

# הגות

◀ מחקרים בהגות  
החינוך היהודי

◀ כרך יג

## הגות

מחקרים בהגות החינוך היהודי

יוצא לאור על ידי המכללה האקדמית הרצוג, מיסודן של מכללות ליפשיץ והרצוג

**עורך:** איתמר ברנר

**עורך משנה:** מתנאל בראלי

**חברי המערכת:**

יהודה ברנדס | חיים גזיאל | שלמה רומי | מרגלית שילה | תמר רוס | אביחי קלרמן |  
יהודה ביטי | מיכל שאול

"הגות" הוא כתב עת מדעי בינתחומי בתחום המחשבה החינוכית והחינוך היהודי היוצא אחת לשנה

כל המאמרים המתפרסמים בו עוברים הליך שיפוט אנונימי על ידי מומחים.

**עריכת לשון:** שמואל מרצבך

**סדר ועימוד:** סטודיו ולדמן

כתובת המערכת: המכללה האקדמית הרצוג, קמפוס היכל שלמה,

רח' המלך ג'ורג' 58, ירושלים, 9426223

מאמרים יש לשלוח לכתובת הדואר האלקטרוני, [hagut@herzog.ac.il](mailto:hagut@herzog.ac.il),

בצירוף קורות חיים ותקציר המאמר בעברית ובאנגלית (עד 250 מילה).

כל הזכויות שמורות למכללה האקדמית הרצוג

ISSN 1565-0243

ירושלים תשפ"ג, 2023

## תוכן העניינים

5	נשים מחפשות משמעות דפוסי יצירת משמעות ורלוונטיות בשיעורי הרבנית ימימה מזרחי	<b>שרה חבשוש</b>
27	הנרטיב של מרד גטו ורשה בספרי הלימוד בהיסטוריה	<b>אביחי קלרמן ונתנאל שמחה נחשון</b>
63	חויית התפילה של בני נוער משתמשי תקשורת תומכת וחליפית (תת"ח) במסגרות חינוך חרדיות	<b>אלי קון, יסמין בוקעי ובת־שבע פלדמן</b>
85	חויית הלמידה מרחוק במגפת הקורונה בקרב הורים חרדים לילדים הלומדים בבתי ספר יסודיים	<b>ענת בארט</b>
105	שאלות בבית המדרש	<b>חגית כהן</b>
137	"מהו הסיפור הטוב יותר?" תובנות הגותיות וחינוכיות במהות האמונה - עיון בספר "חיי פיי"	<b>דניאל רייזר</b>



## שרה חבשוש

### נשים מחפשות משמעות

דפוס יצירת משמעות ורלוונטיות בשיעורי הרבנית ימימה מזרחי

#### תקציר

בעשורים האחרונים פועלות במרחב הנשידתי נשים רבניות. אחת הדמויות הבולטות בהקשר זה היא הרבנית ימימה מזרחי המוסרת - כעיסוק מרכזי - שיעורים תורניים קבועים לנשים. ניתוח השיעורים הללו מעלה היבטים שונים ובכללם ההיבט הפדגוגי שבו עוסק המחקר דלהלן. מטרת המחקר היא לבחון את דפוס יצירת המשמעות בשיעור וכיצד הוא משקף את הדרכים שבהן משתמשת מזרחי כדי ליצור עניין ורלוונטיות בקרב שומעות לקחה. טענתו המרכזית של המחקר היא שניתן לזהות דפוס זה באמצעות כלי ניתוח מסמכים, והוא כולל שלושה שלבים בתהליך המסירה: בחירת המסר, עיצובו ומסירתו לשומע. שיעורי הרבנית מזרחי לא נבחנו קודם לכן בכלים מחקרניים מן ההיבט הפדגוגי, אלא רק מן ההיבט הרטורי והסוציולוגי. השימוש בהם כאב-טיפוס למטרות יצירת זיקה רגשית של התלמיד אל חומרי הלימוד עשוי להיות כלי חשוב בעבור מורים בכלל ובעבור מורי החמ"ד בפרט.

#### רקע תיאורטי

הרבנית ימימה מזרחי (נולדה ב-1967) היא מרצה פופולרית לנשים. בשנה החולפת נבחרה מזרחי על ידי מגזין גלובס לאחת מחמישים הנשים המשפיעות בישראל ונמנתה על ידי עיתון מקור ראשון ברשימת העשירייה הפותחת של המשפיעים והמשפיעות בישראל.<sup>1</sup> מזרחי מוסרת בכל ערב מדי שבוע שיעור על פרשת השבוע - בכל אחד מן הערבים במקום אחר - אולם נראה כי עיקר החידוש בפועלה מתייחס למערכת "פרשה ואשה". מדובר באתר

\* ד"ר שרה חבשוש היא ראש תכנית רג"ב למצוינות בהוראה במכללה ירושלים, ומלמדת במחלקה ללימודי תואר שני במחשבת ישראל ובתורה שבעל פה.

1. ראו בכתובת <https://www.globes.co.il/news/article.aspx?did=1001362502>; <https://www.makorrishon.co.il/culture/308873>

מתחזקת היטב שמנויות לו אלפי נשים מהארץ ומחו"ל. עורכת האתר והמנכ"לית שלו היא גב' יקרת פרידמן העובדת בשיתוף פעולה מלא עם הרבנית מזרחי. השתיים יצרו פלטפורמה שמכה גלים בכל שכבות האוכלוסייה הנשית הדתית בישראל - בקרב דתיות וחרדיות כאחת. "פרשה ואשה", כשמה כן היא: היא יוצרת זיקה הדוקה בין נושאים הגותיים ותיאולוגיים לבין תחומי העניין הייחודיים לאישה הדתית והיא במה כתובה לשיעורים הנמסרים בעל-פה. יצירת הזיקה המתוארת מתרחשת באמצעות כמה כלים המרכיבים דפוס פדגוגי פורץ דרך וחדשני.

במאמר זה אנסה לבחון את השאלות הבאות: מהי התפיסה החינוכית המובילה את הרבנית ימימה מזרחי בנוגע ללימוד של נשים וכיצד מתבטאת תפיסה זו בשיעוריה? מהו דפוס יצירת המשמעות המאפיין את דרך ההוראה הייחודית שלה?

באמצעות שאלות מנחות אלה אציג מתודת הוראה ייחודית של הרבנית מזרחי, שמטרתה יצירת משמעות ורלוונטיות בתהליכי למידה בכלל - ובתחום הדעת של לימודי הקודש בפרט. כאשר אנו מבקשים לחקור את שיעוריה של הרבנית מזרחי, עלינו להבחין בין שלושה היבטים מרכזיים: ההיבט הסוציולוגי, ההיבט הפדגוגי וההיבט הספרותי-רטורי. לשלושת ההיבטים הללו נוכחות משמעותית בשיעוריה של מזרחי ומוקד המשיכה שלהם נוצר כתוצאה משילובם הייחודי - ועל כן לא יהא זה נכון לעסוק בהיבט אחד ולהתעלם מן האחרים. לכן, בהצגת הרקע התיאורטי אתייחס לכל אחד משלושת ההיבטים הללו ואראה את משמעותו ביחס למחקר הנוכחי. עם זאת, במסגרת זו ברצוני להתמקד בהיבט הפדגוגי, ולכן בפרק הממצאים אדון בעיקר בו - כמענה לשאלות המחקר העוסקות בדפוס יצירת המשמעות והתפיסה החינוכית של הרבנית ימימה מזרחי.

## ההיבט הסוציולוגי: החברה הנשית הדתית בעידן הפוסט-מודרני ותפקידן של נשים רבניות בה

### החברה הנשית הדתית בעידן הפוסט-מודרני

החברה הדתית מתבססת על משנת הציונות הדתית, שעקרונותיה המרכזיים הם דיאלקטיקה מתמדת בין מסורת ומודרנה, והפנמת המודרניות לתוך התודעה המוסרית בדרך של פרשנות והצדקה. הציונות הדתית נתפסת כ"אורתודוקסיה מודרנית" שמשמעותה היא מחויבות דתית הנותנת לגיטימציה לשינוי וממקמת אותו בתוך הווייתה (שגיא, תש"ס). תפיסה מורכבת זו מולידה התחבטויות ומתחים הנוגעים למפגש שבין שני העולמות וניסיון להציב משנה אמונית בהירה ויציבה.

החברה הדתית מושפעת מהתגברות הקולות לשילוב שוויוני של האישה בחברה הישראלית. השיח הדתי-ליברלי הפמיניסטי תואם לרוב את הקולות הנשמעים מפיו של הפמיניזם

הליברלי הכללי. גם הגופים השמרניים בחברה הדתית מושפעים מקולות אלה, אולם הם מנסים להימנע מן התיוג הפמיניסטי לצד יצירה של פעולה דתית נשית משותפת (ליאון ולביא, 2014).

אישה המשתייכת לזרם הדתי עומדת בפני דילמה הנובעת מהתנגשות בין הנחות היסוד של הפמיניזם לבין עקרונות ההלכה, ובפרט האוריינטציה הפטריארכלית של המסורת. לדברי רוס (2007), ניתן ליצור סוג של פמיניזם המאפשר סינון תכנים מסוימים והתאמתם לסמכותם של טקסטים קנוניים המאפשרים מרחב פרשני, מבלי לחתור תחת סמכותם. לשון אחרת: הביקורת הפמיניסטית אינה חייבת לעמוד בניגוד לעקרון תורה מן השמיים.

טיפול מסוג אחר במורכבות היחסים הזו זוהה אצל טוענות רבניות הנמצאות בעמדה רגישה בשל בחירתן בתחום עיסוק שממנו מסתייגת לעיתים הסמכות הרבנית המסורתית ועיקרו הבניית זהות ייחודית. בד בבד עם אימוצם של כלים ותובנות מן העולם המודרני, מבנות הטוענות הרבניות את זהותן תוך סרטוט הגבולות המבחינים ביניהן לבין העולם שבחוץ. הן מבליטות את המרחק שבינן לבין הפמיניזם, ובמקביל הן מיישבות את התנסויותיהן באמצעות הבלטת תכונות נשיות הנתפסות כלגיטימיות. תהליך זה מאפשר יישום של פרקטיקות פמיניסטיות המתאגרות את המבנה של יחסי הכוח בקהילה (שמיר, שטראי ואליאס, 1997).

### תפקידן של נשים רבניות

בחברה הנשית היו פעילות מאז ומעולם נשים בולטות שמילאו תפקידי חונכות והדרכה. כיום, נשים מטיפות או דרשניות בחברה המוסלמית מנגישות תכנים מן האסלאם בעבור קבוצות נשים שונות. קבוצות אלה הן חלק מהתחדשות מוסלמית שהחלה בשנות השבעים של המאה הקודמת, ומטרתה לעמוד כנגד תוצאות המודרניזציה ולשלב את תורת האסלאם בחיי היומיום. דרשניות אלו משתמשות במגוון שיטות רטוריות ואסטרטגיות חברתיות, וחלקן אף מקבלות הסמכה לדרשנות (Mahmood, 2005).

בחברה היהודית-דתית פועלות נשים למדניות ופוסקות הלכה ולצידן נשים דרשניות הפועלות בעיקר במישור החברתי-מוסרי. באשר לראשונות, עולה שאלת מעמדן של נשים כרבניות וכפוסקות הלכה, וכדי לענות עליה יש להבחין בין שיקולים הלכתיים לשיקולים מטא-הלכתיים. מן ההיבט ההלכתי, רבים סבורים כי יש לאפשר לנשים לכהן בתפקידים דתיים-ממסדיים. לצד זאת יש שיקולים נוספים שעליהם להילקח בחשבון כגון המנהג המקובל, אחדות הקהילה, השלכות סוציולוגיות שקשה לחזות אותן ועוד. לכן, ממליצים ברויד וברודי לאפשר התפתחות איטית ולא רדיקלית תוך שמירה על קונצנזוס ברמה מסוימת בקהילה. לדידם, טיפול אחראי בנושא יבטיח אחדות וימנע קרע ופילוג בחברה האורתודוקסית (ברויד וברודי, תשע"ט).

פעולתן של הנשים הדרשניות - או בלשון אחרת "הרבניות המחזקות" - התפתחה במידה ניכרת בשנים האחרונות. נשים אלה נושאות בתואר זה בזכות עצמן, ולא מחמת בעליהן, והן עוסקות במסירת שיעורים לציבור הנשים במקומות שונים ובכנסים שונים בארץ ואף בעולם. לדברי ליאון ולביא (2014), בשיח של הרבניות המחזקות מושם דגש על הבחנה בין המינים בקשר לתפקוד הדתי ולחשיבות השמירה על הבדלים אלה - כדי לדייק בשלמות התפקיד הדתי.

רבניות אלו יוצרות מרחב נשי ובתוכו עשייה דתית נשית מובחנת. מערך היחסים הוא שותפות אך נפרדות: שותפות מבודלת. שיח הרבניות משמש מצד אחד סוכן שינוי לחשיפת מקומה המהותי של האישה בחיים הדתיים; ומצד שני הוא גם משמש כשומר סף וסוכן המתקף את הסדרי היד הגברית. התוצאה היא התפתחות הטרונומיה שמרנית, כלומר מיצוי טווח האפשרויות הקיים ולא הרחבה שלו. יחד עם הכריזמטיות והסמכות החדשה של הרבניות, פועלן של הרבניות מייצר פעולה נשית השותפה לקונפורמיות חברתית (ליאון ולביא, 2014). התרחבותו של המרחב החרדי-מזרחי - בשל גלי חזרה בתשובה ובשל אופייה של התרבות המזרחית, שבה מסורתיים משתתפים בעולם הדתי - מאפשרת ליחידים בתוכו לפעול ולהשפיע. יחידים אלה משמשים כסוכני תיווך תרבותיים וביניהם פועלות לא מעט נשים המשמשות דמויות סמכותיות שונות. אלאור זיהתה שלושה מודלים של סמכות נשית: מקצועי ומהוקצע; מזדמן ו"חובבני"; מסורתי (אלאור, 2009). על פי הגדרותיה, נראה כי הרבנית מזרחי מייצגת סמכות נשית מקצועית, מהוקצעת ומוקפדת.

## ההיבט הרטורי וזיקתו להיבט הפדגוגי

הרטוריקה היא הכושר לגלות את דרכי השכנוע האפשריות לכל עניין. את הדיון ברטוריקה פותח אריסטו בהנחה בדבר קיומה של שיטה המתמקדת בכישורי הדובר לשכנע את הנמען. לדבריו, יש לבחון מהן הדרכים שבהן אנשים מצליחים לשכנע את זולתם באמצעות טענות ולהפוך דרכים אלו לשיטה סדורה (אריסטו, 2002).

הרבנית ימימה מזרחי ניחנה בכושר רטורי מרשים אשר בא לידי ביטוי בשיעוריה בצורות מגוונות: באמצעות שימוש באינטונציות, בשפת גוף ובשפה. השפה היא כלי העבודה המרכזי של מזרחי, והיא משתמשת במהלך ההרצאה באמצעים רטוריים רבים. לדברי ימיני (Yemini, 2019), מאחר שמטרתה של דרשה דתית היא לשכנע את השומעים, על המרצה להקדיש תשומת לב מיוחדת לאופן שבו היא מוסר את הדברים ולבכר סגנון בהיר ואטרקטיבי על פני שיחה יבשה ומלאת קלישאות. האמצעים הרטוריים שבהם משתמשת מזרחי הם מטפורות ודימויים, חזרה על מבנים תחביריים, שאלות רטוריות, שימוש בסלנג ובהומור ועוד. מסר האחיות - היינו אווירה של אחוות נשים (sisterhood) - והשמעת הקול הנשי והבלטתו רווחים מאוד ברטוריקה הנשית העכשווית וביעוריה הרבנית מזרחי בפרט (ימיני, 2016).



במסירת הרצאה או בכתיבת מאמר, היוצר מעוניין להעביר מסר. המסר משוקע בתוכן, אך גם המבנה והלשון משמשים לעיצוב המסר והם אשר יוצרים את הרטוריקה. האמצעים הרטוריים אמורים לנתב את הנמען אל מטרות הכותב, הסמויות או הגלויות. מטרות המסר הן קו רצף שבין מסירת מידע לבין שכנוע לפעולה. כדי לשכנע אדם לפעול או לשנות את עמדותיו לא די למסור מידע אלא נדרש גם לשכנעו. השכנוע מתבצע על ידי האמצעים הרטוריים. בהקשר לכך יש להבחין בין לשון ייצוגית ללשון ריגושית. בדרך כלל משמשת לשון ריגושית לטקסט שמטרתו שכנוע. בין האמצעים הנוכחים בלשון ריגושית אפשר למצוא את עירוב הנמען באמצעות שימוש בגוף שני או גוף ראשון רבים. נוסף על כך, יצירת נוכחות של המוען באמצעות שימוש בגוף ראשון יחיד. כך הכותב חושף את קולו האישי, את היותו אני סובייקטיבי, יוצר קרבה ויכול להשיג הזדהות (גדיש, פרילוק ורוזנר, תשס"ג).

בתקופה הקלסית, הרטוריקה עסקה גם בתכנים. ראמוס ערך הבחנה בין הדיאלקטיקה כאומנות של מחשבה לבין הרטוריקה כאומנות של סגנון. ברטוריקה החדשה, שהתפתחה לאחר מלחמת העולם השנייה, פנייה אל ההיגיון איננה פנייה אל אמת אחת ויחידה אלא אל הסכמתו של הקהל שאליו ממען הנואם את דבריו. לקהל תפקיד חשוב ברטוריקה משום שהטיעון מכוון לדבר על ליבו; לכן, הטיעון צריך להתאים לקהל ולהתבסס על מוסכמות שהוא מאמין בהן. אם אין בסיס משותף, הנואם צריך ליצור אותו; אלמלא כן, הגם שטענותיו עשויות להיות נכונות מבחינה הגיונית, לא יצליח הלה לשכנע את קהל השומעים. כדי להתמודד עם שאלות שיש להן תשובות אפשריות רבות, ישנו צורך מתודולוגי בדיון רחב ופתוח. חינוך לערכים, ואפילו טיפול בסוגיות ערכיות בכללותן, מחייב לגיטימציה מתודולוגית שלפיה התשובה אינה חד-משמעית וביכולתו של הפרט להביט לעבר אופק רב-משמעי ובעל גישה שאינה כובלת אותו להאמין בערך מסוים. הרטוריקה החדשה מעניקה כלי שכזה ומאפשרת לחוקרים לדון בסוגיות נרחבות תוך התעלמות מהצורך להכפיף עצמם לסימן של אמת אחת ויחידה (רבובסקי, 2016).

## ההיבט הפדגוגי: אתגר הרלוונטיות בתחום הידע של "לימודי הקודש"

### אתגר הרלוונטיות בלמידה

לבני אדם (ואף לבעלי חיים) יכולת מתמשכת לרכוש מידע ומיומנויות ולעבדם במהלך שנות חייהם. יכולת זו, המכונה "למידה לאורך החיים" [LLL], מתאפשרת הודות לסדרת מנגנונים נזיר-קוגניטיביים התורמים יחדיו להתפתחות והתמקצעות של מיומנויות – וכן ליצירת זיכרונות לטווח ארוך ושלילפתם בעת הצורך (Parisi et al., 2019). ללמידה לאורך החיים כמה תפקידים מרכזיים, ובכללם יש למנות רכישת מיומנויות נצרכות לצורך התפתחות מקצועית, רכישה של אסטרטגיות למידה, למידה למען חיים משותפים ולמידה לצורך התפתחות

רוחנית והגשמה אישית (Delors, 1996). אומנם מאמר זה עוסק בלמידה של נשים, אולם מן הראוי להתייחס לתהליכי למידה וליצירת רלוונטיות בלמידה בכלל.

למידה היא תהליך הכרוך בשינוי של ידע, אמונות, התנהגויות ועמדות. השינוי המדובר אורך זמן, והשפעתו על האופן שבו תלמידים לומדים ומתנהגים אינה רגעית אלא מתמשכת. למידה איננה פעולה שמורים "עושים" לתלמידים, אלא פעולה שהתלמידים עושים בעצמם; והלמידה היא תוצאה ישירה של האופן שבו תלמידים מפרשים את החוויות שהם חווים, באורח מודע ובלתי מודע, מן ההווה או מן העבר (Ambrose et al., 2010). עובדה מרכזית שיש לתת עליה את הדעת היא שלמידה אינה מתמצה בהכנסת הידע שמחוץ לאדם לתוך האדם. למעשה, למידה היא ביסודה משחק גומלין בין שני תהליכים מאתגרים: תחילה על המורה להבין מהו הידע המצוי אצל התלמיד ומהן הבנותיו לגבי הנושא; בשלב השני, עליו לפעול ללמידה של ידע חדש, הנבנה על בסיס הידע הנתון. שני התהליכים הללו מתקיימים במקביל כל העת (Shulman, 1999).

נראה כי הפסיכולוג ג'ון דיואי היה הראשון שעסק באופן מובחן בחשיבותה של הרלוונטיות בלמידה כשהצהיר ב"אני מאמין החינוכי" שלו (Dewey, 1897) שחינוך חייב לפתוח בהבנה פסיכולוגית של יכולותיו של הילד, תחומי העניין שלו והרגליו ועליו להתבסס על הבנה זו בכל שלבי הלמידה. לפי דיואי, האדם הוא יצור חברתי, ולכן אי אפשר להפריד את המרכיב החברתי מהילד, או את המרכיב של הפרט האנושי מהחברה. המונח "רלוונטיות" מתייחס לקשר בין החומר הנלמד לבין החיים החברתיים של התלמיד.

דיואי הניח את התשתית הפילוסופית למאמצים הנוכחיים בתחום הפסיכולוגיה החינוכית לבחון "רלוונטיות" כתופעה פסיכולוגית המשפיעה על המוטיבציה ועל הישגי הלומדים. כיום, שוררת הסכמה כללית בקרב חוקרי מוטיבציה שרלוונטיות חשובה לתהליכי למידה, ושכאשר מסייעים לתלמידים להבין את הקשר המשמעותי בין מה שהם לומדים ועושים בבית הספר לבין הנושאים המעסיקים אותם בחיי היומיום – הדבר אמור לקדם מוטיבציה ללמידה והישגים טובים יותר. מאידך גיסא, נכון להיום, אין קונצנזוס לגבי משמעות המונח "רלוונטיות". ישנם תיאורטיקנים המגדירים חינוך רלוונטי כחינוך שבו התלמיד מבין כיצד לימודיו יסייעו לו בעתיד מבחינה כלכלית; ואילו אחרים מגדירים חינוך רלוונטי כחינוך התואם את תחומי העניין של התלמיד וערכיו בהווה (Albrecht & Karabenick, 2018). למרות חשיבותה של הרלוונטיות, מורים רבים כיום מתקשים להפוך את המקצוע שלהם ל"רלוונטי" בעבור כיתות עם תלמידים מרקעים שונים (Bridgeland et al., 2009).

את חשיבותה של הרלוונטיות אפשר להסביר אף מנקודת מבט נזירוביולוגית. מרי הלן אימורדינו-ריאנג היא חוקרת מוח העוסקת בהשפעתן של רגשות על תהליכי למידה. היא מסבירה שלמידה תלויה ברגשות התלמידים מכיוון שבני אדם חושבים רק על נושאים בעלי משמעות בעבורם. למידה היא תהליך דינמי, שתלוי בתרבות ובהקשר. כאשר תלמידים אינם חשים שהחומר רלוונטי בעבורם, סביר להניח שלא יוכלו להשתמש בעולם האמיתי בחומר

שלמדו. מכיוון שהמוח הוא איבר קטן בעל כמות מוגבלת של משאבים, הוא נעזר ברגשותיו של האדם כדי לקבוע באילו גירויים להתמקד על חשבון המשאבים שלא יופנו לגירויים אחרים. לכן, כאשר תלמידים תופסים את חומר הלמידה כרלוונטי, הם יקלטו אותו, יחשבו עליו ויזכרו אותו טוב יותר (Immordino-Yang, 2016).

בשנת תשע"ד הושקה במשרד החינוך תכנית "ישראל עולה כיתה" שבמרכזה הוצבה הלמידה המשמעותית כמטרת-על פדגוגית. דיוויד אוזובל (1970) טבע את המושג "למידה משמעותית" כבר בשנות השישים, וכדי שהיא תתקיים יש צורך בקיומם של שני תנאים: (א) הלומד יגלה נטייה להפיק את המשמעות הטמונה בלמוד; (ב) הנלמד יהיה משמעותי בכוח ללומד. התנאי הראשון מתמקד בלומד ובהנעתו ללמידה; ואילו התנאי השני מתמקד באופיו של הנושא הלימודי, כלומר החומר ניתן לקישור למושגים הנוגעים ללומד ולחומר צריכה להיות משמעות הכרתית בעבור הלומד (יחיאלי, 2020).

### חשיבות הרלוונטיות והמשמעות בתחום הידע של "לימודי הקודש"

להלן אתייחס למינוח "לימודי קודש" כמתייחס להוראת נושאים העומדים בזיקה לחיים הדתיים: תנ"ך, תלמוד ותורה שבעל-פה (תושב"ע), מחשבת ישראל.

כאמור, שומעות לקחה של הרבנית מזרחי משתתפות בשיעורים סביב הפרשה הנקראת בשבת בבית הכנסת. במהלך השיעור מרחיבה מזרחי את היריעה ומציגה את דבריהם של פרשנים והוגים המתייחסים לפרשה, ובהמשך יוצרת אינטגרציה בין התכנים המקודשים לבין עולמה של האישה. מטרת השיעורים היא אפוא לאפשר ולקדם את פיתוח עולמה הרוחני-רגשי של האישה, ולא רק למסור ידע תיאורטי ולהרחיב את השכלתה. הבחנה זו חשובה לעניין אתגר הרלוונטיות, שמתעצם במקרה זה ודורש התייחסות מעמיקה ומורכבת יותר לצורך השגת המטרה.

לדברי רפל, אחד מתפקידיו של המחנך בחברה הדתית הוא לפתח את האמונה דתית, לא במובן הפילוסופי אלא במובן החווייתי. רפל הבחין בין שיעורי תיאולוגיה, שתפקידם למסור אינפורמציה פילוסופית, לבין שיעורי אמונה, שתפקידם לעורר את הלהט הדתי, והעיר כי יש לתת את הדעת על סוג שיעורים זה (רפל תשנ"ט). עם זאת, נמצא כי בוגרות אולפנות חשו דיסוננס בין הידע והאמונות שרכשו לבין הידע שזקקו לו ביציאתן אל החיים. לכן, חשוב שחינוך לאמונה ייתמך גם בבסיס תיאולוגי-פילוסופי, תוך שימוש בפדגוגיה דיאלוגית ובחשיבה ביקורתית (גרוס, 2002).

בדומה לכך, במחקר בנושא הוראת מחשבת ישראל נטען כי התכנים הם אמצעי ולא תכלית, והמטרה היא לעודד את גידולו של יהודי חושב המסתייע במקורות לצורך התפתחותו האישית והתרבותית. לכן, דרך ההוראה צריכה לשים דגש על בירור האופן שבו אנו מבינים מושגים המשתיתים את יחסנו לחיים (אידלשטיין, תש"ע).

### מתודות הוראה: ידע תוכן וידע פדגוגי

לי שולמן (Shulman, 1986) טבע את המונח "ידע תוכן פדגוגי" [PCK] שהוא "ידע תוכן בעבור למידה". משמעותו היא שילוב של ידיעת תוכן המקצוע הנלמד והבנה פדגוגית כיצד ללמד תוכן זה לתלמידים; כלומר הוא האופן שבו המורים "מתרגמים" את המקצוע שלהם בעבור הלומדים (Depaepe et al., 2013) ידע תוכן פדגוגי כולל שני מרכיבים עיקריים: (א) ידע באשר לדרכי הייצוג, האנלוגיות, הדימויים והדוגמאות שיהיו היעילים ביותר למסירת החומר באופן שיובן על ידי התלמידים; (ב) הבנת התפיסות המוקדמות של התלמידים על אודות החומר הנלמד.

מכיוון שפעמים רבות הידע המוקדם של התלמידים מורכב מתפיסות שגויות, לא ניתן להתייחס אל אותם תלמידים כאל "לוח חלק" והמורה צריך לדעת באילו אסטרטגיות להשתמש כדי "לארגן מחדש" את ההבנה של התלמידים. לדברי שולמן, ידע תוכן פדגוגי מתייחס לאחת משבע קטגוריות ידע החיוניות למקצוע ההוראה. לקטגוריית ידע תוכן פדגוגי חשיבות מיוחדת מכיוון שהיא זו המייחדת את מקצוע ההוראה, כאשר מורים משלבים בין ידע התוכן לבין שיטות פדגוגיות כדי לארגן, לייצג ולהתאים נושאים שונים ליכולות ותחומי העניין של תלמידיהם. קטגוריה זו היא המבחינה בין הבנתם של מומחי תוכן לבין הבנתם של פדגוגים (Shulman, 1987).

במהלך השנים, הבנת המושג "ידע תוכן פדגוגי" עברה מתפיסה סטטית, כלומר תחום ידע שברשות המורה, לתפיסה דינמית יותר – שבה ידע התוכן הפדגוגי של המורים מגיב להקשר שבו נמצאים התלמידים ומתפתח דרך חוויותיהם בכיתה. ככל שידע התוכן של המורים טוב יותר, הם ירגישו בטוחים יותר בעצמם ליטול סיכונים פדגוגיים ולנסות דרכי הוראה יצירתיות וחדשות. עם זאת, מה שגורם לאותן דרכי הוראה להיות יעילות הוא ידע התוכן הפדגוגי, ובמיוחד היכולת לצפות מראש היכן יתקשו התלמידים (Nind, 2020). כאמור, הצעתי בסיס רחב לדיון בשיעוריה של הרבנית מזרחי. כעת אתמקד בהיבט הפדגוגי, ואבחן את הדפוס המשמש אצלה למסירת שיעור ובנייתו.

### מתודולוגיה

דמותה של הרבנית מזרחי היא כריזמטית ויוצרת עניין ולא לחינם הפכה מזרחי למרצה פופולרית: יש לה כישורים רטוריים מרשימים, הופעה נאה ויכולת משחק מצוינת. בשל הנתונים הללו, נודעה חשיבות רבה להפרדה בין גורמי המשיכה לשיעוריה על רקע דמותה ובין המשיכה אליהם על רקע תוכני השיעורים גופם. לכן, המחקר הנוכחי מתבסס על מערכת השיעורים הכתובה של "פרשה ואשה", שבה כאמור מופצים שיעורי הרבנית בעותקים רבים לקהל המנויות. באופן זה אפשר היה להימלט משאלת מוקד ההשפעה של שיעורי הרבנית בעל-פה; היינו מהחשש כי עיקר העניין בשיעוריה טמון בהופעתה ובסגנון המסירה בעל-פה וכי הוא הגורם לתפוצה הרחבה של שיעוריה. כיוון שהשיעור נשלח בכתב לכלל המנויות,

וכיוון שמעגל המנויות לשיעורים הכתובים הולך ומתרחב, אפשר להניח כי העניין בשיעור נוצר כתוצאה מהתכנים עצמם ומאופן הצגתם בכתב - ולא מדמותה של הרבנית דווקא. כדי לעמוד על מתודות ההוראה השזורות בתוכני השיעורים, נותחו כ-15 שיעורים מארבע השנים האחרונות. כל גיליון מודפס מונה כ-15 עמודים, ובסך הכול נותחו כאן כ-200 עמודים. בשל מגפת הקורונה השתנה אופי מסירת השיעורים, ונוסף על כך הם התקצרו באופן משמעותי. לכן בחרתי להתמקד בשיעורים טרום המגפה.

ניתוח מסמכים במחקר איכותני (document analysis) הוא כלי מחקר העוסק בסקירה והערכה של מסמכים מודפסים ודיגיטליים. ניתן לבצע ניתוח מסמכים על סוגים מגוונים של מסמכים, ובכלל זאת: ספרים, יומנים, פרסומות, מכתבים, תסריטים ועוד. לעיתים, ניתוח המסמכים מתבצע בנוסף לכלי מחקר איכותניים אחרים, כדי להגיע להבנה מקיפה של התופעה הנחקרת; ולפעמים הוא מופיע ככלי יחיד. במקרים מסוימים, הדרך האפקטיבית ביותר לחקור תופעה היא על ידי ניתוח מסמכים רלוונטיים. תהליך ניתוח המסמכים כולל סריקה מהירה של המסמכים לאיתור מידע רלוונטי (skimming), קריאה מעמיקה של התוכן ומתן פרשנות (Bowen, 2009).

במחקר הנוכחי, תהליך הקריאה ומתן הפרשנות של שיעורי הרבנית נערך באופן שונה במקצת, כיוון שהתכנים עצמם לא היו המוקד, אלא דרך המסירה שלהם והתפיסות הטמונות בהם. לכן, בחרתי בשלב ראשון להיכנס לדמות המנויה המקבלת את השיעור לתיבת הדואר האלקטרוני שלה, סמוך לשבת, ולקרוא את השיעור מתוך עמדה נפשית מתאימה. רק לאחר מכן עברתי לדמות החוקרת, ונערכה קריאה הדוקה של השיעור - בניסיון להבין היכן מונחת המשמעות בעבור הקוראת ומהן נקודות העניין המרכזיות בטקסט. בשלב שלישי נערכה קריאה רוחבית תוך ניסיון למצוא מבנה חוזר ומתודות מאורגנות בכל השיעורים. מתוך כך הגעתי לתיאור תהליך הבנייה והמסירה של השיעור שיתואר להלן. השיעורים נמסרים לנשים בלבד וגברים מתבקשים שלא לקרוא בהם. לכן יוצגו להלן רק תכנים המתאימים לכלל הקוראים.

## ממצאים

הממצאים המתוארים בפרק זה צמחו מתוך התבוננות בשיעורי הרבנית מזרחי וקריאה הדוקה בהם. התמות אורגנו בשלוש קטגוריות מרכזיות המתארות את תהליך בניית השיעור, החל משלב בחירת המסר, דרך עיצובו והתאמתו באמצעות שימוש בטכניקות שונות, ועד למסירתו לקהל השומעות.

## א. המסר

רעיונות ומסרים שונים מוטמעים בשיעוריה של מזרחי. בשלב בחירת המסרים המשמשים כתשתית השיעור אפשר לזהות כמה עקרונות מנחים. להלן אתאר שלושה עקרונות אשר עוברים כחוט השני בשיעוריה של הרבנית מזרחי.

### 1. "רעיון גדול"

עיון בשיעורי הרבנית מזרחי מעלה כי לכל שיעור יש עוגן שאליו היא קושרת את התהליכים המורכבים המתהווים במהלכו. העוגן משמש כרעיון-על המרחף על כל השיעור והוא תכליתו. לעיתים מטרה זו גלויה ומוצהרת מראש, ולעיתים היא מלווה את השיעור באורח סמוי. רעיון-העל מתייחס לכמה היבטי זמן שבהם עוסק השיעור: פרשת השבוע, היום בלוח השנה העברי (החודש, חגים ומועדים, תאריכי פטירת חכמים וכדומה), ואף להתרחשויות אקטואליות בארץ ובעולם. כל אלה מתכנסים יחדיו לצורך חידוד הרעיון והעמקתו. להלן שתי דוגמאות ל"רעיונות גדולים" כאלה.

בשיעור לפרשת בא תשע"ט, נושא הרעיון הגדול הוא היחס בין עבדות ובין חירות וזיקתם של הזמן והמזל למושגים אלה. נראה כי מטרת השיעור אינה מובעת בגלוי בשיעור זה, אולם היא שזורה לכל אורכו. כבר בתחילת השיעור מכריזה מזרחי "והחודש הזה הוא מעל למזל". בהמשך היא כותבת "פרשתנו, בא, היא פרשה שאין בה זמן". בשלב הבא מתארת מזרחי את העוגן:

וזאת הבשורה של הפרשה הזו, בוא. בואי, בואי למקום הנכון. לעיקר. זו פרשה שבאמת שמה את הדגשים על החירות הנכונה ועל העבדות הנכונה. עבדות וחירות הם נושאים שאנחנו מתחבטים בהם כל כך ואני רוצה שהיום ניגאל.

לדברי מזרחי, החירות היא היכולת לראות "מעבר" ולא להיות כפופים לזמן ולמציאות המייצגת את המזל. כאמור, מזרחי מבססת רעיון זה באופנים שונים: הזיקה לפרשת בא המתארת את גאולת עם ישראל ממצרים; הזיקה לחודש שבט שמזלו דלי; סיפורים על הבבא סאלי ועל ר' זושא מאניפולי שיום פטירתם חל בשבוע מסירת הסיפור; וגם סרט על סטיב ג'ובס שמגלם את המורכבות של חירות מול עבדות.

נושא הרעיון הגדול בשיעור לפרשת שופטים תשע"ח הוא "תודעת גדלות" במערכות יחסים וחשיבות תחזוקתן - ביני לבין אלוקים, למשפחתי ועוד. השיעור מגיע כמענה לתחושת הפחד והתסכול העולה בפתחה של שנה חדשה, כאשר אנו מעוניינים להתקדם אך חוששים שהדברים ייוותרו על עומדם כמקודם. הרבנית מזרחי מבססת את הרעיון הגדול ומעמיקה את משמעותו באמצעות דיון בפרשת השבוע, בהקשר של האיסור לעקור עצי פרי ובעניין פרשת עגלה ערופה. בזיקה לאחרונה היא מתייחסת אף למחלת העכברת שהתגלתה בנחלי הצפון בסוף הקיץ, בתקופה שבה נמסר השיעור. לאחר מכן היא פונה לדיון ארוך בנוגע

לחודש אלול ומקומה המרכזי של החזרה בתשובה בו. היא עומדת על הצורך בתשובה מתוך "תודעת מלכות" ולא מתוך נמיכות רוח ופחד. בהקשר לכך היא מזכירה את דברי הרב קוק שיום פטירתו חל בשבוע של השיעור: "אני מקדישה את המילים האלה לממליך הגדול, הרב קוק, שפטירתו השבוע, ביום ג' אלול [...] הוא מסביר לנו שרק המלכות תציל אותנו כיום". לאחר אזכורו של הרב קוק, פונה מזרחי לשירו של שלמה ארצי "בשבילה אתה תמיד מלך העולם" ומקשרת אף אותו לרעיון הגדול. בהמשך היא חוזרת לפרשה, פרשת שופטים, שבה מופיע הציווי למנות מלך: "ואנחנו, בעידן הדמוקרטי, ממש לא מדברות פה על מלך בשר ודם. תשים עליך, בבקשה, את הכותרת: מלך!".

תיאור הרעיון הגדול דלעיל מקשר אותנו לתמה נוספת הנוכחת אף היא באופן בולט בשיעורי הרבנית מזרחי.

## 2. פנייה לגדלות, לא להקטנה ולא להפחדה

השיעור שתיארתי לעיל בסמוך עסק כולו בחשיבותה של "תודעת גדלות", אולם מסר זה חוזר ונשנה בכלל שיעוריה של הרבנית מזרחי - באופנים שונים ובמינונים שונים. מסריה של הרבנית מזרחי יתמקדו לעולם בשאיפות, צמיחה, התפתחות, התקדמות ועלייה - להבדיל ממסרים של חובה, אשמה, פחד, ביקורת והלקאה עצמית. נראה כי המשפט הבא, שאותו ציינה מזרחי בשיעור לפרשת דברים תשע"ח, מתייחס לדרך עבודתה ככלל ולא לשיעור מסוים זה לבדו:

המשפט שהדריך אותי כשהכנתי את השיעור הזה היה המשפט של אנטואן דה סנט אכזיפרי, מחבר הספר הנסיך הקטן: "אם בדעתכם לבנות אוניה, אל תגייסו אנשים שיחטבו עצים. אל תכבירו עליהם משימות ועבודה. פשוט למדו אותם להתגעגע למרחב האינסופי של הים".

אפילו בשיעור קשה - כפי ששיעור על תשעה באב, תאריך חורבן המקדש, צריך להיות - מוצאת מזרחי נקודות של התקדמות:

"תוכחה" משמעותה נוכחות. בתשעה באב ה' מוכיח. הוא מופיע כמו אריה, עם רעמה מבעיתה. הוא מציף לך את כל הדברים הלא טובים בחיים. אבל העיקר תהיה פה. העיקר תהיה פה (דברים תשע"ח).

כיוצא בזה, בשיעור לפרשת בא תשע"ט, אומרת הרבנית מזרחי: "איך ממיס ה'ברוך' שלך את ליבו של הקב"ה, מפרגנת אחת! או בעברית - נושאת אליו פנים".

## 3. דגש על היבטים רגשיים והתמודדות אישית

בניית המסר ודיוקו עוברים בהכרח - כך נראה - דרך היבטים רגשיים ומתייחסים בבירור להתמודדות אישית עם קשיי החיים. בכל אחד משיעוריה של הרבנית מזרחי תימצא התייחסות

למורכבותן של מערכות יחסים שונות שחווה אישה - מול בעלה והילדים, בעבודה ובמשפחה המורחבת. מלבד זאת נראה כי מזרחי מקפידה לשלב חוויות אישיות של מפגשים עם שכול, אובדן וצער. תפקידם של מפגשים אלה הוא להקנות דרכי התמודדות עם אתגרי החיים.

לאחר תיאור מפגש עם שתי אימהות לחיילים פצועים-קשה, היא מסכמת:

האמנתי לה. האמנתי בה. האמנתי בו. והבנתי לעצמי, שכל אחת סופרת לעצמה ספירה אחרת לגמרי. וספרה - לה! כל אישה זה משהו אחר והיא סופרת לעצמה בכלל זמן אחר ותקוות אחרות ומספרת לעצמה סיפור אחר. אין לי נחמה גרית לצער של אף אחת, כי זאת קיבלה כוחות להתמודד איתו ככה וזאת קיבלה כוחות להתמודד איתו אחרת (תזריע-מצורע תשע"ז).

באותו שיעור היא כותבת: "מה אני רוצה להגיד? שכל הדרכים מובילות לירושלים. אין מסע ארוך ומפרך שלא תקבלי בסופו ירושלים של זהב".

בהיגד הבא מתייחסת הרבנית מזרחי לעמדה נפשית כלפי המציאות ויכולתנו לשנותה:

את יכולה להיות אמא ל-12 ולהגיד "עשוי, גמור, אבוד. אני לא יודעת מה לעשות איתה. מנותקת, נושרת". ככה? את חשובה כמותה, אישה. את נחשבת כמי שאין לה בנים. אבל מי שמבינה שתפילה יולדת מציאות שלא היתה לפני כן, היא אחת שמאמינה בניסים. היא חד-משמעית אמא (תולדות תש"ף).

בדבריה, היא מעניקה נחמה ומתווה דרכי התמודדות עם אכזבה ממתבגרים ואף עם עקריות. התמודדות אישית יכולה להיות גם עם נפילה אישית ותחושת כישלון ועם הצורך להתגבר ולתת לעצמנו הזדמנות שנייה.

כך, את אחד משיעוריה על חטא העגל חותמת הרבנית במילים הבאות:

וזה רק כדי שתלמדי לוותר לך ולסלוח לך. וגם להיפסל. נפסלתי, עכשיו אני צריכה עזרה [...] זו הבנה מהממת. יש לי פסולת בחיים וזה בסדר. ואני אנקה (כי תשא תשע"ז).

ההנחה כאן היא שהחיים מטבעם לא שלמים, וכי ההשלמה עם חוסר השלמות היא הדרך הנכונה.

## ב. תהליך המסירה

השלב הבא לאחר בחירת המסרים הוא חשיבה על עיצובם באופן שיאפשר הטמעה שלהם והזדהות עימם - ומתוך כך יביא ליישומם. גם בתהליך העברת המסרים אפשר לזהות שלוש דרכים מרכזיות המשמשות את הרבנית מזרחי בשיעוריה. להלן אתאר דרכים אלו.



## 1. אינטרפרטציה של מקורות ראשוניים

טכניקה מעניינת וייחודית שנוקטת הרבנית מזרחי פעמים רבות היא "תרגום" המקורות שבהם היא עוסקת והתאמתם לעולם הנשי. כוונתו המקורית של בעל הדברים עוברת אינטרפרטציה, ומתוך כך מתאפשר תיווך של המקורות לשומעות השיעור. כדי להבהיר דרך זו, אציג את המקור הראשוני שעליו מתבססת הרבנית מזרחי בשיעורה, בדוגמאות שנבחרו, ולאחר מכן אציג את האינטרפרטציה שהיא העניקה לו. יש לציין כי לעיתים מזרחי מצטטת את המקורות ובמקביל מציגה את "תרגומם", ולעיתים היא מוותרת על הציטוט - ככל הנראה כאשר מדובר ברעיון ארוך ומורכב יותר.

בשיעור לפרשת בשלח תשע"ט השתמשה מזרחי ברעיון משמו של ר' ירוחם ליבוביץ (1873-1936), "המשגיח ממיר". להלן דבריו כפי שציטטה אותם מזרחי לתלמידותיה: "והנהנה מן העולם בלי ברכה, בלי הכרת הבורא של העולם, הרי זה כאילו אין לו עניין בהבריאה" (דעת תורה, פרשת קדושים). לדבריו, ברכה על מזון היא הכרה בבורא עולם. מי שאינו מברך מנותק לכאורה מתפיסת העולם כעולם נברא.

והרי האינטרפרטציה שהעניקה מזרחי למקור זה:

להיות אדם אקולוגי, אדם שאכפת לו מהעולם - זה ט"ו בשבט. לכן ר' ירוחם ממיר אומר: זה בכלל לא ענין דתי. ברכה - זה לא של דתיים. ברכה פירושה אכפתיות מהאקולוגיה ומהסביבה (בשלח תשע"ט).

מזרחי "שמה בפיו" של ר' ירוחם ממיר את המילים "זה בכלל לא ענין דתי", הגם שהוא שכמובן לא אמר זאת. אומנם קיימת זיקה בין המקור לבין פרשנותו, אולם מדובר בזיקה חופשית וגמישה למדי. גמישות זו מאפשרת למזרחי ליצור חיבור והזדהות עם ברכות הנהנין, שעלולות להכביד לעיתים על המברכת אותן.

והנה דוגמה נוספת, שבה בחרה הרבנית מזרחי שלא לצטט את המקור, כנראה מחמת מורכבותו. בשל קוצר היריעה אצטט רק חלק קטן מן המקור - הפעם מדברי ר' צדוק הכהן מלובלין (1823-1900) - וחלק קטן מן האינטרפרטציה של הרבנית מזרחי:

ובודאי גם שרה לא היתה בתחלה כמו שהיתה אחר כך ומכל מקום חישב השי"ת כל שנותיה לטובה. מזה לבשה אסתר מלכות שלבשתה רוח הקודש. כיון שהזמין לה השי"ת דבר זה לא לחינם הוא ובודאי יבא הצלת כלל ישראל על ידה [...] וע"ז בא ר"ע לעורר כמו שאסתר למדה משרה.

והוא דכמו שכל אחד מישראל חייב לומר מתי יגיעו מעשי למעשה אברהם יצחק ויעקב, כן הנשים הכשרות חייבות לומר מתי יגיעו מעשי למעשה אמהות. והיינו שהם נטעו בלב זרעם שיוכל כל אחד ואחד מישראל להסתייע מעבודת האבות והאמהות כשיבא לטהר. וממילא יוכל כל אחד מישראל למצוא מקום אף בדברי

תורה הגבוהין ויוכל לצפות מתי יגיעו מעשי עכ"פ באיזו פרט למעשה אבותי (פרי צדיק, חיי שרה, יא).

לדברי ר' צדוק הכהן מלובלין, אסתר שואבת את כוחה מן העבודה הפנימית של שרה אמנו, ואזי היא מתחזקת ונכונה לפעול בעבור עם ישראל.

והנה הפרשנות והתיווך של הרבנית מזרחי לדברים הללו:

מה ראתה אסתר למלך על 127 מדינות? באמת מה היא ראתה? וה"פרי צדיק" בתיאור פנטסטי - היא ראתה פתאום בחלום, בחלון, את אמא שרה ואמא שרה צועקת עליה: תפסיקי ומיד להגיד לי "אמא קומי". קומי - את! עכשיו ומיד. את חושבת שאת הראשונה שעוברת את הניסיון הזה, את הצערים הללו, את תחושת העזובה הזו? את יודעת איפה אני הייתי? בארמון של פרעה, בארמון של אבימלך. מושלכת, שכוחה! הבן שלי נעקד (חיי שרה תש"ף).

גם כאן, בדומה למקור הקודם, מייחסת מזרחי את כל צעקותיה של שרה על אסתר לדברי ה"פרי צדיק", הגם שאין לכך תימוכין בדבריו. עם זאת, הרעיון בכללותו אכן מופיע אצל ר' צדוק מלובלין. אין ספק כי ה"תרגום" שערכה הרבנית מזרחי לדברי ה"פרי צדיק" משכנע וממריץ לפעולה יותר מן המקור עצמו.

## 2. שימוש מגוון בכינויי גוף ליצירת תחושת שייכות

מתודה נוספת שבה משתמשת הרבנית מזרחי באופן תדיר היא משחק עם כינויי גוף, בעיקר גוף ראשון ושני שהשימוש בהם יוצר תחושת קרבה ושייכות: "אני ואת עומדות פה על הפרק"; "בך אנחנו עוסקים". שימוש בגוף שני יופנה גם מאת השומעת-התלמידה אל ישויות שונות: אלוקים, אבות האומה וכדומה. השימוש בגוף שני רווח גם בשילוב השימוש בשאלות, המופנות מן הלומדת אל הרבנית. הנה כמה דוגמאות.

**שימוש בגוף ראשון-מדברות, המורה והתלמידות:** "היום נלמד לעשות את המשימה הנשית הקשה בעולם" (שמות תשע"ט); "אז בואו ניפול, בואו נקום" (תולדות תש"ף). בדבריה יוצרת מזרחי קבוצה מלוכדת ומגובשת.

**שימוש בגוף שני, המורה מול התלמידה:** "נרות החנוכה מגלים לך עולמות. ואיך קוראים למקום שאת נמצאת בו?" (וישב תש"ף); וגם להפך, התלמידה פונה למורה: "ימימה, מה הקשר. מה זה הדברים האלה?" (משפטים, תשע"ט). והנה **שילוב של גוף ראשון ושני, אני ואת:** "הפרק הזה טס [...] כי זה הסיפור שלך ושלי: אני מנסה להיות חזקה, איך אני מנסה להיות חזקה" (דברים תשע"ח). כאן שמה מזרחי בפי השומעת מילים ותחושות שחווה האחרונה. הדבר יוצר הזדהות עם המקור שבו עוסקת מזרחי.

**שימוש בגוף שני-נוכחת, אלוקים מול השומעת:** "הקב"ה יורד למקומות הכי אפלים בחיים שלך ואומר: 'בת שלי, באתי לביקור. רק להראות לך שאני כאן, שאת לא לבד. קרה הנס,

לא קרה הנס, אני פה. אני נוכח. הנה, חיבוקי!" (וישלח תש"ף). בסגנון הביטוי של הרבנית מזרחי כלפי אלוקים מונח אומץ: כאן היא מאפשרת יצירת קרבה בלתי אמצעית לאלוקים, הן באמצעות כינויי הגוף הן באמצעות התוכן.

**שימוש בגוף שני-נוכח, אני מול משה רבנו:** "בא' בשבט עומד משה רבנו ואומר את כל ספר דברים, 'משנה תורה'. אבל איך יכול להיות, והרי אתה אמרת על עצמך: אני מגמגם. לא איש דברים אנכי, אז איך אתה נואם את כל ספר דברים?" (בא תשע"ט). התחכום כאן הוא יצירת שיח עם דמות מורמת מעם מן העבר הרחוק. שיח מעין זה מאפשר יצירת קרבה ושייכות לדמות זו.

### 3. הנגשת טקסט: הטרמה והעצמה

פעמים רבות משלבת הרבנית מזרחי בדבריה משפטי קישור שתפקידם ליצור ציפייה וסקרנות לקראת הבאות, ומתוך כך נפתחת דרך להטמעה משמעותית יותר של המקורות הנדונים. כך למשל: "ועכשיו תקשיבי למילים האלה" (בשלח תשע"ט); "ועכשיו תשובת המחץ של רב מוישה שפירא" (חיי שרה תש"ף). נוסף על כך, היא מעצימה באופן תדיר את המקורות ודברי החכמים שבהם היא עוסקת, והמילים הללו משפיעות על רצון של השומעות להפנימם: "אם תביטו השבוע בספר תורה פתוח, תזכו לראות תמונה משגעת ומיוחדת" (בשלח תשע"ט). מה כל כך מיוחד ומשגע? אופן הכתיבה של שירת הים בתורה, "אריח על גבי לבנה" (בבלי, מגילה טז ע"ב). מכאן, מן המקום השגרתי לכאורה, מעבירה מזרחי את השומעות לעבר המיוחד והמרגש באמצעות העמקה בגורמי הכתיבה הייחודית הזו.

והנה עוד דוגמה: "וה'אור החיים' הקדוש, בפירוש מדהים, אומר" (תולדות תש"ף). השימוש במונח "מדהים" מעורר את השומעות להבין מה יוצא דופן כאן? מה הפסדתי כאן? זאת בשונה מן הלאות שעלולה לאפיין עיון במקורות פרשניים. בהיגד הבא היא שוללת במפורש, ולא רק במשתמע, את התפיסה המקובלת של חוסר עניין ביחס למקור מסוים: "פרשתנו, משפטים, היא מהממת אפילו שהיא נראית כל כך משעממת" (משפטים תשע"ט).

### ג. מוסר מזל נמען

עד כה תיארנו את שלב בחירת המסר ואת תהליך העיצוב שלו לקראת מסירתו, וכעת נפנה לשלב האחרון – הדרך המיטבית שבה יעבור המסר מן המוסר, מן הרבנית מזרחי, אל שומעות לקחה. בשלב זה מושם הדגש על העמדה הנפשית של הדובר ויחסו לקהל שומעים. בשיעוריה של הרבנית מזרחי אפשר לזהות שני מאפיינים מרכזיים לדרך זו: יצירת תחושת אחיות יחד עם מיצוב המנהיגות, והתמקדות בקבוצות נשים מאותגרות.

## 1. אחיות למזל מנהיגות

השיח של הרבנית מזרחי מתאפיין בדיבור "בגובה העיניים" וביצירת תחושת שיתוף באתגרי החיים הקטנים והגדולים שאיתם נפגשות נשים, רעיות ואימהות. שיח זה יוצר תחושת קרבה ואחיות ומאפשר טשטוש מעמדות בין דמות המוסר לדמות המקבל. יחד עם זאת, מזרחי ממצבת בעדינות את עצמה כמנהיגה רוחנית בעלת סמכות. בשיעוריה נוצר איזון רגיש בין "קבוצת השווים" לבין ההיררכיה. נבחן כיצד יוצרת מזרחי את האיזון הזה, לעיתים אפילו באותו משפט.

הנה דוגמה להיגד משתף הממצב את מזרחי כאישה סטנדרטית, לא "סופרומן רוחנית":  
 כי נס - זו מסביבת הפתעה. זה הדבר שאני הכי שונאת בעולם, שאני חוזרת הביתה מרוטה ועייפה - "הפתעה! מזל טוב אמא! [...] למה באתם? אני רוצה לנוח" (וישלח תש"ף).

מיצוב נוסף חוזר ונשנה בהקשר לביגוד, יופי ואסתטיקה: "בגלל זה אני יוצאת לזארה. אני לא קונה בגדים, אני הולכת לעודד ולחזק" (וישלח תש"ף). כאן מצוי תחכום מסוים: מצד אחד ברור כי הרבנית מזרחי נהנית מחוויית הקנייה; ומצד שני מובלעת כאן, בצורה הומוריסטית, הסמכות שלה כמשפיעה רוחנית.

היגד נוסף שבו מתבטאים שני ההיבטים הנידונים הוא זה: "שאף אחד לא יגיד שהבן של הרבנית מזרחי לא יודע כי היא מזניחה את הילדים" (תולדות תש"ף). היא מתארת כי ישבה ללמוד עם בנה, כמו כל אימא, והיא דואגת לקידומו; ומאידך גיסא, היא "הרבנית מזרחי" ומודעת לכך שאנשים בוחנים אותה ואת ילדיה ככזו. והנה עוד דוגמה לביסוס דמות הסמכות הרבנית: "קראתי אלף פירושים לרש"י הזה והפירוש היפה ביותר הוא שלי" (תולדות תש"ף). קודם כול הרבנית מזרחי קראה "אלף פירושים"; ואחר כך היא מציבה עצמה לכאורה בשורה אחת עם פרשני רש"י לאורך הדורות. לעיתים, היא נדרשת להתעמת עם התנגדויות מכיוונים שונים לשיעוריה: "ויש את אלה שאפילו לא יבואו, כי ימימה זה הבבא והן יתעקשו לא למצוא בה איזושהי חשיבה" (בא תשע"ט). העימות הזה תורם אף הוא למיתוגה כסמכות רבנית, ומכאן לרצונן של הנשים להיות מושפעות ממנה.

## 2. התמקדות בקבוצות נשים מאותגרות

על פי עדותה של הרבנית מזרחי, היא מתאימה את שפתה וסגנונה לקהל היעד:

כשעמדתי מול האמהות השכולות, תהיתי איך לומר. אני מדברת בפני ציבורים רבים. למדתי לדבר בחילונית לחילונים. לערסים אני מדברת ערסית. לדוסיס בדוסית ולפעמים מתערבב לי הדיסק וזה אסון מזעזע 😊. וכשאני מגיעה לכנס של ארגון "משפחה אחת", אין לי שפה (דברים תשע"ח).

נראה כי מלבד החשיבה על התאמת השפה, מתקדמת הרבנית מזרחי שלב נוסף וממקדת את דבריה לקבוצות נשים ייחודיות. באופן זה היא מצליחה להתחבר באופן עמוק לקהלים שונים, וכך גורמת להזדהות וליצירת משמעות לסבל. פעמים היא תדבר לרווקות מבוגרות, פעמים לחשוכות ילדים ופעמים לאימהות שכולות. בדבריה היא יוצקת נוחם ועידוד לאותן נשים. כך היא נוהגת בפנייתה למשפחות הנערים והנערות שטבעו באסון נחל צפית:

אני רוצה לומר למשפחות היקרות האלה, הכואבות האלה, שילדיהן עכשיו בוודאי עומדים בשמים ותובעים בקול את עלבונם של הילדים והנערים והנערות השותקים, האילמים (ראה תשע"ח).

מזרחי יוצרת זיקה בין הנערים הנפטרים לבין נוער נושר, ומתארת כי הראשונים מבקשים ומסייעים לאחרונים. והנה התייחסות לנשים גרושות: "ועכשיו, על התופעה הזו שאף אחד לא נותן לה מספיק שם, צער הגרושות הנורא" (שמות תשע"ט). בהיגד הבא היא מנחמת את הרווקות והמצפות לילד באמצעות פתירת הדיסוננס בין הצורך להודות לאלוקים לבין תחושת החסר:

למה את משקרת? הוא לא נתן לך את בן הזוג שיזין אותך, את הילדים שיזינו אותך בתורה שלהם [...] אני מתחילה להיות אשה מרחמת וחומלת כי אני יודעת עד כמה אני לפעמים זקוקה לרחמים ולנחמה. אז תודה (בשלת תשע"ט).

עמדנו על היבטים פדגוגיים בשיעורי הרבנית מזרחי, החל משלב בחירת המסר, עיצובו, ומסירתו לשומעות. היבטים אלה יוצרים דפוס התנהלות המכוון ליצירת מעורבות של השומעת. ראינו כי המסרים יובילו לקראת "תודעת גדלות" ויתמקדו בעולם הרגש והחוויה. תהליך העיצוב שלהם יעבור התאמה וניסוח מחדש במטרה ליצור הזדהות ותחושת שייכות. המסירה תהיה מאופיינת ביצירת אווירה מורכבת שבה פועלים שיתוף, ייחודיות וסמכות.

## דיון והשתמעויות ביחס למערכת החמ"ד

אתגרים משפחתיים, רוחניים ואישיים עומדים לפתחן של נשים דתיות במאה הנוכחית. האישה הדתית מעורבת בחברה הישראלית, פועלת ומשפיעה בזירות שונות, ויחד עם זאת רואה חשיבות בתפקידה כאם וכמנהיגת משפחה. פועלה בזירות החוץ והפנים והרצון להשפעה מתבססים על תפיסתה הדתית-אמונית שהתעצבה מגיל צעיר במוסדות החינוך. אומנם, דווקא בשל מורכבות התפקידים שממלאת האישה הדתית זקוקה תפיסה זו לחיזוק מתמיד. נראה כי הצורך בחיזוק העולם הפנימי, הרוחני-רגשי, של האישה הוא המניע המרכזי להשתתפות בשיעורים ייעודיים לה, והוא עומד בהלימה לאחד מתפקידיה המרכזיים של תפיסת הלמידה לאורך החיים.

כפי שראינו, בעשורים האחרונים נשים רבניות פועלות במרחב הנשי ופועלן נותן מענה לצורך המתואר. הרבנית מזרחי, המייצגת סמכות נשית מקצועית, בעלת ידע מקיף ומעמיק,

משכילה להעניק לקוראות השיעורים ולשומעות לקחה חוויה רוחנית הנותנת משמעות לאתגרים הניצבים לפתחן, חוויה המבוססת על מקורות קנוניים שמקנים תוקף להתפתחות הרוחנית-רגשית. התוקף והסמכות מתאימים במיוחד לנשים משכילות, המודעות לעולמן הפנימי ושוקדות על פיתוחו.

אומנם בתחילת הדברים הערתי כי אשים דגש על ההיבט הפדגוגי, אך נראה כי ההיבט הסוציולוגי כרוך בקשר בל ינתק בהיבט הפדגוגי. הרבנית מזרחי בוחרת מסרים המתייחסים להיבטים רגשיים ול"תודעת גדלות" מתוך הבנתה המעמיקה את אתגרי האישה הדתית. תהליך עיצוב המסר מכוון ליצירת השתייכות, מתוך הרצון לספק לנשים חוסן ותחושת אחיזה. האיזון העדין בין סמכות לשיתוף בשלב המסירה מאפשר את המוטיבציה הדרושה לקבלת מסרים והטמעתם בעולמה הרגשי של האישה.

אם נתבונן במבט רחב יותר על דפוס יצירת המשמעות שזיהינו בשיעורי הרבנית מזרחי, נוכל להסיק תובנות חשובות בנוגע למערכת החמ"ד ולאטגריה. מערכת זו חווה אתגרים והתלבטויות העוסקים בשאלות של זהות יהודית דתית ורלוונטיות של מקורות דתיים לחיי התלמיד – בעיקר על רקע התפיסה המובילה אותה להיות חלק בלתי נפרד, ואף מוביל, בחברה הישראלית. עיון בחוזרי מפמ"ר של מקצועות הקודש בחמ"ד מעלה כי חלק מן המטרות המוצהרות של הלמידה הוא יצירת זיקה רגשית של התלמיד לחומרי הלימוד והבניית זהותו הדתית באמצעותם.

כך נכתב למשל בפתחת רציונל תוכנית הלימודים בתנ"ך דתי:

ספר הספרים הוא נחלתו של כל יחיד ויחיד בעם ישראל, ואחריותנו כמורים וכמחנכים היא לפתוח את שערי בית המדרש ולעשות כל מאמץ לחבר בין התלמיד באשר הוא שם ובין הכתובים שניתנו לו מסיני ואילך.

ההדגשה כאן היא על החיבור של התלמיד ויצירת זיקה אישית בין התלמיד למקרא. נראה כי הוספת הביטוי "באשר הוא שם" מלמדת כי על המחנך לפעול לצורך חיבור רגשי של התלמיד ללא תלות במצבו הדתי-רוחני. עיון במטרות תוכנית הלימודים בתלמוד ותושב"ע בחינוך הממלכתי-דתי, ואף בתוכנית הלימודים במחשבת ישראל, מעלה תמונה דומה (ראו הפניות לאתרי המפמ"ר בביבליוגרפיה).

תוכניות המפמ"ר מדגישות את חשיבותה של הזיקה הרגשית, אולם לא מפורטות בהן הדרכים המובילות ליצירת אותה זיקה. ניסיון למתן כלים אלו הופיע בשנת 2014 בעקבות תוכנית "ישראל עולה כיתה", בפרסום רחב היקף של תוכנית "לב לדעת" שערך משה וינשטוק (תשע"ד). דפוס יצירת המשמעות שזיהינו בשיעורי הרבנית מזרחי יכול להיות כלי עזר נוסף לתכנון שיעור משמעותי בתחום לימודי הקודש (בפרט, אך כמובן לא רק בתחום זה), על פי המבנה הבא.

**תכנון חומר הלימוד.** יש לזקק "רעיון גדול" הטמון ביחידת הלימוד ולהבנות את הלימוד סביבו. רעיון-העל תורם לעיגון הלמידה ולמיצובה בתוך עולם המושגים הקיים אצל התלמיד,

ומתוך כך מתאפשרת הטמעה של חומרי הלימוד. נוסף על כך, ראוי להתמקד במסרים שיניעו את התלמיד לפעולה מתוך אמונה בכוחותיו ולא מתוך תפיסת קטנות. המסרים הללו יהיו מכוונים לעולמו האישי של התלמיד והתמודדותיו בחיים, מתוך ההבנה כי עקרון היסוד של למידה משמעותית הוא הרלוונטיות של תוכני הלימוד לתלמיד ומידת מעורבותו בנושא.

**עיצוב התכנים.** עמדנו לעיל על ההבחנה בין ידע תוכן לידע פדגוגי. לאחר בחירת התכנים הרצויים, על המורה להשקיע מחשבה באופני המסירה לתלמיד, באופן שיתקבל על דעתו. הצענו, על פי ממצאי המחקר, כי בתחום לימודי הקודש יש לייצר אינטרפרטציה של התכנים כך שהתלמיד יחוש שבעל המקור מדבר אליו ישירות. תחושת המעורבות תגבר אם המורה יקפיד להשתמש בכינויי גוף המבטאים שייכות, כחלק בלתי נפרד משפת ההוראה. יצירת תחושת ציפייה לבאות תיצור גם היא מעורבות וסקרנות מצד התלמיד.

**תהליך מסירת התכנים.** מסירת התכנים בפועל תתרחש מתוך עמדה נפשית ייחודית של המורה. המורה הוא מנהיג, אך גם אדם קרוב – חבר במובנים מסוימים. המורה נע בין שני המרחבים הללו והללו מובילים ליצירת קשר רגשי משמעותי שעליו הצביע רודיק לעיל. המורה יעמיד למול עיניו את תלמידו, כל אחד על פי התכונות המיוחדות אותו, וינסה להתאים את השיח למצבו הייחודי של התלמיד, באשר הוא שם.

## ביבליוגרפיה

### מחקרים

- אידלשטיין, א' (תש"ע). בירור מושגי ערך כתהליך בהוראת מחשבת ישראל. **החינוך וסביבו, לב**, 219-226.
- אלאור, ת' (2009). כל הזכויות שמורות לענת: רבניות גדולות ורבניות קטנות בתעשיית הדת והתשובה. בתוך ק' קפלן ונ' שטדלר (עורכים), **מנהיגות וסמכות בחברה החרדית בישראל** (עמ' 129-163). מכון ון-ליר.
- אריסטו (2002). **רטוריקה** (ג' צורן, מתרגם). עם עובד.
- ברויד, מ' וברודי, ש' (תשע"ט). רבניות אורתודוקסיות ומורות הלכה: בין הזמני לנצחי. **צהר, מג**, 37-58.
- גדיש, ר', פרילוק, נ' ורוזנר, ר' (תשס"ג). **אמצעים רטוריים בכתיבת מאמרים**, איגרת מידע, האגף לפיתוח ותכנון תוכניות לימודים, 6-40.
- גרוס, ז' (2002). הזהות הציונית-דתית של בוגרות החינוך הממלכתית-דתי. בתוך א' שגיא ונ' אילן (עורכים), **תרבות יהודית בעין הסערה** (עמ' 200-232). הקיבוץ המאוחד ומרכז יעקב הרצוג.
- וינשטוק, מ' (תשע"ד). **לב לדעת: לקראת למידה משמעותית**. משרד החינוך.
- יחיאל, ת' (2020). **על למידה משמעותית והוראה משמעותית של מושגים מדעיים**. מכון מופ"ת.

- ימיני, ב' (2016). הרטוריקה בשיעורי הרבנית ימימה מזרחי. **עיונים בשפה וחברה**, 8, 111-128. ליאון, נ' ולביא, ע' (2014). להגדיל את היש: פמיניזם דתי בשיח רבניות מחזקות בישראל. **סוגיות חברתיות בישראל**, 18, 30-60.
- רבובסקי, י' (2016). "הרטוריקה החדשה" כלגיטימציה לחינוך לערכים. **זמן חינוך**, 2, 9-24. רוס, ת' (2007). **ארמון התורה ממעל לה: על אורתודוקסיה ופמיניזם**. עם עובד.
- רפל, ד' (תשנ"ט). מושג הרלוונטיות בהתייחסותו לחינוך הממלכתי דתי. בתוך **הרלוונטיות של החינוך הציוני דתי בימינו: הכינוס השנתי הרביעי** (עמ' 57-60). המרכז לחקר מחשבת החינוך בהגות היהודית.
- שגיא, א' (תש"ס). ציונות דתית: בין סגירות לפתיחות. בתוך א' שגיא, ד' שורץ, י' שטרן (עורכים), **יהדות פנים וחוץ - דיאלוג בין עולמות** (עמ' 124-168). מאגנס.
- שמיר, ר', שטראי, מ', וואליאס, נ' (1997). שליחות, פמיניזם ופרופסיונליזם: טוענות רבניות בקהילה הדתית-אורתודוקסית. **מגמות**, 3, 313-348.
- Albrecht, J. R., & Karabenick, S. A. (2018). Relevance for learning and motivation in education. *The Journal of Experimental Education*, 86(1), 1-10.
- Ambrose, S. A., & Mayer, R. E. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. Jossey-Bass.
- Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J., & Balfanz, R. (2009). On the front lines of schools: Perspectives of teachers and principals on the high school dropout problem. Civic Enterprises.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40.
- Delors, J. (1996). The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESCO publishing.
- Depaepe, F., Verschaffel, L., & Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and Teacher Education*, 34, 12-25.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *School Journal*, 54, 77-80.
- Immordino-Yang, M. H., Gardner, H., & Damasio, A. R. (2016). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W.W. Norton et Company.
- Mahmood, S. (2005). *Politics of piety: The Islamic revival and the feminist subject*. Princeton University Press.
- Nind, M. (2020). A new application for the concept of pedagogical content knowledge: Teaching advanced social science research methods. *Oxford Review of Education*, 46(2), 185-201.



- Parisi, G. I., Kemker, R., Part, J. L., Kanan, C., & Wermter, S. (2019). Continual lifelong learning with neural networks: A review. *Neural Networks*, 113, 54-71.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Shulman, L. S. (1999). Taking learning seriously. *Change*, 31(4), 10-17.
- Yemini, B. (2019). Humor in the Lessons of Rabanit Yemima Mizrachi. *Israeli Journal for Humor Research*, 8, 67-71.

#### חוזרי מפמ"ר ותכניות לימודים

- אתר תלמוד ותושב"ע בחינוך הממלכתי דתי: <https://edu.gov.il/mazhap/Talmud-toshba-mmd/Curriculum/Pages/goals.aspx>
- אתר הפיקוח על מחשבת ישראל ממ"ד: [https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut\\_Pedagogit/mafarmachshevetmmd/PinatMafmar](https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/mafarmachshevetmmd/PinatMafmar)
- אתר תנ"ך בחינוך הדתי: [https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut\\_Pedagogit/TanachMmd/Tochnit\\_Limudim/Tal.htm](https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/TanachMmd/Tochnit_Limudim/Tal.htm)



## אביחי קלרמן ונתנאל שמחה נחשון

# הנרטיב של מרד גטו ורשה בספרי הלימוד בהיסטוריה

## תקציר

מרד גטו ורשה הוא אחד האירועים המכוננים באתוס הישראלי בהקשר של שואה וגבורה; אך בשני העשורים האחרונים התעוררו דיונים שונים סביב הנרטיב שלו. ויכוחים אלו צמחו מתוך הפילוסופיה הנרטיבית, הקשורה להגות הפוסט-מודרנית אשר תופסת מקום גדל והולך בעולם ובישיח הישראלי. הצד השווה בוויכוחים אלו הוא הערעור על הסיפור המרכזי, הנרטיב ההגמוני, של המרד. קבוצות שונות – כגון הרוויזיוניסטים, החרדים, נשים וקבוצות לא ציוניות – מוחות על הדרתן מהסיפור המכונן של המרד, על אף השתתפותן בו. לטענתן, הסיפור המרכזי של מרד גטו ורשה – כמרד של תנועות נוער חילוניות, סוציאליסטיות וציוניות – מבטא רק חלק מהאמת ויש להאיר גם את תפקיד הקבוצות האחרות שהשתתפו בו.

סיפור המרד, כסיפור מכונן, נלמד בבתי הספר התיכוניים במסגרת תוכנית לימודי ההיסטוריה לבגרות ועל כן מופיע בשבעת ספרי הלימוד (בעברית) המאושרים על ידי משרד החינוך. המחקר הנוכחי מציג ניתוח תוכן איכותני שבדק – והשווה – את הופעת הסיפור בשבעת ספרי הלימוד המיועדים למגזרים הממלכתי והממלכתי-דתי. המחקר בחן אם, ובאיזו צורה, באים לידי ביטוי נרטיבים שונים של מרד גטו ורשה באזכור ובהדגשה. במחקר מוצגים שבעת ספרי הלימוד שנבדקו ונבחן יחסם לכל אחת מהביקורות הנרטיביות על המרד. במחקר נותחו גם הגישות להצגת הנרטיב של המרד, כפי שהן קיימות בספרי הלימוד, ונבדק אם יש הבדל בין ספרים המיועדים לחינוך הממלכתי ואלו המיועדים לחינוך הממלכתי-דתי. לבסוף נבדק אם הביקורות הנרטיביות שינו באופן מהותי את תיאור המרד כפי שהוא מוגש לתלמידי התיכון בישראל. המחקר מציע דרך פעולה לשימור הסיפור הקוהרנטי של המרד והנגשתו לתלמידים, לצד התייחסות נאותה לנרטיבים השונים, כדי לא להדיר אף קבוצה מהמאורע המכונן שהפך לאתוס בחברה הישראלית.

\* ד"ר אביחי קלרמן הוא המנהל האקדמי של מכללת הרצוג, חוקר תהליכי למידה והוראה. נתנאל שמחה נחשון הוא מורה להיסטוריה, אזרחות ומורח תיכון. בעל תארים ראשונים ממכללת הרצוג (הוראת היסטוריה ומחשבת ישראל) ומהאוניברסיטה הפתוחה (מדעי המדינה, יחסים בין לאומיים והיסטוריה), ובוגר תואר שני בלימודי ביטחון מאוניברסיטת תל אביב.

## מבוא

מרד גטו ורשה התרחש בחודשים אפריל-מאי 1943 ובמהלכו התקוממו היהודים שנתרו בגטו ורשה – לאחר האקציה הגדולה שבה נשלחו מרבית יהודי הגטו לטרבלינקה – כנגד הגרמנים. הייתה זו ההתנגדות היהודית הגדולה ביותר בתקופת השואה, והגרמנים דיכאו אותה לבסוף על ידי השמדת הגטו כולו. כבר בתקופת השואה וסמוך לה הפך המרד למאורע מכונן בזיכרון הקולקטיבי היהודי (Baskind, 2021) ובייחוד הישראלי (פת, 2019) והוא נחשב עד היום לאחד האירועים הנזכרים ביותר והמונצחים ביותר בתולדות השואה (ברוג, 2019).

כמאורע לאומי מכונן נלמד נושא השואה בהרחבה בשיעורי היסטוריה במערכת החינוך בישראל<sup>1</sup>; בתוכנית הלימודים הנוכחית בהיסטוריה, תופסת השואה כרבע מחומר הלימוד – ומרד גטו ורשה הוא אירוע הנלמד בקביעות כחלק מלימודי השואה.<sup>2</sup> עם זאת, באופן הלימוד של נושא השואה בכלל – ומרד גטו ורשה בפרט – התחוללו שינויים במרוצת השנים (קרן, 2017); והללו נבעו מתמורות שעברה החברה הישראלית ומגישות חינוכיות והיסטוריות משתנות (גבע, 2017).

בשני העשורים האחרונים התעוררו דיונים שונים סביב מרד גטו ורשה. דיונים אלה צמחו בעקבות הפילוסופיה הנרטיבית, הקשורה להגות הפוסט-מודרנית אשר תופסת מקום גדל והולך בעולם ובשיח הישראלי. חוקרים שונים (כפי שיפורט בהמשך) ביקשו לאתגר את הנרטיב המקובל; ועל תיאורו המקובל של מרד גטו ורשה – מן הסמלים החשובים של הגבורה היהודית, שהוצג כמאורע שהובל בידי תנועות נוער חילוניות, סוציאליסטיות וציוניות – נמתחה ביקורת מזוויות שונות. כמה מן החוקרים הצביעו על קבוצות שהשתתפו במרד אך לא זכו להכרה, כגון הרוויזיוניסטים והחרדים; ואילו אחרים הצביעו על "העללה" (Emplotment) מוטה-פוליטית של תפקיד הנשים וניכוסו לתנועה הציונית.

הצד השווה בוויכוחים אלה הוא הערעור על הסיפור המרכזי, הנרטיב ההגמוני, של המרד. קבוצות שונות – דוגמת הרוויזיוניסטים, החרדים, נשים וקבוצות לא ציוניות – מוחות על הדרתן מן הסיפור המכונן של המרד, הגם שהשתתפו בו. לטענתן, הסיפור המרכזי של מרד גטו ורשה – כמרד של תנועות נוער חילוניות, סוציאליסטיות וציוניות – מבטא רק חלק מהאמת ויש להאיר גם את תפקיד הקבוצות האחרות שהשתתפו בו.

מאמר זה יציג ניתוח איכותני שבחן האם – וכיצד – נרטיבים שונים של מרד גטו ורשה מתבטאים (באזכור ובהדגשה) בלימודי ההיסטוריה של השואה בישראל, בשבעה ספרי

1. יצוין שהשואה נלמדת כמאורע היסטורי חשוב בהיסטוריה העולמית במדינות רבות ברחבי העולם וגם בהן נערכים דיונים כיצד ללמד נושא זה ואילו ערכים יש לכלול בהוראתו (Hab & Fracapanè, 2014).

2. במאמר זה לא נעסוק בהבדלים בתוכנית הלימודים בנושא השואה בין המגזרים הממלכתי והממלכתי-דתי. לדברי וינטרוב (2020, עמ' 206), לימודי השואה היו הנושא הראשון שלגביו דרש החמ"ד עצמאות חינוכית ב-1961. על הדמיון בין שתי התוכניות ראו שם, עמ' 202-201.

לימוד מאושרים לבחינת הבגרות, למגזרים הממלכתי והממלכתי-דתי. לאחר הנחת הרקע המחקרי הרלבנטי, נציג את שבעת ספרי הלימוד שנבדקו; נבחן איזה יחס מצוי בהם לכל אחת מהביקורות הנרטיביות על המרד; ונבדוק אילו גישות להצגת הנרטיב של המרד קיימות בספרי הלימוד ואם יש הבדל בין ספרים המיועדים לחינוך הממלכתי ובין אלה המיועדים לחינוך הממלכתי-דתי. לבסוף נבדוק אם הביקורות הנרטיביות שינו באופן מהותי את תיאור המרד כפי שהוא מונגש לתלמידי התיכון בישראל.

נוסף לבחינת היחס לארבעת הנרטיבים, ננתח גם את העללת סיפור מרד גטו ורשה באופן כללי: הצורה שבה מוצג הסיפור; המבנה שלו ונקודות ההתחלה והסיום שלו; ונקודת המבט שהוא מציע. הללו, כפי שנראה, עשויים ללמד על האופן שבו הוא מתייחס לנרטיבים השונים. במהלך המאמר נציג סקירה כללית של דרך הצגת הסיפור ונתמקד בנקודות ההתחלה והסיום ובמשפטים המביעים יחס ערכי - או מוטה-היסטורית - למרד.

## הנרטיב

על פי מילון אבן-שושן, "נרטיב" היא מילה שמקורה ביוונית ומשמעותה "סיפור היסטורי או דמיוני" (אבן-שושן, 2003, עמ' 1239). בהגות הפוסט-מודרנית, שהתפתחה בעשרות השנים האחרונות, קיבל מושג זה משמעות נרחבת יותר. בשנת 1979 פרסם הפילוסוף הצרפתי ז'אן פרנסואה ליוטר את ספרו "המצב הפוסטמודרני" שבו דן בתופעות הגותיות שונות שהתרחשו בעולם המערבי לאחר מלחמת העולם השנייה וטען שהן מייצגות עידן חדש. בעידן זה לא ניתן לדבר על השקפה אובייקטיבית במדע ובחברה והמושג "אמת" מאבד מעוצמתו.

במבוא לספרו, מאפיין ליוטר את העידן הפוסט-מודרני במילים הבאות:

בפישוט קיצוני אפשר לכתוב "פוסטמודרני" את חוסר האמון כלפי סיפורי העל [...] פונקציית הסיפור מאבדת את מרכיביה, הגיבורים הגדולים, הסכנות הגדולות, המסעות הגדולים והמטרה הגדולה. היא מתפרקת ומתפזרת בעננים של יחידות לשוניות סיפוריות (narratifs) [...] (ליוטר, 1999, עמ' 7-8).

לדבריו, בעידן הפוסט-מודרני התפוגג האמון בסיפור הגדול (המטא-נרטיב או נרטיב-העל) - בהסתכלות ה"נכונה" "מלמעלה" על תחום מסוים. במקום זאת קיימים נרטיבים קטנים, של כל אדם או חברה, המייצגים נקודות מבט שוות בעוצמתן ובתוקפן. תפיסתו של ליוטר הפכה את המושג נרטיב (בעברית: סיפור) לאחד ממושגי היסוד החשובים ביותר של ההגות הפוסט-מודרנית.

הנרטיב הוא הבניה של רעיון וייצוגו כפי שהוא נתפס בתודעה אינדיבידואלית או קולקטיבית מסוימת. השימוש במונח "נרטיב" מבטא את הסובייקטיביות של הרעיון המוצג ואת חוסר יומרתו להיות הייצוג הבלעדי של תופעה. על פי גורביץ' וערב (2012), הסובייקטיביות של הנרטיב ביחס לסיפור מתאפיינת בשלושה מישורים: (1) בתוכן הסיפור, כלומר בבחירה באילו

נושאים לעסוק; (2) בדרכי ארגונו, כלומר בסדר האירועים והרעיונות של הסיפור; (3) בממד האידיאולוגי הסמוי של הסיפור, כלומר בהנחות היסוד הערכיות שהוא מבקש לבטא.

החידוש הכרוך במושג הנרטיב, בין היתר, הוא הטענה שמוסדות כוח מדכאים נרטיבים מסוימים ומכתירים נרטיבים אחרים כ"אמת". כך קורה במדע: הגדרת פרדיגמה מדעית אחת כנכונה ואחרת כשגויה; ובחברה – דיכוי הנרטיב הנשי והתייחסות מנקודת מבט גברית. בהתאם, ההגות הפוסט-מודרנית שואפת לחשוף את המבנה הנרטיבי של המציאות ולאפשר לקולות שונים להשמיע את הנרטיב שלהם, ללא דיכוי.

ואכן, הצגת ידע באופן מסוים טומנת בחובה דיכוי, כפי שביטא זאת ההוגה הצרפתי מישל פוקו. מושג חשוב בהגותו של פוקו הוא ה"כוח" (כפי שכתבה ארבל, 2006) וכוח זה אינו מתבטא רק בהפעלת אלימות בפועל אלא גם בקביעת גבולות ה"לגיטימי" בחברה. הקביעה מהי אמת – או מה ראוי – בכל תחום, היא אשר היא, פירושה הפעלת כוח ודיכוי. מכאן ברור גם שלשאלת הנרטיב חשיבות עצומה: בחירה בהצגת נרטיב מסוים – או טענה שהוא אמיתי יותר ביחס לנרטיב אחר – מדכאת את נקודות המבט האחרות.

### הנרטיב ההיסטורי

היידן וייט הציב את הנרטיב כמושג עיקרי בחקר ההיסטוריה. במאמר שפורסם ב-1974 (וייט, 1985) בחן הלה את מקצוע ה"היסטוריון" במבט פוסט-מודרני. לטענתו, שלב מהותי בעבודת ההיסטוריון הוא "העללת" העובדות ההיסטוריות (ונסובר, 2012); כלומר לאחר איסוף המקורות ההיסטוריים וניתוחם נדרש ההיסטוריון ליצור עלילה קוהרנטית שתסביר את העובדות ההיסטוריות. העללת הסיפור נעשית שלא במודע על ידי תבנית ספרותית כמו: רומנסה, סאטירה, קומדיה או טרגדיה (דינגוט, 2010). ניתוח ספרותי מראה שהיסטוריונים שונים מעללים את אותן עובדות באופן שונה. למשל, שני היסטוריונים חשובים מן המאה ה-19, מישלה ודה-טוקוויל, כתבו את סיפור המהפכה הצרפתית באופנים שונים: מישלה העליל אותה כדרמה רומנטית ואילו טוקוויל כטרגדיה אירונית (וייט, 1985). בספרו "מטה-ההיסטוריה" (White, 1973) חקר וייט את כתיבתם של היסטוריונים אירופיים חשובים מהמאה ה-19: הגל, מישלה, דה-טוקוויל, בורקהרדט, מרקס, ניטשה וקרוצ'ה ואפיין ארבעה סגנונות העללה שונים (רומנסה, טרגדיה, קומדיה וסאטירה) – ושייך אותם לארבע אידיאולוגיות פוליטיות (אנרכיזם, רדיקליזם, שמרנות וליברליזם).

הרעיון שהציע וייט הוקצן בכתיבתם של הוגים שבאו אחריו. ההוגה ההולנדי פרנק אנקרסמיט (2003) טען שלא ניתן כלל לדבר על עבר ממשי אלא רק על פירושים נרטיביים שלו. לדידו, אין עבר ממשי והמחקר מכונן את ההיסטוריה – ולא רק מגלה אותה – ולכן לא ניתן לדבר על נרטיב ההולם את העובדות יותר מנרטיב אחר. הנרטיב הוא יותר מנקודת מבט על ההיסטוריה; הוא תחליף שלה. לפי אנקרסמיט, תפקיד הנרטיב איננו תיאור העבר גרידא אלא גם פרשנות שלו. פירוש זה איננו יכול להתקיים בחלל ריק, ולכן דיון היסטורי בעל ערך חייב

להציג נרטיבים שונים ומתחרים. זוהי טענה רדיקלית שמשמעותה היא שלימוד ההיסטוריה הוא הצגת נרטיבים העשויים לסתור זה את זה, מבלי יכולת או יומרה לקבוע מהן העובדות או מהי הפרשנות הנכונה.

החולקים על אנקרסמיט מחזיקים בתפיסות ה"מודרניסטיות" ביחס להיסטוריה – תפיסות שראשיתן במאה ה-19 והתפתחו במחציתה הראשונה של המאה ה-20. הללו טוענים כי ישנה אמת אחת – שעל ההיסטוריון לגלותה בעזרת חקירה – ולפירוש נרטיבי חלופי אין ערך. מתנגדים אחרים לאנקרסמיט הם הוגים פוסט-מודרניים המושפעים מפוקו וסבורים שבכל עת יש נרטיב היסטורי שליט ועל כן דכאני; גם אם נערער עליו – עדיין יתחולל מאבק בין נרטיבים מתחרים על ההגמוניה והכוח הנלווה לה. אם הנרטיבים מדכאים זה את זה, הרי שלא ניתן להציגם זה לצד זה ויש לבחור בנרטיב מסוים. ביקורת כזו מצביעה על מאבק נרטיבי סביב נושאים טעונים-פוליטיים, הקובעים את הזיכרון הלאומי (גורביץ' וערב, 2012). שתי דוגמאות לביקורת ממין זה הן היסטוריה פמיניסטית והיסטוריה פוסט-קולוניאליסטית. בסקירה מקיפה שערך רם (1996) על אודות תפקיד ההיסטוריון בעיצוב הזיכרון ההיסטורי, הוא ציין כי אי אפשר להפריד בין המחקר העובדתי ה"הכרתי" של ההיסטוריה לבין עיצוב הזיכרון (המיתוס) התרבותי. המחקר האקדמי המתיימר להיות "טהור" – בנפרד מההקשרים הנרטיביים התרבותיים – איננו יכול להתקיים לאורך זמן, וזאת מבלי להתייחס להבדל שבין היסטוריה לזיכרון שבו דנו מחקרים רבים.

ניתן לסכם את הדברים בגישתו הממתנת של קאר (1986) בספרו "היסטוריה מהי?" שבו הסיק שאין מנוס מהשניות של ההיסטוריון, תפקידו ודרך הייצוג של ההיסטוריה: "ההיסטוריון מצוי בתהליך מתמשך של יציקת העובדות שלו לתבנית הפרשנית, ושל עיצוב התבנית בהתאם לעובדות" (עמ' 40).

לאור האמור, ניתן לזקק הגדרה למושג "נרטיב היסטורי": זוהי מערכת של סיפורים המשולבים זה בזה ומתיימרים לייצג היסטוריה קוהרנטית. האמצעי החשוב ביצירת נרטיב הוא דרך העללת הסיפור ההיסטורי. נרטיב היסטורי מושפע – במודע או שלא במודע – מתפיסתו האידיאולוגית של המספר; והיסטוריה נרטיבית כוללת בתוכה משמעות של ריבוי – משום שתמיד ניתן לספר סיפור היסטורי ביותר מדרך אחת.

## נרטיבים היסטוריים וחינוך

הדיון האקדמי בשאלת הנרטיביות של ההיסטוריה משליך על התרבות ועל מערכת החינוך וכך הופך לשאלה פוליטית ראשונה במעלה. בעשרות השנים האחרונות, ככל שהשפעת הרעיונות הפוסט-מודרניים הולכת וגוברת, מתקיימים דיונים ציבוריים בשאלות נרטיביות בלימודי ההיסטוריה במדינות רבות בעולם, בעיקר במדינות דמוקרטיות מערביות (נווה ויוגב, 2002). בדרך כלל דיון כזה מתרחש כשמדובר בהצגת "מיתוס לאומי" מכונן (גורביץ' וערב, 2012). בישראל שבה מערכת החינוך הממלכתית ריכוזית ופועלת מכוח חוק חינוך חובה, עם שאיפה

לאינטגרציה חברתית וללא מתן אוטונומיה לבתי הספר בבחירת תוכני הלימוד, דיונים אלו עזים ביותר.

הנרטיב ההיסטורי המוצג במערכת החינוך, באמצעות תוכנית הלימודים בהיסטוריה ובייחוד בתוכן ספרי הלימוד, אינו נושא הנידון בקרב המורים והמחנכים בלבד אלא גם בידי מעצבי מדיניות, מנהיגי ציבור ופוליטיקאים המשתמשים בו כדי לקדם מסרים ולקחים שישרתו את הציבור שמכוחו הם פועלים ואת סדר היום הנוכחי שלהם. ואכן, פורת (2004, Porat) טען שספרי הלימוד הם כלים שמבעדם מתגבשים שינויים והבנות לגבי אירועי השואה והשלכותיהם הרלבנטיות לחיים בישראל של ימינו.

סיפורו של מרד גטו ורשה, כסיפור מייצג של ההתנגדות היהודית המזוינת בשנות השואה, הוא אחת מזירות המחלוקת העיקריות בכלל ובבתי ספר בפרט. קפלן (2001, Caplan), שהתייחס לנלמד במערכת החינוך החרדית, הציע לנתח את חומרי הלימוד הכתובים כדי לעמוד על אופיו של הנרטיב המיוצג בתוך הכיתות בבית הספר.

הנרטיב ההיסטורי במערכת החינוך מעוצב בדרך כלל כתגובה למחקר האקדמי בנושא – ספרי הלימוד מייצגים תובנות העולות ממסקנות המחקר – אך בנושא השואה ההשפעה העיקרית היא חברתית ולא מחקרית (Keren, 1995). החברה הישראלית, על גווניה והתנועות המרכיבות אותה השפיעה על עיצוב הנרטיב של השואה, ובייחוד הנרטיב של מרד גטו ורשה, כחלק מהבניית הזהות הציבורית-חברתית שלה.

לדעת פורת (2004, Porat), בעשור הראשון לקיומה של המדינה, מערכת החינוך התעלמה מהוראת השואה – כחלק מניסיון להתרחק מה"גלותיות" של יהודי אירופה. שנות החמישים התאפיינו בייצוג השואה כנושא שולי בהיסטוריה הכללית, כחלק ממלחמת העולם השנייה, הנוגע לכלל האנושות ואינו מיוחד ליהודים דווקא. המעט שהוקדש לאימי השואה סב על גבורת לוחמי המרד היהודיים ולא על השמדת היהודים – שנתפסה כאנטיתזה לאתוס הציוני שמנהיגי מדינה הצעירה ביקשו לכונן. עובדה זו היא כנראה המצע שעליו ינבוט בעתיד, ביתר עוצמה, הוויכוח על הנרטיב של מרד גטו ורשה.

בישראל קבוצות מדוכאות שונות – כגון מזרחים, נשים, ערבים, אנשי ימין, דתיים וחרדים – השואפות שהנרטיב שלהן ייוצג. הוויכוחים בהקשר זה סבים בדרך כלל על נושאים לאומיים מכוננים בהיסטוריה; לדוגמה מרד החשמונאים, סיפור מצדה, ההיסטוריה התרבותית של תפוצות מסוימות, העליות הראשונות לארץ ופועלן, ההתנגדות לבריטים, השואה, מלחמת השחרור, העלייה הגדולה וקליטתה בשנות החמישים וכור ההיתוך הבן-גוריוניסטי (לעומת חברה רב-תרבותית).

לרוב מתייחסים ויכוחים אלה לתוכניות לימוד או ספרי לימוד בהיסטוריה; רק לעיתים רחוקות הם סבים על אמירה מעוררת מחלוקת של מורה (או איש חינוך אחר) המצליחה לצאת מגבולות הכיתה לתודעה הציבורית – זאת משום שתוכניות הלימוד וספרי הלימוד זמינים וגלויים לכול וקל לקוראם ולנתחם. פעמים רבות, ספרי לימוד חדשים – בייחוד אם



הם מנסים להציע גישה חדשה ללימוד – זוכים לביקורת המתמקדת בבחירת נושאי הלימוד ואופן העללתם (נווה, 2017).<sup>3</sup> לעיתים הדיונים זוכים לתהודה ציבורית; ולעיתים נודעת להם השלכה פוליטית-חברתית רחבה,<sup>4</sup> הרבה מעבר לגבולות ההוראה בכיתה.

בסיכומו של דבר, כשהנרטיב מגיע למערכת החינוך, הוא הופך לנושא טעון. בהקשר זה, השאלות הפילוסופיות באשר לנרטיב היסטורי הן חשובות ביותר: האם יש לוותר על השאיפה לאובייקטיביות היסטורית כפי שטען וייט? האם ניתן להציג נרטיבים שונים זה לצד זה כפי שטען אנקרסמיט? האם לימוד היסטוריה הוא בהכרח דיכוי כוחני של קבוצות ונקודות מבט כפי שסבר פוקו? שאלות אלו אינן מחקריות ופילוסופיות בלבד; הן שאלות חברתיות ופוליטיות רבות חשיבות.

## הוויכוח הנרטיבי סביב מרד גטו ורשה

### פוסט־מודרניזם וזיכרון השואה

הוויכוח הנרטיבי על מרד גטו ורשה החל כנראה במחצית השנייה של העשור הרביעי במאה הקודמת – כאשר ניצולים מזרמים שונים ומתנועות שונות ביקשו להוכיח את מרכזיות הזרם שעליו נמנו בארגון המרד, ההכנות לו והלחימה בפועל וכן להראות עד כמה סבלו חברי אותו זרם מזרמים אחרים (ליבנה, 2015). שטאובר (2000) מציין שהדיון החל באירופה ב־1945 במסגרת הדיון על קביעת יום זיכרון לשואה – שכבר אז צוין ב־19 באפריל, יום תחילת מרד גטו ורשה (כסמל ללחימה היהודית בנאצים). הדיון המשיך בשנותיה הראשונות של המדינה; בייחוד בעשור הראשון סביב סוגיית השילומים מגרמניה ב־1952 (גבע, 2011) וחקיקת חוק "יד ושם" (חוק זכרון השואה והגבורה – יד ושם, התשי"ג-1953). בהמשך, ב־1959, התעורר פולמוס נרחב על שמו של היום: יום המרד, יום השואה או יום הגבורה.

כהן (2010) שסקר למעלה משישים שנות מחקר היסטורי של השואה הראה כי כבר ב־1947 התקיים כנס מחקרי בארץ שביקש לאגד את חקר השואה. שני עשורים לאחר מכן, ב־1968,

3. נציין שהדיון הרב בספרי הלימוד דווקא משקף את ההנחה שלפיה מה שנכתב בספר אכן משמעותי ללמידה ולהפנמת הסיפור ההיסטורי. אך השערה זו טעונה בדיקה, משום שמגוון גורמים רחב משפיע על הפנמת הסיפור ההיסטורי על ידי התלמיד – לא פחות מאשר ספרי הלימוד. לדוגמה: המורה להיסטוריה, אופיו ודעתו הפוליטית; אופן ההכשרה וההשתלמות של המורים להיסטוריה; שלטים, כרזות, אירועים וטקסים בבית הספר; משפחת התלמיד ואופייה; תנועת הנוער שבה חבר התלמיד; ההרכב הדמוגרפי של הכיתה; החשיפה לתקשורת ההמונים ועוד.
4. דוגמה לכך היא ועדת ביטון שכונסה ב־2016 כדי שתציע כיצד להעשיר את תוכניות הלימודים בהיסטוריה, בספרות ובמסגרות הבלתי פורמליות בתכנים שיביאו "לאיזון ביחס למורשתן של קהילות המזרח ולהעמקת תחושת האחדות בעם" (כתב מינוי לוועדה להעצמת הזהות של קהילות יהדות יוצאי ארצות האסלאם, 15 במאי 2016).

התקיים "כינוס בין-לאומי ראשון על העמידה היהודית בשואה", ובשמו של כנס זה מתגלה המאבק על הנרטיב הכללי של "גבורה" בשואה. כנס זה נערך פחות משנה אחרי מלחמת ששת הימים ש"חידדה את ההבדל בין היהודי שהובל כ'צאן לטבח' ליהודי שלחם והתנגד" (כהן, 2010, עמ' 363).

שאול (2014), שסקרה את החברה החרדית בישראל בצל השואה בשנים 1945-1961, ציינה כי במגזר החרדי הנרטיב הכללי של השואה השתנה בהדרגה למן שנות השישים של המאה הקודמת. בתהליך מורכב ומדורג הועצמה בחברה החרדית הגבורה הרוחנית כגבורה יהודית אמיתית. מוטיבים כגון "מקדשי ה'" ו"שנאה נצחית כלפי העם הנצחי" תרמו להקשר הדתי של השואה ולהבחנה בין מקדשי ה' החרדים לאחר משפט אייכמן נעשה ניסיון לבסס את זכר הקדושים (אותם "מקדשי ה'"), כשווה בחשיבותו לזה של לוחמי הגטו. לטענת שאול, במהלך שנות השישים התגבר הזיכרון החרדי והשיח החרדי על מות קדושים וקיום מצוות בתקופת השואה – עד שנטען כי צורות גבורה אלו לא רק שוות בחשיבותן למרד הפעיל אלא עדיפות עליהן (Shaul, 2013).

מדינת ישראל עוסקת רבות – כבר מראשיתה – בזיכרון השואה. כיום מציינים בישראל שלושה ימי זיכרון לשואה (כ"ז בניסן; י' בטבת; ו-27 בינואר – יום הזיכרון הבינלאומי של האו"ם) שבהם מתקיימים טקסים ממלכתיים (שנר, 2020). במסגרות חינוכיות מתקיימים טקסי זיכרון לשואה בכ"ז בניסן (במגזר הממלכתי) ובי' בטבת (במגזר הממלכתי-דתי). נושא השואה הוא אחד מנושאי החובה בהיסטוריה במערכת החינוך, והמדינה מקצה תקציבים רבים ל"יד ושם", להקמת אנדרטאות ולמימון מכוני מחקר ומוזיאונים העוסקים בשואה. העיסוק בשואה הוא קונצנזוס בחברה הישראלית אולם באשר לשאלה כיצד לזכרה חלוקות הדעות. גוטוין (1998) אפיין שלוש תקופות בזיכרון השואה. התקופה הראשונה, "תקופת הזיכרון המשועע", החלה לאחר השואה ונסתיימה במשפט אייכמן (ב-1961). בתקופה זו, התייחס העם היהודי לשואה באופן דו-ערכי: מצד אחד הזדהה עם הקורבנות ומצד שני ביקר אותם. בתקופה זו נעשה שימוש פוליטי בשואה כהצדקה להקמת המדינה, "ההולכים כצאן לטבח" ספגו ביקורת ואת מורדי הגטאות האדירו כמופת של גבורה לאומית. התקופה השנייה, "תקופת הזיכרון המולאם", החלה לאחר משפט אייכמן ונמשכה עד לשנות השמונים; בתקופה זו, ההזדהות עם קורבנות השואה דחקה את הביקורת עליהם והשואה הפכה למאורע מכונן המשמש בסיס לתפיסת "גורל יהודי" משותף. התקופה השלישית, "תקופת הזיכרון המופרט", החלה בשנות השמונים והיא מתאפיינת בביקורת פוסט-מודרנית על זיכרון השואה בישראל. גוטוין מנה שלושה תחומים עיקריים שבהם הופרט זיכרון השואה. ראשית, הוגים וחוקרים בני תקופה זו שאפו להפריד בין השואה לבין המדינה ולא להשתמש בה כגורם אידיאולוגי-פוליטי לטובת המדינה. שנית, הוגים מתקופה זו שאפו להתנתק מן ההיסטוריוגרפיה המסורתית של השואה כדי לבחון נרטיבים שונים שלה (לדוגמה, לעסוק בקבוצות יהודיות שהיו אופוזיציה להנהגה הציונית-סוציאליסטית, כגון תנועת הבונד והיהדות החרדית). ולבסוף, שילוב חקר

השוואה במחקרים פוסט־ציוניים וניסיון לחשוף את השימוש המניפולטיבי של הממסד הציוני בשואה.

הביקורת הפוסט־מודרנית ביחס לשואה לא פסחה גם על אתוס הגבורה שנקשר ללוחמי הגטאות. ברזל (2000) הצביעה על השינויים שהתחוללו בחברה הישראלית ביחס לתפיסת ה"גבורה" בשואה. הגבורה שהודגשה בימיה הראשונים של המדינה היא גבורה של יחידים שבחרו למרוד והפכו למייצגיה של אומה איתנה השומרת על כבודה במציאות נוראה. לאחר שנות השמונים ה"גבורה" הפכה בהדרגה לאישית – כלומר די בעצם העובדה שאדם מסוים חווה את השואה כדי לייחס לו גבורה.

### מרד גטו ורשה והביקורת הנרטיבית

הסיפור המקובל – עד לשנות השמונים – של מרד גטו ורשה, כאחד מסמלי הגבורה היהודית בשואה, ספג ביקורת רבה בעידן הפוסט־מודרני. המרד היה ועודנו (במידה רבה) אחד מן האירועים המכוננים של הלאומיות הישראלית, בייחוד בהקשר של זיכרון השואה. בשנת 1951 נקבע יום השואה והגבורה בתאריך כ"ז בניסן, תאריך קרוב למועד פרוץ המרד בגטו ורשה. קיבוץ יד מרדכי נושא את שמו של מרדכי אנילביץ', מפקד המרד; וקיבוץ לוחמי הגטאות (שנר, 2020) הוקם על ידי שורדי המרד (דרייפוס, 2014). מרד גטו ורשה הוא מרד הגטאות היחיד שחובה ללמדו במסגרת הברורות בהיסטוריה ואנדרטאות רבות הוקמו לזכרו. דווקא בשל כך חוקרים שונים ביקרו בעשרות השנים האחרונות את ההיסטוריוגרפיה המקובלת של המרד וטענו כי היא מייצגת נרטיב הגמוני פרו־ציוני וסוציאליסטי, המדכא נקודות מבט אחרות. המבקרים שאפו להציג את סיפור המרד לאור נרטיבים אחרים שנדחקו בעבר מפני הנרטיב השליט.

במחקר ניתן למצוא ארבע גישות ביקורתיות למחקר מרד גטו ורשה, המדגישות כל אחת נרטיב שונה: הביקורת הרוויזיוניסטית, הביקורת החרדית, הביקורת הפמיניסטית והביקורת הלא־ציונית. להלן נבחן כל אחת מביקורות אלו לעצמה ונסביר כיצד היא מאתגרת את סיפורו ההיסטורי של המרד.

### הביקורת הרוויזיוניסטית

את מרד גטו ורשה הובילו שני ארגונים יהודים עיקריים: "הארגון היהודי הלוחם" (אי"ל), שהוקם על ידי תנועת החלוץ וחברו לו תנועות נוער סוציאליסטיות (השומר הצעיר, דרור, הבונד ועקיבא); ו"הארגון הצבאי היהודי" (אצ"ל), שהורכב מארגונים מצידה הימני של המפה הפוליטית (בית"ר, ברית החייל והתנועה הרוויזיוניסטית). אי"ל היה הארגון הגדול מבחינת כוח האדם שלו והגוף הראשון שפתח במרד, כבר בינואר 1943; אך גם רבים מאצ"ל השתתפו במרד בגבורה, ולאנשיו עמדו אמצעי לחימה רבים יותר ויכולות צבאיות משוכללות יותר.

לדעת דרייפוס (2019), אי"ל התבסס על יסוד אידיאולוגי, ואילו אצ"י שיתף את כלל הזרמים הפוליטיים, ללא חשיבות להשתייכות הפוליטית של חבריו, ודרש להכפיף את כלל הלוחמים למפקדים מאומנים, בוגרי בית"ר.

בהיסטוריוגרפיה המסורתית של מרד גטו ורשה הודגש במיוחד מקומו של אי"ל (איזנברג, 2021; השכל, 2011; ארנס, 2005, 2008). מפקדיו הבכירים (מרדכי אנילביץ', יצחק צוקרמן, צביה לובטקין ועוד) היו הדמויות שסביבן נרקם מיתוס הגבורה וסיפורי אנשיו היו הבסיס לסיפור המרד. כנגד תפיסה זו יצא משה ארנס (2009) בספרו "דגלים מעל הגטו" – ספר פופולרי המבוסס על מחקר אקדמי (ארנס, 2005) ומספר מחדש את סיפור המרד במטרה להדגיש את תפקיד אצ"י במאורעות.

במבוא לספרו כתב ארנס:

חילוקי הדעות שמנעו אחדות בין אי"ל ואצ"י בגטו ורשה נמזגו אל תוך הנרטיב של המרד, כפי שסופר אחרי המלחמה על ידי חברי אי"ל ששרדו, אשר התעקשו לתבוע לארגונם את מילוי התפקיד העיקרי במרד. נראטיב זה קודם וטופח בישראל שהשלטון בה ב־29 השנים הראשונות לקיומה היה בידי מפא"י, מפלגה ציונית סוציאליסטית. הנראטיב המקובל בדרך כלל על אודות גטו ורשה מעניק את התפקיד העיקרי לאי"ל, ארגון ההתנגדות בפיקודו של מרדכי אנילביץ'. אם בכלל זוכה אצ"י לאזכור, הרי ניתן לו תפקיד שולי בלבד (ארנס, 2009, עמ' 18).

זוהי אפוא התפיסה שכנגדה כותב ארנס את ספרו. בתיאור המרד שלו מדגיש ארנס את תפקיד האצ"י באירועים רבי חשיבות כגון הקרב בכיכר מוראנובסקי. על פי דו"ח שטרופ (מסמך רשמי בן 75 עמודים שנכתב במאי 1943 בידי יורגן שטרופ [Jürgen Stroop], מפקד כוחות הוואפן־אס־אס שחיסלו את גטו ורשה), בקרב זה נרשמה ההתנגדות היהודית העזה ביותר. בדרך זו מנסה ארנס לבסס את מקומו של אצ"י כשותף עיקרי במרד גטו ורשה.

ארנס לא הסתפק בהצגת נרטיב נוסף של המרד והאשים את אנשי התנועות הסוציאליסטיות בהטיה פוליטית מכוונת של סיפור מרד גטו ורשה. בסדרת מאמרים (ארנס, 2008א, 2008ב) שסוכמו ב"סוף הדבר" של ספרו הנזכר, תיאר ארנס את התפתחות התייעוד והמחקר על אודות המרד וטען שלמרות העדויות הברורות בדבר חלקו של אצ"י במרד, זכו הללו להתעלמות בהנצחה ובמחקר. זוהי ביקורת נרטיבית חריפה, שעל פיה הנרטיב המקובל חסר, מוטה־פוליטית ומדכא את הרוויזיוניסטים.

### הביקורת החרדית

בהיסטוריוגרפיה המקובלת של מרד גטו ורשה מי שהובילו את המרד הן תנועות הנוער החילונית, המתוארות כקבוצות אידיאליסטיות שהתנערו מן הפסיביות שאפיינה את הציבור הגדול – ובייחוד את היהדות החרדית. בסיפור השואה המקובל, היהדות החרדית היא מי שייצגה

את תפיסת "צאן לטבח" הגלותית (גרינבלום, 2016),<sup>5</sup> שבגינה נמנעו היהודים מהתקוממות מזוינת ואף התנגדו לה. שאול ציינה שעיצוב הזיכרון החרדי מבקש לבנות נרטיב נגדי – חלופה התואמת את אמונותיה של החברה החרדית והבנותיה התרבותיות (Shaul, 2013).

במחקרו על אגודת ישראל בשואה, טען חיים שלם (2007), שתפיסה זו אינה משקפת את המציאות ההיסטורית. שלם הראה שכמה מהרבנים החשובים בגטו תמכו במרד. דוגמה אחת לכך היא המקרה של הרב יוסף אלכסנדר זמלמן, חסיד גור, שתמך במרד ונהרג בו בינואר 1943. דוגמה נוספת – ומשמעותית יותר – היא המקרה של הרב מנחם זמבה, מגדולי הרבנים באותה עת ופוסק הלכה חשוב של היהדות החרדית; הרב זמבה שהה בגטו בעת המרד וצייד בו באופן ברור. הרב זמבה אף כתב פסק הלכה שבו טען "שלפי ההלכה מצוה במרד במיטב תכסיסי המלחמה" (שלם, 2007, עמ' 93) וכמה מרבני היהדות החרדית בגטו הצטרפו לפסק זה. על פי שלם, יהודים חרדים רבים שמעו לפוסקים אלו והשתתפו במרד באופן פעיל – ובמפקדה הראשית של הגטו היו שלושה נציגים של צעירי אגודת ישראל.

כמו ארנס, גם שלם מבקר את ההיסטוריוגרפיה המסורתית בגלל השכחת הנרטיב החרדי:

שתי קבוצות שונות בתכלית חברו יחדיו, ללא שיתוף פעולה ביניהן, כדי להתעלם (שלא לומר להשכיח) בלי משים או שמא אפילו בכוונת מכוון מיחס של רבנים בגטו ורשה למרד. התעלמות זו של שתי הקבוצות הותירה בידינו נרטיב לא מלא (שלא לומר לא אמתי) של המרד בגטו ושל יחסם של מנהיגי ציבור שונים בגטו לעצם המרד וסייעה רבות להתבססותו של מיתוס הפסיביות החרדית. בקבוצה הראשונה נמצא אנשים שאינם דתיים, או רחוקים מהדת, חלק מהם אנשי אקדמיה, ואילו בקבוצה השנייה נמצא את אנשי אגודת ישראל והציבור החרדי (שלם, 2011, עמ' 28–29).

גם בביקורת הנרטיבית של שלם על ההיסטוריוגרפיה המקובלת של המרד, יש האשמה חריפה על דיכוי אוכלוסייה שנטלה חלק במרד ולא זכתה להערכה המגיעה לה. כמו ארנס גם שלם מאשים את המחקר של המרד, אך מוסיף עליהם את אנשי הקבוצה עצמה, היהדות החרדית, שלא התגאתה בהשתתפות במרד והעדיפה להשכיח עובדה זו.

### הביקורת הפמיניסטית

נשים רבות נטלו חלק במרד גטו ורשה בתפקידי לחימה. יתרון היה בכך שהן עוררו חשד פחות ונתפסו כחלשות יותר והן ניצלו זאת כדי לפגוע בגרמנים. תפקידן במרד זכה להאדרה בשנות המדינה הראשונות; ודמויות כגון צביה לובטקין, טוסיה אלטמן, פרומקה פלוטינצקה, לונקה קוז'ברודסקה וטמה שניידרמן הפכו לסמלים של גבורה נשית לאומית. בהיסטוריוגרפיה

5. דיון בנושא זה ניתן לראות אצל שאול (2014) בעמ' 67 וראו את כותרת המשנה שם בעמ' 317.

המקובלת הודגשו עד מאוד תפקידן של נשים אלו והצלחתן להיות לוחמות מן המניין - ולעיתים טובות מן הגברים.

בביקורת על אופן הצגת הלוחמות נטען שהאדרת תפקיד הנשים מדגיש את המסר המקובל מהמרד: היהודים כבר אינם גלותיים וחלשים והם מסוגלים לעמוד ולהגן על עצמם בגבורה (גבע, 2013). הדגשת הנשים, שנתפסות כחלשות יותר, משרתת תפיסה זו. בניגוד לחולשה היהודית הגלותית, שבה אפילו הגברים הולכים כצאן לטבח, במרד - גם הנשים לחמו באומץ. הדגשת מקומן של הנשים במרד עשוי להעצים נשים אך תפקיד הלוחמות נתחם לסיפור המרד לבדו. זמניותה של החצייה המגדרית בולטת בסיפור המרד דווקא מחמת הדגשתו את תפקיד הנשים כדי ליצור אנטיתזה לגלותיות. לשון אחרת: הקמת המדינה ייתרה את הצורך בלוחמה נשית והפכה את גיבורות המרד לגיבורות מימים שלא ישוּבו.

כך כותבת גבע:

אמנם החברה ראתה ורואה בשואה אירוע מכונן בתולדותיה, אך הפרק שבו נשים נהגו כמו גברים תם ונשלם עם הקמת המדינה [...] הנה דווקא לקח השואה הלאומי שביסודו ביצור קיומה של מדינת ישראל מבחינה פיזית היה אחד הגורמים שאִפְּשְׂרוּ את ההערכה העמוקה והבלתי מסויגת שחש הציבור כלפי נשים אלו. במובן זה נטענת הסיסמה "לעולם לא עוד" במשמעות חדשה (גבע, 2013, עמ' 24).

הביקורת של גבע עדינה משתי הביקורות הקודמות. היא איננה מבקרת את האדרת הנשים שהשתתפו במרד ואת פועלן, אך טוענת שהשימוש הפוליטי שנעשה בסיפורן ותפקידן בהעללת הסיפור הפכו אותן מאינדיווידואליות למוטיב, ובכך העניקו כבוד לגיבורות עצמן אך לא למגדר הנשי.

### הביקורת הלא־ציונית

ההיסטוריוגרפיה והמיתולוגיזציה של מרד גטו ורשה נעשתה בעיקר לאחר קום המדינה, על ידי השלטון בישראל באותה תקופה: מפא"י הציונית-סוציאליסטית. בהתאם, קיבל המרד משמעות התואמת את ערכי השלטון: חלקן של תנועות הנוער הציוניות במרד הודגש כמייצג ערכים של ציונות - בניגוד לתפיסה ה"גלותית" של "כצאן לטבח"; הודגש החינוך הציוני שקיבלו חלק מן המורדים בתנועות הנוער; והמרד הפך לדוגמה של "הגנה עצמית" ו"עצמאות", שמקומן יכירן במדינה הצעירה.<sup>6</sup>

כמה חוקרות ערערו על נרטיב ציוני זה. גבע (2012) הציגה עדויות של לוחמי המרד שהסבירו את מרידתם בשאיפה למות בגאווה ובכבוד מתוך בחירה - ולא מתוך החלטת הגרמנים -

6. על הפרדוקס של גבורת לוחמי הגטאות אל מול אידיאולוגיית שלילת הגולה ראו ברוג, 2019, עמ' 44-46.

ובהסבר ממין זה אין כל ממד לאומי. לדעתה, אומנם תנועות הנוער היו אלו שמרדו אך לא משום שהיו ציוניות יותר אלא מפני שהיו מסגרות שייכות שעודדו מרד. לגבי דידה, הממד הציוני של המרד הוא אנכרוניסטי בעיקרו.

כהן (2002-2003א) טענה שהמרד לא היה ציוני אלא נבע מוויתור על הרעיון הציוני, משום שהשאיפה הציונית הייתה להתנתק מן הגולה ולעלות לארץ ישראל, שרק בה יוכל העם היהודי לממש עצמו ולהפוך עצמאי. על פי טענתה, רעיון ההגנה העצמית היהודית באירופה זר לרעיון הציוני ותפיסה זו צמחה בקרב קבוצות יהודיות דוגמת הבונד, שביקשו להישאר באירופה ולהיטמע שם כמיעוט לאומי בעל זכויות עם תפיסות אוניברסליות (Patt, 2021). יהודים רבים שהחזיקו בתפיסות אלו התגוררו בוורשה ובסביבתה והמרד התבסס על תמיכתם ועל קבלת רעיונותיהם. לדידה, בהחלטתם לצאת למרד, ויתרו המורדים מתנועות הנוער הציוניות על החינוך ה"פלסטיני-צנטרי" והחליטו לממש את ההגנה העצמית באירופה. בחירה זו התבטאה גם בשאיפה לשיתוף פעולה עם המחותרת הפולנית.

במאמר נוסף הציגה כהן (2002-2003ב) שוב את דעתה על אודות המרד והדגישה שהיה זה מרד לאומי אך לא ציוני. העם היהודי שבשמו מרדו לוחמי הגטאות איננו העם שבארץ ישראל אלא דווקא העם שבמחנות ההשמדה:

המרד איננו יכול להיות מוסבר רק כחלק בלתי נפרד ממורשת תנועות הנוער הציוניות, הפלשתינו-צנטריות, ובוודאי שלא ניתן להבינו על רקע "ריק" היסטורי, כאילו הגטו באמת נותק משאר העולם. תחת זאת אני מציעה להחזירו לנופים שבהם גדלו מחולליו ואוהדיו, כחלק מסיפורו של המיעוט היהודי בפולין, מיעוט שבע פרעות אך גא, שגידל גיבורים ולוחמים (שם, עמ' 92).

הביקורת הלא-ציונית איננה יוצאת חוצץ כנגד הדרה מכוונת או מקרית של קבוצה מסוימת מהסיפור וגם לא כנגד דרך הצגה במסגרת העללת הסיפור. יוצא דופן בהקשר זה הוא מאבקו של אדלמן (2001) להכרה בחלקה של תנועת הבונד הלא-ציונית במרד. זוהי ביקורת כללית יותר, הטוענת שהנרטיב המקובל של סיפור המרד טעון-פוליטית ולכן מוטא. בניגוד לביקורות של ארנס (2008ב) ושל שלם (2011), ביקורות לא ציוניות אינן שואפות לעטר קבוצות נוספות בהילת הגבורה; להפך, הן מבקשות לשלול מקבוצה שניכסה הילה זו לעצמה, התנועה הציונית, את האפשרות לעשות כן.

## הוראת השואה

### ההיסטוריה של לימוד נושא השואה במערכת החינוך

הנצחת השואה ובניית מקומה במורשת העם החלה עם תום השואה, ב-1945, ואולי אף במהלכה (גבע, 2011); אך העיסוק בשואה בתחום החינוכי החל מאוחר יותר. עד לסוף שנות השישים לא נלמדו אירועי השואה במסגרת שיעורי ההיסטוריה אף שהשואה נכחה במערכת

החינוך באמצעות טקסים והנצחה (קרן, 1998). לאחר משפט אייכמן החל להתרקם בהדרגה הרעיון של לימודי השואה במסודר בבתי הספר.

בעקבות מלחמת ששת הימים, ובייחוד לאחר מלחמת יום הכיפורים, בעקבות תחושת סכנת ההשמדה - החלה דרך הסתכלות חדשה להופיע בישראל וזו התבטאה בהזדהות עם קורבנות השואה (ברזל 2003-2002). בהקשר זה הוכנס לראשונה, ב-1975, נושא השואה כנושא בחירה בתוכנית הלימודים בהיסטוריה (קרן, 1998). בשנת 1980 תיקנה הכנסת את חוק החינוך הממלכתי, התשי"ג-1953, וקבעה שאחת ממטרות חינוך החובה תהיה הנחלת זיכרון השואה; מאז, הפכה השואה לנושא ההיסטורי היחידי שלימודו מעוגן בחוק. למן 1981 ראו אור ספרי לימוד העוסקים בשואה בהקשר ההיסטורי, כגון "השואה" (כרמון, 1980) ו"השואה ומשמעותה" (גוטמן ושצקר, 1987) לחינוך הממלכתי, ו"מקורות ומחקרים על השואה" (מורגנשטרן, 1983) לחינוך הממלכתי-דתי.

גיל (2009) סקרה את השינויים והתמורות שהתחוללו בלימוד נושא ההיסטוריה ביחס לתגובה היהודית ומרידות הגטאות והראתה כי הללו מקבילים ככלל לתקופות שאפיין גוטוין (1998), כשתי התקופות הראשונות: "התקופה הציונית" ו"התקופה ההומניסטית". התקופה ההומניסטית, בהתאם לביקורת הפוסט-מודרנית, מתאפיינת בהזדהות עם הקורבנות וסבלם והדגשת "קידוש החיים".

גיל הוסיפה תקופה נוספת שהחלה לדעתה ב-1999, לאחר פרסום מאמרו של גוטוין, ואותה היא מכנה "התקופה הדמוקרטית".<sup>7</sup> תקופה זו מתאפיינת בלמידת השואה בהקשר רחב יותר, כחלק מהטוטליטריום וקיימת בה השאיפה להניח את סיפור השואה בהקשרו ההיסטורי, היהודי והאוניברסלי. ספר בולט בתקופה זו, שעורר עניין רב, הוא "שואה - מסע אל הזיכרון" (קרן, 1999). בספר זה אינו מוצאים תיאור רציף של השואה אלא התמקדות בסוגיות ובאוכלוסיות שונות כגון נשים ונוער בשואה. לדוגמה, בספר זה אין בנמצא תיאור נפרד ולכיד של מרד גטו ורשה אלא הנושא נידון בהקשרים שונים ובמקומות שונים.

דומה כי בשנים האחרונות נפתחה תקופה חדשה - רביעית במספר - ביחס ללימודי השואה במערכת החינוך. בימי כהונתו של שר החינוך לשעבר, שי פירון (2013-2014), נערכה רפורמה בהוראת השואה. במסגרת רפורמה זו נלמד נושא השואה בכל הגילים, כבר מהגיל הרך, בהתאם ליכולתם של התלמידים (ריצ'לר פרידמן, 2019); ונוסף על כך, החלק החווייתי-הערכי מודגש יותר מהחלק הקוגניטיבי-האינפורמטיבי. דגש זה מתבטא בכך שבשנים תשע"ה-תשע"ח הנושא נלמד במסגרת הערכה חלופית בית-ספרית ולא במסגרת מבחן הבגרות החיצוני. הדגשת הרגש

7. התקופה הדמוקרטית בולטת בהקשר לספרי הלימוד ולתוכניות הלימודים אך נראה שאין לה מאפיינים מובהקים לגבי זיכרון השואה באופן כללי והיא ממשיכה את תפיסת הזיכרון המופרט. גיל עצמה, במאמר מאוחר (Gil, 2012), כרכה את התקופה ה"הומניסטית" וה"דמוקרטית" יחד. לפיכך תקופה זו לא נידונה בהקשר של זיכרון השואה באופן כללי.



והחוויה בצורה כזו איננה מאפיינת אף לא אחת מהתקופות הקודמות בלימוד השואה. אכן, טרם קיימים ספרי לימוד שנכתבו לתוכנית לימודים זו, ולפיכך קשה לבדוק את השפעתה על הנרטיב של השואה הנלמד בישראל.

## שיטה

### ספרי הלימוד שנבדקו

החל משנה"ל תשע"ה מחולקת תוכנית הלימודים בהיסטוריה לשני חלקים: מבחן בגרות חיצוני (70% מציון הבגרות) והערכה חלופית (30% מציון הבגרות). משנה"ל תשע"ה נלמד נושא השואה במסגרת הערכה חלופית (וינטרוב, 2020) ואילו בבחינת הבגרות החיצונית נכלל פרק ידע קצר העוסק בשואה (משרד החינוך, 2014). בשנה"ל תשע"ט, לאחר שוועדה ייעודית בחנה את הנושא, הוחלט להחזיר את נושא השואה לחומר הנלמד לבחינה החיצונית של משרד החינוך.<sup>8</sup> כיום, מרד גטו ורשה מופיע בתוכנית הלימודים כנושא חובה בבחינת הבגרות החיצונית בהיסטוריה.

למן תשע"ז אישר משרד החינוך שבעה ספרי לימוד בנושא השואה, בהתאם לתוכנית הלימודים: חמישה לחינוך הממלכתי ושניים לחינוך הממלכתי-דתי.

הספרים שאושרו לשימוש בחינוך הממלכתי הם: (1) נאציזם, מלחמה ושואה (משעול, 2014); (2) נאציזם ושואה (בר-הלל וענבר, 2010);<sup>9</sup> (3) מסעות בזמן – משלום למלחמה ולשואה (אביאלי-טביביאן, 2009); (4) טוטליטריות ושואה (גוטמן, 2009); (5) לדעת היסטוריה – טוטליטריות ושואה (נווה, ורד ושחר, 2009). הספרים שאושרו לשימוש בחינוך הממלכתי-דתי הם:<sup>10</sup> (6) חורבן וגבורה, נאציזם ושואה (הרץ, 2015); מהפכה וגאולה בישראל ובעמים, 1970–1939 (ענבר, 2006).

8. נציין שבשנה"ל תש"ף-תשפ"א, עקב הקורונה, בתי הספר יכלו לבחור היבחות פנימית במקצוע, למעט מגמות של 5 יח"ל.

9. "מהפכה וגאולה בישראל ובעמים" וגם "נאציזם ושואה" יצאו שניהם בהוצאת לילך. שולה ענבר כתבה בשניהם: חיברה את הראשון והייתה שותפה בשני. שני הספרים דומים מאוד, הן במבנה, הן בתוכן, הן בעיצוב. כותרות המשנה של הפרק העוסק במרד גטו ורשה הן אותן כותרות, ולמעט קטע אחד – בשני הספרים אותם קטעי מקור וישנה חפיפה רבה גם בתמונות. הטקסט דומה מאוד וחלקים נרחבים ממנו זהים. הכרזות המופיעות בצד הטקסט זהות לכל אורך העיסוק במרד. ניתחנו שני ספרים אלו בנפרד, שכן הם נחשבים לספרים שונים בעיני משרד החינוך, אך בנוגע לממצאי מחקר זה, אין הבדל ביניהם.

10. ניתוח מקיף של הוראה השואה בחמ"ד ניתן למצוא במאמרו של וינטרוב (2020) שבדק את הנושא בפתח העשור השמיני לישראל.

על פי חוזר מנכ"ל משרד החינוך בנוגע לספרי לימוד: "רשימה זו היא המאגר הבלעדי שאפשר לבחור ממנו חומרי למידה" (משרד החינוך, 2015, סעיף 12.1.2; ההדגשה במקור). דרישות התקן ממפתחי ספרי הלימוד הן גבוהות. בין השאר הספר צריך לעמוד בכללים הבאים:

א. חומר הלמידה יהיה חדשני ומעודכן בהתאם להתפתחות המדעית-פדגוגית והפדגוגית-טכנולוגית של תחום הדעת ובהתייחס לשכבת הגיל המדוברת.

[...]

ד. חומר הלמידה יכלול ייצוג נאות ולא סטריאוטיפי של שני המינים ושל כל המגזרים בחברה הישראלית, בהתאמה לדרישות תוכנית הלימודים.

ה. חומר הלמידה יהלום את ערכי מדינת ישראל ואת המטרות הקבועות בחוק החינוך הממלכתי ויתאים לכלל אוכלוסיית היעד על גווניה השונים (משרד החינוך, 2015, סעיף 6.2.1)

אם ספרי הלימוד הנזכרים עומדים בדרישות אלו, יש לצפות שייכתבו מתוך מודעות לדיון הנרטיבי על אודות מרד גטו ורשה ויצוגו עמדה ביחס אליו. ניתוח ספרי הלימוד דלהלן נעשה אפוא כדי להבין את הגישות הרווחות כיום במערכת החינוך ביחס לשאלה הנרטיבית של המרד. שלוש גישות מרכזיות קיימות בחקר ספרי לימוד.<sup>11</sup> (1) הגישה המסורתית (המכונה "הרמנויטית-תיאורית") מתמקדת בחקר התוכן הכתוב, בעיקר בנוגע לטעויות ודעות קדומות. (2) הגישה הכמותית, הבודקת באופן אמפירי את תוכנם של כמה שורות, פרקים או מושגים המוקדשים לנושא מסוים. (3) הגישה האיכותנית - גישה המציעה סינתזה בין שתי קודמותיה, משמרת את ההיבטים החזקים שלהן ומפצה על חולשותיהן (Kizel, 2015).

במחקר זה בחרנו בגישה השלישית וניתחנו את תוכנם הטקסטואלי והוויזואלי של שבעת הספרים בתצורה איכותנית (Neuendorf, 2017; Krippendorff, 2013) - ביחס לנרטיבים השונים שהוצגו לעיל ולהעללת סיפור המסגרת של המרד. במהלך המחקר נבדק הייצוג הטקסטואלי והחזותי המפורש של הנרטיבים ואופן הצגתם - כלומר עד כמה הם מודגשים והיכן הם מופיעים במסגרת הסיפור (שקדי, 2003; צבר בן-יהושע, 2016; Creswell, 2012). נוסף על כך, בחנו את הדגשת הנרטיבים השונים בעזרת "התוספות" לטקסט עצמו: קטעי המקור, התמונות (Buettner, 2016; Keilbach, 2009), שאלות חזרה ומושגים (ליבלך ואח', 2010). בספרי הלימוד נותח החלק העוסק במרד. לחלק כללי העוסק ב"לוחמי הגטאות" התייחסו רק במידה שהוא רלבנטי למרד גטו ורשה. נבחנו גם קטעים שלהם קשר ישיר למרד (כגון הכרוז של אבא קובנר מגטו וילנה שפורסם גם בגטו ורשה ונקרא שם על ידי רבים).

11. על חקר ספרי ההיסטוריה ושיטות המחקר ראו במבוא של קיזל (2008) וכן Kizel & Sadowski, 2015.

## ממצאים

### הנרטיב הרוויזיוניסטי

בכל שבעת הספרים מוזכר אצ"י כארגון שהשתתף במרד. עם זאת, אופן הצגתו שונה: חלק מן הספרים משמרים את הנרטיב שהדגיש את תפקידו העיקרי של אצ"ל; ואחרים נותנים מקום מרכזי יותר לאצ"י.

מכלל הספרים, "משלום למלחמה ולשואה" הוא הממעיט ביותר בחשיבותו של אצ"י ולא מוזכרת בו ולו פעולה אחת שביצע אצ"י במהלך המרד. יתרונותיו של אצ"י על אצ"ל מוזכרים בספר זה במובלע בלבד ואילו אצ"ל מוצג כארגון החשוב והמרכזי. בתיאור המחלוקות בין הארגונים נכתב שאנשי אצ"ל ראו באצ"י "ארגון בעל סממנים הנוטים לתפיסת עולם פשיסטית" (עמ' 247); אך אף משפט מאשים בסגנון זה לא נכתב על אצ"ל, הגם שלרוויזיוניסטים היו טענות אידיאולוגיות חריפות כלפיו.

כמה מהספרים ממשיכים את הנרטיב המקובל הגורס כי לאצ"י נודע תפקיד שולי במרד. ב"טוטליטריות ושואה" מוזכר אצ"י אך מודגש שארגון זה היה קטן מאצ"ל – ויתרונותיו בציוד ובהכשרה צבאית מוזכרים רק בדרך אגב. ברשימת המושגים לפרק "ההתנגדות היהודית לנאצים" בספר זה, מופיע המושג "הארגון היהודי הלוחם", אך לאצ"י אין כל זכר (עמ' 274). עם זאת, הנפת הדגל הישראלי והדגל הפולני על ידי אצ"י מוזכרת בקצרה. גם ב"לדעת היסטוריה – טוטליטריות ושואה" מוצגים שני הארגונים, אך אצ"ל זוכה למקום רב יותר. לדוגמה, מוזכר שאצ"י הוא הארגון שהוקם בתחילה, אך אצ"ל מופיע קודם לכן ומתואר בהרחבה. דוגמה נוספת היא העובדה שבתיאורו של אצ"ל מצוינים שמות מפקד הארגון (מרדכי אנילביץ') וסגנו (יצחק צוקרמן) אך לא מוזכר אף שם של חבר באצ"י מלבד המפקד, פבל פרנקל.

ספרים אחרים מציגים את שני הארגונים יחדיו. בספרים "נאציזם ושואה", "מהפכה וגאולה בישראל ובעמים" ו"חורבן וגבורה, נאציזם ושואה" מוצג אצ"י באופן הוגן באורח יחסי. שני הארגונים מוצגים זה לצד זה ומפורטים היתרונות של כל אחד מהם. סיפור הנפת הדגלים בכיכר מוראנובסקי מוזכר בשלושת הספרים ומופיעים קטעי מקור העוסקים במאורע זה. עם זאת, גם בספרים אלו אין שוויוניות בהצגת הנרטיבים: קטעי מקור לדברי חברי אצ"ל נמצאים בכל הספרים הללו, אך אין אף דבר שכתבו אנשי אצ"י; מופיעות בהם תמונות של חברי אצ"ל (לכל הפחות תמונתו של מרדכי אנילביץ'), תמונת הדמות היחידה שמופיעה בכל הספרים) ואין כל תמונה של איש אצ"י.

הספר היחיד המתאר את שני הנרטיבים באופן שוויוני הוא "נאציזם, מלחמה ושואה" שבו מוזכרים שני הארגונים זה לצד זה, מוצג היתרון של אצ"י על אצ"ל ונכתב שפרנקל היה בעל ניסיון צבאי, בניגוד לאנילביץ'. סיפור הנפת הדגלים מוזכר בספר זה ומופיע בו קטע מתוך נאום של פרנקל ובו על תמונתו (עמ' 255-256). חלקו של אצ"ל לא נפקד; גם תמונתו של אנילביץ' נוכחת וכן קטע ממכתב שכתב לצוקרמן.

### הנרטיב החרדי

בשישה מן הספרים נעדרת כליל ההשתתפות החרדית במרד - לא בגוף הטקסט ולא בייצוג חזותי של דמויות בעלות מראה דתי מובהק. אומנם נכתב שבמרד השתתף הגטו בכללותו, אך אין כל אזכור של יהודים חרדים. יצוין ש"מהפכה וגאולה בישראל ובעמים" (ענבר, 2006) נכתב קודם שראה אור ספרו של שלם (2007) שבו הופיעה לראשונה ביקורת יסודית של הנרטיב החרדי.

"חורבן וגבורה, נאציזם ושואה" הוא הספר היחיד המקדיש מקום לנרטיב החרדי ומוזכרת בו ההשתתפות החרדית במרד בהקשר להשתתפות הכללית במרד. בספר זה מופיעים קטע מקור מתוך פסק ההלכה של הרב זמבה ושאלות לתלמיד על אודותיו וכן תמונתו של הרב זמבה וביוגרפיה קצרה שלו (עמ' 194-195). בסיום הפרק העוסק בהתנגדות היהודית מופיעה תמונה מן האוסף של יורגן שטרופ ובה נראים חיילים גרמנים מול יהודים, שלאחד מהם מראה חסידי מובהק. לצד תמונה זו מופיע קטע מקור של ישראל גוטמן, על ההשתתפות הכללית של האוכלוסייה, ובו יחס חיובי ליהודים החסידיים ששמרו על רוח חזקה גם מול זוועות הנאצים וסירבו לוותר על מראם היהודי (עמ' 207-208).

### הנרטיב הפמיניסטי

הנרטיב הפמיניסטי הוא המורכב מבין הארבעה שנבחנו, שכן הביקורת הפמיניסטית על אופן הצגת המרד איננה מבקרת הדרת נשים, או את ההסכמה על השתתפותן באופן פעיל כלוחמות, אלא גם את צורת הצגתן. נרטיב זה חורג מגבולות האירוע ה"היסטורי" של המרד ויש לדון אם מורשת הלוחמות המשיכה והייתה מקור שעליו נבנה בהמשך הרעיון של שילוב ראוי של נשים בתפקידי לוחמה בישראל. לאור זאת, בבחינת הנרטיב הנשי במרד בדקנו אם מוזכרת השתתפות נשים במרד, עד כמה היא מודגשת ובאיזו צורה מופיעות הנשים: האם מודגשת ה"נשיות שלהן" ותפקידן מוצג כחריג או שהשתתפותן מוצגת כדבר טבעי?

נראה שעצם אזכורן של נשים כלוחמות במרד אינו מובן מאליה. ב"נאציזם, מלחמה ושואה" לא מוזכרת השתתפותן כלל, לא בגוף הטקסט ולא בתמונות ובקטעי המקור. בספרים "טוטליטריות ושואה" ו"מסעות בזמן - משלום למלחמה ולשואה" השתתפותן איננה מוזכרת בגוף הטקסט אך ישנה תמונה של צביה לובטקין. ב"לדעת היסטוריה - טוטליטריות ושואה" מופיעה תמונה של צביה לובטקין וקטע מקור שכתבה (עמ' 294-295), אך גם שם אין אזכור מיוחד בגוף הטקסט. נראה שבספרים אלו נעדר הנרטיב הפמיניסטי יותר מהביקורת של גבע (2013), ועצם אזכור השתתפותן במרד חסר.

בשלושה מהספרים קיימת התייחסות ניכרת להשתתפותן של נשים במרד. ב"מהפכה וגאולה בישראל ובעמים" וב"נאציזם ושואה" מוזכרת צביה לובטקין כמה פעמים, לצד תמונתה וקטעי מקור שכתבה, וברור ללומד שגם נשים השתתפו באופן פעיל במרד. נוסף על כך, בשני הספרים מופיע קטע מקור תחת הכותרת "האישה היהודיה רשמה דף מפואר בתולדות העם

היהודי", ובו תיאור פעילותן של חייקה גרוסמן ופרומקה פלוטנצקי, ששמשו כקשירות של המחתרת היהודית בין הגטאות השונים (ענבר, 2006, עמ' 157; בר-הלל וענבר, 2010, עמ' 271). הכותרת המניחה את פעילות הקשירות, בהקשר הספציפי של השואה, ממעיטה את חשיבות הנרטיב הנשי. הקשריות רשמו דף מפואר בתולדות ישראל, אך ניתן להבין שכיום אין צורך בפעילויות כאלו ולכן לנשים אין מקום בפעילות מלחמתית.

הספר שבו מצויה ההתייחסות השוויונית ביותר – מבחינה כמותית של הטקסטים – לנרטיב הפמיניסטי הוא "חורבן וגבורה, נאציזם ושואה". בספר זה מוזכרת לובטקין וקטע שכתבה, ללא תמונתה,<sup>12</sup> ומוזכרות "נשים עם תינוקות" בתיאור ההשתתפות הכללית של יהודי הגטו במרד (עמ' 194). גם בספר זה ישנו קטע מקור על הקשריות (עמ' 193), אך ללא כותרת המותירה את פעילותן בהקשר של המרד בלבד.

### הנרטיב הלא־ציוני

בספרים שנבחנו ניתן לזהות עמדות גם ביחס לשאלת הציוניות של המרד. ב"משלום למלחמה ולשואה" מוצגת בברור העמדה הרואה במרד תופעה ציונית. המחתרות שפעלו בגטו לפני המרד מתוארות כמי ש"נטעו תקוות לעתיד, לאחר המלחמה – לחיים ויצירה בארץ ישראל" (עמ' 247). אומנם לא מדובר במפורש על המרד המזוין אך משפט זה מופיע בהקשר של המרד. בהמשך נכתב במפורש: "בהשפעת חינוכם בתנועת הנוער החלוציות היה ביכולתם להנהיג את המרד" (עמ' 248). גם "טוטליטריות ושואה" מחזיק בעמדה הגורסת שהמרד היה ציוני. כאשר מתוארת פעילותן של תנועות הנוער הציוניות, מוסבר שגם בשואה "המשיכו [חניכיהן] לחיות על פי התפיסות הרעיוניות והתרבותיות שבהן החזיקו לפני המלחמה", כלומר "חיים והגשמה בארץ ישראל" (עמ' 276). מיד לאחר קביעה זו מצוין שתנועות הנוער הן אלו שקראו את המציאות בצורה נכונה יותר מגורמים אחרים. בהמשך נטען כי "בקרב התנועות הציוניות רווחה התחושה, שמאבקם זה הוא מעין שליחות לאומית למען העם היהודי ולמען היישוב ההולך ונבנה בארץ ישראל" (עמ' 278).

בספרים אחרים ניתן לראות יחס ציוני פחות למרד. ב"חורבן וגבורה, נאציזם ושואה" מוזכר החינוך הציוני של תנועות הנוער אך הוא איננו מתואר כסיבת המרד. בשני הספרים "נאציזם מלחמה ושואה", ו"לדעת היסטוריה – טוטליטריות ושואה" מוסבר שהמרד הוא מלחמה על "כבוד העם" ואין אזכור מובהק של הציונות או ארץ ישראל. זוהי אמירה שעשויה להתפרש כלאומית וציונית אך אין הכרח לראותה כך.

בספרים "מהפכה וגאולה בישראל ובעמים" ו"נאציזם ושואה" מצויה התייחסות לשאלת הציוניות של המרד אך נראה שאין בהם עמדה קוהרנטית ביחס לכך. בספר מופיעים ציטוטים

12. הספר מיועד לחמ"ד וייתכן שהעורכת רצתה להימנע מהצגת תמונה של אישה.

שוניים של אנשי תנועות הנוער, המציגים מניעים שונים למרד, אך הם מתוארים כעמדה אחת; מוסבר בספרים אלה שתנועות הנוער היו תנועות מהפכניות, ששאפו "למרוד בגולה, לעלות לארץ ישראל ולפתוח בה דף חדש בתולדות העם היהודי" (ענבר, 2006, עמ' 155; בר-הלל וענבר, 2010, עמ' 269) ומובא ציטוט מאת יעקב קפלן המסביר שכל חייהן של תנועות הנוער נותבו לארץ ישראל ורק לה. כשהבינו תנועות הנוער שהעם היהודי עומד בפני השמדה, "חלום ארץ ישראל נגוז" (כך מדגישה כותרת בצד הטקסט) ובמקומו שאפו תנועות הנוער לנקום או "להשאיר חותם על ההיסטוריה" ולהילחם בשביל "שלוש שורות בהיסטוריה". זו איננה תפיסה ציונית אלא תפיסה של המרד כמעשה ייאוש השואב דווקא מרעיונות הבונד והאוטונומיסטים האנטי-ציוניים. מיד לאחר מכן מופיע הסבר אחר למרד, ציוני למהדרין, המובא בשם רוז'קה קורצ'אק, חברת מחתרת בגטו וילנה, אך הספרים מתייחסים להסבר זה כאילו זהה הוא לקודמו:

יכול להיות שהאנשים בגטו יושמדו אבל אלו שיישארו בחיים יעלו לארץ ישראל. ואני שואלת: מי מאלה שיישארו בחיים, יהא העוז בידו להשיב בראש מורם לילד בארץ ישראל שישאל: מה אתה עשית? האם נענה להם כי אנחנו הצלנו רק את חיינו? אני חושבת שדווקא בגלל שאנחנו כל כך מסורים לרעיון המרכזי היהודי בארץ ישראל, אנחנו חייבים להילחם למען כבוד ישראל! (ענבר, 2006, עמ' 155; בר-הלל וענבר, 2010, עמ' 269).

נראה ששני הספרים הללו מתייחסים למרד כציוני אך משמשים בהם בערבוביה טיעונים ציוניים ולא ציוניים.

### "העללת" סיפור המרד

בכל שבעת הספרים, לתיאור המרד קודם מבוא העוסק במניעי המרד, בזהות המורדים ובקשיים ובדילמות שאיתם היו צריכים להתמודד; אך לא כל אחד מהרכיבים הללו מופיע בכל הספרים. לסיפור המרד עצמו קיימות בספרים שתי נקודות התחלה: בשלושה מהספרים הסיפור מתחיל בהקמת המחותרות (הכוונה כנראה להתארגנות לקראת המרד המזוין והקמת אי"ל בסוף יולי 1942) ואחריה בא תיאור האקציה הגדולה; באחרים, הסיפור מתחיל באקציה הגדולה ולאחריה מתוארת הקמת המחותרות בגטו. לקביעת נקודת התחלה חשיבות רבה, שכן הגדרת הקמת המחותרות בגטו כנקודת ההתחלה הופכת את היהודים בגטו ליוזמים ופעילים; ואילו התחלת הסיפור באקציה הגדולה מציגה את היהודים כמגיבים לפעילות הגרמנים.

בכל הספרים מודגשים האירועים הבאים במהלך המרד: (1) מרד ינואר (18 בינואר 1943) על ידי חברי השומר הצעיר ואי"ל; (2) הכנות למרד הגדול – הקמת בונקרים ואיסוף נשק (ינואר-אפריל 1943); (3) פרוץ מרד אפריל (ערב פסח, 19 באפריל 1943); (4) הדיפת הגרמנים בפעם הראשונה; (5) הקרבות בגטו; (6) השמדת הגטו על ידי הגרמנים. מידת הפירוט על

אודות כל אחד מהשליבים משתנה מספר לספר, ולדעתנו מההתייחסות פרטנית לכל חלק לא ניתן למצוא גישות שונות או לשאוב מידע רב.

סיום המרד מיוצג בהשמדת הגטו ושִׁרְפֹתוֹ, אך בכל הספרים אין תיאור מאורע המסמל את סיום המרד (אולי למעט אצל משעול, 2014) והסיום הוא קרב ארוך ומתמשך. בכמה ספרים מסופר שקבוצות יהודיות שונות נותרו בחיים והמשיכו להילחם בגרמנים גם לאחר המרד. גם לעובדה שתיאור המרד איננו מסתיים באירוע מסוים יש חשיבות, שכן עובדה זו מעמעמת את התבוסה הקשה שנחלו הלוחמים ואת תיאור התוצאות הנוראיות.

בכל הספרים, למעט "נאציזם, מלחמה ושואה", מופיעים בסוף תיאור המרד דברי סיכום ופרשנות. בדברי הסיכום מוסבר שהמרד גבה אבדות רבות מן הגרמנים ודיכוי היה קשה וארך זמן. בחלק מהספרים מובא שהמרד הפך לסמל של "גאווה לאומית" בעבור היהודים. באחד מהספרים (נווה, רד ושחר, 2009) מוזכר גם שהמרד היה לסמל גם בעבור הפולנים. מכיוון שזהו בדרך כלל הנושא המופיע בסוף החלק העוסק בגטו, נודעת חשיבות לדברים אלו – משום שזהו הטעם שנותר בפי התלמידים מקריאת סיפור המרד.

אף שהמרד נחתם בהשמדה מוחלטת של הגטו, וכמעט של כל תושביו, בדיכוי סופי של יכולות הלחימה של המחותרות היהודיות, וכל זאת באבדות מועטות בלבד לגרמנים (16 הרוגים על פי דו"ח שטרופ) – בכמה מהספרים נעשה שימוש במונחים המרמזים שהמרד נתפס כ"ניצחון" יהודי. בשני ספרים (ענבר, 2006; בר־הלל וענבר, 2010) מתוארת שיטת הלחימה היהודית במרד אפריל כ"הצלחה", בניגוד לשיטת הלחימה במרד ינואר. בספר "חורבן וגבורה, נאציזם ושואה" המרד מוגדר כ"כישלון מנקודת ראות גרמנית" (עמ' 198).

לסיכום, בין הספרים שורר שוני בבחירת נקודת ההתחלה של המרד, אך נקודת הסיום שלו והמבנה שלו קבוע בכל הספרים. במרבית הספרים לאחר סיום תיאור המרד מופיעים דברי פרשנות רומנטיים המתארים את המרד כסמל ומצדיקים אותו; בכמה מהם הוא אף מתואר כניצחון יהודי על הגרמנים.

## דיון ומסקנות

### הצגת הנרטיבים השונים בספרי הלימוד

בחינת ספרי הלימוד מורה שניתן למצוא שלוש גישות טיפולוגיות לאופן ההתייחסות לשאלה הנרטיבית, וכל אחד מן הספרים קרוב לאחת מן הגישות הללו (הגם שלא ניתן להגדיר אף ספר כמחזיק בעמדה אחת במובהק): (1) שמירה על הנרטיב ההגמוני בהתאמות שונות; (2) בחירת נרטיבים מסוימים והדגשתם תוך התעלמות מאחרים; (3) ניסיון להציג כמה שיותר נרטיבים זה לצד זה.

## 1. שמירה על הנרטיב ההגמוני תוך התאמות

על פי גישה זו, יש לשמר את הנרטיב השליט של סיפור המרד באופן כללי ולתארו לפי תבנית נרטיב זה במידת האפשר. עם זאת, יש לכלול בסיפור המרד – בעיקר על ידי תוספות ולא שינויים – נרטיבים שזכו לתהודה ציבורית רבה וכבר אי אפשר להתעלם מהם; על פי רוב מדובר בנרטיב הרוויזיוניסטי לבדו.

ניתן להצדיק עמדה זו בכך שהמרד בתיאורו המקובל הוא מיתוס ישראלי המלכד את החברה, וערעורו עשוי לרוקן מתוכן את סיפור המרד ולהופכו לסיפור אחד מני רבים. מעשה זה יפגע במרד ובחשיבות זיכרונו ויפגע גם בתלמידים, משום שההיכרות עם המיתוסים המכוננים של החברה הישראלית וסמליה נחוצה להם כדי להשלים את הסוציאליזציה שלהם בחברה הישראלית. ערעור הסיפור השליט עשוי לגרום יותר נזק מתועלת – ללומדים ולזכרם של המורדים – ולכן מוטב לשמר אותו. שינוי של מוקד הסיפור או תוספות משמעותיות על גביו צריכים להיעשות במתינות ובזהירות.

הספרים הנוקטים כיוון זה, בהתאמות ובמידות הדגשה שונות, הם "טוטליטריות ושואה", "משלום למלחמה ולשואה" ו"לדעת היסטוריה – טוטליטריות ושואה". לעמדה זו גם חסרונות, בעיקר משום שהיא מעצימה את הנרטיב ההגמוני ומשתיקה, לפחות לזמן ממושך, את הביקורות הנרטיביות שצצו על סיפור המרד.

## 2. בחירת הנרטיבים האחדים

לפי גישה זו, לא ניתן ליצור סיפור לכיד של המרד שכן הוא מפורר כבר למיקרו-נרטיבים שיקשו על התלמידים; ולפיכך יש לבחור נרטיב מסוים ולהדגיש אותו בסיפור המרד. הפלורליזם בין נרטיבים מסוימים לא יעשה על ידי הצגת סיפור מפורר אלא על ידי פלורליזם של ספרי לימוד שונים, שמהם יבחר כל בית ספר את המתאים לו. כמובן, ישנם בסיס עובדתי ומיתוס מכונן שכל תלמיד נדרש לדעת, אך ביחס לביקורת יש לבחור את הנרטיב שמבקשים לספר ואותו להציג.

ניתן להצדיק עמדה זו בכך שמבחינה מעשית סיפור מפורר של המרד יכול לבלבל את התלמידים ולגרום לכך שהמרד יחדל מלהיות סמל לאומי. עם זאת, אין להתעלם מהביקורות הנרטיביות על סיפור המרד. מגוון של ספרים המספרים נרטיבים שונים, שכולם יאפשרו על ידי משרד החינוך, יכול להיות פתרון, וכך כל קבוצה בחברה תוכל ללמוד את הנרטיב שלה.

לעמדה זו גם חסרונות, שכן סיפור המרד לא יהיה סיפור אחד ולא יישא את אותו מטען סמלי בקרב קבוצות שונות בחברה, ועובדה זו עשויה לרוקן את ערכו של הסיפור. נוסף על כך, אם אנו סבורים שישנה אמת היסטורית כלשהי, הרי שכל אחד מהספרים יהא חסר ולא יחשוף את כל צורות ההסתכלות על הסיפור. הספר "נאציזם, מלחמה ושואה" פוסע בדרך



זו ומתייחס בהרחבה ובשוויוניות לנרטיב הרוויזיוניסטי, יותר מכל ספר אחר, אך מתעלם מן הביקורות הנרטיביות האחרות על סיפור המרד.

### 3. ניסיון להצגת כמה נרטיבים

לפי גישה זו, יש להציג נרטיבים שונים ביחס למרד, זה לצד זה, תוך ניסיון ליצור מהם סינתזה של סיפור לכיד. יש לספר את כלל הסיפורים ולנסות לבנות – גם אם באופן מורכב ומבלבל – סיפור חדש, שיוכל להיות מיתי וישמר את חשיבות המרד בחברה הישראלית עם מתן מקום לכל הנרטיבים והקבוצות.

ניתן להצדיק עמדה זו בכך שרק באמצעותה ניתן ללמד את כולם את אותו סיפור, נוסף להכלת הקבוצות השונות והנרטיבים שלהן. גישה זו מנסה לעשות רה־קונסטרוקציה לסיפור המרד המפורר ולבנותו מחדש, כדי שיוכל להיות סמל גם בחברה הפוסט־מודרנית. החיסרון הכרוך בגישה זו הוא הצורה המבולבלת ומלאת הפרטים שתינתן לסיפור המרד – שתקשה על התלמיד להבין את העובדות ההיסטוריות. אף אם הסיפור מסופר בצורה בהירה, ריבוי השמות וההתייחסויות מקשה להבדיל בין עיקר לטפל ולהפנים סיפור קוהרנטי. דבר זה בולט במיוחד בסתירות פנימיות המופיעות בספרים הנוקטים גישה זו, כגון הספרים "מהפכה וגאולה בישראל ובעמים" ו"נאציזם ושואה", המתארים את המניע ליציאה למרד כציוני ולא ציוני כאחד.

### השוואה בין ספרי החינוך הממלכתי־דתי לספרי החינוך הממלכתי

בין שבעת ספרי הלימוד שבחנתי, שניים מיועדים לחינוך הממלכתי־דתי וחמישה – לחינוך הממלכתי. עם זאת, תוכנית הלימודים בנושא השואה אחידה לשני זרמי החינוך; ולפיכך בכל הספרים מוצג המרד באופן דומה. הבדלים בין ספרי הלימוד של הזרמים השונים ביחס לנרטיבים מסוימים עשויים להימצא רק בניסוחים או בבחירת הנרטיבים המוצגים.

בדיקה משווה של ספרי הלימוד מראה שאין מכנה משותף מובהק, ביחס לאף אחד מן הנרטיבים, בספרי הלימוד של זרם מסוים. "מהפכה וגאולה בישראל ובעמים" המיועד לממ"ד דומה ל"נאציזם ושואה" המיועד לממלכתי (שניהם יצאו באותה הוצאה – לילך), ופחות דומה לספר השני המיועד לממ"ד "חורבן וגבורה, נאציזם ושואה". להבנתנו, ההבדלים הקלים בניסוח ובבחירת התמונות וקטעי המקור בין "מהפכה וגאולה" לבין "נאציזם ושואה" אינם מעידים על גישה נרטיבית שונה אלא – אולי – על כך שהספר "נאציזם ושואה" חדש יותר.

הנרטיב הרוויזיוניסטי מוצג כאמור בכל הספרים אך בצורות שונות, ללא הבדל בין הספרים המיועדים לממ"ד לאלו המיועדים לממלכתי. הנרטיב החרדי מוצג רק ב"חורבן וגבורה, נאציזם ושואה" המיועד לממ"ד, אך לא בספר השני המיועד לממ"ד. שני ספרי הממ"ד מציגים את

הנרטיב הנשי בצורות שונות, אך ללא מכנה משותף המבדיל אותם מספרי הממלכתני. הוא הדין בנוגע לנרטיב הלא-ציוני – גם לגביו לא נמצא קשר בין הספרים.

שני הספרים המיועדים לממ"ד מחזיקים בתפיסה המנסה ליצור סיפור לכיד הכולל כמה שיותר נרטיבים; אך גישה כזו מופיעה גם בספר אחד המיועד לממלכתני. שאר הספרים המיועדים לממלכתני מחזיקים בתפיסות שונות בסוגיה זו. ניתן לקבוע כי ישנו הבדל בין הממ"ד לבין הממלכתני מנקודת מבט זו, אך נראה שהבדל זה איננו מובהק ולא ניתן להסיק ממנו מסקנות מרחיקות לכת באשר להבדל בין שני זרמי הלימוד.

לסיכום, ספרי הממ"ד אינם מציגים סיפור שונה מבחינה נרטיבית ואין הבדל מהותי בינם לבין הספרים המיועדים לחינוך הממלכתני.<sup>13</sup> בכל הנוגע למרד גטו ורשה, לא ברור מדוע ספרים מסוימים מתאימים לממ"ד וספרים אחרים לממלכתני.

## סיכום

בבסיס המחקר שהוצג במאמר זה מונחת הפילוסופיה הנרטיבית מבית מדרשם של ליוטר, וייט ופוקו – תפיסה הגורסת כי אין היסטוריה אובייקטיבית אלא ישנם נרטיבים שונים המשקפים נקודות מבט שונות. מטרת המחקר הייתה לבדוק באיזו מידה מתוארים נרטיבים שונים בסיפור מרד גטו ורשה, כפי שהוא מופיע בספרי לימוד ההיסטוריה בישראל. בחירה בנרטיב הגמוני אחד טומנת בחובה בהכרח דיכוי של קבוצות בעלות נרטיב אחר. על בסיס הנחת יסוד זו בחנו את סיפור מרד גטו ורשה לאורך של ארבע ביקורות נרטיביות על הנרטיב השליט של המרד: הדרת הרוויזיוניסטים וארגונים אצ"י מתיאור המרד; הדרת סיפור היהודים החרדים שהשתתפו במרד; ייצוג לא מעצים של נשים שהשתתפו במרד; והטענה שהמרד לא היה ציוני. ניתוח שבעת ספרי הלימוד בהיסטוריה לפי ארבע ביקורות אלו מעלה את הממצאים הבאים.

- א. הנרטיב הרוויזיוניסטי מוצג בכל ספרי הלימוד, במידות הדגשה שונות, אולם רק בספר אחד הוא מוצג באופן שוויוני לחלוטין.
- ב. הנרטיב החרדי מודר מכל ספרי הלימוד, למעט ספר אחד.
- ג. לחימתן של הנשים במרד גטו ורשה איננה מתוארת במידה מספקת (או מוצגת באופן מעצים) במרבית ספרי הלימוד.
- ד. קיימות אמירות שונות ביחס לנרטיב הלא-ציוני – בדרך כלל מוצגת תפיסה ציונית, אך לפעמים היא מתונה ולפעמים היא מעורבת בתפיסות אחרות באופן לא קוהרנטי.
- ה. מסתמנים שלושה כיוונים להצגת נרטיבים שונים בספרי הלימוד: שמירה על הנרטיב ההגמוני בעיקרו תוך התאמות (שלושה ספרים); בחירה של נרטיב אחד והדגשתו (ספר אחד); ניסיון ליצור סיפור אחד המורכב מריבוי נרטיבים (שלושה ספרים).

13. הרחבה על כך ניתן למצוא במאמרו של וינטרוב (2020) שהוזכר לעיל.

ו. לא נמצא הבדל של ממש בין ספרי לימוד המיועדים לחינוך הממלכתי לבין ספרי לימוד המיועדים לחינוך הממלכתי-דתי.

לדעתנו, סיפור מרד גטו ורשה הוא סיפור חשוב ומכונן בהיסטוריה של עמנו ומאבק נרטיבי בעניינו אך יזיק לו. משיכת החבל של קבוצות בחברה הישראלית לא תביא להילת כבוד גם למודרות שביניהן אלא להפך – להוזלת הסיפור כולו. קביעה זו נכונה כלפי השיח הישראלי באופן כללי, וודאי כלפי תחום החינוך – שאליו מגיעים בני נוער שלחלקם אין ידע על הנושא והם לומדים מספרי הלימוד ויוצאים נבוכים. כמוכן, אין הצדקה להדרה הטומנת בחובה דיכוי ואפליה.

הפתרון הוא פלורליזם בספרי הלימוד ומתן לגיטימציה של "הפרטת הזיכרון". כל קבוצה תוכל לכתוב ספר על פי דעתה ובתי הספר יוכלו לבחור את ספרי הלימוד הרצוי בעבורם. באופן זה לא תתקיים הדרה מרכזית וגם לא ייווצר סיפור מבולבל וחסר עמוד שדרה ספרותי. מובן שגישה זו תגרום לכך שהסיפור ההיסטורי המכונן של קבוצות שונות יהיה שונה, אך זהו המצב בין כה וכה כאשר כל נרטיב מפורסם בחינם ובאופן בהיר במרשתת. אין כבר צורך בסיפורים מכוננים שסביבם תתבסס האומה כולה; אלו כבר אינם סיפורים ממלכתיים אלא להפך – מוקדי חיכוך.

## ביבליוגרפיה

### ספרי לימוד שנחקרו

אביאלי-טביביאן, ק' (2009). **מסעות בזמן – משלום למלחמה ולשואה**. תל אביב: מט"ח.  
 ברהלל, מ' וענבר, ש' (2010). **נאציזם ושואה**. פתח תקווה: לילך הוצאה לאור.  
 גוטמן, י' (2009). **טוטליטריות ושואה**. ירושלים: מרכז זלמן שז"ר.  
 הרץ, ת' (2015). **חורבן וגבורה, נאציזם ושואה**. הר ברכה: מכון הר ברכה.  
 משעול, י' (2014). **נאציזם, מלחמה ושואה**. מעלה אדומים: היי-סקול.  
 נווה, א', ורד, נ' ושחר, ד' (2009). **לדעת היסטוריה – טוטליטריות ושואה**. אבן יהודה: רכס פרוייקטים חינוכיים בע"מ.  
 ענבר, ש' (2006). **מהפכה וגאולה בישראל ובעמים, חלק ג, 1939–1970**. פתח תקווה: לילך הוצאה לאור.

### ספרות

אבן-שושן, א'. (2003). **מילון אבן שושן, מחודש ומעודכן לשנות האלפיים**. ישראל: המילון החדש בע"מ.  
 אדלמן, מ' (2001). **הגטו הלוחם, צעירי הבונד בגטו ורשה**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

- אייזנברג, מ' (2021). **בתוך מערבולת הימים: משה פראגר – היסטוריון שואה חרדי**. ירושלים: יד ושם בשיתוף מכון בן-גוריון לחקר ישראל והציונות.
- אנקרסמיט, פ' (2003). שש תזות על פילוסופיית ההיסטוריה הנרטיביסטית. בתוך: א' וינריב (עורך), **פוסטמודרניזם והיסטוריה** (עמ' 30-40). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- ארבל, א' (2006). **פוקו והומוניזם**. אור יהודה: דביר.
- ארנס, מ' (2005). מרד גטו ורשה – הערכה מחדש. **יד ושם: קובץ מחקרים, לג**, 77-111.
- ארנס, מ' (2008א). כך נמחק חלקה של בית"ר במרד גטו וארשה. **האומה**, 172, 24-38.
- ארנס, מ' (2008ב). מניעים פוליטיים טישטשו את האמת על מרד גטו וארשה. **האומה**, 173, 35-41.
- ארנס, מ' (2009). **דגלים מעל הגטו: סיפורו של מרד גטו וארשה**. תל אביב: ידיעות אחרונות.
- ברוג, מ' (2019). **יד ושם – למי? המאבק על דמותו של הר הזיכרון**. ירושלים: אוניברסיטת בר-אילן וכרמל.
- ברזל, נ' (2000). תפיסת הגבורה בשואה, בין זיכרון לאומי קולקטיבי לזיכרון לאומי מופרט. **דפים לחקר השואה, טז**, 86-124.
- ברזל, נ' (2002-2003). בין מרד לוחמי הגטאות לנצחון הגורל היהודי. **זמנים: רבעון להיסטוריה**, 81, 76-85.
- גבע, ש' (עורך). (2017). **השואה: שעת חינוך**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- גבע, ש' (2012). הפוליטיזציה של מרד גטו ורשה בשנות המדינה הראשונות. **האומה**, 188, 61-73.
- גבע, ש' (2013). "לעולם לא עוד" – מרד גטו ורשה בשיח הציבורי הישראלי מהפרספקטיבה של המגדר. **בשביל הזיכרון**, 14, 18-25.
- גוטוויין, ד' (1998). הפרטת השואה: פוליטיקה, זיכרון והיסטוריוגרפיה. **דפים לחקר תקופת השואה, טו**, 7-52.
- גוטמן, י' ושצקר, ח' (1987). **השואה ומשמעותה**. ירושלים: מרכז זלמן שזר לחקר תולדות העם היהודי.
- גורביץ', ד' וערב, ד' (2012). נרטיב. בתוך: **אנציקלופדיה של הרעיונות – תרבות, מחשבה, תקשורת** (עמ' 731-743). תל אביב: בבל.
- גיל, ע' (2009). השינויים בהוראת התגובה היהודית בשואה (1948-2008). **ילקוט מורשת**, 87, 55-85.
- גרינבלום, ד' (2016). **מגבורת הרוח לקידוש הכוח: כוח וגבורה בציונות הדתית בין תש"ח לתשכ"ז**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- דינגוט, נ' (2010). **נרטיב: עיון רב-תחומי**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- דרייפוס, ח' (2014). מפקדת הארגון היהודי הלוחם (האי"ל) במרד גטו ורשה: עיון מחדש. **ציון: רבעון לחקר תולדות ישראל**, 79 (1), 53-92.
- דרייפוס, ח' (2019). מרד אחד בגרמנים ושני ארגוני לחימה יהודים. **האומה**, 213, 37-45.
- השכל, א' (2011). **האצ"י – המעשה הנשכח? ירושלים: משרד החינוך**.

- וייט, ה' (1985). הטקסט ההיסטורי כמוצר ספרותי. בתוך: וינריב, א' (עורך): **חשיבה היסטורית, קובץ מאמרים בפילוסופיה של ההיסטוריה, כרך ב** (עמ' 305-322). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- וינטרוב, ר' (2020). הוראת ההיסטוריה בחינוך הממלכתי-דתי בפתח העשור השמיני לישראל: סיפור אחר? סיפורים אחרים!. **עיונים**, 33, 187-219.
- ונסובר, י' (2012). **היה היה פעם**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- כהן, ב' (2010). **הדורות הבאים - איככה ידעו? לידתו והתפתחותו של חקר השואה הישראלית**. ירושלים: יד ושם.
- כהן, ר' (2002-2003א). מרד גטו ורשה: מאין, לאן ובפני מי? **זמנים, רבעון להיסטוריה**, 81, 86-93.
- כהן, ר' (2002-2003ב). של מי המרד הזה? הערכתו מחדש של "מרד גטו ורשה". **שבות, מחקרים בהיסטוריה ובתרבות של יהודי רוסיה ומזרח אירופה**, 11 (27), סג-פ.
- כרמון, א' (1980). **השואה: נושא לחטיבה העליונה בבית הספר הכללי**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- ליבליך, ע', תובל-משיח, ר' וזילבר, ת' (2010). בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה. בתוך: ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות). **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 21-42). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- ליבנה, ע' (2015). **המייתת הציפור, שאגת הצער, דרכי עיצוב הזיכרון בכתיבת ניצולי השואה**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ליוטר, ז"פ (1999). **המצב הפוסטמודרני** (ג' אש, מתרגם). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- מורגנשטרן, א' (1983). **מקורות ומחקרים על השואה: מקראה לתלמיד בבית הספר התיכון**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- משרד החינוך. (2014). **תוכנית הלימודים בהיסטוריה לחטיבה העליונה**. אוחזר מתוך [http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut\\_Pedagogit/Historya/tochnitl.imudimtachaz.pdf](http://meyda.education.gov.il/files/Mazkirut_Pedagogit/Historya/tochnitl.imudimtachaz.pdf)
- משרד החינוך. (2015). **חוזרי מנכ"ל - ספרי לימוד**. אוחזר מתוך: <http://cms.education.gov.il>
- נווה, א' ויוגב, א' (2002). **היסטוריות - לקראת דיאלוג עם האתמול**. תל אביב: בבל.
- נווה, א' (2017). **עבר בסערה - מחלוקות על סוגיות היסטוריות בישראל**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- פת, א"י (2019). קדושים מעונים ולוחמים: ההיסטוריוגרפיה של גטו ורשה ומרד גטו ורשה. **ילקוט מורשת**, 100, 88-108.
- צבר בן-יהושע, נ' (עורכת) (2016). **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- קאר, א"ה (1986). **היסטוריה מהי?** תל אביב: מודן.

- קיזל, א' (2008). **היסטוריה משועבדת: ניתוח ביקורתי של תוכניות לימודים וספרי לימוד בהיסטוריה כללית 1948-2006**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- קרן, נ' (1998). "שימור הזיכרון בתוך השכחה": המאבק על לימודי השואה בישראל. **זמנים: רבעון להיסטוריה**, 64, 56-64.
- קרן, נ' (1999). **שואה - מסע אל הזיכרון**. תל אביב: מפה.
- קרן, נ' (2017). "בין הכיסאות": לימודי השואה בישראל בין החינוך הפורמלי לחינוך הבלתי פורמלי. בתוך: ש' גבע (עורכת) **השואה: שעת חינוך** (עמ' 17-40). תל אביב: מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.
- ריצ'רד־פרידמן, י' (2019). **ידע התוכן הפדגוגי ותחושת המסוגלות של המורים בהוראת השואה בבתי הספר היסודיים בישראל** [חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"]. אוניברסיטת בר־אילן.
- רם, א' (1996). זיכרון וזהות: סוציולוגיה של ויכוח ההיסטוריונים בישראל, **תיאוריה וביקורת**, 8, 9-32.
- שאול, מ' (2014). **פאר תחת אפר - החברה החרדית בישראל בצל השואה 1945-1961**. ירושלים: יד בן צבי בשיתוף יד ושם המכון הבינלאומי לחקר השואה.
- שטאובר, ר' (תש"ס). **הלקח לדור: שואה וגבורה במחשבה הציבורית בארץ בשנות החמישים**. ירושלים ושדה בוקר: יד בן צבי והמרכז למורשת בן־גוריון ואוניברסיטת בן־גוריון.
- שלם, ח' (2007). **עת לעשות להצלת ישראל: אגודת ישראל בארץ ישראל לנוכח השואה, 1942-1945**. שדה בוקר: מכון בן־גוריון לחקר ישראל, הציונות ומורשת בן־גוריון.
- שלם, ח' (2011). רבנים ומרד גטו ורשה - מיתוס ומציאות. **בשביל הזיכרון**, 10, 24-31.
- שנר, מ' (2020). עיצוב זיכרון לאומי טראומטי: המקרה של מסורת יום השואה ועצרת הזיכרון בקיבוץ לוחמי הגטאות. **דברים**, 13, 317-353.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת**. תל אביב: רמות.
- Baskind, S. (2021). *The Warsaw Ghetto in American Art and Culture*. Penn State University Press.
- Buettner, A. (2016). *Holocaust images and picturing catastrophe: The cultural politics of seeing*. London: Routledge.
- Caplan, K. (2001). Have 'Many Lies Accumulated in History Books? The Holocaust in Ashkenazi 'Haredi' Historical Consciousness in Israel. *Yad Vashem Studies* 29, 321-375.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research – Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4 th ed.). New York: Pearson.
- Fracapane, K. & Hab, M. (eds.) (2014). *Holocaust Education in a Global Context*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

- Gil, I. (2012). The Shoa in Israeli Collective Memory: Changes in Meanings and Protagonists. *Modern Judaism: A Journal of Jewish Ideas and Experiences* 3.1, 76-101.
- Keilbach, J. (2009). Photographs, symbolic images, and the holocaust: on the (im) possibility of depicting historical truth. *History and theory*, 48(2), 54-76.
- Keren, N. (1995). The Ghetto Uprising - Its Place in the Israeli Educational Concept. *Jewish Fighting in the Holocaust*, 12, 279-288.
- Kizel, A. (2015). The Presentation of Germany in Israeli History Textbooks between 1948 and 2014, *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 7(1), 94-115.
- Kizel, A. & Sadowski, D. (eds.). (2015). Deutsch-Israelische Schulbuchkommission (Hg.) *Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (German and Hebrew).
- krippendorff, K. (2013). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology* (3rd ed). California, CA: Sage Publications.
- Neuendorf, K. A. (2017). *The content analysis guidebook*. Cleveland.
- Patt, A. J. (2021). *The Jewish Heroes of Warsaw: The Afterlife of the Revolt*. Wayne State University Press.
- Porat, D. (2004). From the Scandal to the Holocaust in Israeli Education. *Journal of Contemporary History*, 39 (4), 619-636.
- Shaul, M. (2013). "Holocaust memory in ultra-Orthodox Society in Israel": Is it a 'counter memory'?. *Journal of Israeli History: Politics, Society, Culture*, 32 (2), 219-239.
- White, H. (1973). *Metahistory – The Historical Imagination in Nineteenth Century*. Baltimore & London: Johns Hopkins University Press.

## נספח

הספר	תמונות	קטעי מקור	אזכור אצ"י	אזכור חרדים	אזכור נשים	דגש ציוני	סיזור הסיפור	גישור נרטיבית ונאיית הסיפור באופן כללי
מחפכה וואולה בישאל ובנימין 1970-1939 ממ"ד (נובר, 2006)	שער שנתון תנועת השומר הצעיר מגטו ורשה; בתים בעירם. אישים: צביה לובטקין; מרדכי אינלביץ'; יצחק צוקרמן.	קטעי מהכרזו של אבא קובנר; על הנשים שהעבירו מידע בין הגטאות; "אחרוני" של צביה לובטקין; איטו של ציטו של לובטקין על שליטה בגטו; קטעי של ישראל על גוטמן על הירי בגרמנים; קטעי על הנפת הדגל על ידי אצ"י; מכתב אנלביץ אל צוקרמן; קטעי של שטרופ על הנפת הדגלים; קטעי על הבערת הגטו; קטעי של באואר על המרד כסמל הגבורה.	בתיאור הכוחות במרד מזוכר אצ"י לפד אי"ל, אך ללא פירוט הארגונים שאינד בניגוד לאי"ל; מזוכר הפולמים בין שניהם, ללא האשמת צד מסוים; מזוכרים יתרונותיו על אי"ל, מתוארת הנפת הדגלים על ידי אצ"י בהרחבה לרבות קטעי מקור.	איז.	קטעי מקור על חייקה גרוסמן ופרומקה פולטיניצקי, תחת הכותרת "האשה החודיה רשמך דף מפאר בתלודות העם החרדי"; צביה לובטקין מזוכרת כמה פעמים.	מזוכר בכרזה בצד שהמרידה מבוססת על ויתור על חלום ארץ ישראל - "חלום ארץ ישראל נגזר"; בגוף הטקסט מזוכר שהמרידות היו למען אלו שישלו לארץ ישראל ושהמרידה הייתה דווקא מתוד מסירות ליעיון המרדץ היהודי בארץ ישראל, ושהיא נבעה מתוד החינוך הציני.	בתחילה עיסיק בזהות המודים, במניעים ובקשיים של היציאה למרד. הסיפור מתחיל לפני האקציה הגדולה, הקמת מחתרת בגטו. אחר כך מתוארים האקציה ומשעושה, מרד יואר והכנות, שלושה חלקים במרד אפריל - הצלחה, הפצצה וטרפת הגטו. לאחר הניצחון הגרמני מופיע שעוד קבוצות קטנות נלחמו. בסיום מודגש שהמרד היה סמל גבורה.	גישור נרטיבית ונאיית הסיפור באופן כללי גישור לכלול כמה שיותר נרטיבים. בסיפור אחד, רומנסה. דובר על המרידה במונחים של "הצלחה" (בהקשר של פגיעה בגרמנים מתוד הבתים). מודגש שהמרד הוא סמל.



הספר	תמונות	קטעי מקור	אזכור אצ"י	אזכור חרדים	אזכור נשים	זגזג ציוני	סיוור הסיפור	גישה נרטיבית ובייגת הסיפור באופן כללי
חרובן ונבורה, נאציזם ושואה ממ"ד <sup>4</sup> (הר"צ, 2015)	שופת הגטו; הילד שמרים ידיים, יהודים דתיים שנתפסו בהריסת הגטו. בהריסת הגטו. מרדכי אישיזם, הרב אנלכביץ', הרב זמבה.	"למה לא גילו התנגדות?" של רינגלבלום; הכרוז של אבא קובנר; דר"ח על קומת אי"ל; על הנשים שהעבירו מידע בין הגטאות; חלק מפסק ההלכה של הרב זמבה, קטע התרגומה של לובטקיץ על הדופת הגרמנים, קטע של פולנייה על הדופת הדגלים, קטע של שטרופ על חיסול הגטו; מכתב אנלכביץ' אל אוקרמן, קטע של גוטמן על יהודים דתיים שהשתתפו במרד.	מוזכר הפסק של הרב זמבה, לרבות קטע מקור ותמונתו, מוזכרת השתתפות הדתיים במרד באמצעות קטע קריאה ותמונה.	מוזכר פסק מקור על אודות חייקה גרוסמן ופולסקה פלטינצקי; עדות של אביה לובטקיץ; מוזכרות "נשים עם תינוקות" בתיאור ההשתתפות הכללית של הגטו במרד, אך לא מוזכרת לחימת נשים במפורש.	מוזכר בדרך אגב חינוך ציוני של משתתפים במרד. אין הדגשה של עובדה זו.	בתחילה מוצגים קשיים לקראת היציאה למרד. הסיפור מתחיל באקציה הגדולה; לאחר מכן הכנות והקמת המחנות. מופיעה הצדקה אידאולוגית של המרד. תחילת סיפור המרד והצלחה יהודית; השמדת הגטו תוך הדגשת הגבורה היהודית במלחמה גם בסוף. מודגש היות המרד סמל ומקור לנאווה וכבוד לאומי.	ניסיון לכלול כמה שיותר נרטיבים בסיפור אחד. רומנסה. המרד מתואר כשיכון גרמני והצלחה יחודית.	גישה נרטיבית ובייגת הסיפור באופן כללי

הספר	תמונות	קטעי מקור	אזכור אי"י	אזכור חרדים	אזכור נשים	זגזג ציוני	סיוור הסיפור	גישה נרטיבית ובייגת הסיפור באופן כללי
לדעת היסטוריויה - טוטילטוריות ושואה ממלכתית (נווה, ורד ושרה, 2009)	הגטו בלחבת; צביה לובטסקין מספרת את סיפור המרד. <b>אישיים:</b> מרדכי אנילביץ'.	הכרוז של אבא קובנר; קטע מעיתון השומר העציר בווישה המצדיק יציאה למרד; קטע של צביה לובטסקין על הירי בגרמנים במרד אפריל.	הפירוט על אי"ל רב יותר מאשר על אי"י; מוזכרת הקמתו אך לא מפורטים כל הארגונים שהיו תחתיו כמו שמפורטים ארגוני אי"ל. מוזכר שאי"י חקם לפני אי"ל אך אי"ל מופיע לפני. מוזכר סגן מפקד אי"ל אך רק מפקד אי"י. סיפור תלית הדגלים מוזכר בקיצור.	אין.	אין באופן מיוחד. יש מיונה וקטע קריאה של צביה לובטסקין.	אין אפירה ציונית מובהקת. מוזכר שאו להימה על כבוד העם ושתנועות הנוער נשארו עם העם בגטו ולחמו בו.	בתחילה מתוארת היטב ליציאה למרד והקשיים בכך. הסיפור מתחיל באקציה האדולה; לאחר מכן מתוארים הקמת הארגונים, מרד ינואר, ההכנות (בקיצור) ומרד אפריל. מדגשת הלימה העיקשת של היהודים והלימה כמעט חסרת הסיכוי. מודגש שהמרד ארד זמן ודרש מאמץ מן הגרמנים. בסוף נאמר שהמרד הפך לסמל והשפיע על הפולנים.	הצגת הנרטיב ההמוני בהתאמות מסוימות. רומנטה. מודגש הקושי של הגרמנים לדכא את המרד והלימה העיקשת של היהודים.

הספר	תמונות	קטעי מקור	אזכור אצ"י	אזכור חרדים	אזכור נשים	זגש ציוני	סיוור הסיפור	גישה נרטיבית ובייגת הסיפור ובאופן כללי
טוטליטריות ושואה ממלכתית (גוטמן) 2009	כלי נשק של המורדים; שרפת הגטו על ידי המרמנים; בניקר שבו הסתתרו יהודים; הילד שמרים ידיים; לוחם יהודי נתפס על ידי הטאצים; יורגן שטרופ בחברת כמה מלוחמיו, אנדרטת זיכרון למרד גטו ורשה. <b>אישנים:</b> מרדכי אנליבכיץ.	הכרוז של אבא קובנר; מכתב אנליבכיץ לצוקרמן.	מזכור אצ"י בשם "הארגון הצבאי" מזכור שהייתה זו התארגנות קטנה יותר מאצ"ל אד לא מזוכרים יתרונויותיה בעיד. מזוכר רק בדרך אגב שלחלק מאנשי אצ"י הייתה הכשרה צבאית ועובדה זו לא מונגדת לאצ"ל. יש הרחבה על התארגנות אצ"ל ולא על אצ"י. מזוכר בקצרה סיפור הנפת הדגלים. ברשימת המושגים מופיע אצ"ל לא אצ"י.	אין.	אין אזכור מיוחד לנשים. צביה לובטקיץ מזוכרת.	מודגש החינוך הציוני של תנועות הנוער ומיד לאחר מכן העובדה שהן היו יכולות להעריך נכונה את המציאות. כמה פעמים מזוכר התואר "ציוניות" לתנועות הנוער. נאמר שהמרד הוא שלחות "למען העם" היהודי ולמען היישוב.	מתחיל בקריאה למרד של אבא קובנר. מכן הסבר על חוסר ההתמסרות לפני שהגיעו ידיעות על ההשמדה. ניתן דגש על תנועות הנוער במרד ומדוע הן אלו שמרדו. מתוארים התארגנות לקראת המרד, מניעים למרד וקשיים של המורדים. הסיפור מתחיל בהקמת אצ"ל. לאחר מכן מתואר הדכדוך בעקבות האקציה הגדולה, ההכנות, מרד ינואר. הכנות נוספות ופרוץ מרד אפריל. הצלחה יהודית עד שהנאצים שורפים את הגטו. גטו מושמד אך היהודים ממשיכים להילחם עד הסוף.	הצגת הנרטיב ההגמוני בהתאמות מסוימות. רומנסה/טרגדיה. אין דיבור על הצלחה או ניצחון יחדיו כלל, אך יש הדגשה על הלחימה הבלתי פוסקת, אף לאחר שתוצאו מהבונקרים. מוזכר שטרופ הגיע במיוחד כדי לדכא את המרד.

הסבר	תמונות	קטעי מקור	אזכור אצ"י	אזכור חרדים	אזכור נשים	זגזגוני	סידור הסיפור	גישה נרטיבית ובייגת הסיפור באופן כללי
משלים למלחמה ולשואה ממלכתית (אביאל-טביאל, 2009)	כתריות עיתוני המחתרת בגטו תמונה של אנשי השומר הצעיר בורשה ובה מדלכלי אנצלבאץ, עממד מתוך "על המשמר" מנסו רשה; הילד שמרים דיים; הגרמנים מוציאים לוחם יהודי מבונקף; גרמנים על רקע הגטו בלהבת; בויקר שבו הסתתרו יהודים.	הכרו של אבא קובנר; קטע של צביה ליבסקין על סופו של מרד גטו ורשה, קטעים מתוך דיווח פולקי על המרד. <b>בשאלות החזרה:</b> קבוצה של חוקרת שרה מבצע הלחימה היהודי החשוב ביותר; ציטוט של יצחק אקראמן על כד שמריות במחנות ההשמדה היו קשות ממרד גטו ורשה.	באזכור הקמת הארגונים על אצ"י יש פירוט רב יותר, מוזכרים הסגנים של אצ"ל אך לא של אצ"י. התרוו של אצ"י על אצ"ל בנשק ובציוד מובלע ומצוין שמנהיגי אצ"ל ראו בו "ארגון בעל סממנים הנוטים לתפיסת עולם פשיסטית. לאחר מכן בתיאור תחילת המרד מוזכרת שוב הקמת אצ"ל אך לא מוזכר אף קרב של אצ"י, בשאלות החזרה שוב מופיע אצ"ל אך לא אצ"י.	אין.	אין באופן מיוחד. צביה ליבסקין מוזכרת.	מוזכר החינדו החלוצי של תנועות הנוער ונאמר שפעילותו בגטו נטעה תקווה ל"חיים ויצירה בארץ ישראל" לאחר המלחמה. מוזכר שיכולתו של תנועות הנוער להנהיג את המרד בערה מחינוכו החלוצי.	בתחילה מתוארת הקמת המחתרות היהודיות והמחלוקות ביניהן. לאחר מכן מוסבר מדוע דווקא תנועות הנוער היו אלו שמרדו והמרד מוצדק. בהמשך מוסברים הקשיים והלכטים של המחתרות בשאלת היציאה למרד. הסיפור מתחיל באקציה הגדולה, ולאחר מכן מתוארים מרד ינאר. השלב השני הוא התארגנות והכנות. בשלב השלישי מתואר מרד אפריל. בתחילה מוצגים ואחר כך הגרמנים שורפים את הגטו. מודגש שהמרד היה ארוך ושהיו מן המורדים שהצליחו לשרוד לאחריו. בסוף מוסברת ראשוניותו של המרד.	הצגת הנרטיב הגמוני בהתאמת מסוימות. רומנסה/ סרגיה. אין שימוש במונחים הטוענים לניצחון או הסבר שהמרד היה לסמל לכסוף מודגשים האורג של המרד העובדה שחלק מן המורדים שרדו.

הספר	תמונות	קטעי מקור	אזכור אצ"י	אזכור חרדים	אזכור נשים	זגש ציוני	סידור הסיפור	גישה נרטיבית ונתינת הסיפור באופן כללי
נאציזם ושואה ממלכתית (בר-הלל וענבר, 2010)	תמונה מעיתון ביידיש, "מרד למען כבודו של העם היהודי"; עיתון התנועה של השומר הצעיר מגטו רש"ה; תמונה של קרון שילוח; בתים בוערים; תמונה נוספת של בתים בוערים; יוצא מתנד; בוקר; יהודים מוצאים מהגטו על ידי המרמנים. <b>אישים:</b> צביה לובסקין; יצחק צוקרמן; מרדכי אנילביץ'.	קטע מהכרזת של אבא קובנר; על הנשים שהעבירו מידי בן הגטאות; "אחירי" של צביה לובסקין; ציטוט של לובסקין על שליטה בגטו; קטע של ישראל גוטמן על הירי במרמנים; קטע על הנפת הדגל על ידי אצ"י; קטע ממכתב אנילביץ' אל לובסקין; קטע של שטרופ על הדגלים; קטע על הבערת הגטו; קטע של גוטמן על היות המרד מקיף, עממי ומתמשך.	בתאור הכוחות במרד מוזכר אצ"י לצד אצ"ל לא מפורטים הארגונים שאיגד בניגוד לאצ"ל, מוזכר הפולמוס בין שניהם, ללא האשמת צד מסוים; מוזכרים יתרוניתיו על אצ"ל; מתוארת הנפת הדגלים על ידי אצ"י בהרחבה לרבות קטעי מקור.	אין.	קטע מקור על חייקה גרוסמן ופרומקה פולטיצקי, תחת הכותרת "האשה היהודיה רשמה דף משואר בתולדות העם היהודי צביה לובסקין מוזכרת כמה פעמים.	מוזכר בכרזה בצד שהמרדה מבוססת על ויתור על חלום ארץ ישראל - "חלום ארץ ישראל נגז'". בגוף הטקסט מוזכר שהמרדות הוא למען אלו שיעלו לארץ ישראל ושהמרדה מוזכרת הייתה דווקא מתוך מסיבות לרעיון המרכז היהודי בארץ ישראל ונבעה מתוך החינוך הציוני.	בתחילה עיסוק בהתוות המורדים, בהצדקת המרד, במניעים ובקשיים של הציאה למרד. הסיפור מתחיל לפני האקציה הנדולה: הקמת מחתרות בגטו, מרד ינואר והכנות. מתוארים שלישיה חלקים במרד אפריל - הצלחה, הפצצה ושרפת הגטו, ולאחר הליצחון המרמני עוד קבוצות קטנות נלחמות. בסיים מדגיש היותו גדול וראשוני.	ניסיון לכלול כמה שיותר נרטיבים בסיפור אחד. רומנסה. דיבור על המרידה במרחבים של "הצלחה" (בקשר לפגיעה במרמנים). מתוך הבתים). מוזכר היות המרד סמלי.

הספר	תמונות	קטעי מקור	אזכור אצ"י	אזכור חרדים	אזכור נשים	זגש ציוני	סיוור הסיפור	גישה נרטיבית ובייגת הסיפור באופן כללי
נאציזם, מלחמה ושואה ממלכתית (משוער, 2014)	מפה של גטאות שבחס היו מחתרות; כלי נשק ששימשו את המורדים; חיללים גרמנים ליד הגטו הבויער; בונקר שבו הסתתרו יהודים; יהודים שגלכוד על ידי הנאצים עומדים ליד חומה; בול ובו תמונתו של פבל פרינקל; יהודים מוצאים מהבונקרים; הילד שמרים ידיים. <b>אישים:</b> מרדכי אנילביץ'.	הכרוז של אבא קובנר; קטע מאומ של פבל פרינקל; חלק ממכתב אנילביץ' לצוקרמן.	מוזכרים שני הארגונים בשווח כשמתוארים המשותפים במרד. מוזכר סיפור הגפת הדגלים. יש קטע קריאה מנאום של פבל פרינקל ותמונתו על בול.	אין.	אין.	במטרות המרד נכתב רק הצלת הכבוד היהודי וקמה בנאצים. אין דגש ציוני.	בתחילה מתואר מי היו המורדים, מה היו מטרתיהם, מה היו המאפיינים של הלהימה, הקייים והדלמות. הסיפור מתחיל באקציה הגדולה ומיד עובר למרד ינואר. לאחר מכן מתוארות ההכנות למרד ומאפייניו באופן כללי. מהלך המרד מתואר בקיצור רב ובעיקר טכניקות). לאחר מכן הנאצים ונברים על המרד.	בהירה בנטיב אחד והדגשתו - הנטיב הריוויזיוניסטי רומנסה/טרגדיה. לא מפייים במספר החרונים הגרמנים או משתמשים במרחים של תבוסה לרמנים. מצוין שהלהימה האוטנטיביט נמשכה רק זמן קצר. תמונות רבות עוסקות בחורבן הגטו. עם זאת מציינים שהחרונים הגרמנים היו "יצהון מורלי" ושהמרד אוד כמעט חרדי. בסיוכים מודגשים גדלו ועוצמתו של המרד ושהיו לנאצים אבדות רבות.

## אלי קון, יסמין בוקעי ובת־שבע פלדמן

### חויית התפילה של בני נוער

משתמשי תקשורת תומכת וחליפית (תת"ח) במסגרות חינוך חרדיות

#### תקציר

מחקר זה בוחן את חויית התפילה של בני נוער חרדים שאינם מדברים וכדי לתקשר עם סביבתם נעזרים בתקשורת תומכת וחליפית (תת"ח) ועומד על האתגרים שעימם מתמודדים בני נוער אלו בזמן התפילה ועל דרכי התמודדותם עם האתגרים הללו. במחקר השתתפו שלושה בני נוער משתמשי תת"ח הלומדים במוסדות חינוך חרדיים. המחקר התבסס על ראיונות, תצפיות בבתי הספר בזמן התפילה וניתוח יומנים אישיים. ממצאי המחקר העלו כי מטרת התפילה בעבור בני נוער משתמשי תת"ח היא יצירת ערוץ קשר ישיר ושיח אישי בינם לבין הקב"ה. כן נמצא כי הם תופסים את תפילתם כמובחרת וייחודית בהשוואה לתפילתם של אנשים מדברים. נמצא כי בני נוער אלו מתמודדים עם אתגרים ייחודיים בזמן התפילה: קשיים פיזיים ומוטוריים, קשיים טכנולוגיים וקשיים סביבתיים; וכי כדי לצלוח את האתגרים הכרוכים בתפילה הם מאמצים אופני התמודדות שונים, ובני משפחתם והקהילה הם גורם חשוב בהתמודדות עם הקשיים השונים. מחקר זה פותח צוהר לעולמם הפנימי והדתי של משתמשי תת"ח ולהבנת האופי הייחודי של חויית התפילה שלהם. ממצאי המחקר מאפשרים למטפלים ולאנשי חינוך העובדים עם משתמשי תת"ח להכיר את האתגרים ואת דרכי ההתמודדות בתפילה במרחב הביתי ובסביבה החינוכית, ובהתאם אף לערוך שינויים בסדר היום ובהיערכות לתפילה.

\* הרב ד"ר אלי קון הוא מרצה בכיר במכללת אורות ישראל ומרצה באוניברסיטת בר אילן. יסמין בוקעי היא אשת חינוך החוקרת ממשקי חינוך ועיצוב; תלמידת מחקר במחלקה לעיצוב תעשייתי במסלול ניהול עיצוב וחדשנות, האקדמיה לאמנות ועיצוב בצלאל, ירושלים. בת שבע פלדמן היא אשת חינוך המתמחית בתחום התקשורת התומכת והחליפית.

## מבוא

מחקר זה בוחן את חזוית התפילה של בני נוער חרדים שאינם יכולים לדבר בשל מגבלות מוטוריות מורכבות על רקע התפתחותי. המשתתפים במחקר נעזרים באמצעי תקשורת תומכת וחליפית (להלן: תת"ח) (Augmentative and Alternative Communication, AAC) כדי לתקשר עם סביבתם. תת"ח מאפשרת לילדים ובוגרים בעלי צרכים תקשורתיים מורכבים לתקשר עם סביבתם בעזרת מערכות תקשורת המותאמות להם באופן אישי (Beukelman & Miranda, 2005; ASHA, 2002).

היבטים רבים נחקרו בתחום התת"ח - היבטים תקשורתיים, לימודיים, טכנולוגיים וחברתיים (Beukelman & Miranda, 1998, 2005; Kent-Walsh & Light, 2003) - אך לא קיים מחקר הבוחן היבטים דתיים ורוחניים של משתמשי תת"ח, לרבות התפילה. מחקרים שבחנו את איכות חייהם של אנשים עם מוגבלויות העלו כי מרכיבים כגון אוטונומיה, בחירה, תפיסה עצמית וקבלה חברתית משפיעים על איכות חייו של האדם המתמודד עם מוגבלות (Ravens-Sieberer, 2006).

נער או נערה המתחנכים במסגרת דתית ואינם יכולים ליטול חלק פעיל בתפילות, באופן המותאם למגבלותיהם, עלולים לחוות ירידה באיכות חייהם - מכיוון שאין להם אפשרות לממש את בחירתם האישית ולחוות השתייכות חברתית בהקשר של התפילה בבית הספר. התפילה היא פעילות בעלת משמעות רבה, אשר נעשית באופן יומיומי וכרוכה בדיבור ובהפקת קול; על כן נודעת חשיבות לחקר חזוית התפילה בקרב בני נוער שאינם מדברים ומשתמשים בתת"ח.

מחקר זה מבקש לאפיין את חזוית התפילה של בני נוער משתמשי תת"ח הלומדים במוסדות חרדיים. המחקר מבקש לענות על השאלות הבאות: (1) מהי חזוית התפילה של בני נוער משתמשי תת"ח במסגרות החינוכיות? (2) מהם האתגרים והקשיים שעומדים בפני בני נוער משתמשי תת"ח בתפילה? (3) מהם אופני ההתמודדות של בני נוער משתמשי תת"ח לנוכח הקשיים שהם חווים סביב התפילה? למחקר חשיבות רבה משום שהוא מעניק לאנשי חינוך ולמטפלים זווית ראייה עשירה ומורכבת על עולמם הפנימי של משתמשי תת"ח.

## סקירת ספרות

### תת"ח בכיתה: הגדרות, מושגים ואתגרים חינוכיים

הכרת עולם המושגים של תחום התת"ח מאפשרת להבין את האופן שבו מתקשרים ומתפללים ילדים ובני נוער שאינם מדברים ומאפשרת להכיר את האתגרים השונים העולים סביב התפילה ואת אופני ההתמודדות שמסייעים למשתמשי תת"ח להתמודד עם האתגרים הללו.



## מהי תת"ח?

תת"ח היא גישת התערבות טיפולית-חינוכית-שיקומית המתייחסת לכל דרך תקשורת התומכת בדיבור בלתי פונקציונלי, מרחיבה אותו ולעיתים מחליפה אותו (וויין וביאליק, 1997). מטרתה העיקרית של ההתערבות בגישה זו היא לאפשר לאדם השתתפות יעילה ומרבית במגוון אינטראקציות בין-אישיות ופעילויות יומיומיות לפי בחירתו (Beukelman & Mirenda, 2005). הארגון האמריקני של קלינאי התקשורת מגדיר תת"ח כתחום התמחות קליני, חינוכי ומחקרי, אשר מנסה לבחון ליקויים זמניים או קבועים והגבלות בפעילות ובהשתתפות של אנשים עם מוגבלויות או הפרעות חמורות בהבעת שפה דבורה וכתובה ו/או בהבנתה - ולפצות עליהם במידת הצורך (ASHA, 2002). מטרתו העיקרית של השימוש בתת"ח הן להגדיל ולשפר את התקשורת של אנשים עם דיבור לא מובן וכן לספק תקשורת חלופית לאנשים ללא דיבור.

## האוכלוסיות הנעזרות בתת"ח

תת"ח מיועדת לכל אדם עם צרכים תקשורתיים מורכבים המתקשה לתקשר עם סביבתו באופן פונקציונלי. אוכלוסיית משתמשי תת"ח מגוונת מאוד, והמאפיין היחיד המשותף לכל חברה הוא חוסר היכולת להשתמש בדיבור או בכתיבה לצורך תקשורת פונקציונלית (Beukelman & Mirenda, 2005).

## הנמעת תת"ח ושימוש בה במסגרות חינוכיות

במהלך השנים פותחו מודלים שונים להערכה והתערבות בתחום התת"ח. מודל ההשתתפות שפותח על ידי ביוקלמן ומירנדה (Beukelman & Mirenda, 1998) מתייחס למשתמש התת"ח אך מדגיש במיוחד את הסביבה כגורם מרכזי ומכריע בהטמעה של מערכות תת"ח. מודל ההשתתפות שם במרכז את הזמינות של שותפי התקשורת לשיח עם משתמשי התת"ח ומתן הזדמנויות תקשורתיות. המודל מייחס חשיבות רבה לאינטראקציות היומיומיות של אנשים עם צרכים תקשורתיים מורכבים בהקשרים השונים שבהם הם נמצאים ומדגיש את ההשתתפות הפונקציונלית שלהם בחיי היומיום.

מודל ההשתתפות מציין שני סוגי מחסומים לתקשורת: (1) מחסומי נגישות (Access Barriers) המתייחסים למשתמש התת"ח ולמערכת התקשורת שלו וכוללים מחסומים מוטוריים, קוגניטיביים וסנסוריים (קשיי ראייה, שמיעה ותחושה) ומאפיינים אישיים (חוסר אונים נרכש, פסיביות); (2) מחסומי הזדמנויות (Opportunity Barriers) המתייחסים לסביבה של משתמש התת"ח וכוללים מחסומים דוגמת חוסר ידע ומיומנויות מצד בני המשפחה והצוות המקצועי, יחס ועמדות שליליים מצד שותפי התקשורת של האדם המתקשר בעזרת תת"ח, מחסומים חוקיים וכן נהלים ומוסכמות המקובלים במסגרת הביתית או החינוכית המונעים שימוש בעזרי התקשורת (Beukelman & Mirenda, 1998, 2005).

### אתגרים חינוכיים בכיתות של משתמשי תת"ח

מסקירת הספרות שערכנו עולה כי אין מחקרים רבים העוסקים באתגרים החינוכיים שעומדים מתמודדים צוותי חינוך שבכיתותיהם ילדים משתמשי תת"ח. מרבית המחקרים עוסקים בהיבטים הטכניים של הטמעת מערכות התת"ח בחיי היומיום. ואומנם בעקבות התפיסה ההומניסטית-חינוכית חל שינוי בצורת ההתייחסות לאנשים עם מוגבלויות. תפיסה זו רואה באנשים עם מוגבלות אנשים שווי ערך לכל אדם, בעלי יכולת חשיבה עצמאית וקבלת החלטות מבחינה ערכית ומעשית; ולפיכך, תכלית שילובם בחברה היא שיפור איכות חייהם והעצמתה (רייטר, 2004; Brown, 1997).

משאלונים בנושא איכות חיים שנערכו בקרב אוכלוסיות עם מוגבלויות קוגניטיביות ומוטוריות נמצא כי למושגים "תפיסה עצמית" ו"אוטונומיה" תפקיד מרכזי בהגדרת איכות החיים של האדם (Renwick et al., 1998; Ravens-Sieberer, 2006). אוטונומיה, בניגוד לעצמאות, מדגישה את חופש המחשבה ולא את חופש המעשה, ופירושה - יכולת האדם לבחור את מערכת הערכים והאמונות שלו על אף מגבלותיו (Beukelman & Mirenda, 1998, 2005). אף שאנשים עם מוגבלויות יכולים להיות אוטונומיים, פעמים רבות סביבתם אינה מאפשרת להם אוטונומיה ובפועל האפשרויות הניתנות להם מגבילות את בחירתם ואת שליטתם - וממילא איכות חייהם נפגעת (רייטר, 2004).

קנטרול ולייט (Kent-Walsh & Light, 2003) הציגו כמה המלצות לצוותים חינוכיים המשלבים ילדים משתמשי תת"ח בכיתות חינוך מיוחד. ההמלצות מתייחסות לאתגרים הנפוצים בחינוך אוכלוסיית משתמשי התת"ח וביניהן ניתן למנות את ההמלצות: לזכור תמיד את אנושיות התלמידים, להתאים מערך תקשורת שיתאים לכל הסיטואציות התקשורתיות ולהעניק הדרכה לכל אנשי המקצוע המלווים את התלמיד בכיתה.

### משמעות התפילה כחלק מהרווחה הנפשית של האדם

במקורות היהודיים אנו מוצאים עיסוק רב בתפילה כחלק מרווחתו הנפשית של האדם. התפילה איננה פעולה טכנית של אמירת מילים גרידא אלא מפתחת את נפש האדם. אף שהעיסוק בתפילה וקשריה לרווחה נפשית התקיים בכל הדורות, הנושא הודגש בכתביהם של הוגי הדעות החסידיים - מהמאה ה-18 ואילך.

לדוגמה, במאמר העוסק בתפילה בהגות החסידית (דרייפוס, תשנ"ה) מבחין רב בן דורנו בין שתי גישות בעבודת ה' והשפעת התפילה על נפש האדם: בין "עילוי הרצון", גישה שהוא מכנה "אקטיבית", המעודדת את טיפוח האדם ומניחה את המתפלל במרכזה; ובין "איון הרצון" - גישה הדוגלת במידת ההשתוות, ביטול הרצון האישי למול הרצון האלוהי, עד כדי פסיביות וויתור על העולם הזה. גישות אלו משפיעות גם על היחס לעולם התפילה: גישה אחת מובילה ל"אדם המתפלל", המבקש על שינוי המציאות ועל תיקון העולם; ואילו רעותה יוצרת את "האדם המתמסר", הנכנע, שמטרתו היא לא לקלקל.

כפי שהראה דרייפוס, בדור הראשון לחסידות רווחה הגישה האינדיפרנטית – שבה מכוח ביטול עצמי גמור, אימה ובושה מפני האל, המתפלל אינו מבקש על עצמו ואינו עוסק בבקשת צרכים אלא רק "בהשתוקקות, באהבה ובדבקות האינטימית". אכן ברבות השנים התפתחה מגמה הפוכה בחסידות, שלפיה יש חשיבות גדולה לתפילה וזעקה אפילו על עניינים פעוטים. כפי שהורה רבי נחמן מברסלב, שעל המתפלל לשוחח עם האל כבן עם אביו ולהרגיל עצמו להתפלל על כל דבר שיחסר לו, קטן כגדול (דרייפוס, תשנ"ה).

דרייפוס מחדד את ההבדלים בין שתי הגישות בחסידות: בין הגישה השמרנית, הדוגלת ב"דבקות לשם דבקות", ובין הגישה המהפכנית – המעצימה את ה"אני" של המתפלל ושמה אותו במרכזה. לדבריו, "רעיון הדבקות השתלב בתפיסות המקובלות בעבודת ה' [...] ואין בהן קריאת כיוון לפרישה מן העולם".

הרב יונתן זקס עסק גם הוא בהשפעת התפילה על נפש האדם. לדבריו, כל שיחה בין שתי ישויות היא מעין תפילה:

תפילה היא שיחה בין שמים וארץ אבל גם שיחה בין בני אדם דומה לתפילה. כי אדם נפתח בה אל ממשותו של אדם אחר. הוא נכנס בה לעולמו של הזולת. הוא מתחיל לראות דברים מנקודת מבט שאינה שלו (זקס, 2017, עמ' 57).

כלומר התפילה איננה מונולוג כי אם דיאלוג.

הראי"ה קוק הסביר את מהותה העקרונית של התפילה ומתוך כך הציע תפיסה מחשבתית־רוחנית על אודותיה. לפי הרב קוק, התפילה היא האידיאל של כל העולם והכרח גמור לנו ולעולם כולו: "מרומם הוא האדם בתפילה את כל היצור, מאחד הוא עימו את כל היש, מעלה את הכל, מרומם את הכל למקור הברכה ומקור החיים" (הרב קוק, תשנ"ו, עמ' יא-יג).

לדברים שהובאו עתה ישנה השתמעות מיוחדת בנוגע לחינוך לתפילה, שכן תפילה מסווגת כמעשה השייך לעולם הערכים והאמונות של האדם. ובנידון דידן: צוות חינוכי ומקצועי אשר מטפל בילדים ובני נוער משתמשי תת"ח צריך להיות מודע לחשיבות מתן ההזדמנות לתפילה לכל משתמש תת"ח לפי בחירתו.

## שיטת המחקר

### שאלות המחקר

במחקר זה בדקנו שלוש שאלות מרכזיות: (1) מהי חוויית התפילה של בני נוער משתמשי תת"ח במסגרות החינוכיות? (2) מהם האתגרים והקשיים שעומדים בני נוער משתמשי תת"ח בתפילה? (3) מהם אופני ההתמודדות של בני נוער משתמשי תת"ח עם הקשיים שהם חווים סביב התפילה?

## שיטת המחקר

המחקר מבוסס על הפרדיגמה האיכותנית ומאפשר להקשיב לקולם של בני נוער עם צרכים תקשורתיים מורכבים, משתמשי תת"ח, ומתוך כך להבין לעומק את תפישותיהם וחזויותיהם. עבודת התפילה נתפסת כפעולה שעיקרה דיבור ומילים ואילו משתמשי תת"ח אינם מדברים אלא מתקשרים באופנים מגוונים אחרים. מטרת המחקר היא לבחון כיצד משתמשי תת"ח תופסים את חזויית התפילה ולהעניק קול ומילים לחזויות ורגשות אלו. על פי הפרדיגמה האיכותנית, משתתפי המחקר מתארים באופן רטרוספקטיבי את התהליכים והתחושות שהם חווים כאשר תוך כדי הריאיון הם עוברים תהליך רפלקטיבי, פרשנות של מה שחוו, המשגת החזויות, התופעות והתהליכים (אייזנברג, 2018; שקדי, 2013).

## אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר מנתה שלושה בני נוער בגילים 12-20 שהם והוריהם הביעו הסכמה להשתתף במחקר. בחירת המרואיינים נעשתה בהתייעצות עם אנשי הצוות במוסד החינוכי, אשר סייעו לאתר מרואיינים שרמתם הקוגניטיבית והשפתית קרובה לנורמה כדי שיוכלו לשאת אותנו בצורה מיטבית בחזויית התפילה שלהם. כל המרואיינים מתקשרים באמצעות מחשבי תקשורת עם לוחות איות באופני הנגשה שונים, כפי שיפורט להלן. כל המרואיינים משתייכים למגזר החרדי ולומדים בחינוך המוכר שאינו רשמי.

## משתתפים

להלן תיאור המשתתפים במחקר, האבחנות הרפואיות הרלבנטיות למחקר, האופן שבו הם מתקשרים והמוסדות שבהם הם לומדים. כל השמות בדויים.

**אברהם** - נער בן 12, אשר מאובחן עם מחלת ניוון שרירים מסוג SMA הגורמת לרפיון השרירים ולשיתוק. הוא מונשם ומוזן דרך זונדה, משותק בכל גופו מלבד תנועות עיניים ותנועה קלה בזרת שמאל. הוא לומד בכיתה ז' בתלמוד תורה חרדי המשתייד לזרם החינוך המוכר שאינו רשמי. אברהם מתקשר באמצעות מחשב המופעל על ידי מערכת מיקוד מבט. מערכת זו מופעלת באמצעות תנועות עיניים בלבד והיא תחליף לעכבר ולמקלדת. אברהם מתקשר בעזרת תוכנת GRID 3, תוכנת התקשורת המתקדמת והנפוצה בעולם, וכן בעזרת לוחות איות מודפסים בסריקה שמיעתית. הוא מתקשר ברמת מתקשר עצמאי.

**טובה** - נערה בת 19 בעלת האבחנה הרפואית CP Spastic quadriplegia. היא משותקת בארבע הגפיים ומתניידת באמצעות כיסא גלגלים ממונע. טובה לומדת בסמינר חרדי (לימודי המשך על-תכונניים לבנות חרדיות) בכיתה קטנה המונה כתשע בנות המתמודדות עם נכויות שונות. בלימודי הקודש היא משתלבת בכיתה רגילה. היא מתקשרת באמצעות אייפד ותוכנת

GRID 3, עם התאמות מגע כדי לאפשר לה בחירה מדויקת בלוחות האיות ולמנוע לחיצות תפל (בחירות לא רצויות). היא מתקשרת ברמת מתקשרת עצמאית.

**חנן** - נער בן 17 בעל האבחנה הרפואית CP Spastic quadriplegia. חנן משותק בארבע הגפיים ומתנייד באמצעות כיסא גלגלים ממונע. הוא למד בעבר במסגרות חינוך רגילות וכיום לומד בישיבה חרדית ללקויי למידה. הוא מתקשר באמצעות מחשב תקשורת עם לוחות איות ותוכנת GRID 3 ומפעיל את המחשב באמצעות קצה האף וכן באמצעות עכבר מותאם מסוג ג'ויסטיק. הוא מתקשר ברמת מתקשר עצמאי.

### כלי המחקר

המחקר כלל ארבעה ראיונות, שתי תצפיות וניתוח מסמכים ויומנים אישיים. כל משתתף רואיין בנפרד. הראיונות התקיימו במהלך קיץ 2021 והוקלטו באמצעות יישומן הקלטה בטלפון חכם. הראיונות התבססו על שאלון חצי מובנה שבמהלכו שולבו שאלות הבהרה. הראיון עם אברהם ארך כשלוש שעות והתקיים בביתו. לאברהם תשעה אחים ואחיות. אמו ילדה תינוק תשעה ימים לפני הראיון ובכל זאת שמחה בהגעתנו, שכן לאברהם היה חשוב לשותף אותנו במחשבותיו ובחוויותיו בנושא התפילה.

הראיון עם טובה התקיים בסמינר שבו היא לומדת. החלטנו לפצל את הראיון לשני מפגשים במועדים שונים, כדי להקל על המרואיינת, שכן השימוש באמצעי התת"ח דורש מאמץ וזמן רב. כאשר התקשרנו לאם וביקשנו לראיין את טובה בנוגע לחוויית התפילה, היא התרגשה מאוד ואמרה שהחיבור של טובה לתפילה מיוחד וכי היא תשמח מאוד להשתתף במחקר.

הראיון עם חנן התקיים בישיבה שבה הוא לומד. הראיון ארך כשעתיים. אימו אישרה את ההשתתפות וביקשה שנתאם את הראיון ישירות מולו.

התצפיות התקיימו בזמן התפילה בשתי מסגרות חינוך: כיתת שילוב בסמינר רגיל לבנות וישיבה ללקויי למידה - שתיהן באזור ירושלים.

לאחר תמלול הראיונות שמנו לב כי חלק משאלותינו לא נענו במלואן וחלק מהתשובות קצרות במידה שהקשתה על ניתוח התוכן. כדי לחדד את המסרים ולדייקם שלחנו לשני מרואיינים שאלות הבהרה במייל.

לאחר שלב הראיונות שלחו לנו טובה וחנן מיוזמתם חומר כתוב נוסף שמתאר, בין היתר, את חוויות התפילה שלהם. השפה בחומר הכתוב ששלחו מפורטת ועשירה מזו שבה הם משתמשים לתקשורת יומיומית. טובה שלחה יומן אישי שכתבה בתקופת הקורונה, שבו תיעדה את חוויותיה היומיומיות סביב החרדה ואי־הוודאות שעטפו אותה בשעה שחלתה בקורונה ושהתה בבידוד. חנן שלח טיוטת ספר שבו הוא מתאר את חוויותיו והתמודדותיו בנוגע לנכות שאיתה הוא מתמודד. תיאוריו סביב חוויות התפילה מחזיקים חלק נכבד מהיומן.

## ממצאים

מניתוח הנתונים ניתן לזהות ארבע תמות מרכזיות. התמה הראשונה מתייחסת למטרת התפילה כפי שהמרואינים תופסים אותה. בתמה השנייה מתוארת חוויית התפילה של משתמשי תת"ח. בתמה השלישית עולים האתגרים הייחודיים למשתמשי תת"ח בזמן התפילה: המרואינים מתארים קשיים פיזיים ומוטוריים, קשיים טכנולוגיים וקשיים סביבתיים – בעיקר בנוגע לתפילה במוסד החינוכי. בתמה הרביעית מתוארים אופני ההתמודדות השונים שמאמצים המרואינים, בני משפחתם והקהילה, כדי לסייע להם לצלוח את האתגרים הכרוכים בתפילה. ממצאי המחקר מבהירים את האופי הייחודי של חוויית התפילה של משתמשי תת"ח, ומבדו ניתן להבין לעומק את האתגרים ודרכי ההתמודדות הכרוכים בתפילה במרחב הביתי ובסביבה החינוכית.



**תרשים מס' 1: מטרת התפילה, חוויית התפילה, אתגרים וקשיים של בני נוער משתמשי תקשורת תומכת וחליפית בנוגע לתפילה**

### 1. "להוציא מהלב לבחור למישהו שמקשיב": מטרת התפילה

לבירור מטרת התפילה משמעות רבה בכל הנוגע להכרת חוויית התפילה של המרואינים והבנת מניעי התפילה שלהם. המרואינים מתארים את מטרת התפילה כערוץ של קשר ישיר בינם לבין הקב"ה. מלבד זאת, התפילה היא בעבורם דרך לבקש בקשות אישיות או לשתף בחוויות פרטיות, גם כאלו שהם מתביישים לחשוף בפני הזולת.

חנן מתאר את מטרת התפילה העיקרית בעיניו: "להוציא מהלב לבחוף למישהו שמקשיב בלי להתבייש [...] גם דברים אישיים סודיים". הוא מוסיף שמבחינתו, התפילה אינה נעשית רק בזמן התפילה הממוסדת בציבור, אלא "גם באמצע היום אני מתפלל במילים שלי תפילה ספונטנית [...] אליי, למשפחה לכל עם ישראל". בספרו הוא כותב: "אני מרגיש קרבה מיוחדת לקודשא בריך הוא ואני אוהב להתפלל אליו ולדבר אליו. אני מרגיש שהקדוש ברוך הוא שומע את תפילתי".

אברהם מחדד שמטרת התפילה העיקרית מבחינתו היא לומר את מילות התפילה ולכוון למשמעות המילים: "עד לפני זמן לא רב, שנה לערך, הייתי מדלג על תפילת אז ישיר. ביום בהיר אחד גמלה ההחלטה בליבי להגיד גם אותה. הפעם הראשונה שהכרתי אותה הייתה מרגשת, מפעימה. קלטתי את המסר על הצד היותר טוב של אותה תפילה". בחירתו לתאר דווקא חוויה זו מראה כי מטרת התפילה בעיניו היא כוונת הלב. הוא מוסיף ומבהיר: "הרי כדי לכוון צריך לדעת על מה לכוון; אני לא אכוון על רפואה בזמן ברכות התורה. אז את הדוגמה הבולטת לכוונה שצריכה להיווצר באז ישיר קלטתי".

ביומן הקורונה שכתבה טובה חוזר תיאור פעולת התפילה שוב ושוב. ניכר כי בעבורה התפילה היא אמצעי לקשר קרוב עם הקב"ה בייחוד בזמן של קושי וצרה:

כשחזרתי לבידוד בחדרי עשיתי חשבון נפש ואמרתי לעצמי: לא סתם הקדוש ברוך הוא שם דווקא אותי בבידוד בחדרי, בטח אני צריכה לתקן משהו בשבילי. ואז נזכרתי שאני לא תמיד מתפללת מעריב כי אין לי כוח. אמרתי לעצמי: לא מסכימה לזה, אני משתנה, בלי נדר אני מתפללת שלוש תפילות ביום, אפילו אם אין לי כוח – אני אמצא כוח וזמן. התפללתי במילים שמע קולנו: אני עושה הסכם איתך ואתה תעשה לי נס, אם הבדיקות שלי יהיו שליליות ואני אהיה בריאה ושלמה ואצא מוקדם מהבידוד – ואהיה בברית של אחי!

טובה מרגישה כי עליה לקבל על עצמה קבלה נוספת, להתפלל שלוש תפילות ביום. ניתן ללמוד מכך על החשיבות הגדולה שמייחסת טובה לתפילה כאמצעי לבקשת צרכים. לאחר קבלת התוצאה השלילית היא מספרת:

למדתי מזה שהקדוש ברוך הוא לא נותן ניסיון סתם. אם אנחנו רוצים לתקן משהו ברוחניות ולהיות קרובים אליו ולדבר איתו ולבקש ממנו – הוא אוהב לתת רחמים למי שעושה רצון הקדוש ברוך הוא בשמחה!

## 2. "התפילה מגיעה מהלב ולא מגיעה מהפה": חוויית התפילה

שאלת המחקר המרכזית היא: מהי חוויית התפילה של משתמשי תת"ח לאור הקשיים והאתגרים הייחודיים להם ובמה מתייחדת חווייתם מזו של מתפללים מדברים. בתמה זו

עולות שתי קטגוריות: (1) ייחודיות התפילה של המרואיינים לעומת מתפללים מדברים; (2) חוויות שיא מעצבות סביב התפילה.

### "התפילה שלי יותר זכה": ייחודיות התפילה

כל המרואיינים הביעו עמדה דומה שלפיה תפילתם ייחודית ואינה דומה לתפילה של מתפללים מדברים. לתפיסתם, המוגבלות וחוסר היכולת לדבֵר אינם הופכים את תפילתם לטובה פחות, אלא להפך – לטובה יותר. חלקם תולים את הסיבה למעלת־היתר של תפילתם בכך שעליהם להתגבר על קשיים ואתגרים רבים כדי להתפלל. חנן אומר: "התפילה שלי יותר זכה [...] כי יש בתפילה הרבה יותר קשיים". גם טובה מביעה מסר דומה: "[...] אם יש לאדם ניסיון כמוני, שאני בכיסא גלגלים ולא מדברת ברור, התפילה של אנשים [עם] ניסיון גדולה יותר מאנשים אחרים שאין להם ניסיון כמו שלי".

בניגוד לדעותיהם של חנן וטובה, סבור אברהם שכל אדם מסוגל להגיע לכוונה אמיתית בתפילה, לאו דווקא באמצעות התגברות הרואית על ניסיונות קשים כשלו:

השיטה הרווחת בעולם היא שצריך לשרוד ניסיונות, להתגבר על מוקשים כדי לרכוש כוונה אמיתית. אני חולק על כך. לכל אחד הקב"ה העניק את היכולת שלו; כמוֹבן צריך לשאוף לעוד, אבל מיום היוולדך אתה מסוגל לבקוע רקיעים. עוד קצת מחשבה, עוד קצת כוונה, ואתה מחולל ניסים ונפלאות.

בכל הראיונות מוזכרת חוויית התפילה כעבודה פנימית, שאינה תלויה ביכולת פיזית מסוימת. המרואיינים מדגישים שייחודיות התפילה שלהם היא בעיקר בעבודה שבלב, כדבריה של טובה:

[...] **התפילה מגיעה מהלב ולא מגיעה מהפה**. כל אחד יש לו את הלב. השם רואה את הלב אפילו עם כל הנכות והשם מבין את הדיבור שלי כי ככה הוא ברא אותי.

אברהם אינו מסוגל כלל להניע את מיתרי הקול מאחר שהוא מחובר למכונת הנשמה מיום היוולדו. נראה כי חוויית התפילה שלו מופשטת ופנימית מזו של משתמשי תת"ח שמסוגלים להשמיע קול, וכך הוא מתאר את החוויה הייחודית לו:

**בסגנוני קיימת הפנימיות ורק היא**. הרי כל גוף, בין במודע בין בתת־מודע, מוכרח להניע את מיתרי הקול כדי לומר את המילים. זה סוג של הסחת דעת בלתי מורגשת. אצלי קיימים רק אני והתפילה, התפילה ואני.

כלומר כל פעולה פיזית, ולו הקלושה והבלתי־מודעת כהנעת מיתרי הקול אצל אדם מדבר, נתפסת על ידו כסוג של הסחת דעת ממעשה התפילה.

### תפילה אישית סביב חוויות שיא

אירועי חיים משמעותיים ותפילות אישיות הנאמרות בהקשרים אלו הם מרכיב משמעותי בהתפתחות חוויית התפילה. המרואיינים שיתפו אותנו בתפילות סביב חוויות שיא אישיות



או משפחתיות שעיצבו את חוויית התפילה שלהם. טובה וחנן בחרו לספר כמה סיפורים משפחתיים ואישיים העוסקים בבריאות ובמוגבלות שלהם, כאשר מוטיב התפילה שמשנה גורלות חוזר לאורך הסיפורים. בתחילת הריאיון טובה משתפת אותנו בסיפור שכונן את חוויית התפילה שלה מגיל צעיר במיוחד:

כשאני נולדתי, אמרו להורים שלי שיהיו בעיות ושאני אהיה לא נורמלית ממש. ההורים שלי הלכו לרב באמריקה ושאלו אותו מה עושים עכשיו. הוא אמר: תפילה. היום אני נורמלית. בזכות זה הבית פועל.

התפילה המשמעותית ביותר בעבור טובה היא "מזמור לתודה", וגם בקשר אליה יש אירוע חיים מעצב הכולל נס רפואי:

הייתי בדרך לחדר ניתוח ירכיים לפני שנתיים. הניתוח היה לעשר שעות לרגל [...] רצינית להתפלל הלל כי היה ראש חודש סיוון. לא הצלחתי לדבר מרוב לחץ; רק בכי ובכי. לא ידעתי אם אצא בחיים. לא היה ברזל בגוף. בנייתוח השני שמו לי קרח בגוף להוריד חום, ואז הרופא ראה שאין לי דופק ועשו לי החייאה. לכן אולי אני אוהבת הכי את התפילה "מזמור לתודה" **כי השם נתן לי את החיים במתנה.**

ביומן שבו תיעדה את קורותיה לאורך חודשי מגפת הקורונה, מתארת טובה מקרה נוסף הסב על בריאות והחלמה:

יש סיפור מרגש. פשוט להגיד מזמור לתודה: במוצאי שבת לפני ראש השנה קיבלנו טלפון [...] שיש קורונה ואין לימודים. וגם בגלל שהיה לי בדיקה חיובית, זה אומר שהיה לי קורונה שאני לא צריכה להיכנס לבידוד. הקבלה שלי שקיבלתי להתפלל שלוש תפילות ביום – זה מה שהקדוש ברוך הוא רצה למסור לי.

חנן מעלה חוויית שיא שבה התפילה שהתפלל גרמה לשינוי הטבע מבחינתו. לעומת טובה, הוא בוחר בסיפור מחיי היומיום, סיפור המדגיש את המורכבות הרבה שעימה הוא מתמודד בכל פעם בדרך לתפילה:

נעצבתי לרגע וחשבת: איך אתפלל היום במניין?! נשאתי את עיני אל השמיים ואמרתי: אבא, אתה ציווית אותנו להתפלל במניין – בוקר, צהריים וערב – וכרגע לפי מה שאנחנו יודעים, בדרך הטבע אין באפשרותי לנסוע עד לשם ולחזור. עשה למען שמך ותסיע אותי לתפילה ותחזיר אותי לביתי בריא ושלם עם כיסא ממונע דלוק ולא מושבת.

יצאתי מהבית על הכיסא כשבלבבי החלטה נחושה: [...] האמן בהשם ויהיה טוב". ואז הלא־יֵאמָן קרה: נסעתי עד לשטיבלך וחזרתי לביתי בשלום עם שארית בטריה שמספיקה בקושי למאה מטרים.

חנן מספר כי הוא קיבל על עצמו לפרסם את התפילה שנענתה, כדי להראות לכולם את כוחה של התפילה:

אם תשאלו למה אני מספר זאת? ראשית, להראות לכל אחד ואחד שקורא את הסיפור שלי את כוחם של התפילה ושל ביטחון אמיתי. שנית, כי הבטחתי לקדוש ברוך הוא שאם הוא יעשה איתי את החסד הזה, אפרסם זאת.

מקרה נוסף שחנן מתעד בספרו סב גם הוא על המוגבלות שלו ומתאר כיצד התפילה מסייעת לו להתגבר על החרדה והבדידות הנלוות לנכות:

באחד הלילות כשנשארתי בבית לבד, נכנסתי פתאום לפחד בלהות. מצד אחד רציתי שהדלת תהיה נעולה כראוי, כדי שלא ייכנס חלילה איש זר לביתי כשאני נמצא בו לבד ואיני יכול להתגונן או אפילו לברוח. מצד שני, רציתי שהדלת תישאר פתוחה, כי אני חושש שבגלל המגבלות שלי אם הדלת תהיה נעולה ואתקע בפנים, לא אוכל לפתוח את הדלת ואישאר נצור וכלוא.

התחלתי לרעוד בכל גופי ולפחד מהרגע הבא. מה עשיתי? דיברתי עם השם יתברך וביקשתי ממנו שישלק ממני את החרדה וייקח אותה. ותפילתי נענתה.

לעומת חנן וטובה, המתארים חזויות שיא אישיות סביב אירועי בריאות וגוף, בוחר אברהם לתאר חזויה פנימית ואבסטרקטית יותר, כזו שבעיניו מתארת את מהות התפילה, כפי שפירטנו בתת-הפרק הקודם:

עד לפני זמן לא רב, שנה לערך, הייתי מדלג על תפילת אז ישיר. ביום בהיר אחד גמלה ההחלטה בליבי להגיד גם אותה. הפעם הראשונה שהכרתי אותה הייתה מרגשת, מפעימה. קלטתי את המסר על הצד היותר טוב של אותה תפילה.

### 3. "רוצה להתפלל כאחד האדם": אתגרים

משתמשי תת"ח מתמודדים עם אתגרים רבים המקשים על תפקודם היומיומי. מדברי המרואיינים עולים שלושה אתגרים מרכזיים: (1) קשיים מוטוריים הקשורים למוגבלות וליכולת הדיבור; (2) קשיים טכניים וטכנולוגיים הקשורים לאבזורים שבעזרתם הם מתקשרים ומתניידים; (3) קשיים הנוגעים ליחסה של הסביבה לתפילתם של משתמשי תת"ח.

"הלב לא מריץ כמו בפה": אתגרים שמקורם בקשיים מוטוריים

בראיונות עלו שני קשיים מרכזיים הקשורים לאתגרים המוטוריים הכרוכים בתפילה: יכולת הדיבור ותפקודי הידיים. קושי זה עלה שוב ושוב לאורך הראיונות ותואר ככזה שגורם לתפילה להיות איטית וממושכת בהרבה מזו של מתפלל מדבר:

התפילה שלי יותר איטית כי הדיבור שלי איטי וקשה לי (חנן);  
הדיבור עצמו קשה לי, להגיד את המילים (חנן);  
הייתי מורח את התפילה, זה היה די מתסכל (אברהם).

טובה מציינת שהקושי שלה כפול, גם בהפקת הקול וגם בכוונה, מה שגורם לה להשקיע אנרגיה רבה בתפילה:

בת רגילה מדברת יותר בקלות וגם מצליחה לדבר בשקט ולי קשה לדבר בשקט, זה יותר מאמץ על הדיבור, חוץ מהכוונה, והם לא צריכים להתאמץ על הדיבור רק על הכוונה.

אברהם משתף אותנו בתקופה שבה היה מתוסכל מכך שתפילתו ארכה זמן רב בשל חוסר היכולת לדבר או להפיק קול:

הייתי מורח את המילים, אתן יודעות שהלב לא מריץ אותו כמו בפה [...] בזמן שתיבה בשגרת היום הייתה אמורה לקחת שנייה, אצלי כל אות הייתה לוקחת משך אמירה דומה.

אתגר נוסף שעלה בראיונות הוא הקשיים המוטוריים של תפקודי הידיים המקשים על היכולת לדפדף בסידור. טובה משתפת שחשוב לה להתפלל מתוך סידור רגיל ולא מתוך מחשב: "חשוב לי שהסידור יהיה על השולחן שלי ואני אדפדף לבד בלי שיעזרו לי". היא מספרת בגאווה שבזכות ניתוח שעברה השתפרו תפקודי הידיים שלה וכיום היא יכולה לדפדף בעצמה: "עשו לי ניתוח ביד; אז אני יכולה לדפדף לבד בסידור".

חנן מספר על קושי פיזי שעימו התמודד כילד: "היה לי סידור עם ניילון כי הייתי קורע את הדפים כשהייתי מדפדף בגלל הקושי המוטורי". הוא שם לב כי חברו למניין בישיבה, שגם הוא אינו מדבר ואינו מתנייד עצמאית, תלוי באנשים אחרים המסייעים לו להתפלל ובעיקר לדפדף בסידור: "הייתי עם י' בבית כנסת וראיתי שהוא מתקשה כל בוקר להפוך דפים בסידור או לבקש ממישהו שיהפוך לו, וגם היה לו קשה לו לעקוב אחרי המילים".

### אתגרים טכניים וטכנולוגיים

התפילות מתקיימות לאורך היום בזמני מעבר המאופיינים בהתארגנות טכנית וטכנולוגית רבה. פעולות שאדם ללא מוגבלות עושה בדקות ספורות - כגון התלבשות, שתיית כוס קפה, אכילת ארוחת בוקר או הליכה לשירותים - דורשות ממשמשי תת"ח זמן רב ומאמץ. חנן מקפיד על תפילה במניין בבית הכנסת השכונתי או בישיבה. בספרו הוא מפרט קשיים טכניים וטכנולוגיים שבהם הוא נתקל מדי יום סביב התפילה:

מעשה שהיה פעם בשעת בוקר סבירה למדי, לאחר שהתארגנתי עם כל המורכבות של ההתארגנות, וכבר הייתי מוכן לצאת לתפילת שחרית בשטיפלך שרחוקים מביתי בערך כשמונה מאות מטרים לכל צד, נזכרתי שלא הטענתי את הכיסא הממונע שלי למרות שבלייל האתמול הבטריה הבהבה על שתי נורות אדומות שהיא מתרוקנת. אני מוכן לצאת ורוצה להתפלל כאחד האדם במניין אבל אין לי איך להתנייד.

הוא מתאר את מצוקתו כאשר גילה שהכיסא אינו מוטען:

חשבת: מה אני יכול לעשות עכשיו? מדובר בנסיעה של כמעט קילומטר לכל צד, ויהיה מאוד לא נעים להיתקע באמצע הדרך ללא אפשרות לזוז. זה בית הכנסת היחיד באזור שלנו שנגיש לי, כמי שמתנייד על כיסא ממונע, שמתקיימות בו תפילות בוקר. אברהם מציין את הקושי הייחודי לו בשבתות. מכיוון שהוא היחיד מבין המרואיינים שתלוי לחלוטין במחשב ואינו יכול להשתמש בסידור, בשבתות הוא נזקק לסיוע צמוד של הוריו במשך כל זמן התפילה: "גם בשטח הזה יש לי את הוריי כבכל מקום, הם מתפללים יחד איתי".

### אתגרים סביבתיים

הקשיים הסביבתיים הבולטים ביותר שעלו בראיונות קשורים לאופי התפילה במסגרת החינוכית. התפילה בבית הספר או בישיבה תחומה לזמן קצוב ודורשת מהתלמידים לעמוד בקצב אחיד. כל המרואיינים ציינו כי הדרישה לעמוד בזמני התפילה ובקצב הכללי אינה מותאמת לצורכיהם ומקשה עליהם מאוד, במיוחד בהשוואה לתפילה בבית.

הייתי מסיים לאחר שאחרון הילדים סיים [...] (אברהם).

באמת בכיתה אין לי כל כך הרבה זמן להתפלל כמו שאני מתפללת בבית [...] אין זמן. ממחרים לשיעור הבא אבל המורות שלי אין להם זמן (טובה).

נוסף על כך, כל המרואיינים ציינו כי הרעש במהלך התפילה ובמיוחד בסיום התפילה – שיחות בין התלמידים או התחלת שיעור – מקשים מאוד על יכולתם להמשיך ולהתרכז בתפילה:

אני צריכה שקט כמו כולם וסבלנות עד אני שגומרת להתפלל בשלמות כי לוקח לי זמן להגיד את המילים בכוונה ושלא יגידו שאני צריכה להזדרז כי יש שיעור (טובה). הרב נכנס, מתחיל שיעור, ואני לא יכול להקשיב. החברים מדברים על תחום שמרתק אותי, ושוב, אני לא יכול להגיב. יש עוד ועוד דוגמאות (אברהם).

דבר ראשון שקט בדברי חולין. לי אין בעיה כשמדברים בלימוד או במוסר. דברי חולין מסיחים את הדעת. אולי זו תופעה ייחודית לי, אבל זו המציאות (אברהם).

התצפיות אימתו את ממצאי הראיונות, ואכן ראינו עד כמה משפיעים הקשיים המוטוריים, הטכניים והסביבתיים על יכולת התפקוד בתפילה. טובה נכנסה לכיתה באיחור של עשרים דקות כיוון שהייתה זקוקה לסיוע בשירותים והמתנה עד שהמטפלת שלה שתגיע. כשנכנסה לכיתה, כל התלמידות היו באמצע התפילה – וטובה החלה להתפלל אחר כולן. לאחר שהכיתה סיימה את התפילה, האיצו המורות בטובה לסיים את התפילה כדי שתעמוד בקצב הכיתתי. גם במהלך התצפית על אברהם, ההתארגנות עם האבזור הטכנולוגי ארכה זמן רב ועיכבה אותו מלהתחיל עם כולם – הגם שהגיע מוקדם לכיתה והחל להתארגן לפני שאר התלמידים. בזמן שחבריו נכנסו לכיתה והתחילו מיד בתפילה, אברהם נזקק לכעשרים דקות של התארגנות (שכללה: כוונן הכיסא, סקשן, חיבור הזרוע לכיסא, חיבור המחשב וכיול מערכת מיקוד המבט).

#### 4. "נותנים לי כוח להתמודד עם קושי": אופני התמודדות עם האתגרים בתפילה

אופני ההתמודדות שעלו בראיונות מתבטאים בשלושה מעגלים, שאינם מקבילים בהכרח לקשיים שתוארו בפרק הקודם: (1) השגת עצמאות בתפילה באמצעות הטכנולוגיה; (2) המשפחה כמקור כוח ותמיכה; (3) השתייכות לקהילה באמצעות התפילה.

#### השגת עצמאות בתפילה בעזרת הטכנולוגיה

הטכנולוגיה מאפשרת למשתמשי תת"ח להתפלל באופן עצמאי וללא סיוע. כל המרואיינים הזכירו את השימוש הקבוע שהם עושים במהלך התפילה בעזרים הטכנולוגיים העומדים לרשותם. חנן, המתמודד בעצמו עם הקושי להתפלל עם תוכנת מחשב, משתף אותנו שתכנת בעבור חברו שאינו מדבר סידור שיותאם לצרכיו כדי שיוכל להתפלל באופן עצמאי ובקצב סביר ללא עזרת הסייע:

אני יודע איך לעבוד על מחשב ואני מבין בעיצוב גרפי [...] בניתי לו וידיאו שקורא איתו ביחד את המילים והופך לו את הדפים [...] העתקתי את המילים של התפילה מתורת אמת לפאוור פוינט והעליתי קובץ שמע מ"עלמה רידר" וככה זה מקריא לו את התפילה.

אברהם וחנן מדגישים שבניגוד לפעולות יומיומיות כאכילה, הושבה או עשיית צרכים, שבהן הם תלויים לחלוטין בעזרה חיצונית, התפילה היא פעולה עצמאית שלהם, המתאפשרת על ידי סיוע טכנולוגי וללא התערבות חיצונית.

לחנן חשוב להעביר מסר לילדים צעירים משתמשי תת"ח ולמסור שפעמים רבות אין פתרון מלא לאתגרים, קשה לעמוד בקצב התפילה ולהתפלל באופן עצמאי, אך אין לוותר על הכוונה וכדאי להיעזר בכל טכנולוגיה המסייעת להתפלל בלי להתבייש: "שיתפללו יותר בכוונה ולאט ולא מהר, ואם הם צריכים עזרים בשביל להתפלל - שלא יתביישו לבקש".

טובה סיפרה כי היא נעזרה במחשב שלה לצורך חיבור אישי בנושא התפילה ואף הציגה אותו במחנה קיץ: "אני ברוך השם הופעתי בקמפ על נושא שקיעת החמה. חיברתי וארט על תפילת יוצר אור".

#### המשפחה כמקור כוח ותמיכה

מן הממצאים עולה שבעבור המרואיינים הסביבה הקרובה היא מקור כוח והיא מסייעת להם לצלוח את האתגרים הכרוכים בתפילה. התמיכה יכולה להתבטא בעזרה טכנית כמו ליווי למקום התפילה, דפדוף בסידור או תפילה משותפת, כפי שמתארת טובה: "מה הייתי עושה לפני הניתוח, לפני שהצלחתי לדפדף? או אמא או אח שלי היו מדפדפים לי" וכפי שמתארים אחרים: גם בשטח הזה [=תפילה בשבת] יש לי את הוריי כבכל מקום, הם מתפללים יחד איתי (אברהם);

יש לי אחים באמת נהדרים [...] אני צריך עזרה וסיוע בכל כך הרבה פעולות פשוטות שלכם הן פעולות רגילות אבל אני לא יכול לעשות אותם בלי העזרה (חנן);  
אמי היא זאת שלוקחת אותי עד לפתח בית הכנסת (חנן).

סביבתם הקרובה של המרואיינים מדגישה את מעלתם המיוחדת על פני אנשים "רגילים", כפי שחנן מתאר: "גיס אחר שלי מזכיר לי בכל מיני הזדמנויות שבחורים כמוני, בחורים שונים, הם קדושים וטהורים ובעלי מדרגות גבוהות". נראה שהאופן שבו ההורים והסביבה הקרובה רואים מעבר למוגבלות – ומכוחו תופסים את תפילתם של משתמשי תת"ח כתפילה אחרת, תפילה שיש בה כוח מיוחד מעבר לתפילה של אדם מדבר – מסייע להם להתמודד עם הקשיים: הסביבה שלי שאני נמצאת בה מעריכה את זה ואוהבת לשמוע את התפילה שלי. הם אפילו מבקשים ממני להתפלל עליהם. יש אנשים נכים שקשה להם להתמודד עם הקושי הזה. יש לי חברות שהמשפחה לא מקבלת את הנכות ואז הן מתביישות בנכות ובדיבור הלא־מובן. אם ההורים נותנים המון כוח להתמודד עם קושי בתחום זה – אז מתקדמים (טובה).

### השתייכות לקהילה באמצעות התפילה

מהממצאים עולה כי התפילה במניין היא מקור כוח בעבור הבנים המרואיינים ומעמיקה את תחושת השייכות לקהילה.

חנן מתאר את הרגישות של רב בית הכנסת לתחושותיו ואת זהירותו בכבודו: "לחצתי יד לרב הקהילה ומרוב התרגשות נזל לי רוק עליו. הוא מהר הזיז את היד שלו ודפק לי על השכם והחליקו את העניין בלי לפגוע בי".

אברהם וחנן מדגישים את חשיבות התפילה בנוסח המקובל בקהילתם. כל אחד מהם מספר כיצד הוא מתאים את הטכנולוגיה לנוסח התפילה של קהילתו. אברהם משתמש בסידור מתוכנת "תורת אמת", אך הנוסח אינו מתאים במדויק לנוסח הקהילה, ולכן חשוב לו לערוך התאמות בסידור הממוחשב: "המסמך הזה לקוח מתורת אמת, כך שהוא לא בנוסח המקובל בקהילתנו. מדי פעם אני חושף עוד ועוד שינויים ומתאים את האמירות לצרכי".

חנן, שבנה לי סידור מותאם, מספר לנו באריכות כי השקיע מאמץ רב כדי להתאים את ההגייה בסידור הממוחשב לנוסח חסידי. במהלך הריאיון הוא הדגים בגאווה כיצד התוכנה נשמעת בהגייה חסידית ומסביר מדוע עשה זאת: "בטח, י' ביקש ששם השם יהיה בהברה חסידית כי הוא חסיד, זה היה לו מאוד חשוב כי כך אבא שלו מתפלל".

חשוב לציין כי לעומתם טובה, שלומדת בסמינר לבנות, לא ציינה את התפילה המשותפת כמקור כוח, אלא בעיקר כאתגר.

מלבד זאת ציינו המרואיינים שהיחס של הקהילה והחברה לתפילתם, בדומה ליחסה של המשפחה, הוא כאל תפילה מובחרת, הרצויה לפני הבורא ובכוחה לחולל ניסים. הם סיפרו

במהלך הריאיון, בהקשרים שונים, כיצד אנשים מסביבתם פונים אליהם בבקשה שיתפללו בעבורם ויברכו אותם: "חושבים שתפילתי מאוד גבוהה. גם הם מביאים לי שמות ומבקשים ממני להתפלל עליהם" (אברהם).

חנן מציין בחצי חיוך שהסביבה מתייחסת אליו כאל "בבא", אך מדגיש שהוא אינו רואה עצמו ככזה:

מתייחסים אליי כבבא [...] התפילה שלי תפילת בבא.  
מבקשים ברכות שאני אתפלל עליהם. אני לא אוהב את זה אבל [...] כן, אני לא בבא.

## דיון

מטרתו של מחקר זה היא לבחון את חוויית התפילה של בני נוער משתמשי תת"ח. הדיון יעסוק בעיקרי הממצאים שעלו מן הראיונות ואשר משקפים את חוויית התפילה של משתמשי תת"ח. הממצאים מלמדים כי חוויית התפילה של משתמשי תת"ח מתייחסת לארבע תמות עיקריות (ראו תרשים מס' 1 לעיל): (1) מטרת התפילה כפי שתופסים אותה משתמשי תת"ח; (2) חוויית התפילה של בני נוער משתמשי תת"ח לעומת זו של בני נוער מדברים; (3) האתגרים הייחודיים של משתמשי תת"ח בתפילה; (4) דרכי ההתמודדות עם אתגרים אלה.

הנושא הראשון והמשמעותי ביותר למרואיינים נוגע לחוויית התפילה הייחודית להם בהשוואה לתפילתם של מתפללים מדברים. הם מדגישים את יכולתם להעמיק ב"עבודה שלב" בזמן התפילה, יכולת שמתעצמת בהיעדר היכולת לדבר או אף להפיק קול. חלקם מציינים כי המגבלות שלהם אף מסייעות להם להגיע לעבודת לב עמוקה מזו של מתפללים מדברים. סקירת הספרות התורנית מחזקת את הקביעה כי התפילה היא עבודת הלב, כפי שאמרו חז"ל: "ולעבדו בכל לבבכם" – איזו היא עבודה שהיא בלב? הוי אומר זו תפילה" (בבלי, תענית ב ע"א). עבודת הלב בתפילה היא אפוא העיקרית בהשוואה לפעולה המעשית של הדיבור.

בנוגע לאתגרים הסביבתיים המקשים על משתמשי התת"ח עלה ממצא מעניין הקשור לאופי התפילה במסגרת החינוכית. הזמן המוקדש לתפילה בבית הספר או בישיבה תָּחוּם ליחידת זמן קצובה, מה שדורש מהתלמידים לעמוד בקצב תפילה אחיד. עקב מוגבלותם וחוסר יכולתם לדבר מתקשים משתמשי התת"ח לעמוד בזמני התפילה ולהתפלל בקצב הכללי שאינו מותאם לצרכיהם. כל המרואיינים הדגישו שחשוב להם להתפלל בקצב שלהם וכולם הביעו את מורת רוחם מכך שהזמן המוקדש לתפילה במוסד החינוכי אינו מותאם להם. מלבד זאת הם ציינו כי הדיבורים והרעש בכיתה עם סיום התפילה מקשים עליהם להתפלל בכוונה כפי שהיו רוצים. אומנם לא מצאנו התייחסות ספציפית בספרות בנוגע לאתגרים בתפילה של משתמשי תת"ח, אך מצאנו התייחסות לקשיים של תלמידים משתמשי תת"ח לעמוד בקצב הפעילויות הכיתתי בשל המגבלה הפיזית וחוסר היכולת להשתמש בדיבור פונקציונלי (Beukelman & Miranda, 2005). בין מחסומי ההזדמנויות הבולטים שמונעים ממשתמשי תת"ח להיות שותפים

פעילים בסדר היום הבית-ספרי ניתן למנות אימתן זמן מספק לביצוע משימות לימודיות ותקשורתיות. נמצאה הלימה בין הספרות לבין הממצאים שהורו כי אימתן זמן מספק לביצוע פעילות תקשורתית, לרבות התפילה, הוא מחסום הזדמנות משמעותי. לאור זאת נראה כי חשוב להדריך צוותים חינוכיים המלמדים בכיתות שבהן משולבים ילדים משתמשי תת"ח בנוגע לאתגריהם בעניין התפילה. ייתכן כי נדרש אף לערוך שינויי מערכת לטובת ילדים אלו ולאפשר להם להתפלל במשך זמן רב יותר. כפי שקנט-וולש ולייט (Kent-Walsh & Light, 2003) ממליצות, יש להתאים מערך תקשורת שיתאים לכל הסיטואציות התקשורתיות בכיתה ולתת הדרכה לכל אנשי המקצוע המלווים את הילד בכיתה.

נושא נוסף שהעלו המרואיינים הוא אופני ההתמודדות שלהם עם האתגרים והקשיים שהם חווים סביב התפילה. מן הממצאים עלה כי בעבור המרואיינים הבנים, התפילה היא דרך משמעותית להשתייך לקהילה. הם מייחסים חשיבות רבה לתפילה במניין וכן לתפילה בנוסח המקובל בקהילתם. הם גם ציינו בגאווה את יחסה של הסביבה הקרובה לתפילתם, כאל תפילה מובחרת ומיוחדת. הספרות מחזקת את חשיבות ההשתייכות לקהילה בעבור אנשים בעלי מוגבלויות. על פי מודל ה-ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health), מוגבלות אינה רק בעיה פיזיולוגית שיש "לתקנה" באמצעות התערבות רפואית, אלא היא מושפעת בין היתר מההקשר הסביבתי שבו חי המטופל (WHO, 2005). נמצא כי השתייכות לקהילה והשתתפות בפעילות קהילתית הן בין הגורמים המשפיעים ביותר על איכות החיים של המטופלים (WHO, 2005). ילדים ובני נוער משתמשי תת"ח מתקשים להשתלב בפעילויות הממלאות את יומם של בני גילם שאינם מוגבלים, כגון משחקי כדור או שיח בין חברים. מהמחקר התחדד כי בעבור נער חרדי משתמש תת"ח, ההשתתפות בתפילות בציבור היא דרך משמעותית ליטול חלק בפעילות קהילתית. בבית הכנסת יש להם יתרון על פני חבריהם המדברים: הקהילה מתייחסת לתפילתם כמיוחדת יותר, ובעבורם זהו מקור של כוח וגאווה. ניתן לחדד ולומר שבמגרש המשחקים השכונתי הם מוגדרים כנכים, אך בבית הכנסת הם אלו שמבקשים מהם ברכות. מסיבה זו ניתן להסביר את המאמץ הרב שמשקיעים המרואיינים בהגעה לתפילה במניין או בהתאמת סידור התפילה הממוחשב לנוסח המקובל בקהילתם. בספרות מצוין כי עמדות שליליות וסטיגמות מקשות על השתלבות חברתית של ילדים עם מוגבלויות (נייקרוג ואח', 2006). נראה כי קבלתם ושילובם של ילדים משתמשי תת"ח בבית הכנסת מעודדת התייחסות חיובית כלפיהם בקהילה ומפחיתה דעות שליליות. בעת ביצוע הראיונות וניתוח הממצאים התמודדו עם אתגרים שונים. מפאת המורכבות הטכנית של ראיונות עם משתמשי תת"ח פיצלנו כל ראיון לשני מפגשים, כאשר כל פגישה ארכה כשעה וחצי. הראיון עם המרואיין השלישי התבצע במפגש אחד ארוך שנמשך קרוב לשלוש שעות. בתחילת כל ראיון הקדשנו כרבע שעה לצורך תפעול טכני של מערכת התקשורת הממוחשבת: הפעלת המחשב, חיבור המחשב לכיסא הגלגלים, כיוול המצלמה, חיבור רמקול ועוד. בשני ראיונות נערכה הפסקה לצורך טיפול נשימתי והיגיני. בספרות מתוארים האתגרים



שעולים בקיום שיחה עם משתמש תת"ח. אחד האתגרים המשמעותיים הוא הקושי הטכנולוגי, המאופיין במסיחים רבים העולים בזמן השיחה ומפריעים לדיאלוג הבינ־אישי (Beukelman & Miranda, 2005).

אתגר נוסף עלה בניית תוכן הממצאים. המרואיינים ענו תשובות קצרות באמצעות מחשב התקשורת. אורך התשובות היה כשניים־שלושה משפטים ללא הקפדה על כללים תחביריים והשפה הייתה טלגרפית ומתמצתת. בספרות מתוארים מאפייני השפה של משתמשי תת"ח. התוצרים ההפקתיים של משתמשי תת"ח שונים מאלו של ילדים מדברים מבחינה תחבירית: באורכם, בסדר המילים שנכללות בהם ובמורכבות התחבירית שלהם (Sutton & Morford, 1998). קיימת נטייה ברורה לשימוש במבנים בעלי מילים בודדות, לעיתים קרובות בני מילה או שתיים (Lund & Light, 2007). כמו כן, משתמשי תת"ח משמיטים פעמים רבות ציינים תחביריים ומורפית־תחביריים ומדברים בדיבור "טלגרפי" (Lund & Light, 2007). אחד ההסברים לתוצרים הלשוניים הייחודיים של משתמשי תת"ח מתייחס לרצונם להיות יעילים מבחינה תקשורתית ולהפוך את השיח לזורם יותר, מה שגורם להם לקצר את המסר, לתקשר במסרים טלגרפים ולהסתמך על שותף התקשורת שירחיב את המסרים שלו על ידי שאלות או הצעות שונות לפרשנות (Beukelman & Miranda, 2005; Smith, 2016). הממצאים שהתקבלו מהראיונות היו מתומצתים מאוד והקשו על עיבוד הנתונים ועל זיהוי תמות וקטגוריות כפי שנדרש במחקר איכותני. בעקבות כך, לאחר שלב הראיונות החלטנו להיעזר במקורות תוכן נוספים המאפשרים זה את זה (טריאנגולציה): התכתבות דרך מיילים, ניתוח יומנים אישיים וקטעי כתיבה שקיבלנו מהמרואיינים. המשותף למקורות אלו הוא שהם מנטרלים את ממד הלחץ והזמן ומאפשרים למשתמש התת"ח להתבטא באופן חופשי יותר. המרואיינים שמחו לשתף אותנו בחומרים אישיים שכתבו, מכיוון שחשו כי לא הצליחו להתבטא כיאות בראיונות ולבטא את העושר של חוויית התפילה שלהם.

## סיכום

מחקר זה בחן את חוויית התפילה של בני נוער משתמשי תקשורת תומכת וחליפית (תת"ח), את האתגרים שעיימם הם מתמודדים בתפילה ואת אופני ההתמודדות שלהם. מהמחקר עלה כי התפילה היא חלק חשוב ומשמעותי בחוויה הדתית והרוחנית של בני נוער אלה – וכן בתחושת ההשתייכות הקהילתית. המחקר מתייחד בכך שהוא בוחן היבטים רוחניים ודתיים שלא נחקרו עד כה בקרב משתמשי תת"ח. מרבית המחקרים העוסקים במשתמשי תת"ח מתייחסים להיבטים שפתיים, תקשורתיים, התנהגותיים ולימודיים; ואף המחקרים העוסקים בחוויות אישיות ובינ־אישיות מתייחסים להיבטים של איכות חיים, אוטונומיה וקהילה – מבלי להתייחס לעולם התוכן הדתי־רוחני של משתמשי תת"ח. **הנקודה המהותית העולה מן המחקר היא שלמרות ריבוי האתגרים שעיימם מתמודדים משתמשי תת"ח סביב התפילה, חוויית**

**התפילה שלהם לא נפגעת ולהפך – מתעצמת ומעמיקה.** נראה כי התפילה היא בעבורם מקור כוח והיא מסייעת להם להתמודד עם מכלול האתגרים המקשים עליהם בחיי היומיום. מחקר זה מאיר תחום שאנשי החינוך והטיפול אינם מייחסים לו חשיבות מספקת. למשתמשי תת"ח צרכים טיפוליים רבים בתחומי איכות החיים והרווחה האישית והחברתית, ולשיפורם ישנם כלים שונים כגון ריפוי בעיסוק, פיזיותרפיה, תקשורת, חברה ועוד. מכיוון שהמשאבים בתוך המוסד החינוכי הם מוגבלים, נאלצים אנשי החינוך והצוות הפרא-רפואי לערוך תעודף יומיומי לגבי המשאבים שהם מפנים לכל תלמיד משתמש תת"ח. מהמחקר עולה חשיבות ההתייחסות של אנשי החינוך לתפילה של משתמשי תת"ח בתוך המוסד החינוכי. הם נדרשים לתת את הדעת על כך שהתפילה היא חלק חשוב מעולמם הערכי והפנימי של משתמשי תת"ח – ובהתאם לאפשר תנאים מיטביים לתפילה, על ידי מתן זמן מספק לתפילה והתאמות טכנולוגיות נדרשות.

## מגבלות המחקר

נדרשת זהירות בהכללת ממצאי המחקר מחמת כמה מגבלות:

1. אוכלוסיית המחקר מנתה מספר מרואיינים מצומצם, ולכן לא ניתן להכליל את הממצאים שעלו מן הראיונות על כלל משתמשי תת"ח.
2. מכיוון שהמחקר איכותני ומתבסס על מילים ושפה, נבחרו מרואיינים עם יכולות שפתיות הקרובות לנורמה. במחקר לא השתתפו אוכלוסיות המאובחנות עם מוגבלות שכלית התפתחותית (מש"ה), שהן חלק ניכר מילדים ובני נוער משתמשי תת"ח.

## המלצות למחקרי המשך

מחקר זה סולל את הדרך למחקרים עתידיים שיעמיקו את הידע בכמה נושאים: חינוך דתי בקרב ילדים עם מוגבלויות; עולמם הפנימי והרוחני של ילדים ובני נוער משתמשי תת"ח; חינוך לתפילה במוסדות שבהם לומדים משתמשי תת"ח. מספר המשתתפים במחקר הנוכחי מצומצם וההשתייכות המגזרית שלהם הומוגנית. לפיכך, יש חשיבות להמשיך ולחקור את הנושא בקרב אוכלוסיות רחבות יותר ובקרב מגזרים דתיים נוספים.

במחקר זה חקרנו את חזונית התפילה מנקודת מבטם של משתמשי תת"ח בלבד. ראוי להמשיך ולחקור את התפיסות של אנשי הצוות החינוכי והטיפולי כלפי תפילתם של תלמידים משתמשי תת"ח, וכן את האתגרים שעימם הם מתמודדים ואת דרכי ההתמודדות שלהם ביחס לחינוך לתפילה של משתמשי תת"ח.

## ביבליוגרפיה

- ASHA - American Speech-Language-Hearing Association (2005). *Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to augmentative communication: Position statement*. ASHA Supplement.
- ASHA - American Speech-Language-Hearing Association (2002). *Augmentative and alternative communication: knowledge and skills for service delivery*.
- Beukelman, D. & Mirenda, P. (1998). *Augmentative and alternative communication: Management of severe communication disorders in children and adults* (2nd. Edition). Paul H. Brooks.
- Beukelman, D. & Mirenda, P. (2005). *Augmentative and alternative communication: Management of severe communication disorders in children and adults* (3rd. Edition). Paul H. Brooks.
- Brown, R.I. (ed.) (1997). *Quality of life for people with disabilities: Models, research and practice*. Nelson Thornes.
- Clarke, M., Bloch, S. & Wilkinson, R. (2013). Speaker transfer in children's peer conversation: Completing communication-aid-mediated Contributions. *Augmentative and Alternative Communication*, 29(1), 37-53.
- Dowden, P. & Cook, A. (2002). Choosing effective selection techniques for beginning communicators. *Exemplary Practices for Beginning Communicators: Implications for AAC*, 395-431.
- Kent-Walsh, J.E. & Light, J.C. (2003). General education teachers' experiences with inclusion of students who use augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 19(2), 104-124.
- Lund, S. K. & Light, J. (2007). Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: Part II-communicative interaction. *Augmentative and Alternative Communication*. 23(1), 1-15.
- Renwick, R., Rudman, D., Raphael, D., & Brown, I. (1998). *Quality of life profile: People with physical and sensory disabilities*. University of Toronto, Centre for Health Promotion.
- Ravens-Sieberer, U. (2006). *The Kidscreen questionnaires: Quality of life questionnaires for children and adolescents - Handbook*. Pabst Science Publ.
- Smith, M., McCague E., O'gara J. & Sammon, S. (2016). "This is not going to be like, you know, standard communication?". in Smith M., & Murray J. (Ees.), *The*

*Silent Partner? Language, Interaction and Aided Communication* (pp. 269-288).  
J&R Press Ltd.

Sutton, A., & Morford, J. (1998). Constituent order in picture pointing sequences produced by speaking children using AAC. *Applied Psycholinguistics*, 19, 525-536.

World Health Organization (2005). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. World Health Organization.

דרייפוס י' (תשנ"ה). התפילה בחסידות. **מעליות**, טו, 153-164.  
וויין ג' וביאליק פ' (1997). תקשורת תומכת וחלופית (תת"ח): מהי, מתי, היכן ומדוע משתמשים בה? בתוך דובדבני א', חובב מ', א. רימרמן א' ורמות א' (עורכים). **הורות ונכות התפתחותית בישראל** (עמ' 179-197). מאגנס.

זקס, י' (2017). תפילה ושיחה. **שיג ושיח קריאות חדשות בפרשת השבוע**. מגיד.  
נייקרוג, ש', רוט, ד' ויודס, ג' (2006). איכות החיים בקרב משפחות בישראל שבהן ילד עם צרכים מיוחדים. בתוך חובב מ' וגיטלמן פ' (עורכים), מבידול לשילוב: התמודדות עם מוגבלויות בקהילה (עמ' 297-328). בית איזי שפירא וכרמל.

קוק, ראי"ה (תשנ"ו). עולת ראייה. חלק א. מוסד הרב קוק.  
רייטר, ש' (2004). **מעגלי אחווה: לשבירת הקשר בין מוגבלות לבדידות: השילוב החברתי של אנשים עם נכויות, הצעה לתוכנית חינוכית להשתלבות חברתית**. אחווה - איגוד נכי חיפה והצפון.

## ענת בארט

# חויית הלמידה מרחוק במגפת הקורונה בקרב הורים חרדים לילדים הלומדים בבתי ספר יסודיים

## תקציר

מגפת הקורונה הביאה את בתי הספר בישראל ובעולם למעבר חד ומיידי ללמידה מרחוק; אך קודם שפרצה המגפה לא התקיימה שגרת למידה מרחוק בבתי ספר – ולהטמעתה נדרשו בתי הספר, המורים, התלמידים וההורים לתקופת הסתגלות. מחקרים שונים התייחסו לתהליכי ההוראה והלמידה בתקופה זו מפרספקטיבה בית-ספרית, רגשית ומקצועית; חלק קטן מהם סב על תפקידם החיוני של ההורים בלמידה מרחוק. מעטים המחקרים שהתייחסו ללמידה מרחוק כפי שהתבצעה בחברה החרדית, שבה היה מדובר באתגר ניכר – בשל אופי הלמידה (למידה שמיעתית בלבד באמצעות טלפון), אפיוניה של המשפחה החרדית (מספר ילדים וצפיפות דיור גבוהים) והיחסים בין בתי הספר ההורים בחברה החרדית (יחסים המאופיינים בריחוק). מחקר איכותני פנומנולוגי זה מביא את חוויותיהם של 12 הורים חרדים לתלמידים בבתי ספר יסודיים. המאמר מציף את הקשיים שאיתם התמודדה המשפחה החרדית בעת משבר הקורונה: חלקם אינם מיוחדים למגזר החרדי (כגון מספר המכשירים הזמינים ללמידה בבית, קונפליקט בית-עבודה והצורך של הורים להפוך למורים); וחלקם ייחודיים למגזר החרדי (כגון למידה טלפונית, מרחב מצומצם והשימוש הראשוני של הילדים במכשירים אלקטרוניים). נוסף על כך, נחשפו במחקר זה תפיסת ההורים את ההוראה והמורים – והללו שופכים אור על יחסי בית הספר וההורים במגזר החרדי. מן המחקר עולה כי אף שהלמידה מרחוק הייתה קשה ומאתגרת להורה החרדי – מחמת תנאי הלמידה הפרקטיים, הטכניים והתפיסתיים – הרי שתפיסת בית הספר והתמיכה בו היו גבוהות.

**מילות מפתח:** למידה מרחוק, בתי ספר יסודיים, יחסי בית ספר – הורים, חרדים.

\* ד"ר ענת בארט היא מרצה במכללה ירושלים וחוקרת של החברה החרדית בתחומי משפחה, חינוך ותעסוקה.

## מבוא

הקורונה הביאה לסגירתם של בתי ספר ברחבי העולם ולמעבר מיידי אחד להוראה מרחוק (וייסבלאי, 2020). שינוי זה, שנערך בצורה כמעט מלאה באמצעות רשת האינטרנט, דרש תהליך הסתגלות של התלמידים (Chaturvedi, et al., 2021), המורים (Marshall. et al., 2020), בית הספר וההורים (Cui, et al., 2021). בבת אחת נדרשו ההורים להפוך למתווכים, טכנאים, יוצרי מערכת, סייעים ומורים של ילדיהם; ודרישה זו התווספה לתחלואה, לסגרים ולבעיות כלכליות (גוטמן וכצנלסון, 2021). שינוי זה יצר חוסר איזון ביחסי בית הספר וההורים וחיבב את מעורבותם של ההורים בלמידת ילדיהם.

מעורבות הורים בבית הספר בשגרה מראה על תוצאות חיוביות מצד התלמידים (Badri, et al., 2014; Wilder, 2014), במקביל למורכבות מצד המורים (Addi-Racah & Grinshtain, 2018). על מעורבות הורים בבית הספר משפיעים גורמים רבים; ביניהם גיל הילד (Zedan, 2012), מגדר הילד (Kaplan Toren, 2013) ותרבותו (Dor & Rucker-Naidu, 2012). בתרבויות קולקטיביסטיות קיימת נטייה למרחק בין בית הספר וההורים – בעקבות תפיסות של היררכיה חברתית (Schaedel, et al., 2015).

החברה החרדית בישראל, שהיא חברה קולקטיביסטית-דתית, מתייחדת בהיררכיה שבהתנהלותה הקהילתית (זיכרמן, 2014) ובמבנה מערכת החינוך שלה (Barth & Benoliel, 2019). לכן, מעורבות הורים בשגרה במוסדות חרדים נמוכה מזו שבבתי ספר אחרים בישראל (גומרי ואחרים, 2017). מגפת הקורונה אֶתגרה את המשפחה החרדית הן מבחינת מעורבותה הנדרשת בלמידה, דהיינו למידה באמצעות מערכת טלפונית (מחמת התרחקותה של חברה זו משימוש באינטרנט בעיקר בקרב ילדים) (Fader, 2017); הן מבחינת גודל המשפחה (מלאך וכהנר, 2020) וצפיפות המגורים בחברה החרדית (קסיר-קלינר וצחור-שי, 2020). מחקר זה מבקש לשפוך אור על תחושותיהם של ההורים החרדים באשר לאתגר הסיוע ללמידת ילדיהם (שלמדו בבתי ספר יסודיים) בתקופת הקורונה – כדי לזהות את הדומה והשונה בין תחושותיהם ובין תחושותיהם של הורים בעולם המערבי וכדי לבחון את היחסים המשתנים בין ההורים ובית הספר בתקופת הקורונה.

## למידה מרחוק בתקופת מגפת הקורונה

התפשטותו הפתאומית של נגיף הקורונה הביאה בתי ספר ברחבי עולם לעבור, בבת אחת, ללמידה מרחוק (וייסבלאי, 2020) ושינוי זה חייב היערכות מחודשת. המגפה הקשתה על התלמידים מבחינת הצורך בלמידה עצמית והשימוש באמצעי הלמידה המקוונים ומבחינת שינוי הרגלי השינה וסדר היום; שינויים אלה התבטאו בעלייה במשקל, בפגיעה במעגלים החברתיים ובירידה בבריאות הנפשית (Chaturvedi, et al., 2021). רוב מוחלט מקרב המורים האמריקנים (92%) דיווחו כי קודם התפרצות נגיף הקורונה, הם לא לימדו באמצעים מקוונים ולא קיבלו הכשרה להוראה מרחוק (Marshall. et al., 2020). מורים אינדונזיים הביעו קשיים

מקצועיים בנוגע להוראה מרחוק (כגון היכולת ליצר אחריותיות אצל תלמידים; היעדר הקשר הישיר עימם; הקושי בתכנון חומר הלימוד והטמעתו, בהערכת הלמידה ובשיתוף פעולה עם ההורים), וכן הביעו קשיים אישיים (כגון התעצמות קונפליקט בית-עבודה) וקשיים טכניים (כגון חסרוננו של מקום פיזי הולם להוראה והיעדר רשת אינטרנט מתאימה וחזקה). 80% ממורים אלו הביעו חוסר שביעות רצון מהלמידה מרחוק (Fauzi & Khusuma, 2020).

כדי להפעיל את הלמידה מרחוק נדרשו בתי הספר להיערכות מיוחדת. ברמה הטכנית, נדרש בית הספר לפעול ללא "מרכז בקרה", לספק אמצעי קצה לתלמידים מעוטי יכולת (מבקר המדינה, 2020) ולקיים שגרת צוות בזמן לא שגרת. ברמה הפדגוגית, בית הספר נדרש לתת מענה לשינוי בשיטות הוראה - ובעקבותיו בתעודף תוכני ההוראה ותיאומם (קינן, 2020). ברמה הפסיכולוגית, נדרשה המערכת להתמודד עם קשיים אישיים ומקצועיים של המורים, עם קשיי התלמידים וגם עם קשיי ההורים שהפכו לשותפים העיקריים בתהליכי הלמידה (בלס, 2020).

### מעורבות הורים בלמידה מרחוק בתקופת מגפת הקורונה

ההורים נדרשו לסייע בלמידת ילדיהם, לתפעלה ולהכווינה; ובמקביל עבודתם נפגעה או השתנתה במקרים רבים - ולמצער הם נדרשו למצוא "סידור" לילדים בזמן ששהו בעבודה (מן, 2020); הם גם נדרשו לנהל את הבית ולהתמודד עם העומס הרב שיצר הסגר, שהביא את כל המערכות להתנקז לפעולה בבית (גוטמן וכצלסון, 2021). הערכת ההורים ללמידה מרחוק פחתה במהלך המגפה והם הביעו אכזבה ביחס למשך האינטראקציה בין הילדים למורים במהלך הלמידה וכן הביעו חוסר ביטחון ביחס ליכולת ההבנה של הילדים את חומר הלימודים, תחושת עומס בצורך לסייע בלמידה, דאגה לפגיעה באיכות הראייה של הילדים, חשש שמא הסברי המורים אינם מספקים ודאגה לירידת יכולת הריכוז והעניין של הילדים בלמידה (Cui, et al., 2021).

המחקרים השונים מורים כי מנקודת המוצא של ההורים התקיימה מערכת אקולוגית סביב הלמידה מרחוק. ברמת המיקרו-סיסטם, הלמידה מרחוק אֶתגרה יכולות הוראה אישית (גוטמן וכצלסון, 2021) ואת הפנאי של הורים ותחושת העול שהוטל עליהם (Cui et al., 2021; Garbe et al., 2020). ברמת המאזו-סיסטם, הלמידה מרחוק אתגרה את יחסי ההורים עם הילדים (מן, 2021), את האיזון בניהול הלמידה מהבית (למשל במקום מתאים ללמידה ובאמצעים מתאימים ללמידה) (ראמ"ה, 2020), בחדירת בית הספר לתוך הבית (Ben-Amram & Davidovitch, 2021) והצורך לתווך הוראה (ראמ"ה, 2020) וכן אתגרה את קונפליקט בית-עבודה (Garbe et al., 2020). ברמת האקסו-סיסטם, הלמידה מרחוק שינתה את תפיסת הפעולה של בית הספר כארגון. ברמת המיקרו-סיסטם, הלמידה מרחוק נתפסה בצורה שונה אצל הורים בעלי מאפיינים שונים: מורים ערבים בישראל חשו מתח מצד ההורים יותר מאשר מורים יהודים (Zadok Boneh et al., 2022); להורים מרמה סוציו-אקונומית נמוכה היו משאבים פחותים

ופניות מועטת ללמידה מרחוק (ראמ"ה, 2020); ובמשפחות דתיות יותר, הילדים השתתפו פחות בלמידה מרחוק אך ההורים הביעו הערכה רבה יותר למאמץ המורים ולהשפעתה החיובית של הלמידה מרחוק (Tal et al., 2022).

את מעורבותם של ההורים בלמידה מרחוק והאופן שבו תפסו אותה יש לבחון לאור יחסי ההורים עם בית הספר בשגרה. מעורבות הורים בבית הספר מוגדרת כסך ההתנהגויות שהורים מבצעים בעבור ילדיהם בהקשרי למידה, והללו מתבטאות ביכולות כגון הורות, למידה עם הילד בבית, תקשורת עם בית הספר, השתתפות בקבלת החלטות בית-ספריות ומעורבות בקהילה (Epstein, 2018). מעורבות הורים בבית הספר משפרת את הישגי התלמידים (Wilder, 2014), את התנהגותם ואת הקשר מורה-תלמיד; והיא מפחיתה ויכוחים עם מורים, עצב ונטייה להסחות דעת (Badri, et al., 2014).

יחסי בית הספר וההורים במדינת ישראל ידעו שינויים בחלוף השנים: מניתוק בקום המדינה (מדיניות דלת סגורה), למעורבות-התערבות בשנות השמונים (מדיניות דלת פתוחה) ועד ביזור תפקידי מערכת החינוך ושותפות כלכלית של הורים (פרידמן, 2011). כיום, מתקיימת מדיניות "דלת פתוחה במידה מסוימת" בשל חשש של המורים מאיום הורי (Addi-Raccach & Grinshtain, 2018). עמדות אלו של המורים הישראלים לצד מוניטין הוראה נמוך (גילת וונגרוביץ, 2018) גרמו לחששות של מורים מפני חשיפת תהליכי ההוראה בזמן מגפת הקורונה. בן-עמרם ודוידוביץ' (Ben-Amram & Davidovitch, 2021) מצאו הבדל משמעותי בהערכת ההוראה מרחוק בתקופת הקורונה בין המורים וההורים והראו כי ההורים העריכו את ההוראה ברמה נמוכה מהמורים.

גורמים שונים מעצבים את מעורבות ההורים בבית הספר. גיל הילד הוא גורם רב השפעה והורים לילדים צעירים מעידים על מעורבות גדולה יותר בבית הספר (Zedan, 2012). לממצא זה נודעת משמעות גם במחקרי הקורונה המלמדים על מעורבות רבה יותר של הורים לילדים בגילים צעירים (Tal et al., 2022). מגדר הילד משפיע גם הוא על מעורבות הורים: מעורבות של הורים בלמידה בבית תורמת לתחושת הערך העצמי של בנות; והתנדבות הורים בבית הספר תורמת לתחושת הערך העצמי של בנים (Kaplan Toren, 2013). התרבות מעצבת גם היא תפיסות ביחס למעורבות הורים: במחקר שהשווה מורים אמריקנים וישראלים נמצא כי מורים ישראלים נוטים לאמביוולנטיות ביחס למעורבות הורים יותר מעמיתיהם האמריקנים. מורים אלה הביעו הסתייגות באשר ליחסיהם עם ההורים וצינו זאת כמקור למתחים ואתגרים (Dor & Rucker-Naidu, 2012).

שדל ואחרים (Schaedel, et al., 2015) לא מצאו הבדלים ביחס למעורבות הורים בין בתי ספר יהודיים וערביים בישראל, למרות טענתם כי התרבות ההיררכית והקולקטיביסטית של בתי הספר הערביים תביא לתפיסות שליליות יותר של מעורבות הורית. ההבדלים התרבותיים בין המגזר היהודי והערבי בישראל נמצאו גם בתקופת הקורונה כאשר מורים ערבים חשו מתח רב יותר בשל גורמים חיצוניים כמו ההורים מאשר מורים יהודים (Zadok Boneh et al., 2022).



במחקר רחב שנערך בישראל ובחן הסתגלות של הורים ותלמידים ללמידה ברחוק, נמצא כי רמת הדתיות משפיעה על ההסתגלות. נראה כי במשפחות דתיות יותר, הילדים השתתפו פחות בלמידה מרחוק אך ההורים הביעו יותר הערכה למאמץ המורים ולהשפעה החיובית של הלמידה מרחוק (Tal et al., 2022). במחקר זה נבחנה מידת הדתיות ואף ש-15% מהמשתתפים היו חרדים, לא נבדקו ההבדלים התרבותיים במעורבות הורים בין הציבור החרדי לציבורים אחרים.

### למידה מרחוק בתקופת מגפת הקורונה בחברה החרדית

הקורונה פגעה קשות באוכלוסייה החרדית שהתחלואה בקרבה הייתה גבוהה. להתפשטות המגפה בחברה החרדית סיבות רבות ובכללן: הצפיפות בתוך הבתים ובמרחב החרדי (קסיר-קלינר וצחור-שי, 2020), חוסר תיאום ואי-הבנת המצב ואופי החיים הקהילתי. ההתמודדות של המנהיגות החרדית עם המגפה הייתה שנויה במחלוקת: היא אפשרה פתיחת בתי ספר מתוך תפיסה של חשיבות הרצף החינוכי ולימוד התורה מעבר לסכנות המגפה. התנהלות זו הביאה לביקורת ציבורית מצד הציבור הישראלי ולתחושת רדיפה מצד הציבור החרדי. למרות זאת, נראה כי הציבור החרדי חש חוסן רב יותר מציבורים אחרים (חילונים או ערבים) וגורם זה הפחית במידה ניכרת את השחיקה הנפשית במגפת קורונה (Braun-Lewensohn, et al., 2021). המיקוד בחברה החרדית נובע מהיותה מיעוט גדול ומשפיע במדינת ישראל. החברה החרדית מונה 12% מהחברה בישראל וגילם של 60% ממנה נמוך מגיל 19; במשפחה חרדית שבעה ילדים בממוצע (מלאך וכהנר, 2020). היא מתאפיינת בהקפדה דתית מחמירה, שמירה על מסורות מזרח-אירופיות, מחויבות ללימוד תורה ועמדות לא ציוניות (פרידמן, 1991). זוהי חברה קולקטיביסטית-דתית המתבדלת מחברת הרוב (Barth & Benoliel, 2019) באספקטים של התרחקות מצריכת מדיה ואינטרנט (Neriya-Ben-Shahar, 2017) ובידול במערכת החינוך (בארט ואחרים, 2020).

החברה החרדית מתנגדת למודרנה ואימצה את מטבע הלשון "חדש אסור מן התורה" כמוטו להתרחקות מטכנולוגיה מודרנית ובעיקר מרשת האינטרנט (Fader, 2017). בחברה זו, השימוש באינטרנט מוגבל בעיקר לצורכי עבודה וישנו פיקוח על שימוש זה (Neriya-Ben-Shahar, 2017). מבוגרים המשתמשים ברשת מסוויים עצמם ואינם חפצים להיחשף, אף שהם רוצים שיידעו כי הם חרדים (אוקון, 2016). בחברה החרדית נאסר השימוש באינטרנט לילדים, הוא נחשב כגורם סיכון להתדרדרות רוחנית (Nadan, et al., 2019) ואינו כלי לגיטימי ללמידה בבית הספר (Mishol-Shauli, et al., 2019). מבקר המדינה (2020) דיווח כי ל-42% מהתלמידים החרדים אין מחשב בבית ול-72% מהם אין חיבור לאינטרנט.

מערכת החינוך החרדית היא מערכת מוכרת שאינה רשמית (Perry-Hazan, 2019), המופרדת מבחינה מגדרית ופועלת לפי מעמדות משפטיים בעלי מחויבות שונה ללימודי ליבה ולתקצוב ממשלתי - הנעים בין 55% ל-100% (בארט ואחרים, 2020). ההוראה בה נוטה למסורתיות (בוהניק, 2011). אצל הבנים המיקוד הוא בלימודי קודש ואצל הבנות ישנם לימודי חול וקודש.

אופי המערכת החינוכית מבנה את יחסיה עם ההורים. למוסדות החרדיים מנופי כוח כלפי ההורים כגון החלטות ביחס לקבלת תלמידים (Perry-Hazan, 2019) והשפעה על עתיד הילד מבחינת שידוכים ותעסוקה (לנשים) ועל מעמדו החברתי ומיצובה החברתי של משפחתו. הללו מביאים את ההורים למעורבות נמוכה (גומרי ואחרים, 2017), ולנאמנות רבה לבית הספר וערכיו. בהתאם, במחקר שבחן נשירת נערים חרדים ממסגרות חינוכיות נראה כי התניית חיבת הורים שלילית ונובעת מהחשיבות שהם מקנים ללמידה ולמוסדות החינוכיים – וזו מקשה על הסתגלות הנער הנושר (Itzhaki, et al., 2018).

מגפת הקורונה הקשתה על הלמידה במגזר החרדי. ההימנעות החרדית משימוש בטכנולוגיה מתקדמת ואינטרנט במישור הפרטי, ובמיוחד במישור הציבורי כמו בבתי ספר, לא אפשרה קיום לימודים באמצעים מקוונים. הכלי היחידי שעמד לרשות בתי הספר החרדים היה הטלפון (וייסבלאי, 2020). במערכת הטלפונית ניתן להקליט שיעורים, לייצר מערכת לקבלת הודעות מתלמידים ולקיים שיחות ועידה עם כלל הכיתה. שימוש בכלים אלו מעביר את הלמידה לערוץ שמיעתי בלבד ומונע הסתייעות באמצעים ויזואליים.

למרות הפרות תקנות הקורונה ופתיחת בתי ספר חרדים, אירועים שקיבלו את מרבית תשומת הלב הציבורית, במגזר החרדי נערכה למידה ענפה מרחוק. האתגרים הטכניים, הפדגוגיים והחינוכיים נוספו לקשיים הייחודיים של המשפחות החרדיות – משפחות גדולות, החיות בדירות קטנות ולהן יכולות כלכליות מוגבלות (42% מהמשפחות החרדיות מצויות מתחת לקו העוני) (מלאך וכהנר, 2020). לכן מבקש מחקר זה לבחון את חוויותיהם של ההורים החרדים בזמן הלמידה מרחוק במשבר הקורונה, את מעורבותם בלמידת ילדיהם בבית הספר היסודי והשפעתה על תפיסת היחסים בין ההורים ובית הספר.

## שיטת המחקר

המחקר נערך בגישה איכותנית פנומנולוגית, במטרה לאפשר את הבנת החוויה מעיני האנשים החווים אותה. המחקר הגמיש מאפשר להבין מושגים לעומקם ואילו הגישה הפנומנולוגית ממוקדת בהבנת החוויה והפירוש האישי של החווים את התופעה ובכך יוצרת אותנטיות (שקדי, 2003). כדי להבין את תחושות ההורים בתקופת הלמידה מרחוק נבחרה גישה זו.

## אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 12 הורים לילדים – בנים ובנות – בבתי ספר יסודיים חרדים: 11 אימהות ואב אחד. לכל ההורים שהשתתפו במחקר כמה ילדים ולרובם היו ילדים בגילי הגן ובמסגרות על-יסודיות. המשתתפים הגדירו עצמם כחרדים וכל הילדים למדו במסגרות הנמצאות תחת הפיקוח של המחוז החרדי של משרד החינוך.

## כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בראיונות עומק חצי-מובנים בהתאם למעגלים האקולוגיים שנמצאו בספרות המחקר ופורטו בסקירת הספרות. ראיונות עומק חצי-מובנים מאפשרים למשתתף לתאר את חווייתו ביחס לתופעה הנחקרת במונחיו ובשפתו אך הם מנתבים אותו להתייחס לתופעה הנחקרת בלבד ולא לסיפור חיים שלם (שקדי, 2003). מדריך הראיון שנבנה לצורך המחקר כלל שאלות כגון: תאר/י את חוויית הלמידה מרחוק בתקופת הקורונה; כיצד התנהלה הלמידה מרחוק בבית? כיצד תפקדו המורים במהלך הלמידה מרחוק? איך תפקד בית הספר במהלך הלמידה מרחוק?

## הליך המחקר

המחקר נערך במאי 2021, במסגרת קורס מחקר איכותני לסטודנטיות לתואר שני בניהול מערכות חינוך. במסגרת המחקר, כל סטודנטית ראינה הורה לילד בבית ספר יסודי ביחס לחוויית הלמידה מרחוק בתקופה הקורונה. הגיוון באורח החיים של הסטודנטיות הניב ראיונות עם הורים מכל המגזרים, ובמחקר הנוכחי נעשה שימוש רק בראיונות של הורים חרדים. כדי לשמור על כללי האתיקה הוסברה להורים מטרת המחקר, ניתנה להם האפשרות לבטל את השתתפותם בכל נקודת זמן והובטחו להם אנונימיות וסודיות. בהתאם, השמות במאמר בדויים.

## עיבוד הנתונים

במחקר נעשה שימוש במודל הניתוח הנושאי (שקדי, 2003); במסגרתו, החומר שהתקבל נותח ליחידות משמעות, כלומר לפסקאות קצרות, בעלות תוכן מובהק, המביעות רעיון או תחושה ביחס לנושא הנחקר. יחידות אלו מופו לקטגוריות ומוקדו בנושאים העיקריים והמשמעותיים שעלו מהם. לבסוף נערכה העלאה תמתית לשם חיבור הממצאים והפרספקטיבה המושגית.

## ממצאים

מעורבות ההורים החרדים בלמידה מרחוק בקורונה כללה שלוש זירות: הבית, הכיתה ובית הספר. בכל אחת מהזירות נדרשו ההורים לפעול בצורה חדשה ושונה מבעבר ולהיות מעורבים בלמידה באופן שונה. מעורבות ההורים התבטאה ברמה הפרקטית – "מה ההורים היו צריכים לעשות?" – וברמה התפיסתית, הרגשית והקוגניטיבית: "מה ההורים חשו וחשבו בעקבות הדרישות מהם?".

## זירת הבית

כמו הורים רבים בעולם ובישראל, גם ההורים החרדים נדרשו למעורבות רבה בלימודי ילדיהם בבית הספר היסודי (וייסבלאי, 2020). בפועל, ההורים היו צריכים להיות מעורבים ברמה

הפרקטית והפדגוגית ובשילוב הפעילות ההוראתית עם פעילויות הבית האחרות ופעילויות העבודה. כל אלו יצרו מתח ותחושת מותשות בקרב ההורים (גוטמן וכצנלסון, 2020).

ברמה הפרקטית, הבעיות שהעלו ההורים החרדים היו דומות לבעיות שעלו במחקרים על הורים בציבור הכללי. ההורים הזכירו את בעיית המרחב שכללה את הצורך במקום פיזי מותאם ללמידה: "הבית שלי הוא שני חדרים מלבד חדר השינה, והייתי צריכה לדאוג לכל אחד שתהיה לו פינה משלו. אז אחד היה בסלון; חלק בחדרים. הן היו עוברות ממקום למקום" (חוה). הם נדרשו ליצור שקט בסביבת הלמידה: "היו הרבה פעמים צרחות 'תסגרו את הדלת', 'אני לא מקשיבה', 'אני לא שומעת', 'יוסי מפריע לי'... יש פה תינוק שמסתובב בבית, יש לו את הצרכים שלו ושלומיית צריכה את השקט" (צילה). הם נדרשו לספק עזרים ללמידה באופן מידי: "הן היו צריכות כל מיני דברים שהיה צריך שהאימא תגיש להם שהן לא יכולות לבד. ואם צריך איזשהו משהו לניסוי בטבע או שהן צריכות משהו שהמורה רוצה לשיעור ריתמיקה; צריך להביא כל מיני חפצים" (עדה). בראיונות עלתה בעיית רעשי הרקע: "היו סיפורים שאני כעסתי על לאה בדיוק כשהיא דיברה עם המורה והמורה שמעה ברקע. יש דברים שהם לא נעימים, כי בית הספר כן נכנס לך לבית. אני צריכה להיות בשקט ולא רוצה שישמעו דברים. אני בודקת אם הן מדברות עם המורה כדי שארגיש בנוח לדבר או לשמוע מוזיקה... ולא מתחשק לי שישמעו אותי עכשיו" (צילה). בעיות אלו התעצמו בחברה החרדית בשל השילוב בין משפחות גדולות (מלאך וכהנר, 2020) וצפיפות רבה (קסיר-קלינר וצחור-שי, 2020).

תחום בעייתי נוסף היה המכשור האלקטרוני שהתבטא בצורך במכשיר אישי ללמידה: "הייתי אמורה לוותר על הפלאפון האישי שלי. להפסיד לפעמים שיחות חשובות, כי הילדות צריכות פלאפון. היו לי פה שלושה שלמדו מרחוק וחוף מהטלפון הביתי היה לנו עוד פלאפון אחד" (בתיה). מצב זה הביא לקניית מכשירי טלפון ניידים, הוצאה לא פשוטה למשפחות חרדיות: "כשהבנו שהקורונה לא ממהרת לעזוב ואנחנו נכנסים לסגר שני, הבנתי שאנחנו צריכים להיערך עם טלפונים נוספים הלכנו וקנינו עוד שלושה מכשירים נוספים" (דינה). נוסף על כך, ההורים היו צריכים לספק סיוע טכני בתפעול המכשירים האלקטרוניים: "לפעמים היא הייתה צריכה את העזרה הטכנית שלי. נתקע לה הקו ואיך היא חוזרת לאותו שיעור" (חוה) ולעיתים לטפל בבעיות תפעול טכניות: "הייתי צריכה רק לקוות שהכול יעבור בשלום, כי תוך כדי האזנה לשיעורים היו פתאום מתנתקים הקווים; זה קרה המון בהתחלה" (שרה).

מתח נוסף נבע מהצורך לאזן בין מעורבות ההורים בלמידה והצורך לנהל את הבית. האינטנסיביות של חיי היום-יום הועצמה עם צורך להכין יותר אוכל, לנקות ולסדר בעקבות כל בני המשפחה שנמצאו במשך כל היום בבית וצריכים היו להיות מועסקים בו: "במהלך הלמידה הרגשתי שהלימודים נכנסים למרחב שלי. אני באמצע לבשל ופתאום הילדה מופיעה לי עם המחברת שלה מעל הסיר כדי לשאול שאלה. הכול היה כל כך בערבוביה, קצת בלבול אותי" (בתיה). ההורים חשו צורך לשמור על התפקידים של הילדים בבית. במשפחה החרדית

ילדים תפקידים רבים והם חלק אינטגרלי מהמטלות השוטפות בבית: "אני חושבת שזה גם בא לפעמים על חשבון התפקידים שלהם שהם היו עושים בבית, כי הרגשתי שכבר נתתי להם הרבה הוראות והם עשו הרבה דברים בבית, ולכן הייתי צריכה קצת להקל על עבודות הבית" (חוה). במחקר אמריקני נמצא שכרבע מההורים העידו כי הלמידה מרחוק שיבשה את יכולתם לאזן בין עבודה לתמיכה בלמידת הילדים (Garbe, et al., 2020). בעיה זו העסיקה גם הורים חרדים: "זה בא גם על חשבון הבית. גם אני עבדתי מרחוק; אז כן לפעמים הן היו צריכות לקחת את הכביסה ישירות מהסל ולא מקופלת בארון" (בתיה).

מעורבות ההורים נבחנה בסיוע שנתנו ההורים לילדיהם ברמה הפדגוגית. ההורים נדרשו לתווך את הלמידה לילדים: "לפעמים היא הייתה צריכה עזרה בהכוונה במשימות שהיא קיבלה מהמורה, ולפעמים הייתי צריכה ממש להיות תלמידה יחד איתה וזה משהו שפחות אהבתי" (חוה) – וזאת גם כאשר לא תמיד יודעים הם כיצד לעזור: "היו דברים ספציפיים כמו כל מיני מדרשים שאת לא יודעת מאיפה המורה לקחה אותם, וזה לא סתם רש"י, ואני לא יודעת למה היא התכוונה. אז בואי נגיד שאם זה תרגילים בחשבון, נהדר. אבל אם זה דברים אחרים שאת לא ממש בעניינים..." (עדה). עיקר העומס נפל על ההורים במעקב אחר הלמידה של כל אחד מהילדים: "לכן הייתי משתדלת ויושבת איתם אחרי השיעור לראות שהם הבינו את ההקלטה. היו פעמים שאפילו תוך כדי השיעור הייתי עוזרת להם להבין למה המורה מתכוונת. אני לא יכולה להגיד שעשיתי את זה כל הזמן. אחרי הכול אני עם חמישה בבית וזה לא דבר פשוט בכלל" (דינה). אחד האתגרים הייחודיים לחברה החרדית היה הצורך בתיאום מערכות הלימודים השונות למערכת משפחתית שתכלול את כל הילדים. מספר הילדים ואופי הלמידה הא־סינכרוני ברובו הצריך את פיזור הלמידה לאורך כל היום ותיאום בין צורכי הלומדים השונים: "היה לי סדר יום. ידעתי מתי לכל ילד את הלמידה שלו. לבנים שלי היה בבוקר עם הרב שיעורי ועידה, ולכן הם היו חייבים להיות מחוברים בשעה הספציפית ומוכנים. ולבנות היה בדרך כלל את ההקלטות; אז זה כבר היה יכול להידחות גם לצהרים. כשהבנים היו עם הטלפון, ידעתי שבזמן הזה הבנות נחות ולא לומדות ולא עושות כלום. אבל בצהריים חייבתי אותם לשבת וללמוד. לא ויתרתי. אני יודעת כמה שזה חשוב. ממש לא רציתי פערים לימודיים" (שרה).

ההתמודדות המורכבת עם אתגרי תקופת הקורונה הביאה את ההורים לתחושת מותשות: "הרגשתי במרתון. לפעמים הייתי חייבת עזרה ובעלי נשאר בבית ולקח על עצמו את המלאכה או חלק ממנה. היו גם ימים רגועים יותר, אבל אין ספק שזו הייתה משימה לא פשוטה" (בתיה). ההורים חשו שההתמודדות עם למידת הילדים פגמה בקשר עימם: "לא היה קל, השתדלתי כמה שאני יכולה כן להשגיח שייכנסו לפחות לשני שיעורים ביום, ואז ראיתי שאני נכנסת יותר מדי לתפקיד של שוטרת ולא אהבתי את עצמי בתפקיד, כי זה גם השפיע עליי" (רבקה). מיעוט מן ההורים חש שהלמידה מרחוק דווקא הייתה גורם מייצב: "אני הרגשתי שהלימודים זה איזה עוגן; זה ממש מכניס את היום לסדר. לכולם בבוקר הייתה תפילה; אחר

כך צריך להספיק לשיעור והמורה מקריאה שמות. אחרי זה - היום כבר נראה אחרת, כי הם התחילו את היום כמו שצריך" (רבקה).

לסיכום, מעורבות ההורים בלמידה מרחוק בבית הייתה אינטנסיבית. ההורים היו צריכים לספק תנאים נאותים ללמידה מבחינת מרחב ואווירה. מלבד זאת, ההורים היו צריכים לספק מכשירים טכנולוגיים ולדאוג לתפעולם, בייחוד כאשר היה מדובר בילדים צעירים שאינם יודעים לתפעלם. הצורך האינטנסיבי במעורבות ההורים העיב על תפקידיהם האחרים כגון ניהול הבית, הורות ועבודה מחוץ לבית. גולת הכותרת הייתה הצורך בסיוע לילדים בלמידה ולשמש כמורים, מבלי שהוכשרו לכך או קיבלו הנחיות. ממצאים אלו דומים לדיווחים במחקרים אחרים (בלס, 2020; גוטמן וכצנלסון, 2020), הייחודיות בציבור החרדי קשורה בעוצמת החוויה הנובעת מגודל המשפחה, צפיפות הבתים והעובדה שהאם היא מפרנסת עיקרית. התחלואה הגבוהה בציבור החרדי לא עלתה בהקשר של מעורבות ההורים בלמידה מרחוק, אך ייתכן שגם היא השפיעה על עוצמת הקושי. תחושות ההורים היו חלוקות באשר ללמידה מרחוק: היו שראו בה עוגן שסייע ביצירת סדר היום ושימור דפוסים קבועים וחשיבה זו מתאימה לתבניות החברתיות בחברה החרדית (יפה, 2009); אחרים ראו במעורבותם בלמידה תפקיד שיטור שהעיב על יחסיהם עם ילדיהם והתיש אותם - את ההורים.

### זירת המורים

מעורבות ההורים בלמידה מרחוק של ילדיהם עיצבה את תפיסתם ביחס למורים. ההורים התייחסו ללמידה מרחוק שנעשתה כאמור באמצעים שמיעתיים בלבד - אף שמרבית הלמידה מרחוק בעולם ובישראל התבצעה באמצעים ויזואליים ברשת האינטרנט, שכן המעבר ללמידה מרחוק הרחיב את הצורך בדיוק ויזואלי על ידי סרטונים, מצגות וחומרי למידה ממוקדים באתרי אינטרנט שונים (וייסבלאי, 2020). ההורים החרדים חשו כי הלמידה בערוץ השמיעתי בלבד פוגעת ביכולות ההוראה והלמידה: "כשאת נכנסת למחשב עם תיקיית קבצים, מה מחכה לך? את רואה מה קורה! כשאת נכנסת למערכת הזאת שקוראים לה 'ימות המשיח' [=מערכת הלמידה של תלמוד התורה]. בשמיעה שלך את לא יכולה לסדר לך את הקבצים בראש איך ההקלטות? מה את רואה? את לא רואה כלום! בתחום השמיעתי אני הרבה יותר חלשה מהתחום הוויזואלי שלי" (רחל). אחד הקשיים המרכזיים בתחום הלמידה השמיעתית התגלה בהוראת מתמטיקה: "בחשבון זה היה משוגע. תדמיני מורה שאומרת: 'שתי שלישי ועוד אחד חלקי שמונה מה זה שווה בנות? זה מכנה מורחב ומכנה משותף, לא הבנת? נחזור שוב...' וככה בשיעור חשבון הם צמצמו את המכנה וניסו להבין באלכסון למעלה למטה... משגע! אני שמעתי את זה דקה, והשתגעתי! זה היה קטסטרופה. בשאר הלימודים המצב היה הרבה יותר טוב" (צילה).

קינן (2020) תיאר את השינוי המשמעותי שנדרש מהמורים בתקופת הקורונה כמורכב מארבעה שלבים: (1) החלפת כלים מסורתיים בטכנולוגיים; (2) הגברת השימוש בכלים הטכנולוגיים;

(3) שינוי דפוס הפעילות כך שיתאים לכלים הטכנולוגיים; (4) הגדרה מחדש של ההוראה, כלומר ניתוק מהכלים המסורתיים. בחברה החרדית, הנוטה להוראה מסורתית (בוחינק, 2011), הכלים הטכנולוגיים היו מוגבלים. המורים לימדו בצורה מסורתית באמצעות הטלפון והשתדלו להכניס חידושים באופן המוגבל האפשרי. ההורים נחשפו לכמה אספקטים של עבודת המורה והתייחסו ליכולתו של המורה ללמד באמצעות הטלפון: "היה יותר קשה לריכוז ולהתנהלות של שיעור בזה שזה היה בטלפון. כולן מדברות ביחד ואף אחת לא יכולה להקשיב, ואז אם המורה משתיקה - אז התלמידה לא מרגישה 'חלק'" (רבקה).

ההוראה בטלפון אָתגרה את המורים והתלמידים והקשתה על ניהול הכיתה. למורים היה חשוב לנהל שיעורי ועידה כדי לשמור על קשר ישיר ורציף עם התלמידים, אך בשל הקושי הכרוך בניהול כיתה מרחוק, רבים מהשיעורים היו מוקלטים. כך או כך, ההורים ראו את הכלים שבאמצעותם שומר המורה על רציפות הלמידה ועוקב אחר תלמידים: "היא [המורה] מאד השתדלה, הם עשו משהו מאד יפה שהם נתנו לבנות להקליט את שיעורי הבית, את התשובות, ואז הן יקשיבו לתשובות. זה מאוד עזר. ככה גם היא הייתה אחראית לעקוב שהבת באמת עושה את שיעורי בית וגם היא ממש בדקה כל תשובה. אם מישהי ענתה תשובה והתשובה לא הייתה נכונה, אז היא עדכנה: התשובה לא נכונה. המורה דיברה מאוד יפה, בכבוד, ואז תיקנה וזה היה נהדר - כי היא גם עקבה אחרי כל הבנות, שהן עשו שיעורי בית, וגם בדקה אם התשובות נכונות. כך היא יכלה לדעת מה קורה איתן" (עדה).

השמירה על דרכי הוראה מסורתיות התבטאה גם מבחינה פדגוגית: "נגיד שהם היו לומדים בחומש, אז הוא היה מבקש מהם לעקוב עם האצבע ופשוט היה קורא ילד ילד שימשיך - וככה הוא היה יודע מי עוקב באמת עם האצבע ומי לא; ומי שהיה מתחבר כאילו כל יום ובזמן - היה מקבל ממנו צ'ופר בחזרה לתלמוד תורה. והוא עשה גם חידונים עם פרסים כשהם חזרו" (לאה). שינון, קריאה וכתובה במחברת היו הכלים הפדגוגיים שהועתקו מהכיתה ללמידה מרחוק. היו מן המורים שערכו חידונים קצרים או סקרים באמצעות שימוש בפונקציות אפשריות של הטלפון והיו מורים שניסו לייצר למידה אחרת באמצעות חברות - אך רובם השתמשו בכלים פדגוגיים מסורתיים.

לעומת השימור שהתקיים בצד הפדגוגי נראה שינוי מהותי בצד הפסיכו-פדגוגי. בחברה החרדית קיים מרחק-כוח רב, המתבטא בהיררכיה חברתית כמו גם בהיררכיה בתוך בית הספר (זיכרמן, 2014; Barth & Benolial, 2019). ההנהלה והמורים נתפסים כמרוחקים ומורמים מהתלמידים. הקורונה הביאה להשקעה רגשית מיוחדת של המורים בתלמידים: "המורה הייתה משתדלת להתקשר כל כמה ימים לרחלי והתעניינה לא רק בעניין הלימודי אלא גם מבחינה רגשית. מה עשית היום? עם מי שיחקת? והמורה הייתה משותפת גם בחיים האישיים שלה, בחוויות שלה, וזה יצר קשר אישי בין המורה לבין הילדה שלי" (חיה). הקשר האישי שנקם בין המורה לתלמיד יצר תחומי שיחה שבדרך כלל אינם עולים בדיאדות אלן. מעבר להתעניינותו של המורה בחוויה האישית של הילד, שאינה קשורה ללמידה, הציטוט

חושף שיתוף של המורה את התלמיד בחייו האישיים, דבר שאינו מקובל במערכת החרדית. השינוי בקשר הרגשי ניכר גם בקשר הורה-מורה. מחקר מראה כי הקשר בין הורים ומורים, במיוחד בכיתות א־ד, השתפר בתקופת הלמידה מרחוק (Bubb & Jones, 2020). שינוי זה התעצם במגזר החרדי שבו המרחק האישי בין הצדדים גדול יותר: "גם איתי המורה שוחחה מספר פעמים, לשמוע איך מסתדרים ושהכול בסדר. וזה היה ממש טוב לי. כי ידעתי שיש למי לפנות ועם מי לדבר גם בלמידה הלא-נורמלית שהייתה" (שרה).

לא תמיד המורים הצליחו לתפוס את מציאות חיי הילדים: "כשהתקשרתי אל הרב של הילד הגדול שלי בכיתה ב, הוא לא ממש הבין אותי, הוא מבחינתו 21 ילדים מתוך 29 מתפקדים, הוא בעיניו הוא מתפקד מצוין, אבל כשדיברתי עם אימהות - הן אומרות לי שהוא פשוט חושב שיש 21 ילדים מתפקדים" (רחל). היו מורים שהצליחו לארגן את הלמידה מרחוק בצורה מיטבית והיו כאלה שפחות הצליחו בכך: "אני חושב שיש הבדל. יש לי שתי בנות בבית ספר יסודי וראיתי הבדל בין המורים. מורה אחת פשוט עשתה את זה בצורה יוצאת דופן; היא הצליחה לצמצם פערים והצליחה דרך הטלפון לעשות את הלמידה בצורה הכי ויזואלית שיש - עד כמה שאפשר לעשות זאת דרך הטלפון - והילדה פשוט התקדמה בקריאה, בחשבון ובכל המובנים. לעומת זאת, אצל הבת השנייה, בחלק מהמקצועות המורה העבירה את השיעורים בצורה יותר משעממת דהיינו שזה היה כמו רוטינה שחוזרת על עצמה, היה פחות גיוון, פחות מעניין" (אברהם).

הילדים למדו עד מהרה כיצד להערים על המערכת ולא כל המורים הבינו זאת: "הרב הזה, כל יום היה שומע את כל ההקלטות, והיה כותב על דף, וכל בוקר היה מקריא מה כל ילד עשה וכתב, עם נוכחות; שעות הוא רק מקריא. יום אחד הוא עשה נוכחות וילד אחד עונה לו בשביל כולם: איך הוא היה עושה את הנוכחות? הוא אומר שם משפחה, וילד ששומע את שם המשפחה שלו - היה צריך לענות את השם הפרטי שלו. אז יום אחד הוא התחיל להקריא את שמות המשפחה; ילד חמוד התחיל לענות לו את כל השמות הפרטיים - ורק כשהוא הגיע לבן שלי, הוא זיהה 'רגע זה לא הקול של אורי!'; ואז הוא עלה על זה שהוא עושה נוכחות שעה עם איזה שניים-שלושה ילדים" (רחל).

הלמידה מרחוק פתחה להורים צוהר לחוויית הלמידה הרגילה של ילדם. הורים נרווגים טענו כי האפשרות להיכרות עם הנעשה בכיתה וחומר הלימודים הייתה אחד מיתרונות המעבר ללמידה מרחוק ותרמה ליכולתם לסייע בצורה טובה יותר לילדיהם (Bubb & Jones, 2020). גם בציבור החרדי, ההורים חשו כי ההיכרות עם הנעשה בכיתה והמעורבות תורמת לתחושתם הטובה: "הרגשתי שאני יודעת מה קורה בכיתה יותר, ויותר חיה את החיים של הבנות שזה מאוד מעניין אותי. הרגשתי שאני שותפה לבנות שלי וללמידה שלהן. אני שומעת את המורה. אני שומעת איך היא מדברת, איך היא מסבירה. זה מאוד היה לי טוב וכיף להרגיש 'חלק', לדעת מי המורה ומה היא מלמדת. אני יכולה להבין את השיעור, לשמוע וללמוד. הרגשתי שזו הזדמנות שאין אותה בדרך כלל. את לא יכולה בדרך כלל לדעת מי המורה, איך היא



מדברת. פה ממש את שומעת אותה. את מקשיבה לשיעור של הבת שלך" (עדה). הלמידה אפשרה להורים להכיר בצורה טובה יותר את צוות ההוראה ויכולותיו: "גיליתי את האופי של המורות. פתאום את רואה שיש מורות שיש להן יותר גישה ובאמת לכן הבנות יותר אוהבות אותן. ופתאום את שומעת שהמורות האלה שהבנות לא סובלות אותן – את באמת שומעת ואת מבינה למה הן לא סובלות אותן. יש מורות שהן 'קוטריות' כאלה והן כל הזמן בקטע של שלילי" (מרים).

לסיכום, בזירה הבית-ספרית, תפיסות ההורים החרדים מתייחדות מאלו של הורים אחרים. ראשית, ערוץ הפעילות הטלפוני הייחודי לחברה החרדית עיצב את חוויית הלמידה ואת מעורבות ההורים. ערוץ זה הקשה על ההוראה והלמידה, במיוחד בבתי הספר היסודיים. הלמידה בחברה החרדית נותרה מסורתית. ההורים תופסים שיטות הוראה אלו כמקובלות ומעריכים מורים המשתמשים בהן. היו מורים שהתקשו לנהל את הלמידה הטלפונית. רעש ומהומה, חוסר יכולת להערכת מצב הלמידה ואף הערמה על המורים הביאו את ההורים לבקר את המורים בצורה ממוקדת. ברמה הפסיכו-פדגוגית חל שינוי מהותי – ממרחק רב ששרר בין המורים לתלמידים ולהורים, נוצר קשר אישי, הדוק ומשתיף. שינוי זה מערער את המבנה ההיררכי המקובל בבתי הספר החרדיים ומציג קשר גמיש ופתוח יותר. בדומה להורים בקבוצות תרבותיות שונות, גם ההורים החרדים נחשפו בפעם הראשונה לחיי הכיתה, מצאו בכך עניין וחשו שביעות רצון.

### זירת בית הספר

יחסי בית הספר וההורים החרדים מאופיינים בריחוק, הנובע מהאופי ההיררכי של החברה החרדית ומן התפיסה כי לאנשי החינוך כלים וידע מדויק לחינוך הילדים (יפה, 2009). לבתי הספר החרדיים, שהם בתי ספר פרטיים, שמור כוח רב – בקבלת תלמידים או דחייתם (Perry, 2019) ובהשפעה על קבלתם למסגרות המשך ועל מעמדה החברתי של המשפחה כולה. בבתי הספר החרדיים לא פועלים ועדי הורים, ומעורבות ההורים מנוטרת על ידי בית הספר. היחסים הקורקטיים בין הצדדים מייצרים תפיסת תפקיד של מוסד – כחלק ממרקם החיים החרדי המאפשר יציאת אימהות לעבודה. הפגיעה ביכולת זו נתפסת בקרב חלק מההורים כפגיעה בתפקיד בית הספר: "זה היה מאוד מאתגר. בעצם, בית הספר הוא לא רק לימודים מבחינתי. הוא גם לימודים, גם פעילות חברתית וגם מאפשר לאימא לצאת לעבוד; סוג של שמרטפות. וברגע שהלימודים נהיו טלפוניים – אז בית הספר איבד יותר משליש מערכו" (עדה). השינוי שבתי הספר היו חייבים לעבור והשיתוף של ההורים בלמידה הביא לשינוי מהותי ביחסי ההורים ובית הספר, כפי שעולה מהדברים הבאים: "אני הרגשתי פתאום מאוד מעורבת במה שקורה בבית הספר. בית הספר קצת שיתף אותנו יותר. בדרך כלל, בית הספר פועל מאוד בצורה עצמאית ומצמצם את השיתוף של ההורים, ופה איפשרו הרגשתי יותר 'חלק' בעצם במה שקורה עם הבת; קצת יותר שיתוף. זו התחושה שלי. הייתה תחושה טובה

מאוד לגבי השיתוף. הרגשתי מעורבת יותר - וממילא גם יותר מחוברת למה שקורה בשטח בית הספר" (בתיה).

כדי למלא את תפקידם החינוכי והקהילתי, השתדלו בתי הספר לספק מענים לתלמידים ולמשפחות שיאפשרו להם ללמד, לחנך ולשמור על פעילות הילדים בשעות הפנאי הרבות. ההורים ראו את מאמציו של בית הספר לייצב את המערכת ולייצר למידה רציפה: "אני יכולה לומר שבית הספר התארגן ממש יפה. הפעם השנייה הייתה להם הרבה יותר מסודרת. הם כבר בדקו מי נכנס, מי לא נכנס. היה להם את העניין הזה שצריך להקיש את ארבע הספרות אחרונות של תעודת הזהות" (יוכבד). מלבד הלמידה הרציפה ובדיקת נוכחות התלמידים, בתי הספר דאגו לייצר פעילות חברתית וחינוכית: "הם פתחו במיוחד קו מלא שלוחות מעניינות ומגוונות והפעילו שם מבצעים שונים פרסים וכו' כדי שהבנות יאהבו כמה שיותר ותהיה להן חוויה טובה מהנלמד. כל שבוע הם עשו מבצע חדש שמפעיל את כל בית הספר" (שרה). כמו כן, היה חשוב לבתי הספר לזהות תלמידים שנתקלו בקשיים ולסייע להם: "ברגע שהם [=צוות בית הספר] גילו בנות שבאמת מתקשות להקשיב לכל השיעורים, הייתה מורה ממונה מבית הספר שהייתה מתקשרת פעם ביום לתלמידה לשמוע שהיא באמת שמעה את כל השיעורים. היא הייתה שואלת אותה שאלות מתוך השיעורים - לראות שהיא באמת הבינה. אם היה צריך משהו, היא הייתה עוזרת לה. לא בקטע רק של בקרה אלא גם בקטע של עזרה" (יוכבד). לסיכום, מעורבות ההורים החרדים בבית הספר השתנתה. היו הורים שהתייחסו לצורך בתפעול יום-יומי איבוד מכוחו של המוסד החינוכי, אך היו שראו בכך הזדמנות נדירה לשותפות בהתרחשות הבית-ספרית. ככלל, בתי הספר השתדלו לעקוב אחר השתתפות תלמידים, לתת מענים לפעילויות פנאי מעבר לתוכני הלמידה וכן לסייע לתלמידים מתקשים. ההורים מציירים את בית הספר באור חיובי באופן כללי והביקורות שלהם עדינות וממוקדות.

## דיון

מעורבות הורים בבתי ספר נתפסת כגורם חיובי המביא להישגים אקדמיים והתנהגותיים (Badri, et al., 2014; Wilder, 2014). בישראל חלו שינויים במעורבות הורים במהלך השנים והמערכת כיום נוטה לפתיחות לצד סגירות (פרידמן, 2011; Addi-Raccach & Grinshtain, 2018). בחברה החרדית, מעורבות הורים בבתי הספר מצומצמת (גומרי ואחרים, 2017). מגפת הקורונה שינתה את מעורבות ההורים בלמידת ילדיהם: הלמידה מרחוק נערכה בבית והייתה תלויה בשיתוף הפעולה של ההורים ובהיערכות בתי הספר (בלס, 2020; וייסבלאי, 2020). זהו תהליך שאירע גם בחברה החרדית, בצורה ייחודית, ולכן המחקר הנוכחי ביקש לבחון את תפיסות ההורים ותחושותיהם ביחס למעורבותם בלמידה מרחוק בבתי ספר יסודיים חרדים. ממצאי המחקר הראו על מעורבות ההורים בכמה זירות. בזירה הביתית נראה דמיון בין מעורבות ההורים החרדים לזו שבחברה המערבית הכללית (גוטמן וכצנלסון, 2020; Cui, et al., 2021). הייחודיות של קשיים אלה במגזר החרדי קשורה לגודל המשפחות (מלאך וכהנר, 2020), צפיפות

הדיור (קסיר־קלינר וצחור־שי, 2020) ועבודת הנשים כמפרנסות עיקריות. בזירת בית הספר התייחדה החברה החרדית בלמידה באמצעות הטלפון המקשה על למידה. ההורים העריכו את מאמצי המורים לשימור הלמידה, שהייתה מסורתית, אך היו ערים למתרחש וביקרו חלק מהמורים שלא ראו את תמונת המצב האמיתית ולא הצליחו בהוראה מרחוק. בקשר מורה־תלמיד ובקשר מורה־הורה, הנוטים לסגירות והיררכיה בימי שגרה (גומרי ואחרים, 2017; יפה, 2009), חלו שינויים והללו הפכו אישיים ומכילים יותר. כמו הורים אחרים, גם ההורים החרדים נהנו להיות חשופים למתרחש בכיתה ולהיות מעורבים יותר. בזירת בית הספר נוצר שינוי מהותי במעורבות ההורים. בתי הספר שנטו למנוע מעורבות הורים היו חייבים לשתף במידע ובהחלטות ובמיוחד לשתף פעולה עם ההורים. ההורים היו מרוצים מהשינוי והעריכו את מאמצי בית הספר לעקוב אחר הלמידה, לספק פעילויות פנאי ולסייע למתקשים.

מסקנת המחקר היא שמעורבות הורים חרדים בלמידה בתקופת הקורונה עשויה להיות גורם מאיץ לשינוי ביחסי בית הספר וההורים החרדים. ביחסים שאופיינו עד היום בריחוק וסגירות (כלפי ההורים) חלה תפנית משמעותית בעת הקורונה – כאשר נדרש שיתוף פעולה עמוק ומהותי עם ההורים. ההורים מעידים כי חוויית המעורבות – למרות קושי פרקטי, רגשי ומקצועי – נתנה תחושה טובה וקידמה את למידת הילדים. המסירות של המורים והמאמץ האמיתי לייצר תהליכי למידה, גם כאשר הללו לא היו מוצלחים, לצד ניסיונם של בתי הספר החרדיים לספק מטריית שירותים רחבה לתלמידים, שימרו את תחושת ההערכה של ההורים כלפי בית הספר ואף העצימה אותה.

המחקר הוא מחקר גישושי וראשוני. הוא נעשה בהיקף מצומצם ביותר ומוקד בתקופה ספציפית של משבר אקוטי. במחקרי המשך מומלץ להגדיל את האוכלוסייה, לתת ייצוג מתאים להורים לבנים והורים לבנות, בשל ההפרדה המגדרית, וכן לתת ייצוגיות לתת־קבוצות באוכלוסייה החרדית. מלבד זאת, חשוב לחקור את מעורבות ההורים בבית הספר החרדי בזמני שגרה ולהבין את מהותה. רצוי לערוך מחקר זה בכלים איכותניים – בשל ההבדלים התרבותיים בין מערכות הלימוד הרשמיות והחרדיות.

במישור המעשי, ממצאי המחקר קוראים להנהלות בתי ספר החרדיים להעלות את נושא מעורבות ההורים לדין פנימי מעמיק. להבנה כי מעורבות ההורים עשויה להיטיב עם בתי הספר ועם התלמידים נודעת חשיבות בעבור בתי הספר החרדיים. הלמידה מההתרחשויות במערכת החינוך החרדית בתקופת הקורונה עשויה להפחית את החסמים התרבותיים ולאפשר הבניה של מעורבות הורים מותאמת־תרבותית מעבר לזו שהמציאות כפתה על המערכת. התוצאות יכולות לשרת את מערך הפיקוח החרדי בסיוע להתארגנויות הורים המגיעות לפתח המערך ולסייע בתיווך בין ההורים לבתי הספר.

## ביבליוגרפיה

- אוקון, ש' (2016). חרדים ברשת: משחקי זהות בקהילה החרדית המקוונת. **חקר החברה החרדית, 3**, 56-77.
- בארט, ע', שפיגל, א' ומלאך, ג' (2020). **אחד מחמישה תלמידים: החינוך החרדי בישראל**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- בוחניק, א' (2011). **שחיקה ודימוי מקצועי מנקודת מבטן של מורות חרדיות המלמדות בבתי-הספר של 'בית יעקב'** [חיבור לשם קבלת תואר מוסמך]. אוניברסיטת בר-אילן.
- בלס, נ' (2020). סיכויים וסיכונים במערכת החינוך בעקבות משבר הקורונה: מבט-על. בתוך: א' וייס (עורך), **דו"ח מצב המדינה 2020** (עמ' 337-362). מרכז טאוב.
- גוטמן, ע' וכצנלסון, ע' (2021). הורים ומערכת החינוך בימי קורונה דלת הבית ודלת הכיתה נפתחות. **פסיכואקטואליה, 81**, 33-41.
- גילת, י' וונגרוביץ, נ' (2018). מעמד המורה החברה הישראלית של היום. **דפים, 68**, 11-27.
- גומרי, ה', דבוש, ד', וינברום, א', זלוף, י', נגיד, ש', ביתאן, י', בארט, ע' ובן עוליאל, פ' (יוני 2017). הקשר בין גורמים מקצועיים, ארגוניים ומנהיגותיים לבין מעורבות הורים בפועל ועמדות המורה ביחס למעורבות הורים. פוסטר שהוצג בכנס מגמות מנהל החינוך. מכללת אורנים.
- וייסבלאי, א' (2020). **למידה מרחוק בחירום בעת סגירת מוסדות חינוך בעקבות התפרצות נגיף הקורונה**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת.
- זיכרמן, ח' (2014). **שחור כחול לבן: מסע אל תוך החברה החרדית בישראל**. ידיעות אחרונות.
- יפה, א' (2009). סמכות פדגוגית נשית וגבולותיה: חינוך ופסיכולוגיה, טקסט ופרקטיקה בגני ילדות. בתוך: ק' קפלן ונ' שטדלר (עורכים), **מנהיגות וסמכות בחברה החרדית בישראל** (עמ' 31-56). מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד.
- כהנר, ל' (2020). **החברה החרדית על הציר שבין שמרנות למודרניות**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- מבקר המדינה (2020). **תשתיות מחשוב ללמידה מרחוק ומרחבי למידה חלופיים בתקופת משבר הקורונה - ממצאי הביניים לדוח שיפורסם בשנת 2021**. משרד מבקר המדינה.
- מלאך, ג' וכהנר, ל' (2020). **שנתון החברה החרדית**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- מן, י' (2020). **הורים עובדים במשבר הקורונה**. קרן ברל כצנלסון.
- פרידמן, י' (2011). יחסי בית-ספר-הורים בישראל. **עיונים במינהל ובארגון החינוך, 32**, 237-267.
- פרידמן, מ' (1991). **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**. מכון ירושלים לחקר ישראל.
- קינן, ע' (2020). חינוך בימי קורונה: דעה על היבטים במערכת החינוך הישראלית בראי משבר הקורונה. **מחקרי הנגב, ים המלח והערבה, 12**(2), 50-55.
- קסיר-קלינר, נ' וצחור-שי, א' (2020). **על קורונה, צפיפות וערים חרדיות**. המכון החרדי למחקרי מדיניות.

- ראמ"ה (2020). **הוראה ולמידה מרחוק: לקחים מתקופת הסגר בעקבות מגפת הקורונה סקר הורים**. ראמ"ה.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת**. הוצאת רמות.
- Addi-Raccah, A. & Grinshtain, Y. (2018). Teachers' capital in view of intensive parental involvement in school: The case of teachers in high socio-economic status schools in Israel. *Research Papers in Education*, 33(5), 599-619.
- Badri, M., Al Qubaisi, A., Al Rashedi, A., & Yang, G. (2014). The causal relationship between parental involvement and children's behavioural adjustment to KG-1 schooling. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 8(1), 3.
- Barth, A., & Benoliel, P. (2019). School religious-cultural attributes and school principals' leadership styles in Israel. *Religious Education*, 114(4), 470-485. <https://doi.org/10.1080/00344087.2019.1581873>.
- Ben-Amram, M. & Davidovitch, N. (2021). School and Home as Study Spaces: Attitudes of Teachers, Parents, and Students to E-Learning during the COVID-19 Period: The Case of Israel. *International Journal of Educational Methodology*, 7(4), 717-731. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.4.715>.
- Braun-Lewensohn, O., Abu-Kaf, S., & Kalagy, T. (2021). Hope and resilience during a pandemic among three cultural groups in Israel: the second wave of Covid-19. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637349>.
- Bubb, S., & Jones, M. A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving schools*, 23(3), 209-222. <https://doi.org/10.1177/1365480220958797>.
- Chaturvedi, K., Vishwakarma, D. K., & Singh, N. (2021). COVID-19 and its impact on education, social life and mental health of students: A survey. *Children and youth services review*, 121. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105866>.
- Cui, S., Zhang, C., Wang, S., Zhang, X., Wang, L., Zhang, L., ... & Zhou, X. (2021). Experiences and attitudes of elementary school students and their parents toward online learning in China during the COVID-19 pandemic: Questionnaire study. *Journal of medical Internet research*, 23(5). doi:10.2196/24496.
- Dor, A., & Rucker-Naidu, T. B. (2012). Teachers' attitudes toward parents' involvement in school: comparing teachers in the USA and Israel. *Issues in Educational Research*, 22(3), 246-262.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.

- Fader, A. (2017). Ultra-Orthodox Jewish interiority, the internet, and the crisis of faith. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 7(1), 185-206. <https://doi.org/10.14318/hau7.1.016>.
- Fauzi, I. & Khusuma, I. H. S. (2020). Teachers' elementary school in online learning of COVID-19 pandemic conditions. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58-70. <https://doi.org/10.25217/ji.v5i1.914>.
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (2020). COVID-19 and remote learning: Experiences of parents with children during the pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45-65. <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>.
- Itzhaki, Y., Itzhaky, H., & Yablon, Y.B. (2018). The contribution of parental and societal conditional regard to adjustment of high school dropouts. *Journal of Adolescence*, 62, 151-161. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.014>.
- Kaplan Toren, N. (2013). Multiple dimensions of parental involvement and its links to young adolescent self-evaluation and academic achievement. *Psychology in the Schools*, 50(6), 634-649. <https://doi.org/10.1002/pits.21698>.
- Marshall, D. T., Shannon, D. M., & Love, S.M. (2020). How teachers experienced the COVID-19 transition to remote instruction. *Phi Delta Kappan*, 102(3), 46-50. <https://doi.org/10.1177/0031721720970702>.
- Mishol-Shauli, N., Shacham, M., & Golan, O. (2019). ICTs in religious communities: Communal and domestic integration of new media among Jewish ultra-Orthodoxy in Israel. In *Learning in a networked society* (pp. 221-241). Springer, Cham.
- Nadan, Y., Gemara, N., Keesing, R., Bamberger, E., Roer-Strier, D., & Korbin, J. (2019). 'Spiritual risk': A parental perception of risk for children in the Ultra-Orthodox Jewish community. *The British Journal of Social Work*, 49(5), 1198-1215. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcy092>.
- Neriya-Ben Shahar, R. (2017). Negotiating agency: Amish and ultra-Orthodox women's responses to the Internet. *new media & society*, 19(1), 81-95. <https://doi.org/10.1177/1461444816649920>.
- Perry-Hazan, L. (2019). Religious affiliation, ethnicity, and power in admission policies to Jewish religious schools. *Critical Studies in Education*, 60(1), 73-92. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1214158>.
- Schaedel, B., Freund, A., Azaiza, F., Hertz-Lazarowitz, R., Boem, A., & Eshet, Y. (2015). School climate and teachers' perceptions of parental involvement in Jewish and Arab primary schools in Israel. *International Journal About Parents in Education*, 9(1), 77-92.

- Tal, C., Tish, S., & Tal, P. (2022). Parental perceptions of their preschool and elementary school children with respect to teacher-family relations and teaching methods during the first COVID-19 lockdown. *Pedagogical Research*, 7(1). <https://doi.org/10.29333/pr/11518>.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>.
- Zadok Boneh, M., Feniger-Schaal, R., Aviram Bivas, T., & Danial-Saad, A. (2022). Teachers under stress during the COVID-19: Cultural differences. *Teachers and Teaching*, 28(2), 164-187. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.2017275>.
- Zedan, R. F. (2012). Parents' involvement among the Arab ethnic minority in the state of Israel. *School Community Journal*, 22(2), 161-182.





## חגית כהן

# שאלות בבית המדרש

### תקציר

מאמר זה עוסק במקומן של שאלות התלמידים במהלך הלימוד. הוא מתמקד בבחינת יחסם של חכמי ישראל לשאלות ולעצם העלאתן. באמצעות עיון במגוון מקורות מספרות חז"ל - בפרט בסיפורי מעשה ואירועים חינוכיים המופיעים בתלמוד - דן המאמר באופן שבו התקבלו השאלות על ידי החכמים וסביבתם. מן העיון במקורות עולה כי לצד אירועים רבים המדגישים את חשיבות השאלות ואת תרומתן לליבון הלימוד וחידודו, מוזכרים מקרים שמהם עולה כי לעיתים השאלה היא "חרב פיפיות", דהיינו גורם מעכב המשבש את הלימוד ומפריע לו. יתרה מזאת, נמצא כי השאלה עלולה לבייש את החכם ולפגוע בכבודו וכי בכוחה לאיים על יסודות הלימוד ההלכתי ותשתיתו. לאור האמביוולנטיות המתוארת, מבקש המאמר לשרטט את קווי המתאר העולים מניתוח האירועים ולעמוד על מאפייניה של השאלה האידיאלית בעיני חכמים, שאלה המקדמת את הלימוד, לעומת שאלה הנתפסת בעייתית. התובנות העולות במהלך הדיון מלמדות על מכלול פרטים נוספים המתבטאים בסיטואציה החינוכית: ההקשר הכללי, מערכות היחסים, הסדר וההיררכיה ותשומת הלב הנדרשת להשלכות האפשריות. סקירת הגורמים הרלבנטיים המשפיעים על בחינת השאלה וקבלתה (או דחייתה) מסייעת בהגדרת תפקיד השאלה - מתוך התייחסות לשקלול הרווח מול ההפסד הפוטנציאלי; והעמידה על מקרי הקצה מדייקת את תחומת גבולותיה הלגיטימיים והראויים של השאלה בבית המדרש.

\* ד"ר חגית כהן היא מרצה בחוג לחינוך ולתושב"ע במכללת אורות ישראל ובמכללה ירושלים. מאמר זה מבוסס בחלקו על פרק מתוך עבודתי "סיטואציות חינוכיות בספרות חז"ל" שנעשתה בבית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית, בהנחייתו של פרופ' מנחם הירשמן.

## מבוא

שאלת שאלות על ידי התלמיד היא חלק מהותי ובלתי נפרד מתהליך הלמידה מימים ימימה.<sup>1</sup> תהליכי החקר והחיפוש אחר תשובות הולמות הם נדבך מרכזי בהתפתחות החשיבה האנושית,<sup>2</sup> ורבים עמדו על חשיבותה של יכולת זו כמיומנות בסיסית וחיונית בתהליכי חשיבה, פיתוח יצירתיות ופתרון בעיות.<sup>3</sup> לשאלות התלמידים תרומה משמעותית לשכלול השיח החינוכי: בכוח להגביר את המוטיבציה, לפתח לומד עצמאי ולמקד את ההוראה והלמידה באופן אקטיבי ומתוך עניין וסקרנות.

מעבר לתרומה זו, השאלות הן אחת מנקודות ההשקה בין המעשה החינוכי של המורה ובין הלמידה האישית של תלמידיו; בכך הן מסייעות ליצירת דיאלוג מפרה ביניהם ולנתינת משוב הדדי. התייחסותו של המורה לשאלות משקפת את יכולותיו הדידקטיות והפדגוגיות, את תפיסותיו החינוכיות ואת האופן שבו הוא גמיש וקשוב לתלמידיו. שאלותיו של התלמיד יכולות לסייע למורה לאמוד את מידת הבנת הנלמד של התלמיד ואף להצביע על יכולותיו הקוגניטיביות הייחודיות.

היכולת להקשות ולשאול שאלות משמשת אינדיקציה לקיומה של חשיבה מסדר גבוה ומלמדת על מעורבותם של תהליכי עיבוד מתקדמים והפנמה מיטבית של ידע קודם. כפי שניסח זאת י' הרפז: "השאלה כרוכה אפוא ביכולת ללכת מעבר למידע נתון, בהבנה של ידע, בנכונות נפשית לערער מבני ידע קיימים ולהתמסר לבנייה של מבנים חדשים ולעיצוב של ידע".<sup>4</sup>

עם זאת, בפועל נדמה כי המערכת החינוכית בת זמננו מתקשה לעורר ולעודד את תלמידיה לשאול. לקושי זה סיבות רבות הקשורות במגוון גורמים ומשתנים – התלויים במורים, בתלמידים, במאפייני השיח והמרחב וכן בפרוגרמה החינוכית.<sup>5</sup> מכל מקום, מחקרים מצביעים על כך שהמוטיבציה לשאול נוטה לרדת ככל שגיל התלמיד עולה וכי הסקרנות הבריאה והטבעית

1. על מקומה של השאלה בתרבויות החינוכיות בעת העתיקה ראו למשל T. J. Morgan, *Literate Education in the Hellenistic and Roman Worlds*, Cambridge 1992, pp. 190-239; H.G. Snyder, *Teachers and Texts in the Ancient World: Philosophers, Jews, and Christians*, London and New York 2000, esp. 112-118; R. Lim, *Public Disputation, Power, and Social Order in Late Antiquity*, Berkeley, Los Angeles and London 1995.
2. ראו ל' ויגוצקי, **מחשבה ותרבות: אסופה**, ירושלים תשס"ג, עמ' 66-190.
3. על ערכה של פעולת השאלה בתהליך הלמידה ועל משמעותה הדרמטית כתבו רבים. סקירה מחקרית ראו אצל ג' חגי, **"להקשיב לקול התלמיד": שילוב שאלות התלמידים כמשאב להגברת הענין בשיעורי הביולוגיה**, עבודת דוקטור, הטכניון, תשע"ב, עמ' 13-17.
4. י' הרפז, "הפדגוגיה של השאלה", בתוך: י' הרפז (עורך), **הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך לבית ספר חושב**, 18 (תש"ס), עמ' 103-109.
5. סקירת מחקרים רלבנטיים בנושא ראו אצל חגי, **להקשיב לקול התלמיד**, עמ' 14-16.

המאפיינת את הגילים הצעירים הולכת ופוחתת במידה ניכרת בחלוף השנים.<sup>6</sup> לנוכח הדברים הללו, ומתוך תכלול האתגרים המוכרים בהקשר זה, הוצעו בספרות המקצועית תובנות שונות לגבי יצירת אקלים חינוכי מיטבי שבו יתפסו השאלות מקום נכבד ומרכזי במהלך הלימוד.

מתוך הצצה חלקית זו לדיון הפדגוגי העכשווי, אבקש למקד את העיון שלפנינו בסוגיית מקומן של שאלות התלמידים והיחס אליהן בעולמם של חז"ל. את שאילת השאלות מקובל לראות כחלק מהותי ובלתי נפרד מהווי הלימוד הבית מדרשי, כמאפיין של המשא-ומתן ההלכתי בין תלמידי החכמים. תצורת לימוד זו הוטבעה והונצחה לדורות בניסוחה של ספרות חז"ל ובעריכתה כספרות שחלקים נרחבים ממנה מתוארים באמצעות שאלות ותשובות.<sup>7</sup> לצד היותו מקום לימוד בעבור חוג תלמידים סגור וקבוע,<sup>8</sup> שימש בית המדרש גם כמרחב ציבורי פתוח שבו עלו שאלות אקטואליות לפני חכמים.<sup>9</sup> בהתאם לפונקציונליות זו נחלקו השאלות לשני סוגים: שאלות שעלו על ידי יושבי בית המדרש הקבועים ושאלות שהגיעו מן החוץ. אלו ואלו מובאות באנקדוטות וסיפורי מעשה רבים הפזורים בספרות חז"ל.

המאמר שלפנינו מבקש לבחון את מקומה המעשי של השאלה בבית המדרש מתוך עיון באירועים לימודיים שונים שהתרחשו בבית המדרש ובסביבתו. לצד התועלת הרבה העולה מסקירה זו,

6. אחד המחקרים המכוננים והמצוטטים בנושא זה נעשה על ידי ג' דילון. ראו למשל מאמרו J.T. Dillon, "The Remedial Status of Student Questioning", *Journal of Curriculum Studies* 20.3, 1988, pp. 197-210. במחקרו שהקיף כמה בתי ספר תיכוניים בחן דילון את מספר השאלות הנשאלות בכיתה באופן ספונטני במהלך מקטע זמן נתון בשיעור מדעי החברה. דילון מצא כי בכל הכיתות יחד - 27 כיתות שונות שמנו 721 תלמידים בסך הכול - נשאלו במהלך 10 דקות נתונות של השיעור 11 שאלות בלבד במצטבר (!). סקירה מחקרית נוספת בנושא זה ודברים על העידוד המתבקש בחיזוק המוטיבציה של התלמיד לשאול בהקשר של המערכת החינוכית בת זמננו, ראו למשל אצל ר' גלברמן וע' קולא, **ושיוזע לשאול: שאילת שאלות על ידי ילדים כמרכיב בתהליך של פיתוח לומד עצמאי**, תל אביב תשנ"ג; ג' לוי, "תרבות של שאלה או שאלה של תרבות: על תרבות השאלה במערכת החינוך", **החינוך וסביבו** כה, תשס"ג, עמ' 7-20; נ' שחר, **השאלה הנכונה: איך לשאול כך שיבינו ואיך להשיב כך שישאלו**, תל אביב תשס"ו.

7. מאמר זה יתמקד בשאלות התלמידים ועל כן לא אתייחס כאן לפרקטיקת שאילת השאלות על ידי המורים עצמם, אף שגם היא חלק מהותי ממלאכת ההוראה ומדרכי הלימוד המוכרות בבית המדרש (כגון שאלותיו של ר' טרפון לתלמידיו המובאות בתוספתא, ברכות ד', טז או של ריב"ז במשנה, אבות ב', ט). על שילובן של שאלות דידקטיות מעין אלו, יש להוסיף ולעמוד בהרחבה במאמר ייעודי.

8. לא אדון כאן בסוגיית העקרונות של משמעות המונח "בית המדרש" בספרות חז"ל, שעליה נשתברו קולמוסים רבים; דעות מגוונות נשמעו לגבי התפקיד שמילא בית המדרש במהלך התקופות השונות. ראו למשל עבודתו המקיפה של ח' שפירא, **בית המדרש בשלהי ימי בית שני ובתקופת המשנה: היבטים מוסדיים ורעיוניים**, עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית, תשס"ב, שבמהלכה הוא דן בדעות שעלו בנושא וטוען כי סוגים שונים של בתי מדרש שימשו כפונקציות שונות של לימוד וכי יש להבחין ביניהם מתוך עמידה על סדריהם ואפיוניהם המתוארים.

9. כפי שהגדיר זאת פ' מנדל, "תפקידו הציבורי של בית המדרש הקדום", **ציון**, עט (תשע"ד), עמ' 327-343.

מוצגת כאן התייחסות לא מבוטלת גם לאתגרים החינוכיים שמזמנת שאלת שאלות במהלך השיעור וניכרת התמודדותם של חכמים עם השלכותיה ב"זמן אמת".

להלן יובאו כמה מקורות תלמודיים העוסקים בסוגיה זו מתוך נקודות מבט שונות. הללו יאירו את האספקטים החינוכיים הנלווים אליה ואת מערכות היחסים האנושיות הסובבות אותה. סקירת המקורות הללו תציף את המורכבות בעניין זה, משום שכפי שנראה מנעד תגובותיהם של חכמים לשאלות תלמידיהם רחב ביותר ונע בין דברי עידוד ושבח מחד גיסא, ובין התעלמות, גערה ואף הוצאה מבית המדרש מאידך גיסא.

לאור זאת אבקש להתמקד ביחסם של חז"ל לשאלות תלמידיהם מתוך עמידה על גבולות הגזרה האפשריים והמקובלים בעיניהם. אראה כיצד הלגיטימיות של השאלה נבחנת על פי קריטריונים שונים, שבהתאם להם תתקבל השאלה או תידחה. יוצע כי טווח התגובות הנרחב וההתייחסות הקונקרטית שאליה נדרשו חכמים בסיטואציות חינוכיות אלו נגזרו מתוך שקלולם של כמה גורמים הקשורים במאפייני השאלה גופה ובהשלכותיה המערכתיות.

## שאלות כמוטיב לימודי בבית המדרש

אחד המאפיינים הבולטים בספרות חז"ל הוא הכמות הרבה של שאלות מסוגים שונים המופיעות בה לאורכה ולרוחבה. פרישת השאלה מסייעת בהצגת הנושא (והאתגר שהוא מזמן) ויוצרת מצע המחדד את הלמידה הבאה בעקבותיה, משלים אותה וממסגר אותה. מקומה של פעולת השאילה כחלק מהותי מן הלמידה בא לידי ביטוי משמעותי בתיאור המשא-ומתן ההלכתי אך גם מעבר לו. ניכר כי חכמים ראו בשאלות כלי מרכזי המסייע ללימוד, ותפיסתם זו שבה ועולה בהנחיות ודרשות קונקרטיות לקוראות לקידום השאילה.

במסכת אבות (ה', ז) מוזכרת פעולת השאילה בתוך מקבץ תכונות ואפיונים המתארים את דמותו האידיאלית של החכם: "שואל כעניין ומשיב כהלכה". בהמשך המסכת מקבלת תפיסה זו ביטוי מתומצת במילים "שואל ומשיב" שנמנו במסגרת רשימת 48 הקניינים ב"קניין תורה"<sup>10</sup>.

10. "קניין תורה", המכונה גם "פרקא דר' מאיר", בשל הברייתא הפותחת אותו, מוכר בעיקר בשל הכללתו כפרק השישי במסכת אבות שזכתה למקום מרכזי בין המסכתות הנלמדות והשגורות בפי הציבור; זאת אף שפרק זה נוסף למסכת בשלבים מאוחרים יותר ולאחר עריכתה, ככל הנראה מחמת הנוהג המקובל ללמוד מסכת זו בשבתות שבין פסח לשבועות. הסבר זה, העולה כבר בספרות הגאונים, מבאר כי מכיוון שלמסכת אבות היו חמישה פרקים בלבד, נוסף עליהם "קניין תורה" כדי למלא את פרק הזמן שבין פסח לשבועות. קובץ זה עוסק רובו ככולו בלימוד התורה על מאפייניו וסגולתו וממילא מתאים במיוחד ללימוד בשבת האחרונה לפני חג מתן תורה. על מנהג קדום זה ומקורו ראו למשל י' גרטנר, "למה הנהיגו הגאונים אמירת אבות בשבת?" **סידרא ד**, תשמ"ח, עמ' 17-32; ש' שרביט, **מסכת אבות לדורותיה: מהדורה מדעית, מבואות ונספחים**, ירושלים תשס"ד. לפרק זה שני מקורות מקבילים בספרות חז"ל: במדרש אליהו זוטא וכן במסכת כלה רבתי, הידועה לנו כמקור בתר-למודי מאוחר.

בסעיפים הבאים ארחיב על משמעותן המדויקת של הנחיות אלו, אך גם מבלי להידרש להן הרי שעצם הצגתן בהקשרים הללו מעידה כי השאלות הן חלק רצוי וראוי מהרצף הלימודי. דברי המשנה המוכרים – אף הם ממסכת אבות (ב', ה) – "לא הבישן למד ולא הקפדן מלמד" חושפים את אחד האתגרים בהנעתו של התלמיד ורצונו לשאול. פרשנים רבים ראו בדברים אלה הנחיה המבקשת לעודד את פעולת השאילה, מבלי שהשואל יחשוש מתגובת הרב ומהלעג והבושה שעלולים להיות מנת חלקו.<sup>11</sup> העידוד לשאול על אף חשש זה (האופייני לתלמידים רבים) מצוין גם בתנא דבי אליהו רבה (יג, יז): "ישאל אדם את הפסוק ואת ההלכה אע"פ שהכל משחקים עליו שנאמר 'אם נבלת בהתנשא' (משלי ל', לב) – אם נבלת בה, תתנשא בה".<sup>12</sup> המדרש קורא לאדם לברר ולשאול על אף הלעג והבושה האפשריים ומעודד אותו בקובעו כי תחושות אלו רגעיות בלבד ובסופו של דבר: "אם נבלת בה, תתנשא בה". ההשקעה הרבה, אי-הנעימות ושמא אף ההשפלה הכרוכה בה הן חלק מהמסע הלימודי ויסייעו לאדם הצועד לעבר היעד הנכסף.

חיזוק לפעולת השאילה של התלמידים מגיע גם מדרשתו של רב נחמן בר יצחק בבבלי, עירובין ז ע"א:

אמר רב נחמן בר יצחק: למה נמשלו דברי תורה כעץ שנאמר "עץ חיים היא למחזיקים בה" (משלי ג, יח)? לומר לך מה עץ קטן מדליק את הגדול אף תלמידי חכמים קטנים מחדדים את הגדולים והיינו דאמר ר' חנינא: הרבה למדתי מרבתי ומחבירי יותר מרבתי ומתלמידי יותר מכולן.

וכביאורו של רש"י על אתר: "קטנים מחדדן – ששואלין כל שעה".

דברים אלו משקפים תפיסה חינוכית הרואה בשאלות התלמידים – אף הקטנים שבהם – כלי עוצמתי שבכוחו לחדד ולדייק את הלימוד של רבותיהם. כלומר אל מול תחושות העיכוב וטרחתו של הרב, הנובעות מן הצורך להתפנות ולענות לשאלות תלמידי, מופיעה התובנה

על תארוכו של פרק זה ומועד עריכתו נחלקו החוקרים; ואף על פי שהוא מכיל ברובו חומר תנאי, יש המאחרים אותו לתקופת הגאונים. לסקירה מקיפה ומורחבת על מסכת אבות ראו גם M.B. Lerner, "The Tractate Avot", in: S. Safrai (ed.), *The Literature of the Sages*, Vol. 1: Oral Tora, Halakha, Mishna, Tosefta, Talmud, External Tractates, Assen 1987, pp. 263-281.

11. ראו למשל פירושו של ר' עובדיה מברטנורא: "ולא הבישן למד – שהמתבייש לשאול שמא ילעיגו עליו, ישאר תמיד בספקותיו. ולא הקפדן מלמד – הרב שמקפיד על התלמידים כששואלים אותו, לא ילמד כראוי. אלא צריך שישביר פנים בהלכה לתלמידיו". נראה כי החשש מתגובת המורה והבושה מיתר הלומדים הוא אחד הגורמים המשמעותיים שמשפיעים אף כיום על המוטיבציה של התלמידים לשאול שאלות בכיתה ויש להוסיף ולתת את הדעת על כך.

12. הם חוזרים ומופיעים בקשר לפסוק זה מספר משלי (בקריאה לעמול בתורה גם מתוך חוסר נוחות) במקומות נוספים בתלמוד כגון ברכות סג ע"ב.

שלפיה השאלה היא גורם המזרז אף את הלימוד האישי של הרב. בכוחה של דרשה זו לחזק את דפוסי הפעולה הרצויים ולהשפיע על התנהלותם המשולבת וההדדית – של הרב ושל תלמידיו – מתוך הבנת חשיבות העניין ותרומתו ללימוד המשותף.

ניכר כי קריאות ומסרים אלו הוטמעו במרחב החינוכי ובבתי המדרש שבהם פעלו חכמים, כפי שניתן לראות במקומות רבים. כך למשל מצוין מקומן של השאלות בדינמיקה ובהוויה הלימודית בבית מדרשו של רבן גמליאל, המתוארות בספרי דברים: "כך היתה מידתו של רבן גמליאל: כשהיה נכנס ואומר 'שאלו', בידוע שאין שם קנתור. כשהיה נכנס ולא היה אומר 'שאלו', בידוע שיש שם קנתור"<sup>13</sup>.

זאת ועוד, נראה כי השאלות היו גורם משמעותי גם בייצוג ההיררכי בבית המדרש וביטאו את מערך הכוחות הראוי והרצוי בו. יש ששאלותיו של התלמיד היו כה חריפות ובכך למעשה הביאו לידי שינוי בהיררכיה הפנימית המובנית שבין רב ותלמידו, כפי שהראה מ' כהנא לגבי קובץ ר' עקיבא ורבותיו "באטליס של אמאוס" (משנה, כריתות ג', ז)<sup>14</sup>.

הדינמיות של ההיררכיה באה לידי ביטוי גם בסדר ובמרחב – כאשר נוצרת זיקה בין מקום הישיבה לבין היכולת להקשות קושיות מוצלחות – כפי שעולה מסיפור עלייתו של רב כהנא לבית מדרשו של ר' יוחנן המתואר בבבלי, בבא קמא ק"ז ע"א.<sup>15</sup> בסיפור זה, כל שורה בבית המדרש מייצגת את היכולת הלימודית של התלמיד ואת מידת תרומתו למהלך השיעור: שתיקתו של רב כהנא מרחיקה אותו לשורות האחרונות, ומרגע שנשאלו שאלותיו – הן מובילות להתקדמותו במעלה השורות עד ישיבתו מול ר' יוחנן עצמו.<sup>16</sup>

13. ספרי דברים טז (מהדורת פינקלשטיין, עמ' 26).
14. ראו מ' כהנא, "עיונים בעיצובה של המחלוקת במשנה ובמגמותיה", **תרביץ** עג, תשס"ד, עמ' 51-81.
15. מעשה תלמודי זה משך את תשומת לבם של חוקרים רבים. ראו את סקירת הספרות בנושא אצל י' פיינטוך, "סיפור רב כהנא בהקשרו ההלכתי: עיון נוסף בסוגית הבבלי בבא קמא ק"ז", דיני ישראל **לב, תשע"ח, עמ' 59-68**. פיינטוך סקר את הדעות השונות שהתמקדו בתיאור אופיו של בית המדרש המופיע בסיפור; ביניהן אלו הטוענות כי אף שמדובר בבית מדרשו של ר' יוחנן הארץ-ישראלי, התיאור בסיפור זה מזכיר יותר את ההתנהלות ובישיבה הבבלית המאוחרת – והעדויות לתוספות בפרטי הסיפור (כגון מילים ומושגים מן התרבות הבבלית) מחזקות אותן.
16. ככלל נראה כי סדרי הישיבה בבית המדרש ובסנהדרין הושפעו מפרמטרים שונים כגון: ייחוס, מעמד וקרבה לחכם ובעיקר מהיררכיה מבוססת על ידע. על סדרי הישיבה הנהוגים בבית המדרש התנאי ראו למשל אצל ש' פוגל, **סדרי השיח בבית המדרש בספרות חז"ל בארץ ישראל: טקס, ארגון המרחב וענישה**, עבודת דוקטור, אוניברסיטת בן-גוריון, תשע"ה, עמ' 95-173. כן ראו י' רוזן-צבי, "פרוטוקול בית הדין ביבנה? עיון מחודש בתוספתא, סנהדרין פרק ז'", **תרביץ** עח, תשס"ט, עמ' 447-477. לגבי הישיבה הבבלית ראו י' גפני, **הישיבה בבבל: המבנה הפנימי ותפקידיה הרוחניים והחברתיים בקרב הציבור היהודי בתקופת האמוראים**, עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית, תשל"ט, עמ' 79-106; הנ"ל, **יהודי בבל בתקופת התלמוד, חיי החברה והרוח**, ירושלים תשנ"ז, עמ' 190-203.

השינוי המרחבי מלמד על החשיבות הרבה שניתנה לשאלות "חזקות" של התלמידים במהלך הדיון, ללא קשר למעמד בבית המדרש. סביר להניח כי הערכה מובלטת זו סייעה להגברת המוטיבציה הלימודית ולחזוקת הרצון להקשות קושיות טובות וחריפות. ניתן לראות את הדברים כחלק מן המגמה הכוללת בבית המדרש, וכפי שניסח זאת א"א אורבך בספרו "אמונות ודעות": "המשא והמתן בבתי המדרש של תנאים ואמוראים התנהל מתוך רוח של חירות. היו תלמידים שהחכימו את רבותיהם, וההכרעה לא הייתה תלויה בזקנה ובמעמד אלא בטעמים ובנימוקים".<sup>17</sup>

על מרכזיותן של השאלות בשיח החינוכי בבית המדרש ניתן ללמוד גם מן העובדה שהוקדשו להן סעיפים ייעודיים ב"תקנון" מפורט המופיע בפרק ז' בתוספתא סנהדרין. פרק זה מתייחס להנהגות ולסדרים המקובלים במוסדות המשפטיים והלימודיים של חכמים, ולצד עיסוק בנהלים פורמליים אחרים (כגון מקומות הישיבה וטקסי הכניסה), הוא מייחד מקום נכבד לשאלות התלמידים ולנגזרותיהן המעשיות - מתוך הגדרת סדרי העדיפות של השואל, התייחסות לנושא הנידון, הזמן והמינון הראויים ועוד כפי שיורחב להלן.

עם זאת, יש שהשאלה מוצגת כגורם בעייתי המעכב ומפריע לקצב הלימוד, או חמור מכך: כהתגרות ואיום על הסמכות. בכך היא למעשה פוגעת בתשתית החינוכית ועלולה לשמוט את הפלטפורמה הלגיטימית שלה. בכוחה של השאלה לשמש "חרב פיפיות", כמוקש שנטמן למורה מתוך רצון להביכו ולהכשילו בפרהסיה; פעמים שהיא אכן חושפת את המתחים הסמויים המתקיימים בבית המדרש. נמצא כי גם מאחורי שאלה תמימה כביכול, עשויה להסתתר עמדה המביעה זלזול בחכם ובהגמוניה שהוא מייצג - בדומה למה שנעשה לר' יהודה הנשיא על ידי בר קפרא,<sup>18</sup> או מה שנעשה לר' עקיבא על ידי יונתן, אחיו הקטן של ר' דוסא.<sup>19</sup>

יתר על כן, התלמוד מזכיר אירועים לא פשוטים שהתרחשו בבית המדרש ומהם עולה כי השאלה שימשה כלי משחק פוליטי במערך הכוחות בו. אחד המקורות הללו מופיע בירושלמי, ברכות ד', א (ז ע"ד) ומתאר כי שאלה של תלמיד תוזמנה היטב על ידי רבן גמליאל והביאה לידי ניגוחו של ר' יהושע בפומבי.<sup>20</sup> מעשה קשה זה והשפלתו של ר' יהושע ברבים הגדישו את הסאה והביאו את החכמים עד כדי ניסיון להדיח את רבן גמליאל מראשות בית הוועד.<sup>21</sup>

17. א"א אורבך, **חז"ל: פרקי אמונות ודעות**, ירושלים תשכ"ט, עמ' 562.

18. ירושלמי, מועד קטן ג', א (פא ע"ג).

19. כמופיע בבבלי, יבמות טז ע"א, וראו על מעשה זה אצל י' פרנקל, **סיפור האגדה: אחדות של תוכן וצורה**, תל אביב תשס"א, עמ' 348-356.

20. זאת על פי המתואר בסיפור הידוע המופיע בגרסתו הבבלית בברכות כז ע"ב - כח ע"א. בירושלמי מופיע תיאור זה בברכות ד', א ובמקבילה בתענית ד', א.

21. רבים כתבו על מעשה זה, השפעתו ומניעיו. ראו למשל ח' שפירא, "הדחת רבן גמליאל: בין היסטוריה לאגדה", **ציון** סד, תשנ"ט, עמ' 5-38.

מעניין לציין כי שנים לא מעטות לאחר מכן חזרו השאלות והיו גורם משמעותי במהלך ניסיון הדחה, אלא שהפעם כווננו כמכשול דווקא כלפי בנו, רבן שמעון בן גמליאל, על ידי ר' מאיר ור' נתן.<sup>22</sup> נשיא בית הדין הגדול כמעט הובך באופן פומבי משאלות בנושאים שבהם לא היה מצוי באותה עת.<sup>23</sup>

לנוכח זאת – ובצל אירועים נוספים המתוארים במקורות חז"ל – עולים הזהירות המתבקשת והחשש מפגיעתה של השאלה בסדר הלימוד ובקצב הלימוד, וחמור מכך: באושיות הלימוד הבית-מדרשי. יוצע אפוא כי התנהלותם של חכמים הוותותה מתוך הניסיון למצות את הפוטנציאל הגלום בשאלה באמצעות הכוונתה, דיוקה ותחימת גבולותיה בהתאם לתפיסתם החינוכית של חז"ל. המשך הדיון יתמקד בניסיון לעמוד על הדברים מתוך התייחסות לשני המוקדים שמצאתי כמרכזיים לענייננו: (1) ההיבטים והשיקולים הדידקטיים – תובנותיהם של חכמים בהגדרת התנאים שיבטיחו את תרומתה של השאלה לקידום הלמידה; (2) הסייגים המערכתיים – תחימת הגבולות וניסוח כללים כחלק מהשמירה על כבוד החכם וההגנה על יסודות הלימוד הבית-מדרשי.<sup>24</sup>

## תובנות והכוונות דידקטיות

### מאפייני השאלה

מתוך ההבנה הבסיסית כי אין שאלה דומה לחברתה וכי יש להבחין בין שאלה המסייעת ללימוד לשאלה המעכבת אותו, אבקש להגדיר את מאפייניה של השאלה המתקבלת באהדה בבית המדרש. בהקשר זה יש לדייק את המונח "שאלה" ולהבדיל בין מופעיו השונים, גם מתוך התבוננות באספקלריה החינוכית הכוללת. נראה כי ישנן שאלות "פשוטות", המבקשות מידע ראשוני וגישה על פערי ידע שנוצרו, וישנן שאלות "מתקדמות" – המצביעות על תהליכי למידה מורכבים מסדר גבוה.<sup>25</sup> שאלות אלו מבוססות על ידע קודם שהלומד מעוניין להצליבו

22. כמתואר במעשה המופיע בבבלי, הוריות יג ע"ב.

23. מצוין שם כי רשב"ג נשאל שאלות בענייני עוקצין, בניגוד להלכה המקובלת (המצוינת אף היא ב"תקנון" שבתוספתא סנהדרין שהזכרנו), האוסרת לשאול את החכם "עד שתתיישב עליו דעתו". על האיסור לשאול את הרב מחוץ לתחום הלימודי הנידון יורחב בהמשך המאמר.

24. מטבעה של חלוקה תמטית מעין זו ומחירונית המובנים שהיא איננה חד-משמעית. חלוקה זו נועדה בעיקר לצורך חידוד הדברים בהתאם לתובנות המשמעותיות העולות מכל אחת מן הכתורות. כך ישנם סעיפים אשר מופיעים תחת כותרת אחת, אך נראה כי היו יכולים להיבחן גם תחת הכותרת השנייה. הסתייגות זו תקפה גם לחלוקת סעיפי המשנה ולאירועים המוזכרים בהם, אשר נבחרו ונבחנו לאור הנקודה המרכזית העולה מהם לתפיסת, אך ודאי שהם טומנים בחובם מסרים חינוכיים נוספים.

25. חשיבה מסדר גבוה מאופיינת כחשיבה מורכבת יותר, שדפוסי המחשבה והפעולה בה אינם ברורים ומוגדרים מראש: היא אינה אלגוריתמית והיא מסתיימת לעיתים קרובות בכמה פתרונות אפשריים, שלכל אחד מהם יתרונות וחסרונות. חשיבה זו כרוכה בבניית משמעות בהירה, כלומר בזיהוי מבנה



עם מידע חדש, לעבדו או לסותרו. הואיל וכך, ישנן שאלות המדורגות ברמה גבוהה יותר, בהתאמה לאופן שבו הן מערבות תהליכים קוגניטיביים ופעילים של למידה.

בהמשך לדברים אלו יוצע כי בטרמינולוגיה התלמודית הבחנה בין סוגי השאלות תתבטא בשימוש במינוחים שונים, אשר גם כאשר הם נראים בעינינו כקרובים, כל אחד מהם מבטא ייחודיות מסוימת.<sup>26</sup> מתוך כך יש להבחין בין המונחים "שאלות" ו"קושיות" ובין הפעלים "שאל", "בעי"/"בעא" ו"מקשי". הללו מקבילים לכאורה, אך עלינו לעמוד על משמעותם השונה. נדמה כי בעוד הפועל "שאל" מתייחס למכלול שאלות רחב, ה"קושיה" היא סוגה ספציפית יותר המשתייכת לשאלות מן הסוג השני; קושיות אינן מבקשות רק מידע אלא מקשות בשום שכל מתוך עיבוד והצלבת האינפורמציה הקודמת. וכך מבוארים הדברים על ידי ל' מוסקוביץ:

"שאל" מציע שאלות מסוגים שונים - שאלות הלכתיות המבקשות לברר מה הדין במקרה מסוים וכן שאלות עיוניות, העוסקות בפרשנות, גרסה, הסבר, מציאת המקור להלכה מסוימת. ורק לעיתים "שאל" מציע קושיות או תמיהות [...]<sup>27</sup>

בהמשך הוא מוסיף ומחדד את ההבדלים בין המינוחים השונים:

לפעמים "שאל" מתחלף ב"בעי/בעא" ו"מקשי" ואכן נראה שמונחים אלה קרובים מאוד מצד משמעותם. עם זאת נראה שמונחים אלו אינם נרדפים שכן "בעי" עשוי להציע קושיות המבוססות על מקורות ספרותיים ("ר' פלוני בעי, ולא כן תנינן (...)" וכדומה) דבר שאינו מקובל אצל "שאל". ואילו "מקשי" אינו רגיל להציע שאלות הלכה מעשיות כלומר מה הדין במקרה מסוים, כמצוי בהרבה מקומות אצל "שאל" [...]<sup>28</sup>

מסוים גם במה שנראה לכאורה כבלתי מסודר. שאילת השאלות בהקשר זה משמעותית כחלק מאסטרטגיית החקר בזיהוי המבנה מתוך עמידה על הנחות חבויות. להרחבה בנושא זה ראו למשל L. Resnick, *Think to Learning and Education*, Washington D.C., 1987

26. ודאי כי ניסוח התלמוד, מונחיו ומטבעות הלשון הנזכרות בו ראויים לתשומת לב מיוחדת בניסיון להבינו מתוך דיוק; פרשנים והוגים רבים עמדו על כך לאורך השנים. ראו בעניין זה למשל את דבריו של ד' גודבלאט: D. Goodblatt, *Rabbinic Instruction in Sasanian Babylonia* (Studies in Judaism, in Late Antiquity), Leiden 1975, pp. 108-153; ל' מוסקוביץ, *הטרמינולוגיה של הירושלמי*, ירושלים תשס"ט; א' כהן, *רבינא וחכמי דורו: עיונים בסדר הזמנים של אמוראים אחרונים בבבל*, רמת גן תשס"א, עמ' 19-20. סקירה בנושא זה ראו גם אצל י' גזונדהייט, *מאבקי סמכות בין חכמים בבבל במאה הרביעית והשתקפותם בתבניות דיאלוג ייחודיות*, עבודת מוסמך, אוניברסיטת בן-גוריון, תשע"ד.

27. ראו מוסקוביץ, *הטרמינולוגיה של הירושלמי*, עמ' 555.

28. שם, עמ' 557.

במקום אחר הוא מציין כי בעוד שימושו הרווח של הפועל "שאל" הוא להציע שאלות הלכתיות (האם דבר מסוים מותר או אסור וכדומה), הרי ש"מקשי" מציע גם תמיהות וגם שאלות בעלות אופי אקדמי-עיוני.<sup>29</sup>

על חשיבותן של קושיות מעין אלו ותרומתן למהלך הלימוד ולעומקו ניתן ללמוד בין היתר מהסיפור התלמודי המוכר והטראגי על פטירתו של ריש לקיש המתואר בבבלי, בבא מציעא פד ע"א,<sup>30</sup> שלאחריו מופיע התיאור הבא:

נח נפשיה דרבי שמעון בן לקיש, והוה קא מצטער רבי יוחנן בתריה טובא. אמרו רבנן: מאן ליזיל ליתביה לדעתיה? ניזיל רבי אלעזר בן פדת, דמחדדין שמעתתיה. אזל יתיב קמיה, כל מילתא דהוה אמר רבי יוחנן אמר ליה: תניא דמסייעא לך. אמר: את כבר לקישא? בר לקישא, כי הוה אמינא מילתא - הוה מקשי לי עשרין וארבע קושייתא, ומפרקינא ליה עשרין וארבעה פרוקי, וממילא רווחא שמעתא. ואת אמרת תניא דמסייע לך, אטו לא ידענא דשפיר קאמינא? הוה קא אזיל וקרע מאניה, וקא בכי ואמר: היכא את בר לקישא, היכא את בר לקישא, והוה קא צוח עד דשף דעתיה [מיניה]. בעו רבנן רחמי עליה ונח נפשיה.

בסיפור זה משוקעים פרטים ומסרים רבים שיש להידרש אליהם, אך בהקשרנו אתמקד בסיפא של הסיפור - בזעקתו המהדהדת של ר' יוחנן: "היכא את בר לקישא היכא את בר לקישא". זעקה זו ביטאה את גודל השבר שחש בהיעדרו הכואב של תלמידו-חברו (וגיסו) אשר נהג להקשות עליו קושיות מאתגרות. ר' יוחנן, גדול אמוראי ארץ ישראל, מבכה את חסרונו של ריש לקיש, גם בזמן שביקשו חכמים לנחמו, באמצעות הצטרפותו של תלמיד חכם גדול כר' אלעזר בן פדת - ששמועותיו מחודדות - ללמוד עימו. ר' יוחנן מדגיש היטב את הנקודה החסרה מבחינתו: הוא אינו מבקש חיזוקים לדבריו בדמות שמועותיו המצוינות של ר' אלעזר; הוא מעוניין דווקא בקושיות חזקות אשר יסתרו את דבריו - כפי שנהג ריש לקיש - שמתוכן מתלבן הלימוד.<sup>31</sup>

29. שם, עמ' 453.

30. רבים עמדו על מעשה זה. ראו למשל י' זלכה, "גלגולו של סיפור: בין מציאות לאידיאולוגיה - עיון משווה בסיפור רבי יוחנן וריש לקיש בירושלמי ובבבלי", **אסופות** ד, תשע"ג, עמ' 87-104; ש' קסירר, "הנפשות כמראות": היבטים פסיכולוגיים במחלוקתם האחרונה של רבי יוחנן וריש לקיש על פי רבי צדוק הכהן מלובלין", **מכלול** כט, תשע"ג, עמ' 141-158.

31. עוד על הקשרו החינוכי של סיפור זה ראו י' סמט, "אש ומים: רב ותלמיד במשנתם של ר' יוחנן וריש לקיש", **היכלי הנפש**, אלקנה תשס"ט, עמ' 265-288.

### הכנה מטרימה ודיון השאלה

בהמשך לתובנה כי שאלות רצויות הן שאלות המקשות על המידע שניתן ומעידות על תהליכי למידה מתקדמים המתבססים על ידע קודם, הסעיף הנוכחי מדגיש את האופן שבו יש למרב את הלימוד ולדייק באמצעותו את השאלה. לשם כך אענין במעשה המתואר בבבלי, מעילה ד ע"ב - ה ע"א :

כלל אמר רבי יהושע: כל שהיתה לה שעת היתר לכהנים אין מועלין בה. וכל שלא היתה לה שעת היתר לכהנים מועלין בה. איזוהי שהיתה לה שעת היתר לכהנים? שלנה ושנטמאת ושיצאת. ואיזוהי שלא היתה לה שעת היתר לכהנים? שנשחטה חוץ לזמנה וחוץ למקומה ושקבלו פסולין וזרקו את דמה. אמר ליה בר קפרא לבר פדת: בן אחותי, ראה מה אתה שואלני למחר בבית המדרש, היתר שחיטה שנינו או היתר זריקה שנינו, או היתר אכילה שנינו? חזיקה אמר: היתר שחיטה שנינו. ר' יוחנן אמר: היתר אכילה שנינו. א"ר זירא: לא דייקא מתני' דלא כחזיקה ודלא כרבי יוחנן; תנן: שלנה ושנטמאת ושיצאת, לאו דלן דם וקתני אין מועלין בו, וש"מ: היתר זריקה שנינו. לא, דלן בשר אבל דם איזדריק, מש"ה קתני אין מועלין בו.

בר קפרא הוא אחד מן החכמים המזוהים עם חוגו של רבי יהודה הנשיא, שבית מדרשו היה בין הידועים והמוכרים בתקופת התנאים.<sup>32</sup> מהתיאור התלמודי עולה כי הוא שימש מורה של אחיינו בר פדת (דבר שככל הנראה היה מקובל) ובמסגרת זו הוא פנה אליו וביקש ממנו לשאול שאלה מסוימת בלימודם למחרת: "בן אחותי ראה מה אתה שואלני למחר". פירוט מדויק של השאלה מופיע לאחר מכן: האם היתר שחיטה שנינו, היתר זריקה או היתר אכילה? לצורך ההתבוננות בשאלה זו ובתפקידה יש לעמוד על הקשרה בסוגיה.

הסוגיה עוסקת בדיני מעילה בקודשים ובוחנת את חלותם בשלבים השונים של הקרבת הקורבן. במהלך הדיון מובאים דברי ר' יהושע מן המשנה הראשונה במסכת מעילה (א,א): "כלל אמר רבי יהושע כל שהיתה לה שעת היתר לכהנים אין מועלין בה וכל שלא היתה לה שעת היתר לכהנים מועלין בה..." מדבריו עולה כי ישנו שלב בתהליך ההקרבה בו חלה שעת היתר לכהנים. התלמוד מבקש לברר את משמעותה של אותה "שעת היתר" ולדייק מהי הפעולה אשר תפקיע את הקורבן מדין מעילה. בהקשר זה מוזכר המעשה המתאר את הנחייתו של בר קפרא לאחיינו לשאול את שאלתו באמצעות הצגת שלוש אפשרויות להבנת דברי ר' יהושע. השאלה מבררת אפוא האם שעת ההיתר היא בגדר "היתר שחיטה" - והחל מרגע שהשחיטה נעשתה כראוי

32. כך ניתן להבין בין היתר גם מהמופיע בירושלמי, הוריות ג', ז (מח ע"ג): "אילו משניות גדולות? כגון משנתו של רבי הושעיה ומשנתו של בר קפרא [...]" ראו גם מאמרו של דן אורמן העוסק בבר קפרא ובית מדרשו ודן בשאלת זיהויו עם ר' אלעזר הקפר: ד' אורמן, "לשאלת מקומם של בתי המדרש של בר-קפרא ורבי הושעיה רבה", **הקונגרס העולמי למדעי היהדות** 8, תשמ"א, עמ' 9-15.

ובלא פסול הרי שבשר הקורבן יוצא מידי דין מעילה אף אם לאחר מכן יפסל; או שמדובר ב"היתר זריקה" ואילו ב"היתר אכילה" – שחלים בפעולות מאוחרות יותר בסדר ההקרבה.<sup>33</sup> נסיבותיה של שאלה "מוזמנת" זו אינן ברורות דיון: ייתכן שבר קפרא חש כי תלמידו (ושמא גם שאר תלמידיו) התקשה בהבחנה לגבי ההיתר הרלבנטי וביקש לחזור על הנושא ולחדדו; ואפשר כי רצה להגדיר באמצעותה את הדיון שיתקיים למחרת. מכל מקום מהסיטואציה יש ללמוד כי השאלה היא חלק אינטגרלי מהלימוד בבית המדרש: היא עונה על צרכים חינוכיים ומסייעת לחידוד ההבחנה, הברור והדיוק ההלכתי. האופן שבו הופיעה כאן, כשאלה יזומה של הרב עצמו, מדגיש את חשיבותה החיונית ותרומתה המהותית בעיניו ללמידה מיטבית. מעבר לכך יוצע כי ישנו מסר חינוכי נוסף המועבר על ידי הרב לתלמידו ומלמד על חשיבות ההתכווננות וההכנה המטרימה גם לצורך הדיוק בשאילת השאלה. רבנו גרשום מבהיר הנחיה זו בפירושו: "ראה מה אתה שואלני – כלומר שים דעתך שתשאלני כהוגן". מכאן כי כדי לשאול כהוגן, יש להתבונן בדברים היטב ולתת עליהם את הדעת. בהמשך לכך, אין לפרש את ההוראה "ראה מה אתה שואלני למחר בבית המדרש" כהוראה נקודתית וחד-פעמית בלבד אלא כמסר כללי המזרז את התלמיד לבוא מוכן ללימודו; להכין "שיעורי בית".

התובנה העולה מדבריו של בר קפרא היא כי ההכנה המטרימה לשיעור תעשיר את הלימוד ותשלים אותו גם מחוץ למערכת הרשמית – מסגרת שהיא מטבעה מצומצמת ומוגבלת בזמן – ולפיכך תייעל אותו. מתוך תפיסה זו, גם שאילת השאלה תיעשה לאחר הכנה, מתוך שום שכל ודיוק ובאופן זה תסייע לברור הדברים לאשורם. ואומנם זהו הכיוון העולה גם מדברי בעלי התוספות על אתר (מעילה ד, ע"ב) המפרשים את הנחיית בר קפרא באופן הבא: "למחר שנינו נהיה עסוקים בהלכה תשאלני כדי לברר הדבר וראה לדקדק בדבר כדי שנשא ונתן בה למחר".

## אתגור השואל

בחינתם של אירועים חינוכיים נוספים העוסקים בשאלותיהם של התלמידים מלמדת כי פעמים שהרב בחר שלא לענות לתלמידו – באופן מידי או בכלל – ונדמה כי על פי רוב עשה זאת מחמת שיקולים דידקטיים. בהקשר זה מעניין להתבונן בחילופי הדברים בין רשב"י לתלמידו המופיעים בבבלי, מגילה יב ע"א:

שאלו תלמידיו את רבי שמעון בן יוחאי: מפני מה נתחייבו שונאיהן של ישראל שבאותו הדור כליה? אמר להם: אמרו אתם. אמרו לו: מפני שנהנו מסעודתו של אותו רשע. אם כן שבשושן יהרגו, שבכל העולם כולו אל יהרגו? אמרו לו: אמור אתה. אמר

<sup>33</sup> "היתר זריקה" הוא משעה שנתקבל הדם כראוי שאז הוא ניתן לזריקה ויצא הבשר מידי מעילה גם אם יפסל לאחר מכן; ואילו "היתר אכילה" משמעו רק משעה שזרק הדם בהכשר, אבל אם נפסל קודם לכן לא יצא מידי מעילה.

להם: מפני שהשתחוו לצלם. אמרו לו: וכי משוא פנים יש בדבר? אמר להם: הם לא עשו אלא לפנים אף הקב"ה לא עשה עמהן אלא לפנים והיינו דכתיב "כי לא ענה מלבו" (איכה ג', לג).

נקודת הפתיחה של השיח היא רצונם של התלמידים לברר מהו הגורם שהוביל לידי העונש הקיצוני שהוטל על עם ישראל ("שונאיהם של ישראל" הוא ביטוי תלמודי בלשון סגי נהור שכוונתו לעם ישראל) בימי מרדכי ואסתר – עד שכמעט התחייבו כליה. אלא שרשב"י לא ענה לשאלתם ו"החזיר את הכדור למגרש שלהם" בהשיבו: "אמרו אתם". התלמידים נענים לאתגר ומשיבים: "מפני שנהנו מסעודתו של אותו רשע". תשובה זו נסמכת על הפסוקים הראשונים במגילת אסתר המתארים את משתה אחשוורוש: "עשה המלך לכל העם הנמצאים בשושן הבירה למגדול ועד קטן" שמהם יש ללמוד כי אף יהודי שושן השתתפו במשתה זה. סברתם כפי הנראה לא סיפקה את רשב"י והוא מקשה עליהם: "אם כן שבשושן יהרגו, שבכל העולם כולו אל יהרגו", כלומר אם סיבת העונש היא חטא ההשתתפות בסעודתו של אחשוורוש, הרי שיהודי שושן לבדם צריכים היו לשאת בעונש אך הכיליון כמעט בא על העם כולו. לאחר דחיית תשובתם חוזרים התלמידים ומבקשים מרבם שיענה על השאלה, ורק בשלב זה הוא נענה ומשיב להם שחיוב הכליה נתלה בהשתחוות לצלם (בימי נבוכדנצר מלך בבל).<sup>34</sup> המשא-ומתן איננו מסתיים בשלב זה ועתה התלמידים מקשים על תשובתו של רבם; כאשר הוא מוסיף ומיישב את העניין, נראה שנחה דעתם.

חילופי דברים אלו מלמדים על מעין משחק תפקידים; כאשר הרב איננו עונה לשאלה באופן מייד, הוא למעשה מחזיר את מוקד ההתרחשות הלימודית לתלמידיו. ככלל נראה כי להתנהלות מעין זו מעלות רבות: היא מעוררת בתלמידים יתר-יוזמה, אחריות וערנות ומגייסת אותם לטובת שיח פורה. שאילת השאלה לבדה עלולה להפוך את התלמיד לפסיבי, כיוון שמשעה שהשאלה נשאלה הוא רק ממתין לשמע התשובה המוכנה וה"עשויה" של רבו, ואילו בדרך זו התלמיד מאותגר ונדרש להוסיף לפעול. באופן דומה נהג ר' יוחנן עם תלמידו הקרוב ר' אלעזר בן פדת, בזמן שהלה שאלו שאלה במהלך הלימוד והוא שלחו לברר את העניין בעצמו, כמבואר בבבלי, מכות טז ע"א.<sup>35</sup>

34. כמסופר בדניאל ג', ה-ו: "בַּעֲדָנָא דִּי תַשְׁמְעוּן קַל קַרְנָא מִשְׁרוּקֵי תְּאָא קְתָרוּס שְׂבָכָא פְּסַנְתְּרִין סוּמְפְנִיָּא וְכָל זִנְי זְמָרָא, תַּפְּלוּן וְתַסְגְּדוּן לְצִלְם דְּהֵבָא, דִּי הָקִים נְבוּכַדְנֶצַּר מְלָכָא. וּמִן דִּי לֹא יָפַל וְיִסְגַּד בַּהּ שְׁעֵתָא יִתְרָמָא לְגוּא אֲתוּן נוּרָא נְקַדְתָּא". הפסוקים מלמדים על ציווי של נבוכדנצר להשתחוות לפסל ואיומו כי מי שלא יעשה כן – יושלך לכבשן האש. מהמעשה הידוע על חנניה, מישאל ועזריה שלא עשו כן, הושלכו לכבשן ונעשה להם נס, ניתן ללמוד שכלל העם השתחוה לפסל זה. המפרשים דנים בקושי העולה ממשמעם של הדברים ומציעים כי אף שהעם היו אנוסים להשתחוות, היה עליהם לנסות בכל כוחם להימנע מכך.

35. זוהי לשון הסוגיה שם: "אמר רב עמרם א"ר יצחק א"ר יוחנן, ר' יהודה אומר משום רבי יוסי הגלילי: כל לא תעשה שבתורה, לאו שיש בו מעשה – לוקין עליו, לאו שאין בו מעשה – אין לוקין עליו, חוץ

ברם עדיין תלויה ועומדת התמיהה על התנהלותו של רשב"י במעשה המתואר, כאשר מופנית אליו שאלה והוא מחזירה לתלמידיו: וכי לא לשם כך פנו אליו? במקביל מתעוררת התמיהה גם עליהם: אם הייתה תשובה באמתחתם, מדוע שאלוהו מלכתחילה?! ר' יעקב מעמדין, היעב"ץ,<sup>36</sup> וכן בעל פירוש "בית יצחק"<sup>37</sup> נדרשו לקושי זה מתוך התייחסות לדיון התלמודי כולו. אין כאן המקום לעיין בדבריהם כולם, אך אבקש להיסמך על ביאורם בהקשרנו החינוכי. מדבריהם עולה כי דיון זה לא התעורר בחלל ריק וכי רשב"י נהג כך משום שידע שתלמידיו מכירים את הסברות המוזכרות וכי שאלתם נובעת מרצונם להמשיך ולברר סברות אלו לאור הקשיים העולים מהן. בהמשך לכך, ה"בית יצחק" מבאר כי דרכו של רשב"י בהחזרת הכדור למגרש תלמידיו נועדה להוסיף ולוודא מהו מרכז הכובד של הקושי שהביא לידי קושייתם, עובדה שלא ניתן היה לעמוד עליה מלשון שאלתם הראשונית.

רצונו של הרב לבחון היכן תלמידיו עומדים, בטרם יענה להם, מאפשרת לו להיעזר בתשובתם לטיוב הלמידה העתידית. מבחינה זו היא מסייעת ככלי אבחוני שתכליתו הבנת מיקום התלמידים ברגע נתון ודיוק האתגר המניע את שאלתם. לדיוק זה משמעות רבה בעבודה החינוכית משום שהוא מסייע לעונה לאתר את מקור הקושי של השואל וכתוצאה מכך תורם להקוונה ולמיקוד התשובה.

מעבר לכך ניתן לראות באסטרטגיה זו נקודת הזנק לבניית הקומה הנוספת של הלמידה שהרב מעוניין להנחיל לתלמידיו. רק לאחר שהתלמידים הביאו את סברתם ורשב"י חשף את נקודות התורפה שלה, נוצר מקום מתאים לסברתו של הרב. הקנייתה של הלמידה ה"חדשה"

מן הנשבע ומימר והמקלל את חבירו בשם. קשיא דרבי יהודה אדרבי יהודה! אי לר"ש בן לקיש, תרי תנאי אליבא דרבי יהודה; אי לרבי יוחנן, לא קשיא: הא דידיה, הא דרביה. תנן התם: הנוטל אם על הבנים - רבי יהודה אומר: לוקה ואינו משלח, וחכ"א: משלח ואינו לוקה; זה הכלל: כל מצות לא תעשה שיש בה קום עשה - אין חייבין עליה. א"ר יוחנן: אין לנו אלא זאת ועוד אחרת. א"ל ר' אלעזר: היכא? א"ל: לכי תשכח. נפק דק ואשכח, דתניא: אונס שגירש, אם ישראל הוא - מחזיר ואינו לוקה, ואם כהן הוא - לוקה ואינו מחזיר." ר' יוחנן עוסק במשמעות ההלכתית של "לאו הניתק לעשה" ומביא את מקורו של דין זה מן המשנה. בתוך כך הוא מסביר לתלמידיו כי אין בכל התורה לאו מעין זה שאפשר כי ילקו עליו, למעט מצוות שילוח הקן ועוד מצווה אחת בלבד - אך הוא אינו מציין באיזו מצווה מדובר. בנקודה זו שואל תלמידו ר' אלעזר מהי אותה מצווה נוספת, אך לא זוכה לקבל תשובה קונקרטית מרבו. במקומה הוא מקבל הוראה מתומצתת: "לכי תשכח" ומתואר כי ר' אלעזר נענה לאתגר ואף מוצא את התשובה המבוקשת: "אונס שגירש". כלומר אדם שאנס בתולה, התחנת עימה ולאחר מכן גירשה.

36. ראו דבריו בהגהות וחיידושים למסכת מגילה על אתר (מהדורת נהרדעא-יגושל תשנ"ה, עמ' 39) ד"ה שאלו תלמידיו.

37. בית יצחק הוא פירושו של ר' יצחק אייזיק בן אברהם וייס, בן המאה ה-19, למסכת מגילה. ראו דבריו בעמ' מ, ד"ה ובאופן ה.

מבוססת על ההבחנה בינה לבין הלימוד הקודם ולאור חידוד נקודת החסר שבו; ומתוך כך יתבאר ויתבהר המהלך הלימודי כולו.

מכאן מודגשת התפיסה כי השאלה מְזמנת קריאה לביורר מעמיק וכי התלמיד הוא חלק משמעותי ואקטיבי מתהליך דינמי זה. תפקידה של השאלה יכול להתעצם דווקא כאשר היא איננה נענית באופן מיידי; או אז היא מעניקה הזדמנות פז לשני הצדדים לשיח של משוב הדדי – שבעקבותיו תגיע ההתקדמות לשלב הבא מתוך העמקת התהליך החינוכי והשלמתו. מאידך גיסא, סקירתם של אירועים לימודיים אחרים מעלה כי לעיתים השאלה כלל לא זכתה למענה; למשל, בשעה שהרב חש שהשאלה לא ראויה ואינה נצרכת – פעמים מתוך תפיסת השאלות כלא רלבנטיות וכרחוקות מהמציאות,<sup>38</sup> ולעיתים בנסיבות אחרות.<sup>39</sup>

בהמשך לכך נבקש לעיין במקור המתאר את שתיקתו של רב נחמן, מגדולי האמוראים, בן הדור השני והשלישי לאמוראי בבל וראש ישיבת נהרדעא, לנוכח תמיהתו של תלמידו רבא. להלן אציע לראות שתיקה זו כ"שתיקה דידיקטית" – בתגובה לשאלה שככל הנראה לא הייתה ראויה בעיני רב נחמן לתשובה עניינית. כך היא לשון הבבלי (בבא מציעא לה ע"א):

ההוא גברא דאפקיד כפי גביה חבריה, אמר ליה: הב לי כפי. אמר ליה: לא ידענא היכא אותבינהו. אתא לקמיה דרב נחמן, אמר ליה: כל לא ידענא – פשיעותא היא, זיל שלים. לא שלים. אזל רב נחמן אגביה לאפדניה מיניה. לסוף אישתכח כפי,

38. אחד התלמידים שלא זכה ל"קרדיט" על שאלותיו מצד מורו, ר' יהודה הנשיא, היה פלימו – מי שקשיותו נתפסו כרחוקות ולא רלבנטיות ולפיכך זכו לתגובה צוננת למדי כמסופר בבבלי, מנחות לו ע"א: "תנא דבי מנשה על ידך זו קיבורת בין עיניך זו קדקד היכא? אמרי אמרי דבי רבי ינאי: מקום שמורחו של תינוק רופס. בעא מיניה פלימו מרבי: מי שיש לו שני ראשים באיזה מהן מניח תפילין? א"ל: או קום גלי או קבל עלך שמתא. אדהכי אתא ההוא גברא, א"ל: איתיליד לי ינוקא דאית ליה תרי רישי, כמה בעינן למיתב לכהן? אתא ההוא סבא תנא ליה: חייב ליתן לו י' סלעים. איני? והתני רמי בר חמא, מתוך שנאמר: 'פדה תפדה את בכור האדם' (במדבר י"ח, טו), שומע אני אפילו נטרף בתוך ל', ת"ל: 'אך' חלק. שאני הכא דבגולגולת תלא רחמנא". הסוגיה ההלכתית עוסקת במיקום המדויק הראוי להנחת תפילין של ראש, ובנסיבות אלו מופיעה שאלתו של פלימו – שנתפסה על ידי רבו כשאלה רחוקה מהמציאות, או אף כחומדת לצון, ומכך נבעה תגובתו הקשה במיוחד. אלא שלמפרע הסתבר כי פלימו שאל שאלה קונקרטי, הלכה למעשה. ואומנם נדמה כי מן הסיפא מתקבל אישור רטרואקטיבי לשאלתו וייתכן שאף עולה ביקורת מרומזת על התנהלותו של רבי בסיטואציה זו. ש' ליברמן העיר בהקשר זה הערה כללית באשר לדיון התלמודי וציין כי לעיתים נראה שהתלמוד דן בשאלות רחוקות, העלולות להיתפס כתמוהות ולא רלבנטיות, אף על פי שלמעשה הן מבוססות על מקרים מציאותיים לחלוטין. ראו ש' ליברמן, "תנא היכא קאי", **מחקרים בתורת ארץ ישראל**, ירושלים תשנ"א, עמ' 111-112.

39. אין בכונתי להתייחס בהקשר זה לתגובות קיצוניות של חכמים לשאלות תלמידיהם בזמן שאלו לא נומקו בנימוקים חינוכיים; למשל המקרה שבו רב ביבי בעט בתלמידו ר' יצחק בר ביסנא ששאלו שאלה אך לאחר מכן הסביר כי אכן עשה שלא כהוגן ותירץ את התנהגותו יוצאת הדופן בנסיבות אישיות שבהן היה מוטred באותה עת (ראו ירושלמי, שקלים ג', ב).

ואיקור. אמר רב נחמן: הדרי כיפי למרייהו, והדרא אפדנא למרה. אמר רבא: הוה יתיבנא קמיה דרב נחמן, ופרקין המפקיד הוה, ואמרי ליה: שילם ולא רצה לישבע! ולא אהדר לי. ושפיר עבד דלא אהדר לי. מאי טעמא? התם לא אטרחיה לבי דינא, הכא אטרחיה לבי דינא. למימרא דסבר רב נחמן דשומא הדר? שאני התם, דשומא בטעות הוה, דקא הוה כיפי מעיקרא.

התלמוד מתאר כי במהלך דיון ההלכתי בדיני פיקדון, עלה מקרה רלבנטי שהובא לפני בית דינו של רב נחמן ובסופו מצוינת פסיקתו. רבא - שמסתבר שהיה עד לפסיקה זו - הוסיף אנקדוטה לדיון ותיאר את חווייתו האישית בזמן שישב לצד רב נחמן כ"מתלמד"<sup>40</sup>. להבנתו, הוא נחשף לפסיקה שאינה מתיישבת עם הסוגיה שבה עסקו והתנגשות זו בין תיאוריה למעשה הביאתו להקשות את קושייתו - אלא שהיא לא זכתה למענה מפי רב נחמן. מניסוח הדברים עולה כי רבא מתאר את הסיפור מתוך פרספקטיבה ונקודת זמן המרוחקות מן המעשה, ונראה כי אלו סייעו לו להבין - ואף לשבח - את התעלמותו של רבו. רבא מודה אפוא כי שאלתו כמתלמד צעיר לא הייתה נדרשת, והנה כעת בבגרותו משמש מאורע זה כסיפור אישי בעל מסר חשוב לתלמידיו.

ממקור זה וממקורות נוספים ניתן ללמוד כי פעמים שמתיתר הצורך בשאלה, אם התלמיד ישקול דבריו היטב בטרם יודרז לשאול. מתוך תובנה זו אציע כי דווקא במקום שבו השאלות מתקבלות באהדה, ישנו חשש כי מעת לעת יופר האיזון הראוי של התהליך החינוכי ויעלו קושיות עוד בטרם התעכל הלימוד עצמו.

40. ואומנם רבים עמדו על הקשר שהתקיים בין מוסדות הלימוד והשיפוט, בין בית המדרש ובית הדין. ראו י' גפני, **יהודי בבל בתקופת התלמוד**, ירושלים תשנ"א, עמ' 228-232. גפני מביא סיפור זה כדוגמה לאופן שבו שימשו בתי דין כאקדמיה למשפטים צעירים - ובה יכלו הללו להתמחות באופן פרקטי לצד החכמים. בהקשר זה נציין כי ח' שפירא (**בית המדרש**) טען שמגוון מופעיו של בית המדרש בספרות התנאית מלמדים שזהו מונח המתאר מסגרת לימודית מצומצמת שמילאה פונקציות שונות: הן כמוסד הלכתי מחוקק, הן כמוסד כמו-אקדמי. לעומתו, פ' מנדל ("תפקידו הציבורי של בית המדרש"), עמד על כך שהמונח מבטא מרחב ציבורי שאליו הגיע הציבור הכללי לצורך בירורים הלכתיים, ואילו הלימוד והישיבה לפני החכם התרחשו ברובם באופן מעשי תוך כדי כך. גם י' רוזן-צבי (רוזן-צבי, "פרוטוקול בית הדין") עמד על ההקבלה בין שתי פונקציות אלו מתוך הופעת עקרונות והנחיות של תחומים אלו במסמך "הפרוטוקולי" שכבר הוזכר ונידון לעיל, העוסק בסדרי בית הדין ומופיע בתוספתא, סנהדרין ז'. רוזן-צבי טען כי אין לראות בו פרוטוקול אותנטי אלא "שלושה קבצים שונים שנארגו יחדיו ושכל אחד מהם הוא תוצר של עריכה מחושבת [...]". שביקשה לחבר בין שלושת ההקשרים הפונקציונליים: דין, פסיקה ולימוד. עם זאת הוא מדגיש כי שני ההקשרים המוסדיים השונים, אקדמיה וחקיקה, אכן אפיינו את עולמם של חכמים וכי "שניהם התקיימו זה לצד זה באותם מוסדות עצמם, ועל פי הידוע עסק בית המדרש ביבנה בשניהם גם יחד" (שם, עמ' 470).



## המינון והאיזון הראוי

מטבע הדברים, הניסיון להבחין בין שאלה לחברתה באמצעות קריטריונים וחיתוכים תמטיים איננו חד־משמעי. השלם הוא יותר מסך כל חלקיו וכל סיטואציה חינוכית מורכבת ממכלול פרטים ומאפיינים הייחודיים לה. פעמים רבות הגבול בין שאלה טובה לשאלה מיותרת דק ומתעתע, ונראה כי אין כלל אצבע המציב אמות מידה קבועות, ברורות ואובייקטיביות. פעמים רבות שיקול הדעת והתגובה הנגזרת הימנו הם סובייקטיביים ותלויים בתפיסת ההקשר הספציפי ובתפיסת עולמם החינוכית (השונה מטבעה) של חכמים.

בתחילת הדברים נפגשנו עם תפיסתו של ר' יוחנן המבכר תלמידים שיקשו עליו; ואילו בסעיף זה אבקש להאיר עמדה נוספת ולהדגימה באמצעות תפיסתו של רב פפא, אמורא בבלי בן הדור החמישי, כפי שהיא עולה מעיון במעשה המופיע בבבלי, עירובין מח ע"א:

מאי בינייהו? איכא בינייהו ארבע אמות מצומצמות. אמר ליה רב משרשיא לבריה: כי עיילת לקמיה דרב פפא בעי מיניה: ארבע אמות שאמרו, באמה דידיה יהיבין ליה או באמה של קדש יהיבין ליה? אם אמר לך אמות של קדש יהיבין ליה - עוג מלך הבשן מה תהא עליו? ואם אמר לך באמה דידיה יהיבין ליה - אימא ליה: מאי טעמא לא קתני לה גבי יש שאמרו הכל לפי מה שהוא אדם? כי אתא לקמיה דרב פפא, אמר ליה: אי דייקין כולא האי לא הוי תנין לעולם באמה דידיה יהיבין ליה, ודקא קשיא לך מאי טעמא לא קתני גבי יש שאמרו - דלא פסיקא ליה, משום דאיכא ננס באבריו.

הסיטואציה המתוארת כאן אינה מאפיינת שאלה קלאסית בבית המדרש ונראה כי לא הועלתה באופן ישיר על ידי התלמידים במהלך הלימוד. מדובר בשאלות שהטרידו את רב משרשיא (אמורא בבלי מן הדור החמישי, תלמידו המובהק של רבא) והוא ביקש מבנו לברר אותן בעבורו עם רב פפא, שככל הנראה היה חברו. מתיאור המעשה קשה להתרשם מטיבה של שליחות זו: מהי העילה להעברת השאלה באמצעות הבן ובאיזו מסגרת היא אמורה להישאל?<sup>41</sup> מכל מקום מדובר בשאלות העוסקות בדיוקים הלכתיים בעקבות דברי המשנה על מהותן של ארבע אמות לעניין יציאה מתחום שבת. הקושי של רב משרשיא נעוץ בחקר המשמעות ההלכתית: האם מדובר באמה שהיא מידה אישית המשתנה לפי בעליה, או שמא במידה אוניברסלית וקבועה בהתאם למידות שהוגדרו בבית המקדש. רב משרשיא לא הסתפק

41. ייתכן כי בנו (ששמו לא מופיע בתיאור המעשה) היה מיושבי בית מדרשו של רב פפא בעיר נרש - כפי שטען א' היימן, **תולדות תנאים ואמוראים**, לונדון תר"ע, חלק ג, עמ' 911, על פי עירובין מח ע"א - ועל כן התבקש לעשות זאת כשליחות לאביו במסגרת לימודיו השוטפים. עם זאת, ממקורות אחרים בבבלי (חולין קד ע"ב; חולין יז ע"א; נזיר מ ע"א-ע"ב) עולה כי רב משרשיא שלח את בנו ללמוד אצל רב אשי. ייתכן שמקורות אלו מעידים על בניו האחרים ואילו לפחות לגבי אחד מבניו, רב יצחק, לא מצוין כן (ראו בבלי, מנחות כד ע"ב). כך או כך, אפשר שרב משרשיא ביקש מבנו לברר עניין זה דווקא אצל רב פפא, ללא קשר לבית המדרש שבו למד בפועל.

בשאלות אלו כשלעצמן והנחה את בנו לשאלות המשך שיופנו לרב פפא בהתאמה לתרחישים אפשריים שונים של תשובתו. כך הוא מצייר שני תרשימי זרימה אופציונליים: אם התשובה תהיה כאופציה הראשונה, על הבן להוסיף ולשאול כיצד ניתן לעשות זאת במקרי קיצון, כגון לגבי עוג מלך הבשן; ואילו אם רב פפא יענה כאפשרות השנייה, יוסיף הבן וישאל מדוע לא הזכירה המשנה הלכה זו בפירוש, שהרי ישנן הלכות שעליהן נאמר "הכל לפי מה שהוא אדם" ואילו כאן לא נאמר כן.

התלמוד מתאר כי בנו של רב מרשיא ביצע את שליחותו כנדרש וכי לאחר שהוצג בפני רב פפא השאלות, הוא השיב "אי דייקינן כולא האי לא הוי תנינן", כלומר אילו היינו מדקדקים כל כך בהתחקות אחר לשון המשנה, לא היינו לומדים כלל – משום שעיון ממין זה איננו מותר זמן ראוי ללמידה הפרקטית עצמה. ובכל זאת פטור בלי כלום אי אפשר: על אף הביקורת עונה רב פפא לשאלות באופן פרטני וממוקד.

ביסוד שאלתו הראשונה של רב מרשיא עומדת ההבחנה בין האמה הקבועה (המכונה "אמה של קודש" בשל שימושה המקובל בבית המקדש) ובין האמה היחסית (שגודלה משתנה מאדם לחברו ומכונה "אמת איש").<sup>42</sup> רב פפא ענה כי אכן בהקשר זה מדובר באמת איש, ועם זאת הדברים לא נאמרו במשנה במפורש משום שאין זו קביעה אבסולוטית וישנם מקרי קיצון שצריך להתחשב בהם; למשל בזמן שהמידות אינן פרופורציונליות ולבעלי גוף גדול ישנן אמות קטנות – אין להתחשב בגודל האמה לבדה.

בספר "סוגיות במשפט העברי", בפרק הדין בשיעורים הלכתיים, כותב ח' בן-מנחם בזיקה לסוגיה זו ולגישתו של רב פפא:

יש להתאים את השיעור למטרה שביסוד קביעתו. היות שהמטרה לקביעת ארבע אמות היא לאפשר לאדם לפשוט ידיו ורגליו הרי שפשוט האיברים צריך להיות אפשרי בכל מקרה ומקרה, דהיינו השיעור מתאים למציאות ואינו משמש כמכשיר משפטי.<sup>43</sup>

אם נשוב להערות הראשוניות של רב פפא יוצע כי הגם שישנם מקורות רבים בספרות חז"ל המורים על עידוד התלמידים לשאול – מתוך התפיסה כי השאלה יכולה לסייע בהבנת חומר הלימוד – הרי שמסיטואציה זו עולה הסתייגות מסוימת מן השאלה. הערתו של רב פפא באה בזמן ששאלותיו של רב מרשיא ניכרות לכאורה כשאלות לגיטימיות וענייניות, שכן בוודאי חשוב להבין מהי המידה המדויקת ובאילו קריטריונים היא נבחנת. נראה כי ליבה של הביקורת נעוץ בשאלת ההמשך שבה ביקש רב מרשיא לברר מדוע לא נכתבו כל דברי התנא במפורש לגבי כל מקרה ומקרה. לזאת ניתנה תשובתו של רב פפא כי אין לדבר סוף, וכי כשם שניתן לתהות על דברי התנא בהקשר ההלכתי הנוכחי, כך ניתן לעשות זאת במקומות רבים נוספים.

42. ראו מאמרו של י' בראנד, "לאורך האמה העתיקה שלנו", סיני, ספר היוכל, תשי"ח, עמ' תקעג-תקפא.

43. ח' בן מנחם וש' אטינגר, סוגיות במשפט העברי כרך א, תל אביב תשס"ו, עמ' 31-37.

נראה כי להשקפת רב פפא, שאלות מעין אלו במינון לא מאוזן אינן מקדמות את הלימוד ואף מעכבות אותו. זמנו של בית המדרש קצוב ונועד לליבון ההלכה הפרקטית ושינונה. לפיכך כאשר שאלה הנוגעת בפילוסופיה של ההלכה עלולה לדחוק את עולם ההלכה המעשי – היא הופכת בעייתית. מקור זה ומקורות נוספים עשויים ללמד על הסתייגותו של רב פפא משאלת שאלות בנסיבות אלו ואחרות<sup>44</sup> וכן על חששו מפגיעה בקצב הלימוד המסורתי.<sup>45</sup> יוצע כי גישתו היא הד לתפיסה כוללת ורחבה יותר של חכמים, המבקשת לשמור על האיזון והמינון הראוי של השאלות.

44. בהמשך המאמר יובאו מקורות נוספים הקשורים להסתייגותו ולהתנהלותו זו.  
 45. רב פפא היה אמורא בבלי מן הדור החמישי ועם זאת נמצא כי הקשר שלו לתורה הארץ-ישראלית היה משמעותי. ראו למשל צ' דור, "המסורות הארצישראליות במשנתו ההלכתית של רב פפא", **הקונגרס העולמי למדעי היהדות** 4.1, תשכ"ז, עמ' 157-162. ייתכן שהתזה העולה מדבריו קשורה לגישה המבכרת את השינון על פני "עקירת הרים", בזמן שהוא יוצא חוצץ נגד גישת הלימוד הבבלית המתפלפלת יתר על המידה; זאת כחלק מגילומו של הקונפליקט הידוע במחשבת חז"ל בין ידיעת השמועות לחריפות ולחידוד (שבא לידי ביטוי במינוחים השונים: "בור סוד" מול "המעין המתגבר"; "סיני" מול "עוקר הורים וטוחן"; "גמרא" מול "סברא"; "סודרן" מול "פלפלן"). כפי שעולה ממקורות רבים, העדיפות הבבלית ניתנה לפלפלן בעוד בארץ ישראל העדיפות ניתנה לסודרן; וראו בין היתר י"נ אפשטיין, **מבוא לנוסח המשנה**, ירושלים תש"ס, עמ' 677-678; ליברמן, **מחקרים בתורת ארץ ישראל**, עמ' 568 והערה 29. ד' רוזנטל ("מסורות ארץ-ישראליות ודרך לבבל", **קתדרה** 92, תשנ"ט, עמ' 7-48) עומד על הבדלים תרבותיים אלו בתפיסת החכם האולטימטיבי ומביא לכך דוגמאות רבות: למשל העדיפות שניתנה לזה היודע לטהר את השרץ מן התורה (בבלי, סנהדרין יז ע"א) או הביטוי שבו כינו חכמי בבל זה את זה, "סכינא חריפא". כן מצאנו תגובות מזלזלות של חכמי בבל ל"סיני". כך כשפנו לרב נחמן בבקשה שיספיד חכם שהיה שונה הלכות רבות, הוא סירב בנימוק "היכי נספדיה, הוי צנא מלי ספרי, דחסר?!". (בבלי, מגילה כח ע"ב). כך ניתן ללמוד גם מחוות דעתם של חכמי ארץ ישראל שניתנה ליהודי בבל באשר לאישיות המועדפת למינוי יורש ראש ישיבת פומבדיתא החשובה: הם המליצו על רב יוסף שהיה "סיני" ודעתם לא התקבלה ודווקא רבה החרין, "עוקר ההרים" התמנה – ורק לאחר מכן הסכים רב יוסף לקבל את המינוי (הוריות יד ע"א; ברכות סד ע"א). לדוגמאות נוספות ראו ש' נאה, "אומנות הזיכרון: מבנים של זיכרון ותבניות של טקסט בספרות חז"ל", **מחקרי תלמוד** ג, חלק ב, תשס"ה עמ' 543-589. נאה מחזק הבחנה זו ומציין (שם, עמ' 587) כי רוב המקורות החז"ליים המתייחסים לאומנות הזיכרון מגיעים ממקורות ארץ-ישראליים. ראו בעניין זה גם הערתו של ע' טרופר, **כחומר ביד היוצר: מעשי חכמים בספרות חז"ל**, ירושלים תשע"א, עמ' 170 ואילך, המבקש לצמצם הבחנה זו ולייחסה לתקופות מאוחרות בלבד.

## סייגים מערכתיים ותחימת הגבולות

### סדר והיררכיה

נקודה החוזרת ועולה מעיון במופיעה של השאלה בספרות חז"ל היא חשיבות השמירה על המסגרת ההיררכית. על היבט חשוב זה ניתן ללמוד גם מן ה"תקנון" שבתוספתא, סנהדרין ז', שהוזכר לעיל. זהו מסמך העוסק בעיקרו בהתנהלות הסנהדרין אולם רלבנטי גם לסדרי בית המדרש. כפי שהציע י' רוזן-צבי,<sup>46</sup> חלק מתקנון זה הוא למעשה "פרוטוקול בית מדרשי". ה"תקנון" מקדיש מקום נכבד לשאלות – למן הלכה זו הנפתחת במילים "אין שואלין מעומד ואין משיבין מעומד".

התקנון עוסק בפרטי הדין והללו מפולחים בהתאם לקהלי יעד ומצבי לימוד שונים. למשל מצוינות בו הוראות לגבי שילוב מיטבי וסדרי קדימויות של קושיות העולות על ידי שני תלמידים הלומדים יחד. כן מופיעות בו הנחיות ברורות לתלמיד העומד לפני רבותיו: הלה מונחה שלא לשאול יותר משלוש שאלות בשיעור אחד וכן שלא לשאול את החכם מיד בכניסתו לבית המדרש אלא לחכות עד שתתיישב דעתו. הוראה אחרת פונה לתלמיד שאיחר לשיעור ומנחה אותו להתמקם היטב בחומר הלימוד ולהשהות את קושיותיו: "לא יהא קופץ לתוך דבריהן עד שיודע באי זה עניין הן עסוקין".<sup>47</sup>

מלבד חשיבותו ההיסטורית של התקנון ותרומתו להבנת סדרי השיח בבית המדרש, ניתן לעמוד לאורו על הצרכים הייחודיים של מוסד לימודי שבו מתנהלים דיונים עיוניים ערים באופן תדיר. ניסוחם של כללים באשר לאופן שאילת השאלות הראוי ובאשר לנושאים נוספים מעיד כי עלה צורך מעשי לשרטט גבולות ולקבוע סטנדרטים אחידים; כל זאת כדי לצמצם מלכתחילה חיכוכים ותקלות אפשריות ולשמור על תנאים מיטביים ללימוד משותף פורה. יש להניח כי הוראות אלו השפיעו באופן מהותי על ההתנהלות בבית המדרש – הן התנהלות ה**תלמידים**, הן התנהלות ה**מורים** (שסעיפים מסוימים בתקנון מתייחסים אליהם באופן ישיר). בהקשר הנידון יש להקדיש תשומת לב לכך כי אחת ההנחיות המיועדת למורה מדייקת את האופן שבו עליו להשיב לתלמידיו בשעה שהוא מתבקש להשיב תשובות ענייניות וממוקדות. מסר חינוכי זה מתבטא גם במקומות נוספים בספרות חז"ל, וכך למשל למדנו במשנה, אבות ה', ז':

שבעה דברים בגולם ושבעה בחכם. חכם (1) אינו מדבר בפני מי שהוא גדול ממנו בחכמה ובמנין; (2) ואינו נכנס לתוך דברי חברו; (3) ואינו נבהל להשיב; (4) שואל כענין ומשיב כהלכה; (5) ואומר על ראשון ראשון ועל אחרון אחרון; (6) ועל מה שלא שמע, אומר לא שמעתי; (7) ומודה על האמת. וחלופיהן בגולם.

46. רוזן-צבי, "פרוטוקול בית הדין".

47. תוספתא, סנהדרין ז', ה.

המשנה משרטטת שני אבות טיפוס במרחב החינוכי, החכם והגולם, באמצעות ציון שבע תכונות המאפיינות את התנהלותו של הראשון – שהיפוכן מתאר את האחרון. בין תכונותיו הראויות של החכם אנו מוצאים התייחסות לסדרי השאלות והתשובות: "שואל כעניין", כלומר מפעיל שיקול דעת קודם ששואל ו"משיב כהלכה". נראה כי תמצותו של כלל משולב זה מגולם גם במסגרת המידות הראויות והנדרשות ללימוד המצויה שבפרק "קניין תורה" במילים "שואל ומשיב".

ואומנם ר' יוסף אלאשקר התייחס לשתי הנחיות אלו יחד בחיבורו "מרכבת המשנה" וכך ביאר אותן:

והוא שאעפ"י שהחכם יהיה שלם בכל שבע חכמות, והוא ים החכמה, לא יחשוב שהשומעים הם במדרגתו שיבינו דבריו, ואעפ"י שהם ברמוז, והוא שירצה שיביא האמת לדבריו מחכמות אחרות שצריכים להכניסם בהקדמות, אלא ישתדל בענין שיבינו אותו התלמידים ומתעסקין בו ומכירין אותו. וג"כ כשישיב ישיב להם מענין ההלכה שיש בידם, ולא יביא להם ראייה מדברים חיצוניים, שאין להם שום מבוא בהן. וזאת האזהרה ג"כ לתלמיד עם הרב, שלא ישאל אותו כי אם במה שהוא מענין, והוא שאמרו כי דקאי רבי בהאי מסכתא לא תשאליה במסכתא אחריתי דילמא תכסיף ליה (שבת ג ע"ב).<sup>48</sup>

דבריו מבהירים כי ההנחיות דלעיל פונות הן **לתלמיד** הן **למורה**, כחלק מתפיסת אחריותם ההדדית להתנהלות החינוכית. התלמיד נדרש לברור את שאלותיו בנושא הנידון בלבד;<sup>49</sup> ואילו המורה נתבע לדייק בתשובותיו, להשיב כעניין ולא לחרוג הימנו. אף על פי שנטייתו הטבעית של החכם היא להפליג ולהרחיב בדבריו, עליו להשתדל להתאימם לנמען וללמדו על פי יכולתו והבנתו.

אם כן, הנהלים המפורטים המוזכרים בתוספתא, יחד עם ההנחיות המופיעות במסכת אבות, תורמים – יחד ולחוד – להגדרת סדרי הלימוד הרצויים בעיני חכמים. הם מלמדים על חלקם המהותי והחשוב של שאלות התלמידים במהלך הלמידה, אך מבקשים את תשומת הלב של כל הנוגעים בדבר ואת נטילת האחריות המשולבת לשמירת הסדר הטוב בבית המדרש.

### שאלה שלא מן העניין

מסר נוסף העולה מסיפורי התלמוד באשר לגבולות הלגיטימציה של השאלה מציין את חשיבות הדיוק בתזמון ובנושא הנידון. מסר זה מופיע במקומות רבים וכך למשל מתוארת

48. ר' יוסף אלאשקר, מסכת אבות עם פירוש מרכבת המשנה (בעריכת י"ש שפיגל), לוד תשנ"ג.  
49. מכאן כי פירושו של "שואל כעניין" הוא כפי שהראינו – שיש לשאול לפי העניין שבו עוסקים באותה נקודת זמן. כחיוזק לדבריו אלו הוא מגייס את אזהרתו של ר' חייא בתלמוד שהובאה לעיל.

סיטואציה לימודית שבה נשאל ר' יהודה הנשיא על ידי תלמידו, האמורא רב, שאלה שלא מן העניין שנלמד באותה עת וזו הביאתו לידי ביקורת נוקבת. כך מתוארים הדברים במקור הבא (בבלי, שבת ג ע"א-ע"ב):

בעי מיניה רב מרבי: הטעינו חבירו אוכלין ומשקין והוציאן לחוץ מהו? עקירת גופו כעקירת חפץ ממקומו דמי ומיחייב, או דילמא לא? אמר ליה: חייב, ואינו דומה לידו.<sup>50</sup> מאי טעמא? גופו ניח, ידו לא ניח. אמר ליה רבי חייא לרב: בר פחתי! לא אמינא לך: כי קאי רבי בהא מסכתא לא תשייליה במסכתא אחריתי, דילמא לאו אדעתיה.<sup>51</sup> דאי לאו דרבי גברא רבה הוא - כספתיה, דמשני לך שינויא דלאו שינויא הוא. השתא מיהת שפיר משני לך.

כדי להבין את פרטי האירוע שלפנינו, יש לעמוד על משמעו של הכינוי "בר פחתי" שהופנה לרב על ידי דודו ר' חייא,<sup>52</sup> שהיה עד לחילופי הדברים. רש"י מפרשו באופן חיובי: "בן גדולים";<sup>53</sup> ברם אחרים נוטים לראות בו כינוי גנאי חריף, בדומה למופיע בירושלמי: "בר פחין" - בן מאָרה/אפלה.<sup>54</sup> מכל מקום נראה כי בהמשך דברי ר' חייא מובעת ביקורת גלויה על התנהלותו של רב, אף שרבי השיב כיאות על קושייתו. ר' חייא מדגיש כי יש להיזהר ולהימנע משאלות כגון אלו ומתריע כי לולא היה זה רבי, הייתה עלולה להיגרם תקלה בבית המדרש.

מכאן, וממקורות נוספים שנראה בהמשך,<sup>55</sup> עולה החשש מהשלכותיה של שאילת שאלות מחוץ לסוגיה שבה עוסקים באותה העת: חוסר הידיעה של החכם (גם אם הוא זמני) והבושה

50. בכת"י מינכן 95 ובכת"י ותיקן 127: "לפי שאינו דומה לידו".
51. בכת"י מינכן 95 נוספו המילים: "ומשני לך שנויי דלאו שנויא".
52. התלמוד מציין כי רב היה אחיינו של ר' חייא הן מצד אביו, הן מצד אִמו (ראו בבלי, פסחים ד ע"א; מועד קטן כ ע"א; סנהדרין ה ע"א).
53. נראה שיש לעמוד על הכינוי מתוך הקשרו המשפחתי, כפי שביאר ר' יוסף חיים ("ה"בן איש חי") בחיבורו "בן יהוידע": "כן דרכו לקראו כך. ונראה לי בס"ד הטעם כי רב היה בן אחותו של ר' חייא הגדולה ממנו בשנים ולכן קוראו כן לכבודה כלומר בן שְׁרָתִי [...]" בהמשך הוא מציע פרשנות נוספת: "גם עוד כאילו אמר לו בן אחותי כי פחתי ואחותי לשון נופל על הלשון, ומשמשת אות פ"ה במקום אלף, כי אלף במלואו יוצא באות פ"ה וכאלו אמר לו בו אחותי [...]".
54. לגבי משמעו של ביטוי זה במופיעו השונים בבבלי ובירושלמי ודעות החוקרים השונות לגביו ראו סקירתו המורחבת של א' פרנקל, **מפגשים ושיחות של חכמים בסיפורים על רקע הלכתי בתלמוד הבבלי**, עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן, תשע"ה, עמ' 188-192.
55. הוראה זו מופיעה כאמור בתוספתא, סנהדרין הנ"ל וכן במסכת אבות ופרק "קניין תורה".

הכרוכה בכך.<sup>56</sup> ברי כי יש מקום לשאלות קשות ואף נוקבות, ואלו נועדו להתברר היטב בבית המדרש, אך יש להקפיד שמא טעויות וחוסר ידע יובילו לביוש החכם בפני תלמידיו וחבריו.<sup>57</sup> החשש האקוטי מתקלות העלולות להתרחש בעקבות שאלות קשות ומביושו של הרב בפני תלמידיו – ואף בפני חבריו – עולה בתלמוד לא פעם. על כך ניתן ללמוד בין היתר מדרשה שהובאה בבבלי, חולין ו ע"א, בשם רבי חייא (שהוזכר בסמוך) ועוסקת באותו נושא. כגערת ר' חייא באחינו גם דרשתו נושאת מסר ברור בנידון והוא מגדיר באמצעותה את מערכת היחסים הראויה בין רב לתלמידו:

[...] דתני רבי חייא: כי תשב ללחום את מושל בין תבין את אשר לפניך ושמת סכין בלועך אם בעל נפש אתה – אם יודע תלמיד ברבו שיודע להחזיר לו טעם בין, ואם לאו – תבין את אשר לפניך ושמת סכין בלועך, אם בעל נפש אתה פרוש הימנו.

הדרשה מבוססת על פסוקים מספר משלי (כ"ג, א-ב): "כִּי תֵשֵׁב לְלַחֹם אֶת מוֹשֵׁל בֵּין תְּבִין אֶת אֲשֶׁר לְפָנֶיךָ. וְשָׁמַתְּ שִׁכִּין בְּלֹעְךָ אִם בְּעַל נֶפֶשׁ אָתָּה". הפסוקים מתארים סיטואציה שבה האדם יושב לסעוד עם אדם נוסף המכונה "מושל" (לפי פירוש ה"מצודות", זהו כינוי לבעל הסעודה) ומורים כי יש להפעיל שיקול דעת מתוך תשומת לב מרבית (כפי שפירש רש"י). הללו נדרשים מהאדם כדי לתהות על קנקנו של אותו מושל היושב לפניו, וכפי שפירש רש"י: "תן לבך לדעת מי הוא אם עינו צרה או יפה". בהתאם לאבחנה ראשונית זו, על האדם לכלכל מעשיו בהמשך הסיטואציה: אם יראה כי עינו של המושל צרה – מוטב לו שלא להתכבד מסעודתו, "ושמת סכין בלועך". רש"י פירש "בלועך – בלחייך", כלומר כהוראה מטפורית לאדם לסכור את פיו ולא לאכול גם אם הוא "בעל נפש" ותאב לאכול את שמונה לפניו. תיאור ציורי זה ממחיש את האופן שבו מתנהל החכם ומבהיר כי הבנת האירוע והקשרו היא הבסיס להתנהגות ההולמת אותו.

56. הנחיה זו התקבלה ברבות השנים כהלכה פסוקה, כפי שניתן ללמוד מהאופן שבו מופיעים הדברים אצל הרמב"ם במשנה תורה, הלכות תלמוד תורה, פרק ד, הלכה ו: "ואין שואלין את הרב מענין אחר אלא מאותו העניין שהן עוסקים בו כדי שלא יתבייש [...]". מיד לאחר מכן, בהלכה הבאה, שב הרמב"ם על הוראה זו: "אין שואלין מעומד ואין משיבין מעומד [...] ואין שואלים את הרב אלא בענין שהן קורין בו [...]". בדבריו על אתר מבאר בעל "כסף משנה" כי כפילות זו נועדה להדגשה והבהרה: לא רק שאין לשאול את הרב בנושא אחר לחלוטין מהנושא שבו עוסקים, אלא אף באותה מסכת עצמה לא ניתן לשאול למעט העניין הספציפי שנלמד.

57. רובינשטיין (J.L. Rubenstein, *The Culture of the Babylonian Talmud*, Baltimore 2003) עומד על כך שסיפור זה – וההבחנה המתבקשת בין הבבלי לירושלמי באשר לתיאור האירוע – מחזק את הטענה בדבר שוני בין התרבות הארץ-ישראלית והתרבות הבבלית באשר לתחושות אלו ולתפיסתן. הוא מציע גם כי ישנם הבדלים בין התרבויות גם בתובנות נוספות באשר לתפקידו של בית המדרש. לטענתו, הבבלי מאדיר את תפקיד בית המדרש ומעצים את חשיבותו כשהוא מרְכֵז סיפורים שונים שאירעו דווקא בבית המדרש, בעוד הירושלמי אינו מזכיר באופן ישיר את בית המדרש (ראו שם, עמ' 74).

הדרשה מדייקת את מערכת היחסים הראויה של התלמיד ורבו במהלך הלימוד. המילה "מושל" מתבארת, כפי שמסביר רש"י, כאדם הגדול בתורה, ופעולת האכילה מדמה את הלימוד המשותף. הדרשה מנחה את התלמיד כיצד לנהוג בזמן שמתעוררות אצלו תהיות והשגות על דברי רבו ומתווה שתי דרכים אפשריות. אם התלמיד חש שהרב ידע להחזיר לו תשובה הגונה – "בין": עליו להקשות בפניו את ספקותיו ולהוסיף בינה. מאידך גיסא, אם התלמיד חושש שהרב לא יוכל לענות כראוי – "ושמת סכין בלועך": עליו לסכור את פיו ולא להביך את המורה. כפי שהסביר רבנו גרשום: "ראה מורה שלפניך ואל תלבין פניו [...]". בהמשך מובא כי במקרה זה, כדי להוסיף לברר את קושיותיו יכול התלמיד לפרוש מרב זה ולמצוא רב אחר. מכאן יש ללמוד כי התלמיד אינו נדרש לוותר על שאלותיו, ואדרבה הוא מוזמן לבררן, אך הוא מחויב בכבודו של רבו מתוך רגישות וערנות למציאות הנקודתית.

מעניין לציין אירוע המתואר בתלמוד אשר משקף היטב את החשש מן הבושה שעלולה להתלוות לשאלה. אירוע זה מבטא את חוסר הנחת של ר' פפא (שכבר ציינו את שיטתו החינוכית המסתייגת מריבוי שאלות) מקושיותיו של תלמידו רב שימי. כך למדנו בבבלי, תענית ט ע"ב:

רב שימי בר אשי הוה שכיח קמיה דרב פפא, הוה מקשי ליה טובא. יומא חד חזייה דנפל על אפיה, שמעיה דאמר: רחמנא ליצלן מכיסופא דשימי. קביל עליה שתיקותא, ותו לא אקשי ליה [...]

לפנינו תיאור אנושי חשוף ונוגע ללב של מורה המתפלל כי יינצל מן הבושה שעלולה להיות כרוכה בסיטואציית ההוראה המורכבת. כפי שראינו, השאלות עשויות להיות גורם מפריע ואף מאיים ומקורה של הבושה הנזכרת עלול להיות חשיפת חוסר הידיעה או כל חיסרון אחר ביכולותיו והתנהלותו של המורה ב"זמן אמת"<sup>58</sup>. נראה כי תפילתו של רב פפא נבעה מחוויית מצוקה אישית, משום שתחילת הסיפור מתארת מציאות שבה רב פפא נשאל שאלות רבות על ידי תלמידו רב שימי.<sup>59</sup>

על אף הֶכוֹנוֹת אלו, החוששות לכבודו של הרב ולבושה שעלולה להיות מנת חלקו, נדמה כי על פי רוב לא הפכו השאלות לאיום דרמטי מדי בעבור החכמים. המשנה באבות ה', ז – שכבר הוזכרה לעיל – מציינת כחלק משבע מידות החכם את "אינו נבהל להשיב" וכדברי הרשב"י:

58. כפי שעולה גם במחקרים בני זמננו המצביעים על חששותיהם של המורים בהקשר זה כאחד הגורמים שעשויים להביא לידי חוסר עידודם את תלמידיהם לשאול שאלות, גם אם באופן בלתי מודע. ראו בנושא זה ועוד S. Shore, "Possibilities for Dialogue: Teacher Questioning in an Adult Literacy Classroom", *Adult Basic Education* 4.3, 1994, pp. 157-171.

59. בהקשר זה מצאנו כי רב פפא חווה מאורע בלתי נעים ונכווה בפועל מעניין זה. התלמוד מתאר במקום אחר (בבלי, נידה לג ע"ב) אירוע שבו נראה כי רב פפא לא ידע לענות כהוגן על שאלה בזמן שהתארח בעיר זרה בביתו של רב שלא הכיר בשם רב שמואל. יש לציין כי בסיטואציה מורכבת זו, דווקא תלמידו רב שימי היה מי שסייע בעדו.



"החכם אינו נבהל להשיב אם ישאלנו התלמיד עד שיתיישב בדבריו ולא יקפוץ להשיב כדי שתהא תשובתו כהלכה".<sup>60</sup> נראה כי מתינות מתבקשת זו משתקפת גם במעשים ונמצא כי חכמים לא חששו להשהות את תגובתם במקרה הצורך ולהחזירה רק לאחר בירור ועיון נוסף. כמה מקרים המתוארים בתלמוד מעידים כי שתיקותיהם של חכמים אינן בגדר מאורע נדיר.<sup>61</sup> להלן אתן את הדעת על סיטואציות מעין אלו, אשר מהדהדות מסר חינוכי חשוב – בייחוד בעולם הלמדני שבתוכו פעלו חז"ל ושבנו היו השאלות אכן בוחן לידע וליכולת.<sup>62</sup>

### גבולות השיח

אחד האתגרים המשמעותיים בעולם שבו השאלות הן חלק בלתי נפרד מהתרבות הלימודית הוא ההידרשות התמידית לטווח הראוי. לשון אחרת: מהי יכולת ההכלה והיכן ישרוטטו גבולות הגזרה שמעבר להם מאבדת השאלה את הלגיטימיות שלה? לצורך הדיון יש להגדיר את מאפייני השאלה הנתפסת בעיני הממסד החינוכי כלא רלבנטית,<sup>63</sup> ואף כפרובוקטיבית וכמערערת את יסודות בית המדרש. נדמה כי בירור המוטיבציה של השואל הוא אחד המדדים רבי הערך המבחינים בין שאלות תמימות ובין שאלות קנטרניות הנענות בחומרה. בתוך המכלול הרחב של השאלות המופיעות בתלמוד בולטות במיוחד שאלותיו של ר' ירמיה, אמורא בן הדור השלישי-רביעי שעלה ארצה מבבל והיה תלמידו של ר' זירא שעלה גם הוא

60. ראו ר' שמעון בר צמח דוראן, **מגן אבות**, הוצאת מכון הכתב, ירושלים תשס"ג, עמ' 380.
61. כך למשל מתואר אירוע שבו החכם לא ענה על השאלה שהופנתה כלפיו אלא לאחר זמן (בבלי, שבת לו ע"ב – לח ע"א): "בעו מיניה מרבי חייא בר אבא: שכח קדירה על גבי כירה ובשלה בשבת, מהו? אישתיק ולא אמר ליה ולא מידי. למחר נפק דרש להו: המבשל בשבת, בשוגג – יאכל, במזיד – לא יאכל, ולא שנא. מאי ולא שנא? רבה ורב יוסף דאמרי תרווייהו להיתירא: מבשל הוא דקא עביד מעשה, במזיד – לא יאכל, אבל האי דלא קא עביד מעשה – במזיד נמי יאכל". נראה כי ר' חייא לא ידע את התשובה ורצה לבררה לאשורה ולכן שתק, ואכן הסיפור ממשיך ומציין כי למחרת ניתנה תשובתו. מעשה זה יכול להעיד אף הוא על שני מאפיינים חשובים בתרבות הלימוד של חז"ל המשלימים זה את זה: ראשית יש ללמוד כי חכמים לא חששו לשתוק כאשר לא היו בטוחים בתשובתם; ושנית, כפי שטען א' פרנקל, ניתן ללמוד מכאן על "האמון ההדדי שהיה בין רב ותלמידו שקיבלו את העיכוב ללא טרוניה וכנראה ללא תמיהה [...]" ראו א' פרנקל, **מפגשים ושיחות של חכמים בסיפורים על רקע הלכתי בתלמוד הבבלי**, עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן, תשע"ה, עמ' 21.
62. מאידך גיסא אנו מוצאים כי כחלק מהרף הגבוה המתבקש מתלמידי החכמים, הם נתבעים להיות בקיאים בכל וכך למדנו בבבלי, קידושין ל ע"א: "ושננתם – שיהו דברי תורה מחודדים בפניך שאם ישאל לך אדם דבר אל תגמגם ותאמר לו אלא אמור לו מיד".
63. כשאלתו של פלימו לרבי (בבלי, מנחות לו ע"א) שהוזכרה לעיל.

מבבל.<sup>64</sup> שאלותיו ידועות כמנסות לברר עד תום אמיתות הלכתיות ותוקפן,<sup>65</sup> וכשאלות שהיחס אליהן מצד חכמים נע מקבלה ועד הוצאה מבית המדרש (התגובה הקשה ביותר בספקטרום האפשרויות של הז"ל בנסיבות אלו).

יש ששאלותיו של ר' ירמיה התקבלו אף על פי שלא בקורת רוח (בבלי, סוטה טז ע"א); לעיתים הן גררו נזיפה מצד חכמים (בבלי, ראש השנה יג ע"א); ובקצה – הן הביאו לידי הוצאתו מבית המדרש (בבלי, בבא בתרא כג ע"ב). נראה כי ההבדל בתגובה נובע מהאופן שבו התקבלה השאלה בזמן הנתון, תוך שקלול מניעה והשלכותיה. הקו המנחה בכל אלו הוא בחינת השאלה בהתאם למידת נאמנותה למסורת ולמחויבות ההלכתית; ואכן מצאנו כי הלגיטימיות של השאלה מופרת כאשר ר' ירמיה שואל שאלות שתהוות על שיקול דעתם של חכמים ומערערות על החלטותיהם הרציונליות. כך היא לשון הבבלי (ראש השנה יג ע"א):

מאי אסיף? אילימא חג הבא בזמן אסיפה – הכתיב באספך! אלא: מאי אסיף – קציר, וקים להו לרבנן דכל תבואה שנקצרה בחג בידוע שהביאה שליש לפני ראש השנה, וקא קרי לה בצאת השנה. אמר ליה רבי ירמיה לרבי זירא: וקים להו לרבנן בין שליש לפחות משליש? אמר ליה: לאו אמינא לך לא תפיק נפשך לבר מהלכתא?! כל מדות חכמים כן הוא. בארבעים סאה הוא טובל; בארבעים סאה חסר קורטוב – אינו יכול לטבול בהן. כביצה – מטמא טומאת אוכלין; כביצה חסר שומשום – אינו מטמא טומאת אוכלין. שלשה על שלשה מטמא מדרס; שלשה על שלשה חסר נימא אחת – אינו מטמא מדרס.

הדר אמר רבי ירמיה: לאו מילתא היא דאמרי. דבעו מיניה חברייא מרב כהנא: עומר שהקריבו ישראל בכניסתן לארץ מהיכן הקריבוהו? אם תאמר דעייל ביד נוכרי, קצירכם אמר רחמנא, ולא קציר נוכרי. ממאי דאקריבו? דלמא לא אקריבו? לא סלקא דעתך, דכתיב "ויאכלו מעבור הארץ ממחרת הפסח" (יהושע ה', יא). ממחרת הפסח – אכול, מעיקרא – לא אכול, דאקריבו עומר והדר אכלי.

התלמוד דן בשיעורים המוזכרים בפרק הראשון של מסכת מעשרות (א', ג), לגבי המינימום של שיעור הבשלת הפרי המחייב במעשר. לגבי רוב הפירות נותנת המשנה סימנים חד-משמעיים ואילו בשלושה אחרים ניתנים סימנים פחות ברורים: "התלתן – משתצמח; התבואה והזיתים – משיביאו שליש" (כלומר לכשיגיעו לשליש הבשלתם). בהמשך, לאחר דיון נוסף שאינו מענייננו כאן, מצוין כי ישנו סימן המסוגל לברר באופן רטרואקטיבי אם התבואה הבשילה עד שליש בערב ראש השנה: היא "נקצרת בחג" (כלומר ראויה להיקצר בסוכות) "וקים להו לרבנן דכל תבואה שנקצרת בחג, בידוע שהביאה שליש לפני ראש השנה". חכמים ידעו אפוא שתבואה

64. היימאן, **תולדות תנאים ואמוראים**, כרך ב, עמ' 803-811.

65. ראו בנושא זה ע' שטיינלץ, "מדוע הוצא רבי ירמיה מבית המדרש", **סיני** נד, תשכ"ד, עמ' שלט-שמא; מ' זילברג, "קושיותיו של ר' ירמיה: שיטה או אופי", **סיני** נו, תשכ"ו, עמ' יג-יט.

הראויה להיקצר בסוכות הגיעה לשליש הבשלתה קודם ראש השנה, "וקא קרי לה בצאת השנה" – וקורא לה הכתוב בצאת השנה דהיינו שהיא שייכת לשנה היוצאת, ומכאן למדו כי התבואה שייכת לשנה בה הביאה שליש מבישולה.

בהקשר זה מופיעה קושייתו של ר' ירמיה: "וקים להו לרבנן בין שליש לפחות משליש?! וכפי שפירשה רש"י: "וכי בקיאיין הן בטיב גידול התבואה לדעת שאין התבואה ראויה לקצור בחג אלא א"כ הביאה שליש בשנה שעברה?". נראה ששאלתו קוראת תיגר על קביעת שיעוריהם של חכמים ומפקפקת במידת בקיאותם בגידולים השונים ובאבחנתם הפרטנית לעניין שליש הבשלתם, וכפי שציין ח' אלבק:

מכאן שלא רצה ר' ירמיה אלא לברר אם יש כח לחכמים לקבוע שיעור קצוב ולנהוג על פיו שאם לא כן מה ראייה היא זו מהקרבת העומר שהקריבו ישראל בכניסתם לארץ מהתבואה שלא הביאה שליש ביד נכרי – שקים להו?<sup>66</sup>

לכן קושייתו נענית בגערותו של רבי זירא, שממנה עולה כי אין מדובר בהשגתו הראשונה על מידות חכמים: "לאו אמינא לך לא תפיק נפשך לבר מהלכתא?!", כלומר הלוא אמרתי לך אל תוציא עצמך מן ההלכה ואל תפקפק בשיעור שקבעו חכמים. בהזדמנות זו אף מונה רבי זירא שיעורים מדויקים אחרים שנקבעו על ידי חכמים במגוון נושאים כגון: ארבעים סאה לטבילה, נפח של ביצה בטומאת מאכל, שלושה טפחים בבגד בטומאת מדרס. מן המתואר בהמשך עולה כי ר' ירמיה קיבל את תוכחתו של רבו, חזר בו והודה בטעותו: "הדר אמר ר' ירמיה: לאו מילתא היא דאמרי [=אין זה דבר מה שאמרתי]", ובכך ככל הנראה אִפשר את המשך הכלתו בבית המדרש.

מכאן נוסף ונתבונן במעשה הבא ונבקש להבין מהי השאלה שנתפסת בעיני חכמים כחציית הקווים, כשאלה לא ניתן עוד להכילה. כך היא לשון הבבלי במקום נוסף (בבא בתרא כג ע"ב):

תנן: ניפול הנמצא בתוך חמשים אמה – הרי הוא של בעל השובך; ואף על גב דאיכא אחרינא דנפיש מיניה! בדליכא. אי הכי, אימא סיפא: חוץ מחמשים אמה – הרי הוא של מוצאו; ואי דליכא,<sup>67</sup> ודאי מההוא נפל! הכא במאי עסקינן – במדדה, דאמר רב עוקבא בר חמא: כל המדדה – אין מדדה יותר מנ'. בעי ר' ירמיה: רגלו אחת בתוך נ' אמה ורגלו אחת חוץ מחמשים אמה, מהו? ועל דא אפקוהו לרבי ירמיה מבי מדרשא.

התלמוד דן במציאת גוזל העומד לבדו על הקרקע בקרבה לשובך. הכלל שנקבע על ידי חכמים מגדיר את הטווח שבו שייך הגוזל לבעל השובך: חמישים אמה. מחוץ לטווח זה הגוזל שייך למוצא. שיעור זה נקבע על בסיס ההנחה שגוזל קטן אינו יכול לעוף ולהרחיק לכת יותר משיעור זה: "כל המדדה, אין מדדה יותר מחמשים". על קביעה זו הקשה ר' ירמיה: "רגלו

66. ח' אלבק, **מבוא לתלמודים**, תל אביב תשכ"ט, נספח ד לפרק ו, עמ' 623–625.

67. בכת"י אסקוריאלי נוסף כאן: "אחרינא אמאי הרי הוא של מוצאו".

אחת בתוך חמשים אמה, ורגלו אחת חוץ מחמשים אמה – מהו? והגמרא מוסיפה: "ועל דא אפקוה לר' ירמיה מבי מדרשא". רש"י על אתר הסביר את הטעם להוצאתו: "שהיה מטריח עליהם" (כלומר מטריח את חכמים בשאלות שאינן מצויות). ברם נראה כי התפיסה העומדת בבסיס שאלה זו קשה ובעייתית הרבה יותר מ"הטרחה" בלבד. מדובר בקריאת תיגר על החלטה הנראית בעיניו כשרירותית. מתיחת גבולותיו של התנאי האמור מלמדת על ערעור עצם קביעת השיעור על ידי חכמים – ומכאן חומרתו.

כפי שהסבירו בעלי התוספות בשם רבנו תם, הבעיה איננה נעוצה בעצם התחכמותו של תלמיד ועיסוקו בשאלת קצה, שאלה הבוחנת את חלותו של הדין במצב קיצון, שהרי שאלות אלו עולות לא מעט בתלמוד וקושיה מעין זו אף עלתה בתחילת הסוגיה. את ר' ירמיה הוציאו מבית המדרש משום שפקפק בכלל שקבעו חכמים שלפיו גוזל אינו יכול לדדות יותר מחמשים אמה אפילו צעד אחד נוסף: "דמשום הכי אפקוהו משום דמדדה אינו מדדה כלל יותר מחמשים אמה אפילו רגלו אחת דכל מדות חכמים כן הוא"<sup>68</sup>; וכפי שכתב בעניין זה מ' זילברג:

לא היה כאן ענין של טרחה והטרדה גרידא, אלא התקפת מצת, חריפה מאד, על כל הפורמאליסטיקה המשפטית, ע"י הבאתה "אד אבסורדום" [...] ר' ירמיה רצה לבטל את האבחנה החיצונית, הפורמלית, בין חמישים אמה ויותר מחמישים אמה, ולהחליפה בקנה מידה יותר אבסטרקטי, יותר גמיש [...] <sup>69</sup>

שאלות אלו דומות אומנם בהגיון לשאלות אחרות שהתקבלו, אלא שעולה מהן השגה על הממסד ההלכתי ולפיכך הן נתפסות כמאיימות על הסדר וקבלת הסמכות, מיסודותיו הברורים של הלימוד הבית-מדרשי. נראה כי בית המדרש יכול להכיל דעות שונות ומגוונות, אולם בהחלט לא יספוג את מה שנדמה כפגיעה באבן הראשה של התשתית ההלכתית באמצעות קביעת חכמים.<sup>70</sup>

68. מטבע הדברים, רבים מן הראשונים והאחרונים התייחסו לאירוע זה ופירשוהו. ראו י"א הלוי, **דורות הראשונים**, ה, פרנקפורט תרס"א, עמ' 364-366.

69. ראו מ' זילברג, **כך דרכו של תלמוד**, ירושלים תשמ"ד, עמ' 94.

70. סילוק של תלמיד מבית המדרש הוא תופעה קיצונית ודרמטית אשר כמעט שלא אירעה. נראה כי למעט הרחקותיו של ר' יהודה הנשיא, מוזכרים שני מקרים נוספים בלבד שמתארים במפורש הוצאת תלמיד מבית המדרש. במקרה אחד הוצא תלמיד על ידי ר' אמי בנסיבות שונות ומעט מעורפלות – לאחר שהתברר כי מסר דברים שנלמדו בבית המדרש (בבלי, סנהדרין לא ע"א). במקרה אחר, רשב"ג הוציא את ר' מאיר ור' נתן בעקבות ניסיון הדחתו (בבלי, הוריות יג ע"ב). יש שאכן ראו בהוצאה זו יסוד של נידוי, שכן במקום אחר (ירושלמי, מועד קטן ג', א) מסופר שר' יעקב בי רבי בון ביקש לנדונו. וראו בעניין זה סקירתו של פוגל, **סדרי השיח בבית המדרש**, עמ' 231-324. רבים דנו על השימוש בנידוי ככלי משמעותי בבית המדרש ואם יש להבחין בין הוצאה מבית המדרש לבין נידוי כללי יותר. למשל כפי שסופר על ר' מאיר בירושלמי, מועד קטן ג', א, שביקשו לנדונו וכן בעקבות המובא בבבלי הוריות יג ע"ב, על רשב"ג שציווה להוציא את ר' מאיר מבית המדרש: "פקיד ואפקינהו מבי מדרשא". ג' ליבזון

## סיכום

במאמר זה ביקשתי לדון באחד הנושאים המהותיים המאפיינים את הלימוד בבית המדרש ולסקור מקורות בספרות חז"ל העוסקים בהקשר החינוכי של שאלות התלמידים - לנוכח הפער הקיים לכאורה בין הקריאה המעודדת שאילת שאלות, קריאה המופיעה במקומות רבים בספרות חז"ל, ובין האופן שבו משתקף היחס לשאלה באירועים שונים המוזכרים בתלמוד.

במהלך המאמר טענתי כי אמביוולנטיות זו היא פועל יוצא של מגוון משתנים המתבטאים בשדה החינוכי. בהמשך עסקתי במשתנים אלה באמצעות תיאור מאפייניהם הייחודיים של האירועים שנידונו במאמר. כפי שהראיתי, סיטואציות אלו מדגישות את נקודות המבט הפדגוגיות של חכמים ומעידות על מנעד שיקוליהם הרחב בהתנהלותם החינוכית הרואה למרחוק. במסגרת הניסיון לשרטט את יתרונותיה של השאלה לצד גבולותיה עלו גורמים רלבנטיים רבים שבכוחם להשפיע על השיח - וממילא גם על שיקול הדעת - של חכמים. במאמר הוצע כי בחינת אירועי הקצה מסייעת לאומדן קיבולתו של "שטח הפנים" וכי מן היוצא מן הכלל ניתן ללמוד על הכלל.

לאור זאת הוצגו שני מוקדים המגלמים את ההתמודדות עם החששות המרכזיים הכרוכים בשאלת השאלות כפי שהם עולים ממכלול ההנחיות והאירועים. החשש הראשון הוא מפגיעה אפשרית בלימוד כשלעצמו - הן בכמותו, הן באיכותו - כתוצאה מהעיכוב והטורח שהשאלה מזמנת. החשש השני הוא מפגיעה אפשרית בסדרי הלימוד ויסודותיו, מתוך מודעות לאופן שבו השאלה עשויה לפגוע בכבוד החכם ולערער את סמכותו. מטבע הדברים החשש האחרון גדול מן הראשון, מפני שסמכות חכמים היא התשתית הקיומית של בית המדרש ושל לימוד התורה ומסירתו מדור לדור.

כך או כך, נראה שחכמים הקפידו שלא להתנהל בצל החששות וכי מקרי קצה אלו לא השליכו על יחסם הכולל לשאלות בפועל. ניסיונו של מאמר זה לשרטט את ההכוונות החינוכיות ואת גבולותיה הראויים והמקובלים של השאלה, באמצעות עיון במגוון סיטואציות, מוסיף ומדגים כיצד השאלות הן חלק מהותי מהלימוד בבית המדרש. מתוך כך חוזרת ומודגשת תרומתן של השאלות לפיתוח הלמידה ושיפורה - באמצעות הבירור, העיון והבחינה המחודשת. זאת

"נידוי ומנודה בעיני התנאים והאמוראים", **שנתון המשפט העברי** ו-ז, תשל"ט-תש"ם, עמ' 202-177) טען כי הרחקתו של ר' ירמיה היא בבחינת נידוי. נראה שאף אם אכן הוציאוהו מבית המדרש, הרי שלפי התיאור בבבלי, היה זה עונש חינוכי קצר טווח שנועד ליצור שינוי תפיסתי והתנהגותי. לפיכך החזרתו לבית המדרש מתקיימת כאשר חכמים תופסים את תשובתו אליהם מתוך הכרה בטעותו. ואומנם הלשון שבה פתח ר' ירמיה את תשובתו לחכמים באותה סיטואציה שבה הוצא - "אני איני כדאי ששלחתם לי אלא כך דעת תלמידכם נוטה [...] (בבלי, בבא בתרא קסה ע"ב) - מעידה על כך. ניסוחה מלמד על ענווה, הבנה וקבלת מרות בזמן שר' ירמיה מקבל על עצמו את היחס הראוי כלפי תלמידי חכמים, וכפי שביאר רש"י על אתר: "שהשיב להם כהוגן דהא דאפקוה ששאל שלא כהוגן [...]".

ועוד, לתפיסתם של חכמים, השפעתה של השאלה היא הדדית: לא רק השואל יוצא נשכר הימנה, כי אם גם סביבתו כולה ואף רבו – בבחינת "ומתלמידי יותר מכולם". ואומנם נמצא כי הרב עודד את תלמידיו לשאול ולהקשות על דבריו כפועל יוצא מהכרה בערך השאלה ככלי חינוכי המסייע להבהרת הנלמד.

בד בבד, הרצון לשמור על המתווה הלימודי וגבולות השיח, על הסדר הטוב ובעיקר על כבודם של חכמים והמחויבות המתבקשת לאדני הפסיקה ההלכתית – כל אלה הובילו לגיבוש "איזונים ובלמים" באמצעות הנחיות וכללים. הללו צורפו לשיקול דעת והכוונות דידקטיות ופדגוגיות שהעיון בהם לאור האירועים הלימודיים משקף תובנות משמעותיות. במאמר הוצע כי תובנות אלו גובשו במסגרת שקלול הרווחים וההפסדים הכרוכים בשאלות ובחינת היחס הראוי להן.

בין ההדרכות הדידקטיות מוזכרת הקריאה לתלמידים לעיין בלימודם היטב כדי לזקק את שאלותיהם ולדייקן; וכן עולה הצורך בחשיבה מקדימה בטרם תישאל השאלה – מתוך התבוננות נוספת על מקומה ואם היא אכן נחוצה עתה. מהמקרים המתוארים עולה כי ישנן שאלות מיותרות שכאשר אינן נענות על ידי הרב ועל ידי כך התלמידים נדרשים למאמץ חשיבתי נוסף – מתברר כי בכוחם לפותרן בעצמם. תמה נוספת שהוזכרה מדגישה את חשיבות מינון השאלות ובחינתן המידתית באופן פרטני, כחלק משמירה על האיזון המתבקש במארג התהליך הלימודי.

מכיוון אחר צוינו במאמר הכוונות המיועדות לרב עצמו; למשל הקריאה למשנה סבלנות מול שאלות וליצירת אווירה מכילה המעודדת בירור, וההנחיות להקפיד על סדר ומיקוד בעת עניית התשובה. עיון באירועים החינוכיים התלמודיים הללו הציב דגמי הוראה של חכמים המאירים היבטים פדגוגיים נוספים, כגון הנעת התלמיד וגיוסו ליוזמה ועצמאות וחשיבות הבנת מקור הקושי העומד בבסיס השאלה – כדי שיתאפשר להפיק ממנה את המרב.

כאמור הדרכות אלו צורפו לכללים מערכתיים ולקודי התנהלות מקובלים שארגנו את המרחב, הגדירו את ההיררכיה וסדרי העדיפות של השואלים, תחמו את מסגרת התוכן של הנושא הנשאל ואת תזמונו ההולם. העיון המשלים בכללים הללו – יחד עם סיפורי המעשה – מוסיף ומהדהד את המסרים ומלמד על הטמעתם הלכה למעשה בהתנהלות הלימודית. למשל, ההתייחסות יוצאת הדופן לשאלתו של ר' ירמיה מבהירה כי תחימת הגבולות לא אפשרה להכיל שאלות המערערות על סמכותם של חכמים.

לאורך המאמר הוצגה אחריותם המשולבת של המורה והתלמיד למעשה החינוכי. אחריות זו מתבטאת בעיקר בהדרכות הדידקטיות המתייחסות לשואל ולמשיב גם יחד, בבחינת "שואל כעניין ומשיב כהלכה". עם זאת, במישור המערכתי מודגש תפקידו המרכזי של התלמיד בשמירה על מתווה הלימוד הרצוי. נקודת מבט זו חוזרת ועולה בזמן שמרב ההנחיות שצוינו בהקשר זה מכוונות לשואל ומדגישות את האחריות הכבדה המונחת על כתפיו. כשם שהוא נדרש לשאול בשום שכל, כך הוא נתבע לכלכל את שאלתו מתוך תשומת לב לכללים המקובלים ומתוך יערנות לסיטואציה הייחודית והשלכותיה – לבל תהיה לו לרועץ, ברוח דברי הדרשה

הנזכרת לעיל (חולין ו ע"א): "בין תבין את אשר לפניך - אם יודע תלמיד ברבו שיודע להחזיר לו טעם - בין; ואם לאו - תבין את אשר לפניך ושמת סכין בלועך [...]"

מסקירת האירועים שהובאו, לצד אירועים רבים נוספים שלא נידונו כאן, ניתן לעמוד על המשקל הרב שהעניקו חז"ל להיבטים החינוכיים התלויים בסוגיה זו. עידודה הבולט של פעולת השאלה במקביל להכרה באתגריה הפוטנציאליים, ההתבוננות התמידית והעמידה על המשמר - כל אלה סייעו במניעתן (ולמצער מזעורן) של בעיות ותקלות, קטנות כגדולות, ואפשרו את המשכו וקידומו של הלימוד המשותף והפורה בבית המדרש.

סבורתני כי תובנות חינוכיות העולות מהדיון ומגדירות את תרומתה של השאלה ללמידה משיקות ורלבנטיות גם למחקרים ומושגים בני זמננו. אלא שדומה כי בעוד מערכת החינוך העכשווית מאותגרת מן הירידה הנצפית בתדירות הופעת השאלה במהלך שנות הלימוד ומבקשת לדייק את השיח והכלים שיעודדו ויגבירו אותה, הרי שחז"ל זכו ללימוד חי וערני עם תלמידיהם - שלא חששו לשאול ולהקשות - עד כי נוצר הצורך לסכור פרץ זה, להגבילו במעט ולנתבו באופן מושכל.<sup>71</sup>

71. אין כאן המקום לדון בנסיבות האפשריות לפער זה ולנגזרותיו ולעמוד על ההשלכות החינוכיות המקבילות לזמננו. לכך יש להידרש מתוך עיון והעמקה במכלול מאפייניו הייחודיים של הלימוד הבית-מדרשי בתקופת חז"ל, לעומת מאפייניו במוסדות הלימוד ודגמי ההוראה המודרניים. ובכל זאת נדמה כי הצגת הדברים כפי שהם עשויה לתרום ולו במעט להמשך מחשבה והתבוננות עתידית בנושא.





## דניאל רייזר

### "מהו הסיפור הטוב יותר?"

תובנות הגותיות וחינוכיות במהות האמונה - עיון בספר "חיי פיי"

#### תקציר

מאמר זה הוא עיון הגותי בתצורה ספרותית-מודרנית של תורת הצמצום הקבלית, המופיעה בספר 'חיי פיי' של יאן מרטל. 'חיי פיי' מציג שני סיפורים, שהם למעשה שתי אפשרויות שונות של דרכי חיים, שלא ניתן להכריע ביניהן (מי מבינהן יותר "אמתית"), בדומה לשאלה התיאולוגית האם "הצמצום כפשוטו" או "לא כפשוטו". שתי האפשרויות, שהן למעשה חיים עם אמונה וחיים טולי אמונה, נתונות לבחירתו האוטונומית של האדם, ולכל בחירה השלכות חינוכיות.

פרשנותו של מרטל וקריאתו להעדפת הסיפור האמוני - מוצגות בהשוואה לפרשנויות מסורתיות-יהודיות שונות שניתנו לתורת הצמצום הקבלית מזמן האר"י ועד למאה העשרים, בעיקר בתורת החסידות מבית מדרשם של המגיד ממזריטש ורבי נחמן מברסלב ומנגד של תלמידי הגאון מווילנה.

המאמר עוסק בשאלה מהי אמונה ובמשמעותה החינוכית לאדם, ומוסברת לאור משנתם של ויליאם ג'יימס, מרטין בובר ולודוויג ויטגנשטיין ובעימות עם תפיסות חילון מודרניות. אפיון האמונה הנידון כאן נוגע במישרין בנושאים קיומיים ובתגובות חינוכיות שונות אליהם, כמו סבל, אמת, הכנעה, ענווה, הכרת הטוב ועוד.

\* פרופ' דניאל רייזר הוא ראש החוג למחשבת ישראל במכללת הרצוג. תודתי נתונה לרשות המחקר של מכללת הרצוג. מחקר זה (מס' 2453/20) נתמך על ידי הקרן הלאומית למדע, כחלק מפרויקט העוסק בחקר החסידות המאוחרת ופרשנותה. מאמר זה הוא הרחבה והעמקה של מאמרי, "הצמצום בחיי פיי", **רליגיה ד** (תשפ"ב), עמ' 129-156. אני מבקש להודות לפרופ' צבי מרק על הערותיו המחכימות ולקוראים האנונימיים על הצעותיהם. עם זאת, כל הנכתב כאן הוא על דעתי בלבד. "ואף אמנם שגיתי - אֶתִי תלין משוגתי".

## מבוא

רב המכר "חיי פיי" (2001) מאת יאן מרטל, שעובד גם לסרט שובר קופות ועטור פרסים (2012), עוסק בין השאר בדתות, באמונה, בדמיון (imagination) ובזיקתם לפסיכולוגיה ולחיים אנושיים; בייאוש ותקווה, ביצר לב האדם ובהתמודדות איתו. הסופר מבטיח כי ספרו עשוי לגרום לקורא להאמין באלוהים: "ואז הישיש אמר: יש לי סיפור שיגרום לך להאמין באלוהים [...] הסכמתי עם מר אדירובאסאמי כי זהו אכן סיפור שיגרום לך להאמין באלוהים"<sup>1</sup>. ספר זה הוא כתב הגנה עמוק ורגיש על דתיות בעידן מחולן וספר המבקר את האופי הדתי. כתב הגנה זה נבנה באופן חינוכי ומתוחכם המאפשר לקורא עצמו לבחור את הסיפור הטוב ביותר מבין שני סיפורים שונים המוצעים לפניו. ההתלבטות המלווה את הבחירה נועדה להתיר אותנו הקוראים משבי הספקנות הרציונלית, שהיא מלכודת דבש: "כמה מעמיתיי הסטודנטים ללימודי הדת - כופרים מבולבלים שלא ידעו מימינם ומשמאלם, שבויים בכבלי ההיגיון - אותו זהב שוטים של הפיקחים" (עמ' 17); "האגנוסטיקן [...] יוותר ללא דמיון ויחמיץ את הסיפור הטוב באמת" (עמ' 74).

פיי, כינוי לילד הודי ששמו המלא פיסין מוליטור פאטל, הוא ילד פעלתן, סקרן ורוחני, בעל נטיות רליגיוזיות. פיי מקבל על עצמו את כל הדתות שהוא נחשף אליהן בפונדצי'רי, ערש ילדותו: הינדואיזם, נצרות ואסלאם. "דומה כי רבים מאבדים את אלוהים במשעול החיים. לא כך היה במקרה שלי" (עמ' 58) מכריז פיי. לדידו, "דת היא יותר מטקסים ופולחנים" (עמ' 59) ומבעד לפולחן המפריד בין דתות, מבצבצת המהות הרליגיוזית השווה לכולן: "אותם הינדים, עם יכולתם לאהוב, הם אכן נוצרים חסרי שיער בדיוק כמו שמוסלמים, באופן שהם רואים את אלוהים בכל דבר, הם הינדים מזוקנים, ונוצרים, במסירותם לאל, הם מוסלמים חובשי כובע" (עמ' 60). ואולם אל לנו לטעות: חיי פיי אינו עוסק בדוגמות שמאמינות בהן דתות ממוסדות ובמידה מסוימת הוא אף סולד מהן. שלושה נציגים, חכם הודי, כומר ואימאם פוגשים את פיי באקראי בשעה שהוא מטייל על חוף הים עם משפחתו. הם דורשים ממנו להחליט בן איזו דת הוא: "הוא אינו יכול להיות גם הינדי, גם נוצרי וגם מוסלמי. זה בלתי אפשרי. עליו לבחור" (עמ' 79). על כך עונה פיי: "באפו גאנדי אמר 'כל הדתות צודקות'. אני רק רוצה לאהוב את אלוהים" (שם). אכן, ספר זה אינו עוסק בתוכן האמונה אלא ברובד עמוק יותר. הוא עוסק בניסיון להתחקות אחר האמונה עצמה - רובד השווה לכל המאמינים. במילים אחרות: הוא איננו שואל "במה להאמין?" (דבר המפריד בין מאמינים רבים) אלא "מהי אמונה?", "מה זה להאמין?", ומפנה את תשומת ליבנו לאופיו האוניברסלי של המאמין ויחסו לעולם.

היהדות לכאורה אינה חלק מחייו הרוחניים של פיי. היא מוזכרת פעם אחת בלבד בספר כאשר אחיו של פיי, ראבי, לועג לו על היותו בעל שלוש דתות בעת ובעונה אחת: "נו סוואמי יש,

1. י' מרטל, חיי פיי, מאנגלית: ע' שור, אור יהודה תשס"ג, עמ' 10-11.

אתה חושב שתצא לחאג' השנה? [...] כבר מצאת זמן לחתוך את קצה השפיץ שלך ולהתגייר? בקצב שלך אם תלך למקדש ביום חמישי, למסגד ביום שישי, לבית הכנסת בשבת ולכנסייה ביום ראשון, תצטרך להצטרף רק לעוד שלוש דתות, ואז תוכל להיות בחופש כל החיים" (עמ' 80). עם זאת, במאמר זה אני מבקש להתמקד דווקא במסורת יהודית-קבלית ולהראות את תפקידה המרכזי בעלילה ואת השפעתה על כמה תזות ותובנות פילוסופיות וחינוכיות המופיעות בספר.

חלקו השני – והגדול – של הספר עוסק בהישרדותו של פיי. אביו, סנטוש, הוא מנהל גן חיות גדול בפונדיצ'רי, וכך זוכה פיי להיוולד לתוך גן חיות ולבלות את ילדותו בין בעלי החיים. באמצע שנות השבעים, עקב משבר פוליטי בהודו, מחליטים הוריו של פיי להגר לקנדה. הם נוטלים עימם בעלי חיים מגן החיות ונוסעים ליעדם בספינת מטען יפנית בשם "צמצום". ראשית המסע הייתה בבטחה וללא כל פגע: "הספינה המשיכה הלאה יום אחר יום, אדישה לסביבתה. השמש זרחה, גשם ירד, רוחות נשבו [...] 'צמצום' לא היה אכפת. היא נעה בביטחון איטי ומוצק כשל יבשת" (עמ' 109-110). אלא שאז התחולל אסון: "הסימן האחרון של הספינה היה כתם שמן שנצנץ על פני המים [...] לא עלה על דעתי שהצמצום תרד למצולות [...] אלוהים אדירים, הצמצום טבעה!" (עמ' 121).

פיי הוא השורד האנושי היחיד מן הספינה ואילו כל בני משפחתו, מלחי הספינה ונוסעיה נספו. פיי נסחף באוקיינוס השקט בסירת הצלה, יחד עם צבוע, טיגריס באנגלי, אורנגאוטן וזברה שבורת רגל, משרידי גן החיות ההודי, עד שלבסוף הגיע לחופי מקסיקו. גם ספינת ההצלה, כספינת האם, נקראת "צמצום": "המילים 'צמצום' ו'פנמה' היו מודפסות משני צידי החרטום באותיות גדולות שחורות וחסרות חן" (עמ' 145). פיי נמצא ב"צמצום" במשך 227 ימים ועליו לשרוד. במהלך תקופה זו הוא רואה את הזברה והאורנגאוטן נטרפים בידי הצבוע ואת הצבוע נקרע לגזרים בידי הטיגריס. פיי נאלץ ללמוד לחיות עם הטיגריס, לאלפו ולשמור על עליונות מולו;<sup>2</sup> לצוד דגים וצבים, לחסוך במים ובאוכל ותוך כדי כך גם למצוא מזון לטיגריס פן ייהפך למזונו.

"צמצום" אינו שם יפני. אומנם ספינת המטען יפנית ולכן המחבר בחר בשם ש"מצלצל יפנית", אך זהו מושג יהודי שמקורו בתורת הקבלה של האר"י, רבי יצחק לוריא, המקובל הצפתי בן המאה ה-16. כאמור, המחבר לכאורה איננו מתייחס ליהדות; אך יש לשים לב כי הפרק הראשון של הספר פותח באזכור מקובל יהודי זה ובתורתו. יש להדגיש שזוהי הפסקה הראשונה של הספר, פתיח משמעותי הטומן בחובו רעיון מרכזי:

2. שמו של הטיגריס ריצ'רד פארקר. על משמעות שם זה ראו: F. Stratton, "'Hollow at the Core': Deconstructing Yann Martel's Life of Pi", *Studies in Canadian Literature* 29.2, 2004, pp. 11-12; H. Karam Ally, "'Which Story Do You Prefer?': The Limits of the Symbolic in Yann Martel's Life of Pi", *Literature and Theology* 34.1, 2020, pp. 90-91.

ייסורי הותירו אותי עצוב ועגמומי. לימודים אקדמיים ותרגולי דת קבועים ומלאי כוונה השיבו אותי אט אט לאיתני [...] אחרי שנה אחת בתיכון נרשמתי לאוניברסיטת טורונטו ללימודי תואר ראשון דר'חוגי. המקצועות הראשיים שלי היו לימודי דת וזואולוגיה. עבודת התיזה שכתבתי בשנה הרביעית במסגרת לימודי הדת עסקה בהיבטים אחדים של התיאוריה הקוסמוגנית של יצחק לוריא, המקובל הגדול מצפת בן המאה הששעשרה.

תיאוריה קוסמוגנית זו של האר"י אינה כי אם "תורת הצמצום"; כלומר כשהמחבר משתמש במושג היהודי של הצמצום, מושג המלווה את הספר מראשיתו ועד סופו, הוא משתמש במושג באופן מכוון. דומני שניתן למצוא בספר פרשנות פסיכולוגית-חינוכית ייחודית לתורת הצמצום - פרשנות העוסקת במהות האמונה, בחיי המאמין בהתפתחותו, לבטיו וקשייו ובדרכי חינוך לאמונה.

לאחר 227 ימים של סבל, ייסורים, ייאוש ופחד, מגיע פיי לחוף מקסיקו ומתאשפז בבית חולים. נציגי חברת הספינות היפנית מגיעים לראיין אותו כדי להבין מדוע טבעה "צמצום". פיי מספר את סיפורו לנציגים היפניים אך הם אינם מאמינים לגרסה שהוא מספק, והוא מספר לבקשתם סיפור חדש שיתיישב על דעתם.

הגרסה השנייה שמספק פיי קצרה מאוד וכוללת את החלק השלישי והאחרון של הספר: כ-30 עמודים בלבד (עשרה אחוזים מכלל הספר). בגרסה זו, השורדים הם פיי, אמו, טבח הספינה ומלח יפה תואר ושביר רגל. הניצולים כורתים את רגלו של המלח כדי להצילו מןמק, אך הוא מת מן הקטיעה. במהרה מתגלה הטבח כתאוותן האוכל את כל המזון שנמצא בסירת ההצלה ומתחיל לאכול גם את גופו המת של המלח. בסכסוך בין אמו של פיי לטבח, הוא רוצח אותה, ואזי פיי משיב לו כגמולו, הורג אותו ונאלץ לאוכלו על מנת לשרוד. בסיפור זה הניצולים כולם הם בני אדם: הם, ולא הטיגריס והצבוע, הטורפים והטובחים. עוד בראשית הספר מספר פיי כי "אבי כתב על אחת מהקירות שמאחורי הקופה בצבע אדום בוחק את השאלה: האם אתם יודעים מיהי החיה המסוכנת ביותר בגן החיות? חץ הצביע על וילון קטן. נאלצנו להחליפו לעיתים קרובות. כה רבות היו הידיים הסקרניות שהסיטו אותו. מאחוריו ניצבה מראה" (עמ' 42). אכן האדם הוא "החיה המסוכנת ביותר" בעולם המשול כולו לגן החיות.

כפי שמבחינים היפנים ששומעים את הסיפור, גרסה זו תואמת את הסיפור הראשון שסופר. המלח בעל הרגל השבורה מקביל לזברה שבורת הרגל; אמו של פיי מקבילה לאורנגאוטן; הטבח הוא הצבוע; ופיי - הטיגריס. המלח/זברה נפטר/ה בעקבות נַמְק וכריתת רגלו ונאכל על ידי הטבח/צבוע. האורנגאוטן/אמו של פיי הפתה את הטבח/צבוע והצליחה להפילו. עד מהרה הטבח/צבוע "החזיר לה כגמולה" ורצח אותה; ובמידה כנגד מידה - פיי/הטיגריס רצח את הטבח/צבוע ואכל/טרף אותו. לאחר שפיי מסיים לספר את שני הסיפורים התואמים, הוא מציין כי לא ניתן להוכיח איזה סיפור הוא "אמיתי" ולכן הוא שואל את הפקידים היפניים איזה מן הסיפורים הם מבכרים:

סיפרתי לכם שני סיפורים המתארים את מאתיים עשרים ושבעה הימים שבין שני התאריכים [...] אף אחד אינו מסביר את טביעת ה"צמצום" [...] אינכם יכולים להוכיח איזה סיפור נכון ואיזה אינו נכון [...] בשני הסיפורים האונייה טובעת, כל משפחתי נספית, ואני סובל [...] אז אָמרו לי [...] איזה סיפור אתם מעדיפים? מהו הסיפור הטוב יותר, הסיפור עם החיות או הסיפור בלי החיות?  
מר אוקאמוטו: זו שאלה מעניינת...

מר צ'יבה: הסיפור עם החיות.

מר אוקאמוטו: כן. הסיפור עם החיות הוא הסיפור העדיף.  
פיי פאטל: תודה לכם. אלה דרכי האלוהים<sup>3</sup> (עמ' 316-317).

הספר פותח בהבטחה "יש לי סיפור שיגרום לך להאמין באלוהים" ומסיים בשני הסיפורים, כאשר העדפת הראשון מביניהם, הסיפור הטוב יותר, סיפור החיות, גורמת לאמונה: "וכך זה הולך עם אלוהים". השאלה אינה אפוא מהו הסיפור האמיתי אלא מהו הסיפור הטוב יותר. הכרה בסיפור הטוב מוצגת בספר כהכרה באלוהים. החיים הם סיפור: "העולם אינו רק מה שהוא. הוא הדרך שבה אנו מבינים אותו [...] האם זה לא הופך את כל החיים לסיפור?" (עמ' 302). ממילא, שני הסיפורים הם שתי דרכי חיים שונות והשאלה איננה שאלה מדעית אלא שאלה חינוכית: איזו דרך חיים הקורא מבקש לבחור?<sup>4</sup>

למרבה הפלא, שני הסיפורים הללו תואמים שתי פרשנויות שונות לתורת הצמצום של האר"י אשר נתונות במחלוקת חריפה בין המקובלים, עד היום. אחד הנושאים המרכזיים שמפלים ישיבות קבליות, גם בהווה, הוא השאלה אם עלינו להבין את תורת הצמצום "כפשוטה" או שמא עלינו להבין שהיא "אינה כפשוטה".<sup>5</sup>

## תורת הצמצום התיאולוגית

התיאוריה הקוסמוגנית של האר"י התפתחה על רקע תפיסת ההוויה האלוהית, המכונה גם "אין סוף", כמי שממלאת את הכול והיא הכול ואין בלתה וזולתה. אם אלוהים הוא מלאות אינסופית, כיצד נוצר אפוא דבר מחוץ ממנו? כיצד בכלל יכול היה לברוא משהו? כדי לענות

3. במקור "And so it goes with God", ובתרגום מילולי: "וכך זה הולך עם אלוהים".
4. ראו גם א"י השל, **אלוהים מבקש את האדם**, מאנגלית: ע' מאיר-לוי, ירושלים תשס"ג, עמ' 83: "שתי דרכים לחשיבה האנושית: האחת ראשיתה באדם ובצרכיו וסופה בקביעה שהיקום הוא מופע חסר משמעות או בזבוז חסר תכלית של אנרגיה. השנייה ראשיתה בפליאה, בהשתוממות ובענווה, וסופה בהנחה שהיקום מלא כבוד הנעלה מן האדם וממחשבותיו".
5. על ישיבות המקובלים בירושלים ועל ההבדלים ביניהן ראו י' מאיר, **רחובות הנהר: קבלה ואקזוטריקות בירושלים (תרנ"ו-תש"ח)**, ירושלים תשע"א.

על שאלה זו הציג האר"י את תורת הצמצום.<sup>6</sup> האר"י לא כתב דבר, אולם תלמידיו הנציחו את דבריו. רבי חיים ויטל<sup>7</sup> הסביר בשם מורו כי כדי לברוא את העולם, בחר ה"אין סוף" את הנקודה האמצעית שבו,<sup>8</sup> וסביב נקודה זו סילק את עצמו או את אורו, לצדדים, והותיר חלל ריק בתוכו (המכונה בפי המקובלים "טהירו").<sup>9</sup> לאחר מכן, ה"אין סוף" הכניס לתוך חלל זה זיו אחד של אור בשם "רשימו" – רושם עמום של אור, אשר באמצעותו ברא את כל העולמות:

דע כי טרם שנאצלו הנאצלים ונבראו הנבראים היה אור עליון פשוט ממלא את כל המציאות ולא היה מקום פנוי בבחינת אוויר ריקני וחלל, אלא הכול היה ממולא מן האור הפשוט ההוא [...] והנה אז צמצם את עצמו אין-סוף בנקודה האמצעית אשר בו באמצע אורו ממש, וצמצם האור ההוא ונתרחק אל צדדי סביבות הנקודה האמצעית ואז נשאר מקום פנוי ואויר וחלל ריקני [...] והנה אחר הצמצום הנ"ל, אשר אז נשאר מקום החלל ואויר פנוי וריקני באמצע אור האין-סוף ממש כנ"ל, הנה כבר היה מקום שיוכלו להיות שם הנאצלים והנבראים ויצורים והנעשים ואז המשיך מן אור-אין-סוף קו אחד ישר מן האור העגול שלו מלמעלה למטה ומשתלשל ויורד תוך החלל ההוא [...] ובמקום החלל ההוא האציל וברא ויצר ועשה כל העולמות כולם.<sup>10</sup>

אם נתייחס למיתוס לוריאני זה כפשוטו, יוצא כי קיים אזור שיש בו היעדרות, "מקום פנוי וחלל ריקני". פנוי ממה? ריקני ממה? על פנוי – פנוי מאלוהות, פנוי מאור-אין-סוף. זאת ועוד: לפי האר"י, העולם נברא בתוך "החלל הפנוי" הזה וממילא יוצא שבעולם הזה אין נוכחות

6. אומנם תורת הצמצום קדמה לאר"י, אך היא הגיעה למלוא משמעותה רק בתורת האר"י. על תורת הצמצום שקדמה לתורת האר"י ראו מ' אידל, "על תולדות מושג ה"צמצום" בקבלה ובמחקר", **מחקרי ירושלים במחשבת ישראל** י, תשנ"ב, עמ' 112-59.
7. דמותם של ר' חיים ויטל ומורו האר"י שימשו גם השראה לרומן ההולנדי רב המכר, שהתפרסם שנים בודדות לאחר חיי פיי ותורגם ל-12 שפות אירופיות, G. Kimpfen, *De Kabbalist* (2004).
8. דבר זה אינו קביל מבחינה מתמטית, משום שאין לאין-סוף נקודת מרכז ספציפית, או במילים אחרות – כל נקודה באין-סוף היא במרכזו. על משמעות מטפורית של הנקודה האמצעית ראו, E.R. Wolfson, "Malkhut de-Ein Sof and the Temporalization of Space: *Simsum* in the Teaching of Solomon ben Hayyim Eliashiv", *Kabbalah* 46, 2020, p. 55.
9. "טהירו" הוא מושג השאול מספר הזוהר (חלק א, רנא ע"א) ומובא על ידי תלמידי האר"י, ראו למשל ר' נפתלי בכרך, **עמק המלך**, שער א, פרק נז.
10. ר' חיים ויטל, **עץ חיים**, שער א, ענף ב. מושג ה"רשימו" מופיע יותר מאוחר בספר (שם), שער ו, פרק ט: "ולא נשאר בה רק רשימו לבד". לדיון מקיף ומעמיק במושג זה ראו E.R. Wolfson, "Nequddat ha-Reshimu": The Trace of Transcendence and the Transcendence of the Trace - The Paradox of *Simsum* in the RaShaB's *Hemshekh Ayin Beit*", *Kabbalah* 30, 2013, pp. 75-120.

אלוהית. תורת הצמצום למעשה מריקה את הנוכחות האלוהית מן העולם ומתייחסת אל האל, אור־אין־סוף, ככוח טרנסצנדנטי אשר נבדל מן העולם באופן כמעט מוחלט (למעט ה"רשימו").<sup>11</sup> תפיסה זו, המצביעה על היעדרות אלוהית מן העולם הזה, אינה עולה בקנה אחד עם העמדה המיסטית הבסיסית הגורסת נוכחות אלוהית בכל ההווה, גם ברבדיה הנמוכים, ואשר לדידה המיסטיקן יכול לגלות את האלוהי ואף לפגוש בו לפעמים – במדרגות הנמוכות של העולם הזה.<sup>12</sup> מפאת סתירה זו התפתחה פרשנות הגורסת כי הצמצום "אינו כפשוטו"; כלומר מיתוס הבריאה של האר"י הוא אלגורי ואין להבינו באופן מילולי אלא יש לפרשו ולהבין את פשרה של מטפורה זו.

מחלוקת זו בעניין זה – "צמצום כפשוטו" או "שלא כפשוטו" – הופיעה מיד לאחר שנפוצה תורת האר"י (שהתפרסמה באיחור־מה), בין המקובלים בראשית המאה ה־18.<sup>13</sup> אולם ניתן

11. תיאורים שונים של תורת הצמצום הלוריאנית, המצביעים על תפיסה שונה וגם הפוכה, מופיעים אצל תלמיד אחר של האר"י, ר' יוסף אבן־טבול. על פי תיאור הצמצום של ר' חיים ויטל, הצמצום יצר את כוח הדין, ובמילים אחרות הצמצום יצר את כוח הרע (שהוא ההיעדרות האלוהית המתקיימת בחלל הפנוי); ואילו ר"י אבן־טבול סובר כי כוח הדין היה זה שחייב את הצמצום. האלוהות ביקשה לטהר עצמה מן הרע שהיה חבוי ושרוי בה. הווי אומר: תהליך הצמצום נועד להשליך את הרע מתחום האלוהות. יוצא אפוא כי לפי ר"ח ויטל, הצמצום גרם לרע; ואילו לפי ר"י אבן־טבול, הרע גרם לצמצום. על תורת הצמצום הלוריאנית ועל תיאוריה ופירושיה השונים ראו ג' שלום, **פרקי יסוד בהבנת הקבלה וסמליה**, ירושלים תשמ"א, עמ' 105–108, 207–209; י' תשבך, **תורת הרע והקליפה בקבלת האר"י**, ירושלים תשמ"ד, עמ' נב-סא; י' יעקבסון, **מקבלת האר"י עד לחסידות**, תל אביב תשמ"ד, עמ' 24–30; L. Fine, *Physician, Healer of the Cosmos: Isaac Luria and his Kabbalistic Fellowship*, Stanford, CA 2003, pp. 128–131. לפרשנות שמצמצמת את הפער בין ר' יוסף אבן־טבול ור' חיים ויטל ראו E.R. Wolfson, "Divine Suffering and the Hermeneutics of Reading: Philosophical Reflections on Lurianic Mythology", R. Gibbs and E.R. Wolfson (eds.), *Suffering Religion*, New York 2002, pp. 120–135.

12. יעקבסון, **מקבלת האר"י עד לחסידות**, עמ' 27. יש לציין כי אליוט וולפסון הגדיר את עצם הדיאלקטיקה הזו בין נוכחות להיעדרות כהיבט המגדיר את האוטוריה הקבלית. ראו E.R. Wolfson, *Heidegger and Kabbalah: Hidden Gnosis and the Path of Poiësis*, Bloomington 2019, pp. 3–6, 157–158, 304–306.

13. ר' רפאל עמנואל חי ריקי כתב בספרו **יושר לבב** (דף ו, סימן ו; דף ט, סימן יד) כי הצמצום כפשוטו. לעומת זאת, רבי יוסף בן עמנואל אירגס כתב בספרו **שומר אמונים** (ויכוח שני, אות לה) כי הצמצום אינו כפשוטו וכן כתב לפניו ר' אברהם הירירה בספרו **שער השמיים** (*Puerta del cielo*). על מחלוקת זו ראו אביב"י, **קבלת האר"י**, כרך שלישי, עמ' 1051–1077; נ' גרינוולד, "האור והצמצום לפי תורת החסידות", **פרדס חב"ד** 7, תשס"ב, עמ' 35–48; M. Idel, "Conceptualizations of 'Tzimtzum' in Baroque Italian Kabbalah", M. Zank and I. Anderson (eds.), *The Value of the Particular: Lessons*

לומר כי הצדיקים החסידיים בסוף המאה ה־18 והלאה היו תמימי דעות לגבי הצמצום וסברו כולם כאחד, ככל הידוע לי, כי הצמצום אינו כפשוטו.<sup>14</sup>

היצירה המשמעותית ביותר בתורת החסידות אשר עוסקת בנושא היא חיבורו של ר' שניאור זלמן מליאדי (רש"ז), אבי חסידות חב"ד, "שער הייחוד והאמונה" (1796). בפרק השביעי קובע רש"ז כי תורת הצמצום כפשוטו מורה על שינוי באלוהות ועל שלבים של "לפני" ו"אחרי" – לפני הצמצום היה אור-אין-סוף פשוט הממלא את המציאות, ולאחר הצמצום נוצר אור עם חלל פנוי. רש"ז טוען כי דבר זה לא ייתכן, לאור פסוקים מן המקרא, מימרות חז"ל וקטעי תפילה שבהם מודגש כי אין שינוי באלוהות ואי אפשר להחיל עליה את מושגי הזמן. מלבד זאת מגייס רש"ז למחלוקת את דבריו של הרמב"ם, הקובע כי אלוהים "הוא הידוע והוא הידוע והוא הדעה עצמה, הכל אחד". הרמב"ם מנגיד בין ידיעה של בן אנוש, אשר מקבל ידיעות ממה שמתקיים מחוץ אליו, לבין הידיעה האלוהית. אין דבר מחוץ לאלוהים ולכן אין הוא יודע דבר שמגיע מחוצה לו, אלא הוא יודע הכול מתוך ידיעת עצמו:

הכל מלא מאור-אין-סוף ברוך הוא בשווה ממש [...] והנה יובן מה שנאמר 'אני ה' לא שנית' [מלאכי ג', ו], פירוש: שאין שום שינוי [באלוהות] כלל. כמו שהיה לבדו קודם בריאת העולם כך הוא לבדו אחר שנברא [...] בלי שום שינוי בעצמותו ולא בדעתו, כי בידיעת עצמו יודע כל הנבראים [...] וכמו שאמר הרמב"ם ז"ל: "שהוא הידוע והוא הידוע והוא הדעה עצמה הכל אחד, ודבר זה אין כח בפה לאמרו ולא באוזן לשמעו ולא בלב האדם להכירו על בוריו",<sup>15</sup> כי הקב"ה מהותו ועצמותו ודעתו הכל אחד ממש מכל צד ופינה בכל דרך יחוד, ואין דעתו דבר נוסף על מהותו ועצמותו כמו שהוא בנפש האדם שדעתה דבר נוסף על מהותה [...] אבל הקב"ה הוא אחדות פשוט בלי שום הרכבה וצד ריבוי כלל ואם כן על כרחך [ש]מהותו ועצמותו ודעתו

*from Judaism and the Modern Jewish Experience: Festschrift for Steven T. Katz on the Occasion of his Seventieth Birthday*, Leiden 2015, pp. 28-54

14. אמנם א"י גרין סבור שר' נחמן מברסלב פירש את הצמצום כפשוטו ואף התעלם לגמרי מהרשימו – ראו א"י גרין, **בעל היסורים: פרשת חיייו של ר' נחמן מברסלב**, תל אביב תשמ"א, עמ' 306 ואילך, 320-321, 327 (ואני מסכים במידה רבה עם פרשנותו) – אך אנו משתמשים באופן שונה במשמעות של "כפשוטו", ואכמ"ל. על שיטתו של ר' נחמן ראו להלן.

15. **משנה תורה**, הלכות יסודי התורה, פרק ב, הלכה י. על הפרשנות הפנאנתאיסטית של הרמב"ם בתורת חב"ד, ראו י' גוטליב, **שכלתנות בלבוש חסידי: זמותו של הרמב"ם בחסידות חב"ד**, רמת גן תשס"ט, עמ' 63-70. ביקורת על קריאה חב"דית זו ראו אצל J.A. Diamond and M. Kellner, *Reinventing Maimonides in Contemporary Jewish Thought*, London 2019



הכל דבר אחד ממש [...] שהקב"ה יחיד ומיוחד הוא ודעתו הכל אחד ממש ובידיעתו עצמו מכיר ויודע כל הנמצאים.<sup>16</sup>

ביקורתו של רש"י מושתתת על שני רכיבים, על שני רעיונות פילוסופיים שהרמב"ם קידם. הראשון הוא שלילת הגשמות, דהיינו שאין לייחס לאלוהים גוף או כל כוח גופני/חומרי.<sup>17</sup> הרעיון השני הוא שאין דבר מחוץ לאלוהות ובידיעת עצמו יודע האל הכול, כפי שהבאנו לעיל, ולכן:

והנה מכאן יש להבין שגגת מקצת חכמים בעיניהם, ה' יכפר בעדם, ששגו וטעו בעיונם בכתבי האר"י ז"ל והבינו ענין הצמצום המוזכר שם כפשוטו, שהקב"ה סילק עצמו ומהותו, חס ושלו, מעולם הזה, רק שמשגיח מלמעלה בהשגחה פרטית על כל היצורים כולם [...] והנה מלבד שאי אפשר כלל לומר ענין הצמצום כפשוטו שהוא ממקרי הגוף על הקב"ה הנבדל מהם ריבוא רבבות הבדלות עד אין קץ, אף גם זאת לא בדעת ידברו מאחר שהם מאמינים בני מאמינים שהקב"ה יודע כל היצורים שבעולם הזה השפל ומשגיח עליהם וע"כ אין ידיעתו אותם מוסיפה בו ריבוי וחדוש מפני שיודע הכל בידיעת עצמו הרי כביכול מהותו ועצמותו ודעתו הכל אחד, וזה שנאמר בתקונים, תיקון נ"ז, דלית אתר פנוי מיניה.

בהבנת הצמצום כפשוטו יש משום הגשמת האל. הבנה זו מייחסת לאל מקום, נפח וזמן. בנוסף, הבנה זו מציגה את האל כמוגבל ובעל צורך: לא היה לאל מקום לברוא את העולם ולכן הוא נדרש לצמצם, דהיינו לסלק עצמו, כדי ליצור מקום ריק שבו ניתן לברוא את העולם. זהו מיתוס מגשים, שמצייר את האל כקיים במרחב המקום וכפועל בתחום הזמן (לפני/אחרי הצמצום). אך לא די בכך, עיקר הביקורת של רש"י מופנית אל עבר התפיסה שהחלל הפנוי ריק מנוכחות אלוהית. באמצעות תפיסת "ייחוד האל", כפי שהציג הרמב"ם, ובתוספת תפיסת ההשגחה שגם סוברי "הצמצום כפשוטו" מקבלים ("שהם מאמינים בני מאמינים שהקב"ה יודע כל היצורים שבעולם הזה השפל ומשגיח עליהם") מורה רש"י כי עצמותו של אלוהים קיימת גם בחלל הפנוי. אם אלוהים יודע מה שקורה בחלל הפנוי, ממילא גם **מהותו ועצמותו** נמצאות שם, משום שאין הבחנה בין הידע שלו למהותו. "הכול אחד" ואין דבר מחוצה לו. מי שמודה שאלוהים יודע מה מתרחש בחלל הפנוי חייב להודות שאלוהים נוכח בחלל הפנוי. ממילא, אין החלל פנוי מאלוהות ואין כלל חלל שכזה, אלא הכול משל ומליצה. אלוהים נוכח בכל ההווה.

16. רש"י מליאדי, **לקוטי אמרים: תניא**, שער היחוד והאמונה, פרק ז. על פי הרמב"ם הנ"ל בשינויי לשון וסדר מוערים.

17. ראו **פירוש המשניות לרמב"ם**, סנהדרין י', א (הקדמה לפרק "חלק") – היסוד השני (אחדות האל) והיסוד השלישי (שלילת הגשמות); **הקדמות הרמב"ם למשנה**, מהדורת י' שילת, מעלה אדומים תשנ"ב, עמ' קמא.

בשל כך, החסידות ככלל – ורש"ז בפרט – פירשו את תורת הצמצום לא כתורת הבריאה כי אם כמשל לתורת ההתגלות. אין כאן סיפור המתאר את בריאת העולם אלא משל המסביר כיצד האל מתגלה לבני האדם: **"צמצם השם יתברך כביכול את בהירותו, כדמיון אב המצמצם את שכלו ומדבר דברי קטנות בשביל בנו הקטן"**.<sup>18</sup> כלומר הצמצום אינו סילוק האור כי אם כיסוי או עמעום, שמשמעותו היא שאלוהים מתאים את התגלותו (אורו) לרמה שבני האדם יכולים לקבל ולסבול: "האלוהות לא סילקה את אורה, כי אם גילתה את אורה לפי מידת ההשגה וכלי התפיסה של הנברא. אין כאן הגבלת האלוהות, כי אם גילוי מיוחד של האלוהות".<sup>19</sup>

תפיסה תיאולוגית זו מבוססת על עמדה רגישה ששמה לב לעובדה המרתקת שחיים אנושיים פועלים באופן פרדוקסלי בנוגע לכיסוי וחשיפה. פעולת הכיסוי, אפילו הפיזית, של המורה שנכנס לכיתתו לבוש בגדים מאפשרת לו "לגלות" את עצמו לפני תלמידיו. פעמים שעל מנת לגלות/לחשוף דברים יש דווקא לכסותם. כדי לערוך "תצפית שמש" עלינו להרכיב כיסוי – משקפיים המכילות מסנן קרינה מיוחד המאפשר צפייה בטוחה בשמש. באופן פרדוקסלי, הכיסוי הוא אקט של גילוי, והוא המאפשר לנו "לגלות" את השמש. בדומה לשמש, אם אלוהים יתגלה לאדם במלא עוצמת הדרו, אזי – "לא שביק חיי לכל בריה", "כי לא יראני האדם וחי". ההורה או המחנך צריך לצמצם עצמו ולהתאים את הסבריו לרמת המשכל של הילד הקטן. אין זה אומר שיש שינוי ברמת המשכל של ההורה או המורה. מורה שאיננו יודע לצמצם עצמו – לא יוכל לשמש כמורה; הוא אינו יודע כיצד "לגלות" עצמו לתלמידיו הצעירים. רש"ז מדגיש שוב ושוב כי אין שינוי באל; כשהוא מתגלה לבני אדם הוא איננו הופך לאינפנטיל, אלא הוא מתאים עצמו לבני האדם ובה בעת נותר אותו האלוה, כפי שמורה נשאר אדם מבוגר בזמן התגלותו לתלמידיו.

"אין שני נביאים מתנבאים בסגנון אחד".<sup>20</sup> כאשר נביא שומע את דבר האל, והוא הדין לכל אדם שחוהה התגלות שיש בה מרכיב לינגוויסטי, הוא שומעו בשפה שהוא מכיר ולא בשפה הזרה לו. אף באותה שפה, אין לשונו וסגנונו של נביא אחד דומים למשנהו. אכן לשונו העברית של ירמיהו שונה מלשון העברית של ישעיהו, ו"ישעיהו הנביא, בן עיר המלוכה, הרבה להשתמש בדימויים הלקוחים מעולם העיר, ואילו עמוס הנביא מתקוע נקט דווקא בדימויים הלקוחים מעולם הטבע שבו הוא חי".<sup>21</sup> פרשני מקרא וחוקרים התמודדו עם עניין זה והצביעו על כך

18. רד"ב ממזריטש, **מגיז דבריו ליעקב**, א, מהדורת רבקה ש"ץ-אופנהיימר, ירושלים תש"ן, עמ' 9.  
 19. ה' צייטלין, **בפרדס החסידות והקבלה**, תל אביב תש"ד, עמ' 18. ראו גם י' יעקבסון, **תורתה של החסידות**, תל אביב תשמ"ו, עמ' 26–29.  
 20. בבלי, סנהדרין פט ע"א.  
 21. יובל שרלו, "אין שני נביאים מתנבאים בסגנון אחד": על עצמיות ונבואה", אודיה צוריאלי (עורך), **הנבא בן אדם: על הנבואה כאפשרות ממשית**, ירושלים תשס"ז, עמ' 133, וראו שם: "אם נצטרך להכריע

ששפת הנבואה עומדת בזיקה ישירה לאופיו של הנביא ורקע חייו.<sup>22</sup> כלומר הנבואה מותאמת באופן אישי לכל נביא ונביא. באופן דומה, תורת הצמצום, בפרשנות החסידית, הופכת מתורת הבריאה לתורת ההתגלות של האל לאנושות. הצמצום הוא אקט חיובי של גילוי, שבו האל מתאים עצמו לכל אחד ואחד "לפום שיעורא דיליה".

מן העבר השני, תלמידי הגר"א, ה"מתנגדים" לחסידות,<sup>23</sup> התנגדו לפרשנות זו של הצמצום.<sup>24</sup> במסגרת זו לא נוכל להידרש לכל הפרטים של מחלוקת זו משום שישנן כמה אסכולות בקרב תלמידי הגר"א,<sup>25</sup> אך ניתן לומר שהמשותף ל"מתנגדים" הוא הרצון לשמור על דיכטומיה ברורה בין אלוהים למציאות: "השמים שמים לה' והארץ נתן לבני אדם". הם זיהו כי התפיסה החסידית של "לית אתר פנוי מיניה" מטשטשת את הגבולות שבין אלוהים ובין העולם וכן את הגבולות שבין קודש לחול. אם אלוהים נמצא בכל, אזי אין ממד של "חולין" וזה כנגד יסודות המקרא והמסורת, המבחינים בין קדושה לטומאה, בין טוב לרע ובין מצווה לאיסור. חשש זה לא צף יש מאין; ידוע לנו על תפיסות אנטינומיות בחסידות שהתפתחו מתוך התפיסה של אימננטיות אלוהית בכל – גם בחטא.<sup>26</sup>

- מה הסיבה ומה המסובב, האם בשל מגוריהם במקומות אלה ניבא הקב"ה דרכם נבואה מסוימת, או ששפת הנבואה השונה מתעצבת כתוצאה מסביבת החיים בה חיו – נראה לנו כי האפשרות הפשוטה יותר היא האפשרות השנייה, ונבואתם נשאה אופי סגנוני שונה בשל ההבחנה באופי אישיותם".
22. פרשני מקרא נחלקו בשאלה אם אלוהים הוא האחראי לניסוחים השונים או שמה הנביא עצמו מנסח את הנבואה שקיבל. ראו פירושו של אברבנאל, הקדמה לספר ירמיהו, וראו מלבי"ם שם שחולק עליו. כך או כך, כולם מסכימים שנוסח הנבואה שונה ומשתנה בין נביא לנביא. וראו על כך H.W. Wolff, "Die Begründungen der prophetischen Heils und Unheilssprüche", *Zeitschrift für die Alttestamentliche Wissenschaft* 52, 1934, pp. 1-22; י"א זליגמן, **מחקרים בספרות המקרא**, ירושלים תשנ"ב, עמ' 171-188. על לשונו האישית של הנביא כמרכיב עצמאי בתוך ספרות הנבואה ראו ג' ברין, **מחקרים בספרות הנבואה הקלסית**, ירושלים תשס"ו, עמ' 9-34.
23. על הגר"א והתנגדותו לחסידות ראו ע' אטקס, **יחיד בדורו: הגאון מוויילנה – דמות וזימוי**, ירושלים תשנ"ח, עמ' 84-163. וראו שם בפרק החמישי על תגובתו של תלמידו של הגר"א, ר' חיים מוולוז'ין, לחסידות.
24. A. Nadler, *The Faith of the Mithnagdīm: Rabbinic Responses to Hasidic Rapture*, Baltimore 1997, pp. 11-28.
25. ראו ת' רוס, "שני פירושים לתורת הצמצום: ר' חיים מוולוז'ין ור' שניאור זלמן מלאדי", **מחקרי ירושלים במחשבת ישראל**, ב, תשמ"ב, עמ' 153-169; מ' פכטר, "קבלת הגר"א באספקלריה של שתי מסורות", י' ריבלין, מ' חלמיש ור' שוח"ט (עורכים), **הגר"א ובית מדרשו**, רמת גן תשס"ג, עמ' 119-136.
26. ראו מ' פייקאו', **בימי צמיחת החסידות: מגמות רעיוניות בספרי דרוש ומוסר**, ירושלים תשנ"ח, עמ' 173-302; צ' קויפמן, **בכל דרכיך דעה: תפיסת האלוהות והעבודה בגשמיות בראשית החסידות**, רמת גן תשס"ט, עמ' 523-571. תפיסה רדיקלית של אימננטיות אלוהית בחטא ניתן למצוא בעיקר בחסידות איזביצה-ראדזין, ראו S. Magid, *Hasidism on the Margin: Reconciliation, Antinomianism, and Messianism in Izbica/Radzin Hasidism* (Madison, Wisconsin 2003; M. Faierstein, "Two Radical

התנגדות לתפיסת הצמצום החסידי אפשר למצוא החל מהדור הראשון של תלמידי הגר"א, אצל ר' חיים מוולוז'ין בספרו "נפש החיים", ועד למאה העשרים בכתביו של המקובל הליטאי-ירושלמי ר' שלמה אלישיב.<sup>27</sup> מקובל זה פיתח שיטה של לימוד קבלת האר"י באופן של "מעגל סגור": ביצירותיו הספרותיות עסק ר"ש אלישיב בסתירות פנימיות בספרות הזוהר ובקבלת האר"י ותירצן באמצעות טרמינולוגיה קבלית בלבד - בדומה לבעיות מתמטיות שאין לפותרן על ידי שיקולים היסטוריים, סוציולוגיים או היסטוריים, אלא באמצעות מתודה מתמטית.<sup>28</sup> לפיכך, התנגד ר"ש אלישיב באופן נחרץ לכל פרשנות קבלית שיש בה טרנספורמציה של הטרמינולוגיה הקבלית למשהו אחר ולכל תרגום של הטרמינולוגיה הקבלית לתחומים חוץ-קבליים.

החסידות, אשר מתרגמת את הקבלה למונחים פסיכולוגיים,<sup>29</sup> הייתה באופן טבעי מושא לחיצי ביקורתו של ר"ש אלישיב, וכיוצא בה מקובלים שפעלו במקביל בראשית המאה העשרים בירושלים והעניקו פירוש סוציולוגי או לאומי לקבלה, דוגמת ר' אברהם יצחק קוק ור' יהודה

Teachings in The 'Mei ha-Shiloah' and their Sources", *Kabbalah* 21, 2010, pp. 111-114; O. Wiskind-Elper, *Wisdom of the Heart: The Teachings of Rabbi Ya'akov of Izbica-Radzyn*, Philadelphia 2010, pp. 77-111; H. Hefter, *Reality and Illusion: A Study in the Religious Phenomenology of R. Mordekhai Yosef of Ishbitz*, MA Thesis, Tel Aviv University, 2018, pp. 18-32 תפיסות אנטינומיות מאפיינות את התנועה השבתאית והפרנקיסטית. יעקב פראנק פעל עד סוף המאה ה-18 במקביל לראשית החסידות. תנועות משיחיות אלו העצימו את התפיסה הדוגלת באימננטיות האלוהית וטשטשו בין מצוות לאיסורים עד שהגיעו להתרת איסורים. על רקע תנועות אלה ניתן להבין את החשש של המתנגדים שחששו שהחסידות מבשרת כת משיחית אנטינומית חדשה. ראו P. Maciejko, *The Mixed Multitude: Jacob Frank and the Frankist Movement, 1755-1816*, Philadelphia 2011; idem (ed.), *Sabbatian Heresy: Writings on Mysticism, Messianism, and the Origins of Jewish Modernity*, Waltham, Mass., 2017, pp. xii, xix

27. ראו רוס, "שני פירושים לתורת הצמצום"; פכטר, "קבלת הגר"א באספקלריה של שתי מסורות".
28. שיטת לימוד זו מאפיינת את יהדות ליטא ומתוארת להפליא על ידי הרב יוסף דב סולובייצ'יק בחיבורו "איש ההלכה". ראו רי"ד סולובייצ'יק, "איש ההלכה", הנ"ל, **בסוד היחיד והיחוד: מנחר כתבים עבריים**, ירושלים תשל"ו, עמ' 60-74. הרב סולובייצ'יק מקביל את לימוד ההלכה ללימוד מתמטיקה ויוצא חוצץ נגד ערבוב שיקולים שאינם הלכתיים. מתודה זו מאפיינת מאוד את לימוד התלמוד שפיתח סבו, הרב חיים סולובייצ'יק מבריסק, שיטה אשר מכונה עד היום "שיטת בריסק". יוצא אפוא כי הרב אלישיב, הליטאי, החיל את השיטה הליטאית של לימוד ההלכה והתלמוד על לימוד הקבלה ויצר שיטת לימוד קבלית-למדנית שניזונת אך ורק משפה וטרמינולוגיה קבליים.
29. על תרגום זה ראו G. Scholem, *Major Trends in Jewish Mysticism*, New York 1961, p. 341. הנ"ל, **דברים בנו: פרקי מורשה ותחיה**, תל אביב תשמ"ב, עמ' 353-354; ר' מרגולין, **מקדש אדם: ההפנמה הדתית ועיצוב חיי הדת הפנימיים בראשית החסידות**, ירושלים תשס"ה, עמ' 26-27; ד' רייזר, **המראה כמראה: טכניקת הדמיון במיסטיקה היהודית במאה העשרים**, לוס אנג'לס 2014, עמ' 323-327.

לייב אשלג.<sup>30</sup> ר' שלמה אלישיב הבין את המוטיבציה של החוששים מהגשמת האל ולכן מפרשים את מושגי הקבלה באופן מטפורי, אך עם זאת הוא מציין כי אין זה לימוד קבלה: וביותר בחלה נפשי מדברי איזה מקובלים שבדורינו [...] שלקחו סתרי עליונים קודש קדשים שברום גבוהים ומכנים אותם בסבובי תהלוכות ההנהגה שבהעולם הזה, וכאלו שאין למעלה חס ושלוש שום דבר אלא רק מה שהשיגו הם בתהלוכות הנהגה שלפי דעתם [...] וכוונתם העיקרי בזה הוא כדי להסיר ולהרחיק כל מחשבת פיגול מאיזה דמות ותמונה ומאיזה תכונת חומרי וגשמי וכל יציר נוצר [...] לכן דחקו את עצמם ומחברים חיבורים ומרבים בדברים [...] ומסבבים את כל מה שנאמר באצילות להלבישם בענייני ההנהגה שבעולם הזה. והנה הגם שכוונתם הוא רצויה אבל מעשיהם בזה אינם רצוים כל כך לדעתי [...] [ו]אין זה מעיקר לימוד חכמת הקבלה כלל, כי הנה עיקר קדושת וגודל מעלות לימוד הקבלה הוא לדבר למעלה ולא למטה וכדי לתקן ולעורר באורותיהם למעלה.<sup>31</sup>

לפי ר"ש אלישיב, העיסוק בקבלה נועד לצורכי "מעלה" ולא לצורכי מטה.<sup>32</sup> פרשנות לתורת הצמצום באופן מטפורי היא תרגום הקבלה ל"תהלוכות הנהגה שבעולם הזה". אך הקבלה לא נועדה לעולם הזה ואין ללמוד ממנה תובנות לעולם הזה, לא במישור הפסיכולוגי, לא במישור הלאומי ולא בשום דרך אחרת. דברי הזוהר, המיוחס לרשב"י, ודברי האר"י אינם מטפורה או אלגוריה ויש להבינם כפשוטם:

30. על פירושו הלאומי של הרב קוק לקבלה ראו י' גארב, **יחידי הסגולות יהיו לעדרים: עיונים בקבלת המאה העשרים**, ירושלים תשס"ה, עמ' 45-56. על פירושו הסוציאלי-קומוניסטי של הרב אשלג לקבלה ראו ב' הוס, "קומוניזם אלטרואיסטי: הקבלה המודרניסטית של הרב אשלג", **עיונים בתקומת ישראל** 16, תשס"ו, עמ' 109-130. וראו גם י' מאיר, "גילוי וגילוי בהסתר: על ממשכי הרי"ל אשלג, ההתנגדות להם והפצת ספרות הסוד", **קבלה** 16, תשס"ז, עמ' 151-258.

31. ר"ש אלישיב, **לשם שבו ואחלמה: ספר הדעה**, חלק א, דרוש ה, סימן ז, אות ח, פיוטרקוב תרע"ב, עמ' 113.

32. על תיאוריה בקבלה ובמסורת היהודית ראו מ' אידל, **קבלה: היבטים חדשים**, ירושלים ותל אביב תשנ"ב, עמ' 172-212; E.R. Wolfson, *Abraham Abulafia - Kabbalist and Prophet: Hermeneutics*, 2000; M. Kallus, *The Theurgy of Prayer in the Lurianic Theosophy, and Theurgy*, Los Angeles 2000; M. Kallus, *The Theurgy of Prayer in the Lurianic Kabbalah*, PhD Thesis, Hebrew University of Jerusalem, 2002.

כי כל הגילויים שבאדרא,<sup>33</sup> שהם עצמן עיקר דברי האריז"ל אין בהם שום מראה ודמיון [=מטפורה ואלגוריה] כלל [...] דכל דברי הרשב"י הם באתגליא ולא באתכסיין [...] [והדימויים הקבליים] הם מציאויות גמורים אמיתיים מקוימים לעולמי עד.<sup>34</sup>

לפי ר"ש אלישיב, התוצאות של פירוש הצמצום באופן של "שלא כפשוטו" הן תפיסות א-קוסמיסטיות של העולם. אם אלוהים הוא הכול ואין דבר מחוצה לו, ממילא העולם הוא אחיזת עיניים, וזה - אומר ר"ש אלישיב - בלתי אפשרי, הן משום שהתחושות הטבעיות שלנו שוללת א-קוסמיזם ("לומר על כל המציאות כולו שהוא אינו מציאת אמתי כלל - כי הוא כמכחיש ח"ו את הכל"), הן משום שזה נוגד את "כל התורה כולה". מדוע להעניש את הפושע אם הוא ומעשיו אינם אלא אילוזיה? איזו משמעות יש למצוות או לשכר ועונש כאשר באמת הכול הוא אור-אין-סוף ו"אפס זולתו", "ואם כן איה כל התורה כולה":

עוד ראיתי דברים זרים מאד בדברי איזה מקובלים שבדורנו המעמיקים בהסברים. שאמרו [...] כי באמת אין שום צמצום כלל ואין שום דבר בעולם כלל וכלל. וכמה זר ומר לומר דבר כזה ורחמנא ליצלן מהאי דעתא. ולא התבוננו ולא ראו כי הם נותנים פגם בזה באמיתת כל התורה כולה, רחמנא ליצלן. כי הרי הם אומרים שאין שום מציאות כלל לא למעלה ולא למטה אלא רק אור-אין-סוף פשוט לבד, אבל זולתו הוא רק בהשגה ודמיון ואינם באמת כלל. ואם כן איה כל התורה כולה.<sup>35</sup>

אם נבחן את הסוגיה באופן פילוסופי ניווכח לדעת כי כל צד מגיע לסתירות פנימיות בעקבות עקרונות הבסיס העומדים ביסודות אמונתו. הטוען שהצמצום כפשוטו מצליח לשמר תפיסה מקראית טרנסצנדנטית של האל והבחנות מסורתיות ברורות בין קודש לחול,<sup>36</sup> אך מקבל מיתוס שכל כולו נגוע בהגשמה. ואולם מי שטוען שהצמצום איננו כפשוטו מצליח להנציח את תפיסתו הדוגלת באימננטיות של האל - אך גם היא לא טהורה מהגשמה. האל נוכח גם בתוך החלל הפנוי, גם בעולם הזה - ב"גשם" ובחומר. כל צד מאשים את השני בהגשמה,<sup>37</sup> ויחד עם זאת אף צד לא יכול להוכיח באופן מלא את "חפותו" מהגשמה.

33. האדרא הוא שם מאמר בספר הזוהר. האדרא תורגם בפונה, הודו, מארמית לערבית-יהודית. ראו על כך ב' הוס', "כתאב אל אדרא זוטא מתרגם בל ערבי פי בלאד פונא יע"א: קבלה ותאוסופיה בהודו בשלהי המאה התשע עשרה", **פעמים** 146-147, תשע"ו, עמ' 165-194.

34. ר"ש אלישיב, **לשם שבו ואחלמה**, עמ' 113.

35. שם, עמ' 114.

36. ראו ניתוחיו המקראיים של ה' כהן (**דת התבונה ממקורות היהדות**, ירושלים תשמ"ז, עמ' 71-107) הטוען שהמקרא מציג תפיסה מונותאיסטית אנטי פנתאיסטית. וראו שם, עמ' 365: "האדם רוצה להיעשות אלוהים [...] ואילו המונותאיזם שומר [...] על המחיצה המבדלת בין אלוהים ואדם". ראו א' חדד, **אהבת הרע בשיטתו של הרמן כהן**, אלון שבות תשע"א, עמ' 23-38.

37. ראו רש"ז מליאדי, **אגרות הקודש**, ניו יורק, אגרת לד, תשמ"ז, עמ' פח.

## תורת הצמצום הקיומית-חינוכית

תפיסה הרואה בתורת הצמצום מטאפורה תפתח ממילא פרשנויות רבות ושונות לתורה זו. כך התפתחו פרשנויות פסיכולוגיות, חינוכיות וקרימינולוגיות שלהן השלכות על תחום החינוך, על יחסי הורות על זוגיות, על חברה ועוד. כדי "לברוא" וליצור קשר בריא, עלינו לצמצם עצמנו, בין במובן של ביטול האגו, בין במובן של יצירת מרחב פנוי שבו אנו נסוגים לאחור ומאפשרים לעומד מולנו מקום (space) חופשי, שבו איננו מתערבים. רק צמצום כזה מאפשר בריאה חדשה של קשר זוגי, של הורות, של קשר מחנך-תלמיד, ובכלל של ידידות בריאה. חברה בריאה נוצרת כאשר אנשים שונים מפנים מקום בעבור אידיאלים חברתיים ומשכילים להכיל את ה"אחר" שאינו הולך בדרך הנורמטיבית.<sup>38</sup>

רבי נחמן מברסלב צעד צעד אחד קדימה והוביל את המחלוקת התיאולוגית על אודות הצמצום אל עבר הפרשנות הקיומית-חינוכית ופיתח תפיסה רדיקלית המציגה את הדתיות באור חדש. ר' נחמן היה ער לעובדה שתורת הצמצום התיאולוגית מובילה בהכרח לפרדוקסים בלתי פתירים, כפי שהראינו למעלה, ולדיאלקטיקה של יחסי אלוהות-עולם. העולם מתבסס על שתי הנחות מנוגדות: טרנסצנדנטיה אלוהית לעולם ואימנציה אלוהית בעולם:

וכאשר רצה השם יתברך לברא את העולם, לא היה מקום לבראו, מחמת שהיה הכל אין סוף, על-כן צמצם את האור לצדדין, ועל ידי הצמצום הזה נעשה חלל הפנוי, ובתוך החלל הפנוי הזה, נתהוו כל הימים והמדות, שהם בריאת העולם (כמ"ש בעץ חיים בתחילתו). וזה החלל הפנוי היה מכרח לבריאת העולם, כי בלתי החלל הפנוי לא היה שום מקום לבריאת העולם כנ"ל. וזה הצמצום שֶׁל החלל הפנוי אי אפשר להבין ולהשיג כי אם לעתיד לבוא, כי צריך לומר בו שני הפכים: יש ואין, כי החלל הפנוי הוא על-ידי הצמצום, שכביכול צמצם אֶלְקוּתוֹ משם, ואין שם אֶלְקוּת כביכול, כי אם לא כן אינו פנוי, והכל אין סוף, ואין מקום לבריאת העולם כלל. אבל באמת לאמתו, בודאי אף-על-פי-כן יש שם גם כן אֶלְקוּת, כי בודאי אין שום דבר בלעדי חיותו, ועל-כן אי אפשר להשיג כלל בחינת חלל הפנוי עד לעתיד לבוא.<sup>39</sup>

כיוון ש"אי אפשר להשיג כלל בחינת חלל הפנוי", הסיט ר' נחמן באופן מכוון את כל עניין הצמצום מן התיאולוגיה אל עבר המישור האישי-קיומי-חינוכי וניתח את תורת הצמצום באמצעות מושג הכפירה האנושית. ר' נחמן טוען שישנם סוגים שונים של כפירה. סוג אחד

38. על פרשנויות פסיכולוגיות-תרפויטיות ראו מ' רוטנברג, **קיום בסוד הצמצום: מודל התנהגותי לפי החסידות הקבלית**, ירושלים תש"ן; הנ"ל, **פסיכולוגיה יהודית וחסידות**, תל אביב תשנ"ו; הנ"ל, **מבוא לפסיכולוגיה של הצמצום**, ירושלים תש"ע; idem, *Hasidic Psychology: Making Space for Others*, New Brunswick, N.J. 2004. וראו גם י' קורן, "פירושו הדיאלוגי של מרטין בובר לתורת הצמצום", **תרביץ** עא, א-ב, תשס"ב, עמ' 115-247.

39. **לקוטי מוהר"ן**, קמא, סד.

של כפירה נובע מתוך קונפליקט תיאולוגי. דתיות אשר נובעת מתוך תפיסות יסוד (דוגמות) ומתבססת עליהן תמצא עצמה בקונפליקט עז עם יסודות מודרניים. דיונו של ר' נחמן בעניין הצמצום פותח דווקא באי־חששו מקונפליקט תיאולוגי זה:

ודע, שיש שני מיני אפיקורסות: יש אפיקורסות, שבא מחכמות חיצוניות, ועליו נאמר "ודע מה שתשיב לאפיקורוס" (אבות פ"ב); כי האפיקורסות הזאת יש עליה תשובה, כי זאת האפיקורסית בא מחכמות חיצוניות [...] ועל כן מי שנופל לאפיקורסות הזאת, אף שבודאי צריך לברח ולהמלט משם, אך אף על פי כן מי שנופל לשם, אפשר לו למצא הצלה לצאת משם, כי יוכל למצא שם את השם יתברך אם יבקשהו וְיִדְרְשֵׁהוּ שם [...] ועל כן יוכל למצא שם אַלְקוֹת ושכל לישב הקשיות של האפיקורסות הזאת הבא מחכמות חיצוניות.

חוכמות חיצוניות, היינו פילוסופיה ומדעים, עשויות ליצור קונפליקטים, כפי שאנו מכירים: דת ומדע (גיל העולם, דרוויניזם וכו'), דת ומדינה וכיוצא בזה. שאלות אלה, שהעסיקו הוגים דתיים רבים בעת החדשה, לא הטרידו במיוחד את ר' נחמן שעסק יותר באופי הדתי מאשר בדוגמות דתיות – בשאלה "מהי אמונה?" יותר מאשר בשאלה "במה להאמין?".

הכפירה שר' נחמן זיהה אפוא כבעיה קיומית היא חוויית היעדרות האל.<sup>40</sup> בקונפליקט פנימי זה, הצמצום אינו מיתוס של בריאת העולם וגם לא תורת התגלות האל לאדם. הצמצום הוא החלל השחור והעמוק שנוצר בלב האדם כאשר הוא חווה קטסטרופה. פעמים שהאדם נמצא במצבי קיצון – שבהם הוא חווה באופן ודאי את היעדרות האל. בדומה לחור שחור בגלקסיה כך נפער חור שחור בליבו של האדם, שסובל מאימת המוות. בחלל לב זה אין אור־אין־סוף, כלומר אין נוכחות אלוהית. וכמו בחלל החיצון שבו חור שחור הוא בעל שדה כבידה כה חזק, שכל מה שנופל לתוכו נשאב ללא יכולת מילוט – כך מי שנופל לחור השחור שבלב אין לו תקומה, אין לו יכולת מנוסה וציאה. זוהי כפירה שאין לה "תשובה" (מילה בעלת משמעות כפולה, של "מענה" ושל "שיבה", כאשר ר' נחמן משחק במשמעות כפולה זו באופן מתוחכם). ישנה כפירה (מן הסוג הראשון) המבוססת על טענות אתאיסטיות מתנצחות – ועליה יש תשובה, היינו מענה תיאולוגי ויכולת לשוב ולצאת מן הקונפליקט שאליו נקלע האדם.

אולם ישנה כפירה המבוססת על חוויה שלילית, שבה האדם חווה את היעדרות האל מן המציאות שבה הוא נמצא. לא ניתן להתמודד עם כפירה כזו באמצעות מתודות של יישוב סתירות תיאולוגיות. לא מדובר בספקות תיאולוגיים אלא בחוויה הנבדלת מן השפה וחורגת

40. ראו ביתר ברחבה ועמקות על חוויה זו של רבי נחמן: S. Magid, "Through the Void: The Absence of God in R. Nahman of Bratzlav's *Likkutei MoHaRa*", *Harvard Theological Review* 88.4, 1995, pp. 495-519. מגיד מדגיש (שם, עמ' 503) כי אין זו חוויה של היעדרות נוכחות האל, כי אם חוויה נוכחת של היעדרות האל ("His experiences were not of the absence of God's presence but of the presence of God's absence").



מן הלשון. לא ניתן לדון בה, לא ניתן "לתת עליה תשובה" ולא ניתן להשיב את מי "שנכנס", בין ברצונו בין שלא ברצונו, לתוך החור השחור של חוויית ההיעדרות:

אבל יש עוד מין אפיקורסות [...] יש כמה מבוכות וקשיות אצל המחקרים [...] ובאמת אי אפשר לישוב אלו הקשיות, כי אלו הקשיות של אפיקורסות הזאת באים מחלל הפנוי, אשר שם בתוך החלל הפנוי אין שם אלקות כביכול, ועל כן אלו הקשיות הבאים משם, מבחינת חלל הפנוי, אי אפשר בשום אופן למצא להם תשובה, הינו למצוא שם את השם יתברך, כי אילו היה מוצא שם גם כן את השם יתברך, אם כן לא היה פנוי, והיה הכל אין סוף כנ"ל. ועל כן על האפיקורסות הזאת נאמר "כל באיה לא ישובו" (משלי ב), כי אין שום תשובה על האפיקורסות הזאת, מאחר שבא מחלל הפנוי, שמשם צמצם אלקותו כביכול [...]

כי אלו המבוכות והקשיות של האפיקורסות הזאת הבא מחלל הפנוי, הם בבחינת שתיקה, מאחר שאין עליהם שכל ואותיות לישיבם כנ"ל [...] וכמו שמצינו במשה כששאל על מיתת רבי עקיבא: זו תורה וזה שכרה, השיבו לו: שתוק, כך עלה במחשבה (מנחות כט). הינו שאתה צריך לשתוק, ולבלי לשאול תשובה ותרופה על קשיא זו, [...] וכמו כן אלו הקשיות והמבוכות שבאים מחלל הפנוי, שאין שם דבור ולא שכל כנ"ל, על כן הם בבחינת שתיקה, וצריך רק להאמין ולשתוק שם.

לא נוכל לדון במסגרת זו במשמעות השתיקה של ר' נחמן,<sup>41</sup> אך חשוב לשים לב למקורות שהוא מביא. מקורות אלו מגלים כי הוא עוסק בכפירה שבאה מתוך חוויה של ייסורים נוראיים, שבהם לא רק שהאדם איננו חווה את מציאות האל אלא הוא חווה את היעדרותו באופן הקיצוני ביותר, באופן של חלל פנוי, ללא שום אור אפילו לא "רשימו" (שאכן לא מוזכר בתורה זו של ר' נחמן). ר' נחמן מביא את הסיפור הנורא של הירצחו של רבי עקיבא, המנהיג הרוחני של עם ישראל בזמן מרד בר־כוכבא. תלמיד חכם זה סיים את חייו בהוצאה להורג פומבית שבו ביתרו הרומאים את גופו בעודו חי, יחד עם עוד מנהיגים יהודים שתמכו במרד.<sup>42</sup> המדרש מספר שכאשר הראה אלוהים למשה רבינו, במראות הנבואה, את גדלותו התורנית של רבי עקיבא ולאחר מכן את סופו העתידי, זעק משה בתמיהה רבה "זו תורה וזו שכרה?". המענה האלוהי לא איחר לבוא: 'שתוק!':

41. על שתיקה זו ראו בהרחבה צ' מרק, **מיסטיקה ושיגעון ביצירת ר' נחמן מברסלב**, תל אביב תשס"ד, עמ' 259-280 ובהפניות שם. ראו גם ד' אלבוים, **מסע בחלל הפנוי**, תל אביב תשס"ז, עמ' 52-70; א' מלכיאל, **חכמה ותמימות: פירוש לכמה תורות וסיפורים של רבי נחמן מברסלב**, תל אביב תשס"ה, פרק חמישי. וראו אצל מרק דיון רחב על מושג הניגון שעל ידיו הצדיק מוציא את מי שנפל לחלל הפנוי. על משמעות הניגון לא נוכל להרחיב במסגרת זו.

42. ראו בבלי, ברכות סא ע"ב: "בשעה שהוציאו את ר' עקיבא להריגה, זמן קריאת שמע היה והיו סורקים את בשרו במסרקות של ברזל [...] היה מאריך ב"אחד" עד שיצתה נשמתו". מכאן התפתח המנהג היהודי לומר "שמע ישראל" לפני המוות.

אמר רב יהודה אמר רב: בשעה שעלה משה למרום [...] אמר לו [הקב"ה] אדם אחד יש שעתידי להיות בסוף כמה דורות ועקיבא בן יוסף שמו, שעתידי לדרוש על כל קוץ וקוץ תילין תילין של הלכות. אמר לפניו: ריבוננו של עולם הראהו לי. אמר לו: חזור לאחורך. הלך וישב בסוף שמונה שורות ולא היה יודע מה הן אומרים. תשש כחו. כיון שהגיע לדבר אחד, אמרו לו תלמידיו: רבי מנין לך? אמר להן: הלכה למשה מסיני. נתיישבה דעתו. חזר ובא לפני הקב"ה [...] אמר לפניו: רבוננו של עולם הראיתני תורתו, הראני שכרו. אמר לו חזור [לאחורך]. חזר לאחוריו, ראה ששוקלין בשרו [של ר' עקיבא] במקולין. אמר לפניו: רבש"ע, זו תורה וזו שכרה? אמר לו: שתוק כך עלה במחשבה לפני.<sup>43</sup>

משה חוזה בהוצאה להורג של אדם שנאשם - על פי המסורת היהודית - בכך שלימד תורה לרבים, בניגוד לצו של טורנוסרופוס (Quintus Tineius Rufus), נציב רומא ביהודה, בשנים 130-134 לסה"נ.<sup>44</sup> משה חוזה במוות ברוטלי הנגרם לאדם צדיק וזועק את השאלה המתבקשת "זו תורה וזו שכרה?". זו איננה שאלה הנובעת מקושי לוגי, מטענה תיאולוגית כלשהי, כי אם מתוך חוויה טראומטית הבאה מן החלל הפנוי, מתוך חוויה של היעדרות. ומכיוון שזוהי שאלה מן החלל הפנוי שבו אין "תשובה", תרתי משמע, אזי אלוהים משיב לו "שתוק" - משום שאין מענה לשאלה זו באמצעות השפה.

מה ניתן אפוא לעשות? מה ההדרכה שמציע ר' נחמן למאמין כשהוא עומד על פי תהום החלל הפנוי שנפער בלב? ובכך ר' נחמן ממליץ "לעבור" - דהיינו לדלג - על החלל ולא ליפול לתוכו:

רק ישראל על ידי אמונה עוברים על כל החכמות, ואפילו על האפיקורסות הזאת הבא מחלל הפנוי, כי הם מאמינים בהשם יתברך בלי שום חקירה וחכמה, רק באמונה שלמה [...] והנה על ידי אמונה, שמאמינים שהשם יתברך ממלא כל עלמין וסובב כל עלמין, ומאחר שהוא סובב כל עלמין, אם כן שגם החלל הפנוי בעצמו נתהוה מחכמתו יתברך, ובודאי באמת לאמתו יש שם אֵלְקוּתוֹ יתברך, רק שאי אפשר להשיג זאת, ולמצוא שם השם יתברך כנ"ל, על-כן הם עוברים על כל החכמות והקשיות והאפיקורסות הבא משם מחלל הפנוי [...] על-ידי חקירות נשקעים שם, כי אי אפשר למצוא שם את השם יתברך, מאחר שהוא בחינת חלל הפנוי, רק צריכין להאמין שהשם יתברך סובב גם עליו, ובודאי באמת גם שם יש אֵלְקוּתוֹ יתברך. ועל-כן ישראל נקראים עבריים, על שם שהם עוברים באמונתם על כל החכמות, ואפילו על החכמות שאינם חכמות, הינו האפיקורסות השנית הבא מחלל הפנוי.

43. בבלי, מנחות כט ע"ב.

44. בבלי, ברכות סא ע"ב.

לפי ר' נחמן על האדם להיות "עברי", כלומר לעבור על החלל הפנוי ולא להיכנס אליו. כשאדם נמצא על פי התהום, על פי החלל שנוצר בלב, על לא עוול בכפיו, הוא יכול להישאב לתוכו ו"כל באיה לא ישובון" אך באפשרותו "לדלג" על החלל. קיומו של החלל אינו תלוי באדם. פעמים רבות ייסורים מתרחשים בעקבות דבר-מה חיצוני (מחלה, פגע רע או איש רע) ואין לאדם שליטה על כך; יחסו לייסורים נתון ביד האדם. "קפיצת אמונה" אינה התעלמות מהרע או התכחשות לרע אלא פיתוח יחס נפשי מסוים לרע, יחס שר' נחמן מכנה "אמונה". באמצעות האמונה ניתן לדלג על החלל. הבחירה להיכנס לחלל או לדלג על גביו נתונה בדינו. זו בחירה של דרך חיים קיומית, של התייחסות נפשית שאנו יכולים לחנך אליה את עצמנו ואת זולתנו. אפשר לבחור בחיים של "צמצום כפשוטו" שבהם אין נוכחות אלוהית אלא רק היעדרות, שבה יש רע ועוד רע. לעומת זאת, אפשר לחיות חיים של "צמצום לא כפשוטו" שבהם מתגלה נוכחות האל בהיעדרות – בחלל הפנוי. היעדרות או נוכחות בהיעדרות – אלו שני סיפורי חיים. השאלה אינה איזה סיפור אמיתי יותר, אלא איזה סיפור הוא הטוב יותר.

## הסיפור הטוב יותר

בדומה לחלל הפנוי של רבי נחמן, גם פיי חש שנפער חלל בקרבו, חלל של שתיקה הפנוי מ"תשובה" ומכל יכולת של הכלת השפה (הפילוסופית והרציונלית): "סבלתי מריקנות גדולה שנפערה בתוכי ואז נמלאה דממה" (עמ' 110). היעדרות האל ואדישותו ניכרות לכל אורך המסע: "הספינה המשיכה הלאה יום אחר יום, אדישה לסביבתה. השמש זרחה, גשם ירד, רוחות נשבו [...] 'צמצום' לא היה אכפת" (שם). פיי עומד על סף חלל זה: "קשה להאמין באלוהים, שאלו כל מאמין" (עמ' 297).

בחיי פיי מספר לנו יאן מרטל שני סיפורים. בשניהם פיי נמצא על סיפון ה"צמצום"; בשניהם הוא סובל; בשניהם הוא חווה היעדרות אלוהית. הסיפור הראשון, שבו מכבנות חיות, הוא הסיפור של "צמצום שאינו כפשוטו", של צמצום מטפורי: האל לא סילק את אורו אלא רק כיסה אותו. בסיפור זה, פיי בוחר בדילוג, באמונה. על אף כל הקשיים, פיי בוחר למצוא את הנוכחות שבהיעדרות. ברשימה של מה שברשותו, פיי כותב: "1 נער עם סט שלם של בגדים קלים מלבד נעל אבודה אחת. 1 צבוע מנוקד. 1 טיגריס בנגאלי. 1 סירת הצלה. 1 אוקיינוס. 1 אלוהים" (עמ' 153). לעומת זאת, בסיפור השני, הסיפור של "צמצום כפשוטו", אכן החלל פנוי. הצמצום הוא פעולה של הסתלקות אלוהית, ופיי נשאר לגמרי לבד: "אנחנו לגמרי לבד, פסין, לגמרי לבד" אמרה בנימה שריסקה כל תקווה בלבי" (עמ' 306).

לאחר שמר אוקאמוטו ומר צ'יבה מגלים את ספקותיהם לגבי הסיפור הראשון, הם מבקשים לדעת את ה"אמת", את "העובדות כפשוטן":

"היינו רוצים לדעת מה באמת קרה",

"מה באמת קרה?!"

"כן"

"אז אתם רוצים סיפור אחר"

"אהה... לא. הינו רוצים לדעת מה באמת קרה"

"אבל דיווח על משהו תמיד הופך לסיפור - לא?"

"אהה... אולי באנגלית. ביפנית סיפור מצריך מרכיב של **בדיה**. אנחנו רוצים את

ה'עובדות כפשוטן' כפי שאתם אומרים באנגלית" (עמ' 302).

אולם לאחר שפיי מספר להם את הסיפור השני, "האמיתי", הם שמים לב שהסיפורים מקבילים: "הסיפורים שלו תואמים" (עמ' 311), וממילא מהדהדים דבריו הקודמים של פיי אליהם: "האם דיווח על משהו - תוך כדי שימוש במילים, אנגליות או יפניות - כבר אינו בגדר של המצאה? האם לא כל התבוננות בעולם היא בגדר המצאה" (עמ' 302). שימת הלב לסיפורים התואמים מביאה אותנו להבנה כי שניהם אמיתיים. האחד מטפרי והשני מציאותי, ברם הסיפור הראשון איננו שקרי. בדיה אינה חייבת להיות שקר. שני הסיפורים אינם אלא תיאורים שונים של אותה מציאות.<sup>45</sup>

לא זו אף זו, נראה שמרטל, בוגר החוג לפילוסופיה באוניברסיטת טרנט (Trent University), מושפע מהמהפכה הקופרניקנית שחולל עמנואל קאנט בפילוסופיה המערבית. לפי קאנט, לא נוכל להכיר את המציאות כשלעצמה, "כפשוטה", אלא רק דרך ההכרה שלנו. קאנט מבקש להראות כי תפיסת מושא כלשהו מותנית בניסיון הסובייקטיבי וכי הידע הוא נגזרת של הניסיון ולא ההפך! לפי זה, אין אנו עוסקים בטבע כשלעצמו אלא אך ורק ב"דימויים" שלו. הדמיון משתתף ברכישת הניסיון - ואין ניסיון בלי דמיון.<sup>46</sup> ההוויה אינה מקור טרנסצנדנטי של משמעות עצמית, כפי שנתפס עד כה, כי אם תוצר של הכרה ודמיון אנושיים.<sup>47</sup>

מהפכה קופרניקנית זו, אשר השפיעה גם על תפיסת האומנות בכלל ועל תפיסת הפואטיקה בפרט, בוטאה בפי המשורר ויליאם יטס (1865-1939) כך: "It must go further still: that soul" must become its own betrayer, its own deliverer, the one activity, the mirror turn lamp".<sup>48</sup> בעוד פרדיגמת הדמיון הקדם-קאנטיאנית מוצגת במטפורה של "מראָה", חיקוי והעתק של החוץ, של ההוויה - המטפורה הקאנטיאנית מוצגת במטפורה של "נורה", היוצרת ומפיצה

45. ראו גם G. Stephens, "Feeding Tiger, Finding God: Science, Religion, and 'the Better Story' in *Life of Pi*", *Intertexts* 14.1, 2010, p. 51.

46. מרכזיותו של הדמיון בהכרה האנושית מופיע במהדורה הראשונה של ביקורת התבונה הטהורה. ראו ש"ה ברגמן, **הפילוסופיה של עמנואל קאנט**, ירושלים תשנ"א, עמ' 45-47.

47. R. Kearney, *The Wake of Imagination: Toward a Postmodern Culture*, Minneapolis, 1988, pp. 156-158.

48. M.H. Abrams, *The Mirror and the Lamp: Romantic Theory and The Critical Tradition*, New York 1953. מצוטט בעמוד הפנימי של הכריכה.

אור פנימי כלפי חוץ, כיוצרת את ההוויה.<sup>49</sup> לפי זה, הסיפור השני בחיי פיי איננו "אמיתי" מן הראשון אלא מדובר בשתי נקודות מבט שונות על אותה מציאות.

מרטל מפעיל בספר זה את "עקרון ראשומון" (Rashomon Principle), עיקרון ספרותי המצביע על נרטיבים מרובים וסותרים, מבלי להכריע איזה מהם – אם בכלל – הוא הנכון ביותר.<sup>50</sup> באופן אלגנטי ומתוחכם הוא מראה פעמים-מספר כי ניתן להתבונן במציאות אחת מפרספקטיבות שונות. לדוגמה, המורה לביולוגיה של פיי שהכריז כי "דת היא חושך" (עמ' 39) וכי "אלוהים אינו קיים" (עמ' 40) והאופה הסופי, מיסטיקן מוסלמי, שלא לשווא יש להם שם זהה, מתבוננים בזברה בגן החיות ורואים את אותה מציאות, כל אחד מבעד להכרה שלו, וממילא התוצאה הפוכה:

"זאת זברה ג'נט", אמרתי,

מר קומאר [=המורה לביולוגיה האתאיסט] אמר "אקווס בורצ'אלי בוהמי",

מר קומאר [=המיסטיקן הסופי] אמר "אללהוא אכבר" (עמ' 94).

מר קומאר הביולוג השתמש בשמה הלטיני של הזברה "גראנט" המורה על הזן הקטן ביותר בין שישה זנים של זברה מצויה. לעומת זאת, מר קומאר הסופי רואה משהו גדול – אלוהים גדול.<sup>51</sup> מלבד עניין ההקטנה וההגדלה, המורה לביולוגיה רואה לפניו חיה ספציפית וחשוב לו לקטלג אותה על פי שמה הגנרי-מדעי. לעומת זאת, המיסטיקן הסופי עובר חוויה של השתוממות באותה ראייה, והחיה משמשת בעבורו אינדיקציה לגדלות האל. אחד מקטלג ואחד משתומם; אחד תוֹחֵם, היינו מקטין, ואחד מגדיל. אין כאן עניין של אמת ושקר אלא של שתי גישות מנטליות שונות (שלא חייבות לבוא אחת על חשבון רעותה).<sup>52</sup>

49. מטפורה זו הובעה לראשונה על ידי מבקר הספרות והפילוסוף האנגלי הרומנטיקן ויליאם הזליט (William Hazlitt, 1778–1830). ראו 52 Abrams, *The Mirror and the Lamp*, p. 52. לתפיסה זו שורשים קודם לקאנט, בפואטיקה האנגלית של המאה ה-17 ואף בפילוסופיה של תומס הובס וג'ון לוק, אלא שהיא לא התגבשה לתורה פילוסופית שלמה עד קאנט (60–58 pp. *ibid*).

50. ראו: K.G. Heider, "The Rashomon Effect: When Ethnographers Disagree", *American Anthropologist* 90, 1988, pp. 73-81; V. Alia, *Media Ethics and Social Change*, Edinburgh and New York 2004, pp. 23-33.

51. וביתר עמקות זהו למעשה אותו מר קומאר משום שלפי פיי האמונה והכפירה הן צדדים שונים של אותה מטבע. ראו **חיי פיי**, עמ' 40: "אתאיסטים אינם אלא אחי ואחיותיי בני אמונה אחרת, וכי בכל מילה ומילה שלהם מהדהדת האמונה. הם הולכים, כמוני, רק עד למקום שבו רגלי ההיגיון יכולות לשאת אותם – ואז קופצים. אדבר בכנות. לא האתאיסטים מעוררים את זעמי אלא האגנוסטים. הספקנות מועילה לזמן מה [...] אך עלינו להמשיך הלאה. בחירה בספקנות כפילוסופיית חיים כמוה כבחירה בעמידה, במקום כאמצעי תחבורה".

52. לפרשנות דומה (אך גם שונה) ל"שתי הזברות" ראו Karam Ally, "Which Story Do You Prefer", pp. 96-97.

ואולם ההבדל בין הסיפורים שמספר פיי - יותר מאשר שהאחד מטפורי והשני מציאותי - הוא ההבדל ביחסו של פיי עצמו אל המציאות שבה הוא נמצא. בסיפור הראשון, שם אלוהים נישא על שפתיו שוב ושוב. אכן, יש לפיי משברים וספקות באמונה; יש לו קשיים; אולם תמיד הוא חוזר לנקודת העוגן, למציאת הנוכחות שבהיעדרות ולחשיפתה: "זה היה אך טבעי שבמצבי המיותם והנואש, אפוף ייסורים בלתי פוסקים, אפנה לאלוהים" (עמ' 283). נקודת עוגן זו - האמונה - מעניקה לו תקווה ויכולת לעבור משברים רבים, אפילו את הספק באמונה עצמה, הנובע מחוויית ההיעדרות:

ניסיתי להתעלות מעל מצבי. הייתי נוגע בטורבן שהכנתי משיירי חולצתי ואומר בקול, "זה כובעו של אלוהים!". הייתי טופח על מכנסיי ואומר בקול, "זהו לבושו של אלוהים!". הייתי מצביע על ריצ'רד פרקר ואומר בקול, "זהו חתולו של אלוהים!". הייתי מצביע על סירת ההצלה ואומר בקול "זוהי תיבתו של אלוהים!". הייתי פורש את ידי ואומר בקול, "זוהי נחלתו של אלוהים!". הייתי מצביע לשמיים ואומר בקול, "זוהי אוזנו של אלוהים!". וכך הייתי מזכיר לעצמי את הבריאה ואת מקומי בה. אבל כובעו של אלוהים נפרם שוב ושוב. מכנסיו של אלוהים התפוררו. חתולו של אלוהים היה בסכנה מתמדת. תיבתו של אלוהים הייתה בית כלא. נחלתו של אלוהים הרגה אותי אט אט. אוזנו של אלוהים לא הייתה קשובה.

הייאוש היה אפלה כבדה שלא הניחה לאור לחדור אליה או לבקוע מתוכה. זה היה גיהינום שמעבר למילים. אני מודה לאלוהים שהוא תמיד חלף. להקת דגים הופיע ליד הרשת [...] או שחשבתי על משפחתי וכיצד סבל איום זה נחסך מהם. האפלה הייתה נעה ומתפוגגת, ואלוהים היה נשאר, נקודת אור זוהרת בלבי. אמשיך לאהוב (עמ' 213).

בסיפור הראשון בוחר פיי להיות "עברי" (נוסף להיותו הינדי, נוצרי ומוסלמי), לבצע את הדילוג של ר' נחמן מברסלב ולבחור - בסופו של דבר - לראות את אלוהים בתופת שבו הוא נמצא.

"קפיצת האמונה" של רבי נחמן אינה "קפיצת האמונה" של סרן קירקגור. לפי קירקגור, האמונה "נושאת בחובה קפיצה",<sup>53</sup> קפיצה אל האבסורד - "כי האמונה מתחלת לפעול בדיוק שם היכן שהחשיבה מפסקת".<sup>54</sup> כלומר אמונה היא איבוד הדעת כדי לזכות באלוהים, אך אמונה אצל רבי נחמן אינה איבוד הדעת ואינה הכחשה או התעלמות מן הרע. לפי רבי נחמן, האדם אינו מכחיש את הרע או מתעלם הימנו; הוא איננו מאבד את הדעת ולו לרגע. זוהי שאלה חינוכית-אישית של עמדה נפשית: כיצד אני בוחר להתייחס באופן מנטלי לרע? אמונה היא מבע נפשי, סוג של עמידה מנטלית אל מול העולם.<sup>55</sup>

53. ס' קירקגור, **חיל ורעדה: ליריקה דיאלקטית**, מדנית: א' לוי, ירושלים תשנ"ג, עמ' 35.

54. שם, עמ' 56.

55. על אמונה במשנתו של ר' נחמן ראו מרק, **מיסטיקה ושיגעון**, עמ' 95-101.

הספר חיי פיי מציב לפנינו שני סיפורים שהם למעשה שתי צורות חיים ושואל את הקוראים את השאלה החינוכית-קיומית – לא "מהו הסיפור האמיתי?" אלא "מהו הסיפור הטוב יותר?". שני הסיפורים, המקבילים והתואמים, אמיתיים באותה מידה. השאלה אינה שאלה של "אמת" אלא שאלה של קיום: מהם החיים הראויים לחיות אותם, חיי אמונה או חיים נטולי אמונה? אין הכרעה מדעית בין חיים אמוניים (faith) לחיים נטולי אמונה. זו איננה שאלה פילוסופית וודאי שלא מדעית, אלא בחירה קיומית.

אין מרטל בחר. הוא מנסה להראות את יתרונו של הסיפור הראשון, האמוני, ואת נטייתו האישית אליו (וזה הסיפור "שיגרום לך להאמין באלוהים"). ראשית, אי אפשר שלא לתת את הדעת על היחס בין אורכם של הסיפורים. הסיפור הראשון הוא רוב רובו של הספר, ואילו הסיפור השני, כשלושים עמודים אורכו, אינו עולה על עשרה אחוזים מכלל הספר. מה שעיקר – עיקר.<sup>56</sup> שנית, מרטל חוזר ומדגיש שסיפור טוב הוא סיפור שיש בו דמיון, לחלחית וניצוץ חיים. אפשר שהסיפור השני מציאותי, רצינולי ואותנטי יותר, אך כל זה איננו הופך אותו לסיפור יותר טוב. כבר במבוא לספר רומז מרטל כי לא האותנטיות והדיוק ההיסטורי הם החשובים לסיפור מוצלח:

ביצעת מחקר, ליקטת את העובדות – ההיסטוריות, החברתיות, האקלימיות, הקולינריות – שיקנו לסיפור שלך את גוון האותנטיות שלו [...] אבל הכול מסתכם בכישלון [...] חסר מרכיב כלשהו, אותו ניצוץ המעורר סיפור אמיתי לחיים בלי קשר לדיוק ההיסטורי או התזונאי (עמ' 8).

אותו ניצוץ הוא דווקא יסוד לא רצינולי שמעניק משמעות לכל מציאות רצינולית. לכן שם החיבה של גיבור הספר הוא "פיי": "וכך, אותה אות יוונית המזכירה צריף בעל גג פח, אותו מספר חמקני ולא-רצינולי שבעזרתו מנסים מדענים להבין את היקום, שימשו לי מפלט" (עמ' 36).

פיי אינו מזלזל בתבונה. הוא השתמש בה לצורך הישרדותו: "יישמתי את ההיגיון בכל רגע ורגע. ההיגיון הוא כלי שימושי מאוד להשגת מזון, ביגוד ומחסה. ההיגיון הוא ארגז הכלים הטוב ביותר" (עמ' 298). אולם לדבריו "אם תפריזו בשימוש בהיגיון, אתם מסתכנים בהשלכת היקום עם מי האמבט" (שם). תבונה בלבד ללא דמיון היא ויתור על צורך טבעי של האדם – הצורך האנושי לספר סיפורים.<sup>57</sup> ויתור על הדמיון כמוהו כהשלכת מי האמבט המעניקים

56. בניגוד לסרט שבו פיי מספר את שני הסיפורים, בספר מספר פיי לסופר "הוורטואלי" את הסיפור הראשון בלבד. לכן ברור שהוא הסיפור המועדף. הסיפור השני הוא פרי חקירה של הסופר הסמי-בדיוני עצמו שטרח רבות לקבל את הדו"ח של חברת הספנות היפנית שבו מופיע הסיפור השני. זאת ועוד, את הסיפור השני הוא מגלה לאחר כשנה שלמה מאז שפיי סיפר לו את הסיפור הראשון: "כעבור שנה כמעט, לאחר קשיים לא מעטים, קיבלתי קלטת ומכתב ממשרד התחבורה היפני" (עמ' 11).

57. ראו Stephens, "Feeding Tiger, Finding God", pp. 50-51; Stratton, "Hollow at the Core", pp. 7-8.

רעננות ולחלוחית למציאות. לכן אחר שניצל עסק פיי במחקר תפקוד בלוטת התריס של העצלן התלת-אצבעי - משום שהעצלנים הם "יצורים נבונים שחייהם העזים ומלאי הדמיון הם מעבר להשגתו של המחקר המדעי שלי" (עמ' 17). כבר בפתיחת הספר מגלה המחבר את יחסו החיובי לדמיון ואת נחיצותו: "המילים 'אחיזת עיניים' היו ההכנה היחידה שלי לטירוף העשיר, הרעשני, התפקודי של הודו. השתמשתי במילים בהזדמנויות שונות, ואם לומר את האמת, הן שימשו אותי היטב" (עמ' 7).

מציאות ללא דמיון - ובמילים אחרות: סיפור ללא מטפורה - היא "סיפור שטוח, סיפור דומם. אתם רוצים עובדתיות יבשושית וחסרת להט" (עמ' 303). ואף יותר מכך: "אם אנחנו האזרחים לא נתמודד באמינו, הרי נקריב את הדמיון שלנו על מזבח המציאות הגסה, וסופנו שלא נאמין בכלום ונחלום חלומות הבל" (עמ' 12).<sup>58</sup> סיפור ללא אלוהים, ללא אמונה, דהיינו הסיפור השני שבו הצמצום הוא כפשוטו - הוא דרך חיים "יבשושית וחסרת להט" (עמ' 73); חלל ריק. מרטל מעדיף בזאת את שיטת החסידים על פני ה"מתנגדים" ומשאיר לנו הקוראים את התובנה שכל החיים הם סיפור, אך אנחנו יכולים להחליט אם יהיו יבשים או מלאים לחלוחית ולהט: חלל פנוי או אור-אין-סוף. מרטל מאמין כי רוב קוראיו יעדיפו את הסיפור הראשון או מנסה לנתב את קוראיו לכיוון זה. לפיכך הספר מסתיים בפסקה המפתיעה המלמדת שאפילו מר אוקאמוטו, הסקפטי, זה שמבכר "עובדות כפשוטן", את ה"אמת", בוחר בסופו של דבר - בדו"ח שהוא מוסר לחברת הספנות היפנית - בסיפור הראשון:

עדותו של הניצול הבודד, מר פיסין מוליטור פאטל, אזרח הודי, היא סיפור מדהים של אומץ לב והישרדות בנסיבות קשות וטרגיות מאין כמותן. ככל הידוע לחוקר זה, סיפורו הוא יחיד במינו בתולדות היטרפות הספינות. ניצולים מעטים יוכלו לטעון כי שרדו זמן רב כל כך בלב ים כמו מר פאטל, ואף אחד לא עשה זאת במחיצתו של טיגריס בנגאלי בוגר (עמ' 319).

## אמונתו של פיי

הסיפור הטוב ביותר הוא כאמור הסיפור האמוני שבו אלוהים נוכח כל הזמן ואף נוכח בצמצום. סיפור שבו יש את קפיצת האמונה: "אני מפסיק. 'ומה עם שתיקתו של אלוהים?' אני חושב על כך. אני מוסיף: 'אינטלקט תוהה, ועם זאת תחושה של נוכחות'" (עמ' 74). ברם מהי אמונה זו? ומהו אפיונה של האמונה שמעניקה לחלוחית וניצוף לחיים? יש לשים לב כי פיי אינו עוסק בשאלה "מהו תוכן האמונה?" - בדוגמות של אמונה כזו או אחרת. הוא אינו משווה בין דתות שונות או מעמת ביניהן (ולכן הוא יכול לומר "כל הדתות צודקות" [עמ' 79]). חיי פיי הוא ספר העוסק בתשתית העמוקה ביותר של מושג האמונה. הוא איננו שואל

58. על הזיקה בין דמיון לבין אמונה ראו לעיל הערה 55.



"במה להאמין" (in what to believe), אלא שאלה בסיסית ועמוקה הרבה יותר – "מה זה להאמין" (What is to believe).<sup>59</sup>

תפיסה מקובלת למדי גורסת כי המערכת הדתית מושתתת על כמה אמונות יסוד: סתור את אמונות היסוד הללו והאמונה נופלת. משל למה הדבר דומה – לבניין רב קומות העומד על כמה עמודי יסוד. אם יימוטו עמודי יסוד אלה – וזה מה שאירע בעולם המודרני – ממילא יקרוס הבניין כולו.<sup>60</sup> ואולם חיי פיי מדגים כי זוהי תמונה נאיבית של היחסים בין מערכת חיים ואמונה – ותמונה נאיבית של מושג האמונה גופו. הסוציאליזציה אל הדת, וממנה החוצה, איננה עוברת דרך אמונות תשתית. בני האדם אינם לומדים בתחילה אמונות יסוד ורק לאחר שהם משתכנעים בנכונותן, הם נוטלים חלק במערכת הדתית. באופן דומה, אנשים אינם עוזבים את המערכת הדתית רק מחמת קשיים תיאולוגיים. תיאור שכזה הוא תיאור לא מוצלח של החיים הדתיים ושל מושג האמונה.

מרטין בובר הבחין בין שני סוגים של אמונה: בין "להאמין ב־" ובין "להאמין ש" והראה שהמעבר בין שני סוגי האמונה היה מפנה דרמטי בתולדות האמונה.<sup>61</sup> "להאמין ש" היינו להאמין בטענות מסוימות; זוהי אמונה כיחס אל טענה; תיאולוגיה. ממילא, אם טענות התשתית תיסתרנה אזי האמונה תתמוטט. אולם בובר הראה שמושג ה"להאמין ש" איננו מצוי בתנ"ך כי אם "להאמין ב". "להאמין ב" איננו קבוצת טענות ולא יחס ודאי לטענה כלשהי, אלא מתן אָמוֹן, ביטחון. כשאלוהים מתגלה אל אברהם, כשהוא זקן ו"עָרִירִי" (בראשית ט"ו, א), ואומר לו "הֲבֵט נָא הַשְּׂמַיְמָה וְסֹפֵר הַכּוֹכָבִים אִם תּוּכַל לְסַפֵּר אֹתָם וְיֹאמֶר לוֹ כֹּה יִהְיֶה זָרְעֶךָ" (שם, ה), אזי תגובתו של אברהם מתוארת כפעולה של אמונה: "וְהֶאֱמָן בְּה' וַיַּחְשְׁבֶהָ לוֹ צְדָקָה" (שם, ו). האם משמעות הדברים היא שאברהם סידר לפניו אוסף טענות תיאולוגיות על קיום האל? ברור שלא. אברהם בטח באלוהים והיה סמוך ובטוח שייוולד לו ילד – גם בגיל מופלג וגם לאחר שנות עקרות רבות. האמון שהפגין אברהם כלפי האל – היינו מצב נפשי של ביטחון –

59. על פנומנולוגיה של אמונה ומאמינים ראו מ' הלברטל, "על מאמינים ואמונה", הנ"ל ואחרים (עורכים),

**על האמונה: עיונים במושג האמונה ובתולדותיו במסורת היהודית**, ירושלים תשס"ה, עמ' 11–38.

60. דיוויד יום ראה את עליית המדע כתחליף לעקרונות האמונה, וסבר שבעקבות המדע ההיפותזה של

"אלוהים" מיתרתת ראו D. Hume, *Dialogues and Natural History of Religion*, New York 2009.

ענפים מרכזיים באתאיזם משקיעים מאמץ רב בדחיית ה"תיאולוגיה" הדתית בהנחה שהאמונה עומדת

על עקרונות יסוד, ראו M. Hunter and D. Wootton (eds.), *Atheism from the Reformation to the*

*Enlightenment*, Oxford 1992 ולאחרונה בעברית – א' קליינברג, **מדריך לחילוני: איך לא להאמין**

**בלי להתנצל**, תל אביב תשע"ט.

61. M. Buber, *Two Types of Faith: A Study of the Interpenetration of Judaism and Christianity*, .61

Syracuse University Press, 2004.

הוא מה שזיכה אותו בהוקרתו של האל והערכתו.<sup>62</sup> אמונה היא אפוא עמדה נפשית; ובמובן זה, החילון הוא איבוד הביטחון והאמון.

באופן אחר, ויליאם ג'יימס מתאר שני טיפוסים מאמינים: לדבריו, ישנה אמונה שאפיונה הוא התייחסות למשהו כוודאי; ברם ישנה אמונה שאפיונה הוא הנכונות לפעול על בסיס לא ודאי באופן בלתי הפיך.<sup>63</sup> ההחלטה להביא ילדים לעולם היא מההחלטות החשובות והבלתי-הפיכות שאנו מקבלים בחיינו. איננו יודעים מה יהיה גורל היילוד ועתידו, האם יתאונן על שהבאנו אותו לעולם, ושמה ייהרג באירוע טרגי וישאיר אותנו, ההורים, גלמודים ורצוצים לנצח. זו החלטה שאיננה נעשית על סמך טענות רציונליות אלא על סמך גישה מנטלית (Mental attitude) של "קפיצת אמונה". זו החלטה שבצידה נכונות להשקיע כל החיים, השקעה שיש בה גם מחירים כבדים, ללא שום בסיס ודאי. ככל שאדם "מאמין" יותר, כך יקל לו להביא ילדים לעולם; ככל שהוא ספקן יותר, כך יתקשה לקבל החלטה זו. לפי ג'יימס, "עדיפותו של המאמין על הספקן היא בכך שהוא מוכן לקחת את הסיכון ולבחור פעולה במקום אי-פעולה".<sup>64</sup> בדומה לבובר, גם אצל ג'יימס האמונה היא עמדה נפשית ואינה יחס אל טענה. לפי זה, גם מדען, אתאיסט מוצהר, המוכן להקדיש את כל חייו לבדיקת השערה מדעית שאולי אין בה ממש - פועל מתוך עמדה נפשית של אמונה.

כיוון שאמונה בעיני ג'יימס היא אופן עמידה נפשית מול העולם ומוכנות לפעול על פיה, טען הלה שניתן - מכוחה של הכרעה - לאמץ אמונה. לפיכך כותרת מאמרו אינה "להאמין" אלא "לרצות להאמין". אדם בוחר מרצונו אם לאמץ את נקודת המבט הנפשית של המאמין, אם לאו. זו איננה שאלה של אמת תיאולוגית אלא שאלה אתית: מהו אורח החיים הראוי? במילים אחרות, האדם צריך לבחור אם לחיות את חייו כמו בסיפור הראשון בחיי פיי או כמו בסיפור השני. ואכן כאשר יאן מרטל נשאל בריאיון עיתונאי באפריל 2010 אם הוא אדם דתי, הוא לא ענה שהוא מאמין כי אם שהוא "בוחר להאמין", משום שחיים דתיים הם הסיפור היותר "מעניין":

Do you consider yourself religious? I would say yes, in the broadest sense of the term, in the sense that I *choose* to believe that all this isn't just the result of happenstance and chemistry. I find faith is a wonderful respite from being reasonable. We're so trained in the West to be reasonable. It's yielded great things—it's resulted in these great technical prolepses that are very impressive, but they in and of themselves don't give us a reason to live. In

<sup>62</sup> .Ibid, pp. 43-44

<sup>63</sup> W. James, *The Will to Believe: and other Essays in Popular Philosophy*, New York 1956, pp. 31-1; ו' ג'יימס, "הרצון להאמין", מאנגלית: י' פרקש, **תכלת** 31, תשס"ח, עמ' 90-112.

<sup>64</sup> הברטל, "על מאמינים ואמונה", עמ' 19.

the modern Western technological society, it's very hard to have any kind of faith. And so I took on religious faith and I finally came to agree with what I was discussing in the book. Religious faith makes life interesting.<sup>65</sup>

לבחירה בסיפור הראשון, היינו בעמדה של המאמין כלפי העולם, ישנן השלכות רבות. "האמונה כעמדה מתוארת לעתים כרגישות, כסוג של קשב, שבו העולם הופך ממרחב סיבתי קר ומנוכר למסתורי ומפלא".<sup>66</sup> המסתורין והמשיכה אליו הם מילת המפתח בחייו של פי. פעמים רבות, בתרבויות שונות, אורח חיים מיסטי מבוסס על התובנה שהעולם הזה הוא סוג של "אחיזת עיניים". אין זה מענייננו אם גישה זו אקוסמיסטית קיצונית ("אנו חיים במטריקס"), פנתאיסטית או פנאנתאיסטית.<sup>67</sup> המשותף לכולן הוא התחושה כי בעולם הזה ישנו ממד של אילוהיה. ראינו לעיל כי מרטל סיפר שצמד המילים "אחיזת עיניים" היו בעבורו ההכנה להודו "ואם לומר את האמת, הן שימשו אותי היטב" (עמ' 7). במידת-מה גם האמת היא אחיזת עיניים.

תחושת המסתורין והפליאה אינה פוסלת את התבונה ואינה מזלזלת בה, ואולם יסודה בעמדה של צניעות המעמידה את התבונה בפרופורציה הנכונה כלשונו של השל:

העולם הידוע לנו הוא עולם בלתי ידוע, עולם של הסתר ומסתורין [...] אנו חוקרים את דרכי ההוויה אך איננו יודעים הוויה מהי, איננו יודעים מדוע היא הווה לאיזו תכלית [...] מה באמת אנו יודעים על החיים ומוות, על הנשמה או על החברה, על ההיסטוריה או על הטבע?<sup>68</sup>

לאחר ש"צמצום" טובעת, זועק פי: "מה אפוא מטרת התבונה [...] מדוע אין התבונה יכולה לספק תשובות גדולות יותר" (עמ' 108).<sup>69</sup>

לודוויג ויטגנשטיין, פילוסוף השפה, העמיק עוד במושג האמונה באמצעות בחינת השפה הדתית. הוא ניתח "טענות" דתיות והראה כי הן שונות מטענות מדעיות או לוגיות. כשאדם אומר "העולם נברא" – האם הוא טוען טענה? האם הוא מתאר משהו? או שמא דבר-מה אחר

65. <https://www.thecrimson.com/article/2010/4/23/nbsp-fm-ym-book>.

66. הלברטל, "על מאמינים ואמונה", עמ' 29.

67. על אחיזת עיניים בחסידות ופרשנויותיה הרבות ראו ר' אליאור, **חירות על הלוחות: המחשבה החסידית, מקורותיה המיסטיים ויסודותיה הקבליים**, תל אביב תש"ס, עמ' 101-103; י' יעקבסון, **אמת, אמונה וקדושה: אסופת מאמרים בקבלה ובחסידות**, תל אביב תשע"ח, עמ' 353-357 והערה 4; א' בראון, "שלושה גלגולים של משל החומות", **מחקרי ירושלים בספרות עברית** כג, תש"ע, עמ' 99-132.

68. השל, **אלוהים מבקש את האדם**, עמ' 45.

69. על היחסים בין אמונה לתבונה אצל רבי נחמן ובפילוסופיה תיאסטית מודרנית ראו Magid, "Through the Void", pp. 513-519.

מתרחש - ומהו בדיוק? ויטגנשטיין פיתח מהלך שלם שלפיו אמונה אינה אוסף של טענות כי אם יחס אקספרסיבי.<sup>70</sup> במילותיו של הלברטל:

מבעי אמונה אינם מוסרים כל אינפורמציה על-אודות העולם, אלא הם מבטאים את יחסו של המאמין אל חייו ואל העולם. לדוגמא, מבע אמוני כגון: "העולם נברא", אינו תיאור עובדתי של מקור היקום, אלא ביטוי ליחס אל החיים והיקום כאל מתנה. מבע אמונה אחר כדוגמת "יהיה יום הדין" אינו תחזית עובדתית למה שעתיד להתרחש, אלא ביטוי ליחסו של המאמין אל חייו כרצף שאותו הוא חי מתוך תודעה מתמדת של שיפוט והערכה.<sup>71</sup>

האמונה באלוהים, לפי פיי, היא האמונה הבובוריאנית, הג'יימסית והוויטגנשטיינית אשר רואה באמונה מבע נפשי: "אמונה באל היא היפתחות, הרפיה, אמון עמוק, פעולה חופשית של אהבה" - מכריז פיי (עמ' 212). האמונה אינה טענה אלא עמדות ותחושות נפשיות של המאמין: "כשאני אומר שראיתי אותה [=את מריה הבתולה], איני מתכוון לכך פשוטו כמשמעו, אף שהיו לה גוף וגווון. חשתי שאני רואה אותה, חזיון שמעבר לחזיון [...] נוכחות האלוהים היא היפה שבתשורות" (עמ' 73).<sup>72</sup>

בניגוד לגישות פילוסופיות ופסיכולוגיות הרואות באמונה יצר אנושי טבעי - ופעמים מתייחסות אליו באורח שיפוטי כפרימיטיבי<sup>73</sup> - פיי מציג אפשרות אחרת. אתיאזים עשוי להיות "טבעי" במידה זהה לאמונה. התגובה הנפשית לאסון ולרוע איננה חייבת להיות אמונה באל כול יכול אלא הכחשת האל. שתי האפשרויות מתקיימות זו לצד זו ואין ספק כי פעמים רבות "טבעי" יותר לאדם המערבי, המושפע מחילון של 250 שנה, לכפור מאשר להאמין.<sup>74</sup>

70. L. Wittgenstein, *Lectures and Conversations on Aesthetics, Psychology and Religious Belief*, Brekely 1992, pp. 53-59; Idem, *Culture and Value*, Chicago 1980, p. 32.

71. הלברטל, "על מאמינים ואמונה", עמ' 31.

72. עוד על "אמונה" ללא אמונה בכוח טרנסצנדנטלי ראו R. Dworkin, *Religion Without God*, Cambridge, Mass. 2013.

73. ראו ז' פריד, **טוטם וטאבו**, מגרמנית: ר' גינצבורג, תל אביב 2013, בעיקר עמ' 189-197.

74. לא נוכל להיכנס כאן לשאלה הפילוסופית אם יש כלל תכונה או חוויה נפשית שהיא טבעית "טהורה" ("מהותית") או שמא כל תכונה נפשית היא נגזרת של חיים ותרבות שלתוכם נולדנו, וממילא לאדם המסורתי "טבעי" להאמין ולאדם המחולן "טבעי" לכפור. האסכולה ה"מהותית", מבית מדרשם של ויליאם גיימס ואוולין אנדרהיל (בראשית המאה העשרים) ובימינו רוברט פורמן, רואה בחוויה הדתית והמיסטית יסוד "מהותי-טבעי-אוניברסלי", משותף לכל בני אדם, כאשר רק תיאורה ופירושה של החוויה משתנים מאדם לאדם בהתאם להקשר הדתי, התרבותי והחברתי שבו הוא פועל. המיסטיקאי היהודי, לדוגמה, חווה "גילוי אליהו"; הנוצרי "גילוי ישו" והמוסלמי "גילוי מוחמד". זהו אותו גילוי, אותה חוויה דתית, כאשר כל אדם מתאר אותה במונחים המוכרים לו מדתו ותרבותו (ראו שלום, **פריקי יסוד**, עמ' 20). לעומת זאת, התפיסה ה"הקונטקסטואלית" (או "הקונסטרוקטיבית"), מבית מדרשו של סטיבן כ"ץ, תופסת את החוויה הדתית והמיסטית כהבניה אשר מעוצבת מלכתחילה על ידי תרבות ושפה

חשוב לפיי להדגיש כי האפשרות האמונית אינה קלה כלל וכלל וכי היא נתונה לבחירה אנושית. לאחר שפיי מגדיר את האמונה כהיפתחות ופעולה חופשית של אהבה, הוא מוסיף "אבל לפעמים קשה כל כך לאהוב" (עמ' 212); "ביצתי פולחנים דתיים שהתאמתי לנסיבות - מיסות בודדות ללא כמרים או מחלקי לחם קודש. דרשנים ללא מורטי [...] תפילות לאללה בערבית שגויה בלי לדעת היכן מְכָה. אין ספק שהם הביאו לי לנחמה. אבל זה היה קשה, קשה כל כך" (שם).

הבחירה - בסופו של דבר, על אף כל הקשיים - במבע נפשי של אמונה מתבטאת בראש ובראשונה בחוויה המתמדת של הכרת הטוב. כשפיי מוצא קופסאות של מנות חירום, הוא זועק: "אלוהים, מי היה מאמין? [...] הללויה [...] מלמלתי שוב ושוב 'תודה! תודה! תודה!' (עמ' 150-151). המבע הנפשי של הכרת הטוב מתקיים גם במקרים הקיצוניים ביותר של סבל ורוע. כשאדם מאבד שתי אצבעות, הבחירה בידו אם להתמרמר או להודות לאל שנתרו לו שלוש אצבעות. על הסבל לא ניתן להתגבר אך יחסנו לסבל נתון בידנו. כשפיי עומד על סף המוות, הוא בוחר להתבטל כלפי אלוהים, שזנח אותו ומייסר אותו:

עצמתי את עיני והמתנתי שנשמתי תעזוב את גופי. מלמלתי "שלום ריצ'ארד פרקר. שליחה על שאֶכזבתי אותך. עשיתי כמיטב יכולתי. היה שלום. אבי היקר, אמי היקרה, ראבי היקר, שלומות. בנכם ואחיך האוהב מגיע אליכם. לא עברה שעה שלא חשבתי עליכם. הרגע שבו אפגוש אתכם יהיה המאושר בחיי. וכעת אני משאיר הכול בידי אלוהים, שהוא האהבה ואותו אני אוהב" (עמ' 244).

בסרט, מידת הכרת הטוב מודגשת יותר באותה סצנה: "אלוהים, תודה שנתתי לי חיים, אני מוכן עכשיו [למות]" (דקה 90). כלומר גם במצבי קיצון של חוויית היעדרות אלוהית, של הצמצום, פיי בוחר למצוא את הנוכחות שבהיעדרות, עם כל הקשיים (גם הנפשיים) שבדבר. האמונה בבואה שהוא יוצר הכול והוא מקור הכול היא העמדת ה"עצמי" - לא במרכז הכול: "ההעמדה הכפייתית של עצמנו במרכז הכול אינה רק קללת התיאולוגים אלא גם קללת הזואולוגים" (עמ' 42).<sup>75</sup> עמדה נפשית זו מפתחת גישה של צניעות והנגזרת שלה היא הערכה

ותלויה בהקשר תרבותי-חברתי ספציפי, וממילא כופרת בחוויה דתית "מהותית-טבעית-אוניברסלית". על התפיסה המהותית ראו ו' גיימס, **החוויה הדתית לסוגיה**, מאנגלית: י' קופליבין, ירושלים תש"ט, עמ' 281-249; E. Underhill, *Mysticism: A Study in the Nature and Development of Spiritual*; 3-25, 70-94 *Consciousness*, Mineola, New York 2002 (1911), pp. 3-25, 70-94 S.T. Katz (ed.), *Comparative Mysticism: An Anthology of Original Sources*, New York 2013, pp. 5-22 J.B. Hollenback, *Mysticism: Experience, Response, and Empowerment*, Pennsylvania State University Press 1996, pp. 1-27; E.R. Wolfson, *Through a Speculum that Shines: Vision and Imagination in Medieval Jewish Mysticism*, Princeton, N. J. 1994, pp. 279-325. 75. הזיקה בין דתות לזואולוגיה בחיי פיי עוברת כחוט השני בכל חלקי הספר. ראו עוד להלן הערה 83.

לכל מה שניתן לנו. זוהי ביקורת חריפה של מרטל על תרבות המערב שמדברת בשם "זכויות" ו"חובות" ולא בשם "הערכה" ו"השתוממות". המנטליות האמונית מביאה את פיי לעמדה נפשית של הערכה ללא גבולות. כך הגיב פיי לפתיחת ברז מים בזמן החלמתו בבית החולים במקסיקו: "בפעם הראשונה שפתחתי ברז המים אותי כל כך השטף הרועש, הבזבזני והשופע עד שאיבדתי את עשתונותי, ברכי פקו, ואני התעלפתי בידיה של אחת האחיות" (עמ' 18). כשהאדם איננו חווה את עצמו במרכז, הוא מבין כי הוא איננו שולט בחייו באופן מלא. הוא אכן פועל ומשתדל עד גבול ומסוים, אך כאשר מצבו מעבר לגבול יכולותיו, הוא לומד להרפות ולקבל את החיים כפי שהם - גם כאשר אינם מאירים לו פנים: "הדברים לא הסתדרו כפי שהיו אמורים להסתדר, אבל מה אפשר לעשות? יש לקבל את החיים כפי שהם מתגלגלים ולהפיק מהם את המרב" (עמ' 101).

ואכן כשהחיים לא מסתדרים ופיי מוצא עצמו בסערת ברקים ורעמים המסכנים את חייו ומטילים עליו מורא ואימה - הוא מגיב באופן מפתיע, בהשתוממות במקום בבהלה:

פעם אחת היו ברקים [...] המבול היה כבד [...] הלמות הרעם הייתה עצומה [...] לפתע פגע ברק אחד הרבה יותר קרוב [...] הייתי המום, מוכה ברק - כמעט פשוטו כמשמעו, אבל לא מבוהל. "יבורך אלה, אדון כל העולמות. האוהב, הרחום, מושל יום הדין!" מלמלתי. צעקתי לריצ'רד פרקר "הפסק לרעוד! זה נס. התפרצות של קדושה. זה... זה..." לא יכולתי לחשוב מה זה היה, אותו דבר עצום ופלאי. הייתי חסר נשימה וחסר מילים (עמ' 234-235).<sup>76</sup>

השתוממות זו - שהינה ללא ספק חוויה מיסטית,<sup>77</sup> ושבאמצעותה פיי חווה את הנשגב - הרגיעה את פיי ואף הביאתו לידי שמחה: "אני זוכר את אותה חוויה [...] כאחד הפעמים היחידות במהלך תלאותיי שבהן חשתי שמחה אמיתית" (שם). את הסבל לא ניתן לפתור אך היחס הנפשי אליו - בהלה או שמחה - הוא בר־בחירה.

בשנת 2010 סיפרה לי קשישה, ניצולת מחנה הריכוז ברנ־בלזן, כי היא סובלת קשות מכאבי פרקים. כאבים אלו החלו בתקופת שהותה במחנה, בגיל 12, כאשר הצטרפה לעמוד למסדר

76. אם נראה בטיגריס סימבול מטפורי ליצרו של האדם, אזי נוכל להגיע למסקנה כי דווקא הבהלה, לפי מרטל, היא בסיסית־חייתית ואילו ההשתוממות היא תכונה נעלה של האדם שממנף את החרדה ועושה לה טרנספורמציה רוחנית. הזיקה בין ההשתוממות לנשגב וזיהוי הנשגב עם יסוד החרדה פותחו במשנתו הפילוסופית של אדמונד ברק *E. Burke, A Philosophical Enquiry into the Origin of Our* *Ideas of the Sublime and Beautiful*, Oxford 2008 ולאחר מכן אצל ע' קאנט, **ביקורת כוח השיפוט**, מגרמנית: ש"ה ברגמן ונ' רוטנשטריך, ירושלים תשכ"א, עמ' 72-73.

77. ג'יימס, **החוויה הדתית לסוגיה** עמ' 99-106. אחד המאפיינים העיקריים של החוויה המיסטית לפי ג'יימס הוא חוסר היכולת להמשיגה במילים (שם, הרצאה 16, עמ' 249-250). ואכן פיי מתאר כאן מאפיין זה: "הייתי חסר נשימה וחסר מילים". בדומה, הלל צייטלין מאפיין את חוויית ההשתוממות בחוסר יכולת לבטא אותה במילים ובזיקתה לבהלה וכן ראה בה את יסוד הדתיות, ראו להלן הערה 81.

בוקר, יום יום, בקור עז ובביגוד מינימלי – שכבת בגדים אחת שכמותה לבשו כל אסירי המחנה. כאבים אלו מלווים אותה מאז, כל ימיה חייה. כל פעם שהיא חשה כאב עז – העידה היא לפני – היא שָׁמחה ומודה לאל על שהיא חשה כאב, משום שהאנשים שעמדו במסדר לימינה או לשמאלה לא שרדו ואינם "זוכים" לחוש כאב. בזמן של התקף חזק, היא מוציאה תמונות של נכדיה וניניה ומזכירה לעצמה במה זכתה בסופו של דבר ובאילו חיים התברכה. את הסבל היא איננה יכולה לפתור אך את המרמור היא פתרה, באמצעות מבע נפשי של הכרת הטוב. "לסיפור זה יש סוף טוב" (עמ' 103) אומר הפסבדו־מחבר של חיי פיי, כאשר הוא מגלה כי לפיי ישנם ילדים, בן ובת.<sup>78</sup>

האמונה לפי פיי אינה אמונה באל פרסונלי כזה או אחר ואפילו לא באל לא פרסונלי. האמונה היא תודעה שלפיה האדם איננו במרכז הכול; היא מבע נפשי של השתוממות, הערכה, הכרת הטוב ובחירה בסיפור הטוב על אף כל הייסורים הבלתי־פתירים. זו אמונה באלוהים המתגלה בפנימיות נפשו של האדם. כשמר קומאר, המורה לביולוגיה, מכריז על מות האל, בעקבות חוויות ייסורים נוראיות, לאומיות ואישיות – פיי מגיב בשתיקה כמו בחלל הפנוי, מקום השתיקה במשנתו של ר' נחמן. אולם מאחורי שתיקה זו, פיי מחזיק בגישה שלמה, של מבע נפשי פנימי, שהופכת את הקערה על פיה:

הוא דיבר שוב. "יש כאלה האומרים שאלוהים מת במהלך ה'חלוקה' ב־1947. ייתכן שמת ב־1971 במהלך המלחמה. או שאולי מת אתמול, בבית יתומים בפונדיצ'רי. יש מי שטוען כך, פיי. כשהייתי בגילך חייתי במיטה, חולה בפוליו. שאלתי את עצמי מדי יום ביומו, "איפה אלוהים? איפה אלוהים? איפה אלוהים?". אלוהים מעולם לא בא. לא אלוהים הציל אותי – הייתה זו הרפואה" [...] כל זה היה קצת יותר מדי בשבילי [...] לא אמרתי דבר [...] אם ישמיע עוד מילים, יחריב משהו שאהבתי. ומה אם מילותיו ישפיעו עלי כמו פוליו? איזו מחלה נוראית זו אם ביכולתה להרוג את האלוהים שבאדם (עמ' 39).

אצל פיי, האמונה באלוהים אינה באלוהים התיאולוגי, שאמור לפתור את בעיית הסבל, אלא ב"אלוהים שבאדם". אמונה זו היא גם מקור הכוח להתמודדות האנושית עם הסבל הבלתי־פתיר. זוהי תמונה מעמיקה יותר של אמונה, שאינה מושתתת על מערכת של דוגמות, אלא על מערכת של מבעים נפשיים. זוהי תמונה שאינה עוסקת בשאלה "במה להאמין?" אלא בשאלה העמוקה יותר "מהי אמונה?" ובאפיונו האוניברסלי של המאמין. אמונה זו דורשת מן האדם לערוך תהליך של הפנמה: "אנשים כאלה אינם מבינים כי יש להגן על אלוהים שבפנים, לא

78. על תורת הפרצופים ראו ש"א הורודצקי, **תורת הקבלה של רבי יצחק אשכנזי ורבי חיים ויטאל**, תל אביב תש"ז, עמ' 133-149; L. Fine, *Physician of the Soul, Healer of the Cosmos: Isaac Luria and His Kabbalistic Fellowship*, Stanford, California 2003, pp. 138-141.

בחוץ. עליהם להפנות את כעסם כלפי עצמם [...] שדה הקרב העיקרי על הטוב אינו המישור הפתוח של הזירה הציבורית אלא קרחת יער של כל לב ולב" (עמ' 81).<sup>79</sup>

האם מרטל מציג לקורא גישה פרגמטית בלבד, הרואה במערכת הדתות מערכת תועלתנית לאדם? האם הדתות אינן "אמיתיות" אך ראוי לאמץ אותן משום שהן מאפשרות לאדם אורח חיים (סיפור) טוב יותר?<sup>80</sup> האם אלוהים הוא מרכיב אחד ברשימה ארוכה של צורכי הישרדות אנושית? דומני שהתשובה שלילית. מרטל איננו מציג גישה תועלתנית גרידא ויש בדבריו יסוד דתי מובהק, חוויה בסיסית שבה האדם איננו מעמיד עצמו במרכז הכול. פיי לומד על בשרו כי האדם אינו שולט בחייו כרצונו, באופן מלא. זו איננה תובנה בלבד אלא חוויה יסודית העומדת באושיות הדתיות. עמדה קיומית זו מעמידה את האדם כשפוט ולא כשופט של הנשגב, כמקשיב ולא כשואל:

מה בין פליאה להשתוממות? הפליאה שואלת שאלות רבות ושונות, וההשתוממות אינה שואלת כלום. היא אינה יודעת לשאול. היא עומדת נבהלת, נדהמת, נסערת. הפליאה הולידה את המחקר ואת ענפיו, הפילוסופיה והמדע. ההשתוממות הולידה את הדת ואת אחיותיה, השירה והזמרה.<sup>81</sup>

פיי איננו מאבד את אמונו באלוהים אך הוא מאבד את אמונו באדם. כשפיי מתייחס אל האפשרות שספינות ימצאו אותו, הוא אומר: "עם הזמן ויתרתי כליל על התקווה שספינה תציל אותי [...] לא, אי אפשר לסמוך על האנושות ודרכיה הנלוזות" (עמ' 203). התרבות האנושית-חומרנית, אשר מעניקה לאדם מכל טוב העולם הזה, יכולה גם לקבור אותו "מִרְב־לֵל" (דברים כ"ח, מז). האי הצף שהעניק חיים לפיי ביום (אצות ומירקאטים לאכילה) הפך בלילה לאי טורף, אי רצחני (פרק 92). פיי מדגיש שוב ושוב כי אף שרוממות החופש בגרון התרבות המערבית – חרב אשליית החופש בידה. מרטל מבקר בספרו את תפיסת החילון אשר מתנערת מן המחויבות הדתית בשם החופש ולמעשה לא זוכה בחופש:

אנשים המצויידים בהרבה רצון טוב ומעט ידע חושבים כי חיות "מאושרות" בטבע, שכן שם הן "חופשיות" [...] במציאות אין זה כך. חיות בר מנהלות חיי אילוף וכפייה

79. ראו תהליך הפנמתי זה בספרו של מ' בובר, **זרנו של האדם לפי תורת החסידות**, ירושלים תשי"ז, עמ' 28-34. גישה דתית זו עומדת גם ביסוד אמונתה של אתי הילסום שבה לידי ביטוי ביומן שכתבה בזמן השואה. ראו א' הילסום, **השמיים שבתוכי: יומנה של אתי הילסום 1941-1943**, מהולנדית: ש' במברגר, ירושלים 2002. וראו K.A.D. Smelik at al. (eds.), *Spirituality in the Writings of Etty Hillesum*, Leiden 2010; Idem, *The Ethics and Religious Philosophy of Etty Hillesum*, Leiden 2017.

80. ריה"ל מציג גישה תועלתנית זו בשם הפילוסופיה היוונית הממליצה לפיי: "בדה לך דת" (בפתיחה לספר הכוזרי).

81. ה' צייטלין, **על גבול שני עולמות**, תל אביב תשל"ו, עמ' 18. על מושג ההשתוממות כמאפיין מרכזי בדתיות ראו רייזר, **המראה כמראה**, עמ' 251-257.



במסגרת היררכיה חברתית בלתי מתפשרת בסביבה שבה הפחד רב והמזון מועט [...] בהקשר זה האם לחופש יש משמעות? לאמיתו של דבר, חיות בר אינן חופשיות לא במרחב ולא בזמן (עמ' 27).  
אני יודע שגני חיות אינם חביבים עוד על אנשים. הדת נתונה בבעיה דומה. אשליות חופש מסוימות רודפות את שניהם (עמ' 31).<sup>82</sup>

דומני שהביקורת הנוקבת שמותח מרטל על תרבות החילון מוכיחה שתפיסתו הדתית איננה פרגמטית גרידא - דת כדרך חיים ראויה ותו לא. בקריאת התיגר על הצבת האדם במרכז יש כדי ללמד על הבסיס הדתי העומד בטבורו של הספר חיי פיי. האדם הדתי מונע מתוך עמדה של צניעות ומשאיר מקום לתמיהה ולמסתורין. חיי פיי הוא כתב הגנה על הפנומן שנקרא "האדם הדתי" ולא הגנה מטפיזית על האל. כתב הגנה זה נעשה גם באמצעות ביקורת, לא מעטה, על "האיש הסקולרי".<sup>83</sup>

החילון המודרני - מבית מדרשם של קרל מרקס ופרידריך ניטשה - אינו חילון שמוותר על תיאוריית "האל" ורואה בו היפותזה מיותרת כי אם חילון המבקש להפוך את האדם לאל. זה לא אותו חילון; מדובר בחילון המאופיין בהאלהת האדם. משעה שהאדם הוא האל, הוא

82. כלומר הפרקטיקה הדתית דומה לכלוב בגן החיות: מצד אחד היא מונעת חופש מן האדם, אך מצד שני היא מעניקה לו שלוה וביטחון. לעומת זאת, חיים ללא רסן מוגדר ומובחן מעניקים לכאורה חופש, אך פיי טוען שתי טענות כנגד חופש זה: (א) זוהי אשליה של חופש משום שיש מסגרות היררכיה חברתיות שכובלות את האדם ומעולם האדם לא היה ולא יהיה חופשי באופן מלא; (ב) חופש זה מונע מן האדם ביטחון ושלוה במרחב ובזמן וממילא הוא אינו חופשי. ביטוי לגישה זו ניתן למצוא בשירו של ריה"ל, "עבדי זמן": "עבדי זמן עבדי עבדים הם / עבד אדוני הוא לבד חפשי / על פן בְּבִקֵּשׁ קַל-אֲנוֹשׁ חֶלְקוֹ / חֶלְקֵי אֲדוֹנָי! אֶמְרָה נְפִשִׁי (ש' ברנשטיין [עורך], **שירי יהודה הלוי**, ניו יורק תש"ה, עמ' 7). דוסטויבסקי מותח את שאלת החופש והמסגרות הדתיות עד הקצה ומתאר בצורה פנומנלית כיצד הכנסייה מוציאה להורג את ישו משום שקריאתו לחופש מסכנת את האנושות. ראו פ"מ דוסטויבסקי, "האינקוויזיטור הגדול", הנ"ל, האחים קְרָמְאֵזוֹב, מרוסית: נ' מירסקי, תל אביב תשע"ב, ספר חמישי, פרק חמישי, עמ' 322-345.

83. כתיב הגנה שכאלה ניתן למצוא בפילוסופיה היהודית במאה ה-20 (ולא בכדי! שהרי הם משמשים תגובה לחילון וביקורת הדת של שלהי ה-19 והמאה ה-20 ולא לביקורת דת קלאסית), בעיקר בכתביו של הרב יוסף דב סולובייצ'יק (כמו "איש האמונה") ובספריו של אברהם יהושע השל (כמו "אלוהים מבקש את האדם"). בפתחת חיבורו "איש האמונה" כתב הרב סולובייצ'יק כך: "אין כוונתו של חיבור זה לדון בבעיה עתיקת-היומין של אמונה ושכל. אין אני עוסק כאן בתיאוריה. לעומת זה רוצה אני להפנות את תשומת הלב אל המצב של חיי אנוש אשר בו נמצא איש האמונה". זהו ספר שאינו עוסק בעקרונות תיאולוגיים אלא באופי הדתי, באופן מעמיק ביותר, ועומד על חשיבות "האדם הדתי", שיש בו ענווה, צניעות, הכנעה ועוד, לצד "האיש הסקולרי", ומראה כיצד שניהם דרים בכפיפה אחת במתח דיאלקטי בנפש האדם. באופן שונה, ספרו של השל הוא ביקורת על האדם הסקולרי שאיבד את חוויית ההשתוממות ואת הקשב למסתורי ולמופלא שבעולם.

המרכז, אזי יכול הוא לשנות - כמו הריבון - את התנאים הבסיסיים של האנושות והיקום. תנועות פוליטיות כמו הנאציזם, הקומוניזם והפשיזם מבוססות על תפיסה זו והיא גם מקור רצחנותן. העצמה מוגזמת של האדם ותפיסה רומנטית המעריצה את האדם וסוגדת לו גובלות בסכנה של ממש. האי שנותן ברכה ב"יום", בזמן של חיי שפע, שאין בהם מתח של ממש, יכול להפוך בן-רגע לאי רצחני בתקופות של "לילה", של מצוקה. המוסר הנשען על תבונה אנושית בלבד, ללא אחיזה במשהו נשגב, מוכיח את הצלחתו - אך רק בתקופות היסטוריות של שפע כלכלי ושלווה ביטחונית. כאשר האנושות מגיעה למצב של מתח - ואפילו בעקבות שפל כלכלי - או אז יוצא השד מן הכד ו"דרכיה הנלוזות" של "החיה המסוכנת ביותר", האדם, מתגלות.<sup>84</sup>

אם כן, הבחירה להאמין בנשגב - שיכול להיות מובן באופן טרנסצנדנטי (פרסונלי או לא פרסונלי) או באופן אימננטי (האלוהים שבאדם) - אינה רק בחירה פרגמטית כי אם ביטוי למבע נפשי אותנטי שיש בו הכנעה, צניעות, הערכה והיפתחות למופלא. זוהי בחירה להתגבר על השגרה ולהפוך את חוויית המופלא וההשתוממות לשגרה. "שרדתי עד עכשיו בדרך נס. כעת אהפוך את הנס לשגרה. המופלא יופיע מדי יום. אשקיע ככל שיתבקש" (עמ' 155); וכפי שיהודים אומרים שלוש פעמים ביום: "מודים אנחנו לך [...] על ניסוך שבכל יום עִמְנו".<sup>85</sup> האדם המודרני אשר שם את כל יתרונו בתבונה איבד את היכולת להשתומם אפילו מהתעלומה הגדולה ביותר הנקראת "תבונה": "האדם המודרני נפל במלכודת: הוא התפתה להאמין כי אפשר לתת הסבר לכל דבר [...] העובדה הבלתי מובנת ביותר היא עצם העובדה שאנו מבינים".<sup>86</sup> ר' נחמן מברסלב אמר "אוי ואבוי, כי העולם מלא מאורות וסודות נפלאים והיד הקטנה עומדת בפני העיניים, ומעכבת מלראות אורות גדולים".<sup>87</sup>

84. נהוג להאשים את הדתות ברציחות הגדולות של העולם, ואולם המאה ה-20, אולי המאה האלימה ביותר בתולדות האנושות, הוכיחה כי החלפת האלוהים באדם - לא רק שלא מיתנה את האלימות אלא אף הגבירה אותה. ראו הרי"ד סולובייצ'יק, **איש ההלכה**, ירושלים תשל"ו, עמ' 41-43, הערה 4: "החרג הרומנטי [...] שמצאו להם את ביטויים בפילוסופיה הביולוגיסטית של ברגסון, ניטשה, קלגס, שפגלר וסיעתם ובאסכולה הפנומנולוגית-האכזיסטנציאלית והבלתי מדעית של היידגר וחבריו, שמתוכן בוקעים ועולים בצורות שונות קידוש החיוניות והאינטואיציה, הערצת האינסטינקט והשאפה לשלטון [...] הביאו אנדרלמוסיה והשחתת האדם לעולם. ומאורעות התקופה האחרונה יוכיחו (!)" (איש ההלכה פורסם לראשונה ב-1944). להבנת הספר חיי פיי כפולמוס עמוק עם ניטשה באופן אחר ראו Karam, Ally, "Which Story Do You Prefer", pp. 92-93.

85. מתוך תפילת שמונה עשרה.

86. השל, **אלוהים מבקש את האדם**, עמ' 34-37.

87. **ליקוטי מוהר"ן**, קמא, תורה קלג.

## הצמצום הפוסטמודרני

על אף האמור לא ניתן לחמוק מן השאלה המטרידה "במה להאמין?" או "מהי הדת 'האמיתית'?". פיי סולד לכאורה מבקשת ה"אמת" המוחלטת, ומטענת הבלעדיות של הדתות המונותאיסטיות, דהיינו מכך שכל דת מציגה עצמה כאמת בלעדית: "הרגע שבו כל נערה מדמינת כי קרישנה הוא בן זוג שלה ושלה בלבד, הוא הרגע שבו קרישה נעלם. בדיוק כך גם עלינו להישמר מלהיות קנאים לאל" (עמ' 60). לפי פיי, האל שייך לכל בני אדם ולא לקבוצה ספציפית קנאית הרואה עצמה כמייצגת האמת לאמיתה ואת כל שאר בני העולם כטועים ומטעים. העמדה הבסיסית של גישה זו היא לכאורה עמדה פוסטמודרנית, הרואה בכל "אמת" התניה והבניה תרבותית אנושית.

הפוסטמודרניזם הוא מצב הגותי, חברתי ותרבותי של איבוד האמון בנרטיבים הגדולים, ביעדים מטפיזיים ובתיאוריות כוללות שאפיינו את המודרנה.<sup>88</sup> אחד המאפיינים או הגורמים לפוסטמודרניזם היא התחושה שחלק ניכר מזוועות המאה העשרים (שנגרמו על ידי תנועות כפשיזם, נאציזם וקומוניזם) באו בעקבות התמסרות גדולה מדי ונלהבת מדי לרעיון אחד המציע שיטה אידיאלית מקפת כול. כך בשם "אידיאל צודק" נרצחו ונטבחו מיליוני בני אדם. התגובה הפוסטמודרניסטית היא הסלידה מאידיאלים כוללניים ומחיפוש אחר "האמת".

מצד אחד, מרטל - בדומה לגישות פוסטמודרניות - רואה בכל מערכת אמונות פרויקציה ("השלכה") אנושית; כל דת "ממציאה" נרטיב, סיפור. אולם מרטל אינו רואה בזה דבר שלילי. הוא חוזר ומדגיש את חשיבותו של הדמיון בעיצוב זהות האדם ואת הזיקה שבין דתות לדמיון. מצד שני, העדפת סיפור אחד על פני השני אינה כה פוסטמודרנית. הסיפור הראשון בחיי פיי הוא מטפורי, "הסיפור הדתי", והספר כולו מנסה להצביע על חשיבותה של המטפורה לחיים האנושיים. יש לשים לב כי פיי לא רק מציג את הסיפור הראשון כסיפור הטוב יותר אלא כ"סיפור הטוב באמת" (עמ' 73, 74). זאת ועוד, הביקורת של מרטל על התרבות המערבית ועל האדם המערבי בוודאי אינה פוסטמודרנית. אם כן, היכן עומד מרטל? וחשוב מכך - מה הוא מנסה להביע בספרו ביחס לממד של "במה להאמין"?

אין ספק כי פוסטמודרניזם עשוי בקלות להוביל לזלזול בערכים ובמוסכמות חברתיות, לרלטיביזם קיצוני ואף לניהיליזם מוסרי. אך חוקרים ואנשי דת הבחינו בין "פוסטמודרניזם

88. ז'פ ליוטר, **המצב הפוסטמודרני**, מצרפתית: ג' אש וא' אזולאי, תל אביב תשנ"ט, עמ' 7-9; א' שביד, **מסות גורדוניות חדשות: הומניזם, גלובליזציה, פוסט מודרניזם והעם היהודי**, תל אביב 2005, עמ' 11-16. עדי אופיר סיכם תשעה עקרונות (שכולם על דרך השלילה), המאפיינים את הפוסטמודרניזם: "אין נקודת מבט טרנסצנדנטית"; "אין פרוצדורת שיפוט תקפה א־פריורי"; "אין משמעות אחרונה" ועוד. ראו הנ"ל, "פוסטמודרניזם: עמדה פילוסופית", א' גור־זאב (עורך), חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי, ירושלים תשנ"ז, עמ' 135-164.

קשה" ל"פוסטמודרניזם רך".<sup>89</sup> בניגוד לפוסטמודרניזם הקשה, הפוסטמודרניזם הרך אינו מתכחש לקיומם של אמת ושקר וטוב ורע, כי אם טוען שאין אמת ו"טוב" קבועים מראש אלא בני אדם קובעים אותם ולכן האמת איננה מוחלטת. לפי הפוסטמודרניזם הקשה אין שום אמת; ולעומת זאת לפי הפוסטמודרניזם הרך ישנן אמיתות רבות.

בתרבות של פוסטמודרניזם רך, יכול אדם לחיות את האמת שלו, לפעול על פיה באופן מלא ואף להילחם עליה; כל זאת לצד קבלתו כי ישנן אמיתות אחרות שאינן מתיישבות עם האמת שלו, על אף הקונפליקטים שמפגש "אמיתות" זה מעלה. הרב שמעון גרשון רוזנברג (שג"ר; 1949-2007), היה חלוץ המגזר היהודי-אורתודוקסי בעיסוקו בסוגיית פוסטמודרניזם ואמונה. ר' שג"ר מקבל את הפוסטמודרניזם הרך וטוען כי מבטו "נובע מהפרספקטיבה של האינסופיות האלוקית, שבה יש מקום לכל הדעות".<sup>90</sup> עם זאת, הוא מודע לבעייתיות הכרוכה בכך: אם כל "האמיתות" שוות ערך, כיצד נוכל לפעול במרחב קולקטיבי? הלא אנו מתערבים במרחבו של האחר ולא מקבלים את האמת שלו? כיצד אנו כולאים, או אפילו מוציאים להורג (במדינות מערביות מסוימות), רוצח שרצח על רקע "כבוד המשפחה" וטוען להגנתו כי פעל לפי צו תרבותו ודתו וכי אי-הרצחה, במקרה הספציפי שלו, היא חוסר מוסר על פי צו תרבותו/דתו? על כך עונה ר' שג"ר באמצעות הצמצום במשנתו של ר' נחמן:

כיצד יתקיימו השניים יחדיו? כיצד תחיה המודעות ליחסיותה של האמת שלי בכפיפה אחת עם התחושה הברורה שלא אהיה מוכן להתפשר על אמת זו? כאמור, אין לסתירות אלה תשובה; רבי נחמן מציע במקומה את השתיקה [...] העובדה שאיננו יכולים לגבות את ערכינו ולעולם נוכל להטיל בהם ספק לא תפריע לנו להמשיך להאמין בהם.<sup>91</sup>

הרב שג"ר השתמש אפוא בתורתו של רבי נחמן על הצמצום כדי להעמיד אמונה ולחיות על פיה בעידן פוסטמודרני. בנוסף, הוא טען כי באופן פרדוקסלי קל יותר לשמור על קיום דתי באווירה פוסטמודרנית, שכן בעוד המודרנה התאפיינה בביקורת הדת ובביקורת האדם הדתי – הספקנות הפוסטמודרנית מאפשרת לראות בדת אופציה שאינה נופלת מאחרות.<sup>92</sup> דומני שמרטל, שהגיע מבית חילוני ומרקע חילוני, יכול היה לבחור בסיפור הדתי (לאחר שנחשף להודו) – דווקא משום שגדל וחי באקלים פוסטמודרני המאפשר אמיתות רבות. בחירה בסיפור הדתי אינה רק בחירה בסיפור של ערכים ומוסר אלא גם בחירה באמת: השתיקה, ההכנעה,

89. ראו א' גור-זאב, לקראת חינוך לגלותיות: רב-תרבותיות, פוסט-קולוניאליזם וחינוך שכנגד בעידן הפוסט-מודרני, תל אביב 2004, עמ' 16-20; רש"ג רוזנברג (שג"ר), לוחות ושברי לוחות: הגות יהודית נוכח הפוסטמודרניזם, תל אביב 2013, עמ' 45-48.

90. שם, עמ' 76.

91. שם, עמ' 77.

92. שם, עמ' 18.

התקווה והכרת הטוב – מידות שבהן בוחר מרטל לאפיין את פיי בסיפור הראשון – הן מעל ומעבר למבע של ערכים ומוסר. הן עוסקות בקיום האנושי בכללו.

אפשר להרחיב את השימוש בתגובה שכזו לא רק ביחס לשאלת הערכים המוסריים, אלא ביחס לקיום האנושי בכללו. כל אדם שואל את עצמו אם חיוו הם בעלי ערך, וזאת גם אם הוא מודע לכך שהוא מיטיב למישהו בעצם קיומו – מסייע לאדם הנתמך בו, מלמד מישהו או משהו, מנחיל מכישורנותו לעולם, וכך הלאה. הלוא בבוא היום ימות, והאדם או האנשים להם סייע והועיל ימותו אף הם – ולא יישאר כלום. יחד עם זאת, אנו מאמינים שיש ערך נצחי למעשים אלו. אלו הם המעשים שלנו, האמונה והאמת שלנו; נצחיותם גלומה בעצם נוכחותם כאמת כאן ועכשיו. בדומה לפוסטמודרניסט יודע רבי נחמן שהשאלות האחרונות, המטאפיזיות, הינן מעבר ליכולתה של השפה ומעבר לגבולות הלוגיקה. אך בניגוד לפוסטמודרניסט המסיק מכך שהן חסרות משמעות, הרי שבפני רבי נחמן פותח ידע זה את אפשרות האמונה. יודע הוא, כפי שהיטיבו לדעת הוגי דעות מאמינים נוספים הרבה לפניו, שאמירה מוחלטת חורגת ממשחקי הלשון האפשריים, אלא שהשתיקה הנה אפשרות לא פחות אנושית ומשמעותית מאשר הדיבור.<sup>93</sup>

בדומה לפוסטמודרניזם הרך, חיי פיי מעמיד לפנינו שתי "אמיתות" שאינן נופלות זו מזו. אין ספק כי מרטל מזדהה עם האמת של הסיפור הראשון, ללא פסילת רעהו. יתר על כן: הוא מאתגר את הקורא המערבי וקורא לו לבחור בסיפור הראשון, באפשרות הדתית, הגם שלעיתים קל יותר לאדם המערבי (ואף "טבעי" יותר בעבורו) לבחור בסיפור השני. אפשר לחיות חיים דתיים מבלי יכולת לגבות אותם באופן מלא. תמיד יוטל בהם ספק, כפי שסוכני החברה היפנית מטילים ספק בסיפור הראשון; אך הטלת ספק זו "לא תפריע לנו להמשיך להאמין בהם" כלשונו של הרב שג"ר. מבחינת האדם המאמין, הסיפור הראשון אינו רק טוב יותר אלא גם אמיתי יותר – וזאת מבלי לשלול את הסיפור השני. באוזנו הפנימית של האדם המאמין מהדהד הצו האלוהי: "הַעִידֵתִי בְּכֶם הַיּוֹם אֶת הַשָּׁמַיִם וְאֶת הָאָרֶץ, הַחַיִּים וְהַמְּוֹת נַתִּיתִי לְפָנֶיךָ הַבְּרָכָה וְהַקְּלָלָה, וּבְחַרְתָּ בְּחַיִּים לְמַעַן תַּחֲיֶה אֶתְּהָ וְזָרַעְךָ" (דברים ל', יט).

## הערה לסיום על יהדות ואמת

הפוסטמודרניזם אינה חפה מביקורת, הן מבחינה פילוסופית הן מבחינה אתית.<sup>94</sup> גם היהודי המסורתי, המחזיק בתפיסות ומנטליות רחוקות מן הפוסטמודרניזם (וגם מן הפוסטמודרניזם הרך), יכול להזדהות עם המסר העולה מבין שיטיו של חיי פיי. ביהדות ישנם שני אלמנטים

93. שם, עמ' 79-80.

94. לביקורת שכזו ראו O. Benson and J. Stangroom, *Why Truth Matters*, London 2006.

ייחודיים של תפיסת "אמת" ו"טוב" השונים משאר הדתות המונותאיסטיות (או ליתר דיוק, הדתות האברהמיות): הראשון הוא אופייה הלאומי של היהדות; השני הוא אופייה הפרפורמטיבי. נתחיל באפיון הראשון. באופן מפתיע, המסורת היהודית אינה מדברת בשם אמת מוחלטת או טוב אולטימטיבי. אכילת חזיר מופיעה בתורה כאיסור לאומי – לעם ישראל – ולא כאיסור אוניברסלי; כלומר לא ניתן לומר שאכילת חזיר היא מעשה לא מוסרי או לא טוב. מדובר בהנהגות שקבוצה קטנה של אנשים בעולם מחויבת אליהן ואינה מעוניינת לחייב בהן את האחרים. נוכרי יכול לאכול חזיר בביתו של יהודי, והאחרון אף יכול להכין, לבשל ולהגיש לראשון מנת גורמה טרפה ונגלה למהדרין.<sup>95</sup> כך באופן דומה אחד האיסורים החמורים ביותר בתורה ליהודי הוא לאכול חמץ בפסח או להחזיק בבעלותו חמץ בפסח, אולם נוכרי שבא להתאכסן בבית היהודי או לבקר מוזמן לאכול את חמצו על שולחנו של היהודי.<sup>96</sup> דתות שתפסו את "האמת" שלהן כאמת מוחלטת ביקשו להחילה על כל באי עולם. לעומת זאת, היהדות הרבנית לא הייתה מעוניינת להחיל את ה"אמת" שלה על אחרים ואף לא ראתה בעין יפה נוכרים המבקשים להסתפח ליהדות: "קשים גרים לישראל כספחת".<sup>97</sup>

דת לאומית, מעצם הגדרתה, אינה מעלה על נס את מושג האמת האוניברסלית והאולטימטיבית. בימי הביניים, הואשמו היהודים בוויכוחים הדתיים כבלתי רלבנטיים משום שאין להם מסר אוניברסלי וחוקי דתם אינם מוצגים כחוקי מוסר אוניברסליים, אלא כחוקים לחברי מועדון סגור. האשמה זו היא ללא ספק כנגד האפיון הלאומי של הדת היהודית,<sup>98</sup> ואכן ניתן להבין אותה, אף שהיא כלל לא מדויקת.<sup>99</sup> אך תפיסה זו המציגה אמת סובייקטיבית-קהילתית יוצרת

95. ר' מנחם המאירי, חולין יג ע"א, ד"ה המשנה השישית (ולמדת שמותר לבשל לצורך גוים בשר חזיר בחלב לכתחילה); ר' שמעון בן צמח דוראן, **שו"ת תשב"ץ**, חלק ג, סימן רצד; ר' שמואל אליעזר איידלס, **חיזושי מהרש"א**, חולין קו ע"א; ר' יהודה אסאד, **שו"ת יהודה יעלה**, יורה דעה, סימן קמח; ר' אריה ליבוש באלחובר, **שו"ת שם אריה**, יורה דעה, סימן כו; ר' יואב יהושע וינגרטן, **חלקת יואב**, יורה דעה, סימן יח.

96. ר' יוסף קארו, **שולחן ערוך**, אורח חיים, סימן תמ, סעיף ג וראו **משנה ברורה**, שם. כל שכן שיהודי יכול לתת לנוכרי לאכול חמץ בבית הנוכרי; ראו ר' יוסף מולכו, **שלחן גבוה**, אורח חיים, סימן תמ, ס"ק יא.

97. בבלי, יבמות מז ע"ב.

98. כנגד האשמה זו כתב רבי יהודה הלוי את ספרו "אלחגה ואלדליל פי נצר אלדין אלדליל [=ההוכחה והראיה להגנת הדת הבזויה]", המכונה "הכוזרי". לא די שספר זה אינו כופר בטענה שהיהדות היא לאומית, אלא שהוא ממנף "חיסרון" זה ליתרון וטוען שרק התגלות לאומית, כמו במעמד הר סיני שבה האל התגלה לעם ישראל כולו – היא התגלות שניתן לאמץ בתבונה. ראו **הכוזרי**, מאמר א.

99. על אפיונים אוניברסליים של היהדות ראו J. Neusner, *Recovering Judaism: The Universal Dimension of Judaism* Minneapolis, Minn. 2001; L. Schaya, *Universal Aspects of the Kabbalah and Judaism*, Bloomington, Indiana 2014; א' גולדווין, "היהדות כשליחות אוניברסלית בהגותו של עמנואל לוינס", **עיונים בתקומת ישראל** 18, 2008, עמ' 79-98. וראו עוד בהערה הבאה.

סובלנות, קבלה והכלה של האחר. לפי המסורת ההלכתית, אל אחד לא מחייב דרך אחת של עבודת אל. כוהן מחויב במצוות רבות שאינן חלק מעולמו הדתי של הלוי או של הישראלי, ואדם שאינו יהודי יכול לעבוד את אלוהים בדרכים אחרות.<sup>100</sup> ר' יונתן זקס הראה בספרו "לכבוד השוני" כי היהדות היא הדת המונותיאיסטית היחידה שאינה טוענת למונופול על הדת וכי היא הייתה קורבן מיידית לדתות ותרבויות אוניברסליות:

הציוויליזציה המערבית ידעה חמש תרבויות אוניברסליות, שעיצבו את הסדר העולמי: יוון העתיקה, רומא העתיקה, הנצרות של ימי הביניים, האסלאם של ימי הביניים והנאורות. שלוש תרבויות חילוניות ושתיים דתיות. כל אחת מהן תרמה לעולם ברכה בל תשוער, אך גם סבל רב, בפרט ליהודים. הן הביאו לסחף ולאבדון של מנהגים מקומיים, מסורות עתיקות ואורחות חיים שהיו שונים משלהן. הן עשו לגיוון התרבותי מה שתהליך התיעוש עשה לגיוון הביולוגי. הן הכחידו צורות חיים חלשות יותר. הן צמצמו את השוני.<sup>101</sup>

תרבויות מערביות, חילוניות ודתיות כאחת, הושתתו על התפיסה האפלטונית הגורסת כי האמת היא אוניברסלית ונצחית:

יש משהו מפתה ברעיון הזה, והוא אכן סנוור חכמים רבים [...] התוצאה היא טרגית ובולתי נמנעת. אם כל אמת – אמת דתית כמו אמת מדעית ממש – נכונה לגבי כל אדם בכל זמן, כי אז "אני צודק" משמע "אתה טועה". [...] זה מקור נביעתם של נהרות דם רבים ושל כמה מהנוראים שבפשעים האנושיים.<sup>102</sup>

לעומת זאת "החשיבה העברית פועלת לפי קטגוריות שונות מאלו של אפלטון או של אריסטו",<sup>103</sup> כדבריו של השל.

באופן פרדוקסלי, תפיסתה הלאומית של היהדות – זו שטבעה את הכינוי "העם הנבחר" – היא המאפשרת את השוני. כינוי זה, אשר היה מושא לביקורת רבה, אינו מורה על העדפה של עם

100. היהדות מזהה את הקשר בין אלוהים לאנושות דרך ברית נח, ואילו היהודים קשורים אליו דרך ברית אברהם. ברית נח כוללת שבעה קודים משותפים לבני אנוש ומאפשרת לכל קבוצת אנשים לפתח מערכת משפטית כראות עיניהם וכן דרכי פולחן ועבודת אל. על ברית נח ראו א' בן אמוזג, **ישראל והאנושות**, מצרפתית: ש' מרכוס, ירושלים תשכ"ז, עמ' 196-239; D. Novak, *The Image of the Non-Jew in Judaism: A historical and Constructive Study of the Noahide Laws*, New York 1983; idem, *Natural law in Judaism*, Cambridge and New York 1998.

101. ר"י זקס, **לכבוד השוני: כיצד נוכל למנוע את התנגשות התרבויות**, מאנגלית: צ' ארליך, ירושלים 2008, עמ' 17.

102. שם, עמ' 18.

103. השל, **אלוהים מבקש את האדם**, עמ' 12.

על סמך הפליה או גזענות.<sup>104</sup> כשאדם בוחר את אהובת ליבו ונושא אותה לאישה, הוא איננו טוען בזאת כי נשים אחרות הן פחות חכמות, טובות ויפות ממנה. ישנן נשים רבות שיש להן את כל המעלות שיש לבחירת ליבו ואף יותר. רעייתו אינה נעלת על אחרות, ואולם בה הוא "בחר"; זו זיקה אינטימית "בינו ובינה". כך מתייחס היהודי לדתו ולמסורתו. השבת לדוגמה היא קשר של אינטימיות בין אלוהים לעם ישראל: "בִּינִי וּבִין בְּנֵי יִשְׂרָאֵל אֹתָהּ הוּא לְעַלְמֵם" (שמות ל"א, יז).<sup>105</sup> הנגזרת של תפיסה זו היא כי מי שאיננו שייך לקטגוריה הקולקטיבית של "ישראל" אינו חייב בשמירת שבת. כך נוצרו אמיתות וערכים יהודיים שאינם מחייבים את שאר האנושות ולכן היהדות איננה כופה על אחרים את מנהגייה האינטימיים. זוהי סודה של השונות: היהודי מקדש את השבת; המוסלמי את יום שישי; והנוצרי את יום ראשון – ואין היהודי מבקש לכפות את אורח חייו על אחרים בשם "אמת" פלונית. הלאומיות, שבתפיסות אירופיות מסוימות הפכה ללאומנות רצחנית בעידן המודרני, פותחה ביהדות בעבור ערכי סובלנות, קבלה והכלה.

האלמנט השני שמאפיין את היהדות המסורתית הוא הפרפורמטיביות.<sup>106</sup> הוגים וחוקרים עמדו על כך שבניגוד לשאר הדתות האברהמיות, היהדות אינה מושתתת על מערכת של דוגמות, אמונות יסוד, ולמעשה אין לה עיקרי דת מובחנים.<sup>107</sup> אומנם הרמב"ם קבע שלושה עשר עיקרים (או יסודות) מפורסמים,<sup>108</sup> אך רבים חלקו עליו וטענו שהיהודי נמדד על פי מעשיו

104. ראו א' שביד, **מולדת וארץ יעודה**, תל אביב 1979, עמ' 59-60.

105. הלשון "ביני ובין" רומז לאינטימיות בדומה לביטוי השגור "דברים שבינו לבניה" שהוא "לשון נקייה" ליחסים בין איש לאישה. וראו בבלי, ביצה טז ע"א.

106. באומרי "יהדות מסורתית" כוונתי ליהדות הרבנית-הלכתית, שהתפתחה החל מתקופת בית שני (חז"ל) ועד פוסקי ההלכה שבדורנו.

107. דון יצחק אברבנאל, ראש אמנה, פרק כג; ר' דוד בן זמרא, **שו"ת הרדב"ז**, חלקים א-ג, סימן שמד; ר' שמשון רפאל הירש, **אגרות צפון**, ירושלים תשכ"ז, איגרת טו, עמ' נו-ס; L. Batnitzky, *How Judaism Became a Religion: An Introduction to Modern Jewish Thought*, Princeton, N.J 2013; M. Kellner, *Must a Jew Believe Anything?*, 2nd edition, Oxford 2006.

108. **פירוש המשניות לרמב"ם**, סנהדרין, הקדמה לפרק עשירי (פרק "חלק"). על השפעות מוסלמיות על הרמב"ם ראו S. Stroumsa, *Maimonides in His World: Portrait of a Mediterranean Thinker*, Princeton 2009, pp. 24-83. על שלושה עשר העיקרים לרמב"ם ראו שם, עמ' 68-71; הנ"ל, "האם היה הרמב"ם הוגה מווחדי?", ד"י לסקר וח' בן-שמאי (עורכים), **עלי עשור: דברי הוועידה העשירית של החברה לחקר התרבות הערבית-היהודית של ימי הביניים**, באר שבע תשס"ט, עמ' 151-171; G.F. Hourani, "Maimonides and Islam", W.M. Brinner and S.D. Ricks (eds.), *Studies in Islamic and Judaic Traditions: Papers Presented at the Institute for Islamic-Judaic Studies, University of Denver*, Atlanta 1986, pp. 153-166.



ולא על פי תפיסותיו.<sup>109</sup> אכן, בכל דת יש פרפורמטיביות, טקסים ומצוות, אך ביהדות זהו עיקר הדת; היהדות היא דת ביצועית מובהקת. כל ההלכה החז"לית מושתתת על רעיון זה: הפרפורמטיביות של הדת מרכזית יותר מהפרשנות בעולם הרבני [...] האמונה היא שמעשה, או קיום מצווה, הוא עיקרה של הדת [...] השאלה העיקרית אינה מדוע צריכים לעשות את המעשים, אלא כיצד עושים אותם.<sup>110</sup>

אין זה אומר שאין במקרא ובחז"ל הגות ותיאולוגיה,<sup>111</sup> אולם התפיסות המופיעות במקרא ובחז"ל לא ניתנות להבנה ללא צורת החיים העומדת ברקע שלהן. הממד הפרפורמטיבי עיצב ביהדות צורת חיים יותר מאשר כל אידיאולוגיה ותיאולוגיה, ולכן יש לחקור את המקורות ההגותיים לאור מרקם חיים זה, ולא להפך.

כדי להסיר טעות אבהיר כי אינני מציג כאן תפיסה אורתופרקסית, שבה היהדות מוצגת כדת של חוק ולא דת של אמונה, שבה "המטרה של כתבי הקודש אינה אלא ללמד ציות".<sup>112</sup> כן אין בכוונתי לצדד בתפיסה שמכונה כיום "אורתודוקסיה חברתית",<sup>113</sup> ובעבר כונתה "ביהיורזים דתי".<sup>114</sup> המצוות אינן חוקי ציות עקריים, או בעלי מטרה לתיקון והנחיה אישיים, פוליטיים או חברתיים בלבד. בנוסף לדברים הללו המצוות הן מערכת פרפורמטיבית שמייצרת מערכת יחסים, בבחינת "אחרי הפעולות נמשכים הלבבות".<sup>115</sup> המצוות מפתחות באדם את המבע הנפשי, את האפיון הדתי שבו עסקנו לעיל: "הברכה שנאמרת לפני אכילת מזון מכשירה אותנו לשמר את תחושת הפליאה [...] אחת המטרות של אורח החיים היהודי היא לחוות את מעשי היום-יום כאילו היו הרפתקאות רוחניות";<sup>116</sup> וכפי שמנחם קלנר היטיב לבטא:

109. ראו לעיל הערה 107.

110. מ' אידל, "על שלושה מודלים של אמונה ביהדות", **זהויות** 2, תשע"ג, עמ' 15-16.

111. על הגות במקרא ראו את הספר הקלאסי של, יחזקאל קויפמן, תולדות האמונה הישראלית, תל אביב: מוסד ביאליק, תשכ"ד. על הגות חז"ל ראו את ספרו הקלאסי של אפרים אלימלך אורבך, חז"ל: פרקי אמונות ודעות, ירושלים: מאגנס, תשל"ו.

112. ב' שפינוזה, **מאמר תיאולוגי-מדיני**, מלטינית: ח' וירשובסקי, ירושלים תשכ"ב, פרק יד, עמ' 148.

113. J. Lefkowitz, "The Rise of Social Orthodoxy: A Personal Account", *Commentary Magazine*, April 1, 2014 (<https://www.commentarymagazine.com/articles/the-rise-of-social-orthodoxy-a-personal-account>).

114. ראו מ' מנדלסון, **ירושלים: או על שלטון דתי ועל יהדות**, מגרמנית: ש' הרברג, תל אביב תש"ז, פרק ב; י' ליבוביץ, **יהדות עם יהודי ומדינת ישראל**, ירושלים ותל אביב תשל"ט, עמ' 13-36 ("המצוות המעשיות - הן הן לגבי היהדות הדת עצמה, ואין היא קיימת כלל מחוץ לאינסטיטוציות הללו" [שם, עמ' 14]). ביקורת נוקבת על הביהיורזים הדתי ראו אצל השל, **אלוהים מבקש את האדם**, פרק 32.

115. **ספר החינוך**, מצווה טז; ריה"ל, **הכוזרי**, מאמר ג, אות ל.

116. השל, **אלוהים מבקש את האדם**, עמ' 40.

my argument here rests on the notion that *emunah*, faith, in Judaism is first and foremost a relationship with God, and not something defined by specific beliefs (Rambam, of course, to the contrary). Biblical and Talmudic Judaism were uninterested in theology per se, and also preferred practice for the wrong reason (*she-lo lishmah*), but only because it would lead to practice for the right reason (*li-shmah*) and this right reason certainly involved trust in God. Ruth said to Naomi: 'your people are my people' but did not leave it at that; she immediately added: 'your God is my God'. To all intents and purposes, Maimonides sought to change Judaism from a community, in effect a family, defined by shared history, shared hopes for the future, and a never clearly defined faith/trust in God, into a community of true believers. In other words, Maimonides reversed Ruth's statement and in so doing *created* Jewish orthodoxy. For the past 800 years this *innovation* has been both accepted and resisted. Accepted, at least pro forma, by all those Jews who think that Maimonides' 'Thirteen Principles' define Judaism; resisted, by all those Jews who refuse in practice to accept the consequences of this definition of Judaism, finding all sorts of excuses not to persecute (unto death) heretics.<sup>117</sup>

כאשר פיי אומר כי "דת היא יותר מטקסים ופולחנים" (עמ' 59), הוא אינו מזלזל בפולחן ואינו מנסה ליצור רליגיוזיות ניו־אייג'ית ללא התחייבויות וללא מעשים. פיי מבין כי הפרפורמנס לא נועד לשם עצמו וכי באמצעות הטקסים, הפרקטיקות והפרפורמנס נוצר איזהו "קשר זוגי" נסתר – אם אך ורק נחפש אותו ונחתור אליו: "בית זה הוא יותר מקופסה מלאה איקוונות. אני מתחיל להבחין בסימנים קטנים של חיים זוגיים. הם היו שם תמיד, אבל לא ראיתי אותם משום שלא חיפשתי אותם" (עמ' 90). בדומה לקשר בין בני אדם, גם הקשר בין האדם לאלוהים נבנה ומתעבה באמצעות מעשים. ואולם מעשים יכולים להיות שגתיים, בנאליים ומייגעים. כדי שאכן ייווצר "קשר" – מעשים אלו צריכים להיעשות מתוך "כוונה", שימת לב ותחושה של הערכה.

## סיכום

פיי פאטל – ליתר דיוק: יאן מרטל – מציג שתי דרכי חיים שונות להתמודדות עם סבל הנגזרות משתי פרשנויות שונות לתורת הצמצום הקבלית. פיי הציף ב"חלל הפנוי" במשך 227 ימים,

M. Kellner, "Truth - or Consequences?" (<https://www.jewishideas.org/article/truth-or-117>). (consequences)

אך יצא בשלום והשתקם - משום שבחר בסיפור הראשון שבו הצמצום אינו כפשוטו; משום שבחר להיות "עברי", לא רק במובן של רבי נחמן אלא במובן הרליגיוזי הרחב שבו האופי האמוני, היינו הכנעה, ענווה, הכרת הטוב ועמידה מול הנשגב עומדים במרכז. מרטל בחר בסיפור הרליגיוזי הגם שלא ניתן להוכיחו כאמת אבסולוטית. בחיי פיי מצויים צדדים ניר־אייג'יים וצדדים פוסטמודרניים, אך גם צדדים מסורתיים ושמרניים. הבחירה בצמצום שאינו כפשוטו - בחיים שבמרכזם נוכחות אלוהית על אף הייסורים ועל אף החללים הפנויים - היא הבחירה באלוהים.

השימוש של מרטל במושג "צמצום" הקבלי באופן מכוון ובשמו המקורי־עברי - לצד התובנות שהספר מעלה כחשיבות הפרפורמנס ומושג האמת שאינו אוניברסלי ואולטימטיבי והרעיון החינוכי של יכולת בחירה מלאה - אכן מצביעים על כך שפיי הוא במובן מסוים גם יהודי. חיי פיי הוא כתב הגנה, רגיש ומתוחכם, לא על אלוהים כי אם על האמונה באלוהים. זאת לנוכח חילון מודרני שמבקר, לא את אלוהים כי אם את האופי הדתי, את האדם הרליגיוזי. דומני שספר זה ראוי לעמוד בפנתיאון המסות הפילוסופיות־שמרניות־דתיות מסוגו ולשמש כלי ספרותי להוראה ולחינוך לחיי אמונה ולדיון במשמעותה הקיומית ובהשלכותיה.

## TABLE OF CONTENTS

Sara Habshush	Meaning and Relevance in Rabbanit Yemima Mizrahi's Lectures	5
Avichai Kelerman and Netanel Simcha Nachshon	The Narrative of the Warsaw Ghetto Uprising in History Textbooks	27
Elliott Kohn, Yasmin Boukai, Bat Sheva Feldman	The Prayer Experience of Teenagers Who Use Supportive and Alternative Communication In Ultra-Orthodox Educational Settings	63
Anat Barth	The Experiences of Distance Learning During Covid-19 Among Ultra-Orthodox Parents of Children Attending Elementary Schools	85
Chagit Cohen	Questions in the Beit Midrash	105
Daniel Reiser	'Which Is the Better Story?': Educational Insights on the Essence of Faith – From the Book 'Life Of Pi'	137

# HAGUT

Studies in Jewish Educational Thought

Published by Herzog College, founded by Lifshitz College and Herzog College

Editor: Itamar Brenner

Copy Editor: Matanel Bareli

Editorial Committee:

Yehuda Brandes | Hayim Gaziel | Shlomo Romi | Margalit Shilo | Tamar Ross |  
Avichai Kelerman | Yehuda Bitty | Michal Shaul

"Hagut" is an interdisciplinary journal in educational philosophy and Jewish education. All articles are peer-reviewed.

Address: Herzog College, Heichal Shlomo campus, 58 King George St, Jerusalem,  
9426223

Articles are to be send via e-mail: [hagut@herzog.ac.il](mailto:hagut@herzog.ac.il),  
please add CV and abstract in Hebrew and English

© All rights reserved to Herzog College

ISSN 1565-0243

Jerusalem, 2023

# **HAGUT**

**STUDIES IN JEWISH  
EDUCATIONAL THOUGHT**

**13**

2023