וְלִלְוִי אָמַר

אסופת מאמרים לרגל פרישתו
של ד"ר ערן לויזון מאקדמית שאנן

עורכים: שרגא פישרמן וחגי מזוז



וְלִלְוִי אָמַר
אסופת מאמרים לרגל פרישתו של ד"ר ערן לויזון מאקדמית שאנן

"וּלְלֵוִי אָמַר תֻּמֶּיךָ וְאוּרֶיךָ לְאִישׁ חֲסִידֶךָ
אֲשֶׁר נִסִּיתוֹ בְּמַסָּה תְּרִיבֵהוּ עַל־מֵי מְרִיבָה"

(דברים, לג, ח)

ISBN 978-965-7482-56-8

וללוי אמר

אסופת מאמרים לרגל פרישתו
של ד״ר ערן לויזון מאקדמית שאנן

עורכים: פרופ׳ שרגא פישרמן
פרופ׳ חגי מזוז

And of Levi He Said

A Collection of Essays in Honor of Dr. Eran Levison on the Occasion of His Retirement from Shaanan Academic College

עורכים: פרופ׳ שרגא פישרמן
פרופ׳ חגי מזוז

עריכת לשון ועימוד: יפעת פישר
עיצוב כריכה והבאה לדפוס: צליל פרנקו
עטיפת כריכה: אתר Shutterstock

© כל הזכויות שמורות להוצאת שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך
נדפס בישראל תשפ״ז

הוצאת שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך
מסת״ב ISBN 978-965-7482-56-8
רח׳ הים התיכון 7, ת״ד 1019, קריית חיים מערבית, חיפה 2610501
טלפון: 04-8780000 פקס: 04-8714445
Email: laor@shaanan.ac.il

תוכן העניינים

דבר העורכים.....ה

מחברים.....ז

שער ראשון: משפחה

שלמה קניאל **איזון בין אמפתיה לסמכות הורים**.....9

אליעזר שריאל **להשיב את האיזון: התפתחות דין ההרגשה בשימור מסורת דיני כתמים בתקופת חז"ל**.....33

שרגא פישרמן **רבי חנינא ואשתו בערב שבת**.....41

שער שני: ארץ ישראל

חגי מזוז **אלכתבי ומועדי ישראל: שאילה, עיבוד והשפעה**.....49

יוסי זיו **הכמיהה לציון בביתא ישראל**.....63

יהודה טרופר **השתקפות תורת ההשגחה של רמב"ן בפירושיו לקורות יעקב**.....89

שער שלישי: חינוך והכשרת מורים

יצחק וייס ושושנה כבאז **יחסי גומלין בין התפקודים הניהוליים, עומס מידע ועומס קוגניטיבי והשפעתם על הישגי הבנת הנקרא בקרב תלמידים עם הפרעת קשב וריכוז**.....109

אסתר כלפון, גילה בורנשטיין ושלמה רומי **שילוב אומנויות בחינוך הבלתי פורמלי על פי הפדגוגיה הביקורתית־הומניסטית: תשתית עיונית להכשרת מחנכים ולעשייה בשדה**.....131

אבי לוי **מודל המורנטור: הגדרה מחדש של זהות המחנך והכשרתו בעידן הבינה המלאכותית**.....153

ניצה דורי **בין ספרים, ספריות וקסמים: ייצוגי הספר והקריאה ברומנים עכשוויים והיסטוריים**.....167

דבר העורכים

לעונג הוא לנו לכתוב מילות פתיחה לרגל הוצאה לאור של ספר המוקדש לכבודו של ד״ר ערן לויזון עם פרישתו לגמלאות מהמכללה האקדמית שאנן לאחר ׳גם׳ שנים, כנאמר במשלי כב: חנך לנער על פי דרכו, גם כי יזקין לא יסור ממנה״. המילה ״גם״ נושאת בחובה את הערך הגימטרי מ״ג – 43. היא מסמלת את מ״ג השנים שעבד במכללה במגוון תפקידים בכירים, בהם ראש המכללה וניהולה במשך כשני עשורים. לכל איש אקדמיה יש הדרך הייחודית שלו להטביע חותם אך מעטים זוכים לעשות זאת במשך ארבעים ושלוש שנים של מסירות והשראה.

ערן נולד בחיפה להורים שהשכילו להבין את השינויים שהתחוללו בגרמניה עם עליית הנאצים ימ״ש לשלטון, ועלו לארץ ישראל בראשית שנות השלושים של המאה העשרים. כילד להורים ׳יקים׳ התחנך ערן במסגרת משפחתית עם גבולות ברורים (ומכאן אהבתו לדיוק ולסדר) ושילוב של תמיכה וציפיות. ערן למד בבית הספר הריאלי היוקרתי ועוד כשלמד בכיתה י״ב תכנן ורשם את רשימת המטרות לחמישים השנים הבאות: הקמת משפחה, לימודים לתארים אקדמיים, ניהול בית ספר והגשמת מאווים אישיים כמו רישיון טייס וטיולים בעולם.

משפחתו של ערן – רעייתו אביגיל (נשואים ב״ה מעל יובל שנים כ״י), בנותיהם והמשפחות שהקימו – היא המימוש של המטרה הראשונה והחשובה מכולן. אנו מאחלים להם שיזכו לראות, לחוות ולאהוב דורות ישרים בבחינת ״עוד ינובון בשיבה דשנים ורעננים יהיו״ (תהלים צב, טו).

המטרה השנייה, לימודים גבוהים, הושלמה לאחר השירות הצבאי. לימודי מדעים עם תעודת הוראה לתואר ראשון ולימודי חינוך לתואר שני עם אוריינטציה לפסיכולוגיה חברתית באוניברסיטת בר־אילן שהייתה גם מקום עבודתו הראשון. לאחר מכן שקד על לימודים לתואר שלישי בתחום המשלב בין חינוך ליהדות.

המטרה השלישית, לנהל מוסד חינוכי, הוגשמה במלואה. ניצני הניהול הראשונים שנראו עוד כשהיה קומונר בבני עקיבא (בתל אביב ובחיפה), נבטו כשריכז את לימודי התואר הראשון בבית הספר לחינוך באוניברסיטת בר־אילן, בעודו סטודנט לתואר שני. ניצנים אלו בשלו כשהחל לעבוד במכללת שאנן בתפקיד סגן ראש המכללה. כשקיבל עליו את תפקיד ראש המכללה, הצהיר מייד כי יכהן שתי קדנציות בלבד שבהן ישלים שלוש משימות: להביא את ״שאנן״ ממצב של ״מכללה בדרך״ להכרה מלאה כמוסד אקדמי מוכר על ידי המועצה להשכלה גבוהה, להקים קמפוס ראוי ולשלב גברים בלימודים במכללה. השילוב המגדרי נתקל בקושי מצד הנהלת החינוך הדתי, שהתקשתה לקבל את הרעיון של קמפוס משותף לגברים ונשים, אף שהלימודים התקיימו בכיתות נפרדות.

ערן הצעיד את המוסד בכל שלבי האקדמיזציה, והוא ששכנע את ראש עיריית חיפה אז, עמרם מצנע, להקצות את השטח שהוקם עליו קמפוס המכללה. כיום, כשאקדמית שאנן צומחת בכמות ובאיכות, ערן יכול להביט בסיפוק רב בנעשה ולצטט את ביל גייטס: אם אתה רוצה שילדך יקבל את החינוך הטוב ביותר האפשרי, חשוב יותר להביא אותו למורה מעולה, מאשר לבית ספר מעולה״.

במסע חייו שזורים ציוני דרך יוצאי דופן: הוא החל השירות בחטיבת הצנחנים 55 ובזכות ההיסטורית להשתתף בשחרור ירושלים במלחמת ששת הימים, ובהשתתפות בתפילת

השחרית הראשונה בכותל למוחרת. עוד כסטודנט גויס לשירות ביטחוני במשרד ראש הממשלה, עשייה שלא תכנן מראש אך השאירה עליו חותם עמוק. במרוצת השנים המשיך לפעול למען הכלל והנצחת הזיכרון: היה חבר בגוף המארגן של "מצעד החיים" בפולין והשתתף בו השתתפות פעילה במשך כשלושה עשורים רצופים, וכן התנדב במסגרת "מתמיד" של משמר הגבול. תשוקתו לעולם ולמרחבים מתבטאת בהדרכת טיולים ברחבי העולם מעל שלושים שנה, בסיורים פרטיים במחוזות נידחים, ובהגשמת חלום נעורים – הוצאת רישיון טייס.

ערן – האהבה לידע, הסקרנות והערכים שהנחלת לנו ובראשם כיבוד הזולת, אהבת אדם ומוכנות לעזור לכל סטודנט ומרצה, לצד שמירה קפדנית על יושרה וסטנדרטים אקדמיים, ימשיכו ללוות אותנו עוד שנים רבות. אנו מודים לך על מפעל חיים מהותי ועל שנים של עבודה משותפת בחברות ובנועם, ומאחלים לך שנים רבות של בריאות איתנה, רוב נחת מהמשפחה והתחלות מרתקות בפרק הגמלאות.

לקראת פרישתו של ערן, מצאנו כי המחווה הראויה והמתאימה ביותר לפועלו ולדמותו תהיה ספר ובו קובץ מאמרים לכבודו. הספר מחולק לשלושה שערים המתכתבים עם התחומים הקשורים לליבו של ערן: המשפחה – העוגן של החיים, ארץ ישראל – מקום החיים וחינוך המעניק את איכות החיים.

השער הראשון עוסק במשפחה והוא כולל שלושה מאמרים: מאמרו של פרופ' שלמה קניאל העוסק בדילמה בין אמפתיה לסמכות ביחסים בין הורים לילדים; מאמרו של ד"ר אליעזר שריאל המדגיש את תקפות הרגשת האישה בעת וסתה ומאמרו של פרופ' שרגא פישרמן המנסה להסביר את המדרש על רבי חנינא ואשתו בערב שבת על פי הפסיכולוגיה.

השער השני עוסק בארץ ישראל והגולה ובו שלושה מאמרים: מאמרו של פרופ' חגי מזוז העוסק במקורותיו של ההיסטוריון המצרי מחמד בן אבראהים אלכתבי בתיאור מועדי ישראל; מאמרו של ד"ר יוסי זיו המתמקד בכמיהת יהודי ביתא ישראל לציון ומאמרו של ד"ר יהודה טרופר המדגיש את ייחודיות השגחת ה' בארץ ישראל כפי שמשתקפת בפירושו של הרמב"ן על חיי יעקב אבינו.

השער השלישי עוסק בחינוך והכשרת מורים ובו ארבעה מאמרים: מאמרם של ד"ר יצחק וייס ושושנה כבאז על יחסי גומלין בין התפקודים הניהוליים, עומס מידע ועומס קוגניטיבי והשפעתם על הישגי הבנת הנקרא בקרב תלמידים עם הפרעת קשב וריכוז; מאמרם של ד"ר אסתר כלפון, גב' גילה בורנשטיין ופרופ' שלמה רומי על שילוב אומנות בחינוך הבלתי פורמלי; מאמרו של פרופ' אבי לוי על מודל המורנטור בחינוך ובהכשרת מורים; ומאמרה של ד"ר ניצה דורי העוסק בספרים, ספריות וקסמים.

המאמרים נערכו על פי כללי הכתיבה האקדמיים המקובלים: מאמרים מתחום מדעי החברה על פי כללי APA ומאמרים מתחום מדעי הרוח לפי הכללים הנהוגים בתחום זה.

ערן יקירנו, המאמרים נכתבו באהבה רבה ובהערכה עמוקה לפועלך, ובתפילה שהקב"ה יעניק לך אריכות ימים, בריאות ונחת בחיק משפחתך, שלום ושקט בארצנו וסיפוק רב מפירות עשייתך החינוכית, ומחכים להמשיך ולהתייעץ איתך גם בהמשך.

שלך בהערכה ובאהבה,

שרגא וחגי

מחברים

בורנשטיין גילה גב׳ – החוג לחינוך בלתי פורמלי, האקדמית שאנן, חיפה.

דורי ניצה ד״ר – החוג לגיל הרך, האקדמית שאנן, חיפה.

וייס יצחק ד״ר – הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת בר־אילן, רמת גן.

זיו יוסי ד״ר – החוג לתנ״ך, האקדמית שאנן, חיפה.

טרופר יהודה ד״ר – החוג לתנ״ך, האקדמית שאנן, חיפה.

כבאז שושנה גב׳ – הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת בר־אילן, רמת גן.

כלפון אסתר ד״ר – החוג לחינוך בלתי פורמלי, האקדמית שאנן, חיפה.

לוי אבי פרופ׳ – נשיא האקדמית שאנן, חיפה.

מזוז חגי פרופ׳ – החוג להיסטוריה, האקדמית שאנן, חיפה.

פישרמן שרגא פרופ׳ – התוכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי, האקדמית שאנן, חיפה.

קניאל שלמה פרופ׳ – הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת בר־אילן, רמת גן.

רומי שלמה פרופ׳ – יועץ אקדמי בתואר שני, המכללה האקדמית הרצוג.

שריאל אליעזר ד״ר – החוג להיסטוריה, האקדמית שאנן, חיפה.

איזון בין אמפתיה לסמכות הורים

שלמה קניאל

עד שאדם מבין שהוריו צודקים,
יש לו כבר ילדים שחושבים שהוא טועה.
מקור לא ידוע

תקציר

במאמר זה מוצגת גישה לאיזון בין אמפתיה לסמכות הורית וחינוכית בעידן המודרני מתוך התמקדות ביצירת שינויים חיוביים אצל ילדים. אמפתיה מוגדרת כניסה לעולמו האישי של הזולת והבנתו, מבלי לאבד את העצמי, והיא תהליך דינמי ורב־ממדי. יש כאן הבחנה בין אמפתיה סבילה, המתמקדת בהקשבה והבנת נרטיב הילד בלי שיפוט, ובין אמפתיה פעילה, שמטרתה לשנות ולכוון. הבסיס לאמפתיה הוא תפיסת עולם חינוכית מנומקת המאפשרת חופש פנימי עם גבולות מנומקים, ומבדילה בין חופש חיצוני (התנהגותי) לחופש פנימי (סובייקטיבי). חופש פנימי, המתבטא ביכולת לחשוב, לחוש ולפעול, לאו דווקא תלוי בחופש החיצוני, והוא נבנה ביחס אוהב ואמפתי מצד הסביבה. התהליך האמפתי מחייב את ההורה לקבל עליו אחריות, לפנות מקום רגשי לילד ולבסס אמון באמצעות הקשבה פעילה והבנה, אך לא בהכרח הסכמה. באמפתיה פעילה יש העמדת הנרטיב של הילד למבחן, הצעת פרשנויות חלופיות והסטת מוקד האחריות מחיצוני לפנימי. בעקרונות אחרים נמצאים מתן מחמאות על מאמץ, ביקורת בונה המתמקדת במעשים ולא באדם ועונש חינוכי אמפתי. חשוב לכבד את הילד, לא לבוז לעולמו ולחלומותיו ולהימנע מהשוואות לאחרים מתוך מיקוד ההשוואה בעצמו. המטרה הסופית היא לכוון את הילד לחופש פנימי ולצמיחה אישית, מתוך אמונה בטוב ליבו ויכולתו להשתנות, באמצעות הפנמת קולות פנימיים חיוביים.

מילות מפתח: אמפתיה ; גבולות ; חופש ; סמכות.

מבוא

מאמר זה מציג גישה המאזנת בין האמפתיה של ההורים ובין הסמכות. בעידן המודרני יש מבוכה רבה בקרב הורים ומחנכים באשר לדרכם החינוכית. היעדר מטרות מוגדר פתיחות, אמפתיה נחשבת ויתור, דמוקרטיה וחופש נחשבים טובים וראויים לחיקוי, ואילו סמכות וכפייה נחשבים רעים ואסורים (עומר, 2002). רבים גורסים כי על האמפתיה להתמקד בקבלת הזולת מבלי לנסות לשנותו. לפי גישה זו, האמפתיה עשויה להיחשב ותרנות והשלמה עם כל חיסרון. גישה פסיבית כזו אינה מתאימה להורים, שמתפקידם לחנך וללמד, כלומר ליצור שינויים חיוביים אצל ילדיהם.

"אמפתיה של הורים" נוגעת ליכולתם לזהות ולהבין מצוקה וסבל של ילדיהם ואת נקודת מבטם. אמפתיה הורית נמנית על "משפחת האמפתיה", הכוללת אמפתיות בתחומים מגוונים אחרים, כגון אמפתיה בטיפול פסיכולוגי, אמפתיה רפואית, ארגונית וזוגית. למעשה אפשר ליישם את המושג אמפתיה בכל מסגרת שפועלים בה אנשים הנדרשים להתייחס זה לזה בכבוד הראוי. האמפתיה התפתחה בחדרי הטיפולים של הפסיכולוגים,

והתהליך האמפתי נמצא בבסיס של כל הגישות הטיפוליות והחינוכיות. אולם רכיבים רבים של האמפתיה צריכים לצאת אל הקהל הרחב, ובעיקר להורים ואנשי חינוך.

מאפייני המושג אמפתיה חינוכית

קשה להגדיר אמפתיה כשם שקשה להגדיר אהבה ואמונה. אמפתיה איננה בבחינת "הכול או לא כלום", אלא יש בה דרגות וסולם התקדמות. הדרגה הגבוהה ביותר נתונה ללב ולנשמה, ואולם את הדרגות שלפניה אפשר לאפיין כדי לאפשר לאנשים רבים לעלות ולטפס במעלות האמפתיה. כל חוקר מושך את ההגדרה של המושג אמפתיה לכיוון אחר (רוזנהיים, 2003). המושג אמפתיה מקביל במידה חלקית למושגים אהדה (סימפתיה), הזדהות, חמלה, אינטליגנציה רגשית, אינטליגנציה בין־אישית, אינטליגנציה תוך־אישית ועוד. מכיוון שאין לנו תאוריה שיטתית־מדעית שנוכל ללמוד ממנה מהי אמפתיה ולהגדירה, נתמקד במאפייניה כלומר בכמה תכונות מהותיות שלפיהן אפשר לזהות ולהבין את האמפתיה.

אמפתיה היא כניסה לעולמו של הזולת: משמעותה של אמפתיה היא להרגיש ולהבין את עולמו האישי של האחר כאילו הוא שלנו, אך מבלי לאבד את העצמי שלנו. האדם הזקוק לאמפתיה נראה כאילו הוא נמצא עמוק בבור ייסוריו ואילו נותן האמפתיה נכנס לבור ומזדהה עם מצוקותיו, ולאחר מכן הוא יוצא מהבור וכשהוא על קרקע מוצקה, הוא מסייע לנזקק ומוציא אותו מהבור.

אמפתיה היא תהליך דינמי, רב־ממדי ומעגלי: האמפתיה מאופיינת ברב־ממדיות, כלומר האמפתיה אינה הכול או לא כלום, אלא תהליך שיש בו כמה שלבים המורכבים מרגשות, ממחשבות ומהתנהגויות. יש באמפתיה תהליך דינמי במובן זה שהשלבים המרכיבים אותה אינם כמו מדרגות, שכל עלייה באחת מהן מנתקת אותך מזו הקודמת, אלא יש קשרים בין השלבים, כמו השפעות הדדיות. נוסף על כך התהליך האמפתי הוא מעגלי במובן זה שאנשים מסיימים תהליך אמפתי אחד ולאחר זמן מה מתחילים עוד תהליך, כלפי אותו אדם או כלפי אדם אחר. לכן רצוי להפיק לקחים מתהליך אחד ולנסות ליישמם בתהליך שלאחר מכן.

אחד ממאפייני האמפתיה הוא שגם הנותן וגם המקבל מודעים לה ומדווחים עליה. באמפתיה מעורבים שני צדדים: הנותן והמקבל. רוב המחקרים בתחום האמפתיה מתמקדים בעיקר בדיווחים על מידת האמפתיה שהנותן חש ומבטא, ורק מעטים מתמקדים בצד המקבל ובוחנים אם אכן האמפתיה ש"שודרה" הגיעה ליעדה. ברור שיש מצבים שבהם אמפתיה יוצאת מהנותן ואינה אמורה להגיע למקבל ("ישבנו מול מסך הטלוויזיה ונפשנו יצאה לילד הזקוק להשתלת כבד"). לעיתים אנשים זוכים ליחס אמפתי מבלי שהנותן יודע שאכן זו הגיעה ליעדה (הילד הזקוק להשתלה שומע על הברכות ועל האהדה אליו). אולם ברוב הפעמים שני הצדדים נמצאים בקשר מוחשי ביניהם, ובמצב זה ברור כי האמפתיה האידאלית היא כאשר הן הנותן הן המקבל, ואף צד שלישי הצופה בהם, מאשרים כי הייתה אמפתיה.

אמפתיה מאופיינת בכוונה מוסרית חיובית (לא במניפולציה): לאמפתיה יש שני רבדים עיקריים: הרובד המעשי־טכני והרובד הערכי־מוסרי – לעזור לזולת. בלי כוונה לעזור לזולת, האמפתיה יכולה להפוך למניפולציה על הזולת. כמו למשל כניסה לנעליו של האויב בידי המודיעין או ניצול אחרים ברכישת אמונם באמצעות אמפתיה מזויפת.

הבסיס לאמפתיה: תפיסת עולם שבה יש חופש פנימי עם גבולות מנומקים

כדי לנווט כראוי בין אמפתיה ובין סמכות יש לגבש תפיסת עולם חינוכית מנומקת. תפיסת זו מאפשרת להורה להיות לא פופולרי ולספוג כעס ושנאה, מתוך ביטחון כי בעתיד יכיר הילד בעובדה שעמדתו הנחרצת של ההורה הייתה לטובתו. תפיסת עולם מסודרת היא בגדר עמוד שדרה מוסרי המאפשר לא להישבר מרוח מצויה ומכעס זמני של הילדים. זה גם הכוח שיאפשר לילדים להיות בעתיד הורים טובים יותר, המצוידים בכוח לשאת לעיתים חוסר אהדה. תפיסת עולם חינוכית קובעת גם את סדר העדיפויות בהקצאת המשאבים ומעודדת נחישות לחתור להשגת מטרות למרות קשיים ומכשולים. נימוקים טובים ונכונים של תפיסת עולם מאפשרים לזהות את שיקולי הדעת ואת ההנחות הסמויות שבה, למצוא טעויות ולהתגמש אם הנימוקים משתנים.

בתוך תפיסת העולם החינוכית של כל הורה יש להבחין בין חופש חיצוני לחופש פנימי. חופש חיצוני קשור ליכולות של האדם לפעול ולהתנהג בתוך סביבה נתונה. אדם היכול לקום בכל שעה שירצה מבלי להסתכן באיבוד פרנסתו, נהנה מחופש חיצוני רב יותר מאדם החייב לקום יום־יום בשעה קבועה ולעשות את המוטל עליו על פי הוראות מעבידו. ילדים היכולים לבחור בין פעילויות רבות, נהנים מחופש חיצוני רב יותר מילדים החייבים בתוכנית קבועה, בלי יכולת בחירה. חופש פנימי נוגע למידה שבה אדם מרגיש עצמו חופשי לחשוב, לחוש ולפעול. חופש זה תלוי בדיווח עצמי של האדם על מידת החופש שלו. למשל אנשים דתיים מוגבלים במידת החופש החיצוני שלהם במצוות עשה ולא תעשה, ואולם רבים מהם (כך אני מקווה) ידווחו על חופש פנימי רב בעולמם הדתי. בלשונו של הרב קוק (תשמ״ה): ״אנו יכולים למצא עבד משכיל שרוחו הוא מלא חירות, ולהיפך בן־חורין שרוחו הוא רוח של עבד״ (עמ׳ רמה). (הבחנות דומות בהקשרים אחרים יש למשל בחיבורים של פרום, 1992; ברלין, 1971). להלן נעמיק מעט בכל אחד מסוגי החופש.

חופש חיצוני, המתבטא בהתנהגות האדם אין פירושו הפקרות ואינו בבחינת היתר לעשות ככל העולה על רוחנו. חופש חיצוני נמצא בהֶקשר סביבתי ותרבותי. כך, למשל, מורה יכול להציג רק כמה פעילויות למידה, והורה יכול להגיש מספר מוגבל של מאכלים לבחירה. סוגי החופש (החירות) השונים הם זכות יסוד, ואולם זכות זו מוגבלת כאשר היא מתנגשת עם ערכים ואידיאלים אחרים: חופש הביטוי מוגבל אם הוא הופך להסתה לאלימות, להשפלת הזולת ולהוצאת דיבה; חופש התנועה מוגבל באמצעות קביעה של נתיבים ושל מהירויות מותרות כדי לא לסכן בני אדם אחרים; חופש ההתאגדות מוגבל באיסור להקים התאגדות של שטנה או של חבלה שתנסה לפגוע באזרחים אחרים או ביסודות המשטר. ובעניין בין אדם לעצמו, החופש עשוי לעורר שאלות מוסריות, למשל כאשר אדם בוחר לפגוע בעצמו.

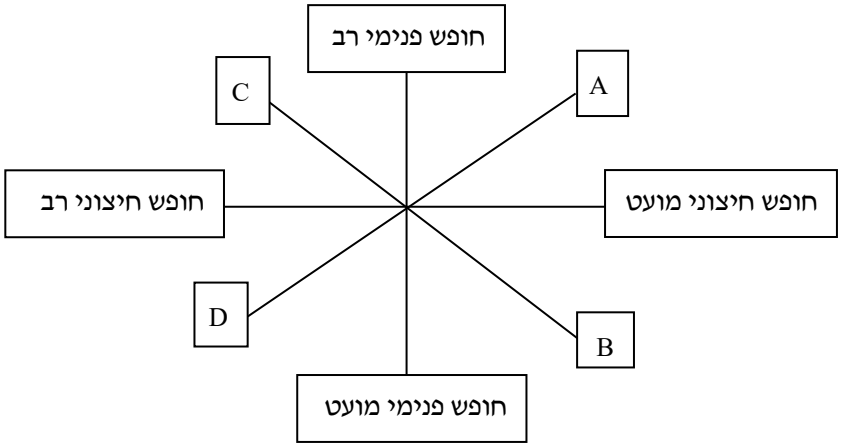
לכל אדם בכל צומת של בחירה אין הסתברות שווה לבחור בכל אחת מהחלופות הקיימות מכיוון שהאדם מגיע לבחירה עם היסטוריה אישית. מי שבחר במעשה טוב, יימשך למעשים טובים ויינטה פחות לבחור במעשים רעים. כך גם בכיוון הנגדי – עבירה גוררת עבירה, וככל שאדם מתמיד בדרכו הרעה, כך קשה לו יותר לבחור בדרך הטובה (רמב״ם, משנה תורה, ספר המדע, הלכות תשובה, ה). במונחים פסיכולוגיים הרעיון הוא שבכל פעם שאדם צריך לבחור, זיכרונות העבר – האגורים במוחו בצורה של תבניות (סכֶמות), מערכים מנטליים (Ricks et al., 2007), נרטיבים, יכולות, תכונות והרגלים שנרכשו במרוצת שנים – מגבילים ומשפיעים על הבחירות שלו.

גם רמת התפתחותו הנפשית של האדם קובעת את מידת החופש החיצוני שלו. רמת התפתחות זו מתבטאת ביכולתו להבין את משמעות הבחירה שלו ואת תוצאותיה ולקבל עליו אחריות. מתן חופש חיצוני לילד המתקשה בלימודים עשוי לגרום לו לבחור נושאים קלים, לברוח ממאמץ ומהתמודדות, וכך הוא לא ירכוש את הכלים ההכרחיים למימוש החופש. תלמיד שלא רכש מיומנויות קריאה וכתיבה, לא יוכל לממש את החופש לקרוא ולכתוב. מתן חלופות התנהגות רבות (חופש חיצוני) בלי בחינת יכולתו של הפרט לקבל החלטות ולקבל אחריות לבחירתו, דומה למצב שבו נותנים לתינוק שטר של מיליון שקלים. רמה שכלית ורגשית גבוהה מאפשרת לפרט לקבל אחריות לבחירתו וליצור איזון נכון והכרחי בין חופש ואחריות. חובתו של ההורה היא אפוא לקבוע לכל רמת התפתחות את טווח החופש החיצוני המתאים לה, בהתחשב ביכולתו של הילד להבין את האפשרויות המגוונות, לקבל אחריות לתוצאות בחירתו וללמוד מתוך ההתנסות.

חופש פנימי הוא הרגשה סובייקטיבית, של יכולת לבחור ולמלא החלטות מגוונות. הגורם המרכזי המפתח חופש פנימי רב אצל הילד הוא יחס אוהב ואמפתי מצד הסובבים אותו. סביבה חמה, אוהבת ומקבלת, בונה אצל הילד ביטחון בסיסי ומפתחת בו מסוגלות לעמוד כנגד אתגרים וסכנות בחיים. הדגש הוא על התהליך האמפתי ולא על התוצר ההתנהגותי (חופש חיצוני). אמפתיה כאמור היא בחינת עולמו הפנימי של הזולת, בלי עמדה שיפוטית. אמפתיה, כמו אהבה, כרוכה בהקרנת אמון וחום ומבססת אצל הילד ביטחון עצמי ויחס חם וחיובי כלפי עצמו וכלפי העולם הסובב אותו. אלה מאפשרים לו להיות שלם עם עצמו ולהרגיש חופשי לפעול גם בתנאים של חופש חיצוני מוגבל.

החופש החיצוני והפנימי אינם תלויים זה בזה

שני סוגי החופש (החיצוני והפנימי) אינם תלויים זה בזה. חופש חיצוני־התנהגותי, המתבטא ביכולות בחירה רבות, לאו דווקא מביא לידי חופש פנימי. ראוי לומר על אנשים מסוימים שיש להם כל מה שהם רוצים והם יכולים להגשים את מאווייהם (חופש חיצוני מלא), ואולם או שהם אינם יודעים מה הם רוצים או שהם אינם אדונים למאווייהם (העדר חופש סובייקטיבי). חופש פנימי סובייקטיבי קיים גם במצבים של חופש חיצוני מועט, כמו החופש הפנימי שחש פרנקל (2022) בהיותו במחנה ריכוז שאין בו חופש חיצוני. רבים מאיתנו מכירים מורים או הורים הקובעים כללי התנהגות מגבילים לתלמידיהם או לילדיהם, ועם זאת נותנים להם הרגשה עמוקה של חופש וחירות. איור 1 להלן מבהיר את אי־התלות בין חופש חיצוני ובין חופש פנימי.



איור 1: מודל לאיזון בין חופש חיצוני לפנימי

הציר האופקי מבטא רצף של חופש חיצוני־התנהגותי. הקצה הימני מציין מצב של אפשרויות בחירה מועטות מאוד; המסגרת היא סמכותית ומחייבת טווח התנהגות מצומצם בכל יחידת זמן. הקצה השמאלי מציין טווח רחב של אפשרויות בחירה. את מקומו של הילד על פני הציר האופקי יקבעו ההורים על פי תפיסת עולמם החינוכי בשילוב עם מגבלות הסביבה והחברה והרקע הייחודי של הילד (גיל ורמת התפתחות). הציר האנכי מבטא רצף של חופש פנימי של הפרט. הקצה העליון מציין חופש סובייקטיבי ורגשי גבוה הנובע מתהליכים נכונים של אמפתיה. הקצה התחתון מציין חופש סובייקטיבי מועט, שבו האדם מרגיש עצמו כבול ומוכפף (לדוגמה, מיליונר שיש לו חרדות ותסכול). הנקודות על הקווים האלכסוניים מבטאות ארבעה צירופים אלה:

A = חופש חיצוני מועט וחופש פנימי רב

B = חופש חיצוני מועט וחופש פנימי מועט

C = חופש חיצוני רב וחופש פנימי רב

D = חופש חיצוני רב וחופש פנימי מועט

נמחיש את ארבעת הצירופים באמצעות אירוע שבו נערה בגיל ההתבגרות מבקשת מהוריה לצאת לטיול של שבוע עם חבריה.

מצב A: על בסיס עקרונות מנומקים, ההורים אינם מוכנים לאפשר לנערה לצאת לטיול. במשפחה זו יש מעט חופש חיצוני־התנהגותי וטווח האפשרויות בתחום הטיולים מצומצם מאוד (רק טיול שנתי עם הכיתה). עם זאת בהיבט של חופש פנימי יש קשר אמפתי ומקבל בין ההורים לנערה. למרות סירובם לאפשר לה לטייל, הם יקשיבו לניסיונות השכנוע שלה, הם ינמקו את דעתם ויבחינו בבירור בין הבנת רגשותיה ומחשבותיה ובין האיסור לצאת לטיול. גם אם הנערה תטרוק את הדלת ותיסגר בחדרה, הם יבינו אותה ויאפשרו לה לחזור למסלול הרגיל, בלי ביקורת ובלי כעס, אלא מתוך הבנה ולא הסכמה.

מצב B: מצב זה יהיה זהה למצב A מבחינת החופש החיצוני, כלומר הנערה לא תורשה לצאת לטיול. אולם מבחינת החופש הפנימי לא תיווצר תקשורת אמפתית. שני

הצדדים לא יבינו זה את זה, הם יעליבו ויפגעו זה בזה. הכעס והאיבה יהיו חזקים ושני הצדדים יהיו מנוכרים ודחויים.

מצב C: במצב זה הנערה תורשה לצאת לטיול מכיוון שלהוריה יש תפיסה חינוכית ומטרות חינוכיות המאפשרות חופש חיצוני רב. בהיבט החופש הפנימי תיווצר אמפתיה טובה ויעילה. ההורים ינהלו עם הנערה שיחה מכינה על הצפוי לה בטיול, יבדקו עימה את המסלול ואת סידורי הבטיחות ויבררו מי החברים היוצאים עימה לטיול. העיקרון המנחה של ההורים יהיה לאפשר לנערה לקבל ולהבין את משמעות נסיעתה ואת תוצאותיה. כאשר היא תחזור מהטיול, ההורים יהיו בבית, ישוחחו עימה על חוויותיה, ישתתפו עימה ברגשות הצער והשמחה ויאפשרו לה להפיק את מֵרב הלקחים לקראת מצבים אחרים דומים בחייה.

מצב D: גם כאן, כמו במצב C, מבחינת החופש החיצוני הנערה תורשה לצאת לטיול. ואולם מבחינת החופש הפנימי לא תיווצר כלל הזדמנות לאמפתיה, מכיוון שההורים אינם פנויים לכך. ייתכן שהם עסוקים בבניית קריירה ובהגשמה עצמית, ומגדלים ילדים בלי פיקוח ובלי השגחה. הורים אלה מקבלים עליהם חופש חיצוני רב כל כך, שאין להם פנאי להיות עם ילדיהם בשעת הצורך. בפועל, הנערה תקבל הסכמה מעורפלת לצאת לטיול או שלא תבקש רשות כלל, כי זו האווירה השוררת בבית. ההורים יבחינו בקושי בבואה ובצאתה, ולא יהיה לה עם מי לחלוק את רגשותיה ואת חוויותיה. סיבה אחרת להיעדר אמפתיה היא שההורים נמצאים במבוכה חינוכית, ועל כן לא יעזו להתנגד לבקשתה. רגשותיהם הדו־ערכיים (אמביוולנטיים) באשר לנושא יתבטאו בתקשורת בין־אישית צינית ועוינת ("איך מרגישה המופקרת שלנו אחרי הטיול?").

ההבחנה בין חופש חיצוני ובין חופש פנימי, בין ממד ההתנהגות לממד האמפתיה, מאפשרת לכל הורה לבחור קו חינוכי ברור על סמך תפיסת עולמו ומטרותיו. כל זוג הורים רשאי לקבוע לו את הכיוון החינוכי ולגזור ממנו מסקנות באשר למידת החופש החיצוני שייתן לילדיו בתנאי שיוכל לנמק את מידת החופש על בסיס תפיסת עולם מנומקת. כל נקודה על פני הרצף של החופש החיצוני היא נכונה וטובה, מבחינה פסיכולוגית בתנאי שהיא חלק מתפיסת העולם המנומקת של ההורים. גישות פרוגרסיביות נותנות חופש חיצוני רב יותר מגישות שמרניות, וקבוצות בעלות ערכים ואידיאלים מסוימים (דתיים למשל) נותנות אפשרויות בחירה מצומצמות (גם במספרן וגם בהיקפן) לעומת קבוצות בעלות ערכים אחרים. אולם בהיבט של החופש הפנימי, רק הקצה העליון, האמפתי, הוא הנכון והטוב. מכאן משתמע שהורים סמכותיים ודמוקרטיים כאחד (במובן של חופש חיצוני) יכולים להביא את ילדיהם לידי רמות גבוהות של חופש פנימי, בתנאי שתהליך האמפתיה שלהם יהיה יעיל וילווה בקבלה ובאהבה. להורים יש אפוא בחירה בין תפיסות עולם שונות זו מזו באשר לחופש החיצוני, ואולם אין להם בחירה בתחום החופש הפנימי, כלומר במחויבותם לאמפתיה כלפי ילדיהם.

כדי לכוון את הילד לחופש פנימי בעזרת אמפתיה חשוב להאמין ביכולתו של הילד להשתנות. יתרה מזו, יש להאמין שהאדם הוא טוב מיסודו, ואין אדם רע אלא אדם שרע לו. יש לתת את הדעת על החטא והמעשה הרע, ולא על האיש העומד מאחוריהם. האמונה שהאדם טוב מיסודו גוררת אחריה כלל חשוב: "...והוי דן את כל האדם לכף זכות" (אבות א, ו). הרעיון הוא שאם יש סבירות, ולו הקטנה ביותר, שמעשהו של האדם נבע מרצון טוב, יש לבחור בהנחה זו ולא בהנחה שהמעשה נובע ממקור רע. ההנחה שהאדם טוב מיסודו

נשענת גם על ההנחה שכוחו השכלי של האדם מעודד אותו להפעיל שיפוט מוסרי נכון. את ההנחה זו מחזקים גם חז״ל, רמב״ם ופילוסופים, כמו אפלטון, אריסטו וקאנט.

האדם הוא טוב מיסודו – על רבי לוי יצחק מברדיצ׳ב, סנגורם של ישראל

מסופר כי פעם יצא הרב מבית הכנסת בשבת בבוקר וראה יהודי אחד מעשן.

אמר לו: רבי יהודי, שמא אינו יודע כי שבת היום?

ענה לו היהודי בחוצפה: אני יודע שהיום היום השביעי בשבוע.

אמר לו: רבי יהודי, שמא אינו יודע כי ביום השביעי בשבוע אסור להבעיר אש?

ענה לו: אני יודע שאסור להבעיר אש.

אמר לו: רבי יהודי, שמא אינו יודע כי הדלקת סיגריה נכללת באיסור הבערת אש?

ענה לו: אני יודע שאסור לעשן בשבת.

אמר לו: רבי יהודי, שמא חס וחלילה אדוני חולה והרופא חייב אותך לעשן וזה בחזקת ״פיקוח נפש דוחה שבת״?

ענה לו: אני יודע שאסור לעשן, אף אחד לא התיר לי, לא רוצה לקיים מצוות ואני בכוונה מעשן בשבת!

הרים רבי יצחק מברדיצ׳ב את עיניו לשמיים ואמר: ריבונו של עולם, ראה עמך ישראל – כולם קדושים, אפילו יהודי זה אינו מוציא דבר שקר מפיו.

שלבים במתן אמפתיה

החופש הפנימי הסובייקטיבי מושג במתן אמפתיה מבלי לסטות בהכרח מעקרונות חינוכיים מוסריים. יש להבחין בין אמפתיה סבילה לאמפתיה פעילה. אמפתיה סבילה נוגעת לשלב הראשון, שבו ההורה מקשיב לילד ומבין אותו, בלי שיפוט מוסרי. אולם נקודת המבט האמפתית הסבילה היא נקודה פנימית־סובייקטיבית המספקת הבנה ועזרה ליחיד. אלה העסוקים בשיפוט ואף נסחפים להיות ״קטגורים״ אינם יכולים להיות סנגורים אמפתיים. לאחר השגת האמפתיה הסבילה אפשר לעבור לאמפתיה הפעילה שבה יש שיפוט וניסיון לשנות את הזולת.

לפני שנעמיק בשלבי האמפתיה, חשוב לשים לב לשלב של טרום אמפתיה, כלומר זיהוי הצורך של הילד באמפתיה. לא תמיד בולט הצורך של הילד באמפתיה כי הוא מסתיר את מצוקותיו. לכן יש לפתח רגישות לילד ולהפוך את עינינו ואת אוזנינו למערכות הסורקות ומחפשות רמזים לבעיות כמו ירידה פתאומית ברמת ההישגים, עיניים דומעות, פנים עצובות, התבודדויות או ״פליטות פה״ מהותיות.

1. שלב האמפתיה הסבילה – יצירת קשר ואמון בסיסיים באמצעות הקשבה

היסוד ליצירת קשר הוא הקשבה פעילה שנועדה לענות על זעקת הילד לעזרה בבחינת ״לשמוע לקולי ולא לשמוע בקולי״. הזעקה אינה מגובשת כראוי אצל הילד ואף אינה מנוסחת היטב, אלא היא בליל של מחשבות, רגשות ומבוכה. לכן הקשבה פעילה עשויה לסייע לילד להבין בראש ובראשונה את עצמו. הקשבה היא למעשה האזנה המבטאת את יסוד האיזון, שכן אי אפשר להגיע לידי איזון מבלי להקשיב. כפי ששיווי המשקל הגופני

נקבע באוזן, כך גם שיווי המשקל הנפשי תלוי ביכולתנו להאזין. יש לנו שתי אוזניים ופה אחד כדי ללמד אותנו שיש להאזין כפליים ממה שמדברים.

הקשבה פעילה מתבטאת בשפת הגוף: קשר עין מתמיד וטבעי, גוף רגוע ורכון לפני הילד, תנועות גוף של אישור והסכמה, כמו הנהון ראש לחיוב ומבטים מאשרים. הקשבה אינה מתבטאת רק בשפת הגוף או בהמהום, כפי שנוהגים להתבדח על חשבון המטפלים, אלא גם בפעילות המכונה שיקוף. כלומר לחזור על דברי הילד במילים אחרות כדי לוודא שהבנו אותו וכי הפירוש שההורה נתן לדברי הילד אכן נכונים. השיקוף מסייע גם לילד להבהיר את דבריו ואמור להסתיים כאשר הוא מאשר שאכן זה מה שהתכוון לומר. רצוי שכל שיקוף יסתיים בשאלה המאפשרת לילד לאשר או להגיב ולומר "לא! התכוונתי למשהו אחר...". אם ההבהרה לא הייתה נכונה, הילד ימשיך להבהיר את עצמו עד לשלב שבו הוא מאשר כי ההורה הבין אותו.

הילד: אני חושב שהמורה מכשילה אותי בכוונה.

ההורה: אתה מתכוון שהיא עושה פעולות מסוימות בכוונה כדי שתיכשל בבחינה?

הילד: לא בדיוק פעולות. אבל היא מעוניינת שאיכשל.

ההורה: מה אתה מתכוון במילה מעוניינת?

הילד: היא לא מורידה לי נקודות בכוונה וגם לא רוצה שאיכשל, אבל במבטים שלה אני רואה שהיא לא אוהבת אותי.

ההורה: אני מבין ממך שהיא לא מכשילה אותך בכוונה, אבל במבטים שלה אתה רואה חוסר אהבה.

להבחין בין הבנה ובין הסכמה

כדי להקשיב הקשבה פעילה בדרך הנכונה, יש להבחין בין הבנה להסכמה. הבנה היא כניסה לעולמו של הזולת מבלי לקבוע אם מסכימים איתו אם לאו. הסכמה היא שיפוט המבטא כי המקשיב חושב כמו הזולת ומסכים עימו ברמה המעשית ההתנהגותית. כך, למשל, בקונפליקט בין הורים לבתם המתבגרת, המתעקשת ללכת בלבוש לא צנוע – ההבנה תתבטא אצל ההורים שיגידו כי הם מבינים את הרגשות ואת המחשבות של הבת וישקפו את הטענות שלה (חופש פנימי). ואולם ההבנה אינה מחייבת את ההורים להסכים עם דעותיה (חופש חיצוני). חילוקי הדעות יישארו וההורים יקבעו מה יהיה בביתם על פי תפיסת עולמם המנומקת. להלן דוגמה נוספת:

האב: שמתי לב שאתה לא כל כך מקפיד להתפלל.

הילד: נכון איני מתחבר עם התפילות, אני לא מרגיש שום דבר, וזה נראה לי משונה לעמוד ולהתנדנד רק כדי שאתה תראה שאני בסדר.

האב: זו מעין צביעות?

הילד: בדיוק. זו צביעות, במיוחד שלימדת אותנו כמה חשובה הכוונה.

האב: אני מבין שהנפש שלך כאילו ריקה ואין לה צורך להתפלל?

הילד: נכון. ברוך השם הכול בסדר אצלי ואין לי שום זעקה לה'. כאשר יהיה לי קשה – אז אתפלל.

האב: אם כך, זו לא בעיה של אמונה בה', אלא רק בעיה של תפילה כדרך לעבודת ה'?

הילד: נכון. אני בטוח שאתפלל כאשר אזדקק לכך.

האב: נדמה לי שהבנתי אותך, אולם איני מסכים להתנהגות שלך שמתבטאת בהיעדרות מהתפילה. מכיוון שלפי תפיסתי, אם אנשים מתפללים ללא כוונה – במשך הזמן הם מתרגלים והתפילה נאמרת בכוונה. זה עניין של תהליך הדרגתי.

הילד: אבל אבא, איני מאמין בזה.

האב: זה בסדר שיש לך מחשבה אחרת, אבל אנחנו במסגרת של משפחה ויש לך אחים צעירים יותר ולא כל אחד יכול לעשות מה שהוא רוצה. האם יש לך פתרון איך לשמור על החופש שלך להתפלל וגם על המסגרת המשפחתית המחייבת נוכחות בתפילות?

הילד: לא.

האב: בוא ננסה משהו שהצליח כאשר אני הייתי תלמיד בישיבה. אתה תגיע לתפילות, ובמקום להתפלל תוכל לפתוח כל ספר בתחום היהדות וללמוד. מה דעתך?

בהקשבה נכונה אפשר לגלות שמאחורי מילים פשוטות הנראות בלתי חשובות מסתתרות לעיתים זעקות נואשות לעזרה. מאחורי תנועת גוף רפה והססנית מסתתרת מצוקה קשה. לעיתים ההקשבה משחררת את האדם ונותנת לו הרגשה שאינו לבד ויש אנשים שמבינים אותו. זה כנראה ההסבר לגל הגואה של תוכניות רדיו וטלוויזיה שבהן אנשים חושפים את מצוקותיהם באוזני זרים.

מצאו בחוויות שלכם נקודת חיבור עם הילד

כדי שהאמפתיה תהיה יעילה ההורה צריך לצאת מתוך העצמי שלו, להיכנס לנעליו של הילד ולהבין את הבעיה מתוך עולמו שלו. כדי לעשות זאת היטב עליו להתבונן בפנימיות שלו (באמצעות רפלקציה) ולהתחבר לרגשותיו ולמחשבותיו הדומים לאלה של ילדו. אמפתיה לילד מתחילה מהמקום שבו גם אתה היית "מסכן כמוהו".

מסופר על רבי דב בער, האדמו"ר השני של חסידות חב"ד, שבאמצע שעות קבלת קהל הוא עצר את התור, נעל את הדלת ולא הסכים לקבל אנשים במשך שעות רבות. לאחר מכן הסביר הרבי לתלמידיו כי כאשר אדם מבקש ממנו שיעזור לו לרפא את חולשותיו הרוחניות, עליו למצוא קודם חולשה דומה – וזה יהיה בדרך סמויה ביותר – בתוך עצמו, שכן אינו יכול לעזור מבלי שחווה כבר את הבעיה ומבלי שעבר תהליך של זיכוך עצמי. באותו יום בא אליו אדם עם בעיה קשה מאוד והרבי התקשה למצוא בזיכרונו דבר דומה שקרה לו. לכן עצר את התור וחזר לפשפש בזיכרונו עד שמצא חוויה דומה, ורק אז חזר לחדרו והמשיך לתת ייעוץ.

לפתוח את השיחה בתחומים שהילד אוהב אותם

במקום להתמקד בקשיים יש להתמקד תחילה בתחומים שהילד מצטיין בהם ואוהב אותם. יש שתחומים אלה יימצאו במקצועות הלימוד (מצטיין במחשבים) ויש שהם יימצאו מחוץ למקצועות של בית הספר, כמו מוזיקה, מחול, אומנות לחימה או שחמט. גם ילדים סגורים ביותר ישמחו לשוחח על נושאים המעניינים אותם. הדבר מחייב את

ההורה להתעניין בעולמם של ילדיו ולהיות בקי באופן שיוכל לנהל שיחה עימם. להלן דוגמאות של משפטים חוסמי אמפתיה וחלופות ברוח אמפתית:

- הילד: "אני לא אוהב את רוב המקצועות ולכן אני לא לומד".

  ההורה: "מה זה אוהב? אנחנו במסעדה שאתה בוחר מה שאתה אוהב?"

  במקום זאת אפשר לומר: "אני מבין שאתה לומד רק לפי האהבה שלך ולא לפי מה שבית הספר קובע".

- "אתה עצלן, חצוף, לא ממושמע..." (הכללה גסה שמקשה על שינוי).

  במקום זאת תתמקדו בעובדות: "רשום אצלי כי ארבע פעמים לא הכנת שיעורי בית במקצועות הבאים..."

- "אתה תמיד...".

  במקום זאת: "יש פעמים ש..."

- הורה לתלמיד המתלונן שהמורה מתנכלת לו: "אסור לך להגיד דברים כאלה. מורים אינם מתנכלים לתלמידים".

  במקום זאת: "איך אתה מסביר זאת?"

- ההורה לילד שטוען כי מעליבים אותו/מתעללים בו/מנדים אותו: "קודם תבדוק מה אתה עושה כדי להרגיז את התלמידים. הם לא עושים זאת סתם".

  במקום זאת: "זו בוודאי חוויה קשה. מה אתה חושב שגורם לכך?"

האמפתיה הסבילה אמורה להביא לידי הבנת הנרטיב של הילד

האמפתיה הסבילה לילד מתבטאת בהבנת הנרטיב שלו (Madigan, 2010). הרעיון המרכזי של נרטיב המשמש כיום כלי טיפולי נפוץ, הוא שלכל אחד יש סיפור משלו, שכן ברבים ממצבי החיים אין אמת מוחלטת אלא אמת יחסית, כפי שהיא משתקפת בעיני המספר. הנרטיב נבנה מהזיכרונות של הילד שאינם מסודרים ומאורגנים בצורה של סיפור. לכן החתירה לנרטיב תחייב את הילד לנסח, לעצב ולהבנות דברים שלא נוסחו עד אז (כמו ללטש יהלום גולמי), ובעיקר להבין את הבעיה לעומקה (McLean & Pratt, 2006). הידיעה שיש נרטיב מסוים בזיכרונו של הילד גורמת לו להגיב בהתאמה. ילד שבנרטיב שלו לא אוהבים אותו, כולם מתעללים בו, יחפש בלא מודע עובדות התומכות בקביעה זו ויפרש מציאות מעורפלת התומכת בסיפור שלו. הוא גם יתנהג לפי הנרטיב הזה ויהפוך אותו לנבואה המגשימה את עצמה, כך שהנרטיב ילך ויגדל, ילך ויתחזק.

2. שלב האמפתיה הפעילה

רוב המטפלים נמצאים בדרך כלל עם מטופליהם במערכת יחסים המאפשרת להם להיות אמפתיים באופן סביל, כלומר לא לשפוט אותם אלא לסייע להם לשפוט את עצמם. אולם הורים כמו אנשי חינוך מחויבים לעיתים קרובות לעבור משלב האמפתיה הסבילה לשלב האמפתיה הפעילה, זו שבה שופטים ומכוונים ומנסים לשנות את הנרטיב הלא רצוי של הילד. כך, למשל, מצבים שבהם הילד עושה עבירות משמעת, פוגע באחים, מעליב ומבזה אותם. רק לאחר שמסיימים את תהליך האמפתיה הסבילה ונוצר קשר טוב עם הילד והבנת הנרטיב שלו, ההורים יכולים לעבור לאמפתיה פעילה שבה הם יכולים לדון, לשפוט, להעריך ולפעול.

להעמיד למבחן את הנרטיב של הילד

ישנם סגנונות פרשנות מגוונים בעת לחץ הקובעים את הנרטיב. כך, למשל, ישנם תלמידים הנכשלים במבחנים ומפרשים זאת בדרך של הכללה על עצמם, כמו "אני טיפש, אינני חכם, אינני מסוגל". בדרך כלל הכללה זו אינה נכונה ומסתמכת על אירועים מעטים שאינם מייצגים. אולם עצם ההכללה השגויה יוצרת אצל הילד את הכישלון, שכן הוא קבע אותה, מתנהג בהתאם ומגשים את "נבואתו". לעיתים ההכללות של הילדים עליהם הן כלליות ("בכל המקצועות אני גרוע"), ולעיתים קשורות למצב ולזמן ("השנה אני לא מצליח אצל המורה לספרות"). הפרשנויות האלה נעשות אינטואיטיבית, בלי בקרה ומתוך לחץ רגשי, ולכן יש סבירות גבוהה שהן שגויות. בשלב האמפתיה הסבילה ההורה נדרש לבחון את הפרשנות מנקודת מבטו של הילד עצמו, ובשלב הבא – אמפתיה פעילה – להציע לו פרשנויות יעילות יותר.

ילדים רבים משתמשים בשפה לא ברורה כדי לתאר את רגשותיהם, את מחשבותיהם ואת התנהגויותיהם. מכיוון שיש קשר חזק והדדי בין השפה לתודעה ולהתנהגות, יש לבדוק כיצד הילד מבין את המילים שהוא משתמש בהן בעזרת שאלה פשוטה, "לְמה אתה מתכוון?" ולנסות למצוא מילים מתאימות יותר. כמו למשל:

- "אתה מפחד או אתה זהיר?"
- "אתה חרד או אתה מתרגש?"
- "אתה נכשל או שאינך מצליח מספיק?"
- "אתה טיפש או שאינך מספיק חכם?"
- "תמיד מעליבים אותך, או שאתה נעלב מבלי שהתכוונו לכך?"
- "אתה אחראי למה שקרה, אבל האם אתה גם אשם?"

להציע פרשנויות אחרות שיש בהן כדי להתקדם לניהול עצמי ולצמיחה

לאחר שהבנו את הפרשנויות של הילד ללחצים המגוונים ובדקנו את היקף ההכללה שלהן, יש לבדוק את אמיתותן ואת יעילותן. אם הן יעילות ומכוונות את הילד לאחריות ולשליטה (ניהול עצמי), רצוי לחזק אותן ולבדוק את הדרכים העומדות לפני הילד לפתרון הבעיות. ואולם אם אינן מועילות ואינן מכוונות אותו לאחריות, יש לנקוט אמפתיה פעילה, כלומר להביא לידי שינוי הפרשנויות שלו ולהניע אותו מפרשנויות שליליות לפרשנויות חיוביות שאמורות לכוון אותו לשליטה ואחריות רבה.

הדרישה לשינוי נושאת בחובה מסר מאיים עיקרי: "מה שאתה נשען עליו שנים אינו נכון, ועליך להחליף אותו במשהו אחר". כיצד אפוא מכוונים את הילד לפרשנות אחרת מבלי לאבד את האמפתיה ומבלי להרחיק אותו מאיתנו? הניסיון הטיפולי הביא אותי לידי הטכניקה היעילה הזו: מכיתה ג' ומעלה ילדים יכולים להבין כי יש בתוכם מעין שני קולות המתווכחים ביניהם מה לעשות. קול אחד הוא הרגיל וקול אחר הוא הקול הביקורתי. אפשר להסביר ששני הקולות הם חלק מהם ויש ויכוח לגיטימי ביניהם. כדי לעבור לאמפתיה פעילה ולשינוי הפרשנות יש לדבר בשם הקול הפנימי, הביקורתי, בניסוח כגון זה: "כעת יואב, אני רוצה לדבר בשם הקול הפנימי שלך, הקול הביקורתי. בוא ונקרא לו יואב ב'. מה הוא היה אומר לפרשנות שלך שנכשלת בבחינה בגלל שהמורה מתנכל לך?". בתפקיד קול ב' של יואב אני יכול להיות ביקורתי יותר וחצוף ועוין, וכאשר אני מרגיש שאני עובר את הגבול – אני מחייך וחוזר להיות שלמה הנעים והטוב, המעניק אמפתיה

בלי שיפוט. אני מציע לילד להפנים את קול ב׳, לתת לשני הקולות שיש בו להתווכח ביניהם ולאפשר לקול ב׳ לשנות את הפרשנות של קול א׳.

להקפיד על עובדות מהימנות המבססות קשרים של סיבה ותוצאה והבנת מורכבות העולם

כאמור לעיל, ילדים רבים במיוחד במצבי לחץ ״נעולים״ בדעה על עצמם ועל העולם הסובב אותם. כדי לשנות את דעתם יש לבחון עימם את העובדות בבירור ולדייק בעובדות ובמעבר מהן למסקנות. עובדות מספקות מידע על אנשים, על מקומות, על אירועים ועל פעולות של ממש. על בסיס של עובדות מהימנות אפשר להגיע לדעות או עמדות. יש שהעובדות מכוונות לדעה אחת בלבד ויש שהעובדות נתונות לכמה פרשנויות.

הקפדה דומה יש במציאת קשרים בין סיבות לתוצאות. רוב האנשים נוטים לפשט את הקשר בין סיבה לתוצאה ואינם בוחנים סיבות אחרות שיכולות להתאים. כך, למשל, הם מקשרים מייד בין חוסר הצלחה חברתית שלהם להאשמת אחד החברים (״הוא מסית נגדי״) או להאשמה עצמית (״מגיע לי כי אני מכוערת ורעה״). חלק חשוב בפרשנות נכונה של קשר בין סיבה לתוצאה הוא בדיקה של כל הסיבות להסבר התופעה. חשוב להסביר לילדים כי כדי ליצור קשר ברור בין סיבה לתוצאה עליהם להצטייד בעובדות ברורות המוכיחות את הקשר הסיבתי. ייתכן שהיו סיבות אחרות לאותו אירוע וייתכן שיש קשר הדדי מעגלי בין הסיבות. בדרך כלל הקשר אינו סיבתי וישיר, אלא שהסיבה רק מעלה את ההסתברות לתוצאה. לדוגמה, ההורה רוצה להעמיד את הילד על הסכנה שבהתחברות עם תלמידים אלימים. הילד טוען כי אין קשר סיבתי וכי ״חברים אלימים אינם גורמים לאחרים להיות אלימים. עובדה שרן וגל לא הפכו אלימים למרות חברותם עם נמרוד האלים״. הפרשנות של ההורה צריכה להביא לידי הבנה כי ההשפעה של חברים אלימים על אחרים אינה ישירה כמו הקשר בין אבן שנזרקה לחלון לשבירתו. הקשר הוא מסוג העלאת הסבירות לאלימות, כשם שאדם ששותה אלכוהול אינו גורם תאונה בכל נסיעה אלא שמצבו מעלה סבירות לתאונה.

ילדים רגילים לחשוב בקטגוריות קיצוניות של טוב או רע, אוהב או שונא, שחור או לבן (זו ״מחלה״ גם של מבוגרים רבים), ומתקשים להבין כי הם ואחרים מכילים בו בזמן רגשות סותרים. הפרשנות צריכה לכוון אותם להבנה של מורכבות: חברים יכולים להיות גם מקור של הנאה וגם מקור של עוגמת נפש, תחרות יכולה להיות גם כיף וגם כאב לב. רגשות אינם תמיד ברורים לנו ואפשר גם לשנוא וגם לאהוב, וחשוב לבדוק עוצמות של רגשות. לכל בעיה יש כמה נקודות מבט וצריך לבדוק את כולן. הבלבול הוא לגיטימי, הוא חלק מהעולם המורכב והמעורפל שאנו חיים בו.

פרשנות הממקדת את האחריות לשינוי על הילד

סוג חשוב מאוד של פרשנות אמור להעביר את מוקד השליטה והאחריות מהעולם החיצוני אל הילד עצמו. הכוונה לשכנע את הילד לשנות את נקודת המבט שלו, ובמקום ״להאשים״ את ההורים, את המורים, את החברים, את בית הספר ואת כל העולם – עליו להפנות את מוקד השליטה והאחריות כלפיו. רגשות הכישלון עלולים להציף את הילד ולגרום לו להגיב בלי היגיון, להגיב מייד בלי מחשבה שקולה. קבלת אחריות פירושה ״לספור עד עשר״, להשהות את התגובה כדי לאפשר להיגיון לפעול ולקבל אחריות למעשים. אחריות אישית מתבטאת בנכונות להפסיק לתלות באחר את הסיבה לקשיים ולכישלונות שלנו. במקום

להכות "על חטא שחטאנו" על החזה של האחר, יש להפנות את העין הפנימית ואת הקול הפנימי ולחפש את הסיבות בעצמנו, כלומר במטרות ובציפיות שלנו. הרעיון הוא שבדרך כלל יעיל לשנות את עצמך מאשר את האחרים. להלן דוגמאות של משפטים שבכוחם להעביר את האחריות לשינוי לילד עצמו (מוקד שליטה פנימי).

- "בוא ונשוחח מעט על האחריות שלך לאירועים ועל השליטה שלך בהם."
- "מה אתה יכול לשנות בעצמך?"
- "מה אתה יכול ללמוד ממה שקרה בעבר לגבי אירועים דומים בעתיד?"
- "אם נסריט את האירועים מחדש, איך תוכל לגרום לכך שסדרת האירועים תתפתח בצורה שונה?"
- "היכן בשרשרת האירועים נמצאים הצמתים שהיית משנה? והיכן לדעתך נקודת האל־חזור?"

פרשנות אמונית דתית המדגישה את אחריותו של המאמין

דתיים רבים מפרשים כי הלחצים עליהם הם חלק מתפיסתם האמונית. העיקרון הקובע כי יש קשר בין מעשי האדם ובין השכר והעונש מוסכם על היהודי המאמין, גם אם פעמים רבות אין הוא רואה זאת במציאות הסובבת אותו. לעיתים הוא רואה צדיק שרע לו ורשע שטוב לו, ומנסה להבין מדוע לעיתים התפילה, הצדקה והתשובה אינם מעבירים את רוע הגזרה. האמונה הדתית הרצויה היא זו המשלבת את האחריות והשליטה עם האמונה הדתית. הרעיון הוא שאין חלוקת עבודה ואחריות בין המאמינים ובין הקב"ה. מכיוון שאיננו יודעים את חוקי הגמול, עלינו לקבל עלינו "מאה אחוז" של אחריות, ולהשאיר גם לקב"ה מאה אחוז של אחריות. לכן אם חס וחלילה קורה שאדם יקר לנו נמצא במצב אנוש, עלינו לקבל עלינו אחריות מלאה ולפעול בלי קשר לפסימיות או לאופטימיות שלנו, החל בהשגת תרופות וקבלת חוות דעת שנייה, וכלה בתפילות, באמירת תהלים ועוד פעולות ידועות.

פרשנות מתוך "כניסה לנעלי הפוגע" והבהרה כי מי שעושה רעה לזולתו כנראה רע לו

אנשים כועסים בגלל סיבות מגוונות – עלבון, תסכול, חוסר נוחות, פגיעה, חוסר הגינות ועוד. כמו בכל רגש בעוצמה גבוהה, קשה מאוד להפעיל שיקול דעת מתוך כעס, ואז האדם מגיב באימפולסיביות, בשיפוט סטראוטיפי, בתשומת לב מועטה לאיכות הטענות ובתשומת לב רבה לרמזים שטחיים של המסרים. אולם יש גם היבט חיובי בכעס, בעובדה שלעיתים קרובות הוא מבטא את אמונתו של הכועס שיש בכוחו לשנות דברים ומשום כך אינו מתייאש (Lerner & Tiedens, 2006). מתברר כי כאשר אדם משחזר את אירוע הכעס, החוויה שלילית בעיקרה. אולם אם שואלים אותו מה יקרה בעתיד עם הבעיה שהעלתה את חמתו, מתברר שהוא אופטימי שיצליח לפתור אותה וגם יצליח בתחומי חיים רבים. בתהליך האמפתי, לאחר שמבינים את הכעס ואת מקורותיו, אפשר לנסות לתעל אותו לכיוון של סליחה לפוגע ורחמים עליו בכמה דרכים, שכל אחת מהן נועדה להקטין את גורם הכוונה והאחריות:

- לנסות להבין את מניעיו ואת כוונותיו של הפוגע, לבדוק אם ההתנהגות שפגעה היא שכיחה אצלו או חד־פעמית, ובהיעדר מידע – להניח הנחות חיוביות ולאפשר לו ליהנות מהספק.

- לנתח את הסיטואציה הפוגעת ולברר אם לילד עצמו הייתה "תרומה" מסוימת לחימום האווירה באמצעות פגיעה בערכו העצמי של הזולת.
- להקטין את חשיבות האירוע ולהדגיש כי אפשר לשלוט ברגשות וכי הכעס הוא בתחום הבחירה שלנו. או לנסות להתעלם, לכוון את המחשבות לעתיד ולא לעבר ולהשאיר את הנושא מאחוריך.
- לציין את מסכנותו של הפוגע: "הוא לא עשה זאת כדי לפגוע בך, אלא כדי לעזור לעצמו להתמודד עם העובדה שרע לו. הדבר דומה לילד קטן שעושה טעות כלשהי. אפשר להעמיד אותו על טעותו, אך אין צורך לכעוס עליו כי מבינים שזו טעות של ילד. כך גם עם מי שפגע בך. נסה להבין אותו באמת, להסתכל בו, במה שבאמת עובר עליו. מתוך זה תוכל להגיב תגובה ראויה, מתוך חמלה ורחמים".

פרשנות באמצעות מתן משמעות למטרות והתאמת המטרות והציפיות למציאות

המושג משמעות קשור בתחומים מגוונים – תלמוד, פילוסופיה, פסיכולוגיה, חינוך, ספורט, צבא ועוד. לענייננו, נתמקד במשמעות במובן של "למה אני עושה את זה", כלומר כיצד אדם מצדיק ומנמק את מטרותיו (להרחבה על המושג משמעות, עיינו Park, 2010). חיפוש משמעות לחיים פירושו שהילד זקוק ליעדים מנומקים, החשובים לו, גם לטווחים ארוכי זמן (Steger & Kashdan, 2007).

המושג משמעות מתקשר גם ל"הרגשה של לכידות (קוהרנטיות)", מושג המבטא תפיסת עולם שיש קשר לוגי בין הרכיבים המגוונים, שאדם מאמץ בהתמודדותו עם מצבי לחץ (שגיא ואנטונובסקי, 1998). לתחושת הלכידות יש שלושה רכיבים: א. המידה שהאדם חווה את העולם חוויה מובנית, ברורה ואפשר לחזותה; ב. המידה שהאדם רואה בעצמו בעל משאבים מספיקים כדי לפתור את בעיותיו; ג. המידה שהאדם רואה בחייו מהותיים בעבורו ומספקים לו אתגר ולא מעמיסים עליו עול מכביד. תחושת לכידות נמוכה גורמת לאדם תחושה של חוסר אונים, שאין ביכולתו וברצונו להתמודד עם הקונפליקטים. תחושת קוהרנטיות גבוהה גורמת לאדם לראות במצבי לחץ מצב זמני ופתיר שיש בו אתגר, ולתחושה שהוא רוצה להתמודד עם הבעיות ומסוגל לפתור אותן.

החיפוש אחר משמעות וסיבה לחיים הוא כוח מניע חשוב באדם (פרנקל, 2022) וקשור בצמיחה אישית ובמימוש הפוטנציאל לאושר (Steger & Kashdan, 2007). מטרות מנומקות הן רכיב חשוב במושג משמעות. יש מטרות לטווח קצר (לקבל ציון טוב בבחינה מסוימת; להיבחר למועצת התלמידים) ויש מטרות לטווח ארוך, כמו לרכוש מקצוע, לבנות משפחה או להיות עשיר ולעזור לאחרים. לכל מטרה יש עוצמה אחרת, על פי מידת חשיבותה בעולמו של הילד. כך, למשל, יש שיאמרו כי להשיג תעודת בגרות חשוב יותר מלהיות מדריך בתנועת נוער, מכיוון שתעודת בגרות משמשת כרטיס כניסה ללימוד מקצוע ואילו הדרכה בתנועה היא רווח זמני לערך העצמי. לעיתים קרובות הפער בין הציפיות והמטרות ובין השגתן, ולאו דווקא ההישג כשהוא לעצמו, גורם תחושה של שביעות רצון. נמצא כי זוכי מדליית ארד מאושרים יותר מזוכי מדליית כסף, כי המחשבה "כמה קרוב הייתי למדליית זהב" מעכירה את רוחם של זוכי מדליית כסף (Medvec et al., 2002).

הפרשנות של ההורה אמורה לסייע לילד להתאים את מטרותיו למציאות. פעמים רבות מגלים כי לילדים יש מטרות גבוהות מדי או נמוכות מדי, פער היוצר קונפליקטים וכעסים.

הפרשנות צריכה לכוון את הילד לרעיון שאפשר להשיג מטרות, שהעולם סביבו הוא מקום בטוח, שאפשר לחזות חלק ממה שיקרה בעתיד, וכי יש לו די משאבים פנימיים להשיג את מטרותיו צעד אחר צעד, וגם אם לא ישיג את המטרה הסופית – עצם ההשתדלות והמאמץ ראויים לציון מיוחד. ילדים שבאו אליי לייעוץ אופיינו בדרך כלל במטרות נמוכות בהשוואה ליכולתם, והיה צורך לשכנע אותם כי ביצועיהם הגבוהים באבחון מעידים על יכולות גבוהות וכי עליהם להעלות את רמת ציפיותיהם ולהתמודד איתן בהשקעת מאמץ. לעומתם, אצל יגאל היה תהליך הפוך – ציפיות גבוהות מדי. להלן סיפורו:

יגאל, תלמיד כיתה ח', היה מחונן מאוד ואולם הישגיו היו נמוכים מכיוון שלא למד כלל. אחד הדברים שהפריעו לו היו הציפיות הגבוהות שלו מעצמו, כמו "לקבל חמישה–שבעה תוארי דוקטור עד גיל 35, כמו פרופסור ליבוביץ". במקום לומר לו שאין לו סיכוי לכך, שאלתי אותו כיצד בדיוק הוא מתכנן לעשות זאת. הוא אמר שמכיוון שהוא מחונן הוא יהיה מסוגל להתחיל ללמוד בכל נקודת זמן, אפילו לבד, ולהגיע לתארים הגבוהים. "יש לי מספיק זמן כדי לעשות את התארים האלה". ברור שיגאל לא ראה מעולם עבודת דוקטור ולכן הלכתי אתו לספריית האוניברסיטה והראיתי לו עבודות דוקטור בתחומים שרצה. לאחר שעלעל בעבודות עבי הכרס ולא הבין מאומה מהכתוב, היה לי קל לשכנע אותו לראות בתעודת הבגרות יעד ביניים מבלי לוותר על הציפיות הגבוהות. הוא הסכים ונרתם ללימודים. מכיוון שלא היו לו הרגלי למידה הוא התקשה להיכנס למשטר לימודים ולהשקיע זמן ומאמץ שכלי. העברתי אותו לבית ספר אחר ושכנעתי אותו שאף אחד לא ידע שהוא מחונן כדי שלא לעורר שם ציפיות ממנו. בתוכנית משולבת – שכללה מעבר לבית ספר אחר, הורדת הציפיות לטווח ביניים, וקבלת סיוע מחונך לסגירת פערים – הוא הצליח לעבור את בחינות הבגרות. בפעם האחרונה שנפגשנו (לפני כעשר שנים), הוא סיים לימודי הנדסה בטכניון וחלם על תואר שני במכון יוקרתי בארצות הברית (MIT). מעניין אם הגיע לשם.

אם המטרות של הילד מתנגשות עם המציאות החברתית, יש לבדוק עימו את היכולת לשנות את המציאות לצד הפנייה לשנות את עצמו. אחת הדרכים לשינוי המציאות היא תיאום ציפיות עם אלה שמונעים ממנו להשיג את מטרותיו. לאחר הצגת היכולת לשנות ציפיות מהסביבה או בהקבלה אליה, מפנים את הזרקור לשינוי העצמי. להלן דוגמה של שיחה עם יונית, תלמידת כיתה ט', על ציפיותיה להתקבל לקבוצת ה"מקובלות" בכיתה. השיחה התנהלה לאחר שיונית סירבה לדבר עם חברות הקבוצה על ציפיותיה להצטרף אליהן, בטענה שזה לא יעזור וגם "זה מביך מאוד, כאילו אני מתחננת שיכניסו אותי לקבוצה". שוחחנו על מבנה הכיתה ועל קבוצות אחרות בכיתה. אפיינו את הקבוצה היוקרתית באמצעות עובדות, ונוכחנו לדעת כי מלבד ניקור עיניים אין בה שום יתרון על פני האחרות. יתרה מזו, התברר ליונית כי הסיכוי שלה להיות מנהיגה בקבוצה השנייה ביוקרתה גבוה מאוד וכי כדאי לה להיכנס ולהשתלב בקבוצה היוקרתית פחות במקום להתרפס ולהתחנן להיכנס לקבוצה הראשונה, ובינתיים אין לה חברים ואין לה קבוצה. כאן יונית שינתה ציפיות והסכימה "לרדת קבוצה" ו"להרוויח" דברים אחרים.

הורדת רף המטרות והציפיות מהעצמי הוא תהליך כואב וארוך שצריך לצמוח מתוך הילד עצמו, בדרך של הבנת המציאות סביבו והבנת המגבלות שלו. אפשר להציע לילד להוריד ציפיות (גם לפני שאלה הבשילו אצלו) רק לאחר שנוצר קשר טוב ואמון רב בינו ובין ההורה. בפעמים אלה עולה השאלה היכן עובר הגבול בין רף ציפיות מונמך ובין רף כה נמוך שמבטא תבוסתנות. בדרך כלל התשובה לכך היא להמיר את הציפיות לתוצאות

בכמות זמן ההשקעה. לדוגמה, נניח שתלמיד הוריד את רף הציפיות שלו ואינו מאמין כי ישיג את כל תעודת הבגרות ולכן הוא רוצה להתמקד בשני מקצועות בלבד. אפשר להציע לו להמיר את המסקנה שלו "להתמקד בשני מקצועות בלבד" במסקנה אחרת – "להשקיע 40 שעות לימוד בשבוע, ומה שתשיג תשיג".

פרשנות המציעה תשקופת (פרספקטיבה) של זמן וראיית חצי הכוס המלאה

אם הילד רואה אסון במה שקרה לו, אפשר לשאול אותו אם הוא סבור שבעוד חמש שנים הדבר יהיה חשוב לו ומתוך כך להציע לו תשקופת (פרספקטיבה) של זמן. נוסף על כך אפשר להציע לו לראות את החצי המלא של הכוס כדי שיראה את הצדדים החיוביים של מצבו. יש אומרים כי כדי לראות היטב את החצי המלא של הכוס יש להעביר את הנוזל לכוס קטנה יותר. טכניקות אלה מסייעות להוריד את עוצמת הבעיה ולתת לילד דרך נוחה יותר להתמודד עם הלחצים. מכיוון שסיפור טוב עשוי להיות יעיל יותר מאלפי דרשות, להלן שני סיפורים – אחד מהתלמוד והשני אגדה ידועה – שיש בהם כדי לשכנע את הילד לראות בכל דבר את הצד הטוב.

נחום איש גמזו

התנא נחום איש גמזו נקרא כך משום שכל אימת שנקלע לצרה נהג לומר "גם זו לטובה". בתלמוד מסופר שנחום איש גמזו נשלח מטעם היהודים לרומא עם ארגז ובו מתנה יקרה לקיסר. בהיותו בדרך, בעת שישן, באו גנבים, שדדו את המתנה היקרה ומילאו את הארגז בעפר. כשנחום איש גמזו התעורר וגילה זאת, אמר כהרגלו "גם זו לטובה" והמשיך בדרכו עד שהתייצב לפני הקיסר עם ארגז העפר. הקיסר רתח מזעם וציווה להרוג אותו. "גם זו לטובה", אמר נחום שלא איבד את ביטחונו באל. באותו רגע הופיע אליהו הנביא ואמר לקיסר שהעפר בארגז הוא עפר פלאי, שכאשר משליכים אותו על האויב הוא הופך לחיצים ולחרבות. הקיסר השתכנע, ניסה, ואכן ניצח במלחמה חשובה. הוא מילא את ארגזו של נחום איש גמזו במתנות ונפרד ממנו בכל הכבוד והיקר. בדרכו הביתה שוב נשדד נחום ושוב מילאו הגנבים את ארגזו בעפר. נחום סיפר לתושבי המקום את מה שאירע לו אצל הקיסר, וכמה מהם החליטו לחקות את הצלחתו. הם נסעו לרומא והגישו לקיסר את העפר ה"פלאי" שהתגלה עפר רגיל. הקיסר כעס עליהם מאוד והעניש אותם (תלמוד בבלי, תענית כא ע"א, בתרגום מארמית).

הכול לטובה

בארץ רחוקה היה מלך ולו ליצן שנהג לשמח אותו ואת כל באי החצר והממלכה. יום אחד יצא המלך לצוד ציד, ובעודו עומד לירות הצחיק אותו הליצן, ומרוב צחוק הוא ירה לעצמו בבוהן רגלו וזו נקטעה מייד. המלך התפתל מכאבים, והליצן עמד לידו, צחק ואמר "כל זה יהיה לטובה. משהו טוב יקרה". צחוקו של הליצן הרגיז אף יותר את המלך והוא השליך אותו לבית סוהר וציווה להעמיד אותו למשפט. כל הדרך לבית הסוהר שמח הליצן והמשיך לשיר "הכול לטובה".

כשבוע לאחר מכן יצא המלך שוב לצוד ציד, וביער עבות הוא תעה וגילה לפתע שהוא מוקף בשבט של קניבלים. אלה תפסו אותו ואמרו לו שהם צריכים אותו כי הנסיך שלהם חולה אנושות ורופא האליל שלהם קבע כי הדרך לרפא אותו היא "לבשל גופת אדם שלמה, והנסיך צריך לאכול אותה כדי להבריא". המלך הבין שמצבו אבוד ובדמיונו כבר נפרד

מאהוביו. בעוד אנשי השבט מכינים את המלך לבישול ראה רופא האליל שחסרה לו בוהן ושחרר אותו, כי לפי האמונה שלהם צריך להיות אדם שלם בלי פגם. המלך הבין שהבוהן החסרה הצילה אותו ומיהר לשחרר את הליצן מהכלא לפני שיוציאו אותו להורג. "אתה צדקת!! אתה צדקת!!" צעק המלך בעודו צופה בעבדיו המשחררים את ליצנו האהוב. שמחתו של הליצן הייתה כה גדולה עד שבכה מרוב שמחה. המלך חשב שהליצן השתגע ושאל אותו "אני זרקתי אותך לבור ואתה מאושר ככה?" הליצן חד הלשון ענה לו מייד: "זה לא רק שאתה ניצלת בזכות התאונה עם הבוהן! אפילו זה שזרקת אותי לבור היה לטובה! כי אם הייתי מצטרף אליך ובא איתך ליער... היו לוקחים אותי במקומך! הכול לטובה!"

פרשנות הממקדת את סרגל ההשוואה לעצמי ולא לאחרים

הנטייה לקבוע את מקומך על סמך השוואה לאחרים היא טבעית ושכיחה מאוד. יש שלוש דרכים של השוואה לאחרים: א. השוואה כלפי מעלה, כלומר להשוות עם טובים ממך בתחום; ב. השוואה כלפי מטה, כלומר להשוות עם אלה שפחות ממך; ג. להשוות עם הדומים לך. הטוב ביותר הוא שאדם ישווה את עצמו לעצמו, ואולם כנראה גם מבוגרים מתקשים ליישם דרישה זו. לכן יש לשאוף למקד את סרגל ההשוואה של הילד עם אחרים הדומים לו ועם עצמו.

פגיעה בערך העצמי נובעת מהשוואה לאחרים משמעותיים (קבוצת התייחסות). אם האדם שאנו רגילים להשוות את עצמנו אליו מצליח יותר מאיתנו, הערך העצמי שלנו יורד ואנחנו מקנאים בערך העצמי שלו. גם מאחורי הצורך להתחרות עומד הצורך להזין את ערך העצמי. כל אחד "בוחר" להתחרות בזירה זו או אחרת, והבחירה בזירה מסוימת ובמתחרים תלויה ברובה בהערכה שבזירה זו יהיה אפשר "להרוויח" הצלחות, ואלה יפרנסו את ערך העצמי. גם כישלון מוגדר מתוך השוואה לאחרים חשובים, שהפכו ברבות השנים למעין סרגל השוואה שלפיו נקבעים ההצלחה או הכישלון, ובעקבותיו הקנאה.

אם ההשוואה לאחרים מקשה על הילד, מנסים לסייע לו לשנות את סרגל ההשוואה. במקום להשוות את עצמו לאחרים "גבוהים" מדי או "נמוכים" מדי, עליו להשוות את עצמו לעצמו, בבחינת "איזהו עשיר – השמח בחלקו" (משלי טז, לב) או לאלה הדומים לו. חשוב שהילד יתרגל לא להוריד את ערכו העצמי בהשוואה לאחרים, שהרי בזכות הידיעה שאנו שונים זה מזה – כל אחד מאיתנו הוא מיוחד וייחודי. מבהירים לילד כי הבחירה שלו בחברים מסוימים לצורך השוואה הייתה שרירותית, ילדותית ולא מודעת. יתרה מזו, אם בוחנים זאת לעומק מגלים כי תמיד יהיו אחרים שיש להם יותר מאיתנו, ולכן ההשוואה לאלה העולים עלינו תגרור אותנו לאומללות. הטוב והנבון ביותר הוא להשוות את האדם לעצמו ולראות אם לגבי עצמו הוא התקדם או נסוג.

עקרונות בתהליך האמפתי

עד כאן שרטטנו את הרצף והמעבר מהאמפתיה הסבילה (יצירת הקשר והבנת הנרטיב) לעבר האמפתיה הפעילה (שינוי הנרטיב וההתנהגות של הילד). להלן כמה עקרונות חשובים שיש ליישמם בלי קשר לשלב האמפתיה שנמצאים בו.

1. אתם הבוגרים האחראים ועליכם מוטלת החובה לגלות אמפתיה

ההורים הם האחראים לגלות אמפתיה כלפי ילדיהם גם אם אינם מקבלים אמפתיה בחזרה. במובן זה אמפתיה הורית שונה מאמפתיה זוגית שבה בני הזוג נמצאים במעמד זהה והאחריות לאמפתיה מוטלת על שניהם. מכיוון שההורה הוא הבוגר האחראי בשטח, הוא אמור "לנשוך את שפתיו", לקבל אחריות ולהפעיל את התהליך האמפתי. כדי להבין את חשיבות האחריות הזו יש לזכור כי במצבי קונפליקט נמצאים שני הצדדים על מדרון חלקלק של התרחקות. הפסיעה הראשונה יכולה להיעשות באקראי ולא במודע (לומר משפט מעליב, למשל). לעיתים הצעד הראשון הוא כעס על אדם מסוים אך הוא מופנה כלפי אדם אחר לגמרי, או שזו סתם הבעה של כעס שהצד האחר מפרש אותו כעס עליו ולא כעס על אחרים. בלי קשר למקורות הכעס, הצד האחר מפרש שהוא מופנה נגדו, נעלב ומתרחק. הצד הראשון רואה התרחקות ומפרש אותה כעס או חוסר הערכה אישית וממשיך להתרחק עוד, וכך מידרדרים במדרון ההתרחקות והניכור. אפשר בקלות להפוך את המדרון החלקלק לתהליך של התקרבות אם עוצרים אותו מייד, ובמקום להתרחק – מתקרבים, במקום לכעוס – מחייכים.

ילד מתנהג רע מכיוון שרע לו, ולכן נקודת המבט של ההורה היא של חזק החייב ויכול לעזור לחלש בדומה ליחס שלנו לתינוק המוחזק בזרועותינו ומכה אותנו בפנים. יש למנוע ממנו להכות בהסטת זרועותיו לאחור בתקיפות ובעדינות, ולהסביר לו מדוע עליו להפסיק. תגובה זו נעשית מעמדה של אוהב חזק ותקיף אל אהוב חלש ובמצוקה.

2. לפנות את כל העומסים ולהתמסר לתהליך האמפתי

הקשבה פתוחה ונינוחה מסתמכת על התמסרות מלאה לטובת הילד הנזקק. הצורך להקדיש תשומת לב מרבית יוצר אצל נותן האמפתיה עומס רגשי רב ולכן מקובל שטיפול פסיכולוגי נמשך שעה אחת בלבד. ההורה צריך להתאמץ "ולפנות מקום" (להצטמצם) לילד אף על פי שהוא נמצא בקונפליקט עימו היוצר עומס רגשי רב. ההורה צריך גם להיאבק בעומסים רגשיים היכולים לנבוע מסיבות שאינן קשורות לילד, כגון בעיות בזוגיות או בעבודה או אף במתן סיוע רב לאחרים. הדאגה המתמדת לזולת עשויה לגזול ממנו משאבים נפשיים רבים ואף לאמלל אותו, כמו שמובא במקורות: "שלושה חייהם אינם חיים – הרחמנין והרתחנין ואניני הדעת" (פסחים קיג, ב).

3. הענקת מחמאות מצד אחד וביקורת בונה ועונשים מצד אחר

בשלב האמפתיה הסבילה יופיעו בעיקר המחמאות ובשלב האמפתיה הפעילה ימשיכו המחמאות, ואולם יופיעו הביקורות ואולי אף העונשים. מחמאות ושבחים מסייעים לחניכים לחזק את הערך העצמי שלהם. לכן חשוב לתת מחמאות, כמו "נהדר" או "כל הכבוד לך", ואולם כדי להפיק את מלוא התועלת מהמחמאות יש להקפיד על כללים אלה:

- לקשר בין המעשה ובין המחמאה ("כל הכבוד לך על העזרה שנתת לאחיך").
- לתת מחמאה על המאמץ או על הכוונה הטובה, גם אם התוצאה הייתה גרועה.
- לתת מחמאות גם על כישלונות, במובן של להאיר את ההיבט החיובי שבכל כישלון ולא להתמקד רק בכישלון עצמו ("לא הצלחת לעשות את מה שקיבלת על עצמך. אבל היית מוכן לנסות, והכישלון הזה הוא כנראה תוצאה של חוסר ניסיון של שנינו").

- לדאוג להשוואה של הילד לעצמו ולא לאחרים (״עקבתי אחריך בשבועות האחרונים והתרשמתי מההתקדמות העצומה שלך בעניין ההתאפקות מלהכות את המעליבים אותך. אתה יכול להיות גאה בעצמך על כך״).

המחמאות שהמבוגרים נותנים לילדים הופכות ברבות השנים למחמאות שהאדם נותן לעצמו וגם לאחרים. תלות מסוימת במחמאות מצד הסובבים אותנו קיימת כל החיים ונחשבת טבעית בשל הצורך שלנו להזין תמיד את הערך העצמי שלנו.

4. ביקורת אמפתית בונה

משפחה צריכה להיות סובלנית ולא להתמקד בטעויות המביאות לידי לחץ ותסכול. חשוב ליצור אווירה שמותר לשגות ולעשות דברים לא מושלמים ועדיין להיות בעל ערך עצמי, אהוב ונערץ. בסביבה כזו ילדים לא ימהרו להגן על עצמם, להטיל אשמה על אחרים או לשקר. הם מבינים כי שגיאות אינן דבר נעים, אך הן חלק מתהליך הלמידה. חשוב שיהיה ניתוח הדדי של טעויות ואווירה בריאה בעת ניתוח הטעויות. להלן דוגמה של אם המודה בטעות: ״אני מצטערת על הדרך שבה התבטאתי ועל הכמויות העצומות של כעס ועלבונות ששפכתי עלייך אתמול. אני מתנצלת על הדרך ועל 'המוזיקה' שבה התבטאתי, אולם איני מצטערת על תוכן דבריי. כעת, כאשר אני רגועה מעט, קל לי להבחין בין הטפל לעיקר ולהתמקד בתוכן של הבעיה ולא בך. עליי ללמוד לתקוף מעשים ולא אנשים״.

חינוך לערכים מחייב להעביר ביקורת על הילד שסטה מערכי המשפחה שהוא נמצא בה – יושר, עזרה לזולת ועוד. הביקורת צריכה להיות בונה ואמפתית ומטרתה לסייע לילד להשתפר. כל ביקורת קשה למבוקר, ונדרש לעשות הכול כדי לרכך אותה. העקרונות הבאים עשויים לסייע בכך:

- יש לבדוק היטב אם יש נימוקים משכנעים להשמיע את הביקורת שמטרתה העיקרית היא ליצור שינוי אצל הילד.
- ביקורת בונה מבקרת את המעשה ולא את העושה, וחשוב שתהיה ממוקדת בעובדות. אין טעם להעביר ביקורת אם אין הסכמה על העובדות.
- בתחילה יש לציין את הדברים הטובים והחיוביים ותמיד יש כאלה.
- לא להיות נחרץ ולדבר במילים בוטות וכוללניות על אישיותו של הילד, כמו ״חצוף״, ״עצלן״. ניסוחים כאלה מעליבים ומוכיחים לילד כי ההורה חרץ כבר את דינו ואין טעם לערער (״אם זה מה שהוא חושב עליי, אז מה יש לי להתאמץ?״)
- להשתמש במילים עדינות וחיוביות ככל האפשר מתוך התבוננות משותפת בבעיה. לא לתקוף אלא רק להציג, לפתוח אפשרויות, ולהשתמש בגוף ראשון רבים – ״אנחנו כאן פספסנו...״, ״כאן היינו צריכים לעשות...״.
- חשוב להציע רעיונות לשיפור, בבחינת ״סור מרע ועשה טוב״.
- חשוב לא למתוח ביקורת שלילית בפומבי, שכן היא משפילה ופוגעת.

5. עונש אמפתי אינו אוקסימורון

ההבחנה בין חופש חיצוני לחופש פנימי מסייעת גם במתן עונשים. אם ילד חצה את העקרונות המנומקים שקבענו וגם הוזהר על כך, אין ספק שהוא ראוי לעונש חינוכי ולא לנקמה. יש להבחין בין מצב חירום, שבו ילד מכה את חברו וחייבים לעצור אותו מייד ובין

מצב שאין בו יסוד חירום ואפשר לטפל בבעיה בלי לחץ של זמן. בשני המצבים יש ליזום פגישות על בסיס של אמפתיה סבילה ואמפתיה פעילה שתוארו לעיל. אם פעולות המניעה לא נעשו או לא עזרו, יש להעניש בעונש אמפתי חינוכי. לאחר שהילד הסכים שעבר את הגבולות המנומקים (כללי הבית שנקבעו מראש), יש לשאול אותו לאיזה עונש הוא ראוי לדעתו. לא חייבים להסכים עימו, ואולם חשוב להקשיב לו ולשמור על מחשבה פתוחה. העונש צריך להיות קשור איכשהו לעבירה. אם קשה לחבר את העונש לעבירה, אפשר לחייב את הילד ב"עבודות שירות" בבית אבות או עונש אחר.

6. כבדו והעריכו את הילד ודאגו לשיתוף פעולה עימו

התהליך האמפתי מתחיל בנקודת פתיחה לא שוויונית מכיוון שההורה "חזק" יותר מילדיו. הילד נמצא במצב של התגוננות עוד לפני שההורה התחיל את השיחה. לכן חשוב להשתדל לתת לילד תחושה שהוא אדם בעל ערך עצמי ושיש לו במה להתפאר. כל זאת מתוך הערכת הטוב שבו וראייה מתמדת של כוחותיו החיוביים. כדי לתת לילד תחושת ערך צריך ההורה "לצמצם" את נוכחותו ולאפשר לו למלא את החלל שנוצר. נקודת המוצא היא שהילד הוא אישיות בפני עצמה (אדם קטן) עם זכויות רבות, והוא רוצה ללמוד ולהצליח. אם הוא נכשל ומפריע, יש לסייע לו להסיר את המחסומים המונעים ממנו לחשוף את רצונו להצליח.

אחת הסיבות השכיחות הגורמות לנו להתגונן היא הצורך להיות צודק, שכן להיות צודק מעלה את ערך העצמי שלנו, ואילו טעויות מורידות אותו. בעבודתי פגשתי תלמידים שהתלוננו כי ההורים והמורים שלהם מתעקשים להיות צודקים בכל ויכוח, גם אם אינם צודקים. הם טענו שנעשה להם עוול ומחו על חוסר ההוגנות שבתופעה. על זה נאמר "אל תהיה צודק, תהיה חכם", כלומר יש לדעת מתי לא להיכנס לוויכוח ולא לכפות את הצדק שלנו על הילד ולגרום לירידת ערך העצמי שלו. ההורה אינו חייב להיות צודק בכל ויכוח ולהציג את עליונותו, אלא לצמצם את עצמו ולאפשר לילד מרחב של התפתחות וביטוי.

ילדים רבים חשים ניכור ומצוקה ולכן הם מפיקים תועלת רבה מעצם החוויה שמישהו מבין אותם. הבנה זו מושגת באמצעות דו־שיח המכבד את הילד ומשדר הבנה (לא הסכמה) לרגשותיו, למחשבותיו ולהתנהגותו. ילדים רבים אינם מחפשים הסכמה לדעותיהם אלא הבנה המבטאת רחישת כבוד להם. פעמים רבות הופכים את הקורבן לאשם, ובמקום לתמוך בו אומרים לו שהוא אשם או שהכול "בראש שלו", ש"זה הגיע לו" ושמזמן היה צריך להתגבר על כך. בנסיבות אלה התלמידים חושבים שהם הרעים והאשמים. טבעי אפוא שחסר בהקשבה ובהבנה עשוי להביא לידי דיכאון, התרחקות וכעס.

מתן כבוד והערכה מתבטא בעיקרון שלא מכניסים את הילד למצב של איום ולהתגוננות שלאחריו. ילד מאוים משקיע את רוב מרצו בשמירה על ערכו העצמי באמצעות התחפרות בדעותיו או הטלת האשמה על סיבות אחרות שאינן בשליטתו. יש לזכור כי איום על ערך העצמי הוא סוג של מצב לחץ, וכמו כל מצב לחץ הוא מצמצם את השדה המנטלי (זיכרון העבודה). צמצום זה גורם שגיאות רבות, כגון חשיבה דיכוטומית, סיווג אחרים לקטגוריות של טוב ורע, הכללות גורפות. נוסף על כך עקב היחלשות הכוח השכלי במצב לחץ, קשה לאדם לראות את המסרים המועברים אליו או לדייק במסרים שהוא מעביר. תהליך זה עובד גם בכיוון הפוך – ככל שההתגוננות נחלשת והאדם אינו מאוים, כך הוא פותח את שערי חומות ההגנה שלו ומאפשר לזולת להיכנס לארמונו הנפשי וליצור אמפתיה.

7. מתן כבוד וערך לילד מתבטא באיסור חמור לבוז לעולמו

בוז, כעס וגועל מכונים "המשולש העוין" בהתנהגות שאינה תומכת בזולת. בוז יכול לנבוע מכעס ומאכזבה, מתוך תגובה זמנית למצב מסוים או יוהרה והתנשאות שמקורן בערך עצמי ירוד. לעיתים הבוז של ההורה אינו מתבטא התבטאות ישירה אלא התבטאות עקיפה, שעיקרה דעה שלילית על משהו או על מישהו שהילד אוהב, כמו "אני חושב שתוכנית הטלוויזיה הזו (שהילד צופה בה בעקיבות) נחותה ומהווה לעג לאינטליגנציה האנושית", "כדורגל הוא משחק של פרחחים". לעולם אל תלעגו לחלומותיהם של ילדיכם. תנו כבוד לחלומות שלהם גם אם לדעתכם אין להם שום סיכוי להגיע ולאחוז אפילו בשבריר של החלום. הבוז הוא חסם רציני מפני אמפתיה והבית חייב להיות מרחב של שיתוף פעולה והדדיות, ולא זירה של התגוששות ומאבקי כוחות על זמן איחורים, על שיעורי בית, על בחינות, על ציונים, על גבולות של צניעות ועוד. כאמור לעיל יש להציב לילד גבולות ברורים ומנומקים, ואולם בתוך הגבולות יש ליצור תקשורת אמפתית ומכבדת.

8. להפוך את הפרשנויות החיוביות לקולות פנימיים

הקולות הפנימיים הם ביטוי לנרטיב שלנו על העולם סביבנו ועל עצמנו, שנרכשו בתהליך למידה ארוך המושפע ממשפחתנו ומהחברה הסובבת אותנו. הקול הפנימי של האדם מבטא את אמונותיו ואת רגשותיו. הקול הפנימי אומר לנו מה לעשות ופעמים רבות אנו מצייתים לו אוטומטית. הוא מדבר אלינו ואומר שאנחנו יכולים לעשות יותר, להרוויח יותר, להשפיע יותר, לתרום יותר לעולם ולסביבה שלנו או שאיננו יכולים. כשהקול הזה נעשה חזק, הוא מעורר בנו חשק עז שמניע אותנו לפעולה. קול פנימי חיובי מבטא ומחזק את ערך העצמי החיובי ("אני טובה", "אני אסתדר"...) , וקול פנימי שלילי מבטא ומחזק את ערך העצמי השלילי ("שוב פישלתי", "אני אף פעם לא אצליח"...). הקול הפנימי מבטא רגשות סוערים של כעס/ייאוש/אשמה, ומגבה אותם באמונות בלתי הגיוניות הפועלות ברמה לא מודעת. קולות פנימיים שליליים, שיש לשנות אותם באמצעות פרשנויות נכונות, מלווים את הילד במרוצת שנים ואינם יכולים להיעלם בבת אחת. לכן יש חשש שגם אם הפרשנויות שנציע לו בעת השיחה האמפתית יעילות מאוד, הן יישכחו לאחר זמן. לפיכך לאחר שהילד הסכים לפרשנויות שהצענו, יש לחזור עליהן פעמים רבות כדי שיפנים אותן באופן שישפיעו על ההתנהגויות שלו.

9. תהליך האמפתיה אינו טיפול חירום, יש זמן לתקן טעויות בחשיבה שיטתית

כהורים איננו פועלים בחדר מיון ובטפול נמרץ, וברוב הפעמים יש לנו זמן לתקן טעויות. גם אם כעסנו, התעצבנו ודיברנו שטויות, יש לנו זמן לתקן, לעצור ולהתחיל מחדש. הכול הפיך בתנאי שלא נחזור שוב ושוב על אותן טעויות. קשה לתקן טעויות רבות שהצטברו ברבות הימים, ואולם טעויות מקומיות אפשר לתקן בתנאי שהן הופכות מנוף לשיפור. חינוך משול לריצה למרחקים ארוכים, שבה עצירה קלה וסטייה קלה מהדרך אינן פוגעות בשלם הכולל.

רוב האנשים "מפעילים" אמפתיה בדרך אינטואיטיבית ואוטומטית מבלי להיות מודעים לכך. המערכת האינטואיטיבית יכולה לפעול לבד והיא השכיחה ביותר, ואולם היא מועדת להטיות, בעיקר אם יש קונפליקט בין־אישי קשה מאוד. יתרה מזו, לעיתים קרובות קשה להסביר ולנמק את הפעילות האינטואיטיבית לאחר מעשה, והדבר פוגע במהימנות שלה

(Musschenga, 2009). הדרך היעילה בתהליך האמפתי היא לשלב את החשיבה האינטואיטיבית והטבעית עם החשיבה המתוכננת והשיטתית. שילוב זה מסייע להקפדה על איסוף עובדות מהימנות ומדויקות ולהתרחק מתיוגים, מהכללות יתר ומהטיות אחרות. אם יש לחץ של זמן, אין ברירה אלא להיכנס לתהליך האמפתי מהר ובדרך אינטואיטיבית. אולם אם יש זמן, חשוב לעבור לתהליך שיטתי ומסודר ולהפעיל את האמפתיה בדרך הטובה ביותר. אפשר לרתום את האינטואיציה שתסייע לתהליך השיטתי, ותשמש אחד המקורות של השכל הישר (common sense), ולפתח אותה בדרך של התמקדות בתחושות הפנימיות והימנעות מדחיקתן הצידה (יומן רפלקטיבי). לאחר מכן משלבים אותן בתוך התהליך ומחליטים כיצד לשקלל את האינטואיציה ועד כמה להישמע לקולה (לשקול מה הסיכון שבבחירת אינטואיציה כמקור לחשיבה שיטתית). במובן זה, חשיבה שיטתית היא כמו נגינה בפסנתר – תחילה עליך לנגן לפי החוקים ורק אחר כך תנגן מהלב (אינטואיציה).

בניסיון לחולל שינוי אצל הילד אנחנו עלולים להעביר מסר שהוא אינו די חכם להבין זאת בכוחות עצמו, או שאינו מסוגל לקבל החלטות לבדו. במקום זאת, יש להציע שיתוף פעולה בפתרון הבעיה וכך למעשה מעבירים מסר כי החוכמה לא בהכרח נחלתו של ההורה וכי לילד יש די כוח ושכל למצוא פתרון. מוצע לפעול לפי השלבים האלה:

- להגדיר את הבעיה או את המטרה.
- לאסוף מידע ולארגן אותו היטב.
- להציע הצעות לפתרון ולבחור את הפתרון הראוי. לכל חלופה רצוי לעשות יחד רשימה של יתרונות וחסרונות ולנמק את הבחירה בה או את פסילתה. לאחר מכן יש לבדוק במשותף את ה"רווחים" ואת ה"הפסדים" של כל חלופה, בשימוש במונחים של בחירה: מה ההתלבטות שלך? מה היית רוצה לשנות? אילו אפשרויות עומדות לפניך? מה אתה מעדיף ולמה?
- להציע אמות מידה לבדיקה של הצלחת התוכנית.
- לעקוב אחר ביצוע הפתרון ולקבל משוב. משוב משמעו איסוף מידע לצורך הפקת לקחים לפעמים שלאחר מכן באמצעות תשובות לשאלות האלה: מה היה בסדר בתהליך שעברנו? מה לא היה בסדר? מה כדאי לעשות בפעם הבאה? את התשובות לשאלות יש לארגן לפי מסקנות ולקחים כדי שישרתו אותנו בשלב שלאחריו. משוב מוצלח ממוקד בעובדות ומתאר התנהגויות חיוביות, מדגיש את המאמץ, את הכוונה, את התהליך ואת התוצרים.

סיכום

אין הכשרה להורות והעובדה שנולדו לנו ילדים אינה הופכת אותנו אוטומטית להורים, כמו שהעובדה שיש לנו פסנתר אינה הופכת אותנו לפסנתרנים. הורות צריך ללמוד ואחד הפרקים החשובים ללמידה יהיה מתן אמפתיה לצד שמירה על סמכות. ילדים הולכים למקום שבו יש התרגשות אבל הם נשארים במקום שבו יש אהבה, ואמפתיה במיטבה היא חלק מהדבר הגדול והנפלא הנקרא אהבה. אמפתיה אינה בבחינת הכול או לא כלום, אלא יש בה דרגות וסולם שאפשר לעלות בו. יש למלא את התהליך האמפתי גם אם האמפתיה אינה מציפה אותנו, כי אחרי הפעולות של האמפתיה נמשכים הלבבות (הרגשות

והמחשבות) ואלה שוב מחזקים את הפעולות וחוזר חלילה. הורה אמור לכבד ולהעריך את הייחודיות של ילדיו ולספק תמיכה, הבנה והעצמה. ילדים שיקבלו אמפתיה מהוריהם יוכלו לגלות אותה כלפי לילדיהם בבוא הזמן. כדי להיכנס לעולמו של הילד ההורה צריך גם נגישות וכניסה לנעליו – לעולמו האישי. ככל שאדם מאזין טוב יותר לקולו הפנימי, כך הוא מיטיב לשמוע את קולות הזולת. זהו גם תמצית הרעיון של הפסוק "ואהבת לרעך כמוך" (ויקרא יט, יח). כלומר לצד התהליך האמפתי כלפי הזולת ("ואהבת לרעך"), על האדם להיות אמפתי כלפי עצמו ("כמוך"). אמפתיה מחייבת אפוא שיהיו לאדם שני סוגים של עיניים: עין פנימית המביטה אל העצמי (רפלקסיה) ומזהה את קולו הפנימי, ועין חיצונית המביטה אל הנזקק לאמפתיה ומזהה את קולו, בייחוד אם שניהם מצויים במצב של קונפליקט.

נסיים ברעיון שקיבלתי מידידי גדעון קלאר, מפקח על יועצים, שהפנה את תשומת ליבי שהפסוק להלן מבטא את תמצית האמפתיה של הורים: "יקראני ואענהו עמו אנכי בצרה אחלצהו ואכבדהו" (תהלים צא, טו). הילד קורא לנו ואנו נענים למצוקתו ושוהים עימו בצרתו (אמפתיה סבילה) ולאחר מכן באמצעות האמפתיה הפעילה אנו מחלצים אותו ממצוקתו מתוך מתן כבוד מלא. כך משתלבת חוכמת גויים באוהלה של תורה ואף מרחיבה את האוהל.

רשימת מקורות

ברלין, י' (1971). **ארבע מסות על חירות**. רשפים.

עומר, ח' (2002). **המאבק באלימות ילדים: התנגדות לא אלימה**. מודן.

פרום, א' (1992). **מנוס מחופש** (ת' עמית, מתרגמת). דביר. (המקור פורסם ב־1941)

פרנקל, ו' (2022). **מבוא ללוגותרפיה: האדם מחפש משמעות** (מהדורה חדשה, ח' איזק, מתרגם). כנרת, זמורה, דביר – מוציאים לאור. (המקור פורסם ב־1946)

קוק, א"י (תשמ"ה). **סדר תפלה עם פירוש עולת ראיה** (כרך ב). מוסד הרב קוק.

קניאל, ש' (2001). **הפסיכולוגיה של השליטה על התודעה**. אוניברסיטת בר־אילן.

רוזנהיים, א' (2003). **תצא נפשי עליך: הפסיכולוגיה פוגשת ביהדות**. ידיעות אחרונות.

שגיא, ש' ואנטונובסקי, א' (1998). תחושת קוהרנטיות במערכת המשפחתית: הגישה הסלוטוגנית. **מגמות, לט**, 80–96.

Lerner, J. S., & Tiedens, L. Z. (2006). Portrait of the angry decision maker: How appraisal tendencies shape anger's influence on cognition. *Journal of Behavioral Decision Making, 19*(2), 115–137. https://doi.org/10.1002/bdm.515

Madigan, S. (2010). Narrative therapy. In J. Carlson & M. E. Carlson (Series Eds.), *Theories of psychotherapy series* (pp. 202–231). American Psychological Association.

McLean, K. C., & Pratt, M. W. (2006). Life's little (and big) lessons: Identity statuses and meaning-making in the turning point narratives of emerging adults.

Developmental Psychology, 42(4), 714–722. https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.714

Medvec, V. H., Madey, S. F., & Gilovich, T. (2002). When less is more: Counterfactual thinking and satisfaction among Olympic medalists. In T. Gilovich, D. Griffin, & D. Kahneman (Eds.), *Heuristics and biases* (pp. 625–635). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511808098

Musschenga, A. W. (2009). Moral intuitions, moral expertise and moral reasoning. *Journal of Philosophy of Education, 43*(4), 597–613.

Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin, 136*(2), 257–301. https://doi.org/10.1037/a0018301

Ricks, T. R., Turley-Ames, K. J., & Wiley, J. (2007). Effects of working memory capacity on mental set due to domain knowledge. *Memory & Cognition, 36*(6), 1456–1462. https://doi.org/10.3758/BF03193615

Steger, M. F., & Kashdan, T. B. (2007). Stability and specificity of meaning in life and life satisfaction over one year. *Journal of Happiness Studies, 8*(2), 161–179. https://doi.org/10.1007/s10902-006-9011-8

Zhao, H., & Seibert, S. E., (2006). The Big Five personality dimensions and entrepreneurial status: A meta-analytical review. *Journal of Applied Psychology, 91*(2), 259–271. https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.2.259

להשיב את האיזון: התפתחות דין ההרגשה בשימור מסורת דיני כתמים בתקופת חז״ל

אליעזר שריאל

תקציר

במאמר נבחנת התפתחות מעמדה של הרגשה – מודעות האישה להיותה במצב של וסת – המשמשת מדד הלכתי לקביעת טומאת נידה בתקופת חז״ל. מן המקורות התנאיים עולה כי ההכרעה נשענה בעיקר על בדיקות פנימיות ועל דיני כתמים, ולא על תחושתה האישית של האישה. לעומת זאת בשלהי תקופת האמוראים פירשו סתמא דגמרא ורב ירמיה מדיפתי את דברי שמואל. לדבריהם, בהיעדר הרגשה אין האישה טמאה מן התורה, אף שהיא עשויה להיות טמאה מדרבנן. לפי ההצעה במאמר, חידוש זה בא לאזן את חומרת רבי זירא, שחייבה שבעה נקיים אף לאחר מראה דם זעיר והכבידה בייחוד בתנאי היגיינה של העת העתיקה. כלומר ההרגשה לא נועדה לזהות את רגע יציאת טיפת הדם הראשונה, אלא להבחין בין דם שמקורו במחזור ובין כתמים שמקורם עשוי להיות חיצוני. המדד האיכותי־מציאותי של תחושות האישה השיב אפוא את האיזון לדיני הכתמים והחזיר את המדד הכמותי־רשמי של גודל הכתם למקומו. לפיכך גישרה ההרגשה בין מסורת התנאים למציאות ההלכתית שלאחר חומרת רבי זירא.

מילות מפתח: נידה; הרגשה; דיני כתמים; חומרת רבי זירא; וסת; שבעה נקיים; תקופת התנאים; תקופת האמוראים; שמואל; רב ירמיה מדיפתי.

מבוא

אצל אישה בגיל הפריון ביצית עוברת לרחם בתדירות של כאחת לחודש. כדי לקלוט את הביצית היטב ולאפשר הפריה באמצעות זרע גברי נוצרת ברחם רקמה רירית המשמשת מצע בעבור הביצית. אם הביצית אינה מופרית, הרקמה הרירית משתחררת ויוצאת מגוף האישה מהנרתיק, ומתאפשרת קליטה ביצית חדשה בעלת רקמה רירית חדשה. אצל רוב הנשים הדימום שנובע מהשתחררות הרקמה הרירית מתנהל בזמנים קבועים בתדירות של כאחת לחודש ונמשך ארבעה עד חמישה ימים. חז״ל כינו את פעולת הדימום ״וֶסֶת״.

על פי הפסוקים בספר ויקרא מרגע תחילת הווסת אישה מוגדרת ״נידה״, כלומר טמאה למשך שבעה ימים, שבהם על בני הזוג להימנע מקיום יחסי אישות.[1] מעבר על איסור זה גורר עונש חמור של ״כרת״ לשני בני הזוג. בתקופת חז״ל נוספו כמה חומרות של ממש ובהן הדרישה ליישם את דיני נידה בלי קשר לכמות הדם ואף ״טיפת דם כחרדל״ והדרישה להמתין פרק זמן של שבעה ימים שבהם אין כל דימום (להלן שבעה נקיים), לפני שטובלים לשם טהרה. כלומר זמן הטומאה של אישה הנחשבת נידה הוארך משבעה ימים לפרק זמן של 11–12 יום בממוצע (4–5 ימים של דימום + 7 ימים בלי דימום).

1. ויקרא טו, יט–כד.

כמובן, לא כל דימום מהנרתיק נובע בהכרח ממצב של וסת ולא מן הנמנע שהוא נובע מפצע פנימי. כמו כן לא כל מראה אדום על בגדי האישה בהכרח נובע מדימום של הרחם ולא מן הנמנע שמקורו בסיבות חיצוניות. לאתגר של זיהוי המראה האדום על גוף האישה מצטרפת הידיעה שתהליך ההתפרקות של הרקמה הרירית המביא לידי דימום של וסת הוא תהליך פנימי וטבעי המתנהל בתוך גוף האישה, ויש קושי לזהות את השלבים הראשונים שלו. תחושותיה של האישה כי הרקמה הרירית החלה להשתחרר מכונה בספרות ההלכה הרגשה.

על סמך המשמעויות ההלכתיות של הרגשה לקביעה אם אישה נידה, הנושא עמד במוקד של דיונים הלכתיים מימיהם של חז״ל ועד לימינו אנו. כפי שיפורט להלן, לרוב הנשים אין הרגשה ברורה ברגע שמתחיל הדימום מהרחם, ובשנים האחרונות ניתנה תשומת לב מחודשת לעניין זה הן בשדה התורני הן בשדה האקדמי. הרב אשר וייס, הרב יוסף מרקוס, הרב דביר במברגר והרב אריה כץ סברו כי הרגשת האישה היא סימן לדימום מחזורי, ולא לדימומים אחרים.[2] סטרוק ושץ הציגו את ההרגשות של נשים בהשוואה לקריטריונים המופיעים בפסיקה.[3] כץ־סגל סקרה מגוון של פרשנויות להסבר הפער בעיקר מזווית פמיניסטית.[4] במאמר שלפנינו נתמקד בהתפתחות סוגיית הרגשה בתקופת חז״ל. נעמוד על העובדה שהמקום המרכזי של הרגשה בדיני נידה התפתח בשלהי תקופת האמוראים, ונציע הסבר לשינוי שחל בעת זו. ההסבר שלנו יעלה בקנה אחד עם שיטתם של הרב וייס, הרב מרקוס, הרב במברגר והרב כץ, וייחודו יהיה ביכולת להסביר את התפתחות הסוגיה בגמרא.

מרגישה או לא: מפנה בשלהי תקופת האמוראים בעניין הרגשותיה של האישה

כאמור לעיל, הווסת הוא תהליך שנמשך ימים מספר. לרגע תחילת הווסת משמעות הלכתית רבה, מפני שהוא משנה את מעמדה ההלכתי של האישה מטהורה וממותרת לטמאה ולאסורה. מכיוון שמדובר בהליך פנימי טבעי נשים רבות כלל אינן מודעות לרגע ההתחלה ובייחוד אותן נשים שאצלן הווסת לא מתנהל במחזוריות קבועה אלא בפרקי זמן משתנים. אומנם המשנה מפרטת רשימה של סימני הווסת: ״ואלו הן הוסתות מפהקת ומעטשת וחוששת בפי כריסה ובשפולי מעיה ושופעת וכמין צמרמורות אוחזין אותה וכן כיוצא בהן״.[5] ברם מדובר בהרגשות הנלוות לווסת ולא בהרגשה של הווסת עצמו, ולכן לא כל הנשים חוות תופעות מעין אלו בזמן הווסת.

הקושי להרגיש את רגע תחילת הווסת יוצר בעיה הלכתית מהותית, כיוון שבימיהם של חז״ל הייתה הקפדה רבה על ענייני טומאה וטהרה,[6] ואישה שהחל הווסת שלה מוגדרת ״נידה״ ומטמאת את האנשים ואת המאכלים שהיא באה עימם במגע. לאחר חורבן בית המקדש השני והירידה הניכרת בהקפדה על דיני טומאה וטהרה, התוצאה העיקרית היא בתחום ההימנעות ממגע בין בני הזוג. כדי להתגבר על הבעיה הנחו חז״ל את הנשים

2. וייס תשס״א, עמ׳ יז; מרקוס 2007; במברגר תשפ״ה. כץ (תשפ״ו) הלך בכיוון דומה, כאשר טען שכאשר לאישה ברור שכמות הדם שיצאה ממנה משקפת מצב של וסת יש לאסור אותה. ארבעתם הגיעו למסקנה זו במנותק מהשאלה ההיסטורית של התחדשות דין הרגשה בשלהי תקופת האמוראים.
3. סטרוק וכץ תש״פ.
4. כץ־סגל תשפ״ג.
5. משנה, נידה ח, ט.
6. תיאור מפורט ועדכני של הנושא מצוי בעבודת המחקר של בירנבוים תשס״ו.

להרבות בבדיקות פנימיות, שמטרתן לוודא האם החל הדימום: ״כל היד המרבה לבדוק בנשים משובחת״.[7] הגמרא על אתר מקשרת את הנחיה זו של חז״ל לחוסר היכולת של נשים להרגיש את הווסת: ״נשים לאו בנות הרגשה נינהו״.[8] אין בידינו שום מקור מתקופת התנאים, המבקש להכריע בשאלה האם החל הווסת, על סמך תחושה פנימית של האישה שהרקמה הרירית החלה להתפרק.

תמונת המצב משתנה בתקופת האמוראים.[9] בתחילת תקופת האמוראים מביא שמואל את ההיתר הנוגע לאישה שמצאה דם על קרקע שישבה עליה: ״אמר שמואל: בדקה קרקע עולם וישבה עליה, ומצאה דם עליה – טהורה״.[10] סתמא דגמרא מסבירה שדברי שמואל נשענים על יכולת ההרגשה של האישה: ״שנאמר בבשרה – עד שתרגיש בבשרה״.[11] לאחר שהגמרא מביאה רשימה של קושיות על הסבר זה של דברי שמואל, מופיעה מחלוקת אמוראים בהסבר דברי שמואל: ״אמר רב ירמיה מדפתי: מודה שמואל שהיא טמאה מדרבנן. ר׳ אשי אמר: שמואל הוא דאמר כרבי נחמיה, דתנן – רבי נחמיה אומר: כל דבר שאינו מקבל טומאה – אינו מקבל כתמים״.[12] לדעת רב ירמיה מדיפתי, פרשנותה של סתמא דגמרא נותרה על כנה, ושמואל התכוון לומר שאישה המוצאת דם בלי הרגשה טהורה מדין תורה וטמאה מדרבנן, כלומר: מדברי חכמים. אומנם מדובר בטומאה, אך מעמדה של האישה בהיותה טמאה מדרבנן מאפשר להתיר אותה על פי שיקולים אחרים. לדעת רב אשי, יש לדחות את פרשנותה של סתמא דגמרא, ולהסביר שדינו של שמואל מסתמך על דבריו של רבי נחמיה, שהאישה טהורה מפני שהדם נמצא על הקרקע וקרקע לא מקבלת טומאה.[13]

לסיכום ביניים, יש מקום לומר כי בתקופת חז״ל חל שינוי גדול במעמדה של הרגשה. התָּנאים שיבחו את האישה שמרבה בבדיקות, כלומר הם לא הסתמכו על הרגשותיה. לעומת זאת בשלהי תקופת האמוראים סתמא דגמרא ורב ירמיה מדיפתי מניחים שאישה ״מרגישה״ את הווסת שלה, והיעדר הרגשה אינו מאפשר לראות באישה טמאה מהתורה. ננסה להסביר בהמשך מה גרם לתמורה במעמדה של הרגשה.

המטוטלת ההלכתית: דין הרגשה בתגובה לחומרת רבי זירא

בתחילת דברינו הזכרנו את תהליך ההחמרה שחל בתקופת חז״ל, וכלל את הדרישה להמתין פרק זמן של שבעה ימים שבהם אין כל דימום לפני שטובלים לשם טהרה אף אם נמצאה ״טיפת דם כחרדל״. לפי רבי זירא, אמורא מהדור השלישי, בנות ישראל קיבלו

7. משנה, נידה ב, א; תוספתא, נידה ב, ו.
8. בבלי, נידה יג ע״א.
9. ניתוח מפורט של סוגיית הגמרא בנושא הרגשה נמצא במאמרו של כהן תשס״ג. אני שותף לניתוח שלו בנוגע לרבדיה של הסוגיה. חלקו השני של המאמר כולל הסבר להתפתחות דין הרגשה, ובנושא זה נפרדות דרכנו.
10. בבלי, נידה נז ע״ב.
11. בבלי, נידה נז ע״ב.
12. בבלי, נידה נז ע״ב–נח ע״א.
13. רש״י על אתר אומר במפורש שרב אשי חלק על ההסבר של הרגשה לדברי שמואל: ״טעמא דשמואל דאמר לעיל בדקה קרקע עולם כו׳ לאו משום הרגשה אלא כרבי נחמיה ס״ל [סבירא ליה, א״ש] דאמר לא הזכירו חכמים גזרת כתם אלא על דבר המקבל טומאה הלכך כל הנך תיובתא לאו קושיא נינהו דשמואל לא איירי בהרגשה כלל״ (רש״י, נידה נח ע״א ד״ה ״רב אשי אמר״).

עליהן חומרות אלו (להלן חומרת רבי זירא).[14] לדעת אֶלמן, חומרת רבי זירא התפתחה בזיקה ישירה לגישה המקובלת בדת הסאסאנית, הדת השלטת בבבל באותה עת. על פי הדת הסאסאנית כל טיפת דם על בגדיה של האישה מטמאת אותה.[15] עם זה עלינו לזכור כי בתנאי ההיגיינה של העת העתיקה חומרת רבי זירא יצרה קושי עיקרי של ממש: היות שבעלי חיים היו חלק בלתי נפרד מהנוף הביתי וכינים היו בגדר דבר שבשגרה, כיבוס מצעים ובגדים דרש מאמץ גדול, ולכן אין פלא שהברייתא מתארת מציאות שבה על בסיס יום־יומי אישה מוצאת מראות של טיפות דם: "שאין לך כל מטה ומטה שאין בה כמה טיפי דם מאכולת [...] שאין לך כל סדין וסדין שאין בו כמה טיפי דם [...] אמר רב אשי: עיר שיש בה חזירים – אין חוששין לכתמים".[16] כלומר אם טיפות דם מצויות על הסדינים דבר שבשגרה, ואם על כל טיפת דם צריך להמתין על פי חומרה דרבי זירא שבעה נקיים – אזי נשים ייחשבו נידות פרק זמן רב.

כאן נטען כי דין הרגשה של סתמא דגמרא ושל רב ירמיה מדיפתי נועד להתגבר על הקושי שנוצר ביישומה של חומרת רבי זירא בתנאי הניקיון של העת העתיקה. אומנם נשים מתקשות להרגיש את רגע התחלת הווסת, מפני שהדימום מתחיל במתינות רבה מאוד, אך הן בהחלט יכולות להיות מודעות שהן במצב של וסת עם התגברות הדימום. כאשר סתמא דגמרא אומרת שאישה לא מוגדרת טמאה "עד שתרגיש בשרה", היא לא מתכוונת להרגשה של תחילת התפרקות של הרקמה הרירית ויציאת טיפת הדם הראשונה מהרחם, אלא להרגשה של האישה שהיא נמצאת במצב של וסת. ההרגשה היא הוכחה שהדם שנמצא הגיע מהרחם ולא ממקור חיצוני.[17]

השימוש בהרגשה של וסת המשמשת אמצעי להבחנה בין דם הווסת ובין דמים אחרים נתחדש בשלהי תקופת האמוראים, ואולם הוא מושתת על עיקרון שמצוי כבר בתקופת התנאים. המשנה מתארת דו־שיח בין רבי עקיבא לאישה שבאה לשאול אותו שאלה בהלכות נידה: "מעשה באשה אחת שבאת לפני ר"ע, אמרה לו: ראיתי כתם. אמר לה: שמא מכה היתה ביד? אמרה לו: הן וחייתה. אמר לה: שמא יכולה להגלע ולהוציא דם? אמרה לו: הן. וטהרה ר"ע".[18] תלמידיו של ר' עקיבא שהיו עדים לפסיקה ההלכתית תמהו על ההוראה של רבם, והוא הסביר להם את פשרה: "ראה תלמידיו מסתכלין זה בזה, אמר להם: מה הדבר קשה בעיניכם? שלא אמרו חכמים הדבר להחמיר אלא להקל, שנאמר ואשה כי תהיה זבה דם יהיה זובה בבשרה, דם ולא כתם".[19]

להלן יידון המושג "כתם". מתוך דברי המשנה לעיל ברור כי מייד בתום הצגת השאלה של האישה הייתה לרבי עקיבא נטייה לטהר את האישה, והוא ביקש למצוא סיבה שיוכל לתלות בה את ההיתר. נטייתו זו של רבי עקיבא עולה בקנה אחד עם דבריו של תנא קמא במשנה לפני כן, שהיה סבור כי אישה שראתה כתם "תולה בכל דבר שהיא יכולה

14. בבלי, ברכות לא ע"א, מגילה כח ע"ב, נידה סו ע"א.
15. אלמן 2007; סקונדה 2007, עמ' 208–2018; האופטמן 1998, עמ' 160.
16. בבלי, נידה נח ע"ב.
17. בספר "סדרי טהרה" הובאה לראשונה השאלה הלמדנית האם הרגשה היא סימן להיותה של האישה נידה או סיבה שלה (אשכנזי תשנ"ד–תשס"ב, יורה דעה, קצ, אות נד). לשון אחר, האם הרגשה היא אחת ההוכחות שאישה טמאה, או שמדובר בתנאי הכרחי להגדרת האישה טמאה. הבחנה זו הפכה ליסודית מאוד בדבריהם של הבאים אחריו. הטענה שלנו היא שיש לראות בהרגשה סימן לווסת, כלומר הוכחה שהחל המחזור ושהאישה נידה.
18. משנה, נידה ח, ג.
19. משנה, נידה ח, ג.

לתלות".[20] אין פלא כי הדברים האלה עוררו את פליאתם של התלמידים שלא הבינו במה שונים דיני כתמים משאר ספקות שבתורה, שאפשר להתירם אותם בסיבה כלשהי. בנקודה זו אני מבקש לאמץ את דברי הרב ד"ר חיים בורגנסקי שנאמרו לי בעל פה, כי עד לימיו של רבי עקיבא דיני כתמים נחשבו דיני ספקות רגילים, ולכן התעוררה פליאתם של התלמידים על רבם שמטהר את האישה על סמך הסבר דחוק. רבי עקיבא חידש שיש מאפיינים ייחודיים לדיני כתמים, המאפשרים להקל בהם גם בטעמים שלא מועילים בספקות אחרים. מכאן שרבי עקיבא עיגן את מדיניותו ההלכתית בעובדה שמדובר בכתם שאינו עולה בקנה אחד עם דרישות התורה לטומאה "דם יהיה זובה בבשרה".

לא מצינו בדבריהם של התנאים הגדרה להבדל בין "דם" ל"כתם", שהרי הכתם הוא מראה של דם.[21] לאחר בדיקה מקיפה של הפרטים המובאים במשנה ובתוספתא עולה כי תנא קמא ורבי עקיבא הסתמכו בגישתם המקילה על מציאת המראה האדום מחוץ לנרתיק של האישה.[22] הקביעה שהמראה האדום לא נתגלה באיבר המוליך את הדם מהרחם אל מחוץ לגוף האישה, מחזקת את ההנחה שלא מדובר בדם מהרחם; אך עם זה בלי הסבר חלופי בדמות סיבה אי אפשר לטהר את האישה. המשניות מציגות מגוון רחב של סיבות, שאחת החשובות בהן נוגעת לגודל הכתם. לפני תיאור השיחה לעיל בין ר' עקיבא והאישה מובאת דעתו של רבי חנינא בן אנטיגנוס שסבר שאפשר לטהר כל כתם שגודלו עד "גריס של פול".[23] בהשוואה לסיבות אחרות, סיבת הגודל מאפשרת לטהר ישר כל כתם עד גודל של גריס בלי קשר לנסיבות מסוימות.[24] מכאן יש להניח כי אצל רבי עקיבא הכתם היה גדול יותר מגריס ולכן היה צורך בסיבה של הפצע.

חומרת רבי זירא שמטה את הקרקע מתחת לסיבה של גודל גריס, מכיוון שהיא כללה דרישה לשבת "שבעה נקיים" על כל מראה, ואף כטיפת חרדל.[25] מתברר כי הנשים ידעו שהרבה מטיפות הדמים המצויות על גופן, על בגדיהן ועל מצעיהן הגיעו מרחמן, והתקשו לקבל את ההיתר הרשמי של כתם, המסתמך על ההנחה שהמראה האדום לא נמצא בנרתיק, ושאם הוא פחות מגריס יש מקום להניח שהוא טהור. שלא כחז"ל שטיהרו על כתם פחות מגריס, אלא אם כן הוכח אחרת, הנשים סברו שכל כתם טמא, אלא אם כן נמצאת סיבה מוגדרת להימצאותו, כגון התעסקות במראות אדומים. עמדה זו גם עלתה

20. משנה, נידה ח, ב.

21. ההבחנה של התנאים בין כתם לדם אינה מוטלת בספק. ראו למשל דברי התוספתא בפרק ג: "ראת כתם ואחר כך ראת דם" (הנוסח הוא על פי כתב יד וינה. בדפוס ראשון הנוסח הוא "ראה כתם ואחר כך ראת דם").

22. על פי הסבר זה המילה "בבשרה" נסבה על חלקו החיצוני של הנרתיק של האישה.

23. משנה, נידה ח, ב.

24. ראשית, הבבלי עוסק בסיבה לכתם בגודל גריס יותר מכל הסיבות האחרות. שנית, בדו־שיח בין רבי לרבי חייא על כתם שנמצא על עד שאינו בדוק, רבי חייא שאל את רבי האם אינו מודה שכדי לטמא צריך גודל של גריס ועוד, כלומר בעבור רבי חייא גודל גריס הוא המאפיין של כתם.

25. חרדל מציין את הגודל הקטן ביותר, כגודל גרגיר החרדל. לא מצינו דיונים של אמוראים בבליים בסוגיית גודל גריס מאז ימיו של רבי זירא ועד לסתמא דגמרא. על פי דפוס וילנה הנוסח הוא "טיפת דם כחרדל". גם לפי נוסח זה לא מן הנמנע שמונח "רואות טיפת דם" מוסב על כתם, כפי שמצינו בסוגיה אחרת שדנה אישה ש"עושה צרכיה ורואה דם", והבבלי מפרש שהדם נמצא בתוך הספל; כלומר מדובר בכתם (בבלי, נידה נט ע"ב). ועוד זאת, בכתב יד מינכן 95 הנוסח הוא "שאפילו רואו' טיפ' דק כחרדל" (בבלי, נידה סו ע"א). לפי נוסח זה רבי זירא עוסק ישירות בכתם. מפני שמדובר בעוד נוסח אחד ולא מן הנמנע שמדובר בשגיאת קולמוס, אי אפשר להסתמך רק על נוסח זה.

בקנה אחד עם ההשקפה הזורואסטרית, שעל פיה כל כתם דם שנמצא על הבגד מטמא אותו.[26]

בחברה שבה טיפות דם מצויות על הסדינים כדבר שבשגרה, ביטול ההיתר של גריס גרם לקושי גדול ביותר. רבן שמעון בן גמליאל טוען בברייתא שאלמלא הסיבה הרשמית של גודל הכתם "אין לך אישה שטהורה לבעלה",[27] כלומר למעשה בלי ההיתר של גריס נסתם הגולל על חלק חשוב מדיני כתמים. סתמא דגמרא ורב ירמיה מדיפתי ביקשו להשיב עטרה ליושנה ולהשיב את דיני כתמים על כנם, ומפני שהנשים דחו את ההגדרות הרשמיות, הם הציגו מדד הנשען על המציאות בפועל ומושתת על תחושות האישה: כל עוד אישה לא מרגישה שהיא בווסת היא איננה טמאה מהתורה. הם עשו זאת באמצעות פרשנות של דין הרגשה לדברי שמואל, שעולה בקנה אחד עם דבריו של ר' עקיבא. ר' עקיבא דרש פסוק זה כדי לעגן את הנטייה להקל בדיני כתמים, ולעומתו סתמא דגמרא דרשה אותו פסוק כדי לתמוך בדין הרגשה.

עיגון ההיתר בפרשנות של דין הרגשה לדבריו של שמואל יצר קושי הפוך, הואיל ושמואל טיהר את האישה שמצאה דם על קרקע העולם בלי כל סיבה, ומתוך ניגוד לדיני כתמים המקוריים. אם נדמה את ההתפתחויות ההלכתיות לתנועת המטוטלת, אז בתקופת התנאים המטוטלת נמצאת במרכז, כאשר דיני כתמים מושתתים על הגדרות רשמיות: דם שנמצא מחוץ לנרתיק נחשב לכתם ואפשר לטהר כל כתם שגודלו פחות מגודל גריס. בשל חוסר ההזדהות של הנשים עם המדדים הרשמיים של חז"ל התבטלה אמת המידה של גודל גריס, והמטוטלת נעה לעבר הקוטב המחמיר. החידוש של דיני הרגשה, הנסמך על דברי שמואל, מניע את המטוטלת אל עבר הקוטב ההפוך, ויוצר קושי כפול: ראשית המקורות התנאיים, הדנים בדיני כתמים, לא עוסקים בהרגשה, ושנית הלכה למעשה בספרות התנאים שאפשר לטהר כתמים רק על סמך סיבה המסבירה את קיומו של הכתם, ואילו שמואל מטהר לגמרי את האישה שמצאה דם על הקרקע.

סתמא דגמרא מנסה להתמודד עם הקשיים האלה באמצעות פרשנות נקודתית למקורות המגוונים,[28] ואולם בסופו של דבר מאמצת את דבריו של רב ירמיה מדיפתי, כי שמואל התיר מדאורייתא אך טימא מדרבנן. ראוי לשים לב כי הלשון "טמאה מדרבנן" שסתמא דגמרא משתמשת בה, היא לשון יחידאית בבבלי נידה, כאשר בכל שאר המקומות הגמרא משתמשת בלשון "טמאה משום כתם".[29] תמורה לשונית זו משקפת לא רק את פערי התקופות בין סתמא דגמרא לתקופות של חז"ל, אלא גם אופי ההיתר. חז"ל מסתמכים על הגדרות רשמיות של כתם, כלומר מראה אדום שנמצא מחוץ לנרתיק של האישה, ואילו סתמא דגמרא נשענת על תחושות האישה כדי להתיר. מראה אדום שנמצא בלי שהאישה הרגישה שהיא במצב של וסת – אינו טמא מהתורה.

לאחר שהתחדש העיקרון המציאותי, אפשר לשוב להגדרות הרשמיות המסורתיות ולקבוע שעל כל מראה אדום שנמצא מחוץ לנרתיק של האישה חלים כל דיני כתמים, גם

26. אלמן 2007, עמ' 139.

27. בבלי, נידה נח ע"ב. רשב"ג שם מזכיר במפורש את ההיתר המציאותי והלא רשמי שלו עצמו "הרגה [כינה, א"ש] תולה לא הרגה אינה תולה". על ההיתר שלו הוא אומר זאת: "לדברי אין קץ שאין לך אשה שטהורה לבעלה שאין לך כל מטה ומטה שאין בה כמה טיפי דם".

28. בבלי, נידה נז ע"ב.

29. משנה, נידה ב, ו, נידה י, ה; תוספתא, נידה ט, טו; בבלי, נידה יד ע"א; נידה יד ע"ב; נידה סא ע"ב; נידה עא ע"א.

בלי הרגשה, בהם הסיבה הישירה של פחות מגודל גריס. אומנם ההסבר של ר׳ ירמיה מדיפתי אינו עולה בקנה אחד עם פשט דבריו של שמואל, אך הוא מאפשר לגשר על הפער בין המורשת ההלכתית של דיני כתמים למדד המחודש של הרגשה, ולהשיב את המטוטלת ההלכתית למקומה המסורתי.

עם זה סתמא דגמרא לא מבטלת את ההסברים הנקודתיים שהובאו לפני כן, שמשתמע מהם שיש סיבות שמפריעות להרגשת הווסת, כגון קיום יחסי אישות ובדיקת פנימית, ולכן לא מן הנמנע שדם שנמצא בסמוך לקיום יחסי אישות או על עֵד הבדיקה לא נחשב כתם. הסברים אלו יצרו תיאום בין הנחיותיהם של התנאים למונח הרגשה שהתחדש בשלהי תקופת האמוראים. סתמא דגמרא מתכוונת במילה הרגשה למודעות של האישה להיותה במצב של וסת, והנחייתם של התנאים ״כל היד המרבה לבדוק הרי זה משובח״[30] נוגעת לצורך בזיהוי מדויק של תחילת התהליך של השתחררות הרקמה הרירית. היא אינה עומדת בסתירה חזיתית לדין הרגשה, הואיל ועֵד הבדיקה פוגע ביכולת האישה להרגיש. אי אפשר למתוח קו מדויק המבחין בין מודעות האישה לתחילת התהליך של הווסת למודעות של האישה לעצם קיומו של התהליך, ולכן העדיפה סתמא דגמרא להציג מונח אחד של הרגשה, ולהתמודד באמצעותו עם המודעות לתחילת התהליך באמצעות הכלים המסורתיים של בדיקות.

סיכום

על פי הצעתנו אין בדין הרגשה מפנה בהיסטוריה ההלכתית של דיני נידה, אלא תוספת שנוצרה כדי לאזן את חומרת רבי זירא. המדד האיכותי־מציאותי של תחושות האישה, שהתווסף כאמור בשלהי תקופת האמוראים, נועד להשיב על כנו את המדד הכמותי־רשמי של גודל הכתם שהיה בתקופת התנאים, ולהמשיך את המסורת ההלכתית של דיני כתמים בעולם ההלכתי שלאחר חומרת רבי זירא. הדבר נעשה באמצעות הוספת הדרישה להרגשה, שנועדה לוודא שהאישה נמצאת במצב של מחזור, כלומר של התפרקות רירית הרחם.

רשימת מקורות

אלמן 2007		Y. Elman, “He in His Cloak and She in Her Cloak: Conflicting Images of Sexuality in Sasanian Mesopotamia”, in R. Ulmer (ed.) ,*Discussing Cultural Influences* (Lanham: University Press of America), 2007, pp. 137–139.
אשכנזי	תשנ״ד–תשס״ב	ר׳ אלחנן בן הרב שמואל זנוויל אשכנזי, סדרי טהרה, בתוך שלחן ערוך השלם (ירושלים: הוצאת מכון ירושלים, תשנ״ד–תשס״ב).
בירנבוים תשס״ו		ח׳ בירנבוים, הקפדה על טהרת הגוף בקרב החברה היהודית בארץ ישראל בימי הבית השני, חיבור לשם

30. משנה, נידה ב, א; תוספתא, נידה ב, ו.

	קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה (ירושלים: האוניברסיטה העברית, תשס"ו).
במברגר תשפ"ה	דביר במברגר, "שיטת הרב אלישיב בהרגשה", אלומות ב (תשפ"ה), עמ' 9–10.
האופטמן 1998	J. Hauptman, *Rereading the Rabbis: A woman's voice* (Westview Press: Boulder, 1998).
וייס תשס"א	אשר וייס, מנחת אשר ובו לקט שיעורים ותשובות בעניני נידה (ירושלים: מכון מנחת אשר), תשס"א, עמ' יז.
כהן תשס"ג	עדיאל כהן, "דין הרגשה – עיון מחודש", נטועים 10 (תשס"ג), עמ' 41–47.
כץ תשפ"ו	אריה כץ, "איסור נידה בזמן הזה (עוד על פתרון בעיית הרגשה בימינו)", אמונת עתיך 147 (תשפ"ו), עמ' 135–147.
כץ־סגל תשפ"ג	ש' כץ־סגל, "מבשרך לא תתעלמי — יחסי הלכה וגוף בדין 'הרגשה' בהלכות נידה", בתוך מ' טיקוצ'ינסקי וח' דויטש (עורכות), כותבות הלכה (אלון שבות: מכללת הרצוג – תבונות, תשפ"ג), עמ' 129–134.
מרקוס 2007	יוסף מרקוס, "הצעה חדשה לפתרון בעיית דין הרגשה", צהר 28 (2007), עמ' 21–26.
סטרוק וכץ תש"פ	י' סטרוק וד' כץ, "הרגשות נידה בימינו: תוצאות מחקר, סטטיסטיקה ופרשנות", המעין ס/ב (תש"פ), עמ' 34–42.
סקונדה 2007	S. I. Secunda, *Dashtana — Ki Derech Nashim Li: A Study of the Babylonian Rabbinic Laws of Menstruation in Relation to Corresponding Zoroastrian Texts*, Ph.D. dissertation (New York: Yeshiva University, 2007), pp. 208–218.

רבי חנינא ואשתו בערב שבת

שרגא פישרמן

תקציר

קונפילקט נחשב בדרך כלל שלילי ופתרון קונפליקט הוא השאיפה לחיסולו. במאמר זה מוצע לראות בקונפליקט גם היבטים שליליים וגם חיוביים ובניהול קונפליקט את הדרך המיטבית. על פי גישה זו מוצע להבין את המדרש על רבי חנינא ואשתו בערב שבת. מוצע לראות את הקונפליקטים שלפניהם עומדים רבי חנינא ואשתו מבעד לעיניהם באמצעות הסיווג לקונפליקטים בין־אישיים ותוך־אישיים. מתוך ראייה זו אפשר לראות את פוטנציאל הצמיחה שבקונפליקט ולהסיק לחיינו אנו.

מילות מפתח: פתרון קונפליקט; ניהול קונפליקט; קונפליקט בין־אישי; קונפליקט תוך־אישי; מדרש.

מבוא

מדרשי חז״ל הם אמצעי נפוץ לתווך לנו את דרכם החינוכית (פרנקל, 1981). כאשר ההלכה ברורה וחדה היא תופיע בגלוי. ככל שהמסרים החינוכיים עדינים ומורכבים יותר, כך בחרו חכמינו להסוות אותם בין השאר באמצעות סיפורי האגדה. אחד מסיפורי האגדה המוכרים הוא הסיפור על רבי חנינא ואשתו. הסיפור מופיע בתלמוד הבבלי (תענית כד ע״ב) בארמית ולהלן תרגומו לעברית:

בכל יום ויום בת קול יוצאת ואומרת: כל העולם כולו ניזון בשביל חנינא בני וחנינא בני דיו בקב חרובים מערב שבת לערב שבת.

הייתה רגילה אשתו לחמם את התנור כל ערב שבת ולהעלות עשן גדול משום בושה. הייתה לה שכנה רעה אחת.

אמרה: הרי יודעת אני שאין להם דבר, מה כל זה? (שהיא מסיקה את התנור)

הלכה ודפקה בדלת. התביישה אשתו של רבי חנינא ונכנסה לחדר הפנימי.

נכנסה השכנה, פתחה את התנור וראתה שהוא מלא לחמים, והעריבה (קערה) מלאה בצק.

אמרה לה: פלונית, פלונית, הביאי מרדה, שלחמך נשרף.

אמרה לה: אף אני לכך נכנסתי.

אף היא להביא מרדה נכנסה, מפני שמלומדת בנסים.

אמרה לו אשתו (של חנינא בן דוסא לבעלה) עד מתי נלך ונצטער כל כך?

אמר לה: מה נעשה?

ענתה: בַּקֵּשׁ רחמים שיתנו לך דבר מה.

ביקש רחמים, יצאה כמין פיסת יד ונתנו לו רגל אחת של שולחן זהב.

ראתה[1] בחלום שעתידים צדיקים שאוכלים על שולחן זהב שיש לו שלוש רגלים, והיא אוכלת בשולחן של שתי רגלים.

סיפרה את החלום לבעלה.

אמר לה: נוח לך שיאכלו כולם על שולחן שלם ואנחנו על שולחן חסר?

אמרה לו: ומה נעשה?

בַּקֵּשׁ רחמים שיקחוהו ממך.

ביקש רחמים ולקחוהו. גדול היה נס אחרון יותר מן הראשון. שלמדנו: שלתת – נותנים, לקחת – לא לוקחים.

יש כאן כמה תמיהות על המדרש:

למה אשתו של רבי חנינא התביישה? אם הם מסתפקים במועט – מה הבושה?

האם בגלל הבושה מותר לה לשקר ולספר שהיא יודעת שבדרך נס יתמלא התנור בלחמים?

אם אכן הייתה רגילה לניסים למה נכנסה לחדר פנימי?

למה חשוב לנו לדעת שהחדר הוא פנימי?

מה הקונפליקט בין רבי חנינא ואשתו?

מי זו השכנה הרעה ומה כוונתה?

העיקר – מה רצו חז"ל לתווך לנו באמצעות הסיפור?

בהמשך אציע רעיון להסבר המדרש על פי מודל "מושא הקונפליקט".

ניהול קונפליקטים

בדרך כלל קונפליקט נחשב שלילי. גם ההגדרות המילוניות למושג "קונפליקט" מתארות מציאות שלילית. לפי אבן שושן (2003), קונפליקט הוא עימות, התנגשות או מאבק, ולפי מילון אוקספורד (Oxford University Press, 1891) ההגדרה היא "מאבק נפשי או חברתי". גישה זו גרמה לציפייה לפתרון קונפליקט וכל עוד לא הושג הפתרון, הקונפליקט השלילי נשאר בעינו. דויטש ועמיתיו (Deutsch at el., 2014) מדגישים שבאמצעות תהליכים, כגון משא ומתן, תיווך ודיאלוג בין צדדי הקונפליקט, מפתחים הבנה ויכולים להגיע לידי הסכמות ארוכות טווח.

בבסיס גישה זו של הקונפליקט יש שתי הנחות: א. כל קונפליקט הוא שלילי; ב. כל קונפליקט יכול להיפתר. אפשר לחלוק על שתי הנחות אלו:

א. ישנם קונפליקטים חיוביים. יש לא מעט תאוריות המתארות התפתחות פסיכולוגית ונשענות על קונפליקט.

לפי הגישה הקוגניטיבית: על פי התאוריה ההתפתחותית של הקוגניציה (Piaget, 1977), **חוסר האיזון הקוגניטיבי** (cognitive disequilibrium) נחשב מצב הכרחי ללמידה. לפי גישה זו, למידה קיימת כאשר האדם נתקל במידע או בחוויה הסותרים את המבנים

1. מי החולם תלוי בדפוס של התלמוד. בדפוס וילנא הנוסח הוא "חזאי" שמשמעו שרבי חנינא חלם. אצל רש"י הייתה גרסה "חזיא" ורש"י מבאר "דביתהו חזי", כלומר האישה חלמה וכך מציין גם מסורת הש"ס. ואולי שניהם חלמו.

הקוגניטיביים הקיימים שלו, ומתוך כך מערערים את תחושת הוודאות והיציבות. הקונפליקט הקוגניטיבי הנוצר אינו נחשב כשל שיש להימנע ממנו, אלא כוח מניע המחייב ארגון מחדש של החשיבה באמצעות תהליכי הטמעה והתאמה. במובן זה, אי־הנוחות הקוגניטיבית אינה תוצר לוואי של הלמידה, אלא תנאי להיווצרותה ומכאן ההנחה כי לא תיתכן למידה עמוקה ומהותית בלי חוויה של מתח, ערעור ושינוי (Piaget, 1977). רמה מיטבית של קונפליקט או תסכול חיונית כדי שיהיה שינוי מהותי.

בדיון על קשרים חברתיים וכחלק מהתאוריה **ההתפתחותית־פסיכואנליטית**, הדגיש ויניקוט (Winnicott, 2018) את חשיבות הקונפליקט. לטענתו, קונפליקט, כעס או התנגדות לא בהכרח מאיימים על הקשר, אלא דווקא משמשים תנאי להעמקתו. רק כאשר האחר מצליח להתגבר על הכעס או ההתנגדות כפי שהם נחווים בעולמו הפנימי, מתאפשר קשר בוגר ואמיתי. העמידה בקונפליקט עם האחר מאפשרת הכרה בנפרדותו ונוצר קשר בוגר ואמיתי. במובן זה, הקונפליקט אינו עדות לכשל ביחסים, אלא הוכחה לקיומו הממשי של האחר וליכולת לשאת מורכבות רגשית בתוך קשר חי.

גם קורט לווין (Lewin, 1951), על רקע תאוריית **שדה הכוחות** (force field theory), ראה במצבים חברתיים וארגוניים זירה דינמית שבה פועלים בו בזמן כוחות מקדמים וכוחות מעכבים. על פי גישה זו, שינוי אינו תוצאה של הרמוניה או היעדר התנגדות, אלא של מאבק מתמשך בין כוחות מנוגדים. הקונפליקט משמש אפוא התוויה לתנועה ולפוטנציאל שינוי, ולא סימן לבעיה שיש לסלקה. במקום לראות בו איום על היציבות, לוין (Lewin, 1951) הציע לראות בקונפליקט נקודת מפתח להבנת תהליכי שינוי, שכן היכן שיש מתח – יש גם יכולת לטרנספורמציה.

בעניין ההיבט **האישיותי**, הציע פרנקל (2022) לראות את המתח בין המציאות כפי שהיא נחווית ובין הערכים, המשמעות או הייעוד שהאדם שואף אליהם. ניסיון לצמצם או להעלים קונפליקט פנימי בשם איזון או רווחה עלול לגרום לריק קיומי ולאובדן משמעות. על פי גישה זו, המתח הפנימי מעיד על חיים ערכיים ועל מחויבות למשהו מלבד סיפוק מיידי או נוחות נפשית. במובן זה, הקונפליקט אינו עדות לכשל נפשי, אלא סימן לחיוּת, לאחריות וליכולת של האדם לעמוד לפני מציאות מורכבת מבלי לוותר על משמעות. המתח בין מה שיש למה שראוי להיות אינו פתולוגי, אלא מנוע קיומי לצמיחה.

כדי להמחיש קונפליקט חיובי אביא שלוש דוגמאות:

1. מחלוקת בין אנשים עשויה לשדרג ולחדד את העמדות של כל אחד מהם. החשיפה לדעה המנוגדת לדעתו עשויה לגרום לאדם לחשוב מחדש על דעתו ולחדד אותה (או לשנות אותה). בדרך זו הלכה המשנה: "כל מחלוקת שהיא לשם שמים סופה להתקיים" (אבות ה, יז), והברטנורא פירש: סופה של המחלוקת. במילים אחרות, כאשר מתגברים על ה"אגו" והמחלוקת נועדה לברר את האמת מתחדדות העמדות. המדרש מבטא את הרעיון באמצעות משל להשחזת סכין או חרב: "אין חרב מתחדדת אלא בירך חברתה" (בראשית רבה סט, ב).
2. כאשר המנהל מגיע לישיבת מורים עם עמדה ברורה והחלטה סופית לא יתקיים דיון פורה. ברם, אם המנהל מעודד להביע דעות מנוגדות ואינו מתחפר בעמדתו יש סיכוי שיתנהל דיון שיפרה את המשתתפים.
3. בדרך כלל קונפליקט בית–עבודה נחשב קונפליקט שלילי שתוצאותיו עלולות להיות הרות אסון (Cinamon & Rich, 2005). חוקרים טענו ששורש הקונפליקט הוא

התנגשות בין צורכי המשפחה והבית ובין דרישות התפקיד. היו שהתמקדו בזמן שעל האם (בדרך כלל) להקדיש לקריירה "על חשבון" הבית, היו שהתמקדו בדרישות סותרות וכדומה. במחקרים מוקדמים (פישרמן ובן אשר, 2021, 2023) הראנו כיצד לקונפליקט יש גם תוצאות חיוביות. במילים אחרות, כיצד מיומנויות שמפתח האדם בשטח אחד (כגון עבודה) תורמות לתפקודו בשטח אחר (בית).

> נחתום בדברי הראי"ה קוק: "בעולם הרגיל של המחשבה מוכרחים הפרינציפים להיות סותרים זה את זה, ודוקא מסתירתם יבא הבנין הרצוי. הסתירה מביאה לידי הכרעה..." (קוק, 1990, עמ' תצו).

ב. יש קונפליקטים בלתי פתירים. אי אפשר להביא הוכחות להנחה זו כיוון שאם אביא דוגמאות לקונפליקטים שלא נפתרו (ואפשר למצוא בקלות רבים) יהיה אפשר לטעון שמצב זה הוא כיוון **שעדיין** לא נמצא הפתרון. אף על פי כן הקורא יכול למצוא דוגמאות רבות לקונפליקטים המתקיימים שנים רבות ועל אף שנעשו מאמצים רבים לפתור אותם, עדיין הם לא נפתרו.

כנגד השואפים לפתרון קונפליקט יש העומדים על הצורך לנהל קונפליקט. רחים (Rahim, 2002) זיהה סגנונות מגוונים של ניהול קונפליקטים כאשר כל צד בוחר איך להתמודד עם הקונפליקט ולא איך להשמיד אותו. יתרה מזו, דה־דראו ווינגרט (De Dreu & Weingart, 2003) מציעים כי ארגונים יכולים להפיק תועלות מהקונפליקט, כגון חשיבה יצירתית, חשיבה ביקורתית ודרכי קבלת החלטות על אף המחלוקות. יש חוקרים המציעים את היכולת לשלב בין שתי הגישות ורואים בהן יותר אסטרטגיות ופחות "גישות" (Deutsch at el., 2014).

בניהול קונפליקט ראוי להבחין בין גישות הרואות בניהול קונפליקט אמצעי לאפשר לתפקד על אף הקונפליקט או להתחיל תהליך שסופו היה פתרון הקונפליקט (Rahim, 2002) ובין גישות הרואות בניהול הקונפליקט מטרה חיובית כשהיא לעצמה (De Dreu & Weingart, 2003).

באמצעו את גישת ניהול הקונפליקט בדגש על תוצאות חיוביות של הקונפליקט, ברצוני להציג גישה לניהול קונפליקט – גישת מושא הקונפליקט.

לפי גישה זו האדם חי בסביבות מגוונות שאפשר לתארן במעגלים שונים זה מזה: פנימיים וחיצוניים. בכל מעגל יכולים להיות קונפליקטים: תוך־אישי, בין־אישי, אישי–מוסדי, מוסדי–מוסדי. גם בקונפליקט תוך־אישי יש מעגלים הקרובים יותר ל"אני" ויש הפריפריאליים יותר ל"אני". הקרבה היא סובייקטיבית ולכן קונפליקט תוך־אישי יכול להיות עיקרי מאוד לאדם אחד ולחברו יהיה עיקרי הרבה פחות.

ככל שהקונפליקט עיקרי יותר, כן הוא מעיק יותר וככל שהוא פריפריאלי יותר, כן הוא מעיק פחות. כיוון שעיקר הקונפליקט אינדיווידואלי, האדם יכול לנייד את הקונפליקט. במילים אחרות, האדם יכול להעביר את הקונפליקט למעגל מרוחק יותר מה"אני" או למעגל מרכזי יותר ל"אני". האדם שואף לרווחה נפשית ולשלווה ולכן יש שאיפה טבעית להרחיק את הקונפליקט מה"אני". מצד אחר, ככל שהקונפליקט יהיה מרכזי יותר ל"אני", כן פוטנציאל הצמיחה מהקונפליקט גבוה יותר. לאדם יש את הבחירה בין השאיפה לשלווה באמצעות הרחקת הקונפליקט ובין השאיפה לצמיחה בהפיכת הקונפליקט למרכזי יותר. הפיכת הקונפליקט למרכזי באמצעות הפיכתו למרכזי ל"אני" היא אחד הביטויים העיקריים להיבטים חיוביים של הקונפליקט.

להמחשת הגישה ניקח לדוגמה קונפליקט נפוץ בין מורה להורה על התנהגות לא נורמטיבית של הילד/התלמיד. הדרך הנפוצה להגדיר קונפליקט זה הוא קונפליקט בין־אישי. בידי המורה הבחירה להרחיק את הקונפליקט ומתוך כך להקטין את השפעתו השלילית עליו או למצות את פוטנציאל הצמיחה בהפיכתו לקונפליקט תוך־אישי. המורה יכול לערב את רכז השכבה או המנהל בקונפליקט ולהופכו לקונפליקט אישי–מוסדי: בין ההורה ובין הנהלת בית הספר. דרך אחרת היא להרחיק למוסדי–מוסדי: בין ההורים שלא מגבים את המורים ובין מערכת החינוך. כאן הרחקת הקונפליקט תפחית את המועקה של המורה. לעומת זאת המורה יכול להפוך אותו לתוך־אישי באמצעות דיבור פנימי, כגון למה המחלוקת עם ההורה כל כך מפריעה לי? האם היא מאיימת על תחושת המסוגלות שלי כמורה? ברור לי שגם ההורה וגם אני רוצים בטובת הילד אז למה אני כל כך רגיש? האם נפגעתי? האם אני לא מצליח להיכנס לנעלי ההורה? אולי אני שחוק וזה הזמן לחשוב על שינוי?

באמצעות חשיבה על שאלות אלו יכול המורה להעלות את רמת הזהות המקצועית שלו, את תחושת החוללות או לקבל החלטות על עתידו המקצועי.

באמצעות הגישה שהצעתי לעיל (מושא הקונפליקט), ננסה לענות על השאלות על פי המדרש על רבי חנינא ואשתו.

הסיפור מופיע לאחר שהגמרא מצהירה על צדקותו של רבי חנינא בעניין הסתפקותו במועט ואחריותו לפרנסת העולם. בסיפור שלושה גיבורים: אשתו של רבי חנינא, רבי חנינא והשכנה הרעה.

אשתו של רבי חנינא לא מוזכרת בשמה, השכנה קוראת לה "פלוניתי". הדבר אינו יחידאי. במדרשים רבים האישה אינה מוזכרת בשמה, אבל אולי יש לראות בכך רעיון להפוך את אשתו לדמות סוגנית (גנרית) ולרמוז שמדובר בקונפליקט שאינו מיוחד לזוג זה, אלא נפוץ יותר.

רבי חנינא הסתפק במועט (קב חרובים לשבוע). האם גם אשתו ומשפחתו הסתפקו במועט?[2] הגמרא אינה דנה בעניין זה ואפשר למצוא רמזים. בהמשך, הגמרא מביאה סיפור על בתו שטעתה והדליקה נר שבת בחומץ במקום בשמן ורבי חנינא אמר לה "מי שאמר לשמן וידלק, יאמר לחומץ וידלק". הדלות נכחה בביתם של רבי חנינא ואשתו.

הסיפור מתחיל באישה שמתביישת בדלותה ולכן היא מסיקה את התנור הריק מתוך מחשבה שהשכנים יחשבו שהתנור מלא בלחמים. למה היה חשוב לאישה מה חושבים השכנים? למה היא מתביישת בדלות?

במחשבה ראשונה, לפנינו קונפליקט אישי–מוסדי. "מוסדי" היא החברה המעריכה את האדם על פי חוסנו הפיננסי. "הפנימי" הוא מערכת ערכים שבמרכזה ערכים שונים מהערכים המקובלים בחברה. לכאורה זה מעגל חיצוני יחסית ולכן הוא אינו אמור להציק בעוצמה רבה. אל קונפליקט זה חודרת השכנה שהגמרא מציינת שהיא רעה. השכנה מעבירה את הקונפליקט ממעגל אישי–מוסדי לקונפליקט בין־אישי. למעשה היא מונעת מאשתו של רבי חנינא להעביר את הקונפליקט למעגל חיצוני יותר: מוסדי–מוסדי המשקף קונפליקט בין נשות תלמיד חכמים ובין נשות עם הארץ (קונפליקט נפוץ שיש לו עדויות בגמרא).

2. אנחנו מכירים את אחת הבנות שלהם: ברוריה, אשתו של רבי מאיר לפי חלק מהדעות.

שתי הנשים נפגשות לאחר שהתנור התמלא בלחמים אפויים, אבל דומני שהיה מפגש מוקדם ביניהן. כניסת השכנה גורמת לאשתו של רבי חנינא להיכנס לחדר הפנימי. למה חשוב לגמרא לציין להיכן נכנסה/ברחה אשתו של רבי מאיר? מה תורם פרט זה למדרש? ברצוני להציע שהחדר הפנימי הוא אחד מחדרי הלב של האישה. לדעתי, יש כאן נקודת מפנה שבה האישה של רבי חנינא מכניסה את עצמה לקונפליקט תוך־אישי בין הערכים שהיא מאמינה בהם ובין הבושה בדלות. בושה זו משמשת קבלה מסוימת של ערכי החברה.

מי שמוציא אותה מהקונפליקט הוא הנס הממלא את התנור בלחמים ומבריח את השכנה. ייתכן שנס זה מאפשר לה להדחיק את הקונפליקט ואולי לזה מתכוונת הגמרא בהערה שהאישה רגילה בניסים (מתכתב עם מקומות רבים שבהם חז״ל מציינים שרבי חנינא היה ידוע בניסים). בשלב זה אנחנו לא נחשפים לקונפליקט – נראה שהוא רדום.

בסצנה שלאחר מכן נפגשים רבי חנינא ואשתו ולפנינו קונפליקט בין־אישי – בין רבי חנינא המסתפק בקב חרובים ובין אשתו המייצגת את צורכי הבית. את דו־השיח ביניהם אשאיר לניתוח על רבי חנינא, אבל תוצאתו היא רגל של שולחן עשויה זהב שמבחינה כלכלית עשויה לספק את כל צורכיהם לזמן רב. לכאורה הקונפליקט נפתר: התנור מלא והעתיד הכלכלי מובטח, אלא שהקונפליקט התוך־אישי מתעורר. הפעם הוא לא מתעורר בחדר הפנימי, אלא בחלום – הדיבור עם הלא מודע. בחלום מתברר לאישה שהיא ממשכנת משהו מהעולם הבא. העולם הבא מבטא אף הוא את האידיאל של ״פת במלח תאכל״ (אבות ו, ד). לפנינו קונפליקט תוך־אישי בעוצמה גדולה. קונפליקט זה מכיל קונפליקט בין חומריות לרוחניות, קונפליקט בין עולם הזה לעולם הבא וקונפליקט בין חיים של הסתפקות במועט אבל יציבים (שולחן עם שלוש רגליים) ובין חיים של רווחה אבל פחות יציבות (שולחן עם שתי רגליים) כי ״אוהב כסף לא ישבע כסף״ (קהלת ה, ט), וכן ״מי שיש לו מנה רוצה מאתיים״ (קהלת רבה כא, יג). השיחה עם הבעל מביאה לידי ביטוי את שלושת הקונפליקטים.

ההחלטה להחזיר את רגל הזהב מבטאת את ההכרעה האידאולוגית – להעדיף את הרוחניות וההסתפקות במועט.

האם האישה שבורחת לחדר הפנימי היא אותה אישה שמחליטה לוותר על רגל הזהב? מצד אחד בתחילת הסיפור היא הייתה ענייה וכעת היא ענייה, מצד אחר בתחילת המדרש העוני היה מצב נתון וכעת הוא תוצאה של בחירה! שינוי זה הוא שינוי בזהות, באידאולוגיה ולדעתי גם ברווחה הנפשית.

הגיבור השני הוא רבי חנינא. מקומו הטבעי הוא בבית המדרש, אבל הוא לא מנותק מביתו. הוא צדיק שכל העולם ניזון בגללו, אבל כשהוא לעצמו, די לו בקב חרובים. איננו יודעים האם ועד כמה היה מודע לתחושות הבושה של אשתו ואם נסבור שלא היה מודע – עולמו הרמוני ורוחני. במבט ראשון, השיחה עם אשתו על מצבם הכלכלי היא קונפליקט בין־אישי. במבט שני, כאן צומח קונפליקט תוך־אישי בין שאיפותיו הרוחניות ובין חובתו ההלכתית לזון ולפרנס את אשתו ובני ביתו.

רבי חנינא המורגל בניסים מבקש רחמים ונענה. כעת באמצעות הנס הקונפליקט הבין־אישי נפתר, אבל האם הקונפליקט התוך־אישי נפתר? האם הוא לא מוותר על משהו מהאידאולוגיה שלו?

החלום של אשתו מוציא לו את הערמונים מהאש. היא מבקשת ממנו להתפלל שרגל הזהב תוחזר. האם כעת הקונפליקט בא בשלום לסיומו?

מי בחר להחזיר את רגל הזהב? האישה! קל לנחש עד כמה הוקל לרבי חנינא עם בקשת אשתו להחזיר את רגל הזהב, אבל היכן החובה שלו לזון ולפרנס?

כעת, השולחן שחלמה עליו אשתו יציב, אבל הוא עדיין שולחן עם שלוש רגליים ולא עם ארבע רגליים כמו שולחן רגיל. המהרש״א (1682, מסכת תענית, דף כז) מבאר ששלוש רגלי השולחן מסמלות את שלושת הרגלים שהעולם עומד עליהם: התורה, העבודה וגמילות חסדים. ״עבודה״ משמעה עבודת הקורבנות ומשחרב המקדש זו התפילה. המהרש״א מוסיף שרבי חנינא התפלל שיתנו לו בעולם הזה חלק מהשכר שהוא זכאי ״והיינו שכר תפילה״. לפי הסברו של המהרש״א החלטת האישה לבחור להחזיר את רגל השולחן פותרת את הקונפליקט העיקרי של רבי חנינא: מחויבותו לפרנס את משפחתו לעומת ההסתפקות במועט המשמשת חלק מעבודת ה׳ שלו.

באשר לשכנה, אפשר לראות בה את המקהלה שבטרגדיות היווניות המביעה את דעת הקהל. אבל למה היא רעה? למה היא נכנסת בלי רשות כדי להלבין את פני אשת רבי חנינא?

מאפייני השכנה במדרש הם: רעה, חטטנית, מחפשת מה שאינו מושלם, מחפשת לריב ולהעליב – האם לפנינו תיאור של עיתונאי בן זמננו?!

רשימת מקורות

אבן שושן, א׳ (2003). **מילון אבן שושן**. המלון החדש.

המראש״א (שמואל אליעזר בן יהודה אידלש) (1682). **ספר חידושי אגדות**. Literis Blasii Ilsneri.

פישרמן, ש׳ ובן אשר, ס׳ (2021). קונפליקט בית–עבודה ורווחה נפשית בקרב מורות. **הייעוץ החינוכי, כג**, 272–293.

פישרמן, ש׳ ובן אשר, ס׳ (2023). קונפליקט בית–עבודה ורווחה נפשית בקרב יועצות חינוכיות ומורות. **הייעוץ החינוכי, כה**, 167–182.

פרנקל, ו׳ (2022). **מבוא ללוגותרפיה: האדם מחפש משמעות** (מהדורה חדשה, ח׳ איזק, מתרגם). כנרת, זמורה, דביר – מוציאים לאור. (המקור פורסם ב־1946)

פרנקל, י׳ (1981). **עיונים בעולמו הרוחני של סיפור האגדה**. הקיבוץ המאוחד.

קוק, א״י (1990). **אורות הקודש** (ד׳ כהן, עורך, כרך רביעי). מוסד הרב קוק.

Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2005). Reducing teachers' work-family conflict: From theory to practice. *Journal of Career Development, 32*(1), 91–103. https://doi.org/10.1177/0894845305277044

De Dreu, C. K. W., & Weingart, L. R. (2003). Task versus relationship conflict, team performance and team member satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 88*(4), 741–749. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.88.4.741

Deutsch, M., Coleman, P. T., & Marcus, E. C. (Eds.). (2014). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* (3th ed.). Jossy-Bass.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers* (D. Cartwright, Ed.). Harpers.

Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International Journal of Conflict Management, 13*(3), 206–235. https://doi.org/10.1108/eb022874

Oxford University Press. (1891). Conflict. In *Oxford English Dictionary*. Retrieved February 1, 2026, from https://www.oed.com/dictionary/conflict_n

Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. (A. Rosin, Trans.). Viking Press.

Winnicott, D. W. (2018). *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development*. Routledge, Taylor & Francis Group.

אלכתבי ומועדי ישראל: שאילה, עיבוד והשפעה*

חגי מזוז

תקציר

מאמר זה דן בתיאור של מועדי ישראל אצל ההיסטוריון המצרי מחמד בן אבראהים בן יחיא אלכתבי, הידוע בשם אלוטואט (1235–1318), בחיבורו מַבַּאהִגִ׳ אלפְּכַּר וַמַנַאהִגִ׳ אלעִבַּר. אלכתבי תיאר שבעה מועדים יהודיים: ראש השנה, יום הכיפורים, סוכות, פסח, שבועות, פורים וחנוכה. המאמר מראה כי תיאורו משלב מידע שנלקח ממלומדים מוסלמים קודמים עם פרטים המשקפים מסורות ומנהגים יהודיים, בעיקר רבניים. עוד נבחנים שמות המועדים שמסר ומקורותיהם המשוערים. לבסוף מוצגת השפעתו על מחברים בני התקופה הממלוכית שפעלו אחריו. מתוך כך מתבררת חשיבותו של אלכתבי כחוליה במסירת ידע על יהודים ומועדיהם בספרות האסלאמית של ימי הביניים המאוחרים.

מילות מפתח: אלכתבי; מועדי ישראל; אלמקדסי; אלבירוני; יהודי מצרים.

מבוא

מלומדים מוסלמים בימי הביניים גילו עניין רב בלא־מוסלמים מסיבות שנעו בין סקרנות אינטלקטואלית לפולמוס דתי. אף על פי שהיבטים שונים של עיסוק זה זכו למחקר נרחב,[1] חלק מן המקורות הרלוונטיים טרם נחקרו. אחד המחברים שיצירתם זכתה לתשומת לב מחקרית מועטה הוא ההיסטוריון המצרי מחמד בן אבראהים בן יחיא אלכתבי, הידוע בשם אלוטואט (1235–1318),[2] שפעל בראשית התקופה הממלוכית (1250–1517). חיבורו הידוע ביותר, מַבַּאהִגִ׳ אלפְּכַּר וַמַנַאהִגִ׳ אלעִבַּר (להלן: מַבַּאהִגִ׳ אלפְּכַּר), הוא חיבור אנציקלופדי העוסק במדעי הטבע ובגאוגרפיה. אנטונלה גרסטי ציינה בצדק כי אלכתבי הוזנח במידת מה במחקר המודרני.[3] ביטוי לכך הוא העובדה שטרם נכתב עליו ערך באנציקלופדיה של האסלאם.

בפרק התשיעי של החלק הראשון בחיבורו דן אלכתבי במועדיהם של עמים וקבוצות דתיות שונות ובהם היהודים. הוא תיאר בקצרה שבעה מועדים יהודיים בסדר הבא: ראש השנה, יום הכיפורים, סוכות, פסח, שבועות, פורים וחנוכה.[4] בדיון שלהלן אציג את דבריו של אלכתבי על מועדים אלה, אבחן את מידת הסתמכותו על מלומדים מוסלמים שקדמו לו, אציע מקורות מידע יהודיים משוערים שעמדו בבסיס תיאורו ואעריך את השפעתו על תיאורי מועדי ישראל בחיבורים אסלאמיים שנכתבו אחריו. מתוך כך אבקש לתרום להשלמת הפער המחקרי בחקר אלכתבי ועבודתו.

---

* מאמר זה הוא גרסה עברית מעובדת ומורחבת של מזוז 2018.

1. לדוגמה: לצרוס־יפה תשנ״ו; ורדנבורג 1999.
2. על חייו ועבודתו של אלכתבי, ראו: גרסטי 2013; גרסטי 2015.
3. גרסטי 2013, עמ׳ 72.
4. כתבי 1990, עמ׳ 216–218.

תיאור מועדי ישראל אצל אלכתבי ומקורותיו

ראש השנה

אלכתבי קרא לחג עִיד רַאְ֫ס אלסַנַה, תרגום מילולי של השם העברי, "ראש השנה". הוא הוסיף כי היהודים "קוראים לו עִיד רַאְ֫ס הַיַשָׁא" ופירש זאת כ"חג ראש החודש" (עִיד רַאְ֫ס אלשַהְר).[5] הצורה שמסר משקפת תעתיק משובש של שם החג והוא קישר את היום הראשון של החג לראש החודש, שאכן חל בו. בהמשך כתב כי החג חל באחד בתשרי וכי מעמדו אצל היהודים דומה למעמדו של חג הקורבן (עִיד אלאַצְ֫חַא) אצל המוסלמים. עוד ציין כי היהודים אומרים שאללה ציווה על אברהם להקריב את בנו יצחק ביום זה ופדה אותו בזבח גדול,[6] כלומר באיל שהקריב אברהם במקום בנו בסיפור העקדה (בראשית כב, יג).

תיאורו של אלכתבי מגלה קווי דמיון ברורים לִכְתַאבּ אלבַדְא ואלתַאְרִיח' מאת מטהר בן טאהר אלמקדסי (המאה העשירית).[7] גם אלמקדסי קרא לחג עִיד רַאְ֫ס אלשַהְר והשתמש בתעתיק דומה, אך מדויק יותר, של ראש השנה, רַאש הַשַנַא. גם הוא הזכיר את עקדת יצחק.[8] ייתכן אפוא שאלכתבי הסתמך עליו, אם כי אין לשלול אפשרות ששני המחברים שאבו ממקור משותף. עם זאת, אלכתבי הוסיף את ההשוואה בין ראש השנה לחג הקורבן המוסלמי ותיאורו ברור ושיטתי יותר מזה של אלמקדסי.

יום הכיפורים

אלכתבי קרא למועד זה עִיד צַוְמַארַיַא.[9] מדובר בצורה משובשת שנוצרה מחיבור שתי מילים ומבלבול בין האות יַאא' לאות בַּאא', שבצורתן המחוברת חולקות אותו שלד גרפי ונבדלות במספר הנקודות הדיאקריטיות שמתחת לאות. למעשה הצורה משקפת את הצירוף הארמי צוּמָא רַבָּא, "הצום הגדול", כינוי ליום הכיפורים הנזכר בתלמוד הירושלמי (לדוגמה: ירושלמי יומא מא ע"א [ח, ד]). גם אלמקדסי מסר שם זה, אך בדיוק רב יותר.[10]

לאחר מכן כתב אלכתבי כי המועד נקרא גם אלכִּבּוּר (תעתיק ערבי של המילה העברית "כיפור") וכי אצל היהודים הוא נחשב "הצום הגדול" (אלצַוְם אלעַטִ֫ים), שנצטוו לקיים. לדבריו, מי שאינו צם בו – דינו מיתה. הצום נמשך עשרים וחמש שעות: הוא מתחיל לפני שקיעת השמש בתשעה בתשרי ומסתיים שעה לאחר השקיעה בעשרה בו. אלכתבי הוסיף כי המועד נקרא לעיתים אלעַאשוּר.[11] בחלק זה של תיאורו ניכרת זיקה לִכְתַאבּ אלאַאתַי'אר אלבַאקִיַה עַן אלקֻרוּן אלחַי'אלִיַה (להלן: אלאַאתַי'אר אלבַאקִיַה) מאת

5. כתבי 1990, עמ' 216–217.
6. כתבי 1990, עמ' 216–217.
7. על חייו ועבודתו של אלמקדסי, ראו: אדנג 1996, עמ' 48–50. על תיאורו של אלמקדסי את מועדי ישראל, ראו: אדנג 1996, עמ' 259–260; אדנג תשנ"ו, עמ' 66–67.
8. מקדסי 1907, עמ' 37.
9. כתבי 1990, עמ' 217.
10. מקדסי 1907, עמ' 37.
11. כתבי 1990, עמ' 217.

מחמד בן אחמד אלבירוני (973–1048).[12] אלבירוני כתב שהצום מתחיל חצי שעה לפני השקיעה בתשעה בתשרי ומסתיים חצי שעה לאחר השקיעה בעשרה בו וקרא לו אלעַאשוּרַאא׳ ולא אלעַאשוּר.[13] הצורה שמסר אלכתבי משקפת את המונח העברי ״עָשׂוֹר״, המופיע בתיארוך המקראי של יום הכיפורים, ״בֶּעָשׂוֹר לַחֹדֶשׁ״ (ויקרא טז, כט; כג, כז; כה, ט; במדבר כט, ז) או את הכינוי ״יום העשור״ המוכר מן הספרות היהודית.[14]

עד לנקודה זו ניכרות בתיאורו של אלכתבי מקבילות לאלמקדסי ולאלבירוני. אולם בהמשך הוא מסר כמה פרטים שאינם מופיעים בתיאוריהם ועשויים לשקף מקורות מידע נוספים. הוא כתב כי אין לשבור את הצום עד להיראות שלושה כוכבים והוסיף כי יום הכיפורים מציין את תום תקופת ארבעים הימים השלישית שצם משה.[15] מסורת על שלוש תקופות בנות ארבעים יום הקשורות במשה, שהאחרונה שבהן הסתיימה ביום הכיפורים, מופיעה בסדר עולם רבה ובמדרש תנחומא; מסורת קרובה, אף שבמבנה שונה במקצת, מצויה גם בפרקי דרבי אליעזר.[16] אלכתבי הוסיף כי יום הכיפורים אינו יכול לחול בימים ראשון, שלישי ושישי.[17] קביעה זו תואמת במדויק את הכלל הרבני ״לא אג״ו יום כיפורים״, שלפיו הצום אינו חל בימים אלה.[18] לבסוף כתב כי לפי אמונת היהודים, ביום זה אללה סולח על כל חטאיהם למעט ניאוף עם אישה נשואה (מֻחְצַנָה), עוול שאדם עשה לחברו וכפירה בריבונות האל.[19] כאן הלך אלכתבי בעקבות אלמקדסי.[20]

סוכות

אלכתבי קרא לחג עִיד אלמַטַ׳לַה, תרגום מילולי של השם העברי ״חג הסוכות״, שמו המקראי של החג (לדוגמה: ויקרא כג, לד; דברים טז, טז). לדבריו, החג נמשך שבעה ימים: הוא מתחיל בחמישה עשר בתשרי והיום האחרון שלו נקרא עַראבַּא, שאותו פירש כשַׁגַ׳ר אלחַ׳לַאף, כלומר עץ הערבה.[21] בזמן שבית המקדש היה קיים נהגה בסוכות מצוות הערבה: בכל אחד מימי החג הביאו ענפי ערבה למקדש והעמידום בצידי המזבח ובמהלך ההקפות נאמרו תפילות הושענא. ביום השביעי, הושענא רבה, הקיפו את המזבח שבע פעמים ומכאן חשיבותה המיוחדת של הערבה ביום זה.[22] לאחר חורבן המקדש נשתמר זכר

12. על חייו ועבודתו של אלבירוני, ראו: בואלו 1960; שטרומאייר 2011. על תיאורו של אלבירוני את מועדי ישראל, ראו: שריינר 1886, עמ׳ 263–266; רצהבי תשי״ן; אדנג 1996, עמ׳ 92–93; דה־בלואה 2014, עמ׳ 71–72.
13. בירוני 1878, עמ׳ 276–277.
14. מדרש תנחומא תשל״ב, עמ׳ מא ע״א (וישלח ב). על שמות מועדי ישראל במקורות אסלאמיים ועל זיקתם למסורת היהודית, ראו: מזוז תשפ״ה.
15. כתבי 1990, עמ׳ 217.
16. סדר עולם תשע״ג, עמ׳ 238–240 (פרק ו); מדרש תנחומא תשל״ב, דף קכה ע״ב–קכו ע״א (כי תשא לא); פדר״א תשל״ג, עמ׳ קעז–קעט (פרק מו).
17. כתבי 1990, עמ׳ 217.
18. יהודאי גאון תשי״א, עמ׳ קפז; רמב״ם תשי״ז, עמ׳ תקנה (הלכות קידוש החודש ז, א); אבודרהם תשכ״ג, עמ׳ 305.
19. כתבי 1990, עמ׳ 217.
20. מקדסי 1907, עמ׳ 37.
21. כתבי 1990, עמ׳ 217.
22. משנה סוכה ד, ה.

מצוות הערבה במנהג חיבוט הערבה ביום השביעי של סוכות, הושענא רבה.[23] כינוי הקשור לערבה ליום זה מופיע כבר בסידור רב סעדיה גאון (882–942. להלן: רס״ג), שקרא לו הן ערבה (עַרַבַּה) הן יום ערבה (יַוְם עַרַבַּה).[24] הכינוי האחרון מופיע גם בספר הקבלה לר׳ אברהם בן דאוד (1110–1180).[25] מועד זה נזכר בשם דומה, עַרַאפַּא, גם באלאַאתַ׳אר אלבַּאקִיַה,[26] ואילו באלקַאנוּן אלמַסְעוּדִי הוא נקרא חג ערבה חג (עִיד עַרַאבַּא).[27]

אלכתבי הסביר כי סוכות הוא גם אחד ממועדי העלייה לרגל (חַגּ׳) של היהודים. לדבריו, במשך החג הם יושבים תחת צללים (טִ׳לַאל) מענפי דקל (גַ׳רִיד אלנַחְ׳ל), ענפי זית, ענפי ערבה ושאר עצים שעליהם אינם נושרים ארצה.[28] מן ההקשר נראה שבמילה טִ׳לַאל התכוון אלכתבי לסככים. יש תימוכין לכך בסידור רס״ג, שבו משמש מונח זה לציון הסכך.[29] התרגום של גַ׳רִיד אלנַחְ׳ל הוא ״ענפי דקל״. ביטוי זה עשוי להזכיר את ״כפות תמרים״, אחד מארבעת המינים הנזכרים בויקרא כג, מ והמזוהה במסורת הרבנית עם הלולב.[30] אולם ההקשר בדברי אלכתבי מלמד כי כאן מדובר בענפים ששימשו עבור הכנת הסוכה ולא בארבעת המינים. בהקשר זה ראוי לציין כי בנחמיה ח, טו נזכרים גם עלי זית ועלי תמרים בין הצמחים שהובאו לשם עשיית סוכות.

אלכתבי הסביר כי היהודים אומרים שהישיבה בסוכות היא זכר להצללה (אִטְ׳לַאל) שבה סוכך אללה על אבותיהם באמצעות העננים במדבר.[31] דבריו עשויים להתייחס לתיאורים המקראיים של הענן שליווה את בני ישראל במדבר ובייחוד לעמוד הענן, המשמש ביטוי לנוכחות האל (לדוגמה: שמות יג, כא–כב; יד, יט; לג, ט–י; במדבר יב, ה; יד, יד; דברים לא, טו). לצד זאת תיאורו עולה בקנה אחד עם המסורת הרבנית בדבר ״ענני הכבוד״, הנזכרת במקורות שונים (לדוגמה: ירושלמי יומא ב ע״א [א, א]; בבלי יבמות עב ע״א; בבלי תענית ט ע״א). בבבלי סוכה יא ע״ב מובאת מחלוקת בפירוש הפסוק ״כי בסכות הושבתי את בני ישראל״ (ויקרא כג, מג): לדעת ר׳ אליעזר הכוונה במילה ״בסכות״ היא לענני הכבוד ואילו לדעת ר׳ עקיבא הכוונה היא לסוכות ממש. ייתכן אפוא שאלכתבי הכיר מסורת זו מיהודים רבניים במצרים בני זמנו. אלכתבי עצמו לא זיהה את מוסרי המידע כרבניים, אך ההשערה שמדובר במסורת שמקורה בחוגים רבניים מתחזקת לנוכח העובדה שתיאורו משקף פירוש מדרשי המוכר מן הספרות הרבנית. מכל מקום תיאורו תואם את המסורת המיוחסת לר׳ אליעזר.

23. רמב״ם תשי״ז, עמ׳ תצג (הלכות לולב ז, כב).
24. רס״ג תשכ״ג, עמ׳ רלט, רנא.
25. אבן דאוד תשכ״ז, עמ׳ 14. ראו גם: אבישור תשנ״ז, עמ׳ 340–341.
26. בירוני 1878, עמ׳ 272.
27. בירוני 1954, עמ׳ 200. למלומדים אחרים שאצלם נזכר החג בשם זה, ראו: נוירי 1923, עמ׳ 195; קלקשנדי 1913, עמ׳ 426; מקריזי 2013, עמ׳ 200–201.
28. כתבי 1990, עמ׳ 217.
29. רס״ג תשכ״ג, עמ׳ רלג.
30. רמב״ם תשי״ז, עמ׳ תפו (הלכות לולב ז, א).
31. כתבי 1990, עמ׳ 217.

פסח

אלכתבי קרא לחג עִיד אלפַטִיר, תרגום מילולי של השם העברי "חג המצות", שמו המקראי של החג (לדוגמה: שמות כג, טו; לד, יח; ויקרא כג, ו; במדבר כח, יז; דברים טז, טז). לדבריו, היהודים קוראים לחג גם אלפִּסְח. הוא מתחיל בחמישה עשר בניסן ונמשך שבעה ימים, שבהם היהודים אוכלים מצות (פַּטִיר) ומסלקים מבתיהם לחם שהוא חמץ (חֻ׳בְּז אלחַ׳מִיר). אלכתבי הסביר כי ימים אלה מציינים את הצלת בני ישראל מיד פרעה ואת טביעתו. הוא הוסיף כי לאחר יציאתם למדבר אכלו בני ישראל בשר ומצות ושמחו על הצלתם.[32] תיאורו של אלכתבי מקביל כמעט במלואו לתיאורו של אלמקדסי. ההבדל היחיד הוא שאלמקדסי קרא לחג עִיד אלפַטִיר בלבד.[33]

שבועות

אלכתבי קרא לחג עִיד אלאַסַאבִּיע, תרגום מילולי של השם העברי "חג השבועות". לדבריו, החג חל שבעה שבועות לאחר חג הפסח,[34] בהתאם לאמור בויקרא כג, טו–טז, כלומר בשישה בסיוון. גם אלמקדסי ציין כי החג חל שבעה שבועות לאחר חג המצות, אך תיאר אותו בקצרה ולא ציין את תאריך החג.[35] הוא הוסיף כי שבועות הוא אחד משלושת מועדי העלייה לרגל של היהודים, לצד פסח וסוכות. עוד כתב כי היהודים מייחסים לחג השבועות חשיבות רבה, ובמהלכו הם אוכלים כופתאות (קַטַאאִ׳ף) וסבורים שהן תחליף למן.[36]

אלכתבי הזכיר עוד שני שמות נוספים לשבועות: עִיד אלחַ׳טַאבּ (חג הנאום) ועִיד אלעַנְצַרַה.[37] שניהם קשורים לאירוע המרכזי של חג זה. הוא כתב כי לדברי היהודים ביום זה אללה דיבר (חַ׳אטַבּ) אל בני ישראל מהר סיני. השם עִיד אלחַ׳טַאבּ אינו מוכר ממקורות יהודיים וייתכן שהוא נובע מהאמור בדברים ד, יב–יג, שם נאמר כי ה׳ דיבר ("וַיְדַבֵּר"; "וַיַּגֶּד") אל בני ישראל בעת מתן תורה. אלעַנְצַרַה היא ככל הנראה צורה ערבית של המילה העברית "עצרת", אחד משמותיו העבריים של חג השבועות (לדוגמה: משנה ראש השנה א, ב). השם אלעַנְצַרַה היה בשימוש במקורות יהודיים שקדמו לאלכתבי.[38] עם זאת, ייתכן שאלכתבי למד עליו מאלבירוני, שגם השתמש בו.[39]

פורים

אלכתבי האריך בתיאור חג זה יותר מבתיאור שאר המועדים. הוא קרא לו עִיד אלפּוּר וציין שהיהודים "חידשו" אותו. נראה שהבחין בין מועדים שמקורם מדאורייתא ובין אלה שמדרבנן. הבחנה זו עשויה להסביר גם מדוע סקר את פורים לאחר חג השבועות ולא לפי

32. כתבי 1990, עמ׳ 217.
33. כתבי 1990, עמ׳ 217.
34. כתבי 1990, עמ׳ 217.
35. מקדסי 1907, עמ׳ 37.
36. כתבי 1990, עמ׳ 217.
37. כתבי 1990, עמ׳ 217. לחג השבועות שמות רבים גם במסורת היהודית. ראו: הלפרין תשנ"ד, עמ׳ 51.
38. לדוגמה: רס"ג תשכ"ג, עמ׳ קנה–קנו; גיל תשמ"ג, עמ׳ 104 [מכתב מס׳ 460 ,TS 13 J 6, דף 22]; אלוני תשס"ו, עמ׳ 407 [רשימה מס׳ 108, TS K 3.42]. ראו גם: אשתור תשי"א, עמ׳ 380.
39. בירוני 1878, עמ׳ 281.

הסדר הכרונולוגי של לוח השנה. אלכתבי הוסיף שהיהודים קוראים לחג אלפּוּרַיַא.[40] זוהי הצורה הארמית פּוּרְיָא, הנזכרת במקורות תלמודיים שונים (לדוגמה: ירושלמי תענית יב ע״ב [ב, יב]; ירושלמי מגילה ו ע״א [א, יד]; בבלי מגילה ז ע״ב; בבלי סנהדרין יב ע״ב).

לאחר מכן תיאר אלכתבי את הרקע לחג. לדבריו, נבוכדנצר (בֻּחְתְּנַצַּר) הגלה את היהודים מירושלים ויישב אותם באצפהאן. לימים מלך בפרס ארדשיר בן באבך, שלדברי אלכתבי היהודים מכנים אחשורוש (אַחְשַׁארוֹש).[41] הוזיר שלו, המן (הַיְמוּן), קינא במרדכי (מַרְדוּחַי׳אי), החכם היהודי (חַבְּר), משום שהמלך נשא לאישה את בת דודו של מרדכי, היא אסתר, אף שאלכתבי אינו מזכיר את שמה. בשל קנאתו, תכנן המן להשמיד את היהודים בכל רחבי הממלכה וקבע לכך את אמצע חודש אדר, כלומר את החמישה עשר בו. לפי מגילת אסתר, הטבח תוכנן לשלושה עשר באדר (אסתר ג, יג). אלכתבי הסביר כי המן בחר ביום זה משום שהיהודים מאמינים שמשה נולד ונפטר בו ומתוך כך הוא ביקש להעצים את צערם.[42] אף שהתאריך שמסר אלכתבי אינו תואם את המסורת היהודית, עצם הקשר בין מזימת המן לפטירתו של משה מוכר ממקורות יהודיים המקשרים את לידתו ואת פטירתו של משה לשבעה באדר.[43] אפשרות אחרת היא שאלכתבי הושפע מתיאורו של אלבירוני, אף ששינה אותו במידה ניכרת. אלבירוני דיווח כי המן (שאת שמו כתב הַאמַאן ולא הַיְמוּן) ביקש מן המעוננים והמנחשים לקבוע מהו הזמן הגרוע ביותר ליהודים. לדבריו, הם השיבו כי ״באדר מת משה רבם. הימים בישי המזל ביותר שבו הם ארבעה־עשר וחמישה־עשר״.[44]

אלכתבי המשיך וסיפר שמרדכי גילה את מזימתו של המן ויידע את בת דודו בדבר המזימה, והיא נקטה תחבולה (חִילַה) להצלת היהודים. היא סיפרה למלך על קנאת הוזיר במרדכי ועל תוכניתו, והמלך ציווה להרוג את המן ואת בני ביתו והוציא כתב הגנה (אַמַאן) ליהודים. בעקבות זאת קבעו היהודים את היום לחג ולדברי אלכתבי הם צמים שלושה ימים לפניו.[45] פרט זה מזכיר את אסתר ד, טז: ״לך כנוס את כל היהודים הנמצאים בשושן וצומו עלי ואל תאכלו ואל תשתו שלשת ימים לילה ויום גם אני ונערתי אצום כן [...]״. עם זאת, הצום שבמגילה אינו חל בסמוך לימי הפורים. ייתכן אפוא שאלכתבי משקף כאן מנהג קראי של צום בן שלושה ימים.[46] תימוכין לכך מגיעים מהיסטוריון מצרי אחר, אחמד בן עלי אלמקריזי (1364–1442),[47] שכתב במפורש כי הקראים במצרים צמים משלושה־עשר ועד חמישה־עשר באדר.[48] במסורת הרבנית לעומת זאת, תענית אסתר נמשכת יום אחד בלבד, בשלושה־עשר באדר.[49]

40. כתבי 1990, עמ׳ 217.
41. ארדשיר בן באבך היה מלך סאסאני (226–241 לספירה); זיהויו של ארדשיר בן באבך עם אחשורוש בידי אלכתבי טעון עיון.
42. כתבי 1990, עמ׳ 218.
43. בבלי מגילה יג ע״ב; בבלי נזיר יד ע״א; סדר החכמים תרנ״ה, עמ׳ 40–41; סדר עולם תשע״ג, עמ׳ 249 (פרק י).
44. בירוני 1878, עמ׳ 280. ראו גם: מזוז תשפ״ג.
45. כתבי 1990, עמ׳ 218.
46. יש מקורות קראיים שלפיהם תענית אסתר אינה חובה. ראו לדוגמה: בשיצי תשכ״ו, עמ׳ 157.
47. על חייו ועבודתו של אלמקריזי, ראו: רוזנטל 1991; רבאט 2003; בודן 2010; בודן 2013; בודן 2014. על תיאורו של אלמקריזי את מועדי ישראל, ראו: מזוז 2019.
48. מקריזי 2003, עמ׳ 946.
49. ראו: אחאי גאון תשכ״ד, עמ׳ רכב (שאילתא עט).

אלכתבי תיאר את פורים כחג של שמחה שבו היהודים נותנים מתנות זה לזה.[50] דבריו משקפים ככל הנראה את "משלוח מנות איש לרעהו" (אסתר ט, יט ו־כב). לצד פרטים החורגים מן המסופר במגילת אסתר, גרעין תיאורו תואם את עיקרי הסיפור המקראי. עם זאת, הוא לא הזכיר את קריאת המגילה, את המתנות לאביונים ואת סעודת הפורים הנמנות עם מצוות החג במסורת הרבנית (ראו משנה מגילה א, ד; ירושלמי מגילה ו ע"ב [א, ה]; ירושלמי שקלים א ע"א [א, א]; בבלי מגילה ז ע"א–ע"ב). לבסוף כתב אלכתבי שהיהודים יוצרים דמות (צוּרָה) של המן, ממלאים את בטנה בתמרים ושורפים אותה.[51] תיאור דומה נמצא גם אצל אלבירוני,[52] ומנהגים של שרפת דמות המן מוכרים גם מקהילות יהודיות בתקופות קדומות.[53]

חנוכה

אלכתבי קרא לחג עִיד אלחַנֻכָּה וציין שגם אותו היהודים "חידשו" וכי הוא נמשך שמונה ימים. לדבריו, בלילה הראשון מדליקים היהודים נר (סִרַאג') אחד בכל פתח, בלילה השני שני נרות וכך בסדר עולה עד שמונה נרות בלילה השמיני.[54] תיאור זה משקף מנהג רבני של הדלקת נרות חנוכה, שכן הקראים אינם חוגגים את חנוכה.

אלכתבי הסביר כי החג נקבע לאחר שאחד הגַּ'בַּאבְּרָה (יחיד: גַּ'בַּאבְּרָה) השתלט על בית המקדש, הרג יהודים וחילל את בתולותיהם. את המילה גַּ'בַּאבְּרָה אפשר לתרגם בכמה דרכים, ובהקשר זה התרגומים הרלוונטיים ביותר הם "גיבורים", "עריצים" ו"חזקים".[55] ייתכן שאלכתבי קלט כאן מינוח מתפילת "על הנסים", שהיהודים הרבניים אומרים בחנוכה ובפורים ובה הם מודים לאל בין השאר על מסירת "גיבורים ביד חלשים".[56] עם זאת, מאחר שגַּ'בַּאבְּרָה היא מילה ערבית רגילה לציון בעלי כוח או עריצים, אין לראות בזיקה זו ודאות. בהמשך תיאורו כתב אלכתבי כי שמונה מכוהניהם התנפלו על אותו שליט והצעיר שבהם הרג אותו. לאחר מכן חיפשו היהודים שמן למאור המקדש ולא מצאו אלא כמות קטנה. הם חילקו את השמן בין הנרות כדי שיספיק עד תום שמונת הלילות, וקבעו את הימים הללו לחג וקראו לו חנוכה. אלכתבי פירש את השם אלחַנֻכָּה במשמעות "ניקיון" או "טיהור" (תַּנְטִיף), משום שבימים אלה טיהרו היהודים את המקדש מטומאת אנשי הגַּ'בַּאר.[57] פירוש זה אינו משקף את המשמעות העברית של "חנוכה", הקשורה לחנוכת המזבח, אך הוא מובן על רקע הקשר ההדוק בין טיהור המקדש לחנוכתו מחדש. במקבים א מסופר כי יהודה ואנשיו טיהרו את המקדש ולאחר מכן חגגו את חנוכת המזבח במשך שמונה ימים.[58] גם אלבירוני השתמש במילה תַּנְטִיף כדי להסביר את משמעות השם חנוכה, אף שלא הרחיב על כך.[59] העובדה ששני המחברים מסבירים את שם החג באמצעות

50. כתבי 1990, עמ' 218.
51. כתבי 1990, עמ' 218.
52. בירוני 1878, עמ' 280–281.
53. ראו: הולדר 1986, עמ' 195.
54. כתבי 1990, עמ' 218.
55. ליין 1980, עמ' 374–375.
56. לדוגמה: עבודת השם תשס"ח, עמ' 131–132; יחוה דעת תשנ"ה, עמ' פ–פא.
57. כתבי 1990, עמ' 218.
58. מקבים תשס"ד, עמ' 162–164 (פרק ד, 43–57).
59. בירוני 1878, עמ' 278.

אותו מונח ערבי, אף שאין זו משמעותה העברית של המילה, מחזקת את ההשערה שאלכתבי הושפע מאלבירוני.

לסיפורו של אלכתבי יש גם מקבילות במסורות יהודיות על פגיעה בבתולות בעת גזרות היוונים. בירושלמי כתובות ה ע״ב (א, ה) נזכרת גזרת היוונים ״שיהא איסטרטיוס בועל תחילה״ ובבבלי כתובות ג ע״ב נאמר כי היוונים גזרו שכל כלה בתולה ״תיבעל להגמון תחלה״. במסורת התלמודית נקשרה חובת הנשים בנר חנוכה לעובדה ש״אף הן היו באותו הנס״ (בבלי שבת כג ע״א). מקבילה קרובה יותר לדברי אלכתבי מצויה במדרש מעשה חנוכה. לפי מדרש זה, בתו של מתתיהו, חנה, קרעה את בגדיה ביום חתונתה לעיני המסובים ולאחר שאחיה ביקשו להורגה על מעשיה, הוכיחה אותם על שאינם מתקוממים נגד הגזרה המחייבת למסור את הכלות למושל היווני והורתה להם ללמוד ממעשיהם של שמעון ולוי, בני יעקב. לאחר מכן הביאוה אחיה אל המושל, שסבר כי באו למסור אותה לידיו, אך כשנכנסו לביתו, הרגוהו.[60] אין זהות מלאה בין סיפור זה לתיאורו של אלכתבי, אך הדמיון במוטיבים עשוי להעיד כי תיאורו משקף מסורת יהודית שקשרה בין הפגיעה בבתולות להתקוממות נגד השליט והריגתו. גם אלבירוני מסר סיפור רקע לחנוכה שיש בו מוטיבים דומים, אף שסיפורו שונה בפרטים ובדרך שבה הסביר את שמונת ימי החג.[61]

אלכתבי סיים את תיאור חג החנוכה במילים: ״חלק מהם [היהודים] מכנים אותו אלתַּבְּרִיךְ״.[62] הקשר בין אלתַּבְּרִיךְ לחנוכה אינו ברור. אומנם אלבירוני הזכיר חג בשם אלתַּבְּרִיךְ, אך טען שהוא חל בעשרים ושניים בתשרי.[63] התאריך וכמה מפרטי תיאורו מצביעים על שמחת תורה והשם עצמו קשור לפרשת ״וזאת הברכה״, הנקראת אצל הרבניים עם סיום מחזור קריאת התורה, החל ביום זה.[64] השם אלתַּבְּרִיךְ המשמש כינוי למועד זה מצוי כבר אצל רס״ג.[65] בשלב זה לא ברור מדוע קשר אלכתבי לחנוכה כינוי השייך ככל הנראה למועד אחר, ועניין זה מצריך עיון נוסף.

השפעת תיאורו של אלכתבי על מחברים ממלוכים מאוחרים

תיאור מועדי ישראל אצל אלכתבי, בדומה לחלקים אחרים במַבַּאהִג׳ אלפִּכַּר, השפיע על חיבורים אנציקלופדיים מן התקופה הממלוכית. פרדריק בודן ציין כי אחמד בן עבד אלוהאב אלנוירי (1272–1332)[66] לא ציין את מקורו של תיאור מועדי היהודים בנִהַאיַת אלאַרַב פִּי פֻּנוּן אלאַדַב, אך אפשר לזהות את אלכתבי כמקורו. עוד טען בודן כי באלמַוַאעִט ואלאִעְתִבַּאר פִּי דִּכְר אלחִיטַט ואלאַאתַ׳אר (להלן: אלחִיטַט) הסתמך אלמקריזי ללא ספק על אלנוירי. בודן ביסס את טענתו על סדר הצגת המועדים ועל הדמיון בניסוח בין שני הטקסטים.[67] אלמקריזי דן במועדי ישראל לפחות שלוש פעמים: פעמיים

60. אוצר מדרשים תרע״ה, עמ׳ 190; בית המדרש תשכ״ז, עמ׳ 2–3.
61. בירוני 1878, עמ׳ 278.
62. כתבי 1990, עמ׳ 218.
63. בירוני 1878, עמ׳ 277.
64. השוו: יערי תשכ״ד, עמ׳ 20.
65. רס״ג תשכ״ג, עמ׳ שסה, שעג.
66. על חייו ועבודתו של אלנוירי, ראו: שפוטו־רמאדי 1995.
67. בודן 2006, עמ׳ 132–133.

באלחִ׳טַט,[68] ופעם אחת באלחַ׳בַּר עַן אלבַּשַׁר פִּי אנְסָאבּ אלעַרַבּ וַנַסַבּ סַיִּד אלבַּשַׁר (להלן: אלחַ׳בַּר).[69] אולם השוואה בין הטקסטים מלמדת כי קביעתו של בודן בדבר תלותו של אלמקריזי באלנוירי מתאימה יותר לתיאור המועדים באלחַ׳בַּר מאשר לתיאוריהם באלחִ׳טַט.[70]

הן אלנוירי הן אלמקריזי הרחיבו את תיאורו של אלכתבי. אלנוירי הוסיף לו מילים ומשפטים מעטים בלבד,[71] ואילו אלמקריזי הרחיב אותו במידה ניכרת בכל הנוגע לסוכות, פסח, שבועות, פורים וחנוכה.[72] מלומד מוסלמי אחר שהשתמש בתיאור מועדי היהודים של אלכתבי הוא אחמד בן עלי אלקלקשנדי (בערך 1355–1418), בצֻבְּח אלאַעְשָׁא פִּי צִנַאעַת אלאִנְשָׁא.[73] אלקלקשנדי אימץ את תיאורו של אלכתבי כמעט במלואו. אף על פי שניסוחו שונה במקצת כאשר הוא דן בכמה מן החגים, אי אפשר לטעות בזהות מקורו.[74] ניכר אפוא שתיאורו של אלכתבי את מועדי ישראל הועתק והורחב בידי מלומדים מוסלמים בני תקופתו ומאוחרים, שהתעניינו ביהודי מצרים ובמנהגיהם.

סיכום

שלוש נקודות אחרות בתיאורו של אלכתבי את מועדי ישראל ראויות לציון. ראשית, הוא שם דגש על משמעותו ועל מאפייניו המרכזיים של כל מועד. שנית, הוא לא הבחין במפורש בין יהודים רבניים לקראים, אף על פי שכמה מן המנהגים והמסורות שתיאר מאפשרים לעיתים להציע באיזו קבוצה עסק. שלישית, ראויים לציון השמות שבהם השתמש לציון המועדים: לעיתים תרגם את שמם לערבית בתרגום מילולי, לעיתים מסר את השם העברי בתעתיק ולעיתים השתמש בצורה הארמית המוכרת מן הספרות התלמודית. מגוון זה עשוי להעיד על מאמץ לתרגם לערבית את שמות המועדים, למסור אותם בצורה הקרובה לשמותיהם היהודיים או להשתמש בכינויים שכינו בהם יהודים בעולם האסלאם את מועדיהם.[75]

תיאור מועדי ישראל של אלכתבי משלב חומר שמקורו בתיאוריהם של אלמקדסי ואלבירוני עם פרטים נוספים המשקפים מסורות יהודיות.[76] תיאורו של אלמקדסי כולל חמישה חגים וארבעה צומות בלבד והוא משולב בדיונו באמונות היהודים ובמנהגיהם; לעומת זאת אלבירוני דן בכל המועדים במסגרת תיאור לוח השנה היהודי. לא ברור מדוע בחר אלכתבי דווקא בפרטים ששאל מכל אחד מהם ומדוע בחר לתאר שבעה מועדים בלבד. שאלות אלה נותרות לפי שעה ללא מענה.

---

68. מקריזי 2003, עמ׳ 942–948, 961–962.
69. מקריזי 2013, עמ׳ 200–204. ראו גם: פרנקל תשע״ג, עמ׳ 329–333; מזוז 2019; מזוז תשפ״א.
70. לדוגמאות נוספות לתלותו של אלמקריזי באלנוירי, שהסתמך בתורו על אלכתבי, ראו: מזוז 2017, עמ׳ 5, 8.
71. נוירי 1923, עמ׳ 195.
72. מקריזי 2003, עמ׳ 945–948. ראו גם: מזוז 2019; מזוז תשפ״א.
73. על חייו ועבודתו של אלקלקשנדי, ראו: בוסוורת׳ 1978.
74. קלקשנדי 1913, עמ׳ 426–429.
75. ראו: מזוז תשפ״ה.
76. תכנים שמקורם במסורות יהודיות משולבים גם בדבריהם של אלמקדסי ואלבירוני והם משמשים דוגמאות לחומר יהודי שהועבר ועובד בספרות האסלאמית ולאחר מכן שב והופיע אצל מחברים מוסלמים מאוחרים. ראו: אדנג תשנ״ו; מזוז תשפ״ג.

אף שבתיאורו של אלכתבי יש כמה אי־דיוקים ואי־הבנות, חלק ניכר מן המידע שמסר עולה בקנה אחד עם המסורת הרבנית. עם זאת, אי אפשר לזהות בוודאות את המקורות היהודיים המסוימים, הכתובים או שבעל פה, שעמדו לרשותו. ייתכן שחלק מן הפרטים הגיעו אליו מתוך היכרות, ישירה או עקיפה, עם חיי היהודים במצרים בתקופתו. לחלופין, בהתחשב בכך שאלכתבי היה מוכר ספרים אמיד – ומכאן כינויו אלכתבי, "מוכר הספרים" – ייתכן שחלק מן הידע שלו על מועדי ישראל הגיע מחיבורים שנחשף אליהם במסגרת עיסוקו.

אף שבדבריו על פורים וחנוכה ניכרת הסתייגות מסוימת מכך שהיהודים קבעו מועדים אלה בעצמם, תיאורו בכללותו אינו בעל אופי פולמוסי. הוא מוסיף אפוא נדבך חשוב להכרת חייהם הדתיים של יהודי מצרים הרבניים במאה השלוש־עשרה ובמאה הארבע־עשרה. חשובה לא פחות היא השפעתו של התיאור על מחברים מוסלמים אחרים: את דבריו העתיקו, עיבדו והרחיבו אלנוירי, אלקלקשנדי ואלמקריזי וכך המשיכו דבריו להימסר בספרות האסלאמית. תיאורים אלה, כשהם נקראים לצד מקורות יהודיים, תורמים לשחזור חיי הדת של יהודי מצרים בימי הביניים המאוחרים.

רשימת מקורות

אבודרהם תשכ"ג — דוד בן יוסף אבודרהם, ספר אבודרהם השלם (ירושלים: הוצאת אושא, תשכ"ג).

אבישור תשנ"ז — יצחק אבישור, "הערות לכינויי ערבי שבתות ומועדים בערבית־היהודית במזרח", לשוננו ס/ג–ד (תשנ"ז), עמ' 335–342.

אבן דאוד תשכ"ז — ספר הקבלה לר' אברהם אבן דאוד הלוי יוצא לאור על פי כתבי יד עם חלופי נוסחאות בצרוף לתרגום והערות ומבוא בשפה האנגלית. מהדורת גרשון דוד כהן (פילדלפיה: החברה היהודית להוצאת ספרים באמריקה, תשכ"ז).

אדנג תשנ"ו — קמילה אדנג, "היהדות והתנ"ך ב'כתאב אלבַּדְא ואלתאריח" של אלמַקדסי", בתוך חוה לצרוס־יפה (עורכת), סופרים מוסלמים על יהודים ויהדות: היהודים בקרב שכניהם המוסלמים (ירושלים: מרכז זלמן שזר, תשנ"ו), עמ' 59–68.

אדנג 1996 — Camilla Adang, *Muslim Writers on Judaism and the Hebrew Bible: From Ibn Rabban to Ibn Ḥazm* (Leiden, New York, Cologne: E. J. Brill, 1996).

אוצר מדרשים תרע"ה — אוצר מדרשים. מהדורת יהודה דוד אייזנשטיין (ניו יורק: הוצאת יהודה דוד אייזנשטיין, תרע"ה).

אחאי גאון תשכ"ד — שאילתות דרב אחאי גאון, חלק ב. מהדורת קלמן שמואל מירסקי (ירושלים: המכון למחקר ולהוצאת ספרים סורא וישיבה אוניברסיטה בהשתתפות מוסד הרב קוק, תשכ"ד).

אלוני תשס״ו נחמיה אלוני, הספריה היהודית בימי הביניים: רשימות ספרים מגניזת קהיר. בעריכת מרים פרנקל וחגי בן־שמאי ובהשתתפות משה סוקולוב (ירושלים: מכון בן־צבי לחקר קהילות ישראל במזרח, תשס״ו).

אשתור תשי״א אליהו אשתור, תולדות היהודים במצרים ובסוריה תחת שלטון הממלוכים, כרך שני: תקופת הממלוכים הברג׳ים, ה׳ קמ״ג–רע״ז/1382–1517 (ירושלים: מוסד הרב קוק, תשי״א).

בואלו 1960 Jacques-Dominique Boilot, "al-Bīrūnī", *Encyclopaedia of Islam*² (Leiden: E. J. Brill, 1960), vol. 1, pp. 1236–1238.

בודן 2006 Frédéric Bauden, "Maqriziana I: Discovery of an Autograph Manuscript of al-Maqrīzī: Towards a Better Understanding of His Working Method: Description: Section 2", *Mamlūk Studies Review* 10/2 (2006), pp. 81–139.

בודן 2010 ---, "al-Maqrīzī", in Raymond Graeme Dunphy (ed.), *Encyclopedia of the Medieval Chronicle* (Leiden: E. J. Brill, 2010), pp. 1074–1076.

בודן 2013 ---, "al-Maqrīzī", in David Thomas and Alex Mallett et al. (eds.), *Christian-Muslim Relations: A Bibliographical History*, vol. 5 *(1350–1500)* (Leiden: E. J. Brill, 2013), pp. 380–395.

בודן 2014 ---, "Taqī al-Dīn Aḥmad ibn ʿAlī al-Maqrīzī", in Alex Mallett (ed.), *Medieval Muslim Historians and the Franks in the Levant* (Leiden: E. J. Brill, 2014), pp. 161–200.

בוסוורת׳ 1978 Clifford Edmund Bosworth, "al-Ḳalḳashandī", *Encyclopaedia of Islam*² (Leiden: E. J. Brill, 1978), vol. 4, pp. 509–511.

بيروني 1878 محمد بن احمد البيروني، الآثار الباقية عن القرون الخالية، تحقيق ادوارد سخاو (لايبزيغ: ف. ا. بروكهاوس، 1878).

بيروني 1954 ---، كتاب القانون المسعودي، ج 1 (حيدر آباد: مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية، 1954).

בית המדרש תשכ״ז בית המדרש: מדרשים קטנים ישנים ומאמרים שונים על פי כתבי יד ודפוסים יקרים, שישה חלקים בשני כרכים. מהדורת אהרן ילינק (ירושלים: ספרי ואהרמן, תשכ״ז).

בשיצי תשכ״ו אליהו בן משה בשיצי, אדרת אליהו (רמלה: המועצה הארצית של עדת היהודים הקראים בישראל, תשכ״ו).

גיל תשמ״ג משה גיל, ארץ ישראל בתקופה המוסלמית הראשונה (634–1099), כרך ג (תל אביב: הוצאת אוניברסיטת תל אביב ומשרד הבטחון, תשמ״ג).

גרסטי 2013 Antonella Ghersetti, “On Mamluk Anthologies Again: The Case of Jamāl al-Dīn al-Waṭwāṭ and His *Ghurar al-Khaṣāʾiṣ al-Wāḍihah wa-ʿUrar al-Naqāʾiḍ al-Qābiḥah*”, *Mamlūk Studies Review* 17 (2013), pp. 72–99.

גרסטי 2015 ---, “A Pre-Modern Anthologist at Work: The Case of Muḥammad b. Ibrāhīm al-Waṭwāṭ (d. 718/1318)”, in Lale Behzadi and Jaakko Hämeen-Anttila (eds.), *Concepts of Authorship in Pre-Modern Arabic Texts* (Bamberg: University of Bamberg Press, 2015), pp. 23–45.

דה־בלואה 2014 François de Blois, “Some Early Islamic and Christian Sources Regarding the Jewish Calendar (9th–11th Centuries)”, in Sacha Stern and Charles Burnett (eds.), *Time, Astronomy, and Calendars in the Jewish Tradition* (Leiden: E. J. Brill, 2014), pp. 65–78.

הולדר 1986 Meir Holder, *History of the Jewish People: From Yavneh to Pumbedisa. Nine Centuries from the Destruction of the Second Temple to the End of the Geonic Period* (New York: Mesorah Publications, 1986).

הלפרין תשנ״ד בלהה הלפרין, ״המשמעויות השונות של חג השבועות״, בית מקרא לט/א (תשנ״ד), עמ׳ 51–62.

ורדנבורג 1999 Jacques Waardenburg (ed.), *Muslim Perceptions of Other Religions: A Historical Survey* (New York: Oxford University Press, 1999).

יהודאי גאון תשי״א ספר הלכות פסוקות לרב יהודאי גאון זצ״ל. מהדורת סלימאן ששון (ירושלים: חברת מקיצי נרדמים, תשי״א).

יחוה דעת תשנ״ה סידור יחוה דעת (ירושלים: מכון יחוה דעת, תשנ״ה).

יערי תשכ״ד אברהם יערי, תולדות חג שמחת תורה: השתלשלות מנהגיו בתפוצות ישראל לדורותיהן (ירושלים: מוסד הרב קוק, תשכ״ד).

כתבי 1990 جمال الدين الوطواط محمد بن ابراهيم بن يحيى الكتبي، مباهج الفكر ومناهج العبر، ج 1، تحقيق فؤاد سزكين (فرانكفورت: منشورات معهد تاريخ العلوم العربية والاسلامية، 1990).

لייַן 1980 Edward William Lane, “Jabbār”, *Arabic-English Lexicon* (Beirut: Librairie du Liban, 1980), part 2, pp. 374–375.

לצרוס־יפה תשנ״ו	חוה לצרוס־יפה (עורכת), סופרים מוסלמים על יהודים ויהדות: היהודים בקרב שכניהם המוסלמים (ירושלים: מרכז זלמן שזר, תשנ״ו).
מדרש תנחומא תשל״ב	מדרש תנחומא על חמשה חומשי תורה, חלק ראשון. מהדורת חנוך זונדל (ירושלים: אשכול, תשל״ב).
מזוז 2017	Haggai Mazuz, “Post-Biblical Jewish Sources in al-Maqrīzī’s Historiography—Whence His Knowledge?”, *Journal of Arabic and Islamic Studies* 17 (2017), pp. 1–13.
מזוז 2018	---, “Al-Waṭwāṭ’s Description of Jewish Festivals: Probing the Sources of His Knowledge”, *Acta Orientalia Academiae Scientiarum Hungaricae* 71/4 (2018), pp. 443–453.
מזוז 2019	---, “The Jewish Calendar and Calendation according to al-Maqrīzī in *al-Khiṭaṭ*”, *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft* 169 (2019), pp. 77–96.
מזוז תשפ״א	חגי מזוז, ״אלמקריזי על יהודים ויהדות ב׳אלחִ׳טַט׳: הארות והערות״, לבי במזרח ג (תשפ״א), עמ׳ 179–192.
מזוז תשפ״ג	---, ״שקיעי מדרשים אצל אלבירוני״, מדעי היהדות 1/58 (תשפ״ג), עמ׳ 1–13.
מזוז תשפ״ה	---, ״שמות מועדי ישראל במקורות אסלאמיים מימי הביניים וזיקתם למסורת היהודית״, מדע והשכל א (תשפ״ה), עמ׳ 113–130.
מקבים תשס״ד	ספר מקבים א: מבוא, תרגום ופירוש מאת אוריאל רפפורט (ירושלים: יד יצחק בן־צבי, תשס״ד).
מקדסי 1907	مطهر بن طاهر المقدسي، كتاب البدء والتاريخ، ج 4 (باريس: ارنست لرو، 1907).
مقريزي 2003	احمد بن علي المقريزي، كتاب المواعظ والاعتبار في ذكر الخطط والآثار، ج 4، تحقيق ايمن فؤاد سيد (لندن: مؤسسة الفرقان للتراث الاسلامي، 2003).
مقريزي 2013	---، كتاب الخبر عن البشر في انساب العرب ونسب سيد البشر، ج 1، تحقيق خالد احمد الملا السويدي (بيروت: الدار العربية للموسوعات، 2013).
نويري 1923	احمد بن عبد الوهاب النويري، نهاية الارب في فنون الادب، ج 1 (القاهرة: مطبعة دار الكتب المصرية، 1923).
סדר החכמים תרנ״ה	סדר החכמים וקורות הימים, כרך ב. מהדורת אברהם נויבאואר (אוקספורד: קלרנדון, תרנ״ה).

סדר עולם תשע״ג — סדר עולם: מהדורה מדעית, פירוש ומבוא, כרך ראשון. מהדורת חיים מיליקובסקי (ירושלים: יד יצחק בן־צבי בשיתוף קרן הרב דוד משה ועמליה רוזן, תשע״ג).

עבודת השם תשס״ח — סידור עבודת השם (חולון: ללא הוצאה, תשס״ח).

פדר״א תשל״ג — פרקי רבי אליעזר עם באור הבית הגדול, בצירוף נספחים: צואות דרבי אליעזר הגדול ומדרש עשרת הדברות. מהדורת אברהם אהרן ברודא (ירושלים: אשכול, תשל״ג).

פרנקל תשע״ג — יהושע פרנקל, ״אל־מקריזי על חגי היהודים״, בתוך מאיר גרובר, עתליה ברנר, משה גרסיאל, ברוך לוין ומנחם מור (עורכים), תשורה לצפרירה: מחקרים במקרא, בתולדות ישראל ובמזרח הקדום מוגשים לצפרירה בן־ברק (באר שבע: הוצאת אוניברסיטת בן־גוריון בנגב, תשע״ג), עמ׳ 325–343.

קלקשנדי 1913 — احمد بن علي القلقشندي، صبح الاعشى في صناعة الانشا، ج 2 (القاهرة: المطبعة الاميرية، 1913).

רבאט 2003 — Nasser Rabbat, “Who Was al-Maqrīzī? A Biographical Sketch”, *Mamlūk Studies Review* 7/2 (2003), pp. 1–19.

רוזנטל 1991 — Franz Rosenthal, “al-Maqrīzī”, *Encyclopaedia of Islam*² (Leiden: E. J. Brill, 1991), vol. 6, pp. 193–194.

רמב״ם תשי״ז — משה בן מימון, משנה תורה הוא היד החזקה, ספר זמנים, כרך ב. מהדורת מרדכי יהודה ליב זק״ש (ירושלים: מוסד הרב קוק, תשי״ז).

רס״ג תשכ״ג — סדור רב סעדיה גאון: כתאב גאמע אלצלואת ואלתסאביח. מהדורת ישראל דודזון, שמחה אסף וישעיהו יואל (ירושלים: מקיצי נרדמים, תשכ״ג).

רצהבי תש״ן — יהודה רצהבי, ״מגילת ׳תענית צדיקים׳ במקור ערבי״, סיני קו (תש״ן), עמ׳ א–יא.

שטרומאייר 2011 — Gotthard Strohmaier, “al-Bīrūnī”, in David Thomas and Alex Mallett et al. (eds.), *Christian-Muslim Relations: A Bibliographical History*, vol. 3 *(1050–1200)* (Leiden: E. J. Brill, 2011), pp. 73–80.

שפוטו־רמאדי 1995 — Mounira Chapoutot-Remadi, “al-Nuwayrī”, *Encyclopaedia of Islam*² (Leiden: E. J. Brill, 1995), vol. 8, pp. 156–160.

שריינר 1886 — Martin Schreiner, “Les Juifs dans al-Beruni”, *Revue des études juives* 12 (1886), pp. 258–266.

הכמיהה לציון בביתא ישראל*

יוסי זיו

לאורן היקר,

בזוס שכיר לאבוד איתך,

בהמתכה לשנים של פגישות עלומה להשבת בניים לאבותם.

תקציר

הכמיהה לציון ולירושלים – לארץ ישראל – הייתה שורש הווייתה של קהילת ביתא ישראל באתיופיה, ויש לה עדויות ברורות בתפילות העדה, בקורבנותיה ובייחוד בחג הסיגד. בני העדה ראו באתיופיה גלות זמנית: הם חיו בתודעה ברורה שבקרוב יעלו לציון, והיו במצב של מוכנות תמידית לצאת לדרך. תודעה זו באה לידי ביטוי בכל טקס דתי ואף בחיי היום־יום, לדוגמה: כשראו בשמיים מטוס או להקת חסידות השבה ממסלולה העונתי מארצות הקור דרך ירושלים לאפריקה ובחזרה, הם קראו לעברם "קחו אותנו לירושלים". לנוכח תודעה חזקה זו עולה השאלה: מדוע לא קמו בני העדה ועלו לציון? זיקתה של הכנסייה האתיופית לציון וגלי עלייה של צליינים מאתיופיה לירושלים החל מהמאה הרביעית לסה"נ מחזקים עוד יותר את שאלתנו: מדוע הנוצרים מימשו את כמיהתם לציון הלכה למעשה, ואילו חברי ביתא ישראל נשארו עם החלום? בתשובותיו של הנזיר אבא יצחק לשאלותיו של אוהב־גר לוצאטו מצוי הפתרון לשאלתנו: "שבת פרשׂה עלינו מסך שמונע לעבור בים. התורה אסרה ללכת ביום השבת". בני עדת ביתא ישראל החמירו באיסור היציאה בשבת: לשיטתם כל הליכה, רכיבה או הפלגה בשבת נאסרו לחלוטין. החשש מחילול שבת הוא שמנע מהם אפוא לממש את כמיהתם לציון.

מילות מפתח: יהודי אתיופיה; ביתא ישראל; שבת; "תאזאזה סנבת"; עלייה לארץ ישראל.

מבוא

הכמיהה לציון ולירושלים (יְרוּשָׁלַיִם) הייתה שורש הווייתה של קהילת ביתא ישראל באתיופיה ויש לה עדויות ברורות בתפילות העדה, בקורבנות ובמיוחד בחג הסיגד.[1] בני העדה ראו באתיופיה גלות זמנית: הם חיו בתודעה ברורה שבקרוב יעלו לציון, והיו במצב תמידי של "היכון" לצאת לדרך. תודעה זו באה לידי ביטוי בכל טקס דתי ואף בחיי היום־יום, לדוגמה: כשראו בשמים מטוס או להקת חסידות השבה במסלולה העונתי מארצות הקור דרך ירושלים לאפריקה ובחזרה, הם קראו לעברם "קחו אותנו לירושלים".[2] לנוכח תודעה חזקה זו עולה השאלה: מדוע לא קמו אנשי ביתא ישראל ועלו לציון?

---

* גרסה קודמת של מאמר זה מופיעה בתוך כתב העת מורשת ישראל, גיליון 22, מס' 1, 2024, עמ' 55–86.

1. להלן נדון בנפרד בכל אחד משלושת הרכיבים – תפילות, קורבנות, סיגד.
2. ביטוי לירי לכמיהה זו ב"שיר החסידה" של חיים אידיסיס.

נוכחות הכמיהה לציון בריטואל הדתי של קהילת ביתא ישראל

תפילות

לכיסופים לציון ול״ירוּשָׁלָם״ נודע מקום חשוב בתפילות רבות של ביתא ישראל.[3] כך בתפילת ״השיאו את הארון״ (וְצוֹרוּ תָּבוֹתוֹמוּ), הנאמרת בעת הוצאת ה״אוֹרית״ (איור 1),[4] ספר התורה, מן התיבה, מוצאים אנו: ״שאי ציון לבשי עוז זרועתך״ (תְּנַשְׂאִי צִיּוֹן לְבֶשִׁי חַיִל מְזַרְעָתְכִי), ״שאי ציון תאספי עמך החוזר״ (תְּנַשְׂאִי צִיּוֹן אַסְתַּגַּבְאִי זְרוּעַל חְזַבְּכִי). ובתפילת ״הלל הלל יברכוהו אמת כל מעשיו״ (הַלֶּל הַלֶּל יְבָרְכוּוֹ אַמַּן כּוּלוּ גְבַר), מוצאים אנו: ״כמו טל חרמונים אשר יורד [מן] הרקיע על הר ציון, ה׳ ה״״ (וְוְכְמֶ טָל אַרמוֹנִים זֶיְוֶרֶד דִּייבֶ אַדֶּבֶר צִיּוֹן אגזאי אגזאי). בדומה בתפילת ״בואו נשתחווה״ (נְאוּ נְסָגְדָ) יש רצף של פעלים המכוונים כולם לירושלים:[5]

קַלוּ אֶגזַאבְחֶר	קול ה׳
כּוּלַה מְדַךְ תְּסָגְד וְוְתֶגֶנִי לֶכְ לְשְׁמֶכְ	כל הארץ תשתחווה ותודה לך, לשמך
וַיֶּמֶצְאוּ בְּזוּח אַלְחְמת יְסָגְדוּ אִירוּשַׁלֶם	יביאו רוב עדרי צאן ובקר וישתחוו בירושלים
וַיֶּמֶצְאוּ וֶרק וַבְּרוּר יְסָגְדוּ אִירוּשַׁלֶם	יביאו זהב וכסף וישתחוו בירושלים
וַיֶּמֶצְאוּ אַלְוְסת קַצֶּנֶת יְסָגְדוּ אִירוּשַׁלֶם	ויביאו בגדי זהב וישתחוו בירושלים
וַיֶּמֶצְאוּ אַלבַּשׁ דֶמוּת יְסָגְדוּ אִירוּשַׁלֶם	ויביאו לבוש נאה וישתחוו בירושלים
וַוְיַמַצוּ כַּהֲנַת וְנְבִיאַת יְסָגְדוּ אִירוּשַׁלֶם	ויבואו כהנים ונביאים וישתחוו בירושלים
וַוְיַמַצוּ נְגְשׁתַת וְוְמְכֶּנֶנת יְסָגְדוּ אִירוּשַׁלֶם	ויבואו מלכים ונסיכים וישתחוו בירושלים
וַוְיַמַצוּ עַבֶּיִת וְוְמְסַפְּנת יְסָגְדוּ אִירוּשַׁלֶם	ויבואו גדולים ושופטים וישתחוו בירושלים
וַוְיַמַצוּ מְסרַק וְוְמְעֶרֶב יְסָגְדוּ אִירוּשַׁלֶם	ויבואו ממזרח וממערב וישתחוו בירושלים
וַוְיַמַצוּ סֶמֶן וְוְדֶבוּב יְסָגְדוּ אִירוּשַׁלֶם	ויבואו מצפון ומדרום וישתחוו בירושלים
וויימצו בַּאַרבַּעְתוּ מַעֲזַן יְסָגְדוּ אִירוּשַׁלֶם	ויבואו מארבעה כיוונים וישתחוו בירושלים
סְגְד לְאֶגזַאבְחֶר בְּאַעְצֶדְ בְּיֶת מַקדֶשׁוּ.	סגוד לה׳ בחצר בית מקדשו.[6]

3. שושנה בן דור עוסקת בחקר, בתיעוד ובהפצה של תפילות ביתא ישראל יותר מארבעה עשורים. אני מודה לה על העזרה הרבה שהושיטה לי, בחפץ לב ובמאור פנים, בתרגום התפילות ובקביעת מקומה של כל תפילה במסורת ביתא ישראל.

4. ״אוֹרית״, בדומה למילה ״אורייתא״ בארמית, היא ספר התורה של ביתא ישראל. הספר כתוב כמצחף (קודקס) על דפי עור בלשון געז על פי נוסח תרגום השבעים, כמקובל בכנסייה האתיופית. האורית כוללת שמונה ספרים: בראשית, שמות, ויקרא, במדבר, דברים, יהושע, שופטים ורות, ומכאן שמה הלועזי – ״אוֹקְטָטֵיוֹ״ (שמינייה). להרחבה על כתבי הקודש בביתא ישראל, ראו: אשכולי תשל״ג, עמ׳ 83–120; לסלאו 1951, עמ׳ xxxvi–xxxviii; קפלן ומולוגטה תש״ס; זיו תשס״ט, עמ׳ 10–15.

5. תרגום התפילה מופיע בעמודה השמאלית.

6. רבות מתפילות ביתא ישראל נושאות געגועים לירושלים ולא נוכל להזכיר כאן את כולן. להרחבה ראו: הלוי תרל״ו, עמ׳ 3–28; אשכולי תשל״ג, עמ׳ 130–143, ובייחוד עמ׳ 139.



איור 1: אורית על קלף בלשון געז מהמאה השמונה־עשרה לערך, הוענקה לנשיא המדינה יצחק בן־צבי בשנת 1959 (באדיבות מכון בן־צבי)

נחתום חלק זה בתיעוד על מקומה של ירושלים בתפילות העדה, בכתביהם של השליחים היהודים לאתיופיה. נפתח בדברי ראשון השליחים ליהדות אתיופיה – יוסף הלוי:[7] ״ירושלים היא עמוד התווך של כל תפילותיהם ובקשותיהם״.[8] ובדומה בתיעוד של תלמידו יעקב פייטלוביץ׳[9] בדו״ח שמילא עם שובו ממסעו הראשון (1904–1905) באתיופיה: ״בתפילותיהם הם מבקשים שה׳ ישיבם לירושלים״.[10]

קורבנות ומנחות

ביתא ישראל נהגו להקריב קורבנות בחגים, במועדים ובאירועים מיוחדים, כגון לידה, אזכרה, בצורת, הצלה ממוות ועוד. מחוץ לכל ״מסגיד״, בית כנסת, ובסמוך לכניסה אליו מכיוון צפון, בנו מזבח אבנים מרובע.[11] כמו כן נהגו הנשים להביא למסגיד מדי שבת וחג מַסָוֵויית (קורבן, מלשון משאת), בָּרָכָתִי (ברכה) או מָכְפֶּלְת (חלוקה) – כל אלו שמות נרדפים

7. פרופ׳ יוסף הלוי (1827–1917) היה יהודי צרפתי ממוצא טורקי, חוקר מקרא, בלשן ומזרחן. בשלהי 1867 נשלח על ידי חברת כי״ח לבדוק את מצבם של בני עדת ביתא ישראל באתיופיה כדי לבחון דרכי סיוע להם. במהלך המסע רשם יומן ועם שובו הכין דו״ח מפורט על מצבם של יהודי אתיופיה ועל הסיוע שנדרש להם. מסיבות של סדרי עדיפויות החליטה לבסוף חברת כי״ח שלא לתמוך ביהודי אתיופיה. להרחבה ראו: הלוי תרל״ו; הלוי תשנ״ד.

8. הלוי 1869, עמ׳ 289.

9. יעקב נח פייטלוביץ׳ (נולד בלודז׳ בשנת 1881 ונפטר בתל אביב בשנת 1955) היה מזרחן וחוקר יהדות אתיופיה שהקדיש את חייו ליצירת הקשרים בין ביתא ישראל, יהדות העולם ומדינת ישראל. בשנים 1904–1914 יצא לשלושה מסעות באתיופיה והצליח לעורר מודעות בעולם היהודי, שהביאה בסופו של דבר לעליית בני העדה לישראל.

10. פייטלוביץ׳ 1905, עמ׳ 22. כך מובא גם בעדותו של ר׳ חיים נחום (1873–1960), הרב הראשי של יהודי מצרים, שיצא לשליחות באתיופיה מטעם חברת כי״ח בשנת 1907. ראו: נחום תשנ״ט, עמ׳ 45.

11. להרחבה על הקרבת קורבנות בביתא ישראל, ראו: זיו תשע״ז, עמ׳ 55–58; פלאד עמ׳ 52–54; שטרן 1968, עמ׳ 188–189; ליפשיץ 1939, עמ׳ 116–123; לסלאו 1951, עמ׳ xxvi–xxvii.

למנחת מאפה (איור 2). בכל הקרבה או הבאת מנחה ראו בני העדה לנגד עיניהם את המקדש בירושלים. אחד הביטויים הבולטים היה הפניית ראש הבהמה הנשחטת לכיוון צפון, שם נמצאת ירושלים. לא הייתה שחיטת חולין, וכל שחיטה נחשבה לטקס דתי. הקס הוזמן, נשא תפילה, בירך, שחט ונטל לעצמו מחלקיו המובחרים של הבשר. הפנייה לכיוון ירושלים בשחיטה מוזכרת כבר ביומנו של ראשון חוקרי ביתא ישראל, אנטואן תומסון ד׳אבדי.



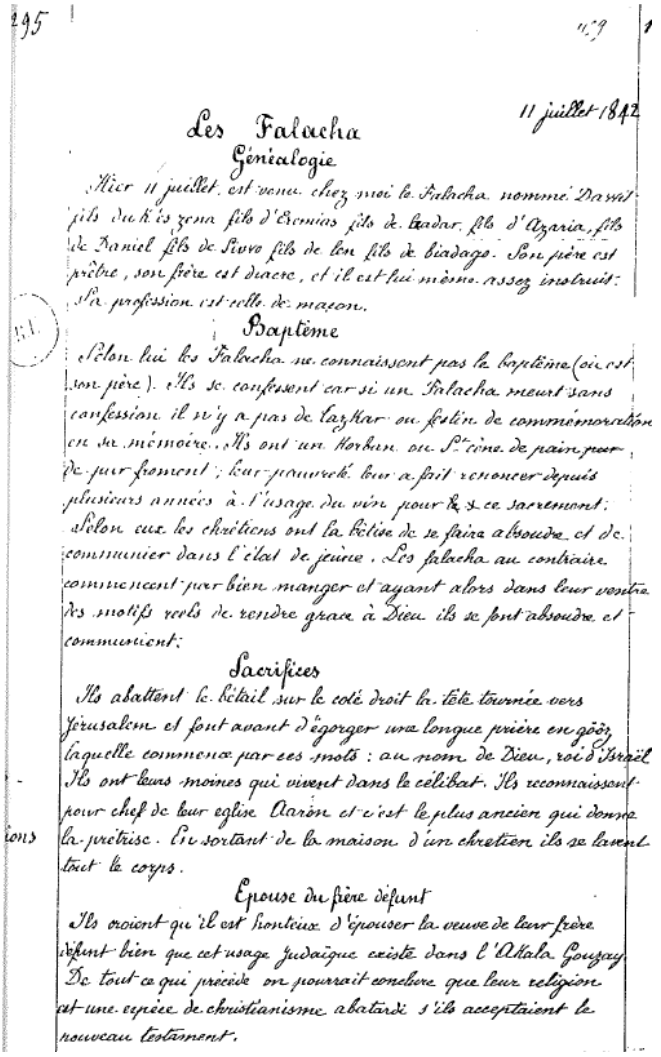
איור 2: סעודת שבת במסגיד, בָּרָכָתִי בסלי נצרים, שואדה 1983
(צילום: פרדריק ברנר, פריס. באדיבות ארכיון התצלומים בית התפוצות)

ד׳אבדי (1810–1897) היה חוקר צרפתי, גאוגרף, בלשן ואסטרונום. מסעותיו לאתיופיה היו בגדר פריצת דרך בתיעוד ובחקר של ההלכה האתיופית, והם מסמנים קו גבול ברור בין אגדות ושמועות לתיעוד מחקרי. בשנת 1837 יצא ד׳אבדי מצרפת עם אחיו הגאוגרף ארנו־מישל למסע באתיופיה. הם עגנו בנמל מאסאווה שלחופי ים סוף (כיום באריתריאה) ומשם יצאו, לעיתים יחד ולעיתים בנפרד, למסעות ברחבי אתיופיה, שנמשכו שבע שנים. שני האחים שלטו היטב בכמה שפות אתיופיות, אספו חומר רב ואף היו מעורבים בפוליטיקה המקומית. נראה שאנטואן התעניין יותר בתיעוד מנהגי ביתא ישראל. כתביו כוללים יומן אישי, קטלוג כתבי יד, ספרי מחקר על הגאוגרפיה של אתיופיה וההיסטוריה של הפלשים, וכן כתבות שפרסם בכתבי עת חשובים בצרפת.[12] בחומרים אלו נפרס לפנינו לראשונה תיעוד מדויק ומהימן של אורחות החיים בביתא ישראל, כפי שראה ושמע ישירות מבני העדה. נפתח בציטוט מיומנו (איור 3):[13]

12. ראו לדוגמה: ד׳אבדי 1845א; ד׳אבדי 1845ב; ד׳אבדי 1851–1852; ד׳אבדי 1859.

13. היומן נכתב בשנות מסעו של אנטואן ד׳אבדי באתיופיה (1837–1844) ולא עלה על מכבש הדפוס. כתב היד נמצא כיום בספרייה הלאומית של צרפת בפריז (מס׳ 21300). צילום היומן נמצא בספריית יד יצחק בן־צבי (מס׳ קטלוג: XIV I 839.5; 296.694).

הם שוחטים את הצאן כשצד ימין של הראש פונה לכיוון ירושלים, ולפני השחיטה הם עושים תפילה ארוכה בזור [כנראה געז, שפתם]. התפילה מתחילה במילים "בשם ה' מלך ישראל".[14]



295

11 juillet 1842

Les Falacha

Généalogie

Hier 11 juillet est venu chez moi le Falacha nommé David fils de Kis zona fils d'Ermias fils de Gadar fils d'Azaria, fils de Daniel fils de Siuva fils de Ion fils de Giadago. Son père est prêtre, son frère est diacre, et il est lui même assez instruit: Sa profession est celle de maçon.

Baptême

Selon lui les Falacha ne connaissent pas le baptême (ici est son père). Ils se confessent car si un Falacha meurt sans confession il n'y a pas de tazkar ou festin de commémoration en sa mémoire. Ils ont un Korbun ou Sacrifice de pain pour de pur froment; leur pauvreté leur a fait renoncer depuis plusieurs années à l'usage du vin pour ce sacrement. Selon eux les chrétiens ont la bêtise de se faire absoudre et de communier dans l'état de jeûne. Les falacha au contraire commencent par bien manger et ayant alors dans leur ventre des motifs reels de rendre grace à Dieu ils se font absoudre et communient.

Sacrifices

Ils abattent le bétail sur le coté droit la tête tournée vers Jerusalem et font avant d'égorger une longue prière en gèez laquelle commence par ces mots: au nom de Dieu, roi d'Israël Ils ont leurs moines qui vivent dans le célibat. Ils reconnaissent pour chef de leur eglise Aaron et c'est le plus ancien qui donne la prêtrise. En sortant de la maison d'un chretien ils se lavent tout le corps.

Epouse du frère défunt

Ils croient qu'il est honteux d'épouser la veuve de leur frère défunt bien que cet usage judaïque existe dans l'Akala Gouzay. De tout ce qui précède on pourrait conclure que leur religion est une espèce de christianisme abatardi s'ils acceptaient le nouveau testament.

איור 3: יומנו של אנטואן ד'אבדי על הפלשים (11 ביולי 1842, עמ' 14) – הקטע השלישי עוסק בקורבנות (באדיבות ספריית מכון בן־צבי)

תיעוד ראשוני זה נתמך ומורחב מעט בכתבה ששלח ד'אבדי מאתיופיה לפריז:

כמו אצל כל האתיופים, המעשה של שחיטת בהמה הוא מעשה בעל חשיבות כמעט דתית. הפלשים שוחטים את הבהמה על צד ימין, כאשר ראשה מופנה לכיוון

14. ד'אבדי 1845ב, עמ' 14. גם בהמשך היומן (שם, עמ' 27) בדיון על מיקומה של ירושלים בעניין גונדר מובא אזכור חוזר של הפניית צוואר הקורבן לכיוון ירושלים. סייעו בידי בתרגום מצרפתית: רפי בובלי, אלעזר ללום ושמחה קובי – תמיד בחפץ לב ובמאור פנים.

ירושלים, שכן הם מכירים היטב את מקומה. לפני השחיטה מתקיימת תפילה ארוכה מאוד בשפת געז, אשר מתחילה במילים: "בשם ה' מלך העולם מלך ישראל".[15]

מדבריו של ד'אבדי ביומנו ובכתבה – שניהם חומרים בעלי חשיבות רבה לחקר מסורת ביתא ישראל – עולה שבני העדה ביטאו את כמיהתם לירושלים בכל שחיטה וידעו היטב את מיקומם בהשוואה לירושלים. וולף לסלאו מתאר בספרו שגם בעת הבאת המנחות למסגיד, הפנייה נעשתה תמיד לכיוון ירושלים:

> לצד הקורבנות מביאים הפלשים "מַסָוֶויט" לכוהנים. בשבת בבוקר, בראשי חודשים ובחגים נשים מביאות לחם ובירה למסגיד כקורבן מנחה. השַמש מקבל מהן והכוהן פונה לכיוון ירושלים, מברך ובוצע.[16]

דברים ברוח זו חזרו ועלו בראיונות רבים שקיימתי עם מרואיינים מקרב העדה.[17] כך תיאר אסמרה שאטה מראשון לציון את קורבן פסח:

> הקס עומד ליד גב הפרה,[18] וברגע שהוא שוחט הוא מברך [...] אומרים את הברכה לכיוון ירושלים, ששנה הבאה נגיע לירושלים. אומרים אותה אחרי ששחטו הכול. צוואר הפרה – הפנים פונה לירושלים והראש ניצב לירושלים. כשהקס שוחט הוא עם הפנים לירושלים כמו בבית המקדש. השמש שוקעת במערב ממול לכיוון ירושלים שבמזרח.[19]

אם כן, שלל המקורות שבידינו – ד'אבדי, ליפשיץ, לסלאו, אשכולי והמידענים שראיינתי – מעשירים את מחקרנו בתובנות חשובות. כל שחיטה, גם לצורך אכילת חולין, התנהלה כטקס דתי על ידי הקס בלבד ונשאה אופי של שחיטת קורבן בבית המקדש. הטקס לווה בברכות ובתפילות רבות. ראש הבהמה היה מופנה תמיד לכיוון ירושלים וכך גם הקפידו לעשות בעת קבלת המנחות במסגיד. כל אלה מעידים על מרכזיותה של ציון בתודעת בני העדה והיכרות עם מיקומה הגאוגרפי. נמצא אם כן שלכיסופים לירושלים מקום מרכזי באורחות החיים של ביתא ישראל.

חג הסיגד

הכמיהה לציון בחג הסיגד זכתה למקום של כבוד. שבעה שבועות לאחר יום הכיפורים, בכ"ט בחשוון, חגגו בביתא ישראל את חג הסיגד.[20] לחג שלוש תמות מרכזיות: כפרת

15. ד'אבדי 1845א, עמ' 227. וראו גם: לוצאטו 1852, עמ' 89.

16. לסלאו 1951, עמ' xxvii (התרגום מאנגלית שלי). וולף לָסלאו (נולד בפולין בשנת 1906 ונפטר בלוס אנג'לס בשנת 2006) היה מגדולי הבלשנים של השפות השמיות ומגדולי חוקרי השפות השמיות של אתיופיה במאה העשרים. נוסף על עיסוקו העיקרי בלשון, עסק בספריו גם בספרות ביתא ישראל ובמנהגיה. ספרו מסתמך על שני ביקורים שעשה באתיופיה, בשנת 1947 ובשנת 1950. יש בספר מהדורות מדעיות מתורגמות ומוערות לשמונה מכתבי הקודש של ביתא ישראל, וכן מבוא חיוני המתאר את החיים בכפרי ביתא ישראל. ראו גם: אשכולי תשל"ג, עמ' 48–49; ליפשיץ 1939, עמ' 122.

17. בשנת תשנ"ח התחלתי (בעזרת עוזרי מחקר) לערוך ראיונות מוקלטים עם מרואיינים יוצאי העדה – קסים, גברים ונשים. עד היום נעשו כמאתיים ראיונות. ההקלטות תומללו והחומר עומד לרשות הקהל הרחב בספריית יד יצחק בן־צבי.

18. לקורבן הפסח נהגו לשחוט כבש ולא פרה. כנראה המרואיין בלבל ביניהם.

19. ריאיון עם אסמרה שאטה ב־16 ביוני 2010 בראשון לציון (המראיין: ליאור גולגר).

20. על חג הסיגד נכתבה ספרות ענפה ואין זה נושא המאמר. נפנה כאן רק לכמה מקורות מרכזיים: אבינק 1983; בן דור תשמ"ה; בן דור תשס"ח; זיו תשע"ז, עמ' 159–175; קווירין 2010; שלמאי 1989, עמ' 48–50.

עוונות הציבור, חידוש הברית והכמיהה לציון.[21] אל מספר כפרים השוכנים למרגלות הר גבוה (איור 4) התאספו החוגגים מבעוד יום וטבלו לטהרתם. מבעוד מועד הכינו על ראשי ההרים מקום מיוחד, נקי ומטוהר מכל טומאה, ועם שחר הוצאו ספרי האורית מהמסגיד והובלו בתהלוכה של הציבור כולו – ובראשם הקסים ונושאי כתבי הקודש (שהיו בדרך כלל נערים) – אל ראש ההר (איור 5).



איור 4: מקום הסיגד במחוז תיגרֶה ליד הכפר ביתא מריה, 1984
(צילום: שושנה בן דור)



איור 5: הכנות לעלייה להר, כתבי הקודש על ראשי הנערים, סיגד, אמבובר 1956
(צילום: יהודה סיוון, באדיבות הארכיון הציוני המרכזי ירושלים)

21. בין החוקרים אין הסכמה על הנושא המרכזי של חג הסיגד. בן דור (תשמ״ה) ראתה במרכז החג את חידוש הברית בין העדה לה׳, בדומה לטקס המתואר בספר נחמיה (ז, עב–י, לא). שלמאי (1989) הסכימה עקרונית עם בן דור והדגישה את נושא הסליחה וכפרת העוונות בדומה לחג ה״מהללה״ (mehella) בכנסייה האתיופית, וכן את הצום והכניעה שמתבטאים בנשיאת אבן על הראש במעלה ההר. אבינק (1983) הדגיש את השחזור של מעמד הר סיני בחג הסיגד, את האבלות על חורבן המקדש וזכר החורבן ואת התמורות שחלו באופי החג עם העלייה לישראל, ובהם היבטים פוליטיים של החג בישראל.

ההעפלה אל ההר סימלה את מעמד הר סיני, והיא הייתה גם ביטוי לעלייה לרגל אל הר בית ה׳ אשר בירושלים. על כך כתבה הגר סלמון:

> בהקשר זה רואים ביתא ישראל את הסיגד גם כביטוי לתפיסותיהם באשר לגלות ולגאולה: כפי שעזרא עלה מגלות בבל לירושלים, אסף את העם והביא אותו לקבלת מצוות התורה, כך גם הם מתאספים בכל שנה בראש ההר ומחדשים את הברית בתקווה לעלות לציון.[22]

שם החג בא מן השורש סג״ד, שפירושו בארמית ובשפת הגעז ״השתחווה״ (איור 6). ואכן, בעת העלייה כרעו והשתחוו אפיים ארצה פעמים רבות. בראש ההר פתחו הקסים את ספרי התורה והציגו אותם לפני הקהל, כמתואר בספר נחמיה (ח, ה): ״וַיִּפְתַּח עֶזְרָא הַסֵּפֶר לְעֵינֵי כָל הָעָם כִּי מֵעַל כָּל הָעָם הָיָה וּכְפָתְחוֹ עָמְדוּ כָל הָעָם״ (איור 7). לאחר מכן קראו באוזני העם במשך שעות ארוכות פרשות רבות העוסקות בברית שבין ה׳ לעמו ישראל: מעמד הר סיני, עשרת הדיברות, פרשת בחוקותיי, הברית בערבות מואב, הברית בימי שיבת ציון ועוד, הכול לפי ראות עיניהם (איור 8). בהמשך נישאו תפילות רבות, דרשות ותוכחות מוסר, עד למחצית היום. משעות אחר הצוהריים המוקדמות החלו לרדת מן ההר בשמחה ובריקודים אל סעודת החג שציפתה לחוגגים למרגלותיו.

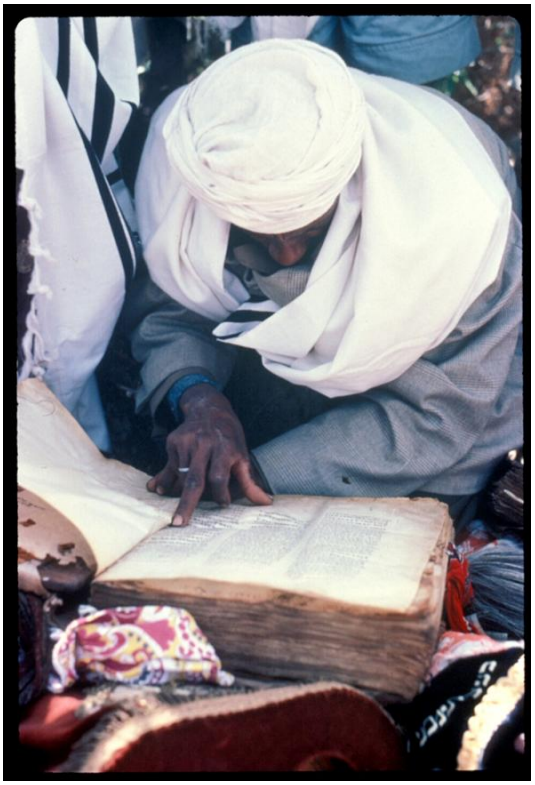


איור 6: כורעים ומשתחווים, סיגד, אדיס אבבה 1997 (צילום: הרב מנחם ולדמן)

22. סלמון תשס״ג, עמ׳ 336.



איור 7: הצגת ספר האורית פתוח בפני הקהל, סיגד, אמבובר 1984
(צילום: שושנה בן דור)



איור 8: קריאה בספר האורית בחג הסיגד באמבובר, 1984
(צילום: שושנה בן דור)

החג עומד בסימן הכיסופים לירושלים: טיהור מקום ההתכנסות בראש ההר, העלייה להר, התפילות, הדרשות ותוכחות המוסר. כל אלו אצרו בהם בקשה מרכזית אחת – שנהיה ראויים להגיע לירושלים. כך גם העידו לפניי מרואיינים רבים, כגון אביבה ואליהו מהרי:

> הקסים היו עומדים מתחת למטרייה שלהם, פותחים את התורה ומתפללים ובוכים לה׳ שלא ישאיר אותנו בגלות כל הזמן, שבשנה הבאה תזכה אותנו להגיע לירושלים.[23]

וכן סיפר רפאל אלמו:

> לגבי הסיגד אני זוכר שבאשמורת הבוקר הכוהנים והקסים, האנשים המבוגרים, היו הולכים לבית הכנסת, לוקחים את האורית ואת כל הספרי קודש ועולים איתם אל ההר. כל שאר העם בלבוש לבן עולה להר, ומי שעולה שָׁם אבן על הכתפיים או על הראש, ושָׁם היו עושים תפילות של סליחה ומזכירים את ירושלים.[24]

חלק מן המרואיינים הדגישו שבשנים האחרונות העדיפו לחגוג את הסיגד באמבובר, מכיוון שכפר זה היה ידוע כמקום מושבם של שליחים רבים מישראל, וזו הייתה הזדמנות מצוינת להתעדכן בכל הקשור לעלייה לארץ. כך למשל סיפר הקס אמהה נגהט:

> אחרי זה עברו גם לאמבובר, בתקופה האחרונה באתיופיה עשו את זה שם [...] בגלל שבאו [=לאמבובר] אנשים מירושלים, מישראל, אז הטקס המרכזי היה באמבובר, כי רצו לשמוע בשורות מירושלים, ולכן זה נהיה הטקס המרכזי ביותר לפני העלייה לישראל.[25]

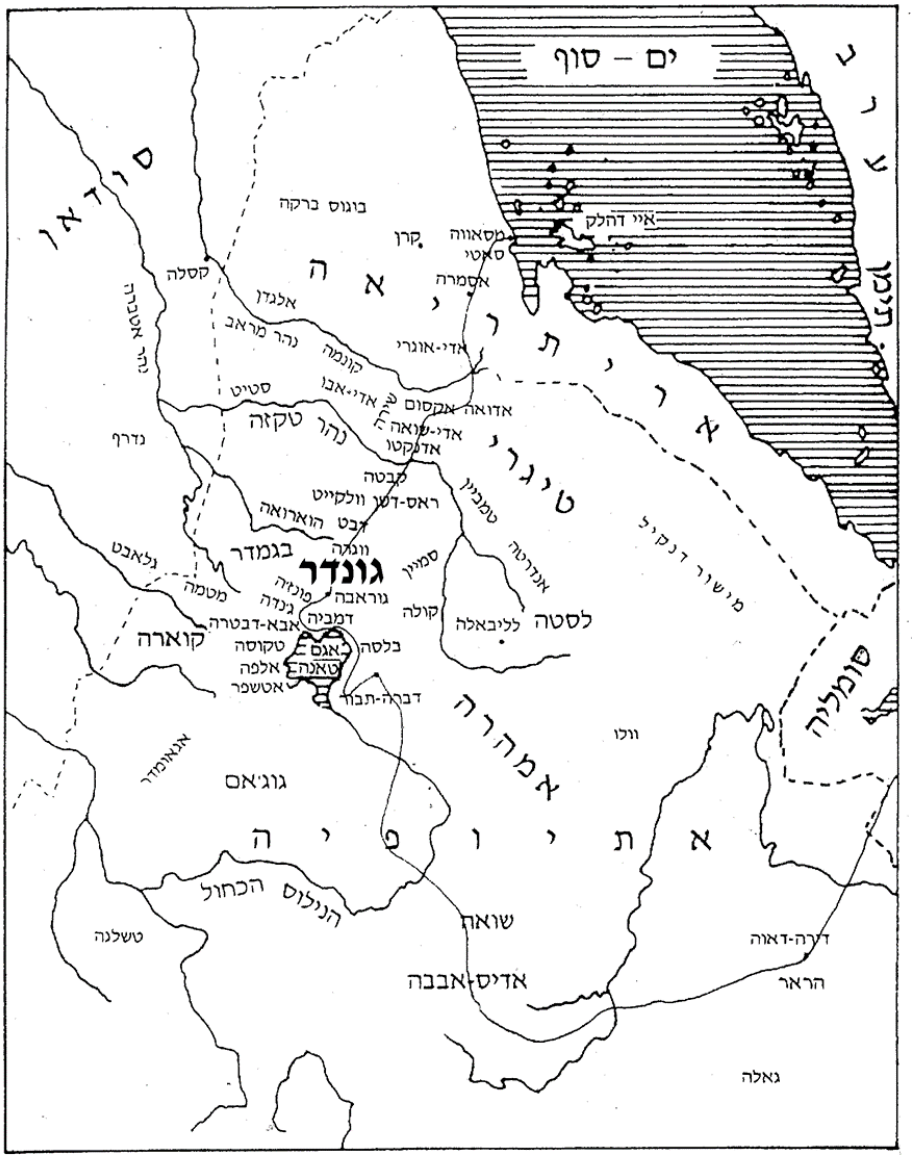
אם כן, חג מרכזי וייחודי זה של קהילת ביתא ישראל, חג הסיגד, ספוג בכמיהה לציון ובכיסופים לעלות לארץ ישראל.[26] לכל הביטויים האלה מצטרפת מערכת הצומות המסועפת לזכר החורבן שהתקיימה באתיופיה, כמו בשאר קהילות ישראל, בחודשים תמוז ואב.[27]

מדוע לא מימשו ביתא ישראל את כמיהתם לציון?

לנוכח מרכזיות הכמיהה לציון בתפילותיהם ובאורח חייהם עולה השאלה: מדוע לא התארגנו יהודי אתיופיה לעלות עצמאית לארץ ישראל במרוצת השנים, ובעיקר לאחר קום המדינה? הרי המרחק בין גונדר וטיגריי לירושלים הוא כ־3000 ק״מ – רוב כפרי ביתא ישראל חנו ברמה הצפונית־מערבית של אתיופיה סביב אגם טאונה (איור 9) – קרוב יותר

23. ריאיון עם אביבה ואליהו מהרי ב־27 באוקטובר 2010 באשקלון.
24. ריאיון עם רפאל אלמו ב־24 במארס 2010 בנתניה.
25. ריאיון עם הקס אמהה נגהט ב־27 בינואר 2011 בנתניה.
26. להרחבת הדיון על הכמיהה לציון ראו את דבריו של הלוי (תשנ״ד, עמ׳ 33) לאחר מסעו לפגוש את בני עדת ביתא ישראל בשנת 1867, על התרגשותם העצומה של בני שיחו כאשר נודע להם במקרה שהעומד לפניהם הגיע מירושלים. וראו גם: פייטלוביץ׳ 1905, עמ׳ 13; לסלאו 1951, עמ׳ xli. כך אמר גם הרב ד״ר שרון שלום ב־24 במאי 2017 בערוץ 20 בטלוויזיה: ״היינו בטוחים שירושלים עשויה כולה זהב ומהברזים יוצא חלב – הרי זו ארץ זבת חלב ודבש״. הרב שלום, שצלח את המסע מאתיופיה לירושלים דרך סודן, נוהג לספר: ״כשראינו חסידה תמיד ביקשנו שתמסור ד״ש בירושלים״.
27. נהגו לצום מהזריחה ועד סמוך לשקיעה בתשעת הימים הראשונים של חודש תמוז, וגם ב־17 הימים הראשונים של חודש אב. ראו: אשכולי תשל״ג, עמ׳ 68–70; זיו תשע״ז, עמ׳ 107–119.

מספרד, אנגלייה, צרפת, גרמניה, ליטא, מוסקבה וגלויות רבות אחרות שמהן קמו יהודים ועלו בכוחות עצמם לישראל.



איור 9: מפת אזורי המגורים של ביתא ישראל באתיופיה
(ולדמן תשמ״ט, עמ׳ 34)

נתיב העלייה ברור: הליכה או רכיבה של כ־600 ק״מ מגונדר למאסאווה, ומשם בהפלגה עד מצרים ודרכה לארץ ישראל (איור 10).[28] כ־400 ק״מ בלבד מפרידים בין גונדר שבאתיופיה לצנעא שבתימן – ואם כך, מדוע יהודי תימן עלו כבר בסוף המאה

28. על החברה האזרחית לאורך ים סוף ושינויי תרבות במאסאווה, ראו: מירן 2009, בייחוד עמ׳ 78–84.

התשע־עשרה (עליית "אעלה בתמר")[29] ואילו יהודי אתיופיה נשארו במקומותיהם?[30] לפני שנענה על שאלה זו, נבחן כיצד נהגו השכנים הנוצרים של ביתא ישראל בנושא זה.



איור 10: נתיב עלייה אפשרי מאתיופיה לישראל דרך מצרים

עלייה לציון בכנסייה האתיופית

לכנסייה האתיופית זיקה עמוקה וארוכת שנים לירושלים. החל מהמאה הרביעית לסה"נ נזכרים אתיופים בירושלים, בשני מכתבים של תלמידי הירונימוס (340–420). בחפירות כתף הינום נתגלה מטבע אתיופי שנטבע באקסום במאה הרביעית.[31] יש עדויות על אכלוס מנזר דיר א־סולטאן, השוכן על גג כנסיית הקבר, בידי נזירים אתיופים מהתקופה הצלבנית ועד לשלהי ימי הביניים. אומנם בתקופה העות'מאנית הלכה והתדלדלה הקהילה האתיופית בירושלים, אך בשנת 1760 חזרו נזירים אתיופים לירושלים ונוכחותם במתחם מתועדת, לרבות הסכסוך המתמשך עם הנזירים הקופטים, שלא נפתר עד היום.[32]

29. על נתיב העלייה של יהודי תימן, ראו: רצהבי תשמ"א, עמ' 135–136; ניני תשמ"ב א, עמ' 11–13, 17–20; ניני תשמ"ב ב, עמ' 195-218.

30. לא נוכל לתלות את הימנעות העדה מעלייה לציון בהמתנה למשיח שיבוא ויגאלם. הדיון בתלמוד הבבלי (כתובות קי ע"ב–קיא ע"א) על שלוש השבועות, ובהן השבועה "שלא יעלו בחומה", לא היה ידוע בביתא ישראל כלל ועיקר, כמו בכל ספרות התלמוד. נוסף על כך אשכולי (תשל"ג, עמ' 28) ציין ש"אין האמונה במשיח תופסת מקום חשוב בחיי הדת של הפלשים, ואף בתפילותיהם אין זכר למשיח". הוא הוסיף (שם) משפט המחזק את שאלת היסוד של מאמר זה: "לעומת זה חשובה מאוד אצלם האמונה בשיבת ציון, שאינה קשורה קשר אמיץ בקץ הימים".

31. ביג'ובסקי 2012, עמ' 148–153.

32. על פעילות הכנסייה האתיופית בירושלים, ראו: דאולינג 1909, עמ' 26–29. על צליינות בכנסייה האתיופית, ראו: אפרתי 2019; הייאט 1928, עמ' 212–216; פדרסן תשנ"ד, עמ' 39–46; קפלן 2010.

הבישוף השווייצרי סמואל גובאט (1799–1879) היה מראשוני המיסיונרים שפעלו באתיופיה. לאחר תקופת השתלמות בלונדון, שם רכש את השפה הערבית ושפת הגעז, יצא לשתי שליחויות באתיופיה: הראשונה בשנים 1830–1832 והשנייה בשנים 1835–1836.[33] הוא נאלץ לעזוב את אתיופיה בגלל מחלות קשות שתקפו אותו בארץ זו, ובשנת 1846 מונה לבישוף הפרוטסטנטי של ירושלים.[34] גם המיסיונר הגרמני יוהאן מרטין פלאד (1831–1915), שפעל באתיופיה כשישים שנה החל משנת 1855 ועד יום מותו, נסע בשנת 1858 לביקור קצר בירושלים וחזר לאתיופיה.[35] שותפו לפעילות המיסיונרית בקרב ביתא ישראל – היהודי הגרמני המומר הנרי אהרן שטרן – יצא בשנת 1860 מקושטא להתייעצות עם גובאט בירושלים, ומשם עשה דרכו לאתיופיה בשליחות החברה הלונדונית להפצת הנצרות בקרב היהודים.[36] סקירה קצרה זו על פועלם של מיסיונרים בקרב ביתא ישראל החל משנות השלושים של המאה התשע־עשרה, מלמדת על תקשורת בסיסית ויכולות מעבר בין אתיופיה לירושלים, ומחזקת את התמיהה בדבר אי־מימוש הכמיהה לציון בביתא ישראל.

בשלהי המאה התשע־עשרה החלה תנופת בנייה אתיופית בירושלים: בשנת 1882 החלה להיבנות הכנסייה האתיופית ביוזמת הקיסר האתיופי יוהנס הרביעי ובאישור השלטון הטורקי;[37] בשנת 1903 הוקם ביוזמת טאיתו, הקיסרית האתיופית ואשתו של מנליק השני, בית מידות מפואר לטובת תושביה האתיופים של ירושלים;[38] ובשנת 1928 נבנתה הקונסוליה האתיופית בירושלים, גם היא ביוזמת טאיתו.[39] הֵייְלֶה סְלָאסְי, קיסר אתיופיה האחרון, ראה עצמו כבן הדור ה־225 למלך מנליק הראשון, שעל פי אגדה הרווחת באתיופיה היה בנם של המלך שלמה ומלכת שבא.[40] כמו הקיסרים שקדמו לו, הוא חש קשר עמוק לירושלים, ביקר בה פעמים רבות ואף רכש קרקע בלב ירושלים ומצא בה מקלט לזמן קצר בתקופת הכיבוש האיטלקי באתיופיה (1936–1941).[41]

כלל העדויות האלה מחדדות את התמיהה שעומדת במרכז דיוננו: מדוע לא עלו בני עדת ביתא ישראל לירושלים, לבנות ולהיבנות בה, כפי שעשו שכניהם הנוצרים?[42]

ישנם חוקרים הרואים בביתא ישראל קבוצה אתיופית שפרשה מהכנסייה בין המאה הארבע־עשרה למאה השש־עשרה. לשיטתם, אין מדובר ב"שבט יהודי אבוד" או ביהודים

לעיתים הנוכחות האתיופית בירושלים מתועדת בדרך של פולמוס מצד הכנסיות האחרות בעיר, בגלל נטייתם של האתיופים למנהגים יהודים רבים, כגון שמירת היום השביעי, ברית מילה, שמירת מסוימת של דיני טהרה, כשרות ועוד. על ביקורת כזו נגד האתיופים בירושלים, ראו: פאוליקובסקי 1971–1972, עמ' 181.

33. על פעילותו המיסיונרית של גובאט באתיופיה, ראו: גובאט 1847. לפגישותיו הראשונות עם בני עדת ביתא ישראל, ראו: שם, עמ' 100 ואילך.
34. על חייו בכלליות, ראו: גובאט 1885.
35. על פועלו של פלאד, ראו: פלאד 1922. על ביקורו בירושלים, ראו: אליאב תשכ"ו, עמ' 62–63.
36. שטרן תיעד את מסעו בספרו, ראו: שטרן 1968. וראו גם: אליאב תשכ"ו, עמ' 63.
37. כיום הכנסייה שוכנת ברחוב אתיופיה 10, מול ביתו של אליעזר בן יהודה. תחילה נבנתה הכנסייה שנקראת "ברית הרחמים" (קִידָאנַה מְהָרַת), ולאחר מכן נבנה סביבה המנזר שנקרא "הר גן עדן" (דְּבְּרְהּ גָּנְּט).
38. כיום בניין "קול ישראל", השוכן ברחוב הלני המלכה 21.
39. כיום ברחוב הנביאים 38–40.
40. פדרסן תשנ"ד, עמ' 42–46.
41. להרחבה ולממצאים חדשים על הנוכחות הנוצרית אתיופית בירושלים, ראו: אנשל ולמיר 2017.
42. ראו גם הערת אגב אצל בן דור תשמ"ח, עמ' 19–20: "מן הכתובים עולה כי דווקא היהודים באתיופיה פיגרו אחרי הנוצרים בעלייה לרגל לארץ הקודש".

שגלו בתקופה קדומה מארצם והמשיכו לאחוז במסורות יהודיות קדומות, אלא בבשר מבשרו של המרקם החברתי האתיופי – קבוצה שפרשה מהנצרות האתיופית, דבקה בברית הישנה והחלה לשמור את מצוותיה כמשמע המקראי הפשוט שלהן.[43] לנוכח שיטה זו מתעצמת שאלתנו אף יותר: מדוע אחיהם הנוצרים, קבוצת האם של ביתא ישראל, מימשו את כמיהתם לציון ובני העדה עצמם לא עשו כן?

ניסיון עלייה שנכשל: המסע של אבא מהרי

ניסיון יחידי,[44] זוהר בבדידותו, הוא המסע לירושלים של אבא מַהַרי בסוף המאה התשע־עשרה. שושנה בן דור חקרה מסע זה לעומקו, ואת מאמרה על הנושא פתחה במילים האלה:

> בשנת 1862 רבים מעדת ביתא ישראל עזבו את כפריהם והלכו בכיוון צפון מזרח, לחוף ים סוף, במטרה לעלות לירושלים. הם נכשלו במימוש מטרה זו, ורבים מהם מתו בדרך מרעב וממחלות. לפי רוב הגירסות, המנהיג הכאריסמאטי של ניסיון זה היה נזיר יהודי בשם אבא מהרי.[45]

אף על פי שמחקריה של בן דור נעשו בשנות השמונים של המאה הקודמת והסתמכו בין השאר על ראיונות שעשתה עם מרואיינים שהכירו אישית בני משפחה שהשתתפו במסע, פרטים רבים נשארו עלומים או שנויים במחלוקת, ואין הסבר חד־משמעי לגורמים ליציאה למסע, לתאריך היציאה אליו, למסלולו, למספר המשתתפים בו, לסיבות להפסקת המסע, לגורל השורדים את המסע ועוד. שאלות בסיסיות אלו מזמינות מגוון רחב של תשובות, והרוצה להעמיק בנושא מוזמן אל מאמרה של בן דור ולהפניות הרחבות שלאורכו.[46] לענייננו, נראה שמסע זה הוא דוגמה קלסית של היוצא מן הכלל שמלמד על הכלל כולו. יחידאיות המסע של אבא מהרי מחריפה ומחדדת את השאלה המרכזית: מדוע בכל ההיסטוריה כולה לא היו (או למצער לא תועדו) בביתא ישראל ניסיונות נוספים של עלייה לארץ ישראל?

---

43. ראשון הדוברים באסכולה זו הוא סטיב קפלן, ועמדותיו מיוצגות במאמריו הרבים – ראו לדוגמה: קפלן 1988; קפלן 1997 – ובייחוד בספרו על ביתא ישראל (קפלן 1992). מי שקדמה לקפלן באסכולה זו היא קיי שלמאי: אומנם מחקריה התמקדו במוזיקה הליטורגית של ביתא ישראל, אך בספרה (שלמאי 1989, עמ׳ 17–39) היא עסקה בין השאר גם בהיסטוריה ובמוצא הנוצרי של ביתא ישראל.

44. כשבע שנים לפני המסע, בשלהי שנת 1855, הגיעו במפתיע מאתיופיה לירושלים דניאל בן חנניה ובנו משה. האב סיפר כי שמע על קיומם של יהודים מלומדים בירושלים והחליט להביא אליהם את בנו כדי שילמד מהם תורה ומצוות ויחזור לאחר מכן ללמד את בני עדתו. לאחר שהות של כחצי שנה בירושלים חזר האב לאתיופיה, מצויד בתשמישי קדושה ובמכתב מחכמי ירושלים אל חכמי ביתא ישראל. הוחלט שהבן משה יישאר בירושלים להמשך לימודיו אלא שימים ספורים אחר צאת האב לדרכו, נעלם הבן. לאחר חיפושים רבים הוא נמצא במנזר אצל הבישוף גובאט. אומנם יש בפרשה זו סיפור של עלייה לירושלים, אך היקפה המצומצם וסופה המאכזב אינם מאפשרים לראות בה ביטוי מעשי לעלייה של קהילת ביתא ישראל. להרחבה ראו: ולדמן תשמ״ט, עמ׳ 125–127, ובהערותיו שם. יש שמועות על ניסיונות עלייה נוספים שנכשלו, אך אין להן עדויות ולכן לא נוכל לדון בהן, ראו: סלמון תשס״ג, עמ׳ 292.

45. בן דור תשמ״ח, עמ׳ 5.

46. שם. וראו גם: ולדמן תשמ״ט, עמ׳ 128. מאמרה של בן דור פורסם בשנת תשמ״ח וספרו של ולדמן פורסם שנה לאחר מכן, וההבדלים הניכרים ביניהם בנקודה זו מחזקים את הטיעון לעיל בדבר היעדר ידיעות ברורות ומוכחות על מסע זה.

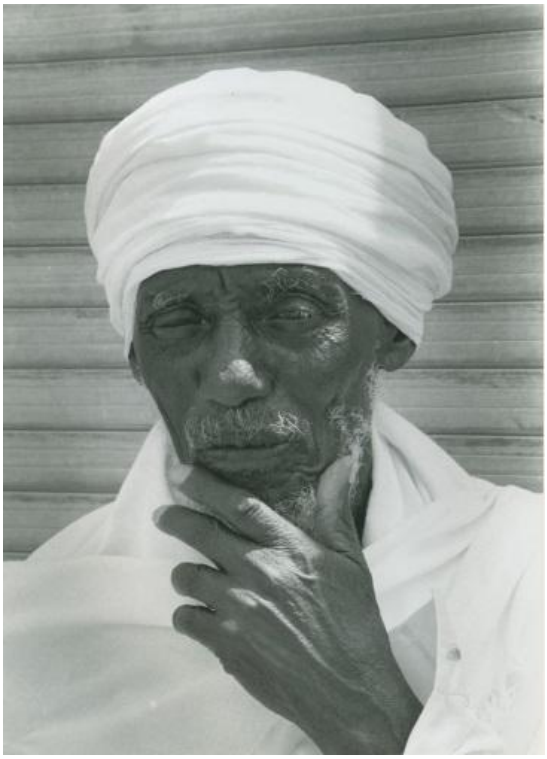
״״שבת פרשה עלינו מסך״: מרכזיות השבת בביתא ישראל

אוהב־גר לוצאטו (פדובה, 1829–1854), בנו של פרשן המקרא הידוע ר׳ שמואל דוד לוצאטו (שד״ל), נודע צעיר ברוך כישרונות. בגיל 13 קרא הנער את יומן מסעותיו של מגלה הארצות הסקוטי ג׳יימס ברוס, שסייר באתיופיה בשנים 1769–1772 ונחשב למגלה העדה.[47] תיאוריו של ברוס הסעירו את רוחו של לוצאטו הצעיר והוא החל לחקור ולדרוש בעניין ביתא ישראל, אסף כל פיסת מידע הקשורה בהם ואף למד במיוחד שפות חבשיות לצורך זה. בין השאר התגלגלה לידיו כתבתו של ד׳אבדי שצוטטה לעיל, ובה תיאורים מפורטים על יהודי אתיופיה ומנהגיהם. הידיעות שפכו אור חדש ומפתיע על קהילת ביתא ישראל ותיארו לראשונה בתמציתיות רבה את האמונות והדעות שלהם ואת לוח השנה, התפילות וכתבי הקודש, מנהגי הטהרה, החגים, הצומות, המילה, חוקי הירושה, מעמד האישה בקהילה ועוד. לכן שלח אוהב־גר לוצאטו לד׳אבדי 12 שאלות שביקש להפנות לנזיר,[48] הכוהן הגדול ממהרי (מורי) קס אבא יצחק יאסו (1892–1997), גדול מנהיגי עדת ביתא ישראל במאה העשרים, שהוזכר בכתבה (איור 11).[49]

47. ראו: ברוס 1804.

48. מוסד הנזירות בביתא ישראל התקיים החל מן המאה החמש־עשרה ועד עליית בני הקהילה לישראל. ״אבא״ הוא כינוי כבוד לנזיר. חוקרים רבים רואים בחדירת הנזירות לביתא ישראל השפעה של הכנסייה האתיופית. נזיר הוא אדם הפורש מקהילתו ומקדיש את חייו לתורה ולתפילה. הנזירים התפרנסו מעיבוד שדותיהם. היו שפרשו לנזירות בגיל צעיר והיו שפרשו בגיל מבוגר, לאחר שכבר הקימו משפחה. גם נשים הקדישו עצמן לנזירות. מקצת הנזירים חיו לבדם בבקתה מבודדת והאחרים התקבצו יחד לחיי נזירות משותפים. תחום המגורים של הנזירים סומן בגדר אבנים, ונאסרה הכניסה לזרים. שיחה עם נזיר התנהלה משני עברי הגדר. בני עדת ביתא ישראל ראו בנזירים הנהגה רוחנית עליונה. הדרך המקובלת להגיע למעמד של קס היא ללמוד כמה שנים אצל אחד הנזירים. כיום רבים מזקני העדה מבכים את אובדן מוסד הנזירות ורואים בכך סימן רע לעדה. להרחבה ראו: אשכולי תשל״ג, עמ׳ 15–18; בן דור תשמ״ה, עמ׳ 44; גרינפלד תשס״א, עמ׳ 137–140; לסלאו 1951, עמ׳ xxvi–xxv; סלמון תשס״ג, עמ׳ 328–329; פלאד 1869, עמ׳ 34–35.

49. אביו של אבא יצחק, אלקה יאסו גונצ׳ל אדהנני, היה כוהן ומנהיג רוחני של הקהילה, וממנו קיבל חינוך של תורה ומצוות. בגיל 17 נישא לוויני יאסו ונולדו להם תשעה ילדים. אבא יצחק נהג לרכוב על סוסו למקומות מרוחקים וללמד יהודים רחוקים תורה ומצוות. כמו כן היה לו תפקיד חשוב בהשכנת שלום בית במשפחות ובפתרון סכסוכים של ביתא ישראל עם מקומיים. הוא יצא למסע ארוך אל הנזירים בהרי סמיין מנאטה, ובגיל 27 קיבל מהם הסמכה ונהיה למנהיג רוחני גדול. מנהיגותו של אבא יצחק הייתה מקובלת לא רק על בני עמו אלא גם בקרב השלטונות הלא יהודיים. בתקופת שלטונו של הקיסר היילה סלאסי, הגיעו שליחים מהכנסייה לביתא ישראל כדי להמיר את דת בני העדה, ואבא יצחק הצליח להניא אותם מכוונתם. אחרי שישים שנות פעילות רוחנית וחינוכית עזב אבא יצחק את אתיופיה בדרכו לישראל. הוא נתפס ונאסר על ידי השלטונות, ולאחר שחרורו המשיך במסע עם קהילתו – בדרך עברו תלאות רבות והיו חשופים לסכנות ולמעשי שוד. כשהגיעו לסודן הוצע לו לזרז את עלייתו, אך הוא סירב מתוך אחריות לקהילתו. רק בשנת 1982 הגיע לארץ ישראל. תחילה התגורר במרכז הקליטה בעתלית, שם עמד בקשר הדוק עם הרב מנחם ולדמן (רבה של ניר עציון באותם ימים), ולאחר מכן עבר להתגורר בקריית גת אצל בתו אדנייש יצחק (מעובד מתוך אתר בית התפוצות). ראו גם: ולדמן תשע״ח.



איור 11: ממהרי (מורי) קס יצחק יאסו
(באדיבות הספרייה המרכזית ע״ש סוראסקי, אוניברסיטת תל אביב)

זמן רב חלף וגלגולים רבים עברו על שאלותיו של לוצאטו הצעיר, עד שבשנת 1851, לאחר שכבר התייאש ממבוקשו, הופתע לגלות בכתבה גדולה שפרסם אנטואן ד׳אבדי בכתב העת *Archives Israelites* את תשובות אבא יצחק לשאלותיו.[50] למעשה על השאלות השיב תלמידו המובחר של אבא יצחק, זגה אמלק, ואבא יצחק אישר את תשובותיו ולעיתים אף הוסיף פרטים להבהרה.[51]

בתשובות אלה לשאלותיו של אוהב־גר לוצאטו, שכתב אותן ד׳אבדי, מצוי הפתרון לתעלומה המרכזית שמאמר זה עוסק בה:

> היינו רוצים ללכת על הים (כדי למצוא את האחים האלה הרחוקים) אבל איך לשמור את שבת? כי סירה שהיא על הים מפליגה בכוח ולכן אין מנוחה וכתוצאה מכך אין שבת.[52]

לקדושת השבת ניתנה חשיבות עליונה בביתא ישראל, והיא נשמרה בהקפדה יתרה ומחמירה. על פי ההלכה האתיופית, כל עשייה אסורה בשבת.

---

50. ד׳אבדי 1851–1852.
51. להשתלשלות חלופת המכתבים ופרסום הכתבות ראו בהרחבה: ולדמן, עמ׳ 109–116.
52. ד׳אבדי 1851–1852, עמ׳ 184. שורות אלו צוטטו גם אצל לוצאטו (1852, עמ׳ 46) בתוספת עדות מעניינת: ״פלאשה אחד אומר במכתבו: עשיתי נדר לבקר בירושלים. תבואו אליי או שאלך אליכם. אל תאשימו אותי בחילול שבת כי להלכות מותר לחלל הלכה. אז אני אשמור על שבת עד הים״. בדבריו ניכר המתח בין הרצון לבקר בירושלים ובין שמירת השבת.

חז״ל במשנה מסכת שבת (ז, ב) הגדירו את 39 אבות המלאכות שעשייתן נאסרה בשבת. מהגדרה זו משתמע שכל מה שאינו כלול במלאכות אלו מותר בעשייה בשבת. בני עדת ביתא ישראל לא הכירו את המושג ״ל״ט אבות מלאכה״, ולכן למעשה כל מלאכה נאסרה עליהם בשבת, לדוגמה: חיתוך ירקות, הפרדת גרגר מאשכול או יציאה מפתח החצר שלא לצורך הליכה למסגיד. לדעת בני העדה גם פיקוח נפש אינו דוחה את השבת, ולכן אסור להילחם בשבת – גם לא מלחמת הגנה – ואין להיעזר בנוכרי. כך גם אין מלים בשבת, וכאשר היום השמיני חל בשבת מקדימים את ברית המילה ליום השביעי. גם כאשר יום הכיפורים חל בשבת אין צמים צום מלא אלא טועמים מה״בָּרָכָתִי״, לחם הקודש, באמצע התפילה, כי קדושת השבת רבה יותר גם מקדושת יום הכיפורים.[53] אחד מאיסורי השבת היה גם הפלגה ולכן היא נאסרה במיוחד. מכיוון שמסלול העלייה לארץ ישראל כלל הפלגה בים שהייתה אמורה להיות יותר משישה ימים, לא יצאו בני העדה ממקום מושבם לארץ ישראל.

בסוף הריאיון ביקש אבא יצחק למסור באמצעות ד׳אבדי מכתב אל ״כל הפלשים של אירופה״:[54]

> קרובינו, איך אתם? איך אתם? שמענו על קיומכם אבל שבת פרשׂה עלינו מסך שמונע לעבור בים. התורה אסרה ללכת ביום השבת. תשלחו לנו משהו שיגיד לנו מה שמתאים לנו לעשות. אנחנו עניים [...] מדוע אף אחד מכם היהודים, לא בא הנה? אם יבוא נלך עמו לראות את המסגיד שלכם. התורה הגיעה מירושלים לכן נכבד אתכם. שמחנו מאד לשמוע מכם.[55]

קשה להפריז בערכן של עדויות מרגשות אלו, המבטאות תחינה לקשר ולקירוב רחוקים. מדובר בתיעוד מדויק של דברים שנשמעו מפי יצחק יאסו. הוא לא הביע בדבריו הסתייגות מעצם המסע אלא רק שאל: ״מדוע אף אחד מכם היהודים, לא בא הנה?״. דומה שהוא הבין שישנה דרך להגיע מירושלים לאתיופיה בשישה ימים ללא חילול שבת, וביקש שיהודי ירושלים יעשו כן כדי שאחר כך הם יצטרפו אליהם בדרכם חזרה מאתיופיה לירושלים.[56]

נראה ששמירת השבת היא זו שמנעה אפוא את עלייתם של בני העדה במרוצת השנים.

שמירת השבת בכתבי הקודש של ביתא ישראל

ספרות חז״ל לא הייתה מוכרת לביתא ישראל כלל ועיקר. בתוספתא (שבת יג, יג [מהדורת ליברמן, עמ׳ 61]) נאמר: ״אין מפליגין בים הגדול פחות משלשה ימים קודם לשבת״, כלומר מותר לצאת להפלגה בימים ראשון עד שלישי בשבוע, מתוך ידיעה שההפלגה תימשך גם בשבת.[57] בהלכות השבת של ביתא ישראל לא התפתחו ההקלות שמוכרות לנו

---

53. להרחבה כללית בעניין זה ראו: זיו תשס״ט. לעניין ברית המילה בביתא ישראל ראו: זיו תש״ע.
54. על פי תפיסתם אז, כל יהודי בכל מקום בעולם נקרא ״פלשי״ כמותם. למהות שם זה ראו: אשכולי תשל״ג, עמ׳ 1–3; סלמון תשס״ג, עמ׳ 320–321.
55. ולדמן תשמ״ט, עמ׳ 264–265.
56. עדות נוספת אגבית מופיעה ביומן המסע של ד״ר דן הראל. בשנים 1962–1964 יצא הראל לשליחות רפואית בכפרי ביתא ישראל. לאחרונה התפרסם יומן המסע ובו אזכור מפורש של הנזיר אבא ראובן לאיסור חציית הים בשבת, ראו: ולדמן, גולדפלם ובלטה (תשפ״ב–תשפ״ד), עמ׳ 283 הערה 99.
57. להרחבה ראו: זיו תשס״ט, עמ׳ 167–173.

מספרות המדרש והתלמוד. לשיטתם אין כל היתר להשתמש במלאכת נוכרי בשבת, ועצם השהייה בספינה אסורה ביום קדוש זה.

להלכה זו האוסרת הפלגה בשבת יש אחיזה איתנה בכתבי הקודש של ביתא ישראל.[58] המרכזי בהם הוא "ספר היובלים", המכונה בלשונם "כופאלי" ונחשב ספר הלכה מרכזי. בנושאים רבים, כמו איסור מלחמה בשבת, איסור מילה לאחר היום השמיני, תיארוך הצגת כתונת יוסף הטבולה בדם בפני יעקב בעשירי לחודש השביעי ועוד, מנהגם תואם את האמור ב"ספר היובלים" ומנוגד למסורת חז"ל.[59] לשיטת "ספר היובלים", הימצאות בדרך ביום השבת אסורה לחלוטין ועונשה מוות:

> וכול איש אשר יעשה מלאכה ואשר ילך למסע ואשר יעבֵּד שדה – אם בביתו אם בכל מקום, ואשר יבעיר אש ואשר ירכב על בהמה ואשר יסע בספינה בים וכול איש אשר יכה ויהרוג דבר [...] ואיש אשר יעשה מכול זאת ביום השבת ימות.[60]

איסור האחיזה בדרך ביום השבת כולל הליכה, רכיבה והפלגה. איסור זה מצא את מקומו גם בספר "תאזאזה סנבת".[61] הספר מיוחס לנזיר אבא צברה, איש רב פעלים שהנהיג במאה ה־15 במרץ רב ובהיקף רחב את קהילת ביתא ישראל בשעותיה הקשות: בעוז ובגבורה דאג לגיבושה ולשימורה של יהדות בני העדה, הגן על כפריהם מסכנת המיסיון ופעל לאיחודם סביב מסורת הלכתית משותפת.[62] "תאזאזה סנבת" נחשב לדעת רוב החוקרים ליצירה ספרותית מקורית שנוצרה בביתא ישראל, והוא ראוי למקום של כבוד בארון כתבי הקודש של העדה (איורים 12–13).[63]

58. על כתבי הקודש בביתא ישראל, ראו: אשכולי תשל"ג, עמ' 83–120; ד'אבדי 1851–1852, עמ' 238–240; לסלאו 1951, עמ' xxxvi–xxxviii; קפלן תש"ן; סלמון תשס"ג, עמ' 341–348; זיו תשס"ט, עמ' 10–18.

59. על מעמדו המיוחד של "ספר היובלים" בביתא ישראל, ראו: אשכולי תשל"ג, עמ' 90–92; זיו תשס"ט, עמ' 15–16.

60. ספר היובלים נ, 12–13 (מהדורת ורמן, עמ' 552). על עריכתו של "ספר היובלים" ומקומו של פרק נ בתהליך עריכת הספר, ראו: רביד תש"ס; ורמן תשע"ה, עמ' 44–48.

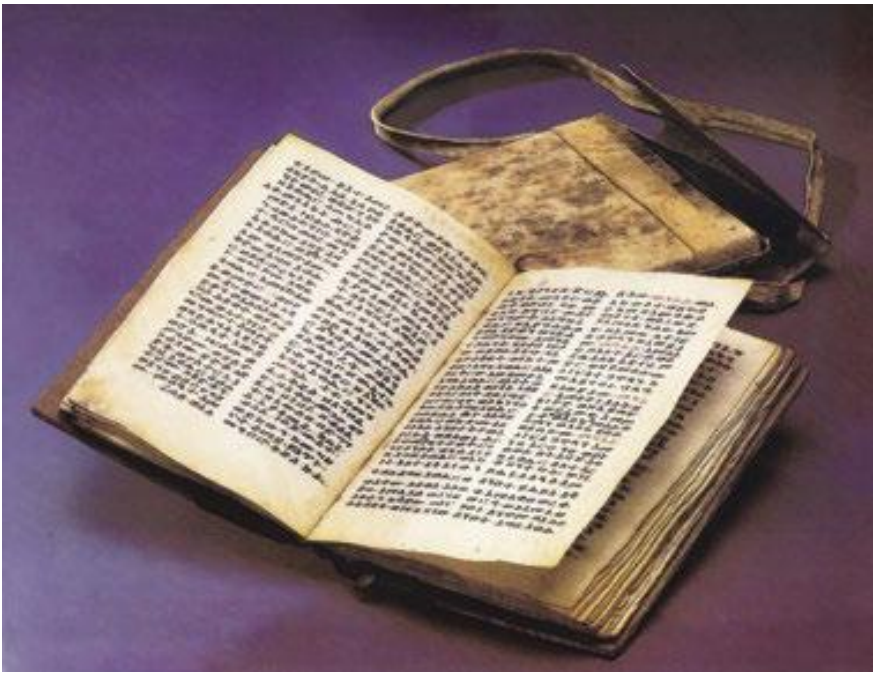
61. למהדורה עברית של הספר בליווי מבוא והערות, ראו: וורמברנד 1991–1992; וורמברנד, 1993. למהדורה אנגלית של הספר בליווי מבוא והערות, ראו: לסלאו 1951, עמ' 3–39.

62. על הספר ועל מחברו ראו: אשכולי תשל"ג, עמ' 92–97; סלמון תשס"ג, עמ' 344; גונצ'יל תשס"ו; זיו תשס"ט, עמ' 16–18.

63. קפלן חלק על עמדה זו וזיהה בספר חלקים שאולים ממקורות נוצריים, בעיקר מן החיבור הנוצרי "דרסנה סנבת" (Dersana Sanbat). ראו: קפלן תש"ן, עמ' 94; קפלן 1987, 112–120, 122–123.



איור 12: צילום קטע מן הפרק העשירי בכתב היד של "תאזאזה סנבת"
(כתב יד מס' 27 , אוסף פייטלוביץ'. באדיבות הספרייה המרכזית ע"ש סוראסקי,
אוניברסיטת תל אביב)



איור 13: תיאור מצוות השבת בספר "תאזאזה סנבת" (ולדמן תשמ"ה, עמ' 30)

הספר מתאר את השבת כדמות אגדית שיורדת על הארץ ביום השביעי, מעניקה מחסדיה לשומריה ונפרעת ממחלליה. בפרק העשירי בספר מובא קובץ של הלכות שבת:

> כל איש העובד בשבתותי ויוצא לדרך ועושה את מלאכת השדה ומדליק אש [...] הרוכב על בהמה והנוסע באניות ים וכל המכה איש והורגו והנואף, מות יומת.[64]

השפעתו של "ספר היובלים" על "תאזאזה סנבת" ניכרת ונראה כי מדובר בעיבוד של אותם פסוקים.[65] שני החיבורים מכילים שלושה איסורי אחיזה בדרך בשבת – הליכה, רכיבה והפלגה – ובשניהם נשמר סדר הפעולות מהשכיחה ביותר (הליכה) אל השכיחה פחות (הפלגה) וביניהן הרכיבה. בשני כתבים אלה, מהחשובים שבכתבי ביתא ישראל, מפורש איסור שעונשו מיתה על כל אחיזה בדרך בשבת, לרבות הפלגה. כעת מתבהרת הסיבה להימנעותם של ביתא ישראל ממימוש כמיהתם לציון.

"קאילה" – שלא חצו ים

שמות רבים ומגוונים, רובם לגנאי, העניקה הסביבה הנוכרית לעדת ביתא ישראל באתיופיה,[66] והעיקריים שבהם: "פלאשה" – פולש, חסר קרקע; "אגאו" – כינוי לקבוצות פגניות שהיו באתיופיה לפני תקופת הנצרות; "א־תנכוני" – אל תיגעו בי, המציין לעג

64. תאזאזה סנבת, פרק י, שורות 17–19 (וורמברנד, 1991–1992, עמ' 105).
65. על הקשר בין שני החיבורים ראו: וורמברנד, 1991–1992, עמ' 96–98; זיו תשס"ט, עמ' 17.
66. אשכולי תשל"ג, עמ' 1–3; רוזן תשמ"ה; סלמון תשס"ג, עמ' 318–323.

לזהירותם של בני העדה ממגע מטמא; "בודא" – תן; "ג'ירתאם" – צבוע, ההופך בלילות לדמות מאגית מזיקה; ו"טאביב" – חכם העוסק במלאכת האש בעניינים מאגיים.

כאן **נתמקד** בכינוי "קאילה" – שלא חצו ים.[67] אף על פי שמובנו המדויק של מונח זה ומקורותיו אינם ברורים,[68] יש עדויות שאותו כינוי דבק בבני עדת ביתא ישראל בגלל הקפדתם שלא לחצות ים, אגם, נהר או כל מקור מים בשבת. לפי פרשנות זו מדובר בכינוי לשבח ולא לגנאי, כמו אדם האומר "אני שומר שבת".[69] אבא יצחק הזכיר זאת בתשובותיו לאוהב־גר לוצאטו: "'פלאשה' הוא שם גנאי ואנו מעדיפים את השם 'קאילה'".[70] מתשובתו עולה כי האיסור להפליג בשבת העניק לבני העדה שם שהיה מקובל עליהם וסימל את דבקותם בשמירת השבת.

הדבקות בשמירת השבת גבתה לא פעם מחיר כבד. נסיים בעדותו של יעקב גונצ'ל, המספר על המסע הרגלי והמסוכן שעשו דרך סודאן, שגם בו נשמרה השבת:

> שמנו פנינו לסודאן כדי להגיע ארצה בסופו של דבר, בעודנו חומקים מחיילי הצבא האתיופי, מחד, ומתושבי האזורים שעברנו בהם, מאידך, ומקווים לא ליפול בידי שודדים שנדמה היה אז שהם שורצים בכל יערותיה של הארץ השסועה ממלחמת אזרחים. באחד מימי השישי מצאנו את עצמנו במקום שממה. מעט לפני רדת הערב פרקו אנשי הקבוצה איש את בהמותיו, הניחו את כליהם והתיישבו על הארץ סמוך לכניסת השבת, כיוון שלא ניתן היה להמשיך במסע ביום השבת. מורי הדרך הנוצרים שליוו אותנו לא היו מוכנים להפסיק לנוע והזהירו אותנו מתוך דאגה אמיתית, כי אנחנו מסתכנים במוות: האזור מוכר להם ככף ידם, ואין שום מקור מים במקום חנייתנו. הקבוצה שמנתה קרוב למאתיים איש, החליטה למות, ובלבד שלא תפר את צו ה"תְּאַזָּה שָׁנָבְּת": "זַיְיתְנַעַז בַּתִי... יְמוּת" (הנוסע בשבת יומת"). משעבו מורי הדרך במוצאי שבת וציפו למצוא פגרים מתים, הופתעו לגלות שכולנו בחיים ושמצאנו מקור מים אשר נעלם אף מעיניהם.[71]

הניסיון מלמד שבדרך כלל תהליכים ואירועים היסטוריים נובעים מכמה סיבות. יש להניח שגם קשיי תחבורה שמאפיינים את דרכיה של אתיופיה, היעדר יציבות שלטונית, שודדי דרכים, סחר עבדים לאורך הים האדום, וכן הניתוק רב השנים מיהדות העולם – תרמו למניעת העלייה מאתיופיה לארץ ישראל. אולם בתוך מגוון הסיבות, המאפיינות פזורות יהודיות רבות, בולטת בייחודיותה שמירת השבת בהיותה סיבה שמנעה את עלייתם של בני עדת ביתא ישראל לארץ ישראל.

סיכום

במאמר זה ביקשנו לבחון את הסיבות לפער הניכר בין כמיהתם של בני עדת ביתא ישראל לציון ובין היעדר מימושה באופן מעשי ואי־עלייתם לארץ ישראל. את הכמיהה לציון של בני העדה ביססנו על מנהגי התפילה שלהם, קורבנותיהם וחג הסיגד. בכל אלו התבטא

67. היו שביארו את הכינוי "קאילה" כך – שלא חצו נהר. ראו: הלוי 1869; פייטלוביץ' 1905, עמ' 19.
68. סלמון 1999, עמ' 22.
69. רוזן תשמ"ה, עמ' 56–57; סלמון תשס"ג, עמ' 322; הלוי 1869, עמ' 287; פייטלוביץ' 1905, עמ' 19.
70. ד'אבדי 1845א, עמ' 240.
71. גונצ'ל תשס"ו, עמ' 74.

היטב רצונם של בני העדה לעלות לארץ ישראל, ובייחוד לירושלים. את ההיתכנות המעשית לעלייה ביססנו על סקירת פעילות שכניהם הנוצרים של ביתא ישראל, שיצאו למסעות צליינות בישראל ואף בנו כנסיות בירושלים. סקרנו את מסעו הכושל של אבא מהרי (1862) וראינו בו את היוצא מן הכלל שאינו מעיד על הכלל – הממצא שבכל ההיסטוריה של ביתא ישראל נעשה רק ניסיון אחד לעלייה לארץ ישראל, מלמד שכנראה הייתה סיבה לאי־עלייתם של בני העדה.

הטיעון המרכזי במאמר הוא ששמירת השבת, על פי המסורת המחמירה של ביתא ישראל, היא הסיבה העיקרית שמנעה מבני העדה לעלות לארץ ישראל. ההקפדה שלא להפליג ביום השבת, גם אם ההפלגה החלה ביום חול, מנעה מהם כנראה לעלות לארץ ישראל בכוחות עצמם.

רשימת מקורות

אבינק 1983 — Jon Abbink, “Seged Celebration in Ethiopia and Israel – Continuity and Change of a Falasha Religious Holiday”, *Anthropos* 78 (1983), pp. 789–810.

אליאב תשכ״ו — מרדכי אליאב, ״ההתעוררות בין יהודי המערב לעזרת הפלשים״, תרביץ לה (תשכ״ו), עמ׳ 61–76.

אנשל ולמיר 2017 — Stéphane Ancel and Vincent Lemire, “Across the Archives – New Sources on the Ethiopian Christian Community in Jerusalem, 1840–1940”, *Jerusalem Quarterly* 71 (2017), pp. 106–119.

אפרתי 2019 — מוטי אפרתי, ״העדה הנוצרית האתיופית בירושלים״, צידה לדרך (אפריל 2019), עמ׳ 36–72.

אשכולי תשל״ג — אהרון זאב אשכולי, ספר הפלשים: יהודי חבש, תרבותם ומסורותיהם (ירושלים: ראובן מס, תשל״ג).

בן דור תשמ״ה — שושנה בן דור, הסיגד של ביתא ישראל, חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, האוניברסיטה העברית, ירושלים תשמ״ה.

בן דור תשמ״ח — שושנה בן דור, ״המסע לעבר ארץ ישראל: הסיפור על אבא מהרי״, פעמים 33 (תשמ״ח), עמ׳ 5–32.

בן דור תשס״ח — שושנה בן דור, ״סיגד״, בתוך הגר סלמון (עורכת), אתיופיה, קהילות ישראל במזרח במאות התשע־עשרה והעשרים (ירושלים: מכון בן־צבי לחקר קהילות ישראל במזרח, תשס״ח), עמ׳ 137–148.

ביג׳ובסקי 2012 — Gabriela Bijovsky, *Gold Coin and Small Change: Monetary Circulation in Fifth–Seventh Century Byzantine Palestine* (Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste, 2012).

ברוס 1804 — James Bruce, *Travels to Discover the Sources of the Nile* (Edinburgh: J. Ballantyne, 1804).

גובאט 1847 — Samuel Gobat, *Journal of a Three Years' Residence in Abyssinia* (London: Seeley, 1847).

גובאט 1885 — Samuel Gobat, *Samuel Gobat, Bishop of Jerusalem: His Life and Work* (New York: Thomas Whittaker, 1885).

גונצ׳ל תשס״ו — יעקב גונצ׳ל, ״ תְּאַזֵּה שָׂנְבָּת : הטקסט המעצב את זהותי״, ארץ אחרת 35 (תשס״ו), עמ׳ 70–75.

גרינפלד תשס״א — יצחק גרינפלד, ״ברכת הכוהן בנוסח אבא צברה״, תעודה טז–יז (תשס״א), עמ׳ 137–153.

ד׳אבדי 1845א — Antoine D'Abbadie, “Les Falachas ou Juifs éthiopiens”, *Revue de l` Orient* 7 (1845), pp. 222–235.

ד׳אבדי 1845ב — Antoine D'Abbadie, *Sur les falashas* (Ethiopia: Author, 1845).

ד׳אבדי 1851–1852 — Antoine D'Abbadie, “Réponses des Falashas dits juifs d Abyssinie aux questions faites par M. Luzzato”, *Archives Israelites* 12 (1851–1852), pp. 179–185, 234–240, 259–269.

ד׳אבדי 1859 — Antoine D'Abbadie, *Catalogue raisonne de Manuscrits Ethiopiens* (Paris: Impr. impériale, 1859).

דאולינג 1909 — Theodore Edward Dowling, *The Abyssinian Church* (London: Cope and Fenwick, 1909).

הייאט 1928 — Harry Middleton Hyatt, *The Church of Abyssinia* (London: Luzac, 1928).

הלוי 1869 — Joseph Halévy, “Excursion chez les Falachas en Abyssinie”, *Bulletin de la Société de Géographie* 17 (1869), pp. 270–294.

הלוי תרל״ו — יוסף הלוי, סדר תפילות הפלשים, תרגום יוסף הלוי (פריז : J. BAER, תרל״ו).

הלוי תשנ״ד — יוסף הלוי, ״מסע בחבש לגילוי הפלשים״, פעמים 58 (תשנ״ד), עמ׳ 4–66.

וורמברנד 1991–1992 — מרדכי וורמברנד, ״ספר מצוות השבת של ביתא־ישראל (חלק א)״, מהות ח–ט (1991–1992), עמ׳ 96–107.

וורמברנד 1993 — מרדכי וורמברנד, ״ספר מצוות השבת של ביתא־ישראל (חלק ב)״, מהות י (1993), עמ׳ 13–23.

ולדמן תשמ״ה — מנחם ולדמן, יהודי אתיופיה : עדת ״ביתא ישראל״ (ירושלים : ג׳וינט ישראל, תשמ״ה).

ולדמן תשמ״ט — מנחם ולדמן, מעבר לנהרי כוש : יהודי אתיופיה והעם היהודי (תל אביב : משרד הביטחון – ההוצאה לאור, תשמ״ט).

ולדמן תשע״ח — מנחם ולדמן, ״דברי אבא יצחק״, פעמים 154–155 (תשע״ח), עמ׳ 279–298.

ולדמן, גולדפלם ובלטה תשפ״ב–תשפ״ג — מנחם ולדמן, דב גולדפלם ודניאל בלטה, ״מסע המשלחת של ד״ר דן הראל ויונה בוגלה בהרי סמיין, 3–12 בדצמבר 1963״, פעמים 170–171 (תשפ״ב–תשפ״ג), עמ׳ 255–294.

ורמן תשע״ה — כנה ורמן, ״מבוא״, ספר היובלים: מבוא, תרגום ופירוש, מהדורת כנה ורמן (ירושלים: יד יצחק בן־צבי, תשע״ה), עמ׳ 1–125.

זיו תשס״ט — יוסי זיו, הלכות שבת של ביתא ישראל לפי תאזאזה סנבת, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה (רמת גן: אוניברסיטת בר־אילן, תשס״ט).

זיו תש״ע — יוסי זיו, ״מועד המילה במנהג ביתא ישראל״, נטועים טז (תש״ע), עמ׳ 175–190.

זיו תשע״ז — יוסי זיו, חג ומועד בביתא ישראל (תל אביב: מכון מופ״ת, תשע״ז).

לוצאטו 1852 — Philoxène Luzzato, *Mémoire sur les juifs d'Abyssinie ou Falashas* (Paris, 1852).

ליפשיץ 1939 — Déborah Lifchitz, "Un sacrifice chez les Falacha, Juifs abyssins", *La Terre et la Vie* 9, 4 (1939), pp. 116–123.

לסלאו 1951 — Wolf Leslau (trans.), *Falasha Anthology* (New Haven/London: Yale University Press, 1951).

מירן 2009 — Jonathan Miran, *Red Sea Citizens: Cosmopolitan Society and Cultural Change in Massawa* (Bloomington: Indiana University Press, 2009).

נחום תשנ״ט — חיים נחום, חיים נחום – רב ראשי ספרדי בפוליטיקה, 1892–1923: מבחר מכתבים ותעודות. בעריכת רות טוויג, תרגום צביה זמירי (ירושלים: מרכז דינור, תשנ״ט).

ניני תשמ״ב א — יהודה ניני, ״בדרך מתימן לציון: תרמ״א–תרמ״ב״, פעמים 10 (תשמ״ב), עמ׳ 4–20.

ניני תשמ״ב ב — יהודה ניני, תימן וציון: הרקע המדיני, החברתי והרוחני לעליות הראשונות מתימן 1800–1914 (ירושלים: הספרייה הציונית על יד ההסתדרות הציונית העולמית, תשמ״ב).

סלמון תשס״ג — הגר סלמון, ״יהודי אתיופיה: עיון היסטורי ותרבותי״, בתוך חגי ארליך, הגר סלמון וסטיבן קפלן, אתיופיה: נצרות, אסלאם, יהדות (תל אביב: הוצאת האוניברסיטה הפתוחה, תשס״ג).

סלמון 1999 — Hagar Salamon, *The Hyena People: Ethiopian Jews in Christian Ethiopia* (Berkeley: University of California Press, 1999).

פאוליקובסקי 1972–1971 — John T. Pawlikowski, "The Judaic Sprit of the Ethiopian Orthodox Church", *Journal of Religion in Africa* 4 (1971–1972), pp. 178–199.

פדרסן תשנ"ד — קירסטן סטופרגן פדרסן, "האתיופים בירושלים", אריאל 102–103 (תשנ"ד), עמ' 39–46.

פייטלוביץ' 1905 — Jacques (Yaacov) Faitlovitch, *Notes d'un Voyage chez les Falachas (Juifs D'Abyssimie)* (Paris: E. Leroux, 1905).

פלאד 1869 — Johann Martin Flad, *The Falashas (Jews) of Abyssinia* (London: W. Macintosh, 1869).

פלאד 1922 — Johann Martin Flad, *60 Jahre in der Mission unter den Falaschas in Abessinien* (Giessen: Brunnen-Verlag, 1922).

קווירין 2010 — James Quirin, "Segd", in Siegbert Uhlig (ed.), *Encyclopaedia Aethiopica*, Vol. 4: O–X (Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 2003–2010), pp. 595–596.

קפלן 1987 — Steven Kaplan, "Te'ezaza Sanbat: A Beta Israel Work Reconsidered", in Shaul Shaked, David Shulman, and Guy G. Stroumsa (eds.), *Gilgul: Essays on Transformation, Revolution and Permanence in the History of Religions* (Leiden: Brill, 1987), pp. 107–127.

קפלן 1988 — Steven Kaplan, "'Falasha Religion': Ancient Judaism or Evolving Ethiopian Tradition? A Review Article", *Jewish Quarterly Review* 79, 1 (July 1988), pp. 49–65.

קפלן תש"ן — סטיבן קפלן, "מחקר הספרות של ביתא ישראל: הישגים ויעדים", פעמים 41 (תש"ן), עמ' 90–111.

קפלן 1992 — Steven Kaplan, *The Beta Israel (Falasha) in Ethiopia: From Earliest Times to the Twentieth Century* (New York: New York Univeristy Press, 1992).

קפלן 1997 — סטיבן קפלן, "האם השפעות יהודיות הגיעו לאתיופיה דרך הנילוס?", זמנים 60 (1997), עמ' 61–69.

קפלן 2010 — Steven Kaplan, "Pilgrimage", in Siegbert Uhlig (ed.), *Encyclopaedia Aethiopica,* Vol. 4: O–X (Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 2010), pp. 151–153.

קפלן ומולוגטה תש״ס — קפלן סטיבן ומליי מולוגטה, ״תרגומי המקרא לגֶ׳עז: הקשרים יהודיים ונוצריים״, פעמים 83 (תש״ס), עמ׳ 131–118.

רביד תש״ס — ליאורה רביד, ״הלכות השבת בספר היובלים נ 6–13״, תרביץ, סט (תש״ס), עמ׳ 161–166.

רוזן תשמ״ה — חיים רוזן, ״פאלאשים, כאילא או ביתַ ישראל? הערות אתנוגראפיות לכינויים של עדת יהודי אתיופיה״, פעמים 22 (תשמ״ה), עמ׳ 53–58.

רצהבי תשמ״א — יהודה רצהבי, ״זכרונות יוסף הלוי על עליית תרמ״ב״, קתדרה 17 (תשמ״א), עמ׳ 128–141.

שטרן 1968 — Henry Aaron Stern, *Wanderings among the Falashas in Abyssinia* (London: Cass, 1968).

שלמאי 1989 — Kay Kaufman Shelemay, *Music, Ritual and Falasha History* (East Lansing: Michigan State University, 1989).

השתקפות תורת ההשגחה של רמב״ן בפירושיו לקורות יעקב*

יהודה טרופר

תקציר

המאמר בוחן את השתקפותה של תורת ההשגחה של רמב״ן בפירושיו לקורות יעקב, ובייחוד את הקשר בין ההשגחה בארץ ישראל להשגחה על עם ישראל בגלות. מן העיון בפרשנות רמב״ן למעבריו של יעקב בין הארץ לחוץ לארץ עולה מודל של שני מוקדי השגחה ישירה: מוקד טריטוריאלי – ארץ ישראל, ומוקד לאומי – עם ישראל. ההשגחה על ישראל בחוץ לארץ עניינה בעיקר שמירה, הצלה והבטחת הקיום הלאומי. לעומתה ההשגחה בארץ ישראל מכוננת קשר אינטימי ובלתי אמצעי בין האדם לא־לוהיו, שבאמצעותו מתממשות במלואן משמעות המצוות ושלמותו הרוחנית של יעקב. עוד נטען כי לפירושי רמב״ן מגמה חינוכית מובחנת: מעלת הארץ מוצגת בעיקר באמצעות פרשנות מקומית לקורות יעקב, ואילו ההשגחה בגלות נקשרת במפורש לגורלו של עם ישראל לדורות, על פי העיקרון ״מה שאירע לאבות סימן לבנים״. כך משמש יעקב אב־טיפוס לקיום היהודי בגלות, להבטחת השמירה האלוהית ולתקוות השיבה לארץ ישראל.

מילות מפתח: רמב״ן; פרשנות; השגחה; ארץ ישראל; יעקב.

מבוא

מעלת ארץ ישראל

רמב״ן מתאר במקומות רבים בפירושו לתורה את השתקפות מעלתה של ארץ ישראל בחייו של יעקב. כדי להעמיק בסיפורו של יעקב, יש להקדים סקירה תמציתית של מעלת ארץ ישראל בהגות רמב״ן.

השקפת עולמו של רמב״ן בנוגע לארץ ישראל היא מהותנית. רביצקי היטיב לנסח את מקומה המרכזי של ארץ ישראל בהגותו של רמב״ן:

> במשנתו של רמב״ן, התורה כולה היא ביסודה תורת ארץ־ישראל, והמצוות כולן בפנימיותן, הן ״משפט א־לוהי הארץ״. שכן ארץ־ישראל מקודשת מכל הארצות במובן הרדיקאלי – הישותי והעצמותי – של המלה.[1]

ישראלי טוען שלדעת רמב״ן ארץ ישראל היא ציר מרכזי בתנ״ך בכמה מובנים:

> כך עולה בידו [של רמב״ן, י״ט] לעגן בסיפור ובחוק המקראי את דעתו הנחרצת שארץ ישראל עומדת במוקד העלילה המקראית, ושבמעמדה המיוחד נעוץ פשר ההיסטוריה המדינית של עם ישראל.[2]

---

* ברצוני להודות לפרופ׳ עודד ישראלי, שקרא את טיוטת המאמר והאיר את עיניי בנקודות חשובות.

1. רביצקי תשנ״א, עמ׳ 8.
2. ישראלי תשפ״א, עמ׳ 157.

רמב״ן שיקע כמה מסות הגותיות בפירושו לתורה, והעיקרית שבהן היא ״מסת ארץ ישראל״[3] המופיעה הן בפירושו לתורה (ויקרא יח, כה) הן בשתיים מדרשותיו – דרשת קהלת והדרשה לראש השנה.[4]

בהשקפת עולמו של רמב״ן על מעלת ארץ ישראל יש שלושה עקרונות יסוד הגותיים. ראשית, רק בארץ ישראל יש השגחה א־לוהית ישירה; שנית, השגחה ישירה זו יוצרת תביעה מוסרית להתנהגות ההולמת את הארץ; ושלישית, עיקר קיום המצוות הוא בארץ ישראל מפני שרק בה שוררת השגחה ישירה. להלן יוצגו עקרונות אלה בהרחבה.

מעמדה המיוחד של ארץ ישראל נובע לדעת רמב״ן מהשגחה א־לוהית ישירה ששוררת רק בה. בתחילת מסת ארץ ישראל מציג רמב״ן מבנה מטפיזי של העולם: קיים מדרג של השגחה, שבה הפקיד ה׳ על אומות העולם ״מזלות בשמיים״ שמעליהם ממונים ״שרים״, ״מלאכי מעלה״ ו״מלכים״ המשגיחים על כל עם וארץ. ה׳ ניצב מעל ״שרים״ אלו ומשגיח עליהם, וכך מבאר רמב״ן במסת ארץ ישראל את הפסוק בישעיהו: ״׳אלקי כל הארץ יקרא׳ (ישעיהו נד, ה) – כי הוא אלקי האלקים המושל על הכל״. אולם על עם ישראל ועל ארץ ישראל שוררת השגחה ישירה, וזהו שורש מעלתם. בפירושו לתורה חותם רמב״ן חלק זה של המסה במשפט המתמצת את הרעיון: ״והנה השם הנכבד יתברך אלקי האלקים בכל העולם ואלקי ארץ ישראל שהיא נחלת ה׳״.

עקרון יסוד זה, שלפיו רק בארץ ישראל קיימת השגחה ישירה של ה׳, נושא בחובו משמעויות בשלל תחומים. משמעות מרכזית של ההשגחה היתרה בארץ ישראל היא לדברי רמב״ן במסה: ״הארץ שהיא נחלת השם הנכבד תקיא כל מטמא אותה ולא תסבול עובדי עבודה זרה ומגלים עריות״, כלומר לארץ ישראל יש תביעה נורמטיבית מכל יושביה, בין שהם בני ברית ובין שאינם בני ברית, שינהגו בה באופן ההולם את הימצאותם בקרבת ה׳. עיקרון זה מביא לידי הגדרת כלל מצוות התורה ״משפט אלקי הארץ״ (מלכים ב יז, כו), וממילא עיקר קיומן של כל המצוות הוא בארץ ישראל, בעוד בקיומן בחוץ לארץ יש חיסרון רוחני.[5] רמב״ן סובר כי טעמיהן או פרטי הלכותיהן של מגוון רחב של מצוות קשורים להבנה שרק בארץ ישראל יש השגחה ישירה. רמב״ן אף רואה עיקרון זה משתקף בתחומים מגוונים בחיי האבות בארץ ישראל; הבולט שבהם הוא טענתו שאבות האומה, שחיו לפני מתן תורה ולא חויבו במצוותיה, בחרו לקיים את כל המצוות בארץ ישראל בלבד.[6]

3. על מרכזיותה של מסה זו ראו: טרופר 2024, עמ׳ 78–80.

4. מסת ארץ ישראל בתוך דרשת קהלת, רמב״ן תשכ״ג, עמ׳ קצט–רג; ובדרשה לראש השנה, רמב״ן תשכ״ג, עמ׳ רמט–רנא.

5. ישנן גישות מגוונות בין החוקרים בנוגע למשמעות הרוחנית של קיום המצוות דווקא בארץ ישראל שהיא נחלת ה׳. הלברטל (תשס״ו, עמ׳ 263) שם דגש בהשקפה התאורגית שהמצוות משפיעות על האל; לורברבוים (תשפ״א, עמ׳ 277) טוען שהמצוות ממשיכות את השכינה לארץ; ואילו ישראלי (תשפ״א, עמ׳ 269–270) טוען שקיום המצוות בארץ ה׳ מציב את האדם כעובד ה׳ וכמתמסר לו. ראו על כך בהרחבה: טרופר 2024, עמ׳ 113–114.

6. בכמה מקומות בספרות חז״ל מופיעה דעה שהאבות קיימו את מצוות התורה עוד לפני מתן תורה. רמב״ן מציע כי מדרשי חז״ל אלו ממוקדים בארץ ישראל. להלן חלק מהמקורות בחז״ל: בבלי יומא כח ע״ב; בבלי קידושין פב ע״ב, בנוגע לאברהם; בראשית רבה צה, ג בנוגע לשמירת כל המצוות ״ואפילו דקדוקי תורה״; בראשית רבה עט, ז בנוגע לשמירת שבת בידי יעקב אבינו; בראשית רבה ויגש צח בנוגע לשמירת שבת בידי יוסף; רש״י, בראשית לב, ה, מרחיב זאת לשמירת כל תרי״ג מצוות בידי יעקב. ראו גם תנחומא (בובר) ראה יב.

והנראה אלי מדעת רבותינו, שלמד אברהם אבינו התורה כולה ברוח הקדש, ועסק בה ובטעמי מצותיה וסודותיה, ושמר אותה כולה כמי שאינו מצווה ועושה. **ושמירתו אותה היה בארץ בלבד**, ויעקב בחוצה לארץ בלבד נשא האחיות, וכן עמרם, כי המצוות "משפט אלקי הארץ" הם, אעפ"י שהוזהרנו בחובת הגוף בכל מקום (רמב"ן, בראשית כו, ה).

רמב"ן מנמק טענה מפתיעה זו בין השאר שהמצוות הן במהותן "משפט אלקי הארץ",[7] כינוי זה הובא במסה כדי ללמד על הקשר האימננטי שיש בין כלל המצוות לארץ ישראל, והוא מובא גם בדברי רמב"ן אלו כנימוק לבחירה הוולונטרית של האבות לקיים מצוות רק בארץ ישראל.

רמב"ן רואה במעלת הארץ מציאות מהותנית החלה על כל הדרים בה – יהודים וגויים כאחד, כל זאת מתוך ניגוד לעמדת רבי יהודה הלוי, שרואה בסגולת העם והארץ מקשה אחת וממילא שלל את שייכותה של סגולה זו לאומות העולם.[8]

השתקפות מעלת ארץ ישראל בחיי יעקב

ברוב פירושיו של רמב"ן לפרשיות יעקב בספר בראשית, הוא טוען כי יעקב היה מודע למעלתה של ארץ ישראל והדבר ניכר בדיבורו, במעשיו ובהכרעות שקיבל במרוצת חייו.

לקראת צאתו לחרן פונה יעקב לא־לוהים ונודר נדר המנוסח כמשפט תנאי:

וידר יעקב נדר לאמר אם יהיה אלקים עמדי ושמרני בדרך הזה אשר אנכי הולך ונתן לי לחם לאכל ובגד ללבש. ושבתי בשלום אל בית אבי והיה ה' לי לאלקים. והאבן הזאת אשר שמתי מצבה יהיה בית אלקים וכל אשר תתן לי עשר אעשרנו לך (בראשית כח, כ–כב).

רש"י ורמב"ן בפירושיהם לפסוקים אלו נחלקו על מבנהו התחבירי של משפט התנאי – מהי נקודת המעבר מן התנאי אל התוצאה. הטבלה מציגה את המחלוקת:

	תנאי	תוצאה
רש"י	(כ) **אם** יהיה אלקים עמדי ושמרני בדרך הזה אשר אנכי הולך ונתן לי לחם לאכל ובגד ללבש: (כא) ושבתי בשלום אל בית אבי **והיה ה' לי לאלקים**:	(כב) והאבן הזאת אשר שמתי מצבה יהיה בית אלקים וכל אשר תתן לי עשר אעשרנו לך

7. מקורו של הכינוי "אלקי הארץ" הוא בפסוק בספר מלכים שבו הוא מופיע פעמיים: "לא ידעו את משפט אלקי הארץ וישלח בם את האריות והנם ממיתים אותם כאשר אינם ידעים את משפט אלקי הארץ" (מלכים ב יז, כו) רמב"ן נוקט בכינוי זה בכמה מקומות בפירושו לתורה: בראשית כד, ג; כו, ה; ויקרא יח, כה; דברים לא, טז; וכן במסות שבדרשה לראש השנה ובדרשת קהלת.

8. ריה"ל במשל הכרם, ספר הכוזרי, ב, י–יד. עוד על ההבחנות העקרוניות בין גישת ריה"ל לגישת רמב"ן ראו: ישראלי תשס"ו, עמ' 127, וסיכום הדברים שם עמ' 139.

רמב״ן	(כ) **אם** יהיה אלקים עמדי ושמרני בדרך הזה אשר אנכי הולך ונתן לי לחם לאכל ובגד ללבש׃ (כא) ושבתי בשלום אל בית אבי	**והיה ה׳ לי לאלקים׃** (כב) והאבן הזאת אשר שמתי מצבה יהיה בית אלקים וכל אשר תתן לי עשר אעשרנו לך

לפי רש״י התנאי מופיע בפסוקים כ–כא, ואילו התוצאה מופיעה בפסוק כב. יעקב מתחייב שאם ה׳ יהיה עימו, יסייע לו בדרכו, ישיבו בשלום ויהיה לו לא־לוהים, אזי יהפוך את המצבה לבית א־לוהים וייתן מעשר. אולם רמב״ן (בראשית כח, כא) טוען שכבר באמצע פסוק כא מתחילה תוצאת התנאי, שמשמעותה׃

> ״והיה ה׳ לי לאלקים״ – איננו תנאי כדברי רבינו שלמה. אבל הוא הנדר, וענינו׃ אם אשוב אל בית אבי, אעבוד השם המיוחד בארץ הנבחרת במקום האבן הזאת שתהיה לי לבית אלקים, ושם אוציא את המעשר. ויש בענין סוד, ממה שאמרו׃ כל הדר בחוצה לארץ דומה כמי שאין לו אלוה.

כלומר לדעת רמב״ן יעקב קובע כי תוצאת שיבתו בשלום לארץ ישראל תהיה שה׳ יהיה לו לא־לוהים, ושם ״אעבוד השם המיוחד בארץ הנבחרת״, וזאת משום שבהיותו בחוץ לארץ הוא ״דומה כמי שאין לו אלוה״ שהרי נעדרת שם השגחה ישירה. רבלין מכנה פירוש זה בצדק׃ ״רעיון נועז״,[9] ואכן לא מצינו בקרב הראשונים מי שפירש פסוק זה כרמב״ן, חוץ מרבנו בחיי ובעל הטורים ממשיכי דרכו של רמב״ן במקומות רבים בפירושיהם לתורה, שאף כאן הלכו בעקבותיו.[10] מאחורי המחלוקת התחבירית מסתתרת אמירה עקרונית של רמב״ן בדבר מודעותו העמוקה של יעקב להשגחה הישירה הייחודית לארץ ישראל.

כעשרים שנה לאחר הנדר, פונה מלאך הא־לוהים אל יעקב בחלום ומצווה עליו לממש את נדרו׃ ״אנכי האל בית אל אשר משחת שם מצבה אשר נדרת לי שם נדר עתה קום צא מן הארץ הזאת ושוב אל ארץ מולדתך״ (בראשית לא, יג). המלאך מזכיר את הנדר בלי לפרט את תוכנו הידוע מפרק כח, אך רמב״ן בוחר לפרט את הנדר ושם בפי המלאך את הדברים האלה׃

> אתה נדרת להיות **עובד לשם המיוחד בארץ הנבחרת**, ולהיות לך האבן בית אלקים, ולהוציא שם מעשרותיך, ואם תאחר נדריך עוד יקצוף האלקים על קולך.

רמב״ן מפרט את הפעולות שהתחייב בהן יעקב בנדרו (הקמת מצבה לבית א־לוהים, הפרשת מעשרות), והמלאך פותח את דבריו בהדגשת המשמעות הרעיונית של השיבה לארץ ישראל׃ ״להיות עובד לשם המיוחד בארץ הנבחרת״.

---

9. רבלין תשמ״א, עמ׳ 40.

10. רשב״ם ורלב״ג מבארים מבחינה תחבירית כמו רש״י. גם ר׳ אברהם בן הרמב״ם כותב בנחרצות ש״והיה ה׳ לי לאלקים״ הוא חלק מהתנאי, והוא מוסיף שקיבל זאת מאביו הרמב״ם ושזה מה שעולה מפירושו של רס״ג. כמה ראשונים ביארו את דברי יעקב מבחינה תחבירית בדרכו של רמב״ן, כגון רד״ק, ר׳ יוסף בכור שור ור׳ יוסף אבן כספי, ואולם אף אחד מהם לא ביאר את תוכן הפסוק כפי שביאר רמב״ן, שלדעתו עצם הקשר עם ה׳ תלוי בחזרת יעקב לארץ ישראל. אם כן, רמב״ן חריג לחלוטין בביאורו לתוכן הפסוק.

יעקב שומע בקול המלאך, יוצא לדרך עם נשותיו וילדיו, ולאחר המפגש הטעון עם עשו ומגורים בסוכות הגעתו לשכם מתוארת במילים אלו: "ויבא יעקב שלם עיר שכם אשר בארץ כנען" (בראשית לג, יח).

רמב"ן מבאר את הפסוק ומתוך דבריו ניכר שהוא תוהה על שני פרטים: ראשית, מדוע סיכום זה, המתאר להבנתו את חזרת יעקב בשלום, אינו מופיע כבר בעת פרידתו מעשו והתיישבותו בסוכות שבעבר הירדן המזרחי? שנית, מדוע נאמר שהגעתו בשלום היא לא רק לשכם אלא אף מצוין שמקומה של שכם הוא "בארץ כנען", מידע הידוע היטב לכל קורא בספר בראשית?

רמב"ן טוען "כי בסוכות היה מתפחד מעשו [...] ועד היותו בארץ כנען לא שקט לבו".[11] כלומר רק עם הגעתו לשכם המצויה בארץ כנען יש מקום לומר שיעקב בא בשלום. רמב"ן מציע שלושה נימוקים שליבו של יעקב לא שקט עד כניסתו לארץ כנען:

> כי אז ידע שלא יגע בו כי אביו קרוב משם, או שיעזרוהו אנשי הארץ, כי אביו נשיא אלקים בתוכם, או **שזכות הארץ תצילהו**. ולכן אמר עתה שבא שלם אל ארץ מגורי אבותיו, כי הצילו אלקים בדרך מכף כל אויביו (בראשית לג, יח).

שני הנימוקים הראשונים נוגעים להיבטים ביטחוניים וריאליים של המעבר מעבר הירדן המזרחי לעבר הירדן המערבי. אולם הנימוק השלישי מתמקד בממד הרוחני של ארץ ישראל – "זכות הארץ תצילהו". מכאן עולה כי יעקב ידע שבכוחה של זכות הארץ להציל אדם מיד אויביו, וזו אחת הסיבות שמציע רמב"ן מדוע נרגע חששו של יעקב.

כניסתו של יעקב לארץ ישראל הפיגה את חששו מעשו, ואפשרה לו לעבוד את ה' בשלמות בארץ הנבחרת, אך בד בבד לדעת רמב"ן חלו עליו שני איסורים שלא חלו עליו מחוצה לה.

לאחר עזיבת שכם מצווה יעקב את בני ביתו: "הסרו את אלהי הנכר אשר בתככם והטהרו והחליפו שמלתיכם" (בראשית לה, ב). במסת ארץ ישראל ראה רמב"ן בדברי יעקב אלו הוכחה שרק בארץ ישראל הקפיד יעקב על קיום המצוות: "וזו היא מצות יעקב אבינו לביתו ולכל אשר עמו בשעת ביאתם לארץ 'הסירו את אלהי הנכר אשר בתוככם והטהרו'".[12] כל עוד שהו יעקב ובני ביתו בחרן ובדרכם חזרה לארץ ישראל, לא ציווה

---

11. בדברים אלו עומד רמב"ן על רגש הפחד של יעקב ועל תהליך השקטת ליבו. על המודעות של רמב"ן לעולם הפנימי והרגשי של דמויות התנ"ך עמדו כמה חוקרים; ראו סיכום אצל אראל תשע"ט, שהקדיש פרק שלם לנושא זה, עמ' 187–208, ובביבליוגרפיה המובאת שם, עמ' 188–189.

12. רוב רובם של הראשונים שדנו בפסוק זה (רש"י, רשב"ם, ר' אברהם בן הרמב"ם, ריב"ש, רד"ק, ר' בחיי בן אשר, רלב"ג, ר"י אבן כספי וספורנו) ביארו ש"אלהי הנכר" הם חלק מהביזה שנלקחה מהעיר שכם, כמתואר בפסוקים מעטים לפני כן: "בני יעקב באו על החללים ויבזו העיר אשר טמאו אחותם. את צאנם ואת בקרם ואת חמריהם ואת אשר בעיר ואת אשר בשדה לקחו. ואת כל חילם ואת כל טפם ואת נשיהם שבו ויבזו ואת כל אשר בבית" (בראשית לד, כז–כט). זו גם עמדתו של רמב"ן (שם לה, ד) כפי שעולה מאמירה הלכתית שלו: "והנראה אלי כי בני יעקב לא לקחו עבודה זרה ומשמשיה משכם עד שנתבטלה והותרה להם". נראה שרמב"ן סבר בתחילה כפי שכתב במסת ארץ ישראל, ואולם שינה את דעתו הפרשנית ככל הנראה בגלל הבנתו שהציווי להסיר את אלוהי הנכר לא היה "בשעת ביאתם לארץ" כפי שחשב בתחילה, אלא זמן רב לאחר מכן. הוא שינה את עמדתו הפרשנית, אך לא את עמדתו התאולוגית. ראב"ע בפירושו המכונה במהדורת הכתר "שיטה אחרת" לבראשית הוא היחיד מהראשונים שמצאתי שמבאר דומה לרמב"ן, אך לא מטעמו. לדעת ראב"ע, המניע לציוויו של יעקב לבני ביתו להסיר את אלוהי הנכר הוא צו ה' ליעקב: "קום עלה בית אל ושב שם ועשה שם מזבח" (לה, א); יעקב הבין שלא ייתכן לעלות לבית אל ולעבוד שם את ה' כל עוד יש בביתו "אלוהי הנכר". לעומתו רמב"ן טוען שהמניע לציוויו של יעקב לבני ביתו הוא עצם הגעתם לארץ ישראל.

עליהם יעקב להסיר את "אלהי הנכר", ואולם "בשעת ביאתם לארץ", כלשונו, חלה עליהם השגחה ישירה של ה' ולכן יעקב ראה לנכון להסיר את "אלהי הנכר" דווקא עתה.

רמב"ן מזכיר במסת ארץ ישראל את מות רחל בלדתה בדרך, ואף מוצא בסיפור זה שיעקב קיים מצוות בארץ ישראל בלבד:

> והשם לו לבדו נתכנו עלילות, שמתה רחל בדרך בתחלת בואם לארץ: כי בזכותה לא מתה בחוצה לארץ, ובזכותו לא ישב בארץ עם שתי אחיות; והיא היתה הנשאת באיסור האחות. ונראה שנתעברה מבנימין קודם בואם בשכם, ולא נגע בה בארץ כלל מפני הענין שהזכרנו.[13]

בדברים אלו מנתח רמב"ן את האירוע הן מצד ההשגחה האֱלוהית הן מצד בחירתו המודעת של יעקב. לדעת רמב"ן, ההשגחה האֱלוהית תמרנה בין שתי זכויות מנוגדות כדי לשמר את שתיהן. מצד אחד רחל זכתה להיכנס לארץ ישראל ולמות בה ולא בחוץ לארץ, מצד אחר יעקב זכה שלא יחיה בארץ עם שתי אחיות, כיוון שרחל התעברה בבנימין טרם בואם לארץ. רמב"ן אינו מסתפק בטענה שההשגחה האֱלוהית מודעת למעלת ארץ ישראל ולכן היא מסובבת את האירועים בהתאמה; לדעתו יעקב בעצמו "לא נגע בה בארץ ישראל כלל מפני הענין שהזכרנו", כלומר יעקב בחר לפרוש מרחל כדי שלא לחיות עם שתי אחיות בארץ ישראל. אם כן, העיתוי והמיקום המדויקים של מות של רחל "בדרך בתחלת בואם לארץ", משקפים לדעת רמב"ן את טענתו שהאבות קיימו את המצוות רק בארץ ישראל.[14]

לדעת רמב"ן, הכניסה לארץ ישראל מאפשרת ליעקב למצות את מידת האמת שלו. על פי חוכמת הקבלה מידת האמת מאפיינת את יעקב, אולם לדברי רמב"ן המימוש של מידה זו לא התאפשר בעת ששהה בבית לבן: "שהוצרך להתנהג עם לבן בדרך פתלתול, ואיננו דרך אמת" (רמב"ן, בראשית מח, טו). אך מלבד אילוצי החיים, רמב"ן מדגיש שיעקב לא היה יכול להגיע לשלמות מידתו בחוץ לארץ: "אבל לא נתיחד לו המדה עד שובו לארץ אבותיו, מפני היותו בחוצה לארץ" (שם). כלומר החיים מחוץ לארץ ישראל מגבילים את מיצוי הפוטנציאל המידתי־רוחני של האדם, ואף על פי שלדברי רמב"ן ה' הנחה תמיד את יעקב בדרך אמת, הרי שיעקב לא היה מסוגל לממש זאת עד שובו לאדמתו.

רמב"ן עומד במקום אחר על המשמעות המעשית של ייחוד מידת האמת ליעקב. לקראת ירידת יעקב למצרים הוא זובח זבחים "לאלקי אביו יצחק" (בראשית מו, א). רמב"ן מסביר שיעקב ירא מגלות מצרים והוא רוצה למתן את מידת הדין שמייצג אביו יצחק ולכן הוא מקריב דווקא שלמים (=זבחים) "להשלים אליו כל המדות", ולכן הוא מקריבם דווקא "לאלקי אביו יצחק" ולא לה' או לאֱלוהי אברהם. פעולה קבלית זו בעולם הספירות תיתכן "**לפי שעתה כבר זכה יעקב בחלקו**, שנאמר: 'תתן אמת ליעקב חסד לאברהם אשר נשבעת לאבותינו מימי קדם'" (רמב"ן, שם). הודות לשיבתו לארץ ישראל,

13. פסקה זו היא על פי נוסח מהדורה בתרא של רמב"ן בעקבות הוספות שכתב לאחר שעלה לארץ ישראל, ראו עופר ויעקבס תשע"ג, עמ' 375–377. השינוי שחל בפסקה זו ממהדורה קמא לבתרא הוא פרשני אך לא מהותי; גם במהדורה קמא רמב"ן סבר שפסוק זה הוא ראיה לטענה שהאבות שמרו את מצוות התורה רק בארץ ישראל. על גלגוליה של פסקה זו במסת ארץ ישראל שבפירוש התורה, ועל הקשר בינה לשתי הנוסחאות המאוחרות של מסת ארץ ישראל שהושמטה בהן פסקה זו, ראו אצל טרופר 2024, עמ' 215–217.

14. דברים דומים כתב רמב"ן בפירושו לבראשית כו, ה ולבראשית מח, ז. דיון מפורט על היחס בין שלושת מקורות אלה ראו אצל טרופר 2024, עמ' 216–218.

מידתו של יעקב מתייחדת בו וגם הוא יכול להפעיל אותה ולהשפיע על המציאות באמצעות הקרבת השלמים.[15]

קיים היבט קבלי המבטא את מעמדו המיוחד של יעקב לפני ה', ואף הוא ייחודי לארץ ישראל. מסע השיבה לארץ ישראל נחתם במעשה רוחני משמעותי: "ויצב שם מזבח ויקרא לו אל אלקי ישראל" (בראשית לג, כ). רמב"ן דן באריכות בפסוק זה ובסוף דבריו הוא מבאר על דרך האמת שה' הוא שקורא ליעקב "אל".

> ועל דרך האמת: הוא כמדרש רבותינו שדרשו במסכת מגלה (בבלי, מגילה יח ע"א): מנין שקראו הקב"ה ליעקב אל, שנאמר: "ויקרא לו אל אלקי ישראל".
>
> ויש בענין הזה סוד גדול הזכירוהו עוד בבראשית רבה (בראשית רבה עט, ח) בלשון אחר. אמר לו: אתה אלוה בעליונים ואני אלוה בתחתונים.
>
> ירמוז למה שהם אומרים תמיד שאיקונין של יעקב חקוקה בכסא הכבוד, והכונה שהשכינה שורה בארץ ישראל. והמשכיל יבין. (רמב"ן לבראשית לג, כ)

כלומר יעקב בונה מזבח לשם פנייה אל א־לוהים, ובמקום המזבח א־לוהי ישראל קורא ליעקב בשם ייחודי: "אל". קריאת יעקב בשם זה משקפת את המעמד הייחודי הנוצר דווקא בארץ ישראל: השכינה שורה בתחתונים בארץ ישראל, וכנגדה דמותו של יעקב חקוקה בכיסא הכבוד בעליונים.

סיפור תולדות יעקב נפתח בפסוק זה: "וישב יעקב בארץ מגורי אביו בארץ כנען" (בראשית לז, א). רמב"ן מזהה בפתיח זה ניגוד מכוון לחתימת הפרק הקודם, שתיארה את היאחזות עשו באדום: "אלה אלופי אדום למשבתם בארץ אחזתם הוא עשו אבי אדום" (בראשית לו, מג). זה הניגוד שמציג רמב"ן:

> כי אמר שאלופי עשו ישבו "בארץ **אחזתם**" (בראשית לו, מג), כלומר הארץ שלקחו להם לאחוזת עולם; אבל יעקב ישב **גר** כאביו בארץ לא להם אלא לכנען. והכונה, להגיד כי הם בוחרים לגור בארץ הנבחרת, ושנתקיים בהם "כי גר יהיה זרעך בארץ לא להם" (בראשית טו, יג), ולא בעשו, כי ביעקב לבדו יקרא לו זרע.

רמב"ן טוען שמתוך ניגוד להיאחזות הקבע של אלופי עשו בארצם, יעקב גר בארץ שבאותו זמן אינה שלו אלא של כנען, ורמב"ן מזהה בניגוד זה משמעות כפולה. מצד יעקב הדבר מבטא בחירה מרשימה "לגור בארץ הנבחרת" על אף המצב הארעי שאינו מאפשר להיאחז בה. בו בזמן מצד ה' זהו ביטוי לבחירתו ביעקב ובבניו: "ושנתקיים בהם 'כי גר יהיה זרעך בארץ לא להם' (בראשית טו, יג), ולא בעשו, כי ביעקב לבדו יקרא לו זרע". אם כן, גם מקור זה מציין כי יעקב ידע שארץ ישראל היא הארץ הנבחרת.

לסיכום, לחזרת יעקב לארץ כנען היו כמה תוצאות: מבחינה רגשית הופג חששו מעשו עקב זכות הארץ; מבחינה רוחנית הוא היה יכול לקיים את נדרו ולעבוד את ה' בארץ הנבחרת, נתייחדה בו מידת האמת והוא נמצא ראוי שאיקונין שלו יהיה חקוק על כיסא הכבוד. בד בבד המעבר חייב אותו בהימנעות מאיסור נישואין לשתי אחיות והחזקת עבודה זרה, שלא הקפיד עליהם בהיותו מחוץ לארץ ישראל. מודעותו של יעקב למעלת הארץ היא שהניעה אותו לבחור במגורי גרות בארץ הנבחרת.

15. עוד על יכולתו הייחודית של יעקב לפעול בעולם הספירות ראו אצל דיטשר תשפ"ו, עמ' 298–299.

השגחה על יעקב בחוץ לארץ

לצד האמור במקורות שנעסוק בהם בהמשך, רמב״ן קובע כי ה׳ השגיח על יעקב גם בהיותו בחוץ לארץ. מקורות אלו מעוררים קושי לנוכח הגישה שלפיה יש השגחה ישירה בארץ ישראל בלבד, כפי שעלה מהמקורות הקודמים.

בליל בריחתו לחרן רואה יעקב את מראה הסולם והמלאכים. רמב״ן מזהה הלימה בין המסר של המראה לתוכן הבטחת ה׳:

> הראהו בחלום הנבואה, כי כל הנעשה בארץ נעשה על ידי המלאכים והכל בגזרת עליון עליהם. כי מלאכי אלקים אשר שלח י״י להתהלך בארץ לא יעשו קטנה או גדולה עד שובם להתיצב על אדון כל הארץ, לאמר לפניו התהלכנו בארץ והנה יושבת היא ושלוה או מלאה חרב ודם, והוא יצוה עליהם לשוב לרדת בארץ ולעשות דברו. **והראהו כי הוא יתברך נצב על הסולם, ומבטיחו ליעקב בהבטחה גדולה להודיעו שהוא לא יהיה ביד המלאכים, אבל יהיה חלק י״י ויהיה עמו תמיד**, כמו שאמר: ״והנה אנכי עמך ושמרתיך בכל אשר תלך״ (בראשית כח, טו). כי מעלתו גדולה משאר הצדיקים שנאמר בהם: ״כי מלאכיו יצוה לך לשמרך בכל דרכיך״ (תהלים צא, יא). (רמב״ן לבראשית כח, יב)

תנועת המלאכים ממחישה כי העולם מתנהל באמצעות שליחים ומתווכים, ואולם על יעקב בחרן מובטחת השגחה א־לוהית ישירה: ״והנה ה׳ נצב עליו״ (בראשית כח, יג). מסר זה תואם את הבטחת ה׳ ליעקב: ״והנה אנכי עמך ושמרתיך בכל אשר תלך״ (שם, טו).

רמב״ן מתאר את השגחת ה׳ על יעקב במילים אלו: ״אבל יהיה **חלק י״י** ויהיה עמו תמיד״ (בראשית כח, יב), ניסוח זה מתכתב עם פסוק אחר העוסק בהשגחת ה׳ על עם ישראל: ״״ (דברים לב, ט). פסוק זה הוא אבן יסוד להשגחת ה׳ על עם ישראל במחשבת רמב״ן, ולכן הוא מצטט אותו במקומות רבים בפירושו לתורה.[16] בתוך כך רמב״ן רומז כי ההשגחה האישית על יעקב בגלותו האישית לחרן מקבילה להשגחה הא־לוהית על עם ישראל כולו בגלויותיו, כפי שיפורט להלן.[17]

לאחר פרדת יעקב מלבן בהר הגלעד, ולפני המפגש הטעון עם עשו, יעקב פוגש מלאכים במחניים: ״ויעקב הלך לדרכו ויפגעו בו מלאכי אלקים. ויאמר יעקב כאשר ראם מחנה אלקים זה ויקרא שם המקום ההוא מחנים״ (בראשית לב, ב–ג).[18] בעניין מפגש זה יש מחלוקת בין רש״י לרמב״ן. רש״י מדמה מלאכים אלו למלאכים שראה יעקב בחלומו בבית אל בצאתו לחרן. לדעתו, שני המפגשים עם המלאכים תוחמים את יציאת יעקב מארץ

---

16. ראו פירוש רמב״ן על בראשית טו, יח; יז, א; שמות ו, ז; ויקרא יח, כה; במדבר כג, י, כג; דברים ד, יט–כ; ז, ו; י, כא; יח, ט; כט, כה; לב, יב; ועוד.

17. יש להעיר שישראלי (2020) דן בהרחבה בעמדתו של רמב״ן בעניין השגחה דיפרנציאלית על הפרט. ישראלי מוכיח שיש מקורות שבהם רמב״ן יוצר הבחנה בנוגע להשגחה ומחלק בין אנשים הרחוקים מן האל (״הנעזבים למקרים״), ובין צדיקים הדבקים בה׳ שנאמר עליהם: ״לא יגרע מצדיק עיניו״ (איוב לו, ז). דברי רמב״ן (בראשית כח, יב) המבחינים בין יעקב לשאר הצדיקים יכולים לשמש עוד ראיה לקיומה של גישה זו ברמב״ן. הדיון של ישראלי אינו נוגע ישירות בשאלה הנידונה במאמר זה בדבר ההבחנה בין השגחה בארץ ישראל להשגחה בחוץ לארץ, ואולם יש יסוד דומה בשני הדיונים. רמב״ן סובר שהעולם נתון לשליטת גרמי השמיים, אך יש החרגות לכך. במאמר זה נידונות ההחרגה הטריטוריאלית בארץ ישראל וההחרגה הלאומית של עם ישראל; ואילו במאמרו של ישראלי נידונה ההחרגה האישית של צדיקים, כל אחד ואחד על פי רמת דבקותו בקדוש ברוך הוא.

18. יש שתי מסורות מהו הפסוק שפרק לב פותח בו, וממילא יש שתי דרכים למספר את הפסוקים בפרק. במאמר זה נלך לפי מהדורת הכתר שבה פסוק א פותח במילים: ״וישכם לבן בבקר״.

ישראל ואת חזרתו אליה, ובשני המפגשים מתקיימת החלפת משמרות בין מלאכי ארץ ישראל למלאכי חוץ לארץ ושתי קבוצות המלאכים מלוות את יעקב.[19]

רמב״ן חולק על רש״י הן גאוגרפית (היכן מתנהל המפגש עם המלאכים) הן מהותית (מה מטרת המלאכים). לדעת רמב״ן, המפגש עם המלאכים אינו בשער הכניסה לארץ ישראל, כפי שחושב רש״י, אלא ״כאשר בא בגבול אויביו״ לקראת המפגש עם עשו שמתנהל בחוץ לארץ. רמב״ן אף מבאר כי שני המפגשים עם המלאכים נועדו להבהיר שהשגחת ה׳ היא זו שמלווה את יעקב בהתמודדויותיו עם אויביו גם בחוץ לארץ. מראה המלאכים בבית אל, כפי שבואר לעיל, מבטא את ההשגחה האלוהית הצמודה שיזכה לה בחרן; והופעת המלאכים במחניים מטרימה את המפגש הישיר עם עשו, והיא ביטוי למחנה מלאכים עליון המקביל למחנהו של יעקב בארץ. מלאכים אלו אינם מגינים על יעקב ואינם מלווים אותו אלא שותפים לו: שני המחנות ״מברכים לו ומודים ביחודו״ של ה׳, ושני המחנות תלויים בו.

ממחניים יעקב מתקדם למפגש עם עשו, ורמב״ן שלא כהרגלו, פותח את מפגש יעקב ועשו בהקדמה.[20] מפגש יעקב ועשו הוא מבחינת רמב״ן אירוע שאינו מצוי בעבר בלבד, אלא בעל השפעה מכרעת לדורות. רמב״ן בהקדמתו למפגש של יעקב ועשו מציג עיקרון פרשני:

> נכתבה הפרשה הזו להודיע כי הציל הקב״ה את עבדו וגאלו מיד חזק ממנו, וישלח מלאך[21] ויצילהו, וללמדנו עוד שהוא לא בטח בצדקתו והשתדל בהצלה בכל יכלתו.
>
> **ויש בה עוד רמז לדורות כי כל אשר אירע לאבינו עם עשו אחיו יארע לנו תמיד עם בני עשו**, וראוי לנו לאחוז דרכו של צדיק שנזמין עצמינו לשלשת הדברים שהזמין הוא את עצמו: לתפלה לדורון ולהצלה בדרך מלחמה לברוח ולהנצל, וכבר ראו רבותינו הרמז הזה מן הפרשה הזאת כאשר אזכיר.

העיקרון הפרשני של ״מה שארע לאבות סימן לבנים״[22] מלווה את ביאורו של רמב״ן בספר בראשית, ובדרשת תורת ה׳ תמימה רמב״ן כותב זאת: ״מעשה אברהם כלו רמז וסימן

---

19. ראו רש״י לבראשית כח, יב; לב, ב–ג.

20. רמב״ן כתב הקדמה לפירושו לתורה, הקדמה לכל אחד מהחומשים, וכן הקדמה לפרשיות המשכן המקיפות שישה עשר פרקים (שמות כה–מ). אולם הקדמה לסיפור קצר של שני פרקים (בראשית לב–לג) היא חריגה ביותר.

21. לא ברורה לי כוונת רמב״ן בדבריו על המלאך ששלח ה׳ להציל את יעקב. ייתכן שהכוונה למלאך שנאבק עימו בסוף פרק לב וזכה לברכה ממנו, ואולם מלאך זה לא הציל את יעקב אלא פגע בו. סביר יותר שהכוונה היא לעזרה אלוהית, והשימוש של רמב״ן במילה מלאך הוא על דרך ההשאלה, כדברי אברהם לעבדו: ״ה׳ אלקי השמים [...] ישלח מלאכו לפניך ולקחת אשה לבני משם״ (בראשית כד, ז).

22. רבים מהחוקרים העוסקים בפרשנות הטיפולוגית של רמב״ן משתמשים בביטוי ״מעשה אבות סימן לבנים״, ביטוי שאף טבוע בכותרתם של שני מאמרי יסוד בעניין זה (ראו האס תשס״ד ובן־מאיר תשס״ח). אולם רמב״ן באופן שיטתי משתמש בשורש אר״ע ולא בשורש עש״ה, לדוגמה: ״כל מה שאירע לאבות סימן לבנים״ (בראשית יב, ו; וכן רמב״ן תשכ״ד, עמ׳ קעד), ״לא נפל דבר מכל מאורע האב שלא יהיה בבנים״ (בראשית יב, י), ״כל אשר אירע לאבינו עם עשו אחיו יארע לנו תמיד עם בני עשו״ (הקדמה לפרשת וישלח). במקום אחד בלבד נוקט רמב״ן ניסוח ״וכמעשה אבות עשו בנים״ (בראשית כו, כט), אך בעניין התנהגות שיצחק נהג כמו אברהם ולא בעניין טיפולוגי. סקלרץ (2018, עמ׳ 2 הערה 7) מציגה את הפער בין לשונו של רמב״ן ללשון המקובלת במחקר על רמב״ן. היא דנה בשאלה זו ובוחרת לאמץ את הביטוי המזוהה עם רמב״ן: ״מעשה אבות...״. אולם בעיניי ראוי לאחוז בלשונו של רמב״ן. יתרה מזו, נראה שרמב״ן בחר את הניסוח שלו בקפידה. חוקרי רמב״ן דנים בשני סוגים של רמזים לעתיד בדברי רמב״ן (ראו לדוגמה: הלברטל תשס״ו, עמ׳ 212–248; דיטשר תשפ״ו, עמ׳ 229–254). מצד אחד יש מעשים שנעשו ביוזמת האבות כדי לחולל את העתיד, וראוי לקרוא להם ״מעשה אבות״ באופן פעיל; מצד אחר דמויות שהיו בסביבת האבות גרמו לכמה מהאירועים בחייהם, ואלו מרמזים על מה שעתיד לקרות לבניהם, וראוי לקרוא להם ״מה שאירע״ באופן סביל. רמב״ן עוסק בשני סוגי הרמזים, וייתכן

לגלות ראשון, ושל יצחק לגלות בבל, ושל יעקב לגלותנו״.[23] עיקרון זה מקבל משנה תוקף בפרקים לב–לג, שבהם רמב״ן רואה במה שאירע ליעקב עם עשו רמז למה שיקרה בעתיד במערכת היחסים בין עם ישראל לעולם הנוצרי. כמו באמירה העקרונית של רמב״ן בהקדמה, גם בשבעה מקומות בשני פרקי המפגש[24] נע רמב״ן הלוך ושוב בין ביאור הפסוקים למשמעותם לדורות כאשר הקו החורז הוא שהשגחת ה׳ המיוחדת על יעקב אל מול עשו היא רמז להשגחת ה׳ על עם ישראל לדורות אל מול צאצאי עשו. אחת האמירות המפורשות ביותר היא פנייתו הישירה והחריגה של רמב״ן אל קהל הלומדים: ״ראו כי גם לדורות תרמוז זאת הפרשה״ (בראשית לב, ט). הכלל הפרשני ״מה שארע לאבות סימן לבנים״ מקבל כאן תוקף נרחב: קורות יעקב מול עשו הם דגם ומפת דרכים להתנהלות עם ישראל בגלות מול העולם הנוצרי (״בני עשו״). השגחת ה׳ על יעקב לעומת עשו משמשת הבטחה להשגחה ולשמירה על כנסת ישראל בגלותה.

הגישה הטיפולוגית של ״מה שארע לאבות סימן לבנים״ היא אחת הדרכים שבהן מממש רמב״ן במובהק את אחת ממטרותיו בכתיבת פירושו לתורה: ״להניח דעת התלמידים יעפי הגלות והצרות״.[25]

לאחר עשרים ושתיים שנה בארץ כנען, נאלץ יעקב לרדת למצרים בגלל הרעב. בדרכו הוא עוצר בבאר שבע, זובח זבחים, וזוכה להתגלות של ה׳ ולהבטחה שבמרכזה האמירה: ״אנכי ארד עמך מצרימה ואנכי אעלך גם עלה״ (בראשית מו, ד). רמב״ן דן בהרחבה רבה בתרגום אונקלוס למילים אלו ״אנא איחות עמך״, ולדעתו זו אמירה על שכינת ה׳ המלווה את יעקב במצרים.

> אבל מה שאמר כאן: ״אנא איחות עמך״, רצה לרמוז בו מה שאמרו (מכילתא דרבי ישמעאל שמות טו, ב): **גלו למצרים שכינה עמהם**, שנאמר: ״אנכי ארד עמך מצרימה״ (בראשית מו, ד), גלו לעילם שכינה עמהם, שנאמר: ״ושמתי כסאי בעילם״ (ירמיהו מט, לח). (רמב״ן לבראשית מו, א)

רמב״ן מאמץ את תרגומו של אונקלוס ומבאר שהשכינה תלווה את יעקב בגלות מצרים, והוא עומד על כך שפסוק זה הוא המקור של המכילתא שגם לדורות יהיה ה׳ עִם עַם ישראל בגלויות השונות זו מזו. בתוך כך קושר רמב״ן במפורש בין ליווי השכינה ליעקב במצרים לנוכחות השכינה עִם עַם ישראל בכל גלויותיו.[26]

לסיכום, בשלושה אירועים בחיי יעקב רמב״ן מתאר את השגחת ה׳ עליו בחוץ לארץ, ובשלושתם הוא מרחיב את היריעה, במפורש או במשתמע, מהשגחה על יעקב להשגחה על עם ישראל לדורות. בבריחה לחרן רמב״ן מתאר את ההשגחה על יעקב בחוץ לארץ בלשון שבה הוא רגיל לתאר את ההשגחה על עם ישראל. המפגש עם עשו צבוע כולו בפרשנות

שלכן בחר בניסוח הסביל – ״מה שאירע״ – הכולל הן את היוזמות של האבות הן את האירועים שקרו להם.

23. קופפר תשל״א, עמ׳ 72.

24. ראו פירוש רמב״ן על בראשית לב, ד ט, יז, כו; לג, יד, טו, יח.

25. על הפרשנות הטיפולוגית בהיותה מממשת את מטרתו החינוכית של רמב״ן, ראו לדוגמה: בן־מאיר תשס״ח; סקלרץ תשע״ד, עמ׳ 265. לאחרונה כתב דיטשר (2024) על השפעת הגישה הטיפולוגית של רמב״ן על הערכתו המוסרית החיובית של רמב״ן ליעקב.

26. רמב״ן רואה קשר בין שתי היציאות של יעקב לחוץ לארץ. בביאורו לירידת יעקב למצרים (בראשית מו, א) הוא דן שלוש פעמים בפסוקים על בריחתו לחרן (בתחילת הדיבור הארוך, באמצעו ובסופו). רמב״ן אף טוען שהבחירה של יעקב לזבוח זבחים לקראת ירידתו למצרים דווקא בבאר שבע נובעת מהעובדה ״שהוא בית תפלה לאבותיו, ומשם נטל רשות בלכתו לחרן״.

טיפולוגית המשלבת בין ההווה לעתיד כשהמוטו הוא שה' משגיח על יעקב במאבק עם עשו ועל עם ישראל במאבק עם ממשיכי דרכו של עשו הלא הם הנוצרים. בירידת יעקב למצרים מבאר רמב"ן את השגחת ה' המובטחת ליעקב ומרחיב אותה במפורש להשגחה על עם ישראל לדורות.

בשלושת המוקדים האלה – הבריחה לחרן, המפגש עם עשו והירידה למצרים – רמב"ן מתאר השגחה א־לוהית צמודה על יעקב ועל זרעו בחוץ לארץ. מידע זה מחדד את השאלה: כיצד מתיישבת השגחה זו בגלות עם הקביעה שרק בארץ ישראל שוררת השגחה ישירה?

קושי זה מתחדד לנוכח ציטוטי רמב"ן ממדרשי חז"ל הנראים לכאורה סותרים זה את זה. מצד אחד רמב"ן מצטט את המכילתא: "גלו למצרים שכינה עמהם [...] גלו לעילם שכינה עמהם", ומצד אחר במסת ארץ ישראל הוא מצטט את הנאמר בתוספתא עבודה זרה ה, ב: "כל זמן שאתם בארץ כנען הייתי לכם לאלקים; אין אתם בארץ כנען – כביכול אין אני לכם לאלקים", וכן את הגמרא במסכת כתובות (דף קי ע"א): "כל הדר בחוצה לארץ דומה כמי שאין לו אלוה".

שני מוקדי השגחה

פתרון לקושי זה נעוץ בהבנת השקפתו הכפולה של רמב"ן: קיימים **שני מוקדי השגחה ישירה** – המוקד האחד הוא **ארץ ישראל** (המוקד הטריטוריאלי), והמוקד השני הוא **עם ישראל** (המוקד הלאומי). בחירת ה' מלכתחילה שילבה את השניים; במצב הרצוי שני המוקדים מתלכדים: עם ישראל יושב בארצו וזוכה להשגחה עליונה. עם זה כל אחד משני המוקדים יכול לעמוד בפני עצמו, כפי שאפרט להלן.

ההשגחה הישירה על הארץ ועל העם מתוארת במפורט בפתיחה למסת ארץ ישראל:[27]

> אבל סוד הדבר בכתוב שאמר "בהנחל עליון **גוים** בהפרידו בני אדם יצב גבולות עמים" וגו', "כי חלק יי' **עמו**" (דברים לב, ח–ט). והענין, כי השם הנכבד ברא הכל, ושם כח התחתונים בעליונים, ונתן על כל **עם ועם** בארצותם לגויהם כוכב ומזל ידוע, כאשר נודע באיסטגנינות. וזהו שנאמר "אשר חלק יי' אלקיך אותם לכל **העמים**" (דברים ד, יט) כי חלק לכולם מזלות בשמים, וגבוהים עליהם מלאכי עליון נתנם להיותם שרים עליהם, כענין שכתוב "ושר מלכות פרס עומד לנגדי" (דניאל י, יג), וכתוב "והנה שר יון בא" (שם, כ); ונקראים 'מלכים', דכתיב "ואני נותרתי שם אצל מלכי פרס" (שם, יג). והנה השם הנכבד הוא אלקי האלקים ואדני האדנים לכל העולם.
>
> אבל ארץ ישראל אמצעות היישוב, היא נחלת יי' מיוחדת לשמו, לא נתן עליה מן המלאכים קצין שוטר ומושל בהנחילו אותה **לעמו המיחד שמו, זרע אוהביו**; וזהו שאמר "והייתם לי **סגלה מכל העמים** כי לי כל הארץ" (שמות יט, ה), וכתיב "**והייתם לי לעם** ואנכי אהיה לכם לאלקים" (ירמיה יא, ד) – לא שתהיו אתם אל האלהים האחרים כלל. והנה קדש **העם** היושב בארצו בקדושת העריות וברובי המצות – להיותם לשמו, ולכך אמר "ושמרתם את כל חקותי ואת כל משפטי

27. ויקרא יח, כה. הדגשתי את המילים העיקריות על עם ישראל והגויים, וסימנתי בקו תחתי את המילים העיקריות על ארץ ישראל וארצות הגויים.

> ועשיתם אותם ולא תקיא <u>הארץ</u> אתכם״, וכתיב ״ואמר לכם אתם תירשו את <u>אדמתם</u> ואני אתננה לכם לרשת אותה [...] אני יי׳ אלקיכם אשר **הבדלתי אתכם מן העמים**״ (שם, כד) – יאמר, כי **הבדיל אותנו מן העמים** – אשר נתן עליהם שרים ואלהים אחרים – <u>בתתו לנו הארץ</u>, שיהיה הוא יתברך לנו לאלקים ונהיה מיוחדים לשמו.

בפסקה זו מציג רמב״ן את יסודות השקפת עולמו בדבר בחירת ה׳ בעם ישראל ובארצו, ובדבר ההשגחה הישירה שהיא תוצאה מרכזית של בחירה זו. בדברים אלו נע רמב״ן הלוך ושוב בין בחירת העם לבחירת הארץ המשולבות זו בזו, ובעיניו גם העם וגם הארץ הוחרגו ממערך ההשגחה האסטרולוגי של גרמי השמיים ו״שרי מעלה״, ושניהם נתונים להשגחתו הישירה והבלעדית של ה׳.[28] רמב״ן רואה בעם ישראל העם הנבחר[29] ובארץ ישראל הארץ הנבחרת,[30] והוא מזהה את שתי הבחירות האלה עם השגחה ישירה מצד ה׳ ועם רמת מחויבות דתית ומוסרית גבוהה כלפי האל.

המוקד הכפול ניכר גם בלשון שנוקט רמב״ן: העם והארץ מכונים שניהם נחלת ה׳. באחד עשר מקומות בפירושו לתורה רמב״ן בוחר לכנות את ארץ ישראל ״נחלת ה׳״ על סמך הפסוק: ״כי גרשוני היום מהסתפח בנחלת ה׳״ (שמואל א כו, יט); ובחמישה מקומות הוא מכנה את עם ישראל בכינוי דומה: ״נחלתו״ על סמך פסוקים רבים במקרא שבהם עם ישראל מכונה ״נחלתו״ של ה׳.[31]

עם זה לכל אחד משני הרכיבים האלה יש משמעות מסוימת גם כאשר הוא עומד בפני עצמו: גוי היושב בארץ ישראל נתון להשגחת ה׳, והאל משגיח השגחה ישירה אף על יהודי השוהה בחוץ לארץ.

גישה מורכבת זו – שלפיה מצד אחד ההשגחה הנעלה ביותר שורה על עם ישראל בארצו, ומצד אחר נודע ערך עצמאי לכל רכיב בפני עצמו – עולה בדברי ההקדמה למסת

---

28. יש לציין שראב״ע טוען שרק עם ישראל הוחרג מההנהגה הטבעית של העולם, ואילו ההשגחה היתרה על ארץ ישראל נובעת מייחודה האקלימי והאסטרולוגי והיא חלק מחוקי הטבע. ראו על כך טרופר, 2024, עמ׳ 104–106 ובהערות שם.

29. רמב״ן דן בבחירה בעם ישראל בעיקר בפירושו לפסוקים העוסקים בבחירת ישראל, כגון דברים ז, ו–ח; י, יב–טו.

30. הכינוי ״הארץ הנבחרת״ מופיע שש פעמים בכמה ניסוחים שונים זה מזה בעיקר בספר בראשית. פירוש התורה, בראשית א, א; יב, ו; כח, כא; לא, יג; לז, א. ויקרא יג, מז.

31. הביטוי ״נחלת ה׳״ המשמש כינוי לארץ ישראל מופיע שלוש פעמים במסה בוויקרא יח, כה ובמקבילותיה בדרשת קהלת ובדרשה לראש השנה, וכן בשבעת המקורות האלה: בראשית יב, א; יט, ה (תוספת מאוחרת); כג, יט; כד, ג; ויקרא יג, מז; במדבר לג, נג; דברים ו, ב. נוסף על כך רמב״ן מצטט פעמיים את הפסוק משמואל א כו, יט המשמש מקור לביטוי זה פעם אחת בבראשית כד, ג ופעם אחרת במסת ארץ ישראל. בחמישה מקומות רמב״ן מכנה את עם ישראל בכינוי ״נחלתו״ (שמות לד, ח; במדבר כד, יד; דברים י, כא; דברים לב, ה; דברים לב, יב), ואולם בכל הפעמים הנוגעות לעם ישראל רמב״ן משתמש בכינוי ״נחלה״ בתוספת של מאזכר בגוף שלישי היוצר שייכות לה׳ – ״נחלתו״, אך לא בכינוי המלא ״נחלת ה׳״ השמור בדברי רמב״ן לארץ ישראל בלבד. נראה שיש כאן הקפדה מופלאה של רמב״ן על היצמדות ללשון הכתוב. בשלושה מקומות בתנ״ך מופיע הביטוי ״נחלת ה׳״ – פעמיים במובהק על ארץ ישראל (שמואל א כו, יט; שמואל ב כ, יט), ובפעם השלישית (שמואל ב כא, ג) נחלקו הפרשנים האם מדובר בעם (תרגום יונתן ורש״י) או בארץ (המיוחס לר״י קרא ומלבי״ם), ואולם נראה שהדעה הסוברת שמדובר בארץ מבוססת יותר בהקשר של הפרק שבו הנפגע מן הבצורת היא הארץ ולכן סיום הסיפור הוא: ״ויעתר אלקים לארץ אחרי כן״ (שם, יד). בתהלים קכז, ג ״נחלת ה׳״ הוא במשמעות אחרת לגמרי – שכר. בעוד ארץ ישראל מכונה ״נחלת ה׳״, במקומות רבים בתנ״ך עם ישראל מכונה ״נחלתו״ או ״נחלתך״ של ה׳ וכולם עם מאזכר ובלי שימוש מפורש בביטוי ״נחלת ה׳״ (לדוגמה: דברים ט, כו; לב, ט; ירמיהו י, טז; מיכה ז, יח; תהלים צד, ה).

ארץ ישראל שבדרשה לראש השנה. רמב״ן עוסק שם בחובת התשובה החלה על כל הבריות, והוא מתאר אותה בשלוש מדרגות:

> כיון שאמרנו שראש השנה יום דין לכל אדם וכולן נדונין בו, צריכין הכל לשום הדבר על לבם ולשוב בתשובה [...]
>
> וכל שכן ישראל [...] נמצא קרובן של ישראל אצל הקב״ה הוא הגורם להם ריחוק וגלות וכל עונש.
>
> וכל שכן הזוכים לישב לפני הקב״ה בארצו שהם כמו רואי פני המלך [...][32]

מדרגת הבסיס היא שכל אדם באשר הוא, ולאו דווקא יהודי, נדרש לחזור בתשובה בראש השנה; המדרגה השנייה מורה שקרבתם היתרה של ישראל לה׳ מטילה עליהם אחריות ומחייבת אותם יותר מכל אדם; ואילו המדרגה השלישית קובעת שמי שגר בארץ ישראל מחויב במידה רבה אף יותר, בהיותו דר בפלטין של מלך.

ההשגחה על הגויים בארץ ישראל מתבטאת במובהק בעוצמת ענישתם של עמים זרים שחטאו בה. רמב״ן במסת ארץ ישראל מדגיש כי הארץ אינה סובלת עוברי עבירה ו״מקיאה״ את מטמאיה; משום כך נענשו יושבי סדום בחומרה יתרה אף על פי שחטאיהם המוסריים לא היו חמורים משל עמים אחרים. בדומה שבעת עמי כנען נענשו בחומרה יתרה לעומת מצרים, אף על פי שכולם חטאו בגילוי עריות (ויקרא יח, ג לעומת פסוקים כד–כה). רמב״ן מביא דוגמה בולטת אחרת מפרשת הכותיים, שלא נענשו על עבודת האלילים שלהם בארצות מוצאם, אך משנעתקו לארץ ישראל והמשיכו במנהגם שולחו בהם אריות, שכן ״לא ידעו את משפט אלקי הארץ״ (מלכים ב יז, כו).

נוסף על כך ההשגחה הישירה על גויי הארץ משתקפת בכמה היבטים הלכתיים ורעיוניים. כפי שכבר צוין, רמב״ן בדרשתו לראש השנה מדגיש כי כל היושבים בארץ, יהודים כגויים, מצויים במעמד של ״רואי פני המלך״ הדרים בפלטין המלך, וממילא מוטלת עליהם חובה מועצמת להימנע ממרידה במלך וכן חובה יתרה לשוב בתשובה. במצוות ״לא תסגיר עבד אל אדוניו״ רמב״ן דן באירוע שבו עבד נוכרי ברח לארץ ישראל, ומנמק את האיסור להשיבו לאדוניו בחוץ לארץ בטענה שראוי שהעבד הגוי ״יעמד לפני יושבי ארץ יי׳ וינצל מעבוד היושבים על אדמה טמאה, ושאין כל המצות נוהגות שם״ (רמב״ן, דברים כג, טז). כמו כן רמב״ן טוען שמצוות ״לא תלין נבלתו על העץ כי קבור תקברנו ביום ההוא״ (דברים כא, כג) מורחבת בארץ ישראל לאיסור לאו נוסף של ״ולא תטמא את אדמתך״ (שם), ואיסורים אלו חלים לדעתו אף על מת גוי, כפי שנהג יהושע בגופותיהם של מלכי כנען (יהושע י, כז).[33]

מתוך כך מכונן רמב״ן השקפה שלפיה ארץ ישראל היא מרחב טריטוריאלי בעל השגחה מוחלטת, שמכפיפה גם את הגויים הגרים בה למערכת של השגחה ישירה, גמול ואף תביעה מוסרית מחמירה.

יהודי החי בחוץ לארץ זוכה להשגחה ישירה של ה׳ מתוקף הבחירה בעם ישראל המוגדר נחלת ה׳, אף בזמן שאינו שוהה בארץ שהיא נחלת ה׳. קביעה זו מופיעה בכמה

32. דרשה לראש השנה, רמב״ן תשכ״ג, עמ׳ רמט.

33. ישנה מחלוקת בין רמב״ם לרמב״ן על היקף איסור הלנת המת, והיא מבטאת היטב את גישתו העקרונית של רמב״ן. לדעת רמב״ם (משנה תורה, הלכות סנהדרין טו, ז–ח; וספר המצוות לרמב״ם, שורש חמישי), חובת הקבורה ואיסור ההלנה חלים על מת ישראל בלבד בלי תלות במקומו, ואילו לדעת רמב״ן, בארץ ישראל חובה לקבור גם גויים כדי שלא לטמא את הארץ הקדושה.

מקומות בפירוש רמב״ן לתורה, ובין השאר בביאורו לפסוק בשירת האזינו המתאר את הנהגת ה׳ עם ישראל ״ה׳ בדד ינחנו ואין עמו אל נכר״ (דברים לב, יב):

> ״ואין עמו״ – [...] והענין: כי אין לישראל שר ומושל מכל בני אלקים שינחנו או יעזור בהנחותו בלתי השם לבדו, כי הוא חלקו ונחלתו כאשר הזכיר, וכבר כתבתי זה.
>
> ובספרי (ספרי דברים לב, יב): [...] ״ואין עמו אל נכר״ – שלא תהא רשות לאחד משרי אומות העולם לבוא ולשלוט בכם, כענין שנאמר: ״ואני יוצא והנה שר יון בא״ (דניאל י, כ), ״ושר מלכות פרס עומד לנגדי״ (דניאל י, יג), ״אבל אגיד לך את הרשום בכתב אמת וגו״ (דניאל י, כא).

אם כן, השאלה העולה מאליה היא זו: במה נבדלת ההשגחה על עם ישראל בחוץ לארץ מן ההשגחה השוררת בארץ ישראל על כלל יושביה?

השגחה: בין שמירה לאינטימיות

נראה שההשגחה על עם ישראל, בלי תלות במרחב הגאוגרפי, פועלת ברובד של שמירה והצלה בלבד. מאמר המכילתא המציין כי ״גלו למצרים שכינה עמהם [...] גלו לעילם שכינה עמהם״ נוגע לפסוק המציין את שמירת ה׳ והגנתו על יעקב היורד למצרים, והמכילתא מרחיב זאת לעם ישראל הגולה למצרים, לעילם ולכל הגלויות. כמו כן במקומות רבים[34] רמב״ן מתאר את הקשר הייחודי בין האל לעמו בקביעה כי ה׳ הוא א־לוהינו ואנחנו עמו, וכי איננו נתונים להשגחתם של כוכבים, מזלות, שרים או מלאכי מעלה. במקורות אלו רמב״ן מדגיש שוב ושוב שעם ישראל הוא חלקו, נחלתו וסגולתו של ה׳, כאשר המשמעות המעשית היחידה היא שה׳ מנחה אותנו ועוזר לנו בלי מתווכים. במקורות אלה אין רמב״ן מוצא בעם ישראל מעלה כלשהי בשל ההשגחה הישירה עליהם.

לעומת זאת ההשגחה בארץ ישראל חורגת בהרבה מהגנה ושמירה קיומית – היא מכוננת קשר אינטימי ומהותי בין האדם לבוראו. הבחנה עקרונית זו עולה בבירור מדברי רמב״ן בדרשתו לראש השנה, שבה רמב״ן רואה בזיקה של עם ישראל לה׳ ״קרובן של ישראל אצל הקב״ה״, אך לעומת זאת הוא מתאר את יושבי ארץ ישראל ״הזוכים לישב לפני הקב״ה בארצו שהם כמו רואי פני המלך״, ובהמשך דבריו הוא מכתיר את ארץ ישראל בתואר פלטין של מלך. יש אפוא הבדל מהותי בין קרבה כללית ובין מעמדם של ״רואי פני המלך״ השוכנים בפלטין של מלך, שכן המעמד האחרון מבטא מערכת יחסים אינטימית. מערכת יחסים ייחודית זו משמשת תשתית לכלל ההבחנות שמציב רמב״ן בין ארץ ישראל לחוץ לארץ, הן בעניינו של יעקב הן בעניין עם ישראל לדורותיו.

מתוך השקפה זו רמב״ן רואה בקיום המצוות חלק בלתי נפרד מאותה מערכת יחסים אינטימית בין עם ישראל לא־לוהיו, דימוי המתבטא בבהירות במשל שמקורו בספרי (דברים יא, יח) ורמב״ן מביאו במסת ארץ ישראל:

> משל למלך שכעס על אשתו וטרפה לבית אביה, אמר לה: הוי מתקשטת בתכשיטיך, שכשתחזרי לא יהו עליך חדשים. וכן ירמיהו אומר ״הציבי לך ציונים״

34. אלו המקומות העיקריים שבהם רמב״ן מתייחס להשגחה הישירה על עם ישראל: בראשית ט״ו, יח; במדבר כ״ג, כג; דברים ד׳, יט; ז׳, ו; י׳, כא; י״ח, ט; כ״ט, כה; ל״ב, יב.

(לא, כ) – אלו המצות שישראל מצויינין בהן [...] ופירשו בהן: כדי שלא יהו חדשים עלינו כשנחזור לארץ; כי עיקר כל המצות – ליושבים בארץ יי. (רמב"ן לויקרא יח, כה)

המשל ממחיש כי תכליתן העיקרית של המצוות היא טיפוח וביסוס של הקשר הזוגי והאינטימי בין כנסת ישראל (אשת המלך) לקב"ה (המלך). ממילא רמב"ן קובע כי "עיקר כל המצוות ליושבים בארץ ה"": מבחינה תאולוגית־מהותית, כל תרי"ג המצוות – בהן חובות הגוף האישיות – נועדו להתקיים בארץ ישראל בלבד.

בחוץ לארץ נעדר אותו קשר פנימי עמוק, ובמובן זה קיום המצוות בגולה, אף שהוא חובה הלכתית מחייבת ובלתי מעוררת, הוא בעל מעמד מהותי של "הציבי לך ציונים" – מעין תרגול ותזכורת לקראת השיבה העתידית אל ארץ ישראל, שבה ישובו המצוות להיות ביטוי של דבקות ומפגש ישיר בתוך פלטין של מלך.

לדעת רמב"ן, אבות האומה הכירו לעומקה את מעלת הארץ, ולכן בחרו לקיים את מצוות התורה רק בעת היותם בפלטין של מלך, "כי המצות 'משפט אלקי הארץ' הן" (רמב"ן, בראשית כו, ה). על בסיס עיקרון זה מתבארת היטב הנהגתו של יעקב: רק עם כניסתו המחודשת לגבולות כנען הוא נמנע מקיום שני איסורים שלא הקפיד עליהם בחו"ל – איסור הנישואין לשתי אחיות ואיסור החזקת "אלוהי נכר" בביתו. זו בדיוק משמעותו של הנדר שנדר יעקב בצאתו לחרן על פי ביאורו של רמב"ן: "אם אשוב אל בית אבי, אעבוד השם המיוחד בארץ הנבחרת [...] ויש בענין סוד, ממה שאמרו: כל הדר בחוצה לארץ דומה כמי שאין לו אלוה" (רמב"ן, בראשית כח, כא). זו גם כוונת המלאך המזרז את יעקב לשוב לארץ כנען: "אתה נדרת להיות עובד לשם המיוחד בארץ הנבחרת [...] ואם תאחר נדריך עוד יקצוף האלקים על קולך" (רמב"ן, בראשית לא, יג).

בהיבט הקבלי, מידת האמת המייצגת את יעקב נתייחדה עליו והגיעה לשלמותה רק בארץ ישראל; ורק בהיותו בארץ זו, שבה שורה שכינה בתחתונים, הושלם המהלך המקביל בעולמות העליונים שבו איקונין של יעקב נחקק בכיסא הכבוד.

כאן יש לציין את עמדתו של גודמן שלדעת רמב"ן יש בטעמי המצוות גם היבט תאורגי, ודבר זה ניכר בהבחנה בין ארץ ישראל לחוץ לארץ: "כשעם השכינה נוכח בארץ השכינה, השפעתו התאורגית של מיזוג זה היא בעלת עוצמה מכריעה. אולם [...] גם מחוץ לארץ יש למעשי האומה השפעה על האלוהות".[35] עמדה זו, בדבר ההבדל האיכותי בעוצמת ההשפעה התאורגית בין הארץ לחוץ לארץ, מתלכדת במדויק עם ההשקפה שהוצגה לעיל: ארץ ישראל יוחדה בטענה שרק בה מתקיים קשר אינטימי וישיר בין עם ישראל לקב"ה, ומשום כך רק בה מגיעה ההשפעה התאורגית של קיום המצוות לשיא עוצמתה והיקפה.

רמב"ן משתמש בכתביו בשלושה דימויים כדי לתאר את היחסים בין עם ישראל לא־לוהים בכל הנוגע לארץ ישראל. בשניים מן הדימויים ארץ ישראל מתוארת בית המלך. בדרשה לראש השנה יהודים וגויים הדרים בארץ ישראל מתוארים נתיניו של המלך הנמצאים בפלטין שלו, והם מחויבים יותר לקיים את מצוותיו. בדימוי השני היחסים בין

35. גודמן תשס"ד, עמ' 465. הלברטל (תשס"ו, עמ' 252–282) מאריך לתאר את עמדתו התאורגית של רמב"ן כלפי טעמי המצוות. לדעת הלברטל (שם, עמ' 265), גם עמדתו של רמב"ן שארץ ישראל היא המקום הראוי לקיום מצוות היא ביסודה אמירה תאורגית. שלא כגודמן והלברטל, ישראלי (תשפ"א, עמ' 253 הערה 20, וכן עמ' 263–264 הערה 47) טוען שעצם הרעיון של תאורגיה מאוחר לימי רמב"ן, ולדעת רמב"ן יש בטעמי המצוות היבט של 'צורך גבוה' אך לא במובן התאורגי.

עם ישראל לקדוש ברוך הוא נמשלים ליחסים בין המלך לאשתו. כשם שאשת המלך מתקשטת בתכשיטיה לכבודו דווקא בהיותה בביתו ולא כאשר היא משולחת לבית אביה, כך עם ישראל מקיים את המצוות בשלמות דווקא בארצו של המלך.[36] הדימוי השלישי מופיע בתפילה על חורבות ירושלים ובדרשה לראש השנה שכתב בערוב ימיו לאחר עלייתו ארצה. בשני כתבים אלו רמב״ן מדמה את היחסים בין עם ישראל לא־לוהים ליחסים בין תינוק לאימו. האם המניקה את ילדיה היא הדימוי ליחסים בין הארץ לעם בתפילה על חורבות ירושלים,[37] ואילו בדרשה לראש השנה הציפייה לחיות בארץ ישראל מדומה להשתוקקותו של תינוק להיות בחיק אימו.[38]

הגויים הדרים בארץ ישראל משתלבים בדימוי הראשון בלבד, בהיותם נתינים הנמצאים בפלטין של מלך, מעמד המציב בפניהם רף התנהגותי גבוה, בעיקר בנוגע לאיסורי עבודה זרה וגילוי עריות. אולם שני הדימויים האינטימיים – יחסי מלך ואשתו ויחסי אם ותינוקה – מתאימים ליחסים בין עם ישראל לאל בארץ ישראל בלבד, ולא ליחסיו עם גויים הדרים בה. במילים אחרות, גוי בחוץ לארץ נתון להנהגת ״שרי מעלה״, ואילו גוי בארץ ישראל נמצא ברמת מחויבות גבוהה לשמירה על ״משפט א־לוהי הארץ״. יהודי בחוץ לארץ נתון לשמירתו של ה׳, ואילו יהודי, הנמצא בארץ ישראל, חי במציאות האידיאלית בעיני רמב״ן, חיים שבהם יש שילוב בין בחירת העם לבחירת הארץ והוא המוליד את האינטימיות שבין עם ישראל לא־לוהי ישראל בארץ ישראל.

בין פרשנות לחינוך

במאמר זה עסקנו במקורות מגוונים מפירוש רמב״ן לתורה על חיי יעקב – מקצתם עוסקים בהשתקפות מעלת הארץ בחיי יעקב, ואחרים בהשגחה על יעקב בגלות – ויש הבדל בדרך עיונו של רמב״ן בכל אחת מקבוצות המקורות. המקורות המתארים את השתקפות מעלת הארץ בחיי יעקב (דוגמת הנדר בבית אל, השקטת הלב בארץ כנען, הסרת אלוהי נכר ואיסור שתי אחיות) מנוסחים לפי פרשנות טקסטואלית־מקומית לכתוב בלי אמירה מפורשת או רמיזה לדורות. ואילו בכל המקורות המתארים את השגחת ה׳ על יעקב בחוץ לארץ (במראה הסולם, במפגש עם עשו ובירידה למצרים), רמב״ן פורץ את גבולות העבר ומצמיד לפרשנות אמירה מפורשת ומוצהרת לדורות, או לכל הפחות רמיזה ברורה. פער זה חושף דירוג חינוכי שהציב רמב״ן בבואו ״להניח דעת התלמידים יעפי הגלות והצרות״. חינוך התלמידים למעלתה של ארץ ישראל הוא יעד חשוב בשביל רמב״ן אך ארוך טווח; זהו יעד שאינו ישים בפועל לכלל קהל שומעיו בספרד של המאה השלוש־עשרה,[39] ועל כן עיצובו נעשה בעקיפין, באמצעות פרשנות מקומית המתארת את המצב האידיאלי של חיים בארץ ישראל, אולם בלי אמירה על תקפותם של רעיונות אלו. לעומת

36. דימוי זה מופיע במסת ארץ ישראל שבויקרא י״ח, כה (אך לא בשתי הנוסחאות המאוחרות של המסה – דרשת קהלת והדרשה לראש השנה), וכן בפירוש רמב״ן לדברים י״א, יח. מקורו של הדימוי הוא בספרי דברים, פרשה מג, עמ׳ 102.

37. תפילה על חורבות ירושלים, רמב״ן תשכ״ג, עמ׳ תכח.

38. דרשה לראש השנה, רמב״ן תשכ״ג, עמ׳ רנא. על משמעותו של דימוי ׳חיק האם׳ ראו פדיה 2011, עמ׳ 314–315 וישראלי תשפ״א, עמ׳ 321–322.

39. עופר ויעקבס תשע״ג, עמ׳ 15, ובהערות שם, עומדים על כך שבמאה השלוש־עשרה היו מספר גלי עלייה מצרפת, אך לא מספרד או מאשכנז, והם משערים שייתכן שרמב״ן ביקש לחולל תפנית ולעורר עלייה גם מספרד.

זאת חיזוק החוסן האמוני ויכולת ההישרדות של יהודי הגולה בהתמודדות עם השלטון והתאולוגיה הנוצרית ("בני עשו") עמד בראש מעייניו משום שהיה צורך קיומי דחוף. משום כך בחר רמב"ן להפנות את מלוא כובד משקלו הרטורי דווקא להבלטת ההשגחה האלוהית הישירה המלווה את עם ישראל בגלותו. מתוך כך יצר גשר חי ומפורש בין עמידתו של יעקב באתגרי חייו לעמידתם של בניו בתלאות הגלות.[40]

רמב"ן בחר לשקף את ההבדל בין השגחה בחוץ לארץ להשגחה בארץ ישראל מבעד לדמותו של יעקב, ויש מקום לשער כי הדבר נובע משני טעמים עיקריים.

ראשית, יעקב הוא האב היחיד שנע ונד בין ארץ ישראל לחוץ לארץ, ורק עליו מובאים סיפורים מפורטים בנוגע לחייו בחוץ לארץ (בחרן, בעבר הירדן המזרחי ובמצרים); לפיכך רק באמצעות תולדות חייו אפשר לעמוד על המעברים מהשגחת האל בארץ ישראל להשגחתו בחוץ לארץ. לעומתו יצחק חי כל ימיו בארץ ישראל. אומנם אברהם חי כ־40% משנות חייו מחוץ לארץ ישראל,[41] ואולם מסכת סיפוריו במקרא פותחת בעלייתו ארצה בשל הציווי: "לך לך מארצך וממולדתך ומבית אביך" (בראשית יב, א), ואין בתורה אפילו סיפור אחד על חייו לפני שעלה לארץ. המידע המקראי המצוי על אברהם קודם לכן מצטמצם לפרטים גנאלוגיים וטכניים במשפחת תרח.[42] האירוע היחיד המתאר את חיי אברהם מחוץ לארץ ישראל הוא פרק שהותו הקצר במצרים בגלל הרעב (בראשית יב, י–כ). אם כן, כדי לבחון את ההבדל בין השגחה בארץ ישראל להשגחה בחוץ לארץ יש להתמקד בקורות חייו של יעקב.

שנית, כפי שצוין לעיל, רמב"ן בדרשת תורת ה' תמימה ממפה את מקומו של כל אחד משלושת האבות על פי העיקרון הפרשני של "מה שארע לאבות סימן לבנים". לדעתו, "מעשה אברהם כלו רמז וסימן לגלות ראשון, ושל יצחק לגלות בבל, ושל יעקב לגלותנו".[43] מנקודת מבטו של רמב"ן במאה השלוש־עשרה, אברהם ויצחק שימשו אבות טיפוס למאורעות שכבר התרחשו בעבר, ואילו דמותו של יעקב מטרימה ומשקפת במישרין את המתנהל בהווה ובעתיד בימי "גלותנו". ממילא הפרשנות לקורות יעקב אינה מתמצה בביאור הכתובים כשהם לעצמם, אלא נושאת עימה אמירה קיומית הנוגעת לבני דורו של רמב"ן על יחסים בין יהודים לנוצרים. בדרך זו מגשים רמב"ן הלכה למעשה את הצהרתו שאחת ממטרות פירושו לתורה היא "להניח דעת התלמידים יעפי הגלות והצרות".

40. דוגמה מקבילה לתופעה זו של השפעת הגישה החינוכית של רמב"ן על דרכי הניסוח שלו, מצויה בנושא ההשגחה. לדעת רמב"ן, ההשגחה על עם ישראל דומה להשגחה על ארץ ישראל משום ששניהם הוחרגו מטבעו האסטרולוגי של העולם. אולם ישנו פער בין היקף העיסוק של רמב"ן בשתי ההחרגות: אמירה מפורשת על החרגת ההשגחה בארץ ישראל קיימת אך ורק במסת ארץ ישראל; לעומת זאת ישנם תשעה מקומות בפירוש התורה שבהם רמב"ן חוזר וכותב שכל עמי העולם נתונים לשלטון כוכבים ומזלות, ואילו עם ישראל הוחרג ורק הוא נתון להשגחה א־לוהית ישירה. ראו הרחבה בנושא זה אצל טרופר 2024, עמ' 106. תופעה דומה נמצאת בפעמים שבהן רמב"ן שינה את דרכי הניסוח של דבריו על פי תקופות ומקומות שנכתבו בהם כתביו. ראו על כך בהרחבה אצל טרופר 2024, הפרק השמיני, וסיכום הנושא שם עמ' 239–240.

41. אברהם עולה ארצה בגיל 75 (בראשית יב, ד) והוא נפטר בגיל 175 (בראשית כה, ז). דיון מפורט על מקום הולדתו של אברהם, אם בחרן או באור כשדים, נמצא ברמב"ן על בראשית יא, כח; יב, א.

42. בראשית יא, כו–לב.

43. קופפר תשל"א, עמ' 72.

סיכום

מאמר זה ביקש להתחקות אחר השתקפותה של משנת ההשגחה האֵלוהית בהגותו של רמב״ן, באמצעות פירושו לקורות חייו של יעקב. הניתוח חשף את המודל של **שני מוקדי ההשגחה**: המוקד הטריטוריאלי (ארץ ישראל) והמוקד הלאומי (עם ישראל). מודל זה קובע שהארץ והעם נתונים להשגחה אֵלוהית ישירה ובלעדית, שהופקעה מממשלת המזלות והשרים. ההשגחה על עם ישראל בחוץ לארץ עניינה שמירה, הצלה קיומית והבטחת המשך קיומה של האומה. לעומת זאת ההשגחה בארץ ישראל היא קשר אינטימי ובלתי אמצעי של ״רואי פני המלך״ הגרים בפלטין של מלך. רק במסגרת האינטימית מקבלות המצוות את משמעותן הפנימית השלמה ואת מלוא עוצמת השפעתן התאורגית.

בסיכומו של דבר, מתברר שפירושו של רמב״ן לפרשיות יעקב הוא מפעל בעל מגמה פרשנית, הגותית וחינוכית משולבת. עיצוב דמותו של יעקב בפירוש רמב״ן הוא דוגמה לפרשנות רב־שכבתית, השוזרת יחד את פשוטו של מקרא, עולם הנסתר והקבלה והשקפה היסטוריוסופית מגובשת. יעקב אינו נחשב רק דמות מקראית היסטורית הפועלת בתוך נסיבות זמנה, אלא אב טיפוס רוחני ולאומי המגלם בהליכות חייו את גורלו העתידי של עם ישראל ואת זיקתו המהותית לארץ ישראל.

בציר האישי, רמב״ן רואה ביעקב אדם ששלמותו הרוחנית, המידתית והנפשית תלויה תלות בלתי נפרדת במרחב של ארץ ישראל. מודעותו העמוקה להשגחה הישירה השוררת בארץ ישראל היא שמנחה את הכרעותיו העיקריות. עם זה בזמנים שנאלץ יעקב לצאת מגבולות ארץ ישראל – לחרן, לעבר הירדן המזרחי ולמצרים, הוא זוכה שהשגחה ישירה תגן עליו. בציר הלאומי והטיפולוגי, קורותיו של יעקב משמשים בפירוש רמב״ן תבנית מכוננת לכלל ההיסטוריה היהודית בבחינת ״מה שארע לאבות סימן לבנים״. חיי יעקב בארץ ישראל הם הדוגמה למצב הרצוי של חיים יהודיים בפלטין של מלך, מציאות המאפשרת מיצוי יכולות רוחניות ואף מחייבת בקיום מצוות בדרך שלמה ומלאה. בו בזמן ההשגחה האֵלוהית הישירה המלווה את יעקב בגלותו היא הבטחה לשמירה על עם ישראל בגלות אדום.

באמצעות עיצוב כפול זה – של דמות הפועלת לשעתה ושל דמות המטרימה לדורות את קורות האומה – מגשים רמב״ן את מגמתו החינוכית המוצהרת: ״להניח דעת התלמידים יעפי הגלות והצרות״, להעניק פשר ומשמעות לקשיי הגלות, ולטעת בהם את התקווה והביטחון כי כשם שיעקב זכה לשמירת ה׳ בהיותו בחוץ לארץ, עמד בכל תלאותיו ושב שלם אל ארץ אבותיו, כך האל שומר על עם ישראל בגלות ועתיד לגאול אותו ממנה ולהשיבו אל נחלת ה׳.

רשימת מקורות

אראל תשע״ט — יוסף אראל, היחס לאשה בפירוש רמב״ן לתורה, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה (רמת גן: אוניברסיטת בר־אילן, תשע״ט).

בן־מאיר תשס״ח — רות בן־מאיר, ״׳מעשה אבות סימן לבנים׳ – אינטרפרטציות היסטוריות בפירוש רמב״ן לתורה״, עיוני מקרא ופרשנות ח (תשס״ח), עמ׳ 533–551.

גודמן תשס״ד — מיכה גודמן, ״על היחס לאומות העולם בהגותו של רמב״ן״, תרביץ עג (תשס״ד), עמ׳ 459–478.

דיטשר תשפ״ו — ישי דיטשר, ׳כל אלה דברים כפולים׳ – הפרדיגמה האנלוגית במחשבת רמב״ן, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה (באר שבע: אוניברסיטת בן־גוריון בנגב, תשפ״ו).

דיטשר 2024 — Yishai Deitcher, “The Effect of Typology on the Character Judgment of Jacob and Esau in Naḥmanides’s Commentary”, *Maimonides Review of Philosophy and Religion* 3 (2024), 58–76.

האס תשס״ד — יאיר האס, ״מעשה אבות סימן לבנים, בנים ממש: הפרשנות הטיפולוגית של רמב״ן כפולמוס אנטי־נוצרי״, שנתון לחקר המקרא והמזרח הקדום יד (תשס״ד), עמ׳ 289–299.

הלברטל תשס״ו — משה הלברטל, על דרך האמת, רמב״ן ויצירתה של מסורת (ירושלים: מכון שלום הרטמן, תשס״ו).

טרופר 2024 — יהודה טרופר, ארץ ישראל בכתבי רמב״ן: אינטגרציה בין הגות, פרשנות, הלכה וחינוך, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה (חיפה: אוניברסיטת חיפה, 2024).

ישראלי תשס״ו — עודד ישראלי, ״ארץ ישראל – בין קדושת המקום לטהרת האדמה, גישות ומגמות במיסטיקה היהודית בימי הביניים״, דרך אגדה ט (תשס״ו), עמ׳ 117–141.

ישראלי תשפ״א — ---, ר׳ משה בן נחמן, ביוגרפיה אינטלקטואלית (ירושלים: הוצאת ספרים ע״ש י״ל מאגנס, תשפ״א).

ישראלי 2020 — ---, ״וגם בני האדם מונחים בו למקרים׳ – לתולדות תורת ההשגחה של רמב״ן״, דעת 90 (2020), עמ׳ 83–107.

לורברבוים תשפ״א — יאיר לורברבוים, ״רחבה מצותך מאוד׳: הרשב״א וכינונה של דתיות הלכתית של מסתורין והשגבה״, מחשבת ישראל ב (תשפ״א), עמ׳ 253–333.

סקלרץ תשע״ד — מרים סקלרץ, ״היחס למדרש האגדה – ממשבר לצמיחה: התמודדותו של רמב״ן כדגם להוראת מקרא ומדרש היום״, משה רחימי (עורך), ממשבר לצמיחה – עמדו״ת: עם–מדינה–תורה, ו (אלקנה־רחובות: מכללת אורות ישראל, תשע״ד), עמ׳ 257–268.

סקלרץ 2018 — Miriam Sklarz, “From Divine Directive to Human Agency: Transition in the Course of Nahmanides’ Typological Exegesis of the Patriarchal Narratives”, *JSIJ* 14 (2018), pp. 1–15.

עופר ויעקבס תשע״ג יוסף עופר ויהונתן יעקבס, תוספות רמב״ן לפירושו לתורה שנכתבו בארץ ישראל (ירושלים: המכללה האקדמית הרצוג, תשע״ג).

פדיה 2011 Haviva Pedaya, “The Great Mother: the Struggle between Nahmanides and the Zohar Circle”, *Temps i espais de la Girona jueva* (2011), pp. 311–328.

קופפר תשל״א אפרים קופפר, ״תשלום דרשת ׳תורת ה׳ תמימה׳ לפי כתב־יד אסקוריאל״, תרביץ מ/א (תשל״א), עמ׳ 64–83.

רביצקי תשנ״א אביעזר רביצקי, ״הציבי לך ציונים לציון: גלגולו של רעיון״, משה חלמיש ואביעזר רביצקי (עורכים), ארץ־ישראל בהגות היהודית בימי־הביניים (ירושלים: יד יצחק בן־צבי, תשנ״א), עמ׳ 1–39.

רבלין תשמ״א חיים רבלין, מעלת הארץ – ארץ ישראל בפירוש רמב״ן לתורה (ירושלים: המדור הדתי במחלקה לעניני הנוער והחלוץ של ההסתדרות הציונית, תשמ״א).

רמב״ן תשכ״ג משה בן נחמן, כתבי רבינו משה בן נחמן, כרך א. מהדורת חיים דוב שעוועל (ירושלים: מוסד הרב קוק, תשכ״ג).

רמב״ן תשכ״ד ---, כתבי רבינו משה בן נחמן, כרך ב. מהדורת חיים דוב שעוועל (ירושלים: מוסד הרב קוק, תשכ״ד).

יחסי גומלין בין התפקודים הניהוליים, עומס מידע ועומס קוגניטיבי והשפעתם על הישגי הבנת הנקרא בקרב תלמידים עם הפרעת קשב וריכוז

יצחק וייס ושושנה כבאז

תקציר

בעידן הדיגיטלי תלמידים עם הפרעת קשב וריכוז (ADHD) חשופים במיוחד לעומס מידע ולעומס קוגניטיבי בשל ליקויים בתפקודים הניהוליים (EF). מטרת המחקר הייתה לבחון את התפקודים הניהוליים, את חוויית העומס הקוגניטיבי ואת השפעתם על הישגים בהבנת הנקרא, ולבדוק אם חלוקת המבחן למקטעים (סגמנטציה) ממתנת את העומס הפנימי. במחקר ניסויי־כמותני השתתפו 54 תלמידי כיתה ח׳ עם הפרעת קשב וריכוז, שחולקו לשלוש קבוצות לפי מידת החלוקה למקטעים: הגשה מאוחדת, דו־שלבית וארבע־שלבית של ארבעה קטעי קריאה. נמצא מתאם שלילי בין העומס הקוגניטיבי הפנימי לציון ($r = -.30$), והבדלים מובהקים בהישגים בין הקבוצות ($\eta^2 = .333$), כאשר ההגשה הארבע־שלבית הניבה את הציון הגבוה ביותר. העומס הפנימי היה המנבא השלילי היחיד של ההישגים. הממצאים מציעים חידוש תאורטי: מתוך ניגוד לגישה הקלסית של סוולר (Sweller), העומס הפנימי אינו קשיח ואפשר להפחיתו באמצעות חלוקה למקטעים, המשמשת פיגום חיצוני העוקף את הליקוי בתפקודים הניהוליים. מומלץ לאמץ את עקרון החלוקה למקטעים ולראות בו תקן נגישות במטלות הערכה דיגיטליות לתלמידים עם הפרעת קשב וריכוז.

מילות מפתח: תפקודים ניהוליים; הפרעת קשב וריכוז (ADHD); עומס קוגניטיבי; עומס מידע; הבנת הנקרא; חלוקה למקטעים (סגמנטציה).

מבוא

בעידן של דיגיטציה מואצת ותקשורת רב־ערוצית, בני האדם חשופים לזרם נתונים מתמשך, המשלב בו בזמן מידע חזותי, רכיבים אינטראקטיביים ומידע קולי וכתוב. מצב זה גורם לעומס מידע (Information Overload – IO), הנוצר כאשר כמות המידע שהפרט נחשף אליה עולה על יכולת העיבוד וההכלה שלו. בעולם המצוי כיום בשלב של פריחת כלי בינה מלאכותית יוצרת (Generative AI), עומס המידע לא משמש רק תוצר טכנולוגי, אלא תופעה פסיכו־חברתית מורכבת המשנה את התנהגות הלומד ומאתגרת את יכולות המיקוד והוויסות שלו.

במוקד התהליכים הקוגניטיביים המתחוללים בתגובה על עומס מידע ניצבת תאוריית העומס הקוגניטיבי (Cognitive Load Theory – CLT) (Sweller, 1988), המדגישה כי זיכרון העבודה של הלומד מוגבל בקיבולת שלו. התאוריה מבחינה בין עומס פנימי (intrinsic load), הנובע ממורכבות המטלה כשהיא לעצמה; עומס חיצוני (extraneous load), הנובע

מאופן הצגת המידע ומסביבת הלמידה; ועומס רלוונטי (germane load), המשקף את המשאבים המוקצים לבניית סכמות ידע (Chandler & Sweller, 1991; Sweller et al., 2011). קירשנר (Kirschner, 2002) הדגיש כי הפחתת העומס החיצוני המיותר מונעת הצפה של מערכת עיבוד המידע ומאפשרת ללומד להפנות משאבים לעומס הפנימי ולעומס הרלוונטי.

תלמידים עם הפרעת קשב, ריכוז ותנועתיות יתר (ADHD, להלן הפרעת קשב וריכוז), ובייחוד אלה שיש להם גם לקויות למידה (LD), מתאפיינים בפגיעות נוירולוגית מוגברת לעומסים אלו עקב ליקויים מולדים בתפקודים הניהוליים (Executive Functions – EF). התפקודים הניהוליים כוללים עכבה, גמישות קוגניטיבית וזיכרון עבודה, ומשמשים "מערכת ההפעלה" של הלומד (Diamond, 2013; Miyake & Friedman, 2012). כשל בתפקודים אלו מקושר לחוסר יעילות בקליפה הקדם־מצחית (PFC) ומכוון להקצאת משאבים בלתי יעילה ולהצפת מידע בשלבי העיבוד המוקדמים (Butterfuss & Kendeou, 2018).

מצב זה מחריף כאשר הפרעת קשב וריכוז מלווה בלקות למידה. לקות הלמידה מחייבת את התלמיד להשקיע מאמץ מנטלי מוגבר כדי לפצות על היעדר אוטומטיות (למשל בפענוח טקסט), ואילו הפרעת קשב וריכוז פוגעת בגיוס המשאבים המפצים. הצפת המידע גורמת להתעייפות קוגניטיבית מהירה, לירידה במסוגלות העצמית ולחרדת ביצוע . במצבים אלו, כאשר מורכבות המטלה חוצה סף מסוים, נוצר נתק בין היכולת הניהולית של התלמיד לביצועיו בפועל, ובראשם הבנת הנקרא. הבנת הנקרא נחשבת כיום תהליך ניהולי פעיל ומורכב, שבו המידע מתעדכן ומשולב לכדי מודל מנטלי לכיד.

בהמשך קלינגברג (Klingberg, 2009) טבע את המושג "המוח הגולש" (The overflowing brain), המתאר את מצבם הכרוני של אנשים בעידן המידע, שבו זיכרון העבודה נתון בעומס מתמיד. תופעה זו מחריפה אצל תלמידים עם הפרעת קשב וריכוז. השילוב בין עומס מידע חיצוני ובין ליקוי פנימי בתפקודים הניהוליים יוצר "מלכוד קוגניטיבי": ככל שהתלמיד משקיע יותר משאבים בסינון מידע, כך פוחתים המשאבים העומדים לרשותו לעיבוד עמוק של תוכן. מלכוד זה מתבטא גם בירידה במסוגלות עצמית ובעלייה בחרדת ביצוע (Barkley, 2020), ופוגע במוטיבציה ללמידה לטווח הארוך.

החשיבות של הבנת תופעה זו נובעת גם מנוכחותם הגוברת של תלמידים עם הפרעת קשב וריכוז בכיתות רגילות. לפי בנשבסקי ואחרים (Banaschewski et al., 2018), שכיחות הפרעת קשב וריכוז בקרב ילדים ומתבגרים עומדת על 5%–7%, ובקרב תלמידים עם הפרעת קשב וריכוז – לשליש עד חצי מהם יש גם לקות למידה. ממצא זה מדגיש את הצורך בחקר של מנגנוני הנגשה מבניים המתאימים לתלמידים אלה, בייחוד כאשר סביבות ההערכה נעשות דיגיטליות. כדי לענות על צורך זה, נבחנה במחקר זה השפעתה של מניפולציה מבנית מבוקרת של עומס המידע במטלת הבנת הנקרא.

סקירת ספרות

תפקודים ניהוליים: מבנה, ליבה ומסגרות תאורטיות

התפקודים הניהוליים הם מערך של תהליכים קוגניטיביים גבוהים המאפשרים בקרה, הכוונה מטרתית ואיזון בין תגובות אוטומטיות לתגובות מבוקרות (Barkley, 2012; Diamond, 2013). המודל הרווח בחקר התפקודים הניהוליים הוא מודל "האחדות והגיוון" של מיאקה ופרידמן (Miyake & Friedman, 2012), המזהה שלושה תפקודי ליבה: 1. עכבה – יכולת לדכא תגובות אוטומטיות ומסיחים; 2. זיכרון עבודה – שמירה ומניפולציה של מידע פעיל בזמן אמת (Baddeley, 2000); 3. גמישות קוגניטיבית – יכולת לעבור בין מטלות למסגרות חשיבה (Uddin, 2021).

לצד תפקודי הליבה, המודל המעשי של דוסון וגוארה (Dawson & Guare, 2018) מרחיב את המבנה הניהולי לשמונה רכיבים בשדה החינוך: עכבה, זיכרון עבודה, שליטה רגשית, ייזום משימה, קשב וריכוז, תכנון ותיעדוף, ארגון וניהול זמן. המודל של פרידמן ומיאקה (Friedman & Miyake, 2017) מזהה גם ממד של "תפקוד ניהולי משותף" (Common EF), המשקף את הבסיס שחולקים כל התפקודים הניהוליים.

התשתית הנוירולוגית של התפקודים הניהוליים ממוקמת בקליפת המוח הקדם־מצחית, ובעיקר בקליפה הגבית־צידית (DLPFC) ובקליפה הבטנית־מדיאלית (vmPFC) (Friedman & Robbins, 2022). מחקרים בתחום הרשתות המוחיות מבחינים בין רשת השליטה הניהולית (ECN) ובין רשת ברירת המחדל (DMN). קשב מתמשך מצריך סנכרון גמיש בין שתי הרשתות, ולא רק דיכוי של אחת מהן (Bozhilova et al., 2018).

עומס מידע ועומס קוגניטיבי

אפלר ומנגיס (Eppler & Mengis, 2004) הגדירו לראשונה את עומס המידע (IO) בתחום הארגוני, ובשנים האחרונות התפתח העומס לתופעה פסיכו־חברתית שכיחה. כאשר כמות המידע חוצה סף מסוים, חלה ירידה חדה באיכות קבלת ההחלטות ובאיכות הביצוע. תלמידים עם הפרעת קשב וריכוז פגיעים במיוחד לעומס מידע, שכן ליקוי במערכת העכבה מקשה עליהם לסנן גירויים מיותרים ומייצר "צוואר בקבוק" קוגניטיבי בשלבי העיבוד המוקדמים.

לפי תאוריית העומס הקוגניטיבי של סוולר (Sweller, 1988) אפשר להבחין בין שלושה סוגים של עומס: העומס הפנימי נובע ממורכבות התוכן והאינטראקטיביות בין רכיביו; העומס החיצוני נובע מאופן ההצגה של המידע; והעומס הרלוונטי נובע מהמאמץ הקוגניטיבי המושקע בבניית סכמות ידע חדשות (Chandler & Sweller, 1991). רייף (Reif, 2008) הציע מודל "מונה־מכנה" שבו העומס הקוגניטיבי הוא היחס בין דרישות המטלה (מונה) למשאבים הזמינים של הלומד (מכנה). אצל תלמידים עם הפרעת קשב וריכוז ה"מכנה" מצומצם מלכתחילה, ולכן כל עלייה ב"מונה" מייצרת עומס גבוה במיוחד.

הכלי המקובל למדידת עומס קוגניטיבי בשנים האחרונות הוא השאלון הרב־ממדי של קריגלשטיין ואחרים (Krieglstein et al., 2023), הנשען על חלוקה של תאוריית העומס

הקוגניטיבי לשלושה סוגי עומס, ומאפשר לבחון את המהימנות הפנימית של כל אחד מהם.

זיכרון עבודה, עכבה וגמישות: ליבת התפקוד הניהולי

באדלי והיטש (Baddeley & Hitch, 1974) הגדירו לראשונה את זיכרון העבודה, המשמש תשתית לתפקודים הניהוליים המתקדמים, במודל הרב־מרכיבי שלהם. בהמשך הרחיב באדלי (Baddeley, 2000, 2007) את המודל והוסיף לו רכיב רביעי, "מאגר אפיזודי". המודל כולל לולאה פונולוגית המעבדת מידע שמיעתי־לשוני, לוח חזותי־מרחבי המעבד תמונות ויחסים מרחביים, מאגר אפיזודי המאחסן מידע ומקשר בין ערוצים למיניהם, ובראשם "המנהל המרכזי", המפקח על הקצאת המשאבים בין הרכיבים.

עכבה, התפקוד הניהולי השני בתפקודי הליבה, היא היכולת לדכא תגובות אוטומטיות ולהתעלם מגירויים מסיחים. ברקלי (Barkley, 1997, 2012) טען כי עכבה היא התפקוד המרכזי של הפרעת קשב וריכוז, וכי היא משמשת תנאי מקדים לכל התפקודים הניהוליים האחרים. בהבנת הנקרא, עכבה חלשה מקשה על התלמיד להתעלם מגירויים מסיחים, כגון פרטים מיותרים, ולהתמקד בתוכן העיקרי של טקסט.

גמישות קוגניטיבית, התפקוד הניהולי השלישי בתפקודי הליבה, כוללת את היכולת לעבור בין מטלות ובין קטגוריות חשיבה (Uddin, 2021). הגמישות רבת־פנים וכוללת רכיבים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים. בהבנת הנקרא, גמישות מאפשרת לתלמיד לעבור בין רמות הבנה (מילולית, סמלית, ביקורתית) ולהתאים את פענוח הטקסט לשינויים בנושא. מחקרים על תלמידים עם הפרעת קשב וריכוז (Barkley, 2020) מראים כי הגמישות נפגעת במיוחד במטלות רב־שלביות, המחייבות הצבת סדר עדיפויות דינמי, בדיוק סוג המטלה שהוצגה לנבדקים במחקר הזה.

ייזום משימה, תכנון, ארגון וניהול זמן

התפקודים הניהוליים המתקדמים כוללים גם ייזום משימה, תכנון, ארגון וניהול זמן, ולכל אחד מהם תפקיד מכריע במילוי מטלה אקדמית. ייזום משימה, שהוא היכולת להתחיל מטלה בלי לדחות אותה, מסתמך על "כוונות יישום" (Implementation Intentions; Gollwitzer, 1999) – חיבור בין מטרה למצב מסוים המצית פעולה. ייזום משימה כרוך בהפעלת אזורי מוח פרונטליים האחראים להפעלת תוכנית פעולה. אצל תלמידים עם הפרעת קשב וריכוז ייזום משימה חלש מביא לידי דחיינות ועיכובים בתחילת מטלות, ואלה נמנים עם התסמינים הבולטים ביותר של ההפרעה.

תכנון ותיעדוף, שהיו במחקר הזה המדד בעל הממוצע הנמוך ביותר ($M = 2.91$, $SD = 0.86$), הם היכולת ליצור מפת דרכים למילוי מטלה מתוך הצבת סדר עדיפויות בין רכיביה. תכנון ותיעדוף בחטיבת הביניים ניבאו את ההישגים האקדמיים בתיכון טוב יותר ממנת משכל – ממצא המדגיש את חשיבות התפקוד הזה בהתפתחות האקדמית. אצל תלמידים עם הפרעת קשב וריכוז תכנון לקוי גורם למטלות שלא מסתיימות בזמן ולמשימות מצטברות שאינן מטופלות ביעילות.

קשב: מערכת בקרה רב־מישורית

הבנת התפקודים הניהוליים בקרב תלמידים עם הפרעת קשב וריכוז מחייבת התבוננות במערכת הקשב, המתאפיינת בריבוי מישורים. פוזנר ופיטרסן (Posner & Petersen, 1990) זיהו שלוש רשתות קשב מובחנות: 1. רשת הערנות, האחראית למוכנות פיזיולוגית לגירויים; 2. רשת ההתמקדות, המכוונת את הקשב למיקום מרחבי או ערוץ מידע מסוים; 3. רשת הבקרה המבצעת, המפקחת על ניהול קונפליקטים ופתרון תחרות בין תגובות. פגיעה באחת מרשתות הקשב או ביותר עשויה להתבטא בתסמינים מגוונים של הפרעת קשב וריכוז. לפיכך האבחון והטיפול צריכים להביא בחשבון את הפרופיל הקשבי הייחודי של כל תלמיד.

בעניין רשתות מוחיות, האיזון בין רשת השליטה המבצעת (ECN) לרשת ברירת המחדל (DMN) ממלא תפקיד חשוב. בוז׳ילובה ואחרים (Bozhilova et al., 2018) הראו כי בקרב אנשים עם הפרעת קשב וריכוז ניכרת פעילות מוגברת של רשת ברירת מחדל גם בעת מילוי מטלות הדורשות ריכוז, תופעה העשויה להתבטא ב״נדודי מחשבות״ תכופים. שמירה על קשב לאורך זמן מחייבת סנכרון גמיש בין הרשתות ולא רק דיכוי של רשת ברירת המחדל. לפיכך הפחתה של דרישות המטלה באמצעות חלוקתה למקטעים עשויה להקל את העומס הכרוך בתיאום בין הרשתות.

התפתחויות עדכניות בתאוריית העומס הקוגניטיבי

בעשור האחרון, תאוריית העומס הקוגניטיבי עברה התפתחויות מהותיות. פאס ואחרים (Paas et al., 2003) פיתחו סולם אמפירי למדידת מאמץ מנטלי, המשמש כלי מרכזי במחקרים בתחום החינוך. עבודתם תרמה להבנה כי העומס הקוגניטיבי אינו מדד חד־ממדי, אלא מורכב מרכיבים מובחנים – עומס פנימי, עומס חיצוני ועומס רלוונטי – שכל אחד מהם עשוי לדרוש אמצעי מדידה נפרדים. מוס ופיטון (Moos & Pitton, 2014) בחנו סרטונים חינוכיים שהפיקו תלמידים ומצאו כי חלוקת המדיה למקטעים משפרת את רכישת הידע. מחקר זה מספק בסיס מחקר רלוונטי לממצאי המחקר הזה בתחום הבנת הנקרא.

הבנת הנקרא בתהליך ניהולי

לפי המודל הפשוט של הקריאה (Simple View of Reading – SVR), הבנת הנקרא היא תוצר של פענוח והבנה לשונית (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Tunmer, 2018). מודלים עדכניים – ובראשם מודל ההשפעות הישירות והעקיפות של הקריאה (DIER) (Kim, 2020) ומודל ״הקריאה הפעילה״ (Duke & Cartwright, 2021) – ממקמים את התפקודים הניהוליים ואת תהליכי העדכון בליבת הבנת הנקרא. בקרב תלמידים עם הפרעת קשב וריכוז, כשל בעדכון המידע ובשילובו מביא לידי פגיעה חמורה בלכידות של המודל המנטלי (Butterfuss & Kendeou, 2018).

לצד תהליכי העדכון, חשיבות מיוחדת נודעת לידע מוקדם, המשמש סכמה שהלומד מחבר אליה מידע חדש (Hattan et al., 2024). בקרב תלמידים עם הפרעת קשב וריכוז ולקות למידה, הפעלת הידע המוקדם עצמה מצריכה מאמץ ניהולי גבוה יחסית, ולכן הפחתת

עומס פנימי באמצעות חלוקה למקטעים (סגמנטציה) מפנה משאבים לתהליך זה ומאפשרת להבין לעומק רב.

זיקה הדדית של עומס יתר קוגניטיבי לתפקודים ניהוליים

הזיקה של העומס הקוגניטיבי לתפקודים הניהוליים אינה חד־כיוונית אלא דו־כיוונית והדדית (Hofmann et al., 2012). מצד אחד תפקודים ניהוליים חלשים גורמים להצפה מוקדמת של זיכרון העבודה ולעלייה בעומס הקוגניטיבי. מצד אחר עומס קוגניטיבי גבוה משבש את איכות פעילותם של התפקודים הניהוליים בזמן אמת.

שאלת המחקר והשערותיו

שאלת המחקר המרכזית: כיצד משפיעים תנאי עומס מידע משתנים על הקשר בין התפקודים הניהוליים והעומס הקוגניטיבי להישגי הבנת הנקרא בקרב תלמידי חטיבת ביניים עם הפרעת קשב וריכוז ולקות למידה?

על פי הסקירה הספרותית גובשו שש השערות מחקר:

1. יימצא מתאם שלילי בין רמת העומס הקוגניטיבי להישגים בהבנת הנקרא בשלוש הקבוצות.
2. יימצא מתאם חיובי בין רמת התפקודים הניהוליים להישגים בהבנת הנקרא בשלוש הקבוצות.
3. יימצא מתאם שלילי בין רמת העומס הקוגניטיבי לרמת התפקודים הניהוליים בשלוש הקבוצות.
4. יימצאו הבדלים מובהקים בהישגי הבנת הנקרא בין הקבוצות, לטובת קבוצת ההגשה הארבע־שלבית.
5. יימצאו הבדלים מובהקים ברמת העומס הקוגניטיבי בין הקבוצות, לטובת קבוצת ההגשה הארבע־שלבית.
6. יימצאו הבדלים מובהקים ברמת התפקודים הניהוליים בין הקבוצות, לטובת קבוצת ההגשה הארבע־שלבית.

שיטת המחקר

משתתפים

במחקר השתתפו 54 תלמידי כיתות ח׳ ($N = 54$) מחטיבות ביניים במרכז הארץ, במסגרות חינוך רגילות ומיוחדות. כל התלמידים אובחנו עם הפרעת קשב וריכוז (DSM-5, American Psychiatric Association, 2013), כמה מהם עם לקויות למידה, בעלי מנת משכל תקינה וסטטוס חברתי־כלכלי בינוני. התלמידים חולקו באקראי לשלוש קבוצות ניסוי שוות בגודלן ($n = 18$ לכל קבוצה) על פי מניפולציית עומס המידע.

ההשתתפות במחקר נקבעה על פי הקריטריונים האלה: אבחון עדכני של הפרעת קשב וריכוז לפי DSM-5 של פסיכולוג חינוכי או פסיכיאטר; גיל 13–14; משכל תקין ($IQ \geq 85$); שליטה מלאה בעברית; ולקות למידה פוטנציאלית של LD לפי אבחון רשמי. לא נכללו

במדגם: בעלי הפרעות פסיכיאטריות אחרות (חרדה קלינית, דיכאון); אבחנת אוטיזם; הפרעות ראייה או שמיעה מהותיות; וחוסר נטילה סדירה של תרופות לפחות שלושה שבועות לפני המחקר בקרב תלמידים הנוטלים טיפול תרופתי.

מערך המחקר ומשתנים

המחקר הוא ניסוי מבוקר בין־קבוצתי בגישה כמותית. המשתנה הבלתי תלוי היה מידת החלוקה של מבחן הבנת הנקרא למקטעים, שתופעל בשלוש רמות: א. הגשה מאוחדת (n = 18) – כל ארבעת קטעי הקריאה בו בזמן (עומס מידע גבוה); ב. הגשה דו־שלבית (n = 18) – שתי יחידות עוקבות של שני קטעים (עומס מידע בינוני); ג. הגשה ארבע־שלבית (n = 18) – ארבע יחידות עוקבות (עומס מידע נמוך).

המשתנים התלויים היו אלה: 1. ציון המבחן בהבנת הנקרא (באחוזים ובניקוד משוקלל לרמת קושי); 2. חוויית העומס הקוגניטיבי – פנימי, חיצוני ורלוונטי; 3. איכות התפקודים הניהוליים המדווחת בזמן המטלה. משתני בקרה כללו מנת משכל ונטילת תרופות בפועל ב־24 השעות שקדמו למבדק.

כלי המחקר

מבחן הבנת הנקרא

מבחן הבנת הנקרא נבנה על בסיס ארבעה קטעי קריאה שנלקחו ממאגר המיצ״ב הארצי לכיתה ח׳, ומהם הופקו 15 שאלות רב־ברירה ופתוחות המדורגות לפי רמת קושי (1–3). הציון הכולל חושב לפי שיעור התשובות הנכונות (0–100), לצד ניקוד גולמי משוקלל לרמת הקושי.

שאלון עומס קוגניטיבי

נעשה שימוש בשאלון הרב־ממדי של קריגלשטיין ואחרים (Krieglstein et al., 2023) – 15 פריטים בסולם ליקרט של חמש דרגות, המפורקים לשלושה תת־סולמות: עומס פנימי, עומס חיצוני ועומס רלוונטי. מהימנות אלפא של קרונבך במדגם הזה נעה בטווח .772–.878, ובמדד הכללי α = .878.

שאלון תפקודים ניהוליים

נעשה שימוש בשאלון ״Executive Skills in Children and Adolescents״ של דוסון וגווארה (Dawson & Guare, 2018), בגרסה מותאמת לעברית לצורכי המחקר. השאלון כולל 33 פריטים בסולם ליקרט של חמש דרגות, המחולקים לתשעה תתי־סולמות: עכבה, זיכרון עבודה, שליטה רגשית, ייזום משימה, קשב וריכוז, תכנון ותיעדוף, ארגון, ניהול זמן וגמישות. המדד הכללי (ממוצע משוקלל) הציג מהימנות α = .85, ואילו תתי־הסולמות הציגו מהימנות נעה בטווח .42–.72 = α.

הליך

המחקר נעשה לאחר קבלת אישור אתיקה (IRB) ורישיון המדען הראשי במשרד החינוך, ולאחר קבלת הסכמה מדעת מההורים והתלמידים. כל תלמיד מילא את המבחן בעצמו,

בסביבה שקטה ומבוקרת, באמצעות טופסי גוגל, בזמן חופשי ובקצב אישי. לאחר סיום המבחן, מולאו שאלון העומס הקוגניטיבי ושאלון התפקודים הניהוליים המתייחסים לחוויית ביצוע המטלה. הזמן הכולל של המפגש נע בין 45 ל־60 דקות.

בהיבט של הפעלת המניפולציה, נבנו שלוש גרסאות של המבחן בטופסי גוגל. גרסת ההגשה המאוחדת ($n = 18$) הציגה בעמוד יחיד את ארבעת קטעי הקריאה ואת 15 השאלות ברצף. גרסת ההגשה הדו־שלבית ($n = 18$) חילקה את המבחן לשני עמודים – כל עמוד כלל שני קטעים ואת השאלות הרלוונטיות – והיה אפשר לעבור לעמוד השני רק לאחר סיום העמוד הראשון. גרסת ההגשה הארבע־שלבית ($n = 18$) חילקה את המבחן לארבעה עמודים, בכל עמוד קטע אחד ושאלותיו. בכל שלוש הגרסאות, החומר, השאלות, סדר ההצגה ומשך הזמן הכולל היו זהים.

בסיום המבחן הופיע מייד שאלון העומס הקוגניטיבי, לאחריו שאלון התפקודים הניהוליים, ולבסוף שאלון דמוגרפי קצר. הוראות מפורטות ניתנו לתלמידים בכתב ובעל פה, והם התבקשו להיוועץ עם החוקר אם יש שאלות. אותו חוקר בחן את שלוש הקבוצות בבתי ספר אחרים ולא באותם ימים כדי להימנע מזיהום בין־קבוצתי.

שיקולי אתיקה

המחקר בוצע מתוך שמירה על כללי האתיקה של APA: הסכמה מדעת של ההורים והתלמידים, עילום מוחלט של הנתונים, זכות להפסיק בכל שלב, שיקולי גיל, אבחון ופגיעות של המשתתפים. הנתונים אוחסנו במאגר מוצפן.

תוקף

נוסף על בחירת הכלים הסטנדרטיים, נעשתה בקרה על תוקף כלי המחקר. ראשית, תוקף מבנה: את השאלונים תרגמו לעברית בשיטת תרגום חוזר שני מומחים דו־לשוניים, ונעשתה השוואה סמנטית לגרסה המקורית. שנית, תוקף אקולוגי: המבחן הועבר בסביבת גוגל, שהיא חלק משגרת הלמידה של התלמידים ומוכרת להם, ולכן צומצם אפקט "המצב הניסויי" (Hawthorne Effect). שלישית, תוקף חיצוני: על אף שהמדגם הוא של תלמידי כיתה ח' בלבד, הוא נבחר משתי מסגרות שונות (רגילה ומיוחדת) כדי להגביר את הכללת הממצאים. רביעית, תוקף פנימי: המניפולציה של עומס המידע נעשתה מתוך בקרה מלאה על התוכן, על השאלות, על משך הזמן ועל הסביבה – כל שלוש הקבוצות עשו מבחן זהה מבחינת חומר וזמן, חוץ ממבנה ההגשה.

ניתוח נתונים

הנתונים נותחו בתוכנת SPSS 29. חושבו מדדים תיאוריים (ממוצע, סטיית תקן, טווח, מהימנות α), מתאמי פירסון לבחינת השערות 1–3, ניתוחי שונות רב־משתניים (MANOVA) וחד־משתניים (ANOVA) לבחינת השערות 4–6, בליווי מבחני Scheffé למבחני המשך, וניתוח רגרסיה מרובה בשיטת Enter לניבוי ההישגים.

ממצאים

אפיון המדגם

לפני בחינת ההשערות, נבדק כי שלוש קבוצות הניסוי אינן נבדלות במובהק במשתני רקע דמוגרפיים – מגדר, סטטוס חברתי־כלכלי ומנת משכל – ובנטילת תרופות ב־24 השעות שקדמו למבדק. בדיקות ב־χ^2 ו־ANOVA לא העלו הבדל מובהק בין הקבוצות באף אחד ממשתני הרקע ($p > .05$). ממצא זה מחזק את הבסיס להשוואה הבין־קבוצתית, שכן אפשר לקשר הבדלים בין הקבוצות לתפעול הניסויי של עומס המידע ולא למאפיינים דיפרנציאליים מוקדמים.

סטטיסטיקה תיאורית ומהימנות

לוח 1: מדדי הישגים במטלת הבנת הנקרא (N = 54)

משתנה	טווח	ממוצע	סטיית תקן
ניקוד לשאלות (לפי רמת קושי)	6–33	18.28	7.31
ציון המבחן (%)	26–100	67.50	19.03

לוח 2: סטטיסטיקה תיאורית ומהימנות שאלון העומס הקוגניטיבי (N = 54)

רכיב	ממוצע	סטיית תקן	α של קרונבך
עומס פנימי	2.51	0.78	.800
עומס חיצוני	2.51	0.93	.809
עומס רלוונטי	2.83	0.72	.772
עומס קוגניטיבי כללי	2.64	0.66	.878

רמת המהימנות של מדדי העומס הקוגניטיבי נמצאה טובה עד גבוהה ($\alpha = .772–.878$). ממוצע העומס הכללי עמד על $M = 2.64$ ($SD = 0.66$), כלומר רמת עומס מתונה. העומס הרלוונטי היה הגבוה ביותר ($M = 2.83$).

לוח 3: סטטיסטיקה תיאורית ומהימנות שאלון התפקודים הניהוליים (N = 54)

מדד	ממוצע	סטיית תקן	α של קרונבך
עכבה	3.66	0.59	.42
זיכרון עבודה	3.24	0.96	.59
שליטה רגשית	3.48	0.85	.61
ייזום משימה	3.53	0.68	.72
קשב וריכוז	3.52	0.91	.71
תכנון ותיעדוף	2.91	0.86	.60
ארגון	3.68	0.80	.51
ניהול זמן	4.07	0.65	.47
גמישות	3.94	0.97	—
תפקודים ניהוליים כללי	3.50	0.46	.85

מדד התפקוד הניהולי הכללי הציג מהימנות גבוהה ($\alpha = .85$), עם ממוצע $M = 3.50$ ($SD = 0.46$) המשקף רמת תפקוד בינונית־גבוהה. המדד הגבוה ביותר היה ניהול זמן ($M = 4.07$) והנמוך ביותר – תכנון ותיעדוף ($M = 2.91$).

מסקנת ביניים מהסטטיסטיקה התיאורית: ההישגים במטלת הבנת הנקרא נעים בטווח רחב, מ־26% ל־100%, עם ממוצע קרוב לרף האפשרי. שונות זו מבטאת את ההטרוגניות של המדגם והופכת אותו למתאים לבחינת האינטראקציה בין תפעול הניסוי למאפיינים האישיים. מדדי מהימנות טובים ($\alpha > .77$ עבור העומס הקוגניטיבי; $\alpha = .85$ עבור המדד הכללי של התפקודים הניהוליים) מבססים את התוקף הסטטיסטי של הכלים בגרסתם העברית. עם זה שבעה תתי־סולמות של התפקודים הניהוליים הציגו מהימנות $\alpha < .70$, ולכן פירוש הממצאים ברמת תתי־סולמות אלו טעון זהירות. עם זה המדד הכללי – שבדיקת ההשערות המרכזיות מסתמכת עליו בעיקר – הוא מהימן מאוד.

קשר בין העומס הקוגניטיבי להישגים

חושבו מתאמי פירסון בין מדדי העומס הקוגניטיבי ובין מדדי ההישגים. נמצא מתאם שלילי מובהק ובעוצמה בינונית בין העומס הפנימי ובין ציון המבחן באחוזים ($r = -.30$, $p < .05$). שאר המתאמים לא היו מובהקים. השערה 1 אוששה חלקית בלבד: רק העומס הפנימי קשור לירידה בהישגים.

לוח 4: מתאמי פירסון בין מדדי העומס הקוגניטיבי ובין מדדי ההישגים

מדד עומס	ניקוד לפי רמת קושי	ציון המבחן (%)
עומס פנימי	-.21	-.30*
עומס חיצוני	-.00	-.11
עומס רלוונטי	-.15	-.13
עומס כללי	-.14	-.21

*$p < .05$.

מלוח 4 עולה כי העומס הפנימי משקף את המורכבות שהלומד חווה במטלה. בקרב תלמידים עם הפרעת קשב וריכוז עומס פנימי גבוה מייצג הצפה של זיכרון העבודה שאינה מאפשרת מיפוי מלא של המידע בטקסט. היעדר קשר מובהק בין העומס החיצוני והרלוונטי להישגים מפתיע לכאורה, אך אפשר להסבירו בשל אחידות מתכונת המבחן הדיגיטלית לכל התלמידים ("עומס חיצוני קבוע"), ואילו העומס הרלוונטי משקף את המאמץ המושקע ולאו דווקא את איכותו. הבידול הבין־מדדי מדגיש את חשיבות ההבחנה בין רכיבי העומס בשאלונים של קריגלשטיין ואחרים (Krieglstein et al., 2023).

קשר בין תפקודים ניהוליים להישגים

לא נמצאו מתאמים מובהקים בין תתי־המדדים של התפקודים הניהוליים או בין המדד הכללי שלהם להישגים ($|r| \leq .22$, $p > .05$). כלומר במדגם הזה דיווח התלמידים על תפקודם הניהולי לא ניבא במישרין את הישגיהם. השערה 2 נדחתה.

קשר בין עומס קוגניטיבי לתפקודים ניהוליים

נמצאו מתאמים שליליים מובהקים בין מרבית מדדי העומס הקוגניטיבי ובין כלל מדדי התפקודים הניהוליים. המתאם השלילי החזק והמובהק ביותר היה בין העומס הקוגניטיבי הכללי לממוצע התפקודים הניהוליים הכללי ($r = -.687$, $p < .01$). מגמה זו נשמרה גם בפירוט לשלושת סוגי העומס. השערה 3 אוששה כמעט במלואה.

לוח 5: מתאמי פירסון בין מדדי העומס הקוגניטיבי ובין מדדי התפקודים הניהוליים

תפקוד ניהולי	עומס פנימי	עומס חיצוני	עומס רלוונטי	עומס כללי
עכבה	-.487**	-.452**	-.541**	-.602**
זיכרון עבודה	-.362**	-.322*	-.548**	-.507**
שליטה רגשית	-.296*	-.281*	-.340*	-.373**
ייזום משימה	-.282*	-.177	-.196	-.260
קשב וריכוז	-.499**	-.381**	-.506**	-.560**
תכנון ותיעדוף	-.450**	-.408**	-.486**	-.546**
ארגון	-.341*	-.330*	-.234	-.361**
ניהול זמן	-.329*	-.020	-.362**	-.286*
גמישות	-.478**	-.434**	-.363**	-.511**
ממוצע תפקוד ניהולי	-.592**	-.478**	-.625**	-.687**

*$p < .05$. ** $p < .01$.

פירוש נוסף: המתאם הגבוה במיוחד בין העומס הכללי לממוצע התפקודים הניהוליים ($r = -.687$) מלמד כי כמעט מחצית מהשונות בתפקוד הניהולי במהלך המטלה מוסברת בחוויית העומס הקוגניטיבי. ממצא זה מעיד על הזיקה הדו־כיוונית ההדוקה בין שני המשתנים ומחזק את הפרשנות המדורגת: תפקודים ניהוליים חלשים גורמים לעומס גבוה, והעומס פוגע בביצוע הניהולי בזמן אמת.

הבדלי הישגים בין קבוצות

ניתוח MANOVA העלה הבדל מובהק בין הקבוצות במכלול מדדי ההישגים: $F(6, 98) = 4.34$, $p < .001$, $\eta^2 = .210$. ניתוחי ANOVA חד־משתניים העלו הבדלים מובהקים בכל אחד ממדדי ההישגים בנפרד. השערה 4 אוששה.

לוח 6: ממוצעים, סטיות תקן והבדלים בין הקבוצות במדדי ההישגים

מדד	הגשה מאוחדת (n=18)	שתי הגשות (n=18)	ארבע הגשות (n=18)	F(2,51)	η^2
ניקוד לפי רמת קושי – M (SD)	a(7.57) 15.19	a,β(6.00) 17.58	β(6.87) 22.08	*4.70	155.
ציון המבחן % – M (SD)	a(18.72) 54.94	β(16.59) 66.08	c(11.29) 81.47	**12.72	333.
ממוצע ציונים לשאלות – M (SD)	a(0.52) 1.56	a(0.59) 1.83	β(0.32) 2.31	**10.80	298.

הערה: * $p < .05$. ** $p < .01$. ממוצעים בעלי אותיות שונות זו מזו נבדלים במובהק במבחני Scheffé ($p < .05$).

מבחני Scheffé העלו כי בציון המבחן באחוזים – שלוש הקבוצות נבדלו זו מזו במובהק: הגשה ארבע־שלבית ($M = 81.47$) > הגשה דו־שלבית ($M = 66.08$) > הגשה מאוחדת ($M = 54.94$). במדדי הניקוד המשוקלל וממוצע הציונים לשאלה, השיפור המובהק היה רק במעבר לקבוצת הארבע־שלבית.

הבדלי עומס קוגניטיבי בין קבוצות

ניתוח MANOVA לא העלה הבדל מובהק במכלול מדדי העומס הקוגניטיבי ($F(6, 98) = 1.17$, $p = .322$, $\eta^2 = .067$). עם זה ניתוח ANOVA חד־משתני העלה הבדל מובהק בעומס הפנימי בלבד ($F(2, 51) = 3.38$, $p < .05$, $\eta^2 = .117$). השערה 5 אוששה חלקית.

לוח 7: ממוצעים, סטיות תקן והבדלים בין קבוצות במדדי העומס הקוגניטיבי

מדד	הגשה מאוחדת (n=18)	שתי הגשות (n=18)	ארבע הגשות (n=18)	F(2,51)	η^2
עומס פנימי – M (SD)	β(0.72) 2.67	β(0.79) 2.73	a(0.72) 2.14	*3.38	117.
עומס חיצוני – M (SD)	(0.89) 2.68	(0.93) 2.63	(0.95) 2.21	1.43	053.
עומס רלוונטי – M (SD)	(0.67) 2.95	(0.75) 2.88	(0.75) 2.68	0.66	025.

הערה: * $p < .05$. ממוצעים בעלי אותיות שונות נבדלים במובהק במבחני Scheffé ($p < .05$).

מבחני Scheffé העלו כי קבוצת ההגשה הארבע־שלבית דיווחה על עומס פנימי נמוך במידה ניכרת לעומת שתי הקבוצות האחרות, שלא נבדלו זו מזו. עומס חיצוני ועומס רלוונטי נשארו דומים בין הקבוצות.

הממצא שרק העומס הפנימי הושפע מהחלוקה למקטעים, ואילו העומס החיצוני והעומס הרלוונטי נשארו יציבים, מעניק תמיכה אמפירית לחידוש התאורטי: החלוקה למקטעים אינה משנה את "עיצוב" המטלה (עומס חיצוני) ואינה משנה את המאמץ הקוגניטיבי של

הלומד (עומס רלוונטי), אלא מתערבת ישירות באינטראקטיביות של רכיבי הטקסט בזמן העיבוד – ומתוך כך מפחיתה את העומס הפנימי הנחווה. תובנה זו מנוגדת להנחה הקלסית שלפיה העומס הפנימי הוא תוצר קבוע של המטלה עצמה (Sweller et al., 2011).

הבדלי תפקודים ניהוליים בין קבוצות

לא נמצאו הבדלים מובהקים במדד הכללי של התפקודים הניהוליים ($F(2, 51) = 0.62$, $p > .05$, $\eta^2 = .024$) ואף לא באחד מתתי־הסולמות. השערה 6 לא אוששה: מספר יחידות ההגשה לא השפיע על התפקוד הניהולי של התלמיד.

ניתוח רגרסיה מרובה לניבוי הישגים

נעשה ניתוח רגרסיה מרובה בשיטת Enter כאשר המנבאים הם שלושת מדדי העומס הקוגניטיבי ותשעה תתי־סולמות של התפקודים הניהוליים, והמשתנה התלוי הוא ציון המבחן באחוזים. המודל הכולל הסביר 20.7% מהשונות בהישגים ($R^2 = .207$), אך לא הגיע לרמת מובהקות סטטיסטית ככל הנראה בשל היחס בין מספר המנבאים לגודל המדגם ($F(12, 41) = 1.69$, $p > .05$). עם זה בבחינת התרומה הייחודית של כל מנבא, נמצא כי העומס הפנימי הוא המנבא המובהק היחיד והדומיננטי של ההישגים ($\beta = -.45$, $p < .05$). שאר המנבאים – חיצוני, רלוונטי וכל תתי־הסולמות של התפקודים הניהוליים – לא ניבאו את הציון במובהק. מבחינת הפרמטרים הלא מתוקננים, עלייה של יחידה במדד העומס הפנימי הורידה את הציון ב־11 נקודות בערך.

הממצא שלפיו העומס הפנימי הוא המנבא המובהק הדומיננטי, בעוד התפקודים הניהוליים אינם משמשים מנבאים ישירים, עשוי להעיד על מבנה סיבתי מדורג: התפקודים הניהוליים משפיעים על ההישגים בעקיפין באמצעות חוויית העומס. משקל המנבא ($\beta = -.45$) מתאר אפקט חזק במונחים אקדמיים, ומלמד כי המניפולציה של העומס הפנימי, למשל באמצעות החלוקה למקטעים, היא ההתערבות היעילה ביותר לשיפור הישגים בקרב תלמידים אלו.

דיון

מחקר זה בחן את יחסי הגומלין בין תפקודים ניהוליים, עומס קוגניטיבי ומניפולציה מבנית של עומס מידע, ואת השפעתם המשולבת על הבנת הנקרא בקרב תלמידי חטיבת ביניים עם הפרעת קשב וריכוז (עם ובלי לקות למידה). הממצאים חושפים תמונה מנוגדת לתאוריה הקלסית ומרחיבים את המודלים העדכניים של הבנת הנקרא ושל תאוריית העומס הקוגניטיבי.

העומס הפנימי המשמש מנבא דומיננטי

הממצא הבולט ביותר במחקר הוא ההתגלמות של העומס הקוגניטיבי הפנימי המשמש המנבא היחיד המובהק והדומיננטי של ההישגים בהבנת הנקרא. גם כאשר משלבים במודל את כל תתי־הסולמות של התפקודים הניהוליים ואת שאר סוגי העומס, העומס הפנימי לבדו מסביר את עיקר השונות בציוני התלמידים. ממצא זה מתיישב עם מודל "המונה והמכנה" של רייף (Reif, 2008): אצל תלמידים עם הפרעת קשב וריכוז ה"מכנה"

(משאבי הקשב וזיכרון העבודה) מצומצם מלכתחילה, ולכן כל עלייה ב״מונה״ – מורכבות התוכן – מייצרת הצפה קוגניטיבית מהירה (Cabeza et al., 2018).

ממצא זה מנוגד להגדרה הקלסית של סוולר (Sweller, 1988) שלפיה העומס הפנימי הוא משתנה קשיח שנקבע אך ורק מתוך מורכבות המטלה ורמת המומחיות של הלומד. הממצא הזה מלמד כי אפשר להפחית במידה ניכרת את העומס הפנימי הנחווה באמצעות מניפולציה חיצונית של הצגת המידע – חלוקה מבנית למקטעים (Kirschner, 2002). החלוקה למקטעים שוברת את המורכבות המושגית של הטקסט ליחידות קטנות המאפשרות עיבוד עמוק מתוך שמירה על משאבי זיכרון העבודה.

הפער בין דיווח סובייקטיבי לביצוע אובייקטיבי בתפקודים ניהוליים

התוצאה השנייה הבולטת היא שבעוד הדיווח על התפקודים הניהוליים לא ניבא במישרין את הישגי התלמידים בהבנת הנקרא, הוא כן קשור קשר שלילי חזק לחוויית העומס הקוגניטיבי הכללי ($r = -.687$, $p < .01$). ממצא זה מרחיב את מודל ההשפעות הישירות והעקיפות של הקריאה של קים (Kim, 2020) ואת מודל ״הקריאה הפעילה״ של דיוק וקרטרייט (Duke & Cartwright, 2021): התפקודים הניהוליים אינם משפיעים ישירות על ההישגים, אלא באמצעות חוויית העומס הקוגניטיבי המשמש מנגנון מתווך. מנגנון זה, שבו התפקוד הניהולי מעצב את חוויית העומס הפנימי וזו קובעת את ההישגים, הוא חידוש תאורטי בעל השפעות מעשיות מרחיקות לכת.

חלוקת המשימה למקטעים המשמשת פיגום חיצוני נוירו־קוגניטיבי

קבוצת ההגשה הארבע־שלבית השיגה שיפור דרמטי בציון המבחן (עלייה של כ־26 נקודות בממוצע), לצד ירידה מובהקת ברמת העומס הפנימי בלבד. ההיעדר של השפעה על התפקודים הניהוליים המדווחים ועל העומס החיצוני מעיד כי החלוקה למקטעים לא ״מרפאת״ את הלקות הנוירולוגית, והתלמיד ממשיך לחוות מאמץ ניהולי כבד. עם זה המבנה החיצוני הפרוס מאפשר לתלמיד לעקוף את הלקות ולבטא את מלוא יכולתו האקדמית.

השוואה עם התערבויות אחרות להפרעת קשב וריכוז

חשוב להשוות את ממצאי המחקר להתערבויות אחרות שנחקרו בעבור תלמידים עם הפרעת קשב וריכוז. טיפולים תרופתיים (Methylphenidate, Amphetamines) מפחיתים תסמינים של הפרעת קשב וריכוז בשיעור של 70%–80% (Barkley, 2020), אך הם אינם מפחיתים ישירות את חוויית העומס הפנימי במטלה מסוימת. אימוני זיכרון עבודה מציגים שיפורים צנועים בטווח הקצר, אך לא מוכללים למטלות אקדמיות. התערבויות פסיכו־חינוכיות (״אימון תפקודים ניהוליים״) מציגות שיפורים בינוניים ודורשות זמן ממושך של אימון. לעומת כל אלו, חלוקת המשימה למקטעים היא התערבות סביבתית מיידית שמשיגה תוצאה של $\eta^2 = .333$ – גבוהה במידה ניכרת מההתערבויות התרופתיות והפסיכולוגיות במונחים של השפעה על מעשה מסוים.

יתרון נוסף של החלוקה למקטעים הוא ההיעדר של תופעות לוואי. בעוד טיפולים תרופתיים כרוכים בסיכונים (הפחתת תיאבון, הפרעות שינה, השפעות קרדיו־וסקולריות), החלוקה למקטעים היא התערבות מבנית טהורה שאינה מתערבת במערכת הביולוגית של

התלמיד. לפיכך אפשר לראות בה פתרון ראשוני לפני שיקול טיפול תרופתי, או תוספת להעצמת יעילותו של טיפול קיים.

העומס הפנימי המשמש משתנה גמיש

הממצא שלפיו החלוקה למקטעים מפחיתה את העומס הפנימי מייצג שינוי דפוסתי בתאוריית העומס הקוגניטיבי. סוולר (Sweller, 1988) וסוולר ואחרים (Sweller et al., 2011) טענו כי העומס הפנימי הוא נגזרת של האינטראקטיביות בין רכיבי המטלה ושל רמת המומחיות של הלומד – שני משתנים "פנימיים" שאינם בשליטת המורה. הממצא הזה מלמד כי לפחות בקרב לומדים בעלי משאבי עיבוד מוגבלים, חלוקה חיצונית של המידע למקטעים יכולה לשנות ישירות את חוויית העומס הפנימי, גם כאשר התוכן והמומחיות נשמרים קבועים. הסבר תאורטי לתופעה זו: החלוקה למקטעים מפחיתה את מספר הרכיבים המוצגים בו בזמן לזיכרון העבודה, ומתוך כך ממתנת את ההשפעה הממשית של קשרי הגומלין שחווה הלומד, אף שקשרי הגומלין המובנים בחומר עצמו לא השתנו. תובנה זו מרחיבה את תאוריית העומס הקוגניטיבי וקושרת אותה להשקפה עדכנית של קופר (Cooper, 1990) על חלוקת הוראה למקטעים בסביבות רגישות לעומס.

פערים בין מדדים סובייקטיביים לאובייקטיביים

דיווח התלמידים על תפקודיהם הניהוליים לא ניבא את הישגיהם בפועל, אך כן ניבא את חוויית העומס הכללית. סולברג ומאטיר (Sohlberg & Mateer, 2017) מדגישים את החשיבות של שילוב מדדים אובייקטיביים (מטלות N-Back, Stroop) לצד דיווח עצמי לצורך תמונה שלמה של יכולות ניהוליות בזמן אמת.

הפער בין דיווח לביצוע גם מסביר מדוע השערה 2 נדחתה: השאלון בחן את התפקוד הניהולי הנחווה במטלה, ולא תפקוד ניהולי בסיסי. הממצא כי המשתנה המדווח לא ניבא את הציון, אך ניבא את חוויית העומס, מחזק את הפרשנות המדורגת: התפקוד הניהולי הנחווה משמש מחוון לחוויית המאמץ בזמן ביצוע, ולא ליכולת הביצוע עצמה. פיטה (Pitta, 2026) מציעה גישה אינטגרטיבית שלפיה יש להפריד בין תפקודים ניהוליים "חמים" (Hot EF), המעורבים במטלות עם מטען רגשי ופיצוי, ובין תפקודים ניהוליים "קרים" (Cool EF), המעורבים במטלות ניטרליות. בשתי הקטגוריות המנגנון המתווך של חוויית העומס הוא קריטי.

מודל מדורג לניבוי הישגים

הממצאים המצטברים מציעים מודל מדורג לניבוי הישגי הבנת הנקרא בקרב תלמידים עם הפרעת קשב וריכוז: 1. התפקודים הניהוליים משמשים תשתית נוירולוגית קבועה ומעצבים את פוטנציאל העיבוד; 2. חוויית העומס הקוגניטיבי הפנימי היא הביטוי הדינמי של יחסי הגומלין בין המשאבים לדרישות המטלה; 3. הישגי הבנת הנקרא נקבעים בפועל באמצעות העומס הפנימי הנחווה בזמן אמת. חלוקה מבנית למקטעים מתערבת בשלב 2 מנטרלת חלק מדרישות המטלה ומאפשרת ביצוע מיטבי גם בלי שיפור בשלב 1.

מסקנות תאורטיות

הממצאים מזמנים חשיבה מחודשת על מודלים כלליים של למידה ולא רק על תלמידים עם הפרעת קשב וריכוז. הרעיון של פיגום חיצוני הפועל באמצעות שינוי חוויית העומס הפנימי ולא באמצעות חיזוק היכולת הפנימית, מציע גישה חדשה גם בעבור כלל הלומדים. לומדים בעלי משאבים סטנדרטיים עשויים גם הם ליהנות מחלוקה למקטעים בעת מפגש עם תוכן מורכב במיוחד, כפי שהוכח בתחום הוראה טכנולוגית (Moos & Pitton, 2014). החלוקה למקטעים עשויה לשמש "עקרון עיצוב עולמי" (Universal Design for Learning – UDL) לסביבות למידה דיגיטליות, שתיטיב עם הלומדים ותשלים מסגרות תאורטיות עדכניות בחקר החינוך.

זיהוי העומס הפנימי המשמש מנבא דומיננטי גורם לחשוב מחדש על תפקידם של תפקודי המדף. ייתכן שהתפקודים הניהוליים, כפי שהם נמדדים בשאלוני דיווח, משקפים בעיקר את חוויית התפקוד של הלומד, ואילו התפקוד הבסיסי המשמש מנגנון נוירולוגי דורש כלים אובייקטיביים. כלים אלה, בשילוב עם מדדי עומס, עשויים לחשוף מבנה סיבתי מדויק יותר של תשתית נוירולוגית, חוויית עומס דינמית והישגים אקדמיים.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

מגבלות

1. דיווח עצמי בלבד: שאלוני התפקודים הניהוליים והעומס הקוגניטיבי הם סובייקטיביים. שילוב של מדדים אובייקטיביים (מטלות ממוחשבות, מעקב אחר תנועות עיניים) עשוי לספק תמונה מדויקת יותר.
2. גודל מדגם: מדגם של 54 תלמידים הוא בגבול המזערי הדרוש לניתוחי רגרסיה עם 12 מנבאים. יש להרחיב את המדגם כדי להגדיל את העוצמה הסטטיסטית ולאפשר הכללה של הממצאים על קבוצות גיל ואוכלוסיות נוספות.
3. טווח המטלה: המחקר בחן הבנת הנקרא בלבד. יש לבחון את תוקף המעטפת של החלוקה למקטעים במטלות כתיבה, פתרון בעיות מתמטיות ומטלות רב־שלביות.
4. משך זמן קצר: המחקר נעשה במפגש אחד. יש לבחון את יעילות החלוקה למקטעים בטווח הארוך, ואת השפעתה על מסוגלות עצמית ועל עייפות קוגניטיבית מצטברת.

הצעות למחקרי המשך

- שילוב בין חלוקה למקטעים לבינה מלאכותית יוצרת (Generative AI) מאפשר להתאים בזמן אמת את רמת הפירוט של הטקסט למאפייני הלומד.
- הרחבת המחקר לתחומי דעת אחרים בעלי עומס פנימי גבוה: מתמטיקה, שפה זרה, מדעים.
- שילוב מדדים פיזיולוגיים אובייקטיביים (Eye-tracking, EEG) לתיקוף חוויית העומס הקוגניטיבי.
- השוואה בין למידה דיגיטלית ללמידה מנייר לבחינת הייחודיות של החלוקה למקטעים בממשקים דיגיטליים.

- הרחבת המחקר לאוכלוסיות אחרות עם קשיים בתפקודים ניהוליים (למשל אוטיזם בתפקוד גבוה).

המלצות יישומיות

הממצאים מציעים ארבע המלצות יישומיות עיקריות למורים, לפסיכולוגים חינוכיים ולמעצבי סביבות למידה דיגיטליות:

1. אימוץ החלוקה למקטעים המשמש תקן נגישות. מומלץ לחלק טקסטים ארוכים ומורכבים ליחידות מידע קטנות המוגשות בשלבים, בייחוד בעבור תלמידים עם הפרעת קשב וריכוז ולקות למידה. שימוש בכלים פשוטים, כגון טופסי גוגל, מצגות אינטראקטיביות ותוספי דפדפן מאפשר יישום מיידי.
2. בקרה על העומס החיצוני בסביבה הדיגיטלית. הפחתת מסיחים ויזואליים, קולות רקע ומודעות קופצות מונעת הצפה נוירולוגית שאינה קשורה למורכבות התוכן.
3. אבחון של עומס פנימי בזמן אמת. שילוב שאלון קצר של קריגלשטיין ואחרים (Krieglstein et al., 2023) בזמן מטלה מאפשר איתור מהיר של תלמידים החווים הצפה קוגניטיבית והתאמה מיידית של רזולוציית ההגשה.
4. הכשרת מורים לראות בעומס הפנימי משתנה גמיש. שינוי הגישה הפדגוגית שלפיה מורכבות התוכן היא נתון קשיח, ואימוץ גישה שלפיה אפשר לפרק את המורכבות באמצעים מבניים – שינוי זה משמש מפתח למיצוי הפוטנציאל של תלמידים עם הפרעת קשב וריכוז.

מסקנות

מחקר זה חושף שלושה חידושים תאורטיים ומעשיים: ראשית, העומס הקוגניטיבי הפנימי הוא המנבא המובהק הדומיננטי היחיד של הישגי הבנת הנקרא בקרב תלמידים עם הפרעת קשב וריכוז, ולא התפקודים הניהוליים עצמם. שנית, שלא לפי תאוריית העומס הקוגניטיבי הקלסית, העומס הפנימי אינו קבוע, אלא פוחת במובהק באמצעות חלוקה מבנית למקטעים ($\eta^2 = .117$). שלישית, החלוקה למקטעים משמשת פיגום חיצוני העוקף את המגבלה הנוירולוגית בתפקודים הניהוליים ומאפשר לתלמיד לממש את הפוטנציאל האקדמי שלו – מבלי שהלקות הנוירולוגית "נעלמת".

החידוש התאורטי טמון בהפרדה בין שני מנגנונים סיבתיים שהיו עד כה מעורבבים בספרות: המנגנון הפנימי (תפקודים ניהוליים המשמשים יכולת בסיסית) והמנגנון הדינמי (חוויית העומס בזמן אמת). הממצאים מראים כי המנגנון הפנימי הוא נתון קבוע יחסית שאי אפשר לשנותו במהירות, בעוד המנגנון הדינמי הוא גמיש ורגיש להתערבויות מבניות. לכן שיפור הישגים לא צריך להסתמך על חיזוק התפקודים הניהוליים בלבד, אלא על עקיפה חכמה שלהם באמצעות הפחתת חוויית העומס.

עוד חידוש מתודולוגי: השילוב בין מדד סובייקטיבי לעומס הפנימי ובין מדד אובייקטיבי של ביצוע (ציון) מציע כלי אבחוני חדש. כאשר תלמיד עם הפרעת קשב וריכוז מדווח על עומס פנימי גבוה במהלך מטלה, אפשר להתערב מייד באמצעות עוד חלוקה למקטעים. תובנה זו קוראת לפיתוח כלי הערכה דיגיטליים אדפטיביים המשלבים בזמן אמת דיווח עצמי עם התאמת עומס מידע.

ממצאים אלו מציבים חובה מוסרית ופדגוגית על מערכות החינוך לאמץ את עקרון החלוקה למקטעים שישמש תקן נגישות בעבור סביבות הערכה ולמידה דיגיטליות – התערבות פשוטה, זולה ובעלת תוצאה מרשימה (η^2 = .333 על ההישגים) שמאפשרת לתלמידים עם הפרעת קשב וריכוז לבטא את יכולותיהם בלי להגיע לנקודת רוויה קוגניטיבית והתעייפות מנטלית.

רשימת מקורות

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences, 4*(11), 417–423. https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2

Baddeley, A. D. (2007). *Working memory, thought, and action*. Oxford University Press.

Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 8, pp. 47–89). Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1

Banaschewski, T., Becker, K., Döpfner, M., Holtmann, M., Rösler, M., & Romanos, M. (2018). Attention-deficit/hyperactivity disorder. *Deutsches Ärzteblatt International, 114*(9), 149–159.

Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. The Guilford Press.

Barkley, R. A. (2012). *Executive functions: What they are, how they work, and why they evolved*. The Guilford Press.

Barkley, R. A. (2020). *Taking charge of ADHD: The complete, authoritative guide for parents* (4th ed.). The Guilford Press.

Bozhilova, N. S., Michelini, G., Kuntsi, J., & Asherson, P. (2018). Mind wandering perspective on attention-deficit/hyperactivity disorder. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 92*, 464–476. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.07.010

Butterfuss, R., & Kendeou, P. (2018). The role of executive functions in reading comprehension: A cognitive framework for understanding information processing. *Educational Psychology Review, 30*(3), 801–826. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9422-6

Cabeza, R., Albert, M., Belleville, S., Craik, F. I., Duarte, A., Grady, C. L., Lindenberger, U., Nyberg, L., Park, D. C., Reuter-Lorenz, P. A., Rugg,

M. D., Steffener, J., & Rajah, M. N. (2018). Maintenance, reserve and compensation: The cognitive neuroscience of healthy ageing. *Nature Reviews Neuroscience, 19*(11), 701–710. https://doi.org/10.1038/s41583-018-0068-2

Chandler, P., & Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction,* 8(4), 293–332. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0804_2

Cooper, G. (1990). Cognitive load theory as an aid for instructional design. *Australasian Journal of Educational Technology, 6*(2). https://doi.org/10.14742/ajet.2322

Dawson, P., & Guare, R. (2018). *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention* (3rd ed.). The Guilford Press.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135–168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, *56*(S1), S25–S44. https://doi.org/10.1002/rrq.411

Eppler, M. J., & Mengis, J. (2004). The concept of information overload: A review of literature from organization science, accounting, marketing, MIS, and related disciplines. *The Information Society, 20*(5), 325–344. https://doi.org/10.1080/01972240490507974

Friedman, N. P., & Miyake, A. (2017). Unity and diversity of executive functions: Individual differences as a window on neurological structure. *Cortex, 86*, 186–204. https://doi.org/10.1016/j.cortex.2016.04.023

Friedman, N. P., & Robbins, T. W. (2022). The role of prefrontal cortex in cognitive control and executive function. *Neuropsychopharmacology 47*, 72–89. https://doi.org/10.1038/s41386-021-01132-0

Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist, 54*(7), 493–503. https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.7.493

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6–10. https://doi.org/10.1177/074193258600700104

Hattan, C., Alexander, P. A., & Lupo, S. M. (2024). Leveraging what students know to make sense of text: What the research says about prior knowledge activation. *Review of Educational Research, 94*(1), 73–111. https://doi.org/10.3102/00346543221148478

Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences, 16*(3), 174–180. https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.01.006

Hoover, W. A., & Tunmer, W. E. (2018). The simple view of reading: Three assessments of its adequacy. *Remedial and Special Education, 39*(5), 304–312. https://doi.org/10.1177/0741932518773154

Kim, Y.-S. G. (2020). Toward integrative reading science: The direct and indirect effects model of reading. *Journal of Learning Disabilities, 53*(6), 469–491. https://doi.org/10.1177/0022219420908239

Kirschner, P. A. (2002). Cognitive load theory: Implications of cognitive load theory on the design of learning [Editorial]. *Learning and Instruction, 12*(1), 1–10. https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00014-7

Klingberg, T. (2009). *The overflowing brain: Information overload and the limits of working memory*. Oxford University Press.

Krieglstein, F., Beege, M., Rey, G. D., Sanchez-Stockhammer, C., & Schneider, S. (2023). Development and validation of a theory-based questionnaire to measure different types of cognitive load. *Educational Psychology Review, 35*, Article 9. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09738-0

Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science, 21*(1), 8–14.

Moos, D. C., & Pitton, D. (2014). Student teacher challenges: using the cognitive load theory as an explanatory lens. *Teaching Education, 25*(2), 127–141. https://doi.org/10.1080/10476210.2012.754869

Paas, F., Tuovinen, J. E., Tabbers, H., & Van Gerven, P. W. M. (2003). Cognitive load measurement as a means to advance cognitive load theory. *Educational Psychologist, 3*8(1), 63–71. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_8

Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience, 13*(1), 25–42. https://doi.org/10.1146/annurev.ne.13.030190.000325

Reif, F. (2008). *Applying cognitive science to education: Thinking and learning in scientific and other complex domains* . MIT Press.

Sohlberg, M. M., & Mateer, C. A. (2017). *Cognitive rehabilitation: An integrative neuropsychological approach*. The Guilford Press.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science, 12*(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory* (Vol. 1). Springer Science & Business Media.

Uddin, L. Q. (2021). Cognitive and behavioural flexibility: Neural mechanisms and clinical considerations. *Nature Reviews Neuroscience, 22*(3), 167–179. https://doi.org/10.1038/s41583-021-00428-w

שילוב אומנויות בחינוך הבלתי פורמלי על פי הפדגוגיה הביקורתית־הומניסטית: תשתית עיונית להכשרת מחנכים ולעשייה בשדה

אסתר כלפון, גילה בורנשטיין ושלמה רומי

תקציר

במאמר זה נבחן שילוב אומנויות בחינוך הבלתי פורמלי מתוך עדשה חינוכית־פדגוגית. הטענה העיקרית היא כי בין תהליך היצירה האומנותית לעקרונות החינוך הבלתי פורמלי יש זיקה מבנית: שני התחומים אינם נפגשים באמצעות התכנים, אלא באמצעות דפוסי פעולה משותפים. ארבעה ממדים מתוך מודל כהנא – וולונטריות, סימטריה, דואליות ומורטוריום – מוצאים את ביטוים המובנה בתהליך היצירה.

המסגרת המוצעת רואה בפדגוגיה הביקורתית־הומניסטית עדשה עיונית ומשלבת שלוש שכבות: פילוסופית־חווייתית, אומנותית־קוגניטיבית וחברתית־ביקורתית. על בסיס מסגרת זו נבחנות תרומות השילוב בחמישה ממדים: קוגניטיבי, רגשי־זהותי, חברתי־קהילתי, אזרחי־ביקורתי והנגשה.

לצד התרומות נדונים האתגרים הפדגוגיים והמוסדיים שמציב השילוב ונגזרות ממנו המלצות יישומיות להכשרת אנשי חינוך, בדגש על פיתוח ידע, מיומנויות ועמדות ועל התנסות אישית ביצירה במהלך ההכשרה. המסגרת המושגית שהוצגה נשענת על ניתוח ספרות והבניה עיונית, וטעונה בחינה אמפירית במחקרי המשך.

מילות מפתח: חינוך בלתי פורמלי; שילוב אומנויות; פדגוגיה ביקורתית־הומניסטית; הכשרת מחנכים.

מבוא

בסוף המאה העשרים חלה תמורה מהותית בהבנת מקומו של החינוך הבלתי פורמלי במרחב החינוכי הרחב. ממסגרת שראו בה לעיתים נספח למערכת הפורמלית, החינוך הבלתי פורמלי התגבש לזירה פדגוגית בפני עצמה, בעלת שפה, ערכים ומתודולוגיה ייחודיים (קליבנסקי, שרף וישראלי, 2023; שמידע ורומי, 2007; Romi & Schmida, 2009). כמו כן הספרות המחקרית רואה בשילוב אומנויות פוטנציאל למנוף חינוכי – לא לתוסף אסתטי לפעילות, אלא למתודה פדגוגית המקדמת למידה, התפתחות אישית, עיצוב זהות, שייכות ויכולת פעולה והשפעה (גיל וקרניאלי, 2016; Halverson & Sawyer, 2022; Halverson et al., 2023).

שדה המחקר על שילוב אומנויות בחינוך הוא עשיר ורב־ממדי ונשען על מסורות עיוניות רבות העוסקות בחוויה, ביצירה, בקוגניציה, בדמיון חברתי, בלמידה חברתית ובפדגוגיה ביקורתית (Boal, 2002; Dewey, 1934; Eisner, 2002; Freire, 1970; Gardner, 1983; Greene, 1995; Vygotsky, 1978). עם זה ספרות רבה מתמקדת בשילוב אומנויות בסביבות

פורמליות, כגון הכיתה, בית הספר ומסגרות לימוד מובנות. המרחב הבלתי פורמלי, המאופיין בוולונטריות, בסימטריה, בדואליות ובמורטוריום (כהנא, 2012), זכה עד כה לתשומת לב מועטה יחסית. על רקע זה, מטרת המאמר להציע מסגרת מושגית הרואה בשילוב האומנויות בחינוך הבלתי פורמלי עדשה חינוכית־פדגוגית. טענתו העיקרית של המאמר היא כי הקשר בין שני התחומים אינו מקרי: תהליך היצירה האומנותית מגלם מעצם טבעו את העקרונות הפדגוגיים שהחינוך הבלתי פורמלי מבקש לממש, ובהם בחירה, שותפות, התנסות בטוחה ואיזון בין חופש למסגרת. כך, למשל, הבחירה בנושא, בחומר ובדרך הביטוי מבטאת את עקרון הוולונטריות; היצירה המשותפת של מחנך וחניכים מבטאת את עקרון הסימטריה; המתח בין דמיון יצירתי לטכניקה ומשמעת מבטא את עקרון הדואליות; ומרחב הניסוי, הטעות והתיקון מבטא את עקרון המורטוריום. לפיכך אין מדובר בהצמדה של שני עולמות תוכן זרים אלא בזיקה מבנית ביניהם.

לשם כך הפדגוגיה הביקורתית־הומניסטית משמשת מסגרת עיונית מארגנת, המחברת בין הגותם של ג'ון דיואי (Dewey, 1916, 1934), פאולו פריירה (Freire, 1970), אליוט אייזנר (Eisner, 2002), מקסין גרין (Greene, 1995), הווארד גרדנר (Gardner, 1983), לב ויגוצקי (Vygotsky, 1978) ואוגוסטו בואל (Boal, 2002). מודל כהנא (2012) בתחום החינוך הבלתי פורמלי משמש זירה ליישום מסגרת זו, כדי לבחון כיצד אומנויות עשויות לשמש מתודות פדגוגיות המקדמות חשיבה מסדר גבוה, בניית זהות, יכולת פעולה והשפעה, עיצוב אקלים קבוצתי מיטבי והנגשת הלמידה לאוכלוסיות במצבי סיכון. בחינה זו נעשית מתוך התבוננות בפרקטיקה בשדה, שכן הבנת מנגנוני הפעולה של האומנות בחינוך הבלתי פורמלי היא תנאי לגיבוש המלצות יישומיות להכשרת אנשי חינוך.

במאמר זה יוצגו מושגי יסוד בתחום החינוך הבלתי פורמלי ובתחום האומנויות. כמו כן תוצג סקירה עיונית, הכוללת את תרומתם של ההוגים הרואים באומנות מרחב של חוויה, חשיבה, תיווך חברתי, דמיון, ביקורת וסוכנות. בהמשך יוצגו תרומות השילוב בין שני התחומים ברמה הקוגניטיבית, ברמה הרגשית־זהותית, ברמה החברתית־קהילתית, ברמה האזרחית־ביקורתית וברמת ההנגשה. לבסוף יידונו האתגרים העיקריים בשדה, שאלה של הכשרת אנשי חינוך לשילוב אומנויות והמלצות היישומיות להכשרת מורים ולפיתוח תוכניות חינוכיות במסגרות בלתי פורמליות.

סקירת ספרות

מהו חינוך בלתי פורמלי?

ההבחנה המושגית בין סוגי החינוך המגוונים היא נקודת מוצא הכרחית לדיון. שמידע ורומי (2007) מבחינים בין שלושה טיפוסים: חינוך פורמלי (education formal) – מובנה, מוסדי ומנוהל בידי גורם סמכותי; חינוך לא פורמלי (education non-formal) – למידה מקרית, שאינה מתוכננת, הצומחת מתוך ניסיון חיים, אינטראקציה חברתית ועיסוק יום־יומי; וחינוך בלתי פורמלי (informal education) – מערכת פעילויות חינוכיות מתוכננות המתקיימות שלא בשעות הלימודים ובדרך כלל מחוץ לבית הספר. מאמר זה מתמקד בחינוך בלתי פורמלי, המשמש משאב חינוכי חשוב בעידן הפוסט־מודרני, בין

השאר בשל גמישותו, יכולתו להיענות לצרכים משתנים והיותו נשען על מגוון רחב של מצבים, נושאים ותחומי פעילות (Romi & Schmida, 2009).

ארגונים העוסקים בחינוך בלתי פורמלי כוללים סדר חברתי של קודים התנהגותיים ייחודיים, המסווגים לשמונה רכיבים מבניים פנימיים (כהנא, 2012; כלפון, 2023). מאמר זה מתמקד בארבעה מהם: וולונטריות, סימטריה, דואליות ומורטוריום, בשל זיקתם הישירה לעשייה האומנותית, כפי שיפורט בהמשך.

1. וולונטריות (voluntarism) – בחירה חופשית יחסית של השתייכות או עזיבת המסגרת והשתתפות בפעילויות שבה. פעילות התנדבותית מגבירה את עמדת המיקוח של הצעירים כלפי המבוגרים ומחזקת את המחויבות לערכים (גרונר ורומי, 2025; כהנא, 2012).
2. סימטריה (symmetry) – יחסי גומלין בין המשתתפים הנשענים על יחסי שוויון ועל תיאום הדדי של עקרונות וציפיות (כהנא, 2012). סימטריה ביחסים מאפשרת ריכוך המשמעת הפורמלית ושילוב פעילות הבעתית (דר, 2012). הסימטריה מאפשרת לצעירים לקבל נורמות וערכים ומאפשרת פיתוח של אמון אישי (גרונר ורומי, 2025; כהנא, 2012).
3. דואליות (dualism) – קיומן של שתי מגמות בו בזמן בעלות היתכנות לסתור זו את זו (כהנא, 2012). הדואליות מאפשרת למשתתפים להתנסות בנורמות מנוגדות של התנהגות (כהנא, 2012) ולהסתגל למערכות תפקידים דינמיות במבנים חברתיים משתנים (דר, 2012).
4. מורטוריום (moratorium) – מצב של גמישות מערכתית שבו מחויבויות חברתיות נדחות בתוך גבולות ונהלים שהוגדרו וסטייה זמנית מנורמות היא לגיטימית (כהנא, 2012). אלה מאפשרים להתנסות במגוון תפקידים וחוקים המפתחים התנהגויות נורמטיביות חדשניות (גרונר ורומי, 2025).

ארבעת הממדים משקפים את העקרונות הפדגוגיים של החינוך הבלתי פורמלי ומהווים את התשתית שנשען עליה הדיון בהמשך.

מהן אומנויות ומהו שילוב אומנויות?

במאמר זה המונח "אומנויות" נוגע לאומנות חזותית, מוזיקה, תיאטרון ודרמה, מחול ותנועה וכתיבה יצירתית. הגדרה רחבה זו נשענת על גישה הרואה באומנויות דרכי ידיעה וייצוג מגוונות (Eisner, 2002; Kress & van Leeuwen, 2006) ועל תאוריית האינטליגנציות המרובות של גרדנר (Gardner, 1983, 2000). לצד זה חשוב להבחין בין "אומנויות" שהן תחומי תוכן ובין "תהליך היצירה" שהוא דפוס פעולה. מאמר זה מתמקד בעיקר בתהליך היצירה, כלומר במה שהלומד עושה כאשר הוא יוצר: בוחר, מנסה, מפרש, משתף פעולה, מתמודד עם מגבלות ומעצב משמעות. בתחום החינוך הבלתי פורמלי, תוכני השילוב עשויים לכלול למשל סדנת תיאטרון העוסקת בסוגיות של שייכות והדרה, פרויקט ציור קיר קהילתי המפגיש בני נוער עם תושבי השכונה, הלחנה קבוצתית המביעה עמדה חברתית או כתיבה יצירתית המשמשת כלי לעיבוד חוויות אישיות. בכל אלה התוכן האומנותי והתוכן החינוכי אינם נפרדים אלא שזורים זה בזה.

הספרות מבחינה בין שלוש גישות מרכזיות לשילוב אומנויות בחינוך הנבדלות זו מזו בתפקיד שהן מייעדות לאומנות בתהליך החינוכי (Bresler, 2007): **א. למידה בתוך האומנויות** (learning in the arts) – לימוד האומנות הוא תחום דעת עצמאי שיש ללמוד אותו לשמו. הלומד רוכש שפה אומנותית, מיומנויות טכניות והבנה של עקרונות היצירה, והמטרה היא פיתוח יכולת אומנותית כשהיא לעצמה (Halverson et al., 2023); **ב. למידה באמצעות האומנויות** (learning through the arts) – שימוש באומנות הוא אמצעי לרכישת ידע ומיומנויות בתחומים אחרים. על פי גישה זו, האומנות אינה המטרה אלא האמצעי. היא משמשת דרך להמחיש תכנים, לפתח חשיבה, לעודד מעורבות ולקדם מטרות חינוכיות (Halverson & Sawyer, 2022); **ג. למידה על האומנויות** (learning about the arts) – פיתוח הבנה תרבותית, היסטורית ואסתטית (Vukašinović, 2023). הלומד לאו דווקא יוצר בעצמו, אלא מפתח יכולת לפרש יצירות, להבין את הרקע התרבותי שלהן ולנתח אותן בביקורתיות.

מאמר זה מכוון לגישה השנייה, למידה באמצעות האומנויות, שבה תהליך היצירה משמש אמצעי מרכזי ללמידה ולהתפתחות. עם זה המסגרת המוצעת אינה מסתפקת בגישה זו לבדה, אלא רואה בשלוש הגישות מערכת אינטגרטיבית: כדי שהאומנות תוכל לשמש אמצעי ללמידה, על הלומד לרכוש שפה אומנותית בסיסית (הגישה הראשונה) ולפתח יכולת פרשנות וביקורת (הגישה השלישית). שילוב אומנויות במובן זה נשען על שלוש הגישות יחד, כאשר הגישה השנייה היא הציר המארגן.

הגישה הרב־ערוצית (multimodal approach) שפיתחו קרס וואן ליוון (Kress & van Leeuwen, 2006) מדגישה כי תקשורת ולמידה מתנהלות באמצעות שילוב של דרכי ביטוי ומשאבים סמיוטיים, כגון שפה, תמונה, קול, מחווה ותנועה. בהיותה נשענת על פרקטיקות חזותיות, קוליות, חומריות וגופניות, האומנות מאפשרת ללומדים לבטא ולבנות משמעות באמצעות דרכי ביטוי וידיעה שאינן מצטמצמות לשפה הכתובה (Rajendram & Tian, 2026). חיבור זה חשוב משום שהוא מסביר מדוע שילוב אומנויות אינו רק שימוש באמצעי המחשה, אלא הרחבה של ערוצי ההשתתפות בלמידה. כאשר לומדים משתמשים בדימוי, קול, תנועה, חומר ומילה, הם אינם רק מייצגים ידע קיים, אלא בונים משמעות באמצעות דרכי ביטוי מגוונות. מתוך כך הגישה הרב־ערוצית מחברת בין תוכני השילוב למטרות החינוך הבלתי פורמלי: בחירה, ביטוי אישי, שותפות והנגשת הלמידה ללומדים שדרכי הביטוי המילוליות לאו דווקא ערוץ החוזק המרכזי שלהם.

מהות השילוב: עדשה חינוכית־פדגוגית

טרם הגדרת מהות השילוב, נדרשת הבהרה מקדימה. מאמר זה עוסק בשילוב אומנויות בחינוך (arts integration) ולא בטיפול באמצעות אומנות (art therapy). הטיפול הוא מקצוע מוסדר, שמיישמים אותו מטפלים מוסמכים, ומטרתו ריפוי ועיבוד קשיים נפשיים (Tjasink et al., 2024). העדשה החינוכית רואה באומנות אמצעי פדגוגי המיועד לקדם למידה, השתתפות, פיתוח חוזקות וצמיחה אישית בקרב תלמידים. פעילות אומנותית חינוכית עשויה לתרום גם לרווחה רגשית וחברתית ולתמוך בתהליכים של מודעות עצמית ובניית זהות (Liu, 2026). ההבחנה בין פעילות חינוכית מבוססת אומנות ובין טיפול באומנות נשענת בעיקר על מטרת הפעילות, הכוונה הטיפולית, מסגרת היישום והכשרתו ותפקידו של איש המקצוע המקדם אותה, ולא על עצם ההיתכנות שיופיעו לאחריה גם

תוצרים רגשיים חיוביים (Jacob et al., 2026; Liu, 2026). מאמר זה בוחן את שילוב האומנויות מן העדשה החינוכית. לפי האמור לעיל אפשר לחדד את מהות השילוב שבו עוסק מאמר זה. לכאורה מדובר בחיבור בין שני עולמות תוכן נפרדים: האומנות המשמשת תחום יצירה ותרבות והחינוך הבלתי פורמלי המשמש מסגרת ארגונית־פדגוגית.

הטענה המוצעת היא שהחיבור ביניהם אינו חיצוני אלא מבני, והוא מתנהל ברובד שלישי, רובד תהליך הלמידה. שני התחומים אינם נפגשים באמצעות תכנים אלא באמצעות דפוסי פעולה: מה שהחינוך הבלתי פורמלי מבקש לייצר (בחירה, שותפות, התנסות בטוחה, מתח פורה בין חופש למסגרת) הוא בדיוק מה שתהליך היצירה האומנותית מייצר מעצם מהותו. מכאן שהאומנות אינה מובאת אל המרחב הבלתי פורמלי כדי להעשירו, אלא משמשת בו פרקטיקה שבאמצעותה עקרונותיו מתממשים. זהו המובן שבו המאמר משתמש במונח "שילוב": לא חיבור בין שני גופי ידע, אלא מימוש הדדי של שני תהליכים חינוכיים החולקים מבנה משותף. יש להדגיש כי לפי הגישה המוצעת כאן, שילוב אומנויות הוא עדשה פדגוגית, כלומר דרך פעולה בתוך מסגרות חינוכיות קיימות, ולא תחום חקר עצמאי העומד לצידן. האומנות אינה תוספת של תחום תוכן למערכת החינוכית אלא עדשה שבאמצעותה אפשר לממש את עקרונותיה. כך, למשל, הבחירה החופשית בנושא ובחומר ביצירה מגלמת את עקרון הוולונטריות; היצירה המשותפת שבה המחנך והחניך שותפים מגלמת את הסימטריה; המתח בין דמיון יצירתי לטכניקה מגלם את הדואליות; ומרחב הניסוי והטעייה מגלם את המורטוריום. איור 1 להלן ממחיש את הזיקה המבנית: לכל אחד מארבעת הממדים מוצג הביטוי המקביל בתהליך היצירה והעיקרון הפדגוגי המשותף לשניהם.



איור 1: הזיקה המבנית של ממדי החינוך הבלתי פורמלי לתהליך היצירה האומנותית שיטת המחקר

מסגרת עיונית: פדגוגיה ביקורתית־הומניסטית

לאחר שהוגדרה מהות השילוב בפרק הקודם, פרק זה מציג את המסגרת העיונית המבססת אותו. הצורך במסגרת מושגית נובע מכך שהספרות הקיימת עוסקת בשילוב אומנויות בחינוך מנקודות מבט מגוונות: פילוסופית, קוגניטיבית או חברתית. אולם נקודות מבט אלה נשארו בדרך כלל נפרדות זו מזו ולא נבחנו יחד בנושא החינוך הבלתי פורמלי. הפדגוגיה הביקורתית־הומניסטית המוצעת כאן בתפקיד עדשה עיונית, מאפשרת לחבר בין התרומות המחקריות המגוונות למקשה אחת ולמצוא את החוט המחבר ביניהן: הגישה שלפיה הלומד הוא סובייקט פעיל יוצר ומפרש. בעבור אנשי חינוך הנמצאים בשלבי הכשרה מסגרת מארגנת זו עשויה לספק תשתית מושגית המאפשרת מעבר מהפעלה טכנית של כלי אומנותי לעשייה חינוכית מודעת.

העדשה העיונית ומבנה השכבות

הפדגוגיה הביקורתית־הומניסטית משמשת עדשה עיונית שבאמצעותה נבחנות שלוש השכבות שיוצגו להלן. גישה זו, הנשענת על מסורות פילוסופיות ופדגוגיות מגוונות, חולקת שאלת יסוד אחת: כיצד הלמידה משחררת את הפרט, מעצימה אותו ומאפשרת לו להיות סוכן פעיל בקהילתו (Freire, 1970; Greene, 1995)? השאלה הזו מקבלת עומק מיוחד כאשר האומנות היא האמצעי, שכן האומנות, מעצם טבעה, מניחה שיש לומד שיש לו קול, שיש לו חוויה ייחודית ושהביטוי שלה הוא מעשה חשוב. המסגרת נבנית בשלוש שכבות משום שהטענה בדבר הזיקה המבנית שהוצגה לעיל מחייבת חיזוק בשלושה מישורים משלימים: שכבה פילוסופית־חווייתית (Dewey, 1934; Freire, 1970), המסבירה מדוע חוויה ויצירה הן דרכי למידה; שכבה אומנותית־קוגניטיבית (Eisner, 2002; Gardner, 1983; Greene, 1995), הרואה באומנות דרך ידיעה עצמאית; ושכבה חברתית־ביקורתית (Vygotsky, 1978; Boal, 2002), המסבירה כיצד היצירה מייצרת שייכות וסוכנות (agency) שהיא יכולת פעולה והשפעה. כל שכבה מבססת ממד אחר של השילוב. הגישה הרב־ערוצית (Kress & van Leeuwen, 2006) שייכת לשכבה השנייה, שכן היא חולקת עם אייזנר (Eisner, 2002) וגרדנר (Gardner, 1983) את הטענה שהידיעה האנושית אינה מוגבלת לערוץ המילולי. מודל כהנא, שהוצג בפרק המושגים, מהווה את הזירה שבה פועלות שלוש השכבות. לפיכך הוא נוכח בכל הדיון: הוא מגדיר את התנאים הפדגוגיים, מתגלה בזיקתו עם תהליך היצירה (איור 1) ומשמש עדשה לבחינת התרומות של שילוב האומנויות וההמלצות היישומיות.

שכבה א': הבסיס הפילוסופי־חווייתי

ג'ון דיואי – חוויה, אסתטיקה ולמידה התנסותית

ג'ון דיואי (John Dewey) הניח את התשתית הפילוסופית להבנת האומנות המשמשת מודל של למידה בעלת משמעות. בספרו **אמנות כחוויה** (Art as experience) הוא מבחין בין חוויות יום־יומיות ובין חוויה שלמה (an experience), שבה רגש, חשיבה ופעולה משתלבים לכדי תהליך בעל אחדות ומשמעות. דיואי מדגיש כי החוויה האסתטית אינה מוגבלת למפגש עם יצירת אומנות, אלא עשויה להתממש בכל פעילות אנושית המאופיינת במעורבות מלאה ובבניית משמעות. האומנות מייצגת בעבורו את הביטוי לחוויה מסוג זה,

שכן תהליך היצירה מחייב התנסות, קבלת החלטות, רפלקציה ואינטראקציה מתמדת עם הסביבה. הנחה זו משתלבת עם עקרון הלמידה מתוך עשייה (learning by doing), שפיתח דיואי בכתביו החינוכיים ובראשם בספרו **דמוקרטיה וחינוך** (Dewey,1916, 1934). רעיונות אלה יחד משמשים בסיס עיוני חשוב לחינוך הבלתי פורמלי, הרואה בלמידה תהליך פעיל של התנסות, חקירה ובניית משמעות ולא קליטה פסיבית של מידע.

פאולו פריירה – פדגוגיה ביקורתית, דיאלוג ושחרור

פאולו פריירה (Paulo Freire) פיתח את גישת הפדגוגיה הביקורתית, הממקמת את החינוך במרחב חברתי ופוליטי ומדגישה את תפקידו בקידום צדק חברתי ובהעצמת קבוצות מודרות. בספרו **פדגוגיה של מדוכאים** (Pedagogy of the oppressed) הוא מבחין בין "החינוך הבנקאי", שבו הידע מופקד אצל הלומד, הנחשב לכלי קיבול פסיבי, ובין חינוך דיאלוגי, שבו הלומד שותף פעיל ביצירת הידע ובפירוש המציאות. לשיטתו, מטרת החינוך אינה הסתגלות למציאות הקיימת, אלא פיתוח תודעה ביקורתית (conscientization), המאפשרת לאדם להבין את יחסי הכוח הפועלים בחברה ולפעול לשינוים (Freire, 1970).

רעיונותיו של פריירה הפכו לתשתית עיונית מהותית בגישות המשלבות אומנות בחינוך ביקורתי, ובייחוד בגישות של חינוך מוזיקלי המבקשות לטפח תודעה ביקורתית, ביטוי אישי ופעולה לשינוי חברתי (Hess, 2019). תהליכי יצירה אומנותיים מגלמים את עקרונות הפדגוגיה הדיאלוגית, משום שהם מזמינים את הלומדים לפרש את עולמם, לשאול שאלות, לערער על מוסכמות וליצור משמעות חדשה מתוך ניסיונם האישי והקבוצתי. מתוך ניגוד להוראה הנשענת על העברת ידע חד־כיוונית, היצירה האומנותית היא תהליך של חקירה משותפת, שבו אין תשובה אחת נכונה והמשמעות נוצרת באמצעות דיאלוג בין המשתתפים, בין היצירה למציאות החברתית ובין הפרט לקהילה (Hadjipanteli & Vrikki, 2023).

כאן האומנות אינה נחשבת אמצעי לביטוי אישי בלבד אלא שפה חברתית המאפשרת לקבוצות מודרות להשמיע קול, לייצג את חוויותיהן ולהפוך מנושאי מציאות פסיביים ליוצרי מציאות פעילים. ציור קיר קהילתי, תיאטרון, מוזיקה, צילום, קולנוע קהילתי ואומנות רחוב מאפשרים ללומדים לחשוף סוגיות של אי־שוויון, הדרה ואפליה ולנהל עליהן שיח ציבורי. היצירה הופכת למרחב שבו חוויות אישיות מתורגמות לשפה חברתית ולבסיס לפעולה משותפת (Martínez-Vérez, 2025).

גישה זו רלוונטית בייחוד לחינוך הבלתי פורמלי, הפועל פעמים רבות עם אוכלוסיות שקולן אינו נשמע במערכות הפורמליות, ובהן נוער במצבי סיכון, עולים חדשים, בני מיעוטים וקבוצות מודרות אחרות. במרחבים אלה האומנות יוצרת הזדמנות להשתתפות פעילה, לביטוי אמיתי ולבניית תחושת מסוגלות והשפעה. באמצעות תהליכי יצירה משותפים הלומדים אינם רק מספרים את סיפורם, אלא גם מפתחים יכולת לבחון בביקורתיות את המציאות החברתית, לזהות את מקומם בה ולדמיין דרכי פעולה לשינויה.

במובן זה הגותו של פריירה משמשת חוליה עיקרית במעבר מראיית האומנות בתפקיד ביטוי אישי לראייתה בתפקיד מרחב של דיאלוג, העצמה ויכולת פעולה והשפעה. היא מניחה את התשתית העיונית שנבנו עליה גישות של אומנות קהילתית, תיאטרון חברתי

ואומנות אקטיביסטית (artivism), הרואות ביצירה האומנותית לא רק תוצר תרבותי אלא גם פרקטיקה חינוכית המקדמת השתתפות אזרחית, אחריות חברתית ושינוי חברתי.

שכבה ב': הבסיס האומנותי־קוגניטיבי

אליוט אייזנר – אומנות המשמשת תחום חקר קוגניטיבי

אליוט אייזנר (Elliot Eisner) עיצב את ההבנה המודרנית של האומנות המשמשת דרך ייחודית לחשיבה, ללמידה וליצירת ידע. בספרו **האומנויות ויצירת התודעה** (The arts and the creation of mind) הוא טוען כי האומנות אינה תחום של ביטוי רגשי בלבד, אלא תחום חקר קוגניטיבי, המפתח דרכי חשיבה ייחודיות. לשיטתו, תרומתן העיקרית של האומנויות אינה מסתכמת בפיתוח יצירתיות או ביטוי אישי, אלא בהרחבת דרכי הידיעה שבאמצעותם בני אדם חוקרים את העולם, מפרשים אותו ומעניקים לו משמעות (Eisner, 2002). המושג "דרכי ידיעה" (ways of knowing) נוגע לגישה שלפיה ידע נבנה ומיוצג לא רק באמצעות שפה ולוגיקה אלא גם באמצעות חושים, דימויים, צלילים, תנועה ורגש. אייזנר (Eisner, 2002) טען כי האומנויות מייצגות דרכי ידיעה ייחודיות שאי אפשר לצמצמן לשפה מילולית ושכל דרך ידיעה חושפת ממדים אחרים של המציאות (Halverson & Sawyer, 2022).

אייזנר (Eisner, 2002) מדגיש כי העיסוק באומנות מחייב את הלומד להתמודד עם מצבים של אי־ודאות, שבהם אין תשובה אחת נכונה ואין מסלול פעולה קבוע מראש. תהליך היצירה דורש קבלת החלטות מתמשכת, שיפוט מקצועי והתאמה רציפה של הפעולה לנסיבות המשתנות. הלומד נדרש להבחין בניואנסים עדינים, להעריך את איכות עבודתו בעת התהליך ולשנות כיוון כאשר הדבר נדרש. לפיכך אייזנר (Eisner, 2002) מציין כי בתי הספר נוטים להעניק עדיפות ללמידה מילולית ולוגית, ואילו האומנויות מאפשרות דרכים נוספות להתבוננות, לפרשנות, לזיהוי דפוסים ולהענקת משמעות. באמצעות היצירה האומנותית לומדים להתבונן, לפרש, לזהות דפוסים, להעניק משמעות לפרטים ולהבין כי אי אפשר למדוד איכות במדידה כמותית. לפיכך האומנות אינה רק תחום תוכן נוסף, אלא דרך ייחודית לפיתוח החשיבה ולהבנת המציאות.

גישתו של אייזנר היא בסיס חשוב לחינוך הבלתי פורמלי. מרחבי הלמידה הבלתי פורמליים מבקשים לעודד חקירה, יוזמה, פתרון בעיות ושיתוף פעולה יותר משינון והישגיות הנשענת על תשובה נכונה אחת. הליכי יצירה אומנותיים משתלבים בטבעיות במטרות אלה משום שהם מחייבים את הלומדים להתנסות, לשאול שאלות, לקבל החלטות, להעריך את עבודתם ולהמשיך לשכלל אותה לאורך זמן. מתוך כך האומנות אינה רק אמצעי להוראה, אלא מרחב שבו מתפתחים דפוסי חשיבה המשרתים את הלומד גם בתחומים אחרים של חייו.

על יסודות עיוניים אלה פותח בהמשך מודל הרגלי החשיבה בסטודיו (studio habits of mind) שגיבשו שרידן ועמיתיה (Sheridan et al., 2022) במחקריהם על למידה בסטודיו לאומנות. המודל מתאר שמונה הרגלי חשיבה המתפתחים באמצעות עשייה אומנותית: פיתוח מיומנות מקצועית, התמדה, התבוננות, ביטוי, רפלקציה, הרחבת יכולות, דמיון והבנת ההקשרים החברתיים והתרבותיים של עולם האומנות. אף שמיומנויות אלה נצפו בסטודיו, החוקרים מדגישים כי הן אינן מוגבלות ללמידת אומנות בלבד, אלא מועברות

גם לתחומים לימודיים ואישיים אחרים ותורמות ללמידה עצמאית, לפתרון בעיות מורכבות, ליצירתיות ולהסתגלות למציאות משתנה (Sheridan et al., 2022).

הווארד גרדנר – אינטליגנציות מרובות והנגשת הלמידה

תאוריית האינטליגנציות המרובות של הווארד גרדנר (Howard Gardner, 1983, 2000) ערערה את הגישה שלפיה אינטליגנציה היא יכולת אחת הנמדדת בעיקר באמצעות כישורים מילוליים ולוגיים. גרדנר הציע כי בני אדם מציגים מגוון אינטליגנציות, ובהן אינטליגנציה מוזיקלית, חזותית מרחבית, גופנית תנועתית, בין־אישית ותוך־אישית, כאשר כל אחת מהן מייצגת דרך לגיטימית לגישה, לעיבוד מידע, לפתרון בעיות וליצירת תוצרים בעלי ערך תרבותי. לפי גישה זו, יש להרחיב את ההבנה של יכולות אנושיות ולראות בלמידה תהליך המאפשר ביטוי למגוון דרכי ידיעה.

בעניין החינוך הבלתי פורמלי, תאוריה זו מדגישה את החשיבות של יצירת סביבות למידה המאפשרות ללומדים לבטא מגוון רחב של יכולות, מלבד הישגים מילוליים ולוגיים. פעילויות אומנותיות מספקות הזדמנויות ללמידה באמצעות יצירה, תנועה, מוזיקה, דימוי חזותי ופעולה קבוצתית, ומתוך כך מאפשרות ללומדים שכישוריהם אינם מתבטאים בדרכי ההערכה המסורתיות להציג את יכולותיהם ולחוות הצלחה (Gardner, 1983, 2000). ממחקרים עדכניים עולה כי התנסויות מסוג זה מחזקות את תחושת המסוגלות, את המוטיבציה ללמידה ואת המעורבות בתהליך החינוכי, בייחוד בקרב בני נוער במצבי סיכון (Schneider & Rohmann, 2021).

מקסין גרין – דמיון חברתי וחינוך אסתטי

מקסין גרין (Maxine Greene) הציעה את המושג "דמיון חברתי" (social imagination) התורם לייחודיות של האומנות לחינוך האזרחי, והמשמש כוח מחולל תודעה, דמיון ומעורבות אזרחית. בספרה **שחרור הדמיון** (Releasing the imagination, 1995) היא מבקשת להרחיב את תפקידו של החינוך מלבד העברת ידע ורכישת מיומנויות ורואה בו תהליך המאפשר ללומדים לפרוץ את גבולות המציאות המוכרת, להטיל ספק במובן מאליו ולדמיין הזדמנויות חדשות לחייהם ולחברה שהם חיים בה. לשיטתה, תרומתה העיקרית של האומנות אינה מתמצה בהעשרת עולמו האסתטי של הלומד, אלא ביכולתה לטפח את הדמיון החברתי, המשמש תנאי מוקדם להתפתחות אישית, מוסרית ואזרחית. עוד מושג עיקרי בהגותה של גרין הוא "ערנות רחבה" או "מודעות ערה" (wide-awakeness). מושג זה מתאר מצב של נוכחות מלאה בעולם, שבו האדם מתבונן במציאות בעין ביקורתית, מגלה סקרנות כלפי הזולת ואינו מקבל כמובן מאליו את הסדר החברתי הקיים. החינוך, לשיטתה, נועד לעורר את הלומדים ממצב של אדישות או פסיביות למצב של מודעות פעילה, חקירה ורצון להשפיע. האומנות ממלאת תפקיד חשוב בתהליך זה משום שהיא חושפת את הלומדים לגישות רבות, לשאלות פתוחות ולמורכבות אנושית שאין לה תשובה אחת נכונה (Greene, 1995; Spector et al., 2017).

העיסוק באומנות מחייב את הלומד להתמודד עם אי־ודאות, עם ריבוי פרשנויות ועם מצבים שבהם משמעות היצירה מתגבשת מתוך דיאלוג בין היוצר ליצירה ולמתבונן. בהמשך לרעיונותיה של גרין, מחקרים עדכניים מלמדים כי תהליכי למידה הנשענים על דיאלוג באמצעות אומנות מטפחים חשיבה ביקורתית, פתיחות לריבוי גישות ויצירת

משמעות משותפת. תהליכים אלה מעודדים את הלומדים לשאול לא רק "מה אני רואה", אלא גם "מדוע אני רואה זאת כך", "כיצד אחרים רואים זאת" ו"אילו דרכים אחרות קיימות". שאלות אלו ניצבות בליבת החשיבה הדמוקרטית והאזרחית, שכן הן מטפחות פתיחות, הקשבה, ספקנות בונה ויכולת לבחון סוגיות חברתיות מנקודות מבט מגוונות (Greene, 1995; Hadjipanteli & Vrikki, 2023).

עוד רכיב עיקרי בגישתה של גרין הוא פיתוח האמפתיה באמצעות האומנות. לטענתה, כל יצירה אומנותית מזמינה את האדם להיכנס לעולמו של האחר. קריאת יצירה ספרותית, צפייה בהצגת תיאטרון, האזנה למוזיקה מתרבות אחרת או התבוננות ביצירת אומנות פלסטית מחייבות את הלומד להשהות את נקודת מבטו האישית ולהתנסות, ולו התנסות זמנית, בחוויית חייו של אדם אחר. תהליך זה אינו רק הבנה אינטלקטואלית של עמדת הזולת, אלא חוויה רגשית של הזדהות, המרחיבה את גבולות הזהות האישית ומעמיקה את היכולת להבין הבדל אנושי (Greene, 1995; Schneider & Rohmann, 2021).

רעיונות אלו מקבלים משנה תוקף בחינוך הבלתי פורמלי, המבקש לעצב זהות, לטפח מעורבות חברתית ולעודד אחריות קהילתית. שילוב אומנויות יוצר מרחב שבו בני הנוער אינם רק צרכני תרבות אלא גם יוצרים, פרשנים ומשתתפים פעילים. תרומתו של הדמיון החברתי לפיתוח יכולת פעולה והשפעה תידון בהרחבה בפרק תרומות שילוב האומנויות בחינוך הבלתי פורמלי.

שכבה ג': הבסיס החברתי־ביקורתי

לב ויגוצקי – למידה חברתית ותיווך

לב ויגוצקי (Lev Vygotsky) הניח את התשתית להבנת הלמידה המשמשת תהליך חברתי ותרבותי. שלא כמו הגישות הרואות בלמידה תהליך אינדיווידואלי המתנהל בתוך האדם בלבד, טען ויגוצקי כי ההתפתחות הקוגניטיבית מתעצבת באמצעות אינטראקציה עם אחרים ועם הסביבה התרבותית שהלומד פועל בה (Vygotsky, 1978). לשיטתו, הידע אינו מועבר בפסיביות מן המחנך אל הלומד, אלא נבנה מתוך השתתפות פעילה בשיח, בפעילות משותפת ובשימוש בכלים תרבותיים המאפשרים לאדם להבין את העולם ולהעניק לו משמעות. על פי ויגוצקי, אזור ההתפתחות הקרובה (ZPD – Zone of Proximal Development), מתאר את הפער בין יכולתו של הלומד למלא משימה בעצמו ובין יכולתו למלא אותה בסיועו של אדם בעל ידע או ניסיון רב יותר. למידה מיטבית מתנהלת כאשר התמיכה הניתנת ללומד מאפשרת לו להתמודד עם אתגר הנמצא מעבר ליכולתו כעת, עד שהוא מסוגל למלא את המשימה בכוחות עצמו. מכאן שהתפתחות קוגניטיבית אינה קודמת ללמידה, אלא מתנהלת באמצעותה (Vygotsky, 1978). נוסף על כך לטענתו, האדם אינו פועל בעולם במישרין, אלא באמצעות מערכות של סימנים, שפה, סמלים וכלים תרבותיים המשמשים אמצעי לתיווך (mediation) בין הפרט למציאות. כלים אלה אינם רק אמצעי תקשורת, אלא גם מנגנונים שבאמצעותם מתעצבים החשיבה, הזיכרון, פתרון הבעיות והבנת העולם.

לפיכך ויגוצקי מדגיש כי כל תהליך למידה עובר מן המישור החברתי אל המישור האישי. כל פונקציה קוגניטיבית מופיעה תחילה במישור הבין־אישי על רקע אינטראקציה עם אחרים, ורק לאחר מכן היא מופנמת והופכת לחלק מן מבנה החשיבה של הפרט. תהליך

זה, המכונה הפנמה (internalization), מסביר כיצד שיח, שיתוף פעולה ופעילות משותפת הופכים בהדרגה ליכולות קוגניטיביות פנימיות ולדרכי חשיבה עצמאיות (Vygotsky, 1978). גישתו של ויגוצקי מספקת בסיס עיוני להבנת מקומה של האומנות בתהליכי למידה. יצירה אומנותית עשויה לשמש כלי תיווך תרבותי המאפשר ללומדים לבנות משמעות באמצעות סמלים, דימויים, צלילים, תנועה ודרכי ביטוי מגוונות. מנקודת מבט זו האומנות אינה משמשת רק אמצעי להבעה אישית, אלא מרחב חברתי שבו ידע נבנה באמצעות אינטראקציה, שיח ויצירה משותפת. מתוך כך התאוריה הוויגוצקיאנית מספקת את המנגנון החברתי שבאמצעותו הזיקה המבנית מתממשת בפועל.

אוגוסטו בואל – תיאטרון הנדכאים

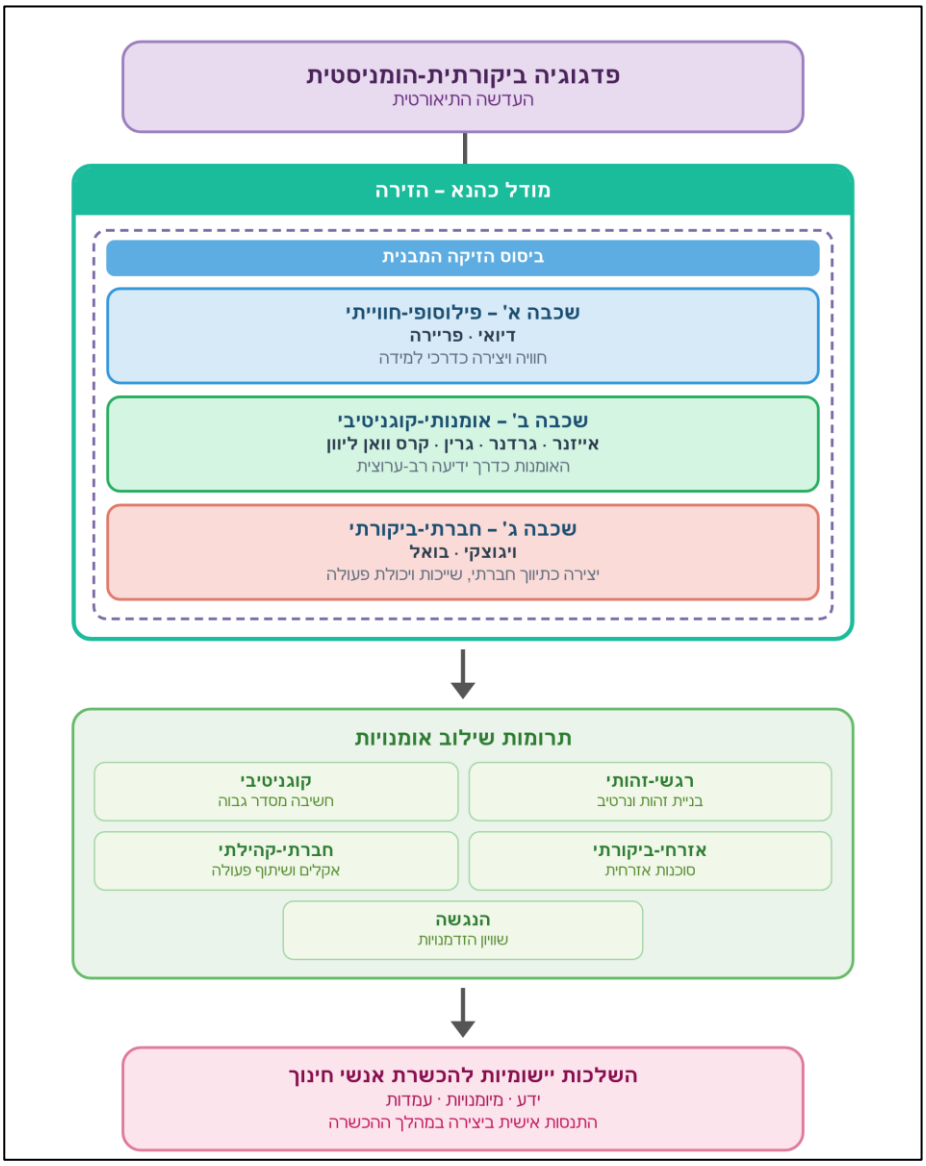
אוגוסטו בואל (Augusto Boal) יישם את עקרונות פריירה על אומנות התיאטרון ויצר את "תיאטרון הנדכאים" (Theatre of the Oppressed, 1979). בואל ראה בתיאטרון מרחב חינוכי שבו בני אדם אינם רק מייצגים את המציאות, אלא גם בוחנים אותה בחינה ביקורתית ומתנסים בדרכים לשנותה. אחד המודלים החשובים שפיתח הוא תיאטרון הפורום (forum theatre), שבו הצופים מוזמנים לעצור את ההתרחשות הדרמטית בנקודת עימות, לעלות לבמה ולהציע דרכי פעולה חלופיות. בדרך זו התיאטרון הופך למרחב של התנסות, דיאלוג ותרגול לקראת פעולה במציאות (rehearsal for reality). עוד חידוש חשוב של בואל הוא מושג ה"צופה־שחקן" (spect-actor), המבטא את ביטול ההפרדה בין הצופה הפסיבי ובין השחקן הפעיל. המשתתפים אינם מסתפקים בצפייה, אלא הופכים לשותפים ביצירת המשמעות ובחיפוש פתרונות. גם דמות המנחה־המתווך (joker) אינה משמשת סמכות המעבירה ידע, אלא מתווכת דיאלוג, מעודדת חשיבה ביקורתית ומאפשרת לקבוצה לבחון מחדש את המציאות החברתית (Boal, 2002). במובן זה גישתו של בואל מתכתבת עם עקרונות החינוך הבלתי פורמלי שתיאר כהנא, ובייחוד עם עקרונות הסימטריה, הוולונטריות, הדואליות והמורטוריום. מושג ה"צופה־שחקן" מגלם את הדואליות במובהק, שכן הוא מחייב את המשתתף להחזיק בו בזמן בשני תפקידים מנוגדים זה מזה, צופה ופועל ביניהם. תיאטרון הפורום, המתואר "חזרה לקראת המציאות", מגלם את המורטוריום: מרחב שבו אפשר לנסות דרכי פעולה, להיכשל ולנסות שוב בלי תוצאות ממשיות.

אקטיביזם אומנותי (artivism)

המושג אומנות אקטיביסטית מתאר את החיבור בין יצירה אומנותית למעורבות אזרחית ופוליטית, כאשר האומנות משמשת אמצעי לביטוי עמדה, להתנגדות, למחאה ולערעור על עוולות ועל הסדר החברתי הקיים (Sandoval & Latorre, 2008; Martins & Campos, 2024). בקרב צעירים, פרקטיקות של אומנות אקטיביסטית עשויות לשמש גם לבניית זהות ולפיתוח סוכנות אזרחית (Martins & Campos, 2024). בעניינים חינוכיים ובפרט בעבודה עם נוער במצבי סיכון, הצעירים לא רק יוצרים או מקבלים תוכנית חינוכית, אלא הם משתתפים פעילים היכולים לחקור את עולמם, להשמיע את קולם ולפעול בתפקיד יוצרים־פעילים המקדמים שינוי חברתי. מחקר עם צעירים במצבי סיכון הראה כי השתתפות בחקירה אומנותית יכולה להביא לידי מיצוב אקטיביסטי, מתוך הצבת קול התלמידים, העצמתם ויכולתם ליצור מחדש את חווייתם החינוכית במרכז התהליך

(Lasczik et al., 2025). כך עוברת האומנות מתפקיד המתמקד בביטוי וביצירה בלבד לפרקטיקה חינוכית המקשרת בין יצירה, צדק חברתי ופעולה לשינוי.

איור 2 להלן מסכם את המסגרת המוצעת: מן הפדגוגיה הביקורתית־הומניסטית המשמשת עדשה עיונית, דרך שלוש השכבות היוצרות את השילוב כאשר מודל כהנא משמש זירה שהן פועלות בה, ועד לתרומות החינוכיות הנגזרות ממנו ולהמלצות היישומיות להכשרת אנשי חינוך.



איור 2: המסגרת העיונית לשילוב אומנויות בחינוך הבלתי פורמלי

תרומות שילוב האומנויות בחינוך הבלתי פורמלי

לאחר שהוצגה המסגרת העיונית המורכבת משלוש השכבות, פרק זה מבקש למפות את תרומות שילוב אומנויות בחינוך הבלתי פורמלי בחמישה ממדים משלימים. ממדים אלה אינם נפרדים זה מזה אלא שזורים זה בזה, ותרומתה הייחודית של האומנות טמונה דווקא בחיבור ביניהם. הם מפרטים את התרומות שהוזכרו במבוא ומהווים את התוצר המושגי של המסגרת המוצעת.

ברמה הקוגניטיבית: פיתוח חשיבה מסדר גבוה

התרומה הקוגניטיבית של שילוב אומנויות בחינוך הבלתי פורמלי נשענת על ההבנה כי העשייה האומנותית אינה פעילות של ביטוי רגשי בלבד, אלא מרחב חשיבה מורכב. חשיבה מסדר גבוה (higher-order thinking) נוגעת לתהליכים קוגניטיביים החורגים משינון, מהבנה בסיסית ומשליפת מידע ובהם ניתוח, הערכה, חשיבה ביקורתית, פתרון בעיות וחשיבה יצירתית (Anderson & Krathwohl, 2001; Liu et al., 2024). כפי שהוסבר לעיל בגישתו של אייזנר (Eisner, 2002), תהליך היצירה מזמן תהליכים אלה בדרך מובנית. ההתמודדות עם מצבי אי־ודאות מחייבת שיפוט מתמשך וקבלת החלטות דינמית. הרגלי החשיבה של הסטודיו תורמים להתמודדות עם בעיות מורכבות וללמידה עצמאית (Sheridan et al., 2022). בחינוך הבלתי פורמלי המבקש לעודד חקירה, יוזמה ופתרון בעיות יותר משינון, תהליך היצירה מתאים בטבעיות למטרות אלה. ממד הדואליות, שהוצג בפרק המושגים, מקבל ביטוי כאשר ציור מחייב שליטה בטכניקה, תיאטרון דורש משמעת קבוצתית, מחול נשען על אימון וסדר ומוזיקה מחייבת דיוק והקשבה. המתח בין החופש היצירתי ובין המחויבות לתהליך הוא שמפתח אחריות, התמדה ויכולת ויסות עצמי.

ברמה הרגשית־זהותית: מרחב ביניים ובניית נרטיב

עוד תרומה נוגעת לעיצוב זהות ולבניית נרטיב אישי. דונלד ויניקוט (Winnicott, 1971) הציע את המושג "מרחב מעבר" כדי לתאר אזור ביניים בין העולם הפנימי ובין המציאות החיצונית, שבו האדם יכול לשחק, ליצור, לדמיין ולבחון דרכי קיום מגוונות. אף שמושג זה צמח מן התחום הפסיכואנליטי, הוא רלוונטי לעדשה החינוכית, משום שהוא מסייע להבין כיצד היצירה האומנותית מאפשרת ללומד לחקור זהות מבלי להיחשף חשיפה ישירה ומלאה.

בגיל ההתבגרות שבו שאלות של זהות, שייכות ומשמעות עומדות במרכז ההתפתחות, האומנות מספקת מרחב מוגן לניסוי בתשובות מתאימות לשאלות, כגון "מי אני", "לאן אני שייך" ו"איזה עתיד אני מבקש לעצמי". ציור, כתיבה, תיאטרון, מוזיקה, מחול או צילום מאפשרים למתבגרים לעבד חוויות, לארגן מחדש את סיפור חייהם ולבטא במוחשיות עולמות פנימיים שקשה לעיתים לנסחם במילים. חשיבותו של ממד זה מתחדדת בעבודה עם בני נוער שחוו שברים ביוגרפיים, כגון נשירה, הגירה או הדרה חברתית. בעבורם היצירה האומנותית יכולה לשמש מרחב שבו אפשר לבנות מחדש רצף, משמעות ותחושת בעלות על הסיפור האישי. ממד המורטוריום מתממש כאן במלואו: תהליך היצירה מאפשר לנסות, לטעות, למחוק, לשנות כיוון ולהתחיל מחדש, ואינו מעריך את הלומד על פי הצלחה מיידית אלא על פי ההתנסות וההתפתחות. בעבור בני נוער שחוו

ביקורת, דחייה או כישלון במערכות פורמליות, מרחב כזה משמש תנאי בסיסי לבניית אמון ולחיזוק תחושת המסוגלות.

ברמה החברתית־קהילתית: בניית אקלים ושיתוף פעולה

שילוב אומנויות תורם גם לעיצוב אקלים חברתי. פעילות אומנותית משותפת יוצרת דינמיקה קבוצתית שבה הצלחת התוצר תלויה בשיתוף פעולה, בתיאום ובאחריות הדדית. כאשר קבוצה יוצרת ביחד מחזה, ציור קיר, הרכב מוזיקלי או מיזם קהילתי, כל משתתף תורם חלק ייחודי לתהליך, אך איכות התוצר תלויה ביכולת הקבוצה לפעול יחד. דינמיקה זו מעודדת מעבר מתחרות לשיתוף, ומזמנת חלוקת תפקידים, קבלת החלטות משותפת, הקשבה ומשוב הדדי.

כאן ממד הסימטריה במודל כהנא (2012) מקבל ביטוי מיוחד. כאשר מדריך וחניכים מתכננים יחד הצגת תיאטרון, מציירים ציור קיר קהילתי או מלחינים יצירה מוזיקלית, הידע אינו זורם בכיוון אחד בלבד: המחנך מביא ניסיון מקצועי ופדגוגי, והחניכים מביאים רעיונות, פרשנויות ועולמות תוכן אישיים. המחנך ממשיך להחזיק באחריות פדגוגית, אך אינו המקור היחיד לידע ולמשמעות. שינוי זה ביחסי הכוח עשוי להפחית מתחים, לחזק אמון וליצור אקלים חינוכי הנשען על שותפות, הקשבה ואחריות הדדית.

ברמה האזרחית־ביקורתית: דמיון חברתי וסוכנות אזרחית

עוד תרומה עיקרית נוגעת לפיתוח דמיון חברתי, חשיבה ביקורתית וסוכנות אזרחית. סוכנות אזרחית היא יכולתו של הלומד לזהות סוגיות חברתיות הנוגעות לחייו ולקהילתו, לגבש כלפיהן עמדה, להשמיע קול במרחב הקבוצתי או הציבורי ולפעול, גם באמצעות פעולה אומנותית או סמלית, לשם השפעה ושינוי (Lasczik et al., 2025). בהמשך לגישתה של גרין (Greene, 1995), בני נוער היוצרים כרזה, שיר, מופע או מיצג חברתי אינם רק מתארים את המציאות, אלא מציעים דרך לראות אותה אחרת, לבטא מחאה ולפתח שיח קהילתי על סוגיות של שייכות, הדרה וצדק. כפי שתואר לפני כן, האומנות האקטיביסטית רואה בלומד סוכן שינוי ולא מושא פסיבי להתערבות (Sandoval & Latorre, 2008). מחקר שנעשה עם צעירים במצבי סיכון שהתנתקו ממסגרות החינוך המרכזיות הראה כי חקירה השתתפותית מבוססת אומנויות (participatory arts-based inquiry), שבה בני הנוער שותפים פעילים בתהליך, עשויה להציב במרכז את קולם, לאפשר להם ליצור מחדש את חווייתם החינוכית ולהיות יוצרים אקטיביסטים (Lasczik et al., 2025). הצגת התוצר לפני הקהילה היא שלב מכונן בתהליך זה: היא מוציאה את היצירה מן המרחב הפנימי של הקבוצה אל המרחב הציבורי ומתוך כך הופכת את הלומד ממי שמביע עמדה למי שמשמיע אותה. במונחי מודל כהנא, זהו הרגע שבו הוולונטריות והסימטריה שהתקיימו בתוך הקבוצה מתורגמות לפעולה אזרחית מחוץ לה.

ברמת ההנגשה: שוויון הזדמנויות ואוכלוסיות במצבי סיכון

אחת התרומות החשובות ביותר היא הרחבת דרכי ההשתתפות והלמידה בעבור אוכלוסיות שהמערכת הפורמלית אינה מצליחה תמיד לתת להן פתרון מספק. תאוריית האינטליגנציות המרובות (Gardner, 1983, 2000) שהוצגה לעיל, מספקת את הבסיס העיוני לכך. מנקודת מבט זו האומנות פותחת עוד שערי כניסה ללמידה. נער שמתקשה

לנסח טיעון כתוב עשוי לבטא רעיון מורכב באמצעות מיצג או מוזיקה; עולה חדשה שאינה שולטת בשפה עשויה לבטא את סיפורה בציור או בתנועה; ילד שמתקשה לשבת כל הזמן עשוי לגלות ריכוז וביטוי באמצעות מחול או תיאטרון. חוויות הצלחה מסוג זה עשויות להיות נקודת מפנה חינוכית: הן מחזקות את תחושת המסוגלות ואת הנכונות להשתתף בתהליכי למידה נוספים (Schneider & Rohmann, 2021), ומתוך כך תורמות לצמצום נשירה סמויה וליצירת מרחב שבו מגוון יכולות אנושיות מקבלות הכרה וערך. ממד הוולונטריות תורם אף הוא להנגשה זו: כאשר המשתתפים בוחרים את הנושא, את החומרים ואת דרך ההבעה, המוטיבציה אינה נשענת על ציונים או סנקציות אלא על עניין פנימי ורצון ליצור — הנעה שנעדרת פעמים רבות מחוויית הלמידה הפורמלית של אוכלוסיות אלה.

אתגרים ביישום שילוב אומנויות

פרק זה דן באתגרים מקצועיים ויישומיים העולים משילוב אומנויות בשדה החינוכי.

אתגרים פדגוגיים

לצד הפוטנציאל הרב, יש להכיר גם באתגרים הפדגוגיים שמציב שילוב האומנויות. האתגר הראשון הוא סכנת דילול האומנות. כאשר האומנות מוכפפת במלואה להמחשת מסר חינוכי קבוע מראש, היא עלולה לאבד את ייחודה בהיותה במרחב של חקירה פתוחה. ברסלר (Bresler, 2007) מדגישה כי חינוך לאומנויות מחייב שמירה על המתח בין פדגוגיה ליצירה, לתרבות ולהתנסות חיה. מחנך המגדיר מראש את "היצירה הנכונה" אינו מממש את הפוטנציאל של שילוב אומנויות, אלא מצמצם אותו לפעילות המחשה.

אתגר שני נוגע לגבול בין העדשה החינוכית לעדשה הטיפולית שהוצג לעיל בתת־כותרת מהות השילוב. תהליכי יצירה עשויים לעורר חוויות רגשיות, זיכרונות ועימותים. אף שפעילות אומנותית במסגרת חינוכית עשויה להניב גם רווחים רגשיים, אין פירוש הדבר שהיא טיפול באומנות. לפיכך מחנכים בלתי פורמליים המשלבים אומנויות נדרשים להכיר בגבולות סמכותם, לזהות מצבים שבהם נדרשת הפניה לאנשי טיפול ולשמור על מסגרת חינוכית בטוחה ואחראית.

אתגרים מוסדיים

אתגר מוסדי עיקרי נוגע למדידת השפעתן של תוכניות לחינוך לאומנויות. תוכניות אלה נבחנות במגוון תוצרים קוגניטיביים, תוך־אישיים ובין־אישיים, ובהם אמפתיה, התנהגות פרו־חברתית, מסוגלות עצמית, תפיסה עצמית, מוטיבציה ומעורבות (Bamford, 2006). עם זאת, חינוך לאומנויות נתון לעיתים ללחץ להצדיק את מקומו באמצעות הצגת השפעה כמותית, בעיקר על תוצרים אקדמיים. מחקרים בתחום מתאפיינים לא פעם במדגמים קטנים, בהתערבויות ובפרקי זמן מעקב קצרים, ובהבדלים רבים בין התוכניות מבחינת תחום האומנות, התוכן, האינטנסיביות, משך התוכנית ודרך יישומה (Schneider & Rohmann, 2021). מאפיינים אלה, לצד הקושי של שיטות חקר ללכוד חוויות והשפעות מורכבות והוליסטיות, מגבילים את היכולת להסיק מסקנות חד־משמעיות בדבר השפעת החינוך לאומנויות ומתוך כך מקשים על הצדקת השקעה מוסדית מתמשכת. בעניין הבלתי

פורמלי האתגר מתעצם, שכן חסרים בו הכלים והמדדים הסטנדרטיים שהמערכת הפורמלית מספקת.

עוד אתגר נוגע למשך התוכניות ולהמשכיותן. תהליכי יצירה חינוכיים זקוקים לזמן ממושך, אך תוכניות רבות בחינוך הבלתי פורמלי תלויות במימון קצר טווח או במענקים נקודתיים, ולכן הן מסתיימות בטרם הבשילו. היעדר המשכיות עלול לפגוע בעומק התהליך ולהחליש את יכולתו של שילוב האומנויות להפוך לפרקטיקה חינוכית יציבה.

מלבד האתגרים המעשיים, יש גם פער בספרות עצמה, והוא הוזכר במבוא: שילוב אומנויות בחינוך נחקר אך בעניינים פורמליים. שילובן בחינוך הבלתי פורמלי טרם זכה למסגרת עיונית מאחדת ולבחינה אמפירית שיטתית. מאמר זה מבקש לתת פתרון לפער העיוני וכיווני מחקר אמפיריים נדונים בסוף פרק הדיון.

אתגרים בהכשרת אנשי חינוך

השאלה של הכשרת אנשי החינוך היא סוגיה מרכזית שטרם קיבלה פתרון מספק. שילוב אומנויות בחינוך הבלתי פורמלי דורש יותר מאהבה לאומנות או יכולת טכנית; הוא מחייב הבנה פדגוגית של תפקיד האומנות בלמידה, יכולת להנחות תהליך יצירתי קבוצתי ויכולת להחזיק מרחב שבו חופש, גבולות, ביטוי אישי ואחריות קבוצתית מתקיימים יחד.

שאלה זו מעלה גם את המתח בין אומן למחנך. אומן עשוי להביא עומק מקצועי ושליטה בשפה האומנותית, אך ייתכן שיזדקק להכשרה בהנחיית קבוצות; מחנך עשוי להביא הבנה של תהליכי למידה וקבוצה, אך ייתכן שיזדקק להרחבת הכלים האומנותיים; ומודל משולב עשוי להציע פתרון פורה, אך הוא דורש תיאום והגדרת תפקידים ברורה. סוגיה זו, שהיא בעלת חשיבות מיוחדת למוסדות האקדמיים המכשירים אנשי חינוך, תורחב בפרק הדיון.

דיון

סינתזה עיונית: הלומד יוצר מציאות

שלוש השכבות העיוניות שנסקרו במאמר חולקות ראייה אחת: הלומד הוא יוצר פעיל, בעל קול ועולם פנימי הראוי לביטוי, ולא מושא פסיבי של העברת ידע. בכל אחת מהשכבות האומנות משמשת מרחב שבו הלומד יוצר, חושב, מפרש, בוחר ופועל. ייחודה של האומנות טמון בהיותה מאחדת ממדים אלה בתוך פעולה אחת. היא אינה מפרידה בין חשיבה לרגש, בין יחיד לקבוצה, בין חוויה לידע ובין ביטוי אישי לאחריות חברתית. מכאן עולה המסקנה כי המשמעות של הקשר המבני בין תהליך היצירה לעקרונות החינוך הבלתי פורמלי היא ששילוב אומנויות אינו הוספת פעילות יצירתית לתוכנית קיימת, אלא עיצוב מחדש של מרחב הלמידה המשמש מרחב של השתתפות פעילה. האומנות משמשת עדשה חינוכית־פדגוגית שלמה, המפתחת בו בזמן חשיבה מסדר גבוה, זהות, אקלים חברתי, דמיון חברתי וסוכנות אזרחית, ותרומתה מצויה דווקא בחיבור בין הממדים ולא בכל אחד מהם בנפרד. עקרונות פדגוגיים דומים עשויים להתקיים גם בתחומים חינוכיים אחרים. סוגיה זו ראויה לבחינה בעתיד.

המלצות יישומיות להכשרת אנשי חינוך

מאחר ששילוב אומנויות בחינוך הבלתי פורמלי הוא עדשה פדגוגית שלמה ולא מיומנות טכנית, הכשרת אנשי החינוך צריכה להיבנות בהתאם. להלן יידונו ההמלצות היישומיות הנגזרות מהמסגרת העיונית שהוצגה לעיל בעבור מוסדות להכשרת מורים ואנשי חינוך. אף שהמאמר מתמקד בחינוך הבלתי פורמלי, למסגרת המוצעת יש ערך גם בעבור החינוך הפורמלי ומתוך כך היא נעשית רלוונטית בייחוד למכשירי מורים. רוב הסטודנטים במכללות להכשרת מורים מיועדים להשתלב במערכת הפורמלית, שבה האומנות מתמודדת עם לחצים מבניים כגון תוכניות לימודים קשיחות ולחץ הישגים. ואולם אפשר להכניס את העדשה והכלים של החינוך הבלתי פורמלי לכיתות: מורה יכול ליישם את ממד הסימטריה של כהנא (2012) באמצעות יצירה משותפת עם תלמידיו, לעצב מרחבי מורטוריום זמניים המאפשרים ניסוי וטעייה ולטפח הרגלי חשיבה של סטודיו (Sheridan et al., 2022) ודמיון חברתי (Greene, 1995) גם בשיעורים במקצועות שאינם אומנות. במובן זה שילוב אומנויות עשוי לשמש גשר בין החינוך הבלתי פורמלי לפורמלי: ככל שגוברת המגמה של אימוץ עקרונות ומתודות בלתי פורמליות בתוך המערכת הפורמלית, תהליך היצירה מציע דרך טבעית לתרגם עקרונות אלה לפרקטיקה בכיתה.

מכאן נגזרת המלצה יישומית עיקרית, בעלת חשיבות ייחודית למוסדות האקדמיים העוסקים בהכשרת מורים. אם שילוב אומנויות הוא עדשה פדגוגית שלמה ולא מיומנות טכנית בלבד, הכשרת אנשי החינוך צריכה להיבנות בהתאם. מוצע כי מכללות להכשרת מורים יפתחו מסלולים ייעודיים המשלבים שלושה ממדים: ידע – הבנה עיונית־קוגניטיבית של האומנות המשמשת דרך ידיעה (Eisner, 2002) ומודעות לגבולות בין חינוך לטיפול; מיומנויות – הנחיית תהליכי יצירה קבוצתיים ורפלקציה; ועמדות – פתיחות, סובלנות לעמימות ואמונה ביכולות הלומד. ממדים אלה אינם מחייבים לפתח התמחות נפרדת באומנויות אלא אפשר לשלבם בהתמחויות הקיימות בחינוך בלתי פורמלי כגון חינוך חברתי־קהילתי ונוער במצבי סיכון, שכן האומנות תומכת בתהליכים העיקריים של כל אחת מהן. עוד מוצע כי פרחי ההוראה עצמם יחוו תהליכי יצירה בעת הכשרתם, ובייחוד התנסות פעילה באומנות אקטיביסטית בסטודיו המכללתי. חוויה אישית של יצירה ושל יכולת פעולה והשפעה מפתחת בהם את אותן יכולות שיתבקשו לטפח אצל תלמידיהם. מכללה אקדמית הפועלת ברוח זו הופכת בעצמה ל"מעבדה פדגוגית", ומדגימה הלכה למעשה את העקרונות שהיא מבקשת להנחיל.

יישום אומנות במערכת החינוך בישראל

ישראל משמשת כר פורה ליישומה. גופים כגון מנהל חברה ונוער, תנועות הנוער, מרכזי קידום נוער, פנימיות, מכינות קדם־צבאיות ותוכניות שנת שירות משלבים תדיר אומנות בעבודתם החינוכית. גופים אלה פועלים פעמים רבות עם נוער במצבי סיכון, עם עולים חדשים ועם קהילות בפריפריה, ורואים באומנות גשר תרבותי, כלי לצמצום פערים ואמצעי לבניית זהות ושייכות. מציאות עשירה זו מחזקת את הצורך בפיתוח ידע עיוני מסודר ובהכשרת אנשי מקצוע מתאימים.

מגבלות המאמר וכיווני מחקר עתידיים

מאמר זה הוא סקירה עיונית והצעת מסגרת מושגית. טענותיו ומסקנותיו נשענות על ניתוח הספרות ועל היגיון עיוני וטרם נבחנו אמפירית. לכן יש לראות בהן הצעה לחשיבה ולמחקר. מומלץ לבחון את המסגרת המוצעת בשני כיוונים למחקרי המשך: מחקר מבוסס אומנות (arts-based research), שבו התוצרים האומנותיים של הלומדים עצמם הופכים לנתונים המחקריים, ומערך מחקר מעורב (mixed methods), המשלב מדידה כמותית עם ראיונות עומק נרטיביים. כיוונים אלה יכולים לשמש בסיס לבחינה שיטתית של המסגרת, בין השאר בתוכניות המופעלות בישראל.

סיכום

במאמר זה נעשה ניסיון להראות כי שילוב אומנויות בחינוך הבלתי פורמלי מתוך עדשה חינוכית־פדגוגית מודעת, עשוי לשמש מתודה פדגוגית שלמה. לא תוסף, לא פעילות העשרה ולא אמצעי המחשה בלבד. האומנויות פועלות בו בזמן בחמישה ממדים: קוגניטיבי, רגשי־זהותי, חברתי־קהילתי, אזרחי־ביקורתי והנגשה. הפדגוגיה הביקורתית־הומניסטית המשמשת מסגרת מוצעת, מאפשרת לקרוא את מכלול התרומות האלה ועונה על שאלה אחת: כיצד חינוך משחרר את הפרט, מעצים אותו ומאפשר לו לשמש סוכן בחייו ובקהילתו.

תרומתו של המאמר לשדה היא בשלושה ממדים אלה: 1. הצעת מסגרת עיונית, פדגוגיה ביקורתית־הומניסטית, המיועדת לבחון את השילוב בין שני התחומים; 2. הדגמת הקשר המבני בין תהליך היצירה האומנותי לעקרונות החינוך הבלתי פורמלי של כהנא, המחזק את הטענה שהאומנות אינה כלי חיצוני אלא מימוש של מהות המרחב הבלתי פורמלי; 3. גיבוש המלצות יישומיות להכשרת מורים ואנשי חינוך המציבות את המכללה האקדמית במרחב עיקרי לפיתוח פרקטיקה זו. לצד תרומות אלה, המסגרת המוצעת טעונה המשך בחינה ופיתוח. מחקר עתידי יוכל לבחון את הזיקה המבנית המתוארת בה וכיצד עקרונותיה מתממשים בהכשרה. חשיבותה של בחינה זו נוגעת ליכולתן של מסגרות חינוכיות להציע לצעירים, ובייחוד לאלה שהמערכת הפורמלית לא הצליחה להגיע אליהם, מרחב שבו הם נחשבים יוצרים ולא מושאי התערבות. מתוך כך תורם המאמר להבנת מקומה של האומנות בחינוך הבלתי פורמלי ולעיצוב דור של אנשי חינוך המסוגלים לראות בה מרחב של צמיחה, זהות ויכולת פעולה והשפעה.

רשימת מקורות

גיל, ט' וקרניאלי, מ' (2016). "כמו פרפר שיוצא מהגולם": סטודנטים לאמנות מלמדים בבית המעצר. **דפים**, **63**, 166–189.

גרונר, ה' ורומי, ש' (2025). האם לחינוך הבלתי פורמלי מסגרת מושגית אחת? מחקר משווה בין אפיוני תנועות הנוער, המתנ"סים וקידום נוער. **במעגלי חינוך: מחקר, עיון ויצירה, 14**, 1–18.

דר, י' (2012). המודל של הבלתי פורמליות: מדגם של ארגון חֲברות לצופן של סדר חברתי. בתוך ת' רפופורט וא' כהנא (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמ' 65–87). רסלינג.

כהנא, ר' (2012). לקראת תיאוריה של בלתי פורמליות והשלכותיה על הנעורים. בתוך ת' רפפורט וא' כהנא (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמ' 21–44). רסלינג.

כלפון, א' (2023). "הטיפוס האידיאלי" של מועצות תלמידים בבתי הספר. בתוך ח' קליבנסקי, א' הישראלי וא' שפר (עורכים), **התבוננות מחודשת בחינוך הבלתי פורמלי** (עמ' 127–144). מכון מופ"ת.

קליבנסקי, ח', שרף, א' וישראלי, א' (עורכים). (2023). **התבוננות מחודשת בחינוך הבלתי פורמלי**. מכון מופ"ת.

שמידע, מ' ורומי, ש' (2007). מהות החינוך הבלתי פורמלי, גישות תאורטיות והגדרות. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 11–28). הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann.

Boal, A. (2002). *Games for actors and non-actors* (2nd ed., A. Jackson, Trans.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203994818

Bresler, L. (2007). *International handbook of research in arts education*. Springer.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Gardner, H. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Hachette UK.

Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass.

Hadjipanteli, A., & Vrikki, M. (2023). Conceptualising teacher dialogic artistry: A nexus of pedagogical dispositions and language qualities. *Frontiers in Education, 8*, Article 1205501. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1205501

Halverson, E., & Sawyer, K. (2022). Learning in and through the arts. *Journal of the Learning Sciences, 31*(1), 1–13. https://doi.org/10.1080/10508406.2022.2029127

Halverson, E. R., Saplan, K., Mejias, S., & Martin, C. (2023). What we learn about learning from out-of-school time arts education. *Review of Research in Education, 47*(1), 360–404. https://doi.org/10.3102/0091732X231223492

Hess, J. (2019). *Music education for social change: Constructing an activist music education.* Routledge.

Jacob, U. S., Nurhayati, S., & Maguvhe, M. O. (2026). Beyond expression: structured art-based therapy and attention span in pupils with intellectual disability. *Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry, 5*, Article 1798631. https://doi.org/10.3389/frcha.2026.1798631

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication* (2nd ed.). Arnold.

Lasczik, T., Lasczik, A., & Cutter-Mackenzie-Knowles, A. (2025). Artivist childhoods. *International Journal of Art & Design Education, 44*(2), 462–478. https://doi.org/10.1111/jade.12562

Liu, J., Liu, Z., Wang, C., Xu, Y., Chen, J., & Cheng, Y. (2024). K–12 students' higher-order thinking skills: Conceptualization, components, and evaluation indicators. *Thinking Skills and Creativity, 52*, Article 101551. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101551

Liu, S. (2026). The impacts of arts interventions on students' well-being outcomes: A systematic review with pedagogical outcomes. *Journal of Happiness Studies, 27*, Article 40. https://doi.org/10.1007/s10902-026-01021-7

Martins, J. C. F., & Campos, R. M. O. (2024). The body as theme and tool of artivism in young people. *European Journal of Cultural Studies, 27*(2), 232–252. https://doi.org/10.1177/13675494231163647

Martínez-Vérez, V., Domínguez-Lloria, S., & Gil-Ruiz, P. (2025). The art of action in education: A tool for raising public awareness. *Street Art & Urban Creativity*, *11*(6), 115–133. https://doi.org/10.62161/sauc.v11.5705

Rajendram, S., & Tian, Z. (2026). Integrating translanguaging, multimodality, and arts-based pedagogies in multilingual classrooms. *The Language Learning Journal, 54*(2), 195–202. https://doi.org/10.1080/09571736.2026.2630564

Romi, S., & Schmida, M. (2009). Non-formal education: A major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 257–273. https://doi.org/10.1080/03057640902904472

Sandoval, C., & Latorre, G. (2008). Chicana/o artivism: Judy Baca's digital work with youth of color. In A. Everett (Ed.), *Learning race and ethnicity* (pp. 81–108). MIT Press.

Schneider, V., & Rohmann, A. (2021). Arts in education: A systematic review of competency outcomes in quasi-experimental and experimental studies. *Frontiers in Psychology, 12*, Article 623935. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.623935

Sheridan, K. M., Veenema, S., Winner, E., & Hetland, L. (2022). *Studio thinking 3: The real benefits of visual arts education*. Teachers College Press.

Spector, H., Lake, R., & Kress, T. (2017). Maxine Greene and the pedagogy of social imagination: An intellectual genealogy. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies, 39*(1), 1–6. https://doi.org/10.1080/10714413.2017.1262150

Tjasink, M., Carr, C. E., Bassett, P., Soosaipillai, G., Ougrin, D., & Priebe, S. (2024). Art therapy to reduce burnout and mental distress in healthcare professionals in acute hospitals: A randomised controlled trial. *BMJ Public Health, 2*(1), Article e002251. https://doi.org/10.1136/bmjph-2024-002251

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vukašinović, A. (2023). The importance of the ECEC teacher's role in artistic creation of children in early childhood education. In L. Daniela (Ed.), *Human, Technologies and Quality of Education: Proceedings of Scientific Papers* (pp. 283–294). University of Latvia Press. https://doi.org/10.22364/htqe.2023.22

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Tavistock Publications.

מודל המורנטור: הגדרה מחדש של זהות המחנך והכשרתו בעידן הבינה המלאכותית

אבי לוי

תקציר

מאמר זה מציג ומנתח מודל מושגי־תאורטי חדשני להכשרת מורים – מודל המורנטור. המודל מבקש לפתור את משבר הזהות המקצועית של המחנך בעידן הפוסט־מודרני, המאופיין במציאות ה־VUCA ובתנופה הדרמטית של הבינה המלאכותית הגנרטיבית. בעוד הנגישות המוחלטת לידע מערערת את מעמד המורה כסמכות אפיסטמית בלעדית, מודל המורנטור מציע טרנספורמציה מובנית הממזגת בין תפקיד המורה לתפקיד המנטור.

המאמר מציג את התשתית התאורטית של המודל, הנשענת על יוטגוגיה (heutagogy) ותאוריית ההגדרה העצמית (SDT), לצד תאוריית ההשתנות הקוגניטיבית המבנית (SCM), פיתוחי ההוראה הקשובה וההדדית והגישה הטיפולית בחינוך וגישת ההוראה האישית־קלינית. המאמר מפתח את עקרון משולש שאנן המשלב את הציר האישיותי־רגשי עם הבינה המלאכותית המשמשת מאיץ פדגוגי ועם התשתית מתודולוגית־חשיבתית (גישת ה־STEM). במאמר מותווים נתיבי ההטמעה של המודל, ונעשית הבחנה ברורה בין רכיבים המיושמים כיום במחקרי חלוץ ובין חזון עתידי. כמו כן נדונה התמודדות ביקורתית עם סיכוני עומס יתר (תסמונת סופר־מורה) ועם אתגרים מוסריים, ומוצע מודל להערכה אמפירית בשיטת מדידות חוזרות (test-retest), הכולל מדדים מתוקפים של זהות מקצועית, אמפתיה ואמונה בהשתנות לצד מחקר מלווה. לבסוף מוצג כיצד ערכים יהודיים והומניסטיים מתורגמים לפרקטיקות הכשרה מסוימות.

מילות מפתח: מודל המורנטור; הכשרת מורים; זהות מקצועית של מורים; בינה מלאכותית בחינוך; ליווי חינוכי; הוראה אישית־קלינית.

סקירת ספרות

משבר הסמכות האפיסטמית והצורך בזיקוק הגורם האנושי

הגדרת דמותו ותפקידו של המורה הטוב השתנתה בשל תמורות תרבותיות, כלכליות וטכנולוגיות (ביטי, 2001; Darling-Hammond, 2006). בעוד החינוך המסורתי נשען על מודל היירכי של העברת ידע שבו המורה שימש "צינור" בלבדי של נכסי התרבות והמדע, המאה העשרים ואחת מציבה אתגר קיומי לפרדיגמה זו (יוסיפון ושמידע, 2006; לוי־פלדמן, 2020).

בעידן הזה, המוגדר סביבת VUCA (תנודתיות, אי־ודאות, מורכבות ועמימות), הידע האנושי מכפיל את עצמו בקצב מעריכי ונגיש בלחיצת כפתור (קיני, 2006; ליבמן, 2013). עם כניסתה המואצת של הבינה המלאכותית היוצרת (Generative AI) למרחב החינוכי,

חלה ירידה דרמטית במעמדו המקצועי־טכני של המורה המשמש ספק מידע בלעדי (Kasneci et al., 2023; Luckin et al., 2016; Selwyn, 2019). מערכות טכנולוגיות מתקדמות מסוגלות להתאים אישית תוכני למידה, לאבחן פערי ידע בדיוק רב ולספק משוב מיידי.

השינוי בתפקיד המורה דורש להסיט את הדגש מ״מה ללמד״ ל״איך לחנוך״ לצד טיפוח כישורי למידה וחוסן רגשי בכל שלבי החיים (אלוני, 2005 ; Hattie, 2009). כדי להבין את עומק השינוי הנדרש בתפקידו, יש לעמוד על ההבחנה המושגית בין גישה שיפוטית ובין גישה טיפולית בחינוך (פישרמן, 2024). הגישה השיפוטית מציבה במרכז את יצירת הסדר וההרתעה, מתמקדת באירועי העבר ודורשת אובייקטיביות ושוויון פורמלי, ואילו הגישה הטיפולית רואה במטרת העל החינוכית צמיחה לטווח ארוך. הגישה הטיפולית מציבה את התלמיד במרכז, מכוונת לעתיד, מעדיפה השפעה חינוכית עמוקה על פני הפעלת עוצמה וסמכות כוחנית, ומנחה את המחנך להתאים את התגובה החינוכית לצרכיו הייחודיים של החניך (פישרמן, 2024).

גישה זו מקבלת משנה תוקף בניתוח תפקידם של מחנכי הכיתה בבית הספר. ממחקרים עולה כי תפקיד המחנך נע בין היבטים בירוקרטיים־ניהוליים להיבטים הומניסטיים־ייעוציים (נוטוב, 2011 ; צדקיהו ואחרים, 2008 ; Telem, 2005). על אף העומס הרב המוטל על מחנכי הכיתות, נמצא כי הם חשים שחוקים פחות, חווים פחות תשישות ומרגישים מימוש עצמי גבוה יותר בהשוואה למורים מקצועיים – ממצא המוסבר בחשיבותו העליונה של היחס האישי של המחנך כלפי התלמיד והשיח ביניהם (Fisherman, 2015). מכאן שהמעבר למודל המורנטור מבקש להרחיב איכות קשר זו מעבר לגבולות המצומצמים של מחנך הכיתה הבודד ולהפוך כל מורה מקצועי במערכת למורנטור, ומתוך כך להפוך את בית הספר כולו ל״בית חינוך״ (פישרמן, 2024).

הרחבה זו חיונית לטיפוח תחושת השייכות של התלמידים, המשמשת משתנה חשוב ביותר למניעת נשירה ולרווחה נפשית (Ma, 2003). תחושת השייכות נשענת על שלושת רכיבי ה־C של אלברט (Albert, 1991): קשר (Connection), מסוגלות (Capable) ותרומה (Contribute), וכן על היחס המסייע הכולל יחס אישי, קרבה מיטבית ופדגוגיית התאמה (מור, 2010). לעומת הגברת לחץ ושיפוט שרירותי, יחס חם ותמיכה מצד המורה המאפיינים מנהיגות מעצבת, תורמים להצלחה לימודית וערכית כאחד (קדוש ורוזנבלט, 2014).

יוטגוגיה, תאוריית ההגדרה העצמית (SDT) ואיזון הציר האישיותי־רגשי (Human Intelligence – HI) עם הבינה המלאכותית (AI)

כדי להתמודד עם אתגרים אלו, תאוריות למידה בנות זמננו מציעות מעבר מאיסוף ידע פסיבי לפיתוח לומד אוטונומי. במרכז גישה זו עומדת היוטגוגיה (heutagogy) – חקר הלמידה בניהול עצמי ובאקלים מורכב (Ashton & Newman, 2006; Blaschke, 2012; Hase & Kenyon, 2007; Hase & Kenyon, 2013). היוטגוגיה מציבה את הלומד במרכז האפיסטמי של התהליך הקובע את הקצב, המטרות והכלים, ואילו המורה מתווך ומלווה.

תשתית זו שלובה בתאוריית ההגדרה העצמית (Self-Determination Theory – SDT) של דסי וריין (Deci & Ryan, 2000) ושיושמה לאחרונה בהרחבה בניתוח סביבות למידה עתירות טכנולוגיה ובינה מלאכותית (Chiu, 2024). התאוריה גורסת כי כדי להניע למידה

אמיתית, יש לספק שלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים: אוטונומיה, מסוגלות ושייכות או קשר בין־אישי. מחקרו החשוב של האטי (Hattie, 2009) תומך בממצאים אלו ומדגיש כי המשתנה המשפיע ביותר על הישגי הלומד הוא איכות הקשר הפדגוגי־אנושי.

נדבך מעמיק ומשלים לתשתית זו מצוי בתאוריית ההשתנות הקוגניטיבית המבנית (Structural Cognitive Modifiability – SCM) של פוירשטיין ורנד (Feuerstein & Rand, 1974). תאוריה זו מניחה כי לאדם כושר השתנות בלתי מוגבל, החורג מכל מגבלה או גורם סיבתי. השינוי המבני מותנה בקיומה של חוויית למידה מתווכת, הדורשת שלושה תנאי קדם חשובים: א. כוונה והדדיות – רצון פעיל של המתווך לחולל שינוי הנפגש ברצון החניך להשתנות; ב. טרנסצנדנטיות – הרחבת המפגש אל מעבר ל"כאן ועכשיו"; ג. משמעות – הענקת משמעות ערכית וקוגניטיבית למפגש החינוכי (Feuerstein & Rand, 1974). פוירשטיין הבחין בין שינוי כמותי ובין שינוי מהותי (מבני), שנמדד ביכולתו של הלומד לגשת בדרך מקורית לחלוטין לגירויים חדשים בסביבתו – תהליך המקביל להגדרת "הלמידה המשמעותית" (Feuerstein & Rand, 1974).

שור (2019) פיתח את תאוריית ההשתנות המבנית והדגיש כי תהליך השינוי התפיסתי מחייב את המורה להתחבר לעולמו הייחודי של התלמיד. הלמידה הדינמית מתנהלת באמצעות שלושה שלבים: ראייה ראשונית (הכוללת מודעות לראיית הלומד, השהיית ביקורת ומתן יכולת להבחין במורכבות), קישור הראייה לידע הנלמד (התבוננות מעמיקה) והבנה מחודשת של הסביבה (שור, 2019; שור ואקסלרוד־טייר, 2014). תהליך זה מביא את הלומד למה שקארי (Carey, 2009) מכנה "ליבת החשיבה", ומחייב את המורה והתלמיד לעשות "ריקוד זוגי" הדדי – יציאה מאזור הנוחות, הקשבה עמוקה וויתור על דעות מוקדמות (גופניק, 2013; שור, 2019).

למידה אישית זו משתלבת עם גישת "ההוראה הקלינית" (לפיד ופס, 2016). הוראה קלינית משלבת בין החינוך ההומניסטי לחינוך הקוגניטיבי, ומאופיינת באבחנה דקה ומדויקת, הצבת יעדים שאפתניים, התאמת סביבת הלמידה ומתן משוב רפלקטיבי מתמיד. כפי שמציינים לפיד ופס (2016), הוראה קלינית איכותית מחליפה את הגישה הממיינת שהכשילה תלמידים רבים בגישה מטפחת המקדמת כל לומד לפי קצבו וצרכיו.

שילוב הטכנולוגיה מעורר מחדש את השאלה בדבר הערך המוסף של הגורם האנושי (Williamson, 2021). מספרות המחקר העדכנית עולה כי ככל שמערכות הבינה המלאכותית הופכות ליעילות בעיבוד נתונים קרים, כך גדל הצורך הדיאלקטי בבינה אנושית (Human Intelligence – HI) (Luckin et al., 2016; UNESCO, 2023). בינה אנושית זו מאופיינת במיומנויות רכות, אמפתיה עמוקה, חשיבה ביקורתית ומחויבות מוסרית (פישרמן ואחרים, 2024; Durlak et al., 2011; OECD, 2023). כפי שמראה יאיר (2006) במחקרו על "חוויות מפתח", הזיכרונות המשפיעים ביותר על עיצוב זהותם של תלמידים קשורים לרגעים של קרבה, הכרה, דוגמה אישית ואכפתיות מצד מוריהם. מכאן שתפקיד המורה עובר זיקוק אל עבר הקשר הבין־אישי והליווי הרוחני־ערכי.

מודל המורנטור ועקרון משולש שאנן

הגדרה מושגית

המונח מורנטור הוא הלחם מושגי של המילים מורה ומנטור. זו הגדרתו האופרטיבית:

> מורנטור הוא אישיות חינוכית בעלת השפעה ותודעת שליחות. הוא מנטור ומורה לחיים המשלב כישורים של בינה אנושית, זהות מקצועית ויכולת עיצוב סביבה המאפשרת למתחנך למידה משמעותית לצד פיתוח זהותו האישית והערכית לאורך זמן.

ניתוח מעמיק של הגדרה זו מראה כי היא ממקדת את החניך במרכז ורואה באישיות המחנך בעלת בינה אנושית, כלומר המחנך אוהב אדם, אמפתי, מצמיח ומאמין ביכולת האדם להשתנות (פישרמן, 2024). המורנטור פועל מתוך זהות מקצועית מגובשת אך גמישה, אינו כופה את עמדותיו על החניך, אלא רותם אותו להאמין בכושרו להשתנות מעבר לכל מגבלה (פישרמן, 2024 ; Feuerstein & Rand, 1974). מודל זה מעצב מחדש את פרופיל הבוגר ורואה בו לא עוד טכנאי הוראה המעביר מערכי שיעור קבועים, אלא "מומחה לאדם" ואיש מקצוע קליני־חינוכי הפועל בתוך סביבה עתירת טכנולוגיה (פישרמן, 2024 ; Abbott et al., 2014).

הזיקה הסינרגטית במשולש שאנן: הצדקה תאורטית לשילוב של הציר האישיותי־רגשי עם הבינה המלאכותית ועם התשתית המתודולוגית החשיבתית

המודל מושתת על סינרגייה מובנית בין שלושה עוגנים עיקריים, המרכיבים יחד את משולש שאנן:

1. **המורנטור (הציר האישיותי־רגשי)** מתמקד בבניית הקשר הבין־אישי, חוסן נפשי, הטמעת למידה חברתית־רגשית (SEL) ומתן ליווי רפלקטיבי. הוא נשען על תאוריית ההגדרה העצמית והחינוך ההומניסטי (אלוני, 2005 ; Deci & Ryan, 2000) לצד תאוריית ההשתנות המבנית ותנאי התיווך של פוירשטיין (כוונה, טרנסצנדנטיות ומשמעות), הגישה הטיפולית בחינוך (פישרמן, 2024) ועקרונות "ההקשבה העמוקה" ו"הריקוד הזוגי" (שור, 2019).
2. **הבינה המלאכותית (המאיץ הפדגוגי)** משמשת שותף פעיל לחשיבה, יוצרת אוטומציה של מטלות מנהליות ומתאימה את תהליכי הלמידה לצורכי התלמיד מבחינה אישית (Luckin et al., 2016; Mollick & Mollick, 2023).
3. **התשתית המתודולוגית־חשיבתית (STEM):** גישת STEM מקדמת אימוץ גישה בין־תחומית הממזגת מדע, טכנולוגיה, הנדסה ומתמטיקה (Science, Technology, Engineering and Mathematics) לצד פיתוח חשיבה מחקרית וחקר בעיות מורכבות מהעולם האמיתי באמצעות למידה מבוססת פרויקטים (PBL) וחשיבה עיצובית.

שילוב שלושת הרכיבים האלה יוצר איזון חיוני בין הלב (הבינה האנושית), המנוע (הבינה המלאכותית) והמתודולוגיה (גישת ה־STEM).

- **בלי גישת ה־STEM** השימוש בבינה מלאכותית עלול להסתכם בצריכת מידע פסיבית ובפתרון בעיות שטחי. מתודולוגיית ה־STEM מעניקה את הכלים

הקוגניטיביים של חשיבה מבוססת תכנון, ניתוח מערכתי וחקר סקרן, והופכת את הבינה המלאכותית מכלי טכנולוגי בלבד לאמצעי חקירה ויצירה עמוק.

- **בלי הבינה המלאכותית**, פתרון בעיות מורכבות בגישת STEM בעידן המודרני נשאר מוגבל בהיקפו; הטכנולוגיה מעניקה את כוח החישוב, ניתוח הנתונים המהיר והתאמת הלמידה בקצב אישי (Abbott et al., 2014).
- **בלי דמות המורנטור והבינה האנושית** השילוב בין טכנולוגיה ל־STEM מייצר תהליך טכנו־מדעי קר, נטול חמלה, משמעות וזהות. המורנטור מתווך את הלמידה, מעניק לה משמעות ערכית וטרנסצנדנטית (Feuerstein & Rand, 1974) ומפתח את חוסנו הרגשי של הלומד.

תמונת המצב היישומית: הבחנה מובנית בין מחקרי חלוץ קיימים לחזון עתידי

יישום המורנטור המשמש מודל מושגי־תאורטי, מתוכנן במתכונת מדורגת מתוך הבחנה ברורה בין המהלכים המיושמים כיום בשדה לניסוח החזון העתידי:

במישור **סגל המרצים ומורי המורים**, היישום הקיים כיום מתמקד בעיקר בהשתלמויות פנימיות העוסקות בשיטות ליווי (מנטורינג) ובהקמת קהילות עמיתים מצומצמות. החזון העתידי שואף להפוך חובה זו למערכתית, כך שכל חבר סגל יחויב בהענקת ליווי אישי לסטודנטים ובהוראה הדדית־רוחבית בכל חוגי הלימוד.

במישור **תוכנית הלימודים**, המצב כיום כולל קורסי יסוד בבינה מלאכותית (Laupichler et al., 2022) ועדכון סילבוסים נקודתי בעיקר בשנות הלימוד הראשונות. החזון העתידי מתווה רצף ספירלי מלא בכל שלוש שנות ההכשרה (שנים א׳–ג׳), המשלב מחקר פעולה מקיף ומיזמי STEM משולבים בבינה מלאכותית.

במישור **ההתנסות הקלינית בשדה**, היישום כיום מורכב ממהלכי הוראה בצמד (co-teaching) ומחקרי חלוץ של ניתוח שיעורים באמצעות מצלמות וכלי בינה מלאכותית במעט בתי ספר מקשרים. החזון העתידי מגדיר הקמה מערכתית של ״מעבדה פדגוגית נודדת״ שתפעל בקביעות בכל בית ספר מאמן.

נתיבי הכשרה, הטמעה ופרקטיקות מסוימות

ברמת הסגל: ממורי מורים למדגימי ליווי

הטמעת המודל דורשת שינוי תרבותי עמוק בקרב סגל מורי המורים (Zeichner, 2010), הנדרשים לשמש מודל לחיקוי עבור הסטודנטים. תהליך זה כולל שלושה נתיבים מרכזיים:

1. **הכשרה פורמלית בשיטות ליווי:** פיתוח מיומנויות הקשבה פעילה, קשב עמוק לעולמו הפנימי של החניך (שור, 2019), מתן משוב מעצים ושימוש ברפלקציה המשמשת כלי התפתחותי.
2. **ליווי עמיתים (peer-coaching):** הקמת קהילות למידה מקצועיות (PLCs) לניתוח פרקטיקות הוראה, שיתוף באתגרים ופיתוח חוסן מקצועי.

3. **עיצוב מחדש של הסילבוסים:** שילוב עוגני משולש שאנן וראייה ביחסי מרצה־סטודנט שותפות ואחריות הדדית. שינוי זה מלווה בליווי רגשי המאפשר התמודדות עם פגיעות ואובדן הדיסטנס המסורתי (Darling-Hammond, 2006).

תוכנית ההכשרה האקדמית: מודל ספירלי תלת־שנתי

תוכנית הלימודים האקדמית נבנית במבנה התפתחותי ספירלי המעביר את הסטודנט שלב אחר שלב מרכישת הכלים ועד למעמד מנהיגותי:

בשנה הראשונה, המוגדרת **שלב האדם והכלי** (יסודות ואוריינות), הסטודנטים מתמקדים ברכישת אוריינות דיגיטלית מתקדמת, הנדסת הנחיות (פרומפטים) ומתודולוגיות STEM בסיסיות לצד פיתוח זהות מקצועית ראשונית, מודעות עצמית ומיומנויות למידה חברתית־רגשית.

בשנה השנייה, המוגדרת **שלב הפעולה והאינטגרציה** (יישום קליני משולב), הסטודנטים עוברים להוראה פעילה בשדה המשלבת כלי בינה מלאכותית עם התאמה אישית של הלמידה, לצד קידום שיח מנטורי פרטני וקבוצתי עם תלמידים במתכונת של הוראה אישית וקלינית (לפיד ופס, 2016 ; Abbott et al., 2014).

בשנה השלישית, המוגדרת **שלב המנהיגות והמחקר** (הנהגה ורפלקציה), הסטודנטים מקדמים מיזמי STEM מורכבים בבתי הספר, מנחים צוותי הוראה צעירים ומנהלים מחקר פעולה רפלקטיבי הבוחן את יעילות העבודה הפדגוגית שלהם.

ההתנסות הקלינית: המעבדה הפדגוגית הנודדת בשדה

ההתנסות מעוצבת בהשראת מודל ההתמחות הרפואית (Zeichner, 2010) ועקרונות ההוראה הקלינית האיכותית (לפיד ופס, 2016) וכוללת ארבעה עוגנים:

- **הוראה בצמד:** עבודה משותפת של שני סטודנטים או סטודנט ומורה מאמן, המאפשרת למידת עמיתים ופירוק המבנה המבודד של ההוראה המסורתית.
- **ליווי פרטני:** ציוות הסטודנט לקבוצה קבועה של 2–3 תלמידים לליווי אישי, רגשי וערכי מתמשך, מתוך אימוץ הגישה הטיפולית (פישרמן, 2024) ויצירת "יחס מסייע" המגביר את תחושת השייכות והמסוגלות (מור, 2010 ; Albert, 1991).
- **ליווי מבוסס נתונים (data-driven mentoring):** איסוף וניתוח של נתוני למידה באמצעות כלי בינה מלאכותית, כאשר היחס הרגשי, התיווך וההנחיה ניתנים באמצעות הקשר האנושי בלבד ועל פי עקרונות התיווך של פוירשטיין (Feuerstein & Rand, 1974).
- **קליניקה רפלקטיבית טכנולוגית:** צילום שיעורים וניתוחם בסיוע בינה מלאכותית להערכת דפוסים של פעולת גומלין, זיהוי שלבי השינוי התפיסתי והראייה הראשונית של הלומדים (שור, 2019) וקבלת משוב מלווה מהמדריכה הפדגוגית.

תרגום ערכים יהודיים, הומניסטיים ומוסריים לפרקטיקות מסוימות בהכשרה

בעידן של חדשות כזב, הטיות אלגוריתמיות ואובדן סמכויות מסורתיות, הזהות הערכית והיהודית משמשת מצפן מוסרי ויחידה אינטגרלית של המודל (פישרמן ואחרים, 2024; UNESCO, 2023). כדי למנוע הצהרות ערכיות מעורפלות, המודל מתרגם ערכים אלו לפרקטיקות הכשרה מסוימות ומוגדרות:

1. פרקטיקה ראשונה: חברותא בינה מלאכותית

פרקטיקה זו נשענת על לימוד וניתוח של טקסטים ומקורות מידע לצד סוכן הבינה המלאכותית, מתוך פירוק הטיות אלגוריתמיות, בדיקת אמיתות העובדות וניהול דיון ביקורתי ומוסרי ברוח השיח התלמודי המעודד ריבוי דעות וספקנות בונה.

2. פרקטיקה שנייה: האקתון מוסרי־קהילתי

כאן הסטודנטים שוקדים על פיתוח מיזמי STEM ובינה מלאכותית המכוונים במפורש לתיקון עולם, מתן פתרון לאוכלוסיות מוחלשות ולאוכלוסיות עם צרכים מיוחדים או קידום חסד קהילתי.

3. פרקטיקה שלישית: סדנת צלם א־לוהים ושייכות

זוהי פרקטיקת ליווי יישומית הנשענת על גישת הייחודיות והערך הסגולי של כל תלמיד (ברוח תאוריית ההגדרה העצמית והלמידה החברתית־רגשית) ועל האמונה הבלתי מותנית בכושר ההשתנות המבנית של האדם, בלי תלות בכל סיבה שהיא (Feuerstein & Rand, 1974). בסדנה זו הסטודנטים מתרגלים איך לתת יחס אישי, להעניק יחס מסייע (מור, 2010), לטפח את תחושת שייכות ולהעצים את האוטונומיה של המתחנך.

התמודדות ביקורתית: מורכבות, מתחים וסיכונים יישומיים

כדי להבטיח את תוקפו האקדמי של המודל, יש להכיר במורכבויות ובדילמות הנובעות מיישומו בשדה:

1. תסמונת סופר־מורה והעמסת יתר מקצועית

הדרישה מהמורה להיות בו בזמן מומחה פדגוגי, מנטור רגשי, מקדם STEM, מיומן בכלי בינה מלאכותית ומנהיג ערכי מייצרת סכנה חמורה של שחיקה, הצפה והיווצרות אידיאל בלתי ייתכן (Kasneci et al., 2023).

המודל מספק פתרון מעשי: הבינה המלאכותית נועדה לצמצם עומס אדמיניסטרטיבי ולא להעמיס עוד תפקידים. כמו כן עקרון ההוראה בצמד והחלוקה לצוותים נשענים על מנהיגות משותפת וחלוקת מאמץ ולא על תפקוד יחידני מבודד. יתרה מזו, המחקר האמפירי מציג ממצא מעודד: למרות העומס הרב, מורים המנהלים יחסים אישיים עמוקים עם תלמידיהם סובלים פחות משחיקה ומתשישות, ומדווחים על מימוש עצמי גבוה יותר (Fisherman, 2015) – מכאן שהצד המנטורי־אנושי לא נחשב מעמסה אלא מקור חיוני לחוסן ולמשמעות מקצועית.

2. סיכונים מוסריים, הטיות אלגוריתמיות וסוגיות פרטיות

הסתמכות על ניתוח נתונים (Big Data & AI) בהערכת תלמידים טומנת בחובה סיכון לתיוג אלגוריתמי, פגיעה באוטונומיה של הלומד וחדירה לפרטיותו (Chiu, 2024; UNESCO, 2023).

המודל משלב יחידות לימוד חובה במוסר של נתונים, שבהן הסטודנטים לומדים להטיל ספק במדדי בינה מלאכותית ולאשר כל החלטה פדגוגית מתוך שיפוט אנושי רגיש ומכבד.

3. שבריריות הקשר האנושי לעומת מנגנוני הניכור הדיגיטלי

יש סכנה מוחשית כי התלמיד יעדיף קשר מהיר, זמין ולא מחייב עם סוכן בינה מלאכותית על פני דו־שיח מורכב ואנושי עם המורה.

המודל מחזק את הגישה כי הטכנולוגיה מספקת תשובות טכניות ופתרונות מיידיים, ואילו המורנטור מעניק שייכות, הכרה עמוקה, אכפתיות ומשמעות קיומית שאי אפשר לשכפל אותן שכפול אלגוריתמי, לצד "ריקוד זוגי" שיתופי המזמין את התלמיד לצאת מאזור הנוחות שלו ולגדול (שור, 2019).

מדדים ומסגרת להערכה ומחקר מלווה

לצורך הערכה אמפירית של יעילות המודל, מוצעת מסגרת מחקרית רב־ממדית במתודה כמותנית בשיטת מדידות חוזרות (test-retest) (פישרמן, 2024) הבוחנת ארבע רמות שונות זו מזו:

1. ברמת **הסטודנט (פרחי ההוראה)**: המדדים כוללים הערכה של שינוי עמדת הזהות המקצועית (ממורה מסורתי למורנטור), רמת אוריינות הבינה המלאכותית והחשיבה הביקורתית, וכן עלייה במדדי תחושת המסוגלות העצמית בהוראה (self-efficacy). מדידת הזהות המקצועית תתנהל באמצעות השאלון המתוקף של פישרמן ווייס (2011), הבוחן ארבעה ממדים: ביטחון בבחירה המקצועית, תחושת חוללות מקצועית, תחושת שליחות ומוניטין ההוראה. נוסף על כך תתנהל מדידה של אמונת הסטודנט בכושר ההשתנות המבנית של הילד באמצעות שאלון ה־ACMS (פישרמן, 2024 ; Tzuriel, 1985).
2. ברמת **תלמיד בית הספר (המתחנך)**: המדדים מתמקדים בהערכת מיומנויות האוטונומיה בלמידה (על פי עקרונות היוטגוגיה), מדדי תחושת השייכות והרווחה הנפשית (SDT & SEL), הנמדדים באמצעות רכיבי הקשר, המסוגלות והתרומה (Albert, 1991; Ma, 2003) לצד מדידת ההישגים הלימודיים והיכולת לפתור בעיות מורכבות במיזמי STEM.
3. ברמת **סגל ההכשרה (מורי המורים)**: המדדים בוחנים את היקף השימוש היעיל בפרקטיקות ליווי ודו־שיח, מדד הפתיחות לנכונות לפגיעות אקדמית והערכת איכות המשוב הניתן לסטודנטים. כמו כן תופעל מדידת מדד האמפתיה הרב־ממדי (Davis, 1983) הבוחן ארבעה ממדים: קבלת פרספקטיבה, דמיון, דאגה אמפתית ומצוקה אישית (פישרמן, 2024).

4. ברמת **המוסד והשדה החינוכי**: המדדים בוחנים את שביעות הרצון של בתי הספר המארחים מהקליניקה הנודדת, ואת שיעורי השימור של מורים חדשים במערכת החינוך בשנים הראשונות שלאחר תום הכשרתם.

דיון ומסקנות

איזון דינמי בין מערכות בינה מלאכותית ומעבר מהותי

הניתוח התאורטי והיישומי של מודל המורנטור מעלה כי הוא מציע פתרון לכיד למשבר הזהות המקצועית של המחנך בעידן הבינה המלאכותית. החרדה מפני החלפת הגורם האנושי במכונה מפורקת באמצעות הבנה דיאלקטית של היתרונות היחסיים של הבינה המלאכותית (Kasneci et al., 2023; Luckin et al., 2016). המשוואה העולה מן המודל ברורה: הטכנולוגיה מעניקה את היכולת ואת היעילות; המורנטור מעניק את המהות, את הכיוון ואת הנשמה.

שילוב הבינה המלאכותית, המשמש מאיץ פדגוגי, אינו מחליש את המורה אלא מעצים אותו מבחינה מהותית; הוא משחרר אותו מתפקידו המסורתי – ספק מידע ופועל מנהלי במערכות הערכה טכניות – ומחזיר אותו אל ליבת ייעודו המקורי: מעצב קשר אנושי מהותי ומפתח זהות (אלוני, 2005). כאשר המורנטור פועל מתוך גישה טיפולית (פישרמן, 2024) ומאמין ביכולת ההשתנות הבלתי מוגבלת של התלמיד (Feuerstein & Rand, 1974), וכאשר הלומד חווה קשר מנטורי מותאם אישית התומך בצרכיו הרגשיים (על פי עקרונות ה־SDT והיוטגוגיה), הוא מפתח חוסן, מסוגלות עצמית וכלים להפוך ללומד אוטונומי במרוצת החיים.

עם זה יישום המודל בשטח כרוך באתגרים מבניים ותרבותיים. הוא מחייב שבירה של פרדיגמות ותיקות במכללות להכשרה ובבתי הספר, מעבר ממבנה לימודים נוקשה ומרובה שעות פרונטליות למבנה גמיש, ספירלי וקליני. כמו כן הוא דורש מחברי הסגל בשני המרחבים לפתח "אוריינות דיגטלית" ולעבור תהליכי פיתוח מקצועי מתמידים הנשענים על רפלקציה עצמית עמוקה.

מסקנות עיקריות

1. **שילוב של מערכות בינה מלאכותית היוצר ערך רב יותר מסכום חלקיו:** הצלחת המורה במאה ה־21 מותנית ביכולתו לשלב עוצמה טכנולוגית (AI) ומתודולוגית (STEM) עם בינה אנושית (HI) הממוקדת בלמידה חברתית־רגשית, חוסן נפשי ואמונה בלתי מעורערת בכושרו של הלומד להשתנות (Feuerstein & Rand, 1974).
2. **שינוי זהותי בהכשרה:** מוסדות להכשרת מורים חייבים להסיט את מרכז הכובד מתהליכי הוראה הממוקדים בתחום הדעת לתהליכי חניכה וליווי אישיים־קליניים במבנה ספירלי המפתח זהות מקצועית גמישה ומנהיגותית (לפיד ופס, 2016; Abbott et al., 2014).
3. **הידוק הקשר הקליני:** ההתנסות בשטח חייבת להתעצב למעבדה פדגוגית נודדת הנשענת על הוראה בצמד, ליווי פרטני, שימוש מושכל בנתונים וקליניקות

רפלקטיביות המסתמכות על תיעוד, ניתוח הקשב ההדדי (שור, 2019) ופיתוח אקלים בית ספרי של "בית חינוך" (פישרמן, 2024).

4. **עוגן ערכי המשמש מפתח לזהות:** הזהות הערכית והיהודית משמשת מצפן מוסרי הכרחי המונע את ניכור הלומד בעידן הדיגיטלי, והופך את החדשנות הטכנולוגית לחוכמה עם נשמה (פישרמן ואחרים, 2024).

רשימת מקורות

אלוני, נ' (2005). **כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית – אנתולוגיה**. הקיבוץ המאוחד ; מכון מופ"ת.

ביטי, י' (2001). מודלים שונים של הכשרת מורים והשתמעויות לגבי החינוך היהודי. **תלפיות, יב**, 199–214.

גופניק, א' (2013). **התינוק החושב: גילויים מפתיעים על יכולותיהם השכליות של תינוקות ופעוטות** (א' שטייר, מתרגם). מטר. (המקור פורסם ב־2009)

יאיר, ג' (2006). **מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמתה של השפעה חינוכית**. ספרית פועלים.

יוסיפון, מ' ושמידע, מ' (2006). **לקראת פרדיגמה חינוכית חדשה במערכת החינוך הישראלית בעידן הפוסט־מודרני**. מטח, המרכז לטכנולוגיה חינוכית.

לוי־פלדמן, א' (2020). ממחנך לחונך: המורה הטוב למאה ה־21 העשרים ואחת. **גילוי דעת, 16**, 43–69. https://www.smkb.ac.il/media/g52dcmwn/2-irit-levi-feldman-16.pdf

ליבמן, צ' (2013). למידה והוראה בסביבה קונסטרוקטיביסטית: מבוא ותשתית תיאורטית. בתוך צ' ליבמן (עורכת), **ללמוד, להבין, לדעת: מסע בנתיבי ההוראה הקונסטרוקטיביסטית** (עמ' 15–42). מכון מופ"ת.

לפיד, ח' ופס, ל' (2016). **הוראה קלינית במפגש עם השטח – דוח ביניים**. קרן טראמפ. https://katzr.net/5a7905

מור, פ' (2010). **לראות את הילדים: מדריך ליצירת סביבה חינוכית מגדלת לתלמידים בסיכון**. אשלים.

נוטוב, ל' (2011). **מה בין שיין (Schein) למסלו (Maslow)? מחויבות ארגונית כביטוי של תרבות, צרכים וניהול: המקרה של עיצוב התפקיד חינוך כיתה בתיכון בישראל** [עבודת דוקטור]. הטכניון, חיפה.

פישרמן, ש' (2024). **אדנים תיאורטיים למשנת המורנטור** (מסמך פנימי). שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.

פישרמן, ש' ווייס, י' (2011). זהות מקצועית של מורים: המושג ומדידתו. **דפים, 51**, 39–56.

פישרמן, ש', קניאל, ש' ושרלו, י' (2024). **המצפן למצפון: דילמות אתיות בחינוך ובייעוץ חינוכי**. שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.

צדקיהו, ש', פישרמן, ש', עילם, נ' ורונן, ח' (2008). **חינוך כיתה**. מכון מופ"ת.

קדוש, ק׳ ורוזנבלט, ז׳ (2014). הקשר בין סגנון הוראה וסגנון מנהיגות המורה לבין הישגים לימודיים בבחינות הבגרות בקרב תלמידים הלומדים בכיתות רגילות לעומת תלמידים הלומדים בכיתות מתוגברות. **עיונים בחינוך, 9–10**, 232–258.

קיני, ש׳ (2006). **חשיבה אקולוגית: גישה חדשה לשינוי חינוכי**. מכון מופ״ת.

שור, י׳ (2019). **אומנות ההוראה הקשובה: מסע לימודי דיאלוגי המקדם הבנה**. מכון מופ״ת.

שור, י׳ ואקסלרוד־טייר, נ׳ (2014). למידה דינמית: ראייה, התבוננות, חשיבה והבנה מושגית. **במעגלי חינוך, 4**, 96–127.

Abbott, J., Basham, J., Nordmark, S., Schniderman, M., Umpsted, B., Walter, K., & Wolf, M. (2014). *Technology-enabled personalized learning: Findings & recommendations to accelerate implementation*. Friday Institute for Educational Innovation, NC State University.

Albert, L. (1991). *Cooperative discipline*. American Guidance Service.

Ashton, J., & Newman, L. (2006). An unfinished symphony: 21st century teacher education using knowledge creating heutagogies. *British Journal of Educational Technology, 37*(6), 825–840. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00662.x

Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning, 13*(1), 56–71. https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i1.1076

Carey, S. (2009). *The origin of concepts*. Oxford University Press.

Chiu, T. K. F. (2024). The impact of generative AI (GenAI) on practices, policies and research direction in education: A case of ChatGPT and Midjourney. *Interactive Learning Environments, 32*(10), 6187–6203. https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2253861

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education, 57*(3), 300–315. https://doi.org/10.1177/0022487105285962

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(1), 113–126. https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Feuerstein, R., & Rand, Y. (1974). Mediated learning experiences: An outline of the proximal etiology for the differential development of cognitive functions. *International Understanding, 9–10,* 7–36.

Fisherman, S. (2015). Professional identity and burnout among pre-school, elementary, and post-elementary school teachers in Israel. *Journal of Curriculum and Teaching, 4*(1). https://doi.org/10.5430/jct.v4n1p1

Hase, S., & Kenyon, C. (2007). Heutagogy: A child of complexity theory. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education, 4*(1), 111–118 https://doi.org/10.29173/cmplct8766

Hase, S., & Kenyon, C. (Eds.). (2013). *Self-determined learning: Heutagogy in action*. Bloomsbury.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., . . . Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On the opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences, 103*, Article 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Laupichler, M. C., Aster, A., Schirch, J., & Raupach, T. (2022). Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 3,* Article 100101. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100101

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An argument for AI in education*. Pearson. https://static.googleusercontent.com/media/edu.google.com/iw//pdfs/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf

Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *The Journal of Educational Research*, *96*(6), 340–349. https://doi.org/10.1080/00220670309596617

Mollick, E. R., & Mollick, L. (2023). *Assigning AI: Seven approaches for students, with prompts*. The Wharton School Research Paper. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4475995

OECD. (2023). *OECD skills outlook 2023: Skills for a resilient green and digital transition*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/11/oecd-skills-outlook-2023_df859811/27452f29-en.pdf

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.

Telem, M. (2005). The impact of the computerization of a high school's pedagogical administration on homeroom teacher–parents interrelations: A case study. *Teaching and Teacher Education, 21*(6), 661–678. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.005

Tzuriel, D. (1985). *The attitudes toward cognitive modifiability scale (ACMS)*. Unpublished scale, School of Education, Bar-Ilan University.

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693

Williamson, B. (2021). Making markets through digital platforms: Pearson, edu-business, and the (e)valuation of higher education. *Critical Studies in Education*, *62*(1), 50–66. https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1737556

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education, 61*(1–2), 89–99. https://doi.org/10.1177/0022487109347671

בין ספרים, ספריות וקסמים: ייצוגי הספר והקריאה ברומנים עכשוויים והיסטוריים

ניצה דורי

תקציר

המאמר עוסק בתופעת הרומנים העוסקים בספרים, בקריאה, בספריות ובחנויות ספרים – סוגה המכונה לעיתים "ספרים על ספרים" או מטא־ספרות. באמצעות בחינת יצירות שונות, ובהן החתול שהציל ספרים, פרנסוס על גלגלים, חנות הספרים הרדופה, ספר השמות האבודים, ספריית חצות וספרייה לאוהבי ספר, המאמר בוחן את דרך ההצגה של הספר והקריאה בהיותם כוחות בעלי משמעות אישית, חברתית ותרבותית.

מן הניתוח עולה כי הספרים ביצירות אלה אינם משמשים חפצים או אמצעים להעברת מידע בלבד, אלא מרחבים של ריפוי, גילוי עצמי, חירות, זיכרון ושייכות. הספריות וחנויות הספרים נחשבות למקומות המאפשרים האטה, מפגש אנושי, שמירה על זיכרון קולקטיבי ולעיתים אף התנגדות מוסרית ופוליטית. בייחוד בולט תפקידן בימי מלחמה ורדיפה, שבהן הצלת ספרים ושימורם מסמלים את המאבק במחיקת תרבות, זהות וזיכרון.

המאמר עומד גם על הקשר בין הפופולריות הגוברת של סוגה זו לעידן הדיגיטלי, המאופיין במסכים, ברשתות חברתיות, בצריכת מידע מהירה וברפרוף. הרומנים מבטאים חרדה מפני היחלשותה של הקריאה העמוקה, אך לצד הנוסטלגיה לעולם הספר המודפס הם מבטאים אמונה מחודשת בכוחה של הספרות לטפח דמיון, אמפתיה, ריכוז, חשיבה ביקורתית וקשרים אנושיים. כאן מודגש גם תפקידם של ספרי הילדים והקריאה המשותפת בגיל הרך ביצירת אהבת קריאה ובבניית עולמו הרגשי והזהותי של הילד.

בסופו של דבר, המאמר מציע לראות בספרייה ובספר לא רק מוסדות וחפצים תרבותיים, אלא מרחבים אנושיים של זיכרון, זהות, דרכי חיים ומשמעות. כל עוד בני אדם קוראים, מספרים סיפורים ומעבירים ספרים מדור לדור, נשמרת גם היכולת לשמר את הזיכרון האנושי וליצור חברה רגישה, מדמיינת ומחוברת יותר.

מילות מפתח: מטא־ספרות; ספרים על ספרים; ספריות; ריפוי באמצעות ספרות; ספרות בזמן מלחמה; ספרות ילדים.

מבוא

בעשורים האחרונים הולכת ומתבססת בספרות העולמית סוגה ייחודית של רומנים העוסקים בספרים עצמם, בקוראים, בספרנים, בחנויות ספרים ובספריות. ספרים אלו – המכונים לעיתים "ספרים על ספרים", "רומני ספריות" או מטא־ספרות – אינם מסתפקים בסיפור עלילה בלבד, אלא מבקשים להפוך את פעולת הקריאה עצמה למוקד הדיון הספרותי. הם עוסקים בשאלות מהותיות הנוגעות לכוחה של הספרות, ליחסים שבין

הקורא לטקסט, למעמדו התרבותי של הספר בעידן הדיגיטלי וליכולתה של הקריאה לעצב זהות אישית וקולקטיבית.

תופעה זו בולטת במיוחד בימינו, המאופיינים בשינויים עמוקים בהרגלי הקריאה. התפתחות הטכנולוגיה הדיגיטלית, המעבר למסכים, השימוש ברשתות חברתיות וצריכת מידע מהירה ומקוטעת – כל אלה מעוררים דיון מחודש בשאלת מקומו של הספר המודפס ובחשיבותה של הקריאה האיטית והמתמשכת. דווקא בתקופה שבה רבים מבכים את "מות הקריאה", נדמה כי הספרות עצמה שבה ועוסקת בעוצמה במשמעותם של ספרים ובחשיבותם לחיי האדם.

רומנים, כגון **החתול שהציל ספרים** מאת סוֹאוּסְקֶה נָצוּקָאוָוה, **פרנסוס על גלגלים וחנות הספרים הרדופה** מאת כריסטופר מורלי, **ספרייה לאוהבי ספר** מאת מדלן מרטין, **ספר השמות האבודים** מאת כריסטין הרמל, **ספריית חצות** מאת מאט הייג ו**חנות ספרים על גלגלים** מאת ג'ני קולגן, מציבים במרכז ספרים וקהילות קוראים. ביצירות אלו הספר אינו חפץ דומם בלבד, אלא הוא מקור לנחמה, אמצעי להצלת זיכרון, גשר אנושי ולעיתים אף כלי של התנגדות מוסרית.

מאמר זה מבקש לבחון כיצד מיוצגים הספרים והקריאה ברומנים אלו ואחרים, ומה אפשר ללמוד מן הפופולריות הרבה של הסוגה על התרבות המערבית העכשווית. הטענה העיקרית היא כי רומנים אלו מבטאים מצד אחד חרדה תרבותית מפני אובדן הקריאה העמוקה והמרחב האנושי שהספרות יוצרת, ומצד אחר אמונה מחודשת בכוחה של הספרות לשמש מקום של ריפוי, זיכרון, קהילה והתנגדות מוסרית.

כשהספרות מביטה במראה: הספרות כמטא־שיח על עצמה

ישנם ספרים שאינם מסתפקים בסיפור עלילה, אלא הם עוצרים לרגע ושואלים מהו בכלל סיפור. הם בוחנים את פעולת הכתיבה, את כוחן של מילים, את היחסים בין סופר לקורא ולדמות, ולעיתים אף חושפים את המנגנון הספרותי עצמו. זוהי הספרות המשמשת מטא־שיח: ספרות שחושבת על ספרות.

כבר בימי קדם הופיעו יצירות ששיחקו עם הגבול בין מציאות לבדיה, אך במאות האחרונות הפכה הנטייה הזו לזרם עיקרי. סופרים רבים החלו לעסוק לא רק בעלילה עצמה, אלא גם בשאלה כיצד עלילות נוצרות, מי מספר אותן ומה כוחו של הטקסט לעצב תודעה, זיכרון וזהות.

אצל חורחה לואיס בורחס, למשל, המטא־ספרות הופכת כמעט לפילוסופיה. בסיפוריו מופיעות ספריות אינסופיות, ספרים דמיוניים, מחברים מומצאים ומבוכים טקסטואליים.

המטא־שיח הספרותי אינו משחק אינטלקטואלי בלבד. פעמים רבות הוא מבטא חרדה עמוקה: האם מילים מסוגלות באמת לייצג מציאות? האם הזיכרון שאנו מספרים לעצמנו הוא אמת או סיפור ערוך? האם האדם חי את חייו או את הנרטיב שהוא בונה עליהם?

בעידן הדיגיטלי שאלות אלו נעשות חריפות אף יותר. כאשר כל אדם כותב את עצמו ברשתות החברתיות, יוצר "סיפור חיים" מתועד ומעוצב, נדמה שהחיים עצמם הפכו לטקסט מתמשך. הספרות, בתגובה, ממשיכה לבחון את עצמה: את גבולותיה, את כוחה ואת אחריותה.

אולי משום כך ספרים העוסקים בספרים מרתקים אותנו כל כך. הם מזכירים לנו שכל קריאה היא גם התבוננות עצמית. כשאנו פותחים ספר, אנו לא רק נכנסים לעולם אחר, אלא אנו לומדים כיצד סיפורים פועלים על נפש האדם, וכיצד בני אדם בונים את עצמם באמצעות סיפורים.

אחד המאפיינים החשובים של רומנים העוסקים בספרים הוא אופיים המטא־ספרותי. מטא־ספרות היא ספרות המודעת לעצמה בהיותה יצירה ספרותית ועוסקת במנגנונים של כתיבה, קריאה ופרשנות. במאה העשרים שימשה המטא־ספרות פעמים רבות אמצעי פוסט־מודרני לערעור גבולות המציאות והבדיה, ואילו בספרים הנדונים כאן היא ממלאת תפקיד אחר: הגנה על ערכה של הספרות עצמה. במילים אחרות, הספרים האלה אינם משתמשים במטא־ספרות כדי לפרק את מושג הסיפור, אלא כדי לחזק מחדש את האמונה בכוחה של הקריאה. הספרות שבה ומספרת על עצמה משום שהיא חשה מאוימת.

מעניין לראות כי רבות מן היצירות האלה רואות בספריות ובחנויות ספרים מקומות כמעט מקודשים. במרחבים אלה יש שקט, האטה והתבוננות – ערכים ההולכים ונעלמים מן התרבות הדיגיטלית המהירה. הספרייה הופכת למעין מקדש חילוני שבו האדם יכול להתנתק מרעש העולם ולהתחבר לעולמו הפנימי.

רעיון זה בולט במיוחד ברומן **חנות הספרים הרדופה** מאת כריסטופר מורלי. חנות הספרים בברוקלין אינה משמשת עסק מסחרי בלבד, אלא מקום מפגש אנושי ורוחני. אנשים נכנסים אליה כדי לשוחח, להחליף רעיונות ולמצוא נחמה. הספרים עצמם מתוארים כמעין "רוחות" הממשיכות לחיות בתודעת הקוראים גם לאחר הקריאה. מורלי מבטא עמדה רומנטית של הספרות, שלפיה ספרים אינם מוצרים צרכניים בלבד אלא ישויות בעלות חיים משל עצמן. הקריאה אפוא אינה פעולה טכנית של צריכת מידע, אלא חוויה רגשית ורוחנית עמוקה.

בסופו של דבר, הספרות בהיותה מטא־שיח היא רגע שבו הספרות מביטה במראה, ואנחנו, הקוראים, מגלים שגם אנחנו משתקפים בה.

ספרים בזמן מלחמה

מלחמת העולם השנייה הולידה רשימה ארוכה של רומנים העוסקים בהצלת ספרים, ספריות וכתבי יד. לא מקרה הוא. הנאצים לא ביקש רק להשמיד בני אדם, אלא גם למחוק תרבות, זיכרון, שפה וזהות. למלחמה נודע מקום מרכזי ברבים מן הרומנים העוסקים בספרים. זה לא במקרה. שרפת הספרים הפכה לאחד הסמלים הבולטים של הברבריות הטוטליטרית. לכן ברומנים רבים הספרים והספריות נחשבים למבצר אחרון של אנושיות.

ב**ספר השמות האבודים** מאת כריסטין הרמל הופך הספר לארכיון אנושי. אווה טראוב אברמס, גיבורת הרומן, מבינה שאם שמות הילדים היהודים ייעלמו – תימחק גם זהותם. לכן היא מצפינה את שמותיהם בתוך ספר סודי. הספר כאן אינו רק חפץ תרבותי, אלא כלי הצלה ממשי. עצם הכתיבה היא פעולה מוסרית של התנגדות למחיקה ולהשכחה.

ב**ספרייה לאוהבי ספר** מאת מדלן מרטין הספרייה משמשת מקום של תקווה בזמן הפצצות לונדון. אנשים מגיעים אליה כדי להרגיש לרגע כי העולם התרבותי עדיין קיים. גם **גנבת הספרים** מאת מרקוס זוסאק עוסק בכוחן של מילים בזמן מלחמה. ליזל, גיבורת

הספר, גונבת ספרים כדי לשמר לעצמה עולם פנימי בימים של פחד ואובדן. המילים הן בעבורה אמצעי הישרדות נפשי.

בספר **הספרייה בפריז** מאת ג׳נט סקזליאן צ׳ארלס הספרייה האמריקאית בפריז משמשת מקום של התנגדות תרבותית בזמן הכיבוש הנאצי. הספרנים ממשיכים להעביר ספרים ליהודים ולחברי מחתרת, ומתוך כך מגינים לא רק על הספרות, אלא גם על חירות המחשבה.

רומנים אלו מדגישים כי ספרים הם זיכרון קולקטיבי. כאשר שורפים ספרים או הורסים ספריות, לא רק מבנים נהרסים, אלא חלק מן התרבות האנושית נמחק. הקריאה בזמן מלחמה משמשת אפוא פעולה של שימור אנושיות. הספרות מעניקה לבני האדם לא רק בריחה מן המציאות, אלא גם כוח נפשי להתמודד עימה.

הספר כבית רוחני: אהבת הספרים כצורך קיומי

אחד המאפיינים הבולטים ברומנים העוסקים בספרים הוא ההצגה של הספר לא בתפקיד אובייקט חומרי בלבד, אלא בתפקיד מרחב רגשי ורוחני. הספרים אינם משמשים רק אביזרי רקע לעלילה, אלא ישויות בעלות כוח כמעט אנושי.

מאפיין זה בולט במיוחד בספר **החתול שהציל ספרים** מאת סוֹאוּסְקֶה נָצוּקָאנָוה. נאצוקי, גיבור הספר, הוא נער ביישן ומופנם המתגורר עם סבו בחנות ספרים ישנה. החנות אינה רק עסק מסחרי, אלא היא מעין מקדש אינטימי של זיכרון, התבוננות ושקט. לאחר מות הסב, רינטארו מוצא את עצמו אבוד בעולם המודרני, עד שמופיע חתול מדבר ומזמין אותו למסע להצלת ספרים. המסע הפנטסטי שרינטארו עובר מדגיש את הרעיון כי הספרים עצמם מצויים בסכנה. באחד הפרקים מוצגים ספרים הכלואים בארונות זכוכית בידי אספן כפייתי שאינו קורא בהם כלל. בפרק אחר מקוצרים הספרים למובאות מהירות כדי להתאימם לתרבות חסרת סבלנות. הביקורת ברורה: החברה המודרנית מאבדת את היכולת לקרוא לעומק. הספר מבטא גישה שלפיה הקריאה היא תהליך פנימי ואיטי, שאי אפשר לצמצמו לכותרות, תקצירים או ציטוטים קצרים. נצוקאווה רומז כי ספרות אמיתית דורשת מאמץ נפשי, אך דווקא המאמץ הזה מאפשר שינוי תודעתי ואנושי.

גם ביצירות אחרות בסוגה הספר משמש בית רוחני. בספר **חנות הספרים הרדופה** של כריסטופר מורלי, חנות הספרים בברוקלין משמשת כמעט מקדש חילוני. אנשים נכנסים אליה לא רק כדי לרכוש ספרים, אלא כדי לחפש משמעות, נחמה ושיחה אנושית. הספרים ״רודפים״ את קוראיהם, במובן זה שהם ממשיכים לחיות בתודעתם גם לאחר הקריאה. גישה זו קשורה לרעיון עתיק בתרבות המערבית שלפיו ספרות היא דרך להרחיב את גבולות העצמי. הקורא אינו נשאר אותו אדם לאחר הקריאה, אלא הוא מתנסה בחיים אחרים, ברגשות אחרים ובדרכים אחרות של קיום.

ספרים וחירות: הקריאה כמסע של גילוי עצמי

רבים מן הרומנים העוסקים בספרים רואים בקריאה ובעולם הספרות דרך לשחרור אישי וחברתי. הספרים אינם רק מקור לידע, אלא אמצעי לגילוי עצמי ולשינוי חיים. דוגמה לכך היא **פרנסוס על גלגלים** מאת כריסטופר מורלי. רומן זה, שנכתב בשנת 1917, מספר על רוג׳ר מיפלין – מוכר ספרים נודד הנוסע ברחבי אמריקה בעגלת ספרים ניידת ששמה ״פרנסוס״. העגלה עצמה מסמלת חירות אינטלקטואלית ורוחנית: הספרים יוצאים מן

הערים הגדולות ומגיעים אל האנשים הפשוטים. אל מסעו של מיפלין מצטרפת הלן מק׳גיל, אישה כפרית בת שלושים ותשע, שחייה עברו בטיפול באחיה הסופר ובניהול הבית. כאשר היא מחליטה לרכוש את עגלת הספרים ולצאת לדרך, היא עושה מעשה של שחרור אישי. חשיבותו של הספר נעוצה בטענה שהוא מציג תהליך של התבגרות נשית מאוחרת. הלן אינה נערה צעירה המחפשת הרפתקה, אלא אישה בוגרת המגלה שגם באמצע החיים אפשר להתחיל מחדש. הספרים פותחים לפניה דרך לזהות עצמאית. מורלי מדגיש כי הקריאה אינה מותרות עיליתנית, אלא צורך אנושי בסיסי. בעיניו, אדם המוקף בספרים חי חיים רחבים ועשירים יותר. זוהי גישה הומניסטית של הספרות, הרואה בה אמצעי לפיתוח האישיות ולחיזוק החירות הפנימית.

רעיון דומה מופיע גם בספר **חנות ספרים על גלגלים** מאת ג׳ני קולגן. גיבורת הספר נוסעת בכפרים נידחים בסקוטלנד ומגלה כיצד הספר המתאים יכול לשנות את חייהם של אנשים בודדים, לעורר תקווה או לפתוח לב סגור. גם כאן מטרת הספרים היא לא בריחה מן המציאות, אלא אמצעי להעמקת החיים עצמם.

הספרייה כמקום של ריפוי ושייכות

עוד מאפיין עיקרי של רומנים אלו הוא שהספרייה וחנות הספרים משמשות מרחבים של ריפוי רגשי וקהילתיות. שלא כעולם הדיגיטלי המאופיין לעיתים בניכור ובבדידות, הספרייה נחשבת מקום המאפשר קשר אנושי עמוק.

ב**ספריית חצות** מאת מאט הייג הספרייה הופכת למרחב מטפיזי שבו הגיבורה נורה סיד בוחנת חיים חלופיים שיכלה לחיות. כל ספר בספרייה מייצג דרך קיום אחרת. הספרייה כאן אינה רק מוסד תרבותי, אלא מרחב נפשי של חרטה, תקווה ובחירה.

בדומה, **ספרייה לאוהבי ספר** מאת מדלן מרטין מציג ספרייה ציבורית בלונדון בזמן מלחמת העולם השנייה המשמשת מקום מפלט בעת הבליץ. בזמן שהעיר מופצצת והחיים מתערערים, הספרייה ממשיכה לפעול ומעניקה לאנשים תחושת נורמליות. הספר מסתמך על עובדות היסטוריות אמיתיות: גם בזמן ההפצצות המשיכו ספריות בלונדון לפעול. אנשים הגיעו אליהן לא רק כדי לשאול ספרים, אלא גם כדי למצוא חום אנושי, שקט נפשי ותקווה. מרטין מדגישה כי הקריאה בתקופת מלחמה היא מעשה של התנגדות רוחנית. כנגד האלימות והחורבן, עצם השמירה על תרבות הקריאה מבטאת אמונה באנושיות ובעתיד.

הספרייה ביצירות אלו אינה רק מקום פיזי של אחסון ספרים, אלא היא משמשת קהילה אנושית. אנשים זרים נפגשים בין המדפים, ממליצים זה לזה על ספרים, חולקים רגשות ופחדים, ומתוך כך יוצרים קשרים החורגים מגבולות זמן ומעמד חברתי.

התרפקות על העבר וחרדה תרבותית בעידן הדיגיטלי

הפופולריות הרבה של רומנים על ספרים בעשורים האחרונים קשורה ככל הנראה גם לשינויים הטכנולוגיים והתרבותיים של המאה העשרים ואחת. בעידן של רשתות חברתיות, סרטונים קצרים וצריכת מידע מהירה, מתעורר פחד מאובדן הקריאה העמוקה. רבים מן הספרים האלה מבטאים געגוע לעולם איטי יותר, שבו אנשים הקדישו זמן להתמסר לספר. חנויות הספרים והספריות משמשות מרחבים כמעט מקודשים של שקט והתבוננות.

בספר **החתול שהציל ספרים** הביקורת על תרבות הקיצור והרפרוף גלויה מאוד. אך גם ביצירות אחרות עולה החשש כי העולם המודרני עדיין מתקשה להכיל קריאה מעמיקה. מעניין לציין כי דווקא בתקופה שבה הקריאה נחשבת לעיתים פעילות המצויה בירידה, גוברת המשיכה הציבורית לרומנים על ספרים. ייתכן שהצלחתם נובעת מן הצורך התרבותי להזכיר לעצמנו מדוע עדיין הקריאה חיונית. הספרים האלה לא בהכרח מתנגדים לטכנולוגיה, אלא מבקשים להגן על ערכים מסוימים: ריכוז, דמיון, סבלנות, אמפתיה ושיחה אנושית.

ספרי ילדים והנחת היסודות לאהבת הקריאה

אהבת הקריאה אינה מתחילה בבית הספר, אלא היא מתחילה הרבה קודם – על ברכיו של מבוגר אוהב, בקול מוכר הקורא לפני השינה, בדפדוף איטי של ילד קטן בספר שמבקש להקריא "עוד פעם". ילדים אינם מתאהבים תחילה בקריאה עצמה, אלא הם מתאהבים בחוויה הרגשית שסביבה. בחום, בקרבה, בצחוק המשותף, במתח של "מה יקרה עכשיו", בתחושת הביטחון שבסיפור החוזר שוב ושוב. לכן השנים הראשונות הן חשובות כל כך. כאשר ספרים נוכחים בבית ובגן ומשמשים חלק טבעי מן החיים, לא מטלה אלא הנאה, הילד מתחיל לקשר בין ספרים לרגש חיובי, סקרנות ודמיון. ספרי ילדים טובים אינם רק כלי ללימוד מילים, אלא הם בונים עולם פנימי שלם. באמצעות סיפורים הילד לומד לחוש רגשות, לזהות פחדים, לפתח אמפתיה, לדמיין דרכים אחרות ולגלות שגם אחרים חווים כעס, קנאה, בדידות ושמחה בדיוק כמוהו. הספר גם מלמד את הילד לעצור, להקשיב ולהתרכז בעולם שאינו מתחלף לעיתים קרובות. בעידן של מסכים מהירים וגירויים בלתי פוסקים, עצם הישיבה עם ספר היא מיומנות נפשית ורגשית חשובה, ואולי הדבר החשוב ביותר הוא שהקריאה המשותפת יוצרת זיכרונות של קשר. מבוגרים רבים אינם זוכרים אילו ספרים אהבו בילדותם, אלא מי הקריא להם אותם. אימא, אבא, סבתא, גננת. הספר והאהבה כרוכים יחד בזיכרון, ולכן עידוד קריאה בגיל הרך לא מתחיל בשאלה "האם הילד כבר יודע אותיות?", אלא הוא מתחיל בשאלה אחרת לגמרי: האם הספרים משמשים בעבור הילד מקום שטוב להיות בו?

ב**אריה הספריה** מאת מישל קנודסן אריה מגיע אל הספרייה, וההתנהגות שלו היא של קורא למופת. הוא מסייע לקוראים, משתתף בשעת סיפור ולומד את כללי המקום. הספר עוסק במתח בין כללים לחמלה אנושית, ומראה שהספרייה משמשת מקום של קבלה ושייכות.

ב**עכבר הספריה** מאת דניאל קירק העכבר סם קורא ספרים בלילות, עד שהוא מחליט לכתוב סיפור משלו. המסר ברור: הקריאה מולידה יצירה והקורא עשוי להפוך ליוצר.

ספרי ילדים אלו חשובים משום שהם מראים שהספרייה אינה מוסד נוקשה אלא מרחב רגשי וחווייתי. אהבת הקריאה נוצרת באמצעות תחושת פלא, ביטחון והזדהות ולא באמצעות הטפה. ילד שגדל בתוך עולם של סיפורים אינו רק קורא עתידי טוב יותר. לעיתים קרובות הוא גם אדם בעל עולם רגשי עשיר יותר, דמיון מפותח יותר ויכולת עמוקה יותר להבין בני אדם. בסופו של דבר ספרי ילדים אינם רק הכנה לקריאה, אלא הם הכנה לחיים האמיתיים.

בין ספרים לחיים: הספרות כמרחב אנושי

כאשר בוחנים את מכלול הרומנים העוסקים בספרים, מתגלה ביניהם שיח תרבותי משותף. כולם מבקשים לטעון כי הספרות אינה רק בידור או פנאי, אלא מרחב אנושי חיוני.

בספר **החתול שהציל ספרים** הספרים זקוקים להצלה מפני תרבות שטחית. ב**פרנסוס על גלגלים** הם יוצאים למסע כדי להגיע אל בני אדם. ב**חנות הספרים הרדופה** הם ממשיכים לרדוף את קוראיהם גם לאחר הקריאה. ב**ספר השמות האבודים** הם שומרים על זהותם של ילדים יהודים בזמן מלחמה. ב**ספרייה לאוהבי ספר** הם מעניקים תקווה בזמן הפצצות.

המשותף לכל היצירות האלה הוא האמונה כי הספרות מעצבת את האדם מבחינה מוסרית ורגשית. הקריאה מפתחת אמפתיה, מרחיבה את הדמיון ומאפשרת לאדם להבין חיים שאינם חייו שלו.

מבחינה זו, רומנים על ספרים אינם רק מחווה נוסטלגית לעולם הולך ונעלם, אלא ניסיון להגן על ערכים אנושיים בסיסיים.

הספרייה כמבוך של זיכרון, סוד וגורל

יש משהו מסתורי בספריות. גם הספריות המוארות והמסודרות ביותר נושאות תחושה קלה של מבוך – מקום שבו כל מדף מוליך לעולם אחר, וכל ספר עשוי לשנות את מי שנכנס אליו. אולי משום שספרייה אינה רק אוסף של ספרים, אלא היא אוסף של זיכרונות אנושיים. מאות ואלפי קולות של אנשים שכבר אינם כאן, מחשבות שנכתבו לפני שנים, רגשות שנשמרו בין דפים והמתינו שמישהו אחר יפגוש בהם בזמן הנכון.

כאשר אנו הולכים בין המדפים, אנו למעשה הולכים בתוך הזיכרון המצטבר של האנושות. יש ספרים שאיש כמעט אינו פותח, כאילו נרדמו בשקט במשך עשורים. ויש ספר אחד, דווקא ברגע מסוים בחיים, שקופץ לפתע לעינינו כאילו המתין רק לנו. זו אחת התחושות המופלאות ביותר של קוראים: ההרגשה שלא אנחנו מצאנו את הספר, אלא הספר מצא אותנו. לכן ספריות רבות בספרות נחשבות מקומות של סוד וגורל: הגיבור נכנס כדי לחפש מידע, אך מגלה אמת נסתרת על משפחתו, על עברו, על זהותו או על ייעודו. ספר עתיק, פתק שנשכח בין הדפים, כתב יד מסתורי או ספר אסור – כל אלו הפכו שוב ושוב לסמלים של הידיעה האנושית שאינה רק ידע, אלא גילוי עצמי. גם במציאות יש משהו דומה. כולנו זוכרים ספר שהגיע אלינו בדיוק ברגע הנכון: בשעת אובדן, בדידות, התלבטות או שינוי חיים. כאילו בין אלפי המדפים הסתתרה תשובה שחיכתה רק לזמן שבו נהיה מוכנים לקרוא אותה. הספרייה היא מבוך גם מפני שאין בה דרך אחת. אפשר להיכנס למדף היסטוריה ולצאת בשירה. לחפש ספר לימוד ולמצוא רומן שמשנה מחשבה. ללכת לאיבוד ולגלות משהו חשוב יותר ממה שהתכוונו לחפש. בעידן של חיפוש מהיר ואלגוריתמים שיודעים "להציע לנו בדיוק מה שאנחנו אוהבים", עדיין הספרייה שומרת על כוח נדיר: כוח המקריות, המפגש הבלתי צפוי, הספר שלא ידענו שאנו זקוקים לו – ואולי זו מהות הקסם שלה.

הספרייה מזכירה לנו שהחיים עצמם אינם מסלול ישר, אלא מבוך של זיכרונות, סודות ובחירות קטנות שבסופו של דבר מעצבות את גורלנו.

אחד הדימויים החוזרים ברומנים העוסקים בספריות הוא שהספרייה היא מבוך – מרחב אין־סופי של זיכרונות, סודות ודרכי קיום. הספרייה אינה עוד מוסד ציבורי מסודר ורציונלי בלבד, אלא מקום מסתורי שבו הידע האנושי מקבל ממד כמעט מיסטי. רעיון זה מגיע לשיאו ב**צלה של הרוח** מאת קרלוס רואיס סאפון. בלב הרומן מצוי "בית הקברות לספרים נשכחים" – ספרייה סודית עצומת ממדים החבויה מתחת לברצלונה. כל מבקר במקום מתבקש לבחור ספר אחד שיהיה עליו לשמור כל חייו. הספרייה משמשת כאן מרחב כמעט מקודש של זיכרון תרבותי. הספרים הנשכחים אינם רק חפצים נטושים, אלא הם נשמות אבודות הזקוקות לקורא שיחיה אותן מחדש. סאפון קושר בין גורל הספר לגורל האדם. ככל שהגיבור דניאל מעמיק בחקירת עברו של הסופר חוליאן קראקס, כך מיטשטשים הגבולות בין החיים לבין הספרות. הקריאה הופכת למעשה של הצלת זיכרון. מתוך כך הרומן מבטא גישה שלפיה הספרייה היא מעין תודעה קולקטיבית של התרבות האנושית.

גם ב**שם הורד** מאת אומברטו אקו הספרייה משמשת מבוך מסוכן ורב־עוצמה. מבנה הספרייה במנזר בעת ימי הביניים הוא מערכת סודית של מסדרונות וחדרים נסתרים, והגישה אל הידע בה מוגבלת ומפוקחת. הספרייה היא מקום שבו ידע עשוי לשחרר אך גם לאיים על הסדר החברתי והדתי. הספרים האסורים ברומן מסמלים את פחדם של מוסדות כוח מפני מחשבה חופשית. במובן זה, הספרייה אינה רק מקום של לימוד, אלא גם זירת מאבק פוליטי ורעיוני. רעיון זה מחבר את הרומן למסורת ארוכה של יצירות הרואות בשימור ספרים מעשה של התנגדות תרבותית.

יצירות אלו משקפות חרדה עתיקה מפני כוחו של הידע לצד הערצה עמוקה אליו. הספרייה מוצגת בהן לא רק כמקום של שקט וסדר, אלא גם כמרחב טעון מבחינה רגשית, מוסרית ופוליטית.

הספרייה כמקום של חיים חלופיים וזהויות אחרות

יש מקומות שאנו נכנסים אליהם כדי למצוא מידע ויש מקומות שאנו נכנסים אליהם כדי למצוא את עצמנו מחדש. הספרייה היא מן המקומות הנדירים שבהם שני הדברים קורים יחד. ילד שנכנס לספרייה לא רק בוחר ספר, אלא הוא בוחר זהות; הוא יכול להיות אמיץ יותר, חכם יותר, מצחיק יותר, חוקר ארצות, אסטרונאוט, צייר, נסיכה, בלש, רופא חיות או ילד שמצליח לומר את מה שבמציאות קשה לו לבטא. במדפים אלה יש פעולה שקטה אך עמוקה: האדם מתנסה בזהויות אחרות בלי לשלם את מחיר הסיכון של החיים עצמם. הוא יכול לחיות אלף חיים ולחזור הביתה בשלום, ולכן אולי ספריות תמיד עוררו דמיון וקסם בספרות ובקולנוע. הספרייה אינה רק מחסן ספרים, אלא היא שער למי שיכולנו להיות. בכל ספר מסתתר נתיב אחר של חיים אחרים: מה היה קורה אילו נולדנו במקום אחר, אילו בחרנו אחרת, אילו העזנו יותר, אילו אהבנו אחרת. הדבר נכון בייחוד בילדות. ילדים בונים את זהותם במשחקי "כאילו", והספרייה היא מרחב ה"כאילו" הגדול ביותר שיצרה התרבות. כאן מותר לנסות דמויות, רגשות ותפקידים בלי להיכשל באמת. כאן אפשר להיות חלשים וגיבורים בעת ובעונה אחת. אבל גם מבוגרים זקוקים לכך לא פחות. כמה אנשים נכנסים לספרייה עייפים מן החיים המעשיים ויוצאים ממנה עם תחושה עמומה שעולמם שוב התרחב? כמה פעמים ספר אחד העניק לאדם שפה חדשה להבין את עצמו? כמה אנשים גילו בתוך רומן יכולת לחיות חיים שלא העזו לדמיין? אולי זו הסיבה שספריות טובות יוצרות תחושת בית גם למי שמעולם לא מצא בית מלא בעולם.

הספריות אומרות בשקט: אינך חייב להישאר רק מי שהמציאות הגדירה שאתה. מותר לך לדמיין את עצמך מחדש. בעידן מהיר ורועש, שבו זהויות רבות נבנות באמצעות תדמית חיצונית מיידית, הספרייה מציעה תהליך אחר לגמרי – איטי, פנימי ועמוק. לא זהות של הופעה, אלא זהות של תודעה ודמיון. ובמובן הזה, ספרייה אינה רק מוסד תרבות, אלא היא מעבדה אנושית של דרכי קיום.

גישה זו בולטת מאוד ב**ספריית חצות** מאת מאט הייג. נורה סיד, גיבורת הרומן, מגיעה לאחר ניסיון התאבדות לספרייה מסתורית המצויה בין חיים למוות. כל ספר בספרייה מייצג גרסה אחרת של חייה – חיים שהייתה יכולה לחיות אילו בחרה אחרת. הספרייה כאן אינה מקום פיזי אלא מרחב נפשי־קיומי. הקריאה בספרים הופכת להתבוננות בזהויות למיניהן של העצמי. באמצעות הדימוי הספרותי הזה הייג מבטא רעיון פילוסופי עמוק: כל אדם נושא בתוכו אין־ספור חיים שלא מומשו. הספר מדגיש גם את כוחם המרפא של סיפורים. נורה לא נגאלת באמצעות הצלחה חיצונית, אלא באמצעות ההבנה שאין חיים מושלמים ושמשמעות נוצרת דווקא מתוך קבלה של חוסר השלמות האנושי.

גם ב־**Inkheart** מאת קורנליה פונקה מיטשטש הגבול בין הספר לעולם הממשי. דמויות יוצאות מספרים אל המציאות, והקריאה נחשבת לכוח מאגי ממשי. אצל פונקה, אהבת הספרים היא כוח יצירתי המסוגל לברוא עולמות.

הספרות העכשווית מרבה לראות בספרייה גם מרחב מטפיזי שבו האדם יכול לבחון דרכים אחרות לחיים. רעיון זה קשור להשקפה הרחבה שלפיה הקריאה היא פעולה המאפשרת לאדם לחיות יותר מחיים אחדים.

הספרנים כשומרי סף של הזיכרון האנושי

ברבים מן הרומנים האלה הספרן לא נחשב איש מקצוע טכני בלבד, אלא שומר תרבות, מגן הזיכרון ולעיתים אף דמות מוסרית כמעט הרואית.

כך למשל ב**ההיסטוריונית** מאת אליזבת קוסטובה, ספרנים, חוקרי ארכיונים וכתבי יד עתיקים ממלאים תפקיד חשוב בחשיפת ההיסטוריה האפלה של דרקולה. הארכיונים והספריות ברומן אינם רק מאגרי מידע, אלא מקומות שבהם העבר ממשיך לחיות ולהשפיע על ההווה. הרומן רואה בפעולת המחקר הספרותי מעין מסע בלשי. החיפוש אחר כתבי היד הופך לחיפוש אחר אמת היסטורית ותרבותית. מתוך כך מדגישה קוסטובה כי הספרייה היא מוסד המגן על רציפות הזיכרון האנושי.

גם ב־**The Librarianist** מאת פטריק דה־ויט דמות הספרן היא דמות רגישה ומתבוננת, החיה בעולם פנימי עשיר. שלא כמו הדימוי הסטראוטיפי שלפיו הספרן הוא אדם יבש ומסוגר, הספר מלמד שהספרנות היא מקצוע המבוסס על הקשבה עמוקה לבני אדם ולסיפוריהם.

חנויות ספרים, קהילה ונוסטלגייה תרבותית

יש מקומות שאנשים נכנסים אליהם כדי לקנות מוצר ויש מקומות שאנשים נכנסים אליהם כדי להרגיש שייכים. חנויות ספרים שייכות לסוג השני. בעידן של הזמנות מהירות, אלגוריתמים והמלצות אוטומטיות, נדמה לעיתים שחנויות הספרים הן שריד מתקופה

אחרת. אך דווקא משום כך הן מעוררות בנו געגוע עמוק – לא רק לספרים עצמם, אלא לתרבות שלמה שסובבת עליהם.

מי שגדל על ביקורים בחנויות ספרים זוכר היטב את החוויה: ההליכה האיטית בין המדפים, הריח המיוחד של נייר ודפוס, המוכר שמכיר סופרים בעל פה, ההתרגשות שבמציאת ספר שלא חיפשנו כלל. לא פעם חנות ספרים הייתה גם מקום מפגש – מרחב שבו אנשים שוחחו על רעיונות, החליפו המלצות, התווכחו על ספרות והרגישו חלק מקהילה תרבותית. לכן חנויות ספרים אינן רק עסקים, אלא הן זיכרון תרבותי, הן מזכירות פרק זמן שבו הקריאה לא הייתה רק צריכה פרטית אלא חלק מחיי קהילה. פרק זמן שבו אנשים המתינו לספר חדש של סופר אהוב, קראו ביקורות בעיתון והכירו אנשים באמצעות אהבה משותפת למילים.

לצד הספריות, גם חנויות הספרים ממלאות תפקיד עיקרי בסוגה זו. הן משמשות מרחבים אינטימיים של מפגש אנושי בעולם המאופיין בבידוד דיגיטלי.

ב**84 charing cross road** מאת הלן האנף נוצרת ידידות עמוקה באמצעות חליפת מכתבים בין סופרת אמריקאית לחנות ספרים לונדונית. הספר מדגים כיצד אהבת ספרים מסוגלת ליצור קהילה גם בין אנשים שמעולם לא נפגשו פנים אל פנים.

גם ב**ימים בחנות הספרים של מוריסאקי** מאת סאטושי יאגיסאווה חנות הספרים משמשת מקום של ריפוי לאחר משבר אישי. הקריאה והשהות בין המדפים מאפשרות לגיבורה לבנות מחדש תחושת שייכות וזהות.

ב**חנות הספרים ללא הפסקה של מר פנומברה** מאת רובין סלואן יש מפגש בין תרבות הספר המודפס לעולם הדיגיטלי. החנות המסתורית משלבת טכנולוגיה, קודים סודיים ואהבת ספרים ישנה. הרומן מבטא עמדה מורכבת יותר כלפי הקדמה: לא התנגדות מוחלטת לטכנולוגיה, אלא ניסיון למצוא דרך לשמר את עומק הקריאה בתוך העולם החדש.

גם **יומנו של מוכר ספרים** מאת שון ביתל רואה בחנות הספרים מיקרוקוסמוס אנושי מלא הומור, מוזרויות ואהבת ספרים עיקשת בעולם מסחרי ומשתנה.

גם כיום אפשר לראות כיצד חנויות ספרים עצמאיות מנסות לשמר את הרוח הזו: ערבי קריאה, מפגשי סופרים, פינות ישיבה, בתי קפה קטנים בין המדפים, שעות סיפור לילדים וקבוצות קריאה. החנות הופכת מחדש למה שהייתה בעבר – מקום אנושי ולא רק מסחרי. אולי לכן אנשים רבים מרגישים עצב כאשר חנות ספרים ותיקה נסגרת. לא משום שאי אפשר להזמין את אותם ספרים באינטרנט, אלא מפני שנעלם עוד מקום שמחזיק זיכרון תרבותי משותף. בעולם מהיר ורועש כל כך, חנויות ספרים מזכירות לנו תרבות אחרת: איטית יותר, קשובה יותר, עמוקה יותר. ואולי הנוסטלגייה שאנו חשים כלפיהן אינה רק געגוע לעבר, אלא געגוע לחיים אחרים.

הספרייה כמיתוס תרבותי: מיתוס הספרייה של אלכסנדריה – לא רק ספרים שנשרפו, אלא חלום אנושי שנשבר

מלבד הייצוגים שלה ברומנים בני זמננו, הספרייה ממשיכה לשמש גם סמל תרבותי רחב ועתיק. דוגמה עיקרית היא מיתוס הספרייה של אלכסנדריה – הספרייה האגדית שנחשבה במרוצת דורות סמל לשאיפה האנושית לאסוף את כל הידע בעולם. מעט מקומות

בהיסטוריה הצליחו להפוך לסמל כמעט מיתי כמו הספרייה של אלכסנדריה. גם מי שאינו חובב היסטוריה מכיר את הסיפור: הספרייה הגדולה בעולם העתיק, מאות אלפי מגילות, חכמים מכל קצות העולם – ואז שרפה אחת איומה שהחריבה את אוצר הידע האנושי. אבל האמת ההיסטורית מורכבת הרבה יותר.

הספרייה נוסדה בעיר אלכסנדריה במאה השלישית לפני הספירה, בימיו של יורשיו של אלכסנדר הגדול. היא לא הייתה רק מחסן ספרים, אלא מרכז מחקר עצום: מקום שבו תורגמו טקסטים, נעשו מחקרים במדע, רפואה, מתמטיקה, פילוסופיה וספרות, ונעשה ניסיון כמעט בלתי נתפס לאסוף את כל הידע האנושי במקום אחד. עצם הרעיון הזה מרגש גם היום. המיתוס מספר על חורבן פתאומי, אך היסטוריונים סבורים שהספרייה דעכה בהדרגה במרוצת מאות שנים בשל מלחמות, חילופי שלטון, קיצוצים, הזנחה ושינויים תרבותיים. ייתכן שהיו עוד כמה שרפות, אך נראה שלא הייתה "שרפה אחת" דרמטית כפי שאנו מדמיינים אותה.

ובכל זאת מדוע הסיפור ממשיך לרגש אותנו? מפני שהספרייה של אלכסנדריה הפכה לסמל של פחד אנושי עמוק: החשש שאפשר לאבד תרבות שלמה, שידע אינו מובן מאליו. שספרים, זיכרון וחוכמה יכולים להיעלם אם לא נשמור עליהם. אולי משום כך בכל פעם שספרייה נסגרת, תקציבי תרבות מצטמצמים, או אנשים מפסיקים לקרוא – עולה מחדש הדימוי של אלכסנדריה הבוערת.

אבל יש במיתוס גם תקווה. כי מתוך ניגוד למגילות שנשרפו, רעיון הספרייה לא מת. הוא ממשיך להתקיים בכל ספרייה ציבורית קטנה, בכל גננת שמקריאה סיפור לילדים, בכל אדם שמעביר ספר אהוב לאחר ובכל מי שמאמין שלמילים יש כוח לשמר אנושיות. אולי זו הסיבה האמיתית שהספרייה של אלכסנדריה מעולם לא נעלמה באמת.

הספרייה האלכסנדרונית ממשיכה להופיע ביצירות ספרות רבות ובספרי נוער ופנטזיה, ומשמשת השראה לרעיון של ידע אבוד, כתבים סודיים וסכנת השכחה התרבותית. עצם הדבר שהספרייה נהרסה הפכה אותה לסמל טרגי של שבר תרבותי ושל פגיעותה של הציוויליזציה האנושית. במובן זה, רומנים עכשוויים על ספריות ממשיכים מסורת תרבותית עתיקה הרואה בשמירת ספרים פעולה של שימור הזיכרון האנושי עצמו.

סיכום

רומנים העוסקים בספרים, ספריות וחנויות ספרים הפכו בשנים האחרונות לסוגה בולטת ופופולרית בספרות העולמית. יצירות אלו רואות בספר לא אובייקט דומם אלא כוח חי המשפיע על בני אדם, יוצר קהילה, משמר זיכרון ומעניק משמעות.

מהמאמר עולה כי ביצירות שנבחנו הספרים ממלאים כמה תפקידים חשובים: הם משמשים מקור לחירות אישית, מרחב של ריפוי רגשי, כלי לשימור זהות וזיכרון קולקטיבי ואמצעי להתנגדות מוסרית בימים של אלימות וחורבן.

כמו כן הרומנים האלה מבטאים חרדה תרבותית עמוקה מפני אובדן הקריאה העמוקה בעולם דיגיטלי ומהיר. לנוכח תרבות של רפרוף והסחות דעת, הם מבקשים להשיב לקריאה את מעמדה בהיותה חוויה אנושית בעלת משקל.

עם זה אין מדובר רק בהתרפקות על העבר. הספרים האלה מבטאים גם תקווה: כל עוד בני אדם ממשיכים לקרוא, להמליץ על ספרים, לשמור ספריות ולספר סיפורים – נשמרת גם היכולת ליצור אמפתיה, דמיון ושיחה אנושית אמיתית.

בסופו של דבר הרומנים על ספרים מזכירים לקורא כי ספרייה אינה רק אוסף של כרכים על מדפים, אלא היא אוסף של קולות אנושיים, זיכרונות, חלומות ורגשות – מעין לב תרבותי הפועם מעבר לזמן ולמקום.

קורפוס היצירות

אקו, א׳ (1987). **שם הורד** (ע׳ בארי, מתרגם). זמורה ביתן. (המקור פורסם ב־1980)

ביתל, ש׳ (2024). **יומנו של מוכר ספרים** (ל׳ עברון, מתרגמת). כתר. (המקור פורסם ב־2017)

הייג, מ׳ (2021). **ספריית חצות** (נ׳ לפידות, מתרגמת). הכורסא. (המקור פורסם ב־2020)

הרמל, כ׳ (2022). **ספר השמות האבודים** (נ׳ פלד, מתרגמת). הכורסא. (המקור פורסם ב־2020)

זוסאק, מ׳ (2007). **גנבת הספרים** (ו׳ טוכטרמן, מתרגמת). אופוס.

יאגיסאווה, ס׳ (2026). **ימים בחנות הספרים של מוריסאקי** (א׳ בורשטיין, מתרגמת). כנרת זמורה – מוציאים לאור. (המקור פורסם ב־2010)

מורלי, כ׳ (2012). **פרנסוס על גלגלים** (י׳ דיין, מתרגם). זיקית הוצאה לאור (המקור פורסם ב־1917).

מורלי, כ׳ (2013). **חנות הספרים הרדופה** (י׳ דיין, מתרגם). זיקית הוצאה לאור (המקור פורסם ב־1919)

מרטין, מ׳ (2025). **ספרייה לאוהבי ספר** (ד׳ לוי, מתרגמת). מודן הוצאה לאור. (המקור פורסם ב־2024)

נצוקאווה, ס׳ (2025). **החתול שהציל ספרים** (ע׳ קופר, מתרגמת). כתר. (המקור פורסם ב־2017)

סלואן, ר׳ (2013). **חנות הספרים ללא הפסקה של מר פנומברה** (ר׳ בק, מתרגמת). מודן הוצאה לאור. (המקור פורסם ב־2012)

סקזליאן צ׳ארלס, ג׳ (2021). **הספרייה בפריז** (מ׳ רוזנפלד, מתרגמת). תכלת. (המקור פורסם ב־2016)

קולגן, ג׳ (2019). **חנות ספרים על גלגלים** (נ׳ לפידות, מתרגמת). הכורסא. (המקור פורסם ב־2018)

קוסטובה, א׳ (2006). **ההיסטוריונית** (א׳ מיכאלי, מתרגמת). מודן. (המקור פורסם ב־2005)

קירק, ד׳ (2011). **עכבר הספריה** (א׳ ארב, מתרגמת). כנרת. (המקור פורסם ב־2007)

קנודסן, מ׳ (2008). **אריה הספריה** (א׳ ארב, מתרגמת). כנרת. (המקור פורסם ב־2006)

רואיס סאפון, ק׳ (2006). **צלה של הרוח** (ל׳ נירגד, מתרגמת). כנרת, זמורה–ביתן, דביר. (המקור פורסם ב־2001)

DeWitt, P. (2023). *The librarianist*. Bloomsbury Publishing.

Funke, C. (2003). *Inkheart* (A. Bell, Trans.). Chicken House. (Original work published 2003)

Hanff, H. (1970). *84 charing cross road*. Warner.