



כח כח כח

כתב עת למדעי הרוח והחברה

כרך ב' | ניסן תש"פ אפריל 2020

הפקולטה למדעי הרוח והחברה | הקריה האקדמית אונו

קשת

כתב עת למדעי הרוח והחברה

עורכות:

רויטל סלע-שויוביץ ומיכל אסא-ענבר

חברי המערכת:

גרופר עמנואל, הקריה האקדמית אונו

הרטמן טובה, הקריה האקדמית אונו

מארק ברטלר אוניברסיטת דיוק

שגיא אבי, אוניברסיטת בר אילן

שכטר חן, מכון מופ"ת

כתובת המערכת:

הקריה האקדמית אונו, רח' צה"ל 104, קרית אונו

טל': 03-5156354

דואר אלקטרוני: ejournal@ono.ac.il

מדיניות המערכת:

כתב העת קשת למדעי הרוח והחברה הינו כתב עת שפיט, מקוון היוצא אחת לשנה.

קשת נועד לתת במה למחקר והגות על החברה הישראלית כחברה משלבת ורב תרבותית.

מערכת כתב העת שואפת להוות אכסניה למאמרים מחקריים ועיוניים פרי עטם של אנשי הסגל בתחומי:

החינוך, הסוציולוגיה, הפסיכולוגיה, היסטוריה, לימודי דתות, מדעי היהדות והפילוסופיה.

כתב העת "קשת למדעי הרוח והחברה" הינו בהוצאת הקריה האקדמית אונו.

ISSN 2706-7475

תוכן עניינים

עמ' 4

דבר העורכות
רויטל סלע-שויביץ
ומיכל אסא-ענבר

עמ' 6

הרב שלום משאש:
יזמות, חינוך ופסיקת
הלכה – מדיה ומסר

מאמרים
דוד משה ביטון

עמ' 25

**לא על הקוגניטיבי לבדו: על חשיבות
שילוב גישת "ההכרה החמה" בהוראה
אקדמית בסביבה רב-תרבותית**

שירה סופר-ויטל

עמ' 40

**מורים יוצאי דופן: תפיסות של
סטודנטים לחינוך וחברה מהמגזר
הערבי והשפעתם על עתידם המקצועי
של הסטודנטים**

יעל כהן-עזריה

עמ' 60

**תובנה מספרית לעומת הישוב מסורתי
והבדלי מגדר בפתרון מטלות מתמטיות
בקרב תלמידים עם לקויות למידה
בחטיבות הביניים**

סאאיד בשארה

עמ' 76

**הקשר בין חזון משותף, למידה
ארגונית והיעדרויות מורים**

רימאא דעאס,
מואפק קדח
ועלי נוהאד

עמ' 94

**אמר שמע מיניה – הסבר וחשיפת
הנסתר במציאות כאוטית**

צחי כהן

דבר העורכות

הגיליון השני של כתב העת קשת מתמקד בסוכני שינוי המניעים תהליכי שינוי חברתיים ותרבותיים בסביבה הרב-תרבותית בישראל. סוכני השינוי הללו – דמויות חינוכיות, מנהיגים דתיים, יזמות חברתית וטכנולוגיה מתקדמת – מאפשרים תהליך של למידה ומעצם בכך מקדמים את השינויים. תהליכי השינוי מעצבים את זהותן של קבוצות חברתיות ואת יחסי הגומלין בתוכן וביניהן. אלא שלא אחת השינויים והקדמה עומדים בסתירה למסורת, ובעידן של שינויים מתעורר שיח חברתי בדבר הרצון לשימור התרבות והמורשת יחד עם קבלת השינויים והטמעתם. המאמרים בגיליון זה חושפים חלק מהדילמות והמתחים המתלוצים לעבודתם של סוכני השינוי.

בהקשר זה, אחד האתגרים הגדולים שניצבים בפני העולם הדתי הוא שימור החינוך הדתי והתאמתו לשינויים החברתיים שפוקדים את סביבתו. מאמרו של דוד ביטון עוסק בדמותו החינוכית של הרב שלום משאש כמקרה בוחן להתמודדות זו. ר' שלום נדרש להתמודד עם השינויים שהתחוללו במרוקו במאה העשרים ועם תהליכי חילון, עזיבת התורה ומעבר מחינוך יהודי מסורתי לחינוך יהודי מודרני. הוא דחה את התפיסות שתמכו בהיבדלות ובהסתגרות, ותמך במודל פסיקתי ולימוד התורה המבוסס על גמישות ואינטראקציה עם החברה ועם השינויים ההיסטוריים והתרבותיים שהיא חווה. מתוך נאמנות לשמירת עיקר הדיון, מסכם ביטון, ר' שלום "בחר במודל ההשתלבות והאימוץ המפוכח".

סוגיית ההתאמות הנדרשות במסגרות חינוכיות לנוכח השינויים בחברה עומדת גם במרכז מאמרה של שירה סופר-ויטל. כיתות רב-תרבותיות במסגרות אקדמיות, טוענת המחברת, מחייבות התייחסות ייחודית של אנשי המקצוע, ובפרט בקרב פרחי הוראה הצפויים בעצמם ללמד בעתיד מול בכיתה מרובת תרבויות. המאמר מציג את גישת 'ההכרה החמה' כאלטרנטיבה להוראה בכיתה רב-תרבותית. גישה זו משלבת פדגוגיה שוויונית והיכרות עם מאפיינים תרבותיים ייחודיים תוך ניסיון מתמשך לפרק את יחסי הכוח בכיתה.

מאמרה של יעל כהן-עזריה ממשיך את העיסוק בדמויות חינוכיות. מחקרה, המתמקד במערכת החינוך הערבית, מדגים כיצד מורים שהם יוצאי דופן ('דמויות מופת') בעיני תלמידיהם משמשים סוכנים להובלת שינוי חברתי בתפיסת תפקידו של המורה ובגיבוש הזהות המקצועית של סטודנטים לחינוך. ממצאי מחקרה מלמדים כי מורים החורגים מהמודל המסורתי והשמרני של חינוך והוראה בחברה הערבית בישראל ומתאימים את שיטות ההוראה שלהם לשינויים בחברה, הופכים להיות מודל השראה וחיקוי עבור תלמידיהם. הכמיהה ללכת בדרכיהם מעידה על האפשרות לשינוי הקיימת בחינוך הערבי המסורתי – שינוי המגיע מהמחנכים לעתיד עצמם ולא רק מהפדגוגיות המוכתבות מלמעלה.

מערכת החינוך הערבית מתמודדת גם עם שינוי בתפיסת התהליך החינוכי וההכרה בצורך לתת מענה לאוכלוסיות תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. אחד השינויים הנובע מכך הוא התאמה של גישות פדגוגיות חדשות להוראה לכלל התלמידים, ולבעלי לקויות למידה במיוחד. סאאיד בשארה בחן את מידת יעילותן של גישות שונות להוראת מתמטיקה בקרב תלמידות ותלמידים ערבים עם לקויות למידה. ממצאי מחקרו מראים כי גישת התובנה המספרית מניבה הישגים טובים יותר מאשר גישת החישוב המסורתית לפתרון בעיות מתמטיות, בין השאר מכיוון שהיא מכתובה צורת הוראה ולימוד המבוססים על מחקר, חוויה, התנסות, יצירתיות וגמישות.

לצד התמורה בגישות הפדגוגיות ניכר במערכת החינוך הערבית גם שינוי מבני ומעבר מארגון ריכוזי לארגון חינוכי משתף ודמוקרטי יותר באופיו. מאמרו של רימאא דעאס, מואפק קדח ועלי נוהאד מדגים כיצד שינויים במבנה הארגוני של בתי ספר משפיעים על האקלים התרבותי שבו ועל עבודתם של המורים. ממצאי מחקרם מצביעים על כך שמורים השותפים בקביעת החזון של בית הספר מגלים מעורבות גדולה יותר בתרבות הארגונית של המוסד. כמו כן, הזדהותם עם הארגון החינוכי ומטרותיו גבוהה יותר והם נוטים פחות מעמיתיהם להיעדר מהעבודה.

לבסוף, מאמרו של צחי כהן מצביע על קיומם של סוכני שינוי דווקא במקומות המזוהים עם נאמנות לסדר הקיים ושמירה על המסורת והחוק. כהן מאמץ מבט חדשני על סיפורי חז"ל כמקור להבנה מעמיקה ומורכבת יותר של מציאות החיים. הוא עוסק בריבוי המשמעויות הנלוות לביטוי "אמר שמע מינה" ומצביע על תהליך של פענוח וחשיפת הנסתר מתוך מציאות מסוימת – איזו מציאות מסומנת ובעזרת איזה מסמן? באמצעות חשיפת משמעויות אלה והדיאלוג המתקיים בין הגלוי לסמוי אפשר להבין טוב יותר את יחסם של חז"ל לא רק אל הטקסט, אלא גם אל המציאות הדינמית שבתוכה הוא נכתב.

מאחלות קריאה מרחיבת אופקים ומלמדת,

רויטל ומיכל

הרב שלום משאש: יזמות, חינוך ופסיקת הלכה – מדיה ומסר

דוד משה ביטון*

תקציר

המאמר עוסק בתפיסת לימוד התורה של ר' שלום משאש, מגדולי הפוסקים במאה העשרים, חכם ויזם חינוכי שנע בין מרחבי הזהות של מרוקו, צרפת וישראל. כמוהו, גם החינוך היהודי המודרני במרוקו עבר תמורה – מהמבנים המסורתיים אל עבר עיצוב והשפעה מערביים בדמות רשתות חינוך חילוניות ואורתודוקסיות שפעלו במרוקו.

המאמר בוחן את דרכו החינוכית של ר' שלום בהקמת מסגרות חינוכיות מודרניות דרך המודל של ברי (Berry, 2019), המציע ארבעה דפוסים של תירבות במפגש של חברת מהגרים עם החברה הקולטת: היטמעות, היבדלות, השתלבות ושוליות. המאמר מציע קריאה מחודשת על אודות תפקידם של סוכני השינוי הילידיים, שהמחקר עד כה התעלם מתפקידם המשמעותי בעיצוב החינוך היהודי המודרני במרוקו.

המאמר מצביע על מודל היברידי שפיתח ר' שלום – שפה המשמרת את המורשת הספרדית-מרוקאית בדרכי הלימוד יחד עם התאמת המבנה הארגוני והתרבותי לעולם המודרני. המאמר גם מראה כיצד מערכת זו עצבה אותו כפוסק הלכה, דרך מקרה מבחן הלכתי הקשור למציאות המודרנית – פאה נוכרית לנשים, כך שנוצר רצף בין מפעלו החינוכי ובין מפעלו ההלכתי בבחינת חיבור בין מדיה למסר.

מילות מפתח: שלום משאש, רפאל בירדוגו, דניאל לרנר, אליאנס, מרוקו, חינוך מודרני

קהילות ישראל בתקופה המודרנית והשינויים שחלו בהן יכולים להיבחן באמצעות מאפיינים כגון מעמד משפטי, כלכלה, מעמד האישה, מדע וטכנולוגיה, ובעיקר – חינוך והשכלה. במעבר לעת החדשה הייתה מערכת החינוך בחלק מהקהילות היהודיות ראי לשינויים המתחוללים במעבר ממסורת למודרנה, ובאחרות – גורם מעצב ומכונן בתהליכי המודרניזציה של הקהילה. אצל יהודי מרוקו החינוך היה גורם ראשוני במודרניזציה, והוא עיצב את מנגנוני השינוי שהופיעו לאחר מכן בשאר תחומי החיים.

* **ד"ר דוד משה ביטון**, התכנית ללימודי היהדות, הקריה האקדמית אונו.

* אבקש להקדיש את המאמר לעילוי נשמת שני תלמידי החונ ללימודי יהדות שהלכו לעולמם מיד עם סיום התואר יוסף בן אסתר ואהרון תורנימן ז"ל ויהודה (אודי) בן יפה ושלוש יפרח ז"ל.

רשת החינוך הגדולה והחשובה ביותר שפעלה במרוקו החל מהמאה התשע עשרה הייתה רשת אליאנס – 'כל ישראל חברים' (כ"ח). לצידה פעלו רשתות חינוך חרדיות כמו 'אם הבנים', 'אוצר התורה' ו'אהלי יוסף יצחק' (חב"ד). בשנות החמישים והשישים של המאה העשרים, בתקופת שיא תפארתה של יהדות מרוקו, למדו בשורותיהן של רשתות החינוך הללו מרבית תלמידי הקהילה היהודית. בכל הרשתות הללו היו יהודי אירופה סוכני השינוי של המודרניזציה. הם ראו ביהודי מרוקו חומר ביד היוצר וביקשו להעביר אותם תהליך של תירבות (אקולטורציה), על מנת לעצבם בצלמם ובדמותם. אליאנס ייצגה את היהודי הצרפתי שעבר בעצמו תהליכי תירבות של נאורות וקדמה מערביים וחלומה היה להשתלב במדינה הצרפתית (אביטובל, 1986; בשן, 2000; לסקר, תשמ"ו; Laskier, 1983), ואילו הרשתות החרדיות ייצגו את האורתודוקסיה האירופאית שהתנגדה לרעיונות אלו, התמקדה בביצור המסורת היהודית ובנתה קהילות ומוסדות חינוך על פי אידיאולוגיה מתבדלת (ביטון, 2014; ברגר, 2016; בשן, תשס"ה; דדון, תשס"ג; זגורי-אוחנה, 1989; לופו, 2019).

תהליך התירבות שביקשו הרשתות לחולל מעורר שאלות רבות, ואחת מהן היא כיצד הגיבו לכך מנהיגי הקהילה שהיו אמונים על מערכת החינוך המסורתית. במאמר זה תיבחן שאלה זו דרך המודל של ברי (Berry, 2019), המציע ארבעה דפוסים שונים של תירבות במפגש של חברת מהגרים עם החברה הקולטת: היטמעות (assimilation), היבדלות (separation), השתלבות (integration) ושוליות (marginalization). אומנם יהודי מרוקו לא היו מהגרים והצרפתים ויהודי אירופה לא היו הקולטים, אך במסגרת יחסי הכוח הקולוניאליים בתקופה זו, האירופאי באשר הוא נתפס כמתרבת והיליד נתפס כמתורבת, מציאות שיצרה מתח בין רצון לשמירה על תרבות המוצא ואימוץ התרבות של השליט הקולוניאלי. משכך, יהודי מרוקו הפכו למעין 'מהגרים' בתוך ארצם.

סוכני השינוי של ההגמוניה היהודית אירופאית עברו בעצמם תהליך של תירבות והגיבו בהיטמעות, או ליתר דיוק באימוץ (שוורצפוקס, 1988), במקרה של אליאנס ובהיבדלות במקרה של הרשתות החרדיות. למעשה הם יצרו 'קולוניאליזם יהודי' בתוך המרחב הקולוניאלי הכללי (כהן, 2015; כזום, 1999; צור, 2000; Schroeter, 1994). אולי בכך טמון סוד הצלחתם. לא זו בלבד שהיו חדורי אמונה בדגם שיצרו באירופה וייבאו למרוקו, הם גם לא יצרו תנועת נגד כוללת בקרב הקהילה היהודית במרוקו, משום שייצגו קולוניאליזם רך. האחרות שלהם הייתה שונה מזו של הקולוניאליסט האירופאי, שכן הם היו יהודים שהביאו בשורה ליהודים,¹ ולכן בשורתם נתקבלה ביתר קלות. עם זאת, תגובת חכמי מרוקו לא הייתה תמונת ראי למודלים האירופיים ולא נעה רק על הציר של היטמעות או היבדלות, אלא יצרה דגם שלישי של השתלבות, כזה המשמר את המסורת המרוקאית יחד עם הכלה של מודלים אירופיים.

החכם המרוקאי שהנהיג עד אז את הקהילה מצא את עצמו ואת קהילתו בתווך, בין שתי תפיסות חינוכיות מודרניות שהיו זרות לדרכי הלימוד שהכיר מאבותיו, והחל ליצור דגמי ביניים של מוסדות חינוך מסורתיים שניהלו דיאלוג עם הרוחות החדשות. חכמים כמו ר' מרדכי בן ג'ו, ר' שאול אבן דגאן, ר' רפאל ברוך טולידאנו, ר' מכלוף אביחצירא ור' דוד עובדיה יזמו והקימו בתי מדרש, ישיבות ותלמודי תורה מתוקנים בערים שגרו בהן

1 בניגוד לכך, החברה המוסלמית ראתה בצרפתי הכובש איום, ולכן מערכת החינוך המודרנית התפתחה רק עם כינון הפרוטקטוראט. מ-1919 אנו עדים להקמה של רשת בתי ספר מודרניים מוסלמים (אל-חורה) בידי בוגרי בתי הספר של הפרוטקטורט שהיו סוכני שינוי עקיפים. גם הם צידדו בחינוך מודרני, אך כזה שיהיה מבוסס על המסורת והערכים של דת האסלאם (לסקר, תשמ"ו; Damis, 1975).

או שימשו בהן דיינים. הם ניהלו את המוסדות, גייסו כספים מהקהילה ובנו מערכות חינוך עצמאיות (ביטון, 2014; גליקסברג, תשע"ב). אך למרות תרומתם החשובה לחינוך במרוקו, קבוצה זו של "סוכני שינוי" יזמים מקומיים נדחקה לשוליים בנרטיב של החינוך היהודי המודרני במרוקו, משום העיסוק בחינוך של אליאנס והרשתות החרדיות, שהיה דומיננטי מבחינה מספרית, והנטייה של הכתיבה המערבית שלא לחרוג מעצמה גם כשהיא עוסקת באחר. מאמר זה מבקש למלא מעט מהחסר ולהציג את נקודת המבט של היהודי המרוקאי על ההתרחשות ואת מעורבותו והדומיננטיות שלו בעיצוב המציאות.

לשם כך יציג המאמר את פועלו של הרב שלום משאש, חכם מרוקאי מגדולי פוסקי ההלכה במאה העשרים. ר' שלום היה רבה הראשי של מרוקו (1972–1978) ולאחר מכן רבה הראשי של ירושלים (1978–2003). בראשית דרכו היה יזם חינוכי. הוא הקים במקנס את אחד מתלמודי התורה הגדולים והמוצלחים במרוקו ואת ישיבת 'כתר תורה' להסמכת רבנים. במפעליו החינוכיים גישר בין הדגם המסורתי לדגם המודרני. הוא ביקר את הקו האידיאולוגי של הרשתות החילוניות, אך בה בעת אימץ את התפיסות הפדגוגיות שלהן, ואף שהיה בקשר מתמיד עם הרשתות החרדיות, העדיף ליצור דגם מקומי ששימר את דרכי הלימוד המרוקאיות (אלול, תשס"ו; ביטון, 2014; טויטו, תשנ"א; טולידאנו, תשס"ו; יוסף, 2016; עמאר, תשס"ה).

בראשית המאמר אסקור את הביוגרפיה החינוכית של ר' שלום, כדי להתודע לקרקע שבה צמחה דמותו המורכבת. לאחר מכן אבחן את דרכו החינוכית דרך המוסדות שהקים ואת הייחוד שלהם ביחס לאליאנס ולרשתות החרדיות. לבסוף אדון בהשפעה של תפיסת לימוד התורה שלו על האופן שבו פסק הלכה, דרך מקרה מבחן של המפגש בין ההלכה המסורתית למציאות המודרנית בסוגיית פאה נוכרית לאשה נשואה. אראה כי אותם ערכים המשתקפים בתשובותיו ההלכתיות משתקפים גם במבנה הארגוני והפדגוגי של המוסדות שזים והקים.

ביוגרפיה חינוכית של ר' שלום

כי אזכרה מקדם חסדי ה' ופלאי אל חי מראש אשא דעי למרחוק ולפועלי אתן צדק, הנס הגדול וסייעתא דשמיא שנעשו עמי בימי חרפי, והם הבסיס והיסוד לכל הצלחתי בתורה הקדושה ובדרך הישרה, זכות אבותי הקדושים נ"ן [נוחם נפש] עמדה עמי בצאתי מבית-פאר הצרפתי שלא נכשלתי ברעיוני ללכת לעבוד במקומות שהציעו לי בבאנקים ובמקומות המכניסים אז כסף הרבה, וח"ו חלילה כרגע הייתי נטמע בין החפשים כהרבה מחבירי שהלכו בדרך זו, ובחסד אל נתקיים בי ברגע קטן עזבתיך וכו'. כלומר אלו המתנתי רק עוד רגע קטן, הייתי עוזב אותך לגמרי, אבל ברחמים של הגדולים שהיא זכות אבות אקבצך, ולשוני תהגה צדקתך, בזאת ידעתי כי חפץ בי ולא יריע אויבי (הפנימי) עלי, וכל הזכות מגעת להרב מו"א זצ"ל [מורי אבי זכר צדיק לברכה] שלא נתפתה לזה, כי ההצעה היתה אליו לא לי כי הייתי אז צעיר לימים בן י"ד שנה, ובראותו אותי נער תמים רך וטוב שרגלי מוליכות אותי לבהמ"ד פ"ר תורה בידי, לא רצה להוציאני לחפשי ח"ו, ואדרבא השתדל בכל עוז להושיבני על כני בין ברכי דרבנן, הוא מו"ר הרה"ג [מורי ורבי הרב הגדול] הגאון החרף פחד יצחק אסבאג... יה"ר שאור שמשם יאיר וזריחה בעלמא דאתי ויאכלו מתבואות שמי"שם אשר טרחו זרעו והצמיחו במסירות נפשם (משאש, תשמ"א, חלק ד', עמ' 26).

תפיסת עולמו של ר' שלום ניטעה בו עוד בהיותו נער רך וליוותה אותו כל חייו: הבחירה בין חיי עולם לחיי שעה, בין עבד ה' לעבד הזמן, בין רוח לחומר, בין חינוך מודרני לחינוך מסורתי, בין מקנס הישנה למקנס החדשה ובין דרך אבות לעתיד. לבסוף ר' שלום הכריע בעד דרך אבותיו ברבנות ובדיינות, בעד המסורת. עד כמה בחירה זו הייתה דיכטומית? האם יצר חיץ בין העולמות? האם ראה בחבריו שנתפתו למודרניות כאלו שבחרו ברע? כתביו מראים כי התשובה לשאלה מורכבת. כמי שגדל לתוך מרוקו הקולוניאלית ולמד בבית ספר של אליאנס, אימץ ר' שלום חלק מעקרונותיה ותוצריה, אך גם דחה את חלקם.

שתי דמויות מרכזיות עיצבו את אישיותו של ר' שלום – אביו, ר' מימון משאש, שדחפו לבחור במסלול של תלמיד חכם ותמך בו מבחינה כלכלית, ורבו המובהק והנערץ ר' יצחק סבאג.² הוא למד אצל ר' יצחק מגיל ארבע עשרה, ולימים, כשהקים את ישיבת כתר תורה, קרא לו לראשות הישיבה. הוא העריצו וכינהו 'הרב פחד יצחק', הסתמך עליו ברבות מתשובותיו וראה בו אחד המעיינים הגדולים ודגם לחיקוי.

דמות נוספת שהטביעה בו את חותמה הייתה הראב"ד של מקנס ולימים רבה הראשי של מרוקו, ר' יהושע בירדוגו. ר' שלום שימש לר' יהושע לעזר בכתיבת פסקי דין מסובכים כבר בגיל שבע עשרה. בחלוף השנים נסתייע ר' יהושע בר' שלום, ובכך תרם גם לתהליך הכשרתו לדיינות. ר' יהושע היה מורה דרך בעבור ר' שלום כמסרן של שמועות ראשוניים, ובכתביו חזר ר' שלום לדברים שלמד ממנו. אלא שאף על פי שר' יהושע היה 'מרא דאתרא', לא חשש ר' שלום לסתור את פסקיו, דבר המעיד על אופיים של לימוד התורה ותרבות המחלוקת במקנס.

מקנס של אותם הימים זימנה בפני ר' שלום היכרות גם עם חסידים ואנשי מעשה. אחת מדמויות המופת של מקנס שהשפיעו על ר' שלום בצעירותו היה ר' יוסף אלקובי,³ תלמידו של ר' חיים משאש. ממנו ינק ר' שלום תלמוד תורה וגם את מידת החסידות. בימי שיעי היה הולך אליו ולומד איתו את פרשת השבוע. ר' שלום סיפר על תיקונים קבליים שר' יוסף ערך בחודש אלול והמונים מיהודי מקנס היו באים. כמו כן, הגיעו אליו לקבל ברכות או קמיעות שכתב.

הקהילה היהודית של מקנס נתפסה בעיניו כקהילת מופת – "עיר של חכמים וסופרים", אליה תמיד חזר בפסקיו ובדרשותיו ודיבר עליה בערגה גדולה. גם ההמון במקנס נתפס בעיני ר' שלום כציבור קדוש המשמר מסורות קדומות (ביטון, 2014).

תחושת השייכות וההזדהות הועצמה אצל ר' שלום משום היותו נצר לשתי משפחות מיוחסות, בירדוגו ומשאש. הוא היה דור שיעי לר' רפאל בירדוגו, שאותו הוא תיאר כ"הרה"ג מר זקני זצ"ל... כידוע שכל מלה ומלה שלו שקולה במשקל הזהב, וכעולם מלא".⁴ כמו כן, העיד על ר' חיים משאש, אחי סבו, שרוב תלמידי החכמים של מקנס היו תלמידיו או תלמידי תלמידיו. גם אותו תיאר כדמות "מלאך אלהים, כי פניו היו כפני חמה".⁵

2 ר' יצחק סבאג (מקנס, 1888 – טירת-הכרמל, 1971), ממרביצי התורה של מקנס, עמד בראש ישיבת כתר תורה והיה רבו של ר' שלום משאש. חיבר ספר אהל יצחק, חידושים על השי"ס והשו"ע והדרכה לסופרי בית דין (עטיה, תשע"ז).

3 הרב יוסף אלקובי (מקנס, 1838–1940) היה מקובל, פוסק וראש ישיבה במקנס.

4 שמי"ש ומגן, ח"ג, חו"ד, סי' ז.

5 שמי"ש ומגן, ח"ד, עניינים שונים, סי' ח.

נוסף על מסורת מקנס ינק ר' שלום גם מדמויות שהגיעו מחוץ למרוקו וכך נחשף למתרחש בקהילות אחרות בעולם היהודי. כך היה בקשר עם שד"רים מארץ ישראל, דוגמת המשמ"ח אליקים,⁶ שהפנה אליו שאלות מבית הדין בקזבלנקה, ור' דוד דרעי שעיימו נשא ונתן בהלכה. ר' שלום היה קשור גם לתנועת חב"ד ולאדמו"ר ר' מנחם-מנדל שניאורסון. הוא התבסס על פסקיו והיה בקשר הדוק עם שליחי חב"ד במרוקו. הוא הוזמן לעיתים קרובות לנאום בטקסים ובאירועים של חב"ד וחיזק מבצעים של שליחיה במרוקו. יחסו זה לחב"ד נמשך גם בהיותו בארץ (ביטון, 2014; ברנר, 2016).

תבנית נוף הולדתו האיתנה עיצבה את אחד הפוסקים הגדולים במאה העשרים – מנהיג הנטוע בקהילתו, היונק באופן רציף משורשיו המגוונים וחוזר תמיד לחכמיה ולזיכרונותיה של עירו. בה בעת, ינק גם מהשפעות חיצוניות, חילוניות ודתיות כאחד.

ר' שלום כיזם חינוכי

נוסף על תפקידיו הרשמיים כמלמד, רב ודיין, ר' שלום היה גם יזם ושותף להקמה ולניהול של שני מוסדות חינוך חשובים במקנס: תלמוד תורה מקנס וישיבת כתר תורה. כך תיאר ר' שלום את הקמת שני מוסדות אלו:

ואחרתי עד כה להשיבו מרוב הטרדות ועול הצבור והיחיד העולה עלי, כי אינני מופנה אף מצד א' כמ"ש כת"ר, כי עבודתי זה שנים עשר שנים ואני מנהל בית הת"ת הכללי תכב"ץ של מחז"ק [תיכון בצדק של מחננו זה קדוש], המכיל כשלושים וששה חדרים, ועוד אני מטופל בכל ענייני חברת דובש"י [דובב שפתי ישנים] הידועה לכת"ר, שייסדתי משנת התרצ"ה,⁷ ועוד זה שנה וחצי באדר התש"ד, בחמלת ה' עלי ובעזרתו יסדתי חברת וישיבת כתר תורה תכב"ץ, שמטרתה ללמד בחורי חמד ש"ס ופוס' להכשירם להיות בתור רבנים ומורי צדק לתמוך הדור העתידי בעה"ו [בעזר ה' וישועתו], כי עיני ראו בעוה"ר [בעוונות הרבים] תורה אזלה ודלדלה, ותל"ת [ותודה לאל יתברך] עלתה בידי, ויש היום בישיבה טו"ב תלמידים בני י"ז שנה מ"מ אשר כולם הצליחו הצלחה גדולה בפ"י, ולוקחים פרסים הם והמורה שלהם מן החברה על ידי, זאת אומרת כי לכל זה צריך טרחה רבתי ולחשוב חשבונות להיות נקי מה' ומישראל, והיה הנשאר מן הזמן הולך בהגהת ספרים וכו', ורק בלילות אני קבוע ללמוד עם תלמידים גדולים מאז ועד עתה, ובזה"ז [ובזמן הזה] אני לומד עם תלמידי כתר תורה הנ"ל, שתי שעות וחצי בכל לילה, ומכל זה לא מצאתי זמן מוכשר להשיבו במועדו (משאש, תשל"ט, חלק א', עמ' פז).⁸

6 הרב משה מאיר חי (משמ"ח) אליקים (טבריה, 1871 – קזבלנקה, 1939) היה שד"ר, חבר בית הדין בטבריה, אב בית דין בקזבלנקה וחבר בית הדין במונדור שבמרוקו. ייסד בשנת 1900 את ישיבת 'כתר תורה' בטבריה. מספריו: חדר נאה, דבר נאה ומלחמת המן. 'דובב שפתי ישנים' – חברה לההדרה והוצאה לאור של כתבי יד של חכמי מקנס, שייסד ר' שלום בצעירותו ובה הוציא לאור בין השאר חלק מכתבי סבו הגדול ר' רפאל בירדונו.

7 תיאור דומה נמצא במקום אחר: "ועם כל העבודות העמוסות עלי מנעורי בעיר מולדתי מקנאסא חלקי וחבלי, בהנהלת בית הת"ת הגדול הכללי, ובחברת דובש"י וחברת וישיבת כתר תורה הידועים שעבדתי בהם יומי ולילי, ולקחו את כל טוב זמני, ועד עתה שבאתי לגני, לקזבלנקה יע"א לרעות ביעקב הצאן צאני, עם כל המשא הגדול המשתרג על צוארי ניחר גרוני, בכל מקצועות הבי"ד והרבנות בעיר זו הגדולה, עכ"ז לא משתי מאהל תורה היא העולה, והיתה תורתי עיקר יושבת לימיני, בה שקעתי כל כחי ואוני דברתי בלשוני", (משאש, 1979, עמ' 19).

תודעת השליחות והדחיפות שליוותה את ר' שלום הביאה אותו לצאת מד' אמותיה של הלכה; הוא יזם וניהל מפעלים ששימרו את מסורת לימוד התורה בתקופת המעבר לחברה מודרנית, שאחריתה מי ישורנה. גישתו הייתה לאמץ את יתרונותיה של המודרנה, כדי לשמר את העבר.

תלמוד תורה מקנס

במקנס פעל תלמוד תורה 'אם-הבנים' שהוקם על ידי הרב זאב הלפרין ב-1912 יחד עם נשות הקהילה (בן שמחון, 1994; לופו, 2006). באמצע שנות השלושים החליטה הקהילה להקים תלמוד תורה נוסף בניהולה, כאלטרנטיבה לאליאנס. ר' שלום היה ממוביליו ומעצביו של מוסד זה. התחקות אחר מהלכיו מצביעה על דיאלוג עם אליאנס ומייצגיה (ביטון, 2014).

בגיל עשרים וחמש התמנה ר' שלום לנהל את תלמוד התורה החדש של מקנס. היה זה מוסד מודרני מבחינת המבנה הפיזי, הארגוני והפדגוגי (ביטון, 2014). הדרך של ר' שלום להציב אלטרנטיבה לאליאנס הייתה לא בהתנגדות נמרצת, כי אם באימוץ רוח אליאנס בלבוש תורני. תלמוד התורה היה מורכב משלושים וחמש כיתות לפי שכבות גיל. מחצית היום למדו בו לימודי קודש ומחצית היום לימודי חול וצרפתית. בשנה האחרונה ללימודים למדו התלמידים לבגרות. בכך הגדירה המערכת יעדים יהודיים וכלליים גם יחד.

ר' שלום ביסס את הפדגוגיה שלו על דרשה לפרשת עורלה שבמקרא: בשלוש השנים הראשונות לחייו של עץ אסור פריו למאכל; בשנה הרביעית ניתן לאוכלו בירושלים בקדושה, ופירות השנה החמישית מותרים באכילה בכל מקום. ר' שלום דימה את הדברים לתהליך לימודו של פעוט: בשלוש השנים הראשונות לחייו אינו מסוגל לרכוש שפה כתובה; בשנה הרביעית, כשהוא "טהור", עליו ללמוד את שפת הקודש בלבד, וכך גם בשנה החמישית. כמו ההבטחה לתוספת פירות בשנה החמישית, "לְהוֹסִיף לְכֶם תְּבוּאָתוֹ" (ויקרא, יט 23–25), יש להוסיף שנה של לימוד שפת הקודש. רק לאחר מכן אפשר ללמד את הילדים שפות אחרות. ר' שלום מצא היגיון פדגוגי לדרשה בקושי של ילד ללמוד בעת ובעונה אחת שלוש שפות: עברית, ערבית-יהודית וצרפתית. הוא הדגיש את ההדרגתיות והציע דרך למנוע את הבלבול העלול להיווצר בלימוד שלוש השפות יחדיו.

לאור תפיסה זו הציע ר' שלום למר לרנר, מנהל אליאנס במקנס, שיתוף פעולה בהוראת השפות. הצעתו הייתה שבגיל הרך ילמדו ילדי מקנס בתלמוד התורה ולאחר קבלת הבסיס היהודי יעברו לבית הספר של אליאנס. מבחינתו הלם הדבר את מטרות אליאנס והוא סבר ששיתוף הפעולה יביא לתוצאה המיוחלת של ידיעה יסודית בעברית יחד עם ידיעת הצרפתית. מר לרנר הסכים להצעה. שנים רבות לאחר מכן תיאר ר' שלום לתלמידו פרופ' חיים (הנרי) טולידאנו את מפעלו החינוכי בכלל ואת ה"עסקה" עם לרנר, שבזכותה לא נמצאו במקנס "עמי הארץ" גמורים:

יום אחד דברתי אתו, ואמרתי לו הנה אתה רואה שאנו נותנים לכם תלמידים שלנו מבוגרים מאד שנכנסים ישר לכתה גבוהה ותיכף לוקחים תעודה. ולזה אני דורש ממך שאנשים שיביאו ילדים קטנים שאינם יודעים אפילו אלף בית, ואתם לוקחים אותם ותעבדו בשבילם. לכן אני מבקש ממך שאנשים שמביאים ילדים כאלו, תאמר להם שאין לנו כתה ראשונה כלל ואין לנו רק מבוגרים, וכתות הראשונות ילכו לת"ת, שם תמצאו אותם. ויש לך ריוח גדול, שבמקום שתטרח עם קטנים ותפסידו ממון הרבה,

במקום זה תקחו אנשים מבוגרים ויהיה לכם שם טוב יותר. וכן היה ששמע לי ומצא דברי נכונים, וכל הקטנים שבאים אצלי אני מתחיל לפחות שנתיים שלימות עברית, ומגיעים לעלות ללמוד הפרשה, ואז נכללים בכלל תלמידינו, ויוצאים נבונים הרבה עם תעודה צרפתית. והכל שמחו בזה, ומשם ב"ה לא יותר עם הארץ גמור שיודע רק צרפתית בלא עברית, הודות לה' שעזר לנו בזה, ברוך ה' (משאש, תשס"ז, חלק ד', עמ' קפז).

ניכר כי מערכת היחסים בין ר' שלום למר לרנר הייתה טובה ור' שלום זכר אותו לחיוב. הדיאלוג ביניהם אפשר ליצור בסיס ארגוני משותף ולראות עין בעין את היתרונות והחסרונות זה של זה. ר' שלום העריך את היכולת של אליאנס לתת חינוך מודרני וללמד את השפה הצרפתית, ומר לרנר העריך את היכולת הגבוהה של תלמוד התורה לבנות בסיס חשוב ללימוד עברית ויהדות וליצור בשלות לימודית.

גם נקודת המבט של מר לרנר מצויה בידינו והיא שופכת אור על דיאלוג זה. בנאום שנשא מר לרנר בשנת 1934 בפני אגודת בוגרי אליאנס במרוקו, הוא סיפר על שושלות הרבנים המפוארות של מקנס והביע את התרשמותו מכך שבכל שלושים בתי הכנסת שבמקנס פועלים ישיבות ותלמודי תורה מכל הסוגים. נאום זה פורסם במידעון החינוך שהוציא הפרוטקטורט במרץ 1935 (שטרית, תשס"ו; Zafarani, 1969):

מקנס הייתה בכל תולדותיה חממה שגידלה רבנים ידועי שם, שבקרבם התכבדו כל הקהילות למצוא את רועיהם הרוחניים. אבל עבר מפואר זה היה נראה לנו כתואר סרק אילולא השכילה מקנס, יורשתן של מסורות נעלות, להישאר מוקד להקרנה מוסרית ולתפוס את מקומה בשורה הראשונה של העלית האינטלקטואלית בקרב יהדות מרוקו. אהבת הלימוד נשארה בה במלא חיותה כמו בימים עברו (שטרית, תשס"ו, עמ' 317).

תוך הרגשת שייכות לקהילה ושותפות בתלמוד התורה תיאר לרנר את השתלשלות הדברים לבנייתו של תלמוד התורה ואת מאמצי הקהילה להקימו. מבין השיטין עולה חדווה של יצירה ושותפות בין כל הגורמים בקהילה והירתמות משותפת להצלחת הפרויקט. הוא ציין את תפקידה של אליאנס בשני אופנים: באופן עקיף היו בוגרי אליאנס הרוח החיה להקמת תלמוד התורה, ואולי בכך רמז לר' שלום; באופן ישיר לקחה על עצמה אליאנס את הוראת הצרפתית במוסד זה:

הוועד המרכזי של אליאנס עוקב בעניין אחרי העבודה הפנימית הנעשית בקרב הקהילה שלנו. החברה נענתה לבקשה שהייתה יקרה לנו והסכימה מזה שנתיים, במחיר של קרבנות רבים, לקחת על עצמה לארגן את הוראת הצרפתית בתלמוד-התורה. זה היה נחוץ, והרבנים האורתודוקסים ביותר בירכו בכנות ובשמחה על חידוש נועז זה; הם מודים בכך בדומה למוריהם ידועי השם בקורדובה ובטולדו, שהם חוסים בגאווה תחת סמכותם, שדת וקדמה אינן דברים שאין לפשר ביניהם. (שטרית, תשס"ו, עמ' 319).

מכאן ועד סוף הנאום תיאר לרנר בהתפעלות את היכולת של תלמידי מקנס לשלב בין העולמות. הם עמדו במטלות של לימודי התעודה ובמקביל לא זנחו את עולם לימוד התורה הישיבתי, ובכל זמן פנוי היו יושבים ולומדים כמו אבותיהם. אך מהם הקורבנות של אליאנס שלרנר הזכיר בדבריו? האם הוויתור על משאבים

אנושיים וכלכליים או שמא ויתור על יוקרה ובלעדיות? לרנר הכיר בכך שאותה קהילה שתוארה בידי ראובן תג'ור, מורה בבית הספר לבנים במקנס ב-1919, כ"אורתודוקסית ביותר מבין הקהילות האחרות במרוקו" (שטרית, תשס"ו) הייתה מסוגלת להמשיך להיות כזו ובכל זאת להגיע להישגים מעולים על פי הקריטריונים של אליאנס עצמה.

לרנר ניתח באופן אוריינטליסטי את המציאות והצביע על חיבור בין שתי השפות התרבותיות שהתוודענו אליהן, שפת השמרנים של מקנס ושפת המחדשים של אליאנס. שתיהן חזרו למודלים שהוצבו בקורדובה ובטולדו בתקופת תור הזהב – מודלים שיצרו את מיתוס העליונות הספרדית ביהדות המודרנית ובציונות (כזום, 1999; קימרלינג, 1999; שורש, תש"ס) והבחינו בין המרכיב המזרחי אוריינטלי למרכיב הספרדי. בעוד קהילת מקנס שימרה את חדוות תלמוד התורה של תור הזהב, הצליחה אליאנס להחיות את הן של לימוד השכלה כללית ומדע, שהיה רדום בקהילה זו בגלל הנסיבות ההיסטוריות.

לרנר ראה בר' שלום ובדומיו, בוגרי אליאנס במקנס, סוכני שינוי של הארגון, שהפנימו את ערכיו והטמיעו אותם חזרה בקהילה. הרגשת החידוש שבשילוב מאפיינת את שניהם, תוך הערכה והשלמה הדדית של העולמות שכל אחד ייצג, בחינת זה נהנה וזה לא חסר. מבחינת לרנר האירופאי, ר' שלום ייצג את היהודי המרוקאי מהמגזר המתערב, זה שנע בין המגזר הילידי למגזר האירופאי והיה כלי שרת בידי (צור, 2001).

הדיאלוג בין ר' שלום לאליאנס קשה לתפיסה בעיניו של העולם החרדי בימינו. כיצד פוסק הלכה גדול כר' שלום ניהל מערכת יחסים מורכבת עם אליאנס, שנתפסת בעולם החרדי כמי שהוציאה את יהודי מרוקו לשמד רוחני? ברטוריקה החרדית מזוהה אליאנס עם התנועה הרפורמית. בספר שבחים, שנכתב לאחר מות ר' שלום, הציגו הכותב כאחד הלוחמים במפעלה של אליאנס. הוא התעלם לחלוטין מכך שר' שלום היה תלמיד באליאנס ובבגרותו שיתף עימה פעולה. לא זו אף זו, הוא הביא בספר תצלום פורטרט של ר' שלום בילדותו, שאינו אלא מקטע גזור מתמונת מחזור של תלמידי אליאנס במקנס, מבלי שהכותב טרח לציין פרט זה (אלול, תשס"ו).

ישיבת כתר תורה

עד לכיבוש הצרפתי היו הישיבות במרוקו קטנות ומקומיות, מספר התלמידים בהן היה מועט (לעיתים אף פחות מעשרה), והרב המקומי הוא שהחזיק בהן. על פי רוב, הכשרת דיינים וכלי קודש נעשתה בתוך המשפחה והלמידה הייתה פרטנית או בקבוצות קטנות (בשן, 2000; זעפרני, תשל"ב, 1983; טולידאנו, תשס"ו; Toledano, 1981). הכיבוש הצרפתי הביא להרחבת ההשפעה האירופאית גם בארגון הישיבה. ניתן להצביע על ישיבת 'בית אל ועץ החיים' במקנס כישיבה הראשונה שסימלה תמורה זו. היא הוקמה על ידי הרב זאב הלפרין, שהגיע למרוקו והצליח לעורר מוטיבציה בקרב בחורים צעירים ולארגנם בישיבה (לופו, 2009). החזקת הישיבה מבחינה כלכלית הייתה על כתפיהם של בעלי הבתים של מקנס. ישיבות דומות הוקמו בפאס, בטנג'יר ('תורה וחיים') ובצפרו ('יזאת ליהודה'). יזמות אלו, שהיו פרטיות ולא ממשלתיות, התבססו בעיקר על כוחות מקומיים והעמידו את הדורות הבאים של הרבנות והדיינות במרוקו (ביטון, 2014).

תלמידים. הם למדו בישיבה כארבע שנים וחלקם המשיכו את לימודיהם בישיבת מיר שבארצות הברית. ברבות השנים הפכה הישיבה לישיבה תיכונית ונכללו בה לימודים לתעודת בגרות. הישיבה פעלה עד לשנות השישים ונסגרה לבסוף בגלל חוסר יכולתו של ר' שלום להמשיך ולנהלה משום תפקידו כדיין בקזבלנקה ובגלל הקמת אלטרנטיבות בצרפת, באנגליה ובארצות הברית (טולידאנו, תשס"ו).

על מנת לבחון את שאלת הרצף וההמשכיות בדרכה החינוכית של ישיבה זו אשתמש במודל ללימוד תורה שהציב סב סבו של ר' שלום, ר' רפאל בירדוגו. המודל הוצב בשיר 'כף הזהב' והוא מופיע בתחילת 'מי מנוחות', ספר הפרשנות לתורה של ר' רפאל בירדוגו, שהמו"ל והמהדיר שלו היה ר' שלום משאש. בשיר זה תמצת ר' רפאל את ההנהגות הראויות לאדם, ולמעשה שרטט קווים לישיבה להכשרת רבנים (בירדוגו, תשס"ט, הקדמה):

רוב עסקיך בהלכות פסוקות, אך כל הלכה תביט אל מקורה.
חזור חזור עליה ולא תקוץ, וסוב תסוב בה כדלת על צירה.
לא פעם לא שתיים לא שלוש עד, שתהיה משנתך בפה סדורה.
והט אזניך בני לאמרי, מזוזות פתחי בני שמורה.
הלא כתבתי לך בני שלישים, במדרשים והלכות ובמקרא.
וכאשר עשיתי כך תעשה, כי כן אמרו כרעא דאבוה ברא.
וכל דבר רדוף אחרי פשוטו, במקרא במשנה ובגמרא.
וגם במדרשים רדוף פשטם, באגדות בחלק ובבא בתרא.
אך גבול הראשונים תהיה שומר, ולא לך הרצועה הותרה.
גם לפעמים אם יקשה לך פשטם, הפשיטם חומר והלבישם צורה.
אך אל תרחיק פשטם עד מאוד, נקודת האמת תהיה שמורה.
וממנהג הראשונים לא תזוז, תפוש דרכם כי היא דרך ישראל.
בפסוקים התבונן בפירושי, רש"י רד"ק רלב"ג ואבן עזרא.
המה גילו כל סתום וכל טמון, והארץ מכבודם האירה.
והשמר מחורפות של הבלים, ואם עסקו במ אנשים של שורה.
ימתקו בעיני הפתיים אך, לראשונים הם נחשבו לזרה.
הלא די לך בפלפולי חכמים, ועד דגרת גרמא אכול בשרא.
ואם יפתוך להם כן תאמר, הלא זו ששנה רבי כעורה.
וגם קצת עסק יהיה לך בשיר, ובמליצה תהיה נפשך זהירה.
מליצה ישראל לכל מובנת, לכל רואיה תהיה מפוארה.
לכל קוראיה תהיה מבוארת, בלי חילוף בלי שינוי ותמורה.
בלי חילוף בלי דמיון וניקוד, ואזי תהיה לשונך הדורה.
כלל הענין לראשונים תדמה, הלא זהו כלל גדול בקצרה.

יעקב לופו (2006) הצביע על שיטות הלימוד והארגון של ישיבת בית אל ועץ החיים במודל של ישיבת וולוז'ין בליטא, מודל אשר היה זר לחלוטין לקהילת מקנס. מאפייני השינוי: לימוד תורה לשמה, המנותק מהפולחן הדתי; לימוד על פי סדר הגמרא ולא על פי מחזור השנה; לימוד תורה תמידי; שיעורים יומיים; לימוד עצמי; העמקה והפשטה והתנגדות לפלפול. לופו לא אפיין את שיטת הלימוד המרוקאי, כך שהשוואתו התמקדה יותר בשינוי שהטמיע הלפרין ופחות בהשוואה לשיטות הלימוד שהיו נהוגות במרוקו. הוספת נקודת מבט זו, החסרה בדברי לופו, מראה כי דרכי הלימוד בישיבה זו דווקא שימרו את מודל הישיבה הספרדי: ישיבה קהילתית ולא על-קהילתית; מיקום הישיבה בבית הכנסת ולא בבית מדרש ייעודי; תכלית לימוד מעשית של פסיקת הלכה (לאסוקי שמעתא אליבא דהלכתא) ולא אינטלקטואלית, וכמובן התנגדות לפלפול. כמו כן, ראשי הישיבה והמלמדים היו תלמידי החכמים הידועים של מקנס, כך אנו למדים מתיאור הישיבה על ידי ר' יוסף משאש, אחד מתלמידיה (משאש, תשכ"ח, סי' ריב). נראה כי אכן חידושו של הרב הלפרין בישיבה זו היה בתחום הארגוני והמוטיבציוני ופחות בתחום של מטרות הלימוד ודרכיו. יתר על כן, ר' יהושע בירדוגו העיד כי הרב הלפרין הדגיש את הבקיאות וההספק על חשבון העיון, גישה שונה בהחלט מתפיסת העיון של וולוז'ין (ברויאר, תשס"ד; שטמפפר, תשנ"ה).

הרב מאיר אלעזר עטיה סיפר על דיאלוג של הרב שלמה אדהאן ממרקש עם ר' יהושע בירדוגו ממקנס. הרב אדהאן טען כי הלימוד במרקש מעמיק יותר ושכל סוגיה בגמרא נלמדת פעמים רבות עד לביור האמת הצרופה, ואילו במקנס מושם דגש על הספק בלימוד הגמרא ולימוד הלכה על מנת להיות בקיאים בשולחן ערוך. ר' יהושע השיב כי כך היה נהוג גם במקנס עד בזואו של הרב הלפרין (עטיה, תשע"ז). מסיפור זה משתמע כי דווקא לפני בזואו של הרב הלפרין היה הלימוד במקנס לכאורה דומה יותר ללימוד בוולוז'ין.

למרות החידוש היחסי של הישיבות הללו, הן התקשו לגייס תלמידים ולהתבסס, מאחר שהמסלולים המקצועיים בבתי הספר המודרניים הציעו אופק תרבותי ותעסוקתי חדש שקרץ לתלמידים. לאחר מלחמת העולם השנייה עברה היוזמה לגורמים חיצוניים: רשת אוצר התורה ורשת 'אוהל יוסף יצחק' של חב"ד, שהקימו ישיבות ברחבי מרוקו. הרחיקה לכת רשת אוצר התורה, אשר שלחה את טובי בוגריה לישיבות בצרפת, באנגליה ובארצות הברית, כחלק מניסיון להחיות את עולם הישיבות שחרב בעקבות שואת יהודי אירופה. אלא שמעטים מבין בוגרי הישיבות הללו השתלבו כדיינים ברבנות המרוקאית, ואלה ששבו למרוקו עסקו בעיקר בהוראה בישיבות של אוצר התורה. אחת הסיבות לאי-השתלבותם בדיינות קשורה לעלייה הגדולה לישראל בשנות השישים, שקטעה תהליכים רבים, ועל כן קשה להעריך מה היה עולה בגורלם של בוגרי הישיבות הללו בפרספקטיבה של זמן. סיבה נוספת היא אופי הישיבות הללו, שנועדו מלכתחילה להצמיח גדולי דור ולא להכשיר דיינים, רבנים ו"כלי קודש" (לופו, 2009).

הישיבה של ר' שלום, ישיבת כתר תורה, הוקמה בשנת 1944, בנקודת התפר שבין היזמות המקומית ליזמות החיצונית. בראשה העמיד ר' שלום את רבו, ר' יצחק סבאג. במקום שבו נשאה הרוח את רוב הנוער לכיוון של חינוך מודרני מקצועי, הצליח ר' שלום להביא את טובי הבחורים וליצור אווירה של נבחרת. הוא הבין את חשיבות המבנה הארגוני והפדגוגי ויצר תמורה במוסד הישיבה במקנס – ממוסד שמסגרותיו נזילות למוסד היררכי מסודר ומאורגן עם מערכת פדגוגית מחושבת וברורה. ישיבת כתר תורה ביקשה להכשיר תלמידי חכמים שישמשו רבנים וכלי קודש וימשיכו את מסורת הרבנות המרוקאית. במחזור הראשון למדו שבעה עשר

ר' רפאל בירדוגו הדגיש את העיקרון של לימוד הלכה למעשה, התנגד ללימוד שמטרתו פלפול והעדיף את הפשט, הן בלימוד גמרא הן בלימוד מקרא. הוא המליץ לשלש את זמן הלימוד במקרא, מדרש אגדה והלכה. כמו כן, הוא הדגיש את לימוד השפה והלשון דרך כתיבת שירה ופיוט התורמת לשאר הכתיבה של תלמיד חכם. הוא סיים בהמלצה להידמות לחכמי ספרד הראשונים, שבהם ראה אידיאל לחיקוי ביחס למקצועות התורה והשפה העברית. למרות זאת, הזהיר בהמשך השיר מלימוד של חוכמה חיצונית ש"סופה מביאה לידי כפירה".

מדהים להיווכח כי המודל שהציב ר' רפאל בירדוגו יושם כעבור כמאה ועשרים שנים בישיבת כתר תורה של ר' שלום, למרות רוחות השינוי שהגיעו מאירופה. על הרצף החינוכי המרוקאי אפשר ללמוד מתיאורו של אחד מתלמידי הישיבה, פרופ' חיים (הנרי) טולידאנו. הוא גם עמד על הדמיון למודל של ר' רפאל בירדוגו:

בחינה של דרכי הלימוד בישיבה זו מראה כי היא המשיכה את תפיסת לימוד התורה הספרדית שתכליתה הייתה "לאסוקי שמעתא אליבא דהלכתא". תפקידה של הישיבה היה לייצרי 'כלי קודש' ומורי הוראה. מטרת לימוד הגמרא הייתה תכליתית, ללמוד הלכה, במקביל לנושא הנלמד בגמרא למדו את הלכותיו ברמב"ם, הטור והשו"ע. הרמה הגבוהה של הלמידה הייתה התנסות בכתיבת תשובה הלכתית, זו הייתה הפסגה אליה הגיעו הלומדים. מטרת הישיבה הייתה להעמיד תלמיד חכם שמעבר ליכולתו לשמש כפוסק, ידע לשחוט, למול, לשמש כש"ץ וכדרשן. לכן נלמדו בישיבה מגוון של מקצועות היהדות, נלמדה פרשנות למקרא, לשון, פיוט, מחשבה ורטוריקה (טולידאנו, תשס"ו).

בתיאורו של טולידאנו וכן בתיאורים של ר' שלום עצמו במקומות אחרים ניכר כי יש רצף והמשכיות בין ר' רפאל לר' שלום. מטרת לימוד התורה היא "לאסוקי שמעתא אליבא דהלכתא". ברמה הלימודית צריך להיות חיבור בין הרמה האינטלקטואלית לרמה המעשית, ולכן לימוד הגמרא חייב להיעשות יחד עם לימוד ההלכות הנובעות ממנו.⁹ כמו כן, הפשט הוא העיקר ולא הפלפול. ברמה הארגונית, יש להכשיר כלי קודש ומורי הוראה שיגיעו אל הקהילה ויתנו מענה לבעיותיה. כחלק מהלימוד יצאו תלמידי הישיבה אל בית המטבחיים על מנת ללמוד הלכות שחיטה והיו מעורים בקהילה של מקנס וחכמיה. שני הדיינים המפורסמים של מקנס, ר' רפאל ברוך טולידאנו ור' יוסף משאש, היו חלק מסגל הישיבה. עם סיום המחזור הראשון של הישיבה בשנת 1948 נערך מבחן הסמכה לרבנות בטקס מרשים וחגיגי במעמד הרב הראשי למרוקו ר' יהושע בירדוגו. התלמידים עברו את המבחנים בהצטיינות מרובה, ורובם מילאו בשנים שלאחר מכן תפקידים בדיינות וברבנות במרוקו, בישראל ובקהילות העולם.¹⁰ שניים מבוגרי הישיבה אף השתלבו מאוחר יותר כחוקרים באוניברסיטאות.¹¹

ר' שלום עודד את תלמידיו לכתוב. הוא דרש את הפסוק במסכת אבות "עשה לך רב וקנה לך חבר" בשינוי השווא בקו"ף לקמץ, קְנֶה, כלומר כלי הכתיבה צריך להיות חברך. כבר בראשית דרכו ראה ר' שלום בכתיבת תשובות כלי ללימוד תורה, ובתשובותיו השיב לא רק מצד הרצון לפסוק הלכה, אלא גם מצד הרצון לברר

9 כך לדוגמה הבהיר ר' יצחק סבאג לתלמידו בישיבת כתר תורה, ר' יהודה כהן: "רואני שיש דרדור עצום, וכמה אברכים מורים שלא כהלכה היות ולא חוזרים על דיני התורה הקדושה. זכרני עוד אותו תבשיל שאסור לאותה משפחה עניה פורים והבאת לפני והתרת, וזה היה מחוסר ידע בדברי הראשונים והאחרונים, כי כמעט לומדים מסכתות ואילו דיני התורה הקדושה חושבים שזה קל – כשיגדלו ידעו את זה במאה אחוז, וזו טעות, ולא שאני מזלזל ח"ו בלימוד הגמרא אלא לדעתי כמו שקובעים זמן ללימוד גמרא צריכים גם לקבוע זמן גם ללימוד דיני התורה" (כהן, תשס"ג).

10 ר' רפאל בירדוגו, דיון במקנס; ר' דוד משאש, הרב האשי לפריז; ר' רחמים עמאר, דיון בקזבלנקה ורב שכונת קריית מנחם בירושלים; ר' רפאל טולידאנו, מזכיר בית הדין בחיפה (עטיה, תשע"ז, עמ' 294).

11 פרופ' הרב חיים הנרי טולידאנו שימש יושב ראש מדעי היהדות באוניברסיטת הופסטר בניו יורק; ד"ר חיים בנטוב שימש מרצה במח-

ולהעמיק בהבנת התורה. דרך זו של לימוד תורה באמצעות כתיבת תשובות מאפיינת את עולם התורה הספרדי (מאמו, 2008).

בבואו לארץ הגיב ר' שלום לתלמידי חכמים ספרדים שנחשפו לדרכי הלימוד והארגון האשכנזיים ונטשו את דרך לימוד התורה הספרדית והחיבור שלה לחיים. כך לדוגמה העיר לר' גבריאל טולידאנו אגב דיון הלכתי כי ראוי שיבחר בדרך לימוד התורה של אבותיו ולא בדרך הלימוד של הפלפול. ר' שלום יצא נגד דרכן של הישיבות הספרדיות שהוקמו בארץ, בתוכן ישיבת 'אור ברוך' שבראשה עמד ר' גבריאל. לתפיסתו, ישיבות אלו היו מנותקות מהקהילה וצרכיה ואימצו את מטרות הלימוד ואת דרכי הלימוד האשכנזיות. ר' שלום הצטער על אובדן שיטת הלימוד הספרדית בארץ.

גם לפיוט ולשירה היה מקום במערכת השעות של ישיבת כתר תורה. יחסו של ר' שלום לשירה היה עמוק מבחינת זהותו כיהודי. הוא העיד על עצמו כי היה לו קול ערב ואהב מאוד לשיר. באישיותו ידע לחבר בין שני צדדים אלו של הנפש: שכל ורגש, תורה ושירה. הוא ראה בשירה חלק בלתי נפרד מעבודת ה' ואת ספריו מעטרים פיוטים שכתב.¹²

ר' שלום הנחיל זאת גם לבניו, כפי שהעיד עליו בנו ר' דוד, מתלמידי ישיבת כתר תורה ולימים רבה הראשי של פריז:

פעם נסענו ביחד מעיר לעיר משך ארבע שעות, כל הדרך לימד אותי פיוט שאהב אותו מאוד, "יחיד רוחי ונשמתי בך חשקה, לשבח שמך משתוקקה". היו אלה שעות של התעלות הנפש, ניגון שנבע מעמקי לבו בדביקות עילאית, שעדיין מהדהד מרגש ומצלצל מידי פעם בראשי... וחזרנו על הניגון הזה הרבה פעמים עד שנחרט בזכרוני בדייקנות, ואח"כ המשיך בקריאת מזמורי תהלים עד סוף הנסיעה (משאש, תשס"ז, חלק ד', עמ' 14).

למרות שיעור קומתו כתלמיד חכם גדול ומנהיג קהילה, ראה ר' שלום בפיוט חיבור זהותי ממדרגה ראשונה ובקריאת התהלים בנעימה מסורתית – ערך דתי ולא "ביטול תורה".¹³

ר' שלום העריך את הפייטן והמשורר ר' דוד בוזגלו וקיים עימו קשרים טובים. בשיחה בערב לזכרו של ר' דוד דיבר על מערכת היחסים ביניהם ועל השבתות הרבות שבילו בצוותא בהיותם בקזבלנקה.¹⁴ שניהם ראו בשירה דרך בלתי אמצעית לקרב רחוקים.

הוא ראה חיבור בל יינתק בין לימוד תורה לבין שירה. בפירושו לשירת הים בפרשת בשלח דרש את הפסוק "כתבו לכם את השירה הזאת":

לקה ללמוד באוניברסיטת בר-אילן.

12 כך כתב במאמר 'בערכה של השירה' בהקדמה לספר אעירה שחר של ר' רפאל חיים שושנה. ראו: שושנה, 1979.

13 כדי להדגיש זאת, ר' דוד סיפר שאביו החשיב כיביטול תורה" אדם שמסוגל ללמוד גמרא בעומק העיון ובמקום זה לומד חומש עם רש"י (משאש, שמי"ש ומגן, תשס"ז, הקדמה, עמ' 14).

14 ראו הקישור: <http://www.youtube.com/watch?v=svDmBdYXs2M>

אם תרצו שהתורה תהיה לכם משלכם, בלי טענת מי הקדימני ואשלם, אזי, את השירה הזאת, ללומדה בשירה ובזמרה, ואזי תבואו על שכרך מושלם. אך עדיין צריך להבין, דאם כדי ללמוד בשמחה, יאמר למדו בשמחה, ולמה נקט שירה, והיא אינה רק שירה, רק דינים ומשפטים... דאולי רמזה לנו התורה לעשות לה טעמים וניגונים... אדם מכיין ומבין הדברים יותר, ונכנסים לתוך לבו, וכל רגשותיו מתעוררים לאהבת השי"ת (משאש, תשס"ג, עמ' רכה).

תלמוד תורה ופסיקת הלכה – מדיה ומסר

ר' שלום קנה בכורה בין חכמי מרוקו כגדול המשיבים במאה העשרים, וזאת לא רק מבחינת מספר התשובות שכתב, אלא גם מבחינת הפיזור הגאוגרפי של המען והנושאים הרי הגורל שבהם פסק. מעמד זה חרג מגבולות מרוקו עת שימש כרבה הראשי של ירושלים.

תודעת הרצף של ר' שלום, יחד עם הבנת ההכרח בשינוי, נוכחת מאוד בתשובותיו, שהניבו לאתגרי הזמן. העיסוק האליטיסטי בהגדלת התורה ושימורה והניסיון להעמיד את חכמי הדורות הבאים לא הקהו אצל ר' שלום את אחריותו להמון באשר הוא שם. הוא הרגיש את הלב הפועם של הקהילה, את מאווייה, מצוקותיה וערכיה. הוא דרש מעצמו ומפוסקים אחרים לא לטשטש את הגבולות שבין ההמון לצורכי האליטה הלמדנית, שמטבע הדברים הפוסקים שייכים לה. אחדותו של הציבור ושמירת זהותו היהודית היו שתיים ממטרות העל שלו, והדבר ניכר בפסיקו הרבים. הוא הבחין בין 'משפט' ו'חסידות' כמבחינים בין המון לאליטה, וטען כי אין לטשטש גבולות ולהחיל על ההמון 'מידת חסידות' אלא מיצוע של 'משפט'. בשאלות של מנהג תר' שלום אחר המנהג הרווח בציבור הרחב ולא דווקא בציבור השמרן. במקום שהיה היתר לא חשש להתבסס עליו ולהקל בעול הציבור.

נדמה כי תפיסה זו של הציבור באה לידי ביטוי באופן מובהק בשאלות של מעמד האישה. ר' שלום הכיר בשינויים המהותיים שעברו נשים וגברים בהגדרת מערכות היחסים ביניהם בזוגיות, בחינוך, בלבוש, בירושה ובכלכלה. השינויים מבחינתו לא היו שינויים חיצוניים או תפאורת רקע, אלא כאלו שהעידו על שינוי פנימי ומשמעותי שהתחולל במפגש עם המציאות המודרנית, ועל כן היה על הפוסק להתחשב בהם. ביתר שאת הגיב למקרי הקצה בתחום מעמד האישה: ענינות וממזרות. הוא לקח על עצמו להיות מגינים של אלו שההלכה מנעה מהם זכות בסיסית לזוגיות ולהמשכיות.

ר' שלום ראה בתקנות כלי לפתרון בעיות הדור. בהיותו בין התומכים הנלהבים של מועצת רבני מרוקו ותקנותיה, המשיך את דרכה בהיותו רבה הראשי של מרוקו. בבואו לארץ הדגיש בכנסים רבניים את חשיבות התקנות ואת הרלוונטיות שלהם לפתרון בעיות הדור. הוא הביע תסכול מההתנהלות המפוצלת של הרבנות בארץ ומחוסר יכולתה להשמיע קול אחד ברור, כפי שהכיר ממועצת חכמי מרוקו.

בתקופת ירושלים הדגיש את הייחודיות של הפסיקה המרוקאית לעומת הניסיונות ליצור פסיקה פאן-ספרדית בהובלת הרב עובדיה יוסף. כמו כן, הציב בפני אברכים ספרדים צעירים, בני תורת ארץ ישראל שחלקם בוגרי אסכולות לימוד ופסיקה אשכנזיות, את מודל הלימוד והפסיקה הספרדי: לימוד הלכה כתכלית לימוד התורה, תורה שנובעת מהחיים ופרשנות הוליסטית ולא פונדמנטליסטית של מקורות הלכתיים.

פאה נוכרית כמקרה מבחן לאופי פסיקתו ההלכתית

בתשובותיו בעניין כיסוי ראש לנשים תיאר ר' שלום את המציאות בקזבלנקה של שנות השישים והשבעים, בה רוב הנשים, למעט נשות תלמידי חכמים, לא כיסו את ראשן. הוא תיאר את השתרשות הנורמה של חבישת פאה נוכרית בהשפעת יהדות אירופה, חסידי חב"ד ותלמידי חכמים מרוקאים שייבאו אותה מאירופה. הוא ראה בתופעה פתרון מיטבי לנשות תלמידי החכמים שלא רצו לעבור על האיסור אך רצו להיראות אופנתיות "כך שנשי הרבנים ותלמידי-חכמים לא יהיו שפלים ובזויים משאר העם" (משאש, תשמ"א, חלק ג', עמ' קלח).

בבואו לארץ התמודד ר' שלום עם איסורו הברור של הרב עובדיה יוסף בדיון זה. הוא התמודד עם שני תלמידי חכמים, הרב משה לוי והרב דוד טהרני, שהיו צעירים ממנו וצידדו ברב עובדיה. לשיטתם ר' שלום סטה מאסכולת הפסיקה הספרדית בנושא והיה עליו לחזור בו מפסקו (ביטון, 2014):

ולפיקוצ"ד [ולפי קוצר-דעתי] מעולם לא היה מנהג בזה אצל הספרדים בחו"ל. לפי ידיעתי במרוקו ארץ מולדתי לא עלה על דעת שו"א [שום אחד] מרבני הדור קטן או גדול לדבר בזה כלל שהרי לא היתה נמצאת פאה נכרית אצלם, ולא ידעו מהי, רק דרך לימוד במשנה היו קורים פאה, אבל לא ראו ולא שמעו מזה כלל כדי לקבוע מנהג בזה לאסור או להתיר, ורק כאשר באו הצרפתים למרוקו הביאוה עמהם כי אפי' אין להם איסור גילוי הראש עשו אותה לנוי להתקשט... וכאשר הנשים נכנסו לבתי הספר הגבוהים שלהם ושכלם התפתח לאור הזמן, אז נחלקו לב' סיעות, מהם שגילו ראשם לגמרי להיות מודירן כנוצרות ולא חשו לאיסור גילוי הראש, והדתיות והחשובות לא רצו לגלות לגמרי, עכ"ז [עם כל זה] כדי להתאים לרוח הזמן ובהיתר, כיסו ראשם בפאה נכרית, ובפרט שהתחילו לצאת לאירופה ושם ראו כל הנשים הדתיות ונשי הרבנים בכלל ונספחו אל עדת האשכנזים הלובשים אותה ואין פו"פ [פוצה פה], עוף לא צווח (משאש, תשמ"ו, חלק א', עמ' רמג).

לשיטתו, הפאה הנוכרית הגיעה למרוקו במאה העשרים בהשפעת האופנה הצרפתית ורק מאוחר יותר בהשפעת אופנת הלבוש של "דתיות" יהודיות מאירופה. תיאור זה של המציאות שלל ייחוס אסכולה ספרדית בדיון פאה נוכרית, ובשל כך פסק כי אין שום בעיה באימוץ נוהג הלבוש האשכנזי.

ר' שלום גם ביקר את הרב משה לוי וטען כי יש הבדל בין זה הפוסק מתוך עולם הישיבות לזה הפוסק מתוך מפגש והתערות עם הציבור:

ואני אומר לשבחו ולזכותו של כת"ר שליט"א, שהוא מקודש רק לתורה ולתעודה ולא נגה עליו אור שכל הזמן החדש, ולא טעם מעץ הדעת הגשמי, ובשביל זה מדבר בסגנון זה. אמנם איזי וחביבי, הלא הפוסק צריך לשים עצמו בתוך כללות הקהל, וירד משה מן ההר אל העם. ואני הצעיר חייתי בתוכם וידעתי את מכאובם. ולפי רוח הזמן הנושבת בעולם החדש הנותנת לנשים החירות להתניפות ולהתקשט, וגם הנשים החסידות יש בהם רוח החיה הזאת, וא"א לעצור בעדם ולהניחם בשפל המדרגה לגבי חברותיהן, רק הן עושין מאמץ להיות כל ענייניהם ע"פ ההלכה, וראוי לפוסקי הדור להליץ בעד דור שלם, זולת אם נוגעים באיסורא דאורייתא אזי אין מקום להליץ (משאש, תשמ"ו, חלק א', עמ' רמט).

ר' שלום יצא נגד הפורטיטניות שהציג הרב לוי והוכיח ממעשי חכמים עד כמה היה הדבר חשוב לנשים. הוא גזר מכך שרוב הנשים, ובכללן אשת הרב לוי, רוצות להתלבש לפי רוח היום ולא להיבדל משאר הציבור. מדבריו ניכרת שיפוטייות כלפי הלבוש המסורתי, בו נוהגים המוסלמים של מרוקו, והתייחסות אליו כאל נחות ביחס ללבוש האירופי המסמל קדמה.

בתשובה נוספת לרב דוד טהרני חזר ר' שלום על הדברים לעיל וחידד אותם. הוא הוכיח את החולקים הצעירים שהם "נערים אפרוחים שלא נתפקחו עיניהם בד"א [בארבע אמות] של הלכה", שהרשו לעצמם לכתוב תשובות הלכתיות שלא על פי הכללים ומתוך חציפות גדולה לפוסקי העבר וההווה. תשובה זו מחדדת את דרכי הפסיקה של ר' שלום: להביא את דעות האוסרים והמתירים, להשתמש בשכל הישר ובענווה ביחס לפוסקי העבר, ולנסות להבינם, להסתכל נכוחה אל המציאות, לראותה באופן כולל וללמד זכות על ישראל. לבסוף, הדגיש ר' שלום את אחת מאבני הדרך בפסיקתו ההלכתית, שהיא הבחנה בין עיקר הדין לבין תוספות. לשיטתו, על הפוסק לעסוק בדין כפי שהוא, להיות שקוף כלפי נמעניו ולדרוש מהם את המינימום ההכרחי, בעוד מנהגי חסידות נועדו ליחידי סגולה ולא לציבור הרחב:

והנה באמת אשה שרוצה להתכבד ולשבת בארבע אמות שלה ולקיים אשת חיל מי ימצא בשוק, אין מי יאמר לה מה תעשה, ותבא עליה ברכה. וכתוב מלא, איה שרה אשתך ויאמר הנה באהל, ופירש רש"י צנועה בירכתי ביתה, אבל אי אפשר לכל הנשים שיהיו כך, ורוצים להעמיד כל דבריהם על קו הדין, מה שמותר מותר ומה שאסור אסור. ועיין להרב הקדוש מורינו הרב רבי רפאל בירדוגו... שאסור להסתיר מה שהתירה תורה, והדת לבד וחסידות לבד (משאש, תשנ"ג, חלק ב', עמ' רנד-רנה).

נראה כי ר' שלום פסע בשני נתיבים מנוגדים כדי ליצור את דרך האמצע. הוא קרא להחיל את המציאות המודרנית על הדרך שבה יהודים חושבים ומתלבשים. בהתבססו על סבו זקנו ר' רפאל בירדוגו הוא הבחין בין גזירת הכתוב לתקנת חכמים, בין חובת הגבר לחובת האישה ובין חובת הפרט לחובת הציבור. על בסיס כך התיר ר' שלום חבישת פאה נוכרית ויצא נגד האוסרים. בה בעת, הוא הציב גבול חד בין ניתוחו של הפוסק את המציאות לבין רצונו להתאימה להלכה. במקרה של גזירת התורה הפוסק מוגבל, גם כנגד שכלו הישר.

בעוד ר' שלום צמח מתוך הקהילה, נשא בעולה וראה לנגד עיניו את כלל מרכיביה, במדינת ישראל התפתחה שכבה חדשה של תלמידי חכמים ספרדים שלמדו בישיבות גדולות, ושקהילת הייחוס שלהם היא ציבור תלמידי החכמים ולא דווקא ההמון.

סיכום

מטרתה של שיטה זו הייתה להפריד את תלמידי הישיבה מן הקהילה, שהלכה והתרחקה מן האידיאלים של הישיבה, ולבנות להם "עולם" משלהם, מעין "עיר מקלט", להימלט אליה מפיתוייה של החברה החומרנית החילונית. לשון אחר: "תיבת נח רוחנית של מבוול זמננו" וגם "מבצר במצור" (ברויאר, תשס"ד, עמ' 192).

כך תיאר מרדכי ברויאר את תהליך התנתקותה של הישיבה הליטאית מן הקהילה. מה שנבע מאילוצים כלכליים של הקהילות, הפך בסופו של דבר לשיטה מכוונת. בניגוד למודל זה שהציג ברויאר, ישיבתו של ר' שלום התמודדה עם תהליכי החילון ועזיבת התורה בחיבור לקהילה מתוכה ולשירותה, תוך התבססות על מודל לימוד התורה הספרדי.

את המפגש הקולוניאלי בין כובש לנכבש ובין מתרבת למתורבת אפשר לנתח משתי נקודות מבט: המבט הראשוני עלול ליצור משוואה של מחיקת הזהות או קריקטורה תרבותית של היליד, אך המבט השני יכול להראות מורכבות, השפעות הדדיות ויצירה חדשה. התבוננות הוליסטית בתפיסת לימוד התורה של ר' שלום מראה כי המבט השני, המורכב, מאפיין יותר את דרכו. ר' שלום היה נטוע בשיטת הלימוד הספרדית בכלל והמרוקאית בפרט, בא משושלת רציפה של פוסקים מרוקאים, הכיר לעומק את פסקי דינים ותורתם ונחל מהם את האופן שבו צריך ללמוד תורה. בה בעת הוא היה בדיאלוג מתמיד עם סביבתו ועם השינויים הנדולים בשדה החינוך היהודי במרוקו הצרפתית. הוא קיבל ודחה בו זמנית: קיבל מאליאנס את צורת הארגון של בית הספר המודרני, לימודי הצרפתית ולימודי תעודת הבגרות, ודחה את המקום המועט שנותנים ללימוד התורה; הוא קיבל מהרשתות החרדיות את דבקותן בהנחלת לימוד התורה להמון, אך דחה את המודל המנותק לשיטתו של צורת לימוד התורה.

נדמה כי ר' שלום חווה קיטוע של דרך זו כאשר עלה לארץ. תגובתו לתלמידי החכמים הספרדים מהדור הצעיר בארץ מעידה כי חש שאין ממשיכים לדרכו. הוא זיהה כי דגמי לימוד התורה שהתפתחו בישיבות במדינת ישראל מצמיחים פוסקים מנותקים מהמציאות של הזמן החדש, ומתוך כך – מנותקים גם מן הציבור וצרכיו.

ניתן לראות שיטתיות בהתבוננותו של ר' שלום על עולם הלימוד ועל עולם הפסיקה. באותה מידה שבה קיבל שינויים ומבנים חדשים למערכת לימוד התורה ובתנאי שתימשך המסורת, כך הבין את רוח הזמן הנושבת והכניסה אל תוך השיקול ההלכתי, ובתנאי שישמר עיקר הדין. באופן מודע בחר במודל השתלבות והאימוץ המפוכח, לא רק ביחס למערך לימוד התורה, אלא כדרך חיים והנהגה. ר' שלום הניב לרוחות החדשות לא בדחייה חד-משמעית ולא בהיטמעות מוחלטת, וודאי שלא בשוליות או התעלמות (על פי המודל של ברי שהוצג בראשית הדברים). ר' שלום יצר רצף של השתלבות במפעליו החינוכיים וההלכתיים כאחד, תוך יצירת מתאם בין מדיה למסר.

מקורות

אביטבול, מ' (1986). תהליכי מודרניזציה וההתפתחות בעת החדשה. בתוך ש' אטינגר (עורך), **תולדות היהודים בארצות האסלאם** (חלק ב, עמ' 363–468). ירושלים: מרכז זלמן שזר.

אלול, י' (עורך). (תשס"ו). **אורה של ירושלים**. ירושלים: יפה נוף.

ביטון, ד' (2014) **"לעשות המודרניסם בטהרה עם הדת": תגובתם ההלכתית של חכמי יהדות מרוקו לאתגרי הזמן בתקופת הפרוטקטוראט הצרפתי 1912–1956** (עבודה לשם קבלת תואר בפילוסופיה). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

בירדוגו, ר' (תשס"ט). **מי מנחות**. ירושלים: דוד בירדוגו.

בן שמחון, ר' (1994). **יהדות מרוקו: הווי ומסורת במחזור החיים**. לוד: אורות יהדות המגרב.

ברגר, ש"ז (2016). **תולדות חב"ד במרוקו**. קרית מלאכי: חזק.

ברויאר, מ' (תשס"ד). **אוהלי תורה: הישיבה, תכניתה ותולדותיה**. ירושלים: מרכז זלמן שזר.

בשן, א' (2000). **יהדות מרוקו, עברה ותרבותה**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

בשן, א' (תשס"ה). חברת "אם הבנים" במרוקו. בתוך ט' כהן וש' רגב (עורכים), **אשה במזרח – אשה ממזרח** (עמ' 129–140). רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.

גליקסברג, ש"א (תשע"ב). המדרשה הגבוהה ללימודים רבניים במרוקו 1950–1967 – חזון וממשות. **פעמים**, 131, 66–33.

דדון, י' (תשס"ג). **"אוהלי יוסף יצחק", "בית רבקה" פעילות רשת החינוך של חב"ד במרוקו 1945–1965** (עבודה לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

זגורי-אוחנה, א' (1989). **"אם הבנים", "אוצר התורה" והחינוך היהודי במרוקו בין השנים 1860–1960** (עבודה לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת חיפה, חיפה.

זעפרני, ח' (1983). המסלול האינטלקטואלי של תלמיד-חכם במערב המוסלמי. **ברית עברית עולמית**, 4, 116–112.

זעפרני, ח' (תשל"ב). החינוך היהודי המסורתי במרוקו. בתוך ח"ז הירשברג (עורך), **זכור לאברהם: קובץ מאמרים לזכר ר' אברהם אלמאליח, חמש שנים לפטירתו** (עמ' 23–139). ירושלים: ועד עדת המערבים.

טויטו, א' (תשנ"א). החינוך היהודי במרוקו במאה ה-18. בתוף ש' שטרית (עורך), **חלוצים בדמעה: פרקי עיון על יהדות צפון אפריקה** (עמ' 41–52). תל אביב: עם עובד.

טולידאנו, ח' (תשס"ו). חינוך תורני בקהילת מכנאס במחצית הראשונה של המאה העשרים. **מקדם ומים**, ט, 372–329.

יוסף, א' (2016). **רבי שלום משאש ומשנתו ההלכתית בסוגיות בדיני משפחה** (עבודה לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

כהן, י' (2015). "אוריינטליזם יהודי": בין יהודי מערב אירופה ליהודי ארצות האסלאם. בתוך ע' אטקס, ד' אסף וי' קפלן (עורכים), **אבני דרך: מסות ומחקרים בהיסטוריה של עם ישראל, שי לצבי (קותי) יקותיאל** (עמ' 433–446). ירושלים: מרכז זלמן שזר.

כהן, י' (תשס"ג). **מנחת כהן**. טירת הכרמל.

כזום, ע' (1999). תרבות מערבית, תיוג אתני וסגירות חברתית: הרקע לאי-השוויון האתני בישראל. **סוציולוגיה ישראלית**, א(2), 428–385.

לופר, י' (2006). **ש"ס: העומק ההיסטורי. בתוך א' רביצקי (עורך), ש"ס: היבטים תרבותיים ורעיוניים** (עמ' 123–151). תל אביב: עם עובד ומרכז יצחק רבין.

לופר, י' (2009). הצלת יהודי מאראקא לתורה: הוצאת תלמידים ממרוקו לשיבות ליטאיות אחר השואה. **פעמים**, 80, 128–112.

לופר, י' (2019). **ועד ההצלה החרדי, 1945–1955: בין אירופה ומרוקו לארצות הברית**. ירושלים: כרמל.

לסקר, מ' (תשמ"ו). מוסלמים ויהודים במארוקו: השווה והשונה בהשפעת החינוך והתרבות הצרפתיים במארוקו הצרפתית 1912–1956. **תעודה**, ד, 260–247.

לסקר, מ' (תשס"ד). החינוך. בתוך ח' סעדון (עורך), **מרוקו** (עמ' 129–142). ירושלים: יד בן צבי.

מאמו, ר' (2008). תהליכי הוראה למידה במשנתו החינוכית של הרב משה כלפון הכהן זצ"ל. **שמעתין**, 46(174), 115–141.

משאש, י' (תשכ"ח). **אוצר המכתבים** (חלק א'). ירושלים: דפוס יצחק אביקסיס.

משאש, ש' (1979). בערכה של השירה. בתוך ר"ח שושנה (עורכת), **אעירה שחר** (חלק א', עמ' 6–11). באר שבע: חמו"ל.

משאש, ש' (תשס"ג). **וחם השמ"ש**. ירושלים.

משאש, ש' (תשמ"ו). **שמ"ש ומגן** (חלקים א'–ד). ירושלים: בהוצאת המחבר.

משאש, ש' (תשל"ט). **תבואות שמ"ש** (חלקים א'–ד'). ירושלים: בהוצאת המחבר.

עטיה, מ"א (תשע"ז). **ספר רב רבנן: חידושי מרנא ורבנא הרבי ממקנאס כמוהר"ר יצחק אסבאג זצוק"ל**. ירושלים: קרן אהבת קדומים.

עמאר, מ' (תשס"ה). קווים לדמותו של מו"ר הרה"ג רבי שלום משאש זצ"ל, ליצירתו ולשיטתו בפסיקה. בתוך מ' עמאר (עורך), **שארית הצאן – ב** (עמ' 17–32). לוד: אורות יהדות המגרב.

צור, י' (2000). אימת הקרנבל: "המרוקנים" והתמורה בבעיה העדתית בישראל הצעירה. **אלפיים**, 19, 158–126.

צור, י' (2001). מבוא: יהודי מרוקו בתום מלחמת-העולם השנייה. **בתוך קהילה קרועה: יהודי מרוקו והלאומיות 1943–1954** (עמ' 15–74). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

קימרינג, ב' (1999). הממזרחים, הממזרחים והמתמזרחים. **סוציולוגיה ישראלית**, א(2), 433–429.

שוורצפוקס, ש' (1988). ארגון 'כל ישראל חברים' והנהגת יהודי צרפת מול יהדות צפון אפריקה, 1860–1914. ב' פינקוס וא' טרואן (עורכים), סולידריות יהודית לאומית בעת החדשה (עמ' 75–84). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

שורש, י' (תש"ס). הפנייה לעבר ביהדות **המודרנית**. ירושלים: מרכז זלמן שזר.

שושנה, ח"ר (1979). **אעירה שחר**. באר שבע: חמו"ל.

שטמפפר, ש' (תשנ"ה). **הישיבה הליטאית בהתהוותה**. ירושלים: מרכז זלמן שזר.

שטרית, י' (תשס"ו). החינוך היהודי במכנאס במאה ה-20 על פי מסמכי כ"ח. **מקדם ומים**, ט, 328–283.

Berry, J. W. (2019). *Acculturation: A personal journey across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.

Damis, J. (1975). The origins and signifiante of the free school movement in Morocco, 1919–1931. *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée Année, 19*, 75–99.

Laskier, M. M (1983). *The Alliance Israélite universelle and the Jewish communities of Morocco*. Albany, NY: State University of New York Press.

Schroeter, D. (1994). Orientalism and the Jews of Mediterranean. *Journal of Mediterranean Studies*, 4, 183–196.

Toledano, H. H. (1981). Rabbinic education in Morocco in the 19th and 20th centuries. In *Juifs du Maroc: Identité et dialogue* (pp. 203–222). Grenoble: La Pensée sauvage.

Zafrani, H. (1969). *Pédagogie juive en terre d'islam: l'enseignement traditionnel de l'hébreu et du judaïsme au Maroc*. Paris: Maisonneuve.

לא על הקוגניטיבי לבדו: על חשיבות שילוב גישת "ההכרה החמה" בהוראה אקדמית בסביבה רב-תרבותית

שירה סופר-ויטל*

תקציר

הוראה אקדמית בסביבה רב-תרבותית מציבה אתגר בפני מרצים באקדמיה. כדי לקדם הבנה ולמידה של כלל הסטודנטים נדרשים המרצים להתאים את שיטות ההוראה וההערכה שלהם למגוון התרבותי שבכיתתם. מאמר עיוני זה ידון בצורך של שילוב גישת ההכרה החמה (hot cognition) במסגרת הוראה אקדמית בסביבה רב-תרבותית ובתרומתה של הגישה להנחלת פדגוגיה שוויונית. על פי גישת ההכרה החמה, יש להתייחס לתהליכי למידה באופן רב-ממדי ולבחון את האינטראקציה בין ההיבטים הקוגניטיביים, החברתיים, האישיותיים, הרגשיים והמוטיבציוניים של הלומדים בתהליכי למידה. לבסוף, יידונו המשמעויות וההשלכות של שילוב גישה זו במסגרת ההכשרה הפרופסיונאלית של סגלי הוראה באקדמיה.

מילות מפתח: רב-תרבותיות, הוראה אקדמית, הוראה בסביבה רב-תרבותית, הכרה חמה.

חינוך לרב-תרבותיות

גישת החינוך הרב-תרבותי חותרת לשנות את המבנה של ארגונים חינוכיים באופן שיאפשרו לכלל התלמידים להגיע להישגים זהים (Banks & Banks, 2004, 2009). השאלה שעומדת במרכז מאמר זה היא כיצד אפשר להעניק הזדמנויות שוות ללמידה בסביבה רב-תרבותית. כדי לענות על שאלה זו, יתמקד המאמר בפדגוגיה שוויונית, כלומר בהבניית תרבות אקדמית המקדמת ומאפשרת חינוך שווה לכול (Banks, 1993; Banks & Banks, 1995) ובדרכים לקידומה כבר בשלב ההכשרה האקדמית של פרחי הוראה וסגל מרצים באקדמיה המלמדים בסביבה רב-תרבותית.

שורשיו של החינוך הרב-תרבותי בצמיחתה של התנועה לזכויות האזרח בשנות השישים של המאה העשרים. בתקופה זו אפרו-אמריקאים החלו לתבוע את זכויותיהם באופן חסר תקדים לתקופה. התנועה לזכויות האזרח פעלה לביטול האפליה בחינוך, בתעסוקה ובדיוור הציבורי, והשפעתה על מוסדות החינוך הייתה עצומה. לדוגמה, היא הביאה לשינוי תוכנית הלימודים וספרי הלימוד באופן שישקפו את ההיסטוריה, את התרבות ואת התפיסות של כלל הקבוצות האתניות בחברה, ודרשה לשלב אנשי הוראה ומנהלה ממגוון של קבוצות אתניות (Banks & Banks, 2009).

* ד"ר שירה סופר-ויטל, לימודי חינוך וחברה, הקריה האקדמית אונג.

בשדה המחקר קיימות גישות מספר בנוגע לחינוך לרב-תרבותיות. אחת הגישות היא הגישה האוניברסלית (the universalistic approach), התרה אחר אישור לאמיתות כלליות ולא דווקא אחר אמיתות הרלוונטיות לקבוצה תרבותית מסוימת. תומכיה של הגישה האוניברסלית (Yoder & Kahn, 1993) אוזנים בדעה שמושגים ומתודולוגיות הם תקפים לכול, ללא קשר להבדל בין תרבויות. בגישה זו משתמשים בשיטות כמותניות המפחיתות את חשיבותם של משתנים כמו תרבות, כך שההדגש הוא על גישה השוואתית שמשתמשת במדדים דומים עבור קבוצות אתניות שונות, גברים ונשים ועוד. גישה זו פותחה בידי גברים לבנים המחזיקים בנקודת מבט תרבותית אחת (Banks & Banks, 2004), ולפיכך היא זוכה לביקורות רבות, בעיקר מצד חוקרי מיעוטים ופמיניזם. ביקורת מרכזית היא שכלי המחקר של הגישה, המשמשים להערכת היבטים פסיכולוגיים וחינוכיים, מבוססים על אוכלוסיית מדגם של גברים לבנים מהמעמד הבינוני, ולפיכך תוצאות המחקרים עשויות להיות מוטות. הדבר נכון בעיקר כאשר אמצעים והליכים אלה משמשים להערכת מיעוטים אתניים, אשר מאפייניהם הדמוגרפיים שונים מאלו של הקבוצה התרבותית השלטת (לדוגמה, ההזדמנויות שלהם ללמידה מועטות מאלו של הקבוצה ההגמונית). לאור זאת, מספר חוקרים אפרו-אמריקאים (Azibo, 1996; Parham, White, & Ajamu, 1999) קראו תיגר על הגישה האוניברסלית ופיתחו גישה חדשה.

הגישה החדשה שפותחה היא גישת היחסיות (the relativistic approach) – גישה המבקשת לחשוף את פרטיקולריות של קבוצה חברתית או תרבותית. לשם כך אימצו החוקרים קטגוריות מושגיות והשקפות מתוך התרבות עצמה (למשל, תרבות אפריקנית) כדי לבחון את אוכלוסיית המחקר. גישת היחסיות מצביעה על סטריאוטיפים ותפיסות שגויות ומאתגרת מחקרים השוואתיים שמשתמשים בתאוריה ובשיטות מחקר השומרות על נחיתותן של קבוצות אלה. היא קוראת לרגישות תרבותית, שמה את התרבות במרכז המחקר ומטילה ספק באובייקטיביות ובניטראליות של הפרדיגמות המדעיות. לפי גישת היחסיות, למושגים ולמתודולוגיות אין תוקף אוניברסלי ועל כן הם מתאימים רק לקבוצות תרבותיות מסוימות. נוסף על כך, מחקר אמפירי צריך להיבחן מהפרספקטיבה של הנחות, שפה ופעילויות של קהילת החוקרים. הערכה של קבוצה אתנית צריכה להתבצע קודם כול ביחס לעצמה, תוך ניסיון להתחקות אחר הבדלים בתוך הקבוצה, ולא מתוך השוואה לאחרים. מכאן עולה גם הצורך שמחקרים העוסקים ברב-תרבותיות ובמגוון של קבוצות אתניות ישקדו על פיתוחם של מושגי מחקר רב-תרבותיים שישקפו כבוד וקבלה לשונות (רוזן, 2009). סקירת הגישות השונות מלמדת כי החוקרים חלוקים בדעתם בנוגע לדרך שבה יש להתמקד בדרכי ההוראה בחינוך רב-תרבותי ובמידת הרגישות התרבותית של כל אחת מהגישות החינוכיות.

חקר תהליכים בחינוך לרב-תרבותיות הופך למאתגר במיוחד נוכח השינויים המהירים שמאפיינים את החברה במאה העשרים ואחת. הרב-תרבותיות חורטת על דגלה הכרה, ביטוי עצמי ויצירת מעמד שווה לתרבויות המיעוט ומעודדת הבניית זהויות של קהילות אתניות שנמצאות בגבולות מדינות הלאום ויש להן קשרים עם קהילות המוצא שלהן (נוסק ואדוני, 2007). אלא שבה בעת מתעצמת גם מגמת הגלובליזציה, המעודדת הבניית זהות גלובלית, ובכך מציבה היא עצמה משימה קשה לחינוך לרב-תרבותיות. תהליכי ההגירה המואצים של קבוצות אתניות שונות ומגוונות מעוררים לא אחת חרדה, עוינות, דעות קדומות והתנהגויות גזעניות של הקבוצה ההגמונית. מגמות אלו מדגישות את חשיבותו של החינוך לרב-תרבותיות ופיתוח תוכניות הוראה שמבנות התייחסות חיובית למגוון של חברה רב-תרבותית, בייחוד וביתר שאת בעידן הנוכחי (Gay, 2004).

אחת הגישות המרכזיות בחינוך הרב-תרבותי היא התאוריה של בנקס ובנקס (Banks & Banks, 1995), העוסקת בממדים השונים של תהליכי הוראה ולמידה בהקשר רב-תרבותי. גישתם של בנקס ובנקס התפתחה מתוך חזון להקנות לכל הסטודנטים ידע, גישות ומיומנויות הכרחיות לתפקוד, ללא קשר לתרבות שממנה הגיעו או למקום שבו הם חיים (Banks, 1993). לפיכך, אחת המטרות המוצהרות של חינוך לרב-תרבותיות היא צמצום האפליה של אוכלוסיות מוחלשות וחתירה למתן הזדמנות שווה וצדק חברתי עבור כל הקבוצות התרבותיות באשר הן (Sleeter, 1996). מטרה נוספת היא הנחלת רפורמה במוסדות חינוכיים על מנת שתלמידים מקבוצות חברתיות שונות ייהנו משוויון הזדמנויות חינוכי ויקבלו סיכוי שווה להצלחה חינוכית ומוביליות (Banks, 1993).

לאור חזון זה, חינוך לרב-תרבותיות כולל חמישה ממדים: א) אינטגרציה בתוכן (content integration) – בחינת מושגים או תופעות מנקודות מבט של תרבויות שונות; ב) תהליך הבניית הידע (the knowledge construction process) – בחינת הדרכים שבהן נוצר ידע המתבסס על הנחות תרבותיות; ג) צמצום דעות קדומות (prejudice reduction) – בחינת סוגיות מנקודות מבט של קבוצות תרבותיות שונות; ד) פדגוגיה שוויונית (equity pedagogy) – שימוש באסטרטגיות הוראה ושיטות לפי הרקע התרבותי והחברתי של הלומדים והיכולות האישיות שלהם; ה) תרבות בית ספרית מעצימה (empowering school culture and social culture) – הבניית תרבות בית ספרית המקדמת – ומאפשרת – חינוך שווה לכולם (Banks, 1993).

בין חמשת הממדים הללו בחרתי להתמקד במאמר זה בממד של פדגוגיה שוויונית, המתייחס להיבטים של תהליכי ההוראה והלמידה והתנסויות למידה פעילות. הבחירה בממד זה נובעת מתפקידה המכריע של הפדגוגיה השוויונית בחזון של חינוך רב-תרבותי (Dennis, 2018) ובקידום שוויון בתהליכי הוראה ולמידה והנגשתם לכלל הסטודנטים. אין בבחירה זו כדי להפחית מחשיבותם של יתר הממדים, ולכן שזורה במאמר התייחסות גם אליהם.

החתירה לשוויוניות מציבה אתגר לא קל בהוראה באקדמיה וחושפת לעיתים פערים בין הרצוי (הוראה מקדמת שוויון) למצוי (הוראה שאינה מקדמת שוויון). בה בעת טמון בה פוטנציאל רב ליצירת שינוי בדרך שבה מרצים במסגרות רב-תרבותיות תופסים תהליכי הוראה ולמידה.

לפי משנתם של בנקס ובנקס, יש בפדגוגיה השוויונית התייחסות לאסטרטגיות הוראה וסביבות לימודיות אשר עוזרות לסטודנטים להשיג ידע ומיומנויות, כלומר להיבטים הקוגניטיביים בתהליכי ההוראה והלמידה:

We define equity pedagogy as teaching strategies and classroom environments that help students from diverse racial, ethnic, and cultural groups attain the knowledge, skills, and attitudes needed to function effectively within, and help create and perpetuate, a just, humane and democratic society (Banks & Banks, 1995, p. 152).

עם זאת, אין בהגדרה כל התייחסות להיבטים המוטיבציוניים, הרגשיים, החברתיים והאישיותיים של הלומד. לאור זאת, ברצוני להציע במאמר זה זווית התבוננות אחרת על הממד של פדגוגיה שוויונית באמצעות בחינת גישתם המשפיעה ופורצת הדרך של פינטריץ' ועמיתיו (Pintrich, Marx, & Boyle, 1993) בתחום הפסיכולוגיה והחינוך – גישת ה"הכרה החמה".

גישה זו יכולה לסייע לא רק לתלמידים, אלא גם למרצים ומורים בהתמודדותם עם אתגריה של הוראה בכיתה רב-תרבותית. כדי להבין את תרומתה וחשיבותה של הגישה החמה בחינוך הרב-תרבותי, מפורטים ראשית לכול האתגרים הכרוכים בהוראה אקדמית בסביבה זו.

האתגרים הכרוכים בהוראה אקדמית בסביבה רב-תרבותית

הסביבה הרב-תרבותית מזמנת למרצים אתגרים רבים, לדוגמה כיצד ללמד תכנים אקדמיים באופן שיעור מוטיבציה ללמידה אצל כלל התלמידים, ללא קשר לתרבותם ומוצאם. משימה זו אינה פשוטה שכן המוטיבציה של לומדים מושפעת מגורמים שקשורים לתרבותם. יתרה מכך, כישלון או הצלחה הם מדדים סובייקטיביים הקשורים לתרבותו של הסטודנט (Guiffrida & Douthit, 2010). על כן, מרצים נדרשים לא אחת לגשר על הפער שבין הרקע התרבותי של הסטודנטים לבין תוכני הלמידה.

מכשול נוסף העומד בפני המרצים הוא קשיי שפה של סטודנטים, המשפיעים על ההישגים האקדמיים שלהם (Rumberger & Larson, 1998) בשל ההשפעה שיש להם על יכולתם להבין נורמות ופרקטיקות אקדמיות. עוד הם משפיעים על תפקודם החברתי והאקדמי של הסטודנטים (Feagin, Vera, & Imani, 2014; Portes, 1999) ועל הערכתם העצמית (Ogbu, 1995). לא אחת סטודנטים נמנעים משיתוף פעולה, לא משתפים אחרים בקשיים ונוטים להסתגר בקבוצות משלהם או לעסוק בעניינים חברתיים ולא אקדמיים (Nieto, 2004).

קשיים אלו מתעצמים במסגרות שאין בהן אקלים ארגוני התומך בחינוך לרב-תרבותיות או כאשר סטודנטים אחרים נתקלים בהתנהגות סטריאוטיפית (Guiffrida & Douthit, 2010), הממתנת את הנוקטים בה כזרים ושונים. כל אלו מעצימים את הקשיים האקדמיים והחברתיים של הסטודנטים, ולעיתים הם מייחסים קשיים אלו לגורמים פנימיים הקשורים בהם, למשל מידת ההשקעה שלהם בלימודים, ולא לגורמים חיצוניים (Ogbu, 2003). כך לדוגמה נמצא שסטודנטים ממוצא אפרו-אמריקאי משווים מרצונם החופשי את מאמציהם האקדמיים למאמציהם של הסטודנטים "הלבנים", והם סבורים כי המאמץ שהם משקיעים נמוך מזה של הסטודנטים האחרים.

פער נוסף הוא מידת המוכנות של סטודנטים ללימודים אקדמיים, בעיקר כאשר הם דור ראשון להשכלה אקדמית במשפחתם. מידת המוכנות משפיעה על הישגיהם האקדמיים של הסטודנטים ועל שיעור הנשירה שלהם מהאקדמיה (Dennis, Phinney & Chuateco, 2005). הקשיים שהסטודנטים מתמודדים איתם לא תמיד גלויים לעיני כול. כך למשל נמצא כי סטודנטים מקבוצות מיעוט מדווחים על קונפליקטים רבים על בסיס גזעי-אתני בקמפוס, ואילו סטודנטים מקבוצת הרוב מדווחים על מתחים אתניים גזעיים מועטים ועל אווירה המאופיינת בכבוד כלפי המגוון התרבותי (Ancis, Sedlacek, & Mohr, 2000). למידה בסביבה רב-תרבותית עלולה ליצור חסמים ללמידה גם אצל הסטודנטים, חסמים הקשורים למוטיבציה ללמידה ולמסוגלות עצמית. כדי להסיר את החסמים הללו הלומד צריך להיות מודע לעצמו כיצור תרבותי, על כל המשתמע מכך (Valdes, 1986). כדי לקדם מודעות זו עליו להיות מודע ראשית לכול למאפיינים התרבותיים המשפיעים על תרבות הלמידה, ההוראה וההערכה שלו. לשם כך סגל ההוראה צריך להשקיע מאמצים ומשאבים בעיצוב סביבות למידה וטיפוח אקלים כיתתי המקדם מודעות זו. יש להביא בחשבון שבמסגרות אקדמיות חלק מהסטודנטים צריכים להתמודד

לא רק עם הקושי של הבנת התוכן האקדמי, אלא גם עם הקושי של לימוד והבנה של שפה נוספת במקרים שבהם שפת ההוראה אינה שפת אימם. הקושי שלהם מתעצם משום שלרוב מרצים אינם מעודדים סטודנטים המגיעים מתרבות שונה להשתמש בשפת אימם למטרות אקדמיות (Fueyo & Bechtol, 1999), אף שהוראה בשפת האם של הסטודנט נמצאה כמקדמת למידה והבנה של תכנים אקדמיים (וייל וסופר, 2007).

תפקידו של סגל ההוראה במוסדות האקדמיים הוא להעלות את המודעות של הלומדים למאפיינים הללו ולתת להם מענה במסגרת תהליכי ההוראה וההערכה בקורסים השונים. לפיכך המרצים צריכים להיות מעורבים יותר בקהילות הסטודנטים שלהם (Sleeter, 2005), להבליט את ייחודיותו ותרומתו של הגיוון התרבותי בכיתות הלימוד, בתהליכי ההוראה וההערכה ולקדם רגישות תרבותית בכיתותיהם (Causey, Thomas, & Armento, 2000). סגל ההוראה נדרש להנחיל אסטרטגיות ומיומנויות לזיהוי הטיות וגזענות כלפי קבוצות תרבותיות בקרב הסטודנטים כדי שיוכלו לנתח באופן ביקורתי היבטים של גזענות בתוכניות הלימודים ובפרקטיקות האקדמיות בקמפוס (Bell, 2002).

הוראה אקדמית בסביבה רב-תרבותית מזמנת לעיתים גם הנחות שגויות הקשורות לגיוון התרבותי והשתמעויותיו. כך לדוגמה, סטודנטים ומרצים עשויים לאחוז בדעה מוטעית בנוגע לדרכי החשיבה וההתנהגות של הסטודנטים והם מייחסים אותן למקור השפעה שגוי (הטבע האנושי, אישיות וכדומה) ולא להיבט התרבותי, קרי המחסומים התרבותיים והחברתיים של הסטודנטים. באותה מידה, לא אחת הם מסיקים מהתנהגות של סטודנטים בודדים על התרבות כולה. הנחה שגויה אחרת היא תפיסת דרך החשיבה וההתנהגות התרבותית כמייצגת את הטבע האנושי ולכן כדרך החשיבה או ההתנהגות "הנכונה". במצב זה אנשים מסיקים מהתנהגות מסוימת על התנהגות בסיטואציה אחרת, וכך הם מאמצים התנהגויות שלדעתם הולמות את התרבות (Parrish & Linder-VanBerschoot, 2010). אימוץ תרבותי זה יוצר הנחות שגויות ומביא לידי שיפוט מוטעה בנוגע לדרך שבה סטודנטים חושבים ומתנהגים.

לעיתים המרצים טועים בייחוס הסיבתי לקשיים של הסטודנטים, וסבורים שהקשיים וההישגים הנמוכים שלהם נובעים מחוסר רצון להשקיע בלימודיהם (Ogbu, 2003). טעויות אלה הופכות לשיטתיות יותר כאשר סגלי הוראה אוחזים מראש בדפוסי חשיבה שליליים בעניין סטודנטים המגיעים מתרבויות שונות. דפוסי חשיבה אלה קשורים לזהות התרבותית של המרצה. נמצא כי סגלי הוראה נוקטים גישה חיובית יותר כלפי סטודנטים המשתייכים לקבוצה התרבותית שלהם מאשר לסטודנטים אחרים (Glock & Kleen, 2019). מורים האוחזים בדעות שליליות כלפי קבוצות תרבותיות מסוימות נוטים לפתח אמונות והתנהגויות פרופסיונאליות בעלות רגישות תרבותית (Pohan, 1996). כלומר, הוראה של כיתות מגוונות מבחינה תרבותית מתחילה באימוץ של תפיסות שמכירות בחוזקות של גיוון תרבותי. ללא אימוץ של תפיסות מעין אלו תהליך ההוראה עלול להיות רצוף קשיים (Civitillo, Juang, & Schachner, 2018).

דוגמה נוספת לפער התרבותי בין הסגל האקדמי לסטודנטים מקבוצות תרבותיות מסוימות הוא צורת ההתייחסות לפלגיאט (plagiarism). פלגיאט נתפס כטאבו חמור באקדמיה, אך בסביבה רב-תרבותית הוא קשור לעיתים לפערים בין-תרבותיים ולאתגרים שקשורים לשפה של סטודנטים מתרבויות שונות. סטודנטים מסוימים עשויים לחטוא בפלגיאט מתוך הבעת כבוד כלפי "המומחה הזר" (Song-Turner, 2008). לעיתים מרצים סבורים שעליהם לגרום לסטודנטים לאמץ התנהגויות למידה חדשות, אלא שעל המרצים להבחין בין התנהגויות למידה

המבוססות על ערכים תרבותיים, שהם מושרשים היטב ולפיכך אין לאתגרן, ובין התנהגויות שניתן לאתגרן כדי לקדם למידה. עליהם להבין שאסטרטגיות הוראה מתבססות גם על תרבות, ולכן עשויות שלא להתאים לכלל המגוון התרבותי שבכיתה. במחקרים נמצא שלא תמיד מרצים מתאימים את תוכני ההוראה שלהם כך שיהיו רלוונטיים מבחינה תרבותית עבור הסטודנטים שלהם (Bernstein & Lysniak, 2017), וכי המידה שבה הוראה מותאמת תרבותית קשורה לאמונות של המורה בנוגע לשונות תרבותית (Civitillo, Juang, Badra, & Schachner, 2019). הופמן (Hoffman, 1996) מדגישה את חשיבותו של ההיבט הרפלקטיבי, קרי המודעות לרב-תרבותיות וקידום היכולת להתבוננות פנימית (אינטרוספקציה) לפי תרבותו המקורית של הלומד ועל תרבויות אחרות. האינטרוספקציה מתבטאת בהתבוננות בערכיו, דעותיו, אמונותיו והתנהגויותיו של הלומד.

החשיבות של תהליך הכשרה פרופסיונאלי להוראה רב-תרבותית מובנת לכול. עם זאת, ספרות המחקר העוסקת בנושא עודנה מצומצמת למדי (Parrish & Linder-VanBerschoot, 2010). נוסף על כך, תוכניות ההכשרה לא מכינות את סגל המרצים ללמד באופן מיטבי תלמידים שהגיעו מרקע תרבותי ודתי שונה משלהם (Barry & Lechner, 1995; Pohan, 1996; Saint-Hilaire, 2014; Sleeter, 2005; Sleeter & Owuor, 2011). כלומר, תפקידנו כחוקרים הוא לזהות את המגבלות והחסמים שהסביבה הרב-תרבותית מציבה, כפי שטוענת הופקינס-גיליספי (Hopkins-Gillispi, 2011, p.10):

A critical multicultural education needs to look at the constraints and barriers to teacher creativity and innovation in the institutional culture of schools, in the educational priorities set by district offices, and especially in teacher education programs in colleges and universities.

בהקשר לכך, במחקר שבחן את העמדות של סטודנטים במכללה להוראה והכשרת מורים בישראל בנוגע לחינוך לרב-תרבותיות ומקומו בתהליך ההכשרה, נמצא כי סטודנטים מכירים בחיוניותו של חינוך לרב-תרבותיות בתהליך הכשרתם. הם מצפים שחינוך זה ישמש כלי להעצמה לקראת התמודדותם החינוכית העתידית עם האתגרים הרב-תרבותיים המצפים להם (לב ארי ולרון, 2008).

כמו כן, פרחי הוראה מדווחים על חשש מהתמודדות עם עניינים הקשורים ברב-תרבותיות ואתניות. הם חוששים מעימות עם דעות, תפיסות ואמונות בנוגע לנזענות וגם חוששים מהתמודדות עם הגיוון התרבותי בהוראה. לכן, הוראה בסביבה רב-תרבותית דורשת הכנה פרופסיונאלית ייחודית של מורים (Acquah & Commings, 2017; Gay & Howard, 2000) וכן עיצוב פעילויות המותאמות לגיוון ולשונות התרבותית (Civitillo et al., 2018; Yildirim & Tezci, 2016). פרחי הוראה מתמודדים עם אתגרים רבים הקשורים להוראה בסביבה רב-תרבותית. על מנת להתמודד עם חינוך בסביבה רב-תרבותית הם נדרשים לזהות את תהליך הסוציאליזציה שלהם ולבחון אותו וכן לזהות את היתרונות או האתגרים בהשתייכותם לקבוצה כזו או אחרת ולבחון באופן ביקורתי את הנחותיהם לגבי גזע וגזענות. לפיכך, בתהליך הכשרתם הם זקוקים להקנייתן של אסטרטגיות כמו חשיבה ביקורתית ויכולת התבוננות עצמית כדי לזהות הטיות וסטריאוטיפים בכיתות הלימוד ובפרקטיקות האקדמיות, ובחינה וזיהוי של תהליכי הסוציאליזציה של סגל ההוראה, יתרונותיו בהשתייכותו לקבוצת הרוב וניתוח ביקורתי של הנחותיו בעניין גזע וגזענות. אלו הן אסטרטגיות ומיומנויות הקשורות לניתוח ביקורתי ויכולת להתעמת עם גזענות בתוכניות הלימודים ובפרקטיקות הוראה לצורך קידום צדק חברתי (Bell, 2002).

גישת ההכרה החמה ויישומה בהכשרה הפרופסיונאלית של מרצים

הגישות לחינוך רב-תרבותי שהוצגו, לצד האתגרים שחינוך זה מזמן במסגרת אקדמית, מאירים את הצורך לבחון את תהליכי ההוראה, הלמידה וההערכה באקדמיה. תהליכים אלה נוטים להעמיד את הידע של הסטודנט ואת הכשרתו הפרופסיונאלית במרכז. כיום יותר ויותר פסיכולוגים קוגניטיביים טוענים כי תהליכי למידה והבנה אינם רק תהליך קוגניטיבי טהור. בשנים האחרונות התפתחה גישת ההכרה החמה, הרואה בלמידה תהליך הקשור גם לגורמים רגשיים, מוטיבציוניים וחברתיים, וזאת בשונה מגישת ההכרה הקרה, המתייחסת להיבט הקוגניטיבי בלבד בתהליכי הלמידה וההוראה (Pintrich et al., 1993). לפי משנתם של פינטריץ' ועמיתיו, עלינו לבחון את תהליכי הלמידה בכיתה באופן רחב ולא רק בהיבט הקוגניטיבי הצר שלהם. מכאן משמעותה וחשיבותה של גישה זו להבנתנו את תהליכי ההוראה והלמידה.

במאמרם קראו פינטריץ' ועמיתיו תיגר על הגישה הבוחנת למידה מההיבט הקוגניטיבי בלבד, או כפי שכינהו - היבט "קר ומבודד". לטענתם, אסטרטגיות הוראה המתמקדות באופן בלעדי בהיבט הקוגניטיבי עשויות להיות יעילות בהקשרים של מערכי מחקר ניסויים, אך לא כאשר הן מיושמות במשימות אקדמיות. מגוון של גורמים מוטיבציוניים, או "חמים", כמו מטרות הישג, מסוגלות עצמית (self-efficacy), עניין אישי וערכים עשויים לקדם למידה או לעכבה (Pintrich et al., 1993; Sinatra, 2005). כלומר למידה קשורה קשר הדוק לוויסות מודע ומכוון מטרה של תהליך קוגניטיבי, מטא-קוגניטיבי ומוטיבציוני (Sinatra & Pintrich, 2003).

במחקרים הבודקים את גישת ההכרה החמה נבדקה השפעתם המיטיבה של המרכיבים החמים (כגון מוטיבציה, מסוגלות עצמית, ערכים ועניין אישי) על תהליכי למידה והבנה בהקשרי למידה מגוונים (e.g., Linnenbrink & Pintrich, 2002; Mason, 2002; Mason & Boscolo, 2004). המחקרים נעשו בקרב סטודנטים שלמדו בסביבות למידה מקוונות ושאינן מקוונות (Matusovich & McCord, 2012; Miltiadou & Savenye, 2003). במחקרים אלה נמצא כי הכללתם של ההיבטים החמים בתהליכי למידה והבנה קידמו תהליכי שינוי בידע המושגי שלהם ושיפרו את הישגי הסטודנטים ואת תחושת המסוגלות העצמית שלהם בהשוואה לקבוצות הביקורת (e.g., Sinatra & Pintrich, 2003).

על חשיבות המענה להיבטים החמים אפשר ללמוד ממחקרים אשר בוצעו בסביבות למידה שאינן רב-תרבותיות. לדוגמה, נמצא כי ההקשר של משימות במתמטיקה (הקשר ניטרלי, סטריאוטיפי לבת או סטריאוטיפי לבן) משפיע על ביצוע מתמטי בקרב תלמידות. כלומר, עצם ההקשר עלול לפגוע בתהליך ההבנה של תכנים אקדמיים ובפיתוח מיומנויות קוגניטיביות, בעיקר בקרב בנות (Zohar & Gershikov, 2008). לפיכך, היכולת של לומדים ללמוד, להבין ולהצליח קשורה גם לתפיסתם העצמית ולהשתייכותם התרבותית והחברתית.

להיבטים החמים השפעה על מידת הצלחתם של הסטודנטים. לדוגמה, היבטים מוטיבציוניים של מסוגלות עצמית (self-efficacy) ומידת ההשקעה בלמידה שסטודנטים סבורים שעליהם להשקיע במטלה אקדמית מסוימת (task value) נמצאו כמנבאים של הצלחת הביצוע במטלות בשיעורי כימיה בקולג' (Liem, Lau, & Nie, 2008; Zusho, Pintrich, & Coppola, 2003). אלא שלמרות חשיבותם, נמצא כי מרצים לא תמיד מקדישים זמן וחשיבה להיבטים החמים של התכנים האקדמיים שהם מלמדים (סופר-ויטל וטבק, 2015). שילוב גישת ההכרה החמה עשוי לתרום להתגברות על הקשיים והאתגרים בהוראה רב תרבותית, כפי שמציג מחקר

שנערך לאחרונה (סופר-ויטל, הוגש לפרסום). המחקר מציג תמות הקשורות לפערים בין-תרבותיים בתהליכי הוראה ולמידה ומקרים של "התנגשויות" תרבותיות במסגרת קורס אקדמי. נמצא כי יישומה של הגישה אפשר להתמודד עם תפיסותיהם הקודמות של הסטודנטים, שחלקן אינן עולות בקנה אחד עם המודלים והגישות שהוצגו בקורס. שילוב הגישה תרם גם לתהליך ההעצמה של הסטודנטים, כפי שעלה מהראיונות עימם.

לעומת המרצים, סטודנטים מודעים לחשיבותם של ההיבטים החמים בתהליכי למידה והוראה, גם אם אינם משתמשים במושג זה. הדבר בא לידי ביטוי באמירות כגון "אני לא מתחבר לחומר"; "זה שונה מדברים שלמדתי בעבר / במקום אחר"; "הנושא הזה מעניין פחות/יותר או אינו מעניין כלל לעומת נושא אחר שלמדנו"; "ראיתי המחשה/דוגמה לנושא שלמדנו במקום עבודתי / בספר שקראתי / בקורס אחר שלמדתי"; "למושג הזה בשפת האם שלי יש משמעות אחרת או ריבוי משמעויות" ועוד (סופר-ויטל, הוגש לפרסום). במילים אחרות, זהותו, אישיותו ורצונותיו של הלומד מהווים חלק בל-יינתק מתהליך הלמידה שלו, אך הם לא תמיד באים לידי ביטוי בתהליך ההוראה. יתרה מכך, גם כשהם באים לידי ביטוי, התהליך לא תמיד מודע, שיטתי ומכוון.

הכשרה פרופסיונאלית לסגל האקדמי ועיצוב קוריקולום מותאם ומונגש תרבותית

כיתות הלימוד באוניברסיטאות הופכות יותר ויותר הטרוגניות, ולעומת זאת סגל ההוראה באקדמיה הוא עדיין ברובו הומוגני למדי (Causey et al., 2000). משום כך, הולכים וגוברים הקולות של מדענים וחוקרים הקוראים להכשרה של סגלי הוראה בתחום של חינוך בסביבה רב-תרבותית (Gay & Howard, 2000; Gay e.g., 2010; Kirkland, 2003; Keengwe, 2010), והולך ומתברר הצורך בפיתוח הכשרה פרופסיונאלית ייעודית כדי לסייע לסגל האקדמי להתמודד עם האתגרים של הוראה בסביבה רב-תרבותית (Fuller, 1994; Taylor, 2010), כלומר הכשרה המתבססת על פיתוח פרקטיקות, אסטרטגיות ושיטות הוראה מותאמות לסטודנטים בקבוצות רב-תרבותיות (Alsubaie, 2015). סקירה של למעלה משלושים מחקרים בתחום העלתה כי יש להביא בחשבון שלא כל תוכניות ההכשרה מצליחות לקדם הוראה מותאמת תרבותית, בעיקר בשל מגבלות הקשורות לעיצוב המחקר והערכת ההכשרה (Civitillo et al., 2018).

אני סבורה כי גישת ההכרה החמה עשויה לסייע ליישומה ולהצלחתה של מדיניות פדגוגית שוויונית לכול. אשר על כן, שומה על התוכניות הפרופסיונאליות להכשרת מרצים במוסדות להשכלה גבוהה לפתח ולקדם קוריקולום המבליט את ההיבטים החמים של התכנים האקדמיים והדידקטיקה של אותם תכנים, באופן המותאם ומונגש מבחינה תרבותית למגוון התרבויות של הסטודנטים הלומדים בכיתות. במסגרת תוכניות אלה יש לשים דגש על הוראת תכנים אלה בסביבות רב-תרבותיות ולקדם הוראה מותאמת תרבותית.

"כולם שווים בפני הידע" – גישת ההכרה החמה ככלי להתמודדות עם אתגרי החינוך הרב-תרבותי

הוראה בסביבה רב-תרבותית מאתגרת יותר בהשוואה להוראה בסביבה שאינה רב-תרבותית וגם דורשת התאמות דידיקטיות ייחודיות. בייחוד נכון הדבר במוסדות אקדמיים אשר חרטו על דגלם את החינוך הרב-

תרבותי. החינוך הרב-תרבותי פותח צוהר להזדמנויות חדשות, כגון חשיפה לתרבויות ולשונות, ובה בעת מזמן אתגרים ייחודיים. אחד מהם הוא שאלת השוויון, כלומר כיצד נוכל להבטיח שוויון הזדמנויות בתהליכי ההוראה, הלמידה וההערכה.

אחד העקרונות החשובים בתחום של חינוך לרב-תרבותיות הוא עיקרון הפדגוגיה השוויונית. עיקרון זה, העוסק במתן הזדמנות שווה לכלל הלומדים ללא קשר למעמד האתני, החברתי, המגדרי או להיבטים הקשורים לגזע שלהם, הוא עיקרון חשוב ויש להחילו בכל מסגרת חינוכית רב-תרבותית. העיקרון צריך להיות מנוסח ברמת המדיניות של המוסד החינוכי וגם ברמה האופרטיבית של התנהלות המוסד החינוכי (Banks & Banks, 1995). הגישה של הפדגוגיה השוויונית מנסה להתמודד עם הקשיים הלשוניים, החברתיים והפסיכולוגיים של הסטודנטים ולתת להם מענה באמצעות קידום רגישות תרבותית והתייחסות למאפיינים התרבותיים הייחודיים של כלל הקבוצות בחברה (Feagin et al., 2014; Portes, 1999). בהקשר זה, אחד האתגרים של סגל הוראה בסביבה רב-תרבותית הוא הבטחת שוויון הזדמנויות אמיתי מבחינת דרכי הוראה, למידה והערכה. הוראה והערכה אחידות לכול, הנהוגות ברבים מהמוסדות האקדמיים, אינן מבטיחות שוויון הזדמנויות לכלל הסטודנטים. זאת משום שהסטודנטים הנכנסים בשערה של האקדמיה מגיעים לא רק עם תפיסות עולם ונורמות מגובשות, אלא גם עם תרבויות הוראה, למידה והערכה המבוססות ומושרשות היטב בהתנסויותיהם האקדמיות. בבואם למוסדות האקדמיים יש לא אחת "התנגשות" תרבותית בין צורת הלמידה שהם רגילים בה ובין צורת הלמידה במקום החדש. דהיינו, המצב של אי-שוויון בהזדמנויות בתהליכי למידה, הוראה והערכה הוא פעמים רבות אינהרנטי באקדמיה. אם כך, עולה השאלה – כיצד ניתן להבטיח הזדמנות שווה ללמידה בתוך כיתה מרובת תרבויות? על שאלה זו ניסיתי להשיב באמצעות דיון פדגוגי באחת הגישות המובילות בתחום המחקר החינוכי והפסיכולוגי – גישת ההכרה החמה.

גישת ההכרה החמה (Pintrich et al., 1993) גורסת כי אי אפשר להתעלם מההיבטים החברתיים, האישיותיים, הרגשיים והמוטיבציוניים בתהליך הלמידה, בייחוד בסביבה רב-תרבותית. שלא כמו בנקס ובנקס (Banks & Banks, 2004), שהתייחסו בנישתם באופן כללי לממד של פדגוגיה שוויונית ולהיבט הקונטינטיבי הצר, טענתי היא כי באמצעות גישת ההכרה החמה הממד הקונטינטיבי מקבל את משמעותו לא רק ברמה ההצהרתית אלא גם ברמה המעשית-פרקטית. לצורך הדיון הביקורתי במונח פדגוגיה שוויונית ובאפשרויות יישומה באקדמיה דנתי גם באתגרים הייחודיים של חינוך רב-תרבותי באקדמיה. אני סבורה שלאור אתגרים וקשיים אלה, גישת ההכרה החמה מתאימה יותר מאשר הפדגוגיה השוויונית להוראה רב-תרבותית באקדמיה והיא נותנת מענה למכלול ההיבטים הכרוכים בתהליכי ההוראה והלמידה.

בהתאם לגישת ההכרה החמה, על סגל ההוראה לאפיין את תהליכי ההוראה, הלמידה וההערכה כפי שהם עוצבו תרבותית ולתת להם מענה בשיעורים. כן עליהם לנהל דיאלוג מתמיד עם הסטודנטים באשר למידת התאמתם של תהליכים אלה לתהליכים שחוו בעברם כלומדים. כלומר, התהליך הוא הדדי. לא די שסגל ההוראה יפתח הכרה חמה ומודעות למרכיבים החמים בתהליכי ההוראה, אלא גם הסטודנטים צריכים להיות מודעים להיבטים הקשורים להשקעת מאמציהם ותהליכי הלמידה שלהם.

גישת ההכרה החמה שהוצגה במאמר תואמת את גישת היחסיות (the relativistic approach). לפי גישת היחסיות עלינו לחשוף אמת פרטיקולרית של קבוצה חברתית או תרבותית ולכן להבין את מאפייניה הייחודיים

של קבוצה זו ולתת להם מענה מתאים (Azibo, 1996; Parham et al., 1999; White & Parham, 1984). משכך, נקודת הייחוס שלנו בכל הקשור לפרקטיקות הוראה, למידה והערכה אינה יכולה להיות מבוססת על נקודת ייחוס של קבוצת הרוב. סגל ההוראה צריך לאמץ כסטנדרט קטגוריות מושגיות, תפיסות ופרקטיקות של הקבוצה התרבותית ולא של הרוב. סגל ההוראה צריך לחשוף את הסטריאוטיפים, ההטיות ותפיסותיו השגויות כלפי הקבוצה התרבותית. התרבות צריכה להפוך ללב ליבה של ההוראה וההערכה, ומתוך התרבות עצמה יש להעריך את הקבוצה, על כל ההטרונגויות שבה. כך, אימוץ גישת היחסיות יכול לתת מענה לאתגרים ולקשיים של החינוך הרב-תרבותי במאה העשרים ואחת. המענה לאתגרים ולקשיים מתבסס בראש ובראשונה על קידום אסטרטגיות ופרקטיקות המבוססות על רגישות תרבותית וטיפול הערך הסגולי הייחודי של הקבוצה התרבותית. אימוץ פרקטיקה של רגישות תרבותית והתאמה תרבותית ולשונית בתהליכי הוראה ולמידה יסייע להתגבר על קשיים חברתיים, פסיכולוגיים ומנטאליים. בכך, גישת היחסיות תואמת את גישת ההכרה החמה, השואפת לתת מענה דידיקטי לסטודנטים ברמה המוטיבציונית, האישיותית, החברתית, התרבותית, הפסיכולוגית ועוד.

גישות אלה מדגישות את הצורך בפיתוח תוכניות הכשרה ייעודיות לסגל האקדמי, המבוססות על גישת היחסיות, גישת הפדגוגיה השוויונית וגישת ההכרה החמה. לשם כך נדרש פיתוח ועיצוב נוסף של תחום ההכשרה של הסגל האקדמי להוראה בסביבה רב-תרבותית, מאחר שהתוכניות הקיימות לא תמיד מצליחות לחולל את השינוי המבוקש מבחינת רגישות תרבותית בקרב סגל ההוראה (Civitillo et al., 2018; Taylor, 2010).

תוכניות אלה נדרשות בראש ובראשונה כדי להעלות את המודעות של כלל המרצים להוראה מותאמת תרבותית, הכוללת גם התייחסות להיבטים החמים בתהליכי הוראה-למידה-הערכה. כיום ההתייחסות להיבטים החמים נפקדת כמעט לחלוטין מתוכניות ההכשרה של מורים (סופר-ויטל וטבק, 2015). לכן יש קודם כול לשלב קורסים העוסקים בהוראה בסביבה רב-תרבותית ולהתייחס להיבטים החמים הקשורים לתהליכי הוראה-למידה-הערכה בתהליך ההכשרה של פרחי הוראה והסגל האקדמי במכללות ובאוניברסיטאות. על מנת להתייחס למכלול הגישות ולתת מענה הולם למכלול הקשיים והאתגרים בחינוך הרב-תרבותי, רצוי לדון במסגרת תהליכי ההכשרה של הסגל האקדמי גם בהקשר הרב-תרבותי של התכנים האקדמיים. לדוגמה, יש לדון במשמעויות האפשריות של התכנים האקדמיים בתרבויות שונות ובחברות שונות, מונחים מקצועיים ומשמעותם בתרבויות שונות (למשל, ריבוי משמעויות של מונח). יש לדון בדרכים שבהן ניתן להתייחס מבחינת התכנים האקדמיים להיבטים החמים, כלומר להתייחס באופן רב-ממדי להיבטים האישיותיים, החברתיים, המוטיבציוניים והרגשיים בהקשר הרב-תרבותי ובזיקה ישירה לתרבות הלמידה וההערכה הנטועים ומושרשים תרבותית ברקע של הסטודנטים השונים בכיתה. כדי להצליח ולהנגיש את התכנים האקדמיים לכלל הסטודנטים בסביבה הרב-תרבותית, מן ההכרח הוא שהמרצה יהא לא רק מומחה בתחום התוכן שהוא מלמד, אלא גם בעל יכולת, ידע ומיומנויות להתייחס ולהבליט את ההיבטים החמים ותלויי תרבות של התכנים הללו.

מקורות

וייל, ת' וסופר, ש' (2007). הוראת כתיבה אקדמית לפי שפות האם במכינה לעולים באוניברסיטה העברית. **הד האולפן החדש**, 92, 90-106.

לב ארי, ל' ולרון, ד' (2008). חינוך לרב-תרבותיות במכללה להוראה: בין הלכה למעשה. **סוגיות חברתיות בישראל**, 5, 101-134.

נוסק, ה' ואדוני, ח' (2007). ישראלים בכפר הלוקלי ובכפר הגלובלי: הזהות הלאומית במבחן הגלובליזציה והרב-תרבותיות בעידן התקשורת הרב-ערוצית. **קשר**, 35, 136-146.

סופר-ויטל, ש' (הוגש לפרסום). "אבל אצלנו זה ממש לא ככה!": מתח, התנגדות ושינוי מושגי בתהליכי הוראה ולמידה בכיתה הרב-תרבותית - יישום גישת "ההכרה החמה" בהשכלה הגבוהה בקרב המגזר הערבי. **בתוך אתגרי הוראה בקמפוס רב תרבותי**.

סופר-ויטל, ש' וטבק, א' (2015). הכרה חמה במורים: לקראת למידה משמעותית של מורים במסגרת רפורמת אקדמיה-כיתה. **ביטאון מכון מופת**, 55, 44-48.

רוזן, א' (2009). סיפור ושיח של עולים/מהגרים במערכת רב-תרבותית. **מחקרי ירושלים בפולקלור יהודי**, כו, 171-177.

Acquah, E. O., & Commins, N. L. (2017). Methods that matter in addressing cultural diversity with teacher candidates. *Teaching in Higher Education*, 22(5), 501-518.

Alsubaie, M. A. (2015). Examples of current issues in the multicultural classroom. *Journal of Education and Practice*, 6(10), 86-89.

Ancis, J. R., Sedlacek, W. E., & Mohr, J. J. (2000). Student perceptions of campus cultural climate by race. *Journal of Counseling & Development*, 78(2), 180-185.

Azibo, D. A. Y. (Ed.). (1996). *African psychology in historical perspective and related commentary*. Trenton, NJ: Africa World Press.

Banks, J. A. (1993). Chapter 1: Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19(1), 3-49.

Banks, C. A., M., & Banks, J. A. (1995). Equity pedagogy: An essential component of multicultural education. *Theory into practice*, 34(3), 152-158.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2004). *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Gay, G., & Kirkland, K. (2003). Developing cultural critical consciousness and self-reflection in preservice teacher education. *Theory into practice, 42*(3), 181–187.
- Glock, S., & Kleen, H. (2019). Attitudes toward students from ethnic minority groups: The roles of preservice teachers' own ethnic backgrounds and teacher efficacy activation. *Studies in Educational Evaluation, 62*, 82–91.
- Guiffrida, D. A., & Douthit, K. Z. (2010). The Black student experience at predominantly white colleges: Implications for school and college counselors. *Journal of Counseling & Development, 88*(3), 311–318.
- Hoffman, D. M. (1996). Culture and self in multicultural education: Reflections on discourse text, and practice. *American Educational Research Journal, 33*(3), 545–570.
- Hopkins-Gillispie, D. (2011). Curriculum & schooling: Multiculturalism, critical multiculturalism and critical pedagogy. *South Shore Journal, 4*, 1–14.
- Keengwe, J. (2010). Fostering cross cultural competence in preservice teachers through multicultural education experiences. *Early Childhood Education Journal, 38*(3), 197–204.
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology, 33*(4), 486–512.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). The role of motivational beliefs in conceptual change. In M. Limón & L. Mason (Eds.), *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice* (pp. 115–135). Dordrecht: Kluwer Academic publications.
- Liu, X., Liu, S., Lee, S., & Magjuka, R. J. (2010). Cultural differences in online learning: International student perceptions. *Educational Technology & Society, 13*(3), 177–188.
- Madkins, T. C. (2011). The Black teacher shortage: A literature review of historical and contemporary trends. *The Journal of Negro Education, 80*(3), 417–427.
- Mason, L. (2002). Developing epistemological thinking to foster conceptual change in different domains. In M. Limón & L. Mason (Eds.), *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice* (pp. 301–335). Dordrecht: Kluwer Academic publications.
- Mason, L., & Boscolo, P. (2004). Role of epistemological understanding and interest in interpreting a controversy and in topic-specific belief change. *Contemporary Educational Psychology, 29*(2), 103–128.
- Matusovich, H., & McCord, R. (2012). Work in progress: Does motivation matter for conceptual change? Exploring the implications of "hot cognition" on conceptual learning. In *Frontiers in Education*

- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons
- Barry, N. H., & Lechner, J. V. (1995). Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching and Teacher Education, 11*(1), 149–161.
- Bell, L. A. (2002). Sincere fictions: The pedagogical challenges of preparing white teachers for multicultural classrooms. *Equity & Excellence in Education, 35*(3), 236–244.
- Bernstein, E., & Lysniak, U. (2017). Teachers' beliefs and implementation of competitive activities for multicultural students. *Urban education, 52*(8), 1019–1045.
- Causey, V. E., Thomas, C. D., & Armento, B. J. (2000). Cultural diversity is basically a foreign term to me: The challenges of diversity for preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education, 16*(1), 33–45.
- Civitillo, S., Juang, L. P., Badra, M., & Schachner, M. K. (2019). The interplay between culturally responsive teaching, cultural diversity beliefs, and self-reflection: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education, 77*, 341–351.
- Civitillo, S., Juang, L. P., & Schachner, M. K. (2018). Challenging beliefs about cultural diversity in education: A synthesis and critical review of trainings with pre-service teachers. *Educational Research Review, 24*, 67–83.
- Dennis, J. (2018). The intertextualist: Future teachers, past pedagogy, and dedifferentiation in multicultural education. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education, 7*(1), 78–86.
- Dennis, J. M., Phinney, J. S., & Chuateco, L. I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of college student development, 46*(3), 223–236.
- Feagin, J. R., Vera, H., & Imani, N. (2014). *The agony of education: Black students at a white university*. Hoboken, NJ: Routledge.
- Fueyo, V., & Bechtol, S. (1999). Those who can teach: Reflecting on teaching diverse populations. *Teacher Education Quarterly, 26*(3), 1–10.
- Fuller, M. L. (1994). The monocultural graduate in the multicultural environment: A challenge for teacher educators. *Journal of Teacher Education, 45*(4), 269–277.
- Gay, G. (2004). The importance of multicultural education. *Educational Leadership, 61*(4), 30–35.
- Gay, G., & Howard, T. C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator, 36*(1), 1–16.

Sleeter, C. E. (2005). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research on the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94–106.

Sleeter, C. E., & Owuor, J. (2011). Research on the impact of teacher preparation to teach diverse students: The research we have and the research we need. *Action in Teacher Education*, 33(5–6), 524–536.

Song-Turner, H. (2008). Plagiarism: Academic dishonesty or 'blind spot' of multicultural education? *The Australian Universities' Review*, 50(2), 39–50.

Taylor, R. W. (2010). The Role of teacher education programs in creating culturally competent teachers: A moral imperative for ensuring the academic success of diverse student populations. *Multicultural Education*, 17(3), 24–28.

Valdes, J. M (Ed.). (1986). *Culture bound: Bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

White, J. L., & Parham, T. A. (1984). *The psychology of blacks: An Afro-American perspective*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Yildirim, S., & Tezci, E. (2016). Teachers' attitudes, beliefs and self-efficacy about multicultural education: A scale development. *Universal Journal of Educational Research*, 4(n12A), 196–204.

Yoder, J. D., & Kahn, A. S. (1993). Working toward an inclusive psychology of women. *American Psychologist*, 48(7), 846–850.

Zohar, A., & Gershikov, A. (2008). Gender and performance in mathematical tasks: Does the context make a difference? *International Journal of Science and Mathematics Education*, 6(4), 677–693.

Zusho, A., Pintrich, P. R., & Coppola, B. (2003). Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1081–1094

Conference 2012: Seattle, WA. (pp. 1–2).

Miltiadou, M., & Savenye, W. C. (2003). Applying social cognitive constructs of motivation to enhance student success in online distance education. *AACE journal*, 11(1), 78–95.

Nieto, S. (2004). Critical multicultural education and students' perspectives. In S. May (ed.), *Critical multiculturalism* (pp. 179–200). London: Falmer.

Ogbu, J. U. (1995). Cultural problems in minority education: Their interpretations and consequences – Part one: Theoretical background. *The Urban Review*, 27(3), 189–205.

Ogbu, J. U. (2003). *Black American students in an affluent suburb: A study of academic disengagement*. New York, NY: Routledge.

Parham, T. A., White, J. L., & Ajamu, A. (1999). *The psychology of Blacks: An African centered perspective* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Parrish, P., & Linder-VanBerschot, J. (2010). Cultural dimensions of learning: Addressing the challenges of multicultural instruction. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(2), 1–19.

Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational research*, 63(2), 167–199.

Pohan, C. A. (1996). Preservice teachers' beliefs about diversity: Uncovering factors leading to multicultural responsiveness. *Equity and Excellence in Education*, 29(3), 62–69.

Portes, P. R. (1999). Social and psychological factors in the academic achievement of children of immigrants: A cultural history puzzle. *American Educational Research Journal*, 36(3), 489–507.

Rumberger, R. W., & Larson, K. A. (1998). Toward explaining differences in educational achievement among Mexican American language-minority students. *Sociology of Education*, 71(1), 68–92.

Saint-Hilaire, L. A. (2014). So, how do I teach them? Understanding multicultural education and culturally relevant pedagogy. *Reflective practice*, 15(5), 592–602.

Sinatra, G. M. (2005). The "warming trend" in conceptual change research: The legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, 107–115.

Sinatra, G. M. & Pintrich, P. R. (2003). *Intentional conceptual change*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Sleeter, C. E. (1996). *Multicultural education as social activism*. Albany, NY: State University of New York Press.

מורים יוצאי דופן: תפיסות של סטודנטים לחינוך וחברה מהמגזר הערבי והשפעתם על עתידם המקצועי של הסטודנטים

יעל כהן-עזריה*

תקציר

מחקר זה בדק מהם המאפיינים של מורים "יוצאי דופן" (דמות מופת) במערכת החינוך הערבית, על פי תפיסתם של סטודנטים ערבים לתואר ראשון בחינוך וחברה, ואת השפעת המורים הללו על גיבוש זהותם המקצועית הראשונית בתחום החינוך. במחקר השתתפו 33 סטודנטים ערבים שלמדו בקבוצה אחת בקריה האקדמית אונו. המחקר התבסס על הפרדיגמה האיכותנית לאיסוף נתונים ולניתוחם ועשה שימוש בראיונות עומק מובנים למחצה.

מהממצאים עולה כי בעיניהם של הסטודנטים המורים יוצאי הדופן הם מורים שמלמדים אחרת, מקדישים לתלמידיהם מזמנם מעבר לדרישות תפקידם ומשמשים עבורם מנטורים. המרואיינים סיפרו כי ברצונם להידמות לאותם מורים יוצאי דופן. כמוהם, הם רוצים להקדיש זמן לתלמידיהם, להאמין ביכולות התלמידים, לקבל את השונות ביניהם, להעניק יחס אישי ולפתח שיטות הוראה חדשניות.

ממצאי המחקר מלמדים כי הזהות המקצועית החינוכית הראשונית של הסטודנטים החלה להתפתח ולהתגבש עוד בימי בית הספר – עם החשיפה למורה יוצא הדופן. הם מעריכים את סטייתו של המורה מהמודל המסורתי המקובל של פדגוגיה בחינוך הערבי – דבר המעיד על התגבשותן של תפיסות מודרניות כאנשי חינוך וכסוכני שינוי לעתיד בחברה שממנה הם מגיעים.

מילות מפתח: דמות מופת, המורה הטוב, השכלה גבוהה, חינוך, סטודנטים ערבים, זהות מקצועית.

מבוא

מורים יוצאי דופן (דמות מופת) הם נדירים יחסית במערכת החינוך, ולרוב התלמיד פוגש בכל שנות לימודיו רק מורה אחד או שניים שבולטים מעל כולם (יאיר, 2006). ההגדרה של המושג מופת במילון אריאל היא "דוגמה, משל" (פרוכטמן, 1995), ובמילון רב-מילים – "אדם, פעולה או אופן התנהגות הנחשבים מושלמים וראויים

* ד"ר יעל כהן-עזריה, פקולטה למדעי החברה, מכללה האקדמית אשקלון.

לשמש מקור לחיקוי; דוגמה שמן הראוי לחקותה" (שויקה ופריידקין, 1997). ההתייחסות במחקר לדמות מופת בהוראה היא מועטה ורטרוספקטיבית, ומופיעה בעיקר בהקשר של ניתוח חוויות עם אדם יוצא דופן שהטביע חותמו על התלמיד. יאיר (2006) מצא כי דמויות מופת בבית הספר שנזכרו בהקשר של חוויות מפתח היו מורים לא סתגלניים; כאלה שפעלו מתוך מחשבה מקורית ושיקול דעת עצמאי, לא הלכו עם הזרם ודגלו בלמידה שונה מזו המקובלת בדרך כלל בבתי הספר. עליאן (2012), שעסקה בחוויות מפתח בחברה הערבית, מצאה כי בעיני בוגרי בתי ספר ערביים המורה יוצא הדופן הוא זה המפגין יחס מיוחד כלפי תלמידיו. במחקרה תוארו המורים הללו כאנשים בעלי ידע רחב האוהבים את המקצוע, מתייחסים לתלמידים באופן שוויוני ולא מפלה ומציבים להם אתגרים, תוך מתן חיזוקים ויכולת לגלות ולהכיר את כישוריהם.

ספרות המחקר העוסקת בשיקולים לבחירה במקצוע ההוראה מבחינה בין שני מניעים עיקריים: מניעים חיצוניים, הקשורים בהיבטים תועלתניים של העיסוק, לדוגמה ביטחון ויציבות חברתית-כלכלית, ומניעים פנימיים, הקשורים למהות המקצוע ולסיפוק מהעבודה (עליאן, זידאן ותורן, 2007; Pink, 2009; Spittle, Jackson & Meghan, 2009). קטגוריה שלישית של מניעים נידונה בהרחבה בספרות המחקר בשנות השישים והשבעים של המאה הקודמת, והיא הזדהות עם דמויות חינוכיות מהעבר, המהוות – גם לאחר שנים רבות – דוגמה ומופת (Ashley, Cohen, McIntyre, & Slatter, 1970; Brembeck, 1966; Mori, 1966).

המחקר שלהלן עוסק בתפיסות של סטודנטים ערבים לתואר ראשון בחינוך וחברה על מאפיינים של מורים יוצאי דופן מעברם, ובניתוח ההשפעה של מורים אלו על עתידם המקצועי של הסטודנטים. בכך המחקר בוחן לא רק את מאפייניו של המורה יוצא הדופן, אלא גם תורם להבנה בעניין גיבוש הזהות המקצועית של אנשי חינוך בחברה הערבית.

כדי ללמוד על מסגרת החינוך שאוכלוסיית המדגם התחנכה בה מתואר ראשית לכול החינוך הערבי בישראל ונסקרים השינויים שחלו במערכת החינוך לאורך השנים.

החברה הערבית בישראל: חינוך

הקמתה של מדינת ישראל לוותה בשינויים דמוגרפיים דרמטיים. הערבים הפלסטינים, שהיו רוב בארץ ישראל המנדטורית, הפכו באחת למיעוט לאומי על אדמתם (כהן, 2000; Morris, 1991). משכך, הזהות הקולקטיבית של החברה הערבית בישראל כוללת כמה מרכיבים: אזרחות (ישראלית), לאום (פלסטיני), אתניות (ערבית) ודת (מוסלמית, נוצרית או דרוזית), וכך היא גם נתפסת בעיניהם – כשילוב של ארבעה מרכיבים, כאיזון עדין ביניהם או כזהות אחת המחליפה זהות אחרת (סמוחה, 1998, 2005).

במערכת החינוך הערבית ארבעה מגזרים: ערבי, דרוזי, צירקסי ובדואי. בכל מגזר מונהגת תוכנית לימודים ייחודית לו, אך כולם כפופים למערכת החינוך המרכזית מבחינת התכנים הנלמדים, המבנה הארגוני והקצאת המשאבים (Arar & Abu-Asbah, 2013). שפת ההוראה בכולם היא ערבית (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2013, עמ' 118-119).

מערכת החינוך הערבית נפרדת מזו היהודית ומשאביה דלים יותר (Golan-Agnon, 2006). המערכת מקבלת פחות תקציבים ישירים מהמדינה וגם פחות תקציבים מהרשות המקומית – בשל קיפוח מתמיד של הרשויות המקומיות הערביות בהשוואה לרשויות יהודיות. יתרה מכך, רוב ההורים בחברה הערבית משתייכים לאשכול סוציו-אקונומי נמוך ויכולתם להשתתף בהוצאות החינוך מוגבלת, ועל כן הפער גדול עוד יותר (Arar, 2012; Arar & Abu-Asbah, 2013).

החברה הערבית בישראל אינה קופאת על שמריה, אלא נמצאת בתהליך מואץ של מעבר חברתי ותרבותי מחברה שמרנית, אשר התבססה בעבר על רחוק על עבודה חקלאית, לחברה בעלת סממנים של מודרניות (בן-דוד, 2004). לצד זאת, המאפיינים של תרבות מסורתית נשמרים על ידי סוכני החברות השונים, ובכלל זה בית הספר. בהיבט הפדגוגי, הדברים באים לידי ביטוי ביחס המורה לתלמיד ובמידת שיתופו של התלמיד בתהליך קבלת ההחלטות (אבו-עסבה, 2007). שיטת ההוראה הנפוצה בבתי הספר הערביים היא שיטת החינוך הפרונטלית המסורתית (אבו-עסבה, 2001; אלחאגי, 1996). בהתאם לגישה זו, בתי הספר מכוונים את עשייתם החינוכית להישגים ומתמקדים בתוצרים הנראים לעין בטווח קצר, כמו הקניית ידע ופיתוח מיומנויות אינסטרומנטליות, ופחות לחינוך לערכים (אבו-עסבה, 2004; Al-Haj, 2005).

שיטת החינוך הפרונטלית המסורתית מציבה את המורה במרכז – הוא האחראי לתהליך הלמידה, ואילו התלמיד נתפס ככלי פסיבי לקליטת מידע. בהתאם לגישה המסורתית השלטת בתרבות הערבית, התלמיד מכבד את המורה, מצייט לו ולא מותח עליו ביקורת (Al-Haj, 2002). התלמידים מקשיבים למורה, רוחשים לו כבוד ולא לוקחים חלק פעיל בשיעור (קורטאם, בשרי, זועבי וחוגייראת, 2019; Laiyan & Zedan, 2010).

בית הספר ונושא החינוך תופסים מקום חשוב בחברה הערבית, בייחוד לאור התמורות הכלכליות, החברתיות והדמוגרפיות שהיא עוברת (אבו-עסבה, 2007). יחסה של החברה הערבית בישראל לרכישת השכלה הוא חיובי מאוד, וזאת למרות (ואולי בגלל) השוליות החברתית של הקבוצה (Khattab, 2003). החברה הערבית אינה מקבלת בהכנעה את מעמדה הנחות ואת האפליה נגדה, והמנהיגות המקומית והארצית שלה נאבקת כדי לשפר את מערכת החינוך ביישובים הערביים (Yair, Khattab, & Benavot, 2003).

התגבשותה של זהות מקצועית חינוכית

הסוגיה בעניין מועד תחילת ההתגבשות של הזהות המקצועית החינוכית חשובה לאלו המתעדים לעסוק בפועל בתחום החינוך, ולא פחות מכך – לתהליך הכשרת המורים. הזהות המקצועית של סטודנטים להוראה מתגבשת עוד קודם לשלב הכניסה לעבודה בתחום החינוך. הבחירות המקצועיות של מורים ושיקולי הדעת שלהם אינם מקריים, אלא הם תולדה של אירועים שחוו בעבר ועיצבו את זהותם המקצועית (בר-תקוה, 2010). לכן ראוי לעסוק בנושא הזהות כבר בשלב ההכשרה להוראה (צבר-בן יהושע, 2001; פרידמן וגביש, 2003; Fisherman, 2004).

ברוח הגישה המסורתית, זהות מקצועית מתפתחת באופן משלבי רציף ועקיב עד לגיבוש סופי. לפי גישה זו, זהותו של מורה מתחיל מתגבשת על סמך התנסויות, מתחים ומשברים ההולכים ונפתרים במהלך השנים, עד

שהיא מניעה לכלל יציבות. לעומת זאת, לפי הגישה הפוסט-מודרנית, אין זהות מקצועית אחת ויחידה, אלא זהות פרטית והיברידית, המשתנה כל העת בעקבות התנסויות באירועים מגוונים וסותרים ובמפגשים עם אחרים משמעותיים. כלומר למורה יכולות להיות כמה זהויות מקצועיות, המתפתחות לאורך השנים, משתכללות, נעשות מורכבות ואינן מגיעות לכלל אחדות, אחדות וגיבוש (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). גורם חשוב נוסף המשפיע על הזהות המקצועית הוא הסביבה והתרבות של האדם (Bosma & Kunnen, 2001; Kerpelman, Pittman, & Lamke, 1997).

לזהות המקצועית של אנשי חינוך שני רכיבים מרכזיים: (1) תפיסה של אני מקצועי – דימוי עצמי, מוטיבציה לתפקיד, תפיסת התפקיד וגורמי שביעות רצון; (2) תאוריה חינוכית אישית המורכבת מאמונות ודעות (צימרמן, 2008), המעניקה משמעות המיוחסת לתפיסות ולציפיות (Beijaard, 1995). מורים שואבים את זהותם המקצועית משילוב של האופן שבו הם תופסים את עצמם כמומחים בתחום הדעת שהם מלמדים, מומחיות בפדגוגיה ומומחיות לדידקטיקה (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000). סקירת 22 מחקרים בנושא זהות מקצועית של מורים (Beijaard et al., 2004) הובילה למסקנה כי המושג זהות מקצועית מפורש בדרכים מגוונות על ידי חוקרים, והוא קשור למושגים נוספים כמו העצמי, תפיסה עצמית, הערכה עצמית, רפלקציה, תפיסות וציפיות.

דמות מופת בהוראה

זהות המקצועית של מורים משתקפת לרוב בתפיסות שלהם את רכיבי תפקידם או עיסוקם המקצועי, בניסיונם הפרקטי ובאופן הצגת הביוגרפיה האישית שלהם. היא מושפעת מציפיות החברה ומהתפיסות בנוגע לתפקידים (Clandinin & Connelly, 2000; Tickle, 2000). ספרות המחקר העוסקת במורים מתייחסת למושג המורה הטוב באופן ערכי ולא מדעי (Cochran-Smith, 2004). במהלך השנים השתנתה התפיסה באשר לידע ולמיומנויות הדרושים למורה הטוב (Lortie & Clement, 1975; Miron, 1983; Shulman, 1986), וכיום הנטייה היא לראייה הומניסטית יותר של המורה – כאל מי שמסוגל להתמודד עם השונות בקרב תלמידיו ועם השינויים החלים בעידן הפוסט-מודרני, עידן הגלובליזציה (Cochran-Smith, 2003).

וילסון ויאנג (Wilson & Youngs, 2005) הציעו שלוש דמויות של המורה הטוב: המורה המשכיל, המורה המקצועי והמורה הערכי. המורה המשכיל הוא אינטלקטואל בעל השכלה רחבה ושפה עשירה. המורה המקצועי הוא מורה בעל ידע בתחום הדעת, הבקי בשיטות הוראה ולמידה. המורה הערכי הוא מורה אכפתי, הרואה בתלמידיו בני אדם עם כישורים רגשיים ואינטלקטואליים.

למורה הטוב דבקו מגוון של כינויים בספרות המחקר, לדוגמה 'מורה רצוי' או 'מורה אידיאלי' (רייכל וארנון, 2005; Arnon & Reichel, 2007). מורה אידיאלי מאופיין בארבע תכונות: יש לו ידע אקדמי; עיקר מכוונותו היא שליחות חברתית; הוא מתמקד בפיתוח הפרט ובחשיבה ביקורתית; אישיותו עומדת במרכז ההוראה. קוטניק וגוילס (Kutnick & Jules, 1993) טענו כי דמותו של המורה האידיאלי כוללת שני היבטים מרכזיים: מיומנויות ההוראה ויצירת מערכת יחסים טובה עם התלמידים. תפיסה זו עולה בקנה אחד עם תפיסות של פרחי הוראה ומורים בראשית דרכם, הסוברים כי תכונותיו של המורה, ולא הידע שלו (הדיספליני או הדידקטי), הן ההופכות

אותו בראש ובראשונה למורה אידיאלי (Arnon & Reichel, 2007).

כינוי אחר שניתן למורה הטוב הוא 'מורה ראוי', המאופיין בשלושה מרכיבים המזוהים עם תפיסות חינוכיות מסורתיות: ידע בתחום התוכן, מיומנויות פדגוגיות ספציפיות לתחום התוכן ומיומנויות פדגוגיות כלליות; ושלושה מרכיבים המזוהים עם תפיסות פילוסופיות חדשניות: מחויבות לשונות בין הלומדים והתאמת ההוראה לשונות זו, יכולתו להתאים עצמו לשינויים, להתפתח מקצועית ולחקור את הוראתו ויכולתו לשתף פעולה עם גורמים שונים (כרמלי, 2006; לוי-פלדמן, 2010).

'מורה מצוין' (Hargrove, 2005) מעניק לתלמידיו שלל של חוויות למידה, מאתגר אותם ומעודד חשיבה ביקורתית (קבלת החלטות, הגנה על בחירות, הנמקה מבוססת עדויות ובחינת איכות). בה בעת הוא תומך בהם, מדריך אותם ומספק משוב לשם שיפור. 'מורה מומחה' הוא מורה המומחה בתחום הדעת שהוא מלמד ויודע לקשר בין החומר הנלמד לחיי היום-יום ותחומי העניין של תלמידיו (Carey, 2007).

איכות המורה מבטאת את מורכבות ההוראה והיא תלויה הקשר ותרבות. מחקרם של עואד, זועבי וחליל (2010), שעסק בדמות המורה הטוב לתפיסתן של סטודנטיות לחינוך ערביות מרקע תרבותי דומה, הראה שבעיניהן מורה טוב הוא מורה שיוצר אווירה טובה ונינוחה בכיתה, מגלה רמה מקצועית גבוהה ושליטה בידע, מגלה יכולת לפיתוח היכולות הקוגניטיביות של התלמידים ומומחה לתקשורת פתוחה וסימטרית עם התלמידים.

מחקר זה בדק מהם המאפיינים של מורים יוצאי דופן במערכת החינוך הערבית, על פי תפיסתם של סטודנטים ערבים לתואר ראשון בחינוך וחברה, ואת השפעת המורים הללו על גיבוש זהותם המקצועית הראשונית בתחום החינוך.

מטרות המחקר ושאלותיו

אפיון מורים יוצאי דופן מבעד לעיניהם של סטודנטים ערבים לתואר ראשון בחינוך וחברה ובדיקת השפעתם של מורים אלו על עתידם המקצועי של הסטודנטים. משתי מטרות אלה נוסחו שתי שאלות מחקר:

1. כיצד תופסים סטודנטים לחינוך וחברה מהמגזר הערבי את דמות המורה יוצא הדופן מעברם החינוכי בבית הספר?
2. כיצד תופסים סטודנטים לחינוך וחברה מהמגזר הערבי את השפעת המורה יוצא הדופן מעברם החינוכי עליהם כאנשי חינוך לעתיד?

המחקר

אוכלוסיית המחקר

33 סטודנטים שלמדו בקריה האקדמית אונו (20 נשים ו-13 גברים) לחינוך וחברה מהמגזר הערבי בני 19 עד 50 (M = 26.68, SD = 7.52). 22 מהסטודנטים מתגוררים באזור המרכז והמשולש, 8 בדרום הארץ ו-3 בצפון הארץ.

שיטת המחקר וכלי המחקר

המחקר התבסס על הפרדיגמה האיכותנית לאיסוף ולניתוח של נתונים. פרדיגמה זו מאפשרת לתאר תופעה באופן מעמיק ולהבינה בהקשר שבו היא מתרחשת (Stake, 2005) על סמך תפיסות הנשאלים והפרשנויות שהם מעניקים לחוויותיהם (Patton, 2002).

המרואיינים נשאלו על תפיסותיהם בראיונות עומק מובנים למחצה (ריאיון מודרך ממוקד). ריאיון מסוג זה מאפשר גמישות רבה ומקום נרחב להתייחסות גומלין ספונטנית, לצד הגדרה ברורה של הסוגיות המרכזיות שהריאיון נועד לבררן (צבר-בן יהושע, 1995; Patton, 1980, 2002; DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006). הריאיונות בוצעו על ידי הסטודנטים עצמם - כל סטודנט ראיין סטודנט אחר מכיתת הלימוד. ניתוח הריאיונות נעשה על ידי החוקרת הראשית. ההיכרות המוקדמת של הסטודנטים המרואיינים עם הסטודנטים המרואיינים הקלה עליהם לבטא רגשות ומחשבות, ועל כן הריאיונות הניבו מידע רב ועשיר.

מהלך המחקר

במהלך שנת הלימודים השנייה, כחלק מתרגיל בקורס שיטות מחקר איכותניות, התבקש כל סטודנט לבחור בסטודנט אחר מכיתת הלימוד ולראיין אותו בעניין בחירתו ללמוד לתואר בחינוך וחברה. שאלון ההדרכה לריאיון כלל שאלות פתוחות והוביל משאלות כלליות לשאלות ממוקדות. בתחילת הריאיון סיפר המרואיין על עצמו, ולאחר מכן הוא נתבקש לענות על כמה שאלות, כגון מדוע בחרת ללמוד דווקא תואר בחינוך וחברה?; ספר על דמות חינוכית שזכורה לך לטובה משנות לימודך בבית הספר ובמה דמות זאת יוצאת דופן מבחינתך; במה היית רוצה להידמות לדמות החינוכית שהזכרת? כל הריאיונות תומללו והוגשו למרצה הקורס. הריאיונות נערכו בעברית במועד ובמקום שהיה נוח למרואיין. הבחירה לראיין בעברית ולא בשפת האם של המרואיינים נועדה למנוע שגיאות תרגום בעת תמלול הריאיון מהשפה הערבית לשפה העברית והתבססה על ההנחה שכל המשתתפים במחקר שולטים בעברית בצורה טובה. הריאיונות נמשכו 30-45 דקות. רק בתום שנת הלימודים, ולאחר קבלת הציון הסופי בקורס, נשאלו הסטודנטים אם הם מוכנים לאפשר שימוש בריאיון לצורך המחקר. המרואיינים קיבלו הסבר נוסף מאחראי הקבוצה במכללה בשפה הערבית, תוך הדגשת סעיף הסודיות והאפשרות שלא לקחת חלק במחקר. המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה של הקריה האקדמית אונו וכל המשתתפים במחקר חתמו על טופס הסכמה מדעת.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה בשיטת ניתוח התוכן (content analysis). תהליך ניתוח התוכן הוא חיפוש אחר מרכיבים בולטים וחשובים החוזרים על עצמם בנתונים שנאספו. מרכיבים אלה מוגדרים כקטגוריות לניתוח, ואלו נבנות מתוך הנתונים עצמם (emic). ניתוח התוכן נעשה בעזרת שימוש ביחידות שהן היגדים מתוך התוכן המנותח (אלפרט, 2010; צבר-בן יהושע, 1995). ניתוח הנתונים נעשה על פי מרשל ורוזמן (Marshall & Rossman, 1995). בשלב הראשון כל ריאיון נותח לגופו ובשלב השני נערך ניתוח משווה בין הראיונות ונמצאו הדפוסים המשותפים. סיווג הנתונים לתמות מרכזיות היה הנרעין של המסקנות העיקריות שהתקבלו בסופו של תהליך. בשלב האחרון נעשתה קריאה דקדקנית יותר של הראיונות וכל קטע רלוונטי קודד לקטגוריה מסוימת, תוך ציון מספר הריאיון שממנו נלקח. התמות הסופיות נבחרו על פי התכנים שעלו מן הממצאים.

ממצאים

א. תפיסות הסטודנטים באשר לדמות המורה יוצא הדופן

מתשובותיהם של המרואיינים חולצו שלוש תמות עיקריות בנוגע לדמות המורה יוצא הדופן: מומחה בתחומו המלמד "אחרת"; מורה המקדיש זמן לתלמידים מעבר לחובות התפקיד; מורה שהוא מנטור.

מומחה בתחומו המלמד "אחרת"

המורים יוצאי הדופן הם מורים שעלטו בחומר ולימדו בדרך שונה מהמורים האחרים – דבר אשר סייע לתלמידים להבין את החומר טוב יותר. כך לדוגמה תיארה נ' את המורה לערבית שלימד אותה בתיכון:

בעיניי הוא היה המורה המושלם. היו לו שיטות הוראה מיוחדות בהעברת החומר במהלך השיעורים. הוא היה אוצר של מידע והעביר את החומר הלימודי בצורה מושלמת. התייחס לכל תלמיד בכיתה כדי לראות באיזה נקודה הוא מתקשה וחזר על החומר הלימודי אלפי פעמים רק בכדי שנצלח.

הסטודנט פ' סיפר על האופן שבו המורה שילב בין הידע הרב שלו ובין הוראה בדרך מעניינת:

דמותו של המורה לספרות ערבית בתיכון חרוטה בזיכרון שלי. הוא היה אדם שקט, מנומס, מתייחס בכבוד לתלמידים. אוהב את היותו מורה ומתנהג כשליח חברתי. שולט בשפה ובחומר שהוא מלמד. הוא ידע איך למשוך את תשומת ליבם של תלמידיו לשיעור ולהעביר את החומר בצורה ברורה, יצירתית וכיפית. השיעורים שלו עברו מהר כי לימד בדרך מעניינת ולמדתי ממנו הרבה. עודד אותנו תמיד לקרוא ספרות ערבית מתוך אהבה והרחבת הידע ולא לקרוא בשביל המבחנים.

המורים הוזכרו כמי שאהבתם למקצוע ההוראה בלטה, וכך הסבירו הסטודנטים את יחסם של המורים לתלמידים ואת דרך ההוראה המעניינת אשר העניקה משמעות ללמידה. נראה כי מורים אלו בחרו במקצוע ההוראה ממניעים פנימיים, בניגוד לאקדמאים ערבים רבים המתוארים במחקריו של אלחאגי (1996, 2003).

מקדיש זמן לתלמידים

המרואיינים זכרו את המורים בזכות ההשקעה הרבה בהם. השקעתם חרגה מהגדרות התפקיד הרשמיות, והיחסים עם תלמידיהם לא הוגבלו לזירת בית הספר. הם ניסו להכיר את תלמידיהם במגוון רחב של פעילויות והקשרים והיחס שלהם היה אישי. כך תיארה א' את אחד ממוריה:

המורה שלימד אותנו היסטוריה ואזרחות היה נותן לנו הרגשה שהוא החבר הכי קרוב שלנו. ליווה אותנו בטיולים וצחק איתנו. היה מתייעץ עם הכיתה לפני שהוא מחליט משהו לגבינו. נתן לנו גיבוי. אני לא אהבתי היסטוריה ואזרחות, אבל בזכותו אני הייתי מחכה ומתלהבת מהשיעורים שלו.

המרואיינים חזרו ואמרו כי היחס האישי של המורה העניק להם תחושה של חברות קרובה. כך למשל סיפר י' על מורתו:

קראו לה אמאל והיא המורה המושלמת. היא הייתה כמו חברה שלנו ולא כמו מורה. חינכה אותנו בהרבה דברים חוץ מהלימודים. כל התלמידים בבית הספר אהבו אותה. כל הזמן היא חייכה ונתנה אהבה לתלמידים.

עשייתם של המורים חרגה מהגדרות התפקיד ובאה לידי ביטוי בהקדשת זמן אישי בהתנדבות – במהלך הלימודים, אך לא אחת גם לאחר שעות הלימודים. כך תיארו זאת ו' ונ':

הוא היה זמין. הוא פינה מזמנו תמיד שעות שיכל לפגוש מי שרוצה עזרה או שאלה בקשיים שנתקלנו בהם. היה דואג לנו בזמן ההפסקה שלו, עוזר ומסביר אם אנחנו ניגשים אליו.

מרב שהמורה הזה האמין בתפקיד שלו הוא נתן לכל תלמיד להצליח. היה נותן לנו שיעורים בבית שלו בלי כסף, רק שיעזור לנו.

מנטור – מנחה ותומך

המרואיינים ציינו את התמיכה שהמורים יוצאי הדופן העניקו להם ואת הקשר האישי שנוצר ביניהם. בזכות קשר זה נגעו המורים בליבם וסייעו להם למצות את הפוטנציאל שלהם. כך תיארה זאת א':

בתקופת התיכון היה לי מורה בשם אחמד. המורה הזה הכיל אותי, בניגוד לכמה מורים שחשבו עליי שאני ילד עבריין. אני זוכר שתוך כדי השיחות האישיות איתו הצלחתי להבין שאני לא הילד הזה. הוא הסביר לי את זה תוך הבאת דוגמאות מציוני הבחינות שלי שהיו מהטובים בבית הספר. כל הזמן הזכיר לי שאני לא הילד העבריין אלא להפך. הוא היה לי המראה ששיקפה את דמותי הנכונה.

המורים תוארו ככאלו שהציבו בפני התלמידים מראה לדמותם, וכך אפשרו להם לחוות גילוי עצמי. הדמות שנחשפה בפניהם אפשרה להם לגלות יכולות חדשות. התנהגותם של המורים דומה למתואר במחקרו של יאיר (2006) על מדריכים במסגרות בלתי-פורמליות.

לעיתים התמיכה של המורה בתלמיד נעשתה משיקול דעתו האישי של המורה ובניגוד להוראות המערכת. כך למשל תיאר מ' את התנהגות המחנכת שלו בכיתה י"א:

היא תמכה בי ועמדה לצדי. היא כל הזמן הייתה באה ועומדת לידי ולא מסכימה להוראות של מנהל בית הספר שיוסלקו אותי. כי היא ידעה כמה אני מתמודד ומה הקשיים שאני עובר. למרות היותי הילד הכי מחונן בכיתה אני הייתי גם הכי בעייתי. בזכותה אני כן ניגשתי למבחני הבגרות. הייתי משלים את החומר רק בזכותה. בכל פעם שלא הייתי הולך לבית הספר בגלל העונשים שנתנו לי, היא הייתה דואגת שכשאני חוזר לבית הספר, אני אשב עם אותו מורה בנפרד אחרי השיעור האחרון כדי שישלים לי את החומר. עד היום אני בקשר איתה.

מדברי המרואיינים ניכר כי לדברי התמיכה של המורים, ל"מילה הטובה" שלהם, הייתה חשיבות רבה בעבורם. חלק מהמשפטים הללו מלווים אותם גם בבגרותם, כפי שסיפרה נ':

תמיד היה אומר לנו שמכישלון נוכל להצליח. אם נכשלת כדאי לך לשמוח, כי מאוד ייתכן שיש כאן הזדמנות לבדיקה מחודשת ולהיות טוב יותר ומוצלח יותר".

90 פרות המחקר מצביעה על ההשפעה העצומה שיש למילים הטובות על עיצוב הזהות של התלמידים – הן מרוממות את דימויים העצמי ומעניקות להם תחושת ערך (עליאן, 2012). יתרה מכך, הן ממשיכות ללוות את התלמידים לאורך חייהם, גם בהגיעם לאקדמיה (Yair, 2008).

ב. השפעת המורה יוצא הדופן על הסטודנטים כאנשי חינוך לעתיד

התשובות שעלו מניתוח הראיונות מצביעות על חמש תמות עיקריות באשר להשפעת המורה יוצא הדופן על המרואיינים: הקדשת זמן לתלמיד; אמונה ביכולות התלמיד; קבלת השונות; מומחיות וחדשנות בהוראה; יחס אישי. כל המרואיינים ציינו שברצונם להידמות למורים אלו ולנהוג כמוהם בעתיד.

הקדשת זמן לתלמידים מעבר לחובות התפקיד

המרואיינים דיברו על רצונם להשקיע בתלמידיהם מעבר לנהוג ולחובות התפקיד שיוטלו עליהם. יש שציינו כי הם מעוניינים לעשות זאת בשעות הפעילות של בית הספר. כך למשל אמר ע':

בעתיד כשאיהי מורה אני רוצה להיות בדיוק כמוהו. להתנהג אל התלמידים כמו הילדים שלי ולדאוג להצלחה שלהם. לא אשאיר אף תלמיד לא מבין. אני אעזור להם ואשב איתם גם בהפסקה שלי אחר הצהריים כדי שיצליחו.

אחרים ציינו שסייעו לתלמידיהם גם מעבר לגבולות המקום והזמן של בית הספר. כך לדוגמה אמרה ה':

אני אהיה דומה כמעט בכל דבר. הכי חשוב להיות קרובה לתלמידים, לעזור, לתמוך ולדאוג להם אפילו מחוץ למסגרת הלימודים. להיות שם תמיד בשבילם.

מהציטוטים אפשר ללמוד על ההשפעה של מורים מעברם של הסטודנטים, אשר השקיעו בתלמידים מעבר למקובל. מורים אלו יוצרים חוויות מפתח עבור התלמידים ומסייעים להם למצות את הפוטנציאל האישי (יאיר, 2006). כמוהם בדיוק, גם הסטודנטים מעוניינים להשקיע בתלמידיהם ולא להגביל את מערכת הקשרים עם התלמידים לשעות בית הספר בלבד.

אמונה ביכולות התלמיד

המרואיינים דיברו על תקוותם כי תלמידיהם ידעו שהם מאמינים בהם ועל רצונם לפעול כדי לגלות את מסוגלותם האמיתית. הם רוצים ללכת בדרכי מוריהם ולומר לתלמידיהם מילים מחזקות. כך תיאר מ' את המורה שבזכותה הצליח לקבל תעודת בגרות:

הייתי רוצה כמו המורה להאמין בתלמידים, להיות איתם עד הסוף ולא להתייאש. הייתי מציף את נקודת האור בכל ילד כמו שהיא עשתה איתי. למרות שכולם היו אומרים עליי שלא יצא ממני כלום היא באה ואמרה לי שאני חייב להשתנות ומסוגל. בזכותה יש לי בגרות מלאה.

א' אמרה דברים דומים ואף הוסיפה עליהם:

לתת לתלמידים להשתתף בשיעור שירגישו שהם הדבר הכי חשוב בשיעור. לעבוד עם כל תלמיד ולחזק אותו בדברים שיש לו קושי איתם ולא לתת לקושי לרסק אותו. ככה שאולי גם הם ילמדו לתואר.

הסטודנטים תיארו את המורים שהאמינו ביכולותיהם ואמרו שכמוהם גם הם שואפים לתת לתלמידיהם את ההזדמנות להביע את עצמם ולחוש בטוחים יותר ביכולותיהם. דברים אלו דומים לממצאים שהוצגו במחקר של עליאן (2012) בנושא חוויות מפתח בחברה הערבית. עליאן מצאה כי בעיני הבוגרים הערבים הדמות אשר יצרה עבורם את החוויה המשמעותית הייתה לרוב דמותו של מורה בעל פתיחות, שאפשר לתלמידים הבעה עצמית, גם אם לעיתים שגו בתשובותיהם.

קבלת השונות

המרואיינים רוצים שתלמידיהם יראו שהם מקבלים את השונות שלהם. ממש כשם שנהגו המורים יוצאי הדופן בעברם, גם הם סבורים שיש לתת הזדמנות שווה לכולם. כך אמר מ':

הייתי רוצה מאוד להיות דומה למורה מחמוד מבחינת התייחסותו לתלמידים. דאגתו לתלמידים להצלחתם ולא להכשיל תלמידים בלי סיבה ולא להפלות בין תלמידים בצורה גזענית על בסיס דת או מין.

כן הם שואפים להראות כי הם מסוגלים להכיל את הצרכים המיוחדים של התלמידים כפרטים, כפי שאמר לדוגמה ש':

הייתי רוצה להיות דומה לו ביכולת להיות פתוח לדעות ורצונות שונים. כי הרי התלמידים שלי יהיו כל אחד שונה בדרך שלו. לכל אחד יהיה את הנקודות החזקות והחלשות שלו. הייתי רוצה כמוהו לדעת להתייחס ממש לשוני בין התלמידים, לדעת לקבל כל אחד מהם ולעזור לו בדרך שלו. אני חושב שזה חשוב כי לא כולנו אותו הדבר.

ניכר כי ליחס השוויוני והמכבד חשיבות רבה עבור הסטודנטים. היחס שקיבלו ממוריהם יוצאי הדופן גורם להם לרצות להיות מורים פלורליסטים, פתוחים, גמישים, המתאימים עצמם לשונות. על פי גישתו החינוכית של פרנקשטיין (שץ-אופנהיימר, 2006), המורה הגמיש והמתאים עצמו ללומדים הוא 'המורה המגיב'. ההוראה על פי תפיסה זו צריכה להיות מותאמת לכיתה הטרוגנית, שבה על המורה לממש את שוויון ההזדמנויות החינוכיות.

מומחיות וחדשנות בתחום ההוראה

המרואיינים סיפרו שהתרשמו מאוד מהמומחיות של מוריהם ומהשליטה שלהם בחומר הלימוד ואמרו כי הם רוצים לדמות להם. הם גם הדגישו את רצונם לגוון בשיטות ההוראה, כדי להעביר את חומר הלימוד בדרך מעוררת עניין, בדיוק כפי שעשו מוריהם. ע' רואה בכך שילוב בין ידע בתחום וידע פדגוגי:

עד היום אני מזכירה אותו כמודל לחיקוי. ללמוד ממנו את אהבת המקצוע ולהיות בעלת ידע פדגוגי. להיות דומה לו בשליטה בחומר ושיטת הלימוד. איך ללמד את התלמידים כך שיבינו בקלות ובמהירות את החומר.

גם נ' דיבר על רצונו להשתמש בשיטות הוראה דומות לאלו של מורה מעברו:

אני רוצה שתהיה לי שליטה כמוהו בחומר שאלמד. יכולת להסביר ולהעביר את החומר בצורה מעניינת ולהכיר שיטות הוראה חדשניות והשימוש בהן. להיות לא רק מורה שמלמד ומעביר את החומר לתלמיד, אלא כזה שלוקח את התלמיד איתו וביחד עוברים את תהליך הלמידה.

שולמן (Shulman, 1986) ייחס חשיבות רבה לידע של המורה וטען כי מורה שאינו בקי דיו בנושא הנלמד לא יוכל לעבד את תוכני המקצוע ולהשפיע על תלמידיו. נוסף על כך, הוא ראה בידע הפדגוגי של המורה אחד מכליו החשובים להוראה טובה. הידע הפדגוגי מכוון ליכולתו ללמד את התלמידים כך שיבינו את החומר בצורה הטובה ביותר.

יחס אישי של אכפתיות

המרואיינים העלו בדבריהם את שאיפתם להיות קשובים לתלמידיהם ולהכיל את קשייהם. ב' אמרה שברצונה לפתח יחסי קרבה עם תלמידיה ולתמוך בהם, ממש כפי שעשתה אחת המורות בבית הספר שבו למדה:

הייתי רוצה להיות כמוה אוהבת את תלמידי ומתעניינת בהם. להיות דומה לה בלהיות כחברה ולא מורה, להיות קרובה לכל התלמידים בכיתה ולעזור להם תמיד. שיהיה לי יחס אישי כלפי התלמידים. להבין אותם ולהיות סבלנית. לעודד את התלמידים בכל עת שאפשר, להקשיב להם ולהעניק להם הזדמנות לדבר תוך הבנה שלי לבעיות אישיות של תלמידים.

המרואיינים אמרו שהם רוצים להפגין יחס אישי, אך לא לוותר על הישגים בלימודים. כלומר היחס האישי הוא פן נוסף לזה הלימודי. כך אמרה א':

לתת כמוהו את היחס הטוב לתלמידים ולשנות להם את החיים לטובה. לדעת להקשיב ולתת מענה לשאלות שלא דווקא עוסקות במקצוע הלימודי, אך בלי שזה יבוא על חשבון הישגים. להקדיש תשומת לב לכל התלמידים ולדעת להחליט במה נכון לטפל ובאיילו מינונים.

בספרות המחקר יש דגש רב על התרומה המכרעת של מורים אכפתיים להצלחה בלימודים (Lumpkin, 2007). נודינגס (Noddings, 1992, 2007) דנה בקשרים בין מורים לתלמידים וטענה שהדאגה מצד המורים לתלמידים היא אחת התכונות החשובות בתהליך החינוכי ובצמיחתו של התלמיד. היא הדגישה כי על המורה להיות בראש ובראשונה אכפתי (caring). עליו להיות מחויב לתלמידיו ולתת מענה לשני צרכים בסיסיים שלהם: הצרכים הרגשיים והצרכים האינטלקטואליים. פרידמן וקרונגולד (1993) מצאו כי תלמידים מכבדים ומעריכים מורים שמתחשבים בהם ומשוחחים עימם בצורה מכובדת ומכבדת. התייחסותם אל המורה הראוי היא כאל אדם המקיים קשר אישי ואינטימי עם התלמידים, בעל אמון וכבוד לתלמידים, דואג לאווירה חיובית ובעל יכולת להטיל משמעת.

דיון

ממצאי המחקר מלמדים כי הזהות המקצועית החינוכית הראשונית של הסטודנטים שהשתתפו במחקר החלה להתפתח ולהתגבש עוד בהיותם תלמידים - מתוך המפגש עם מורים יוצאי דופן. ניכר כי הידע הרב של המורה יוצא הדופן הבליט את המקצועיות שלו בעיני המרואיינים, והוא ממשיך להותיר עליהם רושם חיובי גם לאחר שנים רבות. מאפיין זה של המורה הטוב מתאים למתואר בספרות המחקר - דמות של אינטלקטואל בעל השכלה רחבה, המתפקד כסוכן לנייטימי ואוטונומי של תרבות וידע (ביטי, 2001; גובר, 1997). יש שכינו מורה מעין זה בכינוי 'המורה הידען' (Zeichner, 1994). גישה זו מזוהה בספרות כגישה מסורתית, המניחה כי כל אינטלקטואל, בעל השכלה רחבה ובעל ידע בתחום התוכן, יכול גם ללמד (Darling-Hammond, 1987). עם זאת, במחקר זה הסטודנטים ייחסו חשיבות לא רק לידע הרב של המורה, אלא גם לדרך העברת הידע ולתרומתה להבנת החומר.

אפשר שהסטודנטים מייחסים חשיבות רבה לדרך העברת החומר משום ששיטת ההוראה בתקופה שבה חלק מהמרואיינים למדו בבתי הספר הייתה השיטה הפרונטלית המסורתית (אבו-עסבה, 2001, 2007; אלחאג', 1996). לכן מורים שידעו להעביר את החומר בדרך חווייתית ומרתקת נחשבו לשונים מהמורים האחרים - בחדשנותם בדרך ההוראה ובקידום הבנתם של הלומדים. ניכר כי הסטודנטים שהשתתפו במחקר מעריכים את שיטת ההוראה של המורים יוצאי הדופן, השונה מהמודל המסורתי של הפדגוגיה שהייתה מקובלת בעבר בחינוך הערבי (ואף מקובלת במידה מסוימת גם כיום).

בעיני הסטודנטים, מורים יוצאי דופן הם מורים שהקדישו זמן לתלמידיהם מעבר לחובות התפקיד. שלא כמו מורים אחרים, מורים אלו היו קשובים ורגישים לצורכיהם של התלמידים. ממצא זה מדגיש עוד יותר את התנהלותם יוצאת הדופן של המורים, המנוגדת לתיאורים בספרות המחקר על אודות מערכת החינוך הערבית בישראל - מערכת המכוונת את עיקר מאמציה להישגים לימודיים ולהשגת תוצרים הנראים לעין בטווח הקצר על ידי הקניית ידע ומיומנויות (אבו-עסבה, 2001) ואינה מקדישה תשומת לב ראויה לתלמיד היחיד, לצרכיו ולמבנה אישיותו.

המרוויינים סיפרו כי לא אחת המורים יוצאי הדופן סייעו להם בניגוד להוראות ההנהלה, מתוך הבנת הקשיים שחוו. סביר להניח שבזכות התנהגות זו, שלא הייתה נהוגה בבתי הספר בחברה הערבית – בגלל ההיררכיה הנוקשה המגבילה את יכולתו של המורה להפוך לדמות מובילה (Haj-Yahia, 2002) – הם נתפסים בעיני הסטודנטים כיוצאי דופן.

הממצאים מצביעים על רצונם של המרוויינים לצעוד בעקבות המודל החינוכי שהתוותה דמות המופת. הם רוצים להידמות לה מבחינה מקצועית (שליטה בידע ודרך העברת הידע לתלמידים) ומבחינה אישית (יכולת לתמוך רגשית בתלמידים). כמו המורה יוצא הדופן שהם זוכרים, גם הם רוצים לחזק את התלמידים שלהם ולהעצים אותם ולאתר את הפוטנציאל הייחודי הטמון בכל תלמיד ותלמיד. הם שואפים לראות בשונות של התלמידים ערך חיובי שיש לשמרו ולראות בו בסיס לצמיחה אישית שלהם.

שאיפות המרוויינים תואמות לתפיסה החדשנית בחינוך, הממוקדת במימוש העצמי של היחיד ושמה לה למטרה לזמן כלומדים תנאים להתפתחותם האישית ולמימוש העצמי (לם, 2000). תפקידם של בית הספר והמורה על פי גישה זו הוא לסייע לתלמיד לממש את יכולותיו האישיות. כמו כן, ההכרה כי יש לתת את הדעת בהוראה לשונות בכיתה בין התלמידים ואצל כל תלמיד מובילה לדגשים אחרים במיומנויות אישיות ומקצועיות הנדרשות מן המורה. הדגש מוסט מצורך בידע בתחום התוכן ובמיומנויות פדגוגיות לצורך ביכולת המקצועית של התאמה לשונות והתמודדות עם שינויים, אך ללא ביטול הצורך בידע ובמיומנויות האחרות (McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008).

בזכות אותם מורים יוצאי דופן מעברם נחשפו הסטודנטים שהשתתפו במחקר לגישות הוראה חדשניות. מדבריהם עולה כי זהותם המקצועית בתחום החינוך החלה להתגבש בעקבות הרושם החיובי שהותירה בהם הדמות החינוכית, והיא מהווה עבורם מודל לחיקוי. מאחר שהזהות המקצועית היא דבר שמתפתח, יש לחדד בקרב הסטודנטים את ההבנה שאפשר לשנות את הגישה המסורתית שרווחה (ועדיין רווחת) במערכת החינוך הערבית. הסטודנטים הערבים כאנשי חינוך לעתיד הם סוכני שינוי בחברה העוברת תהליכי מודרניזציה. ניכר כי הם מעוניינים לחולל שינוי בחברה שלהם ולהכין טוב יותר את התלמידים הצעירים לעתיד. על כן יש לאפשר להם להבנות את זהותם בלימודים גבוהים ולאפשר להם להרחיב את הידע הפדגוגי ולאמץ גישות חדשניות ותפיסות מודרניות בדומה לאותן דמויות מופת מעברם.

להשכלה הגבוהה תפקיד חשוב ביציאת המיעוט ממצב של שוליות לאקטיביזם חברתי. הניסיון האקדמי משכלל את כלי ההתמודדות של המיעוט עם הרוב, מעצים אותו וממנף את הפרט ואת החברה מבחינה כלכלית וחברתית (Ahmad, 2001). רכישת הידע באקדמיה וההתערות במרחב האקדמי החדש תורמות לבניית זהות חדשה המעצימה את יכולותיהם של הסטודנטים ומעניקה להם כלים חדשים להתמודדות. מחקרים על אודות מיעוטים בהשכלה גבוהה מלמדים על חשיבותו של הניסיון הנרקם במרחב האקדמי להעצמה האישית והחברתית (Modood, 2006; Sadeghi, 2008).

במחקר נחשפו תפיסותיהם של סטודנטים ערבים באשר לדמות המורה יוצא הדופן והשפעתו על עיצוב דמותם בעתיד. למרות חשיבותו יש למחקר מגבלות אחדות שיש לקחת בחשבון בעת פירוש תוצאות המחקר. ראשית, מחקר זה הוא מחקר איכותני. הוא מתבסס על מדגם קטן, ולפיכך יכולת הסקת המסקנות ממנו מוגבלת. דרוש מחקר רחב יותר כדי לאשש את ממצאיו ורצוי שהמחקר הבא יישא גם אופי כמותי. שנית, כלי המחקר היה ראיונות עומק. הראיונות התנהלו בעברית, שאינה שפת האם של המרוויינים. על כן קיים חשש לאי-הבנה הדדית, מאחר שהמילים המתארות תחושות שונות משפה לשפה ומתרבות לתרבות (Polkinghorne, 2005). שלישית, במחקר השתתפו רק סטודנטים ערבים, ולכן כדאי לערוך מחקר המשך שיבדוק את עמדותיהם של סטודנטים יהודים הלומדים לתואר בחינוך וחברה ולהשוות בין הממצאים.

עם זאת, לממצאי המחקר משמעות יישומית חשובה, ועולות מהם כמה תובנות באשר ללימודי הוראה במוסדות אקדמיים רב-תרבותיים ולצעדים שיש ליישם: 1) לפתח בקרב הסטודנטים הערבים את הידע הפדגוגי, בדגש על חשיפה לגישות חינוכיות חדשניות; 2) על הצוות האקדמי להכיר את החברה שממנה מגיעים הסטודנטים הערבים ולהבין את תפקידם של הסטודנטים כסוכני שינוי בחברה. על כן עליהם לטפח את יכולת המנהיגות שלהם; 3) לאפשר לסטודנטים תהליך של העצמה ופיתוח של תחושת אוטונומיה אישית. כך, למרות הלחצים הרשמיים והבלתי-רשמיים שיופעלו עליהם בעתיד, הם עצמם יזכו להיות מורים יוצאי דופן לתלמידיהם. עוד מומלץ כי אנשי מערכת החינוך והפיקוח בחינוך הערבי יבחנו את התפיסות של פרחי ההוראה שזה עתה מתחילים ללמד במערכת החינוך, מכיוון שגישות ההוראה והלמידה שהם ינקטו בעתיד עשויות לחולל שינוי בקרב הדור הצעיר. כן עליהם לעודד אנשי חינוך כבר בתחילת דרכם במערכת החינוך הערבית לפעול מתוך מחשבה מקורית ושיקול דעת עצמאי, להיות בעלי פתיחות המאפשרת לתלמידים הבעה עצמית, להציב אתגרים לתלמידיהם ולתת לכל תלמיד ותלמיד לגלות את כישוריו.

מקורות

אבו-עסבה, ח' (2001). דילמות וסוגיות בחינוך ערכי בבית הספר הערבי בישראל. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 441-479). ירושלים: משרד החינוך.

אבו-עסבה, ח' (2004). מערכת החינוך הערבית בישראל. בתוך ש' חסון וחי' אבו-עסבה (עורכים), **יהודים וערבים במציאות משתנה: בעיות, מגמות, תרחישים והמלצות** (עמ' 81-97). ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

אבו-עסבה, ח' (2007). **החינוך הערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי**. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

אלחאגי, מ' (1996). **חינוך בקרב הערבים בישראל: שליטה ושינוי חברתי**. ירושלים: מאגנס.

אלחאגי, מ' (2003). חינוך בצל הקונפליקט, הגמוניה תרבותית לעומת רב-תרבותיות נשלטת. בתוך מ' אלחאגי וא' בן-אליעזר (עורכים), **בשם הביטחון: סוציולוגיה של שלום ומלחמה בישראל בעידן משתנה** (עמ' 295-327). חיפה: אוניברסיטת חיפה.

אלפרט, ב' (2010). שילוב ניתוחים כמותיים במחקרים איכותניים. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 333-356). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

ביטי, י' (2001). מודלים שונים של הכשרת מורים והשתמעויות לגבי החינוך היהודי.

<http://www.daat.ac.il/daat/chinuch/morim/modelim-2.htm>

בר-תקוה, ח' (2010). הידע המקצועי והסיפור האישי – מורה בעלת ליקוי למידה בראשית עבודתה. **עיון ומחקר בהכשרת מורים, 12**, 65-93.

בן-דוד, י' (2004). **הבדווים בישראל: היבטים חברתיים וקרקעיים**. ירושלים: המכון לחקר מדיניות קרקעית ושימושי קרקע ומכון ירושלים לחקר ישראל.

גובר, נ' (1997). הכשרת מורים והשתלמותם ברוח החינוך הביקורתי. **עיונים בחינוך, 2**(2), 109-127.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2013). **פני החברה בישראל: ישראל מאין ולאן? דוח מס' 6**. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

יאיר, ג' (2006). **מחוויות מפתח לנקודות מפנה – על עצמת ההשפעה החינוכית**. בני ברק: ספריית פועלים.

כהן, ה' (2000). **הנפקדים הנוכחים: הפליטים הפלסטינים בישראל מאז 1948**. ירושלים: מכון ון-ליר.

כרמלי, א' (2006). הבו לנו מחנכים. **פנים, 36**, 70-78.

לוי-פלדמן, א' (2010). מי אתה המורה ה"ראוי"? מרכיבים בדמות המורה הראוי כחלק מפילוסופיות חינוכיות. **החינוך וסביבו, לב**, 87-104.

לם, צ' (2000). **במערבולת האידיאולוגיות: החינוך במאה העשרים**. ירושלים: מאגנס.

סמוחה, ס' (1998). הישראליות של הזהות הקיבוצית והאוריינטציה הפוליטית של הפלסטינים אזרחי ישראל: בחינה מחדש. בתוך א' רכס (עורך), **הערבים בפוליטיקה הישראלית: דילמות של זהות** (עמ' 41-56). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

סמוחה, ס' (2005). **מדד יחסי יהודים-ערבים בישראל 2004**. חיפה: המרכז היהודי-ערבי, אוניברסיטת חיפה.

עואד, י', זועבי, ח' וחליל, מ' (2010). דמות המורה הטוב בתרבות הערבית. **מעוף ומעשה, 13**, 71-94.

עליאן, ס' (2012). למידה טובה ומשמעותית: חוויות למידה חיוביות של בוגרים פלסטינים-ישראלים. **דפים, 53**, 144-167.

עליאן, ס', זידאן, ר' ותורן, ד' (2007). המניעים לבחירה במקצוע ההוראה בקרב פרחי הוראה במגזר הערבי. **דפים, 44**, 123-147.

פרוכטמן, מ' (1995). מופת. בתוך **מילון כיס אריאל**. קריית-גת: קוראים.

פרידמן, י' וגביש, ב' (2003). **שחיקת המורה – התנפצות חלום ההצלחה: סקירת ספרות מקצועית**. ירושלים: מכון סאלד.

פרידמן, י' וקרונגולד, נ' (1993). **יחסי-גומלין בין מורים לתלמידים: נקודת המבט של התלמיד: מבחר היגדים**. ירושלים: מכון סאלד.

צבר-בן יהושע, נ' (1995). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. תל אביב: מודן.

צבר-בן יהושע, נ' (2001). מחקר פרשני: מגן עדן למציאות דרך משבר – מורים טירונים כמהגרים. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 441-468). תל אביב: דביר.

צימרמן, ו' (2008). היבטים של 'זהות מקצועית' ושל 'התפתחות מקצועית' של אנשי חינוך: חקר המקרה של מחנכי כיתות. **שבילי מחקר, 15**, 45-57.

קורטאם, נ', בשיר, א', זועבי, ר' וחוגיראת, מ' (2019). הבדלים בתפיסות הוראה ולמידה בקרב מורי מדעים, מורים-סטודנטים לתואר שני במכללה ופרחי הוראה במערכת החינוך הערבית. **עיונים בחינוך, 17-19**, 687-712.

רייכל, נ' וארנון, ש' (2005). שלושה דיוקנאות של מורים במראת הסטודנט להוראה – המורה האידיאלי, מורה המורים ודמות הסטודנט עצמו כמורה. **דפים, 40**, 23-58.

- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Cochran-Smith, M. (2003). Teaching quality matters. *Journal of Teacher Education*, 54(2), 95–98.
- Cochran-Smith, M. (2004). Taking stock in 2004: Teacher education in dangerous times. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 3–7.
- Darling-Hammond, L. (1987). Schools for tomorrow's teachers. *Teachers College Record*, 88(3), 354–358.
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314–321.
- Fisherman, S. (2004). *Professional identity through dilemma – centered discussions: A group intervention program*. Paper presented at the SIG 12 conference of EARLI, Teaching and Teacher Education, Stavanger.
- Golan-Agnon, D. (2006). Separate but not equal: Discrimination against the Palestinian Arabs in Israel. *American Behavioral Scientist*, 49(8), 1075–1084.
- Haj-Yahia, M. (2002). Attitudes of Arab women toward different patterns of coping with wife abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, 17(7), 721–745.
- Hargrove, K. (2005). What makes a good teacher great? In the classroom. *Gifted Child Today*, 28(1), 30–31.
- Laiyan, S. I., & Zedan, R. (2010). Classroom climate and teaching methods in mathematics classes. *Journal of Science Education*, 11(1), 88–91.
- Kerpelman, J., Pittman, J. F., & Lamke, L. K. (1997). Toward a microprocess perspective on adolescent identity development: An identity control theory approach. *Journal of Adolescent Research*, 12(3), 325–346.
- Khattab, N. (2003). Explaining educational aspirations of minority students: The role of social capital and students' perceptions. *Social Psychology of Education*, 6(4), 283–302.
- Kutnick, P., & Jules, V. (1993). Pupils' perceptions of a good teacher: A developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology*, 63(3), 400–413.
- Lortie, D. C., & Clement, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago press.
- Lumpkin, A. (2007). Caring teachers: The key to student learning. *Kappa Delta Pi Record*, 43(4), 158–160.

- שויקה, י' ופריידקין, ע' (1997). מופת. בתוך **רב-מילים המילון השלם עברי-עברי**. תל אביב: סטימצקי.
- שץ-אופנהיימר, א' (2006). תפקידיו של המורה בכיתה הטרוגנית על פי גישתו החינוכית של קרל פרנקשטיין. **חפנש**, 24, 107–120.
- Ahmad, F. (2001). Modern tradition? British Muslim women and academic achievement. *Gender and Education*, 13, 137–152.
- Al-Haj, M. (2002). Multiculturalism in deeply divided societies: The Israeli case. *International Journal of Intercultural Relations*, 26(2), 169–183.
- Al-Haj, M. (2005). National ethos, multicultural education, and the new history textbooks in Israel. *Curriculum Inquiry*, 35(1), 47–71.
- Arar, K. (2012). Israeli education policy since 1948 and the state of Arab education in Israel. *Italian Journal of Sociology of Education*, 4(1), 113–145.
- Arar, K., & Abu-Asbah, K. (2013). 'Not just location': Attitudes and perceptions of education system administrators in local Arab governments in Israel. *International Journal of Educational Management*, 27(1), 54–73.
- Anron, S., & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers & Teaching*, 13(5), 441–464.
- Ashley, S., Cohen, H., McIntyre, D., & Slatter, R. (1970). A sociological analysis of student's reasons for becoming teachers. *The Sociological Review*, 18(1), 53–69.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching*, 1(2), 281–294.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perception of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764.
- Bosma, H. A., & Kunnen, E. S. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. *Developmental Review*, 21(1), 39–66.
- Brembeck, C. S. (1966). *Social foundations of education: A cross-cultural approach*. New York, NY: Wiley.
- Carey, K. (2007). The good teacher. *Montessori Life*, 19(3), 4–9.

- Stake, R. E. (2005). Quantitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 443–466). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Wilson, S. M., & Youngs, P. (2005). Research on accountability processes in teacher education. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 591–644). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Yair, G. (2008). Key educational experiences and self-discovery in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 93–103.
- Yair, G., Khattab, N., & Benavot, A. (2003). Heating up the aspirations of Israeli Arab youth. *Research in the Sociology of Education*, 14, 201–224
- Zeichner, K. M. (1994). Research on teachers thinking and different views of reflective practice in teacher's education. In I. Carlgren, G. Handal, & S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and action: Research on teachers' thinking and practice* (pp. 9–27). London: Falmer Press.

- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McDiarmid, G. W., & Clevenger-Bright, M. (2008). Rethinking teacher capacity. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed., pp. 134–156). New York, NY: Routledge.
- Miron, M. (1983). What makes a good teacher? *Higher Education in Europe*, 8(2), 45–53.
- Modood, T. (2006). Ethnicity, Muslims and higher education entry in Britain. *Journal of Teaching in Higher Education*, 11(2), 247–250.
- Mori, T. (1966). Analysis of factors influencing motivations for becoming a teacher. *The Journal of Education Research*, 60(4), 164–179.
- Morris, B. (1991). *The birth of the Palestinian refugee problem, 1947–1949*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2007). Caring as relation and virtue in teaching. In R. L. Walker & P. J. Ivanhoe (Eds.), *Working virtue: Virtue ethnics and contemporary moral problems* (pp. 41–60). New York, NY: Oxford University Press.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice (3rd ed., pp. 230–246). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pink, D. H. (2009). *Mind reviews: Drive: The surprising truth about what motivates us*. New York, NY: Riverhead Books.
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counselling Psychology*, 52(2), 137–145.
- Sadeghi, S. (2008). Gender, culture and learning: Iranian immigrant women in Canadian higher education. *International Journal of Lifelong Education*, 27(2), 217–234.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Spittle, M., Jackson, K., & Meghan, C. (2009). Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 190–197.

תובנה מספרית לעומת חישוב מסורתי והבדלי מגדר בפתרון מטלות מתמטיות בקרב תלמידים עם לקויות למידה בחטיבות הביניים

סאאיד בשארה*

תקציר

במחקר זה נבדקה מידת ההצלחה בפתרון שאלות מתמטיות בשימוש בגישה של תובנה מספרית לעומת חישוב מסורתי בקרב תלמידים עם לקויות למידה בחטיבות ביניים בבתי ספר בחינוך הרגיל. כמו כן נבדק האם יש קשר בין מגדר התלמידים ובין מידת ההצלחה בכל אחת מהשיטות וההבדלים במידת ההצלחה בין השיטות.

במחקר השתתפו 23 בנים ו-17 בנות עם לקויות למידה (לקויי למידה אקדמיים), הלומדים בארבע כיתות שילוב (כיתות ז') בחטיבות ביניים בבתי ספר בחינוך הרגיל.

נתוני המחקר נאספו באמצעות מבחן בעיות מתמטיות, המורכב משאלות מתמטיות ומתרגילים שרמתם מתאימה לתוכנית הלימודים במתמטיקה של משרד החינוך לכיתות ז'.

ממצאי המחקר מצביעים על שיעור הצלחה גבוה יותר בקרב משתתפים שהשתמשו בתובנה המספרית בהשוואה למשתתפים אשר עשו שימוש בחישוב מסורתי. לא נמצא קשר בין שיוכם המגדרי של המשתתפים ובין יכולת פתרון מטלות מתמטיות.

מילות מפתח: תובנה מספרית, חישוב מסורתי, הבדלי מגדר, מתמטיקה, תלמידים עם לקויות למידה, בתי ספר, חטיבות ביניים.

מבוא

מתמטיקה נתפסת מבחינה חברתית לאחד המקצועות החשובים ביותר הנלמדים בבית הספר, אך גם לאחד הקשים שבהם (Peixoto, Sanches, Mata, & Monteiro, 2017). לא ייפלא אם כן שתלמידים רבים מתקשים בלימודי המתמטיקה ומגלים חוסר עניין במקצוע (Mohr-Schroeder et al., 2017). הקושי מקורו, בין היתר, בצורך להתמודד עם מגוון של נושאים (לדוגמה שאלות מילוליות, משימות חקר, ייצוג מצבים בעזרת המחשבות, ייצוג מתמטי והבנת תכונות וקשרים בין מושגים). יתרה מכך, במקרים רבים חומר חדש נלמד על בסיסו של חומר קודם, ועל כן התלמיד נדרש לשלוט היטב בכל שלבי החומר (Geary, 2004).

* ד"ר סאאיד בשארה, הפקולטה לחינוך, מכללת בית ברל.

מתמטיקה אינה תחום דעת בעל תוצרים חד-משמעיים המחייבים פתרון יחיד ודרך אחת לפתרון, אלא תחום דעת בעל היבט רחב שמאפשר להתמודד עם משימות באמצעות שילוב בין חשיבה מתכנסת-אלגוריתמית וחשיבה מסתעפת-יצירתית (ברג, 2001). ואכן, תוכנית הלימודים החדשה במתמטיקה (משרד החינוך, 2006) שמה דגש לא רק על התוצרים, אלא גם על דרכי החשיבה.

הוראת מקצוע המתמטיקה נשענת על שתי גישות עיקריות - גישת התובנה המספרית והגישה המסורתית. הוראה המבוססת על גישת התובנה המספרית מאפשרת לתלמיד להבין באופן כללי ובראייה אינטואיטיבית את המספרים, המבנים המתמטיים והפעולות החשבוניות ומפתחת את יכולתו להתמודד עם בעיות מספריות בצורה יצירתית, גמישה וחוקרת. כך התלמיד לומד לא רק לחשב, אלא גם לחשוב (יעקובוביץ-עמית, 2012; פטקין, 2011; 2019; Yang, 1998; Reys & Yang, 2018; Cheung & Yang, 2018). לעומת זאת, הוראה המבוססת על הגישה המסורתית שמה דגש על פעולות אלגוריתמיות ותוצאות מדויקות של חישובים ידניים (Kramarski & Michalsky, 2009). בדרך לימוד זו התלמיד אינו מפתח חשיבה יצירתית ומתקדמת אלא לומד מתמטיקה בהתבסס על חישובים (בן טוב, 2000; ברג, 2001).

תלמיד הפותר בעיה מתמטית בצורה המסורתית מפעיל חשיבה מתכנסת-אלגוריתמית. לעומת זאת, בבואו לפתור בעיה בצורה תובנתית (המבוססת על תובנה מספרית והבנה כללית של מספרים ופעולות חשבוניות), הוא מפעיל חשיבה מסתעפת-יצירתית, ומכאן חשיבותה של תובנה מספרית. תובנה מספרית מערבת תהליכי חשיבה מתמטית מכוונים ומתוכננים באופן עקבי לצורך התמודדות עם מגוון תכנים מתמטיים (Pintrich & de Groot, 1990).

תכנון הוראת המתמטיקה עבור תלמידים עם לקויות למידה הוא קריטי בהתחשב בפערים הקיימים בין הישגיהם במקצוע להישגי תלמידים ללא לקויות למידה (Hunt, Valentine, Bryant, Pfannenstiel, & Bryant, 2016) ובצורך לעמוד בתוכנית הלימודים של משרד החינוך. ההגדרה הרווחת ביותר של לקויות למידה בקרב תלמידים בניל בית ספר היא הפרעה באחד או יותר מהתהליכים הפסיכולוגיים הבסיסיים המעורבים בהבנה או בשימוש בשפה כתובה או מדוברת, המובילה, בין היתר, ליכולת לקויה בחשיבה ובחישובים מתמטיים (Cortiella & Horowitz, 2014). לתלמידים עם לקות למידה ישנן לקויות ספציפיות המכבידות על יכולתם ללמוד מתמטיקה, לדוגמה לקות ביכולת ההפשטה, הפוגעת ביכולת שהן ביסוד הבנת החשבון, או לקות בהתמצאות מרחבית, אשר עלולה להקשות על הבחנה בין גדלים או על הבנת מושגים מרחביים (Devine, 2005; Soltész, Nobes, Goswami, & Szűcs, 2013; Montague, 2005). על כן, תלמידים עם לקויות למידה נזקקים לשיטות הוראה מיוחדות שבאמצעותן ניתן לאתר וליישם דרכים דידקטיות מתאימות לתיקון הליקוי או לצמצום נזקיו. אחת השיטות העשויה לסייע לתלמידים עם לקויות למידה לצמצם פערים היא גישת התובנה המספרית (אבישר, 2004; בורשטיין, 2006; בשארה, 2005; צמיר, 2000).

תובנה מספרית – מהי?

תובנה מספרית מתייחסת להבנה הכללית של הלומד את המספרים ואת הפעולות החשבוניות (Reys & Yang, 1998) ויכולתו להתמודד עם בעיות מספריות בחיי היום-יום בשימוש במגוון של אסטרטגיות (Cheung & Yang, 2018; Yang, 2019). התובנה מתבטאת בראייה אינטואיטיבית של מבנים מתמטיים ובקישורם לפעולות חשבון, ביכולת לקשר בין דברים ולגייס ידע וניסיון קודם לפתרון בעיות בדרכים שונות ובגילוי פתיחות לדרכים חדשות (משרד החינוך, 2006).

העיקרון המנחה בגישה הוא פיתוח יכולת פתרון, ניתוח, הבנה ותפיסה מהירה, תוך הישענות על יכולת חשיבה מתמטית המערבת זיכרון ותפיסה מהירה. המאפיינים העיקריים של תובנה מספרית הם שימוש בייצוגים רבים של המספר, הכרה של גודל המספר באופן יחסי ובאופן אבסולוטי, בחירה ושימוש בנקודות ייחוס (benchmarks), פירוק והרכבה של מספרים, הבנת ההשפעות היחסיות של פעולות על מספרים וגמישות בביצוע חישובים מנטליים ואומדניים (Reys & Yang, 1998).

יתרונות הגישה של תובנה מספרית

בשני העשורים האחרונים נידונים בהרחבה חשיבותה של התובנה המספרית, תפקידה בהוראה בכלל ובלימוד המתמטיקה בפרט והיתרונות הטמונים בפיתוחה (Cheung & Yang, 2018). הוראה בגישה התומכת בפיתוח תובנה מספרית מאפשרת לתלמידים ללמוד מתמטיקה באמצעות חקר, תוך שילוב מיומנויות חשיבה, מוטיבציה, סקרנות ופיתוח לימוד עצמאי. נוסף על כך, שימוש בתובנה מספרית מאפשר לשלב את המתמטיקה בחיי בית הספר גם מעבר לשעות ההוראה הרגילות – בפעילויות משותפות עם המורים וההורים לאורך כל השנה (יעקובוביץ-עמית, 2012).

שימוש בתובנה מספרית לפתרון מטלות מתמטיות עשוי לקדם את הבנתו של התלמיד ולהקל עליו את תהליך הלמידה. על פי גישה זו, תכנים מתמטיים כגון שברים, אחוזים או צורות הנדסיות נלמדים בעזרת שימוש באמצעי עזר מתאימים שבאמצעותם ניתן להמחיש את הנושא ולפענח את התוצאה. על המורה ליצור סביבה לימודית תומכת ומעודדת לתלמיד ולהעריך את התלמיד בהתאם ליכולותיו (וינברגר וזוהר, 2005; חכים וגזית, 2011; מרקוביץ, 2003). למורה תפקיד מכריע בפיתוח התובנה המספרית של תלמידו, שכן לצורך פיתוח תובנה מספרית על התלמידים לעבוד בשיתוף פעולה עם מוריהם, ללמוד, לשחק ולהגיע לפתרונות יעילים (פוטקין, 2005; 2011; Foong).

באמצעות פיתוח תובנה מספרית התלמידים לומדים לחשוב, לדבר ולחקור נושאים מתוך עולם המתמטיקה. דרך זו מאפשרת לשלב את לימודי המתמטיקה עם נושאי לימוד אחרים, הן בכיתות במסגרת תוכנית הלימודים הפורמאלית הן בפעילויות אחרות (יעקובוביץ-עמית, 2012; פוטקין, 2011).

שימוש נכון בתובנה מספרית עשוי לעודד את התלמידים ללמוד את מקצוע המתמטיקה, להגביר את תחושת המסוגלות של התלמידים במהלך השיעורים והפעילויות השונות, לשפר את רמת הישגיהם ולתרום לחדוות

היצירה בלמידה (חכים וגזית, 2011). יתרה מכך, תובנה מספרית עשויה למלא תפקיד מפתח בחיי היום-יום של התלמידים וביכולת ההתמודדות שלהם עם בעיות ומצבים שונים שבהם הם נתקלים. פיתוחה בשלבים מוקדמים ככל הניתן של הלמידה עשוי לסייע בשלבים מתקדמים יותר, כמו בלימודי המתמטיקה העל-יסודיים (Cheung & Yang, 2018).

לאור חשיבותה של הגישה, הציג משרד החינוך (2006) תחומים שמומלץ לעסוק בהם כדי לטפח את התובנה המספרית במתמטיקה בקרב התלמידים:

- המספר בגודלו הכמותי ולא רק בפירוק אנליטי פורמלי של הספרות שלו.
- חישובים בעל פה, חישוב יעיל.
- אומדן, קירוב, תחושת סדר גודל של מספר ומקומו במערכת המספרים.
- אומדן מידות שונות.
- הבנת נחיצות הבקרה, בחינת סבירות של תוצאות, איתור טעויות, הכרת שיטות בקרה.
- בחינת מגוון דרכי הפתרון, פתרון תרגיל חדש על סמך תרגיל ידוע ומוכר.
- פירוק צורה (במקרה של אריתמטיקה הכוונה למבנה מספרי) מורכבת למרכיביה וצירוף של מרכיבים ליחידות מורכבות יותר.
- תפיסת מושגים והעלאת השערות ברמה אינטואיטיבית.

תחומים אלו, בנפרד או במשולב, אמורים לעודד ולפתח את התובנה המספרית ואמורים להיות חלק מאסטרטגיות ההוראה של המתמטיקה.

נישת החישוב המסורתי

הוראת מתמטיקה בנישת החישוב המסורתי שמה דגש על פעולות אלגוריתמיות ותוצאות מדויקות של חישובים ידניים (Kramarski & Michalsky, 2009). ההוראה בגישה זו מתמקדת בהוראת נוף הידע המתמטי בעזרת חישובים ובהליכים שאינם קשורים לחוויית התלמיד, ועל כן המיקוד העיקרי הוא בידע הפרוצדורלי ופחות בהבנה מושגית-קונספטואלית (Volk, Cotič, Zajc, & Starcic, 2017). כאשר תלמיד הלומד בגישה החישוב המסורתי יתבקש לבחון אם חישוב שהוצג לשאלה מתמטית כלשהי הוא הגיוני, הוא לרוב ינסה לפתור את הבעיה בעצמו, במרבית המקרים באותה דרך, ולא ינסה לשקף את התוצאה בהקשר של ההקשר והמספרים המעורבים. גישה זו יעילה פחות בפיתוח של מיומנויות למידה ואינה מעודדת את התלמידים ללמוד את מקצוע המתמטיקה. תלמידים שלומדים לפי גישה זו מפתחים תפיסה סיבתית שמוקדה הוא המורה, והם רואים בו גורם מרכזי האחראי למתרחש בכיתה. לפיכך סביר להניח שהם יפתחו מידה מועטה של תחושת אחריות אישית ולימודית וכי הם לא ינסו לקדם את עצמם ולשפר את הישגיהם במתמטיקה (בן טוב, 2000; ברג, 2001).

לקות למידה: הגדרות, אמצעי הערכה ותמונת מצב

ההגדרה הרווחת ביותר ביחס ללקויות למידה בקרב תלמידים בגיל בית ספר רואה בלקויות למידה הפרעה באחד או יותר מהתהליכים הפסיכולוגיים הבסיסיים המעורבים בהבנה או בשימוש בשפה כתובה או מדוברת, המובילה ליכולת לקויה של הקשבה, חשיבה, דיבור, קריאה, כתיבה, איות או חישובים מתמטיים (Cortiella & Horowitz, 2014). ללקות הלמידה יכולים להתלוות תנאים מגבילים נוספים (לדוגמה פגיעה חושית, פיגור שכלי, הפרעה רגשית או חברתית או תנאים חיצוניים – הבדלים תרבותיים, הוראה לא מספיקה או לא מתאימה), אך לקויות הלמידה אינן תוצאה ישירה של תנאים אלו (American Psychiatric Association, 2013).

אדם מאובחן כלקוי למידה כאשר הישגיו במבחנים סטנדרטיים בקריאה, בחשבון או בהבעה בכתב, המועברים לו באופן אינדיבידואלי, נמוכים במידה ניכרת מהמצופה על פי גילו, רמת השכלתו ורמת המשכל שלו. בעיות הלמידה הללו גורמות להפרעות משמעותיות בהישגיו האקדמיים או בפעילויות יום-יום אחרות הדורשות מיומנויות קריאה, חשבון או כתיבה (American Psychiatric Association, 2013). הוועדה הלאומית המשותפת של לקויות למידה מוסיפה כי הפרעות אלו הן פנימיות, וההנחה היא שהן נובעות מדיספונקציה נוירולוגית מרכזית ויכולות להתגלות בכל שלב בחיים.

משילוב ההגדרות הללו ניתן להתייחס למספר ממדים בבואנו להגדיר לקות למידה. ראשית, מקור הלקות הוא ראשוני (נוירולוגי-קוגניטיבי) ולא תוצאה של השפעת הסביבה. שנית, הפרעות תחושתיות, רגשיות, מגבלות פיזיות ופיגור שכלי אינם נחשבים כגורם ללקות. לבסוף, יש פערים ניכרים אצל התלמיד בין מנת המשכל שלו ובין הישגיו הלימודיים. נוסף על כך, יש להבחין בין לקות למידה התפתחותית ללקות למידה אקדמית. לקות למידה התפתחותית מתגלה בגיל הגן ואפיוניה הם עיכובים במיומנויות יסוד, למשל ליקויים בקשב, בזיכרון ובשפה, לקות תפיסתית ומוטורית וכן הפרעות חשיבה. לקות למידה אקדמית מאופיינת בקשיים במיומנויות הנרכשות בשלבי הלמידה הראשונים בבית הספר: קריאה, כתיבה, כתיב וחשבון (American Psychiatric Association, 2013).

בישראל, כ-10% מהתלמידים במערכת החינוך מאובחנים כסובלים מלקויות למידה המחייבות התייחסות חינוכית (שיף, שמעוני ופורטנוי, 2010), ובסך הכול כ-3% עד 8% מאוכלוסיית הילדים בישראל סובלים מלקות למידה כזו או אחרת (הניק ורובינשטיין, 2008). בשנים האחרונות הולכת וגוברת המודעות לצורכיהם של תלמידים עם לקויות למידה במערכת החינוך. מודעות זו באה לידי ביטוי, בין היתר, בהפניות לאבחון כולל ומקיף ובמתן סדרה של הקלות מדורגות להתמודדות עם מבחנים. כן ניכרים שיתוף פעולה הולך וגובר עם הצוותים החינוכיים וניסיונות התמודדות עם קשיים ספציפיים (משרד החינוך, 2004).

הוראת מתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה

תלמידים עם לקות למידה מתקשים בלמידה של פעולות חשבוניות בשל לקויות ספציפיות, הנכללות תחת ההגדרה של דיסקלקוליה. על פי הערכות, כ-6% עד 11% מאוכלוסיית העולם סובלת מדיסקלקוליה, כלומר מקשיים ניכרים בלמידת מתמטיקה (Tzelgov et al., 2017). אלו באים לידי ביטוי בתפקודים מספריים שונים,

כמו התמקדות ספונטנית במספרים, השוואת כמויות ועיבוד סמלים מספריים. אחת הלקויות היא לקות ביכולת ההפשטה, אשר כתוצאה ממנה נפגעות יכולות שהן ביסוד הבנת החשבון כגון היכולת לגילוי עצמי ולהסקת מסקנות באופן עצמאי, היכולת להכללה ולהחלת כלל שנלמד על מקרים דומים, היכולת להסמלה וכן היכולת להבחנה בין עיקר לטפל. לקות בהתמצאות מרחבית עלולה להקשות על הבחנה בין גדלים או על הבנת מושגים מרחביים (Devine et al., 2013; Montague, 2005). מכלול הקשיים הללו מוביל לכך שילדים עם דיסקלקוליה נותרים מאחור בהשוואה ליתר תלמידי כיתתם במגוון רחב של משימות מתמטיות ומספריות (Tzelgov et al., 2017).

מהכתוב לעיל עולה כי תכנון הוראת המתמטיקה עבור תלמידים עם לקויות למידה הוא קריטי בהתחשב בפערים בהישגי המתמטיקה בינם ובין תלמידים ללא לקויות למידה והצורך לעמוד בתוכנית הלימודים של משרד החינוך. לרוב תלמידים עם לקויות למידה מצליחים פחות במבחנים סטנדרטיים בהשוואה לתלמידים ללא לקויות למידה (Hunt et al., 2016). לפיכך, הוראת המתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה מציבה אתגר למורה. מכאן מתחייב השימוש באמצעי המחשה נרחבים ובדרכי הוראה מותאמות, כדי להקל על התלמידים את לימוד החומר. נקיטת שיטות הוראה מותאמות עשויה להעלות את הישגיהם של התלמידים במקצוע המתמטיקה ואת רצונם ונכונותם ללמוד ולפתור בעיות מתמטיות (גזית, 2004; מרולדה ודוידסון, 2001; קלארק וקלארק, 2003; Geary, 2004).

לאור זאת, פרסם משרד החינוך (2014) מסמך בעניין התאמת תוכנית הלימודים במתמטיקה לתלמידי החינוך המיוחד, שמטרתו לסייע למורים במתן מענה לצורכיהם הייחודיים של תלמידים הלומדים מתמטיקה במסגרות השונות (חינוך מיוחד או רגיל). מטרת הוראת המקצוע המפורטות במסמך משקפות את דרישות תוכנית הלימודים במתמטיקה לצד דגשים שאמורים לסייע לתלמידים לפתח את הכישורים הנדרשים. כך למשל מפורטות דוגמאות שונות של המחשות, כמו אמצעים סנסו-מוטוריים, וכן מפורטים השלבים ביצירת פרופיל אישי של התלמיד המתקשה במתמטיקה ובניית תוכנית לימודים אישית עבורו.

תלמידים עם לקויות למידה זקוקים לשיטות הוראה מיוחדות שבאמצעותן ניתן לאתר וליישם דרכים דידקטיות מתאימות לתיקון הליקוי או לצמצום נזקיו. שימוש בתובנה מספרית על פי נושאים נבחרים מעניק לתלמיד יכולת לבצע אופרציות המערבות זיכרון, פעולות מכניות ופתרון בעיות. הוראה בגישה זו עשויה לפתח אצל התלמידים מיומנויות חשיבה ויכולת התמודדות קלה יותר עם חישובים מורכבים (גזית, 2001). יתרה מכך, היא תתרום לדימוי העצמי של התלמיד ותחזק את תהליכי החברות והשיתופיות עם אחרים (אבישר, 2004; בורשטיין, 2006; בשארה, 2005; צמיר, 2000).

הבדלי מגדר בביצוע מטלות מתמטיות

מחקרים מראים כי להבניה מגדרית השפעה על צורת הלמידה. בנות נוטות לאמץ סגנון למידה הממוקד ביחסים בין-אישיים, ולעומתן בנים מכוונים יותר לעבר סמכות ואוטוקרטיות ומתמקדים במילוי מטרות מוגדרות מראש. עם זאת, כחלק מההבניה המגדרית, בנות מסוגלות להיות מכוונות משימה יותר מבנים והן דואגות ללמידה ומתמקדות בענייני בית הספר (בן טוב, 2000; גזית, 2001; מברך וליברמן, 2002; רפ, 2014).

הנתונים בספרות המחקר בנוגע לקשר בין מגדר להישגים במתמטיקה שנויים במחלוקת. במחקר שנערך בישראל (רפ, 2014) נמצא כי בבתי ספר דוברי עברית הישגי הבנים טובים מהישגי הבנות, ואילו בבתי ספר דוברי ערבית הישגי הבנות נוטים להיות טובים מהישגי הבנים. מגמה דומה נמצאה במחקרים שנערכו במדינות מערביות (הישגי הבנים טובים יותר) ובמדינות ערב (הישגי הבנות טובים יותר) (רפ, 2014). על פי הגישה הסביבתית, בנים ובנות נולדים עם פוטנציאל אינטלקטואלי מתמטי זהה, והפערים הם תולדה של השפעות חברתיות-תרבותיות באמצעות חינוך, תפיסות, ציפיות ומסרים שונים, המועברים על ידי החברה בכלל ועל ידי הורים, מורים ומחנכים בפרט (מברך וליברמן, 2002; עטייה ואופלטקה, 2007; רפ, 2014; Spelke, 2005). על כן, סביר להניח שהפערים האלה אינם ייחודיים לתלמידי החינוך הרגיל וימצאו גם בקרב תלמידים עם לקויות למידה.

הנתונים על שכיחותה של דיסקלקוליה בקרב בנות או בנים אינם מוחלטים. מספרות המחקר עולה כי שכיחותה במגדר מסוים משתנה בהתאם להגדרתה ולאופן מדידתה. כאשר היא נמדדת בסף של ציון במבחנים סטנדרטיים, אין הבדלים מגדריים בשכיחות ובביצועים. כאשר הקריטריון להגדרת דיסקלקוליה הוא סף אי-התאמה, המתייחס לביצועים המתמטיים שמתחת למצופה, אזי שכיחותה אצל בנות גבוהה מעט יותר בהשוואה לבנים (Devine et al., 2013).

לסיכום, מהסקירה עולה כי הוראת המתמטיקה מציבה אתגרים רבים בכל הקשור לתלמידים עם לקויות. נוסף על השונות באפיוני התלמידים, ישנם גורמים סביבתיים המשפיעים על ההוראה בקרב תלמידים עם לקויות למידה, כולל הבדלים בהבניה המגדרית. מכאן עולה הצורך לבחון אילו גישות הוראה יניבו תוצאות טובות יותר בהוראת המתמטיקה.

במחקר זה נבדקו המאפיינים הייחודיים של גישת תובנה מספרית בפתרון מטלות מתמטיות בקרב תלמידים עם לקויות למידה בהשוואה לגישת החישוב המסורתית. הנחת המחקר הייתה ששימוש בתובנה מספרית בפתרון מטלות מתמטיות ישפר את הישגי התלמידים (מברך וליברמן, 2002; רפ, 2014; Agran & Wehmeyer, 1999). כן נבחן הקשר בין מגדר המשתתפים ובין יכולת פתרון המטלות בשתי הגישות.

שאלות המחקר

1. האם יש הבדל במידת ההצלחה של פתרון מטלות מתמטיות בשימוש בתובנה מספרית לעומת שימוש בחישוב מסורתי בקרב תלמידים עם לקויות למידה, ואם כן – מהו?
2. האם ההבדל במידת ההצלחה בין שתי הגישות מושפע גם מהמגדר של המשתתפים?

אוכלוסיית המחקר

במסגרת המחקר נדגמו ארבע כיתות שילוב (כיתות ז') משני בתי ספר. בכל אחת מהן למדו 9–11 תלמידים עם לקויות למידה, בני 13 בממוצע. התלמידים למדו בכיתות עם תלמידים ללא לקויות למידה בחטיבות ביניים בבתי ספר בחינוך הרגיל. סך הכול השתתפו במחקר 40 תלמידים עם לקויות למידה (כיתה אחת עם 9 תלמידים, שתי כיתות עם 10 תלמידים וכיתה אחת עם 11 תלמידים), מהם 23 בנים (57.5%) ו-17 בנות (42.5%). התפלגות הבנים והבנות הייתה דומה בכל הכיתות. משפחות התלמידים היו בעיקר ממצב סוציו-אקונומי בינוני, רוב האימהות היו עקרות בית והאבות הועסקו בעבודות שהכנסתן ממוצעת.

לכל התלמידים שהשתתפו במחקר יכולת חשיבה בטווח הנורמה, אך הם סובלים מקשיים בקשב ובריכוז ומגלים קושי ואיטיות רבה בביצוע מטלות ובסיומן. מבחינת כישורי שפה, אוצר המילים שלהם דל ומצומצם – הם מכירים את האותיות והמילים הקצרות, אך לא שולטים בקריאת מילים עם מבנה אורתוגרפי מורכב. בהתייחס למקצוע המתמטיקה, הם שולטים בפעילות חיבור וחיסור, אך מתקשים בכפל ובחילוק ומתקשים בחשיבה מופשטת ובפתרון בעיות מילוליות. עם זאת, הם אינם סובלים מדיסקלקוליה.

כלי המחקר

נתוני המחקר נאספו באמצעות מבחן בעיות מתמטיות (מכון חדד, 2016). מבחן זה עבר בדיקות מוקדמות של תיקוף ומהימנות על ידי מומחים בהוראת המקצוע בבתי ספר הנמצאים ביישובים בעלי רקע חברתי-כלכלי דומה לזה של התלמידים ושאוכלוסיית התלמידים שלומדת בהם דומה לאוכלוסיית המחקר. במבחן עשר שאלות שרמתן מתאימה לתוכנית הלימודים במתמטיקה של משרד החינוך לכיתות ז'. מבחן זה נבחר לצורכי המחקר משום שכל השאלות שבו ניתנות לפתרון בשתי הגישות שנבדקו במחקר זה. המבחן נועד לבדוק מיומנויות בסיסיות של ארבע פעולות החשבון (חיבור, חיסור, כפל וחילוק) במספרים שלמים ובשברים. שתיים מבין עשר השאלות משתייכות לקטגוריית בעיות מילוליות. טווח הציונים של המבחן נע בין 0 ל-100.

נוסף למבחנים נאספו נתוני הציונים של התלמידים במקצוע המתמטיקה בסיום כיתה ו'. ציונים אלו היוו אינדיקציה לכך שהישגי התלמידים במתמטיקה דומים וכי כל ההבדל שיתגלה במבחן המחקר מקורו בהשפעת גישת ההוראה שבה השתמשו ולא ביכולותיהם האישיות.

הליך המחקר

החוקר הגיע לכל בית ספר בנפרד ונפגש עם התלמידים לצורך חלוקתם לשתי קבוצות שוות מבחינה מספרית. קבוצה אחת הונחתה לפתור את המבחן בנישה של תובנה מספרית, והאחרת – בשיטה המסורתית. ההנחיות לקבוצת התובנה המספרית היו להתבונן בנתוני השאלות, לחשוב, לבדוק קשרים בין מספרים, לזהות תכונות של מספרים, להשתמש באומדן ולנסות לפתור את השאלות בדרך הקצרה ביותר והמהירה ביותר, ללא כל חישוב מפורט בכתב. לקבוצה האחרת ניתנה הנחיה לפתור את המבחן באמצעות שימוש בחוקי החשבון המתאימים שנלמדו בכיתה וכתיבת הפתרון באופן מסודר.

לשתי הקבוצות ניתנה דוגמה באשר לדרך הפתרון המבוקשת, למשל:

$$1+2+3+4+5+6+7+8+9=45 \text{ "מהי התשובה לתרגיל הבא? " } 2+3+4+5+6+7+8+9+10=?$$

בצורת החישוב המסורתית מחברים את כל המספרים יחדיו לפי סדר הופעתם בתרגיל עד לפתרון. בחישוב המתבסס על תובנה מספרית משתמשים בדוגמה שניתנה, מחסירים מהתוצאה 1 ומוסיפים 10. המבחן הועבר בקבוצות, כל קבוצה בנפרד, ובמהלכו נערך מעקב אחר התקדמות התלמידים. לאחר בדיקת המבחן נבדקו ההבדלים בהישגים בין שתי הקבוצות.

עיבוד הנתונים

לכל קבוצה חושבו ממוצע ציוני המבחנים וסטיות התקן. לבחינת שאלת המחקר הראשונה (השוואה בין קבוצות המחקר) נערך מבחן t למדגמים בלתי תלויים (משתנה בלתי תלוי - קבוצת המחקר, משתנה תלוי - ציון המבחן). גודל האפקט (d) חושב לפי נוסחת כהן. לבחינת שאלת המחקר השנייה (הבדלים בין קבוצות המחקר שמקורם במגדר) נערך מבחן אנובה דו-כיווני (two way ANOVA) במערך 2x2 (משתנים בלתי תלויים - מגדר וקבוצת מחקר, משתנה תלוי - ציון המבחן).

ממצאים

הבדלים בין קבוצות המחקר

בעיבוד הסטטיסטי המקדים נערכה השוואה בין קבוצות המחקר במשתנה רמת הישגי התלמידים במקצוע המתמטיקה על פי ציוני התעודה של התלמידים שנאספו לפני המחקר. לא נמצא הבדל מובהק בין ממוצע הישגים של התלמידים במקצוע המתמטיקה (מסולם של 1 עד 5) בין קבוצת שימוש בתובנה מספרית (M = 3.274, SD = 0.226) לקבוצת החישוב המסורתי (M = 3.273, SD = 0.255) (p > .05). בבחינת הישגי שתי הקבוצות במבחן נמצא הבדל מובהק בין קבוצות המחקר (t[38] = 7.03, p < .001). בטבלה 1 מוצגים ממוצעי הציונים של התלמידים במבחנים, סטיות התקן וערך מבחן t.

טבלה 1. ממוצעים, סטיות תקן וערכי מבחן t של הציון בפתרון מטלות מתמטיות

לפי קבוצות המחקר (n=40)

המדד	תובנה מספרית (n=20)	חישוב מסורתי (n=20)	(t38)
	SD	M	
פתרון מטלות מתמטיות	4.58	83.05	7.03***

p < .001***

על פי הממוצעים, הישגי התלמידים בקבוצת התובנה המספרית גבוהים באופן מובהק מהישגי התלמידים בקבוצת החישוב המסורתי. גודל האפקט המחושב הוא בינוני (d = 2.22).

הבדלים בפתרון מטלות מתמטיות לפי מגדר ולפי קבוצות מחקר

לא נמצאה אינטראקציה מובהקת בין מגדר וקבוצת המחקר (F(1,36) = 0.12, p > .05, η² = 0.003), כלומר ההבדל בין קבוצות המחקר בפתרון מטלות מתמטיות לא השתנה עם תוספת השיוך המגדרי של המשתתפים. נמצאו הבדלים בין ממוצע הבנים והבנות בקבוצה המסורתית לממוצע הבנים והבנות בקבוצת המחקר (תובנה מספרית), אך ההבדלים אינם מובהקים. בטבלה 2 מוצגים ממוצעי המבחנים, סטיות התקן וערכי ניתוח השונות של הציון בפתרון מטלות מתמטיות לפי מגדר וקבוצות מחקר.

טבלה 2. ממוצעים, סטיות תקן, ערכי F וערכי η² של הציון בפתרון מטלות מתמטיות

לפי מגדר ולפי קבוצות המחקר (n=40)

המדד	בנים (n=23)				בנות (n=17)				השוואה סטטיסטית	
	תובנה מספרית (n=12)	חישוב מסורתי (n=11)	תובנה מספרית (n=8)	חישוב מסורתי (n=9)	מגדר	קבוצת מחקר	קבוצת מחקר x מגדר	η	F (1, 36)	
	SD	M	SD	M	η	F (1, 36)	η	F (1, 36)	η	
פתרון מטלות מתמטיות	4.26	83.45	3.70	82.56	0.003	49.33***	0.57	0.12	0.96	

p < .001***

דיון וסיכום

המחקר שבמרכז מאמר זה בחן את רמת ההצלחה בפתרון מטלות מתמטיות בשתי שיטות פתרון - תובנה מספרית וחישוב מסורתי - בקרב תלמידים עם לקויות למידה בחטיבות ביניים בבתי 190 בחינוך הרגיל.

ממצאי המחקר מצביעים על שיעור הצלחה גבוה יותר אצל תלמידים שהשתמשו בגישת התובנה המספרית (חישובים בעל פה, חיפוש מכנים או נתונים משותפים, השוואה, קשרים, אומדן ויחס) בהשוואה לתלמידים שהשתמשו בגישת החישוב המסורתי (פתרון לפי שלבי השאלה). ממצא זה מעיד כי שיטת התובנה המספרית יעילה יותר מהשיטה המסורתית בפתרון של בעיות מתמטיות. הדבר מעיד גם על הרחבת הפרספקטיבה של התלמידים בדבר נתוני השאלה ומאפשרת גמישות מחשבתית ורעיונית.

הממצאים עולים בקנה אחד עם נתונים המוצגים בספרות, ולפיהם הוראה בגישה התומכת בפיתוח תובנה מספרית עשויה להגביר את תחושת המסוגלות של התלמידים עם לקויות למידה במהלך שיעורי המתמטיקה והפעילויות השונות, לשפר את הישגיהם, לזרז את הבנתם ולתרום לחדוות היצירה בקרב צוות מורי המתמטיקה. גישה זו מאפשרת לתלמידים עם לקויות למידה ללמוד מתמטיקה באמצעות חקר, תוך שילוב המתמטיקה בחיי בית הספר מעבר לשעות ההוראה הרגילות בפעילויות משותפות עם המורים וההורים במהלך השנה כולה (בשארה, 2005; יעקובוביץ-עמית, 2012). הוראת מתמטיקה המבוססת על גישת תובנה מספרית מאפשרת לתלמיד עם לקות למידה להבין באופן כללי ובראייה אינטואיטיבית את המספרים, המבנים המתמטיים והפעולות החשבוניות ומפתחת את יכולתו להתמודד עם בעיות מספריות בצורה יצירתית, גמישה וחוקרת. כך התלמיד לומד לא רק לחשב, אלא גם לחשוב (יעקובוביץ-עמית, 2012; פטקין, 2011; Reys; Cheung & Yang, 2018; Yang, 2019). תובנה מספרית מפחיתה את הרתיעה ממקצוע המתמטיקה, ובכך היא שונה מהגישה המסורתית של המקצוע, העושה שימוש בחוקים חד-משמעיים (סיון, 2016).

הוראה על פי גישת החישוב המסורתי מקדמת פחות מיומנויות למידה ואינה מעודדת את התלמידים ללמוד את מקצוע המתמטיקה. היא מתמקדת בהוראת גוף הידע המתמטי תוך שימוש בחישובים ובהליכים שאינם קשורים לחוויית התלמיד. תלמידים שלומדים לפי גישה זו יפתחו תפיסה סיבתית שמוקדה הוא המורה ורק מידה מועטה של תחושת אחריות אישית ולימודית. לכך הם לא ינסו לקדם את עצמם ולשפר את רמת הישגיהם במתמטיקה (בן טוב, 2000; ברג, 2001; גירון, 2009; פטרסון-מילר, 2001).

שאלת המחקר השנייה בדקה אם ההבדל במידת ההצלחה בפתרון מטלות מתמטיות בין שתי השיטות קשור גם למגדר של המשתתפים. במחקר לא נמצאה אינטראקציה מובהקת של קבוצת מחקר ומגדר בהשפעה על רמת ההצלחה, כלומר אין קשר בין מגדר התלמיד ובין יכולת ההתמודדות עם המטלות המתמטיות.

בספרות המקצועית דווח על הבדלים בין בנים ובנות ברמת הישגים במתמטיקה. כך למשל במחקר שנערך בישראל נמצא כי בבתי ספר דוברי עברית הישגי הבנים במתמטיקה נוטים להיות טובים מהישגי הבנות, ובבתי ספר דוברי ערבית הישגי הבנות טובים יותר מהישגי הבנים (רפ, 2014). על פי הגישה הסביבתית, בנים ובנות נולדים עם פוטנציאל אינטלקטואלי מתמטי זהה, והפערים הם תולדה של השפעות חברתיות-תרבותיות של חינוך, תפיסות, ציפיות ומסרים שונים, המועברים על ידי החברה בכלל ועל ידי הורים, מורים ומחנכים בפרט (מברך וליברמן, 2002; Spelke, 2005; Gibbs, 2003).

הממצאים בספרות המחקר על הבדלי מגדר בקרב תלמידים עם דיסקלקוליה אינם חד-משמעיים (Devine et al., 2013). דבין ואחרים לא מצאו הבדלים מגדריים מובהקים בשכיחות דיסקלקוליה ובביצועים המתמטיים. עם זאת, הם ציינו כי הגדרת הדיסקלקוליה משפיעה על ההבדלים הנמצאים – כאשר היא מוגדרת כחומרת הלקות המתמטית (הנמדדת באמצעות שימוש בסף של ציון במבחנים סטנדרטיים), אין הבדלים מגדריים בשכיחות ובביצועים; אך אם הקריטריון להגדרתה הוא סף אי-התאמה, המתייחס לביצועים המתמטיים הנמצאים מתחת למצופה במצב של אינטליגנציה כללית, אזי שכיחות הדיסקלקוליה אצל בנות גבוהה מעט יותר וביצועיהן המתמטיים נמוכים יותר. לפיכך, ייתכן שקיומם או אי-קיומם של הבדלים מגדריים טמון באופן הגדרת הלקות ובחינת השפעתה, כפי שבא לידי ביטוי גם במחקר הנוכחי.

מגבלות המחקר ומחקרי המשך

במחקר נבחנה השפעת גישת ההוראה על מידת ההצלחה של תלמידים, אך אין הדבר מלמד על הגישה שבה הם למדו, אלא על ההנחיות שקיבלו לפני המבחן. במחקרי המשך מוצע לכלול התערבות שיטתית בהוראת מקצוע המתמטיקה במטרה לבחון את השפעותיהן של שתי גישות ההוראה המובחנות, תוך פיתוח תובנה של מיומנויות למידה וחשיבה בהתאם לאפיוניהן הייחודיים שייבחנו במסגרת טיפולים שונים.

יכולת הביצוע של התלמידים מושפעת לא רק משיטת הלימוד הנקטת, אלא גם ממכלול המשתנים הארגוניים (לדוגמה, אקלים כיתתי, גודל כיתה ורמת אלימות בכיתה), ואלו כלל לא הובאו בחשבון במחקר זה. יתרה מכך, בחינת הישגי התלמידים נערכה בנקודת זמן אחת, כלומר לא נערכה בחינה של תהליך למידה, אלא בחינת תוצר בנקודת זמן ספציפית. לפיכך ראוי לבחון את תהליך הלמידה בגישה המספרית לאורך זמן ולבחון את השפעת תהליך הלמידה על ציוני התלמידים במתמטיקה ועל תחושת המסוגלות שלהם במקצוע. כמו כן, גודל המדגם אינו מאפשר להסיק מסקנות חד-משמעיות ועולה הצורך באישוש הממצאים במחקרי המשך עם מדגמים גדולים יותר.

מגבלה נוספת היא שיטת המחקר הכמותית שנבחרה. מן הראוי לערב במחקרי המשך גם פן איכותני, המבוסס על ראיונות ותצפיות, אשר יאפשר ראייה מעמיקה ומקיפה לבדיקת הבדלים בפתרון מטלות מתמטיות לפי גישות ההוראה. כן מוצע לערוך במחקרי המשך השוואה בין מגזרים שונים בחברה הישראלית, המייצגים תפיסות עולם סוציו-תרבותיות שונות במהותן, שכן ייתכן שתפיסות אלו משפיעות על התובנה המספרית בפתרון מטלות מתמטיות ועל הישגי התלמידים.

המלצות והשלכות פדגוגיות

ממצאי המחקר מלמדים כי גישת התובנה המספרית תורמת ליכולתם של תלמידים עם לקות למידה לפתור בעיות מתמטיות. לממצאים אלו עשויות להיות השלכות פדגוגיות מעשיות וישירות על הוראת מקצוע המתמטיקה בחטיבות הביניים (בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד), למשל התבססות נרחבת יותר על הגישה המספרית. לכך תהיה השפעה על מגוון תופעות הקשורות לתחום הפדגוגי, כגון צמצום תופעת הנשירה, הגברת השייכות ושיפור היחסים החברתיים. בכך עשוי המחקר לתרום להרחבת נקודות המבט של השיח המדעי והמחקרי בתחום הוראת המתמטיקה.

זאת ועוד, לממצאי המחקר עשויה להיות תרומה מעשית המתבטאת בשימוש בתובנה מספרית בהוראת המתמטיקה. מחקר זה מלמד כי פיתוח תובנה מספרית בתהליך הלמידה מסייע להבנת חומר הלימודים ומשפר את הישגי התלמידים וכן מאפשר הכוונה של מורים לשימוש בתובנה מספרית במסגרת שיעורי המתמטיקה עם תלמידים בעלי לקויות למידה בחטיבות ביניים. יתרה מכך, יישומה והטמעתה של גישת התובנה המספרית עשויים לתרום לצמצום הפערים בהישגים ובלמידת מקצוע המתמטיקה בין תלמידים עם דיסקלקוליה (ולקויות למידה באופן כללי) ובין תלמידים בחינוך הרגיל, ובקרב אלו המשולבים בבתי ספר בחינוך הרגיל במיוחד. שיטה יצירתית יותר להוראת מתמטיקה, כמו בגישת התובנה המספרית, תסייע להם להתגבר על הקשיים הנובעים מלקותם ולפתח אצלם שיטות ואסטרטגיות התמודדות, למידה ופתרון יעילות יותר ואף ברורות יותר עבורם.

מקורות

אבישר, ג' (2004). הערכת צרכים ומדידות הישגים של לומדים עם מוגבלויות בכיתה המשלבת. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך** (עמ' 197–223). חיפה: אחוה.

בורשטיין, ד' (2006). **חשבון פשוט באמת**. הוד השרון: חשיב.

בן טוב, ש' (2000). **בדיקת השפעתה של הוראת המתמטיקה בשיטת ההשכלה על יחסים חברתיים, דימוי עצמי ומוטיבציה של תלמידים** (עבודה לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

ברג, ד' (2001). להפוך את המתמטיקה למציאותית: גישה רב-חושית המתכללת התפתחות חושית-קוגניטיבית עם הוראת ההליכים (ש' רמון, תרגום). **פרספקטיבה**, 18, 83–85.

בשארה, ס' (2005). **מאפיינים של בית הספר ושיפור בהישגים בתחומי למידה בסיסיים בהבנת הנקרא ובמתמטיקה של תלמידים בחינוך המיוחד במגזר היהודי והערבי** (עבודה לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

גזית, א' (2001). הוראת מתמטיקה לתלמידים דיסלקטיים – טיפול בליקויי הוראה. **פרספקטיבה**, 18, 44–53.

גזית, א' (2004). הוראת מתמטיקה, עניין ויופי – הילכו יחדיו ואולי לא נועדו? בתוך ש' גורי-רוזנבליט (עורכת), **מורים בעולם של שינוי – מגמות ואתגרים** (עמ' 356–389). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

גירון, ת' (2009). תרומתן של בעיות בלתי שגרתיות. **מספר חזק 2000**, 17, 42–48.

וינברגר, י' וזוהר, ע' (2005). **פיתוח החשיבה – אתגר בהכשרת מורים**. תל אביב: מכון מופ"ת.

הניק, א' ורובינשטיין, א' (2008). היבטים נוספים-קוגניטיביים של דיסקלקוליה התפתחותית. **MEDICINE ילדים**, 46–42.

חכים, ג' וגזית, א' (2011). מקומה של יצירתיות בפתרון בעיות לא שגרתיות בסדרות אצל תלמידי ה-z, בהשוואה למורי מתמטיקה בבית הספר היסודי, ולפרחי הוראה בתחומי דעת אחרים. **מספר חזק 2000**, 20, 40–48.

יעקובוביץ-עמית, א' (2012). **טיפוח תובנה מספרית וקידום שטף בעובדות היסוד בכפל ובחילוק בקרב תלמידי כיתות ג' שלהם קשיים בזיכרון העבודה** (עבודה לשם קבלת תואר מוסמך). המכללה האקדמית בית ברל, כפר סבא.

מברך, ז' וליברמן, ג' (2002). **פערים מגדריים במתמטיקה ובמדעים**. ירושלים: משרד החינוך.

מכון חדד (2016). **ערכת אבחון לבוגרים**. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

מרולדה, מ"ר ודוידסון, פ"ס (2001). פרופילים ללימוד מתמטיקה ואסטרטגיות הוראה שונות (ש' רמון, תרגום). **פרספקטיבה**, 18, 24–35.

מרקוביץ, צ' (2003). **ניתוח אירועים מתמטיים בכיתה**. תל אביב: מכון מופ"ת.

משרד החינוך (2004). **חוזר המנהל הכללי (חוזר מיוחד תשס"ד 4)**. ירושלים: משרד החינוך.

משרד החינוך (2006). **תכנית לימודים במתמטיקה לכיתות א-ו בכלל המגזרים**. ירושלים: משרד החינוך.

משרד החינוך (2014). **מסמך התאמת תכנית הלימודים במתמטיקה של בית הספר היסודי לתלמידי החינוך המיוחד**. ירושלים: משרד החינוך.

סיון, ת' (2016). התובנה המתמטית של מורים ופרחי הוראה למתמטיקה בבית הספר היסודי. **החינוך וסביבו, לח**, 233–259.

עטייה, מ' ואופלטקה, י' (2007). ניהול המשמעת בבית-הספר ובכיתה: הבדלים מגדריים בין מנהלים ומנהלות בבתי-ספר יסודיים. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 29, 7–30.

פטרסון-מילר, ס' (2001). היבטים חינוכיים של לקויות למידה במתמטיקה (ש' רמון, תרגום). **פרספקטיבה**, 18, 6–23.

פטקין, ד' (2011). על תובנה מספרית ו"קסם" ריבוע המספרים. **מספר חזק 2000**, 19, 37–40.

צמיר, פ' (2000). משתנים אפקטיביים בלמידה: המקרה של חרדת מתמטיקה. בתוך ר' סתוי וד' תירוש (עורכות), **תיאוריה ומעשה בהוראת מתמטיקה, מדע וטכנולוגיה** (עמ' 167–193). תל אביב: רמות.

קלארק, ד"מ וקלארק, ב"א (2003). **עידוד להתמדה בפתרון בעיות במתמטיקה בביה"ס יסודי** (ב' סגל, תרגום). אתר מרכז מורים ארצי למתמטיקה בחינוך היסודי.

רפ, י' (2014). **פערי הישגים בין בנים לבנות במתמטיקה ובשפה – מה אפשר ללמוד מניתוח פערים אלו בקרב תלמידי ישראל?** רמת גן: הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך.

שיף, י', שמעוני, ע' ופורטנוי, ח' (2010). **תלמידים המקבלים התאמות לצורך היבחות בבחינות הבגרות: מאפיינים והישגים** (סדרת ניירות עבודה מס' 58). ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

Agran, M., & Wehmeyer, M. (1999). *Teaching problem solving to students with mental retardation*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Cheung, K. L., & Yang, D. C. (2018). Examining the differences of Hong Kong and Taiwan students' performance on the number sense three-tier test. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(7), 3329–3345.

Tzelgov, J., Zohar-Shai, B., Labovich, T., Goldman, R., Ben Simon, A., & Rubinsten, O. (2017). *Young adults with developmental dyscalculia do represent and process number magnitude: Research report* (No. 17-02). Jerusalem: National Institute for Testing and Evaluation.

Volk, M., Cotič, M., Zajc, M., & Starcic, A. I. (2017). Tablet-based cross-curricular maths vs. traditional maths classroom practice for higher-order learning outcomes. *Computers & Education, 114*, 1–23.

Yang, D. C. (2019). Development of a three-tier number sense test for fifth-grade students. *Educational Studies in Mathematics, 101*(3), 405–424.

Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues*. New York, NY: National Center for Learning Disabilities.

Devine, A., Soltész, F., Nobes, A., Goswami, U., & Szűcs, D. (2013). Gender differences in developmental dyscalculia depend on diagnostic criteria. *Learning and Instruction, 27*, 31–39.

Foong, P. Y. (2005). Developing creativity in the Singapore primary mathematics classes: Factors that support and inhibit. *Thinking Classroom, 6*(4), 14–20.

Geary, D. G. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 37*(1), 4–15.

Gibbs, C. J. (2003). Explaining effective teaching: Self-efficacy and thought control of Action. *The Journal of Education Enquiry, 4*(2), 1–14.

Hunt, J. H., Valentine, C., Bryant, D. P., Pfannenstiel, K. H., & Bryant, B. R. (2016). Supplemental mathematics intervention: How and why special educators intensify intervention for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education, 37*(2), 78–88.

Kramarski, B., & Michalsky, T. (2009). Investigating preservice teachers' professional growth in self-regulated learning environments. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 161–175.

Mohr-Schroeder, M. J., Jackson, C., Cavalcanti, M., Jong, C., Craig Schroeder, D., & Speler, L. G. (2017). Parents' attitudes toward mathematics and the influence on their students' attitudes toward mathematics: A quantitative study. *School Science and Mathematics, 117*(5), 214–222.

Montague, M. (2005). Math problem solving for primary elementary students with disabilities. The access center: *Improving Outcomes for All Students K–8*. <http://165.139.150.129/intervention/Math%20Problem%20Solving%20for%20Primary%20Elementary%20Students%20with%20Disabilities.pdf>

Peixoto, F., Sanches, C., Mata, L., & Monteiro, V. (2017). "How do you feel about math?": Relationships between competence and value appraisals, achievement emotions and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education, 32*(3), 385–405.

Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33–40.

Reys, E. R., & Yang, D. C. (1998). Relationship between computational performances and number sense among sixth- and eighth-grade students in Taiwan. *Journal for Research in Mathematics Education, 29*(2), 225–237.

Spelke, E. S. (2005). Sex differences in intrinsic aptitude for mathematics and science: A critical review. *American Psychologist, 60*(9), 950–958.

הקשר בין חזון משותף, למידה ארגונית והיעדרויות מורים

רימא דעאס, מואפק קדח ונוהאד עלי*

תקציר

מחקרים קודמים הראו שמנהיגות חינוכית תורמת לעיצוב תפקידים ארגוניים ומקדמת למידה בבית הספר. אלא שמחקרים אלו לא בחנו את הקשר בין שיתוף המורים בחזון בית הספר ובין למידה ארגונית וביצועי בית הספר. המחקר הנוכחי מתבסס על מסגרת הלמידה הארגונית שפיתחו וורה וקרוסן ובודק את הקשר בין חזון משותף, למידה ארגונית והיעדרויות מורים. במחקר השתתפו 103 מנהלים ו-618 מורים מ-103 בתי ספר מהחברה הערבית. ניתוח משוואות מבניות הראה שגיבוש חזון משותף בבית הספר מקדם תהליכי למידה ארגונית בשלוש רמות - המורה, הקבוצה ובית הספר, ואלו קשורים שלילית להיעדרויות המורים. כמו כן, נמצא שתהליכי למידה ארגונית מתווכים את הקשר בין חזון משותף להיעדרויות מורים. בפרק הדיון של המאמר נידונות התרומה התאורטית וההשלכות היישומיות של המחקר.

מילות מפתח: חזון משותף, בית ספר, למידת ארגונית, היעדרויות מורים.

הקדמה

בעשור האחרון אנו עדים להתרחבות המחקר על תפקידים של מנהיגים בארגון והשפעתם על עיצוב תנאים המטפחים למידה ארגונית (Berson, Da'as, & Waldman, 2015; Da'as & Qadach, 2018; Qadach, & Schechter, & Da'as, 2018). למידה ארגונית נתפסת כלמידה המשפרת את ההישגים של ארגונים, בכלל זה בתי ספר, ומקנה להם יתרון תחרותי (Liao, Chen, Hu, Chung, & Yang, 2017; Qadach et al., 2018). 1990 המחקר מדגישה את חשיבות הקשר בין חזון משותף ללמידה ארגונית (Waldman, Berson, & Pearce, 2005; Senge, 1990). חזון משותף מעורר השראה משקף למונהגים את הזהות העצמית והקולקטיבית שלהם, ולכן מנחה אותם באופן מדויק יותר בתהליך הלמידה (Waldman et al., 2005). למידה ארגונית, מצידה, יוצרת ראייה חדשה וגמישה של צורכי הארגון, ובכך מאפשרת להתמודד בהצלחה עם סביבה תחרותית ובלתי יציבה (Senge, 1990) ועם חוסר הוודאות שהיא מנת חלקם של ארגונים רבים בעולם המודרני (Bontis, Crossan, & Hurland, 2002). לנוכח השינויים התמידיים בעשורים האחרונים בחינוך והכישלון של מערכת החינוך לתת להם מענה הולם, עולה הצורך לשפר את האפקטיביות של בית הספר, צורך שהוא חשוב כיום

יותר מתמיד (דעאס, 2014; Silins, Mulford, & Zarins, 2002). ספרות המחקר מורה ששיפור תהליכי ההוראה והלמידה, ההתפתחות המקצועית של המורים והישגי התלמידים מותנה בשינוי ובהפיכת בתי הספר לארגונים לומדים (Giles & Hargreaves, 2006).

גורם חשוב נוסף שמשפיע על האפקטיביות של בית הספר הוא היעדרויות מורים. היעדרויות מורים נחשבת להתנהגות לא פונקציונלית, המשפיעה על הישגי התלמידים (Miller, 2012; Tao, 2013) ועל התנהגותם (Shapira-Lishchinsky & Rosenblatt, 2009). יתרה מזאת, היעדרויות מורים יוצרת אווירה שלילית, המובילה לחוסר יעילות בהוראה (DiPaola & Tschannen-Moran, 2001) ומשפיעה על נורמות העבודה של המורה והצוות (Shapira-Lishchinsky, 2012). התנהגויות אלו מובילות גם לירידה באמון הציבור וההורים במערכת החינוך (Shapira-Lishchinsky, 2012).

ההנחה במחקר זה היא שבית ספר הוא ארגון ולא מקום של חיבור אקראי בין אנשים העובדים במרחב אחד; "מקום המחבר אנשים אשר עובדים יחד בשיתוף פעולה כדי להשיג את המטרה הארגונית" (Shatalebi & Yarmohammadian, 2011, p. 3703). לאור זאת, מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את התרומה של חזון משותף ותהליכי למידה בארגון על מידת היעדרויות של מורים.

רקע תאורטי

חזון הוא מונח שגור בתחום העסקי והחברתי ויש לו חשיבות רבה במערכות חברתיות וארגוניות. חזון מוגדר כמודל מנטאלי, תמונה קוגניטיבית או אידיאל, הכולל כמיהה למצב עתידי כלשהו (Waldman et al., 2005). החזון מציב ציפיות לביצועים מעולים ומחדיר ביטחון בעובדים ביכולתם לעבוד יחד כדי להשיג מטרות משותפות (Calder, 2006).

הספרות העוסקת במנהיגות מעצבת וכריזמטית רואה בחזון רכיב חיוני של מנהיגות מעצבת או כריזמטית. החזון מניע אנשים להשקעת מאמץ לביצועים (Berson et al., 2015). אחד מרכיבי החזון מתייחס למידה שבה הוא משותף עם אחרים (חזון משותף). חזון נחשב משותף כאשר רוב המונהגים הקשורים אליו חשים מחויבות ליישמו (Berson et al., 2015; Waldman et al., 2005). חלק מהחוקרים הגדירו חזון כביטוי או דימוי המכוונים לעתיד של מטרות הארגון. כלומר החזון, על פי חוקרים אלו, הוא השתקפותן של המטרות הארגוניות בעתיד בעיני העובדים (Nanus, 1992; Thomas & Greenberger, 1995).

חזון משותף הוא מנגנון אינטגרציה (Zahra & George, 2002) שמשמש מנהיגים כדי לרתום את המוטיבציה ואת תשומת הלב של יחידים בארגון למטרות של קידום יכולת קליטת המידע והטמעתו בארגון (Waldman et al., 2005). החזון מתווה פעילויות שמביאות לרכישה, להטמעה, לשינוי ולניצול של ידע, ומספק ליחידים כללים מנחים לרכישת ידע (Waldman et al., 2005).

לאור האמור, חזון משותף יתקיים כאשר החזון של המנהיג יתבסס על רצונם של מונהגים לנסח משימה חשובה משותפת או מטרות משותפות אשר יתחברו לחזון האישי שלהם. במילים אחרות, כאשר תושג הלימה בין החזון האישי של העובד לחזון המשותף של הארגון (Senge, 2008). חוקרים אחרים ציינו שחזון משותף הוא מודל

* ד"ר רימא דעאס, מכללת אלקאסמי לחינוך.
ד"ר מואפק קדח, לימודי חינוך וחברה, הקריה האקדמית אונג.
ד"ר נוהאד עלי, המחלקה לסוציולוגיה, המכללה האקדמית גליל מערבי.

מנטאלי של המצב העתידי של קבוצה, המספק בסיס לתכנון, לקביעת מטרות, לשיתוף פעולה ולמוטיבציה בתוך הקבוצה (Ensley, Pearson & Pearce, 2003).

למידה ארגונית הוגדרה על ידי ארגריס (Argyris, 1977) כיכולת המאפשרת לזהות שגיאות שמקורן בשינויים בסביבה הפנימית והחיצונית של הארגון. זיהוי השגיאות מוביל לשינוי הנורמות והפעילויות של הארגון, כלומר לתיקון השגיאות. יכולת השינוי מתפתחת רק כאשר בארגון רווחת תקשורת המעודדת למידה (Argyris, 1977). חוקרים אחרים הגדירו למידה ארגונית כפיתוח תובנה, הכרה וקשרים בין פעולות בעבר ומידת יעילותן ובין פעולות עתידיות (Fiol & Lyles, 1985; Wishart, Elam, & Roby, 1996).

חלק מהחוקרים בתחום הלמידה הארגונית פירטו את תופעת הלמידה הארגונית לרמות שונות של ניתוח (Berson, Nemanich, Galvin, & Keller, 2006; Bontis et al., 2002; Crossan, Lane, & White, 1999), וטענו שלמידה ארגונית מתחילה מהאינטואיציה והפרשנות של יחידים בארגון, ולאחר מכן היא משולבת וממוסדת במערכות ובמבנים ארגוניים (Bontis et al., 2002; Crossan, et al., 1999). אי לכך, למידה תלויה ביכולת הניהולית לעודד ולרתום את חברי הארגון ולהגביר את הזדהותם עם מטרות הלמידה (Berson et al., 2006). אחת הדרכים לעשות כך היא יצירה משותפת של חזון ארגוני.

שני מושגים עיקריים רווחים בשיח בנושא למידה ארגונית. המושג האחד הוא למידה בתוך ארגונים, המתייחס ללמידה המתבצעת על ידי יחידים בארגון (למידה ברמת הפרט); האחר הוא למידה על ידי הארגון, המתייחס ללמידה המתרחשת ברמת הארגון. למידה בתוך ארגונים משמעה שהלומד היחיד פועל לרכישת ידע או מיומנות חדשה. למידה על ידי הארגון משמעה שהארגון עצמו הוא סוכן הלמידה. למידה זו מתחילה כאשר חברי הקבוצה בארגון מנתחים ומחליפים ביניהם מידע וידע ומשתפים פעולה על מנת לשפר את הלמידה. בהמשך הופכת הלמידה לנחלת הארגון, והידע והמיומנויות של הפרטים והקבוצות הופכים לידע ארגוני המוטמע בקרב כלל חברי הקבוצה. בעקבות כך מתרחשים שינויי התנהגות, נורמות, נהלים ותהליכים (אינו-אטרצ'י, 2011).

היסודות התאורטיים של המחקר הנוכחי מבוססים על מסגרת הלמידה הארגונית שפיתחו קרוסן ועמיתים (Crossan et al., 1999), והיא שלמידה ארגונית נעה כל הזמן בין הטמעת למידה חדשה באמצעות חקירה ובין שימוש בידע שכבר נצבר. זיהוי וניהול המתח שקיים בין חקירה לניצול מהווים "גורם מרכזי בהישרדות המערכת (הארגונית) ובשגשוגה" (March, 1991, p. 71).

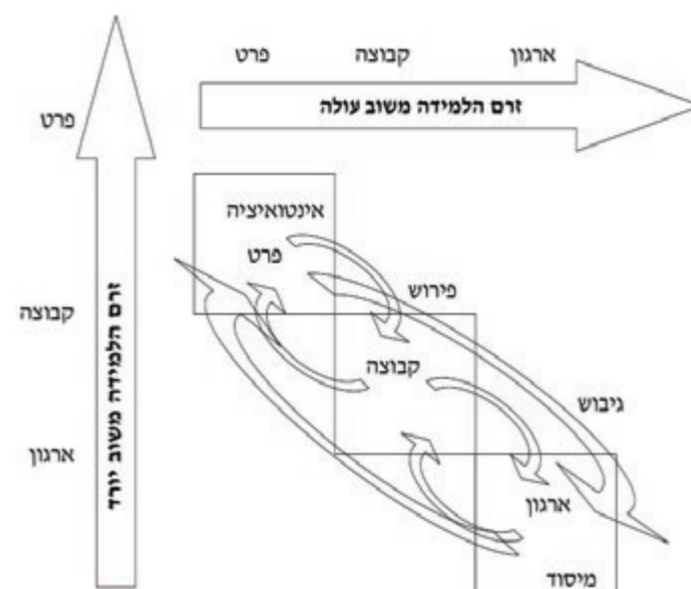
קרוסן ועמיתים חקרו את תופעת הלמידה הארגונית מנקודת מבט של חידוש אסטרטגי והציעו גישה רחבה, ולפיה למידה ארגונית מתבצעת בשלוש רמות: רמת היחיד, רמת הקבוצה ורמת הארגון, ושלוש הרמות קשורות לארבע קטגוריות (4) נרחבות של תהליכים חברתיים ופסיכולוגיים: אינטואיציה, פירוש, גיבוש ומיסוד (Bontis, 2004; Crossan & Holland, 2002; Crossan et al., 1999; Vera & Crossan, 2003).

אינטואיציה מסמלת את תחילתו של תהליך הלמידה. זו למידה המתרחשת בתת-המודע של הפרט ובסופה מתפתחות תובנות חדשות ברמת הפרט (Vera & Crossan, 2003, 2004). הלמידה האינטואיטיבית נעשית על ידי זיהוי דפוסים מוכרים או דפוסים שאפשר למתוח ביניהם קשרים חדשים (Kuhnle, 2011), והיא מובילה לשלב הבא של הלמידה – שלב הפירוש. שלב זה מתבצע לא רק ברמת הפרט אלא גם ברמת הקבוצה (Crossan et al., 1999). בשלב זה הפרט מבין את האינטואיציה הראשונית שלו, ולעיתים אף יכול להסבירה לאחרים

(Crossan et al., 1999; Vera & Crossan, 2004). באמצעות הפירוש האנשים מפתחים מפות קוגניטיביות של תחומי הפעולה השונים שלהם (Huff, 1990). השלב השלישי הוא שלב הגיבוש. בשלב זה מתפתחת ההבנה הקולקטיבית של הקבוצה, והלמידה מתחילה להיווצר ברמת הארגון כולו (Vera & Crossan, 2004). ההבנה המשותפת מתפתחת תוך כדי שיחות, דיאלוג ודינמיקה קבוצתית (Bontis et al., 2002; Crossan et al., 2004). השלב האחרון הוא שלב המיסוד. בשלב המיסוד מוטמעים תוכני הלמידה והידע במאגרים ממסדיים, כגון מערכות, מבנים, תרבות, מנהגי הארגון והאסטרטגיה שלו (Crossan et al., 1999; Vera & Crossan, 2004). המיסוד מפריד בין הלמידה וה"אני", ולכן ה"אני" מתגלה בתוך נהלים, מבנים ופרקטיקות של הארגון (Crossan et al., 1999; Vera & Crossan, 2004).

בספרות המחקר קיימת הבחנה בין מלאים (תוכן הלמידה) ובין זרמים של למידה ארגונית (מעבר בין רמות למידה) (איור 1) (Bontis et al., 2002; Vera & Crossan, 2004). מלאי למידה קיימים זה לצד זה בכל רמה (רמת היחיד, רמת הקבוצה ורמת הארגון), והם כוללים את הקלט ואת הפלט של תהליכי הלמידה. מלאים של למידה אינדיבידואלית מייצגים את הכשירות האישית ואת היכולת והמוטיבציה של הפרט לבצע את המשימות הדרושות, ואילו מלאים ברמת הארגון כוללים את המערכות, המבנה, התרבות, האסטרטגיה והתהליכים שמתרחשים בארגון, כגון שיתוף מורים בקביעת אסטרטגיה בית ספרית בהקשר של בתי 190 (Vera & Crossan, 2004). זרמי למידה הם התהליכים עצמם – מעבר הלמידה מרמה אחת לאחרת. ארבע הקטגוריות של הלמידה קשורות זו בזו בתהליכים הדדיים של משוב עולה (feed-forward) ומשוב יורד (feed-back) (איור 1) (Bontis et al., 2004; Crossan & Holland, 2002; Crossan et al., 1999; Vera & Crossan, 2004). המשוב העולה עובר מרמת היחיד והקבוצה לרמת הארגון (כלומר משלב האינטואיציה לשלב המיסוד), והמשוב היורד עובר מרמת הארגון לרמת הקבוצה והפרט, לרבות מעברים משלב המיסוד לאינטואיציה.

איור 1. מודל הלמידה הארגונית על פי Vera & Crossan, 2004 (מתוך דעאס, 2007)



המודל של קרוסון ועמיתים אינו המודל היחיד. כך לדוגמה קורלנד (2006) הצביעה על ארבעה מנגנוני למידה ארגוניים:

1. מנגנונים להערכה מאפשרים תהליך מתמשך של קבלת החלטות ותכנון עבודה ופתרון בעיות על בסיס ניתוח נתונים, הפקת לקחים והסקת מסקנות.
2. מנגנונים למעורבות צוות מאפשרים לצוות ההוראה לפתח הבנות משותפות, לבחון מחדש באופן שיטתי את ההיבטים המשפיעים על עבודתם, לקבוע מטרות משותפות ולקחת חלק בקבלת החלטות (Lam, 2004).
3. מנגנונים להבניה מקצועית מאפשרים יצירת דיאלוג בין הפרטים בקבוצה סביב חקר ההתנסויות של עצמם והמשגת הפרקטיקה לתאוריה ולהיפך.

4. מנגנונים לטיפול במידע: מאפשרים העברה של מידע שנצבר ביחידה אחת של הארגון ליחידות אחרות. תהליך זה כרוך במעורבות של כל אחד ואחד מחברי הארגון בחקר, בניצול ובהפצת ידע ומידע (James, 2003).

במחקרם של סילינס ועמיתיו (Silins et al., 2002) זוהו ארבעה ממדים שמאפיינים בתי ספר תיכוניים כארגוני למידה: אקלים של אמון ושיתוף פעולה; לקיחת יוזמה וסיכונים מצד המנהל והמורים; משימה משותפת ומפוקחת; התפתחות מקצועית רלוונטית, משתנה ומתמשכת. עוד טענו החוקרים שלמידה ארגונית תתרחש בסבירות גבוהה יותר בבתי ספר שבהם הצוות מחפש הזדמנויות להגברת הידע ולשיפור המיומנויות ומקבל כמות מספקת של משאבים וזמן על מנת להתפתח מבחינה מקצועית. כמו כן, נמצא קשר חיובי מובהק בין למידה ארגונית לבין מחויבות רגשית של מורים בישראל (אינו-אטרצ'י, 2011). באופן ספציפי, נמצא גם קשר בין למידה ארגונית ומחויבות רגשית של מורים בבתי ספר יסודיים (Schechter, 2008). מחויבות רגשית מוגדרת כמידת ההיקשרות לארגון מבחינה רגשית, ההזדהות עימו והמעורבות בו (Meyer, Stanley, Herscovitch, & Topolnytsky, 2002).

מיטשל וסקני (Mitchell & Sackney, 1998) מצאו כי למידה ארגונית בבתי ספר יסודיים בקנדה מורכבת משני תהליכים קוגניטיביים – דיאלוג משקף ושיחה, ושני תהליכים רגשיים – אישוש המקצועיות של המורים והזמנה לדיונים בית ספריים. התהליכים הקוגניטיביים הגבירו את המודעות של המורים לפרקטיקות שלהם ולאילו של עמיתיהם, והתהליכים הרגשיים שימשו ליצירת קשרי עבודה חיוביים על ידי הכרה וחיזוק היכולות המקצועיות של אנשים בודדים ועל ידי הערכת התרומות של כל חברי הצוות. מחקרים מעידים על תרומה חיובית של למידה ארגונית לאפקטיביות של בית הספר (קליין, 2000; Leithwood, Leonard, & Sharrat, 1998). למידה ארגונית בבית הספר מקנה למורים מיומנויות ומחויבות ארגונית ותורמת להבנה עמוקה יותר של צורכי התלמיד. כל אלו יחדיו תורמים לרמת הישגים של התלמידים (Leithwood et al., 1998). מנהיגות תורמת גם היא ללמידה ארגונית, שבתורה משפיעה על הלימוד וההוראה בבית הספר (Mulford, 2006).

הקשר בין חזון משותף ללמידה ארגונית

ממצאי מחקרים מלמדים כי חזון מעניק משמעות ומניע את חברי הארגון לבחון מחדש את גישתם לשגרת העבודה הרווחת בארגון. לפיכך, חזון משותף מאפשר לחברי הארגון ליצור קישורים חדשניים בין ידע ישן לחדש

ולנהל את המתח שבין חידוש להמשכיות (Conger & Kanungo, 1998; Smircich & Morgan, 1982), מתח שהוא קריטי עבור חידוש אסטרטגי (March, 1991; Vera & Crossan, 2004).

במחקרה של קורלנד (2006) נמצא כי חזון משותף בבית הספר נתפס להיות בעל תרומה ניכרת לתהליך הלמידה הארגונית הבית ספרית. כן נמצא שחזון יוצר מוטיבציה והנעה בקרב המורים לביצוע ולשיפור מנגנוני למידה ארגוניים, דבר המביא גם לעלייה בשביעות רצונם ובנכונותם להשקיע בעבודה. ממצא אחר הוא שחזון משותף בבית הספר מפחית את נטייתם של מורים לעזוב את מקצוע ההוראה, מדד המעיד על יעילות בית ספרית (Qadach, Schechter, & Da'as, 2019). ממצאים אלו יכולים לתמוך בבסיס ההנחה של מודל המחקר במחקר הנוכחי שעל פיו למידה ארגונית תתווך את הקשר בין חזון משותף לבין היעדרויות מורים.

היעדרויות מורים

מחקרים מצביעים על השפעה שלילית של היעדרות מורים על הישגי התלמידים ולמידתם (לסקירה ראו: Finlayson, 2009; Miller, Murnane, & Willett, 2008; Pitts, 2010). לדוגמה, שיעור היעדרות גבוה של מורים למתמטיקה מוביל לציון נמוך במקצוע זה ובמבחנים סטנדרטיים (Finlayson, 2009), ועשרה ימי היעדרות של מורה בשנה מצמצמים את ההישגים במתמטיקה בכיתות ד' ב-3.2% (Miller et al., 2008). כמו כן, היעדרויות מורים תורמות לדימוי שלילי של בית הספר בקרב ההורים ויצרות עומס עבודה רב על המנהל בשל הקדשת זמן לחיפוש אחר מורים מחליפים (Shapira-Lishchinsky & Rosenblatt, 2009). להיעדרויות מורים יש גם השלכות כלכליות, בגלל הצורך להעסיק ממלאי מקום. כך, נוסף על עלות הטיפול הניהולי והמנהלי בעת היעדרויות, נוסף גם תשלום כמעט כפול בעבור אותה שעת עבודה (רוזנבלט ושירום, 2007).

נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2016) מראים שההיקף הכולל של שעות היעדרות שנתיות בקרב עובדי הוראה בישראל גדל מכ-5.2 מיליון שעות בשנת 2009 לכ-7.6 מיליון שעות בשנת 2016 (גידול של כ-46%). ממוצע שעות היעדרות השנתיות לעובד הוראה גדל באותן שנים ב-8 שעות בממוצע (מ-69 שעות בממוצע לעובד הוראה ל-77 שעות בממוצע, גידול של כ-12%). ממוצע שעות היעדרות השנתיות לעובד הוראה בחינוך הממלכתי-ערבי גבוה יותר לאורך השנים בהשוואה לחינוך הממלכתי-יהודי והממלכתי-דתי. בשנת 2016 ממוצע שעות היעדרות לעובד הוראה בחינוך הממלכתי-ערבי היה 86 שעות, לעומת 72 שעות בחינוך הממלכתי-יהודי ו-80 שעות בחינוך הממלכתי-דתי. עם זאת, קצב הגידול השנתי בשעות היעדרות גבוה יותר בממוצע בחינוך הממלכתי-יהודי והממלכתי-דתי.

בשנים 2017 ו-2018 הסתכם היקף שעות היעדרות של עובדי ההוראה בכ-7.2 ו-8.3 מיליון שעות, בהתאמה; שיעור שעות אלה מכלל שעות ההוראה בשנים אלה הוא כ-15% ו-14%, בהתאמה. עלות השכר ששולם לממלאי המקום הקבועים והשעתיים בגין שעות מילוי מקום בשנים אלו הסתכמה ב-314 ו-209 מיליון ש"ח, בהתאמה. שיעור ימי היעדרות הממוצע של עובדי ההוראה בישראל בשנת 2018 היה 63.5% מימי העבודה השנתיים – שיעור הגבוה משיעור היעדרויות של עובדים במגזרים אחרים במשק בארץ וכן בהשוואה למורים בחו"ל (דו"ח מבקר המדינה, 2019). מעגן (2017) מצא כי מורים בחינוך הערבי נעדרו כ-74 שעות בממוצע לשנה בהשוואה ל-57 שעות בבתי ספר יהודים מהחינוך הממלכתי. ניתוח הממצאים במחקרו של מעגן מלמד כי ההבדל נובע מהפרופיל הדמוגרפי של המורים המלמדים במגזר הערבי בהשוואה למורים המלמדים במגזר

היהודי. בחינוך הערבי המורים הם בדרך כלל צעירים יותר מאשר בחינוך היהודי, ונמצא שיש קשר שלילי בין גיל המורה לבין ממוצע היעדרות מההוראה.

ספרות המחקר מדגישה את החשיבות של מנהיגות חינוכית וחזון משותף על תפיסת התפקיד של המורים והזדהותם עם המטרות של בית הספר. כמו כן, המחקרים מלמדים כי למידה ארגונית בבית הספר משפיעה על מידת האפקטיביות של מורים בעבודתם וקידום הלמידה בבית הספר. החידוש במחקר הנוכחי הוא בבדיקת הקשר בין שיתוף המורים בגיבוש החזון של בית הספר ובין למידה ארגונית ומידת השפעתם על היעדרות מורים מעבודתם.

הקשר בין למידה ארגונית והיעדרויות מורים

במאמר זה אנו טוענים שלמידה ארגונית תצמצם את היעדרויות המורים. מחקרים קודמים מצאו קשר חיובי מובהק בין למידה ארגונית למחויבות בקרב מורים בחטיבות ביניים בישראל (אינו-אטרצ'י, 2011) ובבתי ספר יסודיים (Schechter, 2008). בבסיס הטענה שלנו עומדת ההנחה שככל שהמורים יטמיעו יותר למידה ארגונית בשלוש הרמות (פרט, קבוצה וארגון), כך הם ירגישו אחריות רבה יותר ויהיו מחויבים יותר לבית הספר. מורים מחויבים ובעלי תחושת שייכות לארגון ייעדרו פחות מהעבודה.

מחקרים קודמים קשרו באופן עקיף בין מנהיגות לביצועי בתי ספר (Berson et al., 2015; Qadach et al., 2018). במחקרם של קדח ועמיתיו (Qadach et al., 2018) נמצא שמנגנוני למידה ארגוניים (ניתוח מידע, אחסון מידע, קבלה והפצה של מידע וחיפוש מידע) מתווכים את הקשר בין מנהיגות הוראתית (חינוכית) לביצועים (שביעות רצון מורים, מחויבות ארגונית רגשית וחוללות עצמית קולקטיבית). גם במחקרם של ברזון ועמיתים (Berson et al., 2015) נמצא שאקלים של למידה מתווך את הקשר בין מנהיגות כריזמטית וביצועים (שביעות רצונם של הורים ומפקחים).

חזון משותף מנחה פעילויות ללמידה ארגונית בתוך בית הספר, והלמידה הארגונית מגבירה ביצועים (Bontis et al., 2002; Crossan & Hurland, 2002). חזון משותף גם משקף ציפיות לביצועים גבוהים של המורים (Conger & Kanungo, 1987; House, 1977). לכן אנו מניחים שהלמידה הארגונית תוכל להיות משתנה מתווך בין חזון משותף לשיעור היעדרויות של מורים.

מודל השערות המחקר מתואר באיור 2.



איור 2. מודל השערות המחקר

שיטת המחקר

מערכת החינוך הלאומית בישראל משרתת יותר משני מיליון תלמידים, כ-73% במגזר היהודי ו-27% במגזר הערבי (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2016). מערכת החינוך בישראל היא ריכוזית מאוד, ומשרד החינוך שולט בכתיבה ובהפצה של חומרי לימוד סטנדרטיים, בדיקות, העסקת מורים ופיטורים ותוכניות לימודים. למרות זאת, יש לבתי הספר חופש בהתמחות (לדוגמה, במקצועות כגון אומנויות ולימודי סביבה) בהתאם להנחיות משרד החינוך (Qadach et al., 2019), ומנהלי בתי הספר נהנים מאוטונומיה בעבודתם ובקידום תהליכים ושינויים ארגוניים. משום כך, בתי הספר בישראל מספקים הזדמנות ללמידה על ארגונים אוטונומיים יחסית, שבהם מנהיגים היררכיים (כלומר מנהלים) יכולים להשפיע על תהליכים ארגוניים והם אחראים לביצועי בית הספר.

מחקר זה נערך בבתי ספר ערביים בישראל. אוכלוסיית הערבים אזרחי ישראל מאופיינת בערכים תרבותיים של קולקטיביזם ומרחקי כוח (power distance), המדגישים עבודה בצוותים ואת הרלוונטיות של מנהיגות רשמית (Da'as & Qadach, 2018).

אף שבית הספר בכללותו הוא ארגון, מורים בבתי ספר יסודיים רואים עצמם לעיתים קרובות כ'צוות מורים'. הכוונה לכל צוות המורים העובד בבית ספר ספציפי כקולקטיב. רוב הפעילויות של בית הספר, כמו פורומי המורים השבועיים, אימונים ומפגשים מקצועיים מערבים את כל צוות המורים (Kozlowski & Bell, 2003). דגש מיוחד ניתן למשימות ארגוניות (לדוגמה, בניית תוכנית לימודים), יעדים משותפים, אינטראקציה חברתית (כגון פגישות) ותלות הדדית במשימות (לדוגמה, הסתמכות הדדית על מידע).

אוכלוסיית המחקר - מורים ומנהלים מ-103 בתי ספר יסודיים ממלכתיים בחינוך הערבי ממחוז צפון (54%), דרום (3%), מרכז (6%) וחיפה (37%). סך הכול השתתפו במחקר 103 מנהלים ו-618 מורים (6 מורים מכל בית ספר) (63% נשים, 37% גברים), שנבחרו באקראי מבין כלל המורים בבתי הספר. הגיל הממוצע של המורים הוא 36 (SD = 8.9) והוותק בהוראה 13.8 שנים (SD = 9.5), מזה הוותק בעבודה עם המנהל שניהל את בית הספר בזמן המחקר הוא 6.5 שנים (SD = 6.2) והוותק בבית הספר הנוכחי 9.8 שנים (SD = 8.4). לכשני שלישים מהמורים (69.2%) יש תואר ראשון ול-8.57% מהם גם תואר שני. שיעור המנהלים בעלי תואר שני גבוה יותר (כמעט 40%).

משתני המחקר

חזון משותף - נעשה שימוש בארבעה פריטים משאלון המבוסס על פרויקט GLOBE (House, Hanqes, Javidan, 2004) (Dorfman, & Gupta, 2004) בנושא שיתוף בחזון עם המנהל (לדוגמה: "החזון של מנהל בית הספר הוא כמו החזון שלי לגבי בית הספר"). המורים נתבקשו לדרג את מידת הסכמתם עם משפטי החיווי בסולם מ-1 (מעט מאוד) עד 5 (הרבה מאוד). רמת המהימנות עבור גורם זה נבדקה בעזרת מדד אלפא של קרונברך ($\alpha=0.893$).

למידה ארגונית - הפריטים נלקחו משאלון שמודד את הלמידה הארגונית בשלוש רמותיה - רמת הפרט, רמת הקבוצה ורמת הארגון - ואת שני זרמי הלמידה (Bontis et al., 2002-1 feed-forward) (Bontis et al., 2002-1 feed-back). השאלון מורכב מ-23 פריטים, ובמחקר הנוכחי נעשה שימוש בכל פריטי השאלון לאחר התאמתם למערכת

ניתוח הנתונים נעשה באמצעות שיטת אגרנציה (aggregation) לרמת בית הספר של נתונים משתי קבוצות המורים ושימוש בנתוני מנהלים, תוך בדיקת מידת ההסכמה בין המעריכים באמצעות מדדי (James, rwg (Demaree, & Wolf, 1984) ומדדי מהימנות (Bliese, 2000) (ICC1, ICC2). מדד rwg מספק אינדיקציה על מידת ההסכמה בתגובות של אנשים בעניין משתנה מסוים והוא נחשב מדד טוב עבור ערכים שמעל ל-0.7. ICC1 הוא מדד למהימנות של ממוצעי הקבוצה והוא נחשב מדד טוב עבור ערכים הנעים בין 0 ל-0.5. ICC2 הוא מדד למהימנות ממוצעי הקבוצות - ככל שעולה ערך המדד עולה מהימנותו. כך ערכים מתחת ל-0.5 מעידים על מהימנות נמוכה, ואילו ערכים מעל ל-0.9 מעידים על מהימנות מצוינת (Koo & Li, 2016).

טבלה 1. מדדי השונות (ICC1 ו-ICC2) ומדדי הסכמה (rwg) בתוך בתי הספר לכל משתני המחקר

משתנה	ICC1	ICC2	rwg
שיתוף בחזון עם המנהיג	0.04	0.13	0.84
למידה ארגונית - פרט	0.32	0.54	0.90
למידה ארגונית - קבוצה	0.07	0.20	0.86
למידה ארגונית - ארגון	0.24	0.49	0.82
למידה מהפרט לארגון	0.15	0.35	0.82
למידה מהארגון ועד לפרט	0.22	0.86	0.82

על פי הממצאים המוצגים בטבלה 1, אפשר לקבץ את משתני המחקר לרמת הארגון.

בדיקת המודל המבני (איור 2) נעשתה תוך שימוש בניתוח משוואות מבניות בעזרת תוכנת AMOS. ולבסוף, ניתוח ההשפעה הבלתי ישירה בין חזון משותף להיעדרות מורה נבדק בשיטת Bootstrap להערכת יחסים עקיפים (Edwards & Lambert, 2007) בתוכנת MPLUS (Muthén & Muthén, 1998-2012). יתרונה של שיטה זו הוא ביכולתה להעריך רווח בר-סמך של האוכלוסייה מתוך הנתונים עצמם (Preacher, Zyphur, & Zhang, 2010) ולהחליט אם יש השפעה בלתי ישירה (אם רווח בר-סמך לא כולל 0, הרי שההשפעה הבלתי ישירה מתקיימת).

ממצאים

הנתונים המוצגים בטבלה מספר 2 מלמדים כי חזון בית ספרי משותף קשור באופן חיובי עם למידה ארגונית, וכי יש קשר שלילי בין כל הממדים של למידה ארגונית ובין היעדרויות מורים. כמו כן, לא נמצא קשר בין ותק המנהל בניהול וגודל בית הספר (שנמדד לפי מספר מורים) ובין חזון משותף, ממדי הלמידה הארגונית והיעדרות מורים.

החינוך בישראל. בשאלון זה נתבקשו המורים לציין את שכיחותן של סיטואציות מחיי בית הספר בסולם של 1 (מעט מאוד) עד 5 (הרבה מאוד). לדוגמה, "מורים חשים גאווה בעבודתם" (פריט המודד למידה ברמת הפרט); "נקודות מבט שונות מתקבלות בברכה בעבודת צוות" (פריט המודד למידה ברמת הקבוצה); "המבנה הארגוני של בית הספר תומך בכיוון האסטרטגי שלנו" (פריט המודד למידה הלמידה הארגונית ברמת הארגון); "מתקיים שיתוף בלקחי צוות אחד עם גורמים אחרים" (feed-forward) ו"מטרות בית הספר מופצות בכל רחבי בית הספר" (feed-back) (פריטים המודדים את זרמי הלמידה).

בתהליך ניתוח הנתונים נעשה תיקוף של המשתנה למידה ארגונית באמצעות ניתוח גורמים מאשש CFA. למידה ארגונית הינו משתנה לטנטי (חבוי) שאינו נבדק באופן ישיר אלא באמצעות רמות הלמידה: רמת הפרט, הקבוצה והארגון כולל זרמי הלמידה (למידה מהפרט ועד הארגון ולמידה מהארגון ועד הפרט).

תוצאות הניתוח הראו כי אפשר לעצב מודל שיש לו משמעות תאורטית שמתאימה לנתונים:

(CFI=0.956 ; GFI= 0.902 ; RMSEA=0.058; $\chi^2(211)=424.88$; $p<.001$). כן נבדקה רמת המהימנות עבור גורמי הלמידה הארגונית ונמצאו ערכי אלפא שבין 0.85 ל-0.91 (עבור רמת הפרט לארגון וזרמי הלמידה משוב יורד ועולה).

היעדרות מורים - נתונים על היעדרויות אישיות של המורים התקבלו ממערכות תקשוב ומידע של משרד החינוך. שיעור היעדרות חושב לפי היחס בין סך ימי היעדרות בחודשים ינואר עד מרץ של שנת המחקר בכל בית ספר ובין מספר ימי העבודה בכל בית ספר (מספר ימי העבודה משתנה בין בית ספר יסודי לחטיבת ביניים) באותם שלושת החודשים.

משתנים דמוגרפיים - במחקר נעשו פיקוח ובקרה על שני משתנים: גודל בית הספר (על פי המדד של מספר המורים) וותק המנהל בניהול. משתנים אלו נמצא שיש להם השפעה פוטנציאלית בחקר מנהיגות בית ספרית ולמידה ארגונית (Berson et al., 2015).

תוכנית המחקר ומהלך המחקר

המחקר נחלק לשניים. חלקו הראשון נמשך ארבעה חודשים (מנובמבר עד מרץ 2006, להוציא את אמצע דצמבר עד אמצע ינואר בגלל חופשת בתי ספר). בחודשים הללו חולקו שאלונים למורים ולמנהלים. החלק השני כלל פנייה למערכות מידע של משרד החינוך לקבלת מידע על שיעור היעדרות בחודשים ינואר עד מרץ של שנת המחקר. השיטה של חישוב שיעור היעדרות באמצעות חלוקת השנה לרבעים מבוססת על מחקרים דומים (למשל, Mason & Griffin, 2003).

בכל בית ספר חולקו למורים שתי גרסאות של שאלונים - שלושה מכל גרסה. שאלונים אלו תורגמו לערבית (כולל היפוך היגדים). החלוקה לשתי גרסאות נועדה למנוע הטיה הנובעת מאיסוף ממקור אחד (common source bias). שאלון אחד בדק את החזון המשותף של בית הספר והשאלון האחר את הלמידה הארגונית. בכל אחד מהם נכללו גם שאלות על הרקע הדמוגרפי של המורים. משתנים על גודל בית ספר (מספר כיתות, מספר תלמידים ומספר מורים) וותק בניהול סופקו על ידי המנהלים.

טבלה 2. מטריצת המתאמים בין משתני המחקר, ממוצעים וסטיות תקן (n=103)

	8	7	6	5	4	3	2	1	0.ת.	ממוצע	
1. חזון משותף									.52	3.91	
2. למידה ברמת הפרט								.5**	.48	3.67	
3. למידה ברמת הקבוצה							.73**	.43**	.51	3.63	
4. למידה ברמת הארגון						.82**	.74**	.51**	.57	3.68	
5. למידה מהפרט ועד הארגון					.75**	.73**	.65**	.40**	.50	3.58	
6. למידה מהארגון ועד הפרט				.79**	.82**	.80**	.69**	.42**	.53	3.70	
7. היעדרויות מורים			-.29*	-.22*	-.26*	-.21*	-.22*	-.27	.69	.98	
8. גודל בית הספר		.09	.08	.12	.11	.10	.12	-.18	10.44	33.32	
9. ותק בניהול בית הספר	.14	-.05	.10	.08	.04	.02	.01	.02	12.41	21.42	

בין גודל בית הספר עם הקשר בין למידה ארגונית והיעדרות מורים. לפיכך הושמטו גורמים אלו מהמודל באיור מס' 3. יתר על כן, נמצא שההשפעה הבלתי ישירה בין חזון משותף להיעדרות מורים דרך למידה ארגונית מובהקת ($p < .05$; $r = -.09$) עם טווח שלא כלל אפס $\{-.100, -.003\}$.

דיון

המחקר הנוכחי דן בקשר שבין חזון משותף, למידה ארגונית והיעדרויות מורים. המחקר בחן את התרומה של חזון משותף בבית הספר ולמידה ארגונית על רמת היעדרויות המורים. ממצאי המחקר מראים כי חזון משותף מגביר את תהליכי הלמידה הארגונית וכי למידה ארגונית מפחיתה היעדרויות מורים. כמו כן, למידה ארגונית מתווכת את הקשר בין חזון משותף והיעדרות מורים. להלן יוצגו המסקנות העיקריות מהמחקר.

המסקנה הראשונה ממחקר זה היא שחזון משותף בבית הספר חשוב ומרכזי ללמידה ארגונית של הצוות. מורים החולקים חזון בית ספרי משותף ומזדהים איתו מוכנים להטיל ספק ברוטינות הקיימות וליצור קישורים חדשניים בין ידע ישן לחדש. החזון מאפשר להם לייבא ידע חדש, לנתח אותו ולעבדו. כך מתגברת החדשנות בארגון בית הספר, תוך אימוץ הרגלים חדשים והחלפת ההרגלים הישנים שכבר לא רלוונטיים לעשייה הבית ספרית. לפיכך חזון משותף מאפשר לצוות המורים לווסת כהלכה את המתח שבין חידוש להמשכיות, מתח שהוא קריטי עבור חידוש אסטרטגי (March, 1991; Vera & Crossan, 2004). אחת הסיבות לכך היא שהחזון מכוון פעולה אנושית לעתיד הרצוי ומפעיל צוותים לעמוד בצרכים חדשים של הארגון (Terry, 1993). תהליכים קבוצתיים עשויים להשפיע על המוטיבציה, והיא בתורה משפיעה על הלמידה (Englehardt & Simmons, 2002).

ממצאי המחקר מראים שקשר שלילי מובהק בין למידה ארגונית והיעדרויות מורים. המסקנה של ממצא זה היא שקיומם של תהליכי למידה בבית הספר בשלוש הרמות (פרט, קבוצה וארגון) קשורים לרמה נמוכה של היעדרות מורים. ממצאים אלו תורמים תרומה חשובה לספרות המחקר בתחום, שכן נושא זה לא נבדק עד כה.

ממצאים אלו חשובים במיוחד בשל הקשר השלילי בין היעדרויות מורים להישגי תלמידים (Miller et al., 2008) ולאור הקשיים המנהלתיים והכלכליים הנובעים מהיעדרויות המורים (Shapira-Lishchinsky & Rozenblatt, 2009).

ממצאי המחקר מעלים שההשפעה של חזון משותף על היעדרויות מורים היא עקיפה ומתבצעת דרך קיומם של תהליכי למידה ארגונית. החזון הבית ספרי המשותף נותן כיוון, הנחייה והשראה למורים בתהליכי הלמידה הארגוניים בבית הספר. מעורבות זו של מורים בתהליכי למידה יוצרת אצלם קשר חזק יותר למקום עבודתם, ועל כן הם נעדרים פחות. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם הנחת החוקרים כי למידה ארגונית עשויה לתרום לשינוי במבנים ובפרוצדורות ארגוניות יום-יומיות (Honig, 2003) ולהביא לשינוי באמונות וההשקפות הבסיסיות המנחות את ההחלטות של המורים בעבודתם (Berson et al., 2015). ממצאי המחקר מצביעים גם על החשיבות של חזון בית ספרי משותף ותהליכי למידה ארגוניים בבית הספר לצמצום היעדרותם של מורים. בכך מוסיף המחקר לרשימת הגורמים המשפיעים על היעדרות מורים, כגון גורמי רקע אישיים ובית ספריים (רוזנבלט ושירום, 2007) או השפעת האקלים האתי (Shapira-Lishchinsky & Rosenblatt, 2009).

$p < .01^{**}$ $p < .05^{*}$



איור 3. תוצאות ניתוח משוואות מבניות עבור מודל המחקר

תוצאות המודל המוצג באיור 3 מעידות על טיב התאמה בין הנתונים למודל כשמדדי ההתאמה מעל 9 ($CFI =$ comparative fit index; $NFI =$ normative fit index; $IFI =$ incremental fit index Bartholomew, Knott, & Moustaki, 2010) קטן מ-10 ($RMSEA =$ root mean square error of approximation MacCallum, Browne, & Sugawara, 1996). נמצא קשר חיובי בין חזון משותף ללמידה ארגונית ($\beta = .40$; $p < .01$) וקשר שלילי בין למידה ארגונית להיעדרויות מורים ($\beta = -.23$, $p < .05$). חשוב לציין שבניתוח המשוואות המבניות לא נמצא קשר מובהק בין ותק המנהל בניהול בקשר בין חזון משותף ללמידה ארגונית או

השלכות יישומיות

ממצאי המחקר מלמדים שהפיקוח על בתי הספר צריך לעודד את מנהלי בתי הספר לעסוק בגיבוש חזון בית ספרי משותף עם צוות ההוראה וקידום למידה ארגונית בבית הספר על ידי המנהלים והמורים. לשם כך יש לקדם שימוש יעיל בידע המצטבר, שיתוף בידע הקיים, הערכה יעילה והפצה של הצלחות וידע עם חברי הצוות. הדבר עשוי לחסוך למנהלי בתי ספר את ההתעסקות היום-יומית במציאת מורה מחליף וצמצום העלויות הכרוכות בכך. כמו כן, הדבר עשוי לתרום לחיזוק יציבות ההוראה בבית הספר ולמזעור הנזק הנגרם להישגי התלמידים עקב היעדרות המורים.

מחקר זה עשוי לתרום להגברת מודעותם של מנהלים ושל קובעי המדיניות במשרד החינוך בדבר החשיבות הטמונה בשיתוף החזון עם המורים ובתהליכי הלמידה הארגונית המתרחשים ברמת הפרט, הקבוצה והארגון כולו. לאור החשיבות הגדולה של ידע כמשאב אסטרטגי עבור בתי הספר, עליהם ללמוד כיצד להעביר את הידע ביעילות בתוך ההקשר הבית ספרי, מכיוון שלמידה ארגונית עשויה להוות יתרון תחרותי חשוב ואשר השגתו נמצאת בשליטת בית הספר.

מגבלות המחקר והצעות למחקרים עתידיים

אחת המגבלות של המחקר היא שהחזון המשותף והלמידה הארגונית נבדקו בו-זמנית, כלומר בזמן חלוקת השאלונים ולא בתקופות זמן שונות. במחקר עתידי מומלץ לבדוק את המשתנים הללו בנקודות זמן שונות, וזאת כדי לבחון השפעות של חזון משותף על למידה ארגונית לאורך זמן. שנית, מחקר זה בדק את היקף התופעה רק ברמת בית הספר, ולכן מומלץ לערוך מחקרים שיבדקו למידה ברמת המורה או ברמה של צוותים עם תוצאות ברמת בית הספר, תוך שימוש בניחות רב רמות.

מגבלה נוספת היא שהמדד היחידי שנבדק כאינדיקטור של תוצאות בית ספריות הוא היעדרויות המורים. במחקר המשך מומלץ לבחון את ביצועי תלמידים, למשל את הישגיהם. יתר על כן, מן הראוי שמחקרים עתידיים יבחנו את תרומתו של החזון המשותף בחדשנות בית הספר. עוד מומלץ במחקר עתידי לבחון את המניעים, את הסיבות ואת הפרשנויות של מורים להיעדרות דרך שימוש במתודולוגיה איכותנית נוסף על המחקר כמותי.

לסיום, במחקר זה אספנו נתונים מבתי ספר יסודיים מהחברה הערבית. מומלץ לבחון את מודל המחקר גם בחטיבות הביניים ובתיכונים וכן בהקשרים תרבותיים אחרים.

מקורות

אינו-אטרצ'י, ל' (2011). **פיתוח ובחינת שאלון מנגנוני למידה ארגוניים בבתי ספר תיכוניים** (עבודה לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

דעאס, ר' (2007). **הקשר בין חזון משותף, למידה ארגונית וביצועי בית הספר** (עבודה לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת חיפה, חיפה.

דעאס, ר' (2014). **השפעת מיומנויות מנהיגות של מנהלי בתי ספר על תהליכים ארגוניים ותוצאות בהקשר של רפורמה חינוכית** (עבודה לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה). אוניברסיטת חיפה, חיפה.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2016, 5 בדצמבר). **היעדרויות שנתיות בקרב עובדי הוראה, 2009-2016** (הודעה לתקשורת).

מבקר המדינה (2019). **משרד החינוך: היעדרויות עובדי הוראה והעסקת ממלאי מקום בהוראה. בתוך דו"ח שנתי 169** (עמ' 1077-1024). ירושלים: מבקר המדינה.

מעגן, ד' (2017). **מודל אינטגרטיבי להסבר היעדרויות ניידות פנימית ועזיבת המערכת בקרב מורים בישראל** (עבודה לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה). אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

קורלנד, ח' (2006). **למידה ארגונית כפועל יוצא של מנהיגות וחזון, ותרומתה להשקעת מאמץ, שביעות רצון של מורים והישגים לימודיים בבתי ספר יסודיים** (חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה). אוניברסיטת חיפה, חיפה.

קליין, י' (2000). גורמים המאיצים למידה ארגונית והפקת לקחים בבתי-ספר. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 24, 57-72.

רוזנבלט, ז' ושירום, א' (2007). היעדרויות מורים בישראל: גורמי רקע אישיים וארגוניים. **מגמות, מה(2)**, 301-329.

Argyris, C. (1977). Double loop learning in organizations. *Harvard Business Review*, 55(5), 115-125.
Bartholomew, D. J., Knott, M., & Moustaki, I. (2011). *Latent variable models and factor analysis: A unified approach* (3rd ed.). Chichester, UK: John Wiley & Sons.

Berson, Y., Da'as, R. A., & Waldman, D. (2015). How do leaders and their teams bring about organizational learning and outcomes? *Personnel Psychology*, 68(1), 79-108.

Berson, Y., Nemanich, L. A., Waldman, D. A., & Keller, R. T. (2006). Leadership and organizational learning: A multiple levels perspective. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 577-594.

- Finlayson, M. (2009). *The impact of teacher absenteeism on student performance: The case of Cobb County school district* (Unpublished master's thesis). Kennesaw State University, Georgia.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of schools as learning organizations and professional learning communities during standard-based reform. *Educational Administration Quarterly*, 42, 124–156.
- Honig, M. I. (2003). Building policy from practice: District central office administrators' roles and capacity for implementing collaborative education policy. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 292–338.
- House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. G. Hunt & L. L. Larson (Eds.), *Leadership: The cutting edge* (pp. 189–207). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- House, R. J., Hanqes, P. J., Javidan, M., Dorfman, P.W., & Gupta, V. (2004). *Culture, leadership, and organization: The GLOBE Study of 62 Societies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Huff, A. S. (1990). *Mapping strategic thought*. New York, NY: John Willey and Sons.
- James, C. R. (2003). Designing learning organization. *Organizational Dynamics*, 32(1), 46–61.
- James, L. R., Demaree, R. G., & Walf, G. (1984). Estimating within groups interrater reliability with and without response bias. *Journal of Applied Psychology*, 69(1), 85–98.
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155–163.
- Kozlowski, S. W. J., & Bell, B. S. (2003). Work groups and teams in organizations. In W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. J. Klimoski (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology: Industrial and organizational psychology* (pp. 333–375). New York, NY: Wiley.
- Kuhnle, C. (2011). The benefit of intuition in learning situations. In M. Sinclair (Ed.), *Handbook of intuition research* (pp. 227–236). Cheltenham: Edward Elgar.
- Lam, Y. I. J. (2004). Factors for differential developments in organizational learning: A case for Hong Kong schools. *International Journal of Educational Management*, 24(2), 155–166.
- Leithwood, K., Leonard, L., & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243–276.
- Liao, S. H., Chen, C. C., Hu, D. C., Chung, Y. C., & Yang, M. J. (2017). Developing a sustainable competitive advantage: Absorptive capacity, knowledge transfer and organizational learning. *The Journal of Technology Transfer*, 42(6), 1431–1450.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130–149.

- Bliese, P.D. (2000). Within-group agreement, non-independence, and reliability: Implications for data aggregation and analyses. In K. J. Klein & S. W. J. Kozlowski (Eds.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions* (pp. 349–381). San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Bontis, N., Crossan, M. M., & Hlland, J. (2002). Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows. *Journal of Management Studies*, 39(4), 437–469.
- Calder, W. B. (2006). Educational leadership with a vision. *The Community College Enterprise*, 12(2), 81–89.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1987). Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings. *Academy of Management Review*, 12(4), 637–647.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crossan, M., & Hlland, J. (2002). Leveraging knowledge through leadership of organizational learning. In C. W. Choo & N. Bonits (Eds.), *The strategic management of intellectual capital and organizational knowledge* (pp. 711–723). New York, NY: Oxford University Press.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), 522–537.
- Da'as, R., & Qadach, M. (2018). Examining organizational absorptive capacity construct: A validation study in the school context. *Leadership and policy in schools*. <https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1554155>
- Dipaola, M., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of school Leadership*, 11(5), 424–447.
- Edwards, J. R., & Lambert, L. S. (2007). Methods for integrating moderation and mediation: A general analytic framework using moderated path analysis. *Psychological Methods*, 12(1), 1–22.
- Englehardt, C. S., & Simmons, P. R. (2002). Creating an organizational space for learning. *The Learning Organization*, 9(1), 39–47.
- Ensley, M. D., Pearson, A., & Pearce, C. L. (2003). Top management team process, shared leadership, and new venture performance: A theoretical model and research agenda. *Human Resource Management Review*, 13(2), 329–346.
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803–813.

- Shatalebi, B., & Yarmohammadian, M. H. (2011). Value based leadership paradigm. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3703–3707.
- Senge, P. (1990). *Peter Senge and the learning organization*. Rcuperado de: <http://infed.org/mobi/peter-senge-and-the-learning-organization>
- Senge, P. (2008). Shared vision. *Leadership Excellence*, 25(3), 4.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2012). Teachers' withdrawal behaviors: Integrating theory and findings. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 307–326.
- Shapira-Lishchinsky, O., & Rosenblatt, Z. (2009). Organizational ethics and teachers' intent to leave: An integrative approach. *Educational Administration Quarterly*, 45(5), 725–758.
- Silins, H. C., Mulford, W. R., & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613–642.
- Smircich, L., & Morgan, G. (1982). Leadership: The management of meaning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 18(3), 257–273.
- Tao, S. (2013). Why are teachers absent? Utilising the capability approach and critical realism to explain teacher performance in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 33(1), 2–14.
- Terry, R. W. (1993). *Authentic leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Thomas, P., & Greenberger, D. B. (1995). Training business to create positive organizational visions of the future: Is it successful? *Academy of Management Proceedings*, 1995(1), 212–217.
- Vera, D., & Crossan, M. (2003). Organizational learning and knowledge management: Toward an integrative framework. In M. E. Smith & M. A. Lyles (Eds.), *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge Management* (pp. 122–142). Oxford: Blackwell.
- Vera, D., & Crossan, M. (2004). Strategic leadership and organizational learning. *Academy of Management Review*, 29(2), 222–240.
- Waldman, D. A., Berson, Y., & Pearce, C. L. (2005). *Toward an understanding of shared vision and organizational learning: The complementary roles of vertical and shared leadership*. Paper presented at the Academy of Management, Honolulu, HI.
- Wishart, N. A., Elam, J. J., & Robey, D. (1996). Redrawing the portrait of learning organization. *Academy of Management Perspectives*, 10(1), 7–20.
- Zahra, S. A., & George, G. (2002). Absorptive capacity: A review, reconceptualization, and extension. *Academy of Management Review*, 27(2), 185–203.

- March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, 2(1), 71–87.
- Mason, C. M., & Griffin, M. A. (2003). Group absenteeism and positive affective tone: A longitudinal study. *Journal of Organizational Behavior*, 24(6), 667–687.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20–52.
- Miller, R. (2012). *Teacher absence as a leading indicator of student achievement: New national data offer opportunity to examine cost of teacher absence relative to learning loss*. Washington, DC: Center for American Progress.
- Miller, R. T., Murnane, R. J., & Willett, J. B. (2008). Do worker absences affect productivity? The case of teachers. *International Labour Review*, 147(1), 71–89.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (1998). Learning about organisational learning. In K. Leithwood & K. Louis (Eds.), *Organisational learning in schools* (pp. 177–199). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Mulford, B. (2006). Leading change for student achievement. *Journal of Educational Change*, 7(1–2), 47–58.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2011). *Mplus User's Guide* (6th ed.). Los Angeles, CA: Muthe'n And Muthe'n.
- Nanus, B. (1992). *Visionary leadership: Creating a compelling sense of direction for your organization*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Pitts, K. L., (2010). *Teacher absenteesim: An examination of patterns and predictors* (Doctoral Dissertation). Virginia Commonwealth University, Virginia.
- Preacher, K. J., Zyphur, M. J., & Zhang, Z. (2010). A general multilevel SEM framework for assessing multilevel mediation. *Psychological Methods*, 15(3), 209–233.
- Qadach, M., Schechter, C., & Da'as, R. (2018). *From principals to teachers to students: An integrative model for predicting students' achievements*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San-Antonio, TX.
- Qadach, M., Schechter, C., & Da'as, R. (2019). *Instructional leadership and teacher's intent to leave: The mediating role of collective teachers' efficacy and shared vision*. Educational Management Administration & Leadership. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1741143219836683>
- Schechter, C. (2008). Organizational learning mechanisms: The meaning, measure, and implications for School improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 155–186.

אמר שמע מיניה – הסבר וחשיפת הנסתר במציאות כאוטית

צחי כהן*

תקציר

במאמר זה אבקש לטעון כי חכמים הביאו יכולות פרשנות וקריאה אל עולם המעשה, אף מעבר לעולם הטקסטים. היותם של חכמים אנשי טקסטים, הרואים בטקסט הקדוש ספר מפענח ומנחה המבאר את המציאות כולה, חידדה את מבטם לזהות "מסמנים" נוספים במציאות, כלומר לזהות מסרים מוצפנים, סמליים, המכילים עולמות שלמים של משמעות שעליהם לפענח. שם הקוד לפעולה זו של זיהוי הראוי להתפענח בעולם הוא הביטוי העומד במרכז עיון זה: "אמר שמע מיניה".

מילות מפתח: ספרות, ספרות חז"ל, תלמוד בבלי, פסוק, סמיטיקה, פרשנות, קריאה.

מבוא: הפסוק כמקור מידע על העולם וכשפה לתיאורו

סיפורי חז"ל ואגדותיהם מייצגים תרבות שלמה שנשתמרה, שניתן לכנותה תרבות חז"ל.¹ סיפורים מבטאים את התרבות הסובבת אותם ומציגים את גיבוריהם בחייהם ובגבורתם ואת תפיסת עולמם. פסוקי המקרא משמשים במובנים רבים תשתית לאגדות חז"ל, בין היתר כחלק מז'אנר הכולל סיפורים וקטעי דיון נוספים בתלמוד שבהם הפסוק משמש אמצעי להכרת העולם ולהגדרתו.² בדברים שלהלן אבסס טענת רוחב חשובה הרלוונטית לקריאה ולהבנה של סיפורים ופרקטיקות בתלמודים ובמדרשים. חז"ל, שרוב עיסוקם היצירתי התמקד בפרשנות ובלימוד הפסוקים, עסקו לא רק בהיבט היורדי-מוסרי של הפסוקים. פסוקי המקרא שימשו אותם כמפתח לקיום כולו, להבנת טבע האדם ומגוון ההתנהגויות האפשריות, לתהייה על טבע העולם ותופעותיו וכשפה להתמודדות ולניתוח התופעות. ממבט על דומה שהפסוקים שימשו עבור חז"ל גורם מרגיע, מנסח ומכיל בבואם להתמודד עם מורכבות העולם והקושי לתת פשר לתופעות היסטוריות וחברתיות שונות. כהגדרתו הקולעת של יוסף היינמן (היינמן, 1982):

* **ד"ר צחי כהן**, התכנית ללימודי יהדות, הקריה האקדמית אונו.

- 1 המאמר מבוסס על דברים שנדונו במסגרת הרצאה "הכל טקסט או אין טקסט" שנישאה במסגרת הקונגרס העולמי למדעי היהדות, האיגוד העולמי למדעי היהדות, י"ד-י"ח אב תשע"ז, 6-10 באוקטובר 2017.
- 2 י' פרנקל ייחד מאמר מיוחד לתופעת ציטוט פסוקים מן המקרא בתוך סיפורי החכמים ותרומתם לסיפור כחומר ספרותי. עיקר התזה שלו היא שגיבורי הסיפור רואים את המציאות דרך הפסוקים, ולפיכך פירוש הפסוקים מפרש את המציאות ואת תפיסת חז"ל את המציאות. בדבריי כאן ארחיב תפיסה זו לחומר מדרשי נרחב הרבה יותר מסיפורי החכמים שבהם עסק פרנקל (Frankel, 1972). קיסטר (תשנ"ח), חולק על פרנקל בנקודה זו וטוען שתפקודו של הפסוק בסיפור קשור למשמעו בהקשרו המקורי. בשנים האחרונות התחדש הדיון סביב נקודה זו. לביבליוגרפיה עדכנית יותר ראו ינל (2005).

שכן האמינו החכמים, שאפשר לגלות תשובות לכל השאלות בתורה עצמה, בחינת הפוך בה והפך בה דכולה בה (אבות ה: כב), שאין לך דבר שאינו נרמז בה, והיא בלבד יכולה להדריך את עם ישראל בכל הדורות. ברם לשם כך היה צורך בפירושה מחדש, בגילוי רזיה ובחשיפת משמעה שמתחת לפשוטי דבריה [...]. על ידי פירושיהם אלה למקרא ועל ידי נתינת הדברים עניין לנסיבות זמנם הצליחו החכמים בשתי משימותיהם כאחת: לתת תשובות לבעיות הבווערות של התקופה ולהוכיח את נצחיותה של התורה, שטעמה לא פג ושלא הכזיבה אף בעולם שונה ומשונה זה, הרצוף משברים.

ציטוט הפסוקים הוא תשתית היסוד, המרכיב האינטלקטואלי החוזר כמעט בכל דיון, מדרש, סיור ומימרא חז"לית. דומה שכאשר הם מצטטים פסוק, שומעים חז"ל, מעבר לקולו הראשון של הפסוק, לרובד הפשט של משמעות הדברים הקונקרטיים בהקשרה, קול נוסף ומשמעות נוספות. הפסוק לא אומר רק את הדבר המשתמע ממנו בקריאה ראשונה ובהקשרו המקורי, אלא גם דברים רבים נוספים שניתן לשמוע בו בקריאה חלקית, מנותקת, אסוציאטיבית. בדברו על שיטת הפרשנות היהודית, הראוי בעיניו לשמש מודל אתי לכל שיטות הפרשנות והקריאה, מבאר עמנואל לוינס (תשנ"ז) את מהותה של ההשראה:

השראה: משמעות אחרת הבוקעת מבעד למשמעות המיידית של מה שהטקסט רוצה להגיד, משמעות אחרת המזמינה הקשבה שמעבר למה שנשמע, לקצה התודעה, לתודעה עירנית. קול אחר זה, המהדהד בקול הראשון, אוצר בתוכו את המסר מעצם העובדה של הדהוד זה המופיע מאחורי הקול הראשון.

התייחסות זו לפסוקים היא כה בסיסית ומקיפה עד כי אי אפשר למצות בקיצור את הדיון בעניינה: עשרות רבות של סיפורים, אנקדוטות ושברי סיפורים מספרים על נושא זה, מתעדים אותו או נסמכים עליו. בדברים שלהלן אנסה למפות בקצרה שדה עצום זה ולתת בו סימנים, כרקע הכרחי להבנת המפגש בין חז"ל והטקסט ברבים מסיפורי התלמוד.

אבקש לטעון כי חכמים הביאו יכולות פרשנות וקריאה אל עולם המעשה, אף מעבר לעולם הטקסטים. היותם של חכמים אנשי טקסטים, הרואים בטקסט הקדוש ספר מפענח ומנחה המבאר את המציאות כולה, חידדה את מבטם לזהות "מסמנים" נוספים במציאות (דה-סוסיר, 2015), כלומר לזהות מסרים מוצפנים, סמליים, המכילים עולמות שלמים של משמעות שעליהם לפענח. שם הקוד לפעולה זו של זיהוי הראוי להתפענח בעולם הוא הביטוי העומד במרכז עיון זה: "אמר שמע מיניה".

כאמור, בספרות חז"ל בכלל ובתלמוד הבבלי בפרט ישנם סיפורים ואף דיונים בעלי אופי הלכתי או מוסרי שהפסוק משמש בהם כטיעון המכריע; שכן אם כך כתוב במקרא, ודאי שכך הוא הדבר, כך ראוי שיהיה. עם זאת, ברבים מהסיפורים והדיונים משתמשים חז"ל בפסוקים לא כמקור מידע להלכות או להנחיות התנהגות, אלא כשפה לתיאור העולם וכמקור מידע עליו. בין סיפורים אלה נכללים סיפורים שבהם פסוקי המקרא משמשים את התנאים והאמוראים להגדרת העולם שבו הם פועלים או לאפיון בני אדם אחרים שהם פוגשים, כגון סיפורי "קרא עליו המקרא הזה". בסיפורים אלה הפסוקים משמשים להעברת מסר שמיימי, פנימי או נסתר בכל צורה אחרת. כאלה הם למשל סיפורי חלומות-הפסוק הפותחים את "מסכת החלומות" שבברכות נ"ה ע"א, נ"ז ע"ב (וייס, 2013). סוג נוסף של סיפורים ממין זה הם הסיפורים ששימשו את חז"ל לביור עובדות ואמיתות על המציאות, כגון בירור עובדות זואולוגיות על עולם הטבע.

סיפורים ומימרות אלה ורבים אחרים הדומים להם מלמדים כולם על תפיסה רחבה של חז"ל על אודות מקומו של הפסוק ותפקידו מחוץ לכותלי בית המדרש. אפשר לומר כי הפסוקים מלווים את החכמים באשר הם הולכים ומשמשים מעין "משקפיים", שפה, דרך התבוננות והערכה ודרך לתאר ולהסביר את העולם כולו (רוזר, 1996). בדברים אשר להלן אנסה להרחיב תפיסה זו ולהראות שמבטם החקרני והמפרש של חז"ל בסיפוריהם מתפרש אף מעבר ל"ממלכת המילים".³

הביטוי "אמר שמע מינה" בסיפורי התלמוד

הביטוי "אמר שמע מינה"⁴ מופיע פעמים אחדות בתלמוד ומשמעותו בדרך כלל אמר, הביע (גיבור הסיפור) את העובדה שהבין דבר מתוך דבר, ולאור רמז שנרמז לו הבין דבר מה על אודות המציאות. האמירה כשלעצמה, ביטוי הדברים בדרך הגייה, היא פעולה מצויה ביותר בש"ס והוראותיה מגוונות ביותר. הדיבור הוא כלי הביטוי הנפוץ ביותר בתלמוד, נפוץ הרבה יותר מן המעשה, ויכול ללמד על הוראה, הנחיה, ציטוט ומחלוקת. בעקבות קריאה בפסוקי ספר בראשית מייחס התלמוד את בריאת העולם למעשה האמירה, ובכך הופך הדיבור הראשון לאב טיפוס לדיבור כולו, פעולה בה הפעולה והפועל רחבים מכדי תיאור. במסגרת מאמר זה אנביל את הדיון לביטוי "אמר שמע מינה" ולמספר דוגמאות בולטות מסיפורי התלמוד הבבלי שבהם הביטוי מופיע. בדברים שלהלן אדגים באמצעות סיפורים מספר משמעות הביטוי היא פעולת פענוח של דבר מה סמלי, תמוה או חריג – דבר מה הראוי למאמץ הפענוח לדעת המפענח. משמעות זו גלומה בביטוי עצמו: הדובר טוען בדבריו כי לפניו דבר מה הנושא משמעות נוספת מעבר לו עצמו, ובכך המציאות הופכת לטקסט המשקף דבר מה נסתר, סמוי או רמוז. אדגיש כאן כי במרבית הסיפורים שבהם אדון אותו "דבר" המתפענח מכוח יכולותיו המדרשיות של החכם, האובייקט שבו ממקד החכם את יכולותיו כפרשן, איננו פסוק או דבר הלכה, אלא תופעה מציאותית, טריוויאלית לעיתים. זו בדיוק המורכבות שברצוני להדגיש בדבריי כאן: החכם מפעיל "בחוף", בעולם המעשה והפרטים הטריטוריאליים, את יכולות פענוח הטקסט המופלגות שלו על "טקסטים" במובנם הרחב ביותר, ובכך מרחיב את יכולות מדרש הפסוקים, "טקסטים" במובנם המצומצם, לכדי פענוח סתומות המציאות עצמה.

בסיפורים שיידונו להלן מפרש גיבור הסיפור את פרט המציאות שנתקל בו,⁵ מעשה או ביטוי, כרמז המלמד על המציאות כולה, כמעין מטונימיה, מועט המלמד על המרובה בנוגע למציאות. אך בסיפורים שבהם עוסק מאמר זה הרמז הוא טקסט, פסוק, והוא לא מלמד על הכלל שאליה הוא שייך, הטקסט הרחב יותר, הפרק, הספר או התנ"ך כולו, אלא על המציאות. הסיפורים שלהלן ניתנים להיקרא כשיח על יכולות האדם וחובתו, הצורך שלו, לפענח את המציאות. אופני התבוננות של האדם במציאות וזיהוי החריג הראוי לפענוח. בכך נעשה מעשה של קישור והרחבה, ולמעשה מדרש ויצירה, המקשר בין עולם הטקסט לבין עולמו של החכם, השומע את הפסוק. הביטוי "שמע מינה" מופיע פעמים רבות בתלמוד הבבלי.⁶ הביטוי הרחב יותר "אמר שמע מינה" מופיע רק

- 3 במרכזיות המילה וקריאתה כמעשה דתי מחולל, הממיר את הפולחן הפיזי המעלה קורבנות, ביהדות ובדתות מקבילות, עוסק סטרומזה (תשע"ד).
- 4 תרגום מילולי: "אמר נשמע ממנו" – במשמעות הביטוי המלאה נעסוק להלן.
- 5 במאמר זה בחרתי שלא לדון בשאלת "שבירת סגירותו של הסיפור". ראו מאמרו המפורסם של פרנקל (תשל"ח). נקודת המוצא ההרמונית, הרואה במכלול ספרות חז"ל טקסט המספק תמונה כוללת, היא נקודת מוצא שיש להרחיב לגביה, ואכמ"ל.
- 6 329 פעמים על פי פרויקט השו"ת.

12 פעמים, כולן בסיפורים.⁷ בדברים שלהלן אדון במבחר מסיפורי התלמוד שבהם הביטוי מופיע ואנסה לדייק את משמעותו מתוך הקשריו. בכל אחד מהסיפורים מבטא הביטוי תהליך של חשיבה פרשנית, פענוח סימנים מוסוויים, הסקת מסקנות. בכל אחד מהסיפורים גיבור הסיפור מזהה אירועים או מעשים (אובייקטים במציאות) הראויים לתשומת לב פרשנית. בהמשך הדברים אראה כי בחלק מהסיפורים מוסטת תשומת הלב לפסוקי המקרא ולמעשה נידונה בהם רלוונטיות הפסוק לעולמו של החכם או למציאות האנושית. הפסוק נקרא כטקסט בעל השלכות מעבר לקונקרטי, מענה לשאלות רחבות הנוגעות למציאות האנושית בכלל. את העיסוק בסיפורים הצבתי במעין ציר התפתחות – מן הפשוט אל המורכב: ניתוח כל אחד מן הסיפורים נעשה לאור בדיקת השאלה: מהו הראוי לעיון? מהו הדבר החריג המצריך פענוח?

1. "יש שובע בעולם... יש רעב בעולם" – תענית כד, ע"ב⁸

רב יהודה חזנהו להנהו בי תרי דהוו [קא] פרצי בריפתא, אמר: שמע מינה איכא שבעא בעלמא. יהיב עיניה, והוה כפנא. אמרו ליה רבנן לרבנאי [רב כהנא] בריה דרב נחוניא שמעיה דרב יהודה דשכיח קמיה: ליעשייה דליפוק [בפתחא דסמוך]⁹ לשוקא. עשייה נפק לשוקא. חזא כינופיא, אמר להו: מאי האי? אמרו ליה: אכוספא דתמרי [קיימי], דקמזדבן. אמר: שמע מינה כפנא בעלמא. אמר ליה לשמעיה: שלוף לי מסאניי. שלף [ליה] חד מסאניה, ואתא שבעא [מיטרא]. אדשליף [כי מטא למישלף] אחרינא – אתא אליהו אמר [ליה: אמר הקדוש ברוך הוא]: אי שלפת אחרינא מחריבנא לעלמא. אמר רב מרי ברה דבת שמואל: לדידי חזי לי דקאימנא בנהר פרת ואתו [אנא הוה קאימנא אנודא דנהר פפא, חזאי] למלאכי דאידימו למלחי ואתי [דקא מייתי] חלא [ומלונהו לארבי] והוה קמחא וסמידא. ואתו כולי עלמא למיזבן. אמר להו: [מהא] לא תיזבנו, דמעשה נסים הוא. למחר אתיין ארבי דחיטי דפרזינא וזבין.¹⁰

[=רב יהודה ראה אותם שני אנשים שהיו מזלזלים¹¹ בלחם, אמר: נשמע מכאן שיש שובע בעולם. נתן עיניו – ונהיה רעב. אמרו לו חכמים לרבינאי¹² בנו של רב נחוניא שמשו של רב יהודה, שהיה מצוי לפניו: גרום לו שיצא בפתח שסמוך לשוק. כפה אותו¹³ ויצא לשוק וראה קבוצה של אנשים. אמר להם: מה זה? אמרו לו: על כלי של תמרים הם עומדים, שמוכרים. אמר: מכאן שרעב בעולם. אמר לו לשמשו: חלוץ לי את נעליי, חלץ לו נעל אחת ובא השובע, 14 כאשר בא לחלוץ את השניה בא אליהו ואמר לו: אם חולץ אתה אחרת אני מחריב את העולם.¹⁵

- 7 מעבר לסיפורים הנדונים כאן מצוי הביטוי גם בסיפורים המופיעים בבא מציעא פג, ע"ב, כתובות ק"ג, ע"א, נזיר ג, ע"א, פסחים ב, ע"א, תענית כח, ע"ב ובכתבי יד מסוימים גם סנהדרין קז, ע"ב.
- 8 נוסח הסיפור כאן וכן כל הסיפורים שלהלן במאמר זה על פי כתב יד מינכן 95. הבדלים משמעותיים למקבילות יצוינו בהערות; הבדלים לעומת גרסת הדפוסים יצוינו בסוגריים מרובעים.
- 9 תוספת הדפוסים אינה קיימת בכתבי היד, אולם קיימת כבר בדפוס פזארו 1514.
- 10 סיפור זה מופיע גם ביומא פ"ג ע"ב, כתובות ק"ג, ע"ב, סנהדרין ק"ה, ע"ב, ע"ז ד ע"ב, חולין נ"ז ע"ב.
- 11 את המילה "פריצי" ניתן לתרגם מזלזלים, אך היא יכולה לשמש גם במשמעות "בזבז", שימוש יתר.
- 12 בגרסת הדפוס שמו "רב כהנא".
- 13 מילולית: עשה אותו.
- 14 בדפוסים: הנשם.
- 15 חליצת הנעליים ההדרגתית חוזרת באחדים מסיפורי חז"ל. חליצת הנעל היא מנהג אבלים ומתענים מקובל (איסור נעילת הסנדל היא אחת התעניות בצומות החמורים). בהקשר כאן אזכיר את ההסרה ההדרגתית של הנעל כפעולה סמלית את המעשה ברבן יוחנן בן זכאי החומק מירושלים הנצורה ופוגש באספסינוס, גיטין נ"ו, ע"א-ע"ב.

אמר רב מרי בנה של בת שמואל: אני הייתי עומד על שפת נהר פפא, ראיתי מלאכים שהיו נראים כמו מלחים שהביאו חול ומלאו את האוניות ונעשה ממנו קמח סולת. באו הכול לקנות. אמר להם: מזה אל תקנו, מחר יבואו אוניות חטים מפרזינא ותקנו.¹⁶

רב יהודה, מגדולי אמוראי בבל בדור השלישי, מייסדה של ישיבת פומבדיתא ותלמידו המובהק של שמואל, מוצג בסיפור כאדם שאינו שרוי במציאות עצמה, אלא רואה בהתנהגויות בני האדם מדד המלמד על עודפות או חסר במציאות ובשפע בעולם. בני אדם הנוהגים זלזול בלחם הם בעיניו ראייה לכך שקיים בעולם עודף של לחם,¹⁶ כשם שבני אדם המתגודדים בתור לרכישת מזון זול שבזולים, תמרים, הם אינדיקציה לרעב הקיים בעולם. רב יהודה לא יודע אם יש רעב או שובע בעולם, כשם שאינו שולט לגמרי ביציאתו לשוק, המנוהלת למעשה על ידי שמשו, אך ניחן בכוחות עילאיים המאפשרים לו במבט עין או בחליצת נעל לחולל תמורות מרחיקות לכת בעולם.

ניתן להציע שעניינו של הסיפור, המתח העיקרי המתקיים בו, הוא המציאות "האמיתית" לעומת המניפולציות המייצרות מציאות "מדומה": האם אכן יש רעב או שובע בעולם? האם אכן יש אוניות מלאות קמח המורידות את שער מחירי הקמח באחת וגואלות את העולם מן הרעב,¹⁷ והאם ראוי לאכול ממטענן? סוכנים מופלאים מתווכים בין העולם העליון למציאות: כזה הוא אליהו הנביא המביע את עמדתו של הקב"ה בעניין מעשיו של רב יהודה, וכאלה הם המלאכים המתחזים למלחים ודואגים לירידת שער הקמח. בני אדם המתפקדים כסוכנים מושכים בחוטים הגורמים לחכם לפעול: חכמים משדלים את שמשו של רב יהודה לגרום לו שיצא לשוק, כדי שיראה את המצב הכלכלי, אולי אף מביימים עבורו עמידה על המקח שנועדה להמחיש את חומרת המצב. זוהי הזירה של העולם הזה, הנגלה לעין האדם. אולם הסיפור חושף עולם נוסף, את העולם העליון, או הבחנות מוסריות כלליות על אודות העולם הזה. ויתרה מכך, העולמות הנדמים בדרך כלל כמנותקים, המציאות האנושית והעולמות העליונים, מחוברים במציאות הבדיונית של הסיפור. מי שבמציאות יכול לראות רק את אחד העולמות, את העולם החומרי שיש בו מצוקה כלכלית, בעוד העולם העליון נעלם מעיניו, מקבל בסיפור זה מידע חסוי. רב מרי, שבדרך כלל אינו נחשף לעולמות העליונים, רואה לפתע מלאכים המעמיסים את אוניות המסע על נהר פפא, ורב יהודה, השרוי בעולמות העליונים דווקא, בעולמה העקרוני-מוסרי של ההלכה, קולט מסרים על המציאות האנושית, הממשית. בעקבות סימנים ומסרים אלה פותח רב יהודה ומסיק: "אמר שמע מינה". מעבר לעצם המידע הקונקרטי שרב יהודה מתוודע אליו, הוא נחשף למידע, או למסר נסתר. רב יהודה לא חשף לכתחילה לאמת במלוא היקפה: יש בזבז או רעב בעולם. תחת זאת עליו להיחשף לפרטים ספציפיים, בזבז מופלג או התקהלות סביב פריט בלתי אכיל, כלי עשוי סיבי תמרים, המלמדים אותו עובדות אלה. הזלזול של שני האנשים הללו בלחם מבטא לא רק חריגה מנימוסי שולחן, אלא מצב של עודפות משחיתה, כללית, שיש להביא לתיקונה; ואכן רב יהודה גוזר במבטו רעב על העולם כדי לתקן קלקול זה. חבורת האנשים הממתינה לאפשרות לרכוש מזון זול שבזולים מלמדת על חומרת הרעב בעולם כולו ולא רק על מצבם המסוים של העומדים שם.

16 הראייה המיטונימית – הרואה בפרט מייצג את הכלל כולו, מלווה את הסיפור כולו.

17 על הדעת עולים הפסוקים במלכים ב', ז', יח-יט "וַיְהִי כַדְבָּר אִישׁ הָאֱלֹהִים אֶל הַמֶּלֶךְ לֵאמֹר סֵאתִים שְׁעָרִים בְּשֶׁקֶל וְסָאָה סֵלֶת בְּשֶׁקֶל יְהוָה קֶעֶת מִקֵּחַ בְּשֶׁעַר שֶׁמֶרֶן. וַיַּעַן הַשְּׂלִישׁ אֶת אִישׁ הָאֱלֹהִים וַיֹּאמֶר וְהָנָה ה' עֲשֶׂה אֲרָבוֹת בְּשָׂמַיִם יְהִיֶּה כְדָבָר הַזֶּה וַיֹּאמֶר הַנֶּגֶד רָאָה בְּעֵינַי וּמָשָׁם לֹא תֵאָכֵל", הסיפור כולו דומה לסיפורנו בכמה נקודות, ואכמ"ל.

מעניין שגם המעשה המאני שרב יהודה מפעיל כדי לתקן את המציאות הפגומה, חליצת הנעל כביטוי לראשיתה של תענית, מורכב ממפגש שאינו שגרתי. הרגל העירומה, המובדלת בדרך כלל מ"קרקע המציאות", תפגוש בה במלוא קושייה ועוקצנותה: כדי לחולל את הרעב נותן רב יהודה את עיניו במציאות, כלומר יוצר חיבור פיזי בין מבטו שלו, המופנה בדרך כלל פנימה או למעלה, והמציאות. המציאות נחשפת במבטו כלא ראוי, ועל כן היא מתאימה את עצמה לעיניו הבוחנות של רב יהודה ורעב בא לעולם. הרעב אמור ללמד את בני האדם לקח לגבי יחסם הבזבזני, המזלזל, הממילאי ללחם. חליצת הנעל שהוא גוזר על עצמו, אף היא מעשה של חיבור: כף רגלו, הנתונה בדרך כלל בנעל, מתחככת לפתע בקרקע המציאות הקשה. אף כאן קיים חשש שהמציאות לא תעמוד במגעה עם שתי רגליו של הצדיק, ועל כן נשלח אליהו לבלום את התענית.

אם כן, הביטוי "אמר שמע מינה" משמעותו בסיפור זה פענוח של הנסתר שמאחורי הגלוי במציאות. ניתן לשמוע כאן הד לתהליך קונטמפלטיבי שבו הדמויות המתווכות בסיפור, השליחים, מצוירים כמי שמפרשים את הזיקה בין העולם הזה לעולם העקרוני-עליון. הסיפור טוען בדרך זו שמה שרואים כאן, בעולם המציאות, הוא הד לעולמות העליונים או תגובה שלהם. הדמות המקשרת היחידה היא רב יהודה היודע להבחין בזה. מעשיו-גזרותיו של רב יהודה לובשים אופי של פירוש המציאות. רב יהודה רואה לעצמו חובה לא רק לפענח את המציאות כפי שנגלתה לו, אלא גם להכריז עליה ("שובע/רעב יש בעולם") ולתקנה, להתאימה לרצונו. משמעות הביטוי "אמר שמע מינה" בסיפור זה היא: אני מבין שנרמז לי משהו עמוק יותר, משהו הדורש פענוח, מיטונימיה שיש לעמוד על הכלל שאותו מייצג הפרט. גם אם קשה לשפוט על פי סיפור זה מהי עמדת האל ושליחיו ביחס למציאות, האם ראוי שיהיה רעב או שובע, הסיפור אומר במפורש כי הרעב והשובע והתערבות רב יהודה במציאות נעשים בזיקה וביחס למעשים ולפעולות שעושים האל ושליחיו, הממשים את עמדתו העקרונית של רב יהודה: המלאכים המעמיסים ספינות בקמח והאל שכמעט ומחריב את העולם. נושא זה, של המציאות הרומזת באמצעים שונים על רצונו, כוונותיו ומעשיו של האל יפותח בסיפורים הבאים.

2. "אמור לעליון שיפריח יונה" – עבודה זרה, י, ע"א¹⁸

ומאי קשיא לך דלא מוקמי מלכא בר מלכא: ע"י שאלה מוקמי, כגון אסזירוס בר אנטונינוס דמלך. דא"ל אנטונינוס לרבי: בעינא דימלוך אסזירוס ברי תחותי ותתעביד טבריא קלניא, ואי נימא להו חדא – עבדי, תרי – לא עבדי. אייתי גברא ארכביה אכתפיה דחבריה ויהב [ליה] יונה לעילאי [בידיה], א"ל לתתאי: אימר לעילא דלמפרח יונה מן ידיה אמר, [שמע מינה¹⁹ הכי קאמר לי: את] בעי מינייהו דאסזירוס ברך ימלוך תחתך, ואימא ליה לאסזירוס דעביד טבריא קלניא. וא"ל: מצערין לי חשיבי דרומאי. מעייל ליה לגינותא, כל יומא עקר [ליה] חד פוגלא ממושרא [קמיה] ויהיב ליה. אמר, מאי קאמר שמע מינה [הכי קאמר לי: את קטול חד חד מינייהו, ולא תתגרה בהו בכולהו].

[=ומה שקשה לך שאין מעמידים מלך בן מלך, על ידי בקשה מעמידים, כגון אסזירוס בן אנטונינוס ששלט. אמר לו אנטונינוס לרבי: רוצה אני שישלוט אסזירוס בני תחתיי ושתיעשה טבריה קולוניה, ואם אומר להם [לחשובי רומי] אחד – יעשו, שניים – לא יעשו. הביא [רבי יהודה הנשיא] אדם הרכיבו על חברו, ונתן לו לעליון יונה בידו, ואמר לו לתחתון, אמור לעליון שיפריח מידו את היונה,

18 על פי כתב יד מינכן 95 [הבדלים משמעותיים מגרסת הדפוסים בסוגריים]. על אודות סיפור זה בהקשרו ההיסטוריים ראו אופנהיימר, (1994), והפניות שם וכן אופנהיימר (תשס"ז).

19 כך בדפוס פזארו 1515, ובכתיב ביהמ"ד לרבנים 15 פריז 1337.

אמר [אנטונינוס] נסיק מכאן, כך הוא אומר לי: אתה בקש מהם, שאסוירו בני ישלוט תחתי, ואמור לו לאסוירו שתעשה טבריה קולוניה.]

אנטונינוס קיסר, חברו של רבי יהודה הנשיא (מאיר, 1999)²⁰ מבקש להבטיח את המשכיות שושלתו ולתת זכויות של קולוניה לעיר טבריה. אולם הוא חושש שכוחו הפוליטי יספיק לו רק להעברת החלטה חשובה אחת ומתלבט מה עליו לעשות. בתגובה ממחזי לו רבי יהודה הנשיא מעין מחזה שבו הוא מרכיב שני בני אדם זה על גב זה, נותן יונה בידיו של העליון ומבקש מן התחתון שיוורה לעליון להפריחה. אנטונינוס מבין את הרמז שרומז לו רבי יהודה הנשיא: עליו לבקש את מינויו של סוורוס בנו תחתיו, ואז לבקש מסוורוס להפוך את טבריה לקולוניה.²¹

מעבר למשמעויות ההיסטוריות והפוליטיות שיש למעשה, הרי שיש כאן סיפור על תקשורת המתנהלת ברמזים. רבי יהודה הנשיא אינו יכול משום מה ליעץ לאנטונינוס חברו בצורה גלויה,²² ועל כן הוא רומז לו, מיעץ לו עצה פוליטית בדמות הצגה או תרגיל אקרובטיקה. אנטונינוס קולט את הרמז ובטרם יאמר את אשר קלט, הוא מעיד על הבנתו את הרמיזה עצמה: "שמע מינה הכי קאמר ליי". מאחורי המחזה – שני בני האדם העומדים זה על גבי זה – מצויה כוונת רמיזה. נדגיש כאן את ההבדלים מהסיפור הקודם: בעוד בסיפור על רבי יהודה שני בני האדם שזלזלו בלחם עשו זאת לפי תומם, התנהגות שאין מאחוריה מבחינתם כוונה נסתרת-מודעת, אך רבי יהודה "קרא" התנהגות אנושית פשוטה זו כמיטונימיה המלמדת על מצב כללי, המעשה שעושים כאן שליחיו/שחקניו של רבי הוא מעשה סמלי במובהק, במובן זה שאינו התנהגות אנושית מקובלת או סבירה, אלא מעשה שברור לראוי שיש בו משמעות נסתרת. שני בני האדם העומדים זה על כתפי זה אף לא יזמו את המעשה, אלא הם מממשים "תסריט" שנכתב עבורם על ידי רבי יהודה הנשיא. במובן זה היענותו של אנטונינוס לאפשרות הפרשנית בעולם פשוטה יותר: לנוכח המעשה התמוה, הקרקסי, של שני בני אדם המפריחים יונים זה מעל גבו של זה, ברור שיש כאן ניסיון לרמוז דבר מה. במובן אחר יש בסיפור זה התקדמות אל עבר פעולת הפרשנות שעושה החכם בסיפורים מורכבים יותר: יש כאן אדם מתלבט, המוצא במעשה המומחז לנגד עיניו רמיזה להתלבטותו, ולאחר שפגש במה שהוא רואה כרמז לפתרון אפשרי הוא אומר אמירה (הנפתחת בפתיחה חגיגית: "אמר שמע מינה"²³) המסבירה מה הבין מן הרמז שקלט.²⁴

משמעות הביטוי "אמר שמע מינה" בסיפור זה היא, אם כן, הסקת מסקנה על אודות דבר שלא מן הראוי לומר אותו בפרהסיה. ניבור הסיפור, אנטונינוס, מבין שיש כאן אובייקט לפענוח. מעניין שאת המסר המקודד של רבי מפענח אנטונינוס כקשור למציאות האנושית בכלל ולא רק למקרה הספציפי שבגיניו הוא מתלבט.

20 אציין כאן כי הסיפור הזה חורג משאר הסיפורים הנידונים במאמר זה בכך שהחכם הלומד מהפרטים אינו יהודי אלא הרומי הגוי אנטונינוס. עוד אדגיש כי הפענוח הוא חלק משיחה בינו לבין רבי – בדרך לא מילולית. ניתן להשוות את דרך השיחה הזאת לדרך שבה רבי יהודה מפענח את המציאות ומובל בעל כורחו לפענוח חד משמעי שלה.

21 סיפור זה מעלה על הדעת סיפור דומה, הסיפור על ר' יהושע בחגיגה ה"ב: גם שם משתמשים ניבורי הסיפור ברמזים וביכולת פענוח הנדרשת מהעומדים לפני הקיסר כדי לתקשר ביניהם.

22 אולי בשל פומביות השיחה ואולי בגלל אופיה הרגיש של העצה שנותן רבי לאנטונינוס.

23 כך ברוב עדי הנוסח.

24 בהמשך הסוגיה מספר התלמוד סיפור דומה על אודות שני הניבורים, ממנו עולה תפיסה דומה של הביטוי: "אמר לו (אנטונינוס לר' יהודה הנשיא): מצערים אותי חשובי הרומאים. הכניסו לגינה. כל יום עקר צנון אחד לפניו. אמר: למד ממנה שכך אמר לי: הרוג אחד אחד מהם ולא תתגרה בהם בכולם". בשל קוצר היריעה ודמיון התוכן לא הארכתי בנייתו סיפור זה. סיפור דומה הוא המעשה בר' יהושע בן חנניה והיכוח במחוזות בע"ז ה, ע"ב.

בסיפורים אחרים ייעשה מהלך דומה, עת ההתאמה המופלאה תדגיש עבור החכם המתלבט את הפסוק כדיבור הראוי ומתאים לפענוח אישי. הביטוי "אמר שמע מינה" מתפתח איפוא בסיפור זה. מה שבסיפור הקודם על רבי יהודה והרעב נראה כמו הסקת מסקנות מתוך אחד מפרטי המציאות, מפותח כאן לכדי מעשה פענוח של סצינה שכל תכליתה להזמין את הצופה להסיק מסקנה, הזמנה שהוא נענה לה באמירה הפותחת בביטוי "אמר שמע מינה".

3. מדייק בשמות – יומא פ"ג ע"ב²⁵

רבי מאיר ורבי יהודה ורבי יוסי הוו [קא] אזלי באורחא, רבי מאיר הוה דייק בשמא [רבי יהודה ורבי יוסי לא הוו דייקו בשמא]. כי מטו להווא דוכתא [בעו אושפיזא, יהבו להו]. אמרו לו: מה שמך? אמר להו: כידור. [אמר: שמע מינה אדם רשע הוא, שנאמר "כי דור תהפכת המה" (דברים לב, כ)²⁶] רבי יהודה ורבי יוסי אשלימו ליה כיסייהוון רבי מאיר לא אשלים ליה כיסיה, אזל קבריה בקיבריה דאבוה דהווא גברא, אתחזי ליה בחלמיה, א"ל: תא שקיל כיסא דמנח ארישא דהווא גברא [למחר] איתעיר אמר להו [הכי אתחזי לי בחלמאי אמרי ליה חלמא דבי שמשי לית בהו ממשא אזל] ר"מ ונטריה כולי יומא ואייתיה למחר אמרו לו הב לן כיסן אמר להו לא היו דברים מעולם

אמרו ליה לר' מאיר מאי טעמא לא אשלים ליה מר כיסיה אמ' להן כידור שמיא וכתני' כי דור תהפכות המה מאי טעמא לא אמ' לן מר אימר דאמרי אנא למיחש אחזוקי מי אמרי [אמר להו ר"מ אמאי לא דייקיתו בשמא אמרו ליה אמאי לא אמרת לן מר אמר להו אימר דאמרי אנא חששא אחזוקי מי אמרי]. ליעביד לן מר תקנתא עבדו ליה כדהווא מעשה דהווי גברא דאפקי' כיסיה לחברי' למחר א"ל הב לי כיסאי א"ל לא היו דברי' מעולי' [משכוחו ועיילוהו לחנותא] חזא טלפחי' אפומי' אזל לבייתיה אמ' לה הב כיסא דאפקידי לבעליך דהווא אמ' לי סימנא דהאי ליליא אכל טלפחין ויהבה ליה ועבדו ליה הכי ואתיוה לכיסייהו ואזל איהו וקטלה והיינו דתניא מים ראשונים האכילו בשר חזיר מים ראשוני' הרגו את הנפש אתיוה לכיסייהו. מכאן ואילך אינהו נמי מבדקי בשמא מטו להווא אושפיזא אמרו ליה מה שמך אמ' להו בלה לא עיילו דכתני' ואומר לבלה ניאופים [אמרי שמע מינה רשע הוא דכתיב (יחזקאל כ"ג, מג) ואמר לבלה נאופים כמו (בראשית י"ח, יב) אחרי בלותי היתה לי עדנה כלומר זקנה בנאופים].

[= ר' מאיר ור' יהודה ור' יוסי היו הולכים בדרך. ר' מאיר היה מדייק בשמות, ר' יהודה ור' יוסי לא היו מדייקים בשמות. כשהגיעו לאותו מקום ביקשו להתארח. נתנו להם חדרים. אמרו לבעל המלון: מה שמך? אמר להם: כידור. אמר (ר' מאיר): משמע שזהו אדם רשע, שהרי נאמר: "כי דור תהפכות המה" (דברים, ל"ב, כ). ר' יהודה ור' יוסי הפקידו את הכיס אצלו. ר' מאיר לא הפקיד. הלך והניח אותו ליד קברו של אביו. נראה לו בחלומו: בוא וקח כיס שמונח על ראשו של אותו אדם. למחר אמר להם: כן נראה לי בחלומי. אמרו לו: חלומות של ליל שבת אין בהם ממש. הלך ר' מאיר כל היום ושמר את כיסו והביאו. למחרת אמרו לבעל המלון: תן לנו את הכיסים.]

25 על פי כתב ידי מינכן 95 [הבדלים משמעותיים מגרסת הדפוסים בסוגריים]. על אודות סיפור זה ראו לאו (תשס"ח), וכן ענבר (תשע"ג).

26 כך בכתב יד אוקספורד 23 ובדפוס הספרדי 1480, קושטא 1509, ונציה 1520.

אמר: לא היו דברים מעולם. אמר להם ר' מאיר: למה לא דייתם בשם? אמרו לו: למה לא אמרת לנו? אמר להם: אמור שאומר אני שיש לחשוש לכך, אולם להחזיקו האם אמרתי? משכוהו והכניסוהו לחנות. ראו עדשים על שפמו. הלכו ונתנו סימן זה לאשתו ולקחו את כיסיהם. הלך הוא והרג את אשתו. הוא ששנויה: מים ראשונים האכילו בשר חזיר, מים אחרונים הרגו את הנפש. לבסוף היו מדייקים בשמות. כשבאו לבית אחד ששמו בלה לא נכנסו אליו, אמרו משתמע מכאן שרשע הוא שנאמר "ואמר לבלה נאפים" (יחזקאל כ"ג, מג) כמו "אחרי בלותי היתה לי עדנה" (בראשית י"ח, יב) כלומר זקנה בנאופים.²⁷

נושאיו הנסתרים של סיפור זה הם הרמזים השתולים במציאות וכיצד הרגישות אליהם תציל את האדם מרע. שלושת החכמים, ר' מאיר, ר' יוסי ורבי יהודה, מגיעים לאכסניה. ר' מאיר, הרואה בשמו של אדם רמז למהותו הרוחנית, מדייק בשמו, כלומר רואה בשמו של אדם אובייקט הראוי לפענוח.²⁸ אופן הדיוק הוא איתור פסוק הרמוז בשמו. הדמיון בין הפסוק והשם הוא המזמין ומייצר את הפרשנות, באופן שאפשר לכתוב "ההתאמה המופלאה", והיא העומדת בבסיס מדרש החכם את הפסוק. במקרה זה "כידור" רומז לפסוק "כי דור תהפכות המה" (דברים ל"ב, כ) שבשירת האזינו, הרומז לאופייו ההפכפך של עם ישראל. ר' מאיר נרמז ומבין שבעל האכסניה, כידור, הפכפך כמו העם המתואר בפסוק, ועל כן אינו סומך עליו ולא רוצה להפקיד בידיו את ארנקו. שני חבריו למסע אינם רגישים לעניין זה ומפקידים את ארנקם. ר' מאיר מוצא מחבוא חלופי לארנקו: בקבר אביו של בעל האכסניה. האב נגלה לבנו בחלום, רמז גלוי יותר ששולחת המציאות, כך האמינו אנשי אותם ימים, ומזמין אותו לקחת את הארנק הטמון לראשו. אולם הבן, ממש כמו החכמים המתארחים בפונדקו, לא נרמז, ולא עוד אלא שהוא מספר את תוכן חלמו לאורחיו.²⁹ ושוב: ר' יהודה ור' יוסי כופרים, ככל הנראה, במשמעותו של הרמז ואומרים שחלומות של ליל שבת אין בהם ממש, ואילו ר' מאיר, שמבין את הרמז ואת משמעותו, ממרה לשמור על ארנקו משך יום השבת כולו (וייס, תשס"ט).

השלב הבא הוא ערעור המציאות עצמה: כאשר ר' יוסי ור' יהודה מבקשים את ארנקיהם מכידור, בעל האכסניה, הוא מכחיש את טענתם, מכחיש את המציאות, תוך שהוא משתמש בביטוי רב המשמעות: "לא היו דברים מעולם", שנטען כאן במשמעות כפולה: האירועים אודותיהם אתם טוענים, הפקדת שני הארנקים, לא התרחשו. אך גם ניתן לקרוא כאן מעין פרוטו-סמיוטיקה, כלומר דיון על עצם כישלונן של מילים לשקף מציאות במקרה זה: דבריהם כעת, התיאור המילולי של המציאות שאותו אתם מוסרים, אינם תקפים, אינם משקפים את שהתרחש. כלומר, ייתכן שהסיפור מנסה לומר שמי שלא רגיש למילים הרומזות על המציאות, מי שאינו מדייק בשמות, סופו שהמילים שהוא אומר, תיאוריו שלו את המציאות, יוכחשו בהיותם חסרי תוקף.

27 מבלי להיכנס לעומק הדיון הפילולוגי-ביבליוגרפי נראה כי גרסת הדפוסים הרמונית ושלמה יותר כאן, וודאי שמבחינה ספרותית נממקת את הקשר בין שלושת חלקי הסיפור. בתרגום העדפתי את גרסת הדפוסים, בהסתמך גם על כתב יד אוקספורד 23. מכל מקום, לדיונו חשוב שבעלי הדפוסים ופרשני כל הדורות ראו לנכון לשבץ כאן את הביטוי "אמר שמע מינה", כלומר הכירו אותו כביטוי רלוונטי לסיפורים מעין אלה, כפי שיעלה בניתוח הדברים להלן.

28 כהוראתו המדויקת של פועל זה: "פענח – נלה ובאר סודות, הפיץ עליהם אור", בן יהודה (תשי"ח). "תרגום מסר שנתקבל ממוען מסויים לרעיון או לתחושה בעלי משמעות לנמען", אבניאון (תשס"ד). יש כאן מקום לדיון בנושא כוחו של השם בעולם העתיק. ראו לדוגמה דברי קאסוטו (תשי"ד) – על קריאת השמות לחיות בספר בראשית והשוני בין פעולתו של אדם ואלוהים לפירוש השמות כאן על ידי דרשתם באמצעות פסוקי המקרא.

29 מסתבר שלכידור יש מקור מידע על טבעי: אביו מגלה לו סודות בחלום. אולם הוא נבדל מר' מאיר בכך שהוא מתכחש, מעלים אוזנו משמוע, למסרים אלה.

לאחר שנגזלו ארנקיהם, טוענים ר' יהודה ור' יוסי כנגד ר' מאיר שלא הזהיר אותם. על כך הוא משיב שגם אם חשש בעצמו שפירש נכון את הרמז הטמון בשמו של בעל האכסניה, ביטחונו בשיטת הדיוק בשמות אינה גבוהה דיה כדי שילעיז על אדם זר. כלומר, לעניינו למדנו שגם כאשר המציאות משגרת רמזים, מילוליים הפעם, הרי שאלה הם רמזים תלויי פרשנות, ועל כן הם אישיים ואינם ניתנים להעברה כעובדה מוגמרת למי שלא פירש את הרמז בעצמו. הפרשן אינו טוען שפענח את המציאות באופן מוחלט, אלא רק שהפרשנות שאליה הגיע רלוונטית לגביו.³⁰

כעת נוטים ר' יהודה ור' יוסי לעבר שיטתו של ר' מאיר ומגלים רגישות גדולה יותר לרמזים השתולים במציאות: על שפמו של כידור הם מזהים עקבות עדשים, הרומזים להם מה היה תפריט הארוחה האחרונה שאכל. תוך ניצול פרט אינטימי זה, פרט מציאות שאמור להיות נסתר מעין כול ועל כן אמין כסימן זיהוי,³¹ הם פונים לאשתו של האכסנאי, מוסרים לה את תפריט הארוחה כסימן זיהוי ואמינות, ומקבלים ממנה בחזרה, לכאורה בהוראת האכסנאי שגילה להם מה אכל, את ארנקיהם שנגזלו מהם. ושוב עולה נושא הסימן: בין האיש לאשתו יש תקשורת זוגית ופרטית. חשיפתו של סימן, פריט מידע חסוי שרק שניהם יודעים, מהווה אות לאמינות הכללית של כל הנחיה שתתלווה אליו.

התלמוד מעיר כאן הערה ביבליוגרפית מעניינת: כעת יודעים אנו, קוראי הסיפור, את פשר האמרה שהוא מצטט: "מים ראשונים האכילו בשר חזיר מים אחרונים הרגו את הנפש", כלומר גם קוראי הסיפור עברו כעת את אותו תהליך ההכשרה שעברו ר' יוסי ור' יהודה ומסוגלים כעת לפענח מתוך רמזים מצומצמים, כמו המימרה הסתומה על מים ראשונים ואחרונים, פרשה גדולה ומסועפת.

לבסוף משלימים ר' יוסי ור' יהודה את הכשרתם כ"בודקי שמות" וחושפים את זהותו הבעייתית של אכסנאי אחר מתוך הפסוק המשתמע משמו: בלה רומז לפסוק "ואמר לבלה נאפים" (יחזקאל כ"ג, מג), המשווה את בגידת ירושלים לאשה זונה. כדי לפרש את הפסוק הסתום ביחזקאל הם נעזרים בפסוק מוכר יותר "אחרי בלותי היתה לי עדנה" (בראשית י"ח, יב), שבו מפקפקת שרה באפשרות שתלד בזקנותה. כלומר פשר שמו של בלה, האכסנאי, רומז לפסוק שבו מדומה ירושלים לאשה זקנה בנאופים. ר' יוסי ור' יהודה עוד לא הגיעו לדרגת המיומנות של ר' מאיר וזקוקים לפסוקי משנה שיפרשו את הפסוק שאליו רומז השם שבו הם מדייקים, אך מכל מקום הם מחדדים את רגישותם לשמות, כרמזים לאופי נסתר.

לעניינו, הביטוי "אמר שמע מינה" צבר כאן משמעות נוספת של פירוש המציאות הנסתרת באמצעות זו הנלויה, הטקסטואלית. שמות בני האדם הם רמזים שמי שידע לדייק בהם יוכל לגלות את אופיים האמיתי של בני האדם. המציאות שולחת רמזים נסתרים רבים: שמות, פסוקים ושאריות עדשים הדבוקות על שפמו של אכסנאי מושחת.³²

30 מנימת דבריו המשתמעת של ר' מאיר, הבטחה בתוכן דבריו אך מסתייגת מלחלוק אותם פומבית, דומה שאין כאן חוסר ביטחון ביכולת דרשת הפסוקים על אלמנטים במציאות, כלומר הנחה שהשם כידור מתייחס אל דור התהפוכות שמוספור במקרא.

31 העדשים על השפם הם היפוך מעניין של מרכיב עיקרי בראשיתו של הסיפור: שמו של האכסנאי. העדשים מגלות בצורה לא רצונית, בטעות, פרט אינטימי המהווה, בשל אינטימיותו, סימן זיהוי אמין מעבר לכל ספק, בעוד שמו של כידור, פרט הזיהוי היחידאי, לא אמור לחשוף את זהותו, אך למי שמדייק בשמות יוכל לחשוף את מה שמנסה בעל השם להסתיר: אישיותו הבוגדנית.

32 ועדיין, יש מקום לעמוד על ההבדל שבין מדרש השם ותוקפו לעומת זה של ההיקש הדידוקטיבי, השרלוק הולמסי של העדשים.

האדם הרגיש, בעל היכולת והידע לדייק ברמזים אלה, זוכה ביתרון במציאות עצמה – סכנותיה גלויות לו. הביטוי "אמר שמע מינה" הוא כרטיס המעבר המזמין באמצעות יישומה הרחב של טכניקת מדרשי השמות והפסוקים אל "קריאה" המבטלת את החיץ שבין הגלוי לנסתר, מעין מדרש של המציאות כולה. הביטוי מציין את הפעלת התהליך, מצביע על זיהוי המפתח שבעזרתו מפענח החכם את הנסתר שמאחורי הגלוי. נקודה נוספת העולה מסיפור זה היא האידיוסינקרטיות, הרלוונטיות החד-פעמית של פרשנותו של המפרש ל"טקסט" שהוא פוגש. גם הפרשן המוסמך, המיומן ב"דיוק בשמות", לא מרגיש בטוח מספיק בפרשנותו כדי להפיצה לאחרים. עבורו פרשנותו מחייבת פעולה, אך הוא לא ינחה אחרים לפעול על פיה.³³

4. "ותפר האביונה" – שבת קנב ע"א³⁴

"ותפר האביונה" – זו חמדה. רב כהנא הוה פסיק סידרא קמיה דרב, כי מטא להאי קרא נניד ואתנח. [אמר:35] שמע מינה בטל ליה חמדיה דרב.

[=רב כהנא היה קורא את הפסוקים לפני רב, כאשר הגיע לפסוק זה נאנח. אמר רב כהנא: למד מכאן שבטלה כבר תאוותו של רב.]

רב כהנא (השני), תלמידו המובהק של רב, מוכר כמי שחצה לא פעם את הגבול הסביר שבין רב לתלמיד ברצונו ללמוד את כל מה שאפשר מרבו. בהרחיבו את גבולות מה שהגדיר כ"חומר לימודים" ראוי גם לתחומים האינטימיים של המיניות.³⁶ אנו פוגשים בו כאן כשהוא קורא לפני רבו את פסוקי ספר קהלת המתארים בשרשרת דימויים את הזקנה. כאשר מגיע רב כהנא לפסוק "ותפר האביונה", אותו מפרשת הסוגיה כמתייחס לאובדן החשק המיני, נאנח רב, ורב כהנא מפרש את אנחתו כהבעת צער על אובדן החשק.

במובן מסוים חל כאן היפוך במשמעות הביטוי "אמר שמע מינה", המקרבו למשמעותו בסיפורים שבהם לובש הפסוק המצוטט אופי של נבואה אישית: הטקסט המילולי, הפסוק, הגלוי, מגרה את התגובה הלא מילולית של רב, האנחה, המהווה בסיפור זה את האובייקט הראוי לפענוח וחושף את פרטי חייו האינטימיים ביותר. בניגוד לסיפורים הקודמים שיש בהם צד מפענח וצד מרמז (מרצון או באילוף), בסיפור זה רב כהנא הוא המרמז באמצעות הפסוק והוא גם המפרש.

יש כאן הדהוד מרתק בין הרב לתלמידו בדבר הגלוי והחסי שבפסוק, במציאות ובשיח שביניהם: התלמיד יושב לפני רבו וקורא טקסט, כלומר מנכיח אותו בשיח הדבור, אף על פי ששמן הסתם שניהם יודעים את תוכן הכתוב בו. פעולת הקריאה היא הזמנה לשיחה, למדרש, לדיון וללימוד. בתגובה לפסוק שהתלמיד קורא, הרב לא דורש ולא מפרש, אלא נאנח. האנחה מסיטה את השיחה ביניהם, ברמה המילולית, הישר משיח של ציטוט כתבי הקודש, תוך דילוג על הדיבור האנושי, השיחה "הרגילה", לעבר התגובה הגופנית הבלתי-מילולית של האנחה. באנחתו, רב מגיב כאן לא רק לטקסט המצוטט, לפסוק, אלא גם לפרשנותו המוכרת לרב ולתלמידו כאחד, לפיה עוסק פסוק זה בביטול החשק המיני בזקנה.

33 קריאה אחרת של הסיפור, לאור העולה אצל סטרומזה (תשע"ד), תתווה קריאה בכיוון אחר, ואכמ"ל.

34 על פי כתב יד מינכן 95.

35 כך גם בכתב יד אוקספורד 23.

36 כוונתי כמובן לסיפור המפורסם על אודות רב כהנא שהסתתר תחת מיטתו של רב בזמן שזה עסק בתשמיש המיטה. להרחבת הדיון באירוע זה ראו בוירין (תשס"ב).

האנחה היא מעין הבעת צער או מצוקה שמילים לא יכולות להביע, מפאת עומקה או הנושא שסביבו היא נסבה. בתגובתו "מחזיר" רב כהנא את שאינו ניתן להיאמר אל השדה המילולי הגלוי ואומר בקול את מסקנתו מאנחתו של רבו.

הביטוי מקבל כאן משמעות נוספת, עשירה עוד יותר: "אמר שמע מינה" הוא הביטוי שבעזרתו מזהה רב כהנא את סימני המציאות, "הנקראים" (הנצפים), לצד הפסוקים שהם מגיבים אליהם. אנחתו של רב בעקבות פסוקו של רב כהנא חושפת את הרבדים המוצנעים של הקיום.

5. מצווה לקיים את דברי המת – תענית כ"א, ע"א

אילפא ורבי יוחנן הוו גרסי באורייתא, דחיקא להו מילתא טובא, אמרי: ניקום וניזיל וניעבד עיסקא, ונקיים בנפשין 'אפס כי לא יהיה בך אביון' (דברים טו). אזלו אותבי תותי גודא רעיעא. הוו קא כרכי ריפתא. אתו תרי מלאכי השרת, שמעיה רבי יוחנן דאמר חד לחבריה: נישדי עלייהו האי גודא ונקטלינהו, שמניחין חיי עולם הבא ועוסקין בחיי שעה! אמר ליה אידך: שבקינהו, דאיכא בהו חד דקיימא ליה שעתא. רבי יוחנן שמע, אילפא לא שמע. אמר ליה רבי יוחנן לאילפא: שמע מר מידי? אמר ליה: לא. אמר: מדשמעי אנא ואילפא לא שמע, שמע מינה³⁷ לדידי קיימא לי שעתא. אמר ליה רבי יוחנן: איהדר ואוקי בנפשאי כי לא יחדל אביון מקרב הארץ' (דברים טו). רבי יוחנן דר, אלפא לא דר. עד דאתא אילפא – מליך רבי יוחנן. אמרו לו: אי אתיב מר וגריס לא הוה מליך מר. אזל תלא נפשיה באסקריא דספינתא, אמר: אי איכא דשאייל לי במתניתא דרבי חייא ורבי אושעיא ולא פשטינא ליה ממתניתין נפילנא מאסקריא דספינתא וטבענא. אתא ההוא סבא, תנא ליה: האומר תנו שקל לבניי בשבת והן ראויין לתת להם סלע – נותנין להם סלע. ואם אמר אל תתנו להם אלא שקל – אין נותנין להם אלא שקל. אם אמר מתו ירשו אחרים תחתיהם בין שאמר תנו, בין שאמר אל תתנו – אין נותנין להם אלא שקל. אמר ליה: הא מני – רבי מאיר היא דאמר: מצווה לקיים דברי המת.

[=אילפא ורבי יוחנן היו עוסקים בתורה בדוחק גדול. אמרו: נקום ונלך ונעשה עסקים ונקיים בעצמנו את הפסוק "אפס כי לא יהיה בך אביון" הלכו וישבו תחת נדר רעועה ואכלו. באו שני מלאכי שרת. שמע רבי יוחנן אחד אומר לחברו: נפיל עליהם את הכותל ונהרוג אותם – שמניחים חיי עולם ועוסקים בחיי שעה! אמר לו השני: עזוב אותם, יש בהם אחד שמאירה לו השעה. רבי יוחנן שמע, אילפא לא שמע. שאל רבי יוחנן את אילפא: שמעת משהו? אמר לו: לא. אמר רבי יוחנן אם אני שמעתי ואילפא לא שמע, משמע שעליי דבר המלאך, שמאירה לי השעה. אמר רבי יוחנן לאילפא: אשוב לבית המדרש ואקיים בי את הפסוק "כי לא יחדל אביון מקרב הארץ" רבי יוחנן חזר, אילפא לא חזר. עד שבא אילפא חזרה (מענייני פרנסתו) כבר מלך רבי יוחנן. אמרו לו (לאילפא) אם היית אתה יושב ולומד – לא היה הוא מולך. הלך ותלה עצמו על תורן ספינה אחת. אמר אם ישנו אדם ששואל הלכה בברייתא של רבי חייא ורבי אושעיא ולא אפשר לו את שאלתו ממשנת רבי יהודה הנשיא – אפיל עצמי מן התורן לנהר. בא זקן אחד ושנה לו שאלה... ענה לו אילפא – זוהי משנת רבי מאיר שאמר: מצווה לקיים דברי המת.]

37 אומנם הצירוף הכול "אמר שמע מינה" עבר בסיפור זה "פירוק" ו' יוחנן מפרט את מחשבותיו תוך כדי אמירתו, אולם לענייננו יש כאן התייחסות, גם אם מפרקת, לאותו הביטוי. ראו בעניין זה מרקס (2014).

לא אעסוק כאן בכל היבטיו של סיפור מורכב זה (לאו, תשע"ב)³⁸ לענייננו אציע כי הסיפור עוסק, בין היתר, ביכולת לפענח נכונה את המסרים, הטקסטים הגלויים, ואת הסב-טקסט הנסתר והנרמז. יכולות פענוח הנסתר, המדרש, המוצגות כאן מורכבות ומתחכמות יותר מאלו שבסיפורים הקודמים. אילפא ורבי יוחנן ניחנו שניהם ביכולת המדרש, פענוח המציאות. שניהם מוכשרים מאוד, ואילפא אף מפגין מפגן מרשים של יכולת זיהוי הנסתר: הוא מאתגר את הצופים בו ומתריס, עד כדי סיכון צוואר ממש, שיוכל לזהות את מקורה של כל הלכה. אולם מסתבר שהיכולת החשובה באמת היא הבחירה איזה רמז לפענח, מהו הפסוק שאותו יש לדרוש, ולא רק כיצד לפרשו ולדרשו. ר' יוחנן מחליף את הפסוק "אפס כי לא יהיה בך אביון", השולח את התלמידים העניים אל מחוץ לבית המדרש, בפסוק "כי לא יחדל אביון מקרב הארץ". בנקודת המפנה בסיפור מתבלט ר' יוחנן בכך ששמע את שיח המלאכים, והביטוי "אמר שמע מינה"³⁹ הוא כעת דיון מסדר שני, כלומר לא פירושו של הפסוק, ואף לא מתן פשר לדבריהם של המלאכים, אלא מתן פשר לכך שרק הוא שמע את דברי המלאכים. ר' יוחנן אומר לעצמו, כמסקנה מתשובתו השלילית של אילפא: עצם זה שאני היחיד שהבחין באובייקט הראוי לפענוח,⁴⁰ הופך אותי לפרשן היחיד המוסמך ותפקידי להניח מה המשמעות לגביי. בסוף הסיפור עונה אילפא לזקן תשובה עניינית לכאורה. הוא מזהה את מקורה ההלכתי של הלכה שהציע הזקן כאתגר, אך מרמז משהו על עצמו, על היותו "המת" בעצמו, ועל כן מצווה לשמוע את דבריו. דומה שהוא מרמז רמז זה בלא שהוא מודע לתוכן המרומז של הדברים שהוא אומר.

ר' יוחנן דורש לא רק את הטקסט, הפסוק, דברי המלאכים, אלא גם את עצם העובדה שבחר באותו הפסוק, ששמע את דבריהם של המלאכים. המפגש עם הטקסט הוא כשלעצמו טקסט הראוי למדרש, עוד לפני ומעבר למדרש הטקסט עצמו. במובנים רבים, מדרשו של החכם ברבים מסיפורי הקובץ שבו עוסק מאמר זה נשען על עצם המפגש בפסוק ("ההתאמה המופלאה") לא פחות מאשר על תוכן הפסוק עצמו.

6. "אין זו דרך ארץ" – סנהדרין ק"ה, ע"ב⁴¹

הוא מינא דהוה בשיבבותיה דרבי יהושע בן לוי דהוה קא מצער ליה. יומא חד נקט תרנגולתא, ואסר ליה בכרעיה, ואותיב. אמר: כי מטא ההוא שעתא – אילטייה. כי מטא ההוא שעתא – נמנם. אמר: שמע מינה לאו אורח ארעא, דכתיב גם ענוש לצדיק לא טוב, אפילו במיני לא איבעי ליה למימר הכי.

[מין אחד שהיה בשכנותו של ר' יהושע בן לוי שהיה מצער אותו. יום אחד לקח תרנגול וקשר אותו ברגליו והושיבו, ואמר: כאשר תגיע אותה השעה אקללנו. כאשר הגיע אותה השעה נמנם. אמר: למד מכאן שאין זו דרך ארץ. שנאמר "גם ענוש לצדיק לא טוב" (משלי, י"ז, כו) אפילו מינים לא היה צריך לו לומר כן.]

38 בסיפור זה עסקו בין היתר קוסמן (2002); פרנקל (תשמ"א) והפניות שם; גפני (תשנ"א); עיבוד ספרותי-דרשני מעניין לסיפור ניתן למצוא אצל ויזל (2014) המופיע, כאמור, בצורה "מפורקת" בסיפור.
39 יש להעיר כאן על נקודה ייחודית בסיפור זה, שכן ה"טקסט הנדרש" שבו אינו אלא מילים שאי אפשר לשמוע – מילים שמימיות, דברי המלאכים. דרשות הפסוקים שפגשנו עד לכאן היו צורה מרוככת או מרוככת יותר של ההתנלות השמימית המגיעה כאן לשיאה בדמות דברים ממקור עליון שרק השומע מסוגל לשמוע את תוכנם.
41 על פי כתב יד מינכן 95.

התלמוד דן ביכולות הכישוף של בלעם בן בעור ומסביר שכוחו בכך שידע לכוון את השעה שבה כועס (או – את שעת כעסו של) האלוהים ולקלל בה קללה שתתקיים במקולל.⁴² על פי המדרש, משך זעמו של האל הוא רגע אחד בכל יום. התלמוד ממשיך ומוסר סימן לרגע זה, הרגע שבו מלבינה כרובולתו של תרנגול. ר' יהושע בן לוי מבקש לנצל ידע זה ולקלל את שכנו הטורדני, אולם בבוא הרגע הוא מנמנם. מכאן מסיק ר' יהושע בן לוי שלא ראוי שיקלל את השכן באופן זה.

"הטקסט" שר' יהושע בן לוי דורש הוא נמנומו שלו. הוא רואה בהתנהלות הגופנית הבלתי נשלטת של עצמו רמז לרצון האל, לאופן ההתנהלות הראוי בעולם. הפסוק שהוא מצטט כהסבר למסקנתו מסביר מדוע לא ראוי שהצדיק יעניש תחת האלוקים. ר' יהושע בן לוי מהפך כאן את המבנה והסדר המקובל של המעשה הדרשני: במקום להתחיל בפסוק כדי להסיק ממנו על המציאות, כמקור הנורמה, כסמכות המכתיבה התנהגות ראויה, הוא מוצא בו אסמכתא למסקנה שהגיע אליה בלעדי הפסוק בעקבות כישלון שחוזה בניסיון האמפירי שערך. עבור ר' יהושע בן לוי, המציאות היא "טקסט" שראוי לדרוש לא פחות מן הטקסט של פסוקי המקרא ואף יותר מכך. פסוקי המקרא מעצבים את מסקנותיו מן ההתנסות שלו עצמו, שהן פרשנותו למציאות. הירדמותו מובילה אותו למסקנה והוא מגבה אותה בפסוק שהוא מצטט.

הביטוי "אמר שמע מינה" בסיפור זה משמעו מסקנה על פשר הכישלון; על הרצון האלוהי המובע בהתערבותו בתוכנית האדם; פענוח של הרצון האלוהי כפי שהוא בא לידי ביטוי באירוע חד-פעמי ומסוים במציאות.

סיכום

ששת הסיפורים לעיל הדגימו כיצד הביטוי "אמר שמע מינה" צובר משמעויות אחדות, הנערמות זו על זו. ראשית משמעותו פירוש הרמז במציאות כביטוי לאמת רחבה ועמוקה יותר, פענוח הטפח המגלה את הטפחיים הנסתרים – מציאות חברתית חד-פעמית חושפת קלקול חברתי רחב.⁴³ ראינו גם כי הביטוי, כשהוא בפי החכם המפענח מציאות מסוימת או מעשה מסוים, מבטא הבחנה במסר חבוי, גם כאשר המעשה הנגלה לעין הוא חסר פשר. הצעתי שהיכולת לפענח את מסתרי המציאות היא נרכשת, מתוחכמת ודורשת הכשרה ותרנוול, והיא קשורה קשר הדוק לשליטה בפסוקים ולהשקפה לפיה הפסוקים משקפים אמת עמוקה ורחבה בנוגע לעולם ולהתנהלות האנושית. הביטוי "אמר שמע מינה" מציין תהליך של פענוח הנסתר שמאחורי הרובד הגלוי של המציאות.

42 זה המקום להפנות אל סיפורים אחרים בהם חכמים מעוניינים לפגוע בשכניהם ונמנעים מכך בסוף כנון רבי מאיר וברוריה, בבלי, ברכות י, ע"א.
43 מעניין לציין בהקשר זה שהסיפורים לא חוסכים שבטם גם מגיבוריהם: בסיפור על ר' יוחנן עולה השאלה מדוע הוא אינו מספר לאילפא על דברי המלאכים. נראה שר' יוחנן מנצל את דבריהם לטובת עצמו ולטובת סיכויו להפוך לראש ישיבה על חשבון אילפא. גם רב יהודה גורם לבצורת בלי לחשוב על הציבור וגם ר' מאיר אינו עונה באמת לשאלת חבריו "למה לא הודעת לנו?". ריב"ל מצויר כמעין מכשף מהסוג של בלעם הרשע. יש בהחלט מקום לתהות על ביקורת חריפה זו ומשמעות הופעתה דווקא בהקשר זה, של סיפורי פענוח המציאות, שאולי קרבתה לניחוש, האסור, היא שורש הביקורת.

ראינו כי הפסוקים מוצגים בסיפורים המסתיימים בביטוי "אמר שמע מינה" כרמז או כ"טריגר" המגרה את התגובה. המציאות המתפענחת היא פרטים אישיים ואינטימיים על חייו של אדם או כללים עקרוניים בדבר ההתנהלות הראויה, כפי שהיא מוכתבת מאת האל. הפרשנות עשויה לבטא את המסר הנסתר עצמו, אך במידה רבה גם רגישות לקיומו של מסר נסתר, מעין גושפנקה המאפשרת לאדם הרגיש, זה שקלט את קיומו של הרמז הנסתר, לדרוש אותו ולפענחו. בסיפורים שהובאו מודגשת נקודה זו בדיוק: היחס בין הטקסט למציאות והצורך לפענח את המציאות, והפסוק ככלי/מפתח לעשות זאת. אפשרות זו מעלה את האפשרות לקרוא מעשי חכמים ברוח זו ולברר בהם כיצד פועל החכם כמפענח של העולם ולא רק של טקסט. מהי הנקודה המדויקת המאפשרת את הפענוח, חריגות המאורע המודגשת על ידי מרכיב "ההתאמה המופלאה", כלומר מהו הרמז שחושף החכם במציאות בדבר היות פרט מסוים "מסמן" שיש לפענח, או יכולתו של החכם להתבונן במציאות ולהסיק מסקנות לאור שליטתו המוחלטת בכלים העומדים לרשותו, הפסוקים והיכולת לדרוש אותם.

חידושם העיקרי של הסיפורים הוא ההנחה שפרט מסוים שהחכם פוגש במציאות עשוי לרמז, בזיקה להיכרותו של החכם עם עולם פסוקי המקרא והאמונה שפסוקים אלה משקפים אמת רחבה ועל-זמנית אודות טבע האדם, על רצונו של האל. לאור כל אלה תפקידו של החכם לשקף ולפרסם את שפענח בדבר רצון האל ואופן ההתנהלות הראוי בעולם. מרכיב חשוב נוסף בסיפורים הוא המרכיב האישי, האידיאליסטי, של הפירוש הניתן לרמז. רק המפרש יכול לפרש את פירושו, והפירוש רלוונטי רק למי שהציע אותו.

מקורות

אבניאון, א' (תשס"ד). **מילון ספיר**. תל אביב: הד ארצי.

אופנהיימר, א' (1994). הנליל בימי רבי יהודה הנשיא. בתוך י' גפני (עורך), **מחקרים בתולדות ישראל בתקופת המשנה והתלמוד** (עמ' 204–223). ירושלים: מרכז זלמן שזר.

אופנהיימר, א' (תשס"ז). **ר' יהודה הנשיא**. ירושלים: מרכז זלמן שזר.

בויארין, ד' (תשס"ב). **הבשר שברוח: שיח המיניות בתלמוד**. תל אביב: עם עובד.

בן יהודה, א' (תש"ח). **מילון העברית הישנה והחדשה**. ירושלים: הוצאה לאור לזכר א' בן יהודה.

גפני, י' (תשנ"א). **יהודי בבל בתקופת התלמוד: חיי החברה והרוח**. ירושלים: מרכז זלמן שזר.

דה סוסיר, פ' (2005). **קורס בבלשנות כללית** (א' להב, תרגום). תל אביב: רסלינג.

היינמן, י' (עורך) (1982). **דרשות בציבור בתקופת התלמוד**. ירושלים: מוסד ביאליק.

ויזל, א' (2014). **הנשמה התלמודית** (י' פורת, תרגום). תל אביב: משכל.

וייס, ח' (תשס"ט). **מעמדו ותפקידו של החלום בספרות חז"ל – היבטים תרבותיים: קריאה ספרותית בימסכת החלומות' שבתלמוד הבבלי (מסכת ברכות, נ"ה ע"א-נ"ז ע"ב)** (עבודה לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה). האוניברסיטה העברית בירושלים, ירושלים.

וייס, ח' (2013). **החלום בעולמם של חז"ל**. בן שמן: מודן.

יגל, ד' (2005). **מעשי חכמים והסיפור המקראי** (עבודת סמינריון). האוניברסיטה העברית בירושלים, ירושלים.

לאו, ב' (תשס"ח). **חכמים: כרך שלישי, ימי גליל**. ירושלים: הסוכנות היהודית.

לאו, ב' (תשע"ב). **חכמים: כרך רביעי, ממשנה לתלמוד**. ירושלים: הסוכנות היהודית.

לוינס, ע' (תשס"ז). **מעבר לפסוק** (ד' אפשטיין, עריכה, א' גולדוין, תרגום). ירושלים ותל אביב: שוקן.

מאיר, ע' (1999). **רבי יהודה הנשיא: דיוקנו של מנהיג במסורות ארץ ישראל ובבל**.

תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

מרקס, ח"ב (2006). **צירופים כבולים בסיפורי הרוגי מלכות: לשאלת הדמיון והאסוציאציה בסיפורי מעשי חכמים בתלמוד הבבלי** (עבודה לשם קבלת תואר מוסמך). האוניברסיטה העברית בירושלים, ירושלים.

סטרומזה, ג' (תשע"ד). **קץ עידן הקורבנות: תמורות דתיות בשלהי העת העתיקה** (מ' בלידשטיין, תרגום). ירושלים: מאגנס.

ענבר, י' (תשע"ג). **חלום שבין השמשות: עיון ודרישה בסיפורים תלמודיים**. תל אביב: ידיעות אחרונות.

פרנקל, י' (תשל"ח). שאלות הרמנוטיות בחקר סיפור האגדה. **תרביץ, מז(ג-ד)**, 139–172.

פרנקל, י' (תשמ"א). **עיונים בעולמו הרוחני של סיפור האגדה**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

קוסמן, א' (2002). **מסכת גברים: רב והקצב ועוד סיפורים**. ירושלים: כתר.

קיסטר, מ' (תשנ"ח). ביאורים באגדות החורבן באבות דרבי נתן. **תרביץ, סז(ד)**, 483–529.

רוזר, ס' (1996). **המובאות מהמקרא באוונגליונים הסוריין העתיקים, השפעת מסורת הפשיטא ואפיוני הפרשנות** (חיבור לשם קבלת תואר דוקטור בפילוסופיה). האוניברסיטה העברית בירושלים, ירושלים.

Frankel, J. (1972). Bible verses quoted in the tales of the sages. *Studies in Aggada and Folk-Literatur, Scripta Hierosolimitana*, XXII, 80–99.

