



## ”היה אכפת לו רק מעצמו”:

### תלמידים חרדים מגיבים לטקסטים מקראיים ותלמודיים

#### העוסקים בדילמות מנהיגותיות/ שי רודין

#### תקציר

המחקר עוסק בתגובותיהם של תלמידים חרדיים לטקסטים תלמודיים שונים שדנים בדילמות הכרוכות במנהיגות. השתתפו בו 93 תלמידים משש כיתות (ה'-ט') במוסדות המשתייכים לחינוך הממלכתי-דתי, והוא בחן את תגובותיהם למעשי מנהיגים שונים – פוליטיים ורבניים – ואת תפיסותיהם לגבי מנהיגות ראויה. שיטת המחקר מיישמת את עקרונות 'תגובת הקורא' (Reader's Response): שבעה טקסטים מקראיים וארבעה טקסטים תלמודיים הוקראו באוזני התלמידים, ולאחר מכן הועבר לתלמידים שאלון מובנה ביחס לפרשה הנדונה. התשובות לשאלונים נותחו בשיטת הניתוח האיכותנית-פנומנולוגית.

ממצאי המחקר חושפים את תגובות התלמידים למעשי המנהיגים השונים, את האופן שבו הם היו פותרים בעצמם את הבעיות שניצבו בפניהם, את הפערים השונים ('העללות') שהתלמידים מיישבים בטקסטים העמומים ואת התכונות שמאפיינות מנהיג לדעתם. בתשובותיהם אותר שיזור בין תכונות אישיות, מעשים ואמונה באל. הממצא המרכזי הוא כי יחסם של התלמידים כלפי המנהיגים הוא אמביוולנטי, והם מציינים הן נקודות לזכותם והן נקודות לחובתם.

מסקנת המחקר היא שתלמידים חרדיים אינם 'קהילה פרשנית' – קהילה שממשמעת טקסטים באופן שיטתי ודומה לנוכח דומות ערכית – וזאת בהסתמך על שוני ערכי שאותר בתגובותיהם לדברי המנהיגים ולפועלם, ועל כך שהמשמעות שנתנו לטקסטים השונים כללה תגובות הגמוניות ברוח האידאולוגיה של הטקסט ומערכת החינוך לצד תגובות מתנגדות ותגובות המקיימות משא ומתן עם הטקסט. בעוד שמחקרים קודמים טענו כי החינוך החרדי אינו מעודד תלמידים לקריאה פרשנית עצמאית, מחקר זה מוכיח כי חלקם חשו חירות לבקר את המנהיגים ולייעץ להם כיצד לפעול והפגינו עצמאות חשיבתית לצד קריאה מתנגדת.

**מילות-מפתח:** הוראת תלמוד, תגובת הקורא, פרשנות, דילמה מנהיגותית, מילוי פערים,

מנהיגות, החברה החרדית.

במחקר זה נבחנה תגובתם של תלמידים חרדיים לטקסטים תלמודיים העוסקים בדילמות מנהיגותיות. הול (Hall, 1980) מתאר שלוש אסטרטגיות של פרשנות בתגובה לקריאת טקסט אשר מלמדות על האופן המורכב שבו מתגבשת (או לא מתגבשת) הזדהות: פענוח הגמוני שבמהלכו הצופה/הקורא מקבל את המסרים שמעבירה לו היצירה; קריאה מתנגדת או קריאה אופוזיציונית שבמסגרתה מוצא הקורא משמעויות הפוכות מאלו שאליהן התכוון המוען, וקריאה של משא ומתן אשר בה הקורא מתדיין עם הטקסט על משמעות המסר ועל תמונת המציאות שהוא מתיימר להציג, וזאת לאור העובדה שהספרות היא תחום בו אפשר לבחון אינטואיציות מוסריות. הספרות יכולה לשמש מעבדה מוסרית ולהוות מרחב התנסותי תחום ומבוקר, בו הקורא עוקב אחר ביצועים של אחרים (הדמויות הפועלות), מעריך ומבקר אותם ולעיתים אף מתווכח עם ההערכה או עם הביקורת של המספר או של דמויות אחרות (מנדלסון-מעוז, 2009).

קובובי (2000: 79-106) מציינת כי תהליך הקריאה כולל שלושה שלבים עיקריים שהראשון בהם הוא שלב ההזדהות, המתרחש מיד לאחר הקריאה. בשלב זה התלמידים מתקרבים לתחושת המציאות הנפשית של הדמות ביצירה וכך מתאפשר להם להבינה מִפְּנִים. השלב השני הוא שלב ההדהוד, בו ההזדהות עם המצב הנפשי הגלום ביצירה, מעודדת בקוראים הדים רגשיים מניסיונם האישי ומתחולל מעין דו-שיח בין ההתנסות שמתוארת בעלילה לבין ההתנסות האישית. השלב השלישי הוא שלב הניתוק, בו מכוונים את התלמידים להתרחק הן מהזדהות עם המתרחש ביצירה והן מעצמם. ריחוק זה דרוש על מנת להגיע לתפיסה כוללת ומאוזנת של הסיטואציה.

הוראת התלמוד ספגה ביקורת (זיכרון, 2014) על כך שהתלמידים אינם מתחנכים לבקר או לנתח בעצמם את החומר, אבל מחקר זה מלמד כי בבואם לדון בדמויות המנהיגים ובפועלם עברו חלק מן התלמידים משלב ההזדהות לשלב הניתוק והפגינו תגובות מעורבות לגבי הסוגיות המוסריות שעלו בפרשות השונות שקראו.

שלזינגר, מלמד וריבלין (2011) מציינים כי הוראת התלמוד שונה משאר הלימודים ומקצועות הלימוד, בעיקר משם שהלימוד עצמו הוא מצווה ומטרת הלימוד היא להעניק לתלמיד כלים שיכשירו אותו ללימוד עצמאי. שפיגל (2011) מציין כי מטרת לימודי התלמוד היא להקנות לתלמיד יראת-שמיים שתתבטא בהפנמת נורמות הראויות לאדם בוגר בחברה החרדית, ויהיו שיוסיפו – להקנות 'אמונה תמימה', להכיר טקסטים מקודשים ובראשם המשנה והגמרא עד כדי שליטה בעל-פה בחלקם, שליטה באופני הלמידה של הטקסט, הבנתו ודרכי פרשנותו והקניית כלי-למידה



והרגלים שיאפשרו לתלמיד ללמוד באופן עצמאי ולנתח סוגיה בגמרא או בספרים אחרים תוך ניתוח פרשנויות שונות.

בהוראת התלמוד ישנן שלוש גישות: האחת היא טיפוח הלימוד מתוך התעניינות דתית, השנייה היא פיתוח החשיבה של הלומד והשלישית שואפת ליצור בסיס להכרת המצוות ועקרונות המשפט העברי. במחקר זה אתחקה אחר תגובות התלמידים לטקסטים תלמודיים על מנת לבחון אם מטרות אלו אכן מושגות.

במרכז הטקסטים התלמודיים שנבחרו לצורך המחקר ניצב מנהיג המתמודד עם דילמה ארגונית שעליו ליישב. המחקר של כל אחת מן הכיתות קרא את הטקסט בפני התלמידים ולאחר הקריאה חילק להם שאלון מובנה עם שאלות שונות ביחס לדילמה המנהיגותית שעלתה מן הטקסט. בהקבלה לעולם הארגוני ניתן לומר שהסיטואציות המתוארות בטקסטים הן כאלו שאי-ישובן יגרום לפתולוגיה ארגונית (סמואל, 2010) – נפילת הממלכה, תבוסה במלחמה או כשל כלכלי קשה.

מטרת המחקר היא להתחקות אחר תגובות הקוראים (Reader's Response) החרדיים, למפות את התגובות השונות כלפי המנהיגים ואופני המנהיגות שהם מציגים בטקסטים, וכך לבחון את תפיסותיהם לגבי מנהיגות. זהו מחקר חלוצי, שכן טרם נערך מחקר שבדק את תפיסותיהם המנהיגותיות של תלמידים חרדיים ואת הפרשנות שהם מעניקים לפרשות הנלמדות בבית הספר, כמו גם את תפיסתם לגבי מנהיגים וגדולי האומה.

## סקירה תאורטית

### 1. אסכולת תגובת הקורא לטקסט הספרותי

העיסוק בתגובת הקורא (Reader's Response) מתחקה אחר האופן שבו הקורא ממשמע טקסטים שונים, בשונה מן האופן שבו חוקר ניגש לחקר טקסט. מכאן שהמחקר העוסק בתגובת הקורא, תר אחר האופן שבו קוראים שונים מזדהים או אינם מזדהים עם טקסטים שונים. מושג ההזדהות הוא ממושגי היסוד של הספרות, ופרשנים שונים נדרשים אליו מאז העת העתיקה.

בספרו *רשומות* ציין אריסטו (2002) כי חמלה היא סוג של צער המתעורר למראה תלאה נושאת כיליון או כאב הנופלת בחלקו של מי שאינו ראוי לה. אריסטו נותן את דעתו על הקורא או הצופה ומציין שלא כל קורא/צופה יכול לחוש חמלה. המתנשאים, הפחדנים והסובלים, אינם חשים חמלה. לעומתם, אדם נוטה לחמלה כשהוא מגיע למצב המזכיר לו שתלאות כאלה עברו עליו או על מישהו מן הקרובים לו, או צופה שהם עלולים לקרות לו או למישהו מן הקרובים לו. אנו חומלים על



הדומים לנו בגיל, באופי, במנהגים, במעמד או במוצא. ניכר כי המשוואה שאריסטו משרטט מתנה את ההזדהות בכך שהדמות ביצירה תהיה שווה לקורא/לצופה או נשגבת ממנו.

בשנות ה-70 של המאה ה-20 עלתה קרנה של תיאוריית תגובת הקורא אשר מתמקדת במשמעות שהקורא נותן לטקסט הספרותי ובדרך בה הוא מיישב את פערי אי-המוגדרות העולים ממנו (איזר, 2006). לובין (2003) מציעה לקרוא טקסט בניגוד לאופן שבו הוא מבקש להיקרא; קרי, לקרוא אותו נגד עצמו. קריאה זו מכונה קריאה חתרנית והיא מערערת על המוסכמות ההגמוניות שמשוקעות בטקסטים.

איזר (2006) מבחין בין תגובת הקורא ל"רומן תזה" או לסדרות ספרותיות המפעילים את הדמיון, משמשים להשגת רווח מסחרי ו"מחליטים" או "כופים" על הקורא אידאולוגיה – לבין תגובת הקורא על רומנים המתאפיינים ב"פערים רב-צדדיים" שמאלצים אותו לחשוב לא רק על מה שנאמר מפי הדמויות אלא גם על מה שלא נאמר, ומטרתם להותיר את הקורא עם אי-ודאות בנוגע למהותם האמיתית של בני האדם. בסיטואציה זו, או שאנו דבקים בעמדותינו הקיימות או שאנו נסוגים מהשקפותינו ונותנים בהן מבט ביקורתי.

תגובת הקורא אינה אוטונומית וסובייקטיבית לחלוטין, כי חוויית הקריאה טומנת בחובה לפי פיש (2012: 40) שני רבדים: הרובד הראשון הוא חוויה משותפת לכל הקוראים באופן שאינו תלוי בהשכלתם ובתרבותם – רובד המקביל למושג "נשירות לשונית" (linguistic competence) שטבע חומסקי ושנועד לבטא מערכת לשונית משותפת לכל הדוברים הילידיים. על הרובד הראשוני מוסיף פיש רובד נוסף, משני, שבו באים לידי ביטוי ההבדלים בהבנת הטקסט בין פרטים שונים. השוני בתגובות הקורא בא לידי ביטוי ברובד המשני, הנובע מתגובות רגשיות שונות לחוויית הקריאה וכן מן השיפוט השונה שעושים הקוראים לאותו טקסט.

גריג (Gerrig, 1999) מבחין בין שלוש תגובות של השתתפות, שהמאחד ביניהן הוא הניסיון להעליל (re-plot) מחדש את הטקסט. העללה מחדש היא מעין "תיקון" שהקורא עושה בדמיונו בתוצאות שאינן רצויות לדעתו בטקסט. תגובות אלו הן: א. תקוות והעדפות של הקורא (באשר להתקיימותו של אירוע או לאי-התקיימותו, או באשר לאופן שבו הסיפור עתיד להסתיים); ב. תחושת-מתח הכוללת גיבוש פתרונות מצד הקורא כלפי הדמות; ג. תגובות הקשורות בתוצאות ומשלבות הערכה. פיש (2012) מדגיש כי אין מדובר בשוני בין קורא אחד למשנהו, אלא בין קהילה פרשנית אחת החולקת אסטרטגיה פרשנית משותפת, לקהילה פרשנית אחרת. לדידו הקהילה הפרשנית קובעת את דמות הטקסט עוד לפני הקריאה, ולא להפך, כפי שנוטים להניח.



התיאוריות הספרותיות אודות תגובת הקורא מגובות במחקרים פסיכולוגיים הרואים בקריאה תהליך סובייקטיבי ובתגובות הקורא אלמנטים העברתיים שהקורא "מפיק" מן הטקסט והם שקובעים את אופי פרשנותו (צורן, 2009). לטענת ברמן (Berman, 2003) המרחב שנוצר בין הקורא לבין הטקסט הוא "מרחב מעברי" אשר בתוכו מתרחשת פעולת הפירוש של הטקסט. מכאן שבתקופות שונות יפרש אותו קורא את אותו הטקסט בדרך שונה בהתאם ל"מקום הנפשי" אשר בו הוא נמצא. צורן (2009) קובעת כי בכל תהליך של קריאה הקורא מממש את העצמי שלו באופן שבו מה שנחוזה במציאות כנתפס באמצעות החושים, הופך בתהליך הקריאה לחוויה הנתפסת באמצעות הדימוי. הול (Hall, 1980) מתאר שלוש אסטרטגיות משמעות שונות המלמדות על האופן המורכב שבו מתגבשת או לא מתגבשת הזדהות: פענוח הגמוני שבמהלכו הצופה/הקורא מקבל את המסרים שהיצירה מעבירה לו: קריאה מתנגדת או קריאה אופוזיציונית, במסגרתה הקורא מוצא משמעויות הפוכות מאלו שאליהן התכוון המוען, וכן קריאה של משא ומתן בה הקורא מתדיין עם הטקסט על משמעות המסר ועל תמונת המציאות שהטקסט מתיימר להציג.

הספרות לגווניה מתארת בפני נמעניה עולמות חדשים שלעיתים נסתרים מהם ומשמשת גם "מעבדה מוסרית" המאפשרת להם לבדוק את עמדותיהם הערכיות והמוסריות בסיטואציות שאינן מאפיינות את שגרת-יומם. זאת לאור העובדה שהספרות בונה "מרחב מוגן" אשר בו אפשר לבחון אינטואיציות מוסריות. בשמשה מעבדה מוסרית, הספרות יכולה ליצור מרחב-התנסות בו הקורא עוקב אחר ביצועים של אחרים (הדמויות הפועלות), מעריך ומבקר אותם ולעיתים אף מתווכח עם ההערכה או עם הביקורת של המספר או של דמויות אחרות (מנדלסון-מעוז, 2009).

קובובי (2000:106-79) מציינת כי תהליך הקריאה מורכב משלושה שלבים עיקריים: שלב ההזדהות, המתרחש מיד לאחר הקריאה ובו התלמידים מתקרבים לתחושת המציאות הנפשית של הדמות שביצירה וכך מתאפשר להם להבינה מבפנים; שלב ההדהוד, בו ההזדהות עם המצב הנפשי הגלום ביצירה מעודדת בקוראים הדים רגשיים מניסיונם האישי ומתחולל מעין דו-שיח בין ההתנסות המתוארת בעלילה לבין ההתנסות האישית; ושלב הניתוק, בו מכוונים את התלמידים להתרחק גם מהזדהות עם המתרחש ביצירה וגם מעצמם. ריחוק זה דרוש להשגת תפיסה כוללת ומאוזנת של הסיטואציה.

תיאוריות תגובת הקורא מעלות את השאלה: עם אילו דמויות/מצבים נוהגים קוראים להזדהות? בטלהיים (1987) מציין כי בחירתו של הילד אינה נעשית על יסוד שיקול של טוב לעומת רע, אלא על יסוד השאלה אם הדמות מעוררת את אהדתו או את סלידתו. ככל שדמות הגיבור טובה, פשוטה וישירה יותר, כן קל לילד להזדהות עמה ולדחות את הדמות האחרת, הרעה.



ההזדהות נובעת מתפיסת הקורא את דמות הגיבור. באפוסים היווניים העתיקים ובטרגדיות היווניות השתייכו הגיבורים למעמד האצולה והיתה בהם הקצנה של תכונות-אנוש. המושג 'גיבור' חווה הגדרות קלאסיות לצד הגדרות דה-קונסטרוקטיביסטיות. לדידו של הירשפלד (1994) הגיבור הקלאסי בונה בתודעה התרבותית את הדגם שכל הבנתנו את האדם, מן הגוף ועד ההתנהגות, תלויה בו. קרוק (1972: 38) נדרשת לתכונותיו של הגיבור הטראגי בקובעה ש"הוא [...] נציגה של כל האנושות בגילום איזה אספקט יסודי וקבוע של טבע האדם. [...] הדבר שהוא מייצגו הוא קצה-גבולה של האפשרות הגנוזה באדם".

עם זאת, שינויים חברתיים, ובראשם המהפכה התעשייתית, מזמנים לטקסט הספרותי את דמות האנטי-גיבור לצד דמות הגיבור (ההופך מגיבור קלאסי לגיבור מודרני שמזוהה עם הבורגנות). האנטי-גיבור אינו מוקד להערצה אלא מוקד לביקורת ולרחמים. הוא נמחץ על ידי ההווה ומקושר בתודעה עם מושג ה"אחר" שהוא ישות נבדלת, שולית, הלוקה בפגם גופני או נפשי ומרוכזת כל כולה במאבק-הישרדות. לדידו של רוסטון (2000) האנטי-גיבור גורם לקורא לערער את אמונתו במוסכמות החברתיות. השאלה העולה היא: האם גם בעידן המודרני יהיה ה"גיבור" מוקד להזדהות הקוראים, או שמא יהיה זה ה"אנטי-גיבור"? וכן, האם כל "אנטי-גיבור" יעורר רחמים, ללא קשר לשיוכו האתני, הגזעי או הלאומי? ממחקר שנערך בתחום זה (רודין וסצ'רדוטי, 2016) עולה כי בני-נוער ישראלים מזדהים עם דמות האנטי-גיבור על בסיס תחושת דומות לאומית או ערכית. במסגרת תהליך ההזדהות עם האנטי-גיבור הקוראים "מוחקים" קווים ביקורתיים העולים ביצירה כלפי הדמות, על מנת שלא לבקרה, ומדגישים את מעלותיה.

מחקרו של שפיגל (2013) מתייחס לתיאוריית תגובת הקורא ומחיל אותה על הקהילה החרדית. שפיגל נשען על משנתו של פיש ורואה בחברה החרדית קהילה פרשנית, עקב התנסויות משותפות סביב עקרונות פענוח משותפים של טקסטים מתוך מחויבות גבוהה כלפיהם. העיקרון הראשון שמקדם תובנה זו הוא 'הפרשנות המחמירה והדקדקנית' לאורח החיים היהודי בכלל ולהלכה היהודית בפרט, אשר מימושו אמור לקרב את האדם לרצון האל. הרחבת הציוויים הדתיים מעבר להלכה, מגבירה את ביטחון המאמינים בדרך פרשנית זו ובחברתם המחייבת אותה. העיקרון השני הוא 'עקרון התמימות' המלמד על הבניה של תפיסה פשטנית וקוהרנטית של המציאות האנושית לאור סיפורים דתיים. 'האמונה התמימה' רואה בחיים החרדיים המשך ישיר למסורת האבות ומציגה יציבות אמונית המתכחשת במידת האפשר לשינויים, חידושים, קונפליקטים ופרדוקסים באמונה. התמימות קשורה להיבטים רבים בחיים החרדיים או לתפיסה החינוכית במוסדות החינוך. העיקרון השלישי הוא 'הבדלנות והסגירות', שבמרכזן הסתייגות חרדית אקטיבית מן העולם החילוני-



אינדיבידואלי שצמח סביבה, תוך כפירה בהגיונות המנחים אותו. עקרונות אלו מנחים את דפוסי החיים בקהילה החרדית. שלושתם עשויים ללמד על תגובה, ביקורת ואף על דחיית השפעות המודרנה המערבית, ובשלושתם קיימים יסודות עמוקים מן המורשת היהודית לצד מחויבות להמשכיות שרשרת הדורות היהודית ולמימוש החזון האלוקי.

מסקנתו של שפיגל (2013) היא שקיים טווח מוגבל וברור לפרשנות המציאות החברתית החרדית, גם אם חלים בה שינויים. הדבר נותן ביטוי בין השאר לאמונה בדבר נבדלות העם היהודי מסביבתו והמשכיותו לאורך הדורות. החרדי מתחנך מגיל צעיר לקבל מערך פרשנויות מוגדר כגון גמרא ופירושה דרך עיני הפרשנים, והוא יכפיף עצמו לאופן לימוד זה ולמעריך נוקשה ומחמיר של פסיקות הלכתיות.

## 2. מנהיגות בחברה החרדית

גבולותיה של החרדיות הם חמקמקים ולאורך השנים הוצעו לה כמה הגדרות. מדובר בהגדרה דתית שלפיה חרדי הוא מי שחרד לדבר השם ומקפיד על קלה כחמורה. בית המשפט העליון קבע בשנת 1992 כי חרדי הוא יהודי שומר מצוות אשר ייחודו טמון בהקפדה הדתית שהוא נוהג, בדרכי החינוך, באופי הקהילה ובאורחות החיים המבחינים בינו לבין שאר היהודים שומרי המצוות. הגישה החברתית גורסת שחרדי הוא מי שחי בקהילה החרדית – מתגורר באזורים גאוגרפיים חרדיים, שולח את ילדיו למוסדות-חינוך חרדיים, צורך תקשורת חרדית, מצביע למפלגות החרדיות וכמובן – חזותו החיצונית נושאת סממנים חרדיים. גישה שלישית יונקת מחשיבה מנהיגותית אשר לפיה חרדי הוא מי שמהווה חלק מן הפירמידה החרדית שבראשה עומדים גדולי התורה שהוא מכפיף עצמו להוראותיהם הן בעניינים הלכתיים והן בסוגיות היום-יום. גישה רביעית היא גישת ההגדרה העצמית שהיא גישה מרחיבה לפיה חרדי הוא כל מי שרואה את עצמו חרדי (דיכרמן, 2014).

בהיבט ההיסטורי התגבשה היהדות האורתודוקסית באירופה בשלהי המאה ה-18 ובראשית המאה ה-19, ובדומה לה גם החברה החרדית האשכנזית, הקיימת מסוף המאה ה-19, היא פרי יצירתה של מנהיגות דתית ופוליטית. הנהגתה של היהדות האורתודוקסית, שבראשה עמד הרב משה סופר (1762-1839) הידוע בכינויו 'חת"ם סופר', עיצבה מוקדי סמכות הלכתיים ולמדניים ופעלה רבות על מנת לבסס לה מעמד איתן. מאפייניה העיקריים של החברה החרדית כפי שהוכתבו על ידי מנהיגיה, כוללים מחויבות ללימוד תורה כערך עליון; מחויבות למסורת יהודית מזרח-אירופית כפי שהתעצבה בתודעתם; מחויבות להלכה האורתודוקסית בפרשנותה המחמירה; עמדה



מסויגת, ולעיתים אף שוללת, כלפי המפעל הציוני; עמדה חשדנית כלפי המודרנה; לבוש מובחן; מערך חינוכי חרדי מובחן הן לבנים והן לבנות ודפוסים-מגורים בשכונות חרדיות או בערים חרדיות. ליאון (2016) בוחן את ההתהוות ההיסטורית של החברה החרדית המזרחית ומציין כי היא מורכבת מארבע שכבות: בשכבה הראשונה נמצאת חברת-לומדים בראשיתית שגדלה במחוזותיה של הישיבה הספרדית 'פורת יוסף' בירושלים בשנות ה-30 וה-40 של המאה ה-20. בשכבה השנייה נמצאים לומדים שהגיעו בעקבות מעורבותם של שליחי חינוך חרדים, ליטאים ואנשי חב"ד. השכבה השלישית היא תנועת ההחזרה בתשובה בקרב הציבור היהודי המזרחי בישראל ומחוצה לה מאמצע שנות ה-70 ועד היום. השכבה הרביעית מורכבת מבני-תורה מזרחים שיצאו בעשורים האחרונים מן המובלעות החרדיות אל ציבורי המזרחים שאינם חרדים במטרה למצוא פרנסה וזהות – תופעה שליוותה במידה רבה את הופעתה של ש"ס. מה שקושר בין ארבע שכבות אלו הוא הופעתה של מציאות חרדית-אתנית נטולת זיכרון היסטורי או מורשת פוליטית של מאבק בחילון בקהילות המוצא. בעוד שהחרדיות שנוצרה בארצות מרכז אירופה ומזרחה התפתחה בסימן של ראקציה דתית שמרנית למגמות פנימיות וחיזוניות של רפורמה (תנועת ההשכלה, ובהמשך הציונות), עמדה החרדיות המזרחית שהתפתחה בקרב יוצאי ארצות ערב וצפון-אפריקה בסימן של שיקום הסמכות הדתית בקהילות המהגרים בכלים חרדיים.

כאמור, למרות השימוש השגור בביטוי 'החברה החרדית', אין חברה זו עשויה מקשה אחת. יש בה קבוצות ותת-קבוצות, זרמים ותת-זרמים רבים. היא מורכבת משתי קבוצות-על עיקריות – חרדים אשכנזים וחרדים מזרחים – ובכל אחת מהן מגוון של קבוצות-משנה. כך למשל הציבור החרדי האשכנזי נחלק בראש ובראשונה לחסידים ולליטאים-מתנגדים. החסידויות השונות מונות יותר ממאה חצרות, ובראשן עומד על פי רוב אדמו"ר. קטגוריה מרכזית נוספת לניתוח הקבוצות השונות בחברה החרדית היא העמדה האידאולוגית-תאולוגית בנוגע למפעל הציוני בכלל ולמדינת-ישראל בפרט. כאן ההבחנה הבסיסית היא בין "קיצונים" לבין "מתונים" (קפלן ושטדלר, 2009).

ניתן להבחין בשני שלבים עיקריים בהתפתחות המנהיגות בחברה החרדית: כריזמה והתמסדות. השלב הראשון מתאפיין בהיווצרות הקהילה ובעיצוב האידאולוגיה שלה, והשלב השני הוא זה שבמסגרתו פרצה המנהיגות את גבולות הקהילה והרחיבה את פעילותה אל זירות פוליטיות ואל מוקדי-כוח והחלה להיות מעורבת במדינה ובחברה האזרחית (קפלן ושטדלר, 2009).

ההנהגה החרדית נחלקת לשניים: ההנהגה הרוחנית וההנהגה הפוליטית. ההנהגה הרוחנית נחלקת בהתאמה לשלושת הזרמים המרכזיים. הציבור החסידי מובל על ידי האדמו"ר ואילו





הקהילה הליטאית והקהילה המזרחית מונהגות על ידי "גדול הדור" שאיננו חלק משושלת המושטת על קשר דם. זהות המנהיג הבא אינה מוכתבת מראש ותקופת המעבר בין המנהיגים הרוחניים מלווה בחוסר-ודאות במקרים שהמנהיג לא קבע בעודו בחיים את זהות יורשו (זיכרמן, 2014).

לחברה החרדית יש פוליטיקה חרדית בעלת קודים ומאפיינים ייחודיים. המאפיין הבולט ביותר הוא היעדר דמוקרטיה בבחירת המנהיגים או הנציגים. הכפיפות להנהגה החרדית היא וולונטרית ונשענת על ציות פנימי המניע כל אחד מן הקהילה לפעול על פי הוראות רבותיו. עם זאת, הפוליטיקה החרדית רוויה במאבקים וביצרים בין תנועות פוליטיות שונות ובין חצרות רבנים החלוקות ביניהן על ההנהגה ועל אופן ההנהגה הרצוי. כל קבוצה סבורה שהיא מחזיקה באמת האבסולוטית (זיכרמן, 2014). בהתאמה לנאמר לעיל ניתן לראות את התפצלות ההנהגה החרדית לתנועות פוליטיות שונות: אגודת ישראל, ש"ס ודגל התורה. בשנת 1992 אוחדו שתי התנועות האשכנזיות למפלגה פוליטית אחת בשם 'יהדות התורה'. ככלל, הסיעות החרדיות מקיימות ביניהן תיאום בכל הנוגע לאינטרסים החרדיים (שם).

הדיון במנהיגות ובמנהיגים בחברה החרדית מחייב עיסוק בתופעת החזרה בתשובה. החברה החרדית חווה שינויים מרחיקי-לכת לאור תופעת החזרה בתשובה אשר יוצרת לפי גודמן (2002) "דתיות חדשה": עולם התשובה משמר ומחזק מאפיינים של הסדר החברתי החרדי, כולל חלוקות פנים-חרדיות לתת-קבוצות וכן היררכיות חברתיות חרדיות. בד בבד הוא מעמיד מנהיגים ודמויות הזדהות שונות מאלה החרדיות; הוא מציע סוג שונה של קשר בין מנהיגים לנוהים אחריהם ומחדש את הקטגוריה האתנית של הבחנה בין אשכנזים למזרחים.

גודמן (שם) אף מציין את השוני שבין המנהיגים החרדיים "הקלאסיים" למנהיגים של החוזרים בתשובה. בעוד שהמנהיג החרדי שואב את כוחו וסמכותו מלימוד תורה, הדרך למנהיגות בעולם התשובה אינה עוברת רק בבית הכנסת או בישיבה. מנהיגי עולם התשובה צומחים ומתבלטים מתוך עשרות רבות של "מרצים" או "דרשנים" הלוקחים חלק במגוון הרחב של זירות ההחזרה בתשובה. בניגוד לדרשן החרדי שאין לו עמדת מנהיגות מיוחדת בחברה החרדית, דרשני התשובה הכריזמטים הופכים מנהיגים לקהלים נרחבים. יש לציין כי מנהיגים אלו עושים שימוש בכלים הנהוגים בחברה החילונית, דוגמת תקשורת המונים.

גם קפלן ושטדלר (2009) מתארות את הגילויים המגוונים של המנהיגות בחברה החרדית. הן מציינות כי לצד המנהיגות הרוחנית הגברית הבכירה – אדמו"רים חסידיים, ראשי-ישיבות ופוסקי-הלכה שסמכותם למדנית, מיסטית או הלכתית – יש בחברה החרדית דרגי-משנה של



מנהיגים – נשים וגברים – שמקורות סמכותם אינם למדניים ולעיתים אף אינם דתיים. דרגי-משנה אלו הם תוצרים של תמורות תרבותיות, חברתיות, פוליטיות, גאוגרפיות וכלכליות שהתחוללו בחברה הישראלית ובחברה החרדית החיה בתוכה. בקשר לחב"ד: ירושלמי, אליטוב וארליך (2017) מציינים כי התנועה ביטלה את הבדלי המעמדות בעם והעמידה במרכז התודעה את כוחו של היחיד, יהא אשר יהא, ואת הקשר בין האדם לאלוהיו. אטקס (תשע"ב) גורס כי מטרתם של מייסדי חב"ד היתה לתרגם בשורה רוחנית-דתית שהיתה במקורה בעלת אופי אליטיסטי, למסרים שיהלמו את רמת ההשכלה וההתפתחות הרוחנית של השכבות העממיות.

### 3. הוראת התלמוד במגזר החרדי

שלזינגר, מלמד וריבלין (2011) מציינים כי הוראת התלמוד שונה משאר מקצועות הלימוד, בעיקר משום שהלימוד עצמו הוא מצווה. התורה ניתנה מפי הגבורה; קרי, הגיעה אל משה מה', ולימודה וקיומה הם אבן היסוד לקיומו של העם היהודי. הלימוד עוסק גם בדינים ובאורחות-חיים, והחומר צריך להיות מובן לתלמיד כבר בשלבים הראשונים בשל הנושאים המעשיים שהוא כולל, לעורר בו עניין, להעשיר את אוצר ידיעותיו ולהקנות לו ערכים חינוכיים. שפיגל (2011) מצייין כי מטרת לימודי התלמוד היא להקנות לתלמיד יראת-שמיים שתבטא בהפנמת נורמות הראויות לאדם בוגר בחברה החרדית, ויהיו שיוסיפו – להקנות 'אמונה תמימה'; להכיר לתלמיד טקסטים מקודשים ובראשם המשנה והגמרא, עד כדי שליטה בעל-פה בחלקם, וכן שליטה באופני הלמידה של הטקסט, בהבנתו ובדרכי פרשנותו; וכן להקנות לו כלים והרגלים שיאפשרו לו ללמוד באופן עצמאי ולנתח סוגיה בגמרא או בספרים אחרים תוך ניתוח פרשנויות שונות. ישנן שלוש גישות להוראת התלמוד: האחת היא טיפוח הלימוד מתוך התעניינות דתית; השנייה היא פיתוח חשיבתו של הלומד, והשלישית נועדה ליצור בסיס להכרת המצוות ועקרונות המשפט העברי.

הוראת התלמוד במגזר החרדי זוכה לביקורת מחקרית בשל היותה של הקהילה החרדית קהילה פרשנית, ומכאן שההוראה נתפסת כמפנה את התלמיד לכיווני פרשנות רצויים. שפיגל (2013) מצייין כי החרדיות מתבססת על פרשנות מסוימת של המציאות, אך היא רוקמת עור וגידים באורח החיים של הפרט, במשמעת ובמשטר של גופו ואף בדרכי דיבורו השונים מן המקובל במרחבים ישראלים אחרים. פן זה מוקנה לחרדי עוד בבית הוריו ובמערכת החינוך, ומהווה מרכיב בסיסי בזהות העצמית והחברתית שלו. ניתן ללמוד על חשיבותו של פן זה דווקא מן ההבחנה בין אלה שגדלו על ברכי החרדיות מינקות לבין אלה שהצטרפו אליה בדרך החזרה בתשובה.



זיכרמן (2014) מתווה את השוני בין הוראת התלמוד בבית הספר היסודי לבין הוראתו בישיבות הקטנות שאליהן מגיעים תלמידים בני 13-16. לדידו, בבית הספר היסודי לבנים הלימוד הוא כיתתי ומתבצע מול מלמד ש"לועס" את החומר עבור התלמידים. בניגוד לכך, בישיבה הקטנה נדרש הצעיר החרדי לפתח יכולת לימוד עצמי ולהתמודד עם חומרי-גלם תלמודיים בחברותא. התלמיד מוקף בתלמידים בוגרים ממנו והמסלול דורש ממנו התבגרות מהירה.



## שיטת המחקר

במטרה לבדוק את שאלת המחקר נבחרה הפרדיגמה האיכותנית. סוגת המחקר היא פנומנולוגית, כי המחקר האיכותני מאפשר התבוננות פנימית אל דמותו של הנחקר. בניגוד למחקר הכמותני, שכולו מכוון לנתונים כמותיים ומספריים, המחקר האיכותני עשוי לגלות משמעויות נוספות שניתן להבינן בשתי פנים והן 'מתנהגות' כמסמכים מדעיים לכל דבר. במחקר האיכותני אין קביעות נחרצות וזהו יתרונו (ואף חסרונו). הוא מתווה בדרך-כלל דרך וממפה עוצמות של הנושא הנחקר (צבר בן-יהושע 2016).

במחקר הפנומנולוגי המציאות הנחקרת נתפסת כמכלול אינטראקציות שמאפשר התבוננות בתופעה שהמחקר שואף לפרש, תוך שחזור המציאות מנקודת-מבטם של המשתתפים. הגישה הפנומנולוגית מבקשת לחשוף את עולם המשמעות של היחיד ואת פרשנותו לגבי הסובב אותו. מציאות זו היא טבעית לאדם והוא אינו נותן עליה את דעתו אלא אם הוא עובר התנסות ששוברת אותה וגורמת לו להתבונן בחייו באופן רפלקטיבי. מטרת המחקר הפנומנולוגי היא לבחון כיצד מובנית אותה מציאות טבעית מובנת מאליה, מתי נשברת אותה טבעיות, ומהן ההשלכות של מצבי-משבר קוגניטיביים כאלה (בינשטוק, 2003).

## המשתתפים ושדה המחקר

במחקר השתתפו 93 תלמידים בני 10-15 הלומדים בכיתות ה'-ט' בארבעה מוסדות-חינוך חרדיים הפועלים במסגרת החינוך הממלכתי-דתי בצפון הארץ. שני מוסדות מתוך הארבעה שייכים לחינוך המיוחד. מוסד אחד הוא ישיבה טכנולוגית, ומוסד אחר הוא בית-ספר על-אזורי לכיתות א'-ט'. כל משתתפי המחקר הם בנים. מעדויות מוריהם עולה כי חלק מן התלמידים בקיאים באקטואליה פוליטית. לחלקם יש בבית מכשיר טלוויזיה או גישה לאינטרנט ולחלקם לא. חלקם בנים להורים חרדיים מלידה וחלקם בנים להורים בעלי-תשובה.

## לוח המשתתפים

שנתונים	מספר התלמידים שהשיבו על השאלונים	לומדים בו	המוסד
תלמידי כיתות ה'-ז'	63	חרדי על-אזורי	בית-ספר חרדי על-אזורי א'-ט'
תלמידי כיתה ו'	10	חרדי לחינוך	בית-ספר חרדי לחינוך



		מיוחד א'-ח'
תלמידי כיתה ט'	10	ישיבת חינוך מיוחד ט'-גיל 21
תלמידי כיתה ט'	10	ישיבה טכנולוגית חרדית ט'-י"ב

### כלי המחקר

כלי המחקר הוא שאלון מובנה (נספח 1) ממוקד בדילמות ניהוליות של מנהיגים בטקסט תלמודי. השאלון נבנה על פי המודל שפיתחו רודין וסצ'רדוטי (2016) לבחינת תגובות תלמידים לטקסט. השאלון מאורגן על פי העיקרון של ריאיון מובנה המכיל שאלות ממוקדות שנועדו לסייע למרואיין להסביר את עמדותיו, תפיסותיו והשקפותיו בהרחבה (ג'וסלסון, 2015). מטרת השאלות היא לסייע למחנכים להתוודע אל עולמם הפנימי של התלמידים, להכיר את התנסויותיהם ולגלות חלקים מוסתרים מעברם. השאלות מאפשרות לתלמידים לחשוף את תפיסותיהם המוסריות ולעורר דיון ערכי שמצליב בין ניסיונו של הקורא לבין ניסיונה המתואר של הדמות שבטקסט. הטקסטים שנבחרו מזמנים ביקורת חברתית והעיון בהם אמור לעורר בקורא תחושת אחריות הבאה לידי ביטוי ברצון להיטיב עם הדמויות בטקסט ולעמוד על עוולות חברתיות הטעונות תיקון (רודין וסצ'רדוטי 2016). 11 הטקסטים (נספח 2) נבחרו לפי הקריטריונים הבאים: הם עוסקים בהיבטים שמציגים דילמות ניהוליות שונות וקשורים בדמותו של מנהיג העומד במרכז הפרשה. הטקסטים נבחרו בהלימה לגילאי המשיבים.

### הליך המחקר הצפוי ואתיקה

11 הטקסטים שנבחרו חולקו לתלמידים על ידי מוריהם מדי שבוע. בנוסף לטקסט הם קיבלו את השאלון המובנה שמתמקד בדילמות הניהוליות שבו. המענה על השאלות ניתן בכתב. התשובות נמסרו ללא כל דיון במליאה, וזאת על מנת למנוע מושפעות או ריצוי. על מנת למנוע את זיהוי המשתתפים תיכתב בהצגת הממצאים רק האות הראשונה של שם המשיב. בשל רגישותו של המחקר וחששם של המורים לקיימו, יימסרו פרטי מוסדות הלימוד ללא ציון קונקרטי של מנהיגותם הרוחנית.



## ניתוח נתונים

פענוח התשובות נעשה באמצעות ניתוח איכותני פנומנולוגי של כלל השאלונים בהתאם למשנתם של זינגר וסלוביי (Singer and Salovey, 1993). מחקרם מנתח אמנם נרטיבים אוטוביוגרפיים ולא חומרים כתובים, אך מתווה דרך להפקת מוטיבים חוזרים המאחדים בין הנרטיבים, מהם ניתן להגיע לתובנות חברתיות. כך ניתן לשלב בין הגישה הפנומנולוגית הקלאסית, המבקשת לחשוף את עולם המשמעות של היחיד ואת פרשנותו לגבי הסובב אותו (בינשטוק, 2003), לבין בחינה מוטיבית ממנה ניתן להגיע להיקשים חברתיים.



ניתוח הממצאים ומיפויים הוביל לאיתורן של שלוש תמות-על: 1. תגובת התלמידים לדמות המנהיג בסיפורים והערכתם את פועלו; 2. העללות (re-plot): עצות שנתנו התלמידים למנהיגים העומדים בפני דילמה ניהולית; 3. תפיסות התלמידים את דמות המנהיג הראוי ועמדותיהם לגבי איש תפקיד ניהולי.

### 1. "מנהיג אמור להיות אדם מחושב וקר": תגובת התלמידים לדמות המנהיג בסיפורים

#### והערכתם את פועלו

תמה זו חושפת את תגובות התלמידים לדמויות המנהיגים השונים שאליהם נחשפו בטקסטים – חלקם יהודים וחלקם גויים. הטקסטים השונים דנים במנהיגים שהיו סמכות רוחנית דוגמת חוני המעגל, לצד מנהיגים שהיו סמכות מדינית דוגמת דוד, אבשלום, אכיש, רחבעם ויוסף. בתשובות ניתן להבחין בין תגובות אוהדות לבין תגובות אמביוולנטיות. כל המנהיגים עוררו בתלמידים תגובות מעורבות, ואין הסכמה גורפת על כך שמנהיג כלשהו נהג ללא רבב.

סיפור דוד וגוליית הפגיש את התלמידים עם דוד הצעיר טרם הפיכתו למלך. דוד מתואר על ידי התלמידים באמצעות צמדי אוקסימורונים של תכונות: אמיץ וחסר-ניסיון, השם בעזרו אולם הוא נמוך ולא מאומן, וכפי שמסכם י': "יש לו ביטחון בה' כי הוא הרג אריה ודוב, [...] עדיין ילד [ו] בחיים הוא לא לחם". תשובות התלמידים משתנות כאשר מדובר בסיפור אבשלום ודוד. בעוד שבסיפור הראשון דוד מתואר כילד מול גוליית הענק וכמי שנעשה לו נס – בסיפור השני דוד נתפס בעיני מרבית המשיבים כמנהיג שקול ומאופק.

התלמידים שציינו כי דוד הוא המנהיג החשוב ביותר, נימקו זאת בתכונותיו ובדרכי-פעולתו: "שאהבתי את דרכי הריגול ושיטות המלחמה שלו. כמו כן גם אהבתי את היושר והצדק בדרכיו ובצורת משפטיו ששפט את עם ישראל" (מ'). בשונה, צ' מציין ש"במקום למרוד בשאול ולהצליח הוא הולך לנדוד ולסבול", ומדגיש דווקא את איפוקו של דוד ואצילותו. המנהיגים בהם בחרו התלמידים כמוצלחים יותר מן היתר, הם אלה שהתלמידים למדו מהם. מדוד למדו התלמידים מהן פעולות שכלתניות ומהי שליטה עצמית: "למדתי ממנו לעבוד בשכל גם כשאתה נמצא בטירוף של כל ישראל, בניצוחו של שאול רודפים אחריו" (מ'). א' מציין כי למד מדוד ש"בתחבולות תעשה מלחמה", ומתייחס לפן הערמומי שבדמותו. מ' מציין שדוד למד לחשוב "מחוץ לקופסה". ל' כותב שדוד לימד אותו שיעור ברחמים, שכן מדובר במנהיג רחום: "דוד שאפילו שבנו בגד בו עדיין רחם עליו ועוד הוריד אותו משבע מדורי גיהנום". י' מתאר את דוד כנחוש וכאדם שמוכן



למסור את נפשו, ואילו י' נותן לכך נימוק אמוני – "הוא התחיל את המקדש". ח' מצוין את ניצחונו של דוד על גוליית וטוען שדוד הרשימו כי "למרות כל מה שעבר מסכים להקריב למען ה' וגם לרחם על אבשלום במקום להורגו". התשובות השונות מצביעות אמנם על כך שדוד הוא מנהיג מוערך בעיני התלמידים, אולם ההנמקות הן שונות ואף מנוגדות זו לזו. שכלתנותו של דוד מרשימה אחדים, בעוד שרגישותו מרשימה אחרים. רדיפת השלום שלו מוצבת בניגוד לתחבולותיו שמסייעות לו לנצח במלחמות, ושליטתו העצמית וערמומיותו מוצגות בהנגדה ליושרו ולחתירתו לצדק. מכאן שכל תלמיד הבנה דמות אחרת של דוד ואותה הוא העריך.

בפרשה שדנה בריקוד המלך דוד מול ארון הקודש, אותרו תגובות אמביוולנטיות. מרבית התלמידים חשבו שהריקוד לגיטימי, אך מיעוטם פירשו את מעשהו כלא ראוי ואף כ"מבזה את כבוד המנהיג" (א'). אלה שגינו את דוד על כך ציינו ש"אין זה יפה כי זה מוריד אותו מגדולתו" (מ'). א' נדרש להשפעה של הריקוד על העם המתבונן מן הצד: "מנהיג אמור להיות אדם מחושב וקר ולא לנקוט בצעדים שיגרמו לעם לזלזל בשלטון". מ' כתב כי מדובר במעשה "מגוחך". חלק מן התלמידים טענו שאין פסול בריקוד, בתנאי שמדובר בריקוד שאין עמו הוללות וכן כשהמטרה היא אמונית: "אם זה לכבוד התורה וכדומה אז כן" (ד'). מ' ציין בתשובתו כי "זה מראה שהמלך מקריב מהכבוד העצמי שלו כלפי משהו אחר וזה משאיר רושם שהמלך אכפתי ולא דואג רק לעצמו". הוא ראה בסיטואציה עדות לכך שדוד היה מנהיג אכפתי אשר "יורד אל העם". תלמיד אחד ציין: "המלך עושה מה שבא לו" (ו'), ומשפט זה ניתן להבנה דו-משמעית: דוד עשה מה שברצונו לעשות, גם אם הדבר פסול; וכן: בהיותו מלך, דוד יכול לרקוד ואין בדבר כל פסול. תשובתו של צ' מדגימה את ההפרדה שהתלמיד ערך בין מעשהו של דוד בהיבט ההתנהגותי, לבין הרווח הפוליטי שהשיג בכך: "קצת משפיל אבל כאן נראה לי שזה משדרג אותו בעיני העם".

התלמידים ציינו כי למדו מדוד דרכי-התנהגות שמאפיינות מנהיג. י' למד מדוד "שלא צריך להחזיר כלפה [כל פעם] שמישהו מעצבן אותכם"; נ' למד שגם הקטן יכול להביס את החזק ממנו; י' למד מדוד "תכסיסים"; ד' למד שיעור בענווה – "לא להתגאות"; ח' למד "להילחם ביצר הרע", ואילו מ' ציין כי "דוד בגלל שיש לו אומץ תמיד הוא עושה כל מה שה' אומר לו לעשות ולא מתייעץ עם שרים הוא שואל את ה' והוא עושה הכל ממה שה' אומר לו לעשות". תשובתו של מ' מתארת את דוד כמנהיג אמיץ מחד-גיסא, ומאמין באל מאידך-גיסא.

מנהיג שני שזכה לתגובות אוהדות ברובן היה יוסף. פרשת יוסף הוצגה לפני התלמידים והם התבקשו להעריך את פועלו מנקודת המבט של מצרי בן התקופה. התשובות היו מעורבות, שכן





מרבית התלמידים תיארו את תכניתו של יוסף כטובה וטענו שהיו נוהגים כמותו, אך עמדו גם על הקושי של המצרים לקבל איש עברי בשליט עליהם. ל' נדרש לרפורמה של יוסף ותשובתו מייצגת את תשובות מרבית התלמידים: "אני הייתי עושה בדיוק מה שעשה יוסף כי אם הוא עשה כך כנראה שבכה היה צריך להיות". ש' טען כי "מצד ראשון: היו מרגישים מוכנים לשנות הרעב בגלל כול עצותיו של יוסף המשנה למלך. מצד שני: הם הרגישו, שעבד עיברי מהכלא בגלל שפטר את החלום של פרעה אז הוא ניהיה משנה למלך". מתשובה זו ניתן ללמוד על הערכה כלפי תוכניתו של יוסף להיערך לבצורת, שזורה בביקורת שעולה מצד המצרים לנוכח זהותו של יוסף – עבד עברי שהפך לעוזר המלך. בדומה, מ' מציין כי: "חלקם הרגישו קינאה ביוסף וחלקם חשבו שיוסף הוא איש חכם שפוטר חלומות וכדאי מאוד להקשיב להם". אשר להעדפת כוהני מצרים, כל התלמידים תמכו בהחלטתו של יוסף שלא לקחת את רכושם כי "הם חזקים ולא יכולים לקחת להם" (ג'), וכן "מכיוון שהם חשובים יותר מכל שאר העם" (ע') לא היה צריך לקחת את רכושם.

התלמידים שהתייחסו אל יוסף כאל המנהיג המוערך ביותר נקבו בתכונותיו: חכמה, כוח רצון – "כי יוסף גם כשכולם זרקו אותו הוא לא ויתר" (י'), ויכולת לסלוח: "יוסף הצדיק, שלמרות כל הדברים הרעים והנוראים שאחיו עשו לו הוא עוזר להם, נותן להם לאכול, ולא פוגע בהם חלילה, זהו מוסר השכל מדהים לחיים" (מ').

מנהיג מוערך נוסף הוא חוני המעגל. ההנמקות שהעלו כל התלמידים נגעו בעיקר למסירותו של חוני כלפי עמו ולנחישותו לסייע לעם, כפי שמתאר זאת נ': "משום שרואים מנהיג שמוכן להישאר בעיגול קטן בחוץ אפילו אם ימות שם והכל בשביל לעמו". התלמידים התייחסו לתוצאות מעשיו: "חוני המעגל, הוריד גשם ובזכות כך צמח להם העצים והתבואה והיה להם מה לאכול, וגם הרבה מים לשתות בבארות" (מ'). תלמידים שונים ראו בחוני מודל לחיקוי בתחומי האמונה והמחויבות לעם: "הוא לימד שצריך להאמין בה' ממש חזק" (מ'); "להתמסר כל הזמן לעם ישראל ולא לשבת בשקט בבית" (י').

אשר לתגובות האמביוולנטיות כלפי חוני המעגל, אותרו רק מעטות כאלו. ד' ציין: "הייתי מתפלל רגיל ולא בצורה כזאת, ולא בצורה כזאת אני חושב שזה חוצפה לבקש כך". בתשובתו הוא מבקר את אופן הפעולה של חוני המעגל ואף מותח ביקורת על התנהגותו כלפי האל. דבריו של ד' משלבים ביקורת ופליאה: "אני הייתי מתפלל, לא יודע מה עלה בראש של חוני המעגל למה הוא עשה מסביבו עיגול. כנראה שהיה לו ביטחון בה' כי אף פעם לא שמעתם על מישהו שיעשה מסביבו עיגול ויגיד עד שלא ירד גשם אני לא יזוז". תשובה זו מצביעה אמנם על ביקורת, אולם בד בבד ד' מציין כי פעולה בלתי-שגרתית זו נובעת מאמונתו העמוקה של חוני. מרבית התלמידים



ציינו שהיו פועלים בשונה מחוני, ומעניין שהם מציעים לנקוט פעולה קולקטיבית – תפילה המונית, צום ותענית – אליהם יחבור העם כולו. בהצעותיהם יש ביקורת עקיפה על חוני המעגל על שנקט דרך-פעולה אישית ולא שילב את העם.

דמותו של אהרן זכתה ליחס אמביוולנטי ואף למספר ביקורות חריפות שלא אפיינו מנהיגים אחרים. חלק מן התלמידים ביקשו לתקן את המסופר בטקסט על דרך ההעללה. ל' מציין: "לדידי אהרן לא רצה בשום פנים ואופן לעשות את העגל, אך מכיוון שהעם לחצו עליו, וגם אהרן מסתמא פחד וחשש שהאספסוף יהרגו אותו כמו שהרגו את חור ואהרן ניסה למשוך את הזמן אך יצא שנוצר עגל וסגדו לו". מעניין שהמשיב ל' מדגיש כי אהרן לא רצה לעשות את העגל "בשום פנים ואופן" – אמירה שמזכה את אהרן מבניית העגל ומעבירה את האחריות לעם. בדומה, מרבית התלמידים ציינו כי מטרתו של אהרן הייתה להרוויח זמן. חלקם ציינו שאהרן פחד שמא יהרגו אותו, ואילו י' אף מסביר את רצונו של אהרן למנוע חטא: "כדי שלא יהרגו אותו וזה עוון גדול להרוג כהן גדול".

משנתבקשו התלמידים להעריך את סגנון מנהיגותו של אהרן הדגישו רובם את תכונותיו החיוביות, גם אם אלו אינן מופיעות ממש בטקסט, אשר מקפיד לתאר את הדמויות בעמימות. ל' כתב כי אהרן הוא "מנהיג מצויין כריזמטי סוחף ומתוחכם, אהרן הרי חשב על האפשרות למשוך את הזמן ולא דווקא שכל מנהיג היה חושב על כזה רעיון". החכמה היא התכונה שיוחסה לאהרן מספר הפעמים הרב ביותר בתשובות התלמידים. התלמידים הכשירו את מעשהו של אהרן באמצעות הדגשת חוכמתו. תכונה נוספת שבלטה בתשובות התלמידים היא אומץ-לב. מרביתם ציינו אמנם שאהרן חשש לחייו, אולם בבואם לאפיין אותו טענו רבים מהם שהוא ניחן באומץ-לב. מ' נדרש לכישוריו של אהרן בתחום המשא ומתן: "הוא דואג לעם והשכין שלום בין כולם הוא רצה שלכולם יהיה טוב ולא יצטרכו לחטא" והדגיש את חתירתו של אהרן לשלום. נ' מציין בתשובה לשאלה המבקשת לאפיין את אהרן, כי "לא היה לו ברירה". הוא אינו נוקב בתכונותיו של אהרן אלא בוחר להתייחס למעשהו. ח' מציין כי אהרן "בסדר כי הוא רצה לדחות את המועד של עגל הזהב". הציון "בסדר" מעגן את ההתרשמות של התלמיד מאהרן בתוך שדה סמנטי חיובי (ההפך מלא בסדר), אולם ח' אינו כותב מהן תכונותיו של אהרן.

מבין התשובות השונות, הטילו שמונה דופי באהרן: "מתנהג בצורה טובה אבל לא מספיק כי הוא לא לקח בחשבון מה יקרה אחר כך" (י'). י' מתחיל את המשפט בתיאור חיובי של אהרן – "מתנהג בצורה טובה", אולם מבקר את פועלו ("אבל") וטוען שהוא לא חשב על העתיד לבוא. ב' מציין שאהרן "טוב אבל יגזים מידי". שני התלמידים דלעיל שוזרים בין "טוב" לבין "אבל"; דהיינו, ראשית מציינים כי מדובר במנהיג טוב, או במנהיג שהתנהגותו טובה, ומיד אחר כך



מציינים את הפשל – אי המחשבה על העתיד וההגזמה. תלמידים אחרים ביקרו את סגנון מנהיגותו של אהרן וטענו שהוא "פחד שיהרגו אותו [.] מנהיגות פחות טובה [טובה] בגלל שהוא לא איתמודד [התמודד] הים [עם] אעם [העם]" (א'). ע' ביקר הן את סגנון המנהיגות של אהרן והן את תוצאותיו: "מנהיגות לא טובה שגרם לעם ישראל לעשות חטא". בכך ע' מאשים את אהרן בבניית עגל הזהב בשל כשל מנהיגותי. ש' ציין כי מנהיגותו של אהרן: "לא היתה טובה – כי הם אמרו לו לעשות את העגל והוא בסוף הסכים לעשות. זה שהוא מקשיב להם זה כבר עברה כי אסור להקשיב להם כי אם הוא מקשיב להם זה עבודה זרה, פסל. אפילו שהוא היה אוהב שלום ורודף שלום הוא שותף לעברה שבני ישראל עשו". בדבריו של ש' ניכרת האמביוולנטיות כלפי דמותו של אהרן. הוא מתאר אמנם את אהרן כרודף שלום, אולם בהקשר לדילמה המנהיגותית הוא מציין כי אהרן קיבל החלטה שגויה במתן ההרשאה ליצור את עגל הזהב ומכאן שהוא שותף לעבירה. ר' מביע עמדה ביקורתית מוחלטת: לדידו אהרן "לא היה בסדר איתם כי הוא לא העמיד אותם במקום".

חמישה תלמידים סבורים כי סגנון מנהיגותו של אהרן היה שלילי: "מורד בה" (ד', מ'); לא הייתי עושה כך" (י'); "עושה רע לעם ישראל" (מ'); "היה אכפת לו רק מעצמו כי העדיף שיעבדו ע"ז ולא יהרגו אותו" (ש'). ניתן להבחין כי סגנונו המנהיגותי של אהרן נתפס בעיני המשיבים כבעייתי הן מפאת המעשה עצמו – בניית עגל הזהב – שהיא בגידה באל – והן כי לא מנע את חטאו של העם, רק כדי להציל את חייו שלו. התיאור "מורד" מטיל את האחריות על אהרן למרות שהעם דרש ממנו לעשות עגל זהב, וכאן משוקעת תפיסה לפיה האחריות למעשה מוטלת על המנהיג ולא על עמו. תלמיד אחר כתב: "לא הייתי עושה כך" (י') ובאמצעות משפט זה ביקש להראות את ביקורתו כלפי המעשה ולא כלפי האיש, ומכאן שתשובה זו עמומה ומובילה לביקורת עקיפה. בדומה ציין ז': "לא מקנא באהרון, מפחידה המחשבה". התלמיד מתייחס לסיטואציה בה היה אהרן מצוי וחש אמפתיה כלפיו. לפיכך הוא אינו מבקר אותו, ובד בבד אינו מביע הערכה לסגנון מנהיגותו.

הסיפור "עיר של תינוקות" חשף את התלמידים לדמותו של רבי יהודה הנשיא. העובדה שרבי יהודה ויתר על כספו למען מונהגיו זכתה לתגובות מעורבות. חלק מן התלמידים טענו כי מנהיג אינו צריך לתרום מכספו האישי למען מונהגיו, ובתשובה זו מתחו למעשה ביקורת על בחירתו של רבי יהודה הנשיא להקריב את כספו, בעוד שמרבית המשיבים הצדיקו את המעשה וטענו כי זוהי חובתו של מנהיג, והוסיפו שכאשר המנהיג מקריב מעצמו ומכספו, הוא נותן דוגמה לציבור. ח' מציין: "הרי תפקידו להשכין שלום והרי אתה תרצה לעזור לעירך, וגם להחזיר אהבה". מדברים אלה עולה שילוב בין מחויבותו של מנהיג אמיתי כלפי בני-עירו ובין רצונו להחזיר אהבה לעמו.



מכאן נתייחס לתגובות התלמידים למנהיגים גויים. המלך אכיש מתואר על ידי התלמידים כאסטרטג, והוא זוכה להערכה על שצירף את דוד למחנהו. מרבית התלמידים מתארים את אכיש כבעל שיקולים נכונים, ורק מיעוטם מתייחסים לבעייתיות של צירוף דוד למחנהו: "שיקולים נכונים אבל יש קצת סכנה בעניין, לדוגמא, שדויד יחליט פתאום להפנות עורף ולהצטרף לאחיו היהודים" (י'). כל התלמידים הצדיקו את שריו של אכיש שהתנגדו לצרף את דוד מחשש שמא יבגוד בפלשתים. תשובותיהם מחזקות את הקו שהוצג לעיל, לפיו דוד היה נאמן לעמו.

כשנדרשו התלמידים לסיפור פרעה, הם הוצבו בעמדה מעניינת: תלמידים יהודים מאמינים הבאים לבקר או להעריך מנהיג גוי שביקש להשמיד את בני-ישראל וציווה להשליך כל בן זכר היאורה. בשלב הראשון התייחסו התלמידים לחששו של פרעה. מרביתם הסבירו כי הוא חשש מגדילת העם היהודי ומתבוסה עתידית וכי חשש זה היה מוצדק בהחלט: "פרעה חושש שעם ישראל יתרבה ואז יתחיל מלחמה ועם ישראל ינצח" (נ'). גם א' הצדיק את חששותיו של פרעה בציינו: "זה נכון לחשוש כי הם יכולים פשוט לגמור את ארץ מצרים אם הם יתרבו". מיעוט של התלמידים מתח על פרעה ביקורת. ר' מבטל את פחדיו של פרעה וכותב: "לא נכון כי הם עזרו לו פעם"; ואילו א' טוען כי חששו של פרעה מוטעה: "אני מציע שהוא ידבר עם עם ישראל ואז הוא יבין מה עם ישראל רוצים לעשות. עם ישראל לא אכזרים הם צדיקים וטובי לב. אני יודע". בנקודה זו מוצג הדיאלוג כפתרון לדילמה המנהיגותית. אשר להחלטה להשמיד את הבנים, היו תגובות מעורבות. חלק מן התלמידים מציינים כי זוהי החלטה לא מוסרית: "החלטה רעה זה רצח" (ח'); "רע מאוד" (א'). מרבית המשיבים מציינים שזוהי החלטה מנהיגותית שגויה היות שכעת לא יישארו לפרעה עבדים: "זה טפשי כי אחר כך לא יהיה דור המשך והעם יושמד ולא יהיה לו עבדים" (א'); ואחד המשיבים מציין כי לטווח הארוך לא ניתן להשמיד כל עם שמצויים איתו בסכסוך: "לזרוק אותם ליאור זה עונש וגם כל גוי שלא נראה לו עליו הוא יזרוק אותו ליאור" (נ'). ר' טוען שזוהי החלטה שתעורר התנגדות בקרב המצרים, ולא כולם יצייתו לה: "לא יעזור כי יהיה את האלה שלא יקשיבו לו". מעט מן התלמידים טענו כי זוהי החלטה מנהיגותית נכונה, שכן "זריקת הילדים ליאור יפחיתו את עם ישראל ולכן זה טוב כי אז הם לא יהיו הרבה" (ש').

מרבית התלמידים הצדיקו את חששות פרעה מפני בני-ישראל: "לפי דעתי, חששו של פרעה מוצדק בהחלט. משום שאם בני ימשיך ויתרבה מבלי שאף אחד ינקף אצבע, תוצאת המרד של בני, תהיה מוחלטת-בניצחון" (נ'). י' התייחס לקשר שבין חששות המנהיג מבני-ישראל למעשיו, וגינה את גזירות פרעה: "יש מקום לחשש כזה, אך בתכל'ס, לא יעשו עמ'י מעשים כאלה, ובכל מקרה, התגובה לא נורמלית! א כ ז ר י ת!". מ' גינה את פרעה כך: "מי שמפחד פחדן", אך עמדתו



היא עמדת-מיעוט. התלמידים נדרשו לחששו של פרעה שמא יאבד את שליטתו במצרים עם התרבותו של עם ישראל והגדירו את פעולותיו כאסטרטגיה נכונה. זוהי תמונה מפתיעה, שכן פעולותיו של פרעה מכוונות נגד עם ישראל.

דילמה נוספת עמה התמודדו התלמידים היתה כריתת ברית לקראת יציאה למלחמה. הדילמה של אכיש בדבר צירופו של דוד לצבאו זכתה לתמימות-דעים בקרב מרבית התלמידים. אלה ציינו שאכיש רצה לצרף את דוד בזכות כוחו הרב של דוד ובשל העובדה שדוד היה מסוכסך עם שאול ומכאן שהאויב המשותף איחד ביניהם: "בגלל שהוא שמע שהוא הרג את גולית ואז הוא חושב שהוא חזק והוא יכול לצרף אותו – וממילא שאול רוצה להרוג את דוד אז עדיף כבר שהם יילחמו" (ש'). רק שני תלמידים מתחו על אכיש ביקורת וציינו כי דוד היה אויבו ויכול היה להרוג את אכיש ואת אנשיו וכמו כן שעל אכיש להתייעץ עם אנשיו: "היה צריך להתייעץ יותר על זקנים יועצים" (ר').

מלך גוי נוסף שאת פעולותיו הניהוליות ניתחו התלמידים הוא נבוכדנאצר. בתגובה למינוי יהויכין, בנו של יהויקים, למלך על יהודה, התייחסו התלמידים למניעיו של נבוכדנאצר כשהחליט על מינוי זה. תשובותיהם מצדיקות את המינוי, אך נובעות מתפיסות שונות של דמותו של נבוכדנאצר ושל המצב הפוליטי. לדידו של א': "הוא [נבוכדנאצר] לא יכל לסמוך על אף אחד אחר כי הוא בן מלוכה והוא לא יעשה רע". טיעון זה מביא שתי הנמקות למינוי: חוסר יכולת לסמוך על מנהיג אחר, ואמונה שיהויכין לא יעשה רע בשל אופיו ומעמדו. תגובה אחרת שופכת אור על המינוי ומסבירה הוא נובע משיקול רגשי: "אולי נבוכדנצר מינה את יְכִנְיָה כדי להוציא אותו מהצער של מות אביו יהויקים" (נ'). תשובה אחרת נותנת נימוק פוליטי למינוי: "שלא ימרוד בו שהרי הרג אביו" (א'). ר' אינו מציין רק טיעון פוליטי, אלא שוזר גם נימוק רגשי: "להראות שהוא שנא רק את האבא ואת הבן לא". א' מסביר כי נבוכדנאצר ממנה בכוונה תחילה מנהיג מסורס: "רצה מלך חדש וחשב שאם הוא ראה את מה שעשו לאבא שלו על זה שהוא מרד הוא לא ימרוד"; ואילו ח' מציין כי בן המלך הוא הבחירה הטבעית למינוי, שכן רק לו יש הכישורים להנהיג: "כי אבא הכין את הבן שלו להיות מלך". ג' התייחס לתוצאה הכלכלית של ההמלכה – להכנסה ממיסים – "שיתן לו הרבה כסף". תלמידים אחדים ציינו שאמנם האב מרד, אולם הבן לא פשע, ולכן בחר נבוכדנאצר להמליכו: "מכיוון שהבן עדין לא מרד אז הוא מכבד אותו לכן מינה אותו למלך" (ע'); "כי האבא זה שעיצבן אותו אז שם את הבן במקום" (י'). ד' רואה במינוי הצהרה פוליטית של ברית מחודשת עם ישראל: "שעכשיו יהיה חבר עם עם ישראל", ומכאן שלפנינו מינוי אסטרטגי.



## 2. "הייתי עושה עצרת תפילה ענקית": העללות (re-plot) – עצות שנתנו התלמידים

### למנהיגים השרויים בדילמה ניהולית

התלמידים התבקשו לייעץ למנהיגים השונים כיצד להתמודד עם דילמות מנהיגותיות בהן נתקלו. מעניין שלמרות שמרבית המנהיגים הם נבחרים האל, התלמידים חשו חירות לייעץ להם ואף לתקן לעיתים התנהלות שגויה של המנהיג. בהקשר לפרשת אהרן ועגל הזהב ניתן מגוון עצות: א' משרטט ארבעה דפוסים-פעולה בהם היה נוקט: "1. מנסה להרוויח זמן; 2. חושב לפני כל פעולה; 3. מתפלל לה' שיתן לי עצה טובה; 4. מנסה להרגיע את הרוחות". תשובתו של א' משלבת בין מרכיבים מנהיגותיים אקטיביים ובין מרכיבים אמוניים (תפילה לה'). בתשובה זו בולטת האקטיביות מן השימוש המוגבר בפעלים – "מנסה", "מתפלל", "חושב". חלק מן התלמידים יעצו לאהרן לנקוט פעולה אלימה: "הייתי לוקח את המורדים והממרידים ומעניש אותם בעונש חמור שהעם יראו וייראו ולא יסכבו [יסחפו] אחר דבריהם של הערב רב" (ל'); "הייתי מעכב את כולם ואם זה לא היה עוזר הייתי צועק את שם ה' ומתחיל להלחם עם הלוויים" (מ'). שני תלמידים ציינו כי היו מתעמתים עם העם כי מדובר בעבודה זרה שעונש בצידה: "אני הייתי מבקש מהם שיוותרו על המעשה הזה ולא יעשו אותו, אני הייתי מזהיר אותם שמה יעניש את החוטאים" (ש'). בעוד שכלל התלמידים הציעו דרך פעולה יחידה, התווה א' שלוש דרכי-פעולה: "הייתי מנסה לומר להם שכל רגע הוא צריך להגיע ובטוח יש סיבה לאיחור של משה. הייתי מבקש מה' שיתן סימן לעם ששניהם עדיין קיימים. הייתי אומר להם שעגל זה עבודה זרה ושאוּלי כדאי לחכות קצת".

שני תלמידים הציעו ריטואל דתי בתגובה למשבר: "להתפלל" (ח'); "הייתי עושה עצרת תפילה ענקית. הייתי צם וזה היה עוזר מי שצם ה' עוזר לו" (י'). מכאן שהצעותיהם של התלמידים כוללות בצידו האחד של הציר פולחן דתי כלשהו, באמצעו של הציר ניסיונות השהיה ובצידו השני של הציר עימות עם העם תוך הסבר אודות חומרת העבירה. הפעלים "מבקש" ו"מזהיר" מלמדים על תפיסתו של המנהיג כמי שאין בכוחו לכפות את רצונו ומכאן הפעלים המרוככים.

חלק מן התלמידים ציינו כי היו מנהלים דיאלוג עם העם ומסבירים לאנשים את השלכת דרישתם: "הייתי עוצר אותם ומבקש מהם להפסיק כי מה שהם עושים זה לא טוב להם!" (ש). י' אינו מסתפק בהסבר ומציין שאם הדיאלוג כושל, על אהרן למסור את נפשו: "להסביר להם שזה דבר לא טוב וה' יתן להם עונש ואם לא יצטרך למסור את הנפש שזה מנהיג". מעניין שכאשר נתבקש י' לאפיין את אהרן, הוא ציין כי מדובר במנהיג חכם שביקש "למשוך את הזמן". מכאן שאין הלימה בין האופן שבו אִפיינו התלמידים את דמותו של אהרן, כפי שעלה בתמה הראשונה, לבין עצותיהם לאהרן לפעול אחרת ולא להסתפק בדיאלוג. שני תלמידים בלבד ציינו כי היו פועלים



בדיוק כמו אהרן. מ' ציין: "הייתי עושה בדיוק מה שאהרן עשה כי אם ככה ה' רצה שיהיה". בכך הוא מעגן את פעולותיו של אהרן ברצונו המוקדם של האל, ומכאן שאין מקום לייעץ לו. בדומה, ח' מציין: "הייתי אומר תביאו מכולם ותלכו ותחזרו וכו' ואז הייתי עושה אם לא היתה בררה אחרת".

בסוגיה אחרת התבקשו התלמידים לייעץ למלך רחבעם לאילו יועצים להקשיב. רובם תמכו בעצת יועציו הזקנים של שלמה. מתשובותיהם עולה הערכה לניסיון החיים של הזקנים: "כי הם זקנים הם עברו הרבה בחיים והם יודעים הרבה יותר מאחרים מה טוב ומה לא טוב" (מ'). כמו כן צוינה חכמתם והעובדה שמדובר באנשים מיושבים שאינם פזיזים. התלמידים טענו שההקשבה לזקנים תמנע מרד. אחד בלבד קיבל את עצת הצעירים והציע לרחבעם "לעלות מסים שיראה לעם מי המלך" (ב'). מעניין שלמרות גילם הצעיר צידדו מרבית התלמידים בעצתם של הזקנים וביטלו את עצת הצעירים, אותה קישרו לשתי השלכות מיידיות: סלידה של העם ומרד.

בדומה לסוגיית רחבעם התבקשו התלמידים לייעץ לאבשלום, שקיבל שתי עצות מנוגדות – האחת מחושי והשנייה מאחיתופל. בעוד שחושי הציע לדחות את הלחימה, הציע אחיתופל לקיימה מיד. מרבית התלמידים צידדו בעצת אחיתופל ומיעוטם בעצת חושי, אבל עשו כך מכיוון שרצו לראות את דוד מנצח, ומכאן שגם אלה שצידדו בעצת חושי טענו שהיא רעה לאבשלום כי היא אפשרה לדוד לברוח.

הסיפור אודות אכיש ודוד מיקם את התלמידים בעמדת יועצים למלך גוי. הם נתבקשו לייעץ לאכיש כיצד לנהוג כלפי דוד. 11 תלמידים המליצו לאכיש שלא לתת מקלט לדוד המצוי במנוסה לנוכח סכסוכו עם שאול. נימוקיהם מושפעים מגורמים שונים – הן מיחסיהם הבעייתיים של הפלשתים עם דוד והן מחשש לחייו של אכיש. לדידו של א': "עבדיו של אכיש ישמעו שהוא נתן לדוד זה שהרג את אחיהם מקלט הם יהרגו את אכיש". הצעה זו, שלא לתת לדוד מקלט, מקורה במחשבה לפיה מעשה זה עלול לפגוע באכיש ולסכן את חייו. ח' לא נדרש להשפעתו של המעשה על אכיש אלא לכך שלא ניתן לסמוך על דוד לאור היסטוריית הלחימה שלו והעוינות: "מכיוון שטבח בפלשתים רבות". שבעת המצדדים בכך שעל לכיש לתת מקלט לדוד מציינים את העובדה שלשניהם אויב משותף (שאול) וכמו כן שזו הזדמנות עבור אכיש להפוך את דוד לעבדו או ללוחם בצבאו, כפי שגורס י': "כי דוד חזק (הרי הוא הרג את גולית)".

כאשר התבקשו התלמידים לייעץ לפרעה כיצד להתמודד עם גידולו של עם-ישראל, נחלקו הצעותיהם לשתי קטגוריות מרכזיות: הצעות שממשיכות את הקו האלים של פרעה, לצד הצעות שמשנות את סגנונו של פרעה לסגנון פרו-עברי. התלמידים המצדדים בקו המנהיגותי של פרעה כתבו: "לתפוס ולהרוג אותם או להכניס אותם לכלא עד שימותו" (א'); "להרוג את העם שמתרבה"



(ש'); "הייתי ממציא חוקים קשים ואז יהיה להם קשה וילכו – להגביה את המיסים וככה שלא יהיה להם כסף" (ר'); ו"להכניס אותם לבית הסוהר" (ח'). מעט הציעו שפרעה ייטיב את יחסו לעם-ישראל: פתרון ראשון שהועלה הוא שליחה של העם לארץ-ישראל: "שפרעה יעזוב אותם וישלח אותם לארץ ישראל" (ר'); "לשלוח את עם ישראל למקום שלהם" (נ'); ואילו א' ייעץ לפרעה להשאיר את עם-ישראל במצרים: "שייתן להם גם ללמוד ולשמור את כל החוקים שלהם, וגם שיעבדו אבל שיעבדו בנחת".

הסוגיה המורכבת ביותר לה נדרשו התלמידים בבואם לייעץ למנהיגים השרויים במשבר, נוגעת למשולש המנהיגותי דוד-אכיש-שאול. בסיפור זה מעורבים שלושה מנהיגים שלכל אחד מהם אינטרס משלו. התלמידים סיפקו מגוון עצות לשלושתם. תלמיד אחד טען שכל המנהיגים צריכים לוותר על הלחימה: "הייתי מייעץ לכולם לא להילחם אחד בשני ולסיים בצורה יפה" (ח'). עצתו היא למעשה להימנע מכל פעולה שהיא. יתר התלמידים העלו עצות אקטיביות. בשאלה הראשונה שנוגעת לתפקודו של דוד היו הדעות חלוקות. חלק מן התלמידים סברו שעל דוד לחבור אל שאול וחלק טענו שעל דוד להילחם באכיש. הטיעונים שמצדיקים עצות אלו מגוונים ומשלבים אמונה עם טקטיקה פוליטית: "לדוד הייתי מייעץ להצטרף לשאול כי אם דוד המלך יצטרף לשאול אז יקרה להם נס" (א'); ומנגד – "הייתי מייעץ לדוד לא להיות עם אכיש כי אכיש אולי יהיה נגדו" (נ'). תלמיד אחר מקדם את חבירתו של דוד אל שאול ומתווה היררכיה: "שדוד יצטרף למלחמה כדי להציל את שאול" (ר'). לדעתו של ר' דוד צריך להילחם תחילה באכיש, אולם לא על מנת לעזור לו אלא כדי לשמור על שאול ולהצילו ממוות. ח' משרטט את מפת האינטרסים של שלושת המנהיגים ומציע פתרון: "דוד – שלא יצא למלחמה. ושאול – שיתפייס עם דוד וביחד יצאו להילחם באכיש. ולאכיש הייתי מייעץ שיקח את דוד להילחם בשאול". הצעותיו של ח' מדגימות כיצד לדעתו יצא כל מנהיג כשידו על העליונה, שכן לדעתו שאול ואכיש זקוקים לדוד שיילחם לצידם. אשר לדוד – בחירתו היא שלא יצא למלחמה ולא ינקוט פעולה כלשהי. כאן נחשפת תפיסה של הדרגתיות וסדר-זמנים. רק אחרי ששאול ואכיש יפנו אל דוד הוא יפעל, אבל בשלב הראשוני עליו לשבת ולהמתין. אשר לאכיש ניכרות תפיסות סותרות בדבר הדרך שעליו לברור לעצמו. מרבית התלמידים סברו שעליו לחבור אל דוד ולצרפו לצבאו בזכות מעלותיו: "לאכיש הייתי מייעץ לשתף את דוד בגלל שיש לו חכמה רבה ויעזור להם איך להתארגן במלחמה" (ר') ואילו מיעוטם העלו את הטיעון שאל לו לאכיש לבטוח בדוד שכן דוד יכול לבגוד בו: "הייתי מייעץ שלא להכניס אותו בגלל שהוא שונא את הפלשתים ואחרי זה הוא יכול לעשות משהו רע להם ואיכשהו לנסות להרוג אותם" (ר').





כאשר נתבקשו התלמידים ליעץ ליהויכין ולכתוב כיצד הוא יכול לשמור על כיסאו, הם ציינו דרכי-פעולה שונות החל מבריחה וכלה בהצבת שומרים שימנעו את לקיחת מלכותו. מרבית התלמידים סברו שלא כדאי לו למרוד בנבוכדנאצר ושעליו להתנצל בפניו ולהביא לו תשורה כדי להביע לו נאמנות. הצעותיהם אלו משנות את הנכתב בטקסט, שכן יהויכין מלך שלושה חודשים והוגלה. תלמיד אחד הציע ליהויכין לרצוח את נבוכדנאצר ולרשת אותו: "לנסות להתחפש ולנסות להיות השר הכי גדול וייווצר מצב שירצה לדבר אתו באותו החדר לבד ויהרוג אותו ויגיד שנבוכדנצר אמר שהוא מינה אותו למלך חדש" (ר').

בטקסט הדין במלך שאול נתבקשו התלמידים ליעץ למלך לקראת המלחמה בגוליית. תשובות התלמידים היו מגוונות. היו שהמליצו על יציאה למלחמה: "להתחיל במלחמה חסרת מעצורים וללא הקדמות" (מ'); "לבוא בלילה עם צבא שלם להרוג אותו" (ש') והיו תלמידים שהמליצו דווקא על כניעה: "נכנע. כי בטוח מישהו לא היה מנצח אותו כי הוא מאוד חזק" (מ'). תלמיד אחד הציע פתרון אמוני: "צריך רק להאמין בהשם ולבחור מי שהוא שיש לו אמונה" (ד'). חלק מן התלמידים ביקרו את שאול על החלטתו לבחור בדוד כלוחם שייצג את עם-ישראל, וזאת למרות שהטקסט וסופו הטוב מוכרים להם: "דוד הוא קטן כל החיים לפניו חבל שימות. דוד חלש וקטן לעומת גולית הוא חסון וחזק. דוד לא יודע איך להילחם, חבל שיפסיד" (ש'); "תראו את דוד לעומת גולית אין סיכוי. אסור לקחת סיכונים, מסכן הילד. אולי עדיף מישהו יותר חזק כתוב "ונשמרתם מאוד" (ד'). מנגד, אחרים מציינים שלדוד יש ביטחון וניסיון, שכן הוא הביס את האריה, בהישענם על טקסט אחר, ומרביתם טוענים שדוד הוא הבחירה הנכונה מכיוון שהוא משלב בין אומץ לב לאמונה שלמה באל.

כאשר התוודעו התלמידים לסיפור אבשלום, הם התבקשו להכריע בין שתי העצות שניתנו לו בטקסט – עצת אחיתופל ללחימה מהירה בדוד, מול עצת חושי להמתין ולהיערך. חלק מן התלמידים צידדו בעצת חושי: "דווקא זה האסטרטגיה טובה כי לצאת יותר מסודר יותר יש סדר בראש" (ש'). תלמידים אלו תומכים בהיערכות למלחמה ומעניין כי ש' מתייחס לא לסדר הצבאי שההיערכות תיצור, אלא ל"סדר בראש", כלומר: יש להיערך למלחמה מבחינה תודעתית ולא רק צבאית. מנגד, ל' גורס כי עצת חושי היא "עצה גרועה מצד דוד שבינתיים מתארגן אך גם הם בינתיים מתארגנים אבל כרגע אבשלום הוא החזק", ודבריו מקדמים תפיסה לפיה מלחמת-פתע היא הפעולה הנכונה. תלמידים אחרים יעצו לאבשלום לנקוט פעולות שונות מאלו שיעצו לו חושי ואחיתופל. למשל, "לשלוח מרגל במהירות כדי שידע מה קורה עם דוד" (ל'); "לשלוח סוס טרויאני לצד השני" (כ') ושלושה יעצו לו לחזור בתשובה ולהתחזק במצוות.



בסוגיית בחירת יועצים ראויים שילוו מנהיגים, הועלו דעות מגוונות, חלקן סותרות. מרבית התלמידים ציינו כי יועץ טוב הוא איש חכם וישר וכי על מנהיג לבחון את היועץ בדרכים שונות טרם כניסתו לתפקיד: "שיעשה להם מבחן גם של יכולות ייעוץ וגם של אמון לממלכה" (א'). תלמיד אחד התייחס לזהותו של היועץ וקשר בין יועץ טוב לחבר: "הוא צריך לקחת את החברים שלו ואפילו שהוא סומך עליהם צריך לברר עליהם שהם לא בוגדים כי הוא יכול להסתבך" (ב'). תשובה אחת בלבד התייחסה גם למעמדו של היועץ, מעבר להיותו חכם וישר – "היועץ צריך להיות חכם, בעל מעמד גבוה, צדיק, מבין דבר מתוך דבר" (ח'). תלמיד אחד ציין עצמאות ומהירות כתכונות הכרחיות ליועץ: "לבחור יועץ עצמאי שיודע לחשוב מהר בלפתור דברים ורציני וגם חזק בדברים" (ר'). מתוך התשובות שלעיל בלטו באופן מובהק תכונות החוכמה והישר, ואף חזר הצורך לבדוק את היועץ ולבחון את תקפות עצותיו.

### 3. "אדם שמוכן להקריב את חייו כדי שלעמו יהיה טוב": כך תופסית תלמידים את דמות

#### המנהיג הראוי

לאחר שהתוודעו לכלל הסיפורים, התבקשו התלמידים לציין את מאפייניו של מנהיג ראוי והעלו פנורמה של תכונות ומעשים. התכונות שחזרו באופן מובהק בתשובות משתייכות לשלושה עולמות-תוכן: העולם האמוני, היבטים אישיים והתנהגותיים ופעולות שהמנהיג נוקט. בהיבט האמוני ציינו המשיבים כי מנהיג ראוי הוא צדיק: "צריך להיות בתמימות עם ה' ולהתנהג בהתאם לכתוב בתורה" (ד'). התכונות האישיות שהועלו כמאפיינות מנהיג ראוי כוללות צניעות, חכמה, חוזק, אומץ, כריזמה, יכולת הקשבה ודאגה. הפעולות שעל מנהיג ראוי לנקוט הן איחוד העם, שמירה על כבוד העם, קידום העם, הקפדה על התייעצות עם יועציו, הקרבה למען העם, פעולה בדרכי-שלום, איתנות בדעה ואי-כניעה.

לדידם של התלמידים, מנהיג טוב מתאפיין ביכולת-הקשבה. ההקשבה לעם מתוארת כיכולת להתגבר על אגוצנטריות ועל יצרים פסולים. ההקשבה אף מובילה לאיזון בין רצונות המנהיג לרצונות העם, שכן המנהיג אינו כלי-שרת בידי העם. תשובה אחרת רואה במנהיג אדם שמטרתו להיטיב עם עמו, ומכאן שהמנהיג מוכן להקריב את חייו למען רווחת עמו: "מנהיג ראוי הוא אדם שמוכן להקריב את חייו כדי שלעמו יהיה טוב שמוכן לעשות הכל בשביל העם" (נ'). כן נטען כי מנהיג ראוי מתאפיין ביושרה והוא ממלא את תפקידו כמשרת של עמו ולא כשליט: "מנהיג ראוי הוא מנהיג שמוסר את עצמו לטובת הכלל, שוחר צדק וישר, אינו מחפש לשלוט על העם אלא להטיב עם העם" (י'). לדעתו של ב' אסור למנהיג להיות פזיז, ועליו להיות שקול. ארבעה תלמידים



אפיינו את המנהיג הראוי באמצעות הממד האמוני וציינו כי מה שמאפיין מנהיג דגול הוא תפילותיו ואמונתו באל.

ההיבט ההיררכי חזר ונשנה בתשובות התלמידים. הם חזרו וכתבו כי מנהיג אמור להיות צנוע ולא מתנשא: "מקריב מעצמו, ו'יורד' אליהם" (ד'). ד' התייחס הן לאופיו של המנהיג שאמור לכבד את נתיניו, והן לחיצוניותו: "תתייחס בכבוד לסובבים אותך, גם לנחותים ממך. תראה מכובד!". לדידו של נ', מנהיג "צריך שיהיה לו ראש והוא צריך לב רחב". תשובה זו מסכמת את גישתם של מרבית המשיבים, לפיה מנהיג ניחן באיכויות רגשיות ובאיכויות אנליטיות גם יחד.

י' סבור שעל המנהיג "לא לקחת הכל בבת אחת ולהתקדם אל התפקיד בצורה איטית ובטוחה. לא להתנשא ולהתחבר להגדרות התפקיד". תשובה זו משקפת ראייה מודרנית של תפקיד המנהל ושל ההפיכה למנהל, להבדיל מן המנהיגים שאליהם נחשפו התלמידים בטקסטים התלמודיים – מלכים או מנהיגים דתיים שמונו על ידי האל.

כאשר נדרשו התלמידים לאופן שבו מנהיג אמור לפתור בעיות, הם תיארו תכונות מרכזיות המסייעות למנהיג לפתור קונפליקטים: ראיית הנולד, חתירה לפשרות ובחירת פתרון צודק: "מחפש תמיד את דרך האמצע בגישור בין צדדים, אינו מכריע בדבר כלשהו עד שאינו בטוח במאת האחוזים שההכרעה צודקת, הוא יודע להבחין בבעיות ולפתור אותם לפני שהם מגיעים לממדים רחבים" (י'). בסוגיית קבלת החלטות היו הדעות חלוקות: שני תלמידים ציינו שעל המנהיג לקבל החלטה על בסיס היוועצות בסמכות הדתית: "צריך להתייעץ עם ה' – מה עושים – כי רק ה' יודע" (מ'); שישאל את הרב" (ח'). שני תלמידים טענו שעל המנהיג לחשוב בכוחות עצמו ולקבל החלטה ראויה. שישה תלמידים סברו כי על המנהיג לקבל החלטות לאחר שנועץ ביועצים, ותלמיד אחד בלבד טען שקבלת החלטות נעשית בשלושה שלבים: "לחשוב, להתייעץ, לשאול את שרי ממשלתו ואת הרבנים" (א').

היבט נוסף שהופיע בתשובות התלמידים נוגע לקבלת אחריות על בעיות. עוד בטרם ייגש המנהיג לפתרון הבעיה, עליו להכיר בכך שהבעיות הן בעיותיו שלו: "לוקח אחריות. ומנסה לפתור את הבעיה בדרכים רוחניות וגשמיות" (מ'). תשובתו של מ' ממצגת בין קבלת אחריות לבין דרכי הפתרון ומכאן שיש לשלב בין פתרונות מעולם המעשה לפתרונות רוחניים. קבלת אחריות כרוכה גם בהקרבה. התלמידים התייחסו לכך שחלק מן המנהיגים היו נכונים להקריב את חייהם למען העם, וחלקם לא. בדבריהם נתגלעו חילוקי-דעות שכן מיעוטם גרסו שמנהיגים אינם צריכים להקריב את חייהם למען העם, ומרביתם טענו שעל מנהיג להקריב את חייו למען עמו מתוקף תפקידו. מ' ראה בהקרבה סממן של דוגמה אישית: "כן כי מנהיג הוא צריך להראות דוגמה הוא צריך לעשות הכל



כדי שלעם שלו יהיה להם טוב". ד' ציין שההקרבה היא חלק אינטגרלי מן התפקיד: "כי תפקידו של מנהיג הוא לדאוג לכולם – ולכן, גם כאשר צריך מסו"נ עבור זה – מנהיג נדרש (גם) לכך!!!". אלה שטענו שמנהיג אינו נדרש להקריב את עצמו למען עמו ציינו: "לא. אני לא חושב שמנהיג בכל שיהיה אמור לבטל את החיים שלו למען האחר. אפשר אמנם לעזור ולסייע אבל אין דוחים נפש נפש" (ו').

בסוגיית התנהגותו של מנהיג בזמן משבר העלו התלמידים תשובות מגוונות שחלקן התייחסו לתכונות הנדרשות ממנהיג שחווה דילמה מנהיגותית, ואחרות התייחסו לשורה של פעולות שעל המנהיג לנקוט כדי לפתור משבר.

התכונות שאמורות לאפיין מנהיג במשבר הן לפי התשובות: התחשבות, חכמה, הבנה ודאגה לעמו. נ' מציין את מחויבותו של המנהיג לפתרון המשבר: "לא ישן בלילות כי הוא חושב על דברים כדי שהכל יהיה מתוקתק". שלושה תלמידים ציינו שתכונת המפתח של מנהיג בשעת משבר היא רוגע: "לא להיות בפאניקה ולא להלחיץ אף אחד ולנסות לעבור את זה" (א').

לסיכום, התכונה שחזרה במרבית התשובות המתייחסות למנהיג הראוי היא החכמה, אולם נלוו לה סגולות נוספות. תשובתו של י' ממחישה את הדרישות ממנהיג ראוי, הממזגות בין רוחניות, אמונה וחכמה, לייחוס, מראה חיצוני ואומץ: "מיוחס, תלמיד חכם, בקיא בתכסיסי מלחמה, עשיר, גבוה, פנים יפות, צדיק, ללמוד תורה כל הזמן ואם צריך לצאת עם החיילים למלחמה ואז לחזור ומייד ללמוד תורה". ל' הדגיש היבטים של כריזמה, ניסיון ודאגה לעם: "סוחף, כריזמטי, אדם בעל ניסיון מהעבר ותפקידיו הם להנהיג, לדאוג, להשקיע, לתרום מעצמו ולהראות שהוא רציני". מ' התמקד בסגולותיו האנושיות והחינוכיות של המנהיג: "לדעת לפרגן, לדעת להשכין שלום בין כולם ואכפתיות". תשובות נוספות מדברות על הצורך להקשיב לעם, להתייעץ עם מומחים בזמן משבר ולתת דוגמה אישית.

## דיון

מחקר זה בחן כיצד מגיבים תלמידים חרדיים לטקסטים תלמודיים העוסקים בדילמות מנהיגותיות. פרק זה ידון בשלוש התמות שעלו מתגובות התלמידים לטקסטים אלו: 1. תגובת התלמידים לדמות המנהיג בסיפורים והערכתם את פועלו; 2. העללות (re-plot): עצות שנתנו התלמידים למנהיגים השרויים בדילמה ניהולית; 1-3. תפיסות התלמידים את דמות המנהיג הראוי.



## תגובות התלמידים כלפי המנהיגים בטקסטים

התלמידים הביעו דעות מגוונות לגבי דמותם של המנהיגים בסיפורים השונים. כאשר התלמידים הביעו הערכה כלפי מנהיג מסוים, הם העלו נימוקים שונים. כל כמה תלמידים הדגישו תכונות מסוימות שלדעתם ניחן בהן המנהיג. העושר בתשובות התלמידים מחזק את משנתו של פיש (2012) לפיה קוראים נוקטים עצמאות מחשבתית ביחס לטקסט כאשר הם מתבקשים לבצע שיפוט. כמו כן עולמם הערכי משייך אותם לקהילה פרשנית (פיש, 2012, שפיגל, 2013) ומכאן אמונתם בערכים מסוימים דוגמת צניעותו של המנהיג ונכונותו להקריב למען עמו, ואולם עולמם הרגשי והתודעתי הוא שמבחין בין תלמיד למשנהו ומלמד על הסובייקטיביות של הקריאה (צורן, 2009). התגובות השונות ביחס למנהיגים מלמדות על העללות (Gerrig, 1999) מסוג הערכה; קרי, כאשר הקוראים מעריכים דמות, הם מוסיפים על מה שיש בטקסט. כך העריכו התלמידים במחקר את המנהיגים השונים, אך הערכותיהם נבדלו זו מזו. בעוד שאחדים שיבחו את רדיפת השלום של דוד, העריכו אחרים את האופן בו הוא מנהל את מלחמותיו, וכך גם לגבי ערמוניותו מול רחמנותו. בעוד שחלק מן התלמידים העריכו מנהיג על פי היותו מדינאי מיומן, התייחסו אחרים לתכונותיו האישיות. רק חלק מן התלמידים ציינו לטובה את המישור האמוני ביחס למנהיג, ומכאן כי לדעת מרביתם, מנהיג צריך להיות בעל סגולות אישיות, קוגניטיביות, התנהגותיות ואמוניות גם יחד.

דמותו של אהרן היא שגרמה לתלמידים לעשות העללות מסוג ראשון – תגובות על התקיימותו של אירוע או אי-התקיימותו (Gerrig, 1999). התלמידים העדיפו שבניית עגל הזהב לא תבצע והדבר עורר תגובות ביקורתיות כלפי אהרן לצד תגובות פרשניות שמנסות להבין את עולמו הנפשי והתודעתי. בנקודה זו ניכרות תגובות של משא ומתן עם הטקסט (Hall, 1980): מרבית התלמידים לא חשבו שאהרן הוא מנהיג שלילי ועם זאת עמדו על כך שבנקודה זו הוא כשל והיה עליו לפעול בדרך אחרת. בנוסף, חלקם התייחסו לסבל שעבר אהרן, למרות שסבל זה אינו מתואר בהרחבה בטקסט. הדבר מלמד על הזדהותם עם המנהיג (קובובי, 2000) ומאשרר את קביעתו של בטלהיים (1987) לפיה ילדים מזדהים עם דמות שאותה הם מבינים כטובה, ולא דווקא עם הדמות הטובה שבטקסט. אם הנחנו שהזדהות תהיה עם הצד המנצח, או עם מנהיג שלא כשל, הרי שכפי שהראה מחקר קודם (רודין וסצ'רדוטי, 2016), בני-נוער מזדהים לא רק עם גיבורים אלא גם עם אנטי-גיבורים, ובמקרה זה הם מוחקים את קווי הביקורת ומדגישים את מעלותיה של הדמות עד כדי הצגתה כגיבורה.

סיפור דוד וגוליית עורר בקרב התלמידים הזדהות בעיקר עקב הדמיון הגילי (קובובי, 2000). לתלמידים קל היה להזדהות עם מנהיג בן גילם ומשום כך הם חשו כלפיו הזדהות מהולה בתחושת



אחריות וחמלה (אריסטו, 2002) ומכאן שלא היססו לבקר את שאול על העמדתו של דוד בסכנה. עם זאת, בסיפורים אחרים נתפס דוד על ידי מרבית המשיבים כמנהיג שקול, מאופק וערמומי. ניתן להסביר את השינוי לפי ברמן וצורן (צורן, 2009, Berman, 2003) שטוענים כי תגובת הקורא תלויה במצבו, ולפיכך מצבו הרגשי של התלמיד בעת הקריאה הוא שמשפיע על הפרשנות שהוא נותן לדמות. הסבר נוסף לדבר הוא שהתלמידים אינם בונים דמות אחת של מנהיג לאור כלל הטקסטים שעוסקים בו, אלא מתייחסים אל מנהיג בהתאם לפרשה שבה הוא מתואר.

בפרשת יוסף במצרים הבהירו התלמידים כי מינוי לא תקין של מנהיג פוגע בלגיטימיות שלו ומכאן שיוסף אינו מנהיג בעיני חלק מן המצרים, וזאת בניגוד לתפיסתם אותו כחכם מופלג. זוהי תובנה מעניינת, כי היא מגבילה את כוחו של המנהיג וסמכותו למשתייכים לקהילתו ואינה מקבלת אפשרות של מנהיג אוניברסלי.

החירות למתוח ביקורת על המנהיגים השונים, ובייחוד על אהרן, מראה כי למרות שמחקרים קודמים טענו שבהוראת התלמוד אין מקום לחשיבה יצירתית של התלמיד, שכן המורה כופה לעיתים את דרך חשיבתו (זיכרמן, 2014), הרי שהתלמידים הפגינו כאן עצמאות חשיבתית ולא חשו כבולים לדרך חשיבה מסוימת – דבר המלמד על הרב-גוניות של החברה החרדית והאידיאולוגיות שהיא מקדמת (ליאון, 2016). בתשובותיהם הפגינו התלמידים לא אחת ראייה משולבת והפרידו בין דמות המנהיג כפי שהם תפסו אותה לבין מעשיו והאופן שבו הם נחווים. כך הם תיארו את הערכתם ליוסף ולרפורמה שלו מול זעמם של המצרים בני התקופה, וכך הם כתבו ביחס לפרעה. הם קישרו בין פעולותיו האכזריות לבין חרדותיו, גם כאשר פעולות אלו ננקטו נגד בני-עמם. בתשובות אלו ניתן לראות קריאות מוסריות מורכבות (מנדלסון-מעוז, 2009) שעלו מתוך התשובות וכן לקבוע כי הפרשות שנדונו במחקר מזמנות קריאה אתית של דמויות ומצבים.

### **עצות למנהיגים**

התלמידים העניקו עצות שונות למנהיגים שנדרשו ליישב דילמות ניהוליות בהן נתקלו, והמליצו להם לשלב בין מתודות פוליטיות לפולחן דתי. מבין העצות השונות שהעלו התלמידים ניכרת העדפה של יועצים באים בימים על פני צעירים. הדבר עלול להפתיע את המשתייכים לחברה החילונית, בה מקובל לחשוב לעיתים כי "העולם שייך לצעירים", אולם בחברה החרדית ההנהגה המבוגרת זוכה לכבוד רב ולא אחת הגיל נתפס כאות לניסיון ולחכמה, הגם ששתי החברות – החילונית והחרדית – מתאפיינות במנהיגות שאינה צעירה.



בתשובותיהם של התלמידים שביקשו לסייע למנהיגים, אותרו לעיתים מאפיינים של קהילה פרשנית (שפיגל, 2013 ופיש, 2012). בלט מוטיב האיחוד היהודי, למשל בהצעותיהם לדוד להתאחד עם שאול, וזאת מתוך קריאה של הטקסט בניגוד לעצמו והעללה המציעה פתרון המנוגד למהלך העניינים (Gerrig, 1999). מנגד הציגו התלמידים פתרונות שונים למשברים, שכללו דיאלוג למטרות שלום לצד מלחמה ואף רצח היריב. מכאן ששוב לפנינו הבנה שונה של התלמידים את המציאות הפוליטית ואת יכולת המנהיג לשרוד בסביבה עוינת, המקדמת מילוי פערים עלילתיים באופן אינדיווידואלי (איזר, 2006) שמבחין בין פענוח של תלמידים שונים. כן נחשפו תפיסות שונות של המושגים "טוב ו"רע" שהן לאו דווקא התפיסות שהטקסט עצמו מקדם. לדוגמה, הדיון באופנים השונים שבהם יכול פרעה להתמודד עם גידולו של עם-ישראל.

מפתיע להיווכח כי בסיפור אודות אביש מלך גת המליצו חלק ניכר מן התלמידים לאביש שלא לתת מקלט לדוד מפני שאול הרודף אחריו ולא חסו על דוד המלך הנס על נפשו. הדבר סותר את טיעונו של אריסטו (2002) כי חמלה מתעוררת כלפי אדם שאינו ראוי לפורענות שנפלה בחלקו. בנוסף אנו חוזים כאן בקריאה מתנגדת כפולה – הן למסריו ההגמוניים של הטקסט והן לערכיה של הקהילה החרדית – ממצא שחותר תחת ההבניה של הקהילה החרדית כקהילה פרשנית בהיבט הערכי (פיש, 2012).

תשובותיהם המגוונות של התלמידים מלמדות על פתיחות פרשנית שהיא תוצר של הוראה שמעודדת הכלה של פרשנויות שונות וחשיבה יצירתית. עצותיהם השונות מלמדות כי גם כאשר הם דנים בדמותו של אנטי-גיבור שנוחל כישלון, הם אינם חווים אותו כמי שמבקר נורמות חברתיות (רוסטון, 2000) אלא להפך – כמי שמנסה לשמר נורמות אלו, ומכאן רצונם לסייע למנהיגים השונים. מתן עצה הוא פעולה המאשרת את היות המנהיג בן-אנוש ולא איש מורם מעם.

### **תפיסת המנהיג הראוי**

מיהו המנהיג הראוי לדעת התלמידים שהשתתפו במחקר? ה"מתכון" שמספקים משתתפי המחקר כולל היבט אמוני – אדם מאמין שנוהג על פי חוקי התורה – היבט אישיותי המציב אותו כבעל תכונות קיצוניות ההופכות אותו לגשר בין האדם לבין האל – חכמה מופלגת לצד אומץ, צניעות כריזמה והומניות (קרוק, 1972). עם זאת, חרף התכונות המופלגות, מנהיג ראוי נתפס כאדם צנוע ולא כמי שמתנשא על עמו. השיזור בין קוגניציה לבין רגש מלווה תשובות רבות ומנפץ תפיסה של מנהיגות אנליטית ונטולת-רגש. התפקיד המנהיגותי נתפס כטוטלי וכמחייב הקרבה מתמדת, בין אם של משאבים ובין אם של חיי המנהיג עבור עמו. תשובותיהם של התלמידים העוסקות בשרטוט



דמות המנהיג מלמדות על מעבר משלב ההזדהות עם הדמויות לשלב מתקדם יותר – שלב הניתוק, שבו הם מנתחים את הסיטואציה באופן מורכב ונטול-רגשות (קובובי, 2000). כמו כן לא נשמעו דעות של הליכה אחר המנהיג באופן עיוור, אלא דווקא של מנהיג המרצה את עמו.

התלמידים דורשים מן המנהיג, שנתפס בעיניהם בהלימה למרכיבי הגיבור הקלסי (הירשפלד, 1994), איכויות רגשיות וקהילתיות. כלומר, על המנהיג להנהיג את העם בשתי ספרות – הציבורית והפרטית. גודמן (2002) מציין את השוני בין מנהיגים חרדיים "קלאסיים" למנהיגים של החוזרים בתשובה. בעוד שהמנהיג החרדי שואב את סמכותו מלימוד תורה, המנהיגות בעולם התשובה מורכבת מתכונות אחרות. היות שהתלמידים מגיעים מזרמים שונים, תפיסותיהם לגבי עמדת המנהיג והתנהגותו הן שונות. ייתכן שזוהי הסיבה שבגינה שורטט מנעד כה רחב של תכונות בהן ניחן מנהיג ראוי ומכאן חוסר ההפרדה בראיית המנהיג: הוא אינו מנותק אלא קשור לעמו בהיבטים חברתיים ואישיים גם יחד. עם זאת, בהלימה למקומה של הלמדנות בחברה החרדית, התלמידים מציינים כי מנהיג ראוי הוא כזה שניתן ללמוד ממנו – דהיינו שמנהיג הוא מושא לחיקוי ומודל התנהגותי בדומה לגיבור הקלסי והטראגי (קרזק, 1972, הירשפלד, 1994).

בהיבט נוסף ניתן לראות כאן ראיות לקביעתו של שפיגלר (2013) שמצוין כי החרדיות מתבססת על פרשנות מסוימת של המציאות, אך מחלק בין חרדים מלידה לחוזרים-בתשובה. במחקר זה השתתפו תלמידים שחלקם חרדים מלידה להורים חרדים מלידה, חלקם בעלי-תשובה עם הוריהם וחלקם בנים לבעלי-תשובה. מגוון אנושי זה ניתן לאיתור בתשובות המתייחסות לאהרן הכהן, במסגרתן רבים מן התלמידים לא תפסו אותו כמנהיג, וכמו כן בהקשר למנהיגים נוספים שהתלמידים חלקו על הקו המנהיגותי שלהם והציעו להם הצעות "ייעול", שחלקן מקדמות קו שאינו אלטרואיסטי, כמו הביקורת שהושמעה על יהודה הנשיא שהיה נכון לחלק לעם מכספו. ניתן להסביר זאת בכך שמדובר בכיתות הטרוגנית שבהן יש חרדים-מבית שאורח-חייהם כולל ניתוק מן התקשורת החילונית או מהאינטרנט וחלקם בנים להורים חוזרים בתשובה שבתיהם מאופיינים ביתר פתיחות ומתנהל בהם שיח אקטואלי (גודמן, 2002). כמו כן ישנם תלמידים שאחד מהוריהם אינו דתי ובביתם יש אינטרנט ללא מנגנון סינון וטלוויזיה על שלל ערוציה. במקביל ניכר השוני בין השיח האשכנזי-חרדי אודות מנהיגות לבין השיח החרדי-מזרחי בנושא זה (קפלן ושטדלר, 2009) שכפי הנראה מחלחל אל התלמידים ומשפיע על הבניית עולמם הפוליטי – נתונים המשפיעים הן על קליטת הטקסט והן על התגובה לו. ביקורת מצד מונהגים אינה נהוגה בקרב חוגים חרדיים אורתודוכסיים, אולם בעלי-תשובה מייבאים כנראה את השיח הביקורתי מן העולם החילוני אל המתחולל בעולמם החדש, בהקשרים פוליטיים. בעוד שהמורים מציינים שהתלמידים





אינם נוהגים לבקר מנהיגים בשיח הכיתתי, וזאת בהלימה למחקרו של זיכרמן (2014) על הוראת התלמוד בישראל, ניתן לראות כי מילוי שאלון אישי מאפשר קבלת תשובות בלתי-מסוננות ומאפשר לתלמיד להשמיע את קולו (רודין וסצ'רדוטי, 2016). כמו כן הממצאים מלמדים שכתובה אישית, בשונה מדיון כיתתי, מעודדת קריאה חתרנית של טקסטים (לובין, 2003) וחשיבה ביקורתית.

לא ניתן להתעלם מן ההיבט האקטואלי שמלווה את המחקר. השיח התקשורתי והתרבותי שהתקיים בישראל במקביל לעריכת המחקר, הוא שיח שבו שר חרדי שישב בעבר בבית הכלא נחשד שוב בפלילים, וכמו כן מתנהלות חקירות שונות נגד ראש-ממשלה מכהן. אלו הם נתונים שיכולים להסביר הן את הדרישה לצניעות והן את ההקפדה בקלה בבחמורה שמשיתים התלמידים על דמות מנהיגם הראוי.

ניתן לסכם את הדיון בתובנות הבאות:

בהתאם לקביעותיהם של שלזינגר, מלמד וריבלין (2011), הוראת התלמוד אכן מקדמת שיח ערכי. התלמידים שהשתתפו במחקר דנו בערכים הגלומים בסיפורים ובהתנהגות המנהיגים. מן התשובות עולה כי הם הגיבו לטקסט באופן משולב. תגובותיהם היו הגמוניות שמאשררות את מעשי המנהיגים ואת רוח הטקסט, תגובות של משא ומתן שקידמו דיאלוג עם המנהיג ומעשיו ותגובות אופוזיציוניות שביקרו את הנעשה והתנגדו לרוח הטקסט (Hall, 1980) תוך מתיחת ביקורת ישירה על המנהיג. תגובות אלו מאפשרות לבחון את הביקורת על הוראת התלמוד בישראל. בעוד זיכרמן (2014) טוען כי הוראת התלמוד בבית הספר היסודי אינה מעשירה את התלמיד כי היא מוכתבת ו"נלעסת" על ידי המלמד, ההוראה בישיבות הקטנות מפתחת כישורי-חשיבה. במחקר זה אפשר להיווכח כי הן בכיתות הרגילות והן בישיבות הקטנות יש תלמידים בעלי יכולת-חשיבה עצמאית וביקורתית שאינם מאמצים בהכרח את קו החשיבה ההגמוני. שפיגל (2011) טוען כי הוראת התלמוד יכולה להקנות לתלמיד יכולת להפנים את הנורמות הנהוגות בחברתו ובה בעת לפתח את חשיבתו העצמאית. ואכן, חלק מן התלמידים שהשתתפו במחקר הראו הפנמה של נורמות מקובלות, ואחרים השמיעו קול עצמאי, חתרני וביקורתי.

אשר לאופן ראיית המנהיג – בחברה החרדית קיימת אמנם הפרדה בין מנהיג דתי למנהיג פוליטי (זיכרמן, 2014) – אולם הנשאלים במחקר זה לא הקפידו עליה ודרשו ממנהיג ראוי לשמש דוגמה לציבור, בין אם הוא מנהיג פוליטי ובין אם הוא מנהיג דתי או רועה רוחני.



## מקורות

אטקס, ע' (תשע"ב). בעל התניא: רבי שניאור זלמן מלאדי וראשיתה של חסידות חב"ד. ירושלים: מרכז זלמן שז"ר.

איזר, ו' (2006). מעשה הקריאה: תאוריה של תגובה אסתטית. ירושלים: מאגנס.

אריסטו (2002). רטוריקה. תרגום: גבריאל צורן. בני-ברק: ספריית פועלים.

בטלהיים, ב' (1987). קסמן של אגדות ותרומתן להתפתחות הנפשית של הילד. תל-אביב: רשפים.

בינשטוק, א' (2003) אספקט פנומנולוגי של תופעת הדחייה החברתית על ידי בני הגיל בקרב תלמידים תקינים חברתית בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

גודמן, י' (2012). הקזרה בתשובה וזהויות דתיות חדשות בישראל בתחילת שנות האלפיים. נייר דיון 2002-15. המרכז לפיתוח על-שם פנחס ספיר, ליד אוניברסיטת תל-אביב.

נדלה - <http://primage.tau.ac.il/libraries/breder/booksf/1623771.pdf>

בתאריך 19/8/2018.

ג'וסלסון, ר' (2015). כיצד לראיין למחקר איכותני: גישה התייחסותית. תרגום: עמיה ליבליך. תל-אביב: מופ"ת.

הירשפלד, א' (1994). "הגיבור, הגבר והגבורה". משקפיים 22, 9-15.

זיכרמן, ח' (2014). שחור, כחול-לבן: מסע אל תוך החברה החרדית בישראל. תל-אביב: משכל, ידיעות אחרונות/חמד.

ירושלמי, ש', אליטוב, י' וארליך, א' (2017). ברגע האמת: הרבי מלובביץ' והדיאלוג הביטחוני-מדיני עם מקבלי ההחלטות בישראל. מודיעין: כנרת, זמורה ביתן ודביר.

לובין, א' (2003). אשה קוראת אשה. חיפה: אוניברסיטת חיפה וזמורה ביתן.

ליאון, נ' (2016). המצנפת והדגל: לאומיות-שכנגד בחרדיות המזרחית. תל-אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

מנדלסון-מעוז, ע' (2009). הספרות כמעבדה מוסרית. רמת-גן: אוניברסיטת בר אילן.

סמואל, י' (2010). פתולוגיה ארגונית: חייהם ומותם של ארגונים. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

פיש, ס' (2012) [1982]. יש טקסטים בשיעור הזה? סמכותן של קהילות פרשניות. תרגום: אילת

אטינגר ואהד זהבי. תל-אביב: רסלינג.



צבר בן יהושע, נ' (2016). *מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים*. תל אביב: מופ"ת.

צורן, ר' (2009). *חותם האותיות: קריאה וזהות בדיאלוג הביבליותרפי*. ירושלים: מאגנס.

קובובי, ד' (2000). *ספרותראפיה: ספרות, חינוך ובריאות הנפש*. ירושלים: מאגנס.

קפלן, ק' ושטדלר, נ' (2009). "תמורות במנהיגות החרדית בישראל ובמקורות סמכותה". בתוך:

קפלן, ק' ושטדלר, נ' (עורכים), *מנהיגות וסמכות בחברה החרדית בישראל*. ירושלים ותל-אביב:

מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, 9-28.

קרוק, ד' (1972). *יסודות הטרגדיה*. תרגום: אברהם יבין. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

רודין, ש' וסצ'רדוטי, י' (2016). "גם אני נאלצתי להתמודד עם החיים 'מוקדם' מדי: מודל

להוראה ביבליותרפית של הרומן כל החיים לפניו ככלי להכרת עולמם הפנימי של התלמידים

ולהקניית חוויה אמוציונאלית מתקנת". *רב-גוונים מחקר ושיח* 2(15), 255-293.

רוסטון, מ' (2000). *גיבור ואנטי-גיבור ברומן המודרני*. יחידות 5-1, מבוא. תל-אביב:

האוניברסיטה הפתוחה.

שלזינגר, י', מלמד, י' וריבלין, ש' (2011). *דרכים בהוראת גמרא*. תל-אביב: מופ"ת.

שפיגל, א' (2011). *ותלמוד-תורה כנגד כולם: חינוך חרדי לבנים בירושלים*. ירושלים: מכון

ירושלים לחקר ישראל.

שפיגל, א' (2013). "לגופם של השקפות והלכי רוח: החברה החרדית בתור קהילת פרשנות".

*סוגיות חברתיות בישראל*, 16, 7-40.

Berman, E. (2003). "Reader and Story, Viewer and Film: On Transference and Interpretation". *International Journal of Psychoanalysis*, 84, pp. 119-129.

Gerrig, R. J. (1999). *Experiencing Narrative Worlds: On the Psychological Activities of Reading*. Boulder, Colorado: Westview Press.

Hall, S. (1980). Encoding/Decoding. In Hall, S., Hobson, D., Lowe, A., and Willis, P., (eds). *Culture, Media, Language*, London: Hutchinson, pp.128-138.



## נספח 1: שאלון מובנה ביחס למנהיגים

1. יוסף – רפורמה כלכלית במצרים: כיצד היית נערך מבחינה כלכלית ממצב של שובע לרעב? כיצד לדעתכם חשו המצרים עם השינויים שקבע יוסף בהיערכות לשנות הרעב? מדוע בחר יוסף שלא להלאים את רכושם של כוהני מצרים?
2. פרעה וגזרותיו: מה דעתכם על החשש של פרעה? מה הייתם מייעצים לפרעה לעשות? מה דעתכם על החלטתו בהמשך לזרוק את הבנים ליאור? מה הייתם מייעצים לו במקום זאת? מה הייתם עושים, אם למדינה שלכם היה מגיע עם אחר ומתרבה מאוד מאוד?
3. מנהיגות אהרן: "לכו תביאו נזמים מנשותיהם": למה אהרן עשה זאת? כיצד הייתם מתארים את סגנון מנהיגותו של אהרון? מה אתם הייתם עושים כדי להרוויח זמן, באילו פעולות הייתם נוקטים?
4. דוד וגלית: מלאו בטבלה שלפניכם טיעונים בעד בחירת דוד ללוחם המיועד וטיעונים נגד. מה דעתכם על ההצעה של גלית? מה הייתם מייעצים לשאול להתמודד מול ההצעה של גלית? הסבר!
5. דוד וצבאו אצל אכיש: מה השיקולים שהובילו את אכיש לצרף את דוד למלחמה נגד שאול? מה דעתכם על שיקולים אלה והאם היה צריך לשקול שנית? מה היו השיקולים של שרי פלשתים להתנגד להצטרפותו של דוד למלחמה בשאול? מהם השיקולים של דוד כשאכיש מגיע אליו עם הדרישה להצטרף למלחמה בשאול? מה היית מייעץ לכל אחד מן הצדדים?
6. דוד מתחפש למשוגע אצל אכיש: מה השיקולים של אכיש בשמעו על כך שייכתן שדוד נמצא אצלו? האם על אכיש לתת לדוד מקלט? נמק! מהם השיקולים של דוד?
7. עצות חושי ואחיתופל: מה דעתכם על עצת חושי? מה דעתכם על עצת אחיתופל? את עצתו של מי על אבשלום לקבל ומדוע? מה הייתם מייעצים לאבשלום לעשות?
8. עצות היועצים לרחבעם: מה דעתכם על עצת יועצי שלמה הזקנים? מה דעתכם על עצת יועצי רחבעם הצעירים? איזו עצה הייתם מייעצים לרחבעם לקבל מבין שתיהן? הסבר! איזו עצה אחרת הייתם נותנים לו כדי שהעם יוכל להתרצות?
9. יהויקים ויכניה מול נבוכדנצר: מה היו השיקולים של נבוכדנצר כשמינה את הבן למלך? מה הוא רצה להשיג בזה? מה יכלו הסנהדרין לעשות כשנבוכדנצר ביקש מהם את המלך? מה היה יכול יהויקים לעשות כדי לשמור על כסאו?



10. חוני המעגל: כמנהיגים, מה הייתם עושים כדי לגרום שירד גשם? האם כמנהיגים הייתם מסכנים את עצמכם לטובת הכלל? נמקו. לו היית פוגש את חוני, איזו סנקציה נוספת היית מציע לחוני מלבד העיגול?
11. דוד מפזז: האם מנהיג אמור לפזז מול העם? מה הייתם אומרים לדוד אם היה נועץ בכם בסוגיה?
12. ר' יהודה הנשיא: מה דעתכם על ר' יהודה הנשיא כמנהיג? האם מנהיג צריך להתערב אישית בחיי העם? האם הייתם מוותרים על חלק מכספכם לטובת סיוע למונהג?
13. שאלות מנהיגות: איך מנהיג צריך לקבל החלטות? מהם השיקולים של מנהיג כשהוא צריך לבחור את היועץ שישמע לעצתו? איך מנהיג צריך להתנהג כשהוא מתלבט / מצוי במשבר? מיהו מנהיג ראוי לדעתכם?



## נספח 2: הטקסטים שחולקו לתלמידים

1. חוני המעגל (תלמוד בבלי, מסכת תענית דף י"ט עמ' א').
2. יוסף והרפורמה במצרים (חומש בראשית, פרק מ"א-מ"ז).
3. רבי יהודה הנשיא ופרשת הייבום (תלמוד ירושלמי, מסכת יבמות, הלכה י"ב).
4. אכיש ודויד (שמואל א' פרק ח).
5. עצות חושי ואחיתופל לאבשלום (שמואל ב' פרק ט"ז).
6. עצות הזקנים והילדים לרחבעם (מלכים א' פרקים י"א-יד).
7. אהרן ועגל הזהב (שמות, לג').
8. דוד וגוליית: (נביאים, שמואל א', פרק י"ז).
9. יהויקים, יכניה ונבוכדנצר (תלמוד ירושלמי מסכת שקלים פרק ו').
10. דויד המלך מרקד מול ארון ה' (נביאים, שמואל ב', פרק ו').
11. פרעה וריבוי עם ישראל (שמות א').

