

בית-הספר ללימודים מתקדמים

ע"ש הרא"מ ליפשיץ



הערכה מעצבת ככלי להוראה יעילה בהוראת התלמוד

המנחה: הרב ד"ר יהודה ביטי

עבודת גמר

מוגשת על ידי:

הראל זילברנגל

ת.ז: 027866805

כמילוי חלקי של הדרישות לתואר M. ED

בתכנית ל"הגות בחינוך היהודי"

יולי 2018

אב תשע"ח

תוכן העניינים

הקדמה

מבוא עיוני

- א. הגדרת הנושא.
- ב. סקירת ספרות תמציתית.
- ג. התרומה האישית

מבוא מתודולוגי

- א. מבנה העבודה
- ב. שיטת המחקר

פרק א' – הערכה מעצבת ככלי להוראה יעילה

סיכום

פרק ב' – גישות להוראת התלמוד- מבט כללי

סיכום ומסקנות

פרק ג' - הוראת התלמוד – תמונת מצב נוכחית

תובנות בעקבות הממצאים

סיכום כללי

ביבליוגרפיה

נספחים

הקדמה

לימוד הגמרא משמש כבסיס רחב ללימוד התורה בחינוך היהודי. במהלך הדורות הוצעו שיטות שונות ללימוד הגמרא והן הציפו מתחים וקונפליקטים במישורים העיוניים והחינוכיים.

בימינו, לאור טיפוח ההישגיות מחד ועידוד הערכים החברתיים מאידך, שבים ועולים קונפליקטים מורכבים סביב הוראת הגמרא.

העבודה הזו עוסקת בדרכי ההוראה של לימוד הגמרא כיום בחטיבת הביניים בחינוך הממ"ד (הבנים). בהסתמך על הספרות שנכתבה בעניין זה נתמקד בעבודה במה שמצטייר בעינינו כחידוש - הצעת דרכי הערכה חלופיות עבור הלומדים שהן חלק בלתי נפרד מההוראה ומהלמידה המותאמת להם ונותנת מענה פדגוגי ודידקטי לקשיים השונים.

בחרתי בנושא זה משום שהוא מעסיק אותי כמורה המלמד תושב"ע מזה כשני עשורים במערכת החינוך הדתית.

במהלך שנים אלו אני עומד בחזית הנחלת אהבת לימוד הגמרא והקניית מיומנויות למידה שונות לתלמידי, בד בבד עם התמודדות בפני קשיים רבים הקיימים בתחום לימודי זה.

מבנה העבודה כולל שלושה חלקים:

הפרק הראשון עוסק במושג 'הערכה' – במעבר בין שיטת הערכה מסורתית לשיטות הערכה חלופיות. אחת מחלופות אלו היא 'הערכה מעצבת' שמטרתה להזין את תהליך ההוראה והלמידה.

בפרק השני אציג גישות שונות בהוראת התלמוד בעולם היהודי מתקופת ימי הביניים, עבור לתקופת 'ההשכלה' ועד לימינו בעת החדשה.

בפרק השלישי ננסה להתחקות אחר העשייה הבית ספרית בהוראת הגמרא. נעיין בתוכנית הלימודים ובספרי הלימוד המוצעים וננתח את הראיונות עם המורים לגמרא בעניין תהליכי הלמידה והערכה שהם עוברים עם תלמידיהם.

לאור כל זאת נבוא ונשאל:

האם דרכי הלימוד בעבר רלוונטיות להיום? האם הן מהוות אתגר שכלי רק לשכבה הגבוהה בכיתה ולמוכשרים שבה, או שיש בה ניסיון להכיל את כלל השכבות בכיתה ואף את זו החלשה? האם דרכי הערכה בגמרא כיום רלוונטיות? מעלות את רמת המוטיבציה? מחזקות את המיומנויות השונות? האם הן מספקות הזדמנויות ללמידה? האם הן גורמות לתלמיד להיות שותף ללמידה או שהן רק בודקות את הישגיו ומודדות את כמות הידע המופקדת אצלו? האם הן עונות על צרכי השעה?

אלו השאלות העומדות בבסיס העבודה.

בטרם ניגש לתורף של העבודה, ברצוני להודות למספר אנשים:

תודתי והערכתי לרב ד"ר יהודה ביטי אשר הנחה, הדריך, יעץ, הקשיב וליווה את הכנת העבודה בכל שלביה מיום לידתה ועד להשלמתה. הכל עשה בנחת רוח ובסבלנות מרובה. אני חב לו תודה על התמיכה המתמשכת בביצוע העבודה ועל ההערות המקדמות בשלבים השונים.

תודות מיוחדות למשפחתי היקרה. בראש ובראשונה לאשתי, תמי, אשר תמכה ועודדה אותי לביצוע העבודה והשלמתה. הייתה לי אוזן קשבת ושותפה סמויה כדי להתקדם ולהגיע לקו הגמר. תודה לך על התמיכה והעידוד לאורך כל הדרך.

וכן תודות לחמשת ילדינו שחוו בעת התבגרותם חוויה מיוחדת להיות שותפים לאבא אשר כבש את ספסל הלימודים בעת הזאת. ההתעניינות שלהם בתכני העבודה עוררו והניעו אותי להוכיח שהעמל משתלם, ומטלה שהתחלת צריך לסיים. תודה לכם אורי, ענבל, אביה, שחר והוד. תודה מיוחדת לספריית בית הספר לחינוך והספרייה המרכזית באונ' בר אילן, אשר שימשו עבורי אכסניה שקטה ונעימה לשבת בנחת ובשלווה ליצור עבודת גמר זו המוגשת לפניכם. תודה לכולכם.

מבוא עיוני

א. הגדרת הנושא

הוראת התלמוד הייתה ועודנה מרכיב חשוב בחינוך היהודי במהלך הדורות, ומשתקף בה האידיאל היהודי של קיום מצוות "והגית בו יומם ולילה". הוראת כל מקצוע כוללת היבטים רבים מאוד, כגון: דרכי ההכשרה של המורים, תוכניות לימודים, ספרי הלימוד ועוד.

בעבודה זאת נתמקד בשיטות שונות שהוצעו להוראת התלמוד ובדרכי הערכה מותאמות למטרות החינוך באשכול השני (ע"פ בצ'ר ומקדונלד 1970)¹.

בהסתמך על הספרות שנכתבה בעניין זה נתמקד בעבודה במה שמצטייר בעינינו כחידוש - הצעת דרכי הערכה חלופיות עבור הלומדים בהלימה לשיטת ההוראה וכמענה לקשיים שלהם.

העבודה מציעה דרכי הערכה חדשות המתייחסות לבעיות החינוכיות והפדגוגיות הקיימות בתחום. היא מופנית כלפי שכבת גיל חטיבות הביניים בכיתות ז'-ט', משום שבשלב זה התלמידים כבר עברו את השלב הראשון ורכשו מיומנויות בסיסיות בלימוד, אך טרם הגיעו לשלב בו יצטרכו לשלוט בכוחות עצמם בלימוד סוגיא תלמודית.

על מנת להעצים אותם בצורה נכונה יש צורך להעריך אותם כראוי ולתת להם את התחושה שהם אכן יודעים, בקיאים ומפנימים את המיומנויות והידע הנדרש מהם.

ב. סקירת ספרות תמציתית

¹ חוקרי החינוך בצ'ר ומקדונלד חלקו את מטרות החינוך לשלושה אשכולות: אשכול ראשון – מטרות הקשורות להכוננת הלומד. אשכול שני- מטרות הקשורות להעצמת הלומד. אשכול שלישי – מטרות הקשורות להצמחת הלומד. נתמקד בעבודה באשכול השני המותאם במטרותיו ללימוד הגמרא בגילאי חטה"ב.

הספרות בנושא מתייחסת בעיקרה לקשיים של התלמידים והמורים בהוראת הגמרא, ובנוסף, מציעה הספרות פתרונות בדרכי ההוראה.

נתחקה אחר קשיים הרווחים בהוראת התלמוד ובהצגת השיטות והכיוונים המרכזיים שהוצעו כפתרון להוראת המקצוע.

הספרות העיונית מתבססת על חומר פדגוגי שהתפרסם בשני העשורים האחרונים ע"י רבנים, מורים, אנשי חינוך ואקדמיה שהביעו את דעתם בשאלות השעה בסוגיא חשובה זו.

מטבע הדברים כתיבתם של אנשים אלה תשמש כבסיס לעבודה המוגשת לפניכם.

הקשיים בלימוד התלמוד ובהוראתו מרובים ומגוונים ודורשים מיומנות גבוהה.

"בבואו להתמודד עם דף הגמרא" כותב הרב ד"ר אהרון ליכטנשטיין זצ"ל (ראש ישיבת ההסדר "הר עציון"): "מתקשה התלמיד לראות את הפתיחה ואף אינו מצליח להבחין בסוף. רבות המסכתות אשר אינן מתחילות מההתחלה.

בסוגיות - חסר לא פעם הרקע הדרוש וכפי שהעיר המאירי גולש הדיון לכיוונים בלתי צפויים...

דווקא המבנה המתפתל והמתפצל הוא שמעניק לגמרא הרבה מן החיות הדינמית השובה לב ומרהיבה עין. ברם, אין ספק שעבור רבים הוא מערים קשיים המולידים מבוכה ותסכול כאחד".²

בדומה לדבריו, שמע את מצוקות המורים הרב אריה שטרן (כיום רבה הראשי של ירושלים) וכך כתב:

"זה זמן ממושך שהתרגלנו לשמוע על מצוקה שקיימת בהוראת הגמרא, וכיוון שיש לכך השפעה שלילית ביותר על כל מערכת החינוך. אסור להמשיך ולעמוד מנגד".³

² מתוך המאמר "הוראת הגמרא בישיבות התיכונות", אתר דעת.

³ מתוך דבריו במאמר שפורסם בעלון "צהר" בשנת תש"ס, 2000: "גמרא בישיבות תיכונות – בעיון ובלי בגרות".

בנוסף אליהם מצטרף הרב יהודה ברנדס (כיום עומד בראש מכללת הרצוג) ומציין את חומרת הבעיה: "גם תלמיד שמסוגל ללמוד דף גמרא ברמה בסיסית בכוחות עצמו, אינו מגיע ללמידה משמעותית על ידי כך... הדיון המתקיים בגמרא עצמה הוא מבחינתו דיון חסר משמעות, כיון שאין הוא רואה זיקה ישירה למעשה ההלכתי".⁴

לאור דברים אלו ולאחר סקירה ספרותית בנושא, נראה שניתן לחלק את הקשיים בהוראת התלמוד לארבע קטגוריות:

קשיים דידיקטיים (העברת הידע) - הסוגיא הנלמדת מורכבת מאוד, מתפתלת ומתפצלת ומצריכה חשיבה מעמיקה לאורך זמן בצירוף הבנה וקישור של פרטים מרובים אלו לאלו. המורה נדרש לחבר את קצוות החומר פעם בפעם כדי להציג את התמונה המושלמת. הדבר גורם לאיבוד הסבלנות הן מצדו של התלמיד והן מצד המורה המגיע ל"יאוש שלא מדעת" כי הרי מטרתו לצקת תקווה ושמחה בלומד.

קשיים טכניים - הגמרא נלמדת מתוך ספר תלמוד המביא את הטקסט בפני הלומד. כיום רווחת השיטה ללמוד מתוך תלמוד הערוך בדפוס המסורתי המכונה "דפוס וילנא". דפוס זה ערוך בצורה מסורתית באותיות קטנות המקשות על הלומד להיות מצוי באופן תמידי בתוך הטקסט העוסק בסוגיא הנלמדת. הרב עוזי פוקס כותב בעניין זה על הקושי של התלמיד בהבנת הכתוב: "המצב הקיים, שבו תלמיד עוסק בחלק גדול מזמנו רק בהבנת הכתוב גורמת לו תסכול רב.... התלמיד המתחבט בשאלות שהן מכבשונו של עולם, מוצא את עצמו מתמודד שעות רבות בשבוע מול טקסט קשה... (בצורה זו) . בוודאי שיקשה עליו להבין את הערך הדתי או את העומקים הלימודיים המצויים בתלמוד".⁵

⁴ מתוך המאמר: "לקראת תכנית חדשה בתלמוד ותושב"ע". "בשדה החמד" תש"ס, 2000.
⁵ במאמר שפרסם ב 1997, תשנ"ז: "שטיינלץ – בעצם למה לא?" בכתב העת "בשדה החמד".

קשיים לשוניים – התלמידים צריכים להתמודד עם שפה לשונית זרה שאינה

בשימוש כיום. הם נפגשים מעט עם השפה הארמית בתפילה ובפיוטי שבת

ו"סליחות". מלבד זאת, אין שימוש בשפה הארמית רק בלימוד גמרא.

רבים מחוקרי לימוד התלמוד מציינים זאת כקושי הראשון בסדרת הקשיים.

הדבר מצריך תדיר התמודדות עם הבנת השפה כדי להכיל את הסוגיא.

קשיים ספציפיים להוראת גמרא – הגמרא אינה אמורה להילמד כחומר תיאורטי.

אחת ממטרות הלימוד היא להנכיח את הגמרא בחיי הלומד.

חז"ל ראו את לימוד התורה שבעל פה כבסיס לזיקה ייחודית של כנסת ישראל

עם הקב"ה. רבי יוחנן קבע בגמ' במסכת גיטין דף ס' ע"ב ש "לא כרת הקב"ה ברית

עם ישראל, אלא בשביל דברים שבעל פה".

אלא שבמסכתות מסוימות קשה ללומד ואף למלמד לבצע את ההשלכה הנכונה

בין הסוגיא לפרטי המצווה העולים מתוכה.

הרב אריה שטרן היטיב לסכם שתי טענות עיקריות העולות בנוגע לכך:

" האחת נוגעת לחינוך הנוער וההשפעות החיצוניות הזרות. זו התמודדות קשה,

אך לא ניכנס אליה בעבודתינו זו. הטענה השניה היא שהתלמידים אינם מוצאים

עניין בלימוד הגמרא ואינם אוהבים לעסוק בה".⁶

עד כאן סקרנו בעיות מגוונות הקיימות בהוראת לימוד הגמרא.

במקביל לכך, קיימות שיטות ודרכי הוראה שונות בספרות המקצועית הנותנות

מענה לקשיים שנמנו. ניתן לחלק זאת לשתי גישות:

גישות הדורשות שינויים "קוסמטיים" - מדובר על שיטות המציעות לשנות את

ספר הלימוד ולעבור ללמידה מתוך ספרים הערוכים בצורה שונה הנאה יותר

למעין בה.

⁶ במאמר "גמרא בישיבות התיכונות – בעיון ובלי בגרות". צהר תש"ס.

הרב עוזי פוקס עמד על שינוי זה: "השימוש במהדורת שטיינזלץ היה פותר סוג מסוים של בעיות בלימוד הגמרא... הלימוד בטקסט בהיר יותר היה משחרר חלק מן המאמץ המוקדש להבנת הנקרא לטובת הקשיים האחרים בלימוד התלמוד." ⁷

כמו כן, מציע רוזנבלום אייל מהדורה ניסויית לשינוי ב"מבנה הדף".

"מהדורה המשאירה את הלימוד מתוך "דפוס וילנא", אולם שונה במספר דברים ממהדורת הגמרא המקובלת. הגמרא מנוקדת ומפוסקת, הסוגיא מחולקת לפסקאות וכל פסקה מחולקת לשורות בעלות משמעות.

שמות הדוברים בסוגיא מודגשים ונעשה שימוש בגופנים ובצבעים שונים...". ⁸

גישות הדורשות שינויים מהותיים - כאן אנו פוגשים שיטה המבקשת לקטוע את הרצף המסורתי וללמד רק סוגיות הרלוונטיות לחיי התלמיד, גם במחיר של "העושה תורתו קרעים, קרעים".

כך מבהיר הרב יהודה ברנדס: "הצעה לתפריט מאוזן (תכנית שנתית בתלמוד) אינה נובעת רק משיקולים דידקטיקנים מודרניים, אלא משורש מהותה של תורה. נפש האדם מבקשת יותר מאשר "אסוקי שמעתתא אליבא דהלכתא", או לומדות בריסקאיות." ⁹

כמו כן, יש שהציעו ללמוד לימודי חובה ולימוד בחירה בבחינה "שאינ אדם לומד תורה אלא ממקום שליבו חפץ" (גמ' ע"ז י"ט א').

הרב יהודה זולדן (כיום, מפקח ארצי על לימודי התושב"ע) הציע את הדבר הבא: "יתכן שחלק מפתרון הבעיה הוא במתן בחירה גדולה יותר לכל תלמיד ללמוד את

⁷ במאמרו בכתב העת "בשדה החמד" 1997, תשנ"ז.

⁸ הדברים מובאים במאמר שכתב בעלון "עלהו רענן" משנת 2013, תשע"ג.

⁹ במאמר "לקראת תכנית חדשה בתלמוד ובתושב"ע", בשדה החמ"ד, 2000, תש"ס.

מה שמעניין אותו בתוך המגוון הגדול... כ 60% לימודי חובה ו40% לימוד בחירתי בצורת הלימוד האהובה עליו".¹⁰

בנוסף יש מי שבא בגישה מהפכנית לבטל לגמרי את הוראת הגמרא בישיבות התיכונים ובמקום זאת ללמד את הרמב"ם מתוך "משנה תורה". לימוד כזה יהווה הכנה ללימוד גמרא בישיבות הגבוהות.

בלב כואב ודואב הגיע הרב ליכטנשטיין לידי בירור ומסקנה: "דומני שלספר "משנה תורה" עצמו מקום נכבד בקידום מטרת העמקת תודעת ה"משנה"... הספר כ"כ קריא, מסודר, מסוגן בשפה ברורה ותחביר פשוט... מקרין סמכותיות ומשרה אווירת פסגות של ראשוניות הנעדרת מהרבה ספרים... העיקר היא התווית הדרך".¹¹

¹⁰ הרב יהודה זולדן במאמר: "לחידוש פני לימודי הקודש בישיבה התיכונית", צהר, תש"ס.
¹¹ מתוך המאמר "הוראת הגמרא בישיבות התיכוניות", אתר דעת.

אלו ואלו מסכימים שחובה גמורה מוטלת על המורה/המלמד ליצור בכיתה אווירה מתאימה - המשרה רצון פנימי בליבו של התלמיד להיות לומד עצמאי החותר לגלות עניין בכל סוגיא.

כמו כן יש צורך גבוה להכניס בלימוד הגמרא ככל המקצועות אביזרים טכניים המשמשים כלים לכל למידה מודרנית באשר היא.

כידוע, תהליך למידה נכון מתחיל מהוראה יעילה, עובר ללמידה של הלומד ומסתיים בהערכת תהליך הלימוד. ואמנם, רבים מהכותבים התייחסו להוראה של המורים לתלמוד ובמקביל העלו שיטות שונות לתהליך הלמידה כמענה לקשיים המגוונים.

אולם מעטים מהם שמו ליבם לקדקוד השלישי במשולש והוא נוגע בשיטת הערכה המתאימה לאבחן את ידיעותיו של התלמיד, ע"מ ליצור אצלו את המוטיבציה להמשיך וללמוד כראוי את "מקצוע" הגמרא.

התפיסה המסורתית בהערכה האמינה ב"אמיתות" המקובלות בלא עוררין.

הפוסטמודרניות שחדרה גם לחינוך ערערה את התפיסות הקודמות וטענה שלא יתכן שכל הלומדים יגיעו להבניה של "אמת" אחידה ומשותפת לכולם, משום שכל יחיד מבין את הדברים ע"פ דרכו הייחודית. שוב אין סבורים כיום שיש אמת אחת מוסכמת, אלא מבינים שיש אמיתות רבות.

השינויים שחלו בתפיסות השפיעו על ההמלצות לגבי הדרכים הרצויות בהוראה ובהערכה. הגישות החדשות עומדות על הצורך בהערכה אותנטית וטבעית שנעשית בהקשר משמעותי, רלוונטי ומציאותי. כזו שמתייחסת לבעיות שהתלמידים נתקלים בהם במהלך למידתם.¹²

לפי גישה זו, במקום הוראה שמכשירה את התלמיד להצליח במבחנים סטנדרטיים ולהפגין את ידיעותיו במה שנקרא "הערכה מסכמת", המורה צריך

¹² מתוך דברי המבוא בספר "הערכה מרובת פנים במערכת החינוך" מאת ד"ר רבקה גלובמן וד"ר עליזה קולא.

לסייע לתלמיד להבנות את הידע ולהפגין את ידיעותיו בחומר המסוים שהוא עוסק בו.

זהו תהליך פנימי של הבניה, המתהווה מתוך דו-שיח אינטראקטיבי בתוך ההקשר שהלמידה מתרחשת בו. תהליך זה מכונה "הערכה מעצבת".¹³ פרופ' דוד נבו כתב בעניין דברים נוקבים: "הערכה מעצבת של תלמידים" היא אחת משלושת סוגי הערכה החשובים ביותר, אלא שהיא נכנסה לבית הספר במידה מועטת ביותר. ראוי לתת עליה את הדעת ולהגביר את שכיחותה הבעיות בהעברת דף הגמרא הצריכו חשיבה מחודשת על דרכי הוראת "חומר" זה. ממילא נצרכת מאליה התאמת שיטת הערכה ההולמת את השיטה הנלמדת.

ג. תרומת העבודה

ראינו גישות שונות המתארות את הקשיים הקיימים וכפועל יוצא מכך מעלים הצעות ושיטות לפתרון הקשיים בלמידה.

מעטים המתייחסים בכתיבתם לכלי הערכה בה יוערך התלמיד על תהליך הלמידה שעבר – האם קיימת התייחסות בכלי זה לתהליך ולא רק לשלבי הלמידה הסופיים?

עד כמה כלי הערכה בוחנים האם הסוגיות הנלמדות משמעותיות עבורו?

מושגי ההערכה בעת החדשה כוללים מונחים רבים ובעיקר 'הערכה חלופית' המציינת את נוכחותן של דרכי הערכה שונות מההערכה המסורתית שהתבססה על מבחנים סטנדרטיים סגורים ואף אלו עם השאלות הפתוחות.

הרעיון בבסיס העבודה הוא להפיח רוח מחודשת בדרכי הערכה במקצוע התלמוד על מנת לבנות למידה בה לתלמיד יפחתו הקשיים, יגבר העניין והרצון וכבר בתוך התהליך הוא יקבל משוב מודרני ועדכני על דרכי למידתו.

¹³ ב 1967 החוקר האנגלי דיבר על תפקידי הערכה וחילק אותם לשנים: 'הערכה מעצבת' ו'הערכה מסכמת'.

התורה/התלמוד תורת חיים היא למחזיקים בה, והמטרה הנשגבה היא להשתמש במסקנות הנלמדות לצורכי היום יום, בין אם המדובר בסדר נזיקין ובין אם מדובר בסדר מועד ובעצם בכל עניין ועניין.

הוראת הגמרא, בניגוד למקצועות החול אינה יכולה להיות מוערכת רק בידע התיאורטי של התלמיד!

מתכונת הערכה בלימוד הגמרא חייבת להיות אחרת ושונה מהערכה במקצועות החול. התלמיד חייב להראות שהידע הנלמד הפך להיות חלק מאישיותו.

שיטת הערכה צריכה לתת מענה לעניין זה כפי שאומרת הגמרא (ע"ז, י"ט, א') על הפסוק:

"כי אם בתורת ה' חפצו, ובתורתו יהגה יומם ולילה" היאך בתחילה היא "תורת ה' " ולאחר מכן "תורתו" היא? אלא שאם למד היטב את התורה היא הופכת להיות חלק מאישיותו.

כדי להגיע למעלה זו עלינו לתכנן כראוי לא רק את דרכי ההוראה אלא גם ובעיקר את שיטות הערכה שתהיינה בהלימה לחומרים הנלמדים ומתאימים לרמתם של הלומדים.

בעבודה זו נדגיש את חשיבות השילוב בין הוראת הגמרא המהווה אבן יסוד בלימוד התורה בעולם היהודי לבין החשיבות בפיתוח תרבות הערכה שונה – זו המכונה 'הערכה מעצבת' אשר מסייעת לתלמיד ולמורה כאחד להבנות את הידע ולקדם את הלמידה בנושא בו הוא עוסק ואף בנושאים אחרים.

מבוא מתודולוגי

א. מבנה העבודה

העבודה בנויה משלושה פרקים.

בפרק הראשון העוסק במושג 'הערכה' נעמוד על המעבר מהערכה מסורתית להערכה חלופית ובעיקר על השלכותיה של 'הערכה מעצבת' על תהליך הלמידה וההוראה.

בפרק השני נסקור מבחינה היסטורית ועיונית את הדיון שהתעורר בתקופות שונות אודות השיטה הרצויה בלימוד הגמרא. בשל היות התלמוד הציר הראשי בחינוך היהודי בקיום מצוות "והגית בו יומם ולילה", התפרץ דיון נוקב על שאלת הגישה הנכונה ללימוד התלמוד. שאלה זו עוברת מדור לדור ומהווה שאלה קיומית לאופן הלימוד עד ימינו.

ובפרק השלישי נציג את תמונת המצב הנוכחית בהוראת לימוד התלמוד במערכת החינוך בחטיבות הביניים של החמ"ד. תחילה נבדוק את תוכנית הלימודים. נציג אותה ונשאל האם היא נותנת מענה לשני דברים מרכזיים: א. קשיים הקיימים בעת הלימוד.

ב. שיטות הערכה הדורשות שינויים בהוראה, ומביאים לידי רמת מיומנות גבוהה בלימוד הגמרא.

לאחר מכן, נאתר חומרי למידה מרכזיים בהם נעשה שימוש לצורך הוראת הגמרא. ניתוח הספרים יחזק את השאלה, האם קיימת הלימה בין תכנית הלימודים לבין התכנים הנדרשים מהתלמיד למעקב לימודי שיוביל אותו למיומנות הנדרשת בלימוד והעלאת המוטיבציה ביחס לאהבת הגמרא. בנוסף נבדוק בתוכנית הלימודים ובספרי הלימוד וההוראה את רמת ההתייחסות להערכה מעצבת - כזו המתייחסת להבניית הידע של התלמיד ולא רק לבדיקת ידיעותיו.

ב. שיטת המחקר

הפרק הראשון, כאמור לעיל מבוסס על מושג 'הערכה' כמושג מרכזי בתהליך הלימודי.

בפרק השני העוסק בגישות השונות ללימוד הגמרא בעולם היהודי מימי הביניים ועד המאה הנוכחית, ננתח את הספרות המחקרית העוסקת בכך ובפרט בלימוד הגמרא. מתוך ניתוח הטקסטים נסיק את המסקנות בדבר הגישות השונות שהוצעו ללמידת התלמוד בפרק זמן זה.

בפרק השלישי של העבודה העוסק בהוראת התלמוד כיום, אנו רוצים לקבל תמונה מגוונת ועשירה מהנעשה בשטח ולכן השתמשתי בשלושה סוגים של מקורות: הצגת תוכנית הלימודים בגמרא ובתושב"ע לחטיבות הביניים כפי שקבע מנהל החינוך הדתי במשרד החינוך, הצגת ספרי העזר המוצעים לליווי הלימוד וההוראה וראיונות עם מדגם של מורים לגמרא בחטיבת הביניים.

לאחר איסוף המידע נקבל תמונת מצב שתעזור לנו לבדוק האם מיישמים שיטות ופתרונות הנגזרות מתוכנית הלימודים הקיימת והאם ניתן מענה רלוונטי לאופן ביצוע הערכה רלוונטית להערכת תלמידים במאה ה-21?

על פי המידע נוכל להגיע לתובנות העולות מן הממצאים:

האם קיים כבר בהוראת התלמוד שימוש בדרכי הערכה המותאמים ללמידה פעילה או שעדין דבקים בשיטות הערכה מסורתיות הנותנות מענה חלקי בלבד בעת ההוראה?

אם נמצא שקיימת התייחסות לדרכי הערכה שונות בהוראת התלמוד, יש לבדוק האם הן מביאות להעלאת המוטיבציה וחיזוק מיומנות הלומד בגמרא? האם מתחוללת אינטראקציה בין המורה לתלמיד בעת הערכה ככלי להתקדמות והבנת החומר הנלמד?

מתוך כך נסיק מה ראוי לעשות בתחום הערכה, ומה אינו ראוי? האם נכון לתמוך ולאפשר ללומד מרחב בו הוא יביא את עצמו לידי גילוי עצמי? כיצד עשויה הערכה יעילה להגביר את המיומנות של הלומד ואף להשפיע על המקצועיות של המלמד?

בעבודה אשתדל לבחון זאת ולתת את הדעת כיצד ניתן להשביח את הלימוד בשילוב רעיונות חדשים מתחום הערכה.

במהלך המחקר אני צופה שיתגלו קשיים בנוגע לשאלה:
מה קורה כעת בתחום הערכה?

הפיקוח על הוראת הגמרא ניסח את תכנית הלימודים כדי ליצור אחידות בקרב הלומדים, אך המורים בפועל הם המחוללים את יישומה. הקושי הוא שלא נוכל לדעת האם הם מיישמים את התכנית או שהם מספרים על כך אך לא מיישמים זאת בצורה מיטבית. נוכל להסתפק בהצהרותיהם בבחינה ש"אין הנחתום מעיד אלא על עיסתו".

בכל מקרה, הכלים שבהם נעזרנו – תוכנית הלימודים, הצגת ספרי הלימוד וניתוח הראיונות ישמשו אותנו כדי להגיע למסקנות בנוגע לנושא אותו ברצוני לחקור.

א. הערכת תלמידים

א. 1 מגישה מסורתית לגישה החלופית

במשך מאות שנים עסקו המורים בהקניית ידע תוך כדי שילוב מלא בין הקנייתו לבין בדיקת קליטתו. שתי הפעולות, ההוראה והבדיקה, היו מופקדות בידי המורים. בדרך כלל המורה הציג שאלות לתלמידים בשיעור, ולפי התשובות ידע מי הבין את הסבריו ומי לא. בנוסף, בדק המורה אם ידעו לדקלם בע"פ קטעים הלקוחים מטקסטים חשובים, או שלמדו לחזור ולהשמיע תשובות מוכנות לשאלות שהיו בספרי הלימוד שלהם. בחינות בע"פ ובכתב סייעו למורה לכפות משמעת למידה על תלמידים.

הנושא של הערכת הישגים עבר תהפוכות במהלך השנים, כשהמטוטלת נעה מהגישה המסורתית, הכמותית, לגישה המבוססת על הערכה איכותית. ההערכה המסורתית התבססה על "מבחנים סטנדרטיים סגורים", מסוג ברירת תשובה, ששלטו בארה"ב בחמישים השנים האחרונות כאמצעי ההערכה המרכזי לקביעת רמת התפקוד הלימודי של התלמידים והמערכת.

הצורך בחיפוש אחר חלופות להערכה מסורתית, נבע בין השאר מהחסרונות הגלומים בסוג הערכה כזה, ובעיקר מחוסר הנחת מהמבחנים הסגורים, שנמשך כבר מסוף שנות השבעים, ומכך שמבחני הישגים מתמקדים במדידה של מיומנויות וידע, שבעבר נחשבו בסיסיים. לכך נוסף גם הד ציבורי, שהתבטא בביקורת נוקבת על תקפותם, על אי שמירה על טוהר הבחינות ועל עיוות בדיווח התוצאות.

בתחילת שנות ה-80 גברה התחושה של אנשי מנהל החינוך, שהמבחנים המודרניים לא השיגו את מטרותיהם. הם לא שיפרו את רמת השכלה בקרב ההמונים ולא תרמו להפצתה, אלא זירזו תהליך של דלדול ההשכלה והנמכת החשיבה של בוגרי בית הספר. מאוחר יותר גברה המחאה נגד המבחנים הסגורים והאובייקטיביים, ועלה ערכם של המבחנים הפתוחים. אלה גרמו לנבחן להתמודד עם משימה מורכבת ולתפקד ברמה של חשיבה עילית.

המהפכה המדעית והטכנולוגית של המאה ה-20 שינתה את העולם. עידן המידע שנפתח בעקבותיה ועידן הידע שבא בעקבותיו, מאופיינים בהשתנות והתחדשות מתמידות, דינמיות רבה ופולרליזם. הידע אינו נתפס עוד כסופי ומוחלט; הידע הקיים היום בתחומים רבים עשוי להשתנות במהירות הולכת וגדלה, ולפיכך ברור שהתלמיד בהווה יאלץ בעתיד ללמוד דברים חדשים ולהתמודד עם בעיות שלא למד בבית הספר. הצורך בהכשרת הלומד במאה ה-21 לתפקוד מקצועי הולם בעולם טכנולוגי מתוחכם, גרם לשינוי בתפיסת ההוראה-למידה, והביא להגדרת כשירויות שיש לפתח ולהעריך אצל הלומד, ולעצב כלים להקנייתן ולהערכת השגתן. כלים אלה נכללים במטרייה המכונה הערכה חלופית.

א. 2 שינוי הגישה בתחום הערכת התלמידים

במקביל לשינוי בתפיסות הלמידה השתנה גם מגוון הדרכים הדרוש להערכתן, ובייחוד להערכת משימות לימודיות ברמות גבוהות.

הערכות שמתאימות לסוגי למידה כאלה הן דרכים חלופות להערכה הכוללת בעיקר הערכה אותנטית. הלומד עוסק במשימות לימודיות הקשורות למציאות הריאלית בדרכים של פתרון בעיות. לשם כך הוא מפעיל חומרים מגוונים הזמינים בסביבתו הלימודית. גישת הערכה המתאימה היא שימוש במגוון הכישורים של הלומד בזמן שהוא מבצע משימות לימודיות שונות ומאתגרות. חוקרי החינוך, בצ'ר ומקדונלד (1970) חילקו את מטרות תוכניות הלימודים לשלשה אשכולות המשלבים את צורכי היחיד והחברה:

1. רכישת יסודות של מיומנויות בסיסיות, ידע התרבות וסוציאליזציה.

2. פיתוח כישורי למידה וחקיקה חברתית.

3. פיתוח אישי ייחודי של היחיד, הלומד מתוך בחירה חופשית.

באשכול הראשון, תפקידו של המורה לתווך ללומדים את חבילות הידע.

באשכול השני, תפקידו של המורה לזרז ולפתח את החקירה והלמידה ולתמוך ברכישת דרכים לפתרון בעיות.

באשכול השלישי, תפקידו לסייע לתלמיד לגלות את עצמו ואת רצונותיו ושאיותיו.

התפיסה המסורתית בהערכה האמינה ב"אמיתות" המקובלות בלא עוררין. הפוסטמודרניות שחדרה גם לחינוך ערערה את התפיסות הקודמות וטענה שלא יתכן שכל הלומדים יגיעו להבניה של "אמת" אחידה ומשותפת לכולם, משום שכל יחיד מבין את הדברים ע"פ דרכו הייחודית. שוב אין סבורים כיום שיש אמת אחת מוסכמת, אלא מבינים שיש אמיתות רבות. השינויים שחלו בתפיסות השפיעו על ההמלצות לגבי הדרכים הרצויות בהוראה ובהערכה.

הגישות החדשות עומדות על הצורך בהערכה אותנטית וטבעית שנעשית בהקשר משמעותי, רלוונטי ומציאותי. הערכה כזו שמתייחסת לבעיות אותנטיות שהתלמידים נתקלים בהם במהלך למידתם.

לפי גישה זו, במקום הוראה שמכשירה את התלמיד להצליח במבחנים סטנדרטיים ולהפגין את ידיעותיו, המורה צריך לסייע לתלמיד להבנות את הידע ולהפגין את ידיעותיו בחומר המסוים שהוא עוסק בו. זהו תהליך פנימי של הבניה, המתהווה מתוך דו-שיח אינטראקטיבי בתוך ההקשר שהלמידה מתרחשת בו.

¹⁴ חוקרות החינוך, ר. גלובמן וע. קולא מציעות שלשה דגמים המביאים לידי ביטוי את שלושת קודקודי המשולש: הוראה – למידה – הערכה.

הדגם הראשון – זו הגישה המסורתית, הקלאסית של הוראה ישירה. הערכתם של אלה דורשת שיטות של מבחנים והערכה אובייקטיבית מסכמת (דגם של הכוונה והדרכה).

¹⁴ ע. קולא ור. גלובמן. 'הערכה מרובת פנים במערכת החינוך' – מבוא כללי: הערכת ההוראה ותוצריה.

הדגם השני – זו הגישה הפרשנית, המעצימה את יכולת הלומד ללמוד בהכוונה עצמית.

מטרת למידה כזו לפתח את הלומד לחפש מידע, לטפל בו לאגן אותו, לקבל החלטות ולבצען וכן לחקור באופן עצמאי ובשיתוף עם אחרים. הערכה המתאימה הן דרכי הערכה חלופיות, ברפלקציה של הלומד על פעולותיו ובדרכים של הערכת ביצועים. (העצמה)

הדגם השלישי – זו גישה אישית התנסותית המבקשת לפתח צמיחה פנימית של הלומד. המטרה היא שכל יחיד יוכל להשיג את מטרותיו, למצות את תחומי ההתענינות האישיים הייחודיים וללמוד דברים שהוא סבור כי מן הראוי שידע (צמיחה).

בדגם כזה מעודדים הערכה עצמית כדי לתרום לקידום האוטונומיה וסמכות העצמית.

כישורי המורה הנדרשים למודל העצמה.

1. שיתוף הלומד בדרכי הערכה, ביצירת קריטריונים הולמים את הלמידה.
2. קידום מיומנויות ואסטרטגיות הערכה חלופיות.
3. עידוד הלומד להשתמש בדרכי הערכה עצמית.
4. ניהול הערכה מעצימה המבוססת על ביצוע ממשי ולא על מבחנים.
5. יכולת לסייע בלמידה לתיקון החשיבה.
6. מתן משוב מקדם למידה ע"י שיקוף.
- שימוש במשוב לתמיכה ולחיזוק הביטחון.
7. הפקת מידע הערכתי על הלומדים ועל תהליך ההוראה.
8. מעקב אחרי התקדמותו של התלמיד בניהול רגשותיו.

א. 3 הערכה מעצבת

עמדנו על כך שהערכה חלופית מדגישה לא להגביל את הערכת התלמידים להישגיהם, אלא להתבונן גם בתהליכים הלימודיים ואף החברתיים שעובר התלמיד. אחת התולדות של הערכה חלופית הוא המושג 'הערכה מעצבת'.

מהי הערכה מעצבת?

¹⁵ לפי פרופ' ד. נבו מדובר בהערכה המספקת משוב לשיפור הלמידה וההוראה ונחשבת כתפקיד ראשוני יעיל להערכת התלמידים. במסגרת 'הערכה מעצבת' התלמידים מוערכים לאורך כל תהליך הלמידה כדי לספק להם ולמוריהם מידע שיכול לסייע בשיפור הלמידה וההוראה.

בסוג כזה של הערכה בוחנים את פעולות הלמידה שהובילו את התלמידים להישגים אלה. לשם כך יש להתבונן בתהליך הלמידה ולנסות ולקושרו עם ההישגים. בתהליך הלמידה יש להבין מהן האסטרטגיות שהתלמידים מנסים ליישם, מהם היעדים שאליהם הם חותרים ועוד. סוג כזה של הערכה יוכל להתקיים רק אם ימולאו התנאים הבאים:

ראשית, ההערכה צריכה להיות מפורטת מאוד ולספק מידע ספציפי שיביא לשיפור, ולא רק ציונים משוקללים. מתן ציון 'טוב' או '75' אינו מלמד את התלמיד כיצד יוכל לשפר, למשל, את הכתיבה שלו. אם מספקים לו מידע מפורט יותר הנוגע לאיכותם של היבטים שונים בתהליך הלמידה הדבר יהיה לתועלת גדולה יותר בשלבים הבאים.

שנית, אסור שההערכה תטיל אימה על התלמיד וגם על המורה. הטלת אימה תגרום בפרט לתלמיד להתבצר בעמדת מגננה ודחיה. בוחן-פתע אינו מתאים להערכה מעצבת וכמוהו תיקונים בגוף המבחן הנכתבים בדיו אדומה. לא זו בלבד שציונים משוקללים אינם מספקים מידע רב, הם אף מרתיעים ומחזקים

¹⁵ ד. נבו. 'הערכה בית ספרית: דיאלוג לשיפור בבתי הספר': פרק מס' 5 – הערכת תלמידים.

את ההתגוננות של המוערך יותר מאשר ציונים מפורטים או הערות לא שיפוטיות. בסוג של 'הערכה מעצבת' אפשר בהחלט לתת משוב לתלמיד באמירות המבטאות נכוחה את התהליך הלימודי שעבר, ללא מספרים ממוצעים ומשוקללים.

ולבסוף, גורם הזמן הוא שיקול חשוב ביותר ב'הערכה מעצבת'. המשוב חייב להגיע בזמן הנכון כדי לעזור בתהליך השיפור. לא יהיה זה רלוונטי לומר לתלמיד בסוף המחצית שהוא עדין לא רכש את המיומנויות הבסיסיות שנלמדו במהלך תקופה זו, או שיתברר למורה כי קבוצת תלמידים גדולה לא הבינה מושג חשוב שנלמד לפני כחודשיים. בניגוד לכך, הערכה מעצבת תתבצע בצורה טובה יותר על ידי המורה השותף ומנחה את התלמידים- דבר הנקרא מעריך פנימי, וההערכה מתבצעת תוך כדי תהליך הלמידה. בכל שלב ינהל המורה דיאלוג עם תלמיד בודד או קבוצת תלמידים כדי לדון איתם ולשמוע מהם האם הפנימו את הידע הנדרש.

א. 4 סיכום

לסיכום פרק זה, ראינו את המעבר שחל במערכת החינוך משיטת הערכה מסורתית שהייתה 'הערכה מסכמת' בעיקרה, לשיטת הערכה שונה לה נדרשה המערכת במאה ה-20. מדובר על סוג של הערכה המצביעה על היבטים שונים בדמותו של התלמיד ושעליהם נדרשים המורים לעמוד בבואם להעריך אותו. לא רק ההישגים צריכים למצוא את ביטויים כמסכמים תקופת לימוד או יחידת לימוד, אלא גם תהליך הלמידה שלו, אסטרטגיות הלמידה שבהן הוא נוקט והמטרות הניצבות בפניו.

כדי להעריך נכון את התלמיד, יש לעשות שימוש בהערכות חלופיות בהן הוא שותף פעיל בתהליך ואף מוזמן להתדיין ולשוחח עם המורה. בהערכה מסוג זה מתקיים דיאלוג בין התלמיד המוערך והמורה המעריך. הדו שיח אינו עוסק בתוצאות ההערכה שהגיעה לסיומה, אלא מהווה חלק מתהליך ההערכה. סוג של שיטת הערכה העושה שימוש בכלים אלו נקראת 'הערכה מעצבת' והיא

מבטאת נכוחה את התהליך הלימודי שהתלמיד עובר בתנאים שפורטו בסעיפים שלעיל.

ב. גישות שונות להוראת התלמוד – מבט כללי

לימוד התורה במהלך הדורות לא היה נחלתם של מעטים אדרבה הוא ניתן לכל בני ישראל גדולים כקטנים. אי לכך אנו מוצאים שיטות שונות ביחס לשאלה איך צריכה להילמד התורה בעם היהודי: האם יש להעמיק ולחדור עד התהום לכל אורכה ורוחבה של גדלות התורה בעיון הדורש מאמץ שכלי גבוה או שיש צורך לעבור על התורה בכל היקפה בשילוב חוויה רגשית אשר תיצור רושם עמוק בליבו של הלומד וממילא תביא אותו להתפעלות והתלהבות מתחומי הלימוד? בפרק שלפנינו נסקור גישות שונות בלימוד התורה. הסקירה מבקשת להציג את ההבחנה הבסיסית בין שתי גישות שונות ללימוד התורה ומטבע הדברים כל שיטה וגישה מתאימה את עצמה לרוח התקופה – "דור, דור ודורשיו-דור, דור ומנהיגיו". נשזור את הגישות בעזרת הצגת שלושה וויכוחים עיוניים-חינוכיים בשלוש תקופות שונות: הראשון בתקופת ימי הביניים, השני בעת החדשה, בתקופת ההשכלה, והשלישי בעידן המודרני, בימינו, לדרכה של תורת ארץ ישראל.

ב. 1 תקופת ימי הביניים:

דרכם הלימודית של בעלי התוספות מול גישתם החברתית של חסידי אשכנז.

בשם 'תוספות' מציינים את התוספות הנדפסות עם הגמרא, אולם שם צנוע זה נשאר קיים גם אחרי שהתוספות רבו על העיקר. עבודתם ועמלם, הגותם ומשאם ומתנם של עשרות חכמים במשך תקופה שלמעלה ממאתים שנה בצרפת ובאשכנז, באנגליה ובארצות הסלאביות במאות השתים-עשרה והשלוש עשרה נקבצו ובאו בתוכן.

אחד מראשוני וגדולי 'בעלי התוספות' הלא הוא רבינו יעקב תם בן רבי שמואל (נכדו של רש"י מביתו) קיבל יחס של כבוד והערצה מבני דורו אשר ראו בו את ראש חכמי הדור, מנהיג ומכריע. חכמים גדולים ממנו בשנים ונשואי פנים פנו אליו בשאלותיהם כאל גדול הדור וכתבו אליו בהכנעה וביראת כבוד. בקיאותו העצומה, חריפותו ועמקותו קנו לו את לב תלמידיו ואת ליבם של חכמי דורו¹⁶.

בעלי 'התוספות' – תלמידי רש"י ומצאצאיו ראו את פירושיהם וחידושיהם כתוספות על פירושו של רבם הגדול. עצם פעולת הפרשנות הייתה בעיניהם כחתומה, שכן אחרי פירוש רש"י לא היה מקום לפירושים חדשים, אלא לתוספות והגהות¹⁷.

בתחילה באו בעלי 'התוספות' לבאר דברי רש"י ולהוסיף על מה שכתב ופירש, אלא שהדברים הלכו והתפתחו והסתעפו עד שהיו לתוספות לתלמוד ולהמשכו. רבנו תם ושאר בעלי 'התוספות' הוסיפו דברים חדשים לתלמוד או המשיכו בדרכו והשלימוהו.

כך כותב פרופ' אורבך: "ידע רבינו תם שהוא ממשיך דרכם של גדולי התנאים והאמוראים מכח הבנתו להעמיד על הגירסא הנכונה של דבריהם, מכח יכולתו לפרש את לשונם ולכלול כללים בשימושה ולעמוד על סידור דבריהם על יסוד המקבילות הזכורות לו ומכוח הבחנתו בין סברות דחוקות לבין סברות ישרות"¹⁸.

דרך לימודם היה מלווה בחרות החשיבה הביקורתית ותחושת עוצמה שכלית שבאה לידי ביטוי מעשי בהתפלפלות בשאלות ובליבון שינוי בין גירסאות¹⁹. כתב עליהם הרמב"ן: "וחכמי הצרפתים אספו רובן אל עמן הם המורים הם המלמדים הם המגלים לנו כל נטמן"²⁰.

עיקרן של התוספות נעוץ בלימוד בבית המדרש, בשאלות התלמידים, בתשובות המורים ובויכוח שבין החברים.

¹⁶ פרופ' אורבך אפרים, 1996 – תשנ"ו, בעלי התוספות. ביאליק, ירושלים, פרק ג', עמ' 68

¹⁷ שם, פרק שני, עמ' 32

¹⁸ שם פרק שלישי, עמ' 69

¹⁹ שם

²⁰ שם פרק א', עמ' 26 בהקדמה לקונטרס 'דינא דגרמי'.

אחד מדרכי לימודם העיקרי היה בהכנת רשימות. מדובר על כתיבת מהלך המשא ומתן בבית המדרש אשר נעשה הן ע"י המורים והן ע"י התלמידים שכתבו לפני רבותיהם. התלמידים נדדו ממקום למקום ורשמו את חידושי רבותיהם, ורשימות אלה צוינו כתוספות הרב שמבית מדרשו יצאו, וכבר אמר המהר"ם מרוטנברג ש'כתיבתם זו היא לימודם'²¹.

כך אנו מוצאים את ר' אליעזר בן יואל הלוי כותב כמצטדק: "וכהו הרואות בארובות לכן בקשתי אחד מחברי לכתוב לך... ואני קורא מפי והוא כותב על הספר"²².

דרך הלימוד, הפלפול המופרז קבלה ביקורת כבר באשכנז ובצרפת. בהמשך נראה את הביקורת הקשה של בעל 'ספר חסידים' נגד שיטת לימוד זו, אך לבינתיים ניוכח בביקורת הנמרצת שהושמעה על ידי 'בעלי התוספות' עצמם, ואף נשמעה ע"י מנהיגי הקהל מאות שנים מאוחר יותר.

כבר רבינו תם בעצמו התריס "נגד המפולפלים אשר מתוך פלפולם שינו פירוש רבותינו"²³, ותלמידו ר' אליעזר ממיץ כותב בהקדמה ל'ספר יראים': "גם מחשבותי ושעיפי ישיבוני קשה בראותי כי עניי התורה (הכוונה לאותם תלמידים המתקשים בשיטת רבותיהם) עמלם בפלפול הקושיות על סוגיות התלמוד, והלכות ושורשי המצוות לא ישימו על ליבם".

בדברים אלה מתבטא החשש מפני השימוש בדרך הלימוד החדשה והמושכת ע"י תלמידים שלא שימשו כל צרכם ושלא הגיעו לדרגת בקיאותם של מניחי היסוד לתוספות. כך היו חכמים שסיגלו לעצמם את חידושי התוספות בלי להזכיר את מקורם ובכך הפכו את "לימוד 'התוספות' כמעט עיקר ו'התלמוד' נעשה טפל"²⁴.

בעת הדפסת הש"ס כולו ניתן היה לראות מגמה חינוכית בצירוף התוספות לגוף הגמרא. הדבר עשה אותן לטקסט הקרוב לעינו ולליבו של הלומד, והמורים והמלמדים עשו את לימודן תכוף ללימוד המקרא. דבר זה גרם לכך שילדים שעדיין לא הספיקו להבין את דברי המקרא כראוי הוכנסו כבר ללימוד התוספות.

²¹ שם, פרק א', עמ' 23 בשו"ת מהרם מרוטנברג.

²² אור זרוע ח"א ס' תשנ"ז.

²³ ספר הישר לרבינו תם ס' ס"א.

²⁴ בעלי התוספות, פרופ' אורבך, פרק א', עמ' 27

המהר"ל מפראג, בן המאה ה-16 (כשלוש מאות שנים מאוחר מתקופת בעלי התוספות) ראה סכנה בהוראת התוספות לילדים צעירים, שכן היא מביאה להזנחת העיקר: "ועתה אין להם מאומה בידם והכל בשביל שלימודם תוספות - דבר שהוא הוספה. וכי לא היה טוב שיקנה גוף התלמוד קודם? והכל בשביל שנדפסו התוספות אצל הגמרא? ואילו נדפסו פסקי הרא"ש ושאר חידושים שחברו האחרונים אצל הגמרא היו לומדים הכל על שיטת ההלכה??"²⁵

לסיכום, שיטתם של 'בעלי התוספות' מלמדת על חשיבה ביקורתית ועוצמה שכלית המתבטאת בשיטת הוויכוח בין התלמידים, שאילת שאלות וחיפוש תשובות, התפלפלות בסוגיות הגמרא להבין דקדוקי דברים ועמידה על הגרסאות הנכונות. אחד המאפיינים של השיטה היא דרך הכתיבה: 'כתיבתם זו היא לימודם'.

השיטה עברה ביקורת קשה כבר ע"י בעלי התוספות עצמם שהגיעו למסקנה כי הדבר אינו מתאים לפשוטי העם אלא לגדולים שבהם. הדבר מביא בהכרח לעשות את ה'תוספות' עיקר וה'תלמוד' טפל.

מי היו חסידי אשכנז?

חוג דתי שהתפתח אצל יהודי אשכנז במחצית השנייה של המאה ה-12 ובמאה ה-13 וחדל מלהתקיים במאה ה-14, אולם הרעיונות שפיתח חוג זה והספרים שנכתבו על ידי דמויות מרכזיות מתוכו, בפרט 'ספר חסידים' לרבי יהודה החסיד ו'ספר הרוקח' לרבי אליעזר מוורמס, המשיכו להשפיע על הגות יהודי אשכנז וההגות היהודית בכלל בדורות הבאים ועד העת החדשה.

מייסדי חסידות אשכנז הם רבי שמואל החסיד ובנו רבי יהודה החסיד, שהפך במהרה להיות הדמות העקרית בחוג זה. יש הטוענים שהרקע לצמיחת תנועה זו היה מצב המצוקה והסבל בקרב יהודי גרמניה בתקופת מסעי הצלב. עם זאת

²⁵ נתיבות עולם, נתיב התורה, פרק ה'.

ניתן לומר שהם פעלו ולמדו באחת מתקופות השיא בתולדות ההגות היהודית שנפוצה באותה העת בקרב קהילות ישראל בצפון מערב אשכנז.

חסידות אשכנז העמידה תורה פילוסופית מורכבת בנושאים רבים בהם על מהות העולם והקשר בין אלוקים והעולם. היא פתחה מושגים חדשים בהגות היהודית בעיקר מושגי כבוד ה' ותיאורים של ההתגלות האלוקית בעולם. מלבד זאת היו לה גם השקפות על אורח חיים נכון של בני הקהילה שבמרכזם העמדת צרכי הכלל לפני צרכי הפרט. תורת חסידי אשכנז עסקה גם בנושאים של חינוך, מוסר ומבנה הנפש²⁶.

כחלק מבניית חיי קהילה נכונים הגו חסידי אשכנז חידוש מרחיק לכת לעת הזאת בנוגע לסדר החברתי. הגותם של חוג דתי זה באה לידי ביטוי בצורה משמעותית בספר חסידים.

ההתייחסות למצוות תלמוד תורה היא אבן פינה בהגותו של ספר חסידים. בראש ובראשונה לומדי התורה המוכשרים מבחינת אופים ושכלם צריכים לקבוע את תורתם כאומנותם הבלעדית כל הימים. ואמנם קיימת ביניהם הדרגה ולא כל אחד מוכשר בתכלית השלמות. מי שמוכשר לעסוק ב'קושיות ותירוצים' – יעסוק בכך, אך אין זו הדרך לרבים אלא לימוד תורה לשמה – בדרגה הגבוהה להבין את התורה על בוריה, ובדרגה למטה ממנה ללמוד הלכות כדי לדעת לקיים נכון את המצוות. כך הוא מביא בסימן תשמ"ד: "ובתורת ה' חפצו – ללמוד לשמה, "ובתורתו יהגה יומם ולילה" – להעמיד דבר על בוריו, "ובמצוותיו חפץ מאוד" – אלו פסקי הלכות כשיבוא לידו מעשה שידע אם לאסור אם להתיר".

התייחסות אחרת קיימת לעיסוק במלאכה ובאומנות או בלשון בעל ספר חסידים ל"דרך ארץ". ראשית, "רפי המזג ורפי השכל" שאינם מוכשרים ללימוד תורה מומלץ להם לעסוק ביישובו של עולם: "אדם שאינו בן תורה, והוא לא קיבל ללמוד, ואחיו בן תורה, הרי זה שהוא עם הארץ יותר טוב שיעסוק בדרך ארץ – שיפרנס את אחיו, ואחיו ילמוד! (ס"ח, סימן תשס"ה)".

²⁶ מתוך אתר ויקיפדיה 'חסידות אשכנז'

ואמנם גם אלו אינם יכולים להתבטל לגמרי מלימוד התורה ועליהם לעסוק בה בהדרגה לפי שכלם: "כי אדם שעוסק בתלמוד ושוכח, טוב שילמד הלכות גדולות ויחזור כדי שידע המצוות, וגם אם זה אינו יכול לדעת – ילמד אגדות ומקרא, ואם גם זה לא ידע – אם יודע לכתוב, יכתוב ספרים וישאיל, או ישכיר סופרים וישאיל ספרים וילמדו בהם... " (שם, סימן תרמ"ה) .

שנית, יש היתר לאנשים נוספים לא לעסוק בתורה יום ולילה, למשל הרופאים העוסקים בפיקוח נפש או אלו הנקראים 'מקרי סעד' כגון: עניים חלשים, יתומים וכדומה. וכן אנשים הנצרכים למנוחת הנפש והסרת דאגות "שליבם מלא תוגה או ליבם נוטה להרהורי עבירה או לדברי הבליים... לעסוק בדרך ארץ – שלא ישתטו ושלא יהרהרו לעבירה" (שם תשנ"ו) .

כך מסכם פרופ' ישראל תא – שמע את סולם העדיפויות בקרב חסידי אשכנז כפי שהדבר משתקף בספר חסידים: "כללו של דבר: אין הדאגה להתקדמותו האישית של הלומד חשובה כנגד טובתם של הרבים, ואין לימוד התורה פוטר עקרונית או מעשית את הלומד מעומס האחריות המוטלת עליו בתוקף היותו שותף לחברה שבתוכה הוא פועל. זכויות קדימה מצומצמות יש לו, שאם יש בעיר עם מי להתחלק באותה אחריות ציבורית, חובתו של המוכשר להקדיש עצמו ללימודיו ולהינתק מכל מפריע ומונע. אך אם הדבר לא אפשרי יפסיק מלימודו ויעסוק בטובת הכלל"²⁷.

מתוך ספר חסידים משתקפת ביקורת נוקבת כלפי 'אותם שגורסים קושיות' הלא הם 'בעלי התוספות'.

לדבריו דרכם מלאה סכנות, משום שההצלחה לדעתו מביאה גאוה וקידום מטרות אנוכיות. שיטתם דוחקת את הישרנות, ממעטת את הבקיאיות, מרחיקה את הסדר הטוב ומבטלת את הידיעה היבשה והטובה של פסק ההלכה המעשי הנכון בכל מקום. הגאוה מביאה עמה התנשאות אינטלקטואלית ואגואיזם חברתי ומידת הניצוח והקנטרנות מביאה עם הזמן לנטישת האמת ולחיפוש דרכי שווא פלפוליים שמטרתם הבלעדית היא להרוס את דברי הזולת ולא קידום

²⁷ פרופ' ישראל תא-שמע על מצוות ת"ת כבעיה חברתית-דתית בס"ח. מתוך לקט מאמרים על "דת וחברה במשנתם של חסידי אשכנז" בהוצאת מרכז זלמן שזר, ירושלים, תשמ"ז.

בקשת האמת²⁸.

נביא כאן שתי דוגמאות הממחישות את הביקורת. הראשונה מתייחסת למצוות צדקה לבית הכנסת – למי לתרום את הכסף? "מי שיש לו ממון לא יאמר אעשה בית כנסת ובית המדרש, אלא יתן לצדיקים שיעסקו בתורה. ולא לאותם שגורסים קושיות כדי שיהיו העולם סבורים שידוע כל התלמוד, ולא עסקו אלא ראו קושיות וגירסאות להראות חריפותם, אלא יתן ליראי ה' הלומדים לקיים המצוות" (סימן תתתק"ז). והשניה נוגעת לשאלה לאיזה מלמד לשלוח את הבן? "אם תראה איש מפולפל ואין בו יראת ה' – אל תתן לו את בנך ללמוד לפניו" (סימן תתי"א).

לסיכום, הגישה מתבטאת בהתחשבות בשונות הקיימת בחברה. הקבוצה בעלת היכולת לשבת וללמוד חייבת לקיים את מצוות תלמוד תורה במלוא היקפה ובהתאם ליכולותיה הגבוהות, אולם הקבוצה שמכל מיני סיבות ובעיקר אלו שאין להם את היכולת האינטלקטואלית לשבת וללמוד – להם מומלץ לעסוק בתורה בהדרגה כפי שכלם ובמקביל לעסוק בדברים שבישבו של עולם.

ב. 2 תקופת ההשכלה: בין אסכולת וולוז'ין לתנועת המוסר

אסכולת וולוז'ין היא כינוי לתשתית חינוכית ותורנית שהייתה לבנין אב עבור כל ישיבות ליטא שקמו בעקבות ישיבת וולוז'ין שנוסדה בשנת 1803. ר' חיים מוולוז'ין, תלמיד הגר"א, מייסד הישיבה, הוא אשר העלה משנה סדורה של תורה חינוכית במגמה תורנית לפיה היעוד העליון של האדם הוא תלמוד התורה.

תנועת המוסר היא תנועה חינוכית שהתפתחה בישיבות המוסר שהיו המשך של ישיבות ליטא תוך תמורות שמקורן בהשפעת שיטת המוסר. החינוך המוסרי ע"פ שיטת המוסר נעשה ע"י הדגשת הבחינה של יראת ה' – יראת שמים ועבודת ה' בדבקות ובמקביל תיקון המידות - אחריות והקפדה חמורה להווייה

²⁸ שם, עמוד 104

מוסרית ומעשים טובים.

כך מגדיר הרב דב כץ את כללה של שיטה זו: " יותר ממה שהיראה היא חכמה – היא עבודה. אין היראה נקנית במשאלה לבד. זוהי עבודה רוחנית כבירה החודרת למעמקי כוחות האדם ויורדת ונוקבת עד תהום הנפש, ויש לאחוז במאמצים נמרצים ובמאמצים עקביים וממושכים כדי לקלוט אותה ולהשיגה".²⁹ גם לתנועה זו אבות מעצבי המשנה החינוכית – ר' זונדל מסלנט ור' ישראל סלנטר. במישרין או בעקיפין תלמידי ראשי ישיבת וולוז'ין.

אסכולת וולוז'ין, בהמשך לדעת היהדות בכל הדורות, מציבה את ערך הלימודי - תלמוד תורה במרכז ערכיות האדם. יש בגישה זו כדי לקבוע כיוון ברור לחיים – דביקות חמורה בתלמוד תורה, כפי שכותב ר' חיים ב"נפש החיים": "הכל עומד על קיום התורה, והעולם לא מחזיק בקיומו אלא בתורה שהיא הקיום של עולמות עליונים ותחתונים"³⁰.

גם שיטת המוסר המשיכה בגישה זו ואף חזקה אותה כפי שהתנה ר' ישראל סלנטר: "התנאי הראשון ביראה היא הידיעה המובהקת בכל חלקי התורה. אי אפשר להיות עובד ה' מבלי להיות למדן מופלג בכל דיני התורה ומשפטיה"³¹. אבל היעוד של האדם הורחב לשני מישורים. האחד - עיסוק ביראת שמים ועניני מוסר כחלק ממצוות תלמוד תורה, כדברי שלמה המלך ע"ה: "הן יראת ה' היא חכמה"³². השני - הנחת העבודה כי מעשים טובים שקולים לתלמוד תורה ואף למעלה מזה. כך קובע ר' ישראל באחד ממכתביו לציבור³³: "כל מעלת הפרישות היא רק לגבי עצמו, אבל במה שנודע לתועלת והנאת חברו, החובה פרושה להשתמש היפך הפרישות, לצאת בשווקים וברחובות ולחפש למלאות טובת חברו ומכ"ש טובת רבים".

²⁹ תנועת המוסר תולדותיה, אישיה ושיטותיה, הרב דב כץ, חלק א' עמ' 227, ירושלים תשנ"ו

³⁰ נפש החיים, ר' חיים מוולוז'ין, שער ד' פרק י"א

³¹ תנועת המוסר, חלק א' עמ' 227

³² איוב כ"ח

³³ "אור ישראל" עמ' 83 מכתב ח'

לימוד התורה לשיטת אסכולת וולוז'ין הוא השכלתי באיכותו. היסוד השכלי נחשב כקטגוריה קובעת במעשה הלימודי ובהערכת אישיותו של האדם, וגם כקובעת ומנחה את הווייתו הרוחנית של האדם. בחיבורו "נפש החיים" מתבטא ר' חיים בצורה ברורה בנוגע לשאלה מי עדיף, חכם או נביא? לדידו, התשובה ברורה – "חכמים עדיפים מנביאים בכל, כי נביאים פעמים שורה עליהם רוח הקודש ופעמים לא, (אבל) חכמים לא הוסר מהם רוח הקודש אף רגע אחד קטן, והם יודעים מה למעלה ומה למטה"³⁴.

ברם, לימוד התורה נוסח שיטת המוסר לא דיו בלימוד איכות שכלי בלבד, קיימת תביעה לתור אחרי הכוחות שבאדם שבידם להביא את הלומד להזדהות מודעת עם המשמעות הדתית של הלימוד. מכאן באה המגמה של לימוד בעל איכות של חוויה, כי החוויה היא אם ההתפעלות וההתלהבות ואלה נושאות בתוכן את הסיכוי לתרגם את הלימוד של ידע לתוכן מעצב אישיות של ירא שמים ובעל מידות.

ר' ישראל פנה באגרות מיוחדות אל העם ומצהיר באמרות שנונות את האמצעים שדרכם יש להגיע אל ריגוש הנפש וסערת הרוח³⁵: "להרחיב כל דבר ולקרבו בדמיונות קרובים עד אשר יתלהב הלב אם מעט ואם הרבה"

בניגוד לשיטת המוסר, אסכולת וולוז'ין, נוסח משנת ר' חיים העמידה באופן חד משמעי את היעד של לימוד התורה על הבנת התורה לאמיתה "לשמה... לשם התורה... לידע ולהבין"³⁶. שיטת ר' חיים היא שיש ערכיות עצמית ללימוד ולהישג של ההבנה. **לימוד התורה בונה ומקיים עולמות ואנושות. הלימוד עצמו הוא המעשה המושלם.** כך ממש מעצים ר' חיים את הרגעים הקטנים של הלימוד וכותב: "אם היה ח"ו העולם פנוי לגמרי, אפילו רגע אחד ממש מעסק והתבוננות בתורה הקדושה, תקף כרגע היו כל העולמות נחרבים ונבטלים מ (ה)

³⁴ "נפש החיים" מבואר ע"י הרב שלמה חיים הכהן אבינר, שער ד' פרק כ', ספריית בית אל תשע"א

³⁵ "אור ישראל" עמ' 43 מכתב ב'

³⁶ "נפש החיים" שער ד' פרק ג'

מציאות ח"ו³⁷. ואולם ההתעלות ביראת שמים ובמעשים טובים נחשבים כמשנה לתלמוד התורה.

הבדל מהותי זה ניכר בדרכי הלימוד.

בישיבות המוסר לימוד המוסר שימש את היעד של חינוך עצמי של האדם. הלומד היה חייב להסיק מהלימוד על אישיותו - תביעה להגברת יראת שמים עצמית ותיקון עצמי במידות ובמעשים וההתרחקות מן העבירות:

כך מורה ר' ישראל סלנטר באגרת נוספת³⁸: "בלימוד המוסרי, אם יתן האדם את נפשו לפי מצב מחלתו בעבודת ית"ש... בהתפעלות הנפש... מזה יולד כוחות לעזור נגד התאוה הפרושה".

מנגד, אסכולת וולוז'ין, העמידה את הלימוד על הבנת הנלמד ובירורו.

ר' חיים הביא השקפה מיוחדת על עניין ה"לשמה". בתקופת התגברות החסידות שבאה עם זעזועי הרגש, הדביקות וההתלהבות – **נלחם ר' חיים בעד לימוד שכלי ביותר.** "לשמה – אין פירושו דבקות, כמו שסוברים עתה רוב העולם. אבל האמת כי עניין "לשמה" פירושו לשם התורה. כל דיבורך ומשאך בדברי תורה יהיה לשם התורה, כגון לידע ולהבין, **להוסיף לקח ופלפול**"³⁹.
הבדל נוסף שבא לידי ביטוי מעשי מתוך הדרך הרעיונית היה בנוגע להנהגת הישיבה. את הישיבות נוסח וולוז'ין הנהיג 'ראש הישיבה' - ראש לתלמידי החכמים. הוא שימש כסמכות הקובעת את דמותה של הישיבה מכל הבחינות. אישיותו וגדלותו בתורה עשו אותו למורה הדרך בתלמוד התורה ולמופת של האידיאל החינוכי של הישיבה.

זאת ועוד, דמות הרב, על אף שצריך להיות רך ונוח לתלמידיו בכל הנוגע לדברי רגש ומוסר, **עליו להיות קשה בכל הנוגע ללימודים.** ר' חיים תיקן **שלא לכל**

³⁷ שם פרק כ"ה

³⁸ "אור ישראל" עמ' 57 מכתב ט'

³⁹ מתוך נפש החיים. הדברים מובאים במאמר: "ר' חיים מוולוז'ין בתור פדגוג", שבילי החינוך, חשון תרפ"ט, עמ' שיא

תלמיד הרשות נתונה לבוא אל הישיבה. כל שרוצה להסתופף בצל הישיבה מוכרח לעמוד במבחן ויש לתהות על קנקנו עד כמה ידו מגעת בתלמוד⁴⁰.

לעומת זה, ב'ישיבות המוסר' נוסף על ראש הישיבה עוד סמכות רוחנית והוא 'המשגיח' המוסרי. דמות זו נדרשה לגלם באישיותה ידע ואורח חיים מופתיים. המשגיח הוא המחנך להקפיד ביראת שמים ומידות מוסריות – **דבר שדרש ממנו קשר אישי.**

לסיכום, באסכולת וולוז'ין **נצמדו לחינוך המסורתי** שהיה קיים בעולם הישיבות הישן. השינויים שהתרחשו בעולם הן מבחינת התפתחות ההשכלה והן מהבחינה הלאומית, הביאו את ראשי הישיבות להצמד ללימוד התורה שנמסר מזה מאות בשנים. רק לימוד זה ירבה יראת ה' ויתקן את המידות של האדם. **התורה צריכה להתברר מבחינה שכלית** תוך דביקות בלימוד **מתוך עיון והבנה של דפי הגמרא קושיא ותירוץ**. תוכן חייו של הלומד הוא להיות למדן ובכך יתגדל ביראת שמים ומעשים טובים ולא יכשל בתמורות ובשינויים המתרחשים סביבו. מאפיינים מהותיים: -הצמדות לחינוך המסורתי.

-לימוד התורה הוא שכלי ועיוני – עיון והבנה מעמיקה של התורה.

-מטרתו של הלומד היא להיות למדן.

-הדמות המנחה ולאורה הולכים הוא ראש הישיבה הבקי ויודע את כל התורה. (בהקבלה בעולם ההוראה: המורה הוא בעל הידע והוא מרומם מהתלמיד).

-אין מקום לכל אחד בעולם הישיבה. "אנשי הישיבה" הם מובדלים מהמון העם. לא לכל אחד הרשות נתונה לבוא אל הישיבה – יש לעמוד במבחני קבלה. (ע"פ המאמר ר' חיים מואלוז'ין כפדגוג עמ' שט'ו)

⁴⁰ שם, שבילי החינוך, עמ' שט'ו

בניגוד לכך, בישיבות המוסר ראו בשינויים והתמורות המתרחשים בעולם נקודת מפנה בצורך **לרענן ולהחיות את הלימוד** ע"י תוספת של לימוד מספרי מוסר המגבירים את חינוכו ומטפחים את אישיותו של התלמיד. אסכולה זו ראתה **בריבוי המעשים הטובים** ערך עצמי חשוב כשלעצמו והוא שווה ערך ללימוד תורה. (משהו דומה לחסידות). ישיבות המוסר חנכו **ללימוד חווייתי** הגורם להתלהבות והתפעלות שיקרין על לימוד התורה. הדבר התבטא גם בתפקידו של המשגיח שנועד ליצור קשר אישי עם הלומד.

מאפיינים מהותיים:

-הוספת לימוד מתוך ספרי מוסר ולא רק לימוד של הגמרא.
-לימוד הספרות המוסרית הוא זה שיביא לתיקון המידות של האדם.
-הלימוד חייב להיות חווייתי (להפעיל את הרגש והדמיון): הלומד חייב להגיע לידי התפעלות, התלהבות והתרגשות בלימוד המוסר.
-מטרת הלומד להיות אדם מוסרי, בעל מידות ויראת שמים ולעשות מעשים טובים למען הזולת.
-הדמות השותפה לעול החינוך הוא המשגיח אשר צריך ליצור קשר אישי עם התלמידים.

ב. 3 העידן המודרני: 'פנימיות התורה' או 'ההלכה הנבואית' לאור רעיונותיה של תורת ארץ ישראל⁴¹.

מהי תורת ארץ ישראל?
במשנתו של הרב קוק מיוחד חלק משמעותי לערכה של ארץ ישראל וסגולותיה. הרב קוק כותב רבות על קדושתה של הארץ, על מעלותיה הרוחניות המיוחדות ועל הקשר בין עם ישראל וארצו. אחד האופנים בהם באה קדושתה של ארץ ישראל לידי ביטוי היא בתורתה, ועל כן המונח "תורת ארץ ישראל" על השלכותיו השונות מוזכר רבות ומתבאר באריכות בכתבי הרב קוק השונים.

⁴¹ על פי המאמר: "תורה כשתי תורות", "פיתוחי חותם" כרך ה', שנת תש"ע, ידידיה צוקרמן

הרב קוק מדגיש במקומות רבים שתורת ארץ ישראל מושפעת מהעובדה שאנו נמצאים בתהליך של גאולה שכחלק ממנו הוא גאולת התורה. כך מובא ב'אורות התורה': "השכל הכללי, המואר בקדושה פנימית מאוירא דארץ ישראל, הוא מקיף ועומד למעלה מכל הגבלות עניינים. הוא משקיף בסקירה כוללת, ומנושאה באור חכמת אמת, על אור התורה האהבה והיראה, האגדה וההלכה, החכמה והמעשה, והעניינים יונקים זה מזה ביניקה רעננה"⁴².

בהיבט זה חידושה של תורת ארץ ישראל רחב הרבה יותר מדרכי לימודה של תורה. היא קשורה ומשפיעה גם על אופני עבודת ה', על היחס לעולם החול ועל הגדרת היקפה של התורה. תורת ארץ ישראל מרחיבה את גבולות המושג 'תורה' הרבה מעבר לספרים התורניים הכתובים. הרב יובל שרלו מגדיר זאת כך: "תורת ארץ ישראל משנה שינוי של ממש. המונח 'תורה' מתלבש מעתה בלבוש עשיר ורחב לאין חקר לזה הנחוץ להתקשרות המוגבלת בתורה בצדה החכמתי והמעשי. בארץ ישראל התורה מופיעה בצורתה הרחבה ביותר, והיא משתרעת על כל מרחבי החיים"⁴³.

לאור משנתו של הראי"ה קוק ניסו תלמידי ותלמידי תלמידי לגלות אפיקים מעשיים ליישומה של תורת ארץ ישראל. כמו בכל סוגיא תורנית, גם בהגדרתה של תורת ארץ ישראל נחלקו הדעות. נביא להלן שתי גישות חינוכיות המבקשות להטוות שיטות לימוד שונות בלמידת התורה.

הראשונה היא דרכו החינוכית של הרב יהושע ויצמן שנקודת היסוד של תורת ארץ ישראל על פיו היא פנימיות התורה. הגישה השניה היא של הרב יובל שרלו שנקודת היסוד שלו בתורת ארץ ישראל היא ההלכה הנבואית.

כבר עתה נדגיש ששתי השיטות מקפידות שהשימוש בתורת ארץ ישראל לא יהווה תירוץ להתחמק מעול הלימוד המפרך, מהצורך להבין טקסטים קשים, ולנתח את המהלכים הלוגים לעומקם.

⁴² אורות התורה, י'ג, ו'

⁴³ תורת ארץ ישראל לאור משנת הראיה, חספין, תשנה, עמ' 245

גישתו של הרב ויצמן מדגישה כאמור את חשיבות לימוד פנימיות התורה. בלימוד זה, קרי תורת הסוד והקבלה, תלויים גאולת ישראל ומצבו הרוחני. יש לעודד זאת באופן נכון וראוי באמצעות שיעורים בזוהר, בכתבי האר"י ועוד. יישום תורת ארץ ישראל בדרכי הלימוד משמעותו חיבור הנגלה והנסתר, חשיפת הרבדים הנסתרים והפנימיים של הגמרא. התורה עשויה רבדים – רבדים, נגלה ונסתר ומוטלת עלינו החובה לגלות ולהראות את אותם רבדים הנעלמים מן העין. מכיון שכיום לא לומדים גמרא בצורה כזו, "על כן הנהר של התלמוד יבש וחרב". כך כותב הרב ויצמן בחוברת הנקראת "בחפץ לב" ומחולקת בתחילת השנה לתלמידים: "אופי השיעורים – גמרא עם ראשונים (ואחרונים לפי העניין). דגש על כללי הגמרא, בחינה עמוקה של מושגים בגמרא, חקירות להבנת המחלוקות, מידות שהתורה נדרשת בהן... ועל הכל – נסיון להגיע להבנה פנימית על פי דרכי הלימוד של תורת ארץ ישראל". ע"כ.

על פי תפיסה זו נגזרות השלכות מעשיות וחינוכיות בהוראת התורה והגמרא. **א. לימוד קבלה עם לימוד גמרא**- שימוש במקורות קבליים בסוגיות תלמודיות. עידוד בחיפוש הנקודה הפנימית בסוגיית הגמרא. כך מגדיר הרב ויצמן את כלל א' 3 בלימוד הגמרא: "התורה הנגלית היא כרשת העשויה כסף, הנראית למתבונן השטחי כדבר יפה. רק המעמיק יזהה את החורים שברשת, ויבין כי היא כיסוי לדבר יפה יותר, לתפוח זהב הנמשל לסודות עמוקים"⁴⁴.

ב. לימוד מסודר - חשיבות מרובה קיימת לסדר בין המסכתות. על כן יש ללמוד אותן לפי הסדר ולהשתדל ללמוד אותן מתחילתן עד סופן כדי לעמוד על הנקודה הפנימית של המסכת.

דוגמא ללימוד המעצים את חשיבות הסדר ניתן לקחת משיעור הפתיחה למסכת 'קידושין'. שם מסביר הרב ויצמן את המשמעות הפנימית לדרשת חז"ל הקושרת בין לימוד סדר נשים ולימוד סדר נזיקין הבאים אחד אחרי השני. לדבריו, הממון (סדר נזיקין) והבנים (המבטאים את הקשר בין האיש והאישה שמתחיל

⁴⁴ "מיטב הארץ-כללי לימוד לאורה של ארץ ישראל", כלל א 3, עמ' 19, הרב יהושע ויצמן, ישיבת מעלות, התש"ע

בקידושין) הם המבטאים את חוסנו של האדם וזה סוד נצחיותו וסוד הקשר בין שני הסדרים⁴⁵.

ג. לימוד כוללני - יש לתת את הדעת לכל הסוגיות הגמרא כולל האגדות והסיפורים. הם נמצאים שם לא במקרה. קיימת חובה למצוא את הקשר העמוק בין תוכן האגדה והסיפור לבין המסכת או הפרק בה נמצא עניין זה. הכלל הראשון לפי שיטת הרב ויצמן בלימוד הגמרא נקרא: "יש נשמה לתורה". בכלל זה הוא מצטט את הראי"ה קוק באחת מאגרותיו כראיה לצורך באיחוד "ההלכה והאגדה". וכך מובא: "כי לדעתי העניה יש לנו עוד מחיצה אחת, שהיינו צריכים לפתוח בה גם כן פתח להרבות הכניסה והיציאה מגבול לגבול, והיא: בין חכמת האגדה וחכמת ההלכה..."⁴⁶.

ד. סדר הישיבה בשיעור - לפי גישה זו יש לעודד את התלמידים לשאול שאלות קודם הלימוד. קודם הלימוד מנסים לתהות על פשטה של הסוגיא ולהעלות את השאלות והתמיהות העולות ממנה.

בנוסף, סידור הישיבה בכיתת הלימוד איננו שגרתי. התלמידים לא יושבים בשורות אלא במעגל גדול, כך שכל תלמיד רואה את כלל המשתתפים. צורת הישיבה נועדה כדי לתת לכל התלמידים הזדמנות להשתתף בשיעור, לשאול שאלות ולומר את חידושם.

ה. בחירה - על פי גישה זו הלימוד נעשה יותר מתוך בחירה ואחריות הניתנת לתלמידים. בישיבה כל תלמיד בוחר את השיעורים אשר ישרו בעיניו. החינוך להיות אדם בעל יכולת לבחור מקבל גם ביטוי בשיעורי הגמרא. הנה בסיכומו של שיעור מתוך מסכת סוכה מגיע הרב ויצמן להבדל הפנימי בין שתי סוכות – סוכה עגולה כשוכך נחשבת לסוכה פסולה וסוכה העשויה ככבשן הנחשבת לכשרה. לדבריו, המשמעות הפנימית היא שסוכה ככבשן מזכירה את תיאורו של הר סיני עליו נאמר: "והר סיני עשן כולו... ויעל עשנו כעשן הכבשן"⁴⁷. ומכך מסיק הרב ויצמן לדרכו החינוכית ש"בהר סיני נתנה מסגרת

⁴⁵ שם, עמודים 250-251

⁴⁶ אגרות הראי"ה, ח"א, אגרת ק"ג

⁴⁷ שמות י"ט, י"ח

החיים של עם ישראל, המגדירה את צורת החיים הנכונה, והדבר מתבטא בעשן הכבשן שהיה על הר סיני בזמן נתינת התורה. סוכה שעשויה ככבשן מזכירה כמובן את המעמד הגדול של ההתגלות או במילה אחרת 'פתיחות' המאפשרת את יכולת ההולדה של האדם-יכולת היצירה של האדם לבחור בטוב, ולכן הסוכה כשרה⁴⁸.

לסיכום, השיטה המתודית של הרב ויצמן מעבירה מסר של שיוויון בלימוד, נתינת הזדמנות שווה לכלם, קבלת השונה. יש פה בהחלט כבוד הניתן לכל אחד על פי מחשבותיו ודעותיו במתן הבחירה, עידוד שיח בין הלומדים. המאפיינים הללו מהווים חרוז משמעותי נוסף במחרוזת הנמשכת מזה מאות שנים בה התורה נלמדת מתוך התחשבות בכלל הלומדים (על פי שיטת בעל ספר חסידים) ומפתחת בהם חוויה שונה והעצמה בכל הנוגע לרגש הטמון בתלמיד ואשר יש צורך לפתח תכונות אלו המביאות להתלהבות בלימוד (כשיטת בעלי המוסר).

לפי גישת הרב שרלו תורת ארץ ישראל צריכה לתת מענה לשלושה גורמים שהתפתחו בעשורים האחרונים:

- א. נפש הדור אינה מסתפקת בהלכה במתכונתה הנוכחית.
- ב. עם ישראל מתפקד עם תקומתה של המדינה בהרכב כללי ולא יחיד.
- ג. התפתחותן של דילמות ושאלות אתיות על שלחנם של הפוסקים.

הרב שרלו מוצא קרבה רבה לבעלי התוספות. לדבריו, שיטה זו מוציאה משמעויות ועקרונות מנחים מתוך הגמרא כמטרת הלימוד ולא רק ידיעת ההלכה.

על מנת לבחון את השיטה יש ללמד ולחנך את הלומדים בדרך הבאה:

- א. הלימוד מלווה בשאלות ודילמות מהחיים שגורמות לעימות עם הנלמד ודורשות עיון מעמיק בשאלת כיוון הלימוד. ספרות השו"ת אותה פיתח הרב

⁴⁸ "מיטב הארץ", עמ' 176

שרלו עוסקת כולה ביישום עקרונות תורניים בחיים וזוהי נקודה מרכזית בדרך הלימוד שלו.

ב. הרב שרלו מרבה להשתמש במקורות מטא-הלכתיים מכל התקופות בהסטוריה האנושית. שימוש ברעיונות פילוסופיים ו/או רעיונות מתורת "מדעי המדינה" יכולים לשמש כלי עזר להרחבה ולהעמקה בסוגיות תלמודיות ותורניות שונות.

ג. גם אגדות חז"ל משופעות במסרים טבעיים ומהוות מצע טוב לחיבור הלכה ואגדה. יש צורך לקשור את המסרים ההלכתיים העולים מהסוגיא התלמודית למסרים הרעיוניים העולים מסוגיית האגדה.

כך מבטא זאת הרב שרלו בחיבורו 'תורת ארץ ישראל': " האגדה עצמה רבת פנים היא ביותר. וכן ההלכה המאוחדת עמה מורכבת. אשר על כן היא מחייבת לעשות שימוש בהנחיות כלליות, ולא בניסוח ההלכתי המקובל. המהלך ההלכתי חייב להיות קשור אל דרך ארץ הטבעית ואל מגמתה האלוקית"⁴⁹.

ד. מסקנה ויישום - יש להגיע להכרעה בכל דילמה ומחלוקת. יש מקום להציג את הדעות השונות, לנתח את שיטות הראשונים, את נקודות המחלוקת ולבסוף להציג את ההכרעה להלכה. מכאן לעבור ליישום ההלכה בחיי המעשה וברשות הציבור: לראות מה נתחדש ונתחדד לנו בחיים? איזו אמירה ערכית ניתן לקחת מהסוגיא?

ה. ערך הכתיבה – הרב שרלו רואה ערך רב בכתיבה. הוא עצמו כותב הרבה בצורה מסודרת ובהירה וכך הוא גם מחנך את תלמידיו לשבת ולכתוב. בסופה של תקופת לימוד הוא מבקש מכל חברותא להכין שיעור על נושא מסוים לאחר שהעמיקו בו ולסיום לכתוב עליו. פעולות אלו מעניקות לתלמידים את היכולות "לעמוד על הרגליים של עצמם" בתחום הלימוד ומקנות להם כלים חשובים בתחום הניסוח והכתיבה.

ו. כלים מעולם האקדמיה – הרב שרלו לוקח כלים רבים מעולם המחקר והאקדמיה. כתיבתו המסודרת מעידה על ניתוח וצורות חשיבה שונות. הרב

⁴⁹ תורת ארץ ישראל, הרב שרלו יובל, עמ' 70

מחנך לקרוא ולעיין במאמרים ובמחקרים ומצטט חוקרים ומביא בשמם סברות ורעיונות.

הרב שרלו עומד על תכונות "התלמיד החכם הארץ ישראלי":
"אדם מלא בדרך ארץ במובן המקורי של המילה... ממולא בדעה רחבה, בעל יכולת ספרותית וכלי ביטוי עשירים... למעלה מזו הוא מחובר אל הידע האנושי הרחב, מכיר בתרבות העולם..."⁵⁰

את כל התכונות הנ"ל ניתן לקרוא בקטע נוסף מתוך החיבור 'תורת ארץ ישראל':
"אנו למדים על בעלי כשרון לפסוע על גבי גשר צר מאוד. מחד גיסא יש צורך בדביקות מוחלטת בתורה, עד כדי התמסרות ללא שיור לתכלית הזאת.
התביעה כלפי התלמיד חכם לשליטה בכל מכמני התורה, לרוחבה ולעומקה של שיטת הלימוד, בהיקף ובבקיאות, מורה על **הצורך בהגבהת חומות ובניתוק מן החיים**. על המוסד העיקרי של תלמוד תורה בזמננו, הישיבה, להבנות כחממה סגורה. מאידך גיסא, על תלמיד חכם בן זמננו להיות מעורב בדעת עם הבריות – מלא בכל אותם עניינים שהוזכרו לעיל"⁵¹.

לסיכום, גישתו הלימודית של הרב שרלו דורשת עיון שכלי עמוק. **נצרכת חשיבה מעמיקה** המקשרת בין הסוגיא הנלמדת ובין אירועים ומקרים המתרחשים בחיים המודרניים ותובעים את פסיקת ההלכה גם בהם. (על פי זה כתבו תלמידיו את החיבור "רשות היחיד")

בנוסף יש צורך בלימוד לראות ולקשר בין ההלכה לחיים המדיניים הציבוריים. לא להיות פוסק רק ליחיד אלא להתרומם מכך ולחשוב מחשבות כיצד ההלכה שנלמדה מזה מאות בשנים תאמר את דברה בעניני המדינה המודרנית. (על פי זה ערכו תלמידיו את החיבור "רשות הרבים").

הלימוד העיוני על פי שיטה זו דורש בראש ובראשונה להיות ספון בתוך הישיבה כדי לשלוט בכל מכמני התורה. הנהגה כזו תאדיר את יכולת הניתוח של הדברים הנלמדים ותביא לצורות חשיבה מפותחות. חלק מזה בא לידי ביטוי

⁵⁰ שם, עמ' 274

⁵¹ שם, עמ' 282.

בצורך להעלות דברים על הכתב כחלק מהלימוד וידיעות בדברי חוקרים ופילוסופים אף שאינם יהודים.

המאפיינים הללו לגמרי דומים לשיטתו הלימודית והעיונית של ר' חיים מוולוז'ין ללמוד את התורה בצורה שיטתית כדי להגיע למיצוי ההבנה של ההלכה. שיטתו של הרב שרלו הולכת כפי שהוא גם העיד על פי דרכם של בעלי התוספות לקחת סוגיא מסוימת ולהתפלפל עליה גם אם המחיר הוא חוסר ההתקדמות בדפי הגמרא.

שיטתו החינוכית של הרב שרלו נמצאת על הרצף של בעלי התוספות בהדגשת הלימוד השכלי – המעמיק חקר, ואף נבנית על אסכולת ואלוז'ין שנבנתה לפי תפיסתו של ר' חיים הרואה צורך בבן ישיבה שילין בעומקה של הלכה – בעומקה של ישיבה כדי להתגדל בהבנת כוונתה של התורה.

ב. 4 דיון ומסקנות

מתוך העיון בגישה להוראת התורה ולימודה במהלך התקופות השונות עולות שתי גישות מרכזיות המייצגות אסכולות ותפיסות עולם ביחס שבין הלומד והחומר הנלמד.

תפיסה אחת רואה כשיקול מכריע את טובת התלמיד במרכז. על אף שמצוות תלמוד תורה היא אבן היסוד "כנגד כלם" בעם היהודי, בסולם הערכים והעדיפויות יש לחתור למען עיצוב אישיותו של האדם מישראל כפרט וכחלק מחברה הולכת ומתגבשת. יש לקחת בחשבון, כפי שראינו בס"ח על השונות הקיימת בין האוכלוסיות המרכיבות את החברה וההתחשבות בצרכים השונים. ולכן יש לעשות מאמצים להנגיש לפרט את התורה, לברר את רגשותיו מתוך יצירת קשר אישי עמו, לתת לו הרגשה של שווה בין שווים. להגיע למצב של לימוד התורה לכל רחבה ולתת לו הרגשה שהדבר אפשרי עבורו. אם הדבר נצרך להציע לו בהדרגה כלים שונים שאיתם יוכל להתמודד ברמתו עם היקף התורה.

לרענן ולהחיות את הלימוד בהתלהבות והתפעלות כדי לעורר את נפשו של האדם אם באמצעות לימוד ספרי מוסר ואם ע"י התבוננות מעמיקה בצדדים הנסתרים של התורה.

החוויה הרגשית בלימוד התורה חשובה מאוד עבור הלומד ועל כן צריך ליצור מרחב מתאים עבורו הן מבחינה גיאוגרפית במקום הנלמד והן מבחינה חברתית להעצים את קיום המעשים הטובים שיהוו עבורו מקור לגאווה שבעזרתן הוא מקיים את התורה.

תפיסת עולם שניה רואה את הלימוד העיוני-שכלי במרכז והוא עמוד השדרה במסורת היהודית שעליו יש לסמוך וממנו צריך לינוק בכל תחום הן בחיים הפרטיים והן בחיים הציבוריים.

לפי תפיסה זו התלמיד צריך להוכיח שליטה בנלמד ואף בתחומים נוספים המשיקים לסוגיא הנלמדת כדי להצדיק את נוכחותו ולהביא את יכולותיו לידי ביטוי. על התלמיד לפתח **חשיבה ביקורתית** שהיא תפתח בו רעיונות יצרתיים בכלול הלימוד.

השינויים והתמורות החלים בעולם דורשים עיון שכלי מעמיק בתורה כדי לא לחפש פתרונות שווא אלא אדרבה לחפש את הרעיונות היצרתיים בתוך התורה וממנה. נדרש כוח שכלי רב, לימוד מסודר שלב אחר שלב עד הגיענו להבנת ההלכה.

לימוד התורה בעומק ובפלפול דורש למדנות ואליטיסטיות למדנית. אכן, לא כל אחד יכול להגיע לדרגה הזו ולעיתים נדרש הלומד לעמוד בפני "מבחני קבלה" כדי להיות שייך לאסכולה זו. יש להאדיר את לומד התורה בעיני עצמו ובעיני הקהילה בה הוא חי. בד בבד להרבות בכלים המעצימים את ההבנה בתורה אם ע"י הפלפול ואף ע"י עיון במקורות למדניים שאינם יהודיים (שהרי גם הם בבחינה של תורה כאשר מיישמים את הכלל "יפה ת"ת עם דרך ארץ" - שבזמן שאדם מעיין במקורות ארציים הוא חושב איך לגייס אותם לעניינים רוחניים) או באמצעות כתיבה שיטתית, הדורשת ניתוח מעמיק של הנושא הנלמד מתחילתו

ועד סופו בבחינה של כתיבתו זו היא לימודו, כדברי עדותו של המהר"ם מרוטנברג⁵².

ג. תמונת המצב הנוכחית בהוראת התלמוד

בפרק זה נציג שלושה כלים בהם נעזרנו כדי להגיע ולקבל תמונת מצב של הוראת התלמוד בגילאי חטיבת הביניים של החינוך הממלכתי דתי. הכלים הם: תוכנית לימודים, ספרי לימוד וראיונות. בשני הכלים הראשונים נעזרנו באתר של מנהל החינוך הדתי במשרד החינוך. הראשון היא תוכנית הלימודים בתלמוד כפי שמובאת באתר הכוללת רשימת הישגים וסוגיות נבחרות. הכלי השני היא רשימת ספרי לימוד מומלצים על ידי הפיקוח על הוראת התושב"ע במשרד החינוך עבור תלמידי כיתות ז'-ט'. ואילו הכלי השלישי - הראיון, נעשה בסיוע ובאדיבות מורים לגמרא המלמדים בחטיבות הביניים בחינוך הדתי – ישיבתי. הללו פתחו את דלת כיתתם בפני וחשפו את תהליך ההוראה והלמידה. לאחר ניתוח הראיונות אציג את הממצאים העולים מתוכם הרלוונטיים לתהליך הלמידה, ההוראה וההערכה.

ג. 1 תוכנית הלימודים הנדרשת על פי המפמ"ר לכיתות ז'-ט'

תוכנית הלימודים מורכבת משני דברים. מסמך המפרט שישה הישגים המצופים מכל תלמיד שיגיע אליהם במהלך שנות למידתו, ורשימת סוגיות המומלצות ללמידה בשכבת חטיבת הביניים.

מסמך ההישגים מפרט רשימה של הישגים הנדרשים להלמד באופן הדרגתי ושיטתי, ויש לשים עליהם דגש בהוראת הסוגיא:

א. יסודות התורה שבעל פה- ידע בסיסי אודות מאפייניה של התורה שבעל פה, מסירתה מדור לדור, הכרת התנאים והאמוראים והכרת כלים וכללים לדיון

⁵² מתוך "בעלי התוספות" פרופ' אורבך, עמ' 23.

התלמודי.

ב. מושגי יסוד – מושגים הכרחיים להבנת הסוגיא.

ג. אוצר מילים, קריאה והיגוי – ידע בסיסי של לשון חכמים, אוצר מילים ארמיות ותרגומן ופיתוח קריאה רהוטה של סוגיות הגמרא.

ד. מבנה – הבנת מבנה הסוגיא בהמשך להבנת מבנה המשנה.

ה. הבנה, פרשנות והיסק – להביא את התלמיד ליכולת לסכם את הסוגיא ואף להשוות אותה עם סוגיות מקבילות.

ו. ערכים ורלוונטיות – התלמידים ילמדו לזהות ערכים העולים מתוך הגמרא ולהתבונן עד כמה ערך זה בא לידי ביטוי בחיים המעשיים ואף הרוחניים.

בנוסף ובמקביל, בכל שכבת גיל יש לבחור אחת מבין האפשרויות:

כיתה ז: 1. בבא קמא פרק "המניח את הכד": דף כז ע"א- דף ל ע"ב (".. משום דמשרקי");

דף לב ע"א משנה: ("שנים שהיו מהלכין"), עד: דף לג ע"א ("קום אדוכתך משמע")

+סוגיות תפילין מתוך מסכת מנחות פרק "הקומץ": דף לד ע"א- לז ע"ב (חודשים טבת- שבט) .

2. תענית פרק "בשלושה פרקים בשנה הכהנים": דף כו ע"א- לא ע"א +סוגית תפילין (כנ"ל) .

כיתה ח: 1. בבא מציעא פרק "המפקיד": דף לג ע"ב- מ ע"א + סוגית חנוכה מתוך מסכת שבת פרק "במה מדליקין": דף כא ע"א-דף כד ע"ב (חודש כסלו) .

2. מגילה פרק "בני העיר": דף כה ע"ב- לב ע"א +סוגית חנוכה (כנ"ל) .

כיתה ט: (לחטיבות ביניים שאינן מסונפות לישיבות תיכוניות):

קידושין פרק "האשה נקנית":

כט ע"א: "משנה. כל מצוות הבן" - לד ע"ב: "אף כאן נשים חייבות צריכא"

מ ע"ב: "משנה. כל שישנו" - מא ע"א (עד סוף הפרק)

פ ע"ב: "משנה. לא יתייחד אדם" - פב ע"ב (עד סוף המסכת)

בכיתות ז-ט יש לשלב בהדרגה עיון בתוספות, ומפרשים אחרים - ראשונים ואחרונים, פסיקה הלכתית-רמב"ם, שולחן ערוך ופרשניו, ופוסקים מספרי שו"ת וספרי מאסף אחרים.

ג. 2 ספרי עזר המאשרים לליווי תוכנית הלימודים הנ"ל בתושב"ע:

ההוצאה	שם הספר והמחבר	כיתה
התלמוד החזותי	התלמוד החזותי - "המניח", ממ"ד / הרב שבתי סבתו	כיתה ז'
דניאל ברק-ווינט	גמרא סדורה - מסכת בבא קמא פרק המניח, ממ"ד / דניאל ברק-ווינט	כיתה ז'
לוני כהן	* תפילין, לכיתות ז' בניס / ב"א + ת"ל	כיתה ז'
יגעת ומצאת קדומים	* יגעת ומצאת - תפילין, ממ"ד / חיים אפרתי	כיתה ז'
פלדהיים	סייעתא לגמרא, מילון מילות ומשפטי מפתח בגמרא / הרב אריה כרמל	כיתות ז-ט
דניאל ברק-ווינט	גמרא סדורה - מסכת מגילה, פרק בני העיר, ממ"ד / דניאל ברק-ווינט	כיתה ח'
דניאל ברק-ווינט	גמרא סדורה - מסכת שבת, סוגיות חנוכה, ממ"ד / דניאל ברק-ווינט	כיתה ח'

כיתה ט'	אפרתי	יגעת ומצאת קידושין - סוגיות חברה ומשפחה, ממ"ד / חיים
כיתה ט	ממ"ד / דניאל ברק-ווינט	דניאל ברק-ווינט
כיתה ט'	התלמוד החזותי	התלמוד החזותי - "כיבוד הורים א", ממ"ד / שבת סבתו
כיתות ז-ט	ממ"ד / דניאל ברק-ווינט	דניאל ברק-ווינט
כיתה ט	ממ"ד / צוות חמ"ד	מרכז ההלכה
כיתה ט	ממ"ד / צוות חמ"ד	הרב אליהו נבון

דיון ומסקנות בעקבות תוכנית הלימודים וספרי הלימוד

תכנית הלימודים בתלמוד או כפי שמכנים אותה בישיבות 'גמרא', מתחלקת לשניים. יש את אלו הלומדים מסכת על הסדר – מתחילים בתחילת השנה פרק ראשון במסכת מסוימת ולקראת סוף השנה מסיימים פרק אחד או שניים. הכל נלמד על הסדר ללא שום דילוגים.

יש את אלו המקציבים לעצמם מספר דפי לימוד וקובעים נושא שנתי. פעמים שמתלווה לכך חוברת כגון: נושא "התפילין" הנלמד על פי חוברת "יגעת ומצאת" של הרב חיים אפרתי. כמו כן יש הלומדים מחוברת 'גמרא סדורה' בה דף הגמרא ערוך ומעוצב על פי ציטוטים מספרות תנאית לעומת רצף הגמרא וכן כתב שונה של המשניות ולזה מצורף מילון מונחים ומילון מילים ארמיות. בנוסף, קיימת לטובת התלמידים חוברת צבעונית בשם 'התלמוד החזותי'. מדובר על חומר עזר הנלווה לדף הגמרא בעזרתו יכול התלמיד על ידי תרשימים להגיע להבנה טובה על מבנה הסוגיא.

הגישה הראשונה מתבססת, כמובן, על הגישה המסורתית בה התלמידים מחזיקים בידם מסכת שלמה ומתוכה לומדים פרק אחד או שניים במשך השנה. הגישה השנייה מתבססת על גישה אחרת – גישה חדשנית יותר הרואה בתלמיד את מרכז הלימוד. בגישה זו יש הפחתה משמעותית בלימוד עיוני בדף הגמרא וקיים שימוש עולה וגובר של אמצעים מוחשיים. ההוראה מתבצעת בשלבים מהבנת מילים ומונחים עד ההבנה הכוללת של מבנה הסוגיא.

הוראה בגישה זו מזמינה גם שימוש באמצעי עזר זמינים לתלמיד – כך שהיא הופכת להיות למידה עצמאית בה הלומד מתנסה בכוחות עצמו בלימוד דף הגמרא.

דרכי הערכה

הוראה איכותית צריכה שתהיה לה הערכה הולמת ובעצם על שתיהן להתקיים במשולב. המורה צריך לשאוף לכך שיוכל להעריך את הלמידה באותו פרק זמן בו הוא נושא ונותן עם תלמידיו על הדף התלמודי.

כפי שגם עולה מתוך הראייונות, ברוב המקרים ההערכה היא סוג של הערכה מסכמת – תהליך שבו אוסף המורה נתונים על תלמידיו והציון הסופי מכריע את הכף. אלא שבהוראת הגמרא יש לחתור להרחבת דרכי הערכה כדי להגיע לכמה שיותר תלמידים – לפתוח את שערי בית המדרש על ידי פתיחות ושיח לימודי המונחה על ידי המורה.

הערכה טובה תתבצע יחד עם התלמידים ומטרתה להדריך ולעודד את הלמידה. ההערכה צריכה להעשות בכל הזדמנות שבה מתקיימת אינטראקציה בין המלמד ללומד. הערכה צריכה לתת ביטוי גם לתהליך שהתלמיד עובר. הדבר יקרה על ידי שיחות ודיונים כפי שהדבר מתבטא בעולם בית המדרש: לימוד בחברותא במצב של 'אחד לאחד' או בשיחה קבוצתית כשמטרת השיח הלימודי מוגדר מראש - לדון בפתרון בעיה מסוימת או בסוגיא הנלמדת בכיתה – זו סיטואציה טבעית ללימוד תורה שבעל פה.

לימוד גמרא המשלב את ההערכה בצורה זו יביאו לידי הכרת הלומד כבר בתחילת דרכו. ההיכרות בין הלומד והמלמד חשובה על מנת לבסס את התחושה של בית המדרש בו קיימת ערבות הדדית ואהבת חברים המחברים אחד את השני. הערכה מסכמת הנהוגה כיום מונעת מהתלמידים להתקדם נכון בדף הגמרא, אינה פותחת הזדמנויות והמחיר הוא רב הן מבחינה רגשית, הן מבחינה מנטלית והן מבחינה חינוכית ומעשית.

המתח הקיים בין שיטת הערכה מסכמת לבין שיטת הערכה מעצבת הוא למעשה המתח הקיים בין שיטות הלמידה במהלך הדורות כפי שהעלנו בעבודה.

הערכה מעצבת אשר תונהג בלימוד הגמרא תפתח את שערי בית המדרש ברוחו של רבי אליעזר בן עזריה אשר בו ביום שמונה לנשיא פתח את שערי בית המדרש לכול הלומדים. שיטת הערכה זו מאפשרת הזדמנות שווה לכול ופותחת אפשרויות לגעת בהתפתחות האישית של כל לומד. כי הלימוד איננו רק שפה ומילים הוא צורת חשיבה, דרך חיים וסגנון המאפשרת שונות והכלת פערים ונקודת המפגש של הלומד עם המלמד מפריחה ניצוץ חדש ולמידה משותפת.

"ויצא חוטר מגזע ישי, ונצר משורשיו יפרה" (ישעיה א, א)

ג. 3 ראיונות עם מורים לתושב"ע וגמרא

נתונים טכניים

הראיונות התבצעו עם 13 מורים המלמדים גמרא בחטיבות הביניים של הישיבות התיכוניות מגילאי ז'-ט'.

מספר התלמידים בכיתה בממוצע הוא 30.

מספר שנות הותק של המורים המרואיינים נע בין 7 שנים ל 35 שנים.

המסכתות הנלמדות הן מסדר זרעים, מועד ונזיקין.

מבחינת ספרי הלימוד, הדרישה מהתלמידים היא ללמוד מתוך הספר בו נמצא הפרק הנלמד בשיעור. יש המחייבים ללמוד מתוך גמרא במתכונת המקובלת בהוצאת טלמן ע"פ ש"ס וילנא – צורת הדפסה המכבידה על הלומד, ויש המתירים ללמוד מתוך "גמרא סדורה" הערוכה במבנה שונה ומדגישה את שלבי הסוגיא השונים – צורת הדפסה המקילה על הלומד.

דיווח על תהליכי ההוראה והערכה

הראיון עם המורים התחלק לשני חלקים – דיווח על תהליכי ההוראה ולאחר מכן שמעתי מהם על תהליכי הערכה המתבצעים בכיתותיהם. בנוגע לתהליך ההוראה הייתה התייחסות לארבע נקודות מרכזיות: הלמידה בכיתה, שיטת הלימוד, אמצעי ההוראה והקשיים המלווים את הלמידה.

א. **שלב הלמידה** - יש התייחסות כבידת משקל לתהליך הלמידה לעומת תהליך הערכה. המורה קורא ומדגיש את הטקסט כמה וכמה פעמים. למשל אחד המורים סיפר שהוא משקיע המון בלמידה. הוא מקדים ללמד את כל המשניות בפרק הגמרא הנלמד כדי שיהיה להם בסיס חזק. בשלב הבא לומדים את הסוגיות הנוגעות לפירוש המשנה.

המורים תארו שהם מלמדים את הגמרא מתוך ספר הגמרא, אולם היו שנתנו תיאור אחר. הם תארו שלמידת הטקסט נעשית דווקא בע"פ. לדבריהם, "הדברים נשמרים ונזכרים אצלם לאורך זמן".

ב. **שיטת הלימוד** - לרוב, המורים מלמדים בשיטות רגילות ועל פי תוכנית הלימוד המסורתית - המורה הוא המנחה של הלמידה, וההתקדמות נעשית על פיו. לעיתים בודדות מחליפים את השיטה במשהו אחר כגון מורה שסיפר על שיטת השינון בה התלמידים נדרשים לשנן את מהלך הגמרא מעצמם. בנוסף, היו שדברו על למידת עמיתים כגון למידה בקבוצות בהן ה"מצטיינים בכיתה" מלמדים את "החלשים".

ג. **אמצעי הוראה** - הוראת הגמרא מלווה בדרך כלל בדף הנחייה מכל סוג שהוא, בו נעזר המורה כדי להנחות את התלמידים. הדף מכיל מושגים, מונחים, שלבי הסוגיא ועוד.

לעומת זאת, יש מורים המגוונים את ההוראה:

למשל, מורה סיפר "שנעזר במצגות, במילון אינטרנטי,

בטלפונים חכמים למציאת מידע, חיפוש בספרי עזר המלווים בציורים".

לדבריו "הוא מקדים בתחילת הסוגיא את המקורות לנושא מהתורה

שבכתב ומעלה דילמות שיגרמו לתלמידים לדון בנושא.

ואמנם, כל הכלים הטכנולוגיים שהוזכרו אינם נחשבים כלי לימוד רשמיים.

אין ספרי לימוד המלווים את הלומד.

היו מורים שציינו את הצורך להוציא חוברת לימוד להנחיית הלומד העצמאי - חוברת כזו שתתן מענה בחתך ארצי על מיומנות הלימוד הבסיסית ומתוכה יוכל כל "מלמד" לבחור במה להעמיק.

ד. **קשיי ההוראה** - ההנחיה נועדה לצמצם קשיים איתם מתמודדים המורים. מורה פלוני סיפר בראיון: "ישנם תלמידים רבים עם בעיות קשב וריכוז ועל המורה להכיל אותם". המורים תארו חוסר עניין בלימוד הגמרא - לצערם, הלימוד לא יכול להתחרות בדברים הבאים מעולמם של התלמידים.

תהליך הערכה על פי הדיווח בראיונות

להלן הדברים העולים מהראיונות בנוגע לתהליכי הערכה:

א. מסגרת הערכה המקובלת היא שיטת הערכה מסורתית מסכמת. מדובר על מבחן שניתן לתלמידים עם סיומה של יחידת הלימוד. קיימת נטייה לבצע הערכה מסכמת בצורת מבחן. יש מורים שבונים את המבחן על סמך דפי העבודה שליוו את הלימוד, ויש מורים שעורכים מבחן בסוף תקופה או בסיומה של יחידת לימוד. "הכתיבה במבחן מלמדת את המורה מי למד יותר ומי פחות" כך לדברי אחד המורים. יש מקרים שהמבחן בנוי מרמות שונות. ישנן שאלות תוכן וישנן שאלות הבדקות את ידיעת התלמיד אליבא דהלכתא".

מורה טען ש: "כדאי לעשות מבחנים קצרים ופשוטים ולהוסיף בונים כדי לתת לילד תחושת הצלחה.

התלמיד נדרש ללמוד, להתמודד, והלימוד מתפתח בעקבות המבחן".

ב. במקרים בודדים ויוצאי דופן מתבצע תהליך של הערכה חלופית, כדברי אחד המורים: "הכלי הזה מבוצע כאשר יש פער לתלמיד בין ההשתתפות בשיעור להישגים" אז מפעילים הערכה שונה העוזרת לתלמיד. לחיזוק המצב העיד אחד המורים: "קיימת שגרתיות בהערכה. הדברים אינם בראש מעינו של המורה!" בסופו של דבר " הערכה חלופית לא יוצרת מחויבות. רק הערכה רגילה!". עם זאת היו מורים שספרו בראיון על מקרים שבהם עשו הערכה חלופית, כגון:

תלמידאות – השתתפות התלמיד במו"מ התלמודי.
"במהלך השיעור המורה נושא ונותן עם התלמידים כחלק מעוגת הערכה בה הם יערכו בסיום תקופת הלימוד.

למידת עמיתים – תלמיד המעביר את הסוגיא בפני הכיתה.
מורה סיפר שהוא נותן לתלמידיו להכין שיעור המלווה במצגת. כל תלמיד מקבל את הסוגיא שלו ולאחר מכן הם צריכים להעביר את המצגת לכיתה המלווה בחידונים ועוד. התלמידים יקבלו את הציון ע"פ הדרך שבה הם העבירו את החומר.

שינון – ידיעת הסוגיא בע"פ. מורה סיפר על תלמידיו שהיו צריכים להפגין בקיאות בתהליך הסוגיא שלב אחר שלב בעל פה. אותו מורה המלמד בע"פ מכניס את הלמידה לתוך המבחן כלומר התלמיד ישיג חצי מנקודות המבחן אם יוכיח שינון בעל פה.

הכנת מצגת (פרזנטציה) וסרטים – התלמיד מכין מצגת על הסוגיא או שרטוט תרשים של הסוגיא בגמרא.
מורה סיפר על צפייה בסרטים הממחישים בעיות הלכתיות ומתוך כך התלמידים צריכים לקבוע את הכיוון המחשבתי הלכתי.
נציין מתוך הראיונות שבכל הסוגות הללו המורה מלווה את התלמיד בביצוע המשימה והתלמיד יודע מראש שינתן על כך ציון.

תובנות בעקבות הממצאים.

*הנקודה הבסיסית היא שהערכה מכל סוג שהוא חייבת להתבצע.

מורה א' טען: "לא טוב לבטל הערכה משום שהיא מחזיקה את התלמידים בלימוד". המבחן הוא המדד לדעת כיצד המורה לימד את החומר". לדעתו של מורה ב': "חייבת להיות בדיקה. לולא מבחן אין משוב ואין הפנמה. ללא כלי הערכה הלימוד לא רציני. הערכה היא דבר קריטי. לולא הערכה, התלמידים "הולכים לאיבוד" ולא מתמידים בשלב הלמידה.

מורה ג' הוסיף כי "התלמידים לומדים בגלל הפחד מהציון". מורה ד' קבע שצריך להכין את התלמידים בחטיבת הביניים לקראת מבחני הבגרות.

היה קול בודד שאמר בזהירות כי נראה לו שבגיל החטיבה, התלמידים עדין ממושמעים ויכול להיות שאפשר לוותר על הערכה.

*קיימת שגרתיות מצד המורים לא ללכת על המטלה הקשה והדורשת מאמצים. הם מעדיפים להפטיר כדאשתקד: לבחון את התלמיד בסיום למידת החומר. הערכה השונה ממבחן "לא נמצאת בראש מעיניו של המורה" ו"אין מנוס מלהפגיש את התלמיד עם הטקסט".

*הדרישה מצד תוכנית הלימודים לבצע חלופות בהערכה לא מתבצעת דיה. הדרישה נשארת בגדר של המלצה ומי שיש לו כוחות לכך שיעשה זאת.

* הערכה נעשית בצורה אחידה כלפי הכיתה כולה ללא התחשבות בתלמידים המתקשים.

*יש קול סמוי ש"זועק" לבצע הערכה בצורה קצת אחרת, אך קולו לא נשמע ולא ניתנות מספיק שעות ואמצעים כדי שהדבר יבוצע.

*יתכן וחוסר ההתייחסות ללמידה אחרת ובעקבות כך חוסר התייחסות לסוג הערכה אחר מונע יכולות אחרות שמבטאות כישורים מרובים.

*על אף המאמצים המרובים אותם משקיעים המלמדים בהקניית המיומנויות ללימוד גמרא, קיים החשש שמא הוראת הגמרא אינה משמשת כנקודת מוצא ללימוד מתמיד המתחדש והולך.

*לאור הראיונות אני חש בדברים הבאים:

א. יש כאן הזדמנות לעשות שינוי והיא מוחמצת ולא באה לידי ביטוי. בראיון אחד עלה הצורך לעשות שינוי בהקניית המיומנויות הנדרשות להפוך את התלמיד מלומד מונחה ללומד עצמאי. אך הדבר לא נעשה וכל מורה עסוק בלימוד הדפים הנדרשים ממנו.

ממילא, גם שיטת הערכה ממשיכה להיות רגילה ולא מקבלת צורה חדשה המעצבת את פני התלמיד ופני המורה גם יחד.

ב. שיטות הערכה מסורתיות אינן יוצרות מוטיבציה ואינן נותנות מענה בהתגברות על הקשיים הכרוכים בהוראת התלמוד.

ג. יש לתת מענה לדרכי הוראה ודרכי הערכה המתאימות ללימוד התלמוד. דרכים אשר יעצימו את השיטה בה נלמד התלמוד ולא בשיטות הנהוגות במקצועות אחרים ומאפשרות "חיים קלים" למורים, אך פוגעות בהתקדמות התלמיד ובעיצוב האישיות שלו.

ד. יש להעריך את התלמיד באופן כזה שבו הוא יהיה חלק מן החשיבה התלמודית, הכוללת מיומנויות רבות, חקירה עצמאית והצבת אתגרים שכליים.

סיכום

מתוך התבוננות בשלושת פרקי העבודה אנו מזהים חוט מקשר בין הנושאים שעלו בה.

נושא 'הערכה' בה נפתחה העבודה עבר תהפוכות רבות במהלך השנים. קיים מעבר ברור מהגישה המסורתית לגישה המבוססת על הערכה איכותית המכונה גם 'הערכה חלופית'. בתוך נושא זה נמצאת שיטת הערכה הדוגלת בשיתוף

התלמיד ובהעצמתו הנקראת 'הערכה מעצבת'. בסוג הערכה כזה נוצרת אינטראקציה בין המלמד ללומד במטרה לבנות דיוקן נאמן של התלמיד. לעומתה, שיטת הערכה המסורתית משאירה את קבלת ההחלטות למורה ונותנת לו את הבמה להשען על הערכה הבוחנת את כמות הידע שהופקדה בידי התלמיד.

קשה להתעלם ולא לראות כיצד כל גישה ממשיכה את המסלול של תפיסות העולם החינוכיות שהובאו בעבודה. תפיסת ההערכה המסורתית ממשיכה את מסלול תפיסתם של 'בעלי התוספות' ובעקבותיהם תפיסתו החינוכית-למדנית של ר' חיים מוולוז'ין הרואה את ה'מלמד' הבקי ויודע את כל התורה במרכז התהליך. הלומד צריך להתיישר עם קו לימודי שנקבע עבורו כדי להגיע לתואר הנכסף. לעומתם נמצאת ה'הערכה החלופית' במסלול דומה לתפיסתם של בעל 'ספר חסידים' ו'בעלי המוסר' להוסיף ולהביא לידי ביטוי כישורים נרחבים של הלומד ולהוציא ממנו את יכולותיו המרובות ולא רק אלו השכליות.

עבודה זו תרמה להוראת התלמוד בכך שניתן להצביע בעזרתה על שינוי משמעותי שצריך להתחולל בלמידת הגמרא באמצעות שיטות הערכה חלופיות כגון: משימות חקר, מטלות ביצוע לפיתוח ההנעה ולקידום ההישגים הלימודיים ובפרט הערכה אינטראקטיבית בה יושבים המורה והתלמיד יחדיו, לומדים את הסוגיא, מעלים את השאלות ומשיבים עליהם - דרכי השיח התלמודיים הללו יגרמו לתלמיד להרגיש בבטחה ולהיות מוערך בצורה משמעותית כפי דרגת התקדמותו בכיתה ובמקביל לכך.

חשוב לציין כי הערכה מעצבת עדיין אינה רווחת בבתי הספר. הכנסה של הערכה מעין זו כמו כל שינוי אחר דורשת הדרכה מובנית ומאורגנת למורים. הדרכה מקיפה תאפשר למורים להכיר את השיטה על יתרונותיה ומגבלותיה, להתנסות בה ובו זמנית להפעיל אותה על הצד הטוב ביותר, בקצב, במינון, באופן ובעיתוי ההולמים אותם ואת תלמידיהם הנדרשים לכך.

לעבודת זו מספר מגבלות:

1. המחקר כלל את שכבות גיל חטיבת הביניים (כיתות ז'-ח') ולא מכלול הגילאים.

2. הראיונות נערכו רק על מדגם קטן של מורים המלמדים גמרא בחטיבת הביניים.

עם זאת ולמרות מגבלות המחקר, ניתן להגיע להמלצות הבאות:

1. מומלץ לבצע שינוי בלמידת הגמרא, לשבור את השגרה ולהפוך את התלמיד מלומד מונחה ללומד עצמאי.

2. מומלץ לבצע הערכה חלופית בלימוד הגמרא בחטיבת הביניים.

גם בתחום זה רצוי לשבור את שגרת ההערכות המסורתיות ולבצע הערכות כאלו אשר כוללת מיומנויות רבות, חקירה עצמאית, והצבת אתגרים שכליים עבור התלמיד.

שיטת הערכה צריכה להיות כזו אשר תעצב את אישיותו של התלמיד ותיטע בו בטחון בלימוד ובהבנת הגמרא.

רצוי וראוי שהמורים המלמדים את הגמרא יחשבו כיצד תיצור סוג הערכה כזו מחויבות של התלמיד ללמידה נכונה של הגמרא. הערכה זו לא תהיה רק נחלתם של תלמידים המתקשים בכתיבת התשובות, אלא החלק הארי של הערכת התלמיד בתחום לימוד הגמרא.

בסיכום ניתן לומר שהכיתה הינה היחידה המרכזית של המפעל הלימודי בהוראת התורה ובכללה הוראת התורה שבעל פה. לכן השינוי העיקרי בדפוס החשיבה של הלמידה וההערכה צריך להיות מכוון אליה.

לשם כך על המורה ליישם את עקרונות ההערכה החלופית ובפרט הערכה אשר תעצב את נפש התלמיד ואישיותו. יש לעשות מאמצים להנגיש את הגמרא גם בדרך הערכה - לתת הרגשה ללומד שהדבר אפשרי עבורו, לרענן ולהחיות את הלימוד וליצור עבורו מרחב מתאים שיעצים את חווית הלימוד.

על המורה לדאוג לשיתוף התלמיד בתהליך הלמידה ובהערכת הישגים. על המורה לעודד את התלמידים לשיח תלמודי זה עם חברו של זה ולקבל הערכה אודות שיח זה בלימוד שלו עם תלמידיו.

יש לבטא את הערכה במונחים חיוביים ומקדמים, מונחים שיעצימו את המסוגלות של הלומדים ואת המעורבות שלהם בתהליך למידה משמעותי ולא במתן ציון מספרי הקובע בכמה התלמיד חכם יותר מהאחרים.

הבה נסיים בדבריהם של שניים מרבותיו של דור זה כפי שהובאו במבוא העיוני:

הרב אריה שטרן הי"ו, רבה של ירושלים, כתב במפורש ש"אסור להמשיך ולעמוד מנגד".

הרב אהרון ליכטנשטיין זצ"ל אשר הצביע על מבוכה ותסכול בקרב הלומדים בגיל חטיבת הביניים והישיבה התיכונית – דברים שמערימים קשיים בהוראת הגמרא.

נאמץ לסיום את דבריו של פרופ' דוד נבו: "ראוי לתת עליה (על הערכה מעצבת) את הדעת ולהגביר את שכיחותה".

יישום הפעולות שהזכרנו אינו קל, אך הינו הכרחי במטרה להכין את התלמיד לתפקוד הולם בחברה: כאדם חושב, יוצר ובונה.

ביבליוגרפיה:

מקורות:

- א. אגרות הראייה, ח"א, אגרת ק"ג
- ב. אורות התורה, פרק י"ג פסקה ו'
- ג. אור זרוע ח"א ס' תשנ"ז
- ד. המהר"ל, גור אריה, דברים ו', ז'
- ה. שם, נתיבות עולם, נתיב התורה, פרק ה'
- ו. נפש החיים לר' חיים מוולוז'יין שער ד'
- ז. ספר הישר לרבנו תם ס' ס"א
- ח. רמב"ם, הקדמה למשנה תורה
- ט. שם, הלכות ת"ת, פרק א', הלכה י"ב
- י. תלמוד בבלי, סוטה, דף כ"א ע"ב
- י"א. שם, גיטין, דף ס' ע"ב
- י"ב. שם, סנהדרין, דף ע"א ע"א
- י"ג. שם, עבודה זרה, דף י"ט ע"א

מחקרים:

1. אבינר, הרב שלמה חיים הכהן, (2001, תשע"א). **נפש החיים מבואר**. הוצאת ספריית בית אל, ירושלים.
2. אופנהיימר, אשר, (1972, תשל"ב). **הוראת גמרא לכתות ה'ו' בביה"ס הדתי**. בשדה החמד, חוברת ח', עמ' 461-468.
3. אורבך, פרופ' אפרים, (1996, תשנ"ו). **בעלי התוספות**. הוצאת ביאליק, ירושלים.
4. איצקוביץ, ר' חיים (תרפ"ט, 1929). **ר' חיים מוולוז'ין בתור פדגוג**. בשבילי החינוך, חשון, תרפ"ט.
5. ברנדס, הרב יהודה, (2000, תש"ס). **לקראת תכנית חדשה בתלמוד ובתושב"ע**. בשדה החמד, גיליונות 2-3, עמ' 69-90.
6. ויצמן, הרב יהושע, (2000, תש"ע). **מיטב הארץ – כללי לימוד לאורה של ארץ ישראל**. הוצאת ישיבת מעלות.
7. זולדן, הרב יהודה, (2000, תש"ס). **לחידוש פני לימודי הקודש בישיבה התיכונית**. צהר, גיליון א', עמ' 73-82.
8. כץ, הרב דב, (1996, תשנ"ו). **תנועת המוסר, תולדותיה, אישיה ושיטותיה**. הוצאת פלדהיים, ירושלים.
9. לוי, הרב חיים, (1991, תשנ"א). **הוראת מבנה הדין ומושגי יסוד בסוגיא התלמודית: לתלמידי חטה"ב הממד**. שמעתין, גיליון 104-105, עמ' 70-73.
10. ליכטנשטיין, הרב ד"ר אהרון, (ח. ת). **הוראת גמרא בישיבות התיכוניות**. אתר דעת.
www.daat.co.il/daat/toshba/tochniut/lichtin.htm
11. מלמד, יוסי, (2007, תשס"ז). **הוראה יעילה של מקצוע התלמוד**. המאיר לארץ, גיליון 66, עמ' 86-92.
12. נבו, ד. **הערכה ככלי לשיפור ההוראה והלמידה**. בתוך: זילברשטיין מ. (1992, תשנ"ב), **'הערכה בתכנון לימודים ובהוראה'**, ירושלים.
13. נבו, ד (2001, תשס"א). **הערכה בית ספרית**. הוצאה לאור – רכס פרויקטים חינוכיים, אוני' תל אביב, תל אביב.
14. פוקס, עוזיאל (1997, תשנ"ז). **שטיינזלץ – בעצם למה לא?** בשדה החמד, גיליון 4, עמ' 51-58.
15. קלרמן, אביחי, (2009, תשס"ט). **תהליכים ותמורות בהוראת התורה שבעל פה בישיבות התיכוניות ובאולפנות**. (חיבור לשם קבלת תואר M. A). אוניברסיטת תל אביב.

16. קולא, עליה וגלובמן, רבקה (2005, תשס"ה). **הערכה מרובת פנים במערכת החינוך**. הוצאת יסוד, חולון.
17. צוקרמן, ידידיה (2000, תש"ע). **תורה כשתי תורות**. פיתוחי חותם, כרך ה'.
18. רוזנבלום, אייל (2013, תשע"ג). **על היחס לקדושתו של "צורת הדף בש"ס הבבלי**. עלהו רענן, גליון ג', עמ' 29-37.
19. ש. חנה וע. נוגה. **הערכה חלופית – עקרונות וקשיים**. אתר הסתדרות המורים
20. שטרן, הרב אריה (2000, תשי"ס). **גמרא בישיבות התיכוניות – בעיון ובלי בגרות**. צהר, גליון א'. עמ' 69-71.
21. שרלו, הרב יובל (1995, תשנ"ה). **תורת ארץ ישראל לאור משנת הראיה**. הוצאת ישיבת חספין.
22. תא-שמע, פרופי ישראל (1987, תשמ"ז). **דת וחברה במשנתם של חסידי אשכנז**. הוצאת מרכז זלמן שזר, ירושלים.

נספחים

מדגם מתוך הראיונות

ראיון מס' 1

פרטים:

כיתה ז' – ח'

30 תלמידים

שנות הוראה: 18

מסכת בבא מציעא / פרק "השוכר את האומנין"

על תהליך הלמידה:

יש שיטה בלימוד, תחילה לומדים את המשניות של הפרק בליווי שירה ושינון. מבצעים גם חזרה.

השלב השני נקרא גמרא צומחת מתוך משנה. לא לומדים על הסדר אלא רק את הסוגיות הנוגעות במבנה המשנה, כגון סוגיא שעוסקת בסתירה במשנה וכן סוגיות הנוגעות להבנת המשנה.

לא קוראים את הסוגיא מתוך דף הגמרא. המורה מכין דף המכיל את הסוגיא בעימוד מעוצב, וכן שאלות על הקטע הנלמד.

בנוסף, חלק מסוגיות הגמרא נלמדות גם בשינון בע"פ.

יש קשיים. בראש ובראשונה הקושי הגדול הוא להתגבר על דף הגמרא כצורתו. הדף שניתן לתלמיד כבר פותר את הקושי הזה ועוברים להתמודד עם קשיים נוספים. פה מציין המורה את הקושי שלו לוותר על לימוד מתוך דף הגמרא המסורתי. ומצד התלמידים הגמרא אינה אטרקציה ואיננו יכולים להתחרות עם האטרקציות שהם נמשכים אליהם.

בעת הלימוד ובחזרה המורה מרגיש שהם זוכרים את קטעי הלימוד מתוך השינון.

תהליכי הערכה:

האם ניתן לבטל את הערכה ורק ללמוד לשמה? שאלה קשה. יכול להיות שבחטיבה ניתן לוותר על הערכה בגמרא. אבל בבגרות חייב להתקיים תהליך כזה כדי לקבוע את הציון.

בגיל החטיבה יש לתלמיד כ 8-10 ש"ש בגמרא שמנוצלות לכל מיני דברים.

בנוגע להערכה מסכמת לעומת הערכה מעצבת –

התלמיד יודע מראש שחצי מבחן מורכב משאלות תוכן, וחצי שני נוגע בשינון. תלמיד שמשנן בעת השיעור יש לו 50 נק. במבחן בפועל הם צריכים להשלים מילים כמו כלוז.

המורה די שגרתי בתחום הערכה.

באופן פרטי, אם תלמיד יזום וירצה לעשות משימה אחרת עליה יהיה ציון – המורה לא ימנע זאת, אבל הוא אינו יוזם זאת כלל.

לגבי הערכה מעצבת, האם הדבר הוא בר ביצוע?

המורה אינו מרגיש צורך להתחיל ולהעריך את התלמיד בצורה אחרת.

לדעת המורה, המבחן עושה רק טוב לתלמידים הלומדים.

אולי לעשות הערכה שונה לתלמידים המתקשים?

למורה אין כוחות להתייחס לפרט.

האם שיטה כזו תעלה את המוטיבציה?

הגמרא היא לימוד עצמי. כל דבר שמוביל ללימוד עצמי. מי שמסוגל לכך – זה הכי טוב. אילולא אילוצים הייתי מנסה את זה. אפשר לעשות זאת עם השכבה הגבוהה בכיתה. השיטה טובה לבודדים.

המורה לא מאמין בחיזוק הקשר בין המורה לתלמיד. צריך שעות נוספות לכך. בשעות הנתונות אי אפשר לחולל שינויים מרחיקי לכת.

עד כמה הערכה כזו יכולה לחולל מהפך בעיצוב אישיות המורה?

תשובה: עניין של נוחות. כלומר, מי שהדבר נוח לו ללמוד בצורה כזו ולהעריך כך את התלמידים – יבורך.

שימוש בספרי הלימוד: אין. רק בדפים שהמורה יוצר.

לתלמיד יש על השלחן דפים עם סוגיות ערוכות. הוא יכול להניח על השלחן כל ספר גמרא שנח לו.

לסיום: יש למורה סל של אנרגיה. המורה צריך לנווט את הכוחות במה שטוב לו ובמה שטוב לאחרים מכך. אם בשבילו הערכה מעצבת זה הטופ בעבודתו שילך על זה.

ראיון מס' 2

פרטים:

כיתה ז'

35 תלמידים

שנות הוראה: 33

מסכת ברכות.

על תהליך הלמידה:

תהליך הלמידה שונה מהשנים עברו. קשה לתלמידים.

אני משתדל ללמד את הטקסט מתוך הגמרא ולא מתוך סיכומים. אני מראה להם את המבנה. לבסוף מגיעים למסקנה אליבא דהלכתא וכן לערכים העולים מהסוגיא.

ההרגשה בעת הלימוד:

ישנם את אלו שתמיד לומדים. אלו שמתקשים בגלל בעיות קשב וריכוז, מבנה הגמרא, מילים ארמיות, החשק ירד.

על תהליך הערכה:

יש את הערכה הרגילה: המבחן והבחנים. התלמידים מפחדים מהציון. ההורים רוצים שהתלמידים יצליחו. זה מצריך למידה מתוך אונס-בשביל הציון. המבחן בנוי מארועים. התלמיד צריך להראות כיצד הגיע לפסיקת ההלכה. ארועים כאלו משרתים את הלימוד כי התלמיד לא יכול סתם לשבת ולהתפלפל. הוא צריך עניין וידיעת ההלכה מספקת לו עניין. "זה מדבר אליו". האם הערכה הרגילה משרתת את הלימוד? סגנון הכתיבה של התלמיד במבחן מלמד את המורה האם התלמיד מדקלם את החומר או שהוא מבין אותו.

על הערכה מעצבת:

יש מפגשים בין הרמ"ם בהם מתייחסים לתוכנית העבודה הקשורה לפרשנים, קצב והספק וכדומה. מעבירים דפי עבודה בין הרמים. בגמרא נותנים לתלמיד הערכה לסייום הלימוד – מבחן. עם זאת יש התייחסות לדפי עבודה. רואים את הדפים כנתון נוסף בשביל הציון. תלמיד שממלא כראוי את הדף מקבל עוד עשרה אחוזים מהציון. בנוסף, יש מושג שנקרא תלמידאות. כלומר, ההשתתפות במהלך השיעור. הציון יקבע גם ע"פ סיכום הנלמד, הבנת הנלמד. לשאת ולתת עם המורה. בנוסף, קיימת למידה שיתופית בקבוצה של עד 4 תלמידים. הלימוד עצמו מקדם את הבנת התלמיד וממילא הדבר מרים אותו גם בציון. (אבל זה סוג של למידה – לא הערכה).

האם הערכה מעצבת יכולה להרים את הלימוד? לדעת המורה הקשר האישי בין המורה לתלמיד, השאלות הקטנות, הברכות דרך הוואטצאפ, היחס האישי משפיע יותר – נדבך יותר גבוה, המילים הללו משפיעות לשנים רבות. הקשר האישי הוא זה שיוצר את החיבור ללמידה.

עם זאת היה נסיון לחלק את "עוגת הציון" למשימות קבוצתיות כגון: הכנת מצגות. התלמידים נדרשו ללבן סוגיא ולהציג אותה.

לדעת המורה, כל מיני דברים חדשים לא מושכים אותם. לא הרגיש
אין שיטה אחת שתצליח. המורה צריך לשלב בין כל מיני שיטות. כיום שרק
שליש כיתה משתף פעולה עם המורה גם סרטים לא עושים להם את זה.
אילו חומרי למידה? אין שימוש בספרים. רק דף העבודה מלווה את הלימוד.
בדף העבודה שהוא עקבי מצליח התלמיד להבין את מהלך הגמרא.