

## תוכן העניינים

2	דבר המערכת, קיץ תשפ"ה / ערגה הלר
4	ענווה אינטלקטואלית / לאה קוזמינסקי
8	חשיבה המצאתית / ורד יפלח וישקרמן
11	ניהול סיכונים של מערכות חינוך בעת חירום / ענת אבן זהב, ציפי בוכניק, אורית חזן
16	הזכות לתיווך מצבי חירום לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית / אלון זמיר
20	ספרות רליגיוזית והוראתה / רביב רייכרט
24	משלבים בעברית וזיקת הספרות לטיפוח הכשירות המשלבית / טליה דיתשי-ברק, מירי יוסוב-שלום
28	ביטול תורה: התהוותו של אתוס ישיבתי והריאליה שלו / תהילה גאדו
34	קול קורא למאמרים / מערכת לקסי-קיי

# דבר המערכת, קיץ תשפ"ה

<https://doi.org/10.54301/BSND5157>

קוראים יקרים,

בשער גיליון 23 קיץ תשפ"ה ניצבת לה סוכת מציל בתצלומו של יורם פרץ. כשהתקבלו המאמרים המרכיבים גיליון זה לפרסום, תהיתי כתמיד מה המשותף להם והאם קיים משותף בכלל. כשירום פרץ הציג לפניי מבחר תצלומים אפשריים לשער, לכדה את תשומת ליבי סוכת המציל על רקע הים הרוחש, השמיים הקודרים ודגל ישראל המתוח לראווה. מפתיע כיצד דימוי חזותי מתגלה כגורם המאחד את כלל מאמרי גיליון זה במציאות הישראלית הנוכחית. עוגן מקצועי, חוף מבטחים, קבוע במרחב, שמארגן ומנחה את הבאים, כאותם הערכים שאנו מציעים בשפה העברית לקוראינו המבקשים לברר שאלות ומושגים שונים בכל עת.

הערך הפותח את הגיליון הוא מאמרה של פרופ' לאה קוזמינסקי, לשעבר נשיאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. קוזמינסקי מרחיבה על אודות ענווה אינטלקטואלית, מושג העוסק בהכרה של האדם את מגבלות הידע שלו מתוך מודעות למגבלותיו, ליכולותיו, לנקודות מבט נוספות על אותו העניין וללמוד מאנשים נוספים. ענווה אינטלקטואלית אינה מתקיימת רק בעולם האקדמי. הערך חיוני בעולם אקדמי שבו בינות מלאכותיות עודן חסרות ענווה ובעולם ממשי שבו רבים אינם מכירים בכוחה של ענווה אינטלקטואלית.

את הערך השני בגיליון כתבה ד"ר ורד יפלא וישקרמן, אף היא ממכללת קיי. יפלא וישקרמן מארגנת את התפתחות המושג של חשיבה המצאתית, מבחינה בינו לבין חשיבה יצירתית וחשיבה שיטתית ומציעה יישומים פדגוגיים בחשיבה המצאתית בתחום הוראת STEM.

ד"ר ענת אבן זהב, מרצה במכללות אלקאסמי וסמינר הקבוצים, ד"ר ציפי בוכניק ופרופ' אורית חזן, שתיהן מהטכניון, חיברו יחד את הערך השלישי העוסק בניהול סיכונים של מוסדות חינוך בעת חירום. הנושא, לצערנו הרב, עודנו רלוונטי מאוד לחיינו בישראל. הן רואות באילוץ פתח לשינוי ומציעות למקבלי ההחלטות להחיל בתהליך ניהול הסיכונים הזדמנויות חדשות למערכות חינוך.

ד"ר אלון זמיר, ממרכז מינרבה ומכללת סמינר הקיבוצים, מספק מבט נוסף על מצבי חירום בערך על זכותם של תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית לתיווך הולם במצבי חירום. למעשה ניתן למצוא במאמרו של זמיר דוגמה להחלה של ההזדמנויות החדשות במערכות החינוך, ובמקרה זה עקב התעוררות המודעות לצרכים המיוחדים של אוכלוסיות הזקוקות לתיווך מידעי ורגשי.

הערך החמישי בגיליון זה עוסק בהוראת שירה רלגיוזית במסורת הוראה פרוגרסיבית. מאמר זה, שעיקרו דרכים בהוראת ספרות, מתכתב היטב עם מאמרים קודמים שעסקו בלמידה בחברותה ובקריאת טקסטים דתיים של דתות שונות במתודות של החינוך הבין-דתי והופיעו בגיליונות הקודמים 21 ו-22. רייכרט מגיע לתחום הלמידה בחברותה מעולם התוכן החילוני והכללי, ואת החוויה של ההתעלות הרוחנית הוא מנתב לכוחן של המילים.

על כוחן החשוב של מילים ושל משלבים לשוניים ותרומתן להתפתחות הלשונית אצל תלמידים בכל הגילים כותבות ד"ר טליה דית-שי-ברק וד"ר מירי יוסוב-שלום, שתיהן ממכללת קיי, בערך על משלבים בעברית וזיקת הספרות לטיפול הכשירות המשלבת. אומנם נושא המשלבים בעברית נחקר רבות, אך על מקומם של כלל המשלבים בחינוך הלשוני – פחות. זאת תרומתו הצנועה של הערך לנושא השנוי במחלוקת בעיני אחדים.

גם הערך החותם את הגיליון עוסק בנושא שנוי במחלוקת. הפעם זאת אינה רק מחלוקת חינוכית אלא פוליטית, צבאית ולאומית. גב' תהילה גאדו, דוקטורנטית בחוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה באוניברסיטה העברית, דנה במשמעות 'ביטול תורה' ובמחלוקות שהתעוררו בחברה האורתודוקסית בעקבות פרשנויות שונות להלכה. הערך שחיברה עוסק בצד החינוכי של ביטול התורה במציאות החיים בישראל לאחר שבעה באוקטובר 2023.

המסע בין שבעת הערכים המרכיבים גיליון יוצר קשרים בינם לבין עצמם. לקשרים מסוימים אלה לא התכוונו המחברים במקור, וזאת הסמיכות בגיליון שמעוררת אותם, אם כי אין לי ספק שכל הערכים נכתבו מתוך הזהות המקומית שלנו המתעצבת מול האירועים במרחב ובזמן.

בגיליון זה אני מסיימת את תפקידי כעורכת הראשית של כתב העת מאז גיליון 12 שיצא לאור בדצמבר 2019.

ברצוני להודות לשותפיי הנהדרים לאורך כל שנות עבודתי במערכת. ראשית תודה למזכירת המערכת גב' גילה אביטל שבלעדיה לא היה מתהווה גיליון חדש פעמיים בשנה. תודה ליושב ראש המערכת פרופ' אריה רטנר, נשיא המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי שהעניק לי יד חופשית במילוי תפקידי זה ותמך בקידום כתב העת; תודה ליושבת הראש הקודמת וחברת המערכת המייעצת פרופ' לאה קוזמינסקי, נשיאת המכללה לשעבר שקיבלה אותי לתפקיד. לחברת המערכת והעורכת הראשית הקודמת פרופ' סמדר בן אשר, חברת המערכת בהווה. תודותיי גם לפרופ' מארק אפלבאום ופרופ' שמיר יונה, שבפרק הזמן שהיו ראשי רשות המחקר כתב העת פעל תחת אחריותם וזכה לתמיכה ולאוזן קשבת. תודה לחבר המערכת המייעצת פרופ' שלמה בק על עצותיו המשכילות. תודה לחברי המערכת הפעילה ד"ר דיתה פישל, ד"ר מירב אסף ופרופ' אמנון גלסנר. תודה לעורכת הלשון המסורה ד"ר טליה דיתשי-ברק. תודה לצלם המערכת מר יורם פרץ, שלמרות צאתו לגמלאות, הסכים ללוות גיליון זה בתצלום נפלא נוסף.

מאחלת הצלחה מלאה לעורך הנכנס, ד"ר אריק שגב.

קריאה משכילה ובשורות טובות,

ד"ר ערגה הלר

העורכת הראשית

<https://orcid.org/0000-0002-8330-7782>

# ענווה אינטלקטואלית

לאה קוזמינסקי\*

<https://doi.org/10.54301/FLVQ2283>

ענווה אינטלקטואלית מתמקדת בתהליכים המטא־קוגניטיביים הקשורים להכרה של האדם את מגבלות הידע שלו ולמודעות שלו שאמונותיו ודעותיו עשויות להיות שגויות. ענווה אינטלקטואלית גם נבדלת מהתכונה של צניעות, כי צניעות נוגעת במודעות החברתית של האדם, שבגללה הוא נוטה לא להסיט אליו ולא הישגיו תשומת לב רבה מידי, אך היא אינה מתמקדת בהכרה שלו במגבלות הידע, האמונות והדעות האישיים.

ענווה אינטלקטואלית נתמכת על ידי סקרנות, ושלושת רכיבי המפתח שלה ביחס לגבולות הידע הם מודעות עצמית, פתיחות למגבלות הידע והתעלות קוגניטיבית. המודעות מתייחסת ליכולת לזהות ולבחון את החוזקות ואת מגבלות הידע האישיים מנקודת מבט אובייקטיבית יותר וחיצונית. הפתיחות המחשבתית משמעה הנכונות לגלות ולבחון רעיונות וידע חדש לאור ראיות חיצוניות תוך שהן יוצרות הזדמנות ללמוד מאחרים. הרכיב השלישי הוא ההתעלות (טרנסצנדנטיות), המתייחסת ליכולת להתרחק מנקודת המבט הסובייקטיבית ביחס לידע ולבנות נקודת מבט מכילה ואובייקטיבית יותר ביחס למגבלות הידע האישי, כך שהלמידה או ההתנסות החדשה יבנו מעקפים למגבלות הנוכחיות ויקדמו ראייה של נקודות מבט נוספות (Morris et al., 2005).

מבחינה חינוכית נתפסת ענווה אינטלקטואלית כמערך חשיבה (mindset), ולפיו הלומד מבין שהידע אינו קבוע או מוחלט, אלא מבוסס על תהליך מתמשך של למידה וצמיחה. מתוך כך, הוא מכיר במגבלות הידע ובטעויות שלו ומוכן ללמוד מאחרים ללא תלות בגיל, במעמד או ברקע של האחר. בתהליך הלמידה האדם עם ענווה אינטלקטואלית גבוהה יקשיב ויעריך את התרומה של נקודות מבט אחרות, יהיה פתוח למשוב ולביקורת בונה ויוקיר את ההזדמנויות, המשאבים והתמיכה מאחרים – התורמים ללמידתו. כך הלומד יוכל גם להשתמש במיומנויות וביכולות שלו כדי לסייע לאחרים ולהשפיע באופן חיובי על העולם. הסתכלות זו בענווה אינטלקטואלית כמערך חשיבה מאפשרת גם לראות את הקשרים ההדוקים בינה לבין מערך חשיבה של צמיחה (Dweck, 2006) – שניהם מתמקדים בלמידה, בהתפתחות ובשיפור עצמי. במובנים רבים ענווה אינטלקטואלית מתווספת למערך חשיבה צומח בכך שהיא מאפשרת הכרה במגבלות הידע האישי ומחזקת את הנכונות ללמידה מתמשכת.

**מילות מפתח:** ענווה אינטלקטואלית; מטא־קוגניציה; ידע אישי; אי־ודאות

המחקר על ענווה אינטלקטואלית (Intellectual Humility) נשען על תחומים שונים של ידע מדעי, כולל פילוסופיה, סוציולוגיה, חינוך, תרבות ופסיכולוגיה. בפסיכולוגיה הוא מתבסס על מגוון ענפים, כולל פסיכולוגיה חברתית, קוגניטיבית, קלינית וחינוכית. הוא מתמקד גם בפסיכולוגיה חיובית, במוטיבציה, בקבלת החלטות, במנהיגות והתנהגות ארגונית ועוד. בהתאם למקורותיו, יש למונח גם התייחסויות שונות, כולל הסתכלות בענווה אינטלקטואלית כאל תכונת אישיות, נטייה קוגניטיבית, אוסף הרגלים לווטיות עצמי או מידה טובה, המבטאת את דרך הזהב בין יהירות והערכה עצמית אינטלקטואלית יתרה לבין תחושת שפלות ותת־הערכה עצמית.

במאמר זה אתייחס לענווה אינטלקטואלית מהזווית של המחקר הפסיכולוגי. המכנה המשותף למרבית ההגדרות מהתחום הפסיכולוגי הוא ההסכמה, שענווה אינטלקטואלית היא יכולת מטא־קוגניטיבית, המאפשרת לאדם להכיר במגבלות הידע, הדעות והאמונות האישיות ולהבין שהן עשויות להיות מוטעות (Church & Barrett, 2017; Krumrei-Mascuso; & Rouse, 2016; Leary et al. 2017). לכך מצטרפת גם הסתכלות רב־ממדית בהיבטים אישיים ובין־אישיים, הקשריים ותרבותיים, העשויים לעצב את הביטויים של ענווה אינטלקטואלית, להנחות את התפתחותה ולסמן את הגורמים היכולים לעכב או לטפח אותה. וכך "אדם עם ענווה אינטלקטואלית גבוהה ייטה לווסת ולהדהד את המחשבות והאמונות האישיות שלו, יהיה מוכן להודות בטעויותיו, יעריך תבונות של אחרים ויפעל כדי להגיע לאמת" (Porter et al. 2022, p. 525).

ענווה אינטלקטואלית מובחנת ממושגים כלליים אחרים, כמו ענווה או צניעות. ענווה באופן כללי מתארת את הדרך שבה האדם מתייחס לחסרונות ולכוחות שלו במגוון תחומים, ואילו

\* פרופ' לאה קוזמינסקי היא חוקרת חינוך ומתמקדת בתחומים של לקויות שפה/למידה וסגור עצמי, זהות מקצועית בהוראה, שינויים פדגוגיים מערכתיים וענווה אינטלקטואלית. היא כיהנה בעבר כנשיאה של המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. <https://orcid.org/0009-0005-8551-774X>

אינטלקטואלית ביחס לאמונות או לעמדות שלו עצמו בנושאים שונים (Hoyle et al., 2016). ראוי לציין כי רוב המחקרים נמצא שהאדם מגלה עקביות מסוימת בענווה האינטלקטואלית שלו גם במצבים שונים. לכן ניתן למנות את המאפיינים הייחודיים של אנשים עם ענווה אינטלקטואלית גבוהה/נמוכה, ובהם מאפיינים קוגניטיביים, מוטיבציוניים, רגשיים והתנהגותיים.

• **מאפיינים קוגניטיביים.** ענווה אינטלקטואלית היא תכונה מטא־קוגניטיבית, המאפשרת לאדם להיות קשוב להבחנה בין דעה לעובדה, לרצות להבין מדוע מישהו אינו מסכים איתו ולהיות פתוח לרעיונות חדשים ולאנשים אחרים. באחד הניסויים התבקשו הנבדקים לציין את מידת היכרותם עם 64 נושאים, חלקם עובדתיים וחלקם על אירוע מומצא, ולדווח אם הם בטוחים או לא בתשובותיהם. נמצא כי אנשים עם ענווה אינטלקטואלית גבוהה הבחינו בצורה טובה יותר בין נושאים עובדתיים למומצאים, והאמונות שלהם על הידע שלהם היו מדויקות יותר (Deffler et al., 2016).

• **היבטים מוטיבציוניים.** לאנשים עם ענווה אינטלקטואלית גבוהה אין צורך חזק לסגירות קוגניטיבית ולהחלטות מהירות בטרם אספו מידע מספק. המוטיבציה שלהם ניזונה מהנאה פנימית ללמוד מידע חדש ומהנכונות להימצא בתנאים של אי־ודאות ועמימות (Leary et al., 2017).

• **מאפיינים רגשיים.** אנשים עם ענווה אינטלקטואלית נטים להגיב בעצימות רגשית חזקה למידע המנוגד לאמונות שלהם או לא־הסכמה איתם. ייתכן שזו תגובת הגנה של האגו לאיום על הדימוי העצמי ביחס ליכולת האישית. לעומתם, אנשים עם ענווה אינטלקטואלית גבוהה יבטאו חוסר נוחות מידתית מטעויות ומא־ידיעה, ויטו להציג 'מעורבות אגו' נמוכה ולהכיר בא־הסכמות עם אחרים כאמצעי לתקן אמונות מוטעות (Porter & Schumann, 2018).

• **מאפיינים התנהגותיים.** אנשים עם ענווה אינטלקטואלית גבוהה יטו להשקיע יותר זמן בחיפוש מידע ובבחינתו, וכן בתהליך יצירת האמונות וההחלטות שלהם. בהתנהגות הבין־אישית שלהם הם יבטאו פתיחות רבה יותר לנקודות מבט של אחרים, פחות נוקשות לגבי האמונות והדעות שלהם, יהיו מרוכזים פחות בעצמם ואף יגלו אמפתיה ונדיבות לאנשים שאינם מסכימים איתם. לעומתם, אנשים עם ענווה אינטלקטואלית נמוכה יתעקשו על נכונות דעותיהם ויטו להתעלם מאנשים עם דעות שונות משלהם (Porter & Schumann, 2018).

מגוון גורמים עשויים להשפיע על מידת הענווה האינטלקטואלית של האדם. מלבד גורמים גנטיים שיש להם השפעה על ההתנהגות, יש השפעה גם לגורמים סביבתיים, כולל איך האדם גדל, ההתנסויות שלו והלמידה החברתית מהורים ומאחרים. גם לתרבות יש השפעה על עיצוב הענווה האינטלקטואלית בהיות תרבויות שונות זו מזו במידה שבה הן מעריכות פתיחות,

מידת ענווה אינטלקטואלית מורכבת. שלוש מהשיטות המרכזיות למדידתה הן שאלוני דיווח עצמי, מדדים התנהגותיים וראיונות עומק.

• **שאלוני דיווח עצמי.** פותחו מספר שאלונים מהימנים ותקפים, כגון סולם הענווה האינטלקטואלית (Krumrei-Mancuso & Rouse, 2016), או סולם פורטר לענווה אינטלקטואלית (Porter & Schumann, 2018). דוגמאות לפריטים מסולמות אלה הם "אני מוכן להודות כשאיני יודע משהו" (ממד עצמאות האינטלקט והאגו), "אני שוקל מחדש את הדעות שלי, כשמוצג לפניי מידע חדש" (ממד הפתיחות לשינוי דעה), "אני מוכן להקשיב לדברי אחרים, גם אם איני מסכים איתם" (ממד הכבוד לנקודות מבט של אחרים), או "אני מכיר בכך שהאמונות והעמדות שלי יכולות להיות מוטעות" (ממד היעדר ביטחון עצמי מופרז). לשאלוני דיווח עצמי יש יתרונות בהיותם קלים להעברה ולניתוח בקרב מדגמים גדולים, אך יש להם גם חסרונות מובנים משום שהם נשענים על דיווח עצמי ומוגבלים ליכולת המודעות העצמית של הנבדק. הם עלולים ללקות בהטיית רצייה חברתית או להדגים את אפקט הצניעות, שלפיו אדם צנוע עשוי להעריך את עצמו נמוך יותר. כדי למנוע אפקט זה נבנו גם מדדים שאינם דיווח עצמי אלא דיווח של אחרים. אך אלה לוקים במהימנות ובתקיפות שלהם, והם עלולים להיות מושפעים ממערכות היחסים שבין המדווח למדווח.

• **מדדים התנהגותיים.** אלה כוללים תצפיות מובנות וניסויים מעבדתיים. פרוטוקול תצפית לענווה אינטלקטואלית בוחן הידודים (אינטראקציות) במהלך דיון על נושא שנוי במחלוקת. הוא כולל מדדים, כמו מספר הפעמים שהמשתתף מכיר בתקפות המידע שמציג הצד השני, או רמת ההקשבה הפעילה והתגובתיות לטיעוני האחר (Meagher et al., 2021). מדד התנהגותי נוסף הוא של ניסויים מעבדתיים, שעבורם פותחו מטלות הדורשות, לדוגמה, תגובה לשוב מנוגד לעמדות, נכונות לשנות דעה בעקבות ראיות חדשות או התמודדות עם אי־ודאות (Leary et al., 2017).

• **ראיונות עומק.** פרוטוקול לראיון כזה עשוי לכלול שאלות, כמו "תארי מקרה שבו שינית את דעתך בעקבות שיחה עם מישהו", או "איך אתה מגיבה כשמציגים לך מידע הסותר את אמונותיך?" (Church & Barrett, 2017).

ההמלצה בספרות היא לשלב בין השיטות למדידת ענווה אינטלקטואלית, ובמחקרי התערבות ההעדפה היא לרוב למדדים התנהגותיים.

הספרות המחקרית תיעדה גם מאפיינים בין־אישיים הייחודיים לאנשים עם ענווה אינטלקטואלית גבוהה/נמוכה. עם זאת יש לזכור שההבדלים הם לא רק בין אנשים, אלא גם הבדלים תוך־אישיים, כלומר הבדלים במידה שבה האדם מגלה ענווה

לסיכום, ענווה אינטלקטואלית יכולת מטא-קוגניטיבית מייצגת מערך חשיבה, המלווה את ההתנהלות האינטלקטואלית, והיא כוללת זיהוי והכרה במגבלות האינטלקטואליות שלנו, כשאנחנו מבקשים לרכוש ידע והבנה מעמיקים. זוהי יכולת חשובה בתחומי חיים שונים – מחינוך ועד שיח ציבורי, והיא מאפשרת לנו להימנע מקבלת החלטות שרירותיות ומקביעת עמדות שגויות. אציע לאמץ את דבריו של לירי (Leary, 2022) הממליץ כי בפעם הבאה שנרגיש וודאות לגבי משהו, כדאי שנעצור ונשאל את עצמנו אם אנחנו טועים.

## המקורות

- Barrett, J. L. (2016). Intellectual humility. *The Journal of Positive Psychology, 12*(1), 1-2. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1167945>
- Deffler, S., Leary, M. R., & Hoyle, R. H. (2016). Knowing what you know: Intellectual humility and judgments of recognition memory. *Personality and Individual Differences, 96*, 255-259. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.016>
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Ballantine Books.
- Hoyle, R. H., Davisson, E. K., Diebels, K. J., & Leary, M. R. (2016). Holding specific views with humility: Conceptualization and measurement of specific intellectual humility. *Personality and Individual Differences, 97*, 165-172. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.043>
- Hoyle, R., & Krumrei Mancuso, E. (2020). Psychological measures of humility. In *The Routledge handbook of philosophy of humility* (pp. 387-400). <https://doi.org/10.4324/9781351107532-40>
- Krumrei-Mancuso, E. J. (2016). Intellectual humility and prosocial values: Direct and mediated effects. *The Journal of Positive Psychology, 12*(1), 13-28. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1167938>
- Krumrei-Mancuso, E. J., & Rouse, S. V. (2016). The development and validation of the comprehensive intellectual humility scale. *Journal of Personality Assessment, 98*(2), 209-221. <https://doi.org/10.1080/00223891.2015.1068174>
- Leary, M. R. (2022). Intellectual humility as a route to more accurate knowledge, better decisions, and less conflict. *American Journal of Health Promotion, 36*(8), 1401-1404. <https://doi.org/10.1177/08901171221125326b>
- Leary, M. R., Diebels, K. J., Davisson, E. K., Jongman-Sereno, K. P., Isherwood, J. C., Raimi, K. T., Deffler, S. A., & Hoyle, R. H. (2017). Cognitive and interpersonal features of intellectual humility. *Personality & Social Psychology Bulletin, 43*(6), 793-813. <https://doi.org/10.1177/0146167217697695>

גמישות וסובלנות לא־ודאות ולעמימות. רמת ההשכלה מראה תמונה מורכבת: מצד אחד ככל שהאדם לומד יותר, כך הוא מבין כמה הוא אינו יודע, אבל מצד שני הוא גם הופך להיות בטוח יותר במומחיות שלו ומבסס את אמונותיו (Barrett, 2016).

אף על פי שציוני ענווה אינטלקטואלית במדדים השונים מראים עקביות מסוימת, מסתבר שהם גם יכולים להשתנות לאורך זמן, הן באמצעות החלטה אישית, הן על ידי התערבות חיצונית. המחקר מעיד על יתרונות ברמת הפרט (ידע וקבלת החלטות), אך גם לשיפור היחסים הבין־אישיים (סובלנות ואמפתיה) ולחברה בכללותה (מאפשר משא ומתן וקידום פתרונות לטובת הכלל). כשהאדם נוכח ביתרונות של הענווה האינטלקטואלית הוא גם יהיה מוכן לאמץ אותה.

היתרונות של ענווה אינטלקטואלית גבוהה הובילו גם למחקרים לבחינת סביבות למידה המומלצות לטיפוח ענווה אינטלקטואלית. במחקר שכלל 500 תלמידי חטיבת הביניים מצאו פורטר וחברותיה (Porter et al., 2022) שסביבת למידה המדגישה למידה, הבנה, לגיטימציה לביטויים של אידיעה והודאה בטעויות, הייתה סביבה שקידמה התפתחות של ענווה אינטלקטואלית. מחקר אחר בדק תלמידי חטיבה עליונה וסטודנטים לתואר ראשון. במחקר זה קבוצה אחת דמינה מוסד אקדמי שבו לסטודנטים עם יכולות אינטלקטואליות גבוהות תהיה העדפה בקבלתם למוסד. הקבוצה השנייה דמינה מוסד אקדמי שבו היכולת האקדמית לא הייתה חזות הכול, והייתה העדפה בקבלת סטודנטים הרוצים ללמוד והמוכנים להשקיע את המאמץ כדי לעמוד בדרישות האקדמיות. בקבוצה הראשונה הסביבה הלימודית נתפסה כתחרותית והנבדקים ביטאו ענווה אינטלקטואלית נמוכה. הם לא רצו להסתכן בכך שיוודו באי־ידיעה ובטעויות ולהיות מוערכים פחות על ידי חבריהם. לעומת זאת התלמידים בקבוצה השנייה, שדמינו לימודים באוניברסיטה המדגישה רצון ללמוד ולפתח את היכולות שלהם, הראו רמות גבוהות יותר של ענווה אינטלקטואלית, כי הסביבה הלימודית עודדה אותם להודות באידיעה, לשאול שאלות ואף לטעות (Porter & Cimpian, 2023).

הספרות מדווחת על מגוון דרכים לקידום ענווה אינטלקטואלית, כולל טיפוח חשיבה רפלקטיבית, הערכת הידע האישי וההטיות האישיות ופתיחות למידע חדש ולנקודות מבט חדשות. אלה כוללים תרגילים של תיעוד ההתנסויות היום־יומיות תוך רפלקציה על האמונות האישיות והסיבות שמאחוריהן, או תרגילי רפלקציה מנקודת מבט של הזולת כדי להעמיק פתיחות מחשבתית. מצופה שהתנהגותו של המורה תשמש מודל לענווה אינטלקטואלית גבוהה: לבקש עזרה, לא לפעול כיודע־כול, להודות כשהוא טועה, לראות בכישלון חלק טבעי מהתהליך של למידה משמעותית, להקשיב בפתיחות ובכבוד לדעות ולתובנות של עמיתים ותלמידים, לקבל אחריות לכשלים ולראות בלמידה כאורח חיים.

- Meagher, B. R., Leman, J. C., Bias, J. P., Latendresse, S. J., & Rowatt, W. C. (2021). Intellectual humility in conversation: Distinct behavioral indicators of self and peer ratings. *The Journal of Positive Psychology, 16*(3), 417-429. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1738537>
- Morris, J. A., Brotheridge, C. M., & Urbanski, J. C. (2005). Bringing humility to leadership: Antecedents and consequences of leader humility. *Human Relations, 58*(10), 1323-1350. <https://doi.org/10.1177/0018726705059929>
- Porter, T., & Cimpian, A. (2023). A context's emphasis on intellectual ability discourages expression of intellectual humility. *Motivation Science, 9*(2). <https://doi.org/10.1037/mot0000289>
- Porter, T., Elnakouri, A., Meyers, E. A., Davis, D. E., Zettler, I., Rush, J., Hooker, S. A., Ross, S. R., Wade, N. G., Tucker, R. P., Van Tongeren, D. R., Haggard, M., Worthington, E. L., Jr., & McElroy-Heltzel, S. E. (2022). Predictors and consequences of intellectual humility. *Nature Reviews Psychology, 1*, 524-536. <https://doi.org/10.1038/s44159-022-00081-9>
- Porter, T., Molina, D. C., Lucas, M., Oberle, C., & Trzesniewski, K. (2022). Classroom environment predicts changes in expressed intellectual humility. *Contemporary Educational Psychology, 70*(3), Article 102081. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102081>
- Porter, T., & Schumann, K. (2018). Intellectual humility and openness to the opposing view. *Self and Identity, 17*(2), 139-162. <https://doi.org/10.1080/15298868.2017.1361861>
- Porter, T., Schumann, K., Selmeczy, D., & Trzesniewski, K. (2020). Intellectual humility predicts mastery behaviors when learning. *Learning and Individual Differences, 80*, Article 101888. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101888>

# חשיבה המצאתית

ורד יפלח וישקרמן\*

<https://doi.org/10.54301/DORP8169>

כדי להבין את שיטת החשיבה המצאתית עלינו להבין מושגי יסוד במתודולוגיה: מערכת, אידאולוגיה וסתירה.

**מילות מפתח:** חשיבה המצאתית; חשיבה המצאתית שיטתית (SIT); טריז (TRIZ)

- **מערכת.** המושג מתאר את מכלול המערכת שבה מתקיימת הבעיה שאנו רוצים לפתור: הבנת המערכת, מרכיביה, יחסי הגומלין בין המרכיבים השונים והקשר שלהם לסביבה שבה פועלת המערכת. לדוגמה, במכונית מערכת הבלמים כוללת את הדיסקים, הרפידות, הנוזל ההידראולי והדוושה. כדי לשפר את יעילות הבלמים יש להתייחס לא רק לכל רכיב בנפרד אלא גם ליחסי הגומלין שביניהם.

- **אידאולוגיה.** הפתרון האידאלי הוא מצב שבו המערכת משיגה את המטרה / התפקוד / הערך המירבי עם מינימום פשרות. אידאולוגיה מוגדרת כיחס בין סך הפונקציות המועילות של מערכת לפונקציות המזיקות שלה והעלויות הכרוכות בתפקודה. פונקציות מועילות הן התועלת שהמערכת מספקת, ופונקציות מזיקות קשורות לתפעול המערכת, כמו עלות משאבים, רעש, אשפה, זיהום ועוד. לדוגמה, לשם מיזוג אוויר אידאלי בבניינים, המערכת האידאולוגית תהיה מבנה בניין שתוכנן כך שינצל זרימת אוויר טבעית, בידוד תרמי ושימוש באנרגיית השמש או צמחייה כדי לשמור על טמפרטורה נעימה בתוך החלל במקום להשתמש במזגנים שמחייבים צריכת אנרגיה גבוהה. מערכת כזו מצויה בבניין המשרדים Eastgate Centre, הרארה, זימבבואה. בניין זה משתמש במערכת מיזוג אוויר טבעית המבוססת על עקרונות שנלמדו מקיני טרמיטים. המבנה מנצל זרימת אוויר טבעית, בידוד תרמי ותעלות אוורור כדי לווסת את הטמפרטורה במהלך היום האוויר החם עולה כלפי מעלה ומשתחרר דרך פתחים בחלקו העליון של הבניין. בלילה האוויר הקריר מוזרם פנימה דרך פתחים נמוכים.

- **סתירה.** בעיה מוגדרת כמצב שבו תכונה אחת של המערכת משתפרת, אך תכונה אחרת נפגעת כתוצאה מכך. לדוגמה, הרצון להפוך חומר קל יותר מבלי לפגוע בחוזקו. כדי לפתור את הבעיה קיימת טבלת סתירות אשר השימוש בה מאפשר הכוונה לעקרונות המצאתיים ולפיתוח ההמצאה (Ilevbare et al., 2013).

חשיבה המצאתית (Inventive thinking) היא גישה לפתרון בעיות. מקור השיטה במתודולוגיית 'פתרון בעיות המצאתי' אשר פיתח גנריך אלטשולר (1984, 1999). שיטה זו מוכרת גם בשם **טריז (TRIZ)**, ראשי התיבות של שם השיטה ברוסית כלומר Theoria Reshenyva Isobretatelskehuh Zadach. טריז היא מתודולוגיה שיטתית מבוססת ידע של פתרון בעיות המצאתי. חוקרים תיארו את טריז כמתודולוגיה לפיתוח יעיל של מערכות (טכניות) חדשות נוסף להיותה מערכת של עקרונות המתארים כיצד טכנולוגיות ומערכות מתפתחות (Fey & Rivin, 2005; Savransky, 2000). גד (Gadd, 2011) תיאר אותה כערכת כלים המורכבת משיטות המכסות את כל ההיבטים של הבנה ופתרון בעיות. יש התופסים ערכת כלים זו כמתודולוגיה להמצאה ולחשיבה יצירתית – המקיפה ביותר והמאורגנת באופן שיטתי (Livotov, 2008). מאז גיבושה של טריז בשנת 1946, היא פותחה ויושמה באופן נרחב בתחומים רבים, כגון טכנולוגיה הנדסית (Vincent, 2016), מדעי הטבע (Ghane et al., 2022; 2024), ומדעי הניהול (San, 2014).

## מושגי יסוד בחשיבה המצאתית

בחשיבה המצאתית אנו ניגשים לפתרון בעיה מנקודת המוצא שהפתרונות האפשריים נובעים מתוך המשאבים הקיימים בסביבה המיידית של הבעיה מבלי להוסיף רכיבים או משאבים חדשים מבחוץ (במונח 'משאבים' אנו מתייחסים לכל האמצעים הזמינים במערכת או בסביבתה שניתן להשתמש בהם לפתרון הבעיה). רעיון זה מדגיש את החשיבות של הסתכלות מחודשת ומעמיקה במה שכבר זמין, מתוך הבנה שהפתרון לעיתים קרובות 'כבר קיים', ויש לזהותו או לשנות את האופן שבו הוא מנוצל (רעיון זה הוא עיקרון בחשיבה המצאתית, והוא נקרא עיקרון העולם הסגור).

\* ד"ר ורד יפלח-וישקרמן היא מרצה בכירה בהתמחות מדעים, ראש תוכנית ההכשרה לבית הספר העל-יסודי במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר שבע. תחומי העניין שלה הם הוראת המדעים בדגש על הוראת ביומימיקרי, חינוך לקיימות וקידום בריאות תוך התמקדות בחשיבה יצירתית, המצאתית ועיצובית. <https://orcid.org/0009-0005-8169-8694>

## דוגמאות לעקרונות החשיבה ההמצאתית לפי שיטת TRIZ

אלטשולר (1984, 1999) פיתח 40 עקרונות בחשיבה המצאתית, המשמשים ככלי לפתרון בעיות. להלן מוצגים מספר עקרונות.

- **החסרה** מתמקדת בהסרת רכיב או אלמנט כלשהו מהמערכת או המוצר. הגישה היא לחשוב איזה רכיב ניתן להוציא מבלי לפגוע בתפקוד הכללי של המערכת או המוצר. לדוגמה, ההחסרה בהמצאה של מזון דל-שומן או מזון דל-סוכר היא הפחתת רכיב המזון (שומן או סוכר) מבלי לפגוע בטעם של המוצר.

- **הכפלה** עוסקת ביצירת חפיפות או עותקים של רכיב, פעולה או אלמנט כלשהו במערכת כך שהמערכת תשפר את הביצועים, הפונקציות או את יכולת ההתמודדות עם בעיות. לדוגמה, סכיני גילוח עם מספר להבים.

- **איחוד** מתמקד בהטלת תפקיד חדש על רכיב קיים במערכת או בניסוח אחר בשילוב שתי פונקציות או יותר בתוך רכיב אחד או אלמנט אחד. לדוגמה, קרם לחות שהוא גם קרם הגנה. גאדג'טים כמו טלפון סלולרי שכולל בתוכו גם מצלמה, מחשבון, שעון ועוד. האיחוד בין פונקציות שונות במכשיר אחד מאפשר חיסכון במקום, בכסף ובמשאבים.

- **חלוקה** מתמקדת בחלוקת אובייקט או מערכת שלמה לחלקים קטנים יותר או ליחידות עבודה נפרדות כדי לשפר את יעילות התפעול או את ההתאמה לסביבה. לדוגמה, חוטי הטענה עם חיבורים שונים למכשירים סלולריים שונים. דוגמה נוספת היא טיל בליסטי שבמהלך מעופו לעבר המטרה מתנתקים ממנו חלקים דוגמת המנוע הכבד הנושא עימו מטען גדול של דלק. לאחר שריפת הדלק המכלים והמבנה התומך שבהם הופכים למשקל מיותר. לכן ניתוק החלקים האלה מקל על המשך הטיסה ומאפשר לשלב הבא להאיץ ביתר קלות.

- **היפוך** עוסק בהפיכת כיוון או שינוי תפקוד של רכיב או מערכת, בחשיבה על פתרונות על ידי הפיכת המצב או השיטה הקיימת. עיקרון ההיפוך מציע לשנות את הכיוון או את הדרך שבה הדברים פועלים כדי להגיע לתוצאה שונה או חדשנית. לדוגמה, בקבוק קטשופ שעומד על הראש.

- **רטט** מתמקד בשימוש בתנועה מחזורית, ברטט או בתנודות כדי לשפר את תפקוד המערכת, להגביר יעילות או לפתור בעיות. רטט יכול לשמש לתפעול מכני, ניקוי, פירוק או שינוי מצב בהתאם לצורך במערכת. לדוגמה, מברשת שיניים חשמלית משתמשת בתנודות או ברטט כדי להסיר פלאק ושאריות מזון ביעילות רבה יותר מאשר מברשת שיניים רגילה.

גינדי פילקובסקי ייבא את השיטה ארצה בשנות ה-80 של המאה הקודמת. תלמידיו שהמשיכו לפתח את השיטה, יצרו את

SIT (Systematic Inventive Thinking). היינו 'חשיבה המצאתית' שיטתית. שיטת SIT מתבססת רק על חמישה תכסיסי חשיבה: איחוד, הכפלה, חלוקה, החסרה ושינוי תלות (האחרון עוסק ביצירת קשר חדש בין משתנים של המערכת שלא היו קשורים קודם לכן. לדוגמה, עדשות המשנות את הצבע במשקפי ראייה לפי עוצמת אור השמש).

שיטה זו מתמקדת בחמישה כלים בלבד משום שקל יותר לזכור מספר מצומצם של עקרונות, וככל שתכסיסים מייצגים מקרים כלליים יותר, קל יותר לבצע העברה לתחומי דעת אחרים ולפתור מגוון רחב של בעיות.

לכל אחת מהשיטות המוזכרות יתרונות וחסרונות. שיטת טריז דורשת הכשרה מעמיקה ולמידה ממושכת. כלומר כדי ליישמה באופן מלא נדרשים זמן, משאבים ורקע טכני או הנדסי. אך משום שהיא שיטתית, מובנת ומבוססת על ניתוח רחב של פטנטים ופתרונות טכנולוגיים. היא מאפשרת פתרון בעיות מורכבות ומעודדת יצירתיות תוך שימוש במשאבים קיימים. מנגד שיטת ה-SIT קלה ללימוד ודורשת הכשרה קצרה, מתאימה מאוד לארגונים ולאנשים ללא רקע טכני. השיטה אינה מתאימה לפתרון בעיות מורכבות, משום שהיא מתבססת על מספר עקרונות מצומצם (חמישה עקרונות בלבד) המגביל את האפשרויות לפתרון חדשני.

## יישומים במערכת החינוך

במערכת החינוך האקדמית ניתן למצוא קורסים בחשיבה המצאתית בעיקר בתוכניות להנדסה ובחשיבה יזמית במסגרות חינוך בלתי פורמאלי, כגון בתוכניות למחוננים, בתוכניות לחינוך ליזמות (Ren & Li, 2024) ובחינוך ל-STEM (Science, Technology, Engineering Mathematics) (Saleh et al., 2020). חשיפה לנושא חשיבה המצאתית במערכת החינוך מעודדת פיתוח מיומנויות המאה ה-21, מאפשרת עידוד יצירתיות, פיתוח גמישות מחשבתית, חשיבה ביקורתית ושיתוף פעולה (Korhonen et al., 2023).

כדי להקנות בבתי ספר את נושא החשיבה ההמצאתית יש לנקוט גישה משלבת, המפונה גם גישת המיזוג (infusion approach). לפיה החשיבה אינה נלמדת כתחום לימודי העומד בפני עצמו, למשל בשיעור נפרד, אלא היא משולבת בתוכני הלימוד של המקצועות השונים.

השינויים המתרחשים בעצימות גבוהה בשנים האחרונות הן בהיקף ובאופי המידע הזמין, הן בדרישות בשוק העבודה ובאתגרי האזרחות במדינה ובעולם, מחייבים חינוך המעודד חשיבה. קיימות שלוש תפיסות להוראת החשיבה על פי הרפז (2006): תפיסת הנטיות, תפיסת ההבנה ותפיסת האסטרטגיות.

Gadd, K. (2011). *TRIZ for Engineers: Enabling Inventive Problem Solving*. John Wiley & Sons.

Ghane, M., Ang, M. C., Cavallucci, D., Kadir, R. A., Ng, K. W., & Sorooshian, S. (2022). TRIZ Trends in Engineering System Evolution: A Review of Applications, Benefits, Challenges, and Enhancements with Computer-Aided Aspects. *Computers & Industrial Engineering*, 174, 108833. <https://doi.org/10.1016/j.cie.2022.108833>

Ghane, M., Ang, M. C., Cavallucci, D., Kadir, R. A., Ng, K. W., & Sorooshian, S. (2024). Semantic TRIZ feasibility in technology development, innovation, and production: A systematic review. *Heliyon*, 10, 1, e23775.

Ilevbare, I. M., Probert, D., & Phaal, R. (2013). A review of TRIZ, its benefits, and its challenges in practice. *Technovation*, 33, 2-3, 30-37. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2012.11.003>

Korhonen, T., Kangas, K., & Salo, L. (2023). *Invention Pedagogy: The Finnish Approach to Maker Education* (p. 304). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003287360>

Li, Y., & Ren, H. (2024). Optimization of the innovation and entrepreneurship education model in colleges and universities based on the TRIZ method. *Journal of Computational Methods in Science and Engineering*, 0, 0. <https://doi.org/10.1177/14727978241298493>

Livotov, P. (2008). *TRIZ and Innovation Management*. (www.tris-europe.com).

Li, Y., & Ren, H. (2024). Optimization of innovation and entrepreneurship education model in colleges and universities based on the TRIZ method. *Journal of Computational Methods in Science and Engineering*, 14727978241298493. DOI: [10.1155/2022/2868499](https://doi.org/10.1155/2022/2868499)

Ritchhart, R. (2004). *Intellectual Character: What It Is, Why It Matters, and How to Get It*. John Wiley & Sons.

Saleh, S., Muhammad, A., & Abdullah, S. M. S. (2020). STEM project-based approach in enhancing conceptual understanding and inventive thinking skills among secondary school students. *Journal of Nusantara Studies*, 5, 1, 234-254.

San, Y. T. (2014). *TRIZ: Systematic Innovation in Business & Management*. First Fruits.

Savransky, S. D. (2000). *Engineering of Creativity: Introduction to TRIZ methodology of inventive problem solving*. CRC press.

Tishman, S., Jay, E., & Perkins, D. N. (1993). Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation. *Theory into Practice*, 32(3), 147-153. <https://doi.org/10.1080/00405849309543590>

Vincent, J. (2016). TRIZ as a Primary Tool for Biomimetics. *Research and Practice on the Theory of Inventive Problem Solving (TRIZ) Linking Creativity, Engineering, and Innovation* (pp. 225-235). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-31782-3\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-319-31782-3_13)

• **תפיסת הנטיות** מתמקדת בטיפוח הנטיות המחשבתיות של התלמידים, במכונות ובכוננות שלהם לחשוב בצורה סקרנית, ביקורתית. ישנן תיאוריות חינוכיות העוסקות בנושא, כגון תיאורית שבע הנטיות המבוססת על עבודתם של החוקרים פרקינס וטישמן (Perkins & Tishman, 1993) והתיאוריה החינוכית של ריכארט (Ritchhart, 2004) שמציגה גישה לחינוך שמעמידה במרכז את הפיתוח של 'אופי אינטלקטואלי' בקרב לומדים.

• **תפיסת ההבנה** עוסקת בקשר שבין למידת התוכן והבנתו. הלמידה צריכה להיות מעמיקה כך שתאפשר יישום והעברה במצבים שונים. דוגמה מיטבית לכך היא למידה מבוססת פרויקטים/חקר/בעיה או הלמידה המתווכת של פוירשטיין (Feuerstein, 2012).

• **תפיסת האסטרטגיות** עוסקת בפיתוח אסטרטגיות לחשיבה וכלים שיאפשרו ללומד להתמודד עם בעיות. השיטה של חשיבה המצאתית היא אחת הדוגמאות הנפוצות בתפיסת האסטרטגיות.

חשיבה המצאתית שואפת ליצור פתרונות חדשים לבעיות קיימות תוך כדי יציאה מדפוסי חשיבה מקובעים באמצעות התבוננות בבעיה מנקודת מבט לא שגרתית. אך כדי להקנות את המיומנות הזו במערכת החינוך נדרש להכשיר מורים מיומנים בשיטה. כמו כן נדרש ליצור תרחשים ובעיות הקרובות לעולמו של הלומד כדי ליצור למידה מתוך עניין וחוויה.

תפקיד מערכת החינוך הוא לטפח מיומנויות, אשר יעזרו לבוגרים להסתגל למציאות המשתנה, להכין אותם לעולם תעסוקה משתנה, עולם שבו הם יוכלו לעבור לעיתים קרובות בין תפקידים תעסוקתיים מגוונים, בין סביבות עבודה, עולם שבו הם יצטרכו להטמיע ללא הרף מידע חדש. חשיבה המצאתית היא אחת האסטרטגיות המוצעות לכך.

## המקורות

הרפז, י' (2006). חינוך החשיבה: מיומנויות נטיות הבנה. בתוך ד' גורדון (עורך), *מקצועות לימוד במבחן: חלופות להוראה הקונבנציונלית בבית הספר* (עמ' 150-187). מכון ון ליר, הקיבוץ המאוחד.

Altshuller, G. S. (1984). *Creativity as an Exact Science*. CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9781466593442>

Altshuller, G. (1999). *The Innovation Algorithm: TRIZ, Systematic Innovation, and Technical Creativity*. Technical Innovation Center.

Feuerstein, R., & Lewin-Benham, A. (2012). *What Learning Looks Like: Mediated Learning in Theory and Practice, K-6*. Teachers College Press.

Fey, V., & Rivin, E. (2005). *Innovation on Demand: New Product Development Using TRIZ*. Cambridge University Press.

# ניהול סיכונים של מערכות חינוך בעת חירום

ענת אבן-זהב\*, ציפי בוכניק\*\*, אורית חזן\*\*\*

<https://doi.org/10.54301/HBUR8152>

השלכותיהם כדי למתן את השפעותיהם השליליות ואת הפגיעה הפוטנציאלית במטרות הארגון ויעדיו.

**סיכון** הוא אירוע פנימי או חיצוני לארגון, היכול להשפיע על יישומה של אסטרטגיה או על השגת היעדים שנקבעו. הסיכון נמדד כשילוב בין סבירות מימושו (ההסתברות) ועוצמת הפגיעה כתוצאה ממימושו (ההשלכה) (ISO, 31000). התרחשות האירוע, היינו הסיכון, עשויה להוביל לסטייה מהתוצאה הרצויה. הסטייה יכולה להשפיע באופן חיובי על ידי פתיחת פתח להזדמנות חיובית, או באופן שלילי תוך **איום** על השגת התוצאה הרצויה. סיכונים יכולים לנבוע מגורמים חיצוניים לארגון או פנימיים לו. דוגמאות לאירועים המהווים **סיכונים** למערכת החינוך הם כשלים של המשאב האנושי, כמו מחסור מתמשך במורים הגורם בין היתר לגיוס מורים ללא הכשרה מתאימה; וקונפליקטים ומלחמות אזרחיות היוצרים סיכונים שאינם מאפשרים לתת מענה לימודי לתלמידים מאזורי לחימה. אירועים המהווים **הזדמנות** לארגון מתייחסים לעתיד חיובי עבור הארגון, דוגמת ההזדמנות לקדם שילוב טכנולוגיה בהוראה בעת פרוץ מגפת הקורונה.

בתהליך ניהול סיכונים ארגונים מאמצים שיטות לניהול סיכונים והזדמנויות בהתאם לשינויים המתרחשים בסביבה הפנימית והסביבה החיצונית של הארגון. זהו תהליך סדרתי מתמשך בן שלושה שלבים המתקיימים זה אחר זה באופן רציף וחזרתי (IRM, 2002; ERM, 2017; ISO 31000, 2021; **1**) **זיהוי**. הליך זיהוי אירועים פנימיים וחיצוניים לארגון; **(2) הערכה ודירוג**. ביחס לסיכונים – בחינת הסתברות מימושם וחומרת השלכתם על יעדי הארגון ודירוגם בהתאם; ביחס להזדמנויות – דירוג לפי חשיבות מימושו; **(3) תגובה**. נקיטת פעולות למיתון הסיכון ולהגדלת מיצוי ההזדמנויות.

**מילות מפתח:** מערכת חינוך; מצבי חירום; סקר דלפי; ניהול סיכונים; מלחמה; מלחמת 'חרבות ברזל'

ערך זה מציג את חשיבות יישומו של תהליך ניהול סיכונים במערכות חינוך כדי לאפשר להן היערכות מוקדמת למצבי חירום. הערך מתמקד בדרכים לשימור הרצף החינוכי באופן שיענה על צרכי כל בעלי העניין במערכות החינוך בעת חירום (תלמידים, הורים צוותי הוראה וכלל הגופים המעורבים). להלן יובאו המושגים המרכזיים בתחום ניהול סיכונים ויתוארו סוגים של מצבי חירום שעומים מתמודדות מערכות חינוך. כמו כן יידונו התאמת התהליך ואימוצו למערכת החינוך בישראל בעת משבר בהתבסס על ניתוח התנהלות מערכת החינוך עת מלחמת 'חרבות ברזל'. דו"ח מוסד שמואל נאמן (חזן ואחרות, 2024) מציג את הסיכונים וההזדמנויות שזוהו במחקרו של צוות 'חינוך בחירום'. ערך זה מציג תוכנית פעולה לניהול סיכונים בחינוך המבוססת על יחסי הגומלין בין הסיכונים להזדמנויות ומציע דרכי פעולה ליישום כהיערכות למצבי חירום בחינוך.

## ניהול סיכונים

ברונקר (בתוך Hosseinzadehdastak & Underdown, 2012) מגדיר **ניהול סיכונים** כתהליך הנעזר באסטרטגיות, בשיטות וכבלים המסייעים לזיהוי סיכונים, לדירוגם ולהערכת חומרת

\* ד"ר ענת אבן-זהב היא חברת סגל במכללת אלקאסמי וסמינר הקבוצים, בעלת תואר שלישי בהוראת מדעים מהפקולטה לחינוך למדע וטכנולוגיה בטכניון. נושא עבודת הדוקטורט: ניתוח אסטרטגי של מערכות חינוך: ניהול סיכונים של החינוך למדע וטכנולוגיה. אבן-זהב מפתחת קורסים המשלבים סביבות הוראה ופדגוגיות חדשניות: בין-לאומיות, בין-תחומיות ופיתוח חשיבה יזמית. מחקרה עוסקים בניהול סיכונים של מערכות חינוך ובניתוח אסטרטגי תוך יישום סקרי דלפי ו-SWOT ככלי מחקר. <https://orcid.org/0000-0001-5389-0316>

\*\* ד"ר ציפי בוכניק היא חוקרת מדיניות לאומית במוסד שמואל נאמן, בעלת תואר שלישי מהטכניון, הפקולטה לארכיטקטורה ובינוי ערים. לבוכניק תואר ראשון בכלכלה ותואר שני באבטחת איכות ואמינות. תחומי התמחותה במוסד שמואל נאמן הם מדיניות של מערכת החינוך וההשכלה הגבוהה, מדדים למדע, לטכנולוגיה ולחדשנות, צורכי כוח אדם מדעי וטכנולוגי. <https://orcid.org/0009-0000-0394-5569>

\*\*\* פרופ' אורית חזן היא חברת סגל בפקולטה לחינוך למדע וטכנולוגיה בטכניון משנת 2000. תחום המחקר שלה הוא הוראת מדעי המחשב, הנדסת תוכנה ומדעי הנתונים. בתחומים אלה היא חוקרת תהליכים קוגניטיביים וחברתיים ברמת הפרט, הקבוצה והארגון – בבתי ספר תיכוניים ובארגונים שונים במשק. היא פרסמה כ-150 מאמרים בכתבי עת מקצועיים ובאסופות מאמרים של כינוסים ושמונה ספרים. בשנים 2011-2015 היא כיהנה בתפקיד דיקנית הפקולטה, ובשנים 2017-2019 בתפקיד דיקנית לימודי הסמכה של הטכניון. מנובמבר 2023 היא עומדת בראש פורום 'חינוך בחירום' במסגרת מוסד שמואל נאמן למחקר מדיניות לאומית. <https://orcid.org/0000-0002-8627-0997>

התוכנית 'מרחק בטוח' של משרד החינוך, המפרטת מתקני קליטת מפונים מצפון הארץ ודרומה (משרד החינוך, 2022), מערכת החינוך קרסה בתחילת המלחמה והובילה לכאוס ארגוני. כ־50,000 תלמידים ותלמידות (כ־3% אחוז מתלמידי ישראל) מצאו את עצמם ללא מסגרת חינוכית למשך פרקי זמן ארוכים.

המלחמה עימתה את מערכת החינוך עם אתגרים מורכבים שערים היא לא התמודדה בעבר. אתגרים אלו נבעו מחד גיסא **מהפגיעה ברצף הלימודי עקב הפינוי וההפסקת הלימודים ביישובים רבים בדרום הארץ ובצפונה**, ומאידך גיסא **מהטראומה הלאומית** שחוו כל תושבי ישראל בכלל, ותושבי קו העימות בעוטף עזה בפרט.

דו"ח מרכז המחקר של הכנסת שפורסם בדצמבר 2023 (וייסבלאי, 2023) ציין קשיים באיסוף נתונים שלמים ומדויקים על מספר התלמידים ומצבם בעת המלחמה כתוצאה מהיעדר הגדרות אחידות בין הגופים השונים שעסקו באיסוף הנתונים (למ"ס, משרד החינוך והמערך הדיגיטלי). כך נוצר קושי במעקב אחר האוכלוסייה המפונה במטרה להבטיח קבלת שירותי חינוך.

כחודש לאחר פרוץ המלחמה הקים 'מוסד שמואל נאמן למחקר מדיניות לאומית' בטכניון את פורום 'חינוך בחירום' ששם לו למטרה לגבש עקרונות מנחים ליצירת רציפות חינוכית במצב חירום מתמשך ולניהולה השוטף, כולל התייחסות להיערכות מקדימה טרם התרחשות מצב החירום. הצוות אימץ את המתודולוגיה לניהול סיכונים ונעזר בסקר דלפי ככלי מחקר לזיהוי, לדירוג ולתגובה לסיכונים ולהזדמנויות.

**סקר דלפי** הוא שיטת מחקר המבוססת על מספר סבבים של שאלות למומחים (Helmer, 1966), ובו מומחים עונים על השאלות באופן חסוי שאינו ידוע לשאר המומחים. בסבבים מתקדמים מציגים למומחים את תשובות המומחים מהסבבים הקודמים, עד שמגיעים לגיבושה של אסטרטגיה המוסכמת על כל המומחים. השיטה מקובלת ליישום בתחזיות טכנולוגיות (גץ, 2013); בהוראה ובלמידה, לעיצוב סביבות למידה (Mor et al., 2022); ולזיהוי ולדירוג סיכונים (כותבות הערך, 2016).

סקר דלפי שבחן את ניהול מצב החירום עם פרוץ מלחמת 'חרבות ברזל' בוצע בארבעה סבבים בהשתתפות חברי וחברות הפורום 'חינוך בחירום' שנתפסו כמומחים במגוון תחומים (הוראה, ניהול, התנדבות, מחקר, מדיניות ועוד). ממצאיו יוצגו להלן.

**אימוץ תהליך ניהול הסיכונים בפורום 'חינוך בחירום'** בוצע תוך התאמת הגישה לדיסציפלינת החינוך באופן הזה:

א. **זיהוי**. סבב א' בסקר דלפי כלל שאלות פתוחות המבקשות לזהות סיכונים והזדמנויות הניצבות לפתחה של מערכת החינוך הישראלית במצב חירום זה ואיתור דרכים למיתון כל סיכון ולמיצוי כל הזדמנות.

ניכר כי ניהול סיכונים אינו מיושם בארגוני חינוך. מולבאך (Muehlbach, 2008) מתאר במחקרו יישום ניהול סיכונים בחינוך בהקשר ללימודי המשך והשתלמויות. לדבריו, מנהיגי חינוך אינם מבינים עדיין את הצורך בניהול סיכונים במערכות חינוך. ממצאי מחקרו עולה כי שיטות לניהול סיכונים מתחום הנדסת מערכות עשויות להתאים ליישום במערכות חינוך.

## מצבי חירום במערכות חינוך

קיימים שלושה סוגים עיקריים של מצבי חירום המשבשים את מערכות החינוך (Tarricone et al., 2021):

(1) **אסונות טבע ומחלות מדבקות**, הכוללים פעילות סיסמית (כגון רעידת אדמה, הר געש, צונאמי), אירועי מזג אוויר קיצוניים (כגון הוריקן או שיטפונות), בצורת, שריפות ומגיפות (כגון קורונה). אף על פי שכל מדינות העולם חשופות למצבי חירום אלו, קיימים אזורים המועדים לשיבושים גדולים יותר בחינוך בעת התרחשותם. לדוגמה, ברעידת האדמה שהתרחשה בפנג'אב (פקיסטאן) בשנת 2020 תלמידים שהתגוררו באזורים קרובים למוקד רעידת האדמה היו מועדים יותר לצבירת פצעים לימודיים מאשר תלמידים שגרו באזורים מרוחקים ממוקד האסון.

(2) **סכסוכים פוליטיים** הכוללים מלחמה כוללת, תסיסה אזרחית, עימותים שבטיים, טרור. הרצף הלימודי של עשרות מיליוני ילדים נקטע על ידי קונפליקטים מסוג זה בעיקר בגלל היעדר גישה פיזית לחינוך עקב פגיעה ישירה בבתי הספר, היעדר מיגון בבית הספר, ותלמידים או מורים המתגייסים ולהילחם בעת סכסוך. דוגמה בולטת לכך היא מלחמת 'חרבות ברזל' בישראל, שבמהלכה עשרות אלפי תלמידים לא יכלו להגיע לבתי הספר באזורים שנמצאו תחת מתקפת טילים. מוסדות חינוך רבים הושבתו, ונדרשה הסתגלות מהירה למעבר ללמידה מרחוק תוך שימת דגש על הגנה פיזית ונפשית לתלמידים ולצוותי ההוראה.

(3) **חיבור בין שני סוגי החירום – אסון טבע או מחלה מדבקת עם מלחמה**. לדוגמה, ההפיכה הפוליטית במיאנמר בשנת 2021 החמירה את השלכות הקורונה (UNDP, 2021). לשילוב שני מצבי החירום יש השלכות מורכבות על החינוך.

## אימוץ מתודולוגיה לניהול סיכונים למערכת החינוך בישראל בעת חירום

היעדרו של ניהול סיכונים בחינוך נחשף בפני מערכת החינוך בישראל עת מלחמת 'חרבות ברזל', שפרצה עם מתקפת הטרור שבבעה באוקטובר 2023. על אף קיומו של דוח מרכז מינרווה לחקר שלטון החוק במצבי קיצון (זלצברגר ונויפלד, 2022), שציין את היעדר ההיערכות למצב חירום בישראל ועל אף קיומה של

- חירום לדרגי השטח, למשל, למנהלי אגפי החינוך או להנהלות בתי ספר.
- מינוי מנהלת (במודל קולקטיב אימפקט, רום ושותפיה, 2015) לניהול מערכת החינוך במצבי חירום תוך שמירה על קשר ישיר עם השטח.
- בניית תוכנית למצבי חירום שונים ותרגולה בשגרה.
- הקמת מערכת מחשוב מסונכרנת בין רשויות שונות ומשרדי ממשלה ביחס למורים, לתלמידים, למנהלי בתי ספר תוך שימוש בתשתיות פורטל משרד החינוך.
- הקמת מוקדים לפניות המשפחות והתלמידים, שיספקו מידע ותמיכה במציאת מסגרת חינוכית וטיפול בנושאים בירוקרטיים ולוגיסטיים.
- פרסום עדכונים שוטפים בתקשורת על ההחלטות המתקבלות והפעולות הננקטות.
- מיצוי הזדמנות (1) לשינוי ארגוני משמעותי של מערכת החינוך הוצעה בעזרת יישום דרכי הפעולה האלה:
  - מיפוי פרקטיקות ארגוניות שיושמו בהצלחה בחודשי החירום הראשונים והטמעתן ברמה הארצית.
  - הטמעת טכנולוגיות חדשות וחינוך דיגיטלי.
  - שיתוף פעולה עם גורמים שונים (אקדמיה, מועצות מקומיות, החברה למתנסים, עמותות לנוער במצוקה וכו').
  - שיתופי פעולה בין משרדים וגופים שונים בחינוך בזמני שגרה יכולים להוות בסיס חזק ומוצק לתגובה יעילה ומהירה במצבי חירום.

## סיכון 2: סיכונים הקשורים בתלמידים

- סיכון זה מתייחס לתלמידים מיישובי העימות שפנו מבתיהם. הפיזור הגיאוגרפי של פינוי ישובים ברחבי הארץ פגע משמעותית בתלמידים אלה מבחינה ארגונית, לימודית, רגשית וחברתית. לניהול הסיכון ולהסרתו הוצעו המהלכים האלה:
  - שמירה על מסגרת לימודים המאפשרת ככל הניתן את אותן קבוצות לימוד ואותם מורים (בבית ספר קיים או חדש).
  - תכנון מענים מערכתיים ללמידה חלופית (מקוונת, חינוך בלתי פורמלי בפורמלי, מעורבות מגזרים נוספים, תוספת שעות פרטניות, זום ועוד).
  - בניית מנגנון פשוט למעבר ולקליטת תלמידים מפונים ברשויות מקומיות קולטות.
  - הנגשה של שירותים פסיכולוגיים וטיפוליים לתלמידים באמצעות הדרכת המורים והורים.
  - יצירת מערכת לאיתור תלמידים בסיכון לנשירה בעת חירום.

סיכונים בחינוך אופיינו כאתגרים המבטאים חולשות קיימות או אימים עתידיים עבור מערכת החינוך; הזדמנויות בחינוך אופיינו כחוזקות קיימות של המערכת או כהזדמנויות חדשות שנפתחו עבורה בעת המלחמה.

ב. **דירוג.** סבב ב' בסקר דלפי בוצע כשאלון סגור, והמשתתפים התבקשו לדרג את הסיכונים וההזדמנויות שהוצעו בשלב א' בהתאם לחומרתם או לחשיבותם (בהתאמה) להשגת יעדי מערכת החינוך בעת חירום (ללא בחינת הסתברות למימוש הנהוגה בארגוני המגזר העסקי). נוסף לכך דורגו המהלכים שהוצעו להתמודדות עם הסיכון ולהסרתו ודרכי הפעולה שהוצעו למיצוי ההזדמנויות.

ג. **תגובה.** בשלב זה בוצעו שני סבבי סקר דלפי – **הגעה להסכמה** (סבב ג') ו**תיקוף** (סבב ד') ואלו הובילו להצעת תוכנית פעולה.

## תוכנית פעולה לניהול סיכונים בחינוך בעת חירום

ממצאי המחקר שבוצע בעזרת סקר דלפי על ארבעת סבביו הובילו לזיהוי שלושה סיכונים שדורגו כחמורים ביותר: (1) חוסר יכולת של מערכת החינוך לנהל ביעילות את אירוע החירום; (2) סיכונים הקשורים בתלמידים; (3) סיכונים הקשורים במורים. לצד הסיכונים זהו ודורגו שלוש הזדמנויות שזוהו כחשובות ביותר: (1) שינוי ארגוני משמעותי של מערכת החינוך; (2) מעורבות החברה במערכת החינוך; (3) קידום חינוך ערכי-חברתי.

תוכנית הפעולה לניהול הסיכונים המתוארת להלן מציגה את יחסי הגומלין בין הסיכונים להזדמנויות ואת האופן שבו מיצוי הזדמנות מסוימת עשוי לתרום במיתון סיכון מסוים. ביחס לכל סיכון נציג את **המהלכים** המוצעים להסרת הסיכון ואת ההזדמנויות שנוצרו בעת המלחמה העשויות לסייע במיתון הסיכון, כולל המלצות **לדרכי פעולה** הנובעות מההזדמנות.

### סיכון 1: חוסר יכולת מערכת החינוך לנהל ביעילות את אירוע החירום

ההערכה היא כי מערכת החינוך כמערכת ריכוזית מתקשה לפעול בגמישות בעת הצורך, ובפרט בזמן השינויים התכופים שהתרחשו עם פרוץ מלחמת 'חרבות ברזל'. היות שאין ממונה על מערכת החינוך בזמן חירום ותוכניות חירום שהוכנו לא מומשו, בעלי תפקידים נותרו ללא יכולת לתת מענה לאתגרים החדשים שעמם היה עליהם להתמודד. לניהול הסיכון ולהסרתו הוצעו המהלכים האלה:

- האצלת סמכויות והקצאת תקציבים מראש המיועדים למצב

## סיכום

בשל ריבוי הסיכונים שעימם מתמודדות מערכות חינוך ברחבי העולם בכלל ובישראל בפרט, רצוי להעלות למודעות מקבלי ההחלטות ודרגי השטח את משמעותו של תהליך ניהול סיכונים העוזר לא רק למגר את הסיכון, אלא עשוי גם לפתוח הזדמנויות חדשות עבור מערכות חינוך. העלאת מודעות זו חשובה במיוחד בישראל המתמודדת עם מגוון אתגרים וסיכונים שלצידם עומדות הזדמנויות שכדאי למצותן בהתאם להרכב האוכלוסייה ואופייה.

## המקורות

גץ, ד', פלד, ד', בוכניק, צ', זטקובצקי, א', לק, ע', ברזני, א' (2013). **מדדים למדע, לטכנולוגיה ולחדשנות בישראל: תשתית נתונים השוואתית (חוברת רביעית בסדרה)**. מוסד שמואל נאמן למחקר מדיניות לאומית, הטכניון.

וייסבלאי, א' (2023). **שירותי חינוך לתלמידים מפונים מבתיהם בתקופת מלחמת 'חרבות ברזל'**. מרכז המחקר של הכנסת.

[https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/cac8692c-ba92-ee11-8162-005056aa4246/2\\_cac8692c-ba92-ee11-8162-005056aa4246\\_11\\_20361.pdf](https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/cac8692c-ba92-ee11-8162-005056aa4246/2_cac8692c-ba92-ee11-8162-005056aa4246_11_20361.pdf)

זלצברגר ע' ונויפלד ר' (2022). **ניהול מצבי חירום בישראל: לקראת דוקטרינה ישראלית ומסגרת רגולטורית כוללת**. אוניברסיטת חיפה. <https://minervaxtremelaw.haifa.ac.il/wp-content/uploads/2022/03/SalzbergerNeufeld-24-2-2022.pdf>

חזן, א', בוכניק, צ', ואבן-זהב, ע' (2024). **קווים מנחים ליצירת רציפות חינוכית בעת חירום מתמשך במסגרת: "פורום בחירום"**. מוסד שמואל נאמן. <https://www.neaman.org.il/guidelines-for-creating-educational-continuity-during-prolonged-crisis-situations>

משרד החינוך (2022). **תוכנית "מרחק בטוח" משרד החינוך (קליטת מפונים מזירת צפון ודרום)**. <https://meyda.education.gov.il/files/Bitachon/emergency/Safe-Distance-Program-November-2022.PDF>

רום מ', יעקובי מ', והורוביץ ע' (2015). **קולקטיב אימפקט 2015: מבט עדכני על התיאוריה והפרקטיקה**.

ERM, (2017). *Enterprise Risk Management —Integrated with Strategy and Performance: Executive summary*. The Committee of Sponsoring Organizations of the Treadway Commission.

Helmer, O. (1966). *Social Technology*. Basic Books.

Hosseinzadehdastak, F., & Ryan Underdown PhD, P. E. (2012). An analysis of risk management methods. In *IIE Annual Conference. Proceedings* (p. 1). Institute of Industrial Engineers-Publisher.

IRM (2002). *Risk Management Standard*. The Institute of Risk Management (IRM), The Association of Insurance and Risk Managers (AIRMIC) and the National Forum for Risk Management in the Public Sector (ALARM). <https://www.theirm.org/what-we-do/what-is-enterprise-risk-management/irms-risk-management-standard/>

- פנימיות לתלמידי תיכון להכנה לבחינות בגרות.
- איתור מרחבי למידה עירוניים שבהם מקלט והצמדה של מרחב מוגן.
- קיום פעילות משותפת לתלמידים ולהוריהם ממקומות שחוו אירוע חירום עם תלמידים והוריהם ממקומות שלא חוו אירוע חירום.
- מיצוי הזדמנות (2) מעורבות החברה במערכת החינוך והזדמנות (3) קידום חינוך ערכי-חברתי בעזרת יישום דרכי הפעולה האלה:
- יצירת שיתופי פעולה עם ארגונים אזרחיים היכולים לסייע למוסדות מערכת החינוך.
- פעילויות התנדבות (דוגמת חקלאות).
- פיתוח חומרי לימוד הרלוונטיים לעת הזו (היסטוריה, אזרחות).
- שילוב תלמידים מרמות שונות ללמידה משותפת.

## סיכון 3: סיכונים הקשורים במורים

- זוהו שני סיכונים עיקריים בהקשר למורים: האחד, המחסור במורים, שהיה קיים לפני משבר החירום והחמיר בעקבותיו; השני, השפעת מצב החירום על רווחתם האישית-מקצועית של מורים. לניהול הסיכון ולהסרתו הוצעו המהלכים האלה:
- היערכות מראש לגיוס כוח אדם תוספתי להוראה בעת הצורך (מורות חיילות; סטודנטים להוראה; גמלאים).
- מינוי גורם מיוחד למתן תמיכה נפשית וכלכלית למורים.
- הסתייעות בגורמים אזרחיים שיסייעו בהשלמת ציוד נדרש להוראה.
- הכנת והכשרת מערך מילואים של מורים ואנשי צוות חינוכי שייקראו על פי הצורך (כולל תשלום שכר כמו במילואים בצה"ל).
- מיצוי הזדמנות (1) שינוי ארגוני משמעותי של מערכת החינוך והזדמנות (2) מעורבות החברה במערכת החינוך הוצעו בעזרת יישום דרכי הפעולה האלה:
- מתן אוטונומיה למורים בסוגיות מקצועיות.
- הקמת מערך התנדבות של מורים, גמלאים, מורות-חיילות, סטודנטים בהכשרה להוראה וכדומה.
- הקמת מערך מתנדבים (שאינם מורים).
- יצירת מנגנונים למיסוד ולניהול מערכי ההתנדבות ושיתופי הפעולה.

ISO 31000. (2021). *Risk Management Guidelines*. International Organization for Standardization via United Nations Industrial Development Organization. [https://www.iso.org/files/live/sites/isoorg/files/store/en/PUB100464\\_preview.pdf](https://www.iso.org/files/live/sites/isoorg/files/store/en/PUB100464_preview.pdf); <https://www.iso.org/iso-31000-risk-management.html>

Mor, Y., Gil, E., Dimitriadis, Y., Köppe, C. (2022). Forward Looking: Predictions for the Future of Hybrid Learning Spaces. In: Gil, E., Mor, Y., Dimitriadis, Y., Köppe, C. (eds.) *Hybrid Learning Spaces. Understanding Teaching-Learning Practice*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-88520-5\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-030-88520-5_17)

Muehlbach, D. (2008). *Risk Management Content Analysis: Understanding the Relationship with Continuing Education Planning*. A Dissertation for the Degree Doctor of Philosophy. Capella University.

Tarricone, P., Mestan, K., & Teo, I. (2021). Building resilient education systems: A rapid review of the education in emergencies literature. <https://doi.org/10.37517/978-1-74286-639-0>

UNDP (United Nation Development Programme). (2021). *COVID-19, coup d'état, and poverty: Compounding negative shocks and their impact on human development in Myanmar*. UNPD.

# הזכות לתיווך מצבי חירום לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית

אלון זמיר\*

<https://doi.org/10.54301/KIRQ9153>

ותחושות, ובהם חרדה, ייאוש ודאגה מפני הבאות. האופן שבו ילדים מגיבים למצבים אלו תלוי בגילם, באישיותם, בחומרת האירוע הטראומטי וקרבתו וברמת התמיכה שהם מקבלים ממעגלי התמיכה שלהם. שיח עם ילדים על המציאות המאיימת מעניק להם תחושת ביטחון ובהירות (Boon et al., 2011).

בהמשך לכך, מחקרו של גוזלירט (Güzelyurt, 2022) מציג ספרי ילדים ככלי חשוב להנגשה ולתיווך מושגים מורכבים כמו מלחמה. שימוש בסיפורים פשוטים ובדמויות מאוירות המסבירות מצבים של עימות בצורה ברורה ונגישה יכול לסייע לילדים להבין את המציאות המאיימת. לדוגמה, ספר מאויר שמציג דמות חייל המגינה על משפחתה ומסביר במילים פשוטות את מושג הביטחון וההגנה, יכול לעזור לילדים להבין את הנושא המורכב של מלחמה. מחקר נוסף של בולדו (Buldu, 2009) בחן את תפיסות המלחמה של ילדים בני 5 עד 8 מאיחוד האמירויות ואת תפיסות מוריהם. המחקר מצא כי תפיסות הילדים מושפעות רבות מהמידע שהם מקבלים ומהדרך שבה המורים שלהם מסבירים את הנושא. ילדים נוטים לקלוט מידע מפורש ומרומז מהסביבה שלהם, והמורים מהווים דמות סמכות מרכזית בתהליך זה. כאשר המורים מסבירים לילדים על מלחמה תוך שימוש בסיפורים פשוטים ותמונות ברורות, הילדים מסוגלים להבין טוב יותר את המצב המורכב ולהרגיש בטוחים יותר. המחקר מדגיש את החשיבות של מתן הסברים מפורטים וברורים תוך התייחסות לצרכים הקוגניטיביים והרגשיים של הילדים.

אופנהיימר ומנדמקר (Oppenheimer & Mandemaker, 2008) חקרו את תפיסות הילדים לגבי טרוריסטים. המחקר מצא כי ילדים נוטים להשליך תפיסות פשטניות ואף דמוניות על דמויות אלו. מחקרם מדגיש את החשיבות של הסברה מותאמת ומדויקת תוך הבנה של הצרכים הקוגניטיביים והרגשיים של הילדים. לדוגמה, במקום להציג את הטרוריסטים כדמויות דמוניות בלבד, חשוב להסביר את ההקשר הרחב יותר בצורה פשוטה ומותאמת לגיל הילדים כך שיוכלו להבין את המצב בצורה מציאותית יותר. עם זאת חשוב להכיר בכך שתפיסת טרוריסטים כדמויות דמוניות עשויה להיות טבעית בעקבות חוויות טראומטיות, ולכן יש לגשת לנושא ברגישות ובהירות.

**מילות מפתח:** שילוב והכלה; חוסן קהילתי; הכשרת מורים; המודל החברתי של המוגבלות; מלחמה

מצבי חירום ואסונות הם חלק בלתי נפרד מחיינו, וההכרה בזכות לתיווך המציאות המאיימת לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (מש"ה) במצבים אלו היא בעלת חשיבות חברתית וחינוכית עליונה. בהתאם למודל החברתי לזכויות אנשים עם מוגבלויות (Shakespeare, 2013), מתן גישה שוויונית לידע לתלמידים עם מש"ה בעת חירום ואסון הוא זכות בסיסית שאין לערער עליה. תיווך זה אינו רק אמצעי להעברת ידע, אלא גם כלי חיוני במאבק למניעת חרדה ובלבול ובהענקת תחושת אוטונומיה וביטחון אישי.

תיווך מותאם מאפשר לתלמידים עם מש"ה לנקוט צעדים נחוצים להגנה על עצמם ועל סביבתם, ובכך מגביר את תחושת הערך העצמי והשתתפותם הפעילה בקהילה. ערך זה מדגיש את החשיבות הקריטית של תיווך מצבי חירום, את השוני בין תיווך לתלמידים עם מש"ה לעומת תלמידים ללא מש"ה, ומספק **כלים מעשיים זמינים בשפה העברית** למורים כדי להבטיח שהמידע החיוני יוגש בצורה המתאימה ביותר לכל תלמיד.

## תיווך מצבי חירום ואסון לתלמידים: חשיבותם של המורים ותפקידם

הגדרת מצבי חירום ואסונות על פי האו"ם היא הפרעה חמורה לתפקודה של קהילה או חברה שגורמת לאובדן רחב של חיים, רכוש, כלכלה או סביבה ושעולה על יכולת ההתמודדות של האוכלוסייה הפגועה. אסונות כוללים גורמים טבעיים כמו רעידות אדמה וכן גורמים מעשה ידי אדם כמו מלחמות (UN/ISDR, 2004, p. 17). מצבי חירום ואסון מעוררים מגוון רגשות

\* ד"ר אלון זמיר הוא חוקר, פסיכותרפיסט ומחנך המתמחה בגישה החברתית ובתחום לימודי המוגבלות. הוא חוקר עמית במרכז מינרבה לחקר אוכלוסיות מודרות בזקנה (MCIA) ופוסט־דוקטורנט במכון מופ"ת. תחומי מחקרו כוללים מוגבלות, שכול ואובדן בקרב אנשים עם מוגבלויות, וכן חינוך במרחב הרפואי. ד"ר זמיר הוא גם מרצה, מנחה ומנהל את תוכנית 'רחוק-קרוב' להסבת אקדמאים להוראה בסמינר הקיבוצים. פעילותו מתמקדת בקידום גישות חדשניות ושוויוניות במערכות החינוך והרווחה תוך שילוב עקרונות מתחום לימודי המוגבלות. <https://orcid.org/0000-0001-6862-3528>

## תיווך מצבי חירום לתלמידים עם מש"ה בהשוואה לתלמידים ללא מש"ה

אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (מש"ה) בכל הגילים מתמודדים עם אתגרים ייחודיים בהבנה ובהתמודדות עם אירועי משבר ואסון. המגבלה השכלית לא רק מקשה עליהם להבין את המצבים המורכבים, אלא גם מגבירה את הסיכון לפיתוח תסמינים נפשיים חמורים, כגון דיכאון והתנהגות תוקפנית (Houck & Dracobly, 2023). מחקרם של ריטמנסברגר ועמיתיו (Ritmansberger et al., 2019) מצביע על כך שאנשים עם מש"ה חווים מצבים טראומטיים בעיקר ברמה הרגשית וההתנהגותית. אנשים עם מש"ה מתקשים מאד לעבד את הטראומה מבחינה קוגניטיבית ולהביע את תחושותיהם באופן מילולי. חוסר היכולת לעבד את הטראומה מבחינה מילולית מוביל לכלול ולתחושות חוסר אונים. מחקר זה מדגיש את הצורך בתיווך מידע ברור ומותאם לאנשים עם מש"ה כדי לאפשר להם להבין את המצב למרות המגבלה הקוגניטיבית.

תיווך יעיל חייב להיות מותאם לא רק לרמת ההבנה של התלמידים, אלא גם לגילם הכרונולוגי (Clarke et al., 2014). התאמה זו מבטיחה שהתלמידים יקבלו את המידע בצורה שהם יכולים להבין ולהתמודד איתו בצורה יעילה. יש להתחשב ברמת החשיפה והשימוש בטלפונים חכמים וברשתות חברתיות בגילים השונים. לתלמידים צעירים יש להתמקד בהקשר המשפחתי והבית ספרי, ואילו לתלמידים בוגרים יותר יש לכלול את העולם החברתי-לאומי הרחב יותר שבו הם פועלים וחשופים.

המודל החברתי (Shakespeare, 2013) לזכויות אנשים עם מוגבלויות מדגיש כי אנשים עם מש"ה זכאים לאותן זכויות כמו כל אדם אחר, כולל הזכות לקבל מידע נגיש וברור במצבי חירום ואסון (Guidry-Grimes et al., 2020). התאמת המידע לרמת ההבנה ולגילם הכרונולוגי של התלמידים מבטיחה שהם יקבלו את המידע בצורה המותאמת לצורכיהם הייחודיים. כך ניתן להפחית חרדה ולשפר את יכולתם להתמודד עם מצבי חירום בצורה יעילה ובטוחה יותר.

## עקרונות לתיווך מותאם לתלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במצבי חירום ואסון

תלמידים עם מש"ה מתמודדים עם אתגרים ייחודיים בהבנה ובהתמודדות עם מצבי חירום ואסון. הגישה החברתית לזכויות אנשים עם מוגבלויות דורשת להבטיח שתיווך המידע יתבצע בצורה מותאמת ומכבדת תוך הכרה בזכויותיהם לשוויון ולנגישות מלאה למידע גם במצבי חירום ואסון (Guidry-Grimes et al., 2020).

להלן עקרונות מרכזיים וכלים פרקטיים לתיווך מותאם לתלמידים עם מש"ה במצבי חירום ואסון.

א. **בניית תוכניות חירום מותאמות אישית** לתלמידים עם מש"ה היא חיונית להבטחת בטיחותם והבנתם של תלמידים אלו במצבי חירום (Boon et al., 2011). ההכרה בצרכים האישיים של כל תלמיד, מעבר למגבלה, היא ביטוי לגישה החברתית לזכויות אנשים עם מוגבלויות, המדגישה את החשיבות של הכלה ושוויון (Shakespeare, 2013). עם זאת, הגישה החברתית מזהירה כי לעיתים קרובות בעת תיווך הצוות נוטה להתעלם מגילו של האדם עם המגבלה ולהתייחס אליו כאל ילד/ה צעיר/ה גם בבגרותו/ה (Guidry-Grimes et al., 2020). התנהגות זו, המכונה אינפנטיליזציה, מונעת התאמת תמיכות ותיווך לתלמידים בוגרים יותר עם מש"ה. בעת התיווך חשוב להתאים את אופן ההצגה לגיל התלמידים. לדוגמה, כשמדובר בתלמידים בוגרים לא כדאי להשתמש בדמויות מצוירות שמתאימות לילדים צעירים. במקום זאת כדאי להשתמש באיורים או בתרשימים המותאמים לגילם. כך התלמידים ירגישו שמכירים במידת הבגרות שלהם.

ב. **שימוש במודלים ובכלים לתיווך מצבי חירום שנמצאו יעילים**. אחד המודלים המובילים הוא המודל 'מעש"ה' של משה פרחי (המרכז הבין-לאומי לחוסן תפקודי, 2020), אשר מציע התערבות בארבעה שלבים במהלך אירוע דחק או לאחריו. באתר המרכז לחוסן תפקודי ישנה לומדה פשוטה ונגישה שיכולה לסייע למורים במלאכת התיווך. להלן שלבי המודל:

1. **מחשבה** – סידור סדר האירועים והבהרתם לתלמידים כדי ליצור תחושת סדר ושליטה.
2. **עשייה** – פעולות מעשיות שתלמידים יכולים לבצע כדי להתמודד עם המצב.
3. **שיחה** – שיחה פתוחה על החוויות והתחושות של התלמידים במטרה להפחית תחושות של בדידות ופחד.
4. **הבנה** – הפקת תובנות מהחוויות והדגשת החוזקות האישיות של התלמידים.

המודל לתיווך מידע במצבי חירום צריך להיות מותאם לצרכים הייחודיים של תלמידים עם מש"ה תוך התחשבות בגילם הכרונולוגי, ברמת הבנתם ובצורכיהם האישיים. עבור תלמידים צעירים מומלץ להשתמש בחומרי הדרכה מותאמי גיל כמו סיפורים, סרטוני וידאו ודמויות מאוירות שמפשטות את המסרים. למשל, התוכנית 'צב צב' של פיקוד העורף (2024) מציגה תרחישים של מצבי חירום באמצעות דמות מאוירת המותאמת לילדים צעירים. גם החוברת 'איך מתכוננים למצב של ירי טילים?' מציגה הדרכה פשוטה ומותאמת לשפה שלהם, ומסבירה כיצד לבחור מרחב מוגן ומה הוא צריך להכיל (מימון-שרייבר ועמיתיה, 2014).

גם עבור תלמידים בוגרים יותר יש להתאים את החומרים

## סיכום

בערך זה הוצגה החשיבות העליונה של תיווך מידע לתלמידים עם מש"ה במצבי חירום ואסון. תיווך זה, בהסתמך על המודל החברתי לזכויות אנשים עם מוגבלויות, הוא זכות בסיסית לכל תלמיד. שימוש במודלים מוכחים כמו 'מעש"ה' ובניית תוכניות חירום מותאמות אישית מאפשרים הבנה וביטחון לתלמידים. אך יש לשם כך נדרשים גם שיתוף ההורים והצוות הטיפולי וכן הכשרת מורים לתמיכה רגשית ונפשית. יישום עקרונות אלו מבטיח הבנה, ביטחון ושילוב מלא של תלמידים עם מש"ה בחברה גם במצבי חירום ואסון.

## המקורות

המרכז הישראלי לחוסן תפקודי (2020). **מודל מעש"ה: הגשת עזרה ראשונה נפשית במצב דחק וחירום**. <https://he.icfr.co.il/the-six-cs-model>

זמיר, א', בנד-וינטרשטיין, ט', ובכנר, י' (2023). **מדריך מעשי להתמודדות עם מצבי חירום עבור אנשים מזדקנים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במסגרות יום**. קרן שלם.

מימון-שרייבר, ק', יקיר פ' ואספולר ש' (2014). **חוכרת בפיטוט לשוני: איך מתכוננים למצב של ירי טילים? משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים, פיקוד העורף, המכון להנגשה קוגניטיבית**. <https://www.thejoint.org.il/digital-library/4216>

נגיש להכיר (2024). **חדשות נגישות**. <https://nagishlehakir.org.il/lightnews/>

פיקוד העורף (2024). **כך תעזרו לילדיכם להתמודד עם המצב: הכירו את 'צבי הצב' - 'העזרה'**. <https://www.oref.org.il/12843-21211-he/-Pakar.aspx>

קרן שלם (2023). **הבשורה המרה – התאמה והנגשת מסירת בשורה מרה לאנשים עם מוגבלות שכלית**. [https://www.kshalem.org.il/knowledge\\_area/bitter-news](https://www.kshalem.org.il/knowledge_area/bitter-news)

Boon, H. J., Brown, L. H., Tsey, K., Speare, R., Pagliano, P., Usher, K., & Clark, B. (2011). School disaster planning for children with disabilities: A critical review of the literature. *International Journal of Special Education*, 26(3), 223-237. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ959015.pdf>

Buldu, M. (2009). Five-to eight-year-old Emirati children's and their teachers' perceptions of war. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 461-474. <https://doi.org/10.1080/02568540909594674>

Güzelyurt, T. (2022). An investigation of the concept of war and peace in illustrated children's books. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 51(1), 273-292. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1020036>

כך שישקפו את גילם הכרונולוגי ויכולותיהם ולהימנע משימוש בחומרים המיועדים לילדים צעירים. לדוגמה, בשנת 2023 פורסם תדריך חירום שמציע מודל לתיווך מותאם למבוגרים עם מש"ה, הניתן ליישום גם בקרב תלמידים בוגרים עם מש"ה (זמיר ועמיתיו, 2023). מיזם נוסף 'חדשות נגישות' (נגיש להכיר, 2024), מספק מידע על אירועים אקטואליים בצורה נגישה וברורה, ומאפשר לאנשים עם מש"ה להבין את המציאות המורכבת ולהיות חלק פעיל ומעורב בחברה הישראלית.

הפרויקט 'הבשורה המרה' של קרן שלם (2023) מציע מילון קוגניטיבי נגיש המלווה באיורים, המיועד להורים ולצוות טיפולי כדי להנגיש מושגים מרכזיים הקשורים למצבי שכול, חירום ומלחמה. כלי זה שימושי במיוחד להתמודדות של תלמידים עם מש"ה עם מצבים רגשיים מורכבים כמו פטירה של אדם קרוב.

**להכשרת מורים** חלק חיוני בהבטחת הצלחתן של תוכניות התיווך והחירום. הכשרת מורים ייעודית לתיווך מצבי חירום לתלמידים עם מש"ה כוללת הבנה מעמיקה של הצרכים הייחודיים של תלמידים אלו ופיתוח מיומנויות לתקשורת ברורה ופשוטה. ההכשרה צריכה לכלול כלים למתן תמיכה רגשית לתלמידים עם מש"ה בזמן מצבי חירום (Boon et al., 2011). לדוגמה, תרגילים להרגעה עצמית, כמו תרגילי נשימה ומדיטציה מודרכת, ויצירת מרחב בטוח לשיתוף רגשות וחששות הם חלק בלתי נפרד מהתמיכה הנדרשת (Rittmannsberger et al., 2019). מורים יכולים לקיים מפגשים לאחר תרגילי חירום ובהם התלמידים ישתפו את תחושותיהם וחוויותיהם, ובכך הם יסייעו בהפחתת חרדה ובשיפור תחושת הביטחון. לדוגמה, לאחר תרגיל פינוי כל תלמיד/ה יכול לשתף איך הרגיש/ה ומה עבר עליו/ה במהלך התרגיל. השיתוף בקבוצה מאפשר לתלמידים לעבד את החוויות שלהם בסביבה תומכת ומובנת, והוא מפחית את תחושת הבדידות והחרדה. (המרכז הבין-לאומי לחוסן תפקודי, 2020).

הכשרה זו צריכה לכלול גם שבירת דעות קדומות כלפי אנשים עם מוגבלויות כדי לפתח גישה פתוחה ומכבדת. דעות קדומות כמו התפיסה שאנשים עם מש"ה אינם מסוגלים להבין מצבי חירום מזיקות ומובילות למניעת מידע קריטי מהם, דבר הגורם לבלבול ולחרדה (זמיר ועמיתיו, 2023). המורים חייבים להיות מודעים לכך ולפעול מתוך גישה שמכבדת את זכויותיהם ואת יכולותיהם של התלמידים.

Guidry-Grimes, L., Savin, K., Stramondo, J. A., Reynolds, J. M., Tsaplina, M., Burke, T. B.,... & Fins, J. J. (2020). Disability rights as a necessary framework for crisis standards of care and the future of health care. *Hastings Center Report*, 50(3), 28-32. <https://doi.org/10.1002/hast.1128>

Houck, E. J., & Dracobly, J. D. (2023). Trauma-informed care for individuals with intellectual and developmental disabilities: From disparity to policies for effective action. *Perspectives on Behavior Science*, 46(1), 67-87. <https://doi.org/10.1007/s40614-022-00359-6>

Oppenheimer, L., & Mandemaker, E. (2008). Children's conceptions of terrorists: Exploratory studies. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 14(2), 193-214. <https://doi.org/10.1080/10781910802017339>

Rittmannsberger, D., Kocman, A., Weber, G., & Lueger-Schuster, B. (2019). Trauma exposure and post-traumatic stress disorder in people with intellectual disabilities: A Delphi expert rating. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(2), 450-460. <https://doi.org/10.1111/jar.12549>

Shakespeare, T. (2013). Disability rights and wrongs revisited. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203640098>

United Nations International Strategy for Disaster Reduction. (2004). Living with risk: A global review of disaster reduction initiatives (Vol. 1, p. 17). United Nations. <https://www.unisdr.org/we/inform/publications/657>

# ספרות רליגיוזית והוראתה

רביב רייכרט \*

<https://doi.org/10.54301/ILGO8486>

**מילות מפתח:** ספרות לירית; ספרות אפית; למידה בחברותה; למידת חקר; חינוך פרוגרסיבי

לבין מציאות, בין התעלות לבין אימננטיות ובין רוחניות לבין חומריות. הכתיבה הספרותית, על אף שהיא נתפסת כחילונית, תמיד רמזה על מורשתה הדתית ותמיד התמקדה ברוחניות ובטבע האחדותי של החוויה האנושית (Chaudhary, 2013; Nazir, 2020; Rezaei & Sadreddini, 2018).

בכל זאת נעשו כמה ניסיונות להגדיר מהי ספרות רליגיוזית, ומה מייחד אותה ביחס לספרות המתייחסת לדת ממוסדת. ראובן צור טוען שטקסט ספרותי רליגיוזי חותר לעצב איכות מיסטית, כלומר לעצב דומות מבנית לחוויה מיסטית שהקורא יכול לזהות בטקסט (Tsur, 2003). חמוטל בר יוסף טוענת ש"יצירות רבות בספרות העברית החדשה מתארות חוויות מיסטיות [...] היא "מסכימה עם חוקרי מיסטיקה הרואים בה התנסות אוניברסלית, שקיומה או הצורך בה אינם מותנים בשייכות לדת ממוסדת או לתרבות ספציפית, וסבורים שגם אנשים חילונים יכולים לחוות או להשיג חוויות ותוכנות מיסטיות" (בר יוסף 2008, עמ' 10). אמיר אור מגדיר ספרות רליגיוזית כספרות המתחבטת בחיפוש דרך אל מעבר ל'אני', "היא מקשרת נקודות מבט נבדלות ביותר אל מרכז התייחסות רליגיוזי ומבטאת רגש דתי עמוק, בין שהוא אינדיווידואלי בין שהוא נוצר בהקשר תרבותי" (אור, 1992, עמ' 13). אברהם השל תיאר את מהותה של החוויה הרליגיוזית העמוקה כ"הסתכלות שלא ניתנת לביטוי, בתימהון בפני הפלא והמסתורין, שלמעלה מכל השגה והבעה" (השל, 2011, עמ' 92).

ספרות רליגיוזית היא אפוא ספרות שמעצבת דומות מבנית לחוויה מיסטית, ומתוך ביטוי של רגש דתי עמוק, שאינו מתקשר בהכרח לדת ממוסדת, היא מתחבטת בחיפוש הדרכים אל מעבר לאני. זוהי ספרות המעצבת הסתכלות שלא ניתנת לביטוי, תימהון בפני הפלא והמסתורין, הסתכלות המובילה לאחיזה חזקה באיזו ממשות שלא מהעולם הזה.

אפשר להבחין בין שתי צורות מהותיות של ספרות רליגיוזית המבוססות על הלירי והאפי. ההבחנה הזו משתמעת מן הדיון הספרותי במקרא, שהרבה לעסוק בקשר שבין שתי הסוגות האלה לבין הטקסט המקראי (קלנר, תשכ"ו; קסוטו, תשכ"ה).

הדיון בשאלה מהי ספרות רליגיוזית, מהי החוויה שהיא היצירה הספרותית הרליגיוזית ומהו האופן שבו היא מעוצבת ונוצרת - רחב ומורכב (בר יוסף, 2008; Rezaei & Chaudhary, 2013; Sadreddini, 2018). המורכבות הזו משפיעה גם על האופן שבו ניתן ללמד אותה. ערך זה מציג את מהותה של הספרות הזו ואת אופן ההוראה הפרוגרסיבי שלה.

ג'ון דיואי הגדיר חינוך פרוגרסיבי כך: "[...] כמה עקרונות משותפים לסוגי בתי הספר הפרוגרסיביים השונים הקיימים כיום. לעומת הכפייה מלמעלה - מעמידים את הביטוי והטיפוח של אישיות הפרט; כנגד משמעת חיצונית - דוגלים בפעילות חופשית; מול הלימוד מספרים ומפי מורים - עומד הלימוד מתוך ניסיון; במקום רכישתם של מיומנויות וכושרי עשייה מבודדים בעזרת אימון - דורשים את רכישתם כאמצעים להשגת תכליות בעלות עניין חיוני וישיר; כנגד ההכנה לעתיד רחוק פחות או יותר - מעמידים את ניצולן של הזדמנויות החיים בהווה באופן המלא ביותר, ומול מטרות וחומרים סטטיים - מועמדת הכרתו של עולם משתנה". (דיואי, 2005, עמ' 578).

## ספרות רליגיוזית: הגדרה

ההבחנה בין דת, כמערכת של אמונות, דוקטרינות וטקסים, לבין רליגיוזיות שהיא השימוש בשפה ובסמלים דתיים בתחומים אחרים, שאינם דתיים במובהק, היא אבחנה מורכבת. על מורכבות זו מעידים הכלים הדומים המשמשים במחקר של הדת ושל הרליגיוזיות במדעי החברה והרוח.

המורכבות הזו גדולה במיוחד בקשר שבין הספרות לבין ההבחנה הזו. שכן הספרות, בדומה לדת, תמיד הייתה מקושרת לרליגיוזיות, משום שהיא מאתגרת את הגבולות שבין פנטזיה

\* ד"ר רביב רייכרט הוא מרצה במכללות סמינר הקיבוצים והמכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. חוקר ספרות, דמוקרטיה וחינוך דמוקרטי. ספריו 'לקפוץ בחבל טרזן - מסע בין חינוך דמוקרטי לדמוקרטיה' (2021) ו'בין קונפליקט לדיאלוג - חינוך וספרות ותיקון עולם' (2023) ראו אור בהוצאת פרדס. בקרוב יראה אור ספרו 'הוריייה דמוקרטיה - ליצור בחופש ולזמן חירות' בהוצאת כרמל.

## מהי אפוא מהות הקשר של הרליגיוזי עם שתי הצורות האלה?

יוהאן גתה במאמרו המכונן 'צורות טבעיות של שירה' שפורסם לראשונה בשנת 1811 (Goethe, 1997) תיאר את המונחים 'לירי' ו'אפי' כצורות ביטוי טבעיות העוברות מדור לדור. הוא תיאר את הביטוי הלירי כביטוי שעוסק בסיטואציית האני בשיחה ובעלילה החווייתית הנפרסת בינך לבינך. ברוקס הוסיף לדברי גתה וטוען שהלירי הוא פרדוקסלי ושהאמת שהמשורר מבטא אינה מושגת אלא במונחים של פרדוקס. דיי לואיס טען שהלירי מזמן "ריגוש פיוטי" (Day Lewis, 1961; Brooks, 1947).

האפי לפי גתה הוא ביטוי שעוסק בסיטואציית ההשתייכות, בתיאור חברה שמחוצה לאדם. האפי עניינו בנושאים היסטוריים לאומיים דוגמת היווצרותן של אומה או מדינה, מלחמות בין עמים, גורלן של אומות וכדומה. חוקרים אחרים הרחיבו את הדיון במושג. אריך אוארבך אפיין את האפי בעמדה השלווה, המרוחקת והלא מעורבת שמאפיינת את סגנונו של המספר (אוארבך, 1958). סטייגר קבע שהאפי מתאפיין בפעולה שעושה הגיבור מתוך יחס רציני ובלי לפקפק או להטיל ספק באמיתותה ובערכה, והיא מבוססת על רצונו החופשי (Staiger, 1969).

בבסיס הרליגיוזי הלירי עומדת אם כך עלילה פנימית פרדוקסלית המעצבת ריגוש פיוטי, המזמן לקורא חוויה של מפגש בפלא. ואילו בבסיס הרליגיוזי האפי עומדת עלילה חיצונית הנמסרת על ידי מספר מרוחק, המתארת מסע של גיבור השואף לכוון אחדות בין אדם לעולם. היא מאופיינת ביחס רציני, שאין בו פקפוק, אל פעולת הגיבור ואל האמיתות והערך של הנעשה (בר יוסף, 2008; קלנר, תשכ"ו; Kline 2016).

## הוראת טקסט ספרותי רליגיוזי

הדיון בפדגוגיה ובאופני ההוראה של שירה רליגיוזית במסגרות לימודיות הוא רחב, אולם הוא מתמקד באופני הוראת טקסטים דתיים או בקשר שבין הוראת הדת לבין ספרות. כמעט שלא התקיים דיון בהוראת טקסטים רליגיוזיים שאינם קשורים לדת ממוסדת. דיון בהוראת טקסטים רליגיוזיים בהקשרים של הוראה פרוגרסיבית כמעט אינו זוכה לתשומת לב מחקרית. אני סבור שאופן ההוראה הראוי לטקסט רליגיוזי הוא כזה שמזמן לקורא מפגש משמעותי עם האיות המיסטית שיש בטקסט מן הסוג הזה. לואיז רוזנבלאט (Rosenblatt, 1978) קוראת בספרה המכונן את הגישה הפרוגרסיבית 'הספרות כגילוי' לזמן ללומד מפגש אישי עם הספרות. בספרה 'הקורא, הטקסט והשיר' (Rosenblatt, 1978), שבו היא ניתחה תהליכי למידה של סטודנטים בשיעורים שלה, היא קוראת ללמידה פעילה, לתהליך למידה שבו התלמיד בונה לעצמו את השיר שהוא קורא ולומד בהתבסס על תגובותיו לטקסט. לתפיסתה, הוראת ספרות צריכה

להעמיד במרכזה את ההדדיות בין קורא לטקסט. ההדדיות הזו, המזמנת יצירה מחודשת של הטקסט, היא אופן הלמידה הראוי של הטקסט הרליגיוזי. העשייה המחקרית והחינוכית של ג'ון דיואי, שותפה הגדול של רוזנבלאט לתפיסה החינוכית הפרוגרסיבית הולידה מתודות רבות שמזמנות את ההדדיות שעליה מדברת רוזנבלאט. הפרוגרסיביות שניסח דיואי (1960) חותרת להתאמת הסביבה החינוכית ללומד ולתהליכי הלמידה שאליהם חותר המורה מתוך הקשבה ללומד. זהו תהליך למידה שבבסיסו הדדיות בין הלומד לבין הסוגה.

מתודה מתאימה להדדיות עם טקסט רליגיוזי **לירי** היא החברותה. החברותה היא מתודת למידה שמקורה בעולם בית המדרש, והיא אומצה על ידי החינוך הפרוגרסיבי בשל מהותה הפרוגרסיבית. מתודה מתאימה להדדיות עם טקסט רליגיוזי **אפי** היא למידת החקר – מתודה פרוגרסיבית מובהקת (אלבז ואחרות, 2005; בירן ואחרים, ללא תאריך).

אדגים את המתודות הפרוגרסיביות השונות בשני טקסטים: האחד, רליגיוזי לירי והשני רליגיוזי אפי, ואציג את הרלוונטיות של המתודות לטקסטים ולסוגה הרליגיוזית.

## הוראת שירה רליגיוזית לירית כמזמנת הארה והדדיות בלמידה

החוויה הרליגיוזית הטבועה במחזור השירים של לאה גולדברג 'שירי סוף הדרך' קשורה קשר מובהק לחוויית ההארה, חוויה רליגיוזית לירית המתארת הבנה פתאומית החורגת מן היום-יום, מעבר של האדם ממצב הכרה שגרתית למצב תודעתי עליון ונשגב. הארה פירושה נגיעה בטבע המהותי שלך ובעת ובעונה אחת נגיעה בטבע המהותי של היקום ושל כל הדברים (Dumoulin, 1976). תהליך ההארה משלב בתוכו את המיידית והפתאומית עם ההדרגתי (Carrette & King, 2005). ב'שירי סוף הדרך' מעצבת לאה גולברג חוויה שהיא חוויה של הארה המשלבת בתוכה את שני משכי הזמן ששילובם הוא מהותה של ההארה, ואת אותה פליאה מול ממשות שלא מן העולם הזה, שהיא כאמור מהות הרליגיוזית הלירית.

ההארה נבנית במחזור כתהליך של תודעה והבנה הולכת וגוברת הנובעת מהתבוננות של אדם בדרך חייו (מזור, 2002) המעוצבת בשני השירים הראשונים של המחזור. שני השירים מתארים השתחררות תהליכית ממצב ההכרה השגרתית המלווה אדם לאורך דרך חייו ומגיעה עם הזקנה. השיר השלישי במחזור מציג אפשרות של שחרור מיידית ופתאומית, שאינו תלוי גיל. השחרור שהשיר השלישי מעצב הוא בעת ובעונה אחת על-זמני ותלוי זמן, שכן הדוברת בשיר הזה מבקשת ללמוד עכשיו את שנודע בשני השירים הראשונים עם בוא הזקנה. היא מבקשת לחוות כבר עכשיו את שינוי האישיות החרוף המעביר את האדם ממצבו הרגיל למצב תודעתי אחר, והמאפשר לו לראות את היופי שבעולם ובעצמו ולהשתחרר מן השגרה התפלה בלי

### הוראת שירה רליגיוזית אפית כמזמנת הדדיות בלמידה

'שבחי עמל' הוא שיר שכתב אברהם שלונסקי, בן דורה של גולדברג ומנהיג חבורת היוצרים שאליה השתייכה, חבורת השבועון 'כתובים'. זהו שיר המעצב רליגיוזיות אפית, הממשיכה ומפתחת את הרליגיוזיות האפית המתקשרת לדמות המשורר הנביא שעיצב ביאליק בעקבות המסורת הספרותית הסלאבית (חבר, 1994).

השיר נכלל במחזור השירים 'גלבע' והוא מעצב את יום העמל החלוצי כפולחן דתי. סמלי הדת עוברים בו תהליך של חילון באמצעות הענקת מסך קדושה לעמל (למשל, "עֲטֹפָה אֶרְצִי אור פְּטִילִית / וְכִרְצוּעוֹת תְּפִילִין גּוֹלְשִׁים כְּבִישִׁים סְלָלוּ כְּפִים").

סלילת הכבישים של החלוצים מתוארת בשיר באמצעות התמונה המטאפורית של רצועות התפילין הנסללות (כלומר נכרות) בכפותיהם של החלוצים, בתי החלוצים מדומים לטוטפות, והאור העוטף את המולדת בשעת השחרית, שבה יוצא הדובר לעמל יומו, מדומה לטילית. השיר מבטא רצון להציג את החלוצים ואת עבודת הכפיים, שסימלה אותם יותר מכל, כממשיכה של מסורת יהודית רצופה ושל אביזרי הפולחן שלה. השייך המחודש של לשון המסורת מעניק לאתוס החלוצי משקל שווה ערך למעמדם של סמלי הדת היהודית. הערכים והסמלים המסורתיים הופכים מתוך כך למושגים המתארים הווייה חילונית, ובכיוון ההפוך רוכשים להם מרכיבי האתוס החלוצי מעמד דתי לאומי, המופיע ברצף אחד עם העבר היהודי (חבר, 1994). השיר נחתם באנלוגיה בין הפייטן הסולל החווה את יום העמל החלוצי לבורא. האנלוגיה הזו מעצבת רצף אפי (המבוסס על התמונה של יום העמל העוטה קדושה של דובר השיר) מתוך כך שהיא הופכת את יום העמל של הפייטן הסולל, דובר השיר, למסע אפי של יצירה, קדושה ופלא של בריאה.

למידת החקר היא דרך הלמידה שתזמן הדדיות עם הרליגיוזיות האפית הזו. למידת חקר היא מתודת למידה פרוגרסיבית שניסח ג'ון דיואי. הוא טען כי חקר הוא תהליך שבו הבלתי מוגדר והבלתי ידוע נעשה באורח מכוון ומבוקר לשלמות אחידה וברורה. למידת החקר מבטאת מהויות של תלמיד העומד במרכז תהליך הלמידה ושל למידה מתוך התנסות. שתי אלו מעודדות תהליכי למידה משמעותיים המאופיינים בהבניית ידע באמצעות חיפוש של פתרונות לבעיות או לשאלות, לימוד פעיל, חווייתי, התנסותי וקשור לסוגיות רלוונטיות המעניינות את התלמיד (אלבו ואחרות, 2005; Loyens & Rikers, 2011).

למידת החקר מזמנת הדדיות עם 'שבחי עמל'. יש לקשר את תהליך הלמידה של השיר להבניית הידע שמזמנת למידת החקר. זו הופכת את המסע האפי הבלתי מוגדר והבלתי ידוע של הפייטן הסולל, הגיבור שבשיר, ואת משמעותו לשלמות אחידה וברורה. מתוך כך למידת החקר מזמנת ללומד לימוד

לחכות לזקנה. עם זאת, השיר השלישי המעצב את הקריאה הזו הוא עצמו סופה של דרך, דרך מחזור השירים ששני שיריו הראשונים שמעצבים, כאמור, שחרור תלוי גיל. בשל כך 'שירי סוף הדרך' הם שירים רליגיוזיים ליריים המאופיינים בהתבוננות במעמקי הנפש לאורך זמן שהוא בעת ובעונה אחת מתמשך וחסוף ומזמן מתוך כך הארה.

החברותה היא דרך הלמידה שתזמן הדדיות עם ההארה הטמונה ב'שירי סוף הדרך'. החברותה הייתה כאמור חוויית הלימוד המרכזית של בית המדרש היהודי לדורותיו, ובמהותה – לימוד של הטקסט המקודש בדרך של חקירה, שאילת שאלות, ערעור על תפיסות ואמונות. נוסף לכך היא הייתה גם מקום לצמיחה אישית, לעיסוק אינטימי קרוב בשאלות של התפתחות החיים ואף מקום לשיתוף אישי חברי בתחושות, במצוקות, בשמחות ובעולם הרגש בכללו.

כאמור, החינוך הפרוגרסיבי אימץ את שיטת הלמידה של החברותה הודות למהויות הפרוגרסיביות הטמונות בה. היא מוגדרת כלימוד עצמי של קבוצה קטנה של לומדים שאין בה מלמד. היא לימוד המורכב משלוש צלעות: אני – אחר – טקסט. במהלך החברותה נוצרים בין הלומדים זיקה ודיאלוג, ונוצרת אמפתיה בין הלומדים כאשר הלומד רואה ומבין את הלומד האחר וגם נראה ומובן על ידו. יתרון הלימוד של החברותה הוא שהיא מזמנת ללומד מציאה של דרכו מתוך 'הליכה בדרך'. הלמידה כוללת התנסות, טעייה וחיפוש דרך. וכל זה עם שותף או שותפים לדרך, שתפקידם להאיר או לערער על ההבנה המתפתחת מתוך הפריה הדדית (בירן ואחרים, ללא תאריך).

החברותה מזמנת הדדיות עם 'שירי סוף הדרך' ועם ההתחבטות בחיפוש הדרכים אל מעבר לאני שהשיר מציג. ראשית משום החיבור המהותי שיש בה עם עולם שחתר להארה – העולם של בית המדרש היהודי. שנית משום שמהותה, שהיא כאמור מציאה של דרכו של הלומד מתוך התנסות וטעייה, יחד עם שותף לדרך. היא רלוונטית במיוחד להוראה של טקסט רליגיוזי לירי שמהותו עיצוב של ריגוש פיוטי המזמן חוויה של מפגש בפלא. זאת משום שהזיקה, הדיאלוג והאמפתיה בין הלומדים, שמאפיינים את החברותה, מאפשרת את החיפוש אחר החוויה האישית מאוד של התבוננות במעמקי הנפש, שהיא מהותו של המפגש בטקסט רליגיוזי לירי.

האופן שבו נכון להבנות את הלמידה של השיר בחברותה כך שתעצב הדדיות עם 'שירי סוף הדרך', היא ניסוח של משימות לחברותה, שיזמנו ללומדים מפגש הדרגתי עם הידיעה וההבנה ההולכים וגוברים מתוך ההתבוננות של האדם בדרך חייו שמעצב המחזור, ששיאם הוא המפגש הפתאומי והמידי בפלא שבסופו.

קאסוטו, מ"ד (תשכ"ה). **תורת התעודות וסידור ספרי התורה**. מאגנס.  
 קלנר, ויקטור (תשכ"ו). עיונים בשירה המקראית. **עיונים, ל"ו**.  
 ההסתדרות הציונית.

Carrette, J. & King, R. (2013). *Selling Spirituality: The Silent Takeover of Religion*. Taylor and Francis.

Chaudhary, S. L. (2013). Glimpses of Religion in English Literature, *American International Journal of Contemporary Research*, 3, 12, 1-8.

Day Lewis, C. (1961). *The Poetic Image*. Jonathan Cape.

Dumoulin, H. (1976). *Satori: Zen Enlightenment — Origins and Meaning*. Shambhala Publications.

Goethe J. W. (1997). Natural Forms of Poetry. In H. B. Nisbet & C. Rawson (eds.) *The Cambridge History of Literary Criticism, Vol. 4: The Eighteenth Century*. Cambridge.

Kline, J. (2016). The Oldest Story, the Oldest Fear, the Oldest Fool: The Religious Dimension of the Epic of Gilgamesh. *Jung Journal*, 10, 2, 24-36.

Loyens, S. M. M., & Rikers, R. M. J. P. (2011). Instruction based on inquiry. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 361-381). Routledge.

Nazir, F. (2015). Literature and spirituality in the post-secular age. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 54, 2, 45-55.

Rezaei, M. S., & Sadreddini, F. (2018). The impact of religion and spirituality on literature: A systematic review. *Asian Journal of Language, Literature and Culture Studies*, 1(1), 1-8.

Rosenblatt, L. M. (1968). *Literature as exploration*. Noble and Noble.

Rosenblatt L. M. (1978). *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois UP.

Tsur, R. (2003). *On The Shore of Nothingness: Space, Rhythm, and Semantic Structure in Religious Poetry and its Mystic-Secular Counterpart—A Study in Cognitive Poetics*. Imprint Academic.

פעיל שבו הוא יבנה בעצמו, מתוך החקר, את משמעותו של מסע הגיבור עבורו.

האופן שבו נכון להבנות את למידת החקר כך שתזמן הדדיות עם 'שבחי עמל' הוא חקירה מעמיקה של ההקשרים של השיר, היהודיים והציוניים – חלוציים, באופן שיזמן הדדיות עם משמעותו הרליגיוזית של יום העמל החלוצי, ומתוך כך הוא יזמן מפגש משמעותי של הלומד החוקר עם האופן שבו 'שבחי עמל' מעצב את הרליגיוזי ומקשר אותו באופן רציני, שאין בו פקפוק, לחלוציות הציונית וליהדות ולשילוב ביניהם.

לסיכום, הספרות הרליגיוזית היא ספרות המעצבת הסתכלות שיש בה תימהון בפני הפלא והמסתורין. באמצעות תפיסה פרוגרסיבית של הוראת הספרות ניתן לזמן מפגש עם הטקסט הרליגיוזי הלירי או האפי המעוצב מתוך הקשבה לצרכיו של הלומד ומתוך החברותה האפשרית לו. כך תתאפשר למידה משמעותית מתוך תהליך גילוי שיוצא מהאני אל מחוצה לו, במונחיה של רוזנבלאט.

## המקורות

אוארבך, א' (1958). צלקתו של אודיסאוס, מתוך **מימזיס התגלמות המציאות בספרות המערב** (תרגום: ב' קרוא) (עמ' 3-19). ירושלים הוצאת מוסד ביאליק.

אור א' (1992). המשוררים, **הליקון**, 6, 33-50.

אלבו, ט', זוהר, ע', רוזנברג, ע' ואלבוחר, ו' (2005). הוראה ולמידה בדרך החקר. **נתיבים להוראה משמעותית: מניפת מודלים יישומיים להוראה משמעותית** (עמ' 29-35). המנהל הפדגוגי, משרד החינוך.

בירן ע' ואחרים (ללא תאריך). **הוראה ולמידה בחברותא**. מנהל החינוך הממלכתי-דתי, משרד החינוך.

בר יוסף, ח' (2008). **מיסטיקה בשירה העברית במאה העשרים**. משכל, ידיעות ספרים.

דיואי ג' (1960). **הילד ותוכנית הלימודים - בית הספר והחברה** (תרגום: ח' ברנר). אוצר המורה.

דיואי, ג' (2005). חינוך מסורתי לעומת חינוך פרוגרסיבי. בתוך ב' אלוני (עורך), **כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית - אנתולוגיה** (עמ' 578). הקיבוץ המאוחד.

השל, א"י (2011). **אלוהים מאמין באדם** (עריכה ותרגום: ד' בונדי). דביר, מכון שכטר.

חבר, ח' (1994). **פייטנים ובריונים, צמחת השיר הפוליטי העברי בארץ-ישראל**. מוסד ביאליק.

מזור, ל' (2002). לאה גולדברג מדברת עם קהלת, או: חכמת הציפור המזמרת, על הפרק: **כתב עת למורים לתנ"ך בבתי-הספר הכלליים**, 19, 33-42.

# משלבים בעברית וזיקת הספרות לטיפוח הכשירות המשלבית

טליה דיתשי-ברק\* ומירי יוסוב-שלום\*\*

<https://doi.org/10.54301/ZVGG1226>

ישנם מודלים רבים לגורמים הנסיבתיים-החברתיים-התקשורתיים המשפיעים על בחירת המשלב – הן באשר למספרם, הן באשר למיונם. נסקור את ארבעת הגורמים העיקריים הנמצאים במרבית המודלים. חשוב לציין שגורמים אלו נתונים לשינויים בהתאם לצורכי התקשורת ויש ביניהם השפעת גומלין (שראל, 1993).

**מילות מפתח:** משלב; כשירות משלבית; ספרות ישראלית; עברית תקנית; עברית תקינה

1. **תחום השיח:** נושא או תוכנו של השיח – מתחומים יום-יומיים נדושים ועד תחומים מקצועיים סגוליים (ספציפיים); וכן מטרת השיח (לדוגמה: למסור מידע, לשכנע, ללמד וכו') התלויה במידה רבה בסוגה.
2. **האופנות** (דיבור או כתיבה) **וערוץ התקשורת** (המדיום) – האמצעי שדרכו עובר השיח ושקובע את אופיו, דוגמת מאמר בעיתון, הרצאה בכנס מדעי, שיחה פנים מול פנים, שיחה בטלפון וכדומה.
3. **היחסים בין משתתפי השיח** – הבדלי מעמד חברתי, כלכלי או היררכי, יחסים אישיים, קרבה משפחתית, חברתית וכדומה.
4. **מידת הרשמיות (הפורמליות) של השיח** – היא פועל יוצא של כל הגורמים הנסיבתיים הקודמים, ובעיקר המדיום ומשתתפי השיח. הכוונה למעמד השיח – רשמי, בלתי רשמי ואף אינטימי, והוא מתייחס גם לזמן, למקום, להקשר ולאווירה שבה מתנהל השיח.

הלשון היא מערכת של סימנים מוסכמים ושל נורמות משותפות, ועם זאת יש בה גוונים וגוני גוונים – אישיים, קבוצתיים ותלויי נסיבות חברתיות ותרבותיות (ניר, 1976). אוריינות לשונית היא היכולת לשלוט בלשון על כל גוניה, להשתמש בה שימוש הולם בהקשרים מגוונים ולנתח במודע את מרכיביה. כדי לקדם את האוריינות הלשונית נדרשת היכרות פעילה עם השפה על כל גוניה, משלביה וסוגותיה – בדיבור ובכתיבה, בהקשרים תקשורתיים שונים ובשימושים דיסציפלינריים שונים (רביד, 1998). האוריינות הלשונית כוללת **כשירות לשונית דקדוקית** – שליטה במערכת הכללים הדקדוקיים לשם שימוש תקין בלשון ו**כשירות תקשורתית** – ידע על המשלבים השונים, על אמצעים שאינם מילוליים כמו שפת גוף, אינטונציה, על הכרת כללי השיח המקובלים, על ידע תרבותי, על מוסכמות נימוס ועוד. שילוב של שתיהן חיוניות לתקשורת לשונית יעילה וקבילה. ערך זה יעסוק במשלבים בעברית, בכשירות המשלבית ובזיקת הספרות לטיפוחה.

## מיון המשלבים

השימוש במשלבים כרוך בנוהג חברתי, כלומר בנורמות לשוניות המתגבשות בעקבות השימוש הרווח בציבור והמכתיבות את הלשון הניטרלית. אך חשוב לציין שהנורמות שונות בציבורים שונים ובנסיבות שונות והן נוטות להשתנות במהלך הזמן. הרי לשון חיה וטבעית מתפתחת במשך הזמן ומתרחשים בה שינויים בעקבות תהליכים חברתיים-תרבותיים ופסיכולוגיים (שראל, 1993).

## הגדרת המושג 'משלב'

המונח העברי 'משלב' בתחום הבלשנות החברתית הוא תרגום של Register מתחום המוזיקה המציין את אחד מגוניה של ההפקה הקולית (שראל, 1993). למונח 'משלב' הגדרות רבות בספרות המחקר, אך כל חוקרי הלשון רואים בו גוון לשוני המוגדר ביחס להקשר חברתי-תקשורתי. להלן ההגדרה הרחבה ל'משלב': אחד מגוני הלשון שהמוען, היינו הדובר או הכותב, בוחר מתוך המאגר הלשוני שלו בהתאם לנסיבות השיח, להקשר ולמטרתו (ניר, 1976; ניר-שגיב ואחרים, 2008 ועוד).

\* ד"ר טליה דיתשי-ברק, מרצה בהתמחויות בעברית (שפת אם ושפה שנייה) במכללת קיי. תחומי מחקרה: לשון המקרא, לשון המשנה ועברית כשפה שנייה לדוברי ערבית.

\*\* ד"ר מירי יוסוב-שלום, מרצה בהתמחות בספרות ומדריכה פדגוגית במסלול על-יסודי במכללת קיי. תחומי מחקרה: ספרות עממית, הומור יהודי וספרות ילדים.

המותאם להם ולנסיבות השיח. באופן זה נוצרת תחושה של אותנטיות וקרבה לגיבורים (שלזינגר, 2002).

כמו כן מצויה שפת כלאיים, 'לשון ביניים', לשון דבורה-כתובה, כלומר שילוב בין לשון הדיבור ולשון הכתב בעיקר בתקשורת המקוונת: בתגובות (טוקבקים), בשיחות (צ'טים), בפורומים, בבלוגים וכדומה, אך גם במבעים שהוכנו מראש בכתב וביטויים הסופי הוא בעל פה, כמו נאום, הרצאה או דברי קריינות, ולהפך – מבעים בעל פה שהוקלטו ואחר כך הועלו על הכתב.

## האפיונים הלשוניים של המשלב

לכל שיח יש אפיונים לשוניים ייחודיים בהתאם למשלב שהוא משתייך אליו. ההבדלים הלשוניים בין המשלבים עשויים לבוא לידי ביטוי מכל תחומי הלשון: אוצר המילים והביטויים, הדקדוק וצורת המילים, התחביר וסדר המילים, ההגייה (בטקסט דבור) והכתיב (בטקסט כתוב) (מוצ'ניק, 2022). אך ההבדלים בין המשלבים בולטים בעיקר בצד המילוני והתחבירי. ההבדלים השכיחים ביותר (ניר, 1976) והממלאים את התפקיד המרכזי בהעלאת המשלב או בהנמכתו הם מתחום אוצר המילים והביטויים. יש להדגיש שוב שהקביעה מבוססת על שיפוטו של דובר ילידי בזמן הנתון ביחס ללשון התקינה, הניטרלית והלא מסומנת (שלזינגר, 2002).

## כשירות משלבת

ממד מרכזי של הכשירות התקשורתית הוא הכשירות המשלבת, כלומר יכולת ההתאמה של מאפייני הלשון לצרכים התקשורתיים ולהקשר הנסיבתי (בלום-קולקה וחמו, 2010; ניר, 1976). אומנם הכשירות התקשורתית הכוללת גם את הכשירות המשלבת נרכשת כבר בגיל הילדות – בבית ובסביבה (רגב, 1992), אך היא אינה מספקת ונדרשת התערבות יזומה בבתי הספר. לפי מחקרם של ניר־שגיב ואחרים (2008) נמצא שהיכולת לשנות משלב לשוני בצורה הולמת מתפתחת עם הגיל ומספר שנות הלימוד, והיא תלויה ברכישת ידע לימודי, בהתפתחות קוגניטיבית ובהתפתחות האוריינות הלשונית. אלו יכולות המתפתחות לאורך שנות ההתבגרות, ועם העלייה בגיל ובשנות הלימוד עולה גם השימוש במשלב גבוה והוא רב יותר בטקסטים כתובים, בעיקר בטקסטים עיוניים.

לכן על בתי הספר לטפח את הכשירות הלשונית של תלמידיו – הן **הדקדוקית** הן **התקשורתית-חברתית**. לשם כך על בית הספר לפעול בהכוונת התלמיד **להכיר** את המשלבים המשמשים בנסיבות השונות, **להבחין** ביניהם **ולהשתמש** בהם לפי הצורך – הן כמביע הן כקולט (ניר, 1976; רגב, 1992). כמובן יש להיות ערניים לשינויים בתחום המשלבים ולעדכן את ההוראה בהתאם (רגב, 1992).

לשון ניטרלית היא **לשון תקינה** – "לשון טובה ומוקפדת – ללא שגיאות, אך לא דווקא בעקבות היצמדות מכוונת לכללים ולהחלטות, והיא בעיקרה **לשון תקינה** – על פי **התקן** (נורמה) שנקבע בתחומים שונים: כתיב, פיסוק, הגייה, נטיית הצורות, מינוח וכדומה" (**עברית תקינה ועברית תקינה**, אתר האקדמיה ללשון העברית). הלשון התקינה ניטרלית בעיקרה ונחשבת לשון מופת ומודל לחיקוי. היא נלמדת (כשפת אם וכשפה נוספת) בבתי הספר, היא מקובלת בפי מרצים, קריינים, בספרים, בכתבי עת וכדומה. ביטויה המובהק בעיקר בכתיבה ולא בדיבור (ניר, 1976).

נורמות אלו מסייעות לסווג את הלשון למשלבים ולגבש משלב מקובל כרמה נורמטיבית, סטנדרטית – תקינה וקבילה בזמן הנתון. כמו כן יש לזכור שהנורמות לעברית תקינה לא השתנו באותו קצב שבו השתנתה ומשתנה הלשון העברית. אומנם לא ניתן להימנע מקביעת נורמות ללשון, אך יש להתחשב בשינויים הטבעיים החלים בלשון ימינו ולאמץ שינויים שהתקבלו בקרב הדוברים. אפילו האקדמיה ללשון העברית מנסה לאזן בין נורמות הלשון הכתובה וכללי הדקדוק לבין השימוש הסטנדרטי של הדוברים בימינו.

המשלבים נתונים במעין סולם ובו שלוש רמות ראשיות:

1. **בראשו:** המשלב הגבוה – הלשון הספרותית, המליצית, הפיוטית.
2. **באמצעו:** המשלב הבינוני, הסטנדרטי, הניטרלי והלא מסומן – הלשון התקינה והקבילה הנהוגה בנסיבות הרשמיות בזמן הנתון.
3. **בתחתיתו:** המשלב הנמוך – הלשון 'ההמונית', בעיקר הדבורה (שראל, 1990). המשלב הגבוה והמשלב הנמוך מסומנים, ובמקרים רבים יש התייחסות אליהם במילונים, דוגמת ספרותי, מליצי, ארכאי – לציון הגבוה; דיבורי, עממי, עגה (סלנג) – לציון הנמוך.

## עירוב משלבים ולשון ביניים

ההבחנה ביו המשלבים אינה תמיד חד־משמעית ואובייקטיבית, הן בשל השינויים הטכנולוגיים, הן בשל השינויים החברתיים המתמידים. אלו משפיעים רבות בתחום משלבי הלשון ובתחום התפקוד במשלבי הלשון (מוצ'ניק, 2022).

לעיתים גם מצויות חריגות מכוונות מהמשלב המקובל או עירוב מכוון של משלבים מנוגדים. עירוב זה נועד לצורכי הומור, לעג ואירוניה, והוא בולט בייחוד בלשון הספורט, בפרסומות, בלשון הסטירה הפוליטית, במדורי הרכילות ובמצחקים (מופעי סטנד־אפ) (מוצ'ניק, 2022). עירוב משלבים נמצא גם בספרות. הטקסט הספרותי מורכב מסוגי שיח שונים הנתונים במשלבים שונים: לשון הסיפר, היינו לשונו של הסופר, ולשון הדיבר, היינו לשון הדיאלוגים. לשון הדיבר מושמת בפי הדמויות במשלב

## טיפוח הכשירות המשלבית

הַפְּשִׁיִּים הַלְּשׁוֹנִיִּים הַמְּטוֹפָּחִים בַּמְּסַגֵּר לִימוּד הָעֵבְרִית מִשְׁמָשִׁים אֶת הַלּוּמָד בְּכָל מִקְצוּעוֹת הַלִּימוּד הַמִּלּוּלִיִּים. "אך טיפוח האוריינות הלשונית ובכללה גם המשלבית אינו יכול להישאר נחלתם הבלעדית של המורים לעברית" (שיניאק, 2013, 229). לשם שינוי מערכתי בעניין זה פותחה, למשל, התוכנית שלהב"ת (שילוב הבנה והבעה בכתב ובעל פה בתחומי הדעת), תוכנית הפורצת את גבולות השיעורים המיועדים להוראת העברית ומציעה התמקדות בשפה גם ככלי ללימוד המקצועות האחרים (שם).

לשם כך כלל המורים נדרשים למומנויות לשון גבוהות הן בדיבורם הן בכתיבתם. לפי דוח מקינזי שפת המורה ומידת האוריינות שלו משפיעות על הישגי התלמידים יותר מכל פרמטר אחר הניתן למדידה (ברבר ומורשד, 2008). כמו כן ממחקרים שונים עולה ששימוש בשפה תקינה ובמשלב גבוה בהוראה משפיע על פיתוח החשיבה של התלמידים ועל קידום הלמידה (Argaman & Vaknin-Nusbaum, 2016).

בהוראה בבתי הספר היסודיים והעל-יסודיים ואף במכללות להוראה מוקדש מקום חשוב ללימודי משלבים. אך למרות זאת מחקרים מורים שמודעותם המשלבית של תלמידים, מורים וסטודנטים להוראה נמוכה. כלומר הם אינם רגישים להלימות המשלבית או מתעלמים ממנה (דן ופלאיין, 2019; רגב, 1992).

## משלבים בטקסטים ספרותיים וזיקתם לטיפוח הכשירות המשלבית

לשפה ולספרות זיקה חזקה לתרבות, להשכלה ולערכים ויש לעסוק בהם כחלק בלתי נפרד משיעורי העברית. לימודי הספרות העברית מפגישים את התלמידים עם השפה העברית על כל משלביה, מפגש שהוא תנאי הכרחי לפיתוח חשיבה מעמיקה ומורכבת (מרגולין ופרידמן, 2024).

"הגוונים השונים שלשון מתממשת בהם בשכבות חברה שונות, בקבוצות גיל שונות, בערוצים שונים (בדיבור ובכתב) ובנסיבות חוץ-לשוניות שונות – כולם עשויים להימצא תחת 'קורת גג' אחת – בטקסט הספרותי" (שלזינגר, 2002, 375). התכנים הספרותיים משקפים מציאות חיים כזאת או אחרת, גוני לשון שבטקסטים הספרותיים מאפיינים את החיים, את המציאות ואת הדמויות שבמציאות זאת (שלזינגר, 2002). לכן לטקסטים ספרותיים, ובעיקר ה'קלאסיים', מקום נכבד בטיפוח הכשירות המשלבית.

בספרות כוונתנו בעיקר לספרות הישראלית שנכתבה בסביבה שבה כבר הייתה העברית שפת אם, שפה שגורה וטבעית בפי רבים, בעלת רבדים ומשלבים מובחנים זה מזה, שפה

'אופפת-כול'. ספרות זו סייעה לגיבושה של העברית כשפה מרכזית ו'אופפת-כול' המעמידה לרשות הסופרים מנעד לשוני רחב – מלשון המקורות ועד לשון הדיבור (סוברן, 2012).

הספרות כאמור מפגישה את התלמידים עם השפה העברית על כל משלביה כולל לשון הדיבור. השפעת לשון הדיבור על לשון הכתב חלה גם על הטקסט הספרותי, אך היא התפתחה מאוחר יחסית. לשון הדיבור בספרות היפה חדרה תחילה לשירה (ולכתיבה הסטירית) ורק בתקופה מאוחרת לסיפורת. דור חדש של משוררים, ובראשם נתן זך ויהודה עמיחי, החלו לפרסם בשנות ה-50 שירים שהיו כתובים בלשון יום-יומית וטבעית, המתרחקת במכוון מהמליציות שאפיינה את שירתם של בני הדור הקודם, דור שלונסקי ואלתרמן. בסיפורת המהפך החל רק משלהי שנות השישים ואילך, ראו למשל יצירותיהם של חיים הזז ויצחק שנהר, ס' יזהר ומשה שמיר, עמליה כהנא-כרמון ועמוס עוז (סוברן, 2012). בתחילה לשון הדיבור שימשה בעיקר בלשון הדיבור, והיה פער ברור בינה לבין לשון הסיפור. אך בספרות העכשווית (בשלושים השנים האחרונות), ראו לדוגמה יצירותיהם של אתגר קרת ואשכול נבו, פער זה הולך ומצטמצם, והלשון בספרות זאת הופכת למדוברת יותר ויותר (הורביץ, 2016).

שימוש זה בלשון מדוברת, מוכרת ויום-יומית ובביטויי עגה לצד הלשון הגבוהה, הרשמית והמרוחקת לא פסחו על ספרות הילדים, ובשנות השבעים והשמונים הגישה המערכת משלבים לשוניים זה בזה הפכה לנומה בשירת הילדים של רוב היוצרים הבולטים, דוגמת כהן-אסיף, בן-דור וסידון (שר ויוסוב-שלום, 2013). במקרים רבים השפה בספרות זו מתיילדת, כלומר דומה לזו שבה הילד מדבר, על טעויותיו המושגיות ושגיאותיו הלשוניות. חלוץ בולט לשימוש בשפה מתיילדת הוא יהודה אטלס בספרו 'הילד הזה הוא אני' (וולף, 2009).

## סוף דבר

גיוון וגמישות משלבית והתאמת הלשון לנסיבות הם מאבני היסוד של הכישורים הלשוניים התקשורתיים ויש לטפחם. לשם הכשירות המשלבית נדרשת שליטה הן באוצר מילים רחב ומגוון הן במגוון תבניות דקדוקיות ותחביריות. לטקסטים ספרותיים יש מקום נכבד בטיפוח כשירות זו: "רק קריאה חוזרת ונשנית בטקסטים ספרותיים, רק שינון של מקורות מופת יכולים להביא להעשרת הלשון באוצר מילים, במבנים התחביריים ובדרכי שיח" (שורצולד, 2005).

אך משום שלשון הדיבור קונה לה אחיזה בספרות העכשווית, ומשום שלדידם של דוברים רבים ישנם רק שני משלבים: משלב הדיבור ומשלב הכתיבה הגבוה, זה שכינינו לעיל הבינוני, הניטרלי, ולא הספרותי, יש לברור בקפידה את הטקסטים הספרותיים שישמשו לטיפוח כשירות זו.

שורצולד, א' (2005). פני הלשון כפני הדור. פנים, 33. (כיום זמין בכתובת [https://meyda.education.gov.il/files/Pop/0files/ivrit\\_hinuch\\_leshoni/Chativa-Elyona/pneihalashon.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/Pop/0files/ivrit_hinuch_leshoni/Chativa-Elyona/pneihalashon.pdf))

שיניאק, מ' (2013). על דלות הלשון וצרות הדעת: מה יכול החינוך הלשוני לעשות? בתוך י' בניזמן (עורך), **לשון רבים: העברית כשפת תרבות** (222-231). הקיבוץ המאוחד.

שלזינגר, י' (2002). קוטביות ברמות לשון בטקסטים ספרותיים. בתוך ש' יזרעאל (עורך), **מדברים עברית: לחקר הלשון המדוברת והשונות הלשונית בישראל** (תעודה יח, עמ' 375-394). אוניברסיטת תל אביב.

שר, ע' ויוסוב-שלום, מ' (2013). תמורות בשירת הילדים העברית: תכנים ומשלים. **ספרות ילדים ונוער**, 135, 25-50.

שראל, צ' (1990). הבחנה בין רמות לשון וכשירות תקשורתית. **ביקורת ופרשנות**, 26, 103-123.

שראל, צ' (1993). המשלב וטיפוחו בחינוך הלשוני. **חלקת לשון**, 10, 45-63.

Argaman, O. & V. Vaknin-Nusbaum (2016). Language awareness of teacher trainees. *Journal of Language Teaching and Research*, 7 (1), pp. 9-18

יש לתת את הדעת גם למודעות המשלבית. המודעות המשלבית הנמוכה אף בקרב המורים והסטודנטים להוראה האמורים לחנך למודעות זו מחייבת התייחסות למשלב המתאים לנסיבות בכל פעילות לשונית פורמלית ובדיסציפלינות השונות, לדוגמה במשוב, במחונן וכו'.

נחתום בכך שראוי שכל המורים ישתמשו בשפה תקינה ועשירה המשפיעה לטובה על פיתוח החשיבה של התלמידים ועל קידום הלמידה.

## המקורות

בלום-קולקה, ש' וחמו, מ' (2010). פרק 1: מבוא: כשירות תקשורתית, שיח אורייני ושיח עמיתים. בתוך ש' בלום-קולקה ומ' חמו (עורכות), **ילדים מדברים: דפוסי תקשורת בשיח עמיתים** (41-5). מט"ח.

ברבר, מ' ומורשד, מ' (2008). **דוח מקנזי על הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם**. פרסומי הד החינוך אל המאה ה-21 <https://avneyrosha.org.il/wp-content/uploads/2024/09/pdf>

דן, ד' ופליבאן, ה' (2019). מודעות משלבית בקרב מורים, סטודנטים להוראה והורים: היבטים חינוכיים וחברתיים. **עיונים בשפה וחברה**, 12, 1, 149-172.

הורביץ, מ' (2016). **מה בין השפה המדוברת בספרות לשפה המדוברת במציאות** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת תל אביב.

וולף, ר' (2009). שפה פשוטה ושפה גבוהה בספרות ילדים. **ספרות ילדים ונוער**, 130, 54-60.

מוצ'ניק, מ' (2022). **שפה, חברה, תרבות – השפעות הדדיות**. האוניברסיטה הפתוחה.

מוצ'ניק, מ' (2023). **שפה, חברה, תרבות – שינוי והתפתחות**. האוניברסיטה הפתוחה.

מרגולין, ר' ופרידמן, ט' (עורכים) (2024). **קידום לימודי ההומניסטיקה במערכת החינוך הממלכתית: סיכום עבודתו של צוות המומחים**. יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

ניר, ר' (1976). המושג "משלב" ומקומו בהוראת לשון האם. **עיונים בחינוך**, 11, 97-110.

ניר-שגיב, ב', שטרנאו, מ', ברמן, ר' ורביד, ד' (2008). התפתחות המשלב הלשוני בגיל בית הספר כגורם מבחין בין סוגות ובין אופניויות. **אוריינות ושפה**, 1, 71-103.

סוברן, ת' (2012). פזמון, לשון ותודעה: משלים ודפוסי לשון בפזמון הישראלי. בתוך ת' וולף-מוזון (עורכת), **בקורת ופרשנות: הזמר העברי – פואטיקה, מוסיקה, היסטוריה, תרבות**, 44, 157-200.

רביד, ד' (1998). רכישת הלשון והוראת הלשון: השוואה והזנה הדדית. **חלקת לשון**, 25, 103-114.

רגב, ז' (1992). נושא המשלבים בתוכנית הלימודים בבית הספר העל-יסודי. **חלקת לשון**, 7, 7-33.

# ביטול תורה: התהוותו של אתוס ישיבתי והריאליה שלו

תהילה גאדו\*

<https://doi.org/10.54301/IXKS9565>

**מילות מפתח:** חינוך חרדי; ישיבות; ביטול תורה; גמרא; ספר נפש החיים; אינדוקטרינציה

האידיאולוגיה החינוכית שמימש רבי חיים בישיבתו מבוססת על דרכו של רבו רבי אליהו בן שלמה זלמן [1720-1797], הגאון מוילנא. והיא ממשיכה אצל ממשיכו בראשות ישיבת וולאז'ין (לאחר בנו, רבי איצלה) הנצי"ב, רבי נפתלי צבי יהודה ברלין, אשר ניתן לומר שהוא המוציא לפועל של חזון רבותיו (קהת, 2016; שטמפפר, 1995). שושלת זו של מעצבי הזרם הלמדני בעולם היהודי השפיעה על עיצובו של עולם התורה והישיבות בדורות הבאים. אידיאולוגיית עליונות התורה מכוננת את הישיבות עד ימינו, והן ספוגות באווירת התמסרות ללימוד תורה, ובאופן ספציפי – ללימוד הגמרא (טבילה, 2023; קהת, 2016).

הישיבות הליטאיות באירופה טרם השואה נועדו, כמו ישיבת וולאז'ין, לפיתוח אליטה למדנית ודתית. הן יועדו במקורן למתי מעט צעירים בעלי יכולות למידה גבוהות וייחודיות (עילויים), ולכן למדו בהן אלפים ספורים של בחורים (אטקס, 1971). גם בישראל בראשית שנות החמישים מעטים בלבד העלו על דעתם את האפשרות שנער יפנה את כל זמנו ואונו ללימוד בישיבה וימצא בה סיפוק רוחני וייעוד חברתי (מלחי, 2020). אך בשל הידלדלות עולם הישיבות בחורבן יהדות אירופה נעשה ניסיון להצמיח בארץ תנועה לחיזוק הישיבות. תחילה היה מספר תלמידי הישיבות קטן, ועם הזמן הוא גדל. מגמה זו הלכה והתרחבה בזרמים היהודים האורתודוקסיים בישראל, ובפרט בקהילה החרדית, שהלכה והתבססה כ'חברת לומדים' (פרידמן, 1991). היום לימוד בישיבה היא ברירת המחדל לכל נער חרדי (טבילה, 2023; מלחי, 2020; שטמפפר, 1995; Keren-Kratz, 2025). מעבר לכך, לימוד התורה בישיבה מוצג ומוגדר כדרך החיים הבלעדית למימוש הייעוד הדתי והרוחני ואף כמקור לסיפוק רוחני לכלל תלמידיה תוך צמצום ממדי החיים הגשמיים (חקק, 2005) וצמצום ההצטיינות לתחום היכולת ללמוד טוב גמרא בעיון. כפי שהיה בישיבת וולאז'ין, ההקפדה להימנע מביטול תורה היא מעקרונות הישיבה החרדית בת זמננו (טבילה, 2023), כמו גם התביעה למסירות נפש לתורה שהיא מעקרונות החרדיות (בראון, 2017). כך ממוסד דגל, המיועד לנבחרת מצומצמת וליחידים סגולה, המנוהל ביועצין באופן קפדני ביותר, הפכה הישיבה, על מכלול דרישותיה – כולל הדרישה להתמסרות מלאה ללימוד התורה ולהימנעות מביטולה – לאפשרות היחידה לכל נער חרדי באשר הוא.

כדי להבין את אתוס החינוך הישיבתי החרדי והתפתחותו ראוי להזכיר את 'אם הישיבות' – ישיבת 'עץ חיים', המוכרת בשם ישיבת וולאז'ין, והאתוס המכונן שלה, והשפעתם על אופי הישיבות בזמננו. את הישיבה הקים רבי חיים מוולאז'ין [1748-1821] במטרה לטפח את עולם התורה שלדבריו היה בשפל בתקופתו, ככל הנראה גם בעקבות עליית החסידות (מירסקי, 1955; שטמפפר, 1995). בישיבה ביקש רבי חיים להעלות את קרנה של התורה ולימודה, לקיים את האידיאל של תלמוד תורה ולייצר מקום גידול לאליטה למדנית שתוכל להרבות תורה באזורים רבים (שטמפפר, 1995). ואכן, בישיבה למדו תלמידים שגילו חריפות וכישרונות ייחודיים. בישיבתו הטמיע רבי חיים את האידיאולוגיה שלו ביחס לעליונות התורה, שלפיה לימוד התורה אינו עוד מצווה אלא עיקר הדת (אטקס, 1971; לאם, 1972; קולא, 2006), ומעלתה היא אף מעל ומעבר למעשי דבקות בבורא, כי הלימוד עצמו הוא הוא הדבקות שבו (שוח"ט, 2020). אידיאולוגיה דתית-חינוכית זו ממוצה בספרו 'נפש החיים' ובו הוא מציג את לימוד התורה כמיצוי ההווייה הדתית. רבי חיים חינך את תלמידיו לשקידה ולעמל בתורה יומם ולילה והנהיג אווירה של התמסרות ללימוד התורה. הוא גם נתן בישיבה ביטוי דרמטי לאמונתו כי לימוד התורה מספק הצדקה רוחנית לעצם קיום העולם. רבי חיים אף נקט הלכה למעשה נהלים להבטיח שבישיבתו יהיה בכל עת, יום ולילה, לפחות אחד שעוסק בתורה (וירצבורג, 1968), שהרי "אם היה העולם כולו מקצה עד קצהו פנוי ח"ו אף רגע אחת ממש מהעסק והתבוננות שלנו בתורה. כרגע היו נחרבים כל העולמות עליונים ותחתונים והיו לאפס ותהו חס ושלו"ם" (נפש החיים, שער ד, יא). כך שלובים זה בזה שני מפעלי חייו: הישיבה וספר נפש החיים שמטרתם להקים עולה של תורה בישראל. לא בכדי כונתה ישיבת וולאז'ין 'אם הישיבות', המהווה אב-טיפוס לישיבות שקמו בעקבותיה.

\* תהילה גאדו היא דוקטורנטית בחוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה באוניברסיטה העברית. עבודת הדוקטור – בהנחייתו של פרופ' מיכל פרנקל – עוסקת באלימות דתית בזוגיות. גאדו היא חוקרת במכון הישראלי לדמוקרטיה ובפרויקטים מחקרניים נוספים. מחקרה עוסקים בקהילה החרדית בישראל ובשינויים שעוברת הקהילה בדגש על אידיאולוגיה, תרבות ודתיות בקהילה. מרצה בקריה האקדמית אונו בחוג לחינוך וחברה ומלמדת גמרא במדרשת אותות לנשים. <https://orcid.org/0000-0001-6616-2633>

## המושג 'ביטול תורה'

מטבע הלשון 'ביטול תורה' מופיע לראשונה בתלמוד – כעוון (בבלי, שבת לג, א). הוא מבוסס על פרשנות על אודות היקף חיוב מצוות לימוד תורה במסורת היהודית. התלמוד מציג דיון עקרוני דרך מחלוקת בין רבי ישמעאל, שטוען שעל האדם לעמוד לפרנסתו לצד לימוד התורה, לבין רבי שמעון בר יוחאי, שטוען שיש לעסוק בתורה, והפרנסה תגיע דרך סיעתא דשמיא. המחלוקת מבוססת על פער בין הפסוקים "ואספת דגנך" (דברים יא יד) ו"לא ימוש ספר התורה הזה מפך והגית בו יומם ולילה" (יהושע א ח). רבי ישמעאל מתייחס לפסוק "ואספת דגנך" כהנחיה מרכזית לאדם לנהוג בדרך העולם המקובלת של עבודה לפרנסתו. רבי שמעון, לעומתו, מתייחס לפסוק "והגית בו יומם ולילה" כבסיס, היות שאם יעסוק אדם בשדה לפרנסתו לא תוכל התורה להתקיים. ואת הפסוק "ואספת דגנך" הוא מפרש כהבטחה ללומד התורה שמלאכתו תיעשה על ידי אחרים והוא יקצור את הפירות. התלמוד מסיים את הדיון בטענתו של אביי, אמורא בדור מאוחר יותר: "הרבה עשו כרבי ישמעאל – ועלתה בידן, כרבי שמעון בר יוחאי – ולא עלתה בידן" (בבלי, ברכות לה, ב). ואכן לאורך ההיסטוריה היהודית קומץ תלמידי חכמים השקיע עצמו בלימוד התורה, ושאר העם ניהלו חיי פרנסה, כשיטת רבי ישמעאל. במקום אחר בתלמוד מצוין שחובת לימוד התורה – המוטלת על כל אדם – יכולה להתמלא בקריאת שמע שחרית וערבית: "מדבריו של ר' יוסי נלמוד אפילו לא שנה אדם אלא פרק אחד שחרית ופרק אחד ערבית, קיים מצות 'לא ימוש ספר התורה הזה מפך'. אמר רבי יוחנן משום ר"ש בן יוחי אפי' לא קרא אדם אלא קרית שמע שחרית וערבית קיים 'לא ימוש'" (בבלי, מנחות צט, ב). כמו הגדרת חיוב לימוד התורה כך גם הגדרת ביטול תורה – רחבה ונתונה לפרשנות מגוונת (לסקירה ראו למשל אברהם, תשס"ז).

רבי חיים מוולאז'ין צידד, גם להלכה וגם למעשה, בגישה הפרשנית המרחיבה את חיוב לימוד התורה ואת המשמעות של ביטול תורה. שער ד' בספרו 'נפש החיים' עמוס בדרישה להתמסרות ללימוד ולהימנעות מביטול. בספר זה רבי חיים אינו מתבסס רק על הגישה המחמירה בתלמוד, אלא מלקט ציטוטים רבים מהספרות היהודית לאורך ההיסטוריה לכדי לקט היוצר נרטיב על אודות חומרת הרפיון מלימוד תורה אף לרגע דל ועל אודות חומרת עונשו של המבטל תורה. כלל התיאורים והטיעונים המובאים בשער ד' מטעינים גודש רגשי על המושג 'ביטול תורה'. בישיבת וולאז'ין הונהגה הלכה למעשה הגישה הפרשנית הרחבה ביותר ביחס לחובת לימוד תורה ברוח האידיאולוגיה הדתית של מייסדה. גישתו הפרשנית של 'נפש החיים' ויישומה המעשי נוכחים בעולם הישיבות, והיום צועדות הישיבות החרדיות בישראל בעקבות אימוץ מורשתו האידיאולוגית של רבי חיים. עד כדי כך שהרב יצחק זאב הלוי סולובייצ'יק (הגרי"ז) המכונה 'הרב מבריסק', דמות מרכזית

נוספת שהשפיעה על עולם הישיבות, כינה את ספר 'נפש החיים' 'שולחן ערוך בהשקפה'. למעשה, בישיבות החרדיות כיום התפתח המושג 'ביטול תורה' לכדי איסור ביטולה הן בכמות – שהרי כל זמנו של הגבר, למעט עיסוק מזערי בקיום הגוף, אמור להיות מוקדש ללימוד התורה, הן באיכות – לאור ההתייחסות לתורה כערך עליון ובלעדיו (טבילה, 2023).

## התפתחות המודרנית של המושג 'ביטול תורה'

המושג הישיבתי 'ביטול תורה' – אשר רווח בישיבות לבנים הן להלכה הן למעשה וחל מטבעו על גברים בלבד – מבוסס, אם כן, על המקור התלמודי. מקור זה עוצב בתהליך התפתחותי לכדי יישומו הכוללני והמחייב כיום. דברי התלמוד קיבלו את הפרשנות המחמירה על ידי רבי חיים מוולאז'ין ב'נפש החיים' המציב דרישה גבוהה להתמסרות ללימוד תורה. בתהליך התפתחותי נוסף עבר מושג זה תיווך מוקצן ופרשנות מחמירה נוספים של המקור התלמודי ושל האמור ב'נפש החיים' בישיבות בזמננו. כך למעשה הדרישה המחמירה להימנעות מביטול תורה הוקצנה עוד יותר בישיבות החרדיות בישראל. החמרת הדרישה נעשתה הן בעל פה – בשיחות של ראשי ישיבות ומשגיחים בפני תלמידיהם, הן בכתב – על ידי התפתחות סוגה ספרותית של ספרי עזרה עצמית המעודדים תלמידי ישיבות להתמסר לתלמודם (גאדו, 2024). הסוגה הספרותית של ספרי עזרה עצמית הרווחת בישיבות התפתחה בהשראת 'נפש החיים'. היא מתבססת עליו ומרבה לציין אותו ואת רבי חיים מוולאז'ין כמנחיל המורשת החינוכית הישיבית. הדרישה המחמירה ביחס לחיוב לימוד התורה ולהימנעות מחלטה מביטולה המובעים בספרות זו מגלמת יישום מוקצן של דרישותיו של 'נפש החיים' (גאדו, 2024). לשם המחשה, אציין את הספר 'בניין עולם' כדוגמה בולטת, ודרכו ניתן להציג את התפתחות היחס הישיבתי לביטול תורה. הספר 'בניין עולם' נכתב בסוף המאה הקודמת בעילום שם, ולמרות האנונימיות שלו הוא נפוץ ביותר בישיבות. הספר, בדומה ל'נפש החיים', כולל ליקוטים ממקורות שונים המעודדים התמסרות ללימוד התורה. מתודת הליקוט מחדדת את הסבירות שהספר נכתב בהשראת 'נפש החיים' המצוטט בו לא מעט, והוא נשען על מסריו ומעצים אותם. בשער הספר מוצגים תוכנו ומטרתו: "יתבאר בו עוצם חיוב לימוד התורה המוטל על כל אחד ואחד, והזהירות שלא לבטל אפילו רגע קטן". ב'נפש החיים' ישנו פיתוח של ביטול תורה לכדי איסור. מקורו בדברי הזוהר, המקבלים ב'נפש החיים' מסגרת מעצימה עד כדי התייחסות לביטול תורה כ"אזהרה נוראה" (שער ד, לג). באזהרה מודגשים כוחה ועליונותה של התורה, המשולה לעץ החיים, ולעומד בלעדיו – כעומד בלא לחם ובלא מים. זוהי התפתחות פרשנית שנעשית ב'נפש החיים'. המקור המקראי לדרישה לעסוק בתורה "והגית בו יומם ולילה" שמקבל העצמה בספר הזוהר המשווה את עוזב התורה למי שפורש מאילן החיים

היאך להימלט מזה"; שער ג' – 'שער כח וקדושת הדיבור'; ושער ד' הוא 'שער ניצול הזמן, ובו יישא מדברותיו כי לכל רגע ורגע יש תפקיד ומטרה, ועצות היאך לנצל כל רגע ורגע' (פרידמן, תשנ"ט: א). לצידם ישנם ספרי הדרכה כמו הספר 'שאיפות' (הרשקוביץ, תשס"ג), שכותרת המשנה שלו מעידה על תוכנו: "מאמרי חיזוק והתעלות עובדות והנהגות מגדולי ישראל המעוררים שאיפה ורצון למימוש האפשרויות הגלומות בכל אחד ואחד מאתנו להתעלות ליגדול בישראל". ספרי הדרכה נוספים כמו 'נפש הישיבה' (פרידמן, תשנ"ז), 'שטייגן' (פרידמן, תשס"ג), וספרים המבוססים על שיחות ראשי ישיבות כמו 'אורחות הישיבה' (ברגמן, תשע"ח) המתאר "אורחות, הנהגות, הדרכות, מאמרים ושיחות" מאת רבי אלעזר מנחם מן שך [1899-2001], "המעוררים הרגשים ושאיות להתעלות במעלות התורה, ויראת שמים המדריכים בנתיבי העליה בשלבי הסולם המביא אל פסגת ההצלחה והסוללים את הדרך להתמודדות עם נסיונות ומוקשי החיים" (שם: א). ספר זה כדוגמה מציג ביתר שאת את חובת ההתמסרות ללימוד התורה, והתרשלות בלימוד אינה אפשרות שהרי "חוץ מלימוד התורה אין עוד שום דבר אחר בעולם! אלו הן החיים, ואין בלתם!" (שם: קנז). הספר מזהיר כי "ביטול תורה הוא הדבר החמור ביותר" ומרחיב את האזהרה ל"ביטול תורה דברים" כגון בזמן הדלקת הנרות בחנוכה או שירה לכבוד חתנים (שם: קנא).

### השלכות המושג 'ביטול תורה' על תלמידי הישיבות

'ביטול תורה' עוצב כמושג מכונן בישיבות עבור תלמידים בעת לימודיהם בישיבה ובחייהם הבוגרים. על פיו עליהם להשקיע את כלל מאמציהם וזמנם ללימוד תורה. כפי שהצגתי, המושג התלמודי 'ביטול תורה' התפתח והתעצם. הוא הועצם להלכה, בספר 'נפש החיים', ולמעשה, בישיבת וולאז'ין, מעבר לעמדה המחמירה בתלמוד. הוא התפתח והועצם יותר בדורות הבאים באמצעות מסורת בכתב ובעל פה. וזאת תוך פרשנות מוקצנת של המסרים ב'נפש החיים' אשר יועדו לקבוצת עילית בלבד, אך התקבעו כמות שהם בישיבות בימינו כשיטה בלעדית ומחייבת כול. כעת אתייחס להשלכותיה של הבנת התפתחות המושג על תלמידי ישיבות בימינו.

הציווי הנחרץ נגד ביטול תורה מעצב את אורח החיים בישיבות. מחד גיסא הוא מוביל להתפתחות מנהגים ישיבתיים, כגון שקידה עצימה ומרוכזת על הלימוד, יצירת חבורות לימוד והקדשת לילות שלמים ללימוד תורה. הדרישה הגבוהה ללימוד מתמיד ובלתי פוסק יוצרת אווירה רוחנית מרוממת בישיבה, אווירת התמסרות לווהטת, מעין תרבות ייחודית של מצוינות אקדמית דתית. מאידך גיסא התקנים הגבוהים האלה, שבמקור נועדו ליחידי סגולה, מציבים אתגר משמעותי ליישום עבור תלמידים. יתרה מזאת, האזהרות החמורות לגבי העונש על 'ביטול תורה'

מועצם עוד וממוסגר כ'אזהרה נוראה'. כהמשך להתפתחות התהליכית, הספר 'בניין עולם' מעניק העצמה נוספת לדברים. בפרק ב, שכותרתו 'שישתדל ללמוד בכל רגעיו', מוצג בשם רבי ישראל מאיר הכהן [1838-1933] בספרו 'תורת הבית', חישוב מספר עצום של מצוות שניתן לקיים בזמן מועט של לימוד תורה. התיאור הכמותי (חישוב של מאתיים מילים לדקה) מוצג כרווח שאין להפסידו, ונועד לעודד לימוד תורה מסיבי וללא הרף. בהמשך הפרק מרוכזת ההמלצה להתמקדות מוחלטת בלימוד התורה – בכמות ובאיכות:

כמה חובה מוטלת עלינו בפרט **בהיותנו עסוקים בלימוד, שלא להעיף מבטים לצדדים**, כי על ידי כך חושב ומהרהר במה שרואה, ולא בלימודו, ונמצא בטל מתורה, **ואפילו להביט במשך חלק קטן מהרגע** כנ"ל. ונוסף לעוון ביטול תורה עוד מקלקל הצלחת לימודו, דתורה נעשית על ידי זה קרעים קרעים (בנין עולם: טו; ההדגשה שלי ת"ג).

כנגד הדרישה לנצל כל רגע ללימוד התורה, כך חמור ביטולה. נדרשת הקפדה על זמן הלימוד "כי כל רגע ורגע בביטול התורה [...] עבירה היא בידו" (שם: קעו) שהרי "אפילו ברגע כל-דהוא כאשר יסיר האדם דעתו מהתורה יכול לפול לבור שחת שלא יוכל לקום עוד" (שם: קעז). לחיזוק הדברים מצטט הכותב מהספר 'אור יחזקאל': "אל לו לאדם שעבר עליו יום בביטול תורה לחשוב שיבוא בדין [רק] עבור אותו היום, אלא לחלקו לפרטים, שהיום מורכב מרגעים רגעים, ועל כל רגע ורגע של ביטול תורה חייב" (שם: קסח-קסט).

כדוגמה למודל מופתי של שקידה מובאים ב'בניין עולם' סיפורים על אודות שקידתם של תלמידי חכמים בנערותם והימנעותם מביטול תורה. בהמשך מפורטת הנחיה מדוקדקת כיצד להימנע מביטול תורה גם באמצעות גורם עקיף. למשל מי שעצב בטבעו ונאלץ לשוחח כדי להפיג דאגתו, יעשה זאת בתכלית הקיצור (שם, קונטרס דברי חן, קסז-קסח), או הנחיה לזהירות ממאכלים מכבידים שמביאים לעייפות שתגרע מערך הלימוד (שם: קעב). כסגירת מעגל, בקונטרס 'דברי חן' המודפס בסוף הספר, בפרק שכותרתו 'בענין זהירות בן תורה על זמן לימודו' (שם, קעד) מצוטט 'נפש החיים' המזהיר את אותה אזהרה נוראה מפני ביטול רגע אחד של לימוד תורה.

כאמור, 'בניין עולם' הוא דוגמה לספרות פופולרית לתלמידי ישיבות בימינו. מצויים בו הדרכה ומסרים מפורטים על ערך לימוד תורה ואיסור ביטולה, המבוססים על 'נפש החיים' ומעצימים את מסריו. ישנם ספרים נוספים המבוססים על ספרות תורנית, כמו הספר 'ודברת במ' (פרידמן, תשנ"ט) בעל ארבעה שערים, ולמעשה הוא בבואה ל'נפש החיים'. שער א' הוא 'שער רציפות הלימוד, בעניין חשיבות ומעלת הלימוד ברציפות, וחומר העוון והפגם בהפסקה בדברים בטלים'; שער ב' – 'שער ביטול תורה, בו יבואר חומר איסור ביטול תורה כי רב ועצום הוא. וגם עצות

דעת קהל, לחץ קבוצתי, הפעלת סמכותם ושימוש בסטראטיפים הרווחים בסביבה (לם, 1991). למעשה הישיבה תובעת מתלמידי להתאמץ ולהתאים את עצמם להווייתה ולדרישותיה (טבילה, 2023: 136). כך תהליך הסוציאליזציה הרחב הכולל את החינוך האינדוקטריני המנחיל תפיסות וערכים משמש כמעצב תרבות ותומך בהמשך קיומה של חברת הלומדים החרדית.

הנחלת האידיאל האוטופי של לימוד תורה כדרך חיים בלעדית של קבוצה גדולה והטרונגנית, המציעה סיפוק רוחני ומסגרת חיים מלאה לכל תלמיד באשר היא קשה לישום (חקק, 2005). הניסיון להתאים את כלל תלמידי הישיבות למציאות אידיאלית נתקל בקשיים ואף יוצר תסכול אצל חלקם. לא כל תלמידי הישיבה החרדים, ובפרט מי שלא התברכו ביכולות התמדה ותשוקה ללימוד, יכולים לעמוד בסטנדרטים של שקידה מסיבית בתחום לימוד אחד. עבורם אידיאל ההימנעות מביטול תורה, המבוסס על טיעונים דתיים, עשוי להוביל ללחץ דתי, לחרדה ולתחושת כישלון, ולאו דווקא לפיתוח אהבה ומוטיבציה ללימוד או לתחושת הצלחה.

## פרשנות ויישום חלופיים

כפי שראינו, כבר בתלמוד ישנן פרשנויות חלופיות ולגיטימיות לגדרי חובת לימוד תורה. הגישה המצמצמת מצביעה על קריאת שמע – שחרית וערבית כמספקת וממלאה את הצורך המינימלי לדרישה "והגית בו יומם ולילה". גישה זו אף רווחה בעם ישראל, ועל כך, כאמור, מעיד התלמוד עצמו "הרבה עשו כרבי ישמעאל – ועלתה בידן, כרבי שמעון בר יוחאי – ולא עלתה בידן" (בבלי, ברכות לה, ב). פרשנותו של רבי חיים מוולאז'ין המחייבת הלכה למעשה את הגישה המרחיבה לגבי חובת לימוד תורה לא הייתה רווחת במהלך ההיסטוריה היהודית, ואף כשהונהגה בישיבת וולאז'ין היא יועדה לקבוצת עילית. התקבלותה הכמעט בלעדית של הגישה הזו דחקה הצידה את הגישות האחרות שרווחו לאורך ההיסטוריה. עם זאת, הגישות הפרשניות האחרות – אף על פי שאינן פופולאריות במרחב החרדי – נוכחות ומוצעות כחלופות. אציג להלן כמה מהן.

כבר בתקופת **הראשונים** נידונה השאלה האם לימוד תורה הוא חיוב תמידי. מפירושם של הרא"ש, רבי אשר בן יחיאל [1250-1327], והריטב"א, רבי יום טוב בן אברהם אֶשְׁכֵּלִי [1250-1330] נראה כי אין כלל חובה ללימוד תורה מעבר לקריאת שמע ערב ובוקר. לימוד שהוא מעבר לכך – הריהו רשות. הר"ן, רבי נסים בן ר' ראובן גִּירוֹנְדִי [1290-1375/6] לעומתם, סובר שיש חיוב ללימוד כל הזמן, אולם חיוב זה אינו כאחד מחיובי 'עשה' מן התורה. חלופות פרשניות נוספות נוסחו על ידי חכמי תורה שהכירו את ההתפתחות הפרשנית של בעל 'נפש החיים' ויישומה בישיבות. בעל **האור שמח**, רבי מאיר שמחה הכהן מדווינסק [1843-1926] טוען כי ביטול תורה אינו מושג הלכתי.

מעודדות אומנם מסירות נפש ללימוד, אך הן עלולות גם ליצור לחץ נפשי. כתוצאה מכך תלמידים רבים שמתקשים לעמוד בציפיות הגבוהות עלולים לחוות רגשות אשם, חרדה ונקיפות מצפון (גאדו, 2024). כאשר תלמידי ישיבות אינם מצליחים ללמוד או כשהם לומדים באיכות ירודה, הם עשויים לחוש ריקנות או תחושה שלילית בעקבות המחשבה כי מדובר בבזבוז זמן. תחושה זו הנובעת מתפיסת העולם המכוונת לניצול הזמן מלווה בתחושת אי-מימוש הייעוד וחוסר במרכיב חיוני בחיים. תחושות אלה – גם החיוביות וגם השליליות – הן תמונת ראי ליחסם של תלמידי ישיבות ללימוד התורה ומרכזיותו ולרצונם לחוות הצלחה בלימוד. התחושות הן החיוביות בעקבות הלימוד הן השליליות שבעקבות הכישלון מניעות ללימוד (שליף, 1995).

ההשלכות, שמתבטאות בהתנהגויות ובתחושות הנובעות מהפנמה מלאה ונחרצת של המסרים נגד ביטול תורה, אופייניות בעיקר בקרב תלמידי ישיבה קטנה [בני 14-17]. אלה מצויים בעיצומו של גיל ההתבגרות, המאופיין בלהט אידיאולוגי במקביל לתהליכי התבוננות וחקירה עצמית והתנסות בנורמות אידיאולוגיות כמו הימנעות גמורה מביטול תורה – העשויים לפחות במהלך החיים הבוגרים (גאדו, 2024). כמו כן, הלימוד בישיבה הקטנה מפקח וכולל שני שיעורי גמרא ביום: בעיון ובבקיאות. בישיבה גדולה [גיל 18 ועד לנישואין], התלמידים רכשו כבר מיומנויות בלימוד גמרא – מתקיים שיעור יומי אחד, ויש בה עצמאות רבה יותר ביחס לישיבה הקטנה (טבילה, 2023). מאפיין זה של הישיבה הקטנה מגדיל את מספר המסרים על אודות ביטול תורה ועוצמתם ומעצים בקרב תלמידי ישיבה קטנה את הקשיים שתוארו.

במבט סוציולוגי הישיבות הן ספינת הדגל של הקהילה החרדית. בהן מתרחש תהליך הסוציאליזציה והחניכה של בניו לתוך העולם החרדי ותרבותו הייחודית באמצעות קורפוס של תוכני לימוד ובאמצעות הקניית ערכים והשקפה. כמוסדות סוציאליזציה אוטונומיים, מעצבות הישיבות את תלמידיהן לפרטים קונפורמיים בחברת הלומדים החרדית (בארט, שפיגל ומלאך, 2020). כחלק מתהליך הסוציאליזציה החינוך בישיבות הוא אינדוקטריני – חינוך פוליטי אידיאולוגי, תהליך של הנחלת דעות המובנה על ידי הקהילה ומשרת את צרכיה. צורת חינוך זו נובעת מהנחה שתפקיד החינוך לשמר את התרבות הקבוצתית ולטפח הזדהות רגשית של התלמידים עם העמדות של המוסד והמערכת שאליהם הם משתייכים. חינוך זה מבקש להטמיע את תפיסת העולם הקבוצתית הרצויה בהתנהגותם החברתית של התלמידים. הטמעת העמדות נעשית גם בצורה רגשנית, והן מוצגות כעובדות תוך היעדר התייחסות לדעות מנוגדות, לשאלת שאלות ולקיום בירור רציונלי עליהן (לם, 1991, 1999; לבאי, 1978). הטמעת המסרים על ביטול תורה בישיבות נעשה בשיטת החינוך האינדוקטרינית. כדי לגרום לתלמיד לקבל עמדות אידיאולוגיות, אנשי החינוך אינם נמנעים משימוש בטכניקות כמו

גם אם הגישות הפרשניות האלה אינן רווחות כיום בישיבות, עצם קיומן עשוי להפוך אותן ביום מן הימים, בהתאם לצרכים שיתפתחו, לפופולאריות ומקובלות. הן עשויות אף להיות מיושמות הלכה למעשה כחלופות במוסדות חינוך תורניים התואמות יותר את יכולותיהם הממשיות של התלמידים.

## המקורות

- אברהם, מ' (תשס"ז). בין זמן לפנאי. בתוך ש' וינברגר וע' ביטנר (עורכים), **החזית שבנוסף** (435-454). ספריית בית-אל.
- אטקס, ע' (1971). שיטתו ופועלו של ר' חיים מוולוז'ין כתגובת החברה ה"מתנגדית" לחסידות. *Proceedings of the American Academy for Jewish Research*, 38/39, 1-45.
- בארט, ע', שפיגל, א', ומלאך, ג' (2020). **אחד מחמישה תלמידים: החינוך החרדי בישראל**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- בראון, ב' (2017). **מדריך לחברה החרדית**. עם עובד והמכון הישראלי לדמוקרטיה.
- ברגמן, א' (תשע"ח). **אורחות הישיבה**. לוחות פרנק.
- גאדו, ת' (2024). ספר נפש החיים ובניית דמותו של תלמיד הישיבה הליטאי-חרדי. **דברים**, 16(ב), 219-243.
- הרשקוביץ, י' (תשס"ג). **שאיפות: מאמרי חיזוק והתעלות, עובדות והנהגות מגדולי ישראל המעוררים שאיפה ורצון למימוש האפשרויות הגלומות בכל אחד ואחד מאתנו להתעלות ל"גדול בישראל"**. הוצאה פרטית, משפ' הרשקוביץ.
- וירצבורג, ו"ש (1968). רבי חיים מוולוז'ין. בתוך א' יונג (עורך), **נוטרי מורשת: פרשיות חיים** (26-38). מוסד הרב קוק.
- חקק, י' (2005). רוחניות מול גשמיות בישיבות הליטאיות. **מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות**.
- טבילה, ב' (2023). **הישיבה התיכונית החרדית**. רסלינג.
- לאם, נ' (1972). **תורה לשמה: במשנת רבי חיים מוולוז'ין ובמחשבת הדור**. מוסד הרב קוק.
- לביא, צ' (1978). **אתגרים בחינוך: לקראת בית ספר פתוח יותר**. ספרית פועלים.
- לם, צ' (1991). חינוך פוליטי וחינוך אידאולוגי: הבחנות. בתוך ר' שפירא וא' כשר (עורכים), **רשפים: היבטים היסטוריים, פילוסופיים וחברתיים של החינוך** (309-320). אוניברסיטת תל-אביב.
- לם, צ' (1999). **פוליטיקה בחינוך: מקומה כנושא לימודים בהכשרת מורים**. מכון מופ"ת.
- מירסקי, ש"ק (1955). ישיבת וולאז'ין. בתוך ש"ק מירסקי (עורך), **מוסדות התורה באירופה בבנינים ובחורבנם** (1-86). הוצאת עג'ון עלי-יד ההסתדרות העברית באמריקה.
- מלחי, א' (2020). **"חנוך לנער על פי דרכו": מסגרות חינוך חלופיות לנערים חרדים**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- פרידמן, מ' (1991). **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**. מכון ירושלים לחקר ישראל.

מסקנתו דומה למסקנת הריטב"א שלפיה החיוב ההלכתי של תלמוד תורה עומד אך ורק על קריאת שמע בוקר וערב, וכל מה שמעבר לזה אינו נכלל בהלכה הפורמלית, ונותר לבחירתו של כל אדם לפי יכולתו. גם אם אדם יכול ללמוד תורה מעבר לשיעור המינימלי – כלל לא מוטל עליו חיוב הלכתי לעשות כן שהרי זהו חיוב חוץ-הלכתי. הביסוס לטענתו הוא שההלכה היא אוניברסלית ומידות החיוב שלה הן אחידות, וחיוב שתלוי ביכולות מסוימות אינו במרחב החיוב ההלכתי. הגישות החלופיות האחרות אומנם רואות בלימוד התורה חיוב הלכתי, אך הוא מצומצם. בעל **הקהילות יעקב**, רבי יעקב ישראל קנייבסקי [1895-1899] עסק בסוגיית "העוסק במצווה פטור מן המצווה" (קהילות יעקב, שבת, יא, ברכות, טו) וטען ביחס ללימוד תורה שהחיוב הוא ללמוד כפי היכולת, ומעבר לכך לא חל על האדם חיוב כלל. וכן כאשר על האדם מוטלת מצווה אחרת ואי אפשר לקיים את שניהם, אזי חיוב לימוד תורה אינו חל כלל. הרב איסר זלמן מלצר [1870-1953] בספרו **'אבן האזל'** על משנה התורה לרמב"ם מציג חלופה פרשנית נוספת ומינימליסטית יותר ולפיה החיוב ללמוד תורה חל על אדם כל עוד הוא אינו עסוק בשום עיסוק אחר. הוא מדגיש שהכוונה היא גם לעיסוקי פנאי ותענוגות "הדייט" (כלומר יהודי שאינו מלך ישראל) מותר לו להתענג, אף שזה יגרום לביטול תורה ע"י השכרות או בעילות נשים, ולהדייט אינו אסור אלא לבטל תורה בלי כל סיבה, שאז אם הוא מסיר את לבו מן התורה" (קהילות יעקב, הלכות מלכים, ג, ו) (אברהם, תשס"ז).

העמדות החלופיות מצויות אומנם בכתובים, אך הן צצות ומופיעות לעיתים גם במרחב הישיבתי. כדוגמה, לפני מספר שנים התקיים פולמוס בין קודקודי חינוך חרדיים מהזרם הליטאי שעסק בדרישה הרווחת לניצולו של כל רגע ללימוד. הפולמוס, שהדים לו נמצאים במקורות בלתי פורמליים (ראו אצל גאדו, 2024: 232), התפתח בעקבות התבטאותו של הרב אהרון יהודה לייב שטיינמן [1914-2017] שביקשה לסייג את האמור ב'נפש החיים' – שיושם הלכה למעשה בישיבות ברמת האינדיבידואל – כי היעדר עיסוק בתורה רגע אחד יוביל להחרבת העולם (נפש החיים ד כה). ההסתייגות נתמכה בטענה שהחשש אינו קיים כאשר קיימים צדיקים שמגינים על העולם. את דברי הרב שטיינמן תקף הרב משה מרדכי שלוזינגר [1941-2010], שהחזיק בעמדתו המחמירה של 'נפש החיים' ובפרשנותה המקובלת בישיבות כיום, המחמירה עוד יותר. הוא דרש לקבל כפשוטה את הפרשנות הזו ולהמשיך לשמר אותה הלכה למעשה, למרות היותה רחוקה מפשט דברי חז"ל.

אם כן, לצד העמדה המחמירה, הכמעט יחידאית מבחינת התבססות על הספרות היהודית שרווחת בישיבות, קיימות גישות פרשניות פחות מוחלטות כלפי חובת לימוד תורה וכלפי המושג 'ביטול תורה', דוגמת הגדרת חובת הלימוד לפי היכולת ומידת הפניות, או הגדרת ביטול תורה לפי איכות ולא על פי כמות.

פרידמן, י"ב (תשס"ג). שטייגן: הדרך להתעלות, ספרו האישי של בן ישיבה. מכון הגות הו"ל.

פרידמן, י"ב (תשנ"ז). נפש הישיבה: שיחות נפש... על עולמו הפנימי של בן הישיבה. תורת חיים הוצאה לאור.

פרידמן, פ"א (תשנ"ט). ספר ודברת במ. מוציא לאור לא ידוע.

קהת, ח' (2016). משהפכה התורה לתלמוד תורה: תמורות באידאה של תלמוד תורה בעידן המודרני. כרמל.

קולא, ע' (2006). תורה לשמה במשנת הרב קוק, עבודת דוקטורט. אוניברסיטת בן גוריון.

שוח"ט, ר' (2020). ר' חיים מוולוז'ין והפולמוס עם החסידות על פי נפש החיים וספרות השאילתות. מורשת ישראל, 18, 2, 269-297.

שטמפפר, ש' (1995). הישיבה הליטאית בהתהוותה. מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל.

שליף, י' (1995). המניעים ללימוד תורה והתפתחותם אצל בחורי ישיבה ואברכי כולל, עבודת גמר לתואר מוסמך. האוניברסיטה העברית בירושלים.

Keren-Kratz, M. (2025). The Turnaround in Israel's Haredi Society in the Late 20th Century: A Data-Based Analysis. Religions, 16(2), 145. <https://www.mdpi.com/2077-1444/16/2/145>

## 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 וב־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 מהדורה 7 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.