

Michlol

מכלול

כתב עת רב־תחומי

גיליון לה 35 Volume
תשפ"ב 2022



מכללה ירושלים
אגודת חינוך - אקדמיה - חינוך

עורכת:
אורה ויסקינד

חברי מערכת:
פרופ' ג'פרי גלנץ (מכללה ירושלים), פרופ' סוזן הנדלמן (אוניברסיטת בר-אילן), הרב פרופ' כרמי הורוביץ (מכללה ירושלים), פרופ' רלה קושלבסקי (אוניברסיטת בר-אילן), פרופ' אפרים קנרפוגל (ישיבה אוניברסיטה, ארה"ב), פרופ' יוסף ריבלין (אוניברסיטת בר-אילן), מכללה ירושלים) ופרופ' מיכאל שמידמן (טורו קולג', ארה"ב).

עורך לשון:
דן הלוי

עיצוב ועימוד:
חווה זלצמן

המשתתפים בחוברת

ד"ר ענת בארט, מרצה בכתי הספר לתואר שני בתוכניות ניהול וארגון מערכות חינוך וייעוץ חינוכי, מכללה ירושלים

יעל בן ארזה, מרצה במחלקה לחינוך, בקורס מנהלות ובקורס מאמנות, רכות התנסות מעשית, מכללה ירושלים

ד"ר יונה שירה (יוני) האיתן, בוגרת המחלקה לתולדות ישראל בבר-אילן; מרצה בתוכניות יהדות ואוריינות-אקדמית, מכללה ירושלים; מרצה בחוג לתנ"ך, מכללת אורות ישראל; מרצה לתנ"ך ואוריינות-אקדמית, מדרשת עז לישאל – המכללה האקדמית הרצוג

ד"ר אביעזר כהן, מרצה למחשבת ישראל, המכללה האקדמית הרצוג ובית המדרש לנשים במגדל-עז

ד"ר יהודה ביטי, מרצה בכיר בחוג לחינוך, מכללה ירושלים והמכללה האקדמית הרצוג שלמה ויינגרטן, החוג לחינוך מיוחד, התוכנית לגברים חרדים, המכללה האקדמית הרצוג ד"ר יהודית חסידה, רכות אקדמית לתוכניות המגזר החרדי, המכללה האקדמית הרצוג

תוכן העניינים

| | |
|-----|---|
| | יוסי שַׁרְץ |
| 5 | כשמדע פוגש הלכה: דברים לזכרו של פרופ' מאיר שַׁרְץ |
| | יהודה ביטי |
| 9 | בין מסורת למודרנה: ספר כתר תורה לרב מאיר למברט |
| | אביעזר כהן |
| 22 | החוק והמצווה – ההלכה ו"בכל דרכיך דעהו": רוזנצוויג, בובר ומורי החסידות |
| | יוני האיתן |
| 45 | ר' עקיבא ור' טרפון: עמיתים או רב ותלמיד? |
| | שלמה ויינגרטן ויהודית חסידה |
| 69 | התערבות לימודית בגמרא מנקודת מבטם של בוגרי התוכנית במגזר החרדי |
| | יעל בן ארזה |
| 92 | איך מחנכים בדור המסכים? תפיסת תפקידו החינוכי של המורה הדתי-לאומי-תורני בעידן הדיגיטלי מנקודת מבטם של מורים ותלמידים |
| | ענת בארט |
| 128 | למידה מרחוק במוסדות החרדיים להכשרת מורים במשבר הקורונה |
| 158 | תקצירים באנגלית |

כשמדע פוגש הלכה – דברים לזכרו של פרופ' מאיר שורץ

פרופ' מאיר שורץ ז"ל הקים את המחלקה לביולוגיה במכללה ירושלים. הוא היה גאה ברמה הלימודית הגבוהה וברמה התורנית הבלתי מתפשרת שלה, והוציא מתחת ידו מאות ואלפי מורות למדעים ולביולוגיה שמחנכות להתפעל ממעשי השם בטבע. הדברים נכתבו בידי בניו, לזכרו.

”כשהלכו בני ישראל במדבר מה בירכו על המן?״ שאל אותי אבא, פרופ' מאיר שורץ, באחד הימים.

”האם בירכו על המן ה'מוציא לחם מן הארץ'? הרי המן הגיע מהשמיים ולא יצא כלל מהארץ!״¹ הייתי אז צעיר, ולא ממש הבנתי את מי מעניין מה בירכו יוצאי מצרים, אם בירכו בכלל. אבל אבא, שמאוד אהב תורה ומאוד אהב מדע, הסביר לי שזו איננה שאלה היסטורית או תאורטית אלא יש לה נפקא-מינה מעשית מאוד לימינו, כמו שהוא עצמו חקר במשך שנים רבות.

אבא היה בין מקימי קיבוץ חפץ חיים בשפלה עוד לפני קום המדינה. בערב שנת השמיטה הגיע לקיבוץ הרב כהנמן בשליחות ה"חזון אי"ש" כדי לברר מה יחס המתיישבים הצעירים לשמירת השמיטה. אבא היה העגלון של הקיבוץ, ונשלח לקבל את פני הרב בעגלה ושתי פרדות שעליהן שק חציר לנוחות מְרִבֵּית. דא עקא שהפרדות לא הסכימו ללכת, והרב והבחור הצעיר נאלצו ללכת כברת דרך ברגל ולשוחח. מאיר הצעיר סיפר לרב שבענייני הלכה מצביעים בקיבוץ רק הגברים ובענייני יום יום גם הגברים וגם הנשים, אך בגלל המצב הכלכלי הקשה הוחלט שענייני שמיטה הם פיקוח נפש של ממש ולכולם תהיה זכות הצבעה, והכף נוטה להסתמך על היתר המכירה. הרב כהנמן נכנס לאספת חברי הקיבוץ וניסה לדבר אל ליבם שיקימו מצוות שמיטה

1 לסוגיה זו יש התייחסות בכמה מקורות, כמו זו של רבי יהודה החסיד בספר חסידים (הוצאת מקיצי נרדמים סימן תתתתמ), שכתב שעל המן היו מברכים "הנותן לחם מן השמיים", ועין עוד מה שהובא בזה בשו"ת יחיה דעת חלק ו (סי' יב, עמ' עד-עו, בהערה) ובשו"ת עולת יצחק חלק א (סי' לט ד"ה והנה).

לחומרא. בידיש נרגשת קרא להם: "לא באנו לארץ ישראל כדי לא לשמור שמיטה". אחרי לכתו הייתה מהומה באספת החברים והעמידו את העניין להצבעה. כשנספרו הקולות ההכרעה נפלה – שומטים את הקרקעות ולא עובדים כלל שנה שלמה. למרות העוני והאמצעים הדלים, האמונה בברכת ה' לשומרי השמיטה הכריעה את הכף. בשמיטה שלאחר מכן כבר התחיל אבא בניסויים הראשונים בארץ לגדל צמחים ללא קרקע. אבא התייעץ עם ה"חזון אי"ש" והוא אישר שגידולים כאלו ניתן לגדל בשנת שמיטה לכתחילה, ונתן הוראות מדויקות איך אפשר להצמיח ירקות על מצע מנותק בצורה שתהלוך את הלכות השמיטה המחמירות ביותר.

בדומה לשאלה לגבי המן שירד מן השמיים וברכתו – גם לגבי הירקות הגדלים ללא קרקע שאל אבא את ה"חזון אי"ש" האם ניתן לברך על ירקות אלו "בורא פרי האדמה" כשהם לא גדלו כלל באדמה אלא במצע מנותק.

תשובת ה"חזון אי"ש" הייתה שאף על פי שירקות אלו לא היו במגע עם אדמה הם מהסוג שגדל באדמה, לכן צריך לברך עליהם "בורא פרי האדמה", וממילא כל גידול שגדל על מצע מנותק נשאר כאילו גדל באדמה.

בכך ניסה אבא להסביר ששאלה שנראית לא רלוונטית על מן של דור המדבר הופכת רלוונטית מאוד בגידולי צמחים בני זמננו.

שאלה נוספת ששאל אותי אבא בחיבור שבין מדע להלכה התגלתה כמשמעותית מאוד מזווית שונה לגמרי.

מתחת לבית החולים "הדסה עין כרם" בירושלים זורם נחל שורק שמעורבים בו שפכים של בית החולים וביוב של מפעלים. הנחל מזהם את הסביבה ומזיק לתוואי הנחל קילומטרים רבים אחרי מוצאו. פנו אל אבא מעיריית ירושלים בבקשה לבדוק האם ניתן לטהר את השפכים הללו לגידולי צמחים. אבא סיפר שבמחקר שערך בגרמניה הזמינו את ראשי מערכת החקלאות של המדינה לחזות בניסוי שעשו בטיהור שפכים. היה יום חם, ובכניסה הגישו להם בקבוקי מים לשתייה. אחר כך הראו להם את הקולחין בכריכה הראשונה, בכריכה שנייה הראו את האצות שהצליחו לגדל במים האלו שנאספו למאכל בעלי חיים, ואת המים המטוהרים שיוצאים בצד השני שמכילים H₂O בלבד ייעדו להשקיה חוזרת. אבא פתח כרוז ושאל מי רוצה לשתות מהמים המטוהרים, ואף אחד לא הסכים לגעת במים שהיו אך לפני כמה מטרים ביוב מצחינן. רק אז סיפר להם אבא שבקבוקי המים שקיבלו כתחילה היו גם הם מהמים הללו, ומבחינה מולקולרית אלו מים נקיים לחלוטין.

בעקבות זה שאל אבא שאלה הלכתית. אם ניקח חלב ונוציא ממנו את הלקטוז, את החלבון, את השומן ואת כל שאר המרכיבים עד שנגיע למים, האם המים הללו יהיו חלביים? האם ניתן לבשל בהם בשר לכתחילה? או במילים אחרות, באיזה שלב החלב מפסיק להיות חלב והופך להיות דבר אחר? הדברים נכונים גם לגבי בשר מעובד

שנוצר במעבדה – האם הוא בשר? האם זה נחשב בשר בכלל? ומה עם חיטה שהוצאנו ממנה את הגן שגורם לחימוץ, האם ניתן להכין ממנה לחם בפסח? למעשה, שאלות מעין אלו לא היו עבור אבא רק אתגר מחשבתי והלכתי אלא דרישה לחבר את עולם המדע עם עולם התורה, לקחת את כלי המדע ולגלות בהם את חדרי התורה, להשתמש בידע המדעי כדי לברר את דבר ה' בעולם. כשאבא הקים את אגודת "אנשי מדע שומרי תורה" הוא ביקש שאנשי המדע התורניים יחפשו פתרונות מדעיים לקשיים הלכתיים וטכנולוגיים שמופיעים בחיי שומרי התורה, ומהעבר השני ביקש שאת התגליות המדעיות יהדהדו בתוך המקורות התורניים שיש בידינו, ודרכם יופיעו את התגלות השם בעולם.

דוגמה להצלחתו בכך הגיעה דווקא ממי שאינו יהודי, בסיפור הבא: ביקשו מאבא לערוך מחקר ולגדל בתנאי מעבדה עגבניות בחלל. לצורך כך הוזמן לפלורידה אל מרכז נאס"א כדי להתחיל מחקר של גידול ירקות בחוסר כבידה, ובכך לאפשר לדיירי תחנת החלל ירקות טריים וחמצן. אבא מצא את תמיסת המזון המדויקת של צמחים שבעצם אומרת שניתן לגדל צמחים וירקות בכל מקום, אפילו בחלל. במובן העמוק אבא חשף שאין דבר כזה אדמה רעה או מקום שלא ניתן להצמיח בו חיים.

מנהל נאס"א פתח את הישיבה החגיגית בהקראת פסוקי השמיטה מהתנ"ך, וציין את הקיבוץ הצעיר בדרום הארץ שבו הרצון לקיים את דבר הא"ל ולשמור שמיטה היה הבסיס לכל נושא תמיסת המזון של צמחים שמתחיל את הניסוי שישוגר לחלל.

בחודש שבט האחרון הלך אבא לעולמו ביום הולדתו ה-96 לאחר שהטביע את חותמו בתחומים רבים ובליבם של אנשים רבים בארץ ובעולם. קצרה היריעה מלתאר את פועלו המבורך במדע, באקדמיה, בלימודי ההיסטוריה, בהעפלה, בחינוך ובהתיישבות. כיאה ל"יקה" אמיתי, בחריצות ובשכל טוב פרץ אבא דרך בכל מה שעשה, ובמהלך הימים מאז שנפטר אנחנו מבינים עד כמה רחבה הייתה ההשפעה שלו לא רק על בני המשפחה אלא במעגלים רחבים במדינות, בארצות וביבשות קרובות ורחוקות. את חלק מההשפעה שלו כנראה לא נדע לעולם.

יהיו דברינו אלה לעילוי נשמתו וכזרקור עבור ילדיו ותלמידיו לדורות הבאים לאהבת תורה, לסקרנות של מדע ולחיפוש יד ה' בעולמו.

בברכה, משפחת מאיר שורץ ז"ל, ירושלים.

בין מסורת למודרנה

ספר כתר תורה לרב מאיר למברט (מיץ תקע"ח)

יהודה ביטי*

ספר כתר תורה הוא הספר הראשון המיועד להוראת הדת היהודית לילדי ישראל שיצא לאור בצרפתית.¹ הוא פורסם בשנת 1818 בחבל לוראן, האזור שבו עדיין התגוררו רוב יהודי צרפת, קרוב לשלושים שנה לאחר שקיבלו מתן זכויות מלא. בניגוד ליהודי פריס, שסימני המודרנה ניכרו באורחות חייהם, היהודים שחיו במחוזות אלזס ולורן המשיכו ברובם להחזיק בדפוסי החיים המסורתיים, אף שהארגון הקהילתי עצמו נערך מחדש בעקבות התקנות הנפוליאוניות משנת 1808.²

* אני מודה לפרופ' זאב גריס על הערותיו המחכימות – כתמיד, ומעל הכול – על הליווי המקרי הצמוד, כבר קרוב לעשרים שנה.

- 1 העיסוק המקרי בכלל ספרות הילדים בעת החדשה, ובפרט בספרי לימוד, הוא תחום שעדיין אינו מפותח דיו. דב רפל היה בין הראשונים שביקשו לעמוד על מרכזיותם של ספרי לימוד להבנת דרכי החינוך היהודי, ובמיוחד בתקופת המעבר בין חברה מסורתית לחברה מודרנית. ראה למשל את מאמרו "ספרי לימוד כתעודות היסטוריות", דור לדור כג (2003), עמ' 139-148. על ראשיתה של ספרות המיועדת לילדים בעת החדשה ראה: א' אופק, ספרות הילדים העברית – ההתחלה, תל אביב תשל"ט, ועל מקומם של ספרי לימוד בספרות הילדים בפרק המבוא, עמ' 13-50. על הנעשה במרחב הדובר גרמנית ראה: ט' קוגמן, "ילדי העתיד – השכלה יהודית, נאורות גרמנית ומה שביניהן", דור לדור לו (תשע"א), עמ' 125-160. יעקב פטווכובסקי, במאמרו החלוצי על ספרים להוראת הדת (המיועדים לנוער ולמבוגרים כאחד), התמקד בעיקר בספרים הכתובים בשפה הגרמנית ואין הוא מתייחס כלל לספר כתר תורה, אף שהוא כתוב גם גרמנית (ראה: J.J. Petuchovski, "Manuals and Catechisms of the Jewish Religion in the Early Period of Emancipation", in: A. Altman (ed.), *Studies in Nineteenth Century Jewish Intellectual History*, Cambridge, Mass. 1964, pp. 47-64). לעומת זאת, חיים ברקוביץ דן בקצרה בספר כתר תורה ורואה אותו כביטוי לעמדה שמרנית. ראה דבריו בספרו העברי: מסורת ומהפכה – תרבות יהודית בצרפת בראשית העת החדשה, ירושלים תשס"ז, עמ' 311-313. להערכה זו אתייחס בהמשך, בגוף המאמר (סביב הערה 20).
- 2 על פירות האמנציפציה בצרפת בראשית המאה ה-19 ראה ברקוביץ, שם, עמ' 137-236, וכן מ' גרץ, הפריפריה היתה למרכז, ירושלים תשמ"ב, עמ' 36-74. על התהליך עצמו לאורך המאה ה-19 ראה סיכום מצב המחקר אצל: M. Cohen, "De l'émancipation à l'intégration: les transformations".

מחברו של ספר זה הוא "יהודה מאיר ווילשטאט המכונה לאמבערט" (כדברי השער העברי של הספר, ובצרפתית: Lion Mayer Lambert), תלמיד חכם צעיר בן שלושים שחזר לעיר מולדתו לאחר שנים מספר בגרמניה, בה שהה תחילה כתלמיד בשיבת פרנקפורט ובהמשך כמורה לשפה הצרפתית. בעיר מיץ (Metz) התקבל כמורה בבית הספר היסודי הקהילתי שבדיוק הוקם בשנת 1818, השנה שבה יצא לאור ספר כתר תורה.³ שנים מספר לאחר מכן עמד בראש הסמינר לרבנים שקם במיץ על בסיס הישיבה הקהילתית. הוא לימד בסמינר שפת עבר והיסטוריה יהודית, ובשנת 1837 מונה לרבה הראשי של העיר. למברט חיבר ספרים נוספים, ביניהם קיצור כללי הדקדוק לשימוש התלמידים, וכן מדריך לתולדות עם ישראל (בין הראשונים שנכתבו בצרפתית).⁴ הרב מאיר למברט הוא אם כן תלמיד חכם שהוא גם איש שטח, קרוב לתחומי ההוראה והדידקטיקה, ודומה שתכונות אלו באות לידי ביטוי כבר בספר הביכורים, כפי שניווכח בהמשך.

האוחז בספר כתר תורה לראשונה אולי מופתע לראות לפניו ספר תלת-לשוני: "נלקט ונעתק אל לשון צרפת ואשכנז". למה הצגה משולשת של הדברים? היא משקפת קודם כול את תודעתו הדתית של המחבר: ספרות הקודש כתובה בלשון הקודש. אך ספר זה איננו מיועד לציבור הרבנים. מאיר למברט יודע ששפת הקודש אינה מובנת למורים של מחר ולתלמידי בית הספר החדש. חשוב לו אם

du judaïsme français au XIXe siècle", *Archives de sciences sociales des religions* 88 (1994), pp. 5–22; ובפרט: S. Schwarzfuchs, *Du Juif à l'Israélite: histoire d'une mutation*, Paris 1989; וכן P. Cohen Albert, *The Modernization of French Jewry: Consistory and Community in the Nineteenth-Century*, Hanover (NH) 1977. על התמורות בקרב יהודי פריס בראשית המאה ה-19 ראה: C. Piette, *Les juifs de Paris (1808–1840): la marche vers l'assimilation*, Québec 1983.

3 פקודת מלך צרפת משנת 1816 חייבה הקמתו של בית ספר עממי בכל עיר ועיר. אף שהוראה זו לא יושמה במלואה עד תקנת ג'זו (בשנת 1833), ערים גדולות כיבדו אותה. בית הספר היה רב-גילאי וההוראה התקיימה לפי קבוצות, כאשר בראש כל קבוצה עומד תלמיד בוגר יותר. תפקידו של המורה היה אם כן לפקח על הנעשה בקבוצות, ולעיתים נפרסה אחריותו על 60 תלמידים ומעלה. מכיוון שהחינוך הדתי היה אחד ממטרות-העל של בית הספר, לא אחת נפתח בית ספר המיועד ליהודים בלבד, בתמיכתו ובפיקוחו של הקונסיסטואר המקומי. התארגנו קהילות יהודיות להקמת בית ספר המיועד לאוכלוסייה היהודית. ראה: B. Dancel, "L'enseignement primaire", in: F. Jacquet-Francillon (dir.), *Une Histoire de l'École – Anthologie de l'Éducation et de l'Enseignement en France XVIIe-XXe siècle*, Paris 2010, pp. 129–138; L. Kahn, *Histoire des écoles communales et consistoriales de Paris*, Paris 1884.

4 ספרו על הדקדוק העברי (à l'usage de la jeunesse israélite) יצא לאור במיץ בשנת 1820 והודפס שוב פעמים מספר בהמשך (מיץ, 1843, 1855, 1861, 1868). לפרטים ביבליוגרפיים נוספים על הרב למברט ועל פועלו ראה: J.-P. Chaumont & M. Levy (dir.), *Le Dictionnaire biographique des rabbins et autres ministres du culte israélite*, Paris 2007, pp. 420–423.

כן להנגיש את תוכני הספר בשפה הרשמית של המדינה הנהוגה בבית הספר מחד גיסא, ומאידך גיסא גם בשפה הגרמנית, השפה המדוברת בפועל בבתי היהודים. המשמעות הפונקציונלית של כל שפה באה לידי ביטוי בארכיטקטורה הפנימית של הספר. הוא נקרא מימין לשמאל ככל ספר עברי, אך עמוד השער מחולק לשניים: לעומת חלקו העברי הקצר, הכולל כותרת אלגורית ליד תיאור ענייני של הספר ("כתר תורה – ללמד נערי בני ישראל דת וספר") וכן את שמו העברי של המחבר, החלק הצרפתי ארוך יותר ויש בו כותרת שונה (Catéchisme du culte judaïque, כלומר "קטכיזם לפולחן היהודאי"), שמו הצרפתי של המחבר ושל המוציא לאור, וכן המקום והשנה. הצרפתית היא אם כן השפה הראשית של הספר. בהמשך, הספר כולל הקדשה להורי המחבר בעברית בלבד, הקדמה בצרפתית שתוכנה שונה לחלוטין מההקדמה בעברית. ומה מקומה של השפה הגרמנית? היא נעדרת לחלוטין ממרכיבי הפרטקסט ומקומה נדחה לתחתית עמודי הטקסט העברי והצרפתי, הנעמדים זה מול זה. קו מפריד מחלק בצורה ברורה ובאופן סמלי בין הטקסט הגבוה שבעברית ובצרפתית לבין הטקסט הנמוך שבגרמנית.⁵ בהמשך נראה שקיימים גם הבדלים משמעותיים בין הטקסט העברי לבין הטקסט הצרפתי: לא אחת התרגום מתרחק מהמקור והופך לפרשנות, המתבקשת בעקבות ההקשר החברתי או הערכי. השימוש בשלוש השפות בספר כתר תורה מבטא אם כן את הזהות התרבותית המפולגת של קהל ייעודו.

קטכיזם יהודי?

בהקדמה העברית לספר כתר תורה המחבר מגלה את מקור ההשראה לספרו החדש:

נקרה לפני ס' לקח טוב להחכם ר' אברהם יגל ז"ל, מתורגם אל לשון רומי, ויהי בקראי בו ויבוא איש ממיודעי, יודע לשון וספר, וידבר על לבי לעשות כתבנית הספר הלז מתורגם אל לשון צרפת ואשכנז להורות נערי בני ישראל, ואנער חלצי לעשות כדבריו, אמנם בקרבי אל המלאכה ראיתי כי דברי הספר אף כי טובים ונכוחים המה למבין ולדור המחבר, לא יאות לילדים ולדורנו, על כן התאמצתי לעשות כדמותו

5 ניתוח זה מבוסס על ההבחנה בין טקסט לפרטקסט (paratexte), שאותה חידש חוקר הספרות הצרפתי ג'נט (Gérard Genette). אם הטקסט הוא העלילה של הספר, הפרטקסט הוא כל מה שהופך את הטקסט לספר: כותר, שמו של המחבר, הקדמה, תוכן ועוד ועוד. עבור ג'נט, פריטי הפרטקסט מעבירים מסר המעניק משמעות מיוחדת לטקסט עצמו. ניתוח הפרטקסט עומד סביב השאלות הבאות: מהו המסר? למי הוא מיועד, על איזה צורך הוא מבקש לענות? ראה: G. Genette, *Seuils*, Paris 1987, pp. 7-12.

מחדש אבל לא כתבניתו, אכן היה לי לעזרה למראה מקום ולמזכרת, ובמקומות אחרים העתקתי ממנו מלה במלה.⁶

ספר לקח טוב לרבי אברהם בן חנניה יגל⁷ (1553-1624) קסם לרב למברט והוא מקור ההשראה לספר כתר תורה, על אף ההבדלים המשמעותיים בין השניים. ספר זה נכתב כדו־שיח בין רב לתלמיד, ובמהלכו מתבהרים יסודות האמונה והמוסר בדרך פילוסופית. צורת כתיבה זו הייתה רווחת בספרות הפילוסופית הכללית והעברית, בדומה לדיאלוגים הפילוסופיים של אפלטון. היא מאפשרת להציג רעיונות ומהלכים מחשבתיים בעזרת שאלות ותשובות. לקראת העת החדשה חל מעבר מדו־שיח דיאלקטי המבוסס על בירור משותף של בעיה נידונה בין דוברים באותו מעמד, לדו־שיח דידקטי בין שתי דמויות שונות: המורה והתלמיד. בסגנון זה של דו־שיח, המורה הוא בעל הידע והוא מעביר אותו לתלמידו, כשזה מזמין את הלמידה באמצעות שאלותיו (כך למשל יש להבין את הדיאלוגים בין "השכל" [כלומר, הרב] לבין "הנשמה" [כלומר, התלמיד] בספר דעת תבונות לרמח"ל). ברם, בספר לקח טוב, התפקידים מתהפכים: הרב הוא השואל, והוא מבקש לבדוק שאכן התלמיד יודע את שיעוריו. כך בשורות הבאות:

רבי: אחרי שאמרת מהי האמונה וסעיפיה, אמור לי מהו הביטחון הנלווה אליה שעוזרת את האדם לבוא אל האושר הגמור בעולם הבא?
תלמיד: הביטחון היא מתנה נתונה מאת האלוקים בנפשותינו, אשר באמצעותה אנו בטוחים מתענוג הנפשות שהוא האושר האמיתי מצד החסד האלוקי עלינו, לא בצדקותינו וטוב מעשינו.⁸

היפוך התפקידים שבו המורה הוא השואל והתלמיד הוא העונה הונהג בספרות הוראת הדת הנוצרית החל מראשית המאה ה-16, עם הופעתו של "הקטכיזם הקטן" של לותר

6 מאיר למברט, כתר תורה, מיץ תקע"ח, עמ' 5.
7 הרב אברהם בן חנניה יגל הוא דמות ססגונית בנוף הרב־גוני של יהודי איטליה במאה ה-16: בנקאי שהוא פילוסוף, רופא שהוא מקובל, נרדף בגלל חובותיו הכספיים אך אהוב ומוערך בקרב ההנהגה המשכילה של הקהילה היהודית באיטליה של התקופה. ספרו לקח טוב חובר כאשר שימש מורה פרטי לילדיו של הבנקאי יוסף פאנו, לו הוא הקדיש את חיבורו. על אברהם יגל בכלל, ועל חיבורו גיא חזיון המשלב קטעים אוטוביוגרפיים, תיאורי מסע בעולמות שמימיים ועיונים פילוסופיים, מדעיים ותאולוגיים בפרט, ראה במונוגרפיה: ד' רודרמן, "מגמות ספרותיות ואמנותיות בחיבורו של אברהם בן חנניה יגל 'ספר גיא חזיון'", תרביץ נז, ב (תשמ"ח), עמ' 271-279. על התקבלות ספרו של יגל בדורות הבאים בין היהודים ראה: M.M. Faierstein, "Abraham Jagel's 'Leqah Tov' and its History", *J.Q.R.* 89 (1999), pp. 319-350.
8 ספר לקח טוב, עמ' 6. ספר לקח טוב לרבי אברהם יגל יצא לאור לראשונה בוונציה, שנת שנה. הציטוטים במאמר הזה הם לפי הוצאת פיטרקוב תרע"ג.

(1529). ספרון קטן זה הציג בצורה בהירה ומתמצתת את עקרונות האמונה ואת יסודות המוסר, וכן פרקי תפילה עיקריים. בעקבותיו הוציאה לאור הכנסייה הקתולית ספרי קטכיזם משלה, שהפכו במרוצת הזמן סמל לסמכותה של הכנסייה, הדואגת להוראת הקטכיזם על ידי אנשי כמורה בכל מקום ומקום.⁹ יתרונו של מודל הקטכיזם הוא דווקא בתמציתו: לשונו הקצרה והבהירה מקילה על דרכי ההוראה ומאפשרת למידה בעל פה.

רבי חנניה יגל אימץ אם כן את מודל הקטכיזם הנוצרי להוראת הדת היהודית, נוהג שהתפשט במרוצת השנים בחוגים הקרובים להשכלה היהודית באיטליה ובגרמניה.¹⁰ הרב למברט, שהזדמן לו לפגוש את מהדורת ספר לקח טוב בעברית ובלטינית,¹¹ ביקש לעשות "כדמותו מחדש אך לא בתדמיתו" (שם), כלומר לשמור על אמצעי רטורי המיועד להוראת הדת ("דמותו") אך להתאים את תוכנו למציאות החדשה של יהודי צרפת: לא עוד קהילה יהודית בסביבה נוצרית כי אם אזרחים שווים אך בעלי דת שונה. הכותרת הצרפתית של הספר מבקשת לשייך את ספר כתר תורה לספרי לימוד העוסקים בהוראת הדת: "קטכיזם של הפולחן היהודאי", בדומה לקטכיזם קאתולי.¹²

9 הרחבה ראה: R. Brodeur et B. Caulier (dir.), *Enseigner le catéchisme. Autorités et institutions XVIe-XXe siècles*, Québec/Paris 1997. לאחר המהפכה הצרפתית הועבר מודל הקטכיזם מהוראת עיקרי הדת להוראת עיקרי דוקטרינה פוליטית, בדרך שאלות ותשובות. אין זה רק דמיון רטורי כי אם ניסיון להמיר את העולם הדתי בעולם האזרחי החדש. כך למשל, הקטכיזם הרפובליקני, הפילוסופי והמוסרי של לה-שאבוסייר (Auguste Étienne Xavier Poisson de La Chabeaussière) שהודפס בלמעלה משמונים הדפסות במהלך המאה ה-19 שומר על שאלות הקטכיזם הקאתולי: מי אתה? מי ברא אותך? מיהו האל? כיצד יש לכבד אותו? ומהן חובותיו של האדם? התשובות הינן כמוכּן, שונות. עליו ראה: J.-C. Buttier, "Les trois vies du Catéchisme républicain, philosophique et moral de la Chabeaussière", *Annales historiques de la Révolution française* 364 (2011), pp. 163–192.

10 ראה בין השאר: S. Calimani, *Esame ad un giovane Ebreo istruito nella sua religione*, Venice 1782; S.J. Cohen, *Katechismus der israelitischen Religion*, Hamburg 1812; A. Buchner, *Katechizm religijno-moralny*, Warsaw 1836.

11 אף שתרגום גרמני לספר לקח טוב יצא לאור בשנת 1756 (C. Anton, *Abraham Jagels gute Lehre*), למברט מזכיר דווקא את התרגום של הספר לשפה הלטינית שיצאה לאור כמה עשרות שנים לפני המהדורה הגרמנית (L. de Compiegne, *Catechismus Judaeorum: In disputatione & dialogo*) (magistri ac discipuli / scriptus a Abrahamo Jagel... Et Latinus ex Hebraeo factus, Venice 1690). הסיבה לכך היא, ככל הנראה, שקארל אנטון היה יהודי מומר (בשמו העברי: משה גרשון הכהן), תלמידו לשעבר של הרב יהונתן איבשיץ. על האיש ותרגומים נוספים של לקח טוב לגרמנית ראה: Z. Gries, *The Book in the Jewish World 1700-1900*, Oxford & Portland OR. 2007, pp. 144–145 ושם ביבליוגרפיה נוספת.

12 "יהודאי" (judaique) ולא "יהודי". כידוע, המילה "יהודי" היא בעלת קונוטציה שלילית בשפה הצרפתית באותה תקופה, והמחבר ביקש ככל הנראה להימנע ממילה זו בכותרת של הספר. בספר עצמו הוא משתמש לפעמים בביטוי "דת ישראל" (כגון עמ' 33) או בכינוי "ישראלטי" (כגון

קריאה מקבילה בספר לקח טוב ובספר כתר תורה מגלה מהלך דומה של הצגת הדברים בשני הספרים: תחילתו דיון ביסודות האמונה, וסופו דברי מוסר. אין זה מפתיע, שהרי למברט ציין זאת בעצמו: הוא העתיק סעיפים שלמים מספר לקח טוב. ועם זאת, המקומות שמהם סטה הם משמעותיים והתוספות שלו על הקיים יוצרות הדגשים אחרים ומציירות תמונה כללית שונה. מה הם, אם כן, פני היהדות המוצגים בספר כתר תורה? ניתוח ספר כתר תורה מאפשר לזהות שני צירים רעיוניים מרכזיים ההולכים ומתפתחים במהלך החיבור כולו: לפעמים הם מקבילים זה לזה ולפעמים הם משולבים זה בזה. הציר הראשון הוא הציר התאולוגי-מוסרי, והוא די דומה לרוח העולה מספר לקח טוב. הציר השני הוא הציר ההלכתי-ערכי, ובו אמירתו של למברט ניכרת היטב.

תפיסה דתית מסורתית

ספר כתר תורה מציג תחילה את המושגים המרכזיים של הפילוסופיה היהודית הדתית: הבורא ותפקיד האדם בעולם, נצחיות הנפש ובחירה חופשית, התגלות האל והרחקת ההגשמה ועוד (עמ' 7-25). בנוסח הצרפתי למברט אינו משתמש במונח "דוגמה" (השכיח בהוראת הדת הנוצרית וכן בספרי הקטכיזם היהודיים בסוף המאה ה-19) אלא במונח המסורתי יותר: "עיקרון" (principe). בהמשך, לאחר דיון קצר על מצוות השבת המעידה על יסודות אמוניים אלו, באה העמקה במושגים התאולוגיים באמצעות ביאור שלושה עשר עיקרי האמונה, על פי נוסח הרמב"ם (עמ' 32-52). כידוע, אף על פי שעיקרי האמונה אמורים להגדיר מהי אמונת היהדות, מחלוקות רבות התפתחו סביב מספרם, ניסוחם ופרשנותם. בניגוד ל"תורת הסמלים" בכנסיות הנוצריות, שלפיה מכלול נוסחאות מסכם את האמונה הנוצרית ותופס מקום מרכזי בליטורגיה ובפולחן, עיקרי האמונה של היהדות אינם מעוגנים בפועל בחיים הדתיים. עקרונות אלו התפתחו בהקשר היסטורי פולמוסי לנוכח הנצרות והאסלאם והובאו בהקשרים אפולוגטיים או פדגוגיים, מבלי לקבל את המקום המרכזי של הקרדו בנצרות.¹³ באופן פרדוקסלי, רבים מעקרונות אלה אינם ייחודיים ליהדות ומקובלים גם על שאר הדתות המונותאיסטיות, כגון האמונה בכריאת העולם ובתורת הגמול, היותו של האל כול-

בעמ' 45), שהשימוש בו התפשט במאה ה-19. ראה: Piette (לעיל, הערה 2), עמ' 133-134. בספרו על תולדות עם ישראל העדיף מאיר למברט להשתמש בכינוי "עברי" (hébreu), בניסיון להימנע מהשימוש במילה "יהודי". אילוץ זה מעלה לפעמים חיוך, כמו במשפט הבא: "בשנת 1819 סבלו העברים רבות באירופה, ובמיוחד בגרמניה" (Précis de l'histoire de Hébreux, Metz 1840, p. 415).
 13 להרחבה נוספת ראה: מ' קלנר, תורת העיקרים בפילוסופיה היהודית בימי הביניים, ירושלים תשנ"א, עמ' 58-11.

יכול, ומקורה האלוהי של התורה. בספר כתר תורה נשאר למברט נאמן לתפיסה המסורתית: הוא מציג את שלושה עשר העיקרים ומתעכב בכמה מהם. לאחר מכן, ציר זה מסתיים בהצגת החינוך המוסרי שראוי לאמצו: אימוץ המידות הטובות שהן אמת, נקיות, ענווה ודרך ארץ, והתרחקות מ"ארבעה עמודי העבירות: השקר, הבטלה, רום הלבב ומחשבות זימה" (עמ' 102). ציר תאולוגי-מוסרי זה מזכיר מאוד את תורת המוסר שהכניסה חינכה לאורה, למשל בכתבי תומאס אקווינס.¹⁴ ההשלכות היישומיות של תפיסה מוסרית זו דומות גם הן להנהגות המוסר הבורגני של המאה ה-19 הבאות לידי ביטוי בספרות הפדגוגית המיועדת לילדים כדוגמת יצירותיה של סופיה רוסטופושיץ, הלא היא "הרוזנת דה סגיר" הידועה (comtesse de Ségur).¹⁵ ציר זה הוא גם התשתית של ספר לקח טוב. למברט משתמש בו בראשיתו (תאולוגיה), אך מצמצם את המקום הניתן למוסר ולמידות. כך למשל, אם רבי אברהם יגל הציג בהרחבה את "שבעה גופי עבירה ראשיים" לפי הניסוח של תומאס אקווינס (בטלה, גאוה, גרגרנות, זימה, כעס, קמצנות, קנאה) ומבלי לציין את מקורותיו, הרי שלמברט עוסק בארבעה "עמודי העבירות", הלא הם "השקר, הבטלה, רום הלבב ומחשבות זימה" (עמ' 102), ומתרחק בעצם מהמודל הנוצרי.¹⁶

בנוסף, תרומתו העיקרית של למברט לצייר הזה היא בעובדה שאין הוא מסתפק בהצגת האמירות התאולוגיות והמוסריות אלא מוסיף עליהן עשרות, אם לא מאות, פסוקים ומאמרי חז"ל, דבר שכמעט ואינו נמצא בחיבורו של רבי אברהם יגל. תוספת משמעותית זו צובעת את הטיעון הכללי בגון יהודי ייחודי. בקיאותו הרחבה במקורות היהדות באה לידי ביטוי כמעט בכל עמוד ועמוד בספר, והיא בעצם התשתית לצייר תאולוגי-מוסר. הקורא הצעיר בספר כתר תורה מתרשם שאכן מקורות היהדות עשירים בחוכמה כללית ובערכים אוניברסליים. בעקבות זאת אמונתו בחכמי ישראל מתחזקת¹⁷ וזהותו היהודית מתעצמת, במקביל להפיכתו לאדם בוגר ואחראי.

14 לדברי יוסף שוורץ, "סוגיית הזיקה העמוקה שבין האדם לבין האל בתיאולוגיה מבוססת על עובדת התאנשותו של האל ברמות אם". ראה במבוא שכתב לספר של א' וולמן, אהבת אלוהים: אהבה נוצרית, תיאולוגיה ופילוסופיה במשנתו של תומאס אקווינס, תל אביב תשס"ה, עמ' 7-14.

15 ראה, S. Heywood, *Catholicism and Children's Literature: the Comtesse de Ségur (1799-1874)*, Manchester 2011.

16 ראה גם: S. Schimmel, *The Seven Deadly Sins: Jewish, Christian and Classical Reflections on Human Nature*, New York 1992.

17 למברט אינו משתמש בתרגום המקובל "nos Sages" עבור הביטוי העברי "חז"ל" אלא "nos Docteurs". מה בין זה לזה? המונח Sage מתייחס לבעל ידע שנרכש או לבעל תבונה פנימית; לעומת זאת, המונח Docteur כולל מומחיות וסמכותיות, לאחר אשרור הלגיטימיות של הידע שנרכש.

הציר השני הוא הציר ההלכתי-הערכי, והוא כולל עשרות מצוות – אם לא מאות – המוזכרות והמוסברות לאורך כל החיבור. ציר זה מתחיל כבר בשורות הראשונות של החיבור, הממקמות את הצגת הדברים בהקשר הבגרות הדתית של הנער, לקראת היותו בר-מצווה:

תלמיד: אבקש ממעלת אדוני לחקרני אם ידעתי אמונת בני ישראל כי נהייתי לאיש.
 רבי: ברוך הבא בשם ה'! אם כן השיבני דבר: הידעת מי הוא אלוקי השמים ואלוקי הארץ אשר אתה ירא?¹⁸

המסגרת המוצהרת של הדיון המוצג בספר כתר תורה היא בעצם בחינה לקראת היותו של התלמיד לאיש, כלומר, לקראת גיל שלוש עשרה שבו הילד היהודי הופך לבר-מצווה ומקבל על עצמו עול מלכות שמיים ועול מצוות. לפיכך, הבירור התאולוגי ("מי הוא אלוקי השמים והארץ") נובע מהיות האדם "ירא" את האלוהים, כלומר מקיים את מצוותיו ונמנע מלעבור על דברו. פתיחת ספר לקח טוב שונה. היא סתמית יותר, ואינה מזכירה את העניין:

תלמיד: ה' עמכם!
 רבי: יברכך ה', מי אתה בני?
 תלמיד: עבדך אנוכי ואת ה' אלוקי השמים אני ירא ומשבח שבראני בצלם אנושי ועשאני יהודי.
 רבי: אלוקים יחנך בני. אמור נא לי: לאיזה תכלית בראך אלוקים בזה הצלם הנכבד?¹⁹

עבור הרב למברט, מהות היהדות באה לידי ביטוי בעשייה הדתית. לאורך כל הספר, הביטוי "אמונת בני ישראל" מוחלף בצרפתית בביטוי "החוק היהודאי" (loi judaïque). כמו כן, המילה "מצווה" מתורגמת לפעמים "חובה פנימית" (devoir), כגון בעמ' 67) ולפעמים "מידה טובה" (vertu, כגון בעמ' 15), אך כמעט לא לפי המשמעות האטימולוגית של "ציווי" (commandement). אין זה תרגום כי אם פרשנות וגישה פדגוגית: למברט מבקש לחנך לקיום המצווה מתוך תחושה של מחויבות פנימית של האדם ולא מתוך הכנעה לצו ולסמכות החיצוניים לאדם. ההלכה יהודית איננה מוסכמה חברתית ואיננה יחסית: היא פרי ההתגלות האלוקית. ההתגלות היא מקור המצווה, נותנת לה את תוקפה המחייב, ובאותה עת מעניקה משמעות ערכית:

18 כתר תורה (לעיל, הערה 6), עמ' 6.

19 שם, עמ' 3.

רבי: טוב דיברת, אבל איך נדע להיטיב?

תלמיד: בעשות מצות ה' אשר נתן לנו על פי משה עבדו.²⁰

הציר ההלכתי-הערכי בא לידי ביטוי בהסבר המוסרי והרעיוני הניתן לכל מצווה ומצווה המוארת על ידי ציטוט מדברי חז"ל.

דומה שרעיון זה בא לידי ביטוי גם במבנה הספר. במקום לחלק אותו לשני חלקים שונים העוקבים זה לזה (תחילה יסודות תאולוגיים ובהמשך ביאור חובות האדם), הרב למברט ביקש לכלול את העיסוק במשמעות המוסרית של המצווה בתוך הדיון התאולוגי. נדגים זאת בעזרת דבריו לגבי מצוות השבת:

רבי: אמור נא לי, מה זה אבן פינת דת הישראלית?

תלמיד: שהש"י הוציא את העולם מאין ליש ועשה אותו כרצונו בתכלית הטוב, ואין מי יעצור בו מלשנותו בפרטיו ובכללו.

רבי: היש זיכרון לזה לבני ישראל?

תלמיד: שמירת השבת זיכרון היא לבני ישראל כי ששת ימים עשה ה' את השמים ואת הארץ, וביום השביעי שבת, על כן ברך ה' את היום השבת ויקדש בו את בני ישראל להיות לזכרון ולחיזוק הדת.

רבי: למה אמרת לחיזוק הדת?

תלמיד: מלבד זכרון מעשה בראשית עוד יש טעם אחר גדול מאד לנתינת יום המנוחה והוא: כי רוב בני אדם פועלים וסוחרים וטרודים וחשוכים במלאכתם ובעסקיהם כל ימי המלאכה ואין להם פנאי לחשוב על מעלליהם ולהגות בתורת ה' לידע מה לעשות ולא לעשות, ואם כן באורך הזמן, נשכחה מהם תורה וזדונו נעשו להם כשגגות, על כן נקצב יום המנוחה ללמוד וללמד לשמור ולעשות ולתת חשבון לעצמם על מה שעשה כל ימי השבוע... והנה חכמינו ז"ל ליסוד הזה החמירו בשבת מכל המצוות ועשו משמרת למשמרת כדי להכריח לשבת בבית ולהגות בתורה ולחשוב על מעשיו... כי אם היה מותר בדרך משל לרכוב בשבת, זה יוצא לדרך וזה מטייל והלז מציין שדה ופלוני מנסה סוסו...²¹

אם כן, בשונה מרבי אברהם יגל, שגם הוא ציין את מצוות השבת כזכר למעשה בראשית במהלך הצגת העיקרון התאולוגי של בריאת העולם, הרב מאיר למברט מסביר בהרחבה כיצד הלכות השבת השונות – הן מדברי התורה והן מדברי חז"ל – מכוונות למטרה מוסרית ודתית כאחת. עבורו, היהדות איננה אמונה, תאולוגיה או

20 שם, עמ' 18.

21 שם, עמ' 24-26.

אתיקה בלבד, אלא היא דת של מעשים בעלי משמעות מוסרית.²² דברים אלו על השבת מקבלים משנה תוקף בתקופה שבה הם נאמרים, כדברי חיים ברקוביץ:

בקטע זה התייחס למברט לאחת הבעיות החמורות עמדו בפני יהודי צרפת למן תקופת המהפכה ואילך. מחד גיסא התקשו היהודים להיבטל ממלאכת שבת עקב לחצים כלכליים, הן משום בעיות פרנסה והן מכיוון שיהודים צעירים שנעשו שוליות לאומנים נוצרים נאלצו לעבוד בשבת. מאידך גיסא לא זכו בני דור ראשון זה של אזרחים להתוודע אל מקורות דתם ואל דרכי התורה הקונקרטיות. לפיכך עמד למברט על מרכזיותה של השבת ביהדות והדגיש את מימדיה המשפחתיים והפסיכולוגיים.²³

תפיסה אזרחית חדשה

ההשתקפות של רוח התקופה באה לידי ביטוי בספר כתר תורה בנוגע לחובות היהודי לחוקי המדינה וליחס למי שאינו יהודי, נושאים שלא הוזכרו כלל בספר לקח טוב. במענה לשאלה "האם לא יפרדו עוד כל מצוות איש לרעהו לשני ראשים אחרים" התלמיד עונה שיש להבחין בין חובת האיש "אל ארץ מולדתו" לבין "אל כל יתר בני אדם". עצם הבחנה זו היא הבחנה מודרנית. בספרות ההלכתית ובספרות הדרוש והמוסר ההבחנה הנפוצה היא הבחנה בין יהודים לבין "נוכרים", הבחנה המבוססת על פרדיגמה אתנית-דתית: אלו מציינים לא-לוהים חיים ואלו הם עובדי עבודה זרה. אף שקיימות תת-קבוצות (כגון לא-יהודים שאינם עובדי עבודה זרה אלא מודים בא-ל האחד) הרי שהתפיסה המסורתית רואה את החלוקה בין בני האדם השונים בצורה כזאת. למרות עמדה אידאולוגית ברורה זו, יש שמקורות ההלכה ממליצים על עמדה פרגמטית מתונה יותר, כגון בדברי המשנה "הוי מתפלל בשלמה של מלכות" (משנה, אבות ב, ג), או בספרות ההלכתית הרחבה סביב העיקרון "דינא דמלכותא דינא". כאמור, הבחנתו של מאיר למברט שונה: היא מבקשת להמיר את היסוד הדתי ביסוד הלאומי. מה הן החובות הלאומיות?

22 טענה זו חוזרת ונשנית בדרשותיהם של הרבנים הצרפתים במהלך כל המאה ה-19. היסטוריונים כינו אותה "הדת הקונסיטוריאלי" (ראה Schwartzfuchs [לעיל, הערה 1], עמ' 281-302).

23 ברקוביץ [לעיל, הערה 1], עמ' 312. אורלי טרקס (1782-1862), מתמטיקאי מחונן שגם היה פעיל מאוד בחיי הקהילה היהודית בראשית המאה ה-19, פרסם עשרים ושבע איגרות ("איגרות צרפתיות") בין השנים 1821-1840 תחת שם העט "צרפתי", שבהן הציע שינויים רדיקליים בפולחן היהודי על מנת להתאימו לחברה הצרפתית הסובבת וביניהן יצירת יום מנוחה חלופי ביום ראשון, לאור הקשיים הכלכליים והחברתיים להמשיך ולקיימו ביום השבת כבעבר (ראה עליו: ברקוביץ, שם, עמ' 224-225).

לאהבה את ארץ מולדתו, לאהבה את העם יושב עליה בכלל, לאהבה וליראה את מלכה, לשמור ולעשות את דתי הארץ ההיא, להשליך נפשו מנגד ולהילחם בעדה ולהצלחתה, לעשות ככל חילו להטיב לה, לירא ולהדר את שרי וסגני ושופטי הארץ, וכאלה.²⁴

דוגמאות אלו, הכוללות הן פעולות קונקרטיות ("לשמור ולעשות", "להילחם") והן תחושות ורגשות ("לאהבה וליראה", "להשליך נפשו", "להדר") משקפות את מעמד החדש של יהודי צרפת, שהפכו לאזרחי צרפת.²⁵ שוויון הזכויות יצר גם שוויון חובות, ויהודים רבים נאלצו להתגייס לצבא המלך וללחום את מלחמותיו. ערכי החופש והשוויון הם ערכים הבאים לידי ביטוי בחוק ובחובה. לעומת זאת הערך השלישי של המהפכה, ערך האחווה, הוא ערך הנמדד בלבבות. בפועל, המחויבות לאחווה באה לידי ביטוי בשבועת החייל לפעול בכל כוחותיו למען ארצו בשעת מלחמה ולהילחם כאיש אחד עם שאר אחיו לנשק. הצבא, הלא הוא צבא העם, ממחיש יותר מכל גוף אחר את יסוד האחווה. בהכרעותיה של הסנהדרין הגדולה שהוזמנה על ידי נפוליאון כבר ציינו את החובה להצטרף לצבא ולהגן על המולדת, ורבני הקונסיסטואר דאגו להזכיר זאת בכל עת שצרפת נלחמה.²⁶ מאיר למברט, אם כן, רואה באחווה קטגוריה ייחודית בחובותיו של הילד היהודי. מה שמעניין הוא שבניגוד לדרך שנקט לאורך הספר ובה ביסס את דבריו על פסוקים ומקורות חז"ל, כאן אין הוא יכול עשות זאת: האמנציפציה היא מציאות חדשה שטרם התרחשה בתולדותיו של העם היהודי. בהעדר מקורות מסורתיים, הטיעון מבוסס הפעם על ניתוח היסטורי ועל השכל הישר. עם זאת, ביאור זה מתרחש סביב דיון בסוגיה מסורתית מאוד: ביאת המשיח. בעקבות השאלה "האם הגרים אנחנו בארץ עד בוא האיש הצדיק השלם הזה" ענה הרב למברט:

גרים אנחנו בארץ אשר שם נחשבנו לנכרים... אבל תושבים אנחנו בארצות אשר תכירנה דתי האדם אשר נהיה כאזרח הארץ, ואז לא נבדל בין ארץ ישראל לארץ מושבותינו ונתחייבו לשמור ולעשות דתי הארץ ההיא ככל האזרח, כל יושביה אחינו הם, בני איש אחד נחנו בני המלך, עד כי יבוא שילה אשר איננו לבד משיחנו

24 כתר תורה, עמ' 70-72.

25 לאור ציטוטים אלו דומה אם כן שיש למתן את הערכתו של חיים ברקוביץ, הרואה ברב למברט נציג של העמדה השמרנית בקרב רבני מצרפת באותן השנים, מכיוון ש"במהלך הספר כולו לא הזכיר למברט כלל את החובות החלות על כל אדם כלפי המדינה ואזרחיה, ואין אצלו כל אזכור של צרפת, של המהפכה, של האמנציפציה ושל המדינה" (לעיל, הערה 1, עמ' 313). עם זאת, תמיהתו על העובדה שלמברט לא הזכיר את החלטותיה של הסנהדרין הגדולה על אודות החובות הלאומיות רק גדלה יותר כעת (וראה גם בהערה הבאה).

26 על הסנהדרין הגדולה והכרעותיה ראה: R. Gutman, *Les Décisions doctrinales du Grand sanhédrin 1806-1807: le document fondateur du judaïsme français*, Strasbourg 2000

כי אם משיח כל הארץ, כי יעשה שלום בארץ ויסיר מהם לב האבן והלכו גוים לאורו ועבדו את ה' שכם אחד.²⁷

האמונה בימות המשיח היא אמונה בעידן אוטופי שבו שורר השלום בעולם כולו ולא ציפייה לרסטורציה לאומית בעלת גוון דתי. בדומה למה שטענו הוגי המהפכה הצרפתית ולציור שעליו חלמו, האחוה הלאומית נתפסת כבבואה של השלום העולמי.²⁸ הרב למברט כותב זאת פעם נוספת בהדגישו את הגורל האוניברסלי של המין האנושי:

רבי: האם לא יבדל בין האנשים אשר מבני ישראל ובין האנשים אשר לא מבני ישראל המה?

תלמיד: כלנו בני איש איש נחנו, כלנו בצלם אלקים נחרתנו, אל אחד הוא בראנו, שמש אחד תזרח לנו, כלנו מדברים, כלנו בני בינה, מכל אשר תחת השמש חלק כחלק נאכלה, בכל מחסורינו ומחלותינו ומשאלותינו והרגשותינו והפעלותינו נדמינו – ולמה ניפרד? ... על כן אין ספק כי כולנו אנשים אחים אנחנו, יאמינו מה שיאמינו, ועלינו לאהבם ולהטיב להם כלאחינו בני ישראל.²⁹

אחרית דבר: ידע, חברה ואידאולוגיה

מהו, אם כן, טיבו של ספר כתר תורה? לאיזו סוגה לשייך אותו? האם מדובר אכן בספר לימוד, כמשתמע מכוונתו המוצהרת של המחבר בשער הספר? או שמא מדובר בעצם בספר הגות, או אולי אפילו בספר הלכה? שאלה זו מזמינה אותנו לחשיבה מעמיקה יותר על אודות היחס בין ידע דיסציפלינרי לבין ידע פדגוגי.

במשך תקופה ארוכה נתפסו מושגי הפדגוגיה והדידקטיקה כגופי־ידע המוגבלים לשדה ההוראה ולמרחבים בית־ספריים גרידא. כך עולה למשל מתוכניות הכשרת המורים הראשונות בסוף המאה ה־19 ובספרות המקצועית העשירה על אודות "המורה הראוי", הנתפס – הן בעיני המחקר והן בעיני הבריות – כאיש מקצוע בעל מיומנויות הוראה שניתן להגדירן, לצפות בהן ולהעריךן בעזרת פרדיגמת המשולש הדידקטי:

27 כתר תורה, עמ' 48–50.

28 ראה: M. David, *Fraternité et révolution française*, Paris 1987, pp. 65–66.

29 כתר תורה, עמ' 72–74. האם יש כאן הפניה מרומזת למונולוג של שילוק היהודי, גיבור המחזה של שיקספיר "הסוחר מוונציה", שבו הוא קובע בלהט שהיהודי אדם הוא כנוכרי, בעל עיניים וידיים, רגשות ותשוקות וכו'? ראה: W. Shakespeare, *Ten Great Plays*, with an introduction and commentaries by Sir Tyrone Guthrie, London 1962, "The Merchant of Venice", act 3 scene 1, p. 122. תודה לפרופ' גריס על הערה זו.

מורה/תלמיד/תוכנית הלימודים.³⁰ תמונה זו משתנה במחצית השנייה של המאה ה-20, כאשר ניתן משקל רב יותר ויותר לגורמים החברתיים והאידיאולוגיים בבית הספר ולתפקידה של מערכת החינוך בתהליכי אקולטורציה של הדור הצעיר במדינה המודרנית. תאורטיקנים של החינוך מבקשים להרחיב את המבט על הנעשה בתוך כותלי בית הספר ולשים לב לתפקידו של המורה כסוכן תרבות המשקף את הערכים הנתפסים כראויים בעיני החברה והמבקש לעצב לאורם את פני המחר. יוסף שוואב, למשל, הצביע על חשיבות "המיליה" (milieu) שתוכנית לימודים פועלת בו: כיתה, בית ספר, קהילה, דת, לאום. תכנון לימודים נכון בעיניו הוא כזה הלוקח בחשבון את הערכים ואת הזהות של קהילת הלומדים.³¹ לכן, העתקת תוכנית לימודים מקהילה לקהילה דורשת תרגום של הידע הדיסציפלינרי ושל הידע הפדגוגי לשפת הערכים של הקהילה החדשה. ניתוח תוכנית הלימודים מאפשר לחשוף את עולמה הפנימי של הקהילה, את שאיפותיה הערכיות ואת העמדות הנורמטיביות שלה.³² כך לגבי ספר כתר תורה לרב מאיר למברט. הוא מבקש להיות ספר לימוד להוראת הדת היהודית המיועד לילדי ישראל בצרפת בראשית המאה ה-19. ניתוח הספר, על לשונו(תיו), מקורותיו ורעיונותיו מגלה תפיסה דתית ואידאולוגית המבקשת להיענות לאתגרי השעה: שמירה על מסורת מחד גיסא והתאמה למציאות המודרנית מאידך גיסא. הוא ממחיש היטב את הטענה שספר לימוד איננו עיבוד דידקטי של גופי־ידע אלא הרבה יותר: מצע ערכי ורעיוני המשקף את תקופתו, כדברי ברברה אלפרט:

טקסטים קוריקולאריים, בין שהם מסמכי מדיניות רחבי־יריעה ובין שהם ספרי לימוד ומדריכים למורה במקצועות ובנושאים ספציפיים, מציגים באופן מפורש את הכוונות, את המטרות ואת השאיפות של המתכננים. האידיאולוגיות והתפיסות המנחות אותם מוצגות לעתים בצורה מפורטת ובהירה ולעתים מובלעות בחלקים שונים של הטקסט.³³

30 על תפיסת המורה הראוי בהקשר של פרויגמט המשולש הדידקטי ראה: G.A. Beauchamp, *Curriculum Theory*, Itasca 1981. על תמונות בתפיסת המורה הראוי ראה: 'י' ביטי, "מודלים שונים של הכשרת מורים והשתמעויות חינוכיות", תלפיות – שנתון מכללת תלפיות יב (תשס"ב), עמ' 199–214, וכן: א' לוי־פלדמן, "מי אתה המורה הראוי? מרכיבים בדמות המורה הראוי כחלק מפילוסופיות חינוכיות", החינוך וסביבו 32 (תש"ע), עמ' 87–104.

31 ראה: J.J. Schwab, "The Practical 3: Translation into Curriculum", *The School Review* 81(4) (1973), pp. 501–522.

32 בן־פרץ מחלקת בין תוכנית לימודים גלויה לבין תוכנית הלימודים הסמויה. ראה: מ' בן־פרץ, המורה ותוכנית הלימודים, תל אביב תשנ"ה, עמ' 12–26.

33 ב' אלפרט, "מושגים ורעיונות בתוכניות לימודים כטקסטים מובילים", בתוך: ע' הופמן ו' שגל (עורכים), ערכים ומטרות בתוכניות הלימודים בישראל, אבן יהודה תשס"ב, עמ' 19.

החוק והמצווה – ההלכה ו"בכל דרכיך דעהו": רוזנצוויג, בובר ומורי החסידות

אביעזר כהן

א. מילות הקדמה

פרנץ רוזנצוויג (1886–1929) הוא אחד מהוגי הדעות היהודיים המקוריים ביותר בתקופה המודרנית. המוניטין של רוזנצוויג נובע במידה רבה גם מההיקסמות מהביוגרפיה המרתקת שלו, ביוגרפיה שכללה כמעט המרת דת לנצרות; חיבור "כוכב הגאולה", ספרו הפילוסופי המרכזי על גלויות צבאיות שנשלחו הביתה מחזית הבלקן; נטישת קריירה אקדמית מבטיחה כדי לחיות וללמד בקהילה היהודית של פרנקפורט; ומאמציו ההרואיים להמשיך בחשיבתו, בכתיבתו ובעבודתו הקהילתית אף על פי שחלה ב־ALS וסבל משיתוק בשמונה שנות חייו האחרונות.

רוזנצוויג נמנה עם הוגי הדעות האקזיסטנציאליסטיים־דתיים, והיה אחד הראשונים שפיתחו פילוסופיה דיאלוגית, וכך ביטא במוכנים רבים את ההגות של המאה ה־20. הוא ניסה לגבש פילוסופיה שההגות מתלכדת בה עם ההגשמה בחיים. הגותו מעוגנת במידה רבה באוטוביוגרפיה שלו – לדידו אין החיים וההגות ניתנים להפרדה, וניתן לומר שכשם ששב מן ההתבוללות אל התורה והיהדות, כך "שב" מן האידיאליזם אל האקזיסטנציאליזם. הוא ביקש להביא לחידוש מוחלט של החשיבה וליצור "חשיבה חדשה", חשיבה המתקיימת בדיבור, לעומת זו שעד כה התקיימה כמחשבה מופשטת, כפילוסופיה כתובה. העמדה הדיאלוגית הציגה את היחס הבין־אישי כמתקיים בין "אני" ל"אתה", וכמכונן את העצמיות (לעומת ה"אישיות") מחד גיסא, אבל במקביל גם מניבה השלכות משמעותיות על אופי הקהילתיות.

עיקרי שיטתו הפילוסופית של רוזנצוויג ותפיסתו העשירה והעמוקה נפרשים לפנינו בספרו "כוכב הגאולה", במאמריו ולא פחות מכך במכתביו הרבים, כמו גם בתרגומו ובפירושו לשירת ר' יהודה הלוי, ותרגום לתנ"ך שעליו עמל בארבע שנות חייו האחרונות יחד עם מרטין בובר.

רוונצוויג הספיק לייסד בפרנקפורט את "בית המדרש היהודי החופשי" (ה־Lehrhaus), שמשך אליו את האינטלקטואלים הצעירים-גרמנים-יהודים החשובים ביותר בתקופתו, ואשר מתקיים עד היום כמודל לתוכניות חינוכיות מסוגו.

* * *

במאמר זה אני חוזר לעסוק בתפיסת ההלכה של פרנץ רוונצוויג¹ מתוך הרחבת המבט, וכך תוך כדי העיון בדבריו, ומתוך רצון להמחיש את עמדתו, אייצר מפגש בין עולמות שבמבט ראשון נראים שונים זה מזה – עולמם של רוונצוויג ובובר מחד גיסא ועולמם של כמה מהמורים החסידיים מאידך גיסא. תקוותי היא שלאחר קריאה נוספת לא רק שהתמיהה תתפוגג, אלא אדרבה – הדברים ייראו כמעט מתבקשים.

עמדתו העקרונית של רוונצוויג בנוגע לקיום ההלכה, כפי שבאה לידי ביטוי במיוחד במאמרו "הבונים"², מהווה אתגר אך גם הזדמנות לאדם הדתי. מחד גיסא, זוהי עמדה המבקשת להוביל לעמידה ממשית מול הא־לוהי, עמידה שלפיה קיום המצוות מהווה ביטוי לאהבת האדם את אלוהיו, המאופיינת בהיענות כאן ועכשיו ל"קריאה" הא־לוהית לאדם. מאידך גיסא, לעמדה תובענית זו יש מחיר לא קטן, בהיותה מכירה במצב שבו האדם יכול לומר "עדיין לא" לגבי קיום הלכה בסיטואציה ספציפית.³ ניתן לומר שלפנינו אינטנסיביות דתית המוכנה לעיתים לשלם בשל כך (!) את מחיר הפגיעה ב"חוק" הדתי. אדגיש שאינני רוצה לטעון שאצל רוונצוויג, או לחילופין אצל המורים החסידיים שיוזכרו בהמשך, מתקיימת נטישת ההלכה, או רצון לשנותה, ממש לא! אלא, לפנינו נתינת דין וחשבון נוקב לשאלת היחס בין העמידה הבלתי אמצעית

* אני מבקש להודות לכמה אנשים שקריאתם עזרה לי לדייק את מחשבותיי: ד"ר איתן אברמוביץ והקורא האנונימי של מערכת "מכלול".

1 ראה את מאמרי: א' כהן, "על קיום ואי קיום מצוות מתוך 'כולת' – אקסיסטנציאליזם דתי במשנתם של ר' מרדכי יוסף מאיזביצה ופרנץ רוונצוויג", בתוך: ח' פדיה וא' מאיר (עורכים), יהדות: סוגיות קטעים פנים זהויות – ספר רבקה, באר שבע תשס"ז, עמ' 525–575, וראה את הפירוט הביבליוגרפי שם, בעיקר בהערה 56. מאז נכתבו עוד מחקרים בנידון. ביניהם, ספרו של ל' וינר דאו, ובלכתך בדרך – תיאוריה של ההלכה על בסיס משנתו של פראנץ. רוונצוויג, רמת גן תשע"ז (פרק ז שם "מתעלם" מדיוני הנ"ל). בהקשר הנוכחי ברצוני לציין את הדיון בתוך ספרו של א' נאמן, אמר ואש, אלון שבות תשע"ו, עמ' 301–308.

2 המאמר פורסם באוגוסט 1924 בירחון *Der Jude*, שבובר היה עורכו. מאמר "הבונים" מצורף לקובץ נהריים – מבחר כתבים, ירושלים תשכ"א, עמ' 80–93.

3 הדהוד לאמירה המפורסמת של רוונצוויג כאשר נשאל האם הוא מניח תפילין. ראה פ' רוונצוויג, מבחר אגרות וקטעי יומן (עורכת: ר' הורביץ), ירושלים תשמ"ז, עמ' 228, וכן דבריה של הורביץ במבוא לספר, עמ' סז. ביטוי מינימלי זה מכיל בתוכו שניות שראוי להבהירה ביתר אריכות, בהיותו פרשנות תמציתית של מאמר הבונים!

מול הא־לוהי לבין העמידה בתיווכה של המסורת בעלת האופי הנורמטיבי, ונכונות לשאת בהשלכות, שאכן תהיינה, של בירור זה, אם בעמידה מול הביקורת החברתית (האובייקט), ואולי גם בצורך לכפר על הסטייה מההלכה גם אם זו נעשתה "לשמה". כבר עתה אעיר כי התמונה מורכבת מעט יותר: כפי שנראה להלן, מעיין נוסף בכתביו של רוזנצוויג, בעיקר באיגרותיו, מתברר כי למעשה הוא מציג באופנים סותרים את כוונתו במאמר "הבונים". כידוע, המוקד במאמר זה הוא שבכל הנוגע לעשייה הדתית, הדגש הוא על ה"יכולת" בניגוד ל"רצון". דבריו שם לא רק מאפשרים לאדם לומר ביחס להלכה "איני יכול", אלא הוא מבקש להביא לכתחילה את האדם לעשייה מתוך "יכולת", ולא כתוצאה מהכרעה רצונית, או התגברות כזו או אחרת על עצמו. במילים אחרות, המאמר מלמד כי על האדם לקיים הלכה מסוימת רק כאשר הוא "אינו יכול שלא לקיימה". עמדה זו מחוללת דתיות שהיא ביטוי לממשות של אותו אדם ספציפי, וככזו היא עמדה עקרונית המבקשת להפוך את קיום ה"חוק" הדתי לקיום "מצווה". יתרה מזו, ניתן לומר שברגע זה האדם פועל כ"עצמיות" בשונה מה"אישיות"⁴.

אלא שבאופן הנראה מפתיע, רוזנצוויג מסביר באחת מאיגרותיו שדבריו אלו מכוונים רק לדור של "בעלי־תשובה", ולא לאדם שגדל בהקשר של דתיות הלכתית, שאו אז ההלכה היא המובן מאליו שלו. לאור התיאור בעל האופי הדינמי של יחס האהבה בין הא־ל ובין האדם, הקורא מוצא עצמו שואל: האומנם יחס מעין זה חייב להתפתח באופן הלינארי האופייני לתהליך החזרה בתשובה, שלא לומר להישאר קבוע? ! האומנם "עדיין לא", ברגע שיהפוך ל"עכשיו", יישאר כך מאותו רגע ואילך? על רקע תיאורו של ה"אהבה" כממשות ולא כאמירה, רצון ואמונה, מדוע שההבחנה בין "יכולת" ל"רצון" תהיה רלוונטית רק למי שלא גדל בהוויה היהודית? ובכלל, כיצד שיער רוזנצוויג שהתנהלות שהיא בעלת אופי אקזיסטנציאלי תהווה התרחשות המתקיימת רק בפרק זמן קצוב?⁵

כפל פנים זה של רוזנצוויג ביחס להלכה יתחדד על רקע הדיאלוג אשר הוא מקיים עם מרטין בוכר על יחסו של זה האחרון להלכה. ניתן לחוש כיצד בדבריו לבוכר, גבולות עמדתו ההלכתית "נמתחים" ואי הבהירות גְּדֵלה. בדבריי כאן אבקש לבאר ולפענח את עמדתו באמצעות רכישת מסגרת פרשנית המגיעה משרה המחשבה

4 האישיות היא ביטוי לקונטקסט ומשקפת "אוניברסליזם" שעיקרו המכנה האנושי המשותף וכל האדם נעשה ברי־השוואה; ואילו העצמיות אצל פ"ר קשורה לשם הפרטי. לדבריו העצמיות מופיעה בעת שהאדם השומע את הקריאה בשמו נענה ואומר "הנני". העצמיות איננה ניתנת לשיום והיא מופיעה בהווה כ"יכולת". היא איננה משתתפת בשיח המהותני.

5 הצבעתי על סתירה זו כבר בעבר, ראה כהן, מצוות מתוך יכולת (לעיל, הערה 1), עמ' 547 הע' 96 באריכות. כן ראה י' עמיר, דעת מאמינה, תל אביב תשס"ד, עמ' 296-297.

החסידים. לאמור, לעמדת רוזנצוויג אציג מקבילה פנומנולוגית מדברי כמה ממורי החסידות, במיוחד דרך העיסוק שלהם בעיקרון של "בכל דרכיך דעהו". אציע ששני צדדי הסתירה בתפיסתו של רוזנצוויג עשויים להוות מקבילה פנומנולוגית מרתקת לשני מושגי יסוד במחשבה ובפרקטיקה החסידית – "מלוא כל הארץ כבודו" לעומת "העלאת הניצוצות", החל מהופעתם של מושגים אלו במחשבת הבעש"ט ותלמידיו, ובעיקר בעזרת ה"תרגום" שלהם בבית המדרש של איזביצה-לובלין. לאמור, אני מרשה לעצמי במסגרת זאת למשוך משיחות מכחול עבות מאוד. אנוע בין עמדתו של רוזנצוויג ובין עולמו של הבעש"ט, ובהמשך אקשר זאת לשוני המתרחש בבית המדרש של רבי מרדכי יוסף ליינר מאיזביצה. בסופם של הדברים אנסה להבהיר את הדיאלוג המרתק, אך המעט מעורפל, המתקיים בין רוזנצוויג ובובר סביב מאמר "הבונים".⁶

ב. עמדתו של רוזנצוויג לגבי קיום מצוות: פתיחת אופקים דתיים וסתירה פנימית

לא אוכל במסגרת זו לנתח באריכות את מאמר "הבונים", שלא לומר את התכתובת הענפה המלווה מאמר זה. אציג רק את עיקרי הדברים, וזאת באופן של ציטוטים קצרים היוצרים שרשרת אמירות, כדי לתאר את עמדתו של רוזנצוויג כלפי ההלכה:

1. ראשית, אזכיר את הבחנתו של רוזנצוויג בספרו "כוכב הגאולה" בין "חוק" ובין "מצווה":⁷

המצווה היא אפוא הווה טהור. אם גם כל מצווה שבעולם... היתה יכולה להיות גם חוק, מצווה אחת זאת, מצוות האהבה (= "ואהבת את ה' אֱלֹהֶיךָ"), אינה עשויה כל-עיקר להיות חוק... לפיכך, מהיותה המצווה הטהורה היחידה, הרי היא עליונה

6 בובר עודד את רוזנצוויג לכתוב ולפרסם את המאמר בירחון "דר יודה", שבו שימש כעורך. ראה מ' בובר, חילופי אגרות ב, ירושלים תש"ן, עמ' 179-180, שם בובר מסביר מדוע לא צירף למאמר הערת סיום משלו. כן ראה שם איגרת 159, הע' 1 של המהדיר. סביב המאמר קיימת תכתובת מרתקת בין האישים, ראה אצל בובר, שם, עמ' 174-181 (איגרות שמספרן 153-160).

7 בכל הנוגע לקיום מצוות ניתן למצוא מקבילות פנומנולוגיות רבות להבחנה טיפולוגית זו. כאן אציין רק שתי דוגמאות: א) הבחנתו של יוחנן סילמן בין הגישה ההנחייתית ובין הגישה הציווית, וההשלכות המעשיות שיש להבחנה זו. ראה על כך בספרו בין "ללכת בדרכיו" ו"לשמוע בקולו" – הוראות הלכתיות – כהנחיות או כציוויים, אלון שבות תשע"ב, ובעיקר: ב) ההבחנה של אבי שגיא בין "אתיקה של צדק" לבין "אתיקה של חמלה", הקרובה יותר לענייננו בהיות אתיקת החמלה נאמנה לאירוע (במונחי אלן באדיר), נאמנות לייחודיות של המצב. ראה בעיקר בשני הפרקים הראשונים של ספרו: מול אחרים ואחרות – אתיקה של הנסיגה הפנימית, תל אביב תשע"ב.

לכל המצוות... אף כל שאר הציוויים, שאלמלא כך ומבחינה חיצונית יכלו להיות גם חוקים, נעשים מצוות גם הם... הכל נהפך לקיומה של המצווה האחת היחידה: לאהוב אותו.⁸

הציווי "ואהבת" הופך להיות התוכן של כלל המצוות, ולענייננו בעיקר המאפיין המרכזי של העמידה מול הא־לוהי. רוזנצוויג חוזר על הבחנה זו במכתב לבובר:

גם לי א־לוהים אינו בבחינת נותן חוקים. הוא מְצווה. רק האדם בעצלותו מגלגל את המצוות על ידי אופן קיומו אותן, בחוקים... גם בלא הרחיפה של "היות מצווה", בלא "אני ה'".⁹

ה"חוק" מייצג את הנורמה המחייבת את הכלל; ה"מצווה" עיקרה ביטוי לאהבה שיש בין א־לוהים לאדם, שבמכתב לבובר מקבל אופן של דיאלוג שבו האדם חווה את היותו מצווה, "נקרא" על ידי הא־לוהי. ממילא העשייה הדתית, קיום ההלכה, הופכת להיות ההיענות של האדם כאן ועכשיו לפנייה א־לוהית זו אליו.¹⁰

2. במאמרו "הבונים" רוזנצוויג מדבר על קיום מצוות מתוך "יכולת" לעומת קיום מתוך "רצון":

צריך שההלכה שוב תהיה מְצווה... תהיה שוב חוקת היום הזה, שבלעדי כך אין משמעות להיותה "חוקת עולם"... אפילו ירצה האדם לעשות את "כל" מה שבעשייה, עדיין לא קיים את ההלכה בעשייה-מרצון זו עד כדי כך שההלכה תהיה לו למצווה; למצווה שהוא מוכרח לקיימה מפני שאינו יכול שלא לקיימה.¹¹

ניתן לקיים הלכה, וזה עדיין לא ייחשב כקיום מְצווה! ההבחנה בין הלכה הקשורה ב"רצון" ובין מְצווה הקשורה ב"יכולת" איננה נוגעת לשאלת יכולת-הבחירה ה"טכנית". מחד גיסא, ברור שהאדם יכול לכפות על עצמו לקיים מצוות, ואדרבה – לא פעם העולם הדתי מאופיין בדרישה שלפיה על האדם להתגבר על עצמו, וזאת במטרה של קיום החוק. אלא שרוזנצוויג שואף למצב שבו אין צורך לעמוד ו"לבחור", אלא קיימת התאמה בין היכולת הפנימית ובין המעשה. רק מה שאדם איננו יכול שלא לקיים, עליו לקיימו! זאת בדומה לאדם האוהב שאיננו זקוק לשום צו חיצוני כדי

8 כוכב הגאולה, תרגם י' עמיר, ירושלים תשנ"ג [מהדורה שנייה מתוקנת], עמ' 209, בפסקה "המצווה והחוק".

9 האיגרת מתאריך 16.7.24. ראה רוזנצוויג, מבחר אגרות (לעיל, הערה 3), עמ' 325-326 (איגרת 332); בובר, חילופי אגרות ב (לעיל, הערה 6), עמ' 180-181 (איגרת 160).

10 הדגש הוא על הקיום בהווה ולכן רוזנצוויג מדבר על נוכחות, או על החוק ההופך למצווה "אשר אנכי מצוך היום". ההיבט האקזיסטנציאלי מובן מאליו.

11 לעיל, הערה 2, עמ' 88.

להעניק למושא אהבתו, אלא הוא נותן מכיוון שמבחינתו זה המובן מאליו שלו, ואין שום אפשרות אחרת. ולהפך, עשייה הנעשית מתוך מחויבות מהווה תנועה סותרת לאהבה, לא פחות!

3. עבור רוזנצוויג מדובר בגילוי ה"עצמיות", שממהותה איננה ניתנת לשיום והיא מופיעה בהווה כ"יכולת". במילים אחרות, עשייה מתוך "יכולת" מובנה שהאדם נענה לקול מפנימיותו, מישותו:

לתלות את הדבר ביכולת אין פירושו אלא לתלות בישות... רק האדם עצמו יודע מה יש ביכולתו לעשות. רק אוזנו שלו עשויה לשמוע את קול ישותו, שלו הוא חייב לציית.¹²

מה ששומע האדם בלכבו כלשון אדם שלו, הוא הדבר היוצא מפי האֵל־לוהים.¹³

ה"יכולת", תחושת ההכרח, משקפת את קולה של הישות, ואילו ה"רצון" משקף את קולה של התבונה.¹⁴ האדם מתואר כמי שאיננו בוחר אלא נענה, מגיב לסיטואציה שאליה נקלע. במצב זה, אין האדם עומד מול כמה אפשרויות שביניהן הוא יכול לבחור, אלא ישותו, המזוהה עם האֵל־לוהי שבו, מנתבת אותו כלפי אפשרות אחת ויחידה. כבר בשלב זה ראוי להעיר כי עשיית מצוות באופן קיומי זה מעוררת את החשש מה יקרה אם כל אחד ואחד יקבע לו את דרכו לפי יכולתו, והממד האובייקטיבי ייעלם. לפנינו פגיעה בהיבט המוחלט של המערכת ההלכתית, ובמקביל מתעוררת בעיה במישור החברתי, באפשרות קיומם של חיי קהילה. במונחי ספר (ומבנה) "כוכב הגאולה" נוכל לנסח בעיה אחרונה זו באופן זה: האם ה"התגלות" (תוכן חלקו השני של הספר) עלולה לסתור את ה"גאולה" (נושא החלק השלישי)?! שהרי ה"יכולת", כמו גם ה"אהבה" כממשות, הינן ביטוי לעולמו האישי-פנימי של האדם; במובן זה, בהתגלות האדם עומד עמידה בלתי אמצעית מול אֵל־לוהיו. לא רק שהדבר עלול להוביל להתנגשות עם החברה שסביבו, אלא אף שבעת ההתגלות האדם "משהה" את היותו שייך לחברה מסוימת. השתייכות זו גופה נראית כתנאי מוכרח להופעת "גאולה", שהרי עבור רוזנצוויג העולם, קרי הציבור, זוכה לגאולה. בסמוך אחזור לשאלה זו, ולאפשרות שהיא פותחת בכל הנוגע לשאלה "מהי קהילה?".

12 שם, עמ' 92.

13 כוכב הגאולה, שם, עמ' 185.

14 ה"יכולת" לעומת ה"רצון" הינה גם הבחנה המפרידה בין האקזיסטנציאליסט הדתי לאקזיסטנציאליסט הלא־דתי בהתאמה! הראשון נענה למה שהוא מגלה בהווייתו, לעצמיותו, ואילו השני יוצר, מתוך חירות, את עולמו. מובן מאליו ששלילת הבחירה של הרצון סותרת גם את האתוס של הדתיות הקלאסית שעבורה "הכול בידי שמיים – חוץ מיראת שמיים" (בבלי ברכות לג ע"ב ועוד הרבה) הינה בסיס הקיום הדתי-הלכתי-מוסרי.

4. את הרעיונות הללו אנו פוגשים עוד לפני פרסום מאמר "הבונים", במכתבו הארוך של רוזנצוויג לרודולף האלו בתאריך 27.3.22. האלו ייצג את העמדה הדתית הקלאסית שלפיה בקיום מצוות יש או "הכול" או "לא כלום"¹⁵, ואילו רוזנצוויג מסביר באריכות את ההצדקה לקיום אותו "משהו":

איני בא לטעון, שהמשהו שלי ראוי שימשש מופת לאחרים. אך מופת יש בכך, שאזרתי עוז... לחיות במשהו שלי. בפרטיו אי אפשר שימשש מופת. הרי אני רק בתחילת הדרך. מה ייצא מזה אינני יודע ואינני רוצה לדעת... אנו נתחיל במעשים. את העקרונות אפשר נמצא אנו, או אחרים, לאחר מכן...¹⁶

אתה רואה אפוא: אין כאן, כפי שאתה סבור, אפשרות בחירה... עלינו להתקדם ברצון כברת דרך לקראת "ההכרח הפנימי"... במקום שבו קיימת יכולת, יתחבר אליה בקלות גם ההכרח, וביום בהיר אחד לא יוכל האדם לפעול בצורה אחרת, כך הוא מגיע אל משהו טבעי, אל ה"משהו" הטבעי שלו.¹⁷

ואכן, מקריאה ביומניו ובאיגרותיו של רוזנצוויג אנו לומדים על "הליכתו" שלו: על מצוות שלא קיים "עדיין" ולאחר זמן החל לקיימן,¹⁸ או לחילופין על מצוות שלא הספיק לקיימן. לאלה המחפשים את הדרך חזרה לחיים יהודיים, רוזנצוויג איננו מציע "מה" – עקרונות מופשטים – אלא "איך". ההיענות ל"הכרח פנימי" הופכת את ההתרחשות

15 רודולף האלו חזר בתשובה בהשפעת רוזנצוויג, ומערכת היחסים ביניהם הייתה טעונה מאוד. אזכיר כי לפרק זמן קצר שימש האלו כראש בית המדרש שייסד רוזנצוויג בפרנקפורט, לאחר שבשל מחלתו נאלץ רוזנצוויג לפרוש מתפקידו. יש לציין שמערכת היחסים בין רוזנצוויג (לזוג) האלו, בכל הנוגע לקיום מצוות, דורשת דיוק, שאין כאן מקומו, בהיות שממקורות אחרים נראה שרודולף האלו (לפחות על פי עדות גרטורד אשתו) חש שרוזנצוויג לוחץ אותו לקיים מצוות. ראה מיכאל ברנר, תחיית התרבות היהודית בגרמניה הוויימאריה, ירושלים תשס"ד, עמ' 87, 90 ושם הערה 69 (בעמ' 231).

16 לפנינו ביטוי מובהק ל"קיום הקודם למהות" המאפיין את המחשבה האקזיסטנציאלית.
17 מבחר אגרות (לעיל, הערה 3), עמ' 225-230. ראה מקבילה מעניינת של רעיון זה במאמרו של רוזנצוויג "השכלה הרבה אין קץ", בתוך נהריים (לעיל, הערה 2), בעיקר בעמ' 183-184, בפסקה "אל כל דבר גדול".

18 כבר בהקשר של אמירת "עדיין לא" רוזנצוויג מעיר כי ביום אירוסיו לאדית האן (6.1.20) "שעות אחדות לאחר מכן הפך ה'עדיין לא' שלי ל'עכשיו' " (מבחר אגרות, שם, עמ' 229). כן ראה את עדותו על עצמו באיגרת לגרטורד אופנהיים בתאריך 29.9.20 (הציטוט מתוך ספרו של א' מאיר, כוכב מיעקב, ירושלים תשנ"ד, עמ' 43): "החגים נחוגו כאן יפה מאוד. אנו הולכים ו'מתאדקים' צעד אחר צעד, פשוט מפני שהציווי 'זה אסור וזה אסור' הכרחי כמו גדר לגן". השוו לדבריו באיגרת אל אדית האן ב־13.1.20 (שבוע אחרי האירוסין!), מבחר אגרות, עמ' 184: "הובהר לי לגמרי מתוך המכתב, שאינני צריך להירתע מלאכול כל דבר מחוץ לבית. למעשה כלול כבר דבר זה במה שאמרתי לך זה מקרוב: הבדל כן, הפרדה לא. אנו רוצים בית, לא גטו. אצלנו, כל יהודי שיוזמן – יוכל לאכול, אבל אנחנו רוצים שגם נוכל ללכת לבית כל נוצרי המזמין אותנו".

לדבר אישי המשקף הוויה נוכחת כאן ועכשיו, ולכן "מה יצא מזה אינני יודע". עשייה זו מתוארת כעשיית הדבר ה"טבעי", עשייה שיש בה הלימה בין הפנים לחוץ.

5. רוונצוויג, המודע לכך שדבריו הנעדרים כל הגדרה פורמלית אכן עלולים להישמע כשרירותיים,¹⁹ מבקש לטעון שאדרבה, להפך:

היכולת כפוסק אחרון – למראית עין זוהי תכלית ההפקרות, אולם לאמיתו של דבר מלוא הרצינות... אחרי ככלות הכל, לא הרצון הוא הבוחר אלא היכולת. אמנם, משיכולה היכולת לעשות, שוב אין היא יכולה שלא לעשות; היכולת הופכת כורח.²⁰

אפשר לבוא בטענות לאדם רק כאשר הוא בוחר ולדרוש ממנו שיבחר אחרת, או שייקח אחריות על בחירותיו. אבל כאשר האדם טוען "אינני יכול" – ממילא אי אפשר לבוא אליו בטענה, כי את אשר הוא עושה או נמנע לעשות הוא עושה מתוך הכרח. הכרה עמוקה זו, שלפיה במקום ה"מוכרח" האדם פוגש את הרצון הא-לוהי ממנו, או לחילופין שזוהי נקודת האותנטיות, משותפת לעוד כמה וכמה הוגים, ובפרט אלו מבין האקזיסטנציאליסטיים-הרתיים.²¹ אומנם, תנאי הכרחי לחיים על פי "יכולת" הם הכנות והמודעות העצמית העמוקים.

הקביעה שלפיה "משיכולה היכולת לעשות, שוב אין היא יכולה שלא לעשות" ניתנת להתפרש כמתארת את הקיום בהווה, או לחילופין כמתייחסת לעשייה מכאן ואילך. להבנתי רוונצוויג מתייחס בעיקר לאפשרות הראשונה, הגם שלהלן בסעיף 7 אראה את הופעת האפשרות השנייה בדבריו שלו לרוונשטוק!

6. ברצוני להראות עכשיו כיצד ה"התגלות", שהינה המצב שבו ההלכה הפכה למצווה, משתלבת עם מה שרוונצוויג מגדיר כ"גאולה". נחזור לדבריו להאלו:

אותו עקרון עתיק ימים, שנקבע לפי הכתוב "וְאֵת מְשַׁטֵּי אֲשֶׁר יַעֲשֶׂה אֶתֶם הָאָדָם

19 ואכן, הוגו ברגמן, שביקש ללמד את מאמר "הבונים" כאפשרות ממשית לחיים יהודיים, תיאר שבמהלך הלימוד המשותף עלתה שאלת השרירותיות עד שהפכה מכשול. ביומניו אנו מוצאים כי "רוונצוויג אינו מספיק בהיר", וכן כי הגיע למסקנה "עד כמה בלתי בטוחים הם היסודות של רוונצוויג – כיסודות של דת משותפת". ראה את הציטוטים של יומני ברגמן אצל י' עמיר, תגובות ארץ ישראליות להגותו של פרנץ רוונצוויג – עקיבא ארנסט סימון, שמואל הוגו ברגמן, ברוך קורצווייל, יצחק יוליוס גוטמן, עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית, ירושלים תשנ"ד, עמ' 194.

20 הבונים (לעיל, הערה 2), עמ' 91-92.

21 ראה את בוכר על אודות הכרח וחירות בתוך אני ואתה (מהדרת פלשמן), ירושלים תשע"ג, חלק ג פסקה 8. בהקשר החסידי שבו אני דן ראה מי השלוח ב, בני ברק תשנ"ה, זבחים קב ע"ב, ד"ה "אמר רבא", עמ' רט. ובכלל, זוהי משמעותם של חיים ברובד ה"ידיעה" (לעומת ה"בחירה"), בפרט בהגותו של תלמידו רבי צדוק הכהן מלובלין.

וְחִי בָהֶם" (ויקרא יח, ה) – "וחי בהם ולא שימות בהם"²² – עקרון זה חייב היום... לעמוד מעל קיום המצוות שלנו. הרי מה שיכול האחד לעשות אין השני יכול לעשות, דבר שבשביל האחד הוא חירות, בשביל השני הוא כפייה. ואף על פי שדרכי היא רק דרכי שלי, הריני עצמי אח לכל אדם ההולך בדרכו שלו. אך בתנאי שהוא הולך.²³

על האדם להיות נכון לשמוע את המצווה עליו. בהיות האדם מצוי במצב של "שמיעה", אין הוא יודע מראש להיכן תוביל אותו דרכו. העמידה מול הא-לוהי משמעה ששום דבר איננו מובן מאליו. להיות נוכח הינו מצב שבו אין תנאים מוקדמים, ויהא אשר יהיה (= "קיום"), ולכן כדבריו שם לעולם ה"עקרונות" יופיעו אחר כך (=ה"מהות"), כפי שכל התרחשות מובילה לניסיון הרפלקסיבי להגדיר התרחשות זו.

...דרכי, מן ההכרח שתהיה דרכי שלי... ואילו ידיעתי... אסור שאמנע עצמי מדעת כל הליכה חיה בדרך יהודית, מדעת כל מה שמופיע באופק ראייתי, בהווה ובעבר. ועלי לאהוב אותם אהבת אחים... לא מן ההכרח הוא, שיהיו דרכי שלי. אולם עלי ללמוד לחוש את הזיקה שבין דרכם לבין דרכי. עלי ללמוד לאהבם – הם "כמוני"... וממילא אין סכנה שדרכי תוליך אל הבדידות. בזה שהיא מחוברת, על ידי הכוח הטבעי של הלמידה לכל שאר הדרכים... ייתכן שעוד תשוב ותחצה אותה דרך ראשית, אני מאמין כי אמנם יעלה ויבוא הדבר... דרכינו האישיות הן עבודת הכנה המתאימה לכך.²⁴

מצב של גאולה מתואר כמפגש שבו הדרכים מתחברות למרות שונותם! מצב שבו ההכרה העמוקה שדרכי שלי הינה מוחלטת עבורי, ובו בזמן שדרך זו איננה דרכו של הזולת, ואין בכך כדי להחליש את זיקתי ומחויבותי לדרכי שלי. ולהפך, דרכו של הזולת היא דרכו, וככזו עליי לא רק להכילה אלא גם לאהוב אותה, היות שמתקיים ה"איך" המשותף: איך לממש קיום יהודי. האמון בעצמי, בהתגלות אליי, הופך להיות אמון בזולת ובדיאלוג שיש לו עם הא-לוהי, דיאלוג העלול להיות שונה לגמרי מזה שלי.

אין צריך לומר שכשם שביחס לעמדתו ההלכתית ניתן לטעון שרוזנצוויג "אינו בהיר", שהרי דבריו מתחמקים ממערכת המסמנים הדתיים,²⁵ כך גם כאן יופיעו שאלות

22 מבוסס על אמירת חז"ל רווחת המופיעה לא פעם בתלמוד הבבלי (ראה לדוגמה יומא פה ע"ב; עבודה זרה כז ע"ב) ובספרות המדרשית.

23 מבחר אגרות (לעיל, הערה 3), עמ' 226-227.

24 שם, עמ' 227.

25 ראה את דברי ברגמן בנוגע ליכולת לייצר "דת משותפת" על פי האמור במאמר ה"בוניס", לעיל בהערה 19.

"פרקטיות" בדבר היכולת של הקהילה להתנהל בהעדר מערכת מסמנים מוסכמת. אלא שזו בדיוק תהיה גם תגובתו: הגותו מבקשת לעסוק במסומן, בממשי, וממילא הוא לא ידחה הסכמות פרקטיות, כל זמן שאנו מודעים לכך שאלה רק "מסמנים". הפתרון הפרגמטי דורש פנייה, במונחי רורטי, ל"פילוסופיה של סולידריות".²⁶

7. ועכשיו לסתירה בהגותו של רוונצוויג: עד כה פגשנו עמדה עקרונית שבמוקדה ה"יכולת", הנכונה תמיד ועבור כל אדם. ניתן היה לומר שלפנינו תאולוגיה דתית הממירה את התוכן הקבוע והמוחלט במפגש החי המתרחש בעולמו הפנימי של האדם הדתי. והינה במכתבו לחברו אויגן רוונשטוק בתאריך 25.8.24, שנכתב רק כחודש לאחר דבריו לכובר שבהם פתחנו, הוא מצהיר שדבריו רלוונטיים רק עבור דור של "בעלי תשובה":

את החוק היהודי כללי... אינני מעמיד אפילו בסימן שאלה. בעיית "הבונים" היא הרבה יותר מצומצמת; זו בעיה של דור אחד או, לכל היותר, של מאה שנה.²⁷

אי אפשר שלא לראות בקטע שלפנינו ביטוי לדבריו עצמו ביומנו: "אנשים סבורים שאדם עוסק בפילוסופיה, אך באמת הוא אינו אלא כותב את הביוגרפיה של עצמו".²⁸ שהרי מבחינה ביוגרפית, רוונצוויג המגיע מ"בחוף" הולך לקראת אופק של קיום ההלכה, שבו בשלב כלשהו ההלכה תתמזג עם היכולת, ותהפוך למצווה, ולפנינו ביטוי או פשר נוסף ל"עדיין לא" שלו, שאמור בעתיד להפוך ל"כבר כן". הקריאה במכתב מלמדת שהוא ראה אפשרות שההלכה הפכה להיות זהות, למוכן מאליה של האדם.

אלא שמפגש ממשי, קיומי, חוקת היום הזה, שעיקרו יחס האהבה בין האל ובין האדם, איננו מתפתח באופן ליניארי, ובעיקר איננו ניתן לחיזוי מראש. הרי רוונצוויג מדמה את הקיום מתוך "יכולת" לאהבה, וביחס לאהבה טען בתוקף כי כל אהבה אמיתית מתחדשת מרגע לרגע, ואין בה התייחסות ודאגה לעתיד. ממילא המצווה היא הביטוי הנראה לעין של אהבה זו של אלוהים, וזו איננה יכולה להיות חוק. הרי שהסתירה מובנית: גם בני זוג נשואים, הנאמנים ומחויבים זה לזו, אינם אוהבים כל הזמן, ואעז לומר כי אינם יכולים לאהוב באופן הזה. המושג "אהבה" איננו תיאור של

26 ראה ריצ'רד רורטי, קונטינגנטיות, אירוניה וסולידריות, תל אביב תשס"ו, לאורך פרקים 3 ו-9. התמודדות עם מתח מקביל בין אהבה ובין ריבונות פוליטית מצויה אצל שגי (לעיל, הערה 7), פרק שלישי.

27 שם, עמ' 328. לכן רוונצוויג ממשיך ואומר שדבריו לא יהיו רלוונטיים לבנו רפאל, בשל היותו גדל לתוך עולם יהודי שבו ההלכה נוכחת: "לגבי רפאל, למשל, לא תהיה עוד בעיה זו בכלל, אם אדית לא תגלה חולשה. הוא כבר יעמוד בתנאי הברירה הנורמלית של אדם החי על פי ההלכה, כלומר: קיום ההלכה או המרת הדת...".

28 רוונצוויג, מבחר אגרות (לעיל, הערה 3), עמ' 8 (יומן קטע 9).

מערכת היחסים אלא של הממשות, כפי שרוזנצוויג עצמו לימד שבעת אמירת "אני אוהב אותך" – באותו רגע אינני אוהב.²⁹ כמו כן, האומנם חייו של אדם שנולד דתי ובחר לחיות חיי הלכה הם רצף מתמשך של "יכולת"?

וכפי שכתב ברגמן על רוזנצוויג, "בלשונו האוהבת להתמיה את הקורא, הוא מדבר על כך שאהבת האוהב, וגם אהבת א־לוהים בכלל – היא לפי מהותה 'בלתי נאמנה', שכן נולדת היא בכל רגע ורגע."³⁰ טענתו של רוזנצוויג אכן מתמיהה: מי ערב לכך שהאהבה תתחדש ברגע הבא?

ממילא יש להקשות ולשאול: מדוע חשב רוזנצוויג שבתוך כמה שנים לא תהיה עמדתו רלוונטית?! או מכיוון אחר, נדמה כי ההבחנה בין "הלכה" ו"מצווה" תקפה גם ליהודי הדתי, ולא רק ליהודי השב בתשובה. ובניסוח מעט שונה: בהיות ה"יכולת", וכמו כן ה"מצווה", מתקיימות במרחב ובזיקה של כנות ואותנטיות, כיצד ניתן לראות בהן התרחשות סטטית? הרי מעצם טיבן הן נכונות רק לשעתן? כדי לענות על שאלות אלו אעצור כאן, ואעשה דילוג היסטורי ותרכותי אל עולם המחשבה החסידי.

ג. לשאלת חידושו של הבעש"ט: מה בין "מלוא כל הארץ כבודו" ובין "העלאת הניצוצות"?

המחשבה החסידית, בעת עיסוקה בחידה הנצחית על אודות זיקת הא־לוהות לעולם, הציפה את טיעון האימננציה באמצעות שני מושגים: (א) "מלא כל הארץ כבודו" (ישעיהו ו, ג) – משמעותו של מושג זה היא שההוויה רוויה בנוכחות הא־לוהית. טענה זו מעמידה בסימן שאלה את כל הגבולות, לאו דווקא האונטולוגיים אלא בעיקר הערכיים, את הגבולות שבין אסור ומותר, טוב ורע, ובכך היא מערערת את התשתית שעליה נבנית הדרישה הדתית הנורמטיבית. (ב) "העלאת הניצוצות" – כל תופעה במציאות מכילה בתוכה חיות א־לוהית, שאלמלא חיות זו היא לא הייתה קיימת. מכיוון שהחסידות מתעניינת בקיום, הרי שלרוב ההגות העיונית היא רק המסמן, בעוד שה"חיים" הם המסומן. לכן אך טבעי היה שטיעון האימננציה יצא מכלל פילוסופיה גרידא. הנגזרת ההתנהגותית המובהקת של רעיון האימננציה היא "פְּכָל דְרַכֵּיךָ דְעָהוּ" (משלי ג, ו), או בניסוח אחר – "עבודה בגשמיות".³¹ עיקרו של המושג

29 כוכב הגאולה (לעיל, הערה 8), עמ' 208–209. רוזנצוויג מבחין שם בין מילת חיווי (מתארת) למילת חיווי (יוצרת, מכוננת).

30 ש"ה ברגמן, "החשיבה הדו־שיחית של מ. בובר", בסוד שיח – על האדם ועמידתו נוכח ההוויה, ירושלים תשי"ט, עמ' מה. תודתי לקורא של "מכלול" על הפניה זו.

31 ראה בנושא זה את עבודתה הגדולה של ציפי קויפמן, בכל דרכיך דעהו – תפיסת הא־לוהות והעבודה בגשמיות בראשית החסידות, רמת גן תשס"ט.

מלמד שהעמידה מול הא-לוהי איננה מתרחשת באמצעות קיום מצוות בלבד, וכי על האדם להפנות את כל עשיותיו, כולל מעשי החולין, לעבודת הא-ל. ההכרה כי הא-לוהות והקדושה אינן בנות תיחום מובילה לקיום דתי אינטנסיבי, ובעיקר טוטלי. אלא שעלינו לדייק ולהבחין בין המושג "מלוא כל הארץ כבודו" ובין המושג "העלאת הניצוצות", אף על פי שלא פעם שני מושגים אלה נתפסים כחופפים.³² "מלוא כל הארץ כבודו" קשור על פי התיאור הקבלי לשאלת הצמצום הא-לוהי, אותו אירוע ראשוני המאפשר את הופעת העולם שהינו "אחר" מהא-לוהי, ואילו המושג "העלאת הניצוצות" קשור לאירוע שבירת הכלים, אירוע דרמטי שהתרחש לאחר מכן, בעת שהמציאות התקשתה להכיל את האור שהא-ל ביקש להחדיר לאותו חלל פנוי שנוצר לאחר הצמצום.

אדגיש: שתי האמירות הללו סותרות זו את זו. האמירה "מלוא כל הארץ כבודו" מתארת עולם שבו הא-לוהי שרוי בכול, עולם שאין בו מקום לטענה היררכית, ובכך יוצרת השוויה של המציאות. לכן לא פלא שעבור הבעש"ט מתבטלות ההבחנות הקטגוריות של תחום החולין לעומת תחום הקודש, בין התלמיד-חכם לאדם הפשוט, ובין הגוף לנפש. ברמה סימבולית נוכל לטעון שלפנינו הופעה של קיום המסומן ב"עץ החיים". לעומת זאת, הטענה בדבר "העלאת הניצוצות" משמרת את ההבחנות היסודיות של הקיום: קודש וחול, רוח וחומר. במובן זה "עץ הדעת טוב ורע" עשוי להוות מסמן ראוי. הא-לוהי הינו רק ניצוץ המצוי בתוך הלא-א-לוהי, ויש להציל ולהעלות ניצוץ זה. במובן זה הלא-א-לוהי איננו מהווה מושא לדיאלוג, הוא לכל היותר מהווה אמצעי בדרך למטרה.³³

שני המושגים הסותרים הללו מופיעים בתורת הבעש"ט, כפי שזו מצוטטת בדברי תלמידיו. נעשו לא מעט ניסיונות ליישב סתירה זו, ואין כאן המקום לפרטם.³⁴ בהקשר הנוכחי ארשה לעצמי רק להתמודד ברמיזה קלה עם הופעת הסתירה באמצעות דברי רוונצוויג במאמר "המחשב החדש". המורה החסידי הציג את הגותו באמצעות הדרשה, שהיא מדיה שבעל-פה. העובדה שהדיבור הינו מדיום שונה מהכתיבה עשויה להבהיר מדוע איננו מוצאים בדרשות השונות מהלך פילוסופי מהודק. הדרשה הינה ייצוג של ה"הווה"; עיקרה הוא הנכחת האדם המדבר, ומטרתה לעורר ואפילו לחולל המרה אצל השומע. ככזו, הדרשה עשויה להיות לא לכידה, להכיל בתוכה פערים, ועם זאת להיות בעלת נפח.³⁵

32 נדמה שהן המורים החסידיים והן חלק מהחוקרים וכותבי תולדות החסידות שטשטשו את השוני בין המושגים ומשתמשים בהם כמונחים סינונימיים.

33 ראה מאמרי "מלוא כל הארץ כבודו", בתוך: א' הר-שפי (עורך), אור חוזר – עולמה של החסידות, רמת גן תשפ"ב, עמ' 357-398.

34 במסגרת זו לא אסקור בפניכם את הניסיונות במחקר לפתור סתירה זו, ולכן לא אזכיר במפורש את שמות החוקרים שעמם אני מנהל דיאלוג.

35 בכנס שעסק בפרשנות ("Interpretation as Impressionism", B.A.J.S. Annual Conference 2019).

בתודעה הפנים-חסידית, ובעקבות כך אצל חלק מהחוקרים, חידושו הגדול של הבעש"ט היה ההצבעה והלימוד של "מלוא כל הארץ כבודו".

החסידות אחרית ההתגלות לפני המשיח אשר יבוא במהרה בימינו, וראשית זריחת קוי אור קדושתו היא, עיקר ההתגלות המשיחית נכללת בפסוק "ומלאה הארץ דעה את ה' כמים לים מכסים", ויסוד תורת הבעש"ט זצ"ל נכללת בהפשט אשר גילה בקדשו על הפסוק "מלוא כל הארץ כבודו"... הכריז בקדשו ואמר לא בלבד שבתוך כל דבר מדברי העולם חיות אלוהית נמצא, ועל חיות הזו גשם הארץ סובב ומסתיר, רק גם הגשם וגם הארציות רק לנו כגשם נראה, ובאמת הכל א-לוהות, וצריכים רק עינים לראות וגוף המתקדש, ואז כשאתה מסתכל על העולם, אתה מביט על א-לוהים וא-לוהים עליך, מלוא כל הארץ כבודו, אף הארציות הלבוש והכלים מלאים הארת כבודו יתברך הם, והוא הראשית של "ומלאה הארץ דעה" וכו' אשר יקוים בביאת המשיח במהרה בימינו, שגם הארץ תמלא דעה את ה'.³⁶

הרבי מפיאסצנה מקפיד להדגיש שהחידוש של הבעש"ט איננו רעיון "העלאת הניצוצות" ("לא בלבד שבתוך כל דבר..."), אלא שעיקרו של הפסוק מלמד ש"באמת הכל א-לוהות".³⁷ לאמור, בעוד שהתפיסה של "העלאת הניצוצות" משמרת היררכיה, המתחילה בהבחנה בין "חיות א-לוהית" ובין "ארציות", וכלל הנגזרות העולות מכך, הרי שהבעש"ט לימד שכל הקיים שווה מבחינה ערכית! טענה זו מאפשרת את הופעת ה"סובייקט" במובן המדויק של המושג, ה"אחר" הנטול כל השוויה והשוואה לאחרים, שלא לומר שאיננו מהווה עבורם אובייקט. אצל רוזנצוויג ה"סובייקט" שעליו אני מדבר מומשג באמצעות המונח "עצמיות", שאת הופעתו הוא מתאר כ"לידה השנייה" של האדם.³⁸ למבט זה על אודות השוויה יש נגזרות רדיקליות, ועוד אתיחס אליהן בהמשך.

19.24 Oxford University "What is Commentary?" הצעתי לראות בדרשן החסידים מקבילה לצייר האימפרסיוניסט, שככזה מבטא בדרשתו את הרושם שהטקסט הקאנוני חולל בו באותה הזדמנות, בלי להיות מוטרד משאלות כגון לכידות (עם דרשות קודמות).

36 ר' קלונימוס קלמן שפירא מפיאסצנה, מבוא השערים, ירושלים תשס"א, פרק ג, עמ' ריד.

37 אחד הכלים המרכזיים שבהם השתמש הבעש"ט כדי ללמד ולהמחיש תורה זו הוא משל הארמון: משל המתאר מציאות קונצנטרית שבמרכזה מצוי המלך, וההגעה אליו דורשת מעבר של חומות המקיפות אותו. במשל זה, המתכתב לגמרי עם משלו המפורסם של הרמב"ם במורה הנבוכים ח"ג פרק נא, מתחולל שינוי דרמטי ברע שהבעש"ט טוען שהחומות הן אשליה וקיומן הוא אחיות עיניים! ראה על סוגיה זו בהרחבה אצל ציפי קויפמן, בכל דרכיך דעהו (לעיל, הערה 31), עמ' 35-36, 103-111.

38 ראה כוכב הגאולה (לעיל, הערה 8), עמ' 106-107, וכן שם עמ' 110. כמו כן ראה על כך את דברי אהוד נאמן, אמר ואש (לעיל, הערה 1), עמ' 35-37.

ד. "בכל דרכיך דעהו" – שתי פרקטיקות ושני פירושים לחסידות

מהסתירה שתיארנו עולה ממילא כי פרקטיקה הנגזרת מ"מלוא כל הארץ כבודו" תהיה שונה מפרקטיקה הנגזרת מהטיעון על אודות "העלאת הניצוצות". במילים אחרות, אופי העבודה הגשמית, ה"בכל דרכיך דעהו", ישתנה לאור נקודת המוצא של המורה החסידי – האם שפתו היא "מלוא כל הארץ כבודו" או שמא "העלאת הניצוצות".³⁹ לפניכם תיאור טיפולוגי של כל אחת מהפרקטיקות:

1. "מלוא כל הארץ כבודו": ההנכחה הא-לוהית מתבטאת בעת קיום "בכל דרכיך דעהו", כך שעשייה נורמטיבית-פורמלית איננה רלוונטית, וממילא קיום המצוות איבד את ייחודו. לא המעשה כשלעצמו הוא העיקר, אלא המודעות של העושה, ומכאן שאין כל הבדל בין המצוות המעשיות לבין שאר המעשים, כי אדרבה – המצוות צריכות להפוך גם הן ל"בכל דרכיך דעהו". האדם פועל מתוך "עת לעשות לה", שהמשכו הוא "הפרו תורתך". אומנם נהוג לטעון שזו עמדה אנטי-נומית מובהקת, אבל אני מציע שזו עמדה א-נומית, שעיקרה השהיה של הנומוס, ולא עמדה המנהלת דיאלוג עימו.⁴⁰ ההתכוונות להיענות לרצון הא-לוהי, לקיום עשייה לה', לשמיעת "הקריאה הא-לוהית לאדם",⁴¹ היא מינייה וביה היסח הדעת מההלכה.

אסביר: לפנינו הכרה שרצון ה' איננו זהה להלכה, וכי הרצון עשוי להתגלות מחוץ למרחב ההלכתי.⁴² הרדיקליות הדתית מתחילה במקום שבו נוצר ניתוק בין הצו הא-לוהי לרצון הא-לוהי, או בניסוח אחר, ברגע שאין רואים את הטקסט הדתי והמסורת המתלווה אליו כייצוג הבלעדי של הפנייה הא-לוהית לאדם. מופיע כאן ערוץ תקשורת

39 אינני מכיר התייחסות לטענה זו, הנראית בעיני כה מתבקשת. לדוגמה, ציפי קויפמן בעבודתה הגדולה על המונח "עבודה בגשמיות" (לעיל, הערה 31, ראה שם עמ' 249-394) הציגה הן סקירה מפורטת של העמדות במחקר והן מודלים רבים הנוגעים לשאלת היחס בין עבודה בגשמיות להלכה, בעיקר בכל הנוגע לשאלת הקדימות, שלא לומר שאלת הלגיטימיות של קיום עבודה דתית זו, אך לעובדה שאני מעלה כאן לא מצאתי אצלה התייחסות. ראה במאמרה "לקיים תרי"ג עד אין קץ" – טיפולוגיה של עבודה בגשמיות בהגות החסידית", דעת 62 (חורף תשס"ח), עמ' 127-165 (= פרק חמישי בקובץ מאמריה: טבילה בשכינה – עיונים חדשים בחקר החסידות, תל אביב תשפ"א, עמ' 121-161). ניתן רק לכאורה למצוא הבחנה קרובה לזו שאני מציג בדברי ארתור גריין במאמרו "Hasidism: Discovery and Retreat", in: P. Berger (ed.), *The Other Side of God: A Polarity in World Religion*, New York 1981, pp. 104-130; בסמוך אטען שהבחנה זו מצויה בלב המחלוקת בין גרשם שלום למרטין בובר בכל הנוגע לשאלת אופייה של הבשורה החסידית.

40 אנחנו פוגשים כאן מקבילה ל"השהיית האתי" של קירקגור בפרשנותו לעקרה.

41 בניסוחו הכה מדויק של בובר. ראה את החלק הקרוי כך בספר מרטין בובר, בסוד שיח, ירושלים תשמ"א, במיוחד בפסקה "היחיד באחריותו", שם, עמ' 189.

42 או אז רואים כמה המונח "רצון ה'" מדויק. הרצון ככזה נעדר סיבתיות מוקדמת, ולכן איננו נכנס תחת שום סדר!

עוקף מסורת, ומעתה כחלופה לקשר האמצעי של האדם עם הא־לוהי מופיעה כאן עמידה בלתי אמצעית של האדם מול הא־לוהי. מה שהא־לוהי רוצה מאדם מסוים כאן ועכשיו (= רצון ה') איננו זהה עם מה שהא־לוהי רוצה מכולם כל הזמן (= ההלכה). לאור זאת, הסימות "הפרו תורתך" היא נגזרת אימננטית לעובדה שאין האדם מחפש בהלכה את רצון ה', והיא לאו דווקא באה לומר שהאדם יעשה עבירה! האדם עשוי לעשות מעשה העולה בהלימה מלאה עם ההלכה, אלא שהלימה זו תהיה "מקרית", בהיותו מכוון כאמור לרצון הא־לוהי ולא לחוק הא־לוהי.

בעולמה של החסידות היה זה רבי מרדכי יוסף (רמ"י) ליינר מאיזביצה שעמדתו על אודות "הכול בידי שמיים" היא "תרגום" מרתק לטענת "מלוא כל הארץ כבודו" של הבעש"ט. האחרון מבקש לסגור את הפער בין האנושי לא־לוהי, או בשפת משל הארמון:⁴³ להפגיש בין בן המלך לאביו. בכך הבעש"ט ממחיש למעשה כי הצמצום הוא שלא כפשוטו. בתרגומו של רמ"י את העולה ממשל הארמון, המוקד עבר ל"רצון": רמ"י מבקש לזהות ברצון העמוק שבאדם ביטוי לא־לוהי שבו. הוא מציע את ראיית הלא־מודע כגילוי א־לוהי, או בשפתו שיש חפיפה בין הרצון הא־לוהי לרצון האנושי, ובכך יש למעשה רצון אחד העומד בבסיס הקיום.⁴⁴ בשפה פשוטה: מה שהאדם רוצה, זה מה שאלוהים רוצה שירצה. מטרת העבודה הדתית היא ההכרה (ההארה) שאומנם זה כך, כבר בהווה, ואם לא, אז לפחות כתנועה של רטרופקטיבה, וזו משמעותו של רעיון ה"תשובה".

הוראה זו מפקיעה את הדיכוטומיות הדתיות הרווחות. בעוד שהתביעה ההלכתית תופסת את האדם כ"אובייקט" ופונה אליו ב"מה", הרי שב"בכל דרכיך דעהו" יש ביטוי להיותו "סובייקט", ל"איך", וליכולת שלו להעניק לקיומו הממשי משמעות דתית. זו תביעה לעבודה בגשמיות מלכתחילה.

43 כפי שכבר הערתי, משל הארמון שימש כלי פדגוגי מרכזי שבאמצעותו לימד הבעש"ט את רעיון "מלוא כל הארץ כבודו".

44 אני כמובן דוחה את הפרשנות הדטרמיניסטית שרווחת ביחס לספר "מי השלוח". מאז שפרסם יוסף וייס את מאמרו המפורסם "תורת הדיטרמיניזם הדתי לר' יוסף מרדכי לרנר מאיזביצה", ספר היובל ליצחק בער, ירושלים תשכ"א, עמ' 447-453, וייחס לרמ"י תפיסה דטרמיניסטית-דתית, הפכה פרשנותו זו להיות נקודת המוצא של דיונים כה רבים הן במחקר והן בבית המדרש. זאת אף על פי שמשום מה התעלמו הקוראים מדברי וייס בסוף מאמרו, שם הוא טוען שלמעשה ההיבט החשוב בעולמו של רמ"י הוא מה שהוא מכנה "אנרכיזם-דתי". להיבט זה ייחד וייס את מאמרו J. Weiss, "A Late Jewish Utopia of Religious Freedom", in: D. Goldstein (ed.), *Studies in East European Jewish Mysticism and Hasidism*, London & Portland 1997, pp. 209-248, וביטוי נרחב לכך ניתן למצוא אצל רחל אליאור, "תמורות במחשבה הדתית בחסידות פולין – בין "יראה" ו"אהבה" ל"עומק" ו"גוון", תרביץ סב, ג (תשנ"ג), עמ' 381-432. בעבודת הדוקטור שלי התייחסתי לכך באריכות, ראה א' כהן, תודעה עצמית בספר מי השלוח ככלי לקיום הזיקה א־לוהים-אדם, אוניברסיטת בן גוריון, באר שבע תשס"ז, במיוחד בפרק החמישי.

זוהי להבנתי פרשנותו של בובר לחסידות,⁴⁵ שכן בובר טען כי נוכחות זו של הא"ל מאפשרת, ולמעשה מחייבת, את האדם למפגש עם הא"ל דרך העולם, דרך היום יום.⁴⁶ להלן אחרד שהיום יום, שאיננו בהכרח בעל אופי "יהודי", מאפשר לכובר לדבר על "דתיות-חסידית" שהיא בשורה לעולם ככלל, ולא רק לעולם היהודי.⁴⁷

2. "העלאת הניצוצות": במקביל לקיומה של עבודה דתית המתרחשת בתחום החובה והאיסור על ידי תורה ומצוות, קיימת תשומת לב והתמודדות עם הניצוצות הפזורים בהווה. היות שאין תופעה בעולם שאין בה "ניצוץ" א־לוהי המקיימה, שאם לא כן לא הייתה קיימת, נדרשת עבודה המכוונת לגאול, לחלץ, להעלות את הניצוץ ולהשיבו למקורו. אלא שלא רק בתחום ה"מותר", החולין, יש צורך ב"בכל דרכיך דעהו" כדי להעלות את הניצוץ, אלא לעיתים אף בגילויים האסורים. עובדה זו מובילה לכך שבמצבי קצה מופיעה לפנינו התנהגות אנטי-נומית, הקרויה בשפה הדתית "עבירה לשמה". המגע עם האסור נעשה לשם שמיים. נשים אל לב, המונח "עבירה" מלמד על נתינת דין וחשבון למערכת הנורמטיבית, כך שבפועל הגבולות הפורמליים אינם מתפרקים. וכך אף על פי שהמעשה נעשה "לשמה", בהיותו עבירה, יהיו מי שיטענו שהוא עדיין דורש כפרה! ביטוי נוסף לאי-הפירוק של הגבולות הוא הדיונים ההלכתיים לגבי השאלה מי ומתי יכול לעשות "עבירה לשמה", דיונים שהתפתחו אצל המפרשים ופוסקי ההלכה בעקבות הופעת המונח בסוגיה על אודות יעל אשת חבר הקיני.⁴⁸

בכך אנחנו גם נחשפים למתח המובנה שרעיון זה מחדיר לקיום הדתי ולהשלכותיו הפרדוקסליות (ויש מי שיאמר אפילו הטרגיות), היות שמחד גיסא פרקטיקה זו מבוססת על ההכרה המשמרת את ההיררכיה (א־לוהות-גשמיות; טוב־רע; עבירה-מצווה ועוד),

45 מרתקת העובדה שכן בובר מסביר את המושג "העלאת הניצוצות"! במילים אחרות, בובר עצמו לא הבחין בין שני המונחים. ארשה לעצמי לטעון כי להבנתי, בובר הוא אכן פרשן נאמן לעולמו של הבעש"ט (!), ולא דווקא לעולמה של החסידות, והמדויק בדבריי יבחין בזאת בנקל.

46 המחלוקת בין בובר לגרשם שלום על אודות החסידות היא מן המחלוקות המפורסמות במחשבת ישראל, ונכתב רבות על ויכוח זה, עד כדי הגדרתו כוויכוח החשוב ביותר בתחום עולם המחשבה היהודי במאה ה־20. ריכוז דברי בובר ושלוש ניתן למצוא בקובץ השלב האחרון – מחקרי החסידות של גרשם שלום (עורכים: ד' אסף וא' ליבס), ירושלים תשס"ט, עמ' 325-357, ובהמשך שם את מאמרו של ש' רצבי, "מביקורת לשלילה: גרשם שלום על תפיסת החסידות של בובר", המסכם מחלוקת זו.

47 ולכן אף על פי שאני מסכים עם תחילת הניסוח של קויפמן, "בובר, לדוגמה, ראה את העבודה בגשמיות בחסידות כהוראה לכתחילה החלה על כל אדם ובכל מצב", אינני יכול לקבל את המשכו, "אשר מעניקה ערך דתי שווה לעבודה בגשמיות לצד עבודת האל הנורמטיבית". ראה במאמרה "לקיים תרי"ג עד אין קץ" (לעיל, הערה 39), עמ' 131.

48 נזיר כג ע"א-ע"ב; הוריות י ע"ב. ראה על כך בספרו של נ' רקובר, מטרה המקדשת את האמצעים, ירושלים תש"ס, לאורך פרק ב, וכן כהן, תודעה עצמית (לעיל, הערה 44), עמ' 343 ואילך.

ובמקביל חותרת תחת היררכיה זו, והיות שב"נמוך" מצוי "גבוה" הדורש מאיתנו להכיר בכך כתנאי מוקדם ומוכרח.

מייצג מובהק של עמדה זו עשוי להיות רבי צדוק הכהן מלובלין, שבכך (ולא רק) תורתו שונה מתורת רבו בעל ספר "מי השלוח" שהוזכר קודם לכן.⁴⁹ רבי צדוק עוסק באינטנסיביות לא מועטה במושג "עבירה לשמה" (בשונה מרבו, שעבורו מושג המפתח הינו "עת לעשות לה' וכו'"), ואנחנו מוצאים שהשיא הדתי אצלו מיוצג במונח טעון זה (שהוא מקביל למדרגת בעל התשובה השב מאהבה). הדבר מלמד שגם במצב רצוי זה, האדם נדון לדיאלקטיקה חריפה, היות שה"לשמה" איננו משחרר את האדם מה"עבירה"!⁵⁰ אסיים בהערה שהיא יותר רמיזה – כל זה עשוי גם להסביר את האופי הרטורי הייחודי של הגותו, את אותה כתיבה "מזגוגת", "רצוא-שוב", שכל המעיין בכתבי רבי צדוק נתקל בה.

זו פרשנותו של גרשם שלום לחסידות, שמצא בה את התביעה לצירוף (קתרזיס) החיים הריאליים. העבודה-בגשמיות להבנתו איננה ביטוי ליחס חיובי אל המציאות הקונקרטי, אלא דרך להתנתק ממנה על ידי ריקון הנוכחות האלוהית שבה.⁵¹ ממילא קל להבין מדוע ניתן לראות בתורה החסידית נועזות דתית, ובתנועה החסידית בראשיתה ניסיון לבצע התחדשות או אפילו מהפכה דתית. אלא שמבט דיאכרוני על התנועה החסידית מלמד כי מתרחש תהליך שבו שני המושגים עוברים תהליכי טשטוש: הקביעה הרדיקלית של הבעש"ט הולכת ונעלמת, והמונח "מלוא כל הארץ כבודו" נדחק הצידה ונשאר לכל היותר כפאתוס חסידי. במקביל, מושג "העלאת הניצוצות" מצטייר כמסגרת הפרשנית לפרקטיקה החסידית.⁵² מה שמלמד כי בשלב הרפלקסיה, כדרכה של רפלקסיה, חוזרת ומופיעה ה"שפה", הסדר הסימבולי בניסוחו של לאקאן. לכך יש להוסיף כי בעת המעבר בין מורה לתלמידים מתרחש תהליך אימננטי שבו הוויה הופכת להבנה. עם הופעת המודעות העצמית, גם בשל הצורך להתמודד עם ביקורת, עצם הצורך להגדיר ולהמשיג יציף מתחים סמויים, דבר שיוביל למגמות מרסנות, ולאמירות מסייגות ומסתייגות.

49 לבחינת השוני שבין הרב לתלמיד הקדשתי מאמר נפרד: "רבי צדוק הכהן מלובלין וספר מי השלוח – בין הערצת הרב לרחיית תורתו", האמור להתפרסם במסגרת קובץ המוקדש לתורת רבי צדוק.

50 ראה לדוגמה צדקת הצדיק, בית אל תשמ"ח, אות קכח; שם, אות רא; תקנת השבין, בית אל תשמ"ח, סימן ה, "וזהו", עמ' 21; שם, סימן י, "אבל", עמ' 78.

51 ראה קויפמן, "לקיים תרי"ג עד אין קץ" (לעיל, הערה 39), עמ' 128, 132.

52 כאמור, אפילו בובר השתמש במונח זה כדי לתאר את העבודה החסידית (כלומר, השתמש במונח הלא נכון כדי לתאר מהי להבנתו חסידות). אין צריך לומר שאפילו ביצוע "העלאת הניצוצות" הפך להיות פרקטיקה ששמורה רק לצדיקים, ולא לחסידים עצמם. ראה כדוגמה מייצגת את ההסתייגות של רבי שניאור זלמן מלאדי בספרו תניא, ירושלים תשמ"ט, פרק כח, מהיכולת של החסיד לממש את רעיון העלאת המחשבות!

ה. "בכל דרכיך דעהו" מתממש בתורת בובר ורוזנצווייג

חובה עליי להדגיש שבמחקר כבר הוצעה השוואה בין המהלך החסידי הזה ובין הוגים יהודים מודרניים, אלא שאת המקבילות ל"בכל דרכיך דעהו", כנגזרת של "מלוא כל הארץ כבודו" (ופחות של "העלאת הניצוצות"), מצאו דווקא אצל הוגים כמו הרא"ה קוק ואפילו אברהם יהושע השל, בהיותם מדגישים את ההלכה כביטוי לדתיות היהודית, ולא אצל בובר, ואפילו לא רוזנצווייג.⁵³

לאור המהלך שהצעתי הרי יובן בעליל מדוע טענתי היא במובן מסוים הפוכה: אם אומנם קיימת אפשרות לביצוע "בכל דרכיך דעהו", הרי שהיא תופיע בעולם שבו קיום החוק הדתי איננו נתפס כמייצג המובהק והבלעדי של עמידת האדם מול האל. לכן בפועל רק הוגים כמו רוזנצווייג ובובר, שאינם מחויבים לתפיסה הלכתית כזו, יכולים לממש אפשרות זו, כפי שרק המורים החסידיים היותר רדיקליים יכלו לממש את הפוטנציאל של חזון הבעש"ט.

כדי להשלים את התמונה, אף שלא אוכל להידרש לכך באריכות, אתאר את יחסו העקרוני של בובר לקיום המצוות,⁵⁴ ואסתפק בשתי דוגמאות.

1. אין אני יכול להתוות את הקו המפריד בין התגלות ובין "לך לך", ששני אלה הם בלתי נפרדים; וגם לא בין ההתגלות לבין "אנוכי ה' אלוהיך" (שמות כ, ב); אבל מוכרח אני להתוותו בין התגלות לבין "לא יהיה לך אלוהים אחרים על פני" (שם, פס' ג). ידעתי גם ידעתי, שהאדם שציין את מקום עומדו לאמור "אנוכי עומד בין ה' וביניכם" (דברים ה, ה) לא יכול היה שלא להוסיף ולומר: "לא יהיה לך אלוהים אחרים". אבל זה שלא יכול היה שלא לומר לך ולי את זאת, הרי זאת היא העובדה – ודווקא משום שבדין, בתורת דין (=חוק), נאמר לי דבר זה – אשר מכוחה נכסף אני לגאולה. והיא העובדה אשר בשלה לא אוכל לקבל לכתחילה את "החוקים והמשפטים", אלא חייב אני לשאול ולחזור ולשאול כנגד כל אחד ואחד מהם: האמנם דבר זה נאמר אלי, ובדין נאמר אלי? אמור מעתה, שלעיתים אני יכול למנות עצמי "עם" ישראל זה שאליו יוצא הדיבור, ולעיתים, לעתים רבות מאוד,

53 ראה צ' קויפמן, "א"י השל וההגות החסידית – עבודה בגשמיות כתביעה מוסרית טוטלית", אקדמות כד (ניסן תש"ע), עמ' 137-155.

54 ראה את מאמרו מאיר העיניים של שלום רצבי, "מצוות ואורתודוקסיה בהגותו של מ"מ בובר", עיונים בתקומת ישראל 10 (תש"ס), עמ' 641-671. כמו כן אני ממליץ לקרוא את מאמרו של אדמ'אל קוסמן "'Ehyeh Asher Ehyeh': The Importance of the Biblical Passage (Exodus 3) for Understanding the Buber-Rosenzweig Dialogue Regarding the Place of Halakhah in Modern Jewish Life" (tr. M.S. Cohen), in: D. Birnbaum and M.S. Cohen (eds.), "Ehyeh Asher Ehyeh", New York 2019, pp. 329-380.

אינני יכול. ואם יש דבר שאני יכול לקרוא בחיי שלי בשם "מצווה", ולא בלב ולב, הרי הוא עצם הדבר הזה, שכן אני עושה וכן אני חדל.⁵⁵

בובר טוען לא פעם שהתגלות איננה תוכן אלא נוכחות ("כוח"),⁵⁶ ועדיין לנוכחות זו יש השלכה קיומית, שלא לומר שבשלב הרפלקסיה אכן יופיע תוכן. לכן בובר מבין לגמרי את המעבר המתבקש, ולמעשה המפריד, בין הדיבר הראשון לשני, הדיבר שמסמן במסורת היהודית את הופעתן של המצוות בכלל (ולאו דווקא של איסורי "לא-תעשה"), ובכל אופן, למרות "ההיגיון" שבדבר, עלינו לשים לב שאין הוא מקבל מעבר זה כמעבר מוכרח או כמעבר האפשרי היחיד. בובר עומד מול המצוות (ולא רק מולן) ומנהל עימן "דיאלוג". את האופן שבו הוא נעמד מולן יש להבין כעמידה כנה של האדם מול בוראו, שבה הוא מברר לעצמו האומנם מצווה זו נאמרה אליו. בשפה כללית יותר, בובר מבקש לברר בכל דילמה, שאותה הוא מזהה עם "הקריאה האלוהית" אליו, מה נדרש ממנו כאן ועכשיו.

2. אינני מאמין שהתגלות היא אי פעם מתן חוקים; ובעובדה שתמיד היא מתגלגלת במתן חוקים, אני רואה את העובדה של המרי האנושי, את העובדה של האדם. אין אני יכול לקלוט עובדה זו בתוך רצוני ובאותה שעה להיות בכל זאת קשוב לדיבור ולשעתו.⁵⁷

בובר טוען שלא ניתן להמיר מפגש ממשי עם האלוהי לסדרה של חוקים מכאן ואילך. המגע הבלתי אמצעי עם הרצון האלוהי, שהינו כאמור מגע קונקרטי המתרחש בהווה לאדם מסוים, לא ניתן להמרה למערכת של חוקים קבועים. יש בכך סתירה עם העמידה המבקשת בכל רגע לשמוע את דבר ה' לאדם. יש בכך לא רק חוסר נכונות של האדם לחיות חיי "הקשבה", אלא אולי גם עצלות או חוסר אמונה בעצמו. עמדה זו מחזירה אותנו להבחנתו המכוננת של בובר בין דתיות לדת,⁵⁸ שלפיה דתיות היא "רגשו של אדם, המתחדש לעולם... רגש ההתפלאות וההערצה שבאדם לכך, שמעבר לחילופיותו ותלותו קיים משהו מוחלט... משא נפשו של האדם, לכוא במגע חי עם אותו מוחלט"; ואילו בדת "נקבע קבען של הלכות ומצוות ונמסרו לכל

55 כלומר, משמעות המילה "מצווה" היא אותו צו כללי להאזין לכלל דברה של המסורת, ולבחון היכן נאמרו הדברים גם אליי, במצבי היום (ואם כן "אני עושה"), והיכן לא נאמרו דברים אלו אליי (ואם כן "אני חדל"). בובר, חילופי אגרות ב (לעיל, הערה 6), עמ' 177.

56 ראה את תיאורו של בובר, אני ואתה (לעיל, הערה 21), ח"ג פסקה 17: "האדם המקבל אינו מקבל 'תוכן', אלא נוכחות, נוכחות בתור כוח. הנוכחות והכוח הללו כוללים שלושה דברים, שאף שאינם נפרדים באמת, בכל זאת אפשר לראות בהם שלושה דברים שונים...".

57 בובר, חילופי אגרות ב, עמ' 175.

58 ראה מ"מ בובר, "דתיות יהודית", בתוך: תעודה ויעוד א, ירושלים תשמ"ד, עמ' 70-79.

הדורות הבאים". עבורו מתקיים פער בין מושגים אלו, כי לא פעם אין בדת "תשומת לב לדתיות המתחדשת והולכת והשואפת לדמות חדשה"⁵⁹. מנקודת המבט ההלכתית בוכר נאשם כמי שלא קיים הלכה, וממילא כמי שלא נקרא "אדם דתי", אלא שגם כאן "עולם הפוך ראיתי". אדרבה, עמדתו של בוכר יוצרת דתיות אינטנסיבית, שהרי בכל אשר הוא עושה הוא בבחינת "מצווה ועומד". חיים של "בכל דרכיך דעהו" אינם מאפשרים תחום של חולין, של מותר, תחום אינדיפרנטי מבחינת הקיום הדתי. במישור היחסים של זיקת "אני-אתה", ההנחה היא שהמפגש עם "האתה הנצחי" הוא חדש בכל רגע ורגע. פגישה זו היא מעין ציווי אלוהי שבו האדם חש שהוא "נקרא" על ידי ה"מצב" לפעולה כזאת או אחרת.⁶⁰

ו. רוזנצוויג ובוכר כשני פירושים לבשורה החסידית

ועתה לנקודה שכל המהלך מוליך אליה, ומתוך רצון לחדד ולהבהיר את טענתי לאורך המאמר אחזור לסתירה בהגותו של רוזנצוויג, ואפענח אותה בזיקה לאותן שתי פרקטיקות חסידיות. אעשה זאת תוך כדי הצצה קצרצרה בתופעה מעניינת המתרחשת סביב מאמר "הבונים", שהיה המוקד העיוני בחלקו הראשון של מאמרי. מאמר "הבונים" נכתב כמכתב פתוח וכפנייה של רוזנצוויג לבוכר, אך למעשה לא זכה לכל תגובה מסודרת ופומבית מצידו.⁶¹

אומנם סביב "הבונים" מתקיימת תכתובת בין האישים, אלא שגם שם אנחנו פוגשים תגובה מסויגת של בוכר לכל הניסיונות של רוזנצוויג לרחוק בו להבהיר מהו השוני הקיים ביניהם, אם בכלל. תגובה מינימלית זו נראית מזורה למדי ממבט ראשון, הן בהתחשב בעובדה שמדובר בשני אנשים שנעשו חברים קרובים, והן במישור הציבורי; הרי בוכר היה איש-רוח שלא נרתע מלהביע דעתו בנושאים יהודיים חשובים. אם אבקש לתמצת את תגובותיו של בוכר במכתבים אלה אומר שעולה מהן כי הסוגיה הזו מעוררת בו רגשות עזים, בהיותה נוגעת ליסוד פנימי עמוק ואינטימי: "הבונים" שלך הניעו קירות לבי... את הדבר – לעומקו – שיש לי לומר לך יכול אני

59 שם, עמ' 70.

60 ראה א' קוסמן, "מעין הקדמה", בספרו: נשיות בעולמו הרוחני של הסיפור התלמודי, הקיבוץ המאוחד תשס"ח, בעיקר בעמ' 27.

61 ראה את הערת המהדיר, בוכר, חילופי אגרות ב, עמ' 152, הערה 3, לגבי העובדה שבוכר לא כתב מעולם תשובה. הגם שיש להזכיר כי רוזנצוויג היה מודע לקושי הגדול של בוכר לענות: "ניסיתי לכתוב את ה'בונים' כך שלא תעלה מכך החובה לענות" (רוזנצוויג באיגרת לבוכר, שם, עמ' 152 איגרת מס' 137).

להוציא רק מן הגנזך הסודי של האישיות",⁶² וכן כי "באל־יחד זה שרויה לי ישותי".⁶³ ממילא בובר מעדיף שלא להתבטא, עד כמה שאפשר, בעניין זה: "ואולם העניין עצמו הוא חמור יותר משאתה חושב, כי לדידי, ולכך אין אתה נותן את דעתך... הרשה לי לבטא זאת בלשון יבשה כזאת בלי להוסיף על כך מלה".⁶⁴

הסתירה בהגותו של רוזנצווייג נובעת מהמרווח הקיים בין המסמן למסומן, או בשפתו של לאקאן – המרווח שבין המרחב הסימבולי והמרחב הממשי. פרנץ רוזנצווייג, לאחר שהחליט לחיות כיהודי,⁶⁵ הגדיר את שאיפתו לדעת ולחיות את יהדותו באופן שבו "שום דבר יהודי בל יהא זר לי". הוא רואה עצמו כמי שאיננו יכול שלא לחיות בתוך עולם יהודי. זה הבית שלו, או לפחות הבית שלידו נטה את אוהלו (כדבריו ליוסף פראגר).⁶⁶ זהו עולמו הסימבולי, זוהי "שפתו"! קיום המצוות היה בעיניו הבסיס לחידוש חיים יהודיים, כי לשיטתו, קיום מצוות הוא משהו שהיהודי במפגשו עם א־לוהים איננו יכול להימנע מלעשותו.

הכרעתו של רוזנצווייג ש"לא יהיה עוד תחום־חיים שהוא פנוי מן המצוות"⁶⁷ מגדירה לא רק את אופי הקיום היהודי, אלא לא פחות מכך את עולמו שלו. מייד אראה שזו נקודת שוני מהותית בינו ובין בובר. ממילא, כיהודי המפגש שלו עם החוץ הינו מפגש של "העלאת ניצוצות", ושמא לא במקרה, גם אם לא בכוונה, רוזנצווייג משתמש דווקא בביטוי זה ב"כוכב הגאולה".

ואילו עבור בובר, תמיד רק ה"איך" חשוב ולא ה"מה", גם לא ה"מה" היהודי! עולמו של בובר מבקש לגעת בממשות, אותה ממשות חמקמקה המתקיימת מעבר למסמן, לשפה, ולכן עליו לשתוק נוכח השאלות של רוזנצווייג. עבור בובר גם מאמר "הבונים", המציע התממשות של "אהבה", מצוי כולו בתחום היהודי, בהיותו נותן דין וחשבון ל"חוק" היהודי, אותו כזכור הוא ביקש להמיר ל"מצווה".

אחד – רוזנצווייג מפרש באופנים שונים את דבריו במאמר "הבונים". למעשה, הוא מעלה שתי אפשרויות: מחד גיסא, דבריו לרוזנשטוק שלפיהם בסופו של דבר ה"יכולת" תהפוך להיות מובנת מאליה, ומכאן שאין הוא מציב שאלה ביחס לחוק הא־לוהי. מאידך גיסא, הגם שמאמר "הבונים" עוסק ב"דתיות יהודית", הינה בדבריו לבובר הוא הולך צעד נוסף בעת שהוא מסכים שיש להפריד בין ההתגלות "אנכי ה' א־לוהיך" לבין ההלכה "לא יהיה לך אלוהים אחרים על פני".

62 שם, עמ' 151.

63 בהמשך האיגרת שצוטטה לעיל, שם, עמ' 175.

64 שם, עמ' 177 (איגרת מס' 155).

65 "אני נשאר איפוא יהודי", ראה איגרת אל רודולף אהרנברג מתאריך 13.10.31, מבחר אגרות (לעיל, הערה 3), עמ' 39–40.

66 אגרת אל יוסף פראגר 25.7.24, מבחר אגרות, עמ' 350.

67 הבונים, עמ' 87.

הדבר מקביל לביקורת שלו על בובר בכל הנוגע לשאלת הלגיטימציה והחשיבות של "אני-לז", ומאידך גיסא דבריו שבכל הנוגע לעצמו הרי שהוא כוסף לחיי "אני-אתה". אלא שגם בדברי ביקורת אלו מתגלה שעמדתו מעורפלת. כזכור בובר הציג מערכת בינארית בעלת היררכיה ברורה, שבה יש עדיפות ל"אני-אתה" על פני "אני-לז", ושעבורו חיים דתיים מתקיימים רק במרחב של "אני-אתה". והינה באותה תכתובת מפורסמת שבה הוא מגיב לספרו של בובר "אני-אתה", רוזנצוויג מציג עצמו כ"אבירו של הלז", ובמקביל קובל כנגד בובר על היעדר "אנחנו-לז" מהגותו. לאמור, הוא לא רק מרגיש צורך להגן על ה"לז" מפני מה שהוא רואה כהגחכה לא הוגנת מצידו של בובר, אלא גם טוען לטובת ה"אנחנו", הקהילה, היכולה לומר "אמירת ישות" כקהילה! אך הוא מוסיף באופן מעט מפתיע, בוודאי על רקע כל האמור באריכות לפני זה במכתב: "ועתה יותר מאשר אי פעם... אני עוד מעוניין עתה באמת ובתמים רק באני ואתה".⁶⁸

פרשנותו הכפולה של רוזנצוויג לדבריו, שלא לומר "ניסיונות ההתקרבות" שלו לעמדת בובר, מציפה אמירות סותרות, "גמגום" הגותי,⁶⁹ הגורם לי למקם אותו במקביל לרעיון "העלאת הניצוצות", והפרדוקס שמתלווה אליו כפי שהערתי לעיל, ואילו בובר שייך באופן חד וברור לחידושו של הבעש"ט על אודות "מלוא כל הארץ כבודו", כמו גם ל"תרגום" של רבי מרדכי יוסף מאיזביצה לחידוש זה. הדתיות מתרחשת עם ההכרה שהאלוהי מדבר אל האדם דרך נסיבות החיים הקונקרטיים, ועל האדם להיות מוכן להיענות לקריאה זו.

אלא שבאופן ריאלי עלינו לחזור ולזכור כי גם עולמו של הבעש"ט איננו בנוי רק מ"מלוא כל הארץ כבודו", כפי שעולמו של האיזביצאי גם הוא איננו רק עולמו של "יהודה" וקיום של "עת לעשות לה'".⁷⁰ הבעש"ט ורמ"י מכירים באופן עמוק שחיי האדם מתקיימים ברצוא ושוב. נדמה לי שלהכרה זו שותף גם בובר בדבריו על זיקת אני-אתה כחיי רגע, כזיקה המתקיימת רק לזמן קצר, וזאת בשונה מאני-לז. ממילא עלינו להכיר כי מורים אלה ביקשו להכיר לנו אפשרות של קיום דתי אחר, גם אם רגעי קיום אלה רגעיים או אפילו נדירים. יתרה מכך, ייתכן שעיקר כוונת בובר הייתה לחולל תמורה בזיקה אני-לז, על רקע ההתנסות באני-אתה;⁷¹ בהקבלה, רמ"י ביקש לחולל תמורה בעולמו של יוסף, באמצעות הצפת דמותו הטיפולוגית של יהודה. התנסות זו

68 ראה איגרת אל מרטין בובר, ספטמבר 1922, מבחר אגרות, עמ' 272 (האיגרת מופיעה גם בתוך בובר, חילופי אגרות ב [לעיל, הערה 6], עמ' 111-115).

69 והמקבילה לאופייה הרטורי של תורת רבי צדוק כמובן איננה מקרית.

70 כל העוסק בתורת איזביצה יודע את ההבחנה הטיפולוגית בין יהודה ליוסף, שהיא היא הבסיס לספר כולו.

71 ראה את דברי הילרי פטנאם, "מה באמת אומר 'אני ואתה' ", בתוך: פילוסופיה יהודית כמדריך לחיים, ירושלים תשע"ב, עמ' 51-61.

מותירה רושם שימנע מהאדם לחזור לאיכות הרגילה של קיום בעולם של אובייקטים, ובשפה החסידית: "מלוא כל הארץ כבודו" מונע מהאדם להעניק ערך מוחלט לאיזושהו עולם אידאולוגי, היררכי. אחרי ההכרה כי ניתן לנהל דיאלוג עם הא־לוהי בכל דבר, אי אפשר להתייחס למציאות באופן נוקשה ומשמר היררכיה, ובכך ה"רצוא" מונע מצב שחוזרים לאותו "שוב", ומעתה "השוב" עבר פעולת "ריכוך" מבחינה אונטולוגית. זאת גם אם בסופו של דבר אנו חיים בפועל בעולם שעיקרו מורכב ו"מנוהל" מהבחנות ערכיות. המבט הרגיל לבחון את העולם דרך עיני המתבונן נפתח עתה להכיר בהיות הזולת "סובייקט", ושככזה הינו "אחר", ושאת שונותו עליו להכיל.⁷² אסיים בסיכום מושגי של המהלך שביקשתי להציע לפניכם, הקוראים:

| "בכל דרכי דעהו" – עבודה בגשמיות | |
|--|--|
| שתי אפשרויות | |
| העלאת ניצוצות | "מלוא כל הארץ כבודו" – אימנציה |
| המגיד ממזריטש (ועוד); רבי צדוק הכהן מלובלין | הבעש"ט ורבי מרדכי יוסף מאיזביצה |
| מתח בין הרצון והחוק הא־לוהי | עמידה מול הרצון הא־לוהי |
| פרשנותו של גרשם שלום לחסידות | פרשנותו של בובר לחסידות |
| רוזנצוויג – "אנחנו־לז" היחס להלכה: מ"עדיין לא" ל"כבר כן" ⁷³ | בובר – "אני אתה" היחס להלכה: "כבר לא" |
| רוזנצוויג – מאמר הבונים פירוש ב – כמענה לבעל־תשובה היכולת כנאמנות | רוזנצוויג – מאמר הבונים פירוש א – כמודל לקיום מצוות "היכולת" כאהבה |

72 בנוגע להשלכה הקיומית והחינוכית של עמדה זו (כולל שאלת היכולת לנהל דיאלוג עם דתות אחרות) עסקתי בסיומו של מאמרי "האינדיווידואליזם והשאלת הסובייקט בספר מי השלוח", בתוך: ד' נוב וב' כהנא (עורכים), אל העצמי – תהליכי אינדיבידואליזם ומעברי חיים, ירושלים תשע"ד, עמ' 335–384, ראה שם פסקה יא (עמ' 377), ובעיקר בדברי ה"נספח" שם, עמ' 381–384.

73 רוזנצוויג כותב אל ר' יצחק ברויאר (28.3.1924): "כאשר סיימתי את כתיבת ה'כוכב' הרהרתי בלבי, שמעתה נכוננו לי עשרות שנות לימוד וחיים של הוראה ולימוד, ושמא בסוף, בזקנתי, אחבר עוד ספר והוא יעסוק בהלכה". ראה רוזנצוויג, מבחר אגרות (לעיל, הערה 3), עמ' 319–320; א' מאיר, כוכב מיעקב, ירושלים תשנ"ד, עמ' 85.

ר' עקיבא ור' טרפון – עמיתים או רב ותלמיד?

יונה שירה (יוני) האיתן

במסכת כתובות הגמרא מציגה מחלוקת בדיני ירושה, ומתלבטת בהבנת מחלוקת בין שני האמוראים הארץ-ישראליים הגדולים ר' יוחנן וריש לקיש. בין האפשרויות מועלית השערה שהאמוראים נחלקו האם רבי טרפון מוגדר כרבו של רבי עקיבא או כחברו: "מר [ר' יוחנן] סבר ר' טרפון רבו הוה ומר [ריש לקיש] סבר חברו הוה".¹ מן הדיון בגמרא נראה ששתי האפשרויות מוצגות כמנוגדות זו לזו – או שר' טרפון ור' עקיבא היו עמיתים שווים או שהתקיים ביניהם פער היררכי והם נחשבו כרב וכתלמידו. אכן, במקורות התנאיים שקדמו לר' יוחנן ולריש לקיש שני החכמים מופיעים בצורה לא אחידה. לעיתים נראה שר' עקיבא מתייחס לר' טרפון כאל רבו, במקורות אחרים הוא נראה תלמיד-חבר, ואילו במקורות נוספים שני החכמים נראים כעמיתים שווים. להלן נציג את החכמים על פי תיאור מערכת היחסים ביניהם. הכלים המרכזיים שישמשו אותנו לקביעת המעמד הם צירופים לשוניים ומטבעות לשון המצביעים על הדובר כתלמיד או כרב: כינוי הכבוד "רבי" או היעדרו; בקשת רשות דיבור ואישור; הצירוף "פועל+לפני" ועוד.² לאחר מכן יציע המאמר הסבר לחוסר העקיבות של המקורות בהקשר זה.

* המאמר מבוסס בחלקו על עבודת דוקטורט שנכתבה במחלקה לתולדות ישראל ויהדות זמננו באוניברסיטת בר-אילן, בהנחייתו של פרופ' בן ציון רוזנפלד. אני מודה לו ולשני קוראי המאמר על ההערות החשובות.

מוקדש בתודה לזכרו של הרב יהודה קופרמן זצ"ל, שהצמיח את תלמידותיו בבית מדרשו, ועודדנו ללמוד ולהתקדם עוד ועוד.

1 בבלי, כתובות פד ע"ב.

2 ראה י"ש האיתן, התלמיד: מעמדו, עולמו ועיסוקיו בחברת החכמים בימי המשנה (70–220), עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן תשפ"ב.

דמויות החכמים

ר' טרפון היה כוהן מיוחס, וסיפר כמה פעמים שנכח בצעירותו בעבודת בית המקדש לפני החורבן.³ כמו כן קיבל פסיקה אישית מרבן יוחנן בן זכאי.⁴ הוא היה אמיד ובעל תפקיד מנהלי מסוים בעירו לוד, ועמד בראש בית מדרש עצמאי.⁵ אין לדעת אם התחיל ללמוד בגיל צעיר, אך מסיפוריו ניתן ללמוד שגדל בעולם הפסיקה וההוראה – לפחות הכוהנית – כבר מראשיתו. חוקרים אחדים סבורים שר' טרפון תפקד כנשיא או כראש הנהגת החכמים מלאחר מות רבן גמליאל ועד מרד בר כוכבא,⁶ ואכן הוא מכונה בירושלמי "אביהן שלכל ישראל".⁷

ר' עקיבא החל את לימודיו בלוד בשנות השמונים של המאה הראשונה.⁸ באופן חריג מאוד מסופר שהחל ללמוד בגיל מבוגר: "רבי עקיבא למד תורה בן ארבעים שנה".⁹ ייתכן שהמספר ארבעים הוא טיפולוגי,¹⁰ אך אין ספק שהייתה מסורת על ראשית דרכו של ר' עקיבא שלפיה התחיל את לימודיו שלא בהתאם לגיל הנורמטיבי. כמו כן, מסורת אמוראית ארץ-ישראלית מתארת את ר' עקיבא כדל בייחוס.¹¹ במקורות הארץ-ישראליים אין תיעוד של תנאי חייו בתקופת ההתלמדות, פרט לעובדה המוזכרת

- 3 למשל בספרי במדבר, בהעלותך עה (כהנא עמ' 178-179). ראה להלן.
- 4 תוספתא, חגיגה ג, ג (ליברמן עמ' 393). מעניין שבכ"י ארפורט נוסף "גמליאל" ונמחק.
- 5 ב"צ רוזנפלד, "החכמים בדורו של בר-כוכבא ויחסם למרד על פי ספרות התנאים", בתוך: ד' גרא ומ' בן זאב (עורכים), אוהב שלום: מחקרים לכבודו של ישראל פרידמן בן שלום, באר שבע תשס"ה, עמ' 319-359, עמ' 341.
- 6 ראה פירוש אצל ב"צ רוזנפלד, לוד וחכמיה בימי המשנה והתלמוד, ירושלים תשנ"ז, עמ' 44-45 והע' 158. שוורץ משער שלאחר מותו של רבן גמליאל עבר בית הדין הגדול ללוד. י' שוורץ, הישוב היהודי ביהודה מלאחר מלחמת בר כוכבא ועד לכיבוש הערבי, ירושלים תשמ"ו, עמ' 69.
- 7 ירושלמי, מגילה א, ט (עב ע"ב, טור 753).
- 8 ש' ספראי, ר' עקיבא בן יוסף: חייו ומשנתו, ירושלים תשס"ו, עמ' 16; רוזנפלד, לוד וחכמיה (לעיל, הערה 6), עמ' 43.
- 9 ספרי דברים, וזאת שנו (פינקלשטיין עמ' 429). פרידמן רואה את הגרעין הקדום ביותר של אגדה זו באבות דרבי נתן, אך כנראה נעלם מעיניו המקור התנאי בתוספתא, שהוא קדום יותר. ראה S. Friedman, "A Good Story Deserves Retelling: The Unfolding of the Akiva Legend", *JSIJ* 3 (2004), pp. 55-93.
- 10 "זיהוי יחידות סמנטיות מורכבות בעברית: לבידור השאלה מהו 'ביטוי' בעברית", הקונגרס העולמי למדעי היהדות ב (תשמ"ט), עמ' 135-143, עמ' 135-136.
- 11 לפי הירושלמי ר' עקיבא מגדיר את עצמו כמי שאינו "בן גדולים": ירושלמי, תענית ד, א (סז ע"ד, טור 726). היימן מביא רשימת מקורות וגרסאות שלפיהם ר' עקיבא היה בן גרים: א"מ היימן, תולדות תנאים ואמוראים, ירושלים תשכ"ד, כרך ג, עמ' 988. יש למסורת אמוראית זו בסיס במדרש ספרי דברים, עקב מה (פינקלשטיין עמ' 112), שבו התלמיד מודרך ללמוד אף אם אינו בן זקנים, בן גדולים, בן נביאים – ושם מוזכר ר' עקיבא כמודל.

בירושלמי שרחל מכרה עבור לימודיו את קלעי שיערה,¹² ואם כן היה עני מרוד. ר' עקיבא נחשב כחכם המרכזי בדורו.¹³

נראה ששני החכמים היו בערך בני אותו גיל, כיוון שחיו בצעירותם לפני החורבן, אך ר' עקיבא התחיל ללמוד שנים אחרי עמיתו. ר' טרפון ור' עקיבא למדו שניהם ביבנה אצל רבן גמליאל וחבריו. המקורות תיעדו את יחסו הסמכותי של הנשיא לשניהם, ואף סיפרו על מקרים שבהם גער בהם. בר' טרפון: "וכבר נשתהא ר' טרפון מלבא לבית המדרש אמר לו רבן גמליאל מה ראית להשתהות אמר לו שהייתי עובד אמר לו הלא כל דבריך תימה וכי יש עבודה עכשיו",¹⁴ ובר' עקיבא: "היאך מלאך ליבך לעבור על דברי חבריך או מי נתן לך רשות לעשר".¹⁵ שניהם העבירו שמועות מפי רבן גמליאל, ר' אליעזר ור' יהושע.

לאחר פטירת רבן גמליאל הנהיגו ר' טרפון ור' עקיבא את עולם החכמים בדור השלישי ביבנה (115/117-132).¹⁶ המרכז התורני החשוב בתקופה זו היה במקום מגוריהם באזור יהודה בכלל,¹⁷ ובלוד בפרט.¹⁸ ז' פרנקל העריך כי פעילותם התורנית והציבורית היא שהיוותה בסיס לתורה שבעל פה שלפנינו: "על ידי ר' ישמעאל ור' עקיבא ושאר חכמי הדור השלישי שוכלל הבנין מן היסוד עד הכפתור... והדורות האחרונים כילו מעשה הראשונים... אבל על עיקר הבנין לא הוסיפו כי כבר הוצב גבולו".¹⁹

12 ירושלמי, שבת ו, א (ז ע"ד, טור 395). על הסיפור בהשוואה לבבלי ראה פרידמן, ר' עקיבא (לעיל, הערה 9), בעיקר עמ' 77-78.

13 "וכולהו אליבא דרבי עקיבא". בבלי, סנהדרין פו ע"א.

14 ספרי במדבר, קרח קטז (כהנא עמ' כג).

15 תוספתא, דמיי ה, כד (ליברמן עמ' 93), ובמקום אחר על הלכות שבת: "אמ' לו רבן גמליאל עקיבא מה לך שאתה מכניס ראשך בין המחלוקת". תוספתא, ביצה ב, יב (צוקרמנדל עמ' 204). ע"צ מלמד, "ללשונה של מסכת אבות", לשוננו כ/ב (תשט"ז), עמ' 106-111, עמ' 108, מסביר את המושג "מחלוקת" שם כקבוצת החכמים החולקים.

16 חשבון השנים על פי אלון, הסובר שרבן גמליאל נפטר לפני פולמוס קיטוס. ג' אלון, תולדות היהודים בארץ ישראל בתקופת המשנה והתלמוד, כרך א, תל אביב תשכ"ז, עמ' 71-78, אבל ראה סמולווד הסוברת שרבן גמליאל נפטר רק סמוך למרד בר כוכבא: E.M. Smallwood, *The Jews Under Roman Rule*, Leiden 1976, p. 466. למקורות אחרים ראה ב"צ רוזנפלד, "ר' יוסי הגלילי והנהגת החכמים ערב מרד בר כוכבא", סידרא יא (תשנ"ה), עמ' 89-111, עמ' 89 הע' 2.

17 להגדרת האזור והכינוי בתקופה זו ראה א' בן אליהו, "מ'יהודה' ל'ישראל' – טריטוריה וזהות לאומית", ציון עה/ב (תש"ע), עמ' 127-151, עמ' 144.

18 שוורץ (לעיל, הערה 6), עמ' 69, משער שלאחר מותו של רבן גמליאל עבר בית הדין הגדול ללוד.

19 ז' פרנקל, דרכי המשנה, תל אביב 1959, עמ' 158.

א. "ר' טרפון רבו הוה"

ר' טרפון מוצג כתלמיד חשוב מר' עקיבא

בעודם תלמידים ולאורך תקופת התלמודותם²⁰ מקורות תנאיים רבים מציגים את ר' טרפון כקודם לעמיתו. כמה פעמים מופיעות רשימות של חכמים מול חכמי הדור הקודם, ובכולן ר' טרפון מופיע ראשון ור' עקיבא אחרון. למשל בזיקה לרבים, ר' אליעזר הגדול: "כבר היה רבי אליעזר חולה, ונכנסו ארבעה זקנים לבקר, ר' טרפון ורבי יהושע ור' אלעזר בן עזריה ורבי עקיבא".²¹ מחלתו האחרונה של ר' אליעזר התרחשה בשנת 117,²² ובשנה זו, קרוב לחמישים שנה אחר החורבן, עדיין נחשבו שניהם תלמידי הגדולים, אם כי כבר כונו "זקנים". בנוסף להם שהו אצל ר' אליעזר גם תלמידים צעירים יותר: "אמר להם ר' אליעזר לתלמידיו, סמכוני באשיות ואשמע דברי עקיבא תלמידי שאמר חביבין ייסורין אמר לו מניין לך אמר לו כך למדתני".²³ על התלמידים הצעירים הוטל לתמוך בחכם ולשמשו ממש, אבל גם ר' עקיבא נקרא בפיו תלמידו, ואכן כשהסביר את דבריו ייחס אותם לר' אליעזר מורו. רשימה דומה מופיעה מייד לאחר מותו של הרב, וגם בה ר' טרפון נמנה ראשון ור' עקיבא אחרון: "לאחר מיתתו של רבי אליעזר נכנסו ארבעה זקנים להשיב על דבריו רבי טרפון ורבי יוסי הגלילי ורבי אלעזר בן עזריה ורבי עקיבא".²⁴ כן נזכרו דברי החכמים בבית המדרש הגדול ביבנה, תחת הנהגתו של רבן גמליאל, בסדר דומה.²⁵

20 זו לשון המקורות התנאיים בדרך כלל. התלמודות מוזכרת הן בלימוד תורה והן בתחומי הבנקאות, השחיטה ותקיעת שופר. תוספתא, ידים ב, יא (צוקרמנדל עמ' 683); שם, בבא מציעא ד, ב (צוקרמנדל עמ' 379); שם, מכשירין ג, יד (צוקרמנדל עמ' 676) ושם, ראש השנה ב, ו (ליברמן עמ' 314), בהתאמה.

21 מכילתא דרבי ישמעאל, בחדש י (הורביץ־רבין עמ' 240–241). כך הגרסה בכ"י אוקספורד, כ"י מינכן וכ"י וטיקן. דיון על אמינות המקור ראה אצל ע' בייטנר, סיפורי יבנה: ביקור חולים וניחום אבלים, רמת גן תשע"א, עמ' 315–316.

22 רוזנפלד, לוד וחכמיה (לעיל, הערה 6), עמ' 42.

23 מכילתא דרבי ישמעאל, בחדש י (הורביץ־רבין עמ' 240–241), וכן במקבילה: ספרי דברים, ואתחנן לב (פינקלשטיין עמ' 57): "אמר להם רבי אליעזר לתלמידיו סמכוני ישב לו רבי אליעזר אמר לו אמור עקיבא".

24 ספרי דברים, כי תצא רסט (פינקלשטיין עמ' 289). במקבילה שבתוספתא, גיטין ז, א-ה (ליברמן עמ' 272–273), הגרסה משובשת (למשל ליברמן סובר שהברייתא של ר' שמעון בן אלעזר נכפלה בטעות).

25 ספרי דברים, דברים א (פינקלשטיין עמ' 3–4). בשתי משניות מקבילות המציגות רשימת חכמים בסדר אחר הסביר אפשטיין שחכמים לא נמנו לפי חשיבותם: "שר' טרפון קודם לר' עקיבא ולדנים". י"נ אפשטיין, מבואות לספרות התנאים, ירושלים תשי"ז, עמ' 117 והע' 71. ראה: משנה, מעשר שני ב, ט; שם, עדויות א, י, ודיון על מעביר המסורת במשנה זו אצל אפשטיין, שם, עמ' 119 ועמ' 205–211.

ר' טרפון מוצג כגדול מר' עקיבא

שני מקורות המסופרים בזיקה ליבנה מציגים את פניית החכמים זה לזה. בשניהם, לפי חלק מהנוסחים, פנה ר' עקיבא לר' טרפון בכינוי הכבוד "רבי" המעיד על פנייה לחכם חשוב יותר או לרבו, ואילו ר' טרפון פנה אליו בשם הפרטי בלבד, כפי שפונים לחכם צעיר או לתלמיד.²⁶

בדיון הראשון המשנה מספרת על דו־שיח בין החכמים לאחר שר' טרפון טעה בפסיקת דין. ר' עקיבא פנה לר' טרפון בלשון כבוד וכן הגדיר אותו כמומחה לבית דין, כלומר בעל מעמד תורני חשוב בעל השלכות הלכתיות שמעניקות זכויות לחכם:

מעשה בפרה שניטלה האום שלה והאכילה רבי טרפון לכלבים ובא מעשה לפני חכמ' והתירו... אמר רבי טרפון הלכה לה חמורך טרפון אמר לו ר' עקיבא ר' טרפון פוטר אתה [בדפוס: פטור אתה] שאתה מומחה בבית דין [לבית דין] שכל הממחה בבית דין פטור מלשלם.²⁷

חכמי יבנה פסקו בהתאם להצהרתו של תיודרוס הרופא, ור' טרפון פסק – בטעות – בניגוד להנחה זו. מעשה זה אירע בחייו של רבן גמליאל, כשחכמים עדיין ישבו ביבנה. אומנם ר' עקיבא רצה לפטור את ר' טרפון ולסייע לו, אך גרבוף²⁸ מצביע על כך שהוא חלק על ר' טרפון בשאלת חיובו של דיין מומחה.

המקור השני עוסק בטהרת אחד המקוואות ביבנה. הדיון נראה כמתנהל בין שווים – כל אחד מהחכמים הציע להקיש את דין המקווה לדין כוהן שהתגלה לו מידע אחר, והלשון מציגה את שניהם באותם פעלים: "אמר ר' טרפון"; "אמר ר' עקיבא". בסופו הודה ר' טרפון לר' עקיבא: "אמר לו רבי טרפון ר' [בדפוס חסר] עקיבא, כל הפורש ממך כפורש מחייו".²⁹ כ"י וינה מציג את פנייתו של ר' טרפון לר' עקיבא כפנייה לשווה לו: שניהם ר', ואילו הדפוס משמיט את הכינוי ר', ומנסה

26 בהסתמך על כלל זה הגדיר הרמב"ם את היחס בין שני החכמים בהקדמה למשנה (מהר' הר' קאפח, זרעים, ירושלים תשכ"ג), עמ' כח-כט: "כן למד ר' עקיבא מעט גם לפני ר' טרפון... והיה רבי עקיבא מכבד ר' טרפון וקורא לו ר', והיה ר' טרפון קורא לר' עקיבא עקיבא". הגדרה זו חסרה לבייטנר, סיפורי יבנה (לעיל, הערה 21), עמ' 44, לכן השווה בין מעמדו של ר' אליעזר בן הורקנוס לבין מעמד ר' עקיבא תלמידו, ואף ראה בפנייה ללא כינוי פנייה של קרבה.

27 משנה, בכורות ד, ד. מ' בר אילן, "הרפואה בארץ ישראל במאות הראשונות לספירה", קתדרה 91 (תשנ"ט), עמ' 31-78, עמ' 57-59, מתארך מקרה זה למחצית השנייה של המאה הראשונה ומשער שהדיון התקיים ביבנה. ראה שם הוכחות בעמ' 90. נראה שר' טרפון שהה בלוד, עירו.

28 J. Gereboff, *Rabbi Tarfon: the Tradition, The Man and Early Rabbinic Judaism*, Montana 1980, pp. 172-173

29 תוספתא, מקוואות א, יח-יט (צוקרמנדל עמ' 653-654). רוזנפלד, החכמים בדורו של בריכותבא (לעיל, הערה 5), עמ' 340, מצביע על כך שהוויכוח התקיים במהלך כינוס ולכן כתוב שבסופו "נמנו וגמרו" כדעת ר' עקיבא.

את פניית ר' טרפון ללא כינוי. שינויי הנוסחאות מעידים על טשטוש בהבנתם של עורכי המקורות את היחס בין שני החכמים, ולדעתי דווקא נוסח הדפוס תואם את הזיקה ביניהם בתקופה ששהו ביבנה.³⁰

ר' טרפון מוצג כרב ור' עקיבא מוצג כתלמידו

מעבר להקדמתו של ר' טרפון ברשימות שונות ולדרך הפנייה של החכמים זה לזה, המקורות משתמשים בטרמינולוגיה שמשקפת יחסי רב ותלמידו, ובהם מדובר בפער ברור וחד-משמעי. ר' יהודה בר אלעאי, שלמד בצעירותו אצל ר' טרפון, תיאר דיון בין החכם לקבוצת תלמידיו.³¹ להלן נציג חלק ממנו לפי כ"י וינה, בתוספת חילופי גרסאות משמעותיים מכ"י ארפורט בסוגריים מרובעים:³²

מעשה בר' טרפון שהיה מיסב בצלו של שובך במנחה בשבת הביאו לפניו דלי של צונין

או' להם [ר' טרפון] לתלמידיו השותה מים לצמאו מאי [כיצד הוא] מברך³³
אמרו לו ילמדנו רבינו³⁴

אמ' להם בורא נפשות וחסרונן...

5 אמ' להם אשאל³⁵ [בכ"י ארפורט חסר אשאל, נראה כהשמטה]

אמרו לו ילמדנו רבנו

אמ' להם מפני מה זכה יהודה למלכות [בסדר הפוך: למלכות יהודה]

30 ואם כתב היד מדויק יותר, יש להניח שמדובר בתקופה שלאחר מותו של רבן גמליאל, לכן דנו שני החכמים במקווה ביבנה ולא הסתפקו בפסיקתו של החכם ששהה בעיר.

31 זיהוי ר' יהודה על פי אפשטיין, מבואות (לעיל, הערה 25), עמ' 248. כהוכחה הוא מביא רעיון דומה המופיע מפיו של ר' יהודה במכילתא דרבי ישמעאל, ויהי ה (הורביץ-רבין עמ' 105-107) שיהודה זכה למלכות מפני שקפץ לים סוף ראשון, ומיד אחר כך מופיע הדיון שלנו במבנה אחר אך בלשון דומה, ומסקנתו "והורו לו הזקנים לרבי טרפון".

32 תוספתא, ברכות ד, טז-יח (ליברמן עמ' 22-23).

33 נוסח הברכות עדיין לא גובש סופית, ולכן יכול היה להתנהל דיון. בתוספתא מובאת אמירה כללית: "מברכותיו של אדם ניכר אם בור הוא אם תלמיד חכם הוא", תוספתא, ברכות א, ו (ליברמן עמ' 3), ושם בהמשך מוצגת מחלוקת לגבי נוסח קבוע של ברכות שתיקנו חכמים, תוספתא, שם ד, ה (ליברמן עמ' 19). על התפתחות מטבע הלשון של הברכות בתקופת התנאים ואחריה ראה ב' קצוף, "פועלי האמירה 'אמר' ו'ברך' בהקשרים ליטורגיים בספרות הז"ל", לשוננו עז (תשע"ה), עמ' 177-192. החכם אינו מוגדר כשואל אלא כאומר, על אף תוכן דבריו.

34 זהו ניסוח ייחודי בספרות התנאים המופיע רק בהקשר של בקשת התלמידים מר' טרפון, למשל בדיון על אכילת בכור בספרי במדבר, קרח קיח (כהנא עמ' כט-ל). במקורות האמוראיים הלשון מופיעה כ-200 פעמים.

35 רש"י על בבלי, שבת ל רע"ב). בקשת רשות, דרך ענווה מפני כבוד הרבים, או שהכוונה שהתלמידים ישאלו (כפירוש

מפני שהודה בתמר³⁶

10 מעשה בארבעה זקנים שהיו יושבין בבית שער של ר' יהושע אלעזר בן מתיא וחנניא בן כינאי ושמעון בן עזאי ושמעון התימני והיו עסוקין כמה ששנה להם ר' עקיבא
מפני מה זכה יהודה למלכות מפני שהודה בתמר
הוסיפו הן מעצמן אשר חכמים יגידו ולא כחדו מאבתם להם לברם נתנה הארץ וגו'
אמ' להם וכי נותנין שכר על העבירות [העבירה]
אלא מפני מה זכה יהודה למלכות

הדיון התרחש בחייו של ר' יהושע, לכן יכולים היו התלמידים לשבת בחצרו ולחזור על החומר (שורות 9-12), אם כן אפשר לתארכו בשנות העשרים של המאה השנייה. לפי רוזנפלד³⁷ שהו כולם בלוד, שהייתה עירו של ר' טרפון ושל חכמים נוספים, וגם ר' יהושע גר שם תקופה מסוימת. זמן הלימוד היה שבת קיצית אחר הצהריים. ר' טרפון פתח שוב ושוב בשאלות ובאמצעותן הורה לתלמידיו, שמוצגים כקבוצה אחידה ואנונימית. תחילה עסקו בברכה על המים, סוגיה שהזדמנה לפניהם באופן אקראי, ולאחריה למדו שתי פרשיות קרובות מחומש בראשית.

שורות 9-12 הן מעשה מוסגר שעוסק בחזרה עצמאית של התלמידים על מה שהתרחש בבית המדרש. יש לשים לב שהתלמידים חזרו גם על הדיון ולא רק על המסקנה הסופית של הרב, ובמהלך החזרה הזכירו את דעות הנוכחים אף שלא התקבלו על ידי החכם. נאמר בתוספתא שהם היו עסוקים ב"מה ששנה להם ר' עקיבא". דברי ר' עקיבא שצוטטו (שורה 11) מופיעים כדברי התלמידים האנונימיים בשורה 8, ומכאן ניתן להניח שר' עקיבא הוא שענה לר' טרפון את התשובה כששהה בבית המדרש במהלך הדיון, והוא היה אחד התלמידים האנונימיים שהשתתפו בדיון.

לאחר זמן מה התקיים שלב נוסף שתועד במאמר המוסגר, ובו תשובתו של ר' עקיבא הפכה להיות גם היא חלק מחומר הלימודים שהתלמידים הצעירים חזרו עליו. מעבר לכך, לאחר ציטוט הדעות השונות ציינה התוספתא ש"הוסיפו הן מעצמן", כלומר התלמידים הצעירים המשיכו לנתח את הדעות שנאמרו בשיעור, חיזקו את דעת ר' עקיבא, ומצאו פסוקים בספר איוב המסייעים לה. משורות אלו ניתן ללמוד שדברי ר' עקיבא נחשבו בעיני התלמידים ראויים לדיון, להוספה ולהעמקה, אף שהחכם – ר' טרפון – סירב לקבלם, ואכן דבריו של ר' עקיבא השתמרו לדורות. ניתן לשער שהשלב שבו "שנה להם" ר' עקיבא, וממילא היה כמעמד גבוה והורה לצעירים ממנו,

36 זו תשובת התלמידים לפי ליברמן שם. בהמשך הובאו עוד תשובות תלמידים שהשמטת.

37 רוזנפלד, לוד וחכמיה (לעיל, הערה 6), עמ' 47 והע' 166.

לא היה זהה לזמן היותו אחד התלמידים האנונימיים, והמאמר המוסגר התקיים מאוחר במקצת, אם כי עדיין בחיי ר' יהושע.

מקורות תנאיים נוספים מציגים דיון בין ר' טרפון לר' עקיבא ובהם מוצג פער היררכי ברור. מן ההקשר נראה שגם פה כבר ישב ר' טרפון בראש בית מדרש בלוד:

אמ' לו ר' טרפון עקיבא... הפרש שמעתי בין קבלה לזריקה [במקבילה בספרא: ואין לי לפרש]... אמ' לו ר' טרפון עקיבא עד מתי אתה מגבב ומביא עלי אקפח את בניי אם לא הפרש שמעתי בין קבלה לזריקה ואתה השויתתה קבלה לזריקה אמ' לו תורשיני לומ' לפניך מה שלמדתי אמ' לו אמור אמ' לו... אמ' לו העבודה שלא היטייתה ימין ושמאל אני שמעתי ולא היה לי לפרש ואתה דורש ומסכים להלכה הא כל הפורש ממך כפורש מחייו.³⁸

החכם הציג הלכה מעומעמת שיש צורך לבררה, פנה לנוכחים וביקש סיוע.³⁹ שוב כינה ר' טרפון את ר' עקיבא בשמו הפרטי, ללא כינוי הכבוד "רבי". ר' טרפון שלל מכול וכול את דברי חברו הצעיר, ואף התייחס אליהם כבלתי ראויים. בתגובה לכך ביקש ר' עקיבא רשות לומר "מה שלמדתי" כתלמיד לפני רבו, ואף השתמש במילה "לפניך" שמשמעותה ההיררכית היא הגדרת תלמיד שתחת סמכות החכם.⁴⁰ בתגובה נתן לו ר' טרפון רשות, שגם היא מהווה ביטוי ברור לפער מעמדי. בקשת הרשות והלשון "לומר לפניך" מעידות שר' עקיבא היה בתקופה זו תלמיד בבית מדרשו של ר' טרפון. עם זאת, החכם מודה שאינו יודע לפרש את השמועה והתלמיד "דורש ומסכים להלכה", כלומר מפרש כראוי. לשונו של ר' טרפון "כל הפורש ממך כפורש מחייו" היא לשון נופל על לשון – לפרש מול לפרוש. לשון זו מופיעה במקורות התנאיים רק בדבריו של ר' טרפון על ר' עקיבא, ולעיל הופיעה כבר בדיון על טהרת המקווה ביבנה. אולי ניתן להציע שזו לשון קדומה של ר' טרפון המאשרת את מעמדו בבית המדרש. הדיון מסתיים באישורו של ר' טרפון לדברי ר' עקיבא, וגם הצורך באישור מעיד על מעמדו של ר' עקיבא כתלמיד.

סיפור דומה מציג דיון בין שני החכמים, וגם פה בולט מעמדו הבכיר יותר של ר' טרפון:

הכהנים, בין תמימין ובין בעלי מומין דב' ר' טרפון, ר' עקיבא או' תמימים ולא בעלי מומין נא' כן כהנים ונא' להלן כהנ' מה כהנ' האמ' להלן תמימים ולא בעלי מומין אף כהנ' האמ' כאן תמימ' ולא בע' מומ' א' לו ר' טרפון עד מתי מגביב

38 תוספתא, זבחים א, ח (צוקרמנדל עמ' 480) ומקבילה בספרא ויקרא, ד ה (פינקלשטיין עמ' 37).

39 הניסוח זהה לדברי ר' יהושע, וגם שם סייע ר' עקיבא לחכם. ראה להלן.

40 האיתן, התלמיד (לעיל, הערה 2), עמ' 104-115.

ומביא עקיבה איני יכול לסבול אקפח את בניי אם לא ראיתי שמעון אחי [אימא] חגר ברגלו אחת שהיה עומד ומריע בחצוצרות א' לו הין ר' שמא בהקהל [ראית] שבעלי מומין כשרין בהקהל וביום הכיפורים וביובל א' לו העבודה שלא בידיהתה אשריך אברהם אבינו שיצא מחלצין עקיבה טרפון ראה ושכח עקיבה דורש מעצמו ומסכים להלכה הא כל הפורש ממך כפורש מחייו.⁴¹

ר' טרפון הוא בעל הדעה הראשונה, וגם פה כינה את ר' עקיבא בשמו בלבד, ללא הכינוי ר'. לעומת זאת, ר' עקיבא פנה אליו בדרך כבוד ובכינוי ר'. סגנונו של ר' טרפון חריף, ובדבריו פסל מכול וכול את דברי ר' עקיבא וזלזל בהם. ר' טרפון טען שר' עקיבא "מגבב⁴² עלינו", ודרשותיו הן דרשות אוסף מקרי של רעיונות תפלים. מילותיו של ר' טרפון הן קשות – "איני יכול לסבול" – והוא נשבע בבניו ומעיד מכלי ראשון על יישום ההלכה בבית המקדש. לעומת זאת, כשר' עקיבא תיחם את עדותו ושאל אם הכוהנים בעלי המומים שירתו בזמן מצוות הקהל חזר בו ר' טרפון מייד, התפעל מהדרשה ונשבע שוב, הפעם בעבודת המקדש. אומנם ייתכן שדרך ההתבטאות אינה תלויה רק בפער המעמדי אלא בסגנון אישי שונה, אך הפנייה בלשון ר' (או חסרונה) מעידה על פער מעמדי בין חכם לצעיר ממנו ואף לתלמידו. גם פה מתועד אישור של ר' טרפון לדברים, וכן זהה מסקנתו שאסור לפרוש מר' עקיבא ולשונה זהה לציטוט מיבנה.

אף הלשון "חזר להיות שונה" מופיעה בדברי ר' טרפון בנוגע לר' עקיבא,⁴³ ובמקורות התנאיים הצירוף מופיע עוד שש פעמים. בכל המקרים הללו מתוארת תופעה מבית מדרשו של ר' יהושע שבה אחד הנוכחים מצביע על מסורת שונה ובמקור אחד אפילו על אפשרות לימוד אחרת. דברי החולק אינם מוצגים כשאלה אלא כדיוק ותיקון דברי החכם. בכל המקומות הללו תיקן הרב את דברי עצמו ו"חזר להיות שונה" אחרת.⁴⁴ כמעט בכל התיאורים הללו ברור שמדובר בתלמיד שמתקן את דברי רבו,

41 ספרי במדבר, בהעלותך עה (כהנא עמ' 178-179). מ' כהנא, ספרי במדבר: מהדורה מבוארת, כרכים א-ד, ירושלים תשע"ה, עמ' 512, מציג את הרקע ההיסטורי בשנת 62 או 63 בשלהי ימי הבית ומשווה למקבילות.

42 הפועל מופיע פעמיים במשנה בזיקה לאיסוף זרדים. משנה, ביצה ד, ו; שם, שביעית ט, ו.

43 תוספתא, מכשירין ב, יד (צוקרמנדל עמ' 675).

44 כך נאמר על ר' יהושע, שקיבל דעת תלמיד ותיקן את דבריו בעקבותיהם. תוספתא, אהלות ה, יא (צוקרמנדל עמ' 603). בדור הבא סיפר בן עזאי לר' עקיבא פעמיים על דעתו של ר' יהושע, שהייתה שונה מזו שלימד ר' עקיבא, ובשתייהן "חזר ר' עקיבא להיות שונה כבן עזאי". משנה, תענית ד, ד; תוספתא, שביעית ב, יג (ליברמן עמ' 173). שני מקורות נוספים מספרים על שניים מתלמידיו הגדולים של ר' עקיבא, ר' יהודה ור' שמעון, ובשניהם תיקן החכם את דבריו בעקבות התלמידים. ר' יהודה השווה את דבריו החדשים של רבו ללימוד קודם, ומתוך כך ביקש לשנות את ההלכה: ו"חזר ר' עקיבא להיות שונה כדברי ר' יהודה". תוספתא, עוקצין ג, ב (צוקרמנדל עמ' 688). גם

ואם כן ר' טרפון מוצג בלשון שמשמשת בדרך כלל חכם בנוגע לתלמידו, ולכלל היותר לחברו.

מכאן שהמקורות מציגים פער ברור בין ר' טרפון לר' עקיבא, ובמידה רבה ניתן להגדיר את הזיקה ביניהם כחכם ותלמידו. צורת הפנייה, הצורך באישור, הטרמינים "לפניך", ואולי גם הצירוף "חזר להיות שונה" ועוד מצביעים על ר' עקיבא כתלמיד לפני רבו.

ר' עקיבא מוצג כתלמיד-חבר של ר' טרפון

מקורות אחרים מתארים את ר' טרפון כעומד בראש בית המדרש המרכזי, ואת ר' עקיבא כתלמיד בעל מעמד מיוחד שנהג לשהות בבית מדרשו. להלן יוצגו שלושה אירועים שבהם השתתף ר' עקיבא בדיונים, הוסיף על דברי ר' טרפון והוכר כבעל מעמד מיוחד. עם זאת, ברור משלושתם שר' טרפון הוא שעמד בראש בית המדרש וניהל את הדיון.

הדיון הראשון מתוארך לזמן בואו של ר' יוסי הגלילי,⁴⁵ ועוסק בדיני האכילה של בכור בהמה הקרב על המזבח (במדבר יח, יז).⁴⁶ הספרי מציין כי שאלה זו נשאלה בכרם דיבנה, אך ככל הנראה מדובר בטעות. עם הצטרפותו של ר' יוסי הגלילי לחכמי הדרום תואר באופן ציורי ביותר עימות בינו לבין ר' טרפון.

ר' טרפון, שעמד בראש בית המדרש, דרש "שני ימים ולילה אחד". הדיון מתחיל בפתיחה הרגילה שנהגה בבית מדרשו, "למדנו",⁴⁷ ובדעת ר' טרפון. לאחר מכן המדרש מספר שר' יוסי הגלילי היה שם, "שבא תחילה לשמש את חכמים", כלומר זו הפעם הראשונה שבה ר' יוסי הצטרף לדיון. אף כי הלשון "לשמש את חכמים" מבטאת כפיפות ודרגה נמוכה, נראה כי לא זו הייתה תחושתו של ר' יוסי.⁴⁸ התלמיד החדש אומנם פנה לרב בכינוי כבוד, אך חלק על דעת החכם. ר' טרפון הסביר לתלמיד בחיבה, וכינהו "בני". לטענתו, יש עדיפות לדרוש מנושא מתאים וקרוב ולכן עדיף

ר' שמעון הציג לפני רבו הלכה ו"חזר ר' עקיבא להיות שונה כדברי ר' שמעון". תוספתא, זבים א, ה-ו (צוקרמנדל עמ' 676-677), וראה ד' הלבני, לשונות של הסכמה: "מודים", "ושווין", "דברי הכל" ו"לא נחלקו", סידרא כד-כה (תש"ע), עמ' 111-122, עמ' 117 ואילך. לעומת זאת מקור אחר מספר על ר' ישבב, שגם הוא תיקן את שמועתו של ר' עקיבא בדעתו של ר' יהושע רבם. ר' ישבב אינו תלמיד אלא חברו של ר' עקיבא, ודבר זה ניתן לזהות באופן בולט בדבריו ובסגנונו השונים: "אמר לו ר' ישבב אי אתה זכור שהיה ר' יהושע שונה". תוספתא, חולין ב, ט (צוקרמנדל עמ' 502).

45 ראה רוזנפלד, ר' יוסי הגלילי (לעיל, הערה 16), עמ' 92-93, שממקם את הדיון בלוד ומתארך אותו בין השנים 113-115, בשנותיו האחרונות של רבן גמליאל.

46 ספרי במדבר קיח (כהנא עמ' כט-ל).

47 האיתן, התלמיד (לעיל, הערה 2), עמ' 132.

48 רוזנפלד, ר' יוסי הגלילי (לעיל, הערה 16), עמ' 96, לומד מכך כי ר' יוסי היה חכם כבר לפני בואו ללוד, ולא תלמיד מתחיל.

ללמוד את הבכור, שהוא קודשים קלים, דווקא משלמים. אך ר' יוסי לא ויתר, ואף הוא ענה בלשון זהה, דבר שעלול להתפרש כעזות פנים.

בשלב זה הרב פרש. לא ברור בדיוק מדוע, אך כתוב "נסתלק ר' טרפון". רוזן-צבי⁴⁹ טוען שמשמעות המונח היא שדחו את טענתו של החכם ולכן הוא הוצא מן הדיון, אך ייתכן גם שסירב להמשיך לקחת חלק בדיון ו"סילק" את עצמו. בשלב זה "קפץ ר' עקיבא אמ' לו בני כך אני דורש...". ר' עקיבא נכח בבית המדרש של ר' טרפון והמשיך את הדיון במקומו. בדרך כלל קפיצה היא פריצת גבולות, כשתלמיד מדבר לפני רבו, ומכך יש ללמוד שר' עקיבא אכן היה קטן מר' טרפון. אך כאן מטרת ר' עקיבא הייתה לסייע לר' טרפון ולא לפגוע בסמכותו. עם זאת, גם מול ר' עקיבא המשיך ר' יוסי הגלילי לטעון. הוא פנה גם אליו בכינוי הכבוד "רבי", אך שוב התעמת עם הדרשה והציע היקש אחר, והדיון המשיך עם חכמים אחרים – ר' ישמעאל ור' אלעזר. נראה שמוסכם היה על כל המשתתפים בדיון כי את ההלכה לומדים בדרשה מן הפסוק, והמחלוקת הייתה כיצד ליישם את דרכי הדרשה המתאימות.

לענייננו, אין ספק כי בראש בית המדרש עמד ר' טרפון איש לוד, ויושביו רגילים לבקש "רבי למדנו". אך כל הנוכחים היו זכאים להשתתף בדיונים כמעט באופן שוויוני, ותלמיד חדש יכול לנהל דיון מתמשך עם הרב. הרב כינהו לאורך כל הדיון "בני", ואף כשפרש מחמת סיבה לא ידועה החליף אותו חכם אחר והמשיך לקרוא לתלמיד החדש בכינוי החיבה. יש לשים לב שר' יוסי הגלילי כינה הן את ר' טרפון והן את ר' עקיבא "רבי", ושניהם פנו אליו בתואר החיבה המבטא מעמד גבוה יותר, "בני". בעקבות כך ניתן לזהות את מעמדו המורכב של ר' עקיבא – מחד גיסא קטן מר' טרפון שניהל את הדיון בראשיתו, ומאידך גיסא בעל מעמד חשוב בבית המדרש וגדול מר' יוסי.

דיון שני התקיים גם הוא בבית המדרש של ר' טרפון וגם בו חלק תלמיד על דבריו של ר' טרפון, אך הפעם נענש התלמיד קשות:

ר' טרפון או'... א' לו ר' יהודה בן נחמיה⁵⁰ לא, אם אמרת... תאמר... ניסתכל בו

49 י' רוזן-צבי, "פרוטוקול בית הדין ביבנה? עיון מחודש בתוספתא, סנהדרין פרק ז", תרכ"ץ עח/ד (תשס"ט), עמ' 447-477, עמ' 456-457 והע' 58. על הצירוף "נסתלק X וקפץ Y" ראה גם כהנא, מהדורה מבוארת (לעיל, הערה 41), כרך ד, עמ' 924 הע' 159. וייסנוך מציע אפשרות של מות ר' טרפון, אך הופעות הצירוף בהקשרים אחרים שוללות פרשנות זו. י' וייסנוך, רועה עדרו: מנהיגות וניהול בתקופת המשנה ובראשית התלמוד, ירושלים 2018, עמ' 200 הע' 58, וראה להלן (הערה 69) שורש זה במשמעות של ניצוח ולא של יציאה מהדיון.

50 יש להניח שאת התואר ר' הוסיף עורך מאוחר. כפי שניתן לראות בהמשך, הן ר' עקיבא והן ר' יהודה בן אלעאי לא הוסיפו את התואר לשמו של יהודה בן נחמיה. דבריו של התלמיד פותחים בצירוף "אמר לו", והאמירה לרב בניסוח זה ולא בצירוף "אמר לפני" היא עצמה יכולה להעיד על חריגה ממקומו הראוי.

ר' עקיבה וצהבו פניו.⁵¹ א' לו יהודה בן נחמיה צהבו פניך שהשבתה את הזקן תמיה אני עליך אם תאריך ימים בעו'. אמר ר' יהודה בר' אלעאי⁵² בפסח היה הדבר וכשבאתי לעצרת אמרתי לו היכן יהודה בן נחמיה א' לי הלך לו.⁵³

ר' טרפון נקרא "הזקן" לא רק בגלל גילו (שדמה לזה של ר' עקיבא) אלא בגלל מעמדו החשוב, ומכך יש ללמוד שעמד בראש בית המדרש. ר' עקיבא נכח בבית המדרש ובעיצומו של הדיון זיהה שהתלמיד הצעיר (שאינו מכונה ר') ביטא כלפי חוץ את שמחתו על שהצליח להביך את החכם הוותיק, וייתכן שהדבר נעשה בחוסר כבוד. לדבריו, להתנהלות כזו אין זכות קיום בבית המדרש, ואכן תלמיד זה אינו מוזכר פעם נוספת בכל הספרות התנאית. יש לשים לב שר' טרפון עמד בראש בית המדרש, אך לר' עקיבא הייתה סמכות מסוימת לגעור בתלמיד סורר.

את הדיון השלישי הצגנו בסעיף הקודם ובו שאל ר' טרפון על מלכות יהודה. התמקדנו בזיהוי ר' עקיבא כאחד התלמידים האנונימיים. אך השלב השני שהוצג בשורות 9-12 התייחס לחזרה על הנלמד בבית המדרש, והתנהל אחרי האירוע שבו ישב ר' טרפון עם תלמידיו האנונימיים. כפי שציינו, בשלב השני "שנה להם" ר' עקיבא לתלמידים הצעירים את חומר הלימוד שכלל גם את דבריו, ואם כן היה במעמד מיוחד שאפשר לו ללמד את תלמידי ר' טרפון.

שלושת הדיונים הללו, שתועדו בהרחבה מיוחדת במקורות התנאיים, הציגו את ר' טרפון כמי שעמד בראש בית המדרש, ואת ר' עקיבא כמשני לו, בעל תפקיד ומעמד מול התלמידים הצעירים האחרים.

ב. "ר' טרפון חברו הוה"

ר' עקיבא מוצג כחכם מקביל לר' טרפון

אף שבתלמוד נראית הגדרת המעמד חד-משמעית, המקורות התנאיים בתחום זה מעומעמים יותר. מטבע הדברים, קל יותר להצביע על ביטויים של פער מעמדי מאשר על ביטויים של שוויון. ואכן, הסימן המובהק ביותר למקורות שמציגים סוג זה של קשר הוא היעדרם של ביטויי פער. בחלק זה נציג מקורות תנאיים שבהם לא מופיעה מילת היחס "לפני", לא מוצגת בקשת רשות דיבור, ואין אישור או התפעלות מצידו של ר' טרפון.

51 איררו פניו משמחה. ראה כהנא, מהדורה מבוארת (לעיל, הערה 41), עמ' 1207.

52 בעקבות שינויי גרסאות, הנצי"ב גורס שמדובר בר' אלעזר בר' יהודה בן הדרו השלישי, וכהנא סובר כמוהו, כהנא, מהדורה מבוארת, שם.

53 ספרי במדבר, פנחס, קמח (כהנא, עמ' עב). לא כתוב בפירוש שנפטר מן העולם.

במקביל, המקורות הללו מציגים דיונים בין שני החכמים בצורה הדדית ושוויונית למדי, ודעות שני החכמים מתועדות בלשון זהה. לפעמים דעתו של ר' טרפון קודמת: "אמר רבי טרפון... אמר לו רבי עקיבה",⁵⁴ ופעמים אחרות דעתו של ר' עקיבא מובאת ראשונה: "דברי ר' עקיבה. אמר לו רבי טרפון... אמר לו [ר'] עקיבא".⁵⁵

גם הלשון "הודה רב x" מופיעה אצל שני החכמים בצורה הדדית: ר' טרפון הודה לדברי ר' עקיבא⁵⁶ ור' עקיבא הודה לדברי ר' טרפון.⁵⁷ לשון זו מופיעה במקורות התנאיים כמעט תמיד בין קבוצה לחכם או בין שני חכמים שווים.⁵⁸ עם זאת, בשני המקומות שבהם הודה ר' עקיבא לר' טרפון, לפני שהודה בחלק מההלכה טען "נראין דבריך במעילה מועטה", ורק בה הודה ר' עקיבא. הלשון "נראים דברי רב x" משקפת הכרעה הלכתית של הדורות הבאים,⁵⁹ אבל אמירה בגוף שני, "נראין דבריך", מופיעה רק במקור תנאי נוסף,⁶⁰ ובו ר' ישמעאל אמר לר' יהושע "אבל נראין דבריך" כשקיבל רק חלק מדברי רבו. ניתן היה ללמוד מכך שהניסוח מצביע דווקא על מעמדו הנמוך של ר' עקיבא ביחס לר' טרפון. אך יש לשים לב שאחרי דברי ר' ישמעאל נותרה הסמכות בידי החכם, והדיון הסתיים במעשיו המפתיעים

54 משנה, תרומות ט, ב, וראה משנת ארץ ישראל, שם; משנה, מעשרות ג, ט; שם, מכשירין ה, ד; ספרא, נדבה ח, ז (פינקלשטיין עמ' 67-68); ספרי במדבר, נשא ח (כהנא עמ' 32); ספרי זוטא, במדבר חקת יט (פינקלשטיין-הורביץ עמ' 311). רצף של ארבע מחלוקות שלשונן "דברי רבי טרפון. ר' עקיבא אומר..." מופיע במשנה, יבמות טו, ו-ז. האמורא רבא (בבלי, בבא קמא קג ע"א) הציג את המחלוקת האחרונה ברצף באופן ציורי כפסיקה מעשית שקולה של שני החכמים באותה נקודת זמן: "מעשה בחסיד אחד שלקח משני בני אדם ולא היה יודע מאיזה מהן לקח ובא לפני רבי טרפון אמר לו הגח דמי מקחך ביניהם והסתלק בא לפני רבי עקיבא אמר לו אין לך תקנה עד שתשלם לכל אחד ואחד", ובתוספתא, בבא קמא ה, יב (ליברמן עמ' 20) הביטוי המודגש מופיע פעמיים.

55 משנה, נזיר ו, ו; שם, אהלות יג, ג. דו שיח בן ארבעה שלבים מופיע במשנה, מנחות יב, ה, ושם ניתן לראות כבר במקור תנאי שהדיון ביניהם מוכן כמחלוקת בעלת שני צדדים שווים: תוספתא, מנחות יב, ד (צוקרמנדל עמ' 532): "המתנדב יין כדברי ר' ע' נותנין לספלים שמן כדברי ר' טרפון קרב על גבי האשים".

56 תוספתא, יבמות יד, ב (ליברמן עמ' 51).

57 משנה, כריתות ה, ב-ג ומקבילה בספרא, חובה יז, א (פינקלשטיין עמ' 202), על חלק מדבריו.

58 למשל בין ר' אליעזר לר' יהושע במשנה, מקוואות ב, י; בין ר' ישמעאל לר' עקיבא במשנה, עדויות ב, ו; שם, חולין ט, ד; בין ר' ישבב לר' עקיבא (על מעמדם השווה ראה לעיל, הערה 44) במשנה, חולין ב, ד; בין ר' שמעון לר' יוסי בתוספתא, זבחים ה, ו (צוקרמנדל עמ' 487). ישנו מקום אחד בספרי דברים, כי תצא ריח (פינקלשטיין, עמ' 251), שבו חכם מודה לדברי תלמידו, אבל שם נוספה לשון "הרציתי דברים לפני", המצביעה באופן מובהק על הדובר כתלמיד. בספרא, קדושים ד, ט (האקדמיה, עמ' 103) רבי עקיבא מודה לר' יוסי הגלילי. על יחסי שניהם ראה להלן.

59 אפשטיין, מבוואות (לעיל, הערה 25), עמ' 126 ועמ' 149. למשל בתוספתא: "אמ' ר' יוסה נראין דברי ר' ליעזר בשבת ודברי חכמים בחול", מעשר שני ד, ו (ליברמן עמ' 263-264) ועוד.

60 תוספתא, פרה י, ג (צוקרמנדל עמ' 638).

של ר' יהושע, שבחר לא לענות לתלמידו ו"השיאו לדבר אחר". לעומת זאת, בשני המקורות שבהם אמר ר' עקיבא לר' טרפון "נראים דבריך" הסתיים הדיון בסיכום עמדתו, בלשון שמייצגת בדרך כלל אמירת חכם: "הא [=מסקנת העורך] מודה רבי עקיבא לרבי טרפון במעילה מועטת".

כמו כן, למחלוקות בין שני החכמים מיוחסת במקור תנאי ההגדרה "לא נחלקו אלא",⁶¹ שמופיעה בדרך כלל בזיקה לבית שמאי ובית הלל או לכני פלוגתא שווים אחרים. לשון אחרת מקבצת את דעת שני החכמים לאחד, וכוללת אותם בפועל "אומרים". אומנם התופעה אינה ייחודית לשני חכמים שווים, אך כמעט תמיד הפועל "אומרים" מתייחס לקבוצת "חכמים" אנונימית, לבית שמאי ולבית הלל ולתלמידי ר' עקיבא בדור אושה. פעמים בודדות מוזכרים חכמים ספציפיים בשמותיהם, ובדרך כלל הם שווים במעמדם.⁶²

ייתכן ששני מקורות מקבילים אחרים משקפים גם הם שוויון בין החכמים. שני המקורות מצביעים על ביקורת של ר' טרפון על תלמידים צעירים ועל תרומת ר' עקיבא להבנת השמועה. ר' טרפון הלין על מסורת משובשת: "כל המטלטלין מביאין את הטומאה בעובי המרדע אמר רבי טרפון אקפח את בניי שזו הלכה מקופחת ששמע השומע וטעה [ברטנורא שם: "כשנשאלה שאלה על ידי מעשה בבית המדרש ושמע שטמאוהו ולא ידע משום מה טמאוהו"]... אמר רבי עקיבא אני אתקין [כ"י פרמה: "אתקן" והמנקד הוסיף צירה באות ק'] שיהוא רב' חכמים קיימין...".⁶³ הניסוח "תיקון" בזיקה לתוכן שמועה הוא נדיר במקורות התנאיים ומופיע במשמעות דומה רק במקור תנאי אחד,⁶⁴ ושם מתוארת קבוצה של שלושה מחכמי דור אושה שמעמדם שווה. זאת לעומת תפקידים אחרים של תלמידים, שמופיעים בניסוחים אחרים.⁶⁵

61 שם; תוספתא, יבמות יד, ב (ליברמן עמ' 50-51).

62 רבי טרפון ור' עקיבא "אומרים" ומוצגים כיחידה אחת שלוש פעמים: משנה, תרומות ד, ה; שם, מכות א, י; תוספתא, יבמות יד, י (ליברמן עמ' 54).

63 משנה, אהלות טז, א ומקבילה בתוספתא, אהלות טו, יב, ושם שתי הנוסחאות: "שמע השומע וטעה" וכן "השומע שמע וטעה" (צוקרמנדל עמ' 613). ח"י קוסובסקי, אוצר לשון המשנה, ירושלים תרע"ד-תרפ"ז, עמ' 1857, סובר ככ"י פרמה ומסביר כתיקון ולא כהתקנה.

64 ספרי במדבר, נשא לח (כהנא עמ' 103).

65 למשל בדברי ר' עקיבא לרבו, ר' יהושע: "אמר ר' יהושע שמעתי שתמורת הפסח קריבה ותמורת הפסח אינה קריבה ואין לי לפרש אמר רבי עקיבא אני אפרש". משנה, פסחים ט, ו; שם, יבמות ח, ד. כהנא, מהדורה מבוארת לספרי (לעיל, הערה 41), עמ' 513, מסביר את הפועל כביאור "בעזרת הבחנות שנעלמו לפי שעה מהחכם". לשון אחרת באותו דור: "שאלו את אליעזר מי שעלתה לתוך ידו בהרת כסלע ומקומה צרבת שחין אמר להם יסגיר אמרו לו למה... אמר להן שמעתי [שמעתי] איננו בדפוס] שמה תיכנס ותפסה אמרו לו והלא מקומה כגריס אמר להן לא שמעתי אמר לו רבי יהודה בן בתירא אלמד בו אמר לו אם לקיים דברי חכמים הין אמר לו... אמר לו חכם גדול אתה שקיימתה את דברי חכמים". משנה, נגעים ט, ג. דיון דומה ולשון זהה בהמשך המסכת, משנה,

כל לשון כשלעצמה אינה יכולה להוות ראיה מובהקת לשוויון בין ר' עקיבא לר' טרפון, אך צירופן משקף שימוש רווח בביטויים הדדיים של חכמים מקבילים, ולכן יכול להצביע על מגמה של צמצום הפער בין שני החכמים. בנוסף לדיוק הלשוני, נראה שאפשר להצביע על תיאור ציורי כבבואה לתיאורים שראינו לעיל. במקור תנאי חשוב מופיע ויכוח נוקב בין חכמי בית המדרש ובו ניצבים ר' טרפון ור' עקיבא משני צידי המתרס, כשלכל אחד מהם שותפים שמסייעים לו ותומכים בדעתו:

פרה ששתתה מי חטאת ושחטה בתוך מעת לעת זה היה מעשה והיה ר' יוסי הגלילי מטהר ור' עקיבא מטמא סייע ר' טרפון את ר' יוסי הגלילי סייע ר' שמעון בן ננס את ר' עקיבא סלק ר' שמעון בן ננס את טרפון סלק ר' יוסי הגלילי את ר' שמעון בן ננס סלק ר' עקיבא את ר' יוסי הגלילי.

אחר זמן מצא לו תשובה אמר לו מה אני לחזור אמר לא לכל אדם אלא לך שאתה יוסי הגלילי ואומר לך הרי הוא אומר "והייתה לעדת בני ישראל למשמרת למי נדה חטאת היא" כשם שמורים מי נדה ולא ששתתן פרה, זו היה מעשה ונמנו שנים ושלשים זקנים בלוד וטהרוהו.

באותה שעה קרא ר' טרפון המקרא הזה (דניאל ח, ד-ז): "ראיתי את האיל מנגח ימה וצפונה ונגבה וכל חיות לא יעמדו לפניו ואין מציל מידו ועשה כרצונו והגדיל" ר' עקיבא... "והנה צפיר עזים"... זה יוסי הגלילי ותשובתו, "ויבא עד האיל"... זה עקיבא ושמעון בן ננס, "ולא היה כח באיל"... זה יוסי הגלילי, "ולא היה מציל לאיל מידו" אלו שלשים ושנים זקנים שנמנו בלוד וטהרוהו.⁶⁶

ההלכה שלפני קטע זה עסקה בחמישה זקנים שנמנו בלוד, לכן סביר להניח כי גם ויכוח זה היה במסגרת אחד הכינוסים הגדולים בעיר או בסמוך אליה. הדיון והדעות השונות נסובו על הצורך בשמירת מי חטאת ובפרה ששתתה מים אלו. המדרש מציג דיון שבנוי משלבים שונים, כשבכל אחד מהם "עולה על הבמה" אחד החכמים.⁶⁷ סדר הדיון הוא:

נגעים יא, ז ובמקבילות שבספרא. ראה סיכום לשונות האופייניים לתלמידים: פירש; הוסיף; נענה אצל האיתן, התלמיד (לעיל, הערה 2), עמ' 248-257.

66 תוספתא, מקוואות ז, יא (צוקרמנדל עמ' 660), ומקבילה קצרה בספרי במדבר, חקת קכד (כהנא עמ' מג-מד), ושם מוזכרים ל"ח זקנים ביבני/ה. על שינוי המקום ראה רוזנפלד, לוד וחכמיה (לעיל, הערה 6), עמ' 55.

67 רוזן-צבי, פרוטוקול (לעיל, הערה 49), עמ' 457-458 ועמ' 468, רואה בתיאור זה ביטוי לכללי דיון קבועים המתאימים למתואר בתוספתא, סנהדרין ז. לדבריו היה קיים בית מדרש מרכזי ביבנה שבו הקפידו חכמים על כללי פרוטוקול נוקשים, וכללים אלו מיושמים כאן. אך יש לסייג את דבריו כי רבן גמליאל אינו מוזכר בדיון, וותיקי הדוברים, ר' טרפון ור' עקיבא, פעלו בדור שלאחריו. לפיכך

| מטהרים בראשות ר' יוסי הגלילי | מטמאים בראשות ר' עקיבא |
|---------------------------------|---------------------------|
| 1. סייע ר' טרפון | 2. סייע ר' שמעון בן ננס |
| 3. ר' יוסי הגלילי | 4. ר' עקיבא |
| 5. שוב ר' יוסי הגלילי | |
| 6. שלושים ושניים זקנים בלוד | |

בבית המדרש היו שתי קבוצות: ר' טרפון עם ר' יוסי ומולם ר' עקיבא עם ר' שמעון בן ננס. לפי ליברמן⁶⁸ "מכאן אנו רואים את הסדר הקבוע במשא ומתן בישיבה. והמסייע היה הטפילה והראשון היה העיקר". חשוב לציין שבראש סיעת ר' טרפון הוצג ר' יוסי הגלילי, על אף מעמדו הנמוך המתבטא בבקשת הרשות שלו מר' עקיבא. גם ר' שמעון בן ננס היה צעיר מר' טרפון ומר' עקיבא ואולי נחשב כתלמיד, אך עם זאת צורפו ר' יוסי ור' שמעון בן ננס לדיונים וקולם נשמע בשווה לקול החכמים הבכירים.

הדיון הסתיים בניצחון ר' עקיבא וסילוק ר' יוסי הגלילי,⁶⁹ אך המשיך מאוחר יותר באופן מפתיע עם חזרתו של ר' יוסי ו"תשובה" בידו. מעניין שהלשון דומה לסילוקו של ר' טרפון שראינו בסעיף הקודם. ר' יוסי "שיבר" את שתי קרניו החזקות של האיל – ר' עקיבא ור' שמעון בן ננס – וניצח. בסוף הדיון דיווח המדרש על שלושים ושניים זקנים שפסקו לטהר, ובסופו של דבר כולם קיבלו את הכרעתם של הזקנים "ואין מידם מציל". לפי התיאור הדרמטי נראה שדעת ר' יוסי ור' טרפון התקבלה. עם זאת, למעשה המשנה⁷⁰ הכריעה כר' עקיבא דווקא.

ר' טרפון התפעל מ"מאבק האיתנים", כלשון כהנא, והשווהו למאבק האפוקליפטי של החיות המתנגחות בספר דניאל. את הדנים הוא כינה בשם פרטי, ללא כינוי הכבוד ר' (מלבד ההגדרה הראשונה של ר' עקיבא). מעניין שאת התיאור המרשים של החיות ייחס ר' טרפון לר' עקיבא ור' שמעון בן ננס מחד גיסא ולר' יוסי הגלילי מאידך גיסא, ואת עצמו לא שיבץ בצידו של ר' יוסי, וניתן להסיק מכך על ענוותנותו.

סביר להניח שהדיונים התקיימו בלוד, שבה היו בתי המדרש המרכזיים ברור זה, וגם בהם נמשכו הדיונים לפי הפרוטוקולים שטבעו קודמיהם, ועם זאת הניחו מקום רחב לתלמידים להתבטא.

68 ש' ליברמן, תוספת ראשונים: פירוש מיוסד על כתבי יד התוספתא וספרי ראשונים ומדרשים בכתבי יד ודפוסים ישנים, הוצאת בית המדרש לרבנים באמריקה, ניו יורק וירושלים תשנ"ט, ד, עמ' 48.

69 ליברמן וכהנא מסבירים את הסילוק כטענה ניצחת שמכריעה את הוויכוח. ליברמן (שם) וכהנא, מהדורה מבוארת (לעיל, הערה 41), חלק ד, עמ' 1022 הע' 179. לדברי שניהם פרודורת הדיון מתאימה לכללים: "נגמר דבריו אין רשיי להשיב נתן לו חיבור רשות רשיי להשיב". תוספתא, סנהדרין ז, ו (צוקרמנדל עמ' 426).

70 משנה, פרה ט, ה.

מקור זה שונה מקודמיו בכמה נקודות. ראשית, בראש הסיעה עמד ר' יוסי הגלילי, שמעמדו היה פחות מזה של ר' עקיבא, ור' טרפון רק סייע לו. בנוסף לכך, ר' עקיבא היה בעל מעמד חשוב בבית המדרש, הוא שניהל את הדיון והוא שהחליט אם לקבל את תשובת ר' יוסי ולחדש את השיח בנושא. ניתן להציע בזהירות שר' עקיבא עמד בראש בית המדרש ולכן היה בעל סמכות ההחלטה, ור' טרפון שהיה בבית מדרשו, הצטרף לאחת הסיעות ולבסוף הציג את הדיון בין הסיעות כאורח מבחוץ. השערה זו מציגה את ר' טרפון כאורח בבית מדרשו של ר' עקיבא – כבבואה לתיאורים הקודמים שבהם נכח ר' עקיבא בבית מדרשו של ר' טרפון. אם נכונה השערתנו, כבר בחייו של ר' טרפון עמד ר' עקיבא בראש בית מדרש חשוב שבו התארחו חבריו התנאים תחת סמכותו, בדומה ובאופן מקביל למעמדו של ר' טרפון. אין לדעת אם מעמדם היה שווה לגמרי, אבל ברור שלא מוצג פה פער כבסעיפים הראשונים.

מעבר לכך, סדר אחד הדיונים בלוד מלמד שר' עקיבא הפך לראש חכמי דורו, כיוון שבהצגת דעתו ודעת חכמים בהלכות טומאה וטהרה "התחילו מר' עקיבא",⁷¹ וידוע כי "דיני הטמאות והטהרות מתחילין מן הגדול".⁷² אך לא ברור אם האירוע התרחש בחייו של ר' טרפון או לאחר פטירתו.

ר' עקיבא מוצג כגדול מר' טרפון

אם כן, בתיאורים התנאיים ניתן לזהות צירופים דומים והדדיים ביחס לשני החכמים. מעבר לכך, בני הדורות הבאים, ורק הם, העריכו את ר' עקיבא כגדול יותר מר' טרפון בן דורו. לעיל⁷³ ראינו שר' טרפון "חזר להיות שונה" כר' עקיבא, וזו לשון חכם על תלמידו או לכל היותר על חברו. מפתיע לזהות במקור ארץ-ישראלי אמוראי לשון זהה בהיפוך תפקידים. המשנה⁷⁴ מתארת ויכוח על אמינות אישה עגונה ובו דברי ר' טרפון קודמים לדברי ר' עקיבא. התלמוד הירושלמי עוסק במחלוקת ויש בו חילופי גרסאות, ובסופן נאמר בגמרא:⁷⁵ "חזר ר' עקיבא להיות שונה כר' טרפון". ספרא⁷⁶ טוען בעקבות חילופי הגרסאות כי יש להפוך את שמות החכמים, כיוון ש"לעולם מצינו את רבי טרפון חוזר ומודה לרבי עקיבא ולא ההיפך". עם זאת, ניתן ללמוד מהגרסה שלפנינו שאמוראי ארץ ישראל כן ייחסו את הצירוף "חזר להיות שונה" לדברי ר' עקיבא על ר' טרפון.

71 תוספתא, אהילות ד, ב (צוקרמנדל עמ' 600).

72 משנה, סנהדרין ד, ב.

73 הערות 43-44.

74 משנה, יבמות טו, ו.

75 ירושלמי, סוטה ו, ב (כא ע"א, טור 931).

76 ספרא, ר' עקיבא (לעיל, הערה 8), עמ' 175-176 והע' 5.

מקורות אמוראיים נוספים מאדירים את שמו של ר' עקיבא, תולים בו את פירות הלימוד של דורו, ומגדירים את חכמי דור אושה כתלמידיו.⁷⁷

מיפוי המקורות והסבר חוסר העקיבות שלהם

האם היעדר העקיבות נובע מחוסר ארגון או מחוסר מודעות של משמרי המסורות? האם עורכי המקורות לא הבחינו בין המצבים השונים, והסיפורים אינם מדויקים ואינם כתובים לפי כללי ה"כבוד" והיוקרה הנכונים?

במחקר ניטשת מחלוקת על מידת המהימנות ההיסטורית של מקורות חז"ל.⁷⁸ ניוזנר⁷⁹ טען שהעריכה המאוחרת שייבשה כל אפשרות לשחזר את הטקסט המקורי, ולכן המקורות אינם אמינים. סיעה אחרת⁸⁰ סוברת שעל אף העריכה המאוחרת ניתן לדלות פרטים בזהירות, בהתבסס על קריאה ביקורתית. לענייננו, אין בידינו מקורות שנערכו בדור יבנה, זמנם של שני החכמים. עם זאת, המקורות התנאיים – המשנה, התוספתא ומדרשי ההלכה⁸¹ – נערכו קרוב להתרחשות המאורעות, הן היסטורית והן גאוגרפית.⁸² כמו כן, מידת העיצוב הספרותי שלהם פחותה מזו של המקורות המאוחרים יותר.⁸³

77 "דברים שלא ניגלו למשה – ניגלו לר' עקיבא וחבריו", במדבר רבה, יט ו (מירקין עמ' 227); "כולהו אליבא דרבי עקיבא" (לעיל, הערה 13) ועוד רבים.

78 לתיאור השיטות השונות בהבנת סמכותם של המקורות בדור יבנה ראה י' גפני, "תקופת המשנה והתלמוד: חקר שנות דור, הישגים ושינויים", קתדרה 100 (תשס"א), עמ' 199–226, עמ' 225, וראה מאמרם של ז' ספראי וח' ספראי, "האם היו חכמים עילית שלטת?", בתוך: ד' גרא ומ' בן זאב (עורכים), אוהב שלום: מחקרים לכבודו של ישראל פרידמן בן שלום, באר שבע תשס"ה, עמ' 373–440, הבוחן את אמינות מקורות התנאים על פי שלוש קטגוריות – עדות פנימית, עדות חיצונית למחצה, כלומר קבוצות אופוזיציוניות, ועדות חיצונית.

79 J. Neusner, *Introduction to Rabbinic Literature*, New York 1994; Idem, *A Life of Rabban Yohanan Ben Zakkai*, Leiden 1962

80 H. Lapin, *Rabbis as Romans: The Rabbinic Movement in Palestine, 100-400 CE*, Oxford 2012
 S. Fine, "Review of Hayim Lapin, *Rabbis as Romans: The Rabbinic Movement in Palestine, 100-400 CE* Oxford: Oxford University Press, 2012", *RBL* 03 (2013), Online http://www.bookreviews.org/pdf/8549_9369.pdf
 C. Hezser, *The Social Structure of the Rabbinic Movement in Roman Palestine*, Tübingen 1997, pp. 1–44. ושם גם סיכום של הדעות האחרות.

81 חקר המקורות והיחס ביניהם מופיע כבר אצל פרנקל, דרכי המשנה (לעיל, הערה 19). על היחס בין המשנה למדרש ראה בעמ' 7 ובעמ' 325–329; על תפקידי התוספתא עמ' 322–325; על הברייתות עמ' 329–332. סיכום המחקר אצל ש"י פרידמן, תוספתא עתיקתא – מסכת פסח ראשון: מקבילות המשנה והתוספתא ופירושן בצירוף מבוא כללי, רמת גן תשס"ג, במבוא עמ' 15–95.

82 י' לויזן, מעמד החכמים בארץ ישראל בתקופת התלמוד: היבטים היסטוריים, ירושלים תשס"ו, עמ' 3–4.

83 ש"י פרידמן, "לאגדה ההיסטורית בתלמוד הבבלי", בתוך: ש' פרידמן (עורך), ספר הזיכרון לשאול ליברמן, ניו יורק וירושלים תשנ"ג, עמ' 119–164, עמ' 122; ע' שרמר, "עולמם של החכמים בחברה

אף על פי שנערכו כשניים או שלושה דורות לאחר יבנה, לדעתנו סקירת המקורות התנאיים (להבדיל מהאמוראיים) מצביעה על עקביות ושימור קפדניים ועל שימוש מדויק בביטויי יחס.

מטבע הדברים, המקורות אינם רואים עצמם מחויבים לתעד זמנים ומקומות, והם מכוונים למטרות אחרות. עם זאת, לאורך המאמר ראינו רמזים כרונולוגיים וזיהויים גאוגרפיים שבעזרתם ניתן לזהות את מערכת הזמנים במסורות השונות. בעקבות מיפוי זמני המקורות נציג את הזיקה בין שני החכמים כדינמיקה שהתפתחה והשתנתה במשך הזמן, ואת שינויי הלשון כנובעים משיקוף שלבים כרונולוגיים שונים. לפי מסקנתנו, שאלת היחס בין החכמים תלויה בנקודת הזמן שבה היא נבדקת.

בשלב הראשון אכן היו ר' טרפון ור' עקיבא תלמידים, ור' טרפון היה גדול מעמיתו. על אף הדמיון בגילם, ר' טרפון החל ללמוד בגיל צעיר, כרוב תלמידי התנאים, וצמח בעולם התורה הכוהנית. ר' עקיבא, לעומתו, החל ללמוד בגיל מבוגר, ולכן מול רבותיהם נחשב בתחילה כקטן יותר.

גם כשהוצגו בזיקה ליבנה המשיך הפער להתקיים. תחת סמכותו של רבן גמליאל, בשנים 85–117, היה ר' טרפון מומחה ור' עקיבא תלמיד רגיל. הזיקה ליבנה וההתייחסות לפסיקת בית מדרשו של רבן גמליאל מלמדים על זמנו הראשיתי של שלב זה. ר' טרפון פנה לתלמידיו בלשון מזמינה (אשאל), ולעומת זאת במקורות אלו מופיעה התייחסות מורכבת לדברי ר' עקיבא. תחילה הסתייג ר' טרפון מדברי ר' עקיבא במילים קשות ולבסוף הביע התפעלות עזה, כשהלשון "כל הפורש ממך כפורש מחייו" חוזרת שוב ושוב, ונראה שהמקורות מתעדים את תהליך אישורו של ר' עקיבא על ידי ר' טרפון. אם כן, הפער המעמדי הברור נובע מעיתוי המקורות – בתחילת דרכו של ר' עקיבא בבית המדרש. חשוב לציין שהמקורות שר' טרפון מוצג בהם כגדול מר' עקיבא או כרבו אינם מתייחסים לר' יוסי הגלילי, ונראה שהתקיימו ביבנה או בלוד טרם בואו לדרום.

השלב השני, שבו הוצג ר' עקיבא כתלמיד־חבר של ר' טרפון, החל עם בואו של ר' יוסי הגלילי בשנות העשרים של המאה השנייה. בשנים אלו התקיימו הדיונים

היהודית בארץ־ישראל בתקופת המשנה: תורה, יוקרה ומעמד ציבורי", בתוך: מ' כהנא ואחרים (עורכים), ספרות חז"ל הארץ־ישראלית: מבואות ומחקרים א, ירושלים 2018, עמ' 553–581, עמ' 557. אך קיימת מידה מסוימת של עיצוב ספרותי גם בספרות התנאים, ראה M.S.H. Shoshan, *Stories of the Law: Narrative Discourse and the Construction of Authority in the Mishnah*, Oxford - New York 2013, וכן הנ"ל, "סיפור חוני המעגל במשנה, תענית ג, ח: מקרה מבחן של מלאכת הסיפור במשנה", מחקרי ירושלים בספרות עברית כו (תשע"ג), עמ' 1–20. לסיכום המחקר בנושא התופעות הספרותיות במשנה ראה א' וולפיש, שיטת העריכה הספרותית במשנה על פי מסכת ראש השנה, עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים, ירושלים תשס"א, עמ' 5 ובהערות.

המוצגים בבית מדרשו של ר' טרפון, כשר' עקיבא היווה בו שותף זוטר. מצידו של ר' טרפון שררה בדרך כלל אווירה עניינית ואף מקרבת (פנייה בלשון חיבה, "בני", היעדר בקורת לתלמיד שצהבו פניו), ולכלל היותר סילק החכם את עצמו. כפי שראינו לעיל, בשנים אלו חזרו התלמידים על דברי ר' טרפון בחצר ר' יהושע בלוד עוד בחייו של האחרון, ולפי מסקנתנו כבר אז זכה ר' עקיבא למעמד מיוחד, אך עדיין היה קטן מר' טרפון. לפי רוזנפלד,⁸⁴ כבר בשנים אלו עמד ר' עקיבא בראש בית מדרש עצמאי בבני ברק. היימן⁸⁵ מגדיר את ר' עקיבא "תלמיד חבר" של ר' טרפון, ודבריו מתאימים בעיקר לתקופה זו.

עם הזמן, בשנים שלפני מרד בר כוכבא, המשיך מעמדו של ר' עקיבא לנסוק. ספראי⁸⁶ מעריך כי "בשנות העשרים-שלושים של המאה השניה נזכר לרוב שמו של ר' עקיבא, ובדרך כלל הוכרע הענין כדעתו". אם כן, מדובר בתקופה מאוחרת יותר, שבה הפך ר' עקיבא לחברו ועמיתו של ר' טרפון ושניהם דורגו כחכמים מקבילים. אף אם קיים היה פער מעמדי ביניהם – לפי התרשמותנו מדובר לכל היותר בפער סמלי. המקורות המשקפים שלב זה תיארו את ר' עקיבא כעומד בראש בית מדרש עצמאי וחשוב, ואת ר' טרפון מתארח בו. מעניין שהדיון תחת סמכות ר' עקיבא הכיל מתחים ו"סילוקים" הדדיים. בשלב זה יש לשבץ את מחלוקות שני החכמים שבהן הוצגו בביטויים שווים זה לזה.

סקירה זו משקפת תהליך הדרגתי שמציגים המקורות התנאיים, ובו שלבים שונים של מעמד ר' עקיבא, כשהפער בין שני החכמים הולך ומצטמצם. בדורות הבאים הוסיפו המקורות האמוראיים וייחסו לר' עקיבא מעמד חשוב משל ר' טרפון, ובמידה רבה הציגו את דמותו כגדולה מזו של רבו וחברו. גישה זו משתקפת להבנתנו רק במקורות שאחרי חתימת המשנה.

סיכום התהליך בעיניו של ר' עקיבא עצמו

את תהליך צמיחתו של ר' עקיבא בעולם החכמים ניתן לבסס על תיאור שבו תיאר הוא עצמו את התלמודות תלמיד החכמים:

רבי עקיבה אומר הרי הוא אומר שתה מים מבורך באר מתחלתו אין יכול להוציא טיפת מים מאליו לא היה אלא מה שבתוכו כך תלמיד מתחלתו לא למד כל דבר לא היה אלא מה שלמד, ונוזלים מתוך בארך, דומה לבאר מה באר מנזלת

84 רוזנפלד, לוד וחכמיה (לעיל, הערה 6), עמ' 45 והע' 160.

85 תולדות תנאים ואמוראים ב (לעיל, הערה 11), עמ' 525.

86 ספראי, ר' עקיבא (לעיל, הערה 8), עמ' 26-27.

מים חיים מכל צדדיה כך באים תלמידים ולמדים הימינו וכן הוא אומר יפוצו מעינותיך וגו'.⁸⁷

הפסוק במשלי (ה טו) מציג דימוי של בור ואחר כך של באר. בור הוא מקום צבירה של מי גשמים, ואילו באר היא חפירה עד מי תהום שעולים ונובעים מעצמם.⁸⁸ ר' עקיבא סובר שבשלב הראשון התלמיד הוא כמו בור שמקבל מים מבחוץ, ו"אין יכול להוציא טיפת מים מאליו". במהלך ההתלמדות הוא הולך ומתמלא ב"מים", המסמלים ידע תורני. בסופו של התהליך התלמיד אמור להיות דומה לבאר – מלא בידע ויכולות עד שהמים שופעים ממנו עצמו. בשלב זה הוא הופך להיות יוצר עצמאי, כלומר חכם. לפי הדימוי, המים נוזלים מכל עבריה של הבאר, ושפע זה נאסף על ידי תלמידי החכם וממלא את בורותיהם עד שיוכלו גם הם לנבוע בעצמם. הפסוק הבא (טז) כבר מגדיר את שפע המים כ"מעין" ו"פלגי מים", ומגדיר אותם כמתפשטים ונפוצים לכל עבר.

אם כן, שלבי ההתפתחות של תלמיד בעולם החכמים לפי ר' עקיבא הם ארבעה:

- א. בור – התלמיד מתמלא מהידע שהוא קולט מהחכם.
- ב. באר – פורצת מתוכו נביעה פנימית עצמאית, ונוסף בו ממד של יצירה וחידוש.
- ג. מנוזלת – כתוצאה מכך באים תלמידים וקונים ממנו ידע.
- ד. מעין ופלג – תורתו של החכם מתפשטת.

יש לשים לב שריב"ז הציג את תכונות תלמידיו באותם משלים – בור אגירת מים לעומת מעיין נובע,⁸⁹ ובמידה רבה הבאר הנובעת דומה למעיין. לפי הסכמה שלו מדובר בשתי תכונות שונות לגמרי, והדורות הבאים אף התלבטו איזו מבין התכונות המנוגדות חשובה יותר ומי "מכריע את כולם". לעומתו, ר' עקיבא הציג את שני הדימויים כמייצגים שלבים שונים באותו תהליך, ולדבריו התלמיד צריך להתחיל כבור ולסיים כמעיין. ר' עקיבא למד הן אצל ר' אליעזר, בור הסוד, והן אצל ר' יהושע, שעודד חידושים, והשכיל לשלב בין שני סגנונות הלמידה ולהציבם על ציר התפתחות. נחזור לקורותיו של ר' עקיבא: תחילה היה תלמיד ונהג בכבוד ברכותיו, ביניהם ר' טרפון; לאחר מכן הצטרף לבית מדרשו של ר' טרפון וכיהן בו כתלמיד חשוב או כחכם משני, ולבסוף הפך ר' עקיבא לחכם עצמאי שעמד בראש בית מדרש ולימד תלמידים. לאחר מותו כונה ר' עקיבא על ידי הדורות הבאים בלשון "זרועי תורה

87 ספרי דברים, עקב מה (פינקלשטיין עמ' 110).

88 זו משמעותם במשנה. ראה י' אליצור, "הבור והבאר, ריאליה וארכיאולוגיה והמחקר הלשוני", לשוננו נא-ג-ד (תשמ"ז), עמ' 207-230.

89 משנה, אבות ב, ט (שרביט עמ' 99 ו-101, ובכ"י קויפמן משנה יא).

ומעיינות חכמה",⁹⁰ כינוי שהמשיך את משל הבור והמים והגדיר את ר' עקיבא בשבחה האחרון – מעיין.

מסקנות

התלבטות הגמרא שבה פתחנו לגבי הזיקה בין שני החכמים נטועה בתהליך שעבר ר' עקיבא לאורך שנות פעילותו. לפי המקורות התנאיים שני האמוראים צדקו: "מר [ר' יוחנן] סבר ר' טרפון רבו הוה ומר [ריש לקיש] סבר חברו הוה".⁹¹ תחילה היה ר' טרפון רבו של ר' עקיבא, ואחר כך הפך לחברו.

לפי העולה מן המאמר, עורכי המקורות התנאיים שימרו בהקפדה את הלשונות הייחודיים לכל תקופה עד חתימת המשנה, שהתרחשה באזור מגוריהם של ר' יוחנן וריש לקיש בדור שלפניהם. כתוצאה מכך יש להניח שר' יוחנן וריש לקיש לא נחלקו מה היו היחסים בין ר' טרפון לר' עקיבא, אלא היו מודעים לתהליך השינוי שחל במעמדם לאורך השנים. ניתן להציע שהמחלוקת בין ר' יוחנן לריש לקיש הייתה ביחס לנקודת הזמן שבה חלקו החכמים בהלכה הספציפית שנידונה בתלמוד לגבי דיני ירושה של בעל חוב. המחלוקת ביניהם היא האם הדיון התקיים בזמן שהיה ר' טרפון רבו של ר' עקיבא, או כשכבר היה חברו ועמיתו.

תהליך דומה לזה של ר' עקיבא ניתן לזהות ביחסי ר' עקיבא ור' יוסי הגלילי. לעיל ראינו במהלך הדיון בבית מדרשו של ר' טרפון את מעמדו הייחודי של האחרון ביחס לר' עקיבא: "זה אחד מן הדברים שהיה רבי יוסי בן הגלילי דן לפני רבי עקיבא וסילקו רבי עקיבא ואחר כך מצא לו תשובה אמר לו מה אני לחזור אמר לו לא לכל אדם אלא לך שאתה יוסי הגלילי".⁹² כפי שציינו, ר' יוסי הגלילי דן לפני ר' עקיבא, ואם כן הוא נמוך ממנו במדרג. בנוסף לכך, ר' עקיבא כינהו בשם פרטי ולא בכינוי "רבי", ואף בחר מתי לשתפו בדיון. אך יחסי שני החכמים אינם יכולים להיות מוגדרים בצורה חד-משמעית. יחס מיוחד שרר בין ר' עקיבא לר' יוסי הגלילי. אף שר' יוסי הגלילי היה קטן מר' עקיבא, לעיתים התנהל ביניהם שיח של שווים, ובאופן חריג מאוד מתועדת במשנה פנייה של ר' עקיבא לר' יוסי בהיפוך תפקידים, כתלמיד לפני רבו: "אני אובין [בדפוס: ואדון] לפניך".⁹³ גם מונבו, תלמיד אחר של ר' עקיבא, "דן לפני" ר' עקיבא

90 תוספתא, סוטה טו, ג (ליברמן עמ' 240).

91 בבלי, כתובות פד ע"ב.

92 ספרי במדבר, חקת קכד (כהנא, עמ' מג).

93 משנה, עבודה זרה ג, ה, ובכ"י פרמה: "אני אהיה אובין לפניך". הירושלמי מציע גם גרסה "אוביל לפניך". לשון זו מתאימה יותר למעמדות החכמים, וייתכן שהאמוראים תיקנו את הגרסה. ירושלמי, עבודה זרה ג, ה (מב ע"ד, טור 1398). בעלי התוספות על הבבלי (עבודה זרה מה ע"א) אכן התלבטו

בדיון הלכתי, ואף קרא לו "רבי",⁹⁴ אבל במקום אחר⁹⁵ נראה שניהל דיון עם ר' עקיבא כשווה לו. מעבר לדיונים מול ר' עקיבא אין שומעים עוד על מונבו, ואולי היה אחד התלמידים שמתו במרד. ניתן ללמוד מכך שר' עקיבא אפשר תהליך של צמיחה ואפילו של מהפך מעמדי גם בהמשך, בין תלמידיו.

בדומה לכך, בסוף תקופת התנאים השתנו גם יחסי רבי ור' ישמעאל בר' יוסי,⁹⁶ ואם כן מדובר בתופעה שרווחה במידה זו או אחרת בבתי המדרש התנאיים ולא באירוע חריג וחד-פעמי.

מסקנה לגבי מערכות היחסים בין חכמים בתקופת התנאים

אם אכן המקורות משקפים תהליך מדורג של שינוי מעמד – מתלמיד לעמית ואף למעלה מכך – ניתן ללמוד שחברת החכמים בתקופת התנאים אפשרה ניידות מעמדית והייתה בנויה על יכולות והישגים. יש להניח שבדרך כלל התאימו התלמידים לציפיות והתקדמו באופן הדרגתי בעולם החכמים, כשהם נותרים קטנים מרבותיהם. אך פריצתו החריגה של ר' עקיבא מעידה על האפשרות לחרוג ממסגרת ההתקדמות ההדרגתית, וכך במידה מסוימת גם החריגות בדורות הבאים.

לפי כהן,⁹⁷ לשינוי המעמד המתואר כאן אין המשכיות בתקופת האמוראים, שכן בה היו יחסי הכפיפות בין חכמים קבועים לכל החיים. אם כן הלשון המדויקת של המקורות התנאיים משקפת תופעה ייחודית לתקופה שקדמה לעריכתם.

מסקנה לגבי אמינות המקורות

מסקנת המאמר מצטרפת לסדרת ראיות אחרות על הדיוק שבעריכת המקורות התנאיים. לפי התרשמותנו, לשון המקורות משקפת באופן מדויק את בתי המדרש התנאיים ואת ההיררכיה הפנימית בתוכם, ומעידה על עריכה קפדנית ושימור מערכות היחסים בתקופה שקדמה לעריכתם. אף אם במבט ראשון קשה לראות עקיבות ולכידות

בעקבות הביטוי בהבנת יחסי הכוחות: "ונראה דתלמיד חבר היה לו ר' יוסי הגלילי לר"ע ורך ממנו בשנים היה".

94 ספרא, מצורע ו, ד (וייס עמ' ע).

95 תוספתא, שבת ח, ה (ליברמן עמ' 30-31).

96 ע' מאיר, ר' יהודה הנשיא: דיוקנו של מנהיג במסורות ארץ ישראל ובבל, רעננה 1999, עמ' 108-120.

97 א' כהן, רבינא וחכמי דורו: עיונים בסדר הזמנים של אמוראים אחרונים בבבל, רמת גן תשס"א, עמ' 100-105.

במקורות, עיון יסודי המתבסס על מטבעות הלשון ורמזים היסטוריים יכול להציג את הסדר הפנימי בתוכם.

התערבות לימודית בגמרא מנקודת מבטם של בוגרי התוכנית במגזר החרדי

שלמה ויינגרטן ויהודית חסידה

תקציר

מאמר זה מציג את תרומתה של תוכנית התערבות בגמרא המופעלת במרכז למידה במגזר החרדי מנקודת מבט רטרוספקטיבית. מרכז הלמידה מיועד לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית (SLD – Specific Learning Disorder) או עם הפרעת קשב (ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder) המתקשים בלימוד הגמרא, מתוך שאיפה לסייע להם בהשתלבות בחברה הלמדנית הרואה את לימוד הגמרא כערך מרכזי. ספרות המחקר מצביעה על אופיו של המגזר החרדי אשר שם למטרה את לימוד הגמרא כגורם מכונן בעתידם של בני הקהילה החרדית, אולם עד כה לא נדונה התערבות ספציפית בסיוע לימודי בגמרא מפרספקטיבה חברתית-חינוכית כתורמת לעתידם החברתי של תלמידים אלו במגזר החרדי. המחקר בוצע בגישה האיכותנית והשתתפו בו שנים עשר בוגרי מרכז הלמידה שבגרו, ושחלקם נישאו. המשתתפים מילאו שאלונים פתוחים על חוויה זו מעברם. ממצאי המחקר מלמדים כי תוכנית ההתערבות תרמה לשיפור תפקודם הלימודי ולהשתלבות מיטבית שלהם הן בכיתת האם והן בשיבות ובכוללים כהסללת המגזר החרדי. לצד זאת, צף ועלה יחסה של החברה החרדית בכל הנוגע להתמודדות עם קשיי הלמידה של בניה, ועל התיג השלילי שעלול לדבוק בתלמידים המתקשים בגמרא. מסקנות המחקר נוגעות לא רק לנחיצותן הגבוהה של תוכניות ההתערבות הממוקדות בגמרא עבור בני המגזר החרדי, אלא גם לאתגרים הנלווים לכך המחייבים רגישות חברתית ותרבותית גבוהה.

סקירת הספרות

להפרעת למידה ספציפית (SLD – Specific Learning Disorder) ולהפרעת קשב (ADHD) חיים שונים, ובאופן ספציפי בהשתלבותם בעולם התעסוקה (עינת, 2009; צדוק, גרטלר ופנחס, 2017; צדוק וגורדר-אבישר, 2017). אולם, בהשוואה לעתיד התעסוקתי המאפיין את החברה הכללית המודרנית, תפיסת העתיד של בנים במגזר החרדי בישראל שונה לגמרי במהותה. ייעודם של תלמידים בנים בוגרי החברה החרדית הוא להשתלב במה שפרידמן (1991) מכנה "חברת הלומדים". הגדרה זו מכוונת לתופעה אשר החלה באמצע המאה ה-20, על רקע מלחמת העולם השנייה, הקמת מדינת ישראל ועליית יהודים רבים אליה ממקומות שונים בעולם. על רקע זה החל הזרם המרכזי של החברה החרדית במדינת ישראל לעודד את הנוער להתחנך במוסדות שלא לימדו בהם לימודי חול אלא רק תלמוד ולימודי קודש, מתוך רצון לנתב אותם להיות לומדי תורה במהלך כל חייהם. החברה החרדית ראתה בחיוב תהליך זה בעידודם של מנהיגיה ובראשם הרב אברהם ישעיהו קרליץ, ה"חזון איש", וחינכה את הדור הצעיר שלה לאידאולוגיה חדשה זו של לימוד תורה כדרך חיים הבאה במקום עבודה בשכר. כתוצאה מכך רבים מבני הציבור החרדי אינם משתלבים כלל בעולם התעסוקה.

שאול (2010) ניסתה להתחקות אחר הגורמים שיצרו את תופעת "חברת הלומדים" ומצביעה על שואת יהודי אירופה כגורם לתופעה זו. השמדת המרכזים של היהדות החרדית באירופה גרמה להתמעטות דמוגרפית ממשית, לאובדן ההנהגה הרבנית והלמדנית ולחורבן "עולם התורה". בנוסף לכך, השואה הגבירה את תופעת הסחף של צעירים חרדים אל מחוץ לגבולותיה של החברה החרדית. חלקם נטשו את אורח החיים הדתי כבר במהלך השואה ועקב אירועיה, ותופעה זו התרחבה לאחר השחרור, בעיקר במחנות העקורים וההגירה לארצות המערב ולארץ ישראל. נדרשה אפוא מלאכת שיקום שהייתה שונה לחלוטין מזו שהחברה החרדית הייתה מורגלת בה באירופה. כך הלך וצמח, על פי תפיסת הציבור החרדי, הרעיון המהווה את ההמשך האותנטי לעולם התורה שחרב, שעצם קיומו ושגשוגו של "עולם התורה" הוא צורת ההנצחה הראויה והמשמעותית ביותר לקורבנות השואה. רעיון זה הוא שהניע רבנים ניצולים להקים במהירות מוסדות תורניים כזכר וכתחליף לאלה שחברו, ולהנהיג את חובת הלימוד בשיבה על הכלל מתוך ניסיון לבנות מחדש את עולם התורה שנכחד בשואה. על פי השקפת הציבור החרדי, ריבוי ספסלי בית המדרש בשורות של לומדים צעירים המחויבים לדרך החיים החרדית העניק אפוא תקווה חדשה לעם היהודי, שאף יצרה סיפוק ותחושת נקמה.

אלא ששאירתה של החברה החרדית לא הייתה מתממשת ללא סיועה של המדינה, שכן בין המקורות שהביאו לביסוס מעמדם של הגברים החרדיים כ"לומדים" מצוי התהליך שעברה מערכת החינוך החרדית בשילוב מתן פטור מגיוס לשירות צבאי חובה (פרידמן, 1991). ב־1950 קיבלה מערכת החינוך החרדי תוקף חוקי לצד מערכת החינוך הממלכתית ללא צורך בדיווח למדינה ובפיקוח מצידה. מיסוד מוסדות החינוך החרדיים של ישיבות "קטנות" ו"גדולות" הכשירו את הלומדים ללימוד תורה בלבד, ללא שילוב של לימודים כלליים. גם שלב הנישואים לא קטע מסגרת זו, והלימודים התורניים המשיכו גם במסגרת הפוסט־ישיבתית הנקראת "כולל" (פרידמן, 1991; שפיגל, 2011). בשנות החמישים נוצרה לראשונה האפשרות התקציבית שעל פיה תקצבו מקורות ממשלתיים בחלקם את המוסדות התורניים, ואילו המימון העיקרי הגיע מתרומות של יהודי ארה"ב ואירופה (פרידמן, 1991). בנוסף לכך נקבעו הסדרי דחיית הגיוס בעשור הראשון להקמתה של מדינת ישראל, אולם אלו יועדו למיעוט בני תורה אשר היוו את החברה החרדית דאז. רק בשנת 1977, אחרי עליית הליכוד לשלטון והצטרפותן של המפלגות החרדיות לממשלה, נקבעה דחייה גורפת לבני הישיבות שמצהירים כי תורתם אומנותם (ליאון, 2014). התמיכה הממשלתית והסדרי גיוס אלו אפשרו את קיומה והמשכייתה של "חברת הלומדים" (שחר, 2000).

אומנם לימוד התורה הוא ערך מכונן בחברה החרדית, אולם מלבד היותו מצווה דתית בעלת ערך רב־חשיבות במסורת היהודית לדורותיה נודעה לו חשיבות חברתית מיוחדת בעת החדשה. באמצעות ביסוס מוסדות התורה ביקשו המנהיגים החרדים לבנות את המחויבות לערכי החברה החרדית ולאורחות חייה, וכך הפך לימוד התורה בקרב גברים חרדים לסמל ולסימן היכר להשתייכות לחברה החרדית בישראל (בראון, 2017). זאת ועוד, מעמדו של לומד התורה – ה"אברך" – הפך עם השנים להיות גבוה יותר בסולם הריבוד החברתי במגזר החרדי. ביטוי לכך ניתן למצוא בעדיפות הברורה לילדי ה"אברכים" בקבלה למוסדות לימוד נחשבים במגזר החרדי, וביטוי דומיננטי נוסף ניתן למצוא בתקשורת הפנים־חרדית הקלאסית אשר מאדירה את דמותו של האברך כבן הדמות האידיאלית של החברה החרדית בישראל (היון, 2019). האדרה זו משותפת גם לחברי הקהילה החרדית אשר אינם נכללים ב"חברת הלומדים" ואשר עובדים לפרנסתם וקובעים עיתים לתורה. אלו מכירים בעליונותם הדתית והרוחנית של בני "חברת הלומדים" מתוך תפיסת עולם שלימוד התורה הוא ערך בעל חשיבות עליונה, ובהתאמה, הם מעודדים את ילדיהם להיות מלומדי התורה (זיכרמן וכהנר, 2012).

מכאן שעתידים של תלמידים במגזר החרדי תלוי ביכולתם להשתלב ב"חברת הלומדים", ועתיד זה הפך להיות חשוב ביותר בעשורים האחרונים עת התחדד קו השקפתי זה במוסדות החינוך החרדיים לבנים במדינת ישראל (שפיגל, 2011). קו

זה מתבטא במסלול הלימודים החרדי לבנים המתחיל כבר מגיל הינקות ב"תלמוד תורה" (שבו לומדים הילדים בגילאי 3-13), ממשיך בישיבה הקטנה (בגילאי 14-16) וכישיבה הגדולה (מגיל 17 ועד לנישואים), כאשר בכל מוסדות לימוד אלו הלימודים מתמקדים בעיקר בלימוד התורה, והגמרא בפרט. לאחר סיום הלימודים בישיבה רבים מן הנשואים ("אברכים") ממשיכים לכוללים, וחלק ניכר מהאברכים אף ממשיכים בלימודים התורניים עד גיל זקנה (זיכרמן, 2014). ממצאים מלמדים כי מספר הלומדים בישיבות גבוהות ובמסגרות הכוללים עולה עם השנים ובשנת 2018 הגיע לכלל 134,482 לומדים, בכללם תלמידים המגיעים מחוץ לישראל להשתלב בישיבות בארץ. יתרה מכך, נתונים משנת 2018 מלמדים כי קצב הגידול בהיקף האברכים אף גבוה מקצב הגידול של האוכלוסייה החרדית בכלל (5.6% ו-4%, בהתאמה) (כהנר ומלאך, 2019). לאור השינויים במתן פטור משירות צבאי לתלמידי ישיבות, כהנר ומלאך (שם) טוענים שהלימוד בכולל אינו רק חלופה לשירות צבאי כפי שנטען בעבר, אלא ביטוי של מוטיבציה דתית, תרבותית ו חברתית.

לימוד הגמרא

לימוד תורה, כמשמעותו במסגרות החרדיות, מתבטא בלימוד התלמוד¹ ומפרשיו (פרידמן, 1991), והוא הספר שנחשב מאז ומעולם לטקסט המסורתי החשוב ביותר ולמוטיב המרכזי בלימודי התורה (Fonrobert & Jaffee, 2007). בהתאם לכך, לימוד הגמרא נחשב בכל הישיבות בארץ ובעולם כמושא הלימודים העיקרי, המהווה את הנתח העיקרי של הלימוד (זיכרמן, 2014; שפיגל, 2011). בלימוד הגמרא טמונים קשיים מיוחדים המחייבים מאמץ קוגניטיבי רב בשל המורכבות והייחודיות של הטקסט, השונה מכל סוגה ספרותית אחרת (קנריק, תש"ע; רביב וקניאל, 2013). שפת הגמרא, סגנונה וצורת הדפסתה, גורמים לכך שהתלמיד נדרש להתגבר על קשיים שונים, ביניהם קשיים טכניים, קשיים בסיסיים בהבנת התוכן, ומעל אלה ישנם גם קשיים בתהליכי חשיבה ובהיבט הקוגניטיבי (שלזינגר ואחרים, 2011). קשיים אלו קיימים אצל כל לומד, ובמיוחד אצל הלומד הצעיר, וחלק ניכר מן הקשיים מתעצם אצל לומד בעל הפרעת למידה ספציפית או הפרעת קשב. בשל כך, לאופייה הייחודי של החברה

1 התלמוד הבבלי קרוי גם "גמרא". במקור היו אלה שני מונחים שונים. המילה "תלמוד" משמשת כבר בלשון התנאים (כינאי לחכמי ישראל שפעלו במאה ה-1 וה-2 לספירה) בהוראה של לימוד, עיון ופירוש, ואילו המילה הארמית "גמרא" מופיעה לראשונה בלשון אמוראי בבל (כינאי לחכמי ישראל שפעלו בבבל במאות ה-3-5 לספירה) לציון ידע שנתקבל במסורת, בניגוד לידע שהושג באמצעות הסברה (אלבק, 1969). עם הזמן היטשטש ההבדל בין שתי המילים, והשם "גמרא" לציון החיבור נעשה שגור בציבור הלומדים המסורתי, בעוד שבחוגים האקדמיים מקפידים לכוונתו "תלמוד".

החרדית כ"חברת הלומדים", ולהתמקדות בלימודי הגמרא על אתגריה, השלכות גם על סוגיית "נוער בסיכון". שכן, אחד מגורמי הסיכון לנשירה של בנים בקרב נוער חרדי נוגע לקשיים לימודיים בגמרא הנובעים לעיתים מהפרעות למידה שאינן מאובחנות כמועד עקב העדר מנגנוני אבחון והתמודדות בתוך מערכת החינוך החרדית (הורוביץ, 2012; וייסבלאי, 2019). זאת ועוד, התפיסה ההגמונית של לימוד התורה כדרך חיים מעצבת בהתאמה את הדרישות הפדגוגיות בתלמודי התורה ובישיבות. דרישות אלו כוללות הקדשה של רוב שעות פעילות הלימוד ללימודי הגמרא עד לשעות הערב המאוחרות, דרישות המגבירות את הקושי של תלמידים רבים להישאר במסגרות אלו (להב, 2005; הורוביץ, 2012; יוגב, 2012; להב, 2014).

הקשיים הטכניים בלימוד הגמרא נובעים מצורתו החזותית של דף הגמרא, מצורת הדפסתו המסורתית המקובלת העמוסה בטקסט וללא חלוקה לפסקאות, וכן בהעדר פיסוק וניקוד ובהעדר כותרות וכותרות משנה שיש בהן כדי לארגן את הקריאה (רביב וקניאל, 2013; שלזינגר ואחרים, 2011). כל אלו מקשים על שטף הקריאה גם אצל לומדים שאין להם הפרעה בקריאה, ועל אחת כמה וכמה אצל תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית בקריאה אשר להם קושי רב יותר אל מול טקסט המאופיין בכתב קטן וצפוף (O'Brien et al., 2005) או ארוך ועמוס (Martelli et al., 2009). בנוסף להיבטים הצורניים, גם המבנה המסובך והמורכב של סוגיות הגמרא מהווה אתגר גדול עבור תלמידים עם הפרעת קשב, משום שהפרעת הקשב נובעת מפגיעה בתפקודים הניהוליים (EF - Executive Functions) (Barkley, 1997; Brown, 2005), אשר מאופיינת, בין היתר, בחוסר ארגון (Kooij et al., 2010), ולכן טקסט שאינו מאורגן, כדוגמת תהליכי הגמרא, מקשה על התלמיד את קליטת החומר.

זאת ועוד, סגנונה של הגמרא מהווה את התשתית לאתגר בולט נוסף העומד ביסוד הבנת הגמרא וקשור לעומס הקוגניטיבי הנוצר אצל הלומד. סוגיות הגמרא מורכבות ממקבץ של שלבים מספר המחברים יחד ברצף רעיוני, כאשר ישנן לפעמים סוגיות שמורכבות משמונה שלבים ולעיתים אף יותר. במשך התהליך הרצפי ישנם שינויים בהבנות ובהלכה, ולעיתים הסוגיה גולשת מהרעיון המרכזי למטרת משנה ומתפתח דיון שלם על הנושא הצדדי הנכנס דרך אגב, ורק לאחר מכן הסוגיה חוזרת לנקודת ההתחלה. הלומד נדרש "להחזיק ראש" בכל שלבי הסוגיה ברעיון המרכזי שלה, ותוך כדי כך עליו להידרש להבנה של ידיעות, כללים או מושגים חדשים, לדעות ולנקודות ראות שונות. בלימוד הגמרא הדגש הוא על התהליך, ואשר על כן הלומד נדרש לדעת לסכם את מהלך הדברים ולא רק לדעת את מסקנתם, דבר אשר מוביל לעומס רב על החשיבה של הלומד (שלזינגר ואחרים, 2011). אתגר זה מבליט במיוחד את הקושי של תלמידים עם הפרעת קשב בלימוד הגמרא, מאחר שאחד מתסמיני הליבה של הפרעת הקשב הוא הנמכה ביכולת הקשב המתמשך (אבישר, 2010; Abraham et al., 2006), כך

שהמאופיינים עם הפרעת קשב מתלוננים על קושי להתרכז בפעילות מסוימת לאורך זמן (Brown, 2005; Mirsky et al., 1999; Tsal et al., 2005). לתסמינים אלה יש השפעה רבה על ההישגים הלימודיים, בייחוד במשימות מורכבות או כשנדרשת רמה אקדמית גבוהה (קונסטנטין, 2016), דוגמת הבנת הגמרא.

התגברות על אתגרים בתחום הטכניקה ובהבנה הבסיסית של דברי הגמרא מהווה תנאי מוקדם להתגברות על קשיי החשיבה הקיימים בלימוד הגמרא, שבה הלומד נצרך להשתמש בכישורי חשיבה רבים ומגוונים ולהפעיל "מיומנויות חשיבה מסדר גבוה" (קנריק, תשס"א). דוגמה לכך היא פעולת ה"היקש" (אנלוגיה), המצויה מאוד בסוגיות הגמרא, כאשר דינים רבים בגמרא מנוסחים באופן קונקרטי ודרך הגמרא להקיש בין דינים שונים בעלי תוכן שונה מאלה הנידונים בסוגיה הנלמדת, להקשות ביניהם ולמצוא את השווה. על הלומד להבין את האנלוגיה בין הנושאים ואת העיקרון המופשט החל על שניהם. יכולת קוגניטיבית נוספת הנדרשת בלימוד הגמרא היא ה"היסק". בסוגיות רבות הגמרא מבחינה בחוקיות הפנימית של תהליך או תופעה ועל סמך הנתונים הקיימים מוכיחה ומסיקה מסקנות בהתאם להבחנה זו. על התלמיד להיות מסוגל לעשות שימוש בכישורי חשיבה אלו במהלך לימוד הגמרא.

על כן, גם אם ביכולת הלומד להבין את שפת הגמרא, להתמודד עם תבניתה בפיסוק, ביצירת כותרות ובהקשרים בתוך מהלך הגמרא, עדיין ימצא הלומד אתגר מחשבתי לעקוב אחר צורת החשיבה וההיגיון של חכמי התלמוד (שלזינגר ואחרים, 2011). תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית או הפרעת קשב המתקשים בקריאה ובהבנה הבסיסית של הגמרא אינם פנויים להתמודדות עם קשיי החשיבה המצויים בגמרא. תלמידים אלו מווסתים את הריכוז והמאמץ שלהם אל קריאת הגמרא, פיענוחה והבנתה ברמה הבסיסית ביותר, ונאלצים לעשות זאת בצורה מבוקרת הדורשת אנרגיה מנטלית גבוהה. כך שאם אצל תלמידים אשר אין להם הפרעות אלו דרישות הקדם, ההכרחיות להבנת סוגיות הגמרא, באות לרמה של אוטומציה וקיבולת העיבוד שלהם פנויה לאתגרי החשיבה אשר הגמרא מציבה בפניהם, אצל התלמידים עם הפרעת למידה ספציפית והפרעת קשב קיבולת העיבוד שלהם תפוסה ואין להם יכולת להתמודד גם עם רמת חשיבה גבוהה.

בנוסף לכך, ללימוד הגמרא השלכות חברתיות והיבטים רגשיים. אלו נובעים ממסוגלות לימוד הגמרא התורמת לשיפור מיקומים חברתיים ולימודיים. באופן ספציפי, בניית סביבה חינוכית התומכת בהתפתחות ובחיזוק של תפיסתם העצמית של התלמידים חיונית עבור תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית או הפרעת קשב אשר חלה אצלם ירידה בתפיסה העצמית האקדמית עקב כישלונות לימודיים חוזרים ונשנים (שילשטיין, 2019). "תפיסה עצמית" (או "דימוי עצמי") כוללת את מכלול המחשבות, העמדות והרגשות שיש ליחיד ביחס לעצמו (Rosenberg, 1979), וההיבטים של התפיסה

העצמית הקשורים לאופן שבו היחיד מעריך את יכולותיו בתחום הלימודי מרכיבים את "התפיסה העצמית האקדמית" של התלמיד (Wigfield & Karpathian, 1991). במהלך שנות הלימודים, הישגים לימודיים הם גורם מרכזי בהתפתחות ההערכה העצמית, כך שתלמיד אשר באופן קבוע יצליח בלימודיו או באופן קבוע ייכשל, הערכתו העצמית תושפע באופן ישיר מהצלחתו או מאי-הצלחתו. התפיסה העצמית האקדמית מושפעת באופן חיובי ממאפיינים מערכתיים של מוסד החינוך. נמצא, כי ילדים אשר תופסים את היחסים עם המורים באופן חיובי מתאפיינים בתפיסה עצמית אקדמית גבוהה יותר (Ireson & Hallam, 2005). עוד נמצא כי תפיסה עצמית אקדמית גבוהה יותר רווחת בקרב תלמידים בכיתות שבהן המורה שם דגש על התקדמות אישית של כל תלמיד, ומתייחס פחות להשוואה בין התלמידים (Lüdtke et al., 2005). כמו כן, מאפיינים של המשוב שהתלמיד מקבל ממורה נמצאו כבעלי פוטנציאל לחזק את התפיסה העצמית האקדמית שלו (Tabassam & Grainger, 2002). לשיפור תפיסתו העצמית של התלמיד חשיבות רבה לא רק בהיבט הלימודי אלא גם בהיבט החברתי, מאחר שלהערכה עצמית שלילית יש השפעה ניכרת על דפוסי החשיבה וההתנהגות של הילדים, והם עלולים להביא לקשיים בתחום החברתי. תלמידים החשים בפער ביכולתם לתפקד בלימודים כיתר בני גילם עלולים להרגיש רגשי נחיתות מול שאר חבריהם, וכתוצאה מכך הם עלולים לחפש פיצוי בעולם החברתי ולפעול מול אחרים ברמת רגישות ופגיעות גבוהה מדי (פלוטניק, 2008). בחברה החרדית, במיוחד, מצוינות בלימוד משפיעה גם על המעמד החברתי, על הדימוי העצמי ועל קבלה לישיבות הטובות ביותר. מכאן נובעת החשיבות בהתערבות לימודית וביצירת דימוי עצמי חיובי לתלמידים כדי לסייע להם גם בתחום הרגשי והחברתי.

נראה כי הדיון בספרות הדידקטית מתקיים כבר זמן רב, והמודעות לקשיים בהוראת הגמרא הניבו פתרונות של ספרי לימוד שונים (ראו סקירה אצל אמיד, תש"ס; שורץ, 2012). עם השנים והעלייה במודעות כלפי האתגרים בלימוד הגמרא נוסדו תוכניות התערבות לתלמידים מתקשים כדי לסייע להם בלימוד הגמרא, ובעקיפין לתרום לעתידם החברתי ולמנוע נשירה. אחת מהן היא שיטתו של הרב וובר שהוערכה על ידי אילוז, כץ ושטרן במחקר הערכה ייחודי (2015). על פי שיטה זו מתבצע אבחון ונקבעת תוכנית טיפול מותאמת לקשיי התלמיד בלימוד הגמרא הן בתלמוד התורה שבו התלמיד לומד והן במכון המיוחד שהוקם לכך. התוכנית עצמה נכתבה מתוך גישה אינטואיטיבית של הרב וובר ועל פי ניסיונו כמורה מתוך גישת הוראה מתקנת אשר ייחודית לו, ואינה נשענת על מונחים מספרות המחקר בתחום. גישתו של וובר מפנה את מוקד הלימוד אל התלמיד, בעוד שבגישה המסורתית לימוד הגמרא ממוקד בטקסט עצמו. על פי גישה זו הטקסט משני, ומשמש כאמצעי עזר לפיתוח ההבנה ויכולת הלמידה של התלמיד. בשל כך, גם המחקר שבוצע כדו"ח הערכה

לתוכנית זו השווה בין הישגי התלמידים בשיטה המסורתית לבין הישגי התלמידים על פי שיטתו של וובר. הממצאים מלמדים כי תלמידים שלמדו בגישת וובר גילו ידע אינפורמטיבי ויכולת הסקה ויישום גבוהים יותר מהישגי התלמידים בתחומים אלו בגישה המסורתית (שם).

עם זאת, אין התייחסות בספרות המחקר בכלל, ובמחקר הערכה על התוכנית של וובר (אילוז, כץ ושטרן, 2015) בפרט, להשלכות החברתיות-חינוכיות של תוכניות התערבות. ממד ההצלחה מיוחס בדרך כלל להישגי התלמיד בגמרא וליכולת ההבנה שלו בלימוד התלמוד, אך לתוכניות מסוג זה תרומות ייחודיות הנובעות מההקשר החברתי הרואה את לימוד הגמרא כערך מכונן עבור בנים בקהילה החרדית. המחקר הזה עוסק בהיבטים אלו בקרב תלמידים במגזר החרדי שלמדו במסגרת "הוראה מותאמת בגמרא", כפי שיפורט להלן.

"הוראה מותאמת בגמרא" – תיאור התוכנית

התוכנית כוללת שיעורי תגבור המתקיימים בשעות אחר הצהריים בתום הלימודים הסדירים, בנוסף לשיעורי הגמרא הניתנים במוסדות החינוך הפורמלי שבהם הילדים לומדים. מרכז הלמידה מפעיל מורים מקצועיים אשר עברו הכשרה דידקטית באמצעות קורס הכשרה פנימי שהמכון מקיים. במהלך מסירת השיעור המורים מתמקדים במקביל בשני מישורים: ראשית, בהקניית הידע הנלמד בשיעור בכיתת האם על ידי הנגשת הסוגיה באופן המותאם לרמת ההבנה והקריאה שכל תלמיד מצוי בה באופן אישי; שנית, בהקניית אסטרטגיות למידה ייעודיות בלימוד הגמרא אשר תסייענה לכל תלמיד להתמודד עם כל סוגיה שילמד בעתיד, בהתאם ליכולותיו.

לשם הקניית הידע הנצרך לתלמידים על המורה להיות מודע הן לקשיים האובייקטיביים שישנם בלימוד הגמרא והן לקשייו הספציפיים של התלמיד העומד לפניו. בצורה זו יוכל המורה להנגיש את החומר הנלמד בצורה המתאימה לרמת התלמיד ולא לחטוא ב"קללת הידע" (Curse of knowledge) – ביטוי המביע את הרעיון שבעל ידע מסוים יתקשה מאוד לחשוב על הידוע לו מנקודת מבטו של מי שחסר את הידע המסוים (Camerer, Loewenstein & Weber, 1989). משמעותו של מושג זה היא שהידע הדיסציפלינרי שהאדם רוכש פוגם ביכולתו להתייחס לידע זה מנקודת המבט של מישהו שאינו בעל ידע זה – התלמיד, ולפיכך המומחיות של אדם בתחום מסוים מחבלת ביכולת ההוראה שלו (ויימן, 2009). על כן, עיקר עבודתו של המורה להוראת הגמרא בתוכנית זו, ברמת הידע, היא להבין את הקשיים העומדים בפני התלמיד ובכך להתאים את ההוראה ליכולתו של התלמיד. על המורה להטרים לתלמיד את הידע המציאותי הנצרך להבנת הריאליה בגמרא ואת הידע הדיני הסמוי העומד בבסיס

הסוגיה, לדעת להרחיב במקום שהגמרא תמצתה ולתת כותרות והקשרים במקום שבו הגמרא קיצרה. בצורה זו, כאשר החומר מועבר בצורה מסודרת והתלמיד אינו נדרש ללמוד מושגים והלכות חדשות באמצע שלבי הסוגיה, הרצף הרעיוני נשמר והעומס הקוגניטיבי המוטל על התלמיד מופחת, וכך יקל על התלמיד לשמור על קשב לאורך השיעור. בנוסף, על המורה לדעת לסכם את החומר הנלמד ולהדגיש את המהלכים והשלבים בסוגיה, כך שהחומר יועבר בצורה מאורגנת וברורה ובכך יקל גם על תלמידים אשר מתקשים בטקסטים שאינם מאורגנים לקלוט היטב את החומר. דרך נוספת שהמורים משתמשים בה לצורך הבהרת החומר היא שימוש בעזרים ויזואליים. קנריק (תש"ס) הציג מחקרים אשר הראו יתרון ללימוד גמרא באמצעות המחשות ויזואליות דוגמת טבלאות, תרשימי זרימה ומארגנים גרפיים שונים. באמצעות שימוש בעזרים אלו ניתן להמחיש עבור התלמיד את השלבים במהלך הסוגיה ולהגיע באמצעותם לבהירות בחומר הנלמד.

בנוסף לכך, המורים מתמקדים בהעברת החומר כשיטת הוראה מותאמת השונה משיטת ההוראה המסורתית המקובלת בתלמודי התורה ובבתי הספר. על פי השיטה המסורתית, השיעור מועבר על ידי המורה ("רבה") בלבד ועל התלמידים להקשיב באופן פסיבי לשיעור המתמשך. לתלמידים שיש להם הפרעת קשב יש קושי ביכולת להקשיב פרקי זמן ארוכים, ולפיכך הם עלולים "לאבד את הקשר" עם המורה והשיעור. בתוכנית ההתערבות בגמרא מושם דגש מיוחד על הפעלת התלמידים באופן שיהיו שותפים פעילים להבנת הגמרא, ובכך יוכלו להיות ערניים ואפקטיביים במהלך השיעור. זאת ועוד, שיטת הלימוד הנהוגה בתלמודי התורה ובבתי הספר נעשית בדרך של הבנת הנקרא שבה המורה קורא את הגמרא מתוך הטקסט ומסביר, דבר המקשה מאוד על תלמידים שיש להם קשיים משמעותיים בקריאה ובהבנת הנקרא, המרכזים את המשאבים שלהם לקריאה ולהבנת הנקרא ואינם מפנים מקיבולת העיבוד להבנת הסברי המורה. כדי למנוע חיכוך מיותר עם קשיי התלמיד, המורה מתחיל בראשיתה של ההתערבות את הלימוד בעל-פה וללא דרישה מהתלמיד לקרוא ולהוציא משמעות מהטקסט. בדרך זו, גם תלמיד שיש לו קשיים בקריאה ובהבנת הנקרא ידע ללמוד ולהבין את הגמרא, ובהדרגה יעבור המורה עם התלמיד גם להתמודדות מול הטקסט, בצורה מבוקרת.

במקביל לעבודה עם התלמיד ברמת הידע, במסירת התוכן בצורה מותאמת, המורה עובד עם התלמיד גם על הקניית כלים ייעודיים לצורך הבנת גמרא, כלים אשר בעזרתם יוכל בעתיד להתמודד באופן עצמאי עם כל טקסט גמרא אחר. בעזרת כלים אלו ילמד התלמיד את מבנה הגמרא ויוכל לפסק את הטקסט, להגדיר את המהלך הבא, ליצור הקשרים בין שלבי הסוגיה ולסכמה. כך לדוגמה, אחד הכלים הבולטים בלימוד הגמרא מתמקד בלימוד "מילות המפתח". מילות המפתח הן מונחים המכוונים את דרכי הלימוד והדיון בגמרא, כאשר לכל אחד מן המונחים יש תפקיד מוגדר,

ומלבד הפירוש המילולי הפשוט של המילה יש להם פירוש תפקודי המגדיר את האופי של קטע הגמרא הבא בעקבותיו. ידיעה של מילות מפתח אלו מאפשרת ללומד לזהות את מבנה הסוגיה, ובעזרתן יוכל אף לדעת כיצד לפסק את הטקסט. ידיעה של מונחים אלו תאפשר ללומד המתחיל ללמוד את הגמרא בכוחות עצמו ברמה סבירה. על רקע סקירת מאפייני לימוד הגמרא, ניתן להבין את חשיבות תוכנית ההתערבות הייעודית בגמרא עבור תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית והפרעת קשב במגזר החרדי, אשר עתידם כרוך ביכולתם בלימוד הגמרא. בשל כך ביקש מחקר זה לבחון את תרומת ההתערבות הלימודית בגמרא לעתידם של תלמידים מהמגזר החרדי בגילאי היסודי עם הפרעת למידה ספציפית או הפרעת קשב, הנמצאים בשלבים הראשונים של לימוד הגמרא, ואת תרומתה להשתלבותם ב"חברת הלומדים".

שיטת המחקר

מטרת המחקר לבחון את תרומתה של תוכנית ההתערבות בגמרא להשתלבות בוגריה כלומדים במגזר החרדי. המחקר התמקד בהערכת התוכנית מפרספקטיבה חברתית-לימודית המבקשת לבחון באיזו מידה סיוע לתלמידים מתקשים בגמרא מאפשר להם לסלול את עתידם החברתי כלומדים בחברה החרדית. לשם כך נעשתה במסגרת המחקר פנייה לבוגרים בחברה החרדית אשר בילדותם הופנו לתוכנית וקיבלו סיוע ללימוד הגמרא מחוץ למערכת הלימודים בבתי הספר ובתלמודי התורה.

המחקר בוצע בשיטת מחקר איכותנית, גישה המסייעת להבין את התופעה הנחקרת באופניה הרחבים יותר, על סמך ניתוח ממצאים מילוליים המבטאים תפיסות והתנהגויות של משתתפי המחקר (צבר-בן יהושע, 2016; שקדי, 2003). ההנחה היא שבשיטה זו יתאפשר למשתתפי המחקר להשמיע את קולותיהם באופן עשיר יותר מכיוון שהיא שואפת לאפשר למשתתפים לשתף את הגיגיהם על התופעה כפי שהיא נתפסת ונחוות מנקודת מבטם.

המדגם כלל שנים עשר בוגרים ממרכז הלמידה אשר עברו תהליך של התערבות לימודית בגמרא בנוסף ללימודיהם הסדירים במסגרות הרגילות בתלמודי התורה ובבתי הספר השונים במגזר החרדי. בעת ביצוע המחקר היו כבר המשתתפים בוגרים עם הפרעת למידה ספציפית או הפרעת קשב, והופנו בעברם למרכז הלמידה עקב קשיים משמעותיים בלימוד הגמרא בהיותם בין הגילים 9-13 (כיתות ד'-ח'). בוגרים אלו קיבלו במרכז הלמידה סיוע בלימודי גמרא במסגרת התוכנית "הוראה מותאמת בגמרא". גילם של המרוואיינים בעת ביצוע המחקר נע בין 19 ל-29, מהם נשואים ובעלי משפחות וחלקם רווקים, ביניהם ניתן למצוא אברכי כולל, מורים במוסדות לימוד חרדיים וכאלה העוסקים במקצועות שונים.

כלי המחקר אשר נעשה בהם שימוש במחקר עברו שינוי מעת החשיבה על המחקר ועד ביצועו. מלכתחילה תוכנן המחקר להתבצע באמצעות ראיונות חצי מובנים. אלא שחלף זמן מעת תכנון המחקר ועד ביצועו, ובשלב היציאה לשדה כבר פרץ משבר הבריאות בישראל (Covid-19). ראיונות פנים אל פנים לא התאפשרו מאחר שהשימוש בתוכנת הזום לא תמיד אפשרי בחברה החרדית עקב נגישות מוגבלת לאינטרנט, וביצוע ראיון בטלפון לא התקבל בברכה על ידי המרואיינים שפנינו אליהם. בשל כך, הוחלט להשתמש בראיון מובנה. אומנם כלי מחקר זה פחות שכיח בפרדיגמת המחקר האיכותני אך עדיין קיים ומאפשר להנגיש את שאלות המחקר למרואיין ולאפשר לו לענות על כך בינו לבין עצמו. מחד גיסא, הראיון המובנה מצמצם את היכולת לעמוד על חוויותיו של הפרט מכלי ראשון ובאמצעות שיחה מסתעפת, אולם יש לו גם יתרונות: שאלון מובנה מאפשר למראיין למקד את הראיון לכיוון הרלוונטי למחקר ובצורה זו נשמרת גם האחידות, מאחר שכל המרואיינים נשאלים אותן שאלות ובאותו סדר, כך שיש להניח שהן מייצגות את עולם התוכן שהחוקר מבקש לבדוק. בנוסף, באמצעות השאלון המובנה מתקיימת אובייקטיביות ביחס לתוצאות המחקר, משום שהתוצאות אינן תלויות בעמדותיו של החוקר ובתפיסותיו האישיות המעצבות לעיתים את כיוונו של ראיון חצי מובנה (בייט-מרום, 1986).

הליך המחקר כלל שליחת כ-20 שאלונים לבוגרי התוכנית באמצעות כתובות הדוא"ל שלהם. 12 מתוכם החזירו את השאלון מלא בתשובותיהם המפורטות. ניתוח הנתונים נעשה על פי "התאוריה המעוגנת בשדה" (The grounded theory approach), גישה הנחשבת עד היום לאחת הגישות המרכזיות במחקר האיכותני (גבתון, 2001; שקדי, 2003; שמעוני, 2016). התוכן עובד לקטגוריות מרכזיות אשר חשפו נקודות חשובות בחייהם של בוגרי התוכנית ואשר מלמדים על מקומה של תוכנית זו בהשתלבותם בחברה החרדית.

על פי כללי האתיקה המחקרית הובטחה סודיות למשתתפים בכל הנוגע לפרטיהם ולפרטי המוסד שבו הסתייעו, ולשם כך טושטשו ושנונו כל פרטיהם המזהים של הנבדקים. כמו כן ניתנה להם האפשרות לסגת מהגשת השאלון או לסייג אותו לשאלות מסוימות, כמו גם לבקש לשנות את תשובותיהם גם אחרי הגשת השאלון לחוקר.

ממצאי המחקר

ממצאי המחקר מעוגנים בתמות מרכזיות אחדות. הראשונה מתייחסת לתיאור הקשיים הלימודיים והחברתיים ממבט רטרוספקטיבי. תיאור זה כולל את חוויותיהם במהלך שהותם בתלמודי התורה השונים טרם הסיוע בתוכנית ההתערבות, קשיים אשר נבעו מחוסר הצלחתם בלימוד הגמרא. השנייה מצביעה על יחסה של החברה

החרדית להתמודדות עם קשיי למידה בגמרא ועל התיוג השלילי (סטיגמה) שעלול לדבוק בתלמידים המתקשים בגמרא. בתמה השלישית עולים ממצאים הנוגעים לממדי ההצלחה של תוכנית הסיוע במרכז הלמידה, בעתידם של הבוגרים, וכיכולתם להתערות בחיי החברה החרדית. ממצאים אלו משרטטים את תרומתה של תוכנית ההתערבות בגמרא כפי שנחותה בקרב בוגרי התוכנית שנחשפו אליה בגיל בית הספר יסודי במגזר החרדי.

א. מקומה של התוכנית בטיפול בקשיים לימודיים וחברתיים

מציאות החיים שהמרווינים מתארים מבליטה את הקשיים הייחודיים בלימודי הגמרא. מורכבות הגמרא, סגנונה וצורת העימוד שלה גורמים לכך שרבים מהתלמידים, ובמיוחד אלו עם הפרעת למידה ספציפית או הפרעת קשב, מווסתים את הריכוז והמאמץ שלהם לקריאת הגמרא ולפענוחה, וכתוצאה מכך "נאבדים בדרך" בהבנתה, ואף אם לעיתים ידעו לחזור על הנלמד להבנה ממשית לא הגיעו, והבנתם נותרה מעורפלת ולא בהירה. ע' מתאר: "הלימוד היה מבוסס על קריאה ותרגום ודקלום מה ששמעתי... ידעתי לדקלם, אבל לא הבנתי מה הקשר בין מילה למילה בגמרא". תגובה דומה לתגובתו של ע' עולה גם מדבריו של ח': "אפילו שידעתי לדקלם את מה שהרב הסביר בכיתה, אבל לא באמת הבנתי".

עדויות אלו מסבירות את הפערים הלימודיים שנוצרו בין תלמידים אלו לשאר תלמידי כיתתם, ועל פיהם ניתן להסביר את הקשיים החברתיים שאיתם התמודדו. כך מתאר י': "לא הייתי בקדמת החברה, היה חסר לי ביטחון עצמי", או כפי שעולה מדבריו של א': "ממש לא הייתי נחשב בעיני החברים, סתם אחד". נשאלים נוספים אשר חוו קשיים חברתיים ידעו להצביע על הפער הלימודי בגמרא בינם לבין שאר חברי הכיתה כגורם לבעיה החברתית, וכפי שביטא זאת ע': "כשכולם מדברים בלימוד, אני מסתכל עליהם כמו תרנגול... לא היו לי חברותות (למידה על ידי זוגות של לומדים, כמקובל בעולם הישיבות), הרגשתי מנותק מהחברה". בצורה דומה תיאר ח': "לא הייתי פופולרי בכיתה, אני חושב שזה בגלל שהייתי ילד חלש מבחינה לימודית". נ' גם הוא הצביע על חוסר יכולתו בלימוד הגמרא כגורם לדחייה החברתית והרגיש "דחוי ולא שווה, לא מוערך, שאין לי מה למכור והחברים לא סופרים אותי כי אני לא טוב בלימוד". מתוך תיאורם של הנשאלים עולה שלימוד הגמרא, מלבד היותו מצווה דתית, מהווה גם גורם חברתי חשוב, וכוחו לעצב ולהאדיר את המעמד החברתי של התלמיד ולהיטיב עם עתידו.

הלימודים במרכז הלמידה שתוכנית ההתערבות מופעלת בו התקיימו במקביל ללימודים במוסדות החינוך השונים בציבור החרדי, כך שהתלמידים מגיעים למרכז

הלמידה בתום הלימודים הסדירים בשעות אחר הצהריים. תפקידם של המורים המקצועיים במרכז הלמידה הוא להקנות לתלמידים כלים ללמידה עצמאית במקביל להשלמת החומר הנלמד בכיתה, ולשם כך הם נדרשים גם להתמקד באסטרטגיות למידה אשר לרוב אינן מתעכבים עליהן בכיתות הרגילות ובשיעורי הגמרא בכתיב הספר ובתלמודי התורה. עזרה זו אפשרה לתלמידים להשתלב בצורה מיטבית בשיעורי הגמרא בכיתה, ואף עתידה הייתה לסייע להם בהתערות במוסדות הלימוד החרדיים העל-יסודיים, קרי, בישיבות. אכן, מתוך עדותם של הנשאלים עולה שהסיוע שקיבלו במרכז הלמידה תרם לתפקודם הלימודי בגמרא וסייע להם להשתלב בצורה מיטבית בכיתה האם. בזכות הסיוע הם הבינו יותר את הנלמד והשתתפו בשיח הלימודי בכיתה, וכפי שביטא זאת ט': "התחברתי יותר למלמד ולגמרא, התחלתי להבין את נושאי השיחה". א' התבטא אף הוא בצורה זו: "התחלתי להבין, הייתי יותר בעניינים במה שמדברים בכיתה". ביטויים נוספים של הצלחה בתפקוד הלימודי נמצאו גם אצל שאר הנשאלים: "נפתחו לי העיניים בלימוד", "חוויתי התקדמות בלימוד... הצלחתי להבין את הגמרא טוב יותר", "למדתי יותר בשלמות, יותר עמוק".

מתוך עדויות אלו עולה שהסיוע במרכז הלמידה תומך בהם, מבחינה לימודית, בשני מישורים. ראשית, התלמידים מקבלים את הידע בסוגיה הנלמדת בכיתה האם, ידע הנחוץ לשם השתלבות מיטבית בכיתה ואשר באמצעותו התלמיד מבין יותר את נושאי השיעור ויכול אף ליטול חלק בדיון הלימודי בכיתה. בנוסף לכך התלמידים מקבלים כלים אשר מקנים להם את היכולת להתמודד עם הקשיים השונים בגמרא ומיומנויות למידה אשר עתידות להשפיע על השתלבותם במעגל הלומדים.

אולם בד בבד עם השינוי בהיבט הלימודי שהם חוו, עולים גם ממצאים ביחס לשינוי המשמעותי בהיבטים חברתיים. מתוך תיאורם של הנשאלים אשר חוו קשיים בתחום החברתי מצטיירת תמונה המעידה על שיפור גם בתפקוד החברתי שנוצר מול חבריהם בתוך תלמודי התורה ובכתיב הספר. מן הממצאים עולה שהשיפור בתפקוד החברתי הגיע בעקבות שני שינויים בולטים: האחד קשור בעלייה ביכולת התלמיד בתפקוד הלימודי בגמרא, והאחר נעוץ בשינוי שחל באופיו של התלמיד כתוצאה מהשיפור הלימודי.

השינוי הראשון הכרוך במעורבות התלמיד בשיעורי הגמרא כחלק מהכיתה מלמד שתלמיד ש"יודע ללמוד" לרוב גם פופולרי יותר בין חברי כיתתו, ואכן המשתתפים ציינו שלאחר תוכנית ההתערבות הם חשו שיפור מסוים במעמדם החברתי ותלו זאת בכך שהתחילו להבין טוב יותר את הגמרא ולהצליח בשיעורים בכיתה. "הרגשתי שאני יותר נחשב בעיני החברים כיוון שאני מבין ומצליח, החברים התחילו להעריך אותי ולדבר אליי בכבוד" (י'). גם א' תלה זאת בשיפור התפקוד הלימודי וטען: "במבט לאחור נראה לי שזה כן רומם את קרני בעיני החברים".

מקור נוסף לשינוי נובע מאופיו של התלמיד אשר קיבל כלים ללימוד גמרא וכתוצאה מכך עלה ביטחונו העצמי. "הביטחון העצמי שלי עלה, וזה בא לידי ביטוי גם בהתנהלות שלי עם החברים שכנראה הרגישו את זה והתייחסו אליי בצורה מכובדת יותר ומקבלת" (פ'). גם בדבריו של י' עולה ההבחנה שהגורם לשינוי שחל בו מבחינה חברתית נטוע בכך שביטחונו העצמי עלה בעקבות השיפור ביכולתו מבחינה לימודית: "קיבלתי יותר ביטחון עצמי מבחינת החברה". עולה אפוא כי התחום הלימודי והחברתי שזורים זה בזה, כך שמקומו הלימודי בגמרא משפיע על מעמדו ומהווה גורם מרכזי בהתפתחותו החברתית.

ממד נוסף בהצלחתה של תוכנית ההתערבות נמדד ביכולתם של בוגרי מרכז הלמידה להתקבל ולהשתלב בישיבות טובות ובעלות שם. מן המחקר עולה שאכן תוכנית ההתערבות סייעה גם בהיבט זה, וכפי שהעיד א', בחור בישיבה גבוהה בזמן ביצוע המחקר, המספר על הצלחתו ועל מעמדו הטוב בישיבה: "בזכות מרכז הלמידה נחשבתי לבחור ממש טוב בישיבה קטנה והגעתי גם לישיבה גדולה מצוינת". ההצלחה בתקופת הלימודים בתלמוד תורה בעקבות תוכנית ההתערבות שבה נטל חלק הועילה לו, לדבריו, לא רק בתהליך הקבלה לישיבה הקטנה, אלא דחפה אותו הלאה – עקב תפקודו הלימודי והמעמד שקנה לעצמו – לעתיד טוב יותר בהתגלמותה של קבלה לישיבה גדולה נחשקת ובעלת שם.

ב. המחיר החברתי

עם זאת, לצד ביטויי ההצלחה נשמעו קולות המלמדים על אופייה של החברה החרדית כחברה שמרנית הנתונה לפיקוח חברתי וכפופה לקודים חברתיים. קולות אלו מתמקדים בהתמודדות של ילדים מתקשים וחריגים כסוגיה רגישה בציבור החרדי, וככזו הנוטה להיות מתויגת כשלילית. מקומה של אידאולוגיית "חברת הלומדים" כמרכזית ומשמעותית בעתידם של תלמידים בנים מתייגת תלמידים עם בעיות לימודיות וחינוכיות ככישלון, ועלולה לדבוק בהם סטיגמה שלילית שתקשה עליהם לשפר את עתידם. אשר על כן אצל חלק מהתלמידים שהגיעו למרכז הלמידה לווה חשש שמא אחרים ידעו על בעיותיהם "ויצא עליהם שם" לא טוב" (סטיגמה). הדבר בא לידי ביטוי בעיקר אצל תלמידים בכיתות הגבוהות של תלמודי התורה ובתי הספר היסודיים העומדים לפני קבלה לישיבה קטנה. בישיבות הקטנות מקובל לברר לעומק על המועמדים לישיבות הנמצאים בכיתות הגבוהות בתלמודי התורה ובכתי הספר. הישיבות מפעילות "רשמים", שנחשבים לצידי כישרונות בלימוד הגמרא ופועלים בקרב תלמודי התורה לאתר תלמידים מצוינים. כל ישיבה מבקשת לאמץ

לעצמה את התלמידים הטובים ביותר כדי לתרום ליוקרת הישיבה ולרומם את שמה (זיכרון, 2014). "רשמים" אלו מתחקרים ומתשאלים מכרים ומקבלים אינפורמציה על משפחת התלמיד הרוצה להתקבל לישיבה ועל התלמיד עצמו, על התנהגותו ויכולותיו הלימודיות, ובהתאם לכך מעבירים אינפורמציה למקבלי ההחלטות בישיבה אם תלמיד זה מתאים או לא. על רקע זה ניתן להבין שתלמידים אשר נעזרים בסיוע בגמרא חוששים מקבלת סיוע באופן רשמי וממוסגר כתוכנית לימודים. החשש הוא שהישיבות תדענה כי הם נעזרו בגורם חיצוני המסייע בלימוד הגמרא וזה יהפוך אותם לבלתי ראויים והם עלולים שלא להתקבל לישיבות נחשבות, הגם שהתמודדו בהצלחה עם הקשיים הלימודיים. יש להדגיש שאף על פי שתלמידים אלו השלימו את הפער במהלך השנים באמצעות תוכנית ההתערבות, העובדה שהם נזקקו בעברם לסיוע מטילה עליהם סטיגמה שלילית אשר עלולה לחסום בפניהם אפשרות קבלה למוסדות לימוד טובים ובעלי שם אשר כל תלמיד רוצה לזכות ללמוד בהן. כך גם עלה מדבריו של א', שהדגיש בדבריו שבזמן תהליך הקבלה לישיבה ההתמודדות הקשה ביותר הייתה החשש מהסטיגמה שעלולה להיווצר כתוצאה מהעובדה שהוא נעזר במורים פרטיים. "מהלימוד בישיבה בכלל לא חששתי, ידעתי שאני מוכן לקראת הישיבה, רק פחדתי שידעו שהייתי במרכז הלמידה, לא שזה משהו רע, אבל לא רציתי שידעו". חשש דומה הביע גם ח': "קצת חששתי מזה שבישיבה ידעו שאני נעזר במורה ממרכז הלמידה, זה לא נעים". הרגשה דומה הביע גם ט', ובדבריו ביטא את הדאגה שמא לא יתקבל לישיבות הרגילות אלא לישיבות המיועדות לבחורים מתקשים ולנוער מנותק, מוסדות אשר נוצרו בעשורים האחרונים גם בציבור החרדי: "הצל של מרכז הלמידה הלך אחרי, וחששתי שידעו על העבר שלי שהייתי נעזר במורים פרטיים וכד'... חששתי שמא בשום ישיבה סטנדרטית לא ירצו אותי ונכנסתי ללחצים אדירים ולפחדים".

ממצאים אלו מספרים על הקושי הקיים בציבור החרדי מעבר לאתגרים שחווים תלמידים שיש להם הפרעות למידה שונות. תלמידים במגזר החרדי שהשלימו את הפערים נדרשים לעמוד בקוד התנהגות נורמטיבי הנוגע לחברה הגברית של המגזר החרדי. נורמות אלו מאופיינות בשאיפה למצוינות, בהשתלבות בישיבות טובות, בהצלחה בלימוד הגמרא וכדומה. התפיסה הכוללת לגבי ציפיות החברה מלימוד הגמרא הופכת לתהליך המעודד הרחקה של ילדים מתקשים ממערכת החינוך החרדית הנורמטיבית, ובמקרים "קלים" יותר מעודדת הסתרה של קשיים והתמודדות לא פשוטה הרחק ממסגרות סיוע פורמליות.

ג. ההשתלבות בחיי הקהילה בראייה רטרואספקטיבית

כל המרואיינים במחקר חוו תהליך של "בחור ישיבה" ומעבר משייבה קטנה לישיבה גבוהה. מרביתם נשארו במסגרות תורניות כאברכים גם אחרי הנישואין, וחלקם, שלא התמידו בלימוד והשתלבו בשוק העבודה, מציינים כי בחיי היומיום הם מקדישים זמן ללימוד הגמרא. הצלחתה של תוכנית ההתערבות באה אפוא לידי ביטוי בהשתלבות התלמידים במעגל הלומדים בקהילה החרדית. השתלבות איכותית ומוצלחת בקהילה, לפי המרואיינים, נמדדת ביכולתם ללמוד גמרא, להשתתף בשיח בבתי המדרש ובשיעורי התורה ולהימנות עם מוסדות הלימוד הנחשבים והנחשקים. ביטויי הצלחה נמצאו אצל המשתתפים גם כיום ממרחק הזמן שחלף וכבוגרים המשתלבים בקהילה החרדית. ח', אברך "כולל" כיום, חש עצמו כשווה ערך לחבריו לספסל הלימודים ב"כולל" ואינו מרגיש נחות לידם מבחינת תפקודו הלימודי בגמרא, ומתאר ש"היום אני לא מרגיש שאני נופל מאף אחד מהאברכים בכולל, לומד כמו כולם, מבין טוב, ב"ה מצליח".

על פי האתוס החרדי, צורתה הנכונה של מצוות הלימוד היא בדרך של לימוד בהנאה, ועל כך מברך היהודי בכל בוקר "והערב נא... את דברי תורתך בפנינו", והגם שההנאה אינה המטרה, היא אינדיקציה בדוקה להזדהות, להבנה ולדבקות. ההנאה היא אפוא חלק מהותי בלימוד התורה, והצלחה בלימוד הגמרא תביא עימה גם תחושה של סיפוק והנאה. גם מדברי המרואיינים עולה שכיום הם מרגישים הנאה בלימוד הגמרא, וכפי שהתבטא ש': "היום אני ברוך ה' יודע איך לומדים ואוהב ללמוד ומחובר ללימוד", ובצורה דומה התבטא גם י': "היום אני לומד עם חשק ומרגיש שייכות לגמרא". גם פ', שהעיד ש"הלימוד עדיין מאתגר לפעמים", הוסיף ש"בסופו של דבר אני נהנה מהאתגר", ובאופן דומה תיאר זאת ט': "עדיין צריך קצת להתאמץ כדי להבין, אבל אחר כך זה ממש נחמד לחזור על זה ולהבין שוב ושוב". ההנאה מלימוד הגמרא מסמלת אפוא ממד נוסף בהצלחת הלומד, ומממצאי המחקר הזה נמצא שתוכנית ההתערבות בגמרא תורמת גם להנאתם של בוגריה מלימוד הגמרא.

יש לציין שגם אלו מבין הנשאלים אשר לא נשארו כ"אברכי כולל" או כאנשי חינוך המלמדים במוסדות הלימוד החרדי, אלא יצאו לעבוד במקצועות אשר אין להם השקה ללימוד תורני, הביעו הרגשת הצלחה בלימוד הגמרא כיום, שאותה חוו כתוצאה מתוכנית ההתערבות שבה הסתייעו בצעירותם. נ', מנהל חשבונות כיום, טען: "היום אני משתתף בשיעורי הדף היומי, מבין היטב את הגמרא וממש נהנה מהלימוד... אני לא בטוח שהייתי מגיע לזה לולא העזרה שקיבלתי בזמנו, כשהייתי בבית הספר". גם פ', בעל חנות, מתאר את יכולתו ללמוד באופן עצמאי: "יש לי חברותא כל ערב כשאני

חוזר מהעבודה... לומדים בצורה טובה, כמו בישיבה... אני היום פותח גמרא ולומד, ואין לי את הרתיעה שהייתה לי פעם".

המרואיינים לא רק חוו תהליך של "לומדים", כמצופה מגברים בחברה החרדית, אלא גם היו מודעים היטב לתרומה של הסיוע בלימוד הגמרא בניתוב חייהם כלומדים. חלק מהנשאלים הביעו הרגשה של ניתוק ושל חוסר יכולת להשתלב בצורה איכותית בעולם הישיבות לולא הסיוע שקיבלו. א' התבטא: "בטוח שלי'שער הגמרא' לא הייתי מגיע, בטח הייתי בישיבה חלשה יותר... ברור לי שבלי הלימודים במרכז הלמידה לא הייתי מסתדר בישיבה בכלל". גם פ' הרגיש באופן דומה: "אני חושב שהייתי מתייאש בשלב כלשהו, וכיוון שלימוד הגמרא הוא עמוד התווך של הישיבה יכול להיות שלא הייתי מוצא כלל את המקום שלי בעולם הישיבות". טענתו של פ' מלמדת על תופעת הנשירה של תלמידים בניס מהחינוך החרדי בגלל הפרעות למידה. קשיים ואתגרים בלימוד הגמרא שאינם מטופלים בזמן סוללים את הדרך אל מחוץ לעולם הישיבות, ומאתגרים את החברה החרדית במתן פתרונות להשלמת פערים בלימוד הגמרא. תרומתה של תוכנית הסיוע בגמרא אינה מהווה אפוא רק פתרון להפרעות למידה כמקובל במסגרות הלימוד השונות; השלכותיה רחבות טווח ויש בה כדי לעצב באופן משמעותי את עתידם של תלמידים בניס בחברה החרדית.

דיון ומסקנות

מחקר זה ביקש לבחון את תרומתה של תוכנית התערבות מסוימת בגמרא לעתידם של תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית או הפרעת קשב במגזר החרדי. ממצאי המחקר מלמדים על חשיבותה של תוכנית ההתערבות בשני היבטים חשובים המשלימים זה את זה: ההיבט הלימודי הקשור בלימוד הגמרא, וההיבט החברתי וההשתלבות בקהילה כבוגרים. הממצאים המשרטטים את אופי הקשיים של תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית או הפרעת קשב בלימוד הגמרא מאפשרים להסיק שהקושי המרכזי שהמרואיינים מדווחים עליו נעוץ באתגר להבין את עומק דברי הגמרא ולא להסתפק בהבנה שטחית בלבד. קשיים אלו הם הרקע לעדותם של המרואיינים במחקר זה אשר העידו על חוסר הבנה או הבנה ברמה בסיסית בלבד. ללא הבנת עומק, כאשר התלמיד משנן את הטקסט מבלי להבין, נעדר ממנו אחד התנאים הבסיסיים ליצירת מוטיבציה ויחס חיובי ללימוד החומר, שכן התוכן נראה לו מרוחק וחסר משמעות והוא מפתח תחושה של ניכור כלפיו (שליזינגר ואחרים, 2011).

אלא שלימוד הגמרא גורר אחריו קשיים גם בקשרים החברתיים, שכן הציפייה להיות תלמיד שיודע ללמוד גמרא היטב מעצבת את מעמדם החברתי של תלמידים

בכיתה. הקשר בין ההישגים בלימוד הגמרא לבין התפקוד החברתי נטוע בהקשר התרבותי הכרוך בתפיסה החרדית אשר מציבה את לימוד הגמרא כגורם מרכזי במערכת החינוך לבנים, ולפיו תלמידים אשר יודעים ללמוד גמרא בצורה מיטבית ניצבים במדרגה העליונה של סולם הריבוד החברתי במגזר החרדי, ונחשבים לליבת "חברת הלומדים" המוצבת בראש הפירמידה (פרידמן, 1991). בעקבות המבנה חברתי הנוקשה, הפרה של ציפיות חברתיות נקשרת בתיוג שלילי. כפי שטען גופמן (1983), סטטוס שלילי קיצוני נובע מהפער בין מה שאדם רוצה להיות או מצופה ממנו להיות, לבין מה שהוא באמת. הציפייה להיות "לומד" בחברה החרדית מתייגת אפוא לרעה לא רק את אלו שאינם לומדים, אלא גם את אלו שנזקקים לסיוע כדי להשלים פערים בלימוד הגמרא. כך שמבחינה חברתית, תוכנית התערבות הינה חרב פיפיות; מחד גיסא היא יכולה לתרום לתלמיד לשפר את מעמדו בחברה, ומאידך גיסא היא עלולה לגרום לסטיגמה שלילית על התלמיד ועלולה אף להשפיע על עתידו בכל הנוגע למוסדות הלימוד שבהם ישאף להשתלב.

תוכנית ההתערבות בגמרא היא אפוא מסלול כמעט אולטימטיבי לעתידם של תלמידים בנים בחברה החרדית אשר מתקשים בלימוד הגמרא, הן בתרומתה לשיפור הלמידה והן, ובעיקר, ביכולתה לעצב את עתידם של בוגריה אשר הצליחו להשתלב בשיבות נחשבות שהיו משאת נפשם. בשל כך מחקר זה מעלה מסקנות מספר בתחום הסיוע בגמרא. ראשית, נחיצותן הגבוהה של תוכניות ההתערבות הממוקדות בגמרא עבור בני המגזר החרדי. תוכניות אלו מאפשרות לשפר את עתידם של תלמידי מערכת החינוך החרדית לא רק בהיבטים לימודיים אלא אף, ובעיקר, בהיבטים חברתיים, שכן עיקר השתלבותם בחיי הקהילה נמדד ביכולתם ללמוד גמרא ולהיות חלק מ"חברת הלומדים". כמו כן, יש מקום לצרף לסגלי ההוראה במכללות להכשרת מורים מורים ייעודיים המומחים ל"הוראה מותאמת בגמרא", על מנת שיוכלו להכשיר את פרחי ההוראה בנושאים אלו, יחשפו בפניהם את הקשיים בלימוד הגמרא, ובמיוחד את האתגרים העומדים בפני תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית והפרעת קשב. בנוסף, נדרשת כתיבת תוכנית התערבות מקצועית בגמרא אשר תספק הכוונה מתודית להוראת הגמרא ואשר תוכל לתת מענה לקשיים הרבים והמגוונים אשר תלמידים מתמודדים איתם בלימוד הגמרא. לבסוף, יש לתת את הדעת על הרגישות התרבותית כמתן סיוע בלימוד גמרא ועל האפקט השלילי שהוא עלול לייצר בדמות סטיגמה שלילית. בשל כך יש להביא להעלאת המודעות אצל המורים המקצועיים במרכזי הלמידה על האתיקה המקצועית ההכרחית בתפקידם, הכוללת שמירת החיסיון של התלמיד שנצרך לסיוע, על מנת למנוע תיוג שלילי על ידי החברה.

למחקר זה מגבלות אחדות. הראשונה שבהן נובעת מהעובדה שממצאי המחקר נשענים על ראייה רטרוספקטיבית שמגלמת בתוכה זיכרונות מן העבר, שבחלקם

עשויים להיות סלקטיביים. שנית, השימוש בריאיון מובנה אומנם שפך אור על מקומה של תוכנית ההתערבות בניתוח עתידם של בוגריה, אך באופן ממוקד מאוד. ייתכן כי בריאיון עומק ניתן יהיה ללמוד לעומק ומתוך תיאור עשיר את חוויית בוגרי התוכנית. עם זאת, למחקר זה יתרון משמעותי בעצם ניתוח תרומתה של תוכנית התערבות בגמרא להיבטים לימודיים וחברתיים וביכולת להעריך תוכנית זאת מפרספקטיבה של זמן. מחקרים עתידיים יצטרכו להעמיק בניתוח השלכות התוכנית בכלים כמותיים, כמו גם בהרחבת הידע על מקומם של בוגריה בקהילה החרדית.

רשימת המקורות

- אבישר, א' (2010). מהו התפקוד הניורו-פסיכולוגי הלכוי בהפרעת קשב ADHD? אוהזר מתוך <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2489>.
- אילון, ש', כץ, י' ושטרן, ה' (2015). הערכת תכנית לימודים בגמרא: חקר הישגי תלמידים בתלמודי תורה חרדיים. רמת גן: המכון לחקר החינוך הדתי וקידומו ע"ש שטרן. ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
- אלבק, ח' (1969). מבוא לתלמודים. דביר.
- אמיד, י' (תש"ס). הוראת הגמרא – הקשיים והניסיון לפתרון: סקירה דידקטית – היסטורית. שאנן, ו', 85-91.
- בייט-מרום, ר' (1986). שיטות מחקר במדעי החברה: עקרונות המחקר וסגנונותיו. האוניברסיטה הפתוחה.
- בראון, ב' (2017). מדריך לחברה החרדית – אמונות וזרמים: המכון הישראלי לדמוקרטיה – עם עובד.
- גבתון, ד' (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית תיאוריה במחקר האיכותי. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני עמ' 195-228. דביר.
- גופמן, א' (1983). סטיגמה. דביר.
- הורוביץ, נ' (2012). תשתית למיפוי החינוך החרדי בישראל. אגורא מדיניות.
- היון, א' (2019). טוב שיש פראק בארון: סטטוס, יוקרה וכבוד בחברת הלומדים החרדית. דברים, 12, 159-179.
- ויימן, ק' (2009). קללת הידע, או מדוע האינטואיציה לגבי הוראה נכשלת לעתים קרובות. על הגובה, 8, 5-7.
- וייסבלאי, א' (2019). טיפול הרשויות בנוער חרדי בסיכון ובסכנת נשירה ממערכת החינוך. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
- זיכרמן, ח' (2014). שחור כחול לבן – מסע אל תוך החברה החרדית בישראל. ידיעות אחרונות וספרי חמד.
- זיכרמן, ח' וכהנר, ל' (2012). חרדיות מודרנית: מעמד ביניים חרדי בישראל. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- יוגב, י' (2012). הקשר בין הפרופיל האישי, המשפחתי והקהילתי של נוער חרדי מנותק. מניתוק לשילוב, 17, 1-2.
- כהנר, ל' ומלאך, ג' (2019). שנתון החברה החרדית בישראל. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- להב, ח' (2005). תהליכים ותמורות במאפייני סיכון וניתוק של נוער מתבגר "דתי חרדי" המטופל במסגרת היחידות לקידום נוער. מניתוק לשילוב, 13, 49-78.
- להב, ח' (2014). פרופיל של הנוער המנותק בישראל. בתוך גרופר, ע' ורומי, ש' (עורכים), ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, עמ' 134-164. מכון מופ"ת.

- ליאון, נ' (2014). חברת הלומדים – יש עתיד? אקדמות, כט, עמ' 129-144.
- עינת, ע' (2009). נחיתה קשה: ליקויי למידה בזירת התעסוקה. הקיבוץ המאוחד.
- פלוטניק, ר' (2008). לגדול אחרת – עולמם הרגשי והחברתי של ילדים בעלי לקויות למידה, קשב וריכוז. יסוד.
- פרידמן, מ' (1991). החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים. מכון ירושלים לחקר ישראל.
- צבר־בן יהושע, נ' (2016). הקדמה: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. בתוך נ' צבר־בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים, עמ' 11-22. מכון מופ"ת.
- צדוק, א' וגוררדיאבישר, א' (2017). להיות קשובים להבדלי הקשב – פיתוח קורס "הבדלי למידה וקשב בתעסוקה". אדם ותעסוקה, 9, 48-55.
- צדוק, א', גרטלר, ר' ופנחס, י' (2017). "ניצני תעסוקה" – סדנא לפיתוח מסוגלות תעסוקתית לצעירים מובטלים עם הפרעת קשב. פסיכואקטואליה, ינואר, 45-50.
- קונסטנטין, ט' (2016). ליקויי למידה והפרעת קשב וריכוז בקרב מבוגרים. בתוך א' דהן, א' שמר, י' רוזנפלד וא' דניאל-הלוניג (עורכים), מה בעצם עשינו? סיפורי הצלחה ממרכזי תמיכה לסטודנטים עם ליקויי למידה, עמ' 17-41. מכון מופ"ת.
- קנריק, צ' (תשס"א). האם עלינו ללמד גמרא במדינת ישראל כמו שלמדו בפוניבז' שמעתין, 145, 56-65.
- קנריק, צ' (תש"ע). התלמוד כמורה של מורים. מים מדליו, 21, 173-195.
- רביב, ד' וקניאל, ש' (2013). חשיבה ותלמוד: תשתית מדעית לידע פדגוגי. ראובן מס.
- שאל, מ' (2010). שיקום החברה החרדית בישראל בצל השואה: להתחיל מישן. עיונים בתקומת ישראל, 20, 360-395.
- שורץ, י' (2012). שיטה מחודשת בהוראת הגמרא – על שלושה ספרים חדשים בהוראת הגמרא. שמעתין, 183, 161-171.
- שחר, א' (2000). חרדים בע"מ: התקציבים, ההשתמטות ורמיסת החוק. כתר.
- שילשטיין, י' (2019). העצמי של ילדים עם לקויות למידה: ההבחנה בין היבטים שונים של המושג ותרומתה לתכנון ההתערבות הפסיכו־חינוכית. פסיכולוגיה עברית, <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3791>
- שלזינגר, י"מ, מלמד, י' וריבלין, ש' (2011). דרכים בהוראת הגמרא. מכון מופ"ת.
- שמעוני, ש' (2016). תיאוריה מעוגנת בשדה. בתוך צבר־בן יהושע, נ' (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני, עמ' 141-178. מכון מופ"ת.
- שפיגל, א' (2011). ותלמוד־תורה כנגד כולם – חינוך חרדי לבנים בירושלים. מכון ירושלים לחקר ישראל.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום. רמות – אוניברסיטת תל אביב.

- Abraham, A., Windmann, S., Siefen, R., Daum, I., & Güntürkün, O. (2006). Creative Thinking in Adolescents with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Child Neuropsychology, 12*(2), 111–123.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral Inhibition, Sustained Attention and Executive Functions: Constructing a Unifying Theory of ADHD. *Psychological Bulletin, 121*(1), 65.
- Brown, T. E. (2005). *Attention Deficit Disorder: The Unfocused Mind in Children and Adults*. Yale University Press.
- Camerer, C., Loewenstein, G., & Weber, M. (1989). The Curse of Knowledge in Economic Settings: An Experimental Analysis. *Journal of Political Economy, 97*(5), 1232–1254.
- Fonrobert, C., & Jaffee, M. S. (2007). Introduction: The Talmud, Rabbinic Literature, and Jewish Culture. *The Cambridge Companion to the Talmud and Rabbinic Literature, 10*.
- Ireson, J., & Hallam, S. (2005). Pupils' Liking for School: Ability Grouping, Self-Concept and Perceptions of Teaching. *British Journal of Educational Psychology, 75*(2), 297–311.
- Kooij, S. J., Bejerot, S., Blackwell, A., Caci, H., Casas-Brugué, M., Carpentier, P. J., & Gaillac, V. (2010). European Consensus Statement on Diagnosis and Treatment of Adult ADHD: The European Network Adult ADHD. *BMC Psychiatry, 10*(1), 67.
- Lüdtke, O., Köller, O., Marsh, H. W., & Trautwein, U. (2005). Teacher Frame of Reference and the Big-Fish-Little-Pond Effect. *Contemporary Educational Psychology, 30*(3), 263–285.
- Martelli, M., Di Filippo, G., Spinelli, D., & Zoccolotti, P. (2009). Crowding, Reading and Developmental Dyslexia. *Journal of Vision, 9*(4), 14–18.
- Mirsky, A. F., Pascualvaca, D. M., Duncan, C. C., & French, L. M. (1999). A Model of Attention and its Relation to ADHD. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 5*(3), 169–176.
- O'Brien, B. A., Mansfield, J. S., & Legge, G. E. (2005). The Effect of Print Size on Reading Speed in Dyslexia. *Journal of Research in Reading, 28*(3), 332–349.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. Basic.
- Tabassam, W., & Grainger, J. (2002). Self-Concept, Attributional Style and Self-Efficacy Beliefs of Students with Learning Disabilities with and without Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Learning Disability Quarterly, 25*(2), 141–151.
- Tsal, Y., Shalev, L., & Mevorach, C. (2005). The Diversity of Attention Deficits in ADHD: The Prevalence of Four Cognitive Factors in ADHD Versus Controls. *Journal of Learning Disabilities, 38*(2), 142–157.

Wigfield, A., & Karpathian, M. (1991). Who Am I and what Can I do? Children's Self-Concepts and Motivation in Achievement Situations. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 233–261.

איך מחנכים בדור המסכים? תפיסת תפקידו החינוכי של המורה הדתי-לאומי-תורני בעידן הדיגיטלי מנקודת מבטם של מורים ותלמידים

יעל בן ארזה

תקציר

שאלת החינוך הראוי מול אתגרי העולם הדיגיטלי מעסיקה את אנשי החינוך בחברה כולה. בחברה הדתית סוגיה זו מועצמת בשל מערכת תפיסות וערכים מהותיים הנראים סותרים אלה את אלה. מחקר זה עוסק בתפיסת תפקידו החינוכי של המורה הדתי-לאומי-תורני מול אתגרי העולם הדיגיטלי. תפיסת התפקיד מתוארת משתי נקודות מבט משלימות, נקודת המבט של המורים ונקודת המבט של התלמידים. המחקר עוסק בתת-המגזר הדתי-לאומי-תורני, אשר משלב באופן ייחודי פתיחות וסגירות כלפי העולם הדיגיטלי, בהשקפת עולמו ובדרכו המעשית. זהו מחקר איכותני שבו רואיינו בראיונות עומק חצי-מובנים שתי קבוצות מהמגזר הדתי-לאומי-תורני: 7 בני נוער ו-9 מורים מאולפנות ומישיבות. הממצאים מלמדים על ארבע תפיסות תפקיד של המורה כמצב מצוי וכמצב רצוי. כמצב המצוי התייחסו המרואיינים לשני תפקידים: חיזוק הזהות הדתית ושמירת גבולות. כמצב הרצוי התייחסו התלמידים לשני תפקידים חדשים של המורה: אמן ואפשרות ותיווך בין עולמות. המורים לא התייחסו לתפקידים אלו במפורש, אך סיפרו על קונפליקטים עמוקים המונעים מהם להיענות לציפיות התלמידים. המחקר מציע כיווני חשיבה בנוגע להשבת מעמדם וכוח השפעתם של המורים כמורי דרך לצעירים, בייחוד בנוגע לתפקיד הרביעי – "תיווך בין עולמות". למחקר ערך מוסף בהמשגה תאורטית, שכן ממצאיו מצביעים על כך שהמושג "פתיחות" קשור בקשר הדוק במושג "רלוונטיות" ובשימוש בפדגוגיה דיגיטלית ובפדגוגיה של שונות, כל זאת בהקשר של תפקיד המורה הדתי מול האתגר הדיגיטלי.

מבוא

בשנות ה-90 של המאה ה-20, עם הופעת האינטרנט, נכנסה האנושות לעידן הדיגיטלי. המפגש בין העולם הדיגיטלי לבין החברה כולה מעלה קונפליקטים במישורים שונים: אישיים, משפחתיים וחברתיים. קונפליקטים אלו מועצמים ומורכבים במיוחד בעולם הדתי בשל מערכת תפיסות, הנחות וערכים מהותיים הנראים סותרים אלה את אלה (Evans, 2011; McClure, 2018; Sanaktekin et al., 2013). מאמר זה יעסוק בקונפליקט שבין העולם הדיגיטלי לעולם הדתי בשדה החינוך. המורים המופקדים על החינוך הדתי ניצבים בתווך בין ציפיות שונות של רבנים, הורים ותלמידים, ובין דילמות אישיות ומקצועיות. מועט הוא המחקר העוסק בציבור הדתי-לאומי; כבר בשנת תשע"ג ציין גייגר כי המחקר על הציבור הזה מועט, ומתברר כי נתון זה תקף גם בתקופתנו אנו (גפן, 2017; קפלן, 2017). המחקר הזה ינסה להוסיף נדבך בחקר ציבור זה ויתמקד במגזר הדתי-לאומי-תורני.

רקע תאורטי

בעידן הטכנולוגי חיי האדם נוחים וקלים מתמיד, ואיכות חייו הולכת ומשתפרת. יחד עם השיפור בתנאי החיים, המציאות בעידן זה לא הפכה פשוטה יותר. המאה ה-21 מתאפיינת בשינויים מהירים ומהפכניים בתחומי חיים רבים: הגירה, גלובליזציה, טכנולוגיה, ידע ושוק העבודה (Hjarvard, 2016). החוקרים תיארו את המציאות האוניברסלית בתקופה זו כמציאות מורכבת ורווית קונפליקטים (Bondarenko & Baskin, 2015; Cairney & Geyer, 2017). אחד מהקונפליקטים הללו מצוי בצומת שבין העולם הדתי לעולם הדיגיטלי.

העולם הדיגיטלי

בשנות ה-90 של המאה ה-20, עם הופעת טכנולוגיית המידע והתקשורת, נכנסה האנושות לעידן הדיגיטלי. בשנת 2008 הופיע הטלפון החכם (Smartphone) ובישר על המהפכה הסלולרית, ומאז גדל השימוש באינטרנט ויישומיו באופן ניכר משנה לשנה. יש המתייחסים למהפכה הדיגיטלית כמהפכה עולמית בהיסטוריה האנושית (טופלר, 1992; Floridi, 2014), מהפכה שהשפיעה באופן מהותי על האדם וסביבתו. טכנולוגיות המידע והתקשורת מספקות גישה בלתי מוגבלת למידע ומאפשרות לבני האדם להתחבר זה לזה ולשתף ברעיונות ובתכנים ללא התחשבות במיקום

הגאוגרפי (Bondarenko & Baskin, 2015; Hjarvard, 2016; Walotek-Ściańska et al., 2014). הטלפון החכם מספק זמינות גבוהה ושילוב של החיים האמיתיים עם העולם הווירטואלי (Miller, 2011). הסביבה הדיגיטלית מקיפה את האדם ומשפיעה על מרבית תחומי חייו, היא ממסגרת באופן שונה את חוויית החיים (Uzelac, 2008) ומשנה את התפיסות המוכרות לגבי זמן, מרחב, זהות (Creeber & Martin, 2009) ומערכות יחסים (Garner, 2013). היום מתבררות יותר ויותר ההשלכות של המהפכה הדיגיטלית והשפעותיה המשמעותיות על החברה והתרבות, מעבר לתחום הטכנולוגי בלבד (גודמן, 2021; Lundby, 2018; Feenberg, 2010).

ערכים ומאפיינים של העולם הדיגיטלי

העולם הדיגיטלי מייצג ערכים של שינוי, דינמיות והתחדשות (Hjarvard, 2016; Stephen, 2016). הוא מאופיין בפלורליזם ובמגוון דעות והשקפות עולם שאין בהן אמת אחת אלא יחסיות וסובייקטיביות (Berger, 2014; Campbell, 2013; Hjarvard, 2016; McClure, 2018). בנוסף, התרבות הדיגיטלית מחזקת ערכים של חופש ובחירה (Berger, 2014; Miller, 2011), שוויון (Lövheim & Lied, 2018; Lundby, 2017), ואינדיבידואליזם (Lövheim & Hjarvard, 2019; Han, 2015; Miller, 2011; Walotek-Ściańska et al., 2014). העצמתם של ערכים אלו בעולם הדיגיטלי קשורה בחידושי המדע והטכנולוגיה בעידן הנוכחי, המדגישים את עוצמתו ושליטתו של האדם על טבע העולם והקוסמוס, מעמידים אותו במרכז (McClure, 2018) ומשנים את החוויה האנושית ואת היחסים בין האדם, הטבע ואֵלֹהים (Han, 2015; Stollow, 2013). התפתחותו של עולם הדיגיטלי והדינמיות הרבה שבה הוא משתנה הביאו לפער בין־דורי מובנה המתרחב והולך. החוקרים מתייחסים לחמש קבוצות דוריות בעלות אפיונים ייחודיים (על־דור, 2013; רן, אלמגור ויוספסברג־בן יהושע, 2019; Carter, 2018): 1. דור הבייבי בומרס; 2. דור ה־X; 3. דור ה־Y/המילניום; 4. דור ה־Z/i; 5. דור האלפא.

הקונפליקט בין העולם הדתי לעולם הדיגיטלי

חוקרים רבים מרחבי העולם ציינו כי ערכים ומאפיינים דתיים מאתגרים בעידן המדע והטכנולוגיה (Berger, 1967; Campbell, 2017; Hjarvard, 2016; Lövheim & Hjarvard, 2019; McClure, 2018; Parker, 2019), בייחוד ערכים של שמרנות, אובייקטיביות, קולקטיביות וקהילתיות, היררכיה וסמכות. החוקרים התייחסו לשלוש גישות כלליות

של העולם הדתי ביחס לטכנולוגיה: התנגדות ודחייה, התאמה לאילוצי המציאות, וקבלה מלכתחילה ככלי עזר לחיזוק דתי (Garner, 2013; Kluver & Cheong, 2007). קמפבל (Campbell, 2010, 2017) ציינה כי אפילו הקהילות הדתיות והשמרניות ביותר אינן דוחות לגמרי את טכנולוגיית המדיה, מהשימוש בטלפון אצל כת האימיש ועד לטלפון הכשר והאינטרנט המסונן בחברה היהודית החרדית. אולם בחברות אלו יתקיים תהליך של ברור ודו־שיח פנימי מורכב כדי לקבל החלטה מתאימה – האם, עד כמה וכיצד להשתמש בטכנולוגיות החדשות. לקונפליקט זה, ולברור הנדרש ביחס אליו, השלכות ייחודיות ומשמעותיות בשדה החינוך, שבו מועברת המסורת לדור הצעיר.

הקונפליקט בין העולם הדיגיטלי לעולם הדתי בשדה חינוך

הקונפליקט בין העולמות כביטוי לקשר בין פתיחות לסגירות בחינוך

המתח בין העולם הדתי לעולם הדיגיטלי הוא ביטוי למתח בין הדת למודרנה, שמבטא את המתח בין פתיחות לסגירות ואת האינטגרציה ביניהם (ראה לדוגמה ברנדס, 2021; הרבטר, 2014; פירון, 2019; רזניק, 2013). יריעה זו קצרה ואין כאן המקום להעמיק ביחסה של החברה הדתית למודרנה, אולם נושא זה משמש רקע לקונפליקט בין העולמות. בפילוסופיה של החינוך נדון הקשר בין פתיחות לסגירות סביב בעיית ה"אינדוקטרינציה" (תהליך של הנחלת דעות והשקפות). סנוק (Snook, 1972) הגדיר את האינדוקטרינציה כניצולה של עמדה עדיפה מצד בעל עמדה זו כדי להשפיע על הסר למרותו באופן שהוא עלול לעוות את כושרו של האחרון להעריך את הראיות על פי ערכן העצמי. בעיה זו מועצמת עוד כאשר מדובר בחינוך דתי. אחת ממטרותיו המרכזיות של החינוך הדתי היא להחדיר ולהעמיק את מחויבותם של התלמידים לאמונה ולמסורת של דת מסוימת; לעומת זאת אחת ממטרותיו המרכזיות של החינוך הליברלי היא להעצים את התלמידים לקבל החלטות בנוגע לאמונותיהם ולאורחות חייהם בכוחות עצמם ובאופן מושכל. בהקשר זה נראה כי חינוך דתי וחינוך ליברלי מנוגדים זה לזה, שהרי כיצד אדם יכול לקבל החלטות לגבי אמונותיו ואורחות חייו באופן חופשי אם הללו מוכתבים על ידי המסורת הדתית שלתוכה נולד ובתוכה גדל? עקב כך, כמה פילוסופים של החינוך (Flew, 1972; Snook, 1972) טענו שלא ניתן להתייחס להוראה בדת או להכשרה דתית כ"חינוך" אלא כ"אינדוקטרינציה". לעומת גישה זו טענו אחרים (Rosenak, 1983; Thiessen, 1993; Alexander, 2001, 2005) כי חינוך דתי יכול להיחשב כ"חינוך" ולא כ"אינדוקטרינציה" כאשר יחד עם חיזוק המחויבות לאמונות ולאורחות חיים של דת מסוימת בתי ספר פותחים את התלמידים לאמונות ולאורחות חיים אחרים. אלכסנדר (Alexander, 2001, 2005, 2007, 2010)

ציין כי "פתיחות" בחינוך משמעה חשיפת התלמיד לריבוי דעות בתוך המסורת וגם לגישות ולאופני חשיבה "חיצוניים" המקובלים בחברה הסובבת, כולל אלה שאיתם אין התלמיד נוטה להסכים. לדבריו, תהליך זה מחדד את ההבנות של המסורת, מחזק את האוטונומיה של התלמיד החי בתוכה, ומטפח את היכולת להעריך את השקפותיו ואורחות חייו שלו. בנוסף, דיאלוג זה גם מאפשר לתלמיד לחוות את המסורת הדתית עצמה בצורה אותנטית ולא כמס שפתיים בלבד, ומאפשר לו להחליט אם הוא רוצה להמשיך לדבוק במסורת זו גם בעתיד. אלכסנדר כינה את הפתיחות בחינוך "פדגוגיות של שונות" (pedagogies of difference).

בדיון על תהליך הפתיחות ישנה התייחסות גם לעיתוי שבו יש לחשוף את התלמיד להשקפות השונות. החוקרים (Alexander, 2005; McLaughlin, 1984; Thiessen, 1993) ציינו כי תהליך זה של פתיחות צריך להתרחש בהדרגה, בהתאם לגילו ולרמת בשלותו של התלמיד, כדי לאפשר לו לפתח את זהותו על קרקע יציבה. ארצ'ר (Archer, 1982) וארנט (Arnett, 2010) מצאו במחקרם כי כיום תהליך גיבוש הזהות נמשך עד לאמצע שנות העשרים, מעבר לשנות התיכון. נתון זה משפיע אף הוא על תהליך הפתיחות שמוביל המוסד החינוכי. לעומת זאת, צוראל (1990) ופישרמן (2013) טענו כי החשיפה לדעות ולהשקפות אחרות היא מן המרכיבים המקדמים את התלמידים לקראת זהות מגובשת. יחד עם זאת, גם לדעתם יש לנקוט משנה זהירות בחשיפה של התלמידים לאפשרויות רבות מדי מחשש ליצירת מבוכה ותסכול שישבשו את התפתחותם הבריאה. פתיחות זו לדעות ולהשקפות שונות היא סוגיה מורכבת בחינוך הדתי; הרבתר (2014) תיאר במחקרו את האופנים שבהם התמודדו שני בתי ספר עם המורכבויות של שילוב פתיחות בחינוך. הוא הציע להיעזר בציר וירטואלי שקוטבו האחד הוא דתיות דוגמטית וחד-משמעית וקצהו האחר פתיחות לדעות ולאורחות חיים שונים לזיהוי רמת הפתיחות של מוסדות חינוך, כפי שמוצג באיור 1:

איור 1: ציר וירטואלי לתיאור האופן שבו בתי הספר משלבים פתיחות בחינוך



אחת מהמסקנות של הרבתר (2014) הייתה כי מרכיב חשוב בהצלחת בית הספר לשלב פתיחות בחינוך קשורה בנתינת כלים להתמודדות עם מורכבות דתית: כלים כגון הצגת המציאות במלוא מורכבותה, פיתוח מחשבה דיאלקטית ועין ביקורתית, והחשוב מכולם הוא המפגש של תלמידים עם מורים שמחויבותם הדתית מלווה בהתמודדות מתמדת עם האתגרים העולים מחיים דתיים בעולם מורכב.

המורכבות של פתיחות בחינוך דתי בקשר לשימוש באינטרנט

המרחב הדיגיטלי הוא מרחב ללא גבולות המתאפיין בפתיחות גדולה וחשיפה למגוון אמונות והשקפות (McClure, 2018). החוקרים ציינו כי החשיפה למגוון דעות מעורדת בחינה מחדש של האמונות הדתיות, בייחוד בגיל ההתבגרות, שבו בני הנוער עסוקים בחקר רוחני ודתי (פישרמן, 2013; Good & Elkind, 1964; Willoughby, 2008). כך, לבני נוער דתיים יש קושי רב יותר בגיבוש הזהות בגלל ריבוי האפשרויות של אמונות ודתות המציף את הצעיר ועשוי לערער את יציבותו (Campbell, 2013; McClure, 2018), וכן בשל השפעה דו-ערכית של ערכים דתיים וערכים מודרניים שלעיתים סותרים אלה את אלה (ברנדס, 2021; גודמן, 2015; גרוס, 2003; LaFromboise & Low, 1989). מק-קלור (McClure, 2018) ציין כי בני הנוער כיום רואים בחיוב ריבוי ומגוון של אמונות בלי קשר לאמונתם המסורתית, ורבים מהם עוזבים את דתם המקורית ומעצבים לעצמם דת אינדיבידואלית. לאור זאת, למרות ההיבטים החיוביים שבפתיחות, מורים וההורים בחברה הדתית חשים תחושת איום מפני הטכנולוגיה וחוששים מהשפעות שליליות על עולמו הדתי של הדור הצעיר (McClure, 2018; Walotek-Ściańska et al., 2014).

המגזר הדתי-לאומי-תורני

החברה הדתי-לאומית היא חברה מרוכדת מאוד הכוללת בתוכה קבוצות שונות על הציר הדתי: החל במסורתניים-דתיים ודתיים-ליברליים ועד לחרדים-לאומיים הקרובים בחלקם לחברה החרדית (גודמן, 2015; פינקלשטיין, 2020). תת-קבוצות אלו נבדלות זו מזו ביחסן לשלושת המרכיבים של האידאולוגיה הציונית-דתית: דתיות, לאומיות (ציונות) ופתיחות מסוימת למודרנה (גרוס, 2019; הרמן ואחרים, 2014). אחד מתת-מגזרים אלו הוא המגזר הדתי-לאומי-תורני. מגזר זה התפתח בשנות ה-70 של המאה ה-20 על ידי קבוצת הורים מחוגי ישיבת "מרכז הרב" אשר ביקשו לתת לתלמידים חינוך תורני מוגבר (גרוס, 2019; הרמן ואחרים, 2014; מוזס, 2019; פירון, 2019). בתי ספר אלו היוו את הבסיס להקמת הישיבות התיכוניות, האולפנות וישיבות ההסדר (גיגור, תשע"ג; שוורץ, 2004) והביאו ליצירת שני זרמים מרכזיים במוסדות החינוך של החינוך הממלכתי-דתי (חמ"ד): הדתי והתורני (אילן, 1989). אחיטוב (1999) טען כי מגמה תורנית זו היא תגובת-נגד לחלחול הגובר של השפעות תרבותיות זרות אל עורקי החברה הישראלית, והמגזר הדתי בכללה. יש אף שטענו (הרמן ואחרים, 2014; פירון, 2019) כי פיצולים ופילוגים במגזר הדתי-לאומי, הן לכיוון הליברלי והן לכיוון השמרני, מתרחשים בעיקר בשל סוגיות הקשורות במודרנה ובהשפעות הזרות של תרבות המערב.

בתי הספר של החמ"ד שואבים את השקפת עולמם ממשנתו של הרב קוק (גרוס, 2019; הרשקוביץ, 2019; משיח, 2019). בתי הספר של המגזר הדתי-לאומי-תורני, המגזר שמחקר זה מתמקד בו, מעמיקים ומחזקים עוד את הלימוד בהגותו של הרב קוק. לפי משנת הרב קוק, ההשתלבות בחברה הכללית היא חלק ממהלך גאולי, ורק חיי שיתוף בין תורה לעבודה הם הם החיים היהודיים האידיאליים מבחינה דתית (גרוס, 2019; משיח, 2019). לאור זאת הציבור הדתי-לאומי-תורני מחנך את תלמידיו שלא לפסול את החידושים המודרניים ואספקטים שונים מהתרבות הכללית אלא להשתלב בתחומי העשייה בחברה (גרוס, 2019). המאפיינים הבולטים של בתי הספר הדתיים-לאומיים-תורניים הם התחזקות דתית ושמירת מצוות קפדנית, כגון הפרדה בין בנים ובנות (גייגר, תשע"ג; דומברובסקי, תשע"ב) וקבלת העיקרון של "דעת תורה" וסמכות רבנית (בראון, תשס"ד). בתי הספר אלו אינם פתוחים לכול, הם סלקטיביים והמורים והתלמידים נדרשים לעמוד בדרישות מחמירות לגבי התנהלותם הדתית (גרוס, 2019). בשנת 1997 חל שינוי גדול במגזר הדתי-לאומי-תורני כאשר הרב טאו, מראשי רבני "מרכז הרב", פרש עם תלמידיו מן המגזר והקים ישיבה חדשה, "הר המור" (גרוס, 2019). פילוג זה יצר תת-קבוצה חדשה במגזר הדתי-לאומי: הקבוצה החרדית-לאומית. הקבוצה החרדית-לאומית מקפידה על ההלכה בנוסח החרדי, לצד עמדה לאומית בלתי מתפשרת (שלג, 2000); רמת החשיפה בה לאמצעי תקשורת נמוכה יותר, וגם היחס למודרנה מסתייג וקרוב יותר ליחסו המסתגר של הציבור החרדי (גודמן, 2015; הרמן ואחרים, 2014). הקבוצה החרדית-לאומית הקימה לעצמה מוסדות חינוך ייחודיים במסגרת האגף לחינוך "מוכר שאינו רשמי" במשרד החינוך (ארד, 2018; דגן, 2006). בתי ספר אלו שאפו להגביר עוד את החינוך הדתי-תורני על ידי צמצום לימודי החול וצמצום החשיפה למודרנה, בדומה למקובל במוסדות החינוך החרדיים (גודמן, 2015). הקבוצה הדתית-לאומית-תורנית מצויה איפה בתווך בין קבוצת הליכה הדתית-לאומית לבין הקבוצה החרדית-לאומית, ויש לה זיקה לשתי קבוצות אלו, כפי שמוצג באיור 2:

איור 2: קבוצות בחברה הדתית אורתודוקסית בישראל לפי רמת פתיחות למודרנה ולעולם הדיגיטלי

סגירות

פתיחות

| | | | | | |
|------|------------|-----------------|-----------|------------|------------|
| חרדי | חרדי לאומי | דתי לאומי תורני | דתי לאומי | דתי ליברלי | מסורתי דתי |
|------|------------|-----------------|-----------|------------|------------|

בסוגיית השימוש באינטרנט, הציבור הדתי-לאומי-תורני מצוי בקונפליקט המובנה בהשקפת עולמו: מצד אחד הוא מעוניין בהקפדה על שמירת ההלכה, ומצד שני

בקבלת המודרניזציה ובשילוב בחברה הישראלית. קונפליקטים אלו מקבלים גוון ייחודי השונה מהבעיות שבהן נתקל הציבור החרדי-לאומי מחד גיסא, והציבור הדתי-לאומי מאידך גיסא (ברזילי-נהון וברזילי, 2005; גודמן, 2008).

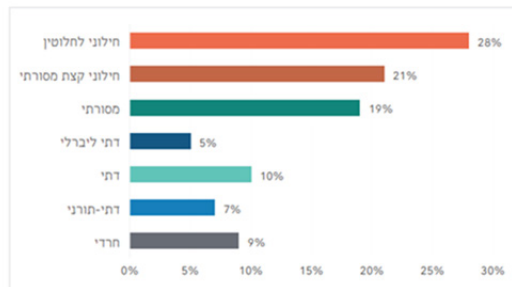
והחרדי-לאומי, ובנוסף לכך לא תמיד הן מובחנות זו מזו אלא מופיעות כקבוצה אחת: חרדי/תורני (הרמן ואחרים, 2014). יש שהסבירו (גודמן, 2015; גייגר, תשע"ג) כי במשך השנים הסתייג חלק מהקבוצה החרדית-לאומית מן ההגדרה "חרדי-לאומי", המקשרת אותו לציבור החרדי, והעדיף להגדיר את עצמו בכינוי "תורני-לאומי". כך הקבוצה התורנית-לאומית כוללת בתוכה על רצף את בני הקבוצה הדתית-לאומית-תורנית ואת בני הקבוצה החרדית-לאומית. בתואר חרדי-לאומי מכונה כיום רק קבוצה שמרנית יותר (גפן, 2017; פינקלשטיין, 2020). מחקר זה יתמקד בציבור הדתי-לאומי-תורני הלומד במוסדות החינוך של החמ"ד ומשתמש בטלפון "חכם" "מסונן". מאפיינים אלו שונים מאלו של הציבור החרדי-לאומי, הלומד במסגרת האגף לחינוך "מוכר שאינו רשמי" ובאופן עקרוני אינו משתמש בטלפון "חכם" אלא בטלפון פשוט, בדומה למגזר החרדי.

הציבור הדתי כולו, המחנך את תלמידיו בסביבה מוגנת, מתקשה לשמור על סביבה זו מפני השפעות תרבותיות זרות בעידן הדיגיטלי (מוזס, 2019). החשיפה לעולם הדיגיטלי הולכת ומתרחבת, כאשר בה בעת יכולת הפיקוח והסינון של המבוגרים הולכת ופוחתת. כתוצאה מתהליכים אלו ואחרים, המגזר הדתי-לאומי מתמודד עם בעיות של נשירה וחילון. ניתן להעריך כי בקרב צעירים בגילים 20-50 שיעור זה עומד על כ-25% (פינקלשטיין, 2020).

על פי סקרים שונים והגדרות שונות של דתיות, הציבור הדתי-לאומי מהווה בין 11% ל-22% מהציבור היהודי בישראל (פינקלשטיין, 2020). הקבוצה הדתית-לאומית-תורנית מהווה כ-12% מהציבור הדתי-לאומי, וכ-7% מהציבור היהודי בישראל (רוזנר ופוקס, 2018), כפי שמוצג באיור 3:

איור 3: התפלגות הציבור היהודי בישראל מעל גיל 18, בחלוקה לסוגי דתיות,

נתוני סקר רוזנר ופרקס 2018



במחקרו על החברה הדתית בישראל ציין קפלן (2017) כי חסרונם של מחקרים על החברה הדתית-לאומית בולט, במיוחד על המורכבויות של מרקם החיים שלה. מחקר זה יתמקד בקונפליקט שבין העולם הדתי לעולם הדיגיטלי, וינסה לשפוך אור על מורכבות מרקם החיים של החברה הדתית-לאומית. המחקר יתמקד בתת-המגזר הדתי-לאומי-תורני, אשר הינו ייחודי באופן שבו הוא משלב פתיחות וסגירות כלפי העולם הדיגיטלי.

מהלך המחקר

מטרת המחקר ושאלת המחקר

מטרת המחקר הייתה ללמוד על תפקידו החינוכי של המורה הדתי-לאומי-תורני מול אתגרי העולם הדיגיטלי. מתוך מטרה זו נגזרה שאלת המחקר: כיצד התלמידים והמורים תופסים את תפקידו החינוכי של המורה הדתי-לאומי-תורני בהתמודדות מול אתגרי האינטרנט?

אוכלוסיית המחקר

זהו מחקר איכותני המתמקד בציבור הדתי-לאומי-תורני, אשר מוגדר באמצעות שני המאפיינים הבאים:

1. שייכות מוסדית – מערכת החינוך שבה התלמידים לומדים שייכת לחינוך הממלכתי-דתי (חמ"ד) ולא למסגרת של האגף לחינוך "מוכר שאינו רשמי".
2. סוג הטכנולוגיה המותרת לשימוש – ציבור זה משתמש באינטרנט ובטלפון חכם המסונן ברמות שונות. טכנולוגיה זו שונה מהטכנולוגיה שבה משתמשים הציבור החרדי-לאומי והציבור חרדי, הכוללת לרוב טלפונים פשוטים בלבד, ושונה גם מזו של הציבור הדתי-לאומי, שבו משתמשים לרוב בטלפון חכם שאינו מסונן או מסונן ברמה בסיסית בלבד.

אוכלוסייה זו נבחרה למחקר בשל מיקומה הממוצע על הרצף הדתי מבחינת השימוש באינטרנט. מצד אחד קבוצה זו משתמשת באינטרנט ופתוחה לעולם הדיגיטלי, ומצד שני משתמשת בטלפון מסונן המגביל את השימוש ואת מידת הפתיחות לעולם זה. קבוצה זו מאפשרת חקר מקרה ייחודי שבאמצעותו ניתן יהיה לחדר את הקונפליקט שבין העולמות, את המתח שבין פתיחות לסגירות ואת הפדגוגיה הנדרשת לחינוך הנוער.

במחקר השתתפו שתי קבוצות:

1. שבעה תלמידים בכיתות י'-י"ב, באולפנות ובישיבות, ארבע בנות ושלושה בנים.
 2. תשעה מורים המלמדים בכיתות י'-י"ב, באולפנות ובישיבות, שלושה גברים ושש נשים בגילים 30-60. מתוך מורים אלו ארבעה הם מחנכים, והשאר מורים מקצועיים. לכל המורים תואר ראשון, ולחמישה מהם תואר שני.
- למחקר נבחרו בני נוער בחטיבה העליונה, שכן שבגילים אלו התלמידים לרוב מגובשים יותר בעמדותיהם ובערכיהם ומודעים לצדדים שונים של מצבים מורכבים (פישרמן, 2002, 2013). משתתפי המחקר, גברים ונשים, נבחרו בשל נכונותם להתראיין ובשל המלצה כי מדובר באנשים בעלי יכולת ורבליית עשירה ופתיחות שתאפשר לעסוק בנושא זה. המחקר התבצע בשיטת "כדור שלג" (snowball sample). בשיטה זו משתתפי המחקר נבחרים בעזרת קבוצה קטנה של אנשים שממנה החוקר מקבל את שמותיהם של אנשים נוספים השייכים לקבוצה שבה מתמקד המחקר. משתתפי המחקר קיבלו הסבר כללי על אודות נושא המחקר, הובהר להם כי הם רשאים להפסיק את ההשתתפות בריאיון בכל שלב, וכן הם התבקשו להסכים להקלטתו, כל זאת לאחר הבטחה לסודיות ואנונימיות מוחלטת בשל הרגישות שעשויה להיות לנושא זה ולפתיחתו מול אדם נוסף. כל השמות המופיעים במאמר בדויים.

כלי המחקר

- המחקר התבצע באמצעות ראיונות עומק חצי-מובנים שנבנו במיוחד לצורך המחקר. ריאיון חצי-מובנה הוא כלי מתודולוגי איכותני המשלב גמישות ופתיחות על בסיס שאלות שתוכננו מראש (Kouritzin et al., 2009). ריאיון מסוג זה משלב בין שאלות החוקר לשיח העולה ומתפתח מול הנחקר. דרך ראיונות אלו ניתן לבנות תמונה שתאיר ותסביר את מורכבות המציאות הנוכחית ומציאויות נוספות כדוגמתה (צברבן יהושע ואחרים, 2007; שמעוני, 2016). בנוסף זהו כלי שכיח במחקרים הנעשים בתחום החינוך (Weil, 2005), שכן גלום בו הפוטנציאל להציג תיאור עשיר של אופני החשיבה של אנשי חינוך והידע המעשי שלהם. משך הראיונות היה כשעה. הראיונות כללו כמה סוגי שאלות:
1. שאלות הנוגעות לרקע האישי של המרואיין (גיל/ותק/תפקיד בבית הספר/במגור וכדומה).
 2. שאלות הנוגעות לסוגיות עיקריות כמתח בין האמונה והערכים הדתיים לבין הרצון/ הצורך לעשות שימוש במערכות טכנולוגיות, כגון אופן השימוש בטכנולוגיה ומידת השימוש, מצבים של התלבטות וקושי, תגובות ודרכי התמודדות.
 3. שאלות הקשורות בתפקידו החינוכי של המורה מול אתגר האינטרנט.
- משתתפי המחקר חתמו על טופס הסכמה מדעת לפני הריאיון, כולל הורי בני הנוער.

עיבוד הנתונים

הראיונות תומללו במלואם, ולאחר מכן בוצע ניתוח תוכן איכותני. ניתוח הנתונים התבסס על שלושה שלבים עיקריים: 1. הבנה כוללנית של חומר הריאיון – חלוקה בעלת אופי יחסי פתוח לקטגוריות ראשוניות; 2. חלוקת חומר הריאיון ליחידות בעלות משמעות – קטגוריזציה; 3. ניתוח תמטי של התמות השונות (שקדי, 2004; Maykut & Morehouse, 1994).

ממצאים

המצאים מלמדים על ארבע תפיסות תפקיד של המורה הדתי-לאומי-תורני במצב מצוי ובמצב רצוי, ועל פערים בין המורים לתלמידים בתפיסת תפקידים אלו. במצב המצוי התייחסו המרואיינים לשני תפקידים מסורתיים של המורה: א.1. חיזוק הזהות הדתית, א.2. שמירת גבולות. במצב הרצוי התייחסו התלמידים לשני תפקידים חדשים של המורה: ב.1. אמון ואפשר, ב.2. תיווך בין עולמות. המורים לא התייחסו לתפקידים חדשים אלו במישרין ובמפורש, אך הסבירו בהקשרים אחרים מדוע אינם יכולים למלא אחר ציפיות התלמידים. ארבעה תפקידים אלו (המוצגים באיור 4) יתוארו להלן מנקודת מבטם של המורים והתלמידים.

איור 4: ארבע תפיסות תפקיד של המורה הדתי-לאומי-תורני במצב מצוי ובמצב רצוי



א.1. המצב המצוי – תפקיד המורה: חיזוק הזהות הדתית

התפקיד המרכזי של המורה כפי שהוא נתפס בעיני התלמידים והמורים הוא העצמת הזהות הדתית כמשקל נגד לתרבות הדיגיטלית.

חיזוק הזהות הדתית – נקודת מבטם של המורים

גיבוש זהות האני הוא המשימה המרכזית והחשובה ביותר של גיל ההתבגרות (Erikson, 1975). למורים תפקיד מרכזי בעיצוב הזהות הדתית, בייחוד אל מול החשיפה לתכנים המעוררים בבני הנוער ספקות בנוגע לאמונתם. המורה נעה, מחנכת בכיתה י', מאמינה בהשקפה חינוכית ברורה וחד-משמעית שתעמוד לתלמיד במצבים של ניסיון והתנגשות בין העולמות:

בראש ובראשונה אנחנו צריכים לחזק את המקום האמוני שלהם, כי ככל שהאמונה שלך בערכים ובאורח החיים שלך חזקה וברורה, אז אם יתרחשו ניסיונות, התלמיד יוכל להגיד, אני מחזיק בעולם הערכים הזה כי כך וכך, כי אני משוכנע שזה טוב ואמיתי יותר...

חיזוק הזהות הדתית נעשה בעיקר בשיעורים עם המחנכים, בשיעורי המורים לתושב"ע ומחשבת ישראל ובשיעורי המורים העוסקים בחינוך לחיי משפחה. המורה דוד, מורה לתושב"ע באולפנה, תיאר את התמודדותו עם מידת הפתיחות הרבה של התלמידות לעולם הדיגיטלי, המשפיעה על השקפתן הדתית:

והן שואלות אותי איך התורה כל כך פרימיטיבית? כי הן חיות בעולם שהוא הרבה יותר מתקדם ומחודש, אז מבחינתן התורה פרימיטיבית... ואני מסביר עד כמה התורה באמת היא דבר חי וקיים ורלוונטית אלינו מאוד, גם בשנת תש"פ-2019.

המורה דוד נקט את שיטת ההסבר לתלמידות על רלוונטיות התורה; המורה עירית, מחנכת בכיתה י"ב ומורה לחינוך לחיי משפחה, סיפרה על האומץ הנדרש כדי לחנך לערכים דתיים שמרניים. מדבריה עולה כי קיים פער בין תפיסת המורים השמרנית לתפיסת התלמידים הפתוחה לגבי מושגים הקשורים בצניעות, זוגיות ומשפחה:

יש הרבה סרטים וסדרות שמחדירים מושגים מעוותים על זוגיות, על מבנה המשפחה החדש, לגיטימציה לדברים שלא היו פעם וחלקם סותרים ממש את ההלכה... וזה מסוכן וזה בונה להם סכמות חשיבה מעוותות ומביא גם למעשים... ואני צריכה לשבור את זה וזה דורש המון חשיבה והמון אומץ כי אנחנו מוצפים במסרים האלה ואת נחשבת מיושנת כשאת מדברת אחרת.

המורה עירית השתמשה בתיאורה בשם הפועל "לשבור", ובהתאם לכך התייחסה לאומץ הנדרש ממנה כיוון שתלמידותיה רואות בה "מורה מיושנת ובלתי רלוונטית". למרות ההשקעה הרבה בחינוך הדתי, המורים חשו שהצלחתם בחינוך הנוער חלקית. המורה חנה קישרה זאת עם הקושי בקבלת סמכות הרב והמורה, שהיא עניין מהותי במגזר הדתי-לאומי-תורני (בראון, תשס"ד):

פעם החינוך היה קשור בזה ש"הרב אמר", "המורה אמר", והקול שלהם היה נשמע וברור. היום הקול שלנו נחלש ויש לנו פחות השפעה בשיח שלנו. אני רואה את הירידה הדתית ואת הנשירה מהמסגרת הדתית, אנחנו לא מצליחים להשפיע כמו שהיינו רוצים...

כוח השפעתו של המורה כמקור ידע בלעדי וכמתווה דרך נחלש, ועם זאת המורים שהשתתפו במחקר לא דיווחו על שינוי בדרך הוראתם לאור נתונים אלו. המורה שירה, מורה לתנ"ך, התייחסה לשימור דרך הלימוד המסורתית ביחס ללימודי הקודש והעלתה חשש מהפניית התלמידים ללמידה דרך האינטרנט:

לימודי קודש מלמדים עם תנ"ך ועם ספר, לא עם מסכים וערוצים דיגיטליים! יש ערך עצמי עצום ללמוד לימודי קודש מתוך ספר, כמו שלמדו אבותינו בכל הדורות... ובכלל אני חוששת להפנות אותם לחפש מקורות באינטרנט, כשמתחילים לשוטט את לא יודעת לאן הם בסוף יגיעו ולאילו רעיונות הם ייחשפו...

מדברי המורים עולה כי עיצוב האישיות הדתית המקפידה על ההלכה ושומרת על עולמה מהשפעות זרות היא ערך מרכזי בעבודתם. כולם ציינו שהם משקיעים מחשבה רבה בחיזוק הזהות הדתית, ובו בזמן נמנעים מהפניית התלמידים לשימוש בכלים טכנולוגיים הנתפסים בעיניהם כמסוכנים וכזרים לדרכם התורנית.

חיזוק הזהות הדתית – נקודת מבטם של התלמידים

בני הנוער מתמודדים עם קונפליקטים בין הערכים הדתיים שעליהם גדלו לבין ערכי העולם הדיגיטלי. הם מצפים מן המורים לסייע להם במצבי קונפליקט אלו ולחזקם באמונה. נעמה, תלמידת כיתה י"ב, סיפרה על תחושת בלבול מול תוכני העולם הדיגיטלי ועל ניסיונות המורים לחיזוק החוסן הדתי:

היום כל החיים שלנו סובבים סביב המדיה וזה לא הערכים שלנו מבחינת דתית, זה משפיע על אורח החיים והשאיפות, זה מבלבל את השאיפות. זו לא הדוגמה שלי ל"איך לחיות", "איך להתלבש", "איך להתנהג"... אני רוצה לדמיין את עצמי בעוד עשר שנים לפי ההלכה [...] המורים מנסים להוסיף לנו עוד שיעורים באמונה

ובתנ"ך אבל רוב הבנות לא מתחברות לזה, דווקא יש לי מורה צעירה והיא מבינה אותנו וכן מחזקת אותנו.

נעמה הביעה רצון לדבוק בעתיד בדרך ההלכה כפי שחונכה, אך ביטאה צער על העובדה שרוב המורים הוותיקים אינם רלוונטיים לתלמידים. בהמשך לזה, תלמידים מספר טענו שהמורים צריכים לחזק את עולמם הדתי דרך השימוש בערוצים דיגיטליים; לדבריהם ערוצים אלו משפיעים באופן משמעותי יותר על למידתם ואמונתם. טליה, תלמידה בכיתה י"א, סיפרה על קושי בלימוד תנ"ך ועל אפשרויות חלופיות ברשת:

זה חשוב מאוד שמלמדים אותנו אמונה, אבל זה לא מספיק... דווקא ברשת יש המון אנשים שמעבירים בכל מיני דרכים את המסר של התורה... בבית הספר יש ילדים, גם לי לפעמים, שקשה להם שיש כל כך הרבה שעות של תורה ונביא והרבה פירושים וקשה לך להתחבר לזה, אבל ברשת אתה יכול למצוא משהו שיתאים לך ויתאים לזמן שיש לך.

בני הנוער שאפו לחזק את המורשת הדתית וציפו מן המורים לשלב כלים טכנולוגיים בהוראת לימודי הקודש כדי לסייע בהפנמתם.

בסיכום, גם המורים וגם התלמידים ביטאו שאיפה לחיזוק דתי ולתגבור תורני, אך ניכר פער ביניהם במידת הפתיחות לעולם הדיגיטלי ובהתייחסות לדרכי ההוראה הרלוונטיות כיום. המורים ביקשו לחזק ולבסס את ההשקפה הדתית ללא פתיחות למושגים ולערכים תרבותיים שונים, ניכרת נטייתם לחינוך דוגמטי וחד-משמעי. התלמידים הביעו עניין בשילוב פדגוגיה דיגיטלית, הרלוונטית עבורם במידה רבה יותר. משתתפי המחקר תיארו תפקיד נוסף למורה הדתי בעידן הדיגיטלי. תפקיד זה קשור ביצירת סביבה חינוכית שמורה ומוגנת עבור התלמידים כדי שימעיטו ככל האפשר להיחשף לעולם הדיגיטלי. תפקיד זה משלים את תפקיד הסוכן הדתי.

א.2. המצב המצוי – תפקיד המורה: שמירת גבולות

תפקיד מסורתי נוסף של המורים הוא הצבת גבולות ברורים, התואמים את גרדי ההלכה, כדי למנוע את החשיפה השלילית לתוכני העולם הדיגיטלי. אופן הפיקוח ורמת הסינון משתנות ממוסד חינוכי אחד למשנהו.

שמירת גבולות – נקודת מבטם של המורים

מן הממצאים עולה כי ישנו עיסוק רב של המורים בשמירת הגבולות, בייחוד בנוגע לתכנים מתירניים. המורים השתמשו בכוח סמכותם כדי לאכוף את הגבולות בבית

הספר, ולעיתים אף מחוצה לו. כדי לחזק את ההבנה של התלמידים בצורך בגבולות, וכדי להקל על יכולתם לקבל גבולות אלו, המורים תיארו כי הם מקדישים זמן ניכר בהסברה על הסכנות האורכות במרחב דיגיטלי לא מסונן ועל השפעות רוחניות שליליות. המחנכת נעה הסבירה מדוע חובה להציב גבולות במיוחד באיסורי עריות, וכיצד בית הספר מגיב ל"הפרות גבול":

חייבים לשמור על הגבולות, אסור לאדם לסמוך על עצמו, והרבה נכשלו, ובמיוחד בעריות... זו הנהגה ברורה של חז"ל, כשאין גדר אין כלים של קדושה... וזה חוק של האולפנה לכולן וזה אחיד לכולן. כל תלמידה חייבת להתקין תוכנת סינון... ועקבנו אחריהן לאורך השנה לראות שבאמת זה מותקן, והחרמנו טלפונים ללא סינון, ואם מישהי העלתה תמונה לא צנועה ושמענו על זה, הענשנו בחומרה "למען יראו וייראו".

מדברי המורה נעה עולה כי לבית הספר תקנון ברור לגבי אופן השימוש באינטרנט, ובית הספר התקשה לקבל חריגות מהנורמות הדתיות הנהוגות בו. תגובה זו מתאימה לתיאורו של הרב (2014) על בתי ספר הנוטים לקוטב הדתיות הדוגמטית והחד-משמעית. שמירת הגבולות מביאה למתח בין המורים לתלמידים ולדילמות סביב מקום הצבת הגבולות. המחנך יאיר סיפר על המורכבות בתפקיד שומר הגבולות, ועל הקושי להיות רלוונטי ומשמעותי לתלמידים:

אז אתה תוהה כמה אתה יכול להיות שוטר ולשים גבולות, האם המעשה של החרמת הטלפון מביא לטווח רחוק תועלת, או שזה מביא ל"אנטי" ויוצר הרחקה מהעולם הדתי? ולפעמים אני מחליט "לא לראות ממטר" ולהתעלם... כי למרות שאני יודע שהם עוברים על הגבולות וזה בעייתי, אם אני רוצה להצליח ולהיות משמעותי, אני צריך לשמור על אווירה טובה ועל קשר חיובי איתם.

המורים אשר הקימו את בתי הספר הדתיים-לאומיים-תורניים כדי לשמור על התלמידים מפני התרבות המערבית דבקים גם כיום במטרה זו ושומרים ככל האפשר על הגבולות עם העולם הדיגיטלי.

שמירת גבולות – נקודת מבטם של התלמידים

בני הנוער הדתיים-לאומיים-תורניים שוללים כולם את הפיקוח והאכיפה. שראל, תלמיד כיתה י"א, סיפר על ניסיונות הישיבה להציב גבולות, ועל חוסר הצלחתה במשימה זו:

כבר שלוש שנים שהישיבה מנסה לעשות תקנון וכל שנה זה משהו אחר, כי זה לא מצליח... ואפילו נוהגים לומר בישיבה, שאחוזי הקליטה בשירותים הם מסכני

חיים... וכל התקנות האלה לא עוזרות, להרבה חברים יש טלפונים כפולים, אחד כשר ומסונן לשיבה ואחד רגיל ומי שרוצה ממילא מוצא את הדרך לראות מה שהוא רוצה, אז חבל על כל התקנות האלה.

חלק מבני הנוער שללו את הצבת הגבולות לגביהם עצמם, אך הסבירו מדוע צריך להגביל את הצעירים מהם. שלומי, תלמיד כיתה י', הסביר את ההבדל בין בני הנוער לצעירים:

וזה גם תלוי בגיל של הילד, בגיל שלנו כבר אין מקום להגביל, אבל בגיל קטן שאתה חושב שאתה מבין הכול ואתה חושב שכל האינטרנט "סבבה", צריך להגביל כי אתה לא באמת מבין וזה סוּחֶף.

יש לציין כי הנימוק של שלומי לגבי פיקוח על הצעירים דומה לנימוק של המורים לגבי בני הנוער.

לסיכום, גם בתפקיד שמירת הגבולות השתקף הפער הכללי בין המורים לתלמידים במידת הפתיחות לעולם הדיגיטלי. המורים הביעו נטייה לחינוך דוגמטי וחד-משמעי הנותן משקל קטן יותר לערכים של הכלה והתחשבות בשונות ונטו לדחות את גישת "פדגוגיה של שונות" (Alexander, 2001, 2005, 2007, 2010). כמו כן שיקפו הממצאים פער בצורך בתפקיד שומר הגבולות, ביעילותו וביחס כללי לסמכות. בסופו של דבר מתברר כי למרות הפיקוח, רבים מן התלמידים מצאו את הדרך להשתמש באינטרנט שאינו מסונן ונחשפו לשלל תוכני העולם הדיגיטלי ולתכנים הנוגדים את עולמם הדתי. במקום עיסוק בשמירת גבולות הציעו בני הנוער למורים תפקיד חדש ושונה.

ב.1. המצב הרצוי – תפקיד המורה: אמון ואפשרו

תפקיד "אמון ואפשרו" מתואר מנקודת מבטם של התלמידים בלבד כתפקיד רצוי שאינו מתממש בהווה. תחילה תוכא נקודת מבטם של התלמידים, ולאחר מכן התייחסות המורים. בתפקיד זה התלמידים מצפים מן המורה לתת בהם אמון, לאפשר להם להתנסות במרחב הדיגיטלי, להיחשף לתכנים שונים, וללמוד את השפעותיו על ידי ניסוי וטעייה.

אמון ואפשרו – נקודת מבטם של התלמידים

בני הנוער הלומדים בבתי הספר הדתיים-לאומיים-תורניים רואים את השימוש באינטרנט ואת החשיפה הכרוכה בו כחלק מן המציאות המובנת מאליה היום, וכחלק

מהשתלבותם בחברה הכללית. הם סומכים על עצמם שידעו להתמודד עם חשיפה זו ולהציב את הגבולות הנדרשים. שרה, נערה בכיתה י"ב, תיארה את האמון שהיא מצפה לקבל, ואת הגבולות שהיא שמה לעצמה בחשיפתה לתכנים בעייתיים:

זה טוב שאומרים לנו לשים סינון ולהיזהר, אבל המבוגרים לא צריכים לפקח עלינו כל הזמן ולהחליט עלינו, הם לא צריכים כל כך לפחד, הם יכולים גם לסמוך עלינו... אני למדתי לשלוט בעצמי, אני לא פותחת כל דבר, לא קוראת כל דעה...

שרה החליטה שלא להיחשף מלכתחילה לתכנים בעייתיים ולשמור על עולמה הרתי סגור מהשפעות זרות, אולם לדעתה אלו החלטות שהמבוגרים צריכים להשאיר בידי הנוער. טליה, נערה בכיתה י"א, דוגלת בפתיחות, הגם שהיא לומדת במוסד תורני, ונחשפת גם לתכנים מתירניים. היא הסבירה את תפיסתה לגבי האוטונומיה שהיא מבקשת בנוגע לתכנים אלו:

נגיד יש סרטון שיש בו סצנה אחת שהיא "לא סבבה", אז אנחנו יודעים איזה משקל לתת לזה, וההורים והמורים, לא מבינים שאין לזה כזה משקל גדול... ובאמת הם תמיד ירצו להגן עלינו ולשמור עלינו כמה שיותר... נכון שיש גם דברים שראיתי ו... לקח לי הרבה זמן לשכוח מזה... אבל הם צריכים לסמוך שאם ראינו משהו שזה חרה לנו, או היה לנו קשה, נדע לא לעשות את זה בפעם הבאה, לא צריך למנוע מאיתנו לעשות טעויות.

שרה וטליה ביטאו ציפייה מן המורים להימנע מפיקוח ולתת בהן אמון; ערכי העולם הדיגיטלי של אינדיבידואליזם, חופש ובחירה השפיעו על ציפיותיהן. טליה, שתיארה את חשיפתה לתכנים בעייתיים, ביקשה ללמוד בעצמה את השפעותיהם עליה, גם אם הדרך תהיה קשה ומורכבת. בנוגע לתכנים כפרניים, הצעירים הביעו את עמדתם כי החשיפה אליהם מביאה לתהליך חיובי, תהליך של בירור האמונה והזהות הדתית. טליה הדגישה בדבריה כי היא אינה חוששת מחשיפה לדעות אחרות, וטענה שכך תתחזק באמונתה:

ברשת נחשפים להמון דעות, ראיתי סרטון שאמר למה ישו הוא הנביא. אז לא חשבתי שבאמת זה נכון, אבל זה גורם לך לחשוב... ואח שלי אמר לי כל מיני דברים למה זה לא נכון ושאלתי וזה חיזק אותי...

אלומה, נערה בכיתה י"ב, סיפרה על תהליך עיצוב זהותה הדתית, שייטכן שיהיה מורכב ותהיינה בו תקופות של חולשה דתית, אבל לתפיסתה סופו התחזקות:

אז אני אצא לברר, יכול להיות שיהיו לי תקופות יותר חלשות מבחינה דתית, אבל אחר כך תהיה לי אמת אמיתית, לא סתם בגלל שהורים והמורים שלי אמרו לי,

אלא כי ראיתי בעצמי שזה אמת וככה טוב לאדם [...] זה מפחיד לזרוק ילדים למים אבל הילדים רוצים להתבגר, תתנו להם!

אלומה ראתה בתהליך הבירור תהליך חיובי של התבגרות, גם אם יש בו סיכונים להתרופפות דתית וחילון. תהליך זה של פתיחות ולמידה בדרך ניסוי וטעייה אינו תהליך פשוט; בני הנוער תיארו חוויות של התמודדות מתמשכת ומורכבת. נעמה, תלמידת י"ב, תיארה חוויה של התמודדות וביקשה במפורש מן המורים לתת כוח לצעירים ולהעצים את ביטחונם בהתמודדות זו:

היום אי אפשר לחיות בלי הטלפון החכם והאינטרנט, אי אפשר ללכת אחורה, זה החיים היום וזאת החברה שנחיה בה כשנגמור את הלימודים... המורים צריכים להבין שזו התמודדות שלנו, ולתת לנו כוח ולומר לנו שאנחנו נצליח בה, כי באמת בסוף זה אתה עם עצמך. זה בידיים שלך, זו התמודדות לכל החיים ואין לזה פתרונות קסם.

נעמה התייחסה לתפקיד אקטיבי יותר של המורים. מעבר לציפייה למתן אמון כללי, היא ביקשה העצמה ונתינת כוח כדי שתוכל לעמוד בניסיונות. נעמה אף התייחסה לעתיד, ליום שבו יצאו התלמידים מבית הספר ויצטרכו להתמודד בכוחות עצמם עם העולם הדיגיטלי.

אמון ואפשר – נקודת מבטם של המורים

המורים הביעו חשש מפגיעה בעולמם הרוחני של התלמידים, והצהירו כי הם אינם סומכים על שיקול דעתם וחוסנם גם בגילאי התיכון הגבוהים. הם בחרו שלא לאפשר תהליך של בירור ובחינה מחדש של הדת, מתוך חשש לחשיפה למגוון דעות והשקפות. המורה דוד היה נסער כשדיבר על החובה לפקח על התלמידים, הוא השווה זאת לנסיעה ללא חגורת בטיחות:

זה פשוט הזוי לתת לנוער לגלוש ללא פיקוח ברשת שהיא פרוצה ככה. אז אתה אומר: מה יעשה הנער ולא יחטא? לא שייך לתת פה אמון, זה כמו לנסוע ברכב על 150 קמ"ש ואף אחד לא חגור. זה לא אחראי!!!

המורה תהילה תיארה את הקושי לאפשר לבני הנוער בגיל ההתבגרות להתנסות במרחב הדיגיטלי:

זו חשיפה שמתרחשת בשלב שהם מחפשים את הזהות הדתית, וזה מציף אותם ומטלטל וזה יכול לעורר משברים ולהביא לנשירה. ויש בזה משהו מטעה שמצד אחד אנחנו משדרים להם כל הזמן שאנחנו רוצים לסמוך עליהם, אבל באמת קשה מאוד לסמוך עליהם בשלב הזה בגיל ההתבגרות...

המורה תהילה אישרה כי בסופו של דבר הפחד מהשפעות שליליות גבר על יכולתה לתת אמון בתלמידים בגיל ההתבגרות.

לסיכום, בתפקיד "אמון ואפשר" ביקשו הצעירים לפרוץ את הגבולות הסגורים המאפיינים את הציבור הדתי-לאומי-תורני ולפתוח אותם למרחבי העולם הדיגיטלי, שם מתנהלים החיים במציאות ימינו. הם אומנם לומדים במוסדות תורניים, אך מתברר כי הם מחפשים את דרכם. הם הביעו רצון לאוטונומיה בהתנהלותם הכללית וחופש בחירה בבירור זהותם הדתית, תהליך הנתפס בעיניהם כחיובי ואיתנטי. בתפקיד זה ניכר פער גדול בין תפיסת התפקיד בעיני התלמידים לתפיסת המורים, שאינם רואים בו "תפקיד" ושוללים מתן אוטונומיה לתלמידים. בהמשך לזה ניכר פער בולט בין תחושות המורים, המביעים פחד וחשש מפתיחת הגבולות, לבין הביטחון שהביעו התלמידים ביכולתם להתמודד בכוחות עצמם עם החשיפה לתכנים והשקפות שונות, גם אם זו התמודדות מתמשכת ומורכבת. בנוסף לתפקיד "אמון ואפשר", בני הנוער מציעים תפקיד חדש למורים: "תיווך בין עולמות".

ב.2. המצב הרצוי – תפקיד המורה: תיווך בין עולמות (מורה דרך)

כל בני הנוער במחקר זה ביקשו אוטונומיה וציפו מהמורים שלא להתערב ושלא להגביל את השימוש שלהם באינטרנט. שלושה מתוכם ביקשו יחד עם זאת לראות במורה "מורה דרך", מורה שיעסוק בתכנים ולא בגבולות, מורה שיסייע בהתמודדות המורכבת שהם חווים. בני נוער אלו מצפים שהמורה ילווה אותם באופן אקטיבי בדרכם במסע ההתנסות במרחב הדיגיטלי, ויתווך בין עולמם הדיגיטלי לעולמם הדתי.

תיווך בין עולמות (מורה דרך) – נקודת מבטם של התלמידים

מדברי שלושה מבני הנוער עולה כי הם מצפים מן המורה להתמודד במישרין ובאופן יזום עם תכנים המעלים ספקות באמונה ועם תכנים מתירניים. שרה ציפתה לשיח ישיר ואיתנטי עם המורים על תכנים בעייתיים:

אני חושבת על מורה אחת שאני ממש מעריכה, אני הייתי רוצה לשמוע באמת מה היא אומרת על אנשים שמדברים נגד אלוקים... על סרטונים שאנחנו רואים, אבל לא ממקום של מורה שמטיפה מוסר "שזה חטא וזה אסור", אלא ממקום שמתייחס באמת לדברים האלה ולא מפחד... בכלל, לפעמים מורים סתם מדברים במעגלים, לא נכנסים באמת לנקודה... אם היינו מרגישים שהמורים באמת מבינים אותנו היינו יותר מקבלים מהם.

שרה חשה בפחד של המורים המונע מהם לדבר ישירות על תוכני העולם הדיגיטלי;

שיח אחר, המבוסס על גישה של פתיחות, יביא לכך שהמורה יהיה משמעותי ורלוונטי. כך גם נעמה סיפרה על מורה שהייתה שמחה לשמוע ממנה על דרכי התמודדותה כאישה דתייה, וזאת בפורום הכיתתי ולא רק בשיחה אישית:

יש לנו מורה צעירה לתקשורת שאנחנו אוהבים מאוד, היא מכירה את העולם... פעם הזכירה איזו סדרה שגם אנחנו רואים, ולא הכול שם הכי כשר... אז אני הייתי מצפה שהיא תגיד לנו איך היא כאישה דתייה מתמודדת עם הדברים האלה... אבל אף פעם היא לא תדבר על זה בכיתה, אולי אם תפני אליה בשיחה אישית, אבל לא נעים לי סתם לפנות...

המורה הצעירה פתחה יותר לעולם הדיגיטלי. מורה זו מבינה את עולם התלמידים, בשונה מן המורים הוותיקים יותר. כך שראל, תלמיד בכיתה י"א, שאף למורה המתייחס למצבים מורכבים; הוא ציפה שהמורה שמדבר על חומרת החטא ידבר גם על מצבים של נפילות וכישלונות:

יצאנו משיחה של "עזים בקדושה" ואתה מבין כמה זה נורא... ולא אמרו לך שום דבר על איך ומה קרה אחרי שנפלת או אחרי שראית תוכן כלשהו שאתה לא אמור לראות. רק מדברים על כמה זה נורא וכמה זה פוגע... ובסוף אנשים ממשיכים כנראה ליפול. אני לא יודע, אני לא שם. אבל אני חושב שזה ככה... היה טוב אם המורים היו אומרים לנו, איך קמים אחרי דבר כזה... איך קמת בבוקר אחרי שבלילה ראית משהו שלא היית צריך לראות... איך קמים?

לא ברור מדברים אלו האם שראל דיבר על עצמו או על אחרים, אך הכאב והצורך בשיחות פתוחות על נפילות עולה באופן החלטי וברור. בני נוער אלו ביקשו לשמר ולחזק את זהותם הדתית מול אתגרי העולם הדיגיטלי. מתוך שאיפה זו הם ביקשו את הנחיית המורה, מורה המכיר ומבין לעומק את עולמם ואת ניסיונותיהם ועל בסיס פתיחות זו מנהל עימם שיח משמעותי ורלוונטי. תפקיד זה משלים, ואולי אף מחליף, את תפקיד המורה המחזק את הזהות הדתית בדרך המסורתית.

תיווך בין עולמות (מורה דרך) – נקודת מבטם של המורים

המורים לא התייחסו ישירות ובמפורש לתפקיד שמשמעו "תיווך בין עולמות", אך מתוך דבריהם השתקפו קונפליקטים מורכבים המשפיעים על אי יכולתם למלא תפקיד זה ולהיענות בכך לציפיות התלמידים. המורה שראל, מורה לתקשורת בשיבה ובאולפנה, התייחס מצד אחד לצורך להיות מורה רלוונטי, ומצד שני לפער בעייתי בין העולם התרבותי הסגור שלו לעולם התלמידים הפתוח:

מורה צריך להכיר את העולם הזה של הנוער, כי אם תהיה מנותק לא תוכל להיות בר שיח איתם... אז אני יודע מה יש שם ומכיר באופן כללי מה שהם רואים... הרבה מורים דתיים לא חיים באותו עולם תרבותי שבו חיים התלמידים שלהם וזו בעיה כי התלמידים ראו עשרות סרטים שספוגים בערכים של מתירנות ושל חשיבה פוסטמודרנית... היה סרט שהתלמידים ממש שכנעו אותי לראות ואחרי שראיתי אותו הרגשתי שאני רוצה לטהר את עצמי... ולא היה תלמיד אחד שלא ראה את הסרט הזה... והתוכן שלו היה מזעזע!

המורה ישראל ניסה להיות רלוונטי ולהכיר את עולם התלמידים, אך לניסיון זה היו השלכות שליליות על עולמו הדתי. בדומה לזה תיארה המורה נעה, מחנכת בכיתה י', את הפער ברמת הפתיחות לעולם הדיגיטלי בין המורים לתלמידים והסבירה מדוע לא תרצה להיחשף לדעות כפרניות:

צריך המון עבודה לנקות את הרשמים של הכפירה על הנפש... לחזור לטהרת הנפש... אז אני לא מוכנה להיחשף בעצמי לדברים האלה, אני אקרא מה אנשי חינוך אומרים על זה כדי להיות רלוונטית לתלמידות שלי ולהשלים פערים, אבל בשום אופן לא יותר מזה.

המורה עירית, מחנכת כיתה י"ב, ציינה כי זהו הקונפליקט המורכב ביותר של המורה הדתי בעידן הדיגיטלי, והוא אף מחייב דיון מחדש בהגדרת תפקיד המורה:

זאת הבעיה האמיתית של המורה הדתי, כי מרוב הרצון להיות רלוונטי ולהכיר את העולם הדיגיטלי של התלמידים הוא יכול לאבד את הזהות הדתית שלו. אני צריכה להיות נאמנה לעצמי ולא רק למצוא חן בעיני התלמידים כמורה "מגניבה" שמכירה את העולם... וזה קשה והיום הכול כל כך מורכב, המורה הדתי צריך להגדיר את עצמו מחדש, מי אנחנו, איפה אנחנו, מה אנחנו רוצים מעצמנו?

מורים אלו ביטאו קונפליקט עמוק בין ערכים מקצועיים של רלוונטיות ופתיחות לעולם התלמידים לבין שמירה על זהותם הדתית האוטנטית. המורים העלו סיבות נוספות בהקשרים אחרים בריאיון להימנעותם מעיסוק בתכנים בעייתיים באופן ישיר. המורה חנה סיפרה על קונפליקט שהיא חווה כמורה למדעים (בישיבה) בשיח כיתתי על מעשים הנוגדים את ההלכה:

אני מאפשרת להם לשאול שאלות בעילום שם... ואת מבינה שהם הגיעו לפורנוגרפיה בדרך כזו או אחרת... ויש שאלות על גלולות של היום למחרת, כמה ואיך להשתמש בזה... ואני בקונפליקט גדול עם עצמי, האם מותר בכלל לדבר על השאלות האלה בישיבה? האם ליזום דיון? רק להגיב אם יעלה משהו? איפה האחריות שלי כמורה כלפי אלו שחשופים וכלפי אלו שלא יודעים ולא חשופים?

המורה חנה נמנעה מדיון כיתתי וחששה מפגיעה בתלמידים שאינם חשופים במידה רבה לעולם הדיגיטלי. קושי נוסף שהעלתה אחת המורות קשור במחסום פנימי בעיסוק בתכנים אינטימיים. המורה רעות סיפרה על קושי בשיח על דברים "שהצניעות יפה להם":

וזה לא נוח לי מבחינת האישיות הדתית שלי לשמוע הכול ולדבר על הכול, אלו דברים שהצניעות יפה להם, דברים שאנחנו רגילים להתייחס אליהם ב"לשון נקייה", אני לא מרגישה נוח לדבר על כל דבר בחופשיות.

ומעבר לקשיים אלו, המחנכת עירית הודתה בכנות כי היא חוששת שלא תדע להתמודד בהצלחה עם שאלות קשות של תלמידות, ולכן מעדיפה שלא לפתוח תיבות פנדורה שלא תדע לסגור:

האמת, אני בתור מורה לא תמיד רוצה לפתוח תיבות פנדורה שלא בטוח שאדע לסגור... לא יודעת אם אדע לענות על כל השאלות, להתייחס נכון לכל הבעיות שיעלו, אני מרגישה שאין לי מספיק כלים ואין לי כוח להתמודד מול זה... והרבה מורות חוששות משיח פתוח כזה עם הבנות...

לסיכום, בתפקיד "תיווך בין עולמות" הפער בין המורים לתלמידים קשור בגבולות הגזרה של התפקיד ובמידת החשיפה הנדרשת לעולם הדיגיטלי. התלמידים ציפו למורה דרך המכיר את העולם הדיגיטלי ומתמודד עימו בגישה ישירה ואותנטית. מורה המסוגל לסייע כאשר הם נופלים, נכשלים ועוברים על ההלכה, וכל זאת מתוך השקפה דתית ושאיפה להמשכיות המסורת. בעיני בני הנוער "תיווך בין עולמות" הוא היום תפקידו העיקרי של מורה משמעותי ורלוונטי. המורים נאמנים להשקפתם הדתית ונשמרים מחשיפה לתכנים בעייתיים. מדבריהם עולה קונפליקט עמוק בין ערכים של פתיחות ורלוונטיות בשיח עם התלמידים לבין שמירה על זהותם הדתית האותנטית. בנוסף, הם חשים שאין בידם כלים לניהול שיח פתוח ומועיל עם התלמידים על תכנים אלו. לאור זאת מתברר כי ציפיית התלמידים למורה דרך רלוונטי המכיר את עולמם לעומק אינה יכולה להתממש.

דיון

סיכום ארבע תפיסות תפקיד המורה

הממצאים מלמדים על ארבע תפיסות תפקיד של המורה במצב מצוי ובמצב רצוי, ועל פערים בין המורים לתלמידים בתפיסות אלו. במצב המצוי התייחסו המרואיינים לשני תפקידים:

א.1. חיזוק הזהות הדתית – התפקיד המרכזי של המורה כפי שהוא נתפס בעיני התלמידים והמורים הוא העצמת הזהות הדתית כמשקל נגד לתרבות הדיגיטלית. ביחס לתפקיד זה ניכר פער בין המורים לתלמידים במידת הפתיחות לתוכני העולם הדיגיטלי, וכן בדרכי ההוראה והפדגוגיה המתאימות לביצוע התפקיד. מאז היווסדו החינוך הממלכתי-דתי מושתת על שלושה יסודות: חינוך דתי, חינוך מודרני וחינוך לאומי. המתח בין הדת למודרניזציה הוא מתח בסיסי בחינוך הדתי, ויש לו השפעה על עיצוב הזהות הדתית (גודמן, 2015). גרוס (2019) ציינה כי בבתי הספר הדתיים-לאומיים-תורניים הדגש הוא על לימודי הקודש תוך צמצום שני היסודות האחרים. כיום, מתח זה בא לידי ביטוי בקונפליקט בין הערכים הדתיים שעליהם הנוער גדל לבין ערכי העולם הדיגיטלי (גודמן, 2015; גרוס, 2003). כך ציינה קמפבל (Campbell, 2004, 2007) כי האינדיבידואליזם, האוטונומיה, ההעצמה האישית והרשתות המאפיינות את המדיה החדשה מציבות אתגר לערכי הליבה של קהילות דתיות: מסורתיות, שימור תרבותי, זהות קולקטיבית, היררכיה, פטריארכליות, סמכות, משמעת עצמית וצנזורה. הפערים בין המורים לתלמידים קשורים בכך שהתלמידים בגילאי התיכון שייכים לדור ה-Z, המאופיין בשימוש מרובה בטכנולוגיה. הם מעדיפים מידע ויזואלי ומידע המצוי באינטרנט על פני קריאה ושימוש בספרים (Carter, 2018) וכן שילוב של פדגוגיה דיגיטלית בלמידה (וולנסקי, 2020). בנוסף, החוקרים ציינו כי דעתם של התלמידים מוסחת בקלות רבה והם מתקשים לשבת בזמן השיעור בכיתת הלימוד (רן, אלמגור ויוספסברג-בן יהושע, 2019). בהתאם לכך, התלמידים ביקשו לשלב בלימודי הקודש גם תכנים דתיים מן האינטרנט ולהשתמש בפדגוגיה דיגיטלית. לעומת גישת התלמידים, המורים דבקו בדרכי ההוראה המסורתיות ונמנעו משימוש בפדגוגיה דיגיטלית, בפרט בלימודי הקודש, כיוון שהיא מגדילה את החשיפה לעולם הדיגיטלי. בתפקיד זו בולטת נטיית המורה לחינוך דוגמטי וחד-משמעי.

א.2. שמירת גבולות – בתפקיד שמירת הגבולות המורה מציב גבולות ברורים התואמים את גדרי ההלכה, כדי למנוע חשיפה לתכנים בעייתיים. בתפקיד זה הפער בין המורים לתלמידים הוא הן בעצם הצורך בתפקיד "השומר" והן ביעילות הפיקוח.

בתי הספר הדתיים-לאומיים-תורניים הם מוסדות סלקטיביים הדוגלים בסגירות כדי לשמור על התלמידים מן התרבות הזרה שבחוגן (גרוס, 2019; מוזס, 2019). כך גם השתקף בממצאים כאשר המורים ביטאו השקפה של סגירות וסברו שהפיקוח יעיל ונצרך. כבני דור ה-X שימוש בסמכות ובפיקוח נתפס בעיני המורים כחיובי וכראוי בחינוך (עלי-דור, 2013). כך גם טענה זיון (2019) בנוגע למגזר הדתי-לאומי-תורני, כי הוא מאמץ את החשיבה המודרנית המשמרת את המבנה ההיררכי והסמכותי של החברה. התלמידים שללו את השימוש בסמכות ובפיקוח, וטענו כי גם כך קיימת חשיפה ונגישות לעולם הדיגיטלי. בדומה לזה ציינה עלי-דור (2013) כי התלמידים אינם מקבלים את סמכות המורים אלא לאחר שיקול דעת. הממצאים לימדו כי עולמם המוגן של התלמידים מתפוגג למרות המאמצים לשומרו ויוצר מציאות חדשה, מציאות של פתיחות לשלל תוכני העולם הדיגיטלי. בתפקיד זה בולטת הימנעותם של המורים מ"פדגוגיה של שונות" (Alexander, 2001, 2005, 2007, 2010).
 במצב הרצוי התייחסו התלמידים לשני תפקידים חדשים של המורה הדתי-לאומי-תורני:

ב.1. **אמון ואפשרו** – בתפקיד זה ציפו התלמידים מן המורים לאמון ולאוטונומיה בהתנהלותם הכללית וחופש בחירה בבירור זהותם הדתית, הנתפס בעיניהם כתהליך חיובי ואותנטי. הפער בין המורים לתלמידים הוא בעצם קיומו של תפקיד "מאפשר" הסומך על שיקול דעתם של התלמידים בחשיפתם לשלל תכנים. המורים לא תפסו את מתן האמון והאוטונומיה כתפקיד חינוכי ראוי וחששו מחשיפה למגוון דעות והשקפות, ועל כן לא ביצעו תפקיד זה. בני הנוער בעולם כולו מביעים רצון ללמוד את המרחב הדיגיטלי באמצעות ניסוי וטעייה, כמעט ללא התערבות מערכות הלימוד הפורמליות (הכט, 2012). כך ציין גם פישרמן (Fisherman, 2002, 2011) כי בני הנוער הדתיים מבקשים לגבש זהות אמונית עצמאית מתוך תחושה שהשפעת ההורים והמורים על זהות זו קטנה ככל האפשר. עוד טען פישרמן (2013) כי המתבגר חושב חשיבה מחודשת על אמיתות שהיו מנת חלקו בגיל הילדות, ואף הטלת ספקות באמונה הם חלק חיובי וחשוב בגיבוש הזהות הדתית. ציפייה זו של התלמידים לאוטונומיה מלאה משאירה למעשה את המורה בתפקיד פסיבי יחסית בתהליך הלמידה של הצעיר ומעבירה את האחריות לתלמיד. תפקיד זה משנה את המיקוד בתהליך החינוכי: הקונפליקט אינו מצוי עוד בקו המעשי-החינוכי של אכיפת הגבולות בידי ההורים והמורים אלא עובר למגרש הפנימי של הצעיר, עם הסיכויים והסיכונים הנלווים אליו. החשש של המורים מפתיחות זו לעולם הדיגיטלי דומה לגישה המופיעה בדברי החוקרים (Alexander, 1993; Thiessen, 1984; McLaughlin, 2005) שהדגישו כי תהליך של פתיחות צריך להיות מותאם לגילו ולרמת בשלותו של התלמיד, וכי כיום גיל ההתבגרות מתמשך

מעבר לשנות התיכון (Archer, 1982; Arnett, 2010). הממצאים בשלושה תפקידים אלו עולים בקנה אחד עם המתואר בספרות המחקרית.

2.2. תיווך בין עולמות (מורה דרך) – בתפקיד זה ציפו התלמידים מהמורה שיהיה מורה דרך דתי המכיר את העולם הדיגיטלי ומתמודד עימו בגישה ישירה ואותנטית; מורה המסוגל לסייע כאשר הם נופלים, נכשלים ועוברים על ההלכה. כל זאת מתוך השקפה דתית ושאיפה להמשכיות המסורת. בעיני בני הנוער זהו תפקידו המרכזי של מורה רלוונטי בעידן הדיגיטלי. כך טען הרב רב (2014) כי הנכונות של מורים לדבר בכנות ולשתף את התלמידים בהתלבטויות הדתיות שלהם ולהימנע מתשובות פשטניות חיונית לחינוך דתי בחברה מודרנית ופתוחה. בנוסף, הרב רב ציין את החשיבות הרבה של המפגש של תלמידים עם מורים שמחויבותם הדתית מלווה בהתמודדות מתמדת עם האתגרים העולים מחיים דתיים בעולם מורכב. בתפקיד זה, הפער בין המורים לתלמידים קשור בגבולות הגזרה של התפקיד ובמידת החשיפה הנדרשת לעולם הדיגיטלי. המורים סיפרו כי הם נתונים בקונפליקט עמוק בין הערך המקצועי של רלוונטיות בחינוך והיכרות משמעותית יותר עם העולם הדיגיטלי לבין נאמנות לזהותם הדתית השמרנית. בהכרעה בקונפליקט זה המורים ויתרו על תפקיד המורה הרלוונטי, הפתוח לעולם התלמידים, ודבקו בתפקידיהם ובהתנהלותם בדרך המסורתית. סוגיה זו אינה מורחבת בספרות המחקרית.

התבוננות מחודשת על תפקיד המורה הדתי-לאומי-תורני בעידן הדיגיטלי

ממצאי המחקר לימדו על פערים גדולים בין תפיסות תפקיד המורה בעיני המורים לבין תפיסות תפקידו בעיני התלמידים. פערים אלו קשורים בפער אוניברסלי בין דור ה-X לדור ה-Z ביחס לטכנולוגיה, שמרנות וסמכות (עלי-דור, 2013; Carter, 2018), אולם נראה כי הם משקפים פער רחב יותר, ייחודי למגזר, הקשור לדפוס ההתבדלות של הציבור הדתי-לאומי-תורני. בציבור זה ישנו פער עמוק במיוחד בין דור המורים, הנוטה ברובו באופן מובהק לגישה של סגירות – התרחקות מן המודרנה והעולם הדיגיטלי – לבין דור התלמידים, אשר נוטה ברובו באופן מובהק לגישה של פתיחות. פערים בין-דוריים אלו בדפוס ההיבדלות בהווה משפיעים ומשליכים על פערים נוספים ביחס לתפקיד המורה במצב הרצוי-העתידי. להלן אדון בפערים אלו במצב המצוי ובמצב הרצוי, בהקשר הייחודי של המגזר הדתי-לאומי-תורני, אצביע על הערך המוסף להמשגה התאורטית ואציע ייצוג סכמתי חדש להמשגות אלו. בהשראת ממצאים אלו בחקר המקרה של החברה הדתית-

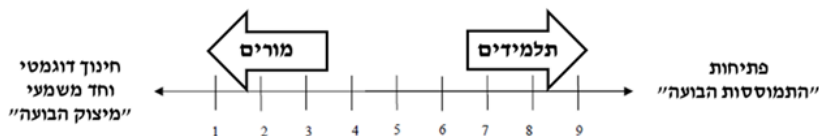
לאומית-תורנית אנסה להציע פדגוגיה חדשה שתסייע למורה הדתי בכל המגזרים בתפקידו מול אתגרי האינטרנט.

המצב המצוי: שינויים בין-דוריים ברפוס ההתבדלות בציבור הדתי-לאומי-תורני

ממצאי המחקר לימדו כי דור המורים דגל בתפיסת היבדלות וסגירות יחסית מן העולם הדיגיטלי. לתפיסתם ההיבדלות וההפרדה בין העולם הדתי לעולם הדיגיטלי מצמצמת את הקונפליקט בין העולמות, וכך מונעת סיכון בערעור זהותם הדתית של התלמידים. לעומת זאת, דור התלמידים שגדל על ערכי העולם הדיגיטלי: פתיחות, חופש, בחירה ושוויון, ביקש לשלב ערכים אלו במציאות החיים ולחבר בין העולמות. כך ביקשו התלמידים לפרוץ את גבולות העולם הדתי שעליו גדלו וללמוד להתמודד עם השקפות שונות ומגוונות. זוהי הפתיחות שאליה התייחס הרב רב (2014) במחקרו: "החשיפה והנכונות ללמוד ולהתמודד עם דעות, ערכים או אורחות חיים השונים מאלה של המסורת או התרבות הספציפית שאיתם ובהם אדם גדל" (שם, עמ' 54). על בסיס הגדרתו זו הציע הרב רב ציר וריטואלי לזיהוי מידת הפתיחות של בתי הספר הדתיים (ראה לעיל איור 1).

מוזס (2019) התייחס לפערים ביחס לרפוס ההיבדלות בציבור הדתי באמצעות ה"בועה" המטפורית. לדבריו, רפוס "הבועה" מצוי כיום בתהליכי שינוי שבין התקשחות ומיצוק מצד אחד לבין התמוססות מצד שני. בהשראת דימוי ה"בועה" של מוזס והציר הוירטואלי של הרב רב ברצוני להציע תיאור סכמטי (ראה איור 5) המייצג את הפער בין המורים לתלמידים בציבור הדתי-לאומי-תורני. ניתן למקם פער זה על הציר הבא: המורים נוטים לגישה של סגירות המלווה בחינוך דוגמטי וחד-משמעי וכך מבקשים לשמר ולמצק את הבועה, ואילו הצעירים, הנוטים לגישה של פתיחות לעולם הדיגיטלי והתמודדות עם תכניו השונים, מבקשים להפוך את הבועה לשקופה ואוורירית יותר.

איור 5: תיאור הפער בין המורים לתלמידים בגישת הפתיחות לעולם הדיגיטלי במגזר הדתי-לאומי-תורני



מוזס (2019) טען כי רוב הציבור הדתי תומך בהתבדלות סלקטיבית, הנתפסת כאסטרטגיה זמנית לצרכים חינוכיים של עיצוב הזהות בשלבי החברות המוקדמים. נראה שהפער בין המורים לתלמידים קשור אף בשאלת העיתוי שבו ניתן למוסס את דפוס הסגירות. בעיני התלמידים ניתן לשנות כבר בגילאי התיכון את "האסטרטגיה הזמנית" לאסטרטגיה ארוכת טווח, שתלווה אותם גם לאחר שסיימו את בית הספר וישתלבו בחברה הכללית. המורים סוברים שהעיתוי בגיל התיכון מוקדם מדי, ואף מעדיפים מלכתחילה לשמר את "הבועה" כדפוס קבוע ומתאים לאישיות הדתית-תורנית לאורך החיים.

המצב הרצוי: הקשר בין פתיחות, פדגוגיה ורלוונטיות המורה הדתי בעידן הדיגיטלי

ממצאי המחקר לימדו על פערים ניכרים בין המורים לתלמידים ביחס לגישת הפתיחות, פערים אשר מובילים לכך שהמורה אינו רלוונטי דיו לתלמידים, וממילא אינו משפיע על דרכם הדתית. בהקשר זה לממצאי המחקר ערך מוסף בהמשגה התאורטית, שכן הם מצביעים על כך שהמושג "פתיחות" קשור בקשר הדוק בפדגוגיה דיגיטלית ובפדגוגיה של שונות, כאשר אלה קשורים יחדיו במושג "רלוונטיות". במצב הרצוי בעיני התלמידים, מורה רלוונטי הוא המורה הנוטה לגישה של פתיחות כלפי העולם הדיגיטלי, מכיר את תכניו השונים ומתמודד עם המורכבות והקונפליקטים שבין העולמות. המחקר הצביע על שתי פדגוגיות שהמורה הרלוונטי משתמש בהן בתפקידו כמתווך בין עולמות: פדגוגיה דיגיטלית ופדגוגיה של שונות. קשר זה מופיע גם אצל אלכסנדר (Alexander, 2001, 2005, 2007, 2010); הוא מכנה את הפתיחות בחינוך "פדגוגיות של שונות" (pedagogies of difference). סגנון הוראתו של המורה הרלוונטי קשור בשילוב תכנים דתיים מן האינטרנט ויישומים דיגיטליים נוספים המסייעים לחיזוק זהותם הדתית של התלמידים בערוצים מגוונים. כמו כן, המורה הרלוונטי מקבל בברכה בירור דתי הבא בעקבות הפתיחות לדעות והשקפות ומשתמש בפדגוגיה של שונות בהתמודדות עם השקפות אלו. קשר זה שביין פתיחות, פדגוגיה דיגיטלית ופדגוגיה של שונות היא גישה חינוכית שאציע לכנות בשם "פדגוגיה מתווכת". זוהי הפדגוגיה שהמורה הרלוונטי משתמש בה בתפקידו כמתווך בין העולם הדתי לעולם הדיגיטלי (ראה איור 6). המושג "פדגוגיה מתווכת" מוצע בזאת בהשראת התאוריה של פורשטיין (1998) "התנסות בלמידה מתווכת". תאוריה זו מתארת את תהליך ההתפתחות של הלומד מרמה עצמאית, שאליה הוא מגיע בכוחות עצמו בעת התנסות בחשיפה ישירה עם גירויים, ועד לרמה פוטנציאלית המושגת באמצעות תיווך של מבוגר. תיווך זה הוא תהליך הדדי ששותפים בו המתווך והלומד, תוך בניית אינטראקציה משמעותית אשר מעצימה את חוויית הלמידה ומקדמת את הלומד

באמצעות יצירת רלוונטיות, משמעות והרחבה של הנלמד. "הפדגוגיה המתווכת" דומה ל"למידה המתווכת" של פוירשטיין בהצבת המבוגר המתווך במרכז התהליך אשר דרך אינטראקציה משמעותית מקדם את הלומד באמצעות יצירת רלוונטיות. בשונה מהתאוריה של פוירשטיין, המתמייחסת לתיווך בין הילד והעולם בעיקר בהקשר של למידה וקוגניציה, המושג "פדגוגיה מתווכת" שאני מציעה מתייחס להקשר חינוכי בתיווך בין שני עולמות שהתלמיד חי בהם. בניגוד ל"פדגוגיה המתווכת" שבסיסה הוא הפתיחות, ממצאי המחקר הצביעו על קשר בין גישה של סגירות, שימוש בפדגוגיה מסורתית ופדגוגיה דוגמטית וחד-משמעית למורה שאינו רלוונטי (ראה בצד השמאלי באיור 6). בממצאים אלו בולט הקשר שבין תפיסתו הדתית של המורה לבין סגנון ההוראה והפדגוגיה שהוא משתמש בה. ניתן למקם זאת על ציר וירטואלי שקצהו האחד מסמן את גישת הסגירות והפדגוגיות הנלוות אליה, ובקצהו השני גישת הפתיחות והפדגוגיות הנלוות אליה. על ציר זה אמקם את המורה הרלוונטי, הנוטה לגישת הפתיחות, ואת המורה שאינו רלוונטי, הנוטה לגישת הסגירות.

איור 6: הקשר בין פתיחות, פדגוגיה ורלוונטיות בתפקיד המורה הדתי בעידן הדיגיטלי



תאוריית החילון ניבאה את דעיכת הדת בחברה המודרנית עד כדי היעלמות, לנוכח ההתפתחויות הטכנולוגיות והקדמה (Berger, 1967; McClure, 2018; Pickering, 1984). אולם החוקרים ציינו (Hjarvard, 2016; McClure, 2018; Parker, 2019) שעל אף המחקרים המצביעים על ירידה בדתיות, הדת והרוחניות ממשיכות להיות חלק מעולמם של אנשים רבים, וכי יש לבחון תאוריות חדשות שתסברנה את מערכת היחסים בין דת וטכנולוגיה. במחקר זה נעשה ניסיון להציע נקודת מבט על צומת זו בשדה החינוך ביחס לתפיסת תפקיד המורה הדתי-לאומי-תורני בעידן הדיגיטלי. ממצאי המחקר לימדו כי למרות התופעה של השטחת ההיררכיה, המאפיינת את העולם הדיגיטלי (Campbell, 2017; McClure, 2018; Parker, 2019), התלמידים הדתיים-לאומיים-תורניים ביקשו לראות במורה דמות משפיעה, משמעותית ורלוונטית בחינוכם הדתי בתפקידו כמתווך בין עולמות. ממצאי המחקר בחקר המקרה של החברה הדתית-

לאומית-תורנית, המלמדים על הקשר בין פתיחות, פדגוגיה ורלוונטיות המורה, יכולים להוות מקור השראה ולמידה לדרך התמודדות של המורה מול אתגרי האינטרנט בשאר המגזרים הדתיים.

מסקנות והצעות ליישום – חיזוק מעמדו וכוח השפעתו של המורה הדתי
ממצאי המחקר מעלים כיווני חשיבה בנוגע להשבת מעמדו וכוח השפעתו של המורים כמורי דרך לצעירים. ללא שינוי במערכת נראה כי הפערים בין המורים לתלמידים ילכו ויתרחבו, ועימם הנשירה וההתרופפות הדתית. כדי לגשר על פערים אלו נדרשת חשיבה מערכתית של ראשי החמ"ד על סוגיה זו. בראש ובראשונה חשוב להכיר את תפיסות התלמידים והמורים באשר לתפקידי המורה וסגנון הוראתו, ומתוך מודעות לפער בין נקודות המבט לדרוש מחדש בתפקידו של המורה. בדיון זה חשוב להתמקד בחשיבה על תפקיד המורה הנוטה לגישת הפתיחות כ"מתווך בין עולמות". בתפקיד זה התלמידים מבקשים את הנחיית המורים כיצד לחיות בשני העולמות, וכיצד לשמור על זהותם הדתית בעולם הדיגיטלי. כפי שציין הרבנתר (2014), בתפקיד זה יש חשיבות לעצם המפגש של תלמידים עם מורים שמחויבותם הדתית מלווה בהתמודדות מתמדת עם האתגרים העולים מחיים דתיים בעולם מורכב.

מנקודת מבט המורים – על המורה להכיר את תפיסות התלמידים וציפיותיהם, ועל בסיס הבנה זו לרכוש כלים להובלת שיח אותנטי וישיר עם התלמידים, שיח שיתמוך בנוער במציאות המורכבת ורוויות הקונפליקטים שהם חווים. בתהליך כזה טמון הפוטנציאל לסייע למורה לשוב ולהיות דמות משפיעה ורלוונטית עבור הנוער. כמו כן יש לבחון מחדש את תפקיד המורה על הרצף שבין הפעלת סמכות ומתן אוטונומיה, מתוך שאיפה לקשר חיובי עם התלמידים ומתן תמיכה למבקשים לעצב את זהותם הדתית מתוך בחירה והכרה פנימית.

מנקודת מבט התלמידים – יש לבחון עד כמה ציפיות התלמידים בנוגע לתפקיד המורה ריאליות וניתנות למימוש. חשוב שגם התלמידים יבינו את נקודת מבטם של המורים ואת הקונפליקטים המלווים אותם. הבנה זו תשמש בסיס לשיח עם התלמידים לגבי האופן שבו ניתן לתת מענה לקשייהם ולציפיותיהם.

מעבר לדיון בתפקיד המורה בישיבות ובאולפנות, לממצאים אלו יכולות להיות גם השלכות על אופן הכשרת מורים במכללות בהכנת אתגרי הקדמה וחינוך הנוער.

מגבלות המחקר ומחקרי המשך

דיון זה נשאר בגדר "צריך עיון". כדי להרחיב את היריעה ניתן יהיה לבחון במחקרי המשך נקודות מבט נוספות של הורים, תלמידים צעירים ובעלי תפקיד כגון יועצים, רבנים ומנהלים. חשוב יהיה לבחון זאת גם מנקודת מבטם של המורים הצעירים

במערכת החינוך השייכים לדור ה-Y. בנוסף ניתן לבחון סוגיות אלו במגזרים נוספים בחברה הדתית. בהקשר זה ניתן לומר כי מגבלת המחקר זה היא גם ייחודיותו. אומנם הוא עוסק אך במגזר אחד בחברה הדתית, קטן יחסית, אולם מגזר זה לא נחקר אלא באופן מועט והוא מהווה חקר מקרה ייחודי במיקומו על הרצף הדתי שבין פתיחות לסגירות. נקודות מבט אלו יוכלו לקדם דיון זה וליצור תמונה עשירה בנוגע לשאלה הגדולה המלווה את המורים, איך מחנכים בדור המסכים? יש להניח כי תשובות נוספות לשאלה זו נוכל לקבל בעתיד כאשר תלמידים אלו יגיעו לתפקידים חינוכיים. יתרונם על פני המורים בהווה יהיה בהיכרותם הישירה של שתי התפיסות משני עברי המתנס.

מקורות

- אחיטוב, י' (1999). בין צניעות חרדית לחרד"לית. דעות, 4, 13-16.
- אילן, ט' (1989). הקצנה דתית – נטישת עמדות עקרוניות בציונות הדתית. בתוך הציונות הדתית בתמורות הזמן (ללא שם עורך), עמ' 189-192. הקיבוץ הדתי – נאמני תורה ועבודה.
- ארד, ע' (2018). החינוך הממלכתי-דתי תמונת מצב, מגמות והישגים, חלק ד. הוצאת תנועת נאמני תורה ועבודה.
- בראון, ב' (תשס"ד). פולמוס "דעת תורה" בציונות הדתית בישראל: הרקע, העמדות והמשמעויות. בתוך א' כהן וי' הראל (עורכים), הציונות הדתית – עידן התמורות: אסופת מחקרים לזכר זבולון המר, עמ' 422-474. מוסד ביאליק.
- ברזיליינהון, ק' וברזילי, ג' (2005, 6 ינואר). טכנולוגיה מתורבתת: אינטרנט ופונדמנטליזם דתי. אתר האינטרנט הישראלי. http://www.isoc.org.il/magazine/magazine5_1.html.
- ברנדס, י' (2021). המקף והאליפסה, הערכים והאיזונים של הציונות הדתית. ידיעות אחרונות – ספרי חמ"ד ומכללת הרצוג.
- גודמן, י' (2008). הנוער הציוני דתי באינטרנט, צילום מצב והתמודדות חינוכית. צהר, לג, 85-94.
- גודמן, י' (2015). "הילכו שניים יחדיו"? התמודדות עם דילמות חיים אידיאולוגיות: מקרה הזהות הממלכתית-דתית. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", האוניברסיטה העברית בירושלים.
- גודמן, מ' (2021). מהפכת הקשב: העידן הדיגיטלי – השבר והתיקון. כנרת-זמורה-דביר.
- גייגר, י' (תשע"ג). האליטה הרבנית של הציונות הדתית לאחר ביצוע תכנית "ההתנתקות": קווים לצמיחתה ולמאפייניה. בתוך מ' רחימי (עורך), מנהיגות והנהגה, עמ' 42-79. מכללת אורות ישראל.

- גפן, א' (2017). הישיבות העל־תיכוניות כציבור הדתי לאומי (הישיבות הגבוהות וישיבות ההסדר): מאפייניהן והשפעתן החינוכית. עבודה שוות ערך לתזה, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- גרוס, ז' (2003). תפקידיו החברתיים של החינוך הממלכתי דתי. בתוך א' שגיא וד' שוורץ (עורכים), *מאה שנות ציונות דתית*, עמ' 129–185. המכון לחקר הציונות הדתית, אוניברסיטת בר־אילן.
- גרוס, ז' (2019). החינוך הממלכתי־דתי: מאפייניו, מטרותיו, ייחודו ותרומתו לחברה הישראלית הרחבה. בתוך י' שלג (עורך), *ממשגיח הכשרות לנהג הקטר? הציונות הדתית והחברה הישראלית*, עמ' 191–330. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- דגן, מ' (2006). החינוך הציוני הדתי כמבחן הזמן והתקופה. משרד הביטחון ומכללת ליפשיץ. דומברובסקי, מ' (תשע"ב). תלמודי התורה הציוניים: ביטוי החינוכי של מגמות ההתבדלות וההסתגרות בציונות הדתית. בתוך י' ארנון, י' פרידלנדר וד' שוורץ (עורכים), *סוגיות בחקר הציונות הדתית: התפתחויות ותמורות לדורותיהן*, עמ' 239–271. אוניברסיטת בר־אילן.
- הכט, י' (2019). הדתה של האמונות החילוניות ברשת. משולחנו של ד"ר יעקב הכט <http://jacobhecht.com/he/abstracts/2019-07.html>
- הרבתר, ד' (2014). המורכבויות של פתיחות בחינוך דתי: תובנות משני בתי ספר תיכוניים דתיים ישראליים. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטורט לפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה.
- הרמן, ת', בארי, ג', הלר, א', כהן, ח', לבל, י', מוזס, ח' ונוימן, ק' (2014). דתיים? לאומיים! המחנה הדתי־לאומי בישראל 2014. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- הרשקוביץ, י' (2019). ההגות הציונית־דתית בתכניות הלימודים של החינוך הממלכתי־דתי. בתוך י' שלג (עורך), *ממשגיח הכשרות לנהג הקטר? הציונות הדתית והחברה הישראלית*, עמ' 45–64. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- וולנסקי, ע' (2020). תלמידי האתמול תלמידי המחר: שלושה גלים של רפורמות בעולם החינוך. שוקן.
- זיוון, ג' (2019). הילכו שתיים יחדיו? על המתח בין תפיסה מודרנית לתפיסה פוסט־מודרנית בזהות הציונית־דתית. בתוך י' שלג (עורך), *ממשגיח הכשרות לנהג הקטר? הציונות הדתית והחברה הישראלית*, עמ' 79–104. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- טופלר, א' (1992). מהפך העוצמה: המאה ה־21: זעזועים ותמורות בכלכלה, בפוליטיקה ובתקשורת. מעריב.
- מוזס, ח' (2019). הבועה הציונית דתית: בין התקשחות להתמוססות. בתוך י' שלג (עורך), *ממשגיח הכשרות לנהג הקטר? הציונות הדתית והחברה הישראלית*, עמ' 65–78. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- משיח, א' (2019). תאולוגיה של השתלבות: הציונות הדתית בחברה הכללית. בתוך י' שלג (עורך), *ממשגיח הכשרות לנהג הקטר? הציונות הדתית והחברה הישראלית*, עמ' 23–44. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

על-דור, נ' (2013). מנהיגות חינוכית המעצבת תרבות ארגונית רב דורית. אנליזה ארגונית, 19, 81-65.

פירשטיין, ר' (1998). האדם כישות משתנה. על תורת הלמידה המתווכת. משרד הביטחון. פינקלשטיין, א' (2020). כולם נשא הרוח? מיפוי כמותי של תופעת החילון ועזיבת הדת בחברה הדתית-לאומית. נאמני תורה ועבודה.

פירון, ש' (2019). קווים לדמותה של מערכת החינוך הממלכתית-דתית: בין השתלטות, התנתקות והשתלבות. בתוך י' שלג (עורך), ממשגיח הכשרות לנהג הקטר? הציונות הדתית והחברה הישראלית, עמ' 471-486. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

פישרמן, ש' (2002). גיבוש הזהות האמונית (עולם הערכים הדתי) על-ידי התלבטות, ערעור וחשיבה ביקורתית. בתוך: נ' מסלובטי וי' עירם (עורכים), חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים, עמ' 375-396. אוניברסיטת בריאלין.

פישרמן, ש' (2013). האם אנחנו רלוונטיים? עמדות, 5, 146-215. צבר בן-יהושע, נ', דושניק, ל' וביאליק, ג' (2007). מי אני שאחליט על גורלם? דילמות אתיות של מורים. מאגנס.

צוריאל, ד' (1990). זהות האני לעומת פזירות הזהות בגיל ההתבגרות: היבטים התפתחותיים והשלכות חינוכיות. מגמות, 4, 484-509.

קפלן, ק' (2017). חקר החברה היהודית הדתית בישראל: הישגים, החמצות ואתגרים. מגמות, נא(2), 207-250.

רוזנר, ש' ופוקס, ק' (2018). יהדות ישראלית: דיוקן של מהפכה תרבותית. דביר. רוניק, א' (2013). הדיאלוג בין הזרמים בעולם היהודי: בין המודרני לפוסטמודרני, זהויות, 3, 91-75.

רן, ע', אלמגור, ר' ויוספסברג-בן יהושע, ל' (2019). הלומדים החדשים: מאפייני דור ה-Z בכיתה ומעבר לכותלי בית הספר. מכון מופ"ת, מרכז המידע הבין-מכללתי.

שוורץ, ד' (2004). מראשית הצמיחה להגשמה: תולדות התנועה הציונות-דתית ורעיונותיה. בתוך א' כהן וי' הראל (עורכים), הציונות הדתית – עידן התמורות: אסופת מחקרים לזכר זבולון המר, עמ' 24-134. מוסד ביאליק.

שלג, י' (2000). הדתיים החדשים: מבט עכשווי על החברה בישראל. כתר. שמעוני, ש' (2016). תיאוריה מעוגנת בשדה. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים, עמ' 141-178. מכון מופ"ת. שקדי, א' (2004). מילים המנסות לגעת – מחקר איכותני, תיאוריה ויישום. רמות.

Alexander, H. A. (2001). *Reclaiming Goodness*. University of Notre Dame Press.

Alexander, H. A. (2005). Education in Ideology. *Journal of Moral Education*, 34(1), 1-18.

Alexander, H. A. (2007). What is Common about Common Schooling? Rational Autonomy and Moral Agency in Liberal Democratic Education. *Journal of*

- Philosophy of Education*, 41(4), 609–624.
- Alexander, H. A. (2010). Educating Identity: Toward a Pedagogy of Difference. in S. Miedema (ed.), *Religious Education as Encounter; A Tribute to John Hull*, pp. 35–45, Waxman.
- Archer, S. L. (1982). The Lower Age Boundaries of Identity Development. *Child Development*, 53(6), 1551–1556.
- Arnett, J. J. (2010). *Adolescence and Emerging Adulthood*. Prentice Hall.
- Berger, P. (1967). *The Sacred Canopy: Elements of a Sociological Theory of Religion*. Doubleday Anchor Books.
- Berger, P. L. (2014). *The Many Altars of Modernity: Toward a Paradigm for Religion in a Pluralist Age*. De Gruyter Mouton.
- Bondarenko, D. M., & Baskin, K. (2015). Big History, Complexity Theory, and the Life in a Non-Linear World. in B. Rodrigue, L. grinin, & A. Korotaev (eds.), *From Big Band to Galactic Civilizations: A Big History Anthology*. Vol. III, pp. 190–203. Primus Books.
- Cairney, P., & Geyer, R. (2017). A Critical Discussion of Complexity Theory: How Does “Complexity Thinking” Improve Our Understanding of Politics and Policymaking? *Complexity, Governance and Networks*, 3(2), 1–11.
- Campbell, H. (2004). Challenges Created by Online Religious Networks. *Journal of Media and Religion*, 3(2), 81–99.
- Campbell, H. (2007). Who’s Got the Power? Religious Authority and the Internet. *Journal of computer-mediated communication*, 12(3), 1043–1062.
- Campbell, H. (2010). *When Religion Meets New Media*. Routledge.
- Campbell, H. A. (2013). Religion and the Internet: A Microcosm for Studying Internet Trends and Implications. *New Media & Society*, 15(5), 680–694.
- Campbell, H. A. (2017). Surveying Theoretical Approaches within Digital Religion Studies. *New Media & Society*, 19(1), 15–24.
- Carter, T. (2018). Preparing Generation Z for the Teaching Profession. *Srate Journal*, 27(1), 1–8.
- Creeber, G., & Martin, R. (eds.) (2009). *Digital Cultures: Understanding New Media*. Open University Press.
- Elkind, D. (1964). Piaget’s Semi-Clinical Interview and the Study of Spontaneous Religion. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 4(1), 40–47.
- Erikson, E. H. (1975). *Life History and the Historical Moment*. Norton.
- Evans, J. H. (2011). Epistemological and Moral Conflict Between Religion and Science. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 50(4), 707–727.

- Feenberg, A. (2010). *Between Reason and Experience: Essays in Technology and Modernity*. MIT Press.
- Fisherman, S. (2002). Spiritual Identity in Israeli Religious Male Adolescents: Observations and Educational Implications. *Religious Education*, 97(1), 61–79.
- Fisherman, S. (2011). Socialization Agents Influencing the Religious Identity of Religious Israeli Adolescents. *Religious Education*, 106(3), 272–298.
- Flew, A. (1972). Indoctrination and Doctrines. in I. A. Snook (ed.), *Concepts of Indoctrination*, pp. 67–92. Routledge and Kegan Paul.
- Floridi, L. (2014). *The Fourth Revolution: How the Infosphere is Reshaping Human Reality*. Oxford University Press.
- Garner, S. (2013). Theology and the New Media. in H. A. Campbell (ed.), *Digital Religion: Understanding Religious Practice in New Media Worlds*, pp. 253–256. Routledge.
- Good, M., & Willoughby, T. (2008). Adolescence as a Sensitive Period for Spiritual Development. *Child Development Perspectives*, 2, 32–37.
- Han, S. (2015). Disenchantment Revisited: Formations of the “Secular” and “Religious” in the Technological Discourse of Modernity. *Social Compass*, 62(1), 76–88.
- Hjarvard, S. (2016). Mediatization and the Changing Authority of Religion. *Media, Culture & Society*, 38(1), 8–17.
- Kluver, R., & Cheong, P. H. (2007). Technological Modernization, the Internet, and Religion in Singapore. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(3), 1122–1142.
- Kouritzin, S. G., Piquemal, N. A. C., & Norman, R. (2009). *Qualitative Research: Challenging the Orthodoxies in Standard Academic Discourse(s)*. Routledge.
- LaFromboise, T. D., & Low, K. G. (1989). American Indian Children and Adolescents. in J. T. Gibbs, & L. N. Haung (eds.), *Children of Color*, pp. 114–147. Jossey-Bass.
- Lövheim, M., & Hjarvard, S. (2019). Mediated Conditions of Contemporary Religion: Critical Status and Future Directions. *Journal of Religion, Media and Digital Culture*, 8(2), 206–225.
- Lövheim, M., & Lied, L. I. (2018). Approaching Contested Religion. in K. Lundby (ed.), *Contesting Religion: The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia*, pp. 65–80. De Gruyter.
- Lundby, K. (2017). Public Religion in Mediatized Transformations. in F. Engelstad,

- H. Larsen, J. Rogstad, & K. Steen-Johnsen (eds.), *Institutional Change in the Public Sphere: Views on the Nordic Model*, pp. 241–263. De Gruyter.
- Lundby, K. (2018). Interaction Dynamics in the Mediatization of Religion Thesis. in K. Lundby (ed.), *Contesting Religion: The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia*, pp. 299–314. De Gruyter.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: A Philosophic and Practical Guide*. Falmer press.
- McClure, P. K. (2018). *Modding My Religion: Exploring the Effects of Digital Technology on Religion and Spirituality* [Unpublished doctoral dissertation]. Baylor University.
- McLaughlin, T.H. (1984). Parental Rights and the Religious Upbringing of Children. *Journal of Philosophy of Education*, 18(1), 119–127.
- Miller, V. (2011). *Understanding digital culture*. Sage.
- Parker, C. (2019). Popular Religions and Multiple Modernities: A Framework for Understanding Current Religious Transformations. *Religions*, 10(10), 565–580.
- Pickering, W. (1984). *Durkheim's Sociology of Religion*. Routledge.
- Rosenak, M. (1983). Jewish Religious Education and Indoctrination. *Studies in Jewish Education*, 1, 117–138.
- Santaktekin, O. H., Aslanbay, Y., & Gorgulu, V. (2013). The Effects of Religiosity on Internet Consumption. *Information, Communication & Society*, 16(10), 1553–1573.
- Snook, I. A. (1972). *Indoctrination and Education*. Routledge & Kegan Paul.
- Stephen, A. T. (2016). The Role of Digital and Social Media Marketing in Consumer Behavior. *Current Opinion in Psychology*, 10, 17–21.
- Stolow, J. (2013). *Deus in Machina: Religion, Technology, and the Things in Between*. Fordham University Press.
- Thiessen, E. J. (1993). *Teaching for Commitment*. McGill-Queen's University Press.
- Twenge, J. M. (2006). *Generation Me: Why Today's Young Americans are More Confident, Assertive, Entitled – and More Miserable than ever Before*. Free Press.
- Uzelac, A. (2008). How to Understand Digital Culture: Digital Culture – a Resource for a knowledge society? in A. Uzelac, & B. Cvjetičanin (eds.), *Digital Culture: The Changing Dynamics*, pp. 7–21. Institute for International Relations.
- Walotek-Ściańska, K., Szyszka, M., Wąsiński, A., & Smołucha, D. (2014). *New Media in the Social Spaces: Strategies of Influence*. Verbum.

Weil, S. (2005, September). Qualitative Methods in Israel. *Forum Qualitative Sozialforschung – Social Research*, 6(3),
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503462>

למידה מרחוק במוסדות החרדיים להכשרת מורים במשבר הקורונה

ענת בארט

תקציר

מגפת הקורונה חייבה מורים לשימוש בלמידה מרחוק ופיתוח לומד-עצמאי; תהליך שקרה גם בחברה החרדית בתנאים טכנולוגיים, בריאותיים ואידאולוגיים מאתגרים. המחקר מתאר תהליך זה במוסדות להכשרת מורים חרדים, מפרספקטיבת הנהלות המוסדות. 36 מנהלי מוסדות ענו על שאלון פתוח מקוון. הממצאים העלו ארבע תמות, והן: אפיוני הלמידה שכללו למידה מחומרים כתובים, למידה טלפונית מרחוק ולמידה אינטרנטית מצומצמת; תפקוד, לוגיסטי – מאתגר ולא ערוך; פדגוגי – יעיל ומשנה תפיסות הוראה; חברתי – שהתקשה לתפקד; צוותי – מסור, שדרש הכשרה והתמודד עם קשיי-תקשורת וקונפליקט בית-עבודה; והערכתי – שכלל שינוי דרכי מישוב; התנסות מעשית, שהמשיכה להתקיים בבתי הספר, במוסדות הכשרת המורים ובבית, בניהול המדריכות הפדגוגיות; תפקוד הפיקוח, אשר יצר מחוון להערכת ההוראה והלמידה וחומרי לימוד, ונדרש להמשך תמיכה פדגוגית ורגשית והקצאת משאבים. ממצאי המחקר מראים כי ההתנגדות לשימוש בטכנולוגיה הביא להתמודדות תרבותית ייחודית והוראה חדשנית המותאמת להשקפה החרדית, ודורשת משאבים אנושיים וכלכליים. חלון הזדמנויות זה עשוי להוות קרש קפיצה לפיתוח ושילוב טכנולוגיה ופדגוגיה עכשווית במוסדות חינוך חרדיים.

מבוא

עולם החינוך מתמקד בעשורים האחרונים בפיתוח מיומנויות לומד מותאמות למאה ה-21. שינוי זה נובע מההבנה כי העולם התעסוקתי והחברתי השתנה ודורש מיומנויות אישיות, לימודיות, חברתיות וטכנולוגיות חדשות (ברנדס ושטראוס, 2013; מלמד, 2017). פיתוח לומד עצמאי ושימוש נכון בטכנולוגיה הן שתי מיומנויות המאה ה-21 המרכזיות, והן באות לידי ביטוי בלמידה מרחוק. מוסדות להשכלה גבוהה בעולם אימצו מודל זה ומפעילים קורסים מקוונים הכוללים למידה מרחוק ופיתוח לומד עצמאי באמצעות רשתות תקשורת כדוגמת מערכת המודל (קריץ ואחרים, 2018). עדיין, יישום מודל זה הוא מועט ומוגבל (Bandara and Wijekularathna, 2017; Chow and Croxton, 2017).

משבר הקורונה יצר מציאות שחייבה את מערכת ההשכלה הגבוהה לעבור לשימוש בלמידה מרחוק כשיטת הוראה גורפת (Russell, 2020). המחקר מתמקד בתהליך שהתרחש במוסדות החרדיים להכשרת מורים, המקבילים למכללות להוראה, שגם בהם התרחש התהליך. המעבר ללמידה מרחוק במוסדות אלו מהווה אתגר כפול בשל שיטת ההוראה המסורתית הנהוגה בהם והשימוש המוגבל בטכנולוגיה (בארט ואיזק, 2020; וייסבלאי, 2020). המחקר בא לפרוס תמונה עדכנית של שיטות הלמידה מרחוק ופיתוח לומד עצמאי שהתרחשו בחודשים מרץ עד יוני 2020 במוסדות אלו. המחקר עשוי לסייע ביצירת שינויים והתאמות הנחוצים לקידום טכנולוגי ופדגוגי במוסדות אלו.

סקירת ספרות

מיומנויות המאה ה-21

מערכות חינוך מכוונות להכנת תלמידיהם להשתלבות חברתית ותעסוקתית עתידית. השינויים הטכנולוגיים שיצרה המהפכה המידעית והתקשורתית משנים את החברה ואת הכנת הצעירים לעתיד. הדור הצעיר מאופיין בשאיפה לחופש בחירה וביטוי, התאמת הסביבה לטעם אישי, יכולות חקר והשוואה מפותחות, ערכים אתיים מפותחים, הבנת מורכבות המציאות, שיתופיות ושקיפות, צורך בסיפוקים מהירים ומיידיים ורדיפה אחרי חדשנות. אפיוני התלמידים והסביבה מחייבים שינויים מתאימים במיומנויות הלומד של המאה ה-21 (מלמד, 2017).

למיומנויות המאה ה-21 בחינוך יש הגדרות רבות הנעות בין מספר מרכיבים קטן לעשרות מיומנויות שונות. נראה כי המכנה המשותף של מרבית ההגדרות כולל: אוריינות טכנולוגית (שימוש יעיל בטכנולוגיה), אוריינות מידע (יכולת למציאת מידע וסיווגו), כישורי חשיבה מסדר גבוה (יכולת ארגון וניתוח מידע והסקת מסקנות), כישורי שיתוף (היכולת להיות חברים בקהילות מגוונות בו בזמן), כישורי תקשורת ושפה (תקשורת בהירה בכתב ובעל פה מתוך הבנה תרבותית), התנהלות אוטונומית (הכוונה ולמידה עצמאית), התפתחות אישית (למידה לאורך החיים בסביבה משתנה) ומיומנויות אתיות ליצירת מוגנות (ברנדס ושטראוס, 2013; זילבר-וורוד ואחרים, 2019; מלמד, 2017). משרד החינוך הישראלי מגדיר מיומנויות אלו כשימוש בכלי תקשוב, אוריינות מידע, חשיבה ביקורתית ויכולת לפתור בעיות, תקשורת שיתופית ועבודת צוות, מיומנויות לומד עצמאי ואתיקה למוגנות ברשת (משרד החינוך, 2012).

במסגרת זו המעבר ללמידה מרחוק, כביטוי לשימוש בכלים טכנולוגיים מתקדמים ופיתוח לומד עצמאי, תופס מקום חשוב במערכת החינוך בכלל, ובהשכלה הגבוהה בפרט. הלמידה מרחוק דורשת מהמורה שינוי מהותי בדרכי ההוראה בחמש מיומנויות עיקריות: קיום דיאלוג המחייב אינטראקציה בין-אישית בינו ובין התלמידים, הבניה פעילה של הידע שמשמעה שינוי תפקיד המורה ממעביר ידע למנחה ויועץ, מודעות לצרכים השונים של הלומדים, יצירת למידה חברתית ומתן משוב ענייני וספציפי לסטודנטים (ניר-גל ואחרים, 2006).

בעבר היה ניסיון לעבור ללמידה מקוונת אבסולוטית במסגרות למידת מבוגרים, ניסיון שנכשל כאשר אחוזי הנשירה היו גבוהים. קשיי התמודדות אלו נוצרים בשל קושי בלמידה עצמאית (מוטיבציונית ולימודית) וחוסר האינטראקציה האישית עם המורה. מגמות אלו הביאו ליצירת למידה משולבת, המחברת בין מפגשים פרונטליים ולמידה מרחוק. הסטודנטים נדרשים ללמידה עצמאית והמרצים אינם נדרשים להעביר ידע, אלא לעזור בהבנת הידע ולתמוך ביישומו (חטיבה, 2017).

הרצון למעבר ללמידה מקוונת אינו מלווה במוכנות המוסדות האקדמיים (Chow and Croxton, 2017). מניתוח 100 קורסים מקוונים בישראל ובארה"ב נראה כי רוב המורים משתמשים בהוראה מסורתית גם בכיתה המקוונת. מיקוד השליטה נשאר אצל המורה ואינו מועבר ללמידת עמיתים, וקיימת הנחיה מינימלית לשיתוף פעולה בין הלומדים. מבנה הלמידה ליניארי ולא גמיש, כפי שמאפשרת הפלטפורמה המקוונת. יש מיקוד בהעברת ידע דקלרטיבי ולא מטה-קוגניטיבי. עיקר השימוש בתקשוב הוא כאמצעי תקשורת, ואין ניסיון לשימוש בכלים טכנולוגיים מתקדמים (ניר-גל ואחרים, 2006). מחקר אמריקאי שהשווה ביצועי סטודנטים שלמדו קורס זהה מאותו מרצה באופן מקוון ופרונטלי הראה כי הלמידה הפרונטלית הייתה יעילה יותר (Bandara and

(Wijekularathna, 2017). מחקרים אלו מלמדים כי שילוב למידה מרחוק עשוי להיות אפקטיבי, אך בפועל האפקטיביות שלו מוטלת בספק.

למידה מרחוק בשעת חירום

כחלק מתוכנית התקשוב הארצית נפתחו בבתי הספר השונים אתרים בית-ספריים שבהם ניתן לקיים תקשורת עם הסכיבה, למידה מרחוק ולמידה בשעת חירום. מהמחקר נראה כי מרבית הפעולות באתרי בתי ספר ממוקדות בשיווק ויחסי ציבור. פעולת הלמידה העיקרית באתרים הייתה תרגילי למידה בחירום. נראה כי המורים והתלמידים יודעים להיכנס לאתר ולמרחבי הכיתות, חלק מהמורים יודעים להשתמש במרחב ולהעלות מטלות, והתלמידים יודעים לבצע פעולות מתוקשבות במרחב הכיתתי (אופיר וכן דוד-קוליקנט, 2019). תוכנית ספציפית ללמידה בחירום ביישובי עוטף עזה הראתה כי למידה והשתלמויות מורים בהטמעה איטית של למידה מרחוק היו מוצלחות, אך דרשו השקעה לימודית רבה וארוכת טווח (מני-איקן ואחרים, 2017). מחקר ערכני מראה כי תפיסת אנשי חינוך בדרום הארץ את מערך הלמידה לשעת חירום הייתה בעבר שלילית עד ניטרלית, התפרצות הקורונה הביאה לטיוב תפיסת המערך, אך נדרשת הדרכה עמוקה וכלים מתאימים עבור המורים (אבריאל-אבני ואחרים, 2020).

משבר הקורונה הביא את מערכת החינוך ב-186 מדינות להתמודדות עם מציאות חדשה שבה הלמידה מרחוק היא הכלי היחיד המאפשר המשך למידה. בין-לילה נאלצו המורים להתמודד עם מעבר לשימוש בלמידה מרחוק, המאפשר שמירה על רצף לימודי והפחתת הפגיעה הרגשית והלימודית בתלמידים (וייסבלאי, 2020). כלים יעילים להוראה מרחוק בשעת מגפה עשויים להיות: תקשורת שוטפת עם התלמידים והסבר על אופי הלמידה, מעבר להוראה א-סינכרונית המאפשרת גמישות בזמן ובמקום, הגברת מעורבות התלמידים בלמידה על-ידי מטלות קצרות, ניהול זמן השיעור בצורה יעילה ומדויקת והתייחסות אמפתית ואכפתית לתלמידים (Russell, 2020).

משבר הקורונה מעמיק פערים בין קבוצות בחברה, ואף שקיימים נהלים לפעולות מערכת החינוך בלמידה מרחוק בחירום, אין מענה לאוכלוסיות מוחלשות. נוהלי משרד החינוך המחייבים למידה מרחוק חלים על כל מוסדות החינוך לרבות החינוך החרדי והערבי, אך אין בהם התייחסות ייעודית למענים הנדרשים לאוכלוסיות אלה. בהקשר של החינוך החרדי מוזכרות שלוש תשתיות ללמידה מרחוק: מקוונת, מבוססת דוא"ל או טלפונית. התפוצה, אופן השימוש ויעילות התשתיות לא נמדדו ואינם מוכרים (וייסבלאי, 2020).

למידה בחירום בחברה החרדית

החברה החרדית מאופיינת כחברה נאו-מסורתית (בעלת זיקה למנהגים מזרח-אירופאים) ובעלת הקפדה דתית, מחויבות ללימוד תורה ועמדות א-ציוניות (פרידמן, 1991), מונה כ-1,226,000 נפש (כהנר ומלאך, 2021), ומעוצבת כ"חברת לומדים", שבה הגברים מקדישים עצמם ללימודי תורה ואילו הנשים מפרנסות (פרידמן, 1991). ערכים אלו מובילים אותה להתבדלות מחברת הרוב בהיבטים גאוגרפיים (Shoked, 2019), תקשורתיים (אוקון, 2016; רוזנברג, בלונדהיים וכ"ץ, 2016) וחינוכיים (בארט ואחרים, 2020; ריימן, 2017).

מההיבט התקשורתי, אף על פי שקיימת שונות ביחס לשימוש באמצעי תקשורת בין קבוצות חרדיות שונות, היחס של הממסד הרבני כלפי אמצעי התקשורת האלקטרוניים שלילי ברובו, ובהתאם רק ל-62% מהחרדים יש מחשב ביתי ורק 64% מחוברים לאינטרנט, לעומת 92% בציבור הכללי (כהנר ומלאך, 2021). היחס למכשירי תקשורת ניידים שלילי, הממסד הרבני הצליח להנחיל שימוש במכשיר נייד "כשר", שאינו מאפשר גלישה חופשית באינטרנט (רוזנברג ואחרים, 2016). השימוש במכשירים "כשרים" רחב, בצד שימוש מסוים במכשירים רגילים, ונראה כי חלה עלייה בשימוש במגזר החרדי באינטרנט בשנים האחרונות (אוקון, 2016).

מההיבט החינוכי, החברה החרדית רואה במערכת החינוך מקור מרכזי לסוציאליזציה ולכן שומרת על הערכים המועברים בה בקפדנות. מערכת זו פועלת בצורה ייחודית ומאופיינת בהפרדה מגדרית ואוטונומיה פדגוגית, ובהתאם בתקצוב ממשלתי מוגבל (Perry-Hazan, 2015). בתי הספר לבנים ממוקדים בלימודי תורה, והם נתפסים כמטרה חברתית בפני עצמם (בארט ואחרים, 2020). בתי הספר לבנות, לעומת זאת, מספקים לימודי קודש וחול ברמה גבוהה במטרה להכשיר את התלמידות לעולם העבודה (ריימן, 2017).

בנות חרדיות עוברות מהגן לבתי ספר יסודיים למשך שמונה שנים ומשם לסמינר, המאגד בתוכו ארבע שנות לימודי תיכון ושנתיים של הכשרה מקצועית. ברחבי ישראל קיימים 44 סמינרים לנשים, כאשר הסמינרים המרכזיים ממוקמים בירושלים ובבני ברק. מרבית בנות הסמינרים נבחנות (4,500 מתוך 7,700 בוגרות המערכת החרדית) במבחני סאלד (המקבילים למבחני הבגרות ומאפשרים קבלת תעודת הוראה בסמינר). כלומר, יש יותר בוגרות חרדיות שעומדות בקריטריונים אקדמיים מאלו הזכאיות לבגרות (מבקר המדינה, 2020). מעבר להכשרה המקצועית, הסמינר מהווה בית רוחני וגורם מרכזי לקביעת המעמד החברתי של הנערה, ועל כן מרכז בידיו כוח רב עד כדי מציאות של מונופול (סולובייצ'יק ושור, 2021).

בעבר הוכשרו רוב הבנות להוראה, מקצוע הנתפס כאידיאלי לנשים היות שהוא שומר על תפקיד האישה כמחנכת, מאפשר פיקוח חברתי וניהול מערכת שעות נוחה למשפחה החרדית. בשל רוויה בשוק ההוראה וצורך בהגדלת יכולת ההשתכרות נפתחו בשנים האחרונות מסלולי הכשרה נוספים (ריימן, 2017; Goldfarb, 2018), ועדיין ההוראה מהווה תעסוקה מרכזית לנשים, כאשר 40% מהנשים החרדיות עוסקות בהוראה (Kasir-Kaliner, 2018). בנוסף למערך הסמינרים קיימים שני מוסדות הכשרת מורים לגברים. מרבית הגברים הלומדים הם מבוגרים, בעלי משפחות, המשמשים כמורים בפועל ובאים כדי לקבל תעודה שבה הם מחויבים (כנען, 2014).

ההוראה החרדית נוטה להיות מסורתית (בארט ואיזק, 2020; בוחניק, 2011). המחוז החרדי, האחראי להפעלת בתי הספר החרדיים, מחויב ליעדי משרד החינוך ביחס להטמעת מיומנויות המאה ה-21 גם בציבור החרדי. הטמעה זו, במיוחד בנושא הטכנולוגי, נתקלת בהתנגדות עקרונית ומתרחשת בעיקר במוסדות ממלכתיים-חרדיים (2% מהתלמידים החרדים).

במרבית מערכת החינוך החרדית השימוש במחשבים מוגבל, והשימוש באינטרנט אסור. על התלמידים נאסר להשתמש במכשירים ניידים עם אינטרנט ומערכת התקשורת הבית-ספרית מתנהלת בצורה ידנית או טלפונית. למוסדות עצמם יש מחשבים ולהם חיבור אינטרנטי, אך השימוש בהם מוגבל. מוסדות אלו מחזיקים מערך טלפוני שבו ניתן להקליט שיעורים, לקיים שיחות ועידה, מבחנים והעברת הודעות קבוצתיות ואישיות (אתר המחוז החרדי, 2020), אך השימוש במערך מוגבל לתרגילי פעילות בחירום או להפעלת פרויקטים חברתיים.

משבר הקורונה חייב את החברה החרדית, כמו את כלל החברה הישראלית, למעבר ללמידה מרחוק. מכיוון שדרכי הלמידה מרחוק והעקרונות המנחים של הלמידה שונים בין המגזרים, שאלת המחקר מתמקדת בהבנת ההפעלה של מערך הלמידה מרחוק במוסדות החרדיים להכשרת מורים והשינויים שעשויים להיווצר בהם לאורך זמן.

שיטת המחקר

המחקר הוא מחקר גישושי-ראשוני המתחקה אחר דרכי הפעולה של מערך הלמידה מרחוק במוסדות החרדיים להכשרת מורים והאפקטיביות שלהם. מסגרת המחקר האיכותנית-פנומנולוגית מאפשרת את בחינת חוויית האנשים המשתתפים בתופעה (שקדי, 2003). בגישה זו, המשמעות שאנשים מייחסים לפעולה של האחר, ולא לפעולה עצמה, היא זו שמבנה את ההתייחסות והתגובה שלהם. המשמעות מתקבלת רק כשרואים את התמונה ההוליסטית של הפעולה בתוך מכלול מרכיביה ולא כשהיא

מפורקת לחלקיה בפני עצמם. גישה זו משתחררת מהחשיבה האובייקטיבית שעשויה להיות מכשול להבנה של התופעה (שלסקי ואריאלי, 2016).

אוכלוסיית המחקר

בישראל פועלים 46 מוסדות חרדיים להכשרת מורים, שניים לגברים ו-44 לנשים. במסגרת המחקר נעשתה פנייה בדוא"ל למנהלי המוסדות למענה לשאלון מקוון. אחוז ההיענות עמד על 78%, כאשר שני חברי צוות ההנהלה של המוסדות לגברים, שהינם גברים, ו-34 חברי צוות ההנהלה של המוסדות לנשים, 32 נשים וארבעה גברים, ענו על השאלון. גילי המשתתפים נעו בין 28 ל-75, כאשר הממוצע עמד עד 50.93. לכל המשתתפים תארים אקוויולנטיים ממוסדות חרדיים להכשרת מורים. מדובר באנשי חינוך חרדים, בעלי ניסיון חינוכי רחב, הזוכים להוקרה ומעמד חברתי גבוה בשל תפקידם, בצד אחריות חברתית ומקצועית גדולה.

כלי המחקר ומהלכו

במסגרת המחקר נעשה שימוש בשאלון מקוון שכלל שאלות פתוחות שנכתבו לצורך המחקר על ידי מפקחות מוסדות ההכשרה החרדיים להוראה שעסקו באפיוני מתודות הלמידה מרחוק, איכות הלמידה וההוראה, מידע ותוכנות שהתהליך חשף ויעילות מעורבות הפיקוח במהלך המשבר. השאלון כלל את השאלות הבאות:

1. באילו אמצעים בוצעה הלמידה מרחוק בזמן מגפת הקורונה?
2. כיצד מדדתם את איכות ההוראה בקורסים שהועברו בזמן מגפת הקורונה?
3. כיצד מדדתם את איכות הלמידה בקורסים שהועברו בזמן מגפת הקורונה?
4. כיצד בוצעה ההתנסות בהוראה בזמן הלמידה מרחוק בזמן מגפת הקורונה?
5. כיצד נעשתה הערכת ההתנסות בהוראה בזמן הלמידה מרחוק בזמן מגפת הקורונה?
6. כיצד השתמשתם בכלי לתכנון ההוראה (כלי שהופץ להנהלות הסמינרים על ידי הפיקוח) בסמסטר ב' בהוראה בזמן מגפת הקורונה?
7. ציינו שני אתגרים שבהם יש לטפל בעקבות עידן הקורונה.
8. ציינו שני דברים שהייתם רוצים לשמר מתקופת הלמידה מרחוק בזמן מגפת הקורונה.
9. ציינו שני דברים שהייתם עושים בצורה אחרת מזו שעשיתם בתקופת הלמידה מרחוק בזמן מגפת הקורונה.

10. ציינו שתי נקודות שאליהן אתם נערכים אחרת לקראת שנת הלימודים תשפ"א.
11. איך אגף ההכשרה במשרד החינוך יוכל לסייע לכם בהמשך?
 השאלונים הועברו למנהלים באמצעות דוא"ל שכלל שאלון מקוון מזהה, השאלון נשלח מאת הפיקוח על הכשרת מורים חרדיים לכל המוסדות שתחת אחריותו. ראשי המוסדות נתבקשו להשיב עליו תוך שבוע.

עיבוד הנתונים

במסגרת המחקר הופעלה שיטת ניתוח נושאית. על פי שיטה זו יש להתייחס לכל חומרי המחקר שנאספו, ולכן ברמה הראשונית החוקרים קוראים את כל חומרי המחקר. לאחר מכן הם מחלקים את כל חומרי המחקר ליחידות משמעות. יחידות אלו הן מספר משפטים קטן שמעביר מסר בתחום ספציפי. את יחידות המשמעות החוקרים מפיצים ומחלקים אותן לקטגוריות על פי הנושאים שעולים מחומרי המחקר עצמם. בהמשך, החוקרים מתמקדים בקטגוריות ספציפיות המהוות תשובות לשאלות המחקר. בשלב זה ניתן לשלב בין הקטגוריות שנוצרו בשלב המיפוי של כלל חומרי המחקר. לסיום התהליך החוקרים יוצרים העלאה תמתיית אשר מייצרת חיבור בין התאוריה, חומרי המחקר והפרשנות של החוקר (שקדי, 2003).

כמו כן, הופעלה שיטת ניתוח תיאורית שבחנה את שכיחויות התשובות. ניתן להשתמש בכלי ניתוח כמותיים פשוטים בניתוח ובתיאור איכותני, במחקרים שבהם משתתפים רבים. שימוש בכלי זה אינו משנה את אופי המחקר הנרטיבי, בשילוב התגובות האותנטיות של המשתתפים (שקדי, 2003).

ממצאים

הממצאים מתחלקים לארבע תמות וכוללים עיסוק באופני הלמידה הטלפונית מרחוק והחומרים הכתובים. התמה השנייה עסקה בבחינת התפקוד הלוגיסטי, הפדגוגי, החברתי והצוותי ויכולות ההערכה. התמה השלישית עסקה בהערכת ההתנסות המעשית והתמה הרביעית עסקה ביכולת הסיוע של מערך הפיקוח למוסדות החרדיים להכשרת מורים. התמות מוצגות בתרשים 1:

תרשים 1: מבנה התמות בפרק הממצאים



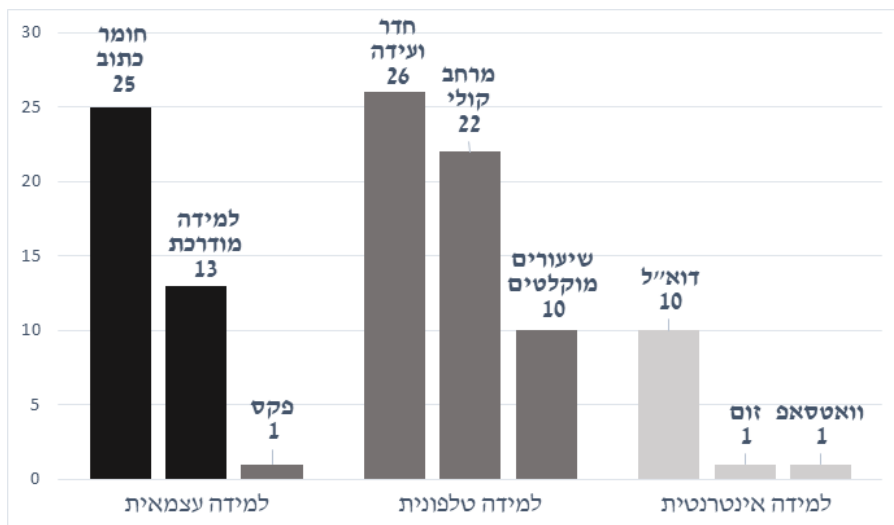
1. אופני הלמידה

הנושא הראשון שנבחן היה המתודה שבה נעשה שימוש ללמידה מרחוק. מתשובות המשתתפים עולים שני צירי פעולה עיקריים: לימוד עצמאי ולימוד מרחוק. בקטגוריות הלימוד העצמאי השימוש העיקרי היה חלוקה פיזית של חומרי לימוד במיקום מרכזי בשכונות החרדיות (25), כאשר בחלק מהמקרים הייתה למידה מודרכת של החומרים הכתובים (13). אופציה שולית נעשתה בפקס להעברת חומרי למידה (1).

בקטגוריות הלמידה מרחוק האופציה הנפוצה ביותר הייתה שימוש בחדרי ועידה הכוללים רב-שיח טלפוני (26). האופציה השנייה הייתה שימוש במרחב הקולי הכולל שיעורים מוקלטים, בחינות, שאלונים וחדרי ועידה (22). האופציה הפחות נפוצה הייתה שיעורים מוקלטים המאפשרים שמיעת השיעורים בכל זמן, אך למורה אין יכולת להעריך את איכות הלמידה (10). קטגוריה שולית הייתה שימוש באינטרנט לשליחת חומרי למידה ותקשורת, באמצעות דוא"ל להעברת חומרי למידה ומצגות

(10), שימוש בוואטסאפ (1), דבר שאינו מקובל במגזר החרדי, ובזום (1). תגובה זו הייתה של מוסד הכשרה לגברים המתמודד עם תלמידים מבוגרים המתפקדים כמורים ונמצאים בפזורה ארצי. הממצאים מוצגים בתרשים 2.

תרשים 2: שכיחות השימוש באופני הלמידה השונים



לסיכום, ניכר כי הלמידה הטלפונית מרחוק מאפשרת שגרת למידה, והייתה המתודה הנפוצה ביותר. אובדן הקשר הישיר מורה-תלמיד אינו עולה בקנה אחד עם הלמידה המסורתית החרדית. שימור דגם דומה להתנהלות כיתה רגילה הייתה האפשרות המועדפת, בשילוב חומרי למידה כתובים המייצרים פיתוח לומד עצמאי.

2. תפקוד מערכת ההכשרה להוראה החרדית בלמידה מרחוק

תמה זו עסקה בתפקוד המערכת בתחומים בעלי חשיבות ובהם בחינת המערך הלוגיסטי, שמוקד במערכת הטלפונית ובמערכת הפצת חומרים; המערך הפדגוגי, שדרש שינוי בשיטות הוראה אך אפשר למידה מותאמת תרבותית ופיתוח לומד עצמאי; המערך החברתי, שדרש יצירת קשר אישי וקבוצתי בתנאי בידוד חברתי; המערך הצוותי, שדרש ניהול צוות ושמירה על לכידותו בתנאי עבודה מאתגרים, וכן מערך ההערכה, שחשף את ההנהלה במידה מקסימלית להוראה, ובחן יכולת רפלקציה של המורות והתלמידות.

המערך הלוגיסטי

המערך הלוגיסטי של הלמידה מרחוק מבוסס על מערכת טלפונית שדרכה התלמיד שומע או מצטרף לשיעורים, ועל מערכת הפצת פיזית של חומרי למידה. המערכת הטלפונית הייתה קיימת ושימשה כגורם לתרגול למידה בחירום ולפרויקטים לימודיים-חברתיים מיוחדים. מערכת הפצת החומרים לא הייתה קיימת, והיה צורך להקימה יש מאין, כפי שעולה מהדברים:

הקמנו מערך שליחה וקבלת עבודות מורכב ומשמעותי, התלמידות החזירו משובים/רפלקציות ועבודות מושלמות בזמן אמת, שאפשר לבדוק את רמת הלמידה והטמעת החומרים. זאת בנוסף למערכת מבחנים בכל מקצוע ועבודות סיכום.

המערכת הטלפונית היוותה ערוץ מרכזי ויעיל לניהול הלמידה, ואפשרה המשכיות ורצף לימודי. עם זאת, המערכת הטלפונית סבלה מבעיות קשות של עומס וניתוקים. קיים קושי בהקלטות שיעורים, הדורשות שקט מוחלט (מצרך נדיר במציאות של משפחות חרדיות בסגר). כמו כן, נתוני ההשתתפות מגיעים ישירות למנהל המוסד והמורה אינו יודע מי היה נוכח בשיעור ולכמה זמן. חלק מהקושי מובע בדברים הבאים:

רצינו לנהל את רוב השיעורים כשיעורי ועידה, אך היו מגבלות טכניות של החברה שבאמצעותה העברנו את הלמידה מרחוק שלא יכלה לעמוד בעומס.

מערך הפצת החומרים הכתובים היה רחב ומורכב. חומרי למידה כתובים הונחו בבתי כנסת ובמקומות ציבוריים. התלמידים קיבלו הודעה על המיקום ואספו את חומרי למידה בזמנם החופשי. המערכת לא הייתה קיימת קודם למגפת הקורונה והקמתה הצריכה מאמץ רב, באיסוף החומרים מהמורים, שכפולם במוסד והפצתם. ישנם מוסדות שלומדים בהם תלמידים מכל רחבי הארץ ובהם קושי זה היה גדול אף יותר, כפי שנראה:

לעתיד, הייתי מחפשת דרכים נוספות וזמינות יותר להעביר את החומר הלימודי לכל רחבי הארץ.

חוסר היכולת לתקשר בדוא"ל עם התלמידים הוצג על ידי מוסדות מספר כבעיה לוגיסטית. נושא זה נדרש לוועדת הרבנים של הסמינרים; הם התקשו לקבל החלטה על אישור שליחת חומרים בדוא"ל, אך נתנו את אישורם לאור מצב הקורונה בחברה החרדית. קושי נוסף היה התפקוד בתוך מערכת ביתית צפופה שבה כל אחד נדרש לקו טלפון ואין מקום שקט ללמידה אופטימלית.

(קשה) ליצור אווירת לימוד בכתים שלהן בהתחשב בנתונים מגוונים כגון משפחות ברוכות שכולם בבית.

המערך הפדגוגי

פעילות המערך הפדגוגי הייתה ענפה ונתנה מענה לימודי הולם לתלמידים. כמעט כל המוסדות ציינו כי הספקי הלמידה היו גבוהים מבכל שנה אחרת. הלמידה מרחוק היוותה עבור מורים רבים שינוי בתפיסת ההוראה ומעבר מהוראה מסורתית לחדשנית. המורים למדו להשתמש בכלי עבודה חדש, ונדרשו לרענן ולשנות את החומרים ואת שיטות ההוראה בהתאם. הם נדרשו למקד את השיעורים ולתעדף חומרי למידה. הקלטת החומר הנלמד אפשרה שמירה על רצף למידה והוראה מיטבי, כפי שנראה מהדברים:

ההספקים היו משביעי רצון, במיוחד במקצועות מורכבים. חלקם הצביעו על הספק של פי 2 ויותר יחסית לתקופה אשתקד.

ברמת התלמידים, צוינה הגברת המעורבות והאחריות בלמידה שהביאה לפיתוח לומדים עצמאיים:

1. יכולת לימוד עצמאית. 2. ניהול זמן עצמאי של התלמידות בלימודים.

נראה כי הקשר האישי בין המורים לתלמידים התחזק, לאור השיח הטלפוני האישי. תוצאה מעניינת הייתה שיפור בלמידה של תלמידים מתקשים, שיכלו ללמוד בסביבה מופחתת הפרעות ויכלו לעצור ולשמוע את השיעור פעמים מספר. בכל זאת, המצב מחייב השלמת פערי למידה שנוצרו מהפסד חומרים או שהיית תלמידים בבידוד כאשר הייתה חזרה ללמידה במוסדות.

התלמידות החלשות יותר הצליחו ללמוד יותר מהשגרה, יכלו לשמוע את השיעור מספר פעמים וגילו יכולות מדהימות של עמידה בזמנים ואחריות, וכן התלמידות החזקות קיבלו את השינוי בהבנה ובבגרות כי קיבלו הוראות ברורות מהצוות. השתדלנו לתת מענה לכל השאלות שיכלו להיות לפני שנשאלו.

ברמת הארגון, המערך הפדגוגי חידד והבהיר את הצורך בתיאום ובארגון תוכניות למידה. המערכת השקופה חשפה חזרה על חומרים ורמת עניין בקורסים. חשיפה זו גורמת לחשיכה מחדש על נושאי השיעורים ועדכניותם, ללא קשר למצב החירום. כמו כן, ההתנסות הממשית בלמידה מרחוק הביאה מוסדות רבים לשקול את שילובה בצורה קבועה במינון נמוך.

נשקלת אפשרות לצמצם את ריבוי שעות נוכחות ארוכות ומתישות בסמינר על ידי המרת חלק מהנושאים לנושאים הנלמדים מרחוק (רק אם יאושר, כמובן). ההכרח בשעת המשבר יצר מציאות שבה כל מורה וכל רכזת בדקה שוב את תוכני הקורסים שלה בהקשר פרקטי של יישומיות, רלוונטיות, מידת נחיצות וכו'. בהשפעת תוכנית הלמידה מרחוק נערכות כעת בדיקות עומק בלימודי החובה ובלימודי ההכשרה, לוודוא מקסימום רלוונטיות ומקסימום נחיצות של התכנים הנלמדים, והמרה של נושאים במידת הצורך.

המערך החברתי

אחת מנקודות החוזק של מוסדות חרדיים להכשרת מורים היא היותם גורם סוציאליזציה מרכזי שמעביר מסרים חברתיים למי שעומדים לעוזבם בקרוב, ובאים להשלים את דמות הבוגר החרדי הרצוי. הקשר בין המורים לתלמידים מאופיין בסמכותיות וכבוד והיותם של המורים דמויות לחיקוי. המצב החדש שינה את מערך הכוחות, כאשר היכולת להיות דמות לחיקוי במובן הפיזי יורדת, והדיסטנס הקיים בין המורה לתלמיד מתפוגג כאשר הם שני אנשי שיח מעבריו של קו הטלפון.

צריך את קשר העין עם התלמידות, כמו כן יש נושאים שאי אפשר להעלות דרך הטלפון, חייבים קשר בלתי אמצעי.

מוסדות ההכשרה להוראה, בעיקר לנשים, מהווים חממה חברתית הממוקדת בפעילות חסד, הדרכת צעירים ועזרה בסמינר. מערכת זו נפגעה במידה רבה, ולמרות שיעורי חברה בחדרי ועידה, פעילות זו הייתה חסרה למוסד ולתלמידים. הקשר בין התלמידים נשמר באמצעות טלפונים אישיים, וניכרה עזרה הדדית בין התלמידים במשימות הלמידה ובתמיכה רגשית. יתרון מהמצב הוא הגעגועים של הצוות ושל התלמידות למוסד, כאשר המרחק יוצר כמיהה.

...את הגעגועים העזים לסמינר, להווי ולפעילות החברתית.

בנוסף, מוסדות אלו מסייעים לתלמידות בסיכון על סף נשירה ממערכת החינוך ומהחברה החרדית כולה. תקופה זו הקשתה על המעקב וצמצמה את יכולת ההשפעה עליהן.

הקושי של התלמידות לשהות בביתן ימים רבים. במיוחד התמודדות התלמידות מרקע קשה – יצרנו קשר עם העובדות הסוציאליות שטיפלו בבעיות – ייתכן שתהיה נשירת תלמידות בעקבות המצב.

המערך הצוותי

אחד מהנכסים החשובים למוסד חינוכי הוא צוות ההוראה שלו. הצוות החינוכי של המוסדות החרדיים להכשרת מורים נדרש להתמודד עם קונפליקט בית-עבודה. הבית הפך להיות מקום העבודה בכל שעות היממה, כאשר כל בני הבית, שבדרך כלל אינם נוכחים כולם יחד כל הזמן, נמצאים בו. איזון הקונפליקט הצריך מסירות של צוות ההוראה ועבודה מעבר לנדרש (התנהגות אזרחית ארגונית), בצד הכלה של צוות ההנהלה.

כל הצוות השקיע מעל ומעבר תוך התמודדות עם שינוי צורת הלמידה – נדרשה כאן חשיבה מחוץ לקופסה, יצירתיות והתמודדות עם מסירה ולמידה מתוך הבית, כשהבית צריך את שלו בתקופה מאתגרת זו. איך יוצרים דעת קהל – הורים, תלמידות והנהלה – שתבין את גודל המשימה.

צוותי ההוראה היו זקוקים להדרכה ולהשתלמויות בנוגע ללמידה מרחוק ולפיתוח לומד עצמאי, נושאים נגישים פחות למורים חרדים בשל השתייכותם ל"עולם הישן" (מורים שאינם שייכים ל"אופק חדש" או "עוז לתמורה"), ובשל חסר בהשתלמויות מותאמות לתרבות החרדית. נושא זה עלה כצורך מרכזי של מורים:

הכשרה ייעודית למורות ומד"פיות להיערכות ללמידה מרחוק, מוכנות טכנולוגית ומנטלית.

חסר נוסף של המורים היה היכולת לדיון משותף ולמידת עמיתים. היו מוסדות שפתחו חדר מורים וירטואלי בחדרי ועידה, שהקל על המורים מקצועית ורגשית. אלו שוקלים אימוץ דגם עבודה זה גם בעיתות שגרה. המוסדות מתכוונים לשמר את הידע שנצבר ולעשות בו שימוש מתאים לשיפור המערך שבשגרה. מצב זה הציף את תת-התנאים בעבודת צוות הניהול והריכוז מבחינת תגמולים ושעות.

קיום אספות בחדר ועידה באופן סדיר לכל חברי הצוות הרב-תחומי, לשמירת קשר פנימי רציף ולהשגת סנכרון בין-צוותי מלא בכל סוג של שגרה.

במבט מקרו, הלמידה מרחוק אפשרה שיתוף פעולה בין הסמינרים בהתייעצות ביחס לבעיות דומות וחדשות, וכן בהעברת חומרי למידה בין הגופים השונים. יש לזכור כי מוסדות אלו נמצאים בתחרות על תלמידים, ולכן שיתוף פעולה ביניהם אינו דבר מובן מאליו.

ההישג המשמעותי שלכן (המפקחות) שהגיע לשיאו בתקופה זו, הוא שיתוף הפעולה המיוחד שבין הסמינרים. מה שחשף את העשייה הרבה בין כותלי הסמינרים ומוכיל את כולנו לחתירה למצוינות ערכית ומקצועית.

מעריך הערכת ההוראה והלמידה

המוסדות להכשרת מורים הפעילו מעריך להערכת איכות ההוראה והלמידה. במעגל הראשון נבדקה איכות ההוראה, וזו נעשתה בשלושה ערוצים (33% לכל ערוץ). הערוץ הראשון היה פיקוח ישיר של ההנהלה, שהתבטא בהאזנה לשיעורים חיים ומוקלטים ובחינת חומרי למידה כתובים. ערוץ זה יצר חוסר ביטחון מצד המורים, אשר ידעו שהם תחת עינה הפקוחה של ההנהלה. בלמידה בשגרה תצפיות על שיעורים הן נדירות, במיוחד בקרב מורים ותיקים. ההנהלה קיבלה כלי חדש להערכת ההוראה ותכניה שלא היה בידיה קודם לכן, כלי הגורם לשינוי מיידי בתיאום תוכני ההוראה, בעיקר במקצועות הקודש, ועשוי להוביל לשינוי ביחס לצוות ולשיטות ההוראה.

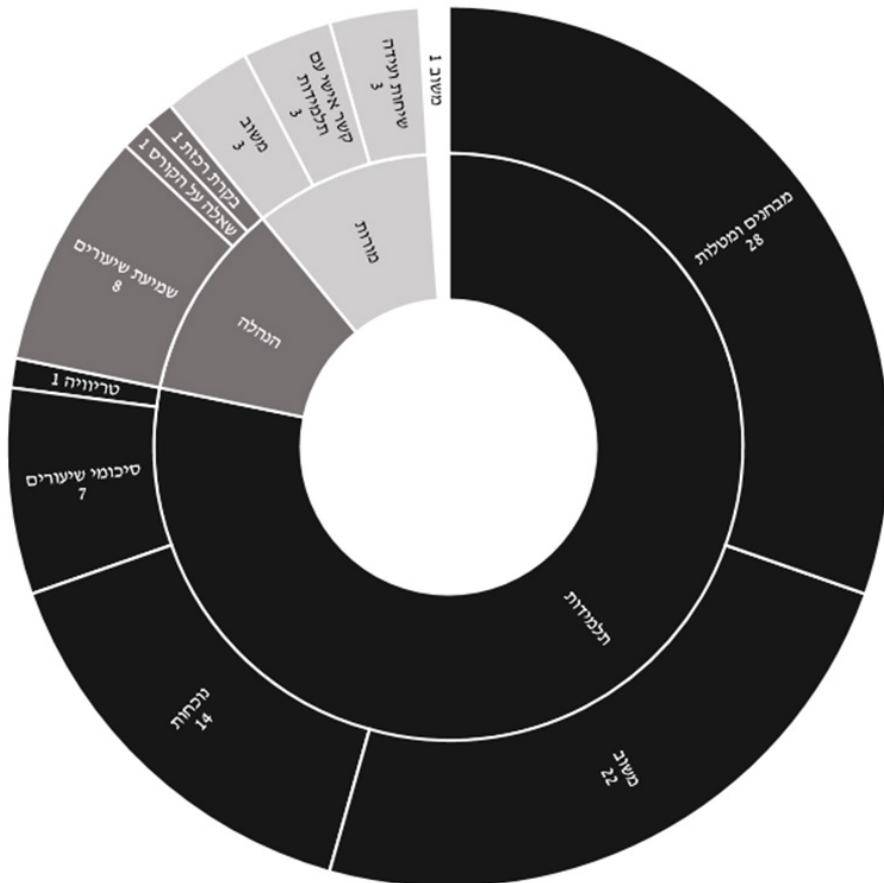
הערוץ השני התמקד בקשר ההנהלה-מורות, כאשר המתודות המרכזיות היו עבודה על פי מחוון, דיווח על עבודת צוות וקשר אישי של ההנהלה עם המורים. הערוץ השלישי מוקד בתלמידות, והתבטא במעקב אחר ציוני בחינות וסקרי שביעות רצון. הבחירה בציונים ברורה ומקובלת בכל מערכת חינוכית; לעומת זאת, בשל הנטייה להיררכיה ומבנה ארגון סמכותי בציבור החרדי לא מקובל לערוך סקרי דעת קהל של התלמידים, ובוודאי לא בנוגע לנושא מהותי כמו הוראה. עם זאת, המוסדות בחרו להשתמש במתודה זו ולהפיק ממנה מידע לגבי ההוראה.

תרשים 3: שכיחות המעקב אחרי רמת ההוראה



המעקב אחר הלמידה נעשה ברובו (75%) בקרב התלמידים, בנוסף לחלק קטן של המורים והנהלה. דרך המעקב העיקרית אחרי הלמידה הייתה באמצעות מבחנים והגשת מטלות. הדרך השנייה הייתה משוב אישי של התלמידים בנוגע לתפיסה העצמית של יכולת הלמידה. שוב, ראוי להזכיר כי תפיסתם של התלמידים את איכות הלמידה אינה מהווה מוקד התייחסות מרכזי בציבור זה, אך במצב הנתון היא היוותה כלי מרכזי. בנוסף, נבחנו נוכחות תלמידים במערך הטלפוני, המאפשר לצפות בכניסות ושהייה במרחב הקולי. מדד זה אומנם אינו מייצג את איכות הלמידה, אבל נותן תמונה כללית בנוגע לקיומה. לבסוף, נראה כי גם בדיקת סיכומי שיעורים שימשה כלי לבחינת הלמידה. מבחינת המורים הקשר האישי עם התלמידים ושיחות בחדרי הוועידה היוו מדד חשוב לבחינת איכות הלמידה, ומבחינת ההנהלה שמיעת השיעורים בחדרי הוועידה שימשה מדד ללמידת התלמידים, כמו גם להוראת המורים.

תרשים 4: שכיחויות המעקב אחרי רמת הלמידה



לסיכום, נראה כי הלמידה מרחוק בצורתה הייחודית במוסדות הכשרה להוראה בחברה החרדית פעלה בצורה יעילה במידה סבירה. המערך נתקל בבעיות לוגיסטיות שלא באו על פתרון. בצד הפדגוגי הייתה תחושת הצלחה, בצד שינויים מתבקשים בהדרכה ואימוץ למידה מרחוק בזמן שגרה. הצד החברתי סבל במידה הרבה ביותר, ודורש חשיבה על תפעולו במצב חירום נוסף. הצוות התגייס בצורה מיטבית, למרות העול הכבד וקונפליקט בית-עבודה. הצוות אף הצליח ליצור שיתופי פעולה פנימיים וחיצוניים שעשויים לשרתם גם בשגרה. הצוות זקוק להשתלמויות מקצועיות בנושא הוראה מרחוק ופיתוח לומד עצמאי. מערך ההערכה סדק את גבולות ההיררכיה והסמכות המקובלים ונתן מקום לתלמידים להעריך את ההוראה והלמידה, והנהלה

הפכה להיות גורם מפקח פעיל אשר מסיק מסקנות על מצבי חירום ושגרה כאחד.

3. מערך ההתנסות המעשית

מערך ההתנסות המעשית המשיך לפעול בזמן מגפת הקורונה, לאחר הלב קל באה התאוששות מיידית ומרבית ההתנסות המעשית נעשתה במרחבים הקוליים של הכיתות שבהם התקיימה ההכשרה המעשית. בחלק מהמקרים הוקלטו שיעורים או נעשתה עבודה עם קבוצה קטנה. ניכר כי במסגרת זו התחזק הקשר הרגשי בין המתכשרים לתלמידים, ולעיתים אף נוצר קשר עם ההורים.

ביצענו פרויקט מקיף של מסירת שיעורים בשיחות ועידה דרך המרחב הקולי לכיתות ט', בנוסף הצמדנו חונכת לכל מתכשרת להוראה, אותה היא ליוותה לאורך תקופת הקורונה הן בעזרה לימודית והן בתמיכה ובאזון קשבת.

שיעורי הדידקטיקה המשיכו להתקיים בחדרי ועידה קוליים, שבהם נעשתה גם הכשרה מיוחדת ללמידה מרחוק ומשוב עמיתים. המד"פים היוו ציר מרכזי בלמידה בכיתה ובהתנסות המעשית; בבדיקת מערכי שיעורים כתובים, בהאזנה לשיעורים שהעבירו המתכשרים ובניהול שיחות הכנה ומשוב אישיות. היו מד"פים ששמרו על קשר מתמיד עם המורים המאמנים, שבדרך כלל נתנו משוב למתכשרים על השיעורים. בשל הקושי הפיזי והמנטלי בהעברת שיעורים במרחבים הקוליים נעשה אימון מסיבי במסגרת הכיתתית. האימון כלל העברת שיעור מוכן לעמיתים, הכנת חומרי למידה כתובים והכנת מטלות ספציפיות שניתנו על ידי המד"פים.

על ידי האזנה של מד"פיות לשיעורים שנמסרו במרחבים הקוליים של בתי הספר המאמנים, משוב של המד"פיות, שיחות משוב אישיות עם מוסרות השיעורים, הגשת מערכי שיעורים ועבודות, קבלת משוב ממורות מאמנות וממנהלות בתי הספר, שאלונים ודפי בקרה.

זווית נוספת להתנסות המעשית הייתה הוראה בזירת הבית. המורים והמד"פים שלחו את המתכשרים להתאמן על הקהל הביתי (אחים או שכנים), כאשר חלק מהמשימות כללו צפייה בילדים, חלקן כללו הוראת ילדי המשפחה וחלקן כללו אף הקמת מסגרת חוג בתשלום עבור ילדי השכנים.

אופציה נוספת שהוצעה לסמינריסטיות בתקופת ההסגר הייתה למסור לשכנות בגילאים המתאימים מערך מוכן של שיעור שהוכן ואושר על ידי המד"פית וכאן הרווח היה כפול, האימהות נהנו משעת רוגע ולמידה, והתלמידה מסרה בפועל גם אם לא בפורמט של כיתה.

להתנסות היה משוב מרוב בתי הספר שנתנו משוב ספציפי לשיעורים, מעבר להערכה שנתנה המורה למתכשר. היו מקומות שהשתמשו ברישום הנוכחות של המתכשר בחדרי הוועידה בכיתת ההוראה כדי לבחון את תדירות הפעילות.

משוב ממורות כיתות ו' בבית הספר וממנהלת בית הספר בצירוף מכתבי תודה.

לסיכום, מערך ההתנסות המשיך לפעול. על אף תנאי שטח לא קלים והלם ראשוני, מרבית העבודה המשיכה במסלול הנורמטיבי שבו התנהלו הלימודים. המד"פים היו מובילי הפעילות תוך תמרון בין עבודה אישית מול המתכשרים לראייה מרחבית של הכיתה, צרכיה וטיוב כוחותיה. רעיונות יצירתיים הביאו את הבית והסביבה להיות שותפים בתהליכי הלמידה של המתכשרים. מעל הכול, המד"פים דאגו לעבודה מתמשכת בכתיבת מערכי שיעור ומילוי מטלות. מעורבות בתי הספר הביאה לתגובות חיוביות למתכשרים, עד כדי שילובם במערכת הבית-ספרית בשל הפגנת יכולות הוראה מיטביות במדיום של למידה מרחוק, שהיה קשה למורות ותיקות ומנוסות.

4. מערך הפיקוח על המוסדות החרדיים להכשרת מורים ויכולות הסיוע שלו

מערך הפיקוח על המוסדות החרדיים להכשרת מורים נמצא במערכת יחסים מורכבת וסבוכה עם המוסדות החרדיים להכשרת מורים. מצד המדינה, הוא האחראי על העברת תקציבים וסיוע, מצד המוסדות למפקח יכולת השפעה קטנה, משום שהינם גופים פרטיים בעלי אוטונומיה על תוכני ושיטות ההוראה. המתח הקיים בתפקידי המפקח בין החלק הניהולי (הבוחן עמידה בנוהלי דיווח וסטנדרטים מקצועיים שנקבעו על ידי משרד החינוך) לחלק המנהיגותי (הפונה לפיתוח מקצועי של מורים וקידום המוסדות ללמידה משמעותית) מתקיים באופן מורגש בשגרה.

דווקא העבודה בחירום הביאה ליצירת שיתופי פעולה בין מערך הפיקוח למוסדות. מערך הפיקוח התארגן מייד עם פרוץ המשבר ופתח אתר ייעודי ובו חומרי למידה והוראה עבור המורים החרדים. אף שפלטפורמה זו אינה טבעית למוסדות החרדיים להכשרת מורים, ניכר כי היה בה שימוש. מעבר לכך, מערך הפיקוח ניסח תוכנית עבודה לבניית שגרת עבודה במצב של תוהו ובוהו. 76% מהמוסדות דיווחו שהתוכנית סייעה להם לנהל את הלמידה בחירום, 12% אמרו שהתוכנית סייעה להם במידה חלקית ו-12% אמרו כי התוכנית לא סייעה להם בשל מוכנות מוקדמת.

המוסדות דיווחו על הלימה גבוהה בין תוכנית העבודה בחירום של הפיקוח לבין הפעילות בשטח, כאשר 7 מוסדות דיווחו על הלימה של 80%, 5 מוסדות דיווחו על הלימה של 85%, 8 מוסדות דיווחו על הלימה של 90%, 6 מוסדות דיווחו על הלימה

של 95%, 4 מוסדות דיווחו על הלימה של 100% ו-5 מוסדות דיווחו על הלימה של יותר מ-100%, והסבירו את הדבר באמירה:

הופתענו לטובה! קרו כאן כמה דברים שיש ללמוד מהם: יש בנות עם קשיי ריכוז שהלמידה בבית ללא הסחות של חברות וכדומה הועילה להן מאוד. לא היו מפריעים שעצרו את ההספקים, מה שלא הצליחו בוועידות היה אפשר להשלים בלמידה הא-סינכרונית המוקלטת, כך שמורות רבות דיווחו על הספקים יותר מבכל שנה. חומר כתוב רב הועבר לתלמידות כך שהן באו מוכנות לשיעורים.

מהדברים נראה כי שינוי שיטות ההוראה ופתיחת אפשרויות לשמיעה חוזרת ועבודה אישית, בצד העברת חלק מהאחריות לתלמידים על ידי למידה עצמאית של החומרים הכתובים, יצרו מצב שהמערכת אינה מכירה. מצב זה מביא ללמידה טובה יותר מזו המתקיימת בזמני שגרה, מכיוון שהגיוון והשיתוף יצרו תוצאה טובה מהמצופה. לעומת זאת, היו מוסדות שלא יכלו להעריך את ההלימה בין התוכנית לביצוע בפועל, הם חוו קושי ונמנעו מהערכת התהליך. חלקם תלו את הקושי ביכולות ספציפיות של תלמידים:

שאלה קשה, התשובה תלויה בהבדלים בין התלמידות כאשר אצל חלקן היא הצליחה מעבר למצופה ואצל חלק קטן התעוררו קשיים. קשה להעריך באחוזים.

חלקם תלו את הקושי במגמות ההתמחות השונות:

קשה לתת תשובה חד-משמעית. היו התמחויות שדיווחו על הספק מצויין וכן קיבלו משוב חיובי מתלמידות, שצורת למידה זו משפרת את איכות הלמידה שלהן, ותלמידות שפחות התחברו לצורת הלמידה.

הדברים מעידים על גורמים שונים שיכולים היו לחבל בהלימה בין מטרות הפיקוח ובין יכולות הביצוע של המוסדות. התפקוד הכולל של המוסדות הוגדר כהצלחה בשל שיתוף פעולה והבנת החומר על ידי התלמידים, שיתוף הפעולה של מגמות שלמות שנגזר מהנהגה אפקטיבית של המורים ולמרות חסמים טכניים ועיתוי מורכב. לאור זאת, בנוגע להיערכות לשנת תשפ"א ציינו המוסדות את חשיבות המוכנות ללמידה בחירום, ברגש על הכנת ערכות למידה מראש, תדרוך למורים ללמידה מרחוק, בניית אפיקי פעולה ידניים, טלפוניים ואף אינטרנטיים לפעולה בחירום ושיפור המערך הטכנולוגי והלוגיסטי:

היערכות לשגרה של למידה מעורבת בהתאמה אידאולוגית, תוך אימוץ כלים ועצות מוצעים וכאלו שנבנו במודל עצמי במהלך ההתנסות בשנה הנוכחית, כולל תוכנית מגירה לשגרת חירום של למידה מרחוק כאופציה יחידה.

המוסדות הביעו רצון לעזרה מהפיקוח, בעיקר בתחום הפדגוגי, בהמשך ריכוז חומרי למידה ויצירת שיתוף בין הסמינרים, כמו גם הכשרות לצוות בנושא למידה מרחוק. המוסדות ביקשו סיוע כלכלי של הפיקוח ועמידה לצידם בדרישות הכספיות מההורים. בנוסף, נתבקש המשך תמיכת המפקחות בקבוצת עמיתים למנהלים המתקיימת בדוא"ל. בשוליים הייתה בקשה להקלה בדרישות מהתלמידים.

- נחוצה הקצאת משאבים לצורך הפעלת הלמידה באמצעות המרחבים הקוליים. כדי שהלמידה תצליח יש צורך בהשקעה הנאותה של המערכת: הרכזת, המורות והמנהלת.
- מומלץ ליזום דיונים בפורומים השונים (פורום מנהלות ואתר) לשיתוף התוכנות ולשיפור העשייה באמצעות המרחבים הקוליים.

לסיכום, נראה כי מערך הפיקוח התעשת במהירות ופעל במהירות וביעילות. הפיקוח סיפק למוסדות מבנה עבודה מסודר שעזר וסייע להשיג את היעדים הארגוניים והפדגוגיים שלהם. בחלק מהמוסדות המחווה שניתן על ידי הפיקוח היווה נקודת פתיחה לביצועים מעבר למצופה. המוסדות מביעים את תודתם ומבקשים המשך תמיכה פדגוגית ותקציבית, בצד פיתוח הפן האישי-מנהיגותי שהמפקחות נוקטות.

דיון

מחקר זה התמקד בבחינת פעילות מערך הלמידה מרחוק והלמידה העצמאית במוסדות חרדיים להכשרת מורים בתקופת משבר הקורונה. המוסדות החרדיים להכשרת מורים הם מוסדות מרכזיים בהכשרה לתעסוקה במגזר החרדי (כנען, 2014; ריימן, 2017). מוסדות אלו מייצגים את ערכי החברה החרדית, במיוחד עבור נשים שעבורן הם האקורד האחרון של תהליך הסוציאליזציה החברתי (ריימן, 2017). בהתאם לערכי החברה ולהתנהלות מערכת החינוך החרדית, הם פועלים בשיטות הוראה מסורתיות (בארט ואיזק, 2020) ומתקשים לעמוד ביעדי משרד החינוך להטמעת מיומנויות המאה ה-21. בנוסף, הם נמנעים משימוש בתקשורת המונים אינטרנטית (אוקון, 2016), מתוך שמירה אידאולוגית על טוהר המחנה.

משבר הקורונה חייב את עולם ההוראה כולו למעבר ללמידה מרחוק, דבר שנעשה באמצעות מערכות אינטרנטיות (אבריאל-אבני ואחרים, 2020). משרד החינוך לא התייחס למורכבות ביישום התוכנית בציבור החרדי והערכי, כאשר ידוע כי המערך הקיים בציבור החרדי מתבסס על מערכת טלפונית (וייסבלאי, 2020), מצב שהעלה שאלות בנוגע ליכולות של מוסדות אלו לנהל למידה אפקטיבית מרחוק.

במסגרת מחקר איכותני־פנומנולוגי נבחנו תובנות מנהלי המוסדות החרדיים להכשרת מורים בנוגע ללמידה וההוראה בזמן המשבר. ממצאי המחקר העלו ארבע תמות: התמה הראשונה התרכזת בערוצי הלמידה מרחוק, שמוקדו בלמידה עצמאית באמצעות חומרי למידה דיניים, ובלמידה טלפונית. ערוץ צדדי נקשר בשימוש במערכת אינטרנטית והתמקד בשליחת חומרים באמצעות דוא"ל, ובמקרים בודדים הייתה פעילות בוואטסאפ או בזום.

מערכות חינוכיות ברחבי העולם התקשו להתמודד עם האתגר העצום שהציבה מדיניות ציבורית של סגרים, שחייבה מעבר ללמידה מרחוק (Ewing and Cooper, 2021; Halpern, 2021; Treve, 2021). האתגרים של מערכת החינוך החרדית היו מורכבים יותר לאור הניתוק האידאולוגי שלהם מאמצעי תקשורת אינטרנטיים (אוקון, 2016). ניתן לראות כי למרות הקשיים של המערכת החרדית להסתגל למצב החדש, היא הסתגלה וייצרה מערך ללמידה מרחוק. מערך זה הינו מערך אלטרנטיבי למערך המצוי במוסדות החינוך הישראליים ומבוסס על למידה קולית. מערך החרדי ללמידה מרחוק נתקל בקשיים טכניים רבים, בין השאר ביכולת לשאת את כמות המשתמשים, והמערכת התמודדה עם כולם במהירות וביעילות יחסית. ההוראה בצורה זו שינתה את המסגרת הלימודית אך לא את מהותה וערכיה של מערכת החינוך החרדית, מטרה מהותית של מערכת החינוך החרדית.

התמה השנייה התמקדה בתפעול מערך הלמידה מרחוק במוסדות החרדיים להכשרת מורים. המערך הלוגיסטי הטלפוני היה קיים לפני פרוץ המשבר, אך לא שימש ללמידה אלא לתפעול פרויקטים ייחודיים. בזמן המשבר לא עמד המערך הטלפוני בעומס, והמוסדות נאלצו לעבוד עם מערכת מקרטעת. שיפור המערך מבחינה טכנולוגית הוא קריטי להמשך הלמידה. המערך הלוגיסטי של למידה עצמאית באמצעות חלוקת חומרים כתובים לא היה קיים לפני מגפת הקורונה, ונוצר במהלכה. החסר במערך הקשה על חלוקת החומרים; ייתכן שהיערכות מוקדמת, יצירת מערכי למידה מראש ושמירתם במקומות מרכזיים, או פתיחת ספריות טאבלטים המוטענים בחומרי למידה עשויים להועיל ולהפחית קושי זה. חוסר מוכנות עשוי להביא לשימוש באמצעים אינטרנטיים כמו דוא"ל, אך ייתכן שיביא להפסקת הלמידה.

המערך הפדגוגי פעל בשלוש רמות: התלמידים, המורים וההנהלה. התלמידים קיבלו אחריות על הלמידה, היו יצירתיים ותפקדו כלומדים עצמאיים. תפקוד זה מהווה מרכיב חשוב של מיומנויות המאה ה־21 (משרד החינוך, 2012). נראה כי מערך הלמידה מרחוק היטיב דווקא עם התלמידים המתקשים. המורים שינו דפוסי חשיבה במעבר מהוראה מסורתית לחדשנית. המצב חייב ריענון ותיערוף חומרי למידה ומתן מענה פדגוגי אישי לתלמידים. ההנהלה שינתה את זווית הראייה על הפדגוגיה

במוסד באופן משמעותי, כאשר האזנה לשיעורים יצרה שינוי בתפיסת תוכני ההוראה, שיטותיה ואיכותה לא רק במסגרת משבר הקורונה.

השמירה על אוטונומיה פדגוגית ומסורת עומדת במוקד המעשה של מערכת החינוך החרדית (ריימן, 2017). בעקבות מציאות הקורונה נדרשו מוסדות החינוך החרדיים לשנות את המבנה הפדגוגי המקובל (רוזנברג ואחרים, 2021). ניתן לראות כי הדבר היה בלתי אפשרי למוסדות הישיבתיים, דבר שהביא לפתיחתם למרות ההוראה הממשלתית לסגירה ויצר מתח בין-תרבותי (שוורץ, 2021). הסמינרים הצליחו לעמוד במשימה ובנו אותה בצורה מותאמת תרבותית. החובה לשנות דפוסים פדגוגיים ומציאת דרכי פעולה מותאמות לציבור החרדי ייתכן שתאפשרנה בעתיד קידום שינויים נוספים. המערך החברתי התבטא בפיתוח הקשר האישי מורה-תלמיד, על אף שבירה של המנהיגות הסמכותית הנהוגה על ידי הצוותים החינוכיים החרדיים (אופלטקה והרץ-לזרוביץ, 2011). הקשר סייע לתלמידים ולמורים להמשיך את הלמידה. הקשר החברתי בין התלמידים עצמם ובין התלמידים למוסד היה מורגש בחסרונו, אך הגעגוע למוסד חיזק את מעמדו החברתי כמבצר חינוכי מרכזי. מערך זה חשוב במיוחד מכיוון שכוחה של החברה החרדית טמון בקהילתיות שלה ובאינטראקציות החברתיות הרחבות והחשובות שיש לפרט (זיכרמן, 2014). דבר זה נכון במיוחד למוסדות החינוך, שמעבר להיותם מוסדות המעבירים ידע או נותנים כלים להתמודדות עם העולם הם מהווים מקור להשתייכות חברתית (בראון, 2021).

המערך הצוותי מתח עד הקצה את יכולותיהם של המורים והביא לחידוד תחושת השליחות (בוחניק, 2011). המצב הביא את קונפליקט בית-עבודה שקיים בציבור החרדי (קוליק, 2012) לקצה, כאשר העבודה עברה הביתה והתרחשה בכל שעות היום. נראה שהמורים בחרו לפעול מעבר לדרישות ביחס להוראה ולקשרי הצוות ושמרו על קבוצת העמיתים פעילה ומחזקת. יצירת מרחבי עבודת הצוות במסגרת טלפונית נתפסים כמודל שניתן להעתיקו גם לשגרה.

לפעילות יעילה של המערך הצוותי יש משמעות רבה לאפקטיביות בית-ספרית של המאה ה-21 (Freedman and Somech, 2021). עבודת צוות נמצאה כחשובה ביותר בעיני מורים ישראלים להתמודדות עם האתגרים שהקורונה הציבה בפניהם (בלס, 2020). למרות הקשיים המורכבים שניצבו בפני המורות החרדיות (בדומה לחברה הכללית אך באינטנסיביות מרובה יותר בשל גודל המשפחות החרדיות, נפוצות מגפת הקורונה במגזר החרדי, קונפליקט בית-עבודה והוראה באמצעים לא מתוקשבים) ניכר כי החשיבות הפדגוגית, הערכית והרגשית של עבודת הצוות הביאה לשמירתה והעצמתה גם במגזר החרדי.

הערכת הלמידה וההוראה שמה דגש מרכזי על עמדתם של התלמידים בשני הרבדים, עובדה מפתיעה לאור אופייה הלא-משתף של המנהיגות החינוכית החרדית

(Barth and Benoliel, 2019), ושמירתה על היררכיה וסמכות שהם ערך מרכזי בחינוך החרדי (Yafeh, 2007). משוּבֵי סטודנטים משמשים כלי הערכה להוראה מקובל באוניברסיטאות (Alhija, 2017), אך לא במוסדות חרדיים להכשרת מורים. ייתכן ששינוי זה עשוי להעיד על שינוי מערכתית-פיסית הנובע מחשיפה מסיבית של ההנהלה להוראה באופן ישיר.

התמה השלישית עסקה בהתנסות המעשית של המתכשרים להוראה. הציר המרכזי היה המדריך הפדגוגי, שבאמצעות בדיקת מערכי שיעורים, האזנה לשיעורים בפועל ושיחות אישיות, בצד חיזוק ההוראה הדידקטית-מידעית ויצירת למידת עמיתים בחדרי ועידה, אפשר את המשך ההתנסות המעשית בפועל. ההתנסות המעשית היא מוקד העשייה במוסדות להכשרת מורים, ונמצאת בכחינה מתמדת מתוך שאיפה לשיפורה בניצוחו של המדריך הפדגוגי (רן, 2017). המוסדות החרדיים נכנסו לאחרונה לתוכנית "אקדמיה-כיתה", המשפרת למידה בהתנסות המעשית. במסגרת התוכנית חל שינוי ניכר בתפקיד המדריך הפדגוגי, שינוי שיצר עמימות תפקידית (בארט ואיזק, 2020). מציאת הפתרון המידי ותפעול מערך מורכב זה מלמד על המסירות והיצירתיות של המדריכים הפדגוגיים ועל חשיבותם.

התמה הרביעית עסקה בהערכת פעולת הפיקוח בזמן המשבר. המנהלים העידו כי שליחת מתווה ברור לפעולה סייע לרובם לצלוח את המשבר, והלימה רבה נמצאה בין המטרות שהוצבו לבין פעולות המוסדות בשטח. המנהלים ראו באור חיובי את התמיכה הפדגוגית באמצעות העברת חומרי למידה ויצירת שותפויות בין הסמינרים, ואת התמיכה הרגשית שהתקיימה בפורום המנהלים שהמפקחות מפעילות. בנוסף לבקשה להמשך פעילות זו, המנהלים מבקשים תקצוב נוסף להפעלת המוסדות, ובמיוחד שיפור תשתיות חסרות.

ממצאים אלו חשובים מאוד מכיוון שבשגרה שיתוף הפעולה של מוסדות חינוך חרדיים עם הפיקוח של משרד החינוך מצומצם ומוגבל. המעורבות של משרד החינוך נתפסת כהתערבות לא רצויה בשל הפגיעה באוטונומיה הפדגוגית של מוסדות אלו (בארט, 2018). היכולות של הפיקוח לספק מענים ופתרונות תוך יצירת שיח במצב משבר חשובה מאוד, בצד המוכנות של הסמינרים לפעול עם הפיקוח ולקבל את עזרתו. עד כה היו שיתופי הפעולה בין הפיקוח לסמינרים מצומצמים, נתקלו בקשיים ונערכו תחת פיקוח מתמיד וקפדני של ועדת הרבנים (בארט ואיזק, 2020). הגמישות בזמן משבר עשויה לייצר ערוץ תקשורת טוב יותר עבור העבודה המשותפת גם מעבר לזמן המגפה.

סיכום, מסקנות והמלצות מדיניות

המוסדות החרדיים להכשרת מורים נאלצו להתמודד עם משבר הקורונה והשינויים שהוא יצר, כמו כלל המורים בישראל ובעולם (וייסבלאי, 2020). ההתמודדות של חברה זו התרחשה בו בזמן בחזיתות אחדות שכללו את החזית התשתיתית הירודה; החזית הבריאותית עם תחלואה גבוהה בציבור החרדי; החזית הפרדגוגית, שחייבה שינוי בתוכני ההוראה ובשיטות הלמידה; והחזית החברתית, שהתקשתה להמשיך לפעול. ממצאי המחקר מעידים על פעילות ענפה בפיתוח לומד עצמאי ולמידה טלפונית. נראה כי מערך המוסדות התגבר על הקשיים הטכניים והקונספטואליים והשמיש את המערכת המותאמת לאורחות חייו. מומלץ לקובעי המדיניות לתחזק ולפתח את המערך הטלפוני של המוסדות לשם טיוב ההוראה בחירום, ואף לשם הטמעתה בשגרה. מומלץ למערך הפיקוח לקיים מיפוי צרכים טכנולוגיים של המוסדות, שעשוי לקדם את המערך הטכנולוגי ברמה מעשית ותפיסתית. מומלץ למוסדות לפתח מערכי למידה עצמאית ולמידה מודרכת מבעוד מועד באמצעות חומרים כתובים או ספריות טאבלטים, ולהפיצם ביעדי ההפצה המתאימים כדי לאפשר למידה מרחוק בשעת חירום. מערך זה מחייב ריענון תקופתי, דבר שיחייב את צוותי ההוראה לדיוק מרבי של יעדי ההוראה.

ברמה הפרדגוגית נעשה שינוי חשיבתי בנוגע לאפקטיביות צורות ומיומנויות למידה, כמו גם בנוגע לתהליכי הערכה של תוכני ההוראה ואיכותה, שינוי שמתחיל לחלחל כלפי מטה. מומלץ לפיקוח לבנות השתלמות למורים שעוסקת בלמידה מרחוק, וזו צריכה להיות מתמשכת ומתחזקת מדי שנה. מומלץ למנהלי המוסדות לנצל את ההזדמנות ולערך חשיבה פנים-ארגונית מחודשת על תיאום והכוונת תוכניות לימודים.

ברמה החברתית, שינוי אופי הקשר בין המורים לתלמידים עשוי להוות עוגן לפיתוח יוזמות וחדשנות; שבירת המסגרת התפיסתית ההיררכית יכולה לבוא לידי ביטוי בתחומים נוספים במוסדות. מומלץ למוסדות להדגיש את החשיבות של הקשר האישי מורה-תלמיד גם בשגרה ופיתוח כלים ומשאבים לטיובו. ברמת הצוות, יש לראות בעין חיובית את ההתגייסות, המסירות ותחושת השליחות והקהילתיות שפעפעה בצוות. מומלץ לקובעי מדיניות לשנות את שיטת הפיתוח המקצועי וכניסתם של הקריירה (Lifelong Learning - LLL), במיוחד במתן אפשרות להשתלמויות בית-ספריות שיכולות לפתח את הצוות. למנהלי המוסדות מומלץ לאמץ את הקריאה לפעילות ישיבות צוות במסגרת חדרי ועידה, אשר עשויה להפחית את העול מעל המורים.

הערכת הלמידה הביאה לחשיפת ההנהלה להוראה מזווית חדשה, ובייחוד השימוש בהערכת התלמידים מהווה שינוי תפיסתי חשוב. מומלץ להנהלות המוסדות לבחון את המידע שהתקבל ולהסיק מסקנות לגבי הלמידה בחירום במוסד, כמו גם לגבי הלמידה בשגרה. למערך הפיקוח מומלץ לבחון יצירת כלים מובנים להערכת למידה טלפונית ולמידה עצמאית כדי להקל על הערכות עתידיות. שילוב ההתנסות המעשית במערך הלמידה בחירום היה ראשוני וחדשני. למדריכים הפדגוגיים ולראשי המוסדות מומלץ לנתח את ההתנהלות ואת התפוקות ולבנות מחוון פעילות המיועד לתפקוד בחירום ובשגרה. לקובעי המדיניות מומלץ לבחון מחדש את תפקיד המדריך הפדגוגי, ובמיוחד את מערכת התמיכה המקצועית, הכלכלית והאישית בו. תמיכת הפיקוח היוותה גורם חשוב למוטיבציה ולסדר בפעולות המנהלים. למערך הפיקוח מומלץ גם לשמר את פעילות קבוצת המנהלים, ולפתח את שיתוף הפעולה בין הסמינרים. לקובעי המדיניות מומלץ עוד לשקול הגדלת תקציבים לצורך מימון החסרים הקיימים בשטח.

מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

מחקר זה אינו חף ממגבלות. זהו מחקר גישושי ראשוני המסתמך על מתודה איכותנית, רצוי לעבות את הידע וליצור כלי מדידה כמותיים לבחינת התופעה בקנה מידה רחב יותר. במחקר לא נעשתה טריאנגולציה, כלומר בחינת התופעה מנקודות מבט של בעלי תפקידים שונים במערכת. מומלץ כי מחקרי המשך יבחנו את תפיסות התלמידים, ההורים, המורים, המדריכים הפדגוגיים והמפקחים את תהליך הלמידה מרוחק בחירום. במחקר זה נעשה שימוש מרכזי בשאלון פתוח מקוון; המדיה המקוונת אינה מקובלת בציבור החרדי, ועל כן בפנייה לשותפים אחרים בתהליך מומלץ להשתמש בשאלונים ידניים. מעבר לכך, השימוש בכלי מחקר אחד מצמצם את היקף התופעה; מחקרי המשך יכולים להשתמש בראיונות עומק חצי מובנים, קבוצות מיקוד וניתוח טקסטים שנכתבו בנושא. בנוסף, מומלץ ליצור מחקר השוואתי שיבחן את תפקודה ואת האפקטיביות של מערכת החינוך החרדית מול מערכות חינוך אחרות בישראל ובעולם. מעניין יהיה להשוות את ביצועי המערכת הזו לאלו של מערכות חינוכיות קולקטיביסטיות-דתיות אחרות, ואף מול קבוצות חרדיות בתפוצות.

מקורות

- אבריאלי-אבני, נ', לוי, א"ח, מקובר, ו', שוורץ, י' ורביד, ג' (2020). למידה מרחוק בשגרה ובחירום: מסקנות ראשוניות ממחקר בקרב מנהלי בתי-ספר ומורים בדרום ישראל. מחקרי הנגב, ים המלח והערבה, 12(2), 1-5.
- אופיר, ט' ובן-דוד קוליקנט, י' (2019). השימוש הפדגוגי בפורטל הבית-ספרי, אופיו והיקפו: המקרה של "אשכולות 022". בתוך י' עשת-אלקלעי, א' בלאו, א' כספי, נ' גרי, י' קלמן וש' אתגר (עורכים). ספר הכנס הארבעה-עשר לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה ע"ש צ"י: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי (עמ' 111-116). האוניברסיטה הפתוחה.
- אופלטקה, י' והרץ-לורוביץ, ר' (2011). מנהיגות נשית בארגוני חינוך: היחודיות הישראלית בקונטקסט הבינלאומי. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 32, 51-73.
- אוקון, ש' (2016). חרדים ברשת: משחקי זהות בקהילה החרדית המקוונת. חקר החברה החרדית, 3, 56-77.
- בארט, ע' (2018). מבוא. בתוך ע' בארט (עורכת). מחקרים על הפיקוח במחוז החרדי של משרד החינוך: בין רשויות, רשתות והציבוריות החרדית (עמ' 7-20). מכון ירושלים למחקרי מדיניות והמחוז החרדי של משרד החינוך.
- בארט, ע' ואיזק, י' (2020). "סמינר-כיתה": תוכנית אקדמיה כיתה במוסדות הכשרה מקצועית למורות במגזר החרדי. מכון מופ"ת.
- בארט, ע', שפיגל, א' ומלאך, ג' (2020). אחד מחמישה תלמידים: החינוך החרדי בישראל. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- בוחניק, א' (2011). שחיקה ודימוי מקצועי מנקודת מבטן של מורות חרדיות המלמדות בבתי-הספר של "בית יעקב". [חיבור לשם קבלת תואר מוסמך] אוניברסיטת בראיילן.
- בלס, נ' (2020). סיכויים וסיכונים במערכת החינוך בעקבות משבר הקורונה: מבט-על. בתוך א' וייס (עורך). דוח מצב המדינה 2020 (עמ' 363-388). מרכז טאוב.
- בראון, ב' (2021). חברה בתמורה: מכנים ותהליכים ביהדות החרדית. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- ברנדס, ע' ושטראוס, ע' (2013). חינוך לחברה של תרבות ודעת: תמורות במאה ה-21 והשלכותיהן – המלצות להתאמת מערכת החינוך בישראל למאה ה-21. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים – היוזמה למחקר יישומי בחינוך.
- וייסבלאי, א' (2020). למידה מרחוק בחירום בעת סגירת מוסדות חינוך בעקבות התפרצות נגיף הקורונה. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
- זיכרמן, ח' (2014). שחור כחול לבן: מסע אל תוך החברה החרדית בישראל. ידיעות אחרונות.
- זילבר-ורוד, ו', עשת-אלקלעי, י' וגרי, נ' (2019). זיהוי מגמות המחקר בתחום מיומנויות למידה. בתוך י' עשת-אלקלעי, א' בלאו, א' כספי, נ' גרי, י' קלמן וש' אתגר (עורכים).

- ספר הכנס הארבעה-עשר לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה על שם צייס: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי (עמ' 134-139). האוניברסיטה הפתוחה. חטיבה, נ' (2017). כיתה הפוכה בהוראה באקדמיה – סיכום של ספרות בין-לאומית. הוראה באקדמיה, 7, 21-35.
- כהנר, ל' ומלאך, ג' (2021). שנתון החברה החרדית 2021. המכון הישראלי לרמוקרטיה. כנען, ר' (2014). הכשרת סגלי חינוך ב"אחיה": נחשונים בחדר. גדיש, יד, 96-102. מבקר המדינה (2020). החינוך החרדי והפיקוח עליו. מבקר המדינה. מלמד, ע' (2017). השפעות המהפכה הדיגיטלית על החינוך. בתוך ע' מלמד וא' גולדשטיין (עורכים). הוראה ולמידה בעידן הדיגיטלי (עמ' 30-42). מכון מופ"ת. מנייאיקן, ע', בשן, צ' ורהן, ג' (2017). הערכת תוכנית בין שגרה לחירום למידה מרחוק עוטף עזה. מכון סאלד.
- משרד החינוך (2012). התאמת מערכת החינוך למאה ה-21. משרד החינוך. ניר-גל, ע', נור, ט', גלברט, ר' וריינגולד, ר' (2006). תפקיד המורה בלמידה המקוונת: בחינת היישום על פי מאפייני קורסים מקוונים. שבילי מחקר, 13, 66-80. סולובייצ'יק, א' ושור, ב' (2021). איך פותרים את בעיית הקבלה לסמינרים. צריך עיון. <https://iyun.org.il/sedersheni/how-to-solve-the-problem-of-admission-to-a-girls-school> פרידמן, מ' (1991). החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים. מכון ירושלים למחקרי מדיניות.
- קוליק, ל' (2012). תחושת העצמה, ערכי חיים ומרכזיות חיי העבודה בקרב נשים חרדיות המצויות בשוק העבודה. אוניברסיטת בר-אילן. <https://www.btl.gov.il/Medinyut/BakashatNetunim/dohot/doctorat/Pages/137.aspx> קריץ, מ', זיפרט, ת' ופליקס, א' (2018). דפוסי הוראה מיטביים בקורסים מקוונים מרובי משתתפים. החינוך וסביבו, 40, 97-138.
- רוזנברג, ח', בלונדהים, מ' וכ"ץ, א' (2016). "שוברי החומות": פיקוח, גבולות והמערכה על "הסלולר הכשר" בחברה החרדית. סוציולוגיה ישראלית, 17(2), 116-137. רוזנברג, ח', סבג – בן פורת, ח' וביליג, מ' (2021). למידה מרחוק במגזר החרדי בתקופת הקורונה: אסטרטגיות, עמדות ויעילות. לשכת המדען הראשי במשרד החינוך. ריימן, ל' (2017). שינויים ותמורות בהכשרת מורות בחינוך החרדי: יחסי גומלין בין המדיניות לבין "השרה" במבט היסטורי ועכשווי. כתב העת לחקר החברה החרדית, 4, 1-27. רן, ע' (2017). תפקיד המדריך הפדגוגי בארץ ובעולם: דגמים נבחרים מאירלנד, הולנד, ישראל, סינגפור ושכדיה. מכון מופ"ת.
- שוורץ, ד' (2021). הגיון עקבי וקוהרנטי. אופקים, 1, 48-51. שלסקי, ש' ואריאלי, מ' (2016). מהפוזיטיביזם לפרשנות ולגישות פוסט מודרניות בחקר החינוך. בתוך נ' צבר – בן יהושע (עורכת), מסודות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים (עמ' 23-65). מכון מופ"ת. שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת. רמות.

- Alhija, F. N. A. (2017). Teaching in higher education: Good teaching through students' lens. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 4–12.
- Bandara, D. and Wijekularathna, D. K. (2017). Comparison of student performance under two teaching methods: Face to face and online. *International Journal of Education Research*, 12(1), 69–79.
- Barth, A. and Benoliel, P. (2019). School religious-cultural attributes and school principals' leadership styles in Israel. *Religious Education*, 114, 470–485.
- Chow, A. S. and Croxton, R. A. (2017). Designing a responsive e-Learning infrastructure: Systemic change in higher education. *American Journal of Distance Education*, 31(1), 20–42.
- Ewing, L. A. and Cooper, H. B. (2021). Technology-enabled remote learning during COVID-19: Perspectives of Australian teachers, students and parents. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 41–57.
- Freedman, I. and Somech, A. (2021). Translating teamwork into school effectiveness: A systematic review of two decades of research. *European Journal of Educational Management*, 4(2), 109–125.
- Goldfarb, Y. (2018). Does God want me to be a teacher? Motives behind occupational choice of Israeli ultraorthodox women. *Journal of Career Development*, 45(4), 303–314.
- Halpern, C. (2021). Distant learning: The experiences of Brazilian schoolteachers during the COVID-19 school closures. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 8(1), 206–225.
- Kasir-Kaliner, N. (2018). *Haredi employment: Facts and figures – and the story behind them*. The Haredi Institute for Public Affairs.
- Perry-Hazan, L. (2015). Curricular choices of ultra-Orthodox Jewish communities: Translating international human rights law into education policy. *Oxford Review of Education*, 41, 628–646.
- Russell, H. (2020). Uncharted waters: The top five tips for transitioning to remote learning. *Diverse Issues in Higher Education*, 37(5), 8–9.
- Shoked, N. (2019). Rabbis, architects, and the design of ultra-Orthodox city-settlements. in K. Kılınc and M. Gharipour (eds.). *Social housing in the Middle East: Architecture, urban development, and transnational modernity* (pp. 241–266). Indiana University Press.
- Treve, M. (2021). What COVID-19 has introduced into education: Challenges facing higher education institutions (HEIs). *Higher Education Pedagogies*, 6(1), 212–227.

Yafeh, O. (2007). The time in the body: Cultural construction of femininity in Ultraorthodox kindergartens for girls. *ETHOS*, 35(4), 516–553.

אתרי אינטרנט

אתר המחוז החרדי, (2020). אוחזר מתוך:

<https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/ChinuchMukar/>

Remote Learning in Ultra-Orthodox Teachers' Training Institutions during the COVID-19 Pandemic

Anat Barth

COVID-19 has forced remote-learning on schools around the world. The ultra-Orthodox educational system had to face COVID-19 along with technological, ideological and health issues. The study explores remote learning in ultra-Orthodox teachers' training programs, from an educational leadership perspective. Thirty-six heads of training programs answered an on-line open questionnaire. Results reveals that: A. learning was operated through phone, manually distributed learning materials and limited internet usage. B. Systems functioning showed high pedagogical and staff functioning with some innovative teaching. Nonetheless, poor technological, logistic, and social functioning required more professional technological guidance and new assessment tools. C. Teaching training undertaken by pedagogical instructors enabled continuity for students in terms of their learning, guidance, and home practice. D. Supervision functioning began early on during the pandemic and was accompanied by clear guidelines, while coping with economical, pedagogical, and emotional challenges. The study offers an alternative cultural-sensitive solution to remote-learning with ability to reflect and improve the capability of day-to-day systems.

Keywords: ultra-Orthodox, remote learning, Covid-19, teachers' training program, school administration

– all this in the context of Torah-National-Religious teachers facing the digital challenge.

Keywords: digital era, teacher's role, religious sector, relevance in education

Educating the Screen Generation: Teachers' and Students' Perspectives on the Role of Torah-National-Religious Teachers in the Digital Era

Yael Ben Arza

Educators worldwide are concerned with questions about optimal education in light of the challenges posed by the digital world. The issue is especially salient in religious societies due to seemingly conflicting intrinsic values and conceptual systems. This study examines the conceived role of Torah-National-Religious teachers as they face the challenges of the digital world from two complementary perspectives: that of teachers and students. Its focus is on the Torah-National-Religious sub-sector, which is characterized by both openness and closedness to the digital world; this ambivalence is manifest in world-view as well as in practice.

This qualitative research is based on semi-structured in-depth interviews. Participants represent two groups from the Torah-National-Religious sub-sector: 7 teenagers studying in yeshiva high schools or *ulpanot* (national-Orthodox high schools for girls) and 9 teachers who teach in these institutions. Findings identify four types of teachers' role conceptions in relation to ideals and reality. As for ideals, participants related to two roles: strengthening religious identity, and maintaining boundaries. As for reality, the students related to two new perceived tasks for the teacher: engendering trust and empowering, and mediating between worlds. While the teachers did not explicitly mention these roles, they shared with the interviewer their deep-seated sense of conflict, which impeded them from responding adequately to their students' expectations. This study suggests directions of thinking about how teachers' status and influence as guides for the younger generation may be restored, especially concerning the role that students perceived for them of mediating between worlds. This research also contributes to theoretical conceptualizations: its findings indicate that the term "openness" is closely related to the term "relevance" and to the use of digital pedagogy and pedagogy of difference

**Instructional Intervention in the Study of Talmud for Students
in the Ultra-Orthodox Sector with Specific Learning Disorder or
Attention Deficit Hyperactivity Disorder**

Shlomo Weingarten and Yehudit Chassida

This study presents the contribution, from a retrospective point of view, of an intervention program in Talmud instruction in the ultra-Orthodox (Haredi) sector in Israel as practiced in a learning center for students with Specific Learning Disorder (SLD) or Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). The learning center is geared to helping these students integrate into ultra-Orthodox society, which perceives Talmud study as a central value. Although the literature indicates that the study of Talmud is a constitutive factor in the future of ultra-Orthodox males, to date this has not been discussed from a socio-educational perspective.

The study was conducted using a qualitative approach on twelve former students of the center who are now adults and in some cases married. The participants filled out open questionnaires about their past experience. Findings show that the intervention program contributed to the enhancement of their academic functioning and optimal integration in their school classes and, especially, later on in yeshiva and kollel, following the expectations for them held by the Haredi community. Moreover, our research sheds light on attitudes in the ultra-Orthodox community, ways of dealing with male students' difficulty in learning Talmud, and social stigmas that can result from their learning disorders. The conclusions of the study relate not only to the necessity of Talmud-focused intervention programs but also to the accompanying challenges, which call for an extra measure of social and cultural sensitivity.

Keywords: Specific Learning Disorder, ultra-Orthodox (*haredi*) community, Talmud (Gemara), learning society

R. Akiva and R. Tarpon: Colleagues or Rabbi and Disciple?

Yona Shira (Yoni) Haeitan

In the world of the Tannaitic *beit midrash* it is usually clear who was the master and who was his disciple. Yet in the Talmud (B. Ketubot) the inter-relationship between Rabbi Akiva and Rabbi Tarpon is presented in a vague and ambiguous manner.

The article reviews the sources in which these two Sages of the Yavne generation appear together and presents the connection between them as an evolving relationship. According to various indices, including formulations typical of disciples, phrases signifying honor, etc., it is possible to identify a process beginning with R. Tarpon in a position superior to R. Akiva and ending with both figures of almost identical status, in a relationship of near equals. This phenomenon is quite clearly evident in Tannaitic sources close in time and place to the era under study. Similar examples may also be found among later generations of Tannaitic sages.

If indeed the sources reflect a gradual process of shifting status – from disciple to colleague – this would suggest that the rabbinical society during the Tannaitic period allowed for class mobility and was founded on ability and personal achievement (in contrast to the world of the Amoraic *beit midrash*). It can be assumed that disciples usually met their masters' expectations and rose gradually in rabbinic society, yet R. Akiva's unusual breakthrough indicates the possibility of deviating from the framework of gradual progress. In addition, this study argues for the reliability of these ancient sources, as the precise formulations of Tannaitic sources reflect a phenomenon unique to the period preceding their redaction.

Keywords: master-disciple relationship, Talmud redaction, Yavne generation, R. Akiva, R. Tarpon

**The Law and the Mitzvah, the Halachah and
“Know Him in all your ways”:
Rosenzweig, Buber and the Hasidic Masters**

Aviezer Cohen

The focus of this paper is the Buber and Rosenzweig philosophy of dialogic. My central claim is that Hasidic thought offers a fascinating parallel to their ideas, and that this parallel exists not only at the macro level but at a micro level as well. The discussion includes references to the gap between these two philosophers and to their debate regarding the nature of “Jewish religiosity” in general, along with the question of their relationship to religious observance. I show that the two sides of their dispute correspond with a pair of fundamental concepts intrinsic to Hasidism from its beginnings: “immanence” versus “raising the sparks” and the consequences this has on the nature of the religious work as formulated in the concept “Know Him [God] in all your ways”. A similar gap exists between the thought of Rabbi Mordechai Yosef Leiner of Izbica and of his disciple Rabbi Zadok HaCohen of Lublin.

While Rosenzweig’s position regarding the nature of one’s obligation to religious law remains ultimately unclear, this ambiguity may be explained through the comparison to the Hasidic masters and the concepts they developed. Buber’s position corresponds to the innovative understanding of the Baal Shem Tov (*BeShT*) that “the whole earth is full of His glory”.

Keywords: Buber, Rosenzweig, Hasidism, Baal Shem Tov, Izbica, Jewish law

Tradition and Modernity: *Sefer Keter Torah* (Metz, 1818)**Yehuda Bitty**

Sefer Keter Torah by Rabbi Meir Lambert (Metz, 1818) is the first book published in French aimed at teaching the Jewish religion to Jewish children. Though it was published in the form of questions and answers according to the model of the Christian catechism, it offers a traditional Jewish-religious vision, emphasizing the deep connection between faith and halachah, and between mitzvot and values. However, Rabbi Lambert must face a new reality never before encountered in traditional Jewish education: the Jews of France have become equal citizens within the non-Jewish population. *Sefer Keter Torah* responds to the challenge of modernity while remaining true to the ancient sources of Judaism.

This article presents *Sefer Keter Torah* through a reading attentive to the various strata of the text, while illustrating the ways in which the field of education links together knowledge, society, and ideology.

Keywords: French Jewry, Jewish education, textbook, catechism, paratext

CONTENTS

| | |
|---|------------|
| Josef Schwarz | |
| In Memory of Professor Meir Schwarz | 5 |
| Yehuda Bitty | |
| Tradition and Modernity: <i>Sefer Keter Torah</i> (Metz, 1818) | 9 |
| Aviezer Cohen | |
| The Law and the Mitzvah, the Halachah and “Know Him in all your ways”: Rosenzweig, Buber and the Hasidic Masters | 22 |
| Yona Shira (Yoni) Haeitan | |
| R. Akiva and R. Tarpon: Colleagues or Rabbi and Disciple? | 45 |
| Shlomo Weingarten and Yehudit Chassida | |
| Instructional Intervention in the Study of Talmud for Students in the Ultra-Orthodox Sector with Specific Learning Disorder or Attention Deficit Hyperactivity Disorder | 69 |
| Yael Ben Arza | |
| Educating the Screen Generation :Teachers’ and Students’ Perspectives on the Role of Torah-National-Religious Teachers in the Digital Era | 92 |
| Anat Barth | |
| Remote Learning in Ultra-Orthodox Teachers’ Training Institutions during the COVID 19-Pandemic | 128 |
| English abstracts | 158 |

Michlol

Editor:
Ora Wiskind

Hebrew editor:
Dan Halevy

Typesetting and Layout:
Hava Salzman

ISSN 2415-5764

© All rights reserved

Published by Michlalah College

Bayit Vegan, Jerusalem P.O.B. 16078, Israel

Phone: (972-2) 675-0708 Fax: (972-2) 675-0917

e-mail: michlala-site@michlalah.edu

Michlol

מכּלוּל

A Multidisciplinary Journal

Edited by
Ora Wiskind

Volume 35
2022



מכללה ירושלים
אוניברסיטת בר-אילן