, "הפסוק אומר...", הפרשן אומר... נכון, מובן. הלאה". ולא חש ולא הרגיש שלא הבין. כי להבין פירוש אין משמעו להבין בלבד את אשר אמר המפרש, אלא להבין גם את אשר לא אמר. פירוש - בהרבה מקרים - אינו אלא החלטה, הכרעה לגבי אפשרות אחת מן האפשרויות הגנוזות בפסוק. הפרשן באמרו: "הבן את הפסוק ככה, באופן פלוני" התכוון לאמרו: "אל תבינהו באופן אלמוני או פלמוני" [...]. מי שהבין רק את הפירוש שהפרשן מחייב, מבלי להבין את הפירושים האחרים הגנוזים בפסוק שהפרשן שוללם (בלי להזכירם) - הבין את הפרשן הבנה מילולית בלבד. כל זמן שלא הבין את האפשרויות האחרות הגנוזות בפסוק, לא ראה "לאפוקי מאי" נאמרו דברי הפרשן, לא הבין בכלל את נחיצות דבריו, דברי הפרשן הם בשבילו "מובנים מאליהם", כלומר - מיותרים. כדי להרחיק את הלומד מקריאה שטחית, מחוסרת הבנה זו, באו השאלות התדירות בשאלונים: מה קשה למפרשים? כלומר מה היא הטעות האפשרית שממנה הוא בא להצילני. ומי שאינו יודע לענות עליהן, הרי הוא במצב של מי שמושיטים לו מים חיים, והוא עדיין לא הרגיש בצימאון. היידע להעריך את המים, היבין מה פירושם של מים חיים בצייה? [...]

גם אחר זה יש לשאול: פירוש א' על כל מעלותיו הן היה גלוי לפני פרשן ב', וכן פירוש ב' על כל מעלותיו ידוע היה ברוב המקרים גם לפרשן א', מדוע בכל זאת דחה א' את פירושו של ב' - וב' את פירושו של א'? למטרה זו נשאלו בשאלונים השאלה: מה הן "מעלותיו" ו"מגרעותיו" של כל פירוש? [הסוגריים במקור, אד"י].³¹

המסר החינוכי הנלמד מהמקרא

נוסף על תיאור צורת הלימוד הנדרשת כדי לרדת לעומקם של דברי הפסוקים ושל הפרשנות הנלווית אליהם, על הלומד להפנים שלספר התנ"ך מסרים חינוכיים והשקפתיים שגם אותם יש לחשוף. מכאן עולה המסקנה שיש להציע ללומד גם טקסטים הגותיים הקשורים לפרשה הנלמדת. וכך כתבה זאת במכתבה:

וכדי להרחיב עוד את היריעה וכדי להראות שהבנת הפסוק אינה עניין פילולוגי גרידא של בירור מילים וצורות דקדוקיות, כי אם שפסוק בהבנה מסוימת מהוה לבנה בבניין של [...] השקפת-עולם יהודית - לשם זה הובאו גם קטעים מתוך ספרי מחקר וספרי מוסר הקשורים לפסוק: קטעים מן המורה, הכוזרי, העקרים, העקדה, חובת הלבבות, החנוך וכדומה.³²

הקריאה הצמודה

הבאנו את עיקרי שיטת לימודה של נחמה מתוך מכתבה ללומדי הגיליונות, לאחר מחזור הלימודים הראשון שהסתיים בשמחת תורה תש"ג. בשנת תשל"ד פרסמה נחמה עוד מאמר מנחה שכותרתו הייתה כיצד לקרוא פרק בתנ"ך. היא הדגימה בו את דרך הלימוד שלה, כשהיא מדגישה את חשיבותה של הקריאה הצמודה הבוחנת כל מילה במקרא, וכן את הסדר המפורט של הופעת המילים בפסוק. גם כאן היא מצטנעת וטוענת שהיא רק מיישמת את שכבר הדגישו הפרשנים המסורתיים, ואת שלמדה בחוג לספרות באוניברסיטה העברית מהפרופסור לודוויג שטראוס. וכך כתבה:

למדתי לקרוא תנ"ך מפי מפרשינו הגדולים שבימי-הביניים, מפי רש"י, רמב"ן ורשב"ם ומפי אחרונים ההולכים עוד במובן ידוע בעקבותיהם, כמלבי"ם ובעל "העמק דבר". ואף-על-פי שרחוקים הם כל אלה זה מזה בגישותיהם ובשיטותיהם הפרשניות, ורחוקים הם בגישתם היסודית מאותה הפרשנות שלמדנו (פרופסור לודוויג) שטראוס, הנה בכל-זאת היה דבר

31. שם, עמ' 452.

32. שם, עמ' 452-453.

אחד משותף לכולם, להם ולשטראוס, - והוא דבר אשר לדעתי כל-כך חשוב ללמוד: הרצינות אשר בה הם מתיחסים למלה הכתובה, לכל מלה, לא רק למלה הגדולה הרוויה משמעות עמוקה, הטעונה חומר-נפץ דתי-רעיוני כמו "קדושה", "משפט", "צדקה", "חסד ואמת", "סגולה", אלא אף למלה הקטנה, החיוורת, למלת-יחס, למלת-קשר, ל'החיבור', אותו יחס של רצינות, אותו קשב מתוח לא רק לחומר המלים אלא אף לסדר המלים, למבנה המשפט, לחזרה על מלים, לכפל במלים שונות, לכל נאמר - ולבלתי-נאמר [ההדגשות שלי חוץ מהמילה 'לכל' שהופיעה מודגשת במקור, אד"ן].³³

מפעלים נוספים

נחמה המשיכה בהפצת גיליונותיה ובבדיקתן במשך שלושים שנה. בשנת תשי"ד הוסיפה לגיליונות גם את העיונים, שנשלחו בכל שבוע לצד משלוח הגיליונות. העיונים היו חוברות קצרות, חוברת לכל פרשה, שבהן נחמה ניתנה נושא אחד מתוך הפרשה. חוברות העיונים שימשו בסיס לפרסום ספריה של נחמה, כעשר שנים לאחר מכן. חמשת ספריה על פרשיות התורה כונו **עיונים בעקבות פרשניו הראשונים והאחרונים**. המחלקה לחינוך של ההסתדרות הציונית העולמית פרסמה אותם משנת תשכ"ז (הוצאה לאור של ספר בראשית) עד שנת תשנ"ו שבה הושלמה מלאכת ההוצאה לאור של חמשת ספריה. הספרים תורגמו חיש מהר לשפות אחרות, והופצו בארץ ובעולם כספרי היסוד לכל החפץ ללמוד וללמד את פרשיות השבוע על פי שיטתה של נחמה.

המהפכות של נחמה

חדשנותה של נחמה בהפצת לימוד התנ"ך בכלל והתורה בפרט, ניכרת בנושאים האלה:

1. ביזור הלימוד והערכת הלומד

נחמה הייתה הראשונה שהבינה שאפשר לבזר את הלימוד, ולהסתמך על יוזמתם של היחידים ועל חשקם האישי לעסוק בדברי תורה. הנחה זו מבטאת גם את האמון הרב שנתנה בתלמידיה. התורה פתוחה לכול, והכול מסוגלים ללמוד אותה בעצמם עם הנחיה מתאימה.

2. הקשר האישי

נחמה הייתה הראשונה שהציגה מודל לימוד מבוצר, עם שמירה על קשר אישי הדוק עם כל לומדיה. היא טרחה לקרוא כל שורה מתשובות התלמידים ולעסוק בהם. היא עומדת נפעמת בפני ההתמדה של תלמידיה, ומזכירה לעיתים מזומנות את מעגל הלומדים הרחב ואת מגוון המקומות שהתשובות מגיעות אליה מהם.³⁴

3. השוואת הפרשנים

נחמה הייתה הראשונה שהשכילה להתוות דרך לימוד מוגדרת ומבוססת, המעצימה את הלומד ומבטיחה את הצלחתו בהבנת במקרא ובהבנת פרשניו.

אין ספק שכל פרשן של התורה והתנ"ך כתב את פירושו לאחר שלמד את פרשנות קודמיו, אך נחמה הייתה הראשונה שהעלתה את השוואת הפירושים ליסוד מוסד בלימוד הפרשנות. היא 'הושיבה' את הפרשנים מסביב לשולחן שבבית מדרשה, דובבה את כולם, השוותה ביניהם ולא נמנעה אפילו מלבקר ולנזוף בהם.³⁵

33. נ' ליבוביץ, 'כיצד לקרוא פרק בתנ"ך', מ' חובב (עורך), **הגות במקרא: מבחר מתוך עיוני החוג לתנ"ך לזכר ישי רון**, אל, תל אביב תשל"ד, עמ' 138-129.

34. במכתב שנמצא בעזבונו טרחה לתאר את מיזם הגיליונות. ראו ארנד, בן-מאיר וכהן (לעיל הערה 27), עמ' 462. בהקדמה למכתב כותב העורך שהמכתב היה סיכום ביניים למפעל הגיליונות, ונכתב כנראה כמה שנים לאחר התחלתו. המכתב מופיע גם באתר Nechama: Jewish Response to Disaster, 2017. את המכתב סיימה בדברים הקרובים לשירה ממש: "הלא טוב לראות מעבר לכל הבדלי מעמד, השכלה, השקפה ואורח חיים, מעבר לכל הפלגות והמחלוקות, מרחקי המקום ומרחקי הלב המפרידים היום בין בני ישראל בארצות פזורים בעולם, ואף להנתנו – בין ישראל לישראל היושבים בישראל. הרי טוב לראות עוד רבים מבני עמנו מאוחדים בדבר אחד, והוא לימוד התורה וההתעמקות בה, התרפקות על פסוקיה, תיבותיה ואותיותיה, התעסקות והתעמקות הבאה לא מתוך צרכים מעשיים, לא כדי לעשות את התורה קרדום לחפור בה אלא מתוך אהבה אליה ומתוך אותה הרגשה עמוקה בחשיבותם המכרעת של דברי תורה אשר ניתן לה ביטוי במלים: 'כי הם חיינו ואורך ימינו'" (שם, עמ' 464).

35. דוגמה מצוינת לכך נמצא בשיעורה על שבירת הלוחות בפרשת כי תשא, ראו נ' ליבוביץ, **עיונים חדשים בספר שמות: בעקבות פרשניו הראשונים והאחרונים**, ירושלים תש"ל, עמ' 428. היא עוסקת בשיעורה בדעתו של הרשב"ם שלפיה תש כוחו של משה בראותו את העגל, ונפלו הלוחות מידיו ונשברו. וכך כתבה: "ולא נוכל לקבל כלל מה שפירש הרשב"ם [...] 'כשראה את העגל תשש כוחו ולא היה בו כוח להשליכם רחוק ממנו קצת...' וכן – ובקיצור – פירשו בחומש דברים: 'ואשרם – כי לא עצרתי כוח...' ונראה לנו שהרשב"ם, הנחשב לאחד מגדולי הפשטנים, התרחק כאן מאד מפשטו של מקרא. האם רצה הכתוב להראותנו כאן את חולשתו הפיסית של משה? האם זהו הנאמר בפסוק, שנשטטו הלוחות מידיו? נראה שדווקא התאור של שבירת הלוחות בספר דברים סותר לחלוטין את דבריו. ואתפוש בשני הלוחות ואשליכם מעל שתי ידי, ואשרבם לעיניכם. נראה ששלושת הפעלים שבפסוק המה יעידו יגידו, כי במלוא המרץ והכוח עשה משה מה שעשה, ולא מתוך אפיסת כוח, והוא שתפושם, השליכם, שיברם, ולא הם שנשבתו" [חלק מההדגשות שלי, אד"ן].

4. ניתוח המדרש כפרשנות

נחמה הייתה הראשונה שהדגישה את מקומו המיוחד של המדרש בפרשנות הפשט. עד לימיה המדרש היה מוגדר מדרש בלבד, כשארין לו כל קשר לגישת הפשט. עד לימיה ראו את חכמי המדרש כמי שרצו להרחיב את המסרים החינוכיים העולים מהתורה. כך נכתבו המדרשים ומסריהם במנותק מהפסוקים, ורק לאחר מכן נקשר הקשר לפסוק בדרך של **אסמכתא** בלבד. נחמה הייתה כנראה הראשונה שבעומק הבנתה הראתה שלעיתים אין המדרש חיבור חיצוני הנסמך לדברי התורה בלבד, אלא לעיתים דווקא חיפוש הפשט הוא שהביא את הדרשן להציג את מדרשו המיוחד.³⁶

5. הענווה והנכונות להשקיע

תורתה של נחמה על חידושיה השונים הוצגו לפני התלמידים מתוך שילוב מופלא בין ענוותנותה ובין נכונותה להשקיע ככל הנדרש בכל תלמיד. כמה מקגשים דבריה **לאחר שלוש שנה של הפצת הגיליונות**, כשהמיזם הגיע לסיומו. בחודש אלול תשל"א נחמה מסכמת את שנעשה, ומזמינה את כל החפץ בכך להמשיך בלימוד עוד ועוד:

אני משקיפה ברגשי כבוד ושמחה על פני כל החיל הזה. זקנים ונערים, אמהות ונערות צעירות, מורים ומורות, פקידים ופועלים, ותיקים ועולים חדשים, בני כל העדות והגילים - עשרות, מאות ואלפים (כן!) הלומדים תורה לשמה, כי לא היו בלמודנו זה לא תעודות ולא בחינות, לא ציונים ולא פרסים, לא נקודות זכות ולא גמול השתלמות, ולא קצוצי מס הכנסה - אלא רק שמחת הלב למי שלומד תורה. "שלום רב לאוהבי תורתך ואין למו מכשול". כל הרוצה להמשיך בלמוד זה או לפתוח בו מעתה יכול להזמין אצלי שנתונים מן השנים שעברו (תש"ב-ל"א), וכל מי שיענה לתשובות בכתב, **אמשיך לתקן ולהחזיר לו כאשר עשיתי שלוש שנה**.

ונא נא, אל יבושו המתחילים מפני טעויות, כי לא הבישן למד, ואל יחששו מהטרידני ואל יחוסו על זמני וכוחי, כי אדרבא: כל "המטרידני" בשאלות, וכל "המטרידני" בתיקוני תשובות ישמח את לבי ויוסיף לי כח בעבודתי.³⁷

סיכום הפרק על נחמה

ניסינו לפרט לעיל את עיקרי השיטה של נחמה, ולעמוד על המיוחד שבשיטתה. מתברר שהשפעתה החינוכית של נחמה חדרה לפעילותה הפרשנית, ורבים ראו בה מחנכת דגולה שהשפיעה על חניכים רבים.³⁸ פרופסור שאול ליברמן, מגדולי חכמי ישראל בדור האחרון, העניק לנחמה את הפרס על שם אשתו יהודית ליברמן. לאחר שנענתה לקבל את הפרס כתב לה בחודש אלול תש"מ את הדברים האלה:

אין בדורנו אף אחד, לא גבר ולא אשה, שתתן לחינוך היהודי כמוך. זכית ותורתך חדרה לכל חלקי העם במידה שאין כמוה.³⁹

ועוד הוסיף להסביר לאחר הענקת הפרס:

נתגלגלה זכות על ידה וזכתה נחמה לעשות מהפכה בפירושי הכתובים. היא חילצה את התוך מתוך הקליפות המרובות, הוציאה את האמת ואת הקרוב לאמת. הצילה את פרשנות המקרא מן הלקטנות (אקלקטיקה בלע"ז) וצמצמה אותה לדיסציפלינה מדעית. מהפכה זו נעשתה לא בחורשות האקדמיה, ולא באולמות של אוניברסיטאות, אלא בכותלי

36. גישתה זו של נחמה מצויה בספרי העיונים שלה ברבים מקטעי פרשנותה. ראו לדוגמה את הפרק על תכליתן של המכות. נחמה פותחת בציטוט שלוש מדרשים שונים העונים על השאלה למה לקו מי היאור תחילה. למדרשים אלה היא משווה את גישתו של רש"י ואת גישת הפרשנים החולקים עליו. דברי המדרשים הופכים בידה לפרשנות רגילה ופשטנית. ראו פרשת וארא בתוך ליבוביץ (לעיל הערה 35), עמ' 124.

37. ארנד, בן-מאיר וכהן (לעיל הערה 27), עמ' 469.

38. ראו מאמרו של ד"ר ח' כהן, 'מה אהבתי תורתך', מ' ארנד, ר' בן-מאיר וג"ח כהן (עורכים), **פרקי נחמה: ספר זכרון לנחמה ליבוביץ**, ירושלים תשס"א, עמ' 25-30. כהן מציין את השפעתה של נחמה על לימוד התורה בימינו. וכך כתב שם: "ההתפתחות הגדולה שחלה בשנים האחרונות בתחום לימודי התנ"ך במסגרות דתיות היא, לעניות דעתי, במידה רבה תוצאה של מיפעלה הברוך של נחמה. הקמת מכונים ללימוד מקרא ליד ישיבות גבוהות, הוצאת בטאונים דתיים ללימוד מקרא, ומעל כל אלה הוצאת פירושים מודרניים לספרי התנ"ך ברוח מסורת ישראל (בעיקר 'דעת מקרא') - כל אלה התגבשו לאחר שנחמה הצליחה לחדור בפעולותיה בתחום הפצת התורה לחוגים רחבים" (עמ' 27, הערה 6).

39. ארנד, בן-מאיר וכהן (לעיל הערה 27), עמ' 21.

בתי ספר תיכוניים בארץ ובחוץ לארץ, והיא חדרה לראשיהם של אנשים ונשים בכל מקום.⁴⁰
[...] היא העמידה שני דורות של מורים לתנ"ך והיא חינכה אותם בכוח הדיבור ובכוח
המעשים. התנאי היחיד לתלמיד שרצה ללמוד היה רצונו ללמוד, בלי שום תנאים מוקדמים
[...]

בעד מפעל חיים של הישגים יוצאים מן הכלל, בעד מסירות נפש לתורה, להרבצת תורה,
הנני מוסר לפרופ' נחמה ליבוביץ אגרת של כבוד, ואומר:

לך דומיה תהלה!⁴¹

ב. הרב מרדכי ברויאר (1921-2007)

הרקע

הרב מרדכי ברויאר (הרמ"ב) נולד בעיר קרלסרוהה בדרומה של גרמניה, לאביו פרופסור שמשון ברויאר, בנו של
הרב של פרנקפורט, הרב שלמה ברויאר. הרב שלמה ברויאר היה חתנו וממשיכו של הרש"ר הירש ברבנות
פרנקפורט. כל אחד מהם כיהן ברבנות העיר למעלה מ-35 שנה!⁴²

לאחר עליית הנאצים לשלטון, ברח עם משפחת אביו מגרמניה לארץ ישראל. כאן המשיך את לימודיו בישיבת
חברון, ודי מהר עבר ללמד בישיבת הדרום. עמיתו להוראה היה הרב יהודה עמיטל ע"ה, חתנו של ראש הישיבה
הרב צבי יהודה מלצר ע"ה. חברות אמיצה התפתחה בין הרמ"ב לרב עמיטל. חברות זו השפיעה מאוד על
פרשנותו המקורית של הרב ברויאר, כפי שיתואר בהמשך.

לפני כחצי יובל שנים השתתפתי בחגיגת יום הולדת ה-70 של הרמ"ב. הרמ"ב תיאר באותה הזדמנות את
התפתחות גישתו הפרשנית. הרמ"ב סיפר שראש הישיבה הרב מלצר הטיל עליו להעביר בישיבה שיעור בפרשת
השבוע במוצאי השבתות הארוכים של החורף. בעת הכנת השיעור התפנה לקרוא גם את ספרי ביקורת המקרא
הגרמניים שהיו ברשותו. העיון בספרים אלה שכנע אותו ששאלות המבקרים מצוינות ונכונות. וכך אמר לחוגגים
את יום הולדתו: "לא יכולתי בשום אופן לקבל את התשובות שהציעו המבקרים, אך מה לעזאזל אני עושה עם
השאלות הנכונות?"

לפי עדותו, כך נולדה שיטת הבחינות.⁴³

שיטת הבחינות

הרמ"ב יצא לדרכו הפרשנית כשהוא מגדיר שתי אקסיומות:

א. התורה ניתנה במעמד הר סיני שלמה ומלאה, על כל פרטיה.

ב. אמירתם של חכמים שלפיה "דיברה תורה כלשון בני אדם",⁴⁴ מחייבת אותנו ללמוד את התורה באמצעות
כל הכלים המדעיים העומדים לרשות בני האדם. מאחר שביקורת המקרא היא שיטה ספרותית מדעית,
עלינו להשתמש בה בניתוח שפת התורה.

40. מעמדה האקדמי של נחמה היה נתון לחילוקי דעות בין חוקרי התנ"ך. היו שראו בה רק מורה ולא חוקרת. מורה שמלמדת כיצד ללמוד תנ"ך. לעומתם
היו שראו בה פורצת דרך של ממש, כפי שניסו להציג לעיל. דוגמה מייצגת לחילוקי דעות אלה נוכל למצוא בביוגרפיה **נחמה** שכתבה דויטש
(לעיל הערה 26, עמ' 121). שם מתוארת מחלוקת עמוקה בין הפרופסורים אורבך וסימון על פעילותה של נחמה. פרופסור א"א אורבך כתב
במענייני ד: מאסף לענייני חינוך והוראה (ירושלים תשכ"ח, עמ' 58) מאמר סיכום על מפעל הגליונות שמלאו לו עשור. הוא משבח את נחמה על
המהפכה שעשתה, אותה הוא מתאר "החזרת עטרת לימוד התורה ליושנה בחוגים רחבים". מסקנתו היא שאין לנחמה להסתפק בהרצאת שיעוריה
או גליונותיה העוסקים בפרשנות נקודתית, ועליה לעבור עתה לכתיבת פירוש מלא לחומש. לימים בטקס לציון מאה שנים להולדתה של נחמה
שנערך בשנת 2006 במכון ון ליר בירושלים, ציין פרופסור אוריאל סימון את מסקנותיו של אורבך והסתייג מהם. לדעתו, כתיבת הפירוש לא
התאימה לאופיה של נחמה. וכך אמר בהרצאתו שם: "אך מעיני אורבך נעלם שבכך הוא דורש ממנה לא פחות מאשר לנטוש את דרכה הייחודית
הטבועה בחותמה האישי" (לעיל הערה 26, עמ' 122).

41. ארנד, בן-מאיר וכהן (לעיל הערה 27), עמ' 23.

42. הרש"ר הירש שימש רבה של קהילת החרדים בפרנקפורט משנת 1851 ועד לפטירתו בשנת 1888. חתנו כיהן כרב הקהילה משנת 1890 ועד
לפטירתו בשנת 1926.

43. פרופסור יוחנן ברויאר, בנו של הרמ"ב, תיאר שלוש אסכולות תורניות שהרמ"ב ביסס עליהן את שיטת הבחינות: 1. שיטת תורה עם דרך ארץ של
הרש"ר הירש; 2. שיטת הלימוד הדילקטית הברסקאית – שיטת שני הדינים של הרב חיים סולוביצ'יק; 3. השיטה המיסטית ההרמונית של
הרא"ה קוק. ראו על כך עוד בתוך דויטש (לעיל הערה 26), עמ' 194.

44. הביטוי שכיח מאוד בתלמוד. ראו לדוגמה ברכות לא, יבמות עא, כתובות סז ועוד.

הפתרון לקונפליקטים הנולדים על בסיס שתי אקסיומות אלה, יכול להיות מקומי-לוקלי או כללי-גלובלי.⁴⁵ הרמ"ב רואה בניסיונות של הרב דוד צבי הופמן⁴⁶ מימוש הגישה הלוקלית, בעוד הוא עצמו מציע את שיטת הבחינות כפתרון גלובלי.

לשיטתו, הסתירה שבין הכתובים אכן קיימת ומטרידה, ועל כן עלינו לנסות ולהבין בכלל מדוע הקב"ה כתב את התורה עם הסתירות שבה. הפתרון שמציע הרמ"ב הוא הבנת המקרא על דרך הגישה הקבלית הרואה בנוסחאות הסותרות ביטוי של **הבחינות השונות של התגלותו יתברך**. התגלות הקב"ה כפי שהיא נראית בעינינו נובעת ממידות שונות של הקב"ה. יש לקב"ה מידות או הנהגות שונות, לדוגמה מידת הדין ומידת הרחמים, ועלינו לנסות ולגלות את הבחינות המסוימות שהסיפור המקראי נשען עליהן בכל מקום. מתוך הסתירה שבין הבחינות נוכל לפי רמ"ב להציע מסר עשיר ורחב, שמציג הכלה של הבחינות המסוימות.

את שיטתו פרסם לראשונה בשני מאמרי יסוד שהופיעו ב**דעות**: ביטאון האקדמאיים הדתיים בישראל, שהופיע בירושלים בשנות החמישים והשישים של המאה הקודמת, בעריכת ד"ר גבריאל חיים כהן. כותרת המאמרים הייתה "אמונה ומדע בפרשנות המקרא".⁴⁷

רמ"ב פירט במאמרים את עיקרי שיטתו. כצפוי עוררה שיטתו הדים רבים ומגוונים בקרב לומדי התנ"ך מהקהילה הדתית-לאומית. לימים אסף תלמידו הנאמן של הרמ"ב, פרופסור יוסף עופר, את כל מה שהרמ"ב כתב על השיטה ואת מה שכתבו החולקים עליו, והוציא לאור את הספר **'שיטת הבחינות' של הרב מרדכי ברויאר**.⁴⁸ השקת הספר של פרופסור עופר התקיימה במכללת הרצוג בשנת תשס"ה, בהשתתפותם של הרמ"ב ושל חברו הקרוב, הרב יהודה עמיטל. מהרצאותיהם בערב זה עלה שהרמ"ב הבין ששיטתו נועזת וחדשנית, בעיקר מאחר שהיא נותנת לגיטימציה לגישת מבקרי המקרא, שעד אז בדרך כלל פרשני המקרא המסורתיים דחו אותם דחייה מוחלטת ונחרצת. הוא מסר את כתב היד לרב עמיטל. תגובתו של הרב עמיטל הייתה "זו מהפכה ויש לפרסם אותה".⁴⁹

וכך תיאר הרמ"ב במאמרו את שתי האקסיומות שהוזכרו. על האקסיומה הראשונה על האמונה בתורה מן השמיים כתב:

ואנחנו, שלומי אמוני ישראל, העדים הנצחיים לפועל ה' ולגבורתו, אנחנו מאמינים בכל עיקרי אמונת ישראל, אפילו אין הם 'מתקבלים על הדעת' במסגרת עולם הטבע. ואפילו יוכיחו לנו באותות ובמופתים שחוקי הספרות שוללים את קדמות התורה, לא נאבה ולא נשמע לראיותיהם; **שכן מקובלים אנחנו מפי כנסת ישראל הנצחית, שתורת ה' נגלתה באספקליה מאירה - בניגוד משווע לכל חוקי היסטוריה וספרות**. ואנחנו מאמינים בחוקי הטבע - רק בעוד עולם כמנהגו נוהג; ואנחנו כופרים בחוקי הטבע - שעה שהקב"ה מתגלה לקראונו [ההדגשה שלי, אד"ן].⁵⁰

ואת האקסיומה השנייה בדבר לימוד התורה על פי הכלים הספרותיים המדעיים תיאר כך:

התורה האלוהית ניתנה **במלבוש של שפה המדברת 'כלשון בני אדם'**; תורה היא - **ולימוד היא צריכה**, בכל שיטות המחקר של השפות, בכל דרכי הפרשנות וגילוי עומק הפשט.⁵¹

ועוד הוסיף:

עליו ללמוד תורה כדרך שיצאה מפי הקורא - בכל הכלים המדעיים העומדים לרשותו, בכל

45. על פי הגישה הלוקלית, הפרשן המסורתי מציע הסבר פרטני ומקומי לסתירות שבין הפסוק הנלמד לפסוקים אחרים. לעומת זאת הגישה הגלובלית מציעה דרך לימוד עקרונית שלפיה יש ללמוד ולפענח את כל הסתירות המצויות בחמשת החומשים.

46. הרב דוד צבי הופמן עמד בראש בית המדרש לרבנים בברלין עד שנות העשרים של המאה הקודמת. הוא יזם את המלחמה בביקורת המקרא והביע את רעיונותיו הפולמוסיים בפירוש שכתב על מרבית חומשי התורה.

47. מ' ברויאר, **'אמונה ומדע בפרשנות המקרא א'**, דעות, יא (תש"ך), עמ' 18-25; מ' ברויאר, **'אמונה ומדע בפרשנות המקרא ב'**, דעות, יב (תש"ך), עמ' 12-27.

48. ראו י' עופר (עורך), **'שיטת הבחינות' של הרב מרדכי ברויאר: קובץ מאמרים ותגובות** אלון שבות תשס"ה. המובאות מהמאמרים של הרמ"ב נלקחו מספר זה, וצוינו על פי מספרי העמודים של הספר.

49. בערב ההשקה סיפר הרב עמיטל שהכין עצמו לערב זה דווקא בקריאת מאמרו הראשון של הרמ"ב. לטענתו עדיף תמיד ללמוד על שיטות הגותיות חדשות דווקא מהפרסום הראשון שלהם.

50. עופר (לעיל הערה 48), עמ' 32.

51. עופר (שם), עמ' 20.

פשוטה, הסכמתה לדרכו של הרב סולובייצ'יק היא הסכמה למעשה לשיטת הבחינות. וכך כתב:

בסוף ניסיתי את הנשק האחרון: האם באמת את חושבת, שאין שום סתירה בין פרק א' לפרק ב' שבספר בראשית? ועל כך השיבה: לא, זה כבר דבר אחר. שהרי הרב סולובייצ'יק כבר גילה שהתורה ציירה לנו את דמותו של האדם הראשון בשני ציורים. אדם first ואדם second. כאן בוודאי יש סתירה.

זוהי תגובה אופיינית ביותר לנחמה, שירתה הייתה קודמת לחכמה. אם יבואו כל חכמי העולם ויזכירו לה שיש סתירות בתורה, היא לא תאבה להם ולא תשמע להם, שהרי סופם להביא לידי כפירה בעיקר. אולם היא תקבל בלא היסוס את הדברים האלה, אם יצאו מפי הרב סולובייצ'יק; שהרי דבריו בוודאי לא יביאו לידי כפירה.

אולם מה שנחמה לא הבינה הוא, שהאשנב הקטן הזה שהרב סולובייצ'יק פתח כאן לבקורת המקרא, כבר פתח את השער לביקורת המקרא בכל התורה כולה. שהרי הדור העשירי של אדם first היה נוח, וגם הדור העשירי של אדם second היה נוח; ומכאן, שכבר יש לנו גם נוח first וגם נוח second. והואיל וכל אחד מאלה עבר את מאורעות המבול, כבר יש לנו כבר מבול first, ומבול second. ובאותה שיטה יש להוכיח, שיש גם אברהם first ואברהם second [...] וכן הלאה בכל ספר התורה. וכך כבר יכולים אנחנו ללכת לבטח בכל שבילי ביקורת המקרא. את הדברים האלה שמרתי בלבי ולא אמרתי לה. ואילו אמרתי לה, לא הייתה מקבלת אותם. שהרי הרב סולובייצ'יק לא הסיק את המסקנה הזאת משיטתו, ולפיכך גם היא לא תקבל אותה [ההדגשה שלי, אד"ן].⁵⁵

סירובה של נחמה לעסוק בשיטת הבחינות, כפי שהסביר הרמ"ב, נובע מכך שהיא מתעלמת לחלוטין מבעיות שהעלו מבקרי המקרא. אך נראה שהתעלמותה משיטתו נובעת גם מהקושי המתעורר כשבאים לפרש על פיה פרקי המקרא. שיטתו קשה, היא נשענת על חשיבה דיאלקטית, חשיבה שהולדתה בסתירה. שיטתו מחייבת את הלומד לחזור לסתירה ולדלות ממנה את התמונה השלמה.⁵⁶

המהפכנות של הרב ברויאר

הרמ"ב המשיך ללמד את שיטתו הפרשנית במכללת הרצוג שייסדה ישיבת הר עציון. הרב עמיטל, ראש ישיבת הר עציון, המשיך לתמוך ברמ"ב אף ששיטתו לא התקבלה בקלות על לב כל שומעיו. על פי הרשאתו של הרב עמיטל, מסר הרמ"ב את שיטתו במכללת הרצוג לאלפי תלמידיו שנים רבות. מאחר שדבריו נושקים לקבלה ורוחקים לעיתים מפשט הפסוקים, שיטתו קשה ומעטים אלה הלומדים אותה בתדירות.⁵⁷

אך מתברר שהשפעתה של השיטה הייתה עצומה ומהפכנית. השיטה נותנת לגיטימציה מלאה לכל גישה פרשנית ומכילה אותה, ואף מאפשרת להגיב על ביקורת מכל סוג. השיטה הציעה לראשונה לראות את הבחינה הספרותית כדיסציפלינה מקצועית מחייבת. השיטה דרבנה את הלומדים לחשיבה מקורית, חדשנית ונועזת. השיטה האיצה בתלמידים ובפרשנים לחשוב 'מחוץ לקופסה'.⁵⁸

55. י' עופר (לעיל הערה 48), עמ' 188.

56. עוד על הוויכוח בין הרמ"ב לנחמה ראו בספרה של דויטש (לעיל הערה 26), עמ' 192. על הקושי ביישום שיטתו עיינו א"ד יסלזון, 'שני פרשנים אמוניים שהיו במכללה בירושלים', **המעין**, נ.ב. (תשע"ז), עמ' 53-63. המאמר משווה את שיטת הבחינות לשיטתו הפרשנית של הרב יהודה קופרמן. בעוד הרמ"ב עוסק בסתירות שבין המקרא, עוסק הרב יהודה קופרמן בסתירות שבין פשט הכתובים למדרשי ההלכה הנלמדים מפסוקים אלה. שניהם מונעים מתוך האמונה העמוקה והתמימה בעיקרון של אחדות התורה שבכתב שהדגיש הרמ"ב, ושל אחדות התורה שבכתב עם התורה שבעל פה שהדגיש הרב יהודה קופרמן.

57. וכך תיארה ד"ר ראק את השפעתו של הרמ"ב כפרשן: "בתחום הפרשני, [...] חידושו הבסיסי היה בהנחלת גישת פשט בתוך ציבור הלומדים. לפני הרב ברויאר, עד כמה שלמדו תנ"ך בעולם היהדות הדתית בכלל ובעולם הישיבות בפרט, התמקדו בעיקר בדרשות חז"ל, בדרשנות חדשה (כמו בעולם החסידות), או בנייתו ולימוד דברי הפרשנים הקלאסיים (למשל שיטתו של נחמה ליבוביץ זצ"ל). הרב ברויאר לימד בישיבת הר-עציון ובמקומות אחרים, ובזכותו יש כיום לימוד רווח בישיבות המתמקד בפשט הפסוקים כבעל משמעות ראשונית עצמאית. גישה פשטנית היא כמובן לא חידוש בלעדי של הרב ברויאר, אבל בפועל נראה שהלימוד הרווח של הפשט בעולם הישיבות כיום נובע מכך כחו" – ראו א' ראק, 'הרב מרדכי ברויאר', **פרשני המקרא**, שיעור מספר 31.

58. הערכה שכזו כתב גם פרופסור סימון כשסקר את לימוד המקרא בהקדמה לספרו **בקש שלום ורדפהו** (לעיל הערה 20), וכך כתב: "את מחסום הפחד בפני התמודדות אמיצה עם חקר המקרא (שלא נפרצה לא בידי נחמה ליבוביץ ולא באמצעות פירוש דעת מקרא), סדק במידה מרשימה הרב ברויאר. הוא הגן הרב האורתודוקסי הראשון שלא חשש להודות בפה מלא בתוקפן של הקושיות שהעלתה ביקורת המקרא הקלאסית בדבר אחדותו של ספר התורה, ושלל רק את תשובותיה. מה שנראה למבקרי המקרא כרב-שכבתיות, אינו לדידו אלא ריבוי פניו של הכתוב, אשר אמתו המורכבת לא ניתנה להבעה אלא באופן דיאלקטי. התורה מדברת כלשון בני אדם, מותאמת לכוח הקליטה שלהם, ואינה אומרת את דבריה כמשנה סדורה הנקיה ממתחים ומסתירות, אלא באמצעות קולות מנוגדים, העולים מתוך פרשיות נפרדות המייצגות את הבחינות השונות של אותו העניין. גם אם

סיכום הפרק על הרב ברויאר

פרט לחידוש הפרשני של הרמ"ב המתבטא בהצגת שיטת הבחינות ובביסוסה, נחשב הרמ"ב לגדול חכמי המסורה ולמומחה הראשון לנוסח המקרא בדורנו.⁵⁹ בזכות הישגיו בתחומי הנוסח והמסורה זכה ביום העצמאות בשנת תשנ"ט בפרס ישראל לספרות תורנית, ואף התכבד לברך את באי הטקס בשם כל מקבלי הפרס באותה שנה.⁶⁰

אנו התמקדנו בהנהגתו המהפכנית בכל הקשור ללימוד המקרא ולפרשנותו. ניסינו להראות שהשפעתו על הלימוד התבטאה בשני נושאים: 1. הרמ"ב הציג לראשונה שיטה פרשנית חדשה, מקורית ונועזת - הלוא היא שיטת הבחינות; 2. השפעתו הרבה נבעה מהדרך שהתווה לפרשנים אחרים בני דורו. הצגת שיטתו פתחה למעשה פתח רחב המאפשר לתלמידיו לבחון פירושים חדשים ונועזים בלי כל חשש שיואשמו בהצגת פירושים הסובלים מפגם אמוני.⁶¹

ג. המהפכן השלישי, הרב יואל בן-נון (1946-)

הרקע

הרב יואל בן-נון (הריב"ן) נולד בחיפה להורים שעסקו בחקר המקרא והלשון העברית. פעמים רבות העיד על עצמו שפעילותו הלימודית והמחקרית עוצבו למעשה בבית הוריו.

לאחר שחרור גוש עציון במלחמת ששת הימים, עזב את ישיבת מרכז הרב והיה בין מייסדי ישיבת הר עציון שבאלון שבות, בראשות הרבנים עמיטל וליכטנשטיין. אחד מהמאפיינים החשובים בפעילותו היה טיפוח לימוד התנ"ך, ובעיקר לימוד התנ"ך על בסיס הסיור ברחבי הארץ. ריב"ן לא נח ולא שקט עד שהצליח לשלב את הממצאים בשטח עם הכתוב בתנ"ך ובדברי חכמים.

עיקרי שיטתו

בקיץ של שנת תש"ע חש הריב"ן שהגיעה העת לתאר בפירוט את פריצת הדרך בלימוד התנ"ך שהצליח ליזום "בישיבת הר-עציון ובנותיה". במאמר שכתרתו 'על דרך לימוד התנ"ך בישיבות' הוא מונה מי היו מוריו שליומדו "לטייל עם התנ"ך".⁶² במאמרו הוא מצוין שהיום בשבתנו כעם חופשי בארצנו, יש חשיבות עליונה לשוב אל לימוד התנ"ך בלי כל מגבלות שנכפו על הלומדים בעת ישיבתם בגלות. וכך תיאר את החדשנות שבשיטתו, בעת שהוא מדגיש שאין בדרכו משום מרידה או שינוי בעולם האמוני או ההלכתי המחייבים:

כך נסללה דרך עצמאית בין ההסתופפות בצל הפרשנות והמדרש לבין ההיסחפות אחרי

לא קמו לו תלמידים מובהקים ההולכים ממנו בדרכו, דומה **שהייתה לו השפעה ישירה ובלתי ישירה** על ההתעניינות הגוברת בכמה מיישיבות ההסדר בלימוד המקרא כדיסציפלינה רצינית בפני עצמה" [ההדגשה שלי, אד"י] (שם, עמ' 40-41).

59. יידו הקרוב של רמ"ב, פרופסור משה בר אשר, סקר את מפעלו המדעי של הרמ"ב **בספר היוכל לרב מרדכי ברויאר: אסופת מאמרים במדעי היהדות**, א, 'ירושלים תשנ"ב'. במאמר הפותח את ספר היוכל בר אשר סקר את שיטת הבחינות וסיכם את דבריו כך: "תהא אשר תהא דעתנו על השלוב שביקש ברויאר לשלב בין שתי תפיסות העולם, זו שבמסורת ישראל מבפנים וזו שבאה מבחוץ, בין שנדחה אותו ובין שנקבלו, על כורחנו אנו מודים **שהוא עשה יותר מרבים להחזרת העיון בתורה שבכתב לבית המדרש הישן**. ואם לא מכוחו הרי מכוח כוחו ממש, עלה וצמח חוג גדול של לומדי תורה בדרך הפשט בין תלמידי הישיבות החדשות [...] בזה וגם בזה, במחקר הנוסח והמסורה ובפרשנות הפשט של המקרא, נמצא ברויאר בין מחזירי אבדות לבעליהן. תחומים אלה שביט גידולם היה בין חכמי ישראל בדורות קדמונים, נדחו כליל מידי שלומי אמוני ישראל בדורות רבים ועד לדורותינו. רק מעמיק גדול הוירד אל השיטת יודע לקרא את השיטת ובין השיטת, העוסק בדקדוקי אותיות, אבל בעל כח הכללה, אוהב מקרא ומושקע כולו בד' אמות של הלכה, יכול היה לזכות את הרבים במפעלים אלה" [ההדגשות שלי, אד"י] (שם, עמ' 5).

60. הישגיו העצומים של הרמ"ב בתחומי התמחותו נעשו כולם שלא במסגרת אקדמית. ייתכן שזו הייתה הסיבה להרבה מההתבטאויות הפסימיות והסרקסטיות שהיו מלוות תדיר את שיחו ושיגו. גם בר אשר עסק בכך במאמרו שהוזכר בהערה הקודמת: "הרב ברויאר הוא כיום מן היחידים שבחקורי חכמת ישראל (מאלה שאינם עוסקים בהלכה ובספרות רבנית), שפעילותו המחקרית רבת האנפין וכבדת המשקל, נעשית מחוץ לכותלי האוניברסיטאות. הוא והרב יוסף קאפה הם מן הבוודיים שרגליהם נטועות בעולם התורה מבית המדרש הישן, וחקורי חכמת ישראל נהנים מתורמת ומייסדים עליה את מחקריהם" (שם, עמ' 7).

61. החדשנות שנקטו הפרשנים שראו עצמם כתלמידי הרמ"ב הביאה אותם לעיתים לעמדות שחרגו אפילו מעמדתו החדשנית של הרמ"ב עצמו. בתגובה על תופעה זו הרמ"ב פרסם מאמר לאחר כארבעים שנה מפרסומה הראשון של שיטתו – מ' ברויאר, **'על ביקורת המקרא'**, **מגדים**, ל (תשנ"ט), 107-97. במאמרו מְכַבֵּה הרמ"ב את העובדה שתלמידיו 'פיתחו' את שיטתו לכיוונים לא אמוניים ולא רצויים. וכך כתב: "ממקורות רבים אני שומע, שאני אמנם פתחתי שער לדרך חדשה, אך נעצרתי באמצע הדרך. אני גיליתי שהתורה היא אלוהית גם אם היא כוללת בחינות רבות וסותרות; אך עדיין אני סבור שכל הבחינות האלה נכתבו בידי נביא אחד – הוא משה בן עמרם שקיבל תורה מסיני. ואילו הם צעדו עוד צעד נוסף. ולדעתם, התורה היא אלוהית – לא רק אם היא כוללת בחינות רבות וסותרות – אלא גם אם נכתבה בידי נביאים אחדים, שניבאו בשם ה' בתקופות שונות. זו היא תמצית התורה החדשה על רגל אחת, ואני שומע אותה בהודמנויות רבות **בתרעומת גלויה ואף בכאב**" [ההדגשה שלי, אד"י] (שם, עמ' 99).

62. בן-נון (לעיל הערה 14). כך תיאר הריב"ן את מוריו: "כאן אנו הולכים כבר בדרכים סלולות יחסית, אם כי רק מעטים בישיבות ובקהל הרבנים מכירים אותן. קדמו לנו שני דורות של חוקרים ומלומדים שחיברו את המקרא עם ארץ המקרא. פרופ' שמואל קליין ותלמידו פרופ' יהודה אליצור, פרופ' עמנואל לעף ותלמידו (ומתרגמו לעברית) פרופ' יהודה פליקס, אפרים וחנה הראובני ובנם נגה הראובני, יוסף ברסלבי, כולם זיכרונם לברכה, ועוד רבים אחרים, כבר הניחו יסודות איתנים להבנת המקרא מתוך הכרת הארץ, נופיה (הטבעי וההקלאי) וצמחייתה" [הסוגריים במקור, אד"י] (שם, עמ' 170). המאמר גם פורסם באתר של הריב"ן, **מרחבי מקראות: פרשנות, מאמרים, חיבורים, הלכות**.

הביקורת המתיימרת להיות מדעית. כך גם קראנו ולמדנו את פרשני כל הדורות מבלי לוותר על עמדה עצמאית. קריאה כזאת רק מעשירה את הבנת רש"י ורשב"ם, ראב"ע, רד"ק ורמב"ן, מפני שהיא חושפת את כל ההבדלים, הקטנים והגדולים, בין הכתובים והפרשנים. במקום להכניס את הקריאה הישירה של הפסוקים בדלת האחורית עם 'השלט' - "מה היה קשה לרש"י?" - אנו הולכים מן הפסוקים אל הפרשנים כולם, בדרך ישרה, כמו בלימוד עיוני ראוי לשמו, בגמרא. ה'חזון אי"ש' הוא שאמר (כפי ששמעתי מתלמידו), לא ללמוד גמרא לפי רש"י, כמו בלימוד בקיאות או 'דף יומי', אלא להשתדל להבין תחילה את הגמרא כמות שהיא, ואז לעיין ברש"י ולהבין את חידושו.

אכן, לא היה לנו שום צורך פנימי למרוד, לא באמונה, ולא בהלכה. לא גדלנו בגולה, ולא בגטו שכבר לא הכרנו. מרחבי החופש, היושר והאומץ של 'תורת ארץ ישראל' העניקו לנו כוחות חדשים וביטחון פנימי.⁶³

במאמר הוא מונה מאות מהחידושים שלו הנובעים מגישתו המיוחדת ללימוד התנ"ך. בחידושו הוא עוסק בסתירות בין הכתובים, בחזרה על הכתובים ללא צורך לכאורה, בהמצאות פרשיות שלא במקומן הטבעי ובפרשנות בסיסית של מילים ומונחים. אפשר לסכם את גישתו המיוחדת בעקרונות האלה:

- גישה ישירה וצמודה אל הנוסח המקראי ללא עיון קודם בפרשנים ופיתוח הבנות חדשות ומקוריות.
- עיון מקיף וכולל בסיפורי המקרא מתוך הבנת הפסוקים על פי ניתוח המקבילות הקיימות למילים או לפסוקים אלה.
- עיון מקיף בלשון המקרא הכולל את ניתוח הטעמים והמסורה, והשפעתם על הבנת פשט הכתובים.
- אפיון ומיון של הפרשנים הקלסיים ושל המדרשים כדי להבין ולהפנים את השיטות של הפרשנים הקלסיים ושל חכמי המדרש.
- שעבוד המדעים הרלוונטיים, בעיקר ארכאולוגיה, היסטוריה וגאוגרפיה, להבנה טובה ורחבה יותר של סיפורי התנ"ך.

איש התנ"ך

ייחודו של הריב"ן הוא השילוב והשליטה בכל המאפיינים המוזכרים. הריב"ן מצטייר כאיש של תנ"ך, תלמיד חכם שכל דיבורו וכל הווייתו מושפעים ישירות מהתנ"ך ומעולם התנ"ך. וכך תיאר במאמרו את תחושותיו בעת לימוד המקרא על פי דרכו המיוחדת: "הדרך אשר סללנו בעזרת ה' בלימוד התנ"ך מתוך התנ"ך עצמו, נתנה לנו ביטחון עצמי ותחושה של רוח גדולה מאת ה' ושל 'חדש ימנו כקדם'".⁶⁴

הביטחון העצמי שפיתח אף אפשר לו להתמודד עם בעיות שהעלו מבקרי המקרא בדרך אחרת מזו שהציג הרב מרדכי ברויאר. הרמ"ב טען שהניתוח הספרותי של מבקרי המקרא מחייב ועליו בנה את פירושו על פי שיטת הבחינות.⁶⁵ לעומתו הריב"ן סבור שפעמים רבות אפשר להסביר את הסתירות שבלשון המקרא על סמך עקרונות הלשון. מכאן שאין צורך לקבל אפריורי את השיטה הספרותית של מבקרי המקרא, המוכרת כשיטת המקורות או כתורת התעודות.⁶⁶ השפעתו של הריב"ן על תלמידיו נובעת בלי ספק גם מהיכולת שלו להציג את פרקי התנ"ך כפרקים רלוונטיים, הקשורים קשר הדוק לחיים המתחדשים של הציבור הישראלי כאן בארץ אבותיו. ניתוח לשון התנ"ך והצגת סיפוריו, הבהרת ההבנה של מפרשיו לדורותיהם, דקדוקי הלשון המיוחדים והמאירים לצד הקישור לגאוגרפיה, לבוטניקה ולזואולוגיה של ארץ ישראל, חוברים יחדיו כדי להציג תמונה רחבה, חדשה, מְפֹרָה ומחנכת.

ריב"ן דאג להוראת התנ"ך בישיבה החדשה של הרב עמיטל, ובד בבד היה בין מנהלי בית ספר שדה בכפר עציון.

63. בן-נח (שם), עמ' 169-170.

64. שם, עמ' 168.

65. עיינו לעיל בפרק על הרב ברויאר ושיטת הבחינות.

66. וכך ביקר הריב"ן את הרמ"ב ואת שיטתו במאמרו הרחב המופיע באתר האינטרנט שלו (לעיל הערה 62): "גם חשבתי, שדווקא שיטת 'הבחינות' של הרב ברויאר צריכה להעדיף כיוון המראה חלוקות סגנוניות שונות, שאינן חופפות תמיד את חלוקת 'המקורות' הביקורתית, ואבחנה זו יכולה להיות גם ההבדל העיקרי בין שתי הגישות. אולם הרב ברויאר העדיף להציג דרך אמונית שמקבלת את החלוקה הספרותית הביקורתית, ולתת לכך משמעות אמונית-דתית בכך שרק בורא עולם ונותן התורה יכול לכתוב ספר שיש בו סגנונות שונים, ואף סתירות פנימיות חריפות (שהרב ברויאר נתן את כל שכלו ונפשו לפרשן), ודבר כזה שום אדם לא יעשה. כיוון שהרב ברויאר ראה את תפקידו בתחום זה, בביסוס עמדתו האמונית, לא היה בו שום רצון לשמוע שום ערעור על טענות הביקורת כשהן לעצמן, אפילו במקומות שמחקר המקרא עצמו כבר שינה פניו מאז ימי גונקל, ויש בו כיום גם גישות של פתיחות לכיוונים ספרותיים שמקבלים את המקרא כמות שהוא".

בבית הספר שדה בכפר עציון טיפח את היציאה לשטח עם התנ"ך. בזכות מוריו החל "לטייל עם התנ"ך" כמדריך הסוחף אחריו את עשרות תלמידיו.

דרכו המחקרית של הריב"ן מביאה אותו לעימותים חריפים עם אנשי האקדמיה ועם הארכאולוגים. הוא מנתח את ביקורתם בקור רוח, וטוען שביקורתם מתבססת על ההיעדר. לטענת הארכאולוגים, אם אין בשטח ממצאים מתקופות מסוימות, חייבים להסיק שסיפורי המקרא על תקופות אלה הן אגדות עם ותו לא. ריב"ן הולך בדרך הפוכה. לשיטתו ההיעדר הארכאולוגי בכלל גדול לאין שיעור מהממצא הארכאולוגי. מכאן שעליו כאיש תנ"ך אמוני, לעסוק אך ורק בנמצא ולא בהיעדר. ואכן במאמרו הוא עוסק בעשרות ממצאים ארכאולוגיים ועשרות שמות שהשתמרו ומצליח לקשרם בדרך הגיונית ומדעית לתיאורי התנ"ך.

תנ"ך בגובה העיניים

שיטת לימוד התנ"ך של ריב"ן כוללת ניתוחים אנושיים ופסיכולוגיים של גיבורי התנ"ך. כך ריב"ן חוקר את מניעיהם האנושיים של אבות האומה ושל נביאיה ומלכיה. שיטתו זו נודעה בציבור בשם "לימוד התנ"ך בגובה העיניים". גישתו זו גרמה לעימות חריף בינו לראשי הישיבות השמרנים של הציונות הדתית שהסתייגו מניתוח הפעילות של גיבורי התנ"ך באמצעות כלים אנושיים ופסיכולוגיים.

ריב"ן אינו מוכן לנטוש את עקרונות שיטתו. במאמרו הוא עוסק בכך מתוך שהוא מדגיש שגישת ה"תנ"ך בגובה העיניים" היא הגישה היחידה והמחייבת מבחינה אמונית. וכך כתב במאמרו המורחב באתר האינטרנט שלו:

הפולמוס היחיד, שנתקלנו בו נגד דרכנו בלימוד התנ"ך, בא מחבורת תלמידים של הרב צבי ישראל טאו, שהביאו אליו ואל הרב שלמה אבינר, ציטוטים משיעורים ומאמרים שכתבנו, וכתבו תלמידיו. הדברים הגיעו אל הרבנים מקוטעים כמובן, באמצעות הקלטות סתר, וסימון חצאי משפטים במאמרים שונים. באחד משיעורי קם תלמיד כזה, והתווכח עמי בגלוי, על היחס לגדולי הדמויות במקרא כבני אדם, ולא כמלאכים. עניתי בהתרגשות כואבת וסוערת, כי בשעה שחשבו בני ישראל, שמשם רבנו עלה לשמים והפך למלאך - "כי זה משה האיש אשר העלנו מארץ מצרים, לא ידענו מה היה לו" (שמות ל"ב א) - הם התייאשו מתורה שיכולים לקבל אנשים בני תמותה על הארץ, ועשו את העגל - מותו וקבורתו של משה כאיש הם הערובה היחידה לקיומה של תורת ה' בארץ, תורה המיועדת לבני אדם רגילים.

יותר מזה, הגישה העקרונית של תנ"ך בגובה שמים, שהופכת את הדמויות הגדולות ל"מלאכים", היא גישה נוצרית, הפוכה לתורה! היא רווחת בכל הדתות שבני אדם יצרו, אשר מלאות דמויות של 'קדושים'. דווקא תורתנו הנתונה מן השמים, היא האחת והיחידה שאין בה דמויות כאלה, וזה אחד ההבדלים הבולטים בין תורת אמת שניתנה משמים, לבין הדתות כולן. בני אדם זקוקים לדמויות של 'קדושים', והם יוצרים אותם; אבל ה' בוחר בבני אדם שמסוגלים לשמוע ולקיים את דברו בארץ, ולכן הוא יצר אותנו - "עם זר יצרתי לי תהילתי יספרו" (ישעיהו מ"ג כא) [ההדגשות שלי, אד"י].

מהפכתו של הרב יואל בן-נון

1. ממשק מדעי כולל

הריב"ן הוא המוביל מבין חכמי התנ"ך שהשכילו לבחון את ממשקי התנ"ך עם כל המדעים הרלוונטיים. גישתו המחקרית מוכנה להתמודד עם האתגרים שמכתיבות דיסציפלינות מדעיות מגוונות, ולכולן מגע הדוק או רופף עם התנ"ך.

הריב"ן בוחן את סיפורי התנ"ך על רקע המבנה הגאוגרפי של אזורי הפעילות, כשהוא מוסיף לכך את חקר השתמרות השמות במרחב הגאוגרפי התנכי.

הריב"ן לומד את מסקנות העולות מהחפירות הארכאולוגיות בארץ ובמרחב, ובוחן כיצד הן מתיישבות עם סיפורי המקרא.

הריב"ן עוסק בניתוח ספרותי של פרקי התנ"ך על פי כללי חקר הספרות. מכאן הוא עובר למחקר הפילולוגי של כל מילה ומילה בתנ"ך ועוקב אחר המקבילות למילה זו בתנ"ך עצמו ובשפות מקראיות אחרות.

הריב"ן שוזר את כל המסקנות המדעיות לתמונה הוליסטית אחת של פרשנות התנ"ך. בכך הוא מצליח להציג

תמונה עובדתית וערכית הרלוונטית ללמוד בן-זמננו בכלל וללמוד היושב כאן בארץ בפרט.

2. מטיילים עם התנ"ך

הריב"ן מטפח את הטיוטל עם התנ"ך. לשיטתו, אינו דומה הלומד בחדר הכיתה ללומד מתוך הליכה ממשית בדרכי הקדמונים. כך הוא הולך בדרך האבות בעקבות אברהם אבינו, מתוך שהוא יודע להגדיר בדיוק היכן השאיר אברהם את שני נעריו, והחל בצעידה הטעונה עם יצחק בנו אל הר המוריה. זו הליכה שיש בה משמעות עמוקה בהרבה מכל לימוד 'סטירלי' בחדר הכיתה.

3. לימוד תנ"ך להמונים

הריב"ן כמורה וכמנהיג במוסדות חינוך למיניהם מטפח את לימוד התנ"ך הן לתלמידי המוסד והן לאלה שאינם מתלמידיו. ביוזמתו מתנהלים כבר עשרות שנים ימי העיון בתנ"ך במכללת הרצוג ובישיבת הר עציון, והוא משתתף פעיל בהנחיית הסיוורים הלימודיים שמשמשים חלק אינטגרלי של ימי העיון.

4. הלימוד ההוליסטי והרלוונטי

הריב"ן שולט במכמני הפרשנות והמחקר, והוא מצליח להציג לפני הלומד תמונה גדולה ורחבה, שתמיד יש בה גם לקחים מוסריים וערכיים המקרינים על חיינו כאן בארץ בדור התחייה. אין לימוד מנותק. יש רק לימוד מחנך המתקשר בנימים רבים לחיינו המתחדשים בארץ ישראל.

סיכום הפרק על הרב יואל בן-נון

הרב יואל בן-נון מעורב ביותר בציבוריות הישראלית בכלל, ובתפקידה ותפקודה של הציונות הדתית בפרט. מאז מלחמת ששת הימים הביע את דעותיו בכל אירוע מיוחד ובכל צומת בחייה של מדינת ישראל. מאמריו מתפרסמים בכל ערוצי התקשורת הכתובה והאלקטרונית, וספריו בנושא מתפרסמים מעת לעת.⁶⁷ אנו התמקדנו במאמר זה בהשפעתו של הריב"ן על מהפכת לימוד התורה בדורנו וניסינו לנמק מדוע נבחר כאחד משלושת מובילי מהפכה זו.⁶⁸

סיכום

על הבמה המורכבת של מציאות מעורבת שבה מצאנו את מטפחי לימוד תנ"ך ואת מעכבי, עולים שלושה מהפכנים הפועלים כל אחד בדרכו המיוחדת. השלושה סוללים את הדרך המהפכנית ללימוד התנ"ך ולחידוש פרשנותו והבנתו בימינו.

בלשון מליצית מעט נוכל לסכם ולומר כך:

טובה עשה עמנו הקב"ה כששלח לנו שלושה שוערים נאמנים לבית המדרש לתנ"ך.

נחמה ע"ה פתחה את שערי בית המדרש והזמינה אליו את כל המסוגל וחפץ ללמוד.

הרב מרדכי ברויאר ע"ה פתח את שערי בית המדרש והזמין אליו כל פרשן, מבלי לשאול למוצאו ולהשקפת עולמו.

הרב יואל בן-נון שליט"א פתח את שערי בית המדרש, ושלח את תלמידיו לטייל עם התנ"ך

ולבחון את שמלמדים על התנ"ך ועל הבנתו, כל המדעים הרלוונטיים.

67. ראו לדוגמה את ספריו של י' בן-נון, **נס קיבוץ גלויות: כוחה של יהדות ישראלית: כולל מקראה לליל העצמאות**, בעריכת א' יחיאל, תל אביב תשע"א; **המקור הכפול: השראה וסמכות במשנת הרב קוק: לאחד את הבלתי מתאחד**, ירושלים תשע"ג.

68. פרופ' חיים וקסמן מאוניברסיטת רודגס בארה"ב פרסם בשנת 2014 מאמר באתר TheTorah.com, שנושא הוא "גישות מחקר סוציולוגיות לניתוח נושאים מהתחום התורני-חברתי". ראו: (2014) C. I. Waxman, *Why Now? Toward a Sociology of Knowledge Analysis of TheTorah.com*. אתר TheTorah.com הוא הפרסום המרכזי של פרויקט אמריקאי להפצת דברי תורה, הידוע בשם "Project TABS-Torah and Biblical Scholarship". וקסמן מקדיש במאמרו פרק לגישות החדשות ללימוד התנ"ך בארץ, וכך תיאר שם את תפקידו של הרב יואל בן-נון בהפצת לימוד התורה: Yoel Bin-Nun is probably the central figure in the "revolution" in Tanakh study that has taken place during the past three to four decades. In contrast to Breuer's approach which showed a strong interest in what critical scholars considered sources, but interpreted these as original aspects of God's revelation, Bin-Nun developed an approach that places emphasis on the historical, geographical, and linguistic contexts of passages in Tanakh. In-depth knowledge of these areas, he strives to demonstrate, both illuminates Tanakh and responds to the problems raised by biblical criticism. He is a challenging and creative thinker and writer on a range of topics especially the role of Religious Zionism in Israeli society and world Jewry, but his specialty is Tanakh. In that capacity, he heads the center at Herzog College; he is an editorial board member and frequent contributor to *Megadim*, the Tanakh journal published by Herzog College; and was one of the initiators of the annual "Yemei Iyun" Tanakh conference held at Herzog College. Founded initially as two intensive study days which attracted approximately 150 Israeli teachers of Tanakh, the program has grown to a four-day major conference attracting thousands of participants from around the world, who hear lectures from well-known religious Tanakh scholars.

המוטיב 'אשתי-אחותי ומלך': שלושה סיפורים וארבעה וקריאה אחרת

תקציר

מובאת כאן דרך אחרת להצגת הטקסט המקראי באמצעות טבלאות של הקבלת סיפורים דומים, והיא חושפת לעיני המתבונן תובנות חדשות. המטרה היא שהקורא בכוחות עצמו, ללא תיווך של פרשנים וחוקרים, יבחן את הטקסט עוד בטרם יפנה לראות מה חושבים אחרים. המאמר הוא מעין מבוא והדגמה לספר ההולך ונכתב. נמחיש זאת בשלושה סיפורים: אברהם ושרה ופרעה ואבימלך; יצחק, רבקה ואבימלך; וכן הסיפורים העוסקים בחפירת בארות וריב ובמקור השם באר שבע.

מילות מפתח:

בנדויד, מקבילות במקרא; סיפורי האבות; 'אשתי-אחותי'; אבימלך מלך גרר; חפירת בארות וריב; השורשים נג"ע ושל"ח; יט"ב; מקור השם באר שבע.

מבוא

דרכי הקריאה במקרא

- א. קיים הקורא הפסיבי: הוא נוטל את הפרק המקראי ומיידי אף-רץ לראות מה מעירים עליו פרשנים וחוקרים המקובלים עליו, בבחינת 'ירדה תורה מן השמים ועמה פירוש רש"י' (או חכמים אחרים). אלה יביאו אליו את השאלות והקשיים.
- ב. הקורא האקטיבי במקרא: אומנם הוא מתחיל בקריאה יסודית בטקסט, מבחין בפרטים המחייבים בירור, ואז פונה אל הפרשנים.
- ג. הקורא החוקר: זה השואף לרדת לעומקו של הטקסט ולפתור בכוחות עצמו את הטקסט ובעיותיו מתוך עיון בטקסט עצמו.

הנחת היסוד של זה האחרון היא שהפרשן הטוב ביותר של המקרא מן הבחינה הפילולוגית-ספרותית הוא המקרא עצמו ומתוך עצמו. לצורך זה ישנם שני כלים: האחד הוא הקונקורדנציות המקראיות לסוגיהן, המסייעות לנו לראות את שימושיה של מילה או שורש בתנ"ך. הכלי החשוב השני הוא הספר **מקבילות במקרא** של אבא בנדויד.¹ הספר מעמיד זה לצד זה טקסטים מקראיים מקבילים, קצרים או ארוכים, כדי לראות ניסוחים דומים או שונים של עניין משותף, הן בהקשר זה והן בהקשרים שונים זה מזה.² בעזרת שני כלים אלה הקורא אמור להבין מילולית את הפרשה שהוא קורא, עוד בטרם יפנה לעזרה מבחוץ (פרשנים, ספרי עזר) להבנת הפרשה. רק בשלב השני יפנה הקורא לספרות המחקר לבקש מידע חיצוני נוסף בתחום הלשוני, ההיסטורי, הגאוגרפי, האנתרופולוגי, הריאליה והמזרח הקדום בכלל.

הצעת דרך אחרת

עתה רצוננו להציג כלי חדש לעזרתו של הקורא מסוג זה בצירוף פרשיות מדגומות. זהו חלק מתוך ספר ההולך ונכתב: **הקבילות ומערכת השוואות במקרא**. ביסודו הספר היה אמור להיות הרחבה והשלמות למפעלו של בנדויד - אך בהמשך העבודה נוכחנו שיש ללכת בדרך אחרת. תחילה יש לציין שישנם קטעים מקראיים רבים שלדעתנו היו ראויים גם הם להופיע בספרו של בנדויד. בספרנו הנזכר אנו מנסים להשלים את החסר בעינינו וגם להרחיב את המושג "מקבילות". להלן שתי דוגמאות קצרות מתוך רבות המנויות במבוא לספרנו. כל אחת בנויה בדרך אחרת.³

טבלה א: הינתקות מבית דויד

שם"ב כ 2-1 מרד שבע בן בכרי	מל"א יב 16 מרד ירבעם	דה"ב י 16 מרד ירבעם
1 וַיִּתְּקֵעַ בְּשֹׁפָר וַיֹּאמֶר אִין לָנוּ חֵלֶק בְּדָוִד וְלֹא נַחֲלֶה לָנוּ בְּבֶן יִשִּׁי אִישׁ לְאֹהֲלָיו יִשְׂרָאֵל	וַיִּרְא כָּל יִשְׂרָאֵל כִּי לֹא שָׁמַע הַמֶּלֶךְ אֲלֵהֶם וַיֵּשְׁבוּ הָעָם אֶת הַמֶּלֶךְ דָּבָר לֵאמֹר מִה לָנוּ חֵלֶק בְּדָוִד וְלֹא נַחֲלֶה בְּבֶן יִשִּׁי לְאֹהֲלָיו יִשְׂרָאֵל עֲתָה רְאֵה בֵּיתְךָ דָּוִד וַיֵּלֶךְ יִשְׂרָאֵל לְאֹהֲלָיו.	וְכָל יִשְׂרָאֵל כִּי לֹא שָׁמַע הַמֶּלֶךְ לָהֶם וַיֵּשְׁבוּ הָעָם אֶת הַמֶּלֶךְ לֵאמֹר מִה לָנוּ חֵלֶק בְּדָוִד וְלֹא נַחֲלֶה בְּבֶן יִשִּׁי אִישׁ לְאֹהֲלָיו יִשְׂרָאֵל עֲתָה רְאֵה בֵּיתְךָ דָּוִד וַיֵּלֶךְ כָּל יִשְׂרָאֵל לְאֹהֲלָיו.
2 וַיַּעַל כָּל אִישׁ יִשְׂרָאֵל מֵאַחֲרֵי דָוִד אַחֲרֵי שִׁבְעַת בְּנֵי בְכָרִי.		

1. א' בנדויד, **מקבילות במקרא**, ירושלים תשכ"ה (מהד' ראשונה, 3 כרכים), תשל"ב (מהד' שנייה, כרך אחד).
2. על תוכנו, שיטתו ועקרונות מפעלו ראו בעמודי הפתיחה בתחילת ספרו (העמודים אינם ממוספרים).
3. במאמר זה הטקסט המקראי המנוקד וכן דברי הפרשנים שאובים מתוך התוכנה המקוונת **מקראות גדולות הכתר**, בההדרת פרופ' מ' כהן, אוניברסיטת בר-אילן, גרסת 2009.

ראו בנדיד עמ' 95 - שלא כצפוי, אצלו אינה מופיעה ההקבלה עם שמ"ב כ 1-2; אף לא בעמ' 58. הטבלה המובאת כאן מדגימה את הדרך שבה לדעתנו יש להציג את הטקסטים בספר **מקבילות במקרא** - לא רק את קטעי השירה, אלא גם את קטעי הפרוזה - היינו: ככל האפשר לפצל את הטקסט להיגדים קצרים, באופן שכל שורה תביע דבר אחד, וכך הדמיון שבתקבולת או השוני בולטים מייד לעין.⁴ הדוגמה הבאה היא של תקבולת שראוי להביאה בספר, כשהיא עשויה במבנה של שורות מקבילות:

טבלה ב: יונה בלב הסערה

יונה א:			
4 וי	הטיל רוח גדולה	אל הים	ויהי סער גדול בים והאניה חשבה להשבר
5	ויטלו את הכלים [...]	אל הים	להקל מעליהם
12 שְׁאוֹנִי	והטילני	אל הים	וישתק הים מעליכם
15 וישאו את יונה	ויטלוהו	אל הים	ויעמד הים מועפו

כאן נוח להציג טבלה במבנה של שורות, וכך מובלט הנרמז בסיפור. ואין זה בגדר 'מילה מנחה' או 'שורש מנחה' גרידא. אין ספק שהמספר רוצה להראות בזה כיצד אחרי שה' הטיל אל הים' סערה מפחידה, מנסים המלחים להילחם בה באמצעים ארציים: הם 'מטילים אל הים' את המטען הכבד המאיים להטביע את הספינה אך ללא הועיל. יונה מלמד אותם את מה צריך באמת 'להטיל אל הים' כדי שהסערה 'תשתוק מעליהם': את האשם בסערה, אותו עצמו! ואכן כאשר 'הטילוהו אל הים', עמד הים מזעפו. בנדיד, על פי שיטתו (המתוארת בהקדמתו הקצרה רק במידה חלקית), אינו מציג פרשיות כגון אלו המובאות להלן ורבות אחרות שבספרנו. הוא אינו מציג כמקבילה חלקי פסוקים. כך למשל בעמ' 172 הוא מעמיד את שמ' כג 18-19 כנגד שמ' לד 25-26, אך אינו מעמיד כנגדם גם את "לא תבשל גְּדִי בְּחֵלֶב אֶמּוֹ" בדב' יד 21.

דרך אחרת לקריאה בתנ"ך - מתווה

ברם, חשיבותו של ספרנו אינה רק בהשלמות ובהוספות למפעלו של בנדיד, אלא ובעיקר בדרכנו בהצגת הטקסטים המקראיים, כפי שנוסיף ונדגים להלן. ספרנו עשוי טבלאות מגוונות. בטבלאות מובלטים קווי דמיון מכאן וניגודים מכאן. המאמר הנוכחי הוא מעין פרק מבואי שמטרתו להציג את גישתנו, ומה אפשר לראות מתוך התבוננות בטבלאות. כוונתנו לעורר את סקרנותו של הקורא, להפגיש אותו ישירות עם הטקסטים המקראיים בלי תיווך, כך שיבחין בעצמו מייד במורכבויות שבטקסטים, ואולי גם יעלה תובנות משלו. אך שלא כמו בדוגמאות שהובאו לעיל, כאן אין אנו מכוונים אותו אל תשובות מסוימות. בשורות להלן אנו מדגימים כיצד הטבלאות עשויות לסייע לקורא לשאול את השאלות הנכונות, וכיצד אפשר להפיק תועלת מספרנו זה. גישתנו הוצגה לאחרונה גם במאמר דיגיטלי העוסק בפרק ג בספר בראשית.⁵ ועתה במאמר הנוכחי מובאת עוד הדגמה מוסברת.

בגוף הספר מובאות הטבלאות **ללא תוספת הסברים**, ומכאן יצא הקורא-הפעיל ללמוד בכוחות עצמו את הטקסט, ככל שידו מגעת, ורק לאחר מכן יפנה אל דבריהם של פרשנים וחוקרים.

צורר סיפורים - כמקרה מבחן

לצורך מאמר זה המשמש הדגמה בחרנו בנושא מוכר שהרבו לדון בו ובבעיות הכרוכות בו, ואף העלו גישות שונות.⁶ אנו עוסקים כאן בצרור של שלושה סיפורים בעלי קרבה ודמיון רב, ובהם אחד האבות יורד למצרים - או

4. אני מבקש להודות לגב' מריאל מהדב שבטוב טעמה סייעה בידי להציב היטב את הטבלאות ואת ההפניות, וגם העלתה רעיונות יפים לשיפור הספר.

5. מ' צפור, **הגירוש מגן עדן – תרשים לקריאה בתנ"ך בדרך אחרת**.

6. דיון משווה בין הסיפורים בפרקים יב, כ, כו ראו: י"מ עמנואלי, **ספר בראשית: הסברים והארות**, תל אביב תשל"ז, עמ' 189-201. על הסיפור בפרק כא 32-22 ראו עמ' 205-293. חלק מן הנקודות הראויות לעיון המובאות להלן בעניין הנושאים הנידונים במאמר הזה העלו כבר פרשנים אחרים. ראו בהרחבה: מ' ויינפלד (עורך), **בראשית** (עולם התנ"ך), תל אביב 1982; י' גרוסמן, **אברהם: סיפורו של מסע**, תל אביב תשע"ה, בעיקר עמ' 50-59, 114-115; 238-245; 247-248, והספרות המובאת.

לגרר - ועימו אשתו יפת המראה (בר' יב 10-20; כ 1-18; כו 1-11; בסיפור הראשון והשלישי מצוינות הנסיבות: הרעב). בשל יופייה אישה חושש מהצפוי להם ומציג אותה בכל מקום כאחותו. בשני הסיפורים הראשונים הדברים מסתבכים והמלך המקומי לוקח אותה אליו; בסיפור הראשון הנפשות הפועלות הן אברם, שרי ופרעה; בסיפור השני הן אברהם, שרה ואבימלך; בסיפור השלישי אלו יצחק, רבקה ואבימלך - אך כאן העלילה מתפתחת אחרת. וכפי שנראה להלן, מצורפת לזה פרשייה אחרת: חפירת בארות, מריבות על הבעלות, פיוס ואף בריתות. מתגלגל בהם גם השם 'באר שבע' ונסיבות קריאתו. נוסף על כך בהמשכו של פרק כו (פס' 26-31) מופיע עניין המפגש של אבימלך ופיכול שר צבאו עם יצחק, ואותו נכון להעמיד כנגד המפגש של אבימלך ופיכול עם אברהם (כא 22-34).

האם מותר לקורא להשלים פערים בסיפור אחד מתוך מה שיש בסיפור האחר?

הדמיון בין הסיפורים השונים רב.⁷ לא ייפלא אפוא שיש בין החוקרים הסוברים שאין אלה אלא אותו אירוע עצמו שחוזר ונשנה בשינויי נוסח.⁸ המעיין בטבלאות המובאות להלן חש אט-אט בדמיון שבין פרשיות אלה, וכנגד זה הוא גם שם לב לכך שבסיפורים השונים יש פערים לא מוסברים. במיוחד הוא תמה תמיהה גדולה על שלאחר התקלה הנגרמת כאשר אשתו של אדם מוצגת כאחותו, שוב חוזר אותו אדם (או בנו) על התנהגות זו.

במבט ראשון כל סיפור מספר על אירוע אחר (דמויות אחרות, פרטים אחרים). אך כאמור לדעת חוקרים, אלו הן גרסאות מגוונות של אותו סיפור עצמו. כך לדעתם יש לראות את הנוסח בפרק כ (עניין המתנות לאברהם; כ 14, 16) כגרסה מרוככת של הנוסח שבפרק יב (פס' 16): אברהם מקבל מתנות בזמן ש'אחותו' נמצאת אצל המלך פרעה, לעומת המסופר בפרק כ, שבו אברהם מקבל מתנות בלי כל קשר לכאורה ללקיחתה של שרה לבית המלך אבימלך. חוקרים אף מנסים לחשוף מוקדם ומאוחר בגרסאות האלה.⁹ ההנחה היא שביסודם של כל הסיפורים האלה עומד סיפור קדום שהכיל גם פרטים שכרגע לא מופיעים בסיפור זה ובסיפור אחר.¹⁰ משום כך מותר לנו לנסות להשלים את הפרטים החסרים בסיפור אחד מתוך מה שמופיע בסיפור האחר, בין שהוא מופיע בספר בראשית קודם לכן ובין שהוא מופיע לאחר מכן.

זהו התפקיד של העמדת הסיפורים השונים בטבלאות (בדרך שהן מוצגות בהמשך המאמר). כך יוכל הקורא להבחין בבעיות לסוגיהן; ואולי גם ינסה לשחזר את הסיפור בצורתו הגרעינית.

אכן, חוקרים ופרשנים ניסו להיעזר לצורך פירושם גם בחומר חוץ-מקראי, כגון תיעוד על חוקים ומנהגים מן העולם הקדום.¹¹ ברם, אין כוונתנו במאמר זה לפרש את המקראות ולהכריע בין תפיסות שונות ולפתור את השאלות המתעוררות, אלא רק להציע כיוונים מסוימים שקורא-פעיל זה או אחר עשוי להגיע אליהם - מתוך המקרא עצמו, בסיוע הטבלאות שבספרנו - עוד לפני שהוא מתייעץ עם ספרי פרשנות ומחקר, ואף ייתכן שיעלה השערות משלו.

תסטיט (excursus)¹² - 'סצנת דפוס'?

נניח את רצף הדברים לשם דיון בגישה מוכרת המיושמת בצרור הסיפורים הנידונים כאן.

7. צרור הסיפורים האלה והדמיון ביניהם הוא אחד הפעמים שיש חוקרים הרואים בהם "סצנת דפוס"; על כך להלן.
8. ראו למשל ויינפלד (לעיל הערה 6), המזכיר גם את קודמיו הסבורים כך. דוגמה לכך: סיפור מי מריבה (במ' כ 1-13), שיש מחכמינו המציינים במפורש, שהוא אותו אירוע עצמו הנזכר בשמ' יז 7-1 בהבדלים רבים. ראו למשל ר' יוסף בכור שור, על במ' כ 6 (ובמקרה זה אין מדובר באירוע שמישהו אחר חוזר ומספר אותו ואינו מדייק בפרטיו). ראו גם גישת חז"ל ופרשנים מסורתיים, היוצרים הרמוניה בין שני סיפורי הבריאה בספר בראשית פרק א ופרק ב. ראו ברייתא דרבי אליעזר בנו של רבי יוסי הגלילי: "כלל שאחריו מעשה הוא פרטו של ראשון; 'ויברא...' את האדם... זהו כלל, סתם ברייתו מהיכן וסתם את מעשיו; חזר ופירש: 'וייצר ה' אלהים' (בר' ב 1); 'ויצמח' לו גן עדן; 'ויניחהו בגן עדן' (להלן, פס' 15); 'ויפל' עליו 'תרדמה' (להלן, פס' 21); השומע סבור שהוא מעשה אחר, ואינו אלא פרטו של ראשון. וכן אצל הבהמה חזר וכתב: 'וייצר... מן האדמה כל חית השדה', כדי לפרש: 'ויבא אל האדם' (להלן, פס' 19) לקרות שם, וללמד על העופות שנבראו מן הרקק" (מובא ברש"י לבר' ב 8-9).
9. כך למשל ויינפלד (לעיל הערה 6), עמ' 94-95 (הערה על יב 20-21).
10. מגמה פרשנית מעין זו של העברה מתוך סיפור מקביל מופיעה למשל בתרגום הארמי המיוחס ליונתן על בר' יב 19, שם (בתרגום שלנו לעברית), אחרי 'ולקחתי אותה לי לאישה' הוא מוסיף: 'ומיד פגעה בי צרעת' [כבפסוק 17], 'ולא קרבת אליה' (על פי כ 4).
11. ראו מ' ויינפלד, 'שרה בבית אבימלך' (בר' כ) על רקע חוק אשורי והמגילה החיצונית לבראשית, 'תרביץ', נב (תשמ"ג), עמ' 639-642. ויינפלד קובע שהחוק הזה ודומיו היו ידועים ואף מקובלים בעולם הבתר-מקראי, כפי שמשתקף במגילה זו.
12. אני מעדיף מינוח עברי כזה על פני התרגום המקובל 'תרחיב'.

צורך הסיפורים האלה והדמיון ביניהם הוא אחד הפעמים שבהם יש חוקרים הרואים בהם 'סצנת דפוס';¹³ הדוגמה המפורסמת המשמשת כמדומה כנקודת מוצא במחקר לדוגמה לקיום תופעה זו במקרא היא 'סצנת האירוסין' (בר' כד; בר' כט; שמ' ב 15-21, ועוד). בסיפורים אלה ישנם המרכיבים האלה: הלך המגיע ממרחקים, פגישה ליד הבאר, שאיבת מים, הזמנה הביתה לסעודה ואירוסין. מרכיבים אלה, כולם או מקצתם, בוואריאציות למיניהן הם מעין קונוונציה בין המספר לקורא שבדרך זו יש לעצב את הסיפור. אלטר דן בהרחבה בדוגמה הזאת המשמשת להמחשה של תופעת 'סצנת דפוס' ועומד על הוואריאציות ועל היעדר מרכיבים מסוימים מתוך סיפור זה או אחר. הוא טוען שכל אלה הם בעלי משמעות, והוא מציע לכולם ביאור. אלטר מונה סיפורים מקראיים אחרים שהוא מגדיר 'סצנת אירוסין'. הוא מביא עוד סצנות דפוס אחרות, ובהן הוא רושם גם את צורך הסיפורים נשוא מאמרנו זה, וגם בסיפורים האלה הוא רואה 'סצנת דפוס'. הכול בסל אחד (עמ' 63).

וכאן אני יכול להסכים עימו. לשיטתו, הפרטים המשמשים לסצנת דפוס הם מעין 'קישוט' המתלווה לסיפור, כי כך מחייבת הקונוונציה.¹⁴ ברם, למעשה, יכולות היו הפרשיות האלה לעמוד בכוחות עצמן: גם בלי 'קישוט' שהוסיפה הקונוונציה, עדיין נשאר סיפור. כך למשל בקבוצת הסיפורים שבהם מכבבת 'סצנת האירוסין' אפשר להעביר את משה הנמלט מיד פרעה היישר למדין אל בית יתרו, שם ימצא מחסה תמורת שירות כרועה צאן (ראו שמ' ג 1), ובתקופת שהייתו בבית מעסיקו יישא לאישה את בתו, והיא יולדת לו את בנו גרשם (ראו ב 21-22). גם בפרשיות אחרות שאלטר מונה בקבוצת 'סצנת אירוסין' אין הכרח בקישוטים שהקונוונציה הוסיפה, וגם בלעדיהם הסיפור עומד על כנו.¹⁵

לא כן בסיפורי האבות ונשותיהם היפות ומלך מקומי: כאן אם תסיר מן הסיפורים האלה את המרכיבים המשמשים 'דפוס', לא יישאר כלום מן הסיפור, ועל כורחנו הסיפורים החוזרים האלה אינם יכולים להיחשב כ'סצנת דפוס', אלא אולי ככפילויות בוואריאציות מגוונות של אותו סיפור עצמו. הנה כי כן, אלטר מונה דוגמאות נוספות לתופעה זו של 'סצנת דפוס'; אך למרבית הפלא, אינו מונה עימיהן את שני הסיפורים על משה המכה את הסלע במטהו ויוצאים מים (שמ' יז; במ' כ); אלא כפי הנראה מבין אף הוא (כאותם פרשנים מסורתיים הנזכרים לעיל) ששני אלה הם למעשה אותו סיפור עצמו.

ספרנו: הטבלאות כאתגר לקורא

הפרשיות האלה ודרך העמדתן בספרנו ההולך ונכתב ממחישות כיצד העמדת הטקסטים המקבילים בדרך זו חושפת לעיני המתבונן תובנות חדשות. לשם כך אנו גם מדגימים כדלהלן כיצד מתוך הטבלאות אפשר להגיע לתובנות מסוימות. ברם, כאמור, בגוף הספר עצמו מובאות רק טבלאות, ללא תוספת ביאור, ואת הפרשנות והמסקנות מוזמן הקורא לעשות בעצמו.

במאמר זה אנו מציגים את הפרשיות האלה להלן (עמ' 75-81) בטבלאות על פי שיטתנו שתיארנו לעיל. כמו כן, כדי לציין פרטים שונים בטקסט הראויים לתשומת לב, מסומנים מוטיבים או נקודות בולטות החוזרים ונשנים במהלך הסיפורים בסימונים ייחודיים המסייעים לראות את הקישור שיש בין שלב אחד למשנהו. ועתה מוזמן הקורא עצמו להיות הפרשן, לקרוא ישירות מתוך הטקסט העברי, בלא לפנות תחילה אל פרשנים או אל ספרי עזר, אלא להביע את דעתו מה הוא עצמו מוצא בטקסט.

עתה נעבור להדמיה: אנו נמלא כאן את תפקיד הקורא-הפעיל הצופה בטבלאות. הנה מייד אנו מבחינים בדמיון שבין פרשיות וגם בהבדלים שביניהן. עתה נתבונן בכל אחת מהן באמצעות הטבלאות ונעלה מקצת מן הבעיות המתעוררות ומן הדברים המעוררים תשומת לב. כמו כן נציע כמה הארות משלנו ומשל אחרים. מן הסתם קוראים אחרים יעלו שאלות נוספות ופתרונות משלהם.

13. לתופעה ולביאורה, וכן לתולדות התיאור של תופעה כזו בספרות בכלל, ראו: א' אלטר, 'סצנות-דפוס במקרא וחשיבותה של קונוונציה', **אמנות הסיפור במקרא**, תל אביב תשמ"ח, פרק 3, עמ' 61-77 (תרגם מאנגלית מולי מלצר והופיע לראשונה ב**הספרות**, 27 [1978]).

14. דוגמת הקונוונציה, שלפיה סיפור עלילתי צריך להסתיים בזה שהגיבור שב אל מקומו (מעין החובה להציב נקודה בסופו של משפט); כך בסיפורי הומרוס וכך בסיפור העקדה (בר' כב 19). סיום מסוג כזה אינו תורם כלום לעצם הסיפור המעשה. אך ראו עוד להלן עמ' 72 בפרק 'יצחק בעקבות אביו' – בסופו.

15. אשר לסיפור אירוסין רבקה, המשמש לאלטר נקודת פתיחה לבניין המודל של 'סצנת האירוסין': כאן יש בבירור חשיבות למעמד שאיבת המים, ואי אפשר לקשר אותו ל'קונוונציה': פעילות זאת של שאיבת המים היא חלק מגוף הסיפור, זה היה האמצעי שנקבע מראש לבחירת הפלג המתאימה – ולא סממן אומנותי. ובמידה מסוימת אפשר אולי לומר כך על המעמד של פגישה יעקב עם רחל (בר' כט 10-12).

שאלות 'נכונות' ושאלות 'לא נכונות'

חשוב להבדיל בין קשיים ובעיות של ממש, שעליהם חשוב להצביע, ויש לנסות לפתור, ובין שאלות אינפורמטיביות של סקרנות גרידא, על אודות פרטים שהכתוב עובר עליהם בשתיקה, כגון האם ללוט ההולך את אברם (פרק יב) הייתה אישה (בין שהיא יפת תואר ובין שאינה כזו)? האם בדרך כלשהי היה קשור להרפתקה שעברו שרי ואברם? מהו אפוא מקור רכושו (יג 2)? על שאלות כאלה ניסו לתת תשובות מדרשי חז"ל וחיבורים בתר-מקראיים - אבל בלי אחיזה של ממש בכתוב. לעומת זאת הינה דוגמה לשאלה הנראית אינפורמטיבית, אך מתוך עיון בטבלה 2 להלן אפשר לראות כי למעשה זוהי בעיה של ממש: בפרק כא מסופר על ביקור של אבימלך ופיכול שר צבאו אצל אברהם "בעת ההיא", לכאורה בלי כל סיבה נראית לעין. לכאורה לא נמצאת בכתובים סיבה לבוא ולהשביע את אברהם (כא 22-24) לבל יתכחש לצאצאיו של אבימלך.¹⁶ על כן שמא יש למלא את הפער על פי סיפור דומה בפרק כו, על אודות ביקורם של אבימלך ופיכול אצל יצחק; מעין "ילמד תומו מן המפורש" (לשון בבלי, תמורה טז ע"ב, ועוד).¹⁷ בפרק כו נמצא רקע לביקור הזה: מאבק על בארות מים וגזלתם בידי הפלשתים/אנשי גרר. ואכן, גם בפרק כא מופיע בעקיפין הרקע הזה: בהמשך סיפור המפגש בין אבימלך לאברהם, מטיח הלה בפני אורחו דברי תוכחת מפורשים על כי עבדי אבימלך גזלו באר השייכת לו (כא 25), ואבימלך רואה חובה לעצמו להתנצל במילים "לא ידעתי מי עשה את הדבר הזה" (כא 26).¹⁸ מן הטבלאות אפשר לראות כי הן בסיפור בפרק כא והן בסיפור בפרק כו יש בפיו של אבימלך 'הנמקה' לביקורו המפתיע אצל אברהם: "אלהים עמך בכל אשר אתה עשה" (כא 22);¹⁹ וכיוצא בזה בביקורו המתמיה אצל יצחק: "ראו ראינו פי ה' ה' עמך" (כו 28) - ועל כן הוא מוסיף: "ונאמר תהי נא אלהינו ביינו ובינך ונכרתה ברית עמך" (כו 28).

פרט נוסף המקשר בין הסיפור בפרק יב לסיפור בפרק כו: הרעב. "ויהי רעב בארץ, ויבא אברם מצרימה לגור שם כי כבד הרעב בארץ" (יב 10); "ויהי רעב בארץ, מלבד הרעב הראשון אשר היה בימי אברהם, וילך יצחק אל אבימלך מלך פלשתים גרר" (כו 1). אך שלא כמסופר בפרק יב, שאין ה' אוסר על אברם לעזוב את הארץ, ליצחק ניתנה הוראה: "ויאמר ה', ויאמר: אל תירד מצרימה; שכן בארץ אשר אמר אליך. גור בארץ הזאת (=בגרר) ואלהיה עמך ואברךך" (כו 2-3). יש כאן שני פרטים הטעונים בירור: א. יצחק הלך לגרר בגלל הרעב, ומתברר ששם לא יסבול מן הרעב. מדוע עולה כאן פתאום המחשבה של ירידה למצרים? ב. בכתוב לא ניתן הסבר מדוע נאסר על יצחק לעשות כאברהם אביו ולרדת מצרימה. בשאלות אלה הכתוב מקצר ואינו מפרט, ונראה שהמספר מניח שהקורא מבין מעצמו שהרעב פקד גם את גרר (כעבור זמן מועט או מרובה), ולכן עולה המחשבה לרדת למצרים (כמו שעשה אברם בשעתו). אבל אין בכתוב התייחסות לשאלה מדוע נאסר על יצחק לרדת מצרימה.

מן הסתם יש עוד שאלות שהקורא שואל את עצמו, כגון כמה זמן הייתה שרה בבית פרעה (או בבית אבימלך), האם ומתי הרעב נגמר, וכיוצא בזה. הקורא עשוי גם לתהות על שהמספר אינו מתעניין בגורלן של הבארות שיצחק נטש (פרק כו). זאת משום שעניינו של המספר בשם 'באר שבע' ומוצאו של השם ולא בתולדות הבארות. ולעניין הרעב: המספר כמו שקוע עתה כולו בעניין של ירידה למצרים, האם היא אסורה או מותרת (ואולי אפילו מומלצת)? וכאשר שאלה זו באה על פתרונה, כאילו 'שוכח' המספר לדווח מה היה בעניין הרעב. וכך יש לראות פרטים אחרים מעין אלה, שהמספר אינו חוזר ומתעסק בהם, כי מעתה ואילך, מבחינתו של המספר, אינם עוד במרכז הסיפור.

עוד דוגמה למה שנראה לכאורה כשאלת סרק: מי היו האנשים שפרעה ציווה ללוות את אברם ושרי חזרה לארץ כנען (יב 10)? אבל טבלת ההשוואה שלנו (טבלה מס' 3 להלן) מעוררת את השאלה ה'נכונה': מהי המשמעות המדויקת של "וישלחו אתו" (בבניין פיעל) כאן? האם היו אלה אנשים מכובדים שליוו אותו לדרכו או אנשי צבא

16. "אם תשקל" (פס' 23); השווא: "כל זאת באתנו ולא שכתנו, ולא שקרנו בכריתך!" (תה' מד 18).

17. כוונתנו רק לביטוי התלמודי: במקומות האלה נלמדים פרטי הלכה מסוימת אחת מתוך הלכה אחרת - ולא כמו בעניינינו - פרטי סיפור אחד מתוך סיפור אחר.

18. האם בהמשך הפסוק "וגם אתה לא הגדת לי" (כא 26) אלו עדיין מילות ההתנצלות של אבימלך, והאם אלה דברי אישום כלפי אברהם, או אולי כלפי פיכול. וההיגד הבא אחריו: "וגם אנכי לא שמעתי בלתי היום" יכול להתבאר כהמשך ההתנצלות של אבימלך; אך אפשר גם לבאר כדברי תגובה של המואשמים באי הודעה לאבימלך על גזלת הבארות.

19. אין לפרש זאת כלשון ברכה נימוסית (כגון 'ה' עמך!', 'ש' ו' 12; 'ה' עמכם!', רות ב 4), שכן במקרה זה מן הראוי היה לומר 'בכל אשר תעשה'. 'ה' עמך בכל אשר אתה עושה' - האם זו קביעת עובדה? השווא גם בר' לט 2-5.

או משטרה שיראו לכך שהוא יוצא מגבולות ארץ מצרים כדי שלא לחזור - בהקבלה לדברי יצחק אל אבימלך: "וְאַתֶּם שְׂנֵאתֶם אֹתִי וְתִשְׁלַחְנִי מֵאֶתְכֶם" (כו 27). בשאלה בדמותה זו נדון להלן.

עוד בעיה שהקורא נתקל בה לפי סדר פרקי ספר בראשית, כאשר הגיע לפרק כו. קודם לכן מסופר על הולדת שני בניהם של יצחק ורבקה, האחד מהם הוא איש ציד, ועל גזלת הבכורה בידי יעקב (כה 19-34). וכיוון שבמקום הזה נכנס המסופר בפרק כו, הקורא על פי סדר הפרקים עשוי לתהות: כיצד אין במקרא שום התייחסות לזה שעל פי המסופר בפרק הקודם (פרק כה) ליצחק ולרבקה יש כבר שני בנים גדולים?²⁰ ושמה יש לראות כל סיפור כעומד בפני עצמו, לעיתים בלי כל ניסיון לחבר ולתאם בין פרשיות הבאות בזו אחר זו, בבחינת 'תורה מגילה מגילה ניתנה'²¹ וכך למשל פרשה זו בפרק כה 14-19 במסכת הסיפורים של 'אשתי-אחותי' והבאות.²²

עיונים בטקסט על פי הטבלאות

נפתח בטבלה 1 (להלן עמ' 75).

פרעה נענש ב"נגעים גדולים" (יב 17) בלי התראה מוקדמת - לעומת המופיע בסיפור על אבימלך ואברהם (כ 3), שם מודיע ה' מראש לאבימלך, "הִנֵּנִי מֵת עַל הָאִשָּׁה אֲשֶׁר לָקַחְתָּ, וְהוּא בָּעֵלְתָּ בְּעַלְתָּ".²³ וזה המקום להוסיף ולשאול, מדוע עליו מאיים ה' בעונש מוות, מה שאין כן במקרה של פרעה?

הטבלה חושפת הבחנה חשובה נוספת: בבר' כ 3 אבימלך יודע מדוע הוא מאיים בעונש מוות, ואילו בסיפור בבר' יב 17 ואילך אין כל הסבר כיצד פרעה מקשר בין הנגעים שבאו עליו ועל ביתו לבין לקיחת שרי, ומדוע הוא קורא לאברהם ונוזף בו.

ועוד: עונשו של פרעה היה 'נגעים גדולים'. עונשו של אבימלך וביתו היה עצירה מלדת. מדוע העונש על אותו מעשה עצמו אינו אותו עונש? האם העונש של עצירה מלדת (כ 17-18) נחשב קל יותר מעונש של 'נגעים גדולים' (שכן מודגש: "וְאֲבִימֶלֶךְ לֹא קָרַב אֵלֶיהָ"; כ 4). ופרט מעניין נוסף: האם יש מה שקושר בין ה'עצירה מלדת' - "עַל דְּבַר שְׁרָה אֲשֶׁת אֲבִרְהָם" והריפוי (כ 17-18) - למסופר על שרה שה' עצרה מלדת (ראו בר' טז 9), וממש בסמוך (כא 1-2) מסופר כי נפקדה וילדה?²⁴

והינה עניינים נוספים הראויים לתשומת לב: הכתוב מספר שאבימלך לא קרב אל שרה (כ 4) ומשום כך הוא מתמרמר על גזר דינו של ה' ומדגיש את תום לבבו וניקיון כפיו: "הֲגֹי גַם צָדִיק תִּהְיֶה?! הֲלֹא הוּא אָמַר לִי 'אֲחֹתִי הוּא', וְהִיא גַם הוּא אָמְרָה 'אֲחִי הוּא', בְּתֶם לִבִּי וּבְנִקְיִן כְּפִי עָשִׂיתִי זֹאת!" (כ 4-5). תשובת ה' מפליאה אף היא: הוא יודע על תום לבבו של אבימלך, ומוסיף: "וְאֲחֻשָׁךְ גַּם אֲנֹכִי אוֹתָךְ מִחֻטְאִי לִי, עַל כֵּן לֹא נִתְּתִיךָ לְנֶגַע אֵלֶיךָ" (פס' 17).

20. ראו רמב"ן על בר' כו 7: "'וַיֹּאמֶר אֲחֹתִי הִיא' – ועל הבנים לא שאלוהו, כי יאמר: בני אשה אחרת הם לִי". לעומת זאת ראו פתרונו של עמנואל (לעיל הערה 6), עמ' 355: "מסתבר שהגיע לגרר לפני הולדת התאומים, שאם לא כן אין להבין איך הצליח להסתיר את מצבו המשפחתי ולטעון שרבקה היא אחותו".

21. ראו בבלי, גיטין ס ע"א: "תורה מגילה מגילה ניתנה". האמירה הזאת חוזרת בפירושי רד"צ הופמן על בראשית ג 22-24 (ד"צ הופמן, **ספר בראשית**, תרגום א' וסרטיל, בני ברק תשכ"ט, עמ' צד). ראו גם בבלי, פסחים ו ע"ב: "אין מוקדם ומאוחר בתורה". קביעה זו נשענת על המסופר במדבר א 1 ואילך, שם נקוב התאריך "באחד לחודש השני בשנה השנית לצאתם מארץ מצרים", ואילו לאחר מכן, בפרק ט 1 ואילך נמצא הציור על עשיית הפסח, והציור ניתן בחודש הראשון בשנה השנית. אכן, הגישה הרווחת אצל חז"ל שהסיפורים המקראיים התרחשו על פי הסדר שבתורה, ופעמים רבות הם אפילו מבארים שאירוע אחד קשור לקודמו, ואפילו נובע ממנו. כדוגמה, המדרש יוצר לוח זמנים מאחד של סיפור העקדה, מות שרה והולדת רבקה (וכך מגיע הדרשן לחישוב שיצחק היה בן שלושים ושבע שנים בשעת העקדה). וכך אמר על "וַיְהִי אַחֲרֵי הַדְּבָרִים הָאֵלֶּה, וַיֵּגֶד לְאֶבְרָהָם לֵאמֹר הִנֵּה יִלְדָה מִלְּפָה גַם הוּא [...] וּבְתוֹאֵל יִלְדָה אֶת רַבְקָה" (בר' כב 20-23): 'שעה שהוא עומד בהר המוריה נתבשר שנוולדה זיווגו של בנו' (ב"ר נז, א [מהד' תאודור-אלבק, עמ' 612, והערות בעמ' 588]).

22. בעלי מדרש מציעים 'השלמות' לסיטואציות כעין אלה, מעין סגירת 'פערים', כגון "וַיְהִי בְּבֹא אֲבִרָם מִצְרִימָה" (יב 14) – ואחר כך "וַיֹּאמֶר אֲבִרָם אֶת הָאִשָּׁה, וְהַמְדַּרְשׁ שׁוֹאֵל: 'וְשָׂרָה הִיכָן הִייתָ? נִתְּנָה בְּתִיבָה וְנִעַל בְּפִנֶּיהָ'. כְּשֶׁעָבַר בְּמִסְכּוֹ אֵילֻצוּהוּ הַמְצָרִים לַתּוֹחַ אֶת הַתִּיבָה, וְכֵן נִתְּגַלְתָּה (בְּרֵאשִׁית רַבָּא, פְּרָשָׁה מ, ה, עמ' 384-385). אוֹתָהּ תְּמִיחָה וְאוֹתָהּ תְּשׁוּבָה יֵשׁ עַל "וְאֶחָד עֶשֶׂר יָלְדִיו" (לב 23): 'וְדִינָה הִיכָן הִייתָ? [וְהָיָה כִּבְר קוֹדֶם לְכֵן מְסוּפֵר עַל הַוִּלְדוּתָהּ] – יַעֲקֹב הִטְמִין אוֹתָהּ בְּתִיבָה כְּדֵי שֶׁעֲשִׂי לֹא יֵרָאֶה אוֹתָהּ' (ב"ר פְּרָשָׁה עו, ט, עמ' 907-908). כִּיּוֹצֵא זֶה "וַיֵּשֶׁב אֲבִרָם אֶל נַעֲרִי" – וַיִּצְחָק אִיכָן הוּא? [...] שִׁילַחוּ אֶצֶל שֵׁם לְלִמּוֹד מִמֶּנּוּ תוֹרָה" (ב"ר פְּרָשָׁה נו, יא, עמ' 611). אֵךְ רֹאוּ הַהֵעָרָה הַקּוֹדֶמֶת.

23. יוֹשֵׁם לֵב לְכֵךְ שֶׁהַצִּירּוֹף "בְּעֵלְתָּ בְּעַלְתָּ" מוֹפִיעַ בְּמִקְרָא רַק כָּאן וּבְדָב' כֵּב 22. לְשִׁיטָתוֹ שֶׁל קְרִמְיִיקֵל, חֻקִּים שׁוֹנִים בְּסִפְרֵי דְבָרִים נֻצְרוּ עַל רֵקַע אִירוֹעִים בְּסִפְרֵי בְּרֵאשִׁית וְשׁוֹמֵת. רֹאוּ: Calum M. Carmichael, *The Laws of Deuteronomy*, Ithaca 1974, pp. 203-207; כְּגוֹן הַטֵּלַת אִיסוּר שֶׁל נִשְׁוֹאִין עִם שְׁתֵּי אֲחֵיכֶם, וְכְּגוֹן אִיסוּר לְבַכֵּר אֶת הַבְּכוֹר בֶּן הָאִשָּׁה הָאֲהוּבָה עַל פְּנֵי הַבְּכוֹר בֶּן הַשְּׁנוּאָה שְׁנוּלָד קוֹדֶם, וְעוֹד. לְשִׁיטָתוֹ הַחֹק דְּב' כֵּב 22 מֵהֵדָה אֶת בְּר' כ 3 (אֲכֵן בְּמִקְרָא שֶׁל שָׂרָה אִין עֲלֶיהָ עוֹנֵשׁ מוֹת, כִּי הִיא נִלְקָחָה בְּכַפִּיָּה). כְּמוֹ כֵּן הוּא סָבוֹר שֶׁהַחֹק הָאוֹסֵר חֲזָרָתָהּ שֶׁל אִשָּׁה אִישׁ אַחֲרֵי שֶׁהִייתָ לְאִישׁ אַחֵר, אֵל אִשָּׁה הָרָאוּשׁוֹן (דָּב' כד 1-4), נִחַק בְּעִקְבוֹת הָאִירוֹעַ בְּר' יב 11-20; רֹאוּ קְרִמְיִיקֵל (שָׁם), עמ' 205-207.

24. ראו גם ההערה הבאה.

6). האם רצונו להמעיט בזה את ערך 'תום לבבו וניקיון כפיו' של אבימלך? והאם בהמרת לשון 'לא קרב' ב'לנגוע אליה' יש דבר מה מכוון מבחינה ספרותית (כלומר, בשימוש בשורש נג"ע) או מבחינה עניינית (רוצה לומר שה' מנע כל התקרבות אל האישה)? ועם כל זאת חוזר ה' על דברי האיום על אבימלך ביתר תוקף: "וְעַתָּה הִשָּׁב אִשְׁתְּ הָאִישׁ [...] וְאִם אֵינָךְ מֵשִׁיב - דַּע כִּי מוֹת תָּמוּת, אֲתָה וְכָל אֲשֶׁר לָךְ", ומוסיף: "כִּי נָבִיא הוּא, וְיִתְפַּלֵּל בְּעֶדְךָ וְחַיִּיה" (כ 7). מדוע הכרחי שיתפלל, ועל מה להתפלל? ולמרבית הפליאה מסיים הסיפור: "וְיִתְפַּלֵּל אַבְרָהָם אֶל הָאֱלֹהִים, וַיִּרְפָּא אֱלֹהִים אֶת אַבְיִמֶלֶךְ וְאֶת אִשְׁתּוֹ וַיָּלֶדוּ; כִּי עָצַר עֶצֶר י"י בְּעֵד כָּל רֶחֶם לְבֵית אַבְיִמֶלֶךְ, עַל דְּבַר שָׂרָה אִשְׁתְּ אַבְרָהָם" (פס' 17-18).²⁵ רק עתה מגלה המספר - כמו הערת הסופר בדיעבד - שאכן הביא ה' פורענות גם על אבימלך, ביתו ואמהותיו! אף לא ברור באיזה שלב של ההתרחשויות באה הפורענות: עוד לפני החלום - כאזהרה מוקדמת, ורק לאחריה בא ההסבר בחלום על מה באה עליו הפורענות - או לאחר החלום? והאם היה זה לפני דברי ההצטדקות של אבימלך? אבל הרי לאחר דבריו האלוהים מקבל את ההצטדקות, ואף על פי כן באה עליו הפורענות! ושמה היה זה מאחר שאבימלך התעכב מלהחזיר את שרה לאברהם? למעשה הציון שאכן החזיר אותה בפועל מופיע בטקסט רק לאחר ציטוט שיחת הברור עם אברהם (כ 9-13), ולאחר מתן המתנות לשם פיוס (פס' 14). למעשה לפנינו שורה של עובדות שסדר התרחשותן בפועל אינו חד-משמעי.

דמיון בין סיפורים והבדלים ביניהם

מייד צצים הרבה קווי דמיון בין הסיפורים האלה. אך יש גם הבדלים ביניהם. בפרק יג 2 נאמר שלאברם יש רכוש רב - צאן ובקר וכו'. לא מוסבר מהיכן הגיע אליו רכוש זה. לכאורה הייתה זו מתנתו של המלך המקומי פרעה בשעה ששרי נמצאת בבית פרעה, כהמשך ל"וְלֹאֲבָרְךָ הִיטִיב בְּעֶבְרָה" (יב 16), יש לציין שהלשון "הִיטִיב בְּעֶבְרָה" (יב 16) מתכתבת עם דברי אברם לשרי: "לִמְעַן יִיטֵב לִי בְּעֶבְרָה" (וְחַיִּיתָ נְפֹשִׁי בְּגִלְגָּל) (יב 13). מהי 'הטבה' זו שאברם מצפה לה? האם זה ניסוח אחר של "וְחַיִּיתָ נְפֹשִׁי בְּגִלְגָּל", או אלו שני עניינים נפרדים - ואז המקום לשאול, בשל מה ההטבה? מאחר שאפשר לתת תשובות שונות על שאלה זאת, לא ייפלא שיש תפיסות פרשניות מגוונות על מה שהתרחש באמת בבית פרעה.

נכתב כאן "וַיְהִי לוֹ..." (פס' 16), ולא נאמר במפורש שפרעה הוא שנתן לו את הרכוש. זאת לעומת הסיפור האחר (כ 14), שבו מצוין במפורש שאברהם מקבל מהמלך המקומי אבימלך מתנות וגם את שרה; היה זה לאחר התנצלותו של אברהם על ההסתבכות והתקלה שכמעט קרתה: "וַיִּקַּח אַבְיִמֶלֶךְ צֹאן וּבָקָר וְעֶבְדִּים וְשִׁפּוֹת וַיָּתֵן לְאַבְרָהָם, וַיָּשָׁב לוֹ אֶת שָׂרָה אִשְׁתּוֹ" (כ 14), ואילו בסיפור השלישי (כו 12-13) ההתעשרות של יצחק אינה קשורה כלל לאבימלך; לא נאמר שאבימלך הוא שנתן לו צאן ובקר, אלא "וַיִּגְדֵּל הָאִישׁ וַיִּלֶּךְ הָלוֹךְ וַיִּגְדֵּל עַד כִּי גִדֹּל מְאֹד: וַיְהִי לוֹ מִקְנֶה צֹאן וּמִקְנֶה בָקָר וְעֶבְדָּה רַבָּה" (כו 13-15). מקור העושר הוא חריצות, השתדלות או מתנת שמיים, ולא מתנות שקיבל. דומה לזה המסופר בפרק ל 43 לעומת פסוקים 27-42. אכן, רק בדוחק אפשר לבאר את הפועל "הִיטִיב" במשפט "וְלֹאֲבָרְךָ הִיטִיב בְּעֶבְרָה" (יב 16) כנושא סתמי, כמו 'היה טוב', כי ההקשר כולו מורה על כך שהנושא הוא פרעה, והוא היטיב לאברם בזכות שרי.

מטרתנו בספר להביא את הקורא לראות את הראוי להתבוננות. לא בכל מקרה המוצג בטבלה - כלומר הטקסט המקראי גופו - מסייע להצעת פתרון מניח את הדעת. רק לאחר שהבחין הקורא בבעיה, ואף ניסה למצוא בעצמו פתרון, יבקש הקורא למצוא בדברי פרשנים וחוקרים הצעות מתאימות.

בסיפור בפרק יב, על פרעה שלקח אליו את אשתו של אברם, פרעה מבין כנראה מעצמו, מדוע באו עליו נגעים גדולים, והוא ממחר לקרוא לאברם לשיחת נזיפה, שבסופה הוא חותם: "וְעַתָּה הִנֵּה אֲשַׁתְּךָ - קַח וְלֵךְ!" (יב 17-19). ואילו בסיפור על אבימלך שלקח אליו את אשת אברהם, אחרי האיום התקיף ששמע בחלום הלילה והדרישה שמלבד השבת האישה עליו לפנות מייד אל אברהם כדי שיתפלל בעדו (כ 7), מיהר אבימלך לספר תחילה לעבדיו על החלום ועל השיחה שבין ה' לבינו (פס' 8). בטבלה 1 (להלן עמ' 75) אנחנו עומדים על דמיון מסוים למסופר בבראשית מא 8 ובדניאל ב 1. ברם ייתכן שבמקרה שלפנינו הסיבה אחרת: קיים עניין 'ממלכתי' בעונש הצפוי לאבימלך. ה' מאיים עליו: "וְאִם אֵינָךְ מֵשִׁיב [את האישה שלקח] - דַּע כִּי מוֹת תָּמוּת אֲתָה וְכָל אֲשֶׁר

25. בעלי המדרש ראו קשר גם בין תפילתו של אברהם בעד אבימלך ורפואת נשיו ואמהותיו (כ 17) ובין הסיפור המופיע לאחריו על פקידת שרה (כא 2-1); ראו בבלי, בבא קמא צב ע"א. לשיטת המדרש, שרה נפקדה עוד לפני שנרפאו אבימלך ובנות ביתו: "המתפלל בעד חברו - נענה תחילה". ראו גם להלן הערה 32.

26. המשפט האחרון נראה כמו חזרה על המסופר בפרק יב: "וַיִּנָּעַע י"י אֶת פְּרָעָה בְּנִעְעִים גְּדֹלִים וְאֶת בֵּיתוֹ, עַל דְּבַר שָׂרָה אִשְׁתְּ אַבְרָם" (יב 17).

לָךְ!" (כ 7). וכך הוא מטיח בפני אברהם: "מָה עָשִׂיתָ לָנוּ וְמָה חָטָאתִי לָךְ, כִּי הִבַּאתָ עָלַי וְעַל מִמְלַכְתִּי חֲטָאָה גְדֹלָה?" (כ 9). השוו דברי ההאשמה בסיפור האחר (גם שם בפי אבימלך, אבל במקום הזה הם מופנים כלפי יצחק; כו 10): "מָה זֹאת עָשִׂיתָ לָנוּ? כָּמַעַט שָׁכַב אֶחָד הָעַם אֶת אִשְׁתְּךָ וְהִבַּאתָ עָלֵינוּ אָשָׁם!". פרעה קובע שאברם המיט עליו עצמו חטא: "מָה זֹאת עָשִׂיתָ לִּי" (יב 18). אבימלך - בשני הסיפורים הקשורים בו (בפרק כ ובפרק כו) - רואה בהצגת האישה כאחות חמור שפגע וסיכן את הממלכה; זהו אינו עניין אישי שלו, ולכן הוא ממחר ומשתף את עבדיו (כ 8).

לא מסופר אם ה'נגעים' שהוטלו על פרעה סרו בסופו של דבר, ואם אכן סרו - מה הביא לידי כך. בסיפור על שרה בבית אבימלך (פרק כ) נאמר שאברהם התפלל בעד אבימלך וביתו והם נרפאו.

לעומת הסיפור על שרי ואברם בבית פרעה החותם בזה שאברם ושרי 'משולחים' מן הארץ (יב 19-20) (תהא משמעות ה'שילוח' אשר תהא),²⁷ האירועים בסיפורים ה'מקבילים' מסתיימים בדרך אחרת; בסיפור בפרק כ הסיום הוא "וַיֹּאמֶר אֲבִימֶלֶךְ: הִנֵּה אֲרָצִי לְפָנֶיךָ; בְּטוֹב בְּעֵינֶיךָ שָׁב" (פס' 15), ואילו הסיפור בפרק כו מסתיים באזהרה שנותן אבימלך לכל עמו: "הַנֶּגֶעַ בְּאִשִּׁי הִזָּה וּבְאִשְׁתּוֹ מוֹת יוֹמָת" (פס' 11); ומכאן משתמע, שיצחק ואשתו רשאים להמשיך לשבת בארץ.

בסיפור בפרק כ אבימלך מפתיע אותנו כשהוא מוסיף ואומר לשרה: "הִנֵּה נָתַתִּי אֶלְךָ כֶּסֶף לְאַחִיךָ" (בר' כ 16). אבימלך מקבל כביכול את התירוץ שהיא בת אביו של אברהם אך לא בת אימו; השוו שמ"ב יג 11-13. אבימלך ממשיך: "הִנֵּה הוּא לָךְ כְּסוֹת עֵינַיִם לְכָל אִשָּׁר אֶתָּךְ" (כ 16). המשפט הזה אינו חד-משמעי, ואפשר לנסות ולבאר בדרכים אחרות. אפשר גם להבין את הדברים שהוא מציע לה כתמורה לעצום עיניה ולהתעלם מכל אי הנעימות שקרתה לה בביתו ("לְכָל אִשָּׁר אֶתָּךְ").²⁸

זוג השורשים נג"ע ושל"ח והשורש יט"ב: אמצעי לקשירה בין סיפורי 'אשתי-אחותי' וסיפורי הבארות

המעין בטבלה 3 (עמ' 79) מבחין ששני השורשים נג"ע ושל"ח חוזרים שוב ושוב בסיפורי 'אשתי-אחותי' ומקשרים בין הסיפורים האלה: אצל פרעה מלך מצרים שלקח את שרה נאמר "וַיִּנְגַע י"י אֶת פְּרֻעָה נְגָעִים גְּדֹלִים (וְאֵת בֵּיתוֹ), עַל דְּבַר שָׂרִי אִשְׁתּוֹ אֲבָרָם" (בר' יב 17); ובסיומה של הפרשה: "וַעֲתָה הִנֵּה אִשְׁתְּךָ בְּחֻלָּה וַיֵּצֵא עָלָיו פְּרֻעָה אֲנָשִׁים, וַיִּשְׁלַחוּ אוֹתוֹ וְאֵת אִשְׁתּוֹ וְאֵת כָּל אִשָּׁר לוֹ" (בר' יב 19-20).²⁹ ושוב חוזר השורש נג"ע בפרשת אבימלך הלוקח את שרה: "עַל כֵּן לֹא נָתַתִּיךָ לְנֶגַע אֵלֶיךָ" (בר' כ 6). השורש נג"ע מופיע גם בפרשת אבימלך ורבקה: "הַנֶּגֶעַ בְּאִשִּׁי הִזָּה וּבְאִשְׁתּוֹ מוֹת יוֹמָת" (בר' כו 11). בהמשך הפרק, העוסק בבארות וסכסוכים, אבימלך מתיימר במילים: "כֹּאֲשֶׁר לֹא נִגְעָנוּךְ וְכֹאֲשֶׁר עָשִׂינוּ עִנְיֹן עִנְיֹן רַק טוֹב" (בר' כו 29) וכמו כן הוא מוסיף וטוען: "וַיִּשְׁלַחְךָ בְּשָׁלוֹם" (בר' כו 29).

מילת קישור נוספת בין הסיפורים שצצה מתוך עיון בטבלאות, היא טוב/היטיב; ראו טבלה 4 (עמ' 79). השורש יט"ב (טו"ב) והשורשים נג"ע ושל"ח מופיעים שלוש פעמים יחד בפסוק אחד: "אִם תַּעֲשֶׂה עִנְיֹנוּ רָעָה כֹּאֲשֶׁר לֹא נִגְעָנוּךְ וְכֹאֲשֶׁר עָשִׂינוּ עִנְיֹנוּ רַק טוֹב - וַיִּשְׁלַחְךָ בְּשָׁלוֹם" (כו 29).³⁰ ושמה יש מקום לראות בפסוק הזה רובד עריכתי נוסף הקושר בין סיפורי הבארות לסיפורי אשתי-אחותי?

27. ראו להלן הערה 29.

28. ראו ח' כהן, בתוך: **עולם התנ"ך – בראשית** (לעיל הערה 6), עמ' 134.

29. יושם לב לכך שבפסוקים אלה יש מעין הטרמה למסופר בספר שמות, על הקורות את בני בניו של אברם במצרים: "וַיֹּאמֶר ה' אֶל מֹשֶׁה: עוֹד נִגַע אֶחָד אָבִיא עַל פְּרֻעָה וְעַל מִצְרַיִם, אֲחֵרִי כֵן וַיִּשְׁלַח אֶתְכֶם מִזֶּה, כְּשִׁלַּחוּ כָלָה גֵרִישׁ יִגְרַשׁ אֶתְכֶם מִזֶּה" (שם' יא 1). השוו: ויינפלד (לעיל הערה 6), 'רמזים ליציאת מצרים', עמ' 95. כאן המקום להעיר שהלשון "וַיִּשְׁלַחוּ אוֹתוֹ" בבראשית יב 20, וכן "וַיֵּצֵא עָלָיו פְּרֻעָה אֲנָשִׁים" (שם), אינה חד-משמעית: האם זה במשמעות חיובית ('שילוח בשלום', השוו כו 29; ראו גם: לא 27). או למעשה גירוש מהארץ. ראו התקבולת שמ' ו 1: "אִשָּׁר אֶעֱשֶׂה לְפָרְעָה, כִּי בִיד חֲזָקָה וְשִׁלְחָם, וּבִיד חֲזָקָה יִגְרָשָׁם מֵאֶרֶץ". שימוש מעניין בשני שורשים אלה יחד נמצא בשמות י 10-11: כנגד התקווה כי פרעה 'יִשְׁלַח' את ישראל, התגובה הייתה "וַיִּגְרַשׁ אֶתְכֶם [את משה ואהרן] מֵאֶת פְּנֵי פְרֻעָה". משחק מילים יפה יש בהמשך (שם' יד 5): "וַיִּגַּד לְמֶלֶךְ מִצְרַיִם כִּי בָרַח הָעָם, וַיִּהְיֶה לְבָב פְּרֻעָה וַיַּעֲבִדוּ אֶל הָעָם, וַיֹּאמְרוּ: מָה זֹאת עָשִׂינוּ, כִּי שִׁלַּחְנוּ אֶת יִשְׂרָאֵל מִעִבְדֵּנוּ?"!"; כאן 'שִׁלַּחְנוּ' כבר אינו במשמע של גירוש, אלא נהפך להיות 'הרשינו ללכת (בשלום)', בקלות דעת... במאמר מוסגר: המילה "כָּלָה" אינה חד-משמעית. האם פירושה 'את כולם' או שיש לה קונוטציה של כילוי, בלי להשאיר זכר?

30. הסיפור הזה בפיו של אבימלך נשמע מגוחך. ראו להלן.

למעשה שני הסיפורים שבמרכזם האישה והמלך המקומי אבימלך (פרקים כ, כו) קשורים קשר אמיץ עם סיפורים על בארות (פרקים כא, כו; בפרק כ לא נמצא מוטיב הבארות).

בסיפור בפרק כו, לאחר הפרשה הקשורה באבימלך, ביצחק ובאשתו (כו 1-11), מסתיים האירוע בהיתר (המשתמע) ליצחק להישאר בארצו של אבימלך ולהתבסס בה (11-14). ומיד לאחר מכן עובר המספר במעבר חד אל פרשה שונה: "וְכָל הַבְּאֵרֹת אֲשֶׁר חָפְרוּ עֲבָדֵי אֲבִיו בְּיַמֵּי אַבְרָהָם אָבִיו סִתְּמוּם פְּלִשְׁתִּים וַיִּמְלְאוּם עָפָר. וַיֹּאמֶר אֲבִימֶלֶךְ אֶל יִצְחָק: לָךְ מַעְפָּנוּ, כִּי עָצַמְתָּ מַמְנוֹ מֵאֲדָ" (כו 15-16). מכאן ממשיך הסיפור למאבק על חפירת בארות - ולמי הן תהיינה שייכות. בסופו של דבר שני הצדדים מגיעים לידי התפייסות וכריתת ברית שלום (כו 26-31).

כאן המקום לציין שהמשפט "וַיֹּאמֶר אֲבִימֶלֶךְ... לָךְ מַעְפָּנוּ..." (פס' 16) הוא למעשה המשך של פסוק 14, "וַיִּקְנְאוּ אוֹתוֹ פְּלִשְׁתִּים". במקום הזה המספר מנסה לשלב את שני הסיפורים - סיפור העושר, הקנאה והגירוש - עם סיפור הבארות. המספר מחזיר אותנו 'אל הראשונות'³¹ - אל סיפור הבארות שהתחיל לספר - בדרך של חזרה על המילים "וַיִּשָּׁב יִצְחָק וַיַּחְפֹּר אֶת הַבְּאֵרֹת הַפְּתוּחֹת אֲשֶׁר חָפְרוּ בְּיַמֵּי אַבְרָהָם אָבִיו וַיִּסְתְּמוּם פְּלִשְׁתִּים אֲחֵרֵי מוֹת אַבְרָהָם" (ראו פס' 17-18).

יצחק בעקבות אביו

ועתה חוזרים אנו אל אותה מסכת סיפורים. אחרי הרפתקאות שונות בגרר - רעב, פרשת הצגת אשתו כאחותו, ניסיונות לחפור בארות ונטישתן - לבסוף נחפרה באר שלא רבו עליה ויצחק קורא לה 'רחובות', ומוסיף: "כִּי עֲתָה הִרְחִיב ה' לָנוּ וּפְרִינוּ בְּאֶרֶץ" (כו 22).

בלי כל הסבר ענייני המספר מעביר את יצחק מרחובות לבאר שבע (כו 23), כי שם ולא במקרה יצחק עתיד לחוות התגלות המתקשרת עם התגלויות והבטחות שניתנו לאביו: "אֲנֹכִי אֱלֹהֵי אַבְרָהָם אָבִי; אֵל תִּירָא, כִּי אֲתָךְ אֲנֹכִי, וּבְרִכְתֶּיךָ וְהִרְבִּיתִי אֶת זֶרְעֶךָ בְּעֵבֶר אַבְרָהָם עֲבָדִי" (כו 24). לבאר שבע נודע מקום חשוב בסיפורי אברהם. כמו כן בפסוק הבא (כו 25), כמין המשך, נזכרות כמה עשיות שהן כמו חזרה על מעשי אברהם בפרק יב. האחת: "וַיִּבְנוּ שָׁם מִזְבֵּחַ, וַיִּקְרָא בְּשֵׁם ה', וַיֵּט שָׁם אֹהֶל" (שם); השנייה: "וַיִּכְרוּ שָׁם עֲבָדֵי יִצְחָק בְּאֵר" (שם). לחלקו הראשון של המסופר בפסוק זה בולט הדמיון עם המסופר על אביו אברהם, עם כניסתו לארץ כנען (יב 5-6), אם כי בסדר אחר: "וַיִּרָא ה' אֶל אַבְרָם, וַיֹּאמֶר: לְזֶרְעֶךָ אֶתְּןָ אֶת הָאָרֶץ הַזֹּאת. וַיִּבְנוּ שָׁם מִזְבֵּחַ לַה' הַנִּרְאָה אֵלָיו. וַיַּעֲתֶק מִשָּׁם הָהָרָה מִקְדָּם לְבֵית אֵל, וַיֵּט אֹהֶל, בֵּית אֵל מִיָּם וְהָעֵי מִקְדָּם, וַיִּבְנוּ שָׁם מִזְבֵּחַ לַה', וַיִּקְרָא בְּשֵׁם ה'" (יב 7-8), ואילו בחלקו השני של כו 25 אנו חוזרים אל סיפור הבארות.

בסיפורי יצחק יש חזרה על 'דריכת כף רגלו' של אברהם במקומות שונים בארץ כנען - דבר המסמל את הרעיון "לְזֶרְעֶךָ אֶתְּןָ אֶת הָאָרֶץ הַזֹּאת" (יב 7).³² אכן, מסעיו של יצחק אינם לפי אותו סדר. כמו כן במהלך מסעותיו של יצחק משולבים אירועים מקבילים לנמצא בסיפורי אברהם - בסדר אחר.

למעשה, קורות חייו של יצחק אינם ערוכים בבירור במידה רבה. כך למשל סיפור העקדה מסתיים כך: "וַיִּשָּׁב אַבְרָהָם אֶל נַעֲרָיו, וַיִּקְמוּ וַיִּלְכּוּ יַחְדָּו אֶל בְּאֵר שָׁבַע, וַיִּשָּׁב אַבְרָהָם בְּבֵאֵר שָׁבַע" (בר' כב 19). להפתעת הקורא לא נאמר דבר וחצי דבר על קורותיו של יצחק מאותו רגע והלאה, ובפעם הבאה שפוגשים אותו, הרי זה כשהוא בא מבאר לחי רואי, מבלי שיוסבר כיצד הגיע לשם.³³

31. ראו לשון רש"י לשמ' ו 29: "הוא הדיבור עצמו האמור למעלה [בא דבר אל פרעה מלך מצרים] (פס' 11)", אלא מתוך שהפסיקו בשביל ליחסם [את משה ואהרן; פס' (14-27), חזר העניין עליו [על אותו 'דיבור', עניין] להתחיל בו".

32. השו': "כָּל הַמָּקוֹם אֲשֶׁר תִּדְרֹךְ כָּף רַגְלְכֶם בּוֹ לָכֶם יִהְיֶה" (דב' יא 24).

33. ראו גם לעיל הערות 21, 22. בנושא 'נדודי יצחק בעקבות אברהם אביו' יש מקום לדון במאמר נפרד.

ביקורי אבימלך ואנשיו אצל אברהם ואצל יצחק

בהסתכלות מקיפה על פרק כו, לאחר המסופר בפסוק 24, ההמשך הענייני הוא המסופר בפסוקים 32-33. באמצע מופיע, לכאורה ללא קשר,³⁴ ביקור של אבימלך ומלווייו ונתינת השם 'באר שבע' (כו 33-26).

והינה לצד סיפורי אברהם בפרק כא (22-32) מופיע גם שם סיפור על ביקור של אבימלך ופיקל, ואף הוא מסתיים בברית ובשבועה, ובשני המקומות הסיפור חותם בהרכבה יחד של עניין הביקור עם עניין חפירת באר ומתן השם 'באר שבע'.

בשני הסיפורים אבימלך משיב אותם; את אברהם: "וְעַתָּה הִשָּׁבְעָה לִּי בְּאֱלֹהִים הַנָּה, אִם תִּשְׁקֹךְ³⁵ לִּי וּלְיָנִי וְלִנְדָבִי" (כא 23); את יצחק: "תְּהִי נָא אֵלָה בֵּינוֹתֵינוּ בֵּינוֹנוּ וּבֵינוֹךְ, וְנִכְרְתָה בְרִית עִמָּךְ. אִם תַּעֲשֶׂה עִמָּנוּ רָעָה" (כו 28-29). בשתי הפעמים מדגיש אבימלך שהוא ראוי ליחס כזה. הוא מוסיף ואומר, בסיפור הקשור באברהם: "כִּחְסֹד אֲשֶׁר עָשִׂיתִי עִמָּךְ תַּעֲשֶׂה עִמָּדִי וְעַם הָאָרֶץ אֲשֶׁר גִּרְתָּה בָּהּ" (כא 23). ואכן, בסיפור על אבימלך הלוקח את שרה, בסופו של דבר עושה אבימלך חסד של ממש עם אברהם: "הִנֵּה אֶרְצִי לְפָנֶיךָ בְּטוֹב בְּעֵינֶיךָ שֵׁב" (כ 15).³⁷ בסיפור הביקור של אבימלך אצל יצחק, אבימלך אומר דברים דומים לכאורה: "כִּי־אֲשֶׁר לֹא נִגַּעְנוּךְ, וְכִי־אֲשֶׁר עָשִׂינוּ עִמָּךְ רַק טוֹב וְנִשְׁלַחְךָ בְּשָׁלוֹם" (כו 28-29). לקורא את פרק כו מתחילתו, דברים אלה בפי אבימלך - "וְכִי־אֲשֶׁר עָשִׂינוּ עִמָּךְ רַק טוֹב" - נשמעים מופרכים לנוכח המסופר קודם לכן (כו 16). הניסוח "וְנִשְׁלַחְךָ בְּשָׁלוֹם" נשמע גם הוא קצת ציני (בפס' 16 מצוטטים דבריו של אבימלך כך: "לֹא מַעֲסָנוּ, כִּי עֲצַמְתָּ מִמָּנוּ מָאֵד", ומשום כך נאלץ יצחק לנדוד ממקום למקום [פס' 17-23]).

עצם בואם של אבימלך ומלווייו לביקור אצל אברהם (פרק כא; "בָּעֵת הַהוּא")³⁸ ואצל יצחק (פרק כו) היה הפתעה, ללא מתן סיבה מספקת. יתר על כן, יצחק מגיב על הביקור המפתיע במילים "מִדַּעַ בָּאתָם אֵלַי, וְאַתֶּם שֹׁנְאֶתָם אֹתִי וְתִשְׁלַחֵנִי מֵאֶתְּכֶם" (כו 27). רק לאחר מכן מבין הקורא את פשר הביקור: הן אברהם והן יצחק - שורה עליהם ברכת שמיים: "אֱלֹהִים עִמָּךְ בְּכָל אֲשֶׁר אַתָּה עֹשֶׂה" (כא 22; ראו גם הערה 17 לעיל). "רְאוּ רָאִינוּ כִּי הָיָה ה' עִמָּךְ" (כו 28), ועל כן כדאי לכרות איתם ברית.

גזלת בארות, סתימת בארות - ומתן השם 'באר שבע'

בסיפורים הקשורים באבימלך ואנשיו, הן בימי אברהם (בר' כא 25-26) והן בימי יצחק (בר' כו 15-22), חוזר ומופיע המוטיב של גזלת בארות או סתימת בארות,³⁹ ונקשרת בזה קריאת השם 'באר שבע' בהקשרים שונים וברמיזות לעניינים מסוימים (שם המקום, על שם שבע כבשות ועל שם השבועה [בר' כא 25-26]; שם העיר על שם הבאר [בר' כו 15-22]).

הן בסיפור הקשור באברהם (פרק כא) והן בסיפור הקשור ביצחק (פרק כו) טורח המספר לתת הסבר לשם המקום המוכר לו בזמנו, 'באר שבע', עוד בטרם סיפר על מתן השם הזה למקום.⁴⁰ בסיפורים אלה מבוארים שני

34. יושם לב לכך שהכתוב אינו משתמש בצורה הדקדוקית 'וילך אבימלך', המציין המשך, פעולה אשר קרתה אחרי מה שנכתב קודם לכן, אלא "ואבימלך הלך", המצביע על 'עבר מוקדם' (plus-quam-perfectum) או על אירוע שמתקיים לצד המסופר קודם.

35. ראו לעיל הערה 14.

36. המילה "אֵלָה" במקרא מציינת שבועה חמורה, וכן ברית ובתוכה העונשים על הפרתה, וכמו כן במשמעות של קללה, זו שתחול על מי שלא מקיים את כללי הברית. המילים 'אלה', 'שבועה' ו'ברית' הן קבוצה אחת (למשל: "לְעִבְרָךְ בְּכִרִית ה' אֱלֹהֶיךָ וּבְאֵלֹתָי אֲשֶׁר ה' אֱלֹהֶיךָ פָּרַת עִמָּךְ הַיּוֹם" [דב' כט 11 וכן פס' 13]). השוו למשל: "כָּל־אֱלֹהֵי הַבְּרִית הַקְּתוּבָה בְּסֵפֶר הַתּוֹרָה הֵזָה" (שם, פס' 20) אל מול "לְהִבִּיא עֲלֶיךָ אֶת כָּל הַסֵּלֶלֶת הַקְּתוּבָה בְּסֵפֶר הֵזָה" (פס' 26). וכן "כִּי אֲנִי יָעֵשֶׂן אֶף ה' וְקִנְאָתוֹ בְּאִישׁ הַהוּא וְרִבְצָה בּוֹ כָּל הָאֵלָה הַקְּתוּבָה בְּסֵפֶר הֵזָה" (פס' 12). לצירוף "אֱלֹהֵי הַבְּרִית" השוו: ע"צ מלמד, 'מטבעות לשון שנפרטו בשירת המקרא', י"מ גרינץ ו' ליוור (עורכים), ספר סגל, ירושלים תשכ"ה, עמ' 188-219. יושם לב גם ללשון ההשבעה, כמופיע בדברי אבימלך: 'אם תעשה כך וכך', כלומר שלא תעלה בדעתך לעשות זאת. ניסוח מלא של לשון ההשבעה: "כֹּה יַעֲשֶׂה לִּי/לְךָ אֱלֹהִים וְכֹה יוֹסִיף [עוֹשֶׂה]. אִם..."; ראו שם"א ג 17; שם"ב ג 35 ועוד כהנה. ואגב, כך יש להבין את תהל' זה 11. וראו גם במ' יד 21-23.

37. על חלקו האחרון של הפסוק: "הִנֵּה נָתַתִּי אֵלַי כֶּסֶף לְאַחִיד" (כ 15-16) ראו לעיל, עמ' 71.

38. לאמיתו של דבר, הצירוף "בעת ההיא" משמש ביטוי סתמי לפתיחת קישור לעניין חדש. ראו: ש"א ליונשטם, 'הנוסחה "בעת ההיא" בנאומי הפתיחה של ספר דברים', תרביץ, לח, ב (תשכ"ט), עמ' 99-104. השוו גם "בְּאֶרֶץ הַהוּא", "בְּשָׂנָה הַהוּא" (בר' כו 12) כקישור סתמי בין סיפורים.

39. מוטיב הבארות אינו מופיע בסיפור הקשור בפרעה ובמצרים (בר' יב).

40. הזכרת שם מקום בראשיתו של סיפור, בעוד רק בהמשך מסופר שנותנים למקום את השם הזה, היא תופעה ספרותית מקובלת במקרא שבה המספר כבר בתחילת סיפורו מדבר על מקום שבימיו ידוע בשמו ('על שם סופו'). משום כך למשל יעקב קורא ללוח, שחווה בה את ההתגלות בחלום, בשם 'בית אל' (כח 12; לה 15), אבל זה אינו צריך 'להטריד' את הקורא בספר בראשית יב 8,

המרכיבים של השם: 'באר' ו'שבע' - אבל מובאים הסברים שונים לקריאת השם. בפרק כו 33, מתן השם 'שבעה' לבאר ובעקבות זה השם 'באר שבע' לעיר - חסר פשר: מדוע ניתן לבאר השם 'שבעה'? אין בכתוב ביאור. רק נוספה בהמשך הפסוק הערה: "על כן שם העיר באר שבע עד היום הזה" - מעין הסבר בדרך השלכה לאחור, הקושרת את שם העיר לשם הבאר. המרכיב 'באר' בשם העיר מובן לקורא. אשר למרכיב 'שבע' בשם העיר, והחיבור לשם הבאר, 'שבעה'⁴¹ - הקורא עשוי לקשר עם מה שראה קודם (כו 31), בביקור של אבימלך ופיכל אצל יצחק, "וישבעו איש לאחיו", ואם כן, שם הבאר הוא בעיקרו, במדויק, 'שבעה'. הקריאה 'שבעה' - אם היא אכן מייצגת את כוונת המספר, מעידה אולי על כך שהסיפור בפרק כו נשען על הסיפור בפרק כז-31, באשר להסכם בין אברהם ואבימלך; שם נאמר: "ויצב אברהם את שבע כבשת הצאן לבדקן [...] ויאמר, כי את שבע כבשת תקח מידי, בעבור תהיה לי לעדה כי חפצתי את הבאר הזאת". כאן השם קשור לכאורה עם המספר 'שבע'. ובכן, ברית הידידות בין אבימלך ואברהם בפרק כז נקשרת עם חפירת באר מסוימת (וזוהו המוטיב המרכזי בפסקה הנידונה בפרק כו). אך להפתעת הקורא, פרק כז 31 ממשיך: "על כן קרא למקום ההוא באר שבע, כי שם נשבעו שניהם", ואין עוד בכתוב התייחסות למספר 'שבע'; השם 'שבעה' קשור אפוא במוטיב השבועה. נושא הראוי לעניין בפני עצמו הוא שאלת היחס הגאוגרפי בין באר שבע ובין 'ארץ פלשתים'. לפי הכתוב, "ויטע אשל בבאר שבע [...] ויגר אברהם בארץ פלשתים ימים רבים" (כא 33-34) משתמע, שבאר שבע נחשבת חלק מ'ארץ פלשתים'. אך ראו כא 32: "ויקרתו ברית בבאר שבע; ויקם אבימלך [...] וישבו אל ארץ פלשתים".

הערה לסיום

יש בין הסיפורים האלה העוסקים באבות האומה (במיוחד אברהם ויצחק) וקורותיהם, כאלה שאפשר למצוא דמיון רב בינם ובין סיפורים על דמות מקראית אחרת, הגר: אירועים דומים, מטבעות לשון זהים - התגלויות אלוהיות ועימן ברכות והבטחות בנוסח כמעט זהה לאלו שניתנו לאבות, כמעט עוד 'אבי אומה' נוסף. אפשר לראות גם בה 'אפה של אומה'; ישמעאל בנה, כמו יצחק, גם הוא בנו של אברהם. עוד בטרם היוולדו מבטיח לה מלאך ה': "הרבה ארבה את זרעך ולא יספר מרב" (טז 10; ראו גם לב 13), ובדומה לזה לאחר שנולד: "כי לגוי גדול אשימנו" (כא 18). הבטחה דומה ניתנה באמצעותו של אברהם: "ולישמעאל - שמיצחק; הנה ברכתי אתו והפריתי אתו והרביתי אתו במאד מאד, שנים עשר נשיאם יוליד, ונתתיו לגוי גדול" (יז 20; בדומה לצאצאי יצחק - מט 28). על אלה, וכן על הסיפור המפותל על אודות חיי יצחק נעמוד ברצות האל במקום אחר. תם ולא נשלם.

* * *

ביאור הסימנים המשמשים בטבלאות

קטע שנלקח ממקום אחר באותו טור והוכפל באותיות נטויות, על רקע אפור ובין סוגריים מסולסלים, לשם הצבתו בדרך מקבילה לצירופים שבטורים האחרים. לפניו רשום מספר הפסוק שממנו נלקח הקטע.	{קטע על רקע אפור באותיות נטויות}
סימן השאלה לפני קטע באפור ואותיות נטויות מצוין ספק אם יש טעם להקבלה.	{קטע}?
אינדקסי הפניות כהערות בתחתית העמוד לפסוקים או חלקי פסוקים שנמצאים בתוך הטבלה. מסומנים באות יוונית מוגבהת. אינדקסים בעבור מוטיבים חוזרים ומילים מנחות, מסומנים באותיות לטיניות על רקע אפור לפני המילה או הצירוף הרלוונטיים.	$\alpha, \beta, \gamma, \delta, \epsilon, \zeta, \eta, \dots$
דילוג על קטע מרכיבי הציטוט בסדר שונה מן המקור במקרא.	$a, b, c, d, \dots$
	[...]
	[~]

טקסט שאינו על רקע אפור הוא הטקסט המקראי ברצף.

⁴¹ ששם כבר מופיע שמה של בית אל. עוד דוגמה: "ויבאו עד נחל אשכל ויקרתו [...] ואשכול ענבים [...] למקום ההוא קרא נחל אשכול על אדות האשכול אשר קרתו משם בני ישראל" (במ' יג 23-24). לתופעת ה'סיפור האיטיולוגי' - ראו ש"א ליונשטאם, 'איטיולוגיה', אנציקלופדיה מקראית, א, טורים 258-259.

41. נזכיר שהניקוד צורף לתיבה הזאת בעידן מאוחר; ראו להלן.

טבלה 1: אשתי-אחותי ומלך			
בר' יב 20-10; יג 4-1 אברם, שרי ופרעה	בר' כ 18-1 אברהם, שרה ואבימלך	בר' כו 1-3, 17-6 יצחק, רבקה ואבימלך	
10 וַיְהִי רָעַב בְּאֶרֶץ		1 וַיְהִי רָעַב בְּאֶרֶץ מִלְכָּד הָרָעַב הָרִאשׁוֹן אֲשֶׁר הָיָה בְּיָמֵי אַבְרָהָם	הרעב
וַיָּד אַבְרָם מִצְרִימָה	1 וַיִּסַּע מִשָּׁם אַבְרָהָם אֶרְצָה הַנֹּגֶב {וַיֵּלֶךְ בְּנֶגֶד}	וַיֵּלֶךְ יִצְחָק אֶל אַבְיִמֶלֶךְ מֶלֶךְ פְּלִשְׁתִּים הַגֵּרָה	ירידה למקום חדש
10 {וַיָּד אַבְרָם מִצְרִימָה}		2 וַיָּדָא אֱלֹו יִי וַיֹּאמֶר אֵל תֵּרַד מִצְרָיִמָה שָׁכֵן בְּאֶרֶץ אֲשֶׁר אִמֹר אֵלָי גֹּוֹר בְּאֶרֶץ הַזֹּאת וְאֶהְיָ עִמָּךְ וְאַבְרָכָךְ. [...]	אזהרה מיידה למצרים
לְגֹוֹ שָׁם כִּי כָבֵד הָרָעַב בְּאֶרֶץ	וַיֵּשֶׁב בֵּין קְדֵשׁ וּבֵין שׁוֹר, וַיָּגֶר בְּנֶגֶד	6 וַיֵּשֶׁב יִצְחָק בְּנֶגֶד	להתגורר
11 וַיְהִי כִּאֲשֶׁר הִקְרִיב לְבֹאֵד מִצְרָיִמָה וַיֹּאמֶר אֶל שְׂרִי אִשְׁתּוֹ: הִנֵּה נָא יָדַעְתִּי			אישה יפת מראה
12 כִּי אִשָּׁה בְּ יִפֹּת מְרָאָה אָתָּה וְהָיָה כִּי יֵרְאוּ אֹתְךָ הַמִּצְרִיִּם וְאָמְרוּ אִשְׁתּוֹ זֹאת		7 {כִּי טוֹבֶת מְרָאָה הוּא}	
c וְהָרְגוּ אֹתִי d וְאֹתְךָ יָחִיד		7 {פֹן יִהְיֶה אֲנִשִּׁי הַמִּקְוֹם}	יהרגוהו ואותה יחיו
13 אָמְרִי נָא e אֲחֹתִי אָתָּה לְמַעַן יִיטֵב לִי בְעַבְדְּךָ d וְיִחְיֶה נַפְשִׁי בְּנִלְכָּךְ	2 a וַיֹּאמֶר אַבְרָהָם בֵּ אֶל שָׂרָה אִשְׁתּוֹ: e אֲחֹתִי הוּא	7 וַיִּשְׁאַלֻּ אֲנִשֵּׁי הַמִּקְוֹם לְאִשְׁתּוֹ וַיֹּאמֶר: אֲחֹתִי הוּא כִּי יָרָא לְאִמֹר אִשְׁתִּי 9 c יִהְיֶה אֲנִשֵּׁי הַמִּקְוֹם עַל רִבְקָה	אחותי היא
14 וַיְהִי כְּבֹאֵד אַבְרָם מִצְרִימָה וַיֵּרְאוּ הַמִּצְרִיִּם אֶת הָאִשָּׁה כִּי b יָפָה הוּא מְאֹד 15 וַיֵּרְאוּ אֹתָהּ שְׂרִי פְרָעָה וַיִּהְלְלוּ אֹתָהּ אֶל פְּרָעָה וַתִּשְׁקֹחַ הָאִשָּׁה בֵּית פְּרָעָה	וַיִּשְׁלַח אַבְיִמֶלֶךְ מֶלֶךְ גֵּר וַיִּשְׁקֹחַ אֶת שָׂרָה 4 {וְאַבְיִמֶלֶךְ לֹא קָרַב אֵלֶיהָ}	8 וַיְהִי כִּי אָרְכוּ לוֹ שָׁם הַיָּמִים וַיִּשְׁקֹף אַבְיִמֶלֶךְ מֶלֶךְ פְּלִשְׁתִּים בְּעֵד הַחֲלוֹן וַיֵּרָא וְהִנֵּה יִצְחָק מִצְחִק אֶת רִבְקָה אִשְׁתּוֹ	מה יקרה לאישה
16 וְאַבְרָם y הִיטִיב בְּעַבְדָּהּ 6 וַיְהִי לוֹ צֹאן וּבָקָר וַחֲמֹרִים וְעַבְדִּים וְשִׁפְחוֹת וְאֶתְנַת וְגִמְלוֹת	14 {וַיִּשְׁקֹחַ אַבְיִמֶלֶךְ צֹאן וּבָקָר וְעַבְדִּים וְשִׁפְחוֹת וַיִּתֵּן לְאַבְרָהָם}		רכוש רב
17 וַיִּנָּע יִי אֶת פְּרָעָה נִנְעִים גְּדֹלִים וְאֶת בֵּיתוֹ עַל דְּבַר שְׂרִי אִשְׁתִּי אַבְרָם	18 {כִּי עָצַר עָצַר יִי בְעֵד כֹּל רָחֵם לְבַיִת אַבְיִמֶלֶךְ עַל דְּבַר שָׂרָה אִשְׁתִּי אַבְרָהָם}		ענישה
	3 וַיָּבֹא אֱלֹהִים אֶל אַבְיִמֶלֶךְ בַּחֲלוֹם הַלַּיְלָה וַיֹּאמֶר לוֹ: הִנֵּה מָוֶת עַל הָאִשָּׁה אֲשֶׁר לָקַחְתָּ וְהוּא e בְּעַלְתָּ בְּעַל		אלוהים מאיים
	4 וְאַבְיִמֶלֶךְ לֹא g קָרַב אֵלֶיהָ. וַיֹּאמֶר: אֲדֹנִי, h הִגִּיו גַּם צְדִיק מִתְּהַרְגִּי? 5 הֲלֹא הוּא אָמַר לִי e אֲחֹתִי הוּא וְהִיא גַּם הוּא אָמְרָה h אֲחִי הוּא בְּתֵם לְבָבִי וּבְנִקְוִין כִּפִּי עֲשִׂיתִי זֹאת!	7 {וַיֹּאמֶר: אֲחֹתִי הוּא}	מחאה והצטדקות

α ראו גם: בר' 3-4: וַיֹּאמֶר: אֲנִכִּי הָאֵל אֱלֹהֵי אָבִיד; אֵל תִּירָא מִרְדָּה מִצְרִימָה. כִּי לְגֹוֹ דָּוִל אֲשִׁימָךְ שָׁם. אֲנִכִּי אֶרֶד עִמָּךְ מִצְרִימָה, וְאֲנִכִּי אֶעֱלֶךְ גַּם עִלָּה; וְכֹן מֵה 6.
וראו גם: בר' 7, 12, 15: וַיִּשְׁמַע יַעֲקֹב אֶל אָבִיו וְאֵל אִמּוֹ וַיֵּלֶךְ פַּדְגָּה אֲרָם. [וְהָיָה אֲנִכִּי עִמָּךְ וְשִׁמְרָתִיךְ כִּכֵּל אֲשֶׁר תִּלָּךְ וְתִשְׁבַּתִּיךְ אֵל הָאֲדָמָה הַזֹּאת [...]].
β אל=על. השווה: שם"ב כא 1: וַיֹּאמֶר ה': אֵל שְׂאוֹל וְאֵל בֵּית הַדְּמִים עַל אֲשֶׁר הִמִּית אֶת הַגִּבְעָנִים; כִּרְאִיָּה רָאוּ גַם בְּהַמְשָׁךְ, בִּר' כ 5: הֲלֹא הוּא אָמַר לִי אֲחֹתִי הוּא. אוֹתָהּ מִלֵּת יִחִס, 'אל', בהוראה אחרת: בר' יב 11.
γ השווה: בר' יב 13: לְמַעַן יִיטֵב לִי בְעַבְדְּךָ.
δ השווה: בר' ל 43 לעומת פס' 27-42.
ε השווה: דב' כב 22: כִּי יִמָּצֵא אִישׁ שֹׁכֵב עִם אִשָּׁה בְּעַלְתָּ בְּעַל – וּמָוֶת גַּם שְׁנֵיהֶם.
ζ ראו: בר' יח 23-25.

תגובות האלוהים	בר' יב 10-20; יג 4-1 אברם, שרי ופרעה	בר' כ 1-18 אברהם, שרה ואבימלך	בר' כו 1-3, 17-6 יצחק, רבקה ואבימלך
		6 וַיֹּאמֶר אֱלֹהֵי הָאֱלֹהִים בְּחֶלֶם: גַּם אֲנִי יָדַעְתִּי כִּי בְתֶם לְבָבְךָ עָשִׂיתָ זֹאת וְאַחֲשֶׁךָ גַּם אֲנִי אוֹתְךָ מִחֹטֵא לִי עַל כֵּן לֹא נָתַתִּיךָ g לְנָגַע אֵלַיָּה. וְעַתָּה הֲשִׁב אֶשֶׁת הָאִישׁ כִּי נָבִיא הוּא k וַיִּתְּפֶלֶל בַּעֲדָךָ d וְחָיָה; וְאִם אֵינְךָ מוֹשִׁיב דָּע כִּי f מוֹת תָּמוּת אִתָּה וְכָל אֲשֶׁר לָךְ	
בעקבות האיום		8 וַיִּשְׁכַּם אַבְיִמֶלֶךְ בַּבֹּקֶר וַיִּקְרָא לְכָל עֲבָדָיו ⁸ וַיֹּדְבֶר אֶת כָּל הַדְּבָרִים הָאֵלֶּה בְּאָזְנוֹתָם וַיִּירָאוּ הָאֲנָשִׁים מְאֹד	
שיחת נזיפה	18 וַיִּקְרָא פְּרָעָה לְאַבְרָם וַיֹּאמֶר: m מָה זֹאת עָשִׂיתָ לִּי 19 לָמָּה לֹא הִגַּדְתָּ לִּי כִּי אֶשְׁתְּךָ הוּא לָמָּה אָמַרְתָּ e אַחֲתִי הוּא וְאָקַח אִתָּה לִי לְאִשָּׁה	9 וַיִּקְרָא אַבְיִמֶלֶךְ לְאַבְרָהָם וַיֹּאמֶר לוֹ: m מָה עָשִׂיתָ לָנוּ n וְמָה חָטָאתִי לָךְ כִּי m הִבַּאתָ עָלַי וְעַל מִמְלַכְתִּי n חֲטָאָה גְדֹלָה m מַעֲשִׂים אֲשֶׁר לֹא יַעֲשׂוּ עָשִׂיתָ עִמָּדִי! וַיֹּאמֶר אַבְיִמֶלֶךְ אֶל אַבְרָהָם: מָה רָאִיתָ m כִּי עָשִׂיתָ אֶת הַדָּבָר הַזֶּה 10 וַיֹּאמֶר אַבְיִמֶלֶךְ: m מָה זֹאת עָשִׂיתָ לָנוּ? [...] וְהִבַּאתָ עָלֵינוּ אֲשָׁם אך הנה אשתך הוא ואין אמרת e אחתי הוא	
התנצלות		11 וַיֹּאמֶר אַבְרָהָם: כִּי אָמַרְתִּי רַק אֵין יָרֵאתִי אֱלֹהִים בְּמִקּוֹם הַזֶּה e וְהִרְגֹנִי עַל דְּבַר אֲשֶׁמִּי. וְגַם אָמַנָה e אַחֲתִי בַת אָבִי הוּא אֵךְ לֹא בַת אִמִּי ¹ וַתְּהִי לִי לְאִשָּׁה. וַיְהִי כִּאֲשֶׁר הִתְעוּ אֹתִי אֱלֹהִים מִבֵּית אָבִי וְאָמַר לָהּ: זֶה חֲסִדְךָ אֲשֶׁר תַּעֲשִׂי עִמָּדִי אֶל כָּל הַמִּקּוֹם אֲשֶׁר נָבֹא שְׁמָה אָמַרְתִּי לִּי h אַחֲתִי הוּא	וַיֹּאמֶר אֱלֹהֵי יִצְחָק: כִּי אָמַרְתִּי פֶּן f אָמוּת עָלַיָּה
נזיפה חוזרת			10 וַיֹּאמֶר אַבְיִמֶלֶךְ: m מָה זֹאת עָשִׂיתָ לָנוּ? כִּמְעַט שָׁכַב אֶחָד הָעָם אֶת אֲשֶׁתְּךָ m וְהִבַּאתָ עָלֵינוּ n אֲשָׁם
מתנות	16} וּלְאַבְרָם הָיִטִּיב בַּעֲבֹרָה וַיְהִי לוֹ צֶאֱן וּבָקָר וְחֲמֹרִים וְעֶבְדִּים וְשִׁפְחוֹת וְאֶתְנֶנֶת וְגִמְלִים	14 וַיִּקַּח אַבְיִמֶלֶךְ צֶאֱן וּבָקָר וְעֶבְדִּים וְשִׁפְחוֹת וַיִּתֵּן לְאַבְרָהָם	
שילוח או הישארות	20 וְעַתָּה הִנֵּה אֶשְׁתְּךָ כַּח וְלָךְ וַיִּצְוּ עָלָיו פְּרָעָה וְאֲנָשִׁים וַיִּשְׁלְחוּ אוֹתוֹ וְאֶת אֲשֶׁתוֹ וְאֶת כָּל אֲשֶׁר לוֹ	15 וַיֵּשֶׁב לוֹ אֶת שָׂרָה אֲשֶׁתוֹ וַיֹּאמֶר אַבְיִמֶלֶךְ: וְהִנֵּה אֶרְצִי לְפָנֶיךָ בְּטוֹב בְּעֵינֶיךָ שָׁב וּלְשָׂרָה אָמַר: הִנֵּה נָתַתִּי אֵלַי כֶּסֶף h לְאַחִיךָ הִנֵּה הוּא לָךְ כִּסּוּת עֵינַיִם לְכָל אֲשֶׁר אָמַרְךָ וְאֶת כָּל וְנִכְחַת	11 וַיִּצְוּ אַבְיִמֶלֶךְ אֶת כָּל הָעָם לֵאמֹר: הִנְנֶנּוּ בְּאִישׁ הַזֶּה וּבְאִשְׁתּוֹ f מוֹת יִמּוּת
תפילה ורפואה	17} וַיִּנְגַּע יְיָ אֶת פְּרָעָה וְנָגְעִים גְּדֹלִים וְאֶת בֵּיתוֹ עַל דְּבַר שְׂרֵי אֲבָרָם	17 k וַיִּתְּפֶלֶל אַבְרָהָם אֶל הָאֱלֹהִים q וַיִּרְפָּא אֱלֹהִים אֶת אַבְיִמֶלֶךְ וְאֶת אֲשֶׁתוֹ וְאֶמְהַתִּיו q וַיֵּלֶדוּ 18 כִּי ¹⁸ כִּי ^k עָצַר עֶצֶר יְיָ בְּעַד כָּל רָחֶם לְבֵית אַבְיִמֶלֶךְ עַל דְּבַר שָׂרָה אֲשֶׁת אַבְרָהָם.	

ה ראו גם טבלה 3 – "נג"ע, נגעים, שילוח (=א: גירוש; ב: 'שילוח בשלום').

θ השור: בר' מא 8; דנ' ב 1.

ו השור: שמ"ב יג 11-13.

א בר' טז 2: ותאמר שרי אל אברהם: הנה נא עצרני ה' מלדת.

המוטיב 'אשתי-אחותי ומלך': שלושה סיפורים וארבעה וקריאה אחרת

י"אחר	בר' 10-20; יג 4-1 אברם, שרי ופורה	בר' כ 1-18 אברהם, שרה ואבימלך	בר' כו 3-17 יצחק, רבקה ואבימלך
1	ויעל אברהם ממצרים הוא ואשתו וכל אשר לו ולוט עמו הנגבה	ויעל אברהם ממצרים הוא ואשתו וכל אשר לו ולוט עמו הנגבה	ויעל אברהם ממצרים הוא ואשתו וכל אשר לו ולוט עמו הנגבה
2	ואברהם כבד מואד במקנה בכסף ובזהב	ואברהם כבד מואד במקנה בכסף ובזהב	ואברהם כבד מואד במקנה בכסף ובזהב
3	וילך למסעיו מנזב ועד בית אל עד המקום אשר היה שם אהלה בתחלה בין בית אל ובין העי אל מקום המזבח אשר עשה שם בראשונה א ויקרא שם אברם בשם י"י	וילך למסעיו מנזב ועד בית אל עד המקום אשר היה שם אהלה בתחלה בין בית אל ובין העי אל מקום המזבח אשר עשה שם בראשונה א ויקרא שם אברם בשם י"י	וילך למסעיו מנזב ועד בית אל עד המקום אשר היה שם אהלה בתחלה בין בית אל ובין העי אל מקום המזבח אשר עשה שם בראשונה א ויקרא שם אברם בשם י"י

ל. "ויקרא שם": = 'ואשר קרא' ? 'ועתה הוא קורא' ?

טבלה 2: חפירת בארות: ריב, פיוס וברית

בר' כו 12-33	בר' כו 22-34
אבימלך ויחזק בנר	אבימלך ואברהם
12 וַיִּזְרַע יִצְחָק בְּאֶרֶץ הַהוּא וַיִּמְצָא בְשָׁנָה הַהוּא מָאָה שְׁעִירִים וַיִּבְרַכְהוּ יי'	
13 וַיִּגְדֹּל הָאִישׁ וַיִּלְךָ הַלֶּחָף וַיִּגְדֹּל עַד כִּי גָדֹל מְאֹד	
14 וַיְהִי לוֹ מִקְנֶה צֹאן וּמִקְנֶה בְּקָרָה וַעֲבָדָה רַבָּה וַיִּקְנְאוּ אוֹתוֹ פְּלִשְׁתִּים	
15 וְכָל הַבְּאֵרֹת אֲשֶׁר חָפְרוּ עֲבָדֵי אַבְיֹו בִימֵי אַבְרָהָם אַבְיֹו סָתְמוּם פְּלִשְׁתִּים וַיִּמְלְאוּם עָפָר	25} ... בְּאֵר הַמֵּיִם אֲשֶׁר גָּזְלוּ עֲבָדֵי אַבְיִמֶלֶךְ 25} וְהֹכַח אַבְרָהָם אֶת אַבְיִמֶלֶךְ עַל אֲדוֹת בְּאֵר הַמֵּיִם אֲשֶׁר גָּזְלוּ עֲבָדֵי אַבְיִמֶלֶךְ
16 וַיֹּאמֶר אַבְיִמֶלֶךְ אֶל יִצְחָק לֵךְ מֵעִמָּנוּ כִּי עֲצַמְתָּ מִמָּנוּ מְאֹד	26} וַיֹּאמֶר אַבְיִמֶלֶךְ לֹא יֵדַעְתִּי מִי עָשָׂה אֶת הַדָּבָר הַזֶּה וְגַם אִתָּה לֹא הִגַּדְתָּ לִּי וְגַם אֲנִכִּי לֹא שָׁמַעְתִּי בְלִתי הַיּוֹם
17 וַיִּלְךָ מִשָּׁם יִצְחָק וַיְחַן בְּנַחֲל גֶרָר וַיֵּשֶׁב שָׁם	
18 וַיֵּשֶׁב יִצְחָק וַיַּחְפֹּר אֶת בְּאֵרֹת הַמֵּיִם אֲשֶׁר חָפְרוּ בִימֵי אַבְרָהָם אַבְיֹו וַיִּסְתְּמוּם פְּלִשְׁתִּים מוֹת אַחֲרֵי מוֹת אַבְרָהָם וַיִּקְרָא לָהֶן שְׁמוֹת כְּשִׁמְתָּהּ אֲשֶׁר קָרָא לָהֶן אַבְיֹו.	
19 וַיַּחְפְּרוּ עֲבָדֵי יִצְחָק בְּנַחֲל וַיִּמְצְאוּ שָׁם בְּאֵר מֵיִם חַיִּים	
20 וַיִּרְבוּ רַעֲיֵי גֶרָר עִם רַעֲיֵי יִצְחָק לֵאמֹר לָנוּ הַמֵּיִם וַיִּקְרָא שֵׁם הַבְּאֵר עֵשֶׂק, כִּי הִתְעַשְׂקוּ עִמּוֹ	
21 וַיַּחְפְּרוּ בְּאֵר אַחֶרֶת וַיִּרְבוּ גַם עָלֶיהָ וַיִּקְרָא שְׁמָהּ שְׁטִנָּה וַיַּעֲתֶק מִשָּׁם וַיַּחְפֹּר בְּאֵר אַחֶרֶת וְלֹא רָבוּ עָלֶיהָ וַיִּקְרָא שְׁמָהּ רְחֹבוֹת וַיֹּאמֶר	
22 כִּי עָתָה הֵרָחִיב יי' לָנוּ וּפְרִינוּ בְּאֶרֶץ.	
23 וַיַּעַל מִשָּׁם בְּאֵר שֶׁבַע	
24 וַיֵּצֵא אֶלְיֹו יי' בְּלִילָה הַהוּא וַיֹּאמֶר: אֲנִכִּי אֱלֹהֵי אַבְרָהָם אַבְיֹו אֵל תִּירָא כִּי אִתָּךְ אֲנִכִּי וַיִּבְרַכְתִּי וְהִרְבֵּיתִי אֶת זַרְעֲךָ בְּעֵבֹר אַבְרָהָם עֲבָדֵי.	
25 וַיָּגֶן שָׁם מִזִּבְחַ וַיִּקְרָא בְּשֵׁם יי' וַיָּט שָׁם אֹהֶלוֹ וַיִּכְרוּ שָׁם עֲבָדֵי יִצְחָק בְּאֵר	22 וַיְהִי בַעַת הַהוּא וַיֹּאמֶר אַבְיִמֶלֶךְ וַיִּכְלֵ שָׁר צָבָאוֹ אֶל אַבְרָהָם לֵאמֹר
26 וַאֲבִימֶלֶךְ הִלָּךְ אֶלְיֹו מִגֶּרָר וַחֲזַחְתָּ מִרְעֻהוּ וַיִּכְלֵ שָׁר צָבָאוֹ וַיֹּאמֶר אֲלֵהֶם יִצְחָק מַדּוּעַ בָּאתֶם אֵלַי וְאַתֶּם שׁוֹנְאִתֶּם אֹתִי וַתִּשְׁלַחֲנִי מִבְּתָרְכִי	
28 וַיֹּאמְרוּ	22} וַיֹּאמֶר [...] לֵאמֹר

בר' כו 12-33 אבימלך ויצחק בגור	בר' כא 22-34 אבימלך ואברהם
ראו ראינו כי היה י"י עמו ונאמר תהי נא אלה בינותינו ובינך ונקרתה ברית עמו 29 אם תעשה עמו רעה כאשר לא נגענו וכאשר עשינו עמו רק טוב ונשלחך בשלום אתה עתה ברוך י"י { 27 } נאמם שנאתם אתי ותשלחוני מאתכם 30 ויעש להם משתה ויאכלו וישתו 31 וישכמו בבקר וישבעו איש לאחיו { 33 } ויקרא אתה שבעה על כן שם העיר באר שבע { 31 } וישבעו איש לאחיו וישלחם יצחק וילכו מאתו בשלום { 25 } ויבן שם מזבח ויקרא בשם י"י { 17 } ויחן בנחל גרר וישב שם 32 ויהי ביום ההוא ויבאו עבדי יצחק ויגדו לו על אדות הבאר אשר חפרו ויאמרו לו: מצאנו מים 33 ויקרא אתה שבעה על כן שם העיר באר שבע עד היום הזה	23 אלהים עמו בכל אשר אתה עשה ועתה השקעה לי באלהים הנה אם " תשקר לי ולניני ולנכדי כחסד אשר עשיתי עמו תעשה עמדי ועם הארץ אשר נרתה בה { 22 } אלהים עמו בכל אשר אתה עשה 24 ויאמר אברהם אנוכי אשבע 25 והוכח אברהם את אבימלך על אדות באר המים אשר נזלו עבדי אבימלך 26 ויאמר אבימלך: לא ידעתי מי עשה את הדבר הזה וגם אתה לא הגדת לי וגם אנכי לא שמעתי בלתי היום 27 ויחש אברהם צאן ודקר ויחן לאבימלך ויכרתו שניהם ברית 28 ויצב אברהם את שבע כבשת הצאן לבדקו 29 ויאמר אבימלך אל אברהם: מה הנה שבע כבשת האלה אשר הצבת לבדנה 30 ויאמר כי את שבע כבשת תקח מידי בעבור תהיה לי לעדה כי חפרתי את הבאר הזאת 31 על כן קרא למקום ההוא באר שבע כי שם נשבעו שניהם 32 ויכרתו ברית בבאר שבע ויקם אבימלך ויכיל שר צבאו וישבו אל ארץ פלשתים 33 וישע אשל בבאר שבע ויקרא שם בשם י"י אל עולם 34 ויגר אברהם בארץ פלשתים ימים רבים

α השווה תה' מד 18: כל זאת באמתנו – ולא שכתנוה, ולא שקרנו בכריתך!

טבלה 3: נג"ע, נגעים, שילוח (א-: גירוש; ב: 'שילוח בשלום')

בר' יב 20-17 פרעה, אברם ושרי	בר' כ 6 אבימלך, אברהם ושרה	בר' כו 11 אבימלך, יצחק ורבקה	בר' כז 29-33 אבימלך ויצחק	שם' יא 1 הדהוד: ישראל במצרים
וַיִּנָּע יִי אֶת פְּרָעָה נְגָעִים גְּדֹלִים וְאֶת בֵּיתוֹ עַל דָּבַר שְׁרֵי אִשְׁתּוֹ אַבְרָם 19 [...] וַעֲתָה הִנֵּה אִשְׁתְּךָ קח וְלֶךְ 20 וַיִּצֹא עָלָיו פְּרָעָה אֲנָשִׁים וַיִּשְׁלַחוּ אוֹתוֹ וְאֶת אֲשֵׁמוֹ וְאֶת כָּל אֲשֶׁר לוֹ.	וַיֹּאמֶר אֵלָיו הָאֱלֹהִים בְּחַלְם גַּם אֲנֹכִי יָדַעְתִּי כִּי בָתָם לְבִכְךָ עֲשִׂיתָ זֹאת וְאֶחָשֶׁךְ גַּם אֲנֹכִי אוֹתְךָ מִחֲטֹט לִי עַל כֵּן לֹא נִתְמִיד לְנָגֵעַ אֵלָיָהּ	וַיִּצֹא אַבְיִמֶלֶךְ אֶת כָּל הָעָם לֵאמֹר הִנֵּנִי בְּאִישׁ הַזֶּה וּבְאִשְׁתּוֹ מוֹת יוֹסֵף	29 אִם תַּעֲשֶׂה עִמּוֹנִי רָעָה כְּאֲשֶׁר לֹא נִגְעִנִי וְכְאֲשֶׁר עָשִׂינוּ עִמָּךְ רַק טוֹב י ⁷ וַיִּשְׁלַח בְּשָׁלוֹם {29 וַיִּשְׁלַח בְּשָׁלוֹם} 6 אָמֵנָה עֲתָה בָרוּךְ יִי ⁸ 30 וַיַּעַשׂ לָהֶם מִשְׁתָּה וַיֹּאכְלוּ וַיִּשְׁתּוּ 31 וַיִּשְׁפִּימוּ בְּבִקְרָה וַיִּשְׁבְּעוּ אִישׁ לְאָחִיו וַיִּשְׁלַח יִצְחָק וַיִּלְכּוּ מֵאֲתָנוּ בְּשָׁלוֹם	וַיֹּאמֶר יִי אֵל מֶשֶׁה עוֹד נָגַע אֶחָד אֲבִיָּא עַל פְּרָעָה וְעַל מִצְרַיִם אֲחֵרִי כֵן וַיִּשְׁלַח אֶתְכֶם מִזֶּה כְּשִׁלְחוֹ ⁹ כָּלָה נָרַשׁ יְגִרְשׁ אֶתְכֶם מִזֶּה

ראו גם שם' יב 32: גם צאנכם גם במקרים "קחי כְּאֲשֶׁר דִּבַּרְתָּם וְלָכִי.

שם' יב 33: וְתִסְתַּחֲמוּ מִצְרַיִם עַל הָעָם לְמַסֵּר¹⁰ לְשִׁלְחָם מִן הָאָרֶץ, כִּי אָמְרוּ: כִּלְנוּ מֵתִים!

שם' יד 5: וַיִּקְרָא לְכָב פְּרָעָה וַיַּבְדִּיאוּ אֵל הָעָם וַיֹּאמְרוּ: מִה זֹאת עָשִׂינוּ, כִּי¹¹ שִׁלְחָנוּ אֶת יִשְׂרָאֵל מִמִּצְרָיִם?

בר' לא 27: לָמָּה נִחַבְתָּם לְכָרֶם וְנִתְגַּבְּ אֹתִי וְלֹא הִגַּדְתָּ לִּי – י¹² וַאֲשִׁלְחָךְ בְּשִׁמְחָה וּבְשִׁרִים בְּתֹף וּבְכִנּוּר!

אך ראו גם: שם' ו 1: אֲשֶׁר אֶעֱשֶׂה לְפָרְעָה, כִּי בְיָד חֲזָקָה וַיִּשְׁלַח, וּבְיָד חֲזָקָה וַיִּגְרֶשֶׁם מֵאֶרֶץ (ראו גם שם' י 10-11).

בר' כא 22: אֱלֹהִים עִמָּךְ כָּל אֲשֶׁר אַתָּה עֹשֶׂה; בר' כו 28: כִּי הִיָּה יִי עִמָּךְ.

יש' לב 10: כִּי¹³ כָּלָה בְּצִיר אֶסְף בְּלִי יְבוּא; יר' ח 20.

טבלה 4: המוטיב טו"ב בסדרת הסיפורים הנידונים במאמר

יב 13:	לְמַעַן	יִיטב	לִי בְּעִבְרָךְ
יב 16:	וּלְאַבְרָם	הִיטִיב	בְּעִבְרָה
כ 15:	וַיֹּאמֶר אַבְיִמֶלֶךְ: הִנֵּה אֶרְצִי לְפָנֶיךָ	בְּטוֹב	בְּעִינֶיךָ שָׁב
כו 29:	אִם תַּעֲשֶׂה עִמּוֹנִי רָעָה כְּאֲשֶׁר לֹא נִגְעִנִי, וְכְאֲשֶׁר עָשִׂינוּ עִמָּךְ	טוֹב,	וַיִּשְׁלַח בְּשָׁלוֹם ¹⁴

α ראו גם טבלה 3 – "נג"ע, נגעים, שילוח (= א-: גירוש; ב: 'שילוח בשלום')

טבלה 5: האבות בונים מזבח, קוראים בשם ה' ונאחזים במקום

בר' יב 5-9	בר' יג 14-18	בר' כג 25-23	בר' לה 6-7
5 וַיִּקְחוּ אֲבָרָם אֶת שְׂרֵי אֲשֶׁתּוֹ [...] וְאֶת כָּל רְכוּשָׁם [...] וַיָּצֵאוּ לָלֶכֶת אֶרְצָה כְּנָעַן וַיָּבֹאוּ אֶרְצָה כְּנָעַן	14 וַיִּי' אָמַר אֶל אֲבָרָם [...]	23 וַיַּעַל מִשְׁם בָּאָר שָׁבַע	6 וַיָּבֹא יַעֲקֹב לִזְזָה אֲשֶׁר בָּאֶרֶץ כְּנָעַן [...] הוּא וְכָל הָעָם אֲשֶׁר עִמּוֹ
6 וַיַּעֲבֵר אֲבָרָם בְּאֶרֶץ עַד מְקוֹם שָׁכָם עַד אֵלוֹן מוֹרָה [...]		24 וַיֵּרָא אֵלָיו ה' בְּלִילָה הַהוּא וַיֹּאמֶר: אֲנֹכִי אֱלֹהֵי אֲבֹרָהָם אָבִיךָ אֵל תִּירָא כִּי אֲתָךְ אֲנֹכִי	
7 וַיֵּרָא יִי' אֶל אֲבָרָם וַיֹּאמֶר	15 כִּי אֵת כָּל הָאָרֶץ [...] לְךָ אֶתְנַנֶּה וּלְזֹרַעַךְ עַד עוֹלָם 16 וְשִׁמְתִּי אֵת זֹרַעַךְ כַּעֲסַר הָאָרֶץ [...]		
וַיָּבֹן שָׁם מִזְבֵּחַ לַיִי הַנִּרְאָה אֵלָיו		25 וַיָּבֹן שָׁם מִזְבֵּחַ וַיִּקְרָא בְּשֵׁם ה'	7 וַיָּבֹן שָׁם מִזְבֵּחַ וַיִּקְרָא לְמָקוֹם אֵל בֵּית אֵל כִּי שָׁם נִגְלוּ אֵלָיו הָאֱלֹהִים בְּבָרְחוֹ מִפְּנֵי אַחִיו
8 וַיַּעֲמֵק מִשְׁם הַהָרָה מִקְדָּם לְבֵית אֵל וַיֵּט אֹהֶלָה	18 וַיֵּאָהֶל אֲבָרָם וַיִּבֶא וַיֵּשֶׁב “ בְּאֵלֵי מִמְרָא אֲשֶׁר בְּחִבְרוֹן וַיָּבֹן שָׁם מִזְבֵּחַ לַיִי	וַיֵּט שָׁם אֹהֶלוֹ וַיִּכְרוּ שָׁם עַבְדֵי יִצְחָק בָּאָר	

ראו גם:

בר' כב 9, 13-14; בר' כח 13-22.

α בר' יד 13: וַיָּבֹא הַפְּלִיט וַיַּגֵּד לְאֲבָרָם הַעֲבָרִי וְהוּא שָׁכַן בְּאֶלְנֵי מְקֵרָא הָאֱמֹרִי

(וראו גם: חמ"י גבריהו, 'אלוני ממרא', **אנציקלופדיה מקראית**, א, טורים 330-332; נ' אלוני, 'אלון מורה, אלוני מרה', **אנציקלופדיה מקראית**, א, טורים 328-329; י"ש לויכט, 'ממרא', **אנציקלופדיה מקראית**, ה, טורים 6-7.)

טבלה 6: באר שבע - מקור השם

בר' כ"א 33-25 קורות אברהם	בר' כ"ו 23-25, 32-33 קורות יצחק	
הרקע	23 וַיֵּלֶךְ מִשָּׁם בָּאָר שְׁבַע 24 וַיֵּרָא אֵלָיו י"י בַּלַּיְלָה הַהוּא וַיֹּאמֶר: אֲנֹכִי אֱלֹהֵי אֲבֹרָהֶם אָבִיךָ אֵל תִּירָא כִּי אִמְרָךְ אֲנֹכִי וּבְרַכְתִּיךָ וְהִרְבֵּיתִי אֶת זֶרְעֶךָ בְּעִבּוֹר אֲבֹרָהֶם עֲבָדִי 25 וַיָּבֹן שָׁם מִזְבֵּחַ וַיִּקְרָא בְּשֵׁם י"י וַיֵּט שָׁם אֶהְלוֹ וַיִּכְרוּ שָׁם עֲבָדֵי יִצְחָק בָּאָר [...]	25 וְהֹכַח אֲבֹרָהֶם אֶת אֲבִימֶלֶךְ עַל אֲדֹת בָּאָר הַמִּים אֲשֶׁר גָּזְלוּ עֲבָדֵי אֲבִימֶלֶךְ [...]] 27 וַיִּשְׁחַח אֲבֹרָהֶם צֹאן וּבָקָר וַיָּמָן לְאֲבִימֶלֶךְ וַיִּכְרְתוּ שְׁנֵיהֶם בְּרִית 28 וַיֵּצֵב אֲבֹרָהֶם אֶת שְׁבַע כְּבֹשֶׁת הַצֹּאן לְבִדְהָן 29 וַיֹּאמֶר אֲבִימֶלֶךְ אֵל אֲבֹרָהֶם: מָה הִנֵּה שְׁבַע כְּבֹשֶׁת הָאֵלָה אֲשֶׁר הִצַּבְתָּ לְבִדְהָן 30 וַיֹּאמֶר כִּי אֶת שְׁבַע כְּבֹשֶׁת תִּקַּח מִיָּדִי בְּעִבּוֹר תְּהִיָּה לִי לַעֲדָה כִּי חִפְרִיתִי אֶת הַבָּאָר הַזֹּאת
המקור לשם העיר	33 וַיִּקְרָא אֹתָהּ שְׁבַעָה עַל כֵּן שָׁם הָעִיר בָּאָר שְׁבַע עַד הַיּוֹם הַזֶּה { 33 וַיִּקְרָא אֹתָהּ שְׁבַעָה }	31 עַל כֵּן קָרָא לְמִקְוֶם הַהוּא בָּאָר שְׁבַע כִּי שָׁם נִשְׁבְּעוּ שְׁנֵיהֶם
סמל להשתקעות במקום	25 { ~ } וַיָּבֹן שָׁם מִזְבֵּחַ וַיֵּט שָׁם אֶהְלוֹ וַיִּקְרָא בְּשֵׁם י"י וַיִּכְרוּ שָׁם עֲבָדֵי יִצְחָק בָּאָר {	33 וַיֵּטַע אֲשֶׁל בְּבָאָר שְׁבַע וַיִּקְרָא שָׁם בְּשֵׁם י"י אֵל עֹלָם

בין ישראל לעמים: הרים גבוהים ואילנות גדולים כפולחן דתי על פי המקרא, חז"ל והפרשנות היהודית

תקציר

המאמר מתאר את ההבדלים בין תפיסת עוצמת שלטונו של האל וביטוייה בעולם של עובדי האלילים, שבו מעניקים קדושה להרים גבוהים ולעצים חסונים על פי פסוקי המקרא, ובין האמונה היהודית כפי שהיא מתוארת במקורות מן המקרא ובחז"ל, ובהם מודגשת נמיכות הקומה של הר סיני ובית המקדש כמו היחס כלפי צמחים מקודשים רק ככלי לעבודת ה'.

מילות מפתח:

פולחן דתי; הרים גבוהים; גבולות גאוגרפיים; אלה ואלון; עצים קדושים.

על הקשר שבין הרים, משמעות המילה "שדה" ופולחן דתי בתפיסת המזרח הקדום וביהדות

לדעתנו, אפשר למצוא קשר נוסף בין "הר ל"שדה": בפסוקים רבים במקרא אפשר לראות שהמילה "שדה"

- שנתון "שאנן" - תשפ"א - כרך כו
83

מובנה "הר", כגון "שדה העמלקי" (בר' יד 7) – העמלקי היה עם נווד ולא חקלאי; "וַיִּקְחֵהוּ שָׂדֵה צִפִּים אֶל רֹאשׁ הַפְּסָגָה..." (במ' כג 14) – כאן מדובר בתצפית (הר הצופים); "מרומי שדה" (שופ' ד 14).

במקרה אחר יש לבחון כיצד המילה "שדה" קשורה למילה "הר": בתיאור נפילת המלכים בעמק השדים נאמר "וַעֲמַק הַשָּׂדִים בְּאֶרֶת חֲמֹר וַיִּסְּסוּ מֶלֶךְ סָדָם וַעֲמָרָה וַיִּפְּלוּ-שָׁמָּה..." (בר' יד 10). מהם השדות והבורות שנפלו בהם המלכים? לכאורה מדובר בבורות לייצור סיד, כפי שמובא בבראשית רבה מב, ז: "בירין בירין מסקן חמר" (בורות בורות המעלים חמר).⁷ על סמך הסברנו שיש קשר בין המילה "שדה" למילה "הר", יש מקום לומר שהשדה שימש מכשול בבריחת המלכים בהיותו חרוש בצורה של תלמים שנראים כמו הרים ובקעות. נראה שגם פעולת השידוד המוזכרת כפעולה חקלאית במקרא לאחר פעולת החריש, קשורה לעניין זה: "הָכֵל הַיּוֹם יַחְרֹשׁ הַחֲרֹשׁ לְזֶרַע יִפְתָּח וַיִּשְׁדֹּד אֲדָמָתוֹ" (יש' כח 24) ובהתאמה לכך מוזכר כוחו של ה' במענה לאיוב: "הֲתִקְשֹׁר יָרִים בְּתֵלָם עֲבֹתוֹ אִם יִשְׁדֹּד עֲמָקִים אַחֲרָיָה" (איוב לט 10). אם כן, אפשר למצוא קשר בין המילה "הר" לכינוי האל בשם "שדי", כפי שהתרגום של המילה "הר" בשפה האכדית הוא šadû = שַׁדֻּ.⁸

עד כה סקרנו את התפיסה הרווחת במזרח הקדום כלפי האל, שאחד מתיאורי שלטונו הם ההרים הגבוהים. גם באמונה היהודית נמצא במקרא האדרה של אלהי ישראל כמי שמקדש את ההרים כגבול: "...הַגִּבֹּל אֶת הָהָר וְקִדְשָׁתוֹ" (שמי' יט 23), כשולט בראשי ההרים המסמלים שלטון דתי: "וְעַל כָּל הָהָרִים הָרָמִים וְעַל כָּל הַגְּבָעוֹת הַנִּשְׁאָאוֹת" (יש' ב 14) וכמציב גבולות – "הָאוֹתִי לֹא תִירָאוּ נְאֻמֶּה" אִם מִפְּנֵי לֹא תַחֲלִילוּ אֲשֶׁר שְׁמִי חוֹל גְּבוּל לַיָּם חֶק-עוֹלָם וְלֹא יַעֲבֹרְהוּ וַיִּתְּנָעֲשׂוּ וְלֹא יוֹכְלוּ וְהָמוּ גִלְיוֹ וְלֹא יַעֲבֹרְהוּ" (יר' ה 22).

הפסוק הבא מתאר את עדיפותם של הר סיני ("הר אלהים") ואת הר המוריה ("ההר חמד אלהים לשבתו") מכל ההרים: "הָרֵאֱלֹהִים הָרִבְּשָׁן הָרִבְּנִים הָרִבְּשָׁן. לָמָּה תִרְצָדוּן הָרִים גְּבֻנִים, הָהָר חֲמַד אֱלֹהִים לְשִׁבְתּוֹ אֵף ה' יִשְׁכֹּן לְנֶצַח" (תה' סח 16-17), כפי שמתרגם יונתן: "טור מוריה אתר די פלחו אבהת עלמא קדם יי-אתבחר לבנין בית מקדשא וטור סיני למוהבית אוריתא" (הר מוריה מקום שהקריבו אבות העולם לפני ה' נבחר לבנין בית המקדש והר סיני למתן תורה). מעניין שבפסוק הקודם מתואר ה' בשם "שדי", שכאמור יכול להיות במשמעות של "הר", כלומר ה' נקרא "הר" והוא שולט ובוחר את ההרים הקדושים שלו: "בְּפֶרֶשׁ שְׂדֵי מְלָכִים בָּהּ תִּשְׁלַג בְּצִלְמוֹן" (שם 15).

עם זה ההשקפה היהודית מדגישה דווקא את חשיבותה של הענווה. הדוגמאות שיובאו להלן בתיאורם של הר סיני והר המוריה כאתרים מקודשים, מבטאות את התפיסה היהודית המדגישה את הענווה בעניינים הגאוגרפיים של אתרי פולחן.⁹

ברצוננו להביא מקור מוכר ממדרש חז"ל להסבר בחירתו של הר סיני כמקום ראוי למתן תורה לעם ישראל:

"כי כתבור בהרים וככרמל בים יבוא" (יר' מו 18) – זה אומר נקראתי הר תבור, עליי נאה שתשרה שכינה, לפי שאני גבוה מכל ההרים [...] זה אומר אני נקראתי הר הכרמל, עליי נאה שתשרה שכינה, לפי שאני נתמצעתי בתווך, ועליי עברו את הים. אמר הקב"ה: כבר נפסלתם לפניי בגבהות שיש בכם, כולכם פסולים לפניי [...] אין רצוני אלא בסיני שהוא שפל מכולכם.¹⁰

מדרש זה מתאר את גובהו הנמוך של הר סיני מהר כרמל ומהר תבור. אין מטרתו של מאמר זה לעסוק במחלוקות

7. ראו: י' שפניר וא' ששון, 'כבשני תעשייה בתקופות קדומות במדבר המזרחי של ארץ ישראל', **מחקרי יהודה ושומרון**, ד (תשנ"ד), עמ' 161-177. רש"י כותב: "כך שמו, על שם שהיו בו שדות הרבה. ומדרשי אגדה יש, אבל אין שוין לפשוטו" (בר' יד 3 ד"ה "עמק השדים"). רש"י, כפי שראוי ללמוד מדבריו, הכיר את ההסברים השונים המופיעים במדרש לשם שְׂדִים – "עמק השדים, שהוא מגדל סדנים, ד"א [=דבר אחר] שהוא עשוי שְׂדִים, שְׂדִים תלמים. ד"א: שהוא מניק את בנו קְשִׁדִים" (בראשית רבה מב, ה), והכריע כאחת הדעות המובאת במדרש (תלמים) שמדובר בשדות (וכן תרגום אונקלוס, רד"ק ורלב"ג), כלומר בעמק הידוע בריבוי השדות שבו. ראו: א' בקראט, **ספר זכרון על פירוש רש"י לחומש**, מהדורת מ' פיליפ, פתח תקווה תשמ"א, עמ' קז.

8. *šadû*, *The Assyrian Dictionary of the Oriental Institute of the University of Chicago (CAD)*, 17, p. 49. יש לציין כי טור-סיני סבור כי המילה "שדי" איננה יכולה להתפרש כאלוהי ההרים. לדבריו, הכינוי של אלוהי ארץ האמורי באכדית amurru אינו מתקשר למילה "שדי", שמובנה עשוי להיות אלוהי ההר il sadi או אלוהי ההר הגדול rabī il sadi. ראו: נ"ה טור-סיני, 'אל שדי', **ארץ ישראל**, ג (תשי"ד), עמ' 39-41.

9. ריינר תיאר את הגבלת קדושתו של סיני לזמן מסוים לעומת קדושתו הנצחית של הר המוריה כשני מודלים חינוכיים מנוגדים ביהדות: פתיחות מצד אחד וסלקטיביות מצד אחר – ראו: ש' ריינר, '**הר סיני והר המוריה: שיחה לפרשת יתרו**', **מעגלים**, ה (תשס"ז), עמ' 7-12.

10. מדרש תהלים, שוחר טוב (בובר), סח.

הרבות הסובבות על זיהוי מקומו של הר סיני;¹¹ יש המזהים את הר סיני בג'בל מוסא (גובה 2285 מטר מעל פני הים), או בהר כרכום (גובה 847 מטר מעל פני הים) ועוד.¹² המשותף לכל הזיהויים הוא שהר סיני גבוה מהר הכרמל (גובה 546 מטר) ומהר התבור (גובה 562 מטר)! דברי הקב"ה המובאים במדרש על גובהו של הר סיני, באים לחדד כנראה מסר שונה ממה שמקובל לחשוב: דווקא ובגלל שהר סיני גבוה מהר הכרמל והר התבור, יש להעריך את הענווה שלו שהרי אם הוא היה נמוך מבחינה טופוגרפית, הרעיון של הענווה היה מחוסר בסיס! המשך לתפיסת הענווה של ה' כמודל חינוכי נמצא במדרש חז"ל מתוך ברייתא דר' ישמעאל, המסביר את התיאור השונה של ירידת הקב"ה על הר סיני בספר שמות להשמעת קולו מן השמיים בספר דברים, בכך שה' הנמיך את קומתו כדי לדבר עם בני ישראל:

שני כתובין מכחישים זה את זה עד שיבא כתוב שלישי ויכריע ביניהן: כת[וב] אחד א[ו]מר - "וירד ה' על הר סיני אל רא[ש] ההר"; וכת[וב] אחר א[ו]מר - "אתם ראיתם כי מן השמים דברתי עמ[כם]"; [הכריע] - "מן השמים השמיעך את קלו ליסרך" מלמד שהרכין [הק]דוש [ברוך] ה[וא] שמי שמים העליון על ראש ההר ודבר עמה מן השמים...¹³

את הפסוק המתאר את העלייה לבית המקדש "וקמת ועלית אל המקום אשר יבחר ה' אלהיך" (דב' יז 8), דרשו חז"ל בסמליות "מלמד שבית המקדש גבוה מכל ארץ ישראל, וארץ ישראל גבוה מכל הארצות" (בבלי, קידושין סט ע"א-ע"ב). עם זה מברכת משה לשבט בנימין: "לְבַנְיָמוֹ אָמַר יְדִיד ה' יִשְׁכֵּן לְבֶטֶח עָלָיו חֶפֶץ עָלָיו כָּל הַיּוֹם וְבֵין כְּתָפָיו שָׁכֵן" (דב' לג 12) לומדים שמקום השכינה איננו במקום הגבוה ביותר אלא דווקא במקום נמוך, ולכן צריך שגם בית המקדש יהיה נמוך יותר מירושלים. כך גם לומדים מעוד מקור שבו מתואר מדוע חשבו בתחילה לבנות את בית המקדש במקום הגבוה ביותר, משום שבתיאור גבולו של שבט בנימין לא נאמרה המילה "וירד":

כתיב: "וקמת ועלית אל המקום", מלמד שבית המקדש גבוה מכל ארץ ישראל, וארץ ישראל גבוהה מכל ארצות, לא הוּוּ ידעי דוכתיה היכא, אייתו ספר יהושע, בכולהו כתיב: "וירד", "ועלה הגבול", "ותאר הגבול", בשבט בנימין "ועלה" כתיב, "וירד" לא כתיב, אמרי: ש"מ הכא הוא מקומו. סבור למבנייה בעין עיטם דמדלי. אמרי ניתתי ביה קליל [חשבו לבנותו בעין עיטם מפני שהוא גבוה מאוד, אמרו נלך למקום קצת יותר נמוך], כדכתיב "בין כתפיו שכן" (בבלי, זבחים נד ע"ב).¹⁴

קלימי בחן את חוסר הפירוט במקרא בעניין מיקומו המדויק של מקום העקידה "על אחד ההרים אשר אמר אליך..." (בר' כב 2), וכן בעניין מקום בנייתו של בית המקדש (מל"א ו) ולדעתו נמצא לכך מקבילות בסיפורי בנייה של מקדשים במזרח הקדום שבהם לא מופיע תיאור מיקומו הגאוגרפי של המקדש.¹⁵

לסיכום, אף שאפשר למצוא במקרא מספר פעמים שבהן צוין הר גבוה בפולחן דתי, בפסוקים אחרים ובפרשנות חז"ל אנו מוצאים דווקא היאלמות הכתוב בעניין מיקומו המדויק של בית המקדש ("כִּי אִם אֶל הַמָּקוֹם אֲשֶׁר יִבְחַר ה' אֱלֹהֵיכֶם..." – דב' יב 5), כמו חוסר ודאות בעניין זיהוי הר סיני וסיבת בחירתו להיות מקום קדוש, דבר המעיד

11. כפי שכבר כתב הראל: "זיהויו של הר סיני כרוך בקשיים מרובים. זיהויים רבים הוצעו להר סיני, וכולם אינם יוצאים מגדר השערה" – מ' הראל, 'סיני', **אנציקלופדיה מקראית**, ה, עמ' 1021. כאן יש לציין ריאיון עם הרב שרלו בעניין זיהוי האתר המקראי של הר סיני. הרב שרלו מתאר את הדגש שיש על פי הגישה היהודית בתורה לעומת חוסר חשיבותו של הר סיני: "מיקומו של ההר אינו מעניין את היהדות, מכיוון שנקודת הציון המשוערת של המעמד אינה חלק מהמצע הרוחני והתרבותי שיהדות מתעניינת בו. אין למקום ההוא כל קדושה, או כל משמעות דתית כלשהי. המסורת נטלה את התורה מהר סיני, הובילה את התורה לאורך כל המסעות של עם ישראל, לאורך הגלויות השונות ולאורך תקופות העצמאות המדינית. היא הפכה את התורה למשהו חי וגורם השראה, היא עסקה במימוש התורה, בלימודה ובהנחלתה" – ראו: א' גולן, **תעלומה עתיקה: איפה נמצא הר סיני?**, **ישראל היום**, 17.5.2018.

12. ראו: ע' ענת, **הר כרכום: לאור התגליות החדשות** (אריאל, 149), ירושלים תשס"א.

13. ברייתא דרבי ישמעאל פרק א (מהדורת פינקלשטיין, עמ' 9, בהשלמת קיצורי כתב יד ותיקן 66). ראו: א' שמאע, 'פרשות ההתגלות: עיונים והרהורים תיאולוגיים', י' ברנדס, ט' גנזל וח' דויטש (עורכים), **בעיני א-לוהים ואדם: האדם המאמין ומחקר המקרא**, ירושלים תשע"ה, עמ' 342-358.

14. יש לציין שגם לדעה השנייה המובאת שם שהסנהדרין הייתה בנחלת יהודה והשכינה בנחלת בנימין, עדיף להנמיך את מקום המקדש משום שצריכה להיות קרבה בין מקום המקדש לסנהדרין, ואילו עין עיטם, על אף גובהו, הוא כנראה רחוק מדי.

15. י' קלימי, 'ארץ המוריה, הר המוריה ואתר מקדש שלמה בהיסטוריוגרפיה המקראית', **שנתון לחקר המקרא והמזרח הקדום**, יא (תשנ"ז), עמ' 180-194. קלימי סבור כי השלמת הפרטים שהוספו במקור לאחר מכן "...בְּהֶרֶם הַמִּזְרֵה אֲשֶׁר נִרְאָה לְקוֹדֵד אֲבִיהוּ אֲשֶׁר הָיוּ בְּמִקְוֶה דָּוִד בְּגֶרֶן אֲרֶן הַיְּבוֹסִי" (דה"ב ג' 1), יוצרים אנלוגיה לסיפור העקדה ועם סיפור הקמת המזבח בגורן ארנן היבוסי, ועשויים לעמוד על מגמה כרוניסטית של מחבר דברי הימים, ראו: קלימי (שם), עמ' 190-191.

על חשיבות ההכרה בעליונות האל וכוחו אך בחוסר תלותו במיקום גאוגרפי של הרים גבוהים, כפי שנמצא קשר בין מקומות גבוהים לפולחן עבודה זרה בתפיסות דתיות אחרות.¹⁶

היחס כלפי עצים קדושים

ראינו עד כה כי ראשי הרים ומקומות גבוהים הם מאפייני מקומות של עבודה זרה. מאפיין נוסף של עבודה זרה היו עצים שגדלו בראשי ההרים, כפי שנמצא בפסוקי המקרא: "... בהיות חלליהם בתוך גליליהם סביבות מזבחותיהם אל כל גבעה רמה בכל ראשי ההרים¹⁷ ותחת כל עץ ויען¹⁸ ותחת כל אלה עבדתה מקום אשר נתנו שם ירח ניחח לכל גליליהם" (יח' 13). נראה שאחת מהסיבות של פולחן דתי לעצי קדושים הייתה גודלם הכביר והצל הרחב שהם מעניקים: "על ראשי ההרים יזבחו ועל הגבעות יקטרו תחת אלון ולבנה ואלה כי טוב צלה..." (הו' ד 13).¹⁹

עצים היו עשויים לשמש נקודות ציון בולטות בנוף, אך לא קביעת גבולות שבטיים או מדיניים; העצים שימשו בעיקר לציון אירוע²⁰ או שם יישוב הנקרא על שם הצמחים בסביבתו.²¹ עצים בעלי רושם במראה ובגודל או שונים מבית הגידול הטבעי שלהם שימשו נקודות ציון מהותיות. כך היה עץ התמר שדבורה ירשה למרגלותיו (שופ' ד 5),²² וכן עץ האשל שהמלך שאול ישב מתחתיו (ש"א כב 6),²³ מאחר שבית הגידול הטבעי של עצים אלו הוא אזור חם ונמוך ולא אזור הררי.²⁴ עץ הרימון ששאול ישב מתחתיו (ש"א יד 2) אומנם אינו חריג בנוף ההררי, אך ייתכן שהיה עץ מרשים וגדול במיוחד.²⁵ גם קברים נחפרו ונכרו בסמוך לעצים, כפי שעולה מדברי שמש:

המתים היו עשויים להיקבר גם מתחת לעץ, ששימש ציון למקום הקבר ואמצעי להנציח את זכר המת: דבורה מינתה רבקה נקברה סמוך לבית אל, תחת "אלון בכות", אשר כונה כך

16. דוגמאות: הר גריזים – בידי הכותים (השומרונים); הר הכרמל (מוחרקה) – בידי הנוצרים וג'בל מוסא – בידי הנצרות.
17. פעמות רבות במקרא נמצא שימוש של איברי הגוף עבור פריטים גאוגרפיים וטופוגרפיים, כמו "ראש הגבעה" במלחמה נגד עמלק (ש"א יז 9, 10), "ראש ההר" לעומת הר סיני (ש"א יז 20). יש לציין שמתוך 15 אזכורים של "ראש ההר" במקרא, רובם נאמרים בהיבט רוחני ופולחני, בהר סיני – "ויגד ה' על הר סיני אל ראש ההר ויקרא ה' למשה אל ראש ההר וינעל משה" (ש"א יז 20, ועוד); בהר הבית – "והיה באתרית הקמים נכון ויהיה הר ביתיה" בראש ההרים ונשא מקבעות ונהרו אליו כל הגוים" (יש' ב 2 וכן מ"ד 1); "ואת תורת ה' על ראש ההר כל גבולו סביב סביב קדש קדשים הנה זאת תורת ה' תחת" (יח' מג 12) ועוד. ראו: י' שפניר, "מכף רגל ועד ראש" (ישיעהו א. 1): שימוש באברי גוף בתיאורים גאוגרפיים בתנ"ך, **טללי אורות**, יג (תשס"ז), עמ' 105-122; M. Avi-Yona, 'Mount Carmel and the God of Baalbek', *Israel Exploration Journal*, 2, 2 (1952), pp. 118-124.
18. הפרשנים הסבירו את הביטוי "עץ רענן" בכל מיני דרכים: ביטוי לרטיבות ולחות כפירוש רש"י (ד"ה "כברוש רענן", ה' יד 9; ד"ה "דשנים ורעננים יהיו", תה' צב 11); ריבוי עלים כפירוש ר"י קרא (ד"ה "והיה עלהו רענן", יר' יז 8) ועוד הסבר המשלב בין שני פירושים אלו: שהעלים ירוקים ולחים כל השנה (קרוי כיום "ירוקי-עד"), כדברי רד"ק (ד"ה "באלים", יש' נז 5; ד"ה "זית רענן", יר' יא 16). אכן, חלק ממיני האלון (אלון מצוי) והאלה (אלת המסטיק) מתאימים להגדרה זו של "ירוקי-עד". תרגום יונתן מתרגם את המילה "רענן" – "עפוף" כלומר מרובה בענפים. בתרגומים מודרניים נמצא שתרגום המילה "רענן" הוא ירוק (King James Version) או "עפוף" (American Standard Version (ASV): Jubilee Bible 2000). יש מקום למחקר עתידי האם יש התאמה בין סוגי העצים שזכרו בנבואות השונות ואופי תיאורם למקום גידולם הטבעי כדי לבחון האם העצים המוזכרים הם ירוקי-עד.
19. המונח "צל" במקרא מכון פעמים רבות להגנה פיזית מפני קרני השמש היוקדות, כגון "וימן ה' אלהים קיקון ויעל מעל ליונה להיות צל על ראשו להציל לו מרעתו" (יונה ד 6) אך על דרך מטפורה משמש מונח זה גם כביטוי לקרבה: "בצילו חידמתי וישבתי ופריו מתוק לחיכי" (שה"ש ב 3), כביטוי להגנה: "ה' שומרך ה' צילך על יד ימינך" (תה' קכא 5) וכשאיפה לחופש: "כעבד ישאף צל..." (איוב 2). להלן נרחיב בעניין מיני העצים ששימשו לפולחן עבודה זרה.
20. כגון נחל אשכול (במ' כג 24) ועוד.
21. כגון רתמה (במ' לג 18), קרית יערים (יהו' טו 9), תפוח (יהו' יז 8-7), לוז (שופ' א 23), עמק האלה (ש"א יז 2) ועוד.
22. מלבד היותו חריג בנוף הבוטני של צמחי ההר, התמר הוא עץ גבוה, כפי שמושויות קומת הרעיה לקומת התמר: "ואת קומתך דמתה לתמר" (שה"ש ז 8), ונראה ממרחקים כפי שרש"י הסביר את הפסוק "הציבי לך ציונים, שימי לך תמרורים" (יר' לא 20) – אנשי יהודה שתלו עצי תמר שישמשו סימן לדרך חזרה מהגלות. רד"ק פירש "תמרורים": "לשון גובה". היציאה של דבורה משער העיר, שם ישבו השופטים בתקופת המקרא (דב' טז 18; עמ' ה 15; זכ' ח 16; תה' קכב 2-5 ועוד), מלמדת על הוויתור שלה לשבת במקום מכובד והעדפתה לשבת במקום בולט וחשוב, באחת הדרכים המרכזיות בתקופת המקרא, ראו: ד' שניאור, **צל עצים כתיאור ריאלי וכסמל בסיפור המקראי**, על אחר, כ (תשע"ט), עמ' 25-39.
23. בלשון חז"ל יש ביטוי 'אשלי רברבי' (בבלי, בבא בתרא לא ע"ב), שכוונתו: נתלה (סומך דעתו) בעצים (=רבינים) גדולים. ייתכן שמקורו בגודל עץ האשל או בדברי חז"ל הדורשים את עלייתו של שאול המלך למלוכה בעזרת תפילתו של שמואל הנביא, על פי הפסוק "...ושאול יושב בגבעה תחת האשל בְּרָמָה...": "וכי מה ענין גבעה [עירו של שאול] אצל רמה [עירו של שמואל]? אלא לומר לך: מי גרם לשאול שישב בגבעה שתי שנים ומחצה [למרות שחטא]? תפלתו של שמואל הרמתי" (בבלי, תענית ה ע"ב).
24. נ' הראובני, **שיח ועץ במורשת ישראל**, נאות קדומים 1984, עמ' 26.
25. אף שעץ רימון לא נחשב לעץ גבוה, יש מקום לתת לו חשיבות מתוקף שייכותו לשבעת המינים שהשתבחה בהם ארץ ישראל, וכדברי רונסון: "מקומות ישוב רבים בארץ נקראו על שם הרימון, לדוגמה: רימון פרץ, עין רימון, גבע רימון, סלע רימון, גת רימון ועוד. תפוצת השם יש בה כדי להעיד על חביבותו ולא דווקא על היקף גידולו המסחרי" – ר' רונסון, "כ"י יער הוא ובראתו והיה לך תוצאותיו": היער בחבלי ההר ומקומו במקרא, **שומרון ובנימין**, ג (תשנ"ג), עמ' 13-27.

כנראה בעקבות קבורתה שם (בר' לה, ח), ואנשי יבש גלעד קברו את עצמות שאול ובניו תחת עץ האשל (או עץ האלה - לפי גרסת בעל דברי הימים) אשר ביבש (שמ"א לא, יג; דה"א י, יב).²⁶

דפני מביא מדברי ויליאם רוברטסון סמית (1846-1894), חוקר שפות שמיות, כי אצל העמים השמיים שני גורמים הטבע העיקריים המשמשים מושא לפולחן הם מעיינות ועצים. המקור לפולחנים אלו הוא האמונה שהחיים שהאל מעניק זורמים מהמים הקדושים ומזינים את העץ המקודש.²⁷ מחקרים וסקרי נוף רבים²⁸ מראים כי בעולם הקדום הייתה לעצים שונים²⁹ משמעות אלילית-פולחנית, דבר שיש לו השפעות גאוגרפיות גם לקידוש המקום, כפי שמסכם זאת דפני:

הם נחשבים כמקום משכן לכוחות על-טבעיים, הם בעלי גבולות פיזיים וגיאוגרפיים המתוחמים בבירור מהסביבה החילונית, העצים מוגנים מפני פגיעת האדם באמצעות מערכת איסורים ועונשים ידועה וברורה, יש לעצים אלו היסטוריה דתית ותרבותית עמוקה שורשים, העצים מוגנים כדי לרצות כוחות על-טבעיים העשויים לנקום בבני-אדם. כך ניתן לסכם שהאמונה בעצים קדושים היא תופעה כלל עולמית חוצת יבשות, תרבויות ותקופות היסטוריות.³⁰

האלה והאלון כ"עצים קדושים"

ברצוננו להרחיב ולהעמיק בהבנת הקשר שבין הריאליה המקראית של מיני העצים וגודלם ובין מעמדם וחשיבותם כעצים קדושים. לשם כך בדקנו מהם מיני עצים המופיעים במקרא בתדירות גבוהה כעצי פולחן ומהם מאפייניהם הייחודיים.

אנו מוצאים שישנם פסוקים רבים המתארים את הישיבה מתחת לעץ האלה משום היותו עץ בעל צל רחב:

"וַיִּגְדְּעוּן בָּא וַיַּעַשׂ גָּדִי עֲזִים וְאַיִפֹּת קָמַח מַצּוֹת [...] וַיֵּצֵא אֶלָיו אֶל תַּחַת הָאֵלָה וַיֵּשֶׁב" (שופ' ו 19).

"וַיֵּלֶךְ אַחֲרָי אִישׁ הָאֵלֵהִים וַיִּמָּצְאוּהוּ יֹשֵׁב תַּחַת הָאֵלָה" (מל"א יד 14).

"וַיֵּשְׂאוּ אֶת גּוֹפֹת שְׂאֻל וְאֶת גּוֹפֹת בָּנָיו וַיָּבִיאוּם יְבִישָׁה וַיִּקְבְּרוּ אֶת עַצְמוֹתֵיהֶם תַּחַת הָאֵלָה בִּיבֶשׁ" (דה"א י 12).

מלבד זאת כמה פסוקים מתארים את עבודת האשרה, וכאמור אולי הנפוץ מביניהם הוא עץ האלה:

וַיִּדְעָתָם כִּי אֲנִי ה' בְּהִיּוֹת חֲלָלֵיהֶם בְּתוֹךְ גִּלְדֵיהֶם סְבִיבוֹת מִזְבְּחוֹתֵיהֶם אֶל כָּל גִּבְעָה רָמָה בְּכָל רֹאשֵׁי הָהָרִים וְתַחַת כָּל עֵץ רַעְנָן וְתַחַת כָּל אֵלָה עֲבָתָה מְקוֹם אֲשֶׁר נָתַנוּ שֵׁם רֵיחַ נִיחַח לְכָל גִּלְדֵיהֶם (יח' ו 13).

עַל רֹאשֵׁי הָהָרִים יִצְבְּחוּ וְעַל הַגִּבְעוֹת יִקְטְרוּ תַּחַת אֱלֹון וְלִבְנָה וְאֵלָה כִּי טוֹב צִלָּהּ... (הו' ד 13).

לדברי עמר, יש מקום לזהות את האלה המקראית עם עץ האלה הארץ-ישראלית (*Pistadetum palaestina*) והאלה האטלנטית (*Pistadetum atlantica*). עם זה הוא מציין כי מדובר בשם קיבוצי של עצי אלה ממינים שונים זה מזה ורק לעיתים אפשר להבחין בין המינים מתוך הקשר הפסוקים ותיאור בית הגידול.³¹ אם כן, נראה שהסיבות להטמנת אלוהי הנכר והנזמים "תחת האלה אשר עם שכם" (בר' לה 4), כמו קבורת

26. י' שמש, **אבלות במקרא: דרכי התמודדות עם אבדן בספרות המקראית**, בני ברק תשע"ו, עמ' 93.

27. א' דפני, **עצים מקודשים בישראל**, בני ברק תשע"א, עמ' 47.

28. א' שלמה, 'העץ המקודש – גורם לשמירת נוף קדמון', **אופקים בגאוגרפיה** (תשל"ו), עמ' 81-86; ז' עמר, 'ה"בוטניקה הקדושה" של ארץ ישראל במסורת הנוצרית', **אריאל**, 156-155 (תשס"ב), עמ' 214-206; F. J. Simoons, *Plants of Life, Plants of Death*, Wisconsin 1998; M. Eliade, *Patterns in Comparative Religion*, trans. R. Sheed, Cleveland 1958.

29. על מאפיינים טבעיים-אקולוגיים וגאוגרפיים שהשפיעו על בחירת מגוון העצים המקודשים ראו סקירתה של נ' ליסובסקי, 'על עצים ועל המקום: מאפיינים תרבותיים, טבעיים וחזותיים של הנוף המקודש בארץ-ישראל', **קתדרה**, 111 (תשס"ד), עמ' 41-74. דוגמה לצמח מקודש אחר הוא ה"סנה" המזוהה עם פטל קדוש (*Rubus sanguineus*), ראו: מ' זהרי, 'סנה', **אנציקלופדיה מקראית**, ה, עמ' 1061-1062; ז' עמר, **צמחי המקרא: בחינה מחודשת לזיהוי כל הצמחים הנזכרים בתנ"ך לאור מקורות ישראל והמחקר המדעי**, ירושלים תשע"ב, עמ' 142.

30. דפני (לעיל הערה 27), עמוד 36.

31. עמר (לעיל הערה 29), עמ' 81.

המלך שאול ובניו מתחת לאלה (דה"א י 12), הן דרך מסוימת של שיוך לקטגוריית "עץ קדוש" שמופיע למרבה הפלא גם בכריתת הברית של יהושע עם עם ישראל במקדש ה' בשכם:

וַיִּכְתֹּב יְהוֹשֻׁעַ אֶת הַדְּבָרִים הָאֵלֶּה בְּסֵפֶר תּוֹרַת אֱלֹהִים וַיִּקַּח אֶבֶן גְּדוֹלָה וַיִּקְיֶמָהּ שָׁם תַּחַת הָאֵלֶּה אֲשֶׁר בְּמִקְדָּשׁ ה' (יה' כד 26).³²

את חשיבותם של עצי האלה והאלון בתקופה המקראית תיאר עמר:

האלה הארץ-ישראלית הייתה ועודנה מהווה מרכיב מרכזי בכל החבל הים-תיכוני בארץ ביחד עם האלון המצוי (*Quercus calliprinos*). שרידים ממין זה נמצאו למכביר מכל תקופותיה ההיסטוריות של הארץ. האלה האטלנטית נמנית עם הגדולים שבעצי הארץ והיא אף נפוצה בחבל הים-תיכוני - ביער פארק, וכמרכיב עיקרי באזור הספר ובחבל האירנו-טורני המדברי. שרידים מאלה אטלנטית נמצאו בעיקר בעמק הירדן העליון, בגולן ובנגב. במיוחד ראויים לציון עצים גדולים ועתיקים, שעל פי בדיקות דנדרוכרונולוגיות [בדיקות של טבעות ותחומים נוספים לקביעת גיל העץ, ד"ש] מגיעים לכדי מאות שנים (500-1000 בקירוב).³³

בהמשך דבריו כותב עמר כי "האלון המצוי הוא העץ הדומיננטי בחבל הים-תיכוני של ארץ ישראל [...] ומהווה רוב מוחלט בקרב פולחן העצים הקדושים",³⁴ וכך כותב גם דפני: "מכל מיני העצים המצויים ברחבי אירופה, נחשב האלון כעץ המקודש ביותר על בני עמים משחר ימי האדם ועד היום. הסיבה הנראית לעין היא הממדים האדירים אליהם עשויים להגיע העצים וכן חוסנם הרב בפני שיני האקלים והזמן".³⁵

מחקר זה שעוסק בהיכרות עם תיאורים ריאליים של עצי האלה והאלון וחשיבותם בימי קדם, עשוי לתרום לשאלת אופי היער והחורש בארץ ישראל בתקופת המקרא:³⁶

האם האלה והאלון שימשו עצי פולחן רק משום שהם היו עצי היער הנפוצים בארץ ישראל בתקופת המקרא? להערכתנו התשובה היא שלילית, משום שיש שתי סיבות מהותיות, בעלות זיקה הדדית, שבגללן נזכרו האלון והאלה פעמים רבות במקרא:

1. מבחינה טבעית: האלון והאלה בעלי יכולת שרידות גבוהה ביותר במצבי בצורת, חורבן, שרפה ורעיית צאן, כפי שהדבר מופיע במקורות, כדוגמת פסוק הנחמה הנאמר לאחר פסוקי הפורענות הקשה:
וְעוֹד בָּהּ עֲשָׂרָה וְשִׁבְעָה וְהִיָּתָה לְבָעֵר כָּאֵלֶּה וְכָאֵלֶּה וְאֲשֶׁר בְּשִׁלְכֶת מִצִּבְתָּ בָּם יָרַע קִדָּשׁ מִצִּבְתָּהּ (יש' ו 13).
כך הסביר רש"י פסוק זה:

כאלה וכאלון, אשר בעת זמן שלכת שלהם, שהם משליכים עליהם בימי הסתיו שילוך אחר שילוך, עד שאין נותר בה זולתי המצבת - אף הם, זרע קדש הנמצאים בהם, עומדים בקדושתם, הם יהיו לה למצבת.
וכן ראב"ע:

שיעמדו עוד ויהיו נצבים תמיד.

וגם רד"ק שצירף לפירושו את הסברו של תרגום יונתן:

כי אע"פ שיגלו כולם, לא תחשבו כי יכלו בגלות ולא ישובו לארצם, כי עוד יפריחו ויצמחו וישובו לארצם.³⁷

32. על חשיבותה של העיר שכם כעיר מקודשת כתב מזר: "העיר שכם בפני עצמה, המוזכרת הרבה במקרא, אינה נזכרת במפורש בתעודות החיצוניות הקדומות; אבל ייתכן שהצדק עם אולברייט המשער, שהשם *al ili* (עיר-אל) [...] הוא כינוי העיר שכם [...] אם אמנם נכונה סברה זו, הרי שיש בכינויה של העיר בשם זה משום הדגשת חשיבותה כמקום מקדש" - ב' מזר, **כנען וישראל: מחקרים היסטוריים**², ירושלים תש"מ, עמ' 145.

33. עמר (לעיל הערה 29), עמ' 81.

34. עמר (לעיל הערה 29), עמ' 83.

35. דפני (לעיל הערה 27), עמ' 26.

36. אחד ממאפייניו של "יער" כיום הוא עצים גבוהים, לעומת "חורש" שבו גדלים עצים נמוכים ושיחים. ייתכן שבתקופת המקרא ההגדרות של "יער" ו"חורש" היו שונות, ראו: נ"ה טור-סיני, 'יער', **אנציקלופדיה מקראית**, ג, עמ' 722-723; ב' מזר, 'יער', **אנציקלופדיה מקראית**, ג, עמ' 723-727; י' פליקס, **טבע וארץ בתנ"ך: פרקים באקולוגיה מקראית**, ירושלים תשנ"ב, עמ' 186-187; רוזנסון (לעיל הערה 25), עמ' 13-27; D. Baly, *The Geography of the Bible*, New York 1974, pp. 101-111.

37. וכן תרגם יונתן פסוק זה: "כבוטמא וכבלוטא, דבמתר טרפוהי דמין ליבשין, ועד כען אינון רטיבין לקימא מהון זרעא; כן גלותא דישראל, יתכנשון ויתובון לארעהון, ארי זרעא דקודשא נצבתהון".

בין ישראל לעמים: הרים גבוהים ואילנות גדולים כפולחן דתי על פי המקרא, חז"ל והפרשנות היהודית

2. סיבה מטפזית: עצים אלו שייכים לקטגוריית העצים הקדושים בארץ, שבהם אפשר למנות שני מיני אלות (ארץ-ישראלית ואטלנטית) ושני מיני אלון (תבור ומצוי).³⁸

מסקנתנו היא שסיבת תפוצתם בפסוקי המקרא מעידה על תכונות ההישרדות של האלון והאלה, ודבר זה ניכר גם בשמם "אל", במובן של כוח ועוצמה.

בפסוקי המקרא ישנם תיאורים רבים של שלטון האל על בריאת הצמחים וכוחו הרב לעומתם, והדוגמה הטובה לכך היא עץ הארז: הארז מתואר במקרא כעץ גדול ממדים (יח' יז 22-23) וכסמל לעוצמה (מל"ב יד 9; יר' כב 15), אך האל יכול לנטוע אותם (יש' מא 19) ואף לשבור אותם (יש' ב 13; תה' כט 5).³⁹ ההשקפה היהודית במקרא ובחז"ל לא רק שאינה מקדשת צמחים אלא אף נוקטת בהימנעות מכך, בין השאר מתוך "שתיקת הכתוב" בעניין זיהוי של עץ הדעת בגן עדן,⁴⁰ וכך בציווי על נטילת ארבעת המינים (וי' כג 39-40). כפי שצינו לעיל על אודות בעיית הזיהוי הוודאי בהרים הקדושים, גם במקרה של ארבעת המינים יש מגוון דעות באשר לזיהויים המדויק, כפי שמובא במדרש:

"פרי עץ הדר" מי יאמר שהוא אתרוג כל האילנות עושין פירות הדר. "כפות תמרים" התורה אמרה טול שתי כפות תמרים להלל בהן והוא אינו נוטל אלא לולב, לבה של תמרה. "וענף עץ עבות" מי יאמר שהוא הדס הרי הוא אומר במקום אחר (נחמיה ח) "צאו ההר והביאו עלי זית" וגו'. "וערבי נחל" כל האילנות גדלין במים. וארבעה לא ידעתים חזר ומזכיר פעם אחרת שנא' [מך] "שלשה המה מטיבי" וגו' אלו ד' מניין שכל אחד ואחד מישראל הולך ורץ ולוקח לו מהן להלל להקב"ה והם נראים קטנים בעיני אדם וגדולים המה לפני הקדוש ברוך הוא. ומי פירש להם לישראל על הד' מניין האלו שהן אתרוג לולב הדס ערבה? חכמים (ויקרא רבה [וילנא] ל, טו).

ובפרט באשר לזיהוי של האתרוג:

"פרי עץ הדר". עץ שפריו הדר ועצו הדר אי זה זה אתרוג. אין תימר רימונא פריו הדר ואין עצו הדר, אין תימר חרובה עצו הדר ואין פריו הדר, אי זה זה אתרוג. הדר א"ר לוי שהוא דר באילנו משנה לחבירתה. אמר רבי תנחומא תירגם עקילס הדר הידור. אילן שהוא גדל על פני המים. תני רשב"י (ויקרא כג, מ) "ולקחתם לכם פרי עץ הדר" עץ שפריו הדר ועצו הדר. טעם פריו כטעם עצו. טעם עצו כטעם פריו. פרי דומה לעצו עצו דומה לפריו ואי זה זה אתרוג (תלמוד ירושלמי [וילנא], סוכה ג, ה).⁴¹

ייתכן שמטרת העמימות בזיהוי אותם ארבעת המינים הניטלים בחג האסיף (וי' כג 39; דב' טז 13) בשיאה של

38. שני עצים קדושים אחרים, ששמם לא מופיע במקרא, אך מופיע בתקופת חז"ל, ואפשר להעריך שהיו קיימים גם בתקופה המקראית הם החרוב והמליש הדרומי, ראו: א' שמידע ואחרים, 'עצים קדושים וקשישים בישראל: האם הם שריד ליער הקדום שכיסה לפנינו את אזורנו', כמעט אלפיים, 12 (1996), עמ' 10-19. לדבריה של ליסובסקי, האלון המצוי הוא העץ השולט באזורים בין העצים המקודשים והבא אחריו האלה האטלנטית, ראו: ליסובסקי (לעיל הערה 29), עמ' 58. לטענת ליסובסקי, העצים המקודשים הם בעיקר עצים שניטעו מתוקף היותם עצים מקודשים ולכן אינם משמשים ראייה למיני העצים ותפוצתם בחורש הטבעי – ליסובסקי (שם), עמ' 65.

39. במקומות רבים נכתב על גדיעת הארז הפועל "כרת", כגון 'נעשה צנה ויכרתו לי ארזים מן הלבנון ונעבדי יקו עם עבדיך ויזכר עבדיך אמן לך ככל אשר תאמר כי אתה ידעת כי אין בנו איש ידע לכרת עצים כצדנים' (מל"א ה 20): אחד הדברים המאפיין את הארז, על אף גודלו המרשים, הוא אי יכולתו להשתקם לאחר גדיעתו ולכן פעולה זו נקראת "כריתה", פועל המופיע אומנם בגדיעת עצים בכלל (דב' יט 5 ועוד) אך מופיע בעיקר בעניין ארז. ראו: י' רוזנסון, 'הארז במקורותינו', סיני, צג (תשמ"ג), עמ' קמב-קנח.

40. מחקרים רבים נכתבו על זיהויים שונים, ראו: מ' כסלו, 'עץ הדעת חטה היה', סיני, קיט (תשנ"ז), עמ' עד-עה; מ' כסלו, 'עץ הדעת תאנה היה', סיני, קכב (תשנ"ח). קכט-קלג; מ' כסלו, 'עץ הדעת חטה היה', סיני, קכד (תש"ס), עמ' ט-יח; מ' כסלו, 'עץ הדעת גפן היה', סיני, קכו-קכז (תש"ס-תשס"א), עמ' רסט-רעה; י' רוזנסון, 'מה היה אותו אילן? על מדרש, פרשנות ומחשבות חינוכיות', הגות, 3-4 (2002), עמ' 51-74. נוסף על כך יש זיהוי מוטעה של עץ התפוח (Malus pumila). לדעת באסל, מקור זיהוי של התפוח עם עץ הדעת קשור לשמו הלטיני Malus וגם המילה "רוע" הנגזרת מאותו שורש Male. באסל מחזקת את דבריה במקורות אחרים, כמו סיפור גן העדן השומרי "אנכי ונינחורסג", המקבילה המסופוטמית הקרובה ביותר ל"גן עדן" המקראי, שגם בו התפוחים מוזכרים פעמים רבות, וכן ב'שבועות הנשים', אחד משירי האהבה השומריים, מופיע גן של תפוחים, וכן במיתוסים עתיקים אחרים ובמיתולוגיות רבות, ראו: מ' באסל, 'תפוח – כמיהה לגן עדן', מעמקים, 9 (תשס"ז), http://www.daat.ac.il/daat/ktav_et/maamar.asp?ktav=1&id=334

41. אריאלי בוחן בהרחבה את ההצעות השונות לזיהוי הריאלי של האתרוג ועצים אחרים עם "פרי עץ הדר". הוא סבור כי יש קשר בין "פרי עץ הדר" למילה dār באכדית שמשמעותה "נצח" ובמילים אחרות "פרי עץ החיים" ולדבריו יש לזהות את "פרי עץ הדר" עם הארז, ראו: ש' אריאלי, "פרי עץ הדר" – "פרי עץ החיים", בית מקרא, 59, ב (תשע"ד), עמ' 5-40.

עונת האסיף, עשויה לחדד את החשיבות בהכרת התלות של האדם בה' ובכוחותיו הכבירים כנגד הטבע.⁴²

סיכום

מקורות רבים במקרא מתארים את ההרים הגבוהים ואת העצים המקודשים כחלק מהתפיסה האלילית הקדומה. המאמר מתאר כמה קווי דמיון חופפים בין תפיסת עוצמת שלטונו של האל וביטויה בעולם הגאוגרפיה והטבע בפולחן הפגני ובין יסודות האמונה היהודית, כמו מתן תורה בהר סיני ואחד משמותיו של הקב"ה - "שדי" שמתאר את שלטון ה' על ההרים הגבוהים ויכולתו ליצור גבולות. עם זה יש לציין כי המקורות המקראיים מסווגים כביכול את מיקומם הגאוגרפי של הר סיני ומיקומו של בית המקדש ומדגישים את נמיכות הקומה שלהם, ובכך הם מלמדים על השימוש בגאוגרפיה ככלי לעבודת ה' ולא כמטרה. גישה זו נכונה גם בהבדל בין התפיסה הפגנית הרואה בצמחים חלק מהפולחן ובין האמונה היהודית הרואה בצמחים אמצעי לעבודת ה' ולא חפץ קדוש.⁴³

42. דוויק מצאה שיש קווי דמיון בין מנהגי ארבעת המינים וחג הסוכות במקרא לפולחן האל דיוניסוס (Dionysos) – אל היין, הפריין והאקסטזה, בתרבות היוונית והרומית, ראו: ד' דוויק, 'חג הסוכות, ארבעת המינים ופולחן דיוניסוס: דו-שיח בין-תרבותי', **ציון**, 2, 73 (תשס"ח), עמ' 119-138.

43. רעיון זה מזכיר את האמור על הפרה אדומה, כפי שר' יוחנן בן זכאי אמר לתלמידיו: "לא המת מטמא, ולא פרה מטהרה ולא המים מטהרין, אלא אמר הקב"ה: חוקה חקקתי, גזירה גזרתי, אין אתה רשאי לעבור על גזרתי". ליבוביץ' עסקה בסוגיית פרה אדומה ומסכמת את דבריה בהבאת דברי ריב"ז וכותבת: "אין הטומאה נתונה בטבע עצמו, לא במת ולא בנוגע בו, אין היא כוח דימוני או מזיק ממשי הנובע ממהותו של המת, ואין אפר פרה או מי חטאת משהו המטהר בטבעו [...] ולואי ולא היה חלקנו בין המחפשים טעמים רציונליים בדברים שאין כוח הרציו חל עליהם, ויהי חלקנו בין תלמידי ר' יוחנן בן זכאי המקבלים על עצמם עול חוקים, כעול שאר המצוות" – נ' ליבוביץ', **עיונים חדשים בספר במדבר: בעקבות פרשנינו הראשונים והאחרונים**, ירושלים תשנ"ו, עמ' 245.

דם הוא רוח: האם ניטשה היה גזען?

תקציר

המחקר שלפנינו מבקש להציג נקודת מבט מחודשת בניתוח הגותו של פרידריך ניטשה, על סמך מגוון רחב של מקורות ראשוניים שתורגמו מחדש לעברית מהמקור הגרמני. במרכזו נמצאת הטענה כי שלא כתפיסה הרווחת במחקר, עמדותיו של ניטשה כלפי המושג "גזע" תואמות את מרכיבי היסוד של התאוריה הגזענית-ביולוגית, כפי שהייתה מקובלת במאה התשע עשרה, עת חי ניטשה, ולכן יהיה זה מוצדק לכנות את ניטשה בשם התואר "גזען". עם זה בנושא של סלקציה גזעית מגלה ניטשה עמדה עצמאית, הנבדלת מהמוסכמה המקובלת בקרב הגזענים בני דורו. עמדתו הייחודית בנושא הזה לא עומדת בסתירה לתפיסתו הגזענית, אלא נובעת ממנה.

מילות מפתח:

ניטשה; גזענות.

הקדמה

במאמר שלפנינו אבקש לטעון שעמדותיו של פרידריך ניטשה כלפי המושג "גזע" תואמות את מרכיבי היסוד של התאוריה הגזענית-ביוולוגית, כפי שהייתה מקובלת במאה התשע עשרה, עת חי ניטשה, ולכן יהיה זה מוצדק לכנות את ניטשה בשם התואר "גזען". עם זה בנושא של סלקציה גזעית מגלה ניטשה עמדה עצמאית, הנבדלת מהמוסכמה המקובלת בקרב הגזענים בני דורו. עמדתו הייחודית בנושא הזה לא עומדת בסתירה לתפיסתו הגזענית, אלא נובעת ממנה. בחלקו הראשון של המאמר אציג את מצב המחקר באשר למקומו של הגזע במשנתו של ניטשה ואת הקריטריונים למושגים "גזע" ו"גזענות", שאשתמש בהם במאמר. לאחר מכן אעבור לגוף המרכזי של המאמר ובו אציג את עמדתו של ניטשה כלפי גזע וגזענות, כפי שעולה מתוך כתביו. כדי לעמוד על עמדותיו של ניטשה ביתר דיוק תרגמתי לעברית את המקורות בחלק הזה מחדש.¹ בחלק האחרון אדון במסקנות העולות מתוך הממצאים.

מבוא

יודע אני מה גורל צפוי לי. יבואו ימים בהם שמי יהא מזכיר משהו מזעזע, משבר שלא היה כמוהו עלי אדמות, התנגשות מצפונית עמוקה מעין כמוה, הכרעה שנצטווה נגד כל מה שהאמינו בו, שתבעוהו, שקידשוהו עדי אז. לא אדם אני, חומר נפץ אנוכי.²

קורטוב של נבואה נזרק בפרידריך ניטשה - הוא "זכה" לכבוד המפוקפק שהשלטון ההרסני ביותר במאה העשרים, המשטר הנאצי-סוציאליסטי בגרמניה, יראה בו אחד מאבותיו הרוחניים החשובים ביותר.³ לא רק אנשי מפלגה נאצים אלא גם הוגי דעות בגרמניה ומחוצה לה עמדו על הזיקה של ההגות הניטשיאנית לזו הנאצית.⁴ ברם, החל משנות החמישים, עם מחקריו של ולטר קאופמן⁵ בארצות הברית, ועד לימינו אנו ביקשו לא מעט חוקרים במערב לטהר את ניטשה מן הכתם הנאצי שדבק בו.⁶ לטענתם הזיקה של ניטשה לפשיזם והנאציזם, שזכו לעדנה במחצית הראשונה של המאה העשרים, היא במקרה הטוב פרשנות מוטעית של ניטשה, ובמקרה הרע סילוף מכוון וניצול ציני של נביא האינדיבידואליזם בידיהם של שלטונות טוטליטריים. המאמר הנוכחי מבקש לבחון את עמדתו של ניטשה כלפי נדבך מרכזי באידאולוגיה הנאצי-סוציאליסטית, "תורת הגזע".⁷ לפני כמעט שני עשורים כתב מנחם ברינקר כי שאלת יחסו של ניטשה ל"תורת הגזע" היא בגדר תעלומה שאין לה פתרון. על השפעת הרצון "לטהר" את ניטשה מזיקה לתורות שדגלו בטוהר הגזע כתב ברינקר:

אחת התוצאות של האסוציאציה הרווחת הקושרת את ניטשה עם הנאציזם היא שמעולם לא נעשה שום מחקר על השימוש של ניטשה במונח "גזע". הנושא הרתיע כל כך את כל

-
- * המאמר מוקדש לזכרו של פרופ' רוברט ויסטריך ז"ל, חוקר מעולה ו"מענטש" אמיתי. פרופ' ויסטריך היה הראשון לפתוח לפניי את שערי המחקר בסוגיית מקומו של הגזע במשנתו של ניטשה. אף שהוא לא הסכים עם מקצת מסקנותיי הוא עודד אותי להמשיך בדרכי מתוך הקפדה על דרישה לא מתפשרת לתיקוף טענותיי, ובכך סימל בעבורי חניכה אקדמית מיטבית.
1. אני מבקש להודות לגברת אביבה שמלצינגר על עזרתה בתרגום לעברית. מומחיותה בשפה העברית ובשפה הגרמנית סייעה רבות לפעולת התרגום.
 2. פ"ו ניטשה, **שקיעת האלילים: פרשת ואגנר, שקיעת האלילים, הנה האיש, אנטיכריסט, אגרות**, תרגום י' אלדד, ירושלים תשנ"ו, עמ' 239.
 3. S. E. Aschheim, *The Nietzsche Legacy in Germany 1890-1990*, Berkeley 1992, pp. 232-271.
 4. אשהיים (שם), עמ' 235, 260, 281; "Hitler was the executor of Nietzsche's spiritual testament and of the philosophical development coming after Nietzsche and from him" (G. Lukas, *Destruction of Reason*, trans. P. Palmer, Atlantic Highlands, N.J. 1981, p. 34).
 5. W. Kaufmann, *Nietzsche: Philosopher, Psychologist, Antichrist*, New York 1956.
 6. סקירה תמציתית וטובה בעברית על התפתחות שאלת הקשר בין הגותו של ניטשה לאידאולוגיה הנאצית במחצית השנייה של המאה העשרים אפשר למצוא במאמרו של ברינקר: מ' ברינקר, 'ניטשה והיהודים', **עיון**, מח (תשנ"ט), עמ' 421-425. גרסה אנגלית של המאמר מצויה בספרם של גולומב וויסטריך: J. Golomb and R. S. Wistrich, *Nietzsche, Godfather of Fascism? On the Uses and Abuses of a Philosophy*, Princeton, N.J. 2002, pp. 107-125.
 7. דבריו של ניטשה בנושא הגזע קשורים גם לנושאים מרכזיים אחרים במשנתו, כגון יחסו כלפי יהודים או אנטישמיות. במאמר הנוכחי, המתמקד ביחסו כלפי גזענות, אין ביכולתי לדון לעומק בנושאים האלה.

המחברים (הרבים מאד) שטרחו להבדיל את ניטשה ממסלפיו הנאציים עד שלא עסקו בו.⁸

גם כיום יש מקום לומר שמחקר הגזע במשנתו של ניטשה רחוק מכדי מיצוי, ועם זה אפשר להזכיר מחקרים רבים בנושא, אך רובם מתאימים לאסכולת קאופמן המבקשת לבדל את ניטשה ממסלפיו הנאציים. כבר באמצע שנות השישים הציג רג'ינלד ג'ון הולינגדל שני טיעונים מרכזיים השוללים את ההנחה שניטשה היה גזען. ראשית, לדעתו במונח "גזע" ניטשה מתכוון לקבוצת אנשים שחיו יחד לאורך זמן ונוצרו להם צרכים ומאפיינים משותפים. הוא אינו מדבר על גזע טהור מבחינה ביולוגית.⁹ שנית, מתוך ניגוד מוחלט לתפיסה הגזענית הדוגלת בטהור הגזע, ניטשה תמך במיזוג של גזעים שונים.¹⁰

שלושים שנה לאחר מכן חזר ירמיהו יובל על הטענות של הולינגדל בניסיון לבדל את ניטשה מהאידיאולוגיה הנאצית.¹¹ לטענתו המונח "גזע" אצל ניטשה מקביל למונחים "עם" ו"מוצא" (volk), וכי הניסיון ההיסטורי שעוברים הגזעים השונים מטמיע בתוכם תכונות אופי ותבנית פסיכולוגית. הוא גם חזר על הטענה כי ניטשה תמך בערבוב גזעים והדגיש את העובדה שניטשה ראה ביהודים מרכיב חיוני בסינתזה הגזעית הנדרשת לתקומתה של אירופה חדשה וטובה יותר.¹²

בשני העשורים האחרונים התפתחו טיעוניהם של הולינגדל ושל יובל בשני ערוצים מקבילים. ויין קליין, שבחן את יחסו של ניטשה לסוגיית הגזע כחלק מניתוחו של נושא הפיזיולוגיה והתורשה אצל ניטשה, טוען שהאמביוולנטיות המכוונת של ניטשה מונעת אפשרות לפרשנות פשטנית המציגה את ניטשה כגזען ביולוגי.¹³ בכיוון דומה צעדו גרד שנק ופול ון-טונגרן. לדעת שנק, למונח "גזע" יש שלוש משמעויות אצל ניטשה ואף אחת מהן לא תואמת את המובן המקובל של המילה בגרמניה של שנות השלושים: עם (Volk), מעמדות חברתיים (Stände) ובני אדם (Mensch, Menschheit, Menschentyp).¹⁴ לדעת ון-טונגרן אין לפרש את המונח "פיזיולוגיה" במונח המדעי המקובל אצלם על פי המשמעות המחודשת שניטשה יצק בו: חלק מהתאוריה של הרצון לעוצמה.¹⁵ בד בבד שרה קופמן סבורה שתמיכתו של ניטשה בערבוב גזעים והמקום החשוב של היהודים בתהליך הזה מלמדת על הפער בינו ובין התאוריות הגזעניות בנות זמנו.¹⁶ שלא כמו כל העמדות שהוצגו לעיל, ז'קלין סקוט ורוברט ברנסקוני טוענים שיש מקום לעמוד על משמעות ביולוגית למונח "גזע" אצל ניטשה. סקוט סבורה שכפל המשמעות של המונח "גזע" אצל ניטשה לא שולל את האפשרות לפרשנות ביולוגית במונח הטיפולוגי.¹⁷ יתרה מזו, גם ערבוב הגזעים שניטשה תומך בו, מושתת על תפיסה של השבחת גזע הנסמכת על ההנחה שהמוצא הביולוגי משפיע במידה מכריעה על ההתנהגות ועל תפיסת העולם.¹⁸ עצם הדבר שסקוט הגבילה את עצמה לשאלת הגזענות בזיקה ליהודים ובהישענות שלה רק על כתבי ניטשה שהתפרסמו בחייו, מנע ממנה לפתח את התאוריה שלה בהרחבה. ברנסקוני, פילוסוף המתמחה בתפיסות גזעניות, מציג עמדה ברורה הרואה בניטשה גזען על פי המובן המקובל של המילה במאה התשע עשרה.¹⁹ בדומה לסקוט גם הוא

8. ברינקר (לעיל הערה 6), עמ' 426-427. הדברים שבו והתפרסמו באנגלית שלוש שנים לאחר מכן אצל גולומב וויסטרין (לעיל הערה 6), עמ' 124. דבריו אלו לא מנעו ממנו בהמשך לאמץ את גישתו של ירמיהו יובל, כי אין לראות בניטשה גזען במונח הביולוגי של המילה. שלוש שנים לאחר שכתב ברינקר את דבריו ערכו גולומב וויסטרין ספר מאמרים, המבקש לבחון את הקשר בין ניטשה לפשיזם. תפיסתו הגזענית של ניטשה כמעט שלא נידונה ומוזכרת כדרך אגב, כפי שנמצא במפתח של הספר, ראו: שם, עמ' 339.

9. R. J. Hollingdale, *Nietzsche: The Man and his Philosophy*, London 1965, p. 224.

10. שם.

11. י' יובל, **חידה אפלה: הגל, ניטשה והיהודים**, ירושלים תשנ"ו, עמ' 176-180.

12. W. Klein, *Nietzsche and the Promise of Philosophy*, Albany, N. Y. 1997, pp. 162-168.

13. G. Schank, *"Rasse" und "Züchtung" bei Nietzsche*, *Monographien und Texte zur Nietzsche-Forschung*, 44 (2000), pp. I-X; G. Schank, 'Race and Breeding in Nietzsche's Philosophy', N. Martin (ed.), *Nietzsche and the German Tradition*, Oxford 2003, pp. 237-244.

14. P. J. M. van Tongeren, 'Nietzsche's Naturalism', N. Martin (ed.), *Nietzsche and the German Tradition*, Oxford 2003, pp. 205-214.

15. S. Kofman, *Selected Writings*, ed. T. Albrecht, G. Albert and E. Rottenberg, Stanford, Calif. 2007, pp. 123-156.

16. קופמן (שם), עמ' 147-152.

17. J. Scott, *'On the Use and Abuse of Race in Philosophy: Nietzsche, Jews and Race'*, R. Bernasconi (ed.), *Race and Racism in Continental Philosophy*, Bloomington, I.N. 2003, p. 62.

18. סקוט (שם), עמ' 63-68.

19. R. Bernasconi, *'Nietzsche as a Philosopher of Racialized Breeding'*, N. Zack (ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy and Race*, Oxford, N.Y. 2017, pp. 54-64.

סבור שהאמביוולנטיות שהעניק ניטשה למונח "גזע" לא שוללת את העובדה שלעיתים הוא העניק לו משמעות ביולוגית. יתר על כן הוא מציג את הדמיון בין עמדותיו של ניטשה ובין עמדותיהם של הוגים גזענים בני זמנו ובהם וירצ'ו (Virchow), למרק (Lamarck), צ'מברליין (Chamberlain), גובינו (Gobineu) וגלטון (Galton) וזאת מבלי להציג גבולות או הבדלים ברורים בינם ובין הגותו של ניטשה.²⁰ במאמר שלפנינו יוצגו שלושה חידושים מרכזיים. ראשית יוצגו בשיטתיות עיקרי התפיסה הגזענית וקווי הדמיון והשוני בינם ובין הגותו של ניטשה. שנית תוצג פרשנות חדשה לתפיסתו של ניטשה את מושג ה"גזע" על סמך קטעים שטרם נידונו במחקר. ולבסוף יובא לפני הקורא דובר העברית תרגום חדש לעברית של קטעי מפתח מהגותו של ניטשה בנושא ה"גזע".

יסודות התפיסה הגזענית

על שלושה עמודים מושתתת התפיסה הגזענית-ביולוגית, ששורשיה בשלהי המאה השבע עשרה וצמרתה מגיעה עד לימינו אנו:²¹

1. המונח "גזע" מכון למוצא גנטי-ביולוגי. הגזע משפיע לא רק על תכונות פיזיות אלא גם על תכונות אופי ויכולת אינטלקטואלית.
2. אי אפשר לגשר על הפער בין הגזעים השונים באמצעות חינוך או חברות (socialization).
3. אפשר לדרג את הגזעים ואת תכונות האופי שלהם על פי אמות מידה. אמות המידה האלה מגלות לנו שהגזע הלבן הוא הגזע המוצלח ביותר. כדי לשמור על איכות התכונות של הגזע הלבן יש להימנע מנישואי תערובת עם גזעים אחרים שמביאים לידי לידתם של בני תערובת בעלי תכונות אופי נחותות מאלו של הגזע הלבן.

גישה זו שונה במידה מהותית מעקרונות התפיסה הנוצרית שמשלה בכיפה במשך מאות שנים. הנצרות שמה את הדגש באמונה ולא במוצא הביולוגי, ולכן הייתה ועודנה מוכנה לקבל אל זרועותיה בנפש חפצה את כל מי שקיבל על עצמו את עקרונותיה וטיהר את עצמו באגן הטבילה.

לפיכך המחקר שלפנינו מבקש לבחון את יחסו של ניטשה כלפי שלושת המרכיבים הבסיסיים של התפיסה הגזענית במאה התשע עשרה:

1. האם תמך ניטשה בתאוריה הטוענת כי להבדלים של מוצא ביולוגי יש בהכרח השפעה על תכונות האופי של האדם ועל יכולותיו האינטלקטואליות?
2. האם לדעתו אפשר לגשר על הבדלי המוצא הביולוגי באמצעות חינוך או כל פעולה אחרת של חברות?
3. מהי עמדתו בסוגיית העליונות של גזע אחד על גזע אחר וסלקציה על בסיס גזעי, כדי לשפר את תכונותיהם של בני אדם?

הגזע במשנתו של ניטשה

למה התכוון המשורר - דרכו הספרותית של ניטשה ושאלת הגזע

אם אסביר עצמי, אשים עצמי בסברתי
לא אוכל להיות פרשן לתורתי.
אך כל המעפיל במסילה שלו אל עצמו
יעלה אל יתר אור את דמותי עמו.²²

20. ברנסקוני (לעיל הערה 19), עמ' 56-58.

21. באנציקלופדיה המקוונת של אוניברסיטת סטנפורד אפשר למצוא פירוט נרחב, ראו: M. James, 'Race', *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Spring 2017.

22. פ"ו ניטשה, *הולדתה של הטרגדיה; המדע העליון*, תרגום י' אלדד, ירושלים תשמ"ו, עמ' 164.

ניטשה העיד על עצמו: "הן אני עושה כמיטב יכולתי שלא יקל להבינני".²³ ואומנם נראה כי הצליח בכך. כל קורא של ניטשה מתוודע לרב-קוליות המייחדת את משנתו הספרותית ולקושי בהבנת דבריו. כתיבת מימרות באורכים משתנים בלי ניסיון להציג קשר ישיר בין קטע לקטע, לשון צינית ובוטה, הקפדה על קיומן של "קרחות" ספרותיות שבהן הקורא מצפה מניטשה שיביע את עמדתו במפורש ומעלה חרס בידו, ניסיון מכוון לתעל את הקורא לדרכים הנראות ללא מוצא באמצעות אמירת דבר והיפוכו - כל אלו מאדירים את ריבוי הפנים שבמסר הניטשיאני. הקושי מגיע לידי כך שלעיתים נדמה כי כל ניסיון לומר דברים ברורים על ניטשה על סמך דברים שהוא עצמו כתב, נידון מראש לכישלון. הסטיריקן היהודי-גרמני, קורט טוכולסקי, היטיב לבטא זאת: "תאמר לי מה אתה מבקש לומר, ואני כבר אמצא לך את הביסוס אצל ניטשה".²⁴ לכן אולי אין להתפלא שניטשה נחשב בעיני רבים לאביה הרוחני של הטוטליטריות הנאצית ובעיני רבים אחרים לנביא האינדוידואליזם והפוסט-מודרניזם.

יש מקום לעמוד על שתי סיבות עיקריות שהביאו את ניטשה לשימוש בסגנונו זה. ראשית, ניטשה שם לו למטרה להילחם ברציונליזם המתיימר להבחין בין אמת לשקר באמצעות קני מידה שכלתניים.²⁵ דרך ההתמודדות שלו כללה כתיבה בסגנון שאיננו נכנע לתכתיבים של הנהרה לוגית חד-משמעית, אלא מציג אלטרנטיבה של כתיבה מתפרצת, שמתיימרת לפנות למכלול הנפש של האדם ולא דווקא לשכלו. שנית, לניטשה הייתה סלידה עזה מההמון עד כדי שנאה מוחשית. בכתביו הוא פונה ליחיד סגולה, ומהם הוא מצפה שיפתחו את אישיותם בדרך של ניסוי רוחני חף ממגבלות. כתביו הופכים לתנאי קבלה הבוחנים אם הקורא הצליח להשתחרר מכבלי המוסכמה החברתית המקובלת. בד בבד המעורבות האישית הנדרשת מהקורא מסייעת בידו בפיתוח גישה אינדוידואלית עצמית.

בפרק המבוא הצגנו את עמדותיהם השונות של החוקרים המציינים כי שימושו של ניטשה במילה גזע (rasse) הוא דוגמה מובהקת לכתיבה אמביוולנטית. לצורך המחשת הבעייתיות נבחר כמה קטעים שבהם ניטשה עסק במושג הגזע:

אי אפשר למחות מנפש האדם את מה שעשו אבותיו בקביעות ובאהבה. למשל אם הם חסכו בשקדנות, הסתפקו באביזרים כדוגמת שולחן כתיבה וקופה לכסף, היו פרובינציאליים בתאוותיהם וצנועים במידותיהם הטובות, אם הם חיו מתוך הרגל מבוקר עד ערב לתת פקודות, חיבבו תענוגות גסים ובסמוך אולי חובות ואחריות מחוספסות עוד יותר. או אם הקריבו בזמן מן הזמנים את הפריבילגיות הישנות שמקורן בלידה ובנכסים - הכול כדי לחיות למען אמונתם ו"אלוהיהם", כאנשי המצפון המעודכן והקשוח המסמיקים בפני כל פשרה. אין כל אפשרות שאדם לא יישא בגופו את תכונותיהם והעדפותיהם של אבותיו ואבות אבותיו, גם אם מראה עיניים טוען להפך. זוהי בעיית הגזע. נניח שאדם מכיר דברים אחדים על ההורים, הוא יכול להרשות לעצמו לומר מסקנות בנוגע לילד. איזו חוסר התנזרות שלילית, איזו צרות עין קטנונית, איזה צידוק עצמי מסורבל. הרי בעצם שלושת אלו יחדיו קבעו מאז ומתמיד את דמותו של בן האספסוף. דברים כגון אלו לבטח עוברים אל הילד כמו דם מסואב, ובסיוע מיטב החינוך והעיצוב משיגים רק אפשרות להטעות בנוגע לתורשה.²⁶

הגזעים החורצים מתקשים מאוד לשאת בטלה. הייתה זו גאונות של האינסטינקט האנגלי לקדש ולעשות את יום ראשון משעמם במידה כזו שהאנגלים מתאווים לשוב לימי החול ולימי העבודה מבלי שהם מרגישים.²⁷

האנגלים ההם - זה אינו גזע פילוסופי: משמעותו של בייקון היא מתקפה על הרוח הפילוסופית, הובס, יום ולוק הם בגדר השפלה ופיחות ערך של המושג "פילוסוף" למשך יותר ממאה שנה.²⁸

23. פ"ו ניטשה, **מעבר לטוב ולרוע לגניאולוגיה של המוסר**, תרגום י' אלדד, ירושלים תשל"ט, עמ' 40.

24. K. Tucholsky, 'Fraulein Nietzsche', *Die Weltbühne*, 2 (1932), p. 54.

25. יובל (ראה לעיל הערה 11), עמ' 129-140.

26. תרגום שלי [א"ש] לעברית מתוך המהדורה הגרמנית, עמ' JGB, 264. בכל שאר הציטוטים בעברית שבהם יש הפניה למהדורה הגרמנית, מדובר בתרגום שלי לקטע.

27. שם, עמ' 189.

28. שם, עמ' 252.

בקטע הראשון למילה גזע יש משמעות ביולוגית-גנטית ברורה. ניטשה טען שההורים משפיעים על ילדיהם לא באמצעות חינוך אלא באמצעות הדם שהם מנחילים להם מלידה. לעומת זאת בשני הקטעים שלאחר מכן למילה גזע יש משמעות אתנית, כך שבלי קושי ובלי פגיעה ממשית בכל אחד מאותם שני קטעים אפשר להחליף את המילה "גזע" במילה "עם" (Volk).²⁹ שתי משמעויות אלו למילה גזע כשהן לעצמן אינן סותרות זו את זו, ולכן גזען הדוגל בהשפעת המוצא הביולוגי על תכונותיו של אדם מלכתחילה יכול להניף בו בזמן את הדגל האתני ולטעון לקיומו של מכנה משותף תרבותי לאומי, ולהפך. הבעיה מתעוררת כאשר אנו מבקשים לבחון את עמדתו של ניטשה בסוגיית ה"גזע", כיצד נוכל לברר אם הוא גזען במובן הביולוגי של המילה או אתנולוג המדגיש את המרכיב התרבותי? אין מנוס מבדיקה שיטתית ומקיפה של כתביו, כאשר כל מקרה ספציפי ייאולץ להיבדק לגופו. לכן על המבקש לטעון שניטשה תמך ב"תורת הגזע" מהמובן הביולוגי מוטלת חובת ראיה כפולה. ראשית, עליו להוכיח בכל אחד מן הקטעים הרלוונטיים שניטשה מעניק למונח "גזע" משמעות ביולוגית. שנית, מלבד הצגת אוסף של קטעים, זעיר שם זעיר כאן, עליו להוכיח שהקטעים אכן מצליחים להצטרף צו לצו וקו לקו למסקנה מוכחת.

היות ששני המובנים של המילה גזע שהוצגו לעיל, הביולוגי והאתני, אינם סותרים זה את זה, אין צורך בהוכחה על דרך השלילה, כלומר אין חובה להוכיח שניטשה שלל את הקיום של גזע במובן האתני. אין כל מניעה שגם אם ניטשה דגל "בתורת הגזע" במובנה הביולוגי,³⁰ הוא תמך בו בזמן בחלוקה אתנית תרבותית וסיווג אותה במונח "גזע".

המקום הנכון הוא הגוף: עמדתו של ניטשה כלפי מידת ההשפעה של המוצא הביולוגי על תכונות האופי של האדם ועל יכולותיו האינטלקטואליות

ניטשה כתב בקיץ 1875 כך:

התרבות היוונית מבוססת על יחס שליטה של מעטים השולטים על משועבדים במספר גבוה פי ארבעה וחמישה. לפי הכמות יוון הייתה ארץ מיושבת ברברים. כיצד ניתן להגדיר את אנשי העת העתיקה כהומניים! הניגוד בין הגאון אל מול מרוויח הלחם, שהיה כעין בהמת משא וגרירה. היוונים האמינו בהבדלי גזעים: שופנהאואר מתפלל שהטבע לא המציא שני מינים נפרדים.³¹

בכל המסה, שממנה לקוח הקטע, ניטשה ראה ביוון ובמורשת היוונית מודל לחיקוי. תופעה זו אינה מקרית. יוון בעבורו הייתה מושא לערגה מתמדת.³² ניטשה דגל באליטיזם קיצוני המסתייג נחרצות מכל גילוי של פשטות המונית. מבעד למשקפיים האליטיסטיים של ניטשה נחשבה יוון הקלסית למאורע היסטורי חד-פעמי של התפרצות גאונית. הסביבה היוונית אפשרה התפתחות של יחידים בעלי סגולות יוצאות דופן בתחומי המדע וההגות. לדעתו של ניטשה מאז ימיה של יוון הקלסית ועד לימיו אלה לא היה עוד ריכוז כה גבוה של בני מעלה. הוא ייחל שפועלו הספרותי יכשיר את הקרקע להופעה מודרנית מחודשת של חברה אליטיסטית בדמות החברה היוונית.³³ אין צורך בזכויות מגדלת כדי להבחין שניטשה ראה ביוון חברה מפוצלת על בסיס גזעי. הקישור בסוף הקטע לשופנהאואר³⁴ ולהבחנה בטבע (nature) בין שני מינים (species) מלמד אותנו כי הבדלי הגזע קשורים להבדלים שבטבע עד כדי כך שיש מקום להעלות על הדעת התייחסות לאזרח ולעבד כשייכים לשני מינים שונים זה מזה. מכיוון שניטשה העריך את יוון וביקש ללמוד ממנה כיצד אפשר לבנות חברה עתידית טובה יותר (המסה כולה היא שיר הלל לחברה היוונית), אין ספק שניטשה רואה בחיוב את הפיצול הגזעי-טבעי שהיה לדעתו ביוון. הזיקה של גזע למאפיינים ביולוגיים ופיזיולוגיים שאינה מופיעה במפורש בקטע ונלמדת רק מן ההשוואה של הגזע לשאר מינים בטבע, בוקעת ועולה בגלוי עשרת מונים בקטע שפורסם לאחר מכן:

29. האתנולוגיה עצמה עוסקת רבות בשאלת יחסי הגומלין בין הגזע במובנו הביולוגי ובין התרבות כפרי של הישגים אנושיים בתהליך עיצובם של עמים.

30. דבר שכמובן דורש הוכחה.

31. UB, 5[72].

32. על מקומה של יוון בהגות הניטשיאנית עמדו רבים ובהם H. Cancik, *Nietzsches Antike: Vorlesung*, Stuttgart 1995.

33. עיינו בסעיף העוסק בניטשה ורעיון הסלקציה הגזעית.

34. בתקופה זו של חייו ניטשה היה נתון להשפעה שופנהאוארית עזה.

ידו של הגזע³⁵ שהוכנע תהיה בסופו של דבר על העליונה, בצבע, בקוצר הגולגולת, אולי אפילו באינסטינקטים אינטלקטואליים וחברתיים. מי ערב לנו, אם לא הדמוקרטיה המודרנית והאנרכיזם העוד יותר מודרני, ובעיקר אותה נטייה ל"קומונה", לצורת החברה הפרימיטיבית ביותר, שהיא משותפת כעת לכל הסוציאליסטים של אירופה משמעותה היא בעיקרה נסיגה עצומה - וכי גזע האדונים והכובשים, הם האריים, נתון במצב של כניעה מבחינה פיזיולוגית.³⁶

ניטשה טען כי כאשר בוחנים את המתרחש באירופה בקנה מידה של זמן ממושך מגלים שהמנצחים האמיתיים באירופה אינם הגזעים הכובשים אלא הגזעים הנכבשים. כדי לבסס את טענתו הוא הציג באותה משיכת קולמוס רשימה של מאפיינים פיזיולוגיים ותרבותיים-חברתיים, שבהם ניכרת הדומיננטיות של הנכבשים. באגף הביולוגי אנו מוצאים את הצבע והגולגולת ובאגף התרבות-חברתי את הדמוקרטיה המודרנית, האנרכיזם והסוציאליזם. ואם לא די לנו בכך, הוא חזר וסיכם שגזע האדונים נתון לכניעה מבחינה פיזיולוגית. הקורא של הקטע לא יכול שלא לקבל את הרושם כי לדעת הכותב יש קשר הדוק בין המונח "גזע" למאפיינים ביולוגיים ופיזיולוגיים, אבל מכאן ועד לדמיון מלא ל"תורת הגזע" הדרך עוד רחוקה, שכן מי ערב לנו כי לדעת ניטשה למאפיינים הפיזיולוגיים של הגזע יש השפעה כלשהי על מאפייניו התרבותיים, כפי שטוענים התועמלנים של "תורת הגזע". על פי המידע שהובא עד כה, ייתכן שלדעת ניטשה יש הבדלים פיזיולוגיים ותרבותיים בין גזעים שונים, אך אין קשר תלתי בין תרבות לפיזיולוגיה. כדי לעמוד על מערכת יחסי הגומלין בין מאפיינים ביולוגיים למאפיינים תרבותיים ב"תורת הגזע" של ניטשה אנו נזקקים לבדיקה של כמה מקורות אחרים:

כנגד זה נחוץ לזכות באופן ליברלי בהשתתפות של פיזיולוגים ושל רופאים בחקר בעיות אלו (של ערך ההערכות שניתנו עד כה). אנחנו משאירים לפילוסופים המקצועיים להיות מליצי יושר והמתווכים גם במקרה הספציפי הזה, אחרי שהם הצליחו בדרך כלל להמיר את הזיקה הראשונית, הנוקשה והחשדנית בין פילוסופיה, פיזיולוגיה ומוסר ביחסים ידידותיים ומניבי פירות ככל האפשר. למעשה זקוקים כל סולמות הערכים, כל הציוויים הידועים להיסטוריה ולמחקר האתנולוגי, בראש ובראשונה לפרשנות ולהארה פיזיולוגית, לפני זו הפסיכולוגית. הכול כאחד ממתנים זה זמן לביקורת של מדע הרפואה. השאלה "מה ערכם של אותם סולמות ערכים ואותו מוסר" אמורה להיבדק מפרספקטיבות שונות. אפשר לבחון במיוחד את השאלה "בעל ערך עבור מה", שלא זכתה לבדיקה מספקת. למשל הערך הברור הנדרש מבחינת המשכיות האפשרית ביותר של הגזע (או להגדלה של יכולת ההסתגלות שלו לתנאי אקלים מסוימים או לקיום של מספר גדול ככל האפשר) אינו זהה לערך הנדרש לעיצוב של טיפוס חזק יותר.³⁷

לדעת ניטשה, יש למנוע מצב שבו בעיות מוסר יהיו נחלתם של אתיקנים בלבד. מן הראוי שגם פיזיולוגים ורופאים יהיו שותפים בחקר בעיות מוסריות. לקורא התמך ניטשה הסביר כי לבעיות פיזיולוגיות, כמו מידת כושר הסתגלות של גזע, היכולת של הגזע להגדיל את מספר חבריו או לעצב טיפוס חזק, יש השפעה חשובה על עיצוב ערכים שיתמכו בתוצאות הפיזיולוגיות הרצויות. ניטשה קבע בבירור כי בתהליך ההערכה של ציוויים מוסריים זכות ראשונים שמורה למאפיינים הפיזיולוגיים. על אף החשיבות הגדולה שניטשה, בדומה לפרויד, העניק לפסיכולוגיה החושפת את היסוד הקיומי המאפיין את האדם כיצור אורגני,³⁸ והניצבת ביסוד תורת הנפש שלו,³⁹ יש בדברים האלה של ניטשה כדי ללמד על הקדימות שיש למאפיין הפיזיולוגי בהשוואה לכל מאפיין אחר, כולל המאפיין הפסיכולוגי. עם זה מכיוון שבקטע שהובא לעיל הנושא המרכזי אינו הגזע הנבדק אלא בודקיו, עדיין הספקן יכול לבוא ולטעון שרק מבחינת התסמינים הפיזיולוגיים קודמת לכל דבר, אבל לגופם של דברים זכות הקדימה שמורה לערכים שהגזע מאמין ודוגל בהם, ולא לדם הזורם בעורקיו. אזכור מפורש בעניין ההשפעה של תהליכים פיזיולוגיים על עיצוב תרבותו של הגזע אנו מוצאים בקטע זה:

35. במקור מופיעה המילה "rasse". ישראל אלדד בחר לתרגם את המילה כ"עמים" (ניטשה, לעיל הערה 23, עמ' 235).

36. GM, I 5.

37. GM, I 17.

38. 'א גולומב, הפיתוי לעוצמה: בין ניטשה לפרויד, ירושלים תשנ"ט, עמ' 77-80, 117-122.

39. ש' פרוגל, אתיקה: שפינוזה וניטשה, ירושלים תשס"ט, עמ' 106-132.

בני אדם מכנים בשם "ציוויליזציה", "האנשה" או "קדמה" מה שנראה היום כהצטיינותם של האירופאים. מכנים זאת בפשטות, לא לשבח ולא לגנאי, באמצעות נוסחה פוליטית, ההתפתחות הדמוקרטית של אירופה. מאחורי אותה חזית מוסרית ופוליטית שעומדים עליה באותן נוסחאות, מתחולל תהליך פיזיולוגי כביר, שהוא כמעין המתגבר. תהליך הידמות של האירופאים והתנתקות ההולכת וגדלה מתנאים מגבילים שנגרמו ממגבלות האקלים והמעמד שלהם הם שיצרו את הגזעים. אי-תלותה הגוברת באווירה מוגדרת שבמשך מאות בשנים שאפה להטביע את חותמה על הנפש ועל הגוף בתביעות שוות - ההתהוות האיטית של סוג אדם על-לאומי, נוודי, שבמונחים פיזיולוגיים יש לו מרב של אומנות ושל כושר הסתגלות כציון אופייני.⁴⁰

בקטע הזה ניטשה תקף בחריפות את הנטייה לראות בתהליך הדמוקרטיזציה של אירופה הוכחה להתקדמותה של אירופה.⁴¹ הוא ביסס את הטענה נגד מונחי התרבות, כמו ציוויליזציה, האנשה או קדמה על מציאות פיזיולוגית, שלדעתו, נמצאת בנסיגה לעומת תקופות קודמות. המוסר והפוליטיקה מככבים בחזית אבל מאחוריהם משתולל תהליך פיזיולוגי של עיצוב גזעים. הפעם ניטשה עסק בגלוי בגזע וטוען שמאחורי הקלעים התרבותיים של הגזע יש לחפש את התהליך הפיזיולוגי. הוא שב והדגיש את רעיון הנסיגה הפיזיולוגית, שקשור קשר בל יינתק לתופעות תרבותיות במקום אחר:

בכל מקום שבו הרצון לעוצמה צונח באיזושהי דרך יש גם נסיגה פיזיולוגית והתנוונות התרבות (decadence). האלוה של התנוונות התרבות שנימול ממעלותיו וממעשיו הגבריים ביותר, נעשה מעתה ואילך בהכרח האלוה של הנסוגים מבחינה פיזיולוגית, החלשים. הם אינם מכנים את עצמם החלשים אלא ה"טובים".⁴²

הנקודה היחידה שחסרה להשלמת התמונה היא אמירה מפורשת של ניטשה כי אותו תהליך פיזיולוגי משפיע השפעה ישירה על הצד התרבותי-חברתי שבגזע. ביטוי מעין זה אנו מוצאים בקטע שכתב ניטשה בסוף קיץ 1885:⁴³

יש רק אצולה מלידה ואצולה של דם. (אינני מדבר פה על המילה הקטנה "von" ועל לוח גתה: הערת שוליים עבור חמורים). במקום שבו מדובר ב"אריסטוקרטים של הרוח", שם בדרך כלל לא תחסרנה הסיבות להסתיר משהו; הרי כידוע זו מילה נבחרת של יהודים שאפתניים. רוח בלבד איננה מעניקה אצולה; יתר על כן דרוש קודם משהו שיעניק אצולה לרוח - מה דרוש לזה, הדם.

ניטשה טען במפורש כי מונח תרבותי כמו "אצולה" (adelt) תלוי בראש ובראשונה במאפיין פיזיולוגי כמו דם (gebluet).⁴⁴ הוא הדגיש כי רוח לבד אינה מספקת. הפיזיולוגיה היא לא אינדיקציה לתופעה תרבותית או מתרחשת מאחוריה, אלא תנאי הכרחי לקיומה. המעגל של יחסי הגומלין בין מרכיבים ביולוגיים ופיזיולוגיים בגזע למרכיבים התרבותיים שלו, שנפתח עם הקביעה של ניטשה שבחברה היוונית היו הבדלי גזע ובקישור שלהם לעולם הטבע, עומד בפני סגירה לקראת המקור האחרון בסעיף הנוכחי, הטוען במפורש כי מקור העוצמה היוונית הוא בהכרת החשיבות שיש למאפיינים פיזיולוגיים וביולוגיים על עיצוב הרוח והתרבות:

היופי איננו מקרה - גם היופי של גזע או של משפחה, החן והטוב בכל תנועות גופם הם תוצר של עמל. היופי בדומה לגאונות הוא תוצאה סופית של מאמץ מצטבר של דורות. קורבן גדול נדרש להביא עבור הטעם הטוב. הרבה צריך להיעשות והרבה נדרש להימנע מלהיעשות [...] יש להיזהר שלא לשלוח יד בשיטה. אילוף של רגשות ושל מחשבות ותו לא

JGB, 242. 40

41. בהמשך הקטע הוא רואה את תהליך הדמוקרטיזציה של אירופה כתהליך חיובי, מפני שלדעתו הוא אמצעי מסייע לצמיחתם של טירנים בודדים.

AC, 17. 42

43. הקטע נכלל בספר שהוציאה אחותו, אליזבת פורסטר ניטשה, ובו היא ליקטה קטעים מעיזבון, ערכה אותם והוציאה אותם לאור בשם "הרצון לעוצמה", בסעיף מס' 942. התרגום שלי על פי המהדורה הזאת: KGW Nachgelassene Fragmente Herbst 1884: [vol. VII 3, p. 412] [3] bis Herbst 1885 41.

44. נוסף על משמעות "דם", למילה gebluet יש גם משמעות של "ייחוס", ועדיין מדובר במאפיין פיזיולוגי תורשתי.

הוא כמעט בטל ומבוטל (כאן קבורה הטעות הגדולה של החינוך הגרמני שהוא כולו אשליה). יש לרצות תחילה את הגוף - הקפדה חמורה על תנועות גוף משמעותיות יותר ומובחרות יותר, התחייבות לחיות רק עם אנשים שאינם "שלוחי רסן" מספיקה בהחלט כדי להיעשות משמעותי ומובחר. בתוך שניים-שלושה דורות הכול כבר מופנם. עניין מכריע הוא באשר לגורל העם והאנושות שתחילתה של תרבות תהא במקום הנכון - לא בנפש (כפי שהייתה אמונתם הטפלה וההרסנית של הכוהנים ושל הכוהנים למחצה): המקום הנכון הוא הגוף, תנועת הגוף, התזונה, הפיזיולוגיה, כל השאר מכאן נובע. לכן היוונים נשארים מאורע התרבות הראשון בהיסטוריה - הם ידעו והם ביצעו מה שנדרש. הנצרות שבזה לגוף הייתה עד כה גדול האסונות של האנושות.⁴⁵

צירופו של הקטע הנוכחי שבו ניטשה אמר במפורש כי בראש ובראשונה הגוף והפיזיולוגיה משפיעים על התרבות, לשאר המקורות שנידונו בפרק מביא לידי מסקנה ברורה ומבוססת: ניטשה בדומה לגזענים בני זמנו דגל בתפיסה הטוענת כי להבדלים של מוצא ביולוגי יש בהכרח השפעה על תכונות האופי של האדם ועל יכולותיו האינטלקטואליות.

החינוך כטיח: האם יכולים תהליכים חינוכיים לגשר על פערי הגזע?

מסקנתו של הסעיף הקודם כי לדעתו של ניטשה להבדלים הפיזיולוגיים בין גזעים שונים יש בהכרח השפעה חשובה על מעלותיהם של בני אותם גזעים, מציבה לפנינו שאלה חדשה: עד כמה, לדעתו של ניטשה, יש בכוחו של האדם להתגבר על הפערים הגזעיים באמצעות תהליכים אנושיים כמו חינוך? אילו התשובה על כך הייתה חיובית, היה ניטל העוקץ המרכזי של ההבחנה הגזעית-פיזיולוגית מפני שלא מדובר בגישה דטרמיניסטית, שבה גורלו של אדם נקבע מרגע הולדתו מכוח הדם שזורם בעורקיו, אלא הוא יכול ליטול לידי את ההגה של ספינת חייו, כמו את ההגה של בני אדם אחרים, ולנווט לחוף מבטחים במהלך שימוש נרחב בחינוך כמנוע מקדם. דא עקא, לא כך היא דעתו של ניטשה. בקטע האחרון שהובא בסעיף הקודם ניטשה הזכיר את הטעות הגדולה של החינוך הגרמני, שכולו אשליה בגלל ניסיונותיו לאלף מחשבות ורגשות. כפי שעולה מהקטע להלן, האשליה הזו תקפה גם במחשבה שיש ביכולתו של החינוך ליצור מכנה משותף אמיתי מעבר לפערים הגזעיים:

האם רשאי אני להרהיב עוז ולרמוז לתכונה אחרונה של אופיי, שגרמה לי לקשיים לא קטנים בקשרים אישיים עם אנשים? יש לי רגישות מחרדה ומוחלטת של חוש לנקיות. כך שאני מבחין פיזיולוגית בקרבתה של כל נפש, או מה אני אומר, בתוך תוכה ב"קרביה". באותה רגשיות יש לי מושים פסיכולוגיים שבעזרתם אני ממשש כל סוד והוא עובר לִיְדִי: הזהומה הרבה והכמוסה בקרקעית טבעם של אנשים מסוימים, שייתכן כי היא תלויה בדם מושחת, אבל מטויחת באמצעות חינוך, נהיית מודעת בעבורי כמעט כבר במגע ראשון. כאשר אני משקיף במידה נכונה, גם אותם אנשים, שהנקיות שלי זיהתה כבעלי טבע מזיק, חשים מצידם את הזהירות שבתיעוב שלי אבל בכך הם לא הופכים לריחניים יותר.⁴⁶

ניטשה שב והדגיש את הערך הרב שהוא מעניק להבחנות פיזיולוגיות, ובמקרה האישי שלו מתבטאות בחוש מפותח לנקיות. הוא חוזר ודן בדם המושחת, שגורם לזהומה רבה בטבעם של אנשים מסוימים. כמעט בדרך אגב הוא הבליע שטבע האדם תלוי בדם, אלא שישנם לא מעטים המנסים לטיח על הדם מושחת באמצעות חינוך. משמעות הדברים היא שחינוך לא יכול לחדור לקרבי הנפש ולחולל בה שינוי אמיתי. לכל היותר הוא מסוגל לשנות מופעים חיצוניים של הנפש.

במקום אחר ניטשה הציג במפורש עוד יותר את גישתו הדטרמיניסטית בעניין הבדלי גזע ואי יכולתם של בני אדם לשנות אותם שינוי מהותי:

אי אפשר שאדם לא יישא בגופו את תכונותיהם והעדפותיהם של אבותיו ואבות אבותיו, גם אם מראה עיניים טוען להפך. זוהי בעיית הגזע. נניח שאדם מכיר דברים אחדים על ההורים, הוא יכול להרשות לעצמו לומר מסקנות באשר לילד. איזה חוסר התנזרות שלילית, איזו צרות עין קטנונית, איזה צידוק עצמי מסורבל. הרי בעצם שלושת אלו יחדיו קבעו מאז

GD, 47. 45

F. W. Nietzsche, 'Warum ich so weise bin', *Ecce Homo: Wie man wird, was man ist*, Leipzig 1908, 8. 46

ומתמיד את דמותו של בן האספסוף. דברים כגון אלו לבטח עוברים אל הילד כמו דם מסואב, ובסיוע מיטב החינוך והעיצוב משיגים רק יכולת להטעות בעניין התורשה.⁴⁷

הניסיון למלא חללים שמקורם בתורשה באמצעות חינוך, לא רק שאינו משיג את מטרתו אלא שהוא מוסיף חטא על פשע. במקום שהבדלי הגזע יהיו גלויים לעין כול, החינוך גורם לכך שהם יהיו סמויים מן העין, ולכן יש לראות בו בהקשר הגזעי אשליה וטיח ותו לא.

עמדתו זו של ניטשה מתחדדת על רקע השוואה לעמדותיו של מי שהושפע עמוקות ממנו, היהודי אוטו וייניגר (Otto Weininger).⁴⁸ וייניגר בספרו "Geschlecht und Charakter", שיצא לאור לראשונה בווינה בשנת 1903, אימץ תובנות של גזענים אנטישמיים שטענו כי ליהודים יש טבע מולד שלילי, הגורם להם בין השאר לנטיות מטריאליסטיות ולסלידה מערכים כמו חופש הפרט או מחויבות למדינה. כתמונת מראה לדמות היהודי השלילי הוא מעלה על נס את סגולותיו של האדם ה"ארי" ואת נטייתו לאמת טרנסצנדנטלית. אבל לדעת וייניגר, שערי התשובה לא ננעלו בפני היהודי, והוא יכול להתגבר על תכונותיו השליליות באמצעות המרת דתו לנצרות. ההמרה לא רק משנה את מעמדו הדתי מיהודי לנוצרי אלא גם הופכת אותו לארי. בנקודה הזו מאמץ וייניגר תובנות נוצריות קלסיות הרואות בטבילה מפתח לשינוי נפשו של אדם.⁴⁹ וייניגר לא היה רק נאה דורש אלא גם נאה מקיים, והוא עצמו המיר את דתו והפך לנוצרי פרוטסטנטי כבר בשנת 1902.

לסיכום, מתוך שלושה מקורות אלה עולה בבירור שניטשה מכחיש את החינוך להשפיע על הבדלי גזע. הוא דגל בגישה דטרמיניסטית שבה נפשו של האדם נקבעת ברגע הולדתו מכוח הדם שזורם בעורקיו, ואי אפשר לשנות את המצב באמת באמצעות תהליכים חינוכיים; אדרבא הם רק יוצרים אשליה בעבור המתבונן החיצוני.

"טהורים", "מטהורים" ו"מוצלבים" - יחסו של ניטשה כלפי רעיון הסלקציה הגזעית

טוהר הגזע

הקמתו של בית הדין לפשעי מלחמה של הנאצים עם סיום מלחמת העולם השנייה דווקא בעיר נירנברג, המקום שבו עשר שנים לפני כן נוסחו חוקי הגזע הנאציים, יש בה כדי לסמל את המרכזיות של רעיון טוהר הגזע במשנה הנאציונל-סוציאליסטית. העיקרון של טוהר הגזע נשען על כמה הנחות יסוד שהוזכרו בפרק המבוא: על קיומם של הבדלים ביולוגיים בין גזעים שונים המשפיעים על רמתם האנושית ועל חוסר היכולת לגשר באמת על הפערים הביולוגיים באמצעות תהליכים חינוכיים. מתוך הסעיפים הקודמים התברר כי שוררת תמימות דעים בין ניטשה ובין הדוגלים ב"תורת הגזע" הנאצית באשר לעקרונות אלה.

התומכים בטוהר הגזע טוענים שגם זיווג של בן גזע נעלה עם בן גזע נחות מוליד בן כלאיים הנופל ברמתו הביולוגית וממילא גם ברמתו האנושית מבן הגזע הנעלה. ככל שקטן אחוז הדם של הגזע הנעלה, כך פוחתות סגולותיו של האדם. מכאן קצרה הדרך למסקנה שיש לשמור על עליונותו של הגזע העליון באמצעות סלקציה בין בני הגזע העליון ובין בני אדם מגזעים נחותים יותר. בסעיף זה תיבדק עמדתו של ניטשה כלפי סלקציה גזעית וכלפי רעיון "טוהר הגזע".

ניטשה כתב על היוונים שהיו בעבורו מושא להערצה, כי הם תוצר של הכלאה גזעית:

אוכלוסיית המקור של אדמת יוון: מוצא מונגולי עם פולחן העץ והנחש. החוף מקושט ברצועה שמית. פה ושם תראקים. היוונים ספגו את כל המרכיבים האלה אל תוך דמם, גם את האלילים והמיתוסים (בסיפורי אודיסיאוס יש משהו מונגולי). הנדידה הדורית היא המכה בפטיש, לאחר שכבר לפני כן הכול הוצף בהדרגה. מי הם "היוונים הגזעיים"? האם לא מספיק להניח שאיטלקים בזיווג עם יסודות תראקיים ושמיים נעשו יוונים?⁵⁰

ממקורות שיובאו בהמשך הסעיף יתברר כי לא רק ביוון אין גזעים טהורים אלא גם במציאות המודרנית.⁵¹ הרעיון שאין באירופה גזעים טהורים איננו יוצא דופן. אחד מאבות "תורת הגזע" הנאצית, יוסטון סטיוארט צ'מברליין,

47. JGB, 26. הקטע הובא במלואו בפרק לעיל "למה התכוון המשורר – דרכו הספרותית של ניטשה ושאלת הגזע".

48. לקשר בין וייניגר לניטשה עיינו: R. S. Wistrich, *The Jews of Vienna in the Age of Franz Joseph*, Oxford 1989, p. 532. [להלן: *The Jews of Vienna*].

49. עיינו בפרק המבוא הדין בהשוואה בין התובנות הגזעניות ובין התובנות הנוצריות.

50. UB, 5 [198].

51. בעיקר M, 272.

ברב-המכר שלו "יסודות המאה התשע עשרה" (Die Grundlagen des neunzehnten Jahrhunderts), עמד בהרחבה על כך שהגזעים באירופה של זמנו הם תוצר של הכלאות קודמות. גם הנס גונתר שקיבל בשנת 1929 קתדרה להוראת "תורת הגזע" באוניברסיטת ינה (Jena) ושנחשב בעיני הנאצים לסמכות אקדמית עליונה בענייני "תורת הגזע", סבר שאין בנמצא גזעים טהורים.

ברם, כפי שהדגישו כמה חוקרים, מבחינת ניטשה הכלאת גזעים אינה רק תהליך היסטורי אלא גם חלק מחזון עתידי של אירופה.⁵² דוגמה מובהקת לנתון זה אפשר למצוא בקטע להלן:

בשעה שלא מדובר בשימור האומות אלא ביצירה של גזע מעורב ואירופי חזק ככל האפשר, היהודי הוא מרכיב מועיל ורצוי בדיוק כמו שאר הלאומים האחרים.⁵³

אבל לצד זאת יש כמה קטעים שלא זכו לדיון במחקר, ובהם ניטשה רואה בעין שלילית ביותר את ערבוב הגזעים. כך למשל הקטע הזה:

האדונים פסו מן העולם. המוסר של האנשים ההמוניים ניצח. בד בבד אפשר לראות ניצחון זה כהרעלת דם (הרי הגזעים התערבבו זה בזה) אני אינני מתנגד, ההרעלה הצליחה. ה"גאולה" של האנושות (דהיינו מידי ה"אדונים") נמצאת על דרך המלך. לנגד עינינו הכול הופך "מיוהד", "מנוצר", פלבאי (מה חשובות המילים!). המהלך של אותה הרעלה שחדרה לכל גופה של האנושות, נראית כבלתי ניתנת לעצירה. הוא אפילו יכול להרשות לעצמו קצב איטי יותר, מעודן יותר, חרישי יותר, מתון יותר - לאדם יש זמן.⁵⁴

הסימן הביולוגי לנסיגה המוסרית שבאה לידי ביטוי בניצחון המוסר של האנשים ההמוניים, הוא הרעלת הדם שנוצרת מערבוב גזעים. לניטשה גם יש הסבר כיצד תערובת של גזעים יכולה לגרום לניון רוחני:

הרי הספקנות היא הביטוי הרוחני של מכלול תכונות פיזיולוגיות רבגוני מסוים, שיש המכנים אותו בלשון המדוברת רפיון עצבים ונטייה לחולי. תופעה זו נוצרת בכל פעם שבה מצטלבות באופן פתאומי ומכריע דרכיהם של גזעים ושל מעמדות שהיו מנותקים זה מזה לאורך זמן. הדור החדש שנוצר וכביכול רכש מידות וערכים שונים בדמו, הוא כולו אי שקט, שיבוש, ספק וניסיון. מיטב הכוחות פועלים כבלמים, המידות הטובות בעצמן אינן מאפשרות זו לזו לשגשג ולהתחזק. לגוף ולנפש חסרים איזון של נקודת כובד וביטחון כעין זה שטמון בתנועת המטוטלת. אבל החולי והסיאוב העמוקים ביותר בקרב אותם בני תערובת הוא הרצון. הם כלל אינם מכירים את חוסר התלות שבהכרעה, את תחושת ההנאה האמיצה שברצון. אפילו בחלומותיהם הם מפקפקים ב"חופש הרצון". אירופה שלנו מהיום, הזירה של ניסיונות פתאומיים ואוויליים מצידם של מעמדות רדיקליים, המובילים למיזוג גזעים, היא משום כך ספקנית בכל הגבהים והמעמקים. לרגע אחד מתלווה לספקנות בלתי יציבה, המנתרת מענף לענף בחושניות ובקוצר רוח, ובמשנהו קודרת כענן העמוס יתר על המידה בסימני שאלה. לעיתים תכופות רצונה שבע מלחיות.⁵⁵

בכל הקטע כולו ניטשה ראה בספקנות מושא לניגוח. בניסיונו להסביר כיצד חדרה הספקנות לכל פינה באירופה הוא שב לעיקרון הגזעני. באירופה ישנם גזעים שונים שהיו מנותקים זה מזה ושהמציאות האירופית המודרנית הפגישה ביניהם. המפגש גרם להכלאה בין-גזעית. בתהליך ההכלאה הטובים שהיו בכל גזע בפני עצמו נטרלו זה את זה. האיזון ההדדי מנע השתלטות של אחד מן הכוחות הדומיננטיים, ובחלל החדש שנוצר חוסר הוודאות מושל, והספקנות אינה אלא גלגול נוסף שלו. ניטשה איננו בוחל במילים קשות כדי להציג את השלילה שב"בני תערובת" (mischlingen) המתוארים באמצעות הפעלים חולני (krank) ומסואב (entartet).

שוב אנו לכודים במבוכ ניטשיאני אופייני. פעם הוא מדבר בשבח ההטמעה הגזעית למען אירופה חזקה וטובה יותר ופעם יוצא בשצף קצף כנגדה. נראה כי הפתרון לתעלומה מצוי בהמשך הקטע שהובא בתחילת הסעיף, ובו מבחין ניטשה בין סוגים מסוגים שונים של הכלאה גזעית:

52. R. S. Wistrich, 'Was Nietzsche a Fascist Thinker?', *The Partisan Review*, 68 (2001), pp. 201-217.

53. MA, I 475.

54. GM, I 9.

55. JGB, 208.

טיהור הגזע - אין כנראה גזעים טהורים אלא רק מטוהרים וגם אלה בנדירות גבוהה. הדבר השכיח הוא גזעים מוצלבים, שבהם מוכרחים למצוא ליד הדיסהרמוניה של צורות הגוף (למשל העין והפה לא תואמים זה לזה) גם דיסהרמוניות של הרגלים ושל ערכים. ליונינגסטון שמע מישהו באומרו "אלוהים ברא אנשים שחורים ולבנים אבל השטן את חצאי הגזעים". גזעים מוצלבים הם תמיד בד בבד גם תרבויות מוצלבות וערכי מוסר מוצלבים: על פי רוב הם רעים יותר, אכזריים יותר, חסרי רוגע יותר. הטוהר הוא התוצאה הסופית של אין-ספור התאמות, ספיגות והפרשות. ההתקדמות לקראת טוהר מראה את עצמה בזה שהכוח הנמצא בגזע מתמקד יותר ויותר בפונקציות בודדות, נבחרות, בשעה שלפני כן היא הייתה צריכה לטפל ביותר מדי דברים מנוגדים לעיתים קרובות מדי. הגבלה מעין זו תעשה רושם של התרוששות ויש לשפוט אותה בעדינות ובזהירות. אבל בסופו של דבר, לאחר שתהליך הזיכוכ הצלילי, יעמוד כל אותו הכוח, שנצרך קודם למאבק עם התכונות הדיסהרמוניות, לרשות האורגניזם השלם. לכן גזעים מטוהרים נעשו חזקים יותר ויפים יותר. היוונים נותנים לנו דוגמה של גזע ושל תרבות מטוהרים. הלואי וגם פעם יצליחו לנו גזע ותרבות אירופיים טהורים.⁵⁶

כבר בכותרת של הקטע יש כדי ללמד על מרכזיותו ב"תורת הגזע" של ניטשה. שלא כמקורות אחרים שבהם נזכר טוהר הגזע אגב הדיון בנושאים אחרים, כאן הוא הנושא העיקרי לדיון. ניטשה מבחין בין שלושה מצבים בעניין הגזעים: טהורים (reinen), מטוהרים (reinengeworden) ומוצלבים (gekreuzten). כפי שנאמר לעיל, גזעים טהורים אינם בנמצא, כלומר אי אפשר למצוא באירופה גזע שהצופן הביולוגי של הגזע שלו זהה לצופן ביולוגי של גזע מלפני אלפיים שנה. ישנו תהליך מתמיד של ערבוב בין גזעים שונים, אבל ניטשה מבחין בין שני סוגים של הכלאה: הכלאה מצליבה והכלאה מטוהרת, והן מכוונות לשני סוגים של גזעים: גזעים מוצלבים וגזעים מטוהרים.

הצלבה פירושה מפגש גזעי מן הסוג השלילי כפי שתואר בהרחבה לעיל.⁵⁷ גם באותו מקור ניטשה משתמש בפועל להצליב (kreuzen). השלילה שבהצלבה נובעת מהיותה מפגש סתמי, שאין בו מגמה של התפתחות מעבר לעצם המפגש, ולכן היא גורמת ליצירתם של בני תערובת דיסהרמוניים. גם בקטע הנוכחי לא חוסך ניטשה מבני התערובת את שבט לשונו. הוא איננו מסתפק בהשמצה של צורתם החיצונית של בני הכלאיים, שנראית לו חסרת התאמה, אלא מוסיף נאצות על ערכיהם השליליים. מנגד ניצבת לה ההכלאה המטהרת. כאן כבר לא מדובר בפס ייצור המוני של בני תערובת אלא בתהליך איכותי שבסופו אנו מגלים דמויות בודדות שזקוקו בקפידה מכל הסיגים שדבקו בגזעי המוצא במהלך ההיסטוריה.

העיקרון שעומד מאחורי התהליך איננו מסובך כל כך כפי שהוא נראה במבט ראשון. סך כל התכונות החיוביות של כל הגזעים עולה על סך כל התכונות החיוביות של גזע אחד כלשהו, איכותי ככל שיהיה. התהליך ליצירת השילוב בין כל אותם כוחות חיוביים מורכב וממושך ובסופו מתפתח גזע איכותי עם המאפיינים הטובים ביותר. בכל התהליך נפלטות התכונות השליליות, וכמובן גם בני האדם שנושאים אותן. בסופו של תהליך המיזוג והמיון הארוך ניצבות על קו הסיום דמויות מעטות שהן בעלות איכות יוצאת דופן. כדאי לסבול את הזמן הממושך ואת האנשים הרבים למען אותן דמויות מופת. הואיל וקל הרבה יותר להצליב מאשר לטהר, גזעים מוצלבים מצויים לרוב ואילו גזעים מטוהרים נדירים למדי. היוונים הקלסיים הם דוגמה מובהקת לגזע מטוהר, ומנגד המציאות האירופית העכשווית מספקת דוגמאות בשפע לגזעים מוצלבים.

במודל ההתפתחותי של ניטשה יש הכרה בכך שיש צורך בהתאמות (Anpassungen), ספיגות (Einsaugungen) והפרשות (Ausscheidungen). לכאורה קיים דמיון לא מבוטל בין תהליך הברירה של ניטשה לבין המודל האבולוציוני של דרווין. ספרו של דרווין "מוצא המינים" יצא לאור בשנת 1859 וחולל מהפכה קופרניקאית בתחומים שמעבר לדיסציפלינה הביולוגית, הואיל ותאוריית הברירה הטבעית של דרווין הציגה הסבר להתפתחות הטבע בלי צורך בהתערבותה של יד מכוונת טרנסצנדנטלית.⁵⁸ הן ניטשה והן דרווין טוענים כי

56. M, 272.

57. JGB, 208.

58. צייטלין רואה בדרוויין תנאי מקדים והכרחי להיווצרותה של ההגות הניטשיאנית, השוללת כל קיום של משמעות טרנסצנדנטלית

בני האדם שאנו פוגשים היום הם פרי תהליך ממושך, שבמהלכו חלו שינויים רבים בשל הסתגלות והתאמה למציאות משתנה. ברם, למעשה קיים הבדל ניכר בין השניים. בעוד דרווין מציג מודל התפתחותי של כלל היצורים על פני כדור הארץ ובהם גם בני האדם, ניטשה מצפה לתהליך טיהור אנושי שבסופו נמצאים יחידים נבחרים. האליטיזם הניטשיאני משפיע גם על מודל ההתפתחות הרצוי בעיניו, ולכן המונחים "התאמות" ו"הפרשות" שקיימים גם אצל דרווין וגם אצל ניטשה אינם אלא בגדר שיתוף השם, ואינם מעידים על הקבלה תוכנית. ניטשה מכיר בכך שהמודל האידיאלי שלו, שלא כמודל האבולוציוני, אינו רווח במציאות, אלא שבעיניו האבולוציה אינה אלא עוד אחת מהדוגמאות לניצחון ההמון על חשבונם של בני המעלה.⁵⁹

על פי כל האמור מתברר כי בנושא טוהר הגזע יש תמימות דעים בין ניטשה לגזענים קלסיים על אודות הצורך בסלקציה גזעית למען השבחת הגזע, אלא שהם חלוקים בשאלה כיצד יש ליישם את עקרון הסלקציה. גזענים קלסיים טענו שהמפתח לשיפור הגזע טמון בעקרון טוהר הגזע, הווי אומר בניסיון לבדד את הגזע העליון מכל השפעה של גזעים נחותים ממנו. שלא כמוהם ניטשה סבור כי הדרך הטובה ביותר לשפר את הגזע כוללת מיצוי המיטב שבגזעים השונים לגזע המתמקד בכמה דמויות מעטות. על אף המחלוקת ביניהם גם ניטשה וגם תומכי "תורת הגזע" מסכימים כי המציאות הרווחת באירופה של הכלאה בין גזעים שונים היא שלילית, מפני שמשמעותה פחות ברמה האנושית והגדלת הניוון התרבותי.

דם הוא רוח: סיכום ומסקנות

על סמך המקורות שהוצגו אפשר לקבוע כי שלא כמסורת הפרשנית הרווחת ניטשה היה גזען על פי ההבנה המקובלת של המושג בתקופתו. ניטשה, כמו תומכי "תורת הגזע", דגל בדטרמיניזם ביולוגי. הוא סבר כי להבדלים של מוצא ביולוגי יש בהכרח השפעה על תכונות האופי של האדם ועל יכולותיו האינטלקטואליות. מלבד זאת, לדעתו אי אפשר לשנות הבדלים אלה שינוי של ממש באמצעות תהליכים חינוכיים. נפשו של האדם נקבעת ברגע הולדתו מכוח הדם שזורם בעורקיו, ומכאן ואילך אי אפשר לשנותה. לבסוף, ניטשה והגזענים הקלסיים היו בדעה אחת שכדי ליצור גזע משופר יש צורך בסלקציה גזעית. ההבדל ביניהם קיים בשאלת יישום הסלקציה.

אנשי "תורת הגזע" סברו שהדרך להשבחת הגזע עוברת בבידוד הגזע העליון מהשפעות ביולוגיות של גזעים נחותים ממנו, ואילו ניטשה טען שיש לכוון את המאמץ לספקטרום נרחב של גזעים ולתעל את המיטב שיש בהם לגזע חדש המדגיש את היחידים האיכותיים.

אכן, מכאן נובע שאין סתירה מהותית בין תפיסתו הגזענית של ניטשה ובין התפיסה הגזענית שרווחה בגרמניה בזמן השלטון הנאצי. עם זה יש לזכור כי מדובר רק במרכיב אחד מתוך מכלול רחב של האידאולוגיה הנאציונל-סוציאליסטית. כך למשל ניטשה שבז לגל הלאומנות ששטף את אירופה, שסלד מההמונים ומההמוניות והעלה על נס את האינדיבידואל הבודד, רחוק מרחק מזרח ממערב מהאידאולוגיה הנאצית שדרשה מהפרטים השונים שיראו את עצמם קודם כול חלק ממארג לאומי ורק לאחר מכן כאינדיבידואלים. נוסף על כך יש להבחין בין גזענות לאנטישמיות. הטענה שפלוגי הוא גזען ניטרלית בשאלה מי בעיניו הגזע הנבחר ומי הם הגזעים הנחותים. ניטשה הגזען התנגד לאנטישמיות ובז לה.

השאלה עד כמה יש לגנות את ניטשה על הגזענות שלו חורגת מתחום המחקר הנוכחי ותלויה בשאלה רחבה של אחריות מוסרית לדעות או לפרקטיקות שנחשבו תקינות בעת מסוימת ולאחר מכן הוכרו לא לגיטימיות.

לעולם הפיזיולוגי, ומציגה כאלטרנטיבה את הרצון לעוצמה כאידיאל עליון ואת ה-Uebermensch כפסגתו של המין האנושי, בגלל יכולתו לממש את הרצון לעוצמה, ראו: I. M. Zeitlin, *Nietzsche: A Re-examination*, Cambridge 1994, pp. 5-7. בהמשך הספר המחבר טורח להתפלמס עם ניטשה ולהציג את הפער בין דרווין, שהכיר בחשיבות הצורך של העזרה ההדדית בטבע, ובין ניטשה שהעלה על נס את המאבק ואת היחיד הבודד, ראו: צייטלין (שם), עמ' 127-132. קשר דומה בין ניטשה לדרוויין מציג גם שאול אדלר בהקדמה למהדורה העברית של "מוצא המינים", ובה הוא טוען כי "מהלך מחשבה זה [כיבוד חוקי הטבע הגוזרים מלחמת קיום בלא רחמים, א"ש] מצדיק לכאורה הדברת עמים מפגרים וניצול כלכלי, מכשיר את תורת הגזענות ואת האדם העליון שאינו יודע רחמים, נוסח ניצחון וכל כת דיליה", ראו: צ' דארווין, **מוצא המינים: בדרך הבירור הטבעי, או השארת גזעים מחוננים במלחמת החיים**, תרגום ש' אדלר, ירושלים תש"ך, עמ' לא.

59. ניטשה עצמו עמד על ההבדלים בינו ובין דרווין ובלשונו העוקצנית טען (בקטע שכותרתו Anti Darwin) שגם בטבע מנצחים החלשים הרבים ולא החזקים החריגים (GD, Streifzuege eines Unzeitgemäßen, 14). עוד על ההבדלים בין ניטשה לדרוויין עיינו י' גולומב, **הפיתוי לעוצמה: בין ניטשה לפרויד**, ירושלים תשמ"ז, עמ' 76-80; C. Cox, *Nietzsche Naturalism and Interpretation*, Berkeley, Calif. 1999, pp. 223-229.

עלינו להישמר בשבע עיניים מליפול במלכודת האנכרוניזם, כלומר להיזהר מלשפוט את ניטשה, איש המאה התשע עשרה, על פי תוצאות הרוח הגורל של "תורת הגזע" בגרמניה של המאה העשרים. כפי שצייתי בפתח המאמר, במאה התשע עשרה נחשבה "תורת הגזע" למכובדת ולמהוגנת. היא זכתה לגיבוי אקדמי מידיהם של מי שהיו מדענים מן השורה הראשונה בתחומם. אין ספק כי ניטשה היה הוגה דעות פורץ דרך במגוון רחב של תחומים, אבל בכל הקשור ל"תורת הגזע" הוא בעיקר משקף תאוריות גזעניות של רוח תקופתו.

מקרא קיצורים

לצורך כתיבת המאמר נעזרתי במהדורה הגרמנית של כתבי ניטשה להלן:

F. Nietzsche, *Werke: Kritische Gesamtausgabe*, ed. G. Colli and M. Montinari, Berlin 1974 (להלן KGW).

כדי להקל על הקורא אני מצרף מקרא קיצורים לכרכי המהדורה:⁶⁰

AC	-	Der Antichrist (KGW vol. VI 3)
ASZ	-	Also Sprach Zarathustra (KGW vol. VI 1)
EH	-	Ecco Homo (KGW vol. VI 3)
FW	-	Die Frohliche Wissenschaft (KGW vol. V 2)
GD	-	Gotzen Dammerug (KGW vol. VI 3)
GM	-	Zur Genealogie der Moral (KGW vol. VI 2)
JGB	-	Jenseits von Gut und Bose (KGW vol. VI 2)
M	-	Morgenrothe (KGW vol. VI 1)
MA	-	Menschliches, Allzumenschliches (KGW vol. IV 2)
UB	-	Unzeitgemase Betrachtungen (KGW vol. IV 1)

60. ההפניות אל כתבי ניטשה מסודרות על פי החלוקה המקובלת אצל פרשני ניטשה. הסבר על החלוקה אפשר למצוא בקישור להלן: ['Abbreviations and Citations of Friedrich Nietzsche's Works', The Journal of Nietzsche Studies.](#)

"חיים בתוך בועה": הכנה לחיים של ילדי חינוך ביתי לעומת ילדי בית ספר - ניתוח משווה

תקציר

אחת הטענות כנגד החינוך הביתי היא שהילד גדל במנותק מהחברה הכללית ויוצא אל החיים בלי לרכוש כלים שיסייעו לו להתמודד עם דרישות החיים הבוגרים. במאמר הנוכחי נתמודד עם הטענה בשתי דרכים: 1. סקירת מחקרים משווים בין חינוך ביתי לחינוך בית ספרי בתחום החברתי ובתחום הלימודי; 2. תיאור הסביבה בחינוך הביתי לעומת הסביבה הבית ספרית בהשוואה לסביבה של האדם הבוגר. ממצאי המחקר מראים כי ילדים בחינוך ביתי לא נופלים בכישוריהם מילדי בית הספר ומעלים תהייה על התאמת הסביבה הבית ספרית לחינוך הילד במאה העשרים ואחת.

מילות מפתח:

חינוך ביתי; בית ספר; מחקר משווה; הכנה לחיים; התמודדות.

החינוך הביתי – סקירה

למושג חינוך ביתי הגדרות מגוונות, וכולן נוגעות לתופעה שבה הורים מקבלים עליהם אחריות מלאה לחינוך ילדיהם ומחנכים אותם בבית. יש הורים המחנכים את ילדיהם בדרך המקבילה לזו הקיימת בבית הספר - שיטה זו מכונה "Homeschooling", שהוא גם כינוי הכללי של החינוך הביתי. הורים אחרים מחנכים את ילדיהם בחינוך חופשי המכונה "Unschooling", ומאפשרים לילד לבחור את תוכני הלימוד ודרכיו ומאמינים כי בדרך זו הילד יגיע ללמידה של מה שדרוש לו בחיים. יש לציין כי אלו הן הגישות הקיצוניות ובדרך כלל מרבית ההורים בחינוך ביתי משלבים בין שתי הגישות.

משפחות החינוך הביתי בישראל מפוזרות בכל רחבי הארץ, אם כי יש אזורים שבהם ריכוז גבוה יותר של משפחות, דבר המאפשר יצירת קהילה המקיימת מפגשים בקבוצות. החינוך הביתי חוצה מגזרים, רמה כלכלית, דעות פוליטיות ואמונות. עם השנים וקצב גדילתו המואץ אפשר למוצאו בקרב שכבות רחבות יותר בישראל (אדרי, 2010). החינוך הביתי הוא פעמים רבות חלק מאורח חיים טבעי הכולל לידה בבית, הנקה, גידול ילדים בלי חיתולים, נשיאת הילד במנשא, אוכל אורגני, הימנעות מחיסונים וכדומה (אדרי, 2010; הלר-דגני, 2007; Bobel, 2004; Nueman & Aviram, 2003).

שנים רבות לפני הקמת בתי הספר, ילדים התחנכו בעיקר בבית. וגם לאחר שבתי הספר החלו להתפתח, חינוך ביתי נשאר חלופה ניכרת (Blok, 2004). לארצות הברית יש היסטוריה ארוכה של חינוך ששורשיה מצויים בהקמת המדינה. למידה בבית הייתה שיטה מוסכמת של חינוך בעבור רבים מהמתיישבים ולעיתים קרובות האופציה היחידה בעבור הילדים ללימוד קריאה וכתיבה. כשהמדינה הפכה למיושבת יותר, הכפרים והערים גדלו והורים התאגדו יחד כדי להעסיק מורה שיספק השכלה לילדיהם (Finch, 2012). עם זה חינוך חובה התחיל רק ב-1852 במסצ'וסטס שהייתה המדינה הראשונה שיישמה חוק חינוך חובה. מאז עברו עוד 66 שנים עד שזה התפשט לכל מדינות ארצות הברית (McGuinn, 2006).

בשנת 1791, לאחר שהוסיפו את התיקון העשירי לחוקה בארצות הברית, הפך החינוך להיות באחריות המדינה. אולם עדיין לא היו בתי ספר ציבוריים, לא חוק חינוך חובה ולא נגבה מס לחינוך. החינוך נשאר פרטי ודתי עד המאה התשע עשרה. בראשית המאה העשרים קמו כבר בתי ספר ציבוריים בכל המדינות. אף על פי כן ההורים נשארו אחראים לחינוך ילדיהם והם יכלו למנוע מהם ללמוד תכנים שסתרו את הערכים שלהם. בתי הספר נתפסו כשירות שניתן למשפחות ולא הייתה חובת ביקור סדיר בבית הספר. בשנת 1918, לאחר שהתקבל חוק חינוך חובה השתנו היחסים בין מערכת החינוך ובין המשפחות, והאחריות לחינוך הילדים עברה מן המשפחות אל המדינה באמצעות בתי הספר. רק אז החלו ההורים להבין שגם אם הם תומכים בעצם הרעיון של חינוך ציבורי, הרי שחוק חינוך חובה גורם להם לאבד מסמכותם כלפי חינוך ילדיהם (דגני, 1996). החינוך הביתי המודרני התחיל ב-1960 עם הורים מעטים שחיפשו חינוך אלטרנטיבי עבור ילדיהם ובשנות השמונים החלה התנועה לגדול בקצב מהיר (Finch, 2012).

החלוקה המקובלת בין הזרמים המגוונים בקרב המחנכים מן הבית, שרוב החוקרים בעצם מתבססים עליה (למשל הלר-דגני, 2001; נוימן, 2003; 2011; Hanna, 2007; Green & Hoover Dempsey, 2007), היא של ון גאלן (Van Galen, 1998), שהבחינה במחקרה בין שתי קבוצות עיקריות המחנכות מן הבית: אידאולוגיות ופדגוגיות. הקבוצה האידאולוגית עזבה את החינוך הציבורי מתוך חוסר הסכמה עם התכנים או עם האווירה, אך היא מאמצת את דרכי הלימוד הנהוגים בו, לקבוצה זו משתייכים הנוצרים השמרנים שעזבו את החינוך הציבורי בשל אי שביעות רצון מאופיו החילוני. לעומתה הקבוצה הפדגוגית עזבה את בית הספר בשל אי שביעות רצון מהמבנה הכללי של בית הספר, ולכן היא מבקשת ליצור פדגוגיה חלופית.

בישראל, החלוקה של ון גאלן (Van Galen, 1988) עשויה שלא להתאים, ולכן נוסף על החלוקה שעשתה ון גאלן, הציעו נוימן ואבירם (Nueman & Aviram, 2003) חלוקה לגישה הפדגוגית כנגד הגישה ההוליסטית. לפי הגישה הפדגוגית, החינוך הביתי הוא חלק ממגמה מתפתחת של הורים המעוניינים להיות מעורבים בחינוך ילדיהם, ואילו לפי הגישה ההוליסטית, החינוך הביתי הוא חלק משינוי מהותי בחיים המתבטא בתחומים חשובים רבים, כמו תעסוקה, מימוש עצמי, בריאות וחינוך. חשוב לשים לב ששתי הגישות לא שוללות זו את זו, ויש מקום

להניח ששתיהן קיימות ברמה מסוימת בקרב משפחות החינוך הביתי.

בכל השנים ספג החינוך הביתי ביקורות בנושאים מגוונים ובהם מעמד האישה (למשל 2010, Lois) ואליטיזם בחינוך (למשל 2009, Levy). במאמר הנוכחי אתמקד בביקורת שמכוונת למסוגלות של ילדי החינוך הביתי לצאת מהבועה שהם נמצאים בה לכאורה ולהשתלב בחיים הכלליים, אשווה לביקורות של אנשי חינוך והוגי דעות על בית הספר והיכולת של ילדים להתפתח בו ואבחן את המסוגלות של ילדי חינוך ביתי לעומת ילדי בית הספר לרכוש כלים שיסייעו להם להצליח בחיים. מטרת המחקר להשוות בין בית הספר לחינוך הביתי בעניין הכנת הילד לחיים הבוגרים.

ביקורת על החינוך הביתי

לילך מרום (2006) הציגה במחקרה עמדות בכירים במשרד החינוך, היא הביאה את טענותיהם כי ילדים בחינוך ביתי נמצאים בבידוד חברתי וכי השהות האינטנסיבית עם בני המשפחה בעייתית בחברה שהנורמות שלה שונות. ילדים אלה עלולים להשתלב בחברה בלי כלים מתאימים לכך מכיוון שלא רכשו אותם בבית הספר והם עלולים להיות מבודדים, סגורים, אנוכיים ומנוכרים לחברה. כמו כן מכיוון שאין פיקוח משמעותי על החינוך הביתי עלולות להתפתח שם תופעות אנרכיסטיות או תופעות מסוכנות אחרות. ילדים בחינוך ביתי עלולים לפתח פערי למידה, להתקשות בשילוב חברתי, להינזק נפשית ולפיכך ליפול למעמסה על החברה בבגרותם. השהות בבית הספר חיונית לדעתם בהתפתחות מיטבית של הילד מבחינה חברתית, לימודית ונפשית.

המתנגדים לחינוך הביתי חושבים כי המבנה של חינוך ביתי לא מאפשר פיקוח ראוי על התכנים. כמו כן יש חשש שהילדים יגדלו בלי להבין את המשמעות של חיים בחברה, איך להתייחס לאחר ולהתחשב בו, ואף ייתכן שיגדלו להיות שונאי אדם. נוסף על כך לדעתם חשוב שאנשי מקצוע שהוסמכו לכך יחנכו ולא ההורים (רבין ואור, 2012). בדוח מחקר שכתב גרטל (2019) הוא הציג שתי טענות עיקריות על החינוך הביתי: האחת היא שההורים אינם מורים מקצועיים ולפיכך לא יוכלו ללמד כראוי את ילדיהם, והשנייה שילדי חינוך ביתי לא נחשפים מספיק לילדים מקבוצת השווים וזה יכול לפגוע בהתפתחות החברתית שלהם.

לצד הביקורת על החינוך הביתי והתפיסה כי בית הספר מאפשר התפתחות מיטבית של הילד, יש גם תפיסה הפוכה של אנשי חינוך והוגי דעות שמבקרים את החינוך הבית ספרי. אדון בכך בפרק להלן.

ביקורת על בית הספר

בעשורים האחרונים התבטאו אנשי חינוך, הוגי דעות וחוקרים רבים במידה ביקורתית כלפי בית הספר, להלן אציג חלק מהביקורות:

פוסטמן (1998/1995) טוען שאין מטרות לבית הספר, ובלי מטרות ראויות בית הספר יגיע אל קיצו. גרדנר (1996/1993) טוען שכדי שאדם יצליח בחיים הוא זקוק למגוון של יכולות, הוא מגדיר שבעה סוגים של יכולות (אינטליגנציות) וטוען שבית הספר מתיימר לפתח רק שתי אינטליגנציות: הלוגית-מתמטית והלשונית. רוג'רס (1973/1969) חושב שבית הספר מדכא את המוטיבציה הפנימית של הילד, ואילו רובינסון (2013/2001) חושב שבית הספר מדכא את היצירתיות של הילד. לדעת הרפז (2009), בית הספר לא מחנך לחשיבה מעמיקה אלא לתפוקות.

אבירם (1999) טוען שבית הספר לא השתנה מאז המאה התשע עשרה והוא מתעלם מהשינויים של התקופה הפוסט-מודרנית ולכן זה הופך אותו לארגון מיושן שלא ממלא את ייעודו להכין את הילד לחיים מכיוון שאינו מותאם לחיים בתקופה הפוסט-מודרנית. אבירם ועמיתיו (2010, עמ' 40) מציעים שפיתוח אישיות אוטונומית שהיא המטרה המרכזית של החברה הדמוקרטית-הומניסטית תשמש למטרת החינוך. לטענתם, המטרה הסמויה שהנחתה את מערכת החינוך הייתה הפוכה - לחנך דור חדש של פועלים חרוצים ופקידות שקדניות, דור שיחונך לציית לממונים עליו ולבצע את תפקידו בשקדנות וביעילות.

מתוך הביקורות של אנשי חינוך על החינוך הביתי מצד אחד ועל החינוך הבית ספרי מצד אחר, ננסה לבחון במאמר כיצד החינוך הביתי והחינוך הבית ספרי מכינים את הילד לחיים בחברה הפוסט-מודרנית.

פיתוח הסוציאליזציה של הילד

אחת ההשגות הנפוצות כלפי החינוך הביתי היא בתחום הסוציאלי. הורים בחינוך ביתי נשאלים לעיתים כיצד ירכשו הילדים חברים אם הם אינם מצויים במסגרת חברתית? במאמר סקירה של מחקרים בנושא "חברתיות" שכתבה מדלין (Medlin, 2000), היא העלתה את הביקורת על החינוך הביתי ואת התגובות על ביקורות אלה. מתנגדי החינוך הביתי טוענים שבית הספר מציע לילד התנסויות חברתיות שאין בבית. ילדי החינוך הביתי שומעים רק את הוריהם, והם כמעט שאינם יכולים לגבש לעצמם דעה משלהם. הביקורת הקשה ביותר על החינוך הביתי היא הטענה כי המניע העיקרי של ההורים הוא רצונם לבדוד את ילדיהם, הואיל והם אינם מעוניינים בחשיפתם להשפעה חיצונית של איש מלבדם.

הורים בחינוך הביתי דוחים טענות אלה וטוענים שדווקא בית הספר הוא מקום בעל השפעה חברתית שלילית. לדעתם, יחסי חברות בקבוצת השווים בבית הספר הם לעיתים קרובות מדי עוינים או מניפולטיביים, ולכן דווקא בבית הספר ילדיהם עלולים להפוך לתלותיים, לחסרי ביטחון ואפילו לאנטי-חברתיים. הם חוששים שבית הספר עלול לפגוע במאמציהם להנחיל לילדיהם ערכים חיוביים והתנהגות ראויה.

במאמר סקירה אחר תיארו קוזמן וגייטר (Kunzman & Gaither, 2013) את הדעות הרווחות בציבור בעד החינוך הביתי ונגדו. הם מציינים כי אחת הביקורות על החינוך הביתי היא שהוא מונע התפתחות חברתית. תגובת ההורים בחינוך ביתי על טענה זו היא שיש מפגשים בחינוך ביתי המאפשרים קיום אינטראקציה חברתית בעבור ילדיהם עם השפעה חברתית שלילית פחותה מזו הקיימת במערכת החינוך המסורתית.

בסקירתה של מדלין (Medlin, 2000) על מחקרים שנערכו בנושא, היא הגיעה למסקנה כי ילדי חינוך ביתי אינם מבודדים, אלא משתתפים בפעילויות של קהילתם ומתקשרים עם כל סוגי האנשים בלא הבדל גיל. הם מפגישים את חוקי ההתנהגות של קהילתם, יש להם הערכה עצמית טובה והם נוטים לגלות פחות בעיות התנהגות מילדים אחרים. נוסף על כך לילדי החינוך הביתי יש בגרות חברתית וכישורי מנהיגות טובים מאלה של ילדים אחרים, והם משתלבים היטב בקהילת המבוגרים. עם זה היא בדקה את רמת המחקרים בנושא וטענה שאינם ברמת אמינות גבוהה. רבים מהם נשענים רק על דיווחי ההורים ואי אפשר להוכיח את אמינותם, ורבים אחרים נשענים רק על ילדי חינוך ביתי בלי קבוצת ביקורת. בכמה מהמחקרים יש נבדקים מעטים מאוד, ולכן קשה להחיל את מסקנותיהם על הכלל. נוסף על כך מסקנות המחקרים נשענות על שיפוט סובייקטיבי, ואין בהם שימוש בכלי מחקר תקפים ומהימנים דיים.

במאמרם של קוזמן וגייטר (Kunzman & Gaither, 2013) נסקרו 72 מחקרים שעסקו בחברתיות בחינוך ביתי. המסקנה העולה מהם היא שילדי החינוך הביתי עולים על ילדי בית הספר במגוון רחב של כישורים חברתיים, וכי הם עוסקים מחוץ לבית בפעילויות המספקות הזדמנויות לאינטראקציה קבוצתית. עם זה הם ציינו שמחקרים אלו הסתמכו כמעט לחלוטין על דיווח עצמי של התלמידים או של הוריהם (Kunzman & Gaither, 2013). גם במאמר סקירה על חינוך ביתי שכתב מורפי (Murphy, 2014) נטען שכמעט בכל מחקר שנעשה עד כה נמצא כי ילדי החינוך הביתי אינם מבודדים מבחינה חברתית.

גוטמן ונוימן (Guterman & Nueman, 2016a, 2016b) פרסמו שני מאמרים בנושא. במאמר הראשון הם בחנו את הכמות ואת האופי של האינטראקציות החברתיות של ילדי החינוך הביתי ואת השפעתן על הבעיות ההתנהגותיות והנפשיות של הילדים. הממצאים הראו מתאם שלילי בין מפגשים עם ילדי חינוך ביתי אחרים לבעיות התנהגותיות ורגשיות, ומתאם שלילי בין מספר האחים של הילד לבעיות התנהגותיות ורגשיות. במאמר השני הם בחנו שלושה היבטים בעולמם הרגשי של ילדים - בעיות התנהגותיות ורגשיות, דיכאון והתקשרות בטוחה - בשתי קבוצות: קבוצה של ילדי בית ספר וקבוצה של ילדי חינוך ביתי. באשר לבעיות רגשיות והתנהגותיות לא נמצאו הבדלים בבעיות מופנמות, לעומת זאת נמצאו בעיות מוחצנות רבות בקרב ילדי בית ספר בגילי 9-12 אבל לא בגילי 6-8. כמו כן הממצאים הראו רמה נמוכה יותר של דיכאון בקרב ילדי החינוך הביתי, ולא נמצאו הבדלים בין הקבוצות בהתקשרות בטוחה.

אם כן, מתוך סקירת הממצאים נראה שילדי חינוך ביתי בעלי כישורים חברתיים לא פחות טובים מילדי בית הספר וייתכן שאף עולים עליהם. עם זה ראוי לציין שהורים בחינוך ביתי משקיעים זמן, כסף ומאמץ ביצירת חברה בעבור ילדיהם (אדרי ודהאן-כלב, 2019), מאמץ שלא נדרש מהורים לילדים שהולכים לבית הספר ופוגשים בדרך טבע ילדים מקבוצת השווים.

הצורך בחברה בתקופת הילדות

הסוגיה החברתית מטרידה לא רק מבחינת הכישורים החברתיים אלא גם מבחינת החשיבות שהחברה מעניקה לה. מעבר ליכולות החברתיות נשאלת השאלה האם המבנה הקיים היום בחברה המערבית שאנשים מבלים בה את רוב זמנם עם קבוצת השווים ולא עם משפחתם הוא הרצוי?

בתקופת הילדות משתנים היחסים בין הילדים לחבריהם מקבוצת השווים. ילדים בגיל בית ספר יסודי מצפים לקשרי חברות יותר מילדים בגיל הגן. הם מצפים לנאמנות ולהבנה ומתחילים לטוות רשתות של חברים (סרוף ואחרים, 2004/1988). על אף החשיבות הרבה של חברים בגיל הזה נמצא כי ילדים העריכו את קשריהם עם אחיהם והוריהם בסוף תקופת הילדות כמוצקים ומהימנים יותר מאלה שנוצרו עם חברים (Buhremester & Furman, 1990 סרוף ואחרים, שם).

תאוריית ההתקשרות טוענת כי כאשר צורכי הביטחון של הילד נענים באמצעות דמות מטפלת עיקרית (למשל האם), הילד יוכל להפנות את משאביו הרגשיים ולהשקיע את האינטליגנציה שלו כדי לחקור את סביבתו וליצור קשרים עם דמויות חשובות אחרות (שגיא-שוורץ וג'ני, 2008). כלומר שההייה ליד האם כל עוד הילד חפץ בכך מאפשרת לו בעצם להתפתח מבחינה אינטלקטואלית וחברתית.

על אף חשיבות המשפחה בחיי האדם הצעיר והבוגר, בפועל ילדים וגם מבוגרים מבלים את רוב שעות היום עם אנשים שאינם חלק מהמשפחה שלהם. תינוק בן שלושה חודשים נשלח למעון למשך רוב שעות הערות שלו והמסלול הזה נמשך בילדות, בבגרות וגם בזקנה כשהקשיש נשלח לחיות בבית אבות במנותק ממשפחתו. כאמור, על אף החשיבות הרבה של חברה בחיי אדם נראה כי למשפחה יש מקום חשוב יותר. לכן תמונה הנוגה בחברה המערבית לבלות את רוב שעות הערות עם חברים וקולגות (הפעוט במעון, הילד בכיתה, המבוגר בעבודה והקשיש בבית אבות), ואילו רק מעט שעות בקרב המשפחה. יש מקום לשער כי הקושי בתקשורת שקיים לעיתים קרובות בין הורים לילדים נובע מהמרחק הפיזי שנוצר בשל הניתוק הכפוי בחברה המערבית והחלוקה של החברה על פי הגיל.

הישגים לימודיים ורכישת מיומנויות הנדרשות לחיים

מסקירת מחקרים שנערכו בנושא הישגים לימודיים של ילדי חינוך ביתי, נראה כי הישגי ילדי החינוך הביתי היו טובים לפחות כמו הישגי ילדי בית הספר. במחקר של קולום (Collom, 2005), נבדקו הישגי ילדי החינוך הביתי בתחומי הקריאה, החשבון והשפה. כלי המחקר כללו מבחן סטנדרטי ארצי (SAT) Form T, המבחן ניתן לתלמידים בכיתות ב' עד י"א. הממצאים הראו כי בשלושת התחומים קריאה, חשבון ושפה, היו ציוני ילדי החינוך הביתי מעל הממוצע הארצי. בלוק (Blok, 2004) הציג עוד סקירה בנושא זה והזכיר שמונה מחקרים: שבעה מהם נעשו בארצות הברית ואחד בקנדה. המדגם המחקרי של כל המחקרים ביחד כלל 46,609 ילדי "חינוך ביתי" בגילי 6-19. במחקרים אלה נבדקו הישגים לימודיים בלבד ולא אינטליגנציה, והם נגעו לכל לימודי היסוד בתוכנית לימודים רגילה: קריאה, כתיבה, מתמטיקה, מדעי החברה ומדע. בכל המחקרים למעט אחד ילדי החינוך הביתי השיגו בממוצע ציון גבוה יותר מחבריהם בקבוצת השווים, במחקר אחד לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות. כמו כן ילדים שלמדו תמיד בחינוך הביתי השיגו תוצאות טובות יותר מילדים שלמדו רק חלק מהשנים בחינוך הביתי. מורפי (Murphy, 2014) משווה בסקירה שעשה בין המחקרים המוקדמים ובין המחקרים המאוחרים של ריי: במחקר ארצי שריי עשה ב-1990 (Ray, 2001a, 2001b), הוא דיווח שילדי חינוך ביתי השיגו 80 אחוז או מעל 80 אחוז בכל התחומים במבחנים הסטנדרטים. מחקריו המאוחרים (Ray, 2010) חיזקו מסקנות אלו. למשל במחקרו מ-2010 הוא מצא הישגים לימודיים שדווחו באחוזון הלאומי כדלהלן: קריאה 89, שפה 84, מתמטיקה 84, מדע 86, מדעי החברה 84.

מן הנתונים המפורטים נראה כי ילדי החינוך הביתי מגיעים להישגים טובים יותר מילדי בית הספר, אך אף על פי כן אי אפשר להסיק מכך כי החינוך הביתי אכן תומך במידה עקבית ושיטתית בהישגים לימודיים גבוהים, זאת גם בשל השוני המהותי בין הגישות השונות של הורים בחינוך הביתי: יש מקום להניח כי הילדים שהשתתפו במבחנים המתוקננים בארצות הברית ובארצות אחרות מגיעים ממשפחות המקיימות חינוך מובנה, כפי שראונדר (Rounder, 1999) ציין במחקרו. כמו כן כמה מהמחקרים שהשוו הישגים לימודיים, הראו שמדובר במשפחות ממעמד גבוה יותר בעלות השכלה גבוהה יותר מהממוצע והכנסה גבוהה יותר מהממוצע. ולכן יש

להיזהר מהמסקנה המתבקשת מהתוצאות שחינוך ביתי טוב יותר מחינוך בית ספרי (Rounder, 1999). ההשוואה בין הישגי ילדי חינוך ביתי להישגי ילדי בית ספר בעייתית מכמה בחינות. ראשית יש ביקורת נוקבת על המחקרים שנערכו על אודות הישגי ילדי חינוך ביתי. על המחקרים של ריי למשל (שחלקם צוינו לעיל) נטען שאין שם דגימה אקראית ולא מדגם מייצג (לא באוכלוסיית החינוך הביתי ובוודאי לא באוכלוסייה הכללית), וגם שהמבחנים נעשו בבית בהשגחת ההורה (Kuzman & Gaither, 2013). קוזמן וגייטר (שם) טוענים שמאחורי המחקרים של ריי עומד ארגון פוליטי גדול, ואף על פי שיש להם מדגם גדול הם סובלים ממגבלות רציניות, ולעיתים קרובות משתמשים בהכללות כדי לבצע מעבר למסקנות המסוימות שלהם.

הביקורת השנייה היא על דרכי ההערכה. יש פערים בין המטרות החינוכיות של הורי החינוך הביתי ובין המטרות של מערכת החינוך, פערים אלה יוצרים הבדלים גם בדרכי ההוראה ומקשים בעצם על השוואת ההישגים (אדרי, 2010; Nueman & Guterman, 2016).

אימהות בחינוך ביתי פותחות לדיון מחודש מושגים שנחשבים מוסכמים בחברה. הן קוראות תיגר על חשיבות המערכת החינוכית להתפתחות הילד ותוהות גם על חשיבות ההשכלה הגבוהה. התיגר איננו נובע מחוסר היכרות עם המערכת אלא בדיוק להפך - דווקא בשל היכרותן המעמיקה עם המערכת הן מרשות לעצמן לבקר אותה (אדרי ודהאן-כלב, 2018).

איש החינוך לסרי (2004) שואל בספרו: האם יש ידע שחייבים ללמוד בחברה המודרנית? שבלעדיו אדם לא יוכל לדאוג לעצמו לאיכות חיים בסיסית? הוא עונה שאם יש ידע כזה הוא לא חושב שזה מסוג הדברים שנלמדים בבית הספר, למעט אולי קריאה וכתביה. אם יש ידע כזה הוא נרכש לדעתו בדרך טבעית מחוץ לבית הספר.

מן הנתונים עולה כי הישגיהם של ילדי החינוך הביתי לא נופלים מהישגי ילדי בית הספר, על אף המטרות השונות של הורים בחינוך ביתי, והביקורת שיש להם על תוכני הלימוד הנדרשים במערכת החינוך. על פי הנכתב לעיל ראוי לבחון את תוכני הלימוד והתאמתם לנדרש מן האדם הבוגר החי בחברה מערבית מפותחת בעידן הפוסט-מודרני.

בית ספר או חינוך ביתי - גידול הילדים בחממה

אחת הטענות של מבקרי החינוך הביתי היא שבית הספר מכין לחיים ואילו החינוך הביתי מספק חממה סגורה לילדים. האם באמת בית הספר מותאם יותר לחיים? ננסה להשוות בין המבנה של בית הספר ושל החינוך הביתי ובין העולם שהילד יוצא אליו לאחר הגיעו לבגרות.

אדם בוגר משתדל לבחור את תחומי העיסוק שלו על פי הנטייה שלו, רצונותיו וכישוריו. ילדים בבית הספר לא בוחרים את העיסוק שלהם אלא מחויבים ללמידה אחידה על פי דרישות משרד החינוך. לעומתם, ילדים בחינוך הביתי, במיוחד אלו הלומדים בגישת ה-Unschooling או משלבים בין הגישות, יכולים לבחור בחופשיות את תחומי העיסוק שלהם (אדרי וקליין, 2019; Finch, 2012).

אדם בוגר שווה בחברת אנשים שלהם תחומי עניין משותפים לשלו¹, אדם בוגר ישתדל לבחור לעצמו את מפגשי החברה על פי הצרכים שלו. לעיתים הוא יעבוד מדי יום עם קבוצה קטנה של אנשים שלהם תחומי עניין דומים לשלו, לעיתים הוא יעבוד מהבית ויפגוש אנשים בתדירות נמוכה יותר או ישלב מספר מקומות עבודה ויפגוש מגוון רחב יותר של אנשים. נדיר למצוא אנשים בוגרים שמבלים שעות רבות מדי יום עם קבוצה גדולה של אנשים שהדבר היחיד המשותף להם הוא הגיל. בחינוך הביתי יש יכולת בחירה רחבה יותר עד כמה לבלות את הזמן עם ילדים אחרים וגם עם אילו ילדים, כנגד זה מפני שיש מעט ילדים יחסית בחינוך ביתי יכולות הבחירה מצומצמות. לעומת זאת בבית הספר הילד מחויב לבלות שעות רבות עם ילדים שהמכנה המשותף היחיד ביניהם הוא הגיל (רובינסון, 2013/2001).

עוד טענה על החינוך הביתי היא שיש כאן בריחה מהתמודדות וילד צריך ללמוד להתמודד - אולם האם אדם מבוגר שסובל מהבוס שלו בעבודה לא ינסה למצוא עבודה אחרת טובה יותר? האם אישה שסובלת אלימות בבית לא תנסה להתנתק מבעלה? האם נמליץ לה להתנתק או שנציע לה "להתמודד"? מעולם לא הבנתי למה ילד שסובל חרמות ועלבונות בבית הספר צריך להתמודד במקום לחפש מקום טוב יותר כפי שהיו נוהגים

1. זו לפחות השאיפה שאדם יעסוק במה שמעניין אותו והוא טוב בו.

מבוגרים רבים. ואומנם לעיתים אין ברירה ואדם מבוגר יישאר במקום עבודתו כדי להביא פרנסה גם אם לא טוב לו שם, ואולם זה בהחלט לא נתפס כדבר רצוי וכצורך אנושי ל"התמודדות".

יש מקום לטעון שלמבוגר ולילד צרכים שונים זה מזה ואולם ההשוואה שתיארת נוגעת לאותו צורך שבא לידי ביטוי במידה מדויקת אצל המבוגר יותר מהילד. ילדים וגם מבוגרים זקוקים לחברה - המבוגר יכול לבחור את החברה שלו והילד לא, ילדים וגם מבוגרים צריכים לעסוק בפעילות תורמת - המבוגר יכול לבחור פעילות על פי תחומי העניין שלו, ואילו הילד מחויב לפעילות שבחרו גורמים חיצוניים. ילדים וגם מבוגרים צריכים להתמודד עם אתגרים - המבוגר יבחר את האתגרים שלו על פי הרווחים העולים מהם, ואילו הילד יחויב לקבל אותם בלי קשר לתוצאה (כי "צריך" להתמודד).

סיכום

המחקר הנוכחי התמקד בהשוואה בין החינוך הביתי לחינוך הבית ספרי במשתנים האלה: מטרות החינוך, הישגים לימודיים, כישורים חברתיים ודמיון לחיים בבגרות. סקירת מחקרים מראה שילדי חינוך ביתי לא נופלים בהישגים הלימודיים וכישוריהם החברתיים מילדי בית ספר, ואף עולים עליהם בכמה מהמחקרים. אולם השאלה היא האם הפרמטרים שעל פיהם נמדדים הילדים בבית הספר אכן משמשים מדד מהותי להצלחה בחיים שלאחר בית הספר. כמו כן הכישורים הנדרשים לצורך הצלחה בחיים הבוגרים מעלים תהייה האם אכן סביבת בית הספר יכולה לספקם בדרך מוצלחת יותר מהסביבה הביתית.

רשימת מקורות

- אבירם, ר' (1999). **לנווט בסערה: חינוך בדמוקרטיה פוסטמודרנית**. מסדה.
- אבירם, ר', בר-און, נ' ואטיאס, מ' (2010). **בית הספר כמרכז תקשורת: מודל של חינוך הומניסטי אופטימי**. פרדס.
- אדרי, א' (2010). **חינוך ביתי בישראל: הישגים לימודיים וכישורים חברתיים של ילדי חינוך בית בהשוואה לילדי בית ספר** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת בר-אילן.
- אדרי, א' ודהאן-כלב, ה' (2018). **האם בחינוך הביתי יש חופש כל השנה? בחינת דרכי ההוראה בחינוך הביתי**. חוקרים הגיל הרך, 8, 26-1.
- אדרי, א' ודהאן-כלב, ה' (2019). **חברה לילדים בחינוך הביתי: ג'אמעה, 22, 89-107**.
- אדרי, א' וקליין, פ"ש (2019). **הישגים בלימודים והסתגלות חברתית של ילדים במסגרת חינוך ביתי וחינוך בית ספרי**. **עיונים בחינוך, 17-19, 601-610**.
- גרדנר, ה' (1996). **אינטליגנציות מרובות: התיאוריה הלכה למעשה** (א' צוקרמן, מתרגמת). משרד החינוך, התרבות והספורט. (המקור פורסם ב-1993)
- גרטל, ג' (2019). **חינוך ביתי: מגמות, תוצאות ומדיניות** (דו"ח מת"ת). יוזמה.
- דגני, ח' (1996). **חינוך ביתי, מרד בחברה או אליטיזם בחינוך** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת תל אביב.
- הלר-דגני, ח' (2001). **HOME SCHOOLING בישראל - צעדים ראשונים** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת תל אביב.
- הלר-דגני, ח' (2007). **חינוך ביתי בישראל - שיח של התנגדות**. בתוך פ' פרי (עורכת), **חינוך בחברה רבת תרבויות: פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים** (עמ' 235-258). כרמל.
- הרפז, י' (2009). **לקראת בית ספר מטפח חשיבה**. **אאוריקה, 27, 1-6**.
- לסרי, ד' (2004). **מקום לגדול**. באופן טבעי.
- מרום, ל' (2006). **העתיד כבר כאן: חינוך ביתי חופשי כמודל חינוכי מאתגר**.
- נוימן, א' (2003). **חנוך מן הבית בישראל** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- סרוף, א', קופר, ר' ודהארט, ג' (2004). **התפתחות הילד: טבעה ומהלכה** (ה' יעקובסון ונ' לנדסברגר, מתרגמות, מהדורה שלישית, כרך ב). האוניברסיטה הפתוחה. (המקור פורסם ב-1988)
- פוסטמן, נ' (1998). **קץ החינוך: הגדרה מחודשת למטרות בית ספר** (א' צוקרמן, מתרגם). ספריית פועלים. (המקור פורסם ב-1995)
- רבין, י' ואור, נ' (2012). **על הזכות לחינוך מן הבית**. **משפט ועסקים, 14, 803-843**.
- רובינסון, ק' (2013). **לצאת מהקווים: סודות החשיבה היצירתית** (י' מילוא, מתרגם). כתר. (המקור פורסם ב-2001)
- רוג'רס, ק' (1973). **חופש ללמוד** (י' שטרנברג, מתרגם). ספריית הפועלים. (המקור פורסם ב-1969)
- שגיא-שוורץ, א' וג'ני, מ' (2008). **מעגלי ביטחון רגשיים-חברתיים בין ילדים למורים במסגרות החינוך**. בתוך פ"ש קליין וי"ב יבלון (עורכים) **ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך** (עמ' 67-88). האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

- Blok, H. (2004). [Performance in homeschooling: An argument against compulsory Schooling in the Netherlands](https://doi.org/10.1023/B:REVI.0000018193.11161.42). *International Review of Education*, 50(1), 39-52. <https://doi.org/10.1023/B:REVI.0000018193.11161.42>
- Bobel, C. (2004). [When good enough isn't: Mother blame in the continuum concept](https://doi.org/10.1023/B:REVI.0000018193.11161.42). *Journal of the Association for Research on Mothering*, 6(2), 68-78.
- Collom, E. (2005). [The ins and outs of homeschooling: The determinants of parental motivations and student achievement](https://doi.org/10.1177/0013124504274190). *Education and Urban Society*, 37(3), 307-335. <https://doi.org/10.1177/0013124504274190>
- Finch, D. (2012). *The experience of homeschool mothers* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Massachusetts Lowell.
- Green, C. L., & Hoover-Dempsey, K. V. (2007). [Why do parents homeschool? A systematic examination of parental involvement](https://doi.org/10.1177/0013124506294862). *Education and Urban Society*, 39(2), 264-285. <https://doi.org/10.1177/0013124506294862>
- Guterman, O., & Neuman, A. (2016a). What makes a social encounter meaningful: The impact of social encounters of homeschooled children on emotional and Behavioral problems. *Education and Urban Society*, 49(8), 778-792. <https://doi.org/10.1177/0013124516677009>
- Guterman, O., & Neuman, A. (2016b). Schools and emotional and behavioral Problems: A comparison of school-going and homeschooled children. *The Journal of Educational Research*, 110(4), 425-432. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1116055>
- Hanna, L. G. (2011). Homeschooling education: Longitudinal study of methods, Materials and curricula. *Education and Urban Society*, 44(5), 609-631. <https://doi.org/10.1177/0013124511404886>
- Kunzman, R., & Gaither, M. (2013). [Homeschooling: A comprehensive survey of the Research](https://doi.org/10.1177/0013124511404886). *Other Education*, 2(1), 4-59.
- Levy, T. (2009). Homeschooling and racism. *Journal of Black Studies*, 39(6), 905-923. <https://doi.org/10.1177/0021934707305393>
- Lois, J. (2010). The temporal emotion work of motherhood: Homeschoolers' Strategies for managing time shortage. *Gender & Society*, 24(4), 421-446. <https://doi.org/10.1177/0891243210377762>
- McGuinn, P. J. (2006). *No child left behind and the transformation of federal Education policy, 1965-2005*. University Press of Kansas.
- Medlin, R. G. (2000). [Home schooling and the question of socialization](https://doi.org/10.1080/0161956X.2000.9681937). *Peabody Journal of Education*, 75(1-2), 107-123. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2000.9681937>
- Murphy, J. (2014). [The social and educational outcomes of homeschooling](https://doi.org/10.1080/02732173.2014.895640). *Sociological Spectrum*, 34(3), 244-272. <https://doi.org/10.1080/02732173.2014.895640>
- Nueman, A., & Aviram, A. (2003). [Homeschooling as a fundamental change in lifestyle](https://doi.org/10.1080/09500790308668297). *Evaluation & Research in Education*, 17(2-3), 132-143. <https://doi.org/10.1080/09500790308668297>
- Nueman, A., & Guterman, O. (2016). Academic achievements and homeschooling – It all depend on the goals. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.005>
- Ray, B. D. (2001a). *Home education research fact sheet*. National Home Education Research Institute.
- Ray, B. D. (2001b). *Home schooling achievement*. National Home Education Research Institute.
- Ray, B. D. (2010). [Academic achievement and demographic trait of homeschool student: A nationwide study](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.005). *Academic Leadership Live*, 8(1), 1-32.
- Rounder, L. M. (1999). [Scholastic achievement and demographic characteristics of Home school students in 1998](https://doi.org/10.14507/epaa.v7n8.1999). *Education Policy Analysis Archives*, 7(8), 1-18. <https://doi.org/10.14507/epaa.v7n8.1999>
- Van Galen, J. A. (1988). Ideology, curriculum, and pedagogy in home education. *Education and Urban Society*, 21(1), 52-68. <https://doi.org/10.1177/0013124588021001006>

ויקטור אוקסמן, רותי סגל ומשה סטופל

חקר דינמי של שימור ושינוי של תכונות המתרחשות בעת הפעלת שיקוף על נקודה הנמצאת בתוך צורות גאומטריות שונות

תקציר

מתואר חקר דינמי על צורת מצולע שמתקבל באמצעות שיקוף של נקודה אקראית הנמצאת בתוך מצולע נתון או מחוץ לו באמצעות נקודות האמצע של צלעותיו. הפעילות התבססה על העלאת השערות על הצורה שתתקבל למצולע השיקוף, בדיקתן בעזרת תוכנה דינמית ולאחריה מציאת הוכחה מנומקת כמקובל במתמטיקה. הפעילות נגעה גם לתכונות שנשמרות ושאין נשמרות בשל פעולת השיקוף. כמו כן נמצאה קשר מתמטי ליחס שבין שטח מצולע השיקוף למצולע מקורי כלשהו.

מילות מפתח:

חקר דינמי של תכונות שימור; שיקוף במצולעים שונים; הכללה של תכונות.

מבוא

הסימטריה מופיעה בטבע כצורה של סדר מסוים בתוך מגוון רחב של צורות בלתי מסודרות. כבר בימי קדם זיהה האדם את הסדר והיופי הגלום בסימטריה והשתמש בהם באומנות ובבנייה. הסימטריה היא אחד מהגורמים שקושרים בין מדע לאומנות. בטבע ובעצמים השונים מחיי היום-יום אפשר לראות סממנים של סימטריה.

אחד משני סוגי הסימטריה הקיימים בגאומטריה הוא "הסימטריה השיקופית" שבה יש מעין השתקפות של צד אחד לעבר הצד האחר, משני צידי קו דמיוני העובר ביניהם שנקרא "קו השיקוף" או בשם קו הסימטריה (או ציר הסימטריה). שני האובייקטים שבצידי הקו דומים זה לזה.

הפעילות

בפעילות מחקרית של פרחי הוראה למתמטיקה המשימה שלהם הייתה לחקור פעולה של שיקוף בצורות גאומטריות שונות. נבחרה באקראי נקודה בתוך הצורה, על אחת מצלעותיה (כולל הקודקודים) או מחוצה לה. לנקודה זו נעשה שיקוף עם כל אחת מנקודות האמצע של המצולע. נבחן הקשר בין שלושה מצולעים: המצולע המקורי, מצולע נקודות אמצע (של המצולע המקורי) ומצולע השיקוף – המצולע החדש, מההיבטים האלה: אילו תכונות נשמרות ואילו משתנות, שימור צורות, היחס בין צלעות של המצולעים והיחס שבין שטח מצולע השיקוף לשטח של המצולע המקורי.

בשלב הראשון הסטודנטים נדרשו לשרטט בכלים המסורתיים (עיפרון, סרגל ומחוגה) שלוש צורות הנדסיות פשוטות (משולש, ריבוע ומלבן), לבחור נקודה כלשהי ולבנות מצולע שיקוף ולהסיק מסקנות ראשוניות על מצולע השיקוף.

בשלב השני, להרחבת הפעילות המחקרית לצורות רבות באמצעות שינוי מיקום הנקודה האקראית שעוברת שיקוף, הוכן יישומון דינמי ממחושב (ג'אוג'ברה) בעל סרגל המאפשר לשנות את מספר הצלעות n של המצולע המקורי מ- $n=3$ ועד $n=10$. אפשר לגרור את כל אחד מקודקודיו ובכך לשנות את צורתו, אורכי צלעותיו וזוויותיו. כמו כן אפשר לשנות את מיקום הנקודה האקראית שנבחרה (ושתעבור שיקוף עם אמצעי הצלעות). בכל שלב מופיע על המסך היחס שבין שטח המצולע שהתקבל בשיקוף ובין שטחו של המצולע המקורי.

הכלי הטכנולוגי הממוחשב מאפשר מחקר דינמי מהיר בלי כל השוואה למצב שבו היו צריכים לצייר כל מצולע ואת המצולע שמתקבל ממנו לאחר פעולת השיקוף וזאת באמצעות כלי השרטוט המסורתיים.

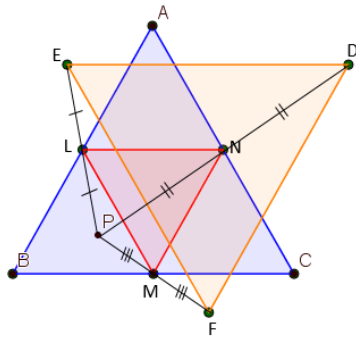
אל היישומון הדינמי אפשר להגיע בקישור הזה: <https://www.geogebra.org/m/n5v5faj9>

לאחרונה התפרסמו מאמרים על השימוש בטכנולוגיה הממוחשבת לחקר תכונות גאומטריות מעניינות (סגל, אוקסמן וסטופל, 2015; סגל, סטופל ואוקסמן, 2015; סגל ואחרים, 2016; סיגלר וסטופל, 2016; Katz & Stupel, 2015; Oxman et al., 2017; Segal & Stupel, 2015; Segal et al., 2016; Sigler et al., 2016; Stupel et al., 2017). בשלב הראשון הסטודנטים התבקשו לשער מה תהיה הצורה של מצולע השיקוף ולראות האם ההשערה שלהם הייתה נכונה. לאחר מכן הסטודנטים נדרשו לנמק מתמטית את התוצאה שהתקבלה, לציין את המאפיינים הזחים והשונים בין המצולע שהתקבל בשיקוף למצולע המקורי, וכן להגיע להכללות עד כמה שאפשר.

פעילות החקר החלה מ- $n=3$ (משולש) ועד $n=5$ כאשר בכל מצולע הראשון שנחקר היה המצולע המשוכלל (משולש שווה צלעות, ריבוע, מחומש משוכלל). לאחר שאלו נחקרו חקירה יסודית נעשתה הכללה למצולע בעל מספר גדול של צלעות, משוכלל ובלתי משוכלל.

1. משולש

1א. משולש שווה צלעות



איור 1

כפי שרואים באיור 1 המשולש $\triangle ABC$ הוא שווה צלעות ונקודות האמצע L, M, N שלהן.

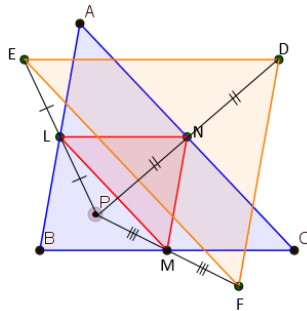
נבחרה נקודה כלשהי P ולאחר פעולת השיקוף התקבלו הנקודות D, E, F שהן הקודקודים של משולש השיקוף. הקטע LM הוא קטע אמצעים במשולש המקורי $\triangle ABC$ והוא גם קטע אמצעים במשולש $\triangle PEF$ מפעולת השיקוף.

באותה דרך LN ו- MN הם קטעי אמצעים ולכן $FD=AB$ ו- $ED=BC$, ומכאן המשולש המקורי ומשולש השיקוף חופפים ושניהם שווים צלעות. שינוי מיקום הנקודה P לכל מקום לא ישנה את התוצאה אך ייתכן ששני המשולשים יהיו נפרדים זה מזה בשל פעולת השיקוף.

1ב. משולש כלשהו

המשולש נראה באיור 2.

גם באיור זה כל אחד מהקטעים LM, LN, MN משמש קטע אמצעים בשני משולשים ומכאן $ED=BC$ ו- $FD=AB$, $EF=AC$. לכן המשולש המקורי ומשולש השיקוף חופפים זה לזה.

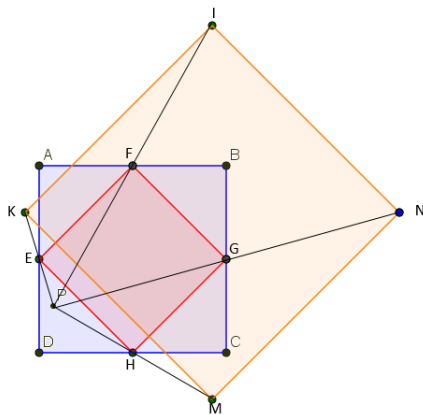


איור 2

2. מרובע

2א. ריבוע

הריבוע נראה באיור 3. מסמנים ב- a את אורך הצלע שלו. המרובע שקודקדיו הם אמצעי הצלעות של הריבוע $ABCD$ הוא גם ריבוע שאורך צלעו מחצית האורך של אלכסון הריבוע המקורי. כל אחת מצלעות ריבוע המרכזים היא קטע אמצעים בשני משולשים שונים. לדוגמה הצלע FG היא קטע אמצעים הן במשולש $\triangle PIN$ והן במשולש $\triangle ABC$. לכן אורך הצלע IN של מרובע השיקוף היא $a/\sqrt{2}$. אותו דבר לגבי שאר הצלעות של מרובע השיקוף $KIMN$. מאחר שצלעות ריבוע האמצעים $EFGH$ מקבילות לצלעות של המרובע $KIMN$, שהתקבל בפעולת השיקוף, הרי שגם מרובע זה הוא ריבוע ושטחו הוא כפול משטח הריבוע המקורי - $2a^2$.

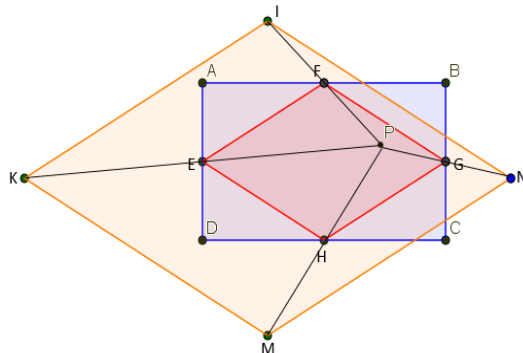


איור 3

2ב. מלבן

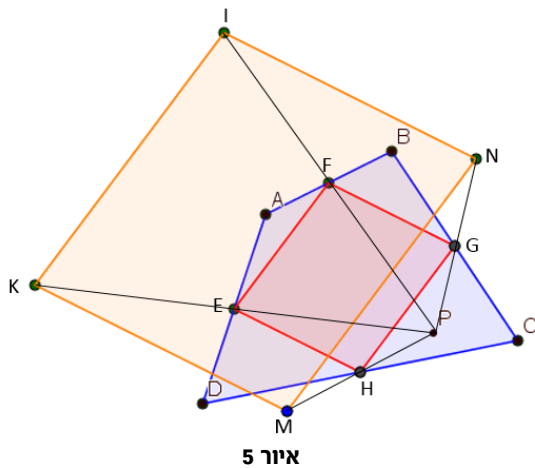
המלבן נראה באיור 4.

בדומה לסעיף 2א המרובע $EFGH$ הוא מעוין שכל אחת מצלעותיו היא קטע אמצעים בשני משולשים שונים. לכן מרובע השיקוף $KIMN$ גם הוא מעוין שאורכי צלעותיו כאורכי המרובע המקורי - מלבן $ABCD$. מסיבה זו שטחו כפול משטח המלבן המקורי. הסיכום בעניין צורה זו הוא שבפעולת השיקוף השתנתה צורת המרובע המקורי ממלבן למעוין בעל שטח כפול.



איור 4

ג. מרובע כלשהו



המרובע נראה באיור 5. כידוע כשמחברים את אמצעי הצלעות של מרובע כלשהו מתקבלת מקבילית (EFGH) שצלעותיה מקבילות לאלכסוני המרובע המקורי. כל אחת מהצלעות של מקבילית אמצעי הצלעות של המרובע המקורי, היא קטע אמצעים בשני משולשים שונים, מכאן נובע שהמרובע החדש KIMN שהתקבל בפעולת השיקוף הוא מקבילית שצלעותיה מקבילות לאלכסוני המרובע המקורי ABCD ושוות להם באורכה.

שטח המרובע החדש הוא פי 2 משטחו של המרובע המקורי. החישוב המתמטי לכך הוא ששטח המרובע המקורי הוא $0.5 \cdot l \cdot k \cdot \sin \alpha$ כאשר l ו- k הם אורכי אלכסוניו ו- α הזווית שביניהם. במרובע שהתקבל

בפעולת השיקוף (המקבילית) אורכי צלעותיו הם אורכי אלכסוני המרובע המקורי והזווית שביניהם שווה לזווית שבין הצלעות של המצולע שהתקבל בשיקוף. נוצרו שני משולשים כאלו ולכן השטח כפול.

סיכום צורתו של המרובע שהתקבל לאחר פעולת השיקוף

הטבלה למטה מתארת תוצאות של פעולת השיקוף עבור מרובעים שונים.

המרובע המקורי	המרובע לאחר פעולת השיקוף
ריבוע	ריבוע
מלבן	מעוין
מעוין	מלבן
דלתון	מלבן
טרפז שווה שוקיים	מעוין
טרפז שאלכסוניו מאונכים	מלבן
טרפז כלשהו	מקבילית
מרובע בעל אלכסונים מאונכים	מלבן
מקבילית	מקבילית
מרובע כלשהו	מקבילית

כל מרובע שנוצר בפעולת השיקוף שטחו פי 2 משטח המרובע המקורי.

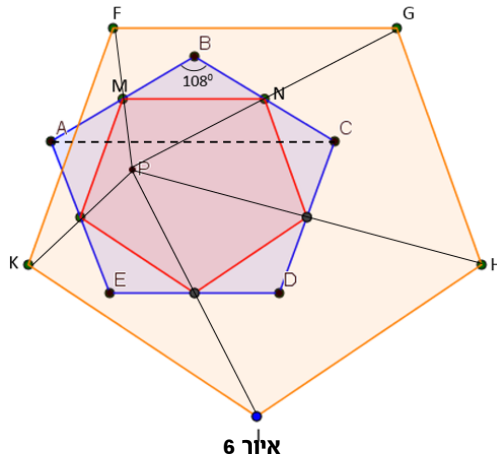
היופי המתמטי הוא:

1. מרובע מרכזי הצלעות דומה למצולע שהתקבל בשיקוף.
 2. המרובע שהתקבל בשיקוף דומה למרובע מרכזי הצלעות.
 3. שימור יחס השטחים בין המצולע שהתקבל בשיקוף לשטח המצולע המקורי.
 4. לפעמים המצולע שהתקבל בשיקוף, דומה בצורתו למצולע המקורי, ולפעמים יש שינוי צורה בגלל השיקוף.
- פעולת השיקוף היא למעשה פעולת הומוטטיה ביחס של 1:1.

3. מחומש

3א. מחומש משוכלל

ראה איור 6.

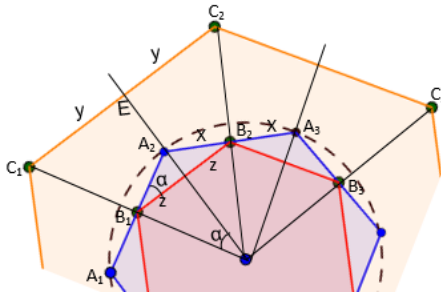


גם במצולע זה וכך גם בכל מצולע עבור $n > 5$ בין שהם משוכללים ובין שלא, כל אחת מהצלעות של מרכזי הצלעות של המצולע המקורי היא קטע אמצעים בשני משולשים שונים ועל כן המצולע שיתקבל לאחר פעולת השיקוף יהיה דומה למצולע מרכזי הצלעות.

יחס הדמיון בין הצלעות הוא $2\cos 180^\circ/n$, ואילו יחס השטחים בין המצולע החדש למצולע המקורי הוא $4\cos^2(180^\circ/n)$. עבור מחומש יחס השטחים הוא $4\cos^2(180^\circ/5)=2.168$.

חישוב היחס בין שטח המצולע שהתקבל בפעולת השיקוף לשטח המצולע המקורי עבור מצולע משוכלל בעל n צלעות

לצורך החישוב ייעשו סימונים כנראה באיור 7.



איור 7

הם קודקודיו של המצולע המקורי שאורך צלעו A_1, A_2, A_3 הנקודות האמצע של המצולע המקורי. הנקודה O היא מרכז המעגל שחוסם את המצולע. הקטע OA_2 הוא אנך אמצעי לקטע B_1B_2 . ערכה של הזווית $\angle B_1OB_2$ הוא $2\alpha = 360^\circ/n$. $(\alpha = 180^\circ/n)$

השיקוף של הנקודה O בנקודות האמצע B_1 ו- B_2 הוא הנקודות C_1 ו- C_2 . אורך הצלע C_1C_2 של המצולע שהתקבל בשיקוף הוא $2y$, וכן $B_1D=B_2D=2z$. לפי שגם הזווית $\angle A_2B_1B_2 = \alpha$ נובע ש- $z = x \cos \alpha$.

לפי הדמיון שמתקבל מפעולת השיקוף מקבלים $y=2z=2x \cos \alpha$, מכאן היחס שבין צלע המצולע שהתקבל בשיקוף לצלע המצולע המקורי הוא $C_1C_2/A_1A_2=2\cos(180^\circ/n)$.

כלומר היחס תלוי ב- n - מספר צלעות המצולע.

יחס השטחים הוא כיחס ריבוע הצלעות ולכן $\frac{S_1}{S_2} = 4\cos^2\left(\frac{180^\circ}{n}\right)$, כאשר S_1 - שטח מצולע מקורי ו- S_2 - שטח מצולע שיקופי.

לסיכום: במשולש יחס השטחים הוא 1, במרובע יחס השטחים הוא 2, במחומש יחס השטחים הוא 2.168. כאשר $n \rightarrow \infty$ יחס השטחים ישאף ל-4. זה מצב שהמצולע המקורי שואף להיות מעגל ולכן גם המצולע שהתקבל בפעולת השיקוף ישאף למעגל בעל רדיוס כפול ולכן יחס השטחים ישאף ל-4.

"הוכחה למחצה" בשימוש בסביבה גאומטרית דינמית

(DGE - Dynamic Geometry Environment)

הכנסת תוכנות גאומטריות דינמיות (Dynamic Geometry Software [DGS]) (כגון ה-Geogebra) לכיתות יוצרת אתגר למקובל בלמידת משפטים והוכחות דדוקטיביות בהוראה ובלמידה של גאומטריה אוקלידית. סטודנטים או לומדים יכולים להתנסות באמצעות גרירות שונות ושינויים תכופים של אובייקטים גאומטריים שהם בונים, ולסיפק יכולים להסיק תכונות, הכללות, והשערות על ההווה הגאומטרית.

פעולות הגרירה של אובייקט גאומטרי מאפשרות לסטודנטים להבין או לגלות מחלקה שלמה של אובייקטים

שבהם ההשערה המסוימת היא אינוריאנטית (אינה משתנה), ולכן הסטודנטים משתכנעים שההשערה שלהם תהיה תמיד נכונה (De Villiers, 1998).

עם זה מחמת הטבע האינדוקטיבי של הסביבה הגאומטרית הדינמית, אנו מכנים את התהליך הזה "הוכחה למחצה". אי לכך, בשל השימוש בסביבה הגאומטרית הדינמית, הפער הקיים בין הניסוי לתאוריה ברכישת ידע גאומטרי והצדקתו הופך לדאגה פדגוגית ואפיסטמולוגית חשובה (Leung & Lopez-Real, 2002). הסטודנטים חייבים להיות מודעים שעדיין הם צריכים להוכיח כנדרש במתמטיקה מאשר לסמוך על הניסוי הווירטואלי.

יש חשיבות רבה ל"חקירות אמפיריות" כיוון שהן מבהירות פונקציות של הוכחה שבעבר היו מעוררות דילמות (De Villiers, 2004). דוגמאות של פונקציות כאלו הן הסבר, תובנה, הבנה, תקפות וגילוי. שיטות החקירה האלה שאינן דדוקטיביות, שמסתמכות על ניסוי, אינטואיציה ושכיחה אינדוקטיבית (De Villiers, 2004) נראות מספקות יותר דרכים להעלאת השערות להוראת-למידת הגאומטריה בעזרת הסביבה הגאומטרית הדינמית, שלא כמו הגישה הקלאסית של הוכחה שהיא דרך לקבלת ודאות מלאה.

מתוך הנזכר לעיל בסביבה הגאומטרית הדינמית שבאמצעותה יכלו הסטודנטים לבנות ולשלוט בצורת המצולע במיקום הנקודה האקראית שנבחרה ובכל שלב לדעת את יחס השטחים. ל-Geogebra יש יתרון שמקבלים בכל רגע נתון את הצורות השונות שנוצרו לאחר פעולת הגרירה, מתוך שמירה על התנאים הבסיסיים של הבעיה.

הקלות שבה אפשר להעלות השערות ראשוניות באשר לסוג הצורה שתתקבל למצולע השיקוף באמצעות שימוש בתוכנה גאומטרית דינמית, הביאה אותנו לידי מסקנה שיהיה אפקטיבי להתחיל להציג את הבעיה בתוכנת ה-Geogebra שמאפשרת לסטודנטים לבנות את המצולע הדרוש, להציג תנאים שיש לפקח עליהם ולהשתמש בגרירה של האובייקט הגאומטרי עד לקבלת התוצאה. ברגע שמתקבלת ההשערה צריך לבקש מהסטודנטים להוכיח את התוצאה באופן דדוקטיבי באמצעות כלים גאומטריים מקובלים. התוכנה בסביבה הגאומטרית הדינמית משמשת כלי מתווך לגישור הפער בין המודל הפיזי ובין ההוכחה הסימבולית הפורמלית.

חלק מהגדים של הסטודנטים בסוף הפעילות

- ביצוע המחקר התווה לי דרך לביצוע מחקרים נוספים בעתיד.
- במהלך המחקר התגלו תכונות מעניינות חלקן בלתי צפויות.
- שימוש בטכנולוגיה הממוחשבת הוא כלי חשוב להשגחת הוראת מתמטיקה בעידן שלנו.
- המחקר הראה את היופי הנסתר בעולמה של המתמטיקה. 70% מהסטודנטים הביעו את רצונם להטמיע את השימוש בטכנולוגיה הממוחשבת להוראת מתמטיקה.

הצעות לפעילות המשך

במחקר זה פעולת השיקוף נעשתה באמצעות נקודות האמצע של המצולע המקורי. אפשר להמשיך את הפעילות בחקר צורתו של מצולע השיקוף כאשר:

- נקודות השיקוף תהיינה הקודקודים של המצולע המקורי.
- שיקוף הנקודה האקראית יתבצע בצלעות המצולע המקורי שישמשו קווי השיקוף.

סיכום

המחקר עורר עניין רב בקרב הסטודנטים והסטודנטיות בפרט הגילוי של תכונות מפתיעות ובלתי צפויות. השילוב בין העלאת השערות ובדיקתן בכלי הממוחשב ולאחר מכן הצגת ההוכחות האדירו את העולם הקסום החבוי במתמטיקה ועוררו את הרצון ללמוד את המקצוע.

רשימת מקורות

- סגל, ר', אוקסמן, ו' וסטופל, מ' (2015). חקר דינמי של מקומות גיאומטריים בשילוב הוכחות מתמטיות בדרכים שונות. **שאנן, כא**, 140-121. [/https://www.shaanan.ac.il/laor/shaanan](https://www.shaanan.ac.il/laor/shaanan)
- סגל, ר', סטופל, מ' ואוקסמן, ו' (2015). חקירת מקומות גיאומטריים בסביבה גיאומטרית דינמית – מה ניתן ללמוד מזה. **על"ה, 52**, 17-7.
- סגל, ר', סטופל, מ' ואוקסמן, ו' (2016). תכונות נסתרות של משולש שווה-צלעות – גילוי בשילוב כלי טכנולוגי. **שאנן, כב**, 278-251.
- סיגלר, א' וסטופל, מ' (2016). הוכחות מעניינות המציגות את יופייה של המתמטיקה. **מחקר ועיון בחינוך מתמטי, 3**, 155-146. [/https://www.shaanan.ac.il/laor/ktav_et_math](https://www.shaanan.ac.il/laor/ktav_et_math)
- De Villiers, M. (1998). An alternative approach to proof in dynamic geometry. In R. Lehrer & D. Chazan (Eds.), *Designing learning environments for developing understanding of geometry and space* (pp. 369-393). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203053461>
- De Villiers, M. (2004). [The role and function of quasi-empirical methods in mathematics](https://doi.org/10.1080/14926150409556621). *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 4(3), 397-418. <https://doi.org/10.1080/14926150409556621>
- Katz, S., & Stupel, M. (2015). Reflection on self-efficacy training and skill training to foster student performance in geometry: A case study. *Far East Journal of Mathematical Education*, 14(2), 103-135. http://dx.doi.org/10.17654/FJMEMay2015_103_135
- Leung, A., & Lopez-Real, F. (2002). [Theorem justification and acquisition in dynamic geometry: A case of proof by contradiction](https://doi.org/10.1023/A:1021195015288). *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 7(2), 145-165. <https://doi.org/10.1023/A:1021195015288>
- Oxman, V., Stupel, M., & Segal, R. (2017). On teaching extrema triangle problems using dynamic investigation. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 48(4), 603-619. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2016.1259514>
- Segal, R., & Stupel, M. (2015). An investigative task in incorporating computerized technology with conserved property and generalization. *Electronic Journal of Mathematics and Technology*, 9(2), 124-137.
- Segal, R., Stupel, M., & Oxman, V. (2016). Dynamic investigation of loci with surprising outcomes and their mathematical explanations. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 47(3), 443-462. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2015.1075613>
- Sigler, A., Segal, R., & Stupel, M. (2016). The standard proof, the elegant proof and the proof without words of tasks in geometry, and their dynamic investigation. *The International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 47(8), 1226-1243. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2016.1164347>
- Stupel, M., Oxman, V., & Sigler, A. (2017). Dynamic investigation of triangles inscribed in a circle, which tend to an equilateral triangle. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 48(1), 149-161. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2016.1206978>
- Stupel, M., Segal, R., & Oxman, V. (2016). Teaching locus with a conserved property by integration mathematical tools and dynamic geometric software. *Australian Senior Mathematics Journal*, 30(1), 25-44.

טיפול חשיבה מופשטת באמצעות חשיפה לתהליכי חשיבה מופשטת בגיל הגן

תקציר

חשיבה מופשטת נחשבת לחשיבה גבוהה המערבת בתוכה שלושה תהליכים קוגניטיביים: ראיית הדבר המהותי, ראיית אספקט אחד משותף ובחינת שתי תכונות נפרדות באובייקטים וביחידות תוכן. אפשר לפתחה ולטפחה אצל ילדים באמצעות תיווך של מבוגר במשחקים ובהוראה מובנית. התיווך במחקר זה התמקד בחשיפת הילדים לתהליכי החשיבה המופשטת.

מטרת המחקר הייתה להראות כיצד באה לידי ביטוי חשיבה של ילדי גן שנחשפו לתהליכי חשיבה מופשטת. אלה היו שאלות המחקר: מהן יכולות החשיבה המופשטת של ילדים שקיבלו או לא קיבלו תיווך באמצעות חשיפתם לתהליכי החשיבה המופשטת? המחקר נעשה בקרב שמונה ילדי גן חובה, בהתערבות הגנת בפעילויות מובנות וספונטניות. מערך המחקר היה איכותני. איסוף הנתונים נעשה בשלושה כלים: תצפית פתוחה בלתי משתתפת - במשחק ספונטני, במשחק מובנה ובמשימות, רפלקסיה שנערכה לאחר התצפיות ורשימות שדה. תוצאות המחקר מעידות על רמת חשיבה מופשטת גבוהה יותר בקבוצה שקיבלה תיווך לעומת קבוצה שלא קיבלה תיווך זה. התרומה התאורטית של מחקר זה היא חיזוק התאוריות הקיימות בתחום בנושא החשיבה המופשטת, בהבנת המושג על שלושת היבטיו השונים, היכולות הקוגניטיביות שהוא מורכב ממנו והפעילויות המטפחות אותו. תרומתו המעשית היא עידוד אנשי החינוך לבניית יחידות הוראה העוסקות במישרין בחשיבה מופשטת, ובכך לקדם בכל ארבע היכולות המרכיבות חשיבה זו.

מילות מפתח:

חשיבה מופשטת; גן ילדים; מיון והכללה; יצירת קשרים; המשגה.

מבוא וסקירת ספרות

במחקר זה אנסה לבחון את המושג "חשיבה מופשטת" על היבטיו השונים בגיל הגן. ניצני החשיבה המופשטת מתפתחים כבר בראשית לידתו של כל אדם והם הכרחיים לתפקודו האישי בכל חיו. מחקר זה שופך אור על הדרך שבה המחנכים בגיל הרך והעוסקים בחינוך בכלל מפתחים ומטפחים חשיבה זו. חשיבה מופשטת (abstraction) היא יכולת קוגניטיבית המערבת בתוכה שלושה תהליכים קוגניטיביים: ראיית הדבר המהותי, ראיית אספקט אחד משותף ובחינת שתי תכונות נפרדות באובייקטים וביחידות תוכן. בחשיבה זו ישנה התעלמות או הפשטת נתונים לא רלוונטיים (שויקה, 1997). חשיבה מופשטת קשורה קשר הדוק עם יכולת ההמשגה. מושג מייצג תכונה משותפת לאובייקטים מקטגוריות שונות או בעלי תכונות שונות, כשתכונה אחת מהותית או שאינה מהותית משותפת להם, תכונות כגון שייכות, תפקוד, צבע, חומר, צורה (Rosch & Mervis, 1975).

בסקירת הספרות אציג את הנושאים האלה: קשר בין הטמעה לחשיבה מופשטת, חשיבה מופשטת - יכולת מתפתחת.

הקשר בין תהליך הטמעה לחשיבה מופשטת

על פי פיאז'ה (1966/1926), החוויות הסנסו-מוטוריות של הילד משמשות בסיס לחשיבה המופשטת, כאשר הילד הופך את החוויות האלה לסכמות וייצוגים מנטליים שהם מושגים מחשבתיים.

יכולת זו מתפתחת כאשר הילד נדרש להגיב על מצב שבו הידע הקיים שלו סותר את הידע החדש, ונוצר חוסר איזון (קונפליקט) קוגניטיבי. בתחילה הילד מעכל ומעבד את המידע הקיים, כלומר מתאים בין הגירוי החדש לידע הקיים. כאשר נוצר קונפליקט ביניהם הוא משנה את הידע הקיים ומפנים אותו. תהליך זה נקרא הכלה/הטמעה (פיאז'ה, 1966/1926).

ברניגיה (1988/1977) מביא את דבריו של פיאז'ה על כך שאין הטמעה בלי התאמה משום שהסכמה של ההטמעה היא כללית, וכשהיא מיושמת במצב מסוים יש צורך לשנותה על פי הנסיבות המיוחדות לאותו מצב. לדוגמה, על פי הידע הקודם של הילד אפשר לאחוז ביד אחת חפץ. כשהוא רואה חפץ גדול הוא עושה התאמה ומנסה לאחוז אותו בידו, וכשאינו מצליח נוצר אצל חוסר איזון קוגניטיבי בין הידע הקיים ובין הידע החדש שהוא פוגש. בסיטואציה זו הילד משנה את הידע הקיים, בונה ידע חדש ומטמיע אותו בתודעתו. הילד מטמיע שלא כל חפץ אפשר לאחוז ביד אחת, וכדי לתפוס חפץ גדול יש צורך לאחוז בו בשתי ידיים. הדוגמה להלן ממחישה תהליך זה: על פי הידע הקודם של הילד חפץ עגול קופץ. כשהוא פוגש בתפוז עגול, הוא עושה התאמה ומנסה להקפיצו לגובה, אך כשהתפוז אינו קופץ נוצר אצל הילד חוסר איזון קוגניטיבי. הוא משנה את הידע הקיים, בונה ידע חדש ומטמיע אותו בתודעתו: לא כל חפץ עגול יכול לקפוץ לגובה, אך יש לו יכולת להתגלגל.

הילד מתנסה בפעילויות שונות עם אובייקטים שונים ומוצא ביניהם קשר של תלות פונקציונלית. הוא מבין שישנה השפעה של פעולה על אובייקט או על חומר (ברניגיה, שם).

הטמעת הידע החדש קשורה קשר הדוק ליכולת הפשטה. בתהליך ההטמעה הילד יכול למיין אובייקטים או מצבים ולקרוא להם בשם מכליל: "מושג".

כאשר הילד משתמש במושג מוחשי (תפוז, כדור) או במושג מופשט (קטן, גדול, אחיזה, הקפצה), במשפטים שונים ובאובייקטים שונים (התפוז מתגלגל, גם כדור וגם גלגל), וכן בסיטואציות שונות, יש מקום לומר שהוא שולט במושג.

כאשר הילד פוגש אובייקט חדש ומשייך אותו לקבוצה מכלילה (כדורים/פירות), אפשר לומר שהוא שולט במושג ומביא את יכולת ההפשטה לידי ביטוי.

האינטליגנציה של הילד קיימת עוד לפני שהיכולת המילולית שלו באה לידי ביטוי בדיבור. בשלבי ההתפתחות הראשונים עדיין הילד לא מבטא מילולית את המושג. לדעת פיאז'ה (1966/1926), קיימת אינטליגנציה כלשהי לפני הלשון ובמידת מה יש השפעה של הלשון על החשיבה המופשטת, אך השפעה זו אינה מוחלטת ובלעדית כיוון שהחשיבה מתפתחת בהבניה של תהליכים קוגניטיביים שונים שהם מערכת של סכמות שאינן רק מילוליות.

לדעת פיאד'ה אין הלשון מקור להיגיון, אלא הוא המבנה אותה. מערכת הסכמות ממשיכה להתפתח לאחר מכן ומבנה את החשיבה ואף את החשיבה המילולית (פיאד'ה, 1966/1926).

חשיבה מופשטת - יכולת מתפתחת

לדעת פיאד'ה (1966), כבר בגיל שנה כאשר הילד תופס את העולם כאוסף של עצמים שיש להם קיום קבוע, מתחילה התפתחות החשיבה המופשטת. החשיבה מתפתחת בארבע יכולות: 1. יחסים והתאמות - יצירת קשרים בין אובייקטים לעצמים; 2. מיון וקיבוץ - מיון והכללה; 3. סדירה - ארגון על פי חוקיות; 4. גמישות קוגניטיבית שבאה לידי ביטוי בגיל הרך כיכולת הפיכות, זוהי היכולת לשנות בתודעה את המצב הקיים ולהחזיר אותו לקדמותו. מערכת הסכמות של הטמעה מולידה לוגיקה של פעולה הכרוכה בקביעת יחסים והתאמות ובמיון של סכמות. מערכת זו מפתחת מבנים של סדירה ושל קיבוץ המספקים תשתית לאופרציות של החשיבה בעתיד (פיאד'ה, 1966/1926).

על בסיס מחקריו של פיאד'ה, אתיי (Athey, 1990) בתוך (Otsuka & Jay, 2017) עשתה מחקר שתוצאותיו הראו כי ככל שגיל הילדים עולה, כך רמת החשיבה המופשטת גבוהה יותר. בעוד בגיל שלוש החשיבה המופשטת ביכולת הסמלה נשענה על מציאות קונקרטית, כגון קובייה היא חתיכת עוגה, בגיל ארבע וחמישה חודשים החשיבה המופשטת נשענה על ייצוגים מופשטים, כגון **תיאור** חתיכת העוגה ומתן הסבר שאפשר לחלק אותה לחצי כדי לחלק לחברים.

חשיבה מופשטת מסייעת לילד בפתרון בעיות בביצוע פעולות קוגניטיביות של ניתוח בעיה והבנתה על כל היבטיה, וכן גמישות קוגניטיבית למציאת פתרונות מגוונים לבעיה אחת. במחקר שעשו בנט ומולר (Bennet & Muller, 2010) על 97 ילדים בני 3-5, הציגו לילדים משימות הפשטה. במשימת השלמת רצף הוצג לילדים תבנית לא גמורה שכללה צורות בצבעים שונים, והם התבקשו לבחור מהי הצורה שתשלים את התבנית. במשימה שנייה הילדים נדרשו למצוא מתוך 3 כרטיסים 2 כרטיסים תואמים בתכונה אחת, ולאחר מכן 2 כרטיסים אחרים התואמים בתכונה אחרת. במשימת השלמת הרצף הילד נדרש להתעלם מנתונים לא רלוונטיים של הצורות השונות, ולכוון רק לתכונות הרלוונטיות לחוקיות שקיימת ברצף. במשימה של מציאת זוגות הילד נדרש לפשט את האובייקט לתכונות שונות (צורה, צבע, גודל ומספר) ולעבור מראיית תכונה אחת לתכונה אחרת הנמצאת באובייקט. התוצאות הראו שככל שגיל הילדים עלה, כך עלה בהתאם הצלחתם בביצוע המשימות ויותר מכך הייתה קורלציה מובהקת בין גיל הילדים לרמת הקושי של המשימות. מסקנתם הייתה שישנה התפתחות מהותית במהלך שנות הגן בחשיבה מופשטת.

תהליכים קוגניטיביים בחשיבה מופשטת

חשיבה מופשטת באה לידי ביטוי בשלושה תהליכים קוגניטיביים:

א. ראית הדבר המהותי באובייקט. התעלמות מן הפרטים הקטנים והתרכזות ביסוד הכוללני הרעיוני המצוי בדברים

רוש ומרוויס (Rosch & Mervis, 1975) ערכו מדרג המסדר בבירור את המושגים שבהם משתמשים ילדים בביצוע הפשטה. בתהליך הראשון יש שלוש רמות של מושגים: "מושג על", "מושג ביניים", "מושג נמוך".

האובייקטים נכללים באותה קטגוריה **מושג על** (superordinate), שהוא היסוד המהותי שבהם, כגון קטגוריה של עופות, פרחים, זוחלים, דגים, הנעלה, כלי תחבורה. לדוגמה היען, התוכי, הטוקן, הברווז והתרנגול, כולם נכללים בקטגוריה "עופות" משום שלכולם יש נוצות ומקור. אנו מתעלמים מן הפרטים הקטנים, כגון יכולת תעופה, צבע, גודל, מקום מחיה ומתרכזים ביסוד הכוללני, המהותי והייחודי שמגדיר אותם עופות.

כמו כן אפשר להכליל אובייקטים מאותו סוג בתוך מושג ביניים - **Basic Level**. כשהאובייקטים עצמם שונים ביניהם בתכונות חיצוניות ושייכים למושג נמוך - **subordinate**, לדוגמה בקבוק קרטון של חלב, בקבוק לתינוק, בקבוק זכוכית של יין, בקבוק שמן, כל אחד מהם שייך למושג נמוך וכולם נכללים במושג ביניים "בקבוק", משום שהמהותי בכולם הוא כלי מאורך שיש בו נוזלים. אנו מתעלמים מן הפרטים הקטנים, כגון חומר הכלי, הנוזל שמכיל, גודל הבקבוק וצבעו, ומתרכזים ביסוד הכוללני המהותי שבהם, זהו היסוד שמגדיר אותם "בקבוק".

ב. ראיית אספקט אחד משותף לכמה אובייקטים

התמקדות בהיבט מסוים שאינו מהותי המשותף לפרטים שונים והתעלמות מן ההבדלים ביניהם. ההיבטים השונים הם התכונות והמאפיינים של האובייקט, כגון חומר, צבע, צורה, מיקום, קטגוריה ותפקוד. לדוגמה הארון, הכיסא, העיפרון והפאזל נכללים בקטגוריה אחת והיא "חפצים העשויים מעץ". אנו מתעלמים מההבדלים, אנו "מפשיטים" את הנתונים האחרים, כגון הכיסא הוא רהיט, העיפרון הוא כלי כתיבה והפאזל הוא משחק. אנו מתעלמים גם מן הצבע והצורה ועוסקים רק בהיבט אחד משותף, והוא החומר שהשתמשו בו ליצירת האובייקטים.

ג. ראיית שתי תכונות נפרדות באותו אובייקט

פישוט האובייקט בו בזמן לשתי קבוצות. לדוגמה: "משולש אדום" יש לו שתי תכונות: אחת - הצורה "משולש", השנייה - הצבע "אדום". ההפשטה כאן משמעותה להפריד בין שתי התכונות בו בזמן שרואים למעשה את שתיהן יחד.

פישוט האובייקט ניכר גם בבחינת שתי תכונות נגדיות. לדוגמה: "עיפרון גדול/קטן" - לעיפרון יש שתי תכונות נגדיות בו בזמן, הוא ניצב בין העיפרון הקטן לעיפרון הגדול והתכונה שקיבל היא לפי העיפרון שמתמקדים בו (Rosch & Mervis, 1975).

בחשיבה המופשטת מעורבות יכולות ופעולות קוגניטיביות.

יכולות קוגניטיביות המעורבות בתהליכי חשיבה מופשטת

בחשיבה מופשטת מילולית וחזותית מעורבות יכולות קוגניטיביות שאפשר לפתח ולטפח במשחקים ומשימות באמצעות אובייקטים, כרטיסים וכפיסים לוגיים.

1. **מיון והכללה:** שייכות לקטגוריות וקבוצות, מציאת יוצא דופן וגילוי אובייקט באמצעות שאלות.
 2. **יצירת קשרים:** התאמה על פי הקשר ואנאלוגיות.
 3. **מציאת חוקיות:** יצירה או השלמה של מתכונת (תבנית) והשלמת רצפים חזותיים.
 4. **גמישות קוגניטיבית:** לוח מטריצה, מושגי יחס, מדרש תמונה/יצירת סיפור, הבנת טקסט כתוב ברמת פרשנות, ניתוח ויישום, הבנת ביטויים, פתגמים ומשלים, הבנת מושגי יחס וסילוגיזמים.
- המחקרים הוכיחו שלימוד פורמלי מובנה והתערבות ספונטנית במשחק חופשי עם מבוגר בגן הילדים מפתחים ומטפחים את החשיבה המופשטת בגיל הגן.

לימוד הפשטה בדרך מובנית מפתח ומטפח חשיבה מופשטת

צוגוהיקו (Tsuguhiko, 2010) חקר ילדים בני 3-6 שנדרשו להתאים בין שבעה זוגות של קלפים גלויים. לאחר יצירת הזוגות הם הופרדו ל**עניי הילדים** לשתי קבוצות, ובכל קבוצה היו שבעה קלפים שונים. כל קבוצת כרטיסים הונחה בשורה עם הפנים כלפי מטה. הילדים נדרשו למצוא זוגות כ"משחק זיכרון". הילדים בני השלוש שיחקו לעיתים קרובות בבחירת שני כרטיסים מאותה השורה, במקום קלף אחד מכל שורה. קושי הילדים נבע כנראה מרמה נמוכה של חשיבה מופשטת ביכולת מיון. על בסיס ההנחה הזאת, הילדים למדו משימות מיון אחרות ולאחר מכן שיחקו במשחק הזיכרון. תוצאות המחקר הראו שהישיגי הילדים השתפרו במידה ניכרת לאחר **ההתנסות בהפשטות** בלמידה מובנית.

החוקרים ציינו שיש תוצאה חינוכית למחקר הזה והיא שחשוב לעודד חשיבה מופשטת של ילדים בשנים מוקדמות כדי שהם יצליחו בלימודים בבית הספר, במיוחד במקצועות מתמטיקה ומדעים הדורשים חשיבה מופשטת.

מחקר נוסף שחקרו בנושא זה פסנאק ועמיתיו (Pasnak et al., 2007), בדק במישור את השפעת הלימוד המובנה של חשיבה מופשטת על הישגים אקדמיים בגיל הגן.

המחקר נעשה על ילדים בגיל הגן שחולקו לארבע קבוצות, וכל קבוצה למדה בדרך מובנית תחום אחר: קבוצה אחת הפשטה באמצעות מציאת יוצא דופן, השלמת סדרה ושימור מספר; קבוצה שנייה אוריינות - הכרת האותיות והצלילים; קבוצה שלישית ידע מספר - הבנת המשמעות הכמותית של המספר; וקבוצה רביעית מדעי החברה - כישורים חברתיים.

לאחר שכל קבוצה למדה בדרך מובנית את התחום שלה, היא נבחנה בשלושת התחומים האחרים ללא למידה מוקדמת. תוצאות המחקר הראו שהקבוצה שלמדה הפשטה הגיעה להישגים תואמים לקבוצה שלמדה את התחום, אך בתחומים אחרים עלתה עליה. מסקנת המחקר היא שלימוד מובנה של פעילויות המפתחות את החשיבה המופשטת בגיל הגן, מקדם את ההישגים האקדמיים בגן ומאפשר לילדים התקדמות טובה יותר בלימודים בבית הספר.

יש חשיבות רבה לחשיפת הילדים למושגים קונקרטיים ולמושגים מופשטים.

פייבי ואחרים (Fyfe et al., 2015) עשו מחקר על 62 ילדים בגן שנדרשו לבנות תבנית בחומרים חדשים על פי התבנית שהוצגה לפנייהם. המחקר הראה שחשיפת הילדים למושגים באמצעות שימוש בחומרי למידה קונקרטיים בשילוב ייצוגים מופשטים, משפיעה על יכולת פתרון בעיות וככל שהילדים נחשפו למושגים מופשטים כגון אותיות, הם פתרו בעיות נכון יותר מילדים שנחשפו למושגים קונקרטיים כגון צבעים.

תפקיד המחקר/הגננת בטיפוח החשיבה המופשטת

אם כן, מהו תפקיד הגננת כאשר היא מעורבת במידה אקטיבית במשחק או במשימות של הילד?

אוברי ועמיתותיה (Aubrey et al., 2012 בתוך Otsuka & Jay, 2017) גילו ששיתוף מחשבות בין מבוגר לילד במהלך המשחק מעמיק את ההבנה של הילד. השיחה שמתנהלת בין המבוגר לילד, אינה רק בהעברת מידע אלא בחשיפתו לתהליכי החשיבה המתרחשים במהלך המשחק. אוברי ועמיתותיה (שם) נותנות דוגמה במחקרן על ילד המשחק בקוביות ובונה מבנה סגור בלי חפצים ודמויות בתוך המבנה. חברו הכניס משאית לתוך המבנה, מה שמעיד שהוא הפנים את הסכמה של "הכלה", זוהי ההבנה שמבנה סגור יכול להכיל חפצים. כשאותו ילד רצה להוציא את המשאית, הילד שבנה את המבנה הבין שהמשאית לכודה בתוך המבנה ואי אפשר לפתוח ולסגור את המבנה, לכן הוא הנמיך את השיפוע ואפשר למשאית לצאת. ברגע זה יש מקום לומר שהילד שבנה את המבנה הפנים את הסכמה של "הכלה".

לטענת החוקרת ועמיתותיה ברגע שהמבוגר ממליל במהלך המשחק את הסכמה באמצעות שאלה, הוא חושף לפני הילד את תהליכי החשיבה המעורבים במשחק ומפתח ומעמיק את החשיבה המופשטת של הילד. החוקר שאל: "האם המבנה פשוט נפתח מעצמו כדי שהמשאית תצא?" ותשובת הילד הייתה שהזזת הקוביות של המבנה הסגור בדרך מסוימת מאפשרת את הפתיחה והסגירה של המבנה. הסבר הילד לפעולתו בתיווך המבוגר מתאר את תהליך החשיבה המופשטת של הילד, זהו הסבר המעיד על מציאת קשר של תלות פונקציונלית בין מבנה להכלת עצמים בתוכו (אוברי ואחרים, שם).

את הגישה הזאת תיארו גורה וברוס (Gura & Bruce, 1992 בתוך Otsuka & Jay, 2017) כגישה "אינטראקציוניסטית" האומרת שאפשר להעביר לילדים כישורי חשיבה מופשטת בעקיפין באמצעות משחק.

היטיב לתאר זאת אהרוני (2004):

אתה יכול לספר למישהו מהי בירת צ'ילה, אבל אינך יכול לעבור במקומו תהליך ההפשטה.

[...] תפקידו של המורה בתהליך הזה הוא לכוון אותו לכך, ולגרום לו להתנסות בעקרונות

על-פי סדרם הנכון (שם, עמ' 17).

מתוך הנאמר לעיל עולה תמונה המציגה את חשיבותה הרבה של החשיבה המופשטת בהתפתחות הקוגניטיבית התקינה של כל אדם. ניצני חשיבה זו מופיעים עוד בינקות, ובגיל הרך היא מתפתחת בכל ארבע היכולות שבה. המחקרים מעידים על חשיבות התיווך בפעילויות ובלימוד הפשטות בדרך מובנית כדי לקדם חשיבה זו.

מהו תיווך?

בספרות הפסיכולוגית ישנן גישות מגוונות בעניין דרך הלמידה של תינוקות וילדים בגיל הרך.

ויגוצקי (2004) מציג שלוש גישות מרכזיות ומביא את גישתו של קופקה המגשר בין שתי גישות קיצוניות. קופקה טען שישנם שני תהליכים בהתפתחות השכלית של הילד: תהליך הבשלת מערכת העצבים ותהליך למידה מגרה ודוחף. קליין (2008) מציגה במאמרה את גישתם של ויגוצקי ופויירשטיין שטענו שהתנסות עצמית של הילד ואף אינטראקציה עם הסביבה אינה מבטיחה התפתחות והתקדמות שכלית לרמה המרבית שהילד יכול להגיע אליה. לטענתם, יש הכרח באינטראקציה מכוונת ומותאמת עם מבוגר שבה הילד מתמקד ומבין את משמעות

ההתנסות וההתרחשויות סביבו.

ויגוצקי (Vigotsky, 1978) דיבר על טווח ההתפתחות המסתברת/הקרובה (Zone of proximal development). לילד יש רמת התפתחות שכלית נוכחית, מה שמעיד על תפקודים שכבר בשלו. כמו כן ישנם תפקודים שטרם בשלו אך נמצאים בשלב של הבשלה, והם מכונים "ניצנים". הילד משתף פעולה עם מבוגר בפעילות ובלמידה וגם בסביבת ילדים ברמה שכלית גבוהה יותר, וכך מתרחשים אצלו תהליכי חשיבה שהוא מפנים. הפעילות בתיווך הסביבה ותהליכי החשיבה המעורבים בה מקדמים את תפקודי הילד הנמצאים בשלב הבא ושטרם בשלו.

פויירשטיין ועמיתיו (Feuerstein et al., 1979) דיברו על "תאוריית ההשתנות הקוגניטיבית" - אינטראקציה מבוגר-ילד שיש בה למידה מתווכת המעשירה ומרחיבה את התנסות הילד ומקנה לו יכולת גמישות מחשבתית. זוהי יכולת הסתגלותית ורכישת כלי התמודדות שכליים ונפשיים בעמידה כנגד דרישות למיניהן בכל תחומי תפקודו ובכל חייו. לפי גישתם הלמידה המתווכת הופכת את האדם לבעל כושר השתנות שכלית בכל ימי חייו.

במחקרים שעשתה קליין (1985), נמצא שישנם מרכיבים עיקריים בהתנהגות תיווכית-הוראתית של המבוגר ולפיהם ישנו מודל התערבות (MISC - More intelligent and sensitive child) - ילד רגיש וחכם יותר.

המרכיבים הם מיקוד תשומת הלב של הילד, הבעה רגשית או תיאור מילולי ושיום של הנושא הנלמד (משמעות), קישור בין הפעולות להתנסויות קודמות או היבטים אחרים (הרחבה), מתן חיזוקים ספציפיים להתנהגות הילד (תחושת יכולת) והתאמת רמת המטלה ליכולת של הילד (ויסות התנהגות). על פי קליין (2008) נמצא שרמות גבוהות של מרכיבי התיווך ובמיוחד מרכיב ההרחבה שיש בו שאילת שאלות על משמעותם של דברים והקשרים ביניהם, וכן מתן עידוד מלווה בהסבר, קשורות להישגים טובים יותר של ילדים בביצועים קוגניטיביים שונים. לפיכך התיווך הוא למעשה התנהגות הוראתית שבבסיסה כוונת המבוגר להעביר לילד דבר מידע או מסר כלשהו, למקד את תשומת ליבו, להסביר לו ולהבהיר לו קשרים.

מטרת מחקר זה היא לבדוק רובד נוסף בתיווך הגננת שאינו רק עידוד והכוונה של חשיבה, אלא תיווך שיש בו גם חשיפת תהליכי החשיבה המופשטת.

שאלות המחקר

1. כיצד מתבטאות יכולות החשיבה המופשטת של ילדים שלא קיבלו תיווך באמצעות חשיפה לתהליכי החשיבה המופשטת?
2. כיצד מתבטאות יכולות החשיבה המופשטת של ילדים שקיבלו תיווך של חשיפת תהליכי חשיבה מופשטת?

מתודולוגיה

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו שמונה ילדות בגן חובה בנות 5-6.

אוכלוסיית הגן מרקע סוציו-אקונומי בינוני בחינוך הממלכתי הדתי החרדי - מוכר שאינו רשמי.

מערך המחקר

מערך המחקר הוא איכותני-תיאורי שבו החוקר הוא כלי המחקר העיקרי.

במחקר זה הייתי פעילה ומעורבת בשדה המחקר. ביצעתי בעצמי את איסוף הנתונים והייתי מעורבת בכל מהלכו (כ"ץ ופריש, 2013).

החוקרת הולכת כברת דרך עם הנחקרים שהם הגננת וילדות הגן. בתיעוד התצפיות, ברפלקסיה ורשימות שדה ניסיתי לחשוף סיבות, תחושות, מחשבות ותהליכים מתוך הנחת יסוד שהמציאות החברתית מושפעת ממבנים מסוימים כגון אישיות, חברה, שפה ותרבות (כ"ץ ופריש, 2013).

כלי המחקר

הגננת בחרה באקראי שתי קבוצות ילדות באותו טווח גילים. קבוצה אחת השתלבה בכל הפעילויות בלי תיווך של חשיפת תהליכים של חשיבה מופשטת, וקבוצה שנייה קיבלה תיווך כזה במהלך הפעילויות בגן.

במחקר זה איסוף הנתונים נעשה בשלושה כלים: א. תצפית פתוחה בלתי משתתפת במשחק ספונטני, במשחק מובנה ובמשימות; ב. רפלקסיה של החוקרת שנערכה לאחר התצפית; ג. רשימות שדה שנרשמו מפי גננת הגן. הגעתי לגן הילדים כדמות המסייעת לגננת, ובזמן המחקר הילדות הבינו שאני לא מעורבת ולא מתערבת בנעשה בגן, מה שאפשר לי לצפות בהן בחופשיות בלי חשש מצידן שאני בודקת אותן.

א. תצפית פתוחה בלתי משתתפת

התצפית הייתה התרחשות חיה והיא נעשתה במדקדק כשהצופה רושם את דברי הנחקרים במילים שלהם (כ"ץ, 2011). שהיתי בגן כשלוש שעות בכל פעם וצפיתי מן הצד בשתי הקבוצות שש פעמים, כעשרים עד שלושים דקות כל תצפית. אלה הדברים שצפיתי בהם: א. פעילויות ספונטניות שהתרחשו במשחק חופשי; ב. הוראה מובנית של ביצוע משימות הפשטה.

התצפית במחקר זה הייתה התבוננות מכוונת בהתנהגותן של הילדות בפעילות ספונטנית ומובנית, בזמנים מסוימים ובסביבות מגוונות.

משחק ספונטני בפעילות הילדות במרכז סוציו-דרמטי ומשחק בקבוצות. נצפו פעילותן, דבריהן והשיחות שניהלו ביניהן.

משחק מובנה הוא פעילות של ילדים עם הגננת באופן שבנוי על פי שלבים.

במחקר זה המשחק המובנה הוא משחק כרטיסי שייכות לקטגוריות ותתי-קבוצות. במשחק זה הילד ממין כרטיסים שמונחים על השולחן, 25-40 כרטיסים על פי קטגוריות. לדוגמה: הילד יוצר קבוצת "רהיטים" ומניח את הכרטיסים עם תמונות של ארון, שולחן, כיסא נדנדה, כיסא אוכל לתינוק, ספה, וקבוצת "כלי מטבח" שבה מניח כף עץ, כפית, קערה, צלחת, סכין, מזלג, כד.

בשלב הבא הילד ממין את קבוצת הרהיטים לקבוצות משנה נוספות, כגון "כיסא" – כיסא נוח, כיסא אוכל, כיסא נדנדה. כמו כן אפשר למיין תת-קבוצה מכרטיסים מקבוצות אחרות, כגון "חפצים העשויים מעץ": ארון עץ, שולחן עץ, כף עץ.

משימות אלו הן פעילויות עם הוראות ברורות שהגננת נותנת לילד. עליו להשיב על השאלה או לבצע את ההוראה, כשבביצועו ישנן יכולות חשיבה המעורבות בחשיבה מופשטת.

המשימות למחקר זה נבחרו על פי ארבע היכולות בחשיבה מופשטת.

1. מיון והכללה - משימה למציאת יוצא דופן

מתוך ארבעה כרטיסים הילד מצא את הכרטיס יוצא הדופן, זה שאינו שייך לקבוצה המכלילה. הילד יכל להוציא כרטיס על פי תכונה קונקרטית משותפת: צבע, צורה או על פי קבוצת שייכות לקטגוריה.

קבוצה לדוגמה: חליל, כדור, תוף, מצלתיים. ה"כדור" יוצא דופן משום שאינו שייך לקבוצת "כלי נגינה". במשימה זו יש יכולת הפשטה. הילד **הפשיט** את הנתונים – **התעלם** מהנתונים הלא רלוונטיים של החליל, המצלתיים והתוף, כגון חומר: עור, מתכת, עץ; צורה: מאורך, מעוגל, והתמקד בנתון מהותי שהוא כלי שנבנה למטרת הפקת צלילים.

כאשר הילד מצא את הפריט יוצא הדופן הוא בעצם עשה מיון והכללה. הוא מצא תכונה משותפת לפריטים מספר, ואז הוציא פריט אחד מן הקבוצה משום שאין לו את התכונה המשותפת לכל שאר הפריטים בקבוצה. הרמה הגבוהה של ההפשטה במשימה זו היא מציאת יוצא הדופן בנימוק מילולי של ביצוע המשימה.

2. מציאת קשרים - משימה להתאמת כרטיסים

מתוך שמונה כרטיסים הילד יצר ארבעה זוגות. הילד חיבר בין שתי תמונות שיש ביניהן קשר מסוים. הילד היה יכול למצוא קשר חיצוני קונקרטי של חומר, צורה וצבע או קשר סמנטי של השלמה ותפקוד. לדוגמה: הפמוט והנר מתאימים משום שיש ביניהם קשר של השלמה. את הנר מניחים על גבי הפמוט. החוט והמחט מתאימים משום שיש ביניהם קשר של תפקוד. אי אפשר לתפור בלי אחד מהם.

בפעילות זו יש חשיבה מופשטת משום שעל הילד להתעלם מאספקטים שונים, כגון צבע, חומר, צורה, קטגוריה

של החפץ ולכוון דווקא לאספקט מסוים המקשר בין שני חפצים, כגון אספקט התפקוד. הרמה הגבוהה של הפשטה במשימה זו היא מציאת קשר של השלמה ותפקוד ומציאת קשר בין מושגים מופשטים.

3. הבנת חוקיות - משימה ליצירת רצפים חזותיים והשלמתם

במשימה זו שתי פעילויות: פעילות אחת - לסדר 10 רצועות פלסטיק בדרך מסוימת. הילד יכול לסדר את הרצועות לפי דמיון או חוקיות של גודל מקטן לגדול. פעילות שנייה - לסדר את הכפיסים הלוגיים שהם צורות גאומטריות מפלסטיק, תשעה במספר, לפי צבעים: אדום, כחול, צהוב; לפי צורות: עיגול, משולש, ריבוע; ולפי גודל: קטן, בינוני גדול. הילד סידר את הכפיסים על פי דמיון ויצר מהם צורה מסוימת או על פי חוקיות של צבע, צורה וגודל. הרמה הגבוהה במשימה זו היא סידור הכפיסים על פי שלושה קריטריונים בו בזמן. בפעילויות אלה יש חשיבה מופשטת משום שהן מחייבות ראיית שניים-שלושה אספקטים בו בזמן, ולהציג מבחינה חזותית במרחב, פעולה המביאה לידי ביטוי את ההפשטה.

4. גמישות קוגניטיבית - משימה למושגי יחס

במשימה זו הילד התבקש לענות על שאלת הגננת מי הבית הכי גדול, הכי קטן, קטן או גדול מתוך ארבעה בתים המצוירים על הדף ומסודרים על פי סדר גודל. משימה זו שייכת לחשיבה מופשטת משום שעל הילד להגדיר את תכונת האובייקט על פי היחס הקיים בינו ובין האובייקט האחר. הילד ענה על גודל הבית כאשר התכונה היא מוחלטת, הכי גדול/הכי קטן, אך כאשר הוא נשאל על בית קטן/גדול, עליו לקשר את הבית לבתים האחרים הסמוכים אליו. על הילד להתעלם מהנתון שהבית היה גדול לפני כן ולראות שכעת הבית קטן, זאת משום שלפני כן הבית עמד בהשוואה לבית קטן, וכעת הבית עומד בהשוואה לבית הגדול. תשובת הילד "זה תלוי" מעידה על הסתכלות של שתי תכונות מנוגדות בו בזמן באובייקט אחד. רשמתי במפורט את המשפטים שנאמרו ואת הפעולות שנעשו במחקר. תיעדתי את דברי הגננת, את ביצועי הילדות, את תשובותיהן ואת תגובותיהן. בתצפית על ביצוע המשימות בניתי טבלה על פי התשובות והביצועים האפשריים של הילדות, ובמהלך התצפית סימנתי בטבלה. כמו כן רשמתי תגובות והערות רפלקטיביות שלי.

ב. רפלקסיה (הערות שדה)

הכלי השני לאיסוף הנתונים היה רפלקסיה של החוקר על התצפיות שנערכו מתוך מודעות לתהליכים המטה-קוגניטיביים שהנחקרים ביצעו (כ"ץ, 2011). הרפלקסיה נערכה בזמן המחקר ונכתבה לצד רישום הדברים. זו הייתה דרך נוספת לראות ולנסות להבין את הסיטואציות בעניין חשיבה מופשטת.

ג. רשימות שדה

רשימות השדה היו הערות במפגשים אקראיים של אנשים שונים שהחוקר רשם במדויק, בציון תאריך, שעה וכל פרט חשוב אחר (כ"ץ, 2011).

במחקר זה נרשמו הערות והארות של הגננת שתועדו במדויק. הגננת תיארה את השפעת התיווך בגנה והביאה דוגמאות לכך, היא הביעה את מחשבותיה על אודות משמעות נושא המחקר והעלתה תובנות בעקבות תהליך המחקר בגנה.

מהלך המחקר

במחקר זה קבוצה אחת קיבלה תיווך של חשיפת תהליכי החשיבה המופשטת, וקבוצה אחרת לא קיבלה תיווך זה. הנתונים נותחו והשוו.

הדגמת התיווך שעשתה הגננת

במחקר זה תיווך הגננת נעשה בפעילויות ספונטניות של הילדים במרכזי פעילות, בשטח הגן והחצר, במשחק מובנה ובמשימות.

להלן דוגמאות למשפטי הגננת מתוך התצפיות:

למה בחרת אותם לקבוצה?

מה המשותף לכל בעלי החיים ששמת יחד.

תיווך המתאר את הפעולות של הילדות:

יופי, אני רואה שאת **ממיינת** את הקוביות, כאן הנחת את הקוביות בצורת מלבן, וכאן את הקוביות בצורת משולש, וכאן בצורת מרובע.

תיווך המכוון להגדרת הבעיה ולמציאת דרכי פתרון:

זה מרגיז אותך שהמים "נעלמו" בקערה, אני רואה שיש בקערה ספוג, אולי נבדוק אותו?!

תיווך המקשר בין חלקי מידע של התנסויות קודמות של הילדות:

כמו שעשינו קבוצת העופות בכרטיסים כי מצאנו משהו משותף בין כולם, בואו נעשה בארגז הזה סדר ונחלק אותו לשלוש קופסאות נפרדות, כשבכל קופסה יש קבוצה [...] יופי, סידרנו קופסה לנעליים [...] וקופסה לתכשיטים ששמנו בה שרשראות, טבעות וצמידים [...] וקופסה של כלי מטבח...

כמו כן הגננת תיווכה את פעילות הילדים במשחק מובנה של כרטיסי שייכות לקטגוריות.

הגננת הסבירה והגדירה מהי קבוצה לאחר שהילדות בחרו באקראי כרטיסים והניחו אותם יחד. הגננת שאלה שאלות מכוונות **להבנת המושג "קבוצה"**, לדוגמה:

מה המשותף לכולם שדווקא אותם לקחת?

מה יש לכולם?

תיווך המסביר **שם לקבוצה** אינו שם ספציפי של תמונה בכרטיס, אלא מושג - שם כוללני:

נשר הוא שם של בעל חיים המופיע בתמונה אחת, שימו לב, יש עוד תמונות של נחליאלי, דרור, ינשוף, זרזיר.

תיווך המכוון **למצוא תכונות מהותיות** ולשיימן:

נכון לכולם יש מקור, לכולם יש כנפיים. מה עוד יש לכולם?

יופי, לכולם יש אף כזה, קוראים לזה מקור.

את אומרת שיש להם שיער על הכנפיים, איך קוראים לזה?

תיווך **ליצירת קשרים עם התנסויות קודמות**:

נסו להיזכר מה יש על הכנפיים, לפעמים מוצאים כזה על הקרקע?

אם כן, לכולם כנפיים עם נוצות ומקור [...] כולם עופות.

תיווך המרחיב ונותן היבטים נוספים המעמיקים את ההגדרות, גם בהיבט הסמנטי:

גם לפרפר יש כנפיים, אבל אין לו נוצות ומקור. האם הוא בקבוצת העופות?

עשית קבוצה של נעליים, נכון, יש פה נעלי עור, נעלי בלט, מגפיים, נעלי ספורט [...] לקבוצה הזו קוראים "הנעלה".

נכון, הקבוצה הזו היא "כלי תחבורה" [...] מה שומעים במילה תחבורה? לחבר בין מקום למקום.

נוסף על כל ההיבטים האלה של תיווך הגננת, בקבוצה זו של חשיפת תהליכי החשיבה המופשטת, הגננת הסבירה בפירוט את **משמעות פעולת ההפשטה** שעשתה הילדה, לדוגמה:

יופי, הגיטרה מעץ, החליל מכסף, התוף מעור, החצוצרה ממתכת, לחליל צורה מאורכת, ולתוף צורה מעוגלת. על הגיטרה פורטים ועל התוף מתופפים. את התעלמות מהחומר, מהצורה [...] את ראית שלכולם יש משהו מיוחד מאוד. משהו משותף לכולם, כולם כלים שנועדו להפיק צלילים, לנגן בהם. (תצפית)

נהדר. הפלמינגו גבוה, השקנאי גדול, הברבור לבן, ואת מוסיפה את הברווז הצבעוני. בוודאי הוא שייך כי הוא גם עוף מים. (תצפית)

הגננת כיוונה את הילדים **לבצע הפשטה ברמה גבוהה יותר** כשהיא לוקחת כרטיסים מקבוצות שונות קיימות או תתי-קבוצות ויוצרת תת-קבוצה לדוגמה:

לקחתי את התרנגול והאווז מקבוצת העופות, ולקחתי את הנחש והתנין מקבוצת הזוחלים.
הם מקבוצות שונות אבל לכולם יש משהו משותף, כולם מטילים ביצים. (תצפית)
יופי, את נהדרת. לקחת את הצדפה מהרכיכות ואת הפרה והכבשה מהבהמות, ואת
הדבורה מהחרקים. לא התייחסת לזה שהם מקבוצות שונות והסתכלת על המשותף של
כולם: כולם נותנים תפוקה לאדם. (תצפית)

במשימות אחרות הגננת **ביקשה נימוק** לפעולות הילד כדי שייצור הכללה:

הוצאת את הכרטיס של התפוח מתוך הכרטיסים של רכבת, אופניים ומכונית, למה? נכון,
הכרטיסים הם כלי תחבורה והתפוח לא. (תצפית)

בכרטיסים של יצירת קשרים הגננת ביקשה נימוק לפעולות הילד כדי שייצור קשרים ויבין את **משמעות הקשר**:

שמת את כרטיס החוט ליד הכרטיס של המחט. למה? (תצפית)
נקרעו לי המכנסיים. האם אני יכולה לתפור רק עם המחט? רק עם החוט? (תצפית)

במשימת כפיסים לוגיים:

אני רואה שסידרת את הרצועות בסדר מסוים. למה סידרת אותם ככה? (תצפית)
נפלא, התחלת להניח את הרצועה הקטנה ואחר כך גדולה יותר ואחר כך עוד יותר גדולה,
ואחר כך הכי גדולה. סידרת לפי הגודל. (תצפית)

שיטות לניתוח הנתונים

במחקר זה בוצע ניתוח תוכן בשימוש באסטרטגיית התאוריה המעוגנת בשדה (Charmaz, 2014) בתוך כ"ץ ופריש, 2013).

יחידת הניתוח הייתה משפט, כל משפט נכנס בקטגוריה אחת בלבד מתוך מערכת הטרוגנית של קטגוריות, כשכל קטגוריה הייתה הומוגנית בתוכה. נעשו שלושה קידודים: קידוד פתוח, קידוד צירי וקידוד מוכוון. בכל פעם עלתה הרמה התאורטית של הנושאים שנמצאו מתוך הראיות.

תוקף ניתוח הנתונים של מחקר זה הושג בבדיקה מדגמית של מומחה שההתאמה בין בדיקתו לבדיקת החוקרת הייתה גבוהה (מעל 86%).

את תוקף איסוף הנתונים השגתי באיסוף נתונים מתוך שלושה סוגי פעילות (triangulation): משחק ספונטני במרכז סוציו-דרמטי, משחק מובנה של כרטיסי שייכות ומשימות בחשיבה מופשטת.

אתיקה

קיבלתי את הסכמת מפקחת הגן וגננות הגן לעשות את המחקר. כמו כן שם המפקחת, הגננת, והילדים וכן פרטים מזהים אחרים חסויים.

ממצאים

מתוך שלושת כלי המחקר בשתי הקבוצות עלו 353 ראיות שסווגו ל-16 קטגוריות. הקטגוריות חולקו לפי ארבע יכולות קוגניטיביות בחשיבה מופשטת: מיון והכללה, יצירת קשרים, הבנת חוקיות וגמישות קוגניטיבית, וכן על בסיס שלוש מרכיבי תיווך הגננת: עידוד, הכוונה של חשיבת הילדים וחשיפה של תהליכי חשיבה. הוכנסו עוד שתי קטגוריות ההכרחיות לפעילות ולמידה, שהן שיום ושליטה במושגי יחס ומוטיבציה של הילדים. משפטי הרקע הוכנסו גם בקריטריון נפרד.

מצא 1: מרכיבי יכולת החשיבה המופשטת של ילדות שלא קיבלו תיווך

שאלת המחקר הראשונה הייתה מהן יכולות החשיבה המופשטת של ילדות שלא קיבלו תיווך?
נאספו 225 נתונים על הקבוצה שלא קיבלה תיווך, הנתונים נותחו ותוצאותיהם מובאים להלן:

טבלה 1:

הנושאים שהתקבלו מניתוח נתוני הקבוצה שלא קיבלה תיווך (n=8)

קריטריון	אחוזים בלי תיווך
1. מוטיבציית הילדים לפעילות ולמידה	21%
2. משפטי רקע	15%
3. קושי במיון והכללה	11%
4. קושי בשיום ומושגי יחס	11%
5. הכוונת הגננת לחשיבה מופשטת	10%
6. עידוד הגננת למעורבות בלמידה ובפעילות	7%
7. חוסר הבנת חוקיות	6%
8. יכולת גמישות קוגניטיבית	5%
9. יכולת הילדים למיון והכללה	3%
10. מציאת קשרים ללא נימוק והפשטה	3%
11. חוסר גמישות קוגניטיבית	3%
12. שיום אובייקטים ושליטה במושגי יחס	3%
13. סידור על פי חוקיות ללא נימוק הפשטה	2%
14. סידור על פי חוקיות עם נימוק הפשטה	0%
15. מציאת קשרים עם נימוק הפשטה	0%
16. חשיפת תהליכי החשיבה המופשטת בידי הגננת	0%

הקבוצה שלא קיבלה תיווך גילתה קושי בשלוש יכולות החשיבה המופשטת: מיון והכללה, מציאת קשרים וסידור על פי חוקיות. קבוצה זו התקשתה בשיום ובשליטה במושגי יחס. הגננת עודדה קבוצה זו לפעילות וללמידה אך בלי חשיפתה לתהליכי החשיבה המופשטת. הקבוצה גילתה מוטיבציה רבה לפעילות.

פירוט והסבר

יכולת מיון והכללה - לפי טבלה 1 הקבוצה ללא תיווך גילתה קושי ביכולת מיון והכללה (11%) לעומת הצלחתה ביכולת זו (3%).

לדוגמה לשאלת הגננת מדוע הילדה יצרה קבוצה זו, התקבלו תשובות אלו:

כי אני לא יודעת. (תצפית)

כי אני אוהבת אותם. (תצפית)

כי אני אוהבת להסתכל עליהם. (תצפית)

הקושי העיקרי בא לידי ביטוי בחוסר הבנת ההפשטה:

נראה שהילדות יצרו קבוצה שהיא אוסף של כרטיסים. (רפלקסיה)

נראה שהילדה הבינה ששם לקבוצה הכוונה לשם של פריט ספציפי. (רפלקסיה)

נראה שהילדות עשו הכללה סובייקטיבית. (רפלקסיה)

מציאת קשרים בין אובייקטים - ישנה הצלחה של 3% אך הקבוצה לא הצליחה כלל לתת נימוק של הפשטה (0%) מדוע יצרה קשר זה בין האובייקטים, לדוגמה:

אף אחת לא נימקה את בחירתה על ידי קשר סמנטי של השלמה או תפקוד, כגון "המסמרים קשורים לפטיש כי דופקים בו עליהם". (רפלקסיה)

מציאת קשרים בין אובייקטים - התגלו יותר קשיים (6%) לעומת הצלחה (2%).

קבוצה זו לא הצליחה כלל לתת נימוק של הפשטה. לדוגמה:

לשאלת הגננת מדוע הילדה סידרה כך את הרצועות או הכרטיסים, התקבלו תשובות ללא הפשטה:

הילדות הסבירו את סידור הרצועות בנתינת שם כגון "חנכיה", "פרח", "בית", "מלבן".
(רפלקסיה)

הילדה סידרה את הכפסים על פי דמיון. (רפלקסיה)

יכולת גמישות קוגניטיבית - היכולת הרביעית בחשיבה מופשטת הייתה הצלחה (5%), והיא עולה על הקשיים בתחום זה (3%). הצלחה ביכולת זו מתבטאת בעיקר בפעילות ספונטנית במשחק סוציו-דרמטי שבו אובייקטים מסוימים משמשים בתפקודים למיניהם. לדוגמה:

הילדה לוקחת מטפחת ופורשת על העגלה. (תצפית)

עידוד הילדים ותיווך הגננת בקבוצה שלא קיבלה תיווך

הגננת מעודדת את הילדות לפעילות וללמידה (7%), וכן מכוונת אותן לחשיבה מופשטת (10%). היא פונה לילדות ואומרת:

בואו תעזרו לי לסדר, מעולה, יופי. (תצפית)

איזה שם ניתן לקבוצה שלך? (תצפית)

בקבוצה זו לא נמצא כלל המרכיב של תיווך הגננת באמצעות חשיפת הילדים לתהליכי חשיבה מופשטת.

מוטיבציית הילדים בקבוצה שלא קיבלה תיווך

ישנה רמה גבוהה של מוטיבציית הילדות (13%) ללמידה ופעילות בתחום ההפשטה הן בפעילות ספונטנית הן בפעילות מובנית (12%), לדוגמה תגובות הילדות בסיום המשחק המובנה:

אני אוהבת לשחק. (תצפית)

למרות הקושי והעייפות הילדות הביעו את הרצון להשתתף שוב בפעילות כזו. (רפלקסיה)

שיום ושליטה במושגי יחס של קבוצה שלא קיבלה תיווך

יכולת שיום ושליטה במושגי יחס - הקבוצה ללא תיווך גילתה קשיים (11%) על פני הצלחה, לדוגמה:

נראה שהילדות משחקות ללא שיום חפצים. (רפלקסיה)

המילה "זה" חוזרת פעמים רבות. (רפלקסיה)

ממצא 2: מרכיבי יכולת החשיבה המופשטת של ילדות שקיבלו תיווך

נאספו 310 נתונים על קבוצה שקיבלה תיווך, הנתונים נותחו ותוצאותיהם מובאים להלן:

טבלה 2:

הנושאים שהתקבלו מניתוח נתוני הקבוצה שקיבלה תיווך (n=8)

קריטריון	אחוזים עם תיווך
1. יכולת הילדים למיין והכללה	28%
2. הכוונת הגננת לחשיבה מופשטת	12%
3. מוטיבציית הילדים לפעילות ולמידה	10%
4. שיום אובייקטים ושליטה במושגי יחס	8%
5. עידוד הגננת למעורבות בלמידה ובפעילות	7%
6. יכולת גמישות קוגניטיבית	7%

קריטריון	אחוזים עם תיווך
7. חשיפת תהליכי החשיבה המופשטת בידי הגננת	6%
8. משפטי רקע	6%
9. קושי בשיום ומושגי יחס	5%
10. סידור על פי חוקיות עם נימוק הפשטה	2%
11. קושי במיון והכללה	2%
12. סידור על פי חוקיות ללא נימוק הפשטה	2%
13. מציאת קשרים עם נימוק הפשטה	2%
14. חוסר גמישות קוגניטיבית	1%
15. מציאת קשרים ללא נימוק הפשטה	1%
16. חוסר הבנת חוקיות	1%

הקבוצה שקיבלה תיווך הצליחה בארבע היכולות של חשיבה מופשטת: מיון והכללה, מציאת קשרים, סידור על פי חוקיות וגמישות קוגניטיבית. הקבוצה גילתה שליטה בשיום ומושגי יחס. הגננת עודדה קבוצה זו לפעילות וללמידה, וכמו כן חשפה אותם בעקיבות לתהליכי החשיבה המופשטת. הילדות גילו מוטיבציה רבה לפעילות.

פירוט והסבר

יכולת מיון והכללה - הקבוצה שקיבלה תיווך גילתה הצלחה (28%) לעומת הקשיים שגילתה ביכולת זו (2%). הילדות יצרו קבוצות שייכות על אף שלא בכל הפעמים ידעו לשיים את הקבוצה בקטגוריה.

לדוגמה:

יש כאן עופות שלא עפים. (תצפית)

נראה שהילדה הבינה את משמעות המושג "קבוצה" בעקבות תיווך. (רפלקסיה)

הילדה ביצעה הכללה אך עדיין לא הכלילה בשם כולל. (רפלקסיה)

יכולת מציאת קשרים עם נימוק הפשטה, סידור על פי חוקיות עם נימוק וללא נימוק של הפשטה - כל הבנות קיבלו 2%, להלן דוגמאות מספר בהתאמה:

כי דופקים אותו, עם הפטיש שמים את הבורג. (תצפית)

ילדה נוספת נימקה - "מקטן לגדול". (תצפית)

יכולת מציאת קשרים בין אובייקטים, חוסר הבנת חוקיות, חוסר גמישות קוגניטיבית - כל הבנות קיבלו 1%, להלן דוגמאות מספר בהתאמה:

כן ברור המטאטא מתאים ליעה. (תצפית)

הילדה מניחה את הכפיסים באופן אקראי. (רפלקסיה)

כשהילדות נשאלו: אז אם הבית הזה גדול או קטן? ילדה אחת ענתה לסירוגין "גדול", "קטן". (רפלקסיה)

יכולת גמישות קוגניטיבית - הקבוצה עם תיווך גילתה הצלחה גבוהה (7%), לדוגמה:

כשהילדות נשאלו: אז אם הבית הזה גדול או קטן? ילדה אחת ענתה לסירוגין "גדול", "קטן". (רפלקסיה)

הילדה לא עונה. (תצפית)

יכולת הגמישות הקוגניטיבית ניכרת במשחק חופשי, בהגדרת בעיה וחיפוש דרכים לפתרון, לדוגמה:
הבקבוק מקרטון לא עומד יציב, הילדה מניחה את הבקבוק בתוך הנטלה. (תצפית)

הילדה לא מצליחה להכניס את קופסאות האוכל, היא פונה לגננת ואומרת: "אני לא יכולה להכניס את כל הקופסאות". (תצפית)

בשיחה חופשית של הילדות, אחת הילדות שאלה את הגננת האם היא עדינה:

אחת הבנות אמרה: "אה, זה תלוי, זה תלוי במצב הרוח". (רשימות שדה)

במשימה מובנית האם הבית השלישי מתוך ארבעה גדלים הוא קטן או גדול, התקבלו תשובות אלו:

הוא גם קטן וגם גדול, תלוי ליד מי הוא עומד. (תצפית)

תלוי איזה בית תשימי, הוא פעם גדול ופעם קטן. כן, זה תלוי. (תצפית)

יכולת הבנת חוקיות במשחק חופשי בקוביות, לדוגמה:

הילדות מנסות להניח 2 קוביות מרובעות באותו גובה, לקוביית מלבן אחת. (תצפית)

עידוד הילדים ותיווך הגננת כקבוצה שקיבלה תיווך

תיווך הגננת בקבוצה זו נעשה בשני רבדים: הכוונת הגננת לחשיבה מופשטת (12%) ותיווך באמצעות חשיפת תהליכי החשיבה המופשטת (6%).

הכוונה לחשיבה מופשטת בידי הגננת בדוגמאות האלה:

איך תקראי לקבוצה שלך? (תצפית)

אולי נמצא עוד משהו בקבוצה שיש לכולם? (תצפית)

קוראים לכל הכלים האלו - כלי נגינה. (תצפית)

גם לספינה יש הגה, מה המשותף? (תצפית)

תיווך באמצעות חשיפת תהליכי חשיבה מופשטת בדוגמאות האלה:

אמרנו שלקבוצה הזאת יש מקור, כנפיים ונוצות. לקבוצה הזאת קוראים "קבוצת עופות". (תצפית)

אפילו שהפינגווין לא עף, והחסידיה גדולה והתוכי ירוק, הם נמצאים בקבוצה נוספת, הם לא רק בקבוצה של חיות. הם יכולים להיות גם בעוד קבוצה, קבוצה שנקראת "עופות". (תצפית)

הגננת מסבירה: "להפשיט", "להתעלם" מנתונים לא רלוונטיים ולהתייחס לאספקט אחד משותף. (רפלקסיה)

כאן הגננת מבטאת באופן מילולי את פעולת ההפשטה. (רפלקסיה)

השתמשתי במונחים של הפשטות, כמו איזה קבוצה? מה יוצא דופן? נימוקים. (רשימות שדה)

מוטיבציית הילדים בקבוצה שקיבלה תיווך

ישנה מוטיבציה גבוהה לפעילות ולמידה בתחום הפשטה (10%), לדוגמה:

יהיה עוד פעם? (תצפית)

הילדה מחייכת ונראית מרוצה. (תצפית)

שיום ושליטה במושגים של קבוצה שקיבלה תיווך

ביכולת שיום ושליטה במושגי יחס, הקבוצה עם תיווך גילתה הצלחה (8%).

לדוגמה:

יש להם כנפיים. (תצפית)

וואו, יש לו כרבות. (תצפית)

"זה ארוך!" - הילדה מצביעה על הקוביות שהניחה בשורה. (תצפית)

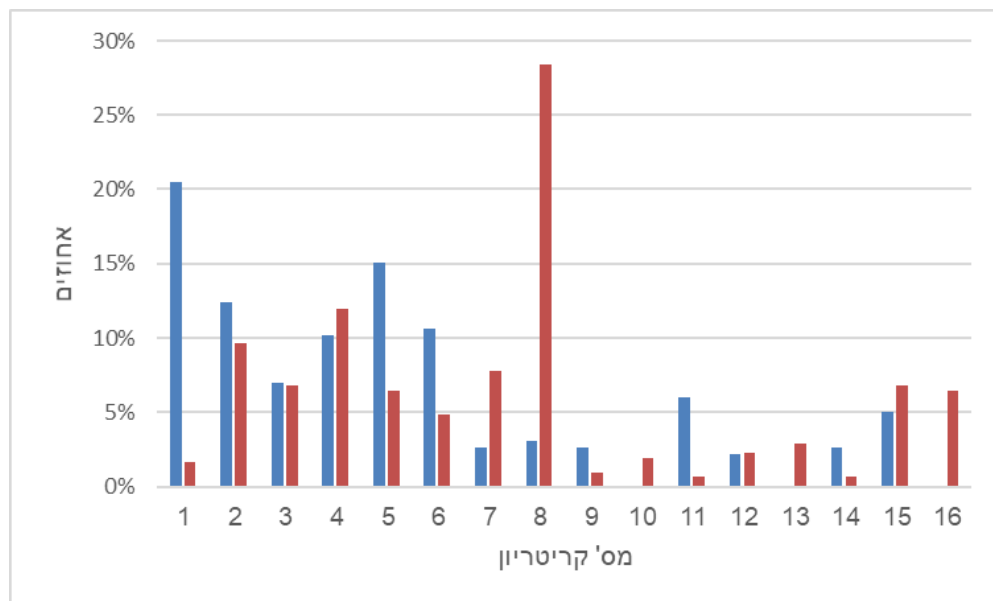
לקבוצה של ההתערבות יש יכולת שיום גבוהה יותר. (רשימות שדה)

קבוצה זו גילתה קשיים (5%) בשיום ושליטה במושגי יחס, לדוגמה:

למה קוראים להם "כלי תחבורה"? הילדות אינן עונות. (תצפית)

דין

מן הממצאים והשוואתם יש מקום לראות שיש הבדל בין הקבוצות. הקבוצה שקיבלה תיווך של חשיפת תהליכי חשיבה מופשטת, גילתה הצלחה ביכולות החשיבה המופשטת לעומת קבוצה שלא קיבלה תיווך. בדיון זה אעסוק בנושאים האלה: תיווך תהליכי חשיבה מקדם את החשיבה המופשטת, מוטיבציית הילדים ללימוד הפשטה, הקשר בין שיום לחשיבה מופשטת.



■ קבוצה שקיבלה תיווך ■ קבוצה שלא קיבלה תיווך

תרשים 1:

השוואה באחוזים בין שתי קבוצות לפי הנושאים שעלו מניתוח החשיבה המופשטת

נושאים:

1. קושי במיון והכללה
2. מוטיבציית הילדים לפעילות ולמידה
3. עידוד הגננת למעורבות בלמידה ובפעילות
4. הכוונת הגננת לחשיבה מופשטת
5. משפטי רקע
6. קושי בשיום ומושגי יחס
7. שיום אובייקטים ושליטה במושגי יחס
8. יכולת הילדים למיון והכללה
9. מציאת קשרים ללא נימוק והפשטה
10. מציאת קשרים עם נימוק והפשטה
11. חוסר הבנת חוקיות
12. סידור על פי חוקיות ללא נימוק הפשטה
13. סידור על פי חוקיות עם נימוק הפשטה

14. חוסר גמישות קוגניטיבית

15. יכולת גמישות קוגניטיבית

16. חשיפת תהליכי החשיבה המופשטת בידי הגננת

תיווך באמצעות חשיפת הילדים לתהליכי חשיבה מקדמת את חשיבתם המופשטת בכל ארבע היכולות

על פי הדיאגרמה המוצגת בתרשים 1 נראה פער בחשיבה מופשטת בין הקבוצה שלא קיבלה תיווך לקבוצה שקיבלה תיווך. הפערים נראים בארבע היכולות של חשיבה מופשטת: מיון והכללה, מציאת קשרים, הבנת חוקיות וגמישות קוגניטיבית. הגננת מתארת את יכולת הילדות בקבוצה שקיבלה תיווך:

אני שומעת אותן מדברות כמוני, כמו "מה יוצא דופן?" (רשימות שדה)

במשחק קופסה הבנות שקיבלו תיווך התייבו יחד והסבירו לחברות איך משחקים, שמעתי

אותן אומרות להן למנות כמה קווים במצולעים כדי ליצור קבוצה. (רשימות שדה)

מיינו טעמים וראיתי הבדל ויתרון לבנות שקיבלו תיווך. (רשימות שדה)

קבוצה ללא תיווך הצליחה במציאת קשרים אך לא הצליחה כלל לתת נימוק להפשטה, בעוד קבוצת התיווך הצליחה ליצור קשרים וגם לתת נימוק של הפשטה.

ביכולת סידור על פי חוקיות קבוצה ללא תיווך גילתה קשיים (6%) לעומת פחות קשיים בקבוצת התיווך (1%). בקבוצה ללא תיווך אף לא ילדה אחת נימקה את סידור הרצועות והכפיסים בנימוק הפשטה, בעוד בקבוצת התיווך 3% הצליחו לתת נימוק הפשטה.

גמישות קוגניטיבית שהיא יכולת רביעית בחשיבה מופשטת הופיעה בקבוצה ללא תיווך בשכיחות של 5% לעומת קבוצת התיווך שבה השכיחות הייתה 7%. היינו מצפים שהפער ביכולת זו יהיה גדול יותר, והקבוצה ללא תיווך תצליח פחות. ייתכן שהסיבה לכך היא משום שקבוצה ללא תיווך הצליחה ברמה הנמוכה של גמישות קוגניטיבית כפי שנראה מן התצפיות, שהיא יכולת הסמלה של אובייקט לכמה דברים שונים, כגון שימוש במטפחת במשחק סוציו-דרמטי כסינר, ולאחר מכן כמפה. כשמשווים את הקושי ביכולת זו בין שתי הקבוצות במשימות מובנות ניכר פער גדול. קבוצה ללא תיווך גילתה קשיים בגמישות קוגניטיבית (3%) לעומת הקבוצה עם תיווך שבה היה 1% בלבד. ייתכן שהסיבה לכך היא שהקבוצה ללא תיווך התקשתה, כפי הנראה מן התצפיות, ברמה הגבוהה יותר של גמישות חשיבה, שהיא לראות באובייקט בעל שתי תכונות נפרדות ואף מנוגדות.

אפשר לקשר ממצאים אלו למחקר קודם המחזק מסקנה זו. תוצאות מחקרו של צוגוהיקו (Tsuguhiko, 2010) הראו שהישיגי ילדים השתפרו במידה ניכרת במשחק זיכרון לאחר התנסות בלמידה מובנית בנושא מיון והכללה, והחוקרים אף ציינו שחשוב לעודד חשיבה מופשטת של ילדים בגיל הגן כדי שיצליחו בלימודי מדעים ומתמטיקה הדורשים חשיבה מופשטת.

תוצאות של מחקר אחר בנושא זה שעשו פסנק ועמיתיו (Pasnak et al., 2007), הראו שהקבוצה שלמד הפשטה במידה מובנית באמצעות פעילויות של מציאת יוצא דופן, השלמה על פי חוקיות ושימור מספר, הגיעה להישגים גבוהים יותר בתחום אוריינות, ידע מספר ומדעי חברה לעומת קבוצות שלא למדו הפשטה במידה מובנית.

מחקרים אלו תומכים בממצאים בהיותם מחקרים שבדקו את השפעת התיווך באמצעות לימוד הפשטות, אך לא נבדק בהם תיווך בחשיפת הילדים לתהליכי חשיבה מופשטת. תוצאות המחקר הנוכחי יכולות אולי לחזק את ההנחה שלמידת הפשטות באמצעות חשיפת תהליכי חשיבה מופשטת, יש בה גם ואף יותר כדי לפתח ולטפח את החשיבה המופשטת.

הגננת מתארת את השפעת התיווך:

המוח ממשיך את מה שלמדנו על משהו ספציפי, לכל הדברים. (רשימות שדה)

פתאום אני שומעת משפטים, הם לא נולדו לבד. (רשימות שדה)

נחשפנו, ראינו וזה השפיע. (רשימות שדה)

המוטיבציה של הילדים ללמידת הפשטות הייתה גבוהה יותר בקבוצה שלא קיבלה תיווך לעומת קבוצה שקיבלה תיווך

המרכיב המוטיבציוני של הילדים לפעילויות ההפשטה נמצא בקבוצה ללא תיווך (12%) ובקבוצת התיווך הוא היה 10%. ממצא זה מפתיע כי היינו מצפים שככל שרמת החשיבה המופשטת של הילדים נמוכה יותר, כך רמת המוטיבציה שלהם תהיה נמוכה בלמידה ובפעילויות של הפשטה. הממצא הזה מראה שישנה מוטיבציה ללמידת הפשטות גם אם רמת ההפשטה של הילדים אינה גבוהה, לדוגמה:

הגננת, נעשה היום עם הכרטיסים? (תצפית)

הגננת שואלת את ילדות הקבוצה במה הן רוצות לשחק והן עונות ש"הכי כיף הכרטיסים,

וכל הדברים המעניינים (משימות)". (תצפית)

יש מלא קלפים איזה כיף. (תצפית)

מחקרים שעשה פיאז'ה (1966/1926) מחזקים ממצא זה. בספר הפסיכולוגיה של הילד פיאז'ה מסכם שעל פי מחקריו ישנם ארבעה מרכיבים הכרחיים להתפתחות הקוגניטיבית של הילד:

1. גדילה אורגנית ובשילת מערכת העצבים.
2. התאמות והתנסות על עצמים כדי להפשיט את תכונותיהם וכדי ללמוד תוצאות של תיאום פעילויות על עצמים - כל זה נעשה בתהליך הטמעה והתאמה.
3. שיתוף פעולה שיש בה תלות גומלין בין הילד לחברה הסובבת.
4. יצירת איזון קוגניטיבי בין שני התהליכים של הטמעה והתאמה.

פיאז'ה אומר שהקורא יכול לסבור שיש לחקור את המוטיבציה בנפרד, ואולי כמרכיב חמישי ההכרחי להתפתחות הקוגניטיבית. כנגד זה פיאז'ה נחרץ בטענתו על סמך מחקריו שארבעה מרכיבים יסודיים והכרחיים אלה משולבים זה בזה במהודק. המוטיבציה היא מרכיב ריגושי, צורך ומניע פנימי המעורב בכל ארבעת המרכיבים האלה. לדבריו, לא קיים דפוס התנהגות ויהא זה האינטלקטואלי ביותר, שלא מעורבים בו מרכיבים ריגשיים כמניעים (פיאז'ה ואינהלדר, 1974/1969).

מחקרים אחרים שנעשו בנושא המוטיבציה (יוסטון, 1976; אליס, 1977 בתוך מק-קארתי ויוסטון, 1984/1980) הבחינו בין הנעה פנימית להנעה חיצונית. ממצאי המחקרים תומכים בכך שהלמידה עצמה משמשת חיזוק עצמי פנימי, הנובע מתוך מוטיבציה לסיפוק הסקרנות לחקירה ופעילות.

כיוון שמחקר זה נעשה על ילדי גן ובתיווך הגננת, מעניין להציג את מחקרה של צ'אק (Chak, 2007) שנעשה על הורים, מורים וגננות בנושא עמדתם כלפי סקרנותם של ילדים לפעילות וללמידה. תוצאות המחקר מראות שיש לגננות עמדות חיוביות כלפי רמת המוטיבציה של הילדים יותר מההורים, מבחינת הנכונות שלהם לעודד סקרנות ללמידה ופעילות. עוד החוקרת מציינת שבעשורים האחרונים חוקרים מעטים התעניינו בנושא המוטיבציה אך מחנכים לגיל הרך ממשיכים לקדם אותה, כנראה על סמך לימודי ההכשרה.

ממצא זה והסימוכין מהספרות המקצועית רבי משמעות משום שהם מעניקים ביטחון לגננת בבואה לעסוק עם הילדים בהפשטות. ידיעת הגננת שיש לילדים מניע פנימי שאינו תלוי ברמת חשיבתם, משמשת בסיס חזק להפנמת הלמידה ולפיתוח החשיבה המופשטת וטיפוחה.

משפטים שנאמרו מפי הילדות המעידים על מוטיבציה ללמידה וכתגובה לעידוד הגננת:

תביאי לי גם. (תצפית)

יש מלא קלפים איזה כיף. (תצפית)

נשחק בזה גם מחר? (תצפית)

יכולת שיום ושליטה במושגי יחס ורמת החשיבה המופשטת בשתי הקבוצות

הקבוצה שלא קיבלה תיווך גילתה קשיים בשיום לעומת הקבוצה שקיבלה תיווך. זהו פער גדול יחסית שניכר גם בהצלחה בתחום זה. הקבוצה שקיבלה תיווך הצליחה לשיים וגילתה שליטה במושגי יחס בעוד הקבוצה שלא קיבלה תיווך גילתה קשיים. אפשר להסביר פער זה בהתבוננות מעמיקה בנתונים שנאספו במחקר. בקבוצה שקיבלה תיווך היה שימוש רב בביטוי לשוני, הן מצד הגננת והן מצד הילדות, הלשון שימשה כלי לתיווך המעמיק והזינה את הפעילות שעניינה אותן מאוד.

הפעילויות המובנות של משחק כרטיסי שייכות ומשימות נתמכו הרבה ביכולת מילולית. גם בשעה שהילדות הצליחו בהפשטה, כגון יצירת קבוצת שייכות, מציאת יוצא דופן, סידור על פי חוקיות, הן התבקשו לנמק את ביצוען. ייתכן שרמתה המופשטת הגבוהה של הקבוצה השפיעה במישרין על יכולתן בשיום ומושגי יחס.

כאן אפשר להסתמך על מחקריו של סינקלייר-דה-צווארט (1969 בתוך פיאז'ה ואינהלדר, 1974/1969) ועל מחקריו של פיאז'ה (1966/1926). כפי שנאמר לעיל, פיאז'ה טוען שהשפה בעצמה אינה מפתחת את החשיבה, החשיבה ההגיונית היא בראש ובראשונה לא לשונית. עם זה לאחר שהילד חיקה, התנסה, פעל והפנים את הידע באמצעות הטמעה, התאמה ואיזון, השפה שרכש מאפשרת לו להרחיב ולהעמיק את הבנתו.

לדברי פיאז'ה השפה יכולה לדחוף את הילד לרמה גבוהה יותר של חשיבה.

ויגוצקי (2004) החשיב אף יותר מפיאז'ה את השפה כהכרחית וקריטית לחשיבה מופשטת. ויגוצקי גילה בסדרת תצפיותיו שאומנם החשיבה ההגיונית קודמת לתפיסה המילולית, אך ברגע שהילד מבטא עצמים בשיומם, הוא מבודד את האלמנטים הקיימים בעולם ומתחיל לראות את העולם לא רק בדרך חושית, אלא גם באמצעות הדיבור. לפיכך המיידיות של התפיסה החזותית של העולם מתחלפת בדיבור. זהו תהליך מורכב וככזה על פי דברי ויגוצקי, הדיבור נעשה חלק הכרחי מההתפתחות הקוגניטיבית של הילד. ויגוצקי במחקרו הראה שגם אם הילד לא הוציא הגה במשימה, עדיין לדיבור יש תפקיד בביצוע המשימה. ויגוצקי מסביר את מחקרו בתיאור תהליכי חשיבה. בתחילה השפה מאפשרת לילד "לתייג" את האובייקטים סביבו באמצעות השיום, ולאחר מכן יכולת השיום מאפשרת את ההמשגה. הילד אינו רואה את העולם מסביבו כצבע וצורה בלבד, אלא גם במשמעות, מה שמאפשר את השליטה במושגים ואת כל יכולות החשיבה המופשטת. כמובן, גישה זו על אודות השפה שימשה בסיס חזק לתאוריה של ויגוצקי על חשיבות התיווך של המבוגר, שברובו הוא מילולי. בנקודה זו אפשר למצוא השקה למחקר הנוכחי שעסק בתיווך הגננת.

ייתכן גם על סמך דברי הגננת שכאשר התיווך מתמקד בתהליכי חשיבה מופשטת, השפה שבה היא משתמשת מדויקת יותר, במשלב לשוני גבוה ועם שיום אובייקטים, דבר המשפר את השיום של הילדות אך אי אפשר להוכיח זאת בוודאות במחקר זה.

בעקבות ההתערבות אני מקפידה על שפה תקינה ושיום דברים. (רשימות שדה)

אני מרגילה אותן לדבר עם שיום ומשפטים מלאים. (רשימות שדה)

במשימת גמישות קוגניטיבית שעסקה במושגי יחס, היה על הילדות לגלות הבנה ביחסיות הקיימת בין האובייקטים. גם כאן רמת הקבוצה שקיבלה תיווך הייתה גבוהה בהרבה מרמת הקבוצה שלא קיבלה תיווך.

מחקריו של פיאז'ה שהוזכרו במאמר זה בעניין הקשר בין חשיבה ללשון, הראו שיש קשר ביניהם, ושרמת חשיבה גבוהה משפיעה על התפקוד הלשוני. נוכל להסביר מסקנה זו בכך שהקבוצה שקיבלה תיווך הייתה ברמת חשיבה גבוהה, וזה השפיע על יכולתה בשיום ושליטה במושגים.

עם זה רצוי לבדוק עד כמה קשר זה קיים והאם יש קשר גם בכיוון ההפוך. רצוי לחקור האם בגן שבו תהיה למידה מובנית בתפקוד הלשוני במרכיבי אוצר מילים, הבנת שפה וחשיבה מופשטת מילולית, ההישגים של ילדי הגן בתחום החשיבה המופשטת יהיו גבוהים יותר מילדי גן שאין בו למידה מובנית בתחום הלשון.

לסיכום, הקריטריון המהותי בנושא מחקר זה – **תיווך באמצעות חשיפת תהליכי החשיבה המתרחשים בפעילויות הילדים**, מקדם את רמת חשיבתם המופשטת של הילדים.

התרומה התאורטית של המחקר היא שהוא תומך במחקרו של צוגוהיקו (Tsuguhiko, 2010) שלימוד מובנה של הפשטות מפתח ומטפח את החשיבה המופשטת של ילדים. כמו כן מחקר זה תומך במחקרה של כ"ץ (2011) החושפת ידע סמוי באמצעות פרדיגמה איכותנית.

למחקר כזה תהיה חשיבות משום שתוצאותיו עשויות להשפיע על החינוך לגיל הרך.

הגשת הנושא בדרך מובנית ומאורגנת על היבטיה ומרכיביה מאפשרת למחנכים בגיל הרך לשלוט בנושא וממילא להשתמש בכלים שניתנו במאמר. יצירת הקשר עם התאוריה של פיאז'ה ועם הכלי החינוכי/דידקטי של ויגוצקי נוסכת ביטחון במחנכים כיוון שהם נשענים על תאוריות שהתקבלו ויושמו בשדה החינוך בעולם ובארץ, ושמטוכם נגזרו כלים מעשיים הניתנים ליישום.

התרומה המעשית למסקנה העיקרית של המחקר היא שגן השם לו למטרה לפתח ולטפח את החשיבה המופשטת של הילדים, יכלול בתוכניות הלימודים **תיווך של חשיפת תהליכי החשיבה המופשטת בדרך מובנית**

ושיטתית, הן בלמידה מובנית והן בפעילות ספונטנית.

יש לכך השפעות על העתיד, והחשובה שבהן היא בניית תוכניות לימודים לחינוך הקדם יסודי. תוכניות המקיפות את כל ארבע היכולות בחשיבה מופשטת במתן הצעות למשחקים ומשימות חזותיות ומילוליות. תוכניות אלו יקיפו את כל הפעילויות הקוגניטיביות המרכיבות את היכולות.

יש מקום לבדוק את הקשר בין לשון, כישורי שפה ואף ידע עולם של הילד לחשיבה מופשטת. כמו כן אפשר לבדוק את הקשר בין חשיבה מופשטת בגיל הרך להישגים במיומנויות אקדמיות בכיתות יסוד בבית הספר במקצועות חשבון, קריאה, כתיבה והבנת הנקרא.

רשימת מקורות

- אהרונ, ר' (2004). **חשבון להורים: ספר למבוגרים על מתמטיקה של ילדים**. שוקן.
- בריינגיה, ז"ק (1988). **הלמידה האנושית: שיחות עם פיאוזה (ד' ניב, מתרגם)**. כתר. (המקור פורסם ב-1977)
- ויגוצקי, ל' (2004). **למידה בהקשר חברתי: התפתחות התהליכים הפסיכולוגיים הגבוהים (מ' צלרמאיר וא' קוזולין, עורכים)**. הקיבוץ המאוחד.
- כ"ץ, ש' (2011). **חוללות עצמית – אבחון והתערבות: שימוש במתודולוגיה איכותית לחשיפת אמונות חוללות בתחום החינוך**. שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.
- כ"ץ, ש' ופריש, י' (2013). **חוללות עצמית במכללה להוראה: הלכה למעשה**. שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.
- מק-קארתי, מ' ויוסטון, ג"פ (1984). **יסודות החינוך לגיל הרך (ש' קדם, מתרגמת)**. לדורי. (המקור פורסם ב-1980)
- פיאוזה, ז' (1966). **תפיסת העולם של הילד (א' פורת, מתרגם)**. ספרית פועלים. (המקור פורסם ב-1926)
- פיאוזה, ז' ואינהלדר, ב' (1974). **הפסיכולוגיה של הילד (י' שטרנברג, מתרגם)**. ספרית פועלים. (המקור פורסם ב-1969)
- קליין, פ"ש (1985). **ילד חכם יותר: הגמשה שכלית בגיל הרך**. אוניברסיטת בר-אילן.
- קליין, פ"ש (2008). **מאפייני האינטראקציה החינוכית והשפעותיהם על ילדים בגיל הרך**. [עלון דע-גן, 1](#), 25-20.
- שויקה, י' (1997). **הפשטה**. בתוך ע' פריידקין, ח"א כהן וי' צחי-ינאי (עורכים), **רב מילים – המילון השלם לעברית החדשה: מילון מקיף ועדכני לעברית בת-זמננו** (עמ' 481). סטימצקי.
- Bennet, J., & Muller, U. (2010). [The development of flexibility and abstraction in preschool children](#). *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(4), 455-473. <https://doi.org/10.2307/23097951>
- Chak, A. (2007). Teacher's and parents' conceptions of children's curiosity and exploration. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 141-159. <https://doi.org/10.1080/09669760701288690>
- Feuerstein, R., Rand, Y., & Hoffman, B. M. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, instruments and techniques*. Universty Park Press.
- Fyfe, E. R., McNeil, N. M., & Rittle-Johnson, B. (2015). [Easy as ABCABC: Abstract language facilitates performance on a concrete patterning task](#). *Child Development*, 86(3), 927-935. <https://doi.org/10.1111/cdev.12331>
- Otsuka, K., & Jay, T. (2017). Understanding and supporting block play: Video observation research on preschoolers' block play to identify features associated with the development of abstract thinking. *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 990-1003. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1234466>
- Pasnak, R., Kidd, J. K., Gadzichowski, M. K., Gallington, D., Saracina, R., & Addison, K. (2007). [Teaching kindergartners abstractions](#). *International Journal of Learning*, 13(11), 1-5. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v13i11/45083>
- Rosch, E., & Mervis, C. B. (1975). [Family resemblance: Studies in the internal structure of categories](#). *Cognitive Psychology*, 7(4), 573-605. [http://dx.doi.org/10.1016/0010-0285\(75\)90024-9](http://dx.doi.org/10.1016/0010-0285(75)90024-9)
- Tsuguhiko, K. (2010). *Young children's ways of playing "Concentration" (a card game)* [Doctoral dissertation]. University of Alabama.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

יכולת אינהיביטורית, תחושת מסוגלות עצמית ורמת הישגים במקצוע המתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה

תקציר

מחקר זה בחן את הקשר בין יכולת אינהיביטורית (יכולת לתכנן ולדכא פעולה בלתי הולמת לטובת תגובות מכוונות מטרות) ובין תחושת מסוגלות עצמית חברתית ורגשית ורמת הישגים במתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה. לצורך המחקר נדגמו 60 תלמידים בכיתות ו' עם לקויות למידה הלומדים בכיתות שילוב בחינוך הרגיל. התלמידים נבדקו באמצעות שלושה כלים: שאלון לבדיקת יכולת אינהיביטורית, שאלון לבדיקת תחושת מסוגלות עצמית ומבחן הישגים במתמטיקה.

ממצאי המחקר מלמדים שבקרב תלמידים עם לקות למידה ככל שרמת יכולת האינהיביציה גבוהה יותר, כך רמת ההישגים במתמטיקה גבוהה יותר ותחושת המסוגלות העצמית החברתית גבוהה יותר. עם זאת לא נמצא קשר מובהק סטטיסטית בין יכולת אינהיביציה לתחושת מסוגלות עצמית רגשית. בחינת דפוס הקשרים המבניים בין משתני המחקר עמדה על כך שלא נמצאה מובהקות סטטיסטית לאפקט התיווך של מדדי המסוגלות העצמית בקשר שבין יכולת אינהיביטורית לרמת ההישגים במתמטיקה, אלא הם משמשים משתנה בפני עצמו כאשר המרכיב הרגשי שלו מונבא הישגים. נוסף על כך תחושת מסוגלות עצמית מאפשרת שליטה טובה יותר באינהיביציה.

מבחינה פדגוגית ממצאי המחקר מראים כי מומלץ לפתח תוכנית התערבות המותאמת לאוכלוסיית התלמידים עם לקויות למידה שתתמקד בהקניית מיומנויות של יכולת אינהיביטורית ובכך תתרום לשיפור תחושת המסוגלות העצמית של התלמיד ולשיפור רמת הישגיו במקצוע המתמטיקה. זאת ועוד, זיהוי הפרמטרים הקשורים למסלולי ההתנהגות השונים של יכולת אינהיביטורית עשוי לספק מידע על אודות תלמידים הנמצאים בסיכון לפתח בעיות התנהגות שונות. לפיכך תחושת מסוגלות עצמית חברתית נמוכה וירידה ברמת ההישגים במקצוע המתמטיקה עשויות להיות קשורות ליכולת אינהיביטורית נמוכה ובכך לשמש סמן לזיהוי תלמידים הנמצאים בסיכון לפתח בעיות התנהגות שונות הקשורות לקושי בתפקוד ניהולי ספציפי זה וייתכן אף בתפקודים ניהוליים אחרים.

מילות מפתח:

יכולת אינהיביטורית; תחושת מסוגלות עצמית; מתמטיקה; לקות למידה.

מבוא

אחד הנושאים המסקרנים כיום במדעי המוח הקוגניטיביים ההתפתחותיים מתמקד בהתפתחותם של תפקודים ניהוליים והמערכות הניורולוגיות התומכות בהם. תפקודים ניהוליים הם מבנה פסיכולוגי שנוגע לתהליכים קוגניטיביים מסדר גבוה ותהליכי ויסות עצמי שמארגנים את החשיבה והפעולה, והם משמשים גורם מרכזי המעורב בתהליך למידה יעיל (Carlson, 2005). תפקודים ניהוליים מורכבים ממבנה רב-ממדי שאפשר להפרידו ממיומנויות ליבה כמו אוצר מילים, מיומנויות חזותיות-מרחביות ואינטליגנציה (Locascio et al., 2010). לכן תפקודים ניהוליים קריטיים לתפקוד מסתגל ויעיל וליכולת לשלוט ולכוון את היכולות המנטליות כדי לבצע משימה או להשיג מטרה (Reck & Hund, 2011; Zelazo & Carlson, 2012).

מהספרות עולה כי בתפקודים ניהוליים יש מספר תהליכים קוגניטיביים בולטים: זיכרון עבודה (working memory) המוגדר אחסון ועדכון של מידע שמתקבל במוח במהלך ביצוע פעולה על מידע; אינהיביציה המוגדרת יכולת להפסיק להפנות קשב אל מידע כלשהו או לדכא תגובה אוטומטית כאשר מבצעים משימה שבה התגובה האוטומטית אינה מתאימה (Blaye & Chevalier, 2011); וגמישות מנטלית (shifting) המוגדרת יכולת להעביר קשב או לעבור ל"מצב" קוגניטיבי אחר כאשר מטפלים בהיבטים נבדלים אך קשורים של משימה נתונה (Davidson et al., 2006). נוסף על מרכיבים אלה ישנה התמקדות במחקרים גם בתכנון (planning) שהוא חלק חיוני מקביעת המטרה, מאחר שהתהליך כרוך ביכולת לתכנן פעולות מראש ולגשת למשימה בדרך מאורגנת ויעילה. לפיכך הגדרה אופרציונלית של תפקודים ניהוליים היא היכולת לתכנן מראש מגוון צעדים של פעולה, להעריך את הפעולות האלה באמצעות זיכרון העבודה, להימנע או להדחיק התנהגויות שאינן מקדמות את המטרה ולשנות את כיוון הפעולה במידת הצורך (Best et al., 2011; McAuley & White, 2011).

שדה המחקר העוסק בתפקודים ניהוליים מלמד כי תת-תפקודים אלו קשורים זה לזה ועם זה מובחנים. תפקודים ניהוליים מאפשרים לאנשים לעסוק במחשבה ובפעולה מכוונת מטרה בתנאים חדשים או בלתי מוכרים, כאשר שגרות קודמות של תגובה אינן קיימות או כאשר הן מפריעות במידה ישירה לתגובה הרצויה (Carlson, 2011). לפיכך אפשר להגדיר תפקודים ניהוליים גם כמערכת מפקחת החשובה לצורך תכנון, נימוק ומיזוג בין חשיבה לפעולה (Willoughby et al., 2011).

תפקודים ניהוליים מתפתחים בסוף גיל הינקות ומתרחשים בהם שינויים בולטים במהלך שנות הגן. הם ממשיכים להתפתח במהלך גיל ההתבגרות לצד התפתחות מתמשכת של הקורטקס הפרה-פרונטלי (Prencipe et al., 2011). בסט ואחרים (Best et al., 2011) בחנו את הנושא בקרב נבדקים בגילי 5-17 ומצאו כי יש שיפור ניכר בעוצמת התפקודים הניהוליים בגילי 5-6. עוצמת השיפור מתונה יותר בילדות המאוחרת ומצומצמת במהלך ההתבגרות. עוד נמצא כי תפקודים ניהוליים קשורים קשר הדוק למוכנות לבית הספר וכי לקות בהם קשורה למגוון קשיים בתחומים לימודיים, חברתיים והתנהגותיים. על כן הבדלים בין-אישיים בתפקודים ניהוליים קשורים לשיפורים התפתחותיים בחברות, ברגש המצפון ובמוכנות לבית הספר (Morasch & Bell, 2011).

בספרות המחקרית הדנה בתפקודים ניהוליים יש מחלוקת אם תפקודים ניהוליים הם מרכיב מאוחד או שמא מערך של תהליכים נפרדים. לפי בסט ואחרים (Best et al., 2009), מרבית המחקרים בקרב תלמידים תומכים בהשקפה שתפקודים ניהוליים מורכבים ממרכיבים קשורים שאפשר להפריד ביניהם, וטוענים כי מנגנונים משותפים נמצאים ביסוד כל תהליכי התפקודים הניהוליים. עדויות להשקפה זו של "אחידות מגוונת" מתמקדות בהתפתחות התפקודים הניהוליים בכל השנים וכן במחקרי הדמיה מוחית. המסלולים ההתפתחותיים המגוונים במהלך הילדות וההתבגרות המתוארים בספרות המחקרית מערערים את הרעיון של תפקודים ניהוליים כמרכיב מאוחד לחלוטין, ובשלות ושינויים של מרכיבים שונים של תפקודים ניהוליים נמצאו בנקודות זמן התפתחותיות רבות. במחקרי הדמיה עצבית נמצא כי משימות המשתרעות על פני תחומים שונים של תפקודים ניהוליים מגייסות אזורים שונים במקצת של הקורטקס הפרה-פרונטלי, כמו קליפת המוח המפותלת האחורית (Berlin et al., 2003; Stevens et al., 2006). המשותף הוא שאף שהאזורים הספציפיים נפרדים, ההפעלה מתרחשת באזור הפרונטו-סטריאטלי (fronto-striatal), מה שמרמז על אחדות לצד גיוון בהפעלה של אזורי המוח.

אפשר לראות עדויות בספרות המרמזות על אי תלות מסוימת של רכיבי תפקודים ניהוליים למיניהם אלו באלו, ולעומתן טענות שלפיהן אי אפשר להפריד בין זיכרון עבודה לאינהיביציה, שני מרכיבים עיקריים של תפקודים

ניהוליים. תפקודים ניהוליים הכוללים תהליכי אינהיביציה חשובים ביותר עבור למידה (Spira et al., 2005) ונמצאו קשרים מובהקים בין תפקודים ניהוליים להישגים בקרב תלמידים עם לקויות למידה (Altemeier et al., 2002; van der Schoot et al., 2007; Protopapas et al., 2006). אולם במחקר שבחן אם תפקודים ניהוליים של מעבר (shifting), אינהיביציה וזיכרון עבודה משמשים מנבא מוקדם של קשיים מאוחרים במתמטיקה, נמצא כי זיכרון העבודה בלבד מנבא קשיים עתידיים במתמטיקה במובהק, בעוד לא נמצאו תוצאות חד-משמעיות במטלות אינהיביציה ומעבר (Toll et al., 2010). לפיכך הרציונל של המחקר הוא בחינת הקשר בין יכולת אינהיביטורית (יכולת עיכוב או שליטה בתגובות - inhibition) ובין תחושת מסוגלות עצמית חברתית ורגשית ורמת הישגים במתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה.

מהי אינהיביציה?

אינהיביציה היא מרכיב מרכזי של תפקודים ניהוליים המתמקד ביכולת לתכנן ולדא פעולה בלתי הולמת לטובת תגובות מכוונות מטרה, כלומר היכולת לבצע תגובה מתאימה במקום תגובה סבירה יותר אך מתאימה פחות (Reck & Hund, 2011). אם כן, כישורים אינהיביטוריים מאפשרים להתמקד במטרה במצבים שונים. אינהיביציה היא גורם חשוב ביכולת להגיב בגמישות בסביבה משתנה והיא הפכה לגורם חקירה מרכזי במחקרים גנטיים וניורוביולוגיים של התפקודים הניהוליים (Congdon et al., 2012).

היכולת לדא תגובה דומיננטית מתחילה להתפתח מינקות יכולת אינהיביטורית של שליטה בתנועות העיניים. היכולת האינהיביטורית המוטורית מופיעה בשנה הראשונה לחיים ועוברת התפתחות מהירה בגיל הרך (Holmboe et al., 2008; Wolfe & Bell, 2007). הבדלים בין-אישיים בביטוי של שליטה אינהיביטורית עשויים למלא תפקיד חשוב בתפקודם המסתגל של פעוטות, היות שההורים כעת מצפים מילדיהם להיות מסוגלים לווסת את התנהגותם על פי דרישות חיצוניות של קונפליקט, עיכוב וציות במצבים טיפוסיים (למשל להפסיק פעולות מהנות, לחכות לארוחות, לסדר את הצעצועים) (Kopp, 2002). רק בשנה הרביעית לחייהם, לצד התפתחותה של היכולת השפתית, גם כן מתפתחת היכולת לייצג חוקים שרירותיים ומופשטים שמאפשרים לילדים לבצע מטלות אינהיביציה הדומות לאלו של המבוגרים. היכולת האינהיביטורית אפוא עוברת התפתחות מהירה במהלך הגיל הרך ועם הכניסה לגן חובה, פרק זמן שבו הילדים מפתחים את היכולת להתעלם מהסחות ולעכב תגובות לא מתאימות. בכל שנות הלימודים הראשונות ילדים משפרים את יכולתם לדא תגובה מוטורית (Carver et al., 2001; Simpson & Riggs, 2006) או תגובה וורבלית (Espy et al., 2006), וכן את היכולת לייצר תגובה המנוגדת לנטייה של התגובה הדומיננטית. תגובה אינהיביטורית מגיעה לבשלות בגיל ההתבגרות.

תהליך התפתחותי זה תואם את השינויים המוחיים המתרחשים עם הגיל בבשלות ובחיבוריות (connectivity) של האונה הפרונטלית (Morasch & Bell, 2011). לפיכך נמצא כי בקרב תינוקות וילדים בגיל הגן שביצועם במטלות המערבות אינהיביציה היה גבוה, נמצאו שינויים בפעילות ה-EEG (Electro Encephalo Gram, רישום הפעילות החשמלית במוח באמצעות אלקטרודות המשקפות פעילות רשתות של תאי עצב במוח) בהשוואה לשיעורי הבסיס במצב מנוחה. נוסף על כך נמצאה התאמה בין שינויים בעיבוד עצבי במהלך ביצוע מטלות שדרשו הפעלת אינהיביציה כפי שהתקבלו ממדד נירור-פסיכולוגי לתוצאות שהתקבלו בתפקוד זה כפי שנמדדו במטלה התנהגותית. עם זה יש לציין כי בקרב תינוקות נמצאו השינויים האלה בכל אתרי הגולגולת, בעוד בקרב ילדי גן נמצאו שינויים בעוצמות ה-EEG באזורים הפרונטליים-מדיאליים בלבד (Molfese et al., 2010). ממצאים אלו עשויים לשקף ספציפיות הולכת וגוברת של האזורים הנירולוגיים האחראים על שליטה אינהיביטורית בשנה השנייה לחייהם.

כאמור, יש טענה שלפיה זיכרון עבודה ואינהיביציה, שני מרכיבים עיקריים של תפקודים ניהוליים, אינם ניתנים להפרדה. כאשר פעולה אחת מכוונת מטרה מופעלת בזיכרון העבודה אזי כברירת מחדל הפעולות האחרות מעוכבות מלהיכנס אליו (Carlson et al., 2002). גם במחקרם של מיאקי ואחרים (Miyake et al., 2000) נמצא קשר בין תגובה אינהיביטורית ליכולות קוגניטיביות אחרות, ובכללן זיכרון עבודה. הקשר בין זיכרון עבודה לאינהיביציה נמצא גבוה יותר בגילים הצעירים בהשוואה לשלבי התפתחות מאוחרים בילדות (Tsujiimoto et al., 2007).

הקשרים בין מרכיבים שונים של תפקודים ניהוליים משתנים עם הגיל. כך למשל בקרב ילדים מתחת לגיל 4 אינהיביציה ניבאה ביצוע במשימות הדורשות תכנון, בעוד בקרב ילדים מעל גיל 4 זיכרון העבודה נקשר למשימות הדורשות תכנון ולא למשימות הדורשות אינהיביציה. נראה כי אינהיביציה ממלאת תפקיד חשוב במיוחד עבור

ילדים צעירים, שעלולים להיות יותר רגישים להסחות דעת בסביבה. ככל שילד או ילדה הופכים למיומנים יותר בעיבוד תגובות להפרעות סביבתיות לא רלוונטיות ולתגובות ראשוניות של עצמם, תפקודים ניהוליים אחרים - זיכרון עבודה ומעבר - יכולים להתבדל כדי להסדיר בעיות מורכבות בסביבתם. לאחר שהילד או הילדה פיתחו רמה מסוימת של אינהיביציה, הם יכולים להיות מסוגלים להרוויח מתפקודים ניהוליים כמו זיכרון עבודה, העברה ותכנון (Senn et al., 2004).

היבט נוסף בספרות הוא הקשר המורכב בין תפקודים ניהוליים (ואינהיביציה בפרט) לוויסות עצמי. ויסות עצמי בלמידה (self-regulated learning) מוגדר תהליך פעיל שבו הלומד מציב מטרות ללמידה, מכוון את עצמו על פי מטרותיו ועל פי הקשרו הסביבתי ומנסה לווסת את הקוגניציה, ההנעה, ההתנהגות והסביבה. כמו כן הלומד יכול לווסת את ההקשר של המשימה (Pintrich, 2000). ההחלטה אם יתרחש ויסות עצמי ועיבוד תגובתי נשענת בעיקר על ניסיונות עבר. בעת אירועים מעוררים שונים, ויסות עצמי יכול להתרחש כאשר יש הפחתה מיידית בפרס או כאשר יש תוצאה מיידית דוחה. שיקול של התוצאות המיידיות לעומת תוצאות מאוחרות מספק רשת רחבה יותר משקלול התוצאות המיידיות בלבד (Blair & Razza, 2007). מטלות המערבות עיבוד בזמן, קונפליקט, יצירת תגובה חדשה או פתרון בעיה הן מטלות המעמיסות על הוויסות העצמי והעיבוד ההתנהגותי (Barkley, 1997).

אם כן, אפשר לראות כי יש נקודות השקה בין אינהיביציה ובין ויסות עצמי. בתהליך האינהיביציה, באמצעות תכנון ודיכוי של פעולה אחת אפשר לפעול לטובת פעולה אחרת; יש הסתגלות והתאמה להקשר הסביבתי החדש. בדומה לכך בוויסות עצמי נדרשת תגובה מסתגלת וכיוון ביצוע הפעולה על פי המטרות החדשות ועל פי ההקשר הסביבתי. הן באינהיביציה והן בוויסות עצמי ישנה התמקדות בפקודות עצמי, מתוך התבוננות והערכה עצמית כלפי המצב הסביבתי המאפשרים להגיב במישימות בהקשרים משתנים (Friedman & Miyake, 2004). ואכן, נמצא קשר חיובי בין יכולת ויסות עצמי ליכולת אינהיביטורית בגיל ההתבגרות (Eigsti et al., 2006). זאת ועוד, לצד הבחנה במושגים תפקודים ניהוליים וויסות עצמי, נראה כי מרבית המחקרים קושרים ביניהם כיוון ששניהם מעורבים במיומנויות "מטה" (למשל Nigg, 2017; Kaplan & Berman, 2010).

אינהיביציה בקרב תלמידים

בספרות העוסקת בתפקודים ניהוליים ובאינהיביציה אין הסכמה על מדידה אחידה של שליטה אינהיביטורית. אחת המדידות נוגעת לביטויים התנהגותיים מצופים של שליטה אינהיביטורית במטלות הנערכות במעבדה, ואילו גישה אחרת נוגעת לדיווח הורי על שליטה אינהיביטורית (למשל באמצעות שאלונים להורים בעניין שינויי התנהגות של ילדם בסיטואציות נתונות) (Morasch & Bell, 2011).

מסקירה של מחקרים שמדדו שליטה אינהיביטורית באמצעות מטלות מעבדה ובמהלך ההתפתחות המוקדמת יש שלושה תנאים שבהם תלמידים נדרשים ליכולת עיבוד תגובות, קונפליקט וציות. מטלות מבוססות קונפליקט מחולקות לשני שלבים: תחילה, הן דורשות מן התלמידים ללמוד מערך חוקים (למשל, לומר "יום" כשמוצגת תמונה של שמש), ולאחר מכן לדכא תגובה דומיננטית באמצעות קונפליקט בולט כדי לייצר תגובה שאינה דומיננטית (למשל, לומר "יום" כאשר מוצגת תמונה של ירח). הערכות של שליטה אינהיביטורית הנשענות על עיבוד כוללות משימות שדורשות מהתלמידים לדכא תגובה דומיננטית בשל פעילות בולטת ומושכת (למשל, לאחר שממקמים צעצוע או ממתק בהישג ידו של התלמיד, הוא מתבקש לא לגעת בו. הנסיין עוזב את החדר לזמן מה והתלמיד נדרש למעשה לדכא תגובה דומיננטית). הערכות שנשענות על ציות דרשו מן התלמידים להיות מעורבים בפעילויות טיפוסיות יומיומיות (למשל, סידור הצעצועים), כאשר תלמידים שצייתו לדרישה הוגדרו בעלי שליטה אינהיביטורית גבוהה יותר בהשוואה לתלמידים שסירבו לעשות כן (Morasch & Bell, 2011).

במחקר שהשווה בין ביצועים של בני 7, 11 ומבוגרים נמצא כי היכולת להימנע מתגובה ולבצע אינהיביציה גברה עם העלייה בגיל (Huizinga & van der Molen, 2011). מחקר נוסף תמך בהשפעת הגיל על היכולת האינהיביטורית כאשר נמצאה אינטראקציה מובהקת בין אי-ביצוע (עיבוד) לגיל (Reck & Hund, 2011). במחקר לאחר מכן נמצא כי יכולת אינהיביטורית משתפרת כתלות בגיל במתינות בהשוואה לתפקודים ניהוליים אחרים, כמו זיכרון עבודה, שמראים שינוי חד יותר (Vuontela, et al., 1999).

מסוגלות עצמית ומתמטיקה

מסוגלות עצמית (Self-efficacy) עוסקת בשיפוטו של הפרט באשר למסוגלותו לבצע פעולות נתונות שיביאו לתוצאות מסוימות. אדם בעל מסוגלות עצמית גבוהה מעריך את יכולתו להתמודד בהצלחה עם מטלה מסוימת. תפיסת מסוגלות עצמית משפיעה על דרכי חשיבה ועל הטיות קוגניטיביות (Raskauskas et al., 2015).

בנדורה (Bandura, 1997) הבחין בין מסוגלות עצמית חברתית - אמונה כי התלמיד יכול לבצע משימות שעניין שיתוף פעולה עם תלמידים אחרים, ובין מסוגלות עצמית רגשית - התלמיד שופט את יכולותיו לנוכח מצבים של תפקוד או אי תפקוד. תגובות פיזיולוגיות וריגשיות או חרדה ועייפות ממחישות את יכולתו לבצע את המשימה בהצלחה (Chen et al., 2001). תפיסת מסוגלות עצמית של התלמיד משפיעה על המוטיבציה ועל ההתנהגות להתאמץ לשם ביצוע המשימה. בנדורה (Bandura, 1997) ציין שאפשר לפתח תפיסת מסוגלות עצמית בקרב התלמידים באמצעות זיהוי הכוחות והיכולות של התלמיד, הגברת המודעות לכוחותיו ויכולותיו, פיתוח אמונתו בעצמו ויצירת הזדמנויות אישיות וקבוצתיות לביטוי יכולותיו. בכך טמון גם תפקידו של בית הספר.

מחקרים שונים עסקו בקשר שבין תחושת מסוגלות עצמית להישגים לימודיים במתמטיקה בקרב תלמידים. במחקרם של וילאוינסנסיו וברנרדו (Villavicencio & Bernardo, 2016) נטען כי תחושות חיוביות כמו מסוגלות עצמית, בפרט במקצוע המתמטיקה שנחשב מעורר תחושות שליליות בקרב תלמידים רבים, עשויות להביא לידי הישגים לימודיים גבוהים יותר. זאת מאחר שנמצא כי תלמידים שחוו יותר רגשות חיוביים כמו מסוגלות עצמית, השתמשו יותר באסטרטגיות קוגניטיביות יצירתיות וגמישות, התעניינו יותר בחומר הנלמד והביעו מחויבות גבוהה יותר ללמידה. בפרט במתמטיקה, מסוגלות עצמית קשורה לביטחון רב יותר ומאמצים מרובים יותר בלמידה התורמים להישגים. במחקר מקיף שהשתמש בנתוני מבחן PISA בשנת 2012 נבדק בין השאר קשר בין מסוגלות עצמית להישגים במתמטיקה בקרב מדגם של 8,806 תלמידים מאנגליה, יוון, הונג קונג, טורקיה, ארצות הברית והולנד. ממצאי המחקר הראו כי בכל שש המדינות שנבחנו ובהשוואה לשאר המשתתפים שנבדקו (כמו מצב סוציו-אקונומי וחרדה), מסוגלות עצמית נמצאה כמנבא החזק ביותר להישגים לימודיים במתמטיקה (Kalaycioglu, 2015).

לקות למידה ומתמטיקה

הגדרת לקות למידה מורכבת ושנויה במחלוקת אם כי יש מספר הגדרות מקובלות. בשנת 2013 התפרסם ה-DSM-5, מדריך האבחון העדכני כיום, שבו נקבע כי לקויות למידה הן הפרעות נורו-התפתחותיות ולהן בסיס ביולוגי עם השפעות קוגניטיביות. המושג לקות למידה שהיה נהוג עד כה הוחלף ב-DSM-5 במושג "הפרעת למידה ספציפית" ("Specific Learning Disorder") והוא נוגע לשלושה תחומים אקדמיים מובחנים: א. הפרעת למידה ספציפית עם לקות בקריאה; ב. הפרעת למידה ספציפית עם לקות בהבעה בכתב; ג. הפרעת למידה ספציפית עם לקות במתמטיקה. השימוש במונח "ספציפי" מראה שהליקוי קיים רק במיומנות מסוימת. זאת ועוד, ב-DSM-5 השתמשו במונח "הפרעות בלמידה" ("Learning Disorders") ולא "לקויות למידה" ("Learning Disabilities"). שני מונחים אלה בעלי משמעות זהה. הדרישה לספציפיות משקפת את ההתקדמות שחלה בחקר תחום לקויות הלמידה, המאפשרת גם התערבות ממוקדת. נוסף על כך ההנחיות ב-DSM-5 ביטלו גם את הקריטריון של פער בין יכולת להישגים כקריטריון דיאגנוסטי ללקויות למידה (American Psychiatric Association, 2013).

לתלמידים עם לקויות למידה ייתכנו לקויות ספציפיות המכבידות על יכולתם ללמוד חשבון, כמו לקות ספציפית בחישובים או לקות ספציפית בהבנה מתמטית. אחת הלקויות היא לקות ביכולת ההפשטה שבגללה נפגעות יכולות שהן ביסוד הבנת החשבון, כגון היכולת לגילוי עצמי ולהסקת מסקנות לבד, היכולת להכללה ולהחלת כלל שנלמד על מקרים דומים, היכולת להסמלה וכן היכולת להבחנה בין עיקר לטפל. כמו כן לקות בהתמצאות מרחבית עלולה להקשות על הבחנה בין גדלים שונים או על הבנה והפנמה של מושגים מרחביים (Montague, 2005).

במחקר של בן-יהודה וליכט (2013) הוצג מודל בן חמישה שלבים להכנת תוכנית התערבות המותאמת להוראת תלמידים המשולבים בכיתה הרגילה ומתקשים במתמטיקה בבית הספר היסודי ובחטיבות הביניים. צורת ההתערבות נערכה לאחר תיאוריהם של מורים למתמטיקה את הקשיים של התלמידים בכיתתם. במחקר מובאות דוגמאות להתאמת תוכניות התערבות לתלמידים מתקשים ודרך הסיוע הניתנת לתלמידים מתקשים בלמידה וליקויי למידה בתחום מקצוע המתמטיקה. מחקר אחר (רותם והניק, 2015) סקר סדרת ניסויים שבדקה

את התפתחות הידע של פעולת הכפל וזכירת עובדות מתמטיות אצל תלמידים שהתפתחותם תקינה בהשוואה לתלמידים עם לקות במתמטיקה בבית הספר היסודי. ממצאי המחקר הראו כי ביצועיהם של תלמידים שהתפתחותם תקינה גבוהה מביצועיהם של תלמידים עם לקות למידה במתמטיקה אך גם אצלם חל שיפור. הדבר מעיד שתלמידים עם לקות למידה מפתחים רשת זיכרון של עובדות כפל בגיל מאוחר הכוללת תרגילים קלים בלבד. אף על פי כן הם מפתחים חלק מהיבטים של תחושת המספר הקשורים לעובדות הכפל, ואף משתמשים בכך לבדיקת סבירות של תוצאות במטלות חישוב.

אינהיביציה, מסוגלות עצמית ותפקודים אקדמיים במתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה

תפקודים ניהוליים הכוללים תהליכי אינהיביציה מהותיים ביותר עבור למידה (Spira et al., 2005) ונמצאו קשרים מובהקים בין תפקודים ניהוליים להישגים בקרב תלמידים עם לקויות למידה (Altemeier et al., 2006; Protopapas et al., 2007; van der Schoot et al., 2002). אולם במחקר שבחן אם תפקודים ניהוליים של מעבר (shifting), אינהיביציה וזיכרון עבודה משמשים מנבא מוקדם של קשיים מאוחרים במתמטיקה, נמצא כי זיכרון העבודה בלבד משמש גורם לקשיים עתידיים במתמטיקה במובהק, בעוד לא נמצאו תוצאות חד-משמעיות במטלות אינהיביציה ומעבר. ממצאים אלו מראים שלתפקודים ניהוליים מסוג אינהיביציה אין תפקיד קריטי ביכולת מתמטיות (Toll et al., 2010). עם זה מאחר שבמחקר זה נבדקו התפקודים הניהוליים במטלות מתמטיות פשוטות הנדרשות בכיתות א' ו-ב', ייתכן שתפקיד האינהיביציה במטלות מתמטיות גובר כאשר הידע הנדרש וכן מורכבות המטלות גוברים אף הם ונדרשים פתרונות מרובי שלבים.

חוסר יכולת לשלוט באינהיביציה מביא לידי אימפולסיביות, קושי לעצור ולחשוב לפני פעולה וקושי לתכנן את שגרת החיים היומיומיים (Aron et al., 2003). למשל, תלמיד הלומד מתמטיקה ומסתכל בטלפון הנייד, משוחח עם חברים או הולך למטבח לקחת חטיף - בפעמים אלה רמת האינהיביציה שלו תהיה נמוכה יותר מלימוד מרוכז עם התעלמות מהיסחים. תלמיד שיהיה מסוגל לחסום היסחי דעת, יש מקום להניח שהישיגו האקדמיים יהיו טובים יותר (Bloomfield & Kendall, 2012; Williamson & Anzalone, 2001).

כאמור, אינהיביציה מסייעת לפעול, ללמוד או לבלום התנהגות לא רצויה ובכך למעשה לחוש מסוגלות עצמית. לאינהיביציה יש ביטוי התנהגותי ולמסוגלות עצמית יש ביטוי קוגניטיבי של יכולת לביצוע משימות (Bloomfield & Kendall, 2012; Williamson & Anzalone, 2001). מחקר שנערך בשנת 2013 בדק את הקשר בין מסוגלות עצמית בקרב תלמידים מתקשים במתמטיקה בכיתה ו' ובין למידת מתמטיקה והסיבות לרגשותיהם השליליות כלפי המקצוע. לאחר התערבות שכללה עכבות, עידוד ותרגול מקדים, רגשותיהם השליליים של הנחקרים השתנו: הם חשו רוגע וביטחונם העצמי עלה. אלו הביאו אותם לידי אמונה בעצמם ולמסוגלות עצמית גבוהה יותר ללמידת המתמטיקה (כ"ץ ודרור, 2013).

יש מקום לומר אפוא כי אינהיביציה היא גורם מרכזי בהישגים לימודיים, לרבות במתמטיקה. ההנחה היא כי תלמיד המאמין בעצמו שהוא מסוגל - בעל מסוגלות עצמית גבוהה - יש לו מודעות עצמית גבוהה יותר ומכך גם שליטה רבה יותר באינהיביציה. מתוך התבוננות במקצוע המתמטיקה עולה כי ישנם נושאים קלים שדורשים אוטומטיזציה ברמת הידע עם מינימום אינהיביציה, ולעומתם ישנם נושאים מורכבים יותר שדורשים חשיבה מעמיקה הדורשת בהתאמה יותר אינהיביציה. ככל שהתלמיד מתבגר, כך רמות הידע והמורכבות של המטלות המתמטיות גוברות ונדרשים ממנו פתרונות מרובי שלבים; בפעמים אלה השימוש באינהיביציה חיוני. תחושת מסוגלות עצמית גבוהה מאפשרת שימוש רב יותר באינהיביציה או מודעות לכך. לפיכך יש מקום להניח כי למסוגלות עצמית יש יכולת שליטה (כלשהי) באינהיביציה. מכאן נובעת חשיבותו של המחקר הנוכחי הבודק יכולת אינהיביטורית, תחושת מסוגלות ורמת הישגים במקצוע המתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה. התלמידים המשתתפים במחקר נדגמו מכיתות ו', שכן על פי הספרות בגילים אלה התלמידים מגיעים לשיאם מבחינת רמת התפתחות בשימוש אינהיביציה.

שאלות המחקר

1. האם יש קשר בין יכולת אינהיביטורית לרמת ההישגים במקצוע המתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה?
2. האם יש קשר בין יכולת אינהיביטורית לרמת המסוגלות של תלמידים עם לקויות למידה?
3. האם משתנה המסוגלות מתווך בקשר בין יכולת אינהיביטורית לרמת ההישגים במקצוע המתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה?

השערות המחקר

1. יימצא קשר חיובי בין רמת היכולת האינהיביטורית ובין רמת ההישגים במקצוע המתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה. ככל שרמת היכולת האינהיביטורית גבוהה יותר, כך רמת ההישגים במקצוע המתמטיקה גבוהה יותר.
2. יימצא קשר חיובי בין רמת היכולת האינהיביטורית ובין תחושת המסוגלות העצמית בקרב תלמידים עם לקויות למידה. ככל שרמת היכולת האינהיביטורית גבוהה יותר, כך תחושת המסוגלות העצמית גבוהה יותר.
3. בקרב תלמידים עם לקויות למידה ככל שרמת היכולת האינהיביטורית גבוהה יותר, כך רמת ההישגים במקצוע המתמטיקה גבוהה בתיווך עם מסוגלות עצמית גבוהה.

שיטה

אוכלוסיית המחקר

משתתפי המחקר הם 60 תלמידים בכיתות ו' בטווח הגילים 11-12 עם לקויות למידה בחלוקה מגדרית שווה, הלומדים בכיתות שילוב בשני בתי ספר יסודיים רגילים בשתי ערים נפרדות במרכז הארץ. תוכנית הלימודים במתמטיקה בשני בתי הספר דומה והתלמידים לומדים אותו מספר של שעות במתמטיקה וגם במקצועות לימוד אחרים. מצבן הסוציו-אקונומי של מרבית משפחות המשתתפים בינוני.

תלמידים אלה עברו אבחון פסיכולוגי טרם המחקר בידי השירות הפסיכולוגי באזור מגוריהם. באבחון זה הפסיכולוג המאבחן קבע את סוג הלקות ואת רמת המשכל שלהם באמצעות מבחן וכסלר. נוסף על כך התלמידים עברו אבחון דידקטי בידי מאבחנים מוסמכים באמצעות סדרת מבחנים בתחומי קריאה, הבנת הנקרא, מתמטיקה ואנגלית, וכן מבחנים בתחום ההתפתחות: מיומנויות ויזו-מוטוריות וחזותיות, מיומנויות שמיעתיות, מיומנויות שפתיות, מיומנויות זכירה, מיומנויות חשיבה וקשב וריכוז. הממצאים שהתקבלו מעידים כי לתלמידים אלה קשיים מקיפים בתחומי הלמידה השונים לרבות קשיים במתמטיקה ובשפה (אולם אין תלמידים המאובחנים עם לקות ספציפית בחישובים או לקות ספציפית בהבנה מתמטית). הציון הנמוך ביותר הוא 70 עם סטיית תקן של 8.84.

מעיון כולל בנתונים של המשתתפים יש לציין כי יכולת החשיבה שלהם הייתה בטווח הנורמה, אך הם הראו קשיים בקשב ובריכוז וכן גילו קושי ואיטיות בביצוע מטלות ובסיומן. ביצועיהם התאפיינו בהיעדר הפעלת תהליכים של בקרה על התוצר ובהיעדר אסטרטגיות עבודה יעילות.

כלי המחקר

אלה כלי המחקר שהשתמשו בהם: שאלון לבדיקת יכולת אינהיביטורית, שאלון לבדיקת תחושת מסוגלות ומבחן במתמטיקה.

שאלון לבדיקת יכולת אינהיביטורית - שאלון של גיאויא ואחרים (Gioia et al., 2000) בנושא הערכת התנהגות של תפקודים ניהוליים (BRIEF - Behavior Rating Inventory of Executive Function) שנועד לבדוק התנהגויות של תפקודים ניהוליים בקרב תלמידים. במקור הורים ומורים של ילדים ומתבגרים בטווח הגילים 5-18 היו אמורים למלא את השאלון, ואולם במחקר זה התלמידים בעצמם מילאו אותו. הסקלה עברה נרמול על סמך נתונים שנאספו בקרב 1,419 הורים לילדים ובקרב 720 מורים מהתפלגות מייצגת של מצב

סוציו-אקונומי. ה-BRIEF מיועד לספק שיטה מתוקנת של דיווח מעריכים רבים על התפקודים הניהוליים בחי היום-יום בדרך שאינה מכוונת להפרעה מסוימת ומכיוון שכך הוא יכול לשמש לבדיקה של התנהגויות של תפקודים ניהוליים בקרב ילדים ומתבגרים החווים מגוון קשיים בתחום הלימודי, הפרעות קשב, פגיעות ראש, הפרעות התפתחותיות ומצבים נוירולוגיים, פסיכיאטריים ורפואיים אחרים. בכך יש תיקוף של השאלון להעברה ישירה לתלמידים. השאלון תורגם ל-40 שפות, בהן עברית. השאלון קיים בגרסאות מגוונות בהתאם לאוכלוסיות היעד. במחקר זה נעשה שימוש בגרסת **שאלון דיווח עצמי עבור מתבגרים בגילי 11-18 שנים (BRIEF-SR)**. בשאלון BRIEF-SR יש 80 היגדים המתארים התנהגויות מגוונות של תפקודים ניהוליים ומדורגים על סולם בן שלוש רמות: אף פעם, לפעמים או לעיתים קרובות.

מהימנות הכלי נמצאה גבוהה על סמך מקדם מהימנות של עקיבות פנימית עבור הסולם הכולל ($\alpha=.96$) ובינונית עד גבוהה בתתי-הסולמות הקליניים ($\alpha's=.72-.96$). היציבות הזמנית עבור GEC (Global Executive Composite) נמצאה חזקה ($r=.89$) (בפרק זמן של חמישה שבועות בערך) ויש הסכמה גבוהה בין שופטים עבור GEC בהשוואה לגרסת BRIEF על פי דיווח הורים ($r=.56$). הערכות מורים באמצעות ה-BRIEF נמצאו בקורלציה נמוכה יותר עם דיווחי המתבגרים ($r=.25$, GEC). כמו כן תוקף הכלי קיבל בסיס בהשוואה למדדים מגוונים של תפקוד רגשי והתנהגותי והכלי אף נמצא יעיל כמבחן בין ילדים ומתבגרים עם ADHD ובין ילדים בלי ADHD.

במחקר הנוכחי נעשה שימוש רק בסולם הקליני "אינהיביציה" הכולל 13 היגדים. מהימנות סולם אינהיביציה כפי שהתקבלה במחקר הנוכחי היא $\alpha=.77$. על סמך ממצאי בדיקת המהימנות חושב לכל משתתף ציון מדד יכולת אינהיביציה באמצעות סכמה של דירוגי 13 היגדי השאלון. טווח ציון המדד נע בין 13 ל-39 וככל שהציון גבוה יותר, כך רמת יכולת האינהיביציה נמוכה יותר (תפקוד נמוך יותר).

שאלון לבדיקת מסוגלות עצמית – שאלון Self-Efficacy Questionnaire for Children שפיתח מוריס (Muris, 2001). בשאלון נעשה שימוש ב-13 פריטים הנוגעים לשתי קטגוריות: מסוגלות עצמית חברתית ומסוגלות עצמית רגשית. במסוגלות עצמית חברתית יש חמש שאלות על פני סולם המכיל חמש דרגות, בטווח שבין 1 ("כלל לא") ל-5 ("במידה רבה מאוד"). ציון המסוגלות העצמית החברתית מחושב באמצעות התשובות לשאלות, כך שציון גבוה יותר משקף רמה גבוהה יותר של מסוגלות עצמית חברתית. פריטים לדוגמה: "עד כמה אתה מסוגל לעבוד בשיתוף פעולה עם חבריך לכיתה?". מהימנות מסוגלות עצמית חברתית כפי שהתקבלה במחקר הנוכחי היא $\alpha=.68$.

במסוגלות עצמית רגשית יש שמונה שאלות על פני סולם של חמש דרגות בטווח שבין 1 ("כלל לא") ל-5 ("במידה רבה מאוד"). ציון גבוה יותר משקף רמה גבוהה יותר של מסוגלות עצמית רגשית. פריט לדוגמה: "עד כמה אתה מצליח לשלוט ברגשותיך?". מהימנות מסוגלות עצמית רגשית כפי שהתקבלה במחקר הנוכחי היא $\alpha=.74$. יש לציין כי בסולם מסוגלות עצמית חברתית הוצא פריט 11 ובסולם מסוגלות עצמית רגשית הוצא פריט 5, שכן הוצאתם העלתה את רמת המהימנות. על סמך ממצאי בדיקת המהימנות חושבו לכל משתתף שני ציוני מדדים - עבור סולם מסוגלות עצמית חברתית ועבור סולם מסוגלות עצמית רגשית - באמצעות חישוב ממוצע דירוגי הפריטים המשתייכים לכל סולם. טווח ציוני המדדים נע בין 1 ל-5 וככל שהציון גבוה יותר, כך רמת המסוגלות העצמית גבוהה יותר.

מבחן הישגים במתמטיקה - נתונים על ההישגים במתמטיקה נאספו באמצעות מבחן שאלות מתמטיות שחיבר מרכז חדד (2012). במבחן יש 10 שאלות שרמתן מתאימה לתוכנית הלימודים במתמטיקה של משרד החינוך לכיתות ה'-ו'. טווח הציונים נע בין 0 ל-100 וככל שהציון גבוה יותר, כך רמת ההישגים גבוהה יותר.

הליך המחקר

השאלונים הועברו לתלמידים עם לקויות למידה המשולבים בכיתות ו' בשני בתי ספר יסודיים רגילים בשתי ערים במרכז הארץ, לאחר תיאום עם צוותי בתי הספר וקבלת הסכמת ההורים בכתב שילדיהם אכן ישתתפו במחקר. המשתתפים ענו על כלי המחקר: שאלון לבדיקת יכולת אינהיביטורית ושאלון לבדיקת תחושת מסוגלות, וכן נבחנו במבחן ההישגים במתמטיקה. לתלמידים הוסבר שפרטיהם יישארו אנונימיים וגם כי אין תשובה אחת נכונה, אלא על כל אחד לבחור את התשובה המשקפת ביותר את עמדתו כלפי כל היגד. כל משתתף התבקש לציין את גילו והכיתה שהוא לומד בה בלי ציון שמו או פרטים מזהים כלשהם. ההיגדים הוקראו בקול רם והתלמידים סימנו את תשובותיהם. לאחר מכן הועבר לתלמידים מבחן ההישגים במתמטיקה. השאלונים ומבחן

יכולת אינהיביטורית, תחושת מסוגלות עצמית ורמת הישגים במקצוע המתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה

הישגים במתמטיקה הועברו יחד לכל התלמידים המשתתפים במחקר. העברתם נמשכה כחצי שעה.

הליך עיבוד הנתונים

תיאור של משתני המחקר נעשה באמצעות חישוב ממוצעים וסטיות תקן. הקשרים בין משתני המחקר נבדקו באמצעות מתאמי פירסון. מודל התיווך מתבסס על הליך הבדיקה של מודל ברון וקני (Baron & Kenny, 1986). מובהקות התיווך נבדקה באמצעות מבחן Sobel.

ממצאים

בלוח 1 מוצגים ממוצעים, סטיות תקן, טווח בפועל וטווח אפשרי של מדד יכולת אינהיביציה, מדדי תחושת מסוגלות עצמית וציון הישגים במתמטיקה בקרב כלל המדגם.

לוח 1:

ממוצעים, סטיות תקן וטווח בפועל וטווח אפשרי של מדדי המשתנים:
תפקודים ניהוליים, מסוגלות עצמית והישגים במתמטיקה

טווח אפשרי	טווח בפועל	SD	M	
				מדד תפקודים ניהוליים
19-13	28-13	4.14	19.97	יכולת אינהיביציה
				מדדי תחושת מסוגלות עצמית
5-1	5.00-2.75	0.63	4.19	תחושת מסוגלות עצמית חברתית
5-1	5.00-5.57	0.41	4.42	תחושת מסוגלות עצמית רגשית
				מדד הישגים במתמטיקה
100-0	100-70	8.84	91.53	ציון כללי

הערה: על פי סדר המשתנים המוצגים בלוח, ככל שהציון גבוה יותר, רמת יכולת האינהיביציה נמוכה יותר, תחושת המסוגלות העצמית גבוהה יותר ורמת ההישגים במתמטיקה גבוהה יותר.

מהתבוננות בממוצעים המוצגים בלוח 1 עולה כי בקרב כלל המדגם, רמת יכולת האינהיביציה הייתה למעלה מבינונית, תחושת המסוגלות העצמית הייתה גבוהה וכך גם רמת ההישגים במתמטיקה. על פי מדד ה-Skewness, ההתפלגות בכלל המשתנים הייתה בקירוב נורמלית וסימטרית (טווח ערכי ה-Skewness- (-0.52) – (-0.20), SE=309).

בלוח 2 מוצגת מטריצת אינטרקורלציות בין מדד יכולת אינהיביציה, מדדי תחושת מסוגלות עצמית וציון ההישגים במתמטיקה בקרב כלל המדגם.

לוח 2:

מטריצת אינטרקורלציות בין מדדי המשתנים:
יכולת אינהיביציה, מסוגלות עצמית חברתית, מסוגלות עצמית רגשית והישגים במתמטיקה

4	3	1	1	
				1. יכולת אינהיביציה
		---	-.23*	2. תחושת מסוגלות עצמית חברתית
	---	.04	-.12	3. תחושת מסוגלות עצמית רגשית
---	.22*	.16	-.41***	4. ציון ההישגים במתמטיקה

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

הערה: על פי סדר המשתנים המוצגים בלוח, ככל שהציון גבוה יותר, רמת יכולת האינהיביציה נמוכה יותר, תחושת המסוגלות העצמית גבוהה יותר ורמת ההישגים במתמטיקה גבוהה יותר.

בהשערת המחקר הראשונה נטען כי בקרב תלמידים עם לקויות למידה, ככל שרמת היכולת האינהיביטורית גבוהה יותר, כך רמת ההישגים במקצוע המתמטיקה גבוהה יותר. לצורך בדיקת השערה זו חושב מתאם פירסון

בין המדדים (ראו לוח 2). ממצאי המחקר הראו שעל פי ההשערה יש מתאם שלילי מובהק בין מדד יכולת האינהיביציה לציון ההישגים במתמטיקה ($r = -.41, p < .001$). כלומר ככל שרמת יכולת האינהיביציה גבוהה יותר, כך רמת ההישגים במתמטיקה גבוהה יותר.

בהשערת המחקר השנייה נטען כי בקרב תלמידים עם לקויות למידה, ככל שרמת היכולת האינהיביטורית גבוהה יותר, כך תחושת המסוגלות העצמית גבוהה יותר. לצורך בדיקת השערה זו חושב מתאם פירסון בין המדדים (ראו לוח 2). ממצאי המחקר הראו שעל פי ההשערה יש מתאם שלילי מובהק בין מדד יכולת האינהיביציה למדד תחושת מסוגלות עצמית חברתית ($r = -.23, p < .05$). כלומר ככל שרמת יכולת האינהיביציה גבוהה יותר, כך תחושת המסוגלות העצמית החברתית גבוהה יותר. עם זאת על אף ההשערה לא נמצא מתאם מובהק סטטיסטי בין מדד יכולת האינהיביציה למדד תחושת מסוגלות עצמית רגשית. כלומר לא נמצא קשר ליניארי בין המדדים האלה.

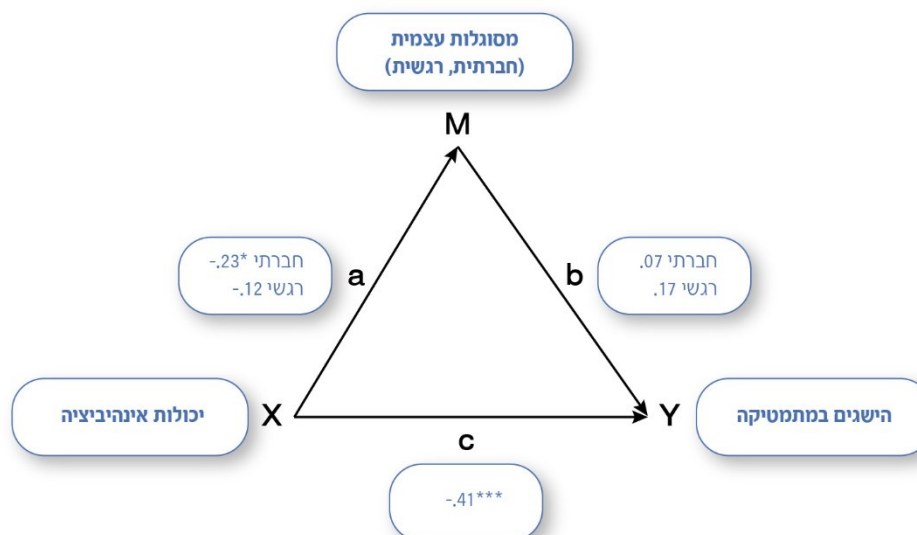
מעבר להשערות, התקבל קשר חיובי ומובהק בין ההישגים במתמטיקה למסוגלות עצמית רגשית ($r = .22^*$). שאלת המחקר השלישית ביקשה לבדוק אם משתנה המסוגלות העצמית מתווך בקשר שבין יכולת אינהיביטורית לרמת ההישגים במקצוע המתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה. בדיקתה של שאלת המחקר השלישית נשענה על מודל שבחן אם הקשר בין יכולת אינהיביציה לרמת ההישגים במתמטיקה הוא ישיר או שמא משתנה המסוגלות העצמית מתווך בקשר זה. בתרשים 1 מוצג תיאור סכמטי של המודל שנבדק במחקר זה.



תרשים 1: מודל לתיאור דפוס הקשרים המבניים בין משתני המחקר

בדיקת מובהקות אפקט התיווך התבססה על תאוריית ארבעת השלבים של בירון וקני (Baron & Kenny, 1986). על פי תאוריה זו משתנה פועל כמתווך כאשר הוא מקיים את התנאים האלה: א. יש קשר סטטיסטי בין משתנה בלתי תלוי למשתנה תלוי (נתיב c); ב. יש קשר סטטיסטי בין משתנה בלתי תלוי למשתנה מתווך (נתיב a); ג. יש קשר סטטיסטי בין משתנה מתווך למשתנה תלוי (נתיב b); ד. במודל שהוכנס בו גם המשתנה הבלתי תלוי למשתנה תלוי (נתיב c'), כך שבמצב תיווך מלא, הקשר מתאפס ($c' > c$).

בבדיקתה של שאלת המחקר השלישית נבדקו שלושה מודלים: במודל הראשון נבדק אפקט התיווך של מדד מסוגלות עצמית חברתית, במודל השני נבדק אפקט התיווך של מדד מסוגלות עצמית רגשית ובמודל השלישי נבדק אפקט התיווך של שני מדדי המסוגלות יחד. בתרשים 2 מוצג המודל לבדיקת מובהקות אפקט התיווך על פי תאוריית ארבעת השלבים של בירון וקני (Baron & Kenny, 1986) ובלוח 3 מוצגים ממצאי מבחן Sobel לבדיקת מובהקות אפקט התיווך הסטטיסטי על פי שלושת המודלים.



תרשים 2: מודל ברון וקני (Baron & Kenny, 1986) לבדיקת מובהקות אפקט התיווך
X = משתנה בלתי תלוי, M = משתנה מתווך, Y = משתנה תלוי

לוח 3:

ממצאי מבחן Sobel לבדיקת מובהקות אפקט התיווך הסטטיסטי בקרב כלל המדגם (N=60)

ממצאי מבחן Sobel				מקדמי רגרסיה מתוקננים (β) על פי מודל Baron & Kenny, 1986				משתני המחקר		
P	Z	SE	Effect	נתיב c'	נתיב c	נתיב b	נתיב a	משתנה תלוי	משתנה מתווך	משתנה בלתי תלוי
.572	-.56	.06	-.04	-.39**	-.41**	.07	-.23*	הישגים במתמטיקה	מסוגלות עצמית חברתית	יכולת אינהיביציה
.442	-.77	.06	-.04	-.39**	-.41***	.17	-.12	הישגים במתמטיקה	מסוגלות עצמית רגשית	יכולת אינהיביציה
.352	-.93	.08	-.08	-.37**	-.41***	.07	-.23*	הישגים במתמטיקה	מסוגלות עצמית חברתית	יכולת אינהיביציה
						.17	-.12		מסוגלות עצמית רגשית	

מעיון בלוח 3 עולה כי על פי ממצאי מבחן Sobel לא נמצאה מובהקות סטטיסטית לשלושת האפקטים העקיפים: בין יכולת אינהיביציה להישגים במתמטיקה בתיווכו של משתנה מסוגלות עצמית חברתית; בין יכולת אינהיביציה להישגים במתמטיקה בתיווכו של משתנה מסוגלות עצמית רגשית; וכן בין יכולת אינהיביציה להישגים במתמטיקה בתיווכם של משתנה מסוגלות עצמית חברתית ומשתנה מסוגלות עצמית רגשית. כלומר הקשר בין יכולת אינהיביציה להישגים במתמטיקה אינו מוסבר באמצעות מדדי המסוגלות העצמית, אלא יש קשר ישיר בין יכולת אינהיביציה לרמת ההישגים במתמטיקה, ולפיו ככל שרמת היכולת האינהיביטורית גבוהה יותר, כך רמת ההישגים במתמטיקה גבוהה יותר.

דפוס הממצאים מראה שנמצא אישוש להשערת המחקר הראשונה: על פי ההשערה נמצא כי בקרב תלמידים עם לקויות למידה ככל שרמת יכולת האינהיביציה גבוהה יותר, כך רמת ההישגים במתמטיקה גבוהה יותר. נוסף על כך נמצא אישוש חלקי להשערת המחקר השנייה: על פי ההשערה נמצא כי בקרב תלמידים עם לקויות למידה ככל שרמת יכולת האינהיביציה גבוהה יותר, כך תחושת המסוגלות העצמית החברתית גבוהה יותר. עם זאת על אף ההשערה לא נמצא קשר ליניארי מובהק סטטיסטית בין יכולת האינהיביציה לתחושת המסוגלות העצמית הרגשית. לבסוף ממצאי ניתוח המשוואות המבניות הראו שלא נמצאה מובהקות סטטיסטית לאפקט התיווך של מדדי המסוגלות בקשר שבין יכולת האינהיביציה לרמת ההישגים במקצוע המתמטיקה.

להלן סיכום ממצאי המחקר הנוכחי:

1. אינהיביציה מנבאת הישגים במתמטיקה ($r = -.41^{***}$).
2. אינהיביציה מנבאת מסוגלות חברתית ($r = -.23^*$).
3. מסוגלות רגשית מנבאת ישירות הישגים במתמטיקה ($r = .22^*$), ואילו מסוגלות חברתית לא מנבאת ישירות הישגים במתמטיקה ($r = .16$).

אולם כאשר רואים במשתנה מסוגלות עצמית משתנה מתווך, הוא לא נמצא מובהק כלל. המשמעות היא שפעילות האינהיביציה אינה תלויה במסוגלות עצמית, קרי במודעות של התלמיד. התלמיד יכול לפעול בלי לחשוב גם בבעיות קשות אם הוא יודע לפתור אותם. כנגד זה נמצא במטריצת המתאמים (לוח 2) כי יש קשר חיובי ומובהק ($r = .22^*$) בין מסוגלות רגשית להישגים במתמטיקה. כלומר תחושת המסוגלות העצמית אינה משתנה מתווך בין האינהיביציה להישגים במתמטיקה, אלא היא משתנה בפני עצמו כאשר המרכיב הרגשי שלו אכן כן מנבא הישגים. נוסף על כך תחושת מסוגלות עצמית מאפשרת שליטה טובה יותר באינהיביציה.

דיון וסיכום

מטרת המחקר הנוכחי הייתה בחינת קשר בין יכולת אינהיביטורית לתחושת מסוגלות ורמת הישגים במקצוע המתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה. לשם כך נבחנו דפוסי הקשרים הלינאריים בין המשתנים האלה. כמו כן נבחנו דפוס הקשרים המבניים בין המשתנים באמצעות שאלת המחקר שנועדה לבדוק אם הקשר בין יכולת אינהיביציה לרמת הישגים במתמטיקה ישיר או שמא משתנה מסוגלות עצמית מתווך בקשר זה.

השערת המחקר הראשונה גרסה כי בקרב תלמידים עם לקויות למידה יימצא קשר חיובי בין רמת יכולת אינהיביטורית לרמת הישגים במקצוע המתמטיקה. כלומר ככל שרמת היכולת האינהיביטורית גבוהה יותר, כך רמת הישגים במקצוע המתמטיקה גבוהה יותר. ממצאי המחקר אוששו השערה זו והם מתיישבים עם ממצאי מחקרים קודמים שעולה מהם כי יש קשר חיובי בין יכולת אינהיביטורית לרמת הישגים במקצוע המתמטיקה. כך, למשל, במחקרם של בסט ואחרים (Best et al., 2011) נבחן הקשר בין תפקודים ניהוליים להישגים אקדמיים בקריאה ובמתמטיקה ונמצא כי מספר תפקודיים ניהוליים, ובכללם יכולת אינהיביטורית, חשובים לתפקוד תקין בתחומים אלה. בדומה נמצא שיכולת אינהיביטורית קשורה בקשר חיובי עם יכולת מתמטית (Blair & Razza, 2007).

אפשר להסביר את הקשר החיובי שנמצא במחקר זה בין יכולת אינהיביטורית לרמת הישגים במתמטיקה בכך שלמידה יעילה של מקצוע המתמטיקה מערבת תהליכים קוגניטיביים מסדר גבוה המאופיינים בגמישות ובדינמיות, והם שמארגנים את יכולת החשיבה והפעולה הנדרשת בעת פתרון מטלות מתמטיות. ייתכן שיכולת אינהיביציה תורמת להגברה של פעילות התהליכים הקוגניטיביים הנדרשים בעת פתרון מטלות מתמטיות בכך שהיא מקדמת את הגמישות הקוגניטיבית הנדרשת להגברת היעילות בפתרון המטלות.

אינהיביציה שהיא מרכיב מרכזי של תפקודים ניהוליים, מערבת יכולת לתכנן ולדאא פעולה בלתי הולמת לטובת תגובות מכוונות מטרה, כלומר לבצע תגובה מתאימה במקום תגובה סבירה יותר אך מתאימה פחות (Reck & Humd, 2011). אפיונים אלה של יכולת אינהיביטורית עשויים לאפשר ללומד להתמקד במטרה בכל מיני מצבים ולהגיב בגמישות בסביבה דינמית (Congdon et al., 2012), ובכך לתרום להגברת היעילות בביצוע המטלה המתמטית. זאת ועוד, מאפיין מרכזי נוסף של לימוד מקצוע המתמטיקה הוא שבסיס הידע המתמטי נבנה בהדרגה ובכל שנות הלימוד בבית הספר. ייתכן שהיכולת האינהיביטורית תורמת להבניה הדרגתית של בסיס הידע המתמטי לאורך זמן בכך שהיא משפרת תפקוד מסתגל והתנהגות מכוונת מטרה (Carlson, 2005), מתוך דיכוי תגובות שאינן מקדמות את רכישת הידע המתמטי לאורך זמן. נוסף על כך ייתכן שתפקיד האינהיביציה בפתרון מטלות מתמטיות גובר כאשר הידע הנרכש וכן מורכבות המטלות גוברים אף הם ונדרשים פתרונות מרובי שלבים (Toll et al., 2010).

השערת המחקר השנייה גרסה כי בקרב תלמידים עם לקויות למידה יימצא קשר חיובי בין רמת היכולת האינהיביטורית לרמת תחושת המסוגלות העצמית. כלומר ככל שרמת היכולת האינהיביטורית גבוהה יותר, כך רמת תחושת המסוגלות העצמית גבוהה יותר. ממצאי המחקר אוששו את ההשערה במידה חלקית. נמצא מתאם חיובי מובהק בין יכולת אינהיביטורית למדדי תחושת מסוגלות עצמית חברתית, אך לא נמצא מתאם

מובהק בין יכולת אינהיביטורית למדדי תחושת מסוגלות עצמית רגשית.

ממצאי המחקר הנוכחי מתיישבים עם ממצאי מחקרים קודמים שעולה מהם כי יש קשר חיובי בין יכולת אינהיביטורית ליכולת הסתגלות התנהגותית. כך, למשל, במחקר של וונטלה ואחרים (Vuontela et al., 1999) נמצא שרמה נמוכה של אימפולסיביות לצד יכולת אינהיביציה טובה נמצאו קשורות ליכולת הסתגלות התנהגותית ולתפקודו של התלמיד בתחום הלימודי וההתנהגות.

אפשר להסביר את הקשר החיובי שנמצא במחקר הנוכחי בין יכולת אינהיביטורית לתחושת מסוגלות עצמית בתחום החברתי והיעדר קשר ליניארי מובהק סטטיסטית בתחום הרגשי, באפיוניה הספציפיים של יכולת אינהיביטורית. יכולת זו נדרשת לתפקוד מסתגל ויש בה תהליכים הנמצאים ביסוד התנהגות מכוונת מטר. יכולת אינהיביטורית מאפשרת לשלוט ולכוון את היכולות המנטליות כדי לבצע משימה או להשיג מטרה, כאשר שגרות קודמות של תגובה אינן קיימות או מפריעות במידה ישירה לתגובה הרצויה או להשיג מטרה (Carlson et al., 2011). מצבים חברתיים מזמנים התנהגות מכוונת מטר. הצלחה בתחום החברתי נמדדת ביכולת להשיג יעדים חברתיים המעוצבים בדרך כלל באמצעות תהליכי חברות הנשענים על נורמות, חוקים וכללי התנהגות פורמליים ובלתי פורמליים הנקבעים במסגרות חברתיות למיניהן, כגון משפחה, קהילה, חברה וההקשר התרבותי הרחב. לפיכך פיתוח יכולת אינהיביטורית עשוי להביא לידי התנהגות מכוונת מטר שמאפשרת הצלחה בהשגת יעדים חברתיים והצלחה זו בתורה עשויה להביא לידי הגברת תחושת המסוגלות העצמית החברתית. מנגד, ייתכן שהצד הרגשי של תחושת מסוגלות עצמית קשור בעוצמה פחותה להתנהגות מכוונת מטר, ולפיכך במחקר זה לא נמצא קשר ליניארי מובהק סטטיסטית בין יכולת אינהיביטורית לתחושת מסוגלות עצמית רגשית.

נוסף על כך יצוין כי מצבים חברתיים מערבים קונפליקט, עיכוב וציות, שהם שלושת התנאים שבהם נדרשת יכולת אינהיביטורית (Morasch & Bell, 2011), ואילו מצבים רגשיים אינם מאופיינים דווקא בשלושת תנאים אלה.

שאלת המחקר השלישית נועדה לבדוק אם המשתנה מסוגלות משמש מתווך בקשר שבין יכולת אינהיביטורית לרמת ההישגים במתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה. ממצאי המחקר הראו שלא נמצאה מובהקות סטטיסטית לאפקט התיווך של מדדי המסוגלות בקשר בין יכולת האינהיביציה לרמת ההישגים במקצוע המתמטיקה. כלומר הקשר בין יכולת אינהיביציה להישגים במתמטיקה אינו מוסבר באמצעות מדדי המסוגלות העצמית, אלא שיש קשר ישיר בין יכולת אינהיביציה להישגים במתמטיקה, ולפיו ככל שרמת היכולת האינהיביטורית גבוהה יותר, כך רמת ההישגים במתמטיקה גבוהה יותר.

אפשר להסביר את היעדר אפקט תיווך מובהק של מדדי המסוגלות העצמית בקשר שבין יכולת אינהיביטורית לרמת הישגים במתמטיקה באמצעות אי עמידה בתנאים ההכרחיים לקיומו של אפקט תיווך על פי תאוריית ארבעת השלבים של החוקרים בירון וקני (Baron & Kenny, 1986) לבחינת מובהקות אפקט התיווך. אומנם במחקר הנוכחי נמצא קשר ליניארי מובהק סטטיסטית בין יכולת אינהיביטורית לרמת ההישגים במתמטיקה ובכך מומש התנאי הראשון על פי התאוריה לקיומו של אפקט כולל מובהק סטטיסטית. נוסף על כך נמצא קשר ליניארי מובהק סטטיסטית בין יכולת אינהיביטורית לתחושת מסוגלות עצמית חברתית ובכך מומש התנאי השני על פי התאוריה לקיומו של אפקט מובהק בין המשתנה הבלתי תלוי ובין המשתנה המתווך. עם זה לא נמצא קשר ליניארי מובהק סטטיסטית בין תחושת מסוגלות עצמית חברתית לרמת ההישגים במתמטיקה במודל שהוכנס בו גם המשתנה יכולת אינהיביטורית. כלומר לא מומש התנאי השלישי על פי התאוריה לקיומו של אפקט מובהק בין המשתנה המתווך ובין המשתנה התלוי (במודל שהוכנס בו גם המשתנה הבלתי תלוי). כמו כן לא נמצא פער מהותי בין האפקט הכולל של יכולת אינהיביטורית על רמת ההישגים במתמטיקה ובין האפקט הישיר בין יכולת אינהיביטורית לרמת ההישגים במתמטיקה במודל שהוכנס בו גם המשתנה המתווך ובכך לא מומש התנאי הרביעי על פי התאוריה. משמע, היעדר אפקט תיווך מובהק בא לידי ביטוי בכך שמדד תחושת מסוגלות עצמית חברתית כמעט שלא השפיע על הקשר שבין יכולת אינהיביטורית לרמת ההישגים במתמטיקה וזאת ככל הנראה בשל היעדר קשר מובהק סטטיסטית בין תחושת מסוגלות עצמית חברתית לרמת ההישגים במתמטיקה.

כאמור, במחקר זה לא נמצא קשר מובהק סטטיסטית בין תחושת מסוגלות עצמית חברתית לרמת ההישגים במתמטיקה. לכאורה ממצא זה אינו מתיישב עם ממצאים שפורסמו בספרות המחקרית ולפיהם יש קשר בין מסוגלות עצמית להישגים אקדמיים. כך למשל נמצא שאפשר לשפר את רמת ההישגים האקדמיים באמצעות

שינוי תחושת המסוגלות העצמית (Elias & Loomis, 2002), וכן נמצא שמסוגלות עצמית עשויה לתווך בקשר שבין תהליכים קוגניטיביים למדדים של הישגים (Thijs & Verkuyten, 2008). כמו כן במחקר עדכני יחסית נמצא קשר חיובי בעוצמה נמוכה בין מסוגלות עצמית חברתית לביצוע אקדמי (Raskauskas et al., 2015). אולם בחיבור זה רמת ההישגים במתמטיקה לא נבדקה ישירות אלא נבדק ציון כולל של ביצוע אקדמי, ולכן אי אפשר להשוות את ממצאיו עם ממצאי המחקר הנוכחי.

יש לציין כי נמצא קשר ליניארי מובהק בין תחושת מסוגלות עצמית רגשית לרמת ההישגים במתמטיקה, אך לא מומשו שאר התנאים לקיומו של אפקט תיווך כאן על פי התאוריה. אולם למעשה אפשר לראות במשתנה מסוגלות רגשית משתנה בלתי תלוי ולא מתווך ובכך לראות בניבוי הישיר את ההישגים במתמטיקה על פי הממצא הנוסף שמצא כי מסוגלות רגשית כן קשורה קשר חיובי בהעלאת ההישגים במתמטיקה ($r=.22^*$).

נוסף על כך חשוב לדון באפיוניה הספציפיים של אוכלוסיית התלמידים עם לקויות למידה שנבדקה במחקר הנוכחי. אפיונים אלה עשויים להתבטא בתפקוד התנהגותי ייחודי בקבוצות זמן התפתחותיות שונות ולהסביר את היעדר הקשר שנמצא במחקר זה בין תחושת מסוגלות עצמית חברתית לרמת ההישגים במתמטיקה.

אפשר לראות כי במקורות שנסקרו לעיל לא נבדק קשר ספציפי בין תחושת מסוגלות עצמית לרמת ההישגים במתמטיקה ונראה כי עמדה נפרדת כלפי משתנה מסוגלות רגשית אכן מנבאת הישגים, וכן לא נבחן הקשר בין המשתנים האלה: אינהיביציה, תחושת מסוגלות עצמית ורמת הישגים במתמטיקה בקרב אוכלוסיית תלמידים ללא לקויות למידה. לפיכך עולה כי יש צורך במחקרים נוספים כדי לבחון קשר זה.

מסקנות ותוצאות פדגוגיות

למחקר הנוכחי עשויה להיות תרומה תאורטית ומעשית בעלת משמעות. מבחינה תאורטית, תרומת המחקר מתבטאת בסיוע להעמקת הידע התאורטי הקיים ולהבנת דפוסי הקשרים המבניים בין יכולת אינהיביטורית, תחושת מסוגלות עצמית רגשית וחברתית ורמת ההישגים במתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה. בכך המחקר עשוי לתרום להרחבת נקודות המבט של השיח המדעי והמחקרי בתחום הוראת המתמטיקה. מבחינה מעשית, תרומת המחקר מתבטאת בכך שהוא מעודד פיתוח יכולת אינהיביטורית בתהליך הלמידה כמסייע בשיפור תחושת המסוגלות העצמית החברתית ובקידום ההבנה המתמטית של התלמיד, ומאפשר הכוונה של מורים להשתמש בפיתוח יכולת זו בכיתותיהם בשיעורי המתמטיקה היות שאינהיביציה נמצאה מנבאת הישגים במתמטיקה וגם מסוגלות עצמית רגשית נמצאה מנבאת ישירות הישגים במתמטיקה. כמו כן בהיבט הפדגוגי, מומלץ לפתח תוכנית התערבות המותאמת לאוכלוסיית התלמידים עם לקויות למידה שתתמקד בהקניית מיומנויות של יכולת אינהיביטורית ותתרום לשיפור תחושת המסוגלות העצמית של התלמיד ולשיפור רמת הישגיו במקצוע המתמטיקה.

זאת ועוד, זיהוי הפרמטרים הקשורים למסלולי ההתנהגות השונים של יכולת אינהיביטורית עשוי לספק מידע על אודות תלמידים הנמצאים בסיכון לפתח בעיות התנהגות מסוימות. לפיכך תחושת מסוגלות עצמית חברתית נמוכה וירידה ברמת ההישגים במקצוע המתמטיקה עשויים להיות קשורים ליכולת אינהיביטורית נמוכה ובכך לשמש סמן לזיהוי תלמידים הנמצאים בסיכון לפתח בעיות התנהגות מסוימות הקשורות לקושי בתפקוד ניהולי ספציפי זה וייתכן אף בתפקודים ניהוליים אחרים. נוסף על כך המחקר הנוכחי מאופיין כמחקר קורלטיבי שאיננו מאפשר היסק סיבתי; לפיכך מומלץ במחקרי המשך לנקוט פרדיגמה ניסויית כדי לבסס קשרי סיבה-תוצאה.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

המחקר בדק את דפוס הקשרים בין יכולת אינהיביטורית, תחושת מסוגלות עצמית ומבחן הישגים במתמטיקה. מעניין לבדוק את דפוסי הקשר בין המשתנים האלה למשתנים אחרים, כגון תפקודים ניהוליים אחרים, מוקד שליטה, ידע מטה קוגניטיבי ועוד. כמו כן ממחקר זה עולה כי לא נמצאה מובהקות סטטיסטית לאפקט התיווך של מדדי המסוגלות העצמית בקשר שבין יכולת אינהיביטורית לרמת ההישגים במתמטיקה. במחקרי המשך מומלץ לבחון משתנים מתווכים פוטנציאליים אחרים שעשויים להסביר את המנגנון העומד בבסיס הקשר שבין יכולת אינהיביטורית ותפקודים ניהוליים אחרים לרמת ההישגים במקצוע המתמטיקה, וכן מומלץ לבדוק את משתנה המסוגלות העצמית כמשתנה בלתי תלוי ולא מתווך.

רצוי לבדוק את הקשר בין אינהיביציה, שלה ביטוי התנהגותי, למסוגלות עצמית, שלה ביטוי קוגניטיבי של הרגשת יכולת לביצוע המשימה בדרכים מגוונות ובקרב אוכלוסיות וגילים רבים ובמיוחד בקרב תלמידים עם לקויות

יכולת אינהיביטורית, תחושת מסוגלות עצמית ורמת הישגים במקצוע המתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה

למידה; דבר העשוי להסביר את דרך הקשר בין מדדי ההתנהגות (תפקודים ניהוליים) ובין האמונות (מסוגלות עצמית). חיבור בין האמונות להתנהגות יביא לידי הבנה טובה יותר של ההישגים בלימודים ובמיוחד בלימודי מתמטיקה.

זאת ועוד, כיוון שמחקרים עומדים על התפתחות יכולת אינהיביטורית כפונקציה של גיל, מומלץ במחקרי המשך לעשות מחקרי אורך לונגיטודינליים (longitudinal) תוך בדיקת השינוי ההתפתחותי ביכולת האינהיביטורית וכיצד שינוי זה קשור לתחושת המסוגלות העצמית ולרמת ההישגים במתמטיקה. המחקר התמקד בחקר תלמידים עם לקויות למידה, וחשוב במחקרי המשך לבדוק את הקשר בין המשתנים גם בקרב אוכלוסיית תלמידים ללא לקויות למידה בהשוואת דפוסי הקשר בין שתי האוכלוסיות. מומלץ גם לפתח תוכניות התערבות המותאמות לאוכלוסיות התלמידים עם לקויות למידה שיתמקדו בהקניית מיומנויות של כישורים ניהוליים ואינהיביציה ופיתוח יכולת של מסוגלות עצמית חיובית.

לבסוף, השיטה העיקרית ששימשה במחקר הנוכחי היא כמותית. על כן יש צורך בעירוב שיטת מחקר איכותנית, כגון ראיונות עם תלמידים ומוריהם, שתאפשר ראייה מקיפה יותר ותתרום לתיקוף הממצאים העולים ממחקר זה בדבר הקשר בין יכולת אינהיביטורית, תחושת מסוגלות עצמית והישגים במתמטיקה.

רשימת מקורות

בן-יהודה, מ' וליכט, פ' (2013). יישום מודל להתערבות מותאמת: הוראת קבוצות של לומדים עם קשיים במתמטיקה המשולבים בחינוך הרגיל. בתוך ג' אבישר ופ' רייטר (עורכות), **שילובים: מהלכה למעשה** (עמ' 281-259). אחוה.

כ"ץ, ש' ודרור, ט' (2013). אמונות מחוללות פעולה – גם במתמטיקה. **שאנן**, 19, 219-195.

מרכז חדד. (2012). **סוללת מבחנים במתמטיקה במתמטיקה**. אוניברסיטת בר-אילן.

רוחם, א' והניק, א' (2015). מה יודעים מתבגרים עם לקות למידה במתמטיקה על לוח הכפל? **אורייות ושפה**, 5, 152-123.

Altemeier, L., Jones, J., Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (2006). Executive functions in becoming writing readers and reading writers: Note taking and report writing in third and fifth graders. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 161-173. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2901_8

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Aron, A. R., Dowson, J. H., Sahakian, B. J., & Robbins, T. W. (2003). Methylphenidate improves response inhibition in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, 54(12), 1465-1468. [https://doi.org/10.1016/S0006-3223\(03\)00609-7](https://doi.org/10.1016/S0006-3223(03)00609-7)

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Barkley, R. A. (1997). [Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD](#). *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65>

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). [The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations](#). *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>

Berlin, L., Bohlin, G., & Rydell, A. M. (2003). [Relations between inhibition, executive functioning, and ADHD symptoms: A longitudinal study from age 5 to 8\(1/2\) years](#). *Child Neuropsychology*, 9(4), 255-266. <https://doi.org/10.1076/chin.9.4.255.23519>

Best, J. R., Miller, P. H., & Jones, L. L. (2009). [Executive functions after age 5: Changes and correlates](#). *Developmental Review*, 29(3), 180-200. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.05.002>

Best, J. R., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2011). [Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample](#). *Learning and Individual Differences*, 21(4), 327-336. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.007>

Blair, C., & Razza, R. P. (2007). [Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten](#). *Child Development*, 78(2), 647-663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>

- Blaye, A., & Chevalier, N. (2011). The role of goal representation in preschoolers' flexibility and inhibition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 469-483. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.09.006>
- Bloomfield, L., & Kendall, S. (2012). Parenting self-efficacy, parenting stress and child behaviour before and after a parenting programme. *Primary Health Care Research & Development*, 13(4), 364-372. <https://doi.org/10.1017/S1463423612000060>
- Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 595-616. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_3
- Carlson, S. M. (2011). Introduction to the special issue: Executive function. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 411-413. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.01.004>
- Carlson, S. M., Moses, L. J., & Breton, C. (2002). How specific is the relation between executive function and theory of mind? Contributions of inhibitory control and working memory. *Infant and Child Development*, 11(2), 73-92. <https://doi.org/10.1002/icd.298>
- Carver, A. C., Livesey, D. J., & Charles, M. (2001). Age related changes in inhibitory control as measured by stop signal task performance. *International Journal of Neuroscience*, 107(1-2), 43-61. <https://doi.org/10.3109/00207450109149756>
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62-83. <https://doi.org/10.1177/109442810141004>
- Congdon, E., Mumford, J. A., Cohen, J. R., Galvan, A., Canli, T., & Poldrack, R. A. (2012). [Measurement and reliability of response inhibition](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00037). *Frontiers in Psychology*, 3, 37. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00037>
- Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., & Diamond, A. (2006). [Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching](https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006). *Neuropsychologia*, 44(11), 2037-2078. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006>
- Eigsti, I. M., Zayas, V., Mischel, W., Shoda, Y., Ayduk, O., Dadlani, M. B., Davidson, M. C., Aber, J. L., & Casey, B. (2006). [Predicting cognitive control from preschool to late adolescence and young adulthood](https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01732.x). *Psychological Science*, 17(6), 478-484. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01732.x>
- Elias, S. M., & Loomis, R. J. (2002). Utilizing need for cognition and perceived self-efficacy to predict academic performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(8), 1687-1702. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb02770.x>
- Espy, K. A., Bull, R., Martin, J., & Stroup, W. (2006). [Measuring the development of executive control with the shape school](http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.18.4.373). *Psychological Assessment*, 18(4), 373-381. <http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.18.4.373>
- Friedman, N. P., & Miyake, A. (2004). [The relations among inhibition and interference control functions: A latent-variable analysis](http://dx.doi.org/10.1037/0096-3445.133.1.101). *Journal of Experimental Psychology General*, 133(1), 101-135. <http://dx.doi.org/10.1037/0096-3445.133.1.101>
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2000). [Test review: Behavior rating inventory of executive function](https://doi.org/10.1076/chin.6.3.235.3152). *Child Neuropsychology*, 6(3), 235-238. <https://doi.org/10.1076/chin.6.3.235.3152>
- Holmboe, K., Fearon, R. P., Csibra, G., Tucker, L. A., & Johnson, M. H. (2008). [Freeze-Frame: A new infant inhibition task and its relation to frontal cortex tasks during infancy and early childhood](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2007.09.004). *Journal of Experimental Child Psychology*, 100(2), 89-114. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2007.09.004>
- Huizinga, M., & van der Molen, M. W. (2011). [Task switching and shifting between stopping and going: Developmental change in between-trial control adjustments](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.10.004). *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 484-503. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.10.004>
- Kalaycioglu, D. B. (2015). [The Influence of Socioeconomic Status, Self-Efficacy, and Anxiety on Mathematics Achievement in England, Greece, Hong Kong, the Netherlands, Turkey, and the USA](https://doi.org/10.12738/estp.2015.5.2731). *Educational Sciences*, 15(5), 1391-1401. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.5.2731>

- Kaplan, S., & Berman, M. G. (2010). [Directed attention as a common resource for executive functioning and self-regulation](https://doi.org/10.1177/1745691609356784). *Perspectives on Psychological Science*, 5(1), 43-57. <https://doi.org/10.1177/1745691609356784>
- Kopp, C. B. (2002). Commentary: The codevelopments of attention and emotion regulation. *Infancy*, 3(2), 199-208. https://doi.org/10.1207/S15327078IN0302_5
- Locascio, G., Mahone, E. M., Eason, S. H., & Cutting, L. E. (2010). [Executive dysfunction among children with reading comprehension deficits](https://doi.org/10.1177/0022219409355476). *Journal of Learning Disabilities*, 43(5), 441-454. <https://doi.org/10.1177/0022219409355476>
- McAuley, T., & White, D. A. (2011). A latent variables examination of processing speed, response inhibition, and working memory during typical development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 453-468. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.08.009>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). [The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis](https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734). *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Molfese, V. J., Molfese, P. J., Molfese, D. L., Rudasill, K. M., Armstrong, N., & Starkey, G. (2010). [Executive function skills of 6 to 8 year olds: Brain and behavioral evidence and implications for school achievement](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.004). *Contemporary Educational Psychology*, 35(2), 116-125. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.004>
- Montague, M. (2005). [Math problem solving for primary elementary students with disabilities](#). The access center: Improving outcomes for all students K-8.
- Morasch, K. C., & Bell, M. A. (2011). [The role of inhibitory control in behavioral and physiological expressions of toddler executive function](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.003). *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 593-606. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.003>
- Muris, P. (2001). [A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths](https://doi.org/10.1023/A:1010961119608). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149. <https://doi.org/10.1023/A:1010961119608>
- Nigg, J. T. (2017). [Annual research review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology](https://doi.org/10.1111/jcpp.12675). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 361-383. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12675>
- Pintrich, P. R. (2000). [The role of goal orientation in self-regulated learning](https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3). In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Prencipe, A., Kesek, A., Cohen, J., Lamm, C., Lewis, M. D., & Zelazo, P. D. (2011). Development of hot and cool executive function during the transition to adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 621-637. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.09.008>
- Protopapas, A., Archonti, A., & Skaloubakas, C. (2007). [Reading ability is negatively related to Stroop interference](https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2006.07.003). *Cognitive Psychology*, 54(3), 251-282. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2006.07.003>
- Raskauskas, J., Rubiano, S., Offen, I., & Wayland, A. (2015). Do social self-efficacy and self-esteem moderate the relationship between peer victimization and academic performance? *Social Psychology Education*, 18(2), 297-314. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9292-z>
- Reck, S. G., & Hund, A. M. (2011). [Sustained attention and age predict inhibitory control during early childhood](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.010). *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 504-512. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.010>
- Senn, T. E., Espy, K. A., & Kaufmann, P. M. (2004). [Using path analysis to understand executive function organization in preschool children](https://doi.org/10.1207/s15326942dn2601_5). *Developmental Neuropsychology*, 26(1), 445-464. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2601_5
- Simpson, A., & Riggs, K. J. (2006). Conditions under which children experience inhibitory difficulty with a "button-press" go/no-go task. *Journal of Experimental Child Psychology*, 94(1), 18-26. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.10.003>
- Spira, E. G., Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2005). [Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills](#). *Developmental Psychology*, 41(1), 225-234.

- Stevens, C., Sanders, L., & Neville, H. (2006). [Neurophysiological evidence for selective auditory attention deficits in children with specific language impairment](https://doi.org/10.1016/j.brainres.2006.06.114). *Brain Research*, 1111(1), 143-152. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2006.06.114>
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2008). [Peer victimization and academic achievement in a multiethnic sample: The role of perceived academic self-efficacy](http://dx.doi.org/10.1037/a0013155). *Journal of Educational Psychology*, 100, 754-764. <http://dx.doi.org/10.1037/a0013155>
- Toll, S. W. M., Van der Ven, S. H. G., Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. H. (2010). [Executive functions as predictors of math learning disabilities](https://doi.org/10.1177/0022219410387302). *Journal of Learning Disabilities*, 44(6), 521-532. <https://doi.org/10.1177/0022219410387302>
- Tsujimoto, S., Kuwajima, M., & Sawaguchi, T. (2007). [Developmental fractionation of working memory and response inhibition during childhood](https://doi.org/10.1027/1618-3169.54.1.30). *Experimental Psychology*, 54(1), 30-37. <https://doi.org/10.1027/1618-3169.54.1.30>
- van der Schoot, M., Licht, R., Horsley, T. M., & Sergeant, J. A. (2002). [Fronto-central dysfunctions in reading disability depend on subtype: Guessers but not spellers](https://doi.org/10.1207/S15326942DN2203_1). *Developmental Neuropsychology*, 22(3), 533-564. https://doi.org/10.1207/S15326942DN2203_1
- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. (2016). Beyond math anxiety: Positive emotions predict mathematics achievement, self-regulation, and self-efficacy. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), 415-422. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0251-4>
- Vuontela, V., Rämä, P., Raninen, A., Aronen, H. J., & Carlson, S. (1999). Selective interference reveals dissociation between memory for location and colour. *NeuroReport*, 10(11), 2235-2240. <https://doi.org/10.1097/00001756-199908020-00002>
- Williamson, G. G., & Anzalone, M. E. (2001). *Sensory integration and self-regulation in infants and toddlers: Helping very young children interact with their environment*. Zero to Three.
- Willoughby, M. T., Wirth, R., & Blair, C. B. (2011). [Contributions of modern measurement theory to measuring executive function in early childhood: An empirical demonstration](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.04.007). *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 414-435. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.04.007>
- Wolfe, C. D., & Bell, M. A. (2007). The integration of cognition and emotion during infancy and early childhood: Regulatory processes associated with the development of working memory. *Brain and Cognition*, 65(1), 3-13. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2006.01.009>
- Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4), 354-360. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00246.x>

בעיות משמעת בכיתה: תפיסות, התמודדויות וחוויות של מחנכות כיתה בבתי ספר יסודיים

תקציר

המחקר הנוכחי בחן מהי בעיית משמעת בכיתה לתפיסתן של מחנכות בבתי ספר יסודיים ואת התמודדותן עם התופעה. הוא בדק מה המאפיינים של בעיית משמעת רצינית שנאלצו להתמודד עימה במהלך שנות עבודתן והיא חקוקה בזיכרון, ואת השפעתה עליהן כמחנכות. למחקר רואיינו בראיונות עומק מובנים למחצה 36 מחנכות מבתי ספר יסודיים בדרום הארץ. מתוכן 24 מלמדות בבתי ספר יסודיים ממלכתיים ו-12 מלמדות בבתי ספר יסודיים ממלכתיים-דתיים. ממצאי המחקר הראו שלוש תפיסות לדרך שבה מבינות מורות מחנכות מהי בעיית משמעת בכיתה והן פגיעה בסמכות; הפרעה בניהול שיעור ואיום כיתתי. זוהו ארבע דרכי התמודדות של המורות עם בעיות משמעת במהלך עבודתן כמחנכות כיתה: הפגנת סמכות; רכישת אמון; שיחות אישיות וקבלת סיוע מאנשי מקצוע אחרים. כמו כן עלה מהממצאים שבעיית המשמעת המהותית ביותר מבחינת המחנכות שזכרה להן במהלך עבודתן התאפיינה כמצב הפרעה; תוקפנות כלפי האחר ותחושת סכנה. השפעתה הייתה בשינוי גישה חינוכית, הכרה בצורך של תמיכה מקצועית בית ספרית, ובכך שהן חשו בעקבותיה איבוד ביטחון כמורות מחנכות וצורך בהגנה.

מילות מפתח:

בעיות משמעת בכיתה; חינוך כיתה; ניהול כיתה; בתי ספר יסודיים; אלימות בית ספרית; הפרעה בכיתה.

מבוא

כבר בשלב מוקדם בדרכם המקצועית מגלים מורים כי בעיות משמעת בכיתה הן תופעה שכיחה, ונתקלים מדי יום בפטפוט, הסתובבות בכיתה, הערות חצופות והצקות של תלמידים לחבריהם. נושא המשמעת משמש מקור לדאגה למורים, ולעיתים נוגד את האידיאלים שבשמם הם בוחרים במקצוע ההוראה, כמו למשל האמונה בהשפעת החינוך על החברה, ההזדמנות לעצב את דרכם של לומדים צעירים ולתרום לצמיחתם האישית והאינטלקטואלית (Noguera, 2003). ההפרעות האלה הופכות לעיתים להטרדה ולפגיעה של ממש, מילולית ופיזית. מורים ותיקים מציינים שזו הסיבה העיקרית ללחץ, לשחיקה מקצועית ולפרישה מוקדמת (Cochran-Smith, 2004). כמו כן מורים חדשים מרגישים מוטרדים במיוחד כיוון שטרם רכשו כלים וניסיון כיצד לטפל בהפרעות אלה (Chaplain, 2008). בעיות משמעת אף גורמות למורים לפתח יחס שלילי כלפי כיתה ספציפית, ויחס זה פוגע בהישיג התלמידים (Hastings & Bham, 2003). הירידה במעמד ובסמכותם של המורה, ההוראה, תוכני הלימוד ותוכנית הלימודים בשנים האחרונות (גוסקוב, 2016), כמו טשטוש ההבדלים בין מבוגרים לצעירים, היעדר נורמות התנהגות מוסכמות ואווירת הפתיחות בבית וברחוב, מכרסמים במעמדו של המורה ומקשים עליו להגדיר כללי התנהגות ולהטיל משמעת בכיתה (אלמוג, 2002).

לנוכח בעיות המשמעת הרבות הצצות ועולות בכיתות בבית הספר, מחנכי הכיתה הם אלו הנדרשים לעיתים קרובות לטפל בבעיות משמעת בכיתותיהם. ממחקרה של בקשי-ברוש (2005), עולה כי גם אם יש למחנך הכיתה מעט שעות הוראה בהשוואה למורה המקצועי, עדיין התלמיד "שייך" לכיתה המחנך. בשל זאת מעמדם של המורים המחנכים בבית הספר נחשב גבוה יותר ממעמד המורים המקצועיים. מעמדם הגבוה יחסית של מחנכי הכיתות נרכש גם הודות לקרבתם להנהלה והיותם משמשים חוליה מקשרת בין הכיתה ובין בעלי התפקידים האחרים, ובהם מנהל בית הספר (Telem, 2005). כשליח של ההנהלה עליו להעביר מידע למורים המקצועיים, לתלמידים ולהורים. עליו לדאוג לארגון הכיתה כמסגרת מתפקדת על פי החוקים והתקנות הבית ספריים. עליו להיות מומחה בהכרת המבנה הארגוני של בית הספר כמוסד בעל מאפיינים בירוקרטיים. עליו לדעת להפעיל כללים, הסדרים וחוקים על פי המבנה הארגוני של בית הספר (צדקיהו ואחרים, 2008).

אף שנושא המשמעת נחקר רבות בארץ (למשל: גל, 2004; טימור, 2011; יריב, 2010; רודין ורון, 2018), התופעה לא נחקרה עד כה אצל מחנכות הכיתה. לכן המחקר המדווח במאמר זה בחן לעומק מהי בעיית משמעת בכיתה לדעתן של מחנכות בבתי ספר יסודיים ואת דרכי התמודדותן עם בעיות משמעת בקרב תלמידיהן. ועוד זאת בדק מה המאפיינים של בעיית משמעת רצינית שנאלצו להתמודד עימה במהלך שנות עבודתן והיא חקוקה בזיכרון, ואת השפעתה עליהן כמחנכות. חשוב להבין שתפקידו של מחנך הכיתה מהותי ומרכזי בבית הספר והוא כולל את ההיבטים החינוכיים והארגוניים בכיתה (צדקיהו ואחרים, 2008). למחנכים תחומי אחריות הכוללים קשת רחבה של משימות ייעוציות במגוון נושאים שהם מקבלים עליהם בעניין תלמידיהם (נוטוב, 2011), כאשר ניהול כיתה נוגע ל"כל הדברים שמורה עושה והקשורים לארגון התלמידים, החלל, הזמן והחומרים כדי שההוראה, מבחינת התכנים ומבחינת הלמידה, תתבצע" (Wong & Wong, 1998, p. 84).

חינוך וניהול כיתה

חינוך כיתה הוא אחד התפקידים המרכזיים בבית הספר ונחשב שני בחשיבותו לצד תפקיד מנהל בית הספר. כמנהיגי הכיתות יש למחנכים מעמד מיוחד בקרב התלמידים, והם נדרשים למלא תפקידים של ניהול כיתה. הם ממונים על החינוך החברתי של הכיתה, על תיאום הלימודים עם כל מוריה ועל הקשר עם ההנהלה ועם המורים. הם נדרשים להיות קשובים לתלמידיהם ולצורכיהם בתחום הלימודי, בתחום החברתי ובתחום האישי, ולגשר בין תרבות התלמידים ובין התרבות המוצהרת של בית הספר. בתפקידם הם אחראים גם לשעת חברה ולתכניה האישיים, החברתיים והלאומיים, בזיקה למטרות מערכת החינוך וליעדיה של החברה הישראלית. עליהם להיות פתוחים, מנומסים, רגישים ובעלי יכולת הנהגה (צדקיהו ואחרים, 2008).

תפקידי מחנכי הכיתות בבתי הספר היסודיים המתוארים בחוזרי המנהל הכללי של משרד החינוך (1979, 1994) מראים על מורכבות התפקיד. מחנך הכיתה נדרש לטיפול מתוך שיתוף פעולה עם כל מורי הכיתה בעניינים הלימודיים והחברתיים של תלמידי כיתתו:

מבחינה לימודית - המחנך מטפל בכל העניינים הפדגוגיים של תלמידי כיתתו. הוא מרכז את הציונים של המורים למקצועות לפני כל שלישי ובודק אותם לקראת סוף שנת הלימודים. הוא מכין לקראת הדיון במועצה הפדגוגית את החומר על כל תלמיד ותלמיד בכיתתו. בתום השלישי עליו לרכז ולנתח את ציוני התלמידים ולברר במידת הצורך עם מורי הכיתה ומורים אחרים את מצב ההישגים של התלמידים. לאחר ישיבת המיון, בתום כל שלישי, המחנך אחראי לכתיבת התעודות, להחתמתן בידי המנהל ולחלוקתן. מחנך הכיתה חייב להזמין לפחות פעם בשלישי את ההורים של כל תלמיד לשיחה על התקדמות התלמיד בלימודים ועל התנהגותו, על מצב בריאותו ועל דרכי חינוכו. המחנך נדרש לכנס לפחות פעם אחת במשך שנת הלימודים את הורי כיתתו לשם שיחה על בעיות חינוכיות כלליות, שבהן תינתן ההזדמנות להורים להביע את דעותיהם בשאלות הנדונות וגם להעלות לדיון בעיות חינוכיות. המחנך אחראי לניהול תקין של יומן הכיתה. עליו להקפיד על הופעה נאותה, נקייה ומסודרת של תלמידיו ועל המראה החיצוני של הכיתה. המחנך מודריך את תלמידיו להתנהגות טובה, לנימוסים, לדייקנות ומחנכם לניקיונם ולניקיון חפציהם האישיים (הבגדים, הספרים, המחברות וכיו"ב), לקיום ההוראות ולמילוי החובות שבית הספר מטיל עליהם.

מבחינה חברתית - המחנך עוקב אחרי השתתפות תלמידיו בחיי הכיתה ובפעולות שמחוץ לתוכנית הלימודים. הוא נדרש להקדיש תשומת לב מיוחדת לתלמידים הנחשלים בלימודיהם והסובלים מקשיי הסתגלות חברתית. הוא מכוון את הטיפול האינדיווידואלי בהם, מתוך חיפוש דרכים לתיקון המצב ומתוך התייעצות עם המנהל, עם חבר המורים, עם הצוות החינוכי ועם הורי התלמידים, ולפי הצורך גם עם מומחים שמחוץ לבית הספר. המחנך דואג לפיתוח חיי החברה של כיתתו ומדריך את תלמידיו בעבודתם, בקריאת ספרים ובביקורים בהצגות תיאטרון וקולנוע, בשיתוף פעולה עם מורי הכיתה וההורים. המחנך אחראי לשוחח עם תלמידיו על הבעיות החברתיות של הכיתה, לטפח בכיתה חיי חברה תקינים ולהפעיל פעולות חברתיות. מחנך יטפל בענייני המשמעת בכיתתו ומניעתם, מתוך שיתוף פעולה עם המורים ובשעת הצורך גם עם ההורים.

ניהול כיתה הוא סך כל הפעולות שמורים נוקטים כדי לעצב סביבה התומכת ומקדמת הן למידה עיונית והן למידה חברתית-רגשית (Everston & Weinstein, 2006). מחנכי כיתות הם בעצם מנהלים של מערכת מצומצמת בבית הספר. הם חייבים לתכנן את עבודתם החינוכית לשנה שלמה מראש ולנווט את פעילותם. כמנהלי הכיתה יש למחנכים מעמד מיוחד בקרב מורי הכיתה, והם נדרשים לקבל עליהם תפקידים בעלי מאפיינים של ניהול כיתה (צדקיהו ואחרים, 2008). ניהול כיתה הוא מלאכה מורכבת הכרוכה מיומנויות הוראיות ובין-אישיות רבות, שאת כולן מלכדים שיקולים מוסריים וערכיים שעל המורה לגבש ולפעול לאורם (לאוטרשטיין-פיטליק ויריב, 2018).

על סמך סקירת ספרות מחקרית ומקצועית עמד החוקר וובלס (Wubbels, 2011) על שישה סגנונות מרכזיים בניהול הכיתה:

- א. שליטה חיצונית ופיקוח על ההתנהגות – נשענת על עקרונות למידה ביהיוריסטיים ועל שימוש בחיזוקים חיוביים ושליליים.
- ב. שליטה פנימית – הפנמתם של נורמות וערכים חברתיים, הקניית מיומנויות רגשיות וחברתיות ובנייה של יחסים אכפתיים בכיתה. הוקרת הערכים והתנהגות המונעת מבפנים, מתוך סקרנות ורצון להצליח.
- ג. הגישה האקולוגית – ארגון הסביבה הלימודית והקשר שלה לעולם שבחוץ. פיתוח של שגרה, של נהלים ושל נורמות לימודיות. קביעת כללים בהירים בתחילת השנה ואכיפתם בשיטתיות. שימוש בתקשורת וברמזים לא מילוליים לטיפול בהפרעות, מתוך גישה שקטה שאינה מפריעה למהלך השיעור.
- ד. הגישה הממוקדת בשיח – התרחשויות בכיתה ודפוסי השיח של המורה מעצבים את ההתנהלות בכיתה. הקשבה פעילה לילדים ומניעת החרפה של סכסוכים.
- ה. הגישה הממוקדת בתוכנית הלימודים – בחירת תכנים, שיטות הוראה והערכה שיביאו את הילדים להתעניין בנושאים הנלמדים ואף להפריע פחות למהלך התקין של השיעור.
- ו. הגישה הבין-אישית – הפגנת מעורבות גבוהה ודומיננטית של המורה לצד קשר חם עם התלמידים. קרבה לצד פיקוח ואכיפה. פתרון סכסוכים באמצעות הידברות והקשבה לתלמידים.

מהי בעיית משמעת: הגדרה וגישות

מושג המשמעת העולה מתוך מערכת היחסים הדינמית שבין המורה לתלמידים קשור ליכולת לשמוע. על כן חוסר משמעת הוא מצב שבו אין יכולת "לשמוע", כלומר שבו נבלמת תקשורת יעילה. בעיית משמעת מוגדרת "כארוע המפריע למהלך התקין של הפעילות בכיתה, על-ידי הפרעה למורה, או לתלמיד הבודד, או לקבוצת תלמידים" (סמילנסקי, 1987, עמ' 225). לכל מורה יש "סרגל פנימי" לבחינת משמעות האירוע וחומרתו, כאשר ההפרעה הופכת גלויה אם מישוה מאותת על התרחשותה (יריב, 2010; Zohar, 1999). לדעת יריב, "כל עוד אין מכריזים או לא מגיבים ההפרעה אינה קיימת" (יריב, 2010, עמ' 57). אם כן, הביטוי "בעיית משמעת" שהוא נגזרת מרכזית של בעיות התנהגות, משתנה ממורה למורה, שונה ממוסד למוסד ומחברה לחברה (Doyle, 1984; Veenman, 1986).

סמילנסקי (1987) טוען שהמושג "משמעת" והצגת התנהגות מסוימת כמעוררת בעיה משמעתית, תלויים בנקודת המבט שממנה בוחנים את התופעה. אפשר להבין את המושג "משמעת" בדרך אחרת כאשר נשענים על גישות פסיכולוגיות שונות ועל הגדרתן את התפקוד האידיאלי של הפרט. הגישות הן הגישה הדידקטית, הגישה האינדיווידואלית והגישה החברתית:

על פי הגישה הדידקטית קיומה של בעיית משמעת מעיד על ליקוי בתכנון הלימודי של המורה. הגישה האינדיווידואלית מתמקדת בתלמיד המפרע: לפי הגישה ההתנהגותית המשמעת הרצויה היא התנהגות הילד על פי נורמות החברה; לפי גישת ההגשמה העצמית משמעת חיובית היא התנהגות הילד בדרך שתגרום לו הנאה וסיפוק; לפי הגישה הפסיכודינמית המשמעת הרצויה היא מצב שבו הילד מבין את מניעיו להתנהגות על פי נורמות חברתיות ומסוגל לפעול לתיקון התנהגותו גם לאחר סטייה. הגישה החברתית עוסקת במשמעת מזווית הראייה של יחסים בין מורה לתלמידים ובינם לעצמם. התנהגות מסוימת מוגדרת ממושמעת או לא ממושמעת על פי ההקשר החברתי והקבוצתי. לאחר עיון בגישות הפילוסופיות והפדגוגיות להנחלת משמעת הדגישו עטייה ואופלטקה (2007) כי יש שלוש גישות עיקריות למשמעת בית ספרית:

- א. הגישה הפרוגרסיבית - הדוגלים בגישה זו רואים כי ההתפתחות הערכית והחברתית של התלמיד מתעצבת בעזרת מעורבות הילד בחיי החברה ובעזרת חיי גומלין חברתיים מרביים ופחות בעזרת כללי התנהגות מוגדרים. אין לראות בטיפול המשמעת אמצעי להשגת מטרות חינוכיות או מטרה בפני עצמה. המגבלה היחידה המוטלת על הרצון החופשי היא הימנעותו של היחיד מפגיעה בזולתו.
- ב. הגישה המסורתית - בעלי העמדה המסורתית רואים במשמעת אמצעי חינוך מרכזי ומעמידים את החברה במרכז. משמעת היא אמצעי חשוב בהכשרה לחיים וחובה להעביר מדור לדור את הידע המצטבר, את הערכים הקיימים ואת נורמות ההתנהגות הנהוגות בחברה. המשמעת היא ציון מלא של הפרט לנורמות שקבעה החברה והן מתאימות להשגת מטרותיה. המורה אמור לצוות על התלמידים כיצד לנהוג ולרשותו עומדים אמצעים לכפות את רצונו עליהם, ועל התלמידים לציית למורה.
- ג. הגישה המפשרת - עמדה זו מפשרת בין הקטבים בכך שמעמידה את הפרט במרכז בלי לתת לו אוטונומיה מלאה בקביעת דרכי ההתנהגות המתאימות לצרכיו. על פי גישה זו המורה כמייצג החברה קובע נורמות המחייבות את התלמיד.

להלן המיון של צ'רלס (Charles, 1996) לבעיות המשמעת:

- א. שוטטות והתנהגות חסרת מטרה - חולמנות, עיסוק בדבר אחר באמצע השיעור, אי מילוי מטלות (שלא כפעולות התנגדות).
 - ב. הפרעות בכיתה - התנהגויות של חוסר הקשבה, פטפוט ובדיחות בשיעור, התפרצות לדברי המורה.
 - ג. התמרדות כלפי סמכות - התעלמות מדברי המורה, אי הכנת שיעורי בית, סירוב, לעיתים עוין, של תלמיד למלא בקשות של מורה.
 - ד. התנהגות לא מוסרית - מעשים כמו גנבה ושקר.
 - ה. אלימות של תלמידים - תקיפה פיזית ותקיפה מילולית של תלמידים אחרים או מורים.
- שתי בעיות התנהגות המטרידות ביותר מורים בעולם המערבי הן דיבור בלי רשות והפרעה לאחרים

(Little, 2005; Wheldall & Merrett, 1988), ואילו במזרח הרחוק שתי בעיות התנהגות המטרידות ביותר הן חלימה בהקיץ וחוסר ריכוז (Ding et al., 2008). עם זאת האלימות בבית הספר היא סכנה פיזית ופגיעה נפשית בתלמידים ובמורים ועלולה לפגוע פגיעה מהותית ביכולתו של בית הספר לשמש מוסד לימודי וחינוכי (גימשי ונאמן-חביב, 2015).

אלימות לסוגיה

הספרות המקצועית מתמקדת בשנים האחרונות בתופעת הבריונות (bullying). לתופעת הבריונות שני מאפיינים מרכזיים: פגיעה באדם לאורך זמן ממושך ובדרך חוזרת ונשנית והפעלת כוח בדרך בלתי מאוזנת (Sampson, 2010). ראובני (2011) מציגה חמישה דפוסי אלימות נפוצים בבית הספר היסודי:

1. אלימות פיזית - תקיפות פיזיות כלפי הזולת. ביטוייה הנפוצים הם הכאה, דחיפה, צביטה, נשיכה, סטירה, זריקת חפצים על הזולת, מתן אגרוף, חניקה, גרימת כוויות, משיכה בשיער וכדומה.
2. אלימות מילולית - אקטיבית וישירה הפוגעת ברגשות הזולת. ביטוייה הם קללות, כינויי גנאי ולגלוג המיועדים להעליב ולהשפיל את הזולת ואיומים לפגיעה פיזית באדם או במקורביו.
3. אלימות רגשית - דפוס התנהגות שביטוייו הם דחייה חברתית, השלטת טרור, השמצה, איומים, סחיטה כספית, הערות גזעניות ומניעת השתתפות בפעולות חברתיות.
4. אלימות מינית - כוללת נגיעה במקומות אינטימיים, מציצנות, הפעלת לחץ על הילד לחשוף איברים אינטימיים, הפשטה בכוח וכדומה.
5. אלימות כלפי רכוש פרטי - כוללת גנבה והשחתת רכוש (ונדליזם) המונעות מתוך שנאה ואיבה.

כמו כן יש עדויות רבות על הקשר בין בריונות ברשת לאקלים כיתה שלילי (Della Cioppa et al., 2015; Smith et al., 2008). מחקרים רבים הראו שתחושת השייכות והמעורבות בכיתה של קורבנות לבריונות רשת נמוכה במידה ניכרת מזו של עמיתיהם שלא חוו בריונות רשת (Ortega-Bar'on et al., 2016) ושהם רואים את אקלים בית הספר והכיתה שלילי יותר (Hinduja & Patchin, 2012). במחקרה של אייזנקוט (2017) שבוצע בקרב 1111 תלמידי כיתות ד' עד י"ב נמצא כי 31% מהתלמידים דיווחו על קורבנות לבריונות רשת בקבוצות הוואטסאפ הכיתתיות. ביטויי הבריונות כללו עלבונות (15%), קללות (14%), הוצאה כפויה מקבוצה (13%) ופרסום תמונות פוגעות (10%). היא סיווגה את ביטויי הבריונות בקבוצות וואטסאפ כיתתיות לארבעה סוגי בריונות:

1. אלימות מילולית המתבטאת בלעג, קללות, עלבונות, שמות גנאי, איומים וכן הלאה.
2. אלימות קבוצתית, כגון פתיחת קבוצה נגד תלמיד מסוים, חרם קבוצתי וכיוצא בזה.
3. סלקטיביות קבוצתית, לדוגמה פתיחת קבוצה בלי משתמש מסוים חרף רצונו להשתמש בה, מניעת כניסה לקבוצה, הוצאה כפויה מקבוצה או פתיחת קבוצה ל"חברים נבחרים" בלבד.
4. אלימות חזותית, למשל, פרסום או הפצה של תמונות וסרטונים פוגעניים, תיוג פוגע לתמונות או סרטונים וכן הלאה.

הסיבות לבעיות משמעת

בעיות ההתנהגות המתונות והשגרתיות הן חלק טבעי מחיי בית הספר מאחר שהמסגרת הבית ספרית קולטת דרך שגרה ילדים הבאים מרקע מגוון, ממסגרות משפחתיות שונות ובעלי נתונים טבעיים שונים. בהם מצויים גם ילדים עם טווח ריכוז קצר, אימפולסיביים, מאופקים ומופנמים, ילדים חסרי גבולות וילדים מרוסנים יתר על המידה, בעלי דחפים וצרכים שונים זה מזה ועם יכולת אחרת להתאים את עצמם למסגרת באשר היא (גל, 2004). ממצאי מחקרם של בלנק ושביט (2013) מראים שיש הבדלים בין כיתות בתוך אותו בית ספר ברמת בעיות המשמעת. הם מצאו כי הסיבות העיקריות שתורמות לריבוי בעיות משמעת בכיתה הן יחס לא הוגן של המורים בכיתה והפרות משמעת בבית הספר בשל מדיניות אכיפת משמעת בבית הספר הדרושה שיפור. פישרמן (2008) ציין את הקונפליקט הבין-אישי המתרחש בכיתה כסיבה העיקרית לבעיות משמעת. הוא מזהה שני סוגים עיקריים: 1. קונפליקט מורה-תלמיד יכול להתרחש על רקע אי הסכמה בעניין סמכות ואחריות שבו התלמיד אינו מקבל את סמכותו של המורה כמי שאחראי לחינוכו וללימודיו. גם המורה אינו מוכן לקבל שהתלמיד נושא באחריות משותפת עם המורה לחינוכו או ללימודיו; 2. קונפליקט תלמיד-תלמיד המתרחש בין התלמידים כאשר המורה הוא שאחראי לשני התלמידים ועליו למנוע הסלמה שעשויה להביא לידי אלימות.

לנגברג (2015) מונה כמה סיבות בכיתה הגורמות לילדים לחוסר מעורבות, לאי למידה ולהתנהגות אנטי- חברתית:

- א. ענישה המגבירה את התסכול של הילד, את תחושת חוסר האונים שלו ומקדמת גילויי אלימות.
- ב. היעדר מסרים חיוביים מצד המורה כלפי התלמידים. מורים המרבים לנזוף בתלמידיהם ולהעיר להם.
- ג. חוויית כישלון של תלמידים מתקשים בשל משימות שאינן מותאמות לכישורי התלמיד ורמתו. תלמידים חשים חוסר אונים ותסכול כאשר אינם מבינים את חומר הלימוד, ולכן לא משתתפים בשיעור ומפריעים למהלך השיעור התקין.
- ד. הוראות התנהגות הניתנות לתלמידים בכיתה הן כלליות ואינן ברורות דיין. לעיתים קרובות הן לא מכוונות את התלמיד מה לעשות במצבים כמו עבודה עצמית, סיום עבודה או בקשת סיוע מהמורה.
- ה. חוסר תמיכה מצד ההנהלה במורה - המורה מתמודדת לבד עם בעיות התנהגות ללא כלים יעילים ומוסכמים ומבלי שתוכל להתייעץ עם דמות מוגדרת. לפעמים אין גיבוי מההנהלה בעת עימות עם ההורים. המורה חשה חוסר אונים ותסכול המתבטאים בתגובותיה כלפי התלמידים.

שמעוני ואחרות (1996) ציינו כי בעיות משמעת של תלמיד בודד עשויות אף הן לנבוע ממכלול של גורמים: א. מערכת היחסים בין התלמיד למורה הכוללת אנטיפתייה או זלזול מצד המורה כלפי התלמיד; ב. מערכת היחסים בין התלמיד לחבריו לכיתה שבה התלמיד אינו מוצא את מקומו בכיתה וחש דחוי; ג. מצבו הנפשי של התלמיד מחוץ לכיתה המתבטא בבעיות בבית, בדימוי עצמי נמוך, ברגשי נחיתות וברמת תסכול גבוהה; ד. התלמיד אינו בשל מבחינה התפתחותית באחד מההיבטים האלה או בכמה מהם: שכלי, רגשי, חברתי, פיזי; ה. לקות למידה, חסך תרבותי או מחוננות; ו. התלמיד אינו מבין, משועמם או מבין מהר מדי; ז. דרכי ההוראה בכיתה אינן עונות על הצרכים הנובעים מסגנון הלמידה של התלמיד; ח. תשתית של הרגלי משמעת ועבודה לא התפתחה כראוי אצל התלמיד; ט. גורמים פיזיולוגיים ונוירופיזיולוגיים הנובעים ממגבלות של התלמיד עקב נכות, מחלה, פגיעה מוחית וכדומה.

עם זה מחקרים של יריב, בן-סימון ואביגדור (2011) העלה כי לא רק תלמידים מפריעים, אלא המורים וגורמים אחרים חיצוניים אחראים לרבע עד שליש מכלל ההפרעות בכיתה. לטענתם מרבית ההפרעות בכיתה אינן חמורות, ואירועים אלימים בכיתה נדירים כאשר מרבית ההפרעות אינן תוצר של התנגדות תלמידים, אלא פרי של התרחשות תקינה בכיתה, מעין "רעש תפקודי". אולם נמצא שהתמודדות עם בעיות התנהגות "קלות" (Turnuklu & Galton, 2001) משפיעה קשות על רמת המוטיבציה, על האקלים הכיתתי ועל יחסי מורים-תלמידים (Charles & Senter, 2004), כאשר לבעיות משמעת בכיתה יש השפעה שלילית מובהקת סטטיסטית על הישגי התלמיד בלי קשר להתנהגות התלמיד עצמו או להישגיו הקודמים (בלנק ושביט, 2013). קארל והוקסטר (Carrell & Hoekstra, 2010) מצאו למשל כי כשהכניסו לכיתה ילד אחד שיש לו בעיות התנהגות, הייתה ירידה בציוני התלמידים בכמעט שתי עשיריות האחוז.

דרכי התמודדות עם בעיות משמעת

כחלק מן המאמצים לתת מענה הולם לסוגיות העולות מההתמודדות עם בעיות משמעת בבתי הספר, פרסם משרד החינוך עדכון לחוזר המנכ"ל שכותרתו **אקלים חינוכי מיטבי והתמודדות מוסדות החינוך עם אירועי אלימות וסיכון** (משרד החינוך, 2015). החוזר מתאר כיצד על בתי הספר להיערך מבחינה חינוכית לצמצום האלימות וליצירת אקלים בטוח בבית הספר ובגן הילדים. ההנחיות כוללות את מרכיבי התוכנית המערכתית ואת דרך ההתמודדות עם אירועי אלימות. החוזר מתאר את דרכי התגובה להפרת כללי המשמעת בבית הספר ולעומתם דרכי תגובה שאסור לנקוט בעת הפרת כללי משמעת. לפי סעיף 1.2.10 "הפחתה של התנהגויות אלימות בבית הספר מחייבת במקביל נקיטת תגובות של ענישה מחד גיסא ומתן חיזוקים חיוביים להתנהגויות חיוביות מאידך גיסא" (שם, עמ' 15).

ניכר כי מנהלי בתי הספר נדרשים לפעול למען תוכנית מערכתית בית ספרית לבניית אקלים חינוכי מיטבי, כאשר כל בית ספר בוחר תגובות בהדרגה. בעדכון לחוזר המנכ"ל (שם, עמ' 39-43) מופיעות ההתנהגויות המצופות וטווח התגובות בעת הפרת משמעת, כאשר מודגש כי כל בית ספר יבחר תגובות בהדרגה. התנהגויות כגון הופעה בתלבושת אחידה, תפקוד בזמן השיעור, ציות להוראות של צוות בית הספר, שימוש בטכנולוגיה בזמן השיעור ושמירה על רכוש פרטי. יש לציין כי הספרות המחקרית מראה שיש הבדלים מגדריים בין מנהלים למנהלות בתי

ספר בגישה כלפי סוגיות המשמעת. למשל, במחקרם של עטייה ואופלטקה (2007) נמצא כי מנהלים הדגישו את הציות לסמכות ולתכתיבי בית הספר כדרך מרכזית להקניית משמעת בבית הספר ונקטו גישה רציונלית, מרוחקת קמעה, המדגישה ציות לכללים. לעומתם, נשים הדגישו שיתוף והסכמה לכללי המשמעת בבית הספר לצד החשיבות של הפגנת חום ואהבה לתלמידים כדרך למניעת בעיות משמעת, עם דגש על האקלים הבית ספרי ומקומה של המשמעת בתהליך ההתפתחות של הילד כאזרח בחברה.

נוסף על כך על אף קיומם של חוזרי מנכ"ל קודמים לשם קידום אקלים בטוח (למשל משרד החינוך, 2009), ממחקרה של ענבר-פירסט (2013) עולה כי מורים רבים לא פונים לבקשת עזרה שתסייע בידיהם לפתח אסטרטגיות לניהול כיתה ולצמצום בעיות ההתנהגות. ממצאי המחקר חשפו בין השאר שני סוגים של עמדות כלפי הימנעות מפנייה לעזרה: 1. הרצון להתמודד בעצמם עם הקשיים; 2. הפחד מפני כישלון.

החוקרת מצאה ארבעה פרופילים שונים של טיפוס מורים בעניין זה:

א. **הטיפוס ה"חושש"** מאופיין ביכולת פנימית קבועה, בהתמודדות עם בעיות, וכן באפקטיביות נמוכה. עקב כך הוא מונע באמצעות רצונו להסתיר את יכולתו הנמוכה, והוא מפחית מאמץ עד למצב של הימנעות מעבודה. הוא ימנע מבקשת עזרה מתוך פחד מכישלון, ועל כן אפשר לצפות שהוא יפנה לעזרה לעיתים רחוקות.

ב. **הטיפוס ה"עצמאי"** פונה לעזרה בשכיחות נמוכה מתוך אמונה שיש ביכולתו להתמודד בעצמו עם בעיות ההתנהגות. מתוך הערכת יכולתו הטובה להתמודד עם בעיות התנהגות, טיפוס זה ימנע מבקשת עזרה ויהיה עם מכוונות למטרת למידה.

ג. **הטיפוס ה"תועלתני"** פונה לעזרה מתוך רצון לסיים במהירות את ההתמודדות עם בעיות ההתנהגות ומעביר את פתרון הבעיה לאנשים אחרים, או שהוא מתעלם מהבעיה ומתחמק מהתמודדות עימה. הוא מאופיין באפקטיביות נמוכה בהוראה ובמכוונות להסתרת יכולתו ולהפחתת עומס עבודה.

ד. **הטיפוס ה"לומד"** פונה לעזרה לעיתים קרובות מתוך אמונה שבקשת עזרה היא אסטרטגיה יעילה לפיתוח יכולות התמודדות עם בעיות התנהגות. טיפוס זה מאמין שאפשר לפתח כל יכולת באשר היא, ועל כן הוא ירבה לפנות לעזרה.

במערכת החינוך יש כיום תוכניות התערבות המתמקדות בפיתוח אקלים מיטבי ובצמצום האלימות וההתנהגויות בסיכון בבית הספר. בנבנשתי (2003) והורביץ (2000) מכוונים לארבעת המרכיבים של תוכניות ההתערבות בבתי הספר: אבחון ממדי האלימות בבית הספר, תכנון תהליכי עבודה, ביצוע ההתערבות והערכתה. עם זה מחקרים מעטים בלבד בדקו את יעילותן והשפעתן של תוכניות ההתערבות (בנבנשתי, 2003; Scheithauer & Haralambos, 2016).

מערכת החינוך מודעת כיום מאוד לסיכון של הבריונות ברשת ופועלת למניעה באמצעות הפעלת תוכניות התערבות בבתי הספר בנושא זה. מאחר שהאלימות המקוונת מתפתחת במהירות בעשור האחרון בקרב ילדים ומתבגרים (היימן ואולניק-שמש, 2014) ויש חשש לזליגה של הקנטות מהזירה המקוונת-הווירטואלית לזירת בית הספר (בוניאל-נסיים, 2010), אירועי בריונות ברשת מתחילים לאחר שעות הלימודים, ממשיכים בחצר בית הספר כאירועי בריונות, וכן להפך (אייזנקוט, 2017). לטענת כורם (2016) יש לפתח את הכשירות החברתית של התלמידים בהתמודדות עם הקנטות בבית הספר ובזירת האינטרנט. לתופעה יש השפעות שליליות על התפתחות הילד, דימוי עצמי, הסתגרות והימנעות מסיטואציות חברתיות ועל תחושת המוגנות שלו. לכן יש להעצים את התלמידים מבחינה רגשית וחברתית כדי לחזק את יכולת ההתמודדות שלהם במצבים האלה. לאחרונה הוערכה יעילותה של תוכנית התערבות למניעת בריונות ברשת ולשיפור אקלים הכיתה בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים (אייזנקוט ואחרות, 2019). ממצאי המחקר הראו ירידה מובהקת בשיעור הבריונות ברשת, שיפור בנורמות השימוש ביישומון הווטסאפ ושיפור מובהק באקלים הכיתה. נוסף על כך נמצא כי שיפור בשיעור מעשי הבריונות בקבוצות הווטסאפ הכיתתיות קשור לשיפור באקלים החברתי בכיתה.

מטרות המחקר ושאלותיו

מטרות המחקר הנוכחי היו לבחון מהי בעיית משמעת בכיתה לפי תפיסותיהן של מורות מחנכות בבתי ספר יסודיים, ואיך הן מתמודדות עם תופעת היעדר משמעת בכיתותיהן; לבדוק את מאפייני בעיית המשמעת החקוקה בזיכרון ויש לה משמעות רבה בעבורן, והן נאלצו להתמודד עימה במהלך שנות עבודתן, תוך בחינה לעומק כיצד חוויה זו השפיעה עליהן כמורות מחנכות.

על סמך מטרות אלה נגזרו השאלות האלה:

1. מה היא לתפיסתן של המורות המחנכות "בעיית משמעת בכיתה"?
2. כיצד המורות המחנכות מתמודדות עם בעיות משמעת בקרב תלמידיהן?
3. מה מאפיין את בעיית המשמעת הזכורה למורות מחנכות כבעלת חשיבות רבה והן נאלצו להתמודד עימה במהלך שנות עבודתן?
4. כיצד חוויה זו של בעיית משמעת מהותית בכיתה השפיעה עליהן כמורות מחנכות?

שיטת המחקר

המחקר הנוכחי נשען על הפרדיגמה האיכותנית לאיסוף נתונים ולניתוחם. פרדיגמה זו מאפשרת לתת תיאור מעמיק ומקיף של התופעה ולהבין אותה על מורכבותה במקום שהיא מתרחשת בו (Stake, 2005), זאת על סמך גישות הנשאלים ועל הפרשנויות שהם מעניקים לחוויותיהם (Patton, 2002).

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 36 מורות מחנכות המלמדות בבתי ספר יסודיים בדרום הארץ. מתוכן 24 מלמדות בבתי ספר יסודיים ממלכתיים ו-12 מלמדות בבתי ספר יסודיים ממלכתיים-דתיים. הגיל שלהן נע בין 29 ל-56 ויש להן ותק בהוראה של 5-32 שנים. ל-28 מחנכות תואר ראשון ותעודת הוראה ול-8 מהן יש גם תואר שני.

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בראיונות עומק מובנים למחצה (ריאיון מודרך ממוקד). ריאיון מסוג זה מאפשר גמישות רבה ומקום נרחב לפעולת גומלין ספונטנית, לצד הגדרה ברורה של הסוגיות העיקריות שהריאיון נועד לברר (צבר בן-יהושע, 1995; Patton, 1980, 2002).

מהלך המחקר

במהלך שנת הלימודים האחרונה לתואר בחינוך וכחלק מתרגיל מחקר-יישומי בקורס "טיפול בבעיות משמעת", התבקשו הסטודנטים לאתר מורה מחנכת המלמדת בבית ספר יסודי ולבקש את הסכמתה להתראיין בעניין התמודדות עם בעיות משמעת בכיתה. לאחר שהתקבלה הסכמתן של המורות המחנכות תואמו מועד הריאיון, מקום עריכתו והובטחה להן אנונימיות. הסטודנטים ערכו את הראיונות וכל ריאיון נמשך בין שעה וחצי לשעתיים וכלל כ-20 עד 25 שאלות פתוחות ושאלות הבהרה במקרה הצורך. הסטודנטים חויבו להגיש למרצה תמלול מדויק של הריאיון. תחומי התוכן בריאיון נגעו לראיית המורות המחנכות את מושג המשמעת, לבעיות משמעת שחוו במהלך עבודתן, לדרכי התמודדותן ומדיניות בית הספר בסוגיית המשמעת. נוסף על כך כלל הריאיון שאלות הנוגעות לנושא החינוכי וכמה שאלות דמוגרפיות. חלקו המובנה של הריאיון נבע מהמבנה הכללי שלו, וכן מהקווים המנחים בשאלות על תחומי התוכן שביקשנו לחקור. החלק הלא מובנה בריאיון קיבל את ביטוי בגמישות הריאיון. לפיכך סדר השאלות ומספר השאלות וניסוחן השתנו מריאיון אחד למשנהו על פי אופי השיח שהתפתח בין המראיינים למראיינים (צבר בן-יהושע, 1995). החלק המובנה בריאיון סיפק לנו ביטחון שההבדלים בתגובות המראיינים נגרמו מהבדלים ממשיים בין המגיבים. לעומת זאת החלק הלא מובנה אפשר לנו לצבור עוד מידע, להיחשף להארות חדשות וכך לקבל תמונת מצב משלימה לשאלות המובנות מראש, כפי שהניחו נחמיאס ונחמיאס (1976).

שיטת ניתוח הנתונים

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשיטת ניתוח התוכן (content analysis). תהליך ניתוח התוכן הוא חיפוש מרכיבים בולטים, חשופים, מעניינים וחוזרים על עצמם בנתונים שנאספו. מרכיבים אלה מוגדרים קטגוריות לניתוח, כאשר הקטגוריות נבנות מתוך הנתונים עצמם (emic). במחקר הנוכחי בוצע ניתוח התוכן לצד שימוש ביחידות שהן היגדים מתוך התוכן המנותח (אלפרט, 2010; צבר בן-יהושע, 1995). הנתונים נותחו לפי המלצתם

של מרשל ורוזמן (Marshall & Rosseman, 1995). בשלב הראשון כל ריאיון נותח לגופו לאחר קריאתו. בשלב השני נערך ניתוח משווה בין הראיונות כדי למצוא את הדפוסים המשותפים. סיווג הנתונים לתמות מרכזיות היה הגרעין של המסקנות העיקריות שהתקבלו בסוף התהליך. בשלב האחרון נעשתה קריאה דקדקנית יותר של הראיונות, כאשר כל קטע רלוונטי קודד לקטגוריה מסוימת, בציון מספר הריאיון שנלקח ממנו. התמות הסופיות נבחרו על פי התכנים שעלו מן הממצאים.

ממצאים

א. תפיסת המורות המחנכות כלפי מהי "בעיית משמעת"

מהתשובות שעלו בראיונות אותרו שלוש תמות עיקריות שמציינות את התפיסה של מורות מחנכות כלפי מהי "בעיית משמעת" בכיתות שהן מחנכות: (א) פגיעה בסמכות; (ב) הפרעה בניהול כיתה; (ג) איום כיתתי.

פגיעה בסמכות (13 מחנכות):

ניתוח הראיונות מלמד כי המורות המחנכות רואות בבעיית משמעת ככזאת המקיימת פגיעה בסמכות הבאה לידי ביטוי בחוקים ובתקנון הבית ספרי. כך למשל תיארה המורה א' בדבריה:

בעיית משמעת היא כשתלמיד שלי נוהג נגד החוקים, בעיקר בכל הנוגע בכבוד הזולת. כאשר תלמידי אינם נשמעים לחוקי בית הספר, משמע התקנון הבית ספרי, ולא פועלים על פי החוקים של איסור אלימות, אי ציות לצוות, חוסר למידה, חוצפה. כל סטייה מהתקנון של בית הספר.

תשובותיהן של המורות כי בעיית המשמעת מציינת גם פגיעה בסמכותן שלהן בידי התלמידים. כך הסבירה זאת המורה ע' על בעיות משמעת בכיתה:

בעיית משמעת היא לדעתי אי הסכמה של תלמיד עם בקשה של מורה במהלך שהותו בבית הספר, שמתבטאת בתגובתו של התלמיד שמביע אי הסכמה. תגובה שלרוב אינה הולמת את הערכים שעל פיהם התלמידים מתחנכים בבית הספר. חוצפה כלפי מורים, לזלזול בצוות החינוכי, חוצפה כלפי המורה עד כדי קללות.

דומה כי יש ירידה בסמכות החינוכית של המורה. ערעור התלמידים על הסמכות החינוכית של מוריהם בעידן הפוסט-מודרני מתבטא בכך שתלמידים מעמידים את מוריהם בבחינה אינטלקטואלית ובודקים את רמת ידיעותיהם והתמצאותם או כאשר הם בודקים את תגובת המורים להקנטות כלפיהם או להפרות סדר בכיתה (גוסקוב, 2016). ניכר כי בעיית משמעת מבחינת המחנכות מתרחשת בעת פגיעה בסמכות המוסד החינוכי וחוקין, ובעת פגיעה בסמכותן מתוקף תפקידן והכללים שהן קבעו כמחנכות וכמנהלות הכיתה.

הפרעה בניהול שיעור (13 מחנכות):

מתשובותיהן של המורות המרואיינות עלה כי לתפיסתן בעיית משמעת היא הפרעה בניהול שיעור תקין המביאה אותן לידי איבוד שליטה בשיעור המתוכנן. כפי שתיארה המורה ב':

בעיית משמעת בעיניי היא הפרעה למהלך התקין של השיעור. דיבור בשיעור או אי ציות למה שאני מבקשת. קושי לנהל שיעור כאשר תלמיד מפרע לי ולשאר הכיתה בכך שהוא מפר את הסדר, מפרע לתכנון המקורי של השיעור והורס את האווירה בכיתה.

מרואיינות הדגישו כי ההפרעה נחשבת בעיניהן בעיית משמעת ברגע שהיא משפיעה על הלמידה. המורה מ' תיארה זאת כמצב שילד מפרע לשאר הכיתה ללמוד:

כל דבר שמפרע להמשך הלמידה ומשפיע על איכות הלמידה נחשב לדעתי בעיית משמעת. הפרעה לתפקוד של הכיתה שלא מאפשרת לילדים אחרים ללמוד או שמקשה על הילד עצמו להיות פנוי ללמידה באותו הרגע. אני מאוד רוצה שהלמידה תהיה שקטה, יהיה שיח מכבד, התארגנות בזמן.

סמילנסקי (1987) קובע שלא ההתרחשויות בכיתה הן אלה שקובעות את חומרת ההפרעה, אלא השפעתן המזיקה של ההתרחשויות אלה. ניכר כי הפרעות בניהול השיעור כמו דיבור בשיעור ואי הסכמה עם בקשות המורה משפיעות לרעה הן על המורה הן על התלמידים. אצל המורה המחנכת יש שיבוש בתכנון השיעור שעמלה עליו

קודם לכן, ואצל תלמידי הכיתה הפרעות אלה מקשות עליהם להתרכז בפועל בלמידה ומעכירות את האווירה בכיתה.

איום כיתתי (10 מחנכות):

ניתוח התשובות הראה כי המורות המרואיינות תיארו את בעיית המשמעת כאיום של תלמיד או תלמידה הן על התלמידים האחרים בכיתה הן על המורה המחנכת. המורה נ' למשל תיארה כיצד היא רואה איום זה:

בעיית משמעת לדעתי היא מצב שבו תלמיד מרגיש מאוים כאשר תלמיד אחר נוהג כלפיו באלימות פיזית או מילולית או פגיעה במורה כשתלמיד פוגע בכבודה מילולית או פיזית, וכך המורה וחברי הכיתה מרגישים לא מוגנים. התנהגות שיוצרת איום ומבחינתי בניגוד גמור ל"ואהבת לרעך כמוך".

המורות רואות באיום הכיתתי המילולי או הפיזי חוסר יכולת של תלמידים לשלוט בהתנהגותם:

בעיית משמעת מתבטאת כאיום שבו נעשה שימוש באלימות בכיתה. ילדים שלא יודעים לפתור בעיות והדרך היחידה שלהם היא להשתמש בגופם בידיים וברגליים או להשתמש במילים לא יפות שנאמרות.

גישה זו מראה כי ישנן בעיות משמעת שמאיימות על קיום השיעור ומתבטאות בנזק חמור עוד יותר בכך שהן שגורמות למורה או לתלמידים להיות קורבנות בריונות בכיתה. מעבר לתחושת האיום שהפרעות אלה גורמות בעת השיעור, הסלמתן יכולה להסתיים בפגיעה גופנית ממשית באחר.

ב. דרכי התמודדות של המורות המחנכות עם בעיות המשמעת בכיתה

מהתשובות שעלו בראיונות אותרו ארבע תמות עיקריות שמשקפות את דרכי ההתמודדות העיקריות של המורות עם בעיות משמעת במהלך עבודתן כמחנכות כיתה: (א) הפגנת סמכות; (ב) רכישת אמון; (ג) שיחות אישיות; (ד) קבלת סיוע מגורמים אחרים. כאשר נמצא כי כשליש מהמורות המחנכות נקטו יותר מדרך התמודדות אחת.

הפגנת סמכות (13 מחנכות):

המרואיינות העלו בתשובותיהן כי היה חשוב להן לשלוט שוב במה שמתרחש בכיתה מתוקף סמכותן כמורות מחנכות. המורה ח' תיארה כיצד היא מציבה גבולות לתלמידיה לאחר בעיית משמעת חמורה שהתרחשה:

כאשר קורה משהו אין לעבור לסדר היום! הפסקתי את השיעור ודיברנו על כבוד בין אדם לחברו, על חברות, על סטיגמות ועל דיסקרטיות בהקשר של "הולך רכיל מגלה סוד". חובה לשוחח על כך בכיתה. אם יש אפשרות אז גם לתת דוגמאות, הילדים מבינים כך הכי טוב וזה חודר לליבם יותר. זה לא רק "לשים פלסטר" אלא לטפל בשורש.

הפגנת סמכות מתבטאת גם ביצירת חוקי כיתה חדשים או עדכון של חוקי כיתה קיימים. למשל המורה ש' שסיפרה על חוק חדש שחוקקה לאחר איחורים מרובים בכיתה המפריעים לניהול שיעור תקין מבחינתה:

הגדרתי שעה בבוקר שמי שמאחר מעבר לה אינו רשאי להיכנס ללמוד ללא סיבה מוצדקת לאיחור עם גיבוי מהורים. הפעלתי שיקול דעת אישי וכיתי. ישנם כללים לבית הספר, מתקיימת תפילת בוקר ויש להתחשב בכל הכיתה ולא לתת למאחרים להיכנס, ליצור הסחות דעת ולהפריע לתפקוד השוטף של הכיתה.

דרך נוספת שהמורות תיארו המראה על סמכותן כלפי תלמידי הכיתה היא שליטה במתן עונשים לעומת פרסים. למשל המורה צ' תיארה מצב שבו היא נותנת עונש מתוקף סמכותה כמחנכת:

אני מבקשת מהתלמיד להפסיק להפריע ועומדת על שלי. התלמידים מבינים שאני מחליטה בכיתה שלי מה לעשות עם תלמידים מפריעים. תפסתי את הקשב של כולם על ידי כך שכתבתי שמות של מי שהפריע על הלוח, ואת מי שכתבתי השארתי איתי בהפסקה לסדר את הכיתה.

לעומת זאת עולה מתשובותיהן כי ישנם מצבים שבהם הן מעדיפות לתת פרס, כפי שצינה המורה ר' באשר לתלמידי כיתה:

בתקופות של התרופפות משמעת אני מציבה קריטריונים החשובים לי לביצוע, כמו הגעה בזמן, תפילת בוקר, התארגנות לשיעור וביצוע משימות תוך ניהול זמן אישי. כל ילד בבוקר

מקבל רצועת דף וכותב את שמו. במהלך כל היום הסימנייה מונחת על השולחן ואני מחוררת חור בכל פעם שהילד נשמע לכללים. בסוף יום אני בוחרת את הילדים עם מספר הניקובים הגדול ומעניקה להם "תעודת יום", מחמאה וחיוק אישי.

ניכר כי המחנכות שבחרו בדרך התמודדות זאת עם בעיית המשמעת בכיתה פעלו על פי הגישה ההתנהגותית שבה המורה מגדיר במדויק את ההתנהגויות הבעייתיות בעיניו וקובע מערכת תגמולים שתינתן בעבור התנהגות רצויה מתוך שאיפה שהחיוק החיובי לאחר ביצוע ההתנהגות הרצויה יעלה את שכיחותה. עם זה ישנן מחנכות שמענישות בשל התנהגות לא רצויה. עונש אינו מכחיד תגובה, אלא מדכא אותה דיכוי זמני (יריב, 2010; שמעוני ואחרות, 1996). כדי להיפטר מהתנהגות לא רצויה במהירות האפשרית עונש יעיל חייב להינתן סמוך לביצוע ההתנהגות המפריעה ולהינתן בעקיבות. תשובותיהן של המחנכות מלמדות כי הן דואגות לחזור להקפיד על הכללים שנקבעו, ומי שמפר אותם מקבל עונש מייד לאחר הפרת הכללים או באותו היום שבו התקיימה ההתנהגות הלא רצויה.

רכישת אמון (13 מחנכות):

דרך התמודדות שנקטו המרואיינות כדי למנוע מצבי היעדר משמעת עתידיים היא לרכוש את אמון תלמידיהן. הן מספרות כי תחילה הן מזהות בקרב אילו תלמידים יש קושי ולאחר מכן מתאימות לתלמיד את ההסכם מורה-תלמיד שיסייע לו לדעתן הכי הרבה. המורה י' למשל יצרה הסכם מורה-תלמיד שפתר את בעיית המשמעת בכיתה בעניין תפילת הבוקר:

עשיתי לה כמין הסכם סודי בינינו על מנת לרכוש את אמונה. היה לה קשה להתפלל, כל תפילה אצלה היה סרט. היא הייתה מקמטת את הסידור וזורקת אותו. עשינו הסכם. סיפרתי לה כל מיני בקשות שאני צריכה לבקש והיא התפללה עליי ואני עליה וכך יצרנו קשר קרוב וסודי. כך היא נתנה בי אמון ולאט לאט היא הפכה להיות אחת מהתלמידות המצטיינות שלי.

המורות הסבירו כי ישנם תלמידים שרכישת אמון מתבטאת דווקא במתן אחריות לתלמיד בידי המורה. נתינת אחריות ספציפית שהותאמה במיוחד לתלמיד והמראה לו כי הוא בעל ערך בכיתה ואפשר לסמוך עליו. המורה ע' סיפרה על נתינת אחריות לתלמיד בתפקיד "עוזר אישי" בכיתה:

אני מנסה לשלב דווקא את אלה שמפריעים בשיעור. אני בדרך כלל לוקחת את התלמיד שמפריע לי ואומרת לו שהוא העוזר שלי, ככה בעצם אני מטילה עליו אחריות והוא מפסיק להפריע. לרוב זה עובד. אני מנסה לתת להם אחריות כמו למשל כתיבת תאריך על הלוח ולכתוב את סדר היום. כך התלמיד מבין שאם הוא יתנהג לא כראוי אז גם האחריות שלו תיפגע ויש עוד שלושים וחמישה תלמידים שיכולים להחליף אותו.

לילדים עם הפרעות קשב וריכוז המורות תיארו שניתנת אחריות הקשורה בניהול זמן וחזרה לקשב. המורה ר' לדוגמה נוהגת לדבריה לתת צמיד התאווירות המראה על אחריותו של התלמיד:

ישנם ילדים שחייבים להתאוויר כי אם לא מתחילות בעיות משמעת קשות. אני הכנת צמיד שמכונה "סומכים עליי" ועם הצמיד הזה הילד יכול לצאת לחמש דקות ולחזור. הצמיד מקנה לילד תחושת אמון והוא התלמיד אחראי לחזור בתום חמש הדקות.

ניכר כי המחנכות רואות בקבלת האחריות מצד התלמיד סממן לרכישת האמון ביניהם ופועלות על פי הגישה החברתית. המחנכות בוחרות להתמודד עם בעיית המשמעת במתן אחריות בכיתה באופן שכל תלמידי הכיתה עדים לאחריות החדשה של התלמיד. הן משתמשות בהיבט החברתי מתוך הבנה שתגובת התלמידים עצמם יעילה יותר מהערת המורה.

שיחות אישיות (12 מחנכות):

מתשובותיהן של המורות עלה כי הן נוקטות שיחות אישיות בעיקר בטיפול בבעיות משמעת של אלימות מילולית או פיזית. השיחות משמשות עבורן דרך לגרום לתלמידים לחשוב פעמיים לפני שהם מתנהגים בדרך לא ראויה. השיחות נועדו לחזק קשר מורה-תלמיד ולגעת בנושאים הרגישים אצל התלמיד ולתת לו מענה לפני שיגיע למצב של תסכול והתפרצויות זעם. המורה א' תיארה בדבריה איך השיחות נשענות על כבוד הדדי:

אני לוקחת את התלמיד לשיחה אישית במטרה לחזק את הקשר. חשוב לעשות שיחות

אישיות עם תלמידים בעייתיים כי כך הם מרגישים שהם לא יכולים להפריע כי נוצר חיבור בשיחות האלה וכך הם מכבדים יותר. ניתן ללמוד משיחות כאלה על דברים שממש מפרעים לילד ומשפיעים על ההתנהגות שלו. לתת לתלמידים תחושה של ביטחון שניתן לסמוך על מי שעומד מולם. אני גם משתפת את התלמידים על חיי הפרטיים ונותנת להם תחושה של קרבה וכבוד, דבר הגורם להם להימנע מבעיות משמעת מתוך היגיון וכבוד ולא פחד.

השימוש בשיחות כדרך התמודדות עם בעיות משמעת נועד כדי לשקף לתלמידים את דרך התנהגותם. המחנכות מעוניינות להביא את תלמידיהן לידי הבנה של מה לא היה נכון בדרך שבחרו לפעול בה. וכן לחשיבה יחדיו כיצד להימנע מכך בעתיד, כפי שסיפרה המחנכת ש' על תהליך השיקוף:

באותו הרגע אני משתדלת לא להגיב בכעס. אני יודעת שהתלמיד לא בהכרח עשה את המעשה בכוונה אלא כי הוא נסער. אך אני לא מקילה ראש ולנושא האלימות יש לי אפס סובלנות. לכן אני מסבירה ומשקפת לתלמיד את המקרה ומבהירה שאני רואה את המקרה בחומרה. בתום השיעור אני משוחחת עם התלמיד באופן אישי, אני מתארת לו שוב את הסיטואציה שהתרחשה בכיתה ושואלת אם הבין את חומרת המעשה ויודע שזה לא בסדר. לאחר מכן אני מבקשת מהתלמיד להעלות פתרונות ודרכי פעולה בעקבות התנהגותו.

דרך התמודדות זאת מצד המחנכות משלבת בין שתי גישות, הן גישת ההגשמה עצמית והן הגישה הפסיכודינמית. המחנכות נוקטות שיטה של שיחה אישית לא מתוך ענישה, אלא מתוך הבנה שהתלמיד המפריע אינו מרצה מתהליך הלימוד הכיתתי, והמטרה היא למצוא דרך אחרת שתמשוך אותו להשתתף בתהליך הלימוד. כמו כן שיחות שבהן המחנכת משקפת לתלמיד את התנהגותו במצב ספציפי ועוזרת לו למצוא דרכים מאוזנות יותר, מתוך הבנה שאי אפשר לפעול לפי סיפוק צרכים מיידי ושיש נורמות חברתיות מקובלות.

פנייה לקבלת תמיכה מגורמים אחרים (10 מחנכות):

המוראיינות הדגישו בתשובותיהן כי בפעמים שהן חשות חוסר אונים לנוכח בעיות משמעת, הן דואגות לשתף אנשים אחרים ולא לשאת בקושי לבדן. המקור העיקרי ביותר לתמיכה שעלה מתשובותיהן הוא הפנייה ליועצת בית הספר, כפי שהמורה ס' תיארה זאת בדבריה:

הלכתי להתייעץ עם יועצת בית הספר וביחד מצאנו את הדרך. הדברים שאמרה לי היועצת איזנו אצלי את הרגשות והתחושות שהיו באותו מצב. ראינו שהתלמיד רוצה תמיכה והרגשה שהוא בעל ערך בכיתה וניסינו את שיטת מתן תפקידים ובכך גרמתי לו להרגיש בעל ערך בכיתה וזה פתר את הבעיה. יש שיתוף פעולה מלא מצד היועצת וברגע שאני פונה היא מנסה לתת לי כלים להשתמש בהם, וברגע שאני לא מצליחה היא עוזרת לי אישית ומתערבת כדי לסייע לי לבלום את הידרדרות המצב ולמצוא פתרון.

המורות אף מכירות בחובתן לפעול על פי חוקי התקנון הבית ספרי ולכן יש הבחורות לפנות לאנשים אחרים על פי המוסכם בתקנון מראש. המורה ל' הסבירה כיצד היא פעלה על פי חוקי התקנון הכוללים דיווח של הורים והנהלה. הגעתו של התלמיד עם בעיות המשמעת ליועצת בית הספר נעשית לפי החלטת מנהלת:

כשהבנתי שזה לא חד פעמי ההתנהגות האלימה החלטתי להפעיל את התקנון ודיווחתי על ההתנהגות להורים בשיחת טלפון ובמקביל דיווחתי גם למנהלת. התלמיד המשיך בהתנהגותו למרות שדיווחתי, לכן קיימתי שיחה עם ההורים והתלמיד בחדר המנהלת ובנוכחותה. בעקבות זאת התלמיד הופנה ליועצת בית הספר ויש לו כעת שעה בשבוע קבועה לשיחה איתה.

דרכי ההתמודדות שנוקטות המחנכות, למעט פנייה לקבלת עזרה מגורמים אחרים, הן תגובות ישירות המכוונות לתלמיד עצמו. אפשר להבחין בתגובות ישירות חיוניות המכוונות לתלמיד עצמו כמו לקרוא לו למלא תפקיד; בתגובות ישירות שליליות המכוונות לתלמיד בפרט כמו לשוחח עימו אישית לאחר השיעור; ובתגובות שליליות ישירות הנעשות בפומבי כמו ענישה מיידית של תלמידים לשם הפגנת סמכות. נוסף על כך לשם הפגנת סמכות המחנכות נוקטות גם תגובות שליליות המכוונות לכל הכיתה. תגובות המתבטאות בכך שהן מחליטות להפסיק את ההוראה באמצע השיעור ולקיים שיחה עם כלל התלמידים בכיתה.

ג. מאפייני בעיית המשמעת הזכורה כזאת המהותית ביותר במהלך עבודתן של מורות מחנכות

מהתשובות שעלו בראיונות אותרו שלוש תמות עיקריות שמשקפות את המאפיינים של בעיית המשמעת שיש לה חשיבות רבה מבחינת המוראיות ממהלך עבודתן כמחנכות: (א) מצב הפרעה; (ב) תוקפנות כלפי האחר; (ג) תחושת סכנה.

מצב הפרעה (15 מחנכות):

מתשובותיהן של המורות המוראיות עלה כי בעיות המשמעת שהשפיעו עליהן מאוד, הן כאלה שבשלן נגרמה הפרעה בניהול שיעור תקין מבחינתן ולפיכך איבדו שליטה בשיעור המתוכנן. מדובר בהפרעות שנוצרו בשל אי הסכמה של התלמיד לבצע משימה לימודית כפי שתיארה המורה ב':

כמחנכת כיתה ג' נתתי משימה לימודית חשובה בכיתה. במהלך השיעור תלמיד שלא רצה לעשות את המשימה החליט להכריז על כך בקול רם, אמר את דעתו על המשימה ואז סחף אחריו עוד תלמידים ויצא מהכיתה בהפגנתיות.

גם פעמים שבהן תלמיד החליט לשמש "ליצן הכיתה". המורה מ' תיארה זאת גם מצב הסוחר אחריו תלמידים אחרים שקודם לכן התנהגו יפה בשיעור:

חוויה אישית שהתרחשה השנה. במהלך שיעור בכיתה ג' שאני מחנכת ושהמנהלת צפתה בו, אחד הילדים התחיל לרקוד באמצע השיעור כשהקראתי שיר ללא מוזיקה. לאחר מכן החליט שהוא לא לומד בשיעור. קם והפריע לתלמידים, סיפר בדיחות והפריע לי למהלך השיעור. למרות שהערתי לו הוא המשיך לבדוק את הגבול שוב ושוב ולסחוף אחריו תלמידים.

תוקפנות כלפי האחר (15 מחנכות):

ניתוח התשובות הראה כי המורות המוראיות תיארו מצבים של התקפי זעם מצד תלמידים שהופנו כלפיהן כמורות מחנכות במהלך השיעור. המורה נ' למשל תיארה מצב של אלימות מילולית שחווה:

היה תלמיד אחד שהיה עצבני מאוד ובאחד מפרצי הזעם שלו החל להרים את הקול וקילל אותי. בכל פעם שהייתי פונה אליו הוא ענה בעצבים. בתחילת השיעור העיף ספר ומחברת לרצפה, בהמשך השיעור הרים את הקול וענה לי בחוצפה ולאחר מכן פשוט יצא מהכיתה בטרקט דלת וקילל אותי.

מוראיות סיפרו על אלימות פיזית שהופנתה כלפיהן ולא הייתה הגיונית מבחינתן או זעם בלתי צפוי מצד תלמידים באשר להערכה לימודית שקיבלו מהן. לדוגמה המורות ח' ול' מספרות:

בהיותי מחנכת כיתה ב' היה לי תלמיד שהיו לו קשיים רבים בלימודים, חברתיים ובתפקוד בכיתה. למרות זאת עשיתי הרבה מאוד כדי להקל עליו. סייעתי בתיווך והנגשת החומר הלימודי, ניהלתי עימו שיחות וביקשתי מילדי הכיתה להכיל אותו ולשתף אותו חברתית. היה שבוע שהוא נעדר מהלימודים וכשראיתי אותו בבוקר שמחתי מאוד ואמרתי לו בהתלהבות "כמה התגעגעתי אליך, אני שמחה לראותך". הוא בתגובה הניף את ידו ונתן לי סטירה! הייתי בהלם!

חילקתי מבחנים חזרה לתלמידי, תלמידה לא הסתפקה בציון והעיפה עליי בקבוק ספרייט כמעט מלא על הרגל! טענה שאני חוצפנית וכמעט התעלפה מכך שהציון לא הולם אותה.

תשובותיהן של המורות הראו כי חלק מהתוקפנות כלפיהן התרחשה כאשר נוצרה אלימות פיזית בין תלמידים והן נקטו פעולה של התערבות והפרדה. המורה י' תיארה את המצב שנקלעה אליו באמצע השיעור:

בשבוע הראשון שלי כמורה מחנכת שני תלמידים החלו קטטה. ראיתי שתלמיד אחד רודף אחרי האחר ומייד ניגשתי להפריד ביניהם. אך הוא החל להכות בתלמיד השני וגם בי והחל לזרוק כיסאות ושולחנות בזעם עליי ועל התלמידים. ביקשתי ממנו שיוריד את הכיסא שהיה לו ביד והוא לא הסכים. כשניסיתי להתקרב אליו הוא סובב את הכיסא ונתן לי מכה.

המורות המוראיות תיארו גם מצבים של התקפי זעם מצד תלמידים שהופנו כלפי תלמידים אחרים. כל המקרים שתוארו כללו אלימות מילולית בין תלמידים שהפכה במהירות לאלימות פיזית. למשל המורה ז' תיארה

את המקרה שחוותה במהלך פעילות לימודית בשיעור:

בתחילת דרכי כמורה מחנכת חילקתי את כיתתי לפעילות קבוצתית. תוך כדי הפעילות מצב הצחוקים בין חברי אחת הקבוצות גלש למצב של אלימות מילולית. אחד התלמידים קילל את אימו של חברו, שלאחר מכן הבנתי שהיא הייתה בבית החולים ולכן זה היה כל כך רגיש עבורו. משם זה התדרדר לאלימות פיזית קשה ביותר. אחד התלמידים פרק את הכתף והיינו צריכים לפנות אותו באמבולנס.

תחושת סכנה (6 מחנכות):

ניתוח הראיונות מלמד כי המורות המחנכות חוו בעיית משמעת הזכורה להן ככזאת שעוררה בהן תחושת סכנה מיידית. המורות ציינו שהיו מצבים שבהם נחשפו לכמה תלמידים שלהן שסיכנו את עצמם במהלך השיעור בשל חוסר משמעת, כפי שתיארה המורה א' בדבריה:

זכור לי מקרה של תלמיד כיתה ב' שחינכתי שהיה חסר גבולות. באמצע השיעור על אף אזהרותיי יצא מהכיתה, התיישב על מעקה המדרגות בקומה השלישית והתגלש ממנו ואז עמד על המעקה הצר וניסה לרוץ אותו בירידה תוך שמירה על שיווי משקל. חוויה מאוד קשה של תלמיד שלי שממש התנהג בצורה מסכנת חיים.

לעיתים בעיית המשמעת שעוררה תחושת סכנה הייתה דווקא בהפסקה. אך המורות המחנכות ראו בפעמים אלה חלק מאחריותן כתיאור של המחנכת ד':

בשנה הראשונה לעבודתי נכנסתי במקרה בהפסקה לכיתה שחינכתי וראיתי שתלמידה שלי עשתה מעשה קונדס. היא נכנסה "לקרוא" ספר בתוך סורג שעוטף חלון בכיתה שלנו שהייתה בקומה השנייה. שידלתי אותה מייד לרדת ולא להסתכן.

ד. השפעת חווית העדר המשמעת המהותית מאוד למורות המחנכות

מהתשובות שעלו בראיונות אותרו ארבע תמות עיקריות שמראות את השפעתה של בעיית המשמעת עליהן כמחנכות והזכורה למורות כזאת המהותית להן ביותר במהלך עבודתן: (א) שינוי גישה חינוכית; (ב) הכרה בצורך של תמיכה מקצועית בית ספרית; (ג) איבוד הביטחון כמורה; (ד) צורך בהגנה.

שינוי גישה חינוכית (13 מחנכות):

מניתוח התשובות ניכר שהחוויה הזכורה להן גרמה למורות המחנכות לשנות את גישתן החינוכית. שינוי שהדגישו המורות הוא עניין הגמישות. מדובר הן בגמישות בתכנון השיעור והן בגמישות מחשבתית באשר לבעיות משמעת במהלך השיעור. לאחר המקרה שחוותה, הציגה המורה צ' כיצד הגמישות בתכנון השיעור באה לידי ביטוי:

המקרה הזה גרם לי להבין שהשיעור אומנם תמיד צריך להיות מתוכנן, אבל לעיתים התלמידים משפיעים על התכנון. וכשיש מקרה של הפרת משמעת זה בסדר לאלתר בשיעור, גם אם זה לא היה מתוכנן, ולחשוב מחוץ לקופסה. למדתי שלפעמים אפשר לסטות מהנתיבים. זאת אומרת לפעמים לא להתנהל לפי מה שקבעתי מראש. לעצור ולהיות אוזן קשבת לתלמידים כי ההפרעות מראות איך אנחנו כבני אדם חווים דברים לטוב ולרע. וכשקורה מקרה של חוסר שיתוף פעולה עם ילד לביצוע משימות, למדתי להיות גמישה מחשבתית ולחשוב איך אפשר להתאים את עצמי למקרה הנתון.

השינוי בגישה החינוכית בלט בתשובותיהן בשאיפתן להיות קשובות יותר ועם יכולת הכלה כלפי תלמידה. המורה ל' תיארה איך המקרה השפיע עליה:

זה השפיע עליי בכך שלפני שאני עושה משהו אני קודם בודקת היכן זה תופס אותי, מפריע ומציק לי. ברגע שאני משנה את הגישה כלפי התלמיד גיליתי שהוא מתחיל יותר להשתדל. הבנתי שיש לי יכולת רבה להכיל מצבים קשים. שאני מסוגלת להיות יותר קשובה וסבלנית, שעליי להקשיב לצד השני לפני שאני נותנת עונש. הרי בסופו של דבר ישנם מצבים שהתלמיד הגיע עם מטענים מהבית ולא בהכרח הוא מתכוון להרוס את השיעור. למדתי שלעיתים התלמיד זקוק ליחס או מנסה להעביר מסר, לכן יש לנסות להבין מעבר להתפרצות הרגעית. לכן אני משתדלת לא להיות יותר שיפוטית בשום סיטואציה מול תלמיד, אלא להבין לפני שאני מגיבה ובכלליות להיות יותר מכילה וקשובה.

המוראיות הדגישו גם את הפיכתן לאסרטיביות יותר לאחר המקרה, בדגש על מקרים קיצוניים של בעיות משמעת. למשל המורה ע' שהדגישה בדבריה את השילוב שמתקיים בה בין הקשבה והכלה ובין קביעת גבולות ברורים מראש:

למדתי על עצמי שיש בי רכות אך גם סמכותיות. שאני משלבת ביניהם והפכתי את זה לדרך שלי. חידדתי לעצמי את ההבנה שצריך להיות מאוד אסרטיבית ולהציב את הגבול לילד בכל רגע נתון. לא לפחד להעמיד כל אחד במקום על התנהגותו. למדתי לפעול בלי ותרנות, שחשוב להיות ברורים וליידע את התלמידים מראש מה קורה, כך שידעו את ההשלכות למעשיהם ואת התוצאות. למדתי שבמקרים יוצאי דופן אין מקום לווייתור ולפשרות מצידי כמורה מחנכת.

הכרה בצורך של תמיכה מקצועית בית ספרית (9 מחנכות):

המוראיות הדגישו בתשובותיהן כי מאז אותו מקרה שחוו, הן מזכירות לעצמן שהן יכולות לשתף אנשי מקצוע נוספים ולא לשאת בקושי לבדן. כפי שהמורה ס' תיארה זאת בדבריה:

למדתי שלא תמיד יש לי את היכולת להתמודד עם מצבים קשים ושאלו צורך להתמודד לבד ושניתן לקבל עזרה מגורמים שעובדים בתוך בית הספר. שיתוף גורמים נוספים במידת הצורך מאפשרת הסתכלות מזווית אחרת על הדברים והאירועים. למדתי על עצמי שכשעמית לעבודה מעניק לי תחושה שהוא כאן בשבילי, זה מסייע לי כמורה מחנכת להתמודד עם בעיות משמעת. משחרר ומגמיש את הראייה המחשבתית שלי. עצם העובדה שקיימת תמיכה ו"יש לי גב" נותן לי את הביטחון לפעול בנחת תוך שיקול דעת מתאים.

המורות אף מכירות בצורך בתמיכה מקצועית בית ספרית בתלמידיהן וזאת באמצעות תוכניות התערבויות למען התלמידים. המורה ל' הסבירה כיצד היא עצמה נרתמת להפעיל תוכנית כזאת בכיתה:

מאז אני חושבת שיש לפעול וליצור תוכניות בכיתה שימנעו בעיות משמעת, שימנעו מצבים מסכני חיים. כאלו שסיבירו לתלמידים מהן התנהגויות מסכנות חיים והשלכותיהן. כיום כמחנכת אני לוקחת חלק בהפעלת תוכנית כזאת בכיתי בשיתוף פעולה עם יועצת בית הספר, וזה גרם לי להכין שיעור מיוחד שלי על הנושא של כולנו שווים על מנת שכולם יקבלו יחס שווה.

איבוד הביטחון כמורה (8 מחנכות):

מתשובות המורות המוראיות יש מקום להבחין שאחת ההשפעות הרציניות היא תחושת איבוד הביטחון שלהן בהיותן מורות מחנכות טובות. תחושות קשות של ערעור, תסכול ואיבוד שליטה שליוו אותן מאז המקרה. המורה ר' למשל תיארה את סערת הרגשות שבעיית המשמעת גרמה לה:

המקרה הזה כמורה גרם לי תסכול. לא בטוחה שאני מורה טובה במקרה כזה. הרגשתי אבודה וכמעט הרמתי ידיים לחלוטין מההוראה. התחושות שהרגשתי הן של בלבול, ערעור רגשי, אכזבה וחוסר אונים. הייתה לי מחשבה של מה אני עושה לא בסדר, של החמצה ופספוס. כאדם - מה עשיתי "לא טוב", "לא נכון" שגרם לתלמיד להגיב כך? כמורה - מדוע הגיב באופן כזה? מה הניע אותו להגיב בקיצוניות? המקרה הזה גרם לי להרגיש כאדם וכמורה שדברים הם לא בשליטתי גם אם יש לי את הרצון הכי גדול לעזור לתלמיד.

איבוד הביטחון שלהן כמורות נבע בתשובותיהן גם מכך שכמחנכות הן חשו מאוכזבות מהוראות משרד החינוך, שמבחינתן לא תומכות בהן ובמצבים שהן עוברות במהלך עבודתן בעניין בעיות משמעת בכיתה. המורה א' תיארה תחושה זאת בדבריה:

התאכזבתי מהמערכת שלא השעתה את התלמיד על אף התנהגותו ושיקשתי לעשות זאת. הרגשתי שאין לי גיבוי מצידם ותחושת תסכול, אבודה, חסרת מקצועיות וניסיון כי לא הכינו אותי למצב כזה. יש הנחיות ממשרד החינוך שאסור לגעת בילד, ואם אנחנו נוגעים בילד גם אם זה כדי להפריד במקרה אלימות, אז ההורים יכולים לתבוע אותנו. אני מרגישה שזאת אוזלת יד, שאין הרבה דרכי אכיפה ואני חושבת שאין באמת הגנה למורים מצד

משרד החינוך. יש הנחיות כמו "אין להעביר תלמיד לכיתה נמוכה מכיתתו" ו"אין להוציא תלמידים מהכיתה". קשה לי לקבל את זה כמחנכת.

צורך בהגנה (6 מחנכות):

המוראיות תיארו בתשובותיהן את הצורך שלהן להגן על תלמידי הכיתה שהן מחנכות מתוך הפעלת ערנות מראש לקשיי תלמידים כדי למנוע את בעיית המשמעת הבאה. המורה נ' הסבירה איך היא מגינה מראש על תלמידה מתוך חרטה על שלא פעלה כך קודם למקרה:

זה גרם לי מאז תמיד להיות ערנית לתחושות ולרגשות של התלמידים שלי ולזהות מה יכול לגרום להם לבעיות משמעת והתנהגויות קיצוניות ולפעול לפני. על מנת למנוע את ההתרחשויות או לפחות לצמצם נזקים על מנת שלכולם תהיה הרגשה טובה. המקרה גרם לי להרגיש אחריות רבה לשלומם של ילדי הכיתה. אני חושבת שכבר אז הייתי צריכה לאתר את הקשיים הרגשיים של התלמיד עוד לפני מקרה קשה זה. למדתי לטווח הרחוק לאתר תלמידים עם קושי רגשי. באמצעות שיח והיכרות מעמיקה עם התלמידים אני שמה לב לכל שינוי שלהם ואני מצליחה לאתר אותו מבעוד מועד.

המוראיות דיברו גם על הפרדה בין רגש לתפקיד כדי להיות מסוגלות לפעול להגנת תלמידה:

בעקבות האירוע האלים שחוויתי למדתי לעשות הפרדה מאוד ברורה. שאסור לי להיעלב או להיפגע באופן אישי מהתנהגותו של ילד או להזדהות עם קשייו. אני כאן המובילה והילד הפוגע והילדים האחרים זקוקים למחנכת אשר תהא להם לכתובת, ולא מחנכת פגועה וחלשה רגשית. אלא כזאת שתדע להגן עליהם ברגע הנכון.

הצורך בהגנה עולה בתשובותיהן גם כלפיהן כמורות. המורה ב' תיארה למשל שהבינה שהיא צריכה לשמור על עצמה יותר במקרים עתידיים:

לקחתי מהמקרה הזה שהייתי צריכה להיות זהירה יותר. להתקרב אל התלמיד יותר בזהירות ולהוריד את הכיסא לאט, אף מבלי לצעוק לו קודם שיוריד את הכיסא וכך להימנע מפגיעה פיזית.

כחלק מההגנה על עצמן כמורות ניכר היה בתשובותיהן שהן חשות חרטה על שלא הגנו על עצמן במקרה הנקודתי שתיארו, אך יודעות שכן יעשו זאת אם הדבר יקרה בשנית. כך למשל אמרה המורה ר':

עד היום אני מצטערת שלא פעלתי באופן חמור יותר. הייתי מקיימת שביתה בשביל למחות על המקרה הזה והחוסר כבוד שהמורים חווים. אני חשבתי קודם על התלמידים איך הם ירגישו אם נשבת את הלימודים, אך בדיעבד הייתי צריכה להקים קול צעקה כדי להגן גם על מורים שחווים מקרים דומים.

אפשר לראות כי החוויה שהתקיימה בה בעיית משמעת רצינית בכיתה המחנכות, נחקקה לעומק בתודעתן והיא חזקה עד כדי כך שנתנה בה את אותותיה גם שנים לאחר התרחשותה. בדומה ל"חוויות מפתח" (יאיר, 2006), המחנכות מציגות לנו בדבריהן את השפעותיה של החוויה לטווח ארוך. מבחינה מעשית תעסוקתית כמה מהן איבדו את ביטחונן בעבודתן וחשות ספקות באשר להיותן מורות טובות, ויש מהן הבוחרות לפנות לתמיכה מקצועית מתוך אי רצון לשאת בקושי לבדן. מבחינה התנהגותית המחנכות מתארות איך כיום הן מראש מגינות על עצמן ועל תלמידיהן מפני התרחשויות של בעיית משמעת דומה כדי למנוע את התרחשויות העתיד-הדמיוני. היו גם מחנכות שהדגישו כי גישתן החינוכית השתנתה לאחר החוויה כמו למשל המחנכות שהחלו לפעול על פי הגישה הדידקטית, שלפיה בעיות משמעת מעידות על ליקוי בתכנון השיעור, מתוך הבנה שבעיות המשמעת מאותתות על צורך ראשוני בשינוי אמצעי ההוראה, בשיטות ההוראה ובתוכני הלימוד כך שיעניינו יותר את התלמידים.

דין

קיומן של בעיות משמעת בכיתה הוא נושא המעסיק רבות מורות מחנכות בשל היותן מתוקף תפקידן מובילות ומנהיגות הכיתה האחראיות על המתרחש בה גם כאשר הן אינן מלמדות בפועל. ממצאי המחקר הנוכחי הראו על שלוש תפיסות עיקריות של מורות מחנכות כלפי מהי בעיית משמעת בכיתה. ניכר כי המחנכות רואות בבעיית

משמעת בכיתה פגיעה בסמכות, הן בסמכות האישית שלהן כמורות והן פגיעה בסמכות הבית ספרית. סמכות זו נשענת על התקנון הבית ספרי שקבעו אנשי הצוות וההנהלה. כמחנכות הן רואות פגיעה בסמכותן מתוך התגובה כלפיהן הכוללת אי הסכמה מצד תלמיד לבצע את המוטל עליו בכיתה ועל פי דרישותיהן. כל סטייה מתקנון בית הספר נחשבת לבעיית משמעת מבחינתן, ובייחוד אי ציות לחוקים שנקבעו באשר לשמירה על כבוד הזולת. אפשר להסביר תפיסה זו בטענה שכמחנכות הן מייצגות את הנורמות הבית ספריות המחייבות את התלמידים. כשליחות של ההנהלה עליהן לדאוג לארגון הכיתה כמסגרת מתפקדת על פי חוקים ותקנות הבית ספריות ולדעת להפעיל כללים, הסדרים וחוקים בהתאם למבנה הארגוני של בית הספר (צדקיהו ואחרים, 2008).

מאחר שכמורות מחנכות האמונות על ניהול כיתה תקין, חשוב להן שיתקיים שיעור בהתאם לדרך שתוכננה מראש. לתפיסתן בעיית משמעת היא כל הפרעה בניהול שיעור מצד התלמיד שמביאה אותן לידי איבוד שליטה בשיעור המתוכנן. הדגש מבחינתן הוא בהפרעות המשפיעות לרעה על הלמידה בכיתה, ופוגעות הן בתלמיד המפריע עצמו והן בתלמידים האחרים. על חשש זה של מורות מפני פגיעה בלמידה בשל בעיות משמעת בכיתה דובר גם בממצאי מחקרים קודמים. למשל, בלנק ושביט (2013) שמצאו שלבעיות משמעת בכיתה יש השפעה שלילית מובהקת סטטיסטית על הישגי התלמיד, בלי קשר להתנהגות התלמיד עצמו או להישגיו הקודמים. גם קארל והוקסטר (Carrell & Hoekstra, 2010) טענו כי הוספת ילד אחד שיש לו בעיות התנהגות לכיתה הפחיתה את ציוני התלמידים בכמעט שתי עשיריות האחוז.

המורות המחנכות גם רואות בבעיית המשמעת איום כיתתי, כזה הנובע מחוסר יכולת התלמיד לשלוט בהתנהגותו. הן רואות בבעיית המשמעת מצב שבו תלמידים אחרים בכיתה או הן עצמן מצויים במצב של אי מוגנות בשל אלימות פיזית או מילולית מצד תלמיד בכיתה. ממצא זה מבליט כי כמחנכות הן נחשפות בעיקר לאלימות פיזית ולאלימות מילולית - שני דפוסי אלימות עיקריים הנפוצים בבתי ספר יסודיים (ראובני, 2011).

תפיסותיהן של המחנכות כלפי בעיית משמעת בכיתה תואמות בחלקן את המיון של צ'ארלס (Charles, 1996) לבעיות משמעת המתקיימות בכיתות הכוללות התמרדות כלפי סמכות, הפרעות בכיתה ואלימות של תלמידים. מעניין לגלות כי בתשובותיהן לא דובר כלל על שוטטות והתנהגות חסרת מטרה, והתנהגות לא מוסרית כמו גנבה או שקר מצד התלמידים. ייתכן שבעיות משמעת אלה קיימות פחות בבתי ספר יסודיים ומאפיינות יותר את המתרחש בבתי ספר על-יסודיים. כמו ההנחה ששוטטות והתנהגות חסרת מטרה המאופיינים בחולמנות, עיסוק בדבר אחר באמצע השיעור ואי מילוי מטלות שלא כפעולת התנגדות נובעים מבעיות קשב וריכוז בקרב תלמידים ולא מבעיית משמעת.

ממצאי המחקר עלה כי למורות המחנכות דרכים מספר שהן פועלות בהן כדי להתמודד עם בעיות המשמעת בכיתה. דרך אחת שהמחנכות פועלות בה, הן בשל בעיות משמעת המפריעות למהלך השיעור והן בשל אלימות לסוגיה בכיתתן, היא הפגנת סמכות. המחנכות מציבות גבולות, מחדדות את חוקי הכיתה הקיימים או יוצרות חוקי כיתה חדשים וגם נותנות פרסים ועונשים לתלמידיהן. כל אלה אופייניים לגישת "המורה במרכז" / הגישה "המפקחת" שבה המורה מפקח על התלמידים, שולט בסביבת הלמידה ובתהליכי הלמידה בעזרת חוקים, עונשים ונהלים ברורים ומוכתבים מראש (Weimer, 2002). לשם כך המורה משתמש בתגובות חיוביות, כגון שבח או פרס קונקרטי כדי לשנות התנהגות (Good & Brophy, 2003). ממצא זה מראה כי ייתכן שמתוקף היותן מורות מחנכות כמובילות וכמנהיגות הכיתה, הן מעוניינות לשלוט שוב במתרחש בכיתתן.

עוד דרך שהמחנכות פועלות בה, הן בשל בעיות משמעת המפריעות למהלך השיעור והן בשל אלימות לסוגיה בכיתתן, היא פנייה שלהן לקבלת עזרה מאחרים, כמו הורי התלמיד, מנהלת בית הספר ובעיקר יועצת בית הספר. מתשובותיהן של המורות עלה שהן פונות לעזרה כדי לפתח את יכולת ההתמודדות עם בעיות המשמעת בכיתותיהן, ודואגות לפעול לפי העצה שקיבלו או ליזום שוב פנייה לעזרה במידה שלא הצליחו לטפל בפעם הראשונה לאחר שדיווחו על הקושי. ממצא זה מראה כי מורות מחנכות נוטות לפעול יותר בדומה לטיפוס ה"לומד" (ענבר-פירסט, 2013) ומאמינות שכל יכולת באשר היא ניתנת לפיתוח, ועל כן הן מרבות לפנות לעזרה. עוד הסבר לכך הוא שכמחנכות הן נאלצות להתמודד פעמים רבות יותר עם בעיות משמעת בכיתה, כאשר גם עמיתותיהן המורות המקצועיות מבקשות מהן לעיתים סיוע בהתמודדויות עם תלמידי הכיתה שהן מחנכות.

ממצאי המחקר הראו גם שתי דרכי התמודדות שנוקטות בהן המורות המחנכות - רכישת אמון ושיחות אישיות, התואמות יותר לגישת "התלמיד במרכז" / הגישה "ההומניסטית" (Weimer, 2002) שבה הדגש הוא בהקשבה לקול התלמיד בתהליך וביצירת יחסים בין-אישיים. ניכר כי המורות המחנכות פועלות בדרך של רכישת אמון

כשמדובר בבעיות משמעת המפריעות למהלך ניהול שיעור תקין, לעיתים כדי למנוע הסלמה עתידית של המצב. לעומת זאת המורות נוקטות דרך של שיחות אישיות כשהבעיות בכיתתן הן אלימות לסוגיה. ייתכן שמאחר שכמורות מחנכות הן מלוות יותר במהלך יום לימודים את תלמידיהן ואף מכירות את הרקע שממנו מגיע כל תלמיד, הן משתדלות להיות קשובות יותר לקשיים שהתלמידים חווים בבית הספר ומחוצה לו ומשפיעים על התנהגותם. ממצא זה תואם את ממצאי מחקרם של עטייה ואופלטקה (2007) שנשים בין שהן מנהלות בין שהן מורות מחנכות כמו במחקר הנוכחי, מדגישות יותר שיתוף והסכמה לכללי המשמעת בבית הספר לצד החשיבות של הפגנת חום ואהבה לתלמידים כדרך למניעת בעיות משמעת עתידיות.

מהממצאים שעלו במחקר יש מקום להבחין שקיימת הלימה חלקית בין האופן שהמורות המחנכות רואות מהי בעיית משמעת ובין מאפייני בעיית המשמעת. בעיית משמעת זו זכורה למורות מחנכות כזאת המהותית ביותר שנאלצו להתמודד עימה במהלך שנות עבודתן. בעיות המשמעת המהותיות התאפיינו בהיותן מצב של הפרעה לניהול שיעור תקין בעיקר בשל תגובה או הפרעה בקול רם של התלמידים בין מתוך התנגדות ובין מתוך שעשוע, ואלה סחפו אחריהם את התלמידים האחרים בכיתה. כמו כן בעיות המשמעת הרציניות התאפיינו בתוקפנות כלפי האחר בדרך מילולית ופיזית, כאשר המילולית הסתיימה לעיתים בפיזית. ממצא התואם לממצאי מחקרה של ראובני (2011), שבו נמצא שבבתי ספר יסודיים האלימות המילולית היא השכיחה ביותר, ואחריה שכיחות האלימות הפיזית והאלימות הרגשית. ייתכן שממצא זה מעיד על כך שמתרחשת הסלמה מהירה יחסית ממצב של אלימות מילולית לאלימות פיזית בשל תחושת ההשפלה והעלבון שהקורבנות חשים. הממצא שלא נמצא בהלימה לתפיסותיהן של המחנכות כלפי בעיית משמעת, הוא בעיות משמעת הזכורות למורות המחנכות שהתאפיינו בתחושת סכנה באשר לתלמידים שסיכנו בהתנהגותם רק את עצמם. זאת מתוך ניגוד לראייה בבעיית המשמעת איום כיתתי על התלמיד "האחר". ממצא זה יכול להעיד על כך שישנם תלמידים שאינם יודעים מהו הגבול בין התנהגות נורמטיבית ובין התנהגות חריגה המסכנת אותם.

השפעות קשיי המשמעת על המורה המחנכת

ממצאי המחקר הראו שהחוויות השליליות הזכורות למורות המחנכות מעבודתן באשר לבעיות משמעת בכיתה השפיעו עליהן מאוד בהווה ועל המשך עבודתן. מורות תיארו איך הן איבדו את הביטחון שלהן כמורות וחשו מורות "לא טובות", "אבודות" ו"מתוסכלות". הן סיפרו כי מאז המקרה הן נמצאות במצב הגנתי תמידי הן על תלמידיהן והן על עצמן מפני פגיעה וכדי למנוע את בעיית המשמעת הבאה. כאשר מהממצאים עלה שעיקר אכזבתן נובע מתחושת שאין להן תמיכה מספקת מצד משרד החינוך. כשתחושה זו מלווה בתחושת חרטה על שלא הגנו במידה חמורה יותר באמצעות מחאה על משרד החינוך, שלא נותן מענה מספק לבעיות משמעת שמורים חווים. ממצא זה מלמד שעל אף קיומם של חוזרי מנכ"ל לשם קידום אקלים בטוח, ישנן דרכי תגובה שאסור לנקוט בעת הפרת כללי משמעת גם כשהם חמורים, וייתכן שהתגובות שהנהלות בתי הספר היסודיים כן בוחרות בהן אינן מסייעות דיין למורות המחנכות.

ממצאי המחקר הראו כי מתוך החוויה השלילית המורות למדו להכיר בכך שהן זקוקות לתמיכה רבה יותר מצד בית הספר ולדעת לדרוש אותה. הן מספרות כי מעבר לפנייה לאנשי צוות אחרים בבית הספר, הן משתתפות בהפעלת תוכנית התערבות בכיתותיהן בשיתוף עם יועצת בית הספר. ממצא זה מדגיש את תפקידם החשוב של יועצי בית הספר בהתמודדות הצוות החינוכי עם בעיות משמעת (דור-חיים, 2019), וייתכן שעל אף שמחקרים מעטים בלבד בדקו עד כה את יעילותן והשפעתן של תוכניות התערבות, הן אכן מסייעות בפועל למורות המחנכות.

משמעות קשיי המשמעת ברמת הלומד

השפעה חיובית שעלתה מממצאי המחקר אם כי דווקא אחרי החוויה השלילית, היא שינוי הגישה החינוכית מצד המורות המחנכות כלפי קשיי תלמידיהן. הן תיארו גמישות מחשבתית רבה, הן קשובות יותר, מכילות יותר ומשמשות אותן קשבת לתלמידים. הן משלבות אסרטיביות ורכות כשנדרש בעת עימות עם התלמידים הגורמים לבעיות משמעת בכיתה. ייתכן ששיתוף הפעולה עם אנשי צוות אחרים ובייחוד יועצים בבית הספר סייע למורות המחנכות להבין כיצד להתמודד טוב יותר ולזהות את מצוקות תלמידיהן המתבטאות כלפי חוץ כבעיות משמעת ולא להיפגע בעצמן מההתרחשויות בכיתותיהן.

כך במקום לראות בבעיות המשמעת בכיתה פעולות תוקפניות שמכוונות כנגד המורות ומשבשות את מאמצייהן, המחנכות החלו לראות בהן ביטוי לצרכים האישיים של התלמידים. הן צרכים של התלמידים הזקוקים לשינוי

בשיטת הלימוד או תוכני הלימוד כך שיתאימו ליכולות שלהם ולתחומי העניין והן צרכים של התלמידים הנובעים ממצוקות נפשיות הזקוקים לאזון קשבת ולמחנכת שתהיה מסוגלת להכיל אותם ולמתן בכך את תגובתם בכיתה.

מגבלות המחקר והצעות למחקר עתידי

על אף חשיבותו יש למחקר מגבלות אחדות שיש להביא בחשבון בעת פירוש תוצאות המחקר. מחקר זה הוא מחקר איכותני. הוא מתבסס על מדגם קטן, וממצאיו יכולים לשמש רק בסיס למחקרי המשך. דרוש מחקר רחב יותר כדי לאשש את ממצאיו וייתכן שהמחקר הבא צריך להיות בעל אופי כמותי לפחות בחלקו. באשר למחקר עתידי - שאלות המחקר הנוכחי מזמינות השוואה לקבוצה מייצגת של מורים מקצועיים המלמדים בבתי ספר יסודיים. נוסף על כך יהיה מעניין להשוות את ממצאי המחקר הנוכחי לעומת קבוצה מייצגת של מחנכות בבתי ספר על-יסודיים.

המלצות יישומיות

לממצאי המחקר משמעות יישומית חשובה ועולות מהם כמה תובנות באשר לצעדים שיש ליישם. באשר לבעיות משמעת המפריעות למהלך השיעור - יש לחזק את סמכותן החינוכית של המחנכות ואת ביטחונן ביכולותיהן ובתחושת המסוגלות שלהן כמחנכות טובות. כדאי להקנות להן את כל המיומנויות של ניהול שיעור וטיפול בבעיות משמעת כבר בעת לימודיהן והכשרתן באקדמיה. כמו כן לאפשר להן השתלמויות תומכות בנושא במהלך עבודתן ותמיכה מוגדרת זמינה מאנשים מתאימים בבית הספר; באשר לאלימות לסוגיה השונים - מומלץ להנהלות בתי הספר היסודיים לשתף כמה שיותר את המורות המחנכות בעת בניית תוכנית מערכתית בית ספרית לאקלים חינוכי מיטבי, ולהגיע עימן להסכמה על תגובות ודרכי ההתמודדות המתאימות ביותר בעבורן. יש ליצור שיתוף פעולה עם הורי בית הספר באשר לכללי ההתנהגות שיאפשרו לתלמידים ללמוד בדרך היעילה ביותר ולמורה ללמד, ולהגיע להסכמה ברורה כיצד תפעלנה המחנכות בעת בעיית משמעת הבאה לידי ביטוי באלימות לסוגיה בכיתה. כמו כן יש לקיים בבית הספר בהקדם האפשרי מפגש מחנכת-פסיכולוג חינוכי לאחר בעיית משמעת חמורה. הן כדי לסייע בהתמודדות עם הבעיה ופתרונה והן כדי לצמצם את ההשפעות השליליות של המקרה על המחנכת.

רשימת מקורות

- אייזנקוט, ד' (2017). שיימינג בווטסאפ בקרב ילדים ובני נוער בישראל: מחקר חלוץ. הייעוץ החינוכי, כ, 383-357.
- אייזנקוט, ד', מנחם, ג' וקאשי-רוזנבאום, ג' (2019). בריונות רשת בקבוצות ווטסאפ של תלמידים חברים לכיתה: הערכת יעילותה של תוכנית התערבות למניעת בריונות רשת ולשיפור אקלים הכיתה בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים. הייעוץ החינוכי, כא, 33-13. https://www.shaanan.ac.il/laor/ktav_et_yeuz_hinuchi
- אלמוג, ת' (2002). מה אפשר לעשות לפני שמרימים ידיים. הד החינוך, 76(5), 27-22.
- אלפרט, ב' (2010). שילוב ניתוחים כמותיים במחקרים איכותניים. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), ניתוח נתונים במחקר איכותני (עמ' 333-356). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- בוניאל-נסים, מ' (2010). רוצה להיות חבר שלי? על חברות ואלימות בקרב ילדים ובני נוער בפייסבוק. עט השדה, 5, 27-21.
- בלנק, כ' ושביט, י' (2013). "מפריע לכל הכיתה": בעיות משמעת בכיתה והקשר שלהן להישגי התלמידים. בתוך ד' בן-דוד (עורך), דוח מצב המדינה: חברה, כלכלה ומדיניות (עמ' 233-251). מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- בנבנשתי, ר' (2003). אלימות במערכת החינוך בישראל תשס"ב: מוגש ללשכת המדען הראשי – משרד החינוך. האוניברסיטה העברית.
- בקשי-ברוש, א' (2005). משמעות התפקידים של מחנכי כיתות ומורים מקצועיים במערכת החינוך הישראלית [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- גל, נ' (2004). התייחסות להתנהגות תלמידים בשיעורים של פרחי הוראה. דפים, 38, 166-192.
- גוסקוב, ע' (2016). למורה כבר אין עיניים בגב: משבר הסמכות החינוכית בעידן הפוסט-מודרני וקווים מנחים לשיקומה. מכון מופ"ת.

- גימשי, ד' ונאמן-חביב, ו' (2015). היבטים סביבתיים של אלימות במוסדות חינוך והשפעתם על תחושת הביטחון של התלמיד. [זמן חינוך, 1](#), 71-88.
- דור-חיים, פ' (2019). היועץ החינוכי והסתגלותו של בית הספר למאה העשרים ואחת: תפקיד היועץ בהפיכת בית הספר לרלוונטי יותר בעבור הילדים. [הייעוץ החינוכי, כא](#), 221-230.
- הורביץ, ת' (2000). **אלימות כתופעה אנטי-חברתית – תיאוריה ומעשה: סקירת ספרות מקצועית**. מכון הנרייטה סאלד.
- היימן, ט' ואולניק-שמשי, ד' (2014). אלימות ובריונות באינטרנט בקרב בני נוער: גורמי סיכון וגורמי הגנה. בתוך ע' גרופר ור' רומי (עורכים), **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל** (כרך א, עמ' 413-446). מכון מופ"ת.
- טימור, צ' (2011). **גישות לניהול כיתה בקרב מורים מתחילים: "מי כאן הבוס?"**. [החינוך וסביבו, לג](#), 59-71.
- יאיר, ג' (2006). **מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמת ההשפעה החינוכית**. ספרית פועלים.
- יריב, א' (2010א). מיצוב בכיתה: ניתוח תגובות מורים לבעיות התנהגות. [עיון ומחקר בהכשרת מורים, 12](#), 9-30.
- יריב, א' (2010ב). **יש לי עיניים בגב: טיפול בבעיות התנהגות בבית הספר**. רכס.
- יריב, א', בן סימון, א' ואביגדור, י' (2011). **"הרחק מההמון הסוער": מבט אחר על הפרעות בכיתה. מפגש: לעבודה חינוכית-סוציאלית, 34**, 89-110.
- כורם, ע' (2016). **פיתוח הכשירות החברתית של התלמידים להתמודד עם הקנטות בבית הספר ובזירת האינטרנט. במעגלי חינוך, 6**, 204-215.
- לאוטרשטיין-פיטליק, א' ויריב, א' (2018). **ניהול כיתה – מלאכה מאתגרת של יישוב סתירות ולבטים**. בתוך א' יריב וד' גורב (עורכים), **ניהול כיתה** (עמ' 12-22). מכון מופ"ת.
- לנגברג, פ' (2015). **הנופלים בין הכיסאות: דרכים חיוביות להתמודדות עם משמעת ובעיות התנהגות בכיתה**. הוצאת ספרים אח.
- משרד החינוך. (1979). **חוזר המנהל הכללי: חוזר מיוחד תשל"ט א**.
- משרד החינוך. (1994). **חוזר המנהל הכללי: חוזר מיוחד תשנ"ה ו**.
- משרד החינוך. (2009). קידום אקלים בטוח והתמודדות עם אירועי אלימות במוסדות חינוך. **חוזר המנהל הכללי: שע'1(א)**.
- משרד החינוך. (2015). אקלים חינוכי מיטבי והתמודדות מוסדות החינוך עם אירועי אלימות וסיכון. **חוזר המנהל הכללי: הוראות קבע, עה/8(ב)**. <https://bit.ly/2MfYEmW>
- נוטוב, ל' (2011). **מה בין שיין (Schein) למסלו (Maslow)? מחויבות ארגונית כביטוי של תרבות, צרכים וניהול: המקרה של עיצוב התפקיד חינוך כיתה בתיכון בישראל** [עבודת דוקטור]. הטכניון – מכון טכנולוגי לישראל.
- נחמיאס, ד' ונחמיאס, ח' (1976). **שיטות מחקר במדעי החברה**. עם עובד.
- סמילנסקי, י' (1987). שיקול דעת פסיכולוגי בטיפול בבעיות משמעת בכיתה. בתוך א' לסט (עורך), **עבודה פסיכולוגית בבית הספר** (עמ' 223-242). האוניברסיטה העברית.
- עטייה, מ' ואופלטקה, י' (2007). **ניהול המשמעת בבית-הספר ובכיתה: הבדלים מגדריים בין מנהלים ומנהלות בבתי-ספר יסודיים. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 29**, 7-30.
- ענבר-פירסט, ח' (2013). עמדות מורים כלפי פנייה לעזרה או הימנעות ממנה בהתמודדות עם בעיות התנהגות בכיתה. **דפים, 55**, 29-58.
- פישרמן, ש' (2008). התמודדות עם קונפליקטים בכיתה. בתוך ש' צדקיהו, ש' פישרמן, נ' עילם וח' רונן (עורכים), **חינוך כיתה: מורכבות התפקיד ותהליך ההכשרה** (עמ' 120-144). מכון מופ"ת.
- צבר בן-יהושע, נ' (1995). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה** (א' שמיר, עורכת). מודן.
- צדקיהו, ש', פישרמן, ש', עילם, נ' ורונן, ח' (2008). **חינוך כיתה: מורכבות התפקיד ותהליך ההכשרה**. מכון מופ"ת.
- ראובני, ת' (2011). אלימות בקרב תלמידים בבית הספר היסודי – שכחות, השפעה ודרכי ההתמודדות של קורבנות האלימות. בתוך ח' עזר, י' גילת ור' שגיא (עורכים), **"אני מרגיש לגמרי לבד בסיפור הזה": התמודדות צעירים בישראל עם מצבי לחץ ומצוקה** (עמ' 135-168). מכון מופ"ת; כליל.

רודין, ש' ורון, א' (2018). ["צריך להכניס אותו לעונש": ילדי גן מגדירים אלימות בעקבות שיח ביבליותרפי חינוכי על אודות ספרי ילדים. זמן חינוך, 4, 84-45.](#)

שמעוני, ש', סגל, ש' ושרוני, ו' (1996). [משמעת בכיתה: היבטים פסיכולוגיים וחינוכיים](#). מכון מופ"ת.

- Carrell, S. E., & Hoekstra, M. L. (2010). Externalities in the classroom: How children exposed to domestic violence affect everyone's kids. *American Economic Journal: Applied Economics*, 2(1), 28-211. <https://doi.org/10.1257/app.2.1.211>
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195-209. <https://doi.org/10.1080/01443410701491858>
- Charles, C. M. (1996). *Building classroom discipline* (5th ed.). Longman Publishers USA.
- Charles, C. M., & Senter, G. W. (2004). *Elementary classroom management* (4th ed.). Pearson Education.
- Cochran-Smith, M. (2004). Stayers, leavers, lovers, and dreamers: Insights about teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 387-392. <https://doi.org/10.1177/0022487104270188>
- Della Cioppa, V., Q'Neil, A., & Craig, W. (2015). Learning from traditional bullying interventions: A review of research on cyberbullying and best practice. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.009>
- Ding, M., Li, Y., Li, X., & Kulm, G. (2008). Chinese teachers' perceptions of students' classroom misbehaviour. *Educational Psychology*, 28(3), 305-324. <https://doi.org/10.1080/01443410701537866>
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 392-431). Macmillan.
- Everston, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3-15). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms* (9th ed.). Allyn and Bacon.
- Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behavior patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115-127. <https://doi.org/10.1177/0143034303024001905>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2012). *School climate 2.0: Preventing cyberbullying and sexting one classroom at a time*. Corwin. <http://dx.doi.org/10.4135/9781506335438>
- Little, E. (2005). Secondary school teachers' perceptions of students' problem behaviors. *Educational Psychology*, 25(4), 369-377. <https://doi.org/10.1080/01443410500041516>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research* (2nd ed.). Sage Publications.
- Noguera, P. A. (2003). Schools, prisons and social implications of punishment: Rethinking of disciplinary practices. *Theory into Practice*, 42(4), 341-350. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204_12
- Ortega-Bar'on, J., Buelga Vasquez, S., & Cava Caballero, M. (2016). The influence of school climate and family climate among adolescent's victims of cyberbullying. *Comunicar*, 24(46), 57-65. https://www.scipedia.com/public/Ortega_et_al_2016a
- Patton, M. Q. (1980). [Qualitative evaluation methods](#). Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2002). [Qualitative research & evaluation methods](#) (3rd ed.). Sage Publications.
- Sampson, R. (2010). [Bullying in school](#). *Problem-Oriented Guides for Police Problem-Specific Guides Series*, 12, 1-56.
- Scheithauer, H., & Haralambos, T. (2016). Guest editorial: Efficacious and effective preventive interventions to tackle cyberbullying in the school environment. *Aggressive Behavior*, 42(2), 111-113. <https://doi.org/10.1002/ab.21640>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Stake, R. E. (2005). Quantitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 443-466). Sage Publications.
- Telem, M. (2005). The impact of the computerization of a high school's pedagogical administration on homeroom teacher-parents' interrelations: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 661-678. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.005>

- Turnuklu, A., & Galton, M. (2001). Students' misbehaviors in Turkish and English primary classrooms. *Educational Studies*, 27(3), 291-305. <https://doi.org/10.1080/03055690120076574>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. Jossey-Bass.
- Wheldall, K., & Merrett, F. (1988). Which classroom behaviors do primary school teachers say they find most troublesome? *Educational Review*, 40(1), 13-27. <https://doi.org/10.1080/0013191880400102>
- Wong, H. K., & Wong, R. T. (1998). *The first days of school: How to be an effective teacher*. Harry K. Wong Publications.
- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: What should prospective teachers. *Teaching Education*, 22(2), 113-131. <https://doi.org/10.1080/10476210.2011.567838>
- Zohar, D. (1999). When things go wrong: The effect of daily work hassles on effort exertion and negative mood. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(3), 265-283. <https://doi.org/10.1348/096317999166671>

"למדתי לעשות שתיקה":

סיפורה של שותפות דיאלוגית בין מכללה לבית ספר יסודי לשם קידום תהליכי חשיבה מסדר גבוה

תקציר

דגם חדשני להכשרת מורים במסגרת "אקדמיה-כיתה" מדגיש את חשיבות השותפות בין מוסדות להכשרת מורים לבתי הספר כדי לקדם הכשרה מיטבית של הסטודנטים להוראה ואת תהליכי ההוראה-למידה בבתי הספר. שותפות דיאלוגית שמזמנת שיח שוויוני, עשויה לתרום להשגת יעדי אקדמיה-כיתה כיוון שהיא מקדמת צמיחת המעורבים בה, בשונה מהדגם שבו האקדמיה "למדת" את השדה. שותפות דיאלוגית מתאפיינת בחשיבה מסדר גבוה שבאמצעותה נוצר ידע חדש. המאמר מתמקד במחקר שליווה את השותפות בין המכללה לבין בית ספר יסודי. מטרת המחקר היו להבין את מאפייני השותפות הדיאלוגית שתרמו לקידום תהליכים פדגוגיים ואת הדרכים שבהן השותפות תרמה להתנסות המורות בדרכי הוראה שמקדמות חשיבה מסדר גבוה. במחקר עלו שאלות מחקר אלה: מהם האפיונים של שותפות דיאלוגית שתרמו לקידום תהליכים פדגוגיים בבית הספר? באילו דרכים תרמה השותפות להתנסות של המורות בדרכי הוראה שמקדמות חשיבה מסדר גבוה? המשתתפות במחקר היו מנהלת בית הספר וצוות המורות ושתי מרצות מהמכללה שליוו את תהליך השותפות. כלי המחקר כללו רשימות שדה, פרוטוקולים של מפגשים עם כמה צוותים ורפלקציות שנאספו מצוות מורות בית הספר והחוקרות מהמכללה שליוו את השותפות. הנתונים נותחו במתודולוגיה איכותנית ממוקדת קריטריונים. נמצא שהשותפות הדיאלוגית העצימה את חוויית הלמידה של המורות. השיח הדיאלוגי שאפיין את הקבוצה קידם את תפיסת ההוראה שמפתחת חשיבה מסדר גבוה. המחקר תרם להבנת הדרך שמתפתחת בה שותפות דיאלוגית וזיקה של מאפייני שותפות זו לנכונות המורות להתנסות בהוראה שמקדמת חשיבה מסדר גבוה.

מילות מפתח:

אקדמיה-כיתה; חשיבה מסדר גבוה; שותפות דיאלוגית.

מבוא

בשנים האחרונות רוב המכללות להכשרת מורים בישראל אימצו את מודל "אקדמיה-כיתה", שותפות מוגברת של המכללה ובתי הספר לקידום הכשרת המורים ומערכת החינוך בישראל (רן, 2018; זילברשטרום, 2015; משרד החינוך, 2014). מאמר זה עוסק במחקר איכותני שליווה את תהליך הפיתוח של שותפות בין צוות הדרכה במסלול יסודי ובמסלול חינוך מיוחד במכללה ובין צוות בית ספר יסודי ממלכתי-דתי לבנות. שותפות זו תרמה למיסוד אופי השותפויות שנבנו בשנים הבאות על רקע "אקדמיה-כיתה" במכללה.

השותפות החלה ביוזמת הפיקוח הממלכתי-דתי מתוך רצון לקדם קשר שיתרום הן לבית הספר והן להכשרת המורים במכללה. בית הספר הגדיר שהיעד לשותפות זו הוא קידום דרכי הוראה שיטפחו חשיבה מסדר גבוה אצל התלמידות, חשיבה שמאופיינת בעיבוד עמוק של מידע ותורמת לארגון והפנמה, גם כאשר הקשר עמום ולא בולט (Zohar, 2013). בעולם המודרני המוצף ידע, טיפוח חשיבה מסדר גבוה נחשב לאחד מתפקודי לומד הנחוצים במאה העשרים ואחת (Kivunja, 2014).

סגל ההדרכה במכללה ביקש לעשות שינוי במבנה ההכשרה המעשית באופן שיעודד למידה משותפת של הסטודנטיות, סגל המכללה וצוות ההוראה בבית הספר ובכך יחבר את ההכשרה לצורכי השדה. כבר מתחילת התהליך הקשר התאפיין בשיח דיאלוגי, שיח שמזמין למידה וחשיבה משותפת תוך בחינה פתוחה של דעות מגוונות ויצירת משמעויות חדשות (אלוני, 2008; סלונים, 2014). שיח דיאלוגי מסוג זה במהותו נשען על חשיבה מסדר גבוה (חלאבי ואחרים, 2016).

מאמר זה מתמקד במחקר שליווה את השנה הראשונה המכוננת של שותפות זו ומתאר את מהות הקשר שנוצר בין צוות ההדרכה מהמכללה ובין צוות המורות בבית הספר (בחינת התרומה של קשר זה לתלמידות בית הספר ולסטודנטיות מהמכללה היא נושא חשוב, אך מחוץ להיקף מאמר זה). תרומת המחקר היא בהבנת הקשר בין שותפות דיאלוגית להעצמת הצוותים המעורבים שמאפשרת להם לפתח ולהתנסות בכיוונים חדשים של הוראה ולמידה. הבנה זו מספקת תשתית לפיתוח שותפות באקדמיה-כיתה.

רקע תאורטי

שותפות אקדמית

בשנת 2009 פיתח משרד החינוך את תוכנית אקדמיה-כיתה. היא משמשת הרחבה למודלים של PDS (Professional Development Schools) שפותחו בארץ ובעולם. מודלים אלה רואים בבתי הספר מרכזים להתפתחות מקצועית. הכוונה היא לבתי ספר המצויים בקשר עם מוסדות ההכשרה. הסטודנטים שוהים בבתי ספר אלו זמן ממושך יחסית כדי להכיר את העשייה הבית ספרית, להיות בקשר הדוק עם המורים והמנהל, לקלוט את התרבות הבית ספרית ולהתנסות באינטנסיביות בהוראה בכיתות (שקדי, 2016).

במסגרת שותפות זו מתפתחת "קהילה לומדת" שבה נוצר ידע קולקטיבי, התורם להתפתחות הידע האישי והמקצועי של כל אחד מן החברים. בכל השלבים של הלמידה המשותפת בקהילה הלומדת מופעלים תהליכי חשיבה מטה-קוגניטיביים. אלה מניבים למידה משמעותית בעבור הסטודנטים כמורים לעתיד, עבור מורי בית הספר ועבור סגל ההדרכה הפדגוגית במכללה. החשיבה המשותפת מאפשרת לכל השותפים התבוננות חדשה בדרכי ההוראה ורכישה של ידע פדגוגי חדש (משכית ומברך, 2013; צלרמאיר, 2005; צלרמאיר וטבק, 2004; שקדי, 2016).

כדי לקדם שותפות, נבנה מערך ארגוני המפתח מנגנונים לתהליכי שינוי. את מערך זה מנהל צוות היגוי המורכב מנציגות של כל השותפים. וגנר וקליגר (2013) חקרו במשך עשר שנים צוות היגוי מסוג זה ומצאו כי יש לו חשיבות רבה בפיתוח וביישום מערך השותפות. שני היבטים עיקריים בפעילות של ועדת ההיגוי כוללים את ההיבט המושיג-רעיוני שמתווה קו פעולה ועקרונות להכשרת המורים, וכן היבט מעשי שעוסק בפן הביצועי של התוכנית (וגנר וקליגר, 2013). הגורמים התורמים להצלחת השותפות כוללים בין השאר מחויבות והסכמה הדדית של השותפים, קשר אישי טוב בין המובילים ורווחים שכולם מרגישים אותם (אבישר ווגל, 2008; רונן, 2013).

רעיון השותפויות בין בתי הספר למוסדות האקדמיים לא תמיד מצליח. אחד ההסברים לכך הוא שעל אף הניסיון

לגשר על הפערים בין התרבות האקדמית לתרבות בית הספר, הפער נשמר כיוון שהיחסים ההיררכיים בין המוסדות לא משתנים. יחסים אלו נובעים מהרצון להחיל על בתי הספר את הידע שנוצר באקדמיה (Gorodetsky & Barak, 2008, 2016). שותפות מוצלחת מתקיימת כאשר נוצר מפגש משותף ושוויוני בין תרבות האקדמיה לתרבות בית הספר ובו נוצרת שותפות דיאלוגית.

שותפות דיאלוגית

השותפות הדיאלוגית בין האקדמיה לבית הספר מניחה בבסיסה מפגש בין שווים, שבו כל אחד מהשותפים בקהילות השונות תורם את הידע שלו (מסטורוב, 2010; Vandyck et al., 2012). ברק (2014) מגדירה מפגש מסוג זה שנוצר בין התרבויות "תרבות ספר" (cultural edge) - זוהי תרבות הנוצרת ב"מרחב ספר" או "מרחב גבול". מושג זה לקוח מההקשר האקולוגי (גורודצקי, 2016; Stayer et al., 2003; Ries et al., 2004) ומשמש גם בחקר האקולוגיה של האדם ובהבנת תרבויות שונות (Turner et al., 2003). מרחב זה שונה במהותו מהקיים ומהמאפיין של כל אחד מהמרחבים בנפרד. במפגש בין סביבות למיניהן, בהן גם סביבות למידה מגוונות, יכולה להתפתח אינטראקציה וזרימה שיש בה פוטנציאל גבוה של השתנות.

"מרחב ספר", בקשר של שותפות בין אקדמיה לבית ספר, נשען על יצירת מרחב חדש משותף שבו יש מקום שוויוני לסוגי הידע שכל אחד מהשותפים בקהילות השונות מביא ו"בו מתפתח דיאלוג ונוצרות אינטראקציות המשפיעות על התהליכים המתהווים" (ברק, 2014, עמ' 25). מודל זה מדגיש שידע נוצר אצל כל אחד מהמעורבים, ומה שמניע את התהליכים המתפתחים בשותפות זו השונות בידע. במרחב ספר ללמידה מתפתחת סביבה חינוכית שבה הידע אינו קבוע ומובנה מראש, אלא נוצר ומתחדש (גורודצקי, 2016). בסביבת למידה זו המורים וצוות המכללה מנסים להבין במשותף תהליכי הוראה-למידה ומתפתחת נורמה של למידה מבוזרת מתוך אימוץ דרכים חדשות של שותפות (אריאב וסמית, 2006; צלרמאיר, 2005). יחסי גומלין אלו מושתתים על הגישה ההומניסטית ששואפת לקדם אנשים אוטונומיים, בעלי חירות מחשבתית, שמנהיגים את חייהם הנהגה אוטונומית ואחראית (אלוני, 2008).

בשותפות זו מתפתח שיח דיאלוגי שמאפייניו הבולטים הם תוכן מהותי, פתיחות לדעות מגוונות, גישה בלתי היררכית, סוג של למידה משותפת ושיח המזמין לחשיבה משותפת, המעשירים את כל הצדדים (אלוני, 2008; סלונים, 2014). יש בה שילוב של יסוד אינטלקטואלי עם יסוד רגשי. במרחב הזה נוצרת חוויה רגשית אותנטית נוסף על התהליך הקוגניטיבי (הררי, 2008). נקודת המוצא של שיח דיאלוגי היא אמון, כבוד, פתיחות הדדית ויחסים שאין בהם כוחניות וכפייה. חוויה בלתי אמצעית זו מעצימה את השותפים, מחזקת תחושת ערך עצמי ומסוגלות (אלוני, 2008; שטטפלד ואחרים, 2003; Haneda et al., 2017), מקדמת פתיחות להתנסויות, סקרנות, אוטונומיה וקבלת אחריות (הררי, 2008; סלונים, 2014).

התקשורת האיכותית שנוצרת בשיח הדיאלוגי הקבוצתי, מאופיינת בהקשבה עמוקה ומאפשרת למשתתפים להיות נוכחים נוכחות מלאה, לחשוף את האיכויות שלהם בזמן אמת, להבהיר את המחשבות שלהם ולהציג הצגה רהוטה ויוצרת. שיח מסוג זה נותן מקום שווה לכל הקולות, מזמן התמודדות עם נקודות מבט סותרות ומאתגר בהקשבה ובהבנה של נקודות מבט חלופיות. בתוך שיח זה מתארגנות משמעויות חדשות ונוצרת חוכמה שיתופית (לסרי, 2008; סלונים, 2014).

שותפות דיאלוגית בקשר של אקדמיה-בית ספר מונעת היווצרות של קשר היררכי שבו לאקדמיה בלבד יש בעלות על הידע, והיא מאפשרת למורים להביא את ניסיונם, את הידע שצברו ואת הייחודיות האנושית והמקצועית שלהם שתורמת להעצמתם (אלוני, 2008). זה מאפשר להם לבנות את הביטחון הפרופסיונלי ולראות בעצמם בעלי מקצוע מומחים ואוטונומיים.

מורים שחווים תהליכי העצמה באמצעות שותפות דיאלוגית, מפתחים את יכולתם להיות רגישים, פתוחים וקשובים לתלמידיהם, נוטים לזמן דיאלוג בכיתה שמחזק את התלמידים בכל מיני היבטים כמו תחושת ערך עצמי ויכולת חשיבה גבוהה ואוטונומית (אלוני, 2008; סוזין-דיודוב והרפז, 2013). מור (2006) מדגישה שחינוך להקשבה ולשיח דיאלוגי בין מורים לתלמידים יכול להתפתח רק בידי מורים שחווים בעצמם הקשבה ושיח דיאלוגי. שותפות מסוג זה היא מורכבת, דורשת גמישות לצד מחויבות לחלוק מטרות משותפות על בסיס אמון וכבוד מקצועי (Moore & Sampson, 2008).

השותפות בין המכללה לבית הספר התפתחה במהותה כשותפות דיאלוגית מתוך הבנה שרק באמצעות שיח דיאלוגי תוכל להיווצר שותפות שוויונית, שבה כל אחד מהמעורבים בתהליך זה מביא את הידע, ההבנה והניסיון

שלו. שותפות זו אפשרה לכל המעורבים להתפתח במידה מקצועית וחזקה את המוטיבציה לקדם תהליכים פדגוגיים מהותיים בבית הספר ובמכללה. ידע חדש זה נוצר מתוך התמודדות עם מצב עמום ולא ברור. תהליך מסוג זה מאופיין בחשיבה מסדר גבוה.

חשיבה מסדר גבוה

חשיבה מסדר גבוה נוגעת למגוון תהליכים שהאדם מבצע לארגן ידע כדי להשתמש בו וליישם אותו בסיטואציות חדשות (Zohar, 2013). חשיבה זו היא מורכבת, בלי תבנית מוגדרת מראש, ולרוב תורמת ליצירת תוצאות ופתרונות מגוונים. היא דורשת התמודדות עם עמימות וחוסר ודאות, יכולת רפלקטיבית והכוונה עצמית (Resnick, 1987) וגמישות מחשבתית (Hesse et al., 2015). התמודדות זו דורשת בחינה לעומק של היבטים רבים של הסיטואציה וחיפוש אחר יחסים וקשרים שאינם מוגדרים מראש (Snyder & Snyder, 2008).

במצבים שדורשים חשיבה מסדר גבוה, הלומד בוחר באסטרטגיות ספציפיות המתאימות למטרת הלמידה, לאופי המשימה, לטיב המטלה או הטקסט ולאופי שלו עצמו (Tuysuzoglu & Greene, 2014; McNamara, 2011). יש אסטרטגיות המתמקדות בפעולות ספציפיות ואחרות המיועדות להתמודדות עם מגוון רחב של משימות ותכנים (פורת וקורץ, 2012).

הרפז ואחרים (Harpaz, 2015; הרפז, 2009; וויסקי, 2004/1998; פרקנס, 1998/1992) עוסקים במתח בין תפיסת ההבנה כמצב פנימי, תוך-אישי, ובין התפיסה שעל ההבנה העמוקה להיות זמינה לאחרים וניתנת לתצפית ולהשתתפות. הם מציעים לתאר אסטרטגיות חשיבה במובן הביצועי - פעולה קוגניטיבית מכוונת שנעשית עם ידע ועליו. בין ביצועי הבנה שהרפז (2009) מגדיר אפשר למצוא את הדרכים האלה: 1. דרכים להציג ידע - להסביר ידע, לייצג אותו בדרכים מגוונות, לתאר נקודות מבט שונות על ידע; 2. דרכים לפעול עם ידע ועליו - לפרק ידע לגורמים, לאחד ידע לתמונות גדולות (מקביל לאנליזה וסינתזה), לחזות תוצאות או השפעות של ידע; 3. דרכים לבקר וליצור ידע - לגלות בעיות או מתחים בידע, לנסח ידע סותר, ליצור ידע על בסיס ידע.

ווגריף ודה-לאט (Wegerif & de Laat, 2011) מרחיקים לכת וטוענים שחשיבה במהותה היא תוצאה של פעולות שמתיימרות בקשרים חברתיים, במיוחד תוצאות של שיח ורפלקציה דיאלוגית. אנשים שמעורבים בתהליכים אלה יהיו מסוגלים ליצור ידע. מטלות שמעודדות שיח דיאלוגי הן אלו שאין להן פתרון חד-משמעי וברור, אלא הפתוחות לפרשנויות מספר ודרכים ליצור משמעויות מגוונות (O'Connor & Michaels, 2007).

בדו"ח חינוך לחשיבה (משרד החינוך, 2009) מומלץ למורים לפתח שיח בכיתה כדי לעודד חשיבה מסדר גבוה. שיח זה, בעל אופי דיאלוגי, נשען על הקשבה שתאפשר לתלמידים מרחב ואוטונומיה להיות שותפים ביצירת הידע. במהותו זהו תהליך שמפתח חשיבה מסדר גבוה, היות שהוא לא מתיימר לספק תשובה אחת נכונה לשאלה, אלא לעורר את המשתתפים לחשוב על מגוון דרכים. על המשתתפים ללמוד לנמק את הטענות שלהם ואת הרעיונות שמפתחים (חלאבי ואחרים, 2016).

בהוראה-למידה הנשענת על שיח דיאלוגי שבו מתקיימת הדדיות, לומדים זה מזה, משתפים ברעיונות ובתובנות ובוחנים ביחד פרשנויות מגוונות. מרחב למידה זה מספק תמיכה לכל השותפים, לחשוב בלי חשש מביקורת, להגיע להבנה משותפת (Macaro et al., 2016) ומתוך כך לפתח את התנאים לקידום חשיבה מסדר גבוה.

פרויקט השותפות עם בית הספר נשען על העיקרון ששותפות מוצלחת בין בית ספר לאקדמיה תתקיים רק כאשר תתפתח מערכת יחסים שוויונית, שבה לכל שותף תרומה ייחודית למהלך.

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את פיתוח השותפות הדיאלוגית שנוצרה בין המכללה לבית הספר ותרומתה להתנסות המורות בדרכי הוראה שמפתחות חשיבה מסדר גבוה. המחקר מתמקד בעיקר בתהליכי השותפות שהתפתחו בשנה הראשונה שבה נבנו מנגנונים והבנות ששימושו בסיס להעמקת התהליך בשנים הבאות ולמעבר לאקדמיה-כיתה.

שאלות המחקר

1. מהם האפיונים של שותפות דיאלוגית שתורמו לקידום תהליכים פדגוגיים בבית הספר?
2. באילו דרכים תרמה השותפות להתנסות של המורות בדרכי הוראה שמקדמות חשיבה מסדר גבוה?

מתודולוגיה

רקע למחקר

מחקר זה ליווה את השותפות בשנה הראשונה של המהלך. בתהליך השותפות התקיימה למידה בכמה צוותים כדי לקדם את מטרת השותפות. צוותי למידה אלו יצרו סדירויות קבועות שפיתחו ריטואל קבוע. ריטואל זה כלל למידה משותפת שדנה בתאוריות רלוונטיות ויישומן על סמך למידה זו. שתי החוקרות היו חברות בכל אחד מהצוותים ותיעדו את ההליכים.

אלה הם הצוותים:

צוות פיתוח מכללתי – השתתפו בו שלושה ראשי מסלולים וחוגים. צוות זה היה אחראי על בחירת התאוריות הרלוונטיות והכנת הלמידה בצוותים המשותפים.

צוות פיתוח מצומצם – השתתפו בו מנהלת בית הספר וצוות הפיתוח המכללתי. כאן הותוו היעדים, מסגרות הלמידה ותוכנית הלמידה במפגשים בצוות הפיתוח המורחב ובמליאת המורות.

צוות פיתוח מורחב – השתתפו בו צוות המכללה עם מנהלת בית הספר ושש מורות בעלות תפקידים מרכזיים וניהוליים.

המפגשים של צוות זה התקיימו לסירוגין במכללה ובבית הספר. צוות הפיתוח המורחב עבד על קידום אסטרטגי של התהליך ופיתוח מנגנונים מעשיים להטמעת השינוי. בד בבד עסק הצוות בלמידה קבועה של הנושא "חשיבה מסדר גבוה". חברות הצוות למדו ביחד את התאוריות, קישרו בין התאוריה למנגנונים ליישום בכיתות והעלו סוגיות, שאלות וכיווני חשיבה ויישום נוספים שנבעו מההתנסות של צוות בית הספר.

הדרכת מורי בית הספר מטעם מובילי פדגוגיה – מדריכה מטעם "מובילי פדגוגיה" החלה להנחות את המורות בתכנון ההוראה בפועל בכיתות בשליש השני של השנה. הנחייה זו אפשרה יישום התאוריות ותרגומן לשפת המעשה וחיבור הלמידה להוראה בכיתות.

מליאת המורים – כל השנה התקיימו שלוש ישיבות של כל המורות בהשתתפות צוות המכללה והמדריכה מטעם "מובילי פדגוגיה". שיתוף מכללה-בית ספר בא לידי ביטוי גם בתכנון וניהול ישיבות אלו. המורות בצוות הפיתוח של בית הספר ליוו את כלל המורות בקידום תהליכי הוראה-למידה המפתחים חשיבה מסדר גבוה.

המשתתפים

במחקר זה השתתפו מנהלת בית הספר, שש המורות שהיו חברות בצוות הפיתוח של בית הספר וכל צוות המורות. כל אלה למדו במסגרות השונות שפיתחו כדי לקדם את השותפות.

כלי המחקר

נעשה שימוש בשלושה כלי המחקר:

- פרוטוקולים של המפגשים בצוותים השונים (כמפורט לעיל) - במהלך השנה התקיימו שלושה מפגשים עם מליאת המורים. נוסף על כך התקיימו ארבעה מפגשים של צוות הפיתוח המורחב ועוד שישה מפגשים של צוות הפיתוח המצומצם. בסך הכול התקיימו שלושה עשר מפגשים בצוותים השונים, כאשר משך כל מפגש ארך כשעתיים. את מפגשים אלה תיעדו לפחות שתיים מהמשתתפות בישיבות.
- רפלקציות - בסוף השנה כתבו רפלקציות פתוחות מובילות הפרויקט (החוקרות), מורות בצוות הפיתוח המורחב וסטודנטית שהתנסתה בכיתה של אחת המורות בצוות זה. ברפלקציות הייתה התמקדות בתרומת השותפות להתפתחות המקצועית של הכתבות.
- רשימות שדה - החוקרות כתבו רשימות אלה במהלך המפגשים במסגרות השונות של השותפות.

מהלך המחקר וניתוח נתונים

גישת המחקר שננקטה היא הגישה האיכותנית (צבר-בן יהושע, 2016). מתודולוגיית המחקר היא תאוריה מעוגנת בשדה עם אוריינטציה פרשנית (דושיק, 2011; Glaser & Strauss, 1967). בתאוריה מעוגנת בשדה החוקרים מלווים את התהליך ואת התופעות הנבחנות. הניתוח התאורטי נשען על הפרשנות שלהם ומושווה לספרות ולתאוריות קיימות (Silverman, 2014; Thornberg & Charmaz, 2012). במחקר הנוכחי נערך ניתוח תוכן

נושאי של הנתונים וחלוקה לקטגוריות באמצעות ראייה הוליסטית. בניתוח הפרשני זהו שתי תמות מרכזיות הקשורות להתפתחות השותפות.

אתיקה מחקרית

המחקר בוצע מתוך שמירה על כללי אתיקה המקובלים במחקרים מסוג זה. איסוף המידע ועיבוד הנתונים נעשו על פי מערך המחקר וכלי המחקר. כל אחת מהחוקרות עשתה ניתוח ראשוני נפרד, תוצאות הניתוח נבדקו עוד פעם במשותף, עד להסכמה גורפת. כך הובטחו התוקף ומהימנות של הניתוח. כל המשתתפות, מטעם בית הספר ומטעם המכללה, היו מודעות לכך שהתוכנית מלווה במחקר והביעו את הסכמתן. המאמר נשלח למנהלת בית הספר לקבלת אישור.

הממצאים

מניתוח הנתונים הפרשני שנעשה בשלושה כלי מחקר: פרוטוקולים של מפגשי הצוותים, רפלקציות ורשימות שדה, עלו שתי תמות מרכזיות הקשורות להתפתחות שותפות (זו: 1) השותפות הדיאלוגית מעצימה את חוויית הלמידה של המורות; (2) השיח הדיאלוגי מקדם את תפיסת ההוראה שמפתחת חשיבה מסדר גבוה. המשתתפות במחקר שמוזכרות בפרק זה הן החוקרות מהמכללה – טלי וזהבה; מנהלת בית הספר – תמר; צוות המורות – שירה, אורית, חנה, הדסה, רונית, הדר, שרית, מירי.

1. השותפות הדיאלוגית מעצימה את חוויית הלמידה של המורות

עלו שתי קטגוריות הקשורות לתרומת השותפות להעצמה של חוויית למידה של המורות: מאפייני השותפות הדיאלוגית ותרומתם לפיתוח אמון בין הצוותים; פיתוח מודעות לכוחה של למידה בקבוצה דיאלוגית.

א. מאפייני השותפות הדיאלוגית ותרומתם לפיתוח אמון בין הצוותים

בקטגוריה זו מתוארים מאפייני השיח הדיאלוגי שהתפתח בין הצוותים. הרכיבים העיקריים היו שיח שוויוני ופיתוח ותכנון משותף של תהליכי הוראה-למידה בעלי משמעות. רכיבים אלה מאפשרים קידום של שינוי פדגוגי בבית הספר.

השיח השוויוני והפתוח שנוצר בכל הצוותים מתאפיין בכנות ושקיפות והיוועצות שוויונית בתוך הצוותים וביניהם. לדברי טלי:

בשביל שהתהליך יהיה מהותי בבית הספר, נראה שלא נכון שצוות המכללה ילמד את צוות בית ספר. צוות הפיתוח המורחב יחשוב יחד עם צוות המורים [...] אם צוות הפיתוח ימשיך באקלים מעורר חשיבה, הוא יפרח [...].

שירה, אחת המורות בצוות הפיתוח המצומצם, משתפת בחששות שהיו לה מהמהלך ובהרגשתה לאחר שיחת הפתיחה. היא אומרת:

אני רגועה כעת כי אני מבינה שהמטרה אינה שעושים עלינו מחקר וזה הרגיע אותי שהבנות (תלמידות בית הספר) והסטודנטיות הן במרכז. אנו עוזרות לכן לעזור לנו לקדם את הסטודנטיות והתלמידות.

טלי: ...וגם לקדם אותנו את כולנו, את המרצים ואת המורים.

שירה: ...גם המחקר יצא יותר טוב.

זהבה: זה יוצר משהו ייחודי לבית הספר שלכם.

שירה מתארת בכנות ובגלוי לב את החשש שיש לה שהאינטרס של צוות המכללה הוא ביצוע מחקר בבית הספר ופחות קידום התלמידות והסטודנטיות. צוות המכללה קשוב ומתוך התגובות עולה שיקוף החשש והתחברות לצורך של המורה להיות שותפה אמיתית בתהליך.

תמר, מנהלת בית הספר, מעלה קושי בתרגום הידע על חשיבה מסדר גבוה לפרקטיקה:

אנו רוצים להכניס לבית הספר נושא ששוחחנו עליו בצוות ההנהלה ועדיין איננו יודעים איך לעשות זאת - חשיבה מסדר גבוה. כיצד לפתח חשיבה של הילדים [...] הידע קיים, אך מה

"למדתי לעשות שתיקה": סיפורה של שותפות דיאלוגית בין מכללה לבית ספר יסודי לשם קידום תהליכי חשיבה מסדר גבוה

לעשות איתו, איך להשתמש בו [...] אני מרגישה שאני יודעת מה אני רוצה שיקרה, אך אנו מדשדשים ב"איך" לעשות זאת. פה יכול להיות שיתוף פעולה פורה בין אנשי אקדמיה שיוצרים על הנושא ואנו, אנשי המעשה שרוצים לעשות אותו.

בדבריה של זהבה מודגשת חשיבות הלמידה המשותפת:

אולי נכון שתהיה למידה משותפת במוקד השיח המשותף. לשלב גם למידה משותפת תאורטית. קהילת למידה. ובנוסף לחשוב איך ליישם זאת בשטח ואיך נמדוד את השינוי - מה נרצה שיקרה כעבור פרק זמן שנגדיר.

הדיאלוג הפתוח בין צוות המכללה לצוות בית הספר מאפשר העלאת הקשיים בקידום חשיבה מסדר גבוה. ההצעה ללמוד ביחד את הנושא מחזקת את הקשר בין התאוריה לפרקטיקה ובכך מחזקת את הצמיחה המקצועית של שני הצדדים.

אווירת השיח המשותף והשוויוני שצמחה בעבודת הצוותים מקרינה על הקשר שנוצר בין אחת המורות מצוות הפיתוח ובין הסטודנטית להוראה שהתנסתה בכיתתה. המורה מציינת:

אני מבחינתי הרגשתי שמירי ואני בעלות אותה אחריות...

גם בדבריה של הסטודנטית עולה תחושת השוויוניות במערכת היחסים ביניהן:

היא תמיד שיתפה אותי בהתלבטויות שמאחורי הקלעים [...] היא התייעצה איתי ונתנה לי להרגיש שדעתי חשובה [...] בזכותה התחלתי להרגיש חלק מצוות מורים ולחשוב כמורה.

ההיווצרות בין המורה המאמנת לסטודנטית שנתפסת בעיני שתיהן אמיתית וכנה תורמת להעלאת הערך הסטודנטית כמורה ומחזקת את צמיחתה המקצועית.

השיח השוויוני מתנהל בכל מעגלי השותפות בבית הספר, בלמידה בצוות המשותף לבית ספר ולמכללה ובמליאת המורות. שיח זה מאפיין את הקשר בין המורות בצוות הפיתוח המוביל לצוותים שלהם, וגם בין מורה לסטודנטית.

בשיחת הסיכום בסוף השנה, טלי מזכירה הן את מעגלי השיח והן את הלמידה שהתנהלה בהם:

ההרגשה שלנו שהיינו קהילה מקצועית לומדת משותפת [...] כללנו אנשים האוהבים ללמוד. בלמידה המשותפת הרגשנו למידה סינרגטית של קבוצה גדולה ולכן גם נהנינו מהתהליך [...] חוונו למידה משותפת שהתחילה בצוות הפיתוח וחלחלה לכלל צוות המורות שהיו מוכנות להירתם, ללמוד ולעשות שינוי [...] לחקור את התהליכים שאנחנו עוברים [...] מורות פתוחות וגמישות מוכנות לקחת סיכון...

שירה, מורה בצוות הפיתוח, תיארה את תחושותיה:

צוות הפיתוח בחר להיות בפיתוח. נהניתי מהפגישות כי למדנו ביחד רעיונות חדשים וזה היה מעניין לראות את הדברים אחרת. מעניין, מפרה, מפתח אותנו [...] הלמידה בצוות קטן אפשרה לנהל דיונים ולהגיע לתובנות מעניינות. יש חשיבות בלקיחת אחריות של צוות הפיתוח על התהליך, זה מקל על קבלת התהליך על ידי כלל המורות.

אורית אמרה:

זה לא פשוט אך רק זו הדרך. רק כך זה יהיה שלנו ושל כל הצוות.

טלי מדגישה את תרומת האופי הדיאלוגי של המפגשים בין הצוותים שמתאפיין באמון, בפתיחות ובנכונות להסתכן. אלו מאפשרים לצוותים השונים להיתרם זה מזה ולכוון לשינויים פדגוגיים. שירה ואורית משתפות בהשפעה של הלמידה שלהן במעגל של צוות הפיתוח על השיח והלמידה במעגלים האחרים. הן מתארות קבלת אחריות בדרך שוויונית על הלמידה במעגלים האחרים. אורית מוסיפה את ההיבט של חיזוק בעלות על הידע באמצעות קידום השיח והלמידה בצוות המורות.

ב. פיתוח מודעות לכוחה של למידה בקבוצה דיאלוגית

המורות מדגישות את התרומה של העבודה הדיאלוגית המשותפת עם צוות הפיתוח של המכללה לשינוי בתהליכי הלמידה של המורות עצמן. הן מכירות בכוח של החשיבה בקבוצה של אנשים שונים ליצירת תובנות

והבנות חדשות וגם בכך שהתהליך איטי ומתמשך וכלל למידה מהתנסות של המורות ורפלקציה על התהליך שהן עוברות.

כך מציינת אורית:

הקשר עם המכללה גרם לנו לחשוב ברמה אחרת שאנו לא עושים פה באופן רגיל.

חנה מוסיפה על כך:

הן מביאות רעיונות חדשניים. בחשיבה משותפת של כמה מוחות מפקים תוצרים גבוהים יותר. התחלנו תהליך, זה לא "זבנג וגמרנו". ראינו שהכלים עובדים.

הדסה:

אנו נמצאים בשלב של המודעות שלנו, זה שעכשיו נחשפתי ואני יודעת להצביע על ביצוע (הבנה) ולהתאים לו פעילות. עלינו מדרגה. ההתקדמות היא בתהליך שלנו כמורים [...] כדי שהמורות יוכלו לקדם שיטתית חשיבה מסדר גבוה הן צריכות לחוות למידת תוכן שדורשת חשיבה מסדר גבוה.

מדברי המורות החברות בצוות הפיתוח עולה כי הלמידה בקבוצה וחויית התנסות שלהן במהלך הסדנאות תורמות לשינוי בחשיבה של כלל מורות בית הספר. הן מדברות בשפה של ביצועי הבנה (הרפז, 2005) ומכירות בכך שהלמידה בקבוצה תורמת לפיתוח הוראה מסדר גבוה.

רונית מתבוננת בתהליך כמורה החברה בצוות הפיתוח:

צוות הפיתוח שלנו מוביל את ההתמקדות בביצועי ההבנה בכל תחום [...] אילו ביצועי הבנה משתמעים מטקסט זה [...] נראה לי שעיקר העשייה זה שלנו, של הצוות הזה שיחשוב בראש גדול ויביא זאת לכל צוות המורות [...] ניסיתי שהאסטרטגיה שבחרתי תחזור כדי שאוכל לבדוק אותה. זוהי התקדמות של המורה.

מדבריה עולה שהשינוי המהותי בתפיסה שלהן מתרחש כאשר הן מניעות את התהליך ועוברות את זה בעצמן.

שירה מסבירה את תרומת האווירה של השותפות הדיאלוגית על המורות:

מה עוד הופך את התהליך להצלחה? אקלים של שותפות בצוות. אם הם מקצועיים הם פתוחים לגמישות וגם מוכנים לקחת סיכון. אם לא הצלחנו, ננסה דבר אחר. אומנם זה נאמר בספרות אבל אנחנו מרגישים שכך פעלנו.

הדר מוסיפה כי:

המאמץ החשיבתי [...] בבחירת ביצועי הבנה ובהתאמת מטלות למידה אליהם הוא זה שמקדם את החשיבה שלנו ואת הביטחון שלנו ללמד את התלמידות לחשוב...

המורות מציינות את הקשר בין השותפות לנכונות שלהן להיות בתהליך של שינוי לקראת הוראה פתוחה וגמישה. המורות בוחרות את ביצועי ההבנה הרלוונטיים ליחידות ההוראה שהן מפתחות ומתאימות להן את מטלות הלמידה.

טלי מדגישה את תרומת ההשתתפות שלה בקבוצה בבית הספר על שינוי בהוראה שלה בקורסים במכללה:

בעקבות הדיאלוג עם צוות בית הספר והלמידה המשותפת, חל שינוי גם בתהליכי ההוראה שלי [...] הבנתי את הקושי של הסטודנטיות לאמץ דפוסי הוראה השונים מהוראת מסירה אליה הן מורגלות מניסיון כתלמידות.

מדבריה של טלי עולה הכרה בכוחה של הלמידה בקבוצה דיאלוגית שיש בה להשפיע על הבנת הקשיים של הסטודנטיות לשנות דרכי למידה.

לסיכום התמה הראשונה העוסקת בהעצמת חויית הלמידה של המורות בתהליך השותפות הדיאלוגית, עולה כי חוויה זו התרחשה הודות לשיח שוויוני ופתוח שמחזק את האמון בין הצוותים. השיח מזמן היועצות כנה שמאפשרת העלאת קשיים לדיון משותף ונכונות להתנסות בדרכי הוראה חדשות. עוד עולה כי השיח הדיאלוגי מתפתח בכל מעגלי השותפות בבית הספר. כך ההשפעה של הלמידה השוויונית בצוות הפיתוח גורמת למורות השותפות בצוות לקבל אחריות על הנחיית הלמידה בדרך זו של כלל המורות וגם מחזקת אצלן את הבעלות על הידע המקצועי.

"למדתי לעשות שתיקה": סיפורה של שותפות דיאלוגית בין מכללה לבית ספר יסודי לשם קידום תהליכי חשיבה מסדר גבוה

כמו כן המורות מעידות שבזכות הדיאלוג שנוצר חל שינוי בתהליכי הלמידה שלהן. הן מכירות בכוחה של חשיבה בקבוצה ליצור תובנות משותפות חדשות ובתרומה של ההתנסות בהבנת מושגים שנלמדו בקבוצה ליישום מושגים אלו בהוראה שלהן מתוך נכונות להסתכן ולהיות גמישות.

התמה השנייה מתמקדת בתוצאה נוספת של השיח הדיאלוגי כפי שעולה מדברי המורות והיא התרומה של שיח זה לקידום תפיסת ההוראה המפתחת חשיבה מסדר גבוה.

2. השיח הדיאלוגי מקדם את תפיסת ההוראה שמפתחת חשיבה מסדר גבוה

הפיתוח של תהליכי ההוראה-למידה המערכתיים נבנה בדיאלוג בין צוות המכללה לצוות בית הספר שנתן מקום של כבוד לרעיונות ולחששות של השותפות מהשינוי. מפגשי התכנון התאפיינו בבחינה לעומק של רעיונות ויצירת תובנות חדשות, שיח שהיה לו אופי של חשיבה מסדר גבוה. בישיבות גם תוכננו תהליכי הוראה-למידה שטיפחו חשיבה מסדר גבוה של התלמידות.

זוהו ארבע קטגוריות שעומדות על הקשר בין מאפייני השותפות הדיאלוגית לנכונות המורות לעשות שינויים בהוראה שלהן בדרך שתקדם חשיבה מסדר גבוה: 1. הקשבה ומתן מקום לקשיים הקשורים בשינוי דרך ההוראה; 2. שיח דיאלוגי בעל מאפיינים של חשיבה מסדר גבוה; 3. התנסות בתכנון והוראה של יחידת לימוד המקדמת חשיבה מסדר גבוה; 4. שינוי בשיח הפדגוגי ותרומתו להוראה בכיתות.

א. הקשבה ומתן מקום לקשיים הקשורים בשינוי דרך ההוראה

בעת השיח הפדגוגי במפגשים, המורות מתארות את הרגשתן שיש מקום לדיון בנושאים שמעסיקים אותן. בין השאר הן מתלבטות בעניין דרך השילוב של אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה בשיעורים, וכן מעלות קשיים בשינויים בדרכי ההוראה.

הן מציינות:

"הספק מצומצם"; "עבודה קשה של מורה"; "איכות על חשבון כמות"; "חשש לאבד סמכות כמורה שהיא מקור הידע"; "להשתחרר ממה שהייתי רגילה"; "פחות בשליטה"; "פחות לדעת מה כל ילדה יודעת"; "שיעור פרונטלי יותר בטוח למורה".

מדבריהן עולה המתח שבין הספק החומר לאיכות החשיבה, וכן המעבר מסמכות ריכוזית של המורה לשחרור שליטה לטובת חשיבה עצמית של התלמידות.

הדסה מציינת:

יש משהו מבלבל ולא מתאים לכלל התלמידים, אם בשיעור אחד המורה עוסקת באנליזה ובשיעור אחר בהכללה [...] כל מורה צריכה לבנות מדרג אסטרטגיות חשיבה וללמד אותן שיטתית כדי שהילדים יפנימו אסטרטגיה לעומק לפני שייחשפו למספר אסטרטגיות בו זמנית ולא ישלטו שליטה מלאה באף אסטרטגיה. יש ללמד אסטרטגיות בהוראה ישירה ובאופן מודע.

הדסה מעלה את ההתלבטות כיצד נכון לשלב אסטרטגיות חשיבה בסדר גבוה ומציעה תכנון והוראה ישירה של כל אסטרטגיה שתיבחר, עד לרמת שליטה כדי לוודא שהתלמידות ישתמשו בהן בהמשך.

גם בהוראה במכללה מתנהל תהליך שינוי דרכי הוראה בקורסים אקדמיים שמלמדות טלי וזהבה (כותבות המאמר) - מהוראת מסירה לגישה שמדגישה את החשיבה מסדר גבוה.

טלי מסבירה שלאחר הדיאלוג עם צוות בית הספר והלמידה המשותפת:

הבנתי את הקושי של הסטודנטיות לאמץ דפוסי הוראה השונים מהוראת מסירה שאליה הן מורגלות מניסיוןן כתלמידות, כיוון שהן לא מורגלות בחשיבה מסדר גבוה ולא למדו בעצמן כך [...] לכן שיניתי את דרכי ההוראה שלי והפכתי את הקורסים לסדנאות שבהן הסטודנטיות התאמנו בתכנון שיעורים מפתחי חשיבה.

זהבה התחילה עוד לפני תהליך השותפות בשינויים בדרכי ההוראה שלה. מפגשי הלמידה המשותפים עם צוות בית הספר מחזקים את תהליך השינוי בהוראה שכבר התחיל. היא מסבירה:

תהליך השותפות הגביר את מודעותי לתהליכי ההוראה שלי. זה פגש אותי בתהליכי שינוי שכבר החלתי לעשות, כיוון שחשתי חוסר שביעות רצון מדרך ההוראה על ידי מסירה

בקורסים האקדמיים שאותם אני מלמדת בתואר ראשון ובתואר שני. במקום שהסטודנטיות יקשיבו להרצאות ויעשו עבודה בבית [...] התחלתי להכין מטלות למידה בקבוצות עם הנחיות מכוונות ואני הנחיתי אותן בעבודתן הקבוצתית. הבנתי שבדרך זו אני מנסה לפתח אצלן, כמויות, גישה ללמידה השמה במרכז את החשיבה שלהן...

מדבריהן של טלי וזהבה עולה שקשה לסטודנטיות במכללה לשנות את דרכי ההוראה שלהן כיוון שהן לא לומדות מספיק בדרך שמפתחת חשיבה. השינויים בקורסים שלהן היו בדגש על המעבר מהוראה פרונטלית ריכוזית ללמידה באחריות הסטודנטיות ובשילוב מטלות פתוחות שמקדמות את החשיבה שלהן.

ב. שיח בעל מאפיינים של חשיבה מסדר גבוה

השיח עם המורות מתאפיין בחשיבה מסדר גבוה. הוא עוסק בשאלות פתוחות שמזמנות הבעת מגוון רחב של דעות ורעיונות, באווירה של הקשבה וקבלת נקודות מבט למיניהן. יש בירור משותף של המושג חשיבה מסדר גבוה שכולל גם ערעור על חשיבה קודמת, מה שתורם לעמימות ומזמין את הנכונות לשהות בתוכה.

מהי חשיבה מסדר גבוה עבורי?

מה נראה אצל תלמיד בעל יכולת חשיבה כזו?

מה התפקיד שלי כמורה בפיתוחה?

חשיבה שבונה עוד נדבך לילד מתוך דברים שהוא הגיע אליהם לבד. ילד שיודע להכליל, להבין עניין מתוך עניין.

חשיבה פתוחה שלא בנויה רק על ידע קודם.

חשיבה מחוץ לקופסה.

בשיח על מהות החשיבה מסדר גבוה המורות מציינות מאפיינים שונים שהם העקרונות של חשיבה מסוג זה. כמו כן הן מפרטות מהם לדעתן כישורי לומד בעל חשיבה מסדר גבוה ומונות את מגוון תפקודי המורה שמפתחים חשיבה מסוג זה:

"מעז"; "צירתית"; "מגיע לפתרונות ממקורות שונים"; "סקרן"; "מבין דבר מתוך דבר"; "לזמן דילמות"; "לשאל שאלות המעוררות חשיבה"; "לאפשר, לתת הזדמנות"; "לא להאכיל בכפית, הכול יבוא מהתלמיד"; "גיוון של כלים, המורה נותן כלים להתמודדות עם שאלות".

בדבריהן אלה המורות מציינות את תפקידן בכיתה להנחות תהליך שמפתח את יכולת הלומדים לחשוב חשיבה פתוחה ומגוונת.

הדר, מורה ותיקה, מתארת את ההתמודדות שלה עם העמימות שחוותה כאשר התחילה לשנות את דרכי ההוראה כדי לקדם חשיבה מסדר גבוה בכיתה:

אחרי 10 שנים של הוראה. [...] פחדתי מהתמודדות [עם השינוי בדרך ההוראה] בכיתה. הדברים בסופו של דבר היו פחות מפחידים ממה שחשבתי. [...] ניתן ללמוד את הדברים [אסטרטגיות לטיפול חשיבה מסדר גבוה] ולשפר את היכולות שלנו.

היא משתפת בחוויית הפחד שהיא חווה בשל השינוי בדרכי ההוראה ומתארת את המעבר מהחשש אל ההזדמנות להיות במצב של למידה לצד השינוי.

מאפייני השיח שמתנהל בקבוצת המורות ואווירת ההקשבה והקבלה שנוצרת, תורמים לנכונותן לשהות במצב של חוסר ודאות וללמוד מההתנסות. מצב של עמימות שמתלווה לשינוי דרכי ההוראה המוכרות, מאפשר למורות לקדם חשיבה מסדר גבוה אצל התלמידות.

ג. התנסות בתכנון והוראה של יחידת לימוד המקדמת חשיבה מסדר גבוה

כחלק מהשיח הדיאלוגי התקיימה למידה שוויונית ומשותפת של משמעות המושג חשיבה מסדר גבוה עצמו. מושגים שלמדנו במשותף הם רעיון גדול וביצועי הבנה (הרפז, 2005; כהן, 1992; Howie, 2011; McTighe, 2017; Perkins, 2001) ודרכים מגוונות ליישם בהוראה. בספרות מוצעות שתי דרכים: שילוב אסטרטגיות חשיבה בשיעור מסורתי (כהן, 1992), ופיתוח מסגרות פורצות שגרה (הרפז, 2005, 2006; Howie, 2011) העשויות לעורר חשיבה לעומק, סקרנות ולמידה אותנטית.

המורות בחרו בלמידה בית ספרית, רב-גלית. נבחר נושא הכרמל שהוא נושא אותנטי ורלוונטי לתלמידות (העיתוי

"למדתי לעשות שתיקה": סיפורה של שותפות דיאלוגית בין מכללה לבית ספר יסודי לשם קידום תהליכי חשיבה מסדר גבוה

היה שנה לאחר השרפה הגדולה בכרמל) ויכול להילמד במגוון מקצועות ובהתאמה לכל הגילים. המעבר מהוראת תוכן להוראה מבוססת חשיבה התאפיין בבירור מעמיק של רעיון גדול שכדאי לבסס עליו את הוראת נושא הכרמל. הרעיון הגדול נתפס מכלול שמקשר את הפרטים ביחידת התוכן ונותן להם משמעות. זה מחדד את המסר העמוק בלימוד התכנים ובכך יוצר עניין בלמידה (הרפז, 2005, 2014). מתוך הבנה שהתחדשות הכרמל באה לאחר הרס וחורבן שגרמה השרפה, נבחר הרעיון הגדול "הכרמל בסימן הרס, התחדשות וצמיחה". חנה מציינת:

רעיון זה מהותי לנושא, רלוונטי לתלמידות. בהיותו בין-תחומי הוא מחבר את כלל המורים שמלמדים תחומי דעת שונים, וכן את ההורים שאמורים להיות שותפים לסיור הבית ספרי לכרמל שיתקיים בסיכום התהליך.

הדסה מוסיפה:

בנושא הכרמל, הרעיון הגדול מיקד אותי. סידר לי את התכנון. מיקד וארגן. חשוב להבא למצוא בכל נושא את הרעיון הגדול.

המורות מדגישות את החשיבות של בחירת רעיון גדול כיסוד מארגן; הוא רלוונטי, ממקד את התכנון ומזמן שיח משותף של מורים מתחומי דעת רבים לפיתוח יחידות הוראה.

הדר מציינת:

התהליך שאותו חווינו בלמידה ובתכנון ההוראה של נושא הכרמל בדרך המעודדת חשיבה מסדר גבוה היה עבורנו חוויית למידה מעצימה, שתרמה לשינוי בהוראה שלנו [ומצאנו את עצמנו] עסוקות בחשיבה משותפת לאיתור רעיון גדול גם בנושאים לימודיים נוספים והתחלנו ליישם את העקרונות של תכנון שיעור מקדם חשיבה בשיעורים בנושאים נוספים.

בדבריה היא משתפת בחוויה המעצימה שהייתה לה בהתעמקות בבחירת הרעיון הגדול ובתכנון הכולל של נושא הכרמל, שהיה מאופיין בחשיבה מסדר גבוה. היא מתארת מהלך מתרחב של איתור רעיון גדול ושל יישום עקרונות שיעור מפתח חשיבה במגוון שיעורים ונושאים.

המורות גם דנות בשילוב ביצועי הבנה במהלך שיעור:

רונית אומרת:

נתתי לתלמידות משימת השוואה בין שני קטעים והן לא הבינו. הייתי צריכה למקד במשהו מסוים ולא כללי מדי.

הדסה מתארת את תחושותיה לאחר ניהול שיעור המתבסס על ביצועי הבנה:

כשאתה מתכנן משימה, אתה מושך למעלה עם ביצועי הבנה. אתה מרגיש שאתה נסחט כדי להגיע לביצוע ההבנה המסוים.

ניכרת ההתבוננות שלהן בתהליך הלמידה שמתרחש במהלך ביצוע הבנה. הדסה מכירה בכך שביצועי הבנה מאתגרים את החשיבה של התלמידות ושהובלת שיעור מסוג זה דורשת מהמורה אנרגיה רבה.

ד. שינוי בשיח הפדגוגי ותרומתו להוראה בכיתות

במהלך תהליך הלמידה הבית ספרי והתקדמות בתכנון והוראה של שיעורים מקדמי חשיבה, המורות מפתחות מודעות לתהליכים שמתרחשים אצלן ואצל התלמידות.

רונית מציינת:

אמונות האנ"י [אהובה, נחוצה, יודעת - מתוך ה"אני מאמין" של בית הספר] זה מדהים. הצבתי את זה מול העיניים [...] כדי לגרום לילדה להבין שהיא מסוגלת, אני צריכה קודם שאני מאמין שהיא מסוגלת ואז אצליח להרים אותה.

בדבריה של רונית באה לידי ביטוי חשיבות התפיסה של מורה את יכולות תלמידיו. היא מדגישה שמורות יצליחו לחולל למידה ברמת חשיבה גבוהה כשיאמינו שהתלמידות מסוגלות לכך.

המורות מתארות את השינוי בתפקידן כמורות במהלך השיעור. שירה מתארת כך את השינוי:

אנחנו התחלנו להשתחרר מתפקידנו כמרכזות את השיעור. לימדנו בדרכים מגוונות יותר

והתלמידות היו פעילות יותר. הרגשנו שאנחנו יוצרות אווירה המזמנת חשיבה ושקלנו אילו תגובות יאפשרו לתלמידות לחשוב.

רונית מוסיפה כי:

למדתי לעשות שתיקה [לשתוק]. לתת להן לחשוב ולהגיב זה אקלים שמטפח חשיבה.

בדבריהן מתארות המורות את תהליך החשיבה שלהן על תגובות שמאפשרות לתלמידות לחשוב ושיוצרות אווירה שמזמנת חשיבה.

הדר, חברה בצוות הפיתוח, מתארת מורה ש"בדרך כלל מלמדת פרונטלי, סטנדרטי, ובשיעורים על הכרמל היא גם מלמדת אחרת, מקסים לראות את השינוי".

כמו כן היא מעידה על עצמה:

זה עובר גם לשיעורים שלי, חושבת אחרת על התכנון שלי של השיעורים במדעים.

רונית מוסיפה:

זה עובר גם לשיעורים שלי, חושבת אחרת על התכנון שלי של השיעורים בשפה.

המורות מתארות את ההשפעה של תכנון ההוראה הבית ספרית בנושא הכרמל על כלל השיעורים בכיתותיהן. לסיכום התמה השנייה שעוסקת בקידום חוויית ההתנסות בהוראה המפתחת חשיבה מסדר גבוה, עולה כי השיח שליווה את תכנון ההוראה הוא בעל מאפייני חשיבה מסוג זה. עולות בו שאלות פתוחות העוסקות במהות המושגים, ניתן מקום למגוון דעות ורעיונות, הקשבה וקבלת נקודות מבט מגוונות. המורות מדווחות על תחושת העמימות שנוצרת בשל ערעור חשיבה קודמת ועל נכונותן לשהות במצב זה גם בהוראה בכיתות. הן מתארות מתח בין הדרישה להספק חומר ובין הדרישה לאיכות למידה. מתוך הבירור עולה תובנה נוספת שהמורות מציינות והיא המעבר מתפקיד מורה לתפקיד מנחה שמפתחת את יכולת הלומד לחשוב בפתחות.

זאת ועוד, תכנון הנושא הלימודי שנבחר במשותף מתאפיין ביישום אסטרטגיות שמטפחות חשיבה מסדר גבוה, כמו רעיון גדול וביצועי הבנה. ההתלהבות של המורות מתכנון מסוג זה גורמת להן לתכנן כך נושאים בשיעורים אחרים.

המורות מציינות את השינוי בשיח הפדגוגי בבית הספר ואת היישום של תהליכי הוראה-למידה המפתחים חשיבה מסדר גבוה. באווירה של השותפות שנוצרת ובשילוב עם הדרכה אינטנסיבית של המדריכה בתוכנית "מובילי פדגוגיה" המורות פורצות את התכנון של מטלות למידה מסורתיות ומזמנות מטלות פתוחות, מאתגרות ורלוונטיות לתלמידות ומפתחות דרכי הוראה הממוקדות בטיפוח חשיבה מסדר גבוה. התהליך הזה מחזק את תחושת הביטחון שלהן ואת האמון ביכולת של כל התלמידות ללמוד לעומק ולהפעיל אסטרטגיות חשיבה גבוהות.

דין ומסקנות

מאמר זה מתאר מחקר שליווה את השנה הראשונה והמכוננת של שותפות בעלת אופי דיאלוגי בין מכללה להכשרת מורים ובין בית ספר יסודי ממלכתי-דתי ששימשה בסיס להשתלבות המכללה בתוכנית "אקדמיה-כיתה". במהלך המחקר נאספו נתונים מהפרוטוקולים של מפגשי הצוותים למיניהם, מרשימות שדה ומרפלקציות של המשתתפות בסוף השנה.

המחקר הנוכחי בוחן את המאפיינים של השותפות הדיאלוגית שתרמו לקידום תהליכים פדגוגיים בבית הספר ולהתנסות המורות בדרכי הוראה-למידה שקידמו חשיבה מסדר גבוה. מהממצאים עולה העצמה של חוויית הלמידה של המורות בתהליך השותפות הדיאלוגית המתרחשת הודות לשיח שוויוני ופתוח בין הצוותים שמחזק את האמון ההדדי. כמו כן חל שינוי אצל המורות והן מכירות בכוחה של החשיבה בקבוצה ליצור תובנות משותפות.

מניתוח הנתונים עולה שהשיח שמתפתח בשותפות הוא בעל מאפייני חשיבה מסדר גבוה. המורות מדווחות על תחושת העמימות שנוצרה בשל ערעור חשיבה קודמת ועל נכונותן לשהות במצב זה גם בהוראה בכיתות. הן מציינות את השינוי בשיח הפדגוגי בבית הספר ואת הצעדים ביישום תהליכי הוראה-למידה המפתחים חשיבה מסדר גבוה.

שותפות דיאלוגית – "מרחב ספר" שיוצר אמון הדדי כבסיס לשינוי

יש מקום לראות את המפגש בין המכללה לבית הספר כמפגש בין תרבויות. הדרך שמתפתחת בה השותפות יוצרת מרחב חדש - "מרחב ספר" (ברק, 2014), שבו נוצר ידע משותף השונה מהידע הקודם שמביאה כל קבוצה. במרחב זה מתנהל שיח עמוק ובעל משמעות בין הצוותים ונוצרת למידה הדדית. שיח זה יוצר את התשתית לחשיבה מסדר גבוה. נבחנות עמדות, עולים רעיונות, מתקיימת למידה של מודלים תאורטיים ומתפתחת הבנה פדגוגית משותפת חדשה שמתאימה לבית הספר ולמכללה. נוצרות תובנות על מהותה של שותפות דיאלוגית ועל תהליכים פדגוגיים המקדמים חשיבה מסדר גבוה.

במפגשים המשותפים מתגבשים כיוונים חדשים ללמידה ולפיתוח משותף של נושאים השונים מאלו שכל צוות רגיל אליהם. זו מהות השינוי המתרחש בתהליך דיאלוגי שבו נקודת המוצא היא של אמון ופתיחות הדדית (אלוני, 2008; גורודצקי, 2016; הררי, 2008; לסרי, 2008; סלונים, 2014).

למרחב הספר מתלווה עמימות וחוסר ודאות. העמימות היא רכיב חיוני בחוויית הלמידה העמוקה שמתפתחת במרחב (Zohar, 2013; Resnick, 1987). הכניסה לתהליך השותפות מלווה בחששות הדדיים. מצד צוות המכללה החששות נובעים מחוסר ודאות עקב כניסה לתהליך פתוח ולא מובנה מראש. צוות בית הספר חושש מתפיסת המומחיות הבלעדית של האקדמיה כלפי הידע ומחוסר הכרה של המכללה בידע שנוצר בבית הספר בשל ניסיון מצטבר וידע המתפתח בשדה.

האווירה שנוצרת לאחר התהליך השוויוני מפיגה את החששות של צוות בית הספר, מאפשרת לצוות המורות לצאת מאזור הנוחות, לחשוב אחרת וליצור מרחב להתנסות פדגוגית חדשה. זאת בהלימה למסקנות של כרמון (2010) ושל אלוני (2008) ששותפות דיאלוגית בין אקדמיה לבית ספר מונעת היווצרות של קשר היררכי שבו לאקדמיה יש בעלות על הידע, ומזמינה את מורים להעניק מניסיונם ומיידע שלהם.

עוצמת המרחב הזה לתרום לשינוי ולהתפתחות באה לידי ביטוי כאשר המורות מכירות בחשש שלהן מהעמימות ומוכנות להיות בה וללמוד ממנה. המורות נותנות ביטוי להבנה החדשה שחוסר הוודאות הזה מהותי להתפתחותה של שותפות הנוצרת מתוך יצירת תהליך דיאלוגי, כפי שמסבירים אחרים (אלוני, 2008; גורודצקי, 2016; סלונים, 2014).

הכרת המורות בחששות שמלווים את חוויות הלמידה שלהן, מאפשרת להן ליצור אווירה דומה בכיתות. הן לא חוששות מזמן החשיבה של התלמידות, שבעקבותיו מתפתחת אצלן הבנה בעלת משמעות, אלא לומדות לתרום את תחושת העמימות להעמקת תהליכי הלמידה בכיתה. המורה הדר מבטאת את זה בגלוי. היא מתארת את המעבר מהפחד שלה שנובע מהצורך לשחרר את השליטה בשיעור ולתת לתלמידות לחשוב, אל התובנה שהיא לומדת מהשהייה שלה כמורה במצב של עמימות.

השיח הדיאלוגי שנוצר בלמידה בקבוצות השותפות, מתרחב לשיח הבית ספרי בצוותי מורות ולהוראה בכיתות. זאת ועוד, האווירה השיתופית והשוויונית שנוצרת מחזקת את הביטחון של המורות גם להתנסות בהוראה שמטפחת חשיבה מסדר גבוה, מתוך הבנה שהתלמידות יוכלו להפיק תועלת מלמידה בדרך זו.

חשיבה מסדר גבוה - מהתנסות בשותפות דיאלוגית לנכונות לקדם שינויים בהוראה

במהלך המחקר מתברר כי תרבות של שיח שוויוני תורמת כמעט בהכרח לפיתוח חשיבה מסדר גבוה. במפגשי השותפות נוצר אקלים של חשיבה ותנאים שמאפשרים שימוש באסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה. המפגשים מתאפיינים במתן הזדמנות לכולן לחשוב ולשתף ובתובנות שלהן, ואלו מתקבלות בהבנה. נוצרת אווירה של השהיית שיפוט ושקט של חשיבה. המורות מדווחות שהן יוצרות את התנאים האלה גם בכיתותיהן, כפי שרונית מבטאת - "למדתי לעשות שתיקה".

באקלים זה מתקיים גם התכנון המשותף של נושא לימודי המיישם פיתוח חשיבה מסדר גבוה של הלומדות. דוגמה לכך מתבטאת בתהליך של הטמעת תכנון נושא לימודי הסובב על רעיון גדול (הרפז, 2005, 2014). החשיבה המשותפת על רעיונות גדולים מעוררת עניין וסקרנות, מסייעת לגשר בין מושג תאורטי ליישום הפרקטי. יש השפעה על השיח הפדגוגי הבית ספרי ועל תכנון נושאים לימודיים בכיתות באמצעות יישום אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה, כמו רעיון גדול וביצועי הבנה. מתוך הביטחון שהמורות חשות בהנחיית חשיבה מסדר גבוה, הן חותרות לפתח חשיבה כזו אצל כלל התלמידות.

משותפות דיאלוגית לתוכנית "אקדמיה-כיתה" – תרומת המחקר והמלצות

מחקר זה תורם להבנת ההתפתחות של שותפות דיאלוגית. בשותפות זו מתפתח מרחב המזמן למידה עמוקה הדדית, אמון ושיח המתאפיין בחשיבה מסדר גבוה. במרחב זה מתפתח ידע משותף חדש על בסיס גישה שנותנת מקום שוויוני למקצועיות של כל אחד מהשותפים. כמו כן תורמת שותפות זו לנכונות המורות להתנסות בהוראה שמקדמת חשיבה מסדר גבוה.

עם זה המחקר הנוכחי מתמקד בפיתוח הקשר והשותפות בין המורות בבית הספר לחוקרות מהמכללה ולא בתהליכים שמושגים בכיתות. המחקר מתמקד במידע שהמורות נותנות בפגישות על תהליכי ההוראה-למידה שהן מנחות בכיתותיהן. המחקר עוסק בתובנות מחוויית השותפות ולא בתהליכי הלמידה בכיתות. יש מקום להרחיב את המחקר בבחינה של תרומתה של השותפות הדיאלוגית לתהליכי הלמידה של התלמידות.

לצד מחקר זה יש ביטויים לרבדים נוספים של תרומת השותפות לקשר בין המכללה לבית הספר. היבט אחד הוא הקשר הייחודי שנוצר בין המורות המאמנות לסטודנטיות בכיתותיהן. תחושת האחריות ההדדית של המכללה ושל המורות המאמנות משנה במודע ובלא מודע את עבודתן המשותפת בהדרכת הסטודנטיות ותורמת לחיזוק הקשר ביניהן וליחסן כלפי הסטודנטיות כמורות עמיתות, השותפות במידה מלאה לנעשה בכיתה.

התובנה שאין למכללה או לשדה החינוך בעלות בלעדית על ידע או על חדשנות פדגוגית מספקת את הבסיס לתפיסה המכללתית של הכשרת מורים. יש מקום לעשות מחקרים נוספים שיבחנו את התפתחות הקשר בין המורות לסטודנטיות ואת השפעת הידע החדש שנוצר בשדה על אופי ההכשרה המקצועית במכללה. אפשר לעשות מחקרים מסוג זה על רקע התוכנית "אקדמיה-כיתה" שהמכללה נכנסה אליה בדרך טבעית ובטוחה לאחר תהליך השותפות הדיאלוגית עם בית הספר.

תודות

אנו מבקשות להודות למפקח על החינוך הממלכתי-דתי במחוז צפון ומפקח בית הספר שיזמו את השותפות; לעמיתות בבית הספר, במכללה ובתוכנית "מובילי פדגוגיה" שהשתתפו וסייעו בכתיבת המאמר; מנהלת בית הספר, שרי רפפורט; מדריכה בתוכנית "מובילי פדגוגיה", ד"ר חנה בר-ניר ניב; ראש החוג לחינוך במכללה, ד"ר אסתר טוב לי; צוות המורות בבית הספר, המדריכות הפדגוגיות במסלול היסודי; הסטודנטיות במסלול היסודי שהתנסו בבית הספר.

תודה לד"ר חוה סימון וד"ר אסתר טוב-לי, השותפות שלנו במכללה, לד"ר חנה בר-ניר ניב ולקוראים אנונימיים שקראו והעירו על גרסאות קודמות של המאמר. מכלולן למדנו הרבה.

רשימת מקורות

אבישר, ג' ווגל, ג' (2008). שותפות מכללה-שדה (PDS): המקרה של המסלול לחינוך מיוחד במכללה האקדמית בית ברל ובית הספר בבית איזי שפירא. **שבילי מחקר**, 15, 126-134.

אלוני, נ' (עורך). (2008). **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי**. הקיבוץ המאוחד.

אריאב, ת' וסמית, ק' (2006). יצירת שותפויות בין מוסדות להכשרת מורים לשדה: מבט בינלאומי בדגש על מודל בית הספר להתפתחות מקצועית (PDS). בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ ונ' גרינפלד (עורכים), **מגמה חדשה בתכניות ההכשרה של מורים: שותפות בין מכללות לבין בתי ספר – הסיפור הישראלי** (עמ' 21-67). מכון מופ"ת.

ברק, י' (2014). תרבות ספר – Edge culture. **לקסי קיי**, 1, 25-27.

גורודצקי, מ' (2016). פדגוגיה של ספר: ריבויים וקשרים. בתוך ש' בק (עורך), **מידע, ידע ודעת** (עמ' 225-255). מכון מופ"ת.

דושניק, ל' (2011). ניתוח נתונים במחקר איכותני: הצעה לארבעה עקרונות מנחים. **שבילי המחקר**, 17, 137-143.

הרפז, י' (2005). **חכה, פתיון ודגים: גישות לחינוך החשיבה** (א' צוקרמן, עורך). מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.

הרפז, י' (2006). לקראת המודל השלישי. **פנים**, 36, 59-68.

"למדתי לעשות שתיקה": סיפורה של שותפות דיאלוגית בין מכללה לבית ספר יסודי לשם קידום תהליכי חשיבה מסדר גבוה

- הרפז, י' (2009). [חינוך החשיבה: בין עיון למעשה](#). ג'אמעה, 13, 447-470.
- הרפז, י' (2014). [הוראת החשיבה: ההיבט האידאולוגי](#). גילוי דעת, 5, 65-92.
- הררי, ד' (2008). [הדיאלוג הרוג'ריאני: לאפשר, לקבל, להצמיח](#). בתוך נ' אלוני (עורך), [דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי](#) (עמ' 178-194). הקיבוץ המאוחד: חדקל בע"מ.
- וגנר, ת' וקליגר, א' (2013). ועדת היגוי כמובילת מדיניות במערך ה-PDS. [דפים](#), 56, 60-87.
- וויסקי, מ"ס (2004). [הוראה לשם הבנה](#) (י' פרקש, מתרגם). מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה. (המקור פורסם ב-1998)
- זילברשטרום, ש' (2015). [אקדמיה-כיתה: עיקרי התכנית](#). [ביטאון מכון מופ"ת](#), 55, 6-13.
- חלאבי, ר', שנוולד, מ', גולן, ר' ואזהרי, נ' (2016). [מרחבי שאילה בלמידה ובהוראה](#). [כעת](#), ב, 167-183.
- כהן, א' (1992). [פיתוח החשיבה של התלמיד בשיעור: דוגמאות, רעיונות, סוגיות עיון, הצעות פעולה: ספר לימוד לפרחי ההוראה, ספר עזר למורה ולעובדי ההוראה לדרגותיהם](#) (מהדורה שנייה). נועם.
- כרמון, א' (2010). [הדיסציפלינה הפדגוגית: לקראת ארגון מחדש של הידע בבית הספר](#). [הלכה למעשה בתכנון לימודים](#), 21, 69-114.
- לסרי, ד' (2008). [אקדמיה דיאלוגית: היבטים בתנועתה של חוכמה יוצרת](#). בתוך נ' אלוני (עורך), [דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי](#) (עמ' 358-381). הקיבוץ המאוחד: חדקל בע"מ.
- מור, א' (2006). בגובה העיניים הגדולות: תוכנית לימודים דיאלוגית בצמיחה משותפת מכללה ושדה. [הד הגן](#), 70(4), 61-54.
- מסטרוב, ח' (2010). [כשהפרקטיקה והאקדמיה נפגשות](#). בתוך א' מרגולין (עורכת), [מעבר לנה"ר: נתיב הכשרה רב-מסלולי: הכשרת מורים כרב-שיח](#) (עמ' 552-580). מכון מופ"ת.
- משכית, ד' ומברך, ז' (2013). אפשר גם אחרת: הכשרה להוראה על פי מודל שותפות-עמיתות בדגם ה-PDS. [דפים](#), 56.
- משרד החינוך. (2009). [דו"ח חינוך לחשיבה \("אופק פדגוגי" 2006-2009\): תיאור, תובנות והמלצות להמשך](#).
- משרד החינוך. (2014). ["אקדמיה-כיתה" – שותפות לחיזוק ההוראה: מסמך מדיניות מסכם של צוות החשיבה](#).
- סוזין-דוידוב, ד' והרפז, ד' (2013). [למידה, דיאלוג מתמיד והקשר ביניהם](#). [עיונים בחינוך, בחברה, בטכנולוגיה ובמדע](#), 15, 13-18.
- סלונים, ש' (2014). ההתנסות המעשית בעידן של מציאות משתנה: איך מעוררים תשוקה ללמידה? [ביטאון מכון מופ"ת](#), 53, 30-36.
- פורת, נ' וקורץ, ג' (2012). [ייצוגי אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה בבלוגים לימודיים](#). בתוך י' עשת-אלקלעי, א' כספי, ס' עדן, נ' גרי, י' יאיר וי' קלמן (עורכים), [כנס צ'ייס למחקרי טכנולוגיות למידה: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי](#) (עמ' 191-201). האוניברסיטה הפתוחה.
- פרקינס, ד' (1998). [לקראת בית ספר חכם: מאימון הזיכרון לחינוך החשיבה](#) (א' צוקרמן, מתרגם). מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה. (המקור פורסם ב-1992)
- צבר-בן יהושע, נ' (2016). הקדמה: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), [מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים](#) (עמ' 11-21). מכון מופ"ת.
- צלרמאיר, מ' (2005). העמיתות כקהילה מקצועית לומדת-חוקרת: סקירת ספרות. בתוך א' מרגולין ומ' צלרמאיר (עורכות), [בגוף ראשון: עמיתות מכללה-שדה: קובץ מחקרים עצמיים](#) (עמ' 11-27). מכון מופ"ת; מכללת לוינסקי.
- צלרמאיר, מ' וטבק, ע' (2004). ["אנחנו נעשה את זה בינינו!"](#): או, איך מחקר פעולה בונה קהילה מקצועית לומדת במסגרת עמיתות של מכללה-שדה? מכון מופ"ת.
- רונן, א' (2013). סיפור של שותפות-מעטפת ומהות: קידום הוראת מדע וטכנולוגיה במערך של 'שותפות מכללה-בית ספר'. [דפים](#), 56, 88-119.
- רן, ע' (2018). [תוכניות הכשרת מורים מעוגנות שדה \(Teacher residency programs\): סקירת דגמים נבחרים](#) (ל' יוספסברג בן-יהושע, עורכת). מכון מופ"ת.
- שטטפלד, ר', כהן, ר', פנייבסקי, ר' ורוזנטל, א' (2003). [העצמה בתהליכי שותפות בין מכללה ובין בתי ספר מאמנים](#). מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2016). [הם לא ברחו מהכיתה: נרטיבים של סטודנטים מצטיינים בדרכם להתמחות בחינוך](#). מכון מופ"ת.

- Glaser B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Co.
- Gorodetsky, M., & Barak, J. (2008). The educational-cultural edge: A participative learning environment for co-emergence of personal and institutional growth. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1907-1918. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.01.006>
- Gorodetsky, M., & Barak, J. (2016). Becoming learners/teachers in nomadic space. *Teachers and Teaching*, 22(1), 84-100. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023030>
- Haneda, M., Teemant, A., & Sherman, B. (2017). Instructional coaching through dialogic interaction: Helping a teacher to become agentive in her practice. *Language and Education*, 31(1), 46-64. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1230127>
- Harpaz, Y. (2015). [Teaching thinking: An ideological perspective](#). In R. Wegerif, L. Li, & J. C. Kaufman (Eds.), *The Routledge international handbook of research on teaching thinking* (pp. 29-44). Routledge.
- Hesse, F., Care, E., Buder, J., Sassenberg, K., & Griffin, P. (2015). A framework for teachable collaborative problem solving skills. In P. Griffin & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach* (pp. 37-56). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9395-7_2
- Howie, D. (2011). *Teaching students thinking skills and strategies: A framework for cognitive education in inclusive settings*. Jessica Kingsley Publishers.
- Kivunja, C. (2014). Do you want your students to be job-ready with 21st century skills? change pedagogies: A pedagogical paradigm shift from Vygotskyian social constructivism to critical thinking, problem solving and Siemens' digital connectivism. *International Journal of Higher Education*, 3(3), 81-91. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v3n3p81>
- Macaro, E., Graham, S., & Woore, R. (2016). *Improving foreign language teaching: towards a research-based curriculum and pedagogy*. Routledge.
- McNamara, D. S. (2011). Measuring deep, reflective comprehension and learning strategies: Challenges and successes. *Metacognition Learning*, 6(2), 195-203. <https://doi.org/10.1007/s11409-011-9082-8>
- McTighe, J. (2017). *Designing and Using Essential Questions (Quick Reference Guide)*. ASCD: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Moore, L., & Sampson, M. B. (2008). Field-based teacher preparation: An organizational analysis of enabling conditions. *Education*, 129(1), 3-16.
- O'Connor, C., & Michaels, S. (2007). When is dialogue 'dialogic'? *Human Development*, 50(5), 275-285. <https://doi.org/10.1159/000106415>
- Perkins, D. N. (2001). Thinking for understanding. In A. L. Costa (Ed.), *Developing minds: Resource book for teaching thinking* (3rd ed., pp. 446-450). ASCD: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think*. National Academy.
- Ries, L., Fletcher, R. J., Battin, J., & Sisk, T. D. (2004). Ecological responses to habitat edges: Mechanisms, models, and variability explained. *Annual Review of Ecology, Evolution, and Systematics*, 35(1), 491-522. <https://doi.org/10.1146/annurev.ecolsys.35.112202.130148>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5th ed.). Sage.
- Snyder, L. G., & Snyder, M. J. (2008). [Teaching critical thinking and problem-solving skills](#). *The Delta Pi Epsilon Journal*, 1(2), 90-99.
- Stayer, D. L., Power, M. E., Fagan, W. F., Pickett, S. T. A., & Belnap, J. (2003). A classification of ecological boundaries. *BioScience*, 53(8), 723-729. [https://doi.org/10.1641/0006-3568\(2003\)053\[0723:ACOEJ\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1641/0006-3568(2003)053[0723:ACOEJ]2.0.CO;2)
- Thornberg, R., & Charmaz, K. (2012). Grounded theory. In S. D. Lapan, M. Quartaroli, & F. Reimer (Eds.), *Qualitative research: An introduction to methods and designs* (pp. 41-67). John Wiley/Jossey-Bass.
- Turner, N. J., Davidson-Hunt, I. J., & O'Flaherty, M. (2003). Living on the edge: Ecological and cultural edges as sources of diversity for social ecological resilience. *Human Ecology*, 31(3), 439-461. <https://doi.org/10.1023/A:1025023906459>

- Tuysuzoglu, B. B., & Greene, J. A. (2014). An investigation of the role of contingent metacognitive behavior in self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 10(1), 77-98. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9126-y>
- Vandyck, I. I., Graaff, R., Pilot, A., & Beishuizen, J. (2012). Community building of (student) teachers and a teacher educator in a school-university partnership. *Learning Environments Research*, 15(3), 299-318. <https://doi.org/10.1007/s10984-012-9118-2>
- Wegerif, R., & De Laat, M. (2011). Using Bakhtin to re-think the teaching of higher-order thinking for the network society. In S. Ludvigsen, A. Lund, I. Rasmussen, & R. Säljö (Eds.), *Learning across sites: New tools, infrastructures and practices* (pp. 313-329). Routledge.
- Zohar, A. (2013). Challenges in wide scale implementation efforts to foster higher order thinking (HOT) in science education across a whole school system. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 233-249. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.06.002>

תפקיד ההתנסות הייחודית בהתפתחות האישית/הפרופסיונלית של פרחי ההוראה הלומדים בתוכנית המצוינים רג"ב במכללת שאנן

תקציר

ההתנסות הייחודית של סטודנטים הלומדים במסלול המצוינים רג"ב כוללת מרכיבים ייחודיים שאינם נכללים בעבודה המעשית המתבצעת בידי כל פרחי ההוראה. חשיבותה בכך שהיא מזמנת מפגש עם המציאות הבית-ספרית האמיתית, אך לצד זאת מעודדת לשמור על מוטיבציה אידאולוגית ועל חזון בכל ההתפתחות המקצועית. תוכנית המצוינות רג"ב נוסדה כדי לגייס לתחום ההוראה סטודנטים איכותיים ועם מוטיבציה לחנך ולהורות והם בעלי חוללות עצמית גבוהה ויכולת להנהיג ולהשפיע על החינוך בישראל מבחינה מקצועית ומבחינה חינוכית, ללוותם ולחזקם. מטרתו של מחקר ראשוני זה היא לחשוף את כיווני ההתפתחות המקצועית של הסטודנטיות שנבחרו לצורך המחקר כפי שהן חוות אותם, לבדוק אם לאחר ההתנסות הייחודית חלו שינויים בעמדותיהן כלפי ההוראה, כיצד הן התמודדו עם בעיות בכיתה, עם דרך הוראתן וכיצד השפיעה ההתנסות על רגישותן לצורכי התלמידים ועל זהותן המקצועית. זהו מחקר פעולה איכותני. משתתפות בו שלוש סטודנטיות. במחקר נעשה שימוש בשישה שאלונים פתוחים, שישה ראיונות עומק פתוחים ושש רשימות שדה ככלים להתערבות. ניתוח הנתונים היה ניתוח תוכן מתוך שימוש באסטרטגיות הניתוח של תאוריה המעוגנת בשדה. ניתוח התוצאות מעלה את המסקנות האלה: ההתנסות הייחודית מיקדה את הסטודנטיות בתחומים שסייעו להן להגיע להוראה מיטבית, ותרמה בכך להתפתחותן האישית והמקצועית. הסטודנטיות העניקו ואף מעניקות כעת חשיבות רבה לאתגר שבהוראה, ולאחר ההתנסות הן ממקדות את ההתמודדות במישור זה בעיקר בשימוש בדרכי הוראה מגוונות. חוסר ביטחון בהצלחתן בהתמודדות עם הטרוגניות בכיתה בשלבי ההוראה הראשונים ירד, ולעומת זאת עלו תחושת הקרבה לתלמידיהן והצורך ברגישות לצורכי תלמידיהן ולתקשורת עימם. הסטודנטיות מכירות בערך ההתנסות הייחודית כמעניקה כלים להוראה וניסיון בשטח. ממצאי המחקר ומסקנותיו עשויים להעלות את רמת המוטיבציה של פרחי ההוראה לבצע התנסות ייחודית ולסייע לעוסקים בהכשרתם.

מילות מפתח:

ההתנסות הייחודית; התפתחות מקצועית; תוכנית המצוינות רג"ב; מסוגלות עצמית; התפתחות זהות מקצועית.

מבוא

מטרת החינוך צריכה להיות: אנשים המצטיינים בעצמאות, במחשבה ובמעשה, ועם זאת רואים בשירות למען הכלל את משימת חייהם העיקרית (אלברט איינשטיין בתוך אבידב-אונגר ואשרת-פינק, 2016, עמ' 95).

בחירתם של פרחי ההוראה הלומדים במסלול המצוינות במקצוע החינוך היא בדרך כלל בחירה מושכלת, והיא נשענת על ראיית החשיבות והשליחות שבעבודת החינוך ועל אמונה של הסטודנטים ביכולותיהם להשפיע על חיי תלמידיהם ולשנותם (אבידב-אונגר ואשרת-פינק, 2016).

עתיד החינוך תלוי מאוד באיכותם של מורים חדשים המתחילים ללמד, מתמידים בהוראה וכאמור, רואים בה שליחות חברתית מהמעלה הראשונה. כדי להכשיר מורים חדשים איכותיים ולהעצימם נדרשים הסטודנטים הלומדים במסלול המצוינים רג"ב בשנים האחרונות לבצע נוסף על מעורבות חברתית, גם התנסות ייחודית. כלומר להתנסות בתהליך רציף של הוראת תלמידים ולעשות סדנה רפלקטיבית בהיקף של 4 שעות שבועיות במשך שנתיים (חוזר תוכנית המצוינים - רג"ב - במכללות האקדמיות לחינוך לשנת הלימודים תש"פ, שנשלח לנשיאי המכללות). תוכנית זו נוספת על שעות ההתנסות הפדגוגית בהוראה המסלולית. ההתנסות המורחבת בהוראה כוללת מרכיבים ייחודיים חדשים שאינם נכללים בהתנסות בהוראה המסלולית, המאפשרים מפגש עם היבטים שונים ומגוונים של עבודת החינוך מעבר להוראת הדיסציפלינה והולמים את חזון התוכנית, כגון הפעלת פרויקט מסוים במסגרת חינוכית במידה אוטונומית יחסית, מתוך שימוש באמצעים יצירתיים, הפעלת חוג העשרה, קידום תלמידים נחשלים (באנגלית או במתמטיקה למשל) להקבצה ברמה גבוהה יותר ועוד. מרכיבים אלה אף מרחיבים את מנעד התפקידים והיכולות של פרחי ההוראה בעתיד בשדה החינוכי.

תוכנית המצוינים רג"ב (ראש גדול בהוראה), שנקראה בתחילה "מצוינים להוראה", החלה בשנת 1999 כפרויקט ניסויי במכללות האקדמיות לחינוך, ובשנת 2002 הפכה לתוכנית קבועה בהן. יוזמי התוכנית קיוו שהתוכנית שתאתגר סטודנטים בעלי יכולות גבוהות ותיתן מענה לצרכיהם המיוחדים, תשמש מעין מנוף ליצירת דגם הכשרה חדש, וכן שגרעין המצטיינים ישמש עתודה של מורים איכותיים ומנהיגים חינוכיים (קליר ואחרים, 2009).

במהלך שנותיה הראשונות של תוכנית המצוינים הארצית נבנו תוכניות שונות להכשרת מצוינים להוראה ב-23 מכללות אקדמיות להכשרת עובדי הוראה, ובהן מכללת שאנן. התוכניות כללו דרכי הוראה חלופיות, תוכניות לימודים אישיות, תוכניות לימודים בין-תחומיות, טיפוח כישורי מנהיגות, שיתוף סטודנטים בקבלת החלטות, עידוד מעורבות חברתית וכיוצא באלו, בהתאמה לאופיין ולצורכיהן של המכללות השונות, ועל בסיס מתווה כללי שהציעו נציגי האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך והתרבות. כוונתם של יוזמי התוכנית הייתה שהשינויים שיתחוללו בקרב פרחי ההוראה המשתתפים בתוכנית יחוללו "אפקט מניפה" ויתרמו לשינויים מערכתיים בקנה מידה גדול יותר: בתוכניות הכשרה נוספות במכללות עצמן וכן במערכת הבית ספרית שאליה יופנו בוגרי התוכנית. בו בזמן נבנו מסגרות לשיתוף פעולה בין רכזי התוכנית במכללות למיניהן, וכן הוקמו ברוב המכללות צוותים לשם מעקב אחר התקדמות התהליך ותיעודו (קליר ואחרים, 2009).

בתוכנית המצוינים שצמחה והתנה שורשים בכל המכללות להוראה ישנם יסודות קבועים, אך היא גם מתחדשת לעיתים מזומנות ותמיד פתוחה לשינויים. בחוזר מנהלת האגף להכשרת עובדי הוראה (2004 בתוך קליר ואחרים, 2009) פורטו שבע מטרות מרכזיות לתוכנית. רובן עוסקות במישרין בפיתוח ובטיפוח מנהיגות חינוכית באמצעות תוכנית הלמידה הייחודית במכללה, ונוספה על כך מטרה לפתח ולהמריץ את ההתנדבות ואת המעורבות החברתית של הסטודנטים המצוינים כדי שישמשו דוגמה אישית בתחום זה בתוך המכללה ומחוצה לה. כלומר התוכנית אמורה להתמקד בעיצוב מחנך אוטונומי בעל השקפת עולם חינוכית ברורה, מחנך הרואה בעבודתו שליחות, מעניק חשיבות למעורבות חברתית ופועל כדי להשפיע על סביבתו הבית ספרית, ולדרבן את כל המעורבים בעשייה חינוכית לשוב ולראות בעבודת החינוך ייעוד ושליחות (קליר ואחרים, 2009).

על פי חוזר תוכנית המצוינים רג"ב האחרון (משרד החינוך, 2019), התוכנית "תקדם את החינוך בישראל באמצעות הכשרה, טיפוח וקידום של מורים ומורות מצוינים, בעלי השפעה מקצועית וחינוכית רחבה וארוכת טווח. התוכנית תקדם ותטפח קהילת מורים ומורות שיהוו מופת חינוכי, ידגמו מנהיגות מקצועית וחברתית ויתאפיינו בחדשנות יצירתית מעוררת השראה" (שם, עמ' 2).

לפיכך מטרות העל של התוכנית הן אלה:

- א. לגייס לתחום ההוראה סטודנטים וסטודנטיות איכותיים מבחינה ערכית ומבחינה קוגניטיבית, בעלי יכולת עמידה בלחצים לימודיים, חדורי מוטיבציה לחנך ולהורות, בעלי כושר התמדה ובעלי רצון ומסוגלות להשפעה מקצועית וחינוכית רחבה וארוכת טווח.
 - ב. לטפח, להעצים וללוות סטודנטים אלה במהלך לימודיהם במערכת חינוכית הטרוגנית באמצעות תוכנית ייחודית המותאמת לצורכיהם ולהעדפותיהם, דרכי הוראה-למידה ומסגרות פעולה גמישות וחדשניות כדי להזרים למוסדות החינוך מורים מצוינים (מגיד וקלור, 2018), ומנהיגים שיחוללו את התמורות החינוכיות המתבקשות.
 - ג. (החל מתש"ף) להמשיך וללוות את בוגרי התוכנית גם בשנות ההוראה הראשונות שלהם, כדי לחזקם ולהעצימם וכדי שישמשו בהמשך חוד החנית של מערכת החינוך בישראל.
- בכל שנה אקדמית לומדים במסלול רג"ב כ-1000 סטודנטים שהתקבלו לתוכנית על פי ציוניהם הגבוהים בבחינות הבגרות, במבחנים הפסיכומטריים ובמבחני מסיל"ה (מיון סטודנטים ייעודי להוראה) ועל פי מכתבי הייצוג העצמי שלהם. הסטודנטים משתתפים בתוכניות המתקיימות ב-23 מכללות שונות בארץ, בהתאמה למאפיינים הייחודיים של כל מגזר ומכללה. כדי לאפשר יחסי אמון הדדי ושיתופי פעולה בין הסטודנטים הלומדים במכללות השונות, מתקיימים בכל שנה גם קורסים בין-מכללתיים וכנסים ארציים.
- חשיבות ההתנסות הייחודית שפרכי הוראה מבצעים אותה על רקע תוכנית המצוינות היא בכך שהיא מזמנת לפרכי ההוראה מפגש עם המציאות הבית-ספרית האמיתית שבמרכז הוראה בכיתה הטרוגנית, אך בו בזמן מעודדת אותם לשמור על מוטיבציה אידאולוגית ועל חזון במהלך התפתחותם המקצועית מבלי לאבד אותם בתחילת עבודתם בהוראה.
- לצורך המחקר בחרתי בנושא "תפקיד ההתנסות הייחודית בהתפתחות האישית/הפרופסיונלית של פרכי הוראה הלומדים בתוכנית המצוינים הארצית רג"ב במכללת שאנן" מתוך כוונה לברר אם ההתנסות הייחודית גם תורמת להתפתחותם האישית/הפרופסיונלית של המתנסים, ובמה תרומתה. שהרי החשיבה הביקורתית התמידית על אודות המעשה החינוכי והרצון לשנות ולשפר הם בלתי נפרדים מחינוך השואף לחולל למידה עוצמתית (טבק וחמו, 2017).
- מטרת המחקר היא לחשוף מהם כיווני התפתחות של הסטודנטיות שנבחרו לצורך המחקר כפי שהן חוות אותם, לבדוק מה עשתה ההתנסות הייחודית לעמדותיהן כלפי ההוראה, כיצד הן התמודדו עם בעיות בכיתה, עם דרך הוראתן וכיצד השפיעה ההתנסות על רגישותן לצורכי התלמידים ועל זהותן המקצועית.
- בסקירת הספרות שלהלן אעסוק בנושאים האלה: ההתנסות הייחודית בתוכנית רג"ב, תהליך ההכשרה של פרכי הוראה, ההתפתחות המקצועית של מורים ופרכי הוראה, גישות שונות לחקר ההתפתחות המקצועית והדימוי העצמי של מורים ויחסם כלפי תלמידיהם.

ההתנסות הייחודית בתוכנית רג"ב

כאמור במבוא, ההתנסות הייחודית של הסטודנטים שבתוכנית רג"ב נוספת על ההתנסות הפדגוגית שהם עוברים במסלולי ההכשרה שלהם ושונה ממנה. ההתנסות הייחודית כוללת הוראה רציפה של קבוצת תלמידים הטרוגנית במסגרות חינוכיות מגוונות ושונות בהיקף של ארבע שעות שנתיות לפחות במשך שנתיים, בתחום שאינו תחום ההתמחות של הסטודנטים וללא תיווך של מדריך פדגוגי מטעם המכללה. היא כוללת מרכיבים ייחודיים שאינם נכללים בהתנסות בהוראה המסלולית ושהולמים את חזון התוכנית, והיא נערכת בזמנים ובנושאים ייחודיים על פי צורכי בית הספר/הגן ובהתאמה לכישורי הסטודנטים.

הסטודנטים המתנסים במסגרת זו מלמדים את התלמידים כמורים בפועל על פי תוכנית שנקבעת מראש בתיאום עם מורה-חונך העובד במוסד החינוכי שההתנסות נעשית בו ומשמש אחראי לנושא. עם זה פעמים רבות הסטודנטים חופשיים לתכנן את השיעורים כרצונם ומשתמשים באמצעים חדשניים, והמורה-החונך אינו נמצא עימם בדרך כלל במהלך ההתנסות. הסטודנטים אף משתתפים בסדנה רפלקטיבית שהמורה-החונך מעביר בהיקף של שעה שנתית בכל אחת משנות ההתנסות (ונחשבת חלק מההתנסות עצמה). מטרתה של סדנה זו היא הערכה מעצבת המלווה בהיבטים קוגניטיביים ורגשיים. בהתנסות הייחודית נחשפים הסטודנטים לקונפליקטים חדשים, לתרבויות בית ספריות מגוונות, לאנשי חינוך ולסוגיות שלא היו ידועות להם קודם לכן,

והם נדרשים לאחריות, עצמאות, אקטיביות ויצירתיות. מסגרת מאתגרת זו מאפשרת להם ללמד בדרכי ההוראה חדשות, מגוונות, אלטרנטיביות ולא שגרתיות, וליצור בתוך כך קשרים בעלי משמעות עם תלמידיהם.

תהליך ההכשרה של פרחי ההוראה

קרטר (Carter, 1994) סוברת ששורשיו של תהליך רכישת מקצוע ההוראה הם בילדות, אך הוא נמשך במהלך ההתנסות של המורה בזמן היותו תלמיד, סטודנט ולבסוף מורה בפועל. גם על פי המובא במאמרם של לרון ושקדי (2006), סטודנטים להוראה אינם מגיעים לתוכנית ההכשרה כדף חלק. עוד טרם הגעתם לתהליך זה הם נושאים בקרבם מאגר מעמיק של דימויים ושל אמונות על יחסי גומלין עם תלמידים, על מהות ההוראה, על אינטראקציה עם תלמידים, וכן על עצמם ועל תפקידם כמורים. מאגר דימויים ואמונות זה נשען על ניסיונם הקודם כתלמידים, בצפייתם הבלתי מודעת במעשה ההוראה של מוריהם. כלומר עולה מכך כי בשלב הראשוני שבו פרחי ההוראה מתחילים ללמד, אמונותיהם בתחום החינוך נובעות מאמונות המעוגנות בעברם, ולעיתים הן מנותקות לחלוטין ממצאות הכיתה שהם פועלים בה (לרון ושקדי, 2006).

תהליך ההכשרה להוראה הוא תהליך של חברות מקצועי. כלומר למידה והפנמה של נורמות כלליות הנותנות לסטודנט הכוונה לעולם העבודה בכלל, ושל נורמות ספציפיות הנוגעות לעיסוק בהוראה בפרט. הסטודנטים עוברים אפוא תהליך מורכב של שינוי אישי ופרופסיונלי הכולל גיבוש אמונות, עמדות ותפיסות פדגוגיות חדשות. בתהליך זה מתוודעים הסטודנטים בין השאר לעובדה שמשמעות ההוראה תלויה במשמעות שהם נותנים לה (ברנר ואחרות, 2002).

בתהליך ההכשרה מבצעים כל פרחי ההוראה התנסות פדגוגית ("עבודה מעשית") בכיתת בית ספר/גן, בליווי ובהדרכתו של מנחה פדגוגי מטעם המכללה. על פי דברי בולף ואחרים (Bullough et al., 2002) המובאים גם במאמרם של עליאן ותורן (2006), מקובל לחשוב שככל שמשך זמן ההתנסות גדל, כן טובה יותר הכנתו של המורה לתפקיד, וכן שהרבה התנסויות בהוראה בכיתה משפרות את הכשרתו המעשית של פרח ההוראה.

לדברי קלרצ'רמנס וונדנברגה (Kelchtermans & Vandenberghe, 1994), חקר ההתנסות המקצועית של מורים צריך להישען על האופן שמורים מפרשים את ההתנסויות שלהם, שכן מערכת רב-ממדית של ייצוגים ומשמעויות המתפתחת מתוך אינטגרציה בין הפרט לסביבה משפיעה במישרין על ההתנהגות המקצועית. כלומר אצל מורים יש מידה רבה של חפיפה בין זהותם המקצועית לזהותם האישית.

ההתפתחות המקצועית של מורים ושל פרחי ההוראה

התפתחותו המקצועית של המורה היא תהליך מתמשך המתחיל בשלבי ההכשרה הראשונים להוראה ונמשך בכל חייו המקצועיים (Feiman-Nemser, 2001). ההנחה המקובלת במחקר היא שהצטברות של ניסיון בהוראה היא הגורם לצמיחה והתפתחות פרופסיונלית. לדברי זוזובסקי (1991), התהליך מתקדם בשני צירים: ציר של התפתחות והבשלה של האישיות הכוללת של המורה שבחר במקצוע ייחודי זה, וציר הקריירה שבו מצטבר אצל המורה ידע ואף ניסיון אישי בשטח. בתהליך זה הידע הסמוי של המורה נהפך לידע גלוי (Berliner, 2001; Kuijpers et al., 2010). המורה מועצם והוא מפתח בין השאר מחויבות לתפקיד ואחריותיות (Hargreaves, 2005).

ההתפתחות המקצועית של המורה אף מחזקת את הקשר שלו עם צרכיו של התלמיד, שכן היא מאמנת ומכשירה אותו לחשיבה, לשייכות, לרב-תרבותיות, למעורבות בהוראה ובלמידה, לפיתוח כלים לימודיים ולהבניית ידע. מורה מקצועי עוסק אף בפיתוח תהליכים חברתיים בקרב תלמידיו ובכישורי חיים, בשילוב עם חינוך ערכי-מוסרי, ובהמשך אף מקדם ומסייע בהטמעת שינויים בבית הספר. כלומר להתפתחות המקצועית של מורה חשיבות רבה, שכן היא אינה רק התפתחות אישית, אלא תרומותיה משפיעות על מעגלים נרחבים (אבידב-אונגר ואשרת-פינק, 2016).

כמו כן יש הרואים בהתפתחות המקצועית כלי להתמודדות עם שינויים, שכן באמצעותה המורה מתעדכן בחידושים הקיימים בשדה החינוך וההוראה, ולכן מתחזק אמונו ביכולותיו להתמודד עם השינויים התכופים במקום עבודתו (Middlewood et al., 2005).

לדברי אבידב-אונגר ואשרת-פינק (2016), מקצוע ההוראה הוא עיסוק רפלקטיבי שמתרחשים בו יחסי גומלין בין שלושת אלה: ה"אני" - המורה, ה"אתה" - התלמיד ו"הוא" - הסביבה הלימודית. על פי תפיסה זו ההוראה היא ייחודית, פרטית והתנסותית, פועלת בהקשר, פתוחה לאלטרנטיבות של פעולה ונדרשת לשיפוט ולהכרעתו של

המורה. לפיכך ההתפתחות המקצועית של מורים מורכבת משלושה מעגלים: "מעגל האני", "מעגל האחר" ו"מעגל המערכת". ייתכן שהדבר נכון גם לגבי פרחי ההוראה המתנסים במערכת החינוך. המעגלים מבטאים אינטראקציה בין גורמים פנימיים הקשורים בפרט, לבין גורמים חיצוניים הקשורים בסביבתו.

מקור ההתפתחות המקצועית ב"מעגל האני" הוא בתהליכים פנימיים שמתרחשים במהלך החיים הפרטיים של העוסק בחינוך, וברקע האישי שלו המורכב מאמונה במסוגלות שלו, משאיפה להתפתחות ולעמידה באתגרים ומרצון עקבי להמשיך בלמידה. במעגל זה יש חשיבות רבה לחשיבה הרפלקטיבית של המורה על תהליך התפתחותו, ונדרשים בו התבוננות פנימית ושיפוט עצמי ברמה גבוהה. כלומר גישות ותחושות של העוסק בחינוך ממלאות תפקיד חשוב במהלך ההוראה.

ב"מעגל האחר" יש השפעה רבה של הדמויות המלוות את המורה בדרכו המקצועית (כגון הורה, מנהל או מפקח, מורה מנחה או מרצה מסוים) על התפתחותו המקצועית. ההתקשרות (זמנית או ממושכת, במודע או בלא מודע) עם הדמות המשפיעה מספקת את צרכיו הרגשיים של המורה, נוטעת בו ביטחון ונותנת לו אמון ביכולותיו ובפוטנציאל ההתקדמות שלו.

הרכיב העיקרי ב"מעגל המערכת" המשפיע על המוטיבציה של המורים להיכנס לתהליך של שינוי הוא שינוי המערכת, שמקורו בהכנסה של רפורמות ותוכניות חדשות (אבידב-אונגר ואשרת-פינק, 2016).

עם זה ההבחנה בין המעגלים אינה שרירותית ומוחלטת. כמו כן לדברי גילת ואחרים (2006), מגוון כוחות הנמצאים במציאות המקצועית והאישית של הפרט מעצבים את חיי פרח ההוראה ומקיימים ביניהם יחסי גומלין (כך גם על פי אבידב-אונגר ואשרת-פינק, 2016). המעגלים פועלים בזמן בקרב כלל המורים, וכאמור, מקיימים ביניהם יחסי גומלין, אך זהותו הייחודית של המורה מושפעת מהמעגל הדומיננטי שבחר לתאר ומנסיבות ואירועים בחייו המשפיעים על תהליך העצמתו.

וונק (Vonk, 1995) רואה בהתפתחות המקצועית של המורים תהליך שנשען על יחסי גומלין תמידיים בין שלושה ממדים: אישי, מקצועי ואקולוגי. הממד האישי נוגע למשמעות שהמורה עצמו נותן לזהותו כמורה; הממד המקצועי כולל מיומנויות של ניהול כיתה, מיומנויות של הוראה, ידע ותוכן פדגוגי; הממד האקולוגי עוסק בתהליך הסוציאליזציה שהמורה עובר, כלומר לקבלת התחייבויות חדשות על עצמו, ללימוד של סביבת בית הספר, להסתגלות אליה ולהתמודדות עם הציפיות של אחרים כלפיו. על פי גישה זו התפתחות מקצועית מתרחשת בשל שינויים בממד אחד, המערערים את האיזון שהמורה נמצא בו ומאיצים שינויים בממדים אחרים. ההתפתחות נעצרת במצב של איזון מחודש ברמה גבוהה יותר של התמקצעות. כך, למשל, מורה המחזק את אמונתו במסוגלותו להורות עשוי להשתמש בידע המקצועי שרכש ביעילות רבה ולחזק את מעמדו בכיתה ובמוסד שמלמד בו.

במחקר שעשו גילת ואחרים (2006), התמקדו החוקרים בשני מרכיבים מרכזיים של הממד האישי (הזהות העצמית) המתווכים בין שלושת הצירים שהגדיר וונק (Vonk, 1995): חוללות עצמית ועמדות כלפי ההוראה.

לפי בנדורה (Bandura, 1997) חוללות עצמית (self-efficacy) היא אמונה ביכולת לגייס מוטיבציה, משאבים קוגניטיביים ומהלכי פעולה הדרושים לשליטה בדרישות המשימה. זהו תהליך של הערכה, שיפוט ושליטה, שבסופו נוצר אומדן הקובע איך אדם מפעיל את עצמו (כ"ץ ופריש, 2013). לכן החוללות העצמית תורמת במידה ניכרת למוטיבציה האנושית להשיג הישגים, ובשונה מהמושג מסוגלות המציין יכולת בלבד, יש בה פוטנציאל לחולל שינוי. החוללות העצמית הכללית בונה את הדימוי העצמי ואת ההערכה העצמית של ילד כלומד וכאדם. לפי כ"ץ ופריש (2013):

אומדן חוללות משפיע על פעולות שאנשים ינקטו, על מידת המאמץ שישקיעו, על כושר הישרדות מול כישלונות בחייהם, על כושר עמידה לפני מכשולים, על מידת העזרה שיקבשו מאחרים, על מידת הלחץ, הייאוש או הדיכאון שיחוו, על חוסנם, על עמידתם מול דרישות החיים ועל מידת התאמתם והשתלבותם בסביבה (שם, עמ' 47-48).

אדם בעל אומדן חוללות עצמית חיובית נוטה להשקיע מאמץ רב, להסתכן במעשיו, לעמוד כנגד כישלונות ולשרוד אותם יותר מאדם בעל חוללות עצמית נמוכה (כ"ץ, 2012). עם זה אומדן החוללות העצמית אינו מתאים תמיד לביצוע הריאלי, ולעיתים ישנם פערים ביניהם.

על פי כ"ץ (2002) החוללות העצמית גורמת לאנשים לבצע משימות שהם מאמינים שהם מסוגלים לבצע,

ולהימנע ממשמיות שהם מרגישים שהם פחות מסוגלים לבצע. כלומר חוללות עצמית היא משאב מוטיבציוני שבלעדיו לא תהיה הכוונה עצמית לביצוע משימות (כ"ץ ופריש, 2013). לפיכך הגדרת המושג "חוללות עצמית" כאן היא מידת אמונתו של פרח ההוראה או המורה ביכולתו הביצועית ברמה נתונה של הישג (Woolfolk et al., 1990, בתוך גילת ואחרים, 2006). אמונות חוללות מתעצבות בגיל צעיר. ככל שחוויות הלמידה של הילד והמתבגר יהיו חיוביות יותר, כך הן יתרמו לאמונת החוללות העצמית הכללית שלו בזמן היותו סטודנט, ויהיו מפתח לפעולותיו כמחנך. החוללות העצמית נבנית גם על סמך ביצוע משימות בעבר, צפייה בביצועים של אחרים, שכנוע ורבלי וכן מצב רוח חיובי ואופטימיזם.

לדברי פרידמן וקס (2000), המושג "חוללות עצמית" נשען על שלושה תחומי תפקוד עיקריים של המורה: 1. תחום בין-אישי - יכולתו לקיים מערכת יחסים טובה עם תלמידיו מעבר להיבט הפורמלי; 2. תחום משימתי - קידום התלמיד מבחינת תכנון שיעור וביצועו; 3. תחום ארגוני - יכולתו של המורה להשפיע על תהליכי קבלת החלטות בבית הספר שהוא מלמד בו, לתרום לו ולשאוב ממנו כוח.

על פי מחקריהם של רוס וקוזינס (Ross & Cousins, 1993), רוס (Ross & Cousins, 1995) ואנדרסון ואחרים (Anderson et al., 1998), המוזכרים במאמרם של גילת ואחרים (2006), נמצא קשר חיובי בין תחושת החוללות העצמית של מורים ובין מאפיינים אישיים הבאים לידי ביטוי בעבודת ההוראה, כמו הצבת מטרות מאתגרות לתלמידים ונכונות לאמץ חידושים ושינויים. כלומר נראה שאכן לתחושת החוללות העצמית של המורה ישנו תפקיד מכריע בהתפתחותו המקצועית. כך עולה גם ממחקרן של מגיד וקלור (2018) שניתחו את תוכנם של מכתבי הייצוג העצמי ("מכתבי סגור" כפי שכוננו אז ו"מכתבים מלווים" - כפי שהם מכונים כיום), שכתבו המועמדים לתוכנית רג"ב לקראת שנה"ל תשע"ז (2016-2017) כדי לשכנע את ראשי התוכנית לקבלם אליה (להרחבה בנושא מכתבי הייצוג העצמי כצוהר לתפיסות אישיות וחינוכיות עיינו שם).

מטרת מחקרם של גילת ואחרים (2006) הייתה לבדוק את התפתחות הזהות המקצועית של סטודנטים להוראה במהלך מסלול ההכשרה בעניין חוללותם העצמית ובעניין עמדותיהם כלפי מקצוע ההוראה (מחויבות למקצוע ותפיסת מאפייניו). ממדים אלה נבחרו בשל חשיבותם בניבוי תפקודם של המורים בשנות ההוראה מבחינת יעילות ההוראה ואיכותה, ומבחינת המוטיבציה לעסוק במקצוע זה ולהתמיד בו.

על פי הרקע התאורטי היה מקום לשער שתהיה עלייה ליניארית בהתפתחות המסוגלות העצמית בשנות הלימודים של פרחי ההוראה, אך עם זאת תהיה התפתחות של עמדות שליליות יותר כלפי ההוראה בשנים אלו, בשל החשיפה הגוברת של הסטודנטים למציאות הקיימת בשדה החינוך כיום (גילת ואחרים, 2006). בניתוח הכמותי של המחקר התקבל דפוס U בהתפתחות תפיסת המקצוע בזיקה לשנות הלימוד, ודפוס קווי של עלייה בהתפתחות תחושת המסוגלות. ייתכן שהממצאים בקרב סטודנטיות השייכות למסלול המצוינות יהיו שונים במקצת, שהרי נתוני הפתיחה שלהן הם מעל לממוצע בשני התחומים.

מודל אחר המתאר התפתחות מקצועית של מורים מתחילים הוא מודל התפתחות מקצועית כתהליך של גיבוש ה"אני" המקצועי של המורה. בתהליך זה יש גישור בין הדימוי האידיאלי של הפרט על עצמו כמורה ובין ההקשר של ההוראה, הציפיות של אחרים ממנו ואילוץ המציאות (דביר ושץ-אופנהיימר, 2011).

לדברי קגן (Kagan, 1992), צמיחת הזהות המקצועית של מורים כרוכה בשינויים בתפיסה ובהתנהגות המתרחשים לאורך זמן בהתאם לאישיות המורה, להקשר ולנסיבות, ומורכבת מחמישה מרכיבים: פיתוח המודעות של הסטודנט לידע הראשוני ולאמונותיו הראשוניות על ההוראה, הבניה מחדש של דימויים אידיאליסטיים ולא מדויקים על תלמידים ודימויים מוקדמים על ה"עצמי" כמורה, כיוון תשומת הלב ללמידת התלמידים מתוך גיבוש הדימוי העצמי כמורה, פיתוח מיומנויות לפתרון בעיות ופיתוח נהלים תקינים להנהגת כיתה. כלומר במהלך גיבוש הזהות המקצועית מועתקת תשומת הלב של המורה המתחיל מהתמקדות ב"עצמי" להתמקדות בתלמידים ובתהליך ההוראה-למידה.

לדברי טבק וחמו (2017), התפתחות הזהות המקצועית הכוללת של איש חינוך היא פועל יוצא של תהליך לימוד מורכב הכולל ידע מתחומים מגוונים, ונשען על רפלקציה מתמשכת ועל ניסיונו של כל אחד במקום נתון. לדבריהן, הזהות המקצועית מורכבת ממערך הערכים והנורמות, הידע המקצועי - תחום הדעת, הידע הפדגוגי והידע האסטרטגי, שעיקרו תכנון תהליכי הוראה ולמידה.

ההתמקדות בכל רכיבי הזהות המקצועית ואופי התהליך הכולל את כולם בזהות אחת, מלמדת על מגמות ושינויים בתפיסת תהליך ההכשרה של אנשי חינוך, ועל מעבר מדגם הכשרה המדגיש תכנים - לדגם המדגיש

את תהליך פיתוח הזהות המקצועית של פרחי ההוראה.

גישות שונות לחקר ההתפתחות המקצועית של מורים

על פי המובא במאמרם של גילת ואחרים (2006), יש שתי גישות לחקר ההתפתחות המקצועית של מורים מתחילים ומורים "מומחים". אפשר לארגן אותן על רצף המבטא את מידת החשיבות הקשורה לתהליך ההתפתחות של ה"אני" המקצועי והן מנוגדות ניגוד קוטבי:

1. הגישה הפוזיטיביסטית, שלפיה ההוראה וההתפתחות המקצועית של המורה ממוקדות בו ופחות תלויות בסביבה. תפקיד המורה הוא בעיקר להעביר ידע, ותפקיד התלמיד לקלוטו (Dick & Carey, 1996).
2. הגישה הקונסטרוקטיביסטית, שלפיה המורה הוא שותף המסייע ללומד בתהליך הבניית הידע העצמי, ותהליך ההוראה עוזר לו לפתח גם את המרכיבים השונים של ה"אני" המקצועי שלו, במקום שבו הוא מתפקד. כלומר על פי גישה זו התנהגות מקצועית של מורה אינה נגזרת ממציאות אובייקטיבית, אלא המורה בונה אותה בהדרגה בשל אמונותיו, עמדותיו וציפיותיו מעצמו כמורה הנמצא בסביבה חברתית-תרבותית מסוימת (Kuhn, 1996).

הדימוי העצמי המקצועי של מורים ויחסם כלפי תלמידיהם

על פי מאמרה של כ"ץ (2002), חוללות עצמית מתבטאת לפחות בשני ממדים עיקריים: חוללות כוללת סטואציה ספציפית וחוללות כללית או קבועה. לחוללות העצמית התלויה בסטואציה ספציפית יש בסיס גנטי ביולוגי המאפשר לפתחה, אך היא אינה תכונה המתבטאת בכל תחום בחיי האדם, אלא היא מתפתחת על פי שיפוט אישי של יכולת העומד לבצע פעולה מסוימת בסטואציה ספציפית כגון נהיגה, לימוד שפה זרה, נגינה ופתרון בעיות במתמטיקה. לעומת זאת, החוללות כתכונה כללית נוגעת לתכונות קבועות כמו דימוי עצמי או הערכה עצמית. עם זה גם חוללות עצמית בנושאים ובסטואציות ספציפיות מצטברות במשך הזמן לדימוי עצמי.

על פי מקומבס (McCombs, 2003), דימויים העצמי הפרופסיונלי של מורים נובע מהדרך שהם רואים את עצמם ואת תפקידם. לדבריו, דימוי זה נוטה להשפיע במישרין על אסטרטגיות ההוראה של המורים ועל התנהגותם בכיתה, ובעקיפין הוא אף עשוי להשפיע על התפתחות התלמידים וקידומם. הדבר מצוין אף במאמרה של מנדלסון (2012).

גם לדברי ניאס (Nias, 1989), רבים במקצוע ההוראה וגם מחוצה לו רואים במרכיב האישי של המורה מרכיב מרכזי בתהליך החינוכי כולו. הדימוי העצמי של המורה ממלא תפקיד מרכזי בעבודתו, וכשמורה מדבר על המקצוע שלו הוא בעצם מדבר על עצמו.

לדברי גילת ואחרים (2006), הדוגלים בתפיסה קונסטרוקטיבית של ההוראה שהוזכרה לעיל, הממד האישי הוא גורם היררכי המארגן את הגורמים האחרים. כלומר שינויים בידע המקצועי ובהשתלבות המורה בסביבה מושפעים מהמשמעות שניתנת לממדים אלה באמצעות העמדות, האמונות והציפיות של המורה (הממד האישי).

על פי המחקרים המוזכרים במאמרה של מיכאל (2014), שבחנו את תפיסותיהם של תלמידים או הורים או סטודנטים להוראה כלפי מאפייניו של המורה הטוב, נמצא כי מיומנויות רגשיות דוגמת אכפתיות, חום, הבנה, חביבות והנאה מההוראה דורגו במקומות הראשונים (ארנון ובר-זוהר, 2002). כך עולה גם ממחקרים שנעשו במגוון רב של בתי ספר (המוזכרים במאמרו של ביגמן וגידלביץ', 2015), שלפיהם הגורם החשוב ביותר עבור התלמידים הוא תפיסת המורים כלפיהם, ומכאן המסקנה שעל המורים לעודד יצירת יחסים בין-אישיים בינם ובין התלמידים, שיתאפיינו ביחס של כבוד כלפי תלמידים.

עם זה על פי הספרות המקצועית בתחום ההתפתחות הפרופסיונלית של מורים, נושאים שעניינם מיומנויות קוגניטיביות וידע מקצועי חשובים לא פחות לשיפור מומחיות המורה (Shulman, 2000) בתוך ביגמן וגידלביץ', 2015). נושא המחקר נבחר מתוך כוונה לברר אם ההתנסות הייחודית תורמת להתפתחותם האישית/הפרופסיונלית של המתנסים, ואם כן - במה תרומתה. לפיכך מטרת המחקר היא לחשוף את כיווני התפתחות של הסטודנטיות שנבחרו לצורך המחקר כפי שהן חוות אותם, לבדוק מה עשתה ההתנסות הייחודית לעמדותיהן כלפי ההוראה, כיצד הן התמודדו עם בעיות בכיתה, עם דרך הוראתן והאם הייתה להתנסות זו השפעה על רגישותן לצורכי התלמידים ועל זהותן המקצועית.

שאלות המחקר

1. מהם המרכיבים של התפתחות הסטודנטיות טרם ההתנסות הייחודית?
2. מהם המרכיבים של התפתחות הסטודנטיות לאחר ההתנסות הייחודית?

מתודולוגיה

אוכלוסיית המחקר

משתתפות המחקר הן שלוש סטודנטיות לומדות במסלול רג"ב במכללת שאנן. מתוך מכתבי הייצוג העצמי שהן כתבו טרם קבלתן לתוכנית, מתוך התנהלותן במכללה ובמערכת החינוך ומתוך תשובותיהן לשאלונים בכתב ולראיונות בעל פה עולה שהן מכוונות חזון חינוכי, והן בעלות "אני מאמין" חינוכי-ערכי. המניע העיקרי לבחירתן במקצוע ההוראה הוא שהן רואות בו ייעוד ושליחות, והן רואות בהוראה מקצוע שיש בכוחו לתרום לתיקון חברתי ולהשפיע בחיוב על המורה, על התלמיד ועל החברה בכללה.

גיל הסטודנטיות נע בין 20 ל-23. שתיים מהסטודנטיות לומדות במסלול העל-יסודי. האחת מתמחה באנגלית ובתנ"ך והשנייה מתמחה במתמטיקה, בתנ"ך, וכן בחינוך מיוחד. הסטודנטית השלישית לומדת במסלול היסודי ומתמחה במתמטיקה. אחת מהסטודנטיות נמצאת בשנת הלימודים השלישית והאחרונה שלה, והשתיים האחרות - בשנתן השנייה. מטבע הדברים, בעבודה המעשית שכל אחת מהן מבצעת במסלול ההוראה ישנם מאפיינים שהם בלעדיים לכל מסלול, אך ישנם בה גם מאפיינים המשותפים לכל מסלולי ההוראה, וכנגד מאפיינים אלה משווים למאפייני ההתנסות הייחודית וכן מציאת הערך המוסף שבהתנסות.

מערך המחקר

זהו מחקר פעולה איכותני. כלומר מערך של מחקר העוסק בבני אדם ובחוויות אנושיות ודרך במצבים עדינים ורגישים (צבר-בן יהושע, 2011). מטרתו להבין ולפרש תהליכים כפי שרואים אותם המשתתפים והחוקר כאחד, ולפיכך הוא גמיש ויכול להתקדם בכמה כיווני חשיבה. החוקר הוא בעצם כלי המחקר העיקרי, שכן הדרך שבה הוא אוסף נתונים, בוחר נתונים ומנתחם, היא הנותנת את המשמעות למחקר. מערך מחקר איכותני כולל איסוף וניתוח נתונים, התערבות, איסוף וניתוח נתונים אחרי התערבות, השוואה בין הממצאים, דיון והסקת מסקנות (שלסקי ואלפרט, 2007).

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בשני סוגים של כלים: כלים לאיסוף נתונים וכלים להתערבות.

כלים לאיסוף נתונים

במחקר זה נעשה שימוש בשלושה כלים לאיסוף נתונים: בשאלונים פתוחים, בראיונות עומק פתוחים וברשימות שדה.

שאלונים פתוחים

לפני התחלת ההתנסות הייחודית ענו הסטודנטיות על שאלון פתוח בנושא ההתנסות הייחודית. בשאלון הופיעו השאלות האלה:

- א. באיזה תחום ועם אלו גילאים את מעוניינת להתנסות, אם תוכלי, ומדוע?
 - ב. מה לדעתך תדרוש ממך ההתנסות הייחודית במובן הניהולי ובמובן הארגוני?
 - ג. כיצד את רואה את מקומך בתהליך הלמידה של התלמידים בהקשר זה?
 - ד. נסי לנתח: מה צריך להיעשות כדי שההתנסות הייחודית תהא משמעותית עבורך?
 - ה. מה צריך לעשות כדי שההתנסות הייחודית תהא משמעותית עבור התלמידים ותגרום להם ללמידה עצמאית במסגרת זו?
- ו. כיצד לדעתך יגרום תהליך למידה זה לתלמידים לאהוב את הלמידה?
 - ז. האם תחול העמקה בלמידה באמצעות הטכנולוגיה? אם כן - כיצד?

- ח. כיצד תוערך על ידך הצלחת התהליך?
- ט. נא כתבי כל שברצונך להוסיף בקשר להתנסות הייחודית.
- לאחר סיום ההתנסות התבקשה כל סטודנטית לענות בכתב על שאלון פתוח על אודות ההתנסות הייחודית שהיא ביצעה, ובו היא ענתה בין השאר על השאלות האלה:
- א. באלו קשיים נתקלת במהלך ההתנסות?
- ב. האם להתנסות הייחודית יש ערך מוסף בעיניך? אם כן - מהו? אם לא - מדוע?
- ג. מה הופך את ההתנסות הזו למשמעותית, או לחלופין: מה צריך להיעשות כדי שהיא תהיה משמעותית?
- ד. מה הדבר דורש ממך המורה, במובן הניהולי ובמובן הארגוני?
- ה. מהו מקומך המורה בתהליך הלמידה בהקשר זה?
- ו. כיצד מתאפשר לילדים ללמוד כעצמאיים במסגרת זו?
- ז. כיצד תהליך למידה זה גורם לתלמידים לאהוב את הלמידה?
- ח. האם באפשרות הטכנולוגיה להוביל להעמקה בהקשר זה? אם כן - כיצד?
- ט. כיצד תוערך על ידך הצלחת התהליך?

ראיונות עומק פתוחים

בתחילת שנת הלימודים, בנובמבר 2018, התקיים ראיון עומק פתוח עם כל אחת משלוש הסטודנטיות המשתתפות במחקר, והופיעו בו שאלות אלה:

- א. מה דעתך על ההוראה?
- ב. באיזו מידה את בטוחה בעצמך שתצליחי?
- ג. איך קל לך יותר ללמד (פרונטלית, קבוצתית או יחידנית) ומדוע?
- ד. כיצד תגיבי אם יכניסו לכיתתך ילד עם צרכים מיוחדים (שהוא יוצא דופן יחסית לשאר ילדי הכיתה)?
- לקראת סיום ההתנסות הייחודית (לשנה זו) של כל אחת מהסטודנטיות, בחודש אייר תשע"ט (מאי 2019) ראיינתי ראיון עומק נוסף עם כל אחת מהן, ובו הן התבקשו לענות שוב על אותן שאלות ששאלתי אותן בראיון העומק הראשון. כל ראיון ארך 20 דקות בערך, וזמנו ומקומו תואמו עם כל סטודנטית. הסטודנטיות ידעו את מטרת הראיון ואת הנושאים העיקריים שיועלו בו, ויכלו לענות על נושאים אלה בכל היקף שיבחרו.

רשימות שדה

בתחילת שנת הלימודים התבקשה המדריכה הפדגוגית של כל אחת משלוש הסטודנטיות לשוחח עם הסטודנטית טרם התחלתה בהתנסותה הייחודית, ולהעביר לחוקרת את הערכתה על הסטודנטית בעניין רמת הביטחון שיש לסטודנטית בהוראה מבחינה אישית ומבחינה מקצועית, ובעניין רגישותה כלפי צורכי התלמידים מבחינה אישית ומבחינה מקצועית.

לקראת סוף שנת הלימודים התבקשו המדריכות הפדגוגיות לשוחח עם כל אחת מהסטודנטיות שיחה נוספת, ולאחריה להעריך את הסטודנטית בעניין אותן נקודות שהעריכו עליהן טרם ההתנסות הייחודית.

כלים להתערבות

כל אחת מהסטודנטיות שנבחרו לצורך המחקר והשתתפו בו עשתה התנסות ייחודית לפי בחירתה, בתחום ובמקום שאי אפשר בדרך כלל לעשות במהלך עבודה מעשית רגילה, ובלי תיווך של מדריכה פדגוגית מטעם המכללה. ההתנסות כללה כאמור פעילות חינוכית מודרכת עם קבוצת תלמידים לפרק זמן מסוים, ובמהלכה ניתן בדרך כלל לסטודנטית חופש פעולה בתכנון דרכי ההוראה ובשימוש באמצעי הוראה מגוונים, וכן סדנה רפלקטיבית, כמפורט להלן:

סטודנטית א' ליוותה ולימדה מדי שבוע בוגרות (בגילי 18-21) עם מחלות כרוניות וגנטיות בעמותת "שמחה לילד". היא סיפקה להן מעטפת חברתית תומכת (ובכללה גם ליווי למחנה, למסיבות ולימי כיף המאורגנים מטעם העמותה), והעניקה להן כלים להשתלבות מיטבית בקהילה נורמטיבית. כמו כן היא לימדה אותן תכנים שהותאמו לצורכיהן ברמתם הלימודית ובדרכי ההוראה. הסדנה הרפלקטיבית הייתה בדרך כלל קבוצתית

ונעשתה בהנחיית אנשי הצוות של העמותה. כמו כן נעשתה רפלקציה אישית עם רכזת הקבוצה שבה נדונו מטרות החונכות, הקשיים, נקודות לשיפור ועוד. היקף ההתנסות היה 80 שעות.

סטודנטית ב' התנסתה בשני תחומים: הכנת חומרי לימוד ופעילויות לכיתות שונות באולפנה לקראת עשרה בטבת ושיתוף תלמידות בהעברת הדברים בכיתות בפועל, וכן העברת שיעורי תגבור באנגלית לקבוצה קטנה של תלמידות מכיתה ט' לשם חיזוק ידיעותיהן (וביטחונן האישי) וקידומן להקבצה הלומדת שפה זו ברמה גבוהה יותר. בסדנה הרפלקטיבית שנעשתה בפריקט עשרה בטבת התייעצה הסטודנטית עם המורה המנחה על אופי החומר, דרך העברתו והרמה הנדרשת בכל כיתה, אך היא זו שבחרה את דרכי ההוראה. בסדנה הרפלקטיבית שנעשתה בעניין שיעורי התגבור, הסטודנטית קיבלה בכל פעם הכוונה להוראה בהמשך - עיקר וטפל בחומר הלימוד, דרכי עבודה מתאימות ועוד, אך גם כאן ניתן לה מרחב פעולה בבחירת דרכי ההוראה וכן בדרך ניהול השיעור. היקף ההתנסות הראשונה היה 20 שעות, והיקף ההתנסות השנייה היה 60 שעות.

סטודנטית ג' התנסתה בתגבור במתמטיקה לקבוצת תלמידים מתקשים מכיתה ג' כדי לקדםם לרמת הכיתה, ובכך לחזק ולשפר אף את אמונם ביכולותיהם ואת מעמדם החברתי. הסטודנטית עבדה עימם על מיומנויות החשבון השונות כגון סדר פעולות החשבון, לוח הכפל, חוק הפילוג ועוד. ההוראה התבצעה באמצעות הבהרת העקרונות, תרגול חווייתי באמצעות משחקים שהסטודנטית בחרה ותרגול בכתב. בסדנה הרפלקטיבית מורת הכיתה נתנה לה הכוונה בנושאים שרצוי לעבוד עליהם עם כל ילד, והציעה דרכי עבודה שונות בהתאמה לקשייו של כל תלמיד. היקף ההתנסות היה 40 שעות.

מהלך המחקר

החלק הראשון של המחקר מתמקד בתשובות הסטודנטיות טרם התחלתן את ההתנסות הייחודית על תכנון ההתנסות בהתאמה לכישוריהן ולתלמידים, דרכי הוראה מועדפות עליהן ותוכניתן להתמודדות עם השונות בכיתה; בהערכות המדריכות הפדגוגיות של הסטודנטיות באשר לרמת ביטחונן בהוראה ורגישותן לצורכי התלמידים, וכן בתשובות הסטודנטיות לאותן שאלות; בהערכות המדריכות הפדגוגיות ובתשובותיהן של הסטודנטיות לשאלון פתוח (שונה) לאחר ביצוע ההתנסות הייחודית.

החלק השני של המחקר עוסק בשאלה מהי תרומתה של ההתנסות הייחודית להתפתחות המקצועית והאישית של הסטודנטיות על סמך הממצאים שהוצגו.

הסיכום של ממצאי המחקר נעשה על פי הקטגוריות האלה: משפטים המביעים אמונה של המשתתף ביכולתו, עמדות של פרח ההוראה כלפי ההוראה, שימוש בדרכי הוראה מגוונות, חוסר ביטחון וציפייה שלו ללחץ בתחילת דרכו בהוראת כיתה הטרוגנית, תכנון של התמודדות המשתתף עם הטרוגניות בכיתה, רגישות לצורכי התלמידים ולתקשורת איתם וסיבות חיצוניות לאמונת המשתתף ביכולתו.

לאחר ניתוח הנתונים וסיכומם נעשה דיון והשווה תוצאות הניתוח של התפתחות הסטודנטיות טרם ההתנסות הייחודית ולאחריה.

ניתוח נתונים

ניתוח הנתונים נעשה באמצעות ניתוח תוכן. יחידת הניתוח הייתה יחידה תחבירית - משפט. אסטרטגיית הניתוח הייתה אסטרטגיית ההשוואה המתמדת לפי שיטת התאוריה המעוגנת בשדה (Glazer & Strauss, 1967). ניתוח הנתונים נעשה על פי שלבי הקידוד של גבתון (2006):

- א. איתור קטגוריות ראשוניות והגדרתן ותחילת שלב הדגימה התאורטית.
- ב. עיצוב הקטגוריות, הגדרת קריטריונים לקטגוריה והמשך הדגימה התאורטית.
- ג. זיכוך התבחינים ועיצוב מערכת הקטגוריות הסופית.
- ד. יצירת היררכיה בין הקטגוריות ואיתור קטגוריות הגרעין.
- ה. יצירת מבנה תאורטי באמצעות הקטגוריות, קישור לספרות המחקרית ולתאוריה, בניית התאוריה המעוגנת בשדה וכתיבתה.

מערכת הקטגוריות שנבנתה לצורך המחקר ושהוזכרה לעיל שיקפה את מטרות המחקר וחשפה את תפיסותיהן של הנחקרות כלפי התנסויותיהן הקודמות בשדה החינוך (כפי שהובעו גם במכתבי הייצוג העצמי שהוזכרו לעיל), את תחושותיהן ואת חששותיהן באשר ליכולתן להיות מורות ראיות. מערכת הקטגוריות הייתה ממצה,

חד-משמעית והקיפה את כל הידע שנאסף במחקר. כל ראייה התאימה לקטגוריה אחת בלבד וכל הראיות בתוך כל קטגוריה היו הומוגניות. הקטגוריות היו הטרוגניות ובלתי תלויות זו בזו, וכולן יחדיו שיקפו את התמונה כולה. העיבוד הכמותי במחקר שיוצג להלן בטבלה הראשונה, עוסק בשכיחות ההופעה של נושא מסוים ובעוצמתו טרם ההתנסות. העיבוד הכמותי שיוצג בטבלה השנייה עוסק בשכיחות ההופעה של נושא מסוים ובעוצמתו לאחר ההתנסות. באמצעות השוואה בין הנתונים שיוצגו בשתי הטבלאות נבדק אם אכן חלה אצל הסטודנטיות התפתחות מקצועית במהלך השנה, במה היא מתבטאת ובמה תרמו ההתנסויות הייחודיות השונות שביצעו הסטודנטיות להתפתחותן המקצועית ולהתפתחותן האישית.

לתיקוף איסוף הנתונים הובאו הנתונים משלושה כלים שונים, ותוצאות המחקר ניתנו למשתתפים לאישור בסופו. לצורך תיקוף הניתוח, הנתונים הועברו לניתוח אצל מומחה חיצוני בתחום והייתה התאמה בין ניתוח החוקר לניתוח המומחה של מעל 90%.

ממצאים

נותח חומר הראיות שעלה מהשאלונים הפתוחים, ראיונות העומק ורשימות השדה. עלו 156 ראיות טרם ההתנסות ו-198 ראיות לאחריה.

ממצא 1: מרכיבי ההתפתחות של הסטודנטיות טרם ההתנסות הייחודית

מחלוקת היחידות לקטגוריות עלו שבעה נושאים עיקריים הנראים בטבלה להלן:

טבלה 1: מרכיבי ההתפתחות של הסטודנטיות טרם ההתנסות

הקטגוריה	% ההיגדים בקטגוריה
משפטים המביעים אמונה של המשתתפת ביכולותיה	29%
עמדות של פרח ההוראה כלפי ההוראה	23%
שימוש בדרכי הוראה מגוונות	19%
חוסר ביטחון וציפייה של המשתתפת ללחץ בתחילת דרכה בהוראה בכיתה הטרוגנית	10%
תכנון של התמודדות המשתתפת עם הטרוגניות בכיתה	8%
רגישות לצורכי התלמידים ולתקשורת איתם	6%
סיבות חיצוניות לאמונת המשתתפת ביכולותיה	5%

הנושא הגדוש ביותר (29%) מציג ראיות לחוללות העצמית של הסטודנטיות בתחום ההוראה:

נראה לי שהמקצוע מתאים לי. (מתוך ריאיון)

בעלת נכונות להתמסר לתפקיד. (מתוך רשימות שדה)

הנושא השני (23%) מציין עמדות של פרחי ההוראה שנחקרו כלפי ההוראה:

זהו מקצוע מאתגר. (מתוך ריאיון)

הדבר דורש התמודדות באגפים רבים, כמו ניהול כיתה. (מתוך תשובות לשאלון פתוח)

באמצעות ההוראה אנו מעצבים את הדור הבא. (מתוך ריאיון)

הנושא השלישי (19%) מציין ראיות לחשיבה של הסטודנטיות על שימוש בדרכי הוראה מגוונות:

ברגע שהלמידה חווייתית הם גם יאהבו ללמוד. (מתוך תשובה לשאלון פתוח)

בלמידה חוץ כיתתית, כגון הצגה, הילדים פעילים יותר. (מתוך ריאיון)

הנושא הרביעי (10%) מתאר חוסר ביטחון וציפייה ללחץ בשלבי התמודדות ראשונים עם הטרוגניות בכיתה:

אלחץ בתחילה כי לא נחשפתי לכך קודם לכן. (מתוך ריאיון)
נמצאת כרגע בתחושה של מעט חוסר ביטחון בשל קושי שחוותה בניהול הכיתה בשנה שעברה. (מתוך רשימות שדה).

הנושא החמישי (8%) מתאר תכנון של התמודדות המשתתפת עם הטרוגניות בכיתה:
צריך שיתוף פעולה מצד המערכת, כולל אנשי מקצוע נוספים. (מתוך ריאיון)
אולי זה יהיה קשה בתחילה, אך מאתגר. (מתוך תשובה לשאלון פתוח)
הנושא השישי (6%) מציין רגישות של הסטודנטיות לצורכי התלמידים ולתקשורת איתם:
המורה צריכה להיות לא נוקשה מדי ולא נחמדה מדי. (מתוך ריאיון)
היא פונה לתלמידות ומשוחחת אתן ברגישות. (מתוך רשימות שדה)

הנושא השביעי (5%) מציין סיבות חיצוניות לאמונת המשתתפת ביכולותיה:
אני מבססת את דברי על הדרכתי במסגרת השירות הלאומי בשעות הצהריים בנות ממשפחות מצוקה, אותן הצלחתי לקדם. (מתוך ריאיון)
אני חושבת שקיבלתי את הכלים לכך במכללה. (מתוך ריאיון)

ממצא 2: מרכיבי ההתפתחות של הסטודנטיות לאחר ההתנסות הייחודית

בניתוח הנתונים שלאחר ההתערבות עלו אותם שבעה נושאים שנראו בטבלה הקודמת, רק באחוזים שונים כפי שנראה להלן:

טבלה 2: מרכיבי ההתפתחות של הסטודנטיות לאחר ההתנסות

הקטגוריה	% ההיגדים בקטגוריה
משפטים המביעים אמונה של המשתתפת ביכולותיה	16%
עמדות של פרח ההוראה כלפי ההוראה	23%
שימוש בדרכי הוראה מגוונות	30%
חוסר ביטחון וציפייה של המשתתפת ללחץ בתחילת דרכה בהוראה בכיתה הטרוגנית	4.5%
תכנון של התמודדות המשתתפת עם הטרוגניות בכיתה	4.5%
רגישות לצורכי התלמידים ולתקשורת איתם	17%
סיבות חיצוניות לאמונת המשתתפת ביכולותיה	5%

הנושא העיקרי (29%) מראה שלאחר ההתנסות הסטודנטיות משקיעות כעת יותר מחשבה בשימוש בדרכי הוראה מגוונות:

חל שינוי ביכולתה לגוון ולשנות שיטות הוראה. (מתוך רשימות שדה)
לכל שיטת הוראה יש את יתרונותיה וחסרונותיה: השיטה הפרונטלית מאפשרת לעקוב אחרי ההספק, השיטה הפרטנית מאפשרת לראות את הפרט והשיטה הקבוצתית מאפשרת יותר שיתוף של תלמידים, חשיבה והתנהלות חברתית, ומשלבת בעצם בין השיטה הפרונטלית לשיטה הפרטנית. (מתוך ריאיון)
הטכנולוגיה מאפשרת להוסיף שירים, סרטונים ומצגות לחומר הנלמד ולהעשיר אותו מהיבטים שונים. (מתוך ריאיון עומק)

הנושא השני (23%) מראה שהגישה כלפי ההוראה לא השתנתה במידה ניכרת לאחר ההתנסות, ונשארה חיובית ומעריכה, והסטודנטיות מביאות בחשבון שבעת ההוראה הן נדרשות לקבל אחריות, לפעול במקצועיות ולהיות

נכונות להשקעה. עם זה מן הראוי לציין שחל שינוי פנימי ברור בפרטיות של חלק מעמדות אלו: בחלקו הראשון של המחקר עסקו 50% של ההיגדים בתחום זה באתגר שבהוראה, 19% בצורך במקצועיות בהוראה, ו-8% באחריותה של המורה בעת ההוראה, ואילו בחלקו השני של המחקר עסקו רק 15% מההיגדים בתחום זה באתגר שבהוראה, 30% מההיגדים בצורך במקצועיות בהוראה, ו-37% מההיגדים עסקו באחריותה של המורה בעת ההוראה:

בהוראה צריך סדר וארגון כגון קביעת תאריכים והתארגנות לקראת יציאה קבוצתית, כולל תיאום עם גורמים שונים. (מתוך תשובה לשאלון פתוח)

השיעור צריך להיות מתוכנן היטב החל מבקיאיות ברמת הלומד ועד כתיבת מערך ובניית חלקי השיעור. (מתוך ריאיון)

זהו מקצוע מאתגר, המצריך לעבוד מול סוגים שונים של אנשים (תלמידים, הורים וכיו"ב). (מתוך תשובה לשאלון פתוח)

הנושא השלישי (17%) מראה שבחינת צורכי התלמידים והתקשורת איתם עלתה במידה ניכרת לאחר ההתנסות:

הנוכחות שלה בכיתה לאורך השנה תרמה ליצירת קשר ולתקשורת בין-אישית גמישה ומשוחזרת יותר. (מתוך רשימות שדה)

מתאימה את ההוראה לצורכי התלמידים. (מתוך רשימות שדה)

צריך לבוא להוראה עם נפש תקינה ולרפא באמצעותה את נפש התלמיד. (מתוך ריאיון)

הנושא הרביעי (16%) מראה ירידה בראיות לאמונה של הסטודנטיות ביכולתן בהוראה, כנראה בשל התחלת ההתמודדות עם המקצוע בפועל, שבדרך כלל אינה קלה.

עם זה אין לראות בכך ירידה ברמת החוללות העצמית שלהן, אלא מעין התפכחות:

עם הזמן ארכוש כלים נוספים, עד שאהיה מורה אידיאלית מבחינתי. (מתוך ריאיון)

אני מתחברת להוראה בפועל, לא רק באידיאל. (מתוך תשובה לשאלון הפתוח)

מרוצה שהצליחה בהתנסות. (מתוך רשימות שדה)

הנושא החמישי (5%) מראה שלאחר ההתנסות לא חל שינוי בכמות היחסית של ההיגדים העוסקים בסיבות לאמונת המשתתפת ביכולותיה, אך חל שינוי פנימי ברור בסיבות שצינו: בחלק א' כ-60% מההיגדים בתחום זה היו קשורים לקבלת כלים להוראה במכללה, וכ-40% מההיגדים היו קשורים בקבלת כלים להוראה מהשירות הלאומי, ואילו בחלקו השני של המחקר רק 10% מההיגדים היו קשורים לקבלת כלים להוראה מהמכללה, ו-90% מההיגדים היו קשורים לקבלת כלים להוראה באמצעות ההתנסות הייחודית:

בהתנסות הייחודית הייתה חשיבה בזמן פעולה כדי לבצע את הדברים בצורה יעילה יותר. (מתוך תשובה לשאלון פתוח)

אני מרגישה שלמדתי רבות מהסדנה הרפלקטיבית במסגרת ההתנסות הייחודית שביצעתי. (מתוך ריאיון)

ההתנסות הייחודית מכריחה את הסטודנט להיחשף לדרכי עבודה חדשות. (מתוך תשובה לשאלון פתוח)

הנושא השישי (4.5%) מראה שחוסר הביטחון של הסטודנטיות בשלבי ההתמודדות הראשונים שלהן בהוראה בכיתה הטרוגנית וציפייתן ללחץ בשל כך ירדו לאחר ההתנסות במידה ניכרת:

בשיעור הזה הרגשתי עד כמה חשוב לשדר ביטחון בזמן ההוראה. (מתוך רשימות שדה)

לאחר שיחת משוב עם סטודנטית)

אני פחות חרדה. (מתוך ריאיון)

בנושא השביעי (4.5%) שכמות הראיות בו שווה לכמות הראיות שבנושא השישי, ועוסק בתכנון של התמודדות המשתתפת עם הטרוגניות בכיתה, לא חל שינוי בכמות הראיות היחסית שהעידה על העיסוק בכך לפני ההתנסות:

בשיעור הבא אני מקווה להתעקש על העקרונות שלי גם מבחינת משמעת וגם מבחינת

ביצוע משימות בשיעור. (מתוך רשימות שדה לאחר משוב שנתנה המד"פית לאחת הסטודנטיות)

במידה שיהיה בכיתתי ילד עם צרכים מיוחדים ארצה להכיר את הילד מראש כדי לדעת כיצד לעזור לו. (מתוך ריאיון)

ילד עם צרכים מיוחדים תורם לכיתה. (מתוך ריאיון)

דיון ומסקנות

מחקר ראשוני ואף חלוצי זה עסק בשאלה זו: האם ההתנסות הייחודית של פרחי ההוראה הלומדים בתוכנית המצוינים הארצית רג"ב במכללת שאנן תורמת להתפתחותם האישית/פרופסיונלית של המתנסים ובמה תרומתה?

מטרות המחקר היו לחשוף את כיווני התפתחות של הסטודנטיות שנבחרו לצורך המחקר כפי שהן חוות אותם, לבדוק מה עשתה ההתנסות הייחודית לעמדותיהן כלפי ההוראה, כיצד הן התמודדו עם בעיות בכיתה, עם דרך הוראתן, והאם הייתה להתנסות זו השפעה על רגישותן לצורכי התלמידים ועל זהותן המקצועית.

מטרות המחקר הושגו. נחשפו כיווני ההתפתחות של הסטודנטיות כפי שהן חוות אותם, ונחשפו שינויים בעמדות הסטודנטיות כלפי ההוראה. כלומר אפשר להסיק שההתנסות הייחודית של פרחי ההוראה הלומדים בתוכנית רג"ב במכללת שאנן שהשתתפו במחקר אכן תרמה להתפתחותם האישית והפרופסיונלית. ראיונות העומק הפתוחים שנעשו עם המשתתפות במחקר, רשימות השדה ותשובותיהן של הסטודנטיות על השאלונים הפתוחים משקפים את התפתחות זהותן המקצועית, ובזכותם מתקבלת תמונה קוהרנטית של עולמן המקצועי ושל התמורות בתפיסותיהן.

עם זה יש לציין שהמחקר לווה בקשיים רבים:

- א. מיעוט הסטודנטים במכללה השייכים לתוכנית רג"ב והשגת המקרים למחקר מתוכם (סטודנטיות שהחלו את התנסותן הייחודית בתשע"ט, התנסו הרבה במהלך השנה ומתנסות גם בעבודה מעשית במסלול הדיסציפלינרי שהן משתייכות אליו) ולכן הוא נקודתי, שכן הוא נשען על שלוש סטודנטיות בלבד.
- ב. מציאת מסגרת להתנסות הייחודית המתאימה לכישוריה ולזמנה הפנוי של כל סטודנטית, ומציאת דמות חינוכית מתוך המערכת שתדריך את הסטודנטית בהתנסות על פי הצורך ואף תיתן לה רפלקציה על עשייתה לעיתים קרובות, כנדרש.
- ג. איתור הקטגוריות ועיצובן על סמך דברי הסטודנטיות בכל מיני הזדמנויות ("כלי המחקר") שצוינו לעיל, סיווג ההיגדים, השוואתם וניתוח התוצאות.

מכל מקום יש למחקר זה חשיבות רבה כבסיס למחקר עתידי שיתבצע במכללה ויעסוק למשל בעמידה של פרחי ההוראה במכללה בלחצים לימודיים, בשימוש בפועל בדרכי הוראה מגוונות, או בהשפעת התוכנית על ההוראה, ויישען על השוואה בין פרחי ההוראה הלומדים בתוכנית רג"ב (שכאמור מתנסים התנסות ייחודית נוסף על העבודה המעשית) ובין פרחי ההוראה שאינם לומדים בתוכנית זו (ועל כן עושים עבודה מעשית בלבד).

הדיון הנוכחי יעסוק בנושאים האלה: הצורך בהתמקצעות וקבלת אחריות על התכנון והביצוע, שימוש בדרכי הוראה מגוונות, התמודדות עם הטרוגניות בכיתה, יחסים בין-אישיים וערך ההתנסות הייחודית.

הצורך בהתמקצעות וקבלת אחריות על תכנון וביצוע

לאחר ההתנסות הייחודית שהפגישה כל אחת מהסטודנטיות שהשתתפו במחקר עם המציאות בשדה ההוראה, שיש בה קשיים וגם הצלחות, הבינו הסטודנטיות שהאמונה ביכולתן להורות אינה יכולה להיות מנותקת מהתנסות בשדה החינוך בפועל. הן נוכחו לדעת שכדי להצליח בהוראה יש צורך במקצועיות רבה, ובעיקר באחריות על התכנון והביצוע. אפשר לומר שהשינוי מתבטא במעבר מעמדה אידיאליסטית בתחילה לעמדה בעלת אופי פרגמטי יותר לאחר ההתנסות (לרון ושקדי, 2006). כלומר החל תהליך גישור בין הדימוי האידיאלי של פרחי ההוראה על עצמם כמורים ובין ההקשר של ההוראה (דביר ושיף-אופנהיימר, 2011). הסטודנטיות חשו שהן עברו במהלך ההתנסות הייחודית חוויה מגבשת, והן הגיעו לתובנות אישיות המאפשרות עשייה שנובעת מתוך עניין אישי, רצון והנעה פנימית (כך עולה גם מדבריה של סטודנטית א' בדו"ח שהוגש לראשת רג"ב הארצית

לאחר ההתנסות "יש צורך בהכנה רבה לפני כל פעולה כדי לבצע את הדברים בצורה טובה ויעילה יותר [...] המיוחד בהתנסות זו הוא שיש בה דבקות במטרה והשקעה רבה". לפיכך יש מקום לומר שההתנסות לא הנמיכה את אומדן החוללות העצמית של הסטודנטיות כלפי הוראה, אלא מיקדה אותן בתחומים שסייעו להן להגיע להוראה מיטבית ותרמה להתפתחותן האישית והמקצועית.

אפשר לומר שהחוללות העצמית שלהן התבטאה לאחר ההתנסות הייחודית בחשיבה על צעדים פרקטיים כמו גיוון בדרכי ההוראה (30%) או רגישות לצורכי התלמידים ולתקשורת איתם (שעלתה מ-6% ל-17%). תוצאה זו מחזקת את התאוריה של בנדורה (Bandura, 2005) שלפיה חוללות עצמית גבוהה מביאה לידי ביצוע גבוה וחוללות עצמית נמוכה גורמת לביצוע נמוך, שכן חוללות עצמית היא המרכיב המוטיבציוני המנבא הטוב ביותר של ביצוע.

שימוש בדרכי הוראה מגוונות

גם לאחר ההתערבות ברור לפרחי ההוראה שנחקרו שההוראה היא אתגר, ולא חל שינוי בתפיסתם כלפי חשיבותה. עם זאת נראה שכעת פרחי ההוראה מדברים יותר על שימוש בדרכי הוראה מגוונות, שכן כמות הראיות באשר לחשיבה של הסטודנטיות על כך עלתה מ-19% ל-30%.

פרחי ההוראה שהשתתפו במחקר מתעסקים יותר בביצוע ופחות מדברים על אמונותיהם, מה שמראה שרמת החוללות העצמית שלהם גבוהה ושהם פיתחו כישורי הוראה ורכשו מיומנויות במהלך השתתפותם בתוכנית. כך עולה גם מדבריה של סטודנטית ג' בדו"ח השנתי שהגישה לראשת רג"ב הארצית לאחר ההתנסות:

השיעורים בקבוצה קטנה הם יותר חווייתיים, קצב הלימוד בהם מותאם לתלמידים, ובמהלכם ניתנת לילדים אפשרות ביטוי ואפשרות בחירה בין משימות. באמצעות התנסות זו אני גם רוכשת ניסיון בהוראה פרטנית.

התמודדות עם הטרוגניות בכיתה בתחילת הדרך

ההתמודדות הייחודית בשטח העלתה את רמת ביטחונן של הסטודנטיות בהצלחתן בשלבי ההתמודדות הראשוניים עם הטרוגניות בכיתה והנמיכה במידה ניכרת את ציפיותן ללחץ בשל כך. מסקנה מעין זו הסיקו גם ברנר ואחרות (2002) שחקרו את התפתחות תפיסת תפקיד המורה אצל פרחי הוראה בשנה א' המשלבים התנסות מעשית, הערכה רפלקטיבית ולימוד תאורטי במהלך אינטראקציות בעלות משמעות.

יחסים בין-אישיים

ההתנסות הייחודית קירבה את הסטודנטיות שהשתתפו במחקר לתלמידיהן והעלתה במידה ניכרת את הדגש שהן שמות בצורך ברגישות לצורכי התלמידים ולתקשורת עימם. כלומר במהלך גיבוש הזהות העצמית של פרחי ההוראה בעת ההתנסות, הועתקה תשומת הלב שלהם מהתמקדות ב"עצמי" להתמקדות בתלמידים (Kagan, 1992). כך עולה גם מדבריה של סטודנטית א' בדו"ח השנתי שהוגש לראשת רג"ב הארצית לאחר ההתנסות:

אני מרגישה שהקשר המיוחד שנוצר ביני לבין חניכותי תרם לחניכות מבחינה נפשית ומבחינה חברתית, תרם לשגרת החיים שלהן ושל משפחותיהן, ובעקפין אף תרם לשיפור מצבן הרפואי וליכולתן להתמודד עם המחלה בכוחות חיוביים.

הדבר עולה גם מדבריה של סטודנטית ג' בדו"ח:

בעזרת תמיכתי בתלמידים ועידודי אותם נוצרו בינינו יחסי אמון.

ערך ההתנסות הייחודית

הסטודנטיות מכירות בערך ההתנסות הייחודית שהן עברו (נוסף על העבודה המעשית שהן עשו באותו הזמן במסלול ההוראה) רלוונטית ובעלת משמעות: מעניקה כלים מגוונים להוראה בכיתה הטרוגנית וניסיון בשטח, וכן מחזקת את אישיותן (5% מההיגדים שאמרו הסטודנטיות לאחר סיום ההתנסות משמשים ראיות לכך. לדוגמה: "מכל מלמדי השכלתי ומתלמידי יותר מכולם", "במהלך ההתנסות הייחודית למדתי מתלמידי דרכי התמודדות", "במהלך ההתנסות הייחודית למדתי מתלמידי פרופורציות בחיים").

מסקנה זו מאששת את דבריהם של בולף ואחרים (Bullough et al., 2002), שלפיהם ההתנסות בשדה ההוראה משפרת את הכשרתו של המורה לתפקידו.

כך עולה גם מדבריה של סטודנטית ב' לאחר ההתנסות בדו"ח השנתי שהגישה לראשת רג"ב הארצית:

ההתנסות גרמה לי להיטמע יותר בצוות החינוכי הבית ספרי ולחוות דברים שלא הייתי חווה בעבודה מעשית רגילה [...] ההתנסות הכריחה אותי להיות שותפה לתהליך חשיבה יחד עם צוות המורים ולהיחשף לשיקולים שונים ולדרכי חשיבה חדשות.

הדבר עולה גם מדבריה של סטודנטית ג':

ההתנסות נתנה לי הזדמנות ללמד מקצוע נוסף ונושאים שאיני מלמדת במסגרת העבודה המעשית שלי. היא גם מסייעת מאוד למורה ולתלמידים הזקוקים לחיזוק.

על פי מחקר זה אפשר גם לומר שחוללות עצמית אקדמית גבוהה, חוללות מקצועית גבוהה, רצון עז ללמוד והתנסות ייחודית בשדה גיבשו אצל הסטודנטיות את התפיסה שאף כשישנן מעידות בהוראה הן משמשות בסיס להמראה ולהצלחה. כלומר הסטודנטיות הועצמו.

תהליך ההתפתחות המקצועית הוא תהליך מכוון ואינסופי, אך "מעגל האני" מראה כי תהליך ההתפתחות המקצועית מתקיים מתוך מוטיבציה פנימית ומחויבות אישית של המורה, וכן בעזרת תהליכים אישיים דוגמת זהות מקצועית, תחושת מסוגלות גבוהה וחשיבה רפלקטיבית (מגיד וקלור, 2018). לעומת זאת "מעגל המערכת", ובמידה מסוימת גם "מעגל האחר", מבליטים את המוטיבציה החיצונית ומעידים שהפיתוח המקצועי הוא לעיתים גם תוצר של מדיניות המוכתבת בעת שינוי מערכתי המוטמע בבית הספר (Feiman-Nemger, 2001; Fullan, 2001).

לדברי אבידב-אונגר ואשרת-פינק (2016), הנשענים בין השאר על עדויות של מורים, ועל סמך מחקר זה, אפשר ללמוד כי על אף השוני בין המעגלים, גורם החוללות העצמית של המורה מסייע לו בהתפתחותו המקצועית בכל אחד מהם (Avidov-Ungar et al., 2014; Darling-Hammond & Bransford, 2005; Day & Gu, 2007). מורה או פרח הוראה שעבר תהליך התפתחות אישית ומקצועית הוא מורה מועצם. הוא חווה תחושות של מסוגלות ומחויבות, הוא מתמודד בהצלחה עם קבלת החלטות ועם בעיות מקצועיות שעולות בכיתה ובבית הספר, ומיטיב לפעול וליישם ידע ומיומנויות שרכש בתהליך ההתפתחות והצמיחה (אבידב-אונגר ואשרת-פינק, 2016). תחושת ההעצמה וההתפתחות האישית והמקצועית שזורות זו בזו: תהליך ההעצמה מסייע בתהליך ההתפתחות ומעודד את הסטודנט/המורה ליזום, להעז, להתמודד ולהתפתח (Huberman, 1993), וכשתהליך ההתפתחות מצליח, הוא מחזק את תחושת ההעצמה ותחושת המסוגלות העצמית, שהן מרכיבים של המוטיבציה, ומגביר את המניע של המורה להמשיך ולהתפתח (Day & Gu, 2007).

יש לציין שאף להתמדה תפקיד חשוב בהגעה להישגים, להכרה ולהוקרה, היא מסייעת להתגבר על מכשולים ועל משברים. מקור ההתמדה אינו רק בפרט אלא גם במערכת. גם הערכה על כל היבטיה, חיצונית או פנימית, היא אבן דרך חשובה בעיצוב זהותו המקצועית של המורה המתפתח. יש בכוחה ובעוצמתה לקבוע ולנתח את כיווני התפתחותו כאיש פרופסיה, ליצור חיבה ללמידה או רתיעה ממנה, לאפשר צמיחה ולהשפיע על תוצאותיו של תהליך ההתפתחות המקצועית לטווח הקצר ולטווח הארוך (אבידב-אונגר ואשרת-פינק, 2016).

הממצאים של מחקר נקודתי זה ומסקנותיו יכולים לסייע לעוסקים בהכשרת מצוינים להוראה. כמו כן מחקר זה עשוי להעלות את המוטיבציה של פרחי ההוראה להתנסות התנסות ייחודית בתחום המעניין אותם, ושיש להם חוללות עצמית גבוהה כלפיו, ובעקפין אף לסייע באמצעות התנסות זו למערכת החינוכית כולה.

רשימת מקורות

- אבידב-אונגר, א' ואשרת-פינק, י' (2016). **ממעוף הציפור: סיפורי התפתחות מקצועית של מורים**. מכון מופ"ת.
- ארנון, ר' ובר-זוהר, י' (2002). מקצוע ההוראה מנקודת ראות של תלמידים, מורים, סטודנטים להוראה והורים. בתוך ב' פרסקו וד' כפיר (עורכות), **דיאלוג מתמשך: ההכשרה להוראה והמעשה החינוכי** (עמ' 11-33). מכון מופ"ת.
- ביגמן, ז' וגידלביץ', ס' (2015). חיפוש אחר דרך המלך בהוראה: הכתיבה הרפלקטיבית של הוראה הלומדים במסלול לחינוך מיוחד. **דפים**, 61, 63-81.
- ברנר, ר', זליקוביץ, צ' וטוקר, א' (2002). התפתחות תפיסת תפקיד המורה אצל פרחי הוראה בשנה א', כפי שבאה לידי ביטוי בכלים רפלקטיביים. **החינוך וסביבו**, 24, 3-24.

- גבתון, ד' (2006). תאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התאוריה במחקר איכותי. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 195-227). דביר.
- גילת, י', קופרברג, ע' ושגיא, ר' (2006). מסוגלות עצמית ותפיסת מקצוע ההוראה בעיני סטודנטים במהלך הכשרתם: נקודת מבט כמותית ואיכותית. בתוך ב"ב בלוח (עורך), **מהלכים לחינוך, לחברה ולתרבות** (עמ' 35-68). מכללת לוינסקי לחינוך.
- דביר, נ' ושץ-אופנהיימר, א' (2011). להתבונן במראה: תהליך הבניית הזהות המקצועית של מורות מתחילות כפי שהוא משתקף בסיפוריהן. בתוך א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרום (עורכות), **להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה** (עמ' 91-115). מכון מופ"ת ומשרד החינוך.
- זוזובסקי, ר' (1991). מעקב אורך אחר התפתחות המקצועית של סטודנטים להוראה. **דפים**, 12, 7-19.
- טבק, ע' וחמו, נ' (2017). מורה חדש בפתח?! התבוננות בזהותם של פרחי הוראה בתהליך הכשרתם. בתוך ש' סיטון וי' גילת (עורכים), **כותבים חינוך: על הקשר שבין התאוריה למעשה החינוכי בתהליך הכשרת מורים** (עמ' 305-336). פרדס.
- כ"ץ, ש' (2002). **חוללות עצמית – המרכיב המוטיבציוני המנבא הטוב ביותר של ביצוע אקדמי**. **שאנן**, 8, 163-182.
- כ"ץ, ש' (2012). **חוללות עצמית – אבחון והתערבות: שימוש במתודולוגיה איכותית אמונות חוללות בתחום החינוך**. שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.
- כ"ץ, ש' ופריש, י' (2013). **חוללות עצמית המכללה להוראה: הלכה למעשה**. שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.
- לרון, ד' ושקדי, א' (2006). **התפתחות ונסיגה בתפיסת תפקיד המורה: חקר מקרה בהכשרת מורים**. **דפים**, 41, 109-139.
- מגיד, נ' וקליר, ר' (2018). מכתבי ייצוג עצמי כצוהר לתפיסות אישיות וחינוכיות – המקרה של מועמדים לתוכנית המצוינות רג"ב. **כעת**, 3, 177-192.
- מיכאל, ר' (2014). התפתחות פרופסיונלית בקרב סטודנטים להוראת תלמידים עם ליקוי שמיעה. בתוך ט' מוסט וד' רינגוולד-פרימרמן (עורכות), **חינוך ושיקום ילדים ומתבגרים כבדי שמיעה וחירשים: היבטים תאורטיים ויישומיים** (כרך ב, עמ' 412-443). מכון מופ"ת.
- מנדלסון, נ' (2012). תפיסת הדימוי המקצועי של מורים למתמטיקה בעיני עצמם בזיקה למיצב החברתי של מקצוע ההוראה. **עיון ומחקר בהכשרת מורים**, 13, 34-81.
- משרד החינוך. (2019). **חוזר תכנית המצוינים – רג"ב – במכללות האקדמיות לחינוך לשנת הלימודים תש"פ**.
- עליאן, ס' ותורן, ז' (2006). **ממד הזמן בהתנסות המעשית: תפיסות סטודנטים את יעילותן של דרכי התנסות**. **דפים**, 41, 197-229.
- פרידמן, י' וקס, א' (2000). **תחושת המסוגלות העצמית של המורה: המושג ומדידתו**. מכון הנרייטה סולד.
- צבר-בן יהושע, נ' (2011). **תולדות המחקר האיכותי בחינוך בישראל – מסע אישי: לציון עשור לקבוצות העניין במחקר איכותי במכון מופ"ת**. **שבילי מחקר**, 17, 9-19.
- קליר, ר', כהן, נ', עבאדי, ר' וגרינפלד, נ' (2009). **הלכה, מעשה וחזון: הכשרת סטודנטים מצוינים להוראה במכללות האקדמיות לחינוך**. מכון מופ"ת.
- שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). **דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט** (י' שטיימן, עורכת). מכון מופ"ת.
- Avidov-Ungar, O., Fridman, I., & Olshtain, E. (2014). [Empowerment amongst teachers holding leadership positions](https://doi.org/10.1080/13540602.2014.885706). *Teacher and Teaching*, 20(6), 704-720. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.885706>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2005). [Adolescent development from an agentic perspective](#). In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescent* (pp.1-43). IAP – Information Age Pub.
- Berliner, D. C. (2001). [Learning about and learning from expert teachers](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6). *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463-482. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Bullough, R. V., Young, Jr. J., Erickson, L., Birrell, J. R., Clark, D. C., Egan, M. W., Berrie, C. F., Hales, V., & Smith, G. (2002). [Rethinking field experience: Partnership teaching versus single-Placement teaching](https://doi.org/10.1177/0022487102053001007). *Journal of Teacher Education*, 53(1), 68-80. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001007>

- Carter, K. (1994). Preservice teachers' well-remembered events and the acquisition of event-structured knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 26(3), 235-252. <https://doi.org/10.1080/0022027940260301>
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Educational*, 33(4), 423-443. <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>
- Dick, W., & Carey, L. (1996). *The systematic design of instruction* (4th ed.). Harper Collins College.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055. http://www.geocities.ws/cne_magisterio/4/curricfomdocente.pdf
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). Teacher College Colombia University.
- Glazer, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of the grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Hargreaves, A. (2005). Sustainable leadership and social justice: A new paradigm. *Independent School*, 64(2), 16-24. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52261-0_2
- Huberman, M. A. (1993). *The lives of teachers*. Teachers College Press.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169. <https://doi.org/10.3102/00346543062002129>
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1994). The professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 45-62. <https://doi.org/10.1080/0022027940260103>
- Kuhn, T. S. (1996). *The structure of scientific revolution* (3rd ed.). The University of Chicago Press.
- Kuijpers, J. M., Hontveen, A. A. M., & Wubbels, T. H. (2010). An integrated professional development model for effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1687-1694. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.021>
- McCombs, B. L. (2003). Research to application to policy for guiding educational reform. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), [*handbook of psychology: Educational psychology*](#) (Vol. 7, pp. 583-607). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0723>
- Middlewood, D., Parker, R., & Beere, J. (2005). *Creating a learning school*. Paul Champan Publishing.
- Nias, J. (1989). Teaching and the self. In M. L. Holly & C. S. McLoughin (Eds.), *Perspectives on teacher professional development* (pp. 155-172). Falmer Press.
- Vonk, J. H. C. (1995, April 18-22). [*Conceptualizing novice teacher's professional development: A base for supervisory interventions*](#) [Paper presentation]. Annual Meeting of the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San-Francisco, CA.

קרני שיר

אוכל טוב הוא לא זול: מחקר זוטא לאפיון וסיווג תפיסות של פרחי הוראה הקשורות למשפטי תנאי

תקציר

אתה נמצא בעיר זרה שאתה לא מכיר ומרגיש רעב. על שפת הנהר, בשני צידי הרחוב, יש שתי מסעדות. שתי המסעדות נראות יפה, משתיהן בוקעת מוסיקה נעימה ובשתיהן יש אותו מספר סועדים פחות או יותר. ההבדל היחיד בין המסעדות הוא השלט שתלוי בכניסה למסעדה. בשלט של **מסעדה א'** כתוב: "אוכל טוב הוא לא זול". בשלט של **מסעדה ב'** כתוב: "אוכל זול הוא לא טוב". באיזו מסעדה תבחר לאכול?

הבעיה המתוארת היא הרחבה של טענה מפורסמת בתחום הלוגיקה המתמטית. הבעיה הוצגה לפרחי הוראה הלומדים לתואר הוראת מתמטיקה בקורס "מבוא ללוגיקה" כדי לעמוד על תפיסות אינטואיטיביות שלהם כלפי כלל ההיסק הלוגי "קונטרה-פוזיטיב". במאמר יוצג הרקע המתמטי לבעיה; יידונו כמה מההבדלים בין המשמעות היומיומית של פסוקים והמשמעות המתמטית שלהם; ויוצגו הממצאים שעלו מתגובותיהם של פרחי ההוראה והנימוקים שהשתמשו בהם כדי להצדיק את קביעתם באשר לפירוש אינטואיטיבי של משמעות משפטי תנאי.

מילות מפתח:

לוגיקה; משפטי תנאי; כללי היסק.

מבוא

שפה היא מערכת סמלים המשמשת לארגון מידע, חשיבה, למידה ובעיקר לתקשורת. השפה המתמטית משמשת כדי לתקשר רעיונות מתמטיים ברמת הפשטה גבוהה. היא נשענת על שפה טבעית (כגון עברית, אנגלית או כל שפה אחרת), בתוספת סמלים וחוקים המוגדרים בשפה המתמטית עצמה. שלא כשפות הטבעיות שהילדים רוכשים אותן מתוך חשיפה אליהן, את השפה המתמטית יש ללמוד והיא חיונית לפיתוח מיומנויות מתמטיות מגוונות (גביש, 2008; Riccomini et al., 2015).

השפה המתמטית יכולה להיות לעיתים מבלבלת או לא פשוטה להבנה. בלבול יכול להיווצר כאשר משמעות מתמטית של מילה, ביטוי או משפט שונה מהמשמעות היומיומית שלו. כדי להימנע ממצבים אלה יש ללמוד את כללי השפה ולהבין כיצד להשתמש בה נכון. דוגמה לבלבול כזה אפשר לראות במשמעות השונה שיש למונח "קבוצה" במתמטיקה לעומת הפרשנות היומיומית של מילה זו. קבוצה היא "אוסף של עצמים" אך בעוד בשפה המתמטית אוסף זה יכול להיות גם בין איבר אחד או אפילו לא לכלול אף איבר (הקבוצה הריקה), במשמעות היומיומית נהוג לראות בקבוצה אוסף של שני איברים או יותר (המורה לא תצפה שיהיה ילד שיעמוד לבד כאשר היא מבקשת מתלמידי הכיתה "להסתדר בקבוצות"). למרות הקושי והבלבול, פיתוח השיח המתמטי של הלומד מאפשר לו להשתמש במושגים המתמטיים בדרך המקובלת בקהיליה המתמטית (נחליאלי וטבח, 2016), ובד בבד תורם להתפתחות האוריינית שלו (Purpura et al., 2017).

הלוגיקה המתמטית היא תת-שדה של המתמטיקה שבה מתבטאת השפה הפורמלית של המתמטיקה. בהיותה כזו, הלוגיקה מתמקדת בהתבוננות מטה-מתמטית במערכת היחסים בין פסוקים, סימנים, כמתים, קשרים ועוד - שהם מרכיבים של השפה המתמטית. על הלוגיקה נאמר כי היא המקום שבו המתמטיקה חוקרת את עצמה (אלכסנדרוביץ, 2012).

ללימודי לוגיקה מתמטית חשיבות רבה בפיתוח מיומנויות חשיבה מסדר גבוה. שלא כמו בישראל, תוכנית הלימודים לתואר ראשון בארצות הברית מכילה תחומים רבים מעבר למסלול הלימוד המרכזי של הסטודנט. אחד מנושאי החובה הנלמדים על רקע לימודי הסטודנטים לתואר ראשון כלשהו הוא מתמטיקה, כאשר החשיבה הלוגית היא חלק מרכזי מקורס חובה זה. הכללת תחום הלוגיקה בחלק המתמטי של הדרישות החינוכיות הכלליות בארצות הברית היא על פי התפיסה כי אי אפשר להחליף את לימוד המתמטיקה בכל פעילות אחרת שתכשיר ותפתח את החשיבה ההגיונית של האדם באותה רמה של רציונליות (Attridge et al., 2015; Griffiths, 2016; Peitz, 2016).

על מהותה של הלוגיקה המתמטית

מקורו של המונח לוגיקה מהמילה היוונית לוגוס (λόγος) שמשמעותה ההיגיון שעומד מאחורי טיעון (לעיתים החלופה העברית של המילה "לוגיקה" היא "תורת ההיגיון"). הלוגיקה מתמקדת בנייתו דרכי החשיבה, ובעזרת כללי הלוגיקה המתמטית אפשר לבחון קשרים בין טענות למיניהן ולהסיק מסקנות (Mendelson, 2010). הטענות האלה שדנים בקשרים ביניהן, נקראות בשפה המתמטית "פסוקים" והלוגיקה המתמטית עוסקת בתחשיב הפסוקים ובתקפותן של טענות.

התנ"ך נפתח בפסוק "בראשית ברא אלוהים את השמים ואת הארץ", ועל אף שפסוק זה הוא גם פסוק לפי האופן שמוגדר פסוק במתמטיקה, לא כל הפסוקים בתנ"ך עונים על ההגדרה של פסוק על פי הלוגיקה המתמטית.

אז מהו פסוק מתמטי? פסוק או פסוק חיווי הוא משפט בשפה המדוברת המכיל הצהרה ומסתיים בדרך כלל בנקודה (שריקי ומובשוביץ-הדר, 2012). כלומר משפט שיש בו טענה כלשהי. להלן דוגמאות מספר למשפטים שהם פסוקים:

1. $15+3=18$

2. ירושלים היא בירת ישראל.

3. לישראל ולצרפת יש גבול משותף.

4. לאחי קוראים יואב.

5. סוג הדם של דוד המלך הוא B.

אפשר לראות כי בכל אחד מהמשפטים האלה יש טענה כלשהי או מסירת מידע. במשפטים כגון "הרצחת וגם ירשת?" או "תהיו בשקט!" אין טענה או מסירת מידע ולכן הם אינם נקראים פסוקים. תכונה חשובה של פסוקים היא שיש להם ערך: אמת או שקר בכל הקשר (ברגר וגניזבורג, 1994). כלומר עבור כל אחד מהפסוקים אפשר לומר אם הוא נכון (ואז ערכו אמת) או לא נכון (ואז ערכו שקר). אם נתבונן בחמשת הפסוקים שהוצגו לעיל, ערך שני הפסוקים הראשונים " $15+3=18$ " ו"ירושלים היא בירת ישראל" הוא אמת. ערך הפסוק השלישי "לישראל וצרפת יש גבול משותף" הוא שקר. ערך הפסוק הרביעי "לאחי קוראים יואב" אמת אם למי שאמר אותו יש אח ששמו יואב, וערכו שקר אם למי שאמר אותו אין אח בשם זה. ערך האמת של הפסוק החמישי אינו ידוע מכיוון שאי אפשר לדעת האם סוג הדם של דוד המלך הוא אכן B, אך על אף שאי אפשר לדעת מהו ערך הפסוק, יש לפסוק זה ערך. בדומה גם המשפט "מספר התושבים במלטה הוא 413,991" הוא פסוק בעל ערך אף שקשה מאוד לדעת מה ערכו (אולי ברגע שערך הפסוק נבדק נפטרה משהו או נולד תינוק). לסיכום, טענה ומשפט חיווי הם פסוקים בעלי ערך גם אם אי אפשר לדעת מה ערכם. במילים אחרות, משפט הוא פסוק אם אפשר לומר עליו אם הוא נכון או לא נכון (גם אם לא ידוע ערכו).

קשרים בין פסוקים

הפסוקים שהוצגו עד כה הם פסוקים פשוטים מבחינה לוגית. כלומר פסוקים המכילים נושא ונשוא ולפעמים גם תיאור כלשהו אבל לא יותר מזה (שריקי ומובשוביץ-הדר, 2012). פסוקים מסוג זה הם אבני היסוד של השפה המתמטית (ליתון, 2012). כדי לבנות פסוקים מורכבים, מחברים פסוקים פשוטים זה אל זה בעזרת קשרים.

שלילה של פסוק

נתבונן בפסוק "ירושלים היא בירת ישראל" שהוצג לעיל. השלילה של פסוק זה היא הפסוק "ירושלים איננה בירת ישראל". אם ערך הפסוק "ירושלים היא בירת ישראל" הוא אמת (True) אזי ערך הפסוק השני "ירושלים איננה בירת ישראל" הוא שקר (False). כלומר ערך שלילה של פסוק מסוים הוא בדיוק ההפך מערך הפסוק המקורי. אם ערך הפסוק המקורי הוא אמת אז ערך פסוק השלילה של פסוק זה הוא שקר, ואם ערך הפסוק המקורי הוא שקר, אז ערך פסוק השלילה של פסוק זה יהיה אמת.

קשר השלילה הוא קשר אונרי (המושג אונרי נשען על הספירה "אחת"), הוא פועל על פסוק אחד בלבד. בדומה, פעולה אונרית פועלת רק על מספר אחד (העלאה בריבוע או מציאת ערך מוחלט הן פעולות אונריות הפועלות רק על איבר אחד בקבוצה. לעומתן, חיבור או כפל שהן פעולות בינריות, פועלות על שני מספרים).

הקשר "וגם" (ו"ו החיבור)

הקשר "וגם" (וו החיבור) הוא קשר בינרי שמקשר שני פסוקים. לדוגמה, אפשר לחבר את שני הפסוקים "נסעתי לעבודה" ו"שתיתי קפה" לפסוק מורכב באמצעות השימוש בקשר "וגם" בדרך הזו: "נסעתי לעבודה ושתיתי קפה". הערך של הפסוק המורכב המתקבל יהיה אמת רק כאשר הערך של כל אחד משני הפסוקים המרכיבים אותו הוא אמת. כלומר הפסוק המורכב "נסעתי לעבודה ושתיתי קפה" הוא פסוק אמת רק כאשר ערך כל אחד משני הפסוקים "נסעתי לעבודה" ו"שתיתי קפה" גם אמת.

שלא כשפה המתמטית שבה שני הפסוקים "נסעתי לעבודה ושתיתי קפה" (1) ו"שתיתי קפה ונסעתי לעבודה" (2) שקולים זה לזה (כלומר מכל אחד מהם אפשר להסיק את משנהו), בשפה היומיומית הדבורה יש לשני הפסוקים האלה משמעות שונה לחלוטין. מפסוק 1 אפשר להבין שקודם נסעתי לעבודה ואחר כך שתיתי קפה, ואילו מפסוק 2 נובע שסדר הדברים הוא הפוך. כלומר קודם שתיתי קפה ורק אחר כך נסעתי לעבודה.

הקשר "או"

בדומה לקשר "וגם", הקשר הלוגי "או" גם הוא קשר בינרי שמקשר שני פסוקים. את שני הפסוקים "נסעתי לעבודה" ו"שתיתי קפה" נוכל לחבר לפסוק מורכב באמצעות השימוש בקשר "או" בדרך הזו: "נסעתי לעבודה או שתיתי קפה". כדי שהערך של הפסוק המורכב יהיה אמת מספיק שיתקיים שהערך של אחד מהפסוקים המרכיבים אותו יהיה אמת. כלומר הפסוק המורכב "נסעתי לעבודה או שתיתי קפה" הוא פסוק אמת אם אכן

"נסעתי לעבודה" (כלומר פסוק זה הוא פסוק אמת) או ש"שתיי קפה" (פסוק זה הוא פסוק אמת) או ששניהם אמת. מה שכן, בשפה היומיומית הדבורה כאשר אומרים "אכלתי מרק או סלט" מתכוונים לרוב שאכלנו רק אחד מהשניים: או מרק או סלט, בעוד מבחינה לוגית ייתכן שאכלנו גם מרק וגם סלט וערך הפסוק "אכלתי מרק או סלט" יהיה אמת.

פסוקי תנאי

פסוקי תנאי הם פסוקים שמבטאים קשר של גרירה. לפסוקי תנאי יש את התבנית הזו: "אם A אז B" (כאשר A ו-B הם שני פסוקים). לדוגמה: "אם תצליח במבחן, אז אני אקנה לך גלידה". פסוקי תנאי נפוצים מאוד בשפה היומיומית, וכמובן גם בשפה המתמטית. בדרך כלל הוכחת נכונות טענה היא תוצאה של מסקנה הנובעת מהנחות מסוימות. כלומר מוכיחים טענה שבה מראים איך המסקנה נובעת מההנחות. הווה אומר, מראים שאם ההנחות נכונות, אז המסקנה גם נכונה (לזיתן, 2012). מכיוון שמתמטיקאים עוסקים הרבה גם בהוכחה של טענות, כאלו שעדיין לא הוכחו או כאלו שמחפשים להן הוכחה פשוטה או קצרה יותר, פסוקי התנאי משמשים תדיר את המתמטיקאים בעבודתם והם עיקר בשפה המתמטית.

כדי לדעת מתי פסוק תנאי נכון, אפשר לראות בו סוג של הבטחה (Ramsey, 2016). ערך משפט התנאי יהיה נכון אם ההבטחה קוימה, ושקר כאשר ההבטחה לא קוימה. נתבונן שוב בפסוק "אם תצליח במבחן, אז אני אקנה לך גלידה". פסוק מורכב זה בנוי משני פסוקים פשוטים: A = הצלחת במבחן; B = קניתי לך גלידה.

אם הצלחת במבחן (ערך פסוק A הוא אמת) וקניתי לך גלידה (ערך פסוק B גם הוא אמת), ההבטחה קוימה, ואז ערך הפסוק המורכב כולו הוא אמת.

אם הצלחת במבחן (ערך פסוק A הוא אמת) ולא קניתי לך גלידה (ערך פסוק B הוא שקר), ההבטחה לא קוימה, ואז ערך הפסוק המורכב כולו הוא שקר.

אם לא הצלחת במבחן (ערך פסוק A הוא שקר) ולא קניתי לך גלידה (ערך פסוק B גם הוא שקר), ההבטחה לא הופרה, ואז ערך הפסוק המורכב כולו הוא אמת.

השאלה המעניינת יותר כאן היא מה קורה אם לא הצלחת במבחן (ערך פסוק A הוא שקר) ובכל זאת כן קניתי לך גלידה (ערך פסוק B הוא אמת) - האם ערך הפסוק כולו כאן הוא אמת או שקר?

מבחינת האופן שנתפס הפסוק בשפה היומיומית, יהיו כאלו שיגידו שעריך הפסוק הוא שקר מכיוון שמהפסוק "אם תצליח במבחן, אז אני אקנה לך גלידה" יכול להשתמע הפסוק "אם לא תצליח במבחן, אז אני לא אקנה לך גלידה". כלומר מפסוק שמבנהו הוא "אם A אז B", יכול להיראות שמשמע הפסוק "אם לא A אז לא B", אבל אי אפשר להסיק מכך. לדוגמה יש מקום לומר ש"אם אתה רב אז אתה יהודי" אבל מכאן לא משתמע ש"אם אתה לא רב אז אתה לא יהודי".

עוד שגיאה נפוצה היא המסקנה שפסוק שקול לפסוק ההפוך לו. כלומר אם אמרתי לך ש"אם תצליח במבחן אז אני אקנה לך גלידה" אז מכאן ש"אם קניתי לך גלידה, סימן שהצלחת במבחן". שני פסוקים כגון אלה נקראים במתמטיקה "פסוק" ו"פסוק הפוך" (או "טענה"/"טענה הפוכה", "משפט"/"משפט הפוך"). מכיוון שפסוק והפסוק ההפוך לו לא בהכרח שקולים זה לזה, בוודאי שאי אפשר לומר שהפסוק השני משמע מהראשון. המסקנה מהפסוק "אם A אז B" ש"אם B אז A" היא שגיאה די נפוצה הנובעת כנראה מתחושת סימטריה לשונית או שימוש לא קפדני בפסוק התנאי "אם... אז..." בשפה היומיומית (שריקי ומובשוביץ-הדר, 2012).

יש פעמים שבהן טענה וטענה הפוכה יהיו שתיהן בעלות ערך אמת, ואף שקולות זו לזו. לדוגמה שתי הטענות האלה "אם המשולש הוא שווה שוקיים, אז זוויות הבסיס שלו שוות" והטענה ההפוכה לה "אם שתי זוויות במשולש שוות, אז המשולש הוא שווה שוקיים" הן בעלות ערך אמת. אך זה לא בהכרח נכון תמיד.

נסתכל בשתי הטענות האלה: (א) "אם אני גרה בחיפה, אז אני גרה צפונית לתל אביב"; (ב) "אם אני גרה צפונית לתל אביב, אז אני גרה בחיפה". הערך של טענה א' הוא אמת, בעוד טענה ב' לא בהכרח נכונה. אם אני גרה צפונית לתל אביב, יכול להיות שאני גרה בחדרה, נתניה, הרצליה וכו', ולא דווקא גרה בחיפה. כלומר כאן ברור ששתי הטענות אינן שקולות.

נחזור לפסוק שאנחנו דנים בו: "אם תצליח במבחן, אז אני אקנה לך גלידה". ולשאלה - מה יהיה ערך הפסוק כולו כאשר לא הצלחת במבחן, אבל כן קניתי לך גלידה. כפי שנאמר קודם, כדי לדעת אם ערך הפסוק כולו הוא אמת או שקר עלינו לחזור לפסוק המקורי ולבדוק האם ההבטחה קוימה או הופרה. אם לא הצלחת במבחן ובכל

זאת קניתי לך גלידה אז אומנם הייתי נדיבה, כי לא הייתי חייבת לקנות לך גלידה, אבל ההבטחה שהבטחתי לא הופרה ולכן ערך הפסוק המורכב כולו הוא אמת.

כללי היסק

מודוס-פוננס ומודוס-טולנס הם שני כללי היסק שגם בלי להכיר את השם הרשמי שלהם נעשה בהם שימוש רב הן בחיי היומיום והן במתמטיקה.

כלל ההיסק הראשון נקרא **מודוס פוננס**. אם הבטחתי לילד שלי שאם הוא יצליח במבחן אז אני אקנה לו גלידה והוא הצליח במבחן, נסיק מכך שאני אקנה לו גלידה. כלומר במקרה של מודוס פוננס אם יש משפט תנאי והתנאי מתקיים, אז נסיק שהתוצאה תתקיים.

כלל ההיסק השני נקרא **מודוס טולנס**. אם הבטחתי לילד שלי שאם הוא יצליח במבחן אז אני אקנה לו גלידה וידוע שלא קניתי לו גלידה, נסיק מכך שהוא לא הצליח במבחן. כלומר במקרה של מודוס טולנס אם יש משפט תנאי וידוע שהתוצאה לא התקיימה, אז נסיק שהתנאי עצמו לא התקיים.

נתבונן בדוגמה להלן: ידוע שאם אבי אוכל מנת פלאפל אז הוא שבע.

אם אנחנו יודעים שאבי אכל מנת פלאפל, נסיק שהוא שבע (מודוס פוננס), ואם אנחנו יודעים שאבי לא שבע, נסיק שהוא לא אכל מנת פלאפל (מודוס טולנס), כי אם הוא כן היה אוכל מנת פלאפל הוא היה שבע.

בעזרת שני כללי ההיסק האלה אפשר לנסח שתי טענות השקולות זו לזו: (1) אם אבי אוכל מנת פלאפל אז הוא שבע; (2) אם אבי לא שבע אז סימן שהוא לא אכל מנת פלאפל.

בדומה נוכל גם לנסח שתי טענות אחרות שגם תהיינה שקולות זו לזו: (1) אם תצליח במבחן אז אני אקנה לך גלידה; (2) אם לא קניתי לך גלידה אז סימן שלא הצלחת במבחן.

בדרך כלל עבור פסוקים A ו-B כלשהם נוכל לנסח שתי טענות: "אם A אז B", "אם לא B אז לא A", ושתי הטענות האלה תהיינה שקולות זו לזו ובעלות אותה המשמעות (ראו נספח א להוכחה המתמטית של שקילות שתי הטענות האלה באמצעות טבלאות אמת). שתי הטענות האלה הן פסוקי תנאי המבטאים את אותו הדבר בדיוק. ההבדל בין שני הפסוקים האלה הוא שההנחה והתוצאה החליפו תפקידים בשעה שנוספה לשניהם שלילה בפסוק השני. מקובל לומר ששני הפסוקים האלה הם **קונטרה-פוזיטיב** זה של זה (שריקי ומובשוביץ-הדר, 2012).

אז באיזה מסעדה כדאי לנו לבחור?

הסטודנטים התבקשו לבחור מסעדה שהיו יושבים לאכול בה ואלה הן שתי הטענות: "אוכל טוב הוא לא זול", "אוכל זול הוא לא טוב". שתי הטענות האלה הן משפטי תנאי. כדי להקל על הבנת החלק של התנאי והחלק של התוצאה וגם להצליח לעמוד בקלות רבה על מערכת הגומלין בין שתי הטענות, ננסח את הטענות מעט אחרת אך עדיין בלי לשנות אותן בדרך הזו:

במקום לכתוב "אוכל טוב הוא לא זול" נכתוב "אם האוכל טוב אז הוא לא זול", ובמקום לכתוב "אוכל זול הוא לא טוב" נכתוב "אם האוכל זול אז הוא לא טוב".

לפסוק "האוכל טוב" נקרא פסוק A, לפסוק "האוכל לא זול" נקרא פסוק B, ואז את הפסוק הראשון "אם האוכל טוב, אז הוא לא זול" נוכל לכתוב בדרך זו: "אם A אז B".

הפסוק "האוכל לא טוב" הוא השלילה של הפסוק "האוכל טוב", והפסוק "האוכל זול" הוא השלילה של הפסוק "האוכל לא זול". היות שקראנו לפסוק "האוכל טוב" בשם A, לפסוק "האוכל לא טוב" אפשר לקרוא לו A. בדומה, היות שקראנו לפסוק "האוכל לא זול" בשם B, לפסוק "האוכל זול" אפשר לקרוא לו B. את הפסוק השני "אם האוכל זול, אז הוא לא טוב" נוכל לכתוב בדרך הזו: "אם לא B אז לא A".

ההצרנה (רישום) והצגה באמצעות סמלים מתמטיים של שני הפסוקים "אוכל טוב הוא לא זול" ו"אוכל זול הוא לא טוב" הביאה אותנו אל שני הפסוקים "אם A אז B" ו"אם לא B אז לא A" שראינו כבר כי הם שקולים, ומכאן נובע כי **מבחינה מתמטית, שני השלטים שנמצאים בכניסה לשתי המסעדות טוענים בעצם את אותה טענה ובעצם אין שום הבדל בין שתי המסעדות**.

האם גם אתם חשבתם כך כשקראתם את הבעיה לראשונה, או אולי חשבתם דווקא משהו אחר? נציג כעת את מחקר-הזוטא בנושא שנעשה עם פרחי ההוראה.

תיאור המחקר

מטרת מחקר הזוטא המתואר היא לאפיין את האופן שתופסים פרחי הוראה למתמטיקה שני פסוקים שקולים המספקים קונטרה-פוזיטיב זה של זה, והנימוקים שהם משתמשים בהם כדי לנמק את קביעתם. במחקר הזוטא השתתפו 41 פרחי הוראה שלמדו בקורסים "לוגיקה" ו"מבוא ללוגיקה" במכללת שאנן. הנתונים נאספו מתוך שאלון שחולק לפרחי ההוראה. להלן הבעיה שהוצגה בשאלון:

אתה נמצא בעיר זרה שאתה לא מכיר, ומרגיש רעב. על שפת הנהר, בשני צידי הרוחב, יש שתי מסעדות. שתי המסעדות נראות יפה, משתיהן בוקעת מוסיקה נעימה ובשתיהן פחות או יותר אותה כמות של סועדים. ההבדל היחיד בין המסעדות הוא השלט שתלוי בכניסה למסעדה. בשלט של **מסעדה א'** כתוב: "אוכל טוב הוא לא זול". בשלט של **מסעדה ב'** כתוב: "אוכל זול הוא לא טוב". באיזו מסעדה תבחר לאכול ומדוע?



(התמונה מתוך 2017, Barcellona)

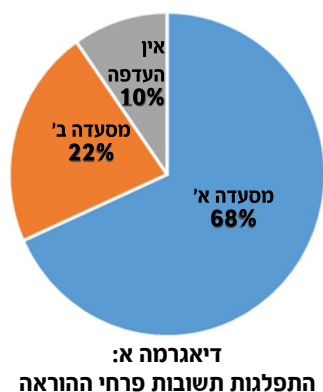
כפי שאפשר לראות, פרחי ההוראה התבקשו לכתוב באיזו מסעדה היו בוחרים ולנמק את קביעתם. תשובות פרחי ההוראה נאספו והנימוקים שכתבו להצדקת הקביעה שלהם חולקו לקטגוריות.

ממצאים ודין

להלן טבלה המתארת את התפלגות ההעדפות של 41 פרחי ההוראה כפי שעלה בשאלונים:

טבלה א: התפלגויות ההעדפות של פרחי ההוראה

סך הכול	אין העדפה	מסעדה ב' אוכל זול הוא לא טוב	מסעדה א' אוכל טוב הוא לא זול
41	4	9	28
100%	10%	22%	68%



אף שהכתוב בשני השלטים של שתי המסעדות הוא שקול, רק 4 פרחי הוראה כתבו במילים אלו או אחרות כי שני המשפטים שקולים זה לזה ולכן אין הבדל בין שתי המסעדות. 28 פרחי הוראה (68%) כתבו שיעדיפו ללכת לאכול במסעדה א', ואילו 9 פרחי הוראה (22%) כתבו שיבחרו לאכול דווקא במסעדה ב'.

יש מקום לראות כי כמעט כל פרחי ההוראה לא היו ערים לשקילות הלוגית של שני הפסוקים.

הקושי בהבנת כללי ההיסק אינו נחלתם רק של פרחי ההוראה שהשתתפו במחקר הזוטא המתואר. קשיים בהבנת שקילות נצפו בעבר גם אצל תלמידים (Hadar, 1977), אך יתרה מזו - במחקר שהשתתפו בו

72 מדענים העובדים באחת האוניברסיטאות במרכז ארה"ב נמצא כי כמעט מחצית מהם לא הצליחו להבחין בתוקפם של כללי ההיסק (Kern et al., 1983).

לאחר בחירת המסעדה שירצו לאכול בה, היה על פרחי ההוראה לתת הסבר מילולי לקביעתם. מתוך ההסברים המילוליים לבחירת מסעדה שכתבו פרחי ההוראה עלו 110 נימוקים מגוונים. כדי לעמוד יותר לעומק על הסיבות להעדפה של אחת מהמסעדות, 110 הנימוקים שעלו סווגו לקטגוריות.

סיווג הנימוקים לקטגוריה הראה ארבע קבוצות עיקריות של נימוקים לבחירת מסעדה: (א) בחירה המסעדה כי הפרשנות של פרחי ההוראה הייתה שהאוכל בה טוב; (ב) בחירת המסעדה בשל הנימה החיובית שעלתה מתוך השלט בכניסה אליה; (ג) בחינת שקילות של שתי המסעדות; (ד) נימוקים אחרים.

קטגוריה א: השיקול לבחירת המסעדה - האוכל בה טוב

הנימוק הנפוץ ביותר להעדפת מסעדה מסוימת בידי פרחי ההוראה נובע מהפירוש שהם נתנו לשלט העומד בכניסה למסעדה, ותפישתם את השלט כאומר: במסעדה זו מגישים אוכל טוב. מה שכן, חלק מפרחי ההוראה הבינו את השלטים כך שהאוכל במסעדה א' הוא אוכל טוב, בעוד אחרים הבינו מאותם שלטים בדיוק את ההפך – שהאוכל במסעדה ב' הוא דווקא זה שהוא טוב. פירוש זה בא לידי ביטוי ב-21 נימוקים לבחירת מסעדה א' ו-7 נימוקים לבחירת מסעדה ב'.

להלן כמה ציטוטים של נימוקים שהעלו פרחי ההוראה ושייכים לקטגוריה זו:

נימוקים בעד בחירת מסעדה א'

אומנם משלמים יקר אבל זה אוכל טוב. במסעדה השנייה האוכל הוא זול אבל לא איכותי.

כי הנושא הוא אוכל טוב, וזה נותן ביטחון. האוכל שם הוא בטוח טוב לעומת מסעדה ב' ששם זה רק סיסמה הגיונית.

היא מייצגת לפי דעתי אוכל טוב שאולי כנראה קיים אצלם כי אותו הם רוצים אולי לשווק, ואילו במסעדה ב' אומנם קטלגו את האוכל הזול אך מי אמר שיש להם אוכל טוב? צריך לרשום משהו שמשקף את המסעדה.

כיוון שמהשלט מבינים שיש אוכל טוב במסעדה, ולגבי עניין הזול - מחיר זול זה עניין יחסי ולא בטוח שמה שיקר לאחר יקר לי ולהפך. בכל מקרה הייתי נכנסת למקום טוב גם אם הוא יקר יותר כי אני רוצה לאכול וליהנות.

נימוקים בעד בחירת מסעדה ב'

על פי השלט ניכר שהמסעדה חשוב לה איכות האוכל, בזה שהיא אומרת שאוכל זול הוא לא טוב משמע שהאוכל שם יקר אך בטח איכותי וטוב.

כשאני קוראת את הכתוב על מסעדה ב' אני מבינה שמגישים אוכל טוב ולא זול ושעדיף ליהנות במקום לא זול העיקר שיהיה אוכל טוב. במסעדה א' מהרשום אני מבינה שלא דווקא מגישים שם אוכל טוב.

אצלם האוכל הוא טוב. הם רק אומרים שאוכל זול הוא לא טוב ולכן כדאי להגיע אליהם.

קטגוריה ב: השיקול לבחירת המסעדה - הנימה החיובית של השלט בכניסה למסעדה

על אף השקילות הלוגית של שני הפסוקים, נימוק שחזר על עצמו אצל פרחי ההוראה שכתבו שיבחרו לאכול במסעדה א', היה ההתרשמות שלהם מהנימה החיובית של השלט בכניסה למסעדה. פירוש זה בא לידי ביטוי ב-19 נימוקים שהעלו פרחי ההוראה.

להלן כמה ציטוטים של נימוקים שהעלו פרחי ההוראה ושייכים לקטגוריה זו:

הכיתוב מנוסח בצורה חיובית יותר. "אוכל טוב" ולא "אוכל לא טוב", כלומר יש אוכל טוב במסעדה א', אומנם יקר. במסעדה ב' לא ידוע איזה אוכל יש.

על פי השלט ניכר שהמסעדה חשוב לה איכות האוכל.

יש דגש על חיובי, טוב למרות שיהיה יקר.

אוכל טוב הוא לא זול: מחקר זוטא לאפיון וסיווג תפיסות של פרחי הוראה הקשורות למשפטי תנאי

הכיתוב מנוסח בצורה חיובית יותר. אוכל טוב ולא אוכל לא טוב, כלומר יש אוכל טוב.
במסעדה א' אומנם יקר. במסעדה ב' לא ידוע איזה אוכל יש.
המשפט מתחיל עם מילים חיוביות ואופטימיות.

קטגוריה ג: שקילות

מספר פרחי הוראה שמו לב לשקילות הלוגית של שני השלטים, ועסקו בשקילות זו בנימוקים שהעלו. סך הכול היו 6 נימוקים השייכים לקטגוריה זו.
להלן כמה ציטוטים של נימוקים שהעלו פרחי ההוראה, ושייכים לקטגוריה זו:
באופן כללי זה אותם משפטים, הם שקולים זה לזה.
הייתי בוחרת בשתייה! טוב גורר לא זול = זול גורר לא טוב.
אין שוני. שני המשפטים אומרים את אותו הדבר.

קטגוריה ד: אחר

היו גם פרחי הוראה שרשמו נימוקים שלא היה אפשר לאחד אותם בקטגוריה אחת. נימוקים אלו נכנסו בקטגוריה "אחר". סך הכול היו 5 נימוקים בקטגוריה זו.
להלן כמה ציטוטים של נימוקים שהעלו פרחי ההוראה ושייכים לקטגוריה זו:
לא רוצה להיכנס למסעדה שאומרת שאוכל זול הוא לא טוב.
מסקרנות.
לא התחברתי לשלט של מסעדה ב', פשוט לא מסכימה עם הטענה.

להלן טבלה המתארת את התפלגות 58 הנימוקים שכתבו פרחי ההוראה כדי לנמק את קביעתם באשר להעדפת אחת משתי המסעדות:

טבלה ב: התפלגויות הנימוקים של פרחי ההוראה

קטגוריה א האוכל במסעדה טוב	קטגוריה ב נימה חיובית בשלט	קטגוריה ג שקילות	קטגוריה ד אחר	סך הכול
28	19	6	5	58
48%	33%	10%	9%	100%

רוב רובו של פרחי ההוראה (68%) כתב כי יבחר לאכול במסעדה א', ואילו מעטים מאוד (22%) בחרו ללכת למסעדה ב'. נשאלת השאלה - למה הרבה פרחי הוראה בחרו דווקא במסעדה א'?

סמואליין (Smullyan, 1978) עסק בדיוק באותה בעיה בספרו *What's the Name of this book*. גם הוא העלה את השאלה: האם שני המשפטים האלה אומרים אותו דבר, או אומרים שני דברים שונים זה מזה. לטענתו, אומנם מבחינה לוגית שני המשפטים אומרים בדיוק אותו הדבר (ושקולים למשפט האומר כי "לא קיים אוכל שהוא גם טוב וגם זול"), אך מבחינה פסיכולוגית המשמעות של שני המשפטים האלה היא שונה. כאשר קוראים את המשפט הראשון נוטים לדמיין אוכל טעים ויקר, בעוד כאשר קוראים את המשפט השני נוטים לדמיין אוכל רקוב וזול. הפירוש הפסיכולוגי של שני המשפטים תומך בהעדפה של רוב פרחי ההוראה במסעדה א', כפי שעלתה מממצאי מחקר הזוטא.

ובכן, איך אתם רואים את עצמכם – לוגיקנים יותר או פסיכולוגים יותר?...

רשימת מקורות

- אלכסנדרוביץ, ג' (2012). [אז מה זו לוגיקה מתמטית? לא מדויק](#).
ברגר, ש' וגינזבורג, א' (1994). *מתמטיקה דיסקרטית: כרך III*. לוגיקה מתמטית. האוניברסיטה הפתוחה.
גביש, ת' (2008). [המתמטיקה כשפה – חשיבותם של מושגים לשוניים בבניית שפה](#). לדעת חשבון, 1-23.
לויטן, ת' (2012). *יסודות החשיבה המתמטית: צעדים ראשונים במתמטיקה מתקדמת*. מכון מופ"ת.

נחליאלי, ט' וטבח, מ' (2016). שימוש בהגדרה מתמטית בתהליכי זיהוי פונקציה על-ידי סטודנטים להוראה. מחקר ועיון בחינוך מתמטי, 4, 197-174.

שריקי, ע' ומובשוביץ-הדר נ' (2012). לוגיקה בארץ הפלאות: מבוא ללוגיקה באמצעות קריאת הרפתקאות אליס בארץ הפלאות. מכון מופ"ת.

Attridge, N., Doritou, M., & Inglis, M. (2015). The development of reasoning skills during compulsory 16 to 18 mathematics education. *Research in Mathematics Education*, 17(1), 20-37. <https://doi.org/10.1080/14794802.2014.999014>

Barcellona, N. (2017). [Restaurant competitor analysis: How to do it](#). *Foreters: Restaurant Marketing Blog*.

Griffiths, B. J., & Peitz, E. A. (2016, July 24-31). *A comparison of syllogistic reasoning skills among American undergraduates* [Paper presentation]. 13th International Congress on Mathematical Education (ICME-13), Hamburg, Germany.

Hadar, N. (1977). [Children's conditional reasoning: An investigation of fifth graders' ability to distinguish between valid and fallacious inferences](#). *Educational Studies in Mathematics*, 8(4), 413-438. <https://doi.org/10.1007/BF00310946>

Kern, H. L., Mirels, L. H., & Hinshaw, V. G. (1983). Scientists' understanding of propositional logic: An experimental investigation. *Social Study of Science*, 13(1), 131-146. <https://doi.org/10.1177/030631283013001007>

Mendelson, E. (2010). *Introduction to mathematical logic* (5th ed.). CRC Press.

Purpura, D. J., Logan, J. A. R., Hassinger-Das, B., & Napoli, A. R. (2017). [Why do early mathematics skills predict later reading? The role of mathematical language](#). *Developmental Psychology*, 53(9), 1633-1642. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000375>

Ramsey, T. (2016). [If... Then....](#) <http://www.math.hawaii.edu/~ramsey/Logic/IfThen.html>

Riccomini, P. J., Smith, G. W., Hughes, E. M., & Fries, K. M. (2015). The language of mathematics: The importance of teaching and learning mathematical vocabulary. *Reading & Writing Quarterly*, 31(3), 235-252. <https://doi.org/10.1080/10573569.2015.1030995>

Smullyan, R. M. (1978). [What is the name of this book? The riddle of Dracula and other logical puzzles](#). Prentice-Hall, INC.

נספח א

הוכחת שקילות הטענות "אם A אז B", "אם לא B אז לא A" בטבלאות אמת

A	B	$A \Rightarrow B$
T	T	T
T	F	F
F	T	T
F	F	T

A	B	$\sim A$	$\sim B$	$\sim B \Rightarrow \sim A$
T	T	F	F	T
T	F	F	T	F
F	T	T	F	T
F	F	T	T	T

"כל שבטי ישראל... מתקבצים כאן ובחפ"ד"¹ בגן החמ"ד

תקציר

מערכת החינוך הממלכתית-הדתית (החמ"ד) שהוקמה כדי לתת מענה לצורכי הקהילה הציונית-דתית קולטת למוסדותיה גם קהילות שאינן משתייכות לציונות הדתית כמו משפחות מסורתיות וחילוניות. אחד המרכיבים המשפיעים על עיצוב הזהות הקהילתית הוא ההשפעות של ה"אחר" המשתקפות במאפייני זהות של קהילות אחרות המחלחלות אל הקהילה המרכזית באזור "סֶפֶר אקולוגי-תרבותי" (edge culture).

מאמר זה מציג מחקר אתנוגרפי המבקש לבחון מהם התהליכים הסוציולוגיים-החינוכיים המתרחשים בגני ילדים המשתייכים למערכת חינוך דתית שחלחלו אליה גם ילדים ממשפחות שאינן דתיות, קרי קהילות חוץ.

התאוריה המערכתית-אקולוגית סייעה לבחון את ההתמודדות החינוכית של הגנים בשלושה מעגלים המקיפים את הגן הדתי: מעגל מיקרוסיסטם (Micro-system) - יחסי הגומלין שבין הגננת לילדים ולהוריהם; מעגל מייסוסיטם (Meso-system) - השפעות ההדדיות שבין הגננת למערכת הפיקוח הישירה; מעגל אקסוסיסטם (Exo-system) - המדיניות של מערכת החמ"ד הארצית.

הממצאים מראים כינון שלושה דפוסים חינוכיים רבגוניים המשקפים שונות גדולה עד כדי יצירת דפוסים מנוגדים זה לזה, הנעים על הציר שבין הדרה להאדרה של הזהות הדתית או החילונית. מגוון הדפוסים שכוננו בגנים שבהם נדחקות זהויות אל מחוץ לכותלי הגן, התרחש בשל אוטונומיה מנהלית ואוטונומיה פדגוגית הייחודיים למערכת החינוך של גני הילדים בישראל שלא כמו במערכת הבית-ספרית.

הדפוסים השונים זה מזה ואף המנוגדים זה לזה מלמדים על מערכת חינוך פלורליסטית המאפשרת לחברים חדשים להשתלב בתוך הקהילה בלי לראות בהם איום. אולם ניגודים אלה הם חיסרון למערכת החינוך. הגננות הוצבו בעמדת כוח שהביאה לידי פירוק גבולותיו הדתיים של הגן הדתי באזור "הספר האקולוגי התרבותי", מה שקידם את יצירת הדפוסים של כינון זהות המנוגדים לליבת הזהות הדתית של מערכת החינוך הדתית שהגן משתייך אליה.

מילות מפתח:

גן ילדים; ציונות דתית; חינוך ממלכתי-דתי; קהילות זהות; התאוריה המערכתית-אקולוגית; ספר אקולוגי-תרבותי; הגמוניות; הדרה.

* המאמר מבוסס על חלק מתוך עבודת הדוקטור שנכתבה בבית הספר לחינוך באוניברסיטת בר-אילן בהנחיית פרופ' דבורה קורט.
1. מתוך המגוון שבוע החמ"ד (ארליך, 2012). במאמר זה המושג "שבטי ישראל" עוסק בהיבט חברתי.

רקע תאורטי

הטרוגניות דתית בחינוך הממלכתי-דתי

אנשי הציונות הדתית (להלן הצה"ד) הצליחו באמצעות הסדרים קואליציוניים להקים אגף נפרד במשרד החינוך – אגף החינוך הדתי (קיל, 1977). אגף זה זכה למיסוד בחוק וממונה על החינוך הממלכתי-דתי – החמ"ד (גרס, 2011; דגן, 2006).

על פי חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג-1953 (הכנסת, 1953):

"חינוך ממלכתי דתי" פירושו - חינוך ממלכתי, אלא שמוסדותיו הם דתיים לפי אורח חייהם, תכנית לימודיהם, מוריהם ומפקחיהם.

חוק החינוך הממלכתי העניק מעמד שווה לזרם הכללי ולזרם הדתי המאפשר לכל אחד מהם להגשים את מטרותיו (דהאן, 2018; טאוב, 2019) ובד בבד שימש בסיס לאוטונומיה החינוכית הפנימית של החינוך הדתי (דהאן, 2018; קיל, 1977). מתוקף חוק החינוך הממלכתי במדינת ישראל היה החמ"ד מחויב מראשיתו לקלוט למוסדותיו כל תלמיד שהוריו מעוניינים בחינוך דתי גם אם התלמיד אינו דתי אך בתנאי שיקיים אורח חיים דתי. בפועל מערכת החמ"ד מתקשה לאכוף קיום אורח חיים דתי כיוון שנקלטו בחמ"ד תלמידים ממגוון רחב של משפחות ברמות דתיות למיניהן וגם תלמידים ממשפחות המוגדרות "מסורתיות" וממשפחות שאינן שומרות כלל תורה ומצוות, המכונים "חילוניים" (דומברובסקי, 2010; טאוב, 2019).

החמ"ד חרט על דגלו את הערך של "קירוב רחוקים" וגישור בין כל חלקי העם בתחומי הדת, הלאום והחברה היה למערכת חינוך הטרוגנית הן מבחינה דתית והן מבחינה חברתית (דגן, 2006; ליפשיץ, 2011; קיל, 1977). לפיכך תלמידים ממשפחות מסורתיות וחילוניות הם כרבע מאוכלוסיית החמ"ד (פינקלשטיין, 2012). יש הרואים בשילוב התלמיד המסורתי או החילוני במסגרת חינוך דתי יתרון בעבורו, שכן מסגרת זו יכולה לחזק את תחושת השייכות שלו לזהות הדתית שנדחקה בשל הרצון להשתייך לציבור החילוני (גרס, 2011; דגן, 2008; ליפשיץ, 2011; קיל, 1977). לעומתם, יש הרואים חיסרון בשילוב תלמידים אלה בחינוך הדתי. זאת בשל הניגוד בין הזהות והאידיאולוגיה הקהילתית של התלמיד ושל סביבתו ובין הזהות והאידיאולוגיה החינוכית-דתית של בית הספר (זהבי, 2011).

השתלבות רבת השנים של האוכלוסייה החילונית במערכת החמ"ד מביאה למפגש תרבותי בין קהילות זהות שונות זו מזו ואף מנוגדות זו לזו בליבת הזהות הדתית (טאוב, 2019; Carriere, 2013). השונות הדתית משמשת אתגר חברתי מורכב למערכת החמ"ד (דגן, 2006; דומברובסקי, 2010) ובייחוד לגן הילדים בחמ"ד (אחיטוב, 2013; שניידר, 2015; שניידר וקורט, 2016). גן הילדים בישראל הוא יחידה ניהולית עצמאית, הן מבחינת המבנה והן מבחינת תוכנית הלימודים. את היחידה החינוכית מנהלת גננת אחת המתפקדת באוטונומיה רחבה כאחראית הבלעדית למתרחש בו בהיבטים מנהליים ופדגוגיים (פריש, 2012; Oplatka & Stundi, 2011). האוטונומיה של גננות החמ"ד אף מתרחבת בתחום הדתי בשל היעדר תוכנית לימודים מובנית וממוסדת מטעם מנהל החמ"ד פרט לתוכנית לימודים המפורסמת בכל שנה על רקע תוכנית "לאורם נלך", תוכנית המתמקדת בהוראת דמות תורנית מהצה"ד. לפיכך מתחזקת האוטונומיה של הגננת בחמ"ד בכל הקשור לתוכנית העבודה, לתכנים ולדרכי הפעולה בהוראת נושאים השייכים לעולם הדתי (שניידר, 2015; Achituv & Manzura, 2016).

זהות קהילתית דתית

האוכלוסיות המגוונות המזינות את החמ"ד מורכבות מקהילות זהות שונות זו מזו המאמינות בתפיסות דתיות מגוונות. האמונה הדתית היא אחד ממאפייני הזהות הקהילתית השכיחים ביותר, שכן היא מאגדת את חברי הקבוצה סביבה ומסייעת ללכידות הקהילתית (שגיא, 2012, 2017; שוורץ, 2003; Garred, 2013). כקבוצה, יהודים תמיד נטו להדגיש את ההיבט הדתי בזהות הקהילתית, שכן במשך מאות שנים הזהות היהודית הייתה מעוגנת בדת. דבר זה הביא לידי רמת הזדהות גבוהה של חברי הקהילה עם הזהות הקהילתית שלהם (בן-רפאל ובן-חיים, 2006-2007; שביט ואחרים, 2013). סממני הדת היהודית מושתתים על עולם ההלכה (גודמן ויונה, 2015), שכן היחס להלכה קובע את גבולותיה של הקהילה הדתית ואת קנה המידה למידת דתיותם

של הפרטים (ליאון, 2009).

מכיוון שהדת היא לב ליבה של התרבות המסורתית, השתחררות הפרט מן הסמכות הדתית והתרבותית הביאה לידי חוסר לכידות אידאולוגית המתבטאת ברמות בלתי אחידות של דתיות ושמירת מצוות (כהן, 2006; מוזס, 2009) שגרמו להתפלגות החברה הציונית-דתית לזרמים מגוונים. **הנוטים לצד הפוסט-מודרני** מיישמים את ההרחבה וההשתלטות באמצעות הסתגלות, היינו בהתאמת המסורת הדתית למציאות באמצעות פירושה מחדש (שוורץ, 2003). פירוש זה מתאפיין בפתיחות רבה כלפי הסביבה הלא דתית, במעורבות בה ובאימוץ דפוסים חילוניים שכמה מהם אף אינם תואמים את ההלכה. לעומתם, **הנוטים לצד השמרני** דוחים את התביעה לשינויים במסורת הדתית והסתגלות ההלכה, מסתגרים בפני חידושים ודְבָקִים רק במסורת האבות. שאר טיפוסים הזרמים הדתיים-ציוניים מתפזרים על פני הקשת האידאולוגית בסדקים שנוצרו עקב הפילוג, ביצירת מגוון סוגים (כהן, 2006; שגיא, 2012, 2017; שרלו, 2007). את קשת התפצלות הזרמים האידאולוגיים אפשר לחלק לחמש קבוצות דומיננטיות על פי הגדרתן הדתית: חרדי-לאומי, תורני-לאומי, דתי-לאומי, דתי-לאומי ליברלי ודתי "לייט" (מוזס, 2009).

השונות בין הזרמים ניכרת בתפיסות תאולוגיות מגוונות ובשמירה על סממנים תאולוגיים. הסממנים התאולוגיים הנשענים על ההלכה וקובעים את גבולות הזהות הדתית של הזרמים בצה"ד כוללים דפוסי פולחן דתי, שמירה על חגים ומועדים, טיפוח סמלים, דרכי תפילה, ספרי קודש, מצוות, תשמישי קדושה, יחס כלפי אנשי דת, יצירות אומנות ומוזיקה, וכן אימוץ של מסורות, פריטי לבוש ושפה (בן-רפאל ובן-חיים, 2006-2007; שגיא, 2017). בדיקת קיומם ומשמעותם של סממנים אלה מאפשרת לסמן את טיבה של מחויבותו הפרט לקהילה, ובו בזמן גם לסמן את הגבולות הדתיים הייחודיים לקהילה, גבולות המסייעים גם לסמן את ה"אחר" שאינו משתייך לקהילה הדתית (בן-רפאל ובן-חיים, 2006-2007; שגיא, 2017). עם זה הדת מסמנת את דרכה גם באמצעות החילוניות (גודמן, 2019; גודמן ויונה, 2015) המוגדרת "אחר" במחקר זה.

אחד המרכיבים המשפיעים על עיצוב הזהות הקהילתית הוא ההשפעות של ה"אחר" המשתקפות במאפייני זהות של קהילות חוץ המחלחלות אל הקהילה המרכזית (Gilchrist et al., 2010). אפשר לכנות את אזור המעטפת שבו הזהות של קהילות החוץ מחלחלת אל הזהות של הקהילה המרכזית **"ספר אקולוגי-תרבותי"**. אזור זה הוא קו התפר המחובר בין קהילות חיצוניות לקהילה המרכזית יותר, והוא כולל את אפיוני הליבה של הקהילה המרכזית לצד אפיונים ייחודיים הנוצרים מהחדירה של קהילות חוץ (בן-רפאל ובן-חיים, 2006-2007; ברק וגדרון, 2009; Strayer et al., 2003). אזור ספר זה הוא גמיש ופתוח לשינויים ולמפגשים בין-תרבותיים ומתרחשת בו השתנות מתמדת ולכן יחסי הגומלין בין הקהילה ובין קבוצות חיצוניות (outgroup) מסייעים להגדרה העצמית של חברי הקהילה (ingroup). עם זה מאחר שאזורי הספר הם חלק מהקהילה, ההתרחשויות בהם מחלחלות אל תוך הליבה הקהילתית ומביאות לידי שינוי בזהות הקהילתית המקבלת גוונים חדשים (שביט ואחרים, 2013; Wenger, 1995; Clemence et al., 2014; Breakwell, 2010). אולם יתרונה של פתיחות זו הוא שהיא מאפשרת השתנות בקצב מהיר, ובו בזמן מאפשרת לחברים חדשים להשתלב בתוך הקהילה בלי לראות בהם איום (כהן, 2006; Turner et al., 2003; Augoustinos et al., 2014).

התאוריה המערכתית-אקולוגית (Ecological Systems Theory)

כדי לבחון את התהליכים הסוציולוגיים-החינוכיים, נבחר המודל של התאוריה המערכתית-אקולוגית (Ainsworth et al., 2015; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Valentino et al., 2011). התאוריה נשענת על הגישה ההתפתחותית הבין-תרבותית משום שהיא בודקת את יחסי המורה-תלמיד בתוך מארג אקולוגי דינמי ורחב ומתמקדת באינטראקציה שבין הפרט ובין מעגלים סביבתיים-חברתיים המקיפים את חיי הפרט. להלן מוצגים המעגלים האקולוגיים המאפיינים את התאוריה המערכתית-אקולוגית (Bronfenbrenner, 1979, 1986) בהתאמתם למחקר הנוכחי:

מעגל מיקרוסיסטם (micro-system): הסביבה הישירה והמיידית שהפרט בא עימה במגע יום-יומי וישיר - כאן מדובר ביחסי הגומלין שבין הגננת ובין ילדים והוריהם, כפי שאלה באים לידי ביטוי במגוון הפרקטיקות והשיחים שהגננת נוקטת.

מעגל מיוסוסיסטם (meso-system): מעגל זה נוגע לקשרים שבין המערכות הקטנות של הפרט ובין עצמן. כאן מדובר בהשפעות ההדדיות שבין הגננת ובין מערכת הפיקוח על גני החמ"ד.

מעגל אקסוסיסטם (exo-system): המעגל החיצוני שהפרט אינו בא עימו במגע ישיר, אך הוא משפיע עליו בדרכים מסוימות. כאן מדובר במדיניות מערכת החמ"ד הבאה לידי ביטוי במסמך רשמי "משנת החמ"ד" (דגן, 2008) המתאר בקווי יסוד את התפיסה החינוכית-דתית שמערכת החמ"ד אמורה לפעול על פיה.

צ'יצי וולנטינו (Cicchetti & Valentino, 2006) הוסיפו למודל של ברונפנברנר שני ממדים הנעים על פני כל המעגלים האקולוגיים ועוסקים באיכות הגורמים הבולמים את התהליך לעומת גורמים מפצים המעודדים ומקדמים אותו, וכן **ממד זמן** המסייע להבחין בין גורמים חולפים המתקיימים על פני זמן קצר ובין גורמים המתקיימים על פני זמן ממושך. ממד האיכות וממד הזמן סייעו לבדוק אילו מהפעולות שנוקטת הסביבה החינוכית מצליחות לממש את מטרתה הדתית ולהבנות זהות קהילתית דתית, ואילו מהן בולמות אותה.

המפגש בתוך מערכת החינוך הדתית בין קהילות זהות דתיות מגוונות ובין קהילות זהות שאינן דתיות המתרחש במציאות חינוכית אוטונומית, מכוון לשאלת המחקר: כיצד מתמודד גן הילדים בחמ"ד עם חלחולן של קהילות זהות שאינן דתיות?

מתודולוגיה

שיטת המחקר

המחקר התנהל לפי הגישה האתנוגרפית המתארת תרבות של סביבה או של מקום באמצעות תצפיות, ראיונות ואיסוף מסמכי תרבות (Creswell & Creswell, 2018; Grbich, 2013; Spradley, 2016). נבחרו שלושה כלים שונים המספקים אפשרות לטריאנגולציה (triangulation) לצורך תיקוף הממצאים (שלסקי ואלפרט, 2007; Denzin, 1970/2009; Guba, & Lincoln, 2005; Lewis, 2015). נוסף על כך בחירה בשיטת "חקר מקרה מרובה" (multiple case study) מאפשרת לכל מקרה גם לספר את הסיפור הייחודי לו, ובד בבד גם מסייעת להבין את המקרים באמצעות השוואתם זה לזה (Stake, 2013; Yin, 2009). הנתונים במחקר נאספו במשך שתי שנות לימוד מתוך התמקדות במרחבים הניהוליים המרובים שהגנת ממונה עליהם.

אוכלוסיית המחקר

נבחרו חמישה גנים בדגימה בלתי הסתברותית מסוג "מדגם מכוון" (purposeful sample) (Palinkas et al., 2015). הודגמו פרטים שיספקו מידע עשיר שישרת את מטרות המחקר: שלושה גני חמ"ד שבהם אוכלוסייה המשתייכת לצה"ד ומוגדרת במחקר הנוכחי "קהילות פנים של הצה"ד" (מוזס, 2009), וכן עוד שני גני חמ"ד שעל אף השתייכותם למערכת החינוך הדתית, הגן מוזן מקהילות לא דתיות שאינן משתייכות לצה"ד, מה שמוגדר "ספר אקולוגי-תרבותי" (בן-רפאל ובן-חיים, 2006-2007; ברק וגדרון, 2009; Strayer et al., 2003), ולכן מוגדרים במחקר הנוכחי "קהילות חוץ" לצה"ד. נוסף על כך השתתפו במחקר נציגי ועד הורים של הגנים הנבחרים, וכן מפקחים מחוזיים ומפקחים ארציים בחמ"ד.

כלי המחקר

תצפיות: נעשו תצפיות בגן והן כללו תצפית משתתפת על עבודתה החינוכית של הגנת שנמשכה כשלוש שעות בכל פעם בתדירות של כל שישה שבועות. כמו כן כללו תצפית על ארגון הסביבה החינוכית המספקים נתונים בלתי מילוליים על זהות הגן (דימנט, 2007; Handelman, 2004). הסביבה תועדה אף היא במצלמת וידאו וכן בצילומי סטילס. בסך הכול נעשו שבע עשרה תצפיות בכל אחד מהגנים, ובהם הופקו מאות תמונות. כמו כן נעשו תצפיות בכל אחד מהגנים על אירועי תרבות, שההורים היו שותפים להם. סך הכול נעשו 75 תצפיות.

ראיונות: ראיונות עם גננות נעשו סמוך לכל אחת מהתצפיות, ראיון לפני התצפית וכן ראיון בסיום כל תצפית. סך הכול 150 ראיונות. נוסף על כך נעשו ראיונות עם ועד ההורים של הגן וכן ראיון עם כל אחד משרשרת הפיקוח על גני החמ"ד.

חקר מסמכי תרבות

נבדקו מסמכים שכתבו הגננות ובהם תוכניות עבודה שהגישו לפיקוח, וכן דפי קשר שהגנת שלחה להורים. כמו כן נבדקו מיילים (מסמכי תרבות) שמופצים מהמנהל לחינוך דתי לעובדי החמ"ד.

שיטות ניתוח

כל הנתונים שנאספו רוכזו בתוכנת "נרלייזר" (Narralizer) המסייעת לממש את היכולות האינטואיטיביות של החוקר, ההכרחית למחקר האיכותני ובו בזמן גם לשמור על היסוד האנליטי המחזק את השימוש הנכון בשפה ובמילים כפי שנאספו בשדה הטבעי (שקדי, 2011). תוכנה זו נשענת על תוכנות של "קידוד ושליפת מידע" (Grbich, 2013), ומאפשרת להתמודד עם הנתונים במגוון טכניקות של שילובים ומיונים המסייעים להבנות את הנתונים לידי תאוריה.

הניתוח התבצע בגישה רב-ממדית המשלבת בין ניתוח טקסטואלי-תוכני ובין ניתוח טקסטואלי-צורני:

ממד התוכן: על פי המודל שהציעו קסן וקרומר-נבו (2010), הנשען על המודל של שטראוס וקורבין שעוסק בתהליך של הבניית תאוריה "מעוגנת בשדה" (Strauss & Corbin, 1997; Glaser & Strauss, 2017). תאוריות הנשענות על הבנה ופרשנות של אירועים המתרחשים בשדה הנחקר ומאפשרות מצד אחד מסגרת חשיבה המעניקה עוגן מחקרי, ומצד אחר גמישות הנדרשת בתהליך אינדוקטיבי ויש בה כמה שלבי ניתוח.

ממד הצורה: על פי חקר השיח הביקורתי (CDA - Critical Discourse Analysis) העוסק ביחסי הכוח הדיסקורסיביים המשוקעים בטקסט דבור וכתוב של קהילות זהות (Blommaert, 2005; Fairclough, 2013; ; Schiffrrin et al., 2001; Wodak & Meyer, 2015). שיטה זו נשענת על התפיסה שכדי לחשוף תופעות של אי-שוויון חברתי (Van Dijk, 2001, 2016) יש לבחון את ההבניה האינטראקטיבית שלהן בשיח המתבטאת בין השאר במיצוב הדובר (discursive position) לעומת האחר (קופפרברג, 2010; 2014; Hart & Cap).

ממצאים

המפגש בין הזהות הדתית לזהות החילונית שנוצר בשל חלחולן של קהילות זהות שאינן דתיות לאזור הספר האקולוגי התרבותי של מערכת גני החמ"ד, הביא לידי כינון דפוס זהות שונים זה מזה בגן החמ"ד. דפוס זהות כוללים אפיונים מהליבה של הקהילה המרכזית, הצה"ד, לצד אפיונים מהזהות החילונית של קהילות החוץ (ברק וגדרון, 2009; 2010; Gilchrist et al., 2010).² האינטראקציה בין קהילות הפנים לקהילות החוץ שינתה את הזהות הקהילתית (Breakwell, 2010; Wenger, 1995) של גן החמ"ד שקיבלה גוונים חדשים. מניתוח הממצאים המתרחשים בעת המפגש בין הזהות הדתית לזהות החילונית במרחבי גן החמ"ד נמצאו שלושה דפוסים שונים שכונו כל אחד מהמעגלים האקולוגיים האלה: המעגל המיסוסיסטם שהגננות מפעילות הניב שלושה דפוסים זהות דיפרנציאליים. לעומת זאת המעגל המיסוסיסטם שמערכת הפיקוח מפעילה וכן מעגל האקסוסיסטם שמשתנה החמ"ד מפעילה הניב דפוס אחד בלבד.

1. דפוס ההגמוניות הדתית

ניב הוא מגיע למשל מבית חילוני והוא מספר לי שנסע בשבת עם ההורים, אני אומרת לו:
אבל בשבת אסור לנסוע. (יעל, גננת קהילות פנים צה"ד)

דפוס ההגמוניות הדתית ממוקם בקצה אחד של הרצף ומתקיים רק במעגל המיקרוסיסטם המופעל רק בידי הגננות. הגישה הדוגלת בהגמוניות דתית מושתתת על התפיסה כי יש לשמור על צביונו הדתי של הגן, ובשל כך יש צורך להדיר כל התנהגות שאינה הולמת את רוח ההלכה היהודית. הרצון לשמור על זהות דתית הגמונית מובילה לשלילת פרקטיקות של הילדים וכן של הוריהם בשני היבטים:

א. פדגוגיה שוללת זהות חילונית

ההגמוניות הדתית פעולת להדרת הזהות הלא דתית שמפרה את קיומם של הקודים הדתיים. אורח חייו של האדם הלא דתי בימי השבת סותר את ההלכה היהודית, ולכן מעשיו נשללים. דוגמה לכך היא תגובתה של יעל על סיפורו של אחד הילדים החילוניים:

2. בממצאי המחקר לא נמצאו הבדלים בין גנים עם אוכלוסיה חילונית ובין גנים עם אוכלוסיה מסורתית. לפיכך המאמר ישתמש באחדות במושג "חילוני" כדי לייצג את שתי האוכלוסיות.

יניב הוא מגיע למשל מבית חילוני והוא מספר לי שנסע בשבת עם ההורים, אני אומרת לו:
אבל בשבת אסור לנסוע. אני מסבירה לו כדי שיבין וידע, שייחשף. (יעל, גננת קהילות פנים
צה"ד)

נוסף על דברי הגננת, נמצאה הדרה של הלא דתי המתבצעת בידי ועד ההורים של הגן. קבוצת ההורים הדתיים
פתחה קבוצת ווטסאפ שבה מתקבלות החלטות על התנהלות הגן. בקבוצה נמצאים רק ההורים הדתיים ובכך
נשלל מההורה החילוני זכות להביע דעה חופשית. נציגת ועד ההורים מסבירה מדוע אותם הורים חילוניים לא
ראויים להיות חלק אינטגרלי מרשימת התפוצה:

כשאנחנו שולחים הודעות חשובות על הגן הם [ההורים הלא דתיים] לא בקטע הזה של
לבוא עכשיו לנהל איתנו דיונים מה הסגנון בגן. (גן אירית, נציגת ועד ההורים, קהילות פנים
צה"ד)

ההדרה מתרחבת גם אל מחוץ לגן, אל ביתו של החילוני. ילדי הגן נמנעים מלהתארח בביתו של הילד החילוני
מחשש של ההורים הדתיים להשפעות שאינן תואמות את גבולות ההלכה היהודית:

אחר הצהריים זה קצת בעייתי להזמין. האימא של הילד החילוני מאוד רוצה להזמין אבל
הילדים הדתיים לא הולכים אליה. הורים מחנכים למשהו מסוים כמו לא טלוויזיה ושם זה
אחרת. (אירית, גננת קהילות פנים צה"ד)

ב. הטעמת קודים דתיים מונוליתיים

לצד שלילת ביטויי הזהות החילונית, מופעלות פרקטיקות דתיות המנסות ומכנסות את הילד החילוני תחת
כנפי הדת.

נראות: הגננות רואות את עצמן אחראיות על שמירת חוקי הגן הדתי גם מחוץ לשעות פעילות הגן. לדוגמה
הגננות מבקשות שהבנים יחבשו כיפה, ייצוג דתי מובהק:

אני אומרת לילד: "אתה חייב לבוא מהבית עם כיפה. מהבוקר, כשקמים צריך לשים כיפה".
(יונית, גננת קהילות פנים צה"ד)

חוקי הנראות נכפים גם במגזר הנשי, הן על הילדות הן על האימהות:

אני אומרת לאימהות לבוא בצניעות, לא מחשוף, לא חצאית קצרה. (יעל, גננת קהילות
פנים צה"ד)

כשרות - מונוליתיות הלכתית: חוקי כשרות המזון, תחום שבו קיימים גבולות הלכתיים ברורים, נאכפים אכיפה
מוחלטת. דרישה מההורים לקנות עוגה עם כשרות הכי מחמירה:

מה שחשוב לנו הכשרות שיהיה בד"ץ [...] אני תמיד מעדיפה שאם יש הורים, להחמיר
ושיהיה בד"ץ כי אני לא רוצה להכשיל. (יעל, גננת קהילות פנים צה"ד)

כשרות הבד"ץ נחשבת מהודרת יותר, ועל כן יעל בוחרת, בשם ההלכה הדתית, לדרוש אחידות ברמת הכשרות
בכל המוצרים שההורים מביאים לגן, גם אם בביתם לא כל ההורים מקפידים על כך.

לסיכום: דפוס ההגמוניות הדתית הממוקם בקצה אחד של הרצף, מתקיים רק במעגל המיקרוסיסטם, כלומר
דפוס זה מופעל רק בידי הגננות. הגננות חוששות מ"זיהום חברתי" (דגלס, 2004/1966; הלמן, 2007) העלול
להיווצר בשל כניסה של גורמים חיצוניים לגן (Morrison & Ybarra, 2008). זיהום חברתי מאיים על הזהות
הקהילתית הדתית של גן החמ"ד (LeBaron & Abu-Nimer, 2003; Goldberg & Blancke, 2011), ולכן הגננות
נוקטות גישה מונוליתית המאדירה את קטגוריות הזהות הדתית ומדירה את קטגוריות הזהות החילונית. קול
אידיאי אחד "משתיק" את הקולות ה"אחרים" על פי גבולות ההלכה. בשם האמת ההלכתית שיש בה גבולות
הלכה מוגדרים, מופעלות פרקטיקות דתיות במרחבי גן המוגדר בחוק גן בעל זהות דתית. האמת ההלכתית
מביאה לידי הדרת אורח החיים החילוני ממרחבי הגן. ההדרה מתרחבת גם אל מחוץ לגן, אל ביתו של החילוני.
לצד שלילת ביטויי הזהות החילונית, מופעלות פרקטיקות דתיות המכנסות ומנסות באמצעות הטמעת קודים
מונוליתיים דתיים.

2. דפוס הכבוד

צריך לכבד את אותם ילדים מבתיים לא דתיים שאני מחנכת, ואת ההורים שעומדים מאחוריהם. (יונית, גננת קהילות פנים צה"ד)

בנקודה הממוקמת על אמצע הציר, ממוקם דפוס הכבוד השומר על קטגוריות הזהות הדתיות ובד בבד גם מפעיל אסטרטגיות של ניכוס החילוני למרחבי הדת, אך כל זאת בלי להדיר קטגוריות זהות חילוניות, אלא מתוך התעלמות מהן. דפוס זה הוא הדפוס היחיד שמתקיימים בו שלושה מעגלים אקולוגיים: המיקרוסיסטם, המיסוסיסטם והאקסוסיסטם.

במעגל המיקרוסיסטם הגננות מאפשרות התאקלמות איטית של החילוני לקטגוריות הזהות הדתיות ולייצוגים הדתיים. חשוב לציין כי השורש כב"ד על נטיותיו המגוונות נשמע פעמים רבות בשיח החינוכי מתוך הבעת רגישות הן לילד הן למשפחתו. מתוך רצון לכבד את החילוני, הגננות נוקטות שתי פרקטיקות פדגוגיות המנוגדות זו לזו לכאורה.

פדגוגיה מתעלמת

פדגוגיה זו מופעלת כאשר הילד הלא דתי מספר על פעולה משפחתית המנוגדת להלכה היהודית:

אני לא ארצה שלילדים עם ההורים יהיו חילוקי דעות, כי בכל זאת אני יודעת מאיפה הילדים מגיעים. ואם הם גם יגידו לי: "בשבת נסענו לים", אני מתעלמת מזה, ואני יכולה פשוט לעבור לנושא הבא [...] אני לא אגיד: "מה פתאום נסעת בשבת?" סליחה, זו האוכלוסייה שבאה אליי, והם רוצים את הגן הדתי [...] אז אני מתעלמת. אני פשוט לא מתייחסת למה שקרה. עוברת הלאה. (מירי, גננת קהילות פנים צה"ד)

הגננת בחרה בפדגוגיה מתעלמת, פתרון מכבד שמצד אחד לא שולל את חוויותיהם של הילדים החילוניים, ומצד אחר לא מרחיב את הדיון בהם. בכך הגננת מכבדת את הילד החילוני, ומנגד מצמצמת את חשיפת הילד הדתי לתופעות שאינן הולמות את רוח ההלכה.

התאקלמות דתית "לאט לאט"

הגננות ציינו שממד הזמן מסייע בידן להטמיע את הפרקטיקות הדתיות הזרות לילדים הלא דתיים, למשל, בסוגיית חיוב חבישת הכיפה לפי ההלכה היהודית:

הם בתוך הגן חובשים כיפה, אבל בחצר לא נוח להם. הם לא רגילים שיש להם משהו על הראש, הם לא יודעים מה זה בכלל [...] הכיפה לא משהו מובנה שבהם (אביה, גננת קהילה חוץ צה"ד)

הילדים שאינם רגילים לחבוש כיפה, עוברים תהליך התאקלמות איטי המאפשר להם להתרגל בשלבים לסממן הדתי.

בגן אחר ממד הזמן כמשפיע על החדרת פרקטיקה דתית נמצא תלוי בתגובות של ההורים הלא דתיים. לפי ההלכה היהודית יש לברך ברכה מתאימה לפני כל אכילה:

הנושא שצריך לברך כשאוכלים משהו מסוים, הכנסתי את זה לאט לאט. זה לא דברים שבבת אחת הכנסתי, אלא נתתי לעצמי להרגיש. לאט לאט לזרום בין הטיפות, לזרום עם ההורים, ולאט לאט לראות באמת לאיפה זה מגיע. (מירי, גננת קהילות פנים צה"ד)

שלוש פעמים חוזרת מירי על הביטוי הלשוני "לאט לאט" תוך כדי הכפלת המילה. ההיעדר של תגובת ההורים לפעולה מאשרר למירי שהפעולה שלה בטוחה, ומחזק אותה להמשיך בהטמעת הפרקטיקות הדתיות.

יש לציין כי בדפוס המכבד שהציגו הגננות במחקר, הפרקטיקות הדתיות נשמרו במרחבי הגן בלבד ללא כל ניסיון לבקש מהילדים ליישמן מחוץ לגן.

מעגל המיסוסיסטם שרמות הפיקוח שייכות אליו, מתחלק לשתיים: רמת הפיקוח הארצי ורמת הפיקוח המחוזי, כאשר כל אחד מהם מפעיל את הדפוס בדרכים מגוונות. דרג הפיקוח הארצי מפעיל אקטיביזם ל"קירוב רחוקים" למערכת החמ"ד מתוך אידיאל חברתי של איחוד העם באמצעות שני מנגנונים. מנגנון אחד הוא יצירת מורשת חמ"ד הבאה לידי ביטוי בין השאר בשילוב האדם הלא דתי כמרכיב אינטגרלי ממורשת החמ"ד באמצעות המנון שבוע החמ"ד הנשמע תדיר בכנסים המחוזיים והארציים:

כָּאן חֲנוּךְ בְּחִינָה, כָּאן אַחֲדוּת בְּמִגּוֹן,

נִגּוֹן מִיָּחָד לְכָל יֶלֶד...

...כָּל שְׁבֻטֵי יִשְׂרָאֵל, בְּנֵי כָל גֵּיל וְגוֹלָה,

מִתְקַבְּצִים כָּאן בְּחֵן וּבְחֶסֶד

וּבִיָּחָד בּוֹנִים פֶּה בְּדוֹר גְּאֻלָּה

אֶת הָאָרֶץ הַזֹּאת, אֶרֶץ חֶמֶד (ארליך, 2012).

הביטוי "כָּל שְׁבֻטֵי יִשְׂרָאֵל" נוגע גם לשבט הלא דתי והוא מופיע גם במסמכים אחרים של החמ"ד שנבדקו במחקר זה. הבחירה המגמתית לשלב בהמנון שבוע החמ"ד את האדם הלא דתי כמרכיב אינטגרלי ממורשת החמ"ד, מסמלת שאיפה למיזוג קהילות ולאחדות העם בחסותו של החמ"ד. חיזוק למגמה זו של מיזוג נמצא בהמנון באחד ממשפטי הפתיחה "כָּאן אַחֲדוּת בְּמִגּוֹן".

המנגנון האחר הוא שימוש במדיה תקשורתית פנימית כדי להפיץ סיפורי מופת של גננות שבהם מתוארים אירועי הצלחה של "קירוב רחוקים". סיפורים אלה מושתתים על חוויה דתית מהגן ששימשה גשר בין האדם הלא דתי לעולם הדתי, והם אמורים לשמש מופת לכל שאר עובדי ההוראה. מדי שבוע ראש מנהל החמ"ד שולח איגרות לסגל הפיקוח וההדרכה, ובהן מסרים חינוכיים והשמעת קולות מהשטח לחיזוקם. מניתוח כל האזכורים על גני הילדים בחלק של קולות מהשטח בשנתיים שבהן נעשה המחקר, נמצא שיח המנכס לא דתיים ליהדות בזכות מעשיה של הגננת. להלן דוגמה לסיפור שסיפרה גננת, ובו היא מתארת כיצד בזכות "מזוודת השבת" ששלחה עם ילד חילוני מהגן לביתו, זכו האב ומשפחתו לקיים בביתם חלק ממצוות השבת:

באחת השבתות קיבל אחד הילדים את המזוודה. המשפחה ממנה בא היא לא דתית, ובעת הרישום לגן הדגיש האבא "אין לי מושג ביהדות שנינו [ההורה והיהדות] חיים טוב ביחד, וכל אחד לחוד" אמר. לא ידעתי כיצד יגיב האב כשיקבל את מזוודת השבת עם היין והקידוש ועוד פריטי שבת. ביום ראשון בבוקר הגיע האב לגן ואמר לי בהתרגשות: "אני לא זוכר מתי קידשתי על היין. השבת עשיתי קידוש, קנינו חלה. אפשר להשאיר את המזוודה עוד יומיים?" רוח לי וחייכתי (איגרת מנהל החמ"ד, 13.3.2011 בתוך שניידר, 2015, עמ' 188).

לעומת זאת דרג הפיקוח המחוזי בחר להרחיב את גבולות החמ"ד כדי לאפשר את שהייתו הבטוחה של החילוני במרחבי הגן הדתי. על פי תפיסה זו הפיקוח נרתם להגן על החילוני מפני ניסיונות של הגננות או של חברי הקהילה להכפיף את הלא דתי לקטגוריות זהות דתיות הנמצאות בשולי גבולות ההלכה. כך סיפרה המפקחת של גני הילדים כיצד הגננת הגנה על ההורים הלא דתיים בעת ויכוח שהתרחש בגן בעת אספת הורים בין הורים דתיים להורים לא דתיים:

יש לנו עדיין קשיים במפגשי הורים. כשהורים מגיעים לגן בלי כיפות, אימהות בלבוש חשוף, ויש עם זה התמודדות לא פשוטה. ההורים הלא דתיים טוענים: "התורה היא לא רק שלכם. ואנחנו רוצים להיות בגן הזה, כי אנחנו רוצים להיות בשכונה הזאת, ואל תגידו לנו איך להגיע לגן" [...]. לעומתם זעקה אחת האימהות הדתיות "סליחה, אתם יודעים, בעלי לומד תורה, הוא מביא את הילד לגן, הוא רואה אימהות בקיץ עם לבוש חשוף, וזה מאוד מפריע ל". אז האם הדתית אומרת שהתנפלו עליה ההורים הלא דתיים, והיא ציפתה שהגננת תגיד להורים הלא דתיים: "סליחה, פה זה גן ממלכתי-דתי!" [...] וכשפניתי, אני המפקחת, לגננת, היא אמרה לי: "תשמעי, יש לי קבוצה גדולה של לא דתיים, אני רוצה גם אותם לקרב, אז לאט לאט, אסור הערות כאלה חותכות". (ציפי, מפקחת מחוזית על גני ילדים בחמ"ד)

ההורים הדתיים פנו למפקחת כדי להתלונן על גננת שבמקום להיות נאמנה למערכת החמ"ד ולשמור על הגבולות הדתיים של המערכת הדתית שהיא מועסקת בה, היא בחרה לאפשר להורים הלא דתיים לפרוץ את הגבולות הדתיים. אולם גם המפקחת צידדה בהורה הלא דתי.

מעגל האקסוסיסטם הכולל את משנת החמ"ד, רואה בקליטת אוכלוסייה לא דתית יעד חינוכי ברור:

החמ"ד פתוח גם לתלמידים מבתי מסורתיים ופושרים מבחינה דתית, משום שאחד מייעודיו הוא לקרב רחוקים (דגן, 2008, עמ' 38).

מערכת החמ"ד מתוקף מהותה הדתית מכריזה הכרזה חד-כיוונית כי על המחנך הדתי מוטלת השליחות

"כל שבטי ישראל... מתקבצים כאן בְּחַן וּבְחֶסֶד" בגן החמ"ד

הלאומית לקרב את הלא דתי תחת כנפי השכינה הדתית, ואף מדגישה שיש לעשות זאת מתוך יחס של כבוד לזהות השונה:

קירוב רחוקים יעשה אך ורק בדרכי נועם ומתוך יחס של כבוד לזולת (שם, עמ' 19).

3. הדפוס האשלייתי רב-זהויות

בגישה לא כפייתית, המאפשרת ריבוי פרשנויות וביטויים למורשת היהודית (מיתרים, ח"ת).

בקצה הציר השני ממוקם הדפוס האשלייתי רב-זהויות שיש בו שני מעגלים אקולוגיים: הגננת וקהילת ההורים שמייצגים את **מעגל המיקרוסיסטם**, מקיימים יחסי שותפות המגובים במנהל החמ"ד המייצג את **המעגל המיסוסיסטם**.

בדפוס זה חיות זו לצד זו שתי זהויות קהילתיות דתיות כאשר לכל אחת מקהילות הזהות קטגוריות זהות דתיות או שאינן דתיות עצמאיות משלו, והוא אינו מותנה בקהילה האחרת ואינו מדיר את האחר. לפיכך שלא כשני הדפוסים הקודמים שתוארו במאמר זה, בדפוס זה הילדים הלא דתיים פטורים מקיום פרקטיקות דתיות על אף הימצאותם במרחבי הגן הדתי.

דפוס אידאולוגי זה נשען על תוכנית הלימודים של עמותת מיתרים הפועלת לקידום חינוך יהודי פלורליסטי. באחד מהגננים הנחקרים אפשרו לגננות הפיקוח של החמ"ד ללמד על פי תוכנית הלימודים של "עמותת מיתרים", תוכנית המאפשרת ריבוי קולות וביטויים למורשת היהודית שבאות לידי ביטוי בפרקטיקות ושיחים הפדגוגים המתקיימים בגן.

"מיתרים" יוצרת אקלים חינוכי שבו מתחנכים בעלי זהויות יהודיות שונות בצוותא ובו מתקיים חינוך יהודי, המבוסס על המורשת היהודית כנדבך מרכזי בתפיסת העולם החינוכית [...] בגישה לא כפייתית, המאפשרת ריבוי פרשנויות וביטויים למורשת היהודית (מיתרים, ח"ת)

אפשר מרחב הקיום החילוני מתפשט גם לפרקטיקות הפדגוגיות הננקטות במרחב השיח הציבורי המיועדות למשפחתו של הילד. קטגוריות הזהויות מוצגות על פני המרחב במידה שוויונית של שתי הזהויות – "יש העושים כך ויש העושים כך":

אני מאוד מדגישה שיש הורים שנוהגים להתפלל, ויש הורים שלא נוהגים, יש אנשים שנוהגים לצום, ויש אנשים שלא נוהגים לצום. אני מכניסה את כל הצדדים. כשאני מלמדת איזשהו נושא, אני משתדלת לומר לילדים שיש הרבה הרבה צדדים. (מירי, גננת קהילות פנים צה"ד)

עוד דוגמה למרחב השוויוני שניתן לשתי הזהויות היא הפעלת שתי פעילויות בו בזמן כשהאחת היא פרקטיקה דתית והשנייה כללית. הילדים מחולקים לשתי קבוצות על פי השתייכותם הדתית:

מעגל ספרייה ומעגל תפילה [...] ילדים נכנסים עם הסייעת לקרוא איזשהו סיפור בספרייה של הגן [...] התחלק לפי ההורים מה שהם בחרו. הדתיים בחרו תפילה והלא דתיים בחרו ספרייה. (מירי, גננת קהילות פנים צה"ד)

התפילה המייצגת את עולם הקודש והספרייה המייצגת את עולם החול ממוצבות בסטטוס זהה זו כנגד זו. כדי לחזק את השוויון, שני הטקסים זכו לכינוי זהה: "מעגל" המשולל קונוטציה דתית.

עוד פדגוגיה שוויונית באה לידי ביטוי באפשרויות מרחבי נראות למיניהם; הילדים החילוניים יכולים להתלבש כרצונם: גופיות, מחשופים ומכנסים. לצד אפשרויות הנראות מאפשרים מרחב מהותי יותר, כלומר פטור מקיום מצוות - הילדים החילוניים לא חייבים לחבוש כיפה שהוא פריט חובה ברוב גני החמ"ד:

בגן כזה, הילד מגיע לגן ללא כיפה וללא ציצית. (חגי, מפקח מחוזי על מערכת החמ"ד)

ואף יתרה מזו, הגננת גם לא תיזום דרישה מהילד החילוני ללבוש פריט דתי אחר:

הגננת לא תבקש שם ציציות. (זהבה, מפקחת מחוזית על גני ילדים בחמ"ד)

כך גם בעניין ברכות לפני האוכל:

מי שלא רוצה לברך [...] אני לא יכולה לחייב אותם לברך. (מירי, גננת קהילות פנים צה"ד)

על אף ההצהרה בדבר קיום מרחב רב-זהויות הנע לשני כיוונים בו בזמן, הממצאים מעידים כי **הפריזמה אשלייתית**, שכן הזהות הדתית מוותרת על מרכיבים מזהותה כדי לאפשר מרחב קיום לזהות הלא דתית והיא מתבטאת בכמה מרחבים, למשל **בעת סיפור תורה**:

מה שיכולתי להרשות לעצמי לעשות בגנים אחרים, כן להביא את הפן היותר דתי, פה אני נמנעת. [...] לימדתי את הילדים על המאזניים עם המעשים הטובים והמעשים הרעים, אז הקב"ה יכול לדון אותו לספר הרשעים, ולא יוכל להיכנס לספר החיים. פה הבנתי שאני נכנסת לנקודה מאוד מאוד בעייתית. פה הבנתי שאני יכולה ליפול [...]. היה מאוד בעייתי מבחינתי להציג את כך המאזניים כי ילדים היו באים הביתה ואומרים להורים: "אתה לא שומר שבת, אתה תהיה בצד של הרשעים". (מירי, גננת קהילות פנים צה"ד)

הגננת נמנעת ברגישות רבה מללמד את אחד מאבני היסוד של היהדות, יסוד השכר והעונש שהעולם הדתי מושתת עליו, שכן יסוד זה עלול לעורר קונפליקט בקרב הילדים הלא דתיים ובני משפחותיהם. דוגמה נוספת להוראה סלקטיבית מתרחשת בסיפורי תורה שבהם משתקפת אלימות הנוגדת את ערכי מוסר חברתיים ולכן הגננת בוחרת לדלג על אותם סיפורים:

הנושא של האבא שמעלה קורבן את הבן שלו (עקדת יצחק), זה מאוד מרתיע את ההורים החילוניים שמספרים סיפור כזה אלים. גם כל הנושא של קין והבל, למשל, של שני אחים שרבים, ואחד הורג את השני. האלימות הזאת לא מוצאת חן בעיניהם [...] אני אפסח עליו. (מירי, גננת קהילות פנים צה"ד)

דחיקת קטגוריות הזהות הדתיות מתרחבת גם לעולם ה**שיח הפדגוגי**. במהלך האינטראקציה עם הילדים מומרים ביטויים לשוניים מעולם ה"קודש" לביטויים מעולם ה"חול". ביטויים לשוניים עם אוריינטציה דתית עוברים המרה:

אין את הביטוי צדיק בגן. אני משתדלת לא לומר אותו [...] אני משתמשת במושג של ילד טוב, של ילד שעושה מעשים טובים. (מירי, גננת קהילות פנים צה"ד)

גם **גבולות ההלכה** נפרצים:

עוגה, הורים מביאים [...] לא יודעת אם העוגה כשרה. מפאת כבוד האדם, אני לא אומרת כלום [...] הרבה יותר חשוב לי שההורים ירגישו נוח. (יונית, גננת קהילות פנים צה"ד)

העדפה חברתית מעודדת לפעול שלא לפי ההלכה היהודית הדורשת להקפיד על אוכל כשר. התוצאה של המאמצים ליצור מארג חינוכי ומארג תרבותי הרמוני שבהם לזהות הדתית ולזהות החילונית זכות שווה לקיום אוטונומי, היא דחיקת קטגוריות זהות דתיות שהעניקו להורה הלא דתי את הכוח לקבוע דפוס חינוכי חדש במערכת החמ"ד:

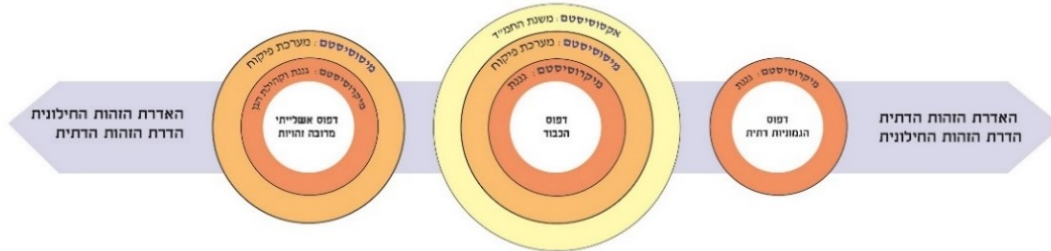
הגן מוגדר דתי-חילוני [...] אנחנו כל כך מתאמצים לא להיות דתיים [...] החמ"ד מכיל שני זרמים: חינוך משלב וחינוך דתי. (אם בגן מירי, קהילות פנים צה"ד)

לסיכום: דפוס זה דוגל לכאורה בפלורליזם ובהענקת מרחב שוויוני לזהות הדתית ולזהות החילונית. החילוני יכול לקיים את קטגוריות הזהות החילונית במרחבי הגן הדתי, והוא פטור מקיום המצוות גם בתוך מרחבי הגן הדתי. אלא שמדובר בפריזמה אשלייתית, שכן הזהות החילונית דוחקת את רגליה של הזהות הדתית. תכנים רגישים מהמסורת הדתית הסותרים ערכים חברתיים, מודרים מהגן במידה סלקטיבית. כמו כן ביטויים לשוניים עם אוריינטציה דתית מעולם ה"קודש" מומרים לביטויים מעולם ה"חול" עד כדי העדפה חברתית הדוחקת את רגלי ההלכה ממרחבי הגן ומאיימת על צביונו הדתי. שלא כשני הדפוסים האחרים, ההורים שותפים לקיום דפוס זה. המנדט שניתן להורי הגן החילוניים בעיצוב זהותו הדתית של הגן, מעניק להם כוח לשנות את אזור "הספר האקולוגי התרבותי" עד כדי נקיטת פעולות הסותרות את המשנה האידאולוגית של החמ"ד והדוחקות את קטגוריית הליבה של הגן הדתי.

סיכום ודיון

השתלבותה של האוכלוסייה החילונית במערכת החמ"ד מביאה לידי מפגש תרבותי בין קהילות זהות שונות זו מזו ואף מנוגדות זו לזו. מפגש זה משמש אתגר חברתי מורכב שיצר בידול של ביטויי התמודדות שכמה מהם שינו את קטגוריות הליבה של מערכת החמ"ד.

המעגלים האקולוגיים שבתוך הגן ומחוצה לו מקיימים דפוסי התמודדות מגוונים. כל דפוס מייצג מיצוב שונה של כל אחת מהזהויות, הדתית והחילונית, על פני רצף שבקוטב האחד שלו נמצאת האדרת הדתי ולצידה הדרת החילוני, ובקוטב האחר – האדרת החילוני ולצידה הדרת הדתי כשביניהם ממוקם דפוס הכבוד. את שני הדפוסים הקיצוניים מקיימים רק כמה מהמעגלים האקולוגיים. לעומת זאת באמצע הציר ממוקם דפוס הביניים, דפוס הכבוד, שכל שלושת המעגלים האקולוגיים מקיימים אותו כפי שמופיע בתרשים להלן:



תרשים 1: מודל אקולוגי של הדפוסים לכינון הזהות הדתית בגן החמ"ד במפגש בין שתי זהויות: הדתית והחילונית (שניידר, 2015, עמ' 231).

המפגש בין הזהות הדתית לזהות החילונית שנוצר בשל חלחולן של קהילות זהות שאינן דתיות לאזור "הספר האקולוגי התרבותי" של מערכת גני החמ"ד, כונן דפוסי זהות מגוונים לגן החמ"ד. דפוסי הזהות כוללים אפיונים מהליבה של הקהילה המרכזית, הצה"ד, לצד אפיונים מהזהות החילונית של קהילות החוץ (בן-רפאל ובן-חיים, 2007-2006; ברק וגדרון, 2009; Goldberg & Blancke, 2011). הימצאותם של מספר דפוסי כינון זהות מלמדת כי המעגלים האקולוגיים המקיפים את סביבת הגן חלוקים בדעותיהם על הבניית הצביון הדתי הרצוי של הגן בעת חלחולה של קהילה שאינה דתית לתוכו. האינטראקציה בין קהילות הפנים לקהילות החוץ שינתה את הזהות של גן החמ"ד שקיבלה גוונים חדשים (Wenger, 1995) המשתקפים בשלושת דפוסי הזהות המגוונים שכונו כל אחד משלושת המעגלים האקולוגיים (שביט ואחרים, 2013; Clemence et al., 2010; Breakwell, 2014). הדפוסים ממוקמים על ציר הנע מהאדרת הדתי להדרת החילוני ועד האדרת החילוני להדרת הדתי:

דפוס הכבוד ממוקם באמצע הציר ומקיימים אותו כל שלושת המעגלים האקולוגיים: הגננות, הפיקוח ומשנת החמ"ד. דפוס זה שומר על קטגוריות הזהות הדתיות של מערכת החמ"ד בהפעלת אסטרטגיות מכבדות של ניכוס החילוני למרחבי הדת, כל זאת בלי להדיר קטגוריות זהות חילוניות ומתוך התעלמות מהן. דפוס זה מאפיין מערכת חינוכית שכל אגפיה שואפים לאפשר קיום מארג חברתי עדין בתוכה, שכן הוא מבנה לחילוני רסיסי דתיות בדרך איטית ומבוקרת, בלי לפרק את הזהות החילונית כל עוד לא נבנתה זהות חלופית מצידו (שניידר, 2015).

לעומת זאת ממצאי המחקר מראים כי אזור הספר התרחב רק במעגל המיקרוסיסטם שהגננות מפעילות. הגננות יצרו שני דפוסים המייצגים את אזור הספר הגמיש ופתוח לשינויים ולמפגשים בין-תרבותיים (כהן, 2006; Goldberg & Blancke, 2011; Turner et al., 2003).

דפוס הגמנויות דתית שבו מודרת כל התנהגות שאינה תואמת את ההלכה כשבהמשך מוטמעות במקומן קטגוריות זהות דתיות כדפוסים מונוליתיים מחייבים.

דפוס אשלייתי רב-זהויות הדוגל לכאורה בפלורליסטיות ובהענקת מרחב שוויוני לזהות הדתית ולזהות החילונית כאחד אולם בפועל מדובר בפרזימה אשלייתית, שכן הזהות החילונית דוחקת את רגליה של הזהות הדתית ממרחבי הגן ובכך מאיימת על צבינה הדתי של מערכת החמ"ד.

היעדר הסכמה בין הגננות, הפיקוח ומשנת החמ"ד על אופיו של אזור הספר גרם ליצירת מספר דפוסי כינון זהות. הדפוסים שנוצרו רבגוניים ומשקפים שונות כה גדולה עד כדי יצירת דפוסים מנוגדים זה לזה, הנעים על הציר שבין הדרה להאדרה של הזהות הדתית או החילונית. מגוון הדפוסים וטיבם המנוגד מנכיח את הפלורליזם

המאפיין את מערכת החמ"ד בגן הילדים, פלורליזם המאפשר דינמיות שבה כל אחת מהגננות יכולה לכוון דפוס שונה המשקף את הטרנספורמציות הרבות של הדת בהווה של גני החמ"ד עד כדי הדרת הזהות האחרת. מגוון הדפוסים שכוננו הגננות ובהם נדחקות זהויות אל מחוץ לכותלי הגן, התרחשו בשל שני מאפיינים הייחודיים למערכת החינוך של גני הילדים בישראל שאין במערכת בית ספרית:

אוטונומיה מנהלית: רוב גני הילדים פועלים במבנים המופרדים מבחינה פיזית ומוסדית, ורובם שוכנים במבנים ייעודיים שלא בשטחי בתי הספר. יתרונו של הגן הממוקם כיחידה ניהולית נפרדת, מתבטא בכך שהוא אינו מחויב למדיניות אחידה כפי שנדרש במערכת בית ספרית (סברלדוב ואחרים, 2010; פריש, 2012; שניידר וקורט, 2016; Oplatka & Stundi, 2011).

אוטונומיה פדגוגית: בעשור האחרון פורסמו מספר תוכניות ליבה לגן הילדים. אולם עדיין אין אכיפה חברתית-חינוכית קוהרנטית של תוכנית הלימודים בגן הילדים (אמיר-כסיף, 2013; פריש, 2012). נוסף על כך היעדר הקוהרנטיות משתקף בעיקר בתחום המסורת היהודית, שבו לא נכתבה עד כה כל תוכנית ליבה שתשמש מסגרת מושגית וסטנדרט לימודי. התוצאה של היעדר תוכנית ליבה היא הענקת אוטונומיה לגננת בבחירותיה בכל הקשור לתוכנית העבודה, לתכנים ולדרכי הפעולה של הוראת נושאים השייכים לעולם הדתי (אחיטוב, 2012; שניידר, 2015; Achituv & Manzura, 2016).

היתרון של מערכת דינמית שעקרונותיה מעוצבים ומתפתחים על פי הנסיבות וצורכי החיים המשתנים כפול: מערכת חינוכית פלורליסטית שלעובדיה מרחב אוטונומי לעצב את שדה החינוך, מאפשרת לתת מענה ישיר למגוון המרקמים הקהילתיים שהם חלק ממנה (גרוס, 2011; ליפשיץ, 2011). בד בבד היא מאפשרת לחברים חדשים, כלומר לאוכלוסייה החילונית, להשתלב בתוך הקהילה (זהבי, 2011; כהן, 2006; Clemence et al., 2014). עם זה מאחר שאזורי הספר הם חלק מהקהילה, ההתרחשויות בהם מחלחלות אל תוך הליבה הקהילתית ומביאות לידי שינוי הזהות הקהילתית המקבלת גוונים חדשים (שביט ואחרים, 2013; Breakwell, 1995; Clemence et al., 2014; Wenger, 2010). אולם יתרונה של פתיחות זו הוא שהיא מאפשרת השתנות בקצב מהיר, ובד בבד מאפשרת לחברים חדשים להשתלב בתוך הקהילה בלי לראות בהם איום (כהן, 2006; Augoustinos et al., 2014; Turner et al., 2003).

לעומת היתרונות של האוטונומיה בהכלת ה"אחר" ממציא מחקר זה הוכיחו כי היתרון הקהילתי משמש חיסרון מערכתי (דהאן, 2018). הפלורליזם שהתבטא באוטונומיה שהעניק הארגון בשטח, מיצבה את הגננות בעמדת כוח שהביאה לידי פירוק גבולותיו הדתיים של גן החמ"ד באזור הספר האקולוגי התרבותי, עד כדי יצירת דפוס כינון זהות המנוגדים לליבת הזהות הדתית של גן החמ"ד. הגננות פעלו על פי שיקול דעתן כדי לצמצם את הישות הדתית כדי לאפשר ל"אחר" להשתלב בחיי הגן ובו בזמן המפקחות על הגנים לא ידעו על הבחירות הפדגוגיות-דתיות של הגננות, מה שמלמד על צמצום הישות הדתית המשתקפת בצמצום פרקטיקות דתיות, צמצום השפעת המערכת המפקחת על הגן. צמצום זה מלמד מצד אחד על חוזקה של מערכת חינוך פלורליסטית המאפשרת חלחול של קהילות זהות אחרות המוצאות את מקומן במערכת חינוכית שלכאורה איננה תואמת את קטגוריות הזהות של הקהילה, ומצד אחר צמצום זה מעיד על חולשתה של מערכת חינוך שאינה מצליחה להשליט את ההגמוניות הממסדית בשוליים הנמצאים רחוק ממרכז הליבה שלה, כלומר בגני הילדים של החמ"ד שמחלחלות אליהם אוכלוסיות חילוניות (שניידר, 2015).

רשימת מקורות

אחיטוב, ס' (2012). **גננות מספרות את עצמן: על זהות הגננת בחינוך הממ"ד** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת חיפה.

אחיטוב, ס' (2013). 'זה משהו שמפריע לי, אבל לא אכנס אותו לגן': קונפליקטים מגדריים של גננות בגן הממלכתי-דתי והשתקפותם בסיפורי התורה. בתוך ט' כהן (עורכת), **אשה ויהדותה: שיח פמיניסטי - דתי עכשווי** (עמ' 73-89). הוצאת ראובן מס.

אמיר-כסיף, א' (2013). מופעים של סדר כאוטי בחינוך – המקרה של גן ילדי זרים בדרום תל אביב. בתוך ב' אלפרט וש' שלסקי (עורכים), **הכיתה ובית הספר במבט מקרוב: מחקרים אתנוגרפיים על חינוך** (עמ' 69-107). מכון מופ"ת.

ארליך, צ' (2012, 21 במרץ). המנון שבוע החמ"ד – החינוך הממלכתי דתי [שיר]. [מהמתסן של צור ארליך](#).

בן-רפאל, א' ובן-חיים, ל' (2006-2007). **זהויות יהודיות בעידן רב-מודרני** (ע' כהן, עורכת). האוניברסיטה הפתוחה.

- ברק, י' וגדרון, א' (עורכות). (2009). **שיתוף חינוכי פעיל: סיפור של הכשרת מורים**. מכון מופ"ת.
- גודמן, מ' (2019). **חזרה בלי תשובה: על חילוניות אחרת ועל דתיות אחרת**. דביר.
- גודמן, י' ויונה, י' (2015). הקשר הגורדי בין דתיות לחילוניות בישראל: הכלה, הדחה ושינוי. בתוך י' פישר (עורכת), **חילון וחילוניות: עיונים בין-תחומיים** (עמ' 197-221). מכון ון ליר; הקיבוץ המאוחד.
- גרוס, ז' (2011). החינוך הממלכתי-דתי בין השתלבות להסתבדות. בתוך ל' רוזנברג-פרידמן וי"ש רקנטי (עורכים), **זהות (ת) החמ"ד: מאה שנים לחינוך הציוני-דתי** (עמ' 33-48). משרד החינוך, התרבות והספורט, מנהל החינוך הדתי; יד יצחק בן-צבי.
- גלס, מ' (2004). **טוהר וסכנה: ניתוח של המושגים זיהום וטאבו** (י' סלע, מתרגמת). רסלינג. (המקור פורסם ב-1966)
- דגן, מ' (2006). **החינוך הציוני הדתי במבחן הזמן והתקופה**. משרד הביטחון.
- דגן, מ' (2008). תרומת החינוך הממלכתי-דתי לחברה ולמדינה. **חוזר מינהל החינוך הדתי**, 4, 48-41.
- דהאן, י' (2018). **צדק חינוכי, הפרטה ומטרות החינוך**. מכון ון ליר; הקיבוץ המאוחד.
- דומברובסקי, מ' (2010). **מהסתגרות למעורבות? תופעת הגרעינים התורניים כביטוי לתמורות בתפיסה החברתית והתרבותית של הציונות הדתית** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת בר-אילן.
- דימנט, ר' (2007). בין עוספיא לטבעון. **הד הגן**, 71(3), 61-54.
- הכנסת. (1953). **חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג-1953**. ספר החוקים, 181, 137-142.
- הלמן, ש' (2007). הגמשה וחסומה: על מצבה של האזרחות בישראל בעידן הגלובליזציה. בתוך ח' הרצוג, ט' כוכבי וי' צלניקר (עורכים), **דורות, מרחבים, זהויות: מבטים עכשוויים על חברה ותרבות בישראל: לשמואל נח אייזנשטדט בהגיעו לגבורות** (עמ' 125-150). מכון ון ליר; הקיבוץ המאוחד.
- זהבי, ר' (2011). בין הלכה למסורתיות בחינוך הממלכתי-דתי הציבורי בישראל. בתוך ל' רוזנברג-פרידמן וי"ש רקנטי (עורכים), **זהות (ת) החמ"ד: מאה שנים לחינוך הציוני-הדתי** (עמ' 363-377). משרד החינוך, התרבות והספורט, מנהל החינוך הדתי; יד יצחק בן-צבי.
- טאוב, ד' (2019). **מערכת החינוך בראי החוק והמשפט**. פרדס.
- כהן, א' (2006). **יהודים לא-יהודים: זהות יהודית ישראלית ואתגר הרחבת הלאום היהודי בישראל**. מכון שלום הרטמן; כתר ספרים; הפקולטה למשפטים – אוניברסיטת בר-אילן.
- ליאון, נ' (2009). **חרדיות רכה: התחדשות דתית ביהדות המזרחית**. יד יצחק בן-צבי.
- ליפשיץ, א' (2011). פני החמ"ד לעתיד. בתוך ל' רוזנברג-פרידמן וי"ש רקנטי (עורכים), **זהות (ת) החמ"ד: מאה שנים לחינוך הציוני-הדתי** (עמ' 385-396). משרד החינוך, התרבות והספורט, מנהל החינוך הדתי; יד יצחק בן-צבי.
- מוזס, ח' (2009). **מציונות דתית לדתיות פוסט מודרנית: מגמות ותהליכים בציונות הדתית מאז רצח רבין** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת בר-אילן.
- מיתרים – חינוך יהודי משלב**. (ח"ת).
- סברלדוב, א', גולדהירש, א', ברוקס, א', רון, א', בודניק, ג', ביגר, ח', שמואלי, ט', פינקיאל, י', וינוקור, מ', רוניס, מ', וורמס, מ', סלע, ע', קאסם, פ', אמיר, ר', טליס, ש', ספוקויני, ש' ואילון, ת' (2010). **עשייה חינוכית בגן-הילדים: קווים מנחים לצוות החינוכי**. גף פרסומים, משרד החינוך.
- פינקלשטיין, א' (2012). **החינוך הממלכתי הדתי: תמונת מצב, מגמות והישגים (כרך א)**. תנועת נאמני תורה ועבודה.
- פריש, י' (2012). **הגננת – כמנהלת-גן וכמנהיגה חינוכית: פרקי-ניהול**. שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.
- קופרברג, ע' (2010). "מודל ארבעת העולמות" לניתוח שיח אינטראקטיבי. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 155-180). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- קיל, י' (1977). **החמ"ד: שורשי, תולדותיו ובעיותיו** (א' וסריל, עורך). משרד החינוך והתרבות, אגף החינוך הדתי.
- קסן, ל' וקרומר-נבו, מ' (2010). מבוא לניתוח נתונים איכותניים. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 1-16). הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- שביט, ז', ששון-לוי, א' ובן-פורת, ג' (עורכים). (2013). **מראי מקום: זהויות משתנות ומיקומים חברתיים בישראל**. מכון ון ליר; הקיבוץ המאוחד.
- שגיא, א' (2012). **נאמנות הלכתית: בין פתיחות לסגירות**. אוניברסיטת בר-אילן.
- שגיא, א' (2017). הזולת שמעבר לאחר – עיון פילוסופי יהודי. בתוך **העת הזאת: הגות יהודית במבחן ההווה**

- עמ' 130-170). הוצאת אוניברסיטת בר-אילן: מכון שלום הרטמן.
- שוורץ, ד' (2003). *הציונות הדתית: תולדות ופרקי אידאולוגיה* (א' שטורם, עורכת). משרד הביטחון – ההוצאה לאור. שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). *דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבניית כטקסט*. מכון מופ"ת.
- שניידר, א' (2015). *הבניית הזהות הדתית של גן הילדים בחינוך הממלכתי-דתי (חמ"ד): בין הגמוניות לעצמאות* [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת בר-אילן.
- שניידר, א' (2015). גן-החמ"ד במעבולת של זהויות. *שאנן, כא*, 179-151.
- שניידר, א' וקורט, ד' (2016). *פדגוגיה של "קהילה כהלכה" – זהות דתית של גן ממלכתי דתי בגרעין תורני*. *מים מדליו*, 27, 6-36.
- שקדי, א' (2011). *המשמעות מאחורי המילים – מתודולוגיות במחקר איכותני: הלכה למעשה*. רמות.
- שרלן, י' (2007). האליטות הדתיות-לאומיות החדשות. בתוך א' בן-רפאל, י' שטרנברג, מ' ליסק, ב' נויברגר, ח' עציוני-הלוי וג' שפר (עורכים), *אליטות חדשות בישראל* (עמ' 334-354). מוסד ביאליק.
- Achituv, S., & Manzura, S. (2016). How to bridge the gap? teacher educators' approaches to the teaching of the biblical "other" in kindergarten. *Journal of Jewish Education*, 82(3), 231-257. <https://doi.org/10.1080/15244113.2016.1199255>
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Psychology Press.
- Augoustinos, M., Walker, I., & Donaghue, N. (2014). *Social cognition: An integrated introduction*. Sage Publications.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction* (Key topics in sociolinguistics). Cambridge University Press.
- Breakwell, G. M. (2010). [Resisting representations and identity processes](#). *Papers on Social Representations*, 19, 6.1-6.11.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). [Ecology of family as a context for human development: Research perspectives](#). *Development of Psychopathology*, 22, 723-742. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (5th ed., pp. 993-1029). Wiley.
- Carriere, K. R. (2013). Culture cultivating culture: The four products of the meaning-made world. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 48(3), 270-282. <https://doi.org/10.1007/s12124-013-9252-0>
- Cicchetti, D., & Valentino, K. (2006). An ecological transactional perspective on child maltreatment: Failure of the average expectable environment and its influence upon child development. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology* (2nd ed., Vol. 3, pp. 129-201). John Wiley & Sons.
- Clemence, A., Doise, W., & Lorenzi-Cioldi, F. (2014). *The quantitative analysis of social representations* (J. Kaneko, Trans.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315040998> (Original work published 1993)
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Denzin, N. K. (2009). *The research act: A theoretical orientation to sociological methods*. AldineTransaction. (Original work published 1970)
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2nd ed.). Routledge.
- Garred, M. G. (2013). The power of mindsets: Bridging, bonding, and associational change in deeply divided Mindanao. *Journal of Civil Society*, 9(1), 21-40. <https://doi.org/10.1080/17448689.2013.771082>
- Gilchrist, A., Bowles, M., & Wetherell, M. (2010, September 1). [Identities and social action: Connecting communities for a change](#) [Community Development and Regeneration]. Community Development Foundation.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.

- Goldberg, R., & Blancke, B. (2011). God in the process: Is there a place for religion in conflict resolution? *Conflict Resolution Quarterly*, 28(4), 377-398. <https://doi.org/10.1002/crq.20032>
- Grbich, C. (2013). *Qualitative data analysis: An introduction* (2nd ed.). Sage Publications.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 191-215). Sage Publications.
- Handelman, D. (2004). Celebration of the national: Holiday occasion in kindergartens. In D. Handelman (Ed.), *Nationalism and the Israeli State: Bureaucratic logic in public events* (pp. 61-63). Berg. <https://doi.org/10.4324/9781003086185>
- Hart, C., & Cap, P. (Eds.). (2014). *Contemporary critical discourse studies*. Bloomsbury Academic.
- LeBaron, M., & Abu-Nimer, M. (2003). *Bridging cultural conflicts: A new approach for a changing world*. Jossey-Bass.
- Lewis, S. (2015). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. *Health promotion practice*, 16(4), 473-475. <https://doi.org/10.1177/1524839915580941>
- Morrison, K. R., & Ybarra, O. (2008). The effects of realistic threat and group identification on social dominance orientation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(1), 156-163. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2006.12.006>
- Oplatka, I., & Stundi, M. (2011). The components and determinants of preschool teacher organisational citizenship behaviour. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 223-236. <https://doi.org/10.1108/09513541111120079>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533-544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Schiffrin, D., Tannen, D., & Hamilton, H. E. (2001). Introduction. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 1-10). Blackwell.
- Spradley, J. P. (2016). *Participant observation*. Waveland Press.
- Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. Guildford.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (Eds.). (1997). *Grounded theory in practice*. Sage Publications.
- Strayer, D. L., Power, M. E., Fagan, W. F., Pickett, S. T. A., & Belnap, J. (2003). A classification of ecological boundaries. *BioScience*, 53(8), 723-729. [https://doi.org/10.1641/0006-3568\(2003\)053\[0723:ACOEJ\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1641/0006-3568(2003)053[0723:ACOEJ]2.0.CO;2)
- Turner, N. J., Davidson-Hunt, I. J., & O'Flaherty, M. (2003). Living on the edge: Ecological and cultural edges as sources of diversity for social ecological resilience. *Human Ecology*, 31(3), 439-461. <https://doi.org/10.1023/A:1025023906459>
- Valentino, K., Cicchetti, D., Toth, S. L., & Rogosch, F. A. (2011). Mother-child play and maltreatment: A longitudinal analysis of emerging social behavior from infancy to toddlerhood. *Developmental Psychology*, 47(5), 1280-1294. <https://doi.org/10.1037/a0024459>
- Van Dijk, T. A. (2001). Discourse analysis and narrative. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 1-10). Blackwell Publishers.
- Van Dijk, T. A. (2016). Critical discourse studies: A sociocognitive approach. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse studies* (3rd ed., pp. 61-84). Sage Publications.
- Wagner, W. (1995). [Description, explanation, and method in social representation research](#). *Paper on Social Representations*, 4(2), 156-176.
- Wodak, R., & Meyer, M. (Eds.). (2015). *Methods of critical discourse studies*. Sage.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Sage Publications.

Ofra Matzov-Cohen

"Manly beauty that could steal hearts": Attributes of the Levant in the land of Israel in A man and his house perished by Asher Barash

Abstract

The concept of the Levant looks to meanings in geography and sociology, bringing these to bear on images of society in the Mediterranean Basin. The term involves a pre-conceived outsider's perspective on the Levant and the different ways in which its social makeup can be represented. A large number of early twentieth-century works of Hebrew literature include story arcs based in the Land of Israel and neighboring countries. The Levant often provides the setting in the writing of Asher Barash (1889-1952), where the ploy seems to serve two main purposes: one is to provide a realistic background in keeping with the historical period. The second aim, which comes to the fore in Barash's Eretz Israel novellas, is to take advantage of the pied human landscapes of the Levant as a counterpart to the complexity of the inner world of his characters.

The present study sets out to examine the literary devices and techniques used in portraying the Levant and the Land of Israel in Asher Barash's A Man and His House Perished (Ish u-veto nimḥu) (1933). My aim is to examine the manner in which Barash resorts to attributes of the Levant as an expression of the multi-faceted character of the protagonist, Boris Keldam, and his relationship with those around him. The hypothesis will be tested by focusing on this and "As a City Besieged" (Ke-'Ir netsurah) (1935), another work by Barash in which Keldam plays a prominent part.

Key words:

Asher Barash; A Man and His House Perished; Levant; postmodernism Women; protagonist; secondary character.

Introduction

The Levant in its many guises comes to the fore in different writers working in Hebrew in the Land of Israel at the beginning of the twentieth century. The list includes Yehuda Burla, Yitzhak Shami, Jacob Churgin, Isaac Shenhar, and S. Y. Agnon.¹ Levantine landscapes in the Land of Israel and elements of psychological portraits associated with the Levant also appear in the writings of Asher Barash (1889-1952).² Descriptions of life in Eretz Israel include episodes unfolding in Tel Aviv, Jaffa, and Haifa,³ as well as landscapes from Mediterranean countries where Jews from Tel Aviv were expelled by the Ottoman regime. "Gardeners"(Gananim),⁴ "A Man and His House Perished" (Ish u-veto nimhu),⁵ "As a City Besieged" (Ke-'Ir netsurah),⁶ "Arabians" (Aravim),⁷ and "Akmek" (Akmek) are examples.⁸

"A Man and His House Perished" centers on the misfortunes suffered by Boris Keldam, a businessman coming to settle in Eretz Israel,⁹ where he endeavors to start a family, but fails three times to do so. Keldam also appears in "As a City Besieged," in which a spectrum of character types from a variety of locales in Eretz Israel are portrayed. Images of the Levant seem to be serving a subversive function in Barash's writing, implicitly gesturing toward the protagonists' inner world. The present paper purposes to achieve an integrated understanding of the role of the Levant in Barash's works; it will accordingly explore the possibility of different interpretations of the way Barash's work conceptualizes Levantine images.

-
1. See, for instance, S.Y. Agnon, 'Givat Hahol', *Al Kapot* Hamanhool, Jerusalem 1978, pp. רפג, ריו-רצו.
 2. For biographical information on Barash see, A. Barash, *Kitvey Asher Barash* [Writings of Asher Barash], 1, Tel Aviv 1952-1957, forward to the book. Also, A. Shaanan (ed.), 'Asher Barash', *Milon Hasifrut Hahadasha Ha'ivrit Vehaklali* [Dictionary of New Hebrew and General Literature], pp.162-163. Barash joined the pioneering cultural enterprise. For example, he was the editor of the periodical "*Hedim*" alongside Yaakov Rabinowitz, where the works of young modernist poets of the Third Aliya were published (such as Avraham Shlonsky, Uri Zvi Greenberg, Yitzhak Lamdan and Avigdor Hameiri). In addition to his creative writing and its publication in newspapers like *Hapo'el Hatz'ir*, *Ahdut* and *Moledet*, he held a number of positions in teaching and supervision of teaching and education. He served as a teacher at the Herzliya Gymnasium, at the Levinsky Teacher's Seminary in Tel Aviv, at the Reali School in Haifa (Sha'anani, *ibid*, pp. 163-162).
 3. N. Toker, *Hezyon Holot Veyarchetey Olam: On the Connection of Place and Time in the Stories of Asher Brush* [Vision of Sands and the World's Edge], Givatayim 1980, p. 15.
 4. A. Barash, "Gananim" [Gardeners], *Writings of Asher Barash*, 2, Tel-Aviv 1951-1957, pp. 255-353. Part of the Levantine human landscape in this novella is based on characters from Eastern Europe, with additional types hailing from Arab countries: The brothers Ephraim and Menashe are young Eastern European Jews, while Salim, the boy, and his little sister Rumia whose dark prominent look gives her the "head of a Negro," are Jewish immigrants from Yemen (*ibid*, pp. 8-97, 43). Other characters from Tel Aviv are Arabs, such as the old Muslim accompanied by his two veiled wives and the group of girls who trail after him (*ibid*, p. 19).
 5. *ibid*, 'Ish uveyto Nimhoo', pp. 101-137.
 6. *ibid*, 'Ke'ir netsura', pp. 235-141. In this novel, the characters represent the human mosaic making up Tel Aviv in 1917. Many are Eastern European Jews such as the young geology teacher who comes on the eve of the war from Kharkov (*ibid*, p. 168), the veterinarian from Riga and his wife Mrs. Gubernator (*ibid*, p. 184), Gospodin Vigdorob from Petersburg (*ibid*, p. 185), Boris Keldam, Raisa and Zalman Sidkov (*ibid*, p. 188). Chapter XI, with the portraits of Sidkov and his wife Raisa (pp. 188-195), was first published on its own as work in eleven parts titled D. Kimchi, 'God, are you Jealous of Me?', D. Kimchi (ed.), *Mivhar Siporey Eretz-Israel*, Tel-Aviv 1965, pp. 33-50. Other Jews in the story, such as Gina, Keldam's first wife, are originally from the Middle East (p. 188).
 7. Each of the three parts of the short story 'Araians' (*Arveyim*) (*ibid*, pp. 246-249) centers on a different character. All three live in Eretz Israel, making each of the three individual portrayals a unique component of the Levantine setting: Hajj Abraham, a local Arab; Shafia, a Christian woman; and Mahmud, a Muslim Turkish military deserter hiding in the country.
 8. *ibid*, Akmek [Akmek] (from the Turkish for "bread"), pp. 239-241. Local Arabs along with arrivals from neighboring countries, such as Turkey and Lebanon: i.e., the tragic figure of the Turkish soldier.
 9. "Eretz Izrael" as a toponym appears in the original text of Barash's works. See, for example, *ibid*, 'Gananim', p. 112, 'ish uveyto nimhoo', *ibid*, p. 102, *ibid*, 'ke'ir netsura', p. 142, and others.

Conceptualization of the Levant

"The Levant" as a term suggests a geographical reference to the eastern part of the Mediterranean; "Levantine," the adjectival form, describes people or objects associated with this region.¹⁰ This spans a wide spectrum of cultural associations without identifying a specific nationality to the exclusion of others. The associations hail from the legacy of the once great Levantine port cities such as Beirut, Alexandria, and Smyrna (İzmir), whose culture was marked by the special value it placed on hybridity, commercial exchange, and cosmopolitanism. This formed a contrast to inland urban centers such as Ankara, Damascus, and Cairo. But considered from a different perspective, the Levant has been described as ignorant or superficially educated at best, immoral, and lacking in integrity. Likhovski notes that modern Hebrew brings nineteenth-century European anxieties to bear on the way it uses terms indicative of Levantine cultural connections. This stems from fear of cultural hybridity, which had seeped into Zionist thought, especially following the Arab Revolt of 1936. An unbridgeable gulf separating Jews from Arabs came to the fore in the course of this uprising, accounting for a drastic shift away from the earlier Zionist support for "Levantinism" when, as Likhovski argues, it had been typical for Zionists to want to adopt different elements of local Arab culture, "largely influenced by the romantic notion that identified the East with ancient purity and absence of European decadence".¹¹ As the below will make evident, the same attitude is prominent in Boris Keldam in "A Man and His House Perished" (Ish u-veto nimhu).

A cultural mosaic had long been recognized by Europeans in the Land of Israel. Foreigners living in the Land of Israel during the late nineteenth and early twentieth centuries left eloquent testimony to their understanding of the Levant/East. Hadara Lazar cites the *Levant Trilogy* by the novelist Olivia Manning (1908-1980):

The climate is ideal, never too hot, yet terrible. Everyone hates everyone. The Polish Jews hate the German Jews and the Russians hate the Poles and the Germans. They all live in small communities and everyone tries to grab everything for himself: work, food, apartments, houses. And then there are the Orthodox Jews who came here first and want to run the whole show. The sophisticated western Jews hate the characters from the Old City, their fur hats and their caftans hatred of the Jews unites all Jews, and hatred of the British police unites Arabs and Jews, and police officials hate the authorities above them [...] what a place!¹²

The unique human landscape in Palestine, with its demographic diversity and conflict among groups resembling and opposing each other at once, is the focus of attention here. Unlike the historian, Barash "does not derive his overall view from [...] observing political, sociological, and personal processes". His vision is based instead on "the personal reality of ordinary people, independently of whether they actually existed, on their psychology and their relationship with the world".¹³ Lazar, a historian, paints a general picture of local human complexity, whereas Barash in "A Man and His House Perished" creates his own literary reality, seeking to individuate the voice of the subject in the cacophonous space of his setting.

10. A. Likhovski, 'Moreshet Hamishpat Hamandatori' [The Legacy of Mandatory Law], *Jerusalem Under the British Mandate: Work and Legacy*, Y. Ben-Arieh (ed.), Jerusalem 2003, p. 278.

11. *ibid.*

12. H. Lazar 'Mandatory Jerusalem: A Point in Time', Y. Ben-Arieh (ed.), *Jerusalem and the British Mandate: Interaction and Legacy*, Jerusalem 2003, p. 41

13. M. Shaked, *Hulyot veshalshelet* [Vertebrae and Chain: The Hebrew Novel on Family History], Tel Aviv 1990, p. 237.

Like many of Barash's Eretz Israel works, "A Man and His House Perished" is set in the early 1900s under Ottoman rule. Levantine scenery forms an important element in the development of the plot, suggesting that however pied and resounding with glossolalia, the Levant remains far from harmonious or ideal.

The Landscape: Turkey, Syria, Beirut, Jaffa, Tel Aviv

Capital cities and surrounding countries are conspicuous clusters of Levantine scenery in Barash: Turkey in *Gananim* is a colorful stopover for the protagonists on their way to the Land of Israel. The Galician brothers, Ephraim and Menashe Kliger, see Constantinople as "great ... [with] mosques and multitude of colors, aroma of the roast spit and bustle of Oriental masses in the streets".¹⁴ They are overwhelmed by sensory perceptions, suggesting that their impressions are superficial, too. Their notion of Constantinople as exotic is, according to Peter Mason, "produced by a process of decontextualization: taken from a setting elsewhere (it is this 'elsewhere' which renders it exotic), it is transferred to a different setting [...] It is not the 'original' geographic or cultural contexts which are valued, but the suitability of the objects in question to assume new meanings in a new context".¹⁵ Constantinople holds an attraction for the Eastern European brothers, and their expectations for their future in the Land of Israel, also a part of the Levant, are accordingly infused with a sense of vitality and promise. The brothers are naively unaware of the pitfalls of human interaction awaiting them which is crucial for their settling into their new land.

Other Oriental locales come up in Barash, such as Syria and Beirut; Keldam is familiar with them because of his business travels as a trader. His trips also give him an opportunity to take time out: his stays in Beirut include time spent with prostitutes and playing cards, while his pregnant wife, left alone in their Tel Aviv home, awaits his return.¹⁶ The pastimes with which he fills his trips are all typified by the artificiality of his contacts with the people he meets; the same is true of his business contacts. The situation is evocative of the pied appeal of the Levant: everything about the region looks beguiling and tempting, but mortal dangers lurk beneath the surface, such as the venereal disease that Keldam contracts. Irresponsibility and apathy vis-a-vis the individual is the stuff beneath the beckoning glitter.

Eretz Israel takes on distinctive Levantine features under both Ottoman and British regimes. Banquets are held at Keldam's house in the British style; both Oriental and European refreshments are served. Raisa Sidkob, the wife of a well-known and wealthy merchant and an acquaintance of Keldam's, invites friends to a British tea "with sugar cubes, Swiss chocolate, sweet poppy seed scones".¹⁷ Russian emigrants develop a culture of their own in their new environment, partly maintaining their original habits and partly taking on local customs. Postcolonial thinking is an outgrowth of political and social developments in the colonial mindset which sought to impose its cultural infrastructure on the dominated populace. This stemmed from the age old assumption that the dominated societies lacked a cultural heritage of their own. In its early stages, postcolonial thought addressed issues such as slavery, capital and labor flows, class relations, geography, and forms of imperial domination.¹⁸ Post-

14. 'Gardeners', p. 10.

15. P. Mason, *Infelicitities: Representations of the exotic*, Baltimore 1998, p. 3.

16. 'A Man and His House Perished', p. 110, Writings of Asher Barash, 2, Tel-Aviv 1951-1957.

17. 'As a City Besieged', p. 42, Writings of Asher Barash, 2.

18. H. Herzig, *Literary and Cultural Theory: Contemporary Schools of Thought Further Steps*, Raanana 2005, p. 352.

colonialist theory "... examines the power relations between the West and those under its control ...".¹⁹ exploring the possibility of undermining the hegemony of colonialist ideology, thus allowing Third World countries to discover their own culture and heritage.²⁰ In "A Man and His House Perished" the women, "most of them Russian-born",²¹ lead a European lifestyle with an Oriental twist; hospitality with Eastern refreshments is an example. But this is a relatively minor detail that does not on its own suffice to demonstrate any thoroughgoing adoption of local customs by Europeans living in the Levant. The women manifest a typically post-colonialist mode in the patronizing and aloof attitudes which they assume toward Keldam's wives, first Gina²² and then Allegra.²³ They accept Keldam's invitation to the banquet in his home, angling to meet the hostess - but then barely speak to her. In their words, Keldam's wife Gina is not worth interacting with because "... there is nothing to talk about with her".²⁴ As for Allegra, "Keldam felt that there was a barrier between her and the others".²⁵

The social makeup of early 20th-century Tel Aviv occupies center stage in Barash. This consists primarily of the Jewish upper middle class: the doctor and his wife, who live on Ben Yehuda street,²⁶ or a lawyer's wife, whom her young Yemeni housekeeper Rumia thinks of as "a Russian who came from Berlin". In Rumia's eyes, the lawyer's wife is an upper middle class hedonist hanging out at parties such as the Purim banquet. Purim is a traditional Jewish festival, but to Rumia the banquet is anathema where "bad things have happened, despicable..."²⁷ as she thinks of her house Landlady's conduct.

There are professionals among the locals, including traders like Keldam's partner, Abutbul the Sephardi Jew, and Schmidt the German, owner of a fabric store.²⁸

Barash's Tel Aviv has a place for the well-educated, too, such as the European-trained physicians Dr. Naamani from Russia and Dr. Hoffman from Germany.²⁹

Tel Aviv also harbors transients, passersby who come to the city of Jaffa for business for a short time. Many of these are traders from different shipping ports, while others work for the Turkish government: high officials, army officers, and soldiers. Interspersed among these in a striking way are a group of young Jewish military men - Tel Aviv residents on their way to military training in Istanbul. They are then to return to Eretz Israel and serve "the Ottoman Empire [...] for the benefit of the small homeland, the beloved Eretz Israel".³⁰

Jaffa, shimmering with elements of the Arab Levant, is clearly set apart from Tel Aviv, where Levantine elements combine with adherence to European cultural norms. Thus, Jaffa's Arabs - part of the Levantine landscape - are characterized by the traditional status of their women. Thus, an elderly Muslim from Jaffa appears in "Gardeners", his wives trailing behind him and generally submissive.³¹ The three immigrants, Ephraim, Menashe, and Mira, who live in nearby

19. *ibid*, p. 353.

20. *ibid*, p. 235

21. 'A Man and His House Perished', p. 103.

22. *ibid*.

23. *ibid*, p. 108.

24. *ibid*, p. 103.

25. *ibid*, p. 108.

26. 'Gardeners', p. 21.

27. *ibid*, p. 42.

28. 'A Man and His House Perished', p. 110.

29. *ibid*, p. 111.

30. *ibid*, p. 170.

31. 'Gardeners', p. 19.

Tel Aviv, form a striking contrast, with Mira walking "slightly ahead of both" brothers who stroll along together. Each social group has its unique norms, accepted and obvious to its members but possibly peculiar and unacceptable from the point of view of others. The apparent mutual incompatibility of the different cultures reiterates the conflicts which make up the main protagonist's personal life. A Russian arrival married first to one, then to another native of the Levant, he at first patronizes them, but then the intimacy of living together brings a change about, which becomes most clearly evident in his third marriage, a union dominated by a mixture of confusion and intimacy. Keldam and his third wife fry *latkes*³² together, both of them talking and Leah "laughing away". Keldam is actively involved in the domestic scene: he turns on the gas, stirs the batter, then, laughing, serving the patty, sinking his teeth into it before bringing it close to her mouth. An anachronous newlywed, he is "full of gratitude for her" and looks at her tenderly, "his eyes fondling her figure".³³

Integrity and fairness in the Levant

Westerners living in the Levant tend to see the locals as naïve and childlike. The Austrian doctor who diagnoses Keldam's venereal disease understands that the disease was responsible for the death of Keldam's wife Allegra and their unborn child. To Keldam he says that this explanation will not reach Allegra's parents: they are "naïve Eastern folk; they are better off living in their innocence".³⁴ Naïveté is the state of innocence best left undisturbed by knowledge that can not be put to constructive use.

Keldam is naïve in his own way. As a businessman he puts his trust implicitly in his partners - to the point where he understands he has lost his fortune and can do nothing to reverse this situation.

He also lets Sholkov, who has occupied his home while Keldam was away, continue living there with his partner while he himself becomes a sub-tenant in the same house, his former private property.

Keldam's suicide is another show of naïveté. Taking room in a hotel for the express purpose of ending his life, Keldam is careful about aesthetics, planning the way he will slit his wrists so that the room remains unsullied. The painstaking care he devotes to this is a departure from everything he has been and done since his arrival in Eretz-Izrael: his prostitutes, his deceitfulness toward his wives, whom he keeps in the dark about his medical condition, and more. His conduct is unethical as well as opposed to any code of aesthetics,³⁵ most significantly, it is expressive of the profound loneliness he experiences in society. The special events and gatherings which society stages prove meaningless for the individual.

Values typical of Levantine society find their expression in economic terms in Barash. Keldam's business ventures are successful financially, but, fail in the end largely as a result of deception, intrigue, and greediness. In "A Man and His House Perished" and "As a City Besieged" business dealings are rife with swindling and deception, which are accepted as legitimate. Gossip spreads about the embezzlement of public funds committed by Dan Kris, a friend of Keldam's who occupies the post of secretary at the National Treasury; Kris adds

32. A fried dish made from vegetables. Its basic version contains fresh and crushed or cooked potatoes and crispy fried in boiling oil.

33. 'A Man and His House Perished', p. 130.

34. *ibid*, p. 112.

35. On the ethics and aesthetics see for example: R. Lorand, 'Ethics and Aesthetics: Two Types of Order' ,*Iyyun*, 37 (1988), pp. 37-51.

rooms in his house, then finds himself short of funds. When his misappropriation of "some eight thousand Egyptian pounds"³⁶ for personal use (his entertainment in Haifa is a case in point) comes to light, he beseeches his friends for help, unscrupulously resorting to "oaths and promises, flattery and self-abasement suggestive of effacing the sense of his own humanity within himself".³⁷ He ultimately fails to pay what he owes and, despite the assistance proffered by Keldam, flees the city with his family in Keldam's absence.³⁸

Sholkov, another acquaintance, proves a different kind of turncoat: he occupies Keldam's house while Keldam is away in Constantinople with Allegra. Keldam's return to Tel-Aviv makes no difference: Sholkov stays where he was, ipso facto making the dwelling his own.³⁹ Actually indebted to Keldam, Sholkov proceeds to interfere in Keldam's business, threatening to supplant him in it.

Keldam's relationship with the Arab merchant, Abu-Batzal, is, by contrast, built upon sincerity and trust. The two have an open discussion about the growing tensions between the national groups they belong to. The Arab complains of the unreasonable anger that Jews manifest against Arabs; Keldam does not try to reject the Arab's point of view.⁴⁰ The frankness between Keldam and Abu-Batzal goes hand in hand with mutual support when the Arab loans Keldam five hundred Eretz-Eretz-Israeli liras.⁴¹ A gesture performed against the backdrop of overall Levantine intrigue and deception,⁴² this act of generosity offsets other characters' distrust and disloyalty toward Keldam. The hero is led to the conclusion that there is no salvation from his distress; he feels deeply alienated by the Levant where petty individual gain seems to be the name of the game.

Expressions of the Levant

Boris Keldam - From East Europe to the Middle East

Boris Keldam is inscribed within a number of different spheres: the social, the family, and his own personal world. Coming from Eastern Europe, where he was educated as a merchant, Keldam undertakes successful ventures in Turkey and Palestine.⁴³ Before immigrating to the Land of Israel he lives in several places in the Mediterranean Basin: three years in Istanbul are followed by a few months in Beirut, whence he proceeds to Jaffa, there to set up his own home and business.⁴⁴ His work continues to take him on trips to Damascus and Constantinople, where he cultivates a friendship with the much esteemed Effendis.⁴⁵

Keldam also maintains thriving business ties with merchants and functionaries from different countries who come to Jaffa. Consular officials -- even Jamal Basha himself -- are fond of him.⁴⁶ Keldam is part of an extended bureaucratic and social network: post office directors, bank

36. *ibid.*, p. 115.

37. *ibid.*

38. *ibid.*, p.118 .

39. *ibid.*, p. 114.

40. *ibid.*, pp.132-131 .

41. *ibid.*, p.132.

42. The proximity of this moment to Keldam's suicide is suggestive: Keldam is apparently so far gone in his despair that even the deal with Abu-Batzal, which could have saved him from his financial quandary, is of no use.

43. *ibid.*, p. 102.

44. *ibid.*

45. *ibid.*

46. *ibid.*, p. 108.

managers, merchants. Working in the city and overseas, he is proficient in several languages spoken in the Levant: French, Italian, Greek, Turkish, and Arabic. "It was surprising"⁴⁷ for Keldam to hear Hebrew or Russian - an indication of his interaction with the pied tapestry of humanity that is Tel-Aviv.

Earlier, Keldam is tagged as a founding citizen of Tel Aviv, having arrived "before the first house was built".⁴⁸ He is part of the history of the construction of the first neighborhood, Ahuzat Bayit, from which the city of Tel Aviv later grows. Keldam is "also among the top ten who committed to build a home, bought a plot and covering the initial fee immediately".⁴⁹

Flexible and chameleon-like, Keldam seems made for the Levant, including its illicit occupations: "He was an agent for all kinds of goods, known and unknown ... seems a reasonable conclusion that he also had a share in the illegal drug trade... drank champagne and played cards".⁵⁰

Working with Orientals, Keldam is duped by them occasionally. His partner, Lysoboy, tricks him, forcing Keldam to start a new business. He opens an ice factory together with Sholkov and a Greek business partner from the Ajami neighborhood, to be then deceived by Sholkov.⁵¹

But he is far from being simply naïve; sometimes he is the one to cheat others. A naval officer says about Keldam: "A lunatic Levantine like him [...] I would have handcuffed him!"⁵²

"Levantine" is clearly a pejorative here, a hint at fraud, manipulation, and mercantile greed.

But the same Levantine flexibility seems to account for the ease with which Keldam adapts socially. When in Tel Aviv, he appears "more European", but when in Jaffa "[...] he could often be seen walking hand in hand with an Arab, or being part of spirited dancing, boisterous singing and carousing."⁵³ A part of the local cultural scene, he invites guests of different cultural backgrounds, most of them belonging to the upper class, to the banquets at his home. Some of the guests occupy prominent positions in their communities; some are on intimate terms with the authorities. Jewish writers and activists are invited, such as Shlomo Gamzu. Arab invitees include "public officials ... [such as the] Arab police officer... [and] three Arab guards."⁵⁴

Keldam is also on familiar terms with Trask members - the city's Zionist pioneers.⁵⁵ Like Keldam, they are of Eastern European origin; the shared bond comes to the fore in Keldam's solidarity with Zionist ideology. But in both "As a City Besieged" and "A Man and His House Perished", the pioneers make their appearance in connection with pleasure seeking and representations of frivolity,⁵⁶ unmindful of the practical Zionist teaching that provided the impetus for their immigration to Eretz-Israel. Like Keldam, their lives revolve about a combination of lightness and hedonism; however, while Keldam is a prominent man of affairs who builds a large house in Tel Aviv and invests in starting a family,⁵⁷ Trask members while

47. *ibid.*

48. *ibid.*

49. *ibid.*

50. *ibid.*

51. *ibid.*, p. 117.

52. *ibid.*, p. 126.

53. *ibid.*

54. 'A Man and His House Perished', pp. 106-104; 'As a City Besieged', pp. 195-194.

55. A telling comment is inserted in parentheses in the text: "(The first *Trask* company was founded at the time, headed by the cheerful bachelor, the drawing teacher at the boys' school, and Keldam supported it)" (*ibid.*, p. 103). On the *Trask* group, see H. Halperin, *The Maestro: The Life and Work of Avraham Shlonsky*, Tel Aviv 2011, pp. 132, 143-141.

56. 'A Man and His House Perished', p. 108.

57. Keldam himself sees these steps as part of advancing the goals of Jewish settlement.

their time away being non-productive.

Aesthetics in Levantine culture

Keldam is an esthete, cultivating this preoccupation in several ways. His home is clean and well-kept, primarily by his wives and the housemaid, "a Sephardi woman from Neve Shalom".⁵⁸ After Gina's death, the house is taken care of by an "elderly kind-faced Arab".⁵⁹ He also has a well-tended, beautiful garden "planted with bushes and flowers [...] a glowing hibiscus with large flowers, a Florida keys Indian with leaves reminiscent of a vine [...] in the summer - small rugs of shrubby Jerusalem sage of all colors [...] and in the winter - white, purple, yellow chrysanthemums".⁶⁰

One of the plants, a delicate Egyptian jasmine, is a gift Keldam receives from an Arab friend.⁶¹ As Hamutal Bar-Yosef has noted, the abundant botanical detail is an essential element of Barash's realism.⁶² The diverse flora and fauna echo the human landscape in Keldam's social life, while Keldam himself is described as paying meticulous attention to his personal appearance, dress, and manners. Keldam is considered a handsome man: his Levantine looks impress both men and women, "a manly beauty that could steal hearts".⁶³ After his death, mourners at his home reminisce about his impressive appearance and personal qualities. They speak of him as a man with a great heart who has helped others, offered loans, and offered gifts to those in need: "a charming guy, a heart of gold... a Levantine type".⁶⁴

Aestheticism is also part of the insistent attention Keldam pays to the appearance of his wives. He wants his first wife to be exquisitely dressed at the party he holds in honor of her arrival in Eretz Israel: "[He] put a costly dress on his wife, decorating her with abundant jewelry".⁶⁵ His second wife, Allegra, is also elegantly dressed, "a fine mixture of Oriental and European tastes".⁶⁶ Her eclectic style forms a parallel to his intercultural way of life. At the same time, Keldam's obsession with his wives' outward appearance conveys his perception of women as purely aesthetic and decorative objects. This provides an illustration of the status of women in the story: they are neither opinionated nor independent. They tend to appear as part of the background, an appendage of their male partners. The women showing up at Keldam's party remain aloof toward his wife, the ostentatious display of wealth in her home and even her dress and jewels notwithstanding. They seem unaffected by these manifestations of wealth and economic status; the women obviously have more substantial concerns. Yet their immediate rejection of her without so much as an initial exchange suggests a different kind of superficiality and prejudice in their worldview.

The meticulous care, order and cleanliness with which Keldam plans his suicide are the apogee of his aesthetic concerns. He chooses the location carefully to avoid leaving a sullied space. This seems a way to endow his act with supreme value, putting it on a level with his public image: "It could not be that his life would be forfeit under the heavens [...] he had always loved

58. *ibid.*, p. 108.

59. *ibid.*

60. *ibid.*, p. 102.

61. *ibid.*, p. 103.

62. H. Bar-Yosef, 'On 'Man and His House Perished'', N. Tamir-Smilanski (ed.), *Asher Barash: Criticism of His Work*, Tel-Aviv 1988, pp. 151-145.

63. 'A Man and His House Perished', p. 102.

64. *ibid.*, p. 102.

65. *ibid.*, p. 103.

66. *ibid.*, p. 108.

order".⁶⁷ The aesthetic sense shaping his external appearance is linked to his self-image, which he wants to make a public show of, even in the act of death, a fundamentally violent moment. An oxymoronic longing manifests itself in the fundamental violence: Keldam seeks to kill himself in an aesthetically pleasing way, although suicide is, on the face of it, hardly concerned with beauty.

Keldam leads a life in conformity with what is expected of him, a busy jumble of pursuits, to which the suicide forms a chilling contrast: the individual is set apart, the Levantine tone of Eretz Israel defining him in his loneliness as the solitary bearer of responsibility for his own fate to his.

Joined together with this, aestheticism becomes all the more starkly an expression of externality in Keldam's life; spirituality is dispensed with. The superficiality of the Levant as a whole may be the implicit object of the critique emerging through the tragedy of Keldam's life.

Keldam's Attitude toward Women

Disrespect and objectification

For Keldam, female companionship is an essential attribute of his socioeconomic status. His pragmatic idea of marriage - matrimony is a must for starting a family - forms a counterpart to this way of thinking. To this end he must build a luxurious house, furnish it, and have a luscious garden. He next goes to Beirut to retrieve a woman - the woman whom he will marry will be as much a part of the decoration of the house as the garden. Marriage is urged upon him by his friend, Dan Kris; his trip to Beirut for the express purpose of finding a bride is a businesslike step like any other entrepreneurial operation. It features no other experiential elements. Bringing a bride home from Beirut within a week marks the completion of the "furnishings" in his house in Tel Aviv.⁶⁸ Gina is "imported" like precious merchandise from Beirut. Her name never comes up during their period of courtship; she remains an unindividuated object for Keldam. His indifference is obvious when he first introduces her to his friends and their wives. Turning to the women, he seems to be inviting them to evaluate the merchandise he has imported. The women examine Gina, saying that "she is a good woman, but there's nothing to talk about with her,"⁶⁹ thus completing Keldam's dehumanizing objectification of his new wife.

Shortly after their wedding, Keldam stops providing for Gina's basic needs. He "abuses her and treats her like a Russian drunk [...] not even as an Arab effendi, who would have upheld some traditional family manners [...] Surely, he will not divorce her or take another woman in her place. He is not a *Sephardi*".⁷⁰ Suffering from pangs of conscience, he comes up with the idea of hosting a masquerade party at his home. He entreats Kris to seduce Gina during the party so as to awaken her "with a little 'daring'".⁷¹ The party takes place on Purim, a holiday traditionally associated with disguise and humor. But the amusement Keldam intends provokes a hysterical response on Gina's part. Unable to escape Kris' harassment, she falls down on the floor, whimpering "hysterically".⁷²

67. *ibid.*, p. 134.

68. *ibid.*, p. 102.

69. *ibid.*, p. 102.

70. *ibid.*, p. 104.

71. *ibid.*

72. *ibid.*, p. 106.

There is more harassment after Gina's death. Keldam, now a widower, hosts a ball and invites Raisa, the wife of one of his friends, Zalman Sidkov. With her husband away on business, she arrives at Keldam's house on her own. Keldam forces himself on Raisa in the course of the evening despite her objections, kissing her on the mouth. He makes a public announcement of this: "God, you are jealous of me... I kissed her".⁷³

These incidents demonstrate Keldam's chauvinistic and contemptible attitude towards women. He disrespects and disdains the memory of his late wife by forcing himself on Raisa.

Keldam's Violence and Infidelity

Keldam is a notorious wife-beater, with bouts of violence against Gina and Leah: at some point "he had also begun to beat her [i.e., Gina, his first wife]".⁷⁴ Lying next to her in bed one night, he punches her "on her face" with his boot; blood bursts out of her nose and mouth.⁷⁵ He abuses her verbally, calling her a "bitch", making her hide in the shower. The narrator tries to make sense of Keldam's violence, suggesting that Keldam is influenced by Gina's detailed stories of abuse at the hands of her stepfather. Her accounts of the violence she's been subjected to in the past reverberate restlessly in his mind.

The abuse suffered by Gina at the hands of both her stepfather and her husband suggest that wife-beating was a common practice in Levantine society. It may have been accepted as a way of relieving family tension. This type of marital violence is representative of a perceived mode of male ownership of women. This is borne out by a conversation between Keldam and the old doctor's daughter. Keldam tells her that every "respectable" husband beats his wife, and asks rhetorically: "If he does not hit her, how will she feel?"⁷⁶ The girl is not impressed and tells him to "Go to hell!"⁷⁷ She insists that if she had been his wife, she would have fought back.⁷⁸ Her quick outraged response is a voicing of a modern and different sensibility. For Keldam, women are inferior objects owned by males. The girl's confidence and independence are indications of a complete rejection of this type of male oppression.

Keldam has a different kind of relationship with his Turkish second wife, Allegra. Their union is characterized by mutual respect, suggesting that wife-beating is not necessarily an accepted Levantine norm. Barash points to other couples whose domestic life is free of abuse. The orchard owner, Shulkov, and Mrs. Karpin live quite happily together.⁷⁹ The Shulkovs are contrasted with Keldam's marital failures, making it clear that the responsibility for his fiascos is his alone. Barash thus makes us see that building an enviable house with a garden is by itself no formula for conjugal happiness.

After Gina's death, Keldam begins to regret his violent abuse of her; he is even tormented by his memories. He treats Allegra differently, trying to behave with restraint and respect. He lets her visit her parents in Turkey, encouraging her to stay there until the birth of their child. His gentleness may be accounted for by his confidence that she will bear him a son; he even chooses a name that he likes, Yigal.⁸⁰ He expects his son to be like him, in line with a patriarchal

73. 'As a City Besieged', p. 195.

74. 'A Man and His House Perished,' p. 104.

75. *ibid.*

76. *ibid.*, p. 105.

77. *ibid.*

78. *ibid.*

79. *ibid.*, p. 113.

80. Mentioning to Allegra that he doesn't like his name, "Boris", nor "Ber". But, he likes the name Yigal, which is "... like the name of the heroic guard in the Galilee", *ibid.*, p. 109.

mindset in which the father names his son and heir.

Keldam's infidelity becomes especially poignant when he is infected with a venereal disease by an old prostitute.⁸¹ This may be a visitation of universal justice upon him, a form of retribution for his mistreatment of women as mere instruments for his personal needs. The disease makes him deteriorate mentally, measure for measure meted out for the mental anguish he causes the women his life. But Barash's meaning remains ambiguous: does he mean to imply that Keldam's actions should be attributed to innate tendencies or that they are reiterations of local Levantine norms Keldam observes in Eretz Israel? Could it be his misinterpretation of Levantine permissiveness that prompts his promiscuity, which in turn leads to his venereal disease and ultimately pushes him to his death? In Bar-Yosef's words: "Should we interpret the fate of Keldam as the revenge of the Levantines upon European man, or as the stifling of the healthy process of Levantinization by the violent despondency of the remnants of European culture?" In her opinion, the text provides no final answers.⁸²

A hint as to the answer appears when, having been made aware of his condition, Keldam is asked by an Arab in the street, "Where is the wound from, from our city or from Beirut?" The Arab has noted the telltale sores about Keldam's mouth. Both laugh, but Keldam now knows that people understand the nature of his "wound."⁸³ The Arab's caustic question suggests that venereal disease was common in the Levant; Keldam, son of Ashkenaz, has simply adopted the behavior patterns locally associated with masculinity.

Conclusion

Keldam lives in Tel Aviv at the end of the period of Ottoman rule over Eretz Israel and the transition to British Mandatory Palestine. This is a time of enormous political and cultural change, alternation between Eastern and Western hegemonies, and deep anxiety. In Barash's words: "...a time of agitation for the settlement of the land [...] the negative attitude of the military bureaucracy and the stubborn opposition of the Arabs to Jewish immigration to Israel reached threatening dimensions".⁸⁴ A parallel emerges between the turbulent events in the Land of Israel and the protagonist's life.

A multitude of ethnic groups coexist in the same public space; while in the personal space of the individual, the emotional turmoil experienced by Keldam vis-a-vis his wives, the psychological crisis he finds himself in the midst of, his different women's mindsets, and the invasion of his private space by strangers. All these unfold not in the esoteric margins of Levantine society, but at its very center.

The Levant is dominated by materialism. Money and social status are key. Barash portrays Levantine society as cunning, subversive, often hypocritical, and driven throughout by motives of gain, thus making the Levant postmodernistically multiple and disunited in character.

Unlike modernism, postmodernism values and aspires to heterogeneous structures. David Gurevitz writes that "postmodernism is essentially a 'mental state' (a process, a general cultural sensitivity), an artistic style and a 'lifestyle' that rejects any universal [...] view of cultural practices, presenting instead a polyphonic, carnival and pluralistic notion that

81. *ibid.*, p. 103.

82. Bar-Yosef (above note 62), pp. 145-151.

83. *ibid.*, p. 111.

84. 'A Man and His House Perished', p. 117.

emphasizes the ethnic, cultural, sexual, and emotional aspects of its objects, highlighting the differences among identities, cultures and people".⁸⁵

Much of this postmodern pluralism and emphasis on difference can be seen in the world inhabited by Keldam: cultural, sexual, and emotional difference occupies center stage in Barash's writings. In the Levantine public sphere, the elements comprising this ethnic multitude manage somehow to co-exist. In Keldam's personal space, this difference, as it relates to the delicate mental state of his wives and his own emotional crises, is far less stable. Barash treats the cosmopolitanism of an emerging Tel Aviv with a refined sense of realism free of any esoteric or folkloristic elements. Postmodernism "without ambition either explicit or concealed of establishing a hegemony of one type or another"⁸⁶ is a value compatible with the Levantine cultural space. Even so, Keldam also falls prey to a kind of stereotyping in his descriptions, as we have shown.

Keldam is alone in facing his adversity, with no assistance or source of support or consolation even though he is part of a society that claims to be upholding the values of sympathy, kindness, and openness. In both "Gardeners", and "A Man and His House Perished", the subject finds the cure for his distress in suicide. And yet, from the point of view of Levantine society, there is nothing shocking in Keldam's desperate act. The time is one of the supplanting of one form of imperialist rule with another, a time of war, ethnic transition, and social upheaval.⁸⁷ So the Levantine locals make do with mere nodding and chatting away about the deceased.

The protagonist's death, which takes place in isolation and without the knowledge of his wife or acquaintances, underscores the importance of social status in the Levant: Keldam's self-imposed isolation is an expression of human dignity; but it also reflects the inability of Levantine society to respond to the suffering of the individual, reinforcing the barrier between the subject and his milieu.

The act of suicide is indeed terrible, but by taking his own life Keldam is also making a statement about being in control of his fate, in marked contrast with earlier stages of his life when he could not act upon his own decisions.

85. D. Gurevitz, *Postmodernism: Culture and Literature at the End of the 20th Century*, Tel-Aviv 1997, pp. 25-24.

86. *ibid.*, p. 29.

87. See for instance, A. Halamish, *From a National Home to a State on the Way: The Jewish community in Israel between the world wars*, Raanana 2004-2012, pp. 35-34.

מאמרי שכותרתו "עזרא ופועלו במקורות המקראיים והבתר-מקראיים", נתפרסם בכתב העת "בית מקרא", תמוז-אלול תשל"ב - 1972, והוקדש לזכר אבי-מורי ורבי הרב יצחק ארטן נ"ע. המסה¹ על "עזרא העניו במקרא" מוקדשת לזכר נכדנו יואל בן שביט ורמי בר-און.

לעת הזו, כעבור כיוכל שנים מעת פרסום הדברים, מצאתי את עצמי שואל על שום מה כה נתחבבה עליי דווקא דמותו של עזרא. פתחתי בבירור המענה על השאלה: מהי המידה המאפיינת את עזרא בסיפור המקראי שלפנינו (ספר עזרא ונחמיה). על סמך המסורת החוזרת בספרות חז"ל (סנהדרין יא, א; יומא ט, ב; סוטה מח, ב; תוספתא, שם, פי"ג) הנחתי כי תהא זאת הענווה והמצוין בה העניו:

ת"ר - פעם אחת היו מסובין בעליית בית גוריה ביריחו ונתנה עליהם בת קול מן השמים: יש כאן אחד שראוי שתשרה עליו שכינה כמשה רבינו אלא שאין דורו זכאי לכך. נתנו חכמים עיניהם בהלל הזקן; וכשמת אמרו עליו ה' חסיד ה' עניו תלמידו של עזרא.

המשכתי בבירור המשמעות של מידת הענווה ומצאתי במשלי יח 12: "לפני שבר יגבה לב-איש [= שכלו] [דווקא] ולפני כבוד – ענוה", ואילו נאמר בסוטה ט, טו: "קדושה מביאה לידי ענוה; וענוה מביאה לידי יראת חטא".

אך מצא חן בעיניי פירוש רש"ר הירש על הכתוב על אודות משה: "והאיש משה ענו מאד" - מי שזכה למידה זו כבר סילק מליבו כל מחשבה על ערך עצמו ועל גדולת עצמו.

ולעומתו נראו לי דברי הרב קוק [מידות הראיה ענוה ח']: "לפעמים אין צריך להתיירא מגדלות, שהיא מרוממת את האדם לפעול גדולות; והענווה כולה מבוססת על גדלות קדושה שכזאת".

בסופו של דבר אימצתי לי את הגדרת רמב"ם בפירושו לפרקי אבות ד, ד: "כי הענווה היא מן המידות המעולות, והיא ממוצעת בין הגאווה ושפלות הרוח" [ההדגשה שלי, נ"א].

רוצה לומר: העניו ניצב בין ההערכה העצמית והנכונות לפעולה אמיצה ובין התודעה העצמית של גבולות היכולת שלו, ומכאן הנכונות לוותר על המעשה בעת הזו.

על יסוד הגדרה זו של מידת הענווה ושל האיש העניו ננסה עתה להתוודע לדמות **עזרא העניו** כפי שהציג אותה עורך ספר עזרא (ונחמיה) שלפנינו [על פי מקורות שעמדו לפניו כפי שביארנו בעבודת המחקר במאמרי ב"בית מקרא"]:

בפתיחת תולדות עזרא מביא העורך-המחבר את שמצא במקור שלפניו (עז' ו 1):

ואחר הדברים האלה, במלכות ארתחשסטא מלך פרס עזרא בן שריה [...] בן פינחס בן אלעזר בן אהרן הכהן הראש [ההדגשה שלי, נ"א].

נחלקו החוקרים [כפי שהראיתי במאמרי] אם **הכהן הראש** במקור בא לציין את היות עזרא [כבימי נחמיה] **כהן גדול** או שהתואר מכוון לאהרן ובא לציין את היות עזרא מיוחס לאהרן **הכהן הגדול**. כך הניח מחבר ספר עזרא

1. מאמר על נושא עיוני בגישה סובייקטיבית. ראו: א' אבניאון (עורך), 'מסה', מילון ספיר: מילון עברי-עברי מרוכז בשיטת ההווה², עמ' 576.

הרואה לנכון לציין בסמוך (פס' 6):

הוא עזרא עלה מבבל, והוא ספר מהיר בתורת משה, אשר נתן ה' אלוהי ישראל; ויתן לו המלך כיד-ה' אלוהיו עליו -- כל בקשתו [ההדגשות שלי, נ"א].

קדרי מסביר במילונו את המילה סופר:²

1. פקיד ראשי, מחוקק, שר משרי המלוכה.

זאת בדומה למעמד נחמיה ומרדכי בממשל הפרסי או "ויהונתן דוד דויד יועץ איש מבין וסופר הוא" (דה"א כז 32).

ושוב מתברר כי הפרשנות שנתן מחבר-עורך עזרא למילה סופר נשענת על משמעות אחרת:

2. אדם היודע קרוא וכתוב.

כשהוא מרחיב אותה בסמוך (פס' 6): "הוא עזרא עלה מבבל, והוא סופר מהיר בתורת משה, אשר נתן ה' אלוהי ישראל".

ובדומה מציג אותו הסופר-העורך בהמשך (פס' 11): "וזה פרשגן הנשתון אשר נתן המלך ארתחשסתא לעזרא הכהן, הסופר: סופר דברי מצות ה' וחוקיו על ישראל" [ההדגשה שלי, נ"א], ובהעתק הכתב בהמשך נאמר (פס' 12): "לעזרא כהנא ספר דתא די אלהי שמיא" [ההדגשה שלי, נ"א].

אך עיון בחלק המדיני של המסמך מלמד על מעמדו הפוליטי-המעשי של עזרא בבחינת סופר 1, כלומר במשמעות של נציג המלוכה (פס' 21):

ומני אנה ארתחשסתא מלכא שים טעם -- לכל גזבריא די בעבר נהרא, די כל-די ישאלנכון עזרא כהנא ספר דתא די אלהי שמיא -- אספרנא יתעבד.

ועוד זאת (פס' 25-26):

ואנת, עזרא, כחכמת אלהך די בידך מני שפטין ודינין די-להון דינין לכל עמה די בעבר נהרא לכל ידעי דתי אלהך; ודי לא ידע תהודעון. וכל די לא להוא עבד דתא די-אלהך ודתא די מלכא -- אספרנא דינה להוא מתעבד מנה: הן למות, הן לשרשי, הן לענש נכסין ולאסורין.

[תרגום הקטע האחרון: ואתה, עזרא, כחוכמת אלוהיך אשר בידך - מנה שופטים ודיינים שידונו את כל העם אשר בעבר הנהר, לכל יודעי חוקי אלוהיך, ואשר לא ידע - תודיעו. וכל אשר לא יעשה תורת אלוהיך ותורת המלך - יעשה לו משפט בדיוק (או: במהרה); אם למות, אם לעונש נכסים, ולכבלים (בית אסורים)].

השוואת שליחות "עזרא הסופר" כאן לעומת שליחות נחמיה (פרק ב) להלן מציגה את עזרא כ"סופר" [פקיד-לוגיסט] מוצלח הרבה יותר - באופן שמוצגים פרטי הדברים במסמך הנ"ל. אולם בספר זיכרונותיו [כמקובל במחקר] המובא בסמוך (פס' 27-28), נגלית דמותו כ"עניו" על פי ההגדרה שאימצנו בפתח המאמר:

ברוך ה' אלוהי אבותינו אשר נתן כזאת בלב המלך לפאר את בית ה' אשר בירושלם. ועלי הטה חסד לפני המלך ויועציו ולכל שרי המלך הגבורים. ואני התחזקתי כיד-ה' אלוהי עלי, ואקבצה מישאל ראשים לעלות עמי [ההדגשות שלי, נ"א].

עזרא העניו רואה בהצלחתו רק חסד אלוהי; ולכן התחזק לפעול למען "העלייה" לירושלים; ובמיוחד דאג להעלות מבני שבט לוי. עזרא צלח זאת (ח 18, 20):

ויביאו לנו כיד אלהינו הטובה עלינו איש שכל מבני מחלי מן לוי בן ישראל [...] ומן הנתינים שנתן דויד והשרים לעבודת הלוים... [ההדגשה שלי, נ"א].

בהמשך מספר עזרא העניו כיצד [בשונה מנחמיה] בעומדו על סף היציאה בדרך הארוכה במדבר שבין בבל וסוריה, נמנע מבקשת תמיכה צבאית מן המלך (ח 21-22):

ואקרא שם צום על הנהר [תעלה שאצל נהר פרת] להתענות לפני אלוהינו, לבקש ממנו דרך ישרה [דרך בטוחה במדבר], לנו ולטפנו ולכל רכושנו. כי בושתי לשאול מן המלך חיל ופרשים לעזרנו מאויב בדרך: כי אמרנו למלך לאמור, יד אלהינו [תהא] על כל מבקשיו

2. מ"צ קדרי, 'סופר', מילון העברית המקראית: אוצר לשון המקרא מאל"ף עד תי"ו, עמ' 751.

לטובה, ועזו ואפו, על כל עוזביו.

הסיכון שנטל על עצמו עזרא "הסופר" [במשמעות של מנהיג לוגיסטי המוליך כוח במדבר] נסתיים בשלום. וכך עזרא מתאר זאת בענווה בספר זכרונותיו (ח 31-32):

ונסעה מנהר אהוא בשנים עשר לחודש הראשון [ניסן] ללכת ירושלים. ויד אלהינו היתה עלינו ויצילנו מכף אויב ואורב על הדרך ובבוא ירושלים [ההדגשה שלי, נ"א].

מכאן ואילך עזרא מעביר בענוונותו את הפיקוד להנהגה הירושלמית: **הכהנים והלויים**. אין עזרא מצוין כמי שעמד בראשם של "הבאים מהשבי בני הגולה [אשר] הקריבו עולות לאלהי ישראל, פרים שנים-עשר [כנגד שנים-עשר השבטים] על כל ישראל" (פס' 35).

אפילו את המסמכים שקיבל מהמלך הפרסי לא הוא העביר, אלא ההנהגה המקומית (פסוק 36):

ויתנו את דתי המלך לאחדשדרפני המלך ופחוות עבר הנהר; [הם אשר] ונשאו [בכספם] את העם ואת בית האלוהים.

בהמשך ספר זכרונותיו (עז' ט) מתאר עזרא את קוצר ידו במלחמתו בתופעת החיתון **בעמי התועבות**, כיוון ש"ויד השרים והסגנים היתה במעל הזה ראשונה". רק (פרק י) כאשר שכניה בן יחיאל [מסופר להלן שאביו היה מאותם שהשיבו את נשותיהם הנוכריות (י 26)] עורר אותו למעשה (י 4-5):

קום! כי עליך הדבר [לפעול] ואנחנו עמך. חזק ועשה! ויקם עזרא ["הסופר"] וישבע את שרי הכהנים הלויים, וכל ישראל, לעשות כדבר הזה וישבעו [ההדגשה שלי, נ"א].

מכאן ואילך עזרא פועל כסופר תורת ה' [ואפשר אף ככהן הראש]; וכך מטעמו בהתכנסות העם באיום השרים **והזקנים** בחודש כסלו (י 16-9):

הוא חודש התשיעי, בעשרים בחודש -- וישבו כל העם ברחוב [ברחבה - בכיכר] בית האלהים, מרעידים על הדבר ומהגשמים [אותה שעה] ויקם עזרא הכהן [דהיינו כהן הראש - כשגרת הכתובים בספרי המקרא] ויאמר אליהם: אתם מעלתם ותשיבו נשים נכריות [...]. ועתה תנו תודה לה' [...] ועשו רצונו. ויענו כל הקהל ויאמרו קול גדול: כן כדברך עלינו לעשות.

אך הביצוע המסובך הועבר לשרים ולזקני עיר ועיר ושופטיה (פס' 17):

ויעשו כן בני הגולה, ויבדילו עזרא הכהן [הראש] אנשים ראשי האבות [...] וישבו ביום אחד לחדש העשירי [טבת] לדריש [לבדוק את] הדבר ויכלו [לטפל] בכל [ה]אנשים [אשר] ההושיבו נשים נכריות עד יום אחד לחדש הראשון [ניסן].

ספר עזרא שלפנינו מסתיים ברשימת מי **אשר הושיבו נשים נכריות - מבני הכהנים, ומן הלויים, ומן המשוררים ומישראל** (י 44): "כל אלה נשאו נשים נכריות; ויש מהם [שהיו להם] נשים [וגם] וישימו [מהן] בנים".

כאן ספר עזרא מסתיים. מן המובא בפתח "ספר זכרונות" נחמיה (כמובא בנחמ' א) ברור כי עזרא לא הצליח בשליחותו: ההנהגה הירושלמית נכנעה להנהגה של "עמי הארצות" הסובבים את יהודה. כדברי השליח, חנני, לנחמיה (א 3):

הנשארים אשר נשארו מן השבי [דהיינו: עולי בבל] שם במדינה [כלומר העולים משבי הגולה (עז' ב 1)] ברעה גדולה ובחרפה וחומת ירושלם מפורצת ושעריה נצתו באש.

לפיכך נחמיה "הסופר"-המדינאי, המנוסה, נמנע מלהיעזר בעזרא הכהן, הסופר-הכהן-המהיר בתורת משה, שלא צלח במאבקו בהנהגה המקושרת עם יריביו "עמי הארצות".

נחמיה ממשיך לפעול בעצמו, ורק כשניצח במאבקו עם טוביה וסנבלט (נחמ' ו 9): "ותשלם החומה בעשרים וחמשה לאלול [תוך] לחמשים ושנים יום", ולאחר שחש כי שקטה הארץ (ז 72): "וישבו [בביטחון] הכהנים והלויים והשוערים והמשוררים ומן העם והנתינים וכל ישראל [רגועים] בעריהם ויגע [ראש] החדש השביעי [בתשרי הסמוך] ובני ישראל בעריהם", הם עומדים לחוג את ראש השנה (ח 1): "ויאספו כל העם כאיש אחד אל הרחוב [הרחבה] אשר לפני שער המים". אותה שעה מצאה ההנהגה הנאמנה לתורת משה לפנות למנהיגה: "ויאמרו לעזרא הסופר להביא את ספר תורת משה אשר צוה את ישראל". ואומנם כך אירע:

ויביא עזרא הכהן [הגדול הנקרא כאן בספר עזרא - החיצון בשם כהן הראש] את התורה לפני

הקהל מאיש ועד אשה וכל מבין לשמוע [הלויים - המורים המלמדים] ביום אחד לחדש השביעי [יום מקרא קודש - ככתוב בוויק' כג 24; במ' כט 1] ויקרא בו [...] ויעמד עזרא הסופר על מגדל עץ [...] ויפתח עזרא הספר לעיני כל העם [...] והלויים מבינים את העם לתורה והעם על עמדם; ויקראו בספר בתורת האלהים מפרש ושום שכל ויבינו במקרא.

בהמשך [בגרסת עורך ומחבר ספר עזרא] נמסר:

ויאמר נחמיה הוא התרשאת ועזרא הכהן הספר והלויים המבינים את העם לכל העם: היום [מועד האסיפה] קדש הוא לה' אלוהיכם אל תתאבלו ואל תבכו [...] ויאמר להם: לכו אכלו משמנים [...] כי קדוש היום לאדונינו [...] וביום השני נאספו ראשי האבות לכל העם, הכהנים והלויים אל עזרא הסופר ולהשכיל אל דברי התורה [...] ויקרא [עזרא] בספר תורת האלהים יום ביום (נחמ' ח 9-10, 13, 18).

בהמשך ספר זיכרונות עזרא (פרק ט) נאמר:

וביום עשרים וארבעה לחדש הזה [השביעי - לאחר חג הסוכות] נאספו בני ישראל בצום ובשקים ואדמה עליהם ויבדלו זרע ישראל מכל בני נכר [...] ויאמרו הלויים [...] קומו ברכו את ה' אלהיכם [...] ויברכו [...] אתה הוא ה' לבדך [...] [ובתרגום השבעים נמסר: ויאמר עזרא] אתה הוא ה' האלהים אשר בחרת באברם [...] [נסיום נאום ארוך] ואתה צדיק על כל הבא עלינו, כי אמת עשית ואנחנו הרשענו.

לאחר מכן (בהמשך בפרק י) שיתוף הפעולה בין נחמיה לעזרא בא לידי ביטוי בנוסח כתב האמנה שנעשה בטקס החגיגי:

ובכל זאת אנחנו כורתים אמנה וכותבים ועל החתומים
נחמיה התרשאת בן חכליה [בן] צדקיה; **ועזריה** [יש להקדימו בטקסט הכתוב שלפנינו; הוא עזרא הכהן הראש] בן שריה בן עזריה [...] ושאר העם [...] וכל הנבדל מעמי הארצות אל תורת האלהים [...] מחזיקים על אחיהם אדיריהם ובאים באלה ובשבועה ללכת בתורת האלהים אשר נתנה ביד משה עבד האלהים [ההדגשות שלי, נ"א].

בכל השתלשלות המאורעות והמעשים המתוארים כאן על פי ספר זיכרונות עזרא, האיש מתואר ככהן ראש וכ"סופר"-מנהיג. פועלו כקורא וכמפרש לספר תורת משה עומד ביסוד תפיסת חז"ל את עזרא "סופר", כלומר קורא התורה ומבארה על דרך המסורה שבעל-פה.

בהמשך ספר נחמיה המקראי אנו שבים ומתוודעים לעזרא "היודע את מקומו": הוא "כהן הראש" ו"הסופר" רואה את עצמו בצילו של נחמיה, נאמנו של ארתחשסתא, מי שנקרא בדחיפות לבוא לעזרתו של **חנני אחד מאחי** (נחמ' א 2) כדי להציל ממצוקה קשה את המדינה בכלל ואת ירושלים בפרט לאחר שעזרא מנסה ולא מצליח, במשך שנים, לגבור על השתלטות ראשי **עמי הארצות** על הנהגת מדינה "יהוד".

ואכן, בעת חנוכת חומת ירושלים (נחמ' יב), נחמיה עושה מסע של שתי תהלוכות הנפגשות בסיום טקסי ברחבה שלפני בית המקדש. בראש האחת מהן הריהו מעמיד: "ועזרא הסופר לפניו"; ואילו בראש האחרת: "והתודה השנית ההולכת למואל [אפשר: לשמאל - צפונה] ואני [נחמיה] אחריה".

נמצא נחמיה "הסופר" המדינאי המנוסה בהווה הפוליטית-הפרסית, נמנע בראשית צעדיו מלהיעזר בעזרא, כהן הראש, הפועל יותר כ**סופר מהיר בתורת משה**. עם זה משעה שצלח במשימתו להושיע את עמו, ראה נחמיה מן הנכון ומן הראוי לכבד את עזרא: מי שלעומתו נראה לו כי במידת הענווה שבו נטה להתנהגות שבשפלות הרוח יתר על התנהלות שבדרך הגאווה.

אך מעניין לציין כי בן-סירא המכבד את החכם-הסופר, אינו מציין בשבחיו לאישים פעילים בימי הבית השני את עזרא. בעוד חז"ל, במיוחד מתקופת יבנה ואילך, ראו בו אב-טיפוס של חכם סופר, המצוין כמתקן תקנות וגודר גדרים. וכבר ראינו בפתח דברינו כיצד עזרא הסופר מקשר [בדברי המדרש] בין משה רבנו ובין הלל הזקן בענוותו. לסיום אציג הגדרה רחבה לדמות **העניו בעקבות המקרא, חז"ל ולשון ימינו**, שמצאתי באקראי בגנזי המחשב שלי בשנת תשע"ד:

אדם צנוע מבחינה אישית ומצטנע מבחינה חברתית.

שפל רוח במשמעות מהופכת לבעל גאווה או גס רוח.

משלב בין הפן הרגשי כלפי הזולת
ובין הפן האמוני כלפי שמיא:
בוטח בדרכי ה' הנעלמות
דווקא בשעות קשות ולעת מצוקה.
מקבל את הדברים כמות שהם
וממשיך לדרוש את ה' - באמונה ובתקווה,
יש עוד חיים טובים לאחר האסון או האכזבה.

מתוך אמונתו באדם, כמי שנברא בצלם אלוהים,
לעולם לא יהיה קפדן -
לא יכעס על האחר גם כשכבודו נפגע.
אמונו באדם כבעל מידה אלוהית של חסד
תביאהו למחילה ולסליחה הדדית.
לפיכך לא יברח ולא יימלט מסביבתו החברתית
כשהוא מצמצם את עצמותו, כנזיר באוהלו בלבד.

אישיות העניו - תודעתו הסגולית והתהוותה -
מאז ומקדם, נותרה פלאית ועמומה,
עד היום הזה.

מצבת זיכרון

יהיו הדברים שכתבתי בזאת לציון מידת הענווה שבעזרא לעילוי נשמת נכדנו, יואל, שלדעת מכיריו ומוקיריו
מידת הענווה אכן הלמה את אישיותו הברוכה במידות רבות - כעולה מדברי האב רמי והאם שביט - עם הפרידה
ממנו ביום סגריר מכל בחינה.

להלן דברי חברו ללימודים באוניברסיטת בר-אילן:

בשנה וחצי האחרונות הייתה לי הזכות להיות שותף בדירה עם יואל.
יואל, בחור מקסים וטוב לב, מבריק וחד מחשבה.
יואל היה ה"ילד" של הדירה מבחינת הגיל, אבל הוא היה מקור השראה לכולם ולימד אותנו
מדי יום שיעור בגבורה, בהתמודדות עם קשיים ובהגשמת חלומות.
זה לא נתפס ואי אפשר להבין איך ולמה זה קורה לבחור כל כך צעיר ומוכשר. הלב כואב.
צר לי עליך אחי. נעמת לי מאוד.

תשפ"א 2021

מכתב שפיטות

לכל מאן דבעי

"שאנן", כתב עת רב-תחומי מקוון בענייני חינוך, יהדות וחברה של המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה, הוא כתב עת שפיט המתנהל על פי הדרישות להלן:

1. כתב העת יוצא באופן קבוע כל שנה בחודש ספטמבר ומספרו 0793-7016 ISSN כפי שמצוין בפרסום עצמו.
2. לרשות כתב העת עומדת רכזת פעילות המנהלת את התכתובת בין חברי המערכת לקוראים-מעריכים.
3. המערכת מורכבת מוועדה של עורכים הכוללת פרופסורים בתחומי הדעת המצויים בכתב-העת, כמצוין בפתח השנתון:
 - פרופ' שרה כ"ץ - חינוך ומחקר איכותני
 - פרופ' שרגא פישרמן - חינוך וייעוץ חינוכי
 - ד"ר דוד שניאור - מקרא, פרשנות וגאוגרפיה היסטורית
4. חברי המערכת משמשים גם קוראים-מעריכים למאמרים ועל פי החלטתם המאמרים מועברים לקוראים חיצוניים.
5. המערכת מתכנסת מעת לעת, אחת למספר חודשים ומקיימת ישיבות דחופות באמצעות דוא"ל והזום.
6. התהליך שעובר כל מאמר המתקבל במזכירות המערכת מופיע בתרשים זרימה בעמוד 258.
7. המאמר נשלח בעילום שם לשני קוראים. במקרה של מחלוקת בין שני הקוראים, מועבר הטיפול לחברי המערכת ובדרך כלל מופנה המאמר לקורא שלישי המכריע ביניהם. ההערכה של כל אחד מהם מתועדת ומועברת לכותב.
8. המאמר נשלח לכותב המאמר לתיקון על פי הנחיות הקוראים.
9. מאמר שנתקבל לפרסום עובר עריכה לשונית ולאחר הגהה כנדרש, הוא מוחזר לכותבו לשם אישור או בירור. רק אז הוא מוכן לפרסום.
10. כתב העת פתוח לכותבים מן החוץ, ועל במתו מתארחים כותבים ידועים בתחומם.

מערכת כתב העת

נוהל הגשת כתבי יד לשנתון "שאנן"

לידיעת החוקרים המבקשים לפרסם את מחקריהם בשנתון "שאנן" - כתב-עת רב-תחומי מקוון בענייני חינוך, יהדות וחברה:

יתקבלו מאמרים בשפה העברית ובשפה האנגלית. למאמרים יש להוסיף תקצירים של עד 150 מילים; למאמרים בשפה האנגלית יש להוסיף תקציר בשפה העברית. כמו כן יש להוסיף דוגמאות אחדות של מילות מפתח (למעין באינטרנט).

אין למסור מאמר שפורסם במקום אחר. המאמר יודפס בתוכנת Word של Windows (שמירה בפורמט של Word document). יש להקפיד שהכתיב יהיה על פי כללי הכתיב המלא.

על פי החלטת המערכת, השנתון מעוצב בתבנית אחידה. גודלו של המאמר לא יעלה על 20 עמודים. אפשר לצרף תרשימים, תמונות, מפות וכיו"ב (יש להתייעץ עם המעצבת הגרפית). רצוי להמעיט בהדגשות מלל שונות הגורמות לבלבול הקורא.

תאריך אחרון להגשת המאמרים: בסיום חופשת סמסטר א', בסוף חודש פברואר. מאמרים שיתקבלו לאחר המועד הנ"ל, יועברו לאחר שיפוט לשנתון הבא.

המאמרים יועברו לרכזת המערכת - תמי יהושע: Maarechet.Shaanan@gmail.com

מאמרים שלא יתקבלו לפרסום, יוחזרו לכותביהם.

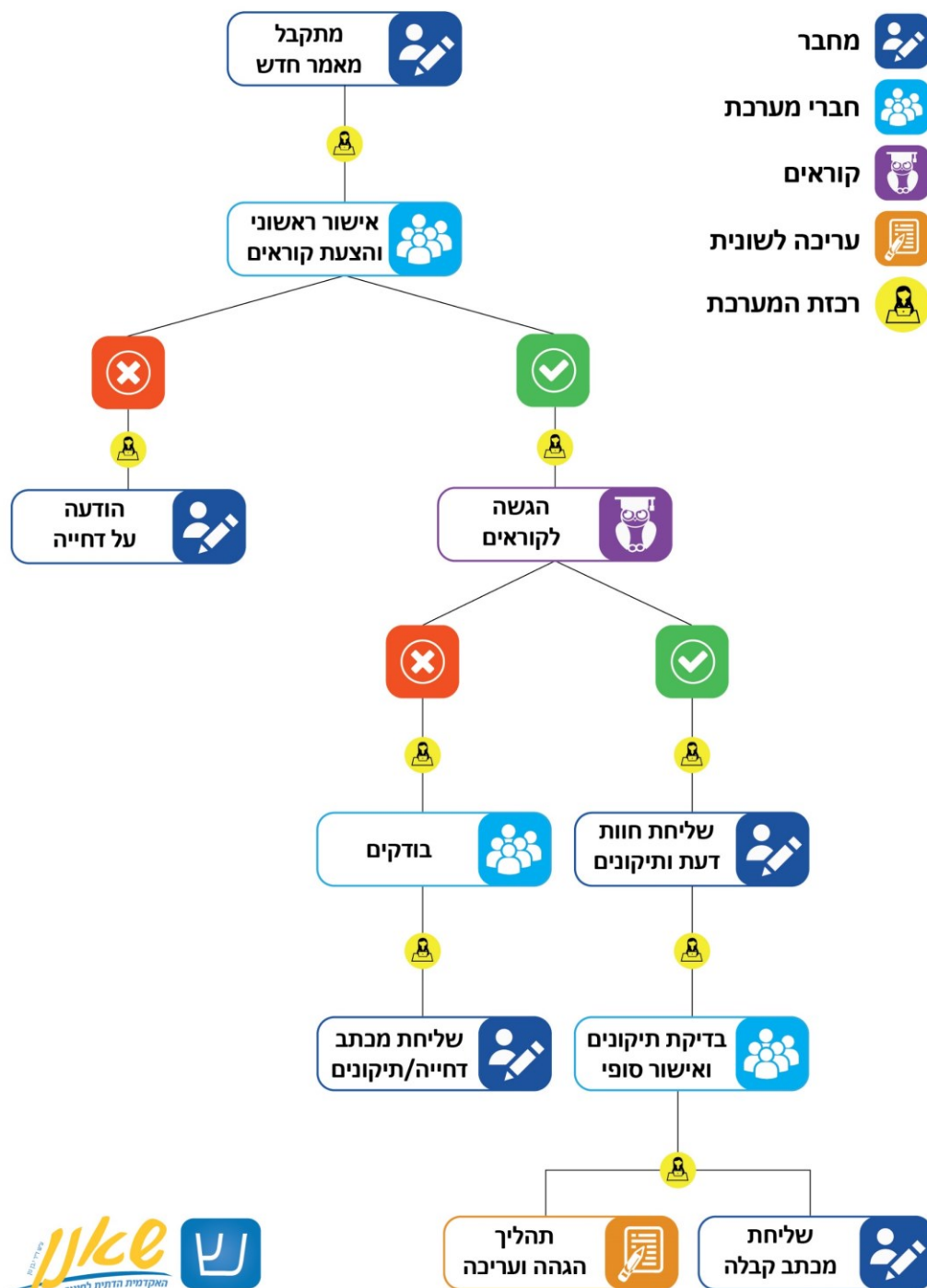
מאמרים שיש להכניס בהם שינויים, יוחזרו למחבריהם לשם תיקון.

תיקונים סגנוניים ייעשו בידי עורכת הלשון של המערכת.

בחודשים יולי ואוגוסט, לפני סיום עבודה על השנתון, יישלח המאמר לכותבים במייל להגהה אחרונה. יש להחזירו למערכת עד לסוף חודש זה.

השנתון יועלה לאתר ההוצאה לאור של המכללה - הכותבים יקבלו במייל כתובת אינטרנטית לצפייה במאמרם ובכל כתב העת במלואו.

תהליך קליטת מאמר - כתב עת "שאנן"



כתב העת "שאנן" הוא כתב עת בין-תחומי, שפיט ומקוון בתחומים אלה: חינוך, יהדות וחברה. מערכת כתב העת מזמינה חוקרים וחוקרות ותלמידי מחקר לשלוח מאמרים בתאוריה ובמחקרי שדה בתחומים הרלוונטיים להכשרת מורים ולמרחב הפדגוגי או החינוכי. המאמרים המוגשים לכתב העת צריכים להיות כתבי יד מקוריים שלא התפרסמו או התקבלו לפרסום במקומות אחרים והם עוברים תהליך שיפוט כמקובל. כתבי היד צריכים להישלח לכתובת הדוא"ל של מערכת כתב העת: maarechet.shaanan@gmail.com

הגשת כתבי יד:

יש להגיש את המאמרים בליווי שני תקצירים, בעברית ובאנגלית. הנחיות הכתיבה הן לפי כללי "תרביץ" או APA (מהדורה שביעית).



SHAANAN

SHAANAN

Vol. 26

AN ONLINE MULTIDISCIPLINARY JOURNAL FOR JUDAISM, EDUCATION AND SOCIETY

June 2021