

לקסי-קיי

אנשים חושבים כינוך
שיח על הוראה, כינוך וחברה



יוני 2024, סיוון תשפ"ד

כתב עת בשיפוט עיוור כפול, רואה אור פעמיים בשנה

המכללה
האקדמית
לחינוך



לקסי-קיי, כתב עת חצי-שנתי בשיפוט עיוור כפול, יוצא לאור במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי

גיליון 21, יוני 2024, סיוון תשפ"ד

Lexi-Kaye e-ISSN 2664-7397 ISSN 2664-7389

נשיא המכללה ויו"ר המערכת: פרופ' אריה רטנר

העורכת הראשית: ד"ר ערגה הלר (heller@kaye.ac.il)

העורכת הראשית לשעבר ומייסדת כתב העת: פרופ' סמדר בן-אשר (ינואר 2014 - יוני 2019)

חברי המערכת: פרופ' לאה קוזמינסקי, פרופ' שלמה בק, פרופ' מארק אפלבוואם, פרופ' סמדר בן-אשר, ד"ר דיתה פישל, ד"ר מירב אסף, פרופ' אמנון גלסנר

עורכת הלשון: ד"ר טליה דיתשי-ברק

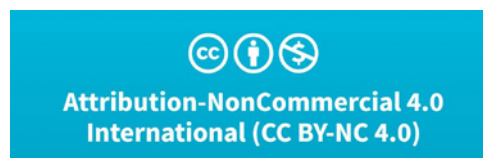
רכזת המערכת: גילה אביטל (rsrch_dept@kaye.ac.il)

עיצוב גרפי: סטודיו רובין

תמונת השער: שברי עמודים, תצלום של יורם פרץ. צולם באתר רשות העתיקות בבית גוברין.

כל גיליונות לקסי-קיי זמינים לקריאה חופשית באתר מכללת קיי. קול קורא למאמרים והנחיות ההגשה בשיטת APA מהדורה 7 (כולל ציון מספרי DOI) מצויים גם באתר כתב העת.

© כל הזכויות שמורות למחברים ולמכללת קיי.



המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע (חל"צ)

רח' עזריאל ניצני 6, ת"ד 4301, באר שבע 8414201

טלפון: 08-6402777, פקס: 08-6413020, אתר: kaye.ac.il

תוכן העניינים

2	דבר המערכת, קיץ תשפ"ד / ערגה הלר
4	הוראה מבוססת טיעון בגישת הלומד במרכז / עדנאן ג'ריביע
8	הגדרות של מילה בהוראת אוצר מילים ובהערכתו / איהאב ח'ליל אבו רביעה
12	חינוך ולדורף / גלעד גולדשמידט
16	למהותו של דיאלוג בין-דתי / אור מרגלית, נורית הירשפלד
20	עקרונות וכללי יסוד של השיח הבין-דתי למערכת החינוך / נורית הירשפלד
24	שיח בין-דתי: גישה חינוכית ומוסרית / חנוך בן-פזי
28	'שיח כתבי הקודש': פרקטיקה של קריאה משותפת בכתבי קודש / מרים פלדמן קיי, חנוך בן-פזי
32	קול קורא למאמרים / מערכת לקסי-קיי

דבר המערכת, קיץ תשפ"ד

<https://doi.org/10.54301/CECZ3133>

קוראים יקרים,

גיליון 21 של כתב העת השפיט החצי-שנתי **לקסי-קיי** כולל שבעה מאמרים מארבעה תחומי דעת, ארבעה מהם מאותו התחום. בשער הגיליון, בתצלום של יורם פרץ - שברי עמודים, בסיסים וכותרות. בעבר פיארו עמודים שלמים מבני קהילה ודת, ועתה רק המומחים יכולים לעמוד מול השברים ובמבט חטוף למקם אותם מחדש במרחב שהשתנה, להעמיד כנגד עיניהם מבנה שלם שאיננו עוד.

בשעה שנקבצו הערכים לגיליון 21 שיוותי לנגד עיני תמונה של שברים, עוד מעבר לתחושות שאופפות אותנו בישראל מאז שבעה באוקטובר 2023. מבחינות רבות הלכה מחשבתי מהלך שלם אך הפוך - מהשלם אל חלקיו ובחזרה מחלקיו אל השלם. השלם, משל לגיליון זה, והשברים הם חלקיו. כל אחד מהערכים בגיליון מציג תמונה סגורה ומגדרת, אך בידי הזדמנה האפשרות לחברם ולהתבונן בהם לא רק כל אחד בפני עצמו, אלא גם אלה לצד אלה.

את הערך הראשון 'הוראה מבוססת טיעון בגישת הלומד במרכז' הפותח את הגיליון הזה כתב ד"ר עדנאן ג'ריביע מהמכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. עניינו של ג'ריביע הוא חינוך למדעים מדויקים, והוא בוחן את השימוש בארגומנטציה כדרך הוראה בכלל, ובמדעים המדויקים בפרט. ההתייחסות ללומד כמרכז התהליך וכמהות הלמידה היא גישה הומניסטית ביסודה. בכך משלב ג'ריביע את המהלכים הלוגיים של הטיעון עם עולמו של הלומד, שני תחומים שבמקרים רבים נתפסים כניגודים. אומנם הערך עצמו מתמקד במהלכים הלוגיים וביתרון הטמון בשיטת הוראה מבוססת ארגומנטציה, אך הרוח ההומניסטית של הערך מלווה גם את שאר הערכים בגיליון זה.

הערך השני שייך לתחום דעת שונה והוא רכישת שפה בכלל, ושפה שנייה בפרט. הוא עוסק בדרכים שונות של הגדרות מילה בהוראת אוצר מילים ובהערכת אוצר המילים של הלומדים. את הערך כתב הבלשן ד"ר איהאב ח'ליל אבו רביעה, גם הוא מהמכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. אבו רביעה מתמקד בסוגי הגדרות המילים המעוררים קושי ברכישת שפה ובניית אוצר מילים ברכישת עברית והוראתה כשפה שנייה לדוברי ערבית. אם נשוב לדימוי העמודים השבורים, אבו רביעה מקים אותם מחדש במאמרו. בדומה לערך הראשון, גם ערך זה יוצא מתוך רצון להקל על תהליכי למידה נוסחאיים למדי מתוך התחשבות בצרכים התרבותיים הייחודיים לקבוצות לומדים.

את הערך השלישי 'חינוך ולדורף' חיבר ד"ר גלעד גולדשמידט מהמכללת: אורנים ודוד ילון, מומחה בתחום החינוך האנתרופוסופי ובתנועות חינוך חלופיות. בערך מציג גולדשמידט כיצד חינוך ולדורף הוא חלק מהגישה האנתרופוסופית, מדוע הוא נוצר, מה מיוחד לו ואילו מוסדות חינוכיים פועלים בעולם ובישראל בשיטתו.

המעבר מהערך על חינוך אנתרופוסופי לחלקו השני של הגיליון נדמה במבט ראשון כמעבר חד. הערכים הרביעי ועד השביעי שייכים כולם לתחום הדעת של חינוך בין-דתי, וכתבו אותם חוקרים החברים במוסדות שונים. בשונה מתפיסות של חיים בשיתוף, של רב-תרבותיות או של מגוון, צדק והכלה, המבקשות לראות בחברה שלם המכבד את השונות, הגישה הבין-דתית מניחה את קיומו של הכבוד ההדדי לאחר כיסוד של צדק. ייחודה של גישה זו הוא השיח החינוכי שמקיימת הגישה הבין-דתית, שיח המתקיים

דרך קריאה משותפת של בני הדתות השונות בכתבי הקודש של חברי הקבוצה. אומנם השיח הבין-דתי יוצא מכתבי קודש ועשוי להעניק למאמינים כלים משמעותיים לכיבוד האחר, אך שיח תרבותי זה מגוון ומכיל, ולכן הוא אינו מיועד למאמינים בלבד. הערך החשוב שם לו למטרה את תיקון העולם במושגים אמוניים פחות ניתן לתרגם זאת לצדק חברתי ולחזון לעולם טוב יותר שנבנה מתוך דיאלוג, שכן הטקסטים הקדושים הם ביטוי של תרבותו של האדם, של מסורתו, של מהותו.

הערך הרביעי בגיליון והראשון במקבץ זה עוסק אם כן במהות הדיאלוג הבין-דתי ומקומו בחברה ובחינוך. את הערך כתבו ד"ר אור מרגלית ממכללת לוינסקי-וינגייט וד"ר נורית הירשפלד מהמכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, שזכיתי להשכיל ישירות ממנה על התחום ועל כוחו גם בימים טרופים אלה. ד"ר נורית הירשפלד שכלה את דודה פרופ' יורם הירשפלד ז"ל, מתמטיקאי מחונן, ובתו נגה סלע הירשפלד ז"ל, אם צעירה ופיזיקאית מבטיחה, בתאונה מחרידה באנגליה שנחשדה תחילה כפשע אנטישמי. בשבעה באוקטובר 2023 שרדו הירשפלד ובני משפחתה את התופת בטבח בקיבוצם נחל עוז. למרות כל זאת ד"ר נורית הירשפלד ממשיכה להוביל דיאלוג בין-דתי כדרך חיים. הירשפלד היא גם המחברת של הערך החמישי בגיליון המגדיר את כללי היסוד של השיח הבין-דתי במערכת החינוך. את הערך השישי בגיליון זה כתב פרופ' חנוך בן פזי מאוניברסיטת בראילן, ובו הוא מפרט היבטים מוסריים מרכזיים של השיח הבין-דתי - בדגש חינוכי. את הערך השביעי והאחרון חיברו פרופ' חנוך בן פזי וד"ר מרים פלדמן קיי, אף היא מאוניברסיטת בראילן. במאמר זה הם סוקרים את ראשיתה של הקריאה המשותפת בכתבי הקודש של בני הדתות בקבוצה כפרקטיקה השקולה ללמידה בחברותא וכתגובה אקדמית שנוסדה באוניברסיטת אוקספורד בעקבות מלחמת העולם השנייה והשוואה.

למרות הרקע ההיסטורי המלווה את הערך האחרון בגיליון, למרות השנה הקשה שאנו עוברים ושגורמת לנו כחברה הישראלית לתהות מהי אנושיות ומהו צדק, נוכל להתנחם בכך שכל הערכים בגיליון **לקסיקיי 21** מעוררים תקווה ואמונה באדם. הם גם מייצגים פנים מגוונות ורבות של החברה הישראלית ואת יכולתנו לשוב אל השברים, כאותם שברי עמודים בתצלום השער, ולכונן את השלם.

קריאה נעימה,

ד"ר ערגה הלר, העורכת הראשית

הוראה מבוססת טיעון בגישת הלומד במרכז

עדנאן ג'ריביע*

המדעים והמתמטיקה מדגישים את החשיבות של הוראה ולמידה מבוססת טיעון (Kaya, 2013; Kunnan, 2010; Simon, 2008). שיח טיעוני מרחיב את ההבנה המושגית של התלמידים ומספק להם הזדמנויות להשתמש במושגים ובתיאוריות מדעיות בעת שהם מנסים לאשש טענה כלשהי או להפריכה (Campbell et al., 2020; Kaya, 2013).

חוקרים מצאו כי שיח טיעוני תורם לפיתוח ההבנה המושגית של התלמידים בתחום המדעים ולהבנת הקשר בין המדעים ובין סוגיות חברתיות-מדעיות (Kaya, 2013). בשיעורי מתמטיקה טיעון מזמן שיח חברתי דינמי לגילוי רעיונות מתמטיים חדשים ולשכנוע אחרים שטענה מסוימת נכונה (Chepina & Cynthia, 2016). בניית טיעונים מאפשרת לתלמידים לפתח את הבנתם לגבי היווצרות עולם הידע המדעי (נר-גאון כהן, 2016). מכיוון שתלמידים צריכים לבנות טיעונים ונימוקים מבוססים, לשכנע תלמידים אחרים בטענות שלהם, להעלות ספקות ולשאול שאלות, הם מבנים את הידע האישי שלהם באופן קונסטרוקטיביסטי (Duschl & Osborne, 2002) בד בבד עם האינטראקציה החברתית שלהם בכיתה (קצביץ, 2012).

מאמר זה יתמקד בהוראה מבוססת טיעון בגישת הלומד במרכז. תחילה תובא מסגרת תיאורטית בליווי דוגמאות מתחום הוראת המתמטיקה והמדעים, ובהמשך יוצגו מספר מחקרים שנערכו בתחום זה של הוראה מבוססת טיעון.

מסגרת תיאורטית: המודל של טולמין

טולמין (Toulmin, 1958) הרחיב את תחום העיסוק בבניית טיעונים אל מחוץ לתחום הלוגיקה, כפי שהיה מקובל לפני כן. הוא טען שבניית טיעונים היא התנהגות או פרקטיקה של האדם שקשורה לאירוע חברתי (קצביץ, 2012). טולמין פיתח מודל שמתאר את המרכיבים העיקריים של הטיעון: טענה, נתונים, הצדקה, גיבוי והפרכה (יועד, 2009; קצביץ, 2012; Kaya, 2013; Simon, 2008) (ראו תרשים 1).

מילות מפתח: טיעון (ארגומנטציה); המודל של טולמין; שיח טיעוני; הבנה מושגית; הנמקה

<https://doi.org/10.54301/JBRM1294>

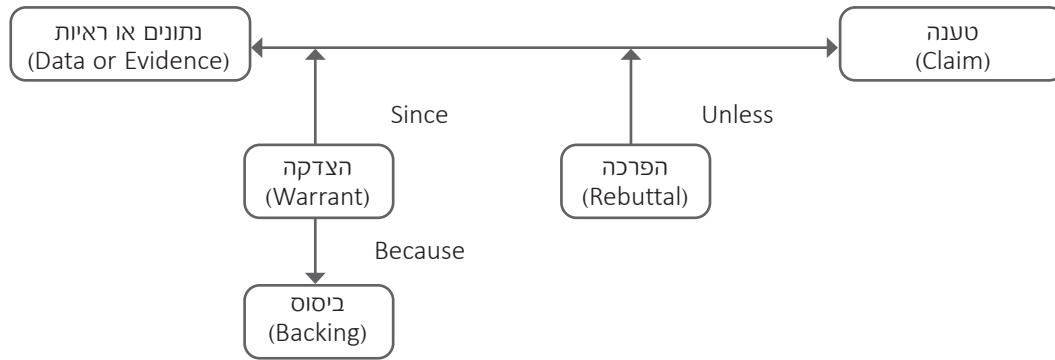
תלמידים בשתי כיתות לומדים שיעור מדעים על נפילה חופשית. בכיתה הראשונה המורה מסביר מדוע גוף כבד וגוף קל המשוחררים מאותו הגובה מגיעים יחדיו לארץ. הוא איננו מקיים דיון בנושא. לעומתו המורה בכיתה השנייה מציג את המקרה: גוף כבד וגוף קל משוחררים מאותו הגובה. הוא מבקש מהתלמידים להעלות את טענותיהם ביחס למקרה ולנמק את טענותיהם. הוא גם מבקש מהם להעלות טענות סותרות ולנמקן. למעשה שיטתו של מורה א' היא ההוראה המסורתית, ואילו שיטתו של מורה ב' היא הוראה מבוססת טיעון בגישת הלומד במרכז.

חשוב לציין כי בשיטה המסורתית ייתכנו היבטים מסוימים של הוראה מבוססת טיעון, דוגמת כתיבת הוכחה פורמאלית במתמטיקה, כאשר כל שלב בהוכחה מלווה בטענה ונימוק או הסבר מתמטי (Reuter, 2023). אך בשיטת הוראה מבוססת טיעון בגישת הלומד במרכז התלמידים חוקרים ומגלים את החוקיות, ובונים את הטיעונים שלהם על פי הכללים המקובלים (Kartika et al., 2021).

להלן דוגמה נוספת של הוראה מבוססת טיעון מתחום המתמטיקה. בכיתה שבה תלמידים לומדים את נושא חקירת פונקציות, התלמידים יודעים לגזור פונקציות, למצוא שיפועים, למצוא חיתוכים ועוד. בהתבסס על הידע הקודם של התלמידים, המורה טוען טענה: כשהנגזרת שווה לאפס, **תמיד** ישנה נקודת קיצון לפונקציה, והוא מבקש מהתלמידים להתייחס לטענה זו. לשם השוואה, בהוראה שאינה מסורתית, המורה ילמד את תלמידיו למצוא את נקודת הקיצון של הפונקציה.

הטיעון הוא הקשר בין הטענה והנתונים באמצעות הצדקה או הערכה של הטענה על ידי ראיות אמפיריות או על ידי ראיות תיאורטיות (Glassner, 2017). אנשי חינוך מתחום הוראת

* ד"ר עדנאן ג'ריביע הוא מרצה בחוג למתמטיקה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר שבע. בעל תואר שלישי מהמחלקה לחינוך באוניברסיטת בן גוריון בנגב. בוגר המחזור הראשון של תוכנית הפוסט דוקטורט במכון מופ"ת. תחומי העניין שלו נוגעים לחינוך מתמטי, טכנופדגוגיה בתהליכי הוראה ולמידה, שימושים חברתיים באמצעי המדיה, ניתוח שיח כתוב ומקוון והתפתחות הזהות של פרחי הוראה.



תרשים 1: מרכיבי הטיעון - על-פי המודל של טולמן

הגדול של הנוצה עם האוויר. אילו היינו משחררים נוצה ואבן במקום ללא אוויר, למשל על הירח, הרי שהנוצה והאבן היו מגיעים יחדיו.

הערכת רמת הטיעונים

קצביץ (2012) וחוקרים נוספים (כגון Simon, 2008) פיתחו סולם המתבסס על מספר המרכיבים השונים של הטיעון, ובאמצעותו ניתן להעריך את רמת הטיעונים.

ברמה הראשונה מצויה טענה (claim) המסומנת באות **C**. ברמה השנייה מצויים טענה ונתונים (data) המסומנים באותיות **CD**; או טענה והסבר מדעי (warrant) המסומנים באותיות **CW**. ברמה השלישית מצויים טענה, נתונים והסבר מדעי המסומנים באותיות **CDW**; או טענה נגדית (rebuttal) ונתונים המסומנים באותיות **CDR**; או טענה נגדית והסבר מדעי המסומנים באותיות **CWR**. ברמה הרביעית מצויים טענה, נתונים, הסבר מדעי והסבר ברמת העקרונות והתיאוריות (backing) המסומנים באותיות **CDWB**. ברמה החמישית מצויה הפרכה (rebuttal), הכוללת טענה, נתונים והסבר מדעי, ואלו מסומנים באותיות **CDWR**.

להלן הדגמת אופן השימוש בסולם הערכת רמת הטיעונים באמצעות ניתוח חלק משיח מתמטי של תלמידי כיתה י' במהלך שיעור שעסק בחקר הפונקציות.

- **המורה:** מהם שיעורי הקודקוד A?
- **תלמיד 1:** לקודקוד A ישנם אותם ערכים כמו לקודקוד B, כי הוא נמצא בסימטריה עם הקודקוד B.
- **תלמיד 2:** זה לא ייתכן, כי הערך של ה-X בחלק השני צריך להיות שלילי.
- **המורה:** נכון, ה-X נמצא בחלק השלילי, אך בגלל שהוא נמצא בחזקת 2 כשנציב X שלילי בפונקציה, נקבל אותו ערך של Y.
- הטיעון של תלמיד 1 ברמה השנייה, כי הוא כולל טענה והסבר

סכמת הטיעון של טולמן מורכבת מחמישה מרכיבים (קצביץ, 2012; Kunnann, 2010; Kaya, 2013):

- **טענה (Claim)** - בדרך כלל הטענה היא קביעה, דעה או עמדה, החלטה, מסקנה, השערה, או פתרון בעיה שניתן להתווכח על צדקתה, על נכונותה, על אמיתותה או על תקפותה;
- **נתונים או ראיות (Data or Evidence)** - העובדות שמגבות ותומכות בטענה. לדוגמה: תוצאות ניסוי, תוצאות חישוב, נתונים מטבלאות וספרי נתונים;
- **הצדקה (Warrant)** - הקשר בין הטענה לנתונים;
- **ביסוס (Backing)** - בדרך כלל הסבר תיאורטי המסביר מדוע העדויות תומכות בטענה;
- **הפרכה (Rebuttal)** - כל הוכחה שהטענה אינה תקפה. הפרכה יכולה לנבוע מכך שההסבר המדעי המבסס את הטיעון המקורי אינו נכון (ולכן הטענה אינה נכונה) או מכך שהעובדות שהוצגו אינן תומכות בטענה.
- נמחיש את מרכיבי הטיעון על פי המודל של טולמן באמצעות דוגמת הנפילה החופשית שבתחילת המאמר.
- **אמירת הטענה:** אם גוף כבד וגוף קל ישוחררו מאותו הגובה שניהם יגיעו יחדיו לארץ.
- **מתן ראיות המצדיקות את הטענה:** אם נשחרר מאותו הגובה אבן כבדה ואבן קלה, שתיהן תגענה יחדיו לארץ.
- **הסבר הקשר שבין הראיות לטענה:** משקל הגוף אינו משפיע על זמן הנפילה.
- **הבהרה מעמיקה יותר להסבר:** היחס שבין כוח המשיכה הפועל על שני הגופים לבין המסה שלהם זהה. כלומר תאוצת הנפילה של שני הגופים זהה.
- **התייחסות לטענות סותרות:** יש שיטענו כי הגוף הכבד יגיע לארץ לפני הגוף הקל מכיוון שאם מפילים מאותו הגובה נוצה ואבן, הנוצה תגיע מאוחר יותר. הסיבה לכך היא החיכוך

לאחר תשעה חודשים נוצרה עדות לנורמות של חקר טיעוני שבהן השתמשו התלמידים, ללא תלות בנוכחות המורה.

במחקר אחר שנערך בקרב תלמידי כיתה ד' במטרה לפתח ולקדם את כישורי הטיעון המתמטי של התלמידים (Chepina & Cynthia, 2016), החוקרות תכננו יחידת לימוד המורכבת משמונה מערכי שיעור בנושא פעולת הכפל. המטרה של יחידת הלימוד הייתה לקדם את פרקטיקות הטיעון של התלמידים וכן להעמיק את הידע המתמטי שלהם בתחום הכפל. החוקרות מצאו כי ארגומנטציה מתמטית מאפשרת שיח חברתי דינמי ותורמת לגילוי רעיונות מתמטיים חדשים ולשכנוע תלמידים אחרים בצדקת הטענות. באמצעות הוראה מבוססת טיעון התלמידים לא רק הבינו הליכים ואלגוריתמים, אלא גם פיתחו את ההבנה המושגית שלהם. התלמידים שיערו, חקרו ונימקו את הרעיונות שלהם.

מחקר עדכני יותר (Reuter, 2023), בחן את הטיעון המתמטי החקרני (EMA- Explorative Mathematical Argumentation) בקרב ילדים בני 4-5 שנים. גישת הטיעון המתמטי החקרני היא גישה המתחשבת באופי החקרני של בניית הידע של הלומדים, וכן בהיבטים המסוימים של טיעון מתמטי. במחקר נמצא כי הרעיון של הטיעון המתמטי החקרני מקדם טיעון מתמטי כמיומנות נפרדת, ובתוכו ניתן להפעיל צורות וכלים שונים של חשיבה. הטיעון המתמטי החקרני מתאים לתיאור ולניתוח תהליכי טיעון מתמטי של לומדים כבר מגיל צעיר. המחקר גם מציע שיטות לזיהוי ולניתוח תהליכי טיעון מתמטי חקרניים של לומדים.

סיכום

המחקרים מורים על חשיבותו של השיח הטיעוני בכיתה להרחבת ההבנה המושגית של התלמידים על ידי השימוש במושגים ובתיאוריות מדעיות. לשם כך המורים נדרשים לפתח מיומנויות טיעון אצל תלמידיהם, אך בטרם יעשו זאת עליהם לשלוט במיומנויות הוראה מבוססת טיעון, לכן לשם קידום הוראה מבוססת טיעון בכיתות נדרש לפעול בשלושה מישורים:

- **פיתוח מקצועי של המורים** - יש לחשוף את המורים להוראה מבוססת טיעון ולהכשיר אותם להוראה כזו. אם המורים לא ישלטו במיומנויות הוראה מבוססת טיעון. הם לא יוכלו ליישם הוראה כזו בכיתותיהם (Pi-Jen, 2018).
- **פיתוח חומרי למידה** - לשם פיתוח יכולות/מיומנויות הטיעון של התלמידים יש ליצור ולפתח דגמי הוראה המשלבים פעילויות המעודדות טיעונים. מומלץ גם לשלב פרטי הערכה הדורשים יישום של יכולות טיעון במטרה לעודד את התלמידים ואת המורים להשתמש בשיטות מבוססות

מדעי CW. לעומתו הטיעון של תלמיד 2 ברמה השלישית, משום שהוא כולל טענה נגדית והסבר מדעי CWR. גם הטיעון של המורה ברמה השלישית, שהרי הוא כולל טענה נגדית והסבר מדעי CWR.

הוראה מבוססת טיעון בראייה מחקרית

היתרונות של הוראה מבוססת טיעון נידונו במספר מחקרים. לדוגמה, קאיה (Kaya, 2013) בדקה את ההשפעה של הוראה מבוססת טיעון על ההבנה המושגית של נושא שיווי המשקל הכימי בקרב פרחי הוראה. ממצאי מחקרה הראו שהוראה מבוססת טיעון שיפרה באופן מובהק את ההבנה המושגית של פרחי ההוראה בנושא שיווי המשקל הכימי בהשוואה לקבוצת הביקורת שלמדה את הנושא בשיטה מסורתית 'פנים אל פנים' (פרונטלית).

יתרה מכך, נמצא שהסטודנטים שלמדו באמצעות הוראה מבוססת טיעון בנו טיעונים איכותיים יותר בהשוואה לסטודנטים בקבוצת הביקורת. בהתבסס על ממצאים אלו, ניתן להסיק כי הוראה מבוססת טיעון יעילה יותר בלימוד מושגים בחינוך המדעי, ולכן מומלץ ללמד בשיטת הוראה זו בחינוך היסודי ובחינוך העל-יסודי.

אוזדם ועמיתיה (Ozdem et al., 2013) ערכו מחקר על אופיים ומהותם של טיעונים. הם בדקו סוגי סכמות של טיעון שמשמשים בהם פרחי הוראה (Pre-Service Teachers - PST) בחינוך המתמטי בבית הספר היסודי, בזמן שהם מבצעים משימות חקירה מדעית בתוך מעבדה. הם בדקו כיצד סכמות הטיעונים שלהם משתנות בהתאם לסוג המשימה, לסוג הניסוי ולשיח שמתעורר בכיתה. החוקרים השתמשו במודל של טיעונים וחקירה מדעית. לפי מודל זה, חקירת נושאים מדעיים נעשית בקבוצה, תוך כדי עריכת ניסויים והשתתפות בשיח כיתתי ביקורתי. ממצאי המחקר הראו שפרחי הוראה משתמשים במגוון סכמות כדי לחזק ולגבות את הטענות שלהם. סכמות הטיעון השכיחות בכל שש משימות החקר במעבדה היו - טיעון באמצעות סימן (רמז), טיעון באמצעות דוגמה, טיעון מראייה להשערה, טיעון מקשר לסיבה וטיעון מסיבה לאפקט. מכאן אפשר להסיק שסוגי הסכמות האלה שימושיים במשימות חקר שונות.

יכולת השימוש בטיעונים תקפים איננה מתפתחת באופן טבעי, אלא היא נרכשת באמצעות אימון ותרגול (Pi-Jen, 2018). מאקר ועמיתיו (Makar et al., 2015) בדקו כיצד מורים יכולים לפתח בקרב תלמידים הלומדים מתמטיקה נורמות והתנהגויות המאפיינות חקר טיעוני. ממצאי המחקר הראו כיצד המורה אבחנה בקביעות את נורמות הכיתה ובתגובה להופעתן השתמשה באסטרטגיות שונות שאפשרו לנורמות אלה להתפתח ולהתמסד.

Kaya, E. (2013). Argumentation practices in classroom: Pre-service teachers' conceptual understanding of chemical equilibrium. *International Journal of Science Education*, 35(7), 1139-1158. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.770935>

Kunnan, A. (2010). Test fairness and Toulmin's argument structure. *Language Testing*, 27(2), 183-189. <https://doi.org/10.1177/0265532209349468>

Makar, K., Bakker, A., & Ben-Zvi, D. (2015). Scaffolding norms of argumentation-based inquiry in a primary mathematics classroom. *Zdm: The International Journal on Mathematics Education*, 47, 1107-1120. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0732-1>

Osborne, J., Erduan, S., Simon, S., & Monk, M. (2001). Enhancing the quality of argument in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 994-1020. <https://doi.org/10.1002/tea.20035>

Ozdem, Y., Ertepinar, H., Cakiroglu, J., & Erduran, S. (2013). The nature of pre-service science teachers' argumentation in an inquiry-oriented laboratory context. *International Journal of Science Education*, 35(15), 2559-2586. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.611835>

Pi-Jen, L. (2018). The Development of Students' Mathematical Argumentation in a Primary Classroom. *Educação & Realidade*, 43(3), 1171-1192. <https://doi.org/10.1590/2175-623676887>

Reuter F. (2023). Explorative mathematical argumentation: a theoretical framework for identifying and analysing argumentation processes in early mathematics learning. *Educational Studies in Mathematics*, 112(3), 415-435. <https://doi.org/10.1007/s10649-022-10199-5>

Simon, S. (2008). Using Toulmin's argument pattern in the evaluation of argumentation in school science. *International Journal of Research and Method in Education*, 31(3), 277-289. <https://doi.org/10.1080/17437270802417176>

Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge University Press.

Witherspoon, E., Miller, D., Pinerua, I., & Gerdeman, D. (2022). *Mathematical and Scientific Argumentation in PreK-12: A Cross-Disciplinary Synthesis of Recent DRK-12 Projects*. American Institutes for Research.

טיעון (Chepina & Cynthia, 2016). יש חוקרים הממליצים גם לפתח כלים טכנולוגיים ייעודיים כדי לתמוך במורים בתהליכי הוראה ולמידה מבוססי טיעון (Witherspoon et al., 2022).

• **גמישות מערכתית** - במטרה להסיר מקצת החסמים שמונעים מהמורים ליישם הוראה מבוססת טיעון בהוראת המתמטיקה והמדעים דרושה גמישות מערכתית שתפחית, בין היתר, את הלחץ מהמורים (עומס בעבודה ורצון להספיק ללמד את תוכנית הלימודים, לחץ לקראת מבחני הבגרות ועוד). גמישות זו תאפשר להם לבסס את הוראתם בכיתות על הוראה מבוססת טיעון (שחר ושוורץ, 2016).

המקורות

איילון, מ' (2011). ארגומנטציה והוראת המתמטיקה. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". מכון ויצמן למדע, רחובות.

יועד, צ' (2009). אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה: מסמך מנחה למתכנני תכניות לימודים ארציות ומקומיות ולמפתחי חומרי למידה. ירושלים: הוצאת משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית.

נר-גאון כהן, א' (2016). עיון בדיון מבוסס טיעון בקבוצה הקטנה. ביטאון מכון מופ"ת, 57, 66-71. <https://doi.org/10.1108/TR-05-2015-0018>

קצביץ, ד' (2012). מעבדת הכימיה כסביבת למידה התומכת בבניית טיעונים. על כימיה, 21, 16-25.

שחר, נ' ושוורץ, ב' (2016). שילוב של דיאלוג טיעוני בהוראת היסטוריה: מתחים והזדמנויות. מגמות, 2(2), 277-314.

שכמן, ל' (2015). חשיבה מסדר גבוה בלימודי פיזיקה: פיתוח טקסונומיה של פתרון בעיות ויישומה לחקר הישגי התלמידים ודפוסי ההוראה של המורים. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". אוניברסיטת בן גוריון, באר שבע.

Campbell, T., Boyle, J., & King, S. (2020). Proof and argumentation in K-12 mathematics: A review of conceptions, content, and support. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 51(5), 754-774. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2019.1626503>

Chepina, R., & Cynthia, W. (2016). Promoting Mathematical Argumentation. *Teaching Children Mathematics*, 22(7), 412. <https://doi.org/10.5951/teacchilmath.22.7.0412>

Duschl, R., & Osborne, J. (2002). Supporting and promoting argumentation discourse in science education. *Studies in Science Education*, 38(1), 39-72. <https://doi.org/10.1080/03057260208560187>

Glassner A. (2017). Evaluating arguments in instruction: theoretical and practical directions. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.02.013>

Kartika, H., Budiarto, M. T., & Fuad, Y. (2021). Argumentation in K-12 mathematics and science education: A content analysis of articles. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(1), 51-64. <https://doi.org/10.46328/ijres.1389>

הגדרות של מילה בהוראת אוצר מילים ובהערכתו: תיבה, תמנית, תבנית, למה, פלמה ומשפחת מילים

איהאב ח'ליל אבורביעה*

<https://doi.org/10.54301/TDYE4639>

מילות מפתח: רכישת שפה; הערכת שפה; אוצר מילים; ידע דקדוקי; ידע סמנטי

הגדרות כלליות של 'מילה'

השאלה "מהי מילה" העסיקה וממשיכה להעסיק בלשנים רבים, ובעיקר בלשנים יישומיים העוסקים בהוראת שפה ובהערכתה. חוקרים רבים מגדירים **מילה** באופן שונה לא רק בשפות שונות אלא גם באותה שפה. גם בעברית ההגדרות ל'**מילה** במילוניונים השונים אינן זהות (יזרעאל, 2016). בולוצקי וברמן (Bolozky & Berman, 2020) מציינים שבעברית יש שתי מקבילות ל-'word' האנגלית: **תיבה** ו**מילה**. **תיבה** היא התבנית שמורכבת באופן גרפי מהתבנית שלפניה ומהתבנית שאחריה באמצעות רווח ואילו **מילה** היא הבסיס למילים אחרות, למשל המילה מילון היא בסיס למילים אחרות כמו מילונאי, מילונאות. אך אין **תיבה** ו'**מילה** לבדן מספיקות כדי לבטא את המורכבות של מה שנחשב למילה, אף לא בתחום לשוני אחד - אוצר המילים במקרה זה.

הגדרות 'מילה' בתחום אוצר המילים

הגדרת מילה במחקר על אוצר מילים או במבחנים המעריכים אוצר מילים היא מהותית מאוד שכן לא ניתן לבצע בדיקה לקסיקלית ללא הגדרה של היסוד הנחקר - **המילה** (Milton, 2009; Read, 2010). במקרים רבים, באותה שאלת מחקר כשבודקים את מספר המילים שלומד מסוים יודע, חוקרים שונים מגיעים למסקנות שונות, חלקן יותר כלליות או סגוליות (ספציפיות) בגלל ההבדלים בהגדרת מילה. באופן כללי חוקרי אוצר מילים ומעריכיו משתמשים במונח **מילה** מטעמי נוחות כשמתכוונים לאחת מתוך ההגדרות שלהלן.

• **תבנית** (type) או **מילה-תבנית** (word type) היא כל צורת

מילה ייחודית המופיעה בטקסט כלשהו. דהיינו, כל מילה שנכתבת באופן שונה היא תבנית נפרדת (McKee et al., 2000); **מילה-תמנית** (word token) היא כל מילה המופיעה במדגם כלשהו, בין היא צורת מילה חדשה ובין היא זהה לצורת מילה שהופיעה קודם לכן באותו טקסט (McKee et al., 2000); **מילה-תמנית** (word token) היא כל מילה המופיעה במדגם כלשהו, בין היא צורת מילה חדשה ובין היא זהה לצורת מילה שהופיעה קודם לכן באותו טקסט (McKee et al., 2000); היינו תמנית היא כל רצף של סימני כתב בין רווחים כולל הרצפים החוזרים. לפי זה, מספר המילים בטקסט כלשהו זהה למספר התמניות שבו, אך לרוב מספר התבניות שבו קטן יותר ממספר התמניות. בהתאם לכך במשפט: **קראתי את הרומן, את המחזה ואת הכתבה**, יש שש תבניות לרבות **קראתי, את, ואת, הרומן, המחזה, הכתבה** (את מופיעה פעמיים), ושבע תמניות.

• **למה** (lemma) היא מילת יסוד (headword) מאותו חלק דיבר - בכל נטיותיה (Milton, 2009; McLean, 2018; Stoeckel et al., 2020; Webb, 2021). בעברית היא לקסמה, היינו ערך מילוני בכל משמעויותיו ונטיותיו. יש להעיר שפעלים מאותו שורש, אך בבניינים שונים, דוגמת **קרא, נקרא, הקריא**, ייחשבו ללמות שונות, וכך גם כל אחד מהערכים מאותו שורש השונים בצורתם או בחלק הדיבור, דוגמת **קריא, קריאה, קריאות, מקרא, מקראי, מקראה**.

• **פלמה** (flemma) כוללת את מילת היסוד ואת הנטיות שלה השייכות לחלקי דיבר שונים. כלומר, בשונה מהלמה, בפלמה נכללים כל חלקי הדיבר הקשורים למילת היסוד ולא רק מאותו חלק דיבר (McLean, 2018; Stoeckel et al., 2020; Webb, 2021). בעברית פלמה תהיה כל הערכים המילוניים הזחים בכתיבתם ובהגייתם (הומונימים) הנגזרים מאותו שורש או מאותה מילה גולמית (מונמה - מילה שאי אפשר לפרק לצורנים, ושורש ותבנית נחשבים לצורנים) ומופיעים במילון כערכים נפרדים רק בשל היותם שייכים לחלקי דיבור שונים. לדוגמה, הערכים: **יפה** (כמו במשפט: **יום יפה**) כשם תואר; **יפה** (כמו במשפט: **הוא עובד יפה**) כתואר הפועל; ואף **יפה** (כמו במשפט: **יפה! הגעת**) כמילת קריאה ייחשבו לפלמה אחת. לעיתים הפלמה כוללת גם נטיות בודדות של ערכים מילוניים (השוו לצרפתי, תשמ"ג), דוגמת **מדריך** כפועל (נטיות ההווה של הערך **הדריך**) ו**מדריך** כשם עצם (כערך עצמאי). צורות מעין אלו נחשבות דו־משמעיות או

* ד"ר איהאב ח'ליל אבורביעה הוא מרצה בהתמחות בלשון העברית במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. מחקריו עוסקים ברכישת שפה שנייה, בהערכתה ובאוצר המילים. ערך זה נכתב בתמיכת מלגת פולברייט לחוקרי בתר-דוקטורט ומלגת רוטשילד של קן יד הנדיב.

המורה מעשיר את אוצר המילים של הלומדים על ידי הוצאת תבניות מתוך הקשר נתון להקשרים אחרים.

נוסף על כך, כשמורים מלמדים תבנית שעשויה להשתייך ליותר מחלק דיבר אחד (אחרי שהם הוציאו אותה מתוך ההקשר), כלומר פלמה, ניתן להסביר ללומדים את המשמעות או המשמעויות של אותה מילה בכל חלק דיבר, דהיינו להסביר כל למה, ואת הנטיות התקינות שלה באותו חלק דיבר, כשההתחלה צריכה להיות במשמעות של המילה בהקשר שבו הם נחשפו אליה. לדוגמה, **המילה מצטיין** בהקשרים שונים יכולה להיות חלקי דיבר שונים: פועל בזמן הווה גוף יחיד, שם תואר. כאן המורים יכולים להציג את המשמעויות הסמנטיות השונות של המילה בחלקי הדיבר השונים: פועל ושם תואר במקרה זה, להתייחס למשמעויות השונות בחלק דיבר כלשהו וכן לעמוד על ההבדלים בנטיות של חלקי הדיבר השונים. למשל, אפשר לציין שפועל, בשונה משם תואר, נוטה בזמנים שונים. באופן זה הלומדים רוכשים משמעויות שונות של תבנית אחת בתוך חלק דיבר כלשהו (למה) וכן את המאפיינים המורפולוגיים של חלקי הדיבר השונים (פלמה).

חשיבות ההגדרות השונות של מילה בהערכת שפה

מתוך ארבע הגדרות המילה העיקריות המשמשות בתחום אוצר המילים - ההגדרה המצומצמת ביותר היא 'תבנית', וההגדרה הרחבה ביותר היא 'משפחת מילים' (Webb, 2021). ככל שההגדרה רחבה יותר כל מילת יסוד בה כוללת מספר גדול יותר של נטיות, וככל שההגדרה מצומצמת יותר היא כוללת פחות נטיות. למעשה תבנית כוללת נטייה אחת בלבד - הנטייה של התבנית עצמה. לעומתה, משפחת מילים כוללת את כל הנטיות של שורש אחד.

מבחינה אוצר מילים רבים מבוססים על משפחות מילים, מכיוון שהם מניחים שאם הלומד מכיר נטייה אחת השייכת למשפחת מילים כלשהי, אזי הוא מכיר גם את שאר הנטיות בתוך משפחת מילים זו (Kremmel, 2016). לפי זה, אם לומד מכיר את המילה **הדרכה**, אזי ההנחה היא שהוא מכיר גם **מדריך** כשם עצם וכפועל וכן משמעויות נוספות של שורש זה כמו בפעלים **דרכך**, **נדרך** ועוד. אך מספר מחקרים הוכיחו כי אין הנחה זו נכונה (Ward & Chuenjundaeng, 2009; Kremmel & Schmitt, 2016; Sasao & Webb, 2017). מקלין (McClean, 2018) מצוין שמחקרים רבים על האנגלית הראו כי פלמות, ולא משפחות מילים, הן יחידות המדידה המתאימות ביותר להערכת ידע אוצר המילים ברמות שונות של בקיאות לקסיקלית (בקיאות באוצר מילים).

כאשר מעריכים את גיוון אוצר המילים או הגיוון הלקסיקלי (lexical diversity) (אבו-רביעה, 2017, 2020, 2020ב, 2022;

רבי-משמעויות מבחינה תחבירית, ושיוכן לחלק דיבר זה או אחר תלוי בהקשר.

• **משפחת מילים** (word family) כוללת את כל המילים הנגזרות ממילת היסוד (Milton, 2009; Webb, 2021). בעברית משפחת מילים כוללת את כל הערכים שיש להם שורש משותף או מילה גולמית משותפת (מונמה - ראו ההגדרה לעיל) מחלקי דיבור שונים ובתצורות שונות. כלומר, השורש או המילה הגולמית הם מעין ערך-על (ראו, למשל, במילון בן-יהודה). לדוגמה, כל הערכים (בכל נטיותיהם השונות): **קרא, נקרא, הקריא, קריא, קריאה, הקראה, קריאות, מקראה, מקראי** ועוד רבות ייחשבו לבני משפחת מילים אחת.

בתחום הוראת אוצר המילים והערכתו, ההגדרות השונות של מילה בעלות חשיבות עליונה, שכן כל הגדרה מתאימה לרמות שונות של ידע מורפולוגי (ידע במבנה הפנימי של המילים ושל צירוף צורנים להן), במיוחד בכל הנוגע לנטייה (Nation, 2021).

חשיבות ההגדרות השונות של מילה בהוראת שפה

בהוראת שפה ניתן להשתמש בהגדרות אלה של מילה כדי לחדד את הקשרים הסמנטיים והמורפולוגיים השונים בין מילים. כשמלמדים מילים חדשות, כשהטקסט לא מנוקד, הלומדים נוטים להשתמש בהקשר כדי להבין מילים שהן עבורם עלומות או מתפרשות באופנים שונים. אם הם אינם מצליחים לעמוד על הפירוש הנכון של המילה מתוך ההקשר, למורה צריך להיות תפקיד מהותי בפיתוח מיומנות זו. אך גם כשאר הלומדים מצליחים לזהות את המשמעות הנכונה מתוך ההקשר, מורים שרוצים להרחיב עוד יותר את אוצר המילים של תלמידיהם ולשפר את ההבנה שלהם להבדלים הדקדוקיים בין חלקי הדיבר השונים ינצלו את העובדה שלפעמים תבניות אלה ללא הקשר נושאות משמעויות מגוונות, ברם לא תמיד יש להן נטיות זהות. למשל המילה **אָח** יכולה להיות בעלת משמעויות רבות כולל **בן לאותם הורים, תנור, אדם שמקצועו לסייע לטיפול בחולים**, והיא אף יכולה לשמש ככינוי לקרוב וכמילת קריאה. בחלק מהמשמעויות שלה היא נוטה כמו במשמעות של **בן לאותם הורים**, ובאחרות לא, כמו **אח** כמילת קריאה. אם למשל התלמידים למדו את המילה **אח** במשמעות של **אדם שמקצועו לסייע לטיפול בחולים**, המורה יכול להפנות את תשומת ליבם למשמעויות השונות של מילה זו בהקשרים אחרים וכן להדגים אותן בתוך משפטים. לדוגמה, ניתן לציין ש**אח** יכולה להיות במשמעות **תנור** כמו במשפט: **הזקן השתמש בעצי הסקה להבערת האש שבאח**. בפעם הבאה כשהלומדים נחשפים למילה זו בהקשר שונה, יהיה להם קל יותר לזהות את המשמעות המתאימה כי הם למדו את המשמעויות השונות של המילה וצריכים רק לבחור מביניהן את המשמעות המתאימה להקשר החדש. בשיטה זו

אבו-רביעה, א' (2020). גיוון לקסיקלי: תיאוריה, פרקטיקה ומה שביניהן. *לקסי-קיי*, 13, 3-5. <https://doi.org/10.54301/xevu1230>

אבו-רביעה, א' (2022). רכישת הלקסיקון העברי בקרב תלמידי תיכון דוברי ערבית בנגב: בחינה אמפירית. [דיסרטציה]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.17502.51528>

בן-יהודה, א', טורסיני, נ"ה (1908-1959). מילון הלשון העברית הישנה והחדשה, כרכים א-טז. הוצאת מקור.

זרעאל, ש' (2016). כמה מילים על "מילה". *תעודה*, כז, עמ' 53-59.

צרפתי, גב"ע (תשמ"ג). הומונימים מורפולוגיים. *לשוננו לעם*, לד, 167-173.

Abu-Rabiah, E. (2020). Lexical measures for testing progress in Hebrew as Arab students' L2. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(3), 1096-1114. <https://doi.org/10.17263/jlls.803551>

Abu-Rabiah, E. (2023). Evaluating L2 vocabulary development features using lexical density and lexical diversity measures. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Learning*, 26(1), 168-182. <https://doi.org/10.24071/llt.v26i1.5841>

Bolozky, S., & Berman, R. A. (2020). Parts of speech categories in the lexicon of Modern Hebrew. In R. A. Berman (Ed.), *Usage-based studies in modern Hebrew: Background, Morpho-lexicon, and Syntax* (pp. 265-330). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/slcs.210.10bol>

Jarvis, S., & Hashimoto, B. J. (2021). How operationalizations of word types affect measures of lexical diversity. *International Journal of Learner Corpus Research*, 7(1), 163-194. <https://doi.org/10.1075/ijlcr.20004.jar>

Kremmel, B. (2016). *Word families and frequency bands in vocabulary tests: Challenging conventions*. *TESOL Quarterly*, 50, 976-987. <https://doi.org/10.1002/tesq.329>

Kremmel, B., & Schmitt, N. (2016). Interpreting vocabulary test scores: What do various item formats tell us about learners' ability to employ words? *Language Assessment Quarterly*, 13, 377-392. <https://doi.org/10.1080/15434303.2016.1237516>

McKee, G., Malvern, D., & Richards, B. (2000). Measuring vocabulary diversity using dedicated software. *Literary and linguistic computing*, 15(3), 323-338. <https://doi.org/10.1093/lhc/15.3.323>

McLean, S. (2018). Evidence for the adoption of the flemma as an appropriate word counting unit. *Applied Linguistics*, 39, 823-845. <https://doi.org/10.1093/applin/amw050>

Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.

Nation, P. (2021). *Thoughts on word families*. *Studies in Second Language Acquisition*, 43, 969-972. <https://doi.org/10.1017/S027226312100067X>

Read, J. (2010). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732942>

Abu-Rabiah, 2020, 2023) של הלומדים בחיבורים שהם כתבו, שימוש בפלמות ובמשפחות מילים לא יצביע על גיוון לקסיקלי גבוה אצל לומדים בעלי ידע רב במילים שחולקות שורש אחד ביחס ללומדים שיודעים פחות מילים מאותו השורש, מכיוון שהגדרת מילה כמשפחת מילים אינה מאפשרת בדיקה של משמעויות או נטיות שונות של אותו שורש. שימוש בתבניות יראה ערכים גבוהים של גיוון לקסיקלי אצל לומדים בעלי ידע דקדוקי רב יותר (כולל ידע בהטיה), מאחר שתבניות הן התגלמות של נטיות של שורש כלשהו. שימוש בלמות יצביע על ערכים גבוהים אצל לומדים בעלי ידע יצרני באוצר מילים (ידע סמנטי) ללא קשר לידע הדקדוקי שלהם, מכיוון שבבדיקה של למה אין התייחסות לידע הדקדוקי של הלומד אלא יש בדיקה של המשמעויות השונות של המילים (Jarvis & Hashimoto, 2021). אי לכך, יש לבחון את התוצאות של בדיקה זו של אוצר המילים מתוך הבנה מקיפה של השפעת השימוש השונה בהגדרה של מילה על סוג הידע הלשוני הנבדק (הדקדוקי או הסמנטי) ולהתאים את הגדרת המילה למטרת הבדיקה. במילים אחרות, אם המורה או חוקר השפה מבקש לבדוק ידע דקדוקי של הלומדים, התבנית תתאים לכך; ואם הוא מבקש לבדוק את אוצר המילים מבחינת מספר המשמעויות השונות שהלומד יודע, הלמה תתאים לכך.

מסקנה

הכרה של ההגדרות השונות של מילה בתחום אוצר המילים ושל ההבדלים ביניהן תאפשר למורי השפה לחשוף בפני הלומדים היבטי ידע שונים שמגולמים בתוך המילים בשפה, כולל ידע סמנטי וידע דקדוקי. נוסף לכך, חוקרי שפה ומעריכיה ובעיקר חוקרי אוצר מילים ומעריכיו יוכלו להשתמש בהגדרות השונות של מילה כדי להעריך את ידע אוצר המילים של הלומדים ואת תקינות שימושיהם בחוקי הנטייה כדי לבחון בצורה מדויקת את גיוונו של לקסיקון הלומדים וכן כדי להשוות בין סוגים אחדים של ידע לשוני בקרב אותם לומדים ואף בין לומדים שונים.

המקורות

אבו-רביעה, א' (2017). *הגיוון לקסיקלי, הדחיסות לקסיקלית ורמת המופשטות כמדדי התקדמות ברכישת העברית כ-2 לערבית של צעירים בדואים בנגב*. [תזה]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.25444.12167>

אבו-רביעה, א' (2020). רמת המופשטות, הגיוון לקסיקלי והדחיסות לקסיקלית כמדדי התקדמות ברכישת העברית כשפה שנייה לערבית. *אורינות ושפה*, 8, 71-93.

Sasao, Y., & Webb S. (2017). The word part levels test. *Language Teaching Research*, 21, 12–30.
<https://doi.org/10.1177/1362168815586083>

Stoeckel, T., Ishii, T., & Bennett, P. (2020). Is the lemma more appropriate than the flemma as a word counting unit? *Applied Linguistics*, 41(4), 601–606.
<https://doi.org/10.1093/applin/amy059>

Ward, J., & Chuenjundaeng, J. (2009). Suffix knowledge: Acquisition and applications. *System*, 37, 461–469.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2009.01.004>

Webb, S. (2021). The lemma dilemma: How should words be operationalized in research and pedagogy? *Studies in Second Language Acquisition*, 43(5), 941–949.
<https://doi.org/10.1017/S0272263121000784>

חינוך ולדורף (חינוך אנתרופוסופי)

גלעד גולדשמידט*

<https://doi.org/10.54301/YJPP7019>

מילות מפתח: חינוך ולדורף; חינוך אנתרופוסופי; רודולף שטיינר; אנתרופוסופיה

2023, כולל זרם חינוכי זה כ־150 גנים, 35 בתי ספר יסודיים, 9 תיכונים ושש הכשרות מורים. במכללה האקדמית ע"ש דוד ילין בירושלים ובמכללה האקדמית 'אורנים' בטבעון הכשרת ולדורף משולבת גם בלימודי התואר הראשון וגם בלימודי התואר השני. כל בתי הספר וחלק מהגנים מוכרים ופועלים כבתי ספר ממלכתיים-ייחודיים, זאת לאחר שבשנת 2017 הוסדר הסכם עם משרד החינוך על הכרה בעקרונות ובמתודות ולדורף.

המחשבה החינוכית מאחורי שיטת חינוך ולדורף

יישום מחשבה התפתחותית. חינוך ולדורף מבוסס על התפיסה ההתפתחותית שפיתח שטיינר (גולדשמידט, 2010; שטיינר, 1987). תפיסה זו, שדומה בקוויה העיקריים לתפיסות התפתחותיות אחרות: פיאז'ה, אריקסון, קולברג (Ginsburg, 1982), נשענת על מחקריו הרחניים של שטיינר. על פי תפיסתו יש לחלק את הילדות לשלושה פרקי זמן עיקריים, ובכל אחד מהם הדגש הוא על איכויות פנימיות וחינוכיות אחרות. שטיינר ראה מעין בנייה איטית של שלבי התפתחות, כך שכל שלב נבנה על השלב הקודם ומתבסס עליו. רק אחרי שהשלב ההתפתחותי מתמחה והאתגר ההתפתחותי מתבסס, יכול השלב הבא להתפתח כראוי (גולדשמידט, 2010; Easton 1997).

לפי משנתו של שטיינר, בשבע השנים הראשונות הדגש בהתפתחות הילד טמון בחוויות חושים, תנועה, פעילות ומשחק חופשי מלא דמיון. הדגש הוא על חיקוי של המעשים הנעשים סביב הילדים וניסיון ליצור כמה שיותר פעולות, מעשים ועבודות בעלי משמעות, כך שהילדים יפנימו את החוכמה והחשיבה באמצעות פעילות ותנועה ולא באמצעות תודעה ערה. שטיינר ראה בחינוך שכלתני, בידע מופשט ובלמוד אקדמי בגיל זה פגיעה בהתפתחות הילד ובמשימתו העיקרית: בנייה של הגוף הפיזי במובן הרחב ביותר.

בגני ולדורף מכוונים את הילדים למשחק חופשי, לפעילויות של בנייה, הכנת אוכל, עבודה בגינה, טיולים בטבע וכל מה שחושף את הילדים לאווירה פעילה והרמונית. כמו כן יש חשיבות גדולה לפעילות אומנותית יוצרת, כגון ציור, כיוור, שירה, דרמה, דקלום, מלאכות יד פשוטות כמו סריגה ורקמה וכדומה. מקום נכבד יש בהוויית הגן לכל הקשור לסיפור סיפורים, וזאת באופן חופשי ללא טקסט וכך שאותו סיפור מסופר שוב ושוב במהלך תקופה ארוכה בת כמה שבועות. הסיפור החופשי ללא טקסט

חינוך ולדורף מושתת על הפסיכולוגיה ההתפתחותית של רודולף שטיינר (Rudolf Steiner 1861-1925). שטיינר, יליד קרואטיה של היום, היה איש רוח, עיתונאי, פילוסוף ומיסטיקאי (Barnes, 1995). הוא ייסד בתחילתה של המאה ה־20 את האנתרופוסופיה. את האנתרופוסופיה ראה שטיינר כ"מדע רוח מודרני", כדרך מדעית להעמיק במישורים רוחניים שנסתרים מהתודעה הרגילה; מישורים שלטענתו מסייעים בהבנה של חיי האדם, של תהליכי הטבע ושל התפתחות ההווה (שטיינר, 1995; 1988).

בית ספר ולדורף הראשון הוקם בשטוטגרט שבגרמניה בשנת 1919, כאשר בעל מפעל לסיגריות בשם 'ולדורף-אסטוריה' ביקש משטיינר להקים בית ספר עבור ילדי פועליו (מכאן גם השם 'חינוך ולדורף'). זאת לאחר שכבר קודם לכן הציע שטיינר במסגרת כמה סדרות של הרצאות בכל רחבי אירופה להפרות את החינוך בעזרת האנתרופוסופיה (שטיינר, 1987). שטיינר עצמו ניהל את בית הספר במשך כשש שנים עד למותו והיה שותף להתוויית דרכו החינוכית בישיבות מורים, בגיבוש תוכניות לימוד ובליווי מורים.

כבר בשנים הראשונות לקיומו של בית הספר הראשון קמו ברחבי גרמניה, שווייץ, אנגליה, הולנד וניו יורק בתי ספר ולדורף נוספים. עם עליית השלטון הנאצי בגרמניה נאסרה הפעילות האנתרופוסופית ונסגרו בתי ספר ולדורף בגרמניה ואחר כך בכל שטח הכיבוש הנאצי באשמה שהם מעודדים אינדיבידואליות ודרכם רחוקה מהאידיאולוגיה הנאצית (Werner, 1999). לאחר מלחמת העולם השנייה צמחה תנועת ולדורף בגרמניה ובארצות שונות באירופה המערבית. משנות ה־80 של המאה שעברה החלה צמיחה משמעותית ומהירה בכל רחבי הגלובוס, וכיום ישנם אלפי גנים ומעל 1200 בתי ספר ולדורף בכל רחבי העולם.

בארץ זרם זה התחיל בסוף שנות ה־80 של המאה שעברה בשני גנים קטנים, אחד בירושלים ואחד בהרדוף. כיום, בשנת

גם בתקופת התיכון סדר היום של בני הנוער הוליסטי ושלם ככל האפשר, והוא כולל סדנאות מלאכה, כמו נגרות, צורפות, כדרות, תפירה; תחומי אומנות מגוונים כמו שירה, מוזיקה, דרמה, ציור, פיסול ומיצגים שונים וגם לימוד עיוני מלא עניין: לימוד המשלב מיזמים, עבודה סדנאית, עובדות חקר ושילוב של מספר תחומי ידע סביב נושא מסוים. במקביל מושם דגש על מיזמים לימודיים וחברתיים בתוך בית הספר ומחוצה לו.

על פי סכמה התפתחותית זו, אין בחינוך ולדורף מענה פשוט וחד־משמעי לשאלות החינוך הגדולות. לדוגמה, הקשר בין המחנך והילד, החופש והבחירה של התלמידים, מתודות הלמידה ואמצעיה, מקומו של היחיד אל מול הקבוצה ועוד. שאלות אלה מונחות על ציר התפתחותי ועוברות שינוי ואפילו גלגולים בשנים שמהגן ועד לסיום התיכון (שטיינר, 1987).

• **ראייה הוליסטית של הילד ושל תהליכים חינוכיים.** בכתביו החינוכיים כתב שטיינר שוב ושוב על חינוך והוראה מתוך האדם השלם. כוונתו בראייה הוליסטית היא ראייה רב־צדדית של תהליכי הוראה, חינוך וליווי ילדים. ראייה הוליסטית זו מוצאת את ביטוייה במאפיינים רבים של בתי ספר ולדורף. בין השאר מדובר על איזון בין תחומים עיוניים, אומנותיים וגופניים במערכת הלימוד; על כך שכל התלמידים עוברים עד לסיום בית הספר את כל תחומי הלימוד (סדנאות מלאכה מגוונות, מגוון של תחומי אומנות, ידע עיוני רחב, מיזמים חברתיים ועוד) ומתחנכים דרך מישורי עשייה ולימוד רבים ומגוונים, ללא בחירה וללא התמקצעות; על סדרי יום, שבוע, חודש ושנה שמאפשרים עבודה מאוזנת, הרמונית ומתאימה לאיכויות השונות של היום והשנה; על שילוב של כל הגילים, במידת האפשר, מהגן ועד לסוף כיתה יב באותו קמפוס לימודי ועל שילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים בבית הספר כחלק מהותי מהנוף האנושי החינוכי שעל כל ילד לפגוש.

• **חשיבות החוויה האומנותית בכל תהליך של הוראה וחינוך.** המונח 'אומנות החינוך' חוזר פעמים רבות בהרצאותיו ובכתביו החינוכיים של שטיינר (Goldshmidt, 2017). הוא התייחס לתפקידה המכריע של האומנות ולתהליכים האומנותיים בבית הספר מכיוונים שונים. בין השאר הוא דיבר על הנקודות האלה: האומנות עשויה להעצים את הרגשות ולטפחם; חינוך אומנותי מחזק את כוחות הרצון והעשייה ומטפח אנשים עם יוזמה וכוחות חיים; על ידי איזון בין 'האדם העליון' ל'אדם התחתון' (כלומר בין תהליכי תודעה לתהליכי פעילות ועשייה) דרך פעילות אומנותית־ריתמית ניתן לחזק ולטפח את הבריאות של הילד.

היצירה האומנותית משמשת אמצעי מתודי משמעותי ביותר בשנות בית הספר היסודי, כך שכל שיעור הוא למעשה אומנות, והאומנות משרה מרוחה על כל השיעורים. כמעט כל נושא לימודי בשנים אלו נלמד באמצעות תנועה, מוזיקה, ציור ורישום, משחקים ודרמה. כמו כן האומנות גם נלמדת ונעשית בפני

חשוב כדי לאפשר קשר עין עם הילדים, אלתור ושינוי לפי הנסיבות ויצירת סיפורים חופשית ודינמית.

מכל האמור לעיל ברור שבגני ולדורף אין הכנה לבית ספר ואין פנייה ללימוד מופשט של מושגים בוגרים. מבחינת חינוך ולדורף ההכנה הטובה ביותר לבית הספר ולחיים בכלל היא התפתחות הרמונית ומיצוי השלב שבו נמצאים הילדים. כמו כן בגני ולדורף נמנעים ממסכים וממדיה ומשתמשים בטכנולוגיות פשוטות ככל האפשר, משום שמהות הטכנולוגיה היא הקלה על חיי האדם. תרבות המסך מצמצמת את הפעלת הדמיון - תנועה פנימית ואת הפעלת הגוף - תנועה חיצונית. בגנים ברוח ולדורף המגמה היא לעודד ככל הניתן תנועה פנימית וחינוכית, ולכן משתמשים בטכנולוגיות פשוטות, מעודדים משחק חופשי מלא דמיון, יוצאים לטבע ולפעילות גופנית ונמנעים ממדיה.

בפרק הזמן ששטיינר כינה "אמצע הילדות" מגיל 6-7 ועד גיל 13-14, שמים דגש על טיפוח החוויה הנפשית-רגשית של הילד, על טיפוח קשריו וכישוריו החברתיים ועל חיזוק ועידוד כוחות הדמיון והיצירה. לשם כך המליץ שטיינר להפוך את האומנות לכלי ההוראה המרכזי ולעשייה המרכזית בשנים אלו. בכיתות היסוד של בית הספר היסודי נמצאת הפעילות היצירתית-אומנותית במוקד, וכל תחומי הידע מועברים באמצעות מוזיקה, שירה, דקלום ומשחק, ציור, פיסול ומלאכות יד מגוונות.

דגש רב מושם על הקשר בין המחנכים לתלמידיהם, והם מלווים את קבוצת התלמידים במשך זמן ארוך בן כמה שנים. שיטות ההוראה בכל תחומי הידע והעשייה נשענות על עקרונות חינוך ולדורף ללא ספרי לימוד מקובלים, והן מתבססות מתוך הקשר בין המורים לתלמידים ומהצרכים העמוקים של האחרונים. השאיפה היא תמיד לפנות קודם כל לחיי הרגש של הילדים בסיפורים, במשחקים, בתנועה גופנית ובמשחקי חברה, ורק אחר כך בתהליך ארוך בן כמה ימים להגיע למושג הלימודי עצמו. כך לדוגמה לימוד אות אחת בכיתה א' אורך כמה ימים, כך שביום הראשון מובא סיפור הקשור לצורת האות (למשל סיפור על השמש), ביום השני מציינים את השמש, וביום השלישי מוציאים מצורת השמש את האות ש"ן. תהליכי ההערכה - אישיים, איכותיים ולא משווים.

בשבע השנים הבאות, בגילי התיכון, שמים את הדגש על לימוד מלא עניין והשראה של העולם, על עשייה חברתית, על יוזמה ועשייה בתחומי היצירה השונים ועל חיזוק וטיפוח הזהות האישית של כל נערה ונער. אחד הכלים המרכזיים בתקופה זו הוא השיח גם בין המחנכים לבני הנוער וגם בינם לבין עצמם. השיחה עומדת במוקד כל תהליך חינוכי ולימודי. כמו כן נפתחות אפשרויות בחירה והתמקדות בתחומים אלו ואחרים. כך למשל יכולה נערה לבחור לעבוד בסדנת צורפות חלק גדול מזמנה או לחלופין להרחיב לחמש יחידות את לימודי המחשבים בלימוד עצמי או קבוצתי.

משני כיוונים עיקריים: ראשית קשרו להשקפת העולם האנתרופוסופית, שעליה הוא מתבסס במובנים רבים, שנית עובדת היותו חינוך אליטיסטי המכוון בעיקר לאוכלוסיות מבוססות ומשכילות. ארחיב על שניהם.

חינוך ולדורף צמח מתוך השקפת העולם האנתרופוסופית, ושטיינר עצמו הדגיש את חשיבותו של קשר זה בהרצאות ובשיחות רבות (Steiner, 1980). האנתרופוסופיה נשענת ברובה על מחקריו הרוחניים של שטיינר, שהיו מחקרים תודעתיים-רוחניים והתבססו על חוויה מיסטית-אזוטריה, שאינה זוכה להכרה מדעית ואמפירית (Zander, 2007). חוקרים רבים ראו בחינוך ולדורף ובפסיכולוגיה שעליה הוא נשען חסרי ביסוס מדעי (כהן, 1983).

עיקר ביקורת החוקרים מכוונת בדיוק לנקודה זו במרחב דובר הגרמנית, שבו חינוך ולדורף כבר פועל מעל למאה שנה ומהווה את זרם החינוך האלטרנטיבי המבוסס והגדול ביותר. טענתם היא שהסתמכותו של חינוך ולדורף על האנתרופוסופיה אינה מדעית וצובעת חינוך זה בקו דתי, מיסטי ואמוני (Schieren, 2015). חוקרים אלו מבקשים לנתק את כל הקשור ליישומים של חינוך ולדורף, כמו שיטות הוראה, שילוב אומניות וכיוצא בזה מהשקפת העולם העומדת בבסיסו ולהעמידו על בסיס מחקרי ומדעי מקובל.

ביקורת מכיוון שונה מופנית לחינוך ולדורף עקב התבססותו ברוב ארצות העולם כחינוך פרטי, יקר ואליטיסטי. ואכן חוץ מארצות בודדות (ניו זילנד, סקנדינביה, הולנד ולאחרונה ישראל) פועלים הגנים ובתי ספר ולדורף כמוסדות פרטיים שמכוונים מראש לקבוצות אוכלוסייה עשירות ומבוססות. עד לשנים האחרונות הייתה התמונה בארץ דומה. בכך פוגע זרם חינוך ולדורף בעיקרון השוויון שמייצג החינוך הממלכתי. תהליכי המיון של התלמידים ושכר הלימוד הגבוה יחסית פוגעים גם בבתי ספר ממלכתיים, משום שתלמידים משכבות אמידות עוזבים אותם לטובת בתי ספר ולדורף (ביאליק, 2020; קיזל 2012).

בשנים האחרונות ישנו ניסיון בקרב תנועת חינוך ולדורף בעולם ובארץ לתת מענה לביקורות אלו. לשאלת הביסוס המדעי והקשר עם השקפת העולם האנתרופוסופית נעשה מאמץ לבסס חינוך זה באופן מדעי במחקרים מכיוונים שונים: מחקרי בוגרים, מחקרים על שאלות מתודיות וארגוניות ומחקרים פילוסופיים עיוניים.

גם בנושא הפנייה לשכבות אוכלוסייה אמידות ומתבדלות בלבד ישנה התפתחות בעולם ובארץ. בעולם מדובר על פתיחת בתי ספר ולדורף עבור ילדי פליטים, שילוב של ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתות האם ועבודה באזורים עירוניים עניים וטעוני טיפוח. בארץ מתחזקת מגמה להקים בתי ספר וגני ולדורף

עצמה, ושיעורי אומנות מגוונים מלווים את סדר היום והשבוע בכל גילי בית הספר, כך שבכל יום לימודים יש לפחות שיעור אומנותי אחד או התנסות אומנותית אחת. כמו כן מושם דגש רב בגנים ובבתי ספר ולדורף על הפן האסתטי ועל סביבה לימודית יפה ומעוצבת ככל האפשר (הרווד, 2007; שטיינר, 1987; Goldshmidt, 2017).

• **שילוב אוכלוסיות שונות.** כבר בבית הספר ולדורף הראשון הייתה כיתה לילדים בעלי צרכים מיוחדים, שלא היו מסוגלים להשתלב בכיתות הרגילות (Hofrichter, 2002). בתי ספר ולדורף רואים בשילוב של אוכלוסיות מגוונות, קרי ילדים בעלי צרכים מיוחדים, ילדים בעלי רקע חברתי-כלכלי קשה, ולדי מהגרים וילדים בעלי ליקויי למידה קשים, אידאל אנתרופוסופי ראוי להגשמה. אידאל זה מדגיש את הפוטנציאל החיובי שיש בשילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים הן להם עצמם הן לילדים בעלי התפתחות תקינה.

• **ניהול משותף: 'רפובליקה של מורים'.** בישיבות המורים ובסמינרים שקיים שטיינר עם מורי בית הספר ולדורף הראשון הוא תרגל עימם שוב ושוב צורות של ניהול משותף: כל ההחלטות התקבלו במְסָקָם (קונצנזוס) או בהצבעה, השאלות החינוכיות והניהוליות הובאו תמיד לצוות המורים לשם הכרעה, ומורים שונים קיבלו על עצמם תחומי אחריות ניהוליים בתחום זה או אחר. שטיינר העמיד את עצמו בתפקיד של יועץ או מלווה ולא של מנהל בסגנון היררכי כלפי צוות המורים. אידאל זה של 'ניהול אופקי' מיושם כמעט בכל מוסד חינוכי שעובד בהשראה אנתרופוסופית (בקמן והאן, 2020).

השאיפה היא שכל מורה יהיה מנהל, שאחריות לבית הספר והרגשת השייכות אליו יהיו חזקות ונוכחות ככל האפשר בקרב צוות המורים. בכיתות הגבוהות בבית ספר התיכון שותפים לצדדים ניהוליים שונים גם התלמידים.

• **תהליכי לימוד מתכללים במהלך של תקופות.** מאפיין מהותי נוסף של בית ספר ולדורף הוא מה שמכונה 'תקופות הלימוד'. מערכת בית הספר מעוצבת כך שהשעתיים הראשונות בכל יום לימודים (כך בבית הספר היסודי, ובתיכון יש תקופה נוספת בצוהרי כל יום) מוקדשות לאותו מקצוע במשך שלושה עד חמישה שבועות. התלמידים עוברים בצורה זו את נושאי הליבה בתהליך לימודי מתמשך, מעמיק ורצוף. הלימוד התקופתי, שחוזר על עצמו מדי יום, מאפשר לימוד תכלולי (אינטגרטיבי), שילוב של תחומי ידע שונים באותו נושא ובעיקר התמקדות לימודית וחוייתית באותו נושא והעמקה בו.

ביקורת ואתגרים לעתיד

חינוך ולדורף נתון מאז היווסדו, לפני יותר ממאה שנה, לביקורת

Goldshmidt, G. (2017). *On The Unique Place of Art in Waldorf Education*. *European Journal of Education studies*, 3, 8, 37-49. <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/848oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/848>.

Schieren, J. (2015). Anthroposophy and Waldorf Education, a Dynamic Relationship. *Rose*, 6, 2, 139-149.

Steiner, R. (1980). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Rudolf Steiner Verlag.

Werner, U. (1999). *Anthroposophen in der Zeit des Nationalsozialismus, Oldenbourg*. Gruyter. <https://doi.org/10.1524/9783486831023>

Zander, H. (2007). *Anthroposophie in Deutschland*. Vandenhoeck & Ruprecht.

באזורי מצוקה ולעודד אלמנטים של חינוך ולדורף בבתי ספר ממלכתיים בכל מגזרי האוכלוסייה.

בהמשך למגמה זו, בכל המוסדות האקדמיים שבהם קיימים לימודי ולדורף - בארץ (במכללות 'דוד ילין', 'אורנים' ו'תל חי') ובעולם*, לומדים את עקרונות חינוך ולדורף ויישומיו לא רק סטודנטים המיועדים להיות מורים בבתי ספר ולדורף, אלא כל מי שמעוניין בהיכרות עם דרך חינוכית זו. בחלק מהמוסדות מדובר על לימודי חובה כחלק מהיכרות עם שיטות חינוך חלופיות. כמו כן, הסטודנטים המסיימים את ההכשרות רואים פעמים רבות את שליחותם בהטמעת אלמנטים ומתודות מחינוך ולדורף בבתי ספר ציבוריים במגזרים חברתיים מגוונים.

המקורות

בקמן, א' והאן, ר' (2020). בית ספר ולדורף, שאלות של ניהול ומנהיגות. *במעגלי חינוך, מחקר עיון ויצירה*, 9, 1-14.

גולדשמידט, ג' (2010). *עולמה של הילדות*. הרדוף.

הרווד, ס' (2007). *טיפוח האדם בילדות - עיונים בחינוך ולדורף*. הומני.

כהן, א' (1993). *ספר ושמו אדם - עיונים במחשבת החינוך ההומניסטי*. אוניברסיטת חיפה.

שטיינר, ר' (1987). *חינוך הילד לאור מדע הרוח*. הוצאת מיכאל.

שטיינר, ר' (1988). *גוף, נפש ורוח*. הוצאת מיכאל.

שטיינר, ר' (1995). *מדע הנסתר*. תלתן.

Barnes, H. (1995). A Life for the Spirit. *European Journal of Education Studies*, 3, 8, 36- 50.

Easton, F. (1997). Educating the whole child 'head, heart and hands': Learning from the Waldorf experience. *Theory into Practice*, 36, 87-95. <https://doi.org/10.1080/00405849709543751>

Ginsburg, I. (1982) Jean Piaget and Rudolf Steiner: Stages of Child Development and Implications for Pedagogy. *Teachers College Record*, 84, 327-337. <https://doi.org/10.1177/016146818208400204>

* ראה ארגון הכשרות אקדמיות ברוח חינוך ולדורף ברחבי העולם: <https://www.inaste-network.com>

למהותו של דיאלוג בין־דתי

אור מרגלית, * נורית הירשפלד **

<https://doi.org/10.54301/SAXJ5033>

ויסדו פלטפורמה לשיתוף פעולה בין הדתות השונות בעולם. הפרלמנט של דתות העולם הוא ארגון לא־משלתי בין־לאומי, המסונף למחלקת המידע הציבורי של האו"ם. הוא מקדם הרמוניה בין המסורות הרוחניות בעולם ומטפח את מעורבותם של אנשי דת ורוח במוסדות מרכזיים בעולם כדי לכונן עולם שליו יותר, צודק יותר ויציב יותר.

הפוטנציאל החיובי לכינון דרכי שלום באמצעות השיח הבין־דתי מומחש באמצעות אנשי רוח ודת, כגון מהטמה גנדי ומרטין לותר קינג, שהגיעו להישגים תוך שהם דבקים בדרך של דיאלוג והבנה בין דתית לשלום ולא־אלימות (הירשפלד, 2024). לדוגמה, מהטמה גנדי התקומם נגד עוולות הקולוניאליזם הבריטי כלפי בני עמו, ומתוך דבקות בערכיו ובאמונתו דרש מעצמו ומאנשיו לנהוג בדרכי שלום ולהימנע מאלימות. מאבקו הלא־אלימי השיג את התוצאה שאליה ייחל, והוביל את ארצו אל עצמאותה; מרטין לותר קינג, כומר אפרו־אמריקאי שמאבקו הלא־אלימי למען זכויות אדם ונגד גזענות, הוביל לשינויים מרחיקי לכת הן בתודעה הציבורית האמריקנית הן בחקיקה שביטלה אפליה וחייבה שוויון זכויות. מרטין בופר ואברהם יהושע הֶשֶׁל, שני הגוים יהודיים, תמכו במאבקו של מרטין־לותר קינג, ושיתפו איתו פעולה. אף פעילותם זו נעשתה בשם דתם ותפיסתם האמונית המתנגדת לגזענות ורואה בחירות האנושית זכות יסוד.

מנהיג נוסף שראוי להזכיר בהקשר זה הוא נלסון מנדלה, שנשען על ערכיו ואמונתו בהובלת התנגדות בלתי־אלימה לשלטון האפרטהייד בדרום אפריקה ובפעילותו להשכנת שלום עם היבחרו לנשיאות. הוא הקים עם הארכיבישוף דזמונד טוטו את ועדת האמת והפיוס, ובה העידו קורבנות האלימות של שלטון האפרטהייד על סבלם, ומחוללי פשעים גזעניים התוודו על מעשיהם. ועדות האמת והפיוס אפשרו שיח של הודאה וקבלת אחריות לפשעי שלטון האפרטהייד מחד גיסא, ושל סליחה ומחילה מאידך גיסא. תהליכים אלו סייעו בהעברה שקטה ומסודרת של השלטון לרוב השחור.

מילות מפתח: דיאלוג; ערכים; אתיקה; רב־תרבותיות; תיקון עולם

המונח דיאלוג או שיח בין־דתי מתייחס להידוד, פעולת גומלין (אינטראקציה) חיובית בין אנשים מקהילות בעלות אמונות ותפיסות עולם שונות. הצירוף 'בין־דתי' עלול להטעות, שכן הוא לא מתייחס לשיח בין דתות בלבד, אלא בין כלל הדתות, האמונות ותפיסות העולם השונות. בשפה האנגלית יש שני מסמנים למונח זה: האחד הוא Inter-religious Dialogue שתרגומו לעברית הוא 'שיח בין־דתי' ואילו השני הוא *Interfaith Dialogue*, שתרגומו לעברית הוא שיח בין־אמוני. מידמה (2017) מציין כי באירופה נהוג להשתמש במסמן הראשון. להשערתו הדבר נועד להדגיש את ההפרדה בין דת למדינה. כדי להדגיש שהשיח כולל גם דעות לא דתיות הוא מציע שימוש במסמן *Inter World-View*, שתרגומו לעברית 'שיח בין השקפות עולם'. אנו משתמשים כאן במונח 'שיח בין־דתי', משום שהוא המקובל והנהוג בעברית. עם זאת חשוב להדגיש, שהשיח הבין־דתי, על כל ההיבטים והממדים שלו מכיל בתוכו תפיסות אמוניות ופילוסופיות מגוונות, גם כאלה שאינן בהכרח מגדירות את עצמן כדתיות, ובלבד שהן מקבלות את הנחת היסוד של כלל הזהב (הירשפלד, 2024).

את מקורות הדיאלוג הבין־דתי הפורמלי בתקופה המודרנית ניתן לייחס לפרלמנט של דתות העולם' (*Parliament of the World's Religions*), אשר התכנס לראשונה בשנת 1893 בשיקגו. נפגשו בו נציגי דתות ואמונות שונות מן המזרח ומן המערב,

* ד"ר אור מרגלית הוא נציב 'תקווה ישראלית ומיגור גזענות' וראש החוג למקרא במרכז האקדמי ליונסקי־וינגייט. הוא גם רכז־שותף בפורום חיים משותפים במכון מופת ועמית קרן מנדל בתוכנית למנהיגות באקדמיה בהכשרת המורים. בעבר היה מרגלית דיקן הסטודנטים במרכז האקדמי ליונסקי־וינגייט וכן היה מייסד ויו"ר שותף של השדולה למניעת אובדנות באקדמיה. מרגלית בעל דוקטורט במחשבת ישראל מאוניברסיטת בן גוריון בנגב, והיה עמית מחקר באוניברסיטת הרווארד ובמכון הרטמן. תושב מודיעין, שם הוא חבר פעיל בקהילה שוויינית מתפללת וממשיך שותפות ושיח של שנים רבות בפורומים בין־דתיים שונים.

** ד"ר נורית הירשפלד מרצה בהתמחות בספרות ובהתמחות במקרא במכללת קיי. את הדוקטורט בספרות חז"ל כתבה בחוג לספרות עברית באוניברסיטה העברית בירושלים. בעבר הייתה מנהלת פורום ירושלים להבנה בין־דתית, שכינס אנשי דת, חינוך ואקדמיה לשיח ולקידום הבנה ושיתופי פעולה בין דתיים בארץ. חברת קיבוץ נחל עוז.

בשלהי המאה ה־20 החלה העשייה בתחום השיח הבין־דתי לתפוס תאוצה, ובמאה ה־21 ניתן לומר כי יש עלייה בפופולריות וברלוונטיות שלו בתחומים רבים ובחלקים שונים בעולם. בהקשר היהודי-מוסלמי-נוצרי בן־זמננו בארץ נציין מספר אישים לדוגמה. הרב יונתן זאקס קידם שיח בין־דתי וראה בו ובראש ובראשונה בשותפות של הדתות המונותאיסטיות - ערובה לכינונה של חברה מוסרית ערכית (זקס, 2019). האב אמיל שופאני, מחלוצי השיח הבין־דתי בארץ יזם בראשית המאה ה־21 מסעות לזיכרון השואה בפולין למשלחות מעורבות של יהודים וערבים. על כך הוא זכה לעיטור הסובלנות מטעם נשיא המדינה ולתוארי כבוד נוספים על מפעליו לסובלנות ולדיאלוג. השיח' עבדאללה נימר דרוויש, מייסד התנועה האיסלמית בישראל ומנהיגה הרוחני, יזם את הקמת מרכז אדם לדיאלוג בין־דתי בשנת 2001 עם שותפים יהודים ונוצרים והיה נשיא המרכז עד מותו ב־2017. השיח' (הדרוזי) יעקוב סלאמה, שעמד במשך כשני עשורים בראש אגף עדות במשרד הפנים, פעל לביסוס השיח הבין־דתי ביוזמות חינוכיות ובמפגשים בין נציגי דתות שונים. מתוקף תפקידו ואחריותו למקומות הקדושים ולמנהיגים הדתיים של העדות הלא יהודיות בארץ הוא יזם וקיים מפגשי הידברות בין מנהיגים דתיים ממגוון הדתות בארץ, הקמת מועצת ראשי הדתות, וכן יוזמות חינוכיות של שיח בין־דתי בבתי ספר ובמוסדות להשכלה גבוהה (הירשפלד, 2024).

2. **דיאלוג על אמונה** (דת) - מבוסס על הקשבה בלבד ולמידה על נוהגי האחר. בקטגוריה זו המטרה היא להכיר את האחרות. המאמץ הפנימי של משתתפי הדיאלוג מתמקד בלמידה על האחרות והשונה ובהימנעות משיפוטיות. המשתתפים נדרשים להקשיב לאחרים, ליהנות מההקשבה אליהם בעת שהם מספרים על עצמם (הירשפלד, 2024).

3. **דיאלוג על אתיקה** (ערכים, מוסר) - מבקש למצוא את המשותף לדתות המונותאיסטיות ושם לו למטרה לכונן חברה של צדק ושל שלום. מטרתה של קטגוריה זו היא כינונה של חברה צודקת המושתתת על ערכי שלום. המשתתפים בדיאלוג מסוג זה ממקדים את מאמצייהם במציאת המכנה המשותף בין משתתפי הדיאלוג. המשתתפים נדרשים לא רק להקשיב לאחרים, אלא גם להגיע איתם להסכמות (בן-פז, 2024).

סווידלר (Swidler, 2016) מציע סוג אחר של הבחנה, והוא עומד על ארבעה תחומים שבהם פועל השיח הבין־דתי, ומתמקד באיכויות של הדיאלוג ובהיבטים השונים שבהם הדיאלוג מתבצע.

א. **דיאלוג של ראש** (אינטלקט) - שיח אינטלקטואלי שעוסק בלימוד, במידע ובידע על אמונות האחר, והוא חופף לקטגוריה השנייה על פי הסיווג של גבריאל שהובא לעיל (פלדמן קיי ובן-פז, 2024).

ב. **דיאלוג של הידיים** (מעשה), שבו יש עשייה למען מטרה טובה משותפת. זהו מימוש של ערכי דיאלוג הלכה למעשה. בקטגוריה זו נמצאים מיזמים של עשייה משותפת: מיזמים חינוכיים, חברתיים - שבהם פועלת קבוצה אחת למען קבוצה אחרת או שבהן משתתפים פעולה בני קבוצות שונות במיזם משותף.

ג. **דיאלוג של הלב** (אסתטי / רוחני) - שיח שיש בו היבט רוחני, אסתטי, רגשי, והמשתתפים בו מתמקדים בחוויה הרגשית של החיבור והחברות עם האחרים. דוגמאות לכך הן ביקור במקום התפילה של בני הדתות האחרות, השתתפות בחגים ובטקסים של בני הדתות האחרות וכדומה.

ד. **דיאלוג של הקדושה** (תכלולי) - עוסק לדברי סווידלר במה שמביא ל'שלום' ול'מאחד'. הדיאלוג המתכלל מנסה לשלב את ההיבטים השונים יחד לכדי חוויה רוחנית דיאלוגית מרובת ממדים. דוגמה לכך היא ציון חגי הדתות השונות בארוחה משותפת, דוגמת ציון חנוכה וחג המולד או ארוחת אֶפְטָאר וחג של דת אחרת שנחוג באותו מועד.

הפעילויות הבין־דתיות שבדרך כלל מגיעות לידיעת הציבור הן יוזמות מקומיות שונות בהשראת הפרלמנט של דתות העולם - מנהיגים דתיים המתכנסים באופן ממוקד כדי להגיע להסכמה או להצהרה משותפת. כזו היא 'הצהרת אלכסנדריה' (*Alexandria Declaration*), שיצאה נגד אלימות כלפי חפים מפשע וקראה לחיים של שכנות טובה ושלוש הדתות: היהדות, הנצרות והאיסלאם. על חותמי ההצהרה נמנו בכירי המנהיגות הרוחנית בארץ משלוש הדתות. אך יש קבוצות הנפגשות באופן מתמשך על פני שנים, ומטרתן לשפר את החוויה הרוחנית־דתית של המשתתפים מבלי לתת פומבי לכינוסיהן. סוג אחר של שיח בין־דתי הוא של קבוצות עממיות אשר נפגשות ללימוד, לשיח ולעשייה תרבותית משותפת. כמו כן יש מרכזי לימוד ומכוני מחקר ייעודיים לתחום זה.

לשיח הבין־דתי יש אפוא ריבוי פנים וממדים כפי שניתן ללמוד מן הדרך שבה ניתחו אותו חוקרים שונים וממגוון המושגים שהוצעו כדי לתאר את חלקיו השונים. גבריאל (2017) מבחינה בין שלושה סוגים שונים של דיאלוג:

1. **הדיאלוג של החיים** - נוצר באופן טבעי מן החיים בחברה הטרוגנית ומחשיפה לבעלי אמונות ותפיסות שונות, למשל באוניברסיטה, באוטובוס, במקום העבודה. בקטגוריה זו יכול להשתתף כל אדם מבלי להידרש להתייחסות מודעת כלשהי ומבלי להידרש לנקוט עמדה בעד או נגד האחרות שבמפגש או אף כלפי עצם הדיאלוג. קלינקהאמר ונוימאייר

בין־תחומיות

היבטים אוניברסליים ותפיסה הרואה בכלל בני האדם כשייכים לקהילה האנושית הגלובלית. אך הקוסמופוליטיות מדגישה את המשותף בין בני האדם ומעודדת יצירת זהות אוניברסלית, ואילו השיח הבין־דתי מכיר בייחודיות האמונית, האידיאולוגית והדתית של כל קבוצה. השיח הבין־דתי מכיר במאפיינים הייחודיים לכל אדם, לקהילה או לתפיסת עולם ומבקש בד בבד למצוא את הגורמים המאחדים ביניהם.

• **רבי־תרבותיות.** מושג זה בדומה לשיח הבין־דתי מכיל בתוכו הכרה במגוון האנושי וריבוי. אך שלא כמו 'השיח הבין־דתי' (דיאלוג או מפגש בין־דתי), 'רבי־תרבותיות' איננה מחייבת סוג כלשהו של דיאלוג. הבדל נוסף הוא בתחומי העיסוק וההתמקדות בעת קיומו של השיח. השיח הרבי־תרבותי עוסק בהיבטים התרבותיים: פולקלור, מנהגים, מאכלים, מוזיקה, אומנות, כמו גם במאפיינים לאומיים, היסטוריים, סוציולוגיים. השיח הבין־דתי מתמקד באמונות, בחוויות הרחניות ובחיפוש אחר המכנה המשותף המוסרי והערכי, שיאפשר לבני כל האמונות חיים משותפים אלה עם אלה, ולא חיים אלה לצד אלה.

סיכום

מרבית העוסקים בדיאלוג הבין־דתי מצביעים על כך שהעוסקים בו לעומק וברצינות עוברים תהליכי בירור ושינוי פנימיים, ולכן בהיבט החינוכי יש לשיח הבין־דתי יכולת תרומה משמעותית הן ברמה החברתית ובמפגש עם קבוצות וקהילות עם תפיסות עולם שונות, הן ברמה האישית במפגש עם חברי הקבוצה בעלי דעה שונה.

מי שמתאמץ להכיר את הזולת ולהיפתח לדעות ולאמונות אחרות, מקיים תהליך פנימי של שינוי כדי להכיל את האחרות המרובה. שינוי זה הוא בהכרח לטובה, שכן הוא מפתח את היכולות האתיות והמוסריות של האדם (בן פזי, 2024) ומקדם חברה מוסרית יותר ועולם מתוקן וטוב יותר.

אבו נימר מסכם כך את הדברים: "לאחר שיריבים נפגשים לדיאלוג אמיתי, הם לעולם לא ישובו לאותן עמדות או לאותה רמה של מודעות שבה היו קודם לכן. זה כאילו שהם הצטרפו לחברה חדשה. עמדותיהם ותפיסותיהם לגבי הסכסוך וכלפי האויב - משתנות, בעיקר בשל נקודת המפנה רבת העצמה שאותה חווים משתתפים בתהליך דיאלוגי, כאשר הם מבינים ומכירים בפחדים הזהים שלהם. כאשר גשר זה נבנה בין שני הצדדים, נוצר קשר רב עוצמה - כזה שמפריד בין כאלה שמנהלים דיאלוג לבין כאלה שלא. לאחר חוויית הדיאלוג משתתפים מדווחים כי הם פיתחו חיישנים חדשים ורגישים יותר לשפה של שנאה, בדלנות ודעות קדומות" (Abu-Nimer, 2002, p. 15); תרגום של המחברים).

עניין נוסף שעולה מן הדיון בהיבטים השונים של השיח הבין־דתי הוא המאפיין הבין־תחומי שלו והיקף העשייה המגוון שהוא מכיל בתוכו. מגמות הגלובליזציה של העולם המודרני והקלות שבה נוצרים מפגשים בין קהילות, אמונות ותרבויות שונות הן גורם מזרז להתפתחות של השיח אל מרחבים ואל תחומי עשייה רבים. מה שהתחיל כמהלך של אנשי דת בפרלמנט של דתות העולם לפני מאה ושלושים שנה, התפתח והתרחב, בעיקר בשלושת העשורים האחרונים (Patel, 2013) לתחומי דעת ועשייה רבים ומגוונים: ממשל, חברה, דיפלומטיה, יישוב סכסוכים, דת, פילוסופיה, חינוך ועוד. כיום על העוסקים בשיח, בהבנה, בעשייה ובשיתוף פעולה בין־דתיים נמנים אנשים פרטיים, קהילות, ארגונים ארציים ובין־לאומיים, מוסדות דתיים רשמיים.

פטאל (Patel, 2013) עומד על המנעד הרחב של העיסוק בתחום זה, ומציע לראות בבין־דתיות תחום מחקרי ואקדמי חדש שמאגד בתוכו את מגוון ההיבטים: ההיבטים האישיים-חברתיים של הזווית הבין־דתית - בפסיכולוגיה, באנתרופולוגיה ובסוציולוגיה; ההיבטים האומנותיים של הבין־דתיות - ספרות, קולנוע, אומנות ופולקלור; ההיבטים ההגותיים של השיח הבין־דתי - תיאולוגיה, היסטוריה, פילוסופיה; ההיבטים של מנהיגות, פוליטיקה וממשל בין־דתיים - יחסים בין־לאומיים ומדעי המדינה. פטאל אף מציע להעמיד מסלול הכשרה מקצועי: כשם שבחוג לחינוך מכשירים מחנכים ובחוג לעבודה סוציאלית מכשירים עובדים סוציאליים, כך בחוג ללימודים בין־דתיים ניתן להכשיר מנהיגים בין־דתיים. תפקידם של בוגרי התוכנית יהיה לבנות גשרים בין קהילות ולסייע לפרטים ולקהילות לפעול בעולם פלורליסטי מתוך כבוד הדדי ומחויבות לטוב המשותף עבור כלל הקהילה והחברה. מנהיגים כאלה יוכלו לפעול בקהילות ובערים אך גם ברמה המדינית וברמות הממשל והדיפלומטיה הגבוהות ביותר.

גבולות המושג

דרך נוספת לדייק את הגדרת המושג ואת גבולותיו היא באמצעות מתיחת קווי דמיון ושוני בינו לבין מושגים קרובים לו, דוגמת פולמוס דתי, קוסמופוליטיות ורבי־תרבותיות.

- **פולמוס דתי.** השיח הבין־דתי דומה לפולמוס הדתי בכך שהוא מפגיש בין תפיסות אמוניות שונות ומדבר עליהן (בן-פזי, 2024). ואולם שלא כמו הפולמוס הדתי שבו כל צד מבקש להוכיח שהוא בעל האמת ולהצביע על כשלי הצד השני, מבקש השיח הבין־דתי להקשיב לאחר וללמוד עליו ללא שיפוטיות או ביקורת.
- **קוסמופוליטיות.** לשיח הבין־דתי כמו לקוסמופוליטיות יש

המקורות

Miedema, S. (2017). The Concept and Conceptions of Interfaith Education with Neighbour Concepts. In Wielzen, D.R., Ter Avest, I. (eds.) *Interfaith Education for All* (21–30). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6351-170-4_2

Parliament of the World's Religions. (n.d.). <https://parliamentofreligions.org/>

Patel, E. (2013). Toward a field of interfaith studies, *Liberal Education*, 9(4), 1-7.

Smock, D.R. (Ed.). (2002). *Interfaith Dialogue and Peace Building* United States Institute of Peace.

Swidler, L. (2016). Dialogue dimensions, directions, degrees. *Journal of Ecumenical Studies*, 51(1), 1-6. <https://doi.org/10.1353/ecu.2016.0005>

בן פזי, ח' (2024). שיח בין־דתי: גישה חינוכית ומוסרית. **לקסי-קיי**, 21, 27-24 <https://doi.org/10.54301/SQYX6993>

הירשפלד, נ' (2024). עקרונות וכללי יסוד של השיח הבין־דתי למערכת החינוך. **לקסי-קיי**, 21, 20-23. <https://doi.org/10.54301/IADN7771>

ויסמן, י' (2021). השיח' עבדאללה נימר דרויש - מיסד התנועה האסלאמית בישראל. בתוך ויסמן י' (עורך), **האסלאם הוא הפתרון** (עמ' 7-24). רסלינג.

זקס, י' (2019). **השותפות הגדולה - הדת, המדע והחיפוש אחר משמעות**. מגיד.

מימון, ד' (1999). גבולות המפגש בין יהדות רבנית למיסטיקה מוסלמית: חלק א': חוג חסידי מצרים והצופיות - רקע היסטורי ורעיוני. **אקדמות**, 7, 9-30.

מימון, ד' (2000). גבולות המפגש בין יהדות רבנית למיסטיקה מוסלמית: חלק ב' - רבי אברהם בן הרמב"ם וחוג חסידי מצרים. **אקדמות**, 8, 43-72.

פלדמן קיי, מ' ובן פזי, ח' (2024). 'שיח כתבי הקודש' (Scriptural Reasoning) - פרקטיקה של קריאה משותפת בכתבי קודש, **לקסי-קיי**, 21, 28-31. <https://doi.org/10.54301/ZIQP4631>

שטרנר, ג' (2022). **היבטים פסיכולוגיים של השיח הבין-דתי**. [וידאו] <https://youtu.be/TMICCQoolyQ>

Abu-Nimer, M. (2002). The Miracles of Transformation Through Interfaith Dialogue. In Smock, D.R. (ed.). *Interfaith Dialogue and Peace Building* (15-32), United States Institute of Peace.

Alexandria Declaration. (2002). United States Institute of Peace. <https://www.usip.org/programs/alexandria-declaration>

Fahy, J., Haynes J. (2018). Introduction: interfaith on the world stage. *The Review of Faith & International Affairs*, 16(3), 1-8. <https://doi.org/10.1080/15570274.2018.1509278>

Gabriel, I., (2017). All life is Encounter: Reflections on Interreligious Dialogue and Concrete Initiatives. *Religious Education* 112(4), 317-322. <https://doi.org/10.1080/00344087.2017.1325096>

Goshen-Gottstein, A. (ed.). (2021). *Interreligious Heroes - Role Models and Spiritual Exemplars for Interfaith Practice*. Wipf & Stock.

Goshen-Gottstein, A. (ed.). (2015). *Memory and Hope: Forgiveness, Healing, and Interfaith Relations*. Lexington Books.

Goshen-Gottstein, A. (ed.). (2014). *The Religious Other: Hostility, Hospitality, and the Hope of Human Flourishing*. Lanham: Lexington Books.

Klinkhammer, G., & Neumaier, A. (2020). Interreligious contact and media: introduction. *Religion* 50(3), 321-335. <https://doi.org/10.1080/0048721X.2020.1756061>

עקרונות וכללי יסוד של השיח הבין־דתי למערכת החינוך

נורית הירשפלד*

<https://doi.org/10.54301/IADN7771>

במרחב הארץ ישראלי אומנם יש גם למסורות הדרוזיות חלק משמעותי בפסיפס האנושית־רבותי, אך לא יובאו הדגמות מתוך הכתבים הדרוזים, משום שהם סודיים ומותרים בקריאה רק למנהיגות הדתית של העדה.

מילות מפתח: דיאלוג; תיקון עולם; אתיקה; קבלת האחר; זהות

מן היהדות

כלל הזהב מן היהדות מופיע לראשונה בספר ויקרא בניסוח חיובי המתייחס לאופן הרצוי שבו יש לנהוג: **"וְאֶהְיֶה לְרַעַךְ כָּמוֹךָ, אֲנִי יְהוָה"** (ויקרא יט 18). השיח הפרשני עוסק בשאלת הזיקה בין החלק הראשון "ואהבת לרעך כמוך" לבין חלקו השני "אני ה'", וכן מרחיב בשאלות, כגון האם ניתן לחייב את האדם לאהוב, והאם זהו ציווי לרגש או ציווי לפעולה (בובר, 1978). סוגיה מרכזית שקשורה בפרשנות של הפסוק הזה היא השאלה האם המילה 'רע' מסמנת חבר בלבד, כלומר אדם קרוב, או שמא כל זולת שהוא.

ר' עקיבא מתייחס לפסוק זה ומסמן אותו ככלל גדול בתורה¹ (בראשית רבה כד 7). במקום אחר בספרות חז"ל מצוי ניסוח כלל הזהב על דרך השלילה, כלומר ממה עלינו להימנע ביחס לזולתנו. נוכרי פונה לשמאי ולהלל ומבקש מהם לגיירו באופן שבו ילמד את התורה כשהוא עומד על רגל אחת. שמאי מגיב בתוקפנות כלפי הנוכרי, ולא מגיירו. הילל מגיירו ואומר לו: **"מה ששנוא עליך לא תעשה לחברך"**, זו היא כל התורה כולה, והשאר - פירוש, לך ולמד" (במקור בארמית: 'דעלך סני לחברך לא תעביד זו היא כל התורה כולה ואידך פירושה הוא, זיל גמור'. שבת, לא עא).

במעשה הגיור מיישם הלל הלכה למעשה את העיקרון שבאמצעותו הוא מגייר את הנוכרי: הוא לא הודף אותו מעליו ולא מלכין את פניו בתשובה גסת רוח, שכן "מה ששנוא עליך, לא תעשה לחברך". עם זאת, הוא מבהיר לאדם שמולו באופן מכבד כי אין הוא יכול להסתפק במה שלמד עכשיו 'על רגל אחת' וכי עליו להמשיך וללמוד.

השיח הבין־דתי מניח קיומם של ערכים אוניברסליים, המהווים מכנה משותף לכל בני האדם על מגוון אמונותיהם, תרבויותיהם, הדתות שלהם ותפיסות עולמם. **כלל הזהב**, אשר יוגדר להלן, שייך לאתיקה אוניברסלית זו. הגדרת **עקרונות היסוד של הדיאלוג הבין־דתי** היא דוגמה להתמודדות עם ההיבטים המעשיים והיישומיים של אתיקה זו. כללי היסוד מבוססים על ניסיון ועשייה בשדה. הם נועדו לקיים שיח באופן בונה, מקדם ומיטיב תוך קיום כלל הזהב ושמירה עליו. השיח הבין־דתי ועקרונותיו ניתנים ליישום במסגרות חינוך שונות הן בקרב תלמידים וצוותי הוראה, הן בקרב סטודנטים וסגל אקדמי.

כלל הזהב: ואהבת לרעך כמוך

'כלל הזהב' (The Golden Rule) הוא מונח מקובל בשיח האתי, הפילוסופי והתיאולוגי עבור העיקרון הקיים במרבית הדתות והתרבויות בעולם. לפי כלל זה עלינו לנהוג כלפי זולתנו באופן שבו היינו רוצים שהזולת ינהג בנו. ניסוחים שונים ודומים של אותו עיקרון ניתן למצוא במסורות קונפוציאניות, בודהיסטיות, הינדואיסטיות, בהאיות, הומניסטיות ובאמונות, תרבויות ותפיסות עולם נוספות. העמדת כלל זה במרכז הדיאלוג הבין־דתי וכמכנה המשותף שאליה מחויבים כל המשתתפים מהווה בסיס שמאפשר שיח ובניית אמון.

במרחב הגיאוגרפי־תרבותי שלנו, השחקניות המרכזיות הן המסורות המוסלמיות, היהודיות והנוצריות, ולכן יובאו כאן דוגמאות בעיקר מן המסורות האלה, על פי הסדר הכרונולוגי של כתביהן.

* ד"ר נורית הירשפלד מרצה בהתמחות בספרות ובהתמחות במקרא במכללת קיי. את הדוקטורט בספרות חז"ל כתבה בחוג לספרות עברית באוניברסיטה העברית בירושלים. בעבר הייתה מנהלת פורום ירושלים להבנה בין־דתית, שכינס אנשי דת, חינוך ואקדמיה לשיח ולקידום הבנה ושיתופי פעולה בין דתיים בארץ. חברת קיבוץ נחל עוז.

מן הנצרות

יאהב עבור אחיו את מה שהוא אוהב עבור עצמו (חדית' נאוואווי - 13); **"אף אדם לא יגיע למהות האמונה עד שיאהב עבור אנשים מה שאוהב לעצמו מהטוב"** (חדית': מצנד אחמאד אבן חנבל).

פסוקים אלה פונים לרגש אהבה, ובמשפט תנאי. הרוצה להיקרא מאמין או להחזיק במהות האמונה, עליו לאהוב עבור הזולת את הטוב שהוא אוהב עבור עצמו. ההתניה של יישום עקרון אהבת הזולת כחלק מהגדרת האדם המאמין - מציבה את עקרון הזהב גם בחדית', כמו בדבריו של הילל וכמו בדברי ישוע ושליחיו - כעניין מרכזי ומהותי ביחסים שבין האדם לאל ולרצונו מן האדם. כמו כן בדומה למסורות הנוצריות נמצאות כאן שתי האפשרויות: ההתייחסות לאדם קרוב כאח, וההתייחסות לכל אדם באשר הוא כאנשים.

בסיפור הבא מן החדית' ניתן למצוא את כלל הזהב על שני הפנים שלו על דרך החיוב ועל דרך השלילה. "בדואי בא אל הנביא, אחז באוכף של גמלו ואמר: הו שליח ה', למד אותי משהו שאיתו אוכל להגיע לגן עדן. אמר הנביא: **'מה שהיית רוצה שאנשים יעשו לך, עשה להם; ומה שאתה לא אוהב שיעשו לך, אל תעשה להם.** עכשיו עזוב את האוכף." (כיתאב אל קאפי, ספר 2)*.

ניתן למצוא כאן דמיון לסיפור הגר אשר ביקש ללמוד מהלל את התורה כולה על רגל אחת. הבדואי עוצר את הנביא בעת רכיבתו על הגמל בהיותו בדרך ממקום למקום. כמו הגר קצר הרוח המבקש ללמוד מהלל את התורה כולה על רגל אחת, נמצא הבדואי במצב של קוצר זמן שכן הוא עוצר את הנביא באמצע מסעו, ולכן מייד לאחר שעונה הנביא על שאלתו, הוא מתבקש לשחרר את האוכף כדי לאפשר לנביא להמשיך בדרכו. גם כאן, אם כן, ניתנת התשובה בתוך מסגרת זמן מצומצמת (שכן הנביא ממהר להמשיך במסעו) ולא בתוך דיון מסודר שבו יש זמן לפרט ולרדת לעומקם של דברים.

היחסים בין האדם לאל אינם מנותקים מן היחסים בין האדם לזולתו

במקורות מן המסורות שהובאו לעיל מובהר, כי יש זיקה בין המחויבות של האדם לאלוהיו לבין המחויבות של האדם לנהוג בהגינות, בכבוד ובחמלה כלפי זולתו. כדי להיקרא מאמין, כדי להגיע לגן עדן או כדי לקיים את תורת האל - לא די בתפילות, בתעניות, בטקסים וביחסים שבין האדם לאל. היחסים שבין אדם לזולתו שווים בערכם ליחסים שבין האדם לאל, ואף זהים להם בחשיבותם.

בכתבי הברית החדשה מובא מחדש הציטוט מספר ויקרא, מפיו של ישוע בכמה מן הבשורות, או מפיו ממשיכו בחלק של האיגרות. כלל הזהב בנצרות מקבל מעמד מרכזי הזהה לחשיבותם של עשרת הדברות, וכצו שמגדיר את מהות התורה: "רַבִּי, אֵיזוֹהִי הַמִּצְוָה הַגְּדוֹלָה שֶׁבַּתּוֹרָה? הַשֵּׁיב לוֹ יֵשׁוּעַ: 'וְאַהֲבֵתְ אֶת יְהוָה אֱלֹהֶיךָ בְּכָל לִבְבְּךָ וּבְכָל נַפְשְׁךָ וּבְכָל מַאֲדֶךָ. זֹאת הַמִּצְוָה הַגְּדוֹלָה וְהָרִאשׁוֹנָה. הַשֵּׁנִיָּה דוֹמָה לָהּ: 'וְאַהֲבֵת לְרֵעֶךָ כְּמוֹךָ. בְּשֵׁתֵי מִצְוֹת אֵלֶּה תְלִיפָה כָּל הַתּוֹרָה וְהַנְּבִיאִים." (מתי כב 36-40); "וְהִנֵּה אִישׁ נִגְשׂ אֵלָיו וַיֹּאמֶר רַבִּי מִה הַטּוֹב אֲשֶׁר אֶעֱשֶׂה וְאַקְנֶה חַיִּי עוֹלָם: וַיֹּאמֶר אֵלָיו מִה־זֶּה תִשָּׂאֵלְנִי עַל־הַטּוֹב אֲיִן־טוֹב כִּי אִם־אֶתְּדַבֵּר וְהוּא הֹאֵלֵהִים וְאִם־חִפְצָךָ לָבוֹא לַחַיִּים שָׁמַר אֶת־הַמִּצְוֹת: וַיֹּאמֶר אֵלָיו מִה הִנֵּה, וַיֹּאמֶר יֵשׁוּעַ אֵלָּה הֵן: לֹא תִרְצַח, לֹא תִנְאָף, לֹא תִגְנוֹב, לֹא תַעֲנֶה עַד שֶׁקָּרָ: בְּכַד אֶת־אֲבִיךָ וְאֶת־אִימְךָ, וְאַהֲבֵת לְרֵעֶךָ כְּמוֹךָ." (מתי יט 16-19).

צורה נוספת שבה מופיע כלל הזהב בברית החדשה הוא בהתייחסות לאופן שבו על האדם לפעול: **"כל אשר תרצו שיעשו לכם בני האדם עשו להם גם אתם** כִּי־זֹאת הַתּוֹרָה וְהַנְּבִיאִים" (מתי ז 12); **"מה שתִּרְצוּ שִׁיעֲשׂוּ לָכֶם בְּנֵי אָדָם, כֵּן תַעֲשׂוּ לָהֶם גַּם אַתֶּם."** (לוקאס ו 31).

בשונה מ"ואהבת לרעך כמוך" - המתייחס לרגש שצריך להיות לאדם כלפי רעו, ובשונה מדבריו של הלל, שאומנם מתמקדים במעשים, אך על דרך השלילה (ממה על האדם להימנע), כאן ההתייחסות היא למעשים על דרך החיוב, מה על האדם לעשות. כמו כן, מושא הדברים כאן הוא באופן ברור 'כל בני האדם', ומתייגת השאלה האם מדובר ברע או בכל זולת שהוא.

בשיח במסורות הנוצריות מנוסח הכלל על דרך החיוב: או בהפניה לרגש או בהכוונה למעשים בעולם. בין בניסוח כזה ובין בניסוח אחר - בברית החדשה מוצגת תפיסה של זהות בין עקרון הזהב למהותה של תורת האל ושל רצונו. לעיל הובאו דבריו של ר' עקיבא שלפיהם "ואהבת לרעך כמוך" הוא כלל גדול בתורה. ניתן להבחין בדומות בין עמדת ר' עקיבא בן המאה הראשונה לספירה לבין הניסוחים על דרך החיוב שבבשורות ובאגרות מן המאה הראשונה ועד מחצית המאה השנייה לספירה.

מן האסלאם

המסורות המוסלמיות מאוחרות במאות אחדות מדברי חז"ל ומן הברית החדשה. ביטויים של כלל הזהב מצויים בהן בספרות החדית', למשל: **"אף אחד מכם לא ייקרא מאמין עד שלא**

* תודה לד"ר חאלד אבוראס שסייע בתרגום המקורות מערבית לעברית

עקרונות היסוד של הדיאלוג הבין-דתי

השיח הבין-דתי מפגיש בין תפיסות עולם, אמונות ואידיאולוגיות שונות, המצויות בקונפליקט חברתי/דתי/פוליטי. במצב שכזה המפגש האישי יכול להיות טעון וקשה, מלווה בדעות קדומות, בורות ומשקעי עבר אישיים או קיבוציים. הדיאלוג הבין-דתי מעניק הזדמנות להתעלות מעבר לקונפליקטים הקיימים בין הדתות והתרבויות ולחפש דרך לשלום באמצעות שיח בונה.

כדי לקיים שיח בונה במצב מאתגר ומורכב שכזה ניסח ליאונרד סווידלר (Swidler, 1983), מייסד המוסד האקדמי The Dialogue Institute, עשרה כללים מנחים לקיומו של דיאלוג בין-דתי. תחילה הוא כינה אותם ברוח הבין-דתית של הדתות האברהמיות 'הדקלוג' (עשרת הדיברות) של הדיאלוג. אך לאחר שפיתח והרחיב את השיח הבין-דתי גם לקבוצות שאינן דתיות וגם לקבוצות דתיות שבעבורן עשרת הדיברות אינם חלק מחוקי היסוד, הוא שינה את השם ל'עשרת העקרונות של השיח הבין-דתי'.

עקרונות אלה מבוססים על ניסיונו רב-השנים בקיום קבוצות שיח בין דתיות.

1. יש לבוא אל השיח במטרה ללמוד על עצמי ולא כדי לכפות שינוי על האחר.

2. על השיח להיות דו-צדדי - גם בין-דתי / אידיאולוגי, אך גם פנים-דתי / אידיאולוגי. כלומר, נוסף על הדיאלוג עם בני הקבוצה האחרת חשוב שיהיה גם שיתוף עם בני הקבוצה שלי באשר לפירות ולחוויות מן הדיאלוג עם האחר ומן ההיכרות החדשה.

3. יש לפעול ביושר ובכנות מלאים בדיאלוג.

4. אין להשוות בין הערכים שלי לבין הפרקטיקות האמוניות של הקבוצה האחרת. פרקטיקות יושנו לפרקטיקות, וערכים לערכים.

5. רק אני רשאי להגדיר את עצמי. רק מוסלמי יכול להגדיר מהי החוויה של להיות מוסלמי, רק יהודי יכול להגדיר מהי החוויה של להיות יהודי וכו'.

6. אין להניח מראש מהן נקודות המחלוקת. הן יתגלו במהלך השיח, במקום שבו לא נוכל להסכים עם שותפנו לדיאלוג מבלי לצאת נגד עקרונות המסורת שלו.

7. יש לבסס את השיח על שוויוניות, לכן על שני הצדדים להיות נכונים ללמוד מן השותפים לדיאלוג, ולא רק לבקש ללמד אותם.

ג'פרי וואטלס (Wattles, 1996), מחבר הספר 'כלל הזהב', מצביע על ההיבט האנושי של הכלל הזה, שאיננו מחייב אך ורק אנשים דתיים. וואטלס מצייין, אומנם, כי מנקודת מבט דתית כלל הזהב הוא יישום של תפיסה אמונית הרואה בכל בני האדם משפחה אחת, ופירושה הוא ראיית כל אדם באשר הוא כאח או כאחות. עם זאת הוא מצייין כי חלק ניכר ממשמעות הכלל ניתן ליישום ללא כל מחויבות דתית, שכן זהו עיקרון לא תיאולוגי שאינו מזכיר את אלוהים ואינו מזוהה בהכרח עם כתבי הקודש או הדוקטרינות של דת אחת. הכלל הוא ביטוי לקרבה אנושית, האמת הבסיסית ביותר העומדת בבסיס המוסר. ליישם את כלל הזהב פירושו, לפי וואטלס, לעשות תהליך מתמשך של מעבר מאנוכיות לאהדה, מהלך של התפתחות אישית המחדד את האינטואיציה המוסרית של האדם. אלו למעשה תפיסות חינוכיות העומדות בבסיס הגישות של מגוון, צדק והכלה, והן משתמשות בעקרונות שיווניים דומים לעקרונות הבין-דתיים של וואטלס.

'הפרלמנט של דתות העולם' - הצהרה לכינון אתיקה עולמית

בשנת 1993 בכינוס של 'הפרלמנט של דתות העולם' חתמו 143 מנהיגי הדתות הגדולות בעולם על 'הצהרה לכינון אתיקה עולמית', ובה גם כלל הזהב: מנהיגי הדתות מאשרים כי קבוצה משותפת של ערכי ליבה מצויה בתורת הדתות, וכי אלו מהווים בסיס לאתיקה עולמית. **הם קוראים להתייחס לאחרים כפי שאנו רוצים שאחרים יתייחסו אלינו**, להתחייב לכבד חיים וכבוד, אינדיבידואליות וגיוון, כך שכל אדם יזכה ליחס אנושי, ללא יוצא מן הכלל. הם מצהירים שיש להם סבלנות וקבלה ומסוגלות לסלוח, ללמוד מהעבר אך לעולם לא לאפשר לעצמנו להשתעבד לזיכרונות של שנאה. הם קוראים לפתוח את הלב זה לזה, להטביע את ההבדלים הצרים שלנו למען מטרת הקהילה העולמית, לתרגל תרבות של סולידריות וקשרים.

הצהרה זו היא דוגמה ליישום הדיאלוג הבין-דתי ולשימוש לטובה בכוחן רב-העוצמה של הדתות. כוח זה המשמש פעמים רבות מדי לליבו סכסוכים ולריבוי אלימות, ממונף כאן לטובת כינון ערכים אוניברסליים ובניית אתיקה, חינוך ומוסר כלל אנושיים (בן פזי, 2024).

אם כן, כלל הזהב מעניק לממד האתי מקום מרכזי בשיח ובדיאלוג הבין-דתי. כוחם רב-ההשפעה של כתבי הקודש מנותב באמצעות ערכים, כגון זה המבוטא בכלל הזהב לטובת טיפוח ערכי שלום, עיצוב חברה מוסרית ובניית שיח על בסיס ערכים אוניברסליים המשותפים לכל בני האדם.

תהווה מקור השראה למרצים ותעודד אותם לשלב בשיעוריהם חלק מן העקרונות של השיח הבין-דתי באמצעות דיון ביצירות אומנות המביעות תפיסות אמוניות שונות, באמצעות לימוד מושגים בחינוך או בפסיכולוגיה, באמצעות התייחסות לאירועים היסטוריים מסוימים וכדומה; מוסדות להשכלה גבוהה שיבקשו לתת מקום משמעותי לשיח הבין-דתי יוכלו להכשיר אנשי סגל להנחיית שיח בין-דתי ולטיפוח נאמני שיח בין-דתי בקרב הסטודנטים, וכן לעודד הנחיה או הוראה משותפת של מרצים מקהילות אמוניות שונות.

השיח הבין-דתי נוגע בשאלות של זהות ותרבות, וככה הוא תורם להכרת עצמי לא פחות מאשר להכרת הזולת. ערכו בהיבט החינוכי הוא בטיפוח יכולת שיח והקשבה מכבדת לאחר, בד בבד עם טיפוח יכולות התבוננות פנימית והגדרת זהות אישית. השיח הבין-דתי מטפח איכויות אישיותיות של רגישות לזולת לצד התבוננות פנימית והעצמה; של סובלנות והכלת האחר לצד קבלת ההכרה באני; של שיח והקשבה לצד עידוד השמעת קול. אלו איכויות שראוי לטפח במחנכות ובמחנכים של דור העתיד נוסף על הידע הדיסציפלינארי והפדגוגי.

המקורות

- בובר, מ'מ (1978). *דרכו של מקרא: עיונים בדפוסים סגנון בתנ"ך*. מוסד ביאליק.
- בן-פזי, ח' (2024). שיח בין-דתי: גישה חינוכית ומוסרית. *לקסי-קיי*, 21, 27-24. <https://doi.org/10.54301/SQYX6993>
- Gensler H.J. (2013). *Ethics and the Golden Rule*. Routledge NY & UK. <https://doi.org/10.4324/9780203154373>
- MacLachlan, M. (2007). *The Golden Rule*. Think Humanism. <https://web.archive.org/web/20161219225648/http://www.thinkhumanism.com/the-golden-rule.html>
- Parliament of the World's Religions (1993, September 4). *Declaration Toward a Global Ethic*. Chicago USA. https://parliamentofreligions.org/sites/default/files/docs/global_ethic_pdf_-_2020_update.pdf
- Puka, B. (n.d). *The Golden Rule*. IEP – Internet Encyclopedia of Philosophy. <https://iep.utm.edu/goldrule/>
- Swidler, L. J. (1983). The dialogue Decalogue: ground rules for interreligious dialogue, *Horizons*, 10(2), 348-351. <https://doi.org/10.1017/S0360966900024087>
- Swidler, L. J. (2016). Dialogue Dimensions, Directions, Degrees. *Journal of Ecumenical Studies*, 51 (1), pp. 1-16. <https://doi.org/10.1353/ecu.2016.0005>
- Wattles, J. (1996). *The Golden Rule*. Oxford University Press.

8. לטובת בניית אמון יש לדון תחילה בנושאים הפחות שנויים במחלוקת. לאחר שנבנה אמון ניתן לגעת בנושאים יותר שנויים במחלוקת.

9. נדרשת מידה מזערית של ביקורת עצמית כלפי המסורת שלי. היעדר ביקורת עצמית מרמז לכך שלתפיסתי במסורת שלי נמצאות כל התשובות. אם זו הנחת המוצא שלי, הרי שהדיאלוג לא רק מיותר אלא אף בלתי אפשרי (שכן לא מתקיימים בו העיקרון הראשון והעיקרון השני).

10. כדי להבין את הדת או את הרעיונות של האחר יש לנסות לחוות אותם מבפנים. הדבר מחייב 'מעבר', ולו לרגע, לחוויה הדתית או הרעיונית של אחר.

סוידלר הגדיר את השיח הבין-דתי כדיאלוג על נושא משותף בין אנשים בעלי דעות שונות, ואשר מטרתו לאפשר להם למידה זה מזה. בשונה מוויכוח, שבו יש מאמץ של כל צד לשכנע את האחר ולהוכיח את צדקתו, הרי שבדיאלוג, לדברי סוידלר, כל אחד חייב להקשיב לאחר בפתיחות ובאהדה מיטבית, בניסיון להבין את עמדתו של האחר בצורה מדויקת. הוא מדגיש את הלמידה ההדדית של כל המשתתפים בשיח, ורואה בשיח הבין-דתי זירה שמאפשרת לפרט שבתוכה להתפתח ולהשתנות לטובה.

הדיאלוג הבין-דתי ועקרונותיו יכולים להיות מיושמים בדרכים שונות במוסדות החינוך ובמוסדות להשכלה גבוהה: הן בקיום מפגשים בקרב תלמידים או סטודנטים מרקעים תרבותיים-אמוניים שונים, הן בהכשרת צוותי הוראה וסגל אקדמי להנחיית מפגשי שיח בין-דתיים שכאלו. לדוגמה, במסגרת קורסים לסטודנטים שעוסקים ברב-תרבותיות ניתן לשלב קורס שעוסק בשיח הבין-דתי: תיאוריה ומעשה. יש לדאוג שמצויים בו סטודנטים ממגזרים שונים, וכך ניתן גם ללמד את התיאוריה וגם ליישם אותה בשיח בכיתה; ניתן להזמין מנהיגות רוחנית-דתית לרב-שיח או למפגשים חד-פעמיים עם הסטודנטים. האפשרות לשוחח עם מנהיג רוחני השייך לקבוצה אמונית אחרת מזמנת דיוני עומק מחד וחוויה של מפגש בלתי אמצעי מאידך; במסגרת מיזמים של מעורבות חברתית ניתן לגבש צוות סטודנטים ממגזרים שונים שיצאו לפעילות של מעורבות חברתית בקהילה (הן בקהילת המוצא שלהם, הן בקהילות שונות משלהם). בשלב ההכשרה של הסטודנטים הפעילים במיזם תיכלל סדנת לימוד ויישום של עקרונות השיח הבין-דתי.

ניתן לקיים השתלמויות גם עבור חברי סגל אקדמי, שיוקדשו ללימוד עקרונות השיח הבין-דתי. זו הזדמנות להיכרות משמעותית יותר עם עמיתים בני דתות ותרבויות אחרות שחולפים אלו על פני אלו בחדר המורים מבלי שתיווצר היכרות עמוקה. ההנחה היא שחוויות משמעותיות שיחווה הסגל, יועברו באופן כזה או אחר אל הסטודנטים. כמו כן, השתתפות בלימוד שכזה

שיח בין־דתי: גישה חינוכית ומוסרית

חנוך בן פזי*

<https://doi.org/10.54301/SQYX6993>

מילות מפתח: דת וחינוך; אחר ואחריות; מערכת חינוך דתית; מעשה חינוכי כתשוקה אל אמת; דת ומוסר

בין דת ואמונות - הקדמות לשיח הבין־דתי

במאמרו המכונן על אודות שאלת 'הדת בגבולות התבונה בלבד' הציב עמנואל קאנט את הבחנת היסוד שבין הדת ובין האמונה, בין הדת כתופעה רוחנית וכללית ובין האמונות שהן ההקשר הממסדי והטקסי המקומי. במבט מתבונן ניתן לזהות את ההבחנה הזאת כהבחנה שבין החיפוש הרוחני והמוסרי שאותו מחוללת האמונה הדתית ובין המתחים שבין האמת הדתית, המעשה הנכון, לבין אמונות אחרות וטקסים אחרים.

למרות ההבדלים העמוקים שבין הדתות השונות ובין התופעות הדתיות השונות - מבחינה היסטורית, תרבותית, גיאוגרפית עדיין אפשר לזהות את המשותף לתופעה (פנומן) הדתית. חוקר הפנומנולוגיה של הדת רודולף אוטו זיהה זאת בתור יסוד 'הקדושה'. חוקר הפסיכולוגיה של הדת ויליאם ג'יימס זיהה זאת כסוגים השונים של 'החוויה הדתית', שמעבר להבחנות שבין הדתות השונות. חוקר החברה אמיל דורקהיים זיהה את הדת כמסייעת לסדר החברתי או לסדרים חברתיים שונים. התוכנית של 'השיח הבין־דתי' על מגוון ביטויי השונים היא בהנחה שיש מן המשותף לדתות השונות, ושדיאלוג דתי או תרבותי יסייע בזיהוי המשותף שמעבר למפריד.

מערכת חינוך רב־תרבותית משמעה הכרה בקיומן של תרבויות שונות, דתות שונות, קבוצות שונות - השותפות לחברה אחת מגוונת ועשירה. מערכת חינוך רב־תרבותית מניחה כי יש שותפות אנושנית (הומניסטית) יסודית, אשר על בסיסה ניתן להכיר בשונות ובגיוון. הדיאלוג הבין־דתי הוא כלי חינוכי מרכזי לבנייתה של תשתית ערכית משותפת לצד ההכרה בשונות הדתית, באמונות השונות ובאפשרות ליצור דיאלוג בין השונים.

מבט מוסרי אל השיח הבין־דתי מגלה כי רוב הדתות השונות שותפות לשלושה מיזמים אמוניים ומוסריים:

האתיקה של השיח הבין־דתי משמעה בחינה של המשמעויות המוסריות של השיח הבין־דתי במובניו השונים. במובנו המגביל הוא קובע את כללי השיחה והמפגש הבין־דתי. במובנו המחולל - בכוחה של המוטיבציה המוסרית לעורר למפגש ולדיאלוג בין־דתי. שכן הוא מעורר לחשיבה מוסרית ומעודד צניעות וכבוד לאחר. שיתופם של תלמידים ותלמידות בדיאלוג בין־דתי יכול להוות תשתית מוסרית לעולם החינוך. שותפות לדיאלוג בין־דתי משמעה הכנסה של היבטים מוסריים לתוך תהליכי הלמידה ויצירה של תהליכים חינוכיים ערכיים מתוך כבוד לאחר ולאחרים; הרחבה של אופקי הלמידה והאחריות ויצירת שיח פרשני הולך ומתרחב מתוך המפגש האנושי של בני ובנות מסורות שונות.

האתיקה של השיח הבין־דתי

'שיח בין־דתי' הוא כל שיחה או מפגש בין בני דתות שונות המנהלים שיחה על אמונותיהם ועל הדת שלהם. פעמים רבות השיח הבין־דתי מתנהל כוויכוח על אודות הדת הנכונה או הדת המצליחה. הגישה בימי הביניים העניקה משמעות רבה להצלחה הארצית בניסיון לזהות את הדת הצודקת. אולם ספרות הניצוח (הוויכוח) ייצגה ויצרה ויכוחים אמוניים, חברתיים ולעיתים גם אלימים כאשר לזהותה של הדת המובילה. רבים מן האירועים האלימים הקשים שידעו יהודים ברחבי אירופה, יסודם בוויכוח פומבי על אודות הדת הנכונה וה'אמיתית'.

ייתכן שהמחזה 'משל נתן החכם' מאת גוטהולד אפרים לסניג הוא הביטוי המסיים את דרך הוויכוח הזאת. במחזה נמצא המשל שמציג שלוש טבעות הדומות זו לזו, ולכן קשה להכריע

* פרופ' חנוך בן פזי מרצה במחלקה לפילוסופיה יהודית באוניברסיטת בר אילן. מחקריו מוקדשים לפילוסופיה ולמחשבה היהודית של העת החדשה. בין ספריו 'הפרשנות כמעשה מוסרי' (2012) ו'הומניות עברית, ההומניזם היהודי' (2023).

האמונה - מן המעגל האתי - הוא היסוד המכריע של אביר האמונה. אומנם רבים הם המעשים המוסריים והנאצלים שאנשים עושים בשם האמונה הדתית שלהם, דוגמת חסידי אומות העולם, שהצילו יהודים ונרדפים אחרים מתוך האמונה שבכך הם ממלאים את הצו האלוהי ומנהיגים דתיים המובילים פעולות של פיוס בין קבוצות ושבטים בשם האמונה הדתית שלהם. ובכל זאת, לא נוכל להימנע מן השאלה על המעשים הנעשים בשם האל תוך כדי התגברות על צו המצפון לטובת האמונה הדתית.

המעשה החינוכי והתשוקה אל האמת המוחלטת

המעשה החינוכי כולל בתוכו תשוקה אל האמת ועידוד למציאת דרכי למידה לרכישת ידע בצד מלאכה ערכית של בניית האישיות של התלמיד או התלמידה. המעשה החינוכי כולל בתוכו את החיפוש אחר האמת ואת השאלה החשובה בדבר האפשרות להמשיך ולכבד אחרים בעלי אמונות ואמיתות שונות. למעשה מסתרות כאן שתי שאלות חינוכיות גדולות: האחת, האם מערכת חינוך דתית יכולה לשמור על השותפות האנושית הגדולה בחיפוש אחר הדעת ובתשוקה אל האמת? והשנייה, האין מערכת חינוך דתית מכוונת בהכרח להקצנה ביחס לדתות אחרות ולמאמינים אחרים?

הצורך בקביעת כללי אתיקה ביחס לדת וביחס לשיח הבין-דתי קשור בראש ובראשונה בחיפוש אחר האמת. הדת מייצגת טענה לאמת מוחלטת, או לכל הפחות מתיימרת להיות חיפוש אחר אמת מוחלטת. את מקום הספקנות, הביקורתיות וגבולות ההכרה והתודעה האנושית מחליפה ודאות דתית שמבקשת להיות נציגתה של האמת המוחלטת, ואולי אפשר לנסח זאת כך: נציגתה של האמת השמיימית עלי אדמות.

את הבסיס לשיח הבין-דתי ולמפגש מכבד בין הדתות ניסח משה מנדלסון בסיום ספרו 'ירושלים' בטענה כי על המאמינים לקבל כי דרכו של האל, דרכה של ההשגחה העליונה, שלא ליצור אחדות בין הדתות השונות. התבונה מכוונת את האדם לרמה גבוהה של תרבות, שיש בה סבלנות אנושית כללית. התבונה מחייבת את האדם להכיר באלוהים שמעבר לשונות שבין הדתות, ולכבד את השונות וההבדלים שבין בני האדם ובין הדתות השונות, לאהוב את האמת ולאהוב שולם (מנדלסון, 2022).

בספר מעורר הפולמוס 'מהומת אלוהים' ביקש סם האריס (2006) לבקר את כוחן של הדתות להפעיל בני אדם שלא בהתאם לתבונתם. הוא כינה זאת 'גלות התבונה' ודימה את האמונה לחוסים של מריונטה, שמשכיכה בהם מפעילה כמעט את ההיבטים בחיי האדם. האריס הצביע על כך שכמה מן האמונות עלולות להיות בעייתיות משום שהן עשויות להוביל אותנו להרג הדדי.

(1) חיפוש רוחני אחר 'המוחלט';

(2) מחויבות מוסרית לצלם האדם ולאהבת הבריות;

(3) שאיפה לבניית חברה צודקת ומתקנת עולם. במונחים הפילוסופיים של גוטפריד וילהלם לייבניץ הרי זו ההבחנה שבין אמיתות נצחיות ובין אמיתות זמניות, שכן כל בני האדם שותפים - או יכולים להיות שותפים - לאמיתות הנצחיות. משה מנדלסון קבע שהאמיתות הדתיות הן אמיתות נצחיות שלהן שותפים כל בני תבל: האמונה באלוהים, נצחיות הנפש, והאמונה בטוב וברע - בשכר ובעונש.

להתגבר על הסתירה

אחד מן האתגרים הגדולים של השיח הבין-דתי הוא להבטיח תקווה ושולם ולמנוע עימותים אלימים שמתקיימים בשם הדת. כמה מן המעשים האלימים ביותר שידעה האנושות מעודה נעשו בשם האמונה הדתית. כמה מן המלחמות הממושכות ביותר התרחשו בשם הציווי האלוהי, שהתגבר על העכבות וההסתייגויות המוסריות. דרישתו של דיוד יום עדיין מהדהדת בעולם שלנו ומבקשת מענה לפער שיש בין התקווה המשיחית ובין האלימות הרבה בשם הדתות. החינוך הוא הכלי המרכזי שבו החברה מבקשת לגדל את בני ובנות הדור הבא מתוך תקווה לשולם ולאחווה בין שונים. פעמים רבות דווקא הכלי החינוכי האנושי (ההומניסטי) החשוב ביותר מעודד התבדלות ושונות ואפילו מתח ושנאה בין קבוצות שונות. הדיאלוג הבין-דתי מחייב עמדה מוסרית כלפי אחרים ואחרות, ובכך הוא מכוון את התהליכים החינוכיים בכיוונים ראויים לחברה תרבותית. תהליכים אלו מעמיקים את המחויבות האתית שמאפשרת דיאלוג בין-דתי ומלמדים את השותפים והשותפות דרכים ליישום ולהפנמה של ערכים מוסריים.

ניתוח זהיר של התופעה המיוחדת הזאת יכול להצביע על שני כיוונים מתארים ומסבירים. הכיוון האחד יטען כי הדתות עצמן מבשרות שולם וטוב, אולם אנשי הקצוות, אלו בעלי נטייה לקיצוניות, ימצאו באמונה הדתית את הציוד לנפשם הסוערת ולצורך שלהם בהקצנה רגשית או התנהגותית. יהיו אף שיטענו, כי הרגשות הלאומיים והקיבוציים נעזרים באמונה הדתית כדי להקצין את חוויותיהם ואת המוטיבציה של היחידים.

הכיוון האחר יעורר את השאלה, שמא הדתות עצמן הן הגורמות לתהליכי הקצנה. במילים אחרות, הרבה מן המעשים שאדם יימנע מלעשותם בשם עצמו ובשם הכרתו, הוא יהיה מוכן לעשותם, כאשר הוא רואה אותם כצו דתי. בדתות האברהמיות, הדוגמה הבולטת ביותר היא מעשה העקידה ונכונותו של אברהם להקריב את בנו בשם הציווי האלוהי. המתח שעליו הצביע סרן קירקגור על נכונותו של אברהם לבצע את הקפיצה של

אפשר להסיק שהשאלה אם המונותאיזם זהה לאלימות יכולה להביא לשתי תשובות, או למרחב שבין שתי תשובות: 'כן' או 'לא בהכרח'. האם ההיסטוריה תומכת בנייתו הלוגי המוצע למונותאיזם? מבי טוען שכן.

ואולם, עלינו לשאול את השאלה החשובה: האם הכרח הוא שמונותאיזם יוביל לאלימות או יכלול מניה וביה, מידה מסוימת של אלימות? תשובתו שלילית, שכן תפיסה ספיריטואלית של המונותאיזם יכולה להיות משקל-נגד לאלימות המכוננת של הדת. יש פער הכרחי בין עמדה מונותאיסטית ובין המציאות ההיסטורית מרובת הפנים, האמונות והדעות. פער זה עלול להפנות את המאמין לעשייה של פעולות שכנוע או כפייה בדבר 'האמונה הנכונה', שאינה אלא האמונה שלו. כלומר, הפער שבין האמונה האחת האמיתית ובין ריבוי האמונות והדתות ייפתר על ידי ביטולו - על ידי הכרעה שיש דת אחת נכונה וביטול של שאר האמונות האחרות. מעשה מעין זה יכול להוביל למעשי אלימות מכוונים, או בלתי מכוונים. אך עלינו להוסיף מייד, כי יש גם דרך אחרת - אמונית דתית - לפתרון המשוואה, על ידי הפניית המבט אל 'עולם הרוח' או אל 'אחרית הימים'. כלומר, באחרית הימים יבוטל הפער בין האמת המוחלטת של הדת ובין האמונות והאמיתות של דתות אחרות. לחילופין, אפשר להציע כי האמונה באחרית הימים משמעה ויתור מודע של המאמין על האפשרות לפתרון הפער בתוך ההקשר הארצי בימיו ולהאמין בכוחו של האל להכיל יותר מאמת אחת.

השיח הבין-דתי כמעורר מוסריות

השיח הבין-דתי הוא חלק מן ההתבגרות של העולם הדתי, הנדרש להכיר לא רק בעצמו ובאמונותיו, אלא גם בכבוד ובהערכה לאמונותיהם של אחרים. בכך, מעורר השיח הבין-דתי את היכולת של הדתות לעודד דיאלוג של הכרה באחר, לשון אחר: לעודד מוסריות. השיח הבין-דתי הוא חלק מן ההתבגרות של מערכת החינוך, המאפשרת למידה והערכה של אמונות שונות, תוכני למידה שונים, מתוך ההבנה שדווקא הדיאלוג הבין-דתי יכול להיות תהליך השתלמות מוסרית מן המעלה הראשונה.

עמנואל לוינס, שידע להצביע על הסכנה של העולם הדתי, היה גם זה שהציע לראות את הדת כמקור של סובלנות. הדת היא אופן של מחויבות מוסרית של האדם בעמידתו בפני האין-סוף. כלומר אם הסכנה של הדת היא האפשרות ש'הקונספט של אלוהים נשלט על ידי המאמינים', הרי כדי שהדת תעמוד במבחן המוסריות מוטל עליה להיענות לתביעות הצדק והמוסר של האתאיזם.

לוינס הביע חשש מן התפיסה החיובית של האל ומן המשמעות הטוטלית של הדתות החיוביות, שכן זה כובל את

האריס מעלה בספרו שפע של מעשים קשים ואלימים שנעשו בשם הדתות להצדקת קיומן או לביטול דעות ואמונות של אחרים. הטענה העיקרית שלו, והקשה מכולן, היא שבכוחה של הדת לגרום לאנשים לפעול שלא באופן רציונלי ואף בניגוד לתבונתם. מכל סוגי הבערות האנושיים האפשריים הדת היא המסוכנת מכולם, משום שהיא מאפשרת שלא לתקן את ההתנהגות בהתאם לתבונה. האפשרות לחשוב על הדת כהצגה של אמת מוחלטת מציבה את הדת במשוואה מול הפילוסופיה, התורה אחר האמת. מושגי האמונה מופיעים כמושגי אמת, ומסקנות ההיסק הדתי והאמוני מבקשות להיות בנות השוואה לאמת במובנה הפילוסופי או המדעי. מותר לשאול על עצם הניסיון הזה, ומותר להרהר על מטרתו, אולם קשה להתעלם מן העובדה שרבים ממאמיני הדתות מחפשים את הדת כ'אמת', ומוציאים אותה כ'אמת'.

הרב יוסף דב הלוי סולוביצ'יק במסה הידועה 'איש האמונה הבודד' (2019) ביקש להפוך את סדר הדיון ולמקם את האמונה בצד של הספק ושל ההתמודדות הפנימית עם סימני השאלה. ניסיון זה של הרב סולוביצ'יק הוא חלק בשדה רחב של דיונים באמונה המגיעים מנקודת המוצא של הפילוסופיה הקיומית. הווה אומר, מתוך בחינה מעמיקה של משמעות האמונה בחיי האדם. בשביל הרב סולוביצ'יק האמונה מצויה בתוך המרחב הפנימי של הבדידות, שם האדם מכיר בייחודו, ומכאן מכיר ומאמין גם בייחודו של האל.

הצירוף של אמת ואמונה, הווה אומר החיבור בין עמדה דתית ובין תפיסה של אמת מוחלטת, נפוץ במיוחד בדתות המונותאיסטיות. מטעמים מובנים של המונותאיזם עמדתו נדמית כמחייבת תפיסה של אמת מוחלטת. גם אם נבקש לסייג את העמדה המונותאיסטית כעמדה לא אלימה אשר מתירה לעצמה רק את כלי השכנוע, גם אז נמצא את עצמנו מתמודדים עם השאלה אם האמונה בהקשרה המונותאיסטי מצויה בשדה מתחרה עם מושגי האמת - המדעית או המטפיזית.

צ'רלס מבי ביקש לבחון את השאלה הזאת מבחינה פילוסופית, תוך כדי ניסיון להבחין בין התנהגות דתית ובין מבע רוחני. לדבריו, המונותאיזם מביא לאלימות מסוגים שונים ובאופנים שונים. לא רק שדתות מונותאיסטיות נותנות הצדקה לאלימות, אלא שהן מובילות אליה, לא תמיד במובן של אלימות פיזית. מבי הצביע על ההגדרה הפנימית של המונותאיזם, המתבססת על הרכיב 'האחד' או 'היחיד' (μόνος) של האמונה המונותאיסטית. האמונה, או ההכרה, באל אחד כוללת מניה וביה את האמת של האל האחד, הקובעת יחס כלפי אמונות באלים אחרים, או כלפי תפיסות שונות של האל. יתר על כן, ההגדרה הדתית איננה קובעת דבר על טבעו של האל האחד או מהותו, אך בכל זאת היא מגדירה את האקסקלוסיביות של האמונה בו. מכאן

המוסרי, שמא הדת יכולה לצוות על האדם להתגבר על האתיקה, וניסיון להציע מודל של התמודדות ישירה מול האתגר הזה.

השיח הבין-דתי יכול לפתוח את החניכים למפגש מרגש ומסעיר עם האחר, עם המפתיע ועם המרתיע. בכוחו של השיח הבין-דתי לשנות את סטרוקטורת החינוך ולבנות מצע משותף לדיאלוג מעמיק, שבו השותפות הרוחנית הופכת להיות לחלק מן השיח המוסרי.

לפיכך, ניתן לומר כי השיח הבין-דתי, לא רק שהוא מאפשר מיתון של ההקצנה הדתית ודין וחשבון של כל אחד מן המשתתפים על אודות הדת שלו, אלא שיש לראות אותו כפעולה מוסרית דתית, המיוסדת על המוטיבציה האמונית, ומכוננת אותה.

המקורות

בן פזי, ח' (2012). הפרשנות כמעשה מוסרי: ההרמוניזציה של עמנואל לוינס. רסלינג.

דן, י' (1997). על הקדושה: דת, מוסר ומיסטיקה ביהדות ובדתות אחרות. מאגנס.

האריס, ס' (2006). מהומת אלוהים: דת, טרור ועתיד התבונה (תרגום: יעל סלע-שפיר). עברית.

השל, א"י (2003). אלוהים מבקש את האדם. מאגנס.

מנדלסון, מ' (2022). ירושלים - על כוח דתי והיהדות. כרמל.

סולוביצ'יק, י"ד הלוי (2019). איש האמונה הבודד. ידיעות ספרים.

סטמטן, ד' ושגיא, א' (עורכים) (1996). בין דת ומוסר. בר אילן.

Goshen Gottstein, A. (2017). *Sharing Wisdom: Benefits and Boundaries of Interreligious Learning*. Lexington Books.

Meir, E. (2015). *Interreligious Theology: Its Value and Mooring in Modern Jewish Philosophy*. Walter De Gruyter and Hebrew University Magnes Press.

<https://doi.org/10.1515/9783110430455>

הדת בתוך מושגי האלוהות של המאמינים. כיצד ניתן לטהר את הדת, מן 'האלימות של המקודש'? ביטול הדת, הוא אומר, עלול להוביל לסכנה מוסרית, של עיסוק יתר של האדם בעצמו (בן פזי, 2012), ויתור מודע על כל מה שמעבר לאדם, ומכאן גם שחרור מן המחויבות האתית כלפי האחר.

ההכרה במה שמעבר לסובייקט, ההכרה באחר, מובילה את האדם אל דתיות חיובית מוסרית. אך לוינס מכיר גם בכוחה של הדת, בכוחה המפתה של הדתיות, וגם אותה הוא מבקש להבין. 'התשוקה' שהוא מזהה היא תשוקה אל מה שמעבר, אל מה שאי-אפשר להשיג, ומכאן ההכרה בתשוקה אל האין-סופי, ואפשר לומר כי עצם התשוקה היא הכרה באין-סופי, שאין ביכולתו של הסובייקט להשיג או לדעת. בשונה מצעדי המסע של קירקגור - מן האסתטי אל האתי אל הדתי - מסעו של לוינס מוביל מן הדתי אל האתאיסטי אל הארוטי אל האתי. במובן זה החשיבה האתאיסטית חוזרת אל הטאבו, אל המקדש, אל הארוטי, כדי לצאת מהם - אל האחריות המוסרית (בן פזי, 2012).

'אז איך בוחרים בין הדת לסובלנות?' שואל לוינס, ותשובתו היא שהדת, כאשר היא מבוססת על מושג של אחריות וחובה, יכולה להיות הבסיס לסובלנות של ממש. לפי לוינס הדת יכולה להפנות את האדם אל המוחלט, אך לא בשם השתלטות אימפריאליסטית שעלולה לטרוף את כל מי שיסרב לה, אלא כתביעה מוחלטת הפונה פנימה אל האדם עצמו ומטילה עליו אחריות אין-סופית.

ההקשר הישראלי בכלל, וההקשר של מערכת החינוך בישראל בפרט, מאתגר את האפשרות של הדיאלוג הבין-דתי. הקבוצות הדתיות השונות נבדלות מאוד בגודלן, בשפתן ובהיכרות ההדדית. במבט ראשון, החברה הישראלית כוללת קבוצת רוב יהודית וקבוצות מיעוט שונות, ובהן מוסלמים, דרוזים, קתולים, יוונים - אורתודוקסיים, ועוד מגוון קבוצות אחרות. האם יש אפשרות לבנות דיאלוג מכבד, כאשר הבסיס איננו שוויוני ומפלה? דווקא מערכת החינוך יכולה להיות המרחב שבו ניתן לעודד דיאלוג בין-דתי, והפנמה כי ההיבטים המוסריים הנדרשים לקיומו של דיאלוג בין-דתי יכולים להיות אחד הכלים החשובים ביותר לחינוך לפלורליזם ולמחויבות מוסרית בתוך זהויות מגוונות ונבדלות.

תרומת שיח בין-דתי למערכות החינוך

בדרך כלל ניגשים אל השיח הבין-דתי מתוך ההתעניינות הדתית והאמונית ומתוך האתגרים התיאולוגיים והפוליטיים שהמפגש בין דתות שונות מעורר. מאמר זה ביקש למקד את המבט להיבטים המוסריים הנלווים לשיח הבין-דתי, המעוררים אותו, או שמתעוררים בעקבותיו. במרכזו של המאמר נמצא האתגר

'שיח כתבי הקודש' - פרקטיקה של קריאה משותפת בכתבי קודש

מרים פלדמן קיי, * חנוך בן פזי**

תולדות שיח כתבי הקודש

<https://doi.org/10.54301/ZIQP4631>

מילות מפתח: תאולוגיה וחינוך; דיאלוג בין-דתי; שיח כתבי הקודש (Scriptural Reasoning); קריאה משותפת; למידה משותפת; קבלת האחר

שיח כתבי הקודש נוצר בשנת 1994 כשלב נוסף בהתפתחות של דרכי הלמידה והקריאה של טקסטים יהודיים. אז הוא כונה "Textual Reasoning" והפנה את תשומת הלב לפרקטיקה המשותפת של בני הדתות האברהמיות הקוראים בכתבי הקודש שלהם. הביטוי שניתן על ידי הקוראים השונים ביקש להדהד את היכולת לכבד את השונות בקריאה תוך כדי לימוד וקריאה משותפים בכתבי הקודש.

הפרקטיקה של לימוד כתבי הקודש מאפשרת מחקר קבוצתי ופרשנות של כתבי הקודש על ידי יהודים, נוצרים ומוסלמים בנוכחות בני המסורות הדתיות האחרות. המתודולוגיה המיוחדת של הקריאה והשיח מתמקדת בעיון במשותף בטקסטים תוך מתן אפשרות לכל אחד מקבוצות האמונה המשתתפות להתמקד גם במבחין ובמבדיל בין האמונות השונות. בדרך זו ממלא שיח כתבי הקודש תפקיד חשוב בתוך השיח העכשווי, הפוסט-מודרני, ונותן מענה לקריטריונים של מגמות ניאופרגמטיות הכוללים התמקדות באתיקה ובכינון יחסים מוסריים בין בני דתות שונות.

ניתן לראות בשיח כתבי הקודש מאמץ מונותאיסטי או תאולוגי ליצור תאולוגיה באמצעות הרמנויטיקה פרשנית משותפת ומקבילה. פרקטיקת שיח כתבי הקודש מבקשת לעסוק בפעילות של 'תיקון' כתגובה לזוועות המאה העשרים, אשר התאפשרו בחלקן גם בשל הקונפליקט הדתי. שיח כתבי הקודש נותן לכך מענה ומבקש לבנות יחסים בין-דתיים של אמון ורגישות. מבחינת השיטה הפילוסופית, ניתן לראות בשיח כתבי הקודש כשייך חלקית לניאופרגמטיזם. בדומה לתיאוריות ניאופרגמטיות, הדחה שלה הוא פרגמטי, ואולם בשונה מהן המתודולוגיה והמטרות שלה הן אונטולוגיות. הרעיון של יצירת תיאולוגיה פוסט-מודרנית משותפת לנצרות, לאסלאם וליהדות, שמורכבות ממסורות חד-משמעיות. כתבי קודש והפרשנויות יכולים להוות מימוש לכל דיון ב'אחר' כפי שתיאר זאת דיויד פורד (Ford, 2006; Ford & Pecknold, 2007).

שיח כתבי הקודש מוכר בביטוי ובאנגלית Scriptural Reasoning (קיצורו SR). זהו כינוי לאופן קריאה ולימוד של כתבי הקודש המשלב תיאולוגיה ופרקטיקה בין-דתית. שיח כתבי הקודש הוא סוג של דיאלוג בין-דתי, המבסס למידה על דתות ותרבויות אחרות, על קריאה קבוצתית של טקסטים נבחרים בכתבי הקודש (שהיא צורה של למידת עמיתים). הוא התפתח בצורתו הנפוצה ביותר בפקולטה לתאולוגיה באוניברסיטת קיימברידג'. למידת טקסטים דתיים מספקת הזדמנויות לדיון בנושאים של אתיקה והתנהגות אנושית ומדגימה את הרבדים המרובים של הפרשנות במשך מאות שנים. הפרקטיקה של שיח כתבי הקודש משלבת בין שלושה רבדים: הרובד של מפגש ושיח בין-דתי, הרובד המעשי של למידה סובלנית הרלוונטית לעת הזאת והרובד התאולוגי של שיח משותף.

אופן הקריאה של כתבי הקודש מתואר לעיתים כ'תאור פרקסי' של היחסים הבין-דתיים. קריאת כתבי הקודש מאפשרת למאמינים בני דתות הספר: נוצרים, יהודים ומוסלמים להפנות את המוקד התיאולוגי שלהם לדיאלוג הבין-דתי - באופן תאורטי ומעשי כאחד. חלק מן המשתתפים במפגשי שיח כתבי הקודש עשויים לבחור להגדיר שיח זה רק כפרקטיקה, ואילו המכוננים והמובילים של שיח זה מעדיפים להציגו כתאולוגיה של יחסים 'בין-סובייקטים' עם בני דתות אחרות תוך הקפדה שלא לנקוט ב'היסטוריות' (רלטיביזם).

* ד"ר מרים פלדמן קיי, מרצה במחלקה לפילוסופיה יהודית באוניברסיטת בר אילן, מרצה אורחת בסמינר התיאולוגי היהודי (Jewish Theological Seminary) בניו יורק ועורכת ראשית של האינצקלופדיה החדשה לתיאולוגיה יהודית של אוניברסיטת סנט אנדרו. ספרה *Jewish Theology for a Postmodern Age* ראה אור בשנת 2019.

** פרופ' חנוך בן פזי, מרצה במחלקה לפילוסופיה יהודית באוניברסיטת בר אילן. מחקריו מוקדשים לפילוסופיה ולמחשבה היהודית של העת החדשה. בין ספריו 'הפרשנות כמעשה מוסרי' (2012) ו'הומניות עברית, ההומניזם היהודי' (2023).

ג. הזמנה. שיח כתבי הקודש הוא הזמנה פתוחה ללימוד ולחקירת טקסטים של דתות אחרות, ובוֹבְזָמֵן הוא מאפשר לחקור את כתבי הקודש של דתך. הלמידה אינה סמכותנית, אלא היא מאפשרת דיון פתוח.

ד. כנות. אינך מצופה להיות מומחה לכתבי הקודש ולמסורות שלך, אלא להיות כן לגבי מה שאינך יודע או מבין.

ה. נוכחות. היכולת להיות נוכח באופן מודע ומלא בדיון היא המאפשרת את השיטה של שיח כתבי הקודש הכוללת קריאה, הרהור, הקשבה ודיון.

ו. כבוד. מסורות ודתות שונות מתנהלות שונה כלפי טקסטים מקודשים. דרך הלימוד והשיח קשורה גם בכבוד למסורות המגע השונות בכתבי הקודש.

יישומים של קריאה משותפת בכתבי הקודש

את השיטה של קריאה משותפת בכתבי קודש ניתן ליישם במגוון הקשרים המזמנים שיחה ולימוד, אחד מהם הוא ההקשר של השיח האקדמי. שיח כתבי הקודש מעניק כלים הרמנויטיים חדשניים ללימוד הטקסט, ובכך הוא מרחיב את הפרשנויות ומעשיר את הקריאה הביקורתית של הטקסטים. נתבונן לדוגמה ביישום הקריאה המשותפת בהקשר של שיח בקרב צוותים רפואיים בני דתות שונות בבתי חולים, ובהקשר של שיח הבין־דתי בקרב אנשי חינוך והנהגה חינוכית מדתות שונות.

תרומתם של מפגשי למידה משותפים וקריאה משותפת בכתבי קודש למערכות מגוונות תרבותית כמו בריאות וחינוך

מפגשי למידה וקריאה משותפים בכתבי הקודש, כפי שהם משמשים במסגרות שונות במערכת הבריאות, בעיקר בבתי החולים, יכולים לאפשר צורות עמוקות יותר של מעורבות ולכידות בין המשתתפים. מפגשים אלה מאפשרים לצוותים של מערכת הבריאות לקיים שיח אלה עם אלה; להכיר בשונות של הרקע והזהויות; ולשקף גם את האופן שבו אלו מתגלים במעשה הרפואי.

מן הראוי לשים לב, כי בתי החולים והמערכות השונות של שירותי הבריאות מעוררים שאלות רבות הקשורות לא רק בהקשרים חברתיים שונים, אלא בזהות דתית שונה, בשותפות מצד אחד ובנבדלות מצד אחר. הזדמנותו של אדם כמטופל בבית החולים או האופן שבו אנשי צוות פועלים ועובדים בבית חולים מחייבים להתמודד עם שאלות תרבותיות ודתיות רבות הנוגעות ללוח השנה - ימים קדושים וצומות, לכשרות ולהתאמה

הפרקטיקה של קריאה משותפת בכתבי קודש יכולה להיות החלוץ של הניסוח התאולוגי החדש. היא מאפשרת ניסוח של גוֹנוֹת (ניואנסים) תאולוגיים שונים מנקודת מבט ביקורתית פוסט־מודרנית, והיא מאפשרת יצירה של תאולוגיה מחודשת, המכירה בהבדלים שבין נוצרים, יהודים ומוסלמים. אין היא מבקשת לעסוק בעיצוב של 'אורח חיים מלא', אלא לתרום לנקודת המפגש שבין בני הדתות השונות, השותפים במעשה הקריאה והלימוד של כתבי קודש, ובוֹבְזָמֵן מכירים בהבדלים שבין כתבי הקודש ובין הדתות. המשתתפים במפגש זה מחויבים לכבד את השונות הלשונית, את השונות האמונית ואת השונות במעשה הדתי כחלק מן האפשרות ללימוד משותף. השיח הדתי החדש יוצר תיאולוגיה רב־ממדית, שיש בה כבוד לריבוי בצד יכולת של שותפות בלמידה. ההוגים התיאולוגים של שיח כתבי הקודש, שותפים בביקורת כלפי המוחלטות של המודרניות, והם מתנגדים לאופנים שונים של 'מעורבות' מבודדת, מונולוגית והרמטית (Pecknold, 2006, vii). המתודולוגיה של שיח כתבי הקודש מעודדת למידה שיש בה 'איי־הסכמה', ובוֹבְזָמֵן היא מחייבת שיחה 'ללא אלימות'. בכך היא מציעה חלופה לאחידות הכוזבת שאליה נוטים קולות עכשוויים ודורשת צדק באמצעות נימוקים מושכלים וטיעונים מבוססים. מבחינת תולדות הרעיונות, היא ממשיכה את דרך הלמדנות של 'חברותא' מבית המדרש היהודי המסורתי, דהיינו מתן כבוד לריבוי הפרשנויות, לשיח הפתוח של המחלוקת, למשמעויות המרובות המוטלות על הטקסט ולאין־סופיות הפרשנות שלו. מבחינה דתית, הדרישה של שיח כתבי הקודש מרחיקת לכת, משום שהיא מבקשת מהשותפים בשיח לקבל את הקדושה של האחרים (Feldmann, Kaye, 2013; Ford, & Pecknold, 2007).

כללים מתודיים לשיח בכתבי קודש

שיח כתבי הקודש הוא פרקטיקה של למידה ודיאלוג, המשתנה בהתאם לקבוצות השונות ולמפגשי הלמידה השונים. קשה לנסח סדרת כללים ברורה, (Ochs, 2019) ובכל זאת ניתן להיעזר בתיאור של סטבן קפנס לכללי הלמידה המשותפים (Kepnes, 2006).

להלן כמה מכללי היסוד של הפרקטיקה.

א. ישירות. יש להיצמד לטקסטים הנלמדים עצמם. שיח כתבי הקודש אינו פרקטיקה של לימוד ודיון כללי על אודות הדת והדתות, אלא קריאה ולימוד משותפים בטקסטים באמצעות עיון במקורות נוספים.

ב. מקור ותרגום. הלימוד נעשה בשפה המשותפת, בדרך כלל אנגלית. ובכל זאת יש להשתמש בשפות המקור של הטקסטים. המודעות לקשיי התרגום והמעבר בין השפות מקשה על המשתתפים בלימוד, אך היא מאפשרת שיחה שיש בה גוונים נוספים של פרשנות.

עם המסורות הנוצריות או המוסלמיות, כמו גם ההיכרות של מוסלמים עם המסורות היהודיות - מוגבלת מאד, והיא בונה חומות של הפרדה דתית וחברתית. אף שיש דרכים שונות ליצור את השיח בין הקבוצות השונות, דומה כי הכנסת שיח בין-דתי, שיהיה מבוסס על שיח כתבי קודש יכול לבנות מרחבים משמעותיים להקשבה ולאמון על יסוד למידה משותפת. נקודת המוצא לשינוי ניתנת בכבוד הבסיסי הנדרש מבעלי מסורות שונות כלפי כתבי קודש של בני דתות אחרות. השיח המבוסס על לימוד משותף של כתבי קודש, משמעו הכרה בקיומם של ערכים מכוננים של בעלי מסורות אחרות ובאפשרות למרחב למידה משותף.

השיטה של למידה דיאלוגית מתוך 'שיח כתבי קודש' יכולה להיות מפתח חשוב ביותר להבניה של קרקע משותפת לשיחה, מתוך הכרה של כבוד לאחרות ולשונות. הכבוד הניתן לתחומים המקודשים של האחר הוא כן ואינו פולקלורי והצהרתי בלבד. מתוך עיון ולמידה משותפים יכולה לבוע תוכנית חינוכית מעמיקה של שיח בין-דתי מתקדם.

סיכום

שיח כתבי קודש דומה במובנים מסוימים לשיח התאולוגי הפוסט-מודרני בכך שאין הוא מבקש להגיע לטענות אמת מוחלטת, והוא מעניק חשיבות רבה לטענות אמת בהקשר של קהילה מסוימת ושל קהילות שונות. שיח כתבי קודש מאפשר גם קבלה של הייחודיות התרבותית והפרדה של היִחְסוּתָנוּת (רלטיביזם) כטענה ביקורתית על הדתות ועל קריאת כתבי קודש. הקריאה המשותפת בכתבי קודש מאפשרת מענה תרבותי לשיח המכבד הנדרש בעת הזאת, במאה שלאחר הופעת השיטה לראשונה. ייתכן ששיח כתבי קודש מבקש להרחיק מעבר לכך תוך יצירה של מרחב תאולוגי חדש, בין-דתי, המעניק משמעות דתית ותאולוגית גם לדתות אחרות כחלק מן השיח המקומי על הדת.

המקורות

Feldmann Kaye, M. (2013). Scriptural Reasoning with Israelis and Palestinians. *Journal for Scriptural Reasoning* 11 (1), <https://jsr.shanti.virginia.edu/back-issues/volume-11-no-1-august-2012/scriptural-reasoning-with-israelis-and-palestinians/>.

Ford, D. F. (2006). An Interfaith Wisdom: Scriptural reasoning between Jews, Christians and Muslims. *Modern Theology*, 22 (3), 345-366. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0025.2006.00322.x>

של אוכל, לשאלות של היריון ולידה, לקבלות החלטה בנוגע לסוף החיים, לתרומות ולהשתלות אברים, וכן לשאלות רוחניות של תפילה, לבוש, כללי מצפון וכדומה.

התנסות בלמידה משותפת דרך קריאה משותפת בכתבי קודש גורמת לאנשי הצוות להכיר בחשיבות של אמונות היסוד בעיצוב הזהות של בני דתות אחרות מתוך מקום של כבוד ומתוך התעניינות. אך היא גם מעוררת את השיח המשותף על אודות שאלות היסוד של חיים ומוות, תפיסת הנפש ושאלות רגישות אחרות, כמו גם ההתמודדות עם חובות דתיות שונות. למידה משותפת של כתבי קודש משפיעה על היחסים הבין-תרבותיים והבין-דתיים.

מחקרים הראו שבישראל קיימת מודעות לכך שקבוצות מיעוט חוות תוצאות בריאותיות שונות הקשורות לזהותן הקבוצתית והפרטנית, וזו מתבטאת בהשקעה לטובת שיפור היכולות הבין-תרבותיות בבתי החולים. עם זאת למרות העובדה שהסכסוך המתמשך נראה כבעל אלמנט דתי, הדת באה לידי ביטוי גרוע בסיפור המתייחס לאותן תוצאות שונות או לחוויות האישיות של אנשי מקצוע במגזר הבריאות. אומנם ישנן מסגרות חזקות שבהן מתוכננות ומועברות התערבויות רגישות תרבותית, אך הדת משולבת בצורה גרועה בניתוח ובמסגרות משום שרק מנהלי בתי החולים קובעים כיצד ומה סדר העדיפויות שלהם צריך להיות במונחים של שיפור שיטות מוסמכות תרבותיות במוסדותיהם (Schuster, et al., 2016; Schuster, et al., 2018; Shadmi, 2018).

אנו רואים את תרומתו האפשרית של שיח כתבי קודש גם למערכות החינוך. השיח הדיאלוגי הבין-דתי, דרך מתודת הקריאה המשותפת, יכול לאפשר דיאלוג מעמיק וחדשני בין קבוצות שונות במערכת החינוך. בדומה למערכות הבריאות, במקרים רבים גם במערכת החינוך על מסגרותיה המגוונות מתקיימים מפגשים בין כלל החברה החיה בארץ. אופן המפגש בין הקבוצות השונות והמסגרות השונות משתנה. תלמידים ממעטים לפגוש תלמידים אחרים ממסגרות שונות וממערך לימודים אחר. לעומת זאת, מחנכים ומנהלים נפגשים במהלך שנת הלימודים פעמים רבות - בהשתלמויות שונות, בישיבות משותפות ובתוכניות עבודה מקצועיות.

אחד הקשיים המרכזיים של החברה הישראלית נוגע לאופן שבו חברת הרוב היהודי מתייחסת אל קבוצות מיעוט. אחד המתחים המרכזיים שמצויים בלב החברה הישראלית נוגע להבדל הדתי ולקיומן של קבוצות דתיות שונות. מראשית דרכה הכירה מערכת החינוך הישראלית בקבוצות השונות על ידי הכרה בזרמים חינוכיים נבדלים בהתאם לשונות הדתית והחברתית. אך מה שנראה היה כמודל המאפשר הכרה וכיבוד של הזרמים האחרונים, התברר ככלי מרכזי ביצירתם של חברות נבדלות ונפרדות, שאין כמעט קשר ביניהן. ההיכרות של יהודים

Ford, D., Pecknold, C. (eds.). (2007). *The Promise of Scriptural Reasoning*. Oxford.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-9809.2009.00851.x>

Kepnes, S., Ochs, P., Gibbs, R. (1998). *Reasoning After Revelation: Dialogues in Postmodern Jewish Philosophy, Boulder*. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0025.2006.00323.x>

Kepnes, S. (2006). The Promise of Scriptural Reasoning. In Pecknold, C., Ford, D. (eds.), *A Handbook for Scriptural Reasoning* (pp.23-40). Wiley-Blackwell.

Ochs, P. (2019). *Religion Without Violence: The Practice and Philosophy of Scriptural Reasoning*. Cascade Books.

Pecknold, Chad (2006). Introduction. Ford, David F. & C.C. Pecknold (eds.), *The Promise of Scriptural Reasoning* (p. vii). Blackwell.

Schuster, M., Elroy, I., Elmakias, I. (2016). We are Lost: Measuring Language Accessibility of Signage in Public General Hospitals. *Language Policy* 16.1, 23-38.

<https://doi.org/10.1007/s10993-015-9400-0>

Schuster, M., Elroy, I., Rosen, B. (2018). How Culturally Competent are Hospitals in Israel? *Israel Journal Health Policy Research* 7(1). <https://doi.org/10.1186/s13584-018-0255-7>

Shadmi, E. (2018). Healthcare Disparities amongst Vulnerable Populations of Arabs and Jews in Israel. *Israel Journal for Health Policy Research* 7.

<https://doi.org/10.1186/s13584-018-0226-z>

קול קורא לפרסום בכתב העת לקסי-קיי של מכללת קיי

כתב העת המקוון **לקסי-קיי** הוא לקסיקון מקוון המקיים שיח פתוח על ערכים דיאלקטיים וחיבורם לעולם החינוך והכשרת המורים. כתב העת מציע דיון מתומצת ברעיונות שצומחים מתוך הבנות חדשות, במטרה להביא לדיון מושכל במושגים ולבחינתם בהגדרה רחבה.

כל מאמר בכתב העת בוחן בקצרה מושג מתחום המרחב הפדגוגי, החינוכי או החברתי. המושגים המתפרסמים בכתב העת נגישים ללמידה ראשונית ולהרחבת עולם הלימוד והחקר וכן לטיפוח ידע פדגוגי-חינוכי וסקרנות אינטלקטואלית. מטרת כתב העת לבטא חדשנות פדגוגית ויצירתיות חינוכית ולהאיר על המרחב שבין למידה והוראה.

כתב העת המקוון **לקסי-קיי** הוא כתב עת שפיט, והגישה אליו חופשית. הוא מקוטלג במאגר המאמרים של אוניברסיטת חיפה, במאגר מכון מופ"ת ובי-EBSCO.

הנחיות לכתיבה

היקף כל מאמר: כל מושג יוצג ויפותח לכדי מאמר קצר שאורכו 2,000 מילים (כולל מקורות).

אופן שיפוט כתבי היד: שיפוט עיוור כפול.

סגנון כתיבה: APA 7. **חובה לציין מספרי DOI** בתבנית המופיעה בגיליון גם באנגלית וגם בעברית.

כותרות ומילות מפתח: יש לציין את המונח של הערך הלקסיקלי בכותרת המאמר וכן 5 מילות מפתח בעברית. אפשר לצרף כותרת משנה.

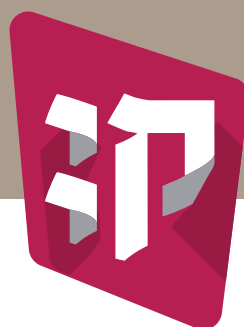
עריכת לשון: על הכותבים האחריות למסירת מאמר ערוך לפי כללי האקדמיה ללשון וה-APA כתנאי סף להעברתו לשיפוט. עם זאת, כמקובל, כתב העת מקיים עריכת לשון מטעמו.

אופן הגשת כתבי יד: יש להגיש את כתב היד כצרופה של מסמך Word בריווח 1.5 ובגופן אריאל 12 לדוא"ל רכזת המערכת [.rsrch_dept@kaye.ac.il](mailto:rsrch_dept@kaye.ac.il)

תאריך יעד: המערכת מקבלת מאמרים לאורך כל השנה.

פרסום: כתב העת המקוון מתפרסם פעמיים בשנה - ביוני ובדצמבר. מאמרים יוכנסו לכתב העת לפי סדר קבלתם לפרסום.

המכללה
האקדמית
לחינוך



המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר-שבע (חל"צ)
רח' עזריאל ניצני 6 ת.ד. 4301 באר שבע 8414201
www.kaye.ac.il