

Michlol

מכלול

כתב עת רב־תחומי

מוקדש לזכרו של פרופ' יעקב כץ ז"ל,
נשיא המכללה תשע"ד-תש"ף, 2013-2020

גיליון לד Volume 34
תשפ"א 2021



עורכת:
אורה ויסקינד

חברי מערכת:
פרופ' ג'פרי גלנץ (מכללה ירושלים), פרופ' סוזן הנדלמן (אוניברסיטת בר-אילן), הרב פרופ' כרמי הורוביץ (מכללה ירושלים), פרופ' רלה קושלבסקי (אוניברסיטת בר-אילן), פרופ' אפרים קנרפוגל (ישיבה אוניברסיטה, ארה"ב), פרופ' יוסף ריבלין (אוניברסיטת בר-אילן), מכללה ירושלים) ופרופ' מיכאל שמידמן (טורו קולג', ארה"ב).

עורך לשון:
דן הלוי

עיצוב ועימוד:
חוה זלצמן

המשתתפים בחוברת
ד"ר ענת בארט, מרצה בתוכנית לתואר שני בניהול וארגון מערכות חינוך, מכללה ירושלים
ד"ר ירון זילברשטיין, מכללה האקדמית חהמדת
רחלי זרצקי, מרצה בתוכנית לתואר שני בניהול וארגון מערכות חינוך, מכללה ירושלים;
דוקטורנטית בבית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן
פרופ' יעקב ב' יבלון, ראש בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן
גלעד כץ, בנו של פרופ' יעקב כץ ז"ל, נציג המשפחה
פרופ' יעקב כץ ז"ל, לשעבר נשיא מכללה ירושלים, פרופ' אמריטוס, אוניברסיטת בר-אילן
גב' דיאנה לויטן, אחראית קידום והצלחת סטודנטים, אוניברסיטת בר-אילן
פרופ' עלי מרצבך, נשיא מכללה ירושלים
גב' דורית פרץ, אשת חינוך וסטודנטית לתואר שני באוניברסיטה הפתוחה
ד"ר דבורה רוזנווסר, רקטור מכללה ירושלים
גב' שושנה ריזי, בוגרת התוכנית לתואר מוסמך בניהול מערכות חינוך, מכללה ירושלים
ד"ר שמואל שנהב, ראש בית הספר לתואר שני, מכללה ירושלים; ראש התוכנית להכשרת מנהלים, מכון אבני ראשה
ד"ר דוד שניאור, מרצה במכללת שאנן

תוכן העניינים

5	שער זיכרון
	גלעד כץ, בשם בני משפחת יעקב כץ ז"ל פרופ' עלי מרצבך ד"ר דבורה רוזנווסר יעקב ב' יבלון דיאנה לויטן ד"ר שמואל שנהב רחלי זרצקי רשות המחקר IFIP TC3
17	שערי חינוך והגות
	דורית פרץ
	האדמו"ר המחנך: משנתו החינוכית של האדמו"ר מפיאסצנה, בין הגות למעשה
17	שמואל שנהב
41	מדרשתרפיה – טיפוח רגשי באמצעות מדרשי אגדה
	דוד שניאור
67	המפות הלא-יהודיות כמקור אפשרי למפות ארץ-כנען שצייר רש"י
	ירון זילברשטיין
	"כבוד הרבים" כעיקרון מנחה ליצירת מרחב קהילתי יהודי משותף בעולמם של חכמים: עיון בדרך עריכתה של סוגיית הירושלמי (ברכות ג, א, ו ע"א ומקבילתה בנזיר ז, א, נו ע"א)
82	שושנה ריזי וענת בארט
	העצמת עובדות הוראה חרדיות במסגרת השתלמויות בגופים מבצעים
115	

יעקב ב' יבלון

פניית תלמידים לעזרת יועצים חינוכיים בבית הספר בעקבות
אלימות ופגיעה במשפחה

137

רחלי זרצקי ויעקב כץ

מְרָצִים – מְרָצִים או מְרוֹצִים? השקעה רגשית (Emotional Labor)
של מרצים במכללות האקדמיות לחינוך בישראל

155

תקצירים באנגלית

i

שער זיכרון

גלעד כץ

לזכרו של אבינו מורנו פרופסור יעקב כץ ז"ל

לפי מסורת חכמינו פותחים בכבוד אכסניה. כולנו, כל בני משפחת כץ, מודים למכללה ומעריכים את מנהליה, עובדיה וכמובן את הסטודנטיות הרבות שלומדות במוסד מכובד זה. ראש משפחתנו אהב את המכללה. הוא האמין בחשיבותה ופעל ככל יכולתו כדי לממש את הערכים והאידיאלים שהמכללה ייצגה.

העולם האקדמי היה חלק אינטגרלי מעולמו של אבא. כיהודי דתי האמין בכל ליבו וקיים בגופו את דברי קהלת שאמר "טוב אשר תאחז בזה, וגם-מזה אל-תנח אֶת-יָדְךָ" (פרק ז פסוק יח). תורה ומדע. מדע ותורה. נאה דרש ונאה קיים. אבא הקדיש את כל כישוריו לתחום האקדמי המעשי. לכאורה תרתי דסתר, ולא היא. כאיש חינוך, כמרצה אהוב וכחוקר בכיר הבין אבא שבדומה לקשר שבין בית המדרש לעולם המעשה כך צריך להיות גם הקשר בין "מגדל השן" ובין החיים עצמם. זאת הסיבה ששימש כמורה בתחילת דרכו. זאת הסיבה שעבד כיועץ בית-ספרי. זאת הסיבה שניהל את בית הספר לחינוך באוניברסיטת בר-אילן. זאת הסיבה שנענה לאתגר ומונה לתפקיד יו"ר המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך, וזאת הסיבה שאת הפרק האחרון בחייו המקצועיים הקדיש למכללה לבנות, שם שימש כנשיא המכללה.

מִרְגָּלָא פּוּמִיָּה של אבא היה "ללמוד וללמד לשמור ולעשות". היה ברור לכל אחד משבעת ילדיו, בין שירצה בכך ובין אם לא, בין שיאהב זאת ובין אם לא – תואר ראשון חייבים לעשות. ואכן, עם הרבה דחיפה מצד אבא כל ילדי משפחת כץ מחזיקים בלפחות תואר אחד. אבל כל נטעה. אבא לא חשב שהתואר האקדמי הוא זה שעושה את האדם. הוא הקפיד לומר שבסופו של דבר התואר הוא דיפלומה, הא ותו לא. השאלה היא מה עושים עם הידע שצברת. כי בסופו של דבר ידע השמור לבעליו אינו דומה לידע שעולה על גדותיו ומשפיע על הסובבים והסביבה.

זאת אולי הסיבה לכך שאבא עודד את הוצאתו לאור של כתב העת "מכלול" שאותו אתם קוראים. כתב עת זה, כמו כל כתבי העת המדעיים, הוא במה שמאפשרת לציבור כולו ליהנות ולהחכים. ליד מיטתו של אבא היו מונחים דרך קבע כתבי עת

ממגוון תחומים וממבחר דיסציפלינות. קשה לתאר את היקף ידיעותיו של אבא. בגמרא, באמונה, במוסר, בחסידות, בחינוך, בספורט, בתרבות כללית, בהיסטוריה, בגאוגרפיה, בקולנוע, במוזיקה. את הכול השיג בעמל של לימוד וקריאה. אבא האמין בכל ליבו ומאודו שכל אדם יכול להעפיל לפסגות אישיות בעזרת כוח רצון, אמונה, סקרנות, נחישות, סבלנות ועמל.

שמורה בליבי שיחה אחת שקיימתי עם אבא בנוגע לעמדתו של החכם מכל אדם, המלך שלמה, ויחסו הלכאורה אמביוולנטי כלפי החוכמה כפי שמופיע בספר קהלת פרק ב פסוקים יג-טז, וכך נאמר: "וְרָאִיתִי אֲנִי, שֵׁשׁ יִתְרוֹן לַחֲכָמָה מִן־הַסְכָּלוֹת-- כִּיתְרוֹן הָאוֹר, מִן־הַחֹשֶׁךְ. הַחֶכֶם עֵינָיו בְּרֹאשׁוֹ, וְהַכְסִיל בַּחֹשֶׁךְ הוֹלֵךְ; וַיִּדְעָתִי גַם־אֲנִי, שִׁמְקָרָה אַחֵר יִקְרָה אֶת־כָּלֶם. וְאַמְרָתִי אֲנִי בִלְבִי, כִּמְקָרָה הַכְסִיל גַּם־אֲנִי יִקְרָנִי, וְלָמָּה חֲכַמְתִּי אֲנִי, אִזּוֹ יִתְרִי; וְדִבַּרְתִּי בִלְבִי, שֶׁגַּם־זֶה הֶכֶל. כִּי אֵין זְכוּרוֹן לַחֶכֶם עִם־הַכְסִיל, לְעוֹלָם: בְּשֹׁכֶב הַיָּמִים הַבָּאִים, הִכָּל נִשְׁכַּח, וְאֵיךְ יָמוּת הַחֶכֶם, עִם־הַכְסִיל...". התווכחנו על משמעות הדברים. חלקנו על מוסר ההשכל, אבל יותר מכול אני זוכר איך אבא סיכם את טענתו כשאמר שמפשט הפסוקים אי אפשר להבין אלא שהחכם מכל אדם העריך והוקיר את החוכמה. שאלתי אותו איך הגיע למסקנה זו, ואבא השיב בנחרצות "כי הפסוקים מסתיימים עם סימן שאלה": "וְאֵיךְ יָמוּת הַחֶכֶם, עִם־הַכְסִיל?". ברי לך, הדגיש בפניי אבא, הגם שאיננו יודעים מה עולה בגורלו של האדם אחרי מאה ועשרים, שלמה המלך לא העלה על דעתו שסופו של החכם דומה לסופו של הכסיל. בעיניו זה פשוט לא ייתכן שאדם שעמל, למד והחכים ישווה שאדם שהתנער והתעלם מחוכמה ודעת. זאת הסיבה ששלמה המלך מסיים בסימן שאלה.

אני הקטן מרשה לעצמי לצטט את אבי ז"ל ולומר שברור לי כשמש שאבא הלמדן, השקדן, האקדמאי ואיש התורה, שבעמל ובמאמצים אינסופיים התייצב לפני קונו בחיל ורעדה לשאלה הנצחית – "עסקת בתורה?", ובצניעות האופיינית לו השיב בקצירת האומר: הן! הן!

יהי זכרו של אבי מורי, יעקב בן אליעזר בן־ציון כץ, הריני כפרת משכבו, ברוך ושמור לעד ולעולמי עולמים.

פרופ' עלי מרצבך, נשיא המכללה

האדם נברא בצלם – לע"נ יעקב כץ

ידידי הטוב, פרופסור יעקב כץ ז"ל, ששימש כנשיא מכללה ירושלים, נפטר במהלך ראש השנה תשפ"א. היה איש חינוך מובהק. בעבר הוא כיהן בין היתר כראש בית הספר לחינוך באוניברסיטת בר-אילן, ראש המכון לחקר החינוך הדתי וראש המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך. הוא עלה לישראל בגיל 18 מדרום אפריקה, וזכה להיות בין משחררי הכותל במלחמת ששת הימים ומראשוני המתיישבים באלון שבות. זכיתי להכירו כשהיינו בבר-אילן, ומהר מאוד התרשמתי מאישיותו הגדולה. הוא היה לא רק איש הגות אלא גם איש מעשה.

השורות הבאות בנושא צלם אלוקים שיש באדם מתאימות לו במיוחד, והן לעילוי נשמתו.

ההגות והמעשה נכרכים יחד בביטוי "מעשה בראשית" הבא לתאר את בריאת העולם והשגור בפי כול. אף על פי שביטוי זה אינו מופיע כלל בתנ"ך, הוא מופיע פעמים רבות בספרות חז"ל ובפרט בתפילות שונות. למשל בברכות קריאת שמע של שחרית, בתפילת עמידה של שחרית של שבת (מנהג אשכנז) ובתפילת מוסף של שבת, וכן פוגשים אותו בספרות חז"ל, למשל במסכת חגיגה (פרק ב משנה א) ובמקומות נוספים.

מדוע נבחר ביטוי זה על ידי חז"ל על מנת לתאר את סיפור בריאת העולם? למה לא נקטו חכמים ביטוי טבעי יותר כמו "בריאת העולם" או כל ביטוי אחר המזכיר את הבריאה?

כדי לענות על שאלה זו נבאר את פסוקי הבריאה מתוך הפרקים הראשונים של ספר בראשית. מתברר שבפרק א הביטוי "בריאה" מופיע רק שלוש פעמים: בפסוק הראשון ("בראשית ברא אלוקים"), ביום החמישי (פסוק כא: "ויברא אלוקים...") בהתייחס לבעלי חיים מסוימים, וביום השישי (פסוק כז: "ויברא אלוקים את האדם בצלמו...") בהתייחסות לאדם.

בכל שאר הופעות ה"עצמים" לא נאמר שנבראו אלא נכתב שנעשו או שנוצרו (יש הבדל בין עולם העשייה לבין עולם היצירה, ולא נעסוק כאן בנושא זה). ניתן ללמוד מדיוק זה שהאדם – כיצור שהוא צלם אלוקים – מסוגל בעיקרון לעשותם או לייצרם בעצמו, אולם פעולת הבריאה היא בידו של ה' בלבד. אכן, שלושת הדברים שהביטוי של בריאה (יש מאין, הופעת החיים, האדם) מופיע לגביהם הם דברים שהאנושות (עדיין) לא הצליחה לעשות או לייצר בעצמה, וכנראה גם לא תצליח בעתיד.

נשים לב לפעלים שהתורה משתמשת בהם כאשר היא חוזרת על חלקים של תהליך הבריאה בפרק ב וגם בהמשך. בפרק ב ביטויים של "בריאה" מופיעים רק בתחילתו: "אשר ברא אלוקים לעשות" (פסוק ג), ובפסוק "אלה תולדות השמים והארץ בהבראם ביום עשות ה' אלוקים ארץ ושמים" (פסוק ד). בכל מקום שהבריאה מוזכרת, בצמוד לה מוזכרת גם העשייה.

הפעם האחרונה שהביטוי "ברא" מופיע בתהליך הבריאה היא בתחילת פרק ה: "ביום ברא אלוקים אדם בדמות אלוקים עשה אתו. זכר ונקבה בראם...", ושוב ה"עשייה" צצה באותו פסוק!

גם בספר שמות (פרק לא, פסוקים טז-יז), כאשר התורה משווה בין בריאת העולם לבין שמירת השבת: "ושמרו בני ישראל את השבת לעשות את השבת לדרתם ברית עולם... כי ששת ימים עשה ה' את השמים ואת הארץ וביום השביעי שבת וינפש", הפועל המופיע הוא "עשה", ולא "ברא".

ההסבר להופעת העשייה החל מהפרק השני של ספר בראשית ובכל מקום שיש בו בריאה הוא שבסיפורים המאוחרים של הבריאה הקב"ה רוצה להסתיר עד למקסימום את הבריאה שהוא בעצמו הביא על ידי כוח הבריאה. אומנם ה' ברא את העולם והתורה מזכירה את זה בפרק הראשון, אבל בהמשך התורה בכוונה מזמינה הסתרת פעולה זו. עיין למשל בספר ישעיה (פרק מג פסוק ז): "כל הנקרא בשמי ולכבודי בראתיו יצרתיו אף עשיתיו". יש בריאה, אבל הייתה גם יצירה והייתה גם עשייה. במילים אחרות, הקב"ה רוצה לתת אפשרות לבני האדם לחשוב שגם בשלושת מושגי הבריאה המובהקים (יש מאין, חיים, אדם) ניתן כאילו לדמיין שהם הופיעו לא על ידי כוח הבריאה אלא על ידי כוח העשייה. כוח הניתן להשגה על ידי האדם ולהבנה אנושית! יש כיסוי בהשגחת ה' בעולם, ואפשר אפילו לחשוב ולדמיין שגם שלושת הנבראים היסודיים האלו הופיעו והגיעו מאליהם, בתהליך טבעי, ללא התערבות חיצונית, ובאופן אקראי.

יש להדגיש כי יש צורך בכיסוי. כיסוי זה הכרחי מבחינה פילוסופית-תאולוגית, כדי לאפשר את מושג הבחירה החופשית בעולם. אם היה ברור לכול ששלושה יסודות אלו נבראו על ידי כוח עליון, אז לא היה עוד מקום לבחירה החופשית (וכתוצאה מזה לא היה מקום לשכר ועונש), וכל אדם היה מוכרח להאמין בקיום ה' כבורא היקום. לכן מצד אחד בסיפור הראשון של הבריאה ה' מגלה לנו את האמת: יש שלושה דברים (יש מאין, חיים, אדם) הטעונים בריאה, ובאלו אין לאנושות אפשרות להתדמות לו, אף על פי שהאדם נברא בצלמו. אולם בפרקים האחרים הקב"ה אומר לנו שכל בריאה יכולה להיראות כאילו מדובר בעשייה (לכן צמידות המילים בריאה ועשייה בכל הפסוקים), כך שלגבי כל הנבראים האדם הכופר יוכל למצוא תחבולות ולטעון שאולי הוא מסוגל לייצרם או לעשותם, או שיופיעו במשך ההיסטוריה בתהליך אקראי כלשהו.

יש היום מדענים המנסים ליצור במעבדה "יש מאין" על ידי שכלולים של תורת המפץ הגדול, יש כאלו המנסים לייצר את החיים מתוך החומר הדומם ויש מדענים המנסים לפענח את נבכי נפשו של האדם.

אחת הדוגמאות לניסיון המדע לחקות את תהליך הבריאה ולהצליח לייצר חיים הוא שימוש באקראיות (כמו מוטציה אקראית בשרשרת ה-DNA), או ליתר דיוק באלגוריתמים המייצרים פסידו-אקראיות (אקראיות מדומה).

האדם נברא אומנם בצלם אֱלֹהִים, אבל אפילו את הכלי שהקב"ה משתמש בו בתוך הבריאה שהוא האקראיות (הרמוז כמושג התווה ובוהו של הפרק הראשון של בראשית: "והארץ היתה תהו ובהו...") האדם אינו מצליח לחקות. האלגוריתמים שממציאים על מנת לייצר אקראיות הם כידוע פגומים, ולא ממש אקראיים. במילים אחרות, אלגוריתמים אלו הם ניתנים לחיזוי ולכן חסרה להם אקראיות מהותית.

בחזרה למעשה בראשית ולצלם. הדבר היפה ביותר אולי בבריאת העולם זה אותו כיסוי המאפשר לראות בכל הבריאה השתלשלות של מקרים. הקב"ה נתן לנו עולם, והוא כיסה בו את כוחו "הבריאתי" כדי לשמור על עקרון הבחירה החופשית. רעיון אדיר זה רמוז בביטוי "מעשה בראשית": העולם נראה כמעשה בלבד, שהאנושות והמדע מנסים לפענח וגם רוצים לחקות אותו ללא הצלחה. זאת הסיבה שחז"ל משתמשים בביטוי "מעשה בראשית" ולא בביטוי אחר כדי לתאר את הבריאה.

גישה זו מסבירה היטב גם את המושג "בצלם". האדם נברא בצלם אלוהים, מפני שה' נתן לו את הכלים היסודיים של העשייה ושל היצירה. בכוחו של האדם הוא יכול, מסוגל ואפילו מחויב לקדם, לתקן ולשכלל את העולם שאנו חיים בו.

בברכה הראשונה של הברכות האמצעיות שבתפילת העמידה כתוב: "אתה (הקב"ה) חונן לאדם דעת, בינה והשכל". המילה "אתה" אינה שגרתית בברכות האמצעיות של הבקשות, אלא נוסח זה רומז על הקשר ההדוק בין האדם לבוראו. החוכמה, הבינה והדעת הן מתנה עצומה שניתנה בידינו ועלינו מוטלת החובה להשתמש בה בצורה נכונה ויעילה, בתחומי המדע, הרפואה, הטכנולוגיה, האדריכלות והפילוסופיה. כל אלו נמצאים ושזורים בביטויים "מעשה בראשית" ו"בצלם אלוהים" – עשייה מתמדת של האדם בתוך העולם.

אשרינו שאנו זוכים לדעת שה', הוא ולא אחר, ברא את העולם, ויחד עם זאת אנחנו שותפיו בעשייה וביצירה.

ד"ר דבורה רוזנווסר, רקטור המכללה

קשה עלינו פרידתך

כשנה חלפה מאז אותו יום מר ונמהר שבו נקרא פרופ' יעקב כץ, נשיא המכללה האהוב והמוערך, לגנזי מרומים.

יעקב היה נשיא המכללה שבע שנים ובהן השאיר את חותמו על המכללה, על הצוות, על התלמידים ועל התלמידות. כשיעקב הסכים לשמש כנשיא המכללה לא ידענו באיזה אוצר זכינו, אך לא לקח לנו זמן רב להכיר ולהוקיר איזו מתנה נפלאה הקב"ה ברחמיו שלח לנו.

הרשו לי לגעת בקצה המזלג במאפיינים ספורים של יעקב, כפי שאמרתי באזכרה. נראה לי שהשורש אמ"ן בהטיותיו השונות אפיין אותו עד למאור.

יעקב היה איש אמונה חזקה וירא שמיים, מקפיד ומדקדק במצוות וספוג בדברי תורה. עשרות ישיבות הנהלה נפתחו בדבר תורה ובחידוש שעליו חשב בשבת, ודברים אלה זכורים לנו לטוב.

יעקב האמין בכל ליבו במכללה ובכל מה שהיא מייצגת, הוא חזר והדגיש בכל הזדמנות את חזונו ושיטתו של הרב קופרמן זצ"ל ולא חדל להסביר את הייחודיות המובהקת של המקום הזה שאיתו הזדהה בכל ליבו. הוא ייצג את המכללה וייחודה בארץ ובחו"ל בגאון ובאמונה בצדקת הדרך.

יעקב היה איש אמין שאנשים רבים נתנו בו אמון, אנשים סמכו עליו ושאלו בעצתו בעניינים שונים ומשונים – החל מאנשים בעלי תפקידים בכירים ביותר במשרדי ממשלה ועד "עמך". כולם סמכו עליו ועל עצתו שניתנה בלב חפץ ובעין טובה בלי שום נגיעה אישית, אלא רק כשטובת השואל לנגד עיניו. הייתה לו המון חוכמת חיים והרבה ידע נרכש ששמח להעביר הלאה.

כידוע לנו המילה "אמן" פירושה אמת. יעקב היה איש שהאמת הייתה נר לרגליו גם כשזה לא היה פופולרי. הוא לא "עיגל פינות" והקפיד ללכת בדרך הישרה בלי לנטות ימינה ושמאלה גם כשהדרך הייתה מלאה אתגרים.

יעקב אימן את כולנו באופן שוטף איך להיות מנהלים טובים יותר, מחנכים ומנהיגים משמעותיים, והכול בלי התנשאות אלא רק לטובת העניין. הידע המקצועי שלו והניסיון שצבר בתפקידיו השונים קידמו אותנו ואת המכללה והקפיצו אותנו קדימה.

היחס של יעקב למכללה היה כפי שכתוב במגילת אסתר "ויהי אומן את הדסה" – יעקב גידל, טיפח, פיתח ודאג למכללה 24 שעות ביממה. הוא לא בחל בשום עבודה והשקיע אלפי שעות על מנת לקדם את המכללה במישורים שונים, ואכן ראינו ברכה בעמלו.

עוד הרבה ניתן לספר ולכתוב על דמות מופלאה זו שהשפיעה מטובה על אנשים רבים כל כך.
יעקב, אנא היה מליץ יושר על משפחתך הנפלאה ועל משפחת המכללה שאותה כה אהבת.

פרופ' יעקב ב' יבלון, ראש בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן

פרופ' יעקב כץ ז"ל הניח את היסודות למחקר ולהתפתחות אקדמית עבורי ועבור רבים שאותם הנחה במחקר, וליווה לאורך ההתפתחות המקצועית באקדמיה ובשדה כאחד. פרופ' כץ היה פרופ' אמריטוס באוניברסיטת בר-אילן, איש חינוך וחוקר בעל שאר רוח ומצטיין בתחומו. מחקריו עסקו בהיבטים פסיכו-פדגוגיים של הוראה ולמידה ובעמדות חברתיות. הוא הניח תשתית מחקרית להבנת המרכיבים הרגשיים בקידום למידה תוך התייחסות להתפתחות הטכנולוגית. במחקריו הושם דגש על המרכיבים האישיים-הרגשיים של הפרט כבסיס להבנת תהליכי הלמידה וההישגים הן ברמת הפרט והן ברמת החברה. הוא מחלוצי המחקר בתחום השימוש באמצעים טכנולוגיים להוראה ולמידה תוך בחינת הקשר שבין שימוש בכלים אלו לעולמם הרגשי של התלמידים (affective education).

פרופ' כץ השתלב בעשייה החינוכית כחוקר מוביל בתחומו לצד מגוון תפקידי מפתח במערכת החינוך, החל מתפקידיו כמורה ויועץ חינוכי בבתי ספר וכלה בתפקידו כראש בית הספר לחינוך באוניברסיטת בר-אילן, יו"ר המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך ונשיא מכללה ירושלים. הוא פרסם למעלה ממאה מאמרים בכתבי עת בינלאומיים, כיהן במגוון ועדות לאומיות ובין-לאומיות ובהן יו"ר ועדת החינוך הישראלית לארגון UNESCO, יו"ר הוועדה לבדיקת מערכת החינוך לבדואים בנגב, וחבר מועצת החינוך הממלכתית-דתי (מועצת חמ"ד). בנוסף, הוא מילא תפקידי מפתח בארגונים בין-לאומיים מקצועיים מובילים ובהם ISREV (בתחום החינוך הדתי), ICEM ו-EDEN (בתחום התקשוב) ו-EAEN (בתחום החינוך הרגשי). בכל פועלו ובמחקריו העמיד במרכז את טובת התלמיד, את רווחתו האישית ואת יכולתו של התלמיד לחוש בעל יכולת ולפתח תחושת שליטה פנימית המאפשרת לו להתנהל בסביבתו הלימודית והחברתית תוך פיתוח כישורים אישיים ותפיסת ערך עצמי.

המחקר בנושא "פניית תלמידים לעזרת יועצים חינוכיים בבית הספר בעקבות אלימות ופגיעה במשפחה", הכלול בגיליון זה של מכלול, מוקדש לזכרו ומבוסס על הרוח שהנחיל פרופ' כץ לרבים בחקר התלמידים והלמידה, ובראייתו את מערכת

החינוך כגורם משמעותי להתפתחות ולצמיחה של כל תלמידה ותלמיד. זכיתי להיות תלמידו ולימים עמיתו ושותפו למחקר, וללמוד ממנו מחקר תורה ודרך ארץ. מי ייתן ונמצא נחמה בהמשך דרכו בעשייה ובמחקר. חבל על דאבדין ולא משתכחין, יהי זכרו של פרופ' יעקב כץ ברוך.

ד"ר שמואל שנהב, ראש בית הספר לתואר שני, מכללה ירושלים

בתיאור הראשון בתורה של יעקב אבינו אנו מוצאים את התיאור הבא:

"יעקב – איש תם יושב אהלים",

ואונקלוס מתרגם:

"גבר שלים משמש בית אולפנא".

אנו נוטים לחשוב כי יעקב מצטייר כאיש המחשבה והלימוד ואילו עשו מתואר כאיש המעשה – איש השדה, אך אונקלוס הופך את הדברים ומתאר את יעקב כאקטיבי ואת עשו כפסיבי.

נראה כי יש בלימוד ובהוראה, ואף בהשתייכות ובהובלת בית אולפנה של לימוד, מעשה שפועל לדורות, וכך גם ניסח זאת הרב נבנצל בהבנתו את דברי אונקלוס:

אונקלוס – שחורג רק לעיתים נדירות מן התרגום המילולי גרידא – בא ללמדנו שהפעיל האמיתי הוא יעקב. מפני שפעילות נמדדת לפי הרושם וההשפעה שהיא מטביעה בעולם; לפי התוצאות שהיא מותירה אחריה לדורות.¹

אדם שמקדיש את חייו ללמוד וללמד, להיות חלק מבית מדרש ומאולפנות נוספות של למידה והוראה, הוא אדם הראוי להיקרא "גבר שלים", כיוון ששהותו בעולם נמדדת לפי טיב מעשיו בעוה"ז אך הפירות הינם לדורי דורות.

כמדומני שכזה היה פרופ' יעקב כץ זצ"ל. איש ספר ולימוד אשר הקדיש את חייו, חינוך והעמיד תלמידים הרבה על מנת שהם ילמדו את הדורות הבאים ללמוד וללמד. יענקל'ה, כפי שסובביו קראו לו, אהב את הלימוד וביקש להנחיל אהבה זו אף לאחרים. החל מהיותו מורה ויועץ בית הספר אשר מתוקף תפקידו התווה למתקשים יותר את הדרך ללמידה נכונה, דרך היותו מרצה ואיש מחקר בחינוך אשר תרם רבות להיטיב את מערכת החינוך כולה, וכלה בהובלתו החינוכית את מוסדות הכשרת המורים

1 הרב מיכאל ימר, ראש ישיבת שעלבים, מביא בשם הרב נבנצל באתר הישיבה: <http://shaalvim.co.il/torah/view.asp?id=1229>

ובתי הספר לחינוך באקדמיה. על כך ועוד ראוי לומר כי יענקל'ה היה "איש חינוך" אשר מחנך לדורות. אדם שלם אשר שימש בבית האולפנה כלומר, מחנך ומוביל.

דיאנה לויטן, אחראית קידום והצלחת סטודנטים, אוניברסיטת בר-אילן

פרופ' יעקב כץ ז"ל היה אדם שמונע על ידי תקווה להענקת השכלה גבוהה לכולם, שהובילה לעידוד הנגישות ללימודי תואר שלישי. זכיתי לעבוד לצידו במשך 17 שנים שבהן עזרנו לכל כך הרבה סטודנטים להגשים את חלומם וללמוד לדוקטורט. היו לנו אינספור הצלחות! בזכות פרופ' כץ השגנו מלגות קיום לסטודנטיות שלא יכלו להרשות לעצמן להתקדם ולהתפתח לצד ניהול חיי משפחה.

כדי לצלוח את האתגר של לימודי תואר שלישי, דוקטורנטיות היו זקוקות לחיזוק ולתמיכה הן של המנחה והן של המשפחה. פרופ' כץ ז"ל זיהה את הפוטנציאל והכוח של המשפחה והשפעתה על הצלחת הדוקטורנטיות שהוא הנחה. הוא הכיר את בני זוגן, את ילדיהן ועטף אותן במעטפת אישית וחברתית ויצר עבור הדוקטורנטיות סביבה מוגנת, וכך העלה את הביטחון העצמי שלהן ביכולתן להגיע להישגים.

דמותו של פרופ' כץ תהיה זכורה לי לעולם כאיש חזק, המניף את ידו המכווצת לאגרוף חזק המסמל ניצחון!

לפני כמה שנים נתקלתי בספר פילוסופי ישן, "שם הוורד", ונזכרתי בקטע מתוכו שהזכיר לי את ההסתכלות של פרופ' כץ ז"ל על בני האדם:

הלא כך מכיר ה' את העולם שהגה מדעתו, כאילו מן החוץ קודם לבריאתו, ואין אנו מכירים את הכלל המנחה אותו משום שחיים אנו בתוכו כמות שמצאנוהו, עשוי וגמור... כך ניתן להכיר אפוא את הדברים בשעה שמביטים עליהם מבחוץ! דברים שהם פרי מלאכת-מחשבת, כן, לפי שמשחזרים אנו במוחנו את מהלכיו של האומן. אך לא את הדברים שבטבע, משום שלא נוצרו במוחנו.

פרופ' כץ ז"ל היה לי מורה רוחני לאופטימיות, לעזרה לזולת, לשמחת חיים ולאמונה. הוא היה מסתכל על הדוקטורנטים קודם כול כעל בני אדם. עוד לפני שהיה מביט לתוך האישיות שלהם פנימה וניגש למלאכה – להנחיה שלהם – הוא ידע מי יהיה מסוגל להתגבר על מכשולים באופן עצמאי ומי יהיה זקוק לעזרתו, ובאיזה שלב הוא יזדקק לסיוע. בעזרת הזיהוי החד שלו הוא ידע להנגיש את ההשכלה הגבוהה לכולם, גם לאלה שהתקשו ולא ידעו להגיד זאת מפורשות. הפנייה האישית שלו

לכל אדם ואדם עוררה בי השראה להושיט יד ולסייע באופן פעיל ללא שום הברל דת, גזע ומין.

רחלי זרצקי, דוקטורנטית, אוניברסיטת בר-אילן

השנה שחלפה... קשה לומר שנה שחלפה כשאני מנסה לחשוב על השנה שעברה מאז פטירתו הפתאומית של פרופ' יעקב כץ. היא לא חלפה ברגע. היא עברה לאט, בכאב ובגעגוע. כולנו עדיין מתקשים לעכל את חסרוננו. המונחים והמונחות שלו בהווה ובעבר, העמיתים והקולגות בארץ ובעולם, צוות המכללה, המרצים והסטודנטים, כולנו עוד זוכרים איך הגענו לאותו ראש השנה בציפייה לקבל את ברכת השנה החדשה שהוא היה שולח מדי שנה במייל, ברכה שהעידה על הקשר המיוחד שהיה לו עם כל המעגלים הרבים שהקיפו אותו בהערכה עצומה בעולם האקדמי. לצערנו הרב לא זכינו אז לקבל את הברכה המיוחדת הזו, ברכה שהייתה עבור רבים דרישת שלום חמה מאדם שאותו אהבו, העריכו, וידעו תמיד שהם יכולים לפנות אליו בכל עת ובכל עניין.

זכיתי להיות תלמידה של פרופ' כץ במכללה, בחוג לייעוץ חינוכי. ניסיונו העשיר במערכת החינוך הפך את הקורס למרתק, והוא פרס בפנינו את תפיסת עולמו החינוכית באופן כללי ובפרט על תפקיד היועץ החינוכי, תפקיד שהוא ראה בו ייעוד ושליחות חשובה. עם סיום התואר הראשון במכללה פניתי עם עוד שתי סטודנטיות מהמכללה ללימודי תואר שני בייעוץ חינוכי באוניברסיטת בר-אילן. בהשגחה פרטית מופלאה הזמינו אותנו לריאיון קבלה עם פרופ' כץ, שעמד אז בראש אותה תוכנית. כשזיהה אותנו, תלמידותיו מהמכללה, הוא שמח כל כך, העצים אותנו וחזק את ההחלטה על המשך הלימודים על אף גילנו הצעיר. בסיום לימודי התואר השני, לצד עבודתי כיועצת חינוכית, התחלתי לעבוד באותה תוכנית כיועצת סטטיסטית ומתודולוגית, ולמבוכתי הרבה, בכל הזדמנות פרופ' כץ דאג ליידע את חבריו בסגל המרצים הוותיק של בר-אילן כי מדובר בסטודנטית שלו ושעל אף גילה הצעיר הוא חושב שהיא תוכל לתרום להם בקורסי הסמינריון. עוד לא ידעתי אז כי זוהי דרכו באקדמיה – לפרגן, להחמיא, להעצים את הצעירים. לא רק לבעלי התארים, הקביעות, המעמד והניסיון, אלא לכל אחד ואחת שהיו סביבו.

עשור חלף מאז... עשור שבו הוביל אותי פרופ' כץ בשבילי האקדמיה, המחקר, הכתיבה, הפרסום, ההוראה, העשייה. הוא לא היה רק מנחה. הוא היה מורה דרך נדיר באישיותו החמה, ששילבה נחישות ומסירות, ציפיות גבוהות ולב רחב ושומע. הוא

הכיר את המסלול היטב וסימן את היעדים, ולא נתן לשום מכשול או קושי לעצור את המסע. כיצד? בהיותו מגדלור של חיים מלאי אמונה, יראת שמיים, שמחה, הכרת הטוב וראיית הטוב, אופטימיות, אוזן קשבת, אהבת הזולת, הערכה לבית ולמשפחה. קשה לתאר כיצד שמח והתרגש כשהתרחבה המשפחה ברוך ה', כשהבעל עושה חיל בלימוד. באופן נדיר מאוד זכיתי למנחה שהיה שותף מלא לכל החלטה, לכל בשורה, לכל התלבטות ולכל צעד שהייתי צריכה לעשות. לשמחתי הרבה ידעתי להעריך את זה בחייו, ולהודות לו על כך מכל הלב. בצניעותו הרבה הוא לא חשב שהוא מיוחד בנוף האקדמי, ותמיד כשהודיתי לו אמר לי "אני עושה מה שצריך לעשות", ורק ביקש ממני שאלמד ממנו כיצד צריך להתנהג, ושאעשה כל מאמץ לנהוג כך עם אחרים.

פרופ' כץ היקר, במסע האישי שעברתי לאורך השנה היית נוכח בכל רגע ורגע, והמחקר שכל כך רצית לראות בסיומו, בעזרת ה' מתקרב לקו הסיום. אני משתדלת ללכת בדרך שלך, ולעשות קידוש ה' סביבי בדיוק כמו שאתה עשית לאורך כל השנים באקדמיה בארץ ובעולם. אישיותך ודמותך תלוונה אותי תמיד. יהי זכרך ברוך.

Past and current members and officers of the International Federation for Information Processing, Technical Committee 3

It was with true regret that IFIP TC3 members heard of the sad loss of a good friend and colleague, involved in the work of IFIP TC3 for so many years. Professor Yaakov Katz has left us with truly fond memories; his work is and will be cherished, and not forgotten.

Professor Yaakov Katz was known to us as a highly competent scientist, with a warm and welcoming personality; he was at the same time positive, intense and focused on matters and people around him. His psychological views and knowledge always brought extra perspectives to our discussions. He was known as a keen but critical researcher. Yaakov was initially involved in IFIP TC3 as a regular member of the former Working Group 3.5, focusing on primary education. With a background in psychology, his work explored important ways that students and teachers could positively gain from uses of digital technologies. In this work he was recognized equally by IFIP TC3,

by his University—Bar Ilan and by his Ministry—the Ministry of Education in Israel. Indeed, Yaakov was an advisor to the Ministry and Government in Israel for many years.

Yaakov was involved in a wide range of ways in IFIP TC3. He was the local organizer and the chair of the International Program Committee for the IFIP TC3 conference on *Information Technology: Supporting Change through Teacher Education* held in Kiryat Anavim, Israel in June 1996. In that conference, he ensured the professional and scientific focus, but, as well, maintained an exciting social and cultural atmosphere. Interesting discussions, exchange of experience and knowledge, and the attendance of colorful personalities all contributed to the recognized success of that conference, carefully planned and held in a selected venue that was so well furnished to effectively support all participants. The conference was rich in content, as were the organized visits in his country. All those who were privileged to attend hold good memories of the many places we were able to see. Our memories of those places and experiences were refreshed when, year after year, Yaakov never ceased to send his greetings to us for the Jewish New Year.

More recently, Yaakov did a great deal to support the IFIP TC3 journal, *Education and Information Technologies*, both as an Editorial Board Member and as a reviewer. He was always ready to help, and colleagues remember so well working with Yaakov, very much valuing his clear thinking and knowledge. In recent years, Yaakov was a regular and important contributor to the work of the IFIP TC3 Task Force on the Computer Science Curriculum. In this context, as on many other occasions, he contributed papers and presentations, either as a single author, or working collaboratively in conjunction with others.

Now that Yaakov has passed away, we will keep and cherish all the good memories he gave us and remember him as the warm and good person he was. We lose a good colleague and a good friend, and a personal with strong humanistic values. When he attended conferences and meetings, he was often accompanied by his wife, so that they might enjoy some holiday time linked to the event. Our thoughts are now with this wife and family, to whom we extend our most sincere condolences.

May he rest in peace.

האדמו"ר המחנך: משנתו החינוכית של האדמו"ר מפיאסצנה: בין הגות למעשה

דורית פרץ*

תקציר

האדמו"ר רבי קלונימוס קלמיש שפירא מפיאסצנה (1889–1943) שימש מנהיג לקהל חסידי במשך שלושים וחמש שנה. רוב כתביו של ר' קלונימוס נחשבו לאבודים לאחר השואה. מאז גילוי הכתבים ב־1951 ועד היום הגיעה דמותו של ר' קלונימוס לתודעה הציבורית הכללית בעיקר בנושא מנהיגותו בשואה, והיותה דוגמה ומופת לאמונה בשואה. על פועלו בתקופה זו ניתן ללמוד מעדויות חסידי ומן הדרשות אשר דרש בזמן השואה בגטו ורשה (בשנים ת"ש–תש"ב), דרשות אשר אוגדו בספר "אש קודש". בהתאם לכך, רוב ספרות המחקר העוסקת בר' קלונימוס עוסקת בקורותיו בשואה ובדרשותיו. יחד עם זאת, מאז פרסום ספרו "חובת התלמידים" ועד היום מהווה ר' קלונימוס גם מקור השראה בנושא החינוך. את משנתו החינוכית פרס ר' קלונימוס בספרו "חובת התלמידים", אשר יצא לאור בוורשה בשנת 1932 והיה הספר היחיד מכל כתביו שפורסם עוד בחייו. בספר זה העמיד ר' קלונימוס משנה חינוכית שיטתית וסדורה ייחודית מסוגה, אשר עשתה רושם רב בעת פרסומה וממשיכה להיות רלוונטית גם כיום. העניין המתמשך והמתחדש במשנתו החינוכית של ר' קלונימוס, כתשעים שנה לאחר שנכתבה, מעלה שאלות בנוגע לתפיסות החינוכיות של ר' קלונימוס, העומדות ביסוד משנה זו, ובנוגע לאופן יישומה הלכה למעשה. העיסוק הנרחב במשנתו של ר'

* מאמר זה מבוסס על עבודה סמינריונית לתואר שני באוניברסיטה הפתוחה, בהנחייתו של ד"ר גדי שגיב. תודתי לד"ר גדי שגיב ולרב ד"ר צבי לשם על ההנחיה בכתיבת המאמר וההפניה למחקרים ולמקורות ראשוניים רבים, ולרב רפי אסולין, אשר בשיעוריו למדתי לראשונה את משנתו החינוכית של ר' קלונימוס.

קלונימוס בחינוך בכלל, ובחינוך הילדים בפרט, מהווה תופעה ייחודית למקומו ולזמנו. אין חידוש בכך שמנהיגים רוחניים עוסקים בפדגוגיה; ייחודיותו של ר' קלונימוס היא בכך שלא קדם לו אדמו"ר חסידי אשר עסק בפדגוגיה באופן כה נרחב, סדור ושיטתי. בדיון בתפיסותיו החינוכיות של ר' קלונימוס במאמר זה אביא בעיקר את דבריהם של החוקרים צבי לשם, דניאל רייזר, מוריה הרמן ורון וקס. מחקריהם הנוגעים לנושא זה עוסקים בעיקר בכתביו של ר' קלונימוס. במאמר זה אבקש להוסיף על המחקר הקיים בחינה של משנתו החינוכית של ר' קלונימוס לאור התבטאויותיו העיוניות בסוגיות של "תורת הצדיק". בנוסף לכך אבקש להוסיף לדיון בחינה של עדויות חסידיו, כאמצעי לבחינת אופן יישום משנתו החינוכית של ר' קלונימוס הלכה למעשה.

מבוא

האדמו"ר רבי קלונימוס קלמיש שפירא מפאסצנה (1889-1943) (להלן ר' קלונימוס) שימש מנהיג לקהל חסידיו במשך שלושים וחמש שנה. בגיל עשרים מונה לאדמו"ר, בגיל עשרים וארבע הוכתר כרב קהילת פאסצנה, בגיל שלושים וארבע הקים בוורשה את ישיבת "דעת משה" ועמד בראשה ובגיל חמישים וחמש לערך נספה בשואה.¹ רוב כתביו של ר' קלונימוס נחשבו לאבודים לאחר השואה. ממחקרו של דניאל רייזר על דרשותיו של ר' קלונימוס ניתן ללמוד על סיפור גילוי הכתבים האבודים בשנת 1950 על ידי פועלי בניין פולניים בכד חלב תחת הריסות גטו ורשה.² מאז גילוי הכתבים ועד היום הגיעה דמותו של ר' קלונימוס לתודעה הציבורית הכללית בעיקר בנושא מנהיגותו בשואה, והיותה דוגמה ומופת לאמונה בשואה. למרות ניסיונות חוזרים של חסידיו בישראל ובתפוצות לחלץ אותו מפולין, סירב ר' קלונימוס לעזוב את חסידיו

1 א' סורסקי, "מתולדות האדמו"ר הקדוש מרן קולונימוס קלמיש שפירא זצ"ל מפאסצנה", בתוך: קלונימוס קלמיש שפירא, חובת התלמידים, מהדורה מחודשת, ירושלים תשע"א, עמ' ריט; על הביוגרפיה של ר' קלונימוס נכתבו מחקרים מספר, ראו סיכום והפניות במבוא למחקרו של דניאל רייזר על הספר "אש קודש": רבי קלונימוס קלמיש שפירא, דרשות משנות הזעם: דרשות האדמו"ר מפאסצנה בגטו ורשה, ת"ש-תש"ב: מהדורה מדויקת על פי כתב יד המחבר בצירוף מבוא, הערות וציון מקורות מאת ד' רייזר, ירושלים תשע"ז, עמ' 13-24.

2 מכל כתביו של ר' קלונימוס נותרו לאחר השואה רק הספר "חובת התלמידים", דרשה אחת שנדפסה והחוברת "בני מחשבה טובה" שהודפסה בגיליונות בודדים. כתביו של ר' קלונימוס התגלו בתוך אסופת המסמכים של הארכיון המחתרתי "עונג שבת", אשר פעל בגטו ורשה בראשותו של ההיסטוריון ד"ר עמנואל רינגלבלום. דניאל רייזר סוקר במחקרו את הסיפורים הרבים והשונים שנפוצו בנושא גילוי הכתבים ומעמיד את העובדות על דיוקן: רייזר, שם, עמ' 25-34.

באומרו: "לא אפקיר את חסידי בזמן כה קשה".³ ר' קלונימוס נותר עם חסידיו במהלך השואה בגטו ורשה ושימש להם ולכלל סביבתו משענת רוחנית וגשמית בזמנים הקשים. על פועלו בתקופה זו ניתן ללמוד מעדויות חסידיו ומן הדרשות אשר דרש בזמן השואה בגטו ורשה (בשנים ת"ש-תש"ב), דרשות אשר אוגדו בספר "אש קודש". בהתאם לכך, רוב ספרות המחקר העוסקת בר' קלונימוס עוסקת בקורותיו בשואה ובספר "אש קודש".⁴ יחד עם זאת, מאז פרסום ספרו "חובת התלמידים" ועד היום מהווה ר' קלונימוס גם מקור השראה בנושא החינוך.

את משנתו החינוכית פרס ר' קלונימוס בספרו "חובת התלמידים", אשר יצא לאור בוורשה בשנת 1932 והיה הספר היחיד מכל כתביו שפורסם עוד בחייו. בספר זה העמיד ר' קלונימוס משנה חינוכית שיטתית וסדורה ייחודית מסוגה, אשר עשתה רושם רב בעת פרסומה וממשיכה להיות רלוונטית גם כיום. על הרלוונטיות של משנה חינוכית זו כיום ניתן ללמוד מן השימוש הנרחב שעושים מחנכים כיום בספר "חובת התלמידים" ובהדרכות המעשיות של ר' קלונימוס, אף בקהלים שאינם משתייכים לזרם החסידי. נראה שמגמה זו הולכת ומתרחבת בשנים האחרונות.⁵ עניין מתמשך ומתחדש זה במשנתו החינוכית של ר' קלונימוס, כתשעים שנה לאחר שנכתבה, מעלה שאלות בנוגע לתפיסות החינוכיות של ר' קלונימוס העומדות ביסוד משנה זו, ובנוגע לאופן יישומה הלכה למעשה.

בדיון בתפיסותיו החינוכיות של ר' קלונימוס במאמר זה אביא בעיקר את דבריהם של החוקרים צבי לשם, דניאל רייזר, מוריה הרמן ורון וקס. מחקריהם הנוגעים לנושא זה עוסקים בעיקר בכתביו של ר' קלונימוס. במאמר זה אבקש להוסיף על המחקר הקיים בחינה של משנתו החינוכית של ר' קלונימוס לאור התבטאויותיו העיוניות בסוגיות של "תורת הצדיק". בנוסף לכך אבקש להוסיף לדיון בחינה של עדויות חסידיות, כאמצעי לבחינת אופן יישום משנתו החינוכית של ר' קלונימוס הלכה למעשה.

3 רייזר, שם, עמ' 24; ל' ביין, מפנקסו של עתונאי חסיד, ירושלים תשכ"ז, עמ' 34.

4 צ' לשם, בין משיחיות לנבואה: החסידות על פי האדמו"ר מפאסצנה, עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן תשס"ז, עמ' 12, 33; על הספר "אש קודש" ראו רייזר, שם, עמ' 9.

5 על הרלוונטיות של משנתו החינוכית של ר' קלונימוס ויישומיה בחינוך כיום ניתן ללמוד בין השאר ממאמרו של צבי לשם: "The Spiritual System of the Rebbe of Piaseczneh: Implications For Contemporary Jewish Education", in: D.J. Derovan (ed.), *Spirituality Today*, Jerusalem 2002, pp. 47-55; דוגמה ליישום משנתו של ר' קלונימוס בחינוך כיום ניתן לראות בפרסום מאמרו של צבי לשם "תרגילי דמיון מודרך אצל האדמו"ר מפאסצנה והרב מנחם אקשטיין" באתר "לב לדעת" של משרד החינוך, מנהל החינוך הדתי, למטרת יישום בהוראה: <http://www.levladaat.org/content/130> (נדלה: 13.6.2019); אוכל להעיד על מגמה זו באופן אישי, גם כמי שעוסקת בחינוך עלייסודי בחמ"ד.

האדמו"ר כמחנך במשנתו של ר' קלונימוס

העיסוק הנרחב במשנתו של ר' קלונימוס בחינוך בכלל, ובחינוך הילדים בפרט, מהווה תופעה ייחודית למקומו ולזמנו. אין חידוש בכך שמנהיגים רוחניים עוסקים בפדגוגיה; ייחודיותו של ר' קלונימוס היא בכך שלא קדם לו אדמו"ר חסידי אשר עסק בפדגוגיה באופן כה נרחב, סדור ושיטתי.⁶ ייחודיותו של ר' קלונימוס בולטת במיוחד לאור מעמדם של "מלמדי התינוקות" בפולין שבין שתי מלחמות העולם. בתקופה זו לא זכו ה"מלמדים" למעמד חברתי מכובד והתפרנסו משכר זעום, במשרה שלא זכתה ליוקרה או לדרישה רבה. שני מרכיבים במשנתו של ר' קלונימוס יכולים להסביר את בחירתו לעסוק בחינוך: תפיסתו את תפקיד החינוך כפתרון לבעיות הדור, ותפיסתו את מהות החינוך.

הרקע להתהוות משנתו החינוכית של ר' קלונימוס

משנתו החינוכית של ר' קלונימוס התהוותה בפולין שבין שתי מלחמות העולם, תקופה שבה הגיעו לשיאם תהליכים של מודרניזציה, אקולטורציה וחילון, אשר החלו בקרב קהילת יהודי פולין במאה השמונה עשרה.⁷ בין הגורמים אשר השפיעו על התהליכים הללו ניתן למנות תהליכי עיור והגירה, התרחבות ההשפעה של תנועת ההשכלה וניסיונות של מודרניזציה כפויים, בעיקר על ידי השלטונות הרוסיים בתקופת חלוקת פולין. גורמים נוספים לתהליכים אלו היו הפגיעה במוסדות הקהילה והרכנות מצד השלטונות, הדמוקרטיזציה שהונהגה בפולין, פוליטיזציה של החברה היהודית, הצטרפות רוב בני הנוער היהודים לתנועות נוער או למועדונים פוליטיים בעלי גוון ציוני או סוציאליסטי ומדיניות השלטון הפולני בנושא החינוך.⁸ מן ההקדמה לספר "חובת התלמידים" ניתן ללמוד כי תהליכים אלה היוו רקע וגורם מרכזי להתהוות

6 ר' וקס, "ההתרגשות וההתלהבות במשנתו החינוכית של ר' קלונימוס קלמיש שפירא מפיאסצ'נה", הגות: מחקרים בהגות החינוך היהודי היו (2003-2004), עמ' 88.

7 על מצבה של יהדות פולין בין שתי מלחמות העולם ראו: G. Bacon, "Poland: Poland from 1795 to 1939", in: G.D. Hundert (ed.), *YIVO Encyclopedia of Jews in Eastern Europe*, New Haven 2011 http://www.yivoencyclopedia.org/article.aspx/Poland/Poland_from_1795_to_1939 (נדלה: 16.6.2019), וכן: נ"מ גלבר, "קורות היהודים בפולין מראשית חלוקתה ועד מלחמת העולם השנייה", בתוך: י' היילפרין (עורך), בית ישראל בפולין: מימים ראשונים ועד לימות החורבן, א, ירושלים תשי"ד, עמ' 110-127.

8 א' קניאל, "בין חילונים, מסורתיים ואורתודוקסים: שמירת מצוות בראי ההתמודדות עם גזרת הכשרות 1937-1939", גלעד 22 (2008), עמ' 75-76; ש' רוזנהק, "על מערכת החינוך היהודי בפולין בין שתי מלחמות העולם", בתוך: היילפרין (שם), עמ' 142-155.

משנתו החינוכית של ר' קלונימוס. בנוסף לגורם מרכזי זה, לשם מזכיר במחקרו גורמים נוספים להתהוות משנתו החינוכית של ר' קלונימוס: תפיסת העולם הרוחנית-חסידית של ר' קלונימוס, תוכניתו הכוללת להתחדשות של החברה החסידית⁹ וראייתו את הקהילה החסידית, על מעגליה השונים, ביניהם גם מעגל הילדים והנערים, כמכלול שבו לכל מעגל ישנו קיום הכרחי משלו.¹⁰

בהקדמה לספר "חובת התלמידים" מתאר ר' קלונימוס חלק מן התוצאות של תהליכי החילון בפולין שבין שתי מלחמות העולם. הוא מתאר את נטישת בתי המדרש והצטרפות בני הנוער לאגודות אשר מטרתן עידוד הכפירה, אף עד לגילויים של שנאת הדת:

ועל זה ידוע לבנו ותסמר שערות ראשנו בראותנו את הדור הצעיר, איך יצא נתכפר ונתפקר ר"ל, אין בו לא אמונה, לא יראה ולא תורה, שונאים הם את ד' ואת ישראל עבדיו.¹¹

מדבריו של ר' קלונימוס עולה כי הוא מייחס למנהיגי היהדות האורתודוקסית, ובמקרה זה לאדמו"ר החסידי, אחריות על המציאות בהווה כפי שהיא, וחובה למצוא את הגורמים למצב שנוצר ופתרונות מתאימים:

ואם באמת רוצים אנו לשוב אל ד' ולתקן את אשר עֲוִיתָנו בזה, עלינו להכיר גם את חלק אשמתנו בזה, כי אף אם בהם פצע אשר לא היה בבני הנוער אשר לפנינו, אנו למה הזנחנו אותם מבלי חקור ומבלי עמוד על מחלת נפשם בעודם רכים ובידינו לדעת איך ובמה לרפאותם, שאל כל אשר נחפוץ נטם...¹²

ר' קלונימוס חוזר ומדגיש את אשמת דורו במצב הדור הצעיר וטוען בביטחון שיש בכוחם של המנהיגים, ההורים והמחנכים להביא לשינוי המצב הקיים. הוא איננו מסתפק בהצגת מצב הדור וטוען כי יש להעמיק לחקור ולברר: מדוע הדור הצעיר

9 לשם, בין משיחיות לנבואה (לעיל, הערה 4), עמ' 267; צ' לשם, "חינוך חסידי רגשי ככלי להתמודדות עם החילון במשנתו החינוכית של האדמו"ר רבי קלונימוס קלמיש שפירא מפאסצנה", מכלול-פרדס ב (תשע"ח), עמ' 54.

10 לשם, בין משיחיות לנבואה (לעיל, הערה 4), עמ' 265; על יחסו של ר' קלונימוס להמוני החסידים ראו לדוגמה סורסקי (לעיל, הערה 1), עמ' רלא; ש' מייזליש, ניגון הלב: האדמו"ר מפאסצנה – חייו ומשנתו, קריית גת 2014, עמ' 14; על יחסו של ר' קלונימוס לנשים ועל דמותה של רעייתו, רחל חיה מרים, בהקשר זה ראו רייזר, מבוא לספר "דרשות משנות הזעם" (לעיל, הערה 1), עמ' 13 הע' 4; צ' לשם, עיונים בשיטתו הרוחנית של האדמו"ר מפאסצ'נה, עבודת גמר, טורו קולג', ירושלים 2002, עמ' 10-12; N. Polen, "Miriam's Dance: Radical Egalitarianism in Hasidic Thought", *Modern Judaism* 12 (1) (1992), pp. 7-8.

11 רבי קלונימוס קלמיש שפירא, חובת התלמידים, תל אביב תשט"ז, עמ' ז.

12 חובת התלמידים, עמ' ח.

עוזב את דרך אבותיו? מדוע החינוך ברור הקודם הצליח להכשיר את בוגריו להמשיך בדרך שמירת המצוות ולעומתו החינוך בימיו של ר' קלונימוס כשל בנושא זה?

לא בהשערות, רק בחקים איתנים ובעובדות חזקות עלינו לבאר בראשונה מה החלוק בין דור לדור, למה בדורות הקדומים לנו, כל חנוך שהוא הי' מועיל, תלמידו כל מלמד ובני כל אב, רובם ככולם היו עובדי ד', ולא כן עתה.¹³

גורם מרכזי לנטישת הדת רואה ר' קלונימוס בהבדלים בין הדור הקודם לדור זה:

הסבה הפשוטה והעיקרית היא, שהנוער קם וחושב א"ע לאיש בטרם בא מועדו. לא השערה בדוי' אנו אומרים בזה, כי גם כל העולם מקונן עתה על זה...¹⁴

ר' קלונימוס מתייחס בדבריו להשפעת התהליכים הכלליים על הדור, אשר הביאו לתופעה פסיכולוגית של "התבגרות בוסרית" שבה ילדים צעירים רואים עצמם כמבוגרים. לטענתו, "התבגרות בוסרית" זו הינה בעיה הקיימת גם בחברה הכללית הלא-יהודית. לתופעה זו יש לדעתו שתי השלכות הרסניות: התלמידים אינם מוכנים לקבל את מרות הוריהם ומוריהם, ואינם מוכנים לקבל את הערכים והדעות של הדור הקודם, משום שכבר גיבשו דעות בוסריות קודם לכן העומדות בסתירה לערכים ולדעות הללו.¹⁵

ר' קלונימוס מנתח ומגדיר את הגורמים למצב הדור, ואת הפתרון הוא מוצא בשדה החינוך. בעקבות כך הוא מציג משנה חינוכית מפורטת המותאמת לאופיו הייחודי של הנוער בדורו. יחד עם זאת, אין הוא מסתפק במשנה חינוכית המתאימה לציבור הרחב. הרמן מציינת את העיסוק החוזר במשנתו החינוכית של ר' קלונימוס בפנייה עממית מצד אחד וביצירת עילית חסידית מן הצד השני, כשתי מגמות המשלימות זו את זו. לטענתה ר' קלונימוס פונה הן לעילית והן לציבור הרחב כפתרון דו-קוטבי לעזיבת הדת. את הפתרון החינוכי הדו-קוטבי ניתן לראות בהגותו מצד אחד בפנייה לכלל קהל חסידיו ולכלל ישראל ובפיתוח שיטה חינוכית המתאימה לכלל הציבור, ומצד שני הוא מפתח גם משנה עבור העילית החסידית אשר תהווה ראש חץ ותשפיע על הקהילה החסידית בפרט, ועל עם ישראל בכלל.¹⁶

13 שם, שם.

14 שם, שם.

15 לשם, חינוך חסידי רגשי (לעיל, הערה 9), עמ' 59; חובת התלמידים, עמ' ח-ט.

16 מ' הרמן, היחס לבני הנוער בחסידות בתקופה שבין מלחמות העולם, עבודת דוקטור, אוניברסיטת ברא-אילן, רמת גן תשע"ה, עמ' 167; על אודות פיתוח חבורות של עילית חסידית במשנתו של ר' קלונימוס, המכונות במשנתו: "החברייא הקדושה", ראו למשל Blobshtein (Leshem) (לעיל, הערה 5), עמ' 47, 50.

החינוך ו"תורת הצדיק" במשנתו של ר' קלונימוס

בנוסף לתפקיד המרכזי אשר ראה ר' קלונימוס לחינוך בתיקון הדור ניתן למצוא במשנתו גם יישום של חלק מתפקידיו של ה"צדיק" באמצעות החינוך. חיבור יוצא דופן זה, בין "תורת הצדיק" לפדגוגיה, מהווה חלק מתפיסתו של ר' קלונימוס את מהות החינוך ואת תפקידו כאדמו"ר וכמחנך. בבחינת מקומה של משנתו החינוכית של ר' קלונימוס ביחס ל"תורת הצדיק" בכתביו יש לבחון את מקומו ביחס לקודמיו. לשם טוען כי ר' קלונימוס הושפע בתפיסת "תורת הצדיק" מתפיסת ר' אלימלך מליז'נסק ותלמידיו, בייחוד מתלמידו המובהק החוזה מלובלין.¹⁷ בתפיסה זו מודגשים במקביל דמותו הייחודית של הצדיק, סגולותיו הייחודיות ואחריותו לגאולת העולם ולגאולת בני עדתו באמצעות הקשר לעולמות עליונים, יחד עם הנהגתו הציבורית של הצדיק, וכדברי החוזה מלובלין: "דהנה הצדיק עיקר דירתו הוא למעלה בדביקותו ית' אך צריך גם כן לעיין בצרכי ציבור".¹⁸

ר' קלונימוס מתייחס לנושא "תורת הצדיק" בספר "מבוא השערים" ומרבה לצטט בנושא זה מן הספר "מאור ושמש", ספרו של סבו, ר' קלונימוס קלמן אפשטיין מקראקא.¹⁹ בציטוטים הללו מודגשת חשיבות החיבור בין הצדיק לבין חסידיו ושלילה של פרישות הצדיק מן העולם. כמו כן מופיעה התייחסות להדדיות שבין הצדיק לעדתו, כאשר הצדיק הוא הן הצד הנותן והן הצד המפיק תועלת מעצם הקשר עם קהל החסידים. בנוסף להדגשת מעורבות הצדיק בחיי קהלו, מודגשים גם דמותו של הצדיק כבעל מופתים ומדריך רוחני וחשיבות דבקות החסידים בצדיק.²⁰ בדבריו של ר' קלונימוס בספר "מבוא השערים", המתבססים על דברי "המאור ושמש", ניתן לראות את תפיסת הקשר בין הצדיק לחסידיו בעיניו של ר' קלונימוס:

גם ענין נפילת רוחו יכולה להיות מן התקשרותו בחסידיו, מפני שנפשו מתפשטת בהם והם בנפשו... וחלקים מנפשו מתחלקים להם, אף בהם נמצאים... ובספה"ק מאו"ש פ' וישב נותן ב' סימנים לדעת מי הוא הצדיק, א' אם אינו מרגיש בעצמו שום מדה, והוא כעין בחי' יסוד בספירות שאין לה לעצמה כלום רק מעבירה את

17 לשם, בין משיחות לנבואה (לעיל, הערה 4), עמ' 119-120.

18 י"י בן א"א הורביץ, זכרון זאת, ווארשא תרכ"ט, פרשת ויצא, עמ' יט; מצוטט במאמרה של ר' אליאור, "תמורות במחשבה הדתית בחסידות פולין – בין 'יראה' ו'אהבה' ל'עומק' ו'גוון'", תרביץ סב/ג (תשנ"ג), עמ' 387; הרמן, עמ' 120; לסקירה מקיפה בנושא "תורת הצדיק" במשנתו של החוזה מלובלין ראו א' גלמן, השבילים היוצאים מלובלין: צמיחתה של החסידות בפולין, ירושלים 2018, עמ' 81-100.

19 ר' קלונימוס קלמן אפשטיין מקראקא היה מתלמידיו של ר' אלימלך מליז'נסק.

20 לשם, בין משיחות לנבואה (לעיל, הערה 4), עמ' 120-121.

השפע למטה, כן הוא מעביר הכל לישראל, סימן הב' אם מלהיב את לב המתחברים אליו שישתוקקו תמיד להתקשר להבורא ית"ש...²¹

בפסקה זו ניתן לראות את עוצמת הקשר בין החסידים לצדיק, כאשר נפשות החסידים והצדיק מחוברות בצורה שאיננה ניתנת להפרדה. בסגנונו השיטתי והבהיר נותן ר' קלונימוס שני סימנים לפי הספר "מאור ושמש" שבאמצעותם יוכל הצדיק לבחון את ערך מעשיו. על פי הסימן הראשון, הצדיק מהווה צינור להעברת השפע לעם ישראל, כאשר השפע מועבר דרכו לחסידיו. הסימן השני הוא יכולתו של הצדיק להלהיב את לב חסידיו כך שישתוקקו להתחבר אל הבורא. בסימן זה לצדיק תפקיד אקטיבי לחבר ולהלהיב את חסידיו, כדי שיגיעו להשתוקקות מתמדת להתחבר אל ה'.²² אם כן, ניתן לראות בכתביו של ר' קלונימוס תפיסה הרואה בצדיק צינור להעברת השפע לעולם, תפקיד מיסטי בפעולה למען הכלל בעולמות עליונים, יחד עם הנהגה ציבורית, הדרכה אישית וחיבור של חסידיו לעבודת ה' מתוך התלהבות.

ייחודה של משנתו של ר' קלונימוס היא בכך שההדרכה האישית של הצדיק לחסידיו וחיבורם לעבודת ה' מתוך התלהבות אינם מצומצמים רק לחסידים הבוגרים, אלא מורחבים גם לנערים ואף לילדים הצעירים, באמצעות החינוך. בכך ר' קלונימוס מיישם במשנתו את תפקידיו של הצדיק לתיקון הדור וקהל חסידיו, לא רק באמצעים המקובלים בחסידות אלא גם באמצעות חינוך הילדים. תפקיד זה אשר ר' קלונימוס מעניק לחינוך נובע מן האופן שבו הוא רואה את מהות החינוך ואת תפקידו של הצדיק כמחנך.

ר' קלונימוס מייעד לצדיק מקום מרכזי בהדרכת ההורים והמורים כיצד לחנך בדורו. לדבריו: "שמלפנים כל מדריך ואב הי' יכול לחנך את ילדי ישראל ולהורותם דרך ד'... לא כן עתה..."²³ בשל אופיו הייחודי של הדור, דרכי החינוך הטבעיות מן העבר אינן מספיקות עוד לחינוך הילדים. החינוך בדורו של ר' קלונימוס מצריך גישה אחרת והדרכות כיצד לחנך מתוך גישה זו, אשר את הוראתם לחסידיו ולכלל ישראל ר' קלונימוס רואה כחלק מתפקידו כצדיק. השקפתו של ר' קלונימוס, העולה מתוך כתביו, היא כי תפקיד הצדיק בתחום החינוך הוא להורות לחסידיו מה הוא האופן הנכון להוציא מן הכוח אל הפועל את נשמתם של הילדים הצעירים באמצעות החינוך ובאמצעות התהליך החינוכי הנכון, שאותו הוא מורה לחסידיו, לתקן את הדור כולו.

21 רבי קלונימוס קלמיש שפירא, מבוא השערים, בתוך: הכשרת האברכים, ועד חסידי פיאסצנה, ירושלים תשכ"ב, עמ' ל-לא.

22 לשם, שם, עמ' 128.

23 חובת התלמידים, עמ' ט-י.

בנוסף להגות הפדגוגית ולהדרכה למחנכים ולהורים, ר' קלונימוס מייעד לצדיק תפקיד נוסף והוא לעסוק בחינוך באופן מעשי, תוך ירידה אל התלמיד כדי לחנכו. דוגמה לכך הוא רואה בגדולי האומה:

אם משה רבינו, כל הנביאים וכל הצדיקים הרכינו את עצמם מגודל מדרגת צדקתם אלינו אף לצרכי גופינו, האם לא נחטא אנו אם נזניח אותם ולא נרכין א"ע לכל אחד לחנכו ע"פ דרכו...²⁴

בדברים אלה יוצא הרעיון החסידי היסודי של "ירידת הצדיק", אשר היה קיים עוד מימי הבעש"ט, מעבר למשמעות המקובלת בחסידות ומורחב למעגל בני הנוער והילדים, באמצעות החינוך. על פי עקרון "ירידת הצדיק", כדי לקרב את החסידים לה' על הצדיק להיות מעורב עם הבריות, לדבר בשפתם ולדאוג לצורכיהם הגשמיים, יחד עם היותו דבוק בה'.²⁵ במשנתו החינוכית של ר' קלונימוס, "ירידת הצדיק" באה לידי ביטוי ב"ירידת" המחנך אל התלמיד, ובלשונו: "...צריכים אנו להרכין את עצמנו אליו ולדבר כלשונו, כמעט להתהפך אז לילד ולדבר עמו כדעתו וכערכו".²⁶

העברת האחריות על החינוך אל הנער ו"תורת הצדיק"

אחד העקרונות המרכזיים והייחודיים במשנתו של ר' קלונימוס הוא העברת האחריות על החינוך מהמחנך אל התלמיד עצמו. עיקרון זה נובע מתוך ההבחנות שר' קלונימוס עושה ביחס לאופיו הייחודי של הדור, ונקשר גם ליישום של חלק ממטרות החסידות, וביניהן "תורת הצדיק", על ידי החינוך. לדבריו של ר' קלונימוס:

העיקר הוא להכניס בלבו דעה זו, שידע שהוא, הנער בעצמו הוא עיקר המחנך, לא קטן ונער הוא, רק נצר מטע ה' בכרם ישראל הוא, ועליו הטיל ה' חוב זה לגדל ולחנך את נצר זה, את עצמו לעץ גדול עץ החיים ולעשותו לעבד ה' צדיק וגדול בתורה.²⁷

העברת האחריות אל התלמיד תקטין את התנגדותו להוריו ולמוריו, וכשהאחריות מוטלת עליו הנער "יתאמץ ולא יתרשל"²⁸ מתוך כך שלא יהיה מישוהו אחר שעליו האחריות מוטלת. ברור שהעברת האחריות על החינוך אל הנער עצמו איננה גישה

24 שם, עמ' י.

25 ר' וקס, להבת אש קודש: שערים לתורתו של האדמו"ר מפיאסצנה, אלון שבות תש"ע, עמ' 246-247. ניתן למצוא הדגשה של נושא זה כבר בכתבי המגיד ממזריטש.

26 חובת התלמידים, עמ' י.

27 שם, שם.

28 שם, שם.

פשוטה לביצוע כלל, ואין משמעותה שעל ההורים והמורים להיעדר מן השדה החינוכי. תפקיד המחנכים הוא להוביל ולהדריך את הילד, ור' קלונימוס מתאר בפירוט את הגישה ואת הדרכים לעשות זאת. העברת האחריות על החינוך אל הנער מהווה דוגמה לאופן שבו הביקורת הכללית על מצב הדור הופכת במשנתו של ר' קלונימוס לעקרונות פדגוגיים ולרשימה של כלים חינוכיים מעשיים המותאמים באופן ישיר לאופיו הייחודי של הדור. עקרונות וכלים חינוכיים אלה עונים באופן ישיר ל"התבגרותו הבוסרית" של הנוער, לדעתנות ולהתנגדויות של הנוער לדרכי החינוך הישנות.²⁹

כפי שהזכרתי, ר' קלונימוס הושפע בהגותו מסבו, ר' קלונימוס קלמן אפשטיין מקראקא, אשר כתב בספרו "מאור ושמש":

שטוב לעשות תשובה בעוד שהוא איש, דהיינו בימי נערותו... שעל ידי שהם היו דבוקים תמיד בתשובה, היו ממשיכים את התשובה על כל העולם, ולהתעוררות תשובה בימי נערותו, בא האדם על ידי שמדבק עצמו בצדיקי הדור...³⁰

ר' קלונימוס אפשטיין מציין את חשיבות ההתעוררות לתשובה בשלב מוקדם, עוד מימי הנערות, ואת האמצעי לחזור בתשובה – הידבקות בצדיקי הדור, אך הוא איננו מציין תפקיד לצדיק בעצם חינוך הנערים. במשנת נכדו, ר' קלונימוס מפאסצנה, ניתן לראות כי עניין זה עבר הרחבה נוספת, הנקשרת ליישום מטרות החסידות על ידי החינוך. ר' קלונימוס פונה באופן ישיר אל הנער ומדריך את הנער עצמו כיצד עליו להגיע לתיקון, לחזרה בתשובה ולחיבור לתורה ולמצוות:

כי מי הוא עיקר המחנך שלך אם לא אתה בעצמך, ומי הוא אשר עיקר האחריות עליו לחנך ולגדל מן נערי ובחורי ישראל, ארזי הלבנון אדירי התורה אם לא אתם נערים ובחורים בעצמכם, ומי יוכל לדעת כמוכם את חסרונכם אשר צריכים לתקנם, ומי כמוכם מכיר היטב כ"כ את העקמומיות, אשר שונות ומשונות הן בכל נער ונער ולישרם. ואנחנו יכולים רק לעזור לכם, להכין לכם את הדרך הישר ולהורותכם לאמור, זה הדרך, השביל והנתיב עקום הוא וההולך בו יגיע אל השאול תחתית והסט"א ר"ל, וזה הדרך השביל והנתיב ישר הוא וההולך בו יגיע אל זרועי ד'...³¹

לאור עקרון העברת האחריות על החינוך אל הנער עצמו, התיקון והחזרה בתשובה של הנער נעשים לא רק על ידי ההידבקות בצדיק, אלא גם באמצעות יישום משנתו

29 שם, עמ' יד, יח.

30 אפשטיין, קלונימוס קלמן הלוי מקראקא, מאור ושמש, לבוב תרכ"ד, פרשת רות, פרק ב, א.

31 חובת התלמידים, עמ' כ.

החינוכית של ר' קלונימוס. בכך מקבל החינוך במשנתו חלק מתפקידו של הצדיק בתהליך התיקון. בנוסף לכך, במשנתו של ר' קלונימוס האחריות המוטלת על כתפי התלמיד איננה רק האחריות על נפשו שלו. ר' קלונימוס מבהיר לתלמיד שהאחריות שלו היא גם אחריות לאומית למצב עם ישראל כולו, ואף אחריות קוסמית לקירוב בואו של המשיח:

נערי ובחורי ישראל, עול גדול הוטל על צואריכם, אחריות גדולה, גדולה ורבה הרבה מן דעתכם וידיעותיכם עליכם. את כל בית ישראל צריכים אתם להעמיד, חסידיו צדיקיו גאוניו וחכמיו מכם להוציא, אף התגלות שכינת עוזו והתקרבות ביאת משיחו בידכם נתנה. האם תרצו שח"ו נרקב בגלות...³²

בדברים אלה ניתן לראות כי חלק מתפקידו של הצדיק לתקן את נשמות חסידיו, וחלק מן האחריות למימוש מטרת החסידות לתיקון עם ישראל והעולם, מועברים אל כתפיו של כל נער ונער, כחלק מעקרון העברת האחריות על החינוך אל הנער במשנתו החינוכית של ר' קלונימוס.

עקרונות מרכזיים במשנתו החינוכית של ר' קלונימוס

כפי שציינתי, משנתו החינוכית של ר' קלונימוס מוצגת בצורה ברורה, סדורה ומרוכזת בספרו "חובת התלמידים", המהווה ספר חינוך אשר יועד בעיקר להדרכת תלמידים צעירים. הרמן עוסקת בהרחבה בספר "חובת התלמידים" ובמשנתו החינוכית של ר' קלונימוס במחקרה על אודות היחס לבני הנוער בחסידות פולין, וסוקרת מקורות והשפעות אפשריים ממקורות מסורתיים, חסידיים, קבליים וכלליים על היווצרות משנתו. הרמן משווה את משנתו החינוכית של ר' קלונימוס למקורות הללו בצורה, בסגנון ובתכנים, כאשר משנתו של ר' קלונימוס מתאפיינת לדבריה בשילוב ייחודי של התמקדות בנושא אחד, מבנה של תוכנית הדרגתית וממוקדת, הדרכות מעשיות מסודרות, פנייה ישירה ואישית לתלמיד, ומבוססת על הגותו הרוחנית של ר' קלונימוס המוצגת בכתביו השונים.³³

לדבריה גישתו של ר' קלונימוס חדשנית גם בכך שהיא מציגה גישה הומאנית השמה את הילד במרכז. ר' קלונימוס מדגיש במשנתו את התאמת החינוך לילד, בניגוד לעקרונות החינוך המסורתיים אשר המוקד שלהם היה סוציאליזציה של הילד, כלומר

32 הרמן (לעיל, הערה 16), עמ' 148; חובת התלמידים, עמ' יז-יח.

33 הרמן, שם, עמ' 153-164.

הכנתו לקראת חייו הבוגרים במסגרת החברתית.³⁴ משנתו של ר' קלונימוס מתאימה למגמות החדשות בחינוך בעת החדשה, המבוססות על הגישה האינדיבידואליסטית ששמה את הילד במרכז וראתה את מטרת החינוך בגילוי הפוטנציאל הפנימי של הילד. ז'אן ז'אק רוסו נחשב למבשר מגמה זו במאה השמונה עשרה, ותלמידיו המשיכו לפתח גישה זו במאה התשע עשרה.³⁵ האם ר' קלונימוס הכיר הגות זו באופן ישיר, עקיף, או הושפע מרוח התקופה, אשר הביאה להתפתחות רעיונות דומים במקביל, ללא השפעה הדדית בין ההוגים? הרמן מביאה הוכחות לכאן ולכאן וטוענת שקשה להכריע בשאלה זו, וייתכן שילוב בין האפשרויות השונות.

ר' קלונימוס מציג במשנתו את השקפתו בנוגע למהות החינוך ולתפקידו, ובעקבות כך מציע כלים מעשיים המבוססים על כמה עקרונות מרכזיים. בתחילת הספר הוא פורס את משנתו באופן תאורטי עבור העוסקים בחינוך בהקדמה אשר כותרתה "שיח עם המלמדים ואבות הבנים", ולאחר מכן פונה אל התלמידים עצמם מתוך אותם העקרונות המופיעים בהקדמה זו.³⁶ בהקדמה זו הוא מבהיר מה היא מטרת הגותו החינוכית ומה איננה מטרתו:

לא את אומנות החנוך של הפדגוגי' כונתנו בזה להורות, איך לשמש בשכל התלמיד ואמצעים איך להרחיב את בינתו בידיעת פשט התורה, כי לא את השכל של התלמיד בלבד אנחנו מחפשים עתה, רק את כל התלמיד, את הנפש, רוח ונשמה של הילד הישראלי אנו מחפשים, לקשרן באלוקי ישראל, ויהי' יהודי חרד לדבר ד' וכל מאויו, אליו ית' יהיו.³⁷

ר' קלונימוס איננו שם דגש על שיטות הוראה המקדמות את התלמיד מבחינת ההבנה הקוגניטיבית של הנלמד, אלא מכוון לחיבורו הרגשי של הילד לאלוקי ישראל ולתורתו, בהתאמה להשקפתו בדבר מהותו של החינוך ותפקידו. תפקיד החינוך לדבריו של ר' קלונימוס הוא גילוייה של הנשמה האלוקית של הילד והוצאתה מן הכוח אל הפועל, כאשר החינוך נמדד רק בטווח הארוך. לדעתו חינוך נכון בכלל, וכדורו בפרט, איננו יכול להיות רק הקניית הרגלים או ציווי וציות. שתי השיטות הללו טובות לדעתו רק כל עוד התלמיד נמצא ברשות הוריו ומוריו; הן אינן מונעות על ידי דחף פנימי ולכן עתידות להישחק בדור זה מתוך לחצים חיצוניים:

כי החנוך לא צווי לבד הוא... גם לא הרגל בלבד הוא... רוח ה' נשמת שדי טמונה

34 שם, עמ' 157, על פי צבי לם.

35 שם, עמ' 161.

36 בביאור משנתו החינוכית של ר' קלונימוס, לאור הספר "חובת התלמידים", נעזרתי בשיעורים ששמעתי מן הרב רפי אסולין בנושא זה ובמחקרה של מוריה הרמן.

37 חובת התלמידים, עמ' ו.

וגנוזה בו, צריכים לגדל ולחנך אותו להוציאה לגלותה ולהפריחה והיה ליהודי
נאמן עובד את ה'...³⁸

לדבריו הציווי והקניית ההרגלים יכולים להיות כלי עבודה, אך לא להיות את המעשה
החינוכי העיקרי. חינוך נכון להשקפתו חייב להתחיל מן הגיל הצעיר, וייתן את
תוצאותיו גם כאשר הנער יהפוך למבוגר ויעמוד ברשות עצמו: "...הלא כל הנוער אשר
מתפקד, בידנו נמצא בנערותו ובחדרינו נתגדל, ולמה זה נעזבהו מבלי קשור אותו ואת
נפשו אל ד' ולתורתו בילדותו ויתקיים גם עד עת זקנתו".³⁹ האחריות של המחנכים
היא לקשור את נפשו של הילד לדרך ה', כל עוד הוא נתון בתוך מסגרות החינוך בגיל
הצעיר. חיבור זה נעשה במשנתו של ר' קלונימוס באמצעות החינוך הרגשי.

החינוך הרגשי במשנתו של ר' קלונימוס

החיבור הרגשי לקיום מצוות ולימוד תורה הוא נושא מרכזי ומהותי בעבודת ה'
החסידית בכתביו של ר' קלונימוס. כחלק מכך מודגש במשנתו החינוך הרגשי כמרכיב
מרכזי בחינוך החסידי. ר' קלונימוס חוזר ומדגיש את חשיבות החיבור הרגשי לעבודת
ה' וללימוד, לא רק אצל החסידים הבוגרים, אלא כבר החל מן הגיל הצעיר. חשיבות
החיבור הרגשי מגיל צעיר נובעת לדבריו מאופיו הייחודי של הדור וחשובה במיוחד
לאור אתגרי הדור, שבהם עומדים בפני בני הנוער פיתויים רבים המעוררים אצלם
התלהבות בתרבות הפנאי. על המחנכים להקדים לכך תרופה וליצור אצל הילד
התלהבות מן התורה.⁴⁰

ר' קלונימוס מדגיש בכתביו את חשיבות שיתוף השכל, הגוף והרגש בעבודת ה',
ואת חשיבות ההתלהבות בעשייה:

וזה העיקר בתורת החסידות שלא יסתפק האיש בשכלו לבד... כי ההתקשורת אשר
בשכל לבד אינה קשר של קיימא... צריך לחדור אל נפשו להעלותה ולעוררה
שתתלהב בכל מצוה בתורה ובתפילה, תתענג בעונג רוחני ותשמח בה...⁴¹

וקס מציין כי במשנתו של ר' קלונימוס מודגשת ההתלהבות כמצריכה מוטיבציה
גבוהה, השתוקקות וחריצות ומוצגת בניגוד לעצלנות ועייפות מנטלית של מי
שמתואר כמצוי באדישות מוחלטת ביחס לכל ממד רוחני וכמי שאיבד את שמחת

38 שם, עמ' ה.

39 שם, עמ' ז.

40 שם, עמ' יא-יב.

41 שם, עמ' יא.

חייו: ⁴² "בני אדם שלכם מטומטם לגמרי... שאין להם שום התרגשות בשום פעם רחמנא לצלן..." ⁴³ בכתביו השונים ר' קלונימוס מציג מערך של אמצעים וכלים כדי לעורר את החוויה הרגשית העמוקה, במטרה להפנים את ערכי התורה והמצוות. את הכלים הוא מתאים לשלושה קהלים: לנערים, לבחורים ואברכים ולקהל החסידים המבוגרים, כאשר יש ליישם את השיטות בהתאמה לגילו ולמצבו הרוחני של הלומד. ⁴⁴ אצל הילדים והנערים ר' קלונימוס מדגיש את שלבי הכשרת הלב והגירוי לעסוק בתורה בשלבים ואצל הבחורים, האברכים והחסידים הבוגרים הוא מרחיב ומעמיק את הלימוד, כאשר רק יחידי סגולה יכולים להגיע עד לרמה הגבוהה ביותר. ר' קלונימוס מבחין בנושא זה בין התרגשות להתלהבות, כאשר ההתלהבות עומדת בדרגה גבוהה יותר. ההתרגשות משמעה מעורבות ראשונית של הרגש, רק כך יכולה הנפש להתחיל להיות שותפה במצוות. ההתלהבות היא חוויה אקסטטית שבה האדם מתמסר באופן מלא למושא התלהבותו, מצב שיכול להגיע עד לרמה של איבוד המודעות לחושים. ככלי ראשון להגעה להתלהבות ר' קלונימוס מדריך את החסידים כיצד לפתח את המודעות העצמית של האדם לנפשו ולעולמו הפנימי. מודעות זו תוכל לאפשר לו לשלוט במחשבותיו, ברגשותיו וגם במעשיו ולנווט אותם כרצונו, לשם השגת עבודת המידות וההתעלות הרוחנית. ⁴⁵

הדרכה נוספת במשנתו של ר' קלונימוס היא בתחום של "מחשבה חזקה": מאמץ מחשבתי מודע וממוקד לאורך זמן. הדרכה זו מיועדת לאברכים ולחסידים הבוגרים. דוגמה לתרגיל מתחום "המחשבה החזקה" ניתן למצוא בעדות אחד מחסידיו של ר' קלונימוס המופיעה בסוף הספר "דרך המלך" תחת הכותרת "ענין השקטה". ⁴⁶ כאמצעי להגיע ל"מחשבה חזקה" ר' קלונימוס מציין את ההדמיה: הדמיון המודרך. בכתביו הוא מדריך את חסידיו כיצד להחיל את השימוש ב"מחשבה חזקה" ובהדמיה על קיום המצוות ולימוד התורה במטרה להגיע לתחושות של חוויה, שיתוף והתרגשות, במקום קיום ולימוד מנוכר של הדברים. ⁴⁷ נושא המחשבה המכוונת, הדמיון המודרך ו"המחשבה החזקה" (המכונים כיום מדיטציה) במשנתו של ר' קלונימוס מהווה לטענת לשם שילוב בין ישן וחדש. ר' קלונימוס חוזר בנושא זה

42 וקס, ההתרגשות וההתלהבות (לעיל, הערה 6), עמ' 71-88.

43 רבי קלונימוס קלמיש שפירא, הכשרת האברכים (לעיל, הערה 21), עמ' ד.

44 וקס, שם, עמ' 78.

45 וקס, להבת אש קודש (לעיל, הערה 25), עמ' 261.

46 רבי קלונימוס קלמיש שפירא, דרך המלך, ועד חסידי פיאסצנה, ירושלים תשנ"א, עמ' תו-תז. על אודות עדות זו ארחיב בהמשך בפרק הדין ביישום משנתו של ר' קלונימוס הלכה למעשה.

47 מחקריהם של דניאל רייזר וצבי לשם עוסקים בהרחבה בנושא תרגילי הדמיון המודרך במשנתו של ר' קלונימוס: ד' רייזר, המראה כמראה: טכניקת הדמיון במיסטיקה היהודית במאה העשרים, לוס אנג'לס 2014, עמ' 107-186; לשם, תרגילי דמיון (לעיל, הערה 5).

לשורשי החסידות, לטכניקות שלא היו מקובלות ברובד הגלוי קרוב למאה שנה לפניו, והופך אותם לנושא מרכזי. ייחודיותו של ר' קלונימוס היא בתיאור ארוך, מפורט ומסודר של השיטה והטכניקות, בניגוד לתיאורים התמציתיים והפזורים של קודמיו.⁴⁸

החיבור למחנך, הדגשת הצדדים החיוביים אצל התלמיד והתאמת החינוך לכל תלמיד

כפי שצינתי, אחד העקרונות המרכזיים במשנתו של ר' קלונימוס הוא עקרון העברת האחריות על החינוך מהמחנך אל התלמיד עצמו, כחלק מההתמודדות עם אופיו הייחודי של הדרו.⁴⁹ ר' קלונימוס מדגיש את התפקיד המרכזי של המחנך בהכוונת התלמיד לאופן לקיחת האחריות על חינוכו שלו ומציין את חשיבות החיבור של התלמיד אל המחנך בעניין זה. ר' קלונימוס מציג את הגישה והכלים אשר לאורם על המחנך לפעול, כדי לקרב את התלמידים המגלים דעתנות והתנגדות. לדבריו על המחנך ללמד מתוך שמחה, אהבה וגישה חיובית: "צריך המלמד להשתדל לקנות את לב התלמיד ולשוב ולקרבהו אליו, והשמחה היא אחת מעקרי האמצעים לקנותו..."⁵⁰ על המחנך להגיע עם הגישה הנכונה ואף לשלב "מלתא דבדיחותא" בלימוד, יחד עם שמירת הכבוד והיראה של התלמיד מן המחנך. היראה והכבוד לא יגיעו מתוך כעס, אלא מתוך אישיותו וגדולתו של המחנך.

ר' קלונימוס מדגיש כי החינוך צריך להיעשות מתוך הדגשת הצדדים החיוביים אצל התלמיד, גם כשעליו להוכיח אותו: "צריך המלמד והאב לחפש אחר איזה מדה טובה שיש בתלמיד ולשבחהו בה..."⁵¹ הדגשה שצריכה להיעשות במינון הנכון, כדי שלא יגיע התלמיד לגאווה. מתוך גישה זו, גם כשיצטרך המחנך להוכיח את תלמידו לא יגרום בכך לשנאה ולהתרחקות של התלמיד.⁵² גם בעת שיש לתלמיד מידות רעות שיש לתקן, ר' קלונימוס דורש מן המחנך לגשת לנושא מתוך ראייה חיובית של הכוח העומד בבסיס המידה הרעה, כוח שהמחנך יכול להפנות לחיוב:

אין מדה וטבע רע בהחלט בילד ישראל הורונו קדושי ישראל הבעש"ט ותלמידיו אחריו זצ"ל, רק שצריכים לדעת איך לשמש בהם ולגדלם. למשל אם יש לפניו

48 לשם, בין משיחות לנבואה (לעיל, הערה 4), עמ' 222-223; הנ"ל, תרגילי דמיון (לעיל, הערה 5), עמ' 3.

49 לדוגמה חובת התלמידים, עמ' י, כ.

50 שם, עמ' יג.

51 שם, שם.

52 וקס, להבת אש קודש (לעיל, הערה 25), עמ' 249-250.

תלמיד במדת עקשנות שהיא רעה, וסובל המלמד ממנו הרבה, יתבונן והי' כאשר יגדל ויקבל עול תורה ועבודת ד', כמה תהי' עבודתו בעקשנות ובמסירות נפש...⁵³

בנוסף לשמחה, לאהבה ולגישה החיובית המדגישה את כוחות התלמיד, על המחנך "לרדת" אל התלמיד: "צריכים אנו להרכין את עצמנו אליו ולדבר כלשונו, כמעט להתהפך אז לילד ולדבר עמו כדעתו וכערכו".⁵⁴ המחנך צריך לרדת בצורה מטפורית אל הנער, ירידה שמשמעותה היכרות עם עולם מושגיו ודיבור עימו "בגובה העיניים", מתוך רגישות ואהבה.⁵⁵ הירידה אל התלמיד כוללת גם התאמה של החינוך לכל נער ונער: "...לא בכל הנערים שווה הוא החנוך, תלוי הוא בכל נער ונער כפי טבעו, דעתו, מדותיו וכו', ואותם על המחנך להכיר".⁵⁶ גם כאן, הביקורת על דעתנותו של הנער הופכת לכלי חינוכי מעשי: התאמת החינוך לנער באופן פרטני ומדויק, מתוך היכרות אישית.

יישום משנתו החינוכית של ר' קלונימוס הלכה למעשה

ר' קלונימוס משלב במשנתו החינוכית הגות, יחד עם ניסיון חינוכי מעשי עשיר. הספר "חובת התלמידים" נדפס כמעט עשור לאחר שהקים את ישיבתו, ולמעלה משני עשורים לאחר שהפך לאדמו"ר, וניכר כי הרעיונות המובעים בו התהוו והתפתחו מתוך ניסיון ויישום הלכה למעשה.⁵⁷ על כך יש להוסיף כי ר' קלונימוס סיפר לחסידיו שבכל הזמן שבו עסק בכתיבת הספר "חובת התלמידים" דמיין לפניו את דמות הנער שאותו הוא מבקש לחנך, והתעמק בבעיותיו.⁵⁸ נקודת מבט זו באה לידי ביטוי בספר בכתיבה בלשון ישירה אל הנער, אשר ניכרת ממנה היכרות עמוקה עם עולמו. אופייה המעשי של משנתו החינוכית של ר' קלונימוס מעלה את שאלת היחס בין הגות למעשה. על אופן יישום ההגות של ר' קלונימוס במעשה החינוכי עצמו ניתן ללמוד מתוך שלוש נקודות מבט שונות: מתוך כתביו, מתוך עדויות לגבי אופן פעולת ישיבתו, ישיבת "דעת משה", ומתוך עדויות חסידיו.

53 חובת התלמידים, עמ' ו.

54 שם, עמ' י.

55 וקס, שם, עמ' 246.

56 חובת התלמידים, עמ' ו.

57 הספר נדפס לראשונה בוורשה בשנת 1932, ואת ישיבת "דעת משה" הקים ר' קלונימוס בשנת 1923.

58 וקס, שם, עמ' 244.

יישום משנתו החינוכית של ר' קלונימוס בהדרכתיו המעשיות

בכתביו של ר' קלונימוס ניתן למצוא יישום של משנתו החינוכית בהדרכות המעשיות שהוא מציע לנערים, לבחורים, לאברכים ולקהל החסידים המבוגרים, בהתאמה לגיל ולדרגה הרוחנית של הלומד. ההדרכות המעשיות עוסקות בפיתוח המודעות העצמית, בטכניקות של "המחשבה החזקה" ובטכניקות של הדמיה. בהתאמה להגותו, שבה הוא רואה בתלמיד אחראי על חינוכו, ר' קלונימוס משתף את התלמיד בסיבות לביצוע הטכניקות שאותן הוא מלמד. דוגמה לכך ניתן לראות בתרגיל של דמיון מודרך לשם חיבור לסיפור יציאת מצרים:

הנני מקווה לד' שעתה אחר שעברת, בחור ואברך, על מחשבות כגון אלו, כבר מעצמך תראה את רבת התועלת בהן. ואם מתחילה אפשר הי' לך מפקפק לאמר מה תועילנה לנו, לא כן עתה, כי בטח מהן נתרגשת, ובשעה זו כאילו במטטא כל מחשבה הדיוטית טאטאת, ורק ברגשת הקודש ותשוקה לד' מלאה, ומה לנו לבקש יותר.⁵⁹

בנוסף להעברת האחריות אל התלמיד, ניתן לראות בהדרכות המעשיות העושות שימוש בטכניקות של הדמיון המודרך יישום הלכה למעשה גם של רעיון החיבור הרגשי של הלומד ללימוד התורה ולקיום המצוות.

יישום משנתו החינוכית של ר' קלונימוס באופן פעולת ישיבת "דעת משה"

את יישום הפנייה המקבילה בהגותו של ר' קלונימוס, מצד אחד לעילית ומצד שני לכלל הציבור, כפתרון דו-קוטבי לעזיבת הדת,⁶⁰ ניתן לראות הלכה למעשה בהקמה ובאופן הפעולה של ישיבת "דעת משה". מצד אחד ר' קלונימוס הקים את ישיבתו במטרה לחנך ציבור רחב של בני נוער, כחלק מן המאבק בתהליכי החילון, ומצד שני ניתן לראות בישיבה גם מימוש של מטרתו ליצור עילית חסידית, כפי שניתן לראות בדברים הבאים שחסידי מצטטים מפיו: "כל הנשיאות וההנהגה של החסידים אינה כדאית לי אלא בשביל הישיבה, ותכלית הישיבה להוציא עשרה בני עליה".⁶¹ את ישיבת "דעת משה" הקים ר' קלונימוס בשנת 1923 בוורשה, ובתחילה למדו בה רק שתי כיתות מקרב ילדי המשפחות המקורבות לו. בהמשך התפתחה הישיבה והצטרפו אליה גם תלמידים מחסידויות אחרות, ואף תלמידים אשר משפחותיהם לא

59 הכשרת האברכים, עמ' לו, הפניה אצל לשם, תרגילי דמיון, עמ' 8.

60 הרמן, עמ' 167.

61 סורסקי, עמ' רלט.

נמנו עם הזרם החסידי. שלום (מתן) שלום מביא הוכחות לכך שבישיבת "דעת משה" למדו גם תלמידים שהוריהם לא היו שומרי תורה ומצוות, ואף תלמידים שהוריהם נמנו עם תנועת ה"בונד" הסוציאליסטית.⁶² לפני פרוץ מלחמת העולם השנייה למדו בישיבה כ-300 תלמידים והיא הייתה הישיבה החסידית הגדולה ביותר בוורשה, לאחר ישיבת גור.⁶³ בישיבה התקיימה תוכנית "הסמכה להוראה", כלומר לקבלת סמיכה לרבנות. תלמידי הישיבה שהוסמכו להוראה הוציאו עלון בשם "הכרם", אשר היווה במה לפרסום מאמרים תורניים, פולמוס עם החברה היהודית החילונית, גיוס כספים וכלי להפצת מידע וגיבוש קהילתי.⁶⁴ בישיבה, ובעלון אשר היווה במה לפעילותה, ניתן לראות מימוש של מטרות מספר בהתאמה לגישה הדו־קוטבית של ר' קלונימוס. הישיבה שימשה בפועל ככלי למאבק בתהליכי החילון, כמקום חינוכו של ציבור רחב מקרב בני הנוער ממשפחות חסידיות ושאינן חסידיות וכן ככלי ליצירת עילית חסידית, המהווה ראש חץ בנושא זה מבחינה רוחנית ומבחינה מעשית.

יישום משנתו החינוכית של ר' קלונימוס בעדויות חסידי

כתביו של ר' קלונימוס מאפשרים לנו לבחון את נקודת מבטו כאדמו"ר וכמחנך; על נקודת המבט של החסידים כתלמידים אנו יכולים ללמוד מתוך זיכרונות של שלושה מחסידיו המקורבים ומתוך ההגיגות. נקודת מבט זו יכולה להוות אמצעי נוסף לבחינת האופן שבו יושמה משנתו החינוכית של ר' קלונימוס הלכה למעשה, ואת מידת ההתאמה בין ההגות לבין יישומה במציאות. אומנם יש בידינו עדויות ישירות מעטות בלבד בנושא זה, אך ניתן לומר כי עדויות חשובות אלו נותנות לנו מושג על האופן שבו ראו חסידים אלו את הדברים. בנוסף לכך, החסידים הללו שהו במחיצתו של ר' קלונימוס מילדות או נערות ועד לבגרות, דבר הנותן לנו פרספקטיבה רחבה על האופן שבו שימש ר' קלונימוס כמחנך. בבחינה של עדויות החסידים יש לתת את הדעת גם לכך שהעדויות נכתבו בעת שהחסידים היו כבר אנשים בוגרים וראו את הדברים בפרספקטיבה מאוחרת, כמו גם לקושי להפריד בין יישום משנתו החינוכית של ר' קלונימוס לגבי הילדים, הנערים, האברכים והחסידים הבוגרים, מאחר שהחסידים אשר מסרו את עדותם היו חלק מכל אחד מן המעגלים הללו בשלבים השונים של חייהם.

62 שלום (מתן) שלום, בספרו הביוגרפי על האדמו"ר מפאסצנה העתיד לראות אור. העדות לגבי התלמידים שהוריהם נמנו עם תנועת ה"בונד" מובאת אצל שלום בדבריו של מנהל הישיבה הרב קלמיש הוברבנד, המוזכרים בעיתון אונזער עקספרעס, כ"ט תשרי תרצ"ג, על פי תרגום של אברהם יעקב הראל.

63 רייזר, דרשות משנות הזעם (לעיל, הערה 1), עמ' 14.

64 הרמן, עמ' 164-166. הנתונים מובאים על סמך עדויות של חסידים וקול קורא לתמיכה בישיבה; בנוגע למספרי התלמידים בישיבות, הנתונים מובאים מתוך רשימתו של שמעון הוברבנד.

על היחס לילדים בחצר פיאסצנה ניתן ללמוד מדבריו של ר' חיים קנר, אשר משפחתו נמנתה עם חסידי פיאסצנה. כילד גדל ר' חיים בחצר, ולפני הגיעו לגיל מצוות החל ללמוד בישיבת "דעת משה". ר' חיים מתאר בעדותו את הקרבה ואת תשומת הלב המיוחדת של ר' קלונימוס לילדים ולנערים שהגיעו להתפלל בבית המדרש שלו:

היה מנהג אצל הרב'ה מפיאסצנה... מגיל חמש שש ועד גיל יותר מבוגר כולם עמדו מאחוריו בתפילה, הקיפו אותו בחצי עיגול... והוא היה דורש שיתפללו בקול רם ולא פעם היה מסתובב אלינו וסימן שנרים יותר את הקול... אלה דברים שממש בלתי נשכחים.⁶⁵

בדברים הללו ניתן לראות את החשיבות שראה ר' קלונימוס בחינוך הילדים מגיל צעיר ואת יישום המעורבות הפעילה של הילדים בקיום המצוות. ר' קלונימוס קירב את הילדים אליו באופן פיזי בעת התפילה עם כלל הקהל, ודאג לשתפם באופן פעיל במהלך כל התפילה. קירוב זה של הילדים והנערים, אשר בא לידי ביטוי באופנים שונים בעדותו של ר' חיים, יצר קשר נפשי אמיץ של הילדים אל ר' קלונימוס, קשר אשר ליווה את ר' חיים על פי עדותו כל חייו.

מתוך עדותו של ר' ישראל יצחק קיהן, שהיה מחסידיו של ר' קלונימוס ותלמידו בישיבה, ניתן ללמוד על דמותו כמחנך לבני הנוער.⁶⁶ ר' ישראל מספר על התהליך שעברו הוא ונערים נוספים מחסידות קו'ניץ אשר התקשו להתחבר לאדמו"ר שלהם; נערים אלו הגיעו לר' קלונימוס וראו בו אדמו"ר שונה שקל להתחבר אליו ואל צורת החינוך שלו:

אור גדול האיר עלינו הרבי בשיטתו הייחודית... באותן השנים שיטות החינוך היו קשות וחדות... ללא התחשבות יתרה בתחושות האדם ובהבנתו הפנימית.⁶⁷

ר' ישראל מעיד גם על הרמות השונות שבהן הורה ר' קלונימוס את התלמידים בגילאים השונים בכך ש"לא פסח על אף תלמיד באשר הוא שם".⁶⁸ עדות זו מאפשרת לנו לפגוש בגורמים שהביאו נערים לעזוב את החסידויות שאליהן השתייכו משפחותיהם ולבחור בר' קלונימוס כאדמו"ר. על פי דבריו של ר' ישראל, שיטת החינוך של ר' קלונימוס, המתחשבת "בתחושות האדם ובהבנתו הפנימית", יחד עם היחס האישי והקרוב שגרם

65 עדותו המוקלטת של ר' חיים קנר מופיעה בתוך הסרט "בחמימותה של ה: אש קודש", זאביק הראל, בית ספר לקולנוע יהודי תורת החיים, תשס"ז: i0a2Mh8UFkk: <https://www.youtube.com/watch?v=i0a2Mh8UFkk> (נדלה: 1.9.19).

66 זיכרונותיו של ר' ישראל יצחק קיהן מופיעים בביוגרפיה שכתב נכדו: ז' קיהן, סיפורו של החסיד האחרון: ר' ישראל יצחק קיהן וצ"ל, ירושלים 2017.

67 שם, עמ' 57.

68 שם, שם.

לכל תלמיד לחוש שהוא מקבל את הנדרש לו "באשר הוא שם", הם אלו שהביאו את הנערים לבחור להפוך לחסידיו של ר' קלונימוס. בעדותו של ר' ישראל ניתן לראות גם יישום של משנתו החינוכית של ר' קלונימוס בהתאמת החינוך באופן אישי לכל נער ונער. ר' קלונימוס כתב: "...לא בכל הנערים שווה הוא החנוך, תלוי הוא בכל נער ונער כפי טבעו, דעתו, מדותיו וכו', ואותם על המחנך להכיר",⁶⁹ ותלמידו מעיד כי רבו "לא פסח על אף תלמיד באשר הוא שם".⁷⁰ על הקשר האישי והחיבור הנפשי של הנער אל האדמו"ר ניתן ללמוד מעדותו של ר' ישראל על האופן שבו הוא ראה את המפגש שלו כתלמיד עם ר' קלונימוס:

קשר קרוב מאוד היה לי עם הרבי ובכל זאת בכל פעם שראיתי נעצרתי במקומי מתוך יראה והערכה. אפילו לאחר מאה פעמים שפגשתי בו הייתה יראת פניו של הרבי מכה בי ובכל רואיו. כאשר הגיע תורי לדבר עם הרבי, חשתי שהרבי יודע ורואה את כל נמי נפשי, הייתי שקוף לחלוטין מולו, הוא היה מקדיש לי את כל הזמן שהייתי צריך כאילו אין תור המשתרך מאחור.⁷¹

בעדות זו של ר' ישראל ניתן לראות התאמה ישירה בין ההגות למעשה. ניתן לראות בדברי החסיד את הקרבה הרבה, התחושה של התלמיד-החסיד שהוא "שקוף לחלוטין" מול הרבי, אשר יודע ורואה את כל נימי נפשו, את "הירידה" של ר' קלונימוס אל התלמיד ואת תחושת החסיד שהוא ייחודי בעיני רבו, המקדיש לו את כל הזמן הנדרש לו, "כאילו אין תור המשתרך מאחור". מצד שני ניתן לראות את היראה וההערכה של התלמיד ואת הפעולה הרוחנית של עצם המפגש של התלמיד עם ר' קלונימוס, מעבר למילים שנאמרות או להדרכות המעשיות. דברים אלו מהווים עדות ליישום של הגישה של החינוך מתוך אהבה ויחס אישי במשנתו של ר' קלונימוס, יחד עם שמירת הכבוד והיראה של התלמיד מן המחנך, הנובעים מתוך אישיותו של המחנך.⁷² באותה העדות ניתן לראות גם כיצד התלמידים חווים את ההדרכה המעשית האישית של ר' קלונימוס כמחנך:

כאשר רואה היה תלמיד שמתנועע בתפילה בנענועים רבים, היה פונה אליו ושואל: זה אמת? מעצם הפניה ועצם השאלה התשובה כבר הייתה ברורה.⁷³

69 חובת התלמידים, עמ' ו.

70 קיהן, שם.

71 שם, עמ' 48.

72 חובת התלמידים, עמ' יג.

73 קיהן, עמ' 57.

כאן ניתן לראות את יישום גישת האחריות של התלמיד על חינוכו שלו. ר' קלונימוס איננו נזף, או אומר בפירוש את הדברים, אלא נותן לתלמיד להבין בעצמו כיצד עליו לנהוג מתוך הדרכה מינימלית. מנקודת המבט של התלמידים ניתן לראות כי הם לומדים להכיר את הרמזים של רבם ומתקנים את דרכם לאורם. על אודות נקודת המבט של התלמידים הבוגרים יותר ממעגל האברכים, ניתן ללמוד מן העדות שהזכרתי בנוגע להדרכה מתחום "המחשבה החזקה", אשר נכתבה על ידי החסיד אלעזר (ליב) ביין ונדפסה בסוף ספרו של ר' קלונימוס "דרך המלך", תחת הכותרת: "ענין השקטה".⁷⁴ עדות זו של ביין מהווה דוגמה להדרכות השונות שניתנו על ידי ר' קלונימוס לתלמידים ברמות שונות ומציגה את נקודת המבט של התלמידים בעניין זה. ביין מתאר מקרה שבו קרא ר' קלונימוס לתלמידו יששכר נחמן זאב קנאבעל⁷⁵ לשם הדרכה אישית בעת שהוא ויששכר למדו יחד בחברותא. ביין נלווה אליו וזכה גם הוא ללמוד הדרכה זו בנושא שיטת ה"השקטה" של ר' קלונימוס, שהיא סוג של מדיטציה, ובלשונו של ביין:

בשנת תרצ"ו או צ"ז בעת שהייתי בחברותא אחת עם ידידי האברך היקר כמר יששכר נחמן זאב הי"ד זכינו בעשי"ת להקרא אל הקודש פנימה בזכותו של האברך הנ"ל כי כנראה היה אדמו"ר מאוד מסכים לחברותנו, ובעת שהיה קורא אותו גם אני נקראתי. בפעם הראשונה שמעתי אז את הענין השקטה...⁷⁶

לשם מציין כי תרגיל "ענין השקטה" אינו מופיע במקורות אחרים בכתבי ר' קלונימוס, ונראה שר' קלונימוס לימד אותו בעל פה רק לתלמידים מצטיינים. התרגילים בדימוי המודרך יועדו לכלל החסידים, ואילו שיטת ה"השקטה" יועדה רק לתלמידים מובחרים שהיו בקיאים בשיטות הבסיסיות יותר ויכלו לעסוק גם בשיטה המתקדמת יותר. שיטה זו מהווה לדבריו "מסלול יותר ישיר לדבקות".⁷⁷

ביין נקרא "אל הקודש" בזכות החברותא שלו וזכה עימו להדרכה פרטית ב"ענין השקטה", אשר השלב הראשון שבה כלל לימוד של טכניקות לשם השקטת זרם המחשבה, שהיא הסחת דעת וחוצץ בפני ה"השקטה ממרום".⁷⁸ לשם השקטת זרם המחשבות הורה ר' קלונימוס לשני האברכים להתבונן בהן, כאשר עצם ההתבוננות בזרם המחשבות עוצרת אותן משטפן ומאפשרת את המעבר לשלב השני בהדרכה,

74 על פי דבריו של נחמיה פולן המובאים אצל לשם, בין משיחיות לנבואה (לעיל, הערה 4), עמ' 247 הע' 819; העדות הוזכרה במאמר זה בנושא "החינוך הרגשי במשנתו של ר' קלונימוס".

75 יששכר נחמן זאב קנאבעל היה תלמיד בשיבת "דעת משה", ולימים נספה בשואה. על פי לשם, שם, הע' 820.

76 דרך המלך, עמ' תו.

77 לשם, עמ' 248 הע' 821; עמ' 253.

78 דרך המלך, שם.

הכולל אמירה של פסוק. לאחר מכן הדריך ר' קלונימוס את התלמידים באופן הביצוע של מטרות התרגיל: תיקון המידות, חיזוק האמונה ואהבת ה'. הדרכה זו כללה חזרה על משפט בעל משמעות רוחנית ("מנטרה"), התמקדות באמירה חיובית ומיקוד המבט במחוג הקטן של השעון. התרגיל הסתיים באמירת הפסוק "הורני ה' דרכך" בניגון מיוחד לר' קלונימוס.⁷⁹ מדבריו של ביין בסוף המאמר ניתן ללמוד כי לא מדובר במקרה בודד של הדרכה אישית, אלא בשיטת הוראה של ר' קלונימוס. ביין מציין בעדותו מפגש שני, מאוחר יותר, של הרחבה והעמקה בנוגע לחלקה האחרון של ההדרכה, אשר לא היה ברור לשני האברכים לחלוטין בהדרכה הראשונה.⁸⁰ מעדות זו ניתן ללמוד על התרגשות התלמידים מן הזכות ללמוד הדרכות אישיות מפיו של ר' קלונימוס; בנוסף לכך ניתן ללמוד ממנה על יישום הלכה למעשה של הדרישה מן המחנך להכיר כל תלמיד ותלמיד ולהתאים את הלימוד לרמתו.⁸¹ דוגמה ליישום הגישה החיובית לחינוך ולתיקון המידות, החוזרת במשנתו החינוכית של ר' קלונימוס,⁸² ניתן לראות בהדרכה בעניין ההשקטה בדברים הבאים:

ואמר אז שיכולים זאת ההשקטה לשמש לכל תיקוני המדות גרועות אבל לא באופן שלילי רק באופן חיובי באופן היפך המדה רעה. כגון מי שנלקה במדת העצלות לא ידבר בענין הרחקת העצלות רק בענין קניית הזריזות...⁸³

ר' קלונימוס שימש כמחנך גם מתוך הנהגותיו בחיי היום יום, כפי שניתן ללמוד מסיפור על פי עדות נוספת של החסיד ביין בספרו "מפנקסו של עתונאי חסיד":

הייתי עד ראייה בעת שחסיד בעל ביתי ותיק התאונן באזני הרבי, כי מני אז שנמחקה התרופה שקיבל ממנו שוב הוא חש בראשו. חבורת החסידים שנוכחנו במקום לא הבינו כיצד מיטשטשת תרופה. הרבי מפאסצנה רשם לחסיד בו במקום תרופה אחרת. היהודי נטל את הפתק ותחבו מתחת לבטנה של כובעו ונשם לרווחה – רבי מורי הוטב לי, כאב הראש חלף עבר. החסידים הפנו פניהם הצידה וחייכו. הרבי הפיג את תימהוננו והסביר לנו בשובה ונחת: העולם המודרני מגדיר זאת כ"סוגסטיה" ואנחנו הדבקים בדרך הבעש"ט קוראים לזה "אמונה פשוטה". אגב אמר לנו הרבי כי בעצם ברכת הדיוט השומר לשונו ומחשבתו יפה לרפואה, אך כדי להלביש זאת במחלצות של טבעיות אני רושם תרופות.⁸⁴

79 על הקלטתו של ניגון זה מפי ביין על ידי פולין: לשם, בין משיחיות לנבואה, עמ' 247 הע' 819.

80 דרך המלך, עמ' תז.

81 חובת התלמידים, עמ' ו.

82 לדוגמה שם, שם.

83 דרך המלך, עמ' תז.

84 ביין, מפנקסו של עתונאי חסיד (לעיל, הערה 3), עמ' 32.

מסיפור זה ניתן ללמוד על האופן שבו ראו החסידים את מערכת היחסים השונה שהייתה לר' קלונימוס עם המעגלים השונים בחסידות פאסצנה, ועל סוג ההוראה השונה שזכו לה החסידים במעגלים השונים.⁸⁵ בסיפור מוצגים החסידים המקורבים לעומת החסיד הפשוט והמבוגר מבעלי הבתים. החסיד הפשוט מייחס כוח ריפוי למרשם לתרופה שרשם לו ר' קלונימוס, לעומתו החסידים המקורבים מבחינים בכך שאין כאן "מופת" שעשה הרבי אלא מעשה שבתחילה משמעותו אינה מובנת להם והם מלגלים עליו, בלי להראות זאת בגלוי בצורה שתפגע בכבודו של החסיד, ובהמשך הם מקבלים מר' קלונימוס הסבר לאופן שבו הוא פועל. מנקודת המבט של המחנך, ר' קלונימוס איננו נוזף בהם אלא משתמש במקרה כדי ללמד. מנקודת המבט של התלמידים, החסידים לומדים מהנהגותיו ומן ההסברים שנותן ר' קלונימוס להנהגות הללו שיעור ב"אמונה פשוטה", שמירת הלשון והמחשבות, וכן לומדים כיצד "להלביש" את הדברים הנשגבים בצורה שתהיה מובנת לחסידים הפשוטים מן המעגלים הרחוקים יותר. בהתאמה להגותו בנושא החינוך, ניכר כי ר' קלונימוס איננו מלמד בסיפור זה את חסידיו שיעור מתוך תוכחה אלא מתוך שמחה, אהבה וגישה חיובית. עדויותיהם של החסידים ליב ביין, ר' חיים ור' ישראל, יחד עם עדויות נוספות המופיעות בהגיוגרפיה,⁸⁶ כתביו של ר' קלונימוס ואופן פעולתה של ישיבת "דעת משה", מהווים צוהר לאופנים השונים שבהם יישם ר' קלונימוס את משנתו החינוכית הלכה למעשה. מן המקורות הללו עולה הקבלה ברורה בין הגותו של ר' קלונימוס לאופנים שבהם פעל כאדמו"ר וכמחנך.

סיכום

מתוך השפע העצום של ההגות החסידית, בולטת בייחודה משנתו החינוכית של ר' קלונימוס. ישנם רעיונות וכלים במשנתו הלקוחים מן הדורות הקודמים ביהדות בכלל, ובחסידות בפרט; ייחודיות משנתו היא בשיטה, בהיקף, בתוכן ובגישה, הנובעים מתפיסתו את מהות החינוך ומתפיסתו את תפקיד החינוך כפתרון לבעיות הדור. מרכיבים שונים במשנתו החינוכית של ר' קלונימוס יכולים לעורר עניין אצל

85 בנושא היחס במחקר לסיפורי החסידים על אודות ר' קלונימוס ראו לדוגמה לשם, בין משיחות לנבואה, (לעיל, הערה 4), עמ' 126.

86 לדוגמה סורסקי, עמ' רלט-רמב; ראו גם עיבוד של סיפורים על היחס של ר' קלונימוס לילדים ולתלמידים הצעירים בישיבת "דעת משה", מתוך ההגיוגרפיה ומעדות חסידים, בסיפורו של הרב שלמה קרליבך: "הגיבן הקדוש": <https://www.youtube.com/watch?v=3AdE5yzMsOw> (נרלה: 1.9.19).

מחנכים שונים בזמנים שונים, מהם קשורים לתוכן ומהם קשורים לסגנון. לסיכום אבקש להדגיש מביניהם את אופייה המעשי והיישומי של משנה זו, את החיבור הרגשי של התלמיד ללימוד ואת הדרישה במשנתו של ר' קלונימוס לחיפוש והתאמה אישית של החינוך, הן על ידי המחנך והן על ידי התלמיד עצמו.

החיבור הרגשי מהווה ציר מרכזי במשנתו של ר' קלונימוס בכלל, ובמשנתו החינוכית בפרט. החיבור הרגשי של התלמיד לתוכן, למהות ולמחנך עצמו, כשהוא מוצג בצורה שיטתית, בהירה ומעשית, מהווה כלי חינוכי משמעותי גם בימינו, בכל תחום שאליו המחנכים מעוניינים "לחבר" את תלמידיהם. בנוסף לחיבור הרגשי, ר' קלונימוס דורש מן המחנך להתאים את דרכי החינוך לכל תלמיד ותלמיד מתוך היכרות אישית עימו, שהרי "לא בכל הנערים שווה הוא החנוך".⁸⁷ במשנתו החינוכית של ר' קלונימוס "הנער בעצמו הוא עיקר המחנך".⁸⁸ כחלק מעיקרון זה של העברת האחריות על החינוך אל התלמיד עצמו, ר' קלונימוס דורש מן התלמיד לקחת אחריות אישית, לחקור ולמצוא את הכלים הייחודיים לו על פי גילו ורמתו: "אבל ראשית כל העצות, ויסוד כל התחבולות היא שבעצמך תדרוש ותחפוץ לטכס לך עצה".⁸⁹ ר' קלונימוס דורש מן המחנך ומן התלמיד לעסוק במעשה החינוכי מתוך חיבור רגשי וחיפוש מתמיד, הנובעים מן המעשה וחוזרים אל המעשה. כל אלה ועוד הופכים את משנתו החינוכית של ר' קלונימוס לרלוונטית גם כיום.

87 חובת התלמידים, עמ' ו.

88 שם, עמ' י.

89 רבי קלונימוס קלמיש שפירא, "צו וזרוז", בתוך: הכשרת האברכים, ועד חסידי פיאסצנה, ירושלים

תשכ"ב, סי' ד, עמ' 5.

מדרשתרפיה – טיפוח רגשי באמצעות מדרשי אגדה

שמואל שנהב

אֶז אֶמְרָתִי הִנֵּה בָאתִי בְּמַגִּלַּת סֵפֶר כְּתוּב עָלַי (תהילים מ, ח)

רוֹאֶה וְלוֹמֵד בְּסֵפֶר
וּבְכָל מָקוֹם שֶׁהוּא רוֹאֶה וְלוֹמֵד, מוֹצֵא אֶת עֲצָמוֹ...
בְּכָל מָקוֹם בְּאִיזָה סֵפֶר שֶׁהוּא בָּא וּמַעֲיֵן שָׁם
זֶה סִמֵּן שֶׁחָפֵץ לַעֲשׂוֹת רְצוֹנוֹ יִתְבָּרַךְ
אֶז אֶמְרָתִי, הִנֵּה בָאתִי בְּמַגִּלַּת סֵפֶר כְּתוּב עָלַי
זֶה סִמֵּן לַעֲשׂוֹת רְצוֹנְךָ אֱלֹקֵי חַפְצָתִי כִּנֵּל

(ליקוטי מוהר"ן, חלק א, תורה קכא)

תקציר

גישה של טיפוח רגשי אשר משלבת בין מאפייני הביבליותרפיה והספרותרפיה מבקשת להנגיש לקורא, הלומד, המתעניין והמלמד את ה"מדרשתרפיה"; מפגש עם עולם הרגשות שלנו, עם עצמנו, באמצעות מדרשי האגדה. מאמר זה מבקש לפתוח צוהר של תצוגה והקניית שיטה למתבוננים עצמאיים ברגשותיהם באמצעות הסיפור או הרעיון המובע במדרש האגדה, למטפלים באמצעות הביבליותרפיה במסגרת יחידנית או בקבוצות וכן למורים, מנחי קבוצות ולמובילי שיח. בעוד שהביבליותרפיה משמשת לצורכי טיפול ומיועדת לאוכלוסייה של מטופלים המתמודדים עם בעיה בתחום הנפשי והרגשי שהתעוררה אצלם, הרי שהספרותרפיה מיועדת לקהל הרחב, משמשת

לטיפול בריאות הנפש ולמניעה של בעיות עתידיות ומונחית על ידי אנשי מקצוע מתחום החינוך. המדרשתרפיה משתמשת בעקרונות הטפול הספרותרפיים, ונעזרת על ידי עיון רגשי מונחה במדרשי האגדה בכדי לעורר שיח ולסייע בפן הרגשי-משמעותי. במאמר זה נסקור תחילה את עולם הטיפול הביבליותרפי והספרותרפי, המאפיינים הייחודיים של מדרשי האגדה והשילוב שביניהם לכדי שיטת המדרשתרפיה. בחלקו השני של המאמר תודגם השיטה בכמה דוגמאות של פירוט שלבי ההוראה הטיפולית באמצעות מדרשי האגדה. מאמר זה מבקש לטעון, להגדיר ולהדגים את ייחודה של שיטת המדרשתרפיה כדרך טיפולית-הוראתית: לגעת, להציף ולסייע בחשיפת ה"אני" באמצעות מצע המדרש.

מבוא

"...במגילת ספר כתוב עלי" אומר דוד המלך, ומזמין אותנו לגלות מעט מהרגשותינו ומעצמנו אשר כתובים בספר, אשר בו מצוי גם סיפור חיינו.

היחס, הדיבור האישי וההתאמה לפי כוחו של כל אחד הם ממרכיבי היסוד של החינוך בכלל, אך ייחודם מובע בתהליך ההתקשרות הביבליותרפי. אין בכוונת מאמר זה ללמד את תורת הביבליותרפיה או ללמד טיפול כזה או אחר, אלא להנגיש לקורא, הלומד, המתעניין והמלמד – את המדרשתרפיה; מפגש עם עולם הרגשות שלנו, עם עצמנו, באמצעות מדרשי האגדה.

תחילה נכיר ונסקור את עולם הטיפול הביבליותרפי ואת המאפיינים הייחודיים של מדרשי האגדה. בהמשך, נדגים את דרך ההתייחסות והטיפול שבשיטת המדרשתרפיה. חסידיו של רבי מנדל מקוסוב הפצירו בו שיספר להם על פי מה הוא מטפל באנשים הפונים אליו, ואיך הוא בוחר לכל אחד מהם דרך טיפול משלו. וכך השיב להם: "הכל תלוי באדם. יש הבא אלי בבגדים קרועים ובלב שלם, אני מנסה לתקן את בגדיו ולקרוע מעט את לבו, ויש הבא אלי בלב קרוע ובבגדים שלמים, ואני מנסה לקרוע מעט את בגדיו ולתקן את לבו".

סיפור, טיפול, חיצוניות ופנימיות, אך מעל לכול, איש איש בדרכו והכול תלוי באדם. המדרשתרפיה מבקשת לגעת ולטפל ב"אני" באמצעות הסיפור ובעזרת מצע המדרש.

מאמר זה מבקש לפתוח צוהר של תצוגה והקניית שיטה למתבוננים עצמאיים ברגשותיהם באמצעות הסיפור שבמדרש, למטפלים באמצעות הביבליותרפיה במסגרת יחידנית או בקבוצות וכן למורים, מנחי קבוצות ולמובילי שיח במסגרת הספרותרפיה.

הבעות פנים, רגש וגלגל הרגשות, או: "מה אני מרגיש?"

המושג "רגש" זוכה בספרות התאורטית והמחקרית להגדרות רבות ומגוונות המדגישות היבטים שונים של המושג. הגדרת-על אפשרית מציגה את הרגשות כמגוון רחב של מצבים נפשיים שונים זה מזה בעלי תפקידים שונים, כשכל רגש מבטא "מכלול מורכב של חוויה ותגובות גופניות, מנטליות והתנהגותיות, הכוללות עוררות פיזיולוגית ברמות שונות ותהליכים קוגניטיביים, הקשור בשינוי".¹

רכיב מוסכם נוסף של המושג "רגש" הוא אופיו האוניברסלי, החוצה תרבויות ותקופות. הבנה זו הביאה חוקרים לנסות למפות ולסווג את סבך הרגשות. חוקרים שונים הציעו מיפויים שונים, שהמשותף להם הוא זיהוי של מספר מצומצם של "רגשות בסיס" – רגשות שונים המובחנים זה מזה על פי קריטריונים ברורים, כשכל יתר הרגשות מהווים שילובים שונים של "רגשות הבסיס" הללו.²

אחד הסיווגים הוצע על ידי הפסיכולוג האמריקאי פול אקמן. אקמן גילה כי הבעות פנים מסוימות, הנחשבות כאחד הביטויים החיצוניים לרגש, מיוחסות על ידי אנשים שונים הרחוקים תרבותית וגאוגרפית לאותו טווח של רגשות, והסיק מכך כי ביטוי זה הינו מולד, ואינו תולדה של הקשר חברתי ספציפי כזה או אחר. מכאן הוא הסיק כי האוניברסליות אינה מאפיינת רק את הבעות הפנים, אלא גם את חוויית הרגש עצמה. מסקנתו זו היוותה את הבסיס למיפוי הרגשות שערך, שהניב שבעה רגשות בסיס מולדים – שלושה מהם חיוביים: הפתעה, התעניינות ושמחה, וארבעה שליליים: כעס, גועל, עצבות ופחד.³

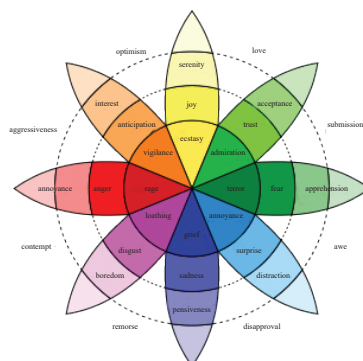
חוקר נוסף, רוברט פלוטצ'יק,⁴ זיהה שמונה רגשות בסיס עיקריים המייצגים זוגות של רגשות קוטביים, חיובי מול שלילי: שמחה מול עצבות; כעס מול פחד; אמון מול סלידה; והפתעה מול ציפייה. את רגשות הבסיס ייצג פלוטצ'יק בצורה גרפית באמצעות "גלגל הרגשות". הגלגל, הבנוי על פי גלגל הצבעים, שהוא ייצוג מופשט של גוני הצבע השונים הניתנים לתפיסה בעין אנושית על פני מעגל, פורס את רגשות הבסיס כיוצרי ם רגשות מורכבים יותר, המהווים ביחד את קשת החוויה האנושית-רגשית. כך, לדוגמה, שילוב של רגש השמחה עם אמון יוצר אהבה, ושילוב השמחה עם ציפייה מביא לאופטימיות. המיקום של הרגש יחסית למרכז המעגל מייצג את עוצמתו של הרגש, כשקרבה למרכז המעגל מייצגת עוצמות גבוהות שלו.

1 רבהון-דמתי, 2016, עמ' 113-114.

2 שם, עמ' 114-115.

3 Ekman, 1992.

4 Plutchik, 1980.



בעזרת גלגל הרגשות ניתן להתבונן על אשר נגלה לעינינו או לשאר חושינו מהאדם שנמצא עימנו, והם אלו שכתובים מחוץ לגלגל, במעטה החיצוני, כדוגמת זלזול, תוקפנות, אהבה וכו'. בכדי להעמיק או לזהות יותר את מקור הביטוי החיצוני של הרגש יש לעיין באשר כתוב בטורים (כנפי הגלגל) מימין ומשמאל לרגש המובע על ידי בן שיחנו; כך נוכל להבין טוב יותר מה מקורו של הרגש המובע לפנינו, ומאיזה שורש הוא נובע (במעגלים הפנימיים יותר). "גלגל הרגשות" של אקמן, המציע סיווג ושיום רגשות הבסיס ושילוביהם, משמש לעיתים בטיפולים ביבליותרפיסטיים וספרותרפיסטיים כאמצעי עזר לאבחון מדויק ומעמיק יותר של עולמו הרגשי של המטופל.

לסיווג הרגשות, כמו גם ליכולת לשיים אותם ולהגדיר את עוצמתם, חשיבות רבה בשיח הרגשי בהקשר היומיומי והטיפולי כאחד. כך, בתהליך ההתקשרות וההבחנה בין אנשים, ניתן לזהות את העולם הרגשי של הזולת, או לפחות לדעת את מקורותיו ואת בסיסו בעולם הרגשות העמוק יותר. הסיווג והשיום יסייעו לאדם בזיהוי העולם הרגשי של זולתו, לדעת את מקורותיו ואת בסיסו. זאת ועוד: היכולת לקרוא לרגש בשמו מסייעת לאדם בזיהוי מדויק יותר של הרגש שהוא חווה, ובעקבות זאת מסייעת לו לווסת אותו.⁵

בהקשר הטיפולי, לסיווג ולשיום הרגשות חשיבות מכרעת, שכן רוב השיטות הטיפוליות בתחום המצוקות הרגשיות מתבצע באמצעות קשר מילולי בין המטפלים למטופלים – הן במסגרת טיפולים "מסורתיים" המתקיימים בפורמט של שיחות, והן בטיפולים חדשניים בסיוע אמצעים שונים – דוגמת אומנות, תנועה, בעלי חיים וביבליותרפיה, המתווכים בין המטופל ורגשותיו והמסייעים לו לגעת בתכנים רגשיים

שהוא מתקשה להתעמת איתם באופן ישיר. אולם הממד המילולי דומיננטי בעיקר בביבליותרפיה, שכן שיטת טיפול זו מתבצעת בסיוע מדיום שהוא עצמו מילולי. הסיפור העומד במרכז הטיפול משמש ככלי המסייע למטופל לשיים רגשות שהתקשה להגדיר במילים, ובכך להעלות את רגשותיו למודע, להכיר בהם, להתחבר אליהם ולהתמודד עימם.⁶

להלן יוסבר הפוטנציאל של הסיפור כאמצעי סיוע מילולי בטיפול ובטיפוח מיטביות נפשית, על הביבליותרפיה כשיטה טיפולית והספרותרפיה כשיטה חינוכית, ועל מדרשי חז"ל כסוגה ייחודית של סיפורים המזמינה שיח על עולם הרגשות. בהמשך יוצגו מערכים אשר התפתחו מהספרותרפיה לכדי המדרשתרפיה, שהיא שיח על רגשות דרך מדרשי אגדה.

סיפור יוצר סיפור, או: מה הסיפור שלך?

החיים הם נרטיב של סיפורים השזורים בסיפורים. סיפור אחד שונה מרעהו, בדמיון, בחלום, בניסוחו של החווה אותו, השומע והמספר. את סיפור חיינו אנו מספרים לעצמנו, אלא שכוחות חיצוניים ופנימיים מעצבים אותו בדרכם, וכך מתעצב לו סיפור חיינו בעבר, בהווה, בחלום וברצון.⁷

הסיפור אינו רק תיאורי, הוא בעל משמעות כשלעצמו ולאחרים. יש המתארים סיפור כאוסף של שינויים אשר יוצרים את משמעות הסיפור:

ספור מוסר מה קורה לבני האדם, ומתאר חפצים, מקומות ואירועים [...] מה שהופך תיאור לספור, הוא השנוי המשמעותי [...] אותו אירוע אשר יעורר בקורא תחושה שנפל דבר.⁸

ובהקשרו התורני-יהודי של הסיפור, כפי שהוא מובע במדרש:

דרכי המדרש והיצירה נמשכים והולכים עד לדורות שלנו. כל ילד השומע את סיפורי המקרא מקבל אינטרפרטציה מסוימת, לפי האדם שמפיו שמע אותם, ואף הוא מוסיף אולי ומספר סיפור מסוים. כל הסיפורים הללו יוצרים את מכלול הדמויות, שאינן אחידות וחד ממדיות [...] הדמויות החשובות במקרא ממשיכות לחיות. הן ממשיכות לחיות אתנו, ואנחנו ממשיכים להגיב עליהן.⁹

6 שטרלר, 2017, עמ' 25.

7 Brooks, 1984, p. 3.

8 פולק, 1994, עמ' 1. הדברים נכתבו בהקשר של מאפייני הסיפור המקראי.

9 שטיינזליץ, 1984.

בני אדם בונים את חייהם סביב משמעויות מסוימות. הם הופכים את חוויותיהם לסיפור, כיוון שהסיפור מקנה משמעות, ומשמעות מאפשרת לנו להכניס סדר וארגון בחיינו. ערכו היקר מפז של כל סיפור נמצא בכוחו להצית אש בדמיונו. סיפור טוב מסוגל לחרוג מגבולותיהם של העולמות האישיים שלנו, עם כל הצער והשמחה שבהם, ולהציג בפנינו את האוניברסליות של ההווה האנושית.¹⁰ כדי שהסיפור ימשוך את תשומת ליבו של הילד עליו לשעשעו ולעורר את סקרנותו, אך כדי שיעשיר את חייו עליו לגרות את דמיונו, לעזור לו לפתח את שכלו, לעלות בקנה אחד עם חרדותיו ועם שאיפותיו, להכיר הכרה מלאה בקשיים שהוא חווה ובו בזמן להציע פתרונות לבעיות המטרידות אותו.¹¹

הרב יונתן זקס עומד על כך שהזהות היהודית נשמרה על פני רצף הדורות עקב היות לה סיפור, וחובת הנחלת הסיפור:

כמעט שאין פילוסופים שכתבו על חשיבותה המוסרית של הגדת הספורים, אך זוהי הפרקטיקה שבזכותה נהיינו למה שהננו. יוצא הדופן הדגול בין הפילוסופים המודרניים הוא אלסדייר מקינטאיר שכתב בספרו הקלאסי "מעבר למידה הטובה" כך: אני יכול לענות על השאלה מה עלי לעשות? רק אם אענה קודם על השאלה באיזה ספור או ספורים אני משתתף? ... אם נשלול מילדים ספורים נותיר אותם מגמגמים בלא תסריט, מפוחדים במעשיהם וכדיבוריהם... זהות היא בהכרח פרטיקולרית, והיא מושתתת על ספור: על עלילה המקשרת אותי אל העבר, מדריכה אותי בהווה, ומטילה עלי אחריות לעתיד.¹²

ובעניין החובה המוסרית והחינוכית לספר את הסיפור לדורות הנוכחים והבאים, הוא מוסיף:

מה שתרבויות אחרות עשו באמצעות מערכות, היהודים עשו בעזרת ספורים. וביהדות, אינם חרותים באבני מונומנטים הדורי מלכות. הם מסופרים בבית, סביב לשולחן, מהורים לילדיהם, מתנה מהעבר לעתיד. כך התפתח סיפור הסיפורים ביהדות. בתוך הבית, בתוך כל בית... הספור היהודי עתיק מכולם, אך צעיר תמיד, וכולנו חלק ממנו... הוא מספר לנו מי אנחנו ומה קיוו אבותינו שנהיה. ספור ספורים הוא נשאו הגדול של החינוך המוסרי.¹³

אנו משתמשים במונחים של סיפור וספר בתיאורים שונים של המתרחש בחיינו. אנחנו מדברים על "סיפור חיינו", או "זה אותו סיפור ישן החוזר על עצמו". את פלוני המרבה

10 Feldman & Kornfield, 1991, p. 48

11 בטלהיים, 1987, עמ' 48.

12 זקס, 2017, עמ' 171-172.

13 שם.

לבדות ולהגזים אנו מכנים "מספר סיפורים", וכשאנו מבקשים ממישהו שימסור לנו את פרטי המעשה אנחנו אומרים "ספר לנו את הסיפור כולו". על מי שקל לנו לגלות את סודותיו אנחנו אומרים כי אנו "קוראים אותו כספר פתוח", לעיתים צריך "לקרוא בין השורות" ואולי "לפתוח דף או פרק חדש". בתפילת ראש השנה אנחנו מבקשים "כתבנו בספר החיים". משפטים אלה ונוספים מעידים על החיים כסיפור.¹⁴

מדרגה נוספת היא תפיסת הסיפור כדרך טיפול שבה המטופל משתף בחוויותיו. עצם השיתוף והצפת הנושא או האירוע מהווה התייחסות ממוקדת מצד המטופל והמטפל. דבר זה הוא מענייני הביבליותרפיה.

הגדרות הביבליותרפיה, או: "האם הטקסט ואני מרגישים זה את זה?"

הביבליותרפיה הינה גישה טיפולית בין-תחומית המשלבת בין תחום הפסיכולוגיה ותחום הספרות והנשענת על הנחת היסוד שטקסטים ספרותיים טומנים בחובם איכויות תרפויטיות ייחודיות.¹⁵

את המושג "ביבליותרפיה" טבע לראשונה לפני למעלה ממאה שנה – בשנת 1916 – סמואל קרוטרס (Samuel McChord Crothers) לתיאור טכניקה משלימה לטיפולים הפסיכולוגיים המסורתיים, העושה שימוש במילה הכתובה והמסייעת למטופלים להבין את בעיותיהם, לצורך ריפוי וצמיחה רגשיים.¹⁶ במרוצת השנים הוצעו הגדרות שונות למונח זה, הכוללות שני רכיבי ליבה משותפים: הטקסט הספרותי כאמצעי, והמטרה – קידום הבריאות הנפשית.¹⁷ השימוש בטקסט כמתווך ביניים בלתי אמצעי להשגת המטרה, על בסיס ההנחה שלקורא קל יותר לחקור את רגשותיהן של דמויות ספרותיות מאשר את רגשותיו שלו, הופך את המפגש הטיפולי מסיטואציה שיכולה להתפרש כמאיימת לשיתוף ספרותי מפרה, שנועד "להכנות אינטראקציה בין המאפשר (המתווך הביבליותרפיסט) ובין המשתתף (המטופל) המבוססת על שיתוף הדדי¹⁸ של ספרות".¹⁹

14 כהן, 2008, פרק ראשון.

15 גרנות, 2020, עמ' 14.

16 Heath et al., 2005, p. 563.

17 ברץ וקס, 2007, עמ' 51.

18 צורן מדגישה את ההדדיות ואת מעמדן השוויוני של המטופל והמטפל בשיח הביבליותרפי. צורן,

2009, עמ' 21. עוד היא מרחיבה ומוסיפה כי הטקסט עצמו מהווה שותף שלישי שווה ערך לשיח

הביבליותרפי, שאותו היא מכנה "דו שיח בשלושה קולות". שם, עמ' 12.

19 Pardeck, 1992.

מעקב אחר הגדרות הביבליותרפיה ואחר התפתחותה לאורך השנים מלמד על מגוון הזדמנויות וכלים אשר מציע התהליך האינטראקטיבי בין המטפל למטופל באמצעות טקסט ספרותי. מההגדרות ל"ביבליותרפיה" מתחילת ומאמצע המאה הקודמת נראה כי בתחילה היא שימשה ככלי לטיפול בבעיות בתחום הרפואה והפסיכיאטריה: "כלי להנחיה בפתרון בעיות אישיות באמצעות קריאה מכוונת"; "שימוש בחומר ספרותי סלקטיבי ככלי טיפולי ברפואה ובפסיכיאטריה וכן ככלי להנחיה בפתרון בעיות אישיות באמצעות קריאה מכוונת".²⁰

לימים התרחבה הביבליותרפיה והחלה לשמש גם ככלי המסייע בצמיחה אישית: "תהליך של התייחסות גומלין דינמית בין אישיות הקורא לספרות כשדה פסיכולוגי, שמאפשר לקורא להשתמש בו לאבחון עצמי, להסתגלות ולגדילה אישית";²¹ "תהליך של אינטראקציה דינמית בין אישיות הקורא לבין הספרות שהוא מעיין בה, אינטראקציה אשר בעזרתה ניתן להגיע לפורקן, לשחרור ממתח, להארה חדשה של הבעיות האישיות, לטיפול המודעות לבעיות ה'אני', להגברת התובנה, למציאת דרכי התמודדות ולסיוע בגדילה של האישיות".²²

"שיטה טיפולית", "פן רפואי", "שדה מאפשר", "כלי מצמיח" ו"שיתוף רגשי" – מושגים אלה נמנים עם מילות המפתח של התהליך הביבליותרפי, ובכך מובעים המטרה, התועלת והשימוש בביבליותרפיה ליחיד ולקבוצה.

מאפיינים ותועלות בתהליך הביבליותרפי, או: הטקסט ואני

מהן, אם כן, סגולותיו הייחודיות של הטקסט הספרותי שהופכות אותו לאמצעי רב-ערך למטרות טיפול וצמיחה בתחום הנפשי? בתהליך הביבליותרפי, הטקסט הספרותי ממלא שני תפקידים מרכזיים. הראשון – אמצעי לפירוש רגשותיו ומניעיו של המטופל; השני – אמצעי להנעת תהליך של שינוי.²³

בשונה מהמערך המסורתי של טיפול פסיכולוגי, המתנהל כשיחה ישירה בין המטפל והמטופל, המפגש של המטופל עם ה"אני" שלו מתבצע באמצעות מתווך: טקסט ספרותי. הטקסט, מעצם היותו מדיום מילולי, גם מסייע לקורא להמליל את רגשותיו, בכך שהוא מעמיד לרשותו מילים שתוכלנה לסייע לו בהבעת סיפורו האישי, בחשיפתו ובעיבודו. הזדהות הקורא עם הטקסט – ובכלל זה עם הגיבורים

20 Babcock, 1961

21 קובובי, 1981.

22 כהן, 1990, עמ' 18.

23 שטרלר, 2017, עמ' 25.

והרגשות העומדים במרכז הטקסט – מאפשרת לקורא, באמצעות תהליך של העברה, לשוחח על רגשותיו, חוויותיו ומשאלותיו, תוך השלכתן על גיבורי הסיפור העומד במרכז הטיפול הביבליותרפי, ובכך לנהל דיאלוג רגשי עם עולמו הפנימי. העובדה שהטקסט הספרותי מתקיים במרחב שאינו קרוב מדי לעולמו של המטופל מבחינת מקום וזמן, כמו גם העובדה שהטקסט אינו מכתב לו עמדה מסוימת ואינו נוהג כלפיו בשיפוטיות,²⁴ מאפשרות שיח מוגן וחופשי בעמדותיו, התנהגויותיו ומודעותו של המטופל לעצמו ולאחרים באופן שאינו מאיים על המטופל. זאת מבלי לגרום לו לחוש פחד, בושה, אשמה, בעיות רגשיות וחרדות, ומבלי לעורר בו תחושות של פלישה וחשיפה לתוך עולמו. השיח הביבליותרפי סביב טקסט העוסק במציאות בדיונית מסייע למטופל גם להתוודע להתנסויות רגשיות שונות כהטרמה להתנסות ממשית עתידית, לצורך הכנה ומתן כלים להתמודדות והגברת הביטחון העצמי, ולצורך פיתוח תובנות וכישורים חברתיים והעשרת רפרטואר ההתנהגויות האנושיות ועולם הערכים.²⁵

בין ספרותרפיה לבין ביבליותרפיה, או: הטקסט והיחס הספרותי אליו

הספרותרפיה – הקרויה כיום גם "שיטת קובובי" – הינה ענף ייחודי שהסתעף מהביבליותרפיה, שפותח החל משנות השישים על ידי הד"ר דבורה קובובי ונקראה בתחילת דרכה בשם "הוראה טיפולית".²⁶ שתי הגישות מכירות בפוטנציאל התרפויטי הרב הגלום בטקסט הספרותי, אך הן מובחנות זו מזו מבחינות שונות ובהן מטרותיה, קהל היעד, המקום והמסגרת שבהן הן מופעלות ואנשי המקצוע המוסמכים להפעיל אותן.

בעוד שהביבליותרפיה משמשת לצורכי טיפול ומיועדת לאוכלוסייה של מטופלים המתמודדים עם בעיה בתחום הנפשי והרגשי שהתעוררה אצלם, הרי שהספרותרפיה מיועדת לקהל הרחב ומשמשת לטיפוח בריאות הנפש ולמניעה של בעיות עתידיות.²⁷ בשונה מביבליותרפיה, המיועדת לחדר הטיפולים ומשמשת אנשי מקצוע מתחום הטיפול, כגון פסיכולוגים ויועצים, הפעילות הספרותרפית מתקיימת במערכים

24 הדברים אמורים לגבי טקסט ספרותי המתאפיין ברמה גבוהה של "אי-מודדות של הטקסט" ורמה נמוכה עד אפסית של דידקטיות.

25 שטרלר, 2017, עמ' 24-25; גרנות, 2020, עמ' 14-20.

26 קובובי, 1966, 1981.

27 הנ"ל, 1981, עמ' 159-160.

חינוכיים קבוצתיים ומונחית על ידי אנשי מקצוע מתחום החינוך, ובכלל זה מורים.²⁸ קובובי הכירה בתפקידו של המורה לספק מענה לצורכיהם הרגשיים של תלמידיו (בניגוד לגישה ההתנהגותית הרואה את תפקידו הבלעדי של המורה כמעביר ידע) ובכוחו וביכולתו להגיע לכל ילד ולהיות מודע לצרכיו המיוחדים.²⁹

ואולם, חידוש מרכזי – ואולי אף מהפכני – של קובובי היה בהתייחסות כוללת לחומר הלימודים הפורמלי במקצועות השונים כבעל פוטנציאל תרפויטי: "פרקים רבים בתוכנית הלימודים ניתנים לעיבוד ברוח עקרונות גהות הנפש".³⁰ לגישתה, הטקסטים הנלמדים בשיעורים במטרה להקנות לתלמידים ידע קוגניטיבי וערכי יכולים לשמש בידי המורה כלי לטיפול נפש התלמיד ונקודת מוצא לדיונים המיועדים לעודד את התלמידים לעיסוק בתהליכים הנפשיים המתוארים בטקסט ולקשר אותם לרגשותיהם, להתמודדויותיהם ולמאוייהם.³¹ מטבע הדברים, מקצועות הלימוד שבהם ניתן לקיים דיונים מסוג זה הינם המקצועות שבמרכזם עומד לימוד טקסטואלי, כגון ספרות (שבמרכזו טקסטים מתחום הספרות היפה)³² ומקרא (שבמרכזו טקסטים קנוניים),³³ אך יישום של עקרונות ספרותיים אפשרי גם במסגרת שיעורים במערכת השעות שאינן טקסטואליים באופיים, כגון גאוגרפיה.³⁴

קובובי מציגה בכתביה את הכיתה ואת בית הספר כהקשר העיקרי שהספרותרפיה מתקיימת בו, ואת הילדים והנוער כקהל היעד של גישה זו. ואולם, הספרותרפיה אינה מוגבלת להקשרים אלה בלבד. ניתן לקיים אותה גם במערכים קבוצתיים מגוונים מחוץ להקשר הבית-ספרי ובקרב קהלי יעד רחבים יותר, ובכלל זה גם בקרב מבוגרים.³⁵ מיקום הפעילות והרכב הקבוצה, כמו גם הטקסטים שיעמדו במרכז השיח, ייקבעו, אפוא, בהתאם למטרות בתחום הרגשי שיעמדו במרכז ולמאפייני קהל היעד. המשגה זו תאפשר להעתיק את עקרונות הספרותרפיה לכדי פיתוח המדרשתרפיה, כפי שנראה להלן.

28 שם, שם.

29 הנ"ל, 1966, עמ' 229. להרחבה על שאלת תפקיד המורה והתפיסות השונות כלפי המרכיב הטיפולי בתפקידו ראה גילת, 2007, עמ' 11-20.

30 קובובי, 1966, עמ' 229.

31 שם, עמ' 229-230.

32 להתייחסות מורחבת של קובובי על תרומת הספרותרפיה להוראת הספרות ראה קובובי, 1981; ברגר, 2011.

33 להתייחסות מורחבת של קובובי על תרומת הספרותרפיה להוראת המקרא ראה קובובי, 1987, בעיקר עמ' 40-47.

34 אטינגון, 1988.

35 ראה לדוגמה גרוסמן, 2018.

שלבי תהליך הספרותרפיה

הספרותרפיה מעמידה לשימושם של המורים והמנחים שתי דרכי הוראה מרכזיות, שניתן להשתמש בהן בנפרד או באופן משולב. ההבדל העיקרי שבין שתי הדרכים הללו נוגע למידה ולאופן ההכוונה וההתערבות של המורה במהלך העיסוק בטקסט העומד במרכז השיח הספרותרפי.³⁶

דרך אחת נקראת "ניווט מרומז". דרך זו מיועדת למקרים שבהם המורה או המנחה מעוניין להתמקד ברגש או בתהליך נפשי ספציפי מבין כל אלה המשתמעים מתוך הטקסט הנלמד, כשההכוונה לתהליך זה מתבצעת באופן מובלע ונרמזת על ידי המורה, כאשר הוא מקריא את הטקסט באופן המבליט את התכנים שבהם הוא מעוניין להתמקד ומנטרל תכנים אחרים. בחירת התהליך מתבצעת על ידי המורה או המנחה בהתאם לצרכים האקטואליים של משתתפי הקבוצה בתחום הרגשי והנפשי.³⁷

הדרך האחרת נקראת "דיון מורחב", והיא מיועדת למקרים שבהם המורה או המנחה מעוניין לפתח שיחה מורחבת עם משתתפי המפגש על אודות הטקסט.³⁸ במסגרת הספרותרפיה אנו מזהים שלושה שלבים מרכזיים לתהליך המתקיימים לאחר קריאת היצירה – בבית לפני המפגש, או בתחילת המפגש עצמו – כאשר נודעת חשיבות רבה מאוד לנוכחות שלושתם בתהליך, ולסדר הקדימויות שביניהם.³⁹

במסגרת השלב הראשון – **שלב ההזדהות** – העיסוק מוגבל לטקסט עצמו ולסיפור המתואר בו. השיח מתמקד בעלילה, בגיבור וברגשותיו, במנותק מהמשתתפים ומרגשותיהם. לשלב זה חשיבות רבה בשמשו כהטרמה לשלבים הבאים של התהליך. עיסוק ראשוני זה ביצירה יעורר אצל הקורא פעילות נפשית ספונטנית, מודעת ולא מודעת כאחת. נוסף על כך, השיח המתקיים במסגרתו מסייע לכל אחד מן המשתתפים להבין ולנסח באמצעות מילים את התפיסות, הרגשות והתהליכים העולים מתוך היצירה. בתחילתו של שלב זה, המשתתפים מתבקשים לדון בדמויות מתוך גישה לא שיפוטית וללא ביקורתיות, באופן המשוחרר מסטראוטיפים וממטבעות לשון הנגזרים מהם, ותוך הימנעות מהשוואות ומהסחות פיזיות ונפשיות שאינן קשורות לעניין. במקרה שבו קריאת היצירה מתבצעת בתחילת המפגש, יש חשיבות גם לקריאה מוטעמת של המנחה, שמיועדת לכוון את פעילות עולם הדימויים של המונחים.

36 ברגר, 2011, עמ' 17.

37 שם, עמ' 17-18.

38 שם, עמ' 18.

39 תיאור השלבים מעובד על פי קובובי, 2008.

בשלב השני – **שלב ההדהוד** – המנחה מזמין את המשתתפים, באמצעות שאלות מכוונות, להחיל את התובנות על ניסיונם ועל סיפורם האישי. לשלב זה המשתתפים מגיעים מוכנים, לאחר שבשלב הקודם התוודעו לרגשות גיבורי הסיפור והמלילו אותם, וכעת יש בידם הכלים הראשוניים לחבר בין חוויית גיבור הסיפור לבין החוויה הפנימית שלהם. שלב זה הוא התורם העיקרי לשיפור ההתקשרות הפנימית ולתוכנה עצמית. כעת השיח מתמקד בדוגמאות שמשתתפי הקבוצה מעלים מחוויותיהם האישיות ובבחינתן, כמו גם בדומה ובשונה שבין הדוגמאות לבין העלילה ובתכנים הגלויים והנרמזים מתוך הטקסט. שיח זה מונחה על ידי שאלות מכוונות של המנחה, כשבמהלך שלב זה הוא שם לב לאסוציאציות האישיות שהמשתתפים מעלים, מתוכן הוא מזהה את התכנים הרגשיים וההקשרים המעסיקים אותם. יצוין כי בשלב ההדהוד ניתן להתמקד בהדהוד מן הפרטים המובעים בטקסט לכדי דליית שיח רגשי, או לחילופין בהדהוד הרעיון המובע ביצירה.

השלב השלישי והאחרון – **שלב הניתוק** – מיועד ליצור הבחנה ברורה בין המסופר בטקסט לבין סיפורו האישי של כל אחד מן המשתתפים, על מנת ליצור תפיסה כוללת ומאוזנת של כלל הסיטואציה ולנטרל השפעה אפשרית בלתי רצויה של היצירה (לדוגמה, הכללה של אמת חלקית). הדיון במסגרת שלב זה נועד לכוון את הקורא להתבונן מבחוץ על הכתוב, על ההתרחשויות ועל הרגשות, ולמעשה לעצור את המעורבות הנפשית של המשתתפים. חשיבותו של שלב זה משתנה לפי הרכב משתתפי הקבוצה, היצירה העומדת במרכז השיח והתפתחות השיחה בשלבים הקודמים. כחלק משלב זה ניתן להזמין את המשתתפים להציע לגיבורים דרכי פתרון להתמודדותיהם, ובמידת הצורך גם להוסיף סיכום, המיועד לתחימת הדיון.

”מדרשתרפיה”: הוראה טיפולית בסיוע מדרשי אגדה

כפי שנאמר לעיל, ההוראה הטיפולית אינה מוגבלת לשיעורי ספרות בלבד אלא למגוון רחב של תחומי דעת, ובפרט לתחומי דעת שבמרכזם עומדים טקסטים. מכך משתמע כי הטקסטים שיכולים לעמוד לרשותם של מורים ומנחים המעוניינים לקיים שיח ספרותי בכיתתם או במערכים קבוצתיים אחרים אינם מוגבלים לספרות יפה לסוגותיה, אלא יכולים לכלול מנעד רחב ביותר של סוגות טקסטואליות.

הסוגה שבה יתמקד המאמר הנוכחי היא סוגת מדרשי האגדה בספרות חז”ל. כדי לבסס את הבחירה במדרש כטקסט המאפשר דליית משמעויות רגשיות רבות ורחבות, ניתן להיעזר בהגדרת המילה “מדרש” בהקשרה התורני, כפי שאנו מוצאים בהגדרתם של שנאן וזקוביץ:

המדרש הוא גישה אל טקסט – המתבססת על תפיסת עולם דתית ומונעת על ידי צרכים שונים (היסטוריים, מוסריים, ספרותיים וכיוצא באלה) – גישה המאפשרת ואף מעודדת למצוא בו משמעויות רבות, אפילו סותרות, מתוך אמונה ש"כוונת המחבר" אכן כוללת כל מה שאומר המדרש, וכל עוד נעשה הדבר לשם שמים.⁴⁰

בתוכנית הלימודים, מקומם של טקסטים אלה הוא על פי רוב בשיעורי תלמוד, שבהם הטקסט התלמודי נלמד "על הסדר", כמו גם בשיעורים נוספים במקצועות היהדות שבמערכת השעות או לקראת מועדים מסוימים בלוח השנה, שבמהלכם התלמידים נחשפים למדרשי אגדה הנבחרים בהתאם לנושא העומד במרכזו של אותו שיעור. הקשר נוסף שנעשה בו שימוש במדרשים במערכת החינוך הוא שיעורי חינוך, כשכאן הדגש הוא על עיסוק במשמעויות הערכיות העולות מתוך הטקסט. בכל אחד מן ההקשרים הללו המורה יכול להפיק תועלת ממדרשי האגדה לצורך שיח כיתתי סביב נושאים בתחום הרגשי והנפשי המעסיקים את התלמידים, מתוך מטרה לטפח את בריאות הנפש שלהם.

השימוש בטקסטים של מדרשי האגדה במסגרת תהליכים ספרותיים אינו מוגבל למערכת החינוך הפורמלית. טקסטים אלה יכולים לעמוד במרכזם של דיונים במסגרות לא-פורמליות לנוער, ואף במסגרות לבוגרים על פני כל המנעד הגילאי.

את השיח הספרותי סביב מדרשי אגדה ניתן לקיים סביב נושאים מגוונים המרכיבים את חייהם הנפשיים והרגשיים של המשתתפים. כך לדוגמה, במאמר עדכני, המתאר תהליכים אישיים שהתרחשו סביב מדרשי אגדה תלמודיים בקרב קבוצות לימוד בבית מדרש חילוני, מודגם השימוש במדרשי אגדה כמנוע לפיתוח זהותם האישית של המשתתפים.⁴¹

במסגרת המאמר הנוכחי יודגם השימוש במדרשי אגדה לשיח בנושא הרגשות.

מדרשי האגדה: הגדרות, מאפיינים ופוטנציאל תרפויטי

"יערוף כמטר לקחי", מה מטר זה אחד הוא ויורד על האילנות ונותן בהם מטעמים לכל אחד ואחד לפי מה שהם: בגפן לפי מה שהן, בזית לפי מה שהם, בתאנה לפי מה שהן – כך דברי תורה – כולם אחת ויש בהם מקרא ומשנה, הלכות ואגדות.⁴²

אגדה, לשון "אמירה" בעל פה, ויש אומרים שמלה זו נגזרת מהשורש הארמי

40 מצוטט מדברי שנאן וזקוביץ בתוך שנאן, תשנ"א.

41 דקל, 2017.

42 ספרי דברים, האזינו. דברים לב, ב.

נגד" (למשוך) ומכאן משמעותה כדבר המושך את לב האדם. יש המפרשים אגדה כ"היגד" שאינו עובר למעשה, או מלשון "אגד" – צירוף או אוסף של דברים.⁴³

תקופת "ספרות האגדה" היא מ-332 לפנה"ס – חתימת התנ"ך (סוף תקופת דניאל) – ועד 1,300 לספירה. "תקופת חז"ל" מוגדרת מתקופת הלל ושמאי (עם תחילת הספירה הנוצרית) ועד לאמצע המאה השביעית (ב-300 השנים שלפני הספירה אנו מוצאים את האגדה הקדומה ואת הספרים החיצוניים). "ספרות חז"ל" מוגדרת בחלוקתו של שנאן מתחילת הספירה (תקופת חז"ל) ועד לסוף עריכת ספרי האגדה, בסביבות המאה הארבע עשרה לספירה. במסגרת מאמר זה נתייחס אל תקופת ספרות האגדה. אחת משיטותיה המיוחדות של האגדה היא המדרש,⁴⁴ כלומר דרשת הכתובים.⁴⁵ רוזן-צבי סוקר את ספרות המדרש ומקורותיה בראי המחקר:

...דרך הטענות המסורתיות שהמדרש עצמו ירד מסיני ויסי בהקדמה למהדורת הספרא שלון, או שהוא חושף את עומק פשוטו של מקרא [המלבי"ם, ובמחקר – הלבני וגבריאל כהן] וכלה בגישות שונות הרואות בדרשה רק עיגון שבדיעבד, אסמכתא בעלמא, לרעיונות וסיפורים שקדמו לה או שנוצרו במנותק ממנה [היינימן, אורבך (היסטוריים) ופרנקל (ספרותיים)]... ובהקשר לספרות חז"ל א"א אורבך ניתח את האידיאות העולות מן האגדה ובקש להראות כי הן נסמכות על שיטה תיאולוגית ואנתרופולוגית סדורה. יונה פרנקל ניתח את הפואטיקה של המדרשים וחשף את תחכומם הספרותי והמבני.⁴⁶

יחד עם זאת, בבואנו לעסוק בסוגיית המסורת והחידוש שבדברי הדרשן, יצוין כי אף פרשני ה"פשט" התייחסו לחידוש ולהתחדשות שהמדרש מוסיף על פני הפשט, כפי שניתן למצוא בדברי הרשב"ם בהתייחסו לפירוש רש"י:

43 שנאן, 1987, עמ' 12.

44 שנאן מבחין בין ספרי המדרש למיניהם, שהם בעצם ליקוט או איסוף של ה"מדרש" במשמעותו הראשונית, כלומר דרשת הפסוקים עצמם או דברי הדרשן העצמאיים, ועיינו בהרחבה אצל שנאן, תשנ"ז.

45 במקרא השורש דר"ש משמש במשמעות חפש, בקש, חקור ובדוק היטב, כגון "ואת שער החטאת דרש משה והנה שרף" (ויקרא י', טז), היינו, ואת שער החטאת חיפש והינה שורף, ומן הפועל נגזר, בעברית מקראית מאוחרת של ראשית ימי בית שני, השם "מדרש" (דברי הימים ב יג, כב; כד, כז) במובן ספר היסטוריה (בדומה למונח היווני "היסטוריה" שנגזר מפועל שמשמעותו הראשונית: לבדוק ולחקור היטב). בתקופה מאוחרת יותר, בימי בית שני, קיבל השם "מדרש" משמעות אחרת – של לימוד וחינוך, שגם הם פרי דרישה, חקירה וחיפוש נמרצים (מעין המונח הרומי stadium שנגזר מהפועל studeo, שמשמעו להתאמץ ולהתלהב).

46 רוזן צבי, 2011, עמ' 274-275. שמות החוקרים המופיעים בסוגריים בציטוט לקוחים מהערות השוליים, ראה הפניות שם.

...וגם רכנו שלמה אבי אמי מאיר עיני גולה שפירש תורה נביאים וכתובים (רש"י) נתן לב לפרש פשוטו של מקרא, ואף אני שמואל ב"ר מאיר חתנו זצ"ל (רשב"ם) נתווכחתי עמו ולפניו והודה לי שאילו היה לו פנאי היה צריך לעשות פרושים אחרים לפי הפשטות המתחדשים בכל יום.⁴⁷

בהתייחס לכוונת הדרשן או למגמת המדרש, פרנקל מוצא כי מדרש האגדה הינו בגדר חתירה למציאת תכנים רעיוניים חדשים: "הדרשן אינו מחפש את המשמעות המקורית... אלא מחפש דרך כיצד לבטא בעזרת הטקסט המקורי את התכנים החדשים החשובים בעיניו".⁴⁸

ביטויי הטקסט לתכנים חדשים ומתחדשים אשר הינם בגדר "חשובים בעיניו", יכולים להוות בסיס איתן להתפתחות של ספרותרפיה במדרשי האגדה.

מדרשתרפיה, או: "מה למדרש אצל רגשותיי?"

בהתייחס למדרשי פסוקים, מדרשי האגדה הינם בגדר עומק פשוטו של מקרא, ודברי התורה מקבלים בעזרתם משמעות חינוכית על-זמנית:

המדרש הוא הפירוש היהודי לתורה והוא יסוד לפרשנות היהודית לדורותיה ובכך עיקר חשיבותו [...] דברי חז"ל החותרים להבנת עומק פשוטו של מקרא הופכים את הכתובים לבעלי משמעות קיומית-חינוכית על-זמנית.⁴⁹

המשמעות הקיומית או החינוכית אשר מצויה בדברי המדרש תאפשר לנו לשמוע ולהשמיע קולות אישיים מעבר לנאמר בטקסט המדרשי. הרב קוק ניסח את הדברים כשיטת חילוף תובנות, רגשיות וערכיות, מהמדרש בשתי רמות, קומת "הפירוש" וקומת "הביאור":

...האחד, להבין אל נכון יסוד אותו המאמר מצד עצמו, את המונח בו בכללו ובפרטיותו. זאת היא תכונת הפרוש, מפורש... הרחבה של עצם הדברים שכבר ישנם בתוכנו של המאמר אלא שהם בו מקופלים, על כן עלינו להרחיב הקמטים כדי לעמוד על כל הרחבתו של המאמר.

אמנם יש עוד יחש ידוע, כמה יש בכח כל אותן הרעיונות הכלולים במאמר לפעול על רעיונות שיש להם יחש עמהם עפ"י חוקי הקשור ההגיוני. וכל המוכן שיש בכל מאמר זה וכל הפרטים שבהרחבתו להפעיל על טבע השכל לחולל ולהוליד

47 פירוש הרשב"ם לבראשית לז, ב.

48 פרנקל, 1993, עמ' 11.

49 פירוט והדגמה: כהן, תשנ"ג (בהקדמה).

דברים חדשים, גם זה הוא מכלל המאמר... מזה הצד יוקחו הדברים באופן רחב מאד, ע"ז נאמר (אבות ו, א) "נעשה כמעין המתגבר וכנהר שאינו פוסק". זהו הצד העליון שבדרכי הדרישה. וכיאר, הוא השם הנאה לו מלשון באר, באר מים חיים.⁵⁰

הקומה הראשונה בדברי הרב קוק הוא לימוד המדרש בצורה מעמיקה ורחבה. הקומה השנייה היא הקומה אשר ממנה נוכל (לענייננו, בתהליך ספרותי מובנה) לגלות, לדון, להצביע ולבאר לעצמנו רעיונות.

מדרשי האגדה, מכוח היותם מזמינים, על-זמניים ומולידי רעיונות מהווים את המצע הנכון, הרלוונטי והמתאים לביצוע של התהליך הספרותי.

"בבית אלוקים נהלך ברגש";⁵¹ אדם המבקש להלך בדרך אל ייעודו, אך לא פחות מכך בדרך אל עצמו, פוסע דרך עולם הרגשות שלו. כיצד נלך בעולם הרגשות שלנו? מי בראש? מה לפנינו? מי עימנו? ועוד תהיות שונות, הן ההזדמנויות, הדרכים, החרדות והחששות שלנו בדרך אל סיפור חיינו.

מדרשי האגדה מהווים את הפלטפורמה הראויה והמתאימה לעורר את השיח הרגשי בהם, בעקבותם ובמשמע מהם במסגרות החינוכיות-טיפוליות – זה הוא המדרשתרפיה!

מדרשתרפיה – טיפוח רגשי באמצעות מדרשי אגדה: דוגמאות

להלן תוצגנה דוגמאות לשיטתיות ולדרכי העבודה במדרשתרפיה. יצוין כי השיטה המוצגת להלן היא על פי עקרונותיה הבסיסיים של הספרותרפיה כפי שהגדירה אותה קובובי. ההצעה המודגמת להלן, ואשר הוצגה לעיל, מבקשת להציג שיטת הוראה וטיפול המותאמת לספרותרפיה במדרשי אגדה על פי המאפיינים הייחודיים להם כפי שהוצג לעיל. המערכים שלהלן מבוססים על שלושת שלבי תהליך הספרותרפיה, בצירוף שלב רביעי, המכונה "מדרשתרפיה": המשגת הרעיון לכדי ניסוח תיאורי של הרעיון המרכזי המובע במדרש כפי שהוא יכול להתבטא ברגשותיו ובסיפוריו האישיים של נמען התהליך.

בדוגמה הראשונה אשר תוצג להלן יובהרו בפירוט נרחב הסברים, הנחיות מוצעות, שלבי התהליך ומגוון אפשרויות להוביל את התהליך הטיפולי-חינוכי. כל זאת כדי להציג את השיטה בצורה בהירה וטובה יותר לתועלת המורה והמטפל, ולמיטוב תהליך המדרשתרפיה.

בדוגמאות הנוספות תוצג המדרשתרפיה במדרשי סיפורי חז"ל ובמדרשי פסוקים.

50 הרב אברהם יצחק הכהן קוק, הקדמה ל"עין אי"ה", עמ' יד.

51 תהילים נה, טו.

דוגמה א: דאגות וצרות שמחות

בחירת המדרש: שתי גישות מוצעות לבחירה מקדימה של המדרש אשר באמצעותו יתבצע התהליך:

1. אם המטפל מכיר את המטופל וברצונו לעסוק ברגש או בהרגשה מסוימת (ייתכן שבעקבות אירוע מסוים), בחירת המדרש תהיה ממוקדת סביב רעיון זהה, מקביל או בעל דמיון גלוי ומוכן לנושא הנבחר.
2. במצב של אי היכרות מוקדמת או ברצון שלא להתמקד בנושא מסוים, ייבחר מדרש בעל רעיון כולל של עיסוק ברגשות אשר בעזרתו ניתן יהיה לכוון לנושא או לאירוע שייבחר על ידי המטופל.

מומלץ, בכדי להפנים את דברי המדרש, שהמטופל יקרא את הקריאה הראשונית של המדרש, אך אם קיימת מגבלה כלשהי בקריאה או בריכוז יקרא המטפל את המדרש. בשלב זה תהיה הקריאה ללא הסבר מעבר לנדרש כהבנה בסיסית.

ר"ג אסיב ברתיא אמרה ליה אבא צלי עלי אמר לה לא יהי לך מחזורי להכא. ילדה בן זכר אמרה ליה אבא צלי עלי אמר לה לא ישלה ווי מפומך. אמרה לו אבא שתי שמחות שבאו לי אתה מקללני? אמר לה תרתיהן צלוונן, מן גו דאת הוויא שלם בביתך לא יהי לך מחזורי להכא ומן גו דהוי בריך קיים לא ישלה ווי מפומך ווי דלא שתי ברי ווי דלא אכל ברי ווי דלא אזיל ברי לבי כנשתא.

(מדרש רבה, בראשית כו, ד)

תרגום חופשי:

רַבִּן גַּמְלִיאֵל הָשִׂיא אֶת בְּתוּ. אָמְרָה לוֹ: אָבָא, תִּתְפַּלֵּל עָלַי. אָמַר לָהּ: לֹא תַחֲזֹרִי לְכָאן. יִלְדָּה בֶּן זָכָר, אָמְרָה לוֹ: אָבָא, תִּתְפַּלֵּל עָלַי. אָמַר לָהּ: לֹא יִפְסִיק "וַי" מִפִּיךְ. אָמְרָה לוֹ: אָבָא, שְׁתִּי שְׁמָחוֹת שֶׁבָּאוּ לִי וְאַתָּה מְקַלְלֵנִי? אָמַר לָהּ: שְׁתִּיחֶן תְּפִלוֹת (רְאוּיוֹת): מִתּוֹךְ שְׁאֵת בְּשָׁלוֹם בְּבִיתְךָ, לֹא תִצְטָרְכִי לַחֲזוֹר לְכָאן, וּמִתּוֹךְ שִׁיחֶיהָ בְּגֶן קֶזֶם, לֹא יִפְסִיק וַי מִפִּיךְ: וַי שְׁלֹא שׁוֹתָה בְּנִי, וַי שְׁלֹא אָכַל בְּנִי, וַי שְׁלֹא הוֹלֵךְ בְּנִי לְבֵית הַכְּנָסֶת.

בסיפור המדרש מצויים הנושאים: חשש – בקשה לתפילת האב, שלום בית, דאגה לילדים, צרות – מדומות ואמיתיות, ותקשורת בינאישית הכוללת טעויות והבהרות. כל נושא מבין שלל הנושאים הללו יכול להוות נקודת פתיחה לדיון רגשי בהמשך (הדהוד הפרטים). פיתוח רעיון כולל של איחולי ברכה המתפרשים כצרה, אף הוא מהווה כר נרחב לפתיחת התהליך התרפויטי.

בשלב זה ניתן לפנות אל המטופל בשיח ראשוני כולל, כמו: איזה רגש מציף אותך למשמע הסיפור? המטפל והמטופל מוזמנים להיעזר בגלגל הרגשות. לקראת השלב הראשוני מומלץ כי המטפל יזמין את המטופל ללמוד יחדיו מדרש אגדה, וזהו שלב ההזדהות.

שלב ההזדהות (לימוד והבנת המדרש: רעיון ופרטים)

- תאר את הרגשתה של בתו של רבן גמליאל למשמע ברכות אביה לפני הסבריו. ועכשיו אחריהם...
- למה התכוון אבא (רבן גמליאל) בברכותיו לבתו ביום חתונתה?

שאלות אלו, או מעין אלו, עוסקות בסיפור המדרש עצמו, והן נועדו להבין את דברי המדרש ואת הרעיון/רעיונות הגלום/הגלומים בו. יחד עם זאת, מטרתם ליצור מעין הסכמה של הבנה אחידה בין המטפל והמטופל באשר לנאמר ולמובע בדברי המדרש עצמם.

לאחר שיח ממוקד בהבנת הנאמר והמובע במדרש התהליך בעצם עובר לסיפורו של המטופל, וזהו שלב ההדהוד.

הדהוד הפרטים (מושג, ביטוי או מקטע מהמדרש שמהדהדים לסיפור או לנושא אישי) המטופל צריך להיות מודע לכך כי התהליך עובר כעת מזירת הנאמר במדרש לזירת סיפורו האישי של המטופל, זאת בעזרת שאלה/ות מכוונת/ות אשר יזמינו את המטופל להיזכר, להשליך או להכליל מהנאמר לכדי סיפור, הרגשה או מקרה מעולמו הפרטי.

בשלב זה המטפל מבקש להיות שותף בהקשבה להשלכה של המטופל, אשר תבוא לידי ביטוי באמצעות סיפור או מקרה שהמדרש הדהד למטופל על פי הנאמר והנחוה בשלב ההזדהות. המטפל יכול לבחור בין השימוש (או הפתיחה) בהדהוד הפרטים או בהדהוד הרעיון. יש לגלות רגישות כלפי רצונו ובחירתו של המטופל האם להיצמד למילים בודדות כדהוד הפרטים או לרעיון הכולל שבמדרש בבחירתו את נושאי השיתוף.

הפרטים הם מילים, ביטויים או חלקי משפט אשר נאמרו במדרש, והם מהדהדים ומזכירים למטופל משהו מסיפורו האישי.

היכן פוגשים אותך המשפטים הבאים? (תאר סיפור או מקרה מעולמך סביב המשפטים להלן):

- "אבא תתפלל עליי"

- "שאת בשלום בביתך"
- "ומתוך שיהיה בנך קיים, לא יפסיק 'ווי' מפידך"

הדהוד הרעיון (שיתוף של רעיון המדרש בעולמו של המטופל) זיהוי הרעיון או הרעיונות שבמדרש הוא לעיתים סובייקטיבי, ובכלל זה תיתכן הבנה שונה של הרעיון כהבנה שונה בין המטפל למטופל. בשלב ההזדהות, בדרך כלל, יתקיים דיון מסוים על הרעיון שבמדרש. ההשלכה של הרעיון שבמדרש לכדי רעיון זהה בסיפור האישי תיעשה על ידי המטופל בעזרת השאלות של שלב הדהוד הרעיון.

- צרות גדולות, צרות קטנות, צרות של שגרה ואולי צרות טובות...

מה דעתך? מה זה מזכיר לך?

- איך מתייחסים לבכי או לצעקה של ילדים?
- "צרות שמחות", יש דבר כזה?

בעזרת שאלות הכוונה מעטות וממקדות, המטפל מקשיב לסיפורו האישי של המטופל. זהו המקום "להעשיר" את הסיפור בתחושות, רגשות, השלכות והבעות מגוונות של הנאמר בסיפור אשר מסופר על ידי המטופל. עצם "הצפת" המקרה או הסיפור הוא עיקרו של התהליך הטיפולי. יש מקום לבקשת הבהרות ולהכוונה להבעת הרגשות במילים מתאימות, אך אין מקום לשיפוטיות או לשיתוף מקביל מצד המטפל.

שלב הניתוק (הבחנה בין המדרש לסיפור האישי)

יש חשיבות מרובה מאוד להבחנה ברורה של המטופל בין סיפורו האישי לבין סיפורו של המדרש. זאת, בכדי ליצור הבחנה בין הדמויות הפועלות במדרש, אשר הן לעיתים בולטות בייחודן, במעמדן או ביכולתן, לבין דמות המטופל. הבחנה זו המובעת בשלב הניתוק מאפשרת למטופל לחשוב על שינוי או על תיקון ללא מגבלת הטווח הגדול הניצב בין מעמד הדמות במדרש למעמדו של המטופל.

מקומו של שלב הניתוק הוא בסוף התהליך התרפויטי, כדי שהמטופל יהיה "משוחרר" להמשך סיפורו ללא מגבלת התלות בנאמר ובמתרחש לדמות זו או אחרת במדרש אלא לרעיון בלבד.

שלב הניתוק יהיה ממוקד וקצר כדי "לסגור" תהליך, והוא יוכל להתבצע על ידי שאלה או אמירה.

- רבן גמליאל הוא כזה ובתו היא כזאת, ואני?

מדרשתרפיה (סיכום המביע רעיון כולל |הצעה בלבד למטפל|)

שלב הניתוק מהווה בדרך כלל את סיום התהליך. עם זאת יש שיבחרו לסכם את

התהליך או להוסיף עליו (ברגישות מותאמת למצב המטופל בנקודת סיום זו) על ידי הצגת הרעיון אשר מובע במדרש בצורה מתומצתת או סכמתית. סיכום זה (אשר מכונה בדוגמאות להלן "מדרשתרפיה") מועיל בדרך כלל למטפל לפני ובמהלך הטיפול. יצוין כי אין לחשוף את הסיכום בפני המטופל במהלך התהליך, כיוון שהדברים יגבילו אותו ביכולתו לחשוף את סיפורו מהנאמר במדרש. סיכום המדרשתרפיה הינו בגדר הצעה בלבד, כיוון שייתכן שהתהליך יופנה לכיוונים אחרים ושונים.

החששות שבעקבותם מבקשים רחמים, ברכה ו"תתפללו עליי שיהיה לי טוב"



החשש מהנראה רע הוא חלק מהטוב



דאגה שמחה

דוגמה ב: קנאה וסבלנות

מַעֲשֵׂה בְּתִלְמִיד אֶחָד שֶׁל ר' שִׁמְעוֹן בֶּן יוֹחָאי
שִׁיצָא לְחוּץ לְאַרְץ וּבֹא עָשִׂיר
וְהָיוּ הַתְּלָמִידִים רוֹאִים אוֹתוֹ וּמִקְנָאִים בּוֹ
וְהָיוּ מִבְּקָשִׁים לְצֹאת לְחוּץ לְאַרְץ,
וַיֵּדַע ר' שִׁמְעוֹן,
וְהוֹצִיָאם לְבִקְעָה אַחַת שֶׁלִּפְנֵי מְרוֹן וְהִתְפַּלֵּל
וְאָמַר: בִּקְעָה, בִּקְעָה, הַתְּמַלָּאִי דִּינָרִי זָהָב,
הַתְּחִילָה מוֹשְׁכֶת דִּינָרִי זָהָב לִפְנֵיהֶם.
אָמַר לָהֶם: אִם זָהָב אַתֶּם מִבְּקָשִׁים הָרִי זָהָב, טָלוּ לָכֶם,
אֲלֵא הָיוּ יוֹדְעִים: כָּל מִי שֶׁהוּא נוֹטֵל עֲכָשׁוּ – חֶלְקוֹ שֶׁל עוֹלָם הֵבֵא הוּא נוֹטֵל,
שְׂאִין מִתֵּן שְׂכָרָה שֶׁל תּוֹרָה בְּעוֹלָם הַזֶּה, אֲלֵא לְעוֹלָם הַבָּא.

(מדרש רבא, שמות נב, ג)

בסיפור זה אנו מוצאים את הקנאה, חשיבה לטווח הארוך והקצר וענייני עולם הזה והבא.

שלב ההזדהות

• מה הרגישו התלמידים כלפי התלמיד שחזר מחו"ל?

- "אלא הוו יודעים: כל מי שהוא נוטל עכשיו – חלקו של עולם הבא הוא נוטל",
- לקחת עכשיו או להרוויח בהמשך?

הדהוד הפרטים

- רואים, מקנאים ומבקשים: במה או במי אני מקנא?
- מדוע אני מקנא? האם הקנאה מקדמת או מעכבת אותי?
- קיבלתי עכשיו מהשמור לי להמשך, כדאי? ראוי?

הדהוד הרעיון

- נסה לחשוב, האם הקנאה היא חלק מחייך? מדוע בני אדם מקנאים? מה תפקידה של הקנאה בחיינו?
- כאן ועכשיו, או שהסבלנות משתלמת?
- מה מאפשרת לי ההתגברות על הקנאה?

שלב הניתוק

- התלמיד של רבי שמעון בן יוחאי זכה עכשיו, שאר התלמידים קינאו ועכשיו הם מבינים. ואני?
- הסבלנות של תלמידי רבי שמעון בן יוחאי לעומת הסבלנות שלי.

מדרשתרפיה

מקנאים ב... מבינים ש... ולכן סבלניים כלפי...

דוגמה ג: כעס ותקשורת של רמזים

מַעֲשֶׂה בְּבֶן בָּבֶל שֶׁעָלָה לְאֶרֶץ יִשְׂרָאֵל וְנָשָׂא אִשָּׁה.
אָמַר לָהּ: בְּשָׁלִי לִי שְׁתֵּי עֲדָשִׁים.
בְּשָׁלָהּ לוֹ שְׁתֵּי עֲדָשִׁים.
כָּעַס עָלֶיהָ.
לְמַחֵר אָמַר לָהּ: בְּשָׁלִי לִי סָאָה.
בְּשָׁלָהּ לוֹ סָאָה.
אָמַר לָהּ: הִבֵּי־אֵי לִי שְׁנֵי בּוֹצִינֵי (מִלֵּה דוֹ-מִשְׁמַעִית שֶׁבִּבְבֶּל פִּירוּשָׁה פְּרִי מִמִּשְׁפַּחַת הַדְּלוּעִיִּים, וְאִילוֹ בְּאֶרֶץ יִשְׂרָאֵל פִּירוּשָׁה נְרוֹת)

הביאה לו שני גרות.

אמר לה: שברים בראשו של כבא. (ביטוי דו־משמעי: בארמית הוא אמר לה "תברי יתהון על רישא דכבא", והכוונה על ראש השער, והיא הבינה שעליה לשבור אותם על ראשו של החכם בבא)

היה יושב בבא בן בוטא על הפתח ועוסק בדין, שברתם על ראשו,

אמר לה: מה את עושה?

אמרה לו: כך צוני בעלי.

אמר לה: את עשית רצון בעלך, המקום יוציא ממך שני בנים כבבא בן בוטא. (תלמוד בבלי, מסכת נדרים סו ע"ב)

בסיפור זה אנו מוצאים את עניין התקשורת, כעס מוצדק או אחר, יחסי זוגיות והנחיית חכמים.

שלב ההזדהות

- מה הרגיש בן בבל ביחס לאשתו ומה הרגישה אשתו?
- מדוע זכתה האישה בברכה של "המקום יוציא ממך שני בנים כבבא בן בוטא"?

הדהוד הפרטים

- "כעס עליה...": מוצדק לכעוס?
- "כך ציוני בעלי..."
- "עשית רצון בעלך": היכן פוגשת אותי הרגשת העשייה כרצונו של משהו?

הדהוד הרעיון

- מדוע אני כועס? על מה או על מי אני כועס?
- "לא הבנתי מה הוא רוצה": אני אשם? מה אני יכול לעשות?
- אנחנו מדברים שונה, חושבים ומרגישים שונה, אז איך נתקשר/נתחבר?

שלב הניתוק

- בן בבל ואשתו התקשו להבין זה את זה, אבל אני...

מדרשתרפיה

תגיד (אל תרמוז), תסביר לי ← אני יכול להתחבר לרצונך ← שנינו או כולנו נרוויח.

דוגמה ד: כבוד, ייחוס ושייכות

שְׁנוּ חֲכָמִים: אָדָם יְחִידִי נִבְרָא, וּמִפְּנֵי מָה?
מִפְּנֵי הַצְדִּיקִים וּמִפְּנֵי הָרָשָׁעִים;
שְׁלֹא יִהְיוּ הַצְדִּיקִים אוֹמְרִים: אָנוּ בְנֵי צְדִיק,
וְהָרָשָׁעִים אוֹמְרִים: אָנוּ בְנֵי רָשָׁע.
דָּבָר אַחֵר: מִפְּנֵי הַמְשַׁפָּחוֹת,
שְׁלֹא יִהְיוּ מְשַׁפָּחוֹת מִתְגָּרוֹת זֶה בָּזֶה;
וּמָה עָכָשׁ שֶׁנִּבְרָא יְחִידִי – מִתְגָּרוֹת,
אִם נִבְרָאוּ שְׁנַיִם עַל אַחַת כְּמָה וְכְמָה.
דָּבָר אַחֵר: מִפְּנֵי הַגְּזֻלָּנִים וּמִפְּנֵי הַחֲמֻסָּנִים;
וּמָה עָכָשׁ שֶׁנִּבְרָא יְחִידִי – גֹּזֵלִין וְחוֹמְסִין,
אִם נִבְרָאוּ שְׁנַיִם עַל אַחַת כְּמָה וְכְמָה.

(תלמוד בבלי, מסכת סנהדרין לח ע"א)

במדרש אנו מזהים את נושאי הייחוס, הגאווה, ההשתייכות והשונות.

שלב ההזדהות

- מדוע הצדיק – צדיק, הרשע – רשע, הגזלן – גזלן? ובכלל, יש משהו בייחוסו של אדם או משפחה?
- "שלא יהיו הצדיקים אומרים אנו בני צדיק ורשעים אומרים אנו בני רשע" ... מדוע לא?

הדהוד הפרטים

- "אדם יחיד נברא": אף אחד אינו מקנא, אינו מתגאה ואינו משווה.
- "שלא יהיו משפחות מתגרות זו בזו" אצלי או במשפחתי זה קיים אבל אצלם...
- המשפחה שלי... אבל המשפחה שלהם...

הדהוד הרעיון

- מי אני? יחיד־ייחודי או בגלל מוצאי, משפחתי?
- סטיגמות על פי דורות קודמים, ייחוס וכל המשפחות זהות, אבל משפחתי?
- ההשוואה בין המשפחות: מפרה, מקדמת, מיותרת ואולי מזי־קה?

שלב הניתוק

- אדם הראשון נברא אומנם יחיד, אבל עדיין אני ואנשים אחרים מרגישים את השוני והמיוחד בי ובמשפחתי.

מדרשתרפיה

כולנו באנו מאותו השורש, אבל יש אני ויש אתה, יש שלי ויש שלך, משפחתי כך ומשפחתך אחרת... הכול תלוי בך!

מקורות

- אטינגון, ד' (1988). יישום מתודות הוראה טיפוליות בגיאוגרפיה. סוגיות בחינוך, 3, 111-129.
- בטלהיים, ב' (1987). קסמן של אגדות ותרומתן להתפתחותו הנפשית של הילד. רשפים.
- ברגר, ר' (2011). בסוד מתבגרים: התמודדות עם מצבי מצוקה, משבר, סיכום ושאלות קיומיות בקרב מתבגרים באמצעות ספרותרפיה בשיטת קובכי. משרד החינוך וג'וינט ישראל – אשלים.
- ברץ, ל' וקס, א' (2007). מדף הספרים – אויב או ידיד? ביכליותרפיה ככלי יעיל וזמין בחינוך לתזונה נכונה ולמניעת בעיות אכילה. מכון מופ"ת.
- גילת, י' (2007). להיות קרוב: עזרה הראשונה למורה בהתמודדות עם מצוקות תלמידים. מכון מופ"ת.
- גרוסמן, ע' (2018). "מחבלי לידה לחבלי גאולה": קבוצת ביכליותרפיה לאבות דתיים למתבגרים שיצאו בשאלה (הצעה למערך הנחיה). מניתוק לשילוב, 20, 211-233.
- גרנות, ל' (2020). כיצד מרפאת הביכליותרפיה? כתיבה, ילדות, שיר. פרדס והוצאת אוניברסיטת בר־אילן.
- דקל, א' (2017). נקודת מפגש: לימוד בית מדרשי כמנוע לפיתוח זהות אישית בעבודה קבוצתית. כתב העת הישראלי להנחיה ולטיפול קבוצתי, 21(2), 35-48.
- זקס, י' (2017). לספר את הסיפור: שיח ושיג – קריאות חדשות בפרשת השבוע. מגיד.

- כהן, א' (1990). ספור הנפש: ביבליותרפיה הלכה למעשה. אה.
- כהן, א' (2008). ביבליותרפיה יהודית: מקורות ישראל בהארה פסיכולוגית וטיפולית. אמציה.
- כהן, ג"ח (תשנ"ג). המדרש כדרך להוראת עומק פשוטו של מקרא. דרך אפרתה, ג, 25-32.
- פולק, פ' (1999). הסיפור במקרא (מהדורה שנייה מתוקנת ומורחבת). מוסד ביאליק.
- פרנקל, י' (1993). מדרש ואגדה. האוניברסיטה הפתוחה.
- צורן, ר' (2009). חותם האותיות: קריאה וזהות בדיאלוג הביבליותרפי. כרמל.
- קובובי, ד' (1966). תכני הלימוד כאמצעי לשיפור בריאות הנפש. מגמות, יד, 229-234.
- קובובי, ד' (1981). תרומת "ההוראה הטיפולית" להוראת הספרות. עיונים בחינוך, 31, 159-179.
- קובובי, ד' (1987). ניווט מרומז: הוראה טיפולית בדגש קל. עיונים בחינוך, 46-47, 21-62.
- קובובי, ד' (2008). ספרותרפיה הוראה טיפולית במבחן השנים. מאגנס.
- קוק, הרב אברהם יצחק הכהן (תש"ץ). עין אי"ה. מוסד הרב קוק.
- רבהון-דמתי, נ' (2016). רגשות ורגשות בסיס: מתבגרים ישראלים מסווגים רגשות. זמן חינוך, 2, 113-150.
- רוזן-צבי, י' (2011). אחרית דבר: מה עוד אפשר לדרוש? הרהורים על בויארין ובעקבותיו. בתוך: ד' בויארין, מדרש תנאים: אינטרקסטואליות וקריאת מכילתא, מכון שלום הרטמן, 183-186.
- שטרלר, ר' (2017). סיפור בטיפוח: סיפור הריפוי כ"שלישי" בחדר. פרדס.
- שטיינזליץ, ע' (1984). דמויות מן המקרא (הרפסה ב). משרד הביטחון – ההוצאה לאור.
- שנאן, א' (1987). עולמה של ספרות האגדה. קצין חינוך ראשי / גלי צה"ל ומשרד הביטחון – ההוצאה לאור (ספריית "אוניברסיטה משודרת").
- שנאן, א' (תשנ"א-1991). "אלו ואלו דברי אלהים חיים" ב, מתוך הספרייה הווירטואלית של מט"ח, <https://lib.cet.ac.il/pages/item.asp?item=20386>.
- שנאן, א' (תשנ"ז-1997). גבולות נעים ומעומעמים: התהליך המדרשי בין יצירה לחשיפה. בתוך: ד' כרם (עורך), מגוון דעות והשקפות על הגבול בספריות תרבותנו. משרד החינוך, המנהל לחינוך התיישבותי ועליית הנוער.

- Babcock, G. P. (1961). *Webster's third new international dictionary*. Riverside Press.
- Brooks, P. (1984). *Reading for the plot: Design and intention in narrative*. Alfred A. Knopf.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & emotion*, 6(3-4), 169-200.
- Feldman, C. and Kornfield, J. (eds.) (1991). *Stories of the spirit, stories of the heart: Parables of the spiritual path from around the world*. Harper.
- Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E. and Money, K. (2005). *Bibliotherapy*:

A resource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology International*, 26(5), 563–580.

Kircanski, K., Lieberman, M. D. and Craske, M. G. (2012). Feelings into words: Contributions of language to exposure therapy. *Psychological science*, 23(10), 1086–1091.

Pardeck, J.T. (1992). *Bibliotherapy: A guide to using books in clinical practice*. EM Text.

Plutchik, R. (1980), *Emotion: Theory, research, and experience* (Vol. 1. Theories of emotion). Academic Press.

המפות הלא-יהודיות כמקור אפשרי למפות ארץ כנען שצייר רש"י

דוד שניאור

תקציר

את פרשנות ימי הביניים למקרא יש ללמוד מתוך הכרת הרקע ההיסטורי של תקופתם, מאחר שקיימת זיקה בין פירושיהם לבין התרבות, הלכי הרוח והאמונות הדתיות של תושבי הארצות שבהן הם חיו. מאמר זה סוקר את המידע הקרטוגרפי שהיה קיים באירופה בתחילת ימי הביניים, וכן את הפרשנות הגאוגרפית ומפותיו של רש"י, על מנת לבחון האם ייתכן שפירושו של רש"י בתחום הגאוגרפי הושפעו ממידע גאוגרפי מחוץ למקרא ולמקורות חז"ל והיה קיים בתקופתו: מדע גאוגרפי, מפות של צליינים ויומני מסע של יהודים. מסקנתנו הייתה שהמידע הגאוגרפי בתקופתו של רש"י וכן המפות לא היו מדויקים, בין מסיבות דתיות ובין מסיבות אחרות. אומנם במפות רש"י יש כמה מאפיינים קרטוגרפיים המצויים במפות נוצריות, אולם בחינת הנתונים במפות אלו מלמדת כי לא רק שרש"י לא הושפע ממפות נוצריות אלא ייתכן אף שחלק מהמפות הנוצריות אחרי תקופתו הושפעו מהמפות שבפירושו. כמו כן ראינו כי פרשנותו הגאוגרפית של רש"י נבעה ממגמה דתית-חינוכית שמטרתה להראות את הזיקה של עם ישראל לארץ ישראל.

מבוא

ספרי המקרא משובצים במידע גאוגרפי רב מסוגים שונים: תיאורי גבולות הארץ ונחלות השבטים, תיאורי מסעות ומחוזות ועוד. הכרת תכנים גאוגרפיים אלו מסייעת רבות להבנת הטקסט. אולם, בפני פרשני המקרא שלא גרו בארץ ישראל עמד קושי לזהות אתרים שנזכרו בפסוקים ולהבין את ההיבטים הגאוגרפיים, משום שלא היה להם מידע גאוגרפי מדויק על הארץ וסביבותיה. פרשני המקרא ניסו, כל אחד בדרכו, לבאר עניינים גאוגרפיים המופיעים במקרא, כל זאת, כאמור, ללא ידע גאוגרפי מדויק וללא הכרת הארץ מקרוב, למעט רמב"ן שהגיע לארץ ישראל בסוף ימיו.¹ במקרים מספר מצאנו אצל פרשנינו שימוש במקורות חיצוניים בעניינים הנוגעים לגאוגרפיה, כמו ספר יוסיפון אצל רש"י (מל"ב כ 13; יש' לט 2) ורד"ק (בר' י 2),² אזכור "חכמי המחקר" אצל רד"ק (בר' ב 13; יח' מז 9), או ידיעות חיצוניות שונות המוזכרות אצל רמב"ן ששמע מתלמידים (בר' יא 28).

בפירוש רש"י למקרא, שזכה להיות אחד הפירושים הראשונים שהודפסו סמוך להמצאת הדפוס,³ ניתן למצוא התייחסות רבה ומפורטת לעניינים גאוגרפיים בכלל, ולגאוגרפיה של ארץ ישראל בפרט.⁴ אליקים תיאר את תפיסתו הגאוגרפית של רש"י

1 בעקבות הגעתו לארץ שינה רמב"ן חלק מהמהדורה הראשונית של פירושו שנכתבה בספרד, והוסיף לפירושו שנכתב בארץ כמה פירושים חדשים וכמה תיקונים בתחום הגאוגרפי, בעקבות היכרותו מקרוב עם ארץ ישראל ואתריה, ראו: י' עופר וי' יעקבס, תוספות רמב"ן לפירושו לתורה שנכתבו בארץ ישראל, ירושלים תשע"ג; ד' שניאור, "תוספות ותיקוני נוסח גיאוגרפיים בפירוש רמב"ן לתורה", שנתון לחקר המקרא והמזרח הקדום כג (תשע"ד), עמ' 263-277.

2 רד"ק (מל"ב כ 13; יח' כז 17) השתמש גם בהסבר למקור שמה של יריחו על פי דברי רש"י הלקוחים מספר יוסיפון.

3 פירוש רש"י הפך במרוצת הדורות להיות חלק בלתי נפרד מקריאת התורה ולימודה – א' גרוס, "רש"י ומסורת לימוד התורה שבכתב בספרד", בתוך: צ"א שטיינפלד (עורך), רש"י: עיונים ביצירתו, רמת גן תשנ"ג, עמ' 37-49; ר' יעקב בן הרא"ש (המאה הארבע עשרה) ראה בלימוד רש"י אפשרות לחילופו של לימוד תרגום אונקלוס, במנהג של לימוד שמו"ת (שניים מקרא ואחד תרגום) – "ואם למד הפרשה בפרש"י, חשוב כמו תרגום שאין כוונת התרגום אלא שיבין העניין, אבל אם קורא בשאר לעז לא" (טור אורח חיים, סימן רפה). גם בארצות האסלאם עסקו היהודים בפירושו של רש"י, כפי שמביא גרוס במאמרו שם, וכן ראו מ' גרינברג, "פרשני צרפת", בתוך: "תנ"ך, פרשנות", אנציקלופדיה מקראית, ח, ירושלים תשמ"ב, עמ' 695.

4 לדוגמה, בבמדרבן לד מופיעים תיאור מסעי בני ישראל במדבר וגבולות ארץ כנען. פירושו של רש"י לפרק זה ארוך באופן ניכר מאלו של שאר הפרשנים העוסקים בפרשנות מילולית, והוא גם בולט בהסבריו בתחום הגאוגרפי וחיבותו; גם בתיאור גבולות נחלות השבטים בעבר הירדן המזרחי והמערכי ביה' יג-יט בולט פירוש רש"י בהשוואה לאלו של פרשנים אחרים בהסבריו לתיאור המקומות והגבולות, וכן בפירושו ליחזקאל מז בעניין תיאורי גבולות הארץ.

ביחס לגבולות הארץ, למונחים גאוגרפיים, זיהוי אתרים ויישובים במקרא ועוד,⁵ ציין את דייקנותו של רש"י בתיאור הגאוגרפי של הארצות השכנות לארץ ישראל וכתב שנראה כאילו עמדה לפניו מפה:

ידיעות גאוגרפיות מרשימות מגלה רש"י בפרשת גבולות הארץ בבמדבר לד, ואגב כך הוא ממקם עמים וארצות במפת המרחב [...] דברי רש"י אלו [בפירושו לבמ' לד – ד"ש] מתארים מפה גאוגרפית מדויקת של עמים וארצות המקיפים את ארץ ישראל בדרום ובמזרח, כאילו עמדה לפניו מפה תנ"כית מצוירת.⁶

בתגובה למאמרו של אליקים העיר טויטו⁷ כי אכן קיימות מפות אחדות בפירוש רש"י לתנ"ך.⁸ הוכחה נוספת לכך שרש"י צייר מפות בפירושו מתבססת על דברי רשב"ם: "רבינו זקני פירש וצייר תחומין" (במ' לד 2), כפי שציין טויטו.

פירושו של רש"י זכה לתחומי מחקר רבים, כמו גישת הפשט המשלבת מדרש, שימוש בשילוב מקורות חז"ל ומקורות שונים, יחסו המקיף לעניינים פילולוגיים, גישתו החינוכית וההגותית בעניינים שונים, ואלהם נלוו בדיקות והשוואות כתבי יד של פירוש רש"י למקרא.⁹ על הגישה הגאוגרפית של רש"י נכתבו מעט מחקרים,¹⁰ וקשה למצוא במחקרים אלו תשובה לשאלה מה היו המקורות והידיעות הגאוגרפיות שעליהם הוא ביסס את פירושו. כדי להגיע למסקנות בעניין זה יש לחקור את הפרשנות הנוצרית הרחבה עד תקופת רש"י, דבר שלא נכלל במסגרת מחקר זה.

5 נ' אליקים, "הגיאוגרפיה של ארץ ישראל וסביבותיה בפירושי רש"י לתנ"ך", אורשת א (תש"ע), עמ' 21-45.

6 אליקים, שם, עמ' 22.

7 א' טויטו, "מפת ארץ ישראל שצייר רש"י", אורשת ב (תשע"א), עמ' 295-302.

8 ד' שניאור, "סוגיית מפות רש"י למקרא – מחקרן והיעדרן ממהדורות הדפוס של פירושו", שנתון לחקר המקרא והמזרח הקדום כד (תשע"ה), עמ' 253-266. ראו שם סקירת המחקרים בנושא מפות רש"י. יש לציין כי ברוב כתבי היד המפות מופיעות כחלק בלתי נפרד מפירושו של רש"י, כולל בכתבי היד הנחשבים למדויקים ולחשובים ביותר, ראו: א' גרוסמן, "הגהות ר' שמעיה ונוסח פירוש רש"י לתורה", תרביץ ס (תשנ"א), עמ' 67-97; י' עופר, "מפות ארץ ישראל בפירוש רש"י לתורה – ומעמדו של כ"י לייפציג 1", תרביץ עו (תשס"ז), עמ' 435-443; ד' שניאור, "ערכה של מפת תחומי ארץ ישראל בפירוש רש"י בכ"י פריז 155", תרביץ עח, ג (תשס"ט), עמ' 371-381.

9 א' טויטו, "על גלגולי הנוסח של פירוש רש"י לתורה", תרביץ נו (תשמ"ז); י"ש פנקובר, "תהליך הקנוניזציה של פירוש רש"י לתורה", בתוך: ח' קרייסל (עורך), לימוד ודעת במחשבה יהודית, באר שבע תשס"ו, עמ' 125-126.

10 א' גרוסמן, "ארץ ישראל במשנתו של רש"י", שלם ז (תשס"ב), עמ' 15-31; י' רוזנסון, "וישלחו מעמק חברון: על פשוטה של פרשה ועל מדרשה", מים מדליו ד (תשנ"ג), עמ' 111-122; ד' שניאור, "גישתם הפרשנית של רש"י, רד"ק ורמב"ן לסוגיית גבולות הארץ המובטחת", אורשת ו (תשע"ה), 103-120; הנ"ל, "ערכה הפיזי והמטאפיזי של ארץ ישראל בהגותם של רש"י, רשב"ם, רד"ק ורמב"ן", כעת ג (תשע"ט), עמ' 87-98.

פרשנות רש"י בראי הידיעות הגאוגרפיות עד מאות י"א-י"ב

רש"י נולד בעיר טרוייס (Troyes) שבצפון צרפת, בשנת 1040. בהיותו כבן עשרים יצא ללמוד בישיבות מגנצא וורמייזא שבגרמניה, ושהה שם כעשר שנים. הכרת דרכו הפרשנית של רש"י קשורה במישרין לגישות הלמדניות שרכש בישיבות שבהן למד – "מחכמי גרמניה למד רש"י את היסודות ששימשו אותו בפירושו לתלמוד ולמקרא".¹¹ ר' גרשום מאור הגולה לימד בישיבת מגנצא, שני דורות לפני הגעת רש"י, והטביע את חותמו ושיטתו על תלמידיו, כמו ר' יעקב יקר, מורו ורבו של רש"י, וכן ר' יצחק הלוי, בישיבת וורמייזא, והם עיצבו את דרכי הפרשנות של רש"י תלמידם: שימוש במכלול רחב של יצירה ספרותית (פסקים, פיוטים, פרשנות למקרא ולתלמוד), גישה פרשנית שהסתמכה על מקורות המקרא וחז"ל, אך באותה מידה עודדה חדשנות ועצמאות פרשנית. תרומות נוספות לשהייתו בישיבות אלו בגרמניה היו: יצירת קשרים אישיים עם החשובים שבחכמי גרמניה במחצית השנייה של המאה האחת עשרה והכרה טובה יותר של הסביבה הנוצרית, שהשפיעה על הרחבת אופקיו של רש"י, בין השאר בהכרת הריאליה והתרבות הנוצרית שסביבו. בפירושו של רש"י ניתן למצוא חזרות, הדגשות וכתיבה מלאה רגש בכל הקשור לחיבתו לעמו ולהזדהות עם סבלו הממושך בגלות, וייתכן שהדברים קשורים לגזרות הקשות שפקדו את קהילות אשכנז בשנת תתנ"ו (1096).¹²

ברצוני לבחון את המפות הלא-יהודיות כמקור אפשרי למפות ארץ כנען שצייר רש"י, והאם ניתן להצביע על ציטוטים של רש"י או מקרים של הסתייגות במקורות אלו בפירושו.

טרם ההשוואה למפות הלא-יהודיות, אציג את הספרות העיקרית שעסקה בגאוגרפיה לפני תקופת רש"י.

1. **האונומסטיקון** (ביוונית: ὀνομαστικόν), שפירושו: רשימת שמות (המקומות שבארץ ישראל). ספר זה חובר על ידי אבסביוס (Eusebius) איש קיסריה (סביבות 275-339 לספירה). בספר גאוגרפי זה יש ניסיון לזהות שמות יישובים ומקומות (הרים, מעיינות וכדומה) בארץ שנזכרו בתנ"ך ובברית החדשה עם המציאות הגאוגרפית המוכרת לו במאה הרביעית.¹³ הירונימוס (342-420 לספירה, מאבות הכנסייה, חיבר

11 א' גרוסמן, חכמי צרפת הראשונים, ירושלים תשס"א, עמ' 126.

12 גרוסמן, שם, עמ' 161-162.

13 ספר זה הוא הכרך הרביעי של עבודה מקיפה יותר (אך רק הוא שרד). הכרך הראשון עוסק בשמות העמים הנמצאים בתנ"ך, הכרך השני מכיל תרשים של ארץ ישראל עם סימון גבולות השבטים, והכרך השלישי מתאר את מפת ירושלים והר הבית בליווי הסברים – ש' קליין, תולדות חקירת

את ה"ולגטה" – תרגום התנ"ך והברית החדשה ללטינית), חיבר את הספר "על השמות העבריים" – Liber De Nominibus Hebraicis – ובו מילון השמות הפרטיים הנזכרים במקרא ובברית החדשה ופירושיהם, וכן את הספר "מקומות האתרים העבריים ושמותיהם" – Liber De Situ Et Nominibus Locorum Hebraicorum – שהוא למעשה תרגום של האונומסטיקון עם עדכונים נכונים לימיו של הירונימוס.¹⁴

כדי לבחון האם בפירושו של רש"י לעניינים גאוגרפיים במקרא הוא עשה שימוש בידע גאוגרפי מתוך האונומסטיקון, ערכנו השוואות אחדות בין התיאורים הגאוגרפיים המופיעים שם לבין פירושי רש"י. תוצאות ההשוואה העלו שאצל רש"י קיימת באופן מובהק היצמדות לטקסט המקראי ולמקורות חז"ל, ואין בדבריו רמז כלשהו למידע גאוגרפי המובא באונומסטיקון.

להלן מובאות דוגמאות מספר.

בהתייחסותו ל"קרית ארבע" אבסביוס כותב:

ארבע (בר' כג 2). "היא חברון". היום כפר גדול מאד. לפנים היתה מטרופולין של הנכרים ומושב הענקים (במ' יג 22) ואחר כך – עיר מלוכת דוד (שמו"ב ב 11). ונפלה בנחלה למטה יהודה (יהו' טו 23) והיתה עיר כהונה, אחת מערי המקלט (יהו' כא 13). רחוקה מירושלים מדרום בשנים ועשרים מילים. מראים שם את אלוני אברהם ומצבתו. והגויים עובדים בגלוי את האלה שתחתיה התארחו המלאכים אצל אברהם. בראשונה נקראה ארבע ואחר כך נקראה חברון על שם חברון אחד מבני כלב (ככתוב) בדברי הימים (א, ב 42).¹⁵

בהתייחסותו ל"חברון" אבסביוס כותב:

חברון (בר' כג 2) לפנים נקראה ארבע (יהו' יד 15). ונבנתה שבע שנים לפני צען מצרים (במ' יג 23). נזכרה גם למעלה ופרשנוה. היתה גם עיר מלוכת הענקים.¹⁶

ארץ ישראל בספרות העברית והכללית, ירושלים תרצ"ז, עמ' 25. בר מראה כי הייתה על אבסביוס השפעת המסורת היהודית, כמו זיהוי קבר רחל סמוך לבית לחם. בגלגל הסמוכה ליריחו הוא מזהה את המקום שבו מלו את העם ועשו פסח, בסמוך להר שבו מת אהרן הוא זיהה את הסלע שממנו יצאו מים וכדומה – ד' בר, "האונומסטיקון לאבסביוס וראשית הנצרות בארץ־ישראל", אריאל 155-156 (תשס"ב), עמ' 215-221.

14 קליין טוען שניכרת השפעה יהודית במידה גדולה על תרגומו של האונומסטיקון מיוונית ללטינית על ידי הירונימוס: "קרית ארבע" נקראת על שם ארבעת הצדיקים הקבורים שם (עפ"י בראשית רבה נח, ד), "עֵינִים" (בראשית לח, יד) אינו שם מקום אלא פרשת דרכים (כפי שכותב תרגום יונתן), "בית אל" נקראת "לוז" על שם עץ לוז, ושמה הוסב ל"בית און" לאחר שירבעם העמיד שם את עגל הזהב (עפ"י בראשית רבה לט, טו). לדבריו, ניתן להוכיח שיהודים אשר היו בקיאים באתרי הארץ הדריכו אותו בסיווריו – קליין (שם), עמ' 32-37.

15 ע"צ מלמד, "ספר האונומאסטיקון לאבסביוס", תרכ"ץ יט, ב (תש"ח), עמ' 68.

16 ע"צ מלמד, "ספר האונומאסטיקון לאבסביוס", תרכ"ץ כא, ב (תש"י), עמ' 78.

אבסביוס מקשר בין שמותיה השונים של חברון במקרא ומתאר את מרחקה מירושלים ואת עץ האלה/אלון (בהקשר של אלון ממרא) שהנוכרים סבורים כי הוא אותו העץ מתקופת אברהם.¹⁷ מבחינה גאוגרפית אין אבסביוס מתאר את הטופוגרפיה של חברון, בניגוד לרש"י שעוסק בכך.

הדיון הטופוגרפי שרש"י מביא בפירושו למקרא ביחס לחברון ולמילה "עמק" מושגת כולו על השוואה בין פסוקים ומקורות חז"ל, כפי שניתן להיווכח מדבריו:

"וישלחו מעמק חברון" – א"ר חנינא בר פפא: בעצה עמוקה של אותו צדיק שקבור בחברון, דכתיב: "ידוע תדע כי גר יהיה זרעך" (בבלי, סוטה יא, א).

במדרש אחר נאמר:

"וישלחו מעמק חברון", והלא אין חברון נתנה אלא בהר, וכתב "וישלחו מעמק חברון", א"ר אחא הלך להשלים אותה העצה העמוקה שנתן הקב"ה בינו ובין חבר הנאה שהיה קבור בחברון ועבדום וענו אותם (בראשית רבה פד, יג).

מסקנת ר' אחא היא שלמילה "עמק" יש משמעות סמלית של נבואה עתידית; הוא דרש נוטריקון של המילה חברון: "חבר" עם הסיומת "ון", ודרש שאברהם הוא חבר נאה של הקב"ה.¹⁸

רש"י בפירושו לפסוק (בר' לז 14) השתמש במקורות חז"ל אלו, אך בשינויים מספר: הוא ביסס את פירושו, שחברון נמצאת בהר, מתיאור עלייתם של המרגלים (במ' יג 22), נתון המופיע גם במקורות נוספים במקרא, הן אלו המתארים את חברון כחלק מיישובי ההר (יהו' יא 21; טו, 48-60), והן אלו המזכירים את מיקומה בהר (יהו' כ 7; כא 11; שו' טז 3): "מעמק חברון" – והלא חברון בהר, שנאמר 'ויעלו בנגב ויבא עד חברון', אלא מעצה עמוקה של צדיק הקבור בחברון, לקיים מה שנאמר לאברהם בין הבתרים: 'כי גר יהיה זרעך וגו' ". רש"י, שלא הכיר מקרוב את סביבתה הגאוגרפית של חברון, עמד על הסתירה בין הציון המקראי של מיקומה הגאוגרפי של חברון

17 על זיהויו של עץ זה על פי מקורות היסטוריים ראו י' רוזנסון, "עץ סמוך לחברון", עלון לרכז הטיולים 3 (תשנ"ז), עמ' 7. שפנייר תיאר עץ זה המופיע בפסיפס מידבא: י' שפנייר, "מוטיבים מעולם הצומח בפסיפסים קדומים בארץ ישראל ובעבר הירדן", על אתר יג"ד (אלול תשס"ו), עמ' 92-45. בעניין אלון ממרא, פירושו של רש"י נמצא תואם את מסקנות מחקרו של יואל אליצור על משמעות המילה "אלון". אליצור התחקה אחר מקורה של המילה "אלון" והוכיח שהיא אינה קשורה לעצים, כגון אלה ואלון, אלא היא כינוי למקום גאוגרפי בעברית המקראית שהשפיע על היוונית (αύλων), במשמעות של מישור; ראו י' אליצור, "אלון – מישור – AILON", אשל באר שבע ח (תשס"ג), עמ' 1-11.

18 זהו ההסבר המוסלמי המקובל לשם העיר בערבית, אֶל-חֵ'לִיל (الخليل), שפירושו "הידיד", והכוונה היא לאברהם, ידידו של אללה.

בעמק, לבין תיאור מיקומה בהר, והסביר בעקבות המדרש שהדבר לא ייתכן.¹⁹ גם הוא, בדרכו של המדרש, פונה להסבר סמלי-רעיוני: "מעצה עמוקה של צדיק הקבור בחרון" (אך הוא אינו מזכיר את דרשת הנוטריקון המופיעה במדרש). בדבריו אלו ניתן לראות שהוא שמר על מ' היחס שבפסוק, בשונה מהתייחסות חז"ל, שלא שמרה עליה. כמו כן, אנו רואים שרש"י השמיט את דברי ר' אחא: "הלך להשלים אותה עצה עמוקה", אולי משום שלא רצה לייחס ליוסף כוונה מפורשת זו, כאשר יוסף אינו מודע למשמעות שליחותו.

2. יומני מסע ומכתבים של עולי רגל ותושבי ארץ ישראל

האם ידיעותיו של רש"י יכלו להסתמך על ידע גאוגרפי נרחב שבתיאורי מסעות של מבקרים בארץ בימי הביניים המוקדמים? דוגמה לאפשרות שפרשן מקראי השתמש בתיאור גאוגרפי של עולה רגל מצויה מאוחר יותר מתקופת רש"י, אצל רמב"ן.²⁰ חשוב לציין שעיון ביומני מסע של יהודים או נוצרים²¹ מלמד כי המידע הגאוגרפי שניתן למצוא וללמוד בתיאורי מסעות אלו לא רק שאיננו גדול, אלא אף שהוא נסמך ברובו על פסוקים ומקורות בכתבי הקודש שאינם יכולים להוות מידע גאוגרפי מדויק, וזאת משום שלא אחת קיבלו זיהוי של מקומות בהתאמה למסורתם, גם אם הדבר לא היה נכון מבחינה היסטורית. הביטוי המקובל לתיאור

19 העיר חברון העתיקה (תל רומיידה) אכן נמצאת בתוך עמק קטן המוקף הרים גבוהים יותר. אזור מערת המכפלה נמצא בגובה של 880 עד 890 מ' מעל פני הים, כאשר הגבעות בסביבתו הן מעל 950 מ'. י' מדן (י' מדן), "מעמק חברון לעמק דותן בעקבות יוסף ובעקבות המדרש", על אתר א [תשנ"ו], עמ' 21-52) וי' רוזנסון (לעיל, הערה 17) עמדו, כל אחד בדרכו, על ההיבט הריאלי של "עמק חברון": שניהם מסכימים כי העיר חברון הייתה בהר, ואילו עמק חברון נמצא מחוץ לעיר. הם חלוקים על ההדגשה המיוחדת של הפסוק, אולם מסכימים כי מטרת רש"י הייתה המשמעות הסמלית, בין אם הדבר מנותק מהתיאור הגאוגרפי המדויק ובין אם הוא נעוץ בתיאור הגאוגרפי.

20 בעניין קבר דינה המופיע בפירושו רמב"ן: "וירדה עמהם למצרים ושם מתה, ונקברה בארץ. וקבורתה ידועה עד היום בקבלה, והיא בעיר ארבל עם קבר ניתאי הארכלי" (בראשית לד 12). רמב"ן ציין שמיקומו של קבר דינה נזכר בקבלה, כלומר במסורת. מניין מסורת זו? קיים דמיון רב בין דברי רמב"ן אלו לבין תיאורו של ר' שמואל בר' שמשון (1211), שערך מסע בארץ ישראל 57 שנים לפני הגעת רמב"ן לארץ, ותיאר את קבר דינה בסמוך לקבר ניתאי הארכלי: "משם הלכנו לכפר חייסים, ומצאנו שם קבר. ובדרך רחוקה כמו ב פרסאות, קברים של שבטים וקבר דינה אחותם ביניהם, ועליו אילן של הדס [...] ומשם באנו לארבל וראינו קברו של נתאי, ועליו ציון נאה" (איגרת ר' שמואל בן ר' שמשון, מתוך: א' יערי, אגרות ארץ ישראל, רמת גן תשל"א, עמ' 80). תיאור דומה מאוד נמצא בדבריהם של עולי רגל נוספים, כגון ר' מנחם החברוני (1215 בקירוב; ראו א' נויבאוור, "גרגרי אוקספורד", הלבנון ה [תרנ"ט], עמ' 627).

21 ישנם גם יומני מסע של מוסלמים, כמו מסעו של אבן אל-ערבי מסביליה: י' דרורי, אבן אל-ערבי מסביליה – מסע בארץ ישראל, רמת גן תשנ"ג; ארץ ישראל ואתריה בתיאורי עולי רגל מוסלמים: א' שילר (עורך), ארץ ישראל ואתריה בתיאורי עולי רגל מוסלמים (אריאל 59), ירושלים תשמ"ח, אך אלו בוודאי לא היו בהישג ידו של רש"י.

גאוגרפי זה הוא "הגאוגרפיה הקדושה של ארץ הקודש",²² כלומר, היחס למקומות הקדושים במשמעות רוחנית ולא רק היסטורית. לכן צריך להתייחס בהסתייגות רבה לתיאור הגאוגרפי של העולם בימי הביניים, שכן זה נבע ממפות שונות שצוירו ברובן בידי נזירים²³ אשר ניסו להמחיש את מבנה העולם על פי השקפת הכנסייה הנוצרית, וכמעט שלא היה להן שימוש יומיומי לצורך התמצאות.²⁴ גם כאשר עסקו בתיאור הארץ, תיאוריהם כללו בעיקר אנשים ומסורות מקומיות שמהם התרשמו, וכן סיפורים ואגדות. ייתכן שתיאורים אלו עשויים לסייע במחקר תרבותי-היסטורי של הארץ, אך הם עוזרים פחות לידע בתחום הגאוגרפי. גם מבדיקת מידע גאוגרפי מתוך איגרות של תושבי הארץ היהודים עולה כי הן עסקו כמעט רק בעניינים אישיים,²⁵ והמידע הגאוגרפי שניתן ללמוד מהן הוא רק בעזרת ליקוט רמזים.

מפות לא-יהודיות

בימי הביניים, החל מהמאה השמינית, היו קיימות "מפות תבל" שתיארו את העולם המוכר אז. המפות האופייניות לתקופה זו נקראו "מפות O-T" (איור מספר 1). שם זה ניתן למפות אלו משום ציור תיחום המפה בעיגול של האוקיינוס, כמו האות O, ובתוך המפה היו מתוחמות היבשות אסיה, אפריקה ואירופה על ידי נהרות וימים שאותם ייצגה במפה האות T. ההתייחסות למפות העתיקות הייתה פעמים רבות כאל "יצירות אומנותיות שנעשו באורח חופשי וללא תלות או הגבלה בקריטריונים

22 י' פראוור, הצלבנים, ירושלים תשל"ו, עמ' 200-272. המקומות החשובים לנצרות קיבלו זיהוי של מקומות בהתאמה למסורתם, גם אם הדבר לא היה נכון מבחינות גאוגרפיות-היסטוריות, וקיימים אף מקרים שבהם הומצאה מסורת חדשה באילוצי התקופה. ראו א' ריינר, עלייה ועלייה לרגל לארץ ישראל 1099-1517, עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית, ירושלים תשמ"ח, עמ' 233.

23 P.D.A. Harvey, "The Holy Land on Medieval World Maps", in: P.D.A. Harvey (ed.), *The Herford World Map: Medieval World Maps and their Context*, London 2006, p. 243

24 P.D.A. Harvey, "Medieval Maps", in: J.B. Harley and D. Woodward (eds.), *The History of Cartography*, Chicago 1987, pp. 283-285. קיימות דוגמאות רבות לטעויות בזיהוי מקומות שמלמדות על חוסר הכרת המסורת הארץ-ישראלית במקורות חז"ל, מצד אחד, ועל חוסר היכרות עם האנומסטיקון, מצד שני: לבונה נמצאת בסמוך לשילה (שו' כא 19); הצלבנים הסבו את שמה ל"נול דלונא" (עמק הירח), וסברו ששם התרחש הנס בימות יהושע – "שמש בגבעון דם וירח בעמק אילון" (יהו' י 12). זיהוי מוטעה זה השפיע על המסורת הערבית, שקראה למקום א-לופאן (הירח), ואותו זיהה בנימין מטודלה עם אֶלֶלֶן המקראית.

25 ש"ד גויטיין, "מכתבים מארץ ישראל בתקופת הצלבנים", בתוך: מ' איש-שלום ואחרים (עורכים), ירושלים: מחקרי ארץ ישראל, ירושלים תשי"ג, עמ' נד-ע; P.D.A. Harvey, *The Medieval Maps of the Holy Land*, London 2012, p. 7

אובייקטיביים".²⁶ לכן, בהשוואה למפות של ימינו, ניתן לומר כי הקרטוגרפיה של ימי הביניים הדגישה את ההיבטים הדתיים והאומנותיים, בעוד שבימינו המפה מדגישה את הדיוק המדעי.²⁷



איור מספר 1: מפת O-T

ז' וילנאי חקר את הקרטוגרפיה העברית במהלך ההיסטוריה, והיה סבור שזו לא נעשתה בידי אנשי מקצוע. לדבריו, רובם לא ביקרו בארץ והתרשים הגאוגרפי שקראו לו "ציור" או "צורה" לא נעשה בקנה מידה גאוגרפי, אלא נסמך על פסוקים ומדרשי שמות בחז"ל. לדבריו, המוטיבציה לציור מפות נבעה מהרצון לראות ראייה מוחשית את המקומות שנזכרו באותן פרשיות:

התשוקה לראות, ראייה מוחשית, את הרקע הגיאוגרפי של מאורעות המתוארים בתנ"ך, היא שעוררה בקרב היהודים להתקין תרשימים ומפות של ארץ ישראל. בעיקר ביקשו לראות בהם שלושה דברים: תחנות נדודיהם של בני ישראל במדבר סיני ודרכם אל ארץ כנען, כפי שמסופר בתורה; חלוקת הארץ לשבטים, כמתואר בספר יהושע; ולבסוף – גבולות הארץ והמקומות על הגבולות הקשורים בביאור המצוות התלויות

26 ר' רובין, "מפות עתיקות של ירושלים כמקורות גיאוגרפיים-היסטוריים", מחקרים בגיאוגרפיה של ארץ ישראל יב (תשמ"ו), עמ' 53.

27 רובין (שם), עמ' 52.

בארץ.²⁸ האם ניתן למצוא זיקה בין מפות רש"י למפות שהיו קיימות בתקופתו? להלן מצורף בקצרה תיאור של חמש המפות בפירושו רש"י למקרא, בתוספת הערכת המקורות של מפות אלו: **מפת מסלול הליכת בני ישראל ממצרים (במ' לד 2):** מפה זו כוללת את שמות הארצות הסמוכות לארץ ישראל בתקופת המקרא ולא בימי הביניים; **מפת גבולות הארץ (במ' לד 11):** שמות המקומות המופיעים במפת גבולות הארץ של רש"י, תואמת את המתואר בפסוקי התורה (במ' לד 3-12) ולא את שמות המקומות שהופיעו במפות ארץ ישראל בימי הביניים (כגון גליל). היבט חשוב נוסף: מפת גבולות הארץ מציינת את גבולותיה של ארץ ישראל בכלל, וגבולה הצפוני בפרט (במ' לד 7-9). גבול זה מגדיל באופן ניכר את שטחה של ארץ ישראל, הרבה מעבר לגודלה של ארץ ישראל; **תרשים הדרך מבית אל לשילה (שו' כא 19):** הצדדים הגאוגרפיים של התרשים מלמדים על היצמדות פרשנית לטקסט המקראי, כיצד יש להבין את תיאורה של שילה ביחס לדרך הנזכרת בפסוק "...מִצְפֹּנָה לְבֵית־אֵל מִזְרָחָה הַשָּׁמֶשׁ לְמִסְלָה הָעֶלְיָה מִבֵּית־אֵל שְׁכֶמָה וּמִנֶּגֶב לְלָבֹנָה" (שם); **מפות נחלת מנשה ונחלת השבטים (יח' מה ומח):** המפה שרש"י צירף לפירושו ביח' מה 7 מתארת את מיקומם וגודלם של חלקי הכוהנים, הלוויים והנשיא ביחס למיקומו של הר הבית. ביחזקאל מח מופיע תיאור מפורט לגבי חלוקת הארץ בשווה לכל השבטים, בשונה מההנחה הראשונה לחלוקת הארץ שהייתה בהתאמה לגודל השבט (במ' כו 54). גם מפות אלו צמודות לתיאור נחלות שבט לוי ושבטי ישראל כפי שמובא בפסוקים, ומתעלמות מנתונים גאוגרפיים המופיעים במפות הנוצריות בתקופת רש"י.

יש לציין כי קדר סבור שרש"י היה מושפע בציוור מפות ממפות נוצריות ואסלאמיות שהיו מוכרות בתקופתו.²⁹ קדר ביסס את טענתו בין השאר על השימוש של רש"י במאפיינים קרטוגרפיים שונים: ריבועים קטנים בתוך המפה, כיוון המפה למזרח ועוד, שהיו מקובלים בציוורי מפות ימי הביניים.³⁰ לדעת רובין, נתונים אחרים שוללים את האפשרות שרש"י העתיק את מפותיו ממפות נוצריות: רש"י לא ציין במפותיו פרטים גאוגרפיים (חלקם, כאמור, הינם שגויים) הקיימים ברבות מהמפות הנוצריות בתקופתו – ירושלים במרכז ארץ ישראל.³¹

28 ז' וילנאי, המפה העברית של ארץ ישראל, ירושלים תש"ה, עמ' ו-ז.

B.Z. Kedar, "Rashi's Map of the Land of Canaan, ca. 1100, and Its Cartographic Background", 29 in: R.J.A. Talbert and R.W. Unger (eds.), *Cartography in Antiquity and the Middle Ages*, Leiden-Boston 2008, pp. 155–168

30 קדר (שם), עמ' 160–168. קדר הצביע במחקריו על אודות מפות רש"י על ציור מלבנים קטנים וצורות אחרות (שבטוכן מופיע שם מקום או ים) במפות העולם מסוף המאה השמינית, ראו א' גרוסמן וב"ז קדר, "מפות ארץ ישראל שצייר רש"י ומשמעותן ההיסטורית", איגרת 25 (תשס"ד), עמ' 28–29.

31 ראו י' צפריר, "המפות שהחזיק תיאודוסיוס – על מפות הצליינים של ארץ ישראל וירושלים במאה השישית לספירה", קתדרה 11 (1979), עמ' 78.

1. הירדן במפות לא-יהודיות ובפירוש רש"י

בתרגומו של הירונימוס לאונומסטיקון מתוארים שני מקורות הירדן – "יור" ו"דן" הנשפכים לכינרת. מאחר ששני נחלים אלו אינם רחוקים זה מזה ומתמזגים זה בזה, הוא נקרא בשם אחד – ירדן.³² להלן נביא את פירושו של רש"י ביחס לזיהוי מקום זרימת הירדן, דבר המבליט את חוסר היכרותו עם הנתונים הקרטוגרפיים הקיימים במפות הנוצריות.

בהתייחסותו של רש"י לירדן כגבולה המזרחי של הארץ הוא כותב (במ' לד 11):

שהיה ים כנרת תוך לגבול במערב, והגבול במזרח ים כנרת, ומשם ירד אל הירדן; והירדן מושך ובא מן הצפון לדרום באלכסון, נוטה לצד מזרח ומתקרב לצד ארץ כנען כנגד ים כנרת, ומושך לצד מזרח של ארץ ישראל כנגד ים כנרת עד שנופל בים המלח, ומשם כלה הגבול בתוצאותיו אל ים המלח...

אכן, לפי תיאור הכתוב לא ניתן לעמוד על מקום זרימת הירדן. חז"ל ציינו שהירדן יוצא ממערת פמיס³³ (בבלי, בכורות נה, א), ומכאן למד רש"י את כיוון זרימתו לדרום, עד התחברותו לים המלח.³⁴ לפי דברי רש"י אלו, שהירדן זורם באלכסון, מזרחית לכינרת, הכינרת איננה מחוברת דרך הירדן לים המלח. המחשה למיקום הירדן בדברי רש"י אנו מוצאים במפות המופיעות בכתבי היד של פירוש רש"י לתורה, שם המילה "ירדן" נמצאת מדרום לכינרת ומצפון לים המלח, בהתאמה לדברי הפסוק: '...וַיֵּרֶד הַגָּבֹל וַיִּמָּחַה עַל פְּתֵי יָם כְּנָרֶת קֶדְמָה. וַיֵּרֶד הַגָּבֹל הַיֵּרֶדְנָה וַהֲיָו תוֹצְאָתוֹ יָם הַמֶּלַח...' (במ' לד 11-12).³⁵

32 מ' לוֹי־רובִין ור' רובִין, "מקורותיהן של מפות ירושלים הצלבניות: למסורת המיפוי הקדומה של ארץ ישראל", ארץ ישראל: מחקרים בדיעת הארת ועתיקותיה 28 (תשס"ח), עמ' 259 (וראו הפניה למקורות בהערה 16 שם). שטנר מעיר כי במפות הירונימוס "דן" נשפך לצפון הכינרת בעוד ש"יור" נשפך לדרומה – י' שטנר, "מפות להירונימוס", ידיעות החברה העברית לחקירת ארץ ישראל ועתיקותיה ט (תש"ב), עמ' 65.

33 בחלק ממפות רש"י נכתב "פמיס", שהוא התרגום הירושלמי לשם המקום "שפס" המופיע בגבול המזרחי המצוין בתורה (במ' לד 10-11): כ"י לייפציג 1 וכ"י פרנקפורט 19.

34 עדות להבנה הנכונה של רש"י או של מעתיקי פירושו, שהירדן נובע בצפונה של הארץ בנחלת דן, ניתן למצוא בהערה "כאן נובע הירדן" במפות רש"י הנמצאות בכתבי יד חשובים כמו כ"י לייפציג 1 וכ"י מינכן 5, ובכתבי יד נוספים: כ"י פירנצה-לורנציאנה III10 וכ"י פרנקפורט 19. מאידך גיסא, הערה זו איננה מופיעה במפה שבכ"י פריז 155, שעליה הצבענו כמפה המדויקת ביותר מכל המפות הנמצאות בכתבי היד של פירוש רש"י אשר מוכרים לנו כיום, ראו שניאור תשס"ט (לעיל, הערה 8), עמ' 371-381.

35 המחשה ויזואלית לפרשנותו של רש"י ביחס לירדן, הזורם לדבריו מזרחית לכינרת, ניתן למצוא במפות של חלק מפרשני רש"י הידועים לפסוק זה – רא"ם (1435-1526 קושטא, תורכיה); "לבוש אורה" (ר' מרדכי יפה, המכונה "בעל הלבושים", 1530 פראג – 1612 פוזנא) ו"באר מים חיים" (מאה שש עשרה, אחיו הבכור של המהר"ל מפראג) – שציירו את הירדן באלכסון ממזרח לכינרת.

2. נחל מצרים במפות לא-יהודיות ובפירוש רש"י

נחל מצרים מצוין במקרא כנקודת גבול גאוגרפית בדרומה של הארץ, בין אם מדובר בגבול נחלת יהודה (יהו' טו 3, 47), בגבולות ממלכת ישראל בתקופת המלך שלמה (מל"א ח 65; דה"ב ז 8) או כתיאור הטריטוריה של ארץ ישראל (במ' לד 5; מל"ב כד 7; יש' כז 12). האם יש להניח שכל ציוני הגבול הדרום-מערבי של ארץ ישראל מכוונים לאותו קו גבול, או שמא יש אפשרות שמקורות שונים או הקשרים שונים משתמשים בקווי גבול שונים? קיימת מחלוקת פרשנית בדבר זהווי נחל מצרים. רש"י זיהה את נחל מצרים עם הנילוס (יהו' יג 3): "מ'ן השיחור" – הוא נילוס הוא נחל מצרים, וגם את נהר מצרים עם הנילוס (יש' יט 5). לדעת רש"י הנילוס הוא הנחל המרכזי במצרים אשר זורם בכל ארץ מצרים – "ונחל מצרים היה מהלך על פני כל ארץ מצרים" (רש"י לבמ' לד 3), ומימיו נמשכים לשדות בתוך יאורים, שהן תעלות השקיה: "כל שאר נהרות אינן קרויין יאורים, חוץ מנילוס, מפני שכל הארץ עשויה יאורים בידי אדם, ונילוס עולה ומשקה אותם, ואין גשמים יורדין במצרים תדיר" (בר' מא 1), ובסגנון דומה במקום אחר: "יאורים" – הם נְגָרִים ובריכות העשויים בידי אדם משפת הנהר לשדות, ונילוס מימיו מתברכים, ועולה דרך היאורים ומשקה השדות" (שמ' ז 19). שם נוסף לנחל מצרים לדעת רש"י הוא "נחל הערבה" (עמ' ו 14).

במפות ארץ כנען (מפה 1) שצייר רש"י נחל מצרים מופיע בפניה הדרום-מערבית של הארץ, ומכאן ניתן להבין שנחל מצרים, המזוהה לדעת רש"י עם הנילוס (במפת מסלול הליכת בני ישראל נכתב "נילוס", ובמפת גבולות הארץ נכתב "נחל מצרים"),³⁶ ניתן למקם אותו עם מה שאנו מכירים כיום כמיקומו של ואדי אל-עריש, הנמצא בדרומה של הארץ בתחומה של עזה,³⁷ וזורם ממזרח למערב, ולא עם הנילוס, אשר נמצא בתוך מצרים וזורם מדרום לצפון. בהתאמה למפה, גם מהעולה מפירושו ניתן לראות שמדובר בוואדי אל-עריש:

ארץ מצרים במקצוע דרומית מערבית, שנאמר בפרשה זו מעצמון נחלה מצרים והיו תוצאותיו הימה, ונחל מצרים היה מהלך על פני כל ארץ מצרים, שנאמר "מן השיחור אשר על פני מצרים", ומפסיק בין ארץ מצרים לארץ ישראל. וארץ אדום

36 בכ"י סנקט פטרבורג I C 6 Evr (ס' 69819), המתוארך לשנת 1285, נכתב: "הוא נילוס, הוא נחל מצרים, הוא נחל שיחור". ייתכן שנוסח זה נלקח מפירושו של רש"י (יהו' יג 3), אם כי בסדר שונה: "מן השיחור" – הוא נילוס, הוא נחל מצרים, הוא סמוך לתחום מקצוע דרומית מערבית של ארץ ישראל, כמו שאמור באלה מסעי".

37 גם בפירוש רא"ם על פירוש רש"י (במ' לד) מופיעה מפה ובה נכתב: "נחל מצרי'ם" הוא נילוס". לדעת י' אריאל, נחל מצרים בפירוש רש"י מתייחס ל"שיחור מצרים" (קצה הנילוס) ולא לוואדי אל-עריש – י' אריאל, אטלס ארץ ישראל לגבולותיה על פי המקורות – יסודות וחקר, ירושלים 1988, עמ' 133.

(1170). בהיותו במצרים, בדרכו חזרה לאירופה, כתב: "...היא העיר הגדולה (קאהירא) היושבת על נהר נילוס היא פישון והוא אל-ניל".³⁹

מסקנות

אנו מסכימים עם מסקנתו של קדר שפורסמה לאחרונה⁴⁰ שההשוואה בעניין הירדן ונחל מצרים במפות לא־יהודיות לבין פירושו של רש"י ומפת ארץ שצייר מלמדות כי אף על פי שקיימים פערים גרפיים, ובעיקר תוכניים, בין מפות רש"י למפות בנות תקופתו, יש לשער שהייתה על רש"י השפעה כלשהי מהמסורות שרווחו באותה תקופה באירופה.

סיכום

בפירושו של רש"י ניתן למצוא התייחסויות גאוגרפיות רבות. בבית מדרשו של רש"י הייתה קיימת גישה למדנית המתבססת על מקורות המקרא וחז"ל, עצמאות פרשנית וכן עידוד הכרת הריאליה והתרבות הנוכרית. מאמר זה בוחן אילו מקורות גאוגרפיים שאינם מן המקרא ומחז"ל היו עשויים לעמוד לפני רש"י, כמו: מידע גאוגרפי מספרי גאוגרפיה, מפות וכן מידע שהגיע מעולי רגל, יהודים או נוצרים, שביקרו בארץ הקודש. השוואת פירושו של רש"י עם הידע הגאוגרפי הדל שהיה קיים בספר אונומסטיקון מלמד שרש"י הסתמך בפירושו על מקורות מן המקרא ומחז"ל בלבד. ההשוואה בין המפות המופיעות בפירושו של רש"י למקרא לבין המפות הנוצריות שהיו קיימות בתקופתו של רש"י מלמדת על אפשרות שרש"י הכיר מאפיינים קרטוגרפיים אחדים המצויים במפות אלו, או שמא אחראי לכך הוא האומן ששרטט מפות אלו. יחד עם זאת, בדיקה מפורטת של המידע הגאוגרפי במפות אלו הנמצאות בפירושו למקרא מלמדת כי מפות אלו מסתמכות בעיקר על המידע הגאוגרפי המתואר בפסוקים, ואינן מסתמכות על הידע הקרטוגרפי המצוי במפות נוצריות של ארץ ישראל. מסקנות מחקר זה טוענות כי לרש"י לא היה קיים מידע גאוגרפי וקרטוגרפי "מדויק" על ארץ ישראל אשר היה עשוי להשפיע באופן משמעותי וישיר על ציור מפותיו או על פירושו בנושאים גאוגרפיים. פרשנותו המפורטת על מקומות וגבולות ארץ ישראל, כמו גם מפותיו, נעשו מתוך מוטיבציה

39 י"ד אייזנשטיין, אוצר מסעות – קובץ תיורים של נוסעים יהודים בארץ ישראל, סוריא, מצרים וארצות אחרות, ירושלים תשכ"ט, עמ' 41. גם ראב"ע פירש שנחל מצרים איננו הנילוס (במ' לד 5).

40 קדר, שם, עמ' 156–179.

דתית־חינוכית, מתוך מגמה לחזק את הקשר שבין העם היהודי לתיאוריה של ארץ ישראל, כפי שכותב פטשניק:

הוא [רש"י – ד"ש] הציב לו למטרה על ידי פירושו לתורה לקרב את לבם של ישראל לאביהם שבשמים; לחזקם, לעודדם ולהקל מעליהם את קושי הגלות והשעבוד. רש"י אסף את מדרשי האגדה השונים שלא היו ידועים בעם והכניסם לתוך פירושו, ועל ידי המדרשים האלה המדברים בשבח ישראל והגאולה העתידה למדו כולם, החל מהקטן שבקטנים, תינוקות של בית רבן, עד הגדול שבגדולים, זקן ויושב בישיבה, לאהוב את עמם וארצם.⁴¹

41 א' פטשניק, "גלות וגאולה במשנתו של רש"י ז"ל", בתוך: ש' פדרכוב (עורך), רש"י: תורתו ואישיותו, ניו יורק תשי"ח, עמ' 196–197.

"כבוד הרבים" כעיקרון מנחה ליצירת מרחב קהילתי יהודי משותף בעולמם של חכמים: עיון בדרך עריכתה של סוגיית הירושלמי

ברכות ג, א, ו ע"א ומקבילתה בנזיר ז, א, נו ע"א

ירון זילברשטיין

**"י-ה במלכך על ממלכת כהנים /
תעש כולם מלכים וכולם כהנים".¹**

תקציר

אירועי המרד הגדול היוו נקודת מפנה חשובה בהיסטוריה של העם היהודי, וגרמו בין השאר לירידה במעמדם של האנשים שינקו את חשיבותם ממעמדו של בית המקדש – הכוהנים. ממקורות שונים עולה כי המאבק בין חכמים וכוהנים לא פסק עם חורבן בית שני, ותביעתם של כוהנים להכרה בהם כמעמד רוחני נפרד המשיכה להיות גורם משפיע בחברה היהודית גם לאחר חורבן בית המקדש השני. ניתוח הסוגיה בירושלמי ברכות (ג, א, ו ע"א ומקבילתה בנזיר ז, א, נו ע"א) מלמד כי המסר העיקרי שביקש עורך הסוגיה בירושלמי להעביר, הן בדרך יצירתה של מסגרת הסוגיה והן בדרך עיבוד חומרי הגלם שבחלקיה השונים, הוא שאל להם לכוהנים להתבדל ממרחבים גאוגרפיים שונים בחברה היהודית הכללית בנימוק של שמירה על טהרה מטומאת מת ומטומאת ארץ העמים. כבוד הרבים, המתפרש ככבוד שיש להעניק לציבור כקבוצה,

1 מחזור ינאי (מהד' צ"מ רבינוביץ), א, ירושלים תשמ"ה, עמ' 320 שורה 29.

מחייב הליכה משותפת בכל מרחב, ואחדות זו הנדרשת בעם ישראל עומדת במקרים מסוימים אף מעל איסור ההיטמאות של כוהנים למתים.

מבוא

אירועי המרד הגדול היוו נקודת מפנה חשובה בהיסטוריה של העם היהודי.² אירועים אלה גררו תמורות גאוגרפיות ודמוגרפיות בארץ ישראל ובשכנותיה הקרובות, ואלה השפיעו באופן נרחב הן על חייהם של יחידים והן על מאפייניהן ודרכי ארגוןן של הקהילות היהודיות השונות. במרכזן של תמורות אלו עמד חורבן בית המקדש, שהצריך יצירת תפיסה דתית מחודשת³ הכוללת יצירת סדר יום לעולם יהודי שבית מקדש אינו ניצב במרכזו.

חורבן בית המקדש השני גרם גם לירידה במעמדם של האנשים שינקו את חשיבותם ממעמדו של בית המקדש – הכוהנים.⁴ בתקופת המקרא לא היה הכוהן רק האחראי על הפולחן במשכן או בבית המקדש, אלא נתפס בעיני המאמינים כמנהיג רוחני בעל ידע תורני רב,⁵ וכבעל סמכות שיפוטית.⁶

2 תאריך זה (70 לסה"נ) מקובל כתאריך של תחילת תקופה היסטורית חדשה, וראה את סקירתו של י"ל לוי, "בין רומא לביזנטיון בתולדות עם ישראל: תיעוד, מציאות ופריודיזציה", בתוך: י"ל לוי (עורך), רצף ותמורה: יהודים ויהדות בארץ ישראל הביזנטית-נוצרית, ירושלים תשס"ד, עמ' 13–19. עם זאת היו גם מי שהסתייגו מהדגשת חשיבותו של תאריך זה, ראה למשל י' בער, ישראל בעמים, ירושלים תשט"ו, עמ' 18–19. למורכבות הקיימת בהגדרה של תחילת תקופת הגלות ראה א"א אורבך, מחקרים במדעי היהדות ב (בעריכת מ"ד הר וי' פרנקל), ירושלים תשנ"ח, עמ' 687–688.

3 תפיסה זו נדרשה להתמודד הן עם חסרונו הפיזי, והן עם התפיסה שעבודת הקורבנות מהווה תשתית רוחנית לקיום העולם (ראה למשל משנה, אבות א, ב), ומעשי הקורבנות מכפרים על מעשי בני האדם, ראה למשל בבבלי, סוכה נה ע"ב: "אמר רבי יוחנן: אי להם לגויים שאבדו ואין יודעין מה שאבדו, בזמן שבית המקדש קיים – מזבח מכפר עליהן, ועכשיו מי מכפר עליהן".

4 לסקירה על מעמדם של כוהנים בחברה היהודית בתקופת הבית השני ראה למשל M. Himmelfarb, "A Kingdom of Priests": The Democratization of the Priesthood in the Literature of Second Temple Judaism", *Journal of Jewish and Philosophical Studies* 6 (1997), pp. 89–104. לספרות מחקר הדנה בשאלת השתתפותם של הכוהנים הגדולים במרד הגדול ראה ט' אילן וו' נועם, בין יוספוס לחז"ל, ב, ירושלים תשע"ז, עמ' 577 הע' 45.

5 דוגמה לכך ניתן למצוא בתיאור הכוהן אצל הנביא מלאכי: "תִּנְחַת אֶמֶת הִיָּתָה בְּפִיהוּ וְעֹלָה לֹא נִמְצָא בְּשִׁפְתָיו בְּשִׁלּוֹם וּבְמִשּׁוֹר הָלַךְ אֲתִי וְרַבִּים הָשִׁיב מֵעֶזְרָא. כִּי שִׁפְתֵי כֹהֵן יִשְׁמְרוּ דַעַת וְתוֹרָה יִבְקְשׁוּ מִפִּיהוּ כִּי מִלֶּאֱלֹהִים ה' צִבְאוֹת הוּא" (מלאכי ב, ו–ז). ראה גם את תיאור הכוהנים היוצאים ללמד את העם תורה בימי המלך יהושפט (דהי"ב יז, ז–ט), ואת הדיון אצל רופא, מבוא לספרות המקרא, ירושלים תשס"ו, עמ' 170, 329; א"א פינקלשטיין, "ברייאת דבית דין של לשכת הגזית", ספרא דבי רב חלק ה, ירושלים תשנ"ב, עמ' 64–65.

6 ראה למשל דברים (יז, ח–ט): "כִּי יִפְלֹא מִמֶּךָ דְּבַר לְמִשְׁפָּט בֵּין דָּם לְדָם בֵּין דִּין לְדִין וּבֵין נֶגַע לְנֶגַע דְּבָרֵי רִיבָת בְּשַׁעֲרֶיךָ וְקִמַּת וְעֲלִיתָ אֶל הַמָּקוֹם אֲשֶׁר יִבְחַר ה' אֱלֹהֶיךָ בּוֹ. וּבָאתָ אֶל הַפְּתָנִים הָלֹזִים וְאֵל

במהלך שנות פעילותו של בית המקדש השני התגבשו חלק מהכוהנים לכדי מעמד חברתי המכונה צדוקים ו/או בייתוסים.⁷ מעמד זה היה בעל תודעה עצמית מפותחת וביקש בדרכים שונות לחזק את מעמדו ביחס לגורמים נוספים בחברה היהודית,⁸ וכן את שליטתו בתחומי המקדש וקודשיו.⁹ ייחודו של מעמד זה בא לידי ביטוי גם ביצירה דתית, כגון ספר היובלים, מגילת המקדש ועוד, המייצגים "הלכה כוהנית".¹⁰ בעוד שבבית ראשון היו שלושה דפוסי הנהגה: מלך, כוהן ונביא, הרי שבראשית בית שני, ההכרה שזכה לה עזרא כסופר וככוהן מטעם השלטון הפרסי הקנתה לכוהנים, כגורם הנהגה קולקטיבי, מעמד בכורה בהנהגה היהודית.¹¹ מכאן ועד חורבן בית

השפט אשר יהיה בימים ההם ודרשת והגידו לה את דבר המשפט". לדיון בתפקידו השיפוטי של הכוהן במקרא ראה א' רופא, מבוא לספר דברים: חלק ראשון ופרקי המשך, ירושלים תשמ"ח, עמ' 79; B.M. Levinson, *Deuteronomy and the Hermeneutics of Legal Innovation*, New York and Oxford 1997, pp. 112–116, 129–139. עם זאת, קשה לקבוע את היקפו של תחום זה באופן מדויק. דוגמה לניסיון כזה ניתן לראות אצל פינקלשטיין (לעיל, הערה 5), עמ' 61–85. נוסף על כך, בית דין של כוהנים נזכר בכמה מקומות בספרות חז"ל (משנה, כתובות א, ה; תוספתא, סנהדרין ד: 7, עמ' 421), אך תפקידו אינו ברור מבחינה היסטורית, וראה למשל מ' קורצטג, "בית דין של כוהנים בקידוש החודש", תרביץ מד (תשל"ה), עמ' 190–192. כמו כן יש לציין בקצרה כי בעוד שבמסורות תנאיות הייתה הסנהדרין הגדולה מורכבת מחכמים (ולעיתים אף מכוהנים), ובראשה עמד חכם פרושי (משנה, חגיגה ב, ב), הרי שבמקורות חיצוניים הכוהן הגדול יושב בראש הסנהדרין (ג' אלון, תולדות היהודים בא"י בתקופת המשנה והתלמוד, א, תל אביב תשט"ז, עמ' 116–118).

7 ראה למשל י' זוסמן, "חקר תולדות ההלכה ומגילות מדבר יהודה: הרהורים תלמודיים ראשוניים לאור מגילת 'מקצת מעשי תורה'", תרביץ נט (תש"ן), עמ' 44–53, וראה גם א' רגב, הצדוקים והלכתם: על דת וחברה בימי בית שני, ירושלים תשס"ה.

8 לדיון בתפיסה עיליתנית של הכהונה ראה למשל י' קנוהל, "פולמוס הכיתות בימי בית שני והאסכולות הכהניות שבתורה: שאלת שיתוף העם בעבודת המקדש במועדים", תרביץ ס (תשנ"א), עמ' 145. יש להדגיש כי מעמד זה בא לידי ביטוי גם בהיבטי פיקוח פנים-כוהניים. דוגמה אחת מיני רבות ניתן להביא מבבלי, סוכה ב ע"ב: "אמרו על בנה של מרתא בת בייתוס שהיה נוטל שתי ירכות של שור הגדול, שלקוח באלף זוז, ומהלך עקב בצד גודל. ולא הניחוהו אחיו הכהנים לעשות כן משום ברב עם הדרת מלך".

9 ראה למשל א' רפפורט, "ריבוד חברתי, מבנה פוליטי ואידאולוגיה בחברה היהודית ערב המרד הגדול", בתוך: א' אופנהיימר ואחרים (עורכים), היהודים בעולם ההלניסטי והרומי: מחקרים לזכרו של מנחם שטרן, ירושלים תשנ"ו, עמ' 147–166. לסקירת התהליך ההיסטורי של כניסת חכמים כגורם בעל סמכות למקדש ראה למשל רגב, שם, עמ' 371–377, וכן להלן בהערה 12.

10 לאפיון דמותה של הלכה זו ראה למשל באריכות אצל זוסמן ורגב (לעיל, הערה 7); להלן בהערה 18, וכן: D. Schwartz, "Law and Truth: On Qumran-Sadducean and Rabbinic Views of Law", in: D. Dimant and U. Rappaport (eds.), *The Dead Sea Scrolls: Forty Years of Research*, Leiden-New York-Koln-Jerusalem 1992, pp. 229–240.

11 על מעמדו של הכוהן הגדול מאמצע התקופה הפרסית ראה למשל אלון, תולדות היהודים (לעיל, הערה 6), עמ' 28; ע' עיר-שי, "עטרת ראשו כהוד המלוכה צנוף צפירת שש לכבוד ולתפארת: למקומה של הכהונה בחברה היהודית של שלהי העת העתיקה", בתוך: י"ל לוין (עורך), רצף ותמורה: יהודים ויהדות בארץ ישראל הביזנטית-נוצרית, ירושלים תשס"ד, עמ' 70.

המקדש השני תפסו כוהנים את עמדת המנהיגות בעם היהודי, ובהמשך תפסו "נשיאים" את התפקיד הפוליטי-יצוגי של הנהגת החברה היהודית.¹² לצד תפקיד פוליטי-יצוגי זה של נשיאים נוצר מעמד נוסף של הנהגה – חכמים.¹³ מאפייניו המרכזיים של מעמד זה היו הקפדה על קיום מצוות, קיומה של מערכת של אמונות ודעות ותפיסה עקרונית המחייבת את הוראת התורה לכלל שכבות הציבור.¹⁴ בעולם של חכמים ההקשר הביולוגי הוא בעל חשיבות משנית, ואת המקום הראשי תופס הממד הרוחני-לימודי. כך כותב משה הלברטל:

הרעיון שבקיאאות בטקסט היא מקור של סמכות – רעיון שגרם לעליית מרכזיות של תלמיד החכם בהיררכיה היהודית – מגדיר תכונה חשובה של מרכזיות הטקסטים. בקיאאות כזאת עשויה להפוך למקור הסמכות העיקרי, ואז תופסים

12 ראה למשל מ' בר, ראשות הגולה בבבל בימי המשנה והתלמוד, תל אביב 1976, עמ' 45 הע' 8. לדיון בשאלת יחסם של חכמים למוסד הנשיאות ראה למשל ז' ספראי, "חכמים ונשיאות חכמים במערך הפוליטי בתקופת המשנה והתלמוד", בתוך: מ' הלינגר (עורך), המסורת הפוליטית היהודית לדורותיה: ספר זיכרון לדניאל י' אלעזר, רמת גן תש"ע, עמ' 43-81. לסקירה מחקרית של מעמדה של הנשיאות בתקופה הביזנטית ראה עיר-שי, שם, עמ' 68 הע' 2. חשוב לציין כי יש חוקרים שטענו כי מוסד הסנהדרין המשיך לפעול כתקנו גם בתקופה זו, ראה: Z. Safrai, *The Missing Century: Growth and Decline*, Leuven 1998, pp. 51-63. אך מיעוט העדויות הממשיות על פעילותה של הסנהדרין לפני תקופה זו ואחריה מקשה על קבלתה של דעה זו, ואכמ"ל.

13 עם זאת חשוב להדגיש כי חלק גדול מהתיעוד של תקופה זו הגיע לידינו דרך ספרותם של חכמים, ולכן קיים ויכוח בספרות המחקר האם אכן שימשו חכמים בתפקידי הנהגה בחברה היהודית בתקופתם, ומה היה היקפה של הנהגה זו. יש חוקרים הסבורים כי מותו של רבי יהודה הנשיא סיים את תקופת ההשפעה והמעמד הנרחב שלה זכו חכמים בתקופת התנאים, ראה למשל י"ל לוין, מעמד החכמים בארץ ישראל בתקופת התלמוד, ירושלים תשמ"ו. לדיון בתפיסה הרואה בחכמים קבוצה בעלת מעמד פוליטי מרכזי בימי הבית ובעלת השפעה על התנהלותו של בית המקדש ראה N. Cohn, *The Memory*

of the Temple and the Making of the Rabbis, Philadelphia 2013, וראה להלן בהערה 30.

14 ראה למשל את סקירתו של א"א אורבך, חז"ל – פרקי אמונות ודעות, ירושלים תשכ"ט, עמ' 510-583, וכן ע' שרמר, "עולם של החכמים בחברה היהודית בארץ-ישראל בתקופת המשנה: תורה, יוקרה ומעמד ציבורי", בתוך: מ' כהנא ואחרים (עורכים), ספרות חז"ל הארץ-ישראלית: מבואות ומחקרים, ב, ירושלים תשע"ח, עמ' 553-581. יש להדגיש כי בניגוד להגדרה הביולוגית של כהונה, הרי שההגדרה מיהו "חכם" מורכבת יותר וקיימים דיונים רבים בספרות חז"ל בעניין זה. ראה למשל ירושלמי מו"ק (ג, ז, פג ע"ב): "אי זהו תלמיד חכם חזקיה אמר כל ששנה הלכות ועד תורה אמר ליה רבי יוסי הדא דת אמר בראשונה אבל עכשיו אפילו הלכות רבי אבהו בשם רבי יוחנן כל שהוא מבטל עסקיו מפני משנתו תני כל ששואליו אותו והוא משיב אמר רבי הושעיה כגון אנן דרבנינן משגחין עלינן ואנן מתיבין לו אמר רבי בא בר ממל כל שהוא יודע לבאר משנתו ואנן אפי' רבבינן לא חכמין מבארה מתניתין אי זהו רבו כל שפתח לו תחילה דברי רבי מאיר רבי יהודה אומר כל שרוב תלמודו ממנו רבי יוסי אומר כל שהאיר עיניו במשנתו אפילו בדבר אחד רבי אבהו בשם רבי יוחנן הלכה כדברי מי שהוא אומר כל שרוב תלמודו ממנו". בפועל הגדרת אדם כ"חכם" היא הגדרה סוציולוגית בעיקרה, ואכמ"ל.

תלמידי החכמים את מקומם של הכהנים והנביאים. תפקיד המנהיג של תלמיד החכם היווה תפיסה מהפכנית בתרמקראית של הסמכות הדתית בקרב היהדות, וקרא אתגר על תפיסות אחרות.¹⁵

היחסים שבין מעמד הכהנים ובין עולמם של חכמים היו מורכבים.¹⁶ לצד הערכה עקרונית לחשיבותם של הכהנים בעם ישראל, הרי שממקורות רבים בספרות חז"ל אפשר ללמוד כי חכמים ראו בכהנים גורם מושחת ומסואב הקונה את כהונתו בכסף,¹⁷ ואף מנצל את מעמדו בבית המקדש ללקיחת משאבים מהציבור שלא כדין.¹⁸ חשוב

15 (בתרגומו של ד' בויארין), *M. Halbertal, People of the Book Canon, Meaning and Authority*, Cambridge 1997, pp. 6.

16 ראה למשל D. Goodblatt, *The Monarchic Principle*, Tubingen 1994, pp. 176–231; מ"ד הר, "הרצף שבשלשלת מסירתה של התורה", ציון מד (תשל"ט), עמ' 44–48, ועוד. יש לציין בקצרה כי גם בכתבי קומראן ישנה מורכבות ביחס לשליטת הכהנים בעמדות ההנהגה בחברה היהודית (א' שמש וכו' ורמן, לגלות נסתרות: פרשנות והלכה במגילות קומראן, ירושלים תשע"א, עמ' 136). בפולמוס שבין חכמים לכהנים עסקו רבים, ראה למשל מ' בר-אילן, הפולמוס בין חכמים וכהנים בשלהי ימי בית שני, עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן תשמ"ב, וראה גם י' זילברשטיין, "אנו כפרתך" או 'שתהא אימתו עליך'? עיון בשיטת הממשל של כהן גדול ומלך המוצעת במשנה סנהדרין (ב, א-ג ומקבילותיה בספרות חז"ל)", *Hakirah: The Flatbush Journal*, of Jewish Law and Thought 30 (2021), pp. 13–36. יש שטענו כי יש לסווג את היצירה בתקופת חכמים לכהנית ולאנטי-כהנית, וראה את סקירת ספרות המחקר הזו אצל אילן ונועם (לעיל), הערה (4), עמ' 44 הע' 211.

17 ראה למשל בבלי, יומא יח ע"א: "תניא והכהן הגדול מאחיו – שיהא גדול מאחיו בכח, בנוי, בחכמה, ובעושר. אחרים אומרים: מנין שאם אין לו שאחיו הכהנים מגדלין אותו – תלמוד לומר והכהן הגדול מאחיו גדלהו משל אחיו... אמר רב אסי תרקבא דדינרי עיילא ליה מרתא בת בייתוס לינאי מלכא על דאוקמיה ליהושע בן גמלא בכהני רברבי", ועוד. לדיון בהצגת תפיסת עושרם הראוותני של כהנים אל מול אידיאל התורה והעוני של חכמים ראה י' פיינשטן, "בין כהנים לחכמים – על אגדה אחת בהקשרה הרחב בבבלי יומא", מחקרי ירושלים בספרות עברית כג (תש"ע), עמ' 1–14, ובספרות המחקר שצוינה שם.

18 ראה למשל תוספתא, מנחות יג: 21, עמ' 533, ומקבילה בבבלי, פסחים נז ע"א: "על אלו ועל כיוצא בהן ועל דומה להן ועל עושין כמעשיהן היה אבא שאול בן בטנית ואבא יוסי בן יוחנן איש ירושלם אומר אוי לי מבית ביתוס אוי לי מאלתן אוי לי מבית קדרוס אוי לי מקולמסן אוי לי מבית אלחנן אוי לי מבית לחישתן אוי לי מבית אלישע אוי לי מאגרופן אוי לי מבית ישמעאל בן פיאיבי שהם כהנים גדולים ובניהם גזברין וחתניהן אמרכלין ועבדיהן באין וחובטין עלינו במקלות". הכהנים אף נתפסו כאנשים עשירים, ראה לעיל בהערה 17, וראה גם ספרי דברים, שנב (עמ' 409). יש לשער כי זיכרון זה היה מורכב לא רק ממסורות הקשורות לתפקידיהם הפולחניים של הכהנים אלא גם לתפקידיהם השלטוניים בתקופה החשמונאית. דוגמה לכך ניתן ללמוד מדברי א' אפסטיצ'ר. לדעתו, יש להבין את המאמר "מעם מזבחי תקחנו למות, מגיד שמבטלים העבודה מידו, ויוצא ליהרג" (מכילתא דר"י, נזיקין ד עמ' 263), על בסיס מעשיו של אלכסנדר ינאי ש"היסב עם פילגשו במקום גלוי לעיני-כול ופקד לתלות כשמונה מאות מהם ושחט את בניהם ונשיהם של החיים עוד לעיניהם" (ראה יוספוס, קדמוניות יג, יד, ב, עמ' 107). ראה א' אפסטיצ'ר, "פוליטיקה חשמונאית ונגד חשמונאית", (ללא שם עורך), ספר זכרון לכבוד הד"ר שמואל אברהם פוזנסקי, ורשה תרפ"ו, עמ' קמו-קנד.

להדגיש כי לצד מעמד חברתי מובחן של כוהנים כללה החברה היהודית גם כוהנים נוספים אשר לא היו קשורים באופן ישיר לשכבת הכהונה ששלטה בבית המקדש, ועולמם הדתי והרוחני היה קרוב יותר לעולמה של החברה היהודית הכללית. נוסף על כך, היו כוהנים שהיו חלק מחברת החכמים כגון רבי טרפון, רבי אלעזר בן עזריה ועוד.¹⁹

חורבן בית המקדש גרם אומנם לביטול הצורך בגורם מתווך שבין בית המקדש ובין המאמינים והותיר את מעמד הכהונה ללא מקור סמכות פורמלי,²⁰ אך ההגדרה הביולוגית המוצקה של "כהונה" הנמשכת מאב לבנו נותרה בעינה. ביטול הצורך בגורם מתווך זה, בצירוף הסלידה ארוכת השנים של חכמים מהשחיתות שפשתה בשעתה בקרב כוהני בית המקדש, העלתה את השאלה מהו המקום החברתי שרצו חכמים להקצות למעמד הכהונה בחברה היהודית בזמנם.

בסקירתו של עודד עיר-שי על התקופה הביזנטית בארץ ישראל הוא כותב:

קרוב להניח, כי ביטול ההכרה הרשמית בשושלת הנשיאותית סלל את הדרך לכניסתם של גורמים חדשים-ישנים לשדה ההנהגה הציבורית – בני מעמד הכהונה. בצד הנשיאות שהתבטלה, המשיך לפעול כל העת יסוד נוסף זה, שייצג אף הוא משהו מן הסדר הישן שנתבסס על שושלת יוחסין אשר מאז החורבן ובעטיו הועם כוחו וזוהרו. אך כבר בדור יבנה ובמשך מאות השנים שלאחר מכן ביקשו הכוהנים לקיים את מעמדם המיוחד, תוך עימות מתמשך עם חכמים. עם הסתלקותה של הנשיאות נודמנה להם, לכאורה, שעת כושר.²¹

חשיבותם המעמדית החוץ-מקדשית של הכוהנים בתקופת בית שני באה לידי ביטוי בכמה תחומים מרכזיים: כ"ד מתנות כהונה, הגבלת הנישואים לנשים מסוימות,²²

19 א"א אורבך, ההלכה – מקורותיה והתפתחותה, גבעתיים 1984, עמ' 173. מעניין להפנות בהקשר זה לטענתו של ג' אלון כי מעמד הכהונה היה פעיל במינוים של רבי אלעזר בן עזריה ורבי טרפון (אלון [לעיל, הערה 6] עמ' 294). על מעברם של הכוהנים לאחר חורבן הבית לגליל, שבו פעלו חכמים, ראה ר' קימלמן, "האוליגרכיה הכוהנית ותלמידי החכמים בתקופת התלמוד", ציון מח (תשמ"ג), עמ' 147-135; י"ל לוי, מעמד החכמים בארץ ישראל בתקופת התלמוד, ירושלים תשמ"ו, עמ' 117-115. לדיון בנושא זה בהקשר של רשימת משמרות הכהונה ראה ש' קליין, ארץ הגליל, ירושלים תשכ"ז, עמ' 62-68, 177-192; א"א אורבך, "משמרות ומעמדות", תרביץ מב (תשל"ג), עמ' 304-327; ד' טרפון, "האם עברו משמרות הכהונה מיהודה לגליל אחרי מרד בר כוכבא", תרביץ נט (תש"ן), עמ' 77-93 ועוד.

20 ראה למשל כ' רומן, "התיווך ומחירו: מקום של הכהנים בהלכה הכוהנית", מגילות היו (תשס"ז), עמ' 85-108.

21 ע' עיר-שי, "התקופה הביזנטית", בתוך: א' שנאן (עורך), ישראל – עם, ארץ, מדינה, ירושלים תשנ"ח, עמ' 115, וראה גם את הדיון במעמדם של כוהנים בעולמם של חכמים שלאחר החורבן אצל זוסמן (לעיל, הערה 7), עמ' 71 הע' 234.

22 ראה ויקרא כא, ז: "אִשָּׁה זֹנָה וְחֻלָּלָה לֹא יִקְחוּ וְאִשָּׁה גְרוּשָׁה מֵאִשָּׁה לֹא יִקְחוּ כִּי קֹדֶשׁ הוּא לַיהוָה",

קרימות בעניינים שבקדושה²³ ועוד.²⁴ בעקבות חורבן בית המקדש התייתר לכאורה הצורך להפריש תרומות ומעשרות לכוהנים, ובהליך הדרגתי בוטלה למעשה הענקה זו.²⁵ הכוהנים הוגדרו על ידי חכמים בהמשך כ"כוהני חזקה",²⁶ והגדרה זו סיפקה טיעון הלכתי לשלילת זכותם לקבל תרומות ומעשרות, וכן שאר מתנות כהונה. תהליך זה ניתק את הזיקה שבין מעמד הרוחני של הכוהנים ובין תמיכה כלכלית הניתנת כהכרה בחשיבותו של מעמד זה.²⁷

וכן למשל ספרא, קדושים ב, ז (מהד' ווייס, צה ע"א); משנה, עדויות ח, ג; בבלי, פסחים מט ע"א; כתובות יד ע"ב – טו ע"א ועוד. לחשיבותן של הלכות פסולי חיתון בחוגי הכהונה ראה למשל א' גייגר, "בתולה מעמיו", החלוץ ה (תר"ך), עמ' 73-75 (=א') גייגר, קבוצת מאמרים, ורשה תר"ע, עמ' 131-136).

23 מקורות שונים מלמדים על יחס של כבוד שניתן לכוהן. ראה למשל משנה, גיטין ה, ח: "אלו דברים אמרו מפני דרכי שלום: כהן קורא ראשון ואחריו לוי ואחריו ישראל, מפני דרכי שלום", וכן בבלי, גיטין נט ע"ב ומקבילות: "תנא דבי רבי ישמעאל וקדשתו לכל דבר שבקדושה, לפתוח ראשון, ולברך ראשון, וליטול מנה יפה ראשון". עם זאת, ערעור על תפיסה זו מובא בבבלי שם (ובמקבילה בבבלי, מגילה כב ע"א): "...והא רב הונא קרי בכהני בשבתות ויו"ט, שאני רב הונא, דאפילו רבי אמי ורבי אסי כהני חשיבי דא"י מיכף הוו כייפי ליה".

24 ראה את הסקירה המקיפה אצל א' ביכלר, הכוהנים ועבודתם במקדש ירושלים בעשור השנים האחרון שלפני חורבן בית שני (תרגם נ' גינתון), ירושלים תשכ"ו, וכן את ספרות המחקר שהוזכרה, בהקשרים אלה, לאורך המאמר.

25 לסקירה ראה אלון (לעיל, הערה 6), עמ' 160-162; א' אופנהיימר, "הפרשת מעשר ראשון הלכה למעשה בתקופת בית שני", בתוך: ע"צ מלמד (עורך), ספר בנימין דה פריס תל אביב תשכ"ט, עמ' 70-83; א' אופנהיימר, "הפרשת מעשר ראשון במציאות שלאחר חורבן הבית השני", סיני פג (תשל"ח), עמ' 267-287; י' ברנד, "חלוקת מתנות כהונה: כשלים ולקחים", סידרא כז-כח (תשע"ד), עמ' 39-60, וראה להלן בהערה 27. יש להזכיר בהקשר זה כי בספרות חז"ל (ראה למשל משנה, תרומות ו, ב-ד ועוד) הגדרתו של קשר נישואין תקין במשפחת כוהנים הוא "אוכלת בתרומה" (ש' זו' ספרא, משנת ארץ ישראל: מסכת סוכה, ירושלים תשע"א, עמ' 150).

26 ביטוי זה שימש במקור לכך שניתן להגדיר אדם ככוהן לפי פעולות מסוימות שהוא עושה, כגון ברכת כוהנים ונטיילת תרומות (ראה למשל תוספתא, פאה ד: 6, עמ' 56-57 ומקבילות). אך ראה בהמשך את דברי הרמב"ם (הלכות איסורי ביאה כ, א): "כל כהנים בזמן הזה בחזקה הם כהנים ואין אוכלין אלא בקדשי הגבול, והוא שתהיה תרומה של דבריהם אבל תרומה של תורה וחלה של תורה אין אוכל אותה אלא כהן מיוחד". יש לציין בקצרה כי בקרב הפוסקים קיימות כמה דעות לגבי מעמדם של כוהנים כיום בהקשר של עבודת הקורבנות בבית המקדש, וראה למשל את סקירת המקורות אצל הרב יוסף אלבוים, "הצורך בייחוס כהונה לחידוש עבודה", תחומין ט (תשמ"ח), עמ' 449-460. עם זאת, בהקשר של השמירה של הכוהנים שלא להיטמא למתים בבתי חולים (והסידורים ההלכתיים הדרושים לכך) קיבלה סברה זו של היותם של הכוהנים כוהני-ספק מעמד שולי, וראה למשל הרב א' שטיינברג, "הלכות רפואה במשנתו של הגרי"א הרצוג", בתוך: ש' אליאש ואחרים (עורכים), משואה ליצחק א, ירושלים תשס"ט, עמ' 358 הע' 126, ובהמשך בהע' 47.

27 ל' גינצבורג מניח בפשטות כי "בודאי נשארו כהנים מיוחדים הרבה מאות שנים אחר החורבן, וכל התלמוד מלא מזה שהיו כהנים מיוחדים בימי האמוראים" (ל' גינצבורג, גנזי שעכטער א, ניוארק תרפ"ח, עמ' 71). נראה שיש לקבל את דבריו של גינצבורג, ומכאן עולה השאלה כיצד יצרו חכמים פחות ניכר זה במעמדם של הכוהנים הבא לידי ביטוי במגוון של מקורות. כך למשל במדרש

אחד המאפיינים המובהקים שבידלו את הכוהנים משאר חלקיה של החברה היהודית הינו האיסור המקראי המוטל על הכוהנים להיטמא למת: ”אִמָּר ה' אֶל מֹשֶׁה אָמַר אֶל הַכֹּהֲנִים בְּנֵי אֶהֱרֹן וְאֶמַּרְתָּ אֲלֵהֶם לִנְפֹשׁ לֹא יִטְמָא בְּעַמִּיו. כִּי אִם לְשָׂאֵרוֹ הַקָּרֵב אֵלָיו לְאִמּוֹ וּלְאָבִיו וּלְבָנָו וּלְאֶחָיו. וְלֶאֱחָתָו הַבְּתוּלָה הַקְּרוֹבָה אֵלָיו אֲשֶׁר לֹא הִיְתָה לְאִישׁ לֹהֵ יִטְמָא. לֹא יִטְמָא בְּעַמִּיו לְהַחֲלוֹ” (ויקרא כא, א-ד). איסור זה בתקופה שבית המקדש קיים הוא בעל משמעות קריטית, מכיוון שהנטימא בטומאת המת אינו יכול להיכנס ולעבוד בעבודות השונות שבבית המקדש.²⁸

יאיר פורטנסברג קבע כי ”טהרה מעצבת קהילה” במובן החברתי.²⁹ מכאן שעצם ההימנעות מטומאה למתים, בעיקר מאזורים גאוגרפיים שמצוי בהם חשש לטומאה זו, לאור מקרים של אי־הקפדה על קבורת נפטרים במקומות מובחנים,³⁰ בידלה את

תהלים (ה:ה, מהד' בובר עמ' 54 ומקבילה שם, קב:יח עמ' 431): ”אמר ר' יצחק עכשיו אין לנו לא נביא ולא כהן, לא קרבן ולא מקדש ולא מזבח שמכפר עלינו...”. נראה כי הגורם המרכזי לכך היה מרכיב ”ידיעת התורה” (ראה להלן, הערה 54) בשני היבטים מרכזיים. ההיבט הראשון היה התפיסה הרואה בתרומות ומעשרות סוג של עסקה העומדת כנגד למדנות בתורה (ראה למשל בב”ר פ, עמ' 950 ומקבילות), ומכאן ניתן לומר: ”אמר רב שמואל בר נחמני אמר רבי יונתן מניין שאין נותנין מתנה לכהן ע”ה, שנאמר ויאמר לעם ליושבי ירושלים לתת מנת לכהנים וללויים למען יחזקו בתורת ה' כל המחזיק בתורת ה' יש לו מנת, ושאנו מחזיק בתורת ה' אין לו מנת” (בבלי, חולין קל ע”ב), ועוד. ראה גם בבלי, כתובות קה ע”ב: ”תניא ואיש בא מבעל שלישה ויבא לאיש האלהים לחם בכורים עשרים לחם שעורים וכרמל בצקלוננו. וכי אלישע אוכל בכורים הוה, אלא לומר לך כל המביא דורון לתלמיד חכם כאילו מקריב בכורים”, וכן בבלי, ביצה יב ע”ב. ההיבט השני, המשני לדעתי, הוא שההנחה שתיתכן מציאות של כוהן עם הארץ מעלה שאלות הלכתיות מורכבות באשר למסירתה של תרומה לידו, וראה למשל ירושלמי, תרומות ו, א, מד ע”ב; חלה ד, ד, ס ע”ב; בבלי, חגיגה כב ע”א; סנהדרין צ ע”ב, ועוד. היבט נוסף, הבא לידי ביטוי במדרש תהלים (לעיל), הינו הזיהוי בין הכהונה ובין המקדש וכליו, ומכאן שהעלמם של האחרונים משמעותו גם העלמם של הראשונים.

מכאן שיש לראות בשינוי מעמדם של הכוהנים בעניין תרומות ומעשרות מהלך מכוון של חכמים הנובע מרצונם לצמצם את מעמדו של הכוהן אל מול מעמדו של החכם, ולא ככזה הנובע משינויים שחלו בשמירה של הכוהנים על ייחוסם. יש להוסיף כי במקרים אחרים נבע הניסיון לפגוע בייחוסם של כוהנים (בדומה לפגיעה בייחוסם של מלכים – ראה בבלי, קידושין סו ע”א) מניסיון לערער את סמכותם הפוליטית. כך למשל בניסיון לערער על סמכותם הפוליטית של ראשי הישיבה הארץ־ישראלית (ראה בספר חסידים [סי' תרל] ואת הדיון אצל ש' אסף, תקופת הגאונים וספרותה [בעריכת מ' מרגליות], ירושלים תשט”ו, עמ' צד).

28 ראה למשל ו' נעם, מקומראן למהפכה התנאית: היבטים בתפיסת הטומאה, ירושלים תש”ע, עמ' 309. זאת כחלק ממגמת ההקלות של חז”ל בתחומי הטומאה והטהרה מחוץ לענייני המקדש וקודשי, וראה בהמשך הערה 107.

29 י' פורטנסברג, טהרה וקהילה בעת העתיקה: מסורות ההלכה בין יהדות בית שני למשנה, ירושלים תשע”ו, עמ' 20.

30 דוגמה לכך ניתן להביא ממעשה טיהור העיר טבריה (ירושלמי, שביעית ט, א, לח ע”ד ומקבילות). א' אופנהיימר מציין כי מעשה טיהור טבריה נועד להכשיר אותה לבואם של פליטים מיהודה, אך

הכוהנים מסביבתם, ויצרה מרחבים גאוגרפיים שבהם כוהנים אינם מצויים. במילים אחרות, ההקפדה על הימנעות מהיטמאות למתים יצרה מרחבים שאליהם כוהנים אינם נכנסים. יש לציין כי הקפדה על הימנעות מטומאת מתים התקיימה גם בחברה היהודית הכללית ("טהרה לא כוהנית" כהגדרתו של איל רגב³¹) ולא פסקה³², אך זו (וההגבלה המרחבית שנלוותה אליה) לא היו תוצאה של דין תורה או תקנת חכמים, אלא של מעלה בעלמא.

במאמר זה אציג את מעמד הרצוי של כוהנים בעולמם של חכמים, לאחר חורבן בית המקדש השני, באמצעות ניתוח מפורט של האיסור ההלכתי המוטל על כוהנים להיטמא למתים בסוגיה בירושלמי ברכות (ג, א, ו ע"א) ובמקבילה בירושלמי נזיר (ז, א, נו ע"א).³³ סוגיה זו הובאה בירושלמי ברכות בהקשר של מנהגי אבלות, ובירושלמי נזיר בהקשר של הדיון במשנה (ז, א): "כהן גדול ונזיר אינן מיטמאין בקרוביהן אבל מיטמאין למת מצוה..."³⁴ והמבנה הספרותי שלה כולל שבעה חלקים. שישה מתוכם פותחים בשאלה "מהו שיטמא כהן..."³⁵, המגדירה מראש את נושא הדיון שלפנינו. את הדיון בסוגיה

גם לאחר טיהורה של טבריה נמנעו כוהנים מלשבת בה, ולא נקשר אליה אחד ממשמרות הכהונה (א' אופנהיימר, הגליל בתקופת המשנה, ירושלים תשנ"א, עמ' 58). לניתוח מעשה זה לאור תפיסת המנהיגות הקולקטיבית של חכמים ראה י' זילברשטיין, "לדרכי עיצובה של מנהיגות קיבוצית בספרות חז"ל: עיון במחזור סיפורי רשב"י (ירושלמי שביעית ט, א, לח ע"ד ומקבילות)", דרך אגדה יד (תשע"ח), עמ' 87–129.

E. Regev, "Pure Individualism: The Idea of Non-Priestly Purity in Ancient Judaism", *JSJ* 31 (2000), pp. 176–202.

32 ראה למשל י' אדלר, הארכיאולוגיה של הטהרה: עדויות ארכיאולוגיות לשמירת הלכות טהרה בארץ-ישראל מהתקופה החשמונאית עד סוף תקופת התלמוד (164 לפנה"ס – 400 לסה"נ), עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן תשע"א. כך לדוגמה, אחד התנאים להגדרתו של אדם כ"חבר" הייתה שאינו מיטמא למתים או הולך לבית הקברות (ראה משנה, דמאי ב, ד; אדר"ן, נו"א פמ"א, עמ' 132), וראה גם משנה בכורות (ז, ז) ועוד; חובת ההיטהרות של אדם בשלושת הרגלים (ראה למשל בבלי, ר"ה טז ע"ב) ועוד, ראה לעיל בהערה 14 וכן להלן בהערה 104.

33 לשם הנוחות נשתמש במאמר זה במונח "עורך", אך אפשרות סבירה במידה שווה היא שהמדובר ב"עורכים".

34 הסוגיה תוצג במאמר על פי כתב יד לידן Or.4720 (להלן כ"ל) במסכת ברכות. חילופי גרסאות משמעותיים יובאו במהלך הדברים מכתב יד רומי 133 לברכות (להלן כ"ר), וכן מכ"ל במסכת נזיר ועדויות נוסח בספרות הראשונים.

35 יש לציין כי בבבלי ברכות (יט ע"ב) מובאת סוגיה דומה הכוללת חמישה שלבים (הליכה בשתי דרכים, היטמאות לשם ראיית מלך, גדול כבוד הבריות, השבת אבדה והיטמאות למת מצווה). סוגיה זו נבנית כתגובה למימרה המובאת משמו של רב: "אמר רב יהודה אמר רב: המוצא כלאים בבגדו פושטן אפילו בשוק, מאי טעמא אין חכמה ואין תבונה ואין עצה לנגד ה' כל מקום שיש חלול השם אין חילקין כבוד לרב". מטרתה של סוגיה זו היא להראות כי במקרים מסוימים יש לחרוג מהכלל "אין חכמה ואין תבונה ואין עצה לנגד ה'", ללא קשר דווקא למעמדם של כוהנים. לדיון בסוגיה זו ראה נ' סמט, "כבוד חכמים ינחלו: עיון בעריכתה של סוגיית כבוד הבריות", מחקרי ירושלים בספרות עברית כט (תשע"ז), עמ' 65–91, וכן להלן בהערה 104.

אציג בהתאם לכותרות המצויות בסוגיה. בסיום, אדון בסוגיה זו בשלמותה כיחידה אחת³⁶ ואנסה להראות כיצד עורך הסוגיה עושה שימוש בדיונים הלכתיים הקשורים לאיסור היטמאות כוהן למת כדי לעצב את המרחב היהודי הרצוי בעיניו.³⁷ יש להקדים ולומר כבר בשלב זה כי הסוגיה שלפנינו עוסקת לא רק בטומאת מת, אלא גם בטומאת ארץ העמים.³⁸ ההבדל המשמעותי בין שני סוגים אלה, לענייננו,

36 לחשיבות המחקר של סוגיות תלמודיות כיחידות בפני עצמן ראה את ספרות המחקר שצוינה אצל סמט (שם), עמ' 65 הע' 2, וכן להלן בהערה 109.

37 במאמר זה אתמקד ביחס לכהונה בממד המרחב, אך ניתן לאתר סוגיות נוספות בירושלמי העוסקות ביחסם העקרוני של חכמים לכהנים. לדעת ל' מוסקוביץ, הסיום של הסוגיה העוסקת במשמרות הכהונה (ירושלמי, תענית ד, ב, סח ע"א) במשמרות המדגישות שלושה דברים שעליהם העולם עומד (אצל שמעון הצדיק עבודה היא אחת מהן ואצל רבן שמעון בן גמליאל אין ביניהם קורבנות) בא ללמד על משניות החשיבות של משמרות הכהונה בעיני עורך הסוגיה (ל' מוסקוביץ, "סוגיות מוחלפות בירושלמי", תרביץ ס [תשנ"א], עמ' 22). לדעת א' ביכלר (לעיל, הערה 24), עמ' 142, המשכה של סוגיה זו (ד, ה, סח ע"ד) כולל אחת עשרה ידיעות הבאות לתאר את גדולתה ועושרה של ירושלים לפני חורבנה. על דבריו יש להוסיף כאן בקצרה כי המוטיב המנחה בסוגיה זו הוא שבשל הגאווה, גם עושרה ועוצמתה של ירושלים לא סייעו לה בהתמודדות עם החורבן הרומי. כמו כן, המסורות בסוגיה זו קשורות זו לזו בקישור צורני ("שני אחים" – "שני ארזים", "תלת מאוון" – "שלוש עיירות" ועוד), ראה להלן בהערה 41.

38 לדעת י' אליצור (י' אליצור, ישראל והמקרא: מחקרים היסטוריים והגותיים [בעריכת י' אליצור וע' פריש], רמת גן תש"ס, עמ' 289) תפיסה זו של "טומאת ארץ העמים" יסודה כבר בספר עמוס (ז, יד, יז): "ויען עמוס ויאמר אל-אמצייה...לכן כה-אמר ה' אשתד בעיר תזנה ובניך ובנתיך בחרב יפלו ואדמתך בחרב תחלק ואתה, על-אדמה טמאה תמות...". לדעת ג' אלון (אלון, מחקרים בתולדות ישראל א, תל אביב תשי"ז, עמ' 145) יסודה של הלכה זו אינו מפני ספק מתים אלא משום טומאת הגויים שחלה גם על ארצותיהם. לדבריו (שם, עמ' 145): "נראה שמעיקרה לא היתה טומאת ארץ העמים מפני ספק מתים, אלא טומאת גויות שראוה מתפשטת וחלה אף על ארצותיהן, ולפיכך הורו שכל שיש לו זיקה לארץ ישראל שכבשו עולי מצרים, עיירות המובלעות בארץ ישראל... טהור", וראה גם א' בן-אליהו, בין גבולות: תחומי ארץ-ישראל בתודעה היהודית בימי הבית השני ובתקופת המשנה והתלמוד, ירושלים תשע"ד, עמ' 254. בפרשנות המקובלת בקרב ראשונים ואחרונים קיימת זהות בין המושג "חוץ לארץ" למושג "ארץ העמים"; לדעת י' שחר (י' שחר, "הגזרה על טומאת ארץ העמים", בתוך: א' רוזנק [עורך], ההלכה: הקשרים רעיוניים ואידאולוגיים גלויים וסמויים, ירושלים תשע"ב, עמ' 167-183) "ארץ העמים" הם יישובים בתחומי ארץ ישראל שבהם יושבים גויים, והגזרה על ארץ העמים נועדה להבדיל את היהודים מערים נוכריות אלו. שחר מציין כמה מקורות התומכים בפרשנותו זו (תוספתא, מכות ד: 17, עמ' 443; מקוואות י: 1, עמ' 657), וכן היבטים לשוניים וגאוגרפיים, אך נראה לפחות מסעיפים ג' ו-ז' בסוגיה שלפנינו כי הפרשנות המתקבלת על הדעת היא זיהוי מוחלט של המושג "ארץ העמים" ושל המושג "חוץ לארץ". נראה כי המינוח המקובל בחז"ל לערים נוכריות הנמצאות בתחומה של ארץ ישראל הוא "מדור/מדורות גויים" (משנה, אהלות יח, ז ועוד). ראה למשל תוספתא, אהלות (יח: 11, עמ' 617): "ואין מדור העמים ובית הפרס בחוצה לארץ", והחשש שם, כדברי הרמב"ם (פיה"מ שם), הוא: "לפי שאין אנו חוששין בטומאת המדורות אלא לטומאת מת, ואם היתה עמו אשה נחוש שמא הרתה והפילה וקברה את הנפל באותו המקום", וראה להלן בהערה 41.

הוא שהראשונה הינה איסור מהתורה המוטל על כוהנים בכל מקום,³⁹ ואילו השנייה היא מדברי חכמים, מוטלת על כוהנים וישראלים,⁴⁰ יוצרת הבחנה בין ארץ ישראל לחוצה לה, ואינה מטמאת באוהל (משנה, אהלות ב, ג). במהלך הדיון אראה כיצד עורך הסוגיה עושה שימוש בחומרים הדנים בשני סוגי טומאה אלה לשם הבהרת מאפייני המרחב הקהילתי הרצוי בעיניו.

בספרות המחקר מצויות דוגמות לסוגיות בתלמוד הירושלמי שאפשר להצביע בהן על מגמת עריכה הבאה לידי ביטוי ביצירת מוטיב מנחה.⁴¹ נח חכם עסק בסוגיה בירושלמי סוכה (ה, א, נה ע"א-ע"ב).⁴² לדבריו, עורך הסוגיה חיבר שני מקורות תנאיים ומקור אמוראי ליחידה אחת שאפשר להגדירה בכותרת "מהדר לקלון ולתקווה חדשה". היחידה פותחת בתיאור בית הכנסת של אלכסנדריה כסמל לגדולתה של יהדות אלכסנדריה, הסיבה לחורבנה של הקהילה – הירידה למצרים, והתקווה העתידית לחזרה לארץ ישראל. מ' כ"ץ הצביע על מאפיין של "חטיבת סוגיות" בתלמוד הירושלמי.⁴³

סוגיות אלה מתאפיינות בקיומן של חוליות מעבר וסוגיות מעבר בין החלקים השונים, תוך יצירת תלמוד מובנה על ברייתות, לצד התלמוד על המשנה. במאמר זה אנתח סוגיה זו בירושלמי ברכות העוסקת במעמדם הרצוי של כוהנים

39 ראה למשל תוספתא, מכות (ד:17, עמ' 443): "...כהן הדיוט שמיטמא לשאר מתים או שנכנס לבית הקברות חייב נכנס לשדה שאבד בה קבר בתוכה אינו חייב עד שיהלך את כולה נכנס לבית הפרס או למדוד את ארץ העמים או שיצא לחוצה לארץ מלקין אותו מכות מדרות".

40 כפי שצינתי לעיל, לטומאה זו שתי הנמקות מרכזיות: אי־הקפדה של נוכרים על קבורתם של נפלים במקומות מובחנים (ראה למשל תוספתא, אהלות טז: 12-13, עמ' 614-615, ועוד), והגדרתם המקראית של אזורים מחוץ לארץ ישראל כ"ארץ טמאה" (יהושע כב, יט ועוד). ככל שההנמקה המרכזית היא מפני טומאת מת, הרי שכוהנים ראו בכך חלק מההימנעות מהיטמאות למת. במידה שההנמקה היא ניסיונם של חכמים לצמצם ככל הניתן תופעות של ירידה מהארץ (ראה לעיל בהערה 38, וראה גם בבלי, נזיר נד ע"ב, תוד"ה ארץ העמים), הרי שזו חלה הן על כוהנים והן על ישראלים, אך גם במקרה זה ההנמקה של הלכה זו כקשורה לטומאת מת השפיעה על כוהנים במידה רבה מכפי שהשפיעה על ישראלים.

41 ראה את סקירת ספרות המחקר שצוינה אצל מ' כ"ץ, תלמוד ירושלמי מסכת קידושין פרק ראשון – נוסח, פירוש ותופעות עריכה, עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר־אילן, רמת גן תשס"ד, עמ' 2-5. לסיכום עדכני של שאלת עריכת התלמוד הירושלמי ראה מ' עסיס, "תלמוד ירושלמי", בתוך: מ' כהנא ואחרים (עורכים), ספרות חז"ל הארץ־ישראלית: מבואות ומחקרים, א, ירושלים תשע"ח, עמ' 229-236.

42 נ' חכם, "מהדר לקלון: על חורבנה של יהדות מצרים בספרות חז"ל", תרביץ עב (תשס"ג), עמ' 484-485.

43 לניסיון להצביע על עריכה של חטיבה של סוגיות בירושלמי ראה מ' כ"ץ, "חטיבת סוגיות בירושלמי: מגמות עריכה ומשמעותן", בתוך: א' עמית וא' שמש (עורכים), מלאכת מחשבת: קובץ מאמרים בנושאי עריכה והתפתחות של הספרות התלמודית, רמת גן תשע"א, עמ' 69-86. ראה גם י' פרנקל, מדרש ואגדה, תל אביב תשנ"ז, עמ' 772.

בחברה היהודית בעיניהם של חכמים, ומתמקדת במרחב המקום. כפי שצינתי בתחילת דבריי, חורבן בית המקדש השני יצר פחות במעמדם הממסדי של הכהנים, אך מאפיין הכהונה כשושלת הנמשכת מאב לבנו לא פסק, מכאן שאף תודעתם של כוהנים כמשמרים מעמד זה ותביעתם לקבלת מעמד מנהיגותי-רוחני⁴⁴ לא פסקה. בדיון שלפנינו אציג עמדה ייחודית של הקלות באיסור תורה של היטמאות כוהנים למתים העולה מסוגיה זו. זאת לשם מימושו של עקרון "כבוד הרבים", המתפרש כיצירת מרחב פעולה משותף לכוהנים ולישראלים בעולמם של חכמים.

"כהן מהו שיטמא לכבוד רבו"

כפי שהזכרתי לעיל, הציווי בספר ויקרא אוסר על הכוהן להיטמא למת מלבד לקרובים ביולוגיים ספורים.⁴⁵ אם בעולמם של כוהנים הקשר הקובע לכהונה הינו קשר ביולוגי או קשר של נישואין, הרי שבעולמם של חכמים לצד מתן מקום לקשרי דם⁴⁶ ניתן מקום מרכזי ללימוד התורה ולקשר הלימודי-רוחני הנוצר בין הרב לתלמידו. תפיסה זו באה לידי ביטוי במאמרים רבים בספרות חז"ל, וראה למשל בספרי דברים, לד (עמ' 61):

לבניך, אלו תלמידיך, וכן אתה מוצא בכל מקום שהתלמידים קרויים בנים שנאמר ויצאו בני הנביאים אשר בבית אל אל אלישע, וכי בני נביאים היו והלא תלמידים היו, אלא מיכן לתלמידים שקרויים בנים.⁴⁷

התפיסה העולה ממדרש זה היא שתא משפחתי יכול להיווצר גם כתוצאה מקשרי רב ותלמיד, ולסוג זה של קשר קיימות גם השלכות הלכתיות.⁴⁸ החלק הראשון בסוגיית הירושלמי עוסק בשאלת טומאת כוהן במות רבו:

44 ראה עיר-שי, התקופה הביזנטית (לעיל, הערות 11, 21) ועוד.

45 ראה לעיל ליד הערה 28.

46 משה בר הקדיש לכך מאמרים מספר העוסקים בדמויותיהם של בני שמואל, עלי ומשה, ראה מ' בר, חכמי המשנה והתלמוד: הגותם, פועלם ומנהיגותם, רמת גן תשע"א, עמ' 362-396.

47 ראה גם תוספתא, הוריות ב:7, עמ' 476: "מנין שכל המשנה לחבירו מעלין עליו כאילו יצרו וריקמו והביאו לעולם שנ' אם תוציא יקר מזולל כפי תהיה באותו הפרק שזרק בו נשמה באדם כך כל המכניס בריא אחת תחת כנפי השמים מעלין עליו כאילו יצרו וריקמו והביאו לעולם יקר זו תורה שנ' יקרה היא מפנינים וכל חפצים לא ישוו בה וא' יש זהב ורב פנינים וכלי יקר שפתי דעת".

48 ראה למשל בבלי, עירובין עג ע"א: "תא שמע דרב בי רבי חייא אמר אין אנו צריכין לערב, שהרי אנו סומכין על שולחנו של רבי חייא. ורבי חייא בי רבי אמר אין אנו צריכין לערב, שהרי אנו סומכין על שולחנו של רבי", וראה גם את הדיון בבבלי פסחים קח ע"א לגבי הסבה של תלמיד בפני רבו, וכן את העדפת הרב על האב הביולוגי בהקשר של השבת אבדה (ראה למשל משנה, בבא מציעא ב, יא ועוד).

כהן מהו שיטמא לכבוד רבו. ר' ינאי זעירא דמך חמוי הוא הוה חמוי והוא היה רביה שאל לר' יוסי ואסר ליה. שמע ר' אחא ומר יטמאו לו תלמידיו. ר' יוסי נטמאו לו תלמידיו ואכלו בשר ושתו יין. אמ' לון ר' מנא חדא מן תרתי לא פלטת לכון אם אבילים אתם למה אכלתם בשר ולמה שתיתם יין, ואם אין אתם מתאבלין למה נטמאתם.

הגרסה "ר' יוסי נטמאו לו תלמידיו" מופיעה, בנוסף לכי"ל, גם בכי"ר ובגרסת הירושלמי באו"ז (ח"ב, הלכות אבילות סימן תיז). לפי גרסה זו מובאים כאן שני סיפורים. האחד מתאר את האבלות על חמו של רבי ינאי זעירא, והאחר את האבלות על רבי יוסי. בירושלמי נזיר הנוסח הוא: "שמע ר' חמא ואמ' יטמאו לו תלמידיו ניטמאו לו תלמידיו..."⁴⁹. לפי נוסח זה מובא כאן סיפור אחד של אבלות על רבי ינאי זעירא. מכיוון שקשה לומר שתלמידיו של רבי יוסי נהגו כהלכה שהוא אסר לרבי ינאי (תלמיד שייטמא לרבו), לכן נראה שיש לגרוס כנוסח שבירושלמי נזיר.⁵⁰ אבל זה כולל איסור על אכילת בשר ושתית יין,⁵¹ וכן שהיטמאות לנפטר (כפועל יוצא של הטיפול בקבורה של חכם זה) ואבלות קשורים זה לזה, ונעשים בתוך משפחת הנפטר.⁵² מכאן אפשר לעמוד על מסר משמעותי לגבי מעמדו של הכהן בחברה היהודית. העמדתו של הכהן כמי שחייב להיטמא לרבו – שלימדו תורה, מלמדת כי המונח "אביו", בהוראתו הביולוגית בציווי המקראי (ויקרא כא, א-ב), עובר הרחבה סמנטית וכולל בתוכו גם את רבו של הכהן.⁵³ נראה שיש לראות קביעה זו כיישום לקביעה

49 כך גם בגרסת הירושלמי במאירי לכתובות קג ע"ב, עמ' 478, וראה גם בגרסת הירושלמי ברוקח (סי' שטו) וכן בהלכות הירושלמי לרמב"ם (גנזי ירושלמי עמ' 53 שורות 52-53).

50 ל' גינצבורג, פירושים וחידושים בירושלמי א, ניוארק תש"א, עמ' 81; ש' ליברמן, הלכות הירושלמי לרבינו משה בן מיימון ז"ל, ניו יורק וירושלים תשנ"ה, עמ' כז אות ס. עם זאת לא ניתן לבטל לחלוטין את הגרסה "ר' יוסי נטמאו לו תלמידיו", וייתכן שמשפט זה הינו שריד מסיפור נוסף שהיה בסוגיה זו. ניתן לשער כי נוסחו המלא של סיפור זה היה "ר' יוסי נטמאו לו תלמידיו ואכלו בשר" וכו', וסיפור זה קוצר במהלך גלגולי המסירה של הסוגיה בשל הדמיון לסיפור פטירת חמו של רבי ינאי זעירא.

51 השווה גם ירושלמי ברכות ג, א, ו ע"א: "כד דמך ר' יסא (זהו ר' יוסי א' – ראה להלן הערה 98) קביל ר' חייא בר ווה אבילוי ואייכלון בשר ואשקיתון חמר כד דמך ר' חייא בר אבא קביל רבי שמואל בר רב יצחק אבילוי ואייכלון בשר ואשקיתון חמר כד דמך ר' שמואל בר רב יצחק קביל ר' זעירא אבילוי ואייכלון טלופחין". לדיון במשמעותם של המאכלים המוגשים לאבילים ראה למשל נ' רובין, קץ החיים: טקסי קבורה ואבל במקורות חז"ל, תל אביב תשנ"ז, עמ' 235-236.

52 ראה למשל נגד אפיון (ב:205, מהד' כשר עמ' סג): "החסד [שהתורה] ציוותה לגמול עם המתים אינו כולל טקסי קבורה מפוארים ולא בניית מצבות ראויות לציון, אלא ציוותה שרק בני משפחה קרובים ביותר יתעסקו בענייני הקבורה", וראה גם מ' בר-אילן, "הקבורה ב'נחלת אבות' בין היהודים בעת העתיקה", בתוך: א' זינגר (עורך), קברים ונוהגי קבורה בארץ-ישראל בעת העתיקה, ירושלים תשנ"ד, עמ' 212-229.

53 יש להזכיר בהקשר זה גם את המעשה המובא במדרש משלי ט (מהד' ויסוצקי, עמ' 68-69) המתאר

"חכם שמת הכל קרוביו" (תוספתא, מו"ק ב:17, עמ' 372 ומקבילות). יש להדגיש כי עצם הדיון בטומאת הכוהן לרבו מתבסס על ההנחה כי גם לכוהן יש חכם המלמדו תורה.⁵⁴

עם זאת, הוראת רבי אחא היא שהתלמידים ייטמאו לחמו של רבי ינאי זעירא, ונראה שיש לפרש הוראה זו שעל כלל התלמידים להיטמא לרבו, ובכללם רבי ינאי זעירא.⁵⁵ מכיוון שקשה להניח שכל תלמידיו של חכם זה היו כוהנים, אפשר לומר שלשון הרבים ("תלמידיו") מלמדת שהדיון המרכזי במעשה זה הוא מהי צורת האבלות הרצויה לתלמידים על פטירת רבו.⁵⁶

מכאן שכל שייכותו של הסיפור הראשון לנושא המוצג בכותרת שלפנינו (טומאת כוהן לרבו) תלויה בהנחה שרבי ינאי זעירא היה כוהן. מיעוט האזכורים של חכם זה אינו מאפשר להכריע בשאלה זו, אך בסיפור נזכר במפורש כי רבו היה גם אבי־אשתו, נתון שאינו קשור כלל לנושא שלפנינו. מכאן אפשר להעלות את ההשערה כי מוקד הדיון המקורי בסיפור זה היה האם מוטל חיוב על חתן לצרף את העובדה שחמיו הינו גם רבו על מנת לטפל בקבורתו ולנהוג בו מנהגי אבלות,⁵⁷ ומהם מנהגים אלה. לפי השערה זו, הגדרת סיפור זה כעוסק בטומאת כוהן לרבו שייכת לשלב עריכת הסוגיה.

"מהו שיטמא כהן לכבוד תורה"

בתפיסה המקראית היה לכוהן חלק מרכזי בלימוד התורה לעם ישראל. דוגמה לתפיסה זו אפשר להביא מהפסוק: "וְנִגְשׁוּ הַכֹּהֲנִים בְּנֵי לֵוִי כִּי בָם בָּחַר ה' אֱלֹהֶיךָ לְשִׁרְתוֹ וּלְבָרְךָ

את אליהו (הכוהן) הנושא את רבי עקיבא המת לקבורה, וטוען כנגד רבי יהושע הגרסי (תלמידו של רבי עקיבא): "...א"ל דייך ר' יהושע בני חס ושלום שאין טומאה בצדיקים ואף לא בתלמידיהם". לדיון במוטיב הצדיק שאיננו מטמא ראה י"מ תא־שמע, "צדיקים אינם מטמאים", כנסת מחקרים ד, ירושלים תש"ע, עמ' 169–184. עם זאת לא היה היקפה של אבלות זו ברור, כפי שעולה מבבלי מועד קטן כה ע"ב: "כי נח נפשיה דרבי יוחנן יתיב רבי אמי שבעה ושלישים. אמר רבי אבא בריה דרבי חייא בר אבא: רבי אמי דעבד לגרמיה הוא דעבד. דהכי אמר רבי חייא בר אבא אמר רבי יוחנן אפילו רבו שלימדו חכמה אינו יושב עליו אלא יום אחד".

54 ראה למשל בבלי, יומא נג ע"א, ועוד.

55 האפשרות הפרשנית שרק שאר התלמידים ייטמאו לרבו אינה תואמת את המחלוקת שבין רבי יוסי ורבי אחא בשאלה זו. יש לציין שניתן ללמוד כי רבי אחא היה כוהן מהמקור הבא: "ר' הונא לא נסב מעשר ר' אחא לא נסב מעשר" (ירושלמי, מעשר שני ה, ג, נו ע"ב), וראה להלן ליד הערה 82.

56 ראה גם בתורת האדם לרמב"ן (שער הסוף – ענין הכהנים): "ושאלו בירושלמי בתלמיד אצל רבו אם מטמא לו לכבוד ולא איפשטא, הילכך לא יטמא במקום קוברים".

57 השווה ירושלמי, מועד קטן ג, ה, פג ע"א: "הרי שמת חמיו או חמותו או אחד מקרובי אשתו אינו כופה לא לכחול ולא לפקוס אלא נוהג עמה כדרך שהיא נוהגת...". ייתכן שהטיפול הפיזי בנפטר בסוגיה שלפנינו הינו נקודת החידוש ביחס למקור זה.

בְּשֵׁם ה' וְעַל פִּיהֶם יְהִי כָּל רִיב וְכָל נִגְעָה" (דברים כא, ה).⁵⁸ עם זאת, יישומה בפועל של תפיסה זו, והתשובה לשאלה עד כמה ראה הציבור את כוהני המקדש כמורי הוראה, אינה ברורה.

כתוצאה מהעמדת ערך לימוד התורה כערך יהודי מרכזי בעולמם של חכמים,⁵⁹ וכמצווה שעל האדם להקדיש לה את כל זמנו,⁶⁰ גם מיקומו של אדם בסולם המעמדות החברתי נמדד לפי מידת עיסוקו בתורה.⁶¹ מכאן עולה השאלה בחלק ב של הסוגיה מהו היחס הראוי בין ערך לימוד התורה ובין הימנעותם של הכהנים מטומאת מת:

מהו שיטמא כהן לכבוד תורה. ר' יוסי הוה יתיב מתני ועאל מיתא מן דנפיק ליה לא אמ' ליה כלום, ומן דיתיב ליה לא אמ' ליה כלום. ר' נחומיה בריה דר' חייא בר אבא אמ' אבא לא הוה עבור תחות כפתה דקיסרין. ר' אמי ר' חזקיה ור' כהן ור' יעקב בר אחא הוו מטיילין באילין פלטיותא דציפורי הגיעו לכיפה ופירש ר' כהן הגיעו למקום טהרה וחזר אצלן אמ' לון במה עסקין אמ' ר' חזקיה לר' יעקב

58 יש לציין כי גם בספרות חז"ל מצויות דרשות המדגישות את חשיבותם של הכהנים כמנהיגים רוחניים. דוגמה לכך ניתן להביא מספרי דברים (שנא, עמ' 408-409): "יורו משפטיך ליעקב, מלמד שכל הוריות אינן יוצאות אלא מפיהם שנאמר ועל פיהם יהיה כל ריב וכל נגע. ריב אלו ריבי פרה וריבי עגלה וריבי סוטה. נגע אלו נגעי אדם ונגעי בגדים ונגעי בתים". לדיון בברייתא זו בהקשר של הברייתא של זקן ממרא ראה פינקלשטיין (לעיל, הערה 5).

59 דוגמה אחת מיני רבות לגישה זו ניתן להביא מדברי רבי שמעון בן יוחאי: "תני ר' שמעון בן יוחאי שלשה כתרים הם כתר תורה וכתר כהונה וכתר מלכות, כתר כהונה זכה בו אהרן ונטלו, כתר מלכות זכה בו דוד ונטלו, כתר תורה הרי מונח לדורות כל מי שזוכה לתורה כאילו זכה לשלשתן וכל שלא זכה לתורה כאלו לא זכה לאחת מהן" (קה"ר ז). לדיון על "כתר כהונה" ראה ס' כהן, "מושג שלושת הכתרים: מקומו במחשבה המדינית היהודית והשלכותיו על חקר ההסטוריה החוקתית היהודית", בתוך: ד"י אלעזר (עורך), עם ועדה: המסורת המדינית היהודית והשלכותיה לימינו, ירושלים תשנ"א, עמ' 68-70. ראה גם ז' וח' ספראי, "תלמוד תורה וערכיה: הורתו ולידתו של המשאב החיוני למעמדם של חכמים", בתוך: א' שגיא וצ' זוהר (עורכים), מחויבות יהודית מתחדשת: על עולמו והגותו של דוד הרטמן, ב, ירושלים תשס"א, עמ' 877-921.

60 ראה למשל אופנהיימר (לעיל, הערה 29), עמ' 18, וראה בבלי, שבת פג ע"ב: "אמר רבי יונתן: לעולם אל ימנע אדם את עצמו מבית המדרש ומדברי תורה ואפילו בשעת מיתה שנאמר זאת התורה אדם כי ימות באהל – אפילו בשעת מיתה תהא עוסק בתורה. אמר ריש לקיש אין דברי תורה מתקיימין אלא במי שממית עצמו עליה, שנאמר זאת התורה אדם כי ימות באהל".

61 ביטוי בולט לכך ניתן להביא ממשנה הוריות ג, ח: "כהן קודם ללוי לוי לישראל ישראל לממזר וממזר לנתין ונתין לגר וגר לעבד משוחרר אימתי בזמן שכולן שוין אבל אם היה ממזר תלמיד חכם וכהן גדול עם הארץ ממזר תלמיד חכם קודם לכהן גדול עם הארץ". ראה גם בבלי, בבא קמא לח ע"א: "תניא ר"מ אומר מניין שאפילו נכרי ועוסק בתורה שהוא ככהן גדול? ת"ל אשר יעשה אותם האדם וחי בהם, כהנים ולוים וישראלים לא נאמר אלא אדם, הא למדת, שאפילו נכרי ועוסק בתורה הרי הוא ככהן גדול", וכן ספרא, אחרי מות יג, יג, מהד' ווייס פו ע"א; בבלי, יומא עא ע"ב. לדיון בתפיסה זו כאחד הגורמים לביטול ההדרגתי של מתן תרומות ומעשרות בפועל לכהנים ראה לעיל בהערה 26, ולמגמה להפוך את החכמים לבני סמכא בתחום הלכות המקדש וקודשיו ראה בהערה 20.

בר אחא לא תימור ליה כלום אין משום דבאיש ליה דפרש שמטמא לתלמוד תורה לא ידעין, ואין משום דהוה טייסן.⁶² לא ידעין. תני מטמא כהן ויוצא חוצה לארץ לדיני ממונות ולדיני נפשות ולקידוש החדש ולעיבור שנה להציל שדה מן הגוי ואפי' ליטור יוצא ועורר עליה ללמוד תורה ולישא אשה ר' יודה או' אם יש לו איכן ללמוד אל יטמא ר' יוסי או' אפי' יש לו מאיכן ללמוד תורה יטמא שלא מכל אדם זוכה ללמוד אמרו עליו על יוסף הכהן שהיה מטמא ויוצ' אחר רבו לצידן אבל אמרו אל יצא כהן לחוץ לארץ אלא אם כן הבטיחו לו אשה (ירושלמי שם).

ראשית לעניין נוסח הכותרת של חלק זה. בירושלמי ברכות לפי כ"ל הנוסח הוא ”לכבוד תורה”, אך בכ"ר, במקבילה בירושלמי נזיר וכן בראשונים הגרסה היא ”לתלמוד תורה”,⁶³ וכך אפשר היה לומר שצריך לגרוס.⁶⁴ עם זאת, כותרות נוספות בסוגיה זו עוסקות בשאלות של כבוד (”כבוד רבו”, ”כבוד הנשיא”, ”כבוד אביו ואמו”, ”כבוד הרבים”), ולכן ייתכן שגם כאן הנוסח המקורי היה ”כבוד תורה”.

בסוגיה זו מובאים שלושה סיפורים וברייתא. לפי הסיפור הראשון רבי יוסי (בכ"ר: ר' יונה) לא הפסיק את לימוד התורה גם כשהייתה התרחשות הקשורה למת בסמוך למקום לימודו. לפי הסיפור השני, רבי חייא בר בא (להלן רחב"א) לא היה עובר תחת מקום הנקרא ”כפתה דקיסרין”,⁶⁵ ככל הנראה בשל החשש מטומאת מת הקיימת במקום זה.⁶⁶ בסיפור השלישי חכם בשם ר' כהן⁶⁷ לא עבר תחת כיפה. מתוך ההקשר

62 בספר תורת האדם לרמב"ן (מהד' שעוועל, עמ' קה) הגרסה היא ”גייסן”, וצ"ל ”גוייסן”, כלומר אדם יהיר ופזיז המחמיר שלא לצורך (ליברמן [לעיל, הערה 52], עמ' כו אות ל).

63 הלכות הירושלמי לרמב"ם (גנזי הירושלמי עמ' 53 שורה 54), תורת האדם לרמב"ן (מהד' שעוועל, עמ' קה), המאירי לכתובות (יז ע"א).

64 ליברמן (לעיל, הערה 52), עמ' כו אות פ. להבחנה בין המושגים ”כבוד תורה” ו”תלמוד תורה” ראה למשל בבלי, מגילה ג ע"ב.

65 השווה לירושלמי, שביעית ו, א, לו ע"ג: ר' הוה בעכו חמא חד בר נש סלק מן כיפתא ולעיל אמר ליה לית את בריה דפלן כהנא לא הוה אבוך כהן. אמר ליה עיניו של אבא היו גבוהות ונשא אשה שאינה הוגנת לו וחילל את אותו האיש”, וכן לכתובת שהתגלתה על ארכיטראב מבזלת מהגולן: ”אלעזר בר/..... [רחב] עבד עמו/דיה דעל מן כפתה ופצ' /ימיה...”, ו”כפתא” היא ”קשת” (ראה י' נוה [עורך], ליקוטי תרביץ – מיקראה על כתובות יהודיות, ירושלים תשמ"א, עמ' 73, 82). השווה ליוספוס, הכותב כי ”כפות רבות הוקמו שם (=בנמל קיסריה) למחסה לבאים באניות והמרצפת המקיפה אותן בעגול היא מקום רחב ידיים לט'לים” (יוספוס, מלחמות היהודית א 413). לאפשרות זיהויה של כיפה זו עם הטטרפילון של קיסריה (הנזכר גם במדרש משלי [ראה לעיל, הערה 50], וראה גם בהערה 58), ראה י' פטריך, ”רחוב החומה, הסטיו המזרחי, מקום הטטרפילון והמעמד ההלכתי של קיסריה”, קתדרה 122 (תשס"ז), עמ' 17-20.

66 ניתן ללמוד על כהונתו של רחב"א מהמקור הבא: ר' חייא בר בא הורי על גרמיה לצאת לחוץ לארץ בגין דלא מיסב מעשר” (ירושלמי, מעשר שני ה, ג, גו ע"ב).

67 ז' פרנקל משער שזהו רב כהנא, שהיה אמורא בדור הרביעי לאמוראי ארץ ישראל, ראה ירושלמי, סנהדרין א, ב, יח ע"ג: ר' כהנא אימני קומי ר' אחא בר יעקב” וכו' (ז' פרנקל, מבוא הירושלמי,

לסיפורו של רחב"א אפשר להסיק שתחת כיפה זו, שהייתה גם היא בקיסריה,⁶⁸ הייתה טומאת מת. ר' חזקיה אינו מוכן להשלים לחכם זה את לימוד התורה שהחמיץ, אך הסיבה המדויקת להחלטה זו נתונה במחלוקת בסתם הגמרא.

מהסיפור הראשון והשלישי אפשר ללמוד כי התשובה לכותרת שבראש חלק זה הינה חיובית, ועל כוהן להמשיך בלימוד תורה גם במחיר של היטמאות בטומאת מת.⁶⁹ עם זאת, קריאה נוספת בסיפור הראשון מלמדת כי במרכז הסיפור עומדת הבאת הגופה לסביבתו של רבי יוסי, שיצרה התנהגויות שונות בקרב התלמידים. חלק מהתלמידים יצאו ממקום הלימוד ("מן דנפיק ליה" – אולי כדי לסייע בתהליך הקבורה עצמו), ואילו חלק מהתלמידים נכנסו ובחרו להמשיך בלימוד התורה ("מן דיתיב ליה").

רבי יוסי אינו מכריע באופן חד-משמעי לגבי דרך ההתמודדות בהתנגשות שבין שני ערכים אלה, ומותיר בידי תלמידיו את היכולת לבחור את הדרך הנכונה בעבור כל אחד מהם.⁷⁰ גם במקרה זה קשה להניח שכל התלמידים היו כוהנים, לכן ייתכן שגם כאן הסיפור המקורי לא עסק כלל בהתנגשות בין שמירת טהרה אצל כוהנים ובין לימוד תורה, אלא בהתנגשות שבין לימוד תורה וטומאת המת. מכל מקום, אם נניח שרבי יוסי היה כוהן, הרי שאפשר ללמוד מכך שערך לימוד התורה גובר על העיקרון של הימנעות הכוהן מטומאת המת. הסיפור השלישי היה יכול להתפרש כקביעת עדיפות לימוד התורה על פני החשש מהיטמאות בטומאת מת, אך הדיון הסתמאי מטשטש מסקנה זו.

ברעסלויא תר"ל, קי ע"א), אך ראה בבלי, פסחים מט ע"ב תוד"ה אמר רב כהנא: "משמע שלא היה כהן והא דאמרין בפ"ק דקדושין (דף ח ע"א) רב כהנא שקל סודרא בפדיון הבן בשביל אשתו היה לוקח כדאמרין בפ' הזרוע (חולין דף קלב ע"א) רב כהנא הוה אכיל בשביל אשתו והא דאמר בפרק ערבי פסחים (לקמן קיג ע"א) א"ל רב לרב כהנא פשוט נבילתא בשוקא ושקול אגרא ולא תימא כהנא [וגברא] רבא אנא לא בשביל שהיה כהן אלא שכך היה שמו", וראה גם בבלי, חולין קלב ע"א, תוד"ה רב כהנא, ועוד צ"ע.

68 בכ"ל בברכות הנוסח הוא "פלטיותא דציפורי". בכ"י רומי, בראשונים ובמקבילה בירושלמי נזיר הנוסח הוא "פלטיותה דקיסרין", וכך יש לגרוס כאן (א"ש רוזנטל [מהדיר], ירושלמי נזיקין יוצא לאור על פי כתב יד אסקוריאל בצירוף מבוא, הוסיף מבוא ופירוש שאול ליברמן, ירושלים תשס"ח, עמ' 161 הע' 27).

69 ראה גם אלון, מחקרים (לעיל, הערה 37), עמ' 154, והשווה בבלי, כתובות (יז ע"א): "תנו רבנן מבטלין תלמוד תורה להוצאת המת ולהכנסת כלה. אמרו עליו על רבי יהודה ברבי אלעאי שהיה מבטל תלמוד תורה להוצאת המת ולהכנסת כלה. במה דברים אמורים כשאין עמו כל צרכו, אבל יש עמו כל צרכו אין מבטלין".

70 ניתן להעלות אפשרות פרשנית נוספת. המת הוכנס לתוך בית המדרש; חלק מהתלמידים יצאו כדי לא להיטמא למת וחלקם נכנסו וישבו כדי להמשיך בלימוד התורה. פרשנות זו נראית סבירה פחות מכיוון שלא מובן מדוע נקטו התלמידים השניים צעד הפגנתי זה, ואכמ"ל.

לאחר שלושה מעשים אלה מובאת הברייתא "תני מטמא כהן" העוסקת בטומאת ארץ העמים,⁷¹ ומלמדת כי על הכוהן להיטמא כדי ללמוד תורה,⁷² אך מברייתא זו עולה כי על הכוהן להיטמא לשורה ארוכה של עניינים, כך שההיתר להיטמא לשם לימוד תורה נבלע בתוך היתרים רבים אחרים, ואינו מקבל כל ייחוד משל עצמו.⁷³ נוסף על כך, האיסור המקראי המקורי לכוהנים הינו לגבי טומאת הכוהן למתים, ואילו הדיון בברייתא זו הוא לגבי טומאת ארץ העמים.⁷⁴ בסוג טומאה זה לא קיים הבדל עקרוני בין כוהנים וישראלים,⁷⁵ וגם האחרונים מצווים שלא להיטמא בטומאת ארץ העמים שלא לצורך. המסר העולה מחלק זה של הסוגיה הוא שהערך "תלמוד תורה" גובר על הרצון להימנע מהיטמאות בטומאת מת.⁷⁶ עם זאת, ייתכן שהסיפור הראשון עסק במקורו בהתנגשות שבין לימוד תורה וטומאת המת, והתפרש על ידי עורך הסוגיה כעוסק בהתנגשות זו בהקשר כוהני.

"מהו שיטמא כהן לנשיאת כפים"

כפי שצוין לעיל, חורבן בית המקדש השני היווה נקודת סיום לתפקידיהם הפורמליים של הכוהנים בבית המקדש. אמירת ברכת הכוהנים בבית הכנסת בתקופה שלאחר חורבן בית המקדש שימשה כשריד לתפקידם הליטורגי בבית המקדש,⁷⁷ וכ"זכר לחורבן".⁷⁸ עם זאת, בית הכנסת, בניגוד לבית המקדש, מילא תפקידים רבים ומגוונים כמרכז קהילתי, וביניהם כמקום התכנסות לטקסי הספד על נפטרים.⁷⁹ מכאן עולה

71 ראה לעיל, הערה 37.

72 בהקשר של יוסף הכהן יש לציין כי ממקור אחר ניתן ללמוד על הקפדתו היתרה בענייני טומאה וטהרה. ראה למשל ספרא, אמור א, יב (מהד' ווייס, צד ע"א, ומקבילה בבבלי, זבחים ק ע"א): "מעשה ביוסף הכהן שמתה אשתו ובערבי פסחים ולא רצה ליטמא לה ודחפוהו חכמים וטימאוהו על כורחו".

73 לדיון אמוראי בברייתא זו ראה בבלי, עירובין מז ע"א-ע"ב.

74 ראה לעיל, הערה 37.

75 מסקנה זו ניתן להעלות גם ממקורות נוספים שבהם עולה הבעייתיות שביציאה מחוץ לארץ ישראל, וראה למשל ספרי דברים, פ (עמ' 146), וראה גם להלן הערה 100.

76 ראה גם בבלי, ברכות כב ע"א ומקבילות: "תניא רבי יהודה בן בתירה אומר אין דברי תורה מקבלין טומאה".

77 ע' עיר-שי (לעיל, הערה 11, עמ' 87-88) כותב כי "קרוב להניח שבמוסד זה, שהתאפיין בהידמותו ובזיקתו למקדש, השתקפו באורח טבעי ומתמשך מעלתם ומרכזיותם של הכוהנים", וראה בהמשך ליד הערה 131.

78 ראה למשל את הדיון אצל ע' פליישר, תפילות הקבע בישראל בהתהוותן ובהתגבשותן, א (בעריכת ש' אליצור וט' בארי), ירושלים תשע"ב, 88-90, והשווה לדבריו של א' ארליך, "כל עצמתי תאמרנה": השפה הלא מילולית של התפילה, ירושלים תשס"ג, עמ' 155 הע' 25.

79 ראה למשל בבלי, מגילה כח ע"א-ע"ב: "תנו רבנן: בתי כנסיות אין נוהגין בהן קלות ראש: אין אוכלין

השאלה, המובאת בכותרתו של חלק ג, האם על הכוהנים להיטמא בטומאת מת כדי לומר ברכת כוהנים:

מהו שיטמא כהן לנשיאת כפים. מגבילה אחוי דר' אבא בר כהן אמר קומי ר' יוסי בשם ר' אחא מיטמא כהן לנשיאת כפים. שמע ר' אחא ומר אנא לא אמרית ליה כלום. חזר ואמ' או דילמ' לא שמע מיני אלא כיי דמר ר' יודה בן פזי בשם ר' אלעזר כל כהן שהוא עומד בבית הכנסת ואינו נושא את כפיו עובר בעשה. וסבר מימר שמצות עשה דוחה למצות לא תעשה אנא לא אמרית ליה כלום. אייתוניה ואנא אלקוניה. ר' אבהו הוה יתיב מתני בכנישת' מדרתה בקיסרין והוה תמן מיתא. אתת ענתא דנשיאות כפים ולא שאלון ליה, אתת ענתא דמיכלא ושאלון ליה.⁸⁰ אמ' לון על נשיאות כפים לא שאילתון לי ולמיכלא שאלתון לי כיון דשמעון כן הוה כל חד וחד שבק גרמיה וערק.

בתחילת הסוגיה מובאת מסורת משמו של ר' אחא (הנזכר גם בחלק א של הסוגיה) שעל הכוהן להיטמא כדי להשתתף בברכת כוהנים.⁸¹ במילים אחרות, גם הימצאותו של מת עכשיו או בעבר בבית הכנסת אינה צריכה למנוע את קיומה של ברכת כוהנים באותו בית כנסת. אולם בהמשך הסוגיה עולה כי רבי אחא הגדיר את מצוות ברכת כוהנים כמצוות עשה, אך לא הייתה לו כל כוונה להורות על קיום מצוות עשה זו תוך ביטול מצוות לא-תעשה של טומאת כוהן למת.⁸² לשיטתו של רבי אחא אין לקיים ברכת כוהנים בבית כנסת שיש בו טומאת מת.

מהסיפור משמו של רבי אבהו עולה שהיו שתי סיטואציות בבית הכנסת בשעה שהיה רבי אבהו מלמד תורה לתלמידיו והיה מת מצוי בבית הכנסת: ברכת כוהנים וסעודה. לגבי ברכת כוהנים לא עלתה כל שאלה, ומביקורתו של רבי אבהו בהמשך

בהן, ואין שותין בהן, ואין נאותין בהם, ואין מטיילין בהם, ואין נכנסין בהן בחמה מפני החמה ובגשמים מפני הגשמים, ואין מספידין בהן הספד של יחיד. אבל קורין בהן, ושונים בהן, ומספידין בהם הספד של רבים". לדיון בתפקידיו הקהילתיים של בית הכנסת בעולמם של חכמים ראה למשל ש' ספראי, בשלהי הבית השני ובתקופת המשנה, ירושלים תשמ"ג, עמ' 143-170; י"ל לוין, "ממרכז קהילתי למקדש מעט: ריהוט הפנים של בית הכנסת העתיק", קתדרה 60 (תשנ"א), עמ' 36-84.

80 יש לציין כי בתוספות (סוטה לח ע"ב תוד"ה כל כהן) מובאת הגרסה בירושלמי: "אתא עונתא דמיצליא ושאלון ליה...", וכך הגיה גם הגר"א בירושלמי נזיר.

81 לדיון בצורה הלשונית "נשיאות כפים" ראה מ' בר אשר, לשונות ראשונים: מחקרי לשון במקרא, במגילות ים המלח ובארמית, ירושלים תשע"ב, עמ' 165-168.

82 יש לציין כי רבי יוסי האמורא קיבל את העיקרון שמצוות עשה דוחה מצוות לא-תעשה רק אם שתי המצוות כתובות בסמוך זו לזו (ראה למשל ירושלמי ביצה א, ג, ס ע"ב ומקבילות), וייתכן שזו הסיבה לכך שלא קיבל נימוק זה לשיטת התנא רבי יוסי. נוסף על כך, רק במקום אחד בירושלמי בבא מציעא (ב, י, ח ע"ד) מוצג כלל זה כעיקרון מוסכם, וייתכן שזה המקור לקביעתו של רבי אחא כאן, וראה ד' הנשקה, "עשה דוחה לא-תעשה": למקורו התנאי של הכלל ולתולדותיו", תרביץ עח (תשס"ט), עמ' 312-314.

אפשר ללמוד כי זו לא התקיימה, ואילו לגבי הסעודה עלתה השאלה האם לקיימה בנוכחות המת. הוראתו ההלכתית של רבי אבהו אינה ברורה, אך אפשר להסיק מביקורתו על השואלים כי אין לקבוע באופן חד-משמעי שקיים איסור באמירת ברכת כוהנים במצב זה. הסמיכות בין שני אירועים אלה עשויה ללמד כי סעודה זו קשורה לאבל על נפטר זה.

"מטמא כהן לראות את המלך"

כפי שהוזכר לעיל, שני מוסדות ההנהגה המרכזיים בתקופת בית ראשון היו המלך והכוהן. בחלק ד של הסוגיה הדיון מתרכז בהיבט אחד של היחס שבין שני מוסדות אלו:

אמ' ר' ינאי מטמא כהן לראות את המלך. כד סליק דוקליטיינוס מלכא להכא חמון לר' חייא בר אבא מיפסע על קיבריה דצור בגין מיחמיניה. ר' חזקיה ור' ירמיה בשם ר' יוחנן מצוה לראות גדולי מלכות לכשתבוא מלכות בית דוד יהא יודע להפריש בין מלכות למלכות.

חלק זה מורכב משתי מימרות וסיפור. ר' ינאי⁸³ קובע כי על הכוהן להיטמא כדי לראות את המלך. הסיפור המובא כראיה לדעה זו הוא על רבי חייא בר בא שהלך על קברים בעיר צור,⁸⁴ כדי לראות את המלך דיוקלטיאנוס (גאיוס אורליוס ולריוס דיוקלטיאנוס [245-313]), שכינה כקיסר בין השנים 284-305.⁸⁵ מהצמדת מעשה זה לדברי רבי יוחנן עולה שהסיבה לצורך בהיטמאות זו הוא הצורך העתידי לדעת להבחין בין מלכות ישראל ובין מלכות גויים. בכך נכללים גם הכוהנים ב"לעולם ישתדל אדם" של רבי יוחנן.⁸⁶ עם זאת נימוק זה נראה אידאי, ואפשר לשער שמטרתו של רחב"א בראייה זו

83 ניתן לייחס כהונה לרבי ינאי על פי הירושלמי תענית ד, ב, סח ע"א: "אמר רבי לוי מגילת יוחסין מצאו בירושלם וכתוב בה... רבי ינאי מן דעלי".

84 יש לציין כי ממקורות אחדים עולה שחכם זה התגורר בצור (ראה למשל ירושלמי, פסחים א, ח, כח ע"א: "אתא רבי חייא בר בא מן צור ואמר מן שמיא דרבי יוחנן"). עם זאת היא נחשבה בכמה מקורות כחוץ לארץ, וראה למשל את הדיונים אצל אופנהיימר (לעיל, הערה 29), עמ' 146-156; בן-אליהו (לעיל, הערה 37), עמ' 139 ועמ' 195. בהקשר זה ניתן להעלות את השאלה מדוע רחב"א, שהיה תלמידו של רבי יוחנן ("...רבי חייא בר אבא כל תלתין יומין מהדר תלמודיה קמיה דרבי יוחנן רביה" [בבלי, ברכות לח ע"ב]), לא חשש לדעתו של רבו ושהה בחוץ לארץ, ועוד צריך עיון.

85 לדיון ביחסו של קיסר זה ליהודים ראה ש' ליברמן, מחקרים בתורת ארץ ישראל (בעריכת ד' רוזנטל), ירושלים תשנ"א, עמ' 369-379; י' בער, מחקרים ומסות א, ירושלים תשמ"ו, עמ' 288-292.

86 עם זאת חשוב להדגיש את הפער הקיים בין המטרה המושגת בראיית המלך ובין היטמאותו של הכוהן למת. הסוגיה בירושלמי אינה מציינת את קיומו של פער זה, וראה את הניסיון לצמצם פער זה בסוגיית הבבלי, ברכות יט ע"ב (שהוזכרה לעיל בהערה 35): "תא שמע, דאמר רבי אלעזר בר

הייתה להדגיש את נאמנותו שלו, ושל יהודים אחרים, לקיסר דיוקלטיאנוס.⁸⁷ מכל מקום מקור זה תומך בכותרת הסוגיה שלפנינו, וראה בחלק הבא.

“מהו שיטמא כהן לכבוד הנשיא”

חלק ה בסוגיה עוסק במערכת היחסים שבין הכהנים ובין מוסד הנהגה נוסף – הנשיא:

מהו שיטמא כהן לכבוד הנשיא. כד דמך ר' יודן נשיאה אכריז ר' ינאי ומר אין כהונה היום. כד דמך רבי יודה נשיאה בר בריה דר' יודה נשיאה דחף ר' חייא בר אבא לר' זעירא בכנישתא דגופנה דציפורין וסאביה. כד דמכת נהוראי אחתיה דר' יהודה נשיאה שלח ר' חנינא בתר ר' מנא ולא סליק אמ' ליה אם בחייהן [אין] מטמאין להן כל שכן במיתתן. אמ' נסא במיתתן עשו אותן כמת מצוה.

חלק זה בסוגיה מתאר שלושה אירועים של מוות: בפטירת רבי יהודה הנשיא הכריז רבי ינאי כי “אין כהונה היום”;⁸⁸ בפטירת רבי יודן נשיאה, נכדו, גרם רחב“א (הכהן!) לרבי זעירא להיטמא כדי להשתתף בקבורתו של רבי יודן,⁸⁹ וכאשר נפטרה נהוראי אחותו של רבי יודן⁹⁰ שלח רבי חנינא לרבי מנא לבוא להשתתף בקבורתה ובהספדה.⁹¹

צדוק: מדלגין היינו על גבי ארונות של מתים לקראת מלכי ישראל, ולא לקראת מלכי ישראל בלבד אמרו אלא אפילו לקראת מלכי אומות העולם, שאם יזכה – יבחין בין מלכי ישראל למלכי אומות העולם. אמאי? לימא: אין חכמה ואין תבונה ואין עצה לנגד ה'! כדרבא, דאמר רבא: דבר תורה, אהל, כל שיש בו חלל טפח – חוצץ בפני הטומאה, ושואין בו חלל טפח – אינו חוצץ בפני הטומאה, ורוב ארונות יש בהן חלל טפח, וגזרו על שיש בהן משום שאין בהן, ומשום כבוד מלכים לא גזרו בהו רבנן.”

87 יש לציין כי מסיפור זה לא ניתן להסיק האם מדובר בקברי ישראל או שמא בקברי גויים. שאלה זו נוגעת גם ליחס בתקופת האמוראים לשיטת רשב“י שמתי גויים אינם מטמאים באוהל (ספרי במדבר, קנח, עמ' 214 ומקבילות), וראה את הדיון אצל נעם (לעיל, הערה 27), עמ' 291–294.

88 השווה לבבלי, כתובות קג ע”ב: “אמר רבי חייא אותו היום שמת רבי בטלה קדושה”. נוסח זה מצוי גם בעדי הנוסח הבאים: וטיקן 113, וטיקן 130 ובדפוס שונצינו 1488. בכ”י מינכן 95 מופיע הנוסח “בטלה כהונה”, ובכ”י סנקט. פטרסבורג (RNL Evr. I 187): “בטלה ענוה”. ראה בהקשר זה גם בתוספות שם ד”ה אותו היום: “שהיו קורין אותו רבינו הקדוש והא דתניא בשילי סוטה (דף מט ע”א) משמת ר' בטלה ענוה ויראה י”ל קדושה בכלל והרב רבי חיים כהן היה אומר אילמלי הייתי כשנפטר ר”ת הייתי מטמא לו דהאי בטלה קדושה דקאמר הכא היינו קדושת כהונה...”.

89 יש לציין בקצרה כי קיימת הבחנה בספרות חז”ל בין ההערכה הרבה שלה זכה רבי יהודה הנשיא ובין הביקורת שספג רבי יודן נשיאה (נכדו) מפי חכמים שונים. מכאן ניתן לשער כי אירועים אלה קשורים למאבקים שבין רבי יודן נשיאה לחכמים ולא ליחסם של כהנים לאירועי פטירה במשפחתו.

90 בכ”י רומי בברכות הגרסה היא “נהורייה”, ובירושלמי נזיר “יהודיני”.

91 ראה לעיל, הערה 12. לדיון במשמעותם של אירועים אלה בציפורי, שבה היה קיים ריכוז גבוה של כהנים, ראה ביכלר (לעיל, הערה 24), עמ' 35–36.

יחס זה לנשיא נגזר מהגדרתו על ידי רבי נסא כ”מת מצווה”.⁹² למונח זה ניתנה פרשנות מרחיבה, וכך כותב הר”ן:

גרסינן בגמ’ (בבלי, כתובות קג ע”ב) באשכבתיא דרבי אותו היום שמת רבי בטלה כהונה. כלומר שנשמא בו כהנים והיינו טעמא דכשם שכהן מטמא למת מצווה מפני שאין לו מי שיתעסק בקבורתו כך מטמא לנשיא שמפני שכבודו מרובה אין בכל המתעסקין בו די לפי כבודו.⁹³

הגדרתו הבסיסית של מת מצווה היא ”כל שאין לו קוברין, קורא ואחרים עונין אותו – אין זה מת מצווה” (בבלי, עירובין יז ע”ב ומקבילות). לאדם זה אין קרובים ולכן אין מי שיטפל בקבורתו,⁹⁴ ואין מי שיענה על העינוי שנאמר עליו. אי-הטיפול באדם זה פוגע בעקרון ”כבוד הבריות”.⁹⁵ רבי נסא, בירושלמי, מחיל מושג זה גם על אדם הנמצא בקצה העליון של המדרג החברתי.⁹⁶ טענתו היא שבשל כבודו של הנשיא יש צורך בעצירת אורח החיים הרגיל ובהשתתפותו של כלל הציבור בהלווייתו של אדם זה.⁹⁷ מהו פירושה של הקריאה ”אין כהונה היום”? אם נחבר את דבריו של רבי ינאי בחלק ד (”מטמא כהן לראות את המלך”) להכרזתו כאן ”אין כהונה היום”⁹⁸ הרי שאפשר

92 ח’ אלבק מציין כי מאמר זה של ר’ נסא עומד בפני עצמו, ואינו בא להקשות על מאמרו של ר’ מנא (ח’ אלבק, מבוא לתלמודים, תל אביב תשכ”ט, עמ’ 345 הע’ 325).

93 ר”ן על הרי”ף (כתובות סא ע”ב), וראה גם בבית הבחירה למאירי (כתובות קג ע”ב): ”יראה מסוגיא זו שהכהנים מיטמאין לכבוד נשיא ממה שאמרו יום שמת ר’ בטלה כהנה ואף על פי שגדולי הרבנים גורסין בטלה קדשה...”.

94 ראה לעיל, הערה 56.

95 ראה בבלי, מגילה ג ע”ב: ”בעי רבא מקרא מגילה ומת מצווה הי מינייהו עדיף, מקרא מגילה עדיף משום פרסומי ניסא, או דלמא מת מצווה עדיף משום כבוד הבריות. בתר דבעיא הדר פשטה מת מצווה עדיף. דאמר מר: גדול כבוד הבריות שדוחה את לא תעשה שבתורה”, וראה להלן הערה 111. לדיון בעקרון ”כבוד הבריות” כערך מרכזי של הסוגיה בבבלי ברכות (יט ע”ב) לעומת מעמדו של ערך זה בסוגיה בבבלי מגילה (שם) ראה סמט (לעיל, הערה 36), עמ’ 73 הע’ 31.

96 יש לציין כי לפי הנוסח שלפנינו הדיון הוא לגבי קרוביו של הנשיא לאחר פטירתו, והשווה לגרסה בכ”ר: ”במיתתו עשו אותם כמת מצווה”. יש לציין כי לפי גרסת הירושלמי בהגהות מיימוניות (הלכות אבל ג, י לפי פוסק קושטא) מובא: ”נשיא במיתתו עשו אותו כמת מצווה”, וראה את הדיון בנוסח זה אצל ליברמן (ראה לעיל, הערה 52), עמ’ כז אות ג.

97 ראה גם בבלי, מועד קטן כב ע”ב: ”תנו רבנן חכם שמת בית מדרשו בטל, אב בית דין שמת כל בתי מדרשות שבעירו בטלין, ונכנסין לבית הכנסת, ומשנין את מקומן היושבין בצפון יושבין בדרום, היושבין בדרום יושבין בצפון. נשיא שמת בתי מדרשות כולן בטלין...”.

98 חוקרים רבים עסקו בדמותו ובתפיסתו העצמית של רבי יהודה הנשיא, וראה למשל א’ אופנהיימר, רבי יהודה הנשיא, ירושלים 2007. ראה שם (עמ’ 38–40) וכן אופנהיימר {לעיל, הערה 29}, עמ’ 61–62) את הדיון בהשוואה שערך רבי יהודה הנשיא בין דינו האישי לדיני מלך. א’ אופנהיימר (שם, עמ’ 184) מציין כי הכהנים נדרשו להיטמא בהלוויית רבי יהודה הנשיא: ”כמו שהכהנים לא היו צריכים לחשוש לטהרתם בלווייה של מלך והותר להם ליטול בה חלק”. אך היתר מעין זה אינו מצוי במקרא, ונראה כי רבי ינאי מחדש כאן חידוש כפול: על

לזהות קו עקבי בתפיסתו של רבי ינאי: איסור ההיטמאות של כוהנים למתים נדחה מפני כבודם של המלך והנשיא, המוגדרים כ"מת מצווה".⁹⁹ נראה כי עורך הסוגיה מבקש לקחת אמירות אלו ולהפוך אותן לקביעה עקרונית על מעמדם המשני של הכוהנים ביחס למוסד הנשיאות.

באשר לשני האירועים הקשורים לרבי יודן נשיאה ומשפחתו, זכריה פרנקל לומד על "כהונתו" של רבי זעירא בסיפור השני ממקור זה,¹⁰⁰ אך אפשר לפרש כי רבי זעירא (וכן רבי מנא בסיפור השלישי) לא היו כוהנים אלא חכמים שסירבו להשתתף באירועים אלו בשל התנגדותם למעשיו של רבי יודן נשיאה ומשפחתו. מכאן אפשר לשער כי הקישור של שני אירועים אלה לשאלת היטמאות כוהנים למת נעשתה בשלב עריכת הסוגיה.

"מהו שיטמא [כהן] לכבוד אביו ואמו"

כפי שציינתי לעיל, לכוהן מותר להיטמא לחלק מקרוביו הביולוגיים ולאשתו, כדי לטפל בקבורתם. חלקו בסוגיה דן בשאלת היחס שבין יציאה מארץ ישראל ובין כיבוד הורים. יש לציין כי הכותרת בסוגיה בכרכות לפי כי"ל היא "מהו שיטמא [כהן] לכבוד אביו ואמו", ובכ"ז "ומהו שיטמא כהן לכבוד אביו ואמו".¹⁰¹ בירושלמי נזיר היא "מהו שיטמא אדם לכבוד אביו ואמו", אך לפי ההקשר בסוגיה נראה שיש לאמץ את הגרסה "מהו שיטמא כהן" וכו', כפי שאראה בהמשך.¹⁰²

לסוגיה זו קיימות מקבילות בירושלמי שביעית ובבבלי קידושין (לא ע"ב), ואציג אותן בטבלה:

הכוהנים להיטמא בקבורת המלך, ובשל מעמדו ה"מלכותי" של רבי יהודה הנשיא על הכוהנים להיטמא גם בקבורתו.

99 יש לציין כי בבבלי ברכות (יט ע"ב – כ ע"א ומקבילה בבבלי מגילה ג ע"ב) ישנו דיון בהלכה המחייבת גם כוהן להיטמא למת מצווה: "תא שמע ולאחתו מה תלמוד לומר הרי שהיה הולך לשחוט את פסחו ולמול את בנו ושמע שמת לו מת, יכול יחזור ויטמא – אמרת לא יטמא. יכול כשם שאינו מטמא להם כך אינו מטמא למת מצווה, תלמוד לומר: ולאחותו – לאחותו הוא דאינו מטמא, אבל מטמא הוא למת מצווה".

100 פרנקל (לעיל, הערה 57), ע"א, וראה גם ש' ליברמן, הירושלמי כפשוטו, ירושלים תרצ"ה, עמ' 463. 101 כך גרסת הירושלמי גם אצל רב נסים גאון (ש' אברמסון, רב ניסים גאון ג עמ' 291 שורה 7). בהלכות הירושלמי לרמב"ם במהדורת ליברמן (עמ' כח) מובאת כותרת זו, אך בקטע זה המובא בגניזת הירושלמי (עמ' 53 שורה 58) שורה זו מסומנת כהשלמה של המהדירים, ולא כחלק מכתב היד עצמו. לדעת י" זוסמן (זוסמן, מבוא לכ"ל עמ' כו הע' 160) מגיה כתב יד ליידין הוסיף את המילה "כהן" להבהרת העניין.

102 לדיון בנוסח הירושלמי ובפרשנותו ראה פרנקל (לעיל, הערה 57), נא ע"א; א"ש רוזנטל, לעריכת מסכת פסח ראשון, בבלי, עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים, ירושלים 1959, עמ' 255; ד' רוזנטל, "מסורות ארץ-ישראליות ודרךן לבבלי", קתדרה 92 (תשנ"ט), עמ' 14–15.

ירושלמי ברכות ג, א, ו ע"א ומקבילה בירושלמי נזיר ז, א, נו ע"א	ירושלמי שביעית ו, א, לו ע"ג	בבלי קידושין לא ע"ב
מהו שיטמא [כהן] לכבוד אביו ואמו		
ר' יסא	רבי יסא	רב אסי הוה ליה ההיא אמא זקינה, אמרה ליה: בעינא תכשיטין, עבד לה. בעינא גברא, נייעין לך. בעינא גברא דשפיר כותך,
שמע דאתת אימיה לבוצרה ¹⁰³	שמע דאתת אימיה לבוצרה	שבקה ואזל לארעא דישראל. שמע דקא אזלה אבתריה,
אתא שאל לר' יוחנן מהו לצאת אמ' ליה אי מפני סכנת דרכים צא, אי משום כבוד אביו ואמו איני יודע.	שאל לרבי יוחנן מהו לצאת אמר ליה אם מפני סכנת דרכים צא אם משום כבוד אמך איני יודע	אתא לקמיה דרבי יוחנן, אמר ליה: מהו לצאת מארץ לחוצה לארץ? א"ל: אסור. לקראת אמא, מהו? א"ל: איני יודע.
אמ' שמואל בר' רב יצחק עוד היא צריכה. ¹⁰⁴	אמר רבי שמואל בר רב יצחק עוד היא צריכה לר' יוחנן	
אטרח ר' יוחנן עלוי ומר אם גמרת לצאת תבא בשלום,	אטרח עלוי ואמר גמרתה לצאת תבוא בשלום	[אתרח] פורתא דהר אתא, אמר ליה: אסי, נתרצית לצאת? המקום יחזירך לשלום.
שמע ר' אלעזר ומר אין רשות גדולה מזו.	שמע רבי לעזר ומר אין רשו' גדולה מזו.	אתא לקמיה דרבי אלעזר, א"ל: חס ושלום, דלמא מירתח רתח! א"ל: מאי אמר לך? אמר ליה: המקום יחזירך לשלום, אמר ליה: ואם איתא דרתח לא הוה מברך לך. אדהכי והכי שמע לארונא דקאתי, אמר: אי ידעי לא נפקי.

103 לדיון כללי לגבי מעמדה של עיר זו ראה אצל א' חבס־רובין, "מעמדה ההלכתי של בצרה, בירת הפרובינקיה הרומית 'ערביה'", ציון ס (תשנ"ה), עמ' 375-391.

104 יש לציין כי הרא"ף והגר"א מציעים לגרוס את מאמרו של רשב"י אחרי המילים "תבוא בשלום", ואילו לדעת ש' ליברמן (לעיל, הערה 52, עמ' כח הע' 55) ייתכן שמאמר זה צריך להיות אחרי מאמרו של ר' אלעזר, כלומר הוא חולק על רבי אלעזר וסובר שעדיין השאלה במקומה עומדת.

בתקופת האמוראים מצויים שני חכמים מרכזיים בשם רבי יוסי/אסי. הראשון היה תלמידם של רב ושמואל, עלה לארץ ישראל, נהיה מגדולי תלמידיו של רבי יוחנן ונקרא בבבלי רבי אסי.¹⁰⁵ חכם זה היה כוהן, כפי שאפשר ללמוד מבבלי גיטין (נט ע"ב ומקבילות): "רבי אמי ורבי אסי כהני חשיבי דא"י".¹⁰⁶ רבי יוסי ב' היה חבירו של ר' יונה ותלמידו של ר' הילא. ממסורת בבליית זו אפשר ללמוד כי רבי יוסי א', המופיע בסוגיה שלפנינו בירושלמי, היה כוהן, ולכן הדיון כאן, יש להדגיש, הוא האם מותר לכוהן להיטמא בטומאת ארץ העמים. פירוש זה מתאים לכותרת "מהו שיטמא כהן לכבוד אביו ואמו". עם זאת, בירושלמי שביעית מובא סיפור זה כחלק מדיון לגבי יציאה מארץ ישראל, ואין בו רמז המלמד כי "כהונתו" של רבי יסא מהווה שיקול בפסיקתו של רבי יוחנן. סיפור זה עוסק ביציאה של חכם אל מחוץ לארץ ישראל, וכך גם במקבילה בבבלי.¹⁰⁷ ממקומות רבים בספרות חז"ל אפשר לעמוד על יחסו החיובי של רבי יוחנן לארץ ישראל,¹⁰⁸ וכתוצאה מכך על יחס שלילי בכל הקשור ליציאה לחו"ל ולישיבה בה. מכאן שאפשר להסביר כי רבי יוחנן בסיפור שלפנינו הולך לשיטתו זו ואוסר באופן עקרוני כל יציאה לחו"ל, גם כאשר הדבר כרוך בחוסר כיבוד הורים. הכותרת המתאימה לחלק זה היא "מהו שיטמא אדם לכבוד אביו ואמו", אך כותרת זו אינה מתאימה לשאר חלקי הסוגיה הדנים בכוהנים.

מכאן נראה לומר כי סיפור זה במקורו אינו עוסק בשאלת יציאתו של כוהן לחו"ל מטעמים של טומאה וטהרה אלא בשאלת ההיתר הכללי לצאת מארץ ישראל לחו"ל, גם בנסיבות הנחשבות למוצדקות. את הבאתו של סיפור זה לכאן יש לראות כחלק מפרשנות מאוחרת לסיפור, של עורך הסוגיה בירושלמי. נראה כי הכותרת המקורית של חלק זה הייתה "מהו שיטמא כהן לכבוד אביו ואמו", אך בשל אי-ההתאמה בין הכותרת לסיפור עצמו נשמטה בחלק מהגרסאות מהכותרת המילה "כהן".

"מהו שיטמא כהן לכבוד הרבים"

חלק זה בסוגיה עובר מדיון ביחסו של הכוהן לאנשים בודדים (ודרכם ליחס לחברה כולה) לעיסוק בשמירה על טהרתו של הכוהן ביחס לציבור כולו:

105 פרנקל (לעיל, הערה 57), מבוא עמ' ק ע"א-ע"ב.

106 ז' פרנקל (לעיל, הערה 57, סג ע"ב) מציין כי חכם זה (המכונה ר' אימי א') היה כוהן, ותלמידם של רבי יוחנן ורבי שמעון בן לקיש. כהונתו של רבי אמי נזכרת גם בבבלי חולין (קלד ע"א).

107 ראה את הדיון בסיפור זה ובמקבילותיו אצל א' קוסמן, "בין 'מולדת פנימית' ל'מולדת חיצונית' – עיון ספרותי ופסיכואנליטי בסיפור התלמודי על רב אסי ואימו הזקנה", מחקרי ירושלים בספרות עברית יט (תשס"ג), עמ' 48-63.

108 ראה למשל בבלי, כתובות ק"א ע"א: "א"ר ירמיה בר אבא א"ר יוחנן: כל המהלך ארבע אמות בארץ ישראל מובטח לו שהוא בן העולם הבא", ועוד.

מהו שיטמא כהן לכבוד הרבים. תני היו שם שתי דרכים מתאימות אחת רחוקה וטהורה ואחת קרובה וטמאה אם היו הרבים הולכין ברחוקה הולך ברחוקה, אם לאו הולך בקרובה מפני כבוד הרבים. עד כדון בטומאה שלדבריהם אפי' טומאה שהיא מדברי תורה מן מה דמר ר' זעירא גדול הוא כבוד הרבים שהוא דוחה מצוה בלא תעשה שעה אחת הדא אמרה אפי' בטומאה שהיא מדבר תורה.

המסקנה של חלק זה (ולמעשה של הסוגיה כולה) היא שעקרון כבוד הרבים דוחה גם איסורי טומאה מדאורייתא. זו מסקנה מרחיקת לכת בשני חלקיה. ראשית, ההגדרה של כבוד הרבים כאן מתפרשת כהליכה עם הרבים ולא כהליכה בשביל נפרד. אם אבקש לפרש את "כבוד הרבים" כפגיעה ברגשות או בנורמות חברתיות הרי שאי-הליכה עם הציבור באותו שביל תהיה ברף הנמוך של פגיעה זו, בעוד שאי-טיפול במת מצווה יהיה ברף הגבוה של פגיעה זו.¹⁰⁹ שנית, קשה להבין מדוע הגדרה זו של כבוד הרבים גם ברף הנמוך של כבוד הרבים היא כה חמורה עד כדי דחיית איסור מהתורה. מקבילה לברייתא זו מובאת בבבלי ברכות יט ע"ב ובמסכת שמחות ד:ט, עמ' 119. במקבילה זו הדיון מתמקד בהקשר של אבלות ובשביל שבו המלווים חוזרים מקבורת הנפטר ("קברו את המת וחזרו"). בעוד שמהנוסח שלפנינו בירושלמי לא ברור האם מדובר באנשים ההולכים לטקס קבורה או חוזרים ממנו, הרי שבמקבילות ברייתא זו עוסקת באנשים שכבר נטמאו בטומאת המת, והשאלה היא רק האם מותר לאדם להוסיף טומאה על טומאתו.¹¹⁰ נוסף על כך, ברייתא זו בבבלי אינה עוסקת בכוהן אלא באבל (פירוש רש"י שם).

הכותרת בירושלמי ברכות (כ"ל וכי"ר) לחלק זה היא "מהו שיטמא כהן לכבוד הרבים", ואילו הנוסח בירושלמי נזיר הוא "מהו שיטמא אדם לכבוד הרבים". אפשר לשער כי מכיוון שברייתא זו מזכירה איסור טומאה מהתורה, הרי שהיא עוסקת בכוהנים. אך לצד זאת סביר לומר שברייתא זו עסקה במקורה באדם רגיל, או שמדובר במקרה שבו הכוהן האבל חוזר מקבורת המת, ולכן הדיון הוא האם מותר לו להוסיף טומאה על טומאתו.¹¹¹ במסגרת עריכת הסוגיה התפרשה גם ברייתא זו כעוסקת דווקא בכוהנים.

מכל מקום, מטרתו של חלק זה היא להדגיש כי אל לו לכוהן להיבדל מהציבור בשל הקפדה על טומאת מת. התרחקות מהציבור הרחב בנימוק של הימנעות מטומאת מת נתפסת בעיני עורך הסוגיה כפסולה, וכמהווה פגיעה בכבודו של הציבור.

109 ראה לעיל הערה 87.

110 לדיון בשאלה האם כוהן שנטמא בטומאת מת יכול להיטמא בטומאת מת נוספת ראה בבלי, נזיר מב ע"ב, ואת סיכום הדעות בבית יוסף (חלק יו"ד סי' שעג סעי' ז).

111 ראה את הדיון אצל ליברמן (לעיל, הערה 52), עמ' כח אות ו.

מהו פירושו של "כבוד הרבים" בהקשר זה, והאם הוא זהה לעקרון "כבוד הבריות" המובא בסוגיה המקבילה בבבלי ברכות (יט ע"ב)?¹¹² נעם סמט קובע כי הכבוד שהסוגיה בבבלי עוסקת בו אינו כבוד הנובע מאוטונומיה של האדם, אלא מצלם הא-לוהים הטבוע בו. כבוד זה, הנעוץ בצלם הא-לוהים של האדם, נדחה מפני ציוויו של האל עצמו,¹¹³ כפי שאפשר לראות בסוגיה זו.

ניתוח של מושג הכבוד בירושלמי, כפי שעולה מתוך הסוגיה שלפנינו, מעלה תמונה שונה.¹¹⁴ כבוד זה אינו נבנה מתוך צלם האלוהים שבאדם, אלא מתוך השוויון הרצוי בין כל בני האדם (Dignity), והמגמה להפחית הבחנות חברתיות על בסיס מרחבי בין בני האדם. מגמה זו נראית כמהלך לקראת מימוש עקרון "אחדות עם ישראל", מכאן שאין לראות שני מושגים אלה של כבוד כשווים במובנם.¹¹⁵ נראה שהדגש במושג "כבוד הרבים" בירושלמי מונח על הכבוד שיש להעניק לרבים כציבור, ואילו במושג "כבוד הבריות" בבבלי הדגש הוא על כבודו של האדם הבודד אל מול הציבור.¹¹⁶

112 אך השווה למקבילה בבבלי, ברכות יט ע"ב: "תא שמע גדול כבוד הבריות שדוחה [את] לא תעשה שבתורה...", וראה בהמשך הערה 111. לדיון בעיקרון הלכתי זה ראה י' בלידשטיין, "גדול כבוד הבריות" – עיונים בגלגוליה של הלכה, שנתון המשפט העברי ט-י (תשמ"ב-תשמ"ג), עמ' 127-185; מ' גרוזמן, "כל מקום שיש חילול השם אין חולקין כבוד לרב" – להתהוותו של הכלל, סידרא ז (תשנ"א), עמ' 13-20; י' ברנד, "גדול כבוד הבריות", סידרא כא (תשס"ו), עמ' 5-34. יש להעיר בקצרה כי במונח זה נעשה אף שימוש בחוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, תשנ"ח-1998, סעיף 1: "זכויותיהם של אנשים עם מוגבלות ומחויבותה של החברה בישראל לזכויות אלה, מושתתות על ההכרה בעקרון השוויון, על ההכרה בערך האדם שנברא בצלם ועל עקרון כבוד הבריות". לדיון במעמדו של עקרון "כבוד האדם" במשפט הישראלי ראה למשל א' ברק, "כבוד האדם כזכות חוקתית", הפרקליט מא, ג (1994), עמ' 271-290; א' הראבן וח' ברם (עורכים), כבוד האדם או השפלתו? מתח כבוד האדם בישראל, תל אביב תש"ס, ועוד.

113 סמט (לעיל, הערה 36), עמ' 78-79. ראה גם את הדיון אצל א' חדר, כבוד האדם וצלם א-לוהים: שוויון ושוני, ירושלים תש"ף.

114 יש לציין כי המושג "כבוד הרבים" מצוי רק בתלמוד הירושלמי. ראה למשל ירושלמי, כלאים ט, א, לב ע"א ומקבילה בסוגייתנו: "אמ' ר' זעירא גדול כבוד הרבים שהוא דוחה את המצוה בלא תעשה שעה אחת", ואילו במקבילה בבבלי מצוי המושג "כבוד הבריות" ("תא שמע גדול כבוד הבריות שדוחה [את] לא תעשה שבתורה" [בבלי, ברכות יט ע"ב ומקבילות]).

115 הבחנה זו הוזכרה בקצרה אצל ברנד (לעיל, הערה 108), עמ' 9 הע' 21.

116 ראה גם במשנת רבי אליעזר (פ"י, עמ' 185): "גדולה היא הענוה, שבה נתגדלו בני קהת. שהיו מובחרין משבט לוי, והיו טוענין בכתפיהן את הברדים, שנ' ולבני קהת לא נתן כי עבדת הקדש עליהם בכתף ישאו. ולא עוד, אלא שהיו מהלכין לאחוריהן, כדי שלא יתנו אחוריהם אצל הארון. כיצד, ארבעה נושאים את הארון, שנים פניהן אל פני הדרך ושנים אחוריהן לפני הדרך. ולא עוד, אלא שהיו מהלכין יחפין, שלא היו יכולין לנעול את הסנדל. אם מפני כבוד הבריות שנו רבותינו הנושאים את המטה אסורין לנעול את הסנדל, מפני כבודו שלמקום על אחת כמה וכמה". גם במקור זה נראה כי "כבוד הבריות" מתפרש ככבודו של הנפטר שלא להתבזות בעיני הציבור, ואכמ"ל.

אם אעבור מהפרט אל הכלל הרי שמניחוח של הסוגיה כיחידה ספרותית אחת¹¹⁷ אפשר ללמוד על תשתית ערכית העומדת בבסיס הסוגיה שעורך הסוגיה מבקש להעביר על ידי שימוש בסדרה של שאלות הלכתיות. שאלות אלה יוצרות מסגרת מארגנת בת שבעה חלקים המחברת קובץ של מקורות שונים, ובכך יוצרת מסגרת אחת של התייחסויות לנושא הנידון. צירוף מקורות זה יוצר שלמות החזקה יותר מכל מקור ומקור העומד בפני עצמו, ומשמשת ככלי יעיל לעורך זה להביע בו את מטרותיו: חשיבות האחדות של החברה היהודית, במובן הגאוגרפי, וצמצום היבדלות מרחבית על ידי שימוש באיסור ההיטמאות למתים.

כפי שצינתי בהקדמה, סוגיה זו מצטרפת לסוגיות נוספות בתלמוד הירושלמי שמגמת העריכה שבהם באה לידי ביטוי ביצירת מוטיב מנחה. למעשה קיימות שתי פעולות של עריכה: הראשונה היא קביעה של שלד החיבור והנחת אבני הבניין הדרושות לכך (editing, redaction), והשנייה היא עיבוד היחידות עצמן מבחינת הלשון והניסוח כדי להתאימן לחיבור זה (compiling).¹¹⁸

בסוגיה שלפנינו הביא העורך מקורות מספר הקשורים למעמדם של הכוהנים בהקשר של טומאת מת וטומאת ארץ העמים. כפי שהראיתי, בחלקים מתוך סוגיה זו מצויים פערים בין חומרי הגלם ובין המסר שביקש עורך הסוגיה ליצור, כלומר בשלב עיבוד היחידות והתאמתן למסגרת הכללית של הסוגיה (compiling). תופעה זו באה לידי ביטוי בעיקר בחלקים א, ד, ו.

כיצד אפשר להסביר פער זה הבא לידי ביטוי במסקנות הלכתיות מרחיקות לכת בעיקר בחלק ח של הסוגיה? נראה כי העורך העמיד לעצמו כמטרה ליצור מסר ברור ביחס למעמדם של הכוהנים בחברה היהודית בזמנו.¹¹⁹ לשם כך הוא יצר סדרה של דיונים המצויים על הציר שבין איסור היטמאות של כוהן למת (ואף טומאת ארץ העמים) ובין במקרים שבהם קיימת התנגשות של איסור זה עם קיומן של מצוות נוספות: כבוד רבו, כבוד תורה, נשיאת כפיים, ביקור מלך, פטירת נשיא, כבוד אביו

117 ראה את דברי כהנא (מ' כהנא, "שלוש מחלוקות מוחלפות בבתי מדרשותיהם", מחקרי תלמוד ב [תשנ"ג], עמ' 332): "בשיעוריו ובמאמריו הדגים מורינו הדגול הרא"ש רוזנטל, בין השאר, כי בניינו של חקר התלמוד לרבדיו לא יושג בעזרת מבט חיצוני מסכם על חכמים, תופעות ושיטות, או אגב עיון סיוטנאי רופף בקטעי סוגיות מזדמנות, כי אם על ידי ניתוח ספרותי של סוגיות כיחידות ספרותיות שלימות לעצמן".

118 ראה ל' אליאס בר לבב, מכילתא דרשב"י: נוסח, מונחים מקורות ועריכה (בעריכת מ' כהנא), ירושלים תשע"ד, עמ' 246-247.

119 יש לציין כי בסוגיה בבבלי ברכות (יט ע"ב) ניתן לזהות מגמת עריכה המתמקדת בריכוזה של עמדתו של האמורא רב: "אמר רב יהודה אמר רב המוצא כלאים בבגדו פושטן אפי' בשוק מאי טעמא אין חכמה ואין תבונה ואין עצה לנגד ה'" (סמט [לעיל, הערה 36], עמ' 74), וראה גם בהערה 93.

ואמו וכבוד הרבים. המסר העולה מסוגיה זו מבטא קול ייחודי, ואולי אף חד-פעמי,¹²⁰ על רקע מגמת ההקפדה על דיני טומאה וטהרה, גם בעולמם של חכמים, לאחר חורבן בית המקדש השני.¹²¹

לשם גיבושו של מוטיב מנחה זה הוא בחר להשתמש במגוון של מקורות, ולפרשם כעוסקים בנושא היטמאות כוהן למתים. אפשר לשער כי ההתאמה החלקית בין הכותרות ובין חלקי הסוגיה, הקשר הרופף שלה למשנה במסכת ברכות או נזיר וכן העובדה שלא ניתן לאתר בה שם של אמורא שאפשר לייחס לו את יצירת תשתיתה הערכית של הסוגיה מלמדים על איחורה היחסי של עריכת סוגיה זו, לעומת שלבי עריכה נוספים של הירושלמי.

כפי שציינתי לעיל, עודד עיר-שי מצביע על התעצמותו של מעמד הכהונה בחברה היהודית בתקופה הביזנטית.¹²² התעצמות זו, לצד רצונם העקרוני של חכמים ליצור סולם מעמדות חברתי שבו אדם נמדד לפי מידת עיסוקו בתורה ולא לפי ייחוסו המשפחתי,¹²³ היוותה לדעתי גורם מקדם להגדרת מעמדם של הכהנים בחברה היהודית. יצירתה של הסוגיה שלפנינו שימשה ככלי ביד עורך הסוגיה לעצב את

120 י' תא-שמע (לעיל, הערה 50) טען כי סוגיית הירושלמי והמדרש במשלי מבטאים שלב בהלכה בארץ ישראל שבו הותר לכוהן להיטמא בטומאה מהתורה גם במקרים של פטירת רבו שלימדו תורה, כבוד הבריות ועוד. אך ייחודה של סוגיה זו, לדעתי, בא לידי ביטוי בכך שקביעותיה אינן מצויות במקורות אחרים בספרות חז"ל.

121 כפי שציינתי, בעולמם של חכמים הפך מרכיב הטהרה לאחד מהמאפיינים הרצויים, וראה לעיל בהערה 31. ביטוי בולט למגמה זו ניתן למצוא בדברי רבן גמליאל: "...בישראל מהו אומר, והתקדשתם והייתם קדושים. מיכן היה רבן גמליאל אוכל חולין בטהרה, אמרו, לא לכהנים בלבד ניתנה קדושה, אלא לכהנים וללויים ולישראל כולן, שנאמר וידבר ה' וגו' דבר אל עדת בני ישראל ואמרת אליהם קדושים וגו'" (אליהו רבה, מהד' איש שלום, פרק טז, עמ' 72). נראה שיש בכך המשך המגמה שציין ג' אלון שלפיה בימי בית שני היו שתי פרשנויות לדיני טומאה וטהרה, האחת מצמצמת לתחומי המקדש ולכהנים בלבד והאחרת כמרחיבה תחום זה לכלל עם ישראל (אלון, מחקרים [לעיל, הערה 37], עמ' 175), וראה גם ל' גינצבורג, פירושים וחידושים בירושלמי ב, ניוארק תש"א, עמ' 82-84, וראה לאחרונה את הדיון אצל פוסטנברג (לעיל, הערה 29), עמ' 89 במגמה השנייה. לצד מגמות אלה יש לציין גם מגמות נוספות שהזכירה ו' נעם (ראה לעיל בהערה 27) ובראשם צמצום איסורי הטומאה בהקשר של טומאת מקדש וקודשיו (עמ' 309), וכן "המגמה הבולטת ביותר בעיצוב ההלכה התנאית בשדה הנבדק היא צמצום כוח תחולתה של הטומאה על המציאות" (שם, עמ' 341). דומה כי שילובן של מגמות אלה, הנראות כסותרות זו את זו, נועד לאפשר את האיזון הנדרש שבין שמירה על אחדות ישראל לבין הצורך לאפשר לאנשים הקפדה על דיני הטהרה, אף שאין בכך מצווה (ראה למשל בתשובת רב נטרונאי גאון, הובא בתשובה"ג שערי תשובה סי' קעה), בשל המשמעות הרוחנית שהם מפיקים מכך.

122 ראה לעיל ליד הערה 21.

123 ראה לעיל ליד הערה 44. לדיון בהיבט של מאבק זה שהתנהל בבבל ראה למשל ג' הרמן, "היחסים בין רב הונא לרב חסדא", ציון סא (תשנ"ו), עמ' 263-279.

דמותו של מעמד הכהונה בתוך עולמם של חכמים,¹²⁴ תוך השוואת מעמדו לשאר חלקיה של החברה היהודית, ולביטול שונותם החברתית של כוהנים.¹²⁵ נראה כי החשיבות שהעורך רואה בערך האחדות בעם ישראל – כבוד הרבים – ואולי בסכנה הממשית הקיימת לדעתו בחלוקתה של החברה היהודית למעמדות נפרדים,¹²⁶ עשויה להסביר את ההקלות המשמעותיות הניתנות בסוגיה זו בנוגע לאיסור התורה של היטמאות כוהנים למתים.¹²⁷ כורח זה עשוי לנמק גם את הפערים שבין חלק מהכתורות שבסוגיה ובין החומרים שעורך זה עשה בהם שימוש.¹²⁸ דניאל שוורץ התייחס בכתיבתו לרעיון "ממלכת כהנים" בספרות הקדומה.¹²⁹ לדבריו, בספרות החיצונית אפשר להצביע על פסוקים מסוימים שעשויים להצביע על רעיון הכהונה השייכת לכלל עם ישראל, אך רעיון זה איננו מופיע במקרא ובספרות חז"ל.¹³⁰ ייתכן שמהסוגיה שלפנינו אפשר ללמוד כי עורך סוגיה זו שואף להקמה של סוג מחודש של "ממלכת כוהנים" בחברה היהודית בזמנו, המצמצמת אבחנות הלכתיות בין כוהנים, לוויים וישראלים, ובכך תתממש תפילתו של הפייטן "י-ה במלךך על ממלכת כהנים / תעש כולם מלכים וכולם כהנים".¹³¹

124 בדומה לדעתו של סמט (לעיל, הערה 36, עמ' 88 הע' 73), גם אני סבור שההבחנה בין התלמודים בהקשר של כוחם של חכמים לעקור דבר מן התורה שמציע גינצבורג (לעיל, הערה 50, עמ' 103) הינה משנית בהקשר שלפנינו, ולדעתי מטרת הסוגיה בירושלמי היא להדגיש את הצורך ביצירת מרחבים משותפים לכלל החברה היהודית בתקופתו.

125 לסקירת מגמה זו בתנאים שבדור יבנה ראה ש' ספראי וז' ספראי, משנת ארץ ישראל: מסכת שקלים, ירושלים תשס"ט, חלק הנספח. לכך יש לצרף גם את המגמה של החלת דיני הטהרה על כלל ישראל, וראה לעיל בהערה 104, וכן בהערה הבאה.

126 ראה למשל את דברי י' זוסמן כי "באופן פרדוקסלי, דווקא בירושלים ובמקדש הקלו חכמים מאוד בטהרה... וכל זאת במפורש ובכוונה מפורשת לשמור על אחדות העם ולמנוע פילוג בין קבוצות מחמירות למקילות" (לעיל, הערה 7, עמ' 67), וראה למשל בבלי, יומא ו ע"ב.

127 ראה למשל את לשונו הזהירה של ש' ליברמן (לעיל, הערה 52), עמ' כז אות פ: "...והנה מן העובדות הבאות בירושלמי יש מקום לומר שלשיטת הירושלמי מטמא לת"ת גם בטומאה מדאורייתא..."

128 עודד עיר-שי קושר בין תהליך העריכה והחיתום של התלמוד הירושלמי ומדרשי האגדה האמוראיים ובין ירידת ערכם של בתי המדרש ועלייתו של היסוד העממי בחברה היהודית המתרכז במוסד בית הכנסת, ובכללו עליית חשיבותו של מעמד הכהונה (לעיל, הערה 11, עמ' 82-88). דומה כי סוגיית הירושלמי שלפנינו עשויה ללמד כי מאבק זה של חכמים במגמה הכהונית-פולחנית העסיקה את החברה היהודית גם בתקופה שקדמה לחתימתו של התלמוד הירושלמי.

129 ד' שוורץ, "היסטוריה והיסטוריוגרפיה – 'ממלכת כהנים' כסיסמה פרושית", ציון מה (תש"ס), עמ' 96-117.

130 שם, עמ' 108.

131 מחזור ינאי (לעיל, הערה 1).

סיכום

קיומו של מעמד הכהונה נתפס כקשור לקיומו של מוקד פולחני כגון משכן ומקדש, ולכן אפשר היה לחשוב כי עם חורבנו של בית המקדש תתבטל חשיבותו הפולחנית והחברתית של מעמד זה. מתוך הספרות הענפה המשקפת את עולמם הרוחני של חכמים אפשר היה להסיק כי חכמים תפסו את מקומם של הכוהנים, והפכו לגורם הנהגה ומנהיגות רוחנית מובילה בעם ישראל משלהי תקופת בית שני השני ואילך. עם זאת, ממקורות שונים עולה כי המאבק בין שני גורמי הנהגה אלה לא פסק עם חורבן בית שני, ותביעתם של כוהנים להכרה בהם כמעמד רוחני נפרד המשיכה להיות גורם משפיע בחברה היהודית גם לאחר חורבן בית המקדש השני. על רקע זה יש להבין גם את סוגיית הירושלמי הנידונה במאמר זה.

המסר העיקרי שביקש עורך הסוגיה בירושלמי להעביר, הן בדרך יצירתה של מסגרת הסוגיה והן בדרך עיבוד חומרי הגלם שבחלקים השונים, הינו שאין היתר לכוהנים להתבדל ממרחבים גאוגרפיים שונים בחברה היהודית הכללית, בנימוק של שמירה על טהרה מטומאת מת ומטומאת ארץ העמים. כבוד הרבים, המתפרש ככבוד שיש להעניק לציבור כקבוצה, מחייב יצירת מרחב גאוגרפי משותף שבו מצויים כלל חלקיה של החברה היהודית: כוהנים, לוויים וישראלים.

נספח: "אֲשֶׁר לֹא יֹאכְלוּ מִקֹּדֶשׁ הַקֹּדְשִׁים עַד עֲמֹד כֹּהֵן לְאוֹרִים וּלְתַמִּים"

בספר עזרא מתואר שינוי במעמד של כוהנים בתקופת שיבת ציון:

וּמִבְנֵי הַכֹּהֲנִים בְּנֵי חֲבִיָּה בְּנֵי הַקּוֹזִי בְּנֵי בְרֻזִּי אֲשֶׁר לָקַח מִבְּנוֹת בְּרֻזִּי הַגִּלְעָדִי אִשָּׁה
וַיִּקְרָא עַל שְׁמָם. אֲלֵה בִקְשׁוּ כְתָבְכֶם הַמְתִּיחִשִׁים וְלֹא נִמְצְאוּ וַיִּגְאֻלוּ מִן הַכֹּהֲנָה. וַיֹּאמֶר
הַתִּרְשָׁתָא לָהֶם אֲשֶׁר לֹא יֹאכְלוּ מִקֹּדֶשׁ הַקֹּדְשִׁים עַד עֲמֹד כֹּהֵן לְאוֹרִים וּלְתַמִּים.

(עזרא ב, סא-סג ומקבילה בנחמיה ז, ס-סה)

משפחות כהונה אלה לא יכלו להציג ספרי יוחסין ("כתבם המתחשים"), לכן נקבע
כי הם אינם יכולים לאכול מקודשי המקדש עד לקביעת ייחוסם בידי כוהן על ידי
אורים ותומים.¹³² מכיוון שבתקופה זו לא היו אורים ותומים (משנה, סוטה ט, ב ועוד),
משמעותה של קביעה זו היא אייִקבלתם של משפחות אלה ככהנים.

כיצד התייחסו חז"ל לאירוע זה, והאם ראו בו דגם אפשרי לצמצום במעמד
הכהנים בתקופתם? דומה שאפשר לאתר שלוש התייחסויות מרכזיות של חכמים
לאירוע זה. הברייתא שבתוספתא (סוטה יג:2, עמ' 230) קובעת כי לאחר חורבן בית
המקדש התבטלו אורים ותומים, ומפרשת את המילים "עַד עֲמֹד כֹּהֵן לְאוֹרִים וּלְתַמִּים" –
"כאדם שאומ' לחבירו עד שיחיו מתים או עד שיבא אליהו". בירושלמי (קידושין ד, א,
סה ע"א וּמקבילה בבבלי, סוטה מח ע"ב] ועוד) מובא פירוש זה, וכן מתפרשת קביעה
זו כמתייחסת לכלל הכהנים העולים מבבל, אך מצמצמת את האיסור לאכילה מקודשי
המקדש, ואילו אכילה בקודשי הגבול (כלומר ממתנות כהונה) מותרת.¹³³

בספרא שמיני (א, יז מהד' וייס מד ע"ב) מובאת הדרשה הבאה:

וישא אהרן את ידיו אל העם ויברכם, באותה שעה זכה במתנות כהונה וזכה
בנשיאות כפים לו ולדורותיו עד שיחיו המתים.

לפי דרשה זאת, עם סיומם של ימי המילואים (ויקרא ט, כב) בירך אהרן את העם,
וברכה זו מתפרשת כזכות שניתנה לאהרן ולבניו עד קץ הדורות לברך את עם ישראל
בברכת הכהנים (ראה למשל בבלי, סוטה לח ע"א), וכן לזכות במתנות הכהונה.¹³⁴

¹³² לפירושם של פסוקים אלה ראה ש' יפת, מקרא לישראל: ספרי עזרא-נחמיה, תל אביב תשע"ט,
עמ' 107-110.

¹³³ צמצום זה אינו עולה מפשט הפסוק, וראה יפת (לעיל, הערה 135), עמ' 109.

¹³⁴ למעשה אפשר לראות בכך אף סוג של חווה בין אהרן ובין העם, כאשר נתינת המתנות מתפרשת
כהכרת תודה על ברכת הכהנים לעם.

למעשה אפשר לראות בכך אף סוג של חוזה בין אהרן ובין העם, כאשר נתינת המתנות מתפרשת כהכרת תודה על ברכת הכוהנים לעם.

דרשה זו אינה מוסבת על הפסוק בנחמיה, אך הביטוי החריף "עד שיחיו המתים" נראה כמתייחס לפירוש המובא בתוספתא ובתלמודים שלפיו "עד שיחיו מתים" לא יחול כל שינוי לטובה בייחוסם של כוהנים אלה. נראה כי דרשה זו מבקשת להדגיש בביטוי חריף זה כי לא יחול כל שינוי לרעה במעמדם של הכוהנים, וכי זכויותיהם לברך את העם בברכת הכוהנים וכן לקבל את מתנות הכהונה לא תיפגענה גם לאחר חורבנו של בית המקדש.

עם זאת, דרשה זו מובאת בכ"י לונדון (BL. 16406), בכ"י אוקספורד (Bodleian Or. 24) ובדפוס וינציה ר"ע, אך היא אינה מובאת בכ"י רומי 66 (מהד' פינקלשטיין עמ' קצב) ובכ"י פרמה (עמ' 138),¹³⁵ כך שיש מקום לדון על מקוריותה בנוסח הספרא הקדום.

כפי שהראיתי לעיל (בהערה 27), בתקופה האמוראית אפשר לזהות מגמה של צמצום מתן מתנות כהונה לכוהנים מנימוקים הקשורים לידיעת התורה של הכוהנים לעומת זו של חכמים, מגמה שהלכה והתעצמה עד לביטולה של חובת מתן מתנות כהונה לכוהנים. בהנחה שלדרשה זו קיים בסיס טקסטואלי בספרא, אפשר לראות בה ביטוי לגישה הטוענת שאין לערוך שינוי כלשהו בזכויותיהם של כוהנים במתנות הכהונה גם לאחר חורבן בית המקדש.

135 כמו כן, הראב"ד מתייחס לדרשה זו בפירושו לספרא, אך מפירוש רבינו הלל לא ניתן להסתייע בנקודה זו מכיוון שהוא אינו מפרש את המכילתא דמילואים.

העצמת עובדות הוראה חרדיות במסגרת השתלמויות בגופים מבצעים

שושנה ריז'י וענת בארט

תקציר

פיתוח מקצועי לאורך הקריירה בהוראה מהווה בסיס להעצמת מורים ולהצלחת בתי הספר, הכרה המקובלת גם בחינוך החרדי. מתווה הפיתוח המקצועי החרדי מוגבל ועומד על רף מקסימלי של 16 גמולים, בשל השתייכותם ל"עולם הישן" ולא לרפורמות בעלות מתווה פיתוח מקצועי ארוך טווח. המנהיגות החינוכית החרדית השמרנית אינה רואה בהכרח בפיתוח המקצועי מטרה מרכזית. בשל ההכרה בצורך בפיתוח מקצועי נפתחו מרכזי פסג"ה (פיתוח סגלי הוראה) חרדיים ייעודיים, ואלו סובלים מתדמית שלילית לאור זיהויים עם אחריותו הפדגוגית של משרד החינוך, שאינו מקובל בציבור החרדי. בצד מרכזי הפסג"ה הורחבה פעולת הגופים המבצעים, מוסדות חינוך חרדיים מקובלים חברתית שבהם נערכות השתלמויות מקצועיות. המחקר הנוכחי ממוקד בבחינת ההעצמה של המשתלמות בגופים המבצעים באמצעות הבנת ההבדלים בהעצמה לפני ההשתלמות ואחריה, ובזיהוי גורמים אישיים, השתלמותיים, ארגוניים ומנהיגותיים להעצמת המשתלמות. 113 עובדות הוראה חרדיות שהשתתפו בהשתלמויות בגוף מבצע ענו על שאלוני העצמה בתחילת ההשתלמות ובסופה, שאלון רב-גורמי ושאלון דמוגרפי. ממצאי המחקר מעלים כי המשתלמות מועצמות יותר בסיום ההשתלמות מאשר בתחילתה. רגרסיה היררכית שבחנה גורמים להעצמת המשתלמות העלתה שמנהל מוסד מעצב מגביר העצמה אצל המשתלמת, ומנהל מוסד מתגמל מפחית את העצמת המשתלמת; המנהיגות הן המנבאים היחידים מהגורמים שנבחנו. ממצאי המחקר מדגישים את חשיבות ההשתלמויות למורים חרדים בכלל ובגופים מבצעים בפרט, ובהתאם את ההכרח בעיגון תהליכי פיתוח מקצועי ל"עולם הישן". כמו כן, מודגשת חשיבות פיתוח המנהיגות החינוכית החרדית, שנמצאת בפיקוח מוגבל של משרד החינוך.

מבוא

החברה החרדית ככלל, ומערכת החינוך החרדית בפרט, הולכות ותופסות מקום חשוב בתודעה הישראלית (בארט ואחרים, 2020; כהן, 2020; מבקר המדינה, 2020). המרכיב המרכזי בכל מערכת חינוך הוא איכות עובדי ההוראה המועסקים בה, ולשם קידום ופיתוח איכות זו קיימת הכרה בינלאומית בחשיבות הפיתוח המקצועי של מורים (Avalos, 2011). כפי שצוין על ידי ברבר ומורשד (2008) במסגרת דו"ח מקנזי, איכות מערכת החינוך אינה יכולה לעלות על איכות עובדי ההוראה שלה. פיתוח מקצועי קשור להעצמת מורים, המורכבת משיתוף מורים בקבלת החלטות בבית הספר, מעמד המורה בעיני עמיתיו, יכולת השפעתו על תהליכים ארגוניים ופדגוגיים, מידת האוטונומיה של המורה בעיצוב ההוראה, הזדמנויות להתפתחות מקצועית בסביבת המורה ומידת המסוגלות העצמית של המורה (Short & Rinehart, 1992). העצמת מורים מהווה מוקד מחקר מרכזי בשל חשיבותה לתהליכי פיתוח אישיים של המורה (Shapira-Lashtzinski & Tsemach, 2014; Tindowen, 2019), של התלמידים (Aliakbari & Amoli, 2016; Kirk et al., 2017) ושל בית הספר (Dahiru et al., 2017).

לשם הרחבת הפיתוח המקצועי של מורים קידם משרד החינוך הישראלי בעשורים האחרונים רפורמות בתנאי העסקת מורים כמו "אופק חדש" ו"עוז לתמורה", אשר חלק מרכזי שלהן עוסק בפיתוח מקצועי מתמיד לאורך הקריירה המקצועית של המורה (Avidov-Ungar & Reingold, 2018). המורים במרבית מוסדות החינוך החרדיים אינם נכללים ברפורמות אלו ומכונים על ידי משרד החינוך "עולם ישן", אשר בו הפיתוח המקצועי של המורים מוגבל לרף של 16 גמולים לאורך הקריירה המקצועית שעליהם ניתן תגמול (בארט ואחרים, 2020). בעוד שהכשרת המורות החרדיות מהווה מוסכמה מנדטורית ועולה בקנה אחד עם סטנדרטים מקצועיים מקובלים, אם כי היא מתמקדת בהוראה מסורתית (ריימן, 2017), הכשרת המורים החרדים מוגבלת, ולמרבית המורים החרדים אין הכשרה כלל (כנען, 2014). על כן, פיתוח מקצועי של מורים אלו חשוב אף יותר; צורך המביא להקמת מרכזים מקצועיים עדכניים לפיתוח סגלי הוראה (פסג"ה), וכן הרחבת השימוש בגופים מבצעים במוסדות חינוך על-תיכוניים חרדיים. הפעלת ההשתלמויות באמצעות גופים מבצעים במוסדות חרדיים מהווה אופציה בעלת מקובלות חברתית גבוהה בשל תפיסת גופים אלו כמקובלים בציבוריות החרדית המסורתית, בניגוד למרכזי הפסג"ה. לאור העובדה כי מרבית עובדי ההוראה החרדים אינם מחויבים בפיתוח מקצועי מתמשך, ואפשרויות ההתפתחות המקצועית שלהם מצומצמות, חשיבות מחקר זה נעוצה בבחינת תהליכי ההעצמה של מורות

בתהליכי פיתוח מקצועי בהשתלמויות בגופים מבצעים חרדיים והגורמים להם. על כן מטרת המחקר הן לבחון את ההבדלים בין תחושת ההעצמה של המשתלמות בתחילת ההשתלמות לבין תחושת ההעצמה של משתלמות אלו בסופה. מטרה נוספת של המחקר היא לזהות גורמים שונים בסביבת המשתלמת שתורמים לתחושת העצמתה בסיום ההשתלמות.

מבוא תאורטי

עובדי הוראה חרדים

החברה החרדית בישראל מונה כ־1,125,000 נפש (כהנר ומלאך, 2019), ומאופיינת כחברה קולקטיביסטית־דתית (Barth & Ben-Ari, 2014). חברה זו שומרת על הקפדה הלכתית, עמדות נאומסורתיות (מחויבות למסורת יהודית מזרח־אירופאית), מחויבות ללימוד תורה ולעמדות לא ציוניות (פרידמן, 1991). בשל כך חברה זו מתבדלת מחברת הרוב הישראלית בתחומים שונים, ביניהם גם תחום החינוך (הורוביץ, 2016). מערכת החינוך החרדית שייכת לזרם החינוך המוכר שאינו רשמי בישראל ולה אוטונומיה פדגוגית על תוכני הלימוד בצד תקצוב ממשלתי מצומצם (Perry-Hazan, 2015). למעמד משפטי זה יש השלכות על לימודי ליבה, תקצוב והערכה, וכן השלכות משמעותיות על תנאי העסקה והתפתחות מקצועית של מורים (מבקר המדינה, 2020).

מערכת החינוך החרדית מופרדת מגדרית כבר מהגיל הרך, ובהתאם לכך עובדי ההוראה במערכת החינוך לבנות הן נשים, ואילו במערכת החינוך לבנים מלמדים גברים. גם הכשרת המורים היא נפרדת, כאשר מרבית הגברים אינם מוכשרים לעבודת ההוראה ועובדים במוסדות שבהם לא נדרשת תעודת הוראה (בארט ואחרים, 2020). בישראל קיימים שני מכוני הכשרת גברים חרדים להוראה אשר להם שלוחות באזורים גאוגרפיים שונים. הכשרת הגברים מתבצעת לרוב כאשר אלו כבר עובדים בשטח כמורים. הכרה בלימודי קודש שנלמדו במסגרת ישיבתית ובעבודתם כהתנסות מעשית מביאה את הכשרת הגברים להיות די מצומצמת (כנען, 2014). הנשים מוכשרות להיות מורות בצמידות ללימודי התיכון, במוסד המכונה סמינר. הן עוברות הכשרה מלאה הכוללת 2,700 שעות למידה והתנסות (הורוביץ, 2012; ריימן, 2017). הכשרת המורות החרדיות נוטה להיות מסורתית, וכך גם ההוראה בפועל במוסדות אלו (בארט ואיזק, 2020).

תנאי ההעסקה של מורים חרדים קיבלו תשומת לב בשנים האחרונות (מבקר המדינה, 2020; צ'רנוביצקי ופלדמן, 2018). מרבית המורים החרדים (מלבד מורים בזרם הממלכתי-חרדי, הכולל כ-2% מכלל התלמידים החרדים) אינם מקבלים את משכורתם ישירות ממשרד החינוך אלא באמצעות בעלויות על מוסדות החינוך. בשל כך ישנה מורכבות בתנאי ההעסקה של מורים אלו (מבקר המדינה, 2009; צ'רנוביצקי ופלדמן, 2018). בנוסף לבעיות בתנאים ובשכר, ישנה הגבלה של התפתחותם המקצועית של מורים חרדים, כאשר במקומות עבודה רבים תארים אקדמיים, המעוררים התנגדות ציבורית חרדית, אינם מוכרים לצורכי שכר וקידום, ואילו האפשרות להכרה בהשתלמות מצומצמת. מורים חרדים זכאים לצבור 16 גמולים לאורך כל הקריירה המקצועית שלהם שעליהם הם יכולים להיות מתוגמלים. הלמידה מעבר לכך היא על בסיס התנדבותי של המורים, למידה אשר אינה מסובסדת ואינה מוכרת או מקבלת את תמיכת מוסדות החינוך החרדיים.

בשל חשיבות הפיתוח המקצועי של מורים לאורך הקריירה והכרה בחשיבות זו, ניכרת התפתחות באפשרויות לפיתוח מקצועי של מורים חרדים. בשנים האחרונות נפתחו ברחבי הארץ שישה מרכזי פיתוח סגלי הוראה (פסג"ה) המיועדים לחברה החרדית (אתר המחוז החרדי, 2020). מרכזים אלו הם זרוע של משרד החינוך ופועלים לפי תפיסתו הפדגוגית, ועל כן סובלים מקושי בקבלה ציבורית בקרב החברה החרדית. מעבר לפיתוח מרכזי הפסג"ה, התרחבו הגופים המבצעים בציבור החרדי אשר יכולים להפעיל השתלמויות עבור מורים. מרכזים אלו פועלים בשיתוף עם מרכזי הפסג"ה, והיתרון המשמעותי שיש להם הוא המקובלות החברתית שממנה הם נהנים. השתלמויות המורים הניתנות במסגרות השונות מהוות את לב תהליך הפיתוח המקצועי של מורים. תהליך זה הוא אבן הדרך לביסוס וחיזוק איכותה של כל מערכת חינוך.

פיתוח מקצועי של מורים

המונח "פיתוח מקצועי של מורים" מתייחס לקשת רחבה של פעולות למידה של מורים הכוללות הכשרה ייחודית, הכשרה באסטרטגיות למידה, השכלה פורמלית, למידת עמיתים ולמידה מקצועית, במטרה לקדם את כלל באי בית הספר ולשפר את המיומנויות, הידע, היכולת והאפקטיביות של מורים (Santos & Miguel, 2019). השתלמויות מורים מהוות כלי מרכזי בפיתוח המקצועי של מורים, מכיוון שהן נותנות למורים הבנה עמוקה של הידע האקדמי, מספקות כלים ומיומנויות לפיתוח מוטיבציה ללמידה ודרכים להעברת הידע בצורות חדשניות ומעניינות. ההשתלמויות נותנות מבט הוליסטי על הוראה וניתנים בהן דגשים גם על צדדים

פסיכו־פדגוגיים וארגוניים, מעבר ליכולות הפדגוגיות והדידקטיות של המורה (Wasserman & Migdal, 2019). משרד החינוך הישראלי רואה בפיתוח מקצועי של מורים באמצעות השתלמויות אפיק מרכזי להשפעתו על פיתוח זה, ועל כן הטמיע מתווה מנדטורי לפיתוח מקצועי ברפורמות החינוכיות "אופק חדש" ו"עוז לתמורה" (Avidov-Ungar & Reingold, 2018).

על מנהל בית הספר להכין לכל מורה תוכנית שנתית לפיתוח מקצועי בהתבסס על צרכיו האישיים וצורכי המוסד. במסגרת ההשתלמויות לפיתוח המקצועי המורים יכולים להתנסות בכמה סוגים של השתלמויות: השתלמויות בתחום הדעת הדיסציפלינרי של המורה, השתלמויות בתחומים פדגוגיים והשתלמויות בתחומים פסיכו־פדגוגיים (מיקולינסר ושושני, 2019). כמו כן, ההשתלמויות נחלקות להשתלמויות הנערכות במסגרת המוסד שהמורה עובד בו, ובאות במטרה לתת מענה לצרכים ומטרות כלליות של המוסד, ולהשתלמויות לבחירה אישית של המורה, הבאות במטרה לספק פיתוח מותאם באופן אישי לצורכי המורה, מיומנויותיו ותחום התמחותו (מיכאלי ושיפר, 2019).

ישנם גורמים שונים המעצבים את הפיתוח המקצועי של מורים. ותק המורה ורמת התמחותו נראים כמשפיעים על תפיסתו את אפקטיביות ההשתלמויות של הפיתוח המקצועי. בעוד שמורים בשלבים ראשוניים ואמצעיים לאורך הקריירה מעידים כי ההשתלמויות עוזרות בפיתוחם המקצועי, מורים ותיקים ומנוסים רואים את ההשתלמויות החובה כפחות רלוונטיות עבורם (Avidov-Ungar, 2020). מנהיגות מנהל בית הספר הינה בעלת חשיבות ניכרת על הפיתוח המקצועי של מורים, כאשר הבנתו את צורכי המורה וצורכי כלל המוסד מהווים גורם חשוב בעיצוב ההשתלמויות האישיות והבית־ספריות (מיכאלי ושיפר, 2019).

לפיתוח מקצועי של מורים יש השלכות רבות ומשמעותיות. נראה כי השתלמויות מורים בתחום דיסציפלינרי, כמו מתמטיקה, משפרות הישגי תלמידים. כמו כן, ניכר שיפור בידע בתחום הנלמד ובעמדות ובאמונות ביחס להוראת המתמטיקה (Kutaka et al., 2017). השתלמויות בתחום טכנולוגי משפרות את הטמעת הטכנולוגיה בהוראה, אך לא את עמדות המורים ביחס לשילוב טכנולוגיה (Uslu & Bumen, 2012). השתלמויות בתחומי הפסיכו־פדגוגיה מביאות לפיתוח האינטליגנציה הרגשית, מסוגלות עצמית ואמפתיה של מורים, בצד הפחתת תחושת הלחץ (חן ושרעבי־נור, 2014). ככלל, ניתן לראות את הפיתוח המקצועי של המורים כחלק מרפרטואר של תהליכים המביאים להעצמת המורה (Panagiotopoulos et al., 2019).

העצמת מורים

העצמה הינה תהליך פנימי וחיצוני המאפשר לפרט להגיע לשליטה רבה יותר במציאות חייו. מושג זה, שנבנה במסגרת תפיסות חברתיות של מתן כוח לאוכלוסיות מוחלשות, עבר עד מהרה ומצא מקום משמעותי בארגוני עבודה. העצמת עובדים יוצרת את היכולת של העובד להשפיע על תהליכים בארגון העבודה, ועל סביבת העבודה שלו עצמו. העצמה זו תביא למעורבות גבוהה יותר של עובדים בארגון, ולתפוקות אפקטיביות יותר (Shapira-Lishchinsky & Tsemach, 2014).

תהליכים אלו מקבלים משמעות רבה יותר בארגונים חינוכיים הסובלים מתת-תקצוב, רפורמות ארגוניות ושינויים חברתיים וטכנולוגיים תכופים (Nir et al., 2016). מעבר לכך, מורים נדרשים להתמודד עם שינויים בשיטות הוראה והכלת קשיים ובעיות משמעת של תלמידים בצד שחיקת מעמד מקצוע ההוראה (גילת וונגרוביץ, 2018); אלו מחייבים תהליכים של העצמה כדי להביא לעבודה איכותית ומשמעותית. העצמת מורים מורכבת משישה תהליכים שהמורה חווה בבית הספר, ובהם השתתפות בקבלת החלטות הקשורות בעבודתו ובארגון כולו, מעמד המורה בעיני עמיתיו, יכולת ההשפעה של המורה על התנהלות ותהליכים בבית הספר, אוטונומיה בניהול כיתה מבחינת חומרי למידה והתנהלות השיעורים, תחושת המסוגלות העצמית של המורה (עד כמה מורה חש שהוא מסוגל ובעל מיומנויות וכישורים מתאימים להיות מורה) והזדמנויות לצמיחה מקצועית במסגרת בית הספר (Short & Rinehart, 1992). מרכיבי העצמת המורים עומדים כל אחד בפני עצמו, אבל כמכלול מביאים לתחושה כוללת של יכולת רב-ממדית בבית הספר.

העצמת מורים נמצאה קשורה בהשלכות חיוביות על תלמידים, כמו הישגי תלמידים והתנהגותם (Aliakbari & Amoli, 2016; Kirk et al., 2017). בנוסף, העצמת המורה מביאה אותו להגברת התנהגויות חיוביות, כמו התנהגות אזרחית ארגונית, ולתחושת איחורים (Shapira-Lishchinsky & Tsemach, 2014). העצמת מורים מביאה לתחושות חיוביות של מורים כמו שביעות רצון (Amoli & Youran, 2014), מחויבות מקצועית וארגונית (Bogler, 2005), ומפחיתה תחושות שליליות כמו שחיקה (Kaya, 2018). להעצמת מורים יש השפעה גם במעגלים רחבים יותר של בית הספר, והיא נמצאה קשורה באקלים ארגוני פתוח (Jiang et al., 2019) ואקלים של חרשנות בית-ספרית (Sağnak et al., 2015).

ישנם מרכיבים רבים ומגוונים בסביבת בית הספר אשר משפיעים ומעצבים את תחושת העצמת המורים. ביניהם ניתן לזהות מרכיבים הקשורים במקצועיות המורה, כמו רמת התפקיד של המורה – ככל שניתנות לו יותר סמכויות והזדמנויות לקידום

במדרג הבית-ספרי כך הוא חש יותר מועצם (Avidov-Ungar & Arviv-Elyashiv, 2018; Avidov-Ungar et al., 2014), והוותק של המורה – ככל שהמורה ותיק יותר כך תחושת ההעצמה שלו גוברת (Gkorezis et al., 2011).

קבוצת מרכיבים נוספת שמעצימה את המורה היא גורמים שקשורים באופי ההשתלמות עצמה. השתלמות מוסדית, אשר מביאה את צוות בית הספר להיות "בית ספר לומד", תורמת בו בזמן לתהליכים קולקטיביים וליצירת שינוי ברמה האישית והקולקטיבית (אברור וכפיר, 2009). כמו כן, השתלמויות ממוקדות ביכולות שונות – דיסציפלינריות, פדגוגיות או פסיכו-פדגוגיות – נבדלות בכך שמורים מעדיפים את התחום הדיסציפלינרי (אברור, 2015).

קבוצת מרכיבים אחרת עוסקת בתנאים השוררים בארגון. רמת בית הספר קשורה בהעצמת המורה, כאשר בבתי ספר יסודיים יש נטייה לתחושת העצמה גבוהה יותר (Şanlı, 2019). כמו כן, למנהיגות החינוכית יש מקום חשוב בעיצוב סביבת העבודה של המורים והשפעה על תחושותיהם והעצמתם (אבידב-אונגר ואשרת-פינק, 2016; ברששת ונוטוב, 2018). מנהל בית הספר נדרש להתמודד עם מציאות מורכבת של היותו מנהיג ביניים בין דרישות ורפורמות משרד החינוך מחד גיסא, ודרישות כוחות השוק מאידך גיסא (Nir et al., 2016). מנהיגות חינוכית נדרשת למלא תפקידים רבים הנוגעים בתחומי ידע ומיומנויות שונים הכוללים גם ניהול צוות (רייכל, 2015). לשם כך, המנהל נדרש לאמץ כמה סגנונות מנהיגות, כאשר סגנונות המנהיגות שקיבלו תשומת לב מרכזית הם מנהיגות מעצבת ומתגמלת (Avolio et al., 1999). מנהיגות מעצבת של מנהל בית הספר המתמקדת ביחס אישי למורה, יצירת אתגר אינטלקטואלי לצוות המורים, בניית חזון והנחלתו בצורה מלאה השראה, וכן היותו של מנהל בית הספר מודל לחיקוי, מביאים להגברת תחושת ההעצמה אצל מורים (Choi et al., 2016; Liu et al., 2019). מנהיגות מתגמלת המתמקדת ביחסי גומלין ונעה על ציר הכולל התנהגויות של "כיבוי שרפות" על ידי המנהל, מניעת טעויות לפני התרחשותן או פיתוח יחסי קה-תן, נמצאה כמפחיתה את תחושת ההעצמה של מורים (Roth, 2002).

לסיכום, פיתוח מקצועי של מורים הוא אחד מהמנגנונים החשובים הקיימים לשיפור מערכות חינוכיות והישגי תלמידים (Santos & Miguel, 2019). הפיתוח המקצועי של מורים נחשב כאחד הגורמים של תהליכי העצמת מורים (Short & Rinehart, 1992). הפיתוח המקצועי של מורים ממוקד בעיקר בהשתלמויות מורים בתחומים דיסציפלינריים, פדגוגיים ופסיכו-פדגוגיים (מיקולינסר ושושני, 2019). בישראל פותחו רפורמות חדשניות הכוללות פיתוח מקצועי לאורך קריירת ההוראה למרבית עובדי ההוראה (Avidov-Ungar & Reingold, 2018), אך מרבית המורים החרדים אינם נכללים ברפורמות אלו, וחווים התפתחות מקצועית מוגבלת (בארט ואחרים, 2020).

פיתוח מקצועי של מורים חרדים עומד על סדר היום של משרד החינוך וכן של כוחות חינוכיים בתוך מערכת החינוך החרדית, דבר שמביא לבניית מערכות לפיתוח מקצועי של סגלי הוראה באמצעות מרכזי פסג"ה ייעודיים, וכן בהרחבת מספר הגופים המבצעים בחברה החרדית (אתר המחוז החרדי, 2020). ישנה גישה חברתית חשדנית כלפי מרכזי הפסג"ה המופעלים ישירות על ידי משרד החינוך, לעומת הגופים המבצעים המתקיימים במוסדות חרדיים מקובלים. מורכבות זו מעלה את הצורך בבחינת האפקטיביות של השתלמויות עבור מורים חרדים המועברים בגופים מבצעים, דבר שלא נעשה עד כה. מעבר לכך, חשוב למפות ולהבין את תרומתם של הגורמים השונים בסביבת עובדי ההוראה להגברת העצמת עובדי ההוראה החרדים שעוברים תהליכי פיתוח מקצועי. עובדי הוראה אלו מתנהלים תחת תנאי עבודה מורכבים במיוחד בתחום הפיתוח המקצועי, ועל כן חשוב לתת את הדעת על סוגיה זו (בארט ואחרים, 2020). על כן מחקר זה מתמקד בשאלות: האם קיימים הבדלים בתחושת ההעצמה של מורים שמשלמים בגוף מבצע חרדי בתחילת ההשתלמות ובסופה? כמו כן, מה הגורמים המשפיעים על תחושת ההעצמה של מורים חרדים שעוברים השתלמות בגוף מבצע בסיום ההשתלמות?

השערות המחקר היו:

השערה 1: ימצאו הבדלים בין תחושת ההעצמה של מורים חרדים שעוברים השתלמות בגוף מבצע בתחילת ההשתלמות לסופה בכל ממדי תחושת ההעצמה, כך שתחושת ההעצמה של מורים אלו תהיה גבוהה יותר במידה מובהקת בסיום ההשתלמות.

השערה 2: גורמים הקשורים במקצועיות המורה הכוללים את הוותק שלו, תפקידו ורמת ההשכלה שלו; גורמים הקשורים בהשתלמות כמו אופי ההשתלמות (דיסציפלינרי, פדגוגי או פסיכו-פדגוגי) והיות ההשתלמות מוסדית או אישית; גורמים ארגוניים הכוללים את רמת בית הספר והאזור שבו הוא נמצא; וגורמים מנהיגותיים הכוללים את המנהיגות המעצבת והמתגמלת של מנהל בית הספר – כל אלה ינבאו את תחושת ההעצמה של מורים שעוברים השתלמות בגוף מבצע בסיום ההשתלמות.

שיטת המחקר

פרדיגמת המחקר במחקר הנוכחי הייתה כמותית. פרדיגמה זו נפוצה מאוד במחקר הנערך בתחום החינוך, על אף הקושי לכמת מושגים אנושיים שהינם מרכזי עבודתם של אנשי חינוך. היכולת לבחון בצורה אמפירית ואובייקטיבית את ההשלכות של תהליכי למידה ופיתוח מקצועי של מורים הינם הכרחיים לשם מעקב, משוב והמשך פיתוח של מנגנונים אלו.

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 113 עובדות הוראה חרדיות אשר השתתפו בקורסי השתלמות של גוף מבצע בירושלים. 49 עובדות הוראה השתלמו בקורס בנושא דרכי הוראה (43%), 38 השתלמו בקורס בתחום העצמת מורים (34%) ואילו 26 השתלמו בקורס בתחום התמחותן (23%). עובדת הוראה אחת הייתה בעלת תעודת מוסמך (1%), 15 היו בעלות תעודת מורה בכיר (15%), 24 היו בעלות תואר אקדמי לתואר ראשון (23%), 54 בעלות תואר ראשון (53%) ו-8 בעלות תואר שני (8%). ותק עובדות ההוראה הממוצע במקצוע עמד על 15.51 שנים (ס"ת 10.40). 13 מהמשיבות היו בתפקיד ריכוזי (13%), 20 מהמשיבות היו מחנכות כיתה (21%), 57 מהמשיבות היו מורות מקצועיות (58%) ו-6 היו גננות (6%). שתי עובדות הוראה עסקו בתחומים אחרים (2%). 10 עובדות הוראה עסקו בהוראה בגיל הרך (10%), 39 לימדו בבתי ספר יסודיים (40%) ו-49 לימדו בבתי ספר על-יסודיים (50%). עבור 48 עובדות הוראה זו הייתה השתלמות מוסדית (43%), ועבור 64 זו הייתה השתלמות אישית (57%).

כלי המחקר

המחקר בחן את העצמת המורים, את מנהיגות המנהל וכן משתני רקע של עובדות ההוראה.

שאלון העצמת מורים

העצמת מורים מוגדרת כהליך התפתחות אישית ומקצועית שהמורה עובר בבית הספר. מטרת שאלון העצמת מורים הוא למדוד את תפיסותיהם של מורים ביחס לידע ולמיומנויות לשיפור המצב שבו הם פועלים. שם הכלי המקורי הוא The School Participant Empowerment Scale (SPES), והוא חובר על ידי שורט ורינהרט (Short & Rinehart, 1992). הכלי כולל 38 פריטים המחולקים לשישה עולמות תוכן: שיתוף בקבלת החלטות – הממד כולל 10 היגדים, לדוגמה "אני שותף בקבלת החלטות העוסקות ביישום של תוכניות חדשות בבית הספר" ($\alpha=.81/.82$). אימפקט של המורה – הממד כולל 6 היגדים, לדוגמה "אני מאמין שיש לי יכולת להביא לביצועים של דברים בבית ספרי" ($\alpha=.53/.59$); סטטוס העבודה – הממד כולל 6 היגדים, לדוגמה "אני מאמין שאני זוכה לכבוד הראוי לי בבית ספרי" ($\alpha=.66/.62$); אוטונומיה של

המורה – הממד כולל 4 היגדים, לדוגמה "יש לי שליטה על ארגון השיעורים במהלך יום העבודה" ($\alpha=.47/.51$); הזדמנויות לצמיחה מקצועית – הממד כולל 6 היגדים, לדוגמה "יש לי הזדמנות להתפתחות מקצועית בבית ספרי" ($\alpha=.54/.51$); תחושת המסוגלות העצמית של המורה – הממד כולל 6 היגדים, לדוגמה "אני מאמינה שאני מסייעת לתלמידים להפוך ללומדים עצמאיים" ($\alpha=.55/.56$). במחקר הנוכחי נעשה שימוש בממד הכולל. סולם ליקרט בן חמש דרגות היווה את סולם המדידה, והוא נע בין 1 (במידה מעטה מאוד) ל-5 (במידה רבה מאוד). צייון השאלון נעשה על ידי מיצוע הפריטים עבור כל השאלון. מהימנות השאלון על פי אלפא של קרונברך הייתה ($\alpha=.88$). בשתי ההעברות.

שאלון רב-גורמי

סגנון הניהול של מנהל בית הספר מוגדר על רצף התנהגויות המנהל הנע על שני צירים של אפקטיביות ואקטיביות; כאשר סגנון ניהול מעצב מוגדר כאפקטיבי ואקטיבי, סגנון ניהול מתגמל המוגדר כפסיבי ברובו ולא אפקטיבי, וסגנון ניהול "שב הנח" אשר מבטא חוסר מנהיגות. השאלון הרב-גורמי (MLQ: Multifactor Leadership Questionnaire) פותח על ידי אבוליו, בס ויונג (Avolio, Bass & Jung, 1999). השאלון מורכב מכמה עולמות תוכן. באופן כללי השאלון מתחלק לשלושה סגנונות ניהול וכל אחד מהם נמדד כמכלול: סגנון הניהול המעצב נבדק על ידי 20 פריטים וכלל ארבעה תת-סולמות: כריזמה, השראה ומוטיבציה, אתגור אינטלקטואלי והתחשבות בצורכי הפרט. סגנון המנהיגות המתגמל נבדק על ידי 11 פריטים וכלל שלושה תת-סולמות: תגמול מותנה, ניהול על פי חריגים אקטיבי וניהול על פי חריגים פסיבי. הסגנון הנוסף, "שב והנח", כולל שלושה פריטים ולא נבחן במחקר זה. סקאלת התשובות נעה על סולם ליקרט מ-1 (במידה מעטה מאוד) עד 5 (במידה רבה מאוד). צייון השאלון נעשה על ידי מיצוע כל עולם תוכן בשאלון נפרד ומיצוע של כל סגנון בצורה כללית. המהימנות על פי אלפא של קרונברך הייתה: סגנון מנהיגות מעצבת – ($\alpha=.94$) וסגנון מנהיגות מתגמלת – ($\alpha=.69$).

שאלון רקע

שאלון הרקע חובר בהתאמה לאוכלוסיית המחקר ובדק משתנים מקצועיים (השכלה מקצועית, ותק בהוראה ותפקיד), משתנים ארגוניים (רמת בית הספר ואזור גאוגרפי) ומשתנים הקשורים בהשתלמות (אופי ההשתלמות וסוג ההשתלמות).

תהליך המחקר

המחקר נערך במהלך חודשים ינואר 2020 עד יוני 2020; משתתפות הקורסים נתבקשו

לענות על שאלון תחושת ההעצמה בתחילת הקורס ושוב נתבקשו למלא שאלון העצמה ובנוסף שאלון רב-גורמי בסיום הקורס. הפרטים האישיים נלקחו מתוך מאגר הנתונים של ההשתלמות. נעשה זיהוי מקומי כדי לאפשר מעקב אחרי אותן משיבות, אך לא נעשה שימוש בשמן. נושא המחקר הוסבר למשתתפות והן הביעו הסכמה להשתתף; למשתתפות הובטחה אנונימיות מלאה. אחוז ההיענות של משתתפות הקורסים עמד על 39%.

עיבוד נתונים

עיבוד הנתונים נעשה באמצעות תוכנת SPSS 26, נבדקו מהימנות השאלונים וכן נעשו מבחני t לזוגות, לבחינת ההבדלים בין תחושת ההעצמה של עובדות ההוראה לפני ההשתלמות ולאחריה ומבחני רגרסיה היררכית, לבחינת הגורמים המנבאים את העצמת עובדות ההוראה.

ממצאים

לבחינת השערת המחקר הראשונה כי יימצא הבדל בין תחושת ההעצמה של עובדות הוראה חרדיות לפני ההשתלמות לבין תחושת העצמתן אחרי ההשתלמות נערך מבחן t לזוגות. ממצאי המבחן מוצגים בטבלה 1.

טבלה 1: הבדלים בין העצמת מורות לפני ההשתלמות ולאחריה ומרכיביה, ממוצעים, סטיות תקן וערכי t .

$t(99)$	העצמת מורות אחרי ההשתלמות		העצמת מורות לפני ההשתלמות		
	ממוצע	סטיות תקן	ממוצע	סטיות תקן	
3.50**	.44	3.91	.48	3.84	העצמה כוללת
-1.19	.77	3.29	.83	3.25	שיתוף בקבלת החלטות
-1.83^	.63	3.82	.63	3.75	אימפקט
-6.43**	.37	4.61	.43	4.42	סטטוס
-2.50*	.66	3.89	.67	3.78	אוטונומיה
-2.16*	.52	4.20	.55	4.12	הזדמנויות לצמיחה מקצועית
.15	.49	4.04	.49	4.05	מסוגלות עצמית

^ $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

מן הטבלה ניתן לראות כי קיימים הבדלים מובהקים בין העצמת מורות לפני ההשתלמות ואחריה באופן כללי בממדים אימפקט, סטטוס, אוטונומיה והזדמנויות לצמיחה מקצועית. ניתן לראות הבדלים מובהקים בין תחושות המורות לפני ההשתלמות ואחריה. בממדים שיתוף בקבלת החלטות ומסוגלות עצמית לא ניכרים הבדלים מובהקים לפני ההשתלמות ואחריה.

לבדיקת השערת המחקר השנייה נערכה רגרסיה היררכית בצעדים לניכוי המידה של תחושת ההעצמה של עובדות הוראה חרדיות בסיום ההשתלמות. בצעד הראשון הוכנסו משתנים אישיים הכוללים את התפקיד בבית הספר, ההשכלה והוותק. בצעד השני הוכנסו משתנים הקשורים בהשתלמות הכוללים את תחום ההשתלמות (דיסציפלינרי, פדגוגי-דידקטי, פסיכו-פדגוגי) וסוג ההשתלמות (מוסדית, אישית). בצעד השלישי הוכנסו משתנים ארגוניים הקשורים במוסד כמו רמת המוסד החינוכי (גן, יסודי, על-יסודי) והאזור הגאוגרפי שבו נמצא המוסד בארץ (אזור ירושלים, אזור המרכז, אזור הצפון ואזור הדרום). בצעד הרביעי הוכנסו משתנים הקשורים במנהיגות וכללו מנהיגות מעצבת ומתגמלת. הממצאים מפורטים בטבלה 2.

טבלה 2: רגרסיה היררכית לניכוי ההעצמה של עובדות הוראה חרדיות באמצעות גורמים אישיים, השתלמותיים, ארגוניים ומנהיגותיים

משתנה	B	β	t
קבוע	3.78		14.22**
השכלה	.08	.17	1.39
ותק	-.00	-.08	-.66
תפקיד	-.05	-.10	-.80
R ² = -.00			
F(3,66) = .98			
קבוע	3.81		13.11**
השכלה	.05	.10	.77
ותק	.00	.02	.16
תפקיד	-.05	-.10	-.86
סוג השתלמות	-.13	-.23	-1.87
תחום השתלמות	.17	.19	1.35
R ² = .03			
F(5,64) = 1.46			
קבוע	3.66		7.74**
השכלה	.06	.11	.84
ותק	.00	.01	.09
תפקיד	-.05	-.11	-.81

-1.80	-.23	-.13	סוג השתלמות
1.33	.23	.20	תחום השתלמות
.12	.02	.01	רמת בית ספר
.50	.07	.03	אזור גאוגרפי
$R^2 = .00$			
$F(7,62) = 1.06$			
7.42**		3.37	קבוע
.35	.04	.02	השכלה
1.13	.15	.00	ותק
-1.52	-.18	-.09	תפקיד
-1.55	-.18	-.10	סוג השתלמות
1.33	.20	.17	תחום השתלמות
-.18	-.02	-.01	רמת בית ספר
1.03	.12	.05	אזור גאוגרפי
4.27**	.45	.22	מנהיגות מעצבת
-2.32*	-.26	-.16	מנהיגות מתגמלת
$R^2 = .25$			
$F(9,60) = 3.66^{**}$			

* $p < .05$, ** $p < .01$

מטבלה 2 ניתן לראות כי בשלבים הראשונים שהוכנסו למשוואת הרגרסיה לא הייתה למשתתפים אישיים, ההשתלמויות או הארגוניים השפעה על העצמת עובדות ההוראה החרדיות. כאשר נכנסו כל הגורמים יחדיו נראה כי רק המנהיגות המעצבת והמנהיגות המתגמלת של מנהל המוסד החינוכי של המשתלמת מנבאות את תחושת ההעצמה ומסבירות יחד 25% מתחושת ההעצמה של עובדות ההוראה החרדיות.

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את תחושת ההעצמה של עובדות הוראה חרדיות בעקבות השתלמות בגוף מבצע, וכן לבחון את הגורמים המשפיעים על תחושת העצמה זו. תחושת העצמה מהווה מתן כוח לפרט לפעול בארגון ולפתח את תחושת השליטה בסביבתו (Avidov-Ungaret et al., 2014). העצמה נמצאה כמביאה לתוצאות אישיות וארגוניות חיוביות (Aliakbari & Amoli, 2016; Amoli & Youran, 2014; Jiang et al., 2019), ותלויה בגורמים אישיים, ארגוניים ומנהיגותיים (אבידב-אונגר ואשרת-פינק, 2016; Liu et al., 2019; Avidov-Ungar et al., 2014). תחושה זו מורכבת משיתוף מורים בקבלת החלטות בבית הספר, ממעמד המורה בעיני עמיתיו וההנהלה,

מיכולת השפעה על הנעשה בבית הספר, ממידת האוטונומיה בעיצוב סביבת הלמידה, מתחושת המסוגלות העצמית של המורה ומההזדמנויות שיש למורה במסגרת בית הספר להתפתחות מקצועית (Short & Rinehart, 1992).

הפיתוח המקצועי של מורים מוכר בעולם ובישראל ככלי מרכזי בקידום מערכת החינוך (Avalos, 2011). על כן, משרד החינוך הישראלי הכיל בשנים האחרונות רפורמות המחייבות פיתוח מקצועי של מורים לאורך הקריירה (Avidov-Ungar & Reingold, 2018). מרבית המורים החדדים אינם משתייכים לרפורמות החדשות, אינם נהנים מתוכנית פיתוח מקצועי לאורך הקריירה ומתוגמלים רק על 16 גמולים שהם יכולים לצבור (בארט ואחרים, 2020). ההכרה בחשיבות הפיתוח המקצועי וחסרונו בציבור החרדי מובנים גם למשרד החינוך וגם לאנשי חינוך חרדים. אלו מפתחים את מרכזי הפסגה כדי לספק השתלמויות מקצועיות איכותיות, אולם מרכזים אלו סובלים מדימוי חברתי שלילי. בנוסף, האפשרויות לקיום השתלמויות בגופים מבצעים חרדיים מתפתחות, ואלה נהנים ממקובלות חברתית גבוהה. במסגרות אלו המורים נהנים מהשתלמויות מקצועיות המפוקחות על ידי משרד החינוך וממקובלות חברתית. המחקר בא לבחון את האפקטיביות של השתלמויות אלו מבחינת העצמת המורים, לאור קיומן בגוף המבצע המקובל מחד גיסא, ואי-קידום בגמולים ובשכר מאידך גיסא. מעבר לכך, המחקר בחן גורמים שונים בסביבת עובד ההוראה המביאים להעצמתו.

בהתאם להשערת המחקר הראשונה, נראה כי עובדות ההוראה שהשתתפו במחקר חשו מועצמות בסיום ההשתלמות יותר מאשר בתחילתה. הבדלים אלו מובהקים בעיקר בהשפעה שיש לעובדות ההוראה על המתרחש במוסד החינוכי, למעמדן בקרב אנשי הצוות, למידת האוטונומיה שעובדות ההוראה חשות בניהול הכיתה והלמידה וכן בהזדמנויות שיש לעובדות הוראה אלו בהתפתחות המקצועית שלהן. לעומת זאת, לא נמצאו הבדלים מובהקים בתפיסת עובדות ההוראה את שיתופן בקבלת החלטות. ממצא זה תואם מחקרים קודמים שהראו ששיתוף בקבלת החלטות במוסדות חינוך נמוך במידה ניכרת בחברה החרדית מכפי שהוא במוסדות הממלכתיים-דתיים והממלכתיים (Barth & Benoliel, 2019). ייתכן שבשל כך שמלכתחילה אין שיתוף רב בקבלת החלטות במוסדות החרדיים ופרקטיקה זו אינה נתפסת כפרקטיקה מקובלת, לא מורגש שינוי אצל עובדות ההוראה בממד זה. בנוסף, לא נמצא הבדל בתחושת המסוגלות העצמית של עובדות ההוראה. ניתן לראות כי הציון הניתן בשתי העברות של השאלון (לפני ההשתלמות ולאחריה) היה ציון גבוה מהממוצע הניתן לכלל תחושת ההעצמה. על פי בוחניק (2011), עובדות הוראה חרדיות חשות תחושת מסוגלות עצמית גבוהה; ייתכן שתחושת המסוגלות הגבוהה אינה מושפעת מידע חדש ומתהליכי פיתוח מקצועי.

השערת המחקר השנייה בחנה את הגורמים להעצמת המורים בסיום ההשתלמות. הספרות המחקרית מראה על גורמים שונים המגבירים את תחושת ההעצמה של מורים. בין הגורמים הללו ישנם גורמים אישיים, כמו רמת התפקיד של המורה (Avidov-Ungar & Arviv-Elyashiv, 2018; Avidov-Ungar et al., 2014) והוותק של המורה (Gkorezis, Hatzithomas & Petridou, 2011); גורמים הקשורים בהשתלמות, כלומר היותה מוסדית או אישית (אבדור וכפיר, 2009), וכן תחום הלמידה בהשתלמות (אבדור, 2015) וגורמים ארגוניים, כמו רמת בית הספר (Şanlı, 2019). בנוסף, מנהיגות המנהל החינוכי של המורה גם היא משפיעה על העצמתו (אבידב-אונגר ואשרת-פינק, 2016; ברששת ונוטוב, 2018), כפי שנמצא במחקרים שונים המראים כי מנהיגות אותנטית (Shapira-Lishchinsky & Tsemach, 2014), מנהיגות משתפת (Bogler, 2005) ומנהיגות מעצבת (Choi et al., 2016; Liu et al., 2019) של המנהיג החינוכי מגבירות תחושות העצמה של מורים, ואילו מנהיגות מתגמלת מפחיתה את תחושת ההעצמה של מורים (Roth, 2002).

ממצאי המחקר מראים כי המשתנים האישיים, ההשתלמותיים והארגוניים לא ניבאו את תחושת ההעצמה של עובדות הוראה חרדיות, ואילו למשתנים המנהיגותיים של המנהיג החינוכי של כל אחת מעובדות ההוראה יש חלק חשוב בניבוי העצמה זו. הממצאים מראים כי המנהיגות המעצבת של מנהל המוסד החינוכי של כל אחת מהמשתלמות המורכבת מיחס אישי, אתגור אינטלקטואלי, הנעה השראתית והיותו של המנהל מודל לחיקוי, מגבירה העצמה. מנהיגות מתגמלת, המורכבת מניהול חריגים פסיכי ואקטיבי ותגמול מותנה, מפחיתה העצמה (Avolio et al., 1999). מעבר לכך, שני סגנונות המנהיגות של מנהלי המוסדות החינוכיים של המשתלמות מסבירים כרבע מהשונות המוסברת של העצמת עובדות ההוראה. ממצאים אלו מראים כי בחיפוש אחר מנגנונים להגברת ההעצמה של עובדי הוראה יש לתת את הדעת על גורמים מנהיגותיים. המחקר הנוכחי מדגיש את חשיבות הגורם המנהיגותי, כלומר, סגנון המנהיגות של מנהל המוסד החינוכי של כל אחת מעובדות ההוראה. לסגנון זה יש השפעה ניכרת על העצמת עובד ההוראה, ואף ניכרת יותר מגורמים אישיים, ארגוניים, מתחום הלמידה בהשתלמות ומהיותה של ההשתלמות מוסדית או אישית. סגנונות המנהיגות שנבחנו, ושמהווים סגנונות מרכזיים בעולם העשייה והמחקר (Barth & Benoliel, 2019; Choi et al., 2016; Sağnak et al., 2015), קשורים בפני עצמם בפיתוח המקצועי של עובדי הוראה, כאשר מנהיגות מתגמלת מצמצמת את הפיתוח המקצועי של המורה ומביאה אותו להיות ממוקד בפרט מסנקציה או בחיפוש אחר תגמולים (Avolio et al., 1999). לעומת זאת, מנהיגות מעצבת של מנהל בית הספר מתמקדת, בין השאר, ביחס אישי של המנהל כלפי עובד ההוראה והכרת תחומי העניין שלו והתחומים שבהם נדרשים אצלו שיפור והתמקצעות. בנוסף, המנהיג המעצב רואה

חשיבות באתגור אינטלקטואלי באמצעות למידה. מיומנויות אלו של המנהיג החינוכי תומכות בפנייה להשתלמויות מקצועיות והרחבת הפיתוח המקצועי של עובדי הוראה (Liu et al., 2019).

מסקנות המחקר הן כי למרות הפיתוח המקצועי הצר שעובדות ההוראה החרדיות נדרשות לעבור, הן רואות חשיבות בהשתלמויות ונהנות מההעצמה במהלך ההשתלמויות שהן עוברות. ההשתלמות נמצאה כמגבירה אצל המשתלמות את יכולת ההשפעה שלהן על הנעשה במוסד החינוכי. ייתכן שלמידה של פרקטיקות עבודה חדשות במסגרת ההשתלמות ויישומן בפועל במוסד החינוכי מביאות לפיתוח התחושה של השפעה ועיצוב המציאות. מעבר לכך, העבודה הרוחבית והעברת הידע הנרכש בהשתלמות לחברי צוות אחרים מגבירות את תחושת ההשפעה האישית כאשר ידע זה מיושם בהיקף רחב. בנוסף, ההשקעה בפיתוח המקצועי בצד הידע החדש הנרכש מחזקת את מעמד המשתלמת בקרב הצוות שבו היא עובדת. ממצא זה משמעותי בעיקר בקרב עובדות הוראה חרדיות, שבדרך כלל אינן מחויבות בהשתלמות מחד גיסא (בארט ואחרים, 2020), ומאידך גיסא נדרשות לסדר יום עמוס הכרוך בגודל המשפחה החרדית ומצבה הכלכלי (כהנר ומלאך, 2019); ייתכן שהבחירה להשתלם ממצבת את המשתלמת כבעלת שליחות ומקצועיות, ועל כן משפרת את מעמדה בקרב הצוות החינוכי במוסד שבו היא עובדת. השיפור בתחושת האוטונומיה של המשתלמת עשוי להוות גורם משמעותי לשיפור הפדגוגיה הקיימת והכנסת פדגוגיה חדשנית, בניגוד לפדגוגיה השמרנית הנהוגה במוסדות חינוך חרדיים בדרך כלל (בוהניק, 2011). מעל המרכיבים האחרים, השיפור בתחושה כי בפני המשתלמת עומדות הזדמנויות לפיתוח מקצועי מייצר שינוי מלמטה למעלה (bottom up). למרות שעולם ההשתלמויות החרדי מוגבל (בארט ואחרים, 2020), עצם ההשתלמות במסגרת מכילה ומותאמת תרבותית מגבירה את הנגישות, את הרצון ואת המוטיבציה להמשיך להשתלם ולהתנסות בחוויות למידה חדשות. חוויות אלו עשויות להיות אחד המנופים העיקריים לשיפור איכות ההוראה האישית של המשתלמת עצמה. תחושה זו, של הגברת ההזדמנויות לצמיחה מקצועית, עשויה להגביר את הדרישה להשתלמויות איכותיות ולהביא לתהליך ספירלי שישפר את עולם ההוראה החרדי ברמת המקרו, ביצירת השתלמויות איכותיות בתוך הגופים המבצעים.

היכולת לספק לעובדות הוראה חרדיות השתלמויות מקצועיות חדשניות ומעודכנות, על פי סטנדרטים מקצועיים המקובלים בעולם המערבי, במסגרת חברתית מקובלת באמצעות הגופים המבצעים, הינה משאב חשוב בפיתוח מערכת החינוך החרדית כולה. שימת דגש ומתן חשיבות לפיתוח מקצועי של עובדי הוראה במסגרות מותאמות תרבותית מהווים בסיס לגדילה ושגשוג של הפיתוח המקצועי; במיוחד לאור העובדה שתהליכים אלו מונעים ממוטיבציה פנימית וברובם אינם מתוגמלים על ידי מערכות החינוך שעובדות ההוראה מועסקות בהן.

מסקנה נוספת שעולה מהמחקר מדגישה את חשיבות המנהיגות החינוכית במסגרות החינוכיות השונות שהמשתלמות באות מהן להעצמת עובדי הוראה. ממצאי המחקר הראו שרכיבי המנהיגות היו הגורמים היחידים שניבאו את העצמת המשתלמת בסיום ההשתלמות מבין גורמים שונים שנבדקו ונמצאו בעבר בספרות כמשפיעים על העצמת מורים (אבדור, 2015; אבדור וכפיר, 2009; אבידב-אונגר ואשרת-פינק, 2016; ברששת ונוטוב, 2018; Gkorezis et al., 2011; Şanlı, 2019). בספרות קיים ידע רב על חשיבות תפקידו של מנהל בית הספר בהעצמת המורים (אבידב-אונגר ואשרת-פינק, 2016; אופלטקה, 2015); לאור חשיבות זו של מנהל בית הספר בתהליכים בית-ספריים בכלל, ובתהליכי העצמה בפרט, מנהיגים חינוכיים במערכת הרשמית נדרשים להיות אנשי חינוך בעלי תואר שני ובוגרי תוכנית הכשרת מנהלים של מכון "אבני ראשה" (גוטרמן, 2017). לעומת זאת, אין כל דרישה מקצועית ממנהלי בתי ספר חרדיים לתואר או לתוכנית הכשרת מנהלים (בארט ואחרים, 2020). מצב זה מקשה על הפיתוח המקצועי של המנהלים, דבר שמשליך על סגנון הניהול בבתי ספר אלו, אשר מתאפיינים במנהיגות מעצבת גבוהה ומנהיגות מתגמלת גבוהה אף היא, אך לא במנהיגות משתפת (Barth & Benoliel, 2019) או מנהיגות אותנטית (Barth & Tsemach, 2021). אימוץ סגנונות מנהיגות מותאמים תרבותית וחינוכית כאחת עשוי לשפר את תפקוד בית הספר בכלל, ואת התפיסה ביחס לפיתוח מקצועי של מורים בפרט.

למחקר הנוכחי מגבלות מספר. המחקר נערך בגוף מבצע אחד לנשים כאשר בשנים האחרונות אושרה פעולתם של כמה גופים מבצעים במגזר החרדי, ביניהם גם מסגרת פיתוח מקצועי לגברים חרדים. הקורסים המשתתפים במחקר נבחרו בצורה אקראית, אך כללו מדגם קטן יחסית שבסופו של דבר השתתף במחקר. כמו כן, השאלונים הופצו רק בקרב המשתלמות עצמן ולא נתקבלה תמונה רחבה יותר ממנהלות בתי הספר או מצוות הגוף המבצע. על כן, ראוי כי מחקר המשך יכלול מספר רחב של גופים מבצעים, בהם גם גופים מבצעים לגברים חרדים, בהיקף משתתפים נרחב ובהשתתפות של כמה גורמים אשר ידווחו על האפקטיביות של ההשתלמות הן מנקודת המבט האישית של עובד ההוראה, הן מנקודת המבט של הממונים עליו במקום העבודה והן מנקודת מבטם של חברי צוות ההשתלמויות בגוף המבצע. ניתן אף להשוות את תוכן ההשתלמויות והשפעתן על עובדי הוראה בהשוואה להשתלמויות המתרחשות בגופים מבצעים כלליים (לא חרדים). מחקרי המשך אף יכולים להרחיב את היריעה ולבחון תוצאות שונות ברמת המורה כמו איכות ההוראה, או ברמת בית הספר כמו מידת החדשנות הקולקטיבית.

ברמה היישומית, מחקר זה מעלה לשיח את נושא הפיתוח המקצועי של מורים חרדים. בראש ובראשונה, מקבלי ההחלטות במשרד החינוך צריכים לתת את דעתם

על שינוי שיטת הפיתוח המקצועי של מורים חרדים. ההכרה שפיתוח מקצועי לאורך הקריירה הפך לזכות יסוד של מורים ושל מערכת החינוך, זכות שאינה מוקנית לציבור החרדי, מחייבת חשיבה מחודשת על המצב. שינוי שיטת התגמול והפיתוח המקצועי קשורים כמובן באספקטים רחבים יותר של העסקת עובדי הוראה במגזר זה, שגם עליהם יש לתת את הדעת.

שנית, המחקר מדגיש את חשיבות ההשתלמות בגוף המבצע החרדי עבור עובדות ההוראה החרדיות, ומראה על האפקטיביות שהיא מייצרת. הגדלת השימוש בגופים המבצעים, בצד הזרמת משאבים לשמירת איכות הקורסים ועדכניותם, מהווים מרכיב חשוב בפיתוח המקצועי של מורים חרדים. בימים שבהם מרכזי הפסג"ה החרדים נתקלים בהתנגדות ציבורית משמעותית, חשוב לאפשר ערוץ אחר לפיתוח מקצועי, מפוקח על ידי משרד החינוך, אשר מעשיר ומקדם את עובדי ההוראה החרדים. שלישית, תוצאות המחקר מחדדות את חשיבותו של סגנון המנהיגות של מנהל בית הספר החרדי עבור צוות ההוראה, והמשקל הגדול שניתן להתנהגויות אלו בעיצוב התחושות של עובדי ההוראה. לאור ממצא זה חשוב וראוי לקדם את שינוי שיטת מינוי המנהלים בבתי הספר החרדיים ופיתוח מערך מנהלים המורכב מאנשי חינוך מיומנים. את הסטנדרטים לקבלת משרת ניהול יש לעצב במשותף עם מנהיגי החינוך החרדי, אשר בשל אופיו יצטרכו להיות מעוצבים בהתאם למגבלות תרבותיות. יצירת נורמה של מנהיגות חינוכית, בצד יצירת פיתוח מקצועי מתמשך ומחייב למנהלים בפועל, עשויה להוות תרומה משמעותית לטיוב מערכת החינוך החרדית.

מקורות

- אברור, ש' (2015). השתלמות מורים היא רק תחילתה של דרך: ההקשר האישי וההקשר המערכתי בפיתוח מקצועי של מורים. דפים, 59, 231-263.
- אברור, ש' וכפיר, ד' (2009). להרחיב את כתף ההשתלמויות. פנים, 47, אוחר מתוך: <https://www.itu.org.il/?CategoryID=1544&ArticleID=14148>
- אבירב-אונגר, א' ואשרת-פינק, י' (2016). ממעוף הציפור: סיפורי התפתחות מקצועית של מורים. מכון מופ"ת.
- אופלטקה, י' (2015). יסודות מינהל החינוך – מנהיגות וניהול בארגון החינוכי. פרס.
- בארט, ע' ואיזק, י' (2020). "סמינר-כיתה": תוכנית אקדמיה כיתה במוסדות הכשרה מקצועית למורות במגזר החרדי. מכון מופ"ת.
- בארט, ע', שפילג, א' ומלאך, ג' (2020). אחד מחמישה תלמידים: החינוך החרדי בישראל. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- בוהניק, א' (2011). שחיקה ודימוי מקצועי מנקודת מבטן של מורות חרדיות המלמדות בבתי-הספר של "בית יעקב". [חיבור לשם קבלת תואר מוסמך] אוניברסיטת בר-אילן.

ברבר, מ' ומורשד, מ' (2008). דוח מקינזי: על הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם. *הד החינוך*, 82(6), 1-32.

ברששת, א' ונוטוב, ל' (2018). מבטן של המורות על דפוסי העצמה של מנהלת בית הספר: חקר מקרה. *רב גוונים: מחקר ושיח*, 16(3), 15-49.

גוטמן, ק' (2017). בדרך למנהיגות חינוכית: שינויים בתפיסת המנהיגות של פרחי ניהול. *החינוך וסביבו: שנתון סמינר הקיבוצים*, ל"ט, 323-355.

גילת, י' וונגרוביץ, נ' (2018). מעמד המורה בחברה הישראלית של היום. *דפים*, 68, 11-27.

הורוביץ, נ' (2012). תשתית למיפוי החינוך החרדי בישראל. *אגורא מדיניות*.

הורוביץ, נ' (2016). *החברה החרדית – תמונת מצב*. המכון החרדי למחקרי מדיניות.

חזן, מ' ושרעבי-נור, ע' (2014). "המחנך הרגשי" – מודל לפיתוח יכולות רגשיות בקרב מורים. *דפים*, 58, 78-105.

כהן, ב' (2020). *החינוך החרדי בין סגרגציה לאינטגרציה*. מכון שחרית.

כהנר, ל' ומלאך, ג' (2019). *שנתון החברה החרדית בישראל*. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

כנען, ר' (2014). הכשרת סגלי חינוך ב"אחיה": נחשונים בחדר. *גדיש*, י"ד, 96-102.

מבקר המדינה (2009). *דוח שנתי 59 לשנת 2008 ולחשבונות שנת הכספים 2007*. משרד מבקר המדינה.

מבקר המדינה (2020). *החינוך החרדי והפיקוח עליו*. משרד מבקר המדינה.

מיכאלי, נ' ושיפר, ר' (2019). מתווה לניהול הפיתוח המקצועי של כוח האדם בהוראה. בתוך מ' מיקולינסר ור' פרונצ'בסקי-אמיר (עורכים), *ניהול מיטבי של הפיתוח המקצועי והדרכה במערכת החינוך (עמ' 55-68)*. יוזמה – מרכז לידע ומחקר בחינוך.

מיקולינסר, מ' ושושני, ע' (2019). פיתוח מקצועי של מורים בעולם ובישראל – מגמות עדכניות ואתגרים. בתוך מ' מיקולינסר ור' פרונצ'בסקי-אמיר (עורכים), *ניהול מיטבי של הפיתוח המקצועי והדרכה במערכת החינוך (עמ' 30-44)*. יוזמה – מרכז לידע ומחקר בחינוך.

פרידמן, מ' (1991). *החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים*. מכון ירושלים לחקר ישראל.

צ'נוביצקי, מ' ופלדמן, ד' (2018). *החצר האחורית של החינוך בישראל: מערכת החינוך החרדית*. עיר ואם וקרן ברל כצנלסון.

רייכל, נ' (2015). מנהל בית הספר הראוי ותפקידיו במשקפי הצוות החינוכי. *עיונים במינהל וארגון החינוך*, 34, 111-132.

ריימן, ל' (2017). שינויים ותמורות בהכשרת מורות בחינוך החרדי: יחסי גומלין בין המדיניות לבין "השדה" במבט היסטורי ועכשווי. *כתב העת לחקר החברה החרדית*, 4, 1-27.

Aliakbari, M. & Amoli, F. A. (2016). The effects of teacher empowerment on teacher commitment and student achievement. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(4), 649-657.

- Amoli, F. A. & Youran, M. (2014). Delving the relationship between teacher empowerment and job satisfaction among Iranian EFL teachers in Tehran Aviation University. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(4), 771–777.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- Avidov-Ungar, O. (2020). The professional learning expectations of teachers in different professional development periods. *Professional Development in Education*, 1–12.
- Avidov-Ungar, O. & Arviv-Elyashiv, R. (2018). Teacher perceptions of empowerment and promotion during reforms. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 155–170.
- Avidov-Ungar, O. & Reingold, R. (2018). Israeli Ministry of Education's district managers' and superintendents' role as educational leaders—Implementing the new policy for teachers' professional development. *International Journal of Leadership in Education*, 21(3), 293–309.
- Avidov-Ungar, O., Friedman, I. & Olshtain, E. (2014). Empowerment amongst teachers holding leadership positions. *Teachers and Teaching*, 20(6), 704–720.
- Avolio, B. J., Bass, B. M. & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 72, 441–462.
- Barth, A. & Ben-Ari, A. (2014). From wallflowers to lonely trees: Divorced ultra-Orthodox women in Israel. *Journal of Divorce & Remarriage*, 55(6), 423–440.
- Barth, A. & Benoliel, P. (2019). School religious-cultural attributes and school principals' leadership styles in Israel. *Religious Education*, 114(4), 470–485.
- Barth, A. & Tsemach, S. (2021). Perceptions of principal authentic leadership: A survey of Israeli elementary teachers in diverse religious-cultural contexts. *Religious Education*, 116(3), 1–15.
- Bogler, R. (2005). The power of empowerment: Meditating the relationship between teachers' participation in decision making and their professional commitment. *Journal of School Leadership*, 15, 76–98.
- Choi, S. L., Goh, C. F., Adam, M. B. H. & Tan, O. K. (2016). Transformational leadership, empowerment, and job satisfaction: The mediating role of employee empowerment. *Human Resources for Health*, 14(1), 73–87.
- Dahiru, A. S., Pihie, Z. A. L., Basri, R. & Hassan, S. A. (2017). Mediating effect of

- teacher empowerment between entrepreneurial leadership and school effectiveness. *The Social Sciences*, 12(11), 2077–2084.
- Gkorezis, P., Hatzithomas, L. & Petridou, E. (2011). The impact of leaders' humor on employees' psychological empowerment: The moderating role of tenure. *Journal of Managerial Issues*, 23, 83–95.
- Jiang, Y., Li, P., Wang, J. & Li, H. (2019). Relationships between kindergarten teachers' empowerment, job satisfaction, and organizational climate: A Chinese model. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(2), 257–270.
- Kaya, Ç. & Altinkurt, Y. (2018). Role of psychological and structural empowerment in the relationship between teachers' psychological capital and their levels of burnout. *Egitim ve Bilim*, 43(193), 63–78.
- Kirk, C. M., Lewis, R. K., Brown, K., Karibo, B., Scott, A. & Park, E. (2017). The empowering schools project: Identifying the classroom and school characteristics that lead to student empowerment. *Youth & Society*, 49(6), 827–847.
- Kutaka, T. S., Smith, W. M., Albano, A. D., Edwards, C. P., Ren, L., Beattie, H. L., Lewis, W. J., Heaton, R. M. & Stroup, W. W. (2017). Connecting teacher professional development and student mathematics achievement: A 4-year study of an elementary mathematics specialist program. *Journal of Teacher Education*, 68(2), 140–154.
- Liu, C., Liu, S., Yang, S. & Wu, H. (2019). Association between transformational leadership and occupational burnout and the mediating effects of psychological empowerment in this relationship among CDC employees: A cross-sectional study. *Psychology Research and Behavior Management*, 12, 437–446.
- Nir, A., Ben-David, A., Bogler, R., Inbar, D. & Zohar, A. (2016). School autonomy and 21st century skills in the Israeli educational system: Discrepancies between the declarative and operational levels. *International Journal of Educational Management*, 30(7), 1231–1246.
- Panagiotopoulos, G., Panagiotis, K. & Karanikola, Z. (2019). Professional development and empowerment of primary school teachers. *European Journal of Training and Development*, 6(4), 9–19.
- Perry-Hazan, L. (2015). Court-led educational reforms in political third rails: Lessons from the litigation over ultra-religious Jewish schools in Israel. *Journal of Education Policy*, 30, 713–746.
- Roth, W. B. (2002). *The effect of principal's leadership style on school council members' perceptions of empowerment*. Dissertation-Reproduction. The University of Arizona.

- Sağnak, M., KuruÖz, M., Polat, B. & Soylu, A. (2015). Transformational leadership and innovative climate: An examination of the mediating effect of psychological empowerment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(60), 149–162.
- Şanlı, Ö. (2019). Analyzing effect of teachers' personal empowerment perceptions to their passion for working by various factors. *Educational Research and Reviews*, 14(12), 419–433.
- Santos, D. & Miguel, L. (2019). The relationship between teachers' beliefs, teachers' behaviors, and teachers' professional development: A literature review. *International Journal of Education and Practice*, 7(1), 10–18.
- Shapira-Lishchinsky, O. & Tsemach, S. (2014). Psychological empowerment as a mediator between teachers' perceptions of authentic leadership and their withdrawal and citizenship behaviors. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 675–712.
- Short, P. M. & Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52(6), 951–960.
- Tindowen, D. J. (2019). Influence of empowerment on teachers' organizational behaviors. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 617–631.
- Uslu, O. & Bumen, N. T. (2012). Effects of the professional development program on Turkish teachers: Technology integration along with attitude towards ICT in education. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(3), 115–127.
- Wasserman, E. & Migdal, R. (2019). Professional development: Teachers' attitudes in online and traditional training courses. *Online Learning*, 23(1), 132–143.

אתרי אינטרנט

אתר המחוז החרדי (2020). אוחזר מתוך:

<http://www.kosher.manhi.org.il/BRPortal/br/P102.jsp?arc=2311188>

פניית תלמידים לעזרת יועצים חינוכיים בבית הספר בעקבות אלימות ופגיעה במשפחה

יעקב ב' יבלון*

תקציר

אלימות במשפחה של הורים כלפי ילדים ופגיעה בהם היא תופעה חמורה ובעלת השלכות שליליות קצרות וארוכות טווח כאחת. טיפול בילדים שהם קורבנות לאלימות במשפחה מהווה נדבך חשוב בכל מדיניות רווחה. עם זאת, רבים מבין הילדים הללו אינם פונים לעזרה, הם אינם מוכרים לרשויות הרווחה ואינם זוכים לטיפול או לעזרה. המחקר הנוכחי התמקד בנכונות תלמידים לפנות לעזרת יועצים חינוכיים בבית הספר, ולזהות גורמים המקדמים פנייה לעזרתם במקרים אלו. במחקר השתתפו 859 תלמידים (44% בנים, 56% בנות) המהווים מדגם של תלמידים בכיתות ו'–י"ב. מממצאי המחקר עולה כי כמחצית מהתלמידים שהיו קורבן לפגיעה במשפחה לא פנו לעזרה כלל. עבור אלו שפנו לעזרה, החברים בבית הספר הם גורם העזרה המשמעותי ביותר, ורק כ-15% מהתלמידים פונים לעזרת הצוות החינוכי של בית הספר. היועצות החינוכיות מהוות מקור העזרה החשוב ביותר מבין חברי הצוות. מבין כלל המשתתפים עולה כי יצירת קשר משמעותי עם התלמידים מקדם באופן ניכר את נכונות התלמידים לפנות לעזרת היועצים.

* מחקר זה מומן ע"י מכון חרוב (ע"ר).

מבוא

בתי הספר הינם מוסד חברתי וטיפולי מהמעלה הראשונה. מלבד ההיבטים הלימודיים, צוות בית הספר עוסק בקידום רווחתם של ילדים, איתור מצוקות, טיפול, ליווי, והפניית תלמידים לגורמי עזרה וטיפול מגוונים מחוץ לבית הספר. ראשיתו של טיפול פרטני או משפחתי בתלמידים בבתי ספר הוא בזיהוי מצוקותיהם השונות על ידי המורים, היועצים והצוות החינוכי. שלבי הטיפול והאבחון הראשוניים נעשים פעמים רבות במסגרת בתי הספר על ידי הגורמים המקצועיים, והפניית הטיפול לגורמי הטיפול והרווחה העירוניים והממשלתיים נעשית במדינות רבות בעולם תוך שיתוף מלא עם בית הספר והצוות החינוכי (Greco, Guilera and Pereda, 2017). גם לאחר הפנייה לטיפול גורמים מקצועיים חוץ-בית-ספריים נודעת חשיבות רבה לשיתוף וליווי המוסדות החינוכיים והצוות החינוכי. תפקידו של הצוות החינוכי חשוב לא רק להצלחת התוכנית הטיפולית, אלא גם למניעת נשירה והידרדרות, זיהוי שינויים וליווי מתמיד של הילד ובמידת הצורך בני המשפחה.

המודל הטיפולי-ייעוצי בבתי ספר מכווון לאיתור תלמידים במצוקה. עם זאת, היחס המספרי הגדול שבין יועצים ותלמידים, פניות המועטת של יועצים חינוכיים לטיפול פרטני, והעברת מוקד התייחסותם של היועצים החינוכיים להתערבות מערכתית (ארהרד, 1996; ארהרד ושמר-אלקיים, 2003) עשויים להגביל את יכולתם בזיהוי ואיתור תלמידים במצוקה. לכן, לצד זיהוי המצוקות של התלמידים על ידי הצוות החינוכי ישנה חשיבות רבה לפנייה יזומה של התלמידים ליועצים ולקבלת הטיפול הנדרש על ידי הצוות החינוכי בבית הספר.

דא עקא, מחקרים שונים מצביעים על כך שתלמידים רבים אינם פונים מיוזמתם לעזרת הצוות החינוכי (Yablon, 2008, 2010). יש לכך השפעה שלילית לא רק על התלמיד, כפרט, אלא גם על קביעת מדיניות טיפולית, הפניית משאבים ותכנון המערך הטיפולי של בית הספר כולו.

מטרת המחקר הייתה לבחון את מידת נכונותם של תלמידים לפנות לעזרת יועצים חינוכיים בבית הספר בעקבות מצוקה ואליםות בבית, ואת הגורמים המקדמים פנייה לעזרה. לממצאי המחקר, כפי שיתוארו בהרחבה בהמשך, עשויה להיות תרומה ייחודית בקידום ופיתוח מנגנוני טיפול והתערבות בבתי ספר, קידום רווחתם של תלמידים בסיכון ומניעת הידרדרות במצבם.

ילדים במצבי סיכון ומצוקה

בישראל חיים כשלושה מיליון ילדים (3.011 מיליון ילדים בגילים 0-17) המהווים כ-33% מכלל האוכלוסייה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2020). על פי ההערכות, כ-15% מכלל אוכלוסיית הילדים בישראל נתונים במצבי סכנה, הזנחה והתעללות (שמיד, 2006). סדרת מחקרים שנערכו בישראל בעבר (למשל Ben-Arieh and Haj-Yahia, 2006; Haj-Yahia and Ben-Arieh, 2000; Landau et al., 2011) מצביעים על שיעור גבוה של ילדים שהם קורבנות לאלימות והזנחה בבית. מדיווחים של פקירי סעד מיישובים הכוללים 97% מאוכלוסיית הילדים בגילים 0-17 עולה כי מספר הפניות באשר לילדים הנפגעים מהתעללות והזנחה קשה הוא בשיעור של 15.5 ילדים לכל אלף ילדים (בבנישתי, 2010). מתוך כלל הפניות, 42% הן בשל הזנחה, 41% בשל פגיעה פיזית וכ-17% בשל פגיעה מינית. בסקר רחב היקף שנערך בשנים האחרונות בישראל עולה כי אחד מכל שני ילדים חשופ לזוהר או יותר של פגיעה, ללא קשר לדרגת החומרה (Lev-Wiesel et al., 2018). מתוכם, כ-70% חשופים לאלימות בתוך המשפחה וכ-49% חשופים לפגיעה פיזית.

בעוד שנתונים אלו מתייחסים לשיעור הילדים אשר מדווחים במחקרים שונים על הסיכון שהם מצויים בו, הרי שמוסכם בקרב העוסקים בחקר ובטיפול בילדים הנמצאים בסיכון כי קיים פער משמעותי בין מספר הילדים הנמצאים במצוקה לבין אלו הידועים לגורמי הטיפול (World Health Organization, 2018). פער זה בדיווח אינו ייחודי רק לתחום ההתעללות וההזנחה, ומקיף תחומים רבים נוספים בקרב ילדים ומבוגרים כאחד. בכולם קיים פער שלילי בין מספרם של אלו הזקוקים לעזרה לבין מספרם כפי שעולה מסקרים ושאלונים המופנים לציבור, ומספרם כפי שעולה מדיווחים רשמיים של גורמי טיפול, חוק ורווחה (Oliver and Candappa, 2007; Unnever and Cornell, 2004). למעשה, שיעור הפניה לעזרה הוא כה נמוך עד כי ילדים הסובלים מהתעללות והזנחה בבית עלולים להיות במצב זה לאורך זמן רב מבלי שאף גורם סיוע יגלה את מצבם או ידע עליו.

נכונות תלמידים לפנות לעזרה

ווגל, ווסטר ולארסון (Vogel, Wester and Larson, 2007) מציעים סקירה של הגורמים הפסיכולוגיים המונעים פנייה לעזרה ומונים חמישה גורמים עיקריים, והם: פחד מסטיגמה חברתית, פחד מטיפול, פחד מעיסוק ברגשות כואבים, חשבון של תועלת

מול סיכונים, דהיינו התועלת הצפויה והסיכונים הקשורים בפנייה לעזרה, וחשיפה עצמית, הכרוכה בווידיוי בפני אדם אחר באשר למצוקה ולעובדת היותו פגיע, כמו גם הדרישה להרשות לאדם אחר מידה מסוימת של שליטה ואף להסכים להתערבות בהתאם לדברי הגורם המסייע.

פנייה לעזרה בעקבות התעללות והזנחה במשפחה עשויה להיות אף מורכבת במיוחד, שכן היא כוללת היבטים פסיכולוגיים וקוגניטיביים ייחודיים. למשל, תלמידים, בגילאים שונים, לא בהכרח מבינים מהי הזנחה או התעללות, והפרשות שלהם על אודות המצב יכולה להיות לא מותאמת לנעשה בפועל. בדומה לכך, ילדים גם מתקשים לעיתים להביע במילים (verbalize) את הנעשה (Schaeffer, Leventhal and Asnes, 2011). בנוסף, פנייה לעזרה בעקבות אלימות במשפחה מעלה קשיים רגשיים רבים. למשל, ילדים חוששים שלא יאמינו להם, הם חשים בושה נוכח המצב, הם חוששים מההשלכות של פנייתם לעזרה, לגבי עצמם ולגבי הסובבים אותם (McElvaney, Greene and Hogan, 2014; Rose et al., 2011). הם חוששים מסטיגמציה, חוששים שיאבדו תמיכה חברתית ובאופן כללי אינם יודעים למי וכיצד לפנות לעזרה (Lev-Wiesel et al., 2014).

נדלר (Nadler, 1991) הציע המשגה תאורטית לבחינת פנייה לעזרה, ולפיה האדם הזקוק לעזרה לכוד בתוך "דילמת חיפוש עזרה". לפי מודל האיום על הערך העצמי שפיתח, לפנייה לעזרה יש רווחים הבאים לידי ביטוי החל מהפחתת הסבל ועד לפתרון הבעיה. מאידך גיסא, פנייה לעזרה כרוכה בעלויות שונות. אלו בדרך כלל בעלות אופי פסיכולוגי וכוללות איום על תפיסות של עצמאות ופגיעה בערך העצמי הנובעים בין היתר מההודאה בכישלון, מהתחושה הכרוכה בחוסר היכולת להתמודד לבד עם הבעיה וכן מההודאה בנחיתות ביחס לעוזר ובתלות בו. זאת ועוד, המחיר הגבוה בפנייה לעזרה נובע לעיתים מהתפיסה כי זו עומדת בסתירה לנורמות חברתיות המדגישות עצמאות (Fisher, Nadler and Whitcher-Alagna, 1982; Nadler, 1991); תפיסה אשר השפעותיה אף מתחזקות נוכח ערכי חברות המדגישות הישגיות ותחרותיות. בהקשר זה, רביב ועמיתיו (Raviv, Sills, Raviv and Wilansky, 2000) מצאו כי תלמידים מגלים נכונות רבה יותר להפנות אחרים לעזרה לעומת מידת הנכונות שהם עצמם מגלים לפנות לעזרה בשל אותן בעיות ממש. בדומה לכך, ילדים שפונים לעזרה מעדיפים לפנות לגורמי עזרה לא פורמליים (כמו חברים) מאשר לגורמי עזרה פורמליים בבית הספר או בקהילה (Lev-Wiesel et al., 2014).

משתנים העשויים לקדם פנייה לעזרה

עניין מיוחד בתחום הפנייה לעזרה מצד תלמידים מעוררת שאלת מקומם של גורמי העזרה בבית הספר. יש לציין כי בספרות המחקרית קיימת הבחנה ברורה בין שני סוגים של נותני עזרה עיקריים: פורמליים ובלתי פורמליים. הגורמים הפורמליים הם גורמים מקצועיים העוסקים בסיוע ממוקד לאוכלוסייה לאחר הכשרה והסמכה מקצועית (בבית הספר, למשל יועצים חינוכיים, מורים ופסיכולוגים). גורמים בלתי פורמליים הם כל הגורמים שאינם בעלי מומחיות במתן עזרה ספציפית. לרוב הפונה מכיר אותם היטב, חש כלפיהם קרבה, רוכש להם אמון ומוכן לחשוף בפניהם את מצוקותיו, כמו למשל חברים ומתנדבים בבית הספר. נמצא כי בראש ובראשונה קיים ניסיון לעזרה עצמית (Gross and McMullen, 1983), לאחר מכן יש נטייה לפנות לעזרה בלתי פורמלית, ורק אחר כך למקור עזרה פורמלי (Tishby et al., 2001). יבלון (Yablon, 2008, 2010) מצא כי בעקבות אלימות מצד תלמידים בבית הספר תלמידים מגלים נכונות רבה יותר לפנות לעזרתם של חברים על פני פנייה להורים, ולפנות להורים יותר מאשר למורים. כמו כן נמצא כי מידת הנכונות לפנות לעזרתם של ההורים והמורים יורדת עם הגיל, בעוד שמידת הנכונות לפנות לעזרת החברים דווקא עולה עם העלייה בגיל.

מלבד זהות העוזר הפוטנציאלי, מחקרים רבים מדגישים את זמינותו והקשר של הפונה עם העוזר כמשתנים העשויים להסביר את הנכונות לפנות לעזרה (Yablon, 2017). למעשה, קרבה לעוזר והקשר איתו תורמים למידת הנכונות לפנות לעזרה גם מפני שבדרך זו הפרט מכיר את העוזר הפוטנציאלי ולומד על היותו עוזר יעיל (Newman, 2000; Yablon, 2010). נציין כי בשנים האחרונות חלה מודעות גוברת לחשיבות הקשר שבין תלמידים ומוריהם (Yablon, 2010). נעשית אף הקבלה בין יחסי מורה-תלמיד ליחסי הורה-ילד מנקודת המבט של "מעגלי ביטחון" הנגזרים מתאוריית ההתקשרות (Bowlby, 1969/1982). בהתאם לכך מוצע כי התנסות של תלמידים במערכת יחסים עם יועץ זמין המזהה את צורכיהם ונענה להם עשויה לתמוך בתלמיד המוכן להיעזר בו ולפנות אליו בעת הצורך.

בהתייחס לפנייה לעזרה מצד תלמידים, ניתן להניח שיועצים עשויים להיתפס כמקורות מתאימים לפנייה לעזרה. תחומי הפעולה של היועצים הם רבים ומגוונים ובהם התערבות במצבי לחץ, מניעת אלימות, שיפור תהליכי למידה, כישורי חיים, וייעוץ בנושאים אישיים, לימודיים ועוד (משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, 2020). ניתן לשער כי גישתם החינוכית-טיפולית של היועצים מסייעת ביצירת יחסים חיוביים עם התלמידים (אלכז, 2000). היועצים מצוידים באוריינטציה בינאישית

ובכלים מקצועיים של יצירת יחס מסייע שעשויים לתרום לפונים בהתמודדות עם הבעיה (Morse and Russle, 1988). בנוסף, קיימת אצלם מחויבות בלעדית לנועצים המחייבת אותם בשמירת סודיות, כבוד וקבלה בלתי מותנית ביחסי יועצים-תלמידים, שוויוניות ומתן חופש ביטוי והבעת רגשות. עקרונות אלו עשויים להוביל תלמידים לתפוס באופן חיובי את היועצים כדמות מסייעת. ואכן, טטר (Tatar, 2001) מצא כי הן התלמידים והן היועצים מאמינים כי אמון ביועצים הוא התכונה החשובה ביותר בשיקול אם לפנות לעזרתם או שמא להימנע מכך.

לצד העובדה שיועצים חינוכיים מהווים גורמי עזרה משמעותיים בבית הספר, מחקרים לגבי תפיסת התלמידים את תפקיד היועצים מעידים באופן כללי על שביעות רצון נמוכה ועל תפיסת שירותי הייעוץ כמכתימים מבחינה חברתית (Magen and Chen, 1988). הזמן המועט העומד לרשות היועצים אינו מאפשר להם, בדרך כלל, להכיר את כל התלמידים ולסייע לכל הזקוקים להם. פעמים רבות מהות תפקידם של היועצים אינה ברורה לתלמידים, ומסתבר כי למתבגרים רבים חסר מידע בסיסי על מטרות הייעוץ המקצועי, על תפקידי היועצים, על ההליך הייעוצי ועל הרווחים שניתן להפיק ממנו. נציין כי משרת היועצים בישראל מעוגנת בחטיבות העליונות בתקן בהיקף של 1.7 שעות שבועיות לכיתה; לחמישית מהיועצים החינוכיים בארץ 12 שעות ייעוץ שבועיות, וכ-40% מהיועצים עובדים עד 10 שעות שבועיות. תנאי העסקה אלה של היועצים החינוכיים מביאים לחוסר יכולת למלא את כל התפקידים הנדרשים מהם, או אף את חלקם הגדול (ארהרד, 1996; ארהרד ושמר-אלקיים, 2003).

מטרות ושאלות המחקר

בירור מידת נכונותם של תלמידים לפנות לעזרת היועצים החינוכיים בעקבות אלימות ופגיעה במשפחה, כמו גם זיהוי גורמים מעכבים ומסייעים בפנייה לעזרה, מהווים מרכיב חשוב בטיפול בילדים ובקידום התערבות יעילה. המחקר הנוכחי נערך על מנת לבחון את המידה שבה יועצים חינוכיים מהווים מקור תמיכה לתלמידים למצוקה הנגרמת בביתם. באופן מפורט יותר, שאלות המחקר הן: (א) מה המידה שבה תלמידים פונים לעזרת יועצים חינוכיים בבית הספר בעקבות אלימות ופגיעה במשפחה? (ב) מהם הגורמים המקדמים פנייה לעזרת היועצים החינוכיים?

שיטה

משתתפים

במחקר השתתפו 859 תלמידים (44% בנים, 56% בנות), המהווים מדגם אקראי של תלמידים בכיתות ו'–י"ב, משלוש מסגרות הגיל של בתי הספר בישראל: יסודי (25%) חטיבת ביניים (33.5%) ותיכון (41.5%). הגיל הממוצע של המשתתפים היה 14.5 שנים (ס"ת: 2.30).

כלים

שאלונים

אלימות ופגיעה במשפחה. אלימות ופגיעה של ההורים בילדים נבחנה באמצעות מהשאלונים המרכזיים והנפוצים ביותר במחקרי אלימות במשפחה; הוא נועד לשימוש עם ילדים ונעשה בו שימוש נרחב גם בישראל (למשל Haj-Yahia and Ben-Arieh, 2000). השאלון משמש לבחינת התנהלות המשפחה עם קונפליקטים וכולל מגוון פתרונות על רצף מהמקובל ועד לקיצוני. השאלון כולל 27 פריטים המתייחסים לחמישה תחומים: משמעת לא אלימה (Nonviolent Discipline), אלימות פסיכולוגית (Psychological Aggression), ענישה גופנית (Corporal Punishment), התעללות פיזית (Physical Abuse) והזנחה (Neglect). לגבי כל אחד מהתחומים ממלא השאלון מתבקש לדרג את המידה שבה האירוע קרה באמצעות סולם ליקרט בן 7 דרגות הנע בין 0 (אף פעם) ל-6 (יותר מעשרים פעם בשנה האחרונה). סכום התשובות לכל גורם מהווה מדד לחשיפת הילד לאלימות מצד הוריו. ככל שהציון גבוה יותר כך החשיפה רבה יותר. מהימנות השאלון נבדקה פעמים רבות באמצעות אלפא קרונברך ונעה בין 0.77–0.93.

פנייה לעזרה. פנייה לעזרת יועצים הוערכה באמצעות שאלון שהותאם למחקר זה בהתבסס על שאלון פנייה לעזרה בבית הספר ששימש במחקרים קודמים (למשל Yablon, 2008, 2010). לגבי כל אחת מהתנהגויות האלימות של ההורים נשאלו המשתתפים האם פנו בעבר ליועצים בבית הספר לעזרה. בנוסף ליועצים התבקשו המשתתפים לציין האם פנו גם לחברים או לגורמים אחרים בבית הספר.

קשר עם היועצים. קשר עם יועץ/ת בית הספר נבחן באמצעות שאלון רשתות יחסים שפותח על ידי פורמן ובורמסטר (Furman and Buhrmester, 1985), ונעשה בו שימוש נרחב בישראל (למשל: Shulman, Kalnitzki and Shahr, 2009). מטרת השאלון היא לעמוד על איכות קשריו של כל תלמיד עם גורמים בסביבתו. התלמידים התבקשו לדרג את מערכת היחסים שלהם עם יועץ/ת בית הספר באמצעות סולם ליקרט הנע מ-1 (במידה מועטה) ועד 5 (במידה רבה מאוד) על פני תשעה תחומים של תמיכה וקשר. ככל שהציון הממוצע גבוה יותר כך מידת התמיכה והקשר מצד היועץ/ת גבוהה יותר. העקיבות הפנימית של השאלון נבחנה באמצעות אלפא קרונבך ונמצאה גבוהה: 0.93.

זמינות היועץ/ת. שאלון זמינות כל אחד מגורמי העזרה שימש במחקרה של גלרנטר (2009). בשאלון זה המשתתפים מתבקשים להעריך את המידה שבה היועץ/ת בבית הספר זמין/ה עבורם באמצעות שבעה פריטים (למשל נמצא בחדרו, קובע זמנים לשיחה, חוזר כשמשאירים לו הודעה). לגבי כל אחד מהם המשתתפים מתבקשים לדרג את זמינות היועץ/ת באמצעות סולם ליקרט בן חמש דרגות הנע מ-1 (כלל לא) ועד 5 (במידה רבה מאוד). ככל שהציון גבוה יותר זמינותו של העוזר מוערכת כגבוהה יותר. העקיבות הפנימית של השאלון נבחנה באמצעות אלפא קרונבך ונמצאה גבוהה: 0.89.

שאלון פרטים אישיים. שאלון לבחינת משתני רקע, כגון מגדר, גיל וכיתה.

תהליך

קודם לתחילת המחקר אושרו שאלוני המחקר על ידי המדען הראשי במשרד החינוך, והתקבלה הסכמה להעברתם מצד הנהלת בית הספר ועל ידי הורי התלמידים. השאלונים הועברו על ידי עוזרי המחקר בבתי הספר בשעות הלימודים. תחילה הוסבר לתלמידים מהי מטרת המחקר והובהר להם כי השתתפותם היא וולונטרית, וכי תשובותיהם תהיינה סודיות לחלוטין ותשמשנה רק למטרות המחקר. הודגש בפניהם כי אם ברצונם לעזוב במהלך מילוי השאלון/הריאיון הם יכולים לעשות כן מבלי שייגרם להם נזק. לכל שאלון צורף דף מידע ובו פרטים על שירותי תמיכה וייעוץ בבית הספר ומחוץ לו (ציבוריים) והאופן שבו תלמידים הזקוקים לעזרה יכולים ליצור קשר עם גופים אלה ללא תשלום. כל משתתף במחקר קיבל תשורה סמלית לאחר מילוי השאלון.

ממצאים

פנייה לעזרה

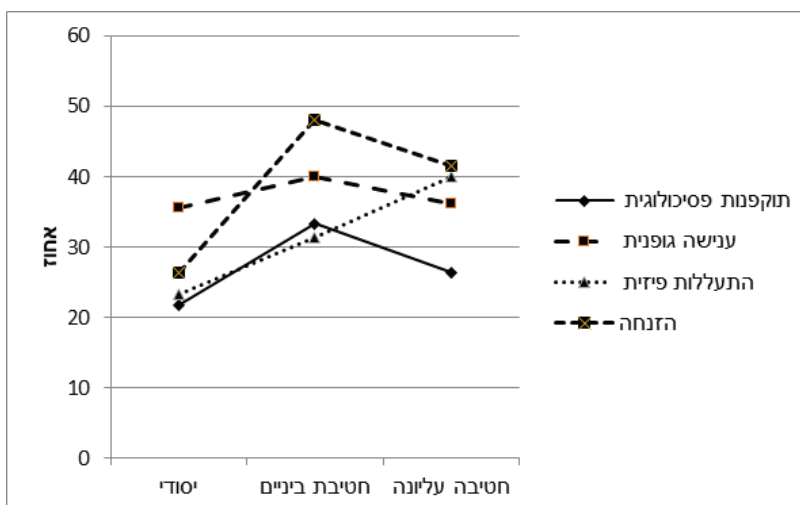
מכלל המשתתפים במחקר, כ-69% מהם היו קורבן לאלימות פסיכולוגית מצד ההורים, כ-22% מדרווחים על ענישה גופנית וכ-23% מדרווחים על הזנחה. 8.6% מדרווחים על התעללות. יש לציין כי בחינת שיעור הקורבנות מעלה כי כ-60% מבין התלמידים שמדרווחים על קורבנות מכל סוג שהוא מציינים כי זו אירעה לא יותר מפעם או פעמיים במהלך השנה.

בהתייחס לפנייה לעזרת היועצים, 14.6% מהתלמידים (5.3%-25.6%, תלוי בסוג האלימות), בחרו שלא לענות האם פנו לעזרה. מלבדם, כ-47.45% מכלל התלמידים שנפלו קורבן לאחד מדפוסי האלימות לא פנו כלל לעזרה (44.6%-52.7%), והם מהווים 63.3% מבין אלו שענו האם פנו או לא פנו לעזרה. מבין הפונים לעזרה אחד מכל חמישה תלמידים (16%-20%) פנה לחבר בבית הספר. בנוסף להם, 8.2% מהתלמידים (5%-11%) פנו לעזרת היועצים החינוכיים, ו-5.5% נוספים פנו לעזרת גורמים אחרים כמו המחנכים (1.7%-8.1%) ומורים מקצועיים (0%-1.6%).

בהתייחס למגדר עולה כי שיעור הבנות הפונות לעזרה גבוה משיעור הבנים הפונים לעזרה במקרים של אלימות פסיכולוגית ($X^2(1)=6.82; <.01$), אלימות פיזית ($X^2(1)=4.71; p<.01$) והתעללות פיזית ($X^2(1)=5.08; p<.05$).

באשר לגיל הפונים לעזרה, בלוח מספר 1 מוצגים שיעורי הפנייה לעזרה בחלוקה לשלבי החינוך: יסודי, חטיבת ביניים וחטיבה עליונה. מן הנתונים עולה דפוס שלפיו במקרים של הזנחה, ענישה גופנית ותוקפנות פסיכולוגית ישנה עלייה בשיעורי הפנייה לעזרה בקרב תלמידים בחטיבת הביניים, וירידה עם העלייה בגיל. לעומת זאת, במקרה של התעללות פיזית ישנה עלייה בשיעור הפונים לעזרה עם העלייה בגיל.

לוח 1: התפלגות שיעורי הפנייה לעזרה בקרב קבוצות הגיל השונות



גורמים המסבירים את הנכונות לפנות לעזרה

בטבלה מספר 1 מוצגים ממוצעים וסטיות התקן של הקשר של התלמידים עם היועצים והזמינות שלהם בכל אחד מדפוסי האלימות בחלוקה לתלמידים שפנו לעזרה ושלא פנו לעזרה. בבחינת הבדלים אלו באמצעות סדרה של ניתוחי t-test למדגמים בלתי תלויים עולה כי הבדלים בתפיסת הקשר מובהקים בהתייחס לכל מקרי האלימות, בחמישה מתוך ששת מקרי האלימות בהתייחס לתפיסת היכולת של היועצים לעזור, ובארבעה מתוך ששת מקרי האלימות בהתייחס לזמינות היועצים למתן עזרה.

טבלה מספר 1

הבדלים בין תלמידים שפנו לעזרה ותלמידים שלא פנו לעזרה בתפיסת הקשר והזמינות עם היועצים

	פנייה לעזרה					
	לא פנה		פנה			
t	SD	M	SD	M	אירוע	מאפיין
4.74**	0.96	2.79	0.86	3.61	תוקפנות פסיכולוגית	קשר
4.88**	0.92	2.71	0.79	3.79	ענישה גופנית	

	פנייה לעזרה					
	לא פנה		פנה			
<i>t</i>	SD	M	SD	M	אירוע	מאפיין
0.16	1.01	2.66	0.88	2.76	התעללות פיזית	
4.57**	0.92	2.76	0.73	3.57	הזנחה	
9.11*	0.91	2.67	0.67	3.50	תוקפנות פיזית עקיפה	
40.25**	0.93	2.70	0.69	3.87	תוקפנות פסיכולוגית עקיפה	
3.48***	1.06	3.36	0.95	4.02	תוקפנות פסיכולוגית	זמינות
1.52**	1.01	3.45	1.08	3.83	ענישה גופנית	
-.94	1.04	3.31	1.27	2.73	התעללות פיזית	
3.50**	1.14	3.24	0.85	3.97	הזנחה	
1.98	1.18	3.20	0.93	3.80	תוקפנות פיזית עקיפה	

* $p < .01$; ** $p < .001$

מודל לניבוי הנכונות לפנות לעזרה

בהסתמך על ממצאי המחקר עד כה נערך ניתוח רגרסיה לוגיסטית על מנת לבחון את תרומתם של כל הגורמים שנבחנו במחקר להסבר מידת הנכונות של תלמידים לפנות לעזרה. לשם כך סווגו משתתפי המחקר לשתי קבוצות: תלמידים שפנו לעזרה, ותלמידים שלא פנו לעזרה. המשתנים המנבאים היו מגדר, גיל, שיעור האלימות, זהות העוזר, הקשר עם העוזר וזמינות העוזר. התקבל מודל מובהק, $X^2(7)=23.64$; $R^2=.18$, $p < .001$, שהסביר נכונה 75.8% מהמקרים.

טבלה מספר 2

מקדמי רגרסיה לוגיסטית לניבוי מידת הנכונות לפנות לעזרה

OR	SEB	B	משתנה
1.08*	03.	.08	שיעור האלימות
2.02*	31.	.70	קשר
.83	23.	-.18	זמינות
2.01*	29.	.70	זהות העוזר (יועצת)
.87	07.	-.13	גיל
.32*	52.	-1.13	מגדר

* $P < .01$

מעיון בטבלה מספר 2, שבה מופיעים מקדמי הרגרסיה, ניתן לראות כי הסיכויים לפנות לעזרה עולים כאשר האלימות רבה יותר, העוזר הפוטנציאלי הוא היועצת החינוכית והקשר עם גורם העזרה רב יותר. בנוסף, סיכויי הפנייה לעזרה של בנות גבוהים מאלה של בנים. לעומת זאת, גיל התלמיד וזמינותו של היועץ/ת אינם תורמים להסבר הנכונות לפנות לעזרה.

דיון

המחקר הנוכחי נועד לבחון את המידה שבה יועצי בתי הספר מהווים מקור תמיכה לתלמידים בשל מצוקה הנגרמת בבית, ולבחון גורמים המקדמים פנייה לעזרתם. כמה ממצאים בולטים עלו במחקר. ראשית, עולה כי כמחצית מהתלמידים אינם פונים לעזרה בעקבות אלימות או פגיעה בבית. עם זאת, בממוצע, כ-15% מכלל מי שסובלים ממצוקה בבית פונים לעזרת אחד מחברי הצוות בבית הספר, כשבראשם היועצת החינוכית (5%-11% מהפונים, בהתאם לסוג המצוקה). 19% נוספים פונים לחברים בבית הספר.

העובדה כי מרבית התלמידים אינם פונים לעזרה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים שבהם נמצאו באופן קבוע שיעורי פנייה לעזרה נמוכים במגוון רחב של תחומים (Yablon, 2017). גם הממצאים בדבר העדפת פנייה לחברים על פני צוות בית הספר עולה בקנה אחד עם החלוקה המקובלת לגורמי עזרה פורמליים ובלתי פורמליים (Raviv, Raviv, Vago-Gefen and Schachter-Fink, 2009), ומחזקים את ההנחה כי המחיר הפסיכולוגי הכרוך בפנייה לעזרה לא-פורמלית נמוך מזה של הפנייה לגורמי עזרה פורמלית, ולכן העזרה הלא-פורמלית מועדפת. בהקשר זה אף חשוב לציין כי מחקרים קודמים רבים הצביעו על החשיבות של הכשרת מורים ואנשי צוות בבית הספר בזיהוי של תלמידים בסיכון בכלל, ושל אלו הסובלים מהתעללות והזנחה בפרט (Kenny, 2007). נוכח ממצאי המחקר הנוכחי עולה שוב חשיבותה של הכשרת סגל החינוך בבתי ספר לזהות מיוזמתם תלמידים ולקדם מתן טיפול לתלמידים אשר, כפי שעולה ממחקר זה, רובם אינם פונים לעזרה.

חשוב עם זאת לציין כי העובדה שכחמישית מהתלמידים שסובלים ממצוקה פונים לחבריהם מהווה מקור חשוב להתערבות ומניעה. אין ספק כי לחברים תפקיד חשוב בקידום הרווחה הנפשית בגיל בית הספר, ותרומה חיובית לפיתוח חוסן והתמודדות עם מצבי עקה, ועם החיים בכלל (Guerra, Pereda, Guiler and Abad, 2016). עם זאת, לא ברור מהם הצעדים הנוספים הננקטים על ידי חברים, אם בכלל, וכיצד

אלו מתורגמים לסיוע אקטיבי לתלמיד ולעצירת הפגיעה בבית. לכן, אחת ממסקנות המחקר הנוכחי היא כי יש לזהות את כלל התלמידים בבית הספר כגורם משמעותי במתן סיוע לתלמידים במצוקה, ולקדם תוכניות התערבות ומניעה שבהן תתאפשר העברת מידע בין חברים לצוות בית הספר באופן שיוביל למתן סיוע מקצועי בנוסף לתמיכה החברתית.

העובדה כי כ-15% בלבד מהתלמידים פונים לעזרת הצוות בבית הספר מהווה מקור לדאגה. מחד גיסא, ממצאים אלו מצביעים על הפוטנציאל המצוי בבית הספר למתן תמיכה לתלמידים. מאידך גיסא, משרד החינוך, ואגף שפ"י בפרט, מדגישים את החשיבות הרבה של איתור ילדים בסיכון, ועוסקים בהדרכת עובדי מערכת החינוך בנושא זה (רטיבו וגולדשטיין, 2006). ראייתו של בית הספר כמרכיב מרכזי בזיהוי מצוקות תלמידים וטיפול בהם הינה חלק מתפיסת מערכת החינוך (משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי, 2020), ולמרות זאת נראה כי עדיין יש מקום רב וצורך בפיתוח המאפיינים התורמים לפנייה לעזרה, ואלו יידונו בהמשך.

נציין כי העובדה שמבין כלל צוות בית הספר היועצים החינוכיים זוכים לפנייה בשיעורים הרבים ביותר מפתיעה. במחקרים קודמים, שהתמקדו בפנייה לעזרה בעקבות אלימות בבית הספר (ולא בבית), נמצא כי בעוד שהמחנכים זוכים לשיעורים הגבוהים ביותר של פונים לעזרה הרי שיועצים אינם מהווים מקור עזרה משמעותי (גילת, עזר ושגיא, 2011). ממצאים אלה ניתן להסביר בשינויים הנערכים בהגדרת תפקידי היועצים, ושעל פיהם בשנים האחרונות עיקר תפקידם עובר ממתן תמיכה פרטנית לתלמידים להתערבות ותמיכה מערכתית (ארהרד, 2014). בנוסף לכך, היחס בין מספר היועצים והתלמידים, כמו גם מספר השעות המוקצות ליועצים, מהווים מכשול משמעותי בפני פנייה לעזרה (ארהרד, 1996; ארהרד ושמר-אלקיים, 2003). לכן, העובדה כי היועצים מועדפים כגורמי תמיכה בעקבות מצוקה בבית עשויה להצביע על הייחודיות הקשורה לפנייה לעזרה בעקבות מצוקה זו דווקא. נראה כי היועצים נתפסים כבני סמכא בנושא ובעלי יכולת לעזור, בפרט מכיוון שיועצים משמשים, בדרך כלל, כגורם הקשר למערכות הרווחה וגורמי טיפול מקצועיים, ונראה כי תלמידים מזהים אותם כגורמים טיפוליים בנושא זה.

לבסוף, גם במחקר הנוכחי נמצא כי שיעור הבנות הפונות לעזרה גבוה מזה של הבנים. באופן כללי, ההבדלים המגדריים מוסברים בתהליכי חברות שונים של בנים ובנות אשר מעוררים פנייה לעזרה של בנות לעומת התמודדות עצמאית יותר של בנים (Kochenderfer-Ladd and Skinner, 2002; Newman, Murray and Lussier, 2001). פועל יוצא מכך הוא שבנים נמצאים בקבוצת סיכון גבוהה יותר מזו של הבנות, וכי חשוב לבחון דרכים להעלאת שיעורי הפנייה לעזרה שיש בהן התייחסות להבדלים מגדריים ולצרכים הייחודיים של כל קבוצה.

מגבלות המחקר הנוכחי

המחקר הנוכחי שופך אור על המידה שבה יועצים חינוכיים מהווים גורם עזרה בבית הספר לתלמידים הסובלים מפגיעה במשפחה. עם זאת המחקר אינו חף ממגבלות, ויש לקחת אותן בחשבון בכל התייחסות לממצאיו. בראש ובראשונה יש לציין כי המחקר נערך במערך מסוג cross-sectional ועל כן לא ניתן ללמוד ממנו על ההשפעה של המשתנים שנבחנו על הנכונות לפנות לעזרה. במחקרי המשך יש מקום לבחון האם פיתוח מאפייניהם המקצועיים של היועצים אכן מוביל לעלייה בשיעור הפנייה אליהם, ובאילו נושאים. ממצאי המחקר גם מבוססים על דיווח עצמי של תלמידים; הגם שגישה זו נפוצה מאוד במחקרים מסוג זה (Yablon, 2017), חיזוק לממצאי המחקר עשוי להגיע ממחקרים נוספים שבהם תינקטנה שיטות נוספות לאיסוף מידע, כמו למשל שימוש במידע הנצבר בבית הספר על אודות תלמידים במצוקה, ובחינה של דיאדות תלמיד-יועץ/ בהתייחס לסוגיות המחקר.

סיכום ומסקנות

ממצאי המחקר מדגישים את חשיבות הקשר של תלמידים עם יועצים כדי לקדם פנייה לעזרה. באופן כללי נראה כי קיימת תשתית ארגונית ומקצועית בבתי ספר לאיתור ולטיפול בתלמידים הסובלים מאלימות ומפגיעה במשפחה. עם זאת, מהמחקר הנוכחי עולה כי מרבית התלמידים הנמצאים במצוקה אינם נעזרים כלל בצוות החינוכי, ויש פער ניכר בין הצורך בקבלת עזרה לבין קבלת עזרה בפועל. העובדה כי למעלה ממחצית התלמידים אינם פונים לעזרה כלשהי מצביעה על הצורך הרב בצמצום הפער; צמצום זה יקדם את הטיפול המיטבי בתלמידים הנמצאים בסיכון כבר בשלבים מוקדמים בבית הספר. בנוסף לכך, הממצא כי תלמידים מעדיפים בראש ובראשונה לפנות לחבריהם מדגיש את הפוטנציאל הטמון באוכלוסייה זו כגורמי סיוע לתלמידים, ואת הצורך לקדם התערבויות שבהן יש שיתוף רב יותר בין גורמי העזרה הלא-פורמליים בבית הספר לגורמי העזרה הפורמליים. שיתוף כזה עשוי להעלות באופן ניכר את שיעור התלמידים הזוכים לעזרה מקצועית, וצריך להיבחן במחקרי המשך.

מקורות

- אלבז, ג' (2000). תפיסת התלמידים את היועץ בהשוואה למורה – היועץ: ההשפעה של כפילות התפקיד. *הייעוץ החינוכי*, 9, 36–53.
- ארהרד, ר' (1996). הייעוץ החינוכי והשירות הפסיכולוגי במערכת החינוך. משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, השירות הפסיכולוגי-ייעוצי, היחידה למחקר ופיתוח-ירושלים.
- ארהרד, ר' (2014). *ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות*. מכון מופ"ת.
- ארהרד, ר' ושמר-אליקים, ט' (2003). הייעוץ החינוכי באספקלריית המנהלים. *הייעוץ החינוכי*, יב, 33–48.
- בנבנישתי, ר' (2010). *פניות לפקדי סעד והטיפול בהן: סיכום ממצאים לשנת 2009*. מכון חרוב ומשרד הרווחה והשירותים החברתיים.
- גילת, י', עזר, ח' ושגיא, ר' (2011). חיפוש עזרה בקרב מתבגרים: עמדות כלפי פנייה אל מקורות מקוונים ומקורות מסורתיים. *מגמות, מז*, 616–640.
- גלרנטר, י' (2009). תרומתם של יועצים חינוכיים למידת הנכונות של תלמידים לפנות לעזרה בעקבות אלימות בבית הספר. עבודת מחקר לתואר שני. אוניברסיטת בראל.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2020). *לקט נתונים לרגל יום הילד הבין-לאומי 2020*. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי (2020). *אודות אגף תוכניות סיוע ומניעה*. אוחרז מאתר: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/gapim/tochniyot>
- רטיבו, ב' וגולדשטיין, ש' (2006). *איתור ילדים בסיכון: מערך הטמעה*. משרד החינוך: מחלקת הפרסומים.
- שמיר, ה' (2006). *דין וחשבון הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ומצוקה*. מוגש לראש ממשלת ישראל ולשר הרווחה. אוחרז מאתר: <http://www.zavit3.co.il/DOCS/shmid%20report2006.pdf>
- Ben-Arieh, A. and Haj-Yahia, M. M. (2006). The Geography of Child Maltreatment in Israel: Findings from a National Data Set of Cases Reported to the Social Services, *Child Abuse and Neglect* 30, 991–1003.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.
- Fisher, J. D., Nadler, A. and Whitcher-Alagna, S. (1982). Recipient Reactions to Aid. *Psychological Bulletin*, 91(1), 27–54.
- Furman, W. and Buhrmester, D. (1985). Children's Perceptions of the Personal Relationships in their Social Networks. *Developmental Psychology*, 21(6), 1016–1024.

- Greco, A. M., Guilera, G. and Pereda, N. (2017). School Staff Members Experience and Knowledge in the Reporting of Potential Child and Youth Victimization. *Child Abuse and Neglect*, 72, 22–31. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.07.004>
- Gross, A.E. and McMullen, P. A. (1983). Models of the Help Seeking Process. in B.M. DePaulo, A. Nadler and J.D. Fisher (eds.), *New Directions in Helping, Vol. 2. Help-seeking* (pp. 47–70). Academic Press.
- Guerra, C., Pereda, N., Guilera, G. and Abad, J. (2016). Internalizing Symptoms and Polyvictimization in a Clinical Sample of Adolescents: The Roles of Social Support and Non-Productive Coping Strategies. *Child Abuse and Neglect*, 54, 57–65. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.03.004>
- Haj-Yahia, M. M. and Ben-Arieh, A. (2000). The Incidence of Arab Adolescents' Exposure to Violence in their Families of Origin and its Sociodemographic Correlates, *Child Abuse and Neglect*, 24(10), 1299–1315.
- Kenny, M. C. (2007). Web-based Training in Child Maltreatment for Future Mandated Reporters. *Child Abuse and Neglect*, 31, 671–678. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.12.008>
- Kochenderfer-Ladd, B. and Skinner, K. (2002). Children's Coping Strategies: Moderators of the Effects of Peer Victimization? *Developmental Psychology*, 38, 267–278.
- Landau, F. S., Dvir-Gvirsman, S., Huesmann, R. L., Dubow, E. F., Boxer, P., Ginges, J. and Shikaki, K. (2011). The Effects of Exposure to Violence on Aggressive Behavior: The Case of Arab and Jewish Children in Israel. Retrieved from: http://zunia.org/uploads/media/knowledge/ispp09_proceeding_3101341262840486.pdf
- Lev-Wiesel, R., Eisikovits, Z., First, M., Gottfried, R. and Mehlhausen, D. (2018). Prevalence of Child Maltreatment in Israel: A National Epidemiological Study. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 11(2), 141–150. doi: 10.1007/s40653-016-0118-8
- Lev-Wiesel, R., Gottfried, R., Eisikovits, Z. and First, M. (2014). Factors Affecting Disclosure among Israeli Children in Residential Care Due to Domestic Violence. *Child Abuse and Neglect*, 38, 618–626.
- Magen, Z. and Chen, M. (1988). Stigma of School Counseling among Israeli Adolescents as a Function of Ethnicity, Counseling Orientation and Contact Frequency. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 11(1), 23–35.

- McElvaney, R., Greene, S. and Hogan, D. (2014). To Tell or not to Tell? Factors Influencing Young People's Informal Disclosures of Child Sexual Abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, 29, 928–947.
- Morse, C. L. and Russle, T. (1988). How Elementary Counselors See their Role: An Empirical Study. *Elementary School Guidance and Counseling*, 23, 54–62.
- Nadler, A. (1991). Help-seeking Behavior: Psychological Costs and Instrumental Benefits. in M. S. Clark (ed.), *Review of Personality and Social Psychology: Vol. 12. Prosocial Behavior* (pp. 250–311). Sage Publication.
- Newman, R. S. (2000). Social Influences on the Development of Children's Adaptive Help Seeking: The Role of Parents, Teachers and Peers. *Developmental Review*, 20, 350–404.
- Newman, R. S., Murray, B. and Lussier, C. (2001). Confrontation with Aggressive Peers at School: Students' Reluctance to Seek Help from the Teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93, 398–410.
- Oliver, C. and Candappa, M. (2007). Bullying and the Politics of Telling. *Oxford Review of Education*, 33, 71–86.
- Raviv, A., Raviv, A., Vago-Gefen, I. and Schachter-Fink, A. (2009). The Personal Service Gap: Factors Affecting Adolescents' Willingness to Seek Help. *Journal of Adolescence*, 32, 483–499.
- Raviv, A., Sills, R., Raviv, A. and Wilansky, P. (2000). Adolescents' Help-seeking Behaviour: The Difference between Self and Other Referral. *Journal of Adolescence*, 23, 721–740.
- Rose, D., Trevillion, K., Woodall, A., Morgan, C., Feder, G. and Howard, L. (2011). Barriers and Facilitators of Disclosures of Domestic Violence by Mental Health Service Users: Qualitative Study. *British Journal of Psychiatry*, 198, 189–194.
- Schaeffer, P., Leventhal, J. M. and Asnes, A. G. (2011). Children's Disclosures of Sexual Abuse: Learning from Direct Inquiry. *Child Abuse and Neglect*, 35, 343–352.
- Shulman, S., Kalnitzki, E. and Shahar, G. (2009). Meeting Developmental Challenges during Emerging Adulthood: The Role of Personality and Social Resources. *Journal of Adolescent Research*, 24(2), 242–267.
- Strauss, M. A. (1979). Measuring Intrafamily Conflict and Violence: The Conflict Tactics Scales. *Journal of Marriage and the Family*, 41, 75–81.
- Tatar, M. (2001). Comparing Adolescents' Considerations for Self-referral and

- Counselors' Perceptions of these Considerations: An Exploratory Study. *Journal of Adolescents*, 24(2), 171–181.
- Tishby, O., Turel, M., Gumpel, O., Pinus, U., Ben-Lavy, S., Winokour, M. and Sznajderman, S. (2001). Help Seeking Attitudes among Israeli Adolescents. *Adolescence*, 36(142), 249–264.
- Unnever, J. D. and Cornell, D. G. (2004). Middle School Victims of Bullying: Who Reports being Bullied? *Aggressive Behavior*, 30, 373–388.
- Vogel, D. L., Wester, S. R. and Larson, L. M. (2007). Avoidance of Counseling: Psychological Factors that Inhibit Seeking Help. *Journal of Counseling and Development*, 85, 410–422.
- WorldHealthOrganization(WHO)(2018). European Status Report on Preventing Child Maltreatment. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. Retrieved from http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0017/381140/wh12-ecm-rep-eng.pdf?ua=1
- Yablon, Y. B. (2008). Internet as a Source of Help in Dealing with School Violence. *Journal of Educational Computing Research*, 39(3), 205–220.
- Yablon, Y. B. (2010). Student-teacher Relationships and Students' Willingness to Seek Help for School Violence, *Journal of Social and Personal Relationships*, 27(8), 1110–1123.
- Yablon, Y. B. (2017). Students' Reports of Severe Violence in School as a Tool for Early Detection and Prevention. *Child Development*, 88(1), 55–67.

מרצים – מרצים או מרוצים? השקעה רגשית (Emotional Labor) של מרצים במכללות האקדמיות לחינוך בישראל

רחלי זרצקי, יעקב כץ ז"ל*

מאמר זה מוקדש לזכרו של פרופ' יעקב כץ ז"ל
מורה הדרך שלי לחיים מלאי שמחה, ראיית הטוב,
חיים של אמת אמונה אהבת תורה ויראת שמיים

תקציר

מחקרים מעטים נעשו בישראל בהקשר של השקעה רגשית במערכת החינוך, ובפרט במערכת ההשכלה הגבוהה. המחקר הנוכחי הינו מחקר גישוש ראשוני בתחום חקר ההשקעה הרגשית במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל. המחקר בוחן את אוכלוסיית המרצים במכללות האקדמיות לחינוך ומבקש לזהות באמצעות מתודולוגיה איכותנית באילו הקשרים וסיטואציות משקיעים מרצים במוסדות אלו השקעה רגשית. ממצאי המחקר עולים שני מוקדים מרכזיים שמולם משקיעים המרצים במכללות לחינוך השקעה רגשית. המוקד הדומיננטי יותר הוא הסטודנט, והשני הוא ההנהלה. בכל אחד ממוקדים אלו זוהה מנעד רחב של הקשרים וסיטואציות. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים מהעולם בדבר רמת ההשקעה הרגשית הגבוהה שמרצים בהשכלה הגבוהה משקיעים בעבודתם כשהם עומדים בתווך בין הסטודנט וההנהלה. בפרק הדיון יידונו מגבלות המחקר, היבטים יישומיים והמלצות למחקרי המשך.

רקע תאורטי – סקירת ספרות

השקעה רגשית (Emotional labor)

השקעה רגשית הינה ביסודה פעולה של ויסות רגשי (emotional regulation), אולם השימוש במונח זה הינו ספציפי להקשר התעסוקתי, העסקי והארגוני (Hochschild, 1983, 2012). השקעה רגשית מוגדרת כפעולה המתבצעת בסיטואציות שבהן העובד נוכח בפער בין הרגש שמצופה ממנו להפגין בהתאם לחוקי הרגש (emotional display rules) הנדרשים במקום העבודה, לבין הרגש האותנטי שלו באותו רגע (Mann, 1999). השקעה רגשית נתפסת ככלי אסטרטגי בידי הארגון להשגת מטרות במקום העבודה (Wong et al., 2013), שעיקרו דרישה מן העובד להביע רגשות לא־אותנטיים או לדכא רגשות אותנטיים במטרה להשפיע על רגשותיהם, עמדותיהם והתנהגותיהם של אחרים (הלקוחות) כחלק מן החליפין הכלכליים במקום העבודה (Näring et al., 2011; Grandey, 2015). התאוריה נחשבת כאחת התאוריות המרכזיות במאה העשרים ואחת בשיח על רווחת העובד (Grandy et al., 2013). תאוריית ההשקעה הרגשית מקיפה מושגי־משנה אחדים, ואלה יידונו להלן.

טכניקות של השקעה רגשית (Emotional Labor Techniques)

העמידה של העובד בציפיות כללי הרגש במקום העבודה כרוכה ביישום טכניקות אקטיביות של השקעה רגשית (Choi and Kim, 2015): (א) הצגה שטחית (surface acting), דהיינו הבעת הרגש המצופה אף על פי שאינו עולה בקנה אחד עם הרגש האותנטי (Hochschild, 1983; Grandey, 2015); (ב) הצגה עמוקה (deep acting), דהיינו הפיכתו של הרגש המצופה לרגש האותנטי על ידי מאמץ מצד העובד (Hochschild, 1983; Ghalandari, 2012; Morris and Feldman, 1996; Näring et al., 2011; Grandey, 2015); (ג) הצגה טבעית (genuine acting or natural acting), דהיינו הפגנת רגש אותנטי כאשר הוא תואם את הרגש המצופה, ללא צורך לבצע מניפולציה כלשהי על הרגשות האותנטיים (Diefendorff et al., 2005; Çukur, 2009; Levine-Brown, 2011; Ashforth and Humphrey, 1993). הזיוף או הדיכוי של רגשות אותנטיים כחלק מדרישות המקצוע מהווים פעולה המקובלת בכל משרה המערבת אינטראקציות בין־אישיות, ונמצא כי הדבר מתבצע בכשני שלישים מכל האינטראקציות המתקיימות במקום העבודה (Mann, 1999).

רמות גבוהות של השקעה רגשית המתבטאות בשימוש יומיומי ואינטנסיבי בטכניקות ההשקעה הרגשית משרתות אומנם את מטרות הארגון, אך מנגד הן דורשות מאמץ רגשי רב מצד העובדים (Morris and Feldman, 1996), מאמץ השקול למאמץ פיזי או מנטלי-חשיבתי (Hochschild, 1983; 2012). על כן יש חשיבות רבה לחקר השלכותיה של ההשקעה הרגשית (כלומר לזיוף ודיכוי רגשות למען הארגון) מנקודת מבטם של העובדים עצמם במשלחי היד השונים, הנדרשים לציית לחוקי הרגש המוכתבים להם מצד מעסיקיהם (Levine-Brown, 2011).

חוקי רגש (Emotional Display Rules)

קשר-הגומלין הקיים בין הבעת רגשות לבין הקשר חברתי יוצר את חוקי הרגש (Hochschild, 1983) (emotional display rules). חוקים אלה מתייחסים לציפייה מאנשים להביע במהלך אינטראקציות חברתיות רגשות הנחשבים כהולמים, באמצעות אמירות, התנהגויות או הבעות פנים. חוקי הרגש מתייחסים גם לתדירות ולעוצמה הנדרשים בכל הנוגע להבעת רגשות אלה (Ekman and Friesen, 1975; Matsumoto and Hwang, 2013). בהקשר התעסוקתי, חוקי הרגש מוגדרים כציפיות מצד הארגון באשר לאופן שבו יופגנו רגשות במקום העבודה, ללא קשר לרגשותיהם האותנטיים של העובדים (Ashforth and Humphrey, 1993; Brotheridge and Grandey, 2002). חוקי הרגש עשויים להיות מוכתבים פורמלית או מובנים באופן בלתי פורמלי בתוך הארגון (Oplatka, 2009). הדרישה כלפי העובד לנהל את רגשותיו תחת פיקוח ולהפגין את הרגשות המצופים ממנו מאפיינת את החברות המודרניות הפוסט-תעשייתיות, כאשר עובדים שאינם מנהלים את רגשותיהם בהתאם לכללים המוכתבים להם על ידי הארגון נחשבים עובדים לא-מקצועיים (Tsang, 2014).

השקעה רגשית בעבודת המרצה בהשכלה הגבוהה

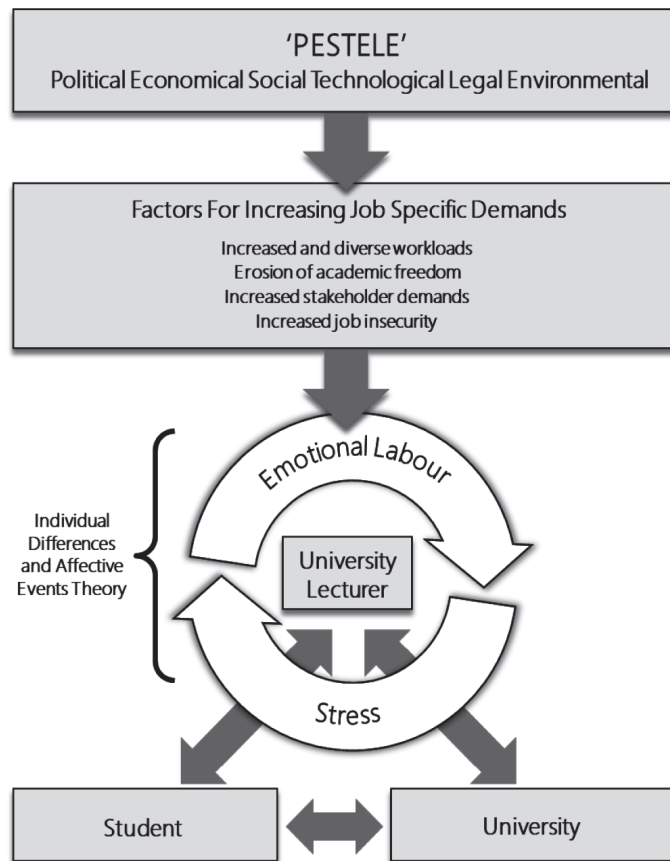
הוכשיילר, חלוצת התאוריה והמחקר בתחום ההשקעה הרגשית, ראתה בהוראה בהשכלה הגבוהה תחום עיסוק מובחן ונפרד מתחום ההוראה בבית הספר (כיתות א-יב) ואת המרצים במוסדות אלה כקבוצה מקצועית בפני עצמה, תוך שהיא מציינת את החשיבות שבחקר עתידי של תחום זה לאור העובדה כי מרצים בהשכלה הגבוהה פועלים במסגרת מקצועית המחזיקה בחוקי רגש ייחודיים (Hagenauer et al., 2016; al., 1983, 2012, Hochschild, נספח C, טבלה 3, עמ' 247, וראה גם Bellas, 1999).

בשנים האחרונות החל להתפתח ביתר שאת המחקר בתחום ההשקעה הרגשית בקרב מרצים במגוון מוסדות להשכלה גבוהה, (Bellás, 1999; Gates, 2000; Ogbonna and Harris, 2004; Zhang and Zhu, 2008; Gann, 2012; Hagenauer and Volet, 2014b; Krishnan and Kasinathan, 2017; Hu et al., 2017; Grace, 2021; Mahoney et al., 2011; Stupnisky et al., 2019a, 2019b), זאת בעקבות הזיהוי, ההכרה והשיח הציבורי כי בעבודת המרצים קיימת השקעה רגשית ברמות גבוהות (Constanti and Gibbs, 2004; Berry and Cassidy, 2013; Koster, 2011; Hatzinikolakis and Crossman, 2020; Tunguz, 2016). המחקר בתחום זה הולך ומתרחב עם השנים (למחקרים עדכניים ראה לדוגמה Hatzinikolakis and Crossman, 2020; Newcomb, 2021; Bosetti and Hefferman, 2021; Grace, 2021), במקביל לשינויים מהותיים המתרחשים בשדה ההשכלה הגבוהה. יחד עם זאת, חוקרים בתחום מציינים כי לצד עיסוק נרחב ביותר בהשקעה רגשית בהוראה (Zaretsky and Katz, 2019; זרצקי, 2016; אופלטקה, 2018), העיסוק בהשקעה רגשית בהקשר של הוראה בהשכלה גבוהה הינו עדיין מצומצם ביותר (Krishnan and Kasinathan, 2017; Kordts-Freudinger, 2017; Hagenauer and Volet, 2014a, 2014b; Grace, 2021), והדבר מעלה את הצורך בהרחבת המחקר בתחום זה.

על מנת להבין את הרקע להתפתחות המחקר בתחום ההשקעה הרגשית בעבודת מרצים יש לסקור את השינויים הרחבים והתהפוכות שעברה מערכת ההשכלה הגבוהה ברחבי העולם מאז שנות השבעים (Saunders, 2014a, 2014b) בהשפעת גורמים משישה סוגים: פוליטיים, כלכליים, חברתיים, טכנולוגיים, חוקתיים/משפטיים וסביבתיים (Berry and Cassidy, 2013). אחת ההשלכות של תהפוכות אלו הייתה התגברות התחרות בין מוסדות ההשכלה הגבוהה (Constanti and Gibbs, 2004), אשר הביאה את המוסדות להתמקד במתן שירות מיטבי לסטודנטים על מנת ליצור יתרון תחרותי על פני מוסדות אחרים (Gaan, 2012). בד בבד עם תהליך זה התפתחה בהשכלה הגבוהה התפיסה הרואה את "הסטודנט כלקוח" (Chizmar, 1994; Student-as-Customer) (McMillan and Cheney, 1996; Pitman, 2000, 2016; Clayton and Haley, 2005; Finney, 2010; Vander Schee, 2011; Diaz-Mendez et al., 2019; Raza et al., 2021), ולא כ"לומד" (Winston, 1999; Saunders, 2014a, 2014b; Calma and Dickson-learner) (Deane, 2020); את ההשכלה הגבוהה כ"מוצר" (product) המיועד לשיווק ולא כתהליך (McMillan and Cheney, 1996) (process), וכ"עסקת חליפין" ולא כ"תהליך יצירתי" (Saunders, 2014a, 2014b), ואת המוסדות להשכלה גבוהה כ"ספקי שירות" (Saunders, 2014a, 2014b). המושג "מקדונלדיזציה של ההשכלה הגבוהה" (McDonaldization of Higher Education), המוצג בספרות מזה ארבעה עשורים, ממחיש זאת יותר מכול (Ritzer, 1983).

באשר לתפקיד המרצים, מעבר לתפיסתם המסורתית כסוכני ידע, הם החלו להיתפס יותר ויותר כספקי שירות (Hatzinikolakis and Crossman, 2010, 2020) אשר מקיימים את קשרי הגומלין היומיומיים והישירים עם הסטודנטים לאורך שנות לימודיהם, והמספקים להם שירות מותאם אישית תוך רגישות לשינויים בסביבה התוך-ארגונית והחוץ-ארגונית (Constanti and Gibbs, 2004; Barrett, 2004; Zhang and Zhu, 2008; Gaan, 2012).

השינוי בתפיסת תפקיד המרצה והשלכותיו על עבודתו הביא לשינוי בתפיסות המקובלות על חוקי הרגש המצופים ממרצים בעבודתם בהשכלה הגבוהה, ואלו הפכו דומים יותר לחוקי רגש המקובלים במקצועות שירותיים (Gann, 2012). יתרה מכך, התפקידים המרובים הנדרשים מן המרצה (בהוראה, במחקר, בתחום המנהלי והארגוני) יוצרים לחץ על המרצה, והוא נדרש לגלות עירנות ורגישות באשר להבעת הרגשות המצופה ממנו בכל אחד מהתפקידים או ההקשרים (Ogbonna and Harris, 2004). בתפיסה החדשה שבה מרצים נחשבים כספקי שירות, נדרש מהם אף לפעול להשגת המטרות הרצויות של הארגון החינוכי (Shafiq and Rana, 2016), כגון מחויבות ליצירת שביעות רצון גבוהה בקרב הסטודנטים, שמירה על דירוג גבוה של המוסד בקרב כלל המוסדות האקדמיים, וכן על מספר גבוה של בוגרים (Krishnan and Kasinathan, 2017). במציאות זו, המרצה נמצא בתווך בין ההנהלה והסטודנטים, כשמיקום זה דורש מן המרצה רמות גבוהות של השקעה רגשית (Hatzinikolakis and Crossman, 2020) המביאות לשחיקה ותשישות, כמוצג במודל שבעמוד הבא (Berry and Cassidy, 2013).



על הביטויים של ההשקעה הרגשית בעבודה היום-יומית של מרצים ניתן ללמוד ממחקר שבחן את ההשקעה הרגשית בקרב מרצים במוסד להשכלה גבוהה (Krishnan and Kasinathan, 2017) ובו נמצא כי 85% מהמרצים הודו כי הם מזייפים את רגשותיהם בקשרים שלהם מול סטודנטים, בציינם כי זיוף זה נדרש מהם מצד ההנהלה במטרה שהסטודנטים כלקוחות יהיו מרוצים, ועל מנת שרווחי האוניברסיטה כארגון יהיו גבוהים. רוב משתתפי המחקר הודו כי הם נזהרים מלחשוף את רגשותיהם האמיתיים גם בפני ההנהלה. ממצאים אלה מחזקים את הטענות על אודות דרישות בעניין ניהול רגשות של מרצים במקום עבודתם (Constanti and Gibbs, 2004; Gaan, 2012) ועל אודות יחס הסטודנטים וההנהלה להשקעה רגשית של מרצים כאל דבר המובן מאליו (Krishnan and Kasinathan, 2017). במחקר נוסף הסתמנה הסכמה בין המרצים על כך שיש לנטרל לחלוטין רגשות שליליים כאשר הם אינם עולים בקנה אחד עם התדמית המקצועית הרצויה (Hagenauer and Volet, 2014a).

במחקר אחר (Berry and Cassidy, 2013), שנערך על מרצים באנגליה ועשה שימוש בכלי מחקר למדידת השקעה רגשית (Mann's Emotional Requirements Inventory) [MERI], נמצא כי מרצים דיווחו על רמות גבוהות יותר באופן מובהק של השקעה רגשית לעומת אחיות בריאות הציבור ופקידים. ממצא זה מצריך עיון רב, שכן מקצועות אלו נחשבים כמקצועות "שירותיים-קלאסיים" שבהם באופן טבעי קיימת השקעה רגשית גבוהה.

חוקרים ממליצים לעומדים בראש הדרג הבכיר במוסדות להשכלה הגבוהה לתכנן ולבצע התערבויות בקרב מרצים בהשכלה הגבוהה בכדי לסייע להם לנהל את רגשותיהם באופן יעיל יותר. המלצה חשובה נוספת היא שלא לזלזל בחשיבות של ההשקעה הרגשית של המרצים בעת עבודתם, בשל פוטנציאל ההשפעה הרבה שלה על רווחת המרצים ועל שביעות רצונם מתפקידם על הצלחת הסטודנטים ועל התפקוד הכללי של הארגון (Berry and Cassidy, 2013).

חוקרים ברחבי העולם שעסקו בסוגיה מדגישים את הצורך במחקרים נוספים שיבחנו את ההשקעה הרגשית של מרצים בהשכלה הגבוהה במגוון רחב של הקשרים. הקשר אחד שזוכה לתשומת לב מחקרית הינו ההשקעה הרגשית של מרצים בתרבויות שונות ומגוונות, כיוון שההשקעה הרגשית והשלכותיה עשויות להתבטא באופן שונה ממקום למקום (Hagenauer et al., 2016; Krishnan and Kasinathan, 2017; Hatzinikolakis, 2020). הקשר נוסף שזוכה בשנה האחרונה, בעקבות השינויים בדרכי ההוראה עקב התפרצות מגפת הקורונה העולמית (COVID-19), לתשומת לב מחקרית, הינו ההשקעה הרגשית של מרצים בהקשר של הוראה מרחוק (Nyanjom and Naylor, 2020; Newcomb, 2021). הקשר זה מעלה את ההבנה שעבודתו של המרצה אינה מוגבלת רק למרחב הפיזי של הכיתה, ואפילו לא של הקמפוס כולו, אלא חולשת גם על מרחבים נוספים, כגון המרחב הווירטואלי (התכתבויות, שיעורים סינכרוניים), הטלפוני ואף מרחבים פיזיים אחרים מחוץ למכללה (קיזל, 2014).

חקר ההשקעה הרגשית בקרב מרצים במכללות האקדמיות להוראה בישראל

המכללות האקדמיות להוראה הינן מוסדות להשכלה גבוהה שייעודן המרכזי הינו הכשרת מורים, הכוללת הכשרה פדגוגית והשכלה דיסציפלינרית גבוהה. בישראל קיימות 22 מכללות אקדמיות להוראה, והן משתייכות לשלושת זרמי מערכת החינוך – הממלכתי, הממלכתי דתי והערבי (המועצה להשכלה גבוהה, ינואר 2021). מאז אמצע שנות השבעים נדון תהליך האקדמיזציה של המוסדות

להכשרת מורים, שעיקרו שיפור איכות המורים בוגרי תוכניות ההכשרה, התאמת ההכשרה להוראה למגמות העכשוויות וחיוזוק מעמד ההכשרה להוראה במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל (לידור ואחרים, 2013; לידור ואחרים, 2015; רן, 2017). בשנות השמונים, לאחר שנים רבות שבהן נתפסו המוסדות להכשרת מורים כמוסדות להכשרה מקצועית המקנים דירוג שאינו אקדמי ("מורה מוסמך" ו"מורה בכיר"), החל להתגבש באופן הדרגתי הדגם של מכללה אקדמית להוראה המעניקה לבוגריה תואר אקדמי חוץ-אוניברסיטאי בחינוך (B.Ed.), ולימים גם תואר שני (M.Ed.) (דרור, 2008; אופלטקה, 2003). באופן זה הפכו הסמינרים למורים למוסדות להשכלה גבוהה לכל דבר, כשלצד הכשרה פדגוגית נרחבת הושם בהם דגש משמעותי ביותר על הרכיב הדיסציפלינרי והרכיב המחקרי, ולתוכנית הלימודים נוספו רכיבים אקדמיים שונים כגון סמינריונים, קורסים מתודולוגיים ועוד (אופלטקה, 2003; כפיר ואריאב, 2004). לסקירה כרונולוגית רחבה של התהליכים שהתרחשו במכללות לחינוך ראו דרור, (2008).

השינויים הארגונים והמהותיים של המכללות האקדמיות להוראה נמשכו לאורך השנים, כאשר ציון דרך משמעותי בהקשר זה הינו המלצות "ועדת דוברת" משנת 2005 שהורו על צמצום מספר המכללות באמצעות איחוד מוסדות, העברת תקצובן ממשרד החינוך לידי הוועדה לתכנון ולתקצוב (ות"ת) (לסטוס המעבר של כל המכללות לחינוך ראה וינינגר, 2018, נספח 2), ומעבר מהענקת תואר בוגר בחינוך ובהוראה (B.Ed.) למתן תואר דיסציפלינרי בחינוך (B.A.) בתוספת תעודת הוראה (יוגב, 2008; וורגן, 2010). תהליכים אלה עדיין נמשכים בעצם ימים אלה (ראה, לדוגמה, המועצה להשכלה גבוהה, 2020.09.30; דטל, 2021.03.22).

מרצים במכללות האקדמיות להוראה נתפסים כאוכלוסייה ייחודית בקרב מרצים במוסדות אקדמיים, מאחר שזהותם המקצועית עומדת על קו התפר שבין "מורה" במערכת החינוך לבין "מרצה" במוסד להשכלה גבוהה (גרינספלד ואלקד-להמן, 2008; Gutman, 2018). ניתן לזהות באוכלוסייה זו שתי קבוצות-משנה, האחת עוסקת בהקניית ההיבטים הפדגוגיים והדידקטיים של ההוראה והאחרת בהוראת קורסים עיוניים דיסציפלינריים ומתודולוגיים (אקשטיין, 2009). היקפה של הספרות המחקרית המתמקדת באוכלוסיית המרצים במכללות לחינוך, שראשיתה לפני כשנים וחצי עשורים (Ducharme and Agne, 1989; Acker, 1997; Cochran-Smith, 2003) מצומצם יחסית, ואף הוזנח (אקשטיין, 2009; Hagnauer and Volet, 2014a).

מחקרים שנעשו על מרצים במכללות האקדמיות להוראה בארץ התייחסו למנעד רחב של סוגיות הקשורות להתפתחותם המקצועית (עזר ואחרים, 2014), לזהותם המקצועית (אקשטיין, 2009), לתחום החינוך המוסרי במכללות (בוזגלו, תש"ע), לזהותם כמרצים וכחוקרים (רובין וצדיק, 2015; בן-אשר, 2015), לדילמות אתיות

המעסיקות אותם (Gutman, 2018), להתפתחות של קהילות למידה מקצועיות (זוזובסקי, 2018), לביצוע מחקרי פעולה במסגרת הכשרת מורים (שקדי ואחרים, 2019) ועוד. אף שבעולם כבר נערכים מחקרים הבוחנים את ההשקעה הרגשית בקרב מרצים במכללות לחינוך ואשר עומדים על הצורך לבצע מחקרים נוספים בנושא באוכלוסייה זו (Hagnauer and Volet, 2014a; Hagnauer et al., 2016), בסקירת המחקרים שהתבצעו בישראל לא נמצאו מחקרים שנערכו בהקשר הישראלי העוסקים בחקר ההשקעה הרגשית בעבודתם של מרצים במכללות האקדמיות להוראה, ומכאן עולה חשיבותו של המחקר הנוכחי.

שאלת המחקר

השאלה העומדת במרכז המחקר היא: באילו הקשרים וסיטואציות משקיעים מרצים במכללות לחינוך בישראל השקעה רגשית?

מטרות המחקר

במרכז המחקר עומדות מטרות מספר. לצד מתן מענה לשאלה המרכזית שהוצגה לעיל, המחקר שואף להוסיף לידע התאורטי על תאוריית ההשקעה הרגשית, ובפרט במשלח יד שטרם זכה להתייחסות בארץ. מטרה נוספת הינה תרומה מתודולוגית. כמחקר גישוש, מחקר זה שואף לבחון באופן ראשוני ואמפירי את סוגיית ההשקעה הרגשית בקרב מרצים במכללות אקדמיות לחינוך בישראל, להציף מתוך המידע הסובייקטיבי שנאסף מהמרצים את הנושאים המרכזיים המעסיקים אותם ולהציע בהתאם לכך כיוונים ומתווים למחקרי המשך בחקר ההשקעה הרגשית בקרב אוכלוסייה זו, במגוון מתודולוגיות וכלי מחקר. המחקר שואף גם להציע תרומה יישומית בכך שהוא מעלה לסדר היום המחקרי את סוגיית רווחתם האישית של מרצים במכללות האקדמיות לחינוך בישראל.

מתודולוגיה

גישת המחקר

חקר ההשקעה הרגשית של מרצים במכללות אקדמיות לחינוך טרם נחקר בהקשר הישראלי, והמחקר הנוכחי מהווה "מחקר גישוש" (exploratory או pilot study) (research), המיועד להבהיר את מוקד המחקר, להאיר את הסוגיות האפשריות שאליהן ניתן להתייחס, לזהות את המתודולוגיות המתאימות ביותר לחקר סוגיות אלה ואף לכוון לספרות תאורטית ומחקרית שתסייע בהבנת הנושא. ביצוע מחקר גישוש מאפשר לחוקר להתחיל בתהליך של תיקוף כלי המחקר לקראת השימוש בו במחקר העיקרי המתוכנן. הבחירה להשתמש במתודולוגיה איכותנית נובעת מהעובדה שמתודולוגיה זו מאפשרת שאילת שאלות פתוחות המזמינות הצפה וחשיפה של מאפיינים חשובים של התופעה הנחקרת שייתכן שהחוקר לא היה מודע להם, וכן מאפשרת את בירור ההנחות המחקריות האפשריות (שקדי, 2003; Maxwell, 1992; Kim, 2011).

משתתפים

כמקובל במחקרים איכותניים מבחינת גודל האוכלוסייה המצומצם יחסית (שקדי, 2003, 2014), במחקר השתתפו 29 מרצים משלושת הזרמים של המכללות האקדמיות להוראה: ממלכתי (N=14), ממלכתי-דתי (N=11) וערבי (N=4), מתוכם 23 נשים ו-6 גברים. הגיל הממוצע של המשתתפים הינו 48.44 (SD=9.04), הוותק הממוצע של המשתתפים בהוראה במכללות הינו 12.65 (SD=7.95).

כלי המחקר

הכלי ששימש לאיסוף נתונים לצורך המחקר הינו שאלון הכולל שאלות פתוחות ומשמש במחקרים איכותניים רבים כמעין סוג של ריאיון בכתב (שקדי, 2014). ראו הדגמה לשימוש בכלי זה אצל מרצבך ואחרים, (2017), והוא כלל שתי שאלות פתוחות שבהן התבקשו המרצים לתאר אירועים של השקעה רגשית המתרחשים בעבודתם: "האם תוכל לתאר אירוע למקרה שבו היית צריך להסתיר את רגשותייך האמיתיים", וכן "האם תוכל לתאר אירוע למקרה שבו הפגנת רגשות שלא חשת באמת". שאלות

אלו פותחו בעקבות שיח בקבוצת מיקוד שנערכה על ידי עורכת המחקר, עם קבוצת מרצים ממגוון מכללות לחינוך ברחבי הארץ. השאלות הותאמו לצורך של המחקר הזה כמחקר גישוש (שקדי, 2003; Kim, 2011; Maxwell, 1992, 2012).

הליך המחקר

הנתונים נאספו במהלך שנה"ל האקדמית תשע"ח-תשע"ט (2018-2019). השאלון ניתן ל-35 מרצים מכל רחבי הארץ ומשלושת זרמי המכללות האקדמיות לחינוך. הוסבר למרצים כי השאלון הינו אנונימי ומשמש לצורכי מחקר בלבד. עוד נאמר להם כי מדובר במחקר חלוץ המבקש לבחון נושא שטרם נחקר בהקשר הישראלי. 29 מרצים מבין המשתתפים (80%) מילאו את השאלונים לאחר שהביעו את הסכמתם להשתתף במחקר. סה"כ נאספו 69 אירועים של השקעה רגשית בעבודת המרצה במכללות האקדמיות לחינוך.

הליך ניתוח הנתונים

בוצע ניתוח תוכן נושאי של הנתונים שנאספו. בשלב הראשון נקראו בעיון כל תיאורי האירועים שנאספו על ידי החוקרת. בשלב השני קודדו כל האירועים בשתי טכניקות: טכניקה הממוקדת בניתוח מילים, המזהה את מילות המפתח המרכזיות ואת שכיחותן בתיאור האירועים, וטכניקה הממוקדת בניתוח קטעי הטקסט הבוחנת את תיאור מהלך האירוע, את הקשרו ואת הפרשנויות שניתנות לו על ידי המספר (שקדי, 2003). בשלב השלישי זוהו קטגוריות נושאיות מרכזיות, במטרה לזהות את הנושאים המרכזיים שהעסיקו את משתתפי המחקר. במסגרת שלב זה זוהו קטגוריות-על וקטגוריות-משנה. בשלב הרביעי בוצע שיום של הקטגוריות וקטגוריות-המשנה. תיאור הקטגוריות יוצג להלן בפרק הממצאים (ראה הדגמה לתהליך ניתוח זה אצל אילון וצברבן יהושע, 2010; מרצבך ואחרים, 2017).

ממצאים

בניתוח ממצאי המחקר זוהו שתי קטגוריות-על מרכזיות: קטגוריית-העל הראשונה הקיפה 48 אירועים של השקעה רגשית שהתרחשו מול הסטודנטים (70% מכלל האירועים שתוארו). קטגוריית-העל השנייה הקיפה 21 אירועים של השקעה רגשית

מול הדרגים הניהוליים (30%מכלל האירועים שתוארו). בתוך כל אחת מקטגוריות העל זוהו קטגוריות־משנה המייצגות מגוון הקשרים שבהם התרחשו האירועים הללו.

קטגוריה ראשונה: אירועים שהתרחשו מול סטודנטים

קטגוריית־על זו מקיפה אירועים שבהם ביצעו המרצים השקעה רגשית מול הסטודנט, במגוון הקשרים. במסגרת קטגוריית־על זו זוהו כמה קטגוריות משנה, והן תתוארנה להלן.

אירועים מול הסטודנט בהקשר של דרישות הקורס, ציונים ודרכי הערכה
בקטגוריית־משנה זו נכללו אירועים של השקעה רגשית של מרצים בהקשר של דרישות הקורס, ציונים ודרכי הערכה.
האירוע הבא מתייחס באופן כללי להרגלי הלמידה של הסטודנטים, ומציג את בחירתה של מרצה לשמור לעצמה את רגשותיה בנושא:
לפעמים מרגישה תסכול שהם (הסטודנטים) מאוד משימתיים ולא מתעניינים מעבר, אני לרוב שומרת את זה לעצמי.

האירוע הבא מתאר זיוף מודע של הרגש, ולא רק הדחקה שלו:

בשיעורים לקראת בחינה או מטלה קשה לי יותר. הסטודנטים מרבים להתלונן ולבקש הקלות. מבחינתי אין לכך שום בסיס רציונלי ולכן לרוב אני מוצאת את עצמי מפגינה רגשות שאינם עולים בקנה אחד עם מה שאני מרגישה באמת.

גם שני האירועים הבאים מציגים זיוף מודע של רגש אותנטי – הצגת רגש חיובי תחת רגש שלילי. שתי המרצות גם מנמקות את החלטתן לזייף את רגשותיהן, בין אם מתוך רצון להביא להשלכות חיוביות ובין אם מתוך רצון להימנע מהשלכות שליליות:

אני הרבה פעמים מעדיפה לזייף רגש חיובי, אמפתי וסלחני או כל רגש אחר שיגרום לכך שהסטודנט יהיה מרוצה. זה מתבטא גם במיילים שאני עונה, גם בערעור על ציונים ובציונים עצמם, גם בסגנון בחינה, בהתייחסות לאיחורים, לפטפוטים, לזלזול ועוד.

זה קורה לי הרבה מול סטודנטיות, שנכשלות במבחן. זה בנות שכל הקורס לא למדו כלום. היה ברור שהן ייכשלו. אחרי הציונים הן באות בוכות ממש... כדי לא להיכנס איתן לעימות כי היום בסוף הן עוד יתלוננו עלי שכעסתי עליהן, אני מפגינה הרבה הזדהות, אמפתיה, ואומרת בנחת שיש מועד ב'. אני מסתירה את כל הכעס והתוכחה שיש לי עליהן אחרי כל חוסר הלמידה שלהן בסמסטר.

אירועים מול הסטודנט בעניינים מנהלתיים

בקטגוריית־משנה זו נכללו אירועים של השקעה רגשית של מרצים בהקשר של טיפול בנושאים מנהלתיים.

באירוע הבא מתוארת התרחשות שבה מרצה, המזדהה עם רגשות הסטודנט, בוחרת להרחיק את רגשות האמפתיה שלה מתוך תחושה שעליה לייצג את עמדת המכללה בנושא שעל הפרק:

כאשר סטודנטית מתלוננת שהלימודים קשים או על החלטות שרירותיות אני מרגישה שעלי לייצג את המכללה ולא להסכים עם הסטודנטים.

שני האירועים הבאים מציגים סיטואציות בתחום המשמעותי. באירוע הראשון, המציג סיטואציה שבה המרצה מודיעה לסטודנטית על הפסקת לימודים, מתוארת הדחיקת רגש שלילי אותנטי ומאמץ מצד המרצה לשרר רגשות של אמפתיה, על מנת לרכז לסטודנטית את הסיטואציה:

כאשר אני נאלצת לשוחח עם סטודנטית, להודיע לה על הפסקת לימודים, אני משדרת המון אמפתיה, מציינת גם תכונות יכולות וחוזקות, למול תחושה חזקה שהיא לא מתאימה להוראה. אני מסתירה את הרגש החזק שלעולם לא הייתי רוצה שאיש חינוך כמוה יחנך את הילד ... שלי.

באירוע הבא מוצגת סיטואציה הפוכה, שבה המרצה מרגישה קושי גדול בהפגנת הרגש השלילי שהיא נדרשת להציג באותו מעמד, משום שאינו עולה בקנה אחד עם אופייה האותנטי:

כשאני נדרשת להשתתף בוועדת משמעת מול סטודנטית שהגישה לי עבודה שברור כשמש שלא היא כתבה, אני מרגישה שאני צריכה לשחק אותה 'מכשפה', למרות שזה ממש, אבל ממש, לא מסתדר לי עם האופי שלי וההתנהלות הזורמת והמכילה מול הסטודנטיות.

אירועים מול הסטודנט באירועים של יחס לא הולם כלפי המרצה

בקטגוריית־משנה זו נכללו אירועים שבהם מרצים תיארו כיצד הם מנהלים את רגשותיהם בסיטואציות שבהן הם נחשפים ליחס לא הולם שמופנה כלפיהם על ידי סטודנטים. קטגוריית־משנה זו מקיפה אירועים יומיומיים, דוגמת המקרה הבא המתאר את התנהלותו של מרצה מול סטודנט:

היה מקרה של סטודנט שהיה קצת יותר מדי טרדן, אז למרות שאני משתדל להגיב לכולם בסבלנות ובמאור פנים, כבר הרגשתי שנמאס לי ממנו, ובפרט שהוא מטריד

אותי שוב ושוב בנושא העבודה הסמינריונית שלו בלי שיראה שהוא מתקדם כל כך מצידו. למרות זאת התגברתי והשתדלתי לענות לו במאור פנים כרגיל.

מנגד, קטגוריה זו כוללת גם את ניהול הרגשות של מרצים במקרים הכוללים הונאה, שקר ותרמית.

באירוע הבא מוצגת החלטתה של מרצה להסתיר כליל את רגשותיה כלפי סטודנט שפגע בה במודע, אפילו בידיעה שהוא לעולם לא ידע עד כמה היא נפגעה ממעשיו: סטודנט ששיקר עלי לראש החוג שלי, המשכתי להתנהג אליו כרגיל. הוא לעולם לא יראה מה אני מרגישה כלפיו.

האירוע הבא מציג אירוע שבו הסטודנט עשה מעשה מתוך כוונה ליצור יחס אמפתי מצד המרצה, הגם שלתחושת המרצה לא הייתה אמת בדבריו. אף על פי כן, המרצה בחר להסתיר את הרגש האמיתי שלו ושירר אפתיה, אף על פי שלא האמין לסטודנט: סטודנט מספר כי היה 'מאד חולה' בזמן הבוחן, ומגיש לי אישור רפואי מקרוב משפחה שלו, הראיתי אמפטיה למרות שהרגשתי שהוא משקר!.

באירוע הבא, המציג אף הוא מקרה של אי אמירת אמת על ידי הסטודנט, המרצה אינה מעיזה, כדבריה, לבטא את תחושותיה האוטנטיות בפני הסטודנטית ואינה מעיזה לומר לה את הדברים החריפים שהיה ראוי בעיניה לומר בסיטואציה זו:

כשסטודנטית מגישה לי עבודה שגיליתי שהיא קנתה ובעצם חוץ מלתרום את השם שלה לא עשתה בה שום דבר, בא לי לומר לה בפרצוף, איך היא חושבת שהיא אחר כך תעמוד בכיתה ותלמד את התלמידים שלה מה זה אמת ומה זה לא תגנוב. עדיין לא העזתי לעשות את זה.

אירועים מול הסטודנט בהקשר של חוסר הסכמה

בקטגוריית משנה זו נכללו אירועים של השקעה רגשית במקרים שבהם המרצים חווים חוסר הסכמה עם הסטודנטים.

שתי הדוגמאות הבאות מציגות מקרים של הסתרת אי-ההסכמה של המרצה עם אמונותיהם וערכיהם של הסטודנטים ועם התנהגויותיהם הנגזרות מהם:

כאשר דעוטי ואמונותי שונות מאוד מאמונותיהם של הסטודנטים, אני מסתיר זאת.

זה קורה שאני לא אומר מה אני חושב באמת, בעיקר כאשר התנהגות הסטודנט לא עלתה עם הערכים שלי.

בתיאורו של המרצה לאירוע הבא עולה השימוש בשני ביטויים המחדדים את מקומה של ההשקעה הרגשית ואת השלכותיה. השימוש המפורש במילה "צביעות", הממחיש את הפער המודע של המרצה בין הרגש האוטנטי לרגש שהוא בוחר להציג, וההתייחסות לבחירתו זו כ"שיתוף פעולה" עם חוקי רגש הנתפסים על ידו כמצופים ממנו מצד הסטודנט:

לפעמים ציינתי באופן חיובי שגישה מסוימת (שסטודנט מציג) היא מעניינת, למרות שלא כל כך התרשמתי. לדוגמה, שימוש בחדרי בריחה להוראה – זה נראה לי כמו גימיק שיכול להיות מוצלח למטרות חברתיות אך לא למטרות לימודיות. אני יודעת שיש בכך צביעות מסוימת אך אני משתדלת להגיב בצורה שנתפסת חיובית ומשתפת פעולה.

אירועים מול הסטודנט בהקשר של הפרדת ההוראה מהתחושות האישיות והחיים שמחוץ לכיתה

בקטגוריית משנה זו נכללו אירועים שבהם מרצים חווים פער בין הרגש הפנימי האוטנטי והחיים מחוץ לכיתה לבין הרגש שהם מפגינים כלפי חוץ בפני הסטודנטים. הדוגמה הבאה ממחישה את הפער שבין תחושת העייפות והתשישות האמיתית של המרצה לבין הניסיון לשדר עירנות והתלהבות בשיעור:

כשאני מלמדת נושא קשה אני מתלהבת ומתרגשת כדי לעורר את הסטודנטיות, אפילו אם זה הפעם החמישית שאני מלמדת את זה השבוע ואני כבר מותשת.

בשני תיאורי האירועים הבאים המרצים משתמשים במטפורות מעולם התאטרון – "הופעה", "שחקן" ו"מסכה" – להמחשת האמצעים המסייעים להם בהצגת רגשות שאינם אותנטיים בעבודתם היומיומית בכיתה:

בפני הסטודנטים – תמיד כשאני מתחילה ללמד אני מרגישה כמו בהופעה, ולכן קל לי לעשות את הסוויץ' בין חיי האישים להוראה. אני מוצאת שכאשר אני נותנת לעצמי להיות מוטרדת, אני לא מצליחה להסתיר זאת ולכן 'הופכת לשחקנית'. כאשר אני נסערת או מוטרדת בגלל עניין אישי ו'שמה מסכה' בתחילת השיעור.

האירועים שתוארו לעיל מספרים סיפור רחב על המגוון הרב של הסיטואציות מול הסטודנטים שבהן מרצים במכללות לחינוך מוצאים את עצמם מנהלים את רגשותיהם. ממצא זה מזמין שאלה ובירור בדבר האינטנסיביות הרגשית הנדרשת מן המרצים בסוגים כה רבים של סיטואציות מול הסטודנטים המתרחשות בתדירות כמעט יומיומית, בדבר המניעים שעומדים מאחורי החלטותיהם בתחום ניהול רגשותיהם, ובדבר המחיר האישי שנדרש מהם בעקבות כך.

קטגוריה שנייה: אירועים שהתרחשו מול ההנהלה

קטגוריית-על זו מקיפה דוגמאות לדיווחי מרצים על אירועים שבהם ביצעו השקעה רגשית בהתנהלותם מול דרגים ניהוליים של המוסד, במגוון הקשרים. במסגרת קטגוריית-על זו זוהו קטגוריות משנה אחדות, והן תוארנה להלן.

חוסר הסכמה עם ערכים ואמונות, מתווה תוכניות לימודים

בקטגוריית משנה זו זוהו שני מוקדים. המוקד הראשון הוא אירועים שקיימת בהם אי-הסכמה עם הדרגים הניהוליים במוסד ברמה המקצועית, למשל אי-הסכמה על תפיסות והשקפות בתחום החינוכי, האקדמי וכד'.

בתיאור המקרה הבא, המרצה מנמקת את הבחירה שלה שלא להביע את דעתה האמיתית בכך שכשמדובר בהחלטות מערכתיות, הדבר חורג מסמכותה כמרצה:

לפעמים אני מגלה חסכים שקשורים לתוכנית הלימודים של המכללה, ובעיניי הם חסכים בסיסיים בהכשרה המקצועית. זה עומד לי על קצה הלשון אבל אני בוחרת לשמור את המידע הזה לעצמי, כי זה יכול להישמע כביקורת וזה לא מסמכותי. וגם אין הזדמנויות למרצה בודד להביע את דעתו הכוללת על הלימודים במכללה.

המרצה המתוארת במקרה הבא אומנם אינה חוששת להביע את עצם הסתייגותה או אי-הסכמתה עם עמדת ההנהלה, אך היא בוחרת לעשות זאת תוך עידון מודע של רגשותיה ותגובותיה:

בפני ההנהלה אני מרגישה שבמקרים שבהם אינני מזדהה לגמרי עם גישות חינוכיות או פילוסופיות-חינוכיות אני מעדנת את התגובות שלי בשיח. לא מסתירה לחלוטין את הדעה שלי, אלא מגיבה במקצועיות באופן שמכבד את עמדות המשתתפים. אני מציינת במה הגישה שלי שונה, אך לא אגיד שמהו שנאמר זה בעיניי שטויות במיץ עגבניות, גם אם לפעמים אלה רגשותיי הכנים.

המרצה בדוגמה הבאה אומנם אינה מנמקת את הסיבה לבחירתה שלא לחשוף בפני ההנהלה את עמדותיה האמיתיות בנושאים כלליים, אולם בציינה את המילה "פופולריות" היא פותחת צוהר לאחת הסוגיות האקטואליות המעסיקות כיום את הדרגים הניהוליים במכללות לחינוך ומשליכות, בין היתר, על איכות התלמידים ואיכות ההוראה במוסד:

בפני ההנהלה, אני לא חושפת או מדגישה מצבים, או את היכולות הנמוכות של סטודנטיות מסוימות. אני לא חושפת את הדעה שלי לגבי העדר גבולות שלא קיימות במכללה, במשמעת, שהייתי מצפה שהדרישות יהיו גבוהות יותר. הרצון

לפופולריות פוגע לטעמי באיכות ההוראה, ולא נותן לי תמיכה לדרוש מה שאני מאמינה שניתן לקדם. אם היינו מוותרים במידת מה על הפופולריות ייתכן שהיינו יכולים לקדם את הרמה המקצועית של הסטודנטיות, כל אחת מהמקום שלה. פופולריות הכוונה – לרצות את הסטודנטיות על חשבון האיכות המקצועית.

המוקד השני הוא אירועים המערבים היבטים אישיים, כגון חשש למתוח ביקורת על התנהלותו האישית של עובד הנהלה או המעסיק, כפי שניתן לראות בדוגמאות הבאות:

”מול הנהלה – מנהל שלא עושה את עבודתו כראוי לא אומר לו זאת כמובן”.
ראש המכללה ארגן אירוע מרהיב במלאות שנים רבות למכללה, השקיע בו זמן רב ומשאבים רבים. בעיניי היה מותר לחלוטין. כמובן שנכחתי, פרגנתי, גם אחרי האירוע, למרות שבעיניי לא היה כ”כ מוצלח, ובהחלט לא נצרך לטעמי.

תנאי העסקה

בקטגוריית-משנה זו זוהו אירועים של ביצוע השקעה רגשית בהקשר של תנאי ההעסקה של המרצים. שניים מבין המרצים ציינו שהם מקבלים בשתיקה את הפגיעה בתנאי השכר שלהם, תוך הדחקת הרגש האמיתי שלהם:

אני יושבת מול האחראי ושומעת על קיצוץ במשכורת שלי ואומרים לי שזה לטובתי... חייכתי מנימוס ובתוכי כעסתי נורא על המכללה.
כשעובדים לפי שעות, בוודאי שצריך לסגור את הפה.

מרצה נוספת מרחיבה בנושא ומתארת יחס ישיר בין תנאי השכר מצד הנהלה לבין מידת הגמישות הרגשית שלה מול הסטודנטים:

ככל שאני עובדת בתנאי העסקה הוגנים והולמים יותר, הרגשות שלי מלכתחילה כלפי הסטודנטים חיוביים יותר. אני מרגישה פחות מנוצלת ויש לי גמישות רגשית רבה יותר. מנגד, במוסדות שבהם אני עובדת בתנאים פחות טובים, מראש אני מרגישה מנוצלת, הסבלנות שלי 'קצרה' יותר, ויכולת ההשקעה שלי מוגבלת. רגשות שליליים צפים מהר יותר.

תנאי ההעסקה אינם מתמצים רק במונחים כספיים, אלא גם במהות המשימות המוטלות על המרצים. יהיו מרצים שירגישו מנוצלים, ובמקרים רבים ייאלצו להסתיר את הרגש האמיתי שלהם ולבצע את המשימה כנדרש:

כן, אני לא יכול להביע את מה שאני מרגיש באמת. למשל כשאתה נאלץ לעשות עבודה של אחרים. עבודה מסוימת שאמורה להיעשות על ידי בעלת תפקיד מתוקף תפקידו, מועברת אליך ללא מצמוץ.

מה שמשגע אותי זה שמבקשים ממני להנחות בעבודה הסמינריונית סטודנטית שהמנחה המקורית שלה כבר תפסה אותה על היעדר יושרה אקדמית, מצפים שאפקח עליה בשבע עיניים, וכמובן שהתעריף שאקבל הוא 'קדחת בצלחת'. מבחינתה (ראש החוג) 'לא' זה לא תשובה. היא לא נתנה לי ברירה אחרת, ולכן נאלצתי בשעתו לקבל עליי את הדין ולבלוע את הגלולה המרה.

לסיכום קטגוריה זו, ניתן להצביע על שני הקשרים בולטים של אירועים שבהם מרצים משקיעים השקעה רגשית מול ההנהלה: אי-הסכמה עם התפיסות המערכתיות של הדרגים הניהוליים, ותנאי שכר בלתי הולמים בעיני המרצה. בשני סוגי האירועים ניכר כי המרצים נוטים לנקוט משנה-זהירות בעמידתם מול הדרגים הניהוליים בכל הנוגע להבעת רגשות.

דיון

מחקר זה הינו מחקר גישוש ראשוני הבוחן את ההקשרים והסיטואציות שמרצים במכללות לחינוך בישראל, המהווים אוכלוסייה ייחודית בקרב כלל המרצים במוסדות להשכלה גבוהה (Ducharme and Agne, 1989; Acker, 1997; Cochran-Smith, 2003), משקיעים בהם השקעה רגשית. מעטים ביותר הם המחקרים בתחום ההשקעה הרגשית המתמקדים באוכלוסייה הייחודית של מרצים במכללות לחינוך (Hagnauer and Volet, 2014a), כאשר בהקשר הישראלי הנושא טרם זכה לתשומת לב מחקרית. המחקר נערך במתודולוגיה איכותנית שבה התבצע ניתוח תוכן נושאי לתיאורים כתובים של מרצים במכללות אקדמיות לחינוך של אירועים שבהם חוו השקעה רגשית בעבודתם. ממצאי המחקר נותחו במטרה לענות על שאלת המחקר המרכזית שעומדת בבסיסו, השואפת לזהות את ההקשרים של ההשקעה הרגשית בעבודת המרצה. בפרק זה יידונו ממצאי המחקר וחיבורם לסקירת הספרות, מגבלות המחקר, היבטים יישומיים והמלצות למחקרי המשך.

ממצאי המחקר עולים שני הקשרים עיקריים שהמרצים משקיעים בהם השקעה רגשית: בהתנהלותם מול הסטודנט ובהתנהלותם מול הדרגים הניהוליים. נושאים נוספים, כמו קשרים עם עמיתים או מול עובדי מזכירות, כמעט לא הוזכרו. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים מהעולם שבדקו את רמות ההשקעה הרגשית של מרצים (Bellás, 1999; Ogbonna and Harris, 2004; Zhang and Zhu, 2008; Gann, 2012; Hagenauer and Volet, 2014b; Krishnan and Kasinathan, 2017; Hu et al., 2017; Grace, 2021). בנוסף, ההקשרים הספציפיים שעלו במחקר זה אף הם דומים לאלו של מחקרים מארצות אחרות המזהים את ההשקעה הרגשית כתוצר של "משולש"

שבו המרצה עומד בתווך בין הסטודנט וההנהלה, כאשר ההנהלה והסטודנט כאחד תופסים את המרצה כנותן שירות, והסטודנט נתפס על ידי ההנהלה והמרצה כלקוח. הספרות המחקרית מזהה אף היא את שלושת הגורמים הללו כשותפים לדינמיקה במוסד להשכלה גבוהה בהקשר של השקעה רגשית (Berry and Cassidy, 2013; Pitman, 2016; Hatzinikolakis and Crossman, 2020; Koster, 2011).

במחקר זה נמצא שהמרצים שמים דגש מיוחד על ההשקעה הרגשית מול הסטודנט. מן הממצאים עולה כי חלק הארי של אירועי ההשקעה הרגשית שנאספו (70%) התייחסו למוקד של הסטודנט. אף על פי שמהמודל של (Berry and Cassidy, 2013) מצטייר "משולש" שוויוני, ממצאי המחקר מראים כי הסטודנט מהווה מוקד מרכזי יותר בהשקעה הרגשית המתרחשת בעבודת המרצה. בנוסף, תיאורי האירועים מול הסטודנט מייצגים מנעד רחב של סיטואציות בעבודת המרצה: שיח עם סטודנטים סביב דרישות קורס, ציונים והערכה, אירועים הקשורים לעניינים מנהליים, כולל אירועי קצה כהשתתפות בוועדות משמעת, התמודדות עם יחס לא הולם של סטודנט כלפי מרצה, פערים בתפיסות עולם, אמונות וערכים, ומקרים המצריכים הפרדה בין ההוראה והחיים האישיים. בכל תיאורי המקרה שנאספו, להוציא מקרה אחד, ההשקעה הרגשית של המרצים הייתה מיועדת להצגה של רגש חיובי ולהדחקה או להסתרה של רגש שלילי, הנובעים מתוך תפיסת יחסים של ספק שירות ומקבל שירות ומתוך מחויבותם של המרצים לכללי רגש, מפורשים או נרמזים, המשרתים את הארגון (Hatzinikolakis and Crossman, 2020; Koster, 2011). בכל הסיטואציות הללו עולה עיסוק פעיל ומודע של המרצים בניהול רגשותיהם מול הסטודנטים. תהליך מושכל זה של קבלת החלטות מעוגן במערכת שיקולים רחבה, כשלנגד עיני המרצה עומדים לא רק העצמים והסטודנטים שמולם, אלא גם ההנהלה שברקע.

באשר להתנהלות המרצים מול ההנהלה, עלו שני הקשרים עיקריים שבהם מרצים מנהלים את רגשותיהם: חוסר הסכמה עם ההנהלה בכל הנוגע לאמונות, מתווים ותוכניות לימודים, והיעדר שביעות רצון מתנאי העסקה. לכאורה נראה שההקשר השני שייך לתחום של יחסי עובד-מעביד, אולם מתוך תיאורי המקרים נראה כי יש לו השלכות על מידת נכונותו של המרצה להשקיע השקעה רגשית מול הסטודנטים. כלומר, גם כאן מעורב הקודקוד השלישי במשולש, המוציא את מערכת היחסים שבין המרצה להנהלה מהקשר בינארי וטומן בחובו שותף שלישי: הסטודנטים.

הדינמיקה המשולשת בהקשר של שתי הקטגוריות שעמדו במרכז מחקרנו עולה בקנה אחד עם הספרות המחקרית, המזהה את רבי-הממדיות של האינטראקציות האישיות שבהן מעורבים מרצים במוסדות להשכלה גבוהה (Shafiq and Rana, 2016) ואת המחויבות הדואלית שלהם מול הסטודנטים ומול ההנהלה. רבי-ממדיות זו עולה במחקר עדכני (Krishnan and Kasinathan, 2017) הקושר באופן

ברור בין ההנהלה, הסטודנט והמרצה, ובו נטען כי ניהול הרגשות של המרצים מול הסטודנטים נדרש מהם על ידי ההנהלה במטרה מודעת לרצות את הסטודנט ("keep the customers happy", p. 30) וכך בכך לרצות את ההנהלה, בין היתר לצורך מקסום רווחי הארגון ("maximize profit for the organization", p. 31), הגעה למקום גבוה בדירוג המוסדות ושמירה על מספר גבוה של בוגרים. בדינמיקה זו, המרצים מוצאים את עצמם בתווך. בהיותם באופן יומיומי בקו הראשון מול הסטודנטים, הם אלה שחשופים באופן ישיר לתגובותיהם, ולמעשה משמשים כסוג של "מגן אנושי" עבור הדרגים הניהוליים, שהממשק בינם ובין הסטודנטים הרבה פחות שכיח. עובדה זו יוצרת בקרב המרצים תחושה של ניצול רגשי במקום עבודתם (Constanti and Gibbs, 2004; Gann, 2012), זאת בפרט לנוכח העובדה שההשקעה הרגשית שלהם נתפסת, הן בעיני ההנהלה והן בעיני הסטודנטים, כדבר מובן מאליו (Krishnan and Kasinathan, 2017). עצם הנוכחות התמידית של שותף שלישי בכל אחת מהסיטואציות הדואליות-לכאורה, בין המרצה לסטודנטים או בינו ובין הדרגים הניהוליים, מוסיפה על העומס הרגשי המוטל ממילא על המרצים ותובעת מהם משאבים נפשיים רבים יותר, כשלכך נלוות, באופן בלתי נמנע, השלכות שליליות על רווחתם הנפשית והגופנית (Ogbonna and Harris, 2004; Grandy, 2015; Hatzinikolakis and Crossman, 2020; Grace, 2021).

מחקר זה מתמקד כאמור בנעשה בתוך המכללות האקדמיות לחינוך בישראל, והוא מבקש לשפוך אור על המאפיינים הייחודיים של ההשקעה הרגשית בקרב המרצים במוסדות אלה. לשם כך נבחנה בקפידה אוכלוסיית מחקר של מרצים במכללות לחינוך בישראל משלושת זרמי החינוך: ממלכתי, ממלכתי-דתי וערבי. מתיאורי האירועים שנאספו ניתן אומנם להבחין בסיטואציות הייחודיות להקשר הספציפי של הכשרת מורים; יחד עם זאת, אין די במידע שנאסף במסגרת מחקר זה בכדי להבין וללמוד על כלל התופעה הרחבה המתרחשת בתוך המכללות לחינוך. היות שהמחקר תוכנן מלכתחילה כמחקר גישוש, הרי שהשיג את מטרתו בכך שהצביע על מוקד רלוונטי וחשוב בחקר ההשקעה הרגשית במכללות לחינוך, והוא ייחודיותם של האירועים בסביבת עבודה זו שהמרצה משקיע בהם השקעה רגשית. כמו כן, מחקר גישוש זה סייע בהצלחה בהבהרת שאלות ומטרות למחקר המשך.

מעניין לציין כי כשהועלה נושא המחקר לראשונה בפני מרצים ממגוון מכללות לחינוך ברחבי הארץ הם הופתעו מעצם העלאת הנושא, ועוד יותר מהספרות המחקרית הענפה בתחום מרחבי העולם. מרצים שהשתתפו במחקר הביעו נכונות להתראיין באופן נרחב יותר על נושא המחקר מתוך עניין רב שגילו בו.

מגבלות המחקר

הכלי ששימש במחקר זה היה מיועד לאיסוף נתונים המתמקדים בתיאור האירוע במישור העובדתי וההתנהגותי, אך לא הזמין את המשתתפים להרחיב את היריעה על ההקשר הרחב של ההתרחשויות שתוארו הכולל, בין היתר, נסיבות, מניעים, רגשות, דילמות, תובנות וכו'. לפיכך, ממצאי המחקר מוגבלים לזיהוי מנעד הסיטואציות שבהן מרצים במכללות אקדמיות להוראה בישראל משקיעים השקעה רגשית, ואילו ההתייחסות להקשר הרחב של הסיטואציות הללו טעונה מחקר המשך. כמו כן, אף שמקצת תיאורי האירועים כוללים מידע באשר לטכניקות ההשקעה הרגשית שיושמו בהם, מאחר שהמשתתפים לא התבקשו במפורש לעשות זאת המידע שהתקבל מצומצם ביותר. גם נושא זה טעון, אפוא, מחקר המשך.

המלצות יישומיות

מן המחקר עולה שורה של המלצות יישומיות חשובות. ראשית, חשוב להעלות, בקרב מרצים ואנשי הדרג המנהלי כאחד, את המודעות לעצם התופעה הנקראת "השקעה רגשית", לשכיחותה, לביטוייה ולהשלכותיה על עבודת המרצים ועל רווחתם האישית. העלאת המודעות תסייע למרצים עצמם בזיהוי המצבים, באפיונם ובתכנון אסטרטגיות התמודדות. לדרג הניהולי תסייע העלאת המודעות בקיום שיח כן ופתוח עם המרצים, בערוצים בלתי פורמליים ופורמליים כאחד. לדרג הניהולי מומלץ שלא לפחית בחשיבותה של ההשקעה הרגשית בעבודת המרצים, בשל ההשלכות הניכרות על עבודת המרצים ותפוקתם ועל הצלחת הסטודנטים, המשפיעים בתורם על רמת המוסד, על תדמיתו הציבורית, על היקף הרישום ואף על היבטים כלכליים.

המלצות למחקרי המשך

המחקר הנוכחי מזמין מחקר עתידי מורחב יותר, הן מבחינת הידרשות לשאלות מחקר נוספות המסתעפות ממחקר הגישוש הזה וממצאיו, והן מבחינת שימוש במתודולוגיות מגוונות וכלי מחקר המאפשרים איסוף של ממצאים עשירים ומקיפים יותר. שאלות המחקר המסתעפות מממצאי המחקר תעמודנה, בין היתר, על ההקשרים הרחבים שמרצים במכללות אקדמיות להוראה בישראל משקיעים בהם השקעה רגשית, כגון נסיבות, מניעים, רגשות, דילמות, תובנות ועוד. כמו כן, מחקרי המשך יתחקו אחר הטכניקות להשקעה רגשית המשמשות את המרצים הללו באירועים השונים. מעניין יהיה גם לעמוד על תפיסת חוקי הרגש בקרב המרצים, על התדירות שבה הם משקיעים השקעה רגשית ועל תפישתם את המחירים הנפשיים והגופניים שההשקעה הרגשית גובה מהם. כמו כן יתייחסו מחקרי המשך להיבטים דמוגרפיים

המאפיינים את המרצים כגון בעלי תפקידים, תחום ההוראה (פדגוגיה לעומת תחומים דיסציפלינריים), האם ניתנה להם קביעות או לא, היקף המשרה, ותק במכללה, וכן הבדלים בין המגזרים. מחקרי המשך אלה ישלבו מתודולוגיות איכותניות בעלות אופי נרטיבי, כגון ראיונות עומק פתוחים שיאפשרו לבחון רקע, מניעים, סיבות ורגשות המקיפים את אירועי ההשקעה הרגשית, עם מתודולוגיות כמותיות, כגון שאלונים. אלה יאפשרו העמדת מודל רב-משתני הכולל בתוכו משתנים בלתי תלויים ותלויים, מתווכים וממתנים, הן משתנים הקשורים לתחום ההשקעה הרגשית, הן מאפיינים של עבודת המרצה (כגון מחויבות ארגונית, שביעות רצון, שחיקה ועוד) והן מאפיינים אישיותיים.

מקורות

- אופלטקה, י' (2003). מסרים שיווקיים בפרסומות של מכללות לחינוך – מסרים כפולים וסותרים? דפים, 36, 135-151.
- אופלטקה, י' (2018) (עורך). רגשות בהוראה ובניהול בית ספר: אסופת מאמרים. הוצאת הספרים של מכון מופ"ת.
- אילון, י' וצברבן יהושע, נ' (2010). תהליך ניתוח לפי תיאוריה מעוגנת בשדה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), ניתוח נתונים במחקר איכותני (עמ' 359-382). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- אקשטיין, ל' (2009). מרצים למדעים במכללות לחינוך – פסיפס של טיפוסים. הוצאת הספרים של מכון מופ"ת.
- בוזגלו, א' (תש"ע). הכשרת מורים לחינוך מוסרי במכללות לחינוך לישראל [חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"], אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.
- בן-אשר, ס' (2015). התפתחות ייצוגי הזהות של סגל ההוראה בתהליך האקדמיזציה של המכללות. דפים, 61, 11-31.
- גרינספלד, ח' ואלקד-להמן, א' (2008). כשבילים, בדרכים, בצמתים: סיפורים על תהליכי התפתחות מקצועית ועל שינוי תפיסתי. הוצאת הספרים של מכון מופ"ת.
- דטל, ל' (2021, מרץ 22). גלנט מעכב את המהלך לשיפור הכשרת המורים – ואת איחוד מכללות וינגייט ולוינסקי. אוחזר מאתר דה-מרקר. <https://www.themarker.com/news/education/.premium-1.9639902>
- דרור, י' (2008). מדיניות הכשרת עובדי הוראה בישראל: מה אפשר ללמוד מהוועדות ומניירות העמדה בעבר ובהווה ביחד לעתיד? בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), משכר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת (עמ' 56-90). מכון ון ליר בירושלים והוצאת הקיבוץ המאוחד.
- המועצה להשכלה גבוהה (2020, ינואר). רשימת מוסדות להשכלה גבוהה. האגף האקדמי, מזכירות מל"ג.
- המועצה להשכלה גבוהה (2020, ספטמבר 30). תכנית איחוד המכללה האקדמית לוינסקי לחינוך והמכללה לחינוך והמכללה האקדמית לוינסקי לקראת מעברן לאחריות תקצוב ותכנון ות"ת – אישור עקרונות האיחוד. אוחזר מאתר המועצה להשכלה גבוהה. shorturl.at/mnLTY
- וורגן, י' (2010). המוסדות האקדמיים להכשרת מורים: תמונת מצב בהיבטים אחדים של הנושא. הכנסת, מרכז המידע והמחקר.
- ויניגר, א' (2018). המוסדות האקדמיים להכשרת מורים – סקירה כללית: מוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט. הכנסת, מרכז המידע והמחקר.

- זוובסקי, ר' (2018). קהילות למידה מקצועיות של מורים ומורי מורים: הגדרות, יעדים, מאפיינים, דגמים וסוגי פעילות. דפים, 69, 13-24.
- זרצקי, ר' (2016). "תיאוריית ההשקעה הרגשית" בהוראה: השפעת ותק המורה, גיל התלמידים ורמת השחיקה על תפישתו את כללי הפגנת הרגשות בבית הספר בבית הספר ועל יישום טכניקות ההשקעה הרגשית בהוראה [עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך בחינוך"]. אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.
- יוגב, א' (2008). ועדת דוברת ועתידן של המכללות לחינוך. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), משכר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת (עמ' 197-210). מכון ון ליר בירושלים והוצאת הקיבוץ המאוחד.
- כפיר, ד' ואריאב, ת' (2004). הרפורמה בהכשרת מורים: מהלך חלקי ותוצאותיו. מגמות, 194-170, (1).
- לידור, ר', טלמור, ר', פייגין, נ', פרסקו, ב' וקופרמינץ, ח' (2013). התכנית "מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל" בראי המלצות קודמות לרפורמות בימי היישוב ובשנות המדינה: ניתוח השוואתי. דפים, 55, 146-176.
- לידור, ר', פייגין, נ', פרסקו, ב', טלמור, ר' וקופרמינץ, ח' (2015). התכנית "מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל" במכללות האקדמיות לחינוך: ההטמעה, ההתאמה לתכניות הלימודים לתואר ראשון ועמדות חברי הסגל. דפים, 45-78, 59.
- מרצבך, מ', זרצקי, ר' וכץ, י' (2017). מצוינות להוראה: מאפיינים ייחודיים של תוכנית מצוינות במכללה להכשרת מורים – מחקר משולב. מכלול, לב, 145-168.
- עזר, ח', טבק, ע', קופרברג, ע', רוסוצ'ימט, ג', שגיא, ר' ושגריר, ל' (2014). מבעד לעדשת הזהות המקצועית: מחקר שיתופי רב-שיטות כגישה להבנת הזהות של מכשירי מורים. הוצאת הספרים של מכון מופ"ת.
- קיזל, א' (2014). מלכוד הקשר הווירטואלי ה"משמעותי" בין מרצים לבין סטודנטים. ביטאון מכון מופ"ת, 52, 23-28.
- רובין, מ' וצדיק, ר' (2015). זהות החוקר בעיני מורי מורים. דפים, 60, 36-58.
- רן, ע' (2017). ועדת אריאב: יישום תכנית מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. מוגש לד"ר רבקה ודמני ופרופ' עפרה ענבר, הוועדה לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל, המועצה להשכלה גבוהה. הוצאת הספרים של מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). מלים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום. הוצאת רמות – אוניברסיטת תל אביב.
- שקדי, א' (2014). המשמעות מאחורי המלים: מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה (מהדורה שנייה). הוצאת רמות – אוניברסיטת תל אביב.
- שקדי, א', שנוולד, מ', דינור, ג', סמט, ב' ויניב, א' (2019). מחקר פעולה ככלי בהכשרת מורים: מבט משווה על מחקרי פעולה בארבע מכללות לחינוך. דפים, 71, 163-192.

- Acker, S. (1997). Becoming a teacher educator: Voices of women academics in Canadian faculties of education. *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 65–74. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(96\)00046-7](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(96)00046-7)
- Ashforth, B. E. and Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18(1), 88–115. <https://doi.org/10.2307/258824>
- Barrett, S. (2004). Emotional labour and the permanent casual lecturer: Ideas for a research project. *International Education Journal*, 4(4), 92–101.
- Bellas, M. L. (1999). Emotional labor in academia: The case of professors. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 561, 96–110. <https://doi.org/10.1177/0002716299561001007>
- Berry, K. and Cassidy, S. (2013). Emotional labor in university lecturers: Considerations for higher education institutions. *Journal of Curriculum and Teaching*, 2(2), 22–36. <https://doi.org/10.12731/wsd-2014-9-17>
- Bosetti, L. and Heffernan, T. (2021). The emotional and personal toll of higher education leadership. *Journal of Educational Administration and History*, 53(2), 103–105.
- Brotheridge, C. M. and Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "People Work". *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17–39. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1815>
- Calma, A. and Dickson-Deane, C. (2020). The student as customer and quality in higher education. *International Journal of Educational Management*, 34(8), 1221–1235. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2019-0093>
- Chizmar, J. F. (1994). Total Quality Management (TQM) of teaching and learning. *The Journal of Economic Education*, 25(2), 179–190. <https://doi.org/10.2307/1183285>
- Choi, Y. G. and Kim, K. S. (2015). A literature review of emotional labor and non-task behavior. *Universal Journal of Management*, 3(4), 143–147. <https://doi.org/10.13189/ujm.2015.030401>
- Clayton, D. E. and Haley, D. A. (2005). Marketing models in education: Students as customers, products, or partners. *Marketing education review*, 15(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/10528008.2005.11488884>
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5–28.
- Constanti, P. and Gibbs, P. (2004). Higher education teachers and emotional labour. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 243–249. <https://doi.org/10.1108/09513540410538822>

- Çukur, C. Ş. (2009). The development of the teacher Emotional Labor Scale (TELS): Validity and reliability. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(2), 559–574.
- Díaz-Méndez, M., Paredes, M. R. and Saren, M. (2019). Improving society by improving education through service-dominant logic: Reframing the role of students in higher education. *Sustainability* (Switzerland), 11(19), 1–14. <https://doi.org/10.3390/su11195292>
- Diefendorff, J. M., Croyle, M. H. and Gosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 339–357. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.02.001>
- Ducharme, E. and Agne, R. (1989). Professors of education: Uneasy residents of academe. in R. Wisneiwski and E. R. Ducharme (eds.), *The professors of teaching: An inquiry* (pp. 67–86). New York: State University of New York Press.
- Ekman, P. and Friesen, W. V. (1975). *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial expressions*. Prentice-Hall.
- Finney, T. G. and Finney, R. Z. (2010). Are students their universities' customers? An exploratory study. *Education+Training*, 52(4), 276–291. <https://doi.org/10.1108/00400911011050954>
- Gaan, N. (2012). Impact of emotional labour on teaching effectiveness: A study of higher education in India. *Indian Journal of Industrial Relations*, 673–684.
- Gates, G. S. (2000). The socialization of feelings in undergraduate education: A study of emotional management. *College Student Journal*, 34(4), 485–504.
- Ghalandari, K., Jogh, M. G. G., Imani, M. and Nia, L. B. (2012). The effect of emotional labor strategies on employees job performance and organizational commitment in hospital sector: Moderating role of emotional intelligence in Iran. *World Applied Science Journal*, 17(3), 319–326.
- Grace, S. (2021). Exploring Faculty Emotions, Emotional Labor, and Teaching in Higher Education: A Mixed-Method Approach (Doctoral dissertation, The University of Arizona).
- Grandey, A. A. (2015). Smiling for a wage: What emotional labor teaches us about emotion regulation. *Psychological Inquiry*, 26(1), 54–60. <https://doi.org/10.1080/1047840x.2015.962444>
- Grandey, A., Diefendorff, J. and Rupp, D. E. (2013). Bringing emotional labor into focus. in A. Grandy, J. Diefendorff and D. E. Rupp (eds.), *Emotional labor in the 21st century: Diverse perspectives on emotion regulation at work* (pp. 3–27). Routledge.

- Gutman, M. (2018). Ethical dilemmas in senior teacher educators' administrative work. *European Journal of Teacher Education*, 41(5), 591–603. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1531124>
- Hagenauer, G. and Volet, S. E. (2014a). "I don't hide my feelings, even though I try to": Insight into teacher educator emotion display. *The Australian Educational Researcher*, 41(3), 261–281. <https://doi.org/10.1007/s13384-013-0129-5>
- Hagenauer, G. and Volet, S. (2014b). "I don't think I could, you know, just teach without any emotion": Exploring the nature and origin of university teachers' emotions. *Research Papers in Education*, 29(2), 240–262. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.754929>
- Hagenauer, G., Gläser-Zikuda, M. and Volet, S. E. (2016). University teachers' perceptions of appropriate emotion display and high-quality teacher-student relationship: Similarities and differences across cultural-educational contexts. *Frontline Learning Research*, 4(3), 44–74. <https://doi.org/10.14786/flr.v4i3.236>
- Hatzinikolakis, J. and Crossman, J. (2010). Are business academics in Australia experiencing emotional labour? A call for empirical research. *Journal of Management and Organization*, 16(3), 425–435. <https://doi.org/10.5172/jmo.16.3.425>
- Hatzinikolakis, J. and Crossman, J. E. (2020). The management of emotional labor in the work of Australian university business school academics and the implications for wellbeing. in S. Dhiman (ed.), *The Palgrave Handbook of Workplace Well-Being* (pp. 1–21). Springer Natural Switzerland.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Hochschild, A. R. (2012). *The managed heart: Commercialization of human feeling — updated with new preface*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520951853>
- Hu, Q., Wang, C. A. and Yang, X. Z. (2017). The relationship between emotional labor and mental health of college teachers: The mediate effect of emotional exhaustion. *4th International Conference on Advanced Education and Management (ICAEM)*, 515–522. <https://doi.org/10.12783/dtssehs/icaem2017/19137>
- Kim, Y. (2011). The pilot study in qualitative inquiry: Identifying issues and learning lessons for culturally competent research. *Qualitative Social Work*, 10(2), 190–206. <https://doi.org/10.1177%2F1473325010362001>

- Kordts-Freudinger, R. (2017). Feel, Think, Teach-Emotional Underpinnings of Approaches to Teaching in Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 6(1), 217–229. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n1p217>
- Koster, S. (2011). The self-managed heart: Teaching gender and doing emotional labour in a higher education institution. *Pedagogy, Culture and Society*, 19(1), 61–77. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.548988>
- Krishnan, S. and Kasinathan, J. P. (2017). The Effects of emotional labour on private university lecturers. *Human Resource Management Research*, 7(1), 28–32.
- Levine Brown, E. (2011). *Emotion matters: Exploring the emotional labor of teaching* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Pittsburgh.
- Mahoney, K. T., Buboltz Jr., W. C., Buckner, J. E. and Doverspike, D. (2011). Emotional labor in American professors. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16(4), 406–423.
- Mann, S. (1999). *Hiding what we feel, faking what we do: Understanding the role of your emotions at work*. Element Books Ltd.
- Matsumoto, D. and Hwang, H. C. (2013). Cultural similarities and differences in emblematic gestures. *Journal of Nonverbal Behavior*, 37, 1–27. <https://doi.org/10.1007/s10919-012-0143-8>
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279–301. <https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). Sage Publications.
- McMillan, J. J. and Cheney, G. (1996). The student as consumer: The implications and limitations of a metaphor. *Communication Education*, 45(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/03634529609379028>
- Morris, J. A. and Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986–1010. <https://doi.org/10.5465/amr.1996.9704071861>
- Näring, G., Canisius, A. R. M. and Brouwers, A. (2011). Measuring emotional labor in the classroom: The darker emotions. in A. Caetano., S. Silva and M. J. Chambel (eds.), *New challenges for a healthy workplace in human services* (pp. 127–139). Rainer Hampp Verlag.
- Newcomb, M. (2021). The emotional labour of academia in the time of a pandemic: A feminist reflection. *Qualitative Social Work*, 20(1-2), 639–644. <https://doi.org/10.1177/1473325020981089>

- Ngozi-Iruloh, B. R. and Manuabuchi-Ukaegbu, H. (2015). Big Five personality traits as predictors of emotional intelligence of secondary school teachers in Rivers States of Nigeria. *European Journal of Psychological Research*, 2(2), 52–59.
- Nyanjom, J. and Naylor, D. (2020). Performing emotional labour while teaching online. *Educational Research*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1836989>
- Ogbonna, E. and Harris, L. C. (2004). Work intensification and emotional labour among UK university lecturers: An exploratory study. *Organization Studies*, 25(7), 1185–1203. <https://doi.org/10.1177/0170840604046315>
- Oplatka, I. (2009). Emotion management and display in teaching: Some ethical and moral considerations in the era of marketization and commercialization. in P. Schutz and M. Zembylas (eds.), *Advances in teacher emotion research* (pp. 55–71). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_4
- Pitman, T. (2000). Perceptions of academics and students as customers: A survey of administrative staff in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22(2), 165–175. <https://doi.org/10.1080/713678138>
- Pitman, T. (2016). The evolution of the student as a customer in Australian higher education: A policy perspective. *The Australian Educational Researcher*, 43(3), 345–359. <https://doi.org/10.1007/s13384-016-0204-9>
- Raza, S. A., Qazi, W., Khan, K. A. and Shah, S. M. M. (2021). Student as customer concept: an approach to determine Pakistani students' preferences as customers while studying at private universities. *International Journal of Educational Management*, 53(2), 513–531. <https://doi.org/10.1108/ijem-04-2019-0138>
- Ritzer, G. (1983). The McDonaldization of society. *Journal of American Culture*, 6(1), 100–107.
- Saunders, D. B. (2014a). Exploring a customer orientation: Free-market logic and college students. *The Review of Higher Education*, 37(2), 197–219. <https://doi.org/10.1353/rhe.2014.0013>
- Saunders, D. B. (2014b). They do not buy it: Exploring the extent to which entering first-year students view themselves as customers. *Journal of Marketing for Higher Education*, 25(1), 5–28. <https://doi.org/10.1080/08841241.2014.969798>
- Shafiq, M. and Rana, R. A. (2016). Relationship of emotional intelligence to organizational commitment of college teachers in Pakistan. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(62). <https://doi.org/10.14689/ejer.2016.62.1>

- Stupnisky, R. H., Hall, N. C. and Pekrun, R. (2019a). Faculty enjoyment, anxiety, and boredom for teaching and research: Instrument development and testing predictors of success. *Studies in Higher Education*, 44(10), 1710–1722.
- Stupnisky, R. H., Hall, N. C. and Pekrun, R. (2019b). The emotions of pretenure faculty: Implications for teaching and research success. *The Review of Higher Education*, 42(4), 1489–1526.
- Tsang, K. K. (2014). A review of current sociological research on teachers' emotions: The way forward. *British Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 4(2), 241–256. <https://doi.org/10.9734/bjesbs/2014/6898>
- Tunguz, S. (2016). In the eye of the beholder: Emotional labor in academia varies with tenure and gender. *Studies in Higher Education*, 41(1), 3–20.
- Vander Schee, B. A. (2011). Students as consumers: Programming for brand loyalty. *Services Marketing Quarterly*, 32, 32–43. <https://doi.org/10.1080/15332969.2011.534331>
- Winston, G. C. (1999). Subsidies, hierarchy and peers: The awkward economics of higher education. *Journal of Economic Perspectives*, 13(1), 13–36. <https://doi.org/10.1257/jep.13.1.13>
- Wong, E., Tschan, F., Messerly, L. and Semmer, N. K. (2013). Expressing and amplifying positive emotions facilitate goal attainments in workplace interactions. *Frontiers in Psychology*, 4, 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00188>
- Zaretsky, R. and Katz, Y. J. (2019). The relationship between teachers' perceptions of emotional labor and teacher burnout and teachers' educational level. *Athens Journal of Education*, 6(2), 127–144. <https://doi.org/10.30958/aje.6-2-3>
- Zhang, Q. and Zhu, W. (2008). Exploring emotion in teaching: Emotional labor, burnout, and satisfaction in Chinese higher education. *Communication Education*, 57(1), 105–122. <https://doi.org/10.1080/03634520701586310>

Students' Willingness to Seek Help from School Counselors when Coping with Parental Maltreatment

Yaakov B. Yablon*

Parental maltreatment has serious short-term and long-term negative effects on children. Treatment and care of maltreated students at school have therefore been among the main concerns of welfare systems worldwide. However, many maltreatment students do not report or seek help, are unknown to the welfare authorities, and receive neither care nor assistance. The present study was designed to examine children's willingness to seek help from school counselors at school for dealing with parental maltreatment, and to reveal factors that enhance students' willingness to seek help from them. A sample of 859 students (44% boys, 56% girls) in 6th-12th grades participated in the study. The results show that about half of the students who suffer parental abuse or neglect never sought help in school. Friends are the most frequent help resource for those who do seek help in school. Only about 15% seek help from the school staff, where the school counselors comprise the most common help resource. The greatest significant contribution to students' willingness to seek help from school counselors was found to be their interpersonal relationships with them.

Keywords: help-seeking, students, parental maltreatment, school counselors

* The study was supported by the Haruv Institute (R.A.).

Emotional Labor of Teacher Educators in Academic Colleges of Education in Israel

Racheli Zaretsky and Yaakov Katz z”l

To date, minimal research has been done in the Israeli context on emotional labor in the educational system, particularly in higher education. This article is a pilot study on emotional labor among instructors in academic colleges of education in Israel. Using qualitative methodology, we seek to identify the contexts and situations in which instructors in these institutions perform emotional labor.

The findings indicate two focal points at which instructors in colleges for education perform emotional labor. The more salient point is the student; the second – vis-à-vis the institution’s administration. In both instance, a wide range of contexts and situations were identified.

These findings correspond with international research literature, which has shown high levels of emotional labor performed by instructors in their pivotal role between students and school administration. The discussion includes consideration of the study’s limitations, practical aspects and recommendations for further research.

Keywords: emotional labor, higher education, teacher educators, academic colleges of education, qualitative research

The study indicates the importance of professional development programs for ultra-Orthodox teachers and the vital role of designated development centers for this group. In addition, the study calls for changes in Ministry of Education classifications of ultra-Orthodox teachers and greater attention to ultra-Orthodox educational leadership development.

Keywords: ultra-Orthodox, teachers' professional development, psychological empowerment, principal leadership, teachers' lifelong learning

Empowering Ultra-Orthodox Educators through Professional Development Programs in Designated Centers

Shoshana Rizi and Anat Barth

The importance of educators' lifelong professional development as a basic tool for teacher empowerment and school effectivity is recognized by all Israeli educational systems, from general to ultra-Orthodox. Yet professional development program outlines for the ultra-Orthodox remain limited, as Ministry of Education classification associates ultra-Orthodox teachers with "old world" standards and limits their development to 16 Ministry of Education grants. Additionally, conservative ultra-Orthodox educational leadership has not seen teachers' professional development as a primary goal.

Nonetheless, the drive to enhance professional development has led the Ministry of Education to open special training centers (*Pisga*) for ultra-Orthodox educators. Initially, tensions between the ultra-Orthodox community and the Ministry of Education created a negative perception of the *Pisga* centers and limited cooperation. One solution was expanding the activities of professional development programs within existing ultra-Orthodox community education training centers (*gufim mevatzim*).

The current study comes to compare trainee empowerment before and after the training program and to identify aspects of the development program, including personal, organizational and leadership factors that contributed to trainee empowerment. Ultra-Orthodox trainees (113) in designated professional development centers completed empowerment questionnaires at the beginning and at the end of the program, as well as MLQ and demographical questionnaires. T test results show that trainees' empowerment was higher at the end of the program. Hierarchical regression analysis shows that transformational leadership on the part of school principals enhanced trainee empowerment, while transactional leadership decreased empowerment.

***Kevod Harabim* (respect for the collective) as a Guiding Principle in
Creating a Community Space for Priests and Israelites: A Study
of the Editing of the Talmud Yerushalmi (*Berachot* 3:1, 6:1 and
Nazir 7:1, 56:1)**

Yaron Silverstein

The events of the First Revolt were a significant turning point in the history of the Jewish people and caused a decline in the status of the Priests (*Cohanim*), whose importance stemmed in large part from the Temple service. Various sources indicate that the struggle between Priests and Sages did not end with the destruction of the Second Temple. Rather, the Priests' demand for recognition as a group with distinct spiritual status continued to influence Jewish society even after the Second Temple was destroyed.

Analysis of a *sugya* in the Talmud Yerushalmi (*Berachot* with parallel in TY *Nazir*), with attention to the framing of the section and processing of raw materials in its various parts, indicates that the editor's central message was that Priests should not separate themselves from geographical spaces of Jewish society at large out of concern for preserving their own ritual purity. *Kevod harabim*, interpreted here as honor that must be given to the public as a collective, requires mutual presence through all spaces. This greater unity is perceived as essential to the Jewish People as a whole, and it supersedes the priestly prohibition against defilement from the dead.

Keywords: Cohanim, tension between Priests and Sages, ritual impurity, communal spaces

Medieval Maps by Non-Jews as a Possible Source for Rashi's Maps of Canaan

David Shneor

Medieval commentary on the Bible is best studied within its historical context, in light of the multiple connections between interpretations, mentalities and religious beliefs current in contemporary contexts. Rashi's attitude to and interpretation of geographical issues in the Bible should be investigated in greater depth. Did geographical information beyond the Bible itself and rabbinic sources influence Rashi? This article compares the cartographical information that existed in early medieval Europe with geographical aspects of Rashi's commentary along with Rash's maps.

My conclusion is that while Rashi was influenced to an extent by geographical and cartographic knowledge prevalent in Europe in his time, for the most part, Rashi's interpretations and maps rely on the geographical information contained in biblical verses. In addition, we note Rashi's religious and pedagogical motivations for engaging with geographical theory of the Land of Israel, to inspire a stronger connection between the Jewish people and their ancient homeland.

Keywords: history of cartography, Middle Ages, Christian maps, Jewish Bible commentary

Midrash-therapy: Enhancing Emotional Well-being through Readings of Midrash

Shmuel Shenhav

Midrash-therapy is an approach that combines elements of bibliotherapy and literature therapy, and offers readers, learners and educators tools for creating an encounter with our emotional worlds by means of aggadic midrash. This paper offers an introduction to the approach accessible to interested laypeople, educators and therapists, and demonstrates ways that midrashic stories or ideas can be used in individual and group settings to address issues related to emotional well-being with the goal of enhancing self-awareness and self-efficacy.

While bibliotherapy is commonly used to treat patients suffering from trauma, mood disorders, or relationship-related challenges, literature therapy is geared to a broader audience, seeking to enhance mental health and prevent future disorders, and is more closely suited to the needs of educators. Midrash-therapy integrates the principles of literature therapy and focuses on meaningful emotional dimensions aroused by readings of midrash.

My discussion begins with a review of bibliotherapy and literature therapy. On that background I then outline the unique features of aggadic midrash and consider the integration of these three fields in the midrash-therapy approach. The second part of the paper demonstrates the approach, presenting a number of examples and highlighting the stages of therapeutic instruction via aggadic midrash.

Keywords: bibliotherapy, literature therapy, aggadah, midrash, emotional well-being, educators

Rabbi Kalonymus Shapira of Piaseczno: Admor and Educator

Dorit Peretz

Rabbi Kalonymus Kalmish Shapira (1889-1943) served as spiritual leader of a Hasidic and broader Jewish community for thirty-five years. After the Holocaust, his writings were thought to have been lost. Since their rediscovery in 1951 and increasingly in recent years, their author's image has become widely known. His leadership during the Holocaust embodies the heroism and faith of a Jewish figurehead. Testimony by his followers, along with the sermons he wrote in the Warsaw ghetto (1939-1942), published in a volume entitled *Sermons from the Years of Rage – Esh Kodesh*, are invaluable resources. As a result, most scholarly attention to his work and deeds has focused on his oeuvre dating from the Holocaust.

Yet a second important facet of Rabbi Shapira's work concerns Jewish education. In *Hovat hataalmidim*, published during his lifetime (1932), he presents a unique and detailed educational theory, and one that had no precedents among earlier hasidic leaders. It was well-received in his day and bears relevance for educators of our times as well. This continued interest arouses certain questions. What guiding principles underly his educational method? How did he envision their realization?

This paper builds on research done by Zvi Leshem, Daniel Reiser, Moria Herman, and Ron Wacks on Rabbi Shapiro's oeuvre as a whole, and focuses on the theme of the *Tsadik* (*torat hatsadik*) as it finds expression in his educational theory. In addition, I draw on the testimony of Rabbi Shapiro's hasidim to examine the ways his educational method was practiced during his lifetime.

Keywords: Hasidism, Jewish education, tsadik, educational theory

Racheli Zaretsky and Yaakov Katz z"l	
Emotional Labor of Teachers in Colleges of Education in Israel	137
Yaakov Yablon	
Students' Willingness to Seek Help from School Counselors when Coping with Parental Maltreatment	155
English abstracts	i

CONTENTS

In Memory of Professor Yaakov Katz	5
Gilad Katz Ely Merzbach Ya'akov Yablon Diana Levitan Shmuel Shenhav Racheli Zaretsky International Federation for Information Processing, Technical Committee 3	
Studies in Education and Jewish Thought	17
Dorit Peretz	
Rabbi Kalonymus Shapira of Piaseczno: <i>Admor</i> and Educator	17
Shmuel Shenhav	
Midrash-therapy: Enhancing Emotional Well-being through Readings of Midrash	41
David Shneor	
Medieval Maps by Non-Jews as a Possible Source for Rashi's Maps of Canaan	67
Yaron Silverstein	
<i>Kevod Harabim</i> (respect for the collective) as a Guiding Principle in Creating a Community Space for Priests and Israelites: A Study of the Editing of the Talmud Yerushalmi (<i>Berachot</i> 3:1, 6:1 and <i>Nazir</i> 7:1, 56:1)	82
Shoshana Rizi and Anat Barth	
Empowering Ultra-Orthodox Educators through Professional Development Programs in Designated Centers	115

Michlol

Editor:

Ora Wiskind

Hebrew editor:

Dan Halevy

Typesetting and Layout:

Hava Salzman

ISSN 2415-5764

© All rights reserved

Published by Michlalah College

Bayit Vegan, Jerusalem P.O.B. 16078, Israel

Phone: (972-2) 675-0708 Fax: (972-2) 675-0917

e-mail: michlala-site@michlalah.edu

Michlol

מכלול

A Multidisciplinary Journal

Dedicated to the Memory of Professor Yaakov Katz
President of Michlalah Jerusalem College, 2013–2020

Edited by
Ora Wiskind

Volume 34
2021

