

## הרב אריאל גרוס

## היבט פסיכודידקטי בהוראת הגמרא

"היא (תורה שבעל פה) קשה ללמוד שיש בה צער גדול שיש בה דקדוקי מצוות קלות וחמורות והיא עזה כמות וקשה כשאל" (תנחומא נח ג). כל העוסק בגמרא ער לקשיים שבלימוד וכל העוסק בהוראה יודע עד כמה תלמידים מתקשים. יש צורך איפוא לנסות להתמקד בקשיים השונים להתחשב בהם ובהתאם למצוא שיטות הוראה מתאימות.

סוגיה זו איננה חדשה, רבים המאמרים והפרסומים הדנים בקשיים המתעוררים בהוראת הגמרא ואף כי חלקים דנים בצד הדידקטי של הבעיה, נדמה עם זאת שמעטים נוטים לדון ולהעמיק בצדדים החשיבתיים בהוראת הגמרא ובדרכי הוראה מיוחדות לתחום זה.

בתוספת ללשון מסובכת ולתכנים שבמקרים רבים אינם נמצאים בתוך חוגי המושגים המוכרים על ידי התלמוד, גם הדרך והדיון התלמודי, המשא ומתן, אופני המחשבה והויכוח התלמודי מצריכים למידה מיוחדת ע"מ להפיק את המקסימום, וכל אלו דורשים זמן ואמון ממושך.

הוראות הגמרא מדריכה איפוא מצד המורה, הבנה בתהליכי החשיבה, הכרה בפונקציות הכרתיות התורמות להבנת החומר והכרה באותן פונקציות העלולות להיות פגומות ומהוות מחסום בין הלימוד לבין החומר הנלמד.

מכאן לענ"ד צומחת חשיבותה המיוחדת של תאורית ההשתנות המבנית אשר להערכתנו יכולה לספק כלים נכונים ויעילים על מנת להתגבר על המכשולים השונים שלימוד הגמרא מעורר. תאוריה זו שהינה בעלת גישה פסיכודידקטית מרכזת בלמידה מתווכת תוך כדי הבנה בפונקציות קוגניטיביות האחראיות לתהליך הפעולה המנטלית.

גם אנחנו מעוניינים להתמודד בבעיה מתוך נקודת זווית של החשיבה, השאלה המרכזית הינה במה גופא לשים את הדגש בבואנו לעסוק בהשתנות קוגניטיביות ובטיפוח דפוסי חשיבה. התפתחות המבנה הקוגניטיבי באורגניזם נתפסת כתוצר של שתי אופנויות נבדלות של פעילות גומלין של האורגניזם לבין סביבתו.

- \* מאמר זה הינו חלק מעבודה מקיפה העומדת להתפרסם בקרוב.
1. כץ יעקב, על בעיות לימוד התלמוד סיני ט"י, פדרבוש שמעון השיטה המדעית בתלמוד שם כ, כב, — משה מונק על הוראת התלמוד י"ם תשכ"ח, שלזינגר יצחק, ממדים של סיבוך הדיון ד"ח מוגש למשרד החינוך ירושלים תשל"ב ועוד.
  2. שיטה שפותחה ע"י פר' פוירשטיין, רנד ומילר המסבירה את ההבדלים בין אנשים באשר לתפקדם השכלי כביטוי לסוג ולאיכות האינטרקציה בין האדם וסביבתו. התאוריה רואה בתווך את הגורם האבולוציוני של השתנות האדם.

האופנות הראשונה הוא המפגש הישיר בין הגירויים הסביבתיים לבין התלמוד. אופנות זו אמנם ישירה מידית ומקיפה מאד אך אין ביכולתה להסביר ההתפתחות הקוגניטיבית הדיפרנציאלית של היחיד. לעומת זאת קיימת אופנות שונה המסבירה חלק רב של ההתפתחות האינדיבידואלית וזו ההתנסות של למידה מתווכת.

למידה מתווכת מאופינת בכך שהמורה מציב עצמו בין הגירויים שמקורם בסביבה לבין התלמיד ומתווך אותם עבורו באמצעים שונים. תוך זה חשוב הוא לא רק בשלב הקלט תוך כדי זה שהמורה ימין, יארגן, יסנן וימקד את הנתונים וכמו כן יווסת התנהגות הלומד, אלא גם בשלב העיבוד כאשר המורה יציב עצמו בין האורגניזם לבין התגובה הרצויה ויעצב עבור הפרט את סוג התגובה, עוצמתה וסדר הופעתה.

בהתאם לתאוריה זו יש לבודד את הפונקציות ההכרתיות הפגומות העלולות להיות בשלבים השונים של הפעולה השכלית (קלט, עיבוד, פלט) ובמקביל לבודד שורה של קריטריונים המגדירים את האכות של פעילות גומלין הבאים לתת תשובה לליקויים אלו והמבחינים בין פעילויות מתווכות לבין אינטרקציות אחרות.

כעיקרון ניתן להציג את הפונקציות העלולות להיות פגומות ב-4 קבוצות:

- ליקויים הכרתיים בשלב הקלט – אלו ליקויים בשלב אסופת הנתונים כאשר התלמיד נפגש עם בעיה ורוצה לפתור אותה.
- ליקויים הכרתיים בשלב העיבוד – אלה גורמים המעכבים לעשות שימוש יעיל בנתונים שנקלטו בשלב הקלט.
- ליקויים הכרתיים בשלב הפלט – אלו הגורמים המוליכים למסירה בלתי נאותה של תוצאת תהליכי העיבוד.
- גורמים ריגושים מוטיבציונים – גורמים המצטרפים לגורמים הכרתיים במצבים רבים.

לא ניתן במסגרת מאמר זה לנתח את כל האפשרויות וע"כ נסתפק במספר עקרונות.

פונקציה בסיסית ביותר אשר מהווה תנאי מוקדם הכרחי לישום פעולה היא ראשית כל היכולת לתפוס קיומה של בעיה ולהגדיר אותה. במקרה זה, פונקציה זו תהיה פגומה לא כשיחסר נתון כל שהוא אלא כשאין צורך בנתון וקיים חוסר רגישות לקיומה של בעיה – הגמרא, כולה בנויה מסדרת בעיות ומחלוקות וראשית כל על התלמיד להיות מודע לקיומן. חוסר שווי משקל קוגניטיבי הוא שיוצר קיומה של הבעיה ע"י התלמיד בכך שקשר קיומו של יחס מסויים (לפחות 2).

כל פעילות או כל תנועה, מחשבה או רגש עונה על צורך מסוים "הילד לא יותר מהמבוגר אינו מבצע כל פעולה חיצונית וכן גם לגמרי פנימית אלא אם הוא מונע ע"י

3. גירוי כמינוח פסיכולוגי הינו כל מצב או אירוע הניתן לתיאור אוביקטיבי הגורמים לתגובה (בין בתוך ובין מחוץ לאורגניזם).

מנוע ומנוע זה מתורגם תמיד בצורת צורך<sup>4</sup> (צורך יסודי או אינטרס או שאלה וכו'). הצורך הוא תמיד ביטוי לחוסר איזון, דהיינו קיומו הינו בנמצא כאשר דבר מה מחוץ לאורגניזם או בתוכו הפיסי או הרוחני השתנה וחייבים לסגל מחדש את ההתנהגות בהתאם לשינוי זה.

לאחר שאמנם נקלטה הבעיה בגמרא ואף הוגדרה ע"י התלמיד יש לבחור באלמנטים רלוונטיים לצורך פתרונה. העדר יכולת לבחור בנתונים רלוונטיים היא אחת הבעיות הקשות של החשיבה. החשיבה הוגדרה לא פעם לא כאקט חיובי אלא דוקא שלילי. יכולת המנגנון החשיבתי להרחיק מזרם התודעה את כל הדברים שאינם דרושים לתהליך הנקבע ולמטרה שהוצבה (אחד הגורמים הקשורים לחוסר יכולת בחירה משמעותית היא ההיפרפרוסקסיה Hyperprosexia המתארת מצבו של האדם אשר ברגע שקלט גירוי כלשהו אינו מסוגל לוותר עליו ולא יכול לעבור לגירוי הרלוונטי במהירות הדרושה – חוסר סלקטיביות בזיקה לגירוי)<sup>5</sup>.

בחירה בנתונים המשמעותיים הינו סעיף הקשור לכל מערכת התכנון וליקוי בתכנון עלול לבוא לידי ביטוי בשלבים המוקדמים. פעילות תכנון היא בעצם פיתוח אצל הלומד לעצור לפני כל פעולה ולבדוק את התאמתה למטרה ולמיקומה ברצף הפעולות. מהלך התכנון יתבצע החל מהמפגש הראשוני בין הלומד לבין הסוגיה, ימשיך בזיהוי מרכיבים שיש בהם כדי לסייע לפתרון, יבדקו ההצעות הרלוונטיות תוך כדי השוואה להצעות נוספות ולבסוף יתבצע ניפוי ראיות ורעיונות שאינם תורמים להשגת הפתרון.

תופעה מאד שכיחה ע"י תלמידים הוא החיפוש האמפולסיבי הבלתי שיטתי והבלתי מתוכנן. הגירוי הראשון שנקלט מקבל תגובה, אימפולסיבית קונצפטואלית שנובעת מתוך העדר חיפוש אחר אלמנט תפיסתי ואין חיפוש אחר הכלל המארגן את הדברים. לא אמפולסיביות הנובעת בגלל תגובה מהירה (שגם היא יכולה להיות) אלא העדר מודעות לגבי מידת ההשקעה הדרושה כדי להגיע להחלטה מתאימה.

מתפקידי המתווך הוא לעשות ברירה בגירויים. יתירה מזו, הרי שבכל תהליכי סינון וסידור הגירויים, עדיפויות בזמן במקום או בהתאמתם לילד, מונח כל תהליך החינוך. ישנה חשיבות רבה מה לתת ומה לא לתת לילד, ומתי. מיון הגירויים הוא החלק השלילי אך ההכרחי בתהליך המיקוד. עצם המיקוד הוא מיון. המיון למרות שנראה כשלילי יש בו צד חיובי והוא ההבטחה שגירויים מסוימים אכן יופיעו ומתפקידי המתווך להבטיח אלו יקלטו ואלו לאו.

4. ג. פיאג'ה אשר כתב רבות על ה"פריודיזציה" של החשיבה וקבע שקיימים שלבים מוגדרים בחשיבה בגילים השונים. עיין "שש מסות על ההתפתחות הנפשית", ספרית פועלים מרחביה 1969.
5. ועיין עוד אצל פרנקנשטיין "שיקום האינטלגציה החבולה" שכן ש.ג. "ליקוי למידה ותיקונם", מ. כספי "החשיבה".
6. להוציא אימפולסיביות אפקטיביות המתבטאת בצורך מתן תגובה כפונקציה של ערך הקיים בתגובה.
7. להוציא מגישות אינדיבידואליסטיות על פיהן זכותו של הפרט לברור חיותיו ותגובותיו.

כמו כן מתפקידי המתווך, המורה, לווסת ולבקר התנהגותו של התלמיד. מתברר שמידת הצלחתן של משימות שונות ובעיקר מנטליות הינן פונקציה של ויסות שעל ידה הולכים ומתארגנים כל מערך הפעילויות והתגובות. יש צורך הכרחי להקנות מודעות להתנהגות שקולה מאורגנת ומתוכננת להביא לידי שיקול דעת פנימי אוטונומי.

פעילות התכנון בכלל ומבנה הגמרא בפרט דורשים מצד הלומד מיומנות בסיסית של **השוואה ספונטנית** – במידה ודברים לא באים לידי השוואה, כל דבר יתפס בנפרד ואין שלמויות ולא נוצרות אחדויות, תוצר ההשוואה אינו מצוי באוביקטים עצמם אלא מונח שלישי שנוצר ע"י האקט של המשווה דהיינו פעולה רצונית. תהליך השוואה בגמרא הכרחי ומתבקש ברוב הסוגיות. על המורה לפתח תהליכי חשיבה השוואתיים וככל שחשיבה זו תקבל תווך, סיכויי של התלמיד שהשוואות אלו תעשנה במרוצת הזמן, על ידו ובאופן ספונטני. ההשוואה תאפשר לתלמיד ליצור מערכת קשרים בין גורמים שונים השונים בצורתם ודרכה ילמד לבנות שלמויות<sup>8</sup>.

אחת מהבעיות הקשות של התלמידים בגמרא (ואולי לצורה הויזואלית של דף הגמרא השפעה לכך וכן המעבר מסוגיה אחת לחברתה) היא ההתייחסות אל נתונים "כאן ועכשיו" מבלי להתייחס למה שקדם בסוגיה. חוסר רצף אלא יחידה עצמאית, מאופנות בכך גישה פסיבית להתנסות. יתכן אמנם מיקוד על כל נתון ונתון אך אין כאן סיכום של המציאות. אין טוטליות וחיבור בין הנתונים, כל עובדה קיימת כעומדת בפני עצמה, קיים אמנם ידע פסיקלי אך אין כאן ידע לוגי. לא הידע חסר אלא ארגונו של הידע, ההמצאות ביחד של העובדות יחד עם ההתייחסויות אליהן כמשלימות זו את זו<sup>9</sup>.

היכולת הזאת לחבר ולקשר בין נתונים שונים היא המעבר מאספקט אחד לשני בלי לאבד ראיית האספקט הראשון. זהו בעצם שלב בסיסי של הפשטה ע"מ לאפשר מאוחר יותר יצירת אחדויות וסינתזות.

יכולת השוואה היא בהכרח היכולת להתייחס לשני מקורות אינפורמציה בעת ובעונה אחת. מחקרים מסויימים הוכיחו שילדים בגיל צעיר מתקשים להגיע לשיפוט נכון בקשר למושגים פסיקליים ומתמטיים כגון כמות משקל אורך שטח זמן וכו'... ועוות המשפט נובע מנטייתו של הילד לרכז תשומת לבו למימד אחד של הגירוי ולהתעלם מאספקטים חשובים אחרים. ניתן לדבר על עמדה מוחשית ועמדה מופשטת – העמדה המוחשית באה לידי ביטוי בסגנון חשיבה ובהתנהגות המכוונים ע"פ תביעות מידיות אך אינה מביעה פעילות מודעת בצורת שכיחה הקשית. בעמדה המופשטת ישנה התעלות מעל המצב הנתון והפשטת תכונות

8. וכדברי הגמרא ירושלמי ברכות "מפני מה תקנו הבלה בחונן הדעת? שאם אין דעה הבלה מניין".

9. ועיין עוד אצל בארטלט "החשיבה כמיומנות" אצל מ. כספי "החשיבה".

משותפות לתכונות פרטיות. סוג חלוקה וכו'. עמדה מופשטת זו משמשת בסיס לנתינת דעת על אספקטים שונים בעת ובעונה אחת.

ביכולת זו של תפיסת אלמנטים שונים במסגרת בעיה אחת, המעבר בין הפעילות שבשלב הקלט לבין אלו שבשלב העיבוד. כל עוד עוסקים במקור אחד אין אנו עדיין עוסקים בחשיבה ממשית, אנחנו תופסים משהוא ולוקחים בחשבון קיומו של האובייקט. נתינת שם לדבר כלשהו הוא בעצם למצוא תחליף אך עדיין לא מתבצעות אופרציות מחשבתיים של ממש. ברגע שיוצרים קשר בין שני מקורות מידע אזי נוצרת מציאות חדשה חשיבה של ממש באה לידי ביטוי ביכולת הכללה והפשטה וביכולת סיכום החלקים הרוחניים של האובייקט ניתוק מזיקתו אל המסויים והרחבה אל האין סופי (דהיינו יצירת ה"מושג")<sup>10</sup>.

רוב השקלא וטריא בגמרא סובבת ביחוד על הנתוח ההגיוני איך לנתח את המושג הפנימי של הדבריו. המידות שהתורה נדרשת בהן בחלקם מבוססות על לוגיקה פשוטה וידועה ואחרות מבוססות על מבנים הגיוניים מסובכים יותר. בכל מקרה יש צורך בתווך מתאים מצד המורה לצורת חשיבה יעילה ונכונה.

התווך מצד המורה צריך להיות שקול עניני ומתאם לרמת החשיבה המתבקשת. אך מעל לכל, ברמה החינוכית, ישנו צורך מצד המלמד לדאוג לכך שתלמידו יתמודד עם אתגרים חדשים ומורכבים. קיימת לפעמים אצל תלמידים שמרנות חשיבתית המתבטאת במידה רבה של המנעות מפגש משמעותי אופרטיבי עם ענינים חדשים. אין בנקודה זו פגם מוחי אלא פסיכולוגיה פשוטה, בצורך לשמור על הקיים כאמצעי זיהוי מבלי לסכן ולערער את הקיים. יש כאן ערך משמר כעמדה כללית וזהו גורם שמפריע לאותן האפשרויות של התלמיד להשתנות כל עוד זה מותנה בעימות עם החדש והלא מוכר גם פעולה מחשבתית ובודאי מעמיקה דורשת מאתנו שינוי, מחד קיים הצורך להשאר כפי שאנחנו ומאידך הצורך והרצון להשתנות, להתקדם, מאבק המאפיין את החיים אשר לעתים הוא המקור לחדרה. למעשה כל חיינו מסתובבים מסביב לשני צרכים ראשוניים – ההשרדות וההשתנות. ההשרדות זהו הצורך בקיום המכיל בו את הדרוש לנו, את הציפיות המאחדות את האפיזודות והארועים הבודדים לישות אחת קיומית. על ידי הבטחת הרציפות של הקיום אנו מבטיחים את הזהות מעבר לשינויים של הזמן והמקום בו אנו חיים. במילים אחרות, צורך הקיום מבטיח לנו שלא נשתנה. לעומת זאת ובצורה פרדוקסלית קיים צורך של השתנות, גורם שני בחיינו שעל מנת לחיות האורגניזם חייב ברמות שונות להשתנות בכל המישורים. אדם חש לפעמים שהוא חי ולא מתפתח או ההיפך מתפתח במהירות רבה מדי עד שאינו חש שהוא זהה עם עצמו (גיל ההתבגרות), הבעיה היא האינטגרציה בין שני הצרכים. כאשר ישנן תקופות התפתחותיות אצל האדם בהן האחת גוברת על השניה. בתקופות אלו הנטיות לא תמיד הולכות באותו קצב וכוון ולכן נוצרת תחושת קונפליקט כשהגורם המרכזי שעוזר לאדם לדעת היכן הוא עומד

10. עיין עוד י. גלנץ "הגיון במבחן פסיכולוגי" בר אילן תשל"ה.

11. ועיין "המידות לחקר ההלכה" הרב מ.א. עמיאל.

ומהוה גשר בין הנטייות השונות הוא הגורם הקוגניטיבי. התלמיד נוטה שלא לעמוד באתגרים חדשים המסכנים את קיומו החשיבתי, ישנו צורך בתווך יסודי בסיסי ושיטתי מצד המורה ליצור נכונות להתמודדות פעולה אמיצה ואחראית.

### לסיכום:

לא באנו במאמר זה לחדש אלא למקד. הוראת הגמרא מצריכה מצד המלמדים הבנה בתהליכי חשיבה של תלמידיהם. חלקם בודאי ערים לכך ופועלים בצורה אינטואיטיבית אך ספק גדול אם די בכך.

להערכתנו יש לגשת לקראת נושא מורכב זה בצורה מקצועית דהיינו להכשיר מורים ורמ"ם בהבנת תהליכי חשיבה בגילים השונים, לתת כלים יעילים ובדוקים, דרכי התמודדות ואמצעים מתאימים<sup>12</sup>.

12. לענ"ד אחת מהבעיות בהוראת הגמרא היא תחילתה בשנים מוקדמות מידי של הילד, שלב שמספר רב של ילדים עדיין לא מגיעים לרמת חשיבה נדרשת.