

שאנו

שאנו
כרך כח

כתב עת רב-תחומי מקוון ליהדות, לחינוך ולחברה

יוני 2023

תמוז תשפ"ג

שאנן

כתב עת רב־תחומי מקוון ליהדות, לחינוך ולחברה

SHAANAN COLLEGE ANNUAL 2023



הוצאת שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך

מסת"ב 0793-7016 ISSN

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"ג – 2023

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

עורך

ד"ר חגי מזוז שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה.

חברי המערכת

פרופ' דוד בן חיים שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה.
פרופ' שרה כ"ץ שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה.
פרופ' שרגא פשרמן שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה.

עריכת לשון – עברית

יפעת פישר שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה.

בדיקת מקורות

איריס פצ'רסקי שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה.

עריכה גרפית והבאה לדפוס

תאיר גז־שכטמן שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה.

כותבי המאמרים לפי סדר אלף־ביתי:

פרופ' סמדר בן אשר	התוכנית לייעוץ חינוכי, המכללה האקדמית אחוה, ערוגות.
ד"ר אלה בן־עטר	המחלקה לתקשורת, המכללה האקדמית ספיר, מועצה אזורית שער הנגב.
ד"ר סאאיד בשארה	החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל.
ד"ר מיכל דל	החוג לתנ"ך, שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה.
ד"ר רחל הס־גרין	החוג למתמטיקה, שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קריית שמואל, חיפה.
ד"ר עדו ישראלי	החוג ללימודי היסטוריה, מכללת אורות ישראל, קמפוס רחובות.
ד"ר אורן כהן זדה	החוג לחינוך והחוג לחינוך מיוחד, תלפיות – המכללה האקדמית לחינוך בחולון.
ד"ר דיתה פישל	החוג לחינוך, החוג לחינוך מיוחד והחוג לייעוץ חינוכי, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי.
ד"ר נורית צדרבוים	בית הספר לחברה ואמנויות, הקריה האקדמית אונו.
ד"ר דוד קאפח	החוג לתושב"ע, תלפיות – המכללה האקדמית לחינוך בחולון.
ד"ר צוריאל ראשי	בית הספר לתקשורת, אוניברסיטת אריאל בשומרון.

תוכן העניינים

6	פרופ' אבי לוי	דבר נשיא המכללה
7	ד"ר חגי מזוז	פתח דבר
		מאמרים במדעי הרוח
8	עדן ישראלי	קליטת מגורשי תל-אביב-יפו בזמן מלחמת העולם הראשונה כנקודת מבחן להנהגה המקומית בטבריה
25	נורית צדרבוים	"ממעמקים קראתיך... אהרל'ה" – 'במנהרה אשר בשדה'
		מאמרים בחינוך וחברה
53	אלה בן-עטר	בתדר אחר: פודקאסט ככלי לקידום והעצמת תלמידים עם קשיי למידה
70	סאאיד בשארה	הקשר בין קריאה ודיגלוסיה להבנת הנקרא: השוואה בין תלמידים עם לקויות למידה ובין תלמידים ללא לקויות למידה בכיתות א'
89	מיכל דל ורחל הס-גרין	אסטרטגיות למידה ברג"ב
101	אורן כהן זדה	"לא קלה היא דרכנו...": עבודת צוות 'מתוכננת' או 'מאולצת' בתפיסתן של מורים ומנהלים בחדרי מורים
122	דיתה פישל וסמדר בן אשר	הכלה כמכל דו-צדדי: הבניית ההכלה של אם לבנה – חקר מקרה
145	דוד קאפח	האווירה כאמצעי חינוכי מקיף בחסידות סלונים – הגות יישומית
179	צוריאל ראשי	כפיית חיסונים במערכת החינוך על פי האתיקה היהודית
194		תקצירי מאמרים באנגלית

דבר הנשיא

להתחדש, להתפעם, לכתוב

נמענים יקרים,

אנו באקדמית שאנן מאמינים בחינוך, מאמינים שיסוד האומה תלוי ביסוד החינוך, ושהתיקון בחינוך הוא התיקון בכול, כדברי הרב קוק. כל אחד מהכותבים בכתב עת זה כיוון במאמרו לחזון חברתי ואנושי ולתרומה בדרכו לבנייה של חברה טובה יותר.

כתבי העת שלנו המבוססים על חינוך, היסטוריה, תרבות, ייעוץ חינוכי, מתמטיקה ואף ספרות ילדים ונוער, מאפשרים למרצים שלנו, לבוגרים שלנו ולכל המעיין והקורא בהם לצאת לעולם המעשה עם ידע שיש לו תרומה וערך מוסף הן לקידום האישי בתוך המוסד החינוכי או האקדמי שהם מועסקים בו והן לחברה שנהנית מאנשי מקצוע טובים ואיכותיים יותר.

ולסיום כמה מילים על תהליך הכתיבה. המציאות מלמדת כי הקב"ה ברא את עולמו באופן שמשאב הכוח לא תם כל עוד נשמת חיים באפנו. אפשר להתחדש בכל יום מחדש: להסתקרן, לחקור, לגלות ולכתוב את ממצאנו. התבוננות זו בנפלאות הבריאה, ההתפעמות שלנו מכל רעיון חדש הצץ לפתחנו, התיעוד והכתיבה על הרעיון, כמוה כמעשה הבריאה, לא פחות ולא יותר. משמעות היות האדם צלם אלוקים היא שהוא בר הבנה, בר החלטה ובר ביצוע והיא היסוד לאחריותו על מעשיו, ועל האופן שהוא משמש מודל והשראה לאחרים.

ראוי להדגיש צד נוסף: מעבר לחובתו של האדם להתפעם מעוצמת הבורא וגדלות עולמו, מודעות לרעיון ההתחדשות מחייבת את האדם לממש את ההתחדשות ולבטא את מהותו כנברא בצלם אלוקים. מצופה מהאדם להשיג את החוכמה האלוקית. יש חוכמה כללית הדומה ללילה, כנאמר "כי אראה שמך, מעשה אצבעותיך ירח וכוכבים אשר כוננת". לעומתה, יש חוכמה היורדת להבחנה דקה בשכל המתחלף בין חלקי החוכמה, שכל חלק פותח הכרה נוספת של הבורא. היא משולה ליום שבו רואים כל פרט. הרב קוק סובר שחוכמה זו נעלה ועושה רושם רב יותר על האדם. אני שמח שכל חלקי החוכמה שציין הרב קוק מצויים בחוברת זו של שאנן.

אני גאה להיות נשיא של מכללה כזו, שאלה הם תוצריה הרוחניים והתרבותיים.

פרופ' אבי לוי,

נשיא שאנן - המכללה האקדמית הדתית לחינוך

פתח דבר

לקוראים שלום,

אני שמח להגיש לכם את הגיליון העשרים ושמונה של כתב העת 'שאנן'. כתב העת משקף את רוח המכללה ואת העשייה החינוכית והאקדמית הרבת-חומית שלה: כיאה למכללה לחינוך, חלק הארי של המאמרים בגיליון מתמקדים בשאלות חינוכיות-חברתיות עדכניות ורלוונטיות ושניים מהם עוסקים במדעי הרוח.

תודתנו לפרופ' אבי לוי, נשיא מכללת 'שאנן', שמקדם את ההוצאה לאור של כתב העת, ללקטורים שנענו לקריאת המאמרים ושיפוטם וכמובן, לכותבי המאמרים שזיכו אותנו במחקריהם המצוינים.

תודה נוספת לגב' יפעת פישר האחראית על עריכת הלשון, לגב' צליל פרנקו ולגב' תאיר גז על עבודת ההפקה והגרפיקה של הגיליון.

קריאה מהנה,

ד"ר חגי מזוז

עדו ישראלי

קליטת מגורשי תל-אביב-יפו בזמן מלחמת העולם הראשונה כנקודת מבחן להנהגה המקומית בטבריה

תקציר

מלבד השינויים המדיניים הכבירים שחוללה מלחמת העולם הראשונה בארץ ישראל, היא גם האיצה תהליכים פנימיים בחברה היהודית. המצוקה שנקלעו אליה מוסדות ההנהגה המסורתיים לאחר הניתוק ממקורות התמיכה הכספית שהתקיימו מהם קודם המלחמה, יצרה הזדמנות לשינוי סדרי ההנהגה בטבריה, כמו בשאר 'ארבעת ערי הקודש' שהתרכז בהם 'היישוב הישן'.

גירוש תושבי תל-אביב-יפו באביב תרע"ז (1917), והגעתן של מאות משפחות מבין המגורשים לטבריה, שימשו זרז להיחלשותה של ההנהגה המסורתית, ותרמו לעליית כוחה של ההנהגה הלאומית שהקימה ארגונים לסיוע למגורשים ולתושבי העיר.

אולם שלא כקביעה המקובלת במחקר שלפיה תושבי טבריה לא האירו פניהם למגורשים ו"בחרו להתעלם מסבל המגורשים ולהתכחש לו ולא השתתפו במאמץ הכללי", המאמר חושף צד אחר של המטבע ומעמיד את הדברים על דיוקם.

רוב המקורות שהמאמר מסתמך עליהם הם מקורות ראשוניים משלושה ארכיונים: ארכיון החכם באשי, ארכיון העבודה והחלוצ והארכיון הציוני המרכזי, וכמה מהם מופיעים כאן לראשונה.

מילות מפתח: מגורשי תל-אביב-יפו; החכם באשי; ועד ההגירה; העדה הספרדית בטבריה; ועד הכנסת חברים לטובת גולי יפו; מאיר דיזינגוף.

מבוא

בשלהי המאה התשע עשרה חלו תמורות ביישוב היהודי בארץ ישראל שהעמידו בפני ההנהגה הרבנית הוותיקה אתגרים בתחומים רבים. תהליך זה הועצם עם פרוץ מלחמת העולם הראשונה שחוללה שינויים מרחיקי לכת בתחום המדיני והאיצה תהליכים פנים-חברתיים. מצב מורכב זה שנקלע אליו היישוב היהודי בעל כורחו, יצר הזדמנות לשינוי סדרי ההנהגה הפנימית שהתנהלו עד לאותה העת. מטרת המאמר לבחון את השינויים שחלו במעמדה של ההנהגה המקומית המסורתית בטבריה על רקע הקמתם של ארגונים אזוריים וארציים שפעלו בעיר בשנותיה האחרונות של מלחמת העולם הראשונה, עם הגעתם של מגורשי תל-אביב-יפו לגליל בכלל, ולטבריה בפרט.

ההנהגה היהודית בטבריה בשלהי התקופה העות'מאנית

מאז שחידש הרב חיים אבולעפיה את היישוב היהודי בטבריה בשנת ת"ק (1740), התבסס מעמדה של טבריה כאחת מ'ארבע ערי הקודש', והיא שימשה אבן שואבת ליהודים ממזרח וממערב שהתיישבו בה ויצרו רוב יהודי יציב. בראש העיר עמד המושל (קיימקאם) ולצידו פעלה מועצה שבה הייתה נציגות למוסלמים, לנוצרים וליהודים.¹ הנהגת היהודים הייתה מסורה לעדה הספרדית שבראשה עמד החכם באשי הרב חיים יששכר אבולעפיה, והשלטונות ראו בו נציג היהודים. לצידו פעלו מוסדות העדה הספרדית שהחשוב שבהם היה 'ועד העדה הספרדית'. תפקידו המרכזי של הוועד היה לגייס תרומות לקופת העיר על שם 'ר' מאיר בעל הנס'. כספים אלה שימשו הכנסה עיקרית לצרכיה השוטפים של העיר, לשיקומה לאחר התלאות הרבות שפקדו אותה והיו מקור מחיה לתלמידי החכמים ועניי העיר.² חברי הוועד היו גם אלה שהמליצו על המועמד הראוי למשרת החכם באשי, ובין מינוי למינוי הם אף הנהיגו בפועל את העיר.³

לעומת הריכוזיות השלטונית בעדה הספרדית, בלט הפיצול ששרר בעדה האשכנזית. הכוללים הרבים ראו בעצמם שליחי קהילות המוצא, התנגדו לכל שילוב חברתי עם יוצאי קהילות אחרות, וראו גם הצדקה לתבוע את כספי התמיכה מקהילות האם שהגיעו מהן.⁴ מלבד ארגון התרומות וחלוקתן, דאג הכולל לשירותים חברתיים מגוונים: מוסדות חינוך, צדקה וחסד, ארנונה עירונית, טיפול רפואי, עזרה לילודות ועוד.⁵ על אף החלוקה לכוללים לסוגיהם, התאחדה העדה האשכנזית להקמת בית דין אחד משותף כשבראשו עמד אב בית הדין שלמעשה היה ראש העדה האשכנזית בעיר.

מערכת יחסים טובה ולבבית שררה בין החכם באשי הספרדי לראב"ד האשכנזי, דבר שגרם להצלחה בהשגת אישורים לישיבות שעל ציון קבר רמב"ה, הקמת ועד משותף לבניין גדר סביב בית העלמין היהודי שהיה פרוץ ומופקר, איסוף כספים לטיפול בנפגעי המגפה בחורף תרע"ג (1912) ועוד פרויקטים משותפים אחרים.⁶ למרות שיתופי פעולה מקומיים אלה, נשארה כל אחת מהעדות בפני עצמה, ומוסדותיה נוהלו על פי השקפת עולמה הייחודית.

בשלהי המאה התשע עשרה החלה גם טבריה לקלוט מעט מהחידושים הטכנולוגיים שהשפיעו על מבנה החברה המסורתית, תהליך שהואץ בין השאר בזכות השלטון העות'מאני שסיפר את

1. ע' אבישר, **ספר טבריה: עיר כינורות ויישובה בראי הדורות**, ירושלים תשל"ג, עמ' 122.

2. על ארגון כספי החלוקה בטבריה ראו: ד' שריד, 'התמורות ביישוב היהודי בטבריה בתקופת העליה הראשונה והשנייה (1882–1914)', עבודת מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, תשמ"ד, עמ' 63–70.

3. ע' ישראלי, 'טבריה כמקרה בוחן למערכות היחסים בין נושאי משרת החכם באשי באימפריה העות'מאנית', **אורשת**, ט (תש"פ), עמ' 85–106.

4. י' שלמון, "חלוקה ו"כוללים": היבטים חברתיים וכלכליים בקהילה האשכנזית בארץ בסוף המאה ה-19, נ' גרוס (עורך), **יהודים בכלכלה: קובץ מאמרים**, ירושלים תשמ"ה, עמ' 333–346.

5. שלמון (שם), עמ' 338.

6. על שיתופי הפעולה והפירודים בין העדות ראו: שריד (לעיל הערה 2), עמ' 16–19.

דרכי הגישה לעיר וממנה, ובשנת תרס"ה (1905) אף נחנכה מסילת ברזל מחיפה לצמח, דבר שהקל על הגעתם של יהודים לפקוד את קברי הצדיקים שבאזור וליהנות ממעיינות המרפא בחמי טבריה.

בעשור הראשון של המאה התשע עשרה החלו רוחות ההשכלה לנשב בתחום החינוך, ולצד תלמודי התורה נוסדו בעיר בתי ספר של חברת 'אליאנס' הצרפתית, גן ילדים של חברת 'עזרה' הגרמנית, ו'בית מלאכה לבנות' שהקימה חבורת נשים ציוניות ממוסקבה ותוצריו נמכרו באירופה. גם בתחום התרבות חלה התפתחות עם הקמתה של ספרייה עירונית, ששימשה מקום מפגש לצעירים.

בראשית המאה העשרים הפיחו המושבות העבריות החדשות שקמו בגליל התחתון ובבקעת הירדן חיים חדשים באזור. עם ריבוי המושבות הפכה טבריה למרכז היישוב החקלאי בגליל התחתון ובעמק הירדן, דבר שקידם את חיי המסחר והכלכלה בעיר ויצר תשתית טובה להתחדשות.

אולם בהתפתחויות אלה לא היה די כדי להוציא את העיר מניוונו ולמלא את צורכם של בוגרי מוסדות החינוך החדשים ורבים מהם היגרו לארצות אחרות.⁷

טבריה בתקופת מלחמת העולם הראשונה

בערב מלחמת העולם הראשונה מנתה אוכלוסיית טבריה כ-8,000 תושבים, בהם כ-5,700 יהודים.⁸ עם פרוץ המלחמה נותקו דרכי ההתקשרות אל ארצות המוצא שהגיעו מהן כספי התרומות לכוללים וזה פגע קשות בבני העיר שפרנסתם נשענה על כספים אלה.⁹ כדי להקל על המשבר, עבדו עשרות מצעירי טבריה, בייחוד מבני העדה הספרדית, כפועלים בחוות ובמושבות הסמוכות, אך היישובים החקלאיים שנפגעו גם הם מהמלחמה, נאלצו בתוך זמן קצר לצמצם את מספר המועסקים שהגיעו מן החוץ.

עם כניסתה של תורכיה למלחמה לצד מדינות הציר, החלו רדיפות אחר נתיני ארצות האויב רוסיה, צרפת ובריטניה מכיוון שחשדו בהם שהם סוכנים זרים. הם הוכרחו להתעת'מן או לעזוב את הארץ. כשש מאות יהודים מתושבי העיר, רובם נתיני צרפת, שסירבו להתעת'מן, גורשו עם עוד כמאתיים נתינים זרים לאי קורסיקה.¹⁰ אולם גם מצבם של הנתינים העות'מאנים היה בכי

7. סקירה על מצבה של טבריה בשלהי המאה התשע עשרה ראו: ב"צ גת, היישוב היהודי בארץ ישראל בשנות הת"ר-התרמ"א (1840-1881), ירושלים תשל"ד, עמ' 168-173.

8. "ברטל וי" בן-אריה (עורכים), ההיסטוריה של ארץ-ישראל - שלהי התקופה העות'מאנית (1799-1917), ירושלים 1983, עמ' 292. וראו אומדנים מגוונים: ע' קדרון וא' ינקלביץ', היישוב היהודי בארץ-ישראל בימי מלחמת העולם הראשונה: הערכה מחדש במבט מקומי עירוני, קתדרה, 165 (תשע"ח), עמ' 35-66, הערה 20.

9. ראו: א' אלמליח, ארץ-ישראל וסוריה בימי מלחמת העולם וקורות א"י מיום שביתת הנשק עד סוף נציבותו של סיר הרברט סמואל, ב, ירושלים תרפ"ט, עמ' 254.

10. שריד (לעיל הערה 2), עמ' 128. המגורשים עברו לאי קורסיקה ושם ניהלו את חייהם כעדה עצמאית בהנהגתו של ר' יעקב משה טולידאנו. בתום המלחמה סייעה ממשלת צרפת לגולים לשוב ארצה.

רע, שכן חלה על הגברים מגיל עשרים ועד גיל ארבעים וחמש חובת הגיוס לצבא ותנאי השירות בו היו גרועים ומסוכנים. הרב אבולעפיה, החכם באשי של העיר, עשה מאמצים רבים לפטור מבחינה רשמית כמה שיותר צעירים מחובת הגיוס ואף הצליח לעשות זאת.¹¹

'ועד הסיוע האמריקאי' (הג'וינט) שנרתם לסייע ליהודי ארץ ישראל היה עוגן הצלה חשוב באותה עת. במשך רוב ימי המלחמה הגיעה העזרה מאמריקה בקביעות, והיא הייתה חשובה לקיומם של יהודי טבריה. ועד ציבורי היה אחראי על חלוקת התמיכה בדרך הוגנת, ובראשו עמד מר ברוך בן טובים, מנהל סניף אפ"ק שפעל בעיר.

בערב חג הפסח תרע"ז (1917) פרסם אחדד ג'מאל פאשה, מושלה הצבאי של מחוז סוריה, צו המורה על גירושם של תושבי תל-אביב-יפו מבתייהם. למעלה מאלפיים תושבים נאלצו לנדוד לגליל, וכמחציתם התיישבו בטבריה לתקופה של כשנה וחצי. מה שהציב אתגר לא פשוט לעיר שגם בלאו הכי מצבה היה כבי רע.

בכסלו תרע"ח (נובמבר 1917) הגיעו הבריטים לאזור יפו, ועד אמצע טבת (דצמבר 1917) ייצבו קו חזית מהירקון במערב ועד צפונה ליריחו במזרח. קרוב לעשרה חודשים נחלקה הארץ לשני צבאות והישוב היהודי נקרע בין שני החלקים. בדרום התפתחו חיים חדשים והתושבים לא היו נתונים לאיום ולגזרות של הטורקים, בעוד בצפון המצב נמשך כמו מקודם.¹² כ-2,500 מתושבי תל-אביב-יפו שבו לבתייהם והחלו בפעולות לשיקום העיר, בשעה שעמיתיהם ששהו בגליל סבלו מרעב, ממחלות וממאסרים.¹³

בי"ג תשרי תרע"ט (19 בספטמבר 1918) פתחו הכוחות הבריטיים בפיקודו של הגנרל אלנבי במתקפה להמשך כיבושה של ארץ ישראל. שישה ימים לאחר מכן, בי"ט תשרי תרע"ט (25 בספטמבר 1918), שוחררה העיר לאחר קרב קצר. עם תום המלחמה נותרו בטבריה 3,066 יהודים,¹⁴ ובפני הנהגת העיר ניצבו אתגרי שיקום ופיתוח לאחר שנות המלחמה הקשות.

11. ראו על כך: ח"י אבולעפיה, 'כיצד שוחררו 69 מבחורי טבריה מחובת הגיוס התורכי', ע' אבישר (עורך), **ספר טבריה: עיר כינורות ויישובה בראי הדורות**, ירושלים תשל"ג, עמ' 441-444.

12. בכ"ט בכסלו תרע"ה (17 בדצמבר 1914) שבועות ספורים לאחר כניסת טורקיה למלחמה לצד מדינות הציר, הוציא ג'מאל פשה פקודת גירוש לתושבים מחוסרי נתינות עות'מאנית. כ-700 תושבי תל-אביב-יפו, רובם בעלי נתינות רוסית, הועלו על הספינה האיטלקית 'פלוריו' שהפליגה לאלכסנדריה שבמצרים. גירוש זה שאירע בנר חמישי של חנוכה זכה לכינוי 'יום חמישי השחור' - לא יידון במאמר זה המתמקד בגירוש של שנת תרע"ז (1917) של כלל תושבי העיר. על גירוש תרע"ה (1914) ראו: ד' הכהן, **מנהיגה ללא גבולות: הנרייטה סאלד - ביוגרפיה**, תל-אביב 2019, עמ' 224-228. על גירוש תרע"ז (1917) ראו: מ' נאור וד' גלעד, **ארץ ישראל במאה העשרים: מיישוב למדינה 1900-1950**, תל-אביב תש"ן, עמ' 101-132.

13. 'ארץ ישראל', **הצפירה**, 25.4.1918, עמ' 14.

14. על פי המפקד של המשדד הארץ ישראלי של ההסתדרות הציונית. בתוך: אבישר (לעיל הערה 1), עמ' 129.

יישוב מגורשי תל-אביב-יפו בגליל

בה' בניסן תרע"ז (28 במרץ 1917) זימן הקאמקם של יפו את נציגי היהודים והערבים והקריא להם את פקודת הגירוש שנמסרה לו מאת המושל הצבאי של ארץ ישראל, אחמד ג'מאל פאשה.¹⁵ ההסבר הרשמי שניתן לדרישת הפינוי היה הרצון להגן על האוכלוסייה האזרחית מהאויב הבריטי שהפגזי חודשיים קודם לכן את ארץ ישראל, אך ביישוב העברי נטען כי הסיבה האמיתית היא החשש שהתושבים היהודים יבגדו ויסייעו לחדירת האויב דרך הים.¹⁶

'ועד ההגירה' בראשותו של מאיר דיזינגוף, גילה תושייה רבה ודאג להעברתם וקליטתם של המגורשים למושבות יהודה והגליל. מעטים נדדו דרומה ומצאו מקלט במושבות יהודה: גדרה, עקרון ורחובות, וכמה מאות עברו לירושלים. רוב המגורשים פנו למושבות הסמוכות פתח תקווה וכפר סבא, מתוך תקווה לביטולו המהיר של הצו. מושבות קטנות אלה לא היה בכוחן לתת מענה לאלפי המגורשים והם נאלצו, בייחוד העניים שבהם, לנדוד צפונה.¹⁷ על קריאתו של ועד ההגירה לסייע בהסעת המגורשים לגליל ענו בהתלהבות רבה בני ההתיישבות החקלאית.¹⁸

הוועד רצה למנוע היווצרות ריכוז גדול של מגורשים בטבריה הן בגלל הפחד מהתפשטות מחלות מידבקות בשל תנאי התברואה הירודים והחוס הכבד השורר בטבריה בקיץ, מה שעלול להמיט אסון על התושבים ועל המגורשים כאחד, והן בגלל החשש שעל המגורשים יתווסף גם הציבור הטברייני "הרגיל מעודו לפשוט יד ולקבל" ולא יהיה ביכולתו של הוועד לתמוך בנצרכים הרבים.¹⁹

כדי לצמצם את מספר המגורשים בטבריה הם תכננו זאת:

האנשים המוכשרים לעבודה איזו שתהיה אם גם עבודתם זו לא (תז)מן להם רק לחם צר ומים לחץ בלבד, צרכים להשאיר במושבות, והחובה מוטלת על האכרים להעסיק את סוג זה בכל העבודות החקלאיות המצויות או אף גם בלתי מצויות ואשר צריכים ליצור אותן עתה לצורך השעה בשביל העסקת אנשי העבודה. [...] ורק אלה אשר אינם מוכשרים לעבודה בשום אופן, צריכים להשלח לטבריה ע"מ להשתקע שמה.²⁰

15. ג' אלרואי, 'גולים בארצם? פרשת מגורשי תל-אביב ויפו בגליל התחתון, 1917–1918', קתדרה, 120 (תשס"ו), עמ' 135–160. וראו מקורותיו שם בהערה 6.

16. מ' דיזינגוף, עם תל אביב בגולה: פרקי זכרונות מן העבר הקרוב: בצרף תמונות, תל-אביב תרצ"א, עמ' 46.

17. ארכיון ציוני מרכזי, L2, תיק 191.

18. דיזינגוף (לעיל הערה 16), עמ' 47.

19. מכתב מאת ועד ההגירה המרכזי ביהודה לוועדי ההגירה בשומרון ובגלילים העליון והתחתון, המכון לחקר תנועת העבודה ע"ש פנחס לבון, חטיבה 126-IV, תיק 26, מכתב מס' 1, עמ' 4.

20. שם, שם.

על פי תוכניותיו של ועד ההגירה היה על המושבות לקלוט כמה שיותר משפחות המסוגלות לעבוד ואף 'ליצור' עבודות, גם כאלה שאינן ממש נחוצות.²¹ אולם תוכנית זו לא יצאה אל הפועל במלוא היקפה, כפי שמדווח על כך מאיר דיזינגוף בהמשכו של הדו"ח:

חשבנו אנו כי מאז שיצאו בעגלות הגליל לפני שבועים ולפני שבוע ישאר – לפחות – חלק הגון מהם בימה או במרחביה וכדומה ורק מספר קטן ילך לטבריה, ואח"כ נודענו, כי כמעט מכל המושבות שלחו את רוב לטבריה מבלי להשאיר במושבה גם את קמץ האנשים המוכשרים לעבוד עבודה ולהתפרנס מבלי שיפלו למשא על הצבור.

[...] כלנו חכינו וחשבנו בבטחה, כי בני המושבות בגליל יהיו נאה מקימים וישתדלו להכניס אליהם ולהושיב בקרבם כפי יכלתם מספר פחות או יותר הגון של גולי יהודה.²²

התנהלות זו שזכתה לביקורת גם מצד חברי הוועד המרכזי,²³ גרמה שלטבריה הגיעו 1,212 נפשות ששיעורן כ-54% מסך המגורשים שפנו לגליל. צפת שמצבה הורע מאוד בתקופת המלחמה, קלטתה 724 נפשות, ואילו בשמונה מושבות הגליל נקלטו כ-290 מגורשים ששיעורם כ-13% מסך המגורשים.²⁴ ברבות הימים עלה במידה ניכרת מספר המגורשים שנקלטו במושבות הגליל, אך גם אז השתכנו בטבריה למעלה מ-900 נפש ששיעורם קרוב ל-50% מסך המגורשים בגליל.²⁵

מבנה הוועדים שפעלו להקלת מצב המגורשים בטבריה

למעשה פעלו בטבריה שלושה גופים שסייעו לקליטת המגורשים. האחד 'ועד ההגירה המרכזי של תושבי תל-אביב-יפו' שבראשו עמד מאיר דיזינגוף.²⁶ ועד זה פעל בתחילת דרכו כמסגרת התנדבותית עצמאית, והוא שאב את סמכותו מכוח אישיותם ומעמדם של חבריו.²⁷ לאחר מכן קיבל הוועד מינוי רשמי מטעם ג'אמל פאשה והרכבו השתנה.

עם העברת המגורשים לגליל, עלה הרעיון להעתיק את מקום מושבו של הוועד לצפון. בין השיקולים שציידו בהישארותו היה הצורך בקרבה למוסדות המרכזיים שביהודה ובירושלים לשם הקמת תשתית כלכלית לטובת הגולים.²⁸ כפתרון ממצע הוחלט בי"ח אייר תרע"ז (10 במאי 1917) על הקמת 'ועד מרכזי לגליל':

21. שם, תיק 19; ספר הפרוטוקולים א, עמ' 2–7, 10–8 ועוד.

22. מכתב מאת ועד ההגירה המרכזי ביהודה לוועדי ההגירה בשומרון ובגלילים העליון והתחתון, שם, תיק 26, מכתב מס' 1, עמ' 4.

23. פרוטוקול ישיבת הוועד מיום ז' באייר תרע"ח (19.4.1918), שם, תיק 19; ספר הפרוטוקולים ג, עמ' 18, 35.

24. אלרואי (לעיל הערה 15), עמ' 143.

25. 'טוהן, ארץ ישראל בשנות המלחמה העולמית (דו"ח), יפו תרע"ט, עמ' 200.

26. על הרכבו ראו: דיזינגוף (לעיל הערה 16), עמ' 49.

27. נ' אפרתי, ממשבר לתקווה: היישוב היהודי בארץ ישראל במלחמת העולם הראשונה, ירושלים תשנ"א, עמ' 295.

28. אפרתי (שם), עמ' 291–292.

א. מתיסד ועד מרכזי כללי לענייני ההגירה בגליל שחבריו הם ה"ח: הופיין, אשכנזי, וליקנסקי, צימרמן, גליקין, בוסל, ניסנבלום וינובסקי. מלבד זה עוד בא כוח הפועלים. המזכיר הכללי הוא ז. ליבוביץ.

ב. ועדי ההגירה המקומיים נשארים גם הלאה.²⁹

הוועד המרכזי לגליל קבע את מקום מושבו בטבריה. הוא היה כפוף לוועד המרכזי אך נהנה מחופש פעולה בהחלטותיו.

לצד פעילות הוועד המרכזי, פעלה ההנהגה המקומית בערים וביישובים החקלאיים לקליטת המגורשים. 'ועד הכנסת חברים בטבריה לטובת גולי יפו' שהוקם בניסן תרע"ז (אפריל 1917) היה הוועד המקומי של העיר ובראשו עמד החכם באשי ר' חיים אבולעפיה. אולם שבועות ספורים לאחר הקמתו הקים הוועד המרכזי 'ועד מקומי' מטעמו לניהול ענייני העיר ובראשו הועמד זלמן יעקבזון. על מערכת היחסים שבין ההנהגה המקומית לוועדים אלה נרחיב בפרקים להלן.

פעילותו של "ועד הכנסת חברים לטובת גולי יפו" בטבריה

בשדה המחקר רווחת הגישה כי הנהגת 'היישוב הישן' בטבריה לא נחלצה לעזרתם של המגורשים, זאת מתוך ניגוד לבני ההתיישבות החקלאית שבסביבתה שעשתה ככל יכולתה להקל עליהם ולהיטיב את מצבם.³⁰ אולם ממצאים שנחשפו לאחרונה ומוצגים פה לראשונה, שופכים אור חדש על התנהלותה של הנהגת הקהילה בטבריה ומציגים תמונה שונה בתכלית מזו שהייתה מקובלת עד כה.

תיעוד מפורט של 'ועד הכנסת חברים לטובת גולי יפו' מופיע במחברת קטנה בכמותה ורבה בערכה הנמצאת במכון לחקר תנועת העבודה ע"ש פנחס לבון. בחלקה הראשון של המחברת מתוארות בפירוט ההכנות שנעשו בעיר בשמונת הימים הראשונים של חודש אפריל 1917 (ט"ז–ט"ח בניסן תרע"ז) מיום היוודע דבר הגירוש ועד להגעת המשפחות הראשונות לעיר. חלקה השני של המחברת כולל חישובי הכנסות והוצאות לצורך שיכונם והזנתם של המגורשים בתקופה הראשונה לקליטתם בעיר. הוועד פעל זמן קצר בלבד, מט' בניסן עד ט"ז באייר תרע"ז (1 באפריל–8 במאי 1917), ואולם הוא הניח את התשתית ליחס החיובי כלפי קליטת המגורשים בטבריה.

מהדו"ח עולה כי מרדכי וויסר, תושב תל-אביב שלרגל עסקיו שהה בטבריה באותה העת, הוא ש"התניע" את הפעילות למען המגורשים. אומנם ההנהגה המקומית הממוסדת הצטערה לשמוע את הבשורה הרעה על הגירוש, אך לא הפנימה את הרעיון שהדבר נוגע גם אליה ומצריך התארגנות

29. המכון לחקר תנועת העבודה ע"ש פנחס לבון, חטיבה 126-IV, תיק 19; ספר הפרוטוקולים, א, עמ' 11.

30. "מערכת היחסים עם 'היישוב הישן' ועם העדה הספרדית בטבריה הייתה מורכבת יותר. אלה בחרו להתעלם מסבל המגורשים ולהתכחש לו ולא השתתפו במאמץ הכללי" – אלרואי (לעיל הערה 15), עמ' 160, וכן בעוד מקומות במאמר.

מעשית לקראת הבאות.³¹ וויסר פנה ישירות לכוחות הצעירים שבעיר ולא להנהגה הוותיקה. יש מקום לשער שהוא עשה זאת מתוך הנחה שיהיה קל יותר לרתום את הצעירים הקשורים לרעיון התחייה הלאומית לארגון עזרה לתושבי 'העיר העברית הראשונה', מאשר לפנות להנהגה הרבנית הוותיקה. רק בשלב שלאחר מכן, כאשר הפעילים חשו באווירה התומכת מצד תושבי העיר, הם פנו לחכם באשי ר' חיים יששכר אבולעפיה, הרב הראשי של העיר מטעם השלטון העות'מאני, כדי לרתום גם את הנהגת העדה הספרדית ולהיעזר במוסדותיה:

אחר [...] פנו אל כבוד הח' באשי אשר אחרי ששמע את מטרת בואם הציע את עצמו בהתלהבות לעזור להם במפעלם זה בכל מה שבגדר אפשרותו. ראשית פעלו היה מסירת מפתחות חדרי ישיבת ר' מאיר בחלק הספרדים כפי בקשת מבקרי. משם פנו אל הרב האשכנזי ויבקשו ממנו למסור להם גם הוא את חלק האשכנזים שבישיבת ר' מאיר, הוא התיחס אל ענין זה קצת באדישות, ויענם כי דבר זה איננו תלוי בידו ועל זה צריך הסכמת הרב מתתיהו סנדברג שאליו פנו המתעסקים, ואחרי אשר בארו לנ"ל ויתארו לו את גודל הצרה ענם, כי בעוד שעה יתן תשובה.³²

מהדו"ח אפשר לראות את ההבדל בין גישתו של ראש העדה הספרדית, שנרתם בהתלהבות לעניין ומסר דירות במבני הציבור הנמצאים בהשגחתו, ובין גישתם של ראשי העדה האשכנזית, שהתמהמהו בתשובתם וגילו יחס קריר יותר, אף שבסופו של דבר עוד באותו הערב העמידו גם הם את חדרי 'ישיבת ר' מאיר בעל הנס' שברשותם לטובת קליטת המגורשים.

באותו ערב התכנסה בביתו של מר וויסר חבורת הצעירים שכבר גויסה במשך היום, ואליהם הצטרף אשר זליג ארליך – מורה, איש העלייה השנייה. השאלה המרכזית שנדונה באספה הייתה האם לחייב את סוחר טבריה במס לצורך קליטת המגורשים או להשאיר את הדבר לנדיבות הלב.

רוב החברים הביעו את דעתם כי קשה מאוד יהיה להוציא כסף מסוחר טבריה, וטעם נתנו לדברים: "רגילים הם לקחת ולא לתת". [...] למרות האספקלריא הפסימיסטית אשר בה הביטו על סוחר טבריה החליטו להטיל על הנ"ל מס כל אחד כפי יכולתו.³³

כדי לעורר את הלבבות למצוקת הגולים הוחלט לקיים למוחרת כינוס של רבני העיר וסוחריה, ובמעמד זה להקריא את החוב שהוטל על כל סוחר לשלם על פי הערכת הוועד הזמני. למרות בקשת הסיוע מראשי ההנהגה המסורתית, נראה כי בשלב זה ראה הגרעין המייסד את תפקידה של ההנהגה המסורתית כמתווכת בינו לבין בני העיר, ולא כיוזמת ומקדמת את המהלכים.

למוחרת, ביום שלישי י"א בניסן תרע"ז (3 באפריל 1917), התקיימה האספה בבית הכנסת הספרדי הגדול. מלבד רבני העיר וסוחריה הגיעו למקום גם צעירים רבים מההתיישבות החקלאית

31. המכון לחקר תנועת העבודה ע"ש פנחס לבון, חטיבה 126-IV, תיק 19; ספר הפרוטוקולים א, עמ' 1.

32. שם, עמ' 2-3.

33. שם, עמ' 3.

שבסביבות טבריה. דבריו של החכם באשי שנאמרו בשפתם ובסגנונם של התושבים הותירו רושם עז, וכשהקריאו את החוב המוטל על כל אחד מהסוחרים לשלם לטובת העניין לא היה אחד שהתנגד לשלם את המס הקצוב.

באותה האספה התקבלה הצעתו של החכם באשי לבחור ועד קבוע. הוועד הנבחר מנה תשעה חברים והוא הורכב ממגוון אנושי שכלל בני עיר ובני התיישבות חקלאית, צעירים ומבוגרים, אשכנזים וספרדים, מורים סוחרים ובעלי מלאכה. לראש הוועד נבחר ברוב קולות החכם באשי עצמו.³⁴

זה היה עוד צעד שכרסם במעמד ההנהגה הרבנית המסורתית שחבריה לא נבחרו לוועד, והוא התווסף לפגיעה האנושה שספגה עוד בתחילת המלחמה, לאחר גירושם של מחוסרי הנתינות העות'מאנית מהארץ, שהיו נדבך חשוב במוסדות הנהגת העדה הספרדית בעיר. בזמן שהייתה ירידה בכוחם של חברי ועד העדה הספרדית, מעמדו וסמכותו של החכם באשי נשמר ואף התחזק. אדרבה, היה בוועד המשותף מעין הגשמת חזונו להקמת 'ועד משותף לטבריה ולמושבות' ששקד עליו עוד קודם לפרוץ המלחמה.³⁵ היעדרם של נציגי 'הכוללים' האשכנזים ניכר גם הוא, ויש לתלות זאת בקו השמרני שנקטה ההנהגה הרבנית האשכנזית כיוון ששאפה להקטין ככל האפשר את שיתוף הפעולה עם נציגי היישוב העברי.

פעילות הוועדות

בישיבתו השנייה של הוועד הוחלט על הקמת ארבע ועדות: 1. הוועד המצומצם שכלל חמישה חברים ובראשם החכם באשי הרב אבולעפיה, וברוך בן-טובים שתפקידו היה לקבוע את המדיניות; 2. ועד הדירה בראשותו של מרדכי וויסר שתפקידו היה "להשיג, לסדר ולהשגיח על הדירות והסדר בעת שיהיו אנשים בהם";³⁶ 3. ועד המכולת או ועד המטבח ש"עליהם הוטל לקנות את צרכי האוכל היותר נחוצים למטבח העתידי להוסד לגולים";³⁷ 4. הגוברים – ארבעה חברים שנדרשו לאסוף את המס שהוטל על סוחריו העיר. לאחר מכן הוקם גם 'ועד ההשתדלות' שתפקידו היה להסדיר עניינים עם השלטון המקומי. בישיבה הוקצו גם תקציבים לכל ועדה, ולאחר הגדרת התפקידים והמשימות ניגשו הוועדות לעבודתן. בעיר שררה אווירת התגייסות למבצע החשוב, והעובדה שכמה מחברי הוועד שהיו בעלי עסקים משגשגים סגרו את חנויותיהם והתמסרו לטובת העניין תרמה אף היא להתלהבות.

חג הפסח שחל באותה השנה בשבת נוצל לצורך תעמולה בקרב הציבור האשכנזי. מר אשר ארליך, חבר הוועד הנבחר, עבר בשלושה בתי כנסת אשכנזים ונשא דברים לעורר את הלבבות –

34. שם, עמ' 7.

35. ראו על כך: ארכיון החכם באשי, תיקה 168-TR/Is, מסמך מספר 0015.

36. המכון לחקר תנועת העבודה ע"ש פנחס לבון, חטיבה 126-IV, תיק 19, עמ' 8.

37. שם.

פעילות שלא הוכתרה בהצלחה מרובה,³⁸ והדגישה שוב את הפער בהירתמותן של שתי העדות, הספרדית והאשכנזית, לסיוע למגורשים.

ביום ראשון כ"ג בניסן (15 באפריל), מייד לאחר הפסח, הוקמו שני מטבחים ציבוריים לטובת המגורשים, מטבח אחד בעיר ומטבח שני במתחם קבר ר' מאיר בעל הנס. מהדו"ח המפרט את פעילותם מכ"ג בניסן עד ט"ו אייר תרע"ז (15 באפריל–7 במאי 1917) עולה כי במטבחים חולקו במהלך תקופה זו כעשרת אלפים מנות כאשר ניכרת מגמת גידול מתמדת: מממוצע של כשלוש מאות וחמישים מנות ליום בשבוע הראשון – לממוצע של למעלה מחמש מאות מנות ליום בשבוע האחרון שבדו"ח.

רוב המנות ניתנו בחינם ורק על מעט מהן (13% בערך) נגבה תשלום שהועבר לקופת הוועד לשם רכישת מוצרי מזון נוספים. מיום חמישי ד' באייר (26 באפריל) הופסקה כליל גביית הכסף במטבח שבמתחם קברו של ר' מאיר בעל הנס, ובמטבח שבעיר ירד אחוז המשלמים בשני שלישי בערך. המנות כללו לחם, קטניות, פירות, ירקות, שמן זית, ביצים ועוד, ולחולים ניתן גם חלב.

פעילותם של אנשי טבריה זכתה לפרסום בעיתונות התקופה³⁹ ולהוקרתו של ועד ההגירה המרכזי, וחבריו ציינו זאת בכמה הזדמנויות. לאחר ביקורו של מאיר דיזינגוף בגליל כחודש לאחר הגירוש, הוא כתב זאת בדו"ח שלו:

בטבריה העיר העניה קמו כל תושבי העיר כאיש אחד להביא את תרומותיהם לעזרת הגולים ורבים ככלם התנדבו בחפץ לב לתת סכומים גדולים או קטנים למטרה זו נרשמו מתנדבים של סכום שבע מאות ל"ט [לירות טורקיות, ע"י] וחלקו הכי גדול נאסף והוצא כבר לצרכי העזרה למהגרים [...] הספקו שני המטבחים מדי יום ביום מנות של לחם ותבשיל למהגרים הזקוקים [...] בסה"כ נתחלקו 10000 מנות [...] ולבר זה חלקו בפסח העבר לקבוצות המהגרים הראשונים יותר מ-59 רוטל מצה כמות ידועה של ביצים תאנים ותה כמו כן נתחלקה תמיכה בלחם למהגרים שלא השתקעו בטבריה ורק עברו בה.⁴⁰

גם במכתב ששלחו ראשי ועד ההגירה המרכזי ב' באייר תרע"ז (2 במאי 1917) לד"ר יעקב טהון, מנהל המשרד הארצישראלי של ההסתדרות הציונית, שובחה פעילותה של העיר:

גם בא"י יכולה להיות למופת העיר העניה טבריה, שהראתה הפעם את רחב ונדיבות לבכה בקומה לתת משלה עזרה ממשית הגונה לגולים, ורק במשך זמן קצר נרשמו בטבריה מתנדבים על סכום של 700 ל"ט.⁴¹

38. במקור נכתב במילים אלה: "דבריו עשו קצת פעולה רק בעת האמרם כי אחרי כן לא נראתה שום פעולה ממשית מצד קהל שומעיו לטובת הענין", ואולם מישוהו מחק מילים אלה בקו וכתב עליהם זאת: "דבריו עשו רושם על קהל שומעיו לטובת הענין" (שם, עמ' 11).

39. 'המצב בארץ ישראל', הצפירה, 5.7.1917, עמ' 11.

40. המכון לחקר תנועת העבודה ע"ש פנחס לבון, חטיבה 126-IV, תיק 26, מכתב חוזר מס' 7, עמ' 1-2.

41. מכתב מוועד ההגירה המרכזי לד"ר י' טהון, שם, עמ' 3. וראו שבחים דומים מחיים צימרמן איש בינאל: שם, תיק 19; ספר הפרוטוקולים א, עמ' 6.

אולם שינויים ארגוניים שנועדו לסייע למגורשים גרמו לשינוי הרכב חברי הוועד ודרכי פעילותו ופגעו בו פגיעה אנושה.

הפגיעה ב'ועד הכנסת חברים לטובת גולי יפו' בטבריה

כאמור לעיל, שלושה גופים סייעו למגורשים שהגיעו לטבריה: 'ועד ההגירה המרכזי של תושבי תל-אביב-יפו' בראשותו של מאיר דיזינגוף, 'ועד מרכזי לענייני הגירה בגליל' בראשותו של זאב ליבוביץ, ו'ועד הכנסת חברים בטבריה לטובת גולי יפו' בראשותו של החכם באשי הרב אבולעפיה.

עם התגברות זרם המגורשים שהגיע לטבריה, החליט ועד ההגירה המרכזי למנות ועד מקומי מטעמו לטיפול בענייני המגורשים שבעיר. החברים שמונו היו מרדכי וויסר, שמואל אשכנזי וזאב ליבוביץ – שלושתם כיהנו בו בזמן גם בוועד המרכזי לענייני הגירה בגליל; הגזבר רפאל זראד ששימש מזכיר ב'ועד הכנסת חברים'; ולראשות הוועד מונה הפרדסן זלמן יעקבזון, חתנו של דוד לבונטין, מנהל בנק אפ"ק. ראוי לציין כי יעקבזון עשה את עבודתו בהתנדבות "אינו מקבל שום משכורת רק ההוצאות שלו כפי שיעלו לו",⁴² וזמן קצר לאחר מינויו ליו"ר הוועד בטבריה הוא התמנה גם לתפקיד אחראי למגורשים שהגיעו לצפת.⁴³ בכ"א בסיוון תרע"ז (11 ביוני 1917),⁴⁴ צורפו שני חברים נוספים: ניסים קורקידו מתושבי תל-אביב, וחכם חמוי – פעיל בוועד העדה הספרדית בטבריה.

מינויים אלה תרמו להתייעלותו הארגונית של הוועד המקומי שעמד עתה בקשר ישיר ורציף עם הוועד המרכזי, אך פגעו בתחושת השותפות של תושבי טבריה. אומנם זה היה מר וויסר שדחף את תושבי טבריה לפעילות למען המגורשים ובחירתו כחבר בוועד המקומי הייתה בוודאי מוצדקת, ואולם בני העיר שעסקו בפועל בהכנות לקליטה, מהפעילים הצעירים שעזבו את עסקיהם הפרטיים והקדישו מהונם ומאונם לקליטת המגורשים ועד ליו"ר החכם באשי הרב אבולעפיה, הם לא זכו לייצוג הולם בוועד המקומי החדש, דבר שפגע בהם, כפי שיוצג בהמשך.

ביום שני כ"ב באייר תרע"ז (14 במאי 1917) התקיימה ישיבה משותפת של חברי 'ועד ההגירה המרכזי' עם חברי 'ועד הסיוע המקומי'.⁴⁵ את הישיבה פתח דיזינגוף בסקירה על מצב הנמצאים בטבריה וסביבתה. הוא ציין לשבח את הפעולות שנעשו עד כה בעיר לטובת הגולים והביע תקווה שעבודה זו תימשך גם הלאה.

42. המכון לחקר תנועת העבודה ע"ש פנחס לבון, חטיבה 126-IV, תיק מספר 19; ספר הפרוטוקולים א, עמ' 6.

43. שם; שם.

44. שם; ספר הפרוטוקולים ב, עמ' 1.

45. כך בכותרת הפרוטוקול. ראוי לציין כי שמות הנוכחים לא תואם את חברי 'ועד הכנסת חברים' וגם לא את חברי הוועד המקומי בראשותו של זלמן יעקבזון, שלא נכח בפגישה. כנראה היה מדובר בפגישה של נציגי הוועד הארצי עם ועד הגליל, וזומנו אליה נכבדי העדה הספרדית בטבריה: החכם באשי ר' אבולעפיה, מנהל התלמוד תורה ר' רפאל ביבאס וחכם חמאוי. שם, עמ' 14.

דיזינגוף טען שדרושים סכומי כסף גדולים למימון פרויקט הקליטה והביע את תקוותו שיימצאו המקורות לכך בעתיד, אך עם זאת הוא הדגיש את הצורך הדחוף למימון דברים שאינם סובלים דיחוי. הוא תיאר את השתתפותה של צפת בסכום יפה למטרה זו, וביקש מוועד הסיוע המקומי בטבריה שיעביר מסכומי הכספים שברשותו 500 לירות טורקיות: 200 לירות בתור מענק, ו-300 לירות בתור הלוואה.

הבקשה עוררה דיון סוער. אולם בסופו של דבר אושרה בקשתו של דיזינגוף והכספים העירוניים הועברו לוועד ההגירה המרכזי.⁴⁶

ישיבה זו הייתה למעשה צעד נוסף בדחיקת ההנהגה המקומית שנרתמה עד כה לקליטת המגורשים. לא רק שצעירי טבריה לא קיבלו ייצוג הולם בוועד המקומי שהקים הוועד לענייני הגירה בגליל, אלא שסמכות ניהול הכספים שהם הצליחו לגייס גם עברה לוועד המרכזי.

מינויו של החכם באשי לחבר בוועד ההגירה המרכזי

הידיעות המרעישות על דבר הגירוש האכזרי שפורסמו בכלי התקשורת באנגליה ובאמריקה בראשית חודש מאי 1917, התפשטו במהירות בכל מדינות אירופה. הלחץ על הממשל העות'מאני בכלל, ועל ג'מאל פאשה בפרט, היה גדול. בייחוד תרמה הודעתה של ממשלת גרמניה שטענה כי למגורשים יוענק סיוע והם לא יופקרו, והיא שהניעה ככל הנראה את ג'מאל פאשה לזמן אליו את דיזינגוף ולמנותו לאחראי מטעם השלטון למגורשים.⁴⁷

באספה כללית שהתקיימה בטבריה בכ' בסיוון תרע"ז (10 ביוני 1917), ביקש דיזינגוף למנות ועד רשמי המורכב מדמויות מוכרות לג'מאל פאשה, כדי לזכות באמונו ולהגדיל מתוך כך את התמיכה במגורשים.⁴⁸ לאחר בירור קצר נבחרו חברי הוועד:

היו"ר מאיר דיזינגוף, הגזברים: א. לב, ש. אשכנזי, מזכיר: ב. יפה, חברים: הרב הורביץ, ד"ר מ. אורבך, ש. רוקח, ח"מ קלואריסקי,⁴⁹ החכם באשי מטבריה ר' חיים אבולעפיה, והחכם באשי מיפו הרב ב"צ עוזיאל.⁵⁰

מכאן ואילך הפך הוועד לגוף רשמי מטעם השלטון העות'מאני, ודיזינגוף היה כפוף לפקודתו של ג'מאל פאשה. מינוי הוועד עורר את החכם באשי הרב אבולעפיה לפתוח את הנושא לדיון ולהביע את מורת רוחו מהמהלכים הארגוניים שנעשו עד כה:

46. שם, שם.

47. אפרתי (לעיל הערה 27), עמ' 320–325; וכן בריאיון עם ג'מאל פאשה: נ' סוקולוב (עורך), 'ע"ד המצב בא"י', הצפירה, 6.9.1917, עמ' 16.

48. דיזינגוף (לעיל הערה 16), עמ' 57–69.

49. על תרומתו הייחודית של קלואריסקי ראו: י' ציטרין, 'חיים מרגלית-קלואריסקי, גואל הקרקעות והשאלה הערבית: אנטומיה של יחסי יהודים-ערבים, בין אוטופיה למציאות', קתדרה, 162 (תשע"ז), 35–66, בייחוד עמ' 45 והערה 51.

50. המכון לחקר תנועת העבודה ע"ש פנחס לבון, חטיבה IV-126, תיק 19.

כבוד החכם בשי מראה (=טוען, ע"י) כי עם טבריה שתושביה היו הראשונים שקבלו בפנים יפות ומסבירות את הגולים כלל לא התחשבו כשבאו לסדר את העבודה וליסד אורגנים פועלים, וגדול הוא העלבון שבועד המרכזי נעדר בא כח טבריה שתושביה הראו זמן רב עבודה חרוצה ומסורה לטובת סדור עניני הגולים.⁵¹

לדעת החכם באשי, העדר נציג טבריה בוועד המרכזי נחשב לכפיות טובה כלפי תושבי העיר שהתארגנו בדרך מעוררת התפעלות לקליטת המגורשים ולהטבת מצבם. גם מינויו לוועד המרכזי הרשמי כפי שנקבע בתחילת אותה הישיבה לא ריכך תחושה קשה זו, שכן נראה שהבחירה בו, כנושא משרת שלטון עות'מאנית, נעשתה כדי לרצות את ג'מאל פשה ולולא זאת הוא לא היה נבחר.

אל דבריו הצטרף גם ברוך בן-טובים, מנהל סניף בנק אפ"ק בטבריה, והצדיק את תחושותיו של החכם באשי, ואף הציג את התוצאות הכלכליות של אותן התחושות: "כי היחס הזה גרם לידי גרעון בהקופה שאחרי זה קשה היה לגבות את הערכה העצמית שנסדרה מקודם ואפשר להאריך את ההפסד לסכום של איזו מאות לירות."⁵²

הנוכחים אישרו את חשיבותן של הפעולות שעשו תושבי טבריה לטובת אחיהם הגולים, ודיזינגוף השיב לשניהם כי הדבר נעשה בטעות ובלי שום כוונה להדיר את אנשי טבריה מהוועד. הוא הבטיח לתקן את המעוות בהזדמנות הראשונה, ובהתייחסו למינויו הטרי של החכם באשי לוועד המרכזי הרשמי הוא אמר: "שהחכם באשי הוא בא כח קהילת טבריה בוועד המרכזי שבתור ראש רוחני של הקהלה איננו צריך כלל להבחר, באשר הוא ממילא הראש של האגודות והחברות המתיסדות בהעיר והסביב השיכת אליה."⁵³

ואומנם עוד באותו ערב התאסף הוועד המרכזי לישיבה נוספת, וההחלטה הראשונה שהתקבלה הייתה צירופו של ברוך בן-טובים לוועד המרכזי כשופר נוסף לבני העיר טבריה. מכאן ואילך השתתפו השניים בישיבות והביעו את עמדתם בנושאים הנידונים כמפורט בפרוטוקולים.⁵⁴

אולם על אף צירופם של השניים לוועד המרכזי, הנהגת העדה הספרדית בכללותה חדלה מלהתקיים. מנהיגי העדה לא שולבו בוועדים למיניהם, וגם אותם מעטים ששולבו – סמכותם הייתה מוגבלת וההכרעות שהתקבלו ברוב קולות לא תמיד פעלו לטובתם של תושבי טבריה. טבריה, כאמור לעיל, הייתה תלויה לחלוטין בכספי הסיוע שהגיעו מהג'וינט לוועד ההגירה, והוא הפך לוועד שדאג לתושבים ולא רק למהגרים. כנגד זה מעמדו של החכם באשי התחזק והוא זכה

51. שם: ספר הפרוטוקולים א.

52. שם, שם.

53. שם, שם.

54. שם, שם. פרוטוקולים רבים משנת תרע"ח (1918).

להוקרה גם מצד מזכיר הוועד המרכזי בגליל זאב ליבוביץ', שנהג להקדים בפרוטוקולים את שמו של 'כבוד החכם באשי רבנו אבולעפיה' על פני שאר המשתתפים,⁵⁵ לעיתים אף בישיבות שנכח בהן היושב ראש דיזינגוף.⁵⁶

מצבה הירוד של העדה הספרדית בשלהי המלחמה

בחורף תרע"ח (1917), עם התקדמות הצבא הבריטי עד קו ירקון-יריחו, נסוג הצבא העות'מאני וקבע את מרכזו בדמשק, ואילו נאלץ לעבור גם ועד ההגירה המרכזי כדי להמשיך את פעילותו.⁵⁷ במצב החדש שנוצר מצא את עצמו החכם באשי מחוץ לוועדי ההגירה. חברותו בוועד המקומי הופסקה זה מכבר, ואילו חברותו בוועד המרכזי אומנם לא הופסקה רשמית, אך היא הייתה חסרת משמעות כיוון שנבצר ממנו להשתתף בישיבות שהתנהלו בדמשק.

באביב תרע"ח (מרץ 1918) פנה אליו זלמן יעקבזון בבקשה שיצטרף לוועד ההגירה המקומי בטבריה, והלה נענה לבקשתו:

הנני מתכבד להשיב לכבודו על מכתבו אלי מיום 16, 3, 1918 (כך הופיע במקור, ע"י) כי כניסתי אל ועד העזרה העירוני קשה עלי מכמה טעמים שהעיקרים שבהם הם

א) צריך יהיה להביא שינויים ברשימות העניים הספרדים, וזה יהיה על אפס ועל חמתם של אלה שקבלו תמיכה ואינם ראויים לה.

ב) הטורח הרב שאני לוקח עלי להקלת המשבר בזמן שאין הקומץ משיע.

אומנם עם התחשבי עם המצב הרע והיוקר הנורא, וחסרון אנשים בקהילתנו הספרדית, גומר אני להשתדל להיות איש ולקבל עלי את העול הכבד הזה (בתור ניסיון לאיזה זמן) ויהי עלי מה. [...] ויהי נועם ה' אלוקיננו עלינו ומעשה ידנו כוננה עלנו ומעשה ידינו כוננהו.⁵⁸

דבריו של החכם באשי שיקפו למעשה את המצב הקשה שהעדה הספרדית הייתה נתונה בו בשלהי המלחמה. קשיים כלכליים, מתחים חברתיים פנימיים ומחסור באנשים ראויים להנהגת העדה. על אף הצטרפותו של הרב אבולעפיה לוועד העזרה המקומי, נשאר יעקבזון הדומיננטית בוועד והוא ניהל אותו ביד רמה.

בקיץ תרע"ח (8191) השתתף מאיר דיזינגוף באספה מיוחדת שעסקה בסירובם של עשירי הספרדים לסייע לנזקקי העדה הספרדית בעיר. באותה אספה הוחלט להפסיק את התמיכה

55. ראו לדוגמה הזמנה לאספת הוועד ביום כ"ה בחודש תשרי שנת תרע"ח (1917), ארכיון ציוני מרכזי, תיק 90/139.

56. ראו לדוגמה: פרוטוקול של ועד ההגירה ללא תאריך: נוכחים: כבוד החכם בשי, דיזינגוף, יפה, קלוירסקי וכו' בתוך אצ"מ (שם).

57. המכון לחקר תנועת העבודה ע"ש פנחס לבון, חטיבה IV-126, תיק 26.

58. מכתב מיום ד' בחודש ניסן תרע"ח (17 במרץ 1918), ארכיון ציוני מרכזי, תיק 90/106.

הכספית בעדה הספרדית. במכתב חריף ששיגר זלמן יעקבזון לנציגי הקהילה הספרדית הוא דיווח על ההחלטה ועל סיבותיה:

הרבה התמרמרות גרם לנו אי השתתפותם של האמידים הספרדים בהמצאת עזרה להסובלים. הפליאה אותנו שתיקתם של הקרובים להחלל שלא נענו לכל הקריאות שנשמעו באופנים וצורות שונים. וגם אלו שהתעשרו בימי המשבר לא מצאו לנחון להפריש סכומים קטנים בשביל אילו שנתדלדלו וסובלים באופן נורא מפגעי הזמן. כל זה הכריח אותנו לעשות הצעד הזה ולהפסיק כל התמיכה הנתונה לאחינו הספרדים עד שלא ישתתפו העמידים בהעזרה וכל האחריות של התוצאות תיפול על אלו שיכלו לעזור ולא עזרו.⁵⁹

כאן נתגלתה העדה הספרדית בטבריה בניוולה, לא היה מדובר בסיוע למגורשים שהיו זרים להם אלא בעזרה לעניי עדתם שסבלו חרפת רעב. הדברים הנוקבים שכתב יעקבזון בסיום מכתבו אכן קלעו לתיאור המצב: "והיחס הרע של העמידים העשירים לאחיהם העניים משאיר כתם שלא ימחה ויעלה קלון על בני הקהילה".⁶⁰

נראה כי יותר ממה שהיה נחון לוועד ההגירה בסיוע הכספי של עשירי העדה הספרדית, היה חשוב לו להעביר את המסר של ערכות הדת. הוועד המרכזי קיים את החלטתו והפסיק את הסיוע החודשי שניתן לעניי טבריה, מה שאילץ את ראשי העדה הספרדית וכמה מעסקניהם לכתת רגליהם בין עשירי העדה ולגייס מהם כספים. המשימה לא הייתה פשוטה והתוצאות לא היו משיביות רצון במיוחד, כפי שתיארו זאת ראשי העדה במכתב ליעקבזון שבועיים לאחר מכן:

אחרי עמל וטורח ואיבוד זמן רב סוף סוף עלה בידנו בהשתתפותינו עם עסקנו לאסוף עד עתה כמאה ושישים פראנק זהב מאת העמידים של קהלת הספרדים לטובת העניים והאביונים של עדתנו. בטוחים אנו גם כן שנוכל לאסוף עוד איזה סכום מסוחר עירנו הנמצאים לעת עתה בדמשק כדי שיגיע הסכום הכללי ליותר ממאתים פראנק זהב.

באמת סכום קטן כזה לא היה צריך להעלותו על ספר אלא שכל מי שבקי באופים המיוחד של עמידנו יעריך את הסכום הזה לדבר חשוב מאוד.⁶¹

על המכתב חתמו החכם באשי ר' חיים אבולעפיה ומנהל התלמוד תורה ר' רפאל ביבאס – שניהם עד לא מכבר חברי ועד העזרה המקומי,⁶² וכן הרבנים שלום מרואח ורפאל חיים ילוז.

59. מכתב מאת זלמן יעקבזון לנציגי העדה הספרדית בטבריה, ר"ח בתמוז תרע"ח (11 ביוני 1918), ארכיון ציוני מרכזי, J90/117.

60. אצ"מ (שם).

61. מכתב מאת ראשי העדה הספרדית בטבריה אל יו"ר ועד ההגירה המקומי זלמן יעקבזון, מתאריך ט"ו תמוז תשע"ח (1918), ארכיון ציוני מרכזי, J90/103.

62. יכול להיות שעדיין הם כיהנו במשרה זו, אך מנוסח התכתובת ותוכנה מתברר שהם פרשו מהוועד המקומי על רקע המשבר שפרץ.

המכתב שיקף את המתחים הפנימיים בעדה הספרדית כפי שכבר נגלו קודם לכן, ואולם היה בו גם צד אחר. הנהגת העדה הספרדית שכבר שנתיים לא תפקדה כגוף המייצג את תושבי טבריה, שבה לייצג את העדה! היא שימשה כתובת לפנייתו של ועד ההגירה, ולמרות יכולתה המוגבלת, הצליחה לגייס כספים מעשירי העדה שנענו לבקשתם, אם כי במידה מועטת. היו אלה שעותיו האחרונות של ועד העדה הספרדית, ועם שחרור העיר בידי הבריטים כשלושה חודשים לאחר מכן, הונחו סדרי שלטון חדשים והרכב ההנהגה שונה בתכלית.⁶³

סיכום

מאמר זה הציג את השינויים שחלו במעמדה של ההנהגה המקומית בטבריה על רקע המאורעות שזימנה מלחמת העולם הראשונה. העיר שהחלה לגלות סימני תחייה, בייחוד על רקע התפתחותה של ההתיישבות החקלאית שבסביבתה, ספגה מכה אנושה עם פרוץ המלחמה, הן בשל גירוש הנתינים הזרים שהיו חשובים להנהגת העדה הספרדית, והן בשל הפסקת התרומות ששימשו מקור לקיומו של היישוב הישן.

גזרת הגירוש שנחתה באביב תרע"ז (1917) על תושבי תל-אביב-יפו וגרמה להגעתם של למעלה מ-1,200 מגורשים לעיר, הצריכה התארגנות רבה אך מצאה את הנהגת העיר משותקת. הכוח המניע להיערכות לקראת בואם של המגורשים לעיר היה דווקא מרכזי וויסר, תושב תל-אביב, ש"דילג" על מוסדות ההנהגה ופנה ישר לצעירי העדה הספרדית. אלה הוכיחו את מסירותם לרעיון הלאומי ואת יכולותיהם הארגוניות בתפקיד 'ועד הכנסת חברים בטבריה לטובת גולי יפו', ואף הצליחו לעורר במידת מה את ההנהגה הוותיקה של העדה הספרדית מתרדמתה.

שלא כמו שנטען כי תושבי טבריה "בחרו להתעלם מסבל מגורשי תל-אביב-יפו", המאמר מציג תמונה אחרת. בני העיר, ובייחוד הצעירים בני העדה הספרדית, נרתמו לקליטת המגורשים באונם ובהונם, ואף בכמה הזדמנויות ציין לשבח את התגייסותם יו"ר ועד ההגירה המרכזי, מאיר דיזינגוף.

עם הקמתם של 'הוועד המרכזי לענייני הגירה בגליל' ושל 'הוועד המקומי לטבריה' בידי 'ועד ההגירה המרכזי', איבדה ההנהגה הספרדית את כוחה, וחבריה השתלבו כיחידים במסגרות החדשות שהוקמו.

הפער בין שתי העדות, הספרדית והאשכנזית, ניכר גם הוא בשעת משבר זו. הסיוע שהגישו האשכנזים לקליטת המגורשים נעשה בעצלתיים ולא תמיד בחפץ לב, ומנהיגי העדה בחרו שלא להשתלב במסגרות הארגוניות החדשות שהוקמו לאחר הגירוש.

63. ראו: א' ינקלביץ, 'מוועד יהודי טבריה לוועד הקהילה העברית בטבריה – בין המשכיות למשבר', 'י' גולדשטיין (עורך), 'בין דת, לאום וארץ: המאבק על הזהות היהודית בעת החדשה', אריאל תשע"ד, עמ' 18–39; ע' קדרון, 'מקהילה יהודית עדתית לקהילה עברית לאומית: הקמת קהילות לאומיות עבריות נבדלות בערים המעורבות בתקופה המנדטורית', מחקרי משפט, 30, 2 (תשע"ו), עמ' 431–473.

בכל התקופה הזו נשמר מעמדו של החכם באשי הרב אבולעפיה בתור ראש הקהילה ובא כוחם של התושבים, והוא כיהן בתפקידי מפתח הן בוועד המרכזי הן בוועדים האחרים, וזכה להערכה רבה על פועלו.

לקראת סופה של המלחמה, בנסיבות לא מחמיאות של מתחים פנימיים בחברה הספרדית, נאלצה הנהגת העדה, בלחץ הוועד המרכזי, לשוב וליטול את האחריות לנעשה בעדה. הצלחתה המוגבלת הייתה אקורד הסיום לפעילותה.

נורית צדברובים

"ממעמקים קראתיך... אהרל'ה" – 'במנהרה אשר בשדה'

תקציר

המאמר דן בתערוכה ופרשנותה. התערוכה מוגדרת ומתוארת אירוע-תופעה. העיון בתערוכה נשען על תהליך של קריאה פרשנית המסתמכת על גישת הקריאה הפרשנית האינטרטקסטואלית. ברוח גישת הקריאה הפוסטמודרניסטית, התופעה (התערוכה) מוגדרת 'טקסט חזותי' וככזה הוא עומד לקריאה פרשנית.

מטרת הקריאה להתבונן בתופעה הנצפית, ולראות כיצד אפשר לפרק את הנראה או הנקרא לרכיבי המגוונים, מתוך איתור רמזים, סמלים, מושגים, דימויים, אמירות ולהבנות אותם יחד לצורך קבלת משמעות עמוקה לתערוכה.

אין זו ביקורת אומנותית על התערוכה וגם אין זה ניסיון לגעת ב'כוונת המחבר'. המטרה היא להראות כיצד יש לראות בתופעה זו טקסט פרשני וככזה להפגיש אותו עם תובנות עומק בהקשרים אישיים-נפשיים, חברתיים, אומנותיים, מקומיים ואומניים.

מילות מפתח: קריאה פרשנית; טקסט חזותי; אינטרטקסטואליות; תערוכה; צילום; אומנות.

הקדמה - האור שפלש למנהרה

הנושא הנדון במאמר זה עוסק בתערוכה של האומן-צלם-יוצר, אהרון קריצר, הנקראת 'במנהרה אשר בשדה'. העיון בתערוכה שהוא למעשה תהליך של קריאה פרשנית מסתמך על נקודת המוצא הרוואה בתערוכה בכללה על כל מה שהיא נושאת עימה – מקום, טקסטים, תוצרי אומנות, הנחיות – תופעה. לצורך הקריאה הפרשנית התערוכה-תופעה תוגדר 'טקסט חזותי' כאשר דרכי הקריאה מהדהדים לתהליכי קריאה פרשנית שמאפיינים את הגישה האינטרטקסטואלית.

נתבונן בתערוכה, בטקסטים שנכתבו עליה הן מצד היוצר עצמו, הן בתגובות של צופים מבקרים. נכיר מושגים שעולים מתוך תיאורים וקשרים מגוונים ונראה בכל אלה מאגר מידע שלעיתים הוא גלוי וברור ולעיתים נרמז או עולה כדבר מתוך דבר, ולעיתים מקשר לטקסטים אחרים.

מאמר זה אינו בבחינת ביקורת אומנותית על התערוכה או על היצירות המוצגות בה, וגם אינו בא להסביר את היצירות. נקודת המוצא כאן היא הדיון בגוף התערוכה על כל מה שקשור בה ואלה כאל טקסט שיש בו פשט ודרש. הפשט אף שאינו פשוט הוא הדברים הנראים, הגלויים, הברורים: מקום התערוכה, ההנחיות להגיע לתערוכה, הטקסטים של היוצר, חלל התצוגה, התוצרים (היצירות) ותגובות כתובות של צופים מבקרים. הדרש הוא הניסיון להבין איזה משמעויות עומק אפשר לגזור מתוך כל אלה וכיצד כל מושג, מקום, אמירה, אובייקט יכולים להעמיק ולהרחיב את המשמעות, את האמירה ואת המסר של התערוכה.

המאמר מפרק במובנים מסוימים את התערוכה לרכיביה המגוונים, בוחן אותם לעומקם ומחבר אותם מחדש מתוך רצון לשפוך אור נוסף על התופעה הנצפית.

במהלך העיון והדיון נעמוד על מושגים שעולים מתוך התערוכה אם בבירור ואם ברמז, נבחן אותם בהקשרים תרבותיים, פסיכולוגיים, אמוניים, אומנותיים וחוויתיים. הקשרים אלה והדהודים לתחומי דעת אחרים ימחישו לקורא כיצד תערוכה יכולה להיות פוטנציאל לקריאה פרשנית ולהרחבת דעת.

בסימן קריאה – הנעת הטקסט¹ – על קריאה פרשנית

“הטקסט הוא אובייקט-פְּטִישׁ, והפְּטִישׁ הזה חושק בי.”
הטקסט בוחר בי באמצעות מנגנון שלם של מסכים סמויים,
של תכסיסים סלקטיביים: אוצר המילים, ההתייחסויות התרבותיות,
הקריאות שלו וכו’; ואבוד באמצע הטקסט (לא מאחורי [...]).
נמצא תמיד האחר, המחבר.”²

כותרת המאמר (כפרפרזה) “ממעמקים קראתיך... אהרל'ה”³ מתארת את המסע ואת הירידה הפיזית אל המנהרה, הצפייה במוצגים המוצפנים בחשכה והצורך בשימוש בפנס (להאיר אותם, אולי גם להעיר, כדי שיאירו פניהם אליך ויעוררו אותך – דיאלוג הדדי ושיח פרטי בין היצירה לצופה). פעילות פיזית זאת יכולה להיקרא כמטפורה המתארת את הירידה לעומקי התוכן של התערוכה כמו גם לעומקי נפשו של היוצר.

תהליך הקריאה הפרשנית במאמר זה נשען על הגישה המציגה ומגדירה תערוכה כ טקסט חזותי⁴ כאשר אנו מדברים על ציור או תערוכה ומבקשים לקרוא בה קריאה פרשנית, אפשר לראות בה טקסט כאשר האמצעים הגרפיים הם מידע המוצג ומאורגן מבחינה חזותית כלשהי. אני מוסיפה עליהם ערכים ואמצעי קריאה פרשניים שלקוחים מתוך הגישה הפרשנית האינטרטקסטואלית. נוסף על כך נאמר שיצירת אומנות שעוברת תהליך של קריאה פרשנית, מתוארת גם כטקסט מפרש ומתפרש.⁵

יצירות אומנות הן למעשה הפרשנות של האומן היוצר למציאות כלשהי. זו יכולה להיות מציאות

1. כותרת זו היא פרפרזה על הכותרת בספרו של רולאן בארת ‘הנאת הטקסט’ – ר’ בארת, הנאת הטקסט: וריאציות על הכתב², תרגם א’ להב, תל אביב 2007.
2. בארת (שם), עמ’ 13. הנטוי במקור.
3. אהרל'ה הוא השם המוכר של האומן יוצר התערוכה – אהרון קריצר.
4. נ’ צדרבוים, “ספר-אובייקט” – דיוקן של אמן: תהליך של יצירה וחקירת ה”עצמי” במחקר פרשני מבוסס-אמנות, א’ הוס, ל’ קסן וע’ שגב (עורכות), ליצור מחקר, לחקור יצירה, באר שבע 2012, עמ’ 221–248. במאמר זה מוסבר המושג ‘טקסט חזותי’ בהקשר של מחקר ופרשנות בסוגה שנקראת ‘מחקר מבוסס אמנות’ – art based research.
5. ר’ לורנד, על פרשנות והבנה, בעריכת ד’ שופי, תל אביב תשע”א.

נצפית וגם מציאות נפשית. התוצר הפרשני "כתוב" בשפה החזותית, היינו קו, צורה, צבע, סמל, סימן, דימוי, ולפיכך הוא גם מתפרש. בעת שהוא נראה גלוי ובעל מסרים, עדיין הוא סמוי. במילים אחרות, היצירה שנוצרה כמעשה פרשני, נשארה טעונת פרשנות. הפעולה שנעשה כאן היא למעשה תהליך של העברה שבו נמיר את הטקסט החזותי לטקסט מילולי. לא בבחינת תרגום אלא בבחינת יצירת דבר מתוך דבר.

בתהליך הקריאה הפרשנית נדלו מושגים שעלו מתוך התערוכה – הן ישירים הן נרמזים מבחינה קונוטטיבית או אסוציאטיבית – מושגים אלה נתפסים כסמלים. ככאלה הם מזמנים דיון בשאלת המסמן והמסומן על פי התאוריה של דה סוסיר,⁶ המפריד בין המישור החומרי של הסימן ובין משמעותו. תהליכי ההסמלה נושאים עמם משמעויות פסיכולוגיים, התוצרים האמנותיים הם אקט של הסמלה חזותית המבטאת תהליכים הכרתיים וריגשיים.

אקו בספרו פרשנות ופרשנות יתר⁷ מסביר שהטקסט מחזר אחר הקורא – הפרשן היצירתי. הטקסט עומד במרכז האירוע כגוף עצמאי הנתון לפרשנות ולא רק מעצם טבעו אלא מזמן ומזמין לקריאה פרשנית וייתכן אף שתהיה מעגלית ואינסופית. כל זאת כדי לחשוף ולהבנות את משמעויות העומק המשוקעות בטקסט, ולהפוך את הטקסט המקורי, היינו התופעה הנצפית, לטקסט רחב, חי ורב־פנים מבחינת המשמעויות החדשות שנוצרו לאחר התהליך הפרשני.

בארת מדגיש ש"הטקסט שאתה כותב חייב להוכיח לי שאתה חושק ב".⁸ משפט זה מתאר את המפגש הנדרש. צריך שיהיה משהו בטקסט שמזמין את הקורא הפרשן. הגישה האינטרטקסטואלית אומרת שבטקסט מצויים רמזים שהקורא יכול לדלות ולזהות אותם, מעין מעשה בלשי, ובאמצעותם לפצח את הרבדים המגוונים של הטקסט ואת משמעויות העומק המבעבעים בו.

נדגיש שאין אנו עוסקים בכוונת המחבר המוצהרת. כוונתו של היוצר כאן היא התערוכה שיצר. היא כפי שהיא ולא אחרת. רולאן בארת⁹ טבע את המושג 'מות המחבר' הטוען שהקורא המודרני יכול לפרש כל טקסט לפי אמונתו והבנתו, אף אם לא הייתה זו כוונת המחבר. זוהי עמדה אנטי־הגמונית המנסחת את היעלמות המחבר מן השיח. כאן קולו של המחבר כן יישמע, לצד הבאת ציטוטים מדבריו. אך אלה יוצגו כדרך לתיקוף הפרשנות. נאמר שהדיון בתערוכה זו אינה בא כדי להדהד את דברי היוצר, וגם לא כדי לנסות להבין מה הייתה כוונתו. נלמד מתוך התערוכה את מסריה שיחשפו את כוונותיו המודעים והלא מודעים.

השאלה שמעניינת אותנו כאן יכולה להיחשב שאלה סובייקטיבית לגיטימית שבה אין המטרה לבטא במילים את כוונת המחבר, כיוון שכוונתו כבר נמסרה במיצב שהניח לפנינו. השאלה

6. פ' דה סוסיר, קורס בבלשנות כללית, תרגם א' להב, תל אביב 2005.

7. א' אקו ואחרים, פרשנות ופרשנות יתר, בעריכת ס' קוליני, תרגם י' פרקש, תל אביב 2007.

8. בארת (לעיל הערה 2), שם.

9. ר' בארת ומ' פוקו, מות המחבר / מהו מחבר? תרגם ד' משעני, תל אביב 2005.

שעומדת לפני הפרשן כאן היא מה התערוכה אומרת לי? כלומר מהי כוונת היצירה?¹⁰ הדיון כאן אינו עוסק ב'כוונת המחבר',¹¹ אלא ב'כוונת הקורא'.¹²

עם זאת נשאלת השאלה 'האם כל יצירת אומנות זקוקה לפרשנות, ואם אכן כן, איזו פרשנות היא המתאימה ביותר?'. ידוע ומוסכם שתחום האומנות עומד בפני עצמו, אומנות נוצרת מתוך עצמה ולמען עצמה ולפיכך יצירת אומנות לא נועדה מטבעה לשמש מושא לפרשנות. אם יוצאים מתוך הנחה שהפרשנות מבקשת ליישב הפרעה כלשהי ולהגן על שלמותו ואחדותו של האובייקט, אזי אנו מבטלים את כוחה ומשמעותה הייחודי והבלתי תלוי של יצירת האומנות. לפיכך לורנד מסבירה ש"אובייקטים נעשים מושאים לפעילות פרשנית מכוח הנסיבות ונקודות הראות של המתבוננים, ולא מפני שנועדו לכך מטבע בריאתם".¹³ משמע שבמקרה הנדון, הטקסט היינו התערוכה על כל נכסיה ומטעניה פעלה עלינו כצופים וביקשה והזמינה את הקריאה. נציין שבזה גדולתה וייחודיותה. שכן גם אחרי שתם זמנה היא נשארה לעמוד בשיח בעיון ובדיון.

לתהליך הפרשני פנים רבות ודרכים מגוונות לקריאה הפרשנית. קריאה פרשנית הופכת את היצירה לנצחית ואין-סופית, היא לא מלאכה אלא מעשה יצירה שנתמך בידע ובמיומנות. הפרשנות מלמדת להתבונן במה שאולי סמוי מן העין ולחשוף אותו, לשאול שאלות מתוך אהדה לטקסט הנבחר ולא מתוך מחשבה שדבר חסר בו זקוק להשלמה.

בפתח המנהרה והלאה

"אדם מהלך לו ימים על ימים בין אילנות ואבנים.
רק לעתים נדירות נחה העין על דבר מה,
וזה קורה כאשר היא רואה בו אות וסימן למשהו אחר: [...]
העין אינה רואה דברים אלא סמלים,
שפרושם דברים אחרים".¹⁴

נוסעים על כביש 444, נכנסים למושב בית נחמיה. מיד אחרי שער הכניסה פונים שמאלה לרחבה, ממשיכים ישר במעגל התנועה ונכנסים לשביל המקיף את הכפר לאורך הגדר הצפון מזרחית. נוסעים בשביל העפר עד לשער הפתוח משמאל. שם מחנים את הרכב. יוצאים מהשער אל מחוץ לשוב, פונים על השביל באלכסון ימינה לעבר חומת האבן הנראית מן השביל ויורדים אל תחילת המנהרה. [...] הסתבכתם? צלצלו אלי...¹⁵

10. אקו ואחרים (לעיל הערה 7).

11. אקו ואחרים (שם).

12. שם.

13. לורנד (לעיל הערה 5), עמ' 274.

14. א' קאלווינו, **הערים הסמויות מעין**, תרגם ג' שילוני, תל-אביב 1999, עמ' 19.

15. מתוך דף הנחיות הגעה לתערוכה. במהלך התערוכה חולקו דפים העוסקים בתערוכה וציטוטים מהם.

כך כותב האומן היוצר אהרון קריצר בדף ההנחיות המופיע בהזמנה לתערוכה במנהרה אשר בשדה.¹⁶ יש מקום לומר שהנחיות אלה מדברות את התערוכה עוד בטרם נצפתה. כבר מתוך שורות אלה נבין שזו אינה תצוגה רגילה. יסודות וחלקים מתוך האמירה הכוללת של התערוכה גופה כבר מגולמים בדף ההדרכה התמים לכאורה, זה המבקש לסייע לצופה להגיע למקום הנכון.

אפשר להבין שאין זו גלריה שקירותיה לבנים, בבחינת ה'קובייה הלבנה',¹⁷ ואין זה חלל תצוגה מוכר ומקובל. המנהרה הממוקמת בשדה שמתחת לכביש היא "הגלריה" שנבחרה לשמש חלל תצוגה אלטרנטיבי.¹⁸ חלל תצוגה אלטרנטיבי הוא מושג ומקום מקובלים בעולם האומנות העכשווי, אך כל חלל שמוגדר ככזה יש לו את העניין המיוחד המאפיין שלו. חלל תצוגה אלטרנטיבי הוא חלק חשוב מהאמירה של התערוכה. אין זה חלל "שקוף" שתפקידו לשמש במה ליצירות אומנות, אלא חלל פעיל בעל מסר כשהוא והמוצגים חד המה.

ההנחיה שמזמינה את המבקר לרדת מן הכביש או במילים אחרות 'לסטות מן הדרך', להלך בשביל עפר, מתחת לכביש, בשדות, בפאתי מושב בית נחמיה וליד חומת אבן – מתפקדת בו בזמן גם כמפת דרכים והנחיה טכנית המוליכה ליעד, וגם כהקדמה ואוסף רמזים המדברים את התערוכה בטרם זו אמרה את דברה בשפתה החזותית. המסע שהצופה אמור לעבור, הופך למסע פיזי ורעיוני. אנו נאמר שהמסע והדרך –ההצופה–המבקר חווה אותה הוא חלק מהותי מתוך התערוכה.

בעידן הפוסט־מודרניסטי התרחב והתפתח המושג 'מיצב' אותו טבע חוקר ומבקר האומנות, גרעון עפרת. "המיצב הוא ענף של הפיסול. או, במקביל, ענף של הציור השולח שלוחות פיסוליות".¹⁹ ציטוט זה הוא פרט אחד הנוגע למיצב ונדלה מתוך ההסבר המורחב והמפורט במאמר המצוין לעיל.

עפרת מסביר את תופעת המיצב. בין שאר דבריו כשהוא מנסה להשוות בין פיסול סביבתי למיצב הוא אומר שפסל סביבתי הופך את עצמו לסביבה, ואילו המיצב הוא סוג של פסל שנבנה על

מובאים בהמשך המאמר בציון הפניה.

16. הצלם האומן אהרון קריצר הציב שתי סדרות צילום ב'איטליה של הטבע', בין תל אביב לירושלים במעבה מנהרה שמתחת לכביש 6. התערוכה הוצגה במהלך חודש מרץ 2021 למשך 14 יום.

17. 'הקובייה הלבנה' היא מושג, בבחינת קלסיקה מודרנית המתאר את הגלריה העכשווית. חלל תצוגה שתפקידו לשרת את התערוכה ואת היצירות המוצגות בה "אל לא לעולם החיצון לחדור פנימה, ולכן החלונות סגורים על פי רוב, הקירות צבועים לבן, התקרה הופכת למקור אור. רצפת העץ מוברקת או מכוסה שטיחים על מנת שתוכלו לצעוד חרש [...] טרנספורמציה של התפיסה מהחיים אל ערכים צורניים". (B. O'Doherty, *Inside the white cube: The ideology of the gallery space*, Berkeley, 1976).

18. 'חלל תצוגה אלטרנטיבי' הוא חלל תצוגה לאומנות השובר את התחומים והגבולות הנהוגים במרחבי התצוגה השמרניים, המסורתיים והקלאסיים.

19. ג' עפרת, 'מיצב', **המחסן של גדעון עפרת: ארכיון טקסטים**, 1.1.2011, <https://gideonofrat.wordpress.com/2011/01/01/מיצב/>

הסביבה ואלה (כלפיה). כלומר פסל יוצר את חללו, ואילו "החלל יוצר את המיצב".²⁰ כאן עניינו בחלל, חלל התצוגה. עוד נקודה הקשורה למיצב היא שלא כמו הציור או הפסל שמועברים מהסטודיו לחלל התצוגה, המיצב נולד בגלריה או במוזאון או בחלל התצוגה הנבחר. נוסף על כך פסל, למשל, הוא יצירה הצומחת מהרצפה. מיצב הוא יצירה הצומחת מכל משטחי האולם. כמו כן במילה 'מיצב' נמצאים שמות העצם הצבה, מצב ויציבות.

בעת שבחנו כמה מן ההגדרות הקשורות למיצב ומתוך הבנת התערוכה לגופו של עניין ומקום, נוכל לראות בתערוכה זו כמה מן הערכים הקשורים למיצב. הסביבה, המנהרה, השדה, החושך, הכביש ממעל, האור המסתנן, הדרך והמסע, המקום הנבחר כמקום – כל אלה ועוד הופכים את התערוכה לעוד הגוון של מיצב. הדרך, המסע, ההתנהלות בתוך המנהרה ואמצעי הצפייה הדורשים מעורבות מסוימת מהצופה – כל אלה הופכים את הצופה לשותף במידה מסוימת. על פי עפרת "למיצב יש אמן אחד – האמן היוצר. משחקו ומעורבותו של הצופה הם רק ברמת החוויה המגיבה והפרשנית".²¹ כאן נאמר שההכוונה, הדרך לתערוכה והפעילות של הצופה בתוך המנהרה (על כך נדבר בהמשך) הופכים את הצופה למעורב פעיל ומגיב.

הדרך לתערוכה הייתה רצופת חיפוש וטעויות, ומאחר שהדרך נחוותה בעינינו חלק מהתופעה – התערוכה – המיצב, הרי שגם הטעויות והחיפוש, החשש ושמחת הגילוי הפכו להיות חלק משמעותי באירוע, ובהמשך גם לאירוע מטפורי שהבנה את התוכן הפנימי המשוקע בתערוכה.

משעה שהמקום נחשף והתגלה זה היה כמו אותו אור "הנגלה בקצה המנהרה", וגם המילה מנהרה זכתה להיקרא בכפל משמעות מבחינת פרשנות. המילה מנהרה מכילה את המילה 'נְהַרָה', ומכאן שהיא אומרת על דרך העיבוי²² (condensation) שככל שהמנהרה תהיה חשוכה, כך היא אווזת בה את הפוטנציאל לאור, כיוון שאין אור בלא חושך.

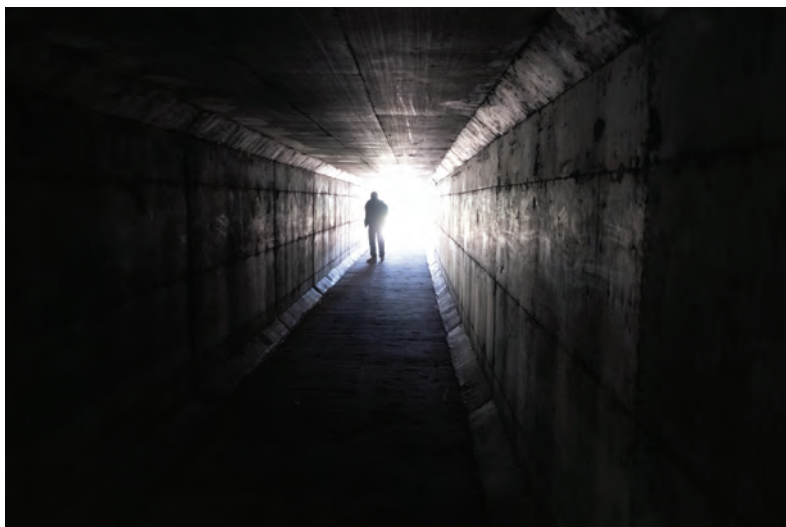
המראה שהתגלה, כפי שמתואר בדימוי המצורף (איור 1),²³ המחיש מבחינה חזותית ומטפורית את ההבטחה ל'אור' ולא רק זה שמצוי בקצה המנהרה, אלא ה'אור' האחר, הסימבולי המקושר לתוצרי התערוכה (וכפי שיוסבר ויתואר בהמשך, אלה הם תוצרים שהאור הוא חלק מהחומרים האחראים להיווצרותם).

20. עפרת (שם).

21. עפרת (שם).

22. פירוש המילה עיבוי משמעותו לגרום לדבר שיהיה עבה וסמיך יותר. השימוש במונח זה בהשאלה מסביר שמושג אחד, או מילה אחת, או סמל אחד יכול להיות מעובה ולהכיל כמה משמעויות בו בזמן. זוהי דחיסה של אלמנטים ורעיונות מגוונים לתוך דבר אחד או התרחשות יחידה.

23. צילמתי תמונה זו בעת הסיור, וזה המראה שקידם את פנינו טרם הכניסה למנהרה.



איור 1: אורחים בתערוכה – אהרון קריצר

בפתח המנהרה מונח טקסט – מילותיו של היוצר. מילים אלה הם חלק והמשך המסע המוליך אל התערוכה עצמה: "בשנה האחרונה, בימי הקורונה, חזרתי אל המערות. אל המערות ואל הטבע בהן מדטתי..."²⁴.

התערוכה כאילו מופקרת. לכאורה האומן לא נוכח במקום, דומה שהוא משאיר את הצופה המבקר להתייחד עם היצירה. כנגד זה הוא נוכח באמצעות מילותיו ובכל יצירה שמוצגת על קירות המנהרה. כך האומן נהיה בבחינת הנעדר הנוכח.

תופעת הנעדר הנוכח שמתגלית כאן מזמנת כמה שאלות. האם האומן מפקיר את יצירותיו בשדה מתחת לכביש על קירות המנהרה? האם פעולה זו מבטאת סוג של זלזול ביצירה? או שמא להפך פעולה זו מראה סוג של ביטחון בטבע, באדם, באל? האם זוהי מחווה של צניעות והיחבא או שמא סוג של התנשאות? אלה מקצת השאלות שתופעה זו מציפה. שאלות סותרות אלה מתעוררות מתוך הדבר עצמו וכבר מוסיפות עניין ועומק לתערוכה ובד בבד לחשוב עליה שאולי נזנחה או להפך אולי נמסרה לנו כמנחה. גם אוסף הדימויים שעולים ממנה בפועל או נגזרים ממנה, מזמן עיון, דיון, שיח ופרשנות.

המקום שנבחר להיות חלל התצוגה לתערוכה, הדרך, הירידה אל מתחת לכביש, המפגש עם מקום חשוך ומוצנע, המאמץ שנדרש כדי להגיע לשם, השימוש בעזרים כמו פנס כדי לראות את המוצגים – כל אלה הם אמירה בפני עצמה. זאת עוד בטרם צפינו במוצגים עצמם. מכאן אפשר לומר שעובדות אלה הן תוכן ורעיון שמקדמים את התוצר המוצג ומתוך כך מעצימים אותו.

24. מתוך במנהרה אשר בשדה: תערוכתו של אהרון קריצר, עמ' 1.

המנהרה החשוכה מעצם טבעה גורמת לחשוב על האור. האור כידוע הוא החומר העיקרי בעבודת הצילום. על דרך המשל ודרך פיזית ממשית קריצר לוקח את הצופה אל החושך כדי להבחין משם באור. יהא זה בבחינת אור נוסף ואחר – אור של תובנה והתגלות העולים מתוך החשכה. עולה כאן דיאלוג בין חושך לאור, ואלה מהדהדים גם לתופעת הנסתר המתגלה.

מתוך ההנחיות של האומן כיצד להגיע למקום התצוגה עולים לתודעה המושגים 'מנהרה', 'מערה', 'שדה', 'יצירה כתפילה'. דבר נשמע ונלמד מתוך דבר ואלה מייצרים קשר קונוטטיבי לתחומי דעת אחרים המוליכים להקשרים תרבותיים, יהודיים, תורניים, מיסטיים, אומנותיים ופסיכולוגיים. המסע שהיוצר מזמין אליו, מזמן מעצם טבעו לעבור מעין הכנה והתכוונות שהיא סוג של מזון רוחני בבחינת צידה לדרך.

אם כן, נאמר שהבחירה במנהרה אשר בשדה – מתחת לכביש – בפאתי מושב בית נחמיה להיות חלל התצוגה לתערוכת צילום היא רבת משמעות בכל תהליך היצירה המדובר כאן. ציון המקום והמילים המתארות אותו כבר מרמז על תכנים העוסקים בחושך ואור, תוכן וצורה, גלוי ונסתר, פיזי ומטפיזי, רוח וחומר, אדם ועולם, אדם ועולמו. יש מקום להבין מלכתחילה ואף ללמוד זאת גם מדבריו של היוצרה עצמו, שכתובים על דפים ומונחים בפתח המנהרה: "חזרת עם מצלמה כדי לעסוק בחיבורים בין אור לאופל, בין מילה לתנועה, בין הנאמר לנכתב, בין גלוי לנסתר, בין האלוהי לקיומי, בין טכניקה למהות, בין אני לנשמת²⁵". ההרהור וההנחה הנגזרים מעיון מוקדם בתופעה, מקבלים תוקף מתוך דברי היוצר.²⁶

על מנהרה – מערה – שדה – כביש – מקום

המנהרה – המערה היא חלל התצוגה הפיזי הנבחר לתערוכה. אך בו בזמן אפשר לראות בה סמל ומטפורה, וכאלה הרי הם נושאים איתם מלבד עובדת קיומם גם משמעויות עומק. המנהרה יכולה להיחשב גם מערה.²⁷ נבחן תחילה מהי המשמעות הסמלית של המושג 'מערה' וכיצד משמעות זו מתכתבת עם עולמו של היוצר, באופן שהיא מסבירה את עולמו, היא גם מרחיבה ומעצימה את משמעויות העומק של היצירה עצמה.

המערה כסמל בשל היותה במעמקי האדמה מקושרת לרחם. מכאן שגם ללידה מחדש יש רבדים נפשיים ורוחניים, ולכן היא נחשבת לנקבית, כמו תעלת לידה.²⁸ האומן מספר "בימי הקורונה,

25. שם, שם.

26. חשוב לציין שכאשר אני מציעה הליך פרשני, איני תרה אחר אמת חד-משמעית ואין בכוונתי להוכיח, אלא להרחיב את התופעה במהלך קריאה פרשנית יוצרת. החיזוק שעולה מתוך דברי היוצר מוסיפים עוד עניין וטעם, אך ההנחה הפרשנית יכולה להיות תקפה גם אם לא היינו שומעים את דבר המחבר היוצר.

27. בהמשך נראה שקריצר יוצר ומצלם בתוך מערות, כך שהקשר בין מנהרה ומערה אינו מקרי ואינו סתמי.

28. ר' פישמן, סמליות במבט נשי: סימבולים וארכיטיפים נבחרים, הוד השרון 2008.

חזרתי אל המערות...²⁹ ביטוי זה מהדהד לזיכרון הקולקטיבי ונשמע כמו 'חזרתי לראשית הימים', להתחלה, ואנו מזהים כאן סוג של ראשוניות, כמו לידה: "...אל המערות ואל הטבע בהן מדטתי [...] לפני עשור ועשרים שנים".³⁰ עצם הכניסה למערה על כל המשתמע מזה כסמל המתאר חזרה לאחור, לידה וראשוניות, חיבור לנשמה, כפי שהאומן עצמו מספר. גם לאחר הכניסה למנהרה אנו מזהים סוג של חזרה לאחור, להתחלה. אם כן, אפשר לדמות זאת ללידה, לראשוניות, התחדשות, ובייחוד כאשר האומן מציין שזה היה המקום שהיה מתייחד בו עם נשמתו ונשימתו באמצעות בוננות (מדיטציה): "חזרתי עם מצלמה כדי לעסוק בחיבורים [...] בין אני לנשמת".³¹

הבוננות היא טכניקה שכלית שמתורגלת רק באמצעות המחשבה. יש שהבונן (מודט) משתמש בצליל חסר משמעות שמותאם אליו אישית. בדרך זו מתנסה התודעה במצבים מעודנים ביותר של חשיבה, עד שהיא מגיעה למצב השקט והמעודן ביותר, שממנו התודעה עוברת אל מה שמכונה 'מקור המחשבות'. זו טכניקה המאפשרת לבונן לעבור למעבר, התנסות שהיא מעבר לרמה העדינה ביותר של חשיבה, התנסות ישירה במקור המחשבות.

היוצר מדווה לצופה ומספר שזו דרכו. עתה הוא יוצא, כפי שנהג לצאת בעבר לשדות ולטבע לתור אחר מקור המחשבות. קריצר הוא יוצר מאמין, יהודי דתי. החיבור שלו לתורות מזרחיות מייצר קשר משלו בין עולמו הדתי-רוחני ובין גישות חסידיות של תפילה בטבע נוסח הבעש"ט (בהמשך נראה יצירות המחזקות ומאשרות הנחה זו).

מערה מסמלת גם נסיגה, התכנסות והתבוננות פנימה לשם יציאה והתפתחות. ירידה אל החושך—השאלה—התהייה—המעורפל כדי לגלות משם את האור המבהיר. נראה שהאומן עובר בעצמו ועם עצמו תהליך שאינו מושלם עד שהוא מזמן גם אותנו הצופים להשתתף במסע. הטרחה להגיע עד למקום המסומן, הירידה אל המנהרה, החיפוש אחר המוצגים, המאמץ לראותם הם חלקו של הצופה המתבקש גם הוא להתכנס ולהתבונן פנימה מבחינה פיזית, רעיונית ורוחנית. הצופה עושה פעולה, יורד אל המנהרה, וכאמור זה מעשה טעון משמעות ובו הוא אמור לפגוש צילומים. בארת בספרו³² מטעים שכל תצלום מעורר בצופה סדרת שאלות המבטאות את משמעותה האישית של התמונה בחייו הפרטיים, וגם את ההקשרים ההיסטוריים והתרבותיים הרחבים שלה.

השיח הבלתי אמצעי עם הצופה, השיח של הצופה עם היצירה והשיח של הצופה עם עצמו חשובים בתערוכה, בידיעה ובהנחה שכל צופה יקרא אותה וישוחח עימה על פי דרכו ומתוך עולם התוכן והרגש שלו עצמו.

29. מתוך במנהרה אשר בשדה: תערוכתו של אהרון קריצר, עמ' 1.

30. שם, שם.

31. שם, שם.

32. ר' בארת, מחשבות על הצילום, תרגם ד' ניב, ירושלים 1988.

יחסי צופה–יצירה הם דיון רב־ערך בפני עצמו ובו נשאלות שאלות הנוגעות בדרכי השפעת היצירה על צופה, בכל קטגוריה בין שהוא צופה אקראי בין שהוא מבקר ובין שהוא פרשן. לא כאן המקום להרחיב זאת אך נאמר בלשונה של דירקטור ש"מעולם לא הייתה האמנות כה קשובה לצופה, כה זקוקה לו, מחזרת אחריו ומגששת סביבו – ובו בזמן מאתגרת אותו, מגרה את חושיו, תובעת ממנו שותפות עקבית וצמודה למהלכיה".³³ משפט זה מייצג במידה רבה ועכשווית יחסי צופה–אומנות ומצדיק ומנמק גם את הפעילות המוצגת במאמר זה. רשלבך בספרו³⁴ מגיב על דבריה של דירקטור ומדגיש שלא רק שהעבודה האומנותית תלויה ביוצר ובצופה/קורא/מבקר, בעת שהיא מאתגרת היא גם משועת ליחסו של הצופה, "הן היוצר והן הצופה הכרחיים לקיומה של היצירה".³⁵

המערה כמקור התכנסות והתבוננות פנימה שימשה בטקסי חניכה ובאגדות פולקלור רבות, אך נוסף על היותה מקום לבחינת האישיות, היא גם סמל למקום שמתאר את החיבור בין האלוהי לאנושי.³⁶ מתוך סיפור שמעון בר יוחאי ובנו אליעזר אנו למדים על המסרים הרוחניים שהתקבלו בעת שהותם במערה במשך שנים. ירון קופרשטוק, אדריכל ויוצר, חבר ילדות של קריצר, כתב לאחר התערוכה כי "הוא בוחר להציב אותנו הצופים לא כאורחים אלה [אלא] כמשתתפים בעולמו שלו, שכולו תשוקה לחיבור עם עולם הטבע ועם האלוהים".³⁷ או כפי שעולה מתוך דבריו של היוצר עצמו "לאורך ימי חיי אני עוסק בלימוד תורה ובמיסטיקה יהודית – בלימוד, בהנחיה ובתרגול רוחני..."³⁸ ואכן, חלל התצוגה המנהרה–מערה מספר זאת מעצם קיומו – המנהרה כסמל לחיבור בין האלוהי לאנושי.

היצירה 'אני – דיוקן עצמי' – מערת ההתגלות' מבטאת זאת מבחינה חזותית וזה גם עולה מתוך הכותרת שהיוצר העניק לה. כאן גם נוצר היקש (אנלוגיה) בין מערה לחלל התצוגה המנהרה. חלק מהתוצרים המוצגים בתערוכה שבמנהרה, נוצרו במערות. כלומר בחירת המקום לתצוגה מהדהד לתהליכי היצירה ומתכתב עימם, ואפילו מתבקש כאן.

33. ר' דירקטור, אמנות עכשווית אני מדברת אליכם: מאה השנים הראשונות, תל אביב 2005, עמ' 153.

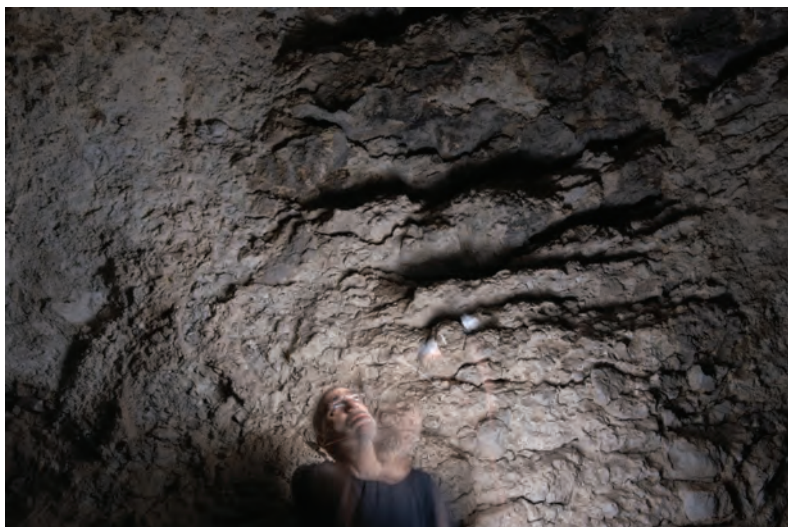
34. ח' רשלבך, מעשה האמנות – בין משמעות להתענגות: עיון על פי מחשבת רולאן בירת, תל אביב 2011.

35. רשלבך (שם), עמ' 42.

36. פישמן (לעיל הערה 28).

37. מתוך דימויים והגיגים מתוך ועל התערוכה "במנהרה אשר בשדה", עמ' 5.

38. מתוך במנהרה אשר בשדה: תערוכתו של אהרון קריצר, עמ' 1.



איור 2: מדיטציה באותיות – אני – דיוקן עצמי – מערת ההתגלות

טיבה של מערה להיות מבודדת ולהסתיר את השוכן בה, תופעה זו קשורה לתהליכים הנפשיים שהאדם עובר ומסמלת גם את הלב האנושי.³⁹ היוצר כותב בפתח דבריו "היציאה אל הטבע עבורי היא בבחינת 'לך לך' אשר אני יודע מה יתגלה בו ובי".⁴⁰ הבחירה במערה – מנהרה מספרת זאת מעצם טבעה כאשר דברי האומן המובאים כאן מחזקים זאת. המעמקים הפיזיים חושפים את מעמקי רוחו הפועמת והיוצרת של האומן.

המנהרה שנבחרה להיות חלל התצוגה המרכזי, אינה נמצאת בחלל ריק, אלא היא ממוקמת בשדה, ומתוך שם התערוכה אפשר להבין שזהו מקום בתוך מקום⁴¹ – המנהרה אשר בשדה. בשדה, מתחת לכביש, בטבע, ובכל זאת היא עצמה מעשה ידי אדם. הניגוד בין הטבע למעשה ידי אדם משמש בו בזמן גם חיבור, בדיוק כמו היוצר המהלך בטבע ויוצר. לפנינו דרשיח בין טבע לאדם. בין השדה הטבעי, הקוצני והמרוחק ובין המנהרה הבנויה בו ובתוכה מוצגת תערוכת צילום. עדות לשיח יצירתי ומשלים בין טבע לאדם או בין אדם לאלוהיו.

המנהרה שאינה מערה היא חלל נבחר שמהדהד למערות. היא נקראת כאן כמטפורה וכסמל אבל היא עצמה אינה תוצר של הטבע, אלא של התערבות אנושית ידי אדם. המנהרה גם לא נוצרה למען עצמה, אלא נוצרה מתוך יצירת הכביש, גשר ומקום הליכה. למעשה אין לה תפקיד בפני עצמה. היוצר הופך אותה לגלריה, היא מקבלת תפקיד, ומתוך הייעוד המשני המקורי שלה היא נהיית, ולו לזמן קצר הדבר החשוב והעיקרי, גופו של עניין. עם זאת נדע שאם אין מנהרה אין כביש, לומר שלכל דבר גלוי יש דבר סמוי שהוא חשוב ומהותי לא פחות מהגלוי, כפי שמנסח זאת

39. פישמן (לעיל הערה 28).

40. מתוך **במנהרה אשר בשדה: תערוכתו של אהרון קריצר**, עמ' 2.

41. בהמשך אדון גם ב'מקום'.

מרלרפונטי:⁴² "לדעת ולהכיר בכך שהנסתר הוא חלק בלתי נפרד מן הגלוי, שמה שנראה אינו רק מה שנראה, שהמציאות אינה שטוחה אלא בעלת עומק".

המנהרה, בין שהיא מתחת לכביש כדרך מעבר ובין שיש מעליה כביש, מספרת סיפור על דרך. על דרכו של היוצר ועל הדרך שהוא מבקש להעביר את הצופה. דרך המכילה את הגלוי ואת הסמוי כדרכו של עולם, כדרכו של אדם.

בקריאה פרשנית של טקסטים, ובעיקר בגישה הפרשנית האינטרטקסטואלית, אחד מכלי הקריאה והניתוח הוא זיהוי רמזים המייצרים קונטציות וקשרים.⁴³ אחד הקשרים האסוציאטיביים כאן הוא 'משל המערה האפלטוני'. משל זה מדמה מציאות של בערות שבה אנשים נשאים חשוכים ואינם זוכים לגילוי זיוה ואורה של חוכמה. התיאור של דמויות הצללים של קיר המערה, תעתועי האור, החושך והצל מתכתבים עם המנהרה כאן ועם פעולת הצילום. אין זה אומר שהיוצר מתכוון לאותן תובנות שחתר אליהן אפלטון, ועם זאת העיון במשל זה, לצד התדיינות עם המנהרה ועם חלק מהצילומים המוצגים על קירותיה, יכול להניב מערכת של משמעויות עומק לתערוכה ולמסרים העולים ממנה, אלה שהתכוון אליהם היוצר במודע, ואלה שעשויים להתגלות מתוך תהליך פרשני מעמיק ואולי אינם מודעים ליוצר. כוחו של טקסט וגדולתו נמדדים ביכולת שלו לחשוף את הקורא הפרשן לתובנות ולמשמעויות הנגזרות מתוך החומרים הנתונים.

ההדהוד שעולה מכאן למשל המערה האפלטוני, מציב את התערוכה כמעשה חתרני. תחילה אנו מזהים את החתרנות מעצם הדבר שיש כאן תערוכה ש"ירדה למחתרת". ממד החתרנות עולה מתוך הקשר שלה לעולם האומנות, שכן זו אינה גלריה מקובלת לתצוגה. עתה מצטרף אליה משל אפלטון – כמו רוצה היוצר להראות מצבים אנושיים, מציאות חברתית, בערות וחושך. ובתוך החתרנות הזאת ייתכן שיש כוונה לומר שזו "ירידה לצורך עלייה".

לקריאה פרשנית מסוג זה יש אופי המדמה גישוש ובילוש הפך אחר רמזים והקשרים, כפי שמסבירה זאת אזולאי.⁴⁴ את הרמזים שמבצבצים מתוך הטקסט אפשר לדמות לקצה של חוט⁴⁵ שאפשר למשוך אותו ולהתיר את סבך התעלומה. התרה זו מאפשרת לחשוף את מה שהיה סמוי מן העין. קצה החוט שהוא "הרמז" שהיא המנהרה, מכיון למשל אפלטון. קצה חוט אחר הוא עולמו האמוני של היוצר שגם מזכיר בדבריו את אברהם אבינו וה"לך לך". במעשה האריגה הפרשני אפשר לחבר בין הדברים כפי שזה עולה מדבריו של הרב אריאל המוצא במאמרו קשר בין מערת המכפלה למערת אפלטון.⁴⁶

42. מ' מרלרפונטי, *העין והרוח*, תרגם ע' דורפמן, תל-אביב 2004, עמ' 9.

43. א' אלקד-להמן, *הקסם שבקשר: אינטרטקסט, קריאה ופיתוח חשיבה*, תל אביב 2008.

44. א' אזולאי, *יצירה ביצירה עשויה: אינטרטקסטואליות ברומנים של עמוס עוז*, נתיבות תשס"ו.

45. חוקרים אינטרטקסטואליים מדמים חוט זה ל'חוט אריאדנה' (רולאן בירת ואחרים).

46. י' אריאל, 'הארייה הכפולה: בין מערת המכפלה למערת אפלטון', *דף שבועי*, 1292 (תשע"ט), עמ' 1-3. <https://www.biu.ac.il/sites/default/files/inline-files/Ariel.pdf>

הרב אריאל מתבונן בשיח שהתנהל בין שני האישים אברהם ועפרון, ומראה שתי זוויות ראייה – אידיאלית וריאלית. עפרון ראה במערה מה שכל אדם רגיל רואה בעיניו: שדה ובו מערה. "רבבות מערות יש ברחבי ארצנו. אין בהן שום ייחוד. המערה אינה אלא לוע פעור באדמה, מקום חשוך שתוכו אינו נראה לאדם מבחוץ".⁴⁷ שלא כמוהו, אברהם הוא איש חזון ורוח וצופה למרחקים, כפי שזה מתואר בזוהר. אילו ראה בה עפרון את אשר ראה אברהם לא היה מוכרח לעולם. כאן עולה הסוגיה האם היה מותר לאברהם לחמוד את מה שהיה שייך לעפרון. לאחר עיון ודיון בסוגיה עולה המסקנה שאברהם לא חמד את מה שהיה שייך לעפרון, אלא עפרון היה הבעלים של החלק החומרי של המערה ולא ידע כלל על הצד הרוחני שבה. אברהם הוא איש הרוח, ולכן הצד הרוחני של המערה ממילא היה שייך לו.

עוד בטרם נשוב לעסוק במערת אפלטון, אפשר להקביל בין העיון המקראי לעיל ובין התופעה שאנו מתבוננים בה. קריצר בוחר מנהרה בשדה, אחת כמו רבים, מצלם במערות והופך אותה למקדש רוחני להצגת יצירות אומנות שגם הן עצמן תוצרים פיזיים חזותיים האוחזים ברעיונות רוחניים שנובעים מתוך שאר הרוח והלכי נפש.

הרב אריאל מוצא ואומר שמוטיב המערה המופיע בפרשת חיי שרה מוצא את דרכו הנפתלת מהתורה לתרבות העולמית והפך למשל המפורסם של אפלטון. ידוע שהיה קשר בין אפלטון לחכמי ישראל. אפלטון במשל המערה ממשיך את ההכרה האנושית הרגילה לאדם היושב במערה חשוכה, כאשר כל מה שביכולתו לראות הוא צללים של דמויות הנמצאות מחוץ למערה. הרב אריאל מרחיב את הדיון כאשר ברצונו להראות את המשותף בין שתי המערות, כאשר שתיהן מדברות על הכפילות בחיים. מצד אחד המציאות הריאלית שהיא רק בבואה של המציאות האידיאלית, ומצד האחר ההבדל המהותי בין שתי המערות, כמו ההבדלה בין קודש לחול ובין ישראל לעמים. לא נעסוק בכך כאן, אך בענייננו אפשר לראות שגם העיסוק בצילום, באופן שקריצר פועל, מתאר מעצם העניין עצמו את הדיון בין בבואה של מציאות ריאלית ובין מציאות אידיאלית או רוחנית.

לכאורה הצילום עצמו כמדיום וכטכניקה אמור לייצג מציאות, אך ישנם דרכים ודרכי ביטוי של יוצרים, בפרט קריצר, שמשמשים בכלי זה כדי לבטא רעיונות על-טבעיים, רוחניים, ולעיתים גם מסרים אישיים, חברתיים, תרבותיים ופסיכולוגיים.

הכותרת המכוונת לתערוכה היא כאמור 'המנהרה אשר בשדה', מכאן אפשר למשוך חוט נוסף המתקשר למעשה מערת המכפלה, שכן אברהם רוכש "גם את השדה המקיף אותה. זה השדה שבו יצא יצחק לשוה לפנות ערב".⁴⁸ שדה זה מסמל את החיים הארציים – חריש וקציר חקלאיים וחיים מעשיים של תורה וקדושה. כפי שגם היוצר כאן מגלם ויוצר כאיש מעשה וכאיש רוח.

47. אריאל (שם), עמ' 1.

48. שם, עמ' 2.

מושג־על שעוטף את המושגים שעסקנו בהם עד כה הוא 'המקום'. המנהרה, המערות, השדה, השבילים ביישוב נמצאים במילה כוללת אחת – 'מקום'. על פי ההגדרה המילונית, מקום הוא חלק מסוים במרחב מוגדר ונבחר; הוא בעל נפח שתופס במרחב; הוא יכול להיות שטח פנוי; סביבה. אלה תיאורים המסבירים את המילה בהיבט הפיזי שלה. כאן ההיבט הפיזי חשוב כיוון שזה החלל שאמור להכיל את התוצרים האומנותיים. עם זאת למושג 'מקום' יש "משמעויות רבות: טופוגרפיות, גאוגרפיות, נפשיות, דתיות, פילוסופיות יומיומיות ועוד".⁴⁹

מקום הוא מרחב מוגדר בגבול פנימי וחיצוני. אריסטו בספרו⁵⁰ מסביר שמהו בתוך מקום מסוים הוא כמו מים בתוך כלי. מקום נוצר כאשר אנו מרגישים כי איננו ממקמים מיקום אקראי בחלל, אלא זוכים למקום ייחודי ומהותי בו, ולפיכך הוא נקשר גם למרחב מסומן שאנו בוחרים לשכון בו. קריצר בוחר מקום, מגדיר אותו ומסמן גבולות, הוא "הכלי" המכיל "מים", תוצרי אומנות, יצירות רוח ונפש. לבחור מקום ולהגדיר אותו הוא חלק מיצירת זהות אישית והגדרתה.

כאשר קריצר מגדיר את המקום שלו בתוך המרחב ומזהה אותו, הוא הופך אותו לאובייקט כמקום עצמאי ומתוך כך מגדיר אותו כבעל ישות נבדלת ממקומות אחרים. כאן זו המנהרה מתחת לכביש, בשדה, ליד חומת אבן, בפאתי מושב בית נחמיה. ההגדרה המדויקת הופכת אותו לאחד כנגד האחרים ומתוך כך "יוצר הבחנות בין האני לבין סביבתו".⁵¹ פעולה זו של האומן, שמייצרת הגדרה, הופכת את התערוכה לחשובה. קריצר מדייק את האני שלו כיוצר וכאוצר, מייחד אותו בתוך מקום, נותן מקום לאמירה הייחודית שלו, ובו בזמן גם פותח גבולות, מזמין, משתף וחושף. גם במעשה השיתוף והזמנת הצופה, היוצר מצפה מהצופה למאמץ, והתערוכה אינה מונחת על מגש כסף.

קריצר בוחר מקום, ושלא כנוהג הרגיל בעסקי תערוכות, הוא אינו מבקש רשות מ'בעל הגלריה', אינו משלם על החלל ומשך התצוגה, אינו מתקין את קירות הגלריה להיות ראויים להצגת התוצרים, אינו מובל ואינו מוגבל. לכאורה הוא מצא שטח הפקר, נָכַס אותו לעצמו לזמן מסוים, ובדרך זו יצר לעצמו 'מקום' לזמן המוגבל ולצורך העניין היה יכול להיות בבחינת "המקום אשר אתה עומד עליו אֶדְמֶת־קָדֶשׁ הוא".⁵² בעבור היוצר המקום הזה נהיה מקודש, במה ליצירותיו, במה לעולמו הפנימי שנחשף מתוך החשכה, אל תוך החשכה עד הִגִּיעַ (והגיה) אור. קריצר הפך מרחב ציבורי לפרטי – פרטי בעבור תערוכתו ובעבורו, ציבורי בעבור מוזמני התערוכה.

לכאורה זהו מקום באמצע שום מקום שהופך למקום טעון, וכך יישאר בזיכרון הקולקטיבי גם כאשר התערוכה תוסר.

49. ד' גורביץ' וד' ערב, 'מקום - Place', אנציקלופדיה של הרעיונות, 2016, <https://haraayonot.com/>

50. אריסטו, פיזיקה, א-ב, תרגם י' לנדא, ירושלים תשס"ו.

51. גורביץ' וערב (לעיל הערה 49).

52. שמות ג 5.

התפיסה הפילוסופית הקלסית מסבירה כי 'מקום' הוא שם כללי המגדיר מושגים מכוננים כמו יציבות, זהות וסדר. מקום מקבל משמעות באמצעות המילה הניגודית 'שום מקום'.⁵³ ואנו תוהים האם המנהרה שבשדה הייתה שום מקום והפכה להיות מקום בעקבות התערוכה? האם הארעיות של התערוכה תחזיר את המנהרה להיות שום מקום, או שתיוותר לעד מקום בזיכרון הקולקטיבי בשל אירוע חד-פעמי, יוצא דופן וטעון משמעויות. גם אם היוצר בחר את המקום בשל קרבתו הפיזית לאזור מגוריו, בשל טיוליו בטבע, בשל המבט הבוחן שלו את סביבתו הקרובה, הרי הבחירה היא בחירה נועזת. בחירה זו מסמנת טריטוריה פיזית שהיא רעיונית, שיש בה צניעות, היחבא והסתרה שהם בבחינת טפח שהוסתר ומגלה טפחיים. קריצר בוחר ומסמן מקום בשום מקום והופך אותו להיות מקום.

במובן האנתרופולוגי הישראלי והיהודי יש למקום היסטוריה משל עצמה. בשפה העברית המילה מקום מציינת כוללות דתית שהיא אחד מכינויי המרחבים של אלוהים: "למה מכנים שמו של הקב"ה וקוראין אותו מקום? [...] מפני שהוא מקומו של עולמו".⁵⁴ היהדות מבקשת לא לזהות את המקום עם אתר ספציפי, אלא עם נוכחותו הרוחנית הכוללת של האל בקהל מאמיניו "יְעֲשֶׂה לִי מִקְדָּשׁ וְשִׁכְנָתִי בְּתוֹכָם".⁵⁵ הקדושה שורה על בני אדם אם הם נשמעים למצוותיו של האל. המקום הוא אפוא התורה (או הארץ, ארץ התורה). גורביץ' וארן מכנים זאת "המקום הגדול" שהוא "יותר מאתר מסוים [...] – הוא הרעיון עצמו".⁵⁶ היוצר עצמו מעיד בדבריו שהתערוכה היא חלק מהשיח המתמשך שלו עם הטבע האנושי, עם האל. לפיכך המקום הפיזי שנדון כמושג מתקשר לרוח התערוכה האוחזת בפיזי ובמטפיזי "בין גלוי לנסתר, בין האלוהי לקיומי...".⁵⁷ עוד בטרם פגשנו עבודות שבהמשך נראה שהן מאששות רעיון זה, אפשר לשוב ולומר שההבנה שיש כאן עניין עם מקום חושפת יריעה רחבה של משמעויות עומק ומציגה קשרים מובנים פנימיים.

את תופעת המקום והמשמעויות שלה אפשר לזהות ולחשוף בפועל מן העבודות המוצגות. עוד הוכחה לקשר המודע והבלתי מודע בין הערכים הרבים שנחווים כמושגים היא העבודות עצמן, מה שנוכח בהן ומה שעולה מהן. בחלק מהן היוצר עוסק באותיות ובלשון הקודש (כפי שיוסבר ויתואר בהמשך), ובאחרות הכותרת ושם העבודה מעידים על עולמו הרוחני והאמוני, לדוגמה העבודות בבית הכנסת של הטבע; מניין טליתות; שכינה.

היוצר אינו מנסה לצלם מצב מתוך מציאות מוכרת אלא מביים מצבים, מגלה מצבים ומְשַׁיִים אותם (מעניק להם כותרת) כפי שהוא רואה אותם, זו הפרשנות שלו. הוא מוציא מצבים מהקשרם ומייצר להם הקשר אחר. צילומים אלה בזמן שהם מתארים את עולם החוויה, הרגש, המחשבה

53. אריסטו (לעיל הערה 50).

54. א"א אורבר, חז"ל: פרקי אמונות ודעות, ירושלים תשל"ח, עמ' 55.

55. שמות כה 8.

56. ז' גורביץ' וא' גדעון, 'על המקום (אנתרופולוגיה ישראלית)', אלפיים, 4 (תשנ"ב), עמ' 11.

57. מתוך במנהרה אשר בשדה: תערוכתו של אהרון קריצר, עמ' 1.

והקיום של היוצר משקפים גם אמירה דתית ואולי גם חסידית. מתוך כך המקום הפיזי המוגדר בשדה, בין העצים, בטבע ובין הקוצים הופך גם למקום של ה'מקום'.



איור 3: מניין טליתות

על היצירה הנקראת בפי היוצר קונץ בשדה כותב קריצר "צולם בשדה שאני קורא לו 'בית הכנסת הגדול' כיוון שאני צועד בו כמעט מידי שבת בשבתו".⁵⁸ יצירה זו המשלבת אמונה, רוח חסידית, קריצה והומור, יכולה להיקרא גם היא אמירה חתרנית. השדה הגדול הפתוח, המקום שהיוצר צועד בו מדי שבת, הוא בעבורו 'בית הכנסת הגדול' כיוון שהשכינה מבחינתו, ברוח הגישה החסידית, שורה בכל מקום. הבלון שנזנח על האדמה מהדהד ליוצר כמתכתב עם יצירותיו של האומן ג'ף קונס.⁵⁹ נראה שהיוצר מנסה לספר בדרכו שלו על הדרך הפתלתלה שעליו להלך כאומן יוצר, על דרכו המנסה לשלב בין אומנות לאמונה, בין מקומיות פטריוטית ובין כללי-אנושיות. קריצר מכיר ויודע את העולם הגדול, הוא שומר על גבולותיו שהם 'בית הכנסת הגדול'.

הכותרת של עבודה זו היא קונץ בשדה. הבלון הכחול מרמז לאומן הבינלאומי הנחשב, ג'ף קונס, אך קריצר משתמש במילה קונץ שפירושה – תעלול, טריק, תכסיס. הרי מה לבלון כחול להיות באמצע השדה, ועוד בשדה שהפך להיות 'בית הכנסת הגדול', ומה בכלל בין קונס האומן הפרובוקטיבי ובין היוצר הדתי-רוחני קריצר. בתמונה אחת ואזכור אחד מרומז, קריצר מעביר שלל מסרים המספרים עליו וגם על מסעו האומנותי. אכן, זה תעלול. בשפה מקצועית זה נקרא פעולה של עיבוי (condensation).

58. מתוך במנהרה אשר בשדה: תערוכתו של אהרון קריצר, עמ' 3.

59. ר' ברנע, 'כלב-בלון והענק הירוק: ביקרנו בתערוכה של ג'ף קונס', 9.3.20, ynet, <https://www.ynet.co.il/entertainment/article/ry1100cdmS8>



איור 6: קונץ בטבע

באמצעות הגדרת המקום והמקומות המגוונים שצוינו, המושג 'מקום' נמצא גם 'מקום העל' שהוא סביבת מגוריו, והיישוב שבשדותיו התערוכה ממוקמת הוא בית נחמיה.

קריאה פרשנית של טקסטים מזמנת אותנו לדון בכל דבר שנרמז, עולה, מוצפן או מודגש בטקסט הנקרא. כאשר מדובר בתערוכה הרי שכל דבר שנקשר אליה הוא חלק מהטקסט הנקרא.⁶⁰ נדבר על כל מונח-מילה-רמז העולים מתוך הטקסט מתוך הנחה שכל גלוי נושא עימו נסתר, שכל טקסט בנוי משכבות, כאשר הגלויות מסתירות את האחרות אך בו בזמן מעידות על קיומן. על כן כל דבר שקשור לאירוע ולתופעה הנקראת, נושא עימו משהו המאפשר לפצח את משמעויות העומק של הטקסט הנקרא. על פי התפיסה הפוסטמודרניסטית, 'מות המחבר', שהוזכרה בתחילת המאמר, אין הכוונה לחקור את כוונת המחבר, אלא עליה לחשוף אותה (יש פעמים שהכוונה המשוקעת ביצירה נחשפת למחבר לאחר הקריאה הפרשנית). הטענה היא שישנם רמזים העולים מתוך התופעה הנקראת, ועומדים על עומק הרעיון, על רוחב המשמעות גם אם המחבר לא ידע על כך במודע.

הזרם של תגובת הקורא (reader's response)⁶¹ מציב את הקורא ואת הליך הקריאה הפרשנית במקום מרכזי לעומת הטקסט. הקורא בונה את הפרשנות בנייה פעילה ובשליבים. הוא מוזמן

60. גישה זו מרחיבה את המושג אינטרטקסטואליות ומדברת אינטרה-טקסטואליות, אקסטרה-טקסטואליות ופרה-טקסטואליות, כפי שמסביר זאת גנט. המשמעות היא שהשיח האינטרטקסטואלי אינו מצמצם רק לקשרים מסוימים שעולים מתוך הטקסט פנימה, אלא גם לקשרים חיצוניים המרחיבים את השיח להיסטורי, תרבותי וידע כללי. ראו: G. Genette, *Palimpsests: Literature in the Second Degree*, trans. C. Newman and C. Doubilinsky, Lincoln 1997

61. אקו ואחרים (לעיל הערה 7).

להשתמש בידע הקודם שלו כדי לתת פשר לטקסט, ליצור קשרים מגוונים בין הפרטים המצויים בטקסט ובין גופי ידע לסוגיהם, לייצר קונוטציות ולהיפתח לאסוציאציות.

נאמר כאן שהמושגים שעלו בתהליך הקריאה הפרשנית אינם מתיימרים ללמד על אמת עובדתית בבחינת 'זה מה שהיוצר רצה לומר', אלא מזהים רעיונות עומק בטקסט, מתוך הצדעה לטקסט ולמה שאפשר לזהות בו. פעמים רבות יש מקום להניח שזו לא הייתה הכוונה המודעת של היוצר, אך לטקסטים יש תת-מודע משלהם כפי שמציינת אזולאי,⁶² ובו בזמן גם תת-מודע של היוצר עצמו היה פעיל בתהליכי היצירה.⁶³

אם כן, בית נחמיה הוא עוד מקום ומושג המספר משהו על התערוכה-היצירה-היוצר. בקריאה פרשנית אינטרטקסטואלית יש מושג שנקרא 'פרה-טקסטואליות' שבו הקורא עוסק בכותרות, בשמות, באזורים ובכל דבר שנקשר לתופעה במודע ושלא במודע.⁶⁴ אלה בבחינת כל מה שיכול להשפיע על קליטתו של הקורא את הטקסט, וכל מה שיכול לטעון את הטקסט הנקרא בעוד משמעויות עומק שהיו נסתרות.

בית נחמיה הוא מושב עובדים באזור המרכז הממוקם בין שני כבישים ראשיים. שמו של היישוב הוא על שם נחמיה שהיה שר המשקים של מלך פרס, ושהיה אחד מראשי העולים לארץ ישראל מבבל, בימי שיבת ציון. נחמיה בנה את ירושלים והניח יסוד לתקופה חדשה בתולדות ישראל. את היישוב עצמו הקימו בשנות החמישים עולים מאירן, על אדמות הכפר הערבי הנטוש בין נבאלא (על שם האתר המקראי הסמוך נַבְלָט).⁶⁵

אם כן, האם בית נחמיה הוא מקום בפני עצמו וגם מושג טעון ורב-משמעי? השם עצמו 'נחמיה' מבטא מקום של נחמה, של ביטחון, וכמובן בעזרת האל נחמיה. הרהורים אלה מתכתבים עם רוחו של היוצר כפי שעולה מדבריו שלו, וכפי שגם עולה מתוך העבודות המוצגות. כמו כן ידוע שבתהליכי יצירה באומנות מתנהל מעשה של נחמה וריפוי, כפי שמציינת מלקיודי:⁶⁶ "עצם יצירה האמנות מתחברת לפוטנציאל האנושי האוניברסלי של היצירתיות, היכולת שקשורה מאז ומתמיד לבריאות ולרווחה נפשית."

החיבור של נחמיה האיש לירושלים, לכינון מחודש של העיר, להתחדשות ולארץ ישראל משקף גם הוא את תפיסת עולמו של היוצר ואת עולם הערכים שלו. לאחר שנחשף החיבור לעיל מתוך

62. אזולאי (לעיל הערה 44).

63. N. Cederbourn, *Self-portraiture: The Art of Self Research: A Quest for the Creation and the Development of the Self Through a 'Chain of Observations'*, Herzlia 2020

64. גנט (לעיל הערה 60).

65. בחרנו לעסוק במקום הנבחר ולנסות להבין את משמעותו, בעיקר משום שהתערוכה מוצגת במקום לא שגרתי ולא רגיל. זאת לא גלריה לאומנות שבה התצוגה מובנת מאליה. כאן כל פעולה וכל מעשה וכל שם וכל אמירה יכולים להתברר כנושאי משמעות.

66. ק"א מלקיודי, 'טיפול באמנות', ק"א מלקיודי (עורכת), **טיפול בהבעה ויצירה**, תרגמה "דלסקי-כהן, ריית ביאליק תשע"א, עמ' 21.

קריאת הטקסט ועיון במושגיו, התגלה עוד קשר הנוגע ליוצר עצמו. בשיח סתמי עם היוצר התברר שהתערוכה בעבורו היא סוג של אקורד סיום לזמן מגוריו ביישוב שוהם. בעת שהתערוכה תרד מקירות המנהרה, היוצר וזוגתו יעתיקו את מגוריהם לירושלים, סוג של חלום שמתגשם. והרי לנו נחמיה המבשר.⁶⁷

היישוב בית נחמיה נבחר להיות מקום התצוגה שהוא בו בזמן חלל הכלה, אירוח, אמירה. הוא סוג של בית במובן של מקום מגוון ובטוח. לפיכך שמו של המקום הנבחר בין שביודעין ובין שלא ביודעין הוא בית נחמיה. אם קודם לכן הזכרנו שהמקום הוא מקום מקודש, הרי כאן הוא גם בית וזאת על אף פי שהוא נמצא במרחב הפתוח. בית מכיל ומקבל, בית ליצירות, ואולי גם בית לאירוח לצופים, ברוח אוהלו של אברהם שהיה פתוח לארבע רוחות השמיים.

מתוך קריאת הדברים נראה שלציון המקומות יש מקום חשוב בתופעה הנצפית. עסקנו במנהרה, בשדה, בכביש ועתה מבצבץ מושג שהוא 'בית'. בקריאה הפרשנית ההתמקדות ב'בית' שנגזר משם היישוב הוא גם ציון המקום הפיזי, אך בו בזמן הוא נקרא כמו סמל ומטפורה. בעולם הסמלים בית המגורים מסמל את הגוף האנושי ואת המחשבה האנושית – את חיי האדם. בפסיכואנליזה יש הרואים בבית סמל לשכבות המגוונות של הנפש. חדרי הבית מסמלים לעיתים את חדרי הלב, את חדרי הנפש או את תת־מודע. הבית מסמל גם את שלב ההתכנסות פנימה שבחניכה, את הירידה אל תוך מחוזות אפלים לפני הלידה מחדש,⁶⁸ והרי לנו חיבור בין המנהרה שקודם לכן זוהתה כסמל ללידה מחדש, והינה הבית, המקום המכין אליו.

מטרי מתאר בספרו⁶⁹ את המושג 'בית לנפש' כמקום וכמרחב פנימי, כמצב המאפשר לנפש להתבונן בתהליכי הפנימיים. בעת שמטרי דן ביצירות ספרות מסוימות בהיבטים פסיכואנליטיים הוא מסביר "אדם יכול לדעת שיש לו 'בית' לנפשו, כאשר יש בתוכו את המרחב הפנימי, את ההרשאה והמוכנות להקשיב, להיות פתוח באופן המלא האפשרי לגרעיני נפשו [...] החיפוש אחר ה'בית לנפש' נמשך מהלידה ועד סוף החיים".⁷⁰ אפשר לראות כיצד תיאור זה משלים ומתחבר לדברים שמצאנו אצל היוצר עצמו, כאשר הוא מתאר את החיפוש המדיסטיבי ואת החיבור לנפשו פנימה.

מכאן שהחיבור בין המקומות הפיזיים שצוינו למילה 'בית' הנרמזת מתוך שם המקום הנבחר לכל האירוע, מעניקים את המשמעות שלכאורה מובנת מאליה, שבה היוצר המתבונן בעולם, תר אותו

67. שלא כטענת היסוד שלי שבה הטקסט הנקרא פטור מהתחייבות לכוונת המחבר, ברצוני לדון במידע שציינתי כאן. גאדאמר טוען שהעיסוק בפרטים ביוגרפיים של המחבר לא נועדה לרדד את משמעות עבודת הקריאה המשוחררת מכוונת המחבר, אלא להרחיב את יריעת ההתבוננות מתוך כך שאופק הפרשנות המתאפשר יגיע לנקודה עמוקה יותר. ראו: H. G. Gadamer, *Truth and Method*, trans. J. Weinsheimer and D. G. Marshall, New York 2003.

68. פישמן (לעיל הערה 28).

69. 'מטרי, בית לנפש: החיפוש אחר העצמי האמיתי והמרחב הנפשי, בעריכת ג' גלעד, מושב בן שמן 2005.

70. מטרי (שם), עמ' 59.

ומתעד, עסוק בו בזמן בסביבה הפנימית שלו – אלה הם החיים הנפשיים המאפשרים לו לחוש את תחושת 'היותי חי', בבחינת אדם לעצמו ואדם בעולם. נוסף על כך הטבע בחוץ בין שהוא בשדה, במערה או במנהרה, בין שהוא בכביש או מתחתיו – כל אלה בעבור היוצר הם ארצו שלו – זה הבית.

כמה מן העבודות אכן מוכיחות שהיוצר עסוק בביתו הפנימי, כלומר הנפש. אדם הוא תבנית נוף עצמו, אדם הוא תבנית נוף מולדתו.

להלן העבודה דיוקן עצמי – ביער קולה והעבודה אני – דיוקן עצמי – חזיונות:⁷¹



איור 7: אני – דיוקן עצמי בטבע

בחלק אחד מתוך התערוכה שהגדיר היוצר טמיר ונעלם, הוא מציג אוסף עבודות שכדבריו צולמו "כאן, בטבע שסביב לכם (על הרצף שבין יער קולה לתל חדיד בעיקר)".⁷² מתוך כך אפשר לראות שהמושג 'בית' רוצה לומר המקום שלי, ביתי, ארץ ישראל. כך עולה גם מתוך היצירה שנקראת 'סלון – 1948':

בכול האזור הזה האדמה רוויה בממצאים ארכיאולוגיים מתקופות שונות, וכשאני מהלך 'על גביהם' הם עולים ובאים אלי במגוון רגשות והתייחסויות שהם מעלים בי. כאן בצילום רצפת בית חבויה בין הריסות בתל חדיד, עליה הצבתי קפיצי מזרון שמצאתים זרוקים בסמוך. באזור זה התגוררו יהודים בתקופת הבית השני, פאגנים ונוצרים (הכנסיה

71. יש מקום לומר על היצירות המוצגות עוד דברים רבים הנוגעים לשפת האומנות, אך אני מציגה אותם בהקשר לטענות ולתובנות שאני מעלה כאן.

72. מתוך **במנהרה אשר בשדה: תערוכתו של אהרון קריצר**, עמ' 2.

בפארק שוהם (דוגמא) ופלסטינים עד 1948. בנוסף למדתי שבתל חרדי היה גם ניסיון להקים קיבוץ דתי בתקופת 48, והוא ננטש אחרי כשנה ומחצה.⁷³

'סלון' הוא מקום בבית, מקום נוח להסבה, מקום של ביטחון. קריצר מביים 'סלון' במקום רווי היסטוריה מקומית, כאילו רוצה לומר 'עכשיו זה המקום שלי, שלנו'.

לפיכך עולה מתוך דבריו של היוצר כיצד נרקם החוט ההולך וקושר בין תודעתו הפנימית שלו לבחירת המקום בית נחמיה ממקום מודע וגם כחלק מזיכרון קולקטיבי תת-תודעתי.

עד כה עסקנו בחלל התצוגה, היינו ב'מקום' ובכל מה שעלה והשתמע ממנו. היצירות שהוצגו כאן הוסיפו עוד תוקף וחיוזוק למה שעלה מתוך תהליך הקריאה הפרשנית.

השלב הבא הוא שלב ההתכנסות, זה שמכניס אותנו לתוך המנהרה ומזמן התבוננות ביצירות עצמן ובמושגים שנקשרים ליצירות אלה. יש לציין שהתערוכה המוצגת מחולקת לשני נושאים, והמאמר הנוכחי דן בקטגוריה שנקראת 'אורות מאופל'.⁷⁴

חושך ואור - אותות ואותיות

האסוציאציה הראשונה שקשורה לצעידה לעבר המנהרה שמוצגות בה יצירות אומנות מתחום הצילום מוליכה למונח 'קאמרה אובסקורה' (לשכה אפלה). מכשיר אופטי שיוצר דמות דר ממדית מעצם תלת-ממדי. מבחינה אופטית דומה עקרון פעולתו של מכשיר זה לעקרון פעולתה של המצלמה. מאז המצאתה שימשה קאמרה אובסקורה כלי עזר לציירים, והייתה נדבך מרכזי בהתפתחות הצילום. לקאמרה אובסקורה נודע גם תפקיד מטפורי בפילוסופיה והיא שימשה מודל לאופן שתצפית מוליכה להיקשים ולמסקנות אמיתיות על העולם. קאמרה היא למעשה מילה לטינית שמשמעותה 'חדר' – זו הלשכה האפלה.

פרופ' מנחם לוורבוים כתב זאת לאחר ביקורו בתערוכה:

כל משיכת צבע היא אפנון של אור. האור מתנה את היצירה. היא מתרחשת בו. משיכת הצבע מסתירה את מופשטות האור כדי לגלות אור המתקדם בממשות היצירה. היא תרה אחר האינסופיות העשירה שהאור מאפשר. מאמץ אחר הוא ליצור עם האור. להפוך את האור למדיום של מימוש. לחצוב בו, לחקוק בו ולזקק. בתערוכה 'במנהרה אשר בשדה' נלכדים אורות, יוצאים מהראשוניות [...], מהקמאיות של האור שטרם האיר. קרני זרימה נחצבים וחוצבים בתורם כרשימו[ת] על מצע נייר. האור כאנרגיה ראשונית לפני שיהפוך למאפשר או למצע.⁷⁵

73. שם, עמ' 3.

74. העבודות מתוך הקטגוריה השנייה שנקראת 'טמיר ונעלם' הוצגו בדיון על המקום ונגזרותיו.

75. מתוך דימויים והגיגים מתוך ועל התערוכה "במנהרה אשר בשדה", עמ' 2.

קריצר לוקח את הצופה אל המנהרה החשוכה שתלויות בה עבודות צילום. עבודות צילום נוצרות באמצעות אור, כאשר הפיתוח שלהן נעשה בחדר חושך.⁷⁶ במנהרה הצופה מתבקש להאיר על העבודות באמצעות פנס כדי שיוכל לראותן. שוב מתנהלת כאן פעילות שמזכירה את תהליכי היצירה. אפשר אפוא לומר שהצגת התערוכה על כל המשתמע ממנה וגם תפקידו של הצופה הם מעין 'תמונת ראי' לעבודתו של האומן. בדרך זו היוצר גורם לצופה לחיות את התערוכה בכלים של עצמה, להיות שותף בתהליך היצירה, הגילוי, החשיפה ורגעי ההארה. וריאציות של חושך – לשכה אפלה או מנהרה, אלומות אור – של שמש או של פנס. הצופה יוכל לצפות בצילום רק כאשר הוא יאיר עליו. נראה שקריצר לוקח את הצופה למעבדת הצילום המסורתית, לחדר החושך, ורק לאחר הפעילות המתבקשת יבקע הצילום וייראה.

נראה שגם בפעילות זאת מסתתר מסר חתרני. היוצר מנהל דיאלוג סמוי בין מסורות לחידושים. המצלמה האנלוגית לעומת מצלמת הטלפון והפנס שמאיר על היצירה המוצגת. קריצר "גרר" את הצופה לשדה, למנהרה, הציב שם תערוכה מסקרנת (מעצם כל האירוע), ועתה אם לצופה לא תהיה תאורה מלאכותית, הוא לא יוכל לצפות בתערוכה. כל האירוע המדובר משרטט מערכת יחסים בין היוצר לצופה. מצד אחד היוצר המאמין בבני אדם, מאמין שיגיעו לצפות בתערוכה, מאמין שלא יהרסו את התוצרים, שלא יגנבו אותם, הוא מאמין שימצאו דרך לראות את העבודות, ומצד אחר הוא מאתגר, מציב מלכתחילה את כל הקשיים ואת הבלתי אפשרי מתוך אמונה שלמה שהכול יהיה אפשרי. גם זו דרך להוציא 'אורות מאופל'.⁷⁷

האור והחושך הם תנאי ראשוני לעבודת הצילום, הם הכלי והחומר. אומנים יוצרים מתוך שלושת החומרים הפוטנציאליים של המציאות:⁷⁸ 1. האובייקטים הפיזיים או הדמיוניים שהם 'נושא הצירוף'; 2. החומרים הפיזיים שנבחרו לשם ביצוע היצירה; 3. חומרי הנפש של היוצר בבחינת הרהור, רגש, חוויה ועולם פנימי. אלה הם החומרים הפוטנציאליים במציאותו של היוצר. האור והחושך הם חומרי העבודה של העוסק בצילום, גם כאן הקריאה הפרשנית רואה באור ובחושך לא רק חומר פיזי ליצירה, אלא גם מושג וסמל טעוני משמעות.

'אורות מאופל'⁷⁹ הוא צמד מילים שיכול להיקרא כמטפורה המתארת מסע חיים של אדם בינו לבינו, בינו לטבע, בינו לא־לוהיו, בין הנסתר לנגלה, בין המצוי לרצוי. אורות מאופל זה לא רק פעולת הצילום, וגם לא רק היצירות המתגלות לצופה כאשר הוא מאיר עליהם בעודו נמצא בחלל חשוך. אורות מאופל מתארים רגעים של הארה, מצבים שבהם היוצר משוטט, רואה, בונן,

76. דברים אלה נכונים לצילום המקורי האנלוגי ולא לצילום דיגיטלי.

77. כפי שזכור זה שם של קטגוריה אחת בתערוכה.

78. לורנד (לעיל הערה 5).

79. זה השם שהיוצר נתן לחלק אחד של התערוכה.

מהרהר. זהו 'מסעו של הגיבור' – דרך החתחתים המוליכה אל האור הנכסף, כפי שמתאר זאת קארל יונג⁸⁰ בבקשו לתאר מסע של התפתחות נפשית, חיפוש וגילוי של ה'עצמי'.

קריצר, כסייר המשוטט בעין סקרנית על העולם, הולך כסומא באפלה, ובו בזמן ער ובהיר מבט. הוא צד מראות חדחושיים:

המצלמה מלווה אותי לכל מקום (חוץ משבתות בהם אני יוצא אל הטבע בלי המצלמה), אני והיא יוצאים לדרך ולא יודעים מה נפגוש ומה יתגלה בנו הפעם – נענים לקריאה האברהמית 'לך לך' ולקריאה הזוהרית 'תא חזי' ('בוא וראה').⁸¹

הוא הולך בחשכה במובן הולך ולא יודע מה יראה. מה תלכוד עינו, כיצד תסייע המצלמה, מה יעשה האור בלשכה האפלה, מה יתגלה, ומה יישאר כזיכרון פיזיחזותי וגם נפשיאיש. קריצר הולך כאברהם, מאמין, תמה, מלא פליאה, רואה ונוצר, רועה ויוצר. הגילוי של המראה שהוא מבקש ללכוד כצלם, גם הוא סוג של אור שבקע מן החשכה, אור בבחינת הארה, גילוי. לאור המטפורי מצטרף אור של ממש המאפשר להבקיץ את הדימוי מתוך החושך. והינה עוד מעשה לידה שכבר נרמז לנו מעצם המקום 'המנהרה'. כל רגע של צילום הוא רגע של הבקעה, רגע של הולדת.

מעשה 'אורות מאופל' כאמור וכפי שכבר הובן לא מסתיים כאן. הוא ימשיך הלאה כאשר היוצר יחזיר את היצירות לעומקי האדמה, יציב אותן באפלה כשהן מחכות תדיר לרגעי ההארה של הצופה בכל מובן. יצירות אלה נוצרו באור, נטמנו בחשכה ונוצרות מחדש בכל פעם באורו של המבקר, ובעת שהן מוארות הן מאירות, שבות וחוזרות להאיר. יש כאן תהליך של מחזוריות, סוג של שקיעה וזריחה.

הניגודים חושך ואור וירידה ועלייה מתכתבים עם התפיסה היונגיאנית המדברת על טבע החיים. השלמות על פי יונג היא הידיעה –הקבלה–ההכלה–ההכרה בקיומם של הניגודים. יונג מדבר על ניגודים ומחזוריות, מוות–חיים–מוות הם מחזורי חיים של התעוררות והתפתחות. ניוון ומוות שאחריו תמיד מגיעה החזרה לחיים. מחזור זה משפיע על כל החיים הפיזיים ועל היבטי החיים הפסיכולוגיים, כפי שמסבירה זאת אסטס.⁸²

זו התנועה שאחריה שקיעה ושוב תנועה. אסטס מסבירה שכוחות אלה של מוות–חיים–מוות הם חלק מטבענו, זו סמכות פנימית היודעת את הצעדים: "מכירה את מחול החיים והמוות. מורכבת מאותם חלקים של עצמינו היודעים מתי דבר יכול, צריך וחייב להיוולד ומתי עליו למות".⁸³ כמו

80. ר' נצר, מסע הגיבור: תהליך התהוות הנפש במיתוס, במעגל החיים ובתפריה, בעריכת מ' ברק, בן שמן 2011.

81. מתוך במנהרה אשר בשדה: תערוכתו של אהרון קריצר, עמ' 1.

82. ק"פ אסטס, רצות עם זאבים: ארכיטיפ האשה הפראית – מיתוסים וסיפורים, תרגמה ע' גינצבורג-הירש, תל אביב 1997.

83. אסטס (שם), עמ' 128.

הירידה למטה אל המנהרה והעלייה ממנה עם אוצר התובנות, זה האור הבוקע מהחושך, וייתכן שגם מתהליכי היצירה ומהמפגשים הרבים של האומן בדרכו המחפשת והיוצרת.

קריצר בעבודתו משתמש באור הפנימי הבוער בו, באור החיצוני הבוקע ובאורות השאלה והתשובה כחומרי עבודה. בקטגוריה שנקראת 'אורות מאופל' קריצר עוסק ב'כתיבה באור' (פוטוגרפיה) ונותן לה "משמעות מחדשת".⁸⁴

העיסוק בכתב ובאותיות הוא חלק מתהליך ארוך ורב־שנתי ששמר קריצר בסוד, כדבריו. זו פעולה שהוא מתאר אותה "הנעת האותיות. זו דרכי במדיטציה, זו דרכי בחיבורי רוח, זו דרכי בתפילה",⁸⁵ גם בדרך זו בא לידי ביטוי החיבור בין האלוהי לאנושי. בגוף עבודות זה לצד שימוש באור, היוצר מחבר ליצירתו את הכתב, אותיות, גרפולוגיה בתורות מיסטיות – ורואה בהן יצירה וטיפול. בעבודות מקטגוריה זו היוצר מניע אותיות בדרך מדיטטיבית בהגיית מילים ובשעה ש"האור הבוקע (מפתח המערה למשל) משמש לי כדי והמצלמה כמכחול, ותוך הנעת המצלמה האור יוצר רישום חד פעמי הנרשם בדימוי המצלום".⁸⁶ האור שנרשם על פני הדימוי המצלום מאפיל עליו והופך להיות הדימוי המרכזי – קו מואר ומפותל, כפי שנראה בהמשך. בתוך פעילות זו נאמרות אותיות, נכתבות וגם מופיעים קטעי פסוקים על גבי היצירה.

גוף העבודות 'ציור באור' מתארים מבחינה חזותית ורעיונית אווירה מיסטית, שמימית, שאין בה דמות ואין בה גוף, למעט גופו של קו האור המתפתל אל תוך עצמו, מואר ומאיר. בעבודות אלה אפשר לראות זרימה והתכנסות, התפשטות וריכוז, אור בתוך אפלה, שיש בה סוד והתגלות כאחד. אלה עבודות שנעשו בטכניקת צילום, נקראות צילום אך הן נושקות לעולם הציור: "האור משמש כדי והמצלמה כמכחול [...] האור יוצר רישום חד פעמי"⁸⁷ – ציור באמצעות פעולות של צילום. דימויים אלה בתוך המצע הדרממדי הופכים לצורות בעלות נפח ומייצרים אשליה של גופים תלת־מדיים השטים במרחב. בעבודות אלה הצילום לא מנסה לתעד מציאות פיזית נראית, ולא נוגע לאובייקט נתון. הצילום יוצר את המציאות ברגע של אמת, ברגע של אור שנלכד ומונע. זה לא צילום שמקפא מציאות נראית, זה צילום שמייצר מציאות חדשה בשביל להיראות.

בגוף עבודות זה משולבות האותיות כחלק מתהליך היצירה, וטקסטים בכתב יד המונחים בשולי היצירה. שילוב זה מוכר באומנות במושג 'כתב ודימוי', שבו נצפים ביצירה אלמנטים מעורבים – דימויים חזותיים וטקסט מילולי כאשר הוא עצמו מעביר תוכן ונושא צורה, שכן האות הכתובה היא סימן צורני וגרפי או כפי שניסח זאת לאקאן⁸⁸ בתארו את האות כמשענת של המילה.

84. מתוך במנהרה אשר בשדה: תערוכתו של אהרון קריצר, עמ' 1.

85. שם, שם.

86. שם, עמ' 2.

87. שם, שם.

88. א' ואנייה, לאקאן, תרגם ע' סקברר, תל אביב 2003.

סדרת העבודות שנקראות מדיטציה באותיות⁸⁹ מתכתבת עם הגישה הקבלית הרואה באותיות כוחות רוחניים שמשפיעים על הנשמה ומשולות ל"אני של האדם". גישה קבלית זו מטעימה שרק כאשר עשרים ושבע האותיות יהיו בתוכנו, נכיר את המציאות השלמה. שילוב האותיות בעת ההתכנסות המדיטטיבית והשימוש באור ובאותיות משיקים למנהג הקבלי להמציא סימנים מתוך המציאות כדי לבטא רגשות רוחניים.

המציאות על פי הקבלה משולה ל'לבן' שהוא אור עליון שאין לו גוון או צורה. אדם המתחיל להרגיש את האור העליון משול לנקודה שחורה בתוך האור. זוהי התחלה של בניית הכלי הרוחני. לא נרחיב את הדיון ברעיון הקבלי העוסק באור ובאותיות, אך די אם נראה את הכוונה ואת התוצר בעבודות המוצגות, ואת החיבור בין אלה ל'האני' של היוצר "ניתן לומר כי האותיות הן מלכות המשולה ל'אני' של האדם, המתחברת לכל הבחינות שלפניה. אלו התרשמויות האדם מן האור העליון, ברמה בה הוא יכול להשיג את המציאות שמחוצה לו".⁹⁰

להלן סדרה של עבודות מתוך אורות מאופל:



איור 10 : אנא

בעבודה הנעת האורות – דיוקן עצמי אנחנו רואים כיצד מהדהדת יצירה זו לגישה הקבלית הרואה באותיות "מלכות המשולה לאני".

89. ואנייה (שם).

90. קבלה לעם, 'העולם נברא באותיות', 26.10.2010, [/https://www.articles.co.il/article/5963420%באורות20%העולם](https://www.articles.co.il/article/5963420%באורות20%העולם)

העבודות בקבוצת טמיר ונעלם מרתקות ולא נדון בהן כאן, אך נציין שגם אלה שייכות לאותו קו מנחה של יוצר היוצא לדרכים, למסע פיזי ונפשי, רואה עולם בדרכו, מראה עולם בדרכו ומזמין את הצופה-המבקר-הפרשן לרדת אל מתחת לכביש, ומשם גם לרדת לסוף דעתו. ובסופו של דבר, כמו תמיד תהיה זו ירידה לצורך עלייה במובן של התעלות הרוח. התעלות הרוח של הצופה-המבקר-הקורא עולה מתוך דברים שנכתבו על התערוכה, למשל דבריה של פרופ' תמי וולף מונזון:

זוהי תערוכה מְחַבֶּרֶת – בין תמונה לתנועה, בין מיסטיקה להתכנסות מדיטיבית, בין אותיות ומלים לבין פיגורטיביות, בין הדימויים הנפלאים שתלויים על קירות המנהרה משני צדדיה, לבין המבקרים המתבוננים בהם, באמצעות הפנס של הטלפון הנייד. זהו [...] חיבור בין ציפור הסיס שמקננת בתוך המנהרה לעץ האלה שסוכך על אחד הפתחים כווילון, זהו חיבור בין אור לצל, בין החשיכה של המנהרה לאור הבוקע משני צדדיה, חיבור בין המרחב לבין הדימויים עצמם, שבמרכזם מתח בין אור לבין צל, מתח שמשקף גם במחשבת התמונות של האומן. זוהי גם הזמנה לְקָשֵׁב, להתבוננות שקטה ואינטרוספקטיבית, הזמנה להתעמקות. אהרל'ה הוא [...] אומן נפלא. עמוק ורגיש, שבעבודתו מעורר בנו את הרצון להיות קצת יותר קשובים לקול הפנימי שבתוכנו.⁹¹

בסימן שאלה – סיכום כפתיח

המאמר עוסק בתערוכה 'במנהרה אשר בשדה', מציג אותה וקורא בה קריאה פרשנית. המאמר עוסק בתופעה, קרי תערוכה, ובכמה מרכיביה וסממניה. ההתמקדות כאן עלתה מתוך חוויית הצפייה, ההתבוננות הפיזית והרעיונית, קריאה, פרשנות וחשיפת כמה ממשמעויות העומק המשוקעות בה. זו התמקדות נקודתית בתצוגה, מתוך בחירת מושגים ומוצגים שעלו או נשזרו בגלוי מעל פני השטח או לחלופין נרמזו בין הדברים או נלמדו כדבר מתוך דבר.

נקודות המוצא בתהליך פרשני זה נשענות על גישה הרואה בטקסט גוף פתוח ועצמאי הנתון לפרשנות.

התערוכה מציגה תופעה שעומדת בפני עצמה – יש בה טקסט חופשי פתוח המזמן מסע וקריאה פרשנית, בבחינת חוויה תרבותית שהיא עצמה כמוה כיצירה. על פי הגישה האומרת שגדולתה של יצירת אומנות הוא בהיותה מסקרנת ומזמינה לקריאה בתהליכים שבהם הגלוי והנראה הוא חלק ממה שהיא יכולה להכיל. אין הכוונה להראות בקריאה פרשנית זו אמיתות חד־משמעיות, וגם אין זה אומר שקריאה זו היא היחידה המתאפשרת. גדולתה של יצירת אומנות חיה ובוועטת היא שאפשר לקרוא אותה קריאה אין־סופית, בדיוק כשם שאין שום ציור שמגיע לידי גמר, כפי

91. מתוך דימויים והגיגים מתוך ועל התערוכה "במנהרה אשר בשדה", עמ' 8.

שמציג זאת מרלרפונטי:⁹² "כל יצירה משנה, משפיעה, מאירה, מעמיקה, מאשרת, מהללת, יוצרת מחדש או יוצרת מראש את כל היצירות האחרות. אם היצירות אינן קניין עולמיים, אין זה רק מכיוון שכמו כל דבר הן חולפות מן העולם, אלא גם מכיוון שכמעט כל חייהן לפנייהן".

לצד העיון שמוצג כאן אפשר לומר שהתופעה הנצפית מעוררת סוגיות ושאלות בתחומים מגוונים ורלוונטיים, אפשר להרחיב את הדיון לעוד כיוונים אחרים שכמה מהם לא נבדקו כאן. נציג כמה מהשאלות החשובות שאפשר לקשר לתופעה המוצגת. אלה הם חלק מהשאלות שאפשר לשאול בדיון בתערוכה זו, אך לדעתנו מקומם בדיון אחר. נעמוד עליהם כאן בקצרה כפתח וכפתח לדיון נוסף.

אוצרות – דנו בחלל שנבחר להצגת התערוכה, בחנו אותו בהיבטים פסיכולוגיים, סמליים, הגותיים ומילוליים. אך יש לציין שבחירת חלל לתצוגה היא שאלה אוצרותית שאפשר לעסוק בה בהרחבה. במאמר זה עולות שאלות אלה: מהי החשיבות ומהי המשמעות של חלל התצוגה? האם יוצר יכול להיות האוצר של תערוכתו? האם בחירה בחלל תצוגה כזה תאפשר חשיפה ראויה ורחבה של התערוכה? האם בחירת המקום מעידה על ההחלטה של היוצר להגביל ולהגדיר את מספר הצופים? איזו אמירה יש בנקיטת עמדה זו? האם החלל הנבחר מכבד את היצירה או להפך? איזו משמעות יש לסוג של תצוגה זו בתוך השיח של עולם האומנות ומה מידת השפעה שלה? אלה הן שאלות על שאינן עוסקות במסר ובאמירה האישית של היוצר כפי שהוא התכוון וכפי שהיא מתפרשת, אלא הן שאלות של אומנות, תרבות, פילוסופיה ואוצרות.

אומנות – היה אפשר לעסוק בשאלות העוסקות בשפת האומנות, בטכניקה, באופן עיצוב החלל והצגת התוצרים, היה אפשר לבחון האם תערוכה זו עונה על ההגדרה של 'מיצב תלוי מקום' (sight specific). שאלה אחרת נוגעת לפעולת הצילום ולתוצרי התערוכה. החל משנות השבעים והשמונים של המאה העשרים הצילום נעשה בעל חשיבות בתור אומנות כפי שלא הייתה לו מעולם.⁹³ הצילום כבר אינו רק בבחינת טקסט תיעודי המנסה להביא אמת חד-משמעית, היסטורית, כמו שאין בכוונתו להעתיק את המציאות לעדות ולזיכרון. בחלק מן העבודות המוצגות בתערוכה האור הוא צבע; התנועה, הזמן והחשיפה הם מכחול; והיוצר המצלם חותר אל הלא נודע כדי שיתגלה וייוודע. התערוכה הנוכחית מציגה שאלות מתחום הציור הצילום המיצב-האומנות. שאלות של ייצוג, שאלות של אמת כמו מהי יצירה אומנותית איכותית או מהו מקום היצירה האומנותית האיכותית.⁹⁴ מדיום הצילום נמצא גם מחוץ לתחום האומנות ומופיע בתהליכי דיון וחשיבה ביקורתיים בתחום התרבות החזותית, חקר הצילום רואה בשעתוק שיח חזותי הבנוי

92. מרלרפונטי (לעיל הערה 42), עמ' 81.

93. ר' מימון, 'תיאוריית הצילום המודרניסטית של מייקל פריד', ד' אריאלי-הורוביץ, א' ברטל ונ' מאיר-דן (עורכים), פרוטוקולאז' 2013: כתבים חזותיים: מתודולוגיות בחקר התרבות החזותית, ירושלים תשע"ג, עמ' 127-133.

94. רשלבק (לעיל הערה 13).

בתוך הקשר תרבותי והיסטורי.⁹⁵ מכאן יש מקום להבין שהתערוכה מזמנת עיון ודיון בשאלת הצילום, בהיבטים המגוונים של המדיום וכיצד הוא פועל בתערוכה זו על קו התפר המאחד בין אומנות צילום לתרבות חזותית.

על תערוכה זו שהיא תופעה ראוי לומר שהיא בבחינת הטקסט שהצליח בחיזורו אחר הפרשן היצירתי, זה שהפיח בו חיים נוספים גם ברמת תכניו וגם ברמת הצגתו בתודעה ובזיכרון.

הציטוט להלן מתחבר לרעיון של התערוכה במנהרה אשר בשדה כתערוכה הסמויה מן העין, ודווקא כשזאת התגלתה, היא נתנה לעשות בה את מעשה הקריאה הפרשנית שאולי גם פולשנית ולחלץ ממנה את הסמוי, ברוח דבריו של בארת האומר שיצירת אומנות איכותית חייבת לעורר למחשבה חוזרת ונשנית:⁹⁶

מה היא באמת העיר מתחת למעטה העמוס הזה של אותות וסימנים, מה יש בה ומה היא מסתירה [...] הרקיע נפרש ובו' נודדים עננים לבושיהצוּנה שהמקרה והרוח מעניקים להם, וכבר מזהה האדם הקשוב דמויות...⁹⁷

95. ר' אורן, 'תרבות חזותית - מבטים צילומיים', א' מכטר (עורך), אוריינות חזותית: עיון מחקר יצירה, תל אביב 2010, עמ' 51-79.

96. בארת (לעיל הערה 1).

97. קאלווינו (לעיל הערה 14), עמ' 19.

בתדר אחר: הסכת ככלי לקידום והעצמת תלמידים עם קשיי למידה

תקציר

כל העת נשמעים קולות הקוראים למערכת החינוך לקבל על עצמה אחריות לתת מענים מבדלים (דיפרנציאליים) המותאמים להטרונגיות הקיימת בין התלמידים. אך פיתוח דרכי הוראה חדשות מאתגר מאוד, בין השאר בגלל תנאי הלמידה שנכפו על מערכת החינוך בשל משבר הקורונה. למעשה שילוב הסכטים (פודקאסטים) במערכת החינוך הוא הזדמנות לפיתוח כלי פדגוגי המעגן למידה היברידית בין-תחומית (אינטרדיסציפלינרית). במחקר הנוכחי נטען כי למידה זו עשויה להועיל לתלמידים עם קשיי למידה או קשיים רגשיים, שכן יש לה יתרונות שאינם יכולים להתממש בחדר הכיתה המסורתי בלמידה הפרונטלית.

המחקר בדק את יכולתו של ההסכת לשמש כלי הוראה לפיתוח מיומנויות לימודיות וחברתיות בקרב תלמידים עם קשיי למידה וקשיים רגשיים. המחקר ליווה תוכנית פדגוגית חדשנית שבמהלכה יצרו התלמידים שני הסכטים: האחד בתחום חברתי והאחר בתחום לימודי תנ"ך. מהלך המחקר כלל תצפיות על התהליך, ראיונות עומק וכן ניתוח תוכן של התוצר הרדיופוני ומשובי התלמידים והמורים. ממצאי המחקר מראים שהשילוב של עבודה באופן רדיו עם עבודה על מיומנויות לימודיות וחברתיות עשוי להביא לידי העצמת התלמידים, העלאת תחושת המסוגלות שלהם, שיפור המיומנויות התקשורתיות בעל פה ובכתב ושיפור ההישגים הלימודיים. מילות מפתח: רדיו חינוכי; הסכת (פודקאסט); למידה היברידית; קשיי למידה; למידה משמעותית.

הקדמה

הסכת (פודקאסט) הוא תוכנית שמע מוקלטת מראש, המופצת במרשתת וזמינה להאזנה בכל זמן ובכל מקום (Kendall, 2014). ההסכת מאפשר חשיפה לניתוח מעמיק בנושא מסוים והוא נעשה בדרך אחרת מדרך הלימוד המקובלת. כיום אפשר למצוא הסכטים בכל תחום: חדשות, תרבות, בידור ולימודים דיסציפלינריים (Fernandez et al., 2015). העלייה החדשה בהאזנה להסכטים נובעת מגישות המרשתת להמונים, מהיכולת להאזין להם בעת עשיית פעולות אחרות והזמינות של מכשירי קצה כמו מחשבים ומכשירים סולריים (Campbell, 2005; Fernandez et al., 2015; Lee et al., 2008).

נגיף הקורונה שהתפשט בעולם בסוף שנת 2019 שיתק את שגרת החיים ובכללה גם את מערכת החינוך. ההתמודדות עם הנגיף העצימה את הצורך בפיתוח דרך למידה היברידית שתשלב את סגנון ההוראה המסורתי עם סגנונות הוראה חלופיים ותשתמש בדרכים יצירתיות ללמידה מרחוק. המודל המסורתי, 'מודל המסירה', עוסק בהעברת מידע מהמורה לתלמידים, אך באותה עת נדרש לפתח דרכי הוראה חלופיות המדגישות את מקומו הפעיל של התלמיד בתהליך הלמידה. בדרכי הוראה אלה התלמיד נדרש לפעול בעצמו, לפתח יחסי גומלין עם סביבתו הקרובה, וכן לחקור את התהליכים המתנהלים בתהליך הלמידה. לאחר זמן מה שבו מערכת החינוך פעלה מרחוק בדרך היברידית, היו חוקרים שטענו שיש להתאים את דרך הלמידה לכל התלמידים, ובייחוד לשים לב לתלמידים מתקשים (Reich & Mehta, 2020). השימוש בהסככים עונה על הצורך הזה שכן הוא חדשני, מרתק וגדל במהירות, ועשוי לספק חוויית למידה טובה לכלל רמות הלומדים (Kendall, 2014).

במאמר הנוכחי תוצג דרך למידה חדשנית שבה התנסו תלמידים עם קשיי למידה, והיא משלבת הפקת הסככים ושימוש ברדיו החינוכי כאמצעי ללמידה היברידית המחויבת מתוקף המציאות החדשה שהעולם התמודד עימה. מלבד תוכניות הוראה מותאמות, תלמידים עם קשיי למידה זקוקים לליווי אישי על פי הקשיים המבדלים שלהם. לכן לא תמיד קל למצוא בעבורם מערך לימודי שחלקו נלמד בכיתה וחלקו במרחבים מחוץ לבית הספר ושהוא משלב דרכי למידה חדשניות (Mitchell & Black, 2016). חשוב לציין כי חוקרי הלמידה ההיברידית מראים שכאשר תהליך הלמידה מעניין את התלמיד וקרוב לליבו, נכונותו ורצונו ללמידה עולים במידה ניכרת (Reich & Mehta, 2020).

רקע תאורטי

דרכי למידה מתקדמות בעידן של למידה היברידית

בין המטרות העיקריות של כל תוכנית למידה נמצא הצורך לאתגר את התלמיד מבחינה שכלית, לטפח סקרנות ויצירתיות ולשלב ידע חדש בתוך תחומי ידע קיימים. עוד לפני עידן הקורונה דנה ועדת המומחים בהתאמת תוכניות לימודים וחומרי למידה למאה העשרים ואחת, וגם המליצה על שילוב חומרי למידה דיגיטליים שישפרו תהליכי למידה קיימים ועל פיתוח דרכי למידה חדשות שעשויות לסייע בהתמודדות עם אתגרי המאה העשרים ואחת. מתוך דוח הוועדה עולה כי יש להגביר את השימוש של הלומדים בדרך עצמאית, מושכלת וביקורתית במגוון המשאבים הדיגיטליים הנמצאים במרחב המקוון (זוהר ובושריאן, 2020).

המאה העשרים ואחת מתאפיינת ב'אוקיינוס המידע' (Blair et al., 2014; Nye, 2014). אנחנו מוצפים בידע אך מתקשים למיין ולסווג אותו לפי הרלוונטיות שלו והאמינות שלו, ולכן המגמות החדשות המתוארות במסמכים של הוועדה הבין-לאומית של ה-OECD (2018) קובעות כי על הלמידה החדשה להסתמך על התנסות המאפשרת לתלמידים לרכוש כישורי יסוד וליישם במגוון מצבים הרלוונטיים לחיי היום-יום. למעשה הוועדה חילקה את כישורי היסוד הדרושים לשלושה ממדים עיקריים: 1. ממד תפקודי הכולל מיומנויות תפקודיות, קשרים חברתיים ויכולת

התארגנות במרחב החברתי; 2. ממד רווחה הכולל את היכולת לחוש תחושות חיוביות בעולם; 3. צמיחה של היכולת להכווין את החיים בדרך מותאמת, אישית ועצמאית. האתגר המוטל על מערכת החינוך הוא לפתח את הממדים האלה בקרב כלל התלמידים ובכללם גם תלמידים עם קשיי למידה.

אומנם תוכניות לימוד רבות מנסות לענות בהתאמה על קשת רחבה של צרכים, אך רובן אינן מסתמכות על מחקר מסודר (Spiel et al., 2014). במחקר הרוחב שערכו ספיאל ועמיתיו נסקרו 504 תוכניות התערבות בחטיבות ביניים ותיכונים. הממצא הבולט ביותר שעלה מסקירתם היה כי התוכניות הפדגוגיות מתמקדות בשיפור ההיבטים הלימודיים, ואילו התפקוד הלא אקדמי, כלומר התפקוד ההתנהגותי והרגשי, אינו מקבל מענה מספק אף על פי שהוא משפיע רבות על הישגי התלמידים.

לפיכך גישות חדשניות מציעות כיום תוכניות לימוד המותאמות אישית לתלמיד ובהן המורה אינו מקנה ידע מחומר שהוכן כתוכנית למידה תקנית, אלא מנחה את הלומד לבחור את התוכן החשוב לו (למשל: Glassner, 2018; Back & Glassner, 2020). הבחירה בנושא הנלמד ובדרכי הלמידה היא חלק מהעצמאות של התלמיד העונה על צורך פסיכולוגי פנימי לתחושת רווחה ומיטביות (well-being). כשהלומד עצמאי, הוא אחראי ללמידתו ופעיל במשך כל תהליך הלמידה. הוא מחפש מגוון מקורות מידע ללמידה מתוך התחשבות בזמן המוקצה ללמידה. כמו כן בתהליך זה הלומד לומד על עצמו מה מסייע לו ללמוד, מה מפריע לו, כיצד הוא לומד בתנאים של אירודאות וכיצד הוא משוטט ברשת (Blaschke & Hase, 2016). המורה עשוי לחוות סיפוק מהקשר הבלתי אמצעי עם התלמיד המתנהל מעצם הנחיית התהליך.

הלמידה המשמעותית מפתחת למידה עצמאית ומוטיבציה ומעלה את ההערכה העצמית ואת שביעות הרצון של הלומדים מהלמידה (Ryan & Deci, 2017). למידה כזו מתמקדת במה שהלומד רוצה ללמוד ולעשות ולא במה שמוכתב מבחוץ (Glassner, 2018; Hase & Kanyon, 2013). כדי להגיע להצלחה על הלמידה להיות פעילה, חווייתית והתנסותית, שיתופית, דיאלוגית ולהביא לידי ביטוי שימוש בכלים מטא־קוגניטיביים ובמערכות מגוונות (זוהר ובושריאן, 2020; Deci & Ryan, 2000).

למידה מבדלת (דיפרנציאלית) היא למידה המתחשבת בהעדפות הלמידה של התלמיד ומאפשרת לו לבחור את דרך הלמידה וכיצד יוצג החומר הנלמד. תלמידים הלומדים בדרך זו מעורבים יותר בלמידה משום שדרכי ההוראה מותאמות להעדפות שלהם ומתוך כך יש להם הנעה וסקרנות לחומר הנלמד. מחקרים רבים מראים את היעילות הגבוהה של הלמידה המבדלת בהשגת יעדים לימודיים בדרכים מגוונות, כגון עבודה בקבוצות והנחיית תלמידים לבחור משימות משום שכאמור היא עונה בהתאמה על צרכים של כל תלמיד. המשימות הניתנות בכיתה מתאימות ליעדי הלמידה ולתחומי העניין של התלמידים, ובנויות בדרך המאפשרת לתלמידים לעבוד בקצב שלהם – לבד, בזוגות או בקבוצות.

המחקר הנוכחי מציג פרויקט של הפקת הסכמים בכיתות מב"ר הפועלות בבתי הספר התיכוניים. פרויקט זה שואף לתת מענה לקבוצות תלמידים הטרוגניות באמצעות דרכי הוראה וחינוך מגוונות בשביל לצמצם את הפערים ואת האי-שוויון בחברה (בכר, 2021). כיתת מב"ר לומדת על פי "תוכנית חינוכית מותאמת" (alternative educational program), כלומר כיתה הנמצאת בבית ספר רגיל ומציעה חלופות לתוכנית הרגילה (Freeman & Simonsen, 2015). כאמור כיתות מב"ר הן השדה המחקרי שבו נבחנו שאלות המחקר הנוכחי.

הרדיו החינוכי והשימוש בהסכמים ככלי לפיתוח פדגוגיה חדשנית

במשך שנים רבות שימש הרדיו אמצעי בידור ואמצעי לדיווח על חדשות ולהעברת מידע (Keith, 2004). רק לאחרונה החלו להשתמש ברדיו גם כאמצעי ללמידה משמעותית (Belanger, 2015). זאת לאחר שמצאו כי כמה מתכונותיו עשויות לסייע ללמידה. למשל, העברת מסרים מיידים המקשרים ומכנסים יחד את המאזינים הפרוסים על פני מרחב גאוגרפי רחב למרחב וירטואלי משותף (אשורי, 2011); תפעולו פשוט ועלותו נמוכה; וכן שידוריו מגיעים ישר למאזין (Keith, 2004; Mcleish, 2005).

פרויקט הרדיו החינוכי שהוקם בישראל שילב בין משרד התקשורת, משרד החינוך ו"קול ישראל". על רקע הפרויקט הוקמו תחנות רדיו בבתי ספר ובמוסדות להשכלה גבוהה שנלמד בהם תחום התקשורת. הקמת התחנות נבעה מהתפיסה שהעבודה ברדיו ותפעול תחנת שידור דורשים ידע תוכן נרחב, רמה מילולית גבוהה, צפייה והאזנה ביקורתיות וזיהוי של עניינים אידאולוגיים, מקצועיים וכלכליים של מרואיינים העולים לשידור או של מי שמדווח עליו בשידור (וידסלבסקי ואחרים, 2015). על כן המיומנויות העיקריות הדרושות לשרדן קשורות לשימוש בשפה ומתבטאות בסגנון השיח, בהנגנה, בבחירת המילים ואף בשקט שנוצר ביניהן (Dori-Hacohen, 2012). נוסף על המיומנויות האורייניות והמילוליות תפעול אולפן רדיו דורש תכנון זמן ובנייה של רצף פעולות, שכן על שדרן לפעול בזמן ככמה ערוצי קשב: התוכן המשודר, מבנה התוכנית והצד הטכני של תפעול המכשור באולפן (בן-עטר, 2019). בשל כל הדרישות האלה מן השדרן, מצא לאור (2018) כי לימוד תפעול שידור בתחנת רדיו של סטודנטים באקדמיה תורם להעלאת ביטחון עצמי. במחקרו של לאור רואינו סטודנטים לתואר ראשון בתקשורת המתמחים בלימודי רדיו בעניין השפעת הלימודים על פיתוח ביטחונם העצמי ועל תחושת המסוגלות שלהם. הסטודנטים העידו כי הביטחון העצמי ותחושת המסוגלות שלהם עלו לאחר פעילותם בשידורי הרדיו החינוכי, וכן עלה הניסיון המקצועי שרכשו במהלך השידורים. כמו כן הם דיווחו כי הפעילות השוטפת בתחנה העניקה להם תחושות סיפוק והגשמה עצמית.

מתחילת המאה הנוכחית הלכו והתרבו המחקרים שעסקו בסביבת למידה פעילה ומשמעותית (Lee et al., 2004), וכן בזו הנעשית בעזרת ההסכת (למשל: Merhi, 2015; Rani, 2017). במחקרים אלה נמצא כי ההסכמים עשויים לשמש לצורכי חינוך ובייחוד להשפיע על דרכי הלמידה וההוראה (Edirisingha & Salmon, 2007; Evans, 2008; Hill & Nelson, 2011). באמצעותם התלמידים יכולים ללמוד את החומר בעצמם בדרך נוחה (Tavales & Skevoulis, 2006), ללמוד למידה פעילה ולהיות

אמונים על רכישת הידע שלהם. לפיכך אפשר לראות בהסכת כלי חיוני לרכישת מיומנויות חדשות ולשיפור הישגים אקדמיים (Cruz & Carvalho, 2007; Lazzari, 2009; Merhi, 2005).

המחקר הנוכחי מבקש לחבר את הידע המצטבר במחקר על דרכי למידה מתקדמות, את תרומת השימוש ברדיו לפיתוח מיומנויות לימודיות, וכן את תוכנית הסיוע החינוכי והפדגוגי לתלמידים המתמודדים עם קשיי למידה. מתוך חיבור זה תיבחן תרומת הפקת ההסכת בשיפור מיומנויות למידה ומיומנויות חברתיות בקרב תלמידים.

שיטת המחקר

זהו מחקר איכותני (qualitative research) שנעשה בשיטה איכותנית/נטורליסטית ונעשה בסביבה הטבעית של הנחקרים (Denzin & Lincoln, 2011). כמו כן מחקר זה הוא מחקר פעולה ולכן ליווה את התלמידים בכל שנת הלימודים. מחקר פעולה בית ספרי הוא מחקר שהמורים עושים אותו בעצמם, הוא מסתמך על התנסותם בשדה וכולל תצפיות, ראיונות ושאלונים שהמידע מופק מהם ומתוכנן השלב הבא בדרכי ההוראה והלמידה. זהו תהליך מחזורי העשוי לסייע לתרגול ההוראה וההערכה של דרכי הוראה הנעשים מתוך התבוננות בצרכים הייחודיים של הלומדים והתמקדות בסביבה הטבעית של הכיתה, המעבדה או בית הספר (Barcelona, 2020; Lari et al., 2019).

תוכנית הלמידה שתיבחן היא הפקת הסכמים והיא תנוחה בשני מישורים: במישור הקוגניטיבי הכולל הכנה, ביצוע ורפלקציה על התהליך (Zimmerman, 2000), ובמישור הרגשי-חברתי של התלמידים בהפקת ההסכת (Littlejohn et al., 2016). במהלך התוכנית הפיקו התלמידים שני הסכמים העוסקים בתחומים שונים זה מזה. ההסכת הראשון עוסק בסיפור קין והבל הנכלל בתוכנית הלימודים לבגרות בתנ"ך, ואילו ההסכת השני עוסק בחרם ונידוי חברתי הקשורים לכישורים חברתיים ולאקלים בית ספרי.

במחקר השתתפו 50 תלמידים מכיתה י' וי"א הלומדים בתוכנית מיוחדת (כיתות מב"ר) לתלמידים הזקוקים להוראה מותאמת ולתמיכה בכל מיומנויות הלמידה. באבחון שנעשה לתלמידים אלו נמצא שיש להם קשיי למידה, קשיים רגשיים וחברתיים, וכן סיכון לנשירה מבית הספר. כדי לספק להם מסגרת חינוכית יציבה שתסייע להם להגיע ללמידה מותאמת ויעילה, תמנע את נשירתם מבית הספר ותביא אותם לזכאות לתעודת בגרות, נבנתה לתלמידים כיתה ייעודית המונה 25 תלמידים. במחקר זה השתתפו שתי כיתות כאלה. בתהליך המחקר ליוו את התלמידים שתי מורות (מורה לתנ"ך ומורה לתקשורת), עוזרת מחקר ורכזת מגמת תקשורת (החוקרת).

כלי המחקר

1. תצפית משתתפת של סטודנטית עוזרת הוראה שתיעדה את הנעשה בשיעור. כמו כן החוקרת ניהלה יומן חוקר במהלך השנה שבו כתבה הערות והתרשמויות שלה.
2. שאלון מובנה למחצה שיועד לתלמידים. השאלון בחן את הלמידה העצמית והקבוצתית, את התהליך הרגשי שעברו, את ההערכה של התוצר המוגמר ואת הציפיות להמשך הלמידה. התלמידים נשאלו גם על התפקיד שבחרו למלא בהכנת ההסכת, על התוכן שבחרו להכניס

להסכת הנוכחי ועל זה שלא נכנס, וכן על רעיונות להסכטים נוספים. השאלון נגע גם בהיבטים חברתיים שבאו לידי ביטוי בעבודת הצוות במהלך הכנת התוכנית.

3. ראיונות עומק מובנים למחצה עם הסגל החינוכי (מורה מקצועית, מחנכת הכיתה ומורה לרדיו) במהלך הפרויקט ובסיומו. באמצעות הראיונות נבחנו ההתרשמות של הסגל החינוכי מתהליך הלמידה, מתפקוד התלמידים ומהמיומנויות שנרכשו.

תהליך ניתוח הממצאים

ניתוח התוצרים התמקד בצד התוכני ובצד הסמנטי שלהם, וכן בבחירת המוזיקה ובתהליך ההגשה. התצפיות והמשובים נותחו ניתוח קטגוריאלי על פי מחוון שניתן לתצפית ולרפלקציה של התלמידים. ראיונות העומק היו ראיונות מובנים למחצה ואפשרו להתעמק בתהליך מנקודת המבט של המרואיינים. הערכת התהליך בידי התלמידים והמורים נעשתה באמצעות רפלקציה מייד לאחר סיום הפקת ההסכת (Schön, 1983). חשיבה רפלקטיבית (thinking reflective) היא דרך שיטתית לבניית חשיבה מדעית המאפשרת לבחון ידע המתקשר לאירוע מסוים. ידע זה נעשה להבנות רחבות המסייעות לשיפור יכולות הלמידה בכלל והיא חלק בלתי נפרד מלמידה משמעותית (Ben-Asher & Spector-Mersel, 2021).

שאלות המחקר

1. כיצד תורמת הפקת הסכת לקידום למידה משמעותית בעבור תלמידים עם קשיי למידה?
2. כיצד תורמת הפקת הסכת לקידום מיומנויות לימודיות וחברתיות בקרב תלמידים עם קשיי למידה?

אתיקה

הנהלת בית הספר אישרה את קיומו של מחקר הערכה על המיזם שהופעל בבית הספר והתנתה אותו בשמירה על אנונימיות התלמידים. כדי לסייע בשמירת האנונימיות לא יובאו פרטים מזהים על התלמידים ובכלל זה מגדר, שמות הכיתות ושם בית הספר.

ממצאים

בחלק זה יובא פירוט דרך ההפקה של שני הסכטים: בתחילה התלמידים נדרשו לבחור נושא להסכטים שנראה להם חשוב וקשור לעולם התוכן שלהם ולתוכנית הלימודים. לאחר מכן היה עליהם לתכנן את הפקת התוכנית, לעשותה ולהקליטה ולבסוף לתת משוב על התוצר המוגמר.

בחירת נושא ההסכטים

הצוות החינוכי של כיתה י"א בחר ללמד את הסיפור המקראי על קין והבל (בראשית ד) בהפקת ההסכת. סיפורם של קין והבל מאפשר להתבונן בקנאה יום-יומית בין אחים במשפחה וכן בנורמות וערכים חברתיים. הצוות החינוכי של כיתה י' ביקש לדון באירוע אקטואלי שהתנהל בפרק זמן שבו נעשה המחקר (ינואר 2019), ופורסם בכלי התקשורת בישראל והכה גלים בציבור. מדובר בילדה בת 13 שעברה חרם ונידוי קשים במשך שש שנים בבית ספרה. לאחר שש שנים פרסמה הילדה סרטון ברשת שתיאר את הסבל שעברה. הסרטון נעשה לוויזואלי והעלה לשיח הציבורי

בישראל את תופעת החרם ואת השאלה כיצד זה יכול ולקרות במוסד חינוכי וכיצד אפשר למנוע זאת. על רקע אירוע זה פתחה המורה בדיון בכיתה י' בנושא והתעורר שיח ער על התופעה. בדיון חשפו תלמידים התמודדויות אישיות עם מצבים חברתיים קשים שהקיצוני בהם הוא החרם. התברר שבכיתה עצמה מעל שליש מהתלמידים היו מעורבים בחרם, בין שהיה מכוון אליהם בין שהוא היה מכוון אל חבר בכיתה ובין שהם נחשפו אליו כצופים מן הצד. מנקודת המוצא הזו יצאו תלמידי הכיתה להפקת ההסכת בנושא חרם, בריונות וביוש (שיימינג).

תהליך העבודה

הצעד הראשון בהכנת ההסכת היה חלוקת הכיתה לקבוצות לפי תפקידים מסוימים. חלוקה זו נעשתה באמצעות שאלון שהופנה לתלמידים ועסק בחזקות ובחולשות שלהם, וביקש מהם לבחור תפקיד בתהליך ההפקה שלדעתם יתאים להם. באמצעות השאלות התלמידים יכלו לראות בפועל כיצד החזקות של כל אחד מהם יכולות להתבטא בעבודה בקבוצתית משותפת. כמו כן החלוקה לקבוצות עבודה אפשרה לתלמידים להתבונן בסיפור מנקודת מבט מגוונות של חברי הקבוצה, ואילצה אותם לגשר על פערי מידע ורגשות מסוימים הקשורים לתוכן ההסכת שעלו בקרב חברי הקבוצה. על כל קבוצה היה להחליט באיזה נושא היא מתמקדת וללמוד עליו כדי שתדע מה להעלות לשידור ואת מי לראיין.

לאחר התחקיר החלה העבודה הטכנית שכללה הקלטה, בחירת המוזיקה ועריכה. העבודה על ההפקה ארכה כשלושה שיעורים ובשיעור הרביעי הוקלט ההסכת לפי רצף האינטים שהחליטו עליו התלמידים. כל קבוצה קיבלה עליה אחריות לאיטם אחד בתוכנית. היא כתבה ועיבדה אותו לאיטם רדיפוני המתאים לשידור ולאחר מכן הקליטה אותה באולפן.

תהליך הלמידה ביצירת ההסכת על קין והבל כלל כמה שלבים. בשלב הראשון התלמידים למדו את הסיפור התנ"כי בכיתה. בשלב השני עבדו התלמידים בקבוצות, ובכל אחת מהן היה דיון בנושא אחר שעלה מתוך הסיפור המקראי: הקשר בין אחים, תפקיד האל (המבוגר האחראי) כשופט, חומרת המעשה וחומרת העונש והרלוונטיות של הסיפור המקראי לימינו. בין השאלות שעסקו בהן נמנו שאלות שאין עליהן תשובות במקרא: כיצד מתרחש רצח בתוך המשפחה? מה חלקה של כל אחת מהדמויות בתרחיש הטרגי? האם האלוהים הרואה הכול ואחראי להתנהלות בעולם, היה יכול למנוע את הרצח? הדיון דרש יצירתיות וחשיבה פורצת גבולות, הוא אפשר לצאת ממגבלות הסיפור הכתוב ולהעלות שאלות גדולות ומהותיות שיש להן השפעה והיבטים גם בחיי התלמידים. למשל היו שעשו ראיונות דמיוניים עם הדמויות המרכזיות בסיפור: קין, הבל, אדם, חווה ואֱלֹהִים; היו שעשו משאל רחוב בין תלמידי בית הספר על מידתיות העונש; וקבוצה אחרת עסקה בקשר בין אחים במשפחה. גולת הכותרת של ההסכת שהייתה נקודת השיא ומקור לגאווה של התלמידים היא קיום ריאיון עם דמות תקשורתית ידועה. הדמות שנבחרה הייתה מנחת ההורים הידועה מיכל דליות, המכונה סופר נני.

בהסכת על חרם חברתי כל קבוצה הייתה אחראית לחלק אחר ברצף התוכנית. קבוצה אחת הייתה אחראית לבחירת השירים שיושמעו בין איטם לאיטם, להתאימם לנושא השידור

ולשלבם בשידור עצמו. השירים שנבחרו עסקו כולם בתופעה החברתית, בתחושות הנפגעים ובצורך לפעול לשנותה. היו תלמידים שבחרו לראיין תלמיד שעבר חרם ותלמיד שעשה חרם על חבר מהכיתה. היו כאלו שבחרו לראיין איש מקצוע ואחרים החליטו לכתוב את הסיפור האישי שלהם ולהציגו בשידור. במהלך ההפקה היה אפשר להתרשם מהאווירה הרצינית ששררה בכיתה ומהמעורבות האישית של התלמידים בהכנת ההסכת. התפקידים בהפקה חולקו בטבעיות בין התלמידים לפי החזקת שלהם. היו תלמידים שמילאו תפקיד בקדמת הבמה ואחרים מילאו תפקיד אחורי בהפקה הטכנית ובבחירת השירים שילוו את התוכנית.

בתהליך ההכנה וההפקה שיתפו כמה מהתלמידים בהתמודדויות שלהם הקשורות לחרם חברתי. באחד השיעורים פרצה לפתע בבכי אחת התלמידות וסיפרה לתלמידי הכיתה כי היא עצמה עברה חרם ונידוי חברתי בבית הספר היסודי במשך כמה שנים, ורק השנה כשהגיעה לתיכון הרגישה לראשונה שהיא שייכת ומקובלת בחברה. תלמידה אחרת שהייתה שותפה בעצמה ליצירת חרם על תלמידה אחרת בבית הספר היסודי, הסכימה להיחשף באומץ לפני המאזינים, לספר על האירוע ולהתנצל בשידור. אחרת שחוותה חרם קשה מאוד בבית הספר היסודי במשך שנתיים, סיפרה על תחושותיה: "החרם החברתי הזה שובר אותך. זה יותר קשה מכל דבר אחר". התלמידה סיפרה כיצד נמנעה מלשתף את הוריה כדי לא לצער אותם: "הייתי חוזרת עם סימנים כחולים, ולא מספרת להורים שום דבר, והייתי מסתגרת בחדר."

בהמשך החליטו התלמידים לראיין איש מקצוע המומחה למצבי לחץ ומשבר ביחסים בין אישיים בקבוצות. בתחילת הראיון דיווחו התלמידים על תוצאות המחקר שעשו בקרב ילדים בני 9–10 אם יספרו להורים על חוויה קשה שחוו. תלמידי הכיתה היו מופתעים מכך שכ־60% מהנשאלים ענו שהם שומרים לעצמם את הקשיים ולא חולקים אותם עם הוריהם. התלמידים ביקשו מהמומחה שהתראיין בשידור להסביר את הממצא ולהציע פתרון. הוא הסביר את חשיבות המעורבות ההורית: "להורים יש תפקיד מאוד חשוב, ולא רק להורים של הילד המוחרם, הורה צריך לעלות על בריקות' ולהפעיל את כל המערכות. אם בית הספר לא עושה עבודה צריך אפילו ללכת למשטרה ולהתלונן." המרואיין ענה ברצינות ובסבלנות על שאלות התלמידים והביע הערכה כלפי בחירת הנושא.

כמו כן התלמידים הציגו בשידור סיפורים של אנשי ציבור מפורסמים שחוו חרם ונידוי בילדותם. הם סיפרו על חוויותיהם בחרם וכיצד הצליחו להתמודד עם החרם. נוסף על כך הובאו קולות מקוריים של תלמידי בית ספר שענו על השאלה כיצד אפשר להילחם בתופעת החרם, ומה יש לעשות כאשר מזהים כי אחד התלמידים בכיתה מוחרם. הראיונות נעשו לא רק בבית הספר התיכון שבו למדו התלמידים, אלא גם בבית הספר היסודי הסמוך. יוזמה זו הרחיבה את גבולות הפעילות ודרשה מהתלמידים לפעול ולפנות למחנכות בית הספר היסודי, לבקש מהן להיכנס לכיתות ולשוחח עם התלמידים הצעירים על הנושא. כמה מהתלמידים נכנסו בעצמם לכיתות הנמוכות והסבירו על הנושא בעזרת הידע שלמדו בהכנת ההסכת.

ההקלטה באולפן הרדיו הייתה מרגשת מאוד בעבור התלמידים. חוויה שבה הם יושבים לפני המיקרופון, מביעים את דעתם, מראיינים ומשוחחים ומציגים את הידע שצברו במהלך הפקת ההסכת. התלמידים ראו את עצמם "שליחי ציבור", ומטרתם הייתה לפעול ליצירת עולם חברתי טוב יותר. ההסכת שודר בתחנת הרדיו החינוכי ומועד שידורו פורסם בקרב הנהלת בית הספר, הצוות החינוכי, הורי התלמידים ושאר תלמידי השכבה. פרסום ההסכת ושידורו היו בעבורם מקור לגאווה ועוררו בהם תחושת נראות בבית הספר. למעשה התלמידים ראו את עצמם מחויבים לקידום שינוי בנושא, וההסכת היה רק חלק מן המערך הכולל של פעילותם בנושא זה.

הערכה רפלקטיבית של התוכנית מנקודת מבטם של התלמידים והמורים

בסיום הפקת ההסכת נעשתה הערכה רפלקטיבית של התהליך משתי נקודות מבט שונות זו מזו: של התלמידים ושל הצוות החינוכי. התלמידים התמקדו בהכנת ההסכת, ואילו הצוות החינוכי התמקד במשמעותו של המיזם הפדגוגי כולו.

ממשובי התלמידים עלו שלושה נושאים עיקריים:

א. תכנון מוקדם מתוך מודעות עצמית ליכולות אישיות הנדרשות בהפקת הסכת

העבודה ברדיו דורשת מגוון רחב של תפקידים בקדמת הבמה (שדרן) ומאחורי הקלעים (מפיק, עורך וטכנאי). התפקידים שונים מאוד זה מזה, הן ביכולות הנדרשות להם והן ביכולת הביצוע שלהם. רוב התפקידים שהתלמידים קיבלו עליהם נבחרו ממחשבה אם הם מתאימים לתפקידים אלה מתוך היכרותם עם עצמם: "הכי מתאים לי להיות עורכת שידור מפני שאני יודעת איך לפנות לאנשים ואיך להשיג אותם"; "מתאים לי להיות מגישה כי אני נורא אוהבת לדבר ברדיו ולראיין אנשים". תלמידה עם קשיי קשב וריכוז בולטים כתבה: "התפקיד הכי מתאים לי זה עורכת שידור כי יש לי אוזן חדה שיכולה לשמוע כל מה שלא אמור להיות בשידור". מנגד היו שבחרו את תפקידם מחוסר התאמה לתפקידים האחרים: "מתאים לי לערוך מאחורי הקלעים, כי אני לא אוהב לדבר ברדיו", וכן "הכי יתאים לי להיות עורכת מוזיקלית כי בתחומים אחרים אני לא טובה". בחינת היכולות והמסוגלות מנקודת מבט שלהם היא אחת ממטרות הלמידה המשמעותית.

ב. תהליך העבודה הכיתתית

התלמידים דיווחו על מתח סמוי וגלוי במערכת היחסים הקבוצתית בעניין חלוקת העבודה. הם ציינו כי היו רוצים לראות את הקבוצות מתנהלות טוב יותר ובעיקר להימנע ממצבים שבהם חלק מן התלמידים עובדים ופעילים ואחרים יושבים בצד: "אפשר לשפר את העבודה בקבוצה שכולם יהיו עובדים ופעילים יותר ולא יהיה מצב שאחד יושב והשאר עובדים". ממשוביהם עלו גם חשיבות ההקשבה זה לזה, הארגון והסדר והיחס הרציני כלפי המטלה. ניכר כי בכמה מהקבוצות שררו מתחים בעניין ההחלטות המשותפות ובעניין המקום של כל תלמיד בעבודה המשותפת: "צריך להסביר לכיתה שכל תפקיד חשוב, עורך השידור הוא לא אלוהים."

לצד זאת הפקת ההסכת גיבשה את הקבוצה לקבוצת משימה. התלמידים נדרשו לסמוך זה על

זה, לפתח את הכישורים ההדדיים וללמוד לעבוד בצוות ובהדדיות: "מי שמסיים יכול לעזור ולא להתעסק בדברים אחרים שיהיה יותר פעולה"; "אם מישהו סיים את מה שצריך לעשות שיעזור לחבר שלו להתקדם וככה זה יהיה יותר מהר". אם כך, בהפקת ההסכת תרגלו התלמידים את מיומנות העבודה המשותפת בקבוצה, הנדרשת להשתלבותם של התלמידים במערכות חברתיות בכלל ובבית הספר בפרט.

ג. עידוד לחשיבה יוצרת

במשוב התבקשו התלמידים לציין מהו התוכן שהיה חסר לדעתם בהסכת שהכינו ומהם הנושאים שהיו רוצים להפיק עליהם הסככים נוספים בעתיד. משתתפי הסכת החרם ענו כי היו רוצים להביא יותר עדויות וסיפורים אישיים הן של תלמידים הן של דמויות מפורסמות שחוו חרם. אחד התלמידים שם לב לעובדה שמרבית הידיעות שהובאו בהסכת עסקו בבנות שהוחרמו, ולכן הוא ביקש להוסיף סיפור של בן שהוחרם. התלמידים ביקשו גם לשמוע אם מורים רואים את עצמם מעורבים במיגור התופעה וכיצד. כמה תלמידים הציעו להביא את קולם של ההורים שהילדים שלהם הוחרמו: "שיחה עם אימא שהבן שלה עבר חרם איך זה נראה מהצד שלה". הצעה זו נבעה מהציפייה של התלמידים למעורבות פעילה של הורים המקבילה לציפייה שהופנתה כלפי האל שיגן על קין והבל כפי שהובאה בהסכת שעסק בסיפור התנ"כי על קין והבל.

מגוון התחומים והנושאים שהתלמידים הציעו להפקת תוכניות נוספות עשוי ללמד על תחומי העניין של כל אחד מהם ועל הרצון שלהם להתבטא ולהיחשף במרחב הכיתתי. רוב הנושאים היו בתחום ההתנהגות האנורמלית הקיצונית – אלימות כלפי חסרי ישע, שימוש בסמים, אלכוהול, עישון והטרדות מיניות, אך היו גם נושאים תרבותיים כמו מוזיקה עכשווית, משחקי מחשב וספורט. נושא נוסף שעלה וכנראה מעסיק חלק מן התלמידים הוא אהבת נעורים. ייתכן שהם רצו לפתח ולהעשיר את הדיון בתחום זה.

במשובים של המורים תוארה התלהבות התלמידים מהשמעת קולם באמצעות ההסכת. ניכר שהעבודה באולפן הרדיו זימנה לתלמידים "סטינג" אחר מזה שבכיתה: "היה נראה להם כי הם מצאו בית שמייחד אותם ושהפרויקט של הכנת ההסכת ייתן להם גם הכרה בקרב שאר תלמידי בית הספר". מצד אחר כאשר הוצג לראשונה הפרויקט בכיתות, הביעו כמה מהתלמידים חוסר אמון ביכולתם להיות שותפים בהפקה. הם לא האמינו שיצליחו להזמין אישיות מפורסמת להתראיין בתוכנית שלהם ובוודאי לא להפיק הסכת שלם בנושא רגיש ומורכב בדרך הראויה להעלותו לשידור ברדיו החינוכי. יש מקום לומר שהכניסה לאולפן הרדיו הייתה בעבורם מרחב להזדמנויות חדשות. זו לא הייתה עוד כיתת לימוד רגילה, אלא עולם המצריך לפעול בו בזמן בכמה תחומים: הגשת תוכן מאורגן וברור, שילוב מוזיקה מתאימה ותפעול אולפן השידור. לפיכך לדבריהם העבודה סיפקה לתלמידים חוויית הצלחה שהשפיעה על הביטחון העצמי שלהם ועל המוטיבציה שלהם: "אני בטוחה שהם לא ישכחו את סיפור קין והבל, ההסכת היה מדהים, מרגש, ההורים שמעו, המנהלת, המורים המקצועיים של הכיתה, יש לזה אפקט, מעגלים, אדוות."

עוד צוין במשובי המורים כי העבודה על ההסככים פתחה לתלמידים הזדמנות לפעילות

(אקטיביזם). לאחר שלמדו את הנושא והכירו אותו לעומק, היה עליהם להעביר אותו לתלמידים בכיתות נמוכות יותר. המורות התרשמו כי העבודה המשותפת עם התלמידים באולפן הרדיו ביססה יחסי אמון בין התלמידים עצמם וביניהן ובין התלמידים והייתה להם חוויה בונה ובעלת משמעות. אחת המורות תיארה: "כמורה מקצועית זה עזר להכיר את החוזקות והמקומות של חולשה של כל אחד מהילדים". מורה אחרת הוסיפה כי מבנה כיתת המב"ר התאים לביצוע הפרויקט: "מה שטוב במב"ר זה שכאן בעצם מתאפשרת למידה לא רק עיונית, דברים טכניים, הפקה, להביע בעוד דרכים, חשוב לתלמידים, הם מקבלים ציון טוב במשהו זה משפיע על שאר המקצועות, על המוטיבציה, גם אם המבחן העיוני לא טוב, המעשי מצוין". עם זאת המורות העירו כי השפעת הפרויקט הייתה גדולה יותר אם היה לה יותר מקום בתוכנית הלימודים.

אחת המורה סיכמה את התהליך בדברים אלה: "הצלחנו ליצור במקום הקטן קהילה של חבר'ה שמרגישים שייכים, יש להם מקום להביע קול, לא מובן מאליו שבני נוער יכולים לדבר ולהגיד ברדיו מה שהם חושבים". משווי המורים שניתנו לאחר התהליך תמכו וחיזקו את חשיבות הלמידה הפעילה של התלמידים. שכן הפקת הסכת הדורשת מהתלמידים להיות פעילים מפתחת מיומנויות לימודיות וחברתיות, וכן מעצימה את תלמידים ותורמת לתחושת המסוגלות שלהם.

דיון ומסקנות

המחקר הנוכחי בא להוסיף נדבך נוסף של ידע בתחום ההולך ומתפתח בשיטות הוראה דיפרנציאליות, למידה משמעותית ובייחוד בקרב אוכלוסיות עם קשיי למידה. ככל הידוע, עד היום לא נחקר השימוש בהסכת ככלי ללמידה בקרב תלמידים עם קשיי למידה וקשיים רגשיים. על כן ייחודיות מחקר הייתה בחינת יעילותה של הפקת הסכת כחלק מהתהליך הלמידה הכולל. פיתוח המיזם החינוכי החדש שתואר במאמר נבע מתוך ראיית הפוטנציאל הגלום ברדיו החינוכי העשוי לקדם מיומנויות לימודיות וחברתיות של תלמידים עם קשיי למידה וקשיים רגשיים. מיזם זה נשען על גישת הלימוד ההיברידית הממזגת ומשלבת לא רק תחומי לימוד מגוונים אלא גם מרחבי לימוד רבים ומחייבת למידה פעילה, שאילת שאלות וחקר. למשל, שלבי ההכנה המוקדמים של ההסכת מתאפשרים גם בלמידה מרחוק. למידה זו מסתמכת על שילוב בין הוראה מקוונת להוראה פרונטלית ועל בניית מערכת יחסים בין־אישית של התלמיד עם חברי הכיתה ובו בזמן עם המורה. יש לציין שתהליך הפקת ההסכת נעשה בקבוצה ולכן הוא כלל למידה שיתופית ושיח בין חברי הקבוצה. שתי שאלות עמדו במרכזו של מחקר זה: מהי תרומתו של ההסכת לקידום למידה משמעותית ומהי תרומתו לקידום מיומנויות לימודיות וחברתיות בקרב תלמידים עם קשיי למידה.

למידה משמעותית נשענת על עקרונות שהציגו גלסנר ובק (Glassner & Back, 2020): העניין הראשוני בנושא והסקרנות להעמיק בו, חיבורו לעולם התוכן של התלמידים, למידה עצמית של הלומד וכן לימוד משותף עם תלמידים אחרים. למידה כזו תורמת לטיפול הסקרנות של התלמידים ומקדמת יחס חיובי כלפי הלמידה (Egeberg et al., 2016). השימוש בהסכת כאמצעי בלמידה טומן בחובו תהליך יצירתי המחייב גמישות מחשבתית רב־ממדית ורב־כיוונית, התבוננות

מנקודות מבט מגוונות והעלאת דרכים לפתרון בעיות. התהליך כולו מעודד ליצירה חדשנית שיש בה תהליכי חשיבה המסתעפים לבחינת הנושא הנדון ומתכנסים לאחר מכן להצגת הפתרון שהתלמידים מוצאים (Cropley, 2006). לפיכך במחקר הנוכחי נמצא כי שילוב של מוטיבציה פנימית של התלמידים לבחינת נושא שמעניין אותם ומתקשר לעולם התוכן שלהם, דרכי הוראה מגוונות ועבודה קבוצתית שבה ניתן לכל תלמיד תפקיד ייחודי המתאים לכישוריו, תורם ללמידה מסודרת ומאורגנת העשויה לקדם תחושת שייכות ומסוגלות עצמית.

עוד המחקר עמד על חשיבות התהליך הרפלקטיבי של התלמידים. הסקת המסקנות הרפלקטיביות הרחיבה את התובנות האישיות שלהם מלבד התוצר המוגמר של ההסכת שהפיקו. מתוך כך נראה כי הפקת ההסכת מאפשרת רפלקציה בתוך הפעולה (action in reflection) המתנהלת בשלב ההפקה וההכנה של התוצר, ורפלקציה לאחר התהליך (action on reflection) המתנהלת כאשר התלמידים מילאו משוב מסכם והעריכו את תהליך הלמידה לאחר סיומו (Schön, 1983).

כאמור משתתפי המחקר היו תלמידים עם קשיי למידה המתבטאים בין השאר בהפרעות קשב וריכוז, באימפולסיביות, בהיפראקטיביות, בחוסר מנוחה, ביכולת ירודה לתכנן מראש ובקושי לדחות סיפוקים (Taşkıran et al., 2017). למעשה תפעול תחנת רדיו הנחשב למיומנות מקצועית הנרכשת בלמידה עיונית ומעשית באולפן השידור, דרש מהם להתמודד עם קשיים אלה, שכן מלבד מיומנויות אורייניות ומילוליות, תפעול אולפן רדיו מצריך מהשדרן חלוקת קשב, ארגון ושליטה עצמית (Feldman et al., 2017). הישיבה באולפן הרדיו, ההכנה וההפקה של השידור חייבו את התלמידים לפתח מיומנויות של תכנון מראש ולהשתמש בהן. למשל היה עליהם לבחור את השירים שיושמעו ולהחליט אילו ראיונות וכתבות ישודרו ומה יהיה סדר הופעתם. בעת התכנון ובחירת התכנים יכלו התלמידים לתת מקום לדעותיהם האישיות בנושא ההסכת ואף לטעמם האישי. עוד בזמן הריאיון נדרש התלמיד להקשיב למרואיין בלי להתפרץ לדבריו, ומתוך כך הוא למד לשלוט באימפולסיביות שלו.

מנקודת מבטם של התלמידים שעלתה בממצאים אפשר ללמוד על שביעות רצונם מעבודתם באולפן הרדיו, על עלייה במוטיבציה שלהם לפעול ועל שיפור היכולת לשוחח בספונטניות על תכנים לימודיים וחברתיים. בצד הלימודי נראה שחלה עלייה ביכולות ובהישגים הלימודיים של התלמידים, אף במקצועות שלא היו קשורים לפרויקט. למשל, באיסוף חומר ומיונו, בעיבוד חומר אקדמי ובהתעניינות בנושאי הלימוד. על כל אלה נוספה הגברת תחושת המסוגלות והגאווה בתוצר שהציגו לפני תלמידים אחרים כחומר לימוד שאפשר להיעזר בו.

במהלך המחקר התנהלה הלמידה במרחב הכיתתי ואף במרחב החברתי-קהילתי מחוץ לכיתה. במאה העשרים ואחת הלמידה אינה מחייבת מקום וזמן מסוימים, ולעיתים התלמידים יכולים לבחור את הדרך שילמדו בה. לא פעם הם בוחרים בדרך שאינה הדרך המסורתית כלומר בכיתה עם המורה. יש מקום לומר שלמידה מחוץ לכיתה הרגילה היא חלופה חדשה ומרעננת לתלמידים שחוו כישלונות רצופים וממושכים בתוך מערכת החינוך, שכן אינה מתקשרת לחוויות לימודיות קודמות. לפיכך אולפן הרדיו משמש מקום שהוא "מחוז לטריטוריה של בית הספר" והלמידה נעשית בתוך הקהילה.

יתר על כן הכנת ההסכת הפגישה את התלמידים עם נראות שהם לא היו רגילים אליה. מטבע הדברים תלמידים המתקשים בתחום הלימודי אינם מקדמים בדרך כלל פרויקטים ייצוגיים בבית הספר, אינם נבחרים למשלחות ואינם משתתפים בתחרויות יוקרתיות של ידע וחדשנות. גם בטקסים בתוך בית הספר כמעט שאינם מופיעים על הבמה. אלו תלמידים שקולם כמעט שלא נשמע בבית הספר, הם בדרך כלל "שקופים" וכמה מהם מבקרים ביקורים לא סדירים בבית הספר ומרגישים שאיש לא חש בהיעדרם. אך בהכנת ההסכת ברדיו קולם הממשי והמטפורי נשמע לקהל הרחב. מחשבותיהם, המידע שאספו וכתבתם נחשפו לאוזני המאזינים להסכת. תחושת שייכות ביססה את מעמדם וסיפקה להם תחושת הצלחה בפעילות לימודית שקודם לכן נחוותה כמקור לתסכול ולקשיים שהתקשו להתמודד איתם.

הלמידה בכיתות מב"ר מחייבת התאמה לסגנונות למידה מגוונים. מהמחקר הנוכחי עולה כי הרדיו הוא אמצעי ייחודי שבו יכולים לבוא לידי ביטוי דרכי למידה מגוונות ולכן הוא מתאים לכיתות כאלה. אומנם הרדיו החינוכי אינו כלי טיפולי ואינו מתיימר להיות כזה, אך העבודה איתו תורמת להעלאת דימוי עצמי, להגברת תחושת שייכות ולמניעת נשירה. נראה כי חוץ מן המטרות המקוריות והיעדים שהוצבו למיזם, אפשר להשתמש ברדיו ככלי להעצמה וקידום של תלמידים. ממצאי המחקר מחזקים את ההבנה כי לרדיו יש פוטנציאל של פדגוגיה ידידותית, משתפת, מקדמת כישורי למידה ומחזקת מוטיבציות לימודיות.

חשוב לציין כי המחקר נעשה בשנת 2019, לפני התפרצות נגיף הקורונה ולפני המעבר המערכתי ללמידה היברידית וללמידה מרחוק. בהתבוננות במחקר ובממצאיו נראה כי התוכנית הייחודית הזו נשענת על העקרונות של הלמידה ההיברידית שנעשו רלוונטיים עוד יותר ללמידה מרחוק בזמן מגפת הקורונה. הפקת הסכמים משלבת רכיבי למידה מגוונים מחוץ לכיתה הלימוד ומאפשרת למידה יעילה בעלת ערוצים קוגניטיביים, חברתיים ורגשיים ושעשויה לקדם את חוויית הלמידה, היצירה והשייכות של התלמידים.

מגבלות המחקר וכיווני מחקר עתידיים

במחקר פעולה קשה מאוד לבדוד משתנים ולבחון את ההשפעה והיעילות של כל משתנה בנפרד. לכן ההשפעה והתרומה של הפקת תוצרים רדיופוניים אינם יכולים להימדד בנפרד מהאקלים הכיתתי שהתפתח ומהחוויות הלימודיות והחברתיות של הכיתה במהלך השנה. שביעות הרצון שדיווחו עליה התלמידים והצוות החינוכי יכולה להיות קשורה גם להילה של תוכנית ניסויית. כדי לבחון לעומק את היעילות של תוכנית זו יש ליצור תוכנית עבודה שנתית שתכלול שימוש ברדיו במקצועות לימוד מגוונים ולאורך זמן. כמו כן רצוי להכניס כלי מדידה כמותיים ולא להסתפק רק בהערכה איכותית והתרשמותית. מחקר זה מציג תמונה כיתתית ואינו בוחן בפרט את השפעת התוכנית על כל תלמיד בנפרד. היה אפשר ללמוד על כל תלמיד בנפרד לו הייתה נעשית הערכה מדויקת על כל תלמיד, אך כאמור במחקר זה נבחנו רק העבודה הקבוצתית.

לכן במחקר המשך כדאי לחזור על מחקר זה עוד פעם אך לעשות אותו לאורך זמן ולבחון את מספר תוצרים שיפיקו התלמידים ואת ההשפעה הכוללת של התהליך על הדימוי העצמי ועל

ההערכה העצמית של התלמידים. יש להביא בחשבון גם את ההתקדמות הלימודית של התלמידים לאחר הפקת תוצרים רדיופוניים. כדאי לאפשר לתלמידים להציע נושאים להסקת על פי עולם התוכן המעסיק אותם. אפשר גם לתת לתלמידים להתנסות בתפקידים מגוונים בהפקת ההסקת, לגלות את החוזקות והחולשות שלהם במהלך העשייה ולצמוח מהתהליך הלימודי באמצעות רפלקציה מתמשכת.

יש מקום לסכם ולומר כי חיבור חדש של תפעול אולפן הרדיו עם עבודה על מיומנויות לימודיות וחברתיות מעצים את תחושת מסוגלות של התלמידים, מחזק את מיומנויות התקשורת שלהם ומעלה את הישגיהם הלימודיים. פיתוח תוכניות ייחודיות ומקוריות המותאמות ללמידה היברידית ומנצלות משאבים הקיימים בבית הספר כמו כאן למשל, קיומה של תחנת רדיו חינוכי בבית הספר, מחייבות את קובעי המדיניות להיות פתוחים וערניים ליוזמות מהשטח. יש לתת ליוזמות אלה כתף, סיוע ותמיכה מתוך הכוונת משאבים נדרשים ופיתוח הערכה ומדידה אקדמית שבדרך כלל בית הספר אינו פנוי לעשות אותה. בדרך זו יהיה אפשר להשיג את המטרה של צמצום נשירה ומתן פתרון לתלמידי בית הספר בתוך המסגרת החינוכית ומחוץ להן ולאפשר הסתגלות מהירה למצבי למידה משתנים.

רשימת מקורות

- אשורי, ת' (2011). מהטלגרף עד המחשב: היסטוריה של אמצעי התקשורת. רסלינג.
- בכר, ס' (2021). הערכת האפקטיביות של התוכנית "מסלול בגרותי רגיל" (מב"ר). סקר בנק ישראל, 92, 7–47. <https://www.boi.org.il/media/phgivsph/%D7%A1%D7%A7%D7%A8-92-1.pdf>
- בן-עטר, א' (2019). רדיו סטארט: הרדיו ככלי לקידום תלמידים עם קשיי למידה. הייעוץ החינוכי, כא, 35–56.
- וידיסלבסקי, מ', לוי, א', מיכאלי, נ' וסאסי, א' (2015). נתיבים להוראה משמעותית: מניפת מודלים יישומיים להוראה משמעותית. משרד החינוך.
- זוהר, ע' ובושריאן, ע' (2020). התאמת תוכניות הלימודים וחומרי הלימוד למאה ה-21: סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות. היוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- לאור, ט' (2018). קול אחר: הרדיו החינוכי במוסדות האקדמיים בישראל. אוניברסיטת אריאל בשומרון.
- Barcelona, A. B. (2020). An analytic hierarchy process for quality action researches in education. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9(3), 517–523. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i3.20626>
- Belanger, J. M. (2015). A pedagogy of powerful communication: Youth radio and radio arts in the multilingual classroom. *Journal of Media Literacy Education*, 7(3), 96–99. <https://doi.org/10.23860/jmle-7-3-8>
- Ben-Asher, S., & Spector-Mersel, G. (2021). Growth and pain in life-story reflection of students in helping professions. *Teaching in Higher Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/1356>

2517.2021.1911989

- Blair, K., Almjeld, J., & Murphy, R. M. (2014). *Cross currents: Cultures, communities, technologies*. Cengage Learning.
- Blaschke, L. M., & Hase, S. (2016). Heutagogy: A holistic S for creating 21st century self-determined learners. In B. Gros & M. M. Kinshuk (Eds.), *The future of ubiquitous learning: Learning designs for emerging pedagogies* (pp. 25–40). Springer.
- Campbell, G. (2005). There's something in the air: Podcasting in education. *Educause Review*, 40(6), 33–46.
- Cropley, A. (2006). In praise of convergent thinking. *Creativity Research Journal*, 18(3), 391–404. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1803_13
- Cruz, S. C. S., & Carvalho, A. A. A. (2007). Podcast: A powerful web tool for learning history. In M. B. Nunes & M. McPherson (Eds.), *IADIS International Conference e-Learning 2007* (pp. 313–318). International Association for Development of the Information Society.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). Sage.
- Dori-Hacohen, G. (2012). "With whom do I have the pleasure?": Callers' categories in political talk radio programs. *Journal of Pragmatics*, 44(3), 280–297. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.12.005>
- DuPaul, G. J., & Langberg, J. M. (2015). Educational impairments in children with ADHD. In R. A. Barkley (Ed.), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (pp. 169–190). The Guilford Press.
- Edirisingha, P., & Salmon, G. (2007, May 13–16). Pedagogical models for podcasts in higher education. *LRA/BDRA demonstration file, Conference pre-print copy*. <http://podcastingforpp.pbworks.com/f/palithra.pdf>
- Egeberg, H. M., McConney, A., & Price, A. (2016). Classroom management and national professional standards for teachers: A review of the literature on theory and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(7), 1–18. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n7.1>
- Evans, C. (2008). The effectiveness of m-learning in the form of podcast revision lectures in higher education. *Computers & Education*, 50, 491–498. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.09.016>
- Feldman, J., Tung, I., & Lee, S. S. (2017). Social skills mediate the association of ADHD and depression in preadolescents. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 39(1), 79–91. <https://doi.org/10.1016/10.1007/s10862-016-9569-3>
- Fernandez, V., Sallan, J. M., & Simo, P. (2015). Past, present, and future of podcasting in higher education. In M. Li & Y. Zhao (Eds.), *Exploring learning & teaching in higher education* (pp. 305–330). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-55352-3_14
- Freeman, J., & Simonsen, B. (2015). Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 85(2), 205–248. <https://doi.org/10.3102/0034654314554431>
- Glassner, A. (2018, May 31). Project-Based learning in higher education: Cognitive, social and emotional aspects. In S. Levitsky, D. Baimel, & R. Michaelan (Eds.), *The Project-oriented Teaching Conference SCE* (pp. 7–8). SCE: Shamoon College of Engineering.
- Glassner, A., & Back, S. (2020). *Exploring heutagogy in higher education: Academia meets the*

zeitgeist. Springer.

- Hase, S., & Kenyon, C. (Eds.). (2013). *Self-determined learning: Heutagogy in action*. Bloomsbury Academic.
- Hill, J. L., & Nelson, A. (2011). New technology, new pedagogy? Employing video podcasts in learning and teaching about exotic ecosystems. *Environmental Education Research*, 17(3), 393–408. <https://doi.org/10.1080/13504622.2010.545873>
- Keith, M. C. (2004). *The radio station* (6th ed.). Elsevier/Focal Press.
- Kendall, R. (2014). Podcasting and Pedagogy. In D. McConatha, C. Penny, J. Schugar, & D. Bolton (Eds.), *Mobile pedagogy and perspectives on teaching and learning* (pp. 41–57). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-4333-8.ch003>
- Lari, P., Rose, A., Ernst, J. V., Clark, A. C., Kelly, D. P., & DeLuca, V. W. (2019). Action research. *Technology and Engineering Teacher*, 79(2), 23–27.
- Lazzari, M. (2009). Creative use of podcasting in higher education and its effect on competitive agency. *Computers & Education*, 52(1), 27–34. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.002>
- Lee, C. S., Tan, D. T., & Goh, W. S. (2004). The next generation of e-learning: Strategies for media rich online teaching and engaged learning. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 2(4), 1–17. <https://doi.org/10.4018/jdet.2004100101>
- Lee, M. J. W., McLoughlin, C. E., & Chan, A. (2008). Talk the talk: Learner-generated podcasts as catalysts for knowledge creation. *British Journal of Educational Technology*, 39(3), 501–521. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00746>
- Littlejohn, A., Hood, N., Milligan, C., & Mustain, P. (2016). Learning in MOOCs: Motivations and self-regulated learning in MOOCs. *The Internet and Higher Education*, 29, 40–48. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.12.003>
- McLeish, R. (2005). *Radio production* (5th ed.). Focal Press.
- Merhi, M. I. (2015). Factors influencing higher education students to adopt podcast: An empirical study. *Computers & Education*, 83, 32–43. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.014>
- Mitchell, S. A., & Black, M. J. (2016). *Freud and beyond: A history of modern psychoanalytic thought*. Basic Books.
- Nye, J. S. (2014). The information revolution and power. *Current History*, 113(759), 19–22. <https://doi.org/10.1525/curh.2014.113.759.19>
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Rani, M. P. (2017). Developing podcast of English song as listening media for the students at the tenth grade of senior high school. *Pedagogy: Journal of English Language Teaching*, 3(2), 63–70.
- Reich, J., & Mehta, J. (2020, July 3). *Imagining September: Principles and design elements for ambitious schools during COVID-19*. <https://doi.org/10.35542/osf.io/gqa2w>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Spiel, C. F., Evans, S. W., & Langberg, J. M. (2014). Evaluating the content of individualized

- education programs and 504 plans of young adolescents with attention deficit/hyperactivity disorder. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 452–468. <https://doi.org/10.1037/spq0000101>
- Taşkıran, S., Mutluer, T., Tufan, A. E., & Semerci, B. (2017). Understanding the associations between psychosocial factors and severity of crime in juvenile delinquency: A cross-sectional study. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 13, 1359–1366. <http://doi.org/10.2147/NDT.S129517>
- Tavales, S., & Skevoulis, S. (2006, June 26–29). Podcasts: Changing the face of e-learning. *Software Engineering Research and Practice*. In H. R. Arabnia & H. Reza (Eds.), *Proceedings of the International Conference on Software Engineering Research and Practice & Conference on Programming Languages and Compilers, SERP 2006* (Vol. 2, pp. 721–726). CSREA Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

הקשר בין קריאה ודיגלוסיה להבנת הנקרא: השוואה בין תלמידים עם לקויות למידה ובין תלמידים ללא לקויות למידה בכיתות א'

תקציר

מטרת המחקר הייתה לבחון את הקשר בין רמת קריאה לפי דיגלוסיה (שפה ספרותית ושפה דבורה) ובין רמת הבנת הנקרא בקרב תלמידים עם לקויות למידה בהשוואה לתלמידים ללא לקויות למידה בכיתות א' בחינוך היסודי. לצורך המחקר נדגמו 60 תלמידים בכיתות א' שילוב בבתי ספר יסודיים, מהם 30 תלמידים עם לקויות למידה (50%) ו-30 תלמידים ללא לקויות למידה (50%). הם נבדקו באמצעות שני מבחנים: מבחן קריאה (דיוק ושטף בשפה ספרותית ודבורה) ומבחן הבנת הנקרא.

ממצאי המחקר הראו שיש הבדלים מובהקים בכל המדדים של קריאה והבנת הנקרא לטובת תלמידים ללא לקויות למידה, וכן שיש אינטראקציה מובהקת בין קריאה להבנת הנקרא בקרב אוכלוסיית המחקר. על סמך הפערים הניכרים בין שתי אוכלוסיות התלמידים, חשוב לשים דגש באוכלוסיית התלמידים עם לקויות למידה ולנסות לטפחה במדדים שנבדקו, לצורך קידומה הן במערכת החינוך והן באוכלוסייה הרחבה. דבר זה עשוי להשפיע על מגוון תופעות אחרות הקשורות לתחום הפדגוגי, כגון קידום הישגי התלמידים במקצועות הלימוד המגוונים.

מילות מפתח: קריאה; דיגלוסיה; הבנת הנקרא; לקויות למידה; כיתות א'.

מבוא

קריאה מבוססת על פענוח סמלים וכתבים עבור הפקה או יצירה של משמעות והיא נחשבת לתהליך קוגניטיבי מורכב. כדי ללמוד לקרוא, יש להכיר תחילה את הסמלים הכתובים ואת הצלילים הפונולוגיים שלהם, כאשר לכל שפה יש מערכת סמלי קריאה וצלילים מותאמים ייחודיים משלה. דיגלוסיה היא מצב לשוני-חברתי שבו ההבדל בין השפה הספרותית הכתובה – השפה הרשמית המופיעה בטקסטים כתובים ובמילון – ובין השפה המדוברת המשמשת בעיקר לדיבור יום-יומי, הוא גדול מאוד. כלומר קיומן של מעין שתי שפות מקבילות לאותה שפה באמצעות שימוש במילים נוספות (שפה דבורה) על המילים הספרותיות.

היכולת להפיק משמעות מן הקריאה והבנת הנקרא אף היא תהליך קוגניטיבי הנשען על מידת השליטה במיומנויות שפתיות רבות, כדוגמת קריאה, כתיבה, אוצר מילים, תחביר, שיח, ידע כללי ועוד. יכולת זו נחשבת למיומנות למידה בסיסית ורכישתה זוכה לחשיבות רבה במהלך שנות לימודיו של התלמיד בבית הספר. הבנת הנקרא היא גם כלי עיקרי לרכישת השכלה ולהשתלבות והצלחה בתוך החברה הרחבה בעתיד.

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את קיומו של היתכנות קשר בין רמת קריאה לפי דיגלוסייה (שפה ספרותית ושפה דבורה) ובין רמת הבנת הנקרא בקרב תלמידים עם לקויות למידה (30 תלמידים, 50%) בהשוואה לתלמידים ללא לקויות למידה (30 תלמידים, 50%) שלומדים בכיתות א' שילוב בבתי ספר יסודיים.

סקירת ספרות

קריאה, פונולוגיה ומורפולוגיה

קריאה היא פיענוח סמלים שהם הפקה או יצירה בעלת משמעות והיא נחשבת לתהליך קוגניטיבי מורכב. תהליך זה מתנהל באמצעות מידע כתוב שנקלט ברשתית העין, מעובד במרכז הראייה הראשוני בקליפת המוח ומקבל פרשנות באזור ורניקה. כדי לפענח סמלים, הקורא נעזר באסטרטגיות קריאה רבות ומגוונות: צורנים, סמנטיקה, תחביר והקשר משפטי לזיהוי משמעות של מילים לא מוכרות ומטרתן להטמיע ביעילות רבה את המילים הנקראות בתוך אוצר הידע של הקורא (Katzir et al., 2006).

קריאה נרכשת בתהליך מתפתח והדרגתי. תהליך התפתחותי זה משתנה על פי העומק האורתוגרפי של שפת הקורא. אורתוגרפיה היא מערכת הסימנים והכללים המשמשים לייצוג גרפי של שפה, כדוגמת אותיות, סימני ניקוד, סימני פיסוק ועוד. בעת קריאת מילים בעלות אורתוגרפיה שקופה (שבהן יש קשר גרפופוני עקבי), הקורא נשען על המידע הפונולוגי שמספקות אותו היחידות האורתוגרפיות הקטנות ביותר (פונמות, אותיות, תנועות). לעומת זאת בעת קריאת מילים בעלות אורתוגרפיה עמוקה (שבהן יש קשר גרפי פונמי לא עקבי), הקורא נשען על המידע הפונולוגי שמספקות אותו היחידות האורתוגרפיות הגדולות יותר בתוך המילים כדי שיצליח להגות נכון (כמו הברות, מורפמות, מילים) (Geva & Wade-Woolley, 2004; Saiegh-Haddad & Geva, 2008).

פונולוגיה היא המידע הקשור לצלילי המילה בשפה. המודעות הפונולוגית עוסקת ביכולת להבחין, לעבד ולהשתמש ביחידות התת־לקסיקליות של השפה הדבורה, כגון הברות, חרוזים ופונמות. מודעות פונולוגית מתבטאת ביכולת לעשות פעולות שכליות בחלקי דיבור, כגון השמטת התחלה, אמצע או סוף של מילה (כליף־מושקוביץ, 2002; Koda, 1996).

ראוי לתאר את ההתפתחות הפונולוגית באמצעות היכולת לעשות קידוד גרפופונמי, כלומר לדעת להשתמש בכללי ההמרה מאותיות לפונמות. המודעות הפונולוגית באה לידי ביטוי ביכולת לחרוז, לזהות תבניות צליליות חוזרות, לפרק מילים להברות ולמזג הברות לצלילים

ולמילים. התפתחות המודעות הפונולוגית המתחילה בגיל גן כאשר הילדים נחשפים ליכולת קריאה ורוכשים אותה, הולכת ומתעצמת בבית הספר היסודי כאשר הם נדרשים לתהליך קריאה כולל. כלומר מודעות פונולוגית מסייעת לתהליך קריאה תקין, כאשר גם לימוד קריאה משפיע על התפתחות המודעות הפונולוגית (טאהא, 2009; כליף־מושקוביץ, 2002).

החוקרים זיגלר וגוסואמי (Ziegler & Goswami, 2005) טענו כי רכישת השפה משפיעה על התפתחות הייצוגים הפונולוגיים, על המודעות לצלילים ועל הכרת הצלילים של הפונמות המגוונות. התפתחות המודעות הפונמית ברמת צלילי הגרעין מחייבת הוראה ישירה, ולכן למידת האותיות וכתובת הברות ומילים תורמות להתפתחות המודעות הפונולוגית. לדעתם, הבנת הקשר בין הצלילים בשפה לייצוגיהם הכתובים (סמלים) מסייעת לתהליך הקריאה והאיות. רכישת מיומנות זו מאפשרת למידת קרוא וכתוב של אוצר מילים נרחב. תהליך זה של פירוק הצליל על פי הסמל המייצג אותו בעת הקריאה נקרא קידוד פונולוגי. כדי שילדים יצליחו להפנים את העיקרון של יחסי אות-צליל וליישמו בעת ביצוע תהליכי קריאה ואיות, עליהם להשיג רמה תקינה של מודעות (פונולוגית) לצלילים ולמבנה של המילים בשפה (טאהא, 2009).

המודעות המורפולוגית נחוצה לשם רכישת הקריאה מכיוון שהיא תורמת להעשרת אוצר המילים וליכולת תקינה של קריאה וכתובה. במחקר שהשווה בין ילדים בעלי התפתחות תקינה ובין ילדים בעלי לקות בקריאה, נמצא כי האחרונים הצליחו פחות בביצוע מטלות שדרשו מודעות מורפולוגית. טיב הקשר בין מורפולוגיה לקריאה בא לידי ביטוי ביכולתו של הילד לנתח מילים ולנתח רכיבים מורפולוגיים של מילים לשם הפקת משמעות (Ben-Dror et al., 1995).

החוקרים אלברו וארנבק (Elbro & Arnbak, 1996) התמקדו בחשיבות המודעות המורפולוגית לשם שליטה בתהליכי קריאה ואיות. לדעתם, היא מאפשרת למידה של מבנים אורתוגרפיים החשובים לרכישת הקריאה והאיות. מודעות זו ממלאת תפקיד חשוב בניבוי משמעות המילים בשפה ומסייעת לסדר את הלקסיקון האורתוגרפי המנטלי על פי שייכות מורפולוגית ולפי תבנית המילה בשלמותה. כמו כן המודעות המורפולוגית מסייעת לסדר את הלקסיקון האורתוגרפי על פי שייכות מורפולוגית ומקילה על הבנת משמעות המילים בעת הקריאה.

דיגלוסיה והשפה הערבית

המונח "דיגלוסיה" משמש בדרך כלל לתיאור מצב שבו השפה המדוברת שונה במידה ניכרת מן השפה הכתובה. כלומר דיגלוסיה היא מצב לשוני־חברתי שבו ההבדל בין השפה הספרותית הכתובה, קרי השפה הרשמית המופיעה בטקסטים כתובים ובמילון, ובין השפה המדוברת המשמשת בעיקר לדיבור יום־יומי, הוא גדול מאוד (מייהל, 2009; Leikin et al., 2014).

זוהי אי־הבנה נפוצה שדיגלוסיה מייצגת דיכוטומיה בין שתי שפות שונות זו מזו: אחת מדוברת ואחת כתובה. אף שההקשר הדיגלוסי של הערבית תואר דיכוטומי, אפשר לתאר אותו בדרך הטובה ביותר במונחים של רמות או רצף כאשר הדוברים נעים בין צורות דיבוריות/עממיות לצורות ספרותיות/סטנדרטיות של אותה שפה (Schiff & Saiegh-Haddad, 2017).

ערבית דיגלוסית היא מצב לשוני ייחודי. דוברי ערבית מפתחים דיאלקט דיבור מקומי של ערבית מדוברת, שבדרך כלל שמעו בבית ובסביבה שלהם. בעת שדוברי ערבית נכנסים לבית הספר, הם משקיעים רבות כדי לפתח את הערבית הסטנדרטית כשפת קריאה וכתיבה, ואילו ערבית מדוברת נשארת שפת הדיבור והתקשורת היום-יומית. ערבית סטנדרטית היא שפה אחידה לכלל העולם הערבי (Holes, 2004), והיא נבדלת מערבית מדוברת בכל רכיבי השפה: הפונולוגי, המורפולוגי, הסינטקטי והלקסיקלי (Maamouri, 1998). הדיאלקטים של ערבית מדוברת משתנים ממקום למקום אך כולם נבדלים מערבית סטנדרטית מבחינה לשונית, אף שהיקף ההבדלים בינם ובין ערבית סטנדרטית עשוי להשתנות (Asadi & Ibrahim, 2014; Henkin, 2010).

ילדים דוברי ערבית גדלים בתוך הקשר לשוני כפול זה, שבו יש שימוש בשני גוונים רבים של השפה למטרות תקשורתיות מגוונות. הקשר זה, משום השפעתו הישירה על מידת החשיפה וההתנסות בשפה הסטנדרטית, עלול להשפיע גם על התפתחות הקריאה בערבית. אפיון אחר של הדיגלוסיה בערבית, שיש לו השפעות חשובות על התפתחות הקריאה בערבית, הוא המרחק הלשוני העצום שבין ערבית מדוברת ובין ערבית סטנדרטית והדבר נבדל בין אזור גאוגרפי מסוים לאזור אחר, מרחק שניכר בכל התחומים הלשוניים: פונולוגיה, מורפולוגיה, תחביר ולקסיקון (Mutlak-Abu Dahud et al., 2015; Saiegh-Haddad, 2012).

מחקר פסיכולינגוויסטי מראה שהמרחק הלשוני בין שתי מערכות השפות, הסטנדרטית והמדוברת, משפיע על התפתחותן של יכולות לשוניות ומטא-לשוניות בסיסיות, ומציב אתגרים ברכישת שפה הדומים לאלה הנצפים ברכישת שפה שנייה. כמו כן מחקר נורירקוגניטיבי מראה שהמעמד הקוגניטיבי של השפה הסטנדרטית בקרב דוברי ערבית דומה למעמדה של שפה שנייה (Ibrahim, 2009).

הדיגלוסיה הערבית הייחודית העמידה לפני חוקרי השפה את השאלה על השפעת המורכבות הדיגלוסית והמרחק שבין ערבית מדוברת לסטנדרטית על תהליך רכישת הקריאה ומיומנויות בסיסיות הנחוצות לרכישת הקריאה בערבית הסטנדרטית. בדיקה אמפירית של המרחק הלקסיקלי הפונולוגי הקיים בין ערבית מדוברת לסטנדרטית נבדקה אצל החוקרות סאיהג'דאד וספולסקי (Saiegh-Haddad & Spolsky, 2014). הממצאים הראו כי 40.6% מהמילים שנאספו היו משותפות בין ערבית מדוברת לסטנדרטית מבחינה לקסיקלית, אך נבדלות מבחינה פונולוגית, 38.2% מהמילים שנאספו נמצאו רק בערבית מדוברת ללא מילים מקבילות בערבית סטנדרטית, כמו כן 21.2% מהמילים היו משותפות בין ערבית מדוברת לסטנדרטית מבחינה פונולוגית ולקסיקלית. החוקרות הסיקו כי כמעט 80% מהמילים בשפתו של ילד בן חמש הן מילים מדוברות ברובן. בד בבד רק 20% מאוצר המילים בשפתו הן מילים משותפות במלואן בין ערבית מדוברת לסטנדרטית. יתרה מזו, אפשר ללמוד על מהות האתגר העומד לפני ילדים דוברי ערבית בעת תחילת תהליך של רכישת הקריאה בכיתה א' הנעשה אך ורק בערבית סטנדרטית. לכן דוברי ערבית בכיתה א' מתבקשים לפתח מודעות לשונית ויכולות קריאה של מבנים לשוניים בערבית סטנדרטית, כאשר מבנים אלה עשויים להיות זרים ולא מוכרים בעבור ילדי כיתה א' הנמצאים בתחילת לימודיהם. נתון זה מראה כי הדיגלוסיה היא הסיבה העיקרית להתפתחות הקריאה בערבית.

הבנת הנקרא והקשר לפונולוגיה ולמורפולוגיה

הבנת הנקרא היא תהליך קוגניטיבי שבאמצעותו אפשר להפיק ולבנות משמעות מקריאת טקסט כתוב. הבנת הנקרא נשענת על יכולות רבות, כגון קריאה (פענוח טכני של מערכת הכתב לשפה דבורה), אוצר מילים (הבנת המשמעות הסמנטית של המילים הכתובות), תחביר (הבנת הקשרים בין המילים, המשפטים והפסקאות), ידע כללי (הכרת המונחים בתחום התוכן הרלוונטי), פרגמטיקה (הבנת המשמעות לפי ההקשר) ומיומנויות חשיבה (עיבוד מידע, לוגיקה וחשיבה מופשטת). הבנת הנקרא היא רכיב חשוב מאוד בתהליך הלמידה של הפרט והיא נחשבת למיומנות למידה בסיסית שרכישה זוכה לחשיבות רבה בכל שנות לימודיו של התלמיד בבית הספר וכבר משנתו הראשונה, משום שהיא עתידה לשמש כלי עיקרי לרכישת השכלה והשתלבות בחברה אוריינית (Saiegh-Haddad, 2003).

היכולת להבין את הנקרא פותחת לפני הפרט את היכולת להרחיב ולהעמיק את ידיעותיו וללמוד בעצמו. רכיבים מגוונים נמצאו משפיעים על הבנת הנקרא, בין השאר רכיבים קוגניטיביים ומטא-קוגניטיביים למיניהם, כמו קשב, זיכרון, מהירות עיבוד ושליפה, וכן רכיבים חינוכיים, חברתיים, תרבותיים ורגשיים (Geva & Farnia, 2012; Katzir et al., 2006; Lesaux et al., 2006; Perfetti et al., 2005). זאת ועוד, הבנת הנקרא קשורה ליכולות פונולוגיות שבאמצעותן אפשר לנבא את היכולת של הבנת הנקרא בכיתות היסוד הן בקרב קוראים תקינים הן בקרב קוראים מתקשים. נמצא כי אימון במודעות פונולוגית מקדם יכולות בהבנת הנקרא (לוישמעון, 2005; רינר, 2000).

סטנוביץ' (Stanovich, 1987) הדגיש את חשיבותה של המודעות הפונולוגית בתהליך לימוד הקריאה והבנת הנקרא. לא כל הרכיבים של המודעות הפונולוגית מתפתחים התפתחות שווה במהלך התפתחות הלמידה בקרב הילדים. ילדים מיומנים בתחום המודעות הפונולוגית יתקדמו מהר בקריאה והאחרים יפגרו אחריהם, כך שהחזקים יתחזקו והחלשים ייחלשו. המודעות הפונולוגית מקדימה את הקריאה ומקדימה את הבנת הנקרא, אך היא תוצאה של התנסות בקריאה. ילדים עם מודעות פונולוגית לקויה הנכנסים למסגרת הלימודית מתקשים בהבנת העיקרון האלפביתי ומתעכבים בפיצוח הקוד סמל-צליל. בשל כך הם קוראים מעט, אם בכלל, והדבר גורר אוצר מילים פגום וידע תחבירי וכללי דל.

במחקר בקרב קוראים תקינים לעומת קוראים עם לקויות בקריאה בכיתות א' נמצא קשר בין מודעות פונולוגית לזיהוי מילים כתובות. אולם הן בקרב הקוראים התקינים הן בקרב המתקשים, היכולות הפונולוגיות תרמו להסבר ההבדלים בהבנת הנקרא באופן בלתי תלוי ביכולת זיהוי המילים (Engen & Høien, 2002). יש מקום לומר כי הקשר בין היכולת הפונולוגית ובין הצלחה בקריאה הוא דו-כיווני: בעוד מודעות פונולוגית היא מיומנות קדם הכרחית לרכישת הקריאה, הרי לימוד הקריאה עוזר להתפתחות המודעות לרכיביה הצליליים של השפה הדבורה מאחר שהם נראים לעין (Abu-Rabia, 2007; Saiegh-Haddad & Geva, 2008).

גם מודעות מורפולוגית חשובה לרכישת הקריאה ותורמת רבות להעשרת אוצר המילים ויכולת תקינה של קריאה, כתיבה והבנת הנקרא. במחקר שהשווה בין ילדים עם התפתחות תקינה

ובין ילדים עם לקויות בקריאה נמצא כי האחרונים הצליחו פחות במטלות שדרשו מודעות מורפולוגית. טיב הקשר בין מורפולוגיה לקריאה מסביר חלק מיכולתו של הילד לנתח מילים ורכיבים מורפולוגיים של מילים להפקת משמעות (Ben-Dror et al., 1995; Saiegh-Haddad & Geva, 2008).

לוישמעון (2008) מצאה כי מבדקי המודעות המורפולוגית תרמו להסבר ההבדלים בהבנת הנקרא במובהק מלבד תרומת גיל הילד ואוצר המילים. במחקרה התקבל מתאם חיובי מובהק בין ידע מורפולוגי ובין הבנת הנקרא בקרב תלמידים בסוף כיתה א' גם לאחר פיקוח על יכולות החשיבה המילולית והבלתי מילולית. חשיבותה של המודעות המורפולוגית לתהליכי הבנת הנקרא עולה עם הגיל ובד בבד עם העלייה באוצר המילים ובמידת המורכבות המורפולוגית של המילים. עם העלייה בגיל נחשפים התלמידים לטקסטים הכוללים מילים ממשלב שפתי גבוה שאינן מוכרות להם משפת היום-יום, וכדי להבין עליהם להיעזר בכלים מורפולוגיים. זיהוי השורשים והמוספיות והכרת המשמעות הסמנטית שלהם, עשויים לסייע בקריאת המילים המורכבות ובזיהוי משמעות המילים החדשות ומתוך כך בהבנת משמעות הטקסט (Abu-Rabia, 1997, 2007).

לקות למידה בקרב תלמידים

בדרך כלל ההגדרה של לקות למידה היא לקות ביכולת ללמוד מיומנות אקדמית ספציפית באותה מידת מהירות ונכונות בהתחשב בגילו של הפרט, בהזדמנויות ההשכלה שלו וביכולתו הקוגניטיבית הכללית. על פי ה-DSM-V, לקויות למידה ספציפיות הן קשיי למידה המופיעים בגיל צעיר ונמשכים על אף התערבויות ממוקדות, והם מתבטאים במיומנויות נמוכות במידה ניכרת מהצפוי לפי גיל הפרט. על פי מדריך אבחוני זה, קשיי הלמידה אינם נובעים מהפרעות נפשיות, נזירות או פסיכולוגיות, וכן אינם נובעים מלקות שפתית (American Psychiatric Association, 2013). ה-ICD-10 (The International Classification of Diseases) מדגיש כי הקושי הלימודי הקשור להפרעות התפתחותיות במיומנויות לימודיות אינו תוצאה של חוסר בהזדמנויות למידה, אינו תוצאה בלעדית של פיגור שכלי, וכן אינו נובע מפגיעה מוחית או טראומה. כמו כן לקויות למידה ספציפיות אינן תוצאה של הוראה לא מותאמת או חדות ראייה נמוכה (World Health Organization, 2016).

נוסף על כך יש להבחין בין לקות למידה התפתחותית ובין לקות למידה אקדמית. לקות למידה התפתחותית מתגלה לרוב בגיל הגן וכוללת עיכובים במיומנויות יסוד, כגון ליקויים בקשב, בזיכרון, בשפה, לקות תפיסתית ומוטורית וכן הפרעות חשיבה. לקות למידה אקדמית כוללת לקות במיומנויות הנרכשות בשלבי הלמידה הראשונים בבית הספר: קריאה, כתיבה, כתיב, הבנת הנקרא וחשבון. לפי ההגדרות המגוונות הקיימות, יש הבדל באבחון לקויות למידה. אולם ראוי לומר כי בדרך כלל יש ארבעה קריטריונים אבחוניים: הישגים לימודיים נמוכים במיוחד; אי התאמה בין יכולת להישגים; תגובתיות נמוכה (או בכלל לא) להתערבויות ולהנחיות; וחולשה במיומנות לימודית ספציפית ומזוהה (למשל, בלקות קריאה בלבד אף שמנת המשכל ממוצעת, יש לקות במיומנות קריאת מילים בסיסית) (Hostutler et al., 2018).

הקשר בין קריאה, דיגלוסיה והבנת הנקרא בקרב תלמידים עם לקויות למידה

שדה המחקר העוסק בקריאה, דיגלוסיה והבנת הנקרא בקרב תלמידים מלמד על קשרים בין משתנים אלו. במחקר קודם שנעשה בקרב 90 תלמידים בכיתה א' נמצא בין השאר כי הישגיהם של תלמידי כיתה א' החשופים לדיגלוסיה עברית ולמדו את לשון המקרא גבוהים במובהק מהישגי הנבדקים המשתתפים לקבוצות הביקורת שלא נחשפו ללימודים אלו, בתחומי היכולות הלשוניות: ידע פונולוגי וידע מורפולוגי וכן ביכולת הקריאה: דיוק, שטף והבנת הנקרא (ויסברד, 2016). ממצא זה נמצא בהלימה למחקרים קודמים שבחנו את הנושא בשפה הערבית. ממחקרים אלו עלה כי המרחק הלשוני בין שתי השפות בדיגלוסיה תורם להתפתחות הלשונית המתבטאת בכל התחומים הלשוניים: פונולוגיה, מורפולוגיה, תחביר ולקסיקון (Eviatar & Ibrahim, 2000; Saiegh-Haddad, 2003; Saiegh-Haddad et al., 2011).

בעניין אוכלוסיית לקויות הלמידה, אפשר לראות כי מטרתו של מחקר שפורסם לפני כמה שנים היו אלה: 1. לבחון קריאת מילים בערבית מדוברת ובערבית ספרותית בקרב תלמידי כיתה ו' דוברי שפת אם ערבית עם דיסלקציה התפתחותית; 2. לקבוע אם יכולת קריאת ערבית מדוברת בקרב ילדים עם דיסלקציה מנבאת את שטף הקריאה של ערבית ספרותית בשתי האורתוגרפיות: אותיות עם ניקוד ואותיות בלי ניקוד. הממצאים מראים שלדיגלוסיה יש השפעה חזקה על יכולת הקריאה אצל ילדים עם דיסלקציה. יתרה מזו, מערכת התנועות (ווקליזציה) ממלאת תפקיד מרכזי ביכולת הקריאה של ילדים דוברי ערבית עם דיסלקציה הן בערבית מדוברת הן בערבית ספרותית. תפקיד זה ניכר בדפוסי הביצוע הרבים של משתתפים עם דיסלקציה בהשוואה לקבוצת הביקורת בקריאת מילים (Schiff & Saiegh-Haddad, 2017).

יש מחקר שבחן את יעילות האימון הפונולוגי לשיפור הקריאה בקרב תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית דוברי ערבית באמצעות בדיקת קריאה של מילים אמיתיות ומילות תפל, ובדק את מידת היעילות של למידה זו בהשוואה בין דוברי ערבית לעברית בקשר של דיגלוסיה. נמצא כי האימון הפונולוגי שנעשה שיפר במידה ניכרת את הישגי התלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בקריאת מילים אמיתיות וגם בקריאת מילות תפל המעידות על קריאה פונולוגית. ממצאי המחקר הראו כי על אף הדיגלוסיה המאפיינת את השפה הערבית, ולמרות הקושי שהיא הציבה אפילו לפני הקורא עם ההתפתחות הטיפוסית, לא נמצא כי הדיגלוסיה השפיעה על קריאתם של תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית דוברי שפה ערבית (חצרוני ועיד, 2016).

מחקרו של אברהם (2021) עסק בסוגיית ההישגים הלימודיים של בני נוער בחברה הערבית בישראל והתמקד בהשפעת הדיגלוסיה על לקויות למידה. נוסף על כך הוצגו בו גישה רגשית-תרבותית וגישה קוגניטיבית. הגישה הרגשית-תרבותית רואה בשפת האם גורם שמעצב את אישיותו של התלמיד הערבי בגיל ההתבגרות, ואילו הגישה הקוגניטיבית מעניקה משקל רב להידוד (אינטראקציה) בין מאפייני השפה ובין תהליכי הלמידה.

מחקר אחר מדגיש שהשפה הערבית היא דיגלוסית ויש בה פער לשוני ניכר בין השפה המדוברת לשפה הסטנדרטית. לתופעה זו יש השפעה על אוריינות הקריאה בערבית ומכאן על הישגים

לימודיים בכלל. במחקר רואיינו 20 מורות להוראת הקריאה בכיתה א' מארבעה בתי ספר כדי לבדוק באילו קשיים הן נתקלות בעת הוראת הקריאה, מהו הידע שלהן ומהן גישותיהן כלפי הסיבות לקשיי הקריאה בשפה הערבית וכיצד הן מתמודדות עם האתגרים והקשיים שהן נתקלות בהם. בניתוח תוכן דבריהן נמצא שעל אף שהמורות מזהות קשיים הנובעים ממאפייני השפה הערבית, הן תולות את עיקר הקשיים בהוראת ניצני אוריינות בגנים ובתמיכה הלימודית בבית ובבית הספר. כמו כן דבריהן מעידים על הכשרה לא מספקת ועל חוסר בהדרכה יעילה ומתמשכת שתחשוף אותן לידע עדכני בהוראת הקריאה של השפה הערבית (פויס ואחרים, 2018). על כן יש חשיבות רבה למחקר הנוכחי הבודק את הקשרים וההבדלים הרבים בין הקבוצות. זאת ועוד, טרם נעשה מחקר המתמקד בקבוצת גיל ספציפית בתוך אוכלוסיית מחקר זו; תלמידי כיתה א' בהשוואה בין תלמידים עם לקויות למידה לתלמידים ללא לקויות למידה, הנמצאים בשלב מעבר בשל היותם בשנתם הראשונה לכניסתם לבתי הספר וללימודים הפורמליים לזמן רב.

שאלות המחקר

1. האם יימצא הבדל ברמות הקריאה בין תלמידים עם לקויות למידה ובין תלמידים ללא לקויות למידה? האם ההבדל הצפוי קשור לדיגלוסיה?
2. האם יימצא הבדל ברמות הבנת הנקרא בין תלמידים עם לקויות למידה ובין תלמידים ללא לקויות למידה? האם ההבדל הצפוי קשור לדיגלוסיה?
3. האם יימצא קשר בין רמת הקריאה לרמת הבנת הנקרא בקרב אוכלוסיית המחקר?

השערות המחקר

1. יימצא הבדל מובהק ברמת הקריאה (דיוק ושטף) בין תלמידים עם לקויות למידה ובין תלמידים ללא לקויות למידה בשל דיגלוסיה (ספרותית ודבורה). לפיכך רמת הקריאה (דיוק ושטף) של תלמידים עם לקויות למידה תהיה נמוכה יותר מרמת הקריאה (דיוק ושטף) של תלמידים ללא לקויות למידה.
2. יימצא הבדל מובהק ברמת הבנת הנקרא (שאלות פתוחות ושאלות סגורות) בין תלמידים עם לקויות למידה ובין תלמידים ללא לקויות למידה בשל דיגלוסיה (ספרותית ודבורה). רמת הבנת הנקרא (שאלות פתוחות ושאלות סגורות) של תלמידים עם לקויות למידה תהיה נמוכה יותר מרמת הבנת הנקרא (שאלות פתוחות ושאלות סגורות) של תלמידים ללא לקויות למידה.
3. יימצא קשר בין רמת הקריאה (דיוק ושטף) לרמת הבנת הנקרא (שאלות פתוחות ושאלות סגורות) בקרב אוכלוסיית המחקר. כלומר ככל שרמת הקריאה (דיוק ושטף) גבוהה, כך גם רמת הבנת הנקרא (שאלות פתוחות ושאלות סגורות) גבוהה יותר.

שיטה

הנחקרים

משתתפי המחקר היו 60 תלמידים הלומדים בכיתות א' בכיתות שילוב בבתי ספר יסודיים במגזר הערבי והם נחשבו למדגם הסופי. טווח הגילים של התלמידים נע בין 5 ל-6 שנים. התלמידים נחלקו לשתי קבוצות: בקבוצה הראשונה היו 30 תלמידים שאובחנו עם לקויות למידה (50%), מתוכם 18 בנים (60%) ו-12 בנות (40%). בקבוצה השנייה היו 30 תלמידים ללא לקויות למידה (50%), מתוכם 16 בנים (53%) ו-14 בנות (47%).

תלמידים שהוגדרו לקויי למידה אובחנו אבחון פסיכולוגי על ידי השירות הפסיכולוגי באזור מגוריהם. באבחון זה הפסיכולוג המאבחן קבע את סוג הלקות ואת רמת המשכל של הנבדקים באמצעות מבחן וכסלר. נוסף על כך התלמידים אובחנו אבחון דידקטי על ידי מאבחנים מוסמכים באמצעות סדרת מבחנים בתחומי קריאה, הבנת הנקרא, מתמטיקה ואנגלית וכן מבחנים בתחום ההתפתחות: מיומנויות ויזמוטוריות וחזותיות, מיומנויות שמיעתיות, מיומנויות שפתיות, מיומנויות זכירה, מיומנויות חשיבה ומיומנויות קשב וריכוז. ראוי לציין כי מתוך עיון מעמיק בנתונייהם של תלמידים אלה, עולה כי לתלמידים אלה יש קשיים מקיפים בתחומי הלמידה. יכולת החשיבה שלהם הייתה בטווח הנורמה ואין לקות כלשהי גלויה או מוסתרת בחושים. המצב הסוציאקונומי של משפחות הנחקרים היה בינוני, משפחות אלה מרובות ילדים, רוב האימהות היו עקרות בית והאבות הועסקו בעבודות שהכנסתן ממוצעת.

כלי המחקר

איסוף השאלונים נעשה באמצעות שני כלים: מבחן הבדוק רמת קריאה (דיוק ושטף) ומבחן הבדוק רמת הבנת הנקרא (שאלות פתוחות ושאלות סגורות) לפי דיגלוסיה (ספרותית ודבורה) בקרב תלמידים עם לקויות למידה ותלמידים ללא לקויות למידה.

1. מבחן הבדוק רמת קריאה: קריאת מילים ספרותיות ומילים דבורות נבדקו באמצעות מבחן קריאת מילים (כרמל, 2005), שיש בו שתי רשימות: 30 מילים ספרותיות ועוד 30 מילים דבורות. המטרה של המבחן היא לבדוק יכולת דיוק ויכולת שטף של יכולת קריאה ברמת הנבדקים. המהימנות של ערכי אלפא קרונבך למילים ספרותיות היא $\alpha=.77$, ולמילים דבורות $\alpha=.84$.

2. מבחן הבדוק רמת הבנת הנקרא: נעשה שימוש במבחן הבנת הנקרא (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, 2020). המבחן כלל טקסט בערבית ואחריו שאלות ועל התלמידים לענות על השאלות. השאלות בודקות את הבנת הנקרא ברמת המילה, ברמת המשפט וברמת הטקסט. כמה מהשאלות פתוחות ועל התלמיד להשלים את התשובה, ושאלות אחרות הן סגורות ועל התלמיד לבחור את התשובה הנכונה ביותר. ערך מקדם המהימנות של אלפא קרונבך נמצא $\alpha=.72$.

הליך המחקר

שני המבחנים הועברו באקראי לתלמידים הלומדים בכיתות א' בחינוך היסודי בבתי ספר מסוימים בארץ במגזר הערבי. תחילה התבקשו התלמידים לקרוא בקול רם את המילים הספרותיות (דיוק ושטף) ואת המילים הדבורות (דיוק ושטף). לאחר מכן ניתן הטקסט של הבנת הנקרא, והתלמידים התבקשו לענות על השאלות המופיעות בסוף הטקסט (שאלות פתוחות, שאלות סגורות). על סמך הנתונים שהתקבלו נקבעו ציוניו של התלמיד ששימשו לצורכי המחקר, הן ברמת קריאה (דיוק ושטף) הן בהבנת הנקרא (שאלות פתוחות ושאלות סגורות) בקרב תלמידים עם לקויות למידה ותלמידים ללא לקויות למידה.

שיטת עיבוד הנתונים

עיבוד הנתונים כלל חישוב ממוצעים וסטיות תקן לכל קבוצות המחקר. הקשרים בין משתני המחקר נבדקו באמצעות מתאמי פירסון. ההבדלים ברמת הקריאה והבנת הנקרא נבדקו באמצעות מבחני t למדגמים בלתי תלויים. כל העיבודים נעשו בתוכנת SPSS גרסה 25.

ממצאים

בעת הניתוח המקדים נבדקה סטטיסטיקה תיאורית של משתני המחקר. בלוח 1 מוצגים הממוצעים וסטיות התקן של קבוצות המחקר.

לוח 1: ממוצעים וסטיות תקן של מדדי רמת הקריאה והבנת הנקרא לפי דיגלוסיה וקבוצת המחקר (N=60)

N	ללא לקויות למידה		עם לקויות למידה		דיגלוסיה		
	SD	M	SD	M			
60	22.	75.43	27.	75.12	ספרותית	דיוק	רמת קריאה
60	29.	88.50	35.	81.13	דבורה		
60	21.	76.34	28.	68.54	ספרותית	שטף	
60	27.	85.91	31.	72.34	דבורה		
60	31.	80.77	41.	70.10	ספרותית	שאלות פתוחות	הבנת הנקרא
60	32.	83.20	39.	80.70	דבורה		
60	28.	72.32	32.	66.67	ספרותית	שאלות סגורות	
60	35.	73.22	35.	72.90	דבורה		

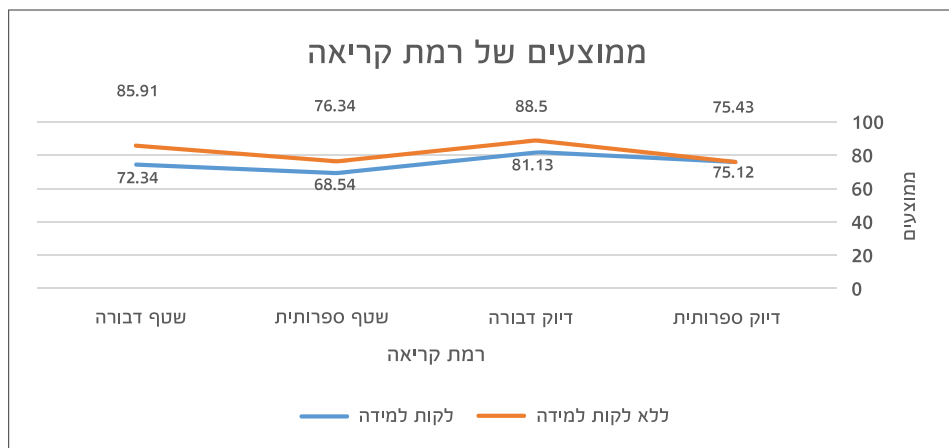
טווח ציוני המדדים נע בין 1 ל-100. ציון גבוה מעיד על רמה גבוהה של רמת קריאה ושל הבנת הנקרא. מתוך התבוננות בממוצעים המוצגים בלוח 1, עולה כי בכל המדדים של המדגם ברמת קריאה (דיוק ושטף) ובהבנת הנקרא (שאלות פתוחות ושאלות סגורות) ממוצע התלמידים עם לקויות למידה נמוך מממוצע התלמידים ללא לקויות למידה.

הבדלים ברמת הקריאה בין תלמידים עם לקויות למידה ובין תלמידים ללא לקויות למידה
 בהשערת המחקר הראשונה נבדקו הבדלים ברמת הקריאה בין תלמידים עם לקויות למידה ובין תלמידים ללא לקויות למידה והאם ההבדל הצפוי קשור לדיגלוסיה. לצורך בדיקת השערה זו חושבו ממוצעים, סטיות תקן וסדרת מבחני t למדגמים בלתי תלויים בקרב שתי הקבוצות של המדגם. הממצאים מוצגים בלוח 2.

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן ומבחן t של רמת הקריאה בקרב תלמידים עם לקויות למידה ותלמידים ללא לקויות למידה (N=60)

t	ללא לקות למידה		עם לקות למידה		דיגלוסיה		
	SD	M	SD	M			
22.50	22.	75.43	27.	75.12	ספרותית	דיוק	רמת קריאה
*29.11	29.	88.50	35.	81.13	דבורה		
*11.50	21.	76.34	28.	68.54	ספרותית	שטף	
*28.23	27.	85.91	31.	72.34	דבורה		

*p<.001, **p<.01, p<.05



תרשים 1: ממוצעים של רמת הקריאה בקרב תלמידים עם לקויות למידה ותלמידים ללא לקויות למידה

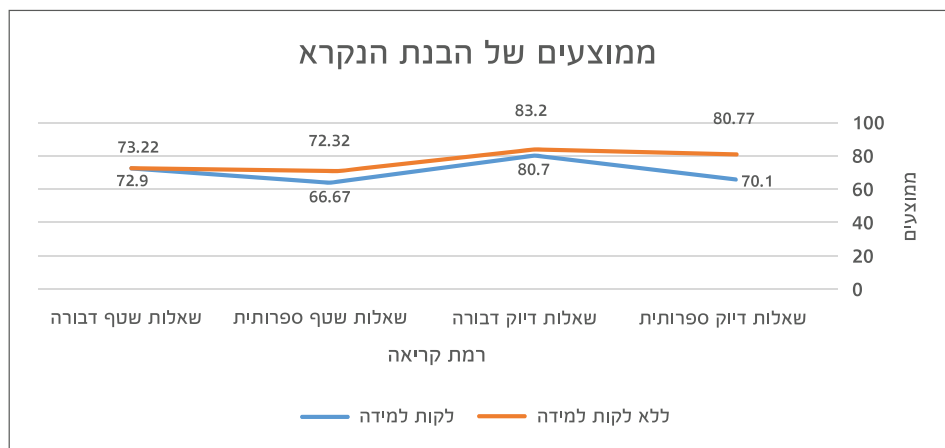
מתוך עיון בנתונים המופיעים בלוח 2 ובתרשים 1, עולה כי ברוב המדדים שנבדקו (דיוק שפה דבורה, שטף שפה ספרותית ושטף שפה דבורה), ממוצע התלמידים עם לקויות למידה נמוך במובהק מממוצע התלמידים ללא לקויות למידה. במדד דיוק שפה ספרותית לא נמצאה מובהקות בהבדלים בין התלמידים עם לקויות למידה ובין התלמידים ללא לקויות למידה.

הבדלים ברמת הבנת הנקרא בין תלמידים עם לקויות למידה ותלמידים ללא לקויות למידה
 בהשערת המחקר השנייה נבדקו הבדלים ברמת הבנת הנקרא בין תלמידים עם לקויות למידה ובין תלמידים ללא לקויות למידה והאם ההבדל הצפוי קשור לדיגלוסיה. לצורך בדיקת השערה זו חושבו ממוצעים, סטיות תקן וסדרת מבחני t למדגמים בלתי תלויים בקרב שתי הקבוצות של המדגם. הממצאים מוצגים בלוח 3.

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן ומבחן t של הבנת הנקרא בקרב תלמידים עם לקויות למידה ותלמידים ללא לקויות למידה (N=60)

t	ללא לקות למידה		עם לקות למידה		דיגלוסיה		
	SD	M	SD	M			
16.22	31.	80.77	41.	70.10	ספרותית	שאלות פתוחות	הבנת הנקרא
*18.59	32.	83.20	39.	80.70	דבורה		
*15.21	28.	72.32	32.	66.67	ספרותית	שאלות סגורות	
*17.90	35.	73.22	35.	72.90	דבורה		

p<.05, **p<.01, ***p<.001*



תרשים 2: ממוצעים של הבנת הנקרא בקרב תלמידים עם לקויות למידה ותלמידים ללא לקויות למידה

מתוך עיון בנתונים המופיעים בלוח 3 ובתרשים 2, עולה כי ברוב המדדים שנבדקו (שאלות פתוחות בשפה דבורה, שאלות סגורות בשפה ספרותית ושאלות סגורות בשפה דבורה), ממוצע התלמידים עם לקויות למידה נמוך במובהק מממוצע התלמידים ללא לקויות למידה. במדד שאלות פתוחות בשפה ספרותית לא נמצאה מובהקות בהבדלים בין התלמידים עם לקויות למידה ובין התלמידים ללא לקויות למידה.

הקשר בין רמת הקריאה להבנת הנקרא

השערת המחקר השלישית בדקה אם יש מתאמים מובהקים בין רמת הקריאה (דיוק ושטף) ובין רמת הבנת הנקרא (שאלות פתוחות ושאלות סגורות). לצורך בדיקת השערה זו חושבו מתאמי פירסון בין מדדי המשתנים. בלוח 4 מוצגים המתאמים של רמת הקריאה והבנת הנקרא בקרב שתי קבוצות המחקר.

לוח 4: מתאמים בין מדדי רמת הקריאה ובין מדדי הבנת הנקרא (N=60)

הבנת הנקרא					
ללא לקות למידה			עם לקות למידה		
שאלות סגורות		שאלות פתוחות	שאלות סגורות		שאלות פתוחות
רמת הקריאה	דיוק	.131*	.188*	.176*	145.*
שטף		.166*	.187	*188.	038.

* $p < .001$, ** $p < .01$, $p < .05$

מתוך המתאמים המופיעים בלוח 4, עולה כי נמצאו קשרים מובהקים בין דיוק בקריאה לשאלות פתוחות ושאלות סגורות בקרב שתי אוכלוסיות התלמידים וכן בין שטף בקריאה לשאלות פתוחות בקרב שתי אוכלוסיות התלמידים. לא נמצאו קשרים מובהקים בין שטף בקריאה לשאלות סגורות.

דיון וסיכום

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את הקשר בין רמת הקריאה לפי דיגלוסיה (שפה ספרותית ושפה דבורה) לרמת הבנת הנקרא בקרב תלמידים עם לקויות למידה בהשוואה לתלמידים ללא לקויות למידה בכיתות א' בחינוך היסודי. לצורך זה נבחנו הבדלים ודפוסי קשרים ליניאריים בתוך המשתנים האלה וביניהם. אומנם יש ידע רב על ביצועי הקריאה והבנת הנקרא של ילדים עם לקויות למידה וללא לקויות למידה, אך מעט ידוע על קיומה של דיגלוסיה בקרב שתי אוכלוסיות אלה ובכל אחת לחוד.

הבדלים ברמת הקריאה

השערת המחקר הראשונה טענה כי יימצא הבדל מובהק ברמת הקריאה (דיוק ושטף) בין תלמידים עם לקויות למידה ובין תלמידים ללא לקויות למידה. רמת הקריאה (דיוק ושטף) של תלמידים עם לקויות למידה תהיה נמוכה יותר מרמת הקריאה (דיוק ושטף) של תלמידים ללא לקויות למידה. דפוס הממצאים הראה שנמצא אישוש להשערת המחקר הראשונה וכי ברוב המדדים שנבדקו (דיוק שפה דבורה, שטף שפה ספרותית ושטף שפה דבורה), ממוצע התלמידים עם לקויות למידה נמוך במובהק מממוצע התלמידים ללא לקויות למידה. במדד דיוק שפה ספרותית לא נמצאה מובהקות בהבדלים בין התלמידים עם לקויות למידה ובין התלמידים ללא לקויות למידה. ממצאי המחקר הנוכחי מתיישבים עם ממצאי מחקרים אחרים. למשל במחקר שנעשה בקרב

תלמידי כיתה ו' דוברי ערבית עם דיסלקציה התפתחותית, נמצא כי לדיגלוסיה יש השפעה חזקה על יכולת הקריאה אצל ילדים עם דיסלקציה. יתרה מזו, מערכת התנועות ממלאת תפקיד מרכזי ביכולת הקריאה של ילדים דוברי ערבית עם דיסלקציה הן בערבית מדוברת הן בערבית ספרותית. תפקיד זה ניכר בדפוסי הביצוע המגוונים של משתתפים עם דיסלקציה בהשוואה לקבוצת הביקורת בקריאת מילים (Schiff & Saiegh-Haddad, 2017).

הבדלים ברמת הבנת הנקרא

השערת המחקר השנייה טענה כי יימצא הבדל מובהק ברמת הבנת הנקרא (שאלות פתוחות ושאלות סגורות) בין תלמידים עם לקויות למידה ובין תלמידים ללא לקויות למידה. רמת הבנת הנקרא (שאלות פתוחות ושאלות סגורות) של תלמידים עם לקויות למידה תהיה נמוכה יותר מרמת הבנת הנקרא (שאלות פתוחות ושאלות סגורות) של תלמידים ללא לקויות למידה. דפוס הממצאים הראה שנמצא אישור להשערת המחקר השנייה.

ממצאי המחקר הנוכחי נמצאים בהלימה לשדה המחקר העוסק בהבנת הנקרא ובלקויות למידה. כפי שהוצג בסקירת הספרות, רכיבים למיניהם נמצאו משפיעים על הבנת הנקרא, בין השאר רכיבים קוגניטיביים ומטאקוגניטיביים למיניהם, כמו קשב, זיכרון, מהירות עיבוד ושלילה, וכן רכיבים חינוכיים, חברתיים, תרבותיים ורגשיים (Geva & Farnia, 2012; Katzir et al., 2006; Lesaux et al., 2006; Perfetti et al., 2005). מודעות פונולוגית עשויה להיות קשורה אף היא לרמת הבנת הנקרא. למשל ילדים עם מודעות פונולוגית לקויה הנכנסים למסגרת הלימודית מתקשים בהבנת העיקרון האלפביתי ומתעכבים בפיוצח הקוד סמל-צליל, וגם מראים קושי בזיהוי מילים כתובות. לפיכך הם קוראים מעט, אם בכלל, והדבר גורר אוצר מילים פגום וידע תחבירי וכללי דל ותורמת רבות להעשרת אוצר המילים ויכולת תקינה של קריאה, כתיבה והבנת הנקרא. במחקר שהשווה בין ילדים עם התפתחות תקינה ובין ילדים עם לקויות בקריאה נמצא כי האחרונים הצליחו פחות במטלות שדרשו מודעות מורפולוגית. טיב הקשר בין מורפולוגיה לקריאה מסביר חלק מיכולתו של הילד לנתח מילים ורכיבים מורפולוגיים של מילים להפקת משמעות (Ben-Dror et al., 1995; Saiegh-Haddad & Geva, 2008).

נוסף על כך מצטרפים מאפייני הייחודיים של לקות הלמידה שעשויה להתבטא בעיכובים במיומנויות יסוד, כגון ליקויים בקשב, בזיכרון, בשפה, לקות תפיסתית ומוטורית והפרעות חשיבה, וכן במיומנויות הנרכשות בשלבי הלמידה הראשונים בבית הספר: קריאה, כתיבה, כתיב, הבנת הנקרא וחשבון. אם כן, ממצאי המחקר הנוכחי תומכים בספרות המקצועית והמחקרית על הבדלים ברמת הבנת הנקרא בהשוואה בין ילדים עם לקויות למידה ובין ילדים ללא לקויות למידה, ומראים שאין הבדל בסוג השאלה (שאלה פתוחה או סגורה).

קשר בין רמת הקריאה להבנת הנקרא

השערת המחקר השלישית טענה כי יימצא קשר בין רמת הקריאה (דיוק ושטף) לרמת הבנת

הנקרא (שאלות פתוחות ושאלות סגורות) בקרב אוכלוסיית המחקר. כלומר ככל שרמת הקריאה (דיוק ושטף) גבוהה יותר, כך גם רמת הבנת הנקרא (שאלות פתוחות ושאלות סגורות) גבוהה יותר. דפוס הממצאים הראה שנמצא אישור להשערת המחקר השלישית.

ממצאים אלה מתיישבים עם ממצאים קודמים שלפיהם יש קשר בין קריאה לדיגלוסיה והבנת הנקרא. במחקר קודם שנעשה בקרב תלמידי כיתה א' נמצא בין השאר כי הישגיהם של תלמידי כיתה א' החשופים לדיגלוסיה עברית ולמדו את לשון המקרא גבוהים במובהק מהישגי הנבדקים המשתייכים לקבוצות הביקורת שלא נחשפו ללימודים אלו, בתחומי היכולות הלשוניות: ידע פונולוגי וידע מורפולוגי, וכן ביכולת הקריאה: דיוק, שטף והבנת הנקרא (ויסברד, 2016). במחקרים בשפה הערבית נמצא כי המרחק הלשוני בין שתי השפות בדיגלוסיה תורם להתפתחות הלשונית המתבטאת בכל התחומים הלשוניים: פונולוגיה, מורפולוגיה, תחביר ולקסיקון (Eviatar, 2011; Saiegh-Haddad et al., 2003; Saiegh-Haddad, 2000; Ibrahim, 2000). מכאן יש מקום להניח כי ההתפתחות הלשונית הנובעת מן הדיגלוסיה מביאה לידי שיפור ברמת הבנת הנקרא. זאת בהלימה לממצאיו של המחקר הנוכחי.

מסקנות והשלכות פדגוגיות

ממצאי המחקר הנוכחי עשויים לתרום להבנה מעמיקה יותר של צורכי התלמידים המתקשים ברכישת השפה. בית הספר יכול לסייע בכך באמצעות איתור התלמידים, אבחונם וריכוז נתונייהם הנדרשים לסיומת קלינית לשם בחירת מאפייני ההתערבות הממוקדת. על בית הספר לנהל מעקב אחר התגובה להתערבות.

רמת הקריאה ודיגלוסיה נמצאו קשורים לפיתוח יכולת של הבנת הנקרא, לרכישת לקסיקון ולאורתוגרפיה. חשוב אפוא שבעת לימוד השפה, בתי הספר ישימו דגש בפיתוחן ובד בבד יתמקדו בהכרת רכיבי המילה ומגוון תפקידיהם. פיתוח תהליכים אלה בקרב תלמידים עם לקויות למידה ותלמידים בחינוך הרגיל בעת לימוד השפה עשוי לשפר את רכישת השפה ואת יכולת הקריאה והבנת הנקרא.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

עקב מגבלת היקפו של המחקר הנוכחי לא נבדקו כל מכלול המשתנים השפתיים העשויים להיות קשורים אף הם לשליטה בהבנת הנקרא, כגון רמת הלקסיקון, מבנה תחבירי ומבנה אורתוגרפי. הדבר מראה צורך באישור ממצאיו במחקרי המשך שיבוצעו במדגמים גדולים יותר. כמו כן משתתפי המחקר נדגמו מבתי ספר במרכז הארץ. לפיכך במחקרי המשך מוצע לדגום משתתפים הלומדים בכיתות שילוב בבתי ספר בפריסה ארצית ומתוך כך להגדיל את יכולת ההכללה של הממצאים.

מכיוון שהמחקר הנוכחי הוא קורלטיבי, הוא לא כלל התערבות. במחקרי המשך מוצע לכלול התערבות מבוקרת שתאפשר לבחון את יעילותן הדיפרנציאלית של שיטות מגוונות לשיפור רמת

הקריאה כדי לשפר את רמת הבנת הנקרא בקרב תלמידים עם לקויות למידה. מן הראוי שבמחקרי המשך תהיה השוואה גם בין מגזרים רבים הדוברים שפות אם מגוונות בחברה הישראלית והמייצגים מערכות חינוך הנבדלות במהותן. מערכות אלו עשויות להקרין על יכולות שפתיות ועל הישגי התלמידים.

לבסוף מוצע לבדוק את השפעותיה האפשריות של הדיגלוסיה על אופן הקריאה ועל הבנת הנקרא בקרב ילדים עם לקויות למידה בבתי ספר על-יסודיים. לשם כך יש לבדוק את רמת החשיפה לשתי השפות (שפה ספרותית ושפה דבורה) בבית ההורים.

רשימת מקורות

- אברהים, ר' (2021). לקויות למידה בקרב ילדים בחברה הערבית בישראל. בתוך פ' נאסראבו אלהיג'א ומ' ישראלי (עורכים), חינוך בחברה הערבית בישראל (עמ' 104–132). מכון מופ"ת.
- ויסברד, ק' (2016). השפעת הדיגלוסיה בעברית על יכולת הקריאה, היכולת הלשונית ויכולת עיכוב תגובה במסגרות תלמוד תורה בכתה א [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת בראילן.
- חצרוני, א' ועיד, ס' (2016). יעילות האימון הפונולוגי בקרב תלמידים עם מוגבלות שכלית דוברי שפה עברית וערבית בהקשר של דיגלוסיה. תקשורת תומכת וחליפית, 32, 39–43.
- טאהא, ה' (2009). תרומת האימון הפונולוגי לעומת המורפולוגי ליכולת פענוח ואיות מילים באורתוגרפיה הערבית על פי מודל [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת בראילן.
- כליף-מושקוביץ, ש' (2002). מודעות פונולוגית ומודעות מורפולוגית והשפעתן על הקריאה בעברית ובאנגלית בקרב לומדי אנגלית כשפה שנייה [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת בראילן.
- לוישמעון, ש' (2005). השפעת יכולות החשיבה, המודעות הפונולוגית והמודעות המורפולוגית על יכולות הקריאה של ילדי כיתה א' [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת בראילן.
- מייהל, ג' (2009). לקראת הבנת הקשר בין דיגלוסיה לבין אוריינות. האקדמיה הישראלית הלאומית למדעים. <http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23086.pdf>
- פויס, י', בוארדי, ב' ומנאע, מ' (2018). אוריינות קריאה בכיתה א' במגזר הערבי בישראל מבעד לעיני המורות. עיונים בשפה וחברה, 11(1), 103–126.
- רינר, ר' (2000). הקשר בין מודעות פונולוגית לבין הבנת הנקרא בכיתה ו'. ד"ש, 22, 69–82.
- הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה). (2000). הבנת הנקרא כיתה א'. משרד החינוך.

- Abu-Rabia, S. (1997). Reading in Arabic orthography: The effect of vowels and context on reading accuracy of poor and skilled native Arabic readers in reading paragraphs, sentences, and isolated words. *Journal of Psycholinguistic Research*, 26(4), 465–482. <https://doi.org/10.1023/a:1025034220924>
- Abu-Rabia, S. (2007). The role of morphology and short vowelization in reading Arabic among normal and dyslexic readers in grades 3, 6, 9, and 12. *Journal of Psycholinguistic Research*, 36(2), 89–106. <https://doi.org/10.1007/s10936-006-9035-6>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Asadi, I. A., & Ibrahim, R. (2014). The influence of diglossia on different types of phonological abilities in Arabic. *Journal of Education and Learning*, 3(3), 45–55. <https://doi.org/10.5539/jel.v3n3p45>
- Ben-Dror, I., Bentin, S., & Frost, R. (1995). Semantic, phonologic, and morphologic skills in reading disabled and normal children: Evidence from perception and production of spoken Hebrew. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 876–893. <https://doi.org/10.2307/748202>
- Elbro, C., & Arnbak, E. (1996). The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia. *Bulletin of the Orton Society*, 46, 209–240. <https://doi.org/10.1007/BF02648177>
- Engen, L., & Høien, T. (2002). Phonological skills and reading comprehension. *Reading and Writing*, 15(7), 613–631. <https://doi.org/10.1023/A:1020958105218>
- Eviatar, Z., & Ibrahim, R. (2000). Bilingual is as bilingual does: Metalinguistic abilities of Arabic-speaking children. *Applied Psycholinguistics*, 21(4), 451–471. <https://doi.org/10.1017/S0142716400004021>
- Geva, E., & Wade-Woolley, W. (2004). Issues in the assessment of reading disability in second language children. In I. Smythe, J. Everatt, & R. Salter (Eds.), *International book of dyslexia: A cross-language comparison and practice guide* (pp. 195–206). John Wiley.
- Geva, E., & Farnia, F. (2012). Developmental changes in the nature of language proficiency and reading fluency paint a more complex view of reading comprehension in ELL and EL1. *Reading and Writing*, 25(8), 1819–1845. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9333-8>
- Henkin, R. (2010). *Negev Arabic: Dialectal, sociolinguistic and stylistic variation*. Harrassowitz.
- Holes, C. (2004). *Moderen Arabic: Structures, functions and varieties* (Rev. ed.). Georgetown University Press.
- Hostutler, C. A., Gormley, M. J., Laracy, S. D., & Winterhalter, M. (2018). Learning disabilities. In S. G. Forman & J. D. Shahidulla (Eds.), *Handbook of pediatric behavioral healthcare: An interdisciplinary collaborative approach* (pp. 199–211). Springer.
- Ibrahim, R. (2009). The cognitive basis of diglossia in Arabic: Evidence from a repetition priming study within and between languages. *Psychology Research and Behavior Management*, 12, 93–105. <https://doi.org/10.2147/prbm.s5138>
- Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M., & Morris, R. (2006). Reading fluency: The whole is more than the parts. *Annals of dyslexia*, 56(1), 51–82. <https://doi.org/10.1007/s11881-006-0003-5>
- Koda, K. (1996). Orthographic knowledge in L2 lexical processing: A cross-linguistic perspective. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale*

- for pedagogy (pp. 35–52). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524643.005>
- Leikin, M., Ibrahim, R., & Eghbaria, H. (2014). The influence of diglossia in Arabic on narrative ability: Evidence from analysis of the linguistic and narrative structure of discourse among pre-school children. *Reading and Writing*, 27(4), 733–747. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9462-3>
- Lesaux, N. K., & Geva, E. (2006). Synthesis: Development of literacy in language-minority students. In D. August & T. Shanahan (Eds.), *Developing literacy in second-language learners: Report of the national literacy panel on language-minority children and youth* (pp. 53–74). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Maamouri, M. (1998, September 3–6). *Language education and human development: Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the Arab region* [Paper presentation]. The Mediterranean Development Forum of the World Bank, Marrakech, Morocco.
- Mutlak-Abu Dahud, R., Ibrahim, R., & Shany, M. (2015). How does diglossia in Arabic affect the development of morphological knowledge throughout elementary schools? *Journal of Advances in Linguistic*, 5(3), 736–750. <https://doi.org/10.24297/jal.v5i2.5190>
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227–247). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch13>
- Saiegh-Haddad, E. (2003). Bilingual oral reading fluency and reading comprehension: The case of Arabic/Hebrew (L1)-;English (L2) readers. *Reading and Writing*, 16(8), 717–736. <https://doi.org/10.1023/A:1027310220036>
- Saiegh-Haddad, E. (2012). Literacy reflexes of Arabic diglossia. In M. Leikin, M. Schwartz, & Y. Tobin (Eds.), *Current issues in bilingualism: Cognitive and socio-linguistic perspectives* (Vol. 5, pp. 43–55). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2327-6_3
- Saiegh-Haddad, E., & Geva, E. (2008). Morphological awareness, phonological awareness, and reading in English-Arabic bilingual children. *Reading and Writing*, 21(5), 481–504. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9074-x>
- Saiegh-Haddad, E., Levin, I., Hende, N., & Ziv, M. (2011). The linguistic affiliation constraint and phoneme recognition in diglossic Arabic. *Journal of Child Language*, 38(2), 297–315. <https://doi.org/10.1017/S0305000909990365>
- Saiegh-Haddad, E., & Spolsky, B. (2014). Acquiring literacy in a diglossic context: Problems and prospects. In E. Saiegh-Haddad & R. M. Joshi (Eds.), *Handbook of Arabic literacy* (Vol. 9, pp. 225–240). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8545-7_10
- Schiff, R., & Saiegh-Haddad, E. (2017). When diglossia meets dyslexia: The effect of diglossia on vowel and unvowel word reading among native Arabic-speaking dyslexic children. *Reading and Writing*, 30(5), 1089–1113. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9713-1>
- Stanovich, K. (1987). Introduction: Children's reading and the development of phonological awareness. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33(3), 175–190.
- World Health Organization. (2016). *International statistical classification of diseases and related health problems* (10th revision, 5th ed.). World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/246208>

- Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic Grain Size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3–29. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3>

מיכל דל ורחל הס־גרין

אסטרטגיות למידה ברג"ב

תקציר

אסטרטגיות למידה חשובות מאוד מכיוון שהן משפרות את תהליך הלמידה ומקשרות בין תחומים מגוונים. מחקרים רבים מראים שאפשר להקנות אסטרטגיות למידה לתלמידים ולמורים, ולכן חשוב לבחון אסטרטגיות אלה אצל פרחי הוראה. מאמר זה יעסוק במחקר פעולה שנעשה עם סטודנטיות מצטיינות במכללה להכשרת מורים במשך כמה חודשים. במחקר זה נבחנו אסטרטגיות קיימות של הסטודנטיות ונערכה סדנה שנלמדו ותורגלו בה אסטרטגיות למידה בתחומים של ניהול זמן וקשב. המחקר היה איכותני וניסה לבחון אילו אסטרטגיות למידה יש אצל סטודנטיות בתוכנית המצוינות בתחילת לימודיהן, ואילו אסטרטגיות מתפתחות במהלך הלימודים ובמהלך הסדנה. נמצא כי למשתתפות יש תפיסה עצמית חיובית בתחומים של מוטיבציה, השתדלות, חריצות ומאמץ וכי ישנן אסטרטגיות לניהול זמן בקרב הסטודנטיות עוד מימי בית הספר התיכון, בעיקר בהכנה למבחנים. לדברי הסטודנטיות, האסטרטגיות שנלמדו תרמו לשיפור ניהול הזמן והלמידה ולרגיעה מלחץ הלימודים. מאמר זה מדגיש את חשיבות ההקניה של אסטרטגיות למידה לסטודנטיות מצטיינות להוראה. על אף שרוב המחקרים בתחום של אסטרטגיות למידה עסקו בסטודנטים עם קשיי למידה, הוראה של אסטרטגיות יכולה לתרום לאוכלוסיית הסטודנטים המצטיינים.

מילות מפתח: רג"ב; אסטרטגיות למידה; הוראת אסטרטגיות למידה; ניהול זמן; ניהול קשב; סטודנטים מצטיינים; תוכנית מצוינות.

מבוא

אסטרטגיות למידה חשובות מאוד מכיוון שהן משפרות את תהליך הלמידה ומקשרות בין תחומים מגוונים, דברים אלו אינם נלמדים בדרך רשמית בבתי הספר ומכללות. נתאר אסטרטגיות מגוונות ודרכים לפיתוח אסטרטגיות אצל תלמידים ופרחי הוראה. כמו כן נבחן הוראה של אסטרטגיות לפרחי הוראה מצטיינים.

אסטרטגיות למידה וחשיבותן

אסטרטגיות למידה הן תוכניות מוגדרות המיועדות להשגת מטרות לימודיות ביעילות (קניאל, 2006). חשיבותן של אסטרטגיות אלו מתבטאת בקידום תחושת מסוגלות בלמידה, הנאה ושכלול של תהליך הלמידה ושיפור ההישגים. פיתוח אסטרטגיות תורם ליכולת העברה וקישוריות בין תחומים מגוונים וכן ליכולת להתאים את האסטרטגיה לחומר הנלמד. אסטרטגיות יכולות לעזור גם בתחום המטא־למידה, כלומר בתחום שבו אנחנו חושבים ומשפרים את הלמידה שלנו (Dignath & Veenman, 2021).

סוגים של אסטרטגיות

ישנם סוגים רבים של אסטרטגיות למידה. יש אסטרטגיות לחיזוק יכולות מסוימות הנדרשות לתהליך הלמידה, כמו זיכרון, ארגון, פתרון בעיות, ויש אסטרטגיות גבוהות יותר שלעיתים נקראות מטא־אסטרטגיות (קניאל, 2006).

אסטרטגיות זיכרון מיועדות לקידוד טוב יותר של מידע ושיפור יכולת השליפה של מידע זה בזמן ובהקשר המתאים. אסטרטגיות אלו נשענות על ארגון המידע בדרכים אלה: סמנטי, חזותי (למשל תמונות או טבלאות), כרונולוגי, רגשי, קישור למשמעות. אסטרטגיות זיכרון נעזרות בחשיבה ביקורתית וקישור לידע קודם.

אסטרטגיות אורייניות הן אסטרטגיות לשיפור הבנת הנקרא, הבעה בכתב, פתרון בעיות מתמטיות. לעיתים מחלקים אסטרטגיות אלו לתת־אסטרטגיות על פי תחומי דעת מגוונים. אסטרטגיות אורייניות נלמדות כבר מגיל גן ובית הספר. אסטרטגיות לוגיות מיועדות לייעל תהליכים לוגיים, כמו מיון, הכללה, השוואה והסקת מסקנות.

אסטרטגיות לניהול עצמי הן אסטרטגיות התורמות לייעול תהליכים, כמו זיהוי קשיים, הצבת מטרות, קבלת החלטות, תכנון או ניהול זמן. תהליכים אלו נשענים על התפקודים הניהוליים של האדם, ותורמים רבות לשיפור וטיוב תהליך הלמידה כולו. אסטרטגיות ניהול זמן מוכרות כתורמות להצלחה אקדמית. ישנם מודלים להבנת קשרים של אסטרטגיות ניהול זמן למעורבות, למידה והישגים (Wolters & Brady, 2021). מטא־אסטרטגיות כוללות דרכים למציאת האסטרטגיה המתאימה מתוך מגוון אסטרטגיות הלמידה הקיימות, ואסטרטגיות אלו יכולות לעזור במיקוד וקשב בתהליך הלמידה.

אסטרטגיות למידה משפיעות גם על איכות הלמידה. לעיתים פיתוח אסטרטגיות למידה יסייע בקידום סטודנטים תת־משיגים. על אף שרוב המחקרים עוסקים באוכלוסיות תת־משיגות ובסטודנטים עם לקויות למידה והפרעות קשב, אסטרטגיות למידה יכולות לשפר את הישגי התלמידים גם בקבוצות של מצטיינים (Bennett-Rappell & Northcote, 2016; Scruggs et al., 2011; Weinstein et al., 1985).

אם כן, הוראת אסטרטגיות לתלמידים וסטודנטים חשובה ועשויה לתרום לשיפור ההישגים שלהם. סטודנטים להוראה שילמדו אסטרטגיות למידה יוכלו לשפר את יכולת הלמידה שלהם, ובעתיד להקנות את האסטרטגיות לתלמידיהם.

אסטרטגיות למידה לסטודנטים להוראה

אסטרטגיות למידה הן כלים חיוניים מאוד לתלמידים ולמורים. שימוש באסטרטגיות למידה תורם לארגון מידע, לקישוריות ויכולות שליפת מידע ויכולות למידה כלליות (Dembo, 2001; Weinstein et al., 2011). מורים הלומדים ומפתחים את אסטרטגיות הלמידה והעבודה שלהם, יוכלו לפתח דרכי הוראה התומכות בפיתוח האסטרטגיות של תלמידיהם (Valtonen et al., 2021).

אסטרטגיות למידה קשורות גם לתכונות כמו מוטיבציה ויכולת להתמיד במצבים מאתגרים (Kim et al., 2020; Pintrich, 2004). למידה של מגוון אסטרטגיות מאפשרת בניית סל כלים ללומד, דבר התורם בהתאמת האסטרטגיה למשימה. יתרה מזו, בחירת האסטרטגיות היא אישית, כלומר ייתכן שסטודנטים שונים זה מזה יבחרו אסטרטגיות שונות זו מזו לפתרון אותה בעיה. עם זאת, לא די להכיר אסטרטגיות מגוונות ואף להבין כיצד להיעזר בהן, אלא חשוב לתרגל ולתחזק את המוטיבציה לשימוש באסטרטגיות לאורך הלמידה (Weinstein et al., 2011).

אסטרטגיות לניהול עצמי מאחדות בין היכולת ובין הרצון ללמידה ומאפשרות לסטודנטים לנהל את הלמידה שלהם. בין אסטרטגיות אלו נמצאות גם אסטרטגיות לניהול זמן. ניהול זמן מתחיל מרמה כללית יותר, ניהול לטווח ארוך, שממנו נגזר גם ניהול זמן לטווח קצר. ניהול זמן תורם גם לניהול חרדה גבוהה והפחתתה, שימוש בהצלחה לימודית לפיתוח ביטחון בלמידה ולמעקב מטאקוגניטיבי אחר תהליך הלמידה. ניהול זמן בטווח הקצר מאפשר מיקוד תשומת לב ושימור קשב לאורך זמן (Magno, 2009). סטודנטים זקוקים לכלים לפיתוח אסטרטגיות ולמציאת אסטרטגיות חלופיות כאשר אלו אינן יעילות. העמקה ושימוש באסטרטגיה מסוימת עשויות לעזור גם למורים בתהליך ההוראה (Weinstein et al., 2011).

מחקרים רבים מתמקדים בשימוש באסטרטגיות למידה בקרב אוכלוסיות סטודנטים עם לקויות למידה או קשיי קשב וריכוז. למשל, במחקר נעשתה השוואה בין אסטרטגיות למידה של סטודנטים עם הפרעת קשב לסטודנטים עם לקויות למידה ולסטודנטים בלי לקויות אלו, ונמצא כי סטודנטים עם הפרעות קשב נוטים להשתמש באסטרטגיות למידה שונות משתי הקבוצות האחרות. סטודנטים עם הפרעות קשב קיבלו תוצאות נמוכות יותר מהסטודנטים בשתי הקבוצות האחרות בתחומים אלה: ניהול זמן, קשב, בחירת רעיונות מרכזיים ואסטרטגיות הכנה למבחן. עוד נמצא כי במדדים של מוטיבציה, חרדה, תהליך עיבוד מידע ובחינה עצמית סטודנטים עם הפרעת קשב ולקויות למידה הראו תוצאות נמוכות יותר מסטודנטים ללא לקויות אלו. בעמדות כלפי הלמידה ובמידת השימוש בחומרי עזר, סטודנטים עם הפרעות קשב וסטודנטים ללא הפרעה הראו מדדים דומים, אך שונים מהמדדים של סטודנטים עם לקויות למידה (Weyandt & DuPaul, 2006).

לעומת זאת, מחקרים על אסטרטגיות למידה של סטודנטים מצטיינים הם נדירים בספרות המקצועית. אסטרטגיות למידה מתפתחות בדרך כלל מתוך צורך או קושי, ולכן תלמידים שלא חווים אתגר במהלך הלימודים על פי רוב לא מפתחים אסטרטגיות לימודיות של ממש. אף שנראה כי אסטרטגיות למידה הן דבר נרכש והיו ניסיונות ללמד אותן כקורסים בפני עצמם או בתוך נושאים אחרים, ישנן אסטרטגיות שלא נלמדות במפורש אלא מתפתחות מתוך ניסוי וטעייה. מחקרים מראים כי לסטודנטים מצטיינים יש אסטרטגיות למידה מסוימות, גם אם קשה להם להגדיר באיזו אסטרטגיה הם משתמשים (Scruggs et al., 1985).

הוראת אסטרטגיות למידה

מחקרים מציינים את החשיבות של הקניית אסטרטגיות למידה בסמסטר הראשון ללימודים. במחקר מקיף והשוואתי נמצאה השפעה ברורה על הישגי הסטודנטים שלמדו אסטרטגיות למידה מגוונות בתחילת התואר לעומת סטודנטים שלא למדו זאת (Ellis et al., 1991; Tuckman, 2011). פיתוח אסטרטגיות למידה אצל סטודנטים מצטיינים להוראה יכול לתרום להם בהעלאת המודעות לאסטרטגיות קיימות שלהם, במיצוי היכולות הגבוהות שלהם ובתרומה ליכולת שלהם להורות אסטרטגיות אלה גם לתלמידיהם העתידיים. כמו כן אסטרטגיות למידה תורמות גם במישור הרגשי ובוויסות העצמי של התלמידים, דבר שחשוב גם אצל סטודנטים מצטיינים. בפסקה הבאה נתאר את תוכנית רג"ב – תוכנית לסטודנטים מצטיינים להוראה.

תוכנית רג"ב

תוכנית רג"ב (ראש גדול בהוראה) היא תוכנית המיועדת לסטודנטים בעלי נתוני קבלה גבוהים, המופעלת ב־23 מכללות להוראה בארץ. בעת התוכנית הסטודנטים לומדים במסלול מוגבר ומסיימים את לימודיהם בשלוש שנים במקום בארבע שנים, ומקבלים מימון מלא של שכר הלימוד. ההכשרה כוללת תוכניות העשרה שמכוונות את הבוגרים למנהיגות בתוך מערכת החינוך וכן מחויבות לעסוק בפעילות התנדבותית (<http://regev.org.il/>). בתוכניות ההעשרה יש קורסים כלליים בחינוך שמיועדים לכלל משתתפי התוכנית בכל מסלולי הלימוד. בקורסים אלו הסטודנטים מתנסים ונחשפים לשיטות הוראה חדשניות ושמים דגש גם בכישורים אחרים כגון פיתוח אסטרטגיות וכישורי ניהול.

התוכנית נחקרת בהיבטים רבים: ליבמן (2014) מצאה כי בוגרי התוכנית נושרים ממקצוע ההוראה בשנים הראשונות בשיעור דומה לכלל המורים החדשים, ועמדה על הצורך להשקיע בהשתלבותם במערכת החינוך ובפיתוח הקריירה שלהם בשנים הראשונות ולא רק בהכשרתם. מרצבך ואחרים (2017) מצאו שהמוטיבציה של סטודנטיות בתוכנית גבוהה מזאת של סטודנטיות סדירות. עם זאת, במדד של מסוגלות עצמית להוראה, נמצאו מדדים גבוהים למדי בקרב הסטודנטיות בתוכנית המצוינות בדומה לכלל הסטודנטיות. ברודי ושפנייר (2021) בחנו את התמודדותן של הסטודנטיות עם העומס הגדול במהלך הלימודים. אחד האמצעים שנמצאו בהתמודדות עם העומס הלימודי, הוא שימוש במגוון אסטרטגיות למידה שסיגלו לעצמן הסטודנטיות. בין השאר שימוש בזמן במידה ייחודית לכל משתתפת במחקר: עבודה בלילות, ניסיון להגיש מטלות בזמן, עבודה מרוכזת עם הפסקות מנוחה ועוד.

שאלות המחקר

מתוך הבנת חשיבות אסטרטגיות הלמידה להצלחת הסטודנטים, שאלות המחקר הן אילו אסטרטגיות למידה יש לסטודנטים בתוכנית המצוינים בתחילת לימודיהם ואיך סדנה לאסטרטגיות למידה יכולה לתרום במהלך הלימודים. כחלק מהמחקר, הועברה לקבוצת סטודנטיות בתוכנית רג"ב סדנה בת שני מפגשים בנושא אסטרטגיות למידה.

שיטה

מחקר זה בחן אסטרטגיות למידה בקרב סטודנטיות. בחרנו במחקר איכותני כמחקר פעולה. נאספו נתונים בעזרת שאלון פתוח לפני תחילת המפגשים, סדנה בת שני מפגשים לאסטרטגיות למידה, שנאספו בהם נתונים בעזרת תוכנת ¹DES MOS teacher במהלך השיעור, תצפית וצילום השיעור המקוון ועבודת בית בין שתי הסדנאות.

אוכלוסיית המחקר

13 סטודנטיות בתוכנית רג"ב במכללה לחינוך בצפון הארץ. רוב הסטודנטיות משתייכות לחברה הדתית-לאומית. רובן בשנות העשרים המוקדמות לחייהן, חוויית הלמידה לבחינות הבגרות עדיין זכורה להן היטב. ההשתתפות במחקר כללה מענה על שאלון, השתתפות בסדנאות והכנת שיעורי בית.

כלי המחקר ומהלכו

השאלון הראשון התבסס על כלי להערכת שיטות ואסטרטגיות למידה שהסטודנטיות משתמשות בהן (שאלון להערכת הישגים אקדמיים,² שאלון אסטרטגיות למידה³), וגם שאלות על פרטים אישיים (לדוגמה "אני מגיש בזמן את כל חובותי הלימודיים"). בשאלון יש גם שאלות פתוחות הנוגעות לתפקוד הסטודנטיות, כגון מה תורם להצלחה שלך בלימודים? ; מה היית רוצה לשפר בתפקודך הלימודי?

על סמך שאלון מקדים נבחנו אסטרטגיות כלליות של הסטודנטיות. בשני חלקי הסדנה שנעשתה לסטודנטיות, נאספו תשובות באמצעות תוכנת דסמוס טיצי'ר (desmos teacher)⁴ המאפשרת למשתתפים לענות על שאלות בסדנה עצמה. המענה על השאלות נותח לפי קטגוריות, וכן ההשתתפות של הסטודנטיות במהלך השיעור הוקלטה ונותחה. באמצעות ניתוח שיח לקטגוריות כחלק מניתוח איכותני (שקדי, 2003), התבקשו הסטודנטיות להיבחן בין הסדנה הראשונה לשנייה באסטרטגיות בניהול הזמן שלהן ולתרגל את האסטרטגיות שנלמדו בסדנה. המפגש הראשון עסק באסטרטגיות כלליות וניהול זמן. המפגש השני עסק בקשב ומיקוד.

ממצאים

ממצאי המחקר משרטטים תמונה שמתחילה במה שיש אצל הסטודנטיות: התפיסה העצמית והמיומנויות שהביאו איתן מבית. לאחר מכן עלו בניתוח ההיבטים של ניהול הזמן לגווניו, שעלו במהלך הסדנה ולאחריה ולבסוף נבחנה היכולת ללמוד אסטרטגיות חדשות.

1 teacher.desmos.com – אתר ללמידה אינטראקטיבית המאפשר לשאול שאלות בזמן השיעור ולדון בהן.

2 כלי מחקר 1090, מכון מופ"ת.

3 כלי מחקר 852, מכון מופ"ת.

4 https://teacher.desmos.com/ – אתר המיועד לשיעורי מתמטיקה, ומאפשר השתתפות פעילה של הסטודנטים. התשובות נאספות ויש גישה נוחה למורים לניתוח התכנים.

התפיסה העצמית של סטודנטיות ברג"ב בנושא אסטרטגיות ולניהול זמן

תפיסה עצמית חיובית בתחומים של מוטיבציה, השתדלות, חריצות ומאמץ באה לידי ביטוי פעמים רבות בדברי הסטודנטיות: "אני עושה את כל המאמצים להשקיע וללמוד", "חרשנית", "רצינית, בעלת רצון להצליח ומוכנות להשקיע לשם כך". כמו כן התשובה לשאלה "איזה תלמידה אני בעיני עצמי?" הייתה "משקיענית, נהנית ללמוד דברים חדשים". אמירות אלה משקפות גם את ההנאה מהלמידה ולא רק את מידת ההשקעה והחריצות. אמירות דומות עלו גם כאשר נשאלו על הרגלים בניהול זמן שהיו רוצות לשמור: "השקעה במשימה שלקחתי על עצמי", "הזריזות", "להספיק לעשות את כל מה שצריך לעשות בלי לחץ".

כמה מהתשובות משקפות גם קשיים מסוימים: "עובדת על להיות יותר מאורגנת ומפוקסת, זה עוד קשה לי", "תלמידה שמשתדלת מאוד, יודעת שלא תמיד קל ושצטרך להתאמץ להגיע למטרות שלי בע"ה אבל יודעת שהכול אפשרי", "חרוצה שאוהבת ללמוד ולהשכיל אבל עם זאת נוטה לפעמים להילחץ מהעומס המוטל לפניה" ואף תשובה כנה שמשקפת הערכה עצמית גבוהה של יכולות, גם אם לא מבחינת הרגלי למידה: "אני לא תלמידה רצינית וחרוצה, אבל יש לי ב"ה יכולות אז אני מצליחה מצוין גם ככה. אני תלמידה מסודרת, אז אם אני מכינה סיכום או נכנסת למצב של למידה הכול יהיה בצורה מסודרת" – זו אמירה שעשויה לאפיין סטודנטים מצטיינים רבים, שיש להם פער בין הישגים גבוהים למידת השקעה נמוכה יחסית.

אסטרטגיות אצל הסטודנטים

במרוצת השנים כל סטודנטית רוכשת אסטרטגיות למידה שקיבלה מהבית ומבית הספר או שהיא מסגלת אותן בעצמה. סטודנטיות רבות ציינו בשאלון המקדים את כתיבת סיכום השיעור כאסטרטגיה שמסייעת להן בלמידה מרחוק: "כתיבה וסיכום בעיקר עוזרים לי מאוד", "להקשיב גם אם קשה, לכתוב הכול כדי שאחר כך יהיה לי לחזרה".

בשל ההבדל באופיים של תחומי דעת מגוונים, נמצאו אסטרטגיות אחרות אצל סטודנטיות הלומדות הוראת מתמטיקה לעומת סטודנטיות ממדעי הרוח הלומדות שפה או תנ"ך. סטודנטיות להוראת מתמטיקה דיברו על אסטרטגיות לפתרון בעיות ותרגול שאלות: "מנסה לפתור שאלות, עושה כמה שיותר תרגילים", ואילו סטודנטיות להוראת מקצועות הומניים הדגישו יותר אסטרטגיות למידה הקשורות לסיכום וקישור בין נושאים מגוונים: "מנסה להגדיר בעל פה את המושג שלמדתי", "מנסה לחשוב על דוגמה לכלל או למושג שנלמד, אם הצלחתי לשמור על הכלל בדוגמה שהצעתי בעצמי אז אני מניחה שהבנתי את החומר".

אחת האסטרטגיות המרכזיות שמוזכרת בספרות ושעלתה גם בשאלון, היא האסטרטגיה של ניהול זמן. בשאלון המקדים ובמהלך הסדנה על ניהול זמן נמצא כי רוב הסטודנטיות התחילו לנהל זמן בגיל חטיבת הביניים או התיכון, בעיקר בלמידה למבחנים ובתכנון פרויקטים ארוכי טווח. הכלים שסטודנטיות משתמשות בהם לניהול זמן הם יומן פיזי, יומן רשת, בניית לוח זמנים יום לפני, רשימות, תזכורות בפלאפון, רשימת מטלות וסדרי עדיפויות. בשאלון המקדים נכתב בין השאר "אני כותבת לי מערכת שעות מסודרת, ובסוף כל קורס משתדלת לעשות את שיעורי הבית

של הקורס מקסימום באותו ערב", "כותבת לי משימות ביומן שנתי, מנסה כמה שפחות לדחות מטלות כי תמיד יש עוד ועוד ועוד [...] ופועלת לפי מה שדחוף יותר למה ש[דחוף] פחות".

עוד אסטרטגיה שנצפתה בסדנה היא שימוש במועד אחרון (דדליין) כדרך לעידוד סיום משימות בזמן: "למרות שזה מלחיץ אותנו וגורם לנו למהר זה רק לטובתינו", "מעודד אותי לפעול ולא לדחות את המשימה עד אין קץ". יש לציין כי שימוש בפלאפון עוזר לכמה מהסטודנטיות ומפריע לכמה מהן, לדוגמה במהלך הסדנה כאשר נשאלו הסטודנטיות "אילו כלים עוזרים לכם לארגן את הזמן?" הן כתבו "להתרחק מהפלאפון", ואילו סטודנטיות אחרות כתבו "בעזרת תזכורות בפלאפון, או פתקים בטלפון", או "קבוצת מטלות עם עצמי בווטסאפ", וכן כשנשאלו מה לדעתן יכול לעזור לארגון זמן היו שכתבו "להשאיר את הפלאפון מחוץ לחדר בזמן לימודים".

אצל רוב מוחלט של הסטודנטיות (12 מתוך 13) חצי מהזמן שלהן מתוכנן לפחות (4 מתוך 13 סימנו בשאלון חצי מהזמן מתוכנן, 8 מתוך 13 סימנו רוב הזמן מתוכנן):⁵ "אני עובדת עם יומן, משתדלת לרשום לי את הדברים שאני צריכה לעשות אבל לא תמיד מספיקה מה רציתי לעשות", "אני אוהבת ספונטניות אבל בדברים של לימודים אני מעדיפה לתכנן את הזמן", "הכול מתוכנן עם לוח שנה, כל יום יש משהו והלו"ז עמוס ומתוכנן", "אני אחת שצריכה לדעת את כל הלו"ז שלה מראש, אז משתדלת לארגן את עצמי אלא אם כן יש בלתי-מיס".

מצאנו שסטודנטיות רבות מבינות את חשיבות ניהול הזמן והתנסו באסטרטגיות מסוימות לניהול זמן. בהמשך נסקור את ההיבטים הנבדלים שסטודנטיות נתנו לניהול זמן.

היבטים מעשיים, רגשיים ורוחניים בניהול זמן

נראה שנושא ניהול הזמן מהותי מאוד בהתנהלות השוטפת של הסטודנטיות, שכן במהלך הדיון בסדנה עלו סיבות רבות לחשיבותו: סיבות מעשיות, סיבות רגשיות-נפשיות וסיבות רוחניות. בין הסיבות המעשיות שניתנו לניהול זמן: "כי אז מספיקים הרבה יותר ממה שחושבים", "כדי להיות יותר יעילים", "שאצליח להתנהל נכון", "לדעת להיערך לדברים בהתאם". כמובן החלוקה בין מעשי לרגשי אינה דיכוטומית; סטודנטית שיתפה: "שלא אגיע לסוף היום ואקלוט שלא הספקתי כלום ובזבזתי את הזמן שלי סתם." יש כאן סיבה שמצד אחד היא פרקטית אך אפשר לזהות בה גם מוטיבים רגשיים של רגשות אשם ותסכול. התשובה "כדי להספיק מטלות שאני צריכה לעשות ולמנוע עומס יתר" משקפת גם היא את ההיבט המעשי של עמידה ביעדים ואת ההיבט הרגשי של עומס נפשי.

סיבות רגשיות-נפשיות שעלו בתשובות של המשתתפות משקפות את הצורך ברוגע וסיפוק: "להרגיע את עצמי שאני אספיק כל מה שאני צריכה, ולהרגיע את עצמי שאני לא אשכח את כל מה שאני צריכה לעשות", "להספיק לעשות דברים שחשובים לי, לחיות נכון". בהיבט הרגשי עלו גם רגשות שליליים, כמו פחדים ומחסומים לא להספיק את מה שתוכנן. מתוך 13 סטודנטיות, 10

סטודנטיות כתבו במילים אחרות שהן מפחדות לא להספיק: "שלא אספיק את כל מה שתכננתי". מלבד זאת היו סטודנטיות שביטאו את הפחד גם בעל פה וגם בכתב שתכנון זמן ילחץ אותן "שתמיד צריך להספיק, אתה בלחץ מזה", "שלא תהיה לי מספיק מנוחה", "שעמיס על עצמי". כל אלה ביטאו התנגשות של הצורך בניהול זמן בצרכים רגשיים אחרים. מלבד זאת עלו גם פחדים בעניין איכות לעומת כמות, כמו הסטודנטית שאמרה שיש לה פחד "לחפף בדברים מרוב עומס". שותף גם פחד מקיבעון או פגיעה ביצירתיות: "קיבעון דווקא בגלל ניהול הזמן".

סיבות רוחניות עלו גם הן כסיבות לניהול זמן: "כדי למצות כל דקה ביום בצורה הכי נכונה, להרגיש שהפקתי את המרב מכל יום, עשיתי את השליחות שלי באותו יום בצורה הכי טובה" או "כדי לנצל את כל רגע בצורה הכי טובה ולמלא את שליחותי בעולמי". היבטים אלה נמצאים במדרשים ובספרות המוסר.

ראינו שהסטודנטיות מגיעות ללימודים עם אסטרטגיות ניהול זמן שהן סיגלו לעצמן במהלך השנים ומבינות היטב את חשיבותן; משום כך ישנו רצון בקרב הסטודנטיות לפתח אסטרטגיות נוספות לניהול זמן. בפסקה הבאה הסטודנטיות מתארות את התרומה של לימוד אסטרטגיות לניהול זמן שנלמדו במהלך הסדנה שנחקרה.

לימוד אסטרטגיות לניהול זמן

הוראה ולמידה של אסטרטגיות תרמו לסטודנטיות בהיבטים מגוונים, כפי שהעידו על עצמן בסיום הסדנה. ראשית, ברכישת המיומנות של תכנון סדר היום והבנת חשיבותה: "לקבוע זמן לכל דבר", "סדרי עדיפויות מאוד חשובים כדי לתכנן את הזמן שלי נכון", "לקבוע דדליינים לדברים קטנים, לפרק את המטלות הגדולות שלי למטלות קטנות, לשים לב להרגלים שלי", "למדתי על חשיבות ניהול הזמן, על המודעות האישית שלי ועל פיתוח הרגל ותיעוד הדברים", וגם אמירה בעניין הסחות הדעת שמזמן הטלפון הנייד: "גרם לי להבין שבשביל ניהול זמן נכון אני צריכה לשים בצד את האפליקציות וכו'..."

אחדות מהסטודנטיות עסקו במקומן של פעילויות פנאי ומנוחה בתוך תכנון סדר היום הכללי: "לקבוע זמן [...] מנוחה, אוכל ולעשות כיף", "קיבלתי מהשיעור בעיקר את ההבנה שצריך לדעת לנהל את הזמן ככה שיהיה לי גם זמן פנוי. כלומר לשבץ בלו"ז שלי גם זמן של פנאי". לבסוף, כפי שראינו בפרק הקודם, גם פה היה אזכור של ממד נפשי המתלווה לשאלות של ארגון וניהול זמן: "להיות סלחנית עם עצמי גם אם לא הספקתי משהו מהלור"ז", "ההבנה שאין צורך להילחץ רק מלגשת לסדר את הזמן", "למדתי שזה אנושי לא להספיק את כל מה שאני רוצה", "...להסתכל למה אני באמת מפחדת לפעמים לגשת לדברים וכל הזמן דוחה אותם". נראה שהשיח בסדנה עשוי לסייע לסטודנטיות להפחית את הלחץ, להתמודד עם הפחדים ולנהל לעצמן את סדר היום שלהן בדרך הטובה ביותר.

בין ניהול זמן לקשב ומיקוד

כחודשיים לאחר הסדנה בנושא ניהול זמן, עשינו סדנה שנייה שעסקה בפיתוח קשב ומיקוד. בתחילת המפגש שיתפו הסטודנטיות כי הן מתמידות בניהול הזמן וכי הסדנה בנושא תרמה להן הלכה למעשה: "שיש חשיבות ענקית במקביל לניהול הזמן, הנכון, חייבים לקחת הפסקה לעצמי ולתת לעצמי זמן לנוח", "בקשר לניהול זמן, ב"ה משתדלת לעשות לי רשימת משימות ומשתדלת להכניס משימות שאני יכולה לעמוד בהן ולא דברים שלא אצליח להגיע אליהם מהעומס". על פי הדיווח העצמי, נראה שחל שיפור באיכות תכנון הזמן במהלך הזמן שחלף בין הסדנאות.

הסדנה השנייה עסקה בקשב, ודנו בה בנושאים הקשורים לעזרים למיקוד קשב וקשיים והאתגרים בנושא זה. בנושא של מיקוד קשב הסטודנטיות דיברו על סביבת לימודים מסודרת ושקטה בלי מסיחים פיזיים או רגשיים: "קל לי למקד קשב כאשר יש שקט מסביבי וכאשר לא יושב עליי משהו מסוים", "קל לי למקד קשב בלי להתעסק בשום דבר, מכיוון שזה עוזר להתרכז". סטודנטיות רבות דיברו על היכולת הגבוהה למקד קשב בדברים שמעניינים אותן ובדברים שמספקים משמעות והנאה: "כשאני מדברת עם מישהו שחשוב לי/מעניין אותי, כשאני עושה דברים שאני אוהבת", "בתחביבים, דברים שאני אוהבת".

במהלך הסדנה ניסינו לנתח במשך כמה מהזמן שאנו לומדים בו אנו מצליחות לשמור על קשב, והזכרנו מחקרים בנושא. 60% מהסטודנטיות דיווחו שהן בקשב ממוקד חצי מהזמן ו-40% דיווחו שהן בקשב ממוקד רוב הזמן. הסטודנטיות נשאלו מה יכול לעזור להן למקד קשב, בתשובותיהן עלו אמצעים מעשיים, כמו "להרחיק מסיחים שונים", "לכבות את הפלאפון, להיות באווירה נעימה ונוחה, לקבוע זמן מסוים לכל דבר", וגם אמצעים רגשיים: "להבין את המשמעות של הדבר שאני עושה כרגע בטווח הרחוק – מה הדבר ייתן לי בסוף?", "לבדוק מה אני אוהבת לעשות ומה עוזר לי לקשב יותר." שני אמצעים אלה, מעשיים ורגשיים, עלו בעבר כסיבות לניהול זמן.

עוד נושא שעסקנו בו בסדנה, היה החשיבות של הפסקות במהלך הלמידה. למדנו על מחקרים מסוימים המדברים על טווח למידה מיטבית ומה כדאי לעשות בהפסקה (פעילות גופנית, הרפיות). כמה מהבנות דיווחו על "יושבת שעה ועושה הפסקה בין 10 ל-15 דקות", "כל שעתיים בערך לוקחת הפסקה, ההפסקה שלי תהיה בערך חצי שעה, הייתי רוצה יותר" או על הפסקות הנגזרות ממערכת השעות האקדמית. עם זאת, יש סטודנטיות שכתבו "מעדיפה לשבת בבת אחת כמה שעות כי כשאני לוקחת הפסקה קשה לי לחזור". כלומר הפסקה היא דרך להתרענן, אבל טמונה בה סכנה של פגיעה בלימוד. אחת ההפסקות החשובות ביום היא השינה. דיברנו על חשיבות השינה ללימודים, מהם הרגלי השינה של הסטודנטיות וכיצד אפשר לפתח הרגלי שינה מיטיבים יותר. לסטודנטיות היו רעיונות כמו "לא להיות מול מסך כלשהו לפני השינה, לישון לפחות 6 שעות", "להירגע", "לישון מספיק, ובחושך", "לא להיות מוטרדת".

לסיכום, בדקנו אילו אסטרטגיות למידה יש לסטודנטיות בתוכנית המצוינים בתחילת לימודיהן. נמצא כי סטודנטיות מדווחות על אסטרטגיות מגוונות, כמו סיכום, ניהול זמן, הכנת מרחב למידה

מאפשר ולמידה משותפת. על אף אסטרטגיות ראשוניות בניהול זמן, סטודנטיות רבות דיווחו על קושי ועומס בזמן שלהן, ומשום כך בחרנו להתמקד בסדנה שבנינו בעיקר בניהול זמן וקשב. תרומת הסדנה לאסטרטגיות למידה לסטודנטיות התבטאה במהלך הסדנה בשיתופים של הסטודנטיות. נמצאו שלוש קטגוריות של סיבות מעשיות, רגשיות ורוחניות בניהול זמן. במעקב אחרי הכנת לוח זמנים למשך שבוע אחד, נמצא כי סטודנטיות רבות לא הכניסו ללוח הזמנים את הצרכים הבסיסיים שלהן, כמו שינה, ארוחות ומפגשים חברתיים. התרומה של הסדנה התבטאה גם בהעלאה למודעות ולימוד אסטרטגיות חדשות וכן בניהול הרגשי בהתמודדות עם לחצי הזמן ועומס הלמידה.

דיון

מחקר זה עוסק באסטרטגיות למידה בקבוצת סטודנטיות בתוכנית רג"ב. בקבוצה זו נמצאה תפיסה עצמית חיובית מאוד בנושא של ניהול זמן וניהול למידה בכלל, וכן רצון ונכונות גבוהים ללמוד אסטרטגיות חדשות ולשפר את איכות הלמידה שלהן. לצד התפיסה החיובית תיארו הסטודנטיות רצון להתמודד עם הלחץ והעומס ביכולות רבה בתוך ניהול הלימודים מתוך רצון להגיע להישגים גבוהים.

הסטודנטיות שהשתתפו במחקר דיווחו על שימוש באסטרטגיות מסוימות ללמידה בכלל ולניהול זמן בפרט כבר בתחילת הסדנאות. אף שיש אסטרטגיות שסטודנטיות ציינו שהשתמשו בהן לפני הסדנאות, לרבות מהן אין אסטרטגיות מוגדרות וברורות ויש חוסר תכנון לטווח ארוך. רוב האסטרטגיות היו בנושא למידה למבחנים והגשות עבודות, ומעטות מהן היו קשורות לניהול הזמן בלמידה השוטפת.

אסטרטגיות למידה שייכות בעיקר לתחום הקוגניטיבי, אלא שיש בהן גם צד של ניהול רגשי. יש צדדים רוחניים וצדדים הקשורים למשמעות ותפקיד. הסטודנטיות שיתפו בפחדים שלהן בתחום של ניהול זמן, וברגשות הנובעים מקיום אסטרטגיות יעילות לניהול זמן או היעדרן. המוטיבציה ללמידה של אסטרטגיות לניהול זמן נובעת מכמה היבטים: מהיבטים פרקטיים כמו רצון לסיים משימות בזמן ולהספיק יותר; מהיבטים רגשיים כמו הרצון להפחית לחצים כפי שנראה במחקרים אחרים על ניהול זמן והפחתת לחצים (Klein et al., 2020); ומהיבטים רוחניים כמו רצון להגשים את תפקידי בעולם. השילוב של סטודנטיות דתיות בעת המודרנית שבה מקובל לדבר על מימוש עצמי לצד תחושת השליחות שמאפיינת מי שבחר ללמוד הוראה יכול להסביר את העיסוק בצד הרוחני. דבר שלא נמצא בספרות וראוי לבחון אותו לעומק רב.

סדנאות לאסטרטגיות למידה תרמו לסטודנטיות לטווח הקצר וגם לאחר כמה חודשים. הסדנאות התמקדו באסטרטגיות לניהול זמן וקשב, ויש כמובן אסטרטגיות אחרות המיטיבות את הלמידה שראוי ללמוד גם אותן. למידת האסטרטגיות בקבוצה צריכה להיות גם מותאמת אישית, כל אדם צריך ללמוד מהי הדרך הטובה ביותר והנכונה ביותר בעבורו ליישם את האסטרטגיות וללמוד למידה יעילה (למשל דרך אחת לניהול זמן מכמה דרכים).

הסדנאות יכולות לתרום גם בתחום הכשרת המורים. במהלכן דובר על חשיבות של הוראת אסטרטגיות למידה כמורים לפני שמקנים אסטרטגיות לתלמידים, יש חשיבות ללמוד את הנושא ולהבנות בעצמנו אסטרטגיות נכונות וגם ללמוד כיצד מלמדים אותן בקבוצות לפי גיל (Rieser et al., 2016).

לסיכום, נראה שהוראת אסטרטגיות למידה לסטודנטיות היא חיונית ותורמת גם לסטודנטיות בתוכנית מצוינות, וכנראה כדאי להרחיב סדנאות מסוג זה גם לכלל הסטודנטים. ייתכן שללמוד אסטרטגיות לאורך זמן עם קבוצת תמיכה יכול לעזור להטמיע אסטרטגיות בדרך מיטבית וליצור הרגלים חדשים טובים יותר שסייעו בשיפור הלמידה. נראה שיש מקום בתוך תוכנית ההכשרה להוראה להתמקד באסטרטגיות למידה, ואף לשים דגש בהוראת אסטרטגיות למידה בבתי הספר.

רשימת מקורות

- ברודי, ד' ושפניר, י' (2021). "אני כאילו סבבה כזה" – אופן ההתמודדות של סטודנטיות בתוכנית רג"ב עם עומס לימודים. דרך אפרתה, 16, 173–192.
- ליבמן, צ' (2014). יתר כישורים ונשירה מהוראה: המקרה של בוגרי תוכניות המצוינים. גילוי דעת, 5, 41–63.
- מרצבך, מ', זרצקי, ר' וכץ, י' (2017). מצוינות להוראה: מאפיינים ייחודיים של תוכנית מצוינות במכללה להכשרת מורים מחקר משולב. מכלול, לב, 145–167.
- קניאל, ש' (2006). ספר האסטרטגיות ללמידה: ללמוד איך ללמוד. המרכז לטכנולוגיה חינוכית. שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום. רמות.
- Bennett-Rappell, H., & Northcote, M. (2016). Underachieving gifted students: Two case studies. *Issues in Educational Research*, 26(3), 407–430. <http://www.iier.org.au/iier26/bennett-rappell.pdf>
- Tuckman, B. W., & Kennedy, G. J. (2011). Teaching learning strategies to increase success of first-term college students. *The Journal of Experimental Education*, 79(4), 478–504. <https://doi.org/10.1080/00220973.2010.512318>
- Dembo, M. H. (2001). Learning to teach is not enough—Future teachers also need to learn how to learn. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 23–35.
- Dignath, C., & Veenman, M. V. J. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning—Evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33(2), 489–533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>
- Ellis, E. S., Deshler, D. D., Lenz, B. K., Schumaker, J. B., & Clark, F. L. (1991). An instructional model for teaching learning strategies. *Focus on exceptional children*, 23(6), 1–24. <https://doi.org/10.17161/foec.v23i6.7530>
- Kim, Y. E., Brady, A. C., & Wolters, C. A. (2020). College students' regulation of cognition, motivation, behavior, and context: Distinct or overlapping processes? *Learning and Individual Differences*, 80(126), Article 101872. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101872>

- Klein, C. J., Dalstrom, M. D., Weinzimmer, L. G., Cooling, M., Pierce, L., & Lizer, S. (2020). Strategies of advanced practice providers to reduce stress at work. *Workplace Health & Safety*, 68(9), 432–442. <https://doi.org/10.1177/2165079920924060>
- Magno, C. (2009). Investigating the effect of school ability on self-efficacy, learning approaches, and metacognition. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18(2), 233–244. <https://doi.org/10.3860/taper.v18i2.1325>
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16(4), 385–407. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Rieser, S., Naumann, A., Decristan, J., Fauth, B., Klieme, E., & Büttner, G. (2016). The connection between teaching and learning: Linking teaching quality and metacognitive strategy use in primary school. *British Journal of Educational Psychology*, 86(4), 526–545. <https://doi.org/10.1111/bjep.12121>
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., Monson, J., & Jorgensen, C. (1985). Maximizing what gifted students can learn: Recent findings of learning strategy research. *Gifted Child Quarterly*, 29(4), 181–185. <https://doi.org/10.1177/001698628502900410>
- Valtonen, T., Hoang, N., Sointu, E., Näykki, P., Virtanen, A., Pöysä-Tarhonen, J., Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo, K., & Kukkonen, J. (2021). How pre-service teachers perceive their 21st-century skills and dispositions: A longitudinal perspective. *Computers in Human Behavior*, 116, Article 106643. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106643>
- Weinstein, C. E., Acee, T. W., Jung, J., & Dearman, J. K. (2011). Strategic and self-regulated learning for the 21st century: The merging of skill, will and self-regulation. In B. Morrison (Ed.), *Independent language learning building on experience, seeking new perspectives* (pp. 41–54). Hong Kong University Press. <https://doi.org/10.5790/hongkong/9789888083640.003.0004>
- Weyandt, L. L., & DuPaul, G. (2006). ADHD in college students. *Journal of Attention Disorders*, 10(1), 9–19. <https://doi.org/10.1177/1087054705286061>
- Wolters, C. A., & Brady, A. C. (2021). College students' time management: A self-regulated learning perspective. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1319–1351. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09519-z>

אורן כהן זדה

"לא קלה היא דרכנו...": עבודת צוות "מתוכננת" או "מאולצת" בתפיסתם של מורים ומנהלים בחדרי מורים

תקציר

מחקר זה עוסק בסדירויות כפויות ומתוכננות של מורים לשם עבודת צוות מטעם הנהלת בית הספר.

שאלת המחקר היא כיצד ייווצרו הסכמות בין מנהלים למורים בהתוויית עבודת צוות בבית הספר. מטרת המחקר היא לבחון את צמצום הפערים בסוגיית עבודת הצוות בין מנהלים למורים. ראיונות עומק עם שישים מנהלים ומורים במחוז הדרום בישראל חושפים אצל המורים את הרגשתם הקשה בעניין דרכי עבודת צוות כפויות ומאולצות ואצל המנהלים את הצורך בעבודת צוות זו. המחקר העלה את הצורך המובהק בסיפוק צורכיהם של מורים בעבודתם: מתן שיקול דעת ועצמאות, אמון, גמישות בקביעת הסדירויות ובבחירת תוכנם. אלה הם מהות צורכיהם של המורים בעבודתם. כמו כן מתוצאות המחקר עולה כי מנהלים מצדיקים עבודת צוות מתוכננת כי יש בה יצירת הזדמנות בשביל מורים מסוימים לעבוד יחד בבית הספר, יצירת יחסים מתמידים יותר של שיתוף בין מורים, מניעת הסכמה פסיבית ושאלנות קבוצתית התורמת למורים "לצאת מאזור הנוחות" שלהם. מחקר זה הוא מחקר חלוץ המפנה את הזרקור אל התוצאות של עבודת צוות כפויה ומאולצת.

מילות מפתח: עצמאות; עבודת צוות מתוכננת/מאורגנת; עבודת צוות כפויה ומאולצת; הפרדה (בלקניזציה); קטרטיות; משבר הקורונה.

מבוא

פיתוח עבודת הצוות בבית הספר תלוי במידה רבה בפעולותיו של המנהל. למנהיג הצוות השפעה רבה על המתנהל בו ובכלל זה על מידת היצירתיות, על חלוקת הידע, על פתרון הבעיות המופנות לצוות, על פעולות חברי הצוות ועל מידת המחויבות של הצוות לארגון (West, 2012). על מנהיג הצוות ליצור סביבת עבודה נעימה וקשובה מבחינה רגשית כדי שהצוות יהיה יעיל יותר, יצירתי, משתף פעולה ונדיב זה כלפי זה וכפועל יוצא יוכל להתמודד בהצלחה עם משימותיו המורכבות. למעשה על מנהיג הצוות להכשיר את הצוות לבצע את משימותיו. ההכשרה כוללת

פעולת גומלין ישירה עם חברי הצוות כדי לסייע להם לתאם את העבודה ביעילות לשם ביצוע המשימה (אופלטקה, 2015). למנהיג הצוות אף השפעה רבה על האקלים הרגשי בצוות. הוא צריך לשמש מודל לאופטימיות, להיות בעל ביטחון עצמי, נלהב וקשוב לחברי הצוות מתוך רצון לעודד את הצוות להשקיע מאמץ במימוש המשימות המוטלות עליו. עליו לדעת להתמודד עם חששות העשויים לצמוח בקרב חברי הצוות (West, 2012). מה שמקל על הקמתם של צוותים בעלי ביצועים גבוהים בבתי הספר הוא מנהיגות מפורזת – מנהיגות המעודדת שכל חבר צוות יחוש כמו מנהיג המשתף פעולה (Goodall, 2013).

עבודת צוות "מתוכננת" ועבודת צוות "מאולצת"

הספרות המקצועית מבחינה בין "עבודת צוות מתוכננת" (enforced teamwork) (הרגריבס ופולן, 2017/2012) ובין "עבודת צוות מאולצת" (contrived collegiality) (Hargreaves, 1991).

ממצאי מחקרים רבים העוסקים בתרבויות שיתופיות בארגונים עוסקים בדרישה של הנחיה והתערבות. הכוונה היא לתמיכה, להנחיה וליצירה של הזדמנויות לעבודה משותפת. תרבות שיתופית אינה מכתיבה תמיכה ושיתוף בין עמיתים באמצעות פחד וכפייה. זאת מתוך ניגוד ל"עבודת צוות מאולצת" שבה העמיתות והשותפות נכפות מלמעלה ויוצרות נוקשות הפוגעת בשיקול הדעת – שהוא אבן הראשה של המקצוענות וההון המקצועי. עמיתות ושותפות כזו הן בהכרח שטחיות וקצרות טווח (הרגריבס ופולן, 2017/2012). דוגמה לעבודת צוות כפויה היא יצירת סדיריות נוקשות שקובעת הנהלת בית הספר מבלי לשתף את המורים ביעודם ובמטרתם. סדיריות אלו מבטאות חוסר אמון של מנהל בית הספר בצוותו (הרגריבס ופולן, 2017/2012).

לפי הספרות המקצועית "עבודת צוות מתוכננת" יוצרת מערכת של נהלים ביורוקרטיים רשמיים כשמטרתה להדגיש את תשומת הלב הניתנת לתכנון משותף, לייעוץ ולדרכים אחרות של עבודה יחד. מנהלים יוזמים עבודת צוות למורים, פגישות הנקבעות באופן רשמי, סדיריות קבועות כדי להבטיח עבודת צוות מתוכננת בבית הספר וכדי לעודד קשר הדוק יותר בין מורים ולטפח שיתוף, למידה ושיפור של מיומנויות ושל מומחיות. עבודת צוות מתוכננת נועדה לסייע לעשייה מוצלחת של גישות ושל טכניקות חיצוניות חדשות כדי ליצור תרבות מגיבה ותומכת יותר בבית הספר (West, 2012). היא עשויה להיות שימושית בתהליך יצירת יחסים מתמידים יותר של שיתוף ועבודת צוות בין מורים. זוהי דרך ליצור קשרים עם מורים, ובאמצעותם המנהלים יכולים לבנות הוראה יעילה הנשענת על יסודות בלתי פורמליים של הכרה, אמון ותמיכה המהותיים ליצירת קהילה.

המסגרת (setting) של עבודת הצוות היא הבסיס ליצירת קביעות ויציבות שבלעדיהן לא תתאפשר למידה מקצועית משמעותית. מסגרת ברורה לעבודת הצוות היא צורך חיוני. מסגרת מעניקה יציבות וביטחון ומשדרת רצינות ומחויבות. מסגרת כזאת כוללת הבניה של תדירות המפגשים ואורכם, תכנון שנתי ותכנון כל מפגש ומפגש. סדיריות קבועות ויציבות משמשות תשתית המאפשרת למידה משמעותית. המנהיגים אחראים לארגן ולמסד סדיריות קבועות ויציבות לעבודת הצוות, להבטיח שמסגרות הלמידה המקצועית מנוהלות ומאורגנות היטב ושמתיימרים

התנאים הנדרשים למעורבות בתהליכי הלמידה וההתפתחות המקצועית (בניה ואחרים, 2013). צוות לא יכול לפעול בדרך מיטבית כשמועד הפגישות אינו סדור בזמן ומעוגן במערכת (Hackman, 2002).

עצמאות למורים בשדה החינוכי

הרחבת העצמאות מגבירה את ההנעה אצל אנשים בכלל ואצל מורים בפרט (פינק, 2012/2009; שוורץ-פרנקו, 2017). מורים המעורבים בתהליכי קבלת ההחלטות הנוגעות לעבודתם, עובדים מתוך תחושת שייכות והזדהות עם המטרות והתהליכים שנבחרו. מבנה עבודה כזה הופך את ההוראה ל"שלהם", ומגייס מהם משאבים פנימיים אחרים מאלה של העובדים בעבור גמול חיצוני בלבד או מתוך כפייה. לעומת זאת יש עדויות שכאשר חופש הפעולה של מורים הולך ומצטמצם ועצמאותם נשללת, הם מאבדים עניין בעבודה ואף נוטשים את התחום (Gates, 2013; Strauss, 2013).

יש נימוק כפול מדוע יש להעניק למורים חופש ועצמאות בעבודתם ומדוע חשוב לשתף אותם בתהליכי קבלת ההחלטות. על סמך אפיון ההוראה כאומנות מעשית, הידע הנחוץ לצורך קבלת ההחלטות הוא ידע מעשי הנתון אצל המורים – אלה שעוסקים בפעילות המעשית של ההוראה. כמו כן המורים עצמם חשים באי-הלימה שבין אופי עבודתם לניסיון של גופים למיניהם לכפות עליהם הנחיות ולהתערב בעבודתם. המורה יודע שגם אם ירצה לציית להוראות הממונים עליו, בכל זאת הוא יאלץ להעניק הוראות פרשנות אישית ובסופו של דבר הוא שיקבל החלטות ויהיה אחראי להן. משום כך כשאין מערבים אותו בקבלת החלטות ובעיצוב הוראות אלה, נוצר מתח פנימי. מתח זה נכפה על המורה מכורח תנאי עבודתו (שוורץ-פרנקו, 2017). בעבודתם היום-יומית של המורים עולים אינספור מצבים של בחירה ואחריות. כאשר המערכות מנסות להגביל חירות זו ולכפות את ההחלטות, הן מביאות לידי אי-הלימה או חיכוך מתמיד בין דרישתן ובין אופי העיסוק ההכרחי. לדעת שואב (Schwab, 1983), אפשר להפחית את המתח אם המורה היה שותף מראש בתהליכי קבלת החלטות, ובסופו של דבר הוא המיישם אותן. במצב כזה המורה עובד בתחושת הלימה בין ההכרח לבחור ובין היכולת להשפיע. כמו כן במצב של שיתוף, מורים ייתקלו פחות בניגודים בין תוכן ההנחיות הכלליות ובין ההחלטות הקונקרטיות שהם מקבלים בזמן ההוראה. לדעת בניה (2015), עצמאות אינה מושג ניטרלי אלא מושג הנושא תוכן וערכים. הקריאה להרחיב את העצמאות של מורים בעבודתם מבקשת להתאים את בית הספר לאופי האמיתי של הקיום האנושי בכלל ולעבודת המורה בפרט.

ייתכן שדווקא בגלל פוטנציאל העצמאות המצוי במקצוע ומאפיין אותו, המערכת מפעילה את מנגנוני השליטה כדי לשמר את כוחן של הקבוצות שמבקשות לשלוט בחברה באמצעות החינוך. הסתירה הזו בין העצמאות המהותית של המקצוע ובין הכפייה ההיררכית פוגעת במורים. המורה נאלצת "להתאים את עצמה" לתכתיבים כלליים, וזאת אף שהיא מתמודדת תמיד עם מצבים קונקרטיים המחייבים הכרעה עצמאית. לפיכך נוצרת תחושה של חוסר משמעות בעבודה, וזו היא הסיבה העיקרית לשחיקה של מורים (שוורץ-פרנקו, 2016).

הפעולה הנעשית מתוך מוטיבציה נשלטת מלווה לרוב ברגשות שליליים ובקושי להתמודד עם מכשולים ועם קשיים (Ryan & Deci, 2016).

זאת ועוד, משבר הקורונה שפקד את עולמנו בשנה זו שבה צוותי ההוראה נדרשו לנהל עבודת צוות שלא הורגלו אליה עד כה, כזו שהתנהלה מרחוק בדרך מקוונת ודיגיטלית, הוא הזדמנות להאיץ תהליכים לחיזוק תחושת המורים בסביבה חברתית-רגשית (SEL) קשובה ותומכת.

מטרות המחקר ושיטת העבודה

מטרת המחקר היא לבחון כיצד אפשר לגשר על הפערים בסוגיית עבודת הצוות בין מנהלים לסגלי ההוראה: כיצד אפשר ליצור פשרה ומשא ומתן בין המורים שמעדיפים להיות עצמאיים בקביעת סדירויות ובקביעת תכנים ומשימות בעת ניהול עבודת הצוות ובין מנהלים שרוצים להכתוב סדירויות ולקבוע תכנים ומשימות בעת עבודת הצוות? אם כן, המחקר יעסוק בשאלות האלה:

1. כיצד מבטאים המורים את הרגשתם בעניין עבודת צוות כפויה או עבודת צוות מאולצת בבית הספר?
2. כיצד מסבירים המנהלים את הסיבות לבחירתם בדרכי עבודות כפויות ומאולצות בחדר המורים?
3. מהן ההשלכות בחדר המורים ליצירת עבודת צוות כפויה ומאולצת שעל מנהל בית הספר להכיר בהן ולהביא בחשבון אם יחליט לבחור בה?
4. כיצד ייווצרו הסכמות, פשרות והשפעות הדדיות בין מנהלים למורים בהתוויית עבודת צוות שתתאים לכלל סגלי ההוראה?

שיטות המחקר

במאמר זה מובאים מקצת מן הנתונים שנאספו במחקר חלוץ על שיתופי פעולה בעבודת צוות בחדרי מורים הטרוגניים שנעשה בשנת הלימודים תשע"ח-תשע"ט. המחקר המקורי נעשה על פי הפרדיגמה האיכותנית-קונסטרוקטיביסטית המתאפיינת ביחסה ההוליסטי כלפי התופעה הנחקרת ומאפשרת לחוקרים להבין תופעות ומצבים כישויות שלמות (שקדי, 2003, 2016).

אוכלוסיית המחקר כללה 60 מורים ו־20 מנהלים בבתי הספר יסודיים במחוז דרום בישראל.¹ באוכלוסיית המחקר מיוצגים שלושת המגזרים הקיימים במערכת החינוך הממלכתית במחוז דרום: בתי ספר ממלכתיים, בתי ספר ממלכתיים דתיים (ממ"ד) ובתי ספר השייכים למגזר הברדואי. בתי הספר שהשתתפו במחקר הם בתי ספר מוכרים ורשמיים המשויכים למחוז דרום במשרד החינוך. דגימת המשתתפים לא הייתה הסתברותית, אלא נעשתה על פי זמינות המשתתפים בשטח המחקר.

1. בתי הספר שנבחרו להשתתף במחקר ממוקמים בדרום ישראל, והבחירה בהם נעשתה מטעמי נגישות של עורך המחקר אליהם.

אוכלוסיית המורים כללה 38 נשים ו־22 גברים, בעלי ותק של שלוש שנים לפחות במערכת החינוך, מהן לפחות שנתיים בבית הספר. כולם היו בעלי תואר ראשון ותעודת הוראה. טווח הגילים היה 30–62.

אוכלוסיית המנהלים כללה 14 נשים ו־6 גברים, בעלי ותק של שנה אחת עד 18 שנות ניהול. מנהלת אחת הייתה בעלת תואר ד"ר, והשאר בעלי תואר ראשון או שני. טווח הגילים היה 30–62. שמונה מן המנהלים הגיעו לעמדת ניהול מתוך צוות בית הספר, ו־12 אחרים ניהלו בתי ספר או מוסדות חינוך אחרים ולא היו מורים בבית הספר לפני שמונו לנהל אותו. שלושה מן המנהלים הקימו את בית הספר ועדיין מנהלים אותו. אחת המנהלות זכתה במכרז פיקוח ומשמשת מפקחת כוללת.

טבלה מס' 1: נתונים דמוגרפיים של אוכלוסיית המחקר

קטגוריה	מנהלים	מורים
גיל	2 מנהלים בטווח גילים 35–30 (10%)	20 מורים בטווח גילים 35–30 (33%)
	5 מנהלים בטווח גילים 45–35 (25%)	22 מורים בטווח גילים 45–35 (37%)
	10 מנהלים בטווח גילים 55–45 (50%)	10 מורים בטווח גילים 55–45 (17%)
	3 מנהלים בטווח גילים 62–55 (15%)	8 מורים בטווח גילים 62–55 (13%)
השכלה	17 בוגרי תואר שני (85%)	15 בוגרי תואר שני (25%)
	2 בוגרי תואר ראשון (10%)	45 בוגרי תואר ראשון (75%)
	1 בוגר תואר שלישי (5% PhD)	60 מורים עם תעודת הוראה (100%)
	20 מנהלים עם תעודת הוראה (100%)	
תפקיד בבית הספר	10 מנהלים בעלי התמחות בשפה (50%)	50 מחנכים (83%)
	5 מנהלים בעלי התמחות במתמטיקה (25%)	10 מורים מקצועיים (16%)
	5 מנהלים בעלי התמחות במדעים (25%)	43 מתוכם משמשים גם בעלי תפקידים מגוונים בבית הספר (71%)
ותק בניהול / הוראה	3 מנהלים עם ותק של 0–1 שנים (15%)	20 מורים עם ותק 0–10 שנים (33%)
	10 מנהלים עם ותק 2–10 שנים (50%)	25 מורים עם ותק של 11–20 שנים (42%)
	7 מנהלים עם ותק עם 11 שנים ומעלה (35%)	12 מורים עם ותק 21–25 שנים (20%)
		3 מורים עם ותק של 21 שנים ומעלה (5%)
מגזר	5 מנהלים משתייכים למגזר הבדואי (25%)	20 מורים משתייכים למגזר הבדואי (33%)
	10 מנהלים משתייכים למגזר היהודי (50%)	20 מורים משתייכים למגזר היהודי (33%)
	5 מנהלים משתייכים למגזר הממלכתי־דתי (25%)	20 מורים משתייכים למגזר הדתי (33%)

כלי המחקר המרכזי במחקר זה הוא ריאיון מובנה חצי פתוח. הריאיון המובנה למחצה מאפשר לחוקר לשאול את כל המרואיינים שאלות אחידות על פי שלד הריאיון, וגם להוסיף שאלות על פי הנושאים שעלו בריאיון עצמו (Merriam, 1998). הריאיון נבחר לכלי המרכזי במחקר זה מפני שהוא מאפשר לחוקר לאסוף נתונים ישירות ממשתתפי המחקר (Fontana & Frey, 2000), והחוקר יכול להבין באמצעותו את החוויה של האנשים האחרים ואת המשמעות שהם מייחסים לחוויה זו (שקדי, 2003). הראיונות נועדו לחשוף את מהות עבודת הצוות כפי שהיא נחוות בעיני כל משתתף. הראיונות עם המורים נעשו במרכזי פסג"ה (פיתוח סגלי הוראה) ונמשכו 90 דקות. הראיונות עם המנהלים התנהלו בבית הספר ונמשכו 60–30 דקות. החוקר הקליט ותמלל את הראיונות, ואיסוף הנתונים נמשך כל עוד קיבל החוקר מידע חדש מן המרואיינים.

המרואיינים נדגמו בשיטת דגימה מחושבת-מכוונת (purposeful sample), כלומר חיפוש משתתפים בעלי מאפיינים מסוימים שעשויים לייצג את כלל התופעות הקיימות באוכלוסייה שנבחרו ממנה וללמד אותנו על התופעה הנחקרת (שקדי, 2003; Mason, 1996). לשם כך, על החוקר לכלול משתתפים שמייצגים את הגיוון הרחב ביותר של תפיסות בתוך הטווח שהגדיר במטרות המחקר (Higginbottom, 2004). הראיונות נעשו בבתי הספר שעובדים בהם המורים והמנהלים ונמשכו כשעה כל אחד. כל המורים והמנהלים שהתבקשו להתראיין הסכימו לכך לאחר שצוין לפנייהם ששמותיהם יישארו חסויים, והיה ניכר שברצונם לחלוק את רגשותיהם ואת קשייהם בבתי הספר.

הראיונות תומללו במדויק ככל האפשר, ולאחר קריאה חוזרת ונשנית של התמלילים חולק החומר לתמות. קידוד הראיונות נעשה בשיטת הקידוד האינדוקטיבי הפתוח (Bogdan & Biklen, 1992): היגדים ומושגים חוזרים או בעלי תוכן דומה סומנו וצורפו. לאחר מכן קובצו ההיגדים לקטגוריות ונוסחו תמות מרכזיות המשמשות מסגרת להצגת ממצאי המחקר. בשלב הראשון צורפו תמות נוספות ותמות אחרות נמחקו, עד שבשלב האחרון גובשו התמות המוצגות בהמשך.

לאחר פעולת הקידוד, בשלב ניתוח החומר ופרשנותו, נבחר ניתוח בדרך שנראתה מתאימה למטרות המחקר, כפי שהציעו מייקוט ומורהאוס (Maykut & Morehouse, 1994).

ממצאים

ממצאי מחקר זה נחלקו לשני חלקים:

מטרות צוות המורים: גמישות, מניעת סדירויות כפויות, מתן אמון, עצמאות ושיקול דעת למורים מצד הנהלת בית הספר.

מטרות הנהלת בית הספר: ליצור הזדמנויות בעבור מורים לעבוד יחד בבית הספר, ליצור יחסים מתמידים יותר של שיתוף בין מורים (סדירויות קבועות), למנוע שאננות קבוצתית, להרחיב את הבסיס של מורים לשיתוף פעולה ולהוסיף מיקוד לעבודה בצוותא.

"כפייה מיותרת ובזבוז זמן שאין לנו..."

המורים במחקר זה העלו את עבודת הצוות כדבר המוכתב בידי הנהלת בית הספר וכדבר הנכפה עליהם. לדעת המורים, מפגשי צוות רבים שקובעת הנהלת בית הספר הם מיותרים, לא יעילים ונעשים רק כדי לרצות את הנהלת בית הספר. לדעתם, מצב זה יוצר שחיקה, מרמור, ייאוש וחוסר רצון בקרב המורים:

מ"כ: במהלך יום עבודה בבית הספר כל דקה מנוצלת ואין זמן לבזבוז זמן. אף מורה לא רוצה שיבזבוז את זמנו סתם כך. הרבה פעמים אני מוצאת את עצמי משתתפת במפגשים מיותרים רק כדי לרצות את הנהלת בית הספר. אני ואותו צוות מבין ויודע שהמפגש מיותר ולא תכליתי. במקומו אנו יכולים להספיק דברים שאנו לא מגיעים אליהם. בחלל החדר קיימת שתוקת הסכמה. ברור לכולנו שאנו יושבים בלי שום תכלית ראויה ומבזבזים זמן יקר.

ת"ש: בכל זמן שמתפנה משבצת, ההנהלה קובעת הדרכות, ישיבת מחנכים לשכבה, ישיבת מורים על פי תחום וישיבת צוות מוביל. לא ניתן להחליט מה נכון לך, לתלמידייך, לסגל בשכבה או לצוות המורים בתחום מסוים.

א"ש: אני שותפה בצוות מתמטיקה ובצוות אח"מ (אקלים חינוכי מיטבי). קרה בעבר ששובצתי לשני מפגשי עבודת צוות באותו היום ובאותה השעה. ידעתי ששניהם לא חשובים לאותו שבוע כי רציתי לשבת עם מורות מקצועיות לקראת יום הורים...

נ"צ: קיימת נוקשות בעניין ניהול עבודת צוות. התכנון מוכתב על ידי ההנהלה מבלי שמשתפים אותנו המורים...

"שעות השהייה הם שלנו..."

בראיונות של מורים מודגשת פגיעה בשעות השהייה² שלהם בעקבות סדירויות קבועות שקבעה הנהלת בית הספר. הינה שלוש דוגמאות לכך:

מ"ש: משנה לשנה התחושה היא שזמן ההכנה של המורים יכול להתקיים רק בבית ולא בבית הספר. זאת משום שבכל שעות השהייה קיימות ישיבות ומפגשים עם מורים. להערכות ליום למחרת לא מצליחים להגיע. רוב המורים עושים זאת בביתם. זה גורם לשחיקה רבה כי הזמן לא מנוצל כמו שצריך.

צ"מ: בכל שעות השהייה שלנו משבצים אותנו לישיבות צוות. אני מלאה עד אפס מקום. שעות השהייה הם שלנו למפגשים עם הורים, למילוי טפסים ובדיקת מבחנים. בסוף הכול נכנס איתי הביתה והדבר פוגע בשעות הפנאי עם היקרים שלי...

2. על פי רפורמת "אופק חדש", שעת שהייה מוגדרת שעה שבה המורה לא מלמד והוא פנוי לשוחח עם הורה, תלמיד, לעבוד בעבודת צוות ולעבור הדרכות חיצוניות ופנימיות.

פ"ז: שעת שהייה עומדת לרשות המורים לעבוד כראות עיניהם. יש לתת אמון במורים ולא לקבוע בעבורם מה לעשות בשעותיהם.

"החוסר אמון מצד ההנהלה מורגש היטב..."

בראיונות של מורים מודגשת אף ההרגשה של חוסר אמון מצד ההנהלה בעקבות סדירויות קבועות של עבודת צוות והנוקשות בקיום סדירויות אלו:

ע"ס: הקשיחות הזו מעצימה בקרב המורים את התחושה, שאין לסמוך על פעולותיהם. ברגע שמורה לא שותף בתכנון עבודת הצוות שלו ומודר מעניין זה זו מבחינתו אמירה שלא סומכים עליו...

מ"ק: המנהלת אצלנו מאוד ריכוזית, דורשת להתעדכן בכל פרט ובכל מקרה או שינוי. אם דוחים ישיבה או מקצרים היא רוצה לדעת. היא לא נעתרת לבקשתם של המורים לבצע שינויים ולפני שינוי אנו צריכים לקבל אישור. מצב כזה הופך את המנהל ל"צוואר בקבוק" שתוקע את העבודה. על האצלת סמכויות אין כמוכן על מה לדבר.

"נגיב במחאה על כך..."

בראיונות של מורים עלו תיאורים של תמונות מצב שבהן הנהלת בית הספר אילצה צוותי הוראה לעסוק במפגש צוות בנושא מסוים ונושא זה לא הלם את צורכיהם או את סדר העדיפות של אותם מורים בצוות. בפעמות רבות אלו דיווחו המורים כאחד שהם יצרו "מחאה חתרנית" כתגובה על דרישת הנהלת בית הספר. הינה ארבע דוגמאות לכך:

א"מ: הרבה פעמים ההנהלה מבקשת שנשב בעבודת צוות על נושא מסוים. אנו מרימים גבה ולא מבינים מדוע הנושא הזה דווקא נבחר באותה עת ולא נבחר נושאים אחרים בוערים יותר. אנו יושבים חמש דקות על מה שביקשה ההנהלה, מסמנים וי ועוברים לנושא שבוער לנו יותר...

א"ח: הרבה פעמים כשזה קורה וההנהלה מאלצת אותנו לעבוד בנושא מסוים בצוותים, אנו יושבים ומקטרים כל המפגש. בסוף לא עוסקים בשום נושא [...] מעבירים את הזמן במחאה חתרנית.

א"ל: סדר העדיפות של הנהלת בית הספר לא תמיד בא בהלימה לסדר העדיפות של צוות המורים. לעיתים העומסים הם רבים ואנו מעדיפים לעסוק במה שבוער באותו שבוע. אנו עושים זאת באופן סמוי כדי לא לעורר את זעם מנהלת בית הספר.

כנגד זה מורים מעטים ביטאו את העובדה שעבודת צוות מתוכננת יצרה הזדמנות למפגשים משותפים עם מורים אחרים שמלמדים בשכבות גיל אחרות ושייכים לקבוצות צוות דיסציפלינריות מגוונות. היטיבה לתאר זאת א"ר: "הכרנו מורים שמעולם לא ישבנו עימם במעגלי שיח, כי הם מלמדים תחומי דעת כל כך שונים ממה שאנו מלמדים. עד כה לא הייתה לנו הזדמנות להכירם."

ל"ר שיתפה בריאיון עימה ש"בזכות עבודת צוות מתוכננת על ידי הנהלת בית הספר נוסח תקנון בית הספר בשיתוף פעולה של כלל צוות המורים ובהסכמתם של כולם. בדרך זאת כולם אוכפים אותו מדי יום בכל הכיתות בצורה אחידה ומוסכמת. נוצרה אף שפה אחידה בין כולנו – שפה אחידה שלא הייתה קיימת קודם לכן". ר"ת ביטאה בריאיון את העובדה ש"בזכות סדירויות קבועות שהנהלה קבעה נוצר קשר הדוק יותר בין מורים, וכן מחויבות זה לזה הנגזרת מתוך היכרות מעמיקה של המורים".

מטרות המנהלים בקיומה של עבודת צוות

"זו הזדמנות פז בעבור כולנו לעבוד יחד בשיתוף פעולה"

מנהלי בתי ספר נימקו בראיונות את הצדקת עבודת צוות מתוכננת (מונחית) כדרך ליצור הזדמנות בעבור מורים מסוימים לעבוד יחד בבית הספר וליצור יחסים מתמידים יותר של שיתוף בין מורים:

ע"מ: סדירויות קבועות ומוגדרות חייבות להיות כחלק מתרבות ארגונית בית ספרית. אלה נגזרות מהיעדים והמטרות הבית ספריים. ברור לכול שאם לא יהיו סדירויות מסודרות המורים לא ישבו זה עם זה ולא תתקיים עבודת צוות. הסדירויות מהוות הזדמנות לתכנן, להתייעץ, ללמוד, ללמד, להתנסות ולהצליח. מורים לומדים להכיר זה את זה במליאות שונות ומגוונות. גם אם זה נראה לא גמיש או כפוי – היתרונות עולים על החסרונות. מתי ישנה הזדמנות שמורים בתחומי דעת שונים ישבו זה עם זה? ברגע שקובעים סדירות משותפת לכולם מנצלים הזדמנות פז.

מ"כ: ככל שיהיו יותר הזדמנויות מגוונות לעבודת צוות בין צוותים שונים ומגוונים בחדר מורים, כך הוא יתגבש לכדי שפה משותפת עם יעדים ומטרות ברורות ומשותפות...

ח"ח: שיתופי פעולה ועבודת צוות הם בעיניי פעולות מקודשות. כל המורים אצלי בבית הספר מכירים זה את זה ונפגשו רבות בקבוצות עבודה במהלך השנה האחרונה. כך יוצרים ומגבשים צוות עבודה.

"לצאת מאזור הנוחות"

התפיסה הרואה את הצדקת עבודת צוות מתוכננת (מונחית) כמניעת הסכמה כנועה ותורמת למורים "לצאת מאזור הנוחות" שלהם עולה בראיונות עם המנהלים, כפי שעולה מן הדוגמאות האלה:

א"ו: שאננות לעיתים קיימת בקבוצות מורים. המורים מעוניינים לשמור על אחדות הצוות, ולכן אינם ששים להיות ה"נודניקים" שמעכבים את כולם. ספקות נשמרים בבטן. וגם בידוד עלול להחריף את הבעיה: יש צוותים המתכנסים בתוך עצמם, מתייחסים בביטול לכל סימן המרמז כי החלטותיהם או תוכניותיהם שגויות, מרחיקים את עצמם ממורים שהם מתנגדים פוטנציאליים ואף מתעקשים שהמתנגדים האלה

לא מקצועיים. לעיתים הסכמה פסיבית עלולה להשתרש בצוות.

נ"צ: כדי למנוע שאננות וכדי להרחיב את שיתופי הפעולה בין מורים שונים אני הרבה פעמים שוברת את דפוסי העבודה השגרתיים שלהם. אני מחלקת את המורים לקבוצות קטנות המסוגלות לייצר מגוון רחב יותר של רעיונות ולתת לצוות כולו נקודות מבט נוספות. אני מזמינה מומחים מבחוץ כדי לתת חוות דעת ולנער קצת את הדינמיקה הקבוצתית בפגישות, כדי למנוע שאננות. אני גם מקצה זמן מוגדר מראש לשמיעת דעות מיעוט ולטפח תרבות עבודה המעודדת אנשים לתת חוות דעת כנה, וזאת כדי להוסיף לדיון נקודות מבט חלופיות חיוניות.

ב"ל: נוכחתי לראות מספר פעמים רבות איך קבוצת מורים טובה ואיכותית נעשית שאננה לגבי תלמיד בבית הספר שמצבו החמיר. הקבוצה יצאה מנקודת הנחה שהם קיבלו את ההחלטות הנכונות בעבורו אך המענים שניתנו לו היו עוד מאותו הדבר ולא הצליחו לסייע לו. ברגע שקבוצה זו התיישבה עם צוות טיפולי בבית הספר ניתנו מענים משמעותיים יותר בעבורו שהצליחו להציל אותו.

"האחריות על עבודת הצוות היא שלנו המנהלים"

מניתוח ראיונות המנהלים עוד עולה כי המנהלים רואים בתפקידם תפקיד כוללני הנקרא ניהול עבודת צוות: כלל הצוותים החינוכיים הוא באחריותם, בין שהפעילות מתנהלת במשרדם ובנוכחותם ובין שהיא מתנהלת בלעדיהם. הינה דוגמאות אחדות לכך:

א"ש: האחריות לקיום סדירויות של מנהל בית הספר עם הצוותים ובינם לבין עצמם היא של מנהל בית הספר.

ש"א: מנהל מבית הספר מוביל את תהליכי ההוראה והלמידה בבית הספר. כדי לקדם ולפתח תהליכי הוראה, למידה וההערכה עליו להוביל את עבודת הצוות בצורה המיטבית ביותר – לתכנן אותה, לקדם אותה, לפתח אותה מעת לעת, להרחיב אותה ולטפח אותה כל הזמן. זה אחריותו הבלעדית.

ר"ב: מנהל לא יכול לשבת בכל ישיבות הצוותים, אבל האחריות הכוללת היא שלו עם כל המשתמע מכך. עליו לדעת מה קורה בכל צוות עבודה של מורים, בין אם הוא נוכח בו ובין אם לאו. פרוטוקולים של צוותי עבודה חייבים להיות על שולחן העבודה שלו בכל עת כתיעוד לתהליכים אותם הוא מקדם.

דיון

המורים העלו את נושא עבודת הצוות כדבר המוכתב בידי הנהלת בית הספר וכדבר הנכפה עליהם. לדעת המורים, מפגשי צוות רבים שקובעת הנהלת בית הספר הם מיותרים, לא יעילים ונעשים רק כדי לרצות אותה. מצב זה יוצר שחיקה, מרמור, ייאוש ואדישות בקרב המורים בחדר המורים.

ממצאי מחקר אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים שהראו כי עבודת הצוות מאולצת יותר ואין בה הזדמנות לבחירה. לעיתים במקום לפתח בהדרגה את עבודת הצוות,

המנהלים כופים אותה כמו שיטה חסרת גמישות (הרגריבס ופולן, 2012/2017; פולן והארגריבס, 1992/1999). חוסר היכולת לחזות את השפעותיהן של תרבויות השיתוף יכול לקדם מנהלים גם לדרכי עבודת צוות שאפשר לשלוט בהן, לווסת ולמתן אותן.

הספרות המקצועית מכירה בתופעה שבה מנהלים כופים את עבודת הצוות בדרך מנהלית ומביאה דוגמאות רבות לעבודת צוות כפויה שמתפתחת מתחת לדגל של תרבות השיתוף. סוגים רבים של יחסי אימון עמיתים שלא רק מעודדים אלא גם מכריחים מורים לעבוד יחד על שיפורים בפרקטיקה שלהם, יוצרים עמיתנות (קולגיאליות) כפויה (Hargreaves & Dawe, 1990).

פיקוח וסיוע הכרוך בהערכה ועזרה לצד הייררכייה הם ביטוי לכפייה (Grimmett & Crehan, 1992). עוד דוגמה לעבודת צוות כפויה היא הדרישה שמורי כיתה רגילה ייפגשו עם מורים לחינוך מיוחד בזמן קבוע, בסדירות קבועה, אפילו כשאין להם במה לדון (הרגריבס ופולן, 2012/2017). זאת ועוד, במחקרים אחרים עלתה התקוממות מורים נגד כפיית הנהלת בית הספר לעשות דברים שלא לרוחם כמו להשתתף בהשתלמויות לא רלוונטיות למורות או להחתים בשעון נוכחות ביומטרי המופעל בטביעת אצבע (אבגר ואחרים, 2012). התמקדות יתרה במנגנוני כוח רגולטיביים (כגון שעות נוכחות, מילוי דוחות יום-יומיים וכפיית השתלמויות) אינה רק חסרת טעם, אלא אף מזיקה (אבגר ואחרים, 2012).

זאת ועוד, ממצאי מחקר זה תומכים בממצאי המחקר של דופור (DuFour, 2011) המבקר את עצם המושג "עמיתנות מאולצת" בטענה שיש בו כדי לסנוור על זכותם של מורים ללמד באיזו דרך שירצו, כלומר הוא מצדיק את תביעתם לעצמאות מוחלטת בכיתות. עצמאות הניתנת למורים על פי הספרות המקצועית, משמשת סימן למידת האמון בהם, עצמאות הנובעת מאמון אמיתי ביכולותיהם. עצמאות כזו היא עצמאות מהותית המתירה למורה טווח טעות, קרי מתן הכשר לפעולה עצמאית גם במחיר אפשרי של שגיאה או כישלון (Bryk & Schneider, 2002; Tschannen-Moran & Wayne, 1998).

בראיונות של המורים במחקר זה מודגשת פגיעה בשעות השהייה שלהם בשל סדירויות קבועות שקבעה הנהלת בית הספר.

בהשוואה לספרות המחקר המקצועית עולה הלימה בין הסוגיות שאיתן מתעמתים המורים במחקר זה: בשעות השהייה ובזמן הכנה של המורים. מהמחקר הנרחב יותר עלה שמורים רבים סבורים כי השעות שהוקצו להם לצורך תכנון משותף אינן בהכרח זמן התכנון הטוב ביותר בעבורם (הרגריבס ופולן, 2012/2017). על פי הספרות המקצועית, זמן ההכנה של מורה קשור במידה מסוימת לחייהם של המורים ולעבודתם – דבר שמנהלים אינם יכולים תמיד להכיר בו. פרקי התכנון וההתארגנות המוקצים למורים במהלך היום קצרים יחסית. לעיתים זמן ההכנה והארגון של המורים מתבזבז על מילוי מקום, עיכוב בכיתה בשל איחור של מורה, פתרון בעיות בקבוצת הלומדים ותרחישים לא מתוכננים שקורים במהלך היום בחברת הילדים ודורשים את התערבותם. בסופו של דבר נשאר פרק זמן קצר מדי לתכנון של ממש, אישי או בקבוצה. לכן מורים רבים מעדיפים לעבוד בעבודת צוות בזמנים אחרים, בזמן ארוחת הצהריים או לאחר שעות הלימודים.

בפעמים אחרות זמן הכנה משמש בעיקר לסיום אינספור מטלות משרדיות קטנות או לשיחות טלפון או כתיבת מכתבים. לעומת זאת מורים אחרים רואים בזמן הכנה הזדמנות מושלמת לתכנון עם עמיתים, משום שלא יכלו למצוא זמן אחר לפעילות זאת. לפיכך זמן ההכנה ושימושו מצויים ביחסים מורכבים ומשתנים עם נסיבות עבודתם ועם חייהם הפרטיים של המורים.

הספרות המקצועית לא מצאה עד כה נוסחה מנהלית חריגה שמעית לזמן הכנה, ועם זאת היא ממליצה לשמור על העיקרון החשוב של גמישות ושיקול דעת מצד המנהלים כאשר הם נותנים למורים להחליט כיצד לנצל את פרקי זמן של ההכנה וההיערכות לקראת שיעור (אבגר ואחרים, 2012; בן-פרץ ושינמן, 2013/2000; שוורץ-פרנקו, 2016, 2017). בישראל מכנים את הזמן הפנוי של המורה "שעת שהייה" או שעת "חלון"³ במערכת המורה. מצד אחד המורים רשאים לעסוק בזמן זה בענייניהם הפרטיים, ומצד אחר הם יכולים להחליט לנצל זמן זה לעבודה. אפשר לאפיין זמן זה זמן פנוי מהוראה שמנוצל פעמים רבות להכנת שיעור, בדיקת מבחנים, הערכות לשיעור פתוח ועוד.

הספרות המקצועית ממליצה למנהלים לתאם ציפיות בעניין מטלות עבודת הצוות באמצעות דיון ופיתוח עם מורים ולהימנע מלעמוד על קוצו של יוד במה שנוגע לזמן הפרטי של המורה. המטרה היא לקבוע ציפיות משותפות למטרות, כיוונים ותרבות עמיתנית ולפנות למורים זמן שיאפשר להם לפעול למימוש הציפיות. אך אין להחליט מראש בשביל מורים כיצד לנצל את הזמן הזה בדרך היעילה ביותר בנסיבות שרק הם מכירים כראוי. בסופו של דבר העניין הוא שהחלפת הדעות המשותפות חייבת להיות טבועה במקצוע ההוראה (אבגר ואחרים, 2012; שוורץ-פרנקו, 2016, 2017).

החלפת הדעות בין המורים למנהל תיצור שיח פתוח המאפשר שיתוף פעולה וגיבוי הדדי. תחושת הפתיחות מתחזקת כשהמורים נושאים תפקידים חשובים בבית הספר ומעורבים מעורבות פעילה בקבלת החלטות בית ספריות. שיח פתוח ומשתף מחייב דיאלוג מתמיד בין המורים להנהלה ולשאר בעלי התפקידים בבית הספר (אבגר ואחרים, 2012; Tschannen-Bryk & Schneider, 2002; Moran, 2011). כמו כן יש להציב מורים במוקדי קבלת ההחלטות והתוויית הדרך בחינוך – ועדות שמחליטות על המדיניות בתחום החינוך (שוורץ-פרנקו, 2016, 2017).

בראיונות של מורים במחקר זה עולה במידה ניכרת ההרגשה של חוסר אמון מצד ההנהלה בשל סדירויות קבועות של עבודת צוות והנוקשות בקיום סדירויות אלו. ממצאי מחקר אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים שנוגעים לחוסר אמון מצד המורים כלפי ההנהלה בשל "עמיתנות מאולצת" או "עמיתנות מתוכננת" חסרת רסן. למרות הצורך העקרוני של מנהלים לארגן את העמיתנות ולדרוש אותה, חשוב שלא להצדיק ולפטור מביקורת את ניצולם לרעה של אילוצי העמיתנות. קשה לדון ברצינות בשיתוף פעולה מקצועי כאשר הוא נשען על סדר יום חיצוני שמנהלים קובעים ומתזמנים וכאשר הוא חותר אל מטרות שלא המורים שולטים בהן.

3. "חלון" – כלומר הפסקה של שיעור או שניים ברצף השיעורים ביום העבודה של המורה.

מבחינת הספרות המקצועית אין טעם לשבח מורים בישיבות משותפות כדי שישוו ביניהם עבודות תלמידים או ידונו יחד בנתונים מטרידים, אלא אם כן גובש מלכתחילה מסד של יחסים בטוחים המאפשר למורים להיחשף במפגשים אלה במקום להיסגר. אין טעם לבזבז משאבים כדי להפגיש מורים לסדנה אם כמה מהם לא הצליחו או לא היו מוכנים לבנות יחסי אמון וכבוד עם צוות המורים. יש חובה להכיר קודם את הצוות ואת העמיתים ולבנות יחסים עימם. בלי אמון, כבוד וזמן לבניית יחסים, מנהיגים היוזמים שיחות מאתגרות או אמיצות עם מורים על ציפיות, אסטרטגיות או תוצאות יגלו במהרה שמה שנראה להם מאתגר עלול להיראות למורים מעליב (הרגריבס ופולן, 2017/2012). ויכוחים ועימותים רעיוניים על הדרך הנכונה לארגון התהליך החינוכי בבית הספר ייתכנו רק באווירה של אמון הדדי בין חברי הצוות (אופלטקה, 2015).

אמון במורים משמעו גם מתן תמיכה ותנאים הולמים לעבודת המורים. כאשר התמיכה נכפית על המורים, ובייחוד כשאינה רלוונטית להם, היא מעידה דווקא על חוסר אמון בהם. כדי שתמיכה תיחשב לאמון, היא צריכה להתחשב ברצונות של המורים ובכישורים המסוימים להם ולהתאים להם בהתאמה (אברג ואחרים, 2012).

שימוש בכוח הכפיי עשוי להביא לידי התנגדות רבה ומחויבות מועטה. הכוח הסביר וכוח התגמולים מגדילים את הסבירות להיענותם של הכפופים להוראות המנהל, אך לא בהכרח מתוך מחויבות ארגונית עמוקה. במצב מעין זה המורים עלולים לעשות את עבודתם על פי "הספר", קרי במינימום הנדרש על פי הגדרת תפקידם (אופלטקה, 2015).

בראיונות של מורים במחקר זה עלו תיאורים של מצבים שבהם הנהלת בית הספר אילצה צוותי הוראה לעסוק במפגש צוות בנושא מסוים ונושא זה לא הלם את צורכיהם או את סדר העדיפות של אותם מורים בצוות. בפעמים רבות אלו דיווחו המורים כאחד שהם יצרו "מחאה חתרנית" כתגובה על דרישת הנהלת בית הספר ומתוך מחשבה ששיקול הדעת שלהם כלל לא נחשב בעיני הנהלת בית הספר. ממצאי מחקר אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים שעסקו בפגיעה בשיקול הדעת של מורים (הרגריבס ופולן, 2017/2012; פולן והארגריבס, 1999/1992).

מהתובנה שהוראה היא תחום עיסוק ממשי עולה כי המועמדים הטבעיים לקידום החינוך הם המורים: הם עוסקים למעשה באומנות זו, והם בעלי הידע ובעלי הניסיון הרב ביותר. לפיכך יש להעניק למורים עצמאות רבה יותר בשיקול הדעת בעבודתם (שוורץ־פרנקו, 2017; Schwab, 1983). אף דמות פדגוגית חיצונית לא יכולה לקבוע את תגובת המורה או להנחות אותה בשיקול הדעת שלה. המורה פועלת כאומנית, שכן כל נושא הוא חדש ומצריך יצירתיות בשיקול הדעת. יש לחזק את מרכזיותם של המורים ואת חשיבותם בקבלת החלטות בנושאי חינוך. הבנת החשיבות שבדבר תביא לידי העצמת המורים והענקת מקום מרכזי יותר למורים בהתוויית הדרך בחינוך.

כאשר באה לידי ביטוי עמדה רגשית־חברתית משמעותית (SEL) בחדר המורים, מורים לומדים שהם אנשים שראויים לאהבה ולהערכה ומסוגלים להתמודד עם אתגרים. ראוי להתחשב בכל מורה, שכן יש להם ערכים ומטרות שהם מזדהים עימם ולכן יש בהם בסיס לזהות אישית ולתחושת

משמעות. על כן במצב של עומס משימות ומשאבים מוגבלים, חשוב שבתי ספר ישקיעו קודם כול בפיתוח פרקטיקות מורים וסביבה לימודית-חברתית התומכים בחוויות הצמיחה, בתפיסות חיוביות כלפי העצמי ואחר ובמצפן פנימי ערכי. נהלים בסיסיים של תמיכה לפי סביבה חברתית רגשית (SEL) הם קשר, ביטחון ושייכות, מסוגלות ועצמאות. עצמאות היא בבחינת חופש מכפייה, חופש לכיוון עצמי וטיפול מצפן פנימי אמיתי. העצמאות וההתקדמות של המורים בעצמם חשובה בהחלט. כ"ץ וכהן (2018) מצאו במחקרן כי מורה החש שמקום עבודתו מספק את צרכיו הוא מורה בעל משאבים פנימיים המלמד מתוך הנעה פנימית ומאמין כי עליו לתמוך בתלמידיו כדי לקדם את המוטיבציה שלהם ללמוד. המוטיבציה של המורה מניעה אותו להעדיף התנהגות התומכת בצורכי תלמידיו, והתנהגות זו גורמת לנשירה נמוכה יותר בקרב התלמידים בכיתתו. ממצאי מחקרן מחזקים את החשיבות שיש ליצירתם של סביבה ואקלים חינוכיים חיוביים לא רק בקרב תלמידים בבית הספר, אלא גם בקרב מוריהם. המחקר של כ"ץ וכהן (2018) מחזק את הטענה שיש לתמוך בתומכים.

תמיכה במורים שמצופה מהם להיות התומכים המרכזיים בצורכי התלמידים, תביא לידי שיפור חוויית המורים במעשה ההוראה ויצירת משאבים שיאפשרו להם לתמוך בתלמידיהם, ותפעל בסופו של דבר גם לטובת התלמידים (כ"ץ וכהן, 2018).

אם כך, יש לדאוג לעצמאות המורים ולרווחתם ובאותה מידה גם לרווחתם של התלמידים. כמו כן יש לאפשר את קיומן של תוכניות התערבות בחדרי המורים המדגישות את התמיכה בצורכי המורים לעצמאות, בתחושת קשר ושייכות ובתחושת מסוגלות. תחושת המורים שצורכיהם מסופקים ושהם מלמדים מתוך תחושה של חופש ומשמעות, היא מטרה בפני עצמה.

מחקר זה מדגיש את נטיית המורים לקטר על עבודת צוות כפויה שלא הולמת את צורכיהם ומוכתבת בידי הנהלת בית הספר. תרומתו של מחקר זה היא שהוא מסביר עד כמה בסופו של דבר הנזק יכול להשפיע על צוות המורים ועל הנהלת בית הספר. מחקר זה מפנה את הזרקור אל ההשפעות של עבודת צוות כפויה ומאולצת בחדרי מורים.

כאשר עמיתים לעבודה מעודדים מורה מתוסכל ותומכים בו כאשר אינו שולט ברגשותיו ומתפרץ, התהליך הקתרטי ממלא את התפקיד החברתי של תמיכה והפגת הרגשות השליליים. אם העמיתים אינם תומכים בו בשעת ההתפרצות, נבלם התהליך הקתרטי. כאשר המורה נכנס לחדר המורים, הוא עשוי להצית שם תהליך קתרטי קבוצתי המתפתח בדרך כלל בדרך זו: הוא מציג בעיה ומדבר על מה שמטריד אותו. בדרך כלל הנושא אינו זר לשאר המורים, הם מזדהים עימו ומגיבים מייד עליה. הצורך לדון בדחיפות בבעיה מביא קבוצה שלמה של מורים להתמקד בה ולא להרפות ממנה, והם דנים בה בהרחבה ללא דיחוי. כך מתעצב תהליך קתרטי קבוצתי של כל הנוכחים בהשתתפות פעילה וסבילה של מורים חדשים, ותיקים, מורים מודרניים ומסורתיים כאחד.

לדעת אימריק ופיטרס (van Emmerik & Peeters, 2009), חשיפה לרגשות האחר והקדשת תשומת לב אליהם במודע משפיעות על היחיד. המעבר מרמת הצוות אל רמת היחיד יכול להתנהל באמצעות תהליך גלוי ומודע של שיתוף בדומה לתהליך קטרטי קבוצתי. לפי אימריק ופיטרס

(van Emmerik & Peeters, 2009), מדובר ב"מודל ההדבקה הרגשי" (emotional contagion model) שמדבר על חשיפה לרגשות האחר והקדשת תשומת לב אליהם לא כמועד.

את הסדירויות הכפויות שמנהלים יוצרים למורים אפשר לראות כדוגמה לגורם המעצים את הקתרטיות ויוצר את "מודל ההדבקה הרגשי" מרמת המורה היחיד לרמת הצוותית הקבוצתית. הודות להזדמנות לשתף עמיתים בתסכולים ובמורת הרוח בזמן אמת, נוצר תהליך שיש בו כדי להביא לידי הסלמה של רגשות שליליים חזקים. התהליך הקתרטי הקבוצתי מאפשר לכל הנוכחים להתלכד באמצעות תלונות של המורים בשל כפייה של עבודת צוות ו"להדביק" את כולם בלהט הרגשי. השיח וליבוי הכעסים של המורים על הסדירויות הכפויות לניהול עבודת צוות מדגים את התוצאה המחריפה של הקתרטיות הקבוצתית, תוצאה שיש בה נקיטת עמדה והבעת הזדהות עם אחרים, ובד בבד מביא בהכרח לנקיטת צעד ממשי נגד הנהלת בית הספר. לקתרזיס הקבוצתי יש יוכלה של "הכרזה על מרד" ושל הערכת האווירה. וכפי שהמורים ביטאו בראיונותיהם במחקר זה ל"מחאה חתרנית" בה בסופו של דבר מורים מחליטים לא לעבוד כלל, כלומר לא לקיים עבודת צוות כפי שנדרשו על ידי הנהלת בית הספר ולא לקיים את מה שתכננו לניצול שעה זו. מחקר זה מראה את האפשרות ההרסנית הגלומה בקתרטיות הקולקטיבית להוות כוח הרסני בהבניית תרבות בית הספר. ההתרחשויות בחדרי המורים אודות כפיית עבודת צוות באמצעות סדירויות כפויות מתפתחות לכעס זה שקשה לרסנו.

בספרות המקצועית התפקיד החברתי של קתרטיות בחדר המורים חיוני להשבחת מעשה ההוראה. באמצעות התהליך הקתרטי הקבוצתי מורים מקנים משמעות לעבודתם. באמצעות שחרור הלחצים והגילוי שיש להם שותפים, המורים חולקים זה עם זה את ההצלחות ואת הייאוש שהם חווים בהתנסותם בעבודה (בן-פרץ ושינמן, 2013/2000; יריב וגורב, 2018; קינן, 2006).

לעומת זאת מחקר זה מראה שהתפקיד החברתי של תהליך קתרטי בנושא סדירויות כפויות של עבודת צוות יכול להביא עד כדי הרס והחרבת חדר מורים.

זאת ועוד, תהליך קתרטי קבוצתי המתנהל בחדר המורים נמשך פרק זמן קצר בלבד. בגלל אופיו של חדר המורים ומשך הזמן הקצר שהמורים שוהים בו, בין הצלולים, ההקשר המתפתח שלו יהיה תמיד הקשר של "בין המתחמים": בין המתחם הפרטי של המורים, חדר המורים, ובין המתחם הציבורי, הכיתה, המשותף להם ולתלמידים (בן-פרץ ושינמן, 2013/2000).

שלא כמו הספרות המקצועית (בן-פרץ ושינמן, 2013/2000), שעסקה בקיטורים שאין להם מטרה הנראית לעין, אלא רק "להוציא קיטור", מחקר זה מראה שתהליך קתרטי בנושא סדירויות כפויות של עבודת צוות נפרס לטווח זמן ארוך יותר ומעסיק את המורים מסדירות שמתנהלת בהווה עד לסדירות הבאה שמתוכננת בעתיד. בעצם הקיטורים בעניין מפגשים כפויים נפרסים לטווח ארוך ומעיבים על המורים לטווח ארוך. יש קיטורים שנאמרים ואחר כך שוכחים מהם. הקיטורים בנושא סדירויות כפויות של עבודת צוות קשים מאוד וטווח הזמן שהמורים מתעסקים בהם הוא כאמור ארוך מהרגיל. הקיטורים אפוא לא דועכים עד שיוצרים "מחאה חתרנית" של המורים נגד הנהלת בית הספר.

הצורך הנובע מהנהלת בית הספר היה ליצור הזדמנויות בעבור מורים לעבוד יחד בבית הספר, ליצור יחסים מתמידים יותר של שיתוף בין מורים (סדירויות קבועות), למנוע שאננות קבוצתית והסכמה פסיבית, להרחיב את הבסיס של מורים לשיתוף פעולה ולהתמקד בעבודה בצוותא.

מנהלי בתי ספר נימקו בראיונות את הצדקת עבודת צוות מתוכננת (מונחית) כיצירת הזדמנות בעבור מורים מסוימים לעבוד יחד בבית הספר ויצירת יחסים מתמידים יותר של שיתוף בין מורים. התפיסה הרואה את הצדקת עבודת צוות מתוכננת (מונחית) כמניעת הסכמה פסיבית ושנאות קבוצתית התורמת למורים "לצאת מאזור הנוחות" שלהם גם עלתה בראיונות המנהלים. ממצאי המחקר הנוגעים למדיניות המנהלים ליצור עבודת צוות מתוכננת מבטאים את הקושי בפיתוח תרבויות שיתופיות בטווח הקצר. ממצאי מחקר אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים שהראו כי תרבויות שיתופיות אינן מתפתחות במהירות, הן אינן קוסמות בייחוד למנהלים שמבקשים פתרונות מהירים. מה שמתפתח בתרבויות השיתופיות לא תמיד מתיישב עם ההעדפות של המנהלים או עם הקדימויות הנוכחיות של משרד החינוך. תרבויות שיתופיות לא תמיד מתפתחות בכיוונים שתוכננו מראש. לכן מנהלים מעדיפים לא פעם צורות של עמיתנות שהם חשים שיוכלו לשלוט בהן – ישיבות עם סדר יום ברור וקבוצות עבודה מוגדרות.

הספרות המקצועית מראה שמנהלים נרתעים מתרבות של שיתוף זו. משום כך רוב תרבויות שיתוף הפעולה מוגבלות בדרכן, ותשתיות הפרקטיקה, תוכנית הלימודים ותוכנית ההוראה בהן אינן נחקרות לעומק על רקע קהילת בית הספר. דרכים רחבות יותר של שיתוף פעולה דורשות האצלת אחריות רשמית לפיתוח תוכנית הלימודים על בתי הספר ועל המורים כדי שיהיה להם משהו בעל משמעות שאפשר לשתף בו פעולה (פולן והארגריבס, 1999/1992).

ממצאי המחקר הנוגעים למדיניות המנהלים ליצור קבוצות עבודת צוות הטרוגניות ורחבות עומדים בהלימה עם ההכרה בקבוצות "מבולקנות". לפי הספרות המקצועית "בלקניזציה" היא תרבות המורכבת מקבוצות נפרדות ולעיתים גם מתחרות, המתמודדות על מעמד ובכורה בבית הספר. מורים בתרבויות "מבולקנות" חשים נאמנות כלפי קבוצות מסוימות מקרב עמיתיהם ומזדהים עם אלה שהם עובדים עימם בצמוד יחסית, חולקים את רוב זמנם ומתרועעים לעיתים קרובות בחדר מורים או בחלל העבודה המשותף של המחלקה. קיומן של קבוצות משנה מבודדות בבית הספר מבטא, ולא פעם גם מעצים, השקפות מגוונות מאוד על למידה, אסטרטגיות הוראה, משמעת ותוכניות לימודים. בלקניזציה מכוונת לתקשורת גרועה, לאדישות או להתפתחות של קבוצות משנה ההולכות כל אחת בדרכה. בלקניזציה מציתה סכסוכים על מרחב (חלוקת כיתות, חללי אחסון, גישה למשאבים מקוונים), על זמן (קדימות בשיבוצים) ועל משאבים (תקציבים, מספר תלמידים בכיתה וכן הלאה) (Ball, 1987). החתירה לאחריות שיתופית ללמידת התלמידים בכל שכבות הגיל היא אחת הדרכים של המנהלים לעקוף את סכנות הבלקניזציה.

מניתוח ראיונות המנהלים במחקר זה עוד עלה כי המנהלים רואים בתפקידם תפקיד כוללני הנקרא ניהול עבודת צוות: כלל הצוותים החינוכיים הוא באחריותם, בין שהפעילות מתנהלת במשרדם ובנוכחותם ובין שהיא מתנהלת בלעדיהם.

ממצאי מחקר אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים העוסקים במנהלי בתי הספר, שהראו כי מנהל בית הספר הוא הסמכות הבלעדית בבית הספר, והוא חולש על טווח רחב של אחריות (Reeves & Burt, 2006). אחד מתחומי האחריות המרכזיים של מנהלים הוא לדעת לנהל קונפליקטים על בסיס יומיומי בנושאים של סדר יום בעבודה, קבלת החלטות, היעדרויות, חלופת עובדים ועוד (ברדה, 2015). האמון בין מנהל לעובד משפיע השפעה חיובית על סיפוק בעבודה. כאשר שורר אמון, הלחץ בעבודה יורד ורמות הסיפוק בעבודה עולות (Guinot et al., 2014).

ממצאי מחקרים אחרים העוסקים בתפקיד מנהל בית הספר ובתפקיד מנהיגות הביניים בבית הספר מציגים את הממצא שלמנהיגות הבית ספרית תפקיד מרכזי בהנהגה ובביסוס של עבודת צוות בבית הספר (Robinson et al., 2009; Timperley, 2008). ב"מנהיגות בית ספרית" הכוונה לא רק למנהל בית הספר אלא לכל שכבות המנהיגות ותפקידיה: רכזי שכבה, רכזי מקצוע ובעלי תפקידים אחרים, וכן מנהיגים ללא תפקיד פורמלי שמנהיגותם נובעת מכוח השפעתם, מניסיונם ומהמומחיות שלהם. למנהל שני תפקידים מרכזיים: 1. יצירת סביבת עבודה עמיתית ומזדהה הלומדת מהעשייה (practice of community); 2. ניהול צוות ההוראה וארגון תהליכי ההתפתחות המקצועית של המורים (אבני ראשה, 2008). עם זאת איתור וזיהוי של האנשים המתאימים לקידום הצוותים בבית הספר הוא אחריות 'ליהוקית' מיוחדת של המנהל (Hackman, 2002).

בסופו של דבר החסרונות והיתרונות של "עמיתנות מאורגנת" במיטבה או "עמיתנות מאולצת" במרעה אינם תלויים בשאלה אם מבנים או פרקטיקות מסוימות הונהגו פתאום או באי־הדרגה. ההבדלים בין ארגון סתמי ובין אילוף מלאכותי או "עמיתנות כפויה" טמונים בשאלה האם התרבות הבית ספרית כבר מכילה בה אמון, כבוד והבנה במידה המאפשרת למבנים ולהסדרים חדרים לקדם אותה.

בתהליך יצירת ההסכמה מומלץ שישתתפו השתתפות פעילה מתווכים מהמנהיגות הביניים של בית הספר, שהבינו את הערכים המנוגדים של שתי החברות – המורים מצד אחד והמנהלים מצד אחר, ויכינו את הקרקע לפשרה ביניהן. אחד מתפקידי המנהיגות הביניים היא לשמש גשר בין הנהלת בית הספר למורים, ולהעלות יוזמות של מורים לשיפור. ליוזמות אלו יהיו סיכויי הצלחה גדולים יותר כיוון שיתפתחו בתוך מצב של דיאלוג ושפה משותפת, יתבססו על הבנה רחבה יותר של מצב בית הספר, צרכיו ובעיותיו, ותהיה להן במה איכותית להערכת הרעיונות וליטושם. נציגי מנהיגות הביניים יצדדו בפשרה ובדרך של משא ומתן, יזמו הצעות פשרה וימלאו במודע או שלא במודע תפקיד חשוב של סוכני שינוי. עליהם ליצור שיח בין שתי המערכות ולהביא לידי תהליך של פשרה ביניהן.

השאלה העיקרית אינה אם מנהלים או דווקא מורים צריכים להיות הכוח המניע מאחורי שיתוף הפעולה המקצועי. בשתי הדרכים גלומים חסרונות וגם יתרונות: כאשר מנהלים מקדמים את השינוי, ההידודים עלולים להיות מאולצים ואף עלולים לחבל בתכלית המקורית. מנגד כאשר שיתוף הפעולה נשאר בידי המורים בלבד, הוא עלול להיות חסר שינויים. בסופו של דבר מישוהו צריך לקדם את שיתוף הפעולה, וחשוב ששתי הקבוצות לא יתעלמו זו מזו. לא משנה אם הלחץ

מגיע מצד מנהלים או מצד מורים. לחץ מצד עמיתים אינו עדיף מלחץ מצד מנהלים, בין שמדובר בלחץ מהסוג הלא נכון ובין שהוא מופעל בדרך שגויה. טיב ההסדר או התוכנית חשובים יותר מזהות היוזמים.

המורים שרוצים לנצל את זמן ההכנה שלהם לרבות שעות השהייה על פי שיקול דעתם ועל פי צורכיהם עומדים על זכותם לדרוש "פוליטיקה של הכרה", שהיא אחד מהיסודות המנחים המרכזיים של תפיסה רב־תרבותית. נקודת המוצא של הפוליטיקה של הכרה כפי שהציגו טיילור ואחרים (Taylor et al., 1994) היא שהכרה וזהות כרוכות זו בזו. הכרה משמעה עמדה של כבוד והוקרה כלפי הערכים הפרופסיונליים של בעל התפקיד בעת מפגש בין־מקצועי ונכונות ללמוד את הרכיבים בעלי הערך שבאחר.

אם כן, יש למקד את תשומת הלב המחקרית לא רק בתהליך האידאולוגי בין המורים למנהלים על "עמיתנות מאורגנת" או "עמיתנות מאולצת" אלא גם בתוצר שלו. התוצר כאמור הוא פרי של פשרה והסתגלות בין מנהל לצוותו.

ייתכן שגם ערכיה התרבותיים של הקבוצה השלטת – קבוצת המנהלים – עשויים להשתנות, ומה שמתקבל הוא פשרה, מגוון סוגי עבודת צוות "מאורגנת" ומניעת עבודת צוות כפויה ומאולצת. אלה ייטמעו לאחר משה ומתן המבוסס על פשרה והסתגלות.

ניהול החינוך וההוראה הם פרופסיות וככאלה טמונה בהם איהתאמה בין המחזיקים בידע המקצועי ובין אלה שהם משרתים. ידע מקצועי כולל שני רכיבים: האחד הוא מידע, כגון עובדות שאפשר לרכוש מספרים וכדומה והאחר הוא כושר שיפוט ושיקול דעת, שאותם אי אפשר ללמוד במישרין אלא לצבור בהדרגה בד בבד עם תהליך רכישת המידע. ככל שהתחום המקצועי עוסק פחות בכישורים טכניים ויותר בפעולות מנטליות (כגון אנליזה, סינתזה, הסקה ויצירתיות), כך עולה חשיבותם של כושר השיפוט ושיקול הדעת שהם במידה רבה אישיים, מבוססי דעה, משתנים מאדם לאדם ומושפעים מעמדות, ערכים, עקרונות וציפיות. לפיכך ניהול החינוך והוראה הם פרופסיות שבהן שיקול הדעת של אנשי המקצוע הוא מכריע.

סיכום ומסקנות

משבר הקורונה הוא הזדמנות להאיץ תהליכים וזרז למניעת צורות כפויות ומאולצות של עבודת הצוות של המורים. במשבר הוכח כי למערכת החינוך בכלל ולמנהיגי החינוך בפרט חסון ויכולת תפקוד בזמן משבר. הלמידה מרחוק שנזרקה אליה מערכת החינוך ביום אחד, העבירה לקדמת הבמה את מנהיגי החינוך, המנהלים, המורים, הגננות, המדריכים ותומכי הלמידה. בלעדי ההתגייסות וההנהגה שלהם היינו נשארים מאחור. המשבר יכול וצריך לשמש הזדמנות לצמיחת העצמאות של המורים בעניין עבודת צוות. זוהי שעת רצון למעבר לדרכים מתוכננות ולא מאולצות שיכוונו להזנקת החינוך שנות דור קדימה – מתן עצמאות למורים והעצמת מעמדם ברמה הפדגוגית והניהולית וברמת התכנים. מנהיגי החינוך קיבלו עליהם אחריות במשבר

והוכיחו יכולת עבודה עצמאית, פיתוח תכנים ויוזמה – יש להמשיך ולעודד מגמה זאת ולבזר יותר אחריות וסמכות לרמת השטח.

על מנהלי בתי הספר לזכור שאוכלוסיית המורים היא אוכלוסייה חשובה ובעלת משמעות, ויש לתת את הדעת על צרכיה במקום העבודה בשל חשיבותה היא. תמיכה במורים תביא לידי תחושת עצמאות, לתחושת קשר ושייכות ולתחושת מסוגלות.

ההתמקדות במורים לא רק כ"מספקי צרכים", אלא גם כמי שיש לראות בצורכיהם כמו במקומות עבודה אחרים היא חשובה מאוד, שכן ככל שהמורים חשים מסופקים יותר, כך ההנעה שלהם ללמד עצמאית יותר והם חווים פחות שחיקה.

רשימת מקורות

אבגר, ע', ברקוביץ, י' ושלרזיגיסר, י' (2012). בונים אומן במערכת החינוך בישראל: תפיסות של מורים ומנהלים. מכון ון ליר; מכון אבני ראשה. <http://www.izhakber.com/PDF/Emun%20paper%20for%20press.pdf>

אבני ראשה. (2008). תפיסת תפקידו של מנהל בית ספר במדינת ישראל: דו"ח ועדה מקצועית לגיבוש המלצות למדיניות משרד החינוך. https://www.avneyrosha.org.il/Role/Documents/Principal_role.pdf

אופלטקה, י' (2015). יסודות מנהל החינוך: מנהיגות וניהול בארגון החינוכי (מהדורה שלישית מעודכנת ומורחבת). פרדס.

בניה, י', יעקובזון, י' וצדיק, י' (2013). קהילה מקצועית לומדת בבית הספר. אבני ראשה – המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית. https://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/Professional_learning_community.aspx

בניה, י' (2015). אוטונומיה התייחסותית. לקסי קיי, 3, 3–5. https://kaye.ac.il/wp-content/uploads/2018/12/LexiKaye_3-2015.pdf

בן-פרץ, מ' ושינמן, ש' (2013). מאחורי הדלת הסגורה: תפקידו של חדר המורים בחיי המורים ובתרבות בית הספר (ע' זיידמן, מתרגמת). מכון מופ"ת. (המקור פורסם ב־2000)

ברדה, ר' (2015). הקשר בין קונפליקטים מנהל מורה לבין המוטיבציה והמחויבות של מורים בבית ספר יסודי [עבודת מוסמך]. אורנים – המכללה האקדמית לחינוך והוראה.

הרגריבס, א' ופולן, מ' (2017). הון מקצועי: שינוי ההוראה בכל בתי הספר (י' פרקש, מתרגם, ת' אילון-אורטל וי' הרפז, עורכים). מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה. (המקור פורסם במקור ב־2012)

יריב, א' וגורב, ד' (עורכים). (2018). ניהול כיתה. מכון מופ"ת.

כ"ץ, ע' וכהן, ר' (2018). האם למורים שצורכיהם הפסיכולוגיים מסופקים יש יותר משאבים לתמוך בתלמידיהם ולמנוע את נשירתם? מורים מן המגזר הבדואי כמקרה מבחן. מגמות, נג(2), 271–296.

- פולן, מ' והארגריבס, א' (1999). על מה כדאי להילחם בבית הספר (א' צוקרמן, מתרגם). מכון ברנקו וייס לטיפול החשיבה. (המקור פורסם ב־1992)
- פינק, ד"ה (2012). מוטיבציה: האמת המפתיע על מה שמניע אותנו (מ' הינוך, מתרגם). מטר. (המקור פורסם ב־2009)
- קין, ע' (1996). חדר מורים: התרבות המקצועית של המורים. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב. שוורץ-פרנקו, א' (2016). אמני שיקול הדעת. דפים, 62, 164–188.
- שוורץ-פרנקו, א' (2017). הנדונים לחופש: על הכרחיותה של אוטונומיה למורים. גילוי דעת, 11, 41–15. <https://www.smkb.ac.il/media/gg5lbooy/volume11-orit.pdf>
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום. רמות.
- שקדי, א' (2016). הם לא ברחו מהכיתה: נרטיבים של סטודנטים מצטיינים בדרכם להתמחות בחינוך. מכון מופ"ת.
- Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. Methuen.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. L. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (2nd ed.). Allyn & Bacon.
- DuFour, R. (2011). Work together: But only if you want to. *Phi Delta Kappan*, 92(5), 57–61. <https://doi.org/10.1177/003172171109200513>
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 645–672). Sage Publications.
- Gates, S. (2013, May 24). *Teacher resignation video: Ellie Rubenstein explains, 'Everything I love about teaching is extinct'* [Video]. Huffpost. http://www.huffingtonpost.com/2013/05/23/teacher-resignation-video-ellierubenstein_n_3328117.html
- Goodall, J. (2013). Recruit for attitude, train for skills: Creating high performing leadership teams. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(2), 199–213. <https://doi.org/10.1177/1741143212468350>
- Guinot, J., Chiva, R., & Roca-Puig, V. (2014). Interpersonal trust, stress and satisfaction at work: An empirical study. *Personnel Review*, 43(1), 96–115. <https://doi.org/10.1108/PR-02-2012-0043>
- Grimmett, P. P., & Crehan, E. P. (1992). The nature of collegiality in teacher development: The case of clinical supervision. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 56–85). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315870700>
- Hackman, R. J. (2002). *Leading teams: Setting the stage for great performances*. Harvard Business School Press.
- Higginbottom, G. M. A. (2004). Sampling issues in qualitative research. *Nurse Researcher*, 12(1), 7–19. <https://doi.org/10.7748/nr2004.07.12.1.7.c5927>

- Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative cultures, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 227–241. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90015-W](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90015-W)
- Hargreaves, A. (1991). Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration. In J. Blase (Ed.), *The politics of life in schools: Power, conflict and cooperation* (pp. 46–72). Sage Publications.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: Philosophical and practical guide*. The Falmer Press.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. Sage Publications.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools: Research and observations from self-determination theory. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2nd ed., pp. 96–119). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315773384>
- Reeves, P. L., & Burt, W. L. (2006). Challenges in data-based decision-making: Voices from principals. *Educational Horizons*, 85(1), 65–71.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why, Best Evidence Synthesis*. The University of Auckland.
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239–265. <https://doi.org/10.2307/1179606><https://doi.org/10.2307/1179606>
- Strauss, V. (2003, April, 6). Teacher's resignation Letterletter: 'My profession no longer exists'. *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2013/04/06/teachers-resignation-letter-my-profession-no-longer-exists/>
- Taylor, C., Appiah, K. A., Habermas, J., Rockefeller, S. C., Walzer, M., & Wolf, S. (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (A. Gutmann, Ed.). Princeton University Press.
- Tschannen-Moran, M., & Wayne, K. H. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334–352. <https://doi.org/10.1108/09578239810211518>
- Tschannen-Moran, M. (2011). In search of trust: Contributing to the understanding of a taken-for-granted construct. In M. F. Dipaola & P.B. Forsyth (Eds.), *Leading research in educational administration: A festschrift for Wayne K. Hoy* (pp. 1–16). Information Age.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development* (J. Brophy, Ed.). International Academy of Education & International Bureau of Education.
- van Emmerik, I. J. H., & Peeters, M. C. W. (2009). Crossover specificity of team-level work-family conflict to individual-level work-family conflict. *Journal of Managerial Psychology*, 24(3), 254–268. <https://doi.org/10.1108/02683940910939331>
- West, M. A. (2012). *Effective teamwork: Practical lessons from organizational research* (3rd ed.). BPS Blackwell.

דיתה פישל וסמדר בן אשר

הכלה כמכל דו־צדדי – הבניית ההכלה של אם לבנה חקר מקרה

תקציר

הכלה נחקרת במאמר זה בשני מישורים: במישור הפסיכולוגי כמכל הקולט או מספק הגנה (container); במישור החברתי ההכלה היא חלק מתהליך של עקיפת חסמים, השתתפות, מעורבות וקבלה בקהילה חדשה של האם והבן. המאמר מציג התבוננות המשלבת בין שני מושגים: מכל המחייב ומאפשר קבלה והגנה עצמית ושל הילד מנקודת מבטה של האם והכלה חברתית במשפחה ובקהילה שמטרתה שיתוף וקבלת החדשהזר והמגוון.

ההתבוננות בשני המושגים נעשית באמצעות תיאור מקרה של אם צעירה המתארת את התמודדותה עם זוגיות, מעבר למקום מגורים חדש, היריון ולידה ובהמשך הורות לילד עם לקות תקשורתית (SCD) והורות לילד שני.

ממצאי הניתוח מראים שהכלה במישור הפסיכולוגי מחייבת קבלה עצמית בטרם קבלת התינוק והכלתו, וקשורה לקבלה ולנורמות חברתיות־אישיות שקודמות לאימהות. נמצאו יחסי גומלין בין הכלה עצמית (פנימית), הכלה של התינוק ובין הכלה חברתית (חיצונית למכל); הכלה עצמית (פנימית) מושפעת מהכלה חברתית (חיצונית), תורמת לתחושת שייכות ומעורבות של האם ומאפשרים לה להכיל (contain) את ילדיה ואת הלקות של בנה הבכור.

מילות מפתח: הכלה פסיכולוגית (containment); הכלה חברתית (social inclusion); אימהות, הורות, לקות תקשורתית (SCD); מעורבות.

הקדמה

הכלה, בעיקר בנושא אימהות, קשורה לעיתים לנטייה שטבועה בנו, ש"מתפרצת" לאחר לידה ויש בה רכיב חשוב באימהות (George & Solomon, 2008; Raphael-Leff, 2005). הרצון להכיל בא לידי ביטוי בסיפוק צורכי התינוק, ובהמשך ביצירת תנאים להמשך התפתחותו. רוב המחקרים בנושא עוסקים בתהליך האישי שהאם עוברת ובקשרים חברתיים (Emmanuel & St John, 2010; Mercer, 1986). מאמר זה מציג את מושג ה"אימהות" כתהליך אישי המושפע גם מהסביבה כאשר האם נדרשת לעמוד בציפיות שאינן תואמות בהכרח את תחושות האם ורצונותיה ואת צורכי התינוק.

במהלך עיבוד וניתוח הנתונים עלו שאלות, כגון עד כמה מושפע תהליך ההכלה הפסיכולוגי (containment) מתהליך ההכלה החברתי (social inclusion) ונורמות חברתיות? האם אימהות היא תהליך שבמהלכו נוצרת מערכת יחסים בין הרך הנולד לאימו, או התפרצות בלתי נשלטת של רגשות עזים הבאים לידי ביטוי בהגנה על הרך הנולד וסיפוק צרכיו לצד התעלמות מצורכי האם? האם הכלת תינוק על ידי אימו קשורה או מותנית בחוויית האימהות של האם? שאלות אלו יידונו במהלך המאמר.

ספרות מחקר

ספרות המחקר מתמקדת במאפייני הכלה פסיכולוגית וחברתית. הכלה פסיכולוגית קשורה לשתי גישות: הגישה הפסיכואנליטית (Bion, 1962, 1967; Klein, 1946) הרואה בצרכים ובמניעים פנימיים והגישה הפסיכולוגית-חברתית (Jansen et al., 2014, 2019; Shore et al., 2011) הרואה בהכלה מושג הייררכי, דרמטי, המורכב מהשתייכות ואוטנטיות, שבה הקבוצה קודמת לפרט. בהכלה חברתית הסקירה מתמקדת ביחסים בין פרט לקהילה שבה הפרט חי במה שקשור לצרכים מגוונים (Allman, 2013; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018; Silver, 2015) ובכלל זה גם בהורות ואימהות לילד עם לקויות תקשורת וברפלקציה נרטיבית.

הגישה הפסיכואנליטית - המכל והמוכל (container and contained)

למושג "מכל" (container) יש מקום מרכזי בזרמים הפסיכואנליטיים. המושג התפתח מתוך הזדהות השלכתית, שבה האובייקט מכיל (contains) את הסובייקט. יכולת ההכלה של האובייקט מדגישה את המגע הרגשי הראשוני בין האם לילד. ביון (Bion, 1962, 1967) פיתח והרחיב את רעיון המכל והמוכל בכמה עבודות בתארו תחושות ורגשות המושלכים מהתינוק אל האם ואת האם כמכילה אותם. לתינוק ציפייה מוקדמת מולדת (preconception) לינוק מהשר כאשר הוא חש ברעב. בעיניו הרעב הוא אובייקט רע שעליו לנסות להיפטר ממנו. המפגש המציאותי בין הציפייה המוקדמת ובין האם המספקת והמרגיעה מאפשר לתינוק להיפטר מהאובייקט המאיים. האם לא רק מספקת אוכל, אלא היא משמשת מכל לתחושות הרעות של התינוק. ביון (Bion, 1962, 1967) סבור שתהליך יצירת החשיבה תלוי גם בתגובות האם ובעיקר ביכולתה להכיל בתוכה את המצוקות וההשפעות של תסכולי התינוק. במצב זה התינוק מפנים חוויה מתוקנת, ובהמשך ההתפתחות הוא יכול להפנים את יכולת ההכלה שהופכת לחלק ממנו. התינוק מפתח את היכולת לשינוי (מודיפיקציה), וההתמודדות שלו עם תסכול ותחושת האי־אונים גורמת ללמידה מתוך התנסות המאפשרת התפתחות וגדילה נפשית. על פי גישה זו, ההכלה (containing) היא בסיס ותנאי להתפתחות נפשית. האם המתפקדת כמכל (container) המתאים עצמו לצורכי התינוק, יכולה להפוך רעב לסיפוק, כאב להנאה, בדידות לחברותא ופחד ממוות לשלווה. ביון (Bion, 1962, 1967) סבור שבכל קשר בין שני אנשים נמצאים שלושה רגשות מרכזיים: אהבה, שנאה וידע.

לפי קליין (Klein, 1946), הזדהות השלכתית היא העברה של תוכן מנטלי מאדם אחד אל אחר, מן התוך־אישי אל הבין־אישי. זו החצנת חלקים של העצמי אל אובייקט חיצוני. האובייקט החיצוני

משמש מכל (container) המאפשר לאדם לחוות את החוויה הפנימית כנסבלת יותר, עד להפנמתה מחדש בדרך המאפשרת הפחתת חרדה ותחושת התפרקות. המושג הזדהות השלכתית מתאר תהליך שבו תחושות ורגשות קשים של הילד מושלכים אל ההורה הקולט אותם כחלק מיחסי האובייקט כדי להגן על ילדו מפניהם.

קליין (Klein, 1946) מתארת במאמרה את המנגנון הזה כאחד מכמה מנגנונים להגנה מפני חרדה. לדעתה, מנגנון הזדהות השלכתית הוא הצורה המוקדמת ביותר של אמפתיה. ביון (Bion, 1962) מתאר הזדהות השלכתית כמנגנון שבו התינוק המשליך פוגש את אימו המסוגלת להבין ולקבל את רגשותיו הקשים, בלי שיופר האיוון שלה. האם יכולה "להכיל" את רגשות תינוקה ולהתנהג כלפיו כך שרגשותיו "הבלתי נסבלים" יהיו נסבלים עד שיוכל להשיבם לעצמו ולהתמודד איתם טוב יותר.

מה קורה כאשר האם אינה מצליחה להרגיע את התינוק וכאשר היא מבחינה בסימני התפתחות לא תקינים אצלו? כיצד תוכל האם להכיל את החרדה של הילד כאשר היא עצמה מתמלאת חרדה?

ביון (Bion, 1962) מציג שלוש דרכים להתמודדות של ההורים עם החומר שהילד משליך אליהם:

א. "המכל שאינו מצליח להכיל" – התוכן המועבר בתהליך ההזדהות ההשלכתית עמוס, סוער, מלא חיים ובעל איכויות של "חומר נפץ". הוא מציף ומפציץ את המכל, והמכל לא מצליח להכיל אותו ולהחזיק בו. היחסים הנבנים במערך זה שבירים והחוויה העיקרית היא חווית העדר מוכלות.

ב. "המכל הנוקשה" – נוקשות המכל אינה מאפשרת לשום ביטוי ממשי של תוכן לחלחל לתוכו. המכל מסרב להגיב על מה שהוחדר אליו ולכן התוכן מאבד צורה או משמעו.

ג. "המכל המכיל" – המוכל נכנס אל המכל ויש לו השפעה עליו, ואילו המכל מעצב את המוכל בזכות צורתו ותפקודו. יחסי מכל–מוכל הם יחסים גמישים המתפתחים וצומחים בלא הרף. זהו תהליך מתמשך של השפעה הדדית והישרדות מעשית. האם, ביכולת ההכלה המאוזנת שלה, מאפשרת התמרה (טרנספורמציה) וחילוף (מטבוליזציה) של מחשבות ורגשות של עצמה ואולי גם של התינוק.

מאמר זה דן בבחינת תהליך ההתאמה של האם לצורכי התינוק – נושא שלא הרחיבו עליו החוקרים ביון וקליין (Klein, 1946; Bion, 1962). כמו כן הוא יעסוק בדרך התמודדות של אם לילד עם לקויות תקשורת (SCD) עם הבניית מכל שיאפשר לה ולילדה לפתח בסיס ליצירת ביטחון פנימי ובעזרתו הבן שלה יוכל להתמודד עם קשיי התקשורת.

הגישה הפסיכולוגית-חברתית – השתייכות ותחושת ייחוד (uniqueness)

גישה זו שמה דגש בדברים אלה: א. סיפוק צורכי הפרט בתוך הקבוצה; ב. השתייכות וייחוד (uniqueness); ג. נקודת המבט של הקבוצה. מחקרם של שור ועמיתים (Shore et al., 2011) עוסק בגישה זו הקשורה לפרט: "מידה שבה הפרט חווה את טיפול/יחס הקבוצה כמספק את תחושת ההשתייכות והייחודיות" (עמ' 1265). השתייכות וייחוד על פי ברוור ורוקס

(Brewer & Roccas, 2001) קשורים לצורך של האנשים בהידודים (אינטראקציות) רבים, חיוביים ונעיצים בתוך קבוצה קבועה (Baumeister & Leary, 1995).

בהשתייכות יש שני רכיבים: חברות בקבוצה ותחושת חיבה של הקבוצה אל הפרט. בעוד השתייכות לקבוצה משקפת את עוצמת הקשר שבין הפרט לקבוצה, חיבת הקבוצה כלפי הפרט מבטאת את הערכיות של הקשר (Allport, 1954). הצורך בייחוד (uniqueness) מחייב שמירת מרחק מאחרים משמעותיים באמצעות הקטנת קווי דמיון בין הפרט לאחרים וציון תכונות ודעות ייחודיות (Turner et al., 1987). לכן ככל שהפרט חש קשור ושייך יותר לאחרים ולקבוצה, הוא חש ייחודי פחות (Sheldon & Bettencourt, 2002). הייחודיות כצורך מתנהלת לאחר הקבלה לקבוצה, שכן בתחילת התהליך הפרט מנסה להתקבל ולא לייחד עצמו מן הקבוצה. ג'נסן ואחרים (Jansen, et al., 2019) מצאו שמטרות הפרט והקבוצה בהכלה מושפעות זו מזו לאורך זמן ויש חיבור (איחוד) בין תוצרי הפרט לביצועי הקבוצה.

הכלה חברתית

הכלה (inclusion) היא "קבלה" או סוג של "היעדר שיפוט" המכוונת בעיקר כלפי קבוצות שוליים, כגון אנשים עם קשיי הסתגלות, נכויות או קבוצות מוחלשות כגון נשים. במחקר החברתי הכלה מוגדרת "תהליך רבי־מדי, יחסי, המגדיל אפשרויות: להשתתפות חברתית, יכולות למלא תפקידים חברתיים ומאפשר הרחבת קשרים חברתיים [...] הכלה חברתית מעודדת אינטראקציה חברתית בין אנשים בעלי מאפיינים חברתיים שונים" (Silver, 2015, pp. 2–3). הגדרה זו היא אחת מני רבות, ומכוונת ליישום באמצעות הפרט (שלרוב נדרש ליזום) והקהילה (שלרוב מתבקשת להסכים) מתוך עשיית החלטות ובחירות רלוונטיות לפרט ולקהילה.

אלמן (Allman, 2013) טוען שהכלה והדרה חברתית הן אמצעים שנועדו לנהל ולשלוט באנשים שנמצאים בשוליים (לרוב אנשים בעלי קשיי הסתגלות). מגורים בקהילה ממתנים הדרה ומעודדים הכלה של פרטים על ידי הקהילה (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018). לדעתו, מצב זה מעודד הסתגלות של קהילה והגדלת מידת הסובלנות שלה כלפי ה"אחר", שלעיתים אינו עומד בקריטריונים שהקהילה מציבה לחבריה. כלומר הכלה חברתית חלה בעיקר על אנשים עם מאפיינים חברתיים מגוונים (Silver, 2015), קבוצות ופרטים הנמצאים בשולי החברה (Allman, 2013) ואנשים עם מוגבלויות (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018).

הורות לילד עם לקויות תקשורת

הורות לילד עם לקות זו (SCD/ASD) היא מצב לחץ בעל משמעות במשפחה. רמת הלחץ של הורים לילד עם לקות זו נמצאה גבוהה בהשוואה להורים לילד ללא נכות, ובהשוואה להורים לילדים עם נכויות התפתחותיות אחרות (Siklos & Kerns, 2006). התמודדות משפחה עם ילד הסובל מלקות זו גורמת לרוב לשינוי במערכת המשפחתית ולהפרת האיזון הקיים בחיי ההורים ובתפיסתם את עצמם, משפחתם, עתידם, ניפוץ הציפיות מילדם וניסיונותיהם לשקמן. השינוי דורש מההורים למלא בשביל ילדם טווח נרחב של פעולות תובעניות הדורשות הסתגלות של

המשפחה, כגון טיפול עצים (אינטנסיבי) יום-יומי, עומס כלכלי, ויתור על שעות פנאי, פגיעה בפעילות חברתית עם חברים ובני משפחה, תיוג, בדידות חברתית בגלל הדרה, צורך בתמיכה מתמשכת ממערכות מקצועיות רבות ודאגה לעתיד הילד (Kielinen et al., 2005).

לידת ילד עם לקות תקשורתית עשויה להפר את האיזון של המערכת המשפחתית. אירועים הקשורים בלקות, כמו אבחון, משברים רפואיים או התנהגותיים, טיפולים עצמיים וקבלת החלטות על השמה עשויים להכניס שינויים במשפחה ולהפר דפוס מאוזן וקיים (Trepagnier, 1999). מחקרים זיהו שלושה משתנים למצבי לחץ במשפחות אלה: מאפייני הילד, מאפייני ההורה וקיומם או היעדרם של מקורות תמיכה רשמיים ובלתי רשמיים (Abidin, 1995). אחד מהמשתנים המסייעים להורים להתמודד עם הלחצים הנלווים לגידול של ילד עם צרכים מיוחדים, הוא תמיכה מהסביבה הכוללת בין השאר תמיכה חברתית מהקהילה, מהמשפחה, תמיכה מאנשי מקצוע והסתייעות בקבוצות תמיכה אחרות (Gray, 2006).

דיוויס וקרטר (Davis & Carter, 2008) טוענים שבמצבים אלו התמיכה בהורים חיונית. הם זקוקים לתחושה כי הם נשמעים ומקבלים הכרה בקשייהם, והם מסתייעים גם בשיתוף אחרים בחוויותיהם האישיות. נוסף על כך תמיכה מעניקה להורים תקווה שעתיד ילדם יהיה טוב יותר, מכיוון שהם אוספים מידע על תוכניות טיפול והתערבויות בשבילו. כמו כן יש עדות כי מערכות תמיכה מפחיתות לחץ, משפרות מנגנוני התמודדות ומשפיעות על בריאותם הפיזית והנפשית של הפרט, המשפחה והקהילה (Dunst et al., 1988/1994; Kurz, 2018).

רפלקציה נרטיבית

סיפורו של כל הורה משמש התבוננות במהלך חייו באופן הייחודי לו ולכן הוא מכונה נרטיב. נרטיב הוא רצף לשוני המציג אירועים באמצעות קשר בין זמן לסיבה. הדובר מציג התנהלות מזווית ראייה מסוימת בפנייה אל הנמענים (addressee) הגלויים והסמויים. הדובר יוצר הראיה (showing) והגדה (telling) של אירועים במילים. הזמן מיוצג ברצף אירועים העשוי להשתנות לפי החלטת המספר (Elkad-Lehman, 2018).

במהלך "רפלקציה נרטיבית" (Downey & Clandinin, 2010; Freeman, 2011) שעושה המספר המנסה להבין את משמעות סיפור חייו הוא קושר בין נרטיב להבנה עצמית המבוססת על סיפור (storytelling). רפלקציה של סיפור חיים (LSR – Life Story Reflection) היא תהליך שבו המספר מתוודע מקרוב לסיפור חייו וממקם אותו בתוך מעגלים רחבים של תרבות, פסיכולוגיה והקשר. בסיפור חיים עצמי (אוטוביוגרפי) על העבר האישי של המספר הוא מתרחק מהאירועים, ומתבונן בהם מחדש מתוך שהוא טווה ביניהם קשרים שלא התאפשרו בזמן התרחשותם (Freeman & Couchonnal, 2006; Freeman, 2011).

פרימן (Freeman, 2011) מדגיש שהמבט לאחר חיוני לרפלקציה, הואיל והתובנות שלנו מגיעות תמיד באיחור, לאחר שהייתה. עוד יתרון שהוא רואה ב"רפלקציה של סיפור גדול" הוא היכולת להצמיח "משמעות גדולה". ה"סיפור הגדול" נוגע ליכולת הפרט המספר לעסוק בחלקים גדולים

יותר מחייו, כגון זיכרונות, סיפורי חיים עצמיים ונרטיבים אחרים מתוך החיים.

על פי אוכס וקפס (Ochs & Capps, 1996), נרטיב עצמי שזור מיקרונרטיבים של החיים היום־יומיים לתוך המקרונרטיב, הקושר את ההבנה העצמית ואת המאפיינים, המטרות וההישגים. סיפור החיים העצמי כולל חומרים שמתנהל בהם משא ומתן ברובד פנימי וחסי למחצה. הסיפורים הקטנים בנויים כקואורדינטות של זמן, מרחב ואישיות, והם נותנים ביטוי לתחושת העצמי בעזרת היחסים הנוצרים בין המספר ובין מי שאמור להאזין או לקרוא את סיפור החיים שלו.

לפיכך השאלות שעמדו במרכז המחקר הנוכחי הן אלה:

- א. כיצד מתארת אם לילד עם לקות תקשורתית את סיפור חייה בהתבוננות לאחר באמצעות רפלקציה נרטיבית?
- ב. אילו תובנות אישיות וחברתיות הקשורות למשאבים אישיים וחברתיים צומחות מהתבוננות זו?
- ג. מהי המשמעות הניתנת להם בפרספקטיבה מאוחרת?
- ד. אילו מרכיבי הכלה באים לידי ביטוי בתהליך?

מתודולוגיה

סוגת המחקר

בסיס המחקר הוא גישה איכותנית של מחקר עצמי הממוקד בהבנת הקשר שבין "היודע" ל"ידוע" ובחיפוש אחר "הבנת הצורה וטבע המציאות" (Kuzmik & Bloom, 2008, p. 207). במחקר נבחנו נתונים באמצעות רפלקציה נרטיבית מתוך אימוץ עקרונות של מחקר בריקולז'י (בן אשר, 2021; (Lévi-Strauss, 1962/1966).

עיקרי המחקר הבריקולז'י הם הצגת נתונים ופירושם באופן המארג את קהל הקוראים להסתכל בנושא הנחקר בדרך אחרת ולא צפויה (Wibberley, 2017). הנתונים יכולים להכיל מידע קיים או חדש שהופק לצורכי המחקר הייחודי. המחקר הבריקולז'י מכיל יותר ממקור אחד ומתמקד במודע בארגון החומרים.

מחקר בריקולז'י (Bricolage) הוא מחקר רב־פרספקטיבות ורב־תאוריות המאמץ מתודולוגיות רב־תחומיות (Rogers, 2012). התאוריות בבסיס הבריקולז'י מורכבות מגישה לקטנית (אקלקטית). הבסיס הגיורני (אטימולוגי) של הבריקולז'י מגיע מביטוי צרפתי מסורתי הקשור למלאכת יד שבה אנשים משתמשים בחומרים מגוונים. דנזין ולינקולן (Denzin & Lincoln, 2005, 2011) זיהו חמישה מאפיינים של תפיסת עולם בריקולז'ית: תאוריה, מתודולוגיה, פרשנות, עמדות פוליטיות ונרטיבים. בעיניהם, אימוץ הגישה הבריקולז'ית פירושו אימוץ האמונה שאין מספר "נכון" של אירוע, וכל אדם מתבונן בו מנקודת מבט אחרת, כמו קרן אור שמכה בגביש (Denzin & Lincoln, 2011). לדבריהם, החוקר מבין שמחקר הוא תהליך הידורי, שאותו מעצבים הביוגרפיה

וההיסטוריה האישית, המגדר, המעמד החברתי, הגזע והמוצא האתני של האנשים בחברה שהוא חוקר. על מורכבות זאת יש להוסיף גם את התנועה פנימה והחוצה – עמדת הצופה מהצד, הצופה המשתתף ולעיתים החוקר עצמו שלזמן מה נהפך לגיבור העלילה.

הגישה הבריקולזית היא גישה מקובלת המאופיינת במגוון מתודולוגיות הבוחנות במצטבר ובהצלבה ממדים מורכבים בתופעה הנחקרת באמצעות שימוש בפרספקטיבות מרובות שלעיתים מתחרות זו בזו (Berry, 2004). היא מוסיפה לחקירה רוחב, מורכבות, עושר ועומק רב (Denzin & Lincoln, 2011).

המשתתפים במחקר

האם בת 36 ומתגוררת במושב בדרום הארץ המרוחק כשעתיים נסיעה ממרכזים עירוניים. היא מורה בחינוך המיוחד, בזמן כתיבת האירועים עמדה לסיים לימודי תואר שני ביעוץ חינוכי. בן זוגה, בן 38, גדל במושב שהם מתגוררים בו והוא עובד בעסק המשפחתי. בנם הבכור בן חמש וחצי, ובגיל שלוש הוא אובחן בלקות התפתחותית נרחבת (ASD – Autism Spectrum Disorder). בנם השני בן שנה.

הליך המחקר

- המחקר מתעד את חייה של האם טרם הלידה ויש בו רקע אישי, לימודים, זוגיות ומעבר למושב, מקום מגוריו של בן הזוג. בהמשך תיעדה האם ביומן אישי את לידת הבן הבכור, את מהלך התפתחותו, את תהליך האבחון ואת מערכת היחסים שהתפתחה בינה ובין סביבתה בעניין תפקודו של הבן והצורך שלה בעזרה. לצורך עבודה אקדמית נרטיבית רפלקטיבית שחזרה האם את האירועים באמצעות היומן והרשימות שנכתבו בזמן אמת כדי לקבל מבט לאחור ולזהות מאפיינים או רכיבים הקשורים להתמודדותה.
- בשלב השני של התיעוד בחרה האם חמש תמונות מהאלבום המשפחתי ומסמכים הקשורים להתמודדותה ולהתמודדות בן זוגה עם גידול בנם הבכור. ליד כל תמונה או מסמך נכתב קטע המתאר את התמונה ואת תרומתה וחשיבותו לסיפור ההתרחשות בנקודת הזמן שבו בחנה האם את סיפורה (כשנה וחצי עד שנתיים לאחר האירועים).
- לאחר אישור והסכמה של הכותבת המשיכו החוקרות בתהליך של חקירת התיעוד ומשמעותו כפי שיוצג בהמשך.

מודל הניתוח

ניתוח הנתונים בחומרים שנאספו עוסק בזיהוי ואפיון של המושג "הכלה" (inclusion/containment) בשני מישורים: א. במישור הפסיכולוגי – מכל קולט היוצר מרחב קיום ומספק הגנה (container) בהיבט אישי (הכלה עצמית) של האם ושל ילדה; ב. במישור החברתי (social inclusion) – תהליך של עקיפת חסמים באמצעות השתתפות, מעורבות וקבלה בקהילה החדשה (קהילה שהאב נולד בה) של האם ושל הילד עם הלקות התקשורתית.

תוצרי הניתוח מציגים התבוננות המשלבת בין שני מושגים: 1. מכל (container) המאפשר קבלה של האם עצמה ושל הבן הבכור, קיום והגנה; 2. הכלה חברתית (social inclusion) במשפחה

ובקהילה, שמטרתה שיתוף וקבלת החדש/הזר והמגוון/אחר. תוצר הניתוח מבחין בין הכלה כמושג המבוסס על עובדות/מציאות ובין תפיסה סובייקטיבית הקשורה לנקודת המבט האישית ולתחושות הכותבת באירועים הקשורים להכלה עצמית וחברתית שלה ושל הבן עם לקות התקשורת.

במהלך הניתוח עלו שאלות הקשורות לאימהות ולאופי ההכלה, כגון מה מאפיין אימהות? ממה מושפעת הכלה עצמית? כיצד באה לידי ביטוי הכלה חברתית וממה היא מושפעת? האם יש קשר בין הכלה עצמית להכלה חברתית ואם כן, מהו אופי הקשר? ובאיזו מידה מותנית, קשורה ומושפעת הכלה עצמית והכלת בנה להכלה חברתית, משפחתית וקהילתית?

שאלות אלו נדונות במהלך הניתוח ובדיון. המענה על השאלות מסתמך על התנהגות כותבת היומן ועל פרשנות החוקרות הנשענת על ניתוח תוכן, ובחינתם בזיקה למחקר קיים.

ניתוח הנתונים שכוללים יומן רפלקטיבי וחמש תמונות עוסק בשלושה צירי התמודדות הקשורים להכלה פסיכולוגית וחברתית וקשורים בינם לבין עצמם:

- בציר הראשון על הכותבת להכיל (contain) את עצמה כפרט, כאישה נשואה, כאישה בהיריון, כאם טרייה בקהילה חדשה, ובהמשך להכיל את הילד: בתחילה עליה להוכיח לעצמה ולסביבתה את כישורי ההורות שלה, ולהעניק לתינוק את הטיפול המיטבי ולזכות בתמורה להערכה וקבלה מעצמה ובהמשך לסיוע מהסביבה.
- בציר השני, בתהליך שבמהלכו אבחנו אצל הבן לקות תקשורתית, עליה לנהל שיח של משא ומתן עם עצמה, עם בן זוגה, עם משפחתה ועם חברי קהילה פורמליים ובלתי פורמליים במגוון נושאים: להשלים עם האבחון, להפריד בין כישורי ההורות שלה כאם ובין תפקוד בנה, להתגבר על תחושת הכושה והחשש מפני הדרת הקהילה ולגונן על בנה כדי ליצור בעבורו סביבה תומכת ומקדמת.
- בציר השלישי עליה לנסח מחדש מערכת יחסים עם הסביבה/הקהילה כדי להשתייך, לקבל את תמיכתם ולהיות חברה בשביל עצמה ובשביל שני בניה בשל המצב שנוצר עם קבלת האבחון על לקות התקשורת של בנה הבכור. הציר השלישי משמש מענה על התהליכים שהחלו בשני הצירים הקודמים ומבסס אותם.

הבניית המכל הדורצדדי (מכיל ומקבל) והרב־רובדי (multi layered) עוסקת ברובד האישי והחברתי ויש בה תהליך של השפעות הדדיות ומרחב התפתחות אישי ומקצועי של כותבת היומן בעצמה כאם, כבת זוג, כחברה בקהילה וכאשת חינוך, וגם של החוקרות הנדרשות לזהות את הרכיבים ולהעמיק בהם.

ממצאים

הציר הראשון – הכלה עצמית

בציר זה מתוארים אירועים הקשורים להכלה עצמית של כותבת היומן, הכוללת גם תפיסת עולם חברתית, ובהמשך למאפיינים של הכלה הקשורים לאימהות לבן הבכור. האירועים קשורים לכישורי הורות וגם לקשר שבין הכלה עצמית להכלה חברתית. ציר זה משמש חוליה מחברת

לשני הצירים האחרים הקשורים לאבחון הבן, לתגובת הסביבה ולהשפעות של התגובה על הכותבת ובנה.

בציר זה אפשר להבחין בשני סוגי הכלה עצמית: הכלה עצמית הקשורה לכותבת האירועים והכלה עצמית הקשורה לבן שנולד. בהכלה עצמית הקשורה לכותבת, היא מתארת תמונה שבה יש תיאום ותחושת נוחות בין הכלה עצמית (כיצד היא חווה את עצמה) ובין האופן שלדעתה סביבתה רואה אותה. היא מתארת תחנות חיים לפני אימהות ולאחר הלידה. לפני הלידה היא מתארת את סיפור חייה השגרתי: חיים בחיק משפחה, שירות צבאי, עבודה, לימודים, זוגיות, מעבר לדרום, היריון ולידה. היא רואה בתחנות אלו דבר מובן מאליו, נורמטיבי. מה שמעיד על תחושת שייכות חברתית, הליכה בתלם, התנהלויות שהיא אינה רואה בהן דבר יוצא דופן. לא מבחינתה ולא מבחינת הסביבה. אין סממנים של חיפוש ייחוד, כלומר הכותבת חשה שייכות ואינה מבקשת לייחד את עצמה מסביבתה. את הקושי להיקלט במושב, מקום מגוריו של בן זוגה, היא מקשרת לצורך בזמן להכיר ולהיות מוכרת. תיאור זה מעיד גם על גישתה של הכותבת כלפי נורמות חברתיות. היא רואה בהתנהלותה ובהתנהלות סביבתה מצב רגיל ואין לה ביקורת. גישה זו עומדת במבחן כאשר היא נדרשת להתמודד עם מצבים חדשים ולא מוכרים, שיש בהן מידה של ייחוד, כגון אימהות ובהמשך צרכיו המיוחדים של הבן הבכור.

עברתי לגור במושב לפני כשש שנים. המעבר מהעיר הגדולה למושב המרוחק היה לא קל. בשנה הראשונה נסעתי בכל הזדמנות שהייתה לי לאזור המרכז. אחרי שבני נולד והחל ללכת לגן, התחלתי לצאת יותר מהבית וליצור קשר עם אימהות נוספות. היום יש לי שלוש חברות טובות.

הכלה עצמית הקשורה לבן שנולד

תהליך ההכלה העצמית הקשורה לבן מתחיל בלידה לא צפויה, קשיים במהלכה וקשיים בהנקה. עוד לפני ההתמודדות עם הסביבה המעודדת הנקה, היא מציינת: "חזרתי למושב עם תינוק בן שבוע, עייפה ומתוסכלת מכך שאני לא מצליחה להניק."

האם מתארת קושי אישי, שבהמשך מתווסף אליו קושי של התמודדות עם ציפיות הסביבה. שלא כמו בזמן המעבר למושב, שבו היא רואה בעצמה מי שחוה שלבי כניסה רגילים של מעבר והסתגלות לקהילה חדשה, בנושא ההנקה היא חשה נוסף על התסכול האישי גם את לחץ הקהילה, ורואה בתגובת הסביבה היעדר קבלה והתחשבות בה. היא חשה לא שייכת (מחוץ למחנה):

הייתי בודדה. בן זוגי עבד רוב היום ואני שהייתי חדשה במושב, לא הכרתי הרבה אנשים. התקופה הזאת זכורה לי כתקופה חשוכה. הייתי ספונה בחדר השינה, בחושך, ישנה ומתעוררת חליפות, מסתכלת על השעון ומחשבת מתי בני יקום ואיאלץ להניק אותו שוב.

היא מאשימה את עצמה: "כשהבנתי שאני כועסת עליו שהוא מתעורר ורוצה לאכול, שחררתי." זהו מעשה ההכלה הראשון שהיא עושה למען בנה, היא מוותרת למענו על נורמה חברתית

שחשבה בעיניה. הוויתור מאפשר לשניהם (לתינוק וגם לה) להתקדם במערכת היחסים ביניהם למרות החששות:

עדיין התביישתי לצאת מהבית ושכולם יראו שאני לא מניקה. מצאתי את עצמי מתנצלת בפני נשים שאיני מכירה מדוע זה לא הלך. המעבר לבקבוק תרם למילוי מצברי העייפות, בן זוגי היה מאכיל אותו גם ואני יכולתי לישון כמה שעות ברצף. נוצרה שגרה. אומנם עדיין הייתי לחוצה, כמה שעות יישן בלילה, רק שלא יקיא, רק שלא יהיה לו חום. מצאתי את עצמי הולכת לישון כל לילה עם מחנק בגרון מאי הווראות הצפויה.

החרדה והחשש מפעולות של טיפול בתינוק קשורים להכלה עצמית וגם לאימהות. בתיאורים הראשונים אין הבעת רגש כלפי התינוק והכותבת עוסקת בקשיים האישיים שלה ולא בתחושתיה כלפי התינוק. זו אינה אימהות שמחה אלא יותר תפקיד חדש שהכותבת משתדלת אך מתקשה לעשותו. תחושותיה ממוקדות בעצמה ובסביבה ופחות בתינוק. נראה שהיא עדיין מתמודדת עם התפקיד החדש ומנסה להישאר בתוך ה"קונצנזוס" החברתי.

ואז מתרחשת פריצת הדרך, קודם בינה לתינוק ואחר כך בינם לקהילה במקום המגורים:

הוא התאים לתיאור הבא: תינוק מלאך – אכלן טוב, נרדם בקלות, ישן פרקי זמן ארוכים. משחק באופן עצמאי, סיבולת גבוהה לשינויים, קל להעבירו ממקום למקום, חברותי מאוד [...] באמת הרגשתי מזל. חברות קינאו בי...

המעבר מקושי אישי, מ"תקופה חשוכה", לתחושה שהיא בת מזל נעשה בזכות התנהגותו של התינוק שהכותבת מפרשת אותה "מזל" והיא מאושרת. מצב זה נמשך עד גיל שנתיים בערך, עם המעבר לגן "ערבה". בשלב זה הכותבת חשה כמו אם ש"עמדה במשימה":

האימהות כבר "איימה" עליי פחות. הוכחתי לעצמי שאני מסוגלת להיות אימא "בסדר". עברתי לילות של גזים, כאבי שיניים ואפילו פרכוס חום, והצלחתי לטפל בילד שלי ולהרגיע אותו.

הצורך שלה להוכיח את עצמה כאם הוא קודם כל צורך אישי שאינו קשור לכאורה לסביבה אך כנראה נובע מנורמות אישיות שקשורות לסביבה בעבר או בהווה. אולי גם סביבת המשפחה. גם בשלב זה עדיין אין אזכור של התינוק מלבד התנהגותו הנוחה המאפשרת לה להתנהל ולהיות מושא קנאתן של חברותיה.

בהמשך כשצצים קשיים, היא בוחנת קודם את אופן התנהלותה כאם. במבט לאחור היא מבינה שתחושותיה נבעו מחוסר ידע אך גם בדיעבד היא מתארת תחושות אשם קשות:

לא ידעתי זאת ולא הבנתי למה הגידול של בני הופך להיות כל כך קשה. איך מילד "מלאך" שישן לילות שלמים, הוא הפך לילד מאתגר. ילד שמתעורר בלילה ולא מצליח להירדם בחזרה, ילד שמרביץ ומושך בשיער לכל מי שעומד קרוב אליו, ילד

שנושך אותי ומרביץ לי כשלא מקבל מה שרוצה, ילד שמעיף צעצועים, כשהוא לא מצליח לתפעל אותם כפי שהוא רוצה. המחשבה שחלפה בראשי היתה שנכשלת ברגע האמת, "הרסתי אותו". הוא היה תינוק נהדר וככל ששהה איתי יותר "נהרס".

כשמתעורר קושי, בדומה לקושי בהנקה, האם מאשימה קודם את עצמה. "אימוץ האשמה" היא תחושה מוכרת לרוב הנשים שהן אימהות. ההכלה העצמית שלה ושל התינוק מותנים בהצלחות הקשורות לאימהות, כפי שהיא חונכה לראותן, כלומר בזיקה לתפיסת הסביבה שהיא חיה בה. היא מתארת את תחושותיה שבהן הצלחה מתקבלת בשמחה ובתחושת "מזל", כלומר לא דבר שתלוי בה, אלא יד המקרה, וכישלון הוא מעשה ידיה. גישה זו היא חלק מהווייתה. בציר זה אין כמעט אזכור של בן הזוג, חוץ מפעם אחת שבה הוזכר בעניין סיוע בהאכלת התינוק. האם יש לו חלק ממערכת ההורות? או שהיעדרו הוא תוצר של עומס שהכותבת חווה וגורם שהיא מתארת את תחושותיה ואת בנה. בהמשך בן הזוג מתואר עוגן בשל התנהלותו הרגועה, הממוקדת באמונתו ופחות בסביבה.

הציר השני - תהליך האבחון

ציר זה כולל את התמודדות האם עם קשיים שהולכים וגדלים בבית ובגן וקשורים בטיפול וחינוך הבן הבכור, פנייה לעזרה והתמודדות עם אנשי מקצוע והתמודדות עם סביבה משפחתית, קהילתית וחינוכית בעניין קשיי הבן. בציר זה התיאורים קשורים אליה כאם, כבת זוג וכחברה בקהילה. מקצת מהתיאורים נוגעים גם לבן הזוג.

לפני הפנייה לאנשי מקצוע היה שלב של התמודדות עם התנהגות מאתגרת של הבן ותחושות קשות הנלוות אליה:

ההתערות בסביבה החלה להיות קשה עבורו וגם עבורנו. היינו צריכים לשמור עליו בלי הפסקה שלא ירביץ לילדים בסביבתו, שיהיה רגוע ולא יצעק, שלא יזרוק צעצועים בבתים אחרים. אני התחלתי להתבייש. להתבייש בהתנהגות של הבן שלי.

משפט זה עוסק בקושי של הכותבת להכיל את בנה, וקשור גם להכלה עצמית ולרצון שלה להמשיך להשתייך לסביבתה. בן זוגה מוזכר כאן כמי שעוזר לשמור על התנהגות הבן בלבד.

קשיי הילד מלווים בתחושות הכותבת שצריך לעשות הכול כדי להשתייך משום שמי שאינו מתנהג התנהגות רגילה, הוא לא שייך, חריג ולא מתקבל בחברה. תחושה זו מתוארת מנקודת מבט אישית אף שאין תיאורים של דחייה מצד הסביבה. אפשר לזהות את נקודת המבט של הכותבת על הנורמות האישיות שלה בנושא הכלה חברתית – היא יודעת כיצד פרט בקהילה (תינוק, ילד, מבוגר) אמור להתנהג והיא משתדלת ליצור בשביל בנה ובשביל עצמה סביבה רגילה באמצעות "שמירה אישית" ופיקוח הדוק על התנהגויות הבן. היא רוצה להשתייך ועושה זאת באמצעות שמירה או פיקוח על התנהגותו כדי לקדם אצלו התנהגויות שנראות לה תקינות ומקובלות בסביבה. התנהגויותיו החריגות מפריעות לה. היא מתארת בכנות את תחושותיה כלפי הבן בזמנים שבהם התנהגותו מקשה עליה:

לפעמים שנאתי אותו. אני יודעת שזה נשמע נורא, אבל כשהוא היה מרביץ לי או נושך אותי בחוזקה, או כשנאלצתי להחזיק אותו חזק תוך כדי שהוא משתולל, שנאתי את ההתנהגות שלו ושנאתי אותו.

לצד הקשיים עדיין הייתה בה אמונה ורצון לראות את הצדדים החיוביים, את היכולות של הבן ואת היותם משפחה טובה ומוצלחת, שלא ייתכן שיש להם ילד "חריג". כאן ניכרת שוב גישתה האישית בכל הקשור להכלה חברתית – הקשר שבין זוגיות טובה, הורות טובה וילד מוצלח לקושי לקבל מציאות אחרת מגישה זו. בתיאור להלן הכתבת עוסקת לראשונה במראהו החיצוני של הבן ובאופיו, כלומר היא מסוגלת לעסוק כעת גם בעוצמותיו של הילד, לצד הקשיים. האימהות־ההורות בשלב זה היא מעבר לתפקיד והיא קשורה בתחושות של אהבה ורצון לגונן.

למרות כל ההתנהגויות שתיארתי הוא היה פעוט שובה לב. שמנמן עם עיניים ירוקות גדולות, ילד שמפגין חום ושמחה ומרבה לחייך. הקוטביות בהתנהגותו גרמה לכך שלקח לבן זוגי ולי זמן להפנים שבאמת משהו לא בסדר. הייתה לי תחושה שזה לא יכול להיות שיש בעיה. שאנחנו זוג מוצלח, ששוררת בינינו אהבה, חברות וכבוד, שאנחנו התאמה מושלמת אחד לשנייה, איך זה יכול להיות שמהגנים שלנו נולד ילד שאינו מושלם?

עוד לפני שהסביבה מגיבה, היא מבקרת את עצמה כאם ואפילו כאשת חינוך:

דמיינתי כיצד אימהות של תלמידים שלי אומרות אחת לשנייה: "איך היא מתיימרת להיות אשת חינוך, כשעל הילד הפעוט שלה אינה מצליחה להשתלט".

תהליך האבחון מלווה בתגובות מהסביבה, כגון תגובת אביה (הסב):

באבחון עלה כי יש קושי רב בוויסות חושי [...] כשסיפרתי להורי על האבחון ועל כך שמשערים שההתנהגות האלימה נובעת מקושי בוויסות החושי אבא שלי אמר: "איזה המצאות יש היום, הילד צריך סטירה הגונה שתאפס אותו".

האם חשה שהערתו של אביה קשורה ליכולות ההורות שלה ושל בן זוגה: "האמירה הזאת מפי אבי, שאף פעם לא אמר מילה תרמה לתחושה שאנחנו הורים חסרי מסוגלות חינוכית."

תגובתה של האם על הערת אביה מעידה על החשיבות שהיא מעניקה לתגובתו ולסביבתה בכלל. עד כדי ערעור האבחון של המרפאה בעיסוק בעת שהיא שוקלת לאמץ את דעתו של אביה.

השלב הבא בתהליך כלל הערכה של רופאה התפתחותית. האם מתארת מפגש קשה שבו הילד איבד את סבלנותו. הרופאה מתרשמת שהם זקוקים להדרכה הורית בכל הקשור לחינוך בנם. כלומר היא מאששת את תחושתה ואת דעתו של אביה על היותם הורים שאינם יודעים כיצד לטפל בבנם.

הרופאה ההתפתחותית אבחנה שיש עיכוב התפתחותי והפנתה את ההורים להדרכה אצל פסיכיאטר ילדים משום שהם "נראים לה זוג נחמד ורציני" ולא משום שהם באמת זקוקים

להדרכה. כאן משתקפת עמדת הסביבה המקצועית כלפי התמודדות עם הורות לילד עם לקות. הם יוצאים מהמפגש עם הרופאה בתחושות קשות שמשקפות במידה רבה כיצד חשים אנשים במצבים דומים:

הצלחתי להתאפק לא לבכות עד אחרי שחגרתי את הילד בכיסא במכונית. הוא נרדם מייד, אני מיררתי בבכי, ובן זוגי כעס. הוא כעס על זה שמכניסים ילד קטן לחדר צפוף, חם ובלי גירויים מתאימים. הוא כעס כי הרגיש שהרופאה מתנשאת, הוא כעס שמזמינים ילד קטן בצוהריים כשהוא כבר עייף, והוא כעס עליו שאני מקשיבה לכל מה שאומרים לי.

למרות העדר ההסכמה בין ההורים על התהליך, הם מגיעים למפגש עם הפסיכיאטר הנותן אבחנה של עיכוב התפתחותי הדורש התערבות מיידית:

אני זוכרת בבירור את הכניסה לחדר לא גדול, מלא בכיסאות ואנשי מקצוע. הופתעתי מכמות האנשים בחדר, ומהרגע הראשון הרגשתי לא בנוח. שוב בוחנים אותי. חמישה אנשי מקצוע יסתכלו ויראו איזו אימא גרועה אני. הרגשתי שהבעיה בסיטואציה הזאת, שנשללת ממני האפשרות להגיב לפי האינסטיקטים והרצונות האימהיים שלי.

בציטוט זה מוצגת תחושתה של האם כלפי התנהלות הסביבה המקצועית. במהלך כל תהליך האבחון היא מתארת גישה מנוכרת שחסרה בה תמיכה ואהדה וחווה תחושה של היעדר הכלה. היא חשה שבוחנים אותה, תחושה שאין לה אחיזה במציאות, המפגש נועד להעריך את תפקוד הילד ובמעגל השני את תגובת ההורים כלפיו. גם כאן, כמו בציר הראשון, הכותבת מבקרת את עצמה, ממעטת להתייחס לבן זוגה וגם לילד משום שהיא עסוקה בעיקר בתחושותיה.

חלק מתהליך האבחון קשור גם לתוצאות האבחון במערכת החינוך ובסביבת המגורים. בסיפורה על מפגש עם ועדה אחרת כדי לקבוע את שילובו במסגרת חינוכית מתאימה, האם חוזרת על חוויית החשיפה שלה ועל איבוד הפרטיות:

אני חושבת שצריך לקבוע חוק להוריד את כמות האנשים בפגישות האלה. אני לא מבינה למה אדם צריך להתמודד מול "כיתת יורים" שכזו. ישבתי במרכז המעגל, כשמסביבי ומולי כל נשות המקצוע, וליבי התחיל לדפוק במהרה. הפגישה החלה בדברי שבח: כמה הוא חמוד, יפה, מוזיקלי ושמח ואז התחילו לצוץ משפטי האבל [...] מכל עבר. ואני התחלתי לבכות, הרגשתי נורא, כאילו מצאו בתוכי את הנקודה שהכי כואבת ולוחצים עליה ללא הפסקה. עשינו הפסקה, שתיתי מים, שטפתי פנים וחזרתי לחדר. פתאום הבנתי מה עובר על הורים שיושבים בוועדות האלה, ואז הבנתי שכבר יצא דבר אחד טוב מכל הסיטואציה הזו, אני אהיה אשת מקצוע טובה יותר.

אירוע זה הוא עוצמתי יותר מאירועים אחרים דווקא משום שהיא, כמורה לחינוך מיוחד, מכירה את התהליך, אך כעת בתפקידה כאם, היא מבינה את ההבדל בין ההשתתפות בוועדה כאם לעומת

המורה. אירוע זה ממחיש את הפער שבין התפקידים המגוונים שאדם ממלא במצבים מסוימים בתוך סביבתו ומרמז על הצורך בגישה תומכת, אוהדת וחומלת כלפי משתתפים שהנושא נוגע להם אישית. בתיאור ובניתוח של תגובתה על אמירות של חברי הוועדה היא דנה בתרומת הערותיהם לצד המקצועי שלה ולא לצד האימהי.

באותה ועדה היא שומעת לראשונה על לקות התקשורת של בנה והיא מופתעת מהאמירה ונסערת. למרות כל התהליך עדיין לא ניתנה אבחנה:

...ואז אמרה הפסיכולוגית בשיא הנחת, משפט ש"הפיל" אותי: "כן, הוא High Function". כמורה לחינוך מיוחד מייד הבנתי למה התכוונה. המונח מתאר ילדים עם אוטיזם ברמת תפקוד גבוהה. הייתי בהלם, גם מהדרך שבה אמרה זאת וגם מכך שלא חשבתי שזה נכון. אמרתי לה שזה לא הגיוני, שהוא אוהב מאוד ילדים, מחפש חברה ורוצה ליצור קשר. גם הגננת התנגדה לכך.

יצאתי מהפגישה בסערת רגשות. כעסתי מאוד על הפסיכולוגית על כך שנתנה אבחנה על רגל אחת, בלי הכנה, בלי אבחון שערכה. חשבתי על חוסר המקצועיות שבה נהגה ועל אימהות אחרות, שאולי היא זורקת להן מונחים כאלה בלי שידעו מה זה. חשבתי על סיטואציה שבה אימא שומעת מונח כזה, מחפשת באינטרנט ומגלה שלבנה יש אוטיזם. חזרתי הביתה, סיפרתי לבן זוגי והוא הסכים איתי שזה שטויות. אמרתי לו שאני שונאת את הפסיכולוגית ולא אדבר איתה יותר בחיים!

אולם בתוך הקושי של תהליך האבחון האם מתארת גם אירועים מצחיקים הגורמים לה להנאה בקשר עם הילד, כגון שימוש של הבן במשפטים מתוך תוכניות טלוויזיה כדרך לתקשר:

באחד הערבים [...] הוא ניסה לרדת מהמיטה, אך לא הצליח לעבור את הקרש המגן על המיטה. שמעתי אותו צועק: "חבר'ה, אנחנו בצרה" – משפט מתוך תוכנית שאהב. הוא לא ידע איך לקרוא לי לעזרה במילים שלו, אך ידע להשיג את מטרתו התקשורתית.

זו אמירה מכמירת לב משום שלראשונה האם עוסקת ביכולות התקשורת היצרניות של בנה ובצד ההומוריסטי שבמצב, על אף הקשיים. לראשונה ניכרת מידה של קבלה והשלמה עם המצב המורכב וגם דיון ביכולות קיימות.

האם מתארת את התחושה שליוותה אותה:

לעכל את העובדה שלילד שלך יש אוטיזם, זה לא פשוט. לפעמים אני חושבת שאולי זה גם לא אפשרי. אני לא זוכרת שהאדמה רעדה תחת רגליי, או שבכיתי בלי הפסקה. שום דבר לא השתנה בחיינו מלבד דבר אחד, התחושה שיש סיבה להתנהגויות ולקשיים שלו, וזאת לא אני. שהבעיה היא לא בחוסר היכולת שלי להיות אימא ולחנך אותו כראוי, זה נשמע אולי קצת מוזר, אבל במקום מסוים הרגשתי הקלה. כאמור, הכאב על האבחנה לא שיתק אותי, הוא חלחל וחלחל לצוץ בסיטואציות שונות בחיי.

התיאור הזה מתקשר ליכולת ההכלה את בנה, יכולת שגברה ככל שהבינה שהיא אינה הסיבה למצבו, כלומר כדי לסייע, לתמוך, לאהוב – היה לה חשוב לדעת ולהבין שלא היא הסיבה למצבו. כשהיא יכולה להכיל (לקבל ולא להאשים) את עצמה, היא מצליחה להכיל גם את בנה.

לצד ההתלבטויות והקשיים בקבלת האבחון האם מתמודדת גם עם המשפחה שאינה ממהרת לקבל את האבחון ומנסה לטעון שהוא ילד ככל הילדים. ושוב היא חשה את ההתלבטות ובעיקר היא חשה אשמה:

למרות האבחנה של הפסיכיאטר, עדיין לא היינו בטוחים שיש לו [לבן] אוטיזם. הוא דיבר יותר ויותר, הצליח להסביר את כוונותיו ואהב חברה של ילדים. מכיוון שלמדתי חינוך מיוחד, הייתי ערה להתנהגויות שהתאימו לאבחנה. לעומת זאת בן זוגי היה ספקן הרבה יותר. הוא מצא הסברים "הגיוניים" להרבה מההתנהגויות. הגדילה לעשות גיסתי, שהסבירה לי שאני סתם חרדתית, שהכול בסדר איתו ושיש לנו בעיות כמו לכל שאר ההורים. בן זוגי הצטרף לדעתה. התחלתי להרגיש שאני לא בסדר. שאני מקבלת את האבחנה שלבן שלי יש אוטיזם בקלות רבה מדי. שאני לא נלחמת לחפש מה לא בסדר באבחנה ואיפה הוא מתפקד כמו צריך, אלא מחפשת את ההתנהגויות האוטיסטיות ומקבלת אותן. הרגשתי שאני לוקחת על עצמי את תפקיד של להיות אימא לילד מיוחד.

בהתרחשויות המתוארות יש תחושת ביקורת עצמית של האם. תחושות הביקורת ובהמשך גם תחושות ההכלה באים לידי ביטוי כתחושות אישיות חזקות המייצגות בעיקר את תפיסות עולמה ואת ראייתה החברתית של האם.

הפחד הגדול שלי היה שכולם מסכיבים צודקים, ואני "אהפוך" את הבן שלי לאוטיסט בלי שהוא באמת כזה. דמיינתי כיצד יישב על ספת הפסיכולוג בעוד אי אילו שנים ויגיד שאימא שלו לא האמינה בו וחשבה שיש לו אוטיזם.

התיאור אישי מאוד ומשקף תחושות שלרוב נשארות בתחום הפרט. ההתלבטות שבין קבלת האבחון של מערכת פורמלית ובין סביבת המשפחה שאינה ממהרת לאמץ את האבחון גורמים לאם לפקפק באבחון ולחשוש מתוצאות החלטותיה. היא רואה בעצמה אחראית לקבלת האבחון.

הציר השלישי – מערכות יחסים הנרקמות בין הכותבת לסביבתה

מערכות היחסים שמתארת הכותבת נוגעות לכמה מעגלים: המעגל האישי של הכותבת ומשפחתה (בן הזוג והבן הבכור), המשפחה המורחבת (הורי הכותבת, משפחת בן הזוג), סביבת המגורים, סביבת העבודה של הכותבת, הסביבה הטיפולית (אנשי מקצוע הנמצאים בקשר עם המשפחה והילד). כל אחת ממסגרות אלה היא חלק ממערכות יחסים שכמה מהן תומכות וכמה מהן מאתגרות, ובהמשך מתבררת תרומתן מנקודת המבט של האם.

חלק מהמעגלים מתערבים, והכותבת מזכירה זאת:

...נחשפתי לכך שהדברים מעורבבים, כלומר עניינים משפחתיים אישיים מטופלים בעבודה. בהמשך אתקל בזה הרבה פעמים, וזהו אופי החיים במקום קטן שצריך להתרגל אליו.

על אף היותה מורה בעצמה, היא אינה רואה דבר יוצא דופן בסייעת שיוזמת התערבות מסוג זה ומקבלת תמיכה מקצועית מצוות הגן בדיעבד ולא לפני. תיאור זה מציג את המורכבות של מסגרת חינוכית שלעיתים מתקשה לתת את העזרה המקצועית והטובה לילד, כלומר שגם במצבים אלה אין די בידע אלא נדרשת גם מידה לא מבוטלת של רצון טוב, רגישות ובינת הלב (אינטואיציה) והאם מתחברת אליהם על אף שהיא נוטה במצבים אחרים לאמץ נורמות חברתיות מקובלות ולסמוך על הידע. ההכלה החינוכית של הקהילה המקצועית באה לידי ביטוי כאן במוכנות לזום פעולות חינוכיות שאינן נורמטיביות והן במוכנות הסביבה החינוכית לאמץ ולאפשר את היוזמה ולחזק אותה.

לאט לאט האם מתחילה לחוש גם את התמיכה הרבה שקיבלה מאנשי המושב אף שהמפגשים עם ילדים אחרים היו לא קלים בעבודה משום שהיא חששה שהבן ינהג באלימות כלפי הילדים בני גילו. "במקום קטן, בו יש ריכוזים רבים, חששתי ממה שיגידו עליי ועליו, שאולי לא ירצו להזמין אותנו לאירועים..." מנגד היא מרגישה שהקהילה מבינה אותה ואת צרכיה, מסייעת לה בחיי היום־יום ובמיוחד כאשר היא נאלצת להיעדר מהבית לכמה ימים בשל לידת הבן השני.

בד בבד האם זוכה לתמיכה גם מקבוצת הסטודנטים שהיא לומדת איתם:

המזל שלי באותה תקופה היה שלמדתי ייעוץ חינוכי, ובמסגרת הלימודים נוצרה קבוצה חמה ותומכת. בימים בהם למדתי, היה לי עם מי לדבר על [...] הן הכילו את הכאב והפחד, שיתפו בקשיים שלהן כאימהות ונתנו עצות מועילות. חברה אחת שעבדה עם המפקחת לחינוך מיוחד, נתנה לי עצות כיצד להתמודד עם המערכת, מה מגיע וממי לדרוש. חברה אחרת קישרה אותי עם קלינאית תקשורת שמומחית לתחום, וחברה שלישית היתה שותפה ל"שופינג" לשיפור המצב רוח.

במבט לאחור היא מעריכה את תמיכת הקבוצה:

היום אני מבינה עד כמה התחושה שיש קבוצה שמכילה אותך, שמקבלת את הכאב שלך ואת הלקות של הילד שלך ולא מתנגדת והודפת את הכאב שלך, עזרה לי להתמודד ולהאמין באינסטינקטים האימהיים שלי.

מעגלי המשוב והתמיכה בציר זה מתאפיינים במורכבותם ובמיצוב מקומה של האם במעגלים הרבים שהיא חווה ונדרשת להתמודד וגם להיתמך בהם. המיצוב נמצא במהלך כל התהליך אך בציר זה הוא בולט יותר. הצורך של האם להרגיש שייכת, מקובלת ואהובה, החשש מביקורת מצד הסביבה, הקושי לקבל את הגישה העניינית והלא תמיד אמפתית של המערכת הרפואית והחינוכית, ואפילו גישתו הרגישה פחות של בן זוגה מוצגים בשלושת הצירים.

דיון

עבודה זו עסקה בהכלה (inclusion/containment) בשני מישורים: הפסיכולוגי והחברתי. בשני המישורים הופיע המושג "הכלה" מנקודת מבטה של האם. המישור הפסיכולוגי התמקד בהכלה כמכל (container) המחייב ומאפשר קבלה והגנה עצמית ושל הילד; המישור החברתי קשור להכלה חברתית (inclusion) ולקבלה עצמית, קבלה והשתייכות במשפחה ובקהילה, ושיתוף החדשהור והאחר.

ממצאי הניתוח הראו שהכלה במישור הפסיכולוגי באימהות מחייבת קודם קבלה עצמית ובהמשך קבלה של התינוק, והיא קשורה ומושפעת מנורמות חברתיות. זוהי יחסי גומלין בין הכלה עצמית (אישית ושל התינוק) ובין הכלה חברתית (חיצונית למכל).

במהלך ניתוח הנתונים עלו שלוש שאלות שעסקו בממצאים:

1. עד כמה מושפע תהליך ההכלה הפסיכולוגי (containment) מתהליך ההכלה החברתי (social inclusion) ונורמות חברתיות?
2. האם אימהות היא תהליך שבמהלכו נוצרת מערכת יחסים בין הרך הנולד לאימו או התפרצות בלתי נשלטת של רגשות עזים הבאים לידי ביטוי בהגנה וסיפוק צרכים של הרך הנולד לצד התעלמות מצורכי האם?
3. האם הכלת תינוק על ידי אימו קשור או מותנה בתפיסת האימהות של האם או מותנה בנורמות החברתיות של האם ובהכלתה את עצמה?

השאלה הראשונה העוסקת במידה ואופי של הקשר שבין הכלה פסיכולוגית (containment) להכלה חברתית (social inclusion) ונורמות חברתיות, מבוססת על ממצא שהוא תלוי הקשר ואי אפשר להכליל ממנו. עם זאת בהקשר זה יש מאפיינים המאפשרים דיון ואולי יש מקום לחקור אותו גם בשיטות אחרות המאפשרות הכללה.

השפעת נורמות חברתיות על קבלת הפרט בקהילה חדשה וגם על קבלתה של אם את תינוקה הן לכאורה שאלות נפרדות, אף שהן עוסקות באותו נושא – קבלה במצבים שונים זה מזה. האם אפשר לקשר ביניהן? על פי הגישה הפסיכואנליטית כגון מחקרם של מלון ודייטון (Malone & Dayton, 2015), החוויה שהאם ותינוקה חווים היא חוויה בעלת משמעות המשפיעה על התנהלותו החברתית של הפרט בעתיד. כלומר הקשר שבין האם לתינוקה משפיע על התפתחות האישיות וקשרי הגומלין בין אנשים בהמשך החיים. מכאן שאופי הקשר בין האם לתינוקה קשור להתנהלות חברתית של הפרט בהמשך חייו ומכאן גם לאופי ומידת הכלתו את עצמו והכלתו בתוך קהילה בהמשך. לדעת פרייברג ואחרים (Fraiberg et al., 1975), הקשר שבין האם לתינוקה מושפע מהקשר שלה עם אימה, כלומר הוא חוצה דורות. הנתונים במאמר זה אינם נוגעים לקשר שבין האם (כותבת היומן) לאימה, ולכן יש להסתייג מהנחה זו. בחינת ההידוד שבין האם לסביבתה מזהה מאפיינים, כגון נטיית לקבל סמכות של אנשי מקצוע, הקושי להתמודד עם ביקורת של קהילה, גם כשזו מרומזת, הרצון לעמוד בדרישות המקובלות בקהילה (כגון להניק) והחשש המתמיד

מכישוריה האימהיים.

האומנם האם משליכה חוויות אלו על מערכת היחסים שבינה לבין בנה? נראה שכן. היא משתדלת לשכנע אותו לינוק, אף שהיא מציינת את הסתייגותו מכך, היא מעריכה את תפקודו על פי תגובות הסביבה אליו, כגון היותו "ילד מלאך" ובהמשך היא מציינת את הקושי שלה לקבל את התנהגותו הלא תקינה, את החשש מתגובת הסביבה כלפיה וכלפיו ואת הקושי לקבל את התנהגותו כתוצר של קושי שנובע מלקות ולא כבעיה שנובעת מהתנהלותה כאם.

במחקרים שעוסקים בהתמודדות הורים עם לקות של ילד נמצא כי יש שלושה משתנים המשפיעים על מצבי לחץ: מאפייני הילד, מאפייני ההורה, וקיומן או היעדרן של מקורות תמיכה רשמיים ובלתי רשמיים (Abidin, 1995). אחד המשתנים המסייעים להורים להתמודד עם לחצים הנלווים לגידול ילד עם צרכים מגוונים, הוא תמיכת סביבה הכוללת תמיכה חברתית מהקהילה, מהמשפחה, מאנשי מקצוע ומקבוצות תמיכה אחרות (Gray, 2006). מנתונים שהיו בידנו בעבודה זו מצאנו את שלושת המשתנים שהוזכרו לעיל וראינו את תרומתם הן ביצירת הלחצים והן בהפחתתם, כגון כאשר האם מוותרת על ניסיונות ההנקה, וכאשר הסביבה בקהילה מתגייסת לסייע.

השאלה השנייה העוסקת באימהות היא האם אימהות היא תהליך שבמהלכו נוצרת מערכת יחסים בין הרך הנולד לאימו, או התפרצות בלתי נשלטת של רגשות עזים הבאים לידי ביטוי בהגנה וסיפוק צרכים של הרך הנולד מתוך התעלמות או דחיקת צורכי האם?

המחקר ההשלכתי עוסק בנושא באמצעות "המכל" שנועד לאפשר לאם לגונן על הרך הנולד ולספק את צרכיו. למושג "מכל" (container) יש מקום מרכזי בזרמים הפסיכואנליטיים. המושג התפתח מתוך הזדהות השלכתית, שבה האובייקט מכיל (contains) את הסובייקט. יכולת ההכלה של האובייקט מדגישה את המגע הרגשי הראשוני בין האם לילד. ביון (Bion, 1962, 1967) פיתח והרחיב את רעיון המכל והמוכל בתארו תחושות ורגשות המושלכים אל האם על ידי התינוק ואת האם כמכילה אותם. בעבודה זו, הקשר בין האם לרך הנולד נוצר בהדרגה, והוא משתפר כאשר התינוק מפגין התנהגויות נורמטיביות (ישן, אוכל, משחק). שוב בולטת כאן הנורמה החברתית התואמת את תפיסת עולמה של האם. בולבי (Bowlby, 1958) טען שהתינוק זקוק בתחילת דרכו לסיפוק צרכיו הפיזיולוגיים ואין לו צרכים חברתיים. האם לעומת זאת שייכת לקהילה ופועלת בתוכה. לכן היא נוטה לפעול בזיקה לנורמות חברתיות. המתח הנוצר בין צורכי התינוק לרצון האם לספק את צרכיו מצד אחד ולעמוד בנורמות החברתיות מצד אחר, עלול ליצור מצב לחץ נוסף על מצב האימהות שהוא חדש בעבורה. בחינה נוספת ואחרת נדונה בעבודתה של הנדרסון (Henderson, 2018), שבה היא חוקרת קשר בין האם לילדיה באמצעות יצירות ספרות. לדעתה, יש קשר אונטולוגי (מושג פילוסופי שקשור לתורת היש) בין האם לילדה, שעלול להיות מופרע או מופסק בשל משתנים חיצוניים כגון דרכי חינוך, היסטוריה אישית ובעיקר בשאלה האם הפיכתה לאם הייתה בחירתה או נכפתה עליה. אף שאינה מגדירה משתנים אלה "סביבה", אפשר לראות ב"משתנים חיצוניים" תיאור קרוב לכך. בנתונים שניתחנו, האם מתארת את ההיריון מצב שלא תכננה וכך גם את הלידה. כלומר ייתכן שחסר שלב של הכנה או התארגנות לקראת אימהות

המשפיע על התנהלותה בהמשך. בכל זאת היא משתדלת מאוד להיות אם טובה ומספקת את צורכי תינוקה ובוחנת את עצמה כל הזמן, מתוך רצון לתת את הצורך המיטבי לילדה.

השאלה השלישית עסקה בשאלה האם הכלת תינוק על ידי אימו קשור או מותנה בתפיסת האימהות של האם או בנורמות חברתיות של האם ובהכלתה את עצמה. הדיון בשתי השאלות הקודמות מעלה כי תפיסת האימהות של האם מושפעת בעבודה זו הן מנורמות חברתיות הן מאופן הכלתה את עצמה, הכלה הקשורה קשר הדוק לנורמות חברתיות.

מחקר בנושא אימהות מראה שתפיסה עצמית (self-concept) הוא מבנה חשוב בשביל אימהות החוות שינוי במעבר לאימהות, שינוי שעלול להשפיע לרעה על בריאותן הנפשית ועל תחושת מיטביות (Wills, 2017) (well-being). הנסן ופטרקיס (Hansen & Petrakis, 2018) טוענות שהאופן שהפרט רואה ומגדיר את עצמו הוא בעל משמעות ייחודית המשפיעה על תגובות הסביבה ועל העולם החברתי של הפרט. תפיסת העצמי ממקמת את הפרט ואת מיקומו בעולם.

סדיקידס וברואר (Sedikides & Brewer, 2001) מתארים את העצמי יחיד, קשור או בעל זיקה לקבוצה. העצמי היחיד עוסק באופן שאנו מבלים עצמנו מאחרים; העצמי הקשור לקבוצה עוסק באופן שאנו משלבים אחרים בעלי משמעות לתוך העצמי שלנו; העצמי הקבוצתי מייצג את ההכלה של הפרט בקבוצה חברתית ובהשוואה לקבוצות אחרות. מילר (Miller, 2005) טוען שאימהות משלבות "עצמי חדש", שהוא עצמי של אימהות, בתוך סכמות עצמי קיימות. העצמי משתנה ומתפתח כל הזמן ויש בו חלק מהתהליך של תפיסת העצמי כאם (Rich, 1976), כלומר מושג ה"עצמי" הוא רב־רובדי.

התשובה לשאלה האם הכלת תינוק על ידי אימו קשור או מותנה בתפיסת האימהות של האם או בנורמות חברתיות של האם ובהכלתה את עצמה היא חיובית במחקר הנוכחי. נתונינו מראים שנדרשת הכלה עצמית באימהות ובהשתייכות לקבוצה (סביבה חברתית) בעת תהליך ההכלה של תינוק. עם זאת, התהליך מתנהל בכל זמן ומושפע ממשנים אישיים וסביבתיים. המחקר הנוכחי אינו עוסק ברובו בחקרי מקרה והצגת תהליך ההכלה של העצמי באימהות ושל התינוק, ולכן יש בו חידוש. כדאי לעבוד מחקר זה באמצעות חקרי מקרה גם בקרב אימהות ואבות לילדים עם צרכים מגוונים.

רשימת מקורות

בן אשר, ס' (2021). פדגוגיה בריקולוז'ית: הלמידה כתצרף חדש של התנסויות וחקירה. בתוך ד' גרנית דגני (עורכת), *שבילים לחינוך מבוסס מקום* (עמ' 187–200). מכון מופ"ת.

Abidin, R. R. (1995). *Parenting stress index* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.

Allman, D. (2013). The sociology of social inclusion. *SAGE Open*, 3(1). <https://doi.org/10.1177/2158244012471957>

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley Pub. Co.

- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Berry, K. S. (2004). Feedback looping for increasing complexity. In J. L. Kincheloe & K. S. Berry (Eds.), *Rigour and complexity in educational research: Conceptualizing the bricolage* (pp. 128–146). Maidenhead Open University Press.
- Bion, W. R. (1967). *Second thoughts*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429479809>
- Bion, W.R. (1962). *Learning from experience*. Karnac Books.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *The International Journal of Psychoanalysis*, 39, 350–373.
- Brewer, M., & Roccas, S. (2001). Individual self, relational self, collective self. In C. Sedikides & M. B. Brewer (Eds.), *Individual values, social identity, and optimal distinctiveness* (pp. 219–237). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315783024>
- Davis, N. O., & Carter, A. S. (2008). Parenting stress in mothers and fathers of toddlers with autism spectrum disorders: Associations with child characteristics. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7), 1278–1291. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0512-z>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 1–20). Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Downey, C. A., & Clandinin, D. J. (2010). Narrative inquiry as reflective practice: Tensions and Possibilities. In N. Lyons (Ed.), *Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry* (pp. 383–397). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-85744-2_19
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Deal, A. G. (1994). Enabling and empowering families. In C. J. Dunst, C. M. Trivette, & A. G. Deal (Eds.), *Supporting & strengthening families* (Vol. 1., pp. 2–11). Brookline Books. (Original work published 1988)
- Elkad-Lehman, I. (2018). Teaching holocaust memory literature in higher education: An autoethnographic view. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 19(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-19.2.2973>

- Emmanuel, E., & St John, W. (2010). Maternal distress: A concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 66(9), 2104–2115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2010.05371.x>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: A review of the literature* (S. Symeonidou, Ed.). <https://www.european-agency.org/resources/publications/evidence-literature-review>
- Fraiberg, S., Adelson, E., & Shapiro, V. (1975). Ghosts in the nursery: A psychoanalytic approach to the problems of impaired infant-mother relationships. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 14(3), 387–421. [https://doi.org/10.1016/s0002-7138\(09\)61442-4](https://doi.org/10.1016/s0002-7138(09)61442-4)
- Freeman, E. M., & Couchonnal, G. (2006). Narrative and culturally based approaches in practice with families. *Families in Society*, 87(2), 198–208. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.3513>
- Freeman, M. (2011). Stories, big and small: Toward a synthesis. *Theory & Psychology*, 21(1), 114–121. <https://doi.org/10.1177/0959354309354394>
- George, C., & Solomon, J. (2008). The caregiving system: A behavioral systems approach to parenting. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 833–856). The Guilford Press.
- Gray, D. E. (2006). Coping over time: The parents of children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(12), 970–976. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00933.x>
- Hansen, L. A., & Petrakis, M. (2018, July 4–7). *The delf in motherhood: Learning from a systematized review of relational self-construal and wellbeing in mothers* [Paper presentation]. Joint World Conference in Social Work, Education and Social Development, The RDS, Dublin, Ireland.
- Henderson, S. (2018). *The blurring effect: An exploration of maternal instinct and ambivalence* [Unpublished master's thesis]. University of Kent.
- Jansen, W. S., Meeussen, L., Jetten, J., & Ellemers, N. (2019). Negotiating inclusion: Revealing the dynamic interplay between individual and group inclusion goals. *European Journal of Social Psychology*, 50(3), 520–533. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2633>
- Jansen, W. S., Otten, S., Van der Zee, K. I., & Jans, L. (2014). Inclusion: Conceptualization and measurement. *European Journal of Social Psychology*, 44(4), 370–385. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2011>
- Kielinen, M., Hjelmquist, E., Moilanen, I., & Syrjäälä, L. (2005). Intervention, treatment and care in autistic disorder. Challenging case reports from

- northern Finland. *International Journal of Circumpolar Health*, 64(1), 65–76. <https://doi.org/10.3402/ijch.v64i1.17955>
- Klein, M. (1946). Notes on some schizoid mechanisms. *The International Journal of Psychoanalysis*, 27, 99–110.
- Kurz, I. G. (2018). Families with children diagnosed with autism: Implications for counselors. *The Family Journal*, 26(4), 455–461. <https://doi.org/10.1177/1066480718796256>
- Kuzmik, J. J., & Bloom, L. R. (2008). "Split at the roots": Epistemological and ontological challenges/tensions/possibilities and the methodology of self-study research. In M. L. Heston, D. L. Tidwell, K. K. East, & L. M. Fitzgerald (Eds.), *Seventh international conference on self-study of teacher education practices: Pathways to change in teacher education: Dialogue, diversity and self-study* (pp. 207–212). University of Northern Iowa.
- Lévi-Strauss, C. (1966). *The savage mind* (George Weidenfield and Nicholson Ltd, Trans.). University of Chicago Press. (Original work published 1962)
- Malone, J. C., & Dayton, C. J. (2015). What is the container/contained in the nursery? Joining Bion and Fraiberg in dyadic interventions with mother and infant. *Infant Mental Health Journal*, 36(3), 262–274. <https://doi.org/10.1002/imhj.21509>
- Mercer, R. T. (1986). *First-time motherhood: Experiences from teens to forties*. Springer Publishing Company.
- Miller, T. (2005). *Making sense of motherhood: A narrative approach*. Cambridge University Press.
- Ochs, E., & Capps, L. (1996). Narrating the self. *Annual Review of Anthropology*, 25, 19–43.
- Raphael-Leff, J. (2005). *Psychological processes of childbearing* (4th ed.). Anna Freud Centre.
- Rich, A. (1976). *Of woman born: Motherhood as experience and institution*. Norton
- Rogers, M. (2012). Contextualizing theories and practices of bricolage research. *The Qualitative Report*, 17(48), 1–17. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2012.1704>
- Sedikides, C., & Brewer, M. B. (Eds.). (2001). *Individual self, relational self, collective self*. Psychology Press.
- Sheldon, K. M., & Bettencourt, B. A. (2002). Psychological need-satisfaction and subjective well-being within social groups. *The British Journal of Social Psychology*, 41(Pt 1), 25–38. <https://doi.org/10.1348/014466602165036>

- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe Ehrhart, K., & Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of Management*, 37(4), 1262–1289. <https://doi.org/10.1177/0149206310385943>
- Siklos, S., & Kerns, K. A. (2006). Assessing need for social support in parents of children with autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(7), 921–933. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0129-7>
- Silver, H. (2015, October). The contexts of social inclusion. United Nations Department of Economic and Social Affairs, *DESA Working Paper*, 144. <https://ssrn.com/abstract=2879940>
- Trepagnier, C. G. (1999). Virtual environments for the investigation and rehabilitation of cognitive and perceptual impairments. *NeuroRehabilitation*, 12(1), 63–72. <https://doi.org/10.3233/NRE-1999-12107>
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). Rediscovering the social group: A self-categorization theory. *Basil Blackwell*.
- Wibberley, C. (2017). Bricolage research methods. In E. A. Glasper & C. Rees (Eds.), *Health care research: At a glance* (pp. 106–1071). Wiley-Blackwell. https://www.researchgate.net/profile/Christopher-Wibberley-2/publication/307888252_Bricolage_Research_Methods/links/57d08a4208ae601b39a06005/Bricolage-Research-Methods.pdf
- Wills, L. (2017, June 22–23). *The effect of the relational self-construal on the wellbeing of mothers of preschool aged children* [Paper presentation]. Higher degree by research conference, Caulfield Campus, Monash University, Australia.

דוד קאפח

האווירה כאמצעי חינוכי מקיף בחסידות סלונים – הגות יישומית*

תקציר

מאמר זה עוסק באמצעי חינוכי ייחודי – האווירה. הדיון עליו ייעשה מתוך בחינת כלל הגותו החינוכית של הרב שלום נח ברזובסקי, בלארוס 1911–ירושלים 2000, ובהסתמך על כתביו החינוכיים. המאמר עומד על ייחודה של האווירה במשנת סלונים, על דרך פעולתה המכונה "ממילא" ועל יתרונותיה החינוכיים שבין העיקריים שבהם הוא היכולת לחולל שינוי מתוך שמירה על תחושת חירות אצל התלמיד. במאמר מוצע עיון משווה של הגות זו במחקרי חינוך עדכניים המעלה נקודות מחלוקת, אך לא מעט סוגיות משותפות. במאמר יש התמקדות ברובד הדתי-מיסטי של ההגות ובסמכותו של ההוגה שכיהן כאדמו"ר, ואף על פי כן ההצעה במאמר היא להכיר את ההגות ואת דרך יישומה של האווירה החסידית כאמצעי חינוכי גם מחוץ לחברה החסידית.

מילות מפתח: חסידות סלונים; אווירה חינוכית; יישום של הגות חינוכית; אישיות המחנך; חינוך בדרך ממילא.

פתיחה

המעשה החינוכי כולל את הרצון להשפיע, כלומר להדריך לקראת אתגרי העתיד ולכוון לערכים חיוביים בעיני המחנך ובעיני החברה הסובבת. אמצעים חינוכיים מגוונים עומדים לפני המחנך והאיכותיים שבהם כרוכים בבניית קשר עם התלמיד. יש פעמים שבהן הרצון להשפיע תואם את רצונו של תלמיד להיות מושפע, רצון לחוות, להרחיב את אופקיו, להיות פתוח למזג אותם עם אלו של המחנך¹ ולהיענות להכוונה ערכית. עם זאת, לא כל התלמידים פנויים לכך ורצונו של המחנך להשפיע עלול להיראות בעיניהם פגיעה בעצמאותם. דוגמה חריפה ממחישה זאת מצויה בתיאור של חוויה אישית משנותיי כמחנך בחטיבת ביניים ורשמה בעיניי:

בבית הספר הממלכתי-דתי שחינכתי בו, התכנסנו מורים ותלמידים באולם התרבות. ככל הזכור לי, היה זה לצורך טקס מחצית או סיום שנה. אירוע חגיגי

* אני מודה לקוראים של גרסאות מוקדמות של המאמר שהערותיהם שיפרו אותו: בתי ערגה קאפח, ד"ר יוחאי מקבילי, צבי בירנבאום, וכן לקוראים האנונימיים מטעם מערכת כתב העת שאנן.

1. אני משתמש במושג 'מיזוג אופקים' על פי הבנתו של גדמר, שלפיה המפגש עם הזולת מאפשר לנו לשנות את אופק הבנתנו (Gadamer, 1989, pp. 306–307; Malpas, 2022).

שבו נושאים דברי סיכום ומחלקים תעודות הערכה. אני מציין זאת כי האווירה הייתה נינוחה. התלמידים נכנסו לפי קבוצות הגיל והתיישבו במקומותיהם, אך לפני שהחל האירוע על הבמה, התרחש אירוע בקהל. אחד התלמידים מהכיתות הבוגרות, י"א או י"ב, הניח את רגליו על הכיסא שלפניו - מעשה לא מנומס ולא מקובל, ולכן אחד המורים העיר לו על התנהגותו. התלמיד לא אהב את סגנון ההערה, שלדעתו לא היה מכובד ודרש שהמורה ישפר את אופי הפנייה. המורה בחר להמשיך בדרישתו ואף הרים את קולו. עשרות תלמידים הפנו את מבטם אל השניים. הטונים עלו משני הצדדים, ולבסוף קילל התלמיד בקול רם, הוציא מכיסו עגיל וענד אותו ואז יצא בחרון אף מהאולם. חוויתי זאת כאירוע קשה מאוד מבחינה חינוכית בייחוד בשל פגישות עבר אקראיות עם התלמיד שהיה חביב ומנומס. בייחוד זועזעתי מאופייה המתריס של תגובת התלמיד. הפרשנות שלי הייתה שההתרסה נועדה לנגח את כללי בית הספר ואת היותו דתי והכאיב לי שהיא באה מנער שהיה כאמור עדין בהתנהגותו השגרתית. בחשיבה שלאחר מעשה, התובנה שלי היא שהנער חווה השפלה ופגיעה ביכולת שלו לקבל אחריות למעשהו, להתנצל מתוך קבלת כללי ההתנהגות של בית הספר. נוסף על כך דרך הפעולה של המורה עימו הראתה **ניתוק מהאווירה** ששררה במקום באותו הזמן, המתנה נינוחה לטקס באולם התרבות. ניתוק זה מצד המורה לצד חוסר ההקשבה ואופי הפנייה הישיר והפומבי, יצר שילוב הרסני שגרם לתלמיד להפתעה לא נעימה ולחווייה קשה של פגיעה בעצמאות שתרמה לתגובתו הקיצונית. ראוי להדגיש כי אני לא ממעיט מאחריות התלמיד למעשיו, אלא שברצוני להדגיש את **האווירה** ששררה בתחילה, את **השפעתה** על התלמיד, שאף גרמה לנינוחות יתרה שגרמה לו להתעלם מכללי הנימוס המקובלים בדרך ישיבתו. את **חוסר השפעתה** על המורה שלא היה ער אליה, ולבסוף את עוצמת הפגיעה של התלמיד - מעין 'רעם ביום בהיר' בשל **היותו שרוי באווירה** הנינוחה.

מבוא

חסידות סלונים הצליחה לשמר את דרכה החינוכית הייחודית בין השאר בשל מאמץ עקיב מרשים של מנהיגה. הכוונה היא ליכולת שימור על אף אימי השואה והמעבר מאירופה לארץ ישראל.² האדמו"ר³ רבי שלום נח ברזובסקי, בלארוס 1911–ירושלים 2000 (להלן רשנ"ב), היה מנהיג חסידי שכתובתו פרצה את גבולות העניין של חסידיו. בעיקר התפרסמה סדרת כתביו, **נתיבות שלום**, הסובבת את חמשת חומשי תורה ושהלימוד בה נפוץ אף בישיבות הציבור הדתילאומי. לרשנ"ב כתבים הממוקדים בהגות חינוכית שבהם הוא מציג לפני הקורא אמצעי חינוכי ייחודי שהוא מכנה **האווירה**. זהו אמצעי רב-עוצמה ועם זאת עדין, מתוך כך שהוא מאפשר את מימוש הרצון להשפיע מבלי לפגוע בתחושה העצמאות וחווית הצמיחה האישית של התלמיד.⁴

2. לפירוש על פעילותו זאת, ראו בינג (תשע"ד).

3. כינוי כבוד מקובל בין החסידים, ראשי תיבות של אדוננו מורנו ורבנו.

4. רשנ"ב לרוב משתמש במושג "חניך" (ולעיתים בביטויים אחרים כמו נער, ילד, ילד יהודי כשר). הרושם המתקבל הוא שהמטרה העיקרית בכתביו היא חינוך למיצוי האנושיות ולא לימוד להגברת ידע או מיומנויות.

בניית הגות ארצה לטעון כי יש בה מודל ייחודי להגות חינוכית בעלת לכידות (קוהרנטיות)⁵ שנכתבה מתוך מודעות של מנהיג קשוב⁶ ושחלק ממנה עוסק ביישומם של הרעיונות. אומנם חזונו החינוכי נכתב כמי שעומד בראש המערכת, ומנוסח ככתיבה של מנהיג המעוניין לעורר השראה, אך גם ככזה המודע למציאות שהמחנכים מתמודדים עימה. מחנכים אלה הם קהל היעד שעיקר כתיבתו מופנית אליו. לכן יש מקום לומר שלחזונו יש חיבור לעבודה המעשית בחינוך ואף יש בו מתן מקום לקושי בעבודה זו. סגנון כתיבה זה תואם את המידע שכאדמו"ר קיבל פעמים רבות פניות של חסידיו ובהן כאלו שעסקו בחינוך ושהמענה עליהן כלל הקשבה לחסידיו והצעות לפתרון קשייהם כמחנכים.⁷

העיון בכתיבתו שיעלה בהמשך יראה נקודות השקה מרתקות עם המחקר החינוכי בן־זמננו, נקודות מחלוקת ואף חשיבה מקורית. המודל שהוא מציג מציג דרך חינוכית המתמודדת עם האתגרים שגם כיום מצויים בתחומי העניין של המחקר החינוכי: מודעות לאתגרי ההוראה, שותפיו של המורה לתהליך החינוך וציר ההתפתחות המקצועית והאישית של המחנך.

במאמר יידונו השאלות האלה: מה המיוחד בהגותו? ממה מורכבת האוירה כאמצעי חינוכי בכתביו ומהם הכלים שהיא נותנת בידי המחנך המעמיק בן־זמננו? המענה על שאלות ינבע ממחקר של הגותו החינוכית באמצעות קריאה צמודה בכתביו החינוכיים והתמקדות באמצעי חינוכי מרכזי בה – האוירה ובתפקידיהם הרבים של האדמו"ר, המחנכים והתלמידים ביצירתה. מאמר זה יסתמך בעיקר על דבריו בחיבורים נתיבי חינוך (ברזובסקי, תשנ"א א) ונתיבי עולם הישיבה (ברזובסקי, תשנ"א ב). נתיבי חינוך הוא קובץ ובו שבעה פרקים שנוספו עליהם שני מאמרים עצמאיים: "החינוך הישיבתי" ו"למלמדי תשב"ר" [=תינוקות של בית רבן, ד"ק]. נתיבי עולם הישיבה הוא קובץ ובו שלושה מאמרים על מהותה של הישיבה, הדרכה ללומד בה ותפקידה החברתי. תחילה אציג את העניין המיוחד שהיה לרשנ"ב עם תחום החינוך, את כתביו שהתמקדו במחשבה חינוכית ואת ייחודיותו כהוגה חינוכי. בהמשך אדון באוירה, בתכניה, בתכונותיה, ביעדיה ובאזורי השפעתה. כמו כן אדון בתובנות החסידיות במחקר החינוכי ואעמוד על תובנות חינוכיות הניתנות לדעתי ליישום עכשווי גם בנושאים תרבותיים אחרים.

5. בשיח המחקרי החינוכי על הכשרת מורים, לכידות קשורה גם לחזון משותף לכל מי שמעורב במערכת החינוכית ולשיתוף פעולה ביניהם. חזון זה אמור לספק יציבות, אך גם להיות משתף ומתון כך פעיל (רן ויוספסברג בן־יהושע, 2020). חזונו הוא בעל לכידות מושגת במונחיה של המרנס (Hammerness, 2006) הפועלת לשלב תכנים תאורטיים בפרקטיקה. לרשנ"ב גם ביוגרפיה בעלת עקבות חינוכיות ובמובן זה לכידה – לפני התמנותו כאדמו"ר עסק בפועל בעשייה חינוכית כראש ישיבה וגם כתב הגות חינוכית.

6. להצגה של הגותו החינוכית עם הדגשים אחרים, ראו בינג, תשע"ד.

7. כמה מהם פורסמו כספר. ראו ברזובסקי, תשע"ד.

אתגר הזרות והזמנה

הקורא הרגיל במחקרי חינוך עלול לחוש התנגדות בעת הקריאה, שכן בכתבים יש גם חלקים מיסטיים, כגון אלו הקשורים לתפקידו של הרבי בקרב חסידיו. עוד התנגדות עשויה להיות קשורה בהשקפה תרבותית אחרת בהגות זו המשפיעה על יעדי החינוך: היעד החינוכי העיקרי אינו רכישת השכלה, השתלבות בחברה או יכולת להתפרנס, אלא תפקוד כיהודי מאמין ושומר מצוות ובמיוחד השתלבות כבוגר שהוא חלק מקהילה חסידית אידיאלית. כמה מהקוראים צפויים לאתגר נוסף – הכתיבה היא במובהק יהודית-דתית ויש בה משלבים לשוניים חסידיים-קבליים, זו כתיבה שנועדה לקריאה בתוך חסידות סלונים. התנגדויות אחרות עשויות להיות קשורות להיעדר אזכור של פיקוח מוסדי ולהתעלמות מתהליך הכשרה מסודר, מכלי הערכה ומבקרת איכות. לבסוף היותו של רשנ"ב הוגה, כותב ופועל בתוך מערכת מדרגית (היררכית) דתית שהוא עומד בראשה, עלול לעורר אינחת. הצעתי היא לראות את הגותו ואת רעיונותיו החינוכיים של רשנ"ב ראויים לפחות להיכרות כדי לאפשר מיזוג אופקים כפי שהסביר גדמר (Gadamer, 2001). לפיכך אף הרחוקים מתרבות זו עשויים לצאת נשכרים. אציג את הדברים כהווייתם לפני הקוראים, אך החירות בפרשנות הדברים נשמרת לקורא, על סמך המפגש שלו עם הרעיונות ועם הציטוטים שאביא בהמשך (שפילמן, 2014), כלומר הדרך שהמפגש של הקוראים עם כתיבתו של רשנ"ב עשויה להשפיע עליהם כמחנכים, היא אישית וייחודית. במובן זה מאמרי הוא הזמנה לעיון בכתבת רשנ"ב במקורה.

רשנ"ב וחינוך

רשנ"ב שימש מחנך בפועל בתפקידיו כראש ישיבת בית אברהם וגם פרסם כתבים חינוכיים-מקצועיים.⁸ רשנ"ב מפליג בחשיבות החינוך ובפתח חיבורו נתיבי חינוך הוא מזהיר: "החינוך הוא יסוד הכלל ויסוד הפרט" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' ה). אפשר להבין ביטוי זה כפשוטו, היסוד שהציבור עומד עליו והאדם עומד. אפשר גם להבין במישור החסידי-קבלי ואז ראוי לציין כי ראשי התיבות של ההצהרה מכוונים לשמו של הא"ל כמקובל בפתיחת כמה חיבורים תורניים. במישור זה יש לדון במילה החזרת, יסוד, המייצגת גם אחת מעשר הספירות הקבליות (דרכי ההשפעה של הא"ל על המרחב האנושי) שעניינה קשור גם ליצירת קשר של המחנך עם החניך כדי להשפיע עליו.⁹ כאן החיבור נפתח במרכזיות חשיבותו של טיב הקשר והרצון להשפיע. להשלמת הרקע חשובה תודעתו ההיסטורית כמי שפועל בדור שלאחר חורבן היהדות התורנית וקהילותיה בימי השואה,¹⁰ הוא מכנה אותו "דור של חורבן ובנין" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' ה) ונרתם למשימת שיקומה ובייחוד בחסידות סלונים. תודעתו זו מוצגת בכתבתו

8. קריאה אחרת היא כמובן זו הדתית-חסידיית שבה תינתן תשומת לב יתרה להפניות תורניות, למונחים קבליים ולמסורות חסידות סלונים.

9. הרב ערד (תשע"ו) מסביר זאת לפי החסידות והקבלה.

10. על כך ראו בינג (תשע"ד), עמ' 55, 57, 70; מאיר (תשס"ח) מביא את דברי רשנ"ב על השגשוג בחסידות שלאחר השואה, וגם על האיות הפחותה של העבודה הפנימית.

גם בממד המשווה את החינוך החרדי לחינוך הלא דתי במדינת ישראל ולדבריו, כישלון החינוך האחרון¹¹ מבליט את הסיוע השמימי להצלחתו של החינוך החרדי. סיוע שמימי זה אמור לשמש בשביל היהודי המאמין הזמנה לפעולה, שכן לדבריו הוא נושא מסורת אמינה שלפיה "המצוה שרואים שיש לה עכשיו הארה משמיים וזוכים בה לסייעתא דשמיא באופן מיוחד [...] היא בודאי המצוה המיוחדת של הדור הזה [...] כל זה ללמדנו בא כי תפקידנו העיקרי בדור הזה הוא החינוך התורתי" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' ה-ו, ההדגשות במקור, ד"ק). מתוך כך הוא מעודד להשקעה בתחום החינוך לא רק כי האיום על המתחנכים חמור, אלא גם כי בעת כזו יש הזדמנות דתית להתקרב למלך, כלומר לאֵל.

שכל כך מתגברים כוחות הסט"א [=הסטרא אחרא. בארמית, הצד האחר, כינוי לכוחות הרוע, ד"ק] בענייני כפירה וזוהמה בממדים מבהילים [...], (ש)אין לתאר את גודל הנח"ר [= הנחת רוח] והשמחה שגרמו למלך" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' ז, ט)

לרשנ"ב כתיבה מסודרת, שיטתית ובעלת מבנה ברור. דוגמה לשיטתיות של כתיבתו מופיעה בפרק הראשון בחיבורו נתיבי חינוך (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' יב) שבו הוא מפרט מדרג של ארבעה שלבים בתהליך החינוך:

- א. חינוך גופני – סדר אישי וחברתי וכן נימוס, כלומר הנחלת נורמות מקובלות.
- ב. חינוך נפשי – ממוקד בשליטה ברצון. תכליתו לכוון את האדם לחירות ולמנוע את היותו נשלט לסיפוק כל רצונותיו. שלב זה נראה אישי, אך יש לו השפעות חברתיות, שכן איש המעלה ניכר גם ביחסו כלפי חברו וזהו גם יעד חינוכי מוצהר בחברה.
- ג. חינוך בענייני רוח – תכליתו להורות שהחומרות תיחשב לטפל ואילו הרוחניות לעיקר.
- ד. חינוך בעניינים הנוגעים אל הנשמה – הגדרתו של רשנ"ב מעורפלת למדי: "חינוך בעניינים הנוגעים אל הנשמה, שהיא חלק א' [=אֵלֹהִים, ד"ק] ממעל, שיש בזה גבוה מעל גבוה, והוא חינוך יהודי וחינוך חסידי כל אחד לפי מדרגתו וחפצו לחנך את יוצאי חלציו וחניכיו" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' יב).

נראה שהוא מדבר על חינוך הנוגע לענייני הרוח עצמם, שגם בהם יש מדרגות. לדבריו, זהו תחום יהודי שלחסידות יש בסיס ידע רלוונטי עליו והוא משתנה לפי רצון המחנך ומיקומו הרוחני. בהמשך אראה שייתכן שהניסוח אינו מהודק בכוונה כדי שישאיר מרחב פעולה למחנך.

רשנ"ב מסביר בהמשך כי השלב הראשון משותף לכל בני האדם ואילו השלבים הבאים נצרכים לחינוך יהודי. מתוך מודעות למצב החברתי ולהשפעות תרבותיות רשנ"ב דורש 'חינוך עילאי דווקא' – 'ברמה הגבוהה ביותר הן בלימוד התורה הן בעבודת השם יתברך ובכל מידה נכונה'

11. הוא רואה בתחלואי החברה הכללית כישלון החינוך. אומנם מבט זה נראה פשטני למדי וראוי לשים לב לעניין הפולמוסי של דבריו כאן.

(ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' ז-ח). דרישתו זו באה מתוך מענה על מצב שבו לדעתו מתחזקים כוחות הרוע. בדבריו אלו הוא עוסק במצב הנחוזה מבחינתו מאיים על החינוך להמשכיות המסורת, ולכן לדעתו יש להעניק לתלמידים חינוך לרמות הגבוהות ביותר הן בלימוד תורני הן במורשת החסידית, שעניינה קשר עם הא"ל. את פנייתו למחנכים הוא מנסח כהכוונה כללית למדי:

להחדיר בתלמידים את מתיקות התורה ולהקריין אור בכל ענין שלומדים בצורה שתגרום להם להרגיש בפועל שכל תענוגי החיים הם כאין וכאפס לעומת התענוג העילאי הזה (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' ח).

כפי שאפשר להתרשם אין כאן הנחיה ביצועית כיצד לפעול,¹² אלא יותר הכוונה לתודעת המחנכים. בהמשך הוא מתאר הכוונה זו 'ארוכה וקצרה' – ארוכה מכיוון שהיא דורשת עמל רב, וקצרה כי "אחרי שמדליקים בחינוך את האור, שלהבת עולה מאליה" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' ח). כלומר לאחר עמלו של המחנך יש קפיצת מדרגה שהתלמיד עושה בעצמו, בלי מאמץ נוסף של המחנך. יתרון נוסף הוא שהמחנך אינו צריך לעמול לעקור את הרצונות השליליים של התלמידים בפעולה ישירה, שכן "מיד שיזרח האור בנשמתו, ייעלמו כל כוחות הרע" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' ח).¹³ תוצאה נלווה לפעולות חינוך אלו היא שהילד יראה את עצמו שונה ומשתייך לקבוצה ייחודית וכך לדבריו הן יגינו מפני "ההשפעה הנפסדת שסופג הילד כשחולף ברחוב של ימינו" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' ח). חלק מכתבתו נושא אופי פולמוסי, ולכן בסיום פתיחתו לחיבור נתיבי חינוך הוא מדגיש מצד אחד שלחינוך דרושה מומחיות, ומצד אחר שהשיטות הפדגוגיות החדישות אינן אלא קשורות ל"חינוך חיצוני" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' י), כלומר ללא הפנמה של התלמיד, ולכן בשעת מבחן חינוך זה קורס. יש מקום לשער שאמירות אלו הן חלק מן ההתנגדות למסלולי הכשרה מקצועיים אקדמיים להוראה בפרט ולתרבות החילונית בכלל. לדבריו, החינוך שהוא דוגל בו לאור התורה הוא "לא חינוך סיטוני, סטנדרטי, אלא חינוך יסודי מיוחד לכל נער על פי דרכו ותכונות נפשו" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' יא). נדמה שלאמירה זו יש לא מעט חוקרי חינוך שיסכימו, בייחוד בעניין היעד החינוכי של הפנמת הערכים החינוכיים (Berkowitz et al., 2017).¹⁴ לבסוף אחד המאפיינים רבי הערך לדיון בהגותו, היא העובדה שמדובר בהוגה חסידי שחיבר בין תאוריה למעשה – הוא עסק בפועל במעשה חינוכי ובו בזמן הוציא תחת ידו כתיבה הגותית בנושאי חינוך.¹⁵ במאמר אראה כי רשנ"ב הוא הוגה ייחודי, המרענן את השיח החינוכי,

12. במובן זה רשנ"ב הוא לא כמו סליגמן ואחרים (Seligman et al., 2009) שמציעים דרכים מעשיות ללימוד הכישורים להשגת תחושת אושר.

13. לשיטתו, ברמה הדתית הנוגעת למעגל רחב יותר, תוצאה נלווה של פעולה זו היא קירוב הגאולה – ציבור קטן שיעבוד את ה' עבודה איכותית ולא החזרה בתשובה של כלל העם (שלא כמו חסידות חב"ד למשל): "לא זה תפקידנו ללחום במורדים ולהכניע אותם, אלא בעיקר לחשל את השורות במעגל הפנימי של הכת הקטנה ולדאוג שתהיה חזקה ובראה ברוחה ללא שמץ של תערובת פסולה" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' ט).

14. אומנם חלק מן הדיון המחקרי הוא על הוראה ולמידה מותאמת אישית ופחות על החינוך הערכי, ראו למשל: לורבר-הוס, 2020, עמ' 13; ברודי-שרודר, 2020.

15. על כך עמדה כבר בינג (תשע"ד), אם כי לא עסקה במשמעות שאציג לקמן.

ודאי בחברה שפעל בה. אני סבור כי לרעיונותיו ערך רב גם בשדה החינוכי בחברות אחרות. הוא עומד על כמה עקרונות בחינוך ובהם חשיבותה יוצאת הדופן של אישיות המחנך הגוברת על מידת הכשרתו או מיומנויות ההוראה שהוא שולט בהן, כוחותיו הייחודיים של הילד והמדרג בסוגי החינוך. לבסוף אחד העקרונות המיוחדים בעיניו, שהוא ראשון במעלה מבחינת יכולת ההשפעה שלו ואעסוק בו במאמר זה, הוא האווירה החינוכית.

האווירה – "המחנכת מכל המחנכים"

יש גישות מגוונות שבהן המחנך מנסה להשפיע על התלמיד. כמה מהן ישירות יותר וכמה מהן פחות.

טענתו של רשנ"ב היא שהגישה היעילה מכולן נעשית כדרך אגב, או בלשונו "ממילא" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' סב). בגישה זו המחנך משקיע בעיקר במעטפת, בממד המקיף את התלמיד ויוצר בסביבתו החינוכית מצע שבו נובט הרעיון החינוכי אצל התלמיד. בהדרגה, בתהליך איטי ולפי הייחודיות של כל תלמיד, תשפיע האווירה. זו גישה שאכנה אותה 'רכה' מכיוון שיתרון נוסף שלה הוא הפחתה מרבית של דרכי עימות (אומנם עימות ייתכן כאשר האווירה פוגשת תלמיד רגיש וקשוב עם מאפיינים כה מנוגדים, עד שנגרמת לו אינוחות במידה שגורמת לו לנסות ולפגוע באווירה כדי לשמור על עצמיותו).

הרקע הקודם – גם הוא אווירה

אווירת החינוך במוסד החינוכי אינה פועלת בלי הקשר. העניין החשוב לדברי רשנ"ב בחיבורו נתיבי החינוך, הוא הרקע שהחניך מגיע ממנו: "אין במציאות חינוך טוב [...] אם לא הכשירו למענו את הרקע המתאים" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' טז). הוא מנתח רקע זה וקובע שיש לו שלושה מרכיבים: סביבה, תכונות הנפש של ההורים והאווירה בבית.¹⁶ לטענתו, הורי הילד אחראים לשלושתם.

הסביבה – רשנ"ב דן בשני היבטים: את ההיבט הראשון אפשר לכנות אווירה חברתית – הוא מונה את החברים שהילד מתחבר איתם ומציין שחשוב שזהותם תהיה דתית, אך הוא לא מסתפק בכך. חשוב לו הבירור האם מדובר באנשים "עדינים אצילים" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' טז), ומתוך כך הוא מכוון לתכונות נפש שהן לרוב תוצאה של מודעות ועמל עקיב של מחנכיהם. בירור זה יכול ללמד עד כמה חשוב בעיניו אופי היחסים שהילד חווה בסביבתו בשעות הפנאי; בהיבט השני נמצאת אווירה תרבותית – הוא מציין את ספרי הקריאה והעיתונות¹⁷ שהתלמיד נחשף אליהם, שכן לדבריו "המחנך הגדול ביותר של הדור הם העיתונות והספרים" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' כ). זו קביעה מעוררת השתאות! שכן לפיה כוחם החינוכי של מערכת החינוך

16. על חשיבות הקשר בין הבית לחינוך הבית ספרי ועל היותו מרכזי בקידום איכות החינוך של הפרט, ראו גם אנגלה ופהיו (Anghel & Pehoiu, 2017).

17. כאן אציין את עיתון הילדים החרדי זרקור שנוסד ב-1967 ועדיין פעיל ושהיה נפוץ בקרב ציבור חרדי ואף בקרב ציבור דתי-לאומי.

ושל המשפחה קטן מזה של תרבות הפנאי.¹⁸ בעניין זה הוא בעיקר מזהיר מפני קלקולים חמורים לדבריו, כמו תוכני כפירה או "ספרים מלוכלכים ומזוהמים" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' כ) – ביטוי קשה המשמש כנראה כינוי לספרות שאינה צנועה במלל או בתמונה ולדבריו, לאחר חשיפה אליה קשה מאוד לתקן. ביטוי זה צורם לאוזן הליברלית המורגלת בערך חופש הביטוי, אך עיון בכתביו גורם למסקנה שלדידו ערך השמירה על ההתפתחות הראויה של הילד גובר על חופש הביטוי.¹⁹ אמירה הנראית בעלת גון מיסטי בעניין זה היא אזהרתו מפני תכנים שמצד מהותם אינם שליליים, אלא שכתב אותם מי שהשקפתו פסולה, שכן "נפש הרשע עטופה בדיבורו [...] ומזיק בדעותיו והשקפותיו" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' כ). אפשר לקרב את הקורא לאמירה זו על פי התובנה הרווחת היום שלפיה אין דיווח תקשורתי שבו לא משוקעת דעתו האישית של העורך והמגיש.²⁰ אמירתו של רשנ"ב מבטאת רגישות רבה לזהות האדם המעביר את המסר.

תכונות הנפש של ההורים – נראה שהוא מדבר על המידה של תכונות אלה המתבטאות בחיי המשפחה. רשנ"ב מזכיר את המסורת בדבר מחילת העוונות לחתן ולכלה עם נישואיהם זה לזה. לדבריו, זוהי הזדמנות להתחלה חדשה ללא משקעי הנפש מן העבר. חסד אלוהי אשר "נותן את האפשרות" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' יז) לכל אחת ואחד. הקפדה יתרה מתחילת הנישואים תאפשר את ההשפעה המתאימה. מדבריו אלו עולה כי אין הכוונה בהכרח למזג ראשוני, אלא לתוצאת פעולות ההורים החל מראשית נישואיהם.

האווירה בבית – רשנ"ב קובע בעניין ההורים: "התפקיד הראשון שלהם הוא ליצור את האווירה הק' [הקדושה, ד"ק]" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' יז) ובמקום אחר: "המשימה הגדולה בבנין הבית היא ליצור בו את האווירה הקדושה" (ברזובסקי, תשס"ב, עמ' ס). זו המשימה הראשונה של בני הזוג בבנין משפחתם, אף טרם נולדו ילדיהם המשותפים ומתוך כך הם ייוולדו לתוך אווירה משפחתית קיימת. בהמשך המשימה של ההורים היא לשמר את האווירה ולהתאימה להרכב המשפחתי המשתנה. הוא מקשר לכך את אמירת חז"ל: "איש ואשה – זכו, שכינה ביניהם"

18. קביעה רבת רושם זו מעוררת למחשבה על חשיבותה של פעילות פנאי, פעולות תרבות הנעשות מבחירה ובאווירה נינוחה. ושמא על מערכת החינוך לאמץ כמה ממאפייני פעילות זו אם ברצונה ליטול את הבכורה ולהיות היא "המחנך הגדול", כלומר שבמהלך יום הלימודים תהיינה פעולות נינוחות מסוג זה. אולי אל כך רומז רשנ"ב בהעניקו כינוי זה לאווירה של הישיבה (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' סב). כיוון חשיבה מסוג זה בעניין קריאת ספרים מצוי בפרסום של האיחוד האירופי (OECD, 2012) שבו הוצע בין השאר כי הורים שהם הדוגמה האישית החשובה ביותר בעבור ילדיהם, יראו את יחסם החיובי כלפי קריאה ואף יקראו עם ילדם. בהצעה מומלץ גם דיון עם הילד על הקריאה ומתוך כך מתקרבת להכוננת הילד שרשנ"ב מכוון אליה. על כוחה של ספרות כסיבה חינוכית עומדת גם רוזנטל הרואה בספרות אמצעי לשימור ערכים ולהנחלת מסורת (רוזנטל, 2015 בתוך שגב וליזש, 2019).

19. אם אכן קיים בעיניו ערך של חופש ביטוי, נראה שהוא תחום בגבולות ההלכה ואף בגבולות צרים יותר של היעדר פגיעה באידיאל החסידי.

20. כך למשל: "הטיות מובנות הן חלק אינטגרלי של העבודה העיתונאית, החל בבחירת הנושאים שיוסקרו, דרך התעדוף בסיקור, הטון בו נהגות מילים, וכלה בבחירת הדימויים החזותיים" (שוורץ אלטשולר, 2017).

(בבלי סוטה יז – האווירה שישרו בביתם תגרום לשכינה, ביטוי לנוכחות אלהית בביתם. ליקוי בתפקידם זה עלול לגרום לדבריו ל"פגם בתכונת הנפש של הילדים!") (ברזובסקי, תשס"ב, עמ' סא). לעומת זאת, במצב התקין, "האווירה הטובה מבריא את עצם הנפש של הילד הרך והוא הולך וגדל בה" (ברזובסקי, תשס"ב, עמ' סא). בהמשך תיאורו רשנ"ב מדבר על תכנים משפחתיים יותר – זוהי אווירה "בלא מתחים, שיש בו שלימות והתאמה ברוח [...] גורם חינוכי ראשון במעלה [...] באין אומר ואין דברים" (ברזובסקי, תשס"ב, עמ' סא) בדבריו אלו הוא מכוון ליחסים הזוגיים שבין ההורים וליחסים במשפחה הגרעינית של התלמיד המחנכים ללא צורך בדיבור. לא רק התכנים החינוכיים שהבית מכוון אליהם כלולים באווירה המשפחתית, אלא גם התחושה של הילד הגדל מתוך הרמוניה בין ההורים המכוונת למצב נינוח שהוא מכנה "התאמה שברוח" (ברזובסקי, תשס"ב, עמ' סא), ביטוי שנראה שמתאר שלב שהגיעו אליו ההורים יחד מתוך היכרות הדדית, מאמץ אישי והחלטה על דרך משותפת. בתיאור מצב חיובי זה מופיעה אף המילה "שלימות" שלדעתי אינה מושלמות, אלא מסמלת שמשפחה זו מייצגת משהו שלם, שאינו מחפש את השלמתו מחוץ למשפחה. ילד שגדל באווירה כזו מושפע ממנה מבחינה חינוכית ואף יכול להיעזר בה כמקור כוח שסייע בהתמודדות עם בעיות חינוכיות בעתיד (ברזובסקי, תשס"ב, עמ' סג). בהמשך רשנ"ב מדגים בנושא חינוך לערכים²¹ כיצד הילדים מושפעים מנושאי השיחה של ההורים ואף מזהותם של אורחי המשפחה וטיבם.

רשנ"ב מציג לפני הקורא כמה דוגמאות להשפעותיה של אווירה משפחתית: לעיתים ההשפעה חיובית, למשל באימוץ גישה אופטימית שאינה חשדנית – "בית שרגילים להסתכל בו תמיד על הכל ועל כולם מתוך מבט חיובי, [...] הרי זה משפיע על הילדים באופן בלתי ישיר השפעה יתרה לרצות רק את הטוב" (ברזובסקי, תשנ"א, עמ' יט) – המילים "באופן בלתי ישיר השפעה יתרה" מתארות את האופן שהאווירה משפיעה השפעה לא ישירה ועם זאת בעלת עוצמה. דוגמה נוספת היא בעניין יחס כלפי אירוח עובדי ה' – "חשיבות מיוחדת לכך שהבנים ירגישו כמה חשוב בעיני ההורים כשבאים בצל קורתם עובדי ה' המדברים יחד ענייני עבודת ה' מתוך אהבה וידידות" (ברזובסקי, תשנ"א, עמ' כ). בדוגמה זו מודגשת היערכות ההורים לבואם של "עובדי ה'" – כינוי חסידי לציבור דתי, המתאספים לשיחה משותפת בענייני הדת במפגש המאופיין בהפגנת קרבה וחיבה.²² לעיתים ההשפעה שלילית, למשל בעניין דמויות הראויות לחיקוי במשפחה: "בית שמדברים בהערכה על אלו שמצליחים 'לעשות חיים' או שיש להם הרבה כסף, הורסים בזה את נפש הילדים גם אם הם ידברו על אהבת תורה" (ברזובסקי, תשנ"א, עמ' יט). עניין זה של דמויות לחיקוי מודגש בהגות רשנ"ב גם בנושא האווירה החינוכית במוסד החינוכי הפורמלי.²³

21. בהגותו מדובר בעיקר בחינוך למוסריות וכן בחינוך לערכים דתיים. להשוואה ראו ברקוביץ ואחרים (Berkowitz et al., 2017) המדגישים כי בחינוך ערכי נכללים גם היבטים אחרים, כמו היכולת לעשות דברים היטב, לשאוף לידע ולהיות אזרחים מועילים.

22. מנהג זה מוכר בחסידות. לדוגמה ההתוועדות החסידית בחסידות חב"ד וכן חבורות חסידים המשמרות את עבודת ה' ויוצרות מקום לדיון בקשיים בעבודת ה' תיאורן מופיע בחיבור "צו וזירור" של האדמו"ר מפיאסצנה.

23. ראו להלן בסעיף על תוכני האווירה.

מסקנותיו של רשנ"ב ממרכזיותה של האווירה בבית

א. במישור הפנימי

1. תביעה מן ההורים לדתיות המופנית כלפי פנים וכלפי הא"ל, נקייה מכל רצון לשאת חן: "רק לפי מידת הפנימיות ונקודת אמת טהורה [...] וכל החיצוניות והגיגונם הם טפל" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' נב). זהו רעיון החזון אצלו²⁴ – אם המחנך דואג להיות בכנות מוחלטת, אין הוא זקוק לדרכי השפעה על המתחנך, מכיוון שכנות זו משפיעה בממדים סמויים.
2. הערכת "הבית" את העובדה שהבעל יוצא מהבית לפעולות הקשורות לעבודת ה', כגון "מסיבת יראי ה' [חבורה שבה משוחחים בענייני עבודת ה' וחסידות, ד"ק] או כשנוסע "נסיעה" [נראה שמדובר בנסיעה לרבי, לאדמו"ר, ד"ק] (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' נב). כפי הנראה מי שאמורה להעביר שדר זה היא האם הנשארת בבית.

ב. במישור השיח

1. על השיח בבית להיות כזה שמשבח את עובדי ה' המכניעים את רצונם לצורך עבודת ה' ועושים מצוות בסתר.
2. יש לספר לילדים סיפורים על ילדותם של צדיקים – זהו כלי חינוכי מובהק בצירוף ההדגשה שהזמן המיטבי הוא סעודות השבת. אולי כי זהו זמן משפחתי נינוח ואולי יש כאן יתרון מיסטי לזמן מקודש זה.²⁵

ג. במישור המעשי

1. דרישה מהאב ל"סדרים והנהגות קבועות של תורה ותפלה [...] ובמיוחד כשלומדים בקול ובנעימה מטהר את אורת הבית ומכניס בו קדושה וטהרה" (ברזובסקי, תשס"ב, עמ' סא).
2. דרכים אלו יכוונו לבניית האווירה הרצויה בבית שבונה את הרקע ההולם לחינוך שייחשף אליו התלמיד במוסד החינוכי.²⁶

²⁴ למשל בדיון על הדוגמה האישית של המחנך, הוא דן בדרך שהמחנך יעודד את התלמידים ללמוד תורה כדי שיכבדו אותם כתלמידי חכמים. לדבריו, אם מטרת המחנך היא שלב ביניים, בוודאי זה חיובי, אבל "אם המחנך עצמו מתכוון באמת לכבוד, יש לדבריו השפעה שלילית" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' כב-כג). יתרה מזו, אם המחנך בפועל לא מראה דוגמה אישית אך מאמין בכל ליבו ברעיון שהוא מחנך אליו, "(ש)חשוב וקובע הוא הצד הפנימי" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' כב-כג), כלומר התודעה הכנה היא שתגרום לחינוך להצליח למרות היעדר הדוגמה האישית.

²⁵ על עמדה חסידית נוספת כלפי זמן זה כמקודש וניצולו ראו קאפח, 2019.

²⁶ השלמה מתבקשת היא בחינת רקע של המחנך. רשנ"ב לא דן בזה, אבל יש לשער שהוא מניח שהמחנך יהיה בן חסידות שעבר את מסלול החינוך החסידי ולכן הכתיבה על הרקע של התלמיד כוללת גם את רקעו של המחנך.

האווירה – מי ממונה עליה והאם מדובר על פרקטיקה או מיסטיקה

כאשר מגיע הילד למוסד החינוכי הוא נחשף לאווירה החינוכית שבו. מי יצר אווירה זו? מי משמר אותה? במקום אחד רשנ"ב מעיד על עצמו שזהו תפקידו כמנהיג החסידי וכרבי, ובמקום אחר הוא מדגיש לצוות החינוכי, לבעל התפקיד הניהולי או למחנכים שזהו תפקידם. בינג (תשע"ד) שחקרה את חסידות סלונים גם בהיבט החינוכי, טוענת שבחסידות סלונים האווירה היא תפקידו של האדמו"ר. לטענתה, לדידו של רשנ"ב יצירת האווירה היא חלק מתפקיד הצדיק כמדריך וכמורה דרך בעבודת ה' של חסידיו ובניסוחו: "ניצב אני בתפקיד הקשה ביותר והוא לייצר את האווירה המתאימה בישיבה שהיא מחנכת יותר מכל המחנכים ולטהר את האווירה הזו תמיד שתהא ראויה לטהר דמו ולבו ומוחו של כל המתחנך בה" (ברזובסקי, תשנ"א ב, עמ' עו). לפי אמירה זו התפקיד הוא כפול "לייצר את האווירה" וכן "לטהר" [...] תמיד, כלומר לשמר אותה ולדאוג שתהיה ברמה כזו שתמשיך להשפיע לטובה. יש כאן תפקיד כפול של בניין ושל השגחה מתמדת. באמירה חינוכית זו משולבת גם מיסטיקה המסומלת במונח 'טהרה'²⁷ וכן בצירוף 'דמו ולבו ומוחו'. המונח 'טהרה' מופיע בדבריו גם בעוד מקומות:

1. האווירה בבית התלמיד – רשנ"ב מתאר בית שאליו מגיעים אורחים ונוצרת התכנסות חסידית שהיא (ו)מטהרת את האווירה של הבית מכל סיג ופגם" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' כ, ההדגשה שלי, ד"ק). במקור זה הטהרה משמשת כדי להכשיר את האווירה בבית גם אם נפגמה במעשי ההורים, כלומר פעולה שמתקנת קלקול שיש באווירה.

2. האווירה בישיבה – מתואר כי היא "מטהרת האדם מג' אבות הטומאה: הקנאה, התאוה והכבוד ומביאו לג' מדות של תלמידי אברהם אבינו עליו השלום: עין טובה ורוח נמוכה ונפש שפלה" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' ע, ההדגשה שלי, ד"ק). כלומר לפעולת הטהרה יש השפעה בכיוון של תיקון מצב פגום וכאן מדובר בתיקון אווירה שנפגמה.

על אף טענת בינג (תשע"ד), במקום אחר מצהיר רשנ"ב כי זהו תפקידו של ראש הישיבה: "העומדים בראש הישיבה יודעים [...] כי רובצת עליהם חובות גדולות ביותר כלפי כל תלמיד [...] לייצר את האווירה העילאית שתעזור לו לפתוח המח והלב" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' סב). באיגרת "למלמדי תשב"ר" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' עד–צה) רשנ"ב מטיל את תפקיד האווירה על המחנך: "תפקידו של מורה מחנך [...] הוא יצירת אוירה בכתה [...] האווירה של הכתה היא ממרכיבי החינוך החשובים ביותר" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' צ).

אם כך, במקורות מגוונים מוטלת האחריות לאווירה על שלושה בעלי תפקידים אלה: האדמו"ר, ראש הישיבה והמחנך – כיצד אפשר להסביר את המקורות המביעים אמירה שונה באותו עניין ומה מהם מייצג נאמנה את דעת רשנ"ב? ראשית, ייתכן שרשנ"ב שינה את דעתו. שנית, ייתכן שנטל האחריות משתנה לפי מסגרת הלימוד – המלמד המחנך הישיר אחראי לחינוך הגילים

27. המושג טהרה משמש כאן מושג מושאל מדיני טומאה וטהרה, ועניינו התקרבות לאִל באמצעות פעולות מאבק בהשפעות שליליות.

הצעירים; ראש הישיבה אחראי בשיבה הקטנה המיועדת למתבגרים; ובישיבה לבוגרים אחראי האדמו"ר, הנושא גם באחריות הכוללת למוסדות החינוך של החסידות. עוד אפשרות היא שהעמדה שנשא בה רשנ"ב השפיעה על ניסוח הדברים. לפיכך הדגשים הותאמו לתפקידו באותה עת – אדמו"ר העומד בראש קהל חסידים או ראש ישיבה, דמות מנהיגה בצוות חינוכי, הרואה בתפקידו מחנך בפועל. לבסוף ייתכן שהתאים את הדברים לשומעים או לקהל היעד ובכל פעם הדגיש בעל תפקיד אחר.²⁸ על פי הבנה אחרונה זו בדבריו, אני סבור שעמדתו היא שיצירת האווירה ושימורה הן פעולות שיש לשתף פעולה בהן בין כמה אנשים: הרבי העומד בראש החסידות, ראש המוסד החינוכי והמחנך. שיתוף זה נעשה לפי המבנה המדרגי – הרבי יוצר אווירה במרחב החברתי המקיף ומתווה חזון לחסידות כולה. על בסיס אווירה זו, ראש המוסד החינוכי דואג למוסד וכל מחנך שעובד בו פועל להשגת אווירה מתאימה בקבוצה שהוא אחראי לה.²⁹ על פי הסבר זה, מדובר במעשה חינוכי במבנה ניהולי מוכר, שבו המנהל הבכיר מתווה מדיניות שמיישמים אותה מנהלי המשנה והכפופים להם. דרך אחרת להבנה היא שתפקידו של הרבי הוא ברמה המיסטית ותפקידו ראש הישיבה והמחנך הם ברמת יחסי האנוש והעבודה החינוכית. הדרך הראשונה מזכירה את הטענה המופיעה בתיאור מחקר שבו נבדקה מנהיגותה של מנהלת בית ספר (קורלנד, 2018). במאמר זה מתוארת עבודה של מנהלת בית ספר המצליחה להטמיע את חזונה באמצעות מדיניות חינוכית שמיישמים אותה המחנכים ועובדי בית הספר ולפעול ליישום הערך החשוב בעיניה – דאגה אכפתית באמצעות מגוון פעולות הן ברמת המורים הן ברמת התלמידים: דוגמה אישית להבעת דאגה כזו, ניהול שיח אישי על רגשות ומתן גיבוי ותמיכה בפועל בעת הצורך. בדומה לרשנ"ב, מנהלת זו רואה בתפקידה הובלת אקלים זה והנחתו לצוות המורים, לתלמידים ולקהילת בית הספר. דאגה אכפתית ארגונית מוגדרת במאמר זה "מבנה עומק של ערכים ועקרונות ארגוניים שמתרכזים בסיפוק ובמילוי הצרכים של עובדיהם, בקידום טובתם ובהערכת תרומתם" (McAllister & Bigley, 2002 בתוך קורלנד, 2018, עמ' 219). תיאור זה הולם את הגותו של רשנ"ב במובן שמדובר במבנה עומק של ערכים, אך שלא כמנהלת השואפת לסיפוק צורכי תלמידיה, קידום טובתם והערכת תרומתם, אין הוא מתמקד בסיפוק צורכי התלמידים, אלא בקידומם לערכים שהוא רואה בהם, כמנהיג החינוכי וכמנהיג החסידות, ראויים ובמובן מסוים טובתם. בעניין הערכת תרומתם של הפרטים בארגון, רשנ"ב יציין בהמשך עד כמה תרומתו של התלמיד להצלחת הפעולה החינוכית מכרעת.³⁰ בסיכומו של המאמר נכתב שהמחקר מחזק את הטענה כי "הדרך המשמעותית ביותר שבאמצעותה מנהיג בית הספר משפיע על העשייה הם חזון והמטרות והיעדים הברורים והספציפיים הנגזרים ממנו" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' 245). נראה

28. כך למשל לנספח "למלמדי תשב"ר" יש כותרת משנה "מתוך שיחות בפני מלמדי תשב"ר" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' עד).

29. מבנה זה מזכיר תובנה קבלית המוזכרת בחסידות לא פעם וקשורה לדרך הנהגת הא"ל את העולם – הן בדרך מקיפה במחוץ והן בתוכם של היצורים הנבראים המוכרת בביטוי: "סובב כל עלמין וממלא כל עלמין" (זוהר, רעיא מהימנא, פ' פנחס).

30. ראו להלן דיון על מודעות התלמיד.

שרשנ"ב פועל ממש כך – הוא משרטט חזון, מכנס מחנכים כדי להנחיל חזון זה ואף מציין יעדים שיש לשאוף אליהם. מעניין לציין כי אף שהוא מביע הבנה כלפי הקשיים המעשיים במימושו של החזון לעומת אתגרי ניהול הכיתה, בעיות המשמעת והעיסוק בפרטים, אין הוא מתווה שיטות פעולה ומבחינה זו הוא מאפשר לכל מחנך לסלול את דרכו מתוך שהוא נותן בו את אמונו. הבעת אמון זו כחלק מהתרבות הארגונית של המערכת החינוכית, נמצאה מעודדת אקלים שתומך בחינוך לערכים (Berkowitz et al., 2017).

תמיכה נוספת לדרך הפעולה של רשנ"ב מופיעה במחקרו של כהן (Cohen, 2014), ראש המרכז הלאומי לחקר אקלים חינוכי בארה"ב, על מדיניות אקלים חינוכי שבו הוא מדגיש כי חשוב להבהיר לצוות החינוכי על מה בדיוק מדובר במושג אקלים בית ספרי וכיצד הכותרת מקבלת מיקוד מעשי ומפורט. דבריו אלו מאירים את מעשי רשנ"ב באור חיובי: הוא מכנס את מחנכי החסידות לשיחה בנושא, קובע יעד, מקשיב קשב רב ומביע הזדהות עם קשיי המחנכים ולבסוף אף מפרסם את השיחה בחוברת. כהן (Cohen, 2014) מסביר כי כלל הנוגעים בחינוך: תלמידים, מורים הורים ואנשי צוות אחרים אמורים להיות חשופים לעקרונות האקלים הבית ספרי. בהתאמה, פרסום שיחתו של רשנ"ב כחוברת, יעודד חשיפה לעקרונות החינוכיים המשותפים. אומנם הבדל עקרוני הוא העניין הדמוקרטי שכהן רואה בו אחד מהקווים המנחים בשיתוף זה, לעומת רשנ"ב שמתבטא כראשה של מערכת מדרגית שמתלווה אליה ההילה המיסטית כאדמו"ר. ניכר ההבדל העקרוני שבין הדיון המחקרי העוסק בהנהגה ובין כתיבתו החסידית של רשנ"ב. המשותף להגות רשנ"ב ולשני המחקרים הוא שהיעד לפעולות ההנהגה הוא התלמידים.

ההבדל טמון במקור הידע על הערכים הטובים לתלמידים. האם אלו התלמידים עצמם או המנהיג החינוכי?

בעניין תפקיד המחנך, ברזובסקי (תשנ"א א, עמ' עד-צה) מדגיש באיגרת "למלמדי תשב"ר" את תפקיד המחנך ביצירת אוירה בכיתתו כמעט במונחים הנדסיים של בניית מבנה: "יצירת אוירה בכתה שתהא מתאימה כרקע לבנות עליה אוירה של יראת שמים, ושל אמונה ומדות טובות ואהבת רעים" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' צ). רשנ"ב מתאר מבנה תשתיתי שעליו תיבנה קומה שנייה, אוירה על גבי אוירה.³¹ תיאור סכמטי זה מועיל מן הבחינה הדידקטית ועשוי להיות לעזר במיוחד למחנך המתחיל או הנבון בסבך הבעיות שכיתה עשויה להציב בפני מורה, אך ייתכן שגם אמירה מהותית לפנינו. יש בדבריו הכוונה לפעולה חינוכית שתוצאתה תהיה מצע ראשוני שאינו מוסבר בציטוט זה, ועליו תיבנה אוירה עם הערכים החינוכיים המכוונים לגיל זה (גיל גן-כיתה ח'). מדוע לא הוסבר מהי אותה אוירה תשתיתית ומהי אפוא אותה תשתית? ייתכן שההסבר נעוץ באופי הדברים – שיחה למורים בגילי היסוד. כדי לאפשר חופש פעולה, רשנ"ב

31. תיאור דומה של מבנה ובו תגובת שרשרת חיובית מעין זו מופיע במחקר שבו מוצגת הטענה כי דאגה אכפתית תורמת לפיתוח סביבה תומכת ומעצימה שבכוחה לאפשר התפתחות של מורים, ומתוך כך תורמת להוראה וללמידה יעילות יותר ולהתפתחות התלמידים (Cohen, 2012) בתוך קורלנד, (2018).

משאיר מרווח בהסברו כדי לאפשר למחנך להגיע אל יעד הביניים, בדרכו שלו ומתוך תהליך שיעבור עם הכיתה המסוימת שהוא מלמד בה, כלומר ריבוי המשתנים האישיותיים אינו מאפשר תבנית אחידה. לכן לא ניתנת הדרכה ברורה בכוונה תחילה.³² כיוון הדברים מורה על כך שהכוונה לאווירה נעימה כזו שתפיל מתחים בין התלמידים.³³ במקום אחר רשנ"ב מכנה אווירה זו "אווירה חמימה"³⁴ (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' לג). על בסיס יחסים אלה יהיה אפשר להנחיל את הערכים שהוא מונה: השבחת מידותיו של התלמיד עצמו, שיפור ביחסיו עם חבריו ואת הרכיב הייחודי בחינוך חסידי זה – מודעות מתמשכת למציאות האל. בהמשך אראה שרשנ"ב מדבר על אווירה תשתית שבה יש יותר מנעמיות ואותה הוא מתאר במונחים חיוביים של חום ואור. כעת אציג לפני הקורא הרהור חינוכי על יישום מתאים לאווירה שתיצור מצע ראשוני מסוג זה:

אווירה תשתיתית זו הייתה אחת המשימות שלי כממונה על לימודי השלמה לתואר של בוגרות סמינרים חרדיים. מנקודת מבטי, חלק מהסטודנטיות הקשו על עבודתי מפני שלא נענו לכללים המקובלים באקדמיה. כך לדוגמה יש שניסו לבקש שאתערב בדרישות האקדמיות של המרצים בקורסים, שהרי "אתה המנהל, וברור שאתה יכול". עמדה זו נשמעת לרוב לאחר שהסברתי שעל פי הכללים האקדמיים יש למרצה חופש פעולה בקורס וכן שאי אפשר לשנות את סילבוס הקורס לאחר שהמנהל האקדמי אישר אותו. בדיון על קשיים אלו, טענה אחת מחברות הנהלת המכללה שחשוב "להיות קשוחים בהתחלה" ולהבהיר לסטודנטיות את כללי האקדמיה. מהצעתו של רשנ"ב נלמד על כיוון חשיבה אחר - דרך הפעולה המתבקשת היא ליצור אווירה קרבה חמה ונעימה שתעודד קבלת עול הדרישות האקדמיות ותמעיט את ההתנגדויות של הסטודנטיות. אז הן יהיו מוכנות למאמצים הגדולים שתוכנית הלימודים דורשת מהן. אומנם יש פער מובנה בין דבריו של רשנ"ב ובין האירוע האקדמי - הוא עוסק בעבודה פנימית דתית שבה מחויבים הן המחנכים הן התלמידים, ובמובן מסוים כלפי האל מתבטל המדרג שיש ביניהם. טענתי היא שאפשר ללמוד מדברי רשנ"ב גם על דרכי תקשורת בין אישיים בתחומים אחרים. גם באירוע האקדמי התעניינות אישית ושיתוף שלי בחוויותי כאדם עשויים ליצור חיבור אישי שיתרמו לתחושת קרבה ולהיענות לדרישות שאני מייצג אותן.

32. ייתכן שהדבר נובע מתוך מודעות ליחסם של חסידים כלפי הוראות רבם. יחס של ציות ללא שיקול דעת שדווקא הוא אינו היעד המבוקש במצב זה, אלא חשיבה עצמאית של מנהיגות חינוכית.

33. ראו לעיל את דבריו על האווירה המשפחתית הראויה: "בלא מתחים". ראו מחקר דומה על החשיבות בעבור הצלחת חינוך לערכים של יחסים חיוביים בתוך המוסד החינוכי בין התלמידים לבין עצמם, בינם ובין הצוות החינוכי וכן בתוך הצוות החינוכי (Berkowitz et al., 2017).

34. ושם מתוארים יתרונותיה "שלעיתים משפיע לטובה יותר מכל מיני תחבולות מחוכמות" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' לג).

מנגנון הפעולה החינוכי של האווירה – "ממילא"

אחת הבשורות החינוכיות בדברי רשנ"ב מיוצגת במילת המפתח בהסבריו על כוחה של אווירה – ממילא, כלומר שלא בדרך ישירה. טענתו של רשנ"ב היא שלא מעט קשיים חינוכיים נובעים מאווירה לא מתאימה. לכן ברגע שתהיה אווירה חינוכית הולמת, ייפתרו הקשיים בלי מאמץ ישיר הממוקד בקושי. לדרך פעולה זו יש כמה יתרונות: מיעוט התנגדות, העצמת התלמיד והדגמת דרך התמודדות עם כישלונות. כאן אציג לפני הקורא דוגמה שחוויתי בעבודתי החינוכית, והיא מתאימה לטענת רשנ"ב:

שימשתי מחנך כיתה ה' בשנת התשנ"ה (1995) בבית הספר דוגמא ע"ש הרב עזיאל שבירושלים. זהו מוסד ותיק שנוסד בשנת התש"ג (1943), בעל מסורת שהתבטאה אף בקיומו של דגל בית הספר שהיה נישא בדגלנות רבת רושם בטקסים לצד דגל המדינה. שנה לאחר מכן חונכתי שוב כיתה ה', אך הפעם זו הייתה השכבה הבוגרת בבית הספר ביל"ו ברעננה, שהיה אז בשנה החמישית להיווסדו [בית ספר צומח]. חשתי את המאמץ שעליי להשקיע בדברים שהיו מובנים מאליהם במקום עבודתי הקודם, כמו סגנון הפנייה למורים, תגובת התלמידים על כניסת המנהל לחדר או התנהגות התלמידים כאשר נכנסו לבית הכנסת הצמוד לבית הספר.³⁵ במונחיו של רשנ"ב נראה כי בבית הספר הוותיק התנהלה אווירה שבה שהו התלמידים החל מיומם הראשון, ואילו בבית הספר הצעיר עדיין האווירה הייתה בתהליך בנייה.

דברי רשנ"ב על המעשה החינוכי עוסקים בעיקר בקשיים של המחנך בהתמודדות עם רצונות תלמידים להפרת משמעת או לסטייה מן הנתיב החינוכי שהוא מבקש לכוון את תלמידיו אליו על אף שאיפתם לעצמאות ולביטוי אישי.³⁶ בדומה להבעת הסמכות בחינוך במחקרו של עומר (2001), גם דרך זו חוסכת מן המחנך את העימות הלא נעים עם התלמיד. המחנך מכוון לערכים החינוכיים בדרך רכה יותר. מתוך כך הוא מוותר על הפגנת סמכותו ומקבל על עצמו את ההמתנה הנדרשת להשלמת התהליך.³⁷ רווח נוסף ומהותי בהגותו של רשנ"ב הוא התדר העדין שבו מתנהל

35. דוגמאות אלו שייכות ליחס של כבוד מצד התלמידים כלפי סמכות או כלפי מקום מקודש, עניין שיש לו גם משמעויות דתיות אך הוא בהחלט גם נוגע בקטגוריות חברתיות אחרות, כמו מאפייניה הסוציו-אקונומיים של האוכלוסייה וכן מאפיינים תרבותיים על הרצף שבין שמרנות לליברליות. כמה מהמשפחות שהגיעו מהן תלמידי ברעננה היו ליברליות יותר מהמשפחות הירושלמיות שהורכבו ממשפחות בעלות אוריינטציה דתית-תורנית וכן ממשפחות מסורתיות שאופיין שמרני למדי והן התגוררו בשכונת הנחללות שליד בית הספר. התרשמותי זו שונה ממסקנתו של יריב (2009) שמצא שטקסים בוני משמעת וכבוד כגון מסדר בוקר ועמידה בכניסת המנהל לכיתה, אינם משפיעים על רמת המשמעת בפועל.

36. למודעות כלפי מורכבות זו ולהצעת סגנון אחר של פתרון, ראו עומר (2008), פרק ב' בדיון על השגחה הורית, מחשב ואינטרנט.

37. עומר (2008) מביע עמדה דומה, אך הוא מדגיש את השינוי במוסכמות חברתיות ושינוי ערכי שמכוונים להפגנת סמכות בדרך נעימה יותר. מלבד זאת הוא רואה בשינויים אלו מסקנה מתבקשת מחוסר היעילות של הפגנת סמכות כוחנית (ראו עומר, 2008, פרק א). שלא כמו עומר המבקש להגביר את הנוכחות של המורה, רשנ"ב מנחה את המורה שלא להיות נוכח פיזית לפני התלמיד. בדומה לעומר, גם רשנ"ב מדבר על סמכות הקשורה להסכמה קהילתית המשמשת מסגרת שמבטיחה פיקוח מסוים עליה.

התהליך והחינוך אגב כך לערך העדינות.³⁸ דגש נוסף של מנגנון חינוכי זה הוא הכוונת הצוות החינוכי להתמקד בעשייה חיובית כדרך המומלצת להתמודד עם תופעות לא רצויות – האחרונות יטופלו כתוצר משני, ובניסוחו של רשנ"ב: "התעוררות עילאית באופן חיובי [...] שזהו בעצם ענין של עשה טוב, אך ממילא על ידי זה גם יסור מרע" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' סא–סב).³⁹ אין הכוונה לחיזוק חיובי, אלא לעשייה⁴⁰ הגורמת ל"התעוררות עילאית", נראה שמדובר בהשפעה נפשית של העשייה מתוך התודעה הדתית שהעשייה נעשית בה: "שישים אל לבו שהמלך הגדול, הקב"ה, עומד ורואה במעשיו" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' סא–סב). מעניין שבמקור (שולחן ערוך, אורח חיים, א, ב), שרשנ"ב מביא אותו ככתבו וכלשונו, נמצאים גם רגשות היראה, ההכנעה והפחד מהאל, אך הם הושמטו בדברי פרשנותו ליישום החינוכי. לדעתי, זוהי עמדתו כמחנך, כלומר כמי שהספרות התורנית היא מקור סמכותי בעבורו, אין הוא יכול שלא לצטטה. הוא מבין שאם מזכירים רגשות אלו בתהליך שעניינו חינוך התלמיד לבחור בטוב באופן שיעצים אותו וילמד אותו לחנך את עצמו מתוך התפתחות אישית, זו תהיה סתירה פנימית. רשנ"ב רואה עוד יתרון בדרך פעולה זו בהיותה דגם פעולה שהתלמידים רוכשים: "יש בהם [באמצעי החינוך התורמים לאווירה, ד"ק] צד חינוכי איך לחנך את עצמם" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' סב) – בהתמקדות הצוות החינוכי בעשייה החיובית יש גם הצבת מודל חינוכי שהחנך עשוי להפנים⁴¹ כאשר יתמודד בעתיד עם אתגרים ועם כישלונותיו ומתוך כך יוכל להיטיב להתמודד עימם מבלי לייסר את עצמו, אלא יפנה את תשומת ליבו ואת מרצו לעשייה חיובית.

פרקטיקה חינוכית מעשית

רשנ"ב מציג לפני המחנך הקורא תוכנית עבודה מובנית ומתוך כך מחזק את הרושם הכללי של הקורא שמדובר בהוגה המחובר לעשייה. בתוכנית זו הוא עוסק בהתפרסות העשייה בתחום האווירה ברבות השנים, לדרך יצירתה של האווירה ולתכנים שתכונן אליהם.

38. רשנ"ב מציין שהעדינות היא ערך חשוב להתפתחות התלמיד ומדגים זאת בסגנון האכילה "יש לחנך ולהרגיל ילד לאכול בעדינות, לא לטרוף האוכל, ולא להתנפל כאשר מגישים אותו [...] להרגילם לעדינות ולהתאפקות, ובכלל זה השרשת עדינות המדות [...] יסודות אלו נחרתים בנפש האדם בגיל צעיר מאוד וזכרונם מלווה אותו עד זקנה ושיבה" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' פה–פו).

39. לעומתו, בהדרכות החינוכיות של רבי אהרן מקרלין, ההנחיה היא גם להתמודד עם העשייה השלילית ולחזור שוב ושוב על חומרת העוון וגם "בדרך החיוב [...] על ידי ההתעצמות בקדושה ובטהרה" (רזונפלד, תשע"ד, עמ' פג).

40. העשייה המוצעת קשורה למקור תלמודי (ברכות ה ע"א) ומדובר שם על לימוד תורה והתחייבות פנימית ("קבלה") למסירות נפש, כלומר לחיובות ברמה גבוהה ביותר.

41. מודל זה אינו עוסק דווקא בפעולות שעושה המחנך בתפקידו זה, אלא בתפקודו הכללי ההולם את הכוונת רשנ"ב. לפיכך הגות רנ"ב דומה למוצג גם בספרות מחקר על מודלינג בחינוך (ראו למשל Hudson, 2012 וכן Korthagen, 2004 בתוך פירסטטיין, 2015).

יצירת אווירה

אווירה נבנית בתהליך רציף ועקיב – מדובר בעבודה ללא הפסקה לטווח ארוך. רשנ"ב משתמש בפועל "לייצר" ונראה שמדובר בתהליך של בנייה הדרגתית וכשמגיעים לסף מסוים, נוצרת האווירה ואז יש לפעול בהתמדה כדי להמשיך ולקיימה. רשנ"ב מעניק חשיבות רבה לתחילת החינוך באמצעות האווירה ולדעתו יש להתחיל מן הגיל הרך, "משחר הילדות", ואז "זה יעמוד כל הימים" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' נב).⁴² מביטויים אלו נראה שמדובר במעין שפה תקשורתית שיש להנחילה מגיל צעיר. מתוך כך הרגישות לאווירה ולשינויים שתופנם באמצעותם ואף תשתכלל עם התפתחות הילד. לפיכך גם פעולות עדינות⁴³ של שינוי באווירה על פי המצב החינוכי יכוונו לאיזון הרצוי או להפרתו לפי הצורך. רשנ"ב מונה כמה פעולות עיקריות המסייעות ליצירת האווירה ולשימורה:

א. אזכור ושינון

זוהי פרקטיקה של אזכור חוזר ושינון של עקרונות חינוכיים: "להשכים ולהעריב בכל עת מצוא" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' נב), בעיקר כאלו שעניינם שיפור מתמיד באיכותה של העשייה הדתית. מובאות כאן דוגמאות לעקרונות אלה:

- א. עשייה דתית 'נקיה' – "(ו) כל החיצוניות והגינונים הם טפל" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' נב), קריאה להתרכז בתודעת האל בעשיית הדתית מבלי להתייחס לתגובות עליה.
- ב. עשייה דתית מוצנעת – מלבד התודעה המבטלת את ההתנהגות החברתית, הוא מציע לפעול בענייני הקודש כדי שלא תהיה התייחסות אל העושה מפני שאיש לא ידע "באין איש יודע ועושים מצוות וגמילות חסד בחשאי" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' נב).
- ג. אמירות מורים רוחניים – שיבוץ חוזר ונשנה של אמרות של גדולי החסידות שנמסרו במסורת כדי שיקראו לחסיד לשפר בהתמדה את עשייתו הדתית. אלה הן הדוגמאות שהוא מציין בספרו: "כל יום שאין עושין בו חסד למישהו לא בא היום הזה על תיקונו"; "כל יום שלא עושים בו דבר המתנגד לרצונו, להכניע ערפו הקשה, (ש)אינו נחשב ליום" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' מט). המשותף להן הוא תביעה יום-יומית למאמץ ללא הרפיה שתכליתו התקדמות.

ב. סיפורים

בדבריו של רשנ"ב למחנכי כיתות היסוד המופיעים במאמר שכותרתו "למלמדי תשב"ר", הוא מתאר את דרך הפעולה שהוא מנחה לחזור עליה בקביעות פעולה חוזרת ומתמשכת (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' צ):

42. וראו גם בהמשך על סיפורים ככלי ליצירת אווירה. בדומה לכך גם בחינוך הרואה ערך ביחס כלפי הסביבה והטבע, הכרתם ושמירה עליהם, מצויה חשיבות ביישום כבר בגיל הרך בלמידה חוץ-כיתתית הקרויה כיום "גן יער" (לביא אלון ואסף רייזל, 2019).

43. ערך העדינות מונחל הן לתלמידים הן לציבור המחנכים.

לייצר אוירה כזו יש כמה דרכים [...] מהדרכים הקלות הוא [...] [לספר, ד"ק] על גאונים וצדיקים איך שהיו בעלי מידות טובות בימי ילדותם [...] וכן מ[על] תפלתם ותורתם בתקופת הילדות, וכידוע, שעל הילד משפיע ביותר סיפורי צדיקים מימי ילדותם מה שהם היו בגילו.

המתודה המוצגת כאן היא כלי בעל חשיבות מיוחדת במסורת החסידית – סיפורי צדיקים (כהן, 1995).⁴⁴ בריש"ע גרשוביץ (2011) מסבירה כי יש מאגר גדול בנושא שמשמש אמצעי חינוכי להדגשת עקרונות החסידות ולהשגת היעד החינוכי החסידי – עבודת ה' בהדגשה החסידית. בן דורי (2004) מוסיפה בעניין זה שהסיפור החסידי הוא הדגמה מוחשית של רעיונות והוא מדגיש את היותם אקטואליים ומכוונים לערכים. לדבריה, ראוי לומר שבמסורת זו הסיפור תובע מהלומד את הגשמת הרעיונות שתקדם את עיצוב אישיותו.⁴⁵ ההדגשה של רשנ"ב היא במיוחד על סיפורים על הצדיק בהיותו ילד. כפי הנראה הכוונה העומדת בבסיס ההנחיה היא לכוון לסיפורים שהילד עשוי להזהות עימם יותר – סיפורים שהצדיק בגילו, לעיתים הוא מתואר מעורב במעשי משובה, ועדיין אפשר ללמוד מהם ערכים הקשורים למידות טובות, לתפילה או ללימוד תורה. מרכיב נוסף בסיפורים אלו הוא הצבת האופק החינוכי העילאי ביותר מבחינתו למרות משובות גיל הנעורים, שהרי מושא הסיפור הגיע למדרגת צדיק חסידי. זהו מסר התורם לרוגע של התלמיד וליציבות למרות כישלונותיו, והתואם את השאיפה החינוכית שהתלמיד יהיה מודע לאווירה וייתרם ממנה. נראה שיש חשיבות חינוכית לסדר שרשנ"ב מציין אותו: "מידות טובות [...] מתפלתם ותורתם" – זהו סדר התפתחותי המבקש לבסס קודם את ההתנהגות, אחר כך את הקשר עם האל ולבסוף את המימוש הקיומי-אידיאלי בענינו – לימוד תורה.⁴⁶ גם במחקר מוצג הצבת דוגמה חינוכית רצויה בעיני הלומדים, Modeling, כאחת הדרכים היעילות בחינוך לערכים, הן של הצוות החינוכי הן של דמויות ספרותיות ראיות לציון (Berkowitz et al., 2017).

ג. מודעות המחנך לאווירה ולתפקידו

מודעות המחנך לאווירה תורמת למיקוד פעולותיו, כמי שפועל בה. מודעות זו עשויה גם לשמש דוגמה עבור התלמידים להיענות לאווירה. נוסף על כך אם מחנך ישתף את תלמידיו בקושי שלו להיענות לאווירה, הוא יסייע לתלמידים המתמודדים עם קושי דומה.⁴⁷ לעומת זאת, חוסר מודעות עלול לגרום לעשייה מיותרת, לעשייה שסיכויי השפעתה פחותים ואף לעשייה שתוצאותיה יהיו

44. על ערכו של סיפור נלמד גם ממסורת חסידית בחסידות חב"ד ששמעתי בעל פה, המספרת על האדמו"ר הריי"ץ, ר' יוסף יצחק שניאורסון (1880–1950), שנשלח כילד לקנות משקה חריף להתוועדות חסידית. החנות הייתה סגורה ולידה הוא פגש שיכור עם בקבוק וודקה סגור חדש. ביקש הילד לקנות ממנו את המשקה והשיכור סירב. הילד הכפיל ואף שילש את המחיר אך השיכור עמד בסירובו. מששאל הילד מדוע, ענה השיכור: "כשזה ביד, כל מוסקווה אצלי". הילד חזר להתוועדות בידים ריקות אך אמר: "משקה לא הבאתי, אבל סיפור הבאתי".

45. לטענה כי רב כוחם של הסיפורים גם בהכשרת מורים כיום, ראו לוין (2014).

46. ראו לעיל סדר אחר לשלושת העקרונות הערכיים.

47. על חשיבות המודלינג ותהליך הלמידה של מחנך, ראו גם כהן (2014) (Cohen).

שליליות. דוגמה לעשייה זו היא כשל אמפתי, כלומר פער מכאיב בין ציפיות התלמיד שמצפה להבנה ובין פעולת המחנך התקיפה והמבקרת (שראל, 2014) שיכולה לעורר התנגדות כפי שהודגם בתיאור האירוע בפתיחת המאמר. תרומה נוספת עשויה להיות כאשר מחנך מכוון ליעד מסוים, וההכוונה עשויה לגרום לתחושת לחץ אצל התלמידים. מודעותו לאווירה ולכוחה עשויה להשפיע על סגנון ההוראה ולהפחית את הלחץ מבלי לפגוע בחתירה ליעד. רשנ"ב דן בזה כאשר הוא עוסק בחשיבות העקיבות והרציפות בעבודת החינוך. לדבריו, לעיני התלמידים ניכר האם מדובר במחנך שמתמיד ברעיון שהוא רוצה להנחיל, וגם אם הוא נכשל בפעולותיו הראשונות, הוא מתקן את דרכי הפעולה אך לא זונח את הערך שהוא מחנך אליו. ההדגשה היא שהפעולה החינוכית העקיבה והרציפה היא "(ש)הן בהתייחסותו לעצם העניין, והן כפי שמצטייר בעיני החניך" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' כח), כלומר גם במחויבות הפנימית של המחנך⁴⁸ וגם במוצהר כלפי התלמידים או ליתר דיוק באופן שהתלמיד חווה הצהרה זו. מחנך כזה, לדבריו, עשוי לזכות להצלחה חינוכית.⁴⁹ לפיכך אם ישכיל המחנך ליצור אווירה שמכוונת לערך, יוכל לפעול במתינות, בנועם ובמרווחי זמן גדולים יותר כל עוד הוא שם לב שהאווירה תומכת ברעיון ומתוך כך העקיבות והרציפות נשמרות. להלן אציג לפני הקורא דוגמה מההתמודדות שלי כמורה בחטיבת ביניים דתית עם נושא ההגעה לבית הספר בזמן:

הייתה זו התמודדות מתסכלת למדי – אני עצמי התקשיתי לעיתים להגיע בזמן כמו חלק מהילדים. היה גם חלק שהגיע בזמן, אך בחר להתעכב בכיתה ולאחר תפילה. ניסיתי מאוד להראות דוגמה אישית ולהקדים, ניהלתי רישום כבקשת המנהל ושיבחתיו את המגיעים בזמן. אילו הייתי מקבל את המלצת רשנ"ב, הייתי מברר האם אווירת בית הספר אכן תומכת בהגעה בזמן. הייתי מוודא שביט הכנסת מואר והמיזוג פועל כמה דקות לפני התחלת התפילה, שצוות המחנכים מאמין בעצמו בחשיבות ההגעה בזמן, שהצוות פועל כך שיינתנו מיטב התנאים להגעה בזמן, למשל לדאוג להסעות התלמידים, לשוחח עם ההורים על כך ולצרפם לאווירה. כך, חלק מן הנטל החינוכי מוטל על האווירה ולכן למשל אין צורך לסמן הגעה יום יומית, סימון שתועלתו החינוכית מוטלת בספק. יהיה קל יותר לאמץ גישה מתונה ונינוחה בעניין ועם זאת עקיבה המשדרת שהנושא חשוב. האווירה תהיה נעימה יותר ותזמין יותר את הילדים להצטרף לאלו המגיעים בזמן.

48. חשיבותה של מחויבות זו מתקשרת לחשיבות הרבה שרשנ"ב רואה בשכנוע הפנימי של המחנך ביכולתו להצליח בתפקידו החינוכי ולגרום לשינוי שתוצאותיו חיוביות. הוא התבטא בחריפות באומרו "כשהמחנך עצמו אינו מאמין מספיק בכוחותיו [...] הרי מחובתו המוסרית לפנות את מקומו עבור מחנך אחר אשר כן מאמין בהצלחתו" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' כח). התבטאות מוסרית זו מזכירה את הביטוי ההלכתי שנובע מהכרה דומה בדין שחש חוסר שכנוע פנימי בצדקת הדין למרות ההליך התקין שלפניו: "אבל אם היה ליבו נוקפו, שיש בדין רמיות, או שאין דעתו סומכת על דברי העדים, אף על פי שאינו יכול לפוסלן [...] אם באו לדיין בדין – אסור לו לחתוך אותו הדין; אלא יסלק עצמו מדין זה, וידונו מי שליבו שלם בדבר" (רמב"ם, סנהדרין כד א, ג).

49. בהמשך אדון בהגדרת רשנ"ב להצלחה כזו.

תוספת חשובה למודעות המחנך היא ההכרה העצמית במצב הנפשי שהמחנך נתון בו:

וכלל גדול הוא בעת שעוסקים בחינוך צריך להשתדל בכל המאמצים להיות שרוי באווירה נוחה ובמצב רוח נעים וטוב, שישכח כל עניינו ודאגותיו וכל מעיניו רק בשאיפה ליצור את התנאים המתאימים שימשכו לבות לדבריו (ברזובסקי, תשנ"א, עמ' מ).

בדבריו אלו רשנ"ב מדריך את המחנך למאמץ מודע, מעין תהליך מדיטטיבי, שיעדו הוא להתרכז רק בעבודתו החינוכית ולהכין עצמו לפני כניסתו לכיתה. לפיכך כדי להשרות אווירה שתיטיב עם מתחנכיו, עליו לייצר אווירה נינוחה בינו לבין עצמו.⁵⁰ נראה שמלבד הדוגמה האישית, מי שאינו שרוי במצב זה יוכל להשרות רק נינוחות מדומה על הסובבים אותו וזו לא תועיל.⁵¹ מרכיב נוסף שנלמד מציטוט זה הוא שאווירה אינה כלי המצוי רק במישור הבינאישי, אלא אף במישור התוך-איש.⁵² עקרונות אלו מצויים גם בהגותו החינוכית של מרטין בובר שבמוצהר הושפע מהרעיונות החסידיים, למשל הוא עומד על חשיבות קווי האופי של מחנך ורמתו המוסרית האישית, ועל היותו שרוי בעצמו בתהליך אישי פנימי של חקירה ולאחריה תיקון (אלבר, 2016).

בדוגמה על החינוך לתפילה, המשך דברי רשנ"ב היה מזמין אותי לעבודה במישור הפנימי האיש שלי – לבדוק את יחסי האיש כלפי ההגעה בזמן ואת החיבור האיש שלי לסגנון התפילה בבית הספר.

ד. מודעות התלמיד

בדבריו על תלמיד הישיבה, רשנ"ב מסביר שגם לו יש אחריות לאווירה. חלקו של הנער כה חשוב, שיש בו תנאי הכרחי לפעולת האווירה. כדי להיות מושפע על התלמיד להסיר התנגדויות ולרצות להיענות לאווירת הישיבה. כהרגלו, רשנ"ב מדבר לא רק על המרחב הנראה אלא גם על זה הפנימי.⁵³ הדרישה היא לנאמנות ולמסירות ובעיקר להכפפה מרצון (ברזובסקי, תשנ"א, ב).

צריך להיות אצל בן הישיבה שיהיה לו הכנעה מוחלטת לערכים הנשגבים של הישיבה ולהמשפיעים עליו העומדים בראשה, ורק אז מאצילה היא מהודה והדרה אור התורה ואור אלקות על פנימיות רוחו נפשו ונשמתו.

בניסוח של רשנ"ב בולטים לעין הקורא הממדים הדתיים-מיסטיים, אך במאמר זה ההתמקדות היא יותר בהשפעה החינוכית. הרכיבים החינוכיים הבולטים הם "הכנעה המוחלטת" – גם

50. נקודת מבט אחרת במקצת הקשורה גם היא לחסידות בהסברו של מרטין בובר, ראו אלבר (2016).

51. ראו לעיל בדיון על האווירה בבית ובמקום אחר (ברזובסקי, תשנ"א, עמ' נב).

52. וראו גם בסעיף הסמוך לכאן על מישור זה אצל התלמיד.

53. הוא דורש שאף לא יהרהר [= יערער] על הדרכת ראשי הישיבה ומשווה זאת לדברי חז"ל (בבלי סנהדרין ק:); למי שמהרהר אחר השכינה.

החלשה מכוונת של העמידה האישית וגם דרישה למוחלטות.⁵⁴ נוסף על כך החלשה זו נמצאת אצל הערכים ואצל רבני הישיבה המחנכים המכונים כאן בכינוי החסידי "משפיעים" (בעלי תפקיד חינוכי רוחני בישיבה החסידית, שאינו קשור במישרין ללמידה דווקא). משפיעים אלו מבטאים באישיותם ובהליכותיהם את הערכים. ראוי לציין כי אף על פי שהאמירה מחלישה כביכול את בן הישיבה, על דרך הסתירה היא גם מעניקה לו עוצמה רבה. ברצונו להתרחשות תקרה וברצונו תימנע. נוסף על כך גם אם ישתכנע לדבוק בערכים, עליו להיות נכון להיות מושפע ממוריו ורק אז יחוש את ההשפעה במלוא הווייתו. רשנ"ב קובע כי בן הישיבה הוא שיקבע האם התהליך יפעל בשלמות ולאמיתו של דבר, רק הוא יידע זאת. חניך כזה זוכה לתואר שגור בחברה החרדית "בן ישיבה", המקבל אצל רשנ"ב הסבר ההולם את שיטתו: "(ש)הוא בבחינת בן שאינו גוף נפרד, אלא בכל מהותו ומציאותו הוא חלק מההווי שלה ומערכיה הנשגבים" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' סה).

תוכני האווירה

רשנ"ב אינו משרטט תוכנית ברורה ומפורטת מאוד של תכנים אלו, אך מספק כמה דוגמאות שאפשר לראותן מייצגות שלושה עקרונות:

א. שליטה עצמית מתוך מודעות

ב. תודעה דתית מתמדת

ג. היענות והתעלמות

הדוגמה הראשונה מצויה בדברי רשנ"ב המכוונים את המחנכים לכך שהם "חייבים ליצור את האווירה והלך הרוח, את ההרגשה שכל מי שמשבר את עקשנותו, או אלו שהם מהנעלבים ואינם עולבים, או אלו שהם בולמים את פיהם בשעת מריבה, הם המה הגיבורים האמתיים" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' מט). כלומר בעיניו חלק מהאווירה הוא הכוונה ליצירת גיבורים שיסמלו את האופק הערכי בעיני הקבוצה.⁵⁵ הוא מתאר שבכוחו של אמצעי זה לפעול שהאווירה שהיא חיצונית לתלמיד, עשויה לחדור אליו ולהיות הרגשתו האישית. ראוי לשים לב לתכונות של גיבורים אלו: "מי שמשבר את עקשנותו" – ביטוי יוצא דופן הקשור בקיבעון עצמי שהתלמיד מזהה אצלו וביכולת להיחלץ ממנו ולהגמיש את החשיבה או את המעשה. השני ברשימה הוא בעל היכולת לספוג עלבון ולא להגיב עליו והאחרון ברשימה הוא המתאפק בזמן תחילתה של

54. הדים להשקפה זו נשמעים בהדרכות רבנים המשיבים על שאלות הלכתיות של תלמידי ישיבה, ובתשובתם בולטת הימנעות מפסיקה והפניה לראש הישיבה כדי שידריך את השואל, או למצער התניית פסיקה באישורו של האחרון. (לדוגמה ברורה ראו כאן http://shlomo-aviner.net/index.php?title=שאלות_תלמידי_ישיבה_2_שור)

55. בדומה במרחב המשותף (במשפחה או בכיתה) יש לשבח ולרומם פעולות חיוביות, כגון "שהאב הולך למסיבת יראי ה' או כשנוסע 'נסיעה' [=נסיעת החסיד לאדמו"ר, ד"ק]" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' נב). ראו להלן דיון בנקודה זו.

אלימות מילולית ומתוך כך מפסיק אותה. מחשבה נוספת על הדוגמאות שבחר מראה שגיבורים אלו, בהתנהגותם, מודעים להתנגדות הפנימית אצלם לערכי האווירה ומצליחים למוסס התנגדות זו כדי להתמודד עם האתגר ומתוך כך לחוות אופקים חדשים שהאווירה עשויה לפרוש לפניהם.⁵⁶ הדוגמה הראשונה היא בין התלמיד לבין עצמו, וייתכן שלא תבוא לידי ביטוי חיצוני. בכל זאת נמנתה ראשונה, כנראה כי האווירה צריכה היענות פנימית שתאפשר לה כניסה לתודעת התלמיד. השתיים האחרות עוסקות במניעת עימותים חברתיים שיפגמו במרקם עליו נבנית האווירה. הצד השווה בין הדוגמאות הוא שהן מבטאות שמירה על האווירה הרצויה לצד תביעה למופעים יוצאי דופן של שליטה עצמית או כדבריו של רשנ"ב: "השליטה על הרצון" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' מט). הדוגמה השנייה המוליכה לדוגמה השלישית היא התביעה שעל החניך להיות בתודעה שהוא נמצא לפני האל.⁵⁷ תודעה זו תקל עליו להימנע מן המיקוד החברתי החיצוני, "מבלי לשים לב מה יאמרו הבריות" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' מט). זהו מרכיב שנראה שיש בו סתירה פנימית, שכן אומנם את האווירה קובעת הסמכות החינוכית, אך קיומה נובע מחברת התלמידים, שהרי בלעדיה אין לאווירה על מי לפעול. רעיון האווירה החינוכית הוא לעצב "מה יאמרו הבריות" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' מט) ואף לכוון מה תהיה ההבנה המשותפת להם, גם בלי מילים, ולייחל להיענות הפרט. האם בהגות אין לכידות בנקודה זו? ייתכן שכן אך מהיכרות עם כתיבתו המאורגנת והמסודרת של רשנ"ב, אציע הסבר אחר. השאיפה היא שחברת התלמידים תגרום להתעלמות מהמוסכמות החברתיות מחוץ לחברת התלמידים, ותהיה היצמדות לאווירה שבהכוונת הסמכות החינוכית – אווירה שבין מרכיביה, היענות למוסכמות הדתיות ולתחושת נוכחות האל בחיי הפרט. נבין סתירה זו אם נזכור שלערך זה מוכפפים כל חיי היהודי בתפיסת רשנ"ב ומשכך הוא, זוהי מוסכמת יסוד שכל הפרטים שותפים לה ומחונכים לאורה, במיוחד בתפיסה החסידית. ייתכן גם שבקשתו להתעלם מדברי "הבריות" מופנית פנימה, כלפי הפרט בתוך חברת התלמידים – כאשר אותו פרט מזהה כאלו שאינם נענים לאווירה ואפילו אם הם נחשבים בעיניו קבוצה, ההמלצה החינוכית היא להתעלם מהם.

עוצמתה החינוכית של האווירה וסכנותיה

אומנם האווירה היא אמצעי שהוצג בעיקר ככלי להשפעה חינוכית חיובית, אך היא יכולה גם לקבל גוון שלילי ולהשפיע באותה מידה. כמו כן למחנכים אין בלעדיות על השימוש בה. גם אנשי מקצוע אחרים שהם לא תמיד בעלי סמכות חינוכית או תפקיד במדרג הארגוני, עשויים ליצור אווירה שהשפעתה תהיה מקיפה. כאן יכול להיות יתרון חשוב בהשפעה חיובית מתוך חברת התלמידים, אך תיתכן גם דרך אחרת שרשנ"ב מזהיר ממנה באיגרת "למלמדי תשב"ר" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' עד–צה):

האווירה של הכתה היא ממרכיבי החינוך החשובים ביותר. ומה מאוד מזיק לחינוך

56. לדיון על אופקים, הרחבתם ומיזוגם, ראו: מאוטנר, 2000.

57. לתודעה דומה המשפיעה על ההתנהגות בפועל ראו גם בדיון על הגותו של השל (בונדי, 2017, עמ' 12).

אווירה קלה או ח"ו"ח=חס ושלום] זולה. ומאידך אוירה מתאימה. אוירה כך במקור של רצון להיות גדול בתורה המעוררת לשקידה בלימוד, ועוד יותר אוירה של מידות טובות, שעוזרת לעקור מהתלמידים בעלי מדות מושחתות, אם מתולדה או מהשפעת חברים רעים.

בדבריו אלו הוא מראה שהשפעת האווירה עלולה אף להזיק כאשר אינה רצינית דייה או שלילית. עוצמתה של האווירה מודגשת במילים "מאוד מזיק" לעומת הגישה המוטעית לראות בה אמצעי בעל השפעה מועטה בשל היותה אמצעי לא ישיר. בדומה, לאווירה טובה יש גם כוח של תיקון, למשל אצל תלמידים שנקודת הפתיחה שלהם אינה מיטבית. ראוי לשים לב למינוחים שרשנ"ב משתמש בהם בדבריו על התלמידים: "בעלי מדות מושחתות [...] מתולדה או מהשפעת חברים רעים". אין הוא בוחל במינוח שלילי ובתיוג זה. זהו אחד מהמאפיינים של כתיבתו – התייצבות נוכח המציאות⁵⁸ מבלי לייפותה⁵⁹ ויש לראות בה התייצבות לצידם של המחנכים הניצבים בפניה וצריכים להתמודד איתה.

מתחם סגור של אוירה – מסלול ייחודי

במאמר זה נידונה האווירה ככלי חינוכי הפועל מן הגורם החינוכי אל מרחב הקבוצה. בסיום דיונו של רשנ"ב על החינוך, הוא מציג דרך פעולה אחרת, שהוא מכנה "חינוך בדרג גבוה" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' נג) – הוא מדבר על מעבר של שדר חינוכי ישיר, מן המחנך אל התלמיד, בלי שלב הביניים של חברת הכיתה ובלי שיחה או אף מבט ביניהם. רשנ"ב עובר לנסח את דבריו גם במשלב קבלימיסטי. לדבריו חינוך זה מתאים בייחוד לחלקים הרוחניים של התלמיד המכונים נפש, רוח ונשמה. הפרקטיקה החינוכית דורשת כאן תנאי מקדים: "קשר נפשי חזק שנרקם בין החניך למחנכו" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' נג). המחנך באופן פעיל "מקשר ומדביק נפשו בנפש החניך" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' נג) או אז "קיימת השפעה חזקה אם [...] מְרַבֵּז מחשבתו לעקוב תמיד אחר כל מעשיהם תהלוכותיהם והנהגותיהם [של התלמידים, ד"ק]" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' נג). רשנ"ב מדבר על מחנך ההופך את עולמם של תלמידיו לחלק מרכזי וחשוב בעולמו המחשבתי. הפעולה המחשבתית כה משפיעה ש"אף על פי שאינו מגיב על עניינים שאין דעתו נוחה מהם, ופעמים שהוא מתעלם, אך עצם התגובה במחשבה מצד המחנך פועלת על החניך להרגיש שאינו בסדר [...] (ו)ההשפעה היא דרך צנורות המחשבה" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' נג). ראוי לראות בדברים אלו אמירות מיסטיות, אך גם קריאה לחיזוק הקשר הנפשי שבין מחנך לתלמידו. מתוך הקשר ההדדי החזק תפתח רגישות הדדית כה גבוהה עד שתחושות פנימיות יעברו בין השניים גם בלי מסר מילולי. אעיר כי אפשר להבין את דבריו בכמה דרכים

58. כמובן, באופן שהוא רואה אותה. כאן מצוי הבדל נוסף בין כתיבתו לכתיבה חינוכית אקדמית. כתיבתו סמכותית ואינה מוגבלת במגבלות נימוס או בכללי התבטאות הנחויות תקינה ולא פוגענית.

59. ההבדל בולט בהשוואה להוגה חינוכי חסידי אחר, הרב קלונימוס קלמן (קלמיש) שפירא, הקובע כי "אין מדה וטבע רע בהחלט בילד ישראל" (שפירא, תשע"א, עמ' י). כמו כן ראו קאפח, 2019, עמ' 102.

ולא הצלחתי להכריע על פי המקורות שלפניי – האם זו דרך חלופית לדרך האווירה הקבוצתית, האם היא פועלת כלפי בודדים לצד האווירה הקבוצתית או אולי מדובר בפרקטיקה של אווירה קבוצתית משוכללת המתנהלת כרשת של מתחמים אישיים סגורים של אווירה ומספר המתחמים הם כמספר התלמידים? רעיון זה של רשנ"ב כפי הנראה משתלב במסורת חסידית מוכרת. כאן אציג עיון חסידי למעשה המופיע בתלמוד (בבלי, בבא בתרא ח, ע"ב) – בעיון זה נמצאות פרשנויות של טקסט קדום, והן גוזרות ממנו התנהגות חינוכית ראויה בהווה. המעשה הוא על האמורא רב, הפוגש את האמורא רבי שמואל בר שילת שמקצועו היה מלמד תינוקות, כשהאחרון עומד בגינתו. "שאלו רב: האם עזבת את נאמנותך ואינך משגיח על התלמידים? ענה ר' שמואל: הרי זה שלש עשרה שנים שלא ראיתי אותם וגם עתה, דעתי עליהם." הביאורים החסידיים על תשובה זו מרוממים את הקשר הנפשי הייחודי שבין מלמד לתלמידיו,⁶⁰ ואף את ההשפעה של מחשבותיו על התלמידים מכיוון שדעתו על תלמידיו רציפה.⁶¹

אווירת הישיבה – מופע שיא

בפרק העוסק בחינוך הישיבתי או בהגדרתו של רשנ"ב, "החינוך העילאי", הוא משבח את תקופת השהות בה (מגיל 13) ומכנה אותה "שבע שני השבע" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' נז). לדבריו, בכוחה של תקופה זו "לרכוש רכוש רוחני לכל החיים" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' נז). היכולת לזכות בכך היא בשל השילוב של "האווירה העילאית של הישיבה יחד עם כח התורה" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' נז). תקופה זו חשובה לדעתו להתפתחות מיטבית: "האווירה של הישיבה מקום תורה ויראת שמיים, היא הרקע המתאים להרמת האישיות וגדלות המוחין ולצאת מכל ענייני קטנות הדעת" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' סג). ההגעה ל"גדלות" ועזיבת ה"קטנות" כוונתה לעיסוק בנושאים החשובים, המהותיים ונטישת העיסוק בטפל ובצדדי. את הכוח המיוחד הוא תולה בעיסוק המתמיד ברוח – בלימוד התורה (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' סג):

רק מתוך אווירה של תורה שיש בהישיבה אפשר להשיג כל האמור, כי המקום – תורה הוא מקום זיכרון עילאי להרגיש כל פגם רוחני בלתי טהור [...] וכמו כן לעניין עשה טוב, יש הרבה [...] שהאדם הנתון תחת השפעת החומר והגשם אינו מסוגל לספוג אותם.

כלומר התלמיד העוסק ברוח ברוב שעות היממה, מפתח רגישות מיוחדת. רגישות זו תאפשר לו להגיע ליכולת לחוש כל פגם ומנגד ליכולת לנצל הזדמנויות להיטיב את מצבו הרוחני. עוד יש

60. מסורת זו שמעתי מפי הרב דודי דודקביץ בשיחה למחנכים בחודש ניסן תשע"א.

61. כיוון זה מובא בשיחות ר' מנחם מנדל שניאורסון, הרבי מלובביץ', שטוען: "מובן, שגם התלמידים קיבלו מזה שרב שמואל בר שילת חשב אודותם שהרי הטענה אליו מדוע עזב את התלמידים, היתה (לא רק בגלל שאינו עושה עבודתו, אלא) בעיקר מפני שבגלל זה נחסר אצל התלמידים. ובהכרח לומר, שהמענה "דעתאי עליוהו" פירושו, שע"י מחשבתו עליהם ניתוסף גם אצל התלמידים" (שיחת ש"פ ויצא, ט' בכסלו ה'תשכ"ה).

באווירה זו כוח יוצא דופן להפוך מקור לחולשה לנקודת חוזק – כאן דן רשנ"ב כשהוא עוסק בדרישה מהמתחנך להגיע לרמות רוחניות נעלות למרות כל יצריו, וזו הסיבה שהוא מתאר כאן (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' סז):

החינוך הגבוה המשנה את הטבעיות לגמרי ומהפך כוחות רעים שיהיו למקור הטוב. וזה נמצא בעולמה של תורה במבצרי הישיבות [...] ובתוך אוירה קדושה עילאית של ישיבה, היכן שחיים רוחניים תופס שם מקום מרכזי ושוקדים שם יומם ולילה על תורה עבודת ה' וטהרת המדות [...] ומתוך כך שם אפשר להשיג שיאים על אנושיים ועל טבעיים.

רשנ"ב מדמה את הישיבות ל'מבצרים' – מתחמים סגורים שבהם עולם הערכים שונה מן בשאר העולם – העולם הרוחני הוא המרכז ולו משקל יתר. נוסף על כך כל היום מוקדש לעשייה דתית שמאופיינת בשלושה מוקדים:

א. מאמץ ישיר לשיפור מידות האופי וההתנהגות שהוא רואה בו שלב תשתיתי: "כל עוד לא תקן מדותיו כראוי, לא נדבק בו לא תורה ולא עבודת ה'" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' סז).

ב. לימוד תורה שסגולתו רבה ("ועל ידי ששוקד על לימודו בעיותיו נפתרים") (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' סז).

ג. מאמץ לקרבה לאל "בכח זה מתגבר על תאותיו ותסביכיו" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' סח) סביבה עצימה (אינטנסיבית) זו עשויה לקדם מאוד את מי שנענה לסדריה. הקורא בעל המכוונות החינוכית יכול ללמוד מתיאור זה על כוחה של שהות באווירה עצימה שידגשו בה ערכים מלבד ביטויים בחיי היום-יום, ויתמעט העיסוק בחומריות ויתרגלו התנהגות שתאופיין בשליטה עצמית ובהתחשבות באחרים. האווירה בישיבה נוצרת מאיזון ומהיזון חוזר בין שלושת המרכיבים: עבודת המידות, לימוד תורני מאומץ ושאיפה לקרבה לאל "שעל ידי יד מכוונת מתאימה, זה מקור הברכה המביא לשלמות אמיתית, כשכל אחד [ממרכיבי האווירה, ד"ק] שומר ומסייע לחברו" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' סח). רשנ"ב אינו חוסך בהערכתו ליכולות הגלומות בתקופה זו ומכנה את היעד שאפשר להשיגו "שלמות אמיתית". בעיניו אין זה רק מצב שיש בו סיוע שמימי, אלא יש "יד מכוונת", כלומר ניהול חינוכי רגיש ומתמשך של האווירה בישיבה ומרכיביה מתוך התאמתם לכל תלמיד בכל שעה.

יעדיה החינוכיים של האווירה – לצאת מגבולות העצמי

מהם הערכים חינוכיים שאליהם אמורה לכוון האווירה במוסד החינוכי לפי דברי רשנ"ב? רשנ"ב מראה במאמרו "החינוך הישיבתי" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' נה–עג) את יעדי האווירה בישיבה מתוך בחינת שלושת המוקדים שהוזכרו בסעיף הקודם. הוא מזהה את המכנה המשותף לשלושתם שהם קשורים ליציאה של התלמיד אל מעבר לעצמו (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' טט–ע):

וזהו הצד השווה שבכל אלו השלשה [...] שהם מוציאים את האדם מעולמו הקטן והמצומצם, לעולמה האין סופי של תורה [...] ועבודה מוציאה אותו למרחבים

האין סופיים שמדבר נוכח פני ה' ושופך לבו כמים לפניו יתברך. וכן גמילות חסדים ואהבת הזולת שהוא כאמור יציאה למרחב.

רשנ"ב מציע כאן את יכולת היציאה אל מעבר לצמצום האנושי, אל קיום במרחבים שמאפשרים הלימוד התורני, השתפכות הנפש לפני האלהות והמפגש הבין-אישי שבו יכולה לבוא לידי ביטוי עשיית טוב לאחר.⁶² בהצגת המרחבים איך-סופיים יש יתרון נוסף מכיוון שמאפשרת למתחנך תחושת חירות ויכולת צמיחה מתמדת.

שימור האווירה לאחר סיום פרק הלימודים במוסד החינוכי

כמנהיג חסידי, רשנ"ב ממשיך לחוש אחריות לתלמידים הגדלים להיות חלק מקהל חסידי גם לאחר יציאתם ממערכת החינוך. עם זאת, מהות הקשר אחרת ורשנ"ב חש בצורך לעודד את התלמיד העוזב את הישיבה שהיא המוסד המסיים את מערכת החינוך. ביציאה זו ממערכת תובענית, הן נפשית הן לימודית, יש אולי תחושת הקלה, אך עלולה לגרום גם לדאגה אצל התלמיד שפתח את שערי להשפעת האווירה והתקדם בתחומים החשובים. כיצד יתקדם או כיצד ישמר את דרגתו שהושגה בעמל כה רב? לדבריו של רשנ"ב, אם החינוך ניתן באווירה מיטבית, הוא יועיל גם להמשך הדרך. אלה הם דבריו בעניין אוירת הישיבה (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' סג):

החינוך הגבוה שמקבל באווירה של הישיבה עומד לו לכל העיתים והמצבים גם אחרי שעוזב את הישיבה, כי בן ישיבה אמיתי הוא זה שנהיה אצלו דרגה זו אצלו לעצם ולא ענין של מקרה, ועצם אינו משתנה לעולם.

אם כן, תשובתו המעודדת לתלמיד שפעל כהלכה בתוך המסגרת החינוכית היא שהאווירה גרמה לו לשינוי כה עמוק עד שמהותו השתנתה ושינוי כזה חסין בפני תהפוכות החיים העתידיות. רשנ"ב מעיר בניסוח אחר כי הבוגר רואה באווירה חלק ממנו: "וגם אחרי שעוזב את כתלי הישיבה נמצא תחת ההווי הישיבתי [...] הישיבה כבר נמצאת בתוכו" (ברזובסקי, תשנ"א א, סט). בניסוח זה נראה שהתלמיד מועצם עוד יותר. אומנם בעלי התפקיד החינוכי עמלו על האווירה שתשפיע עליו, אך משהחליט זה לאפשר את פעולת האווירה עליו, חלה מעין התמזגות של הפרט עם האווירה. התמזגות זו, לא רק שלא בלעה את אישיות הפרט, אלא שהיא נבלעה בתוך אישיותו והפכה לחלק מארגז הכלים שלו ומתוך כך יוכל להיעזר בכוחה על פי צרכיו שלו.

אווירה במובנה החסידי לעומת מושגים מחקרניים

במחקר החינוכי יש חשיבה על הקבוצה החינוכית, הפרטים המרכיבים אותה והקשר ביניהם. חלק מן המושגים המחקריים בנושא חדרו לשיח של העוסקים בחינוך וכמה מהם אף לשיח הכללי בציבור, אך הם לא מופיעים במפורש בכתבתו של רשנ"ב. בהמשך ארצה לבדוק האם

62. עניין זה של אווירה המעודדת מפגש בין-אישי מיטיב מתקשר לדבריה של חנה קורלנד (2018) על אקלים של דאגה אכפתית. סידורם של הערכים כאן הוא על פי סדרם במשנה שבה נעזר רשנ"ב כבסיס לדבריו. במקור אחר שייסקר בהמשך, הדברים מופיעים בסדר אחר וראו שם הסבר מתאים לסדר.

הגותו של רשנ"ב משתלבת בשיח זה או האם היא חיצונית לו. נוסף על כך אנסה להציע שהכרת השיח והמושגים בו מועילים למבט עשיר יותר בדברי רשנ"ב.

1. אוירה לעומת אקלים חינוכי

במחקר החינוכי רווחות שתי גישות כלפי המושג אקלים חינוכי. האחת קשורה במאפיינים נראים ומדידים כמו הצורה הפיזית של הכיתה, מגוון אמצעי ההוראה ואופי הקשרים בין הנוכחים בה. השנייה קשורה לתפיסת המורים והתלמידים את מרחבי הלמידה (Fraser et al., 1982) בתוך לוי קרן, (2018). הגישה המוצגת בדברי רשנ"ב על האוירה שאכנה אותה הגישה החסידית, דומה לגישה השנייה במחקר מכיוון שאינה עוסקת במאפיינים פיזיים או במדדים כמותיים. אומנם היא אינה בדיוק הגישה השנייה, שכן האקלים לא נקבע באמצעות התחושות המדווחות בלבד (למשל בתוך פרידמן, 2014). להבנתי, גם במבט החסידי מדובר בהשפעה על היחסים הבינאישיים ועל ההתפתחות האישית, מושגים המופיעים במושג התאורטי־מחקרי (Trickett & Moos, 1973) בתוך פרידמן, (2014), אולם המבט אחר בגישה החסידית, ההתפתחות האישית נמדדת בין השאר בממד התוך־אישי: "טהרת המדות ועקירת הרע והאנוכיות [...] זוהי מטרה כשלעצמה ויסוד היסודות" (ברזובסקי, תשנ"א א, עמ' מז).

2. אוירה לעומת המושגים חינוך פוליטי וחינוך אידאולוגי

דרך נוספת לניתוח כתיבתו של רשנ"ב היא לבחון את מושג האוירה החסידי על פי דבריו של צבי לם (2000) המבחין בין חינוך פוליטי לחינוך אידאולוגי. לפי לם, חינוך פוליטי נעזר בסוגיות פוליטיות כדי לאפשר צמיחה של התלמיד. לעומתו, חינוך אידאולוגי הוא המכוון את התלמיד להכרעה פוליטית מסוימת שבעיני מחנכיו היא ראויה. לפי הבחנה זו, עמדת רשנ"ב נראית הולמת יותר את החינוך האידאולוגי במובן שעל התלמיד להגיע ליעד מסומן.⁶³ כך נראה הדבר בשניים מיעדי האוירה שהם לימוד תורה והקשר הדתי עם האל. בעניין היעד השלישי שהוא הרגישות החברתית, אף שיש יעד שמחנכים אליו, הגותו של רשנ"ב קרובה לתחום החינוך הפוליטי, שבו לם מדגיש את השיפוט הערכי של כל אדם לעומת עצמו. ההבדל מצוי בהיענות לחברה: אצל לם יש קשר מזערי בין הצמיחה האישית למקובל בחברה, ואילו אצל רשנ"ב צמיחה זו ניזונה מן החברה ומן האוירה שבה.⁶⁴

3. אוירה לעומת ספירה מטפיזית־רוחנית כחלק מתרבות חינוכית

קרבה יתרה לגישתו החסידית של רשנ"ב נראית בקריאת מחקרו של תדמור (2013) המדבר במפורש על "ספרה מטפיזית־רוחנית" כחלק מן מרכיבי הזהות של בית הספר. זאת ועוד, תדמור

63. אומנם לדברי רשנ"ב גם צמיחתו האישית של התלמיד תשגשג לאחר החתירה ליעדים אלו.

64. אומנם רשנ"ב דורש מהתלמיד נורמות המקובלות בחברה החסידית, אך אלו טיבן שהן דורשות מהתלמיד את ההתנהגות מעבר לנורמה.

מקשר ספרה זו לתחושת התעלות שהפרט חווה במערכת זו. בדיוניו עליה טוען תדמור כי תיתכנה כמה חוויות רוחניות ובהן הוא מונה גם את החוויה הדתית: "...תחושת הקרבה אליו או עבודת האל" (תדמור, 2013, עמ' 49). כמו רשנ"ב, תדמור רואה באווירה ובלשונו ב'תרבות בית הספר' גורם חשוב ביותר: "התנאי לחינוך ראוי ולהוראה למידה אפקטיבית הוא בנייה מושכלת ורגישה של תרבות בית־ספרית [...] רק בתנאי זה יתאפשרו [...] (ו)השגבתו של התלמיד כאדם" (תדמור, 2013, עמ' 52). כמו רשנ"ב הרואה באווירה כר להתפתחות הצטיינות לימודית, אף תדמור מקשר את התרבות להצטיינות אקדמית: "...גם התנאי להצטיינות ולהשגת ציונים הוא יצירת תשתית תרבותית חינוכית שמעלה אצל התלמיד את רמת המוטיבציה הפנימית [...] ומעוררת את השתוקקותו ללמידה רצינית ועקבית" (תדמור, 2013, עמ' 53).

עוד יש זיקות נוספות בין השניים בפרטי תהליך החינוך הרצוי:

א. מרכזיותו של המחנך – תדמור מדגיש את הצורך בעבודת המחנך בפיתוח הגרעין הרוחני הקיים אצל התלמיד: "זיקה לרוחניות קיימת באדם בכוח, אלא שהוצאתה אל הפועל תובעת עבודה עצמית והכוונה. החינוך נועד לטפח אינטליגנציה רוחנית זו" (תדמור, 2013, עמ' 49). רשנ"ב אף הוא מתאר תהליך זה לפרטיו ואף הוא רואה את תפקיד המחנך בפיתוח הכוחות הרוחניים המצויים כבר בתלמיד: "כי בכל ילד יהודי מהבהב ניצוץ אלקי ממעל, אולם צריך להעלות בה את האש דקדושה" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' טו). עבודתו זו של המחנך, לדעת תדמור, זוכה להשפעה מיוחדת בפעולת חינוך מתמשכת ובחוויות הלומדים שהמפגש עם המחנך מגביה אותם "במובן של זיקה לרוחניות" (תדמור, 2014, עמ' 142). בדומה רשנ"ב כותב על עקיבות בעבודת המחנך הן מצד עצמו הן "כפי שמצטייר בעיני החניך" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' כח). לבסוף תדמור כותב על כך שתהליך פנימי אצל מחנך משפיע על תלמידיו, לפחות בחיפוש משמעות: "כאשר הוא קיים אצל המורה, תלמידותיו ותלמידיו חשים בכך, רוחשים כלפיו אמון ומקבלים חיזוק לחיפוש משמעות אצלם" (תדמור, 2014, עמ' 145). בדומה כותב רשנ"ב על "חינוך בדרג גבוה" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' נג).⁶⁵

ב. משמעות היא נגיעה בסוגיות קיומיות – תדמור (2014) עוסק במושג משמעות ובמיוחד בענייני החינוכי. לדבריו, תחושת משמעות עשויה לספק ללומד תחושה פנימית קיומית חיובית בעיניו: "למידה משמעותית מתרחשת רק כאשר היא מעוררת [...] שאלות קיומיות" (תדמור, 2014, עמ' 140). הגותו של רשנ"ב כולה עוסקת במובהק בממדים שהוא רואה בהם קיומיים ומבחינתו החינוך אמור לספק תחושה קיומית חיובית בכל חייו העתידיים של התלמיד: "והחינוך הנכון בגיל הצעיר הוא הכנה והיסוד לקראת התקופה השניה גיל ההתבגרות, השנים המעצבים דמותו וקובעים את כל דפוסי החיים רוחניים שלו לכל ימי החיים" (ברזובסקי, תשנ"א, א, עמ' י).

65. ראו לעיל סעיף על מתחם סגור של אווירה – מסלול ייחודי.

4. אווירה לעומת חקר בית הספר כארגון משתפר והבנת מקורו

כדי לבחון מנקודת מבט אחרת את דברי רשנ"ב נביא כאן את מחקרה של חוקרת חינוך בת ימינו העוסקת בניהול, הנהגה וארגונים חינוכיים. ברידוול-מיטשל (Bridwell-Mitchell, 2018) מוצאת קווים משותפים בין ארגונים ובין בית ספר והיא רואה ששניהם מוסדות החותרים לשיפור. לדבריה, בשניהם המטרה המשותפת היא לחקור מהו הגורם המעכב שינוי (באמונות, במעשים ובמבנים מחשבתיים) אצל הפרטים בארגון. היא מבחינה שיש קשר בין תהליכי המקור בארגון לתופעות ברמת המיקרו כשהראשונים מסייעים להסביר את האחרונים. מציאת הקשר בין התהליכים לתופעות היא לדעתה דרך שיכולה להביא לידי שיפור. בדומה לכך, רשנ"ב פועל בעיקר ברמת המקרו מתוך תפיסה כי השפעה ברמת המקרו (האווירה) תכוון לשינויים חיוניים ברמת המיקרו אצל התלמיד המסוים או אצל המורה המסוים. מטרת המחקר של ברידוול-מיטשל (Bridwell-Mitchell, 2018) היא לברר מה מעכב שינוי ומהי מהות הקשר בין תהליכי המקרו לביטוי ברמת הפרט, כלומר מה התפקיד החינוכי העיקרי בעיניו: לגרום לאווירה שתשפיע.

5. הגות רשנ"ב – תובנות מתוך המחקר החינוכי

העיון המשווה מראה כי בהגותו של רשנ"ב ההתפתחות המוסרית האישית וכן ההתפתחות הדתית הן העיקריות, ואילו התפתחותיות מסוג אחר הן שוליות למדי. זאת שלא כמו מחקרים שראו בהישגים לימודיים ערך בפני עצמם (לם, 2000; תדמור, 2013). הדגשה אחרת היא היותה של ההתפתחות האינטלקטואלית חשובה ועיקרית מבחינת לימוד התורה, אך רק על בסיס ההתפתחות המוסרית. בלעדיה, האינטלקט מעוקר מאיכות חיונית. הבנה חשובה אחרת שתרם לה העיון המחקרי במתח שבין חינוך פוליטי לאידאולוגי, קשורה למוגבלות בעלי התפקיד החינוכי ואף מוגבלותו של האדמו"ר, הרבי החסידי – ההגות מקיפה ופונה להשפעה מרמת המערכת, דרך המחנך וכלה בתלמיד, אך אל התלמיד עצמו תגיע רק אם האחרון יאפשר זאת. עוד את התשובה לשאלה כיצד תפעל ההגות בתוך כל תלמיד, יכול לתת רק התלמיד עצמו ועניין זה קשור גם להכרעתו במידת היענותו לחינוך. במילים אחרות, ראוי לטעון כי התלמיד עצמו נמצא בקצה מערכת החינוך בתפקיד חינוכי מכריע שבו תלויה כל שרשרת העשייה של בעלי התפקידים. גם חוויותיו של התלמיד כמי ששרוי באווירה אוזכרו במחקר והובלט הקשר בין עולמו הפנימי של התלמיד ובין הקבוצה החינוכית שהוא פועל בה. נראה שבמחקרו של לם (2000) השפעת הקבוצה על הפרט היא בכיוון של הרצון להידמות לנורמה החברתית, ואילו אצל רשנ"ב בולט יותר החינוך לרצון פנימי להידמות לאידיאל, גם כשאין מופע מוחשי שלו בחברת השווים. לבסוף סיווגה של ברידוול-מיטשל (Bridwell-Mitchell, 2018) את המוסד החינוכי כחותר לשיפור מתמיד חשובה במיוחד, ויש בהגותו של רשנ"ב מרכיב מדרבן תמידי, אופק ברהשגה, אך משהושג, הוא מתרחק כך ששוב נולדת משימה בת'השגה וכך הלאה הן ביחסים בין-אישיים הן בדבוקת באל הן בלימוד התורה.

היכולת להכליל מדרך חינוכית חסידית זו למערכות חינוכיות אחרות

אומנם מדובר במערכת מדרגית השונה מן המוכר בחברה מערבית פתוחה ודמוקרטית, אך על

אף ההבדל המובנה, טענתי היא כי יש למערכת החינוך במדינת ישראל ולתחום הכשרת המורים בפרט עניין בחשיפה לחזון זה ובהכרת הדרכים למימושו. רשנ"ב משמש דוגמה לאיש חינוך שחשב על עבודתו, על תכליתה ועל יעדיה. מחשבות שהתגבשו לכדי חזון. החזון נבנה מתוך חשיבה על הבעיות היום-יומיות בניהול כיתה. מבלי להתעלם מהן הוא מבקש לתת להן את משקלן הראוי, אך לא יותר מכך. ראוי לבטא את כתיבתו בפסוק: "בְּאֵין חֲזוֹן יִפְרָע עָם" (משלי כט, יח) – מערכות חינוכיות משלמות את מחירו של כשל בהנחלת החזון – פריעה שפירושה פיזור או במילים אחרות חוסר בלכידות, חוסר עקיבות והיעדר חזון משותף לפרטים במערכת. רשנ"ב מביא את חזונו בכתביו ההגותיים ומשרטט את הדרכים הייחודיות לארגן תכנים חינוכיים לפיו. המודל המוצג בכתביו מציע דרך חינוכית המתמודדת עם חלק מן האתגרים שמעסיקים מערכות חינוך בימינו:

1. חשיבה על רלוונטיות, על התאמה ומודעות חשופה ומוצהרת לאתגרי ההוראה המתבטאות בחזון.
 2. בחינת רצף ההתפתחות המקצועית – החל בבחירת המחנך, עבור בכניסה להוראה וכלה בשיפור המתמיד הנובע בעיקר מעבודה של המחנך עם עצמו על פי משוב מתלמידיו.
 3. מודעות לשותפים לתוכנית וגיוסם לחזון משותף: ראש החסידות, מנהלי המוסדות, המחנכים, הורי התלמידים והתלמידים עצמם.
- אדגיש במיוחד כמה מרעיונותיו הנראים לי מתאימים ליישום לאחר התאמות לשדה החינוכי ולחברה שהם מיושמים בה. רעיונות אלה משיקים לסוגיות שמערכות חינוך עוסקות בהן ויש בהם אף חשיבה מקורית העשויה לתרום למחקר החינוכי העדכני:
- א. חשיבותה יוצאת הדופן של אישיות המחנך הגוברת על מידת הכשרתו או מיומנויות ההוראה שהוא שולט בהן.
 - ב. הגישה היעילה מכולן, הנחלת חזון נעשית כדרך אגב, ממילא. הרוצה להשפיע משקיע בעיקר במעגל הסובב את התלמיד וההשפעה היא עקיפה.
 - ג. אמצעי התקשורת והתרבות הם בעלי חשיבות יוצאת דופן להנחלת החזון החינוכי.
 - ד. יעדו של החזון החינוכי הוא לחנך ליציאה מגבולות העצמי, יציאה אל מעבר לצמצום האנושי, כדוגמת המרחבים של המפגש הבין-אישי מתוך דאגה אכפתית.
 - ה. השקעה באיכות הקשר עם התלמידים היא בעלת חשיבות עליונה.
 - ו. עיסוק נרחב בתהליכים פנימיים כדוגמת איפוק, לבטים או בניית קשר.
 - ז. ההתמחויות הנחוצות למחנך הן ביחסים חברתיים ובעולם הפנימי-הרגשי של כל ילד.

סיכום

מאמר זה עסק באווירה ובתפקידה המרכזי בהגותו החינוכית של האדמו"ר מסלונים, ר' שלום נח

ברזובסקי. מבחינה ייחודית האווירה היא אמצעי רביעוצמה ועדין גם יחד, כך שבכוחה לחולל שינוי מתוך שהאיום על התלמיד מופחת. יתרה מזו, תנאי הכרחי להשפעת האווירה הוא היענותו של התלמיד. מבחינה זו הוא חש שמכבדים אותו ואף עשוי לחוש מועצם. ייחודיות נוספת נובעת מהיותו של רשנ"ב הוגה שרגליו היו נטועות במערכת החינוך של חסידות סלונים בתפקידי חינוך מעשיים והוא מציג לפני הקורא גם תוכנית עבודה מאורגנת הכוללת הסבר על מנגנון פעולת האווירה, על הדרכים ליצירתה ועל משימתו של כל אחד מבעלי התפקידים במערכת החינוכית. אי אפשר להתעלם מתפקידו של הכותב כאדמו"ר העומד בראש חסידות – מערכת מדרגית שבה הוא בעל סמכות דתית עליונה בעיני חסידיו, כשהילה מיסטית גורמת לדבריו להיחשב סמכותיים אף יותר. דווקא בשל כך מרתקת ומעוררת מחשבה העובדה שהדברים אינם מוצגים הוראה שתוקפה נובע מסמכות הכותב, אלא בצירוף הנמקה עשירה ברבדים מגוונים, הן ההגותי-חינוכי הן כפרקטיקה מועילה בכיתה והן ברמה הדתית-קבלית, עולמות מושגיים שכולם קרובים לקהל הקוראים שהכתיבה ממוענת אליו. על פי הגותו ראוי לשער כי המניע להנמקה עשירה זו הוא שגם פעולות האדמו"ר שמטרתן ליצור אווירה בחסידותו, מצריכות את היענות החסיד. יעדה של האווירה מרתק – האווירה היא כלי שתכליתו חריגה מהשורה, יציאה אל מעבר לגבולות העצמי. האווירה המקדמת ומכוונת את התלמיד מתוך נינוחות, מאפשרת לו לפרוץ את גבולותיו שלו בייחוד בממדים שרשנ"ב רואה בהם חשובים ביותר: לימוד תורה, דבקות באל ויחסים שבין אדם לחברו. אומנם אופי הכתיבה, עמוס האזכורים הקבליים, לעיתים מקשה על הקורא, אך בהיותו ממוען לקהל יעד חסידי, סגנון זה הופך ליתרון. ההנמקות החינוכיות הן גורם מחבר למי שמצוי בעולם החינוך ויש בהן הזמנה ליישומם של הדברים. הנחתו לפני הקורא מקצת מתובנותי בעניין, ואני מקווה שהקוראים הקשורים לחינוך יקשרו אותן לעולמם. לסיום, בכתיבת מאמר זה היו לי שלוש מטרות: היכרות, הבנה ויישום. לאחר שקראתי כמה מכתבי רשנ"ב, חשתי שיש להכיר אותם לציבור רחב ככל האפשר. מטרה שנייה הייתה לשפר את הבנתי בהגות זו: לחזור ולקרוא בה, לבדוק התבטאויות של רשנ"ב בקרב קהלים אחרים, בחיבורים אחרים ובזמנים אחרים כאשר שימש בתפקידים רבים ומתוך בדיקות אלו לעדכן את הבנותי. לדעתי, בעניין יישום אפשר להעביר את רעיונותיו של רשנ"ב מן החברה הפנים-חסידית לכל מערכת חינוך השואפת לטוב ולמעולה שבתלמיד, לתת לו כר פורה להתפתחות אישית מתוך שמירה על כבודו, על חירותו ועל סקרנותו הטבעית המתפרצת. הגות זו עשויה לתת מענה אישי לכמה מהנזקים ביותר בקרב תלמידינו ולרוממם לפסגות תחושת הרווחה האישית והמימוש העצמי. על בסיס רעיונות אלו ראוי שיעשה בהמשך מחקר אמפירי שיכלול ראיונות ותצפיות בשיעורים כדי לבחון באיזה אופן ההגות החינוכית באה לידי ביטוי מעשי במערכות חינוך וכיצד אפשר לחולל שינוי בעזרתה.

רשימת מקורות

אלבר, א' (2016). שלם שאינו מושלם. הד החינוך, צ(3), 82–83.

- בונדי, ד' (2017). אלוהים, הומניזם ודמוקרטיה במשנתו של אברהם יהושע השל. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- בינג, נ' (תשע"ד). 'חנך לנער על פי דרכו' – עיון בהגותו של האדמו"ר מסלונים. דרך אפרתה, יד, 49–74.
- בן-דורי, ע' (2004). הסיפור החסידי כגורם מחנך. דעת: לימודי יהדות ורוח. https://daat.ac.il/he-il/hasidut/maamarim/education.htm#_ftnref75
- בריש"ע גרשוביץ, י' (2011). מסע בסיפורי חסידים. משכל.
- ברודי-שרודר, ה' (2020, 1 באוגוסט). תלמידים בכל מיני צבעים: המודל שיעזור להגיע לכל תלמיד ותלמיד. הגיע זמן חינוך: בונים את העתיד ביחד. <https://www.edunow.org.il/article/3834>
- ברזובסקי, ש"נ (תשנ"א). קונטרס נתיבי חינוך: אסיפת מאמרים בעניני חינוך (מהדורה רביעית). מכון אמונה ודעת.
- ברזובסקי, ש"נ (תשנ"א ב). קונטרס נתיבי עולם הישיבה: פרקי הדרכה לבן ישיבה: ערוכים מתוך שיחות לתלמידי הישיבה (מהדורה רביעית). מכון אמונה ודעת.
- ברזובסקי, ש"נ (תשס"ב). פרקי הכנה לחתנים... סלונים.
- ברזובסקי, ש"נ (תשע"ד). ספר נתיבות שלום: מכתבי קדש. ישיבת בית אברהם סלונים.
- יריב, א' (2009). האם טקסים בוני משמעת וכבוד מועילים? מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 30, 109–125.
- כהן, א' (1995). משיב נפש: היבטים ביבליותראפיים בשימוש בסיפורים החסידיים. מאזנים, ע(3), 14–18.
- לביא אלון, נ' ואסף רייזל, נ' (2019). פיתוח מקצועי אחר: השתלמות גן יער – סיפור של הצלחה. ביטאון מכון מופ"ת, 63, מאמר 8902. <https://bitaon.macam.ac.il/articles/8902>
- לויקין, מ' (2018). תחושת המסוגלות של המחנך, תמיכתו הרגשית בתלמידיו ותחושת השייכות שלהם. בתוך י' אופלטקה (עורך), רגשות בהוראה ובניהול בית ספר (עמ' 89–119). מכון מופ"ת.
- לוי, ד' (2014). הוראת "הסיפור החסידי" כהוראה משמעותית. ביטאון מכון מופ"ת, 52, 39–42.
- לורבר-הוס, נ' (2020). אפיינים משותפים של חמש מדינות בעלות שיעור מצטיינים גבוה במתמטיקה: אסטוניה, הולנד, סינגפור, סלובניה וקנדה (ל' רובינס ונ' ח'ורי, מתרגמים). יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך.
- לם, צ' (2000). חינוך פוליטי וחינוך אידיאולוגי: הבחנות. בתוך י' הרפז (עורך), לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות (עמ' 217–254). ספרית פועלים.

- מאונטר, מ' (2000). גדמר והמשפט. עיוני משפט, 23(2), 367–419.
- שור, ת' (תשע"ו, כ"א בחשוון). עשר הספירות: על פי שיעוריו של הרב יצחק ערד. דעת: יהדות באור החסידות והקבלה. /עשר-הספירות/ <https://daat.org.il/>
- פירסטיין, א' (2015). 'מודלינג' (Modeling) בתהליכי החונכות. לקסי קיי, 4, 18–20.
- פרידמן, א' (2014). מה בין אווירת כיתה ללמידה? דרך אפרתה, יד, 169–192.
- קאפח, ד' (2019). קווים להגותו החינוכית של האדמו"ר מפסאצנה לאור ספרו 'הכשרת האברכים'. כעת, ג, 99–113.
- קורלנד, ח' (2018). מנהיגות חינוכית מובילת אקלים של דאגה אכפתית בבית הספר – חקר מקרה. בתוך י' אופלטקה (עורך), רגשות בהוראה ובניהול בית ספר (עמ' 219–253). מכון מופ"ת.
- רוזנפלד, א' (תשע"ד). ארחות אהרן: משנת החינוך: אסיפת אמרי קודש... אשר נאמרו... להורות לרבים הדרך הישרה בענייני חינוך (י"י ברנשטיין, עורך, מהדורה חמישית מורחבת עם הוספות והשלמות). מכון מטה אהרן.
- רן, ע' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2020). קוהרנטיות בתוכניות להכשרת מורים: מודלים נבחרים. מכון מופ"ת, מרכז המידע הבין-מכללתי.
- שוורץ אלטשולר, ת' (2017). הקוד האתי החדש של "כאן" – הזדמנות להשבת האמון. המכון הישראלי לדמוקרטיה. <https://www.idi.org.il/articles/18994>
- שגב, י' וליוש, ע' (2019). "שפת הג'ירף" בגן הדתי: קונפליקטים של גננות בגני החינוך הממלכתי-דתי בבחירות ספרי ילדים לגן. סוגיות חברתיות בישראל, 28, 35–56.
- שפירא, ק"ק (תשע"א). חובת התלמידים (מהדורה חדשה ומתוקנת). ועד חסידי פיסצנה.
- תדמור, י' (2013). מחוזות התרבות החינוכית בבית-הספר. עיונים בחינוך, 7–8, 22–60.
- תדמור, י' (2014). משמעות היא עניין רציני. עיונים בחינוך, 11–12, 139–146.
- Anghel, G. A., & Pehoiu, G. (2017). The educational environment of school and its implications on learning. In A. Sandu, T. Ciulei, & A. Frunza (Eds.), *MEPDEV 2nd: 2016 central & eastern european Lumen international conference – Multidimensional education & professional development: Ethical values* (Vol. 27, pp. 12–18). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.07.03.3>
- Berkowitz, M. W., Bier, M. C., & McCauley, B. (2017). Toward a science of character education: Frameworks for identifying and implementing effective practices. *Journal of Character Education*, 13(1), 33–51.
- Bridwell-Mitchell, E. N. (2018). Too legit to quit: Institutional perspectives on the study of school organizations. In M. Connolly, D. E. Spicer, C. James, & S. D. Kruse (Eds.), *SAGE international handbook on school organization* (pp. 139–155). SAGE Publications.
- Cohen, J. (2014). School climate policy and practice trends: A paradox. A commentary. *Teachers College Record*. <https://schoolclimate.org/wp-content/uploads/2021/05/SCPpolicyPracticeTrends-CommentaryTCRecord2-28-14.pdf>
- Gadamer, H. G. (1989). *Truth and method* (2nd rev. ed.). Crossroad.

- Malpas, J. (2022). Hans-Georg Gadamer. In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/entries/gadamer/>
- OECD. (2012). *Let's read them a story! The parent factor in education*. OECD Publishing.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>

האתיקה של כפיית חיסונים במערכת החינוך

תקציר

מגפת הקורונה פרצה בשלהי 2019 ומאז היה מאמץ בין-לאומי למצוא את החיסון למחלה שכבר הביאה למותם של למעלה משישה מיליון בני אדם. בשנת 2020 הודיעו כמה חברות תרופות שהצליחו לייצר חיסון שימנע את התפשטות המחלה. לאחר אישור הגופים הרגולטוריים למיניהם, החלו מדינות רבות לחסן את אזרחיהן. עם התחלת המבצע העולמי לחיסון האנושות מפני הקורונה, עלה מחדש ביתר עוצמה הדיון האם אפשר לכפות את החיסון כפייה ישירה או עקיפה. זאת בעיקר על רקע ההתפשטות המהירה של המגפה. מאמר זה מציג לצד מחקר משווה של כל מיני גישות מן העולם את גישת האתיקה היהודית בנושא זה. על פי גישה זו יש חובה להתחסן בתור חובה מוסרית של אדם כלפי שכניו וכלפי אלוֹקיו.

על אף החשיבות הרבה במתן החיסונים, האתיקה היהודית אינה מאפשרת כפייה ישירה של מתן חיסונים, אך מכירה בכך שאפשר למנוע ממי שלא התחסן להסתובב בלי הפרעה בקרב הציבור ולסכן אותו. לכן האתיקה היהודית תתיר כפייה עקיפה בהרחקה של ילדים שלא התחסנו ממוסדות החינוך או של מבוגרים ממקומות ציבוריים. מילות מפתח: חיסונים; ילדים; מערכת החינוך; אתיקה.

מבוא

משרדי הבריאות ברחבי העולם מחסנים בשגרה את תושבי מדינותיהם נגד מחלות מידבקות מסוכנות לפי המלצות הדרג המקצועי. חיסון האוכלוסייה הוא חלק משירותי הרפואה המונעת שהמדינה חייבת לתושביה. סל החיסונים מתעדכן מפעם לפעם לפי הצרכים. ברוב המדינות בארה"ב, ובמדינות מפותחות בעולם, החובה להתחסן מעוגנת בחוק, ויש בה תנאי מקדים לקבלה לבתי הספר הממלכתיים, אלא אם כן הורה מזהיר על הסתייגות דתית או לחלופין אם הילד לא יכול להתחסן מסיבות בריאותיות (Omer et al., 2009).

הקהילייה הרפואית רואה במפעל החיסוני אחד מן ההישגים החשובים ביותר בתחום הבריאות, מאחר שהוא הצליח למגר את התפשטותן של מחלות קטלניות בדרך מועילה ויעילה. לכן החיסון נחשב לאחת ההתקדמויות החשובות ביותר בתחום בריאות הציבור במאה שעברה (Koppaka, 2011).

באופן מסורתי, דתות גדולות תמכו בחיסון (Grabenstein, 2013) ובהתנהגות זולתנית (אלטרואיסטית) כלפי הזולת (Bouayed et al., 2021). לפחות מחקר אחד שנעשה לאחרונה מראה כי העלייה האחרונה בפטורים מחיסונים על רקע דתי מתנהלת בכל המסגרות החינוכיות – הן בבתי ספר פרטיים דתיים הן בבתי ספר ממלכתיים-דתיים (Lai et al., 2014).

בשנים האחרונות יותר ויותר קהילות דתיות מסרבות לחסן את ילדיהן. קהילות אלה מצדיקות את התנגדותן לחיסון על רקע דתי שונה ועושות יד אחת עם קבוצות חילוניות המתנגדות לחיסון מסיבותיהן. לכן ארגון הבריאות העולמי זיהה את ההתנגדות לחיסונים כאחד מעשרת האיומים הבריאותיים העולמיים של שנת 2019 (World Health Organization, n.d.).

מגפת הקורונה גרמה להדבקתם של מאות מיליוני בני אדם, ולמותם של יותר משישה מיליון בני אדם ברחבי העולם. המגפה פרצה לראשונה בדצמבר 2019 בעיר ווהאן בסין, ומאמצע פברואר 2020 החלה להתפשט במהירות לכל רחבי העולם ועוררה בהלה שהייתה מלווה במשבר כלכלי. בחודש דצמבר 2020 הודיעו חברות מודרנה ופיזר שהצליחו לייצר חיסון נגד וירוס ה־COVID-19. בדצמבר 2020 חברות פיזר ומודרנה קיבלו אישור להפצת החיסון מצד המפקחים (רגולטורים) למיניהם ובהם ה־FDA האמריקאי וה־EMA האירופאי. מאז החל מבצע חיסון כללי ברחבי העולם, התקדמו חברות התרופות במחקר על יעילות החיסונים בבני נוער מתחת לגיל 16. על רקע הדברים עלתה השאלה האם אפשר לכפות במישרין או בעקיפין מתן חיסון COVID-19 גם לאלו שעד היום סירבו להתחסן ומנעו מילדיהם להתחסן (להרחבה בנושא סרבנות החיסונים ראו: Dubé et al., 2013). זאת בעיקר על רקע התפשטות המגפה, היקפה והסכנות הכרוכות בה.

הרחקת תלמיד שאינו מחוסן ממסגרת חינוכית – סקירה משווה

הרחקת ילדים שלא חוסנו ממערכת החינוך ואיסור הכנסתם נתונים לדיון כללי בשנים האחרונות, והם משתנים ממדינה למדינה.

האם על רקע הכפייה העקיפה על החיסונים יהיה מותר למנוע מילד שאינו מחוסן לבוא בשערי גן הילדים או בית הספר כדי להימנע מסכנת הידבקות של חבריהם? סוגיה זו עלתה לפעמים ופתרונה נגזר במידה רבה ממשנתם אלה: האיוון בין מהות הסכנה הצפויה מילד מסוים; היקף הסכנה; מידת הסיכון בהידבקות ממנו ובין הנזק העלול להיגרם לילד בשל מניעת כניסתו למסגרת החינוכית או סילוקו ממנה.

לפי המרכז לבקרת מחלות ומניעתן (CDC) בארצות הברית, תוכנית החיסונים הלאומית בארצות הברית נקבעת בידי ועדה פדרלית ייעודית (Advisory Committee on Immunization Practices). המרכז מנטר את שיעורי הכיסוי החיסוני על פי תוכנית זו, ואולם קביעת חובת החיסון לילדים בבתי ספר היא בסמכותן של המדינות, כלומר לא ברמה הפדרלית. לפי פרסום של המרכז לבקרת מחלות ומניעתן מפברואר 2017, בכל 50 המדינות בארה"ב וברובע של קולומביה ישנה חקיקה הקובעת חובת חיסון כתנאי להגעה לבתי ספר ציבוריים. ב־46 מדינות וברובע של קולומביה הייתה חקיקה הקובעת חובת חיסון כתנאי להגעה לבתי ספר פרטיים, ומשווה

את החובה המוטלת על בתי ספר פרטיים לאלו הנדרשים בבתי ספר ציבוריים. כמו כן בכל 50 מדינות ארה"ב וברובע של קולומביה יש חקיקה הקובעת חובת חיסון כתנאי להגעה לגני ילדים (day care facilities) (להרחבה ראו: Center for state, tribal, local, and territorial support centers for disease control and prevention, 2022).

המידע על המדינות האירופאיות שיוצג להלן נשען בעיקר על דוח משנת 2018 שנכתב למען הנציבות האירופית ובחן את אופן הארגון ומתן החיסונים באיחוד האירופי (Rechel et al., 2018). בדוח זה נכתב כי מתוך 28 מדינות, תשע מדינות חוקקו חקיקה המחייבת לחסן את כל הילדים (ולפעמים יש גם חובת חיסון למבוגרים): בולגריה, קרואטיה, הרפובליקה הצ'כית, צרפת, הונגריה, איטליה, פולין, סלובקיה וסלובניה. ב־19 המדינות האחרות החיסון הוא התנדבותי, אך כותבי הדוח הוסיפו כי הגדרה זו אינה תמיד ברורה מאחר שבמדינות מסוימות, לדוגמה גרמניה, יוון וקפריסין, אומנם אין חובת חיסון בחקיקה, אך כדי לרשום את הילדים לבתי ספר או לגני ילדים על ההורים להציג אישורים שעשו חיסונים (Rechel et al., 2018, p. x). מאמר זה עוסק בכל מיני גישות כלפי אכיפת החיסונים מבחינה דתית ומוסרית במערכת החינוך.

בעד ונגד כפיית חיסונים בהיבט העקרוני

למראית עין, בזמן התפשטות מחלת הקורונה תסכן הקהילה הלא־מתחסנת בעיקר את עצמה ופחות את הקהילה המתחסנת.

עם זאת, גם אם החיסונים בעלי היעילות המרשימה יופצו ברחבי הגלובוס, כל עוד יהיו אנשים שלא התחסנו – הנגיף עשוי לעבור מוטציות ולהתנחל בגופם, ואלה יאימו גם על מי שהתחסן או לחלופין פשוט להישאר בגופם ולהתפשט מחדש לאחר שתפוג השפעתם של החיסונים. זאת ועוד, גם אם החיסון אכן יהיה יעיל ב־95 אחוזים – המשמעות היא שחמישה אחוזים מאלו שכן התחסנו, יהיו עלולים להידבק במחלה.

לרוב בעת הדיון על כפיית טיפול רפואי, הערכים המתנגשים הם קדושת החיים ויכולת הבחירה של האדם, כלומר זכותו להכריע מה יעשה בגופו ומה לא יעשה בגופו. ברם, אי־הסכמה להתחסן מסכנת את הציבור, ומשום כך יש להכניס למשוואה גם את החובה להימנע מגרימת נזק לאחרים.

מצד אחד כפיית חיסונים בין בעקיפין בהפחתת קצבאות או במניעת כניסה למערכת החינוך בין במישרין בענישה פלילית ואף בכפייה פיזית – פוגעת בזכותו של האדם לפעול על פי העקרונות שהוא מאמין בהם. בכפייה פיזית יש גם משום פגיעה בזכותו של האדם על גופו. ברור כי כפיית חיסונים נעשית לשם הגנה על הציבור, אולם כאשר גודלה של קבוצת הלא־מתחסנים מזערי לעומת כלל האוכלוסייה, הסיכון לציבור אינו מהותי בהכרח.

מצד אחר ייתכן כי אין כל הצדקה ליצור סיכונים העשויים לגרום נזק של ממש (עד כדי מוות) גם כאשר מדובר בסיכון נמוך; ומלבד זאת ייתכן כי מן ההכרח למנוע מצב שבו אוכלוסיות שלמות לא מתחסנות משום שמצב כזה עלול להיות מסוכן הרבה יותר.

עוד טענה היא שהימנעותם של אנשים מסוימים מהחיסון נשענת על הידיעה שחבריהם מחוסנים, שכן בלי זה הסיכון שבאִי־התחסנות היה גדול יותר; ולמעשה יש כאן מעין ניצול והנאה על חשבון הזולת.

מאמר זה מציג את הגישה של האתיקה היהודית כלפי כפיית חיסון האוכלוסייה מפני הקורונה, והניסיון לאזן בין נקודות המבט המגוונות.

ההתנגשות בין יכולת הבחירה לקדושת החיים באתיקה היהודית

ערך יכולת הבחירה ונקודת המבט האישית

מעמדה של הבחירה האישית באתיקה היהודית מתבטא קודם כול בעקרון הבחירה החופשית – מן העקרונות היסודיים ביותר בתפיסת האדם וייעודו בהגות היהודית. כאן ראוי לציין את דבריו של הרמב"ם. בספרו ההלכתי משנה תורה בפתיחת הפרק החמישי של הלכות תשובה כתב הרמב"ם (1138–1204):

רשות לכל אדם נתונה: אם רצה להטות עצמו לדרך טובה ולהיות צדיק – הרשות בידו, ואם רצה להטות עצמו לדרך רעה ולהיות רשע – הרשות בידו.

הוא שכתוב בתורה: "הן האדם היה כאחד ממנו לדעת טוב ורע", כלומר: הן מין זה של אדם היה יחיד בעולם ואין מין שני דומה לו בזה הענין, שיהא הוא מעצמו בדעתו ובמחשבתו יודע הטוב והרע ועושה כל מה שהוא חפץ, ואין מי שיעכב בידו מלעשות הטוב או הרע. וכיון שכן הוא "פן ישלח ידו". (משה בן מימון, תשל"ה)

הרמב"ם אף חזר על רעיון זה בספרו הפילוסופי מורה הנבוכים (משה בן מימון, 1977, חלק א פרק ב). הרמב"ם מדגיש בשני הספרים שחשיבותה של נקודת מבט זו בדבר חירותו של האדם להכריע את חייו מחייבת את האדם לאחריות אישית על מעשיו, ומאפשרת לדרוש ממנו שורה של דרישות מוסריות ואתיות. בין השאר האדם אחראי גם לחייו ואחריות זו מתבטאת בתחומים מגוונים. למשל יש לציין את הקביעה כי בהתנגשויות בין צרכיו של האדם וחובותיו ובין צרכים של אחרים וחובותיהם, עליו לבחור את בצרכיו ובחובותיו האישיים, וכפי שמנסח זאת התלמוד: "חייך קודמים לחיי חבירך" (בבא מציעא סב ע"א). מכוח הבחירה החופשית אין לכפות על אדם לעשות מעשים מסוימים, למעט באירועים חריגים של סכנת נפשות מיידית. עם זאת, משקלו של ערך הבחירה באתיקה היהודית פחות ממשקלו באתיקה הכללית – הן בשל התפיסה כי האל שיצר את האדם הוא הבעלים על גוף האדם, הן בשל מצוות רבות המוטלות על האדם ובכללן המצווה להתרפא.

קדושת החיים ביהדות

לצד ההבנה בדבר חשיבות הבחירה האישית, גם קדושת החיים היא ערך יסודי ביהדות ולמותר להרחיב בעניינה; די אם נציין כי פיקוח נפש דוחה את כל המצוות שבתורה למעט שלוש העבירות החמורות (משה בן מימון, תשל"ה, הלכות יסודי התורה, פרק ה, הלכות שבת, פרק ב) וכבר נאמר

ש"כל המקיים נפש אחת מישראל כאילו קיים עולם מלא" (משנה סנהדרין ד, ה).¹ לכן מוטלת על האדם חובה לרפא את עצמו.² חובה זו היא בעלת כמה ממדים ומשמעויות.

החובה הדתית לשמור על הבריאות

הממד הראשון בחובה של שמירת החיים הוא החובה הדתית של האדם לשמור על בריאותו.

התלמוד הירושלמי במסכת תרומות ח, ג קבע שאסור לאדם לשים מטבע בפיו. הרב ניסים גירונדי (1315–1376) היה מגדולי פרשני התלמוד, בעל השכלה מדעית, פילוסופית ורפואית, ובפירושו לתלמוד (בבלי, עבודה זרה י ע"ב) הוא נימק את האיסור התלמודי "מפני שיד כולם ממששת בהם ויש מהם חולים והזהמה שלהם דבקה בהם". הדברים נפסקו להלכה על ידי אחד מגדולי הפוסקים, רבי יוסף קארו (1488–1575) בספרו שולחן ערוך: "צריך לזהר מליתן מעות בפיו שמא יש עליהן רוק יבש של מוכי שחין ולא יתן פס ידו תחת שחיו שמא נגע ידו במצורע או בסם רע." (קארו, 2009, יורה דעה סימן קטז סעיף ה)

רבי משה איסרליש (רמ"א) (1530–1572) הרחיב את הפסיקה ההלכתית וכתב זאת:

כן יזהר מכל דברים המביאים לידי סכנה כי סכנתא חמירא מאיסורא ויש לחוש יותר לספק סכנה מלספק איסור ולכן לילך בכל מקום סכנה [...] עוד כתבו שיש לברוח

1. אבן יסוד של האתיקה היהודית היא ההתייחסות לאדם כמי שנברא בצלם אלוהים ובמשמעויות הרבות של הבנה יסודית זו. משמעות בריאת האדם בצלם אלוהים היא ההכרה שכל אדם באשר הוא ראוי להכרה בייחודיותו, בלי קשר לזהותו, למעשיו ולגילו, ויש להכיר בייחודיותו של כל אדם. במשנה (סנהדרין ד, ה) נאמר: "לפיכך נברא אדם יחיד בעולם, ללמד שכל המאבד נפש אחת, מעלים עליו כאילו איבד עולם מלא; וכל המקיים נפש אחת, מעלים עליו כאילו קיים עולם מלא". זהו הנוסח בכתב יד קאופמן ובכתב יד פרמה של המשנה. גם בגרסאות דפוס של התלמוד הירושלמי מצוטטת המשנה בנוסח זה, אך בגרסאות מגוונות של התלמוד הבבלי וגרסאות דפוס של המשנה מופיעה המילה "מישראל", ומתקבל הנוסח "כל המאבד נפש אחת מישראל, מעלים עליו כאילו איבד עולם מלא; וכל המקיים נפש אחת מישראל, מעלים עליו כאילו קיים עולם מלא". הרמב"ם ציטט את המשנה בספרו משנה תורה בהלכות סנהדרין יב, ג, וגם בחלק מהנוסחים של דבריו מוחלפת המילה "ישראל" ב"העולם". היעדרה או קיומה של המילה "מישראל" עוררו דיונים ממושכים: האם מדובר באמירה הומניסטית שרואה חשיבות עליונה בחייו של כל אדם ואדם שנברא בצלם אלוהים, או שמדובר באמירה לאומית שרואה חשיבות עליונה רק בחייו של אדם מישראל (כלומר יהודי). קודמת לדיונים אלה השאלה מהו הנוסח המקורי, והאם ייתכן שאחד הנוסחים הוא שיבוש שנוצר במהלך השנים. פרופ' אפרים אלימלך אורבך טען במאמרו שהמילה "מישראל" היא הוספה מאוחרת לנוסח: "קריאת המאמר במשנה בשלימותו [...] מורה בכיוון הנוסח שאינו גורס 'מישראל', שכן המדובר בהסקת מסקנה על חשיבותם של חיי האדם מן העובדה שהאדם הראשון נברא יחיד [...] ברם, המשנה מביאה את הדברים כתשובה על השאלה 'כיצד מאיימים על עדי נפשות'. עדי נפשות אלה מישראל הם, והם באו להעיד על נפש אחת מישראל שרצחה נפש אחרת מישראל. יש אפוא להבחין בין הנוסח של לימוד מוסר-השכל לבין השימוש שנעשה בו בפרוצדורה של חקירת העדים. שימוש זה עשוי היה בנקל להשגיר את המלה 'מישראל' לתוך גופו של המאמר מבלי כוונה מודעת לשנות את הוראתו המקורית. אבל למרות זאת מלמדות העובדות, שאשגרתא זו אינה מצויה אלא בחלק קטן של עדי הנוסח" (אורבך, תשל"א, עמ' 269).

2. למקורות העוסקים בחובה להתרפא מחולי מסוכן ראו למשל: ר"ן יומא ג, ב מדפי הר"ף, ד"ה חוץ מע"ז; מגן אברהם שכח, ו. על אודות ערך השמירה על הבריאות בכלל בהקשר של עבודת האל, ראו: משה בן מימון, תשל"ה, הלכות דעות ד, א, כא-כד.

מן העיר כשדבר בעיר ויש לצאת מן העיר בתחילת הדבר ולא בסופו (תשובת מהרי"ל סי' ל"ה) וכל אלו הדברים הם משום סכנה ושומר נפשו ירחק מהם ואסור לסמוך אנס או לסכן נפשו בכל כיוצא בזה.

כלומר אחריותו של האדם לזהות את הסכנה ולדאוג ממנה הרבה יותר מהחשש הרווח לעבור על איסור דתי. זאת ועוד, עליו לחשוש אף ממציאות שלא בטוח שתפגע בו, ואין להסתמך על נס או להסתכן כדי להצדיק את מעשיו.

עיקרון החובה למנוע סכנה ביהדות

המקורות היהודים בוטחים בערך הדתי של רפואה מונעת ובאמינותה המדעית. בנושא המניעה התלמוד קובע כי "סכנתא חמירא מאיסורא" (תלמוד בבלי, חולין י"ע"א) – הסיכון חמור מבחינה הלכתית מאשר האיסור הדתי. במסורת היהודית יש חובה להתרחק מן הסכנה ולמנוע אותה.

הרמב"ם (ספרד, 1138–1204), מגדולי הפוסקים בכל הדורות ומחשובי הפילוסופים בימי הביניים, שמלבד ידיעותיו הדתיות והפילוסופיות עבד כרופא לפרנסתו בארמון המלוכה במצרים, הסביר את המצווה להניח מעקה במקומות גבוהים:

אחד הגג ואחד כל דבר שיש בו סכנה וראוי שיכשל בו אדם וימות כגון שהיתה לו באר או בור בחצירו בין שיש בהן מים בין שאין בהן מים חייב לעשות להן חוליה גבוהה עשרה טפחים או לעשות לה כסוי כדי שלא יפול בה אדם וימות. וכן כל מכשול שיש בו סכנת נפשות מצות עשה להסירו ולהישמר ממנו ולהיזהר בדבר יפה יפה שנ' (דברים ד' ט') השמר לך ושמור נפשך, ואם לא הסיר, והניח המכשולות המביאין לידי סכנה, ביטל מצות עשה ועבר על לא תשים דמים. (משה בן מימון, תשל"ה, הלכות רוצח יא, יד)

מדבריו אנו למדים שכל דבר סכנה "מצות עשה להסירו ולהישמר ממנו ולהיזהר בדבר יפה יפה". מהציווי המקראי על מצוות מעקה למדנו שצריך לעשות מעשה להסיר את הסכנה בעצמו, ומלבד זאת ישנו ציווי מקראי להישמר מן הסכנה שנאמר "השמר לך".

אמירתו העקרונית של הרמב"ם מובילה למסקנה שישנה מצווה דתית להרחיק סכנה ולמנוע אותה – התקנת מעקה על גג או כיסוי בור וכן כל מכשול העלול לפגוע באדם, כגון מגפות ומחלות. לכן ישנה הצדקה תאולוגית לחסן ילדים כדי למנוע מהם מחלות קשות, מכיוון שזוהי גם כן סכנה צפויה בעתיד שאפשר למנוע אותה בהווה. מחלת החצבת, הקורונה ומחלות מדבקות אחרות עדיין קיימות, ואם יפסיקו קהילות או יחידים לחסן את ילדיהם ולהציב "מעקה" בדמות החיסון הקיים, יש סכנה של התפרצות המחלה בהיקפים אדירים.

ואכן, עם הזמן כמה רבנים פסקו שיש מצווה לאלץ מטופל לציית לתקנות בריאות הציבור, לפחות אלו שמיועדות למנוע פגיעה בזולת כגון הפצת מחלות.

לכן אי אפשר למצוא רגישות בין פסיקותיהם של הרבנים האלה ובין סבל אישי כאשר נזק בריאותי לרבים מוטל על הכף, וזאת לכאורה גם אם האדם סבור שאין הדבר תואם את השכל והסברה (בר"אילן, 2019, עמ' 144).

מכיוון שכל המחקרים שנעשו באחריות קבעו בלא צל של ספק שמלבד תופעות לוואי קלות אין תיעוד לתוצאות חמורות שנגרמו מחיסונים, ומאות מיליוני ילדים מתחסנים דרך שגרה, תמכו הרבנים במתן חיסונים. לעומת זאת, ברור שכל שירבה מספרם של אלה שאינם מתחסנים, כן תגבר הסכנה, ואם רבים יימנעו מחיסון – יש סכנה להתפרצות מגפות שיגרמו מוות המוני כפי שהיה טרם המצאת החיסונים.

העניין אף קשור לשאלה ההלכתית שנחלקו בה פוסקי ההלכה במרוצת הדורות: האם יש חובה מוסרית על האדם להיכנס לסכנה מסוימת ועתידיית כדי להציל את חברו מסכנה גדולה בהווה. מסקנת הדברים היא שאם מדובר בסכנה רחוקה ביותר שאינה מצויה כלל – חלה עליו חובה, וישנו הסכמה הלכתית שזוהי מדת חסידות (Rashi, 2021a). בעניין זה אין מחלוקת ולכל הדעות כאשר מדובר בחייו של האדם עצמו, חייב האדם להיכנס לסכנה רחוקה כדי להציל עצמו מסכנה קרובה. ממילא על האדם לעבור טיפול שיש בו מעט סיכון כדי להינצל ממחלה שהוא עלול לחלות בה בסכנה מרובה (להרחבה ראו וייס, תשפ"ג, סימן קכב–קכג).

גם בנושא החיסונים הסיקו הרבנים שאדם חייב לחסן את ילדיו כיוון שאין בחיסון סיכון כלל. כנגד זה היעדר החיסון מסכן את הילדים בעצמם, וקל וחומר כיוון שבהיעדר החיסון יש סכנה לרבים.

החובה המוסרית והדתית להתחסן ביהדות

החובה הדתית והמוסרית להתחסן כחלק מהשמירה על בריאותו של היחיד ושל הציבור גרמה לרב אשר וייס (ישראל, 1953–), מרבני חסידות צאנז, ומהרבנים החשובים כיום בירושלים, לפרסם פסיקה ייחודית על חובת החיסון מפני COVID-19. בפסיקתו שהתפרסמה בשנת תשפ"א כתב הרב וייס:

ואף שלא אוכל לומר שיש חובה להתחסן בחיסון זה, והרוצה להמשיך וללבוש מסכה ולהתרחק מחברתם של בני האדם כדי להגן על עצמו ועל סביבתו, זכותו לעשות כן, אבל נראה לכאורה דככל שיותר אנשים יתחסנו ואנשים ירגישו בטוחים יותר יפלו המחיצות בין איש לרעהו ותגבר הסכנה. ומשו"כ נראה שראוי להתחסן וזו ההנהגה הנכונה לפי ההלכה ומדות החסידות. (וייס, תשפ"א, עמ' ד)

כלומר אדם יכול להמשיך לשמור על ריחוק חברתי ולא להתחסן אם אינו חפץ בכך, אך ראוי יותר מבחינה מוסרית לעשות זאת. הרב וייס פסק שחייבים לחסן את הילדים משתי סיבות:

1. נימוקו הראשון של הרב וייס מזכיר את הצו הקטגורי של קנט מבלי לקרוא לו בשמו המקורי, אלא מנסח את הרעיון כאידיאל דתי. קנט כידוע קבע בצו הקטגורי: "עֲשֵׂה מַעֲשֶׂיךָ רק על פי אותו הַקָּל הַמַּעֲשִׂי אֲשֶׁר, בְּקִבְלְךָ אוֹתוֹ, תוּכַל לְרַצּוֹת גַּם כֵּן פִּי יְהוָה לְחַק כְּלָלִי" (קנט, 5871/3391, עמ' 77–87).

גם הרב וייס סבור שכל מעשה שאם רבים יעשו אותו הוא יביא לידי נזק ועוול, אף אם יחיד שיעשה מעשה זה אין בו כל נזק או עוול – אסור ליחיד לעשותו. הנימוק הוא שאסור ליחיד לעשות מה שאסור לרבים לעשותו. ולכן הוא מכנה את הנוהג כך "נבל ברשות התורה".

הוא קובע את העיקרון הזה על פי דברי התלמוד הבבלי, התלמוד הירושלמי ומדרשי חז"ל. בתלמוד, סנהדרין קט ע"ב מתוארת התנהגות שהייתה בסדום: מוכר שומים ובצלים היה מגיע לשוק העירוני, וכל אחד מהעוברים ושבים היה לוקח רק אחד ואומר: "אני לקחתי רק אחד", וכך היו מרוששים את המוכר. רש"י, גדול פרשני התלמוד, ביאר שכל אחד ואחד אמר "הרי לא לקחתי אלא דבר מועט", אך בתוצאה הסופית כולם גזלו את כל מה שהיה למוכר. בתלמוד הירושלמי, בבא מציעא טו ע"א מקשרים התנהגות זו לאנשי דור המבול, בהבנת התיאור המקראי "כי מלאה הארץ חמס". המדרש בראשית רבה מתאר זאת בדרך ציורית:

איזהו חמס ואיזה הוא גזל? אמר רבי חנינא: חמס – אינו שווה פרוטה, גזל – שווה פרוטה. כך היו אנשי המבול עושים: היה אחד מהם מוציא [לשוק] קופתו מלאה תורמוסים והיה זה בא ונוטל פחות משווה פרוטה וזה בא ונוטל פחות משווה פרוטה עד מקום שאינו יכול להוציאו ממנו בדין. אמר הקב"ה: אתם עשיתם שלא כשורה – אף אני אעשה עמכם שלא כשורה. (מדרש בראשית רבה פרשה לא)

מהמקורות האלה הסיק הרב וייס את העיקרון שכל דבר שאם יעשוהו רבים יש בו רשע ועוון – אסור אף ליחיד לעשותו:

והוא הדין והוא הטעם בנידון דידן, דרק משום שרוב בני האדם מחסנים את ילדיהם ומצעים אותם, יכולים המיעוט להמנע מן החיסון,³ אבל ככל שיותר ויותר אנשים ימנעו אף הם מלחסן את ילדיהם תגבר הסכנה, עד שאם רוב בני האדם ינהגו כמותם יחזור הדבר לקדמותו ונחזור לימי הביניים ומאות אלפים ימותו ממחלות קשות, וכל כה"ג החובה רובצת על כולם להתחסן. (וייס, תשע"ט, עמ' ה-ו)

נכון להיום, המציאות הוכיחה וטפחה על פנינו שאכן רבים נמנעו בתקופה האחרונה מחיסונם ואכן ילדים רבים נדבקו בחצבת.

2. נימוקו השני של הרב וייס הוא שיש ללמוד את החובה להתחסן מדין אחר העוסק בחובת ההשתתפות של כל בני העיר בשמירת העיר ותיקון חומותיה. הדין הנכתב בתלמוד הבבלי במסכת בבא בתרא (ח ע"א) ונפסק להלכה בשולחן ערוך (חושן משפט סימן קס"ג) מחייב

3. המיעוט שרשאי להימנע יכול לעשות זאת רק בהצדקה רפואית פרטנית מיוחדת. אב לשני ילדים שהיו להם תופעות לוואי שליליות לאחר קבלת חיסון שאל את הרב וייס האם לחסן את שאר ילדיו. הרב התיר לאותו אב להימנע מלחסן את שאר הילדים. הוא הסתמך על דברי התלמוד מסכת יבמות (סד ע"ב) הקובעת שמי ששני בניו מתו מחמת מילה לא ימול שאר בניו, ויש לחשוש גם לחיי שאר הילדים. בעבר חז"ל לא היו מודעים למחלת ההמופיליה שבה יש חסר ברכיב הקרישה בדם והחולה יכול לדמם למוות לאחר פציעה קלה, ולכן קבעו שאם שני ילדים מתו מחמת מילה אין למול את שאר הבנים. עם זאת הוא מדגיש ואומר שהפטור הוא רק "כשיש מקום לתלות את התופעות לחיסונים, ומן הראוי והצורך לפנות לרופאים מומחים שמא ימצאו סיבות אחרות למחלות שהופיעו סמוך לחיסונים שאינם קשורות לחיסונים כלל [...] אם אכן כל המשפחות כולן יחסנו את ילדיהם ורק אותם המעטים שהוכח לגבי ילדיהם שאכן הופיעו בהם תופעות לואי חמורות ימנעו מלחסן לא יהיה בזה סיכון ממש". (וייס, תשע"ט, עמ' ח)

את כל בני העיר להשתתף בהוצאות השמירה או בשמירה בפועל. זאת על אף שברור שאם אחד ישתמט מלשמור או לשלם לא תתמוטט החומה והאויב לא ייכנס לעיר. ובכל זאת, חובת השמירה מוטלת על כולם במידה שווה ואין האחד רשאי להשתמט ממנה. "כך גם בנידון דידן, דכל דבר שהוא תיקון החברה וצורך הציבור כולם שותפין בו וכל אחד מהם צריך לתרום את חלקו בשוה, ואין לחלק בין חובה ממונית לחובת החיסון ודין אחד לזה ולזה" (וייס, תשע"ט, עמ' ו). מכיוון שאפשר לכפות על תושבי העיר לשאת בעלויות הכרוכות בבניית החומה ובמימון השמירה, כך אפשר לכפות את ההורים לחסן את ילדיהם הנשלחים למערכת החינוך. באותה מידה כשם שאפשר לגרש מהעיר את מי שאינו מוכן לשלם את איגרת השמירה, כך אפשר למנוע את כניסתו של ילד לא מחוסן למערכת החינוך העלול להפיל את "חומת ההגנה החיסונית" של הילדים.

עם זאת הרב וייס לא עסק בשאלת הכפייה הישירה או העקיפה של חיסוני ילדים במערכת החינוך (להרחבה בעניין זה מבחינה מוסרית ודתית ראו Rashi, 2022; Rashi, 2021b).

כפיית טיפול רפואי באתיקה היהודית

לצד חובתו של אדם לשמור על בריאותו, יש מקום לומר שמבחינה הלכתית אין לכפות עקרונית טיפול רפואי. דברים מעין אלו כתב הרב משה פיינשטיין (1895–1986), שהיה מגדולי פוסקי ההלכה החרדים לאחר השואה, יושב ראש מועצת גדולי התורה של אגודת ישראל בארצות הברית וראש ישיבה בניו יורק. פסיקותיו הנחו את כלל הציבור האורתודוקסי במחצית השנייה של המאה העשרים. הרב פיינשטיין הסביר שאם יש סכנה בטיפול אף שהיא פחותה מהסכנה של המחלה אין לכפות אותו בכוח:

ובאם יש בהרפואה עצמה איזו סכנה, אבל הרופאים נוהגין ליתן רפואה זו להחולה שיש לו מחלה מסוכנת, שמדת סכנה של הרפואה פחותה הרבה מסכנת המחלה, אין ליתן בעל כרחיה בכל אופן (פיינשטיין, תשמ"ה, חלק ב, פרק עג).

הרב פיינשטיין דן שם בהזנה בכפייה לחולה מסוכן, ונראה מדבריו שחשש מסכנות אלו של טיפול בכח:

בעל כורחו ממש שצריך להחזיקו בכח ולהאכילו – אין לעשות כן לגדול בר דעת [...] צריכין להשפיע עליו לעשות כציווי הרופא, ואם לאו אין שייך לעשות כלום (פיינשטיין, תשמ"ה, חלק ב, פרק עד).

נראה מדבריו של הרב פיינשטיין שמה שאפשר לעשות עם מבוגרים הוא שכנוע מילולי ולא כפייה ישירה ואפילו עקיפה. בתשובה אחרת כתב הרב פיינשטיין במפורש שאפילו אם כל רופאי בית החולים סבורים שזו הרפואה הנכונה עדיין יש להיזהר לא לפגוע בחולה בכפייה. החשש שלו היה "שאם ייבהל מזה [...] אפשר שיזיקהו וגם ימיתהו, ויהי זה כאילו המית אותו בידים" (פיינשטיין, תשמ"ה, חלק ב, פרק עג). כלומר ישנה סכנה באכיפה שתביא לידי נזק ואפילו מוות. לכן לדעתו הדרך הראויה להתמודד עם חולה מסוכן שלא רוצה שיטפלו בו היא בעיקר בשכנוע ובדברים רכים.

שאלה מתקדמת יותר היא האם אפשר לכפות טיפול רפואי לא רק כשמדובר במחלה קיימת הדורשת רפואה מיידית, אלא אף "רפואה מונעת", שתכליתה מניעת מחלה וסיכון עתידיים. על אף עקרון הבחירה החופשית המעוגן היטב באתיקה היהודית, כשאר זכויות האדם, גם הוא אינו מוחלט. כאשר ניצב לפניו ערך קדושת החיים, ואפילו איכות החיים ושלמות גופו של האדם (גם כשאין סכנה ממשית לחיי האדם אלא רק לפגיעה קטנה בבריאותו ושלמות גופו), הערכים האחרונים גוברים לעיתים על זכותו להימנע מטיפול רפואי שאינו רוצה בו.

הרב יוסף שלום אלישיב (1910–2012), שהיה מנהיג הציבור החרדי בתחילת המאה העשרים ואחת, סבר שמוטלת חובה על הורים להסכים למתן חיסונים מקובלים לילדיהם, על אף חששותיהם, מפני שהחיסונים נעשו שגרתיים ויעילים, וסירוב לחסן את הילדים על יסוד חששות בלתי מאומתים מנוגד להלכה (Tatz, 2010, p. 48).

הצידוק ההלכתי עשוי להישען על שלושה יסודות עיקריים לכאורה:

א. התלמוד הבבלי (סנהדרין עג ע"א) מתיר למי שנתון בסכנת חיים, להציל את חייו גם במחיר פגיעה במי שרודף אותו ומאיים על חייו או שלמות גופו, בין במישרין בין בעקיפין. הפרטים בדינים האלה רבים, ולכן לא נאריך בהם כאן. אך יש להדגיש שתחולתם של ההיתרים האלה מוגבלת בדרך כלל לסכנה ממשית ל"נרדף" ולא לפגיעה מזערית. ממילא ההיתר להשתמש בדין זה כדי לכפות טיפול רפואי על נשא של מחלה מידבקת מוגבל לפעמים שבהן החשש לפגיעה הוא ברמה גבוהה של סבירות ובנזק של ממש ולא בחשש קל במישור ההסתברותי.

ב. ישנה חובה דתית ביהדות להשיב אבדה לאדם (דברים כב, א). לפי האתיקה היהודית, חובת "השבת אבדה" חלה גם על "השבת" גופו של אדם, כלומר תיקונו ולא רק השבת נכסיו. יש מקום לומר שאפשר עקרונית לכפות על אדם לקבל את האבדה שאיבד, ובכלל זה כאשר הוא "מאבד" את בריאותו כשאינו רוצה בהצלת עצמו.

ג. לכאורה לכל קהילה ומנהיגיה יש סמכות לתקן תקנות לטובת הציבור. כאן התירו לעיתים חכמי ההלכה לכפות רפואה מונעת על האדם, הגם שהסכנה הנשקפת ממנו באותה שעה מועטה, כדי למנוע סכנה גדולה בעתיד ולהציל את הכלל ממחלות נגיפיות מידבקות (הכהן, תשע"ט).

הרב שלום קמנצקי מפילדלפיה טוען כי אומנם נכון לחברה לחייב חיסון רחב היקף מבלי לדאוג לסיבוכים החמורים הנדירים, אך אנשים עשויים לסרב לחיסון כל עוד אין בסירובם סיכון לבריאות הציבור. אם היו הרבה אנשים המסרבים להתחסן עד כדי גרימת סיכון לבריאות הציבור, אזי החברה עשויה לחייב את כולם להתחסן. בשלב זה לא יהיה נכון שנבחר אילו אנשים עשויים להיות פטורים מהסיכון הקטן לחיסון בעוד אחרים נאלצים לעשות אותם. כמובן, זה לא חל על אנשים שאינם יכולים להתחסן (Eisenberg, n.d.).

כפייה עקיפה של חיסוני COVID-19 על פי האתיקה היהודית

אשר לכפיית החיסונים החדשים והניסיוניים נגד הקורונה התבטא הרב יובל שרלו (1957–) מראשי רבני ארגון צהר. בריאיון עימו אמר הרב שרלו ש"אם מי שלא מתחסן מסכן את הציבור בוודאי שלציבור מותר להגן על עצמו ולכפות את היחידים, עם זאת יש גם זכויות לאדם שלא יכניסו לגופו חומרים שלדעתו מזיקים לו. אני סבור שמכל הפרוצדורות הרפואיות חיסונים הם המהפכה המשמעותית ביותר של עולם הרפואה, אבל לא כל דבר המערכת יכולה לכפות". הרב שרלו סבר כי "אנחנו לא כופים אבל ניתן להטיל הגבלות, מי שלא התחסן לא יוכל להגיע למקום שבו יש סכנת הדבקה גדולה. זו גם אחריות מוסרית של אותו אדם" (כהן, 2020).

כפייה עקיפה נדונה גם באתיקה היהודית. ממקורות אחדים ראוי להסיק על עמדת האתיקה היהודית בסוגיה זו.

בימי קדם סברו שה"צרעת" היא מחלה מידבקת. עקב כך ציוותה התורה להרחיק את מי שלוקה בצרעת לצאת מחוץ לסביבתו הטבעית, ובלשון המקרא: "בדד ישב, מחוץ למחנה מושבו" (ויקרא יג, מו). הרמב"ן, רבי משה בן נחמן (ספרד–ארץ ישראל, המאה הי"ג), שמלבד היותו רב היה גם רופא, ראה בהרחקה זו לא רק משום עונש אלא גם משום מגיעת נזק מאחרים. עדות לקיומה של הרחקה זו הלכה למעשה מצויה כבר במקרא, בסיפור על ארבעת המצורעים (מלכים ב ז, ג) שבעת המצור על שומרון לא הורשו להיכנס לעיר וישבו בפתח השער. רמז להרחקה מעין זו מובא גם במשנה שנכתבה כבר במאה השנייה לספירה, ובה נקבע שהמצורע שנכנס לבית הכנסת, עושים לו מחיצה גבוהה עשרה טפחים על רוחב ארבע אמות. הוא נכנס ראשון ויוצא אחרון (נגעים יג, יב). לא בכדי בית הכנסת משמש מוקד לעיסוק הלכתי מפורט גם בנושא זה. זאת בזכות ההכרה במקומו של בית הכנסת כמוקד קהילתי חשוב שפעולות קהילתיות רבות מתנהלות בו בכל השנה (Rashi & McCombs, 2017). מאותה סיבה רבי חיים פאלאג'י (1787–1868) שהיה פוסק, פרשן ומקובל, מגדולי חכמי תורכיה, סיפר בספרו נשמת כל חי שבתחילת דרכו כרב נשאל "על בית כנסת שהיה שם אדם אחד שהיה רופא, ובזמן המגפה ריפא חולים במגפה והוא רצה לבוא ולהיכנס לבית הכנסת. שאר החברים בקהילה עיכבו אותו שלא להיכנס מכיון שהם חששו שמא יחלו בגללו" (פאלאג'י, 1837, חושן משפט סימן מט). הרב פאלאג'י הצדיק את המתפללים ופסק לא לתת לרופא להיכנס לבית הכנסת.

את אחריות זו כלפי האחר בתקופת מגפה דרש גם הרב ישראל ליפשיץ (1782–1860). הרב ליפשיץ היה מהחשובים בקרב רבני גרמניה ומחבר הפירוש "תפארת ישראל" על המשנה. בפירושו על המשנה הוא כתב בין השאר:

כשיש חס ושלום מחלה מדבקת, ואפילו ספק מדבקת כמו הכולירה וכדומה, אסור לשכור אנשים שישרתו אותו או לקבור את מי שמתו מבני משפחתו. (ליפשיץ, תשנ"ט, כתובות ז אות א)

כלומר אחריותו של האדם היא לא להעסיק אנשים בשירותו ורווחתו האישית, כאשר הוא עלול לסכן אותם (Rashi, 2020).

גם בימינו רבנים מזרמים מגוונים ביהדות ציינו שאפשר למנוע מילד שלא התחסן להיכנס לבית הספר כחלק מהדאגה לבריאות הציבור.

לדברי הרב יצחק זילברשטיין, מראשי הציבור החרדי הליטאי, יש לבית הספר זכויות מלאות לשלול כניסתם של אותם ילדים (לא מחוסנים) לבית הספר עד שיקבלו את החיסונים. הרב הרשל שכטר, ראש ישיבה בישיבה יוניברסיטי, קבע כי כאשר המדינה מחייבת את החיסונים, כמו בקבלת חיסונים לפני הכניסה לבית הספר, האדם יהיה מחויב להתחסן על פי התפיסה של "דינא דמלכותא דינא" (DiPoce and Buchbinder, 2001, p. 99).

לפי זאת ברור שלבית ספר או הילה מותר מבחינה הלכתית לחוקק תקנה שלפיה יש לקבל חיסון ולמנוע מאדם לא מחוסן להיכנס לבית הספר.

סיכום ומסקנות

בשנת 1947 ביקש מנכ"ל אונסקו מהמנהיג היהודי, מהטמה גאנדי, לכתוב מאמר על זכויות האדם. גנדי השיב לו: "למדתי מאמי, שהייתה אנאלפביתית אך אישה חכמה, שכל הזכויות נובעות רק מחובות" (Moyn, 2017, p. 151).

המאבק בקורונה המחיש לנו את הבעייתיות של שיח הזכויות. לשפת זכויות האדם ישנו מקום בזמן שגרה, אך היא צריכה לסגת בשעת חירום. הסגרים והמגבלות ברחבי העולם פגעו במהלך 2020 בזכויות אזרח למיניהן, מתוך הבנה שמדובר בכורח המציאות.

המסורת היהודית הדגישה את החובות שקודמות לזכויות. אין זה אומר שצריך לוותר על הצדדים הטובים של זכויות האדם; שפת החובות כוללת גם אותם. גם אם לאדם אין "זכות לחיים", מגן עליו הציור "לא תרצח"; גם אם אין "זכות לקיום בכבוד", יש חובה לכבד כל אדם; גם אם אין "זכות לחופש דיבור", אסור להשתיק. כך הוא בעניין זכויות המייצגות מציאות מוסרית ממשית.

נקודת המוצא של שפת הזכויות היא שהחברה האנושית היא אוסף של יחידים מבודדים המתבצרים בזכות המוחלטת שלהם, ופונים לאחרים רק כדי להגן על זכויותיהם האמיתיות או המדומיינות. זה רחוק מאוד מהמציאות הממשית שלנו. האמת היא שכולנו רקמה אנושית אחת, שכולנו תלויים זה בזה, מכיוון ששום אדם אינו אי.

למשל חסידי הזכויות הקיצוניים טוענים שלחברה אין זכות לכפות על אזרחיה שימוש בחגורות בטיחות בזמן נהיגה, כי לכל אדם יש זכות לסכן את עצמו. המשפטנית מרי אן גלנדון כתבה על הטענה הזו שנדירים הנהגים שאין להם ילד, הורה, רעיה או בעל; ושם הנהג תובע הזכויות ייפצע קשה בתאונה, הרי החברה כולה תישא בהוצאות הטיפול בו (Glendon, 1991, p. 46).

תקופת המגפה הפריכה את ההנחה האישית של תורת הזכויות. הנגיפים דילגו בקלילות על פני החומה הדמיונית שבין אדם לאדם. מבחינתם ברור שכולנו רקמה אנושית אחת. טוב שנכבד את

הייחוד של כל אחד מאיתנו, טוב שנגיח לכל אחד מרחב פרטי, טוב שנשאיר לכל אחד את החופש לבחור איך יחיה את חייו, כמידת האפשר. אבל תורת החובות, כפי שטוענת האתיקה היהודית, יודעת שמידת האפשר הזו אינה אינסופית. הפעולות של כל אחד מאיתנו משפיעות על סביבתו, ולכל אחד יש אחריות לסובבים אותו. לא טוב ולא כדאי להכריח אנשים להתחסן, אבל מתבקש לדרוש מכל אחד את המינימום המוסרי: אם קיבלת החלטה שעלולה לסכן אחרים, לפחות תהיה נכון לשלם את מחיריה (נבון, 2021).

הדרישה לשמירה על בריאות הפרט והקהילה אינה נושא רפואי בלבד. לאורך ההיסטוריה, החל מימי התנ"ך, התגבשה ההבנה בתוך היהדות שחלק מההתחייבויות הדתיות של הפרט הוא לדאוג לבריאותו כמו לבריאות הקהילה, גם בתקופות רגילות וגם במצבי חירום. אם זמנים נורמליים מחייבים שמירה על בריאות האדם, בוודאי במהלך מגפות, ההצדקה הדתית להגנה על בריאות הציבור ועיגון התנהלות הציבור עשויים להפחית את הסיכון לפגיעה בבריאות הציבור.

החיסון מפני מחלות מדבקות ובעיקר COVID-19 הוא צורך בלתי נמנע כדי לשמור על בריאות הציבור. אומנם על פי האתיקה היהודית אי אפשר לכפות ישר את החיסון על אנשים מבוגרים וקטינים, אבל גופים מסוימים יכולים לכפות את החיסון בעקיפין מתוך הגנה על הציבור באי-הכנסה של מי שלא התחסן למערכת החינוך או למרחב הציבורי. מתוך כך קיימו את החובה הדתית והמוסרית לבריאות הציבור.

רשימת מקורות

אורבך, א"א (תשל"א). 'כל המקיים נפש אחת...': גלגוליו של נוסח, תהפוכות צנזורה ועסקי מדפיסים. תרביץ, מ(ג), 268–284.

בראילון, י"מ (2019). אתיקה רפואית ביהדות: היסטוריה, הלכה והחוק הישראלי (ע' לוטם, תרגום). י"ל מאגנס.

הכהן, א' (תשע"ט). על חיסונים וסרבני חיסון: "לא לעולם חוסן". דעת, 484. <https://www.daat.ac.il/mishpat-ivri/skirot/skira.asp?id=294>

וייס, א' (תשפ"ג). מנחת אשר (כרך ג). מכון מנחת אשר.

וייס, א' (תשע"ט). אם מותר להימנע מחיסון ילדים. שיעור מרן הרב שליט"א: קונטרס שבועי, כג(י), א–ח.

וייס, א' (תשפ"א). בענין החיסון החדש לקורונה. שיעור מרן הרב שליט"א: קונטרס שבועי, יח(י), א–ח. https://m.torahbase.org/pdf/Mikeitz_he_5781.pdf

משה בן מימון (תשל"ה). משנה תורה: הוא היד החזקה (ש' פרנקל, עורך, כרך א). קהילת בני יוסף ושבתי פרנקל.

משה בן מימון (1977). מורה הנבוכים. (י' קאפח, עורך). מוסד הרב קוק.

- כהן, ש' (2020, 19 בנובמבר). שאלת השאלות: את מי לחסן ראשונים? ערוץ 7.
<https://www.inn.co.il/news/457912>
- ליפשיץ, י' (תשנ"ט). משניות זכר חנוך תפארת ישראל יכין ובוועז (כרך ה). וגשל.
 נבון, ח' (2021, 12 במרץ). דרוש מינימום מוסרי. מקור ראשון.
<https://www.makorrishon.co.il/opinion/323791>
- פיינשטיין, מ' (תשמ"ה). ספר אגרות משה: חושן משפט חלק ב.
 פאלאג'י, ח' (1837). נשמת כל חי (כרך ב). יתמי בצלאל הלוי אשכנזי.
 קנט, ע' (1933). הנחת יסוד למטפיסיקה של המדות (מ' שפי, מתרגם). האוניברסיטה העברית.
 (המקור פורסם ב-1785).
- קארו, י' (2009). שולחן ערוך: אורח חיים (ד' איכנולד, עורך). משכל.
- Bouayed, J., Hefeng, F. Q., Desai, M. S., Zhou, B., Rashi, T., Soulimani, R., & Bohn, T. (2021). Anti-pandemic lessons and altruistic behavior from major world religions at the time of COVID-19. *Brain, Behavior, And Immunity*, 95, 4–6. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2021.04.023>
- Center for state, tribal, local, and territorial support centers for disease control and prevention. (2022, February). *State school immunization requirements and vaccine exemption laws*. <https://www.cdc.gov/phlp/docs/school-vaccinations.pdf>
- DiPoce, J., & Buchbinder, S. S. (2001). Preventive medicine. *Journal of Halacha and Contemporary Society*, 42, 70–101.
- Dubé, E., Laberge, C., Guay, M., Bramadat, P., Roy, R., & Bettinger, J. (2013). Vaccine hesitancy: An overview. *Human Vaccines & Immunotherapeutics*, 9(8), 1763–1773. <https://doi.org/10.4161/hv.24657>
- Eisenberg, D. (n.d.). *The ethics of smallpox immunization: A Jewish perspective on the controversial issues surrounding immunization*. <http://www.aish.com/ci/sam/48943486.html>
- Glendon, M. A. (1991). *Rights talk: The impoverishment of political discourse*. The Free Press.
- Grabenstein, J. D. (2013). What the world's religions teach, applied to vaccines and immune globulins. *Vaccine*, 31(16), 2011–2023. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2013.02.026>
- Koppaka, R. (2011). Ten Great Public Health Achievements – United States, 2001–2010. *Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR)*, 60(19), 619–623. <https://stacks.cdc.gov/view/cdc/107651>
- Lai, Y. K., Nadeau, J., McNutt, L. A., & Shaw, J. (2014). Variation in exemptions to school immunization requirements among New York State private and public schools. *Vaccine*, 32(52), 7070–7076. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2014.10.077>

- Moyn, S. (2017). *Human rights and the uses of history* (Exp. new ed.). Verso.
- Omer, S. B., Salmon, D. A., Orenstein, W. A., deHart, M. P., & Halsey, N. (2009). Vaccine refusal, mandatory immunization, and the risks of vaccine-preventable diseases. *The New England Journal of Medicine*, 360(19), 1981–1988. <https://doi.org/10.1056/NEJMsa0806477>
- Rashi, T. (2020). Justifications for medical quarantine in Jewish ethics. *Journal of Religion and Health*, 59(6), 2678–2691. <https://doi.org/10.1007/s10943-020-01083-8>
- Rashi, T. (2021a). Committing to endangerment: medical teams in the age of corona in Jewish ethics. *Medicine, Health Care, and Philosophy*, 24(1), 27–34. <https://doi.org/10.1007/s11019-020-09983-y>
- Rashi, T. (2021b). The moral and religious obligation to vaccinate children in Jewish ethics. *Acta Paediatrica*, 110(11), 2964–2967. <https://doi.org/10.1111/apa.16024>
- Rashi, T. (2022). The joint responsibility of the religious leadership and medical staff to encourage the vaccination of children. *Acta paediatrica*, 111(1), 192. <https://doi.org/10.1111/apa.16153>
- Rashi, T., & McCombs, M. (2017). Biblical Antecedents of Modern Agenda-Setting: Religious Platforms in Lieu of Mass Media. *ESSACHESS: Journal for Communication Studies*, 10(2), 77–92. <https://www.essachess.com/index.php/jcs/article/view/389>
- Rechel, B., Richardson, E., & McKee, M. (Eds.). (2018). *The organization and delivery of vaccination services in the European Union: Prepared for the*. World Health Organization. https://ec.europa.eu/health/sites/health/files/vaccination/docs/2018_vaccine_services_en.pdf
- Tatz, A. (2010). *Dangerous disease & dangerous therapy in Jewish medical ethics: Principles and practice*. Targum Press.
- World Health Organization. (n.d). *Ten threats to global health in 2019*. <https://www.who.int/news-room/spotlight/ten-threats-to-global-health-in-2019>

Abstract

The Absorption of the Jewish Deportees from Tel-Aviv Jaffa During WWI as a Touchstone of the Local Leadership in Tiberias

Ido Israeli

Aside from the immense political changes caused by WWI in the Land of Israel, it also accelerated internal processes in Jewish society. The disconnection from the sources of financial support which retained them before the war, put the traditional leadership institutions in a predicament that created an opportunity to alter the order of leadership in Tiberias, as in the other concentrations of the Old Yishuv, namely the Four Holy Cities.

The deportation of the Jewish residents of Tel-Aviv Jaffa in the spring of 1917 and the arrival of hundreds of these families to Tiberias, were a catalyst for the weakening of the traditional leadership, and contributed to the rise in power of the national leadership that established organizations to aid the deportees and the local residents.

But, in contrast to the assertion accepted in research stating that the residents of Tiberias did not welcome the deportees and "chose to ignore and renounce the deportees' strife and did not take part in the general effort", this article reveals a different side of the coin and puts things in perspective.

Most of the sources this article is based on are primary sources from three archives: The Hakham Bashi archive, the Pinhas Lavon Institute for Labor Movement Research, and the Central Zionist Archives. For some, this is the first time they have been researched.

Keywords: The deportation of Tel-Aviv Jaffa; Hakham Bashi; The Immigration Committee; The Sephardic community in Tiberias; Meir Dizengoff.

I Read you Profundity - Aaron - 'In the tunnel in the field'

Nurit Cederboun

The article presents a discussion and interpretation of an exhibition. The exhibition is defined and described as an event - a phenomenon. The perusal of the exhibition is based on a process of interpretive reading based on the intertextual interpretive reading approach. In the spirit of the postmodern reading approach, the phenomenon (the exhibition) is defined as a 'visual text' and as such it stands up to an interpretive reading.

The purpose of the reading is to observe the observed phenomenon, and to see how the seen/read can be broken down into its various components, while searching for clues, symbols, concepts, images, sayings and understanding together with these and from them a deeper meaning about the exhibition.

This is not an artistic criticism of the exhibition, nor is it an attempt to touch on the 'author's intention'. The goal is to show how this type of phenomenon can be treated as an interpretive text and as such bring it together with deep insights in contexts - Personal- mental, social, artistic, local, culture and religious.

Keywords: Intertextuality, interpretive reading, visual text, exhibition, photography, art.

A different tune: Podcasts as a tool for empowering students with learning difficulties

Ella Ben-Atar

The education system has been repeatedly called on to commit to differentiated teaching, such that students' heterogeneity is met with adjusted instruction. Integrating podcast production into the education system provides an opportunity for developing a pedagogical tool that offers interdisciplinary and hybrid learning that can potentially answer this need. This research proposes that for students with attention and emotional difficulties, this teaching tool is advantageous compared to frontal learning in a traditional classroom.

The research question refers to the ability of the podcast as a teaching tool to help students with emotional and learning difficulties to develop their academic and social skills. The research followed an innovative pedagogical program during which students created two podcasts, one addressing a social issue and the other presenting a topic from biblical studies.

The research methods included content analysis of the produced podcasts, observations, in-depth interviews, and feedback by students and teachers. The findings indicate that the combination of operating a radio studio and working on social and academic skills may empower students and improve their sense of competence and academic performance, as well as their oral and written communication skills.

Keywords: educational radio, podcast, hybrid learning, attention and concentration learning difficulties, meaningful learning.

The relationship between reading and diglossia to reading comprehension: a comparison between students with learning disabilities and students without learning disabilities in first grades

Saied Bishara

The purpose of the study was to examine the relationship between the level of reading according to diglossia (literary language and spoken language) and the level of reading comprehension among students with learning disabilities compared to students without learning disabilities in the first grades of elementary schools. For the purpose of the study, 60 students were sampled in the first grades of integration in elementary schools, of which 30 students have learning disabilities (50%) and 30 students without learning disabilities (50%), and were tested using two tests: a reading test (accuracy and fluency in literary and verbal language) and a reading comprehension test.

This study's findings show significantly better measures of reading skills and reading comprehension in the students without learning disabilities, and significant interaction between reading and reading comprehension in the entire study population. In view of the marked gaps between the two populations of students, it is important to pay special attention to the population with learning disabilities and strive to help these students improve on the measures tested in this study (reading skills and reading comprehension). This could have a positive impact on a variety of other pedagogical-related phenomena, such as academic achievements in school subjects.

Keywords: reading, diglossia, reading comprehension, learning disabilities, first grade.

Learning strategies in an excellence teacher training program

Michal Dell and Rachel Hess-Green

Learning strategies are very important because they improve the learning process and connect diverse fields. Many studies show that it is possible to teach learning strategies to students and teachers, so it is important to examine these strategies in teacher training students. This article will deal with an action research done with excellent students at a teacher training college for several months. In this study, existing strategies of the students were examined and a workshop was held in which learning strategies in the areas of time and attention management were taught and practiced. The research was qualitative and tried to examine which learning strategies students in the excellence program have at the beginning of their studies, and which strategies develop during the studies and during the workshop. It was found that the participants have a positive self-concept in the areas of motivation, diligence, and effort and that there are time management strategies among the students since high school, especially in preparation for exams. According to the students, the strategies learned contributed to the improvement of time management and learning and relaxation from the pressure of studies. This article emphasizes the importance of teaching learning strategies to excellent students for teaching. Although most research in the field of learning strategies has dealt with students with learning disabilities, teaching strategies can contribute to the population of excellent students.

Keywords: Learning strategies, teaching learning strategies, time management, attentionmanagement, excellentstudents, excellenceprogram.

"Planned" or "Contrived" Teamwork in Teachers' Rooms in Israel

Oren Cohen Zada

This study examined forced and planned regularities imposed by school administration to facilitate teamwork among teachers. The study's question was: How will mutual agreements and influences be formed between school principals and teachers in building teamwork suitable for the whole teaching staff? The study's goal was to explore the possibility of bridging the existing gaps in issues pertaining to teamwork between school principals and teaching staff. The in-depth interviews with 60 principals and teachers of the Southern District in Israel revealed the teachers' feelings regarding forced and contrived teamwork and demonstrated the principals' reasons for choosing forced and contrived teamwork forms. The study showed the explicit necessity of satisfying teachers' work-related needs: allowing them to exercise judgment and autonomy, trust and flexibility in determining regularities, and a content choice that forms the core of teachers' work-related needs. The study indicated that the principals justified planned teamwork as a means to create opportunities for collaborations and more consistent relationships among different teachers at the school, to prevent acquiescence and group complacency, and encourage them to "leave their comfort zone". This pioneering study drew attention to the consequences of forced and contrived teamwork.

Keywords: autonomy, planned/organized teamwork, forced and contrived teamwork, balkanization, catharsis, Covid-19 crisis.

Inclusion as a two-sided container – Constructing a mother's inclusion of her son: A case study

Dita Fischl and Smadar Ben Asher

Inclusion is studied in this paper on two levels: The psychological level, in the context of a container that receives and protects. The psychological level is expressed in the personal aspects of the mother, regarding the inclusion of herself and her son; The second level, a social one, is part of a process of bypassing barriers, participation, involvement, and acceptance in a new community, for mother and her son (social inclusion). The paper presents observances that combine two concepts, container- which requires defense for mother and child, from the mother's point of view; and social inclusion in the family and community, aimed to accept and involve the new, stranger, and diverse. This is a self-inquiry, narrative research, using bricolage tools (Kincheloe, et al., 2011).

Analysis results show that psychological inclusion requires self-acceptance before accepting/ including the baby, linked to acceptance of social and personal norms, preceding motherhood; Also, there are interactions between self and baby inclusion (inner), and social inclusion (outside the container), that contribute to the mother's feelings of belonging and involvement, enabling her to contain her children, and her firstborn difficulties.

Keywords: Psychological inclusion (containment), social inclusion, motherhood, parenthood, communication disorder (SCD), belonging.

The Atmosphere as a Comprehensive Educational Tool in Slonim Hasidism – Applied Thought

David Kapach

This article deals with a unique Hasidic educational medium – the atmosphere. The discussion will take place in the context of the educational philosophy of Rabbi Shalom Noah Berezovsky, Belarus 1911 – Jerusalem 2000, and is based on his educational writings. The article points to the uniqueness of this medium, its mode of operation, called "Meemiala" (by the way), and its educational advantages such as the ability to bring about change while maintaining a sense of freedom in the student. A comparative study of this philosophy against recent educational studies raises points of controversy, but quite a few common themes. Although the religious-mystical dimension of thought and the authority of the thinker, which served as Rebbe, the proposal is to get acquainted with the ideas and open to the possibility of implementing the Hasidic atmosphere even outside Hasidic society.

Keywords: Slonim Hasidism, Educational atmosphere, Educational applied thought, Educator's personality.

The ethics of forcing vaccinations in the education system

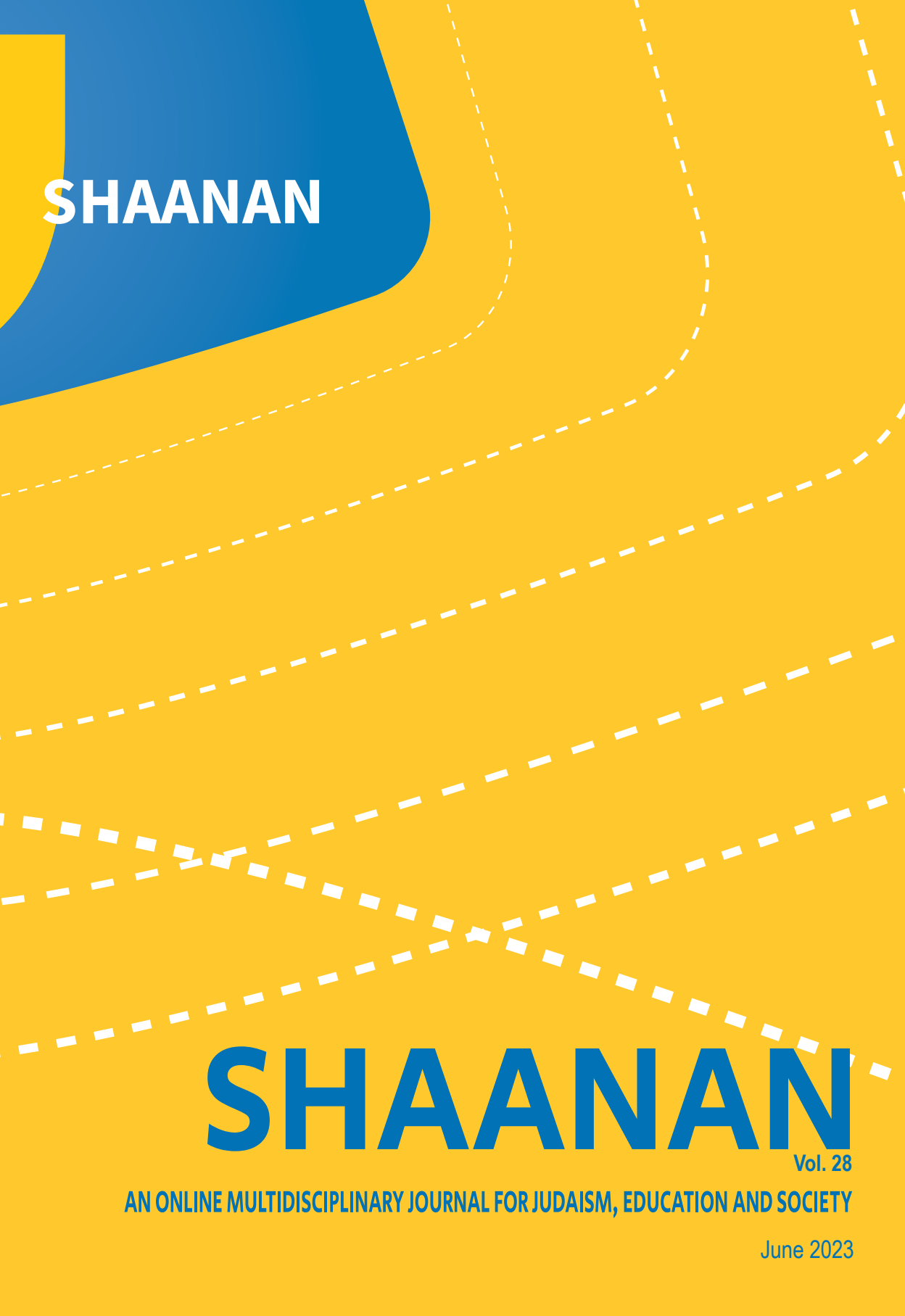
Tsuriel Rashi

The COVID-19 pandemic broke out at the end of 2019 and has already led to the deaths of a few million people. In 2020, several pharmaceutical companies announced that they had succeeded in producing effective vaccines and after approval by the various regulatory bodies, countries started to vaccinate their citizens. With the start of the global campaign to vaccinate the world's population against COVID-19, there was a strong renewal of the debate about the possibility of enforcing vaccination, either directly or indirectly. This article presents the stand that Jewish ethics takes on this issue. According to the norms of Jewish ethics, a moral person has an obligation toward his fellows and G-d to be vaccinated. Notwithstanding the importance of vaccination, Jewish ethics does not allow direct coercion but recognizes that someone who does not get vaccinated presents a danger to the public and so can be prevented from circulating freely.

Keywords: Education System, Compulsion of Vaccinations, COVID-19.

Table of Contents

President's Message	6
Prologue	7
 Articles in Humanities	
Ido Israeli	8
The Absorption of the Jewish Deportees from Tel-Aviv Jaffa	
Nurit Cederboun	25
I Read you Profundity - Aaron - 'In the tunnel in the field'During WWI as a Touchstone of the Local Leadership in Tiberias	
 Articles in Education and Society	
Ella Ben-Atar	53
A different tune: Podcasts as a tool for empowering students with learning difficulties	
Saied Bishara	70
The relationship between reading and diglossia to reading comprehension: a comparison between students with learning disabilities and students without learning disabilities in first grades	
Michal Dell and Rachel Hess-Green	89
Learning strategies in an excellence teacher training program	
Oren Cohen Zada	101
"Planned" or "Contrived" Teamwork in Teachers' Rooms in Israel	
Dita Fischl and Smadar Ben Asher	122
Inclusion as a two-sided container – Constructing a mother's inclusion of her son: A case study	
David Kapach	145
The Atmosphere as a Comprehensive Educational Tool in Slonim Hasidism – Applied Thought	
Tsuriel Rashi	179
The ethics of forcing vaccinations in the education system	
English Abstracts	194

The background is a solid yellow color. In the top-left corner, there is a blue shape with a rounded right edge. The word "SHAANAN" is written in white, bold, sans-serif capital letters within this blue shape. Several white dashed lines of varying lengths and slopes are scattered across the yellow background, creating a sense of movement and design.

SHAANAN

SHAANAN

Vol. 28

AN ONLINE MULTIDISCIPLINARY JOURNAL FOR JUDAISM, EDUCATION AND SOCIETY

June 2023