

COACT International Journal





COACT International Journal

◆
REVISTA DIGITAL
COACT
número 3, año 3
◆

DANIEL FAINSTEIN
Director de proyecto

ANA CECILIA FLORES
Coordinadora editorial y legal

DULCE MARÍA FLORES
Diseño editorial

DAMIÁN ISAAC MELÉNDEZ
Corrección de estilo

UNIMARK CONSULTORES S.C.
Gestoría Certificado de Reserva
de Derechos al Uso Exclusivo



**Consejo Asesor Internacional / International
Advisory board / מערכת כתב העת**

YEHUDA BAR SHALOM
Ramat Gan Academic College

ZVI BEKERMAN
Hebrew University, Israel

JUDIT BOKSER LIWERANT
Universidad Nacional Autónoma de México,
México

DANIEL FAINSTEIN
Universidad Hebreaica, México

EDNA GREENE
David Yellin College, Israel

TOVA HARTMAN
Ono Academic College, Israel

TAMARA KOLANGUI
Universidad Anáhuac, México

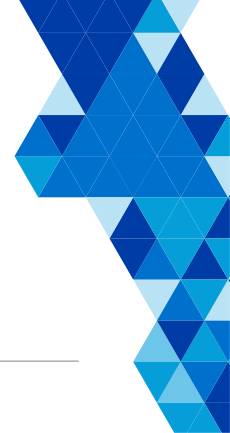
TAMAR SHUALI
Universidad Católica de Valencia, España

HELLE THORNING
ACT Center, Columbia University,
Estados Unidos de América

COACT International Journal Año 3, No. 3, septiembre 2021, es una publicación electrónica anual editada por el Instituto de Educación Universitaria en Cultura Hebreaica A.C., Prol. Av de los Bosques 292 A, piso 5, Colonia Lomas del Chamizal. Del. Cuajimalpa, C.P. 05129 CDMX. www.uhebraica.edu.mx

Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo N° 04-2018-090715043800-203

El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores y no refleja necesariamente el punto de vista de la Universidad Hebreaica de México. La reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de esta publicación se rige de acuerdo con la licencia Creative Commons Creative Commons Reconocimiento No Comercial Sin Obra Derivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)



Autoridades universitarias / Institutional Authorities

Consejo Directivo / Board of Trustees /

דירקטוריון

JORGE BERCOVICH

Presidente / *President*

DANIEL SAADIA

Vicepresidente / *Vice President*

BORIS BRAUN

Tesorero / *Treasurer*

ALBERTO NEHMAD

Vocal / *Member*

CARLOS JINICH

Vocal / *Member*

ESTHER AMKIE-NEHMAD

Vocal / *Member*

ARI SAADIA

Vocal / *Member*

ISAAC METTA COHEN

Vocal / *Member*

ABEL PUSZKAR

Vocal / *Member*

RAFAEL HOP

Vocal / *Member*

DR. DAVID STOFENMACHER

Asesor / *Adviser*

ISAAC BISSU TOTAH

Invitado / *Guest Board Member*

ARI MESSER

Invitado / *Guest Board Member*

AARON WORNOVITZKY

Invitado / *Guest Board Member*

Comité Ejecutivo / Executive Committee /

הוועד המנהל

ISAAC METTA COHEN

Presidente / *President*

BORIS BRAUN

Tesorero / *Treasurer*

EDUARDO DAYAN

Vocal / *Member*

MARGIE AMKIE DE COHEN

Vocal / *Member*

Equipo Directivo UH / Directors UH /

מנהלי אוניברסיטת הבראיקה

EITAN CHIKLI

Rector UH / *President of the UH*

DANIEL FAINSTEIN

Decano del Departamento de Estudios Judaicos /
Dean of Jewish Studies Department

MIGUEL ÁNGEL PÉREZ

Director de Educación y Bienestar / *Education and
Welfare Director*

DAFNA SASLAVSKY

Directora del Departamento de Hebreo / *Hebrew
Department Director*

MARLYN NEHMAD

Directora de Administración y Finanzas / *Chief
Financial Officer*

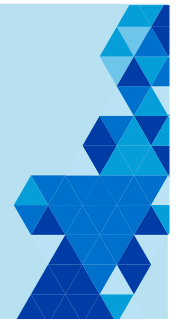
MICHELLE DALMA

Directora de Amigos y Desarrollo de Recursos /
Fundraising Director

MAURICIO FRIEDMAN

Jefe del Departamento de Educación Judía / *Jewish
Education Department Director*

ÍNDICE



PREFACIO / FOREWORD /

6

**1. El eterno presente
Tiempo y *Shabat* en A. Heschel
Héctor Sevilla Godínez**

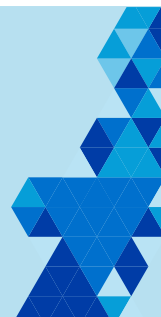
10

**2. Social, Pedagogical, Linguistic and Personal Aspects in Early Childhood
Homeschooling Irena Blanky-Karlin**

25

3. “Construir mi relación con mi mujer. Desarrollar simplemente una relación calma y placentera en todo lo que vivimos” Personas casadas con discapacidad intelectual presentan la esencia de su vida matrimonial	51
Erella Hamilton	
4. Self-evaluation versus objective measurement of nutrition status and their relationship with health perception and food literacy among hospital in-patients	75
Bella Voloshin, Irit Bluvstein, Miryam Theilla, Pierre Singer, Viridiana Lavelberg, Ilya Kagan	
5. How must a convert to Judaism honor his parents?	91
Eitan Chikli	

PREFACIO / *FOREWORD*



Nos da gusto retomar el contacto con nuestros lectores en este nuevo número de COACT. Desde el número anterior el mundo se ha visto transformado por la pandemia del COVID 19, la mayor catástrofe médica de las últimas décadas, con cientos de millones de personas contagiadas y millones de muertos.

En estas nuevas y disruptivas circunstancias, el proyecto de nuestra publicación se hace más urgente y necesario: comprender adecuadamente el nuevo contexto, actuar creativamente para reparar y mejorar la convivencia humana, y de esta forma poder trascender el contexto.

Nos da mucho gusto anunciar que a partir de este número la revista académica multidisciplinaria en línea revisada por pares (COACT) será el proyecto conjunto de dos instituciones que se unen en este esfuerzo: la Universidad Hebrea de México y el Ramat Gan Academic College.

Esta colaboración está en consonancia con nuestro proyecto académico y editorial y representa nuestra vocación de trascender fronteras geográficas, nacionales y lingüísticas para avanzar en el conocimiento en pos de un mundo mejor.

We are pleased to reconnect with our readers in this new issue of COACT. Since the previous issue, the world has been transformed by the COVID 19 Pandemic, the greatest medical catastrophe in recent decades, with hundreds of millions of infected people and millions of deaths.

In these new and disruptive circumstances, the project of our publication becomes more urgent and necessary to properly understand the new context and to act creatively in order to repair and improve human coexistence and thus be able to transcend our context.

We are pleased to announce that this third issue, the online peer-reviewed multidisciplinary academic journal COACT, will be a joint project of two institutions: the Hebraica University of Mexico and the Ramat Gan Academic College of Israel.

This collaboration is in line with our academic and editorial project and represents our desire to transcend geographical, national and linguistic borders to advance knowledge in pursuit of a better world.

Esta iniciativa provino del anterior rector de la Universidad Hebrea, y actualmente director de la Maestría en asesoramiento educativo y docente del Ramat Gan Academic College, el profesor Yehuda Bar Shalom, a quien agradecemos su visión y gestiones. Estamos convencidos que la sinergia de los esfuerzos combinados de nuestras instituciones contribuirá a mejorar la calidad e impacto de nuestra publicación.

En este número tenemos cinco artículos que abarcan diversas temáticas y lenguajes. El número comienza con el trabajo del filósofo mexicano Héctor Sevilla, especialista en filosofía de la espiritualidad. Desde un profundo conocimiento de diversas tradiciones religiosas y filosóficas el Dr. Sevilla analiza la concepción del *Shabat* y la temporalidad en la obra de A.J. Heschel (1907-1972), uno de los pensadores judíos más destacados del siglo XX. Como afirma el autor, en la obra de Heschel “tiempo y Dios convergen en el espacio de lo humano, ambos son uno mismo en la esfera de lo personal. De tal manera, la creación no ha sido solo el inicio del tiempo, sino que cada lapso temporal es una oportunidad creativa y, por sí mismo, ‘cada instante es un acto de creación’ (1984a, p. 214)”

La Dr. Irena Blanky-Karlin, del Levinsky College of Education and Kaye Academic College of Education de Israel, presenta un estudio sobre las dimensiones sociales, pedagógicas, personales y lingüísticas de la educación inicial en el hogar (*homeschooling*) en Israel. Este estudio expone el marco general de la educación en el hogar en el mundo, analiza su filosofía educativa flexible, sus enfoques, así como las pedagogías de lecto escritura e iniciación en el mundo del lenguaje. El texto finaliza con algunas descripciones personales de su propia experiencia desde este enfoque con su hijo, en un hogar bilingüe hebreo-ruso.

This initiative came from the former rector of the Hebraica University, and currently the newly elected director of the M.A in educational counseling program at the Ramat Gan Academic College, Professor Yehuda Bar Shalom, whom we thank for his vision and efforts and who serves as co-editor of this current issue. We are convinced that the synergy of the efforts of our institutions will contribute to improving the quality and impact of our publication.

In this issue we have five articles that cover various topics and languages. The first article portrays the work of the Mexican philosopher Héctor Sevilla, a specialist in philosophy of spirituality. From a deep knowledge of various religious and philosophical traditions, Dr. Sevilla analyzes the conception of Shabbat and temporality in the work of A.J. Heschel (1907-1972), one of the most prominent Jewish thinkers of the 20th century. As the author states, in Heschel's work “time and God converge in the space of the human, both are the same in the sphere of the personal. In such a way, creation has not only been the beginning of time, but each time lapse is a creative opportunity and, by itself, ‘each moment is an act of creation’ (1984a, p. 214)”.

Dr. Irena Blanky-Karlin, Levinsky College of Education and Kaye Academic College of Education in Israel, presents a study on the social, pedagogical, personal and linguistic dimensions of homeschooling in Israel. This study offers the general framework of homeschooling in the world, analyzes its flexible educational philosophy, its approaches, literacy pedagogies and initiation in the world of language. The text ends with some personal descriptions of the author with her own experience in this approach with her son, in a bilingual Hebrew-Russian home.

Como dice la Dr. Blanky-Karlin, “el impacto del COVID -19 en la educación en general y en la educación en el hogar en particular debería hacernos repensar” los marcos, límites y potencialidades de las diversas formas de educar en un mundo cambiante e incierto.

A continuación, tenemos el trabajo en hebreo de la Mtra. Arela Hamilton “Construir una relación con mi mujer. Simplemente compartir con delicadeza y afecto todo lo que compartimos”. En este texto, algunas parejas casadas con limitaciones intelectuales comparten su experiencia de la vida matrimonial. El estudio se basa en las investigaciones de campo en el centro Ofek de la Fundación Alai Sij de Israel en el que conviven diversas parejas de judíos tradicionales y observantes de la religión judía con estas características. La autora utiliza una metodología fenomenológica cualitativa, que incluye a esta población “débil” como actores activos del proceso de investigación. Este estudio nos permite apreciar la percepción que tienen estas parejas de su experiencia matrimonial, la interacción interpersonal y los niveles de comunicación y satisfacción personal.

Para finalizar los textos académicos, contamos con el artículo, escrito por Bella Voloshin y otros estudiosos más sobre el uso de un instrumento de autoevaluación nutricional de pacientes internados, para medir su situación y poder cuidar mejor su salud. Este instrumento subjetivo, que fue aplicado a 90 pacientes en un hospital del centro de Israel, reveló su utilidad para conocer el estado de salud y nutrición de los pacientes. Como explican los autores: “este nuevo instrumento integra una evaluación del estado nutricional, mental, de salud y de las experiencias de alimentación del paciente, produciendo una evaluación nutricional. Es una alternativa o complemento de la SGA (evaluación global subjetiva) en hospitales.”

As Dr. Blanky-Karlin says, “the impact of COVID-19 on education in general and on homeschooling in particular should make us rethink the frameworks, limits and potentialities of the various ways of educating in a world saturated with change and uncertainty.”

Next, we have the work in Hebrew of Erella Hamilton, who examines the experience of married couples with intellectual limitations. The study is based on a field study at the Ofek center of the Alei Siach Foundation in Israel in which various couples of traditional and observant Jews. This study allows us to appreciate the perception that these couples have of their marital experience, interpersonal interaction and levels of communication and satisfaction.

To finish the academic texts, we have the study on the use of a nutritional self-assessment instrument for hospitalized patients (by Bella Voloshin et al) which helps them to evaluate their situation and to be able to take better care of their health. This subjective instrument, which was applied to 90 patients in a hospital in the center of Israel, revealed its usefulness to better understand the health and nutrition status of patients. As the authors declare “this new instrument integrates an evaluation of the nutritional, mental, health and feeding experiences of the patient, producing a nutritional evaluation. It is an alternative or complement to the SGA (subjective global evaluation) in hospitals ”.

Finalmente, como contribución especial, tenemos el texto en hebreo del Dr. Eitan Chikli, destacado educador israelí y actualmente el rector de la Universidad Hebrea. Este texto es un *responsum*, es decir, un estudio de una autoridad rabínica sobre una pregunta práctica a la luz de las enseñanzas de la Torá. La pregunta de este estudio consiste en cuál es el tipo de relación que un nuevo converso al judaísmo debe mantener con su familia de origen y en particular con sus padres. Mediante un análisis detallado de las fuentes relevantes en la literatura rabínica antigua y moderna, el Dr. Schikli explora diversos ángulos de esta temática que incluye cuestiones de humanidad, interculturalidad, identidad y convivencia en un mundo plural y diverso.

Nuevamente, COACT integra en sus artículos campos académicos diversos tales como la filosofía, la educación, las ciencias sociales, la ley judía y temáticas tan diversas como la educación inicial en la educación hogareña, la nutrición hospitalaria, la vida de pareja en sectores con discapacidad mental, el sentido de la temporalidad y el *Shabat*, y la relación de una persona que cambia voluntariamente su identidad religiosa, lo que repercute en la relación con su familia de origen. Así, este número continúa con la búsqueda del *tikkun* y la trascendencia, para lo cual es necesario indagar, explorar y analizar las experiencias que conforman la condición humana en toda su complejidad y diversidad.

Finally, as a special contribution, we have the Hebrew text of Dr. Eitan Schickli, a prominent Israeli educator and currently the rector of the Hebraica University in Mexico City. This text is a responsum, that is, a study by a rabbinical authority on a practical question in light of the teachings of the Torah. The question of this study is the type of relationship that a new convert to Judaism should maintain with his family of origin and in particular with their parents. Through a detailed analysis of the relevant sources in ancient and modern rabbinical literature, Dr. Schikli explores various angles of this theme that includes questions of humanity, interculturality, identity and coexistence in a plural and diverse world.

Once again COACT integrates in its articles diverse academic fields such as philosophy, education, social sciences, Jewish law, and topics as diverse as initial education in home education, hospital nutrition, life as a couple in sectors with mental disabilities, the sense of temporality and Shabbat, and the relationship of a person who voluntarily changes his religious identity towards his family of origin. So in this current issue, we stay aligned with our longing for tikkun and transcendence, which pushes us to inquire, explore and analyze experiences that make up the human condition in all its complexity and diversity.



Prof. Dr. Daniel Fainstein
Co-editor

El eterno presente Tiempo y *Shabat* en A. Heschel

Héctor Sevilla Godínez

Doctor en Filosofía por la UIA, Ciudad de México. Es Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias, de la Asociación Filosófica de México, de la Sociedad Filosófica de España y del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. Labora en la Universidad de Guadalajara (México).



Abstract

El presente artículo tiene la intención de exponer la perspectiva de Abraham Heschel, filósofo y rabino polaco, en torno al problema del tiempo. Además de ello, se alude la relación del tiempo con lo divino, concretando diferentes apreciaciones sobre el *Shabat*, su importancia, su trascendencia y su lugar en el pensamiento y práctica del judaísmo. El texto ofrece al lector la ocasión para reflexionar sobre el sentido y valor de su propio tiempo, entendiéndolo como la consecuencia de su estar en el mundo y como preámbulo de su salida del mismo a través de la muerte.

Palabras Clave: Tiempo, *Shabat*, Eternidad, Temporalidad, Judaísmo.

This article is intended to present the perspective of Abraham Heschel, a Polish philosopher and rabbi, on the problem of time. In addition to this, the relationship of time with the divine is alluded to, specifying different views on Shabbat, its importance, its significance and its place in the thought and practice of Judaism. The text offers the reader the opportunity to reflect on the meaning and value of their own time, understanding it as the consequence of their being in the world and as a preamble to their departure from it through death.

Keywords: Time, Shabbat, Eternity, Temporality, Judaism.

1. Aspectos biográficos y contextuales de Heschel

Nacido en Varsovia, durante el año de 1907, Heschel vivió en una familia en la que muchos de sus ancestros fueron rabinos jasídicos. En su texto *n Memoriam* el cual cumple la función de prólogo del libro *Democracia y otros ensayos*, Meyer (1987, p. 13) alude a la importancia de Heschel refiriendo que “a los 14 años, su pericia en lo que a estudios talmúdicos se refiere, era ya famosa en su Polonia natal”.

En el año de 1927, el joven Heschel se mudó a Berlín para estudiar filosofía y teología. Según refiere Levenson (1999, p. 24), en esta etapa abordó los campos emergentes de la estética, la psicología y la fenomenología, “aunque estudiando al mismo tiempo historia del arte y filología semítica, en especial la Biblia”. Esto muestra, con claridad, que su pensamiento no estuvo restringido a cuestiones de índole religiosa, sino también humanística y científica.

En 1937, Heschel fue director de la *Mittelstelle fur Judische Erwachsenen Bildung* tras aceptar una invitación directa de Martin Buber. Apenas un año antes había conocido al autor de *Eclipse de Dios*, con quien mantuvo una correspondencia teológica. Posteriormente, Heschel se trasladó a los Estados Unidos a los pocos días de que diera inicio la Segunda Guerra Mundial. Su madre fue asesinada en el *Ghetto* de Varsovia, y dos de sus hermanas murieron en campos de concentración.

La soledad que caracterizó a Heschel no implicó su lejanía de lo social. Su apasionada disposición al desierto le recordaba que la existencia terrena constituye un exilio privilegiado. La obra de Heschel no sólo influyó en el ámbito del judaísmo y su enfoque de la espiritualidad no se mantuvo restringido a una sola perspectiva de fe. Por lo anterior, su influencia también ha sido reconocida por otros escritores atentos al ámbito de lo transpersonal; tal es el caso de Merton (1996, p. 61), quien describió a Heschel como “el escritor espiritual más significativo en este país [Estados Unidos] en este momento [la década de los sesenta]”. Meyer, su más íntimo amigo, concluyó con osadía, en su breve texto “*In Memoriam*”, que Heschel “representó lo mejor que puede ofrecer el judaísmo” (1987, p. 17).

Frente al tema de la tierra y el Estado de Israel, “Heschel construirá su pensamiento manteniendo presente la existencia de estas dos coordenadas. Por un lado, deberá incluir el fenómeno sionista en el marco global de su pensamiento acerca del judaísmo y por el otro deberá elaborar una interpretación sobre la sacralidad de la tierra de Israel que no esté en contra-

dicción con sus afirmaciones acerca del tiempo y el espacio” (Szpolski, 1992, p. 34). Conviene destacar la esencia de la espiritualidad y de la óptica transpersonal presente en la sustancia del mensaje de Heschel, la cual no difiere de la tradición básica del judaísmo y es uno de los motivos por el que fue considerado el profeta hebreo de su generación.

Meyer (1973a, p. 13) explica que Heschel “hizo posible que personas de diferente credo trabajaran juntas por el cambio social y enfrentaran el clima político dominante”. Erlewine (2011, p. 14) señala que muchos de los amigos y asociados más cercanos de Heschel en los Estados Unidos eran cristianos que apreciaban profundamente lo que tenía que decir. En eso coincide con Kasimow (2009, p. 56), quien afirma que Heschel formó profundas amistades con algunos de los más eminentes clérigos y académicos de su generación durante las tres décadas que vivió ahí (1940-1972). En Heschel se encuentra la dinámica combinación de elocuencia y profundidad, de sensibilidad y erudición, de razonamiento y fervorosa fe. En palabras de Erlewine (2011, p. 14), su presencia se siente indudablemente en la teología contemporánea, no sólo en el sentido de que muchos de los principales teólogos actuales fueron sus estudiantes, sino también porque estas mismas figuras reclaman sus obras teológicas como influencias significativas en su propio trabajo. Banks (1998) aseveró que era posible comprender a Heschel desde una óptica cristiana; por su parte, Fleischner (1984) consideró que el pensamiento de Heschel era fundamental en las relaciones entre judíos y cristianos.

Por todo ello, es importante conocer lo que Heschel aportó a la filosofía de la religión y a la mística contemporánea. Su obra se tiende como un puente que invita a ser recorrido y que promueve no sólo el diálogo entre cristianos y judíos, sino también entre creyentes y no creyentes. Todo esto tiene sentido por su testimonio personal y su compromiso social, combinación que es pocas veces visible en los líderes religiosos. Tal como concluye Chester (2000, p. 333), este judío observante, comprometido y devoto, capturó el oído de los judíos y los cristianos, y a un cuarto de siglo de su muerte continúa creciendo en estatura como un teólogo que contribuye a la comprensión de ambas religiones.

2. El tiempo

La realidad temporal ha estado acompañándonos desde nuestro nacimiento; al estar escondido en el misterio de su inefabilidad, o secuestrado en el abismo de lo insondable, permanecemos sin explicarlo por completo. El tiempo nos contiene, no es algo que tenemos o que

se encuentra a nuestra disposición, más bien nos absorbe y nos carcome, se lleva las ilusiones mientras las exalta con fineza cuando son contempladas. Sabemos lo que es el tiempo hasta que lo queremos explicar, como dijo Agustín de Hipona. Para el rabino de Varsovia, “el tiempo, que trasciende el espacio, está más allá de la división en pasado, presente y futuro” (Heschel, 1984a, p. 211). El tiempo se nos aparece dividiendo la historia, pero ésta no es más que el recuento que hacemos de la temporalidad para lograr atenuarla en nuestra conciencia.

En el mundo de lo tangible, el tiempo resulta asociado al movimiento, de manera que, tal como hizo Aristóteles, podemos afirmar que es su medida. No obstante, “en el reino del espíritu no existe diferencia entre un segundo y un siglo, entre una hora y toda una era” (Heschel, 1984a, p. 212); lo anterior se explica en función de que lo intangible no está facultado para generar movimiento, de modo que no puede ser reducido a un antes o a un después. El tiempo no es algo que tengan las cosas, sino un “eso” en el que las cosas están suspendidas. Desde tal perspectiva, “el tiempo es, pues, *una calidad de cosa distinta*, un misterio que se cierne por sobre todas las categorías, como si el tiempo y el espíritu constituyesen un mundo aparte” (Heschel, 1984a, p. 212). Ahora bien, podemos tener conciencia de que el tiempo avanza o de que nosotros avanzamos en el tiempo, pero esto resulta más captable que nuestro progreso en el ámbito del espíritu. Así como estamos contenidos en la dimensión temporal, en nuestra periferia se encuentra la esfera de lo espiritual.

En función de estas ideas, Heschel (1984a, p. 213) asegura que “el tiempo es como una zarza eternamente ardiente. Aun cuando cada instante se desvanece para dar paso al siguiente, el tiempo en sí mismo no se consume”. Los que han vivido y los que vivirán después de nuestra muerte compartirán la experiencia de existir en el tiempo, incluso más que en el espacio, el cual no siempre es compartido en su especificidad. Hemos habitado en varios espacios, pero el tiempo nos ha acompañado siempre, no como si fuese algo ajeno a nosotros, sino una especie de constitutivo particular. El espacio es lo que pasa, el tiempo permanece. Semejante conclusión la comparte Heschel (1984a, p. 210-211) cuando aporta el ejemplo siguiente: “Al mirar por la ventanilla de un tren que corre a gran velocidad, tenemos la impresión de que el paisaje se mueve mientras nosotros permanecemos inmóviles. Del mismo modo, si observamos la realidad mientras nuestra alma se entrega a las cosas del espacio, el tiempo parece estar en movimiento constante”. El tiempo es como los rieles del tren de lo espacial, en esa dinámica, “es el mundo del espacio el que rueda a lo largo de la infinita extensión del tiempo” (Heschel, 1984a, p. 211).

Lo anterior plantea interrogantes teológicas dignas de ser consideradas. Una de ellas consiste en cómo comprender que el tiempo no es el que pasa, cuando en nuestra experiencia percibimos que el tiempo no sólo avanza frente a nosotros, sino que corre deprisa. Según Heschel (1984a, p. 211), “es el mundo del espacio el que nos transmite la sensación de temporalidad. El tiempo, que es independiente, y trasciende el espacio, es eterno; es el mundo del espacio el que es perecedero. Las cosas perecen con el tiempo, pero el tiempo mismo no cambia. No debería hablarse del fluir o el paso del tiempo, sino del fluir o del paso del espacio a lo largo del tiempo”. Si bien esta explicación responde a la interrogante sobre nuestra percepción ficticia del paso del tiempo, abre otras vetas por explorar: a) si en el mundo de lo intangible el tiempo no pasa, ¿cómo entender que Dios se involucra en la historia de la humanidad cuando ésta se sostiene en el tiempo y el movimiento espacial?; b) si el espacio requiere de su propio movimiento para darnos la sensación del paso del tiempo, ¿cuál es el tiempo de Dios que no está circunscrito a un espacio específico por no ser material?; c) si Dios permanece en un estado atemporal, ¿qué sentido tiene Su alianza con el hombre temporal e histórico?; d) si en el estado atemporal de lo intangible donde Dios *reside* no existe movimiento, ¿cómo explicar la consistencia de la idea del *pathos* divino, de la que habla Heschel, si ésta requiere de una emocionalidad que afecta a Dios y que genera cambios en Él? Tal parece que debemos reiterar el argumento de lo inefable, ya sea para sostener la quimera o para aumentar nuestra conveniente humildad.

Es cierto que lo tangible está en movimiento, de modo que “quien piensa que podemos ver el mismo objeto dos veces, no ha visto nunca” (Heschel, 1973a, p. 25); en el caso de la eternidad, ¿cuál es el rostro y el rastro que buscamos? Si lo eterno también cambia al ser afectado, ¿cómo podríamos distinguirlo de lo temporal? El tiempo no es nuestro, les incumbe a todos porque el presente sucede en el ahora de cada uno. En palabras de Heschel (1984a, p. 213), “no hay un solo instante que yo posea exclusivamente; este mismo momento pertenece a todos los seres vivientes tanto como a mí”. Si el tiempo no se posee, entonces nos circunda. Respecto al tiempo de Dios, puede decirse que Él no lo tiene, de modo que sólo queda la opción de que *lo sea*. Si Dios es el tiempo o, al menos, se manifiesta en él, entonces no hay forma de escapar de la dimensión transpersonal que nos contiene y delimita sin cesar. Esto sólo podría sostenerse si entendemos que “lo que el tiempo significa como un concepto funcional de la ciencia es una cosa, y lo que significa para el conocimiento del hombre que refleja su propia existencia efímera es otra muy diferente” (Heschel, 1984a, p. 221). Aun más: la percepción subjetiva del tiempo nunca logra definir lo que es; a la manera del Motor Inmóvil, que lo mueve todo mediante un fenómeno de atracción, el tiempo condiciona la contingencia de las cosas

hasta que a éstas se les agota el tiempo o terminan siendo parte de él. Si el tiempo es eterno y Dios lo es, entonces Dios y el tiempo comparten esa característica.

Es natural que la asociación de Dios con el tiempo pueda resultar sospechosa, sobre todo porque jamás se ha hecho una consideración del tiempo como un *alguien*. No obstante, la idea de que Dios sea el tiempo sólo aplica para el mundo de lo tangible, tal como afirma Heschel (1984a, p. 214), “el tiempo es la presencia de Dios en el mundo del espacio”. Visto en tal esplendor, tiempo y Dios convergen en el espacio de lo humano, ambos son uno mismo en la esfera de lo personal. De tal manera, la creación no ha sido solo el inicio del tiempo, sino que cada lapso temporal es una oportunidad creativa y, por sí mismo, “cada instante es un acto de creación” (1984a, p. 214). Con todo esto no se propone que cualquier símbolo de la deidad debe ahora ser sustituido por un reloj; verlo así sería infantil e ignorante. No hay simbolización de Dios y ninguna medida humana del tiempo puede representar lo que es el tiempo. Si la presencia de Dios se encuentra en el tiempo, cabe considerar que “un mundo sin tiempo es un mundo sin Dios” (1984a, p. 214) y que “para el hombre con Dios el tiempo es uno de los rostros de la eternidad” (1984a, p. 214). En una coyuntura como tal, no cabe la opción de buscar a Dios, puesto que ya se encuentra implícito en nuestro transcurrir corporal en la esfera de lo temporal. Fuera de este mundo, Dios no es el tiempo porque no habría movimiento.

Resta por resolver si la afectación del *pathos* propicia un movimiento y, por tanto, una temporalidad divina. Si consideramos la afirmación hescheliana de que “es [en] la dimensión del tiempo en la cual el hombre se encuentra con Dios, en la cual el hombre se da cuenta que cada instante es un acto de creación, un Comienzo que abre nuevos caminos para realizaciones últimas” (Heschel, 1987, p. 219-220), entonces la vinculación del hombre con el *pathos* de Dios implica también su íntima conexión con la temporalidad humana mediante la expresión emocional. De la misma manera en que la deidad se manifiesta en el mundo a pesar de su eternidad, también se conecta con el hombre a partir de la emocionalidad, a pesar de su perfecta quietud. Que Dios sea estático no debe entenderse como si estuviera inerte, sino como muestra de su perfección; no obstante, en la dimensión de lo personal, la consideración de Dios como tiempo y la vinculación con su *pathos* son derivación de su involucramiento con el mundo.

Dios no está en el espacio, no se encuentra en templos ni en sitios determinados por el hombre, como si éste tuviese el derecho de encapsular lo absoluto. Si “Aquello que es espiritual no ocupa espacio” (Heschel, 1984a, p. 227), entonces “la presencia de Dios no ha de

entenderse en el sentido que Él está en un lugar determinado” (Heschel, 1984a, p. 228). De la noción de que Dios no se encuentra en el espacio puede derivarse que tampoco está en la naturaleza o que no es tal. La naturaleza está sometida al tiempo, de modo que Dios está por encima de ella. Dios no tiene tiempo, lo tiene todo mediante su *ser tiempo*. La afirmación de que Dios está dentro de nosotros no puede ser entendida como su presencia en un *lugar* intracorporal, sino como la implicación del tiempo en una vida que nos recorre. Incluso, el interior del que solemos hablar para distinguirnos de lo que está “afuera”, resulta ser el espacio no espacial en el que no hay un tiempo que transcurre, sino que es eternidad. Heschel (1984a, p. 228) considera que el mundo no es el lugar de Dios, sino que “Él es el lugar del mundo”. Si el mundo transcurre en el tiempo, entonces todo se realiza desde la majestad en la que todo avanza.

Sumergidos en esa lógica, ¿cómo comprender que el mundo avanza por el Tiempo-Dios si tal recorrido también incluye sucesos temibles y desastrosos para el hombre? ¿Dónde está Dios cuando esto sucede? ¿Dónde estuvo en el holocausto para redimir a su pueblo? ¿En qué sitio se oculta cuando un padre llora impotente mientras su hija enferma se retuerce de dolor? ¿En qué sección de la eternidad se desvanece cuando los niños claman por piedad antes de ser dañados por los adultos? ¿Cuál es la intercesión divina cuando alguien muere de hambre o cuando una mano dispara un arma en el rostro de alguien más? ¿Cómo es que todo eso sucede en el tiempo si éste es la presencia de Dios en el mundo? Hay múltiples caminos para explicarlo, pero quizás los tres centrales sean: a) Dios nunca está en el mundo y no tiene interés por lo que ha creado; b) Dios está en el tiempo, pero el tiempo no interviene, es el hombre quien debe santificar el tiempo por medio de obras que lo dignifiquen; c) no hay Dios, de modo que el tiempo es una realidad de la física, sin un sentido transpersonal posible.

3. El *Shabat*

En la perspectiva de Heschel (1987, p. 71), “Dios no se siente a gusto en nuestro mundo. Nuestra tarea es santificar el tiempo, permitirle a Él que entre en nuestros momentos, que se sienta a gusto en nuestro tiempo, en lo que hacemos con el tiempo”. Justo eso, la santificación del tiempo, constituye la esencia del *Shabat*. El séptimo día recuerda al hombre que su misión es rectificar lo que hace con el tiempo o con la manera en que se permite a sí mismo transcurrir en el tiempo. En la visión hescheliana, “el *Shabat* es sagrado por la gracia de Dios y necesita, además, toda la santidad que el hombre pueda conferirle” (1984a, p. 173). La santifi-

cación del tiempo supone la consideración de que la deidad está presente incluso en las más grotescas situaciones, no como interventor o hacedor de las mismas, sino como el *sitio sin sitio* en el que todo sucede. El tiempo siempre está ahí, de modo que no hay manera de decir que Dios no lo está. Su presencia no implica sustracción del dolor, lo que supone es la activación de la óptica de su implicación y de la responsabilidad humana en la direccionalidad de lo tangible (la existencia) en su paso por el tiempo.

Lo que el hombre hace puede ensuciar o resplandecer en el tiempo sin que por ello el tiempo sea sucio o resplandeciente. El *Shabat* es el recordatorio de una invitación para el juicio. Tal como lo refiere Heschel (1984a, p. 204), “según el *Zohar*, las almas celestiales dejan su esfera celestial y penetran por un día en la vida de los mortales, con un fin espiritual”, lo cual conduce a la implicación vinculatoria de dos mundos. Los que vienen se introducen la espacialidad de lo mundano, para recordar así la transmundanidad de lo eterno.

En el *Shabat* importan muy poco las trivialidades de lo cotidiano, su sola consideración es irrespetuosa para la majestuosidad de la que se ocupa el hombre piadoso. El *Shabat* “es el día de la independencia de las condiciones sociales” (Heschel, 1984a, p. 151), la celebración prudente y exaltada en la que se recuerda y se vive la posibilidad de santificar el tiempo, de modo que el mundo sea un lugar más propicio para Dios. Ya no cabe el reclamo por las condiciones del mundo, sino el ennoblecimiento del humano para modificar las circunstancias que lo rodean. En la óptica hescheliana no hay pretexto alguno para evadir la responsabilidad de santificar el tiempo, pues “todo lo que se necesita es Dios, un alma y un momento. Y los tres están siempre presentes” (1987, p. 220). Cada instante es una oportunidad para conectar con la eternidad, sin importar el contenido del instante en el que nos centremos; en esa veta, “una hora Buena puede valer por toda una vida; un instante de retorno a Dios puede rehacer lo perdido en años de huida ante Él” (1984a, p. 212).

Con todos los pormenores sobre la mesa, podemos coincidir en que “el judaísmo es la *religión del tiempo* que aspira a la *santificación del tiempo*” (Heschel, 1984a, p. 131). De los siete días, es el último en el que conviene reiterar el compromiso con lo transpersonal; no se trata propiamente de un día de *descanso*, sino de un momento de disposición hacia lo que verdaderamente resulta fundamental. Uno se aleja de la cotidianidad, no para rehuirla o para evadir los problemas, sino para volver a ellos con una perspectiva diferente. “El *Shabat* es el ascenso a la cima. Nos concede la oportunidad de santificar el tiempo, de elevar el bien al nivel de lo sagrado, de contemplar lo sagrado absteniéndonos de lo profano” (Heschel, 1984a, p.

193); en tal consideración, hay que destacar que la exclusión de lo profano deriva de la verificación de su vacuidad, de la conciencia de su nada. En el *Shabat* se comprende que el único sitio no sitiado en el que se puede no sólo encontrar a Dios sino transcurrir en Él, es el tiempo. Incluso Szpolski (1992, p. 34) reconoció que “la santidad del tiempo como superadora del espacio fue reivindicada por Heschel como uno de los grandes aportes que hizo el pueblo judío a la historia de las religiones occidentales”. Cuando se dice que Dios está en todos lados, no es porque sea una presencia física, sino porque el tiempo persiste en todo sitio, tal como Dios habita en el vacío de todo espacio.

La celebración del *Shabat* debe comenzar con el conocimiento de que este “es un día para la alabanza, no para las peticiones. El ayuno, el luto y las expresiones de pena son prohibidos” (Heschel, 1984a, p. 152); el judaísmo no considera lo doloroso como una forma de expiación del pecado. De tal manera, “estar triste en *Shabat* es un pecado” (Heschel, 1984a, p. 152). Lejos de ello, se trata de actuar más que de lamentarse, de contemplar más que de arrodillarse, porque quien se arrodilla no contacta directamente. No cabe el enojo, porque es “doble pecado demostrar enojo en *Shabat*” (Heschel, 1984a, p. 151). Tampoco es un día para la preocupación o el ejercicio de alguna ocupación que propicie ganancia económica, pues el dinero mismo no conforma el ámbito de lo transpersonal con el que se desea conectar. Visto así, “la significación de *Shabat* consiste más bien en la celebración del tiempo que en la del espacio. Durante seis días a la semana vivimos sometidos a la tiranía de las cosas del espacio, en *Shabat* tratamos de ponernos a tono con la santidad en el tiempo” (Heschel, 1984a, p. 133-134).

Sumergido en las tribulaciones de lo ordinario, en las minucias de cada instante, el hombre está sediento de eternidad, la requiere y manifiesta su anhelo de diversas maneras, muchas veces en forma desordenada. En tal sentido, cabe apuntar que “la eternidad no es futuro perpetuo sino perpetua presencia” (Heschel, 1982, p. 297). No se trata de escapar de lo efímero, sino de comprender que “la eternidad cabe en un momento” (Heschel, 1973c, p. 244). Vivimos en el plano de lo corporal, no hay manera de escapar de la dimensión del tiempo a menos que el cuerpo quede excluido de nuestra identidad; sólo la muerte será la condición para esa transmutación. Mientras tal suceso llega, “el judaísmo trata de fomentar una visión de la vida como si fuera una peregrinación hacia el séptimo día; el anhelo por el *Shabat* a lo largo de todos los días de la semana es una forma del anhelo por el *Shabat* eterno a lo largo de todos los días de nuestra vida” (Heschel, 1984a, p. 206). Visto así, el *Shabat* es una experiencia de muerte parcial, una breve eternidad durante un día a la semana.

En un mundo que intenta promover que *el tiempo es dinero*, pareciera que un tiempo que no produce ganancias materiales es recurso perdido; contrario a eso, el valor del *Shabat* reside en que se contempla la ganancia espiritual de la pausa, es el momento de la gloria particular del hombre que abraza la trascendencia en un suspiro. Por ello, “la decadencia de la vida espiritual comienza cuando dejamos de sentir la grandiosidad de lo eterno en el tiempo” (Heschel, 1984a, p. 130); es ahí cuando se pierde la apertura al don de ser humano.

Aparte del regalo de la existencia, Heschel (1984a, p. 141) afirma que “el *Shabat* es el don más precioso que la humanidad ha recibido de la caja de tesoros de Dios”, pues es en ese estado de celebración contemplativa en el que opera y se logra la reiteración del compromiso. Así, “el séptimo día es como un palacio en el tiempo con un reino para todos. No representa una fecha sino una atmósfera, un medio ambiente” (Heschel, 1984a, p. 143). Ya no hay necesidad de disputas espaciales, el tiempo pertenece a todos a la vez, no hay forma de quitar al otro su tiempo, cada uno tiene su tiempo y no hay manera de que el tiempo del otro se sume al propio. El tiempo es para todos y no se agota por ser compartido. Uno se agota en el tiempo, no es el tiempo el que se agota. Después de la vida de todos los que ahora existimos, el tiempo seguirá.

Somos un suspiro en la eternidad, un instante que se graba con el gran cincel de la existencia humana en el muro de la perpetuidad. El *Shabat* es amado a tal punto que “la contribución judía a la idea del amor es la concepción del amor al *Shabat*, el amor a un día, al espíritu en forma de tiempo” (Heschel, 1984a, p. 139). Se ama al espíritu en el tiempo porque éste es lo más cercano al hombre, quien siempre está depositado en él. Estamos tan vinculados con el tiempo que nos resulta trivial tratar de explicarlo; no obstante, constituye el parteaguas de lo inefable.

El hombre tiene una importancia fundamental en el *Shabat*, éste no se reduce a la sola consideración del espíritu del tiempo, sino que impulsa a la persona para que se involucre en la santificación del tiempo al generar mayor bienestar y bondad. Realizar actividades improductivas o desconectadas de la misión personal representa una de las más grandes ofensas que el hombre realiza hacia sí mismo. La vida no trata de pasatiempos, la vida misma pasa en el tiempo, de modo que su santificación es un modo de aprovechar la existencia. Es probable que el *Shabat* aluda a lo más característico del judaísmo; Para Heschel (1984b, p. 534-535) significa:

Un recordatorio de la majestad real de todo hombre, una abolición de la diferencia entre amo y esclavo, rico y pobre, éxito y fracaso. Celebrar el *Shabat* es vivenciar nuestra independencia última respecto de la civilización y la sociedad, el logro y la ansiedad. En el *Shabat* se corporiza la creencia de que todos los hombres son iguales y que esa igualdad de los hombres significa la nobleza de los hombres. El mayor pecado del hombre es olvidar que es un príncipe. [...] El *Shabat* es *santidad en el tiempo*".

En la idea de Heschel, el *Shabat* no sólo determina el tipo de observancia que sigue el judío, sino que representa todo lo que está llamado a ser e incluso condiciona su fidelidad y sus logros. En ese sentido, el rabino se dirige a su comunidad con estas palabras: "Lo que somos depende de lo que el *Shabat* es para nosotros. La ley del *Shabat* es en la vida espiritual lo que es la ley de la gravedad en la naturaleza" (1984a, p. 205). Si bien el *Shabat* es una celebración propia de los judíos, la consideración del espíritu del tiempo y la opción de santificar la realidad temporal son opciones posibles para cualquier individuo que reúna disposición y comprensión de la óptica implicada.

El tiempo tiene una relación directa con la historia, en el sentido esencial de que la historia se forja a través del tiempo y transcurre en él. En la visión judía no existe la predestinación, "la historia es, ante todo, lo que el hombre hace con el poder" (Heschel, 1973b, p. 28). En consonancia con ello, el humano es responsable de lo que la historia genera en la vida de los individuos. Dado que la historia se desarrolla en el tiempo, a la vez que se sujeta a lo que el hombre hace con su tiempo en la historia, "Heschel cree en la Historia como punto de encuentro de las razones divinas y los acontecimientos humanos" (Szpolski, 1992, p. 37). Esta implicación mutua forma parte de la vinculación del hombre con Dios. De tal manera, bastará con juzgar la historia de cada pueblo para entender su cumplimiento con la consigna de santificación del tiempo. En lo que toca a los libros sagrados, "el contenido de la revelación no se encuentra fijado al texto sino que continúa desarrollándose a partir de la respuesta de la humanidad en cada generación" (Kullock, 2014, p. 11). Asimismo, a cada comunidad y grupo humano les corresponde una porción de responsabilidad en su uso del tiempo y en su manifestación histórica.

Con relación al paso de la vida en el tiempo, Abraham Joshua considera que "la vejez no es una derrota sino una victoria, no es un castigo sino un privilegio" (1987, p. 217). No se trata entonces de afirmar que uno ha llegado a la vejez, sino que *logramos* que la vejez lleve a nosotros. Contrario a la idea común que observa en la vejez una etapa de descanso y

parsimonia, Heschel (1987, p. 215) apuntó que “no debe considerarse que envejecer significa un proceso de suspensión de las exigencias y de los compromisos bajo los cuales vive una persona”, el valor de su aportación aumenta en la medida de su sabiduría, la cual suele estar asociada al aprendizaje que reeditúan las experiencias.

Luego de que la vejez transcurre logramos fallecer. Para el rabino polaco, “la muerte no se entiende como el fin de ser sino como el fin de hacer” (1987, p. 256). Morir no es la culminación definitiva, es el cierre del involucramiento personal con el tiempo y con la historia que se forja en éste. La muerte, en su calidad de irreversible, no nos permite regreso; en su carácter de irrenunciable no nos ofrece escapatoria; en su valor intransferible no nos faculta para trasladarla a otra persona; en su categoría de irrepitable, nos corresponde una sola vez. Ser mortales nos ofrece la opción de apreciar el tiempo al saber que nuestro fugaz romance con él es limitado; de lo contrario, “una humanidad sin muerte sería una arrogancia sin fin” (Heschel, 1987, p. 258). La muerte nos permite entender que el tiempo no termina, sino que nuestra presencia en él se desvanece; no es el espíritu del tiempo el que nos deja, sino que nos alejamos de su manifestación espacial para absorber la eternidad. Tanto apreció Heschel el *Shabat* que éste resultó la ocasión precisa para el término de su presencia en este mundo el 23 de diciembre de 1972.

Conclusiones

De entre tan variados misterios que rodean y contienen la vida humana en el mundo, la existencia del tiempo es, sin duda, uno de los más grandes. En el mundo de lo tangible existe el movimiento, pero esto no nos ha permitido poseer el tiempo; resulta al contrario: es éste el que nos contiene y nos permite transcurrir en él. Uno de los principales hallazgos que se derivan de esto es que la manifestación divina en el mundo acontece por mediación del tiempo, de modo que Dios no está en el espacio ni puede ser ubicado en un lugar determinado, sino en el tiempo que en todo sitio se ubica y sirve de vía para todo lo perecedero.

La esencia del *Shabat* consiste en la santificación del tiempo, logrando con su celebración el ofrecimiento de la voluntad para el logro de un mundo más propicio para el Espíritu que está en el tiempo. Cuando en el judaísmo se anhela la eternidad, no se hace en función de lo que pueda provenir tras la muerte, sino en virtud del valor de cada instante y del involucramiento con lo transpersonal en los acontecimientos vividos, por más catastróficos que éstos puedan ser.

El *Shabat* es un don que ofrece al hombre la valoración de su importancia como hacedor de la historia. En la óptica del tiempo como presencia de Dios, la vejez resulta un logro y un privilegio porque aún en tal condición el hombre ofrece su hacer, el cual termina cuando la muerte lo traslada al tiempo sin tiempo de la eternidad.

Referencias

Banks, Gary (1998). Rabbi Heschel through Christian eyes. *Conservative Judaism* 50, núm. 2-3, pp. 100-111.

Chester, Michael (2000). *Divine pathos and human being*. Tesis doctoral. Birmingham: University of Birmingham.

Erlewine, Robert (2011). The legacy of Abraham Joshua Heschel. *Tikkun Magazine* 26, núm. 4, pp. 11-39.

Fleischner, Eva (1984). Heschel's Significance for Jewish-Christian Relations. *Quarterly Review* 94, núm. 4, pp. 64-81.

Heschel, Abraham (1973a). *Los profetas* (vol. 1: *El hombre y su vocación*). Buenos Aires: Paidós.

Heschel, Abraham (1973b). *Los profetas* (vol. 2: *Concepciones históricas y teológicas*). Buenos Aires: Paidós.

Heschel, Abraham (1973c). *Los profetas* (vol. 3: *Simpatía y fenomenología*). Buenos Aires: Paidós.

Heschel, Abraham (1982). *El hombre no está solo*. Buenos Aires: Seminario Rabínico Latinoamericano.

Heschel, Abraham (1984a). *El Shabat: su sentido para el hombre moderno*. Buenos Aires: Seminario Rabínico Latinoamericano.

Heschel, Abraham (1984b). *Dios en busca del hombre*. Buenos Aires: Seminario Rabínico Latinoamericano.

Heschel, Abraham (1987). *Democracia y otros ensayos*. Buenos Aires: Seminario Rabínico Latinoamericano.

Kasimow, Harold (2009). Prophetic voices. Abraham Joshua Heschel's friendship with Martin Luther King, Jr.. *Interreligious Insight* 7, núm. 2, pp. 56-64.

Kullock, Joshua (2014). "El Dios del Pathos en A. J. Heschel". *Maj'Shavot / Pensamientos*, vol. 53, núm. 1, pp. 1-16.

Levenson, Jon (1999). The Contradictions of A. J. Heschel. *Maj'shavot / Pensamientos*, vol. 37, núm. 1, pp. 23-29.

Marshall Meyer, Marshall (1987). In memoriam. En *Democracia y otros ensayos*, A. Heschel, Buenos Aires: Seminario Rabínico Latinoamericano.

Merton, Thomas (1996). *Turning toward the World: The Journals of Thomas Merton*. New York: Harper Collins.

Meyer, Marshall (1973). Prólogo. En A. Heschel, *Los profetas*, vol. 1. Buenos Aires: Paidós.

Szpolski, Sergio (1992). El estado de Israel y el sionismo en el pensamiento de Abraham Joshua Heschel. *Maj'Shavot / Pensamientos*, vol. 31, núm. 1, pp. 34-45.

Social, Pedagogical, Linguistic and Personal Aspects in Early Childhood Homeschooling

Dr. Irena Blanky-Karlin

“Levinsky” College of Education and Kaye Academic College of Education, Israel

Regular Lecturer in the Department of Hebrew Language at Levinsky College of Education and in the Department of Hebrew Language at Kaye College of Education; mother of preschooler who is being homeschooled



Irenab16@gmail.com

Abstract

La educación en el hogar es la educación de los niños que no asisten a escuelas públicas o privadas cuando alcanzan la edad de educación obligatoria. Algunos padres educan a sus hijos en un método paralelo al de la escuela conocido como educación en el hogar. Otros padres adoptan la desescolarización como método para educar a sus hijos. Estas últimas son doctrinas radicales, y la mayoría de los padres que educan en casa generalmente equilibran los dos enfoques. Este artículo tiene como objetivo discutir el fenómeno de la educación en el hogar, que está ganando terreno tanto en Israel como en todo el mundo,

Homeschooling is the education of children who do not attend public or private schools when reaching the age of compulsory education. Some parents educate their children in a parallel method to that in school known as Homeschooling, which is also a general term for home education. Other parents adopt Unschooling as their method of educating their children. These are radical doctrines, and most parents who homeschool generally balance the two approaches. This article aims to discuss the phenomenon of homeschooling, which is gaining traction both in Israel and around

For the Hebrew version, see Blanky-Karlin (2020).¹

con énfasis en los niños en edad preescolar y la filosofía de los padres, principalmente a la luz del hecho de que Israel ha avanzado una ley de educación obligatoria desde la edad de tres en lugar de cinco. El artículo también discutirá el aspecto pedagógico en el fomento de la alfabetización temprana en niños educados en el hogar, al tiempo que demuestra los posibles métodos de enseñanza basados en una revisión a profundidad de los grupos de educación en el hogar en Facebook y en los estudios sobre alfabetización y lenguaje presentados por la autora, madre de un niño de cuatro años educado en casa, al Ministerio de Educación para recibir una exención de la ley de educación obligatoria, la cual fue aprobada.

the world, with emphasis on preschoolers and the parents' philosophy, primarily in light of the fact that Israel has advanced a compulsory education law from the age of three instead of five. The article will also discuss the pedagogical aspect in fostering early literacy in homeschooled children while demonstrating possible teaching methods based on an in-depth review of homeschooling groups on Facebook. This research is based on the studies on literacy and language that were submitted by the author of the article, the mother of a four-year old, homeschooled boy, to the Ministry of Education in order to receive an exemption from the compulsory education law, which was approved.

Key words: homeschooling, natural educational environment, meaningful learning, teaching methods, sparks of literacy and language

Introduction

- Hi, what's your name?

-Adam.

-What preschool do you go to?

- I am not in preschool. I am being homeschooled.

-What? What's that? Are you his mother? Doesn't your son attend preschool? What does he do in the morning? With whom does he play? How does he get along without friends? How does he learn to solve conflicts on his own? How does he acquire social skills? Isn't he bored at home? How will he learn in school?

These are examples of questions that mothers who homeschool their children are forced to answer. The decision to avoid conventional education and go against the mainstream is not simple due to steady social pressure that is applied to parents of homeschooled children. Pa-

rents who choose this method believe that only they are responsible for the education of their children. In this regard, Gretel states: “The main position against homeschooling is attributed to a concern that the government will lose control of education of children and their development [...] the main position supporting homeschooling is related to the philosophy that considers education as a channel for materializing the existential meaning of the parents, and hence as a more authentic and natural way of life” (Gretel, 2019, p. 30). The parents of homeschooled children are, apparently, not interested in handing control over their children to the education system and government.

Homeschooling occurs when children do not attend a public or private educational institution when reaching the age of compulsory education (Holt, 1984). In homeschooling, the child’s education is based on curricular decisions made first and foremost by the parents (Cohen Meidan and Aram, 2015). “Homeschooling does not represent a uniform ‘doctrine of teaching’ nor even one ‘learning environment’: parents adopt a variety of methods and resources for learning, similar to teachers in schools” (Gretel, 2019, p. 4).

Some parents educate their children in a parallel method to that adopted by schools known as ‘Homeschooling’, which is also a general term for home education. Other parents adopt a method of education known as Unschooling. These parents allow their child to choose the educational content and methods, believing that by doing so, the child will learn what he needs in life. It should be noted that these are radical approaches and most parents who homeschool generally balance the two approaches (Edri, 2016). Homeschooling is more compatible with approaches that aim to develop the child’s thinking and abilities (Edri and Dahan Kaleb, 2018) “Teaching methods in homeschooling are diverse. Similar to in-school education, part is based on workbooks that the children complete on their own, or with the help of their mother or older siblings, and some is based on learning from the reality that surrounds them or through clubs” (Edri and Dahan, p. 93).

This article aims to discuss the phenomenon of homeschooling, which has been gaining traction both in Israel and around the world (Riley, 2018; Guterman & Neuman, 2017), and to focus on homeschooled children who are of preschool age (3-6) (The Compulsory Education Law that had previously begun at the age of five, was pushed back to the age of three in 2016).²

“In the Compulsory Education Law 5709 -1949 (Hereinafter – The Main Law) Section 3(a) – “at the age of 5” will be replaced by between the age of 3 and 5 (Compulsory Education Law (Amendment No. 35) 5776 – 2016). Although the Law had been previously amended, in June 1984, [Compulsory Education Law (Amendment No. 16) 5744-1984], its actual application only occurred in 2016.”

There are two reasons for choosing to study this sector of the population:(1) The studies by Rothermel, that focus on children between the ages of 4-5, and that of Cohen Meidan and Aram (2015), that concentrates on the mothers of children between the ages of 4-6, are the only ones who research these ages with regards to homeschooling.(2) The author of this article is not only a linguist and a researcher educator but also a mother to a homeschooled preschooler.

The article will introduce knowledge gained by researching on the topic in question while incorporating the extensive personal experience of the author. The article will survey the status of research on homeschooling in various age groups (Chapter 1), it will present the educational philosophies of parents of preschoolers who spearhead this method (Chapter 2), and it will ultimately demonstrate the methods of developing early literacy in homeschooling (Chapter 3). It should be noted that the topic of fostering literacy and language in homeschooling has not yet been researched in Hebrew. We aim to show that formal education is not the only way of teaching children, and that those who choose homeschooling benefit since they adapt the educational environment to the child and not the other way around.

1. Homeschooling in Israel and around the World

Homeschooling is recognized in Israel and in many other countries worldwide as one of the educational routes that operate alongside public and private education [...] the scope of homeschooling has been steadily increasing in every country around the world. Although countries do not publish complete data, and the variance between countries is tremendous, homeschooling is believed to comprise one percent of all preschoolers. In Israel, the percentage of homeschooled pupils is extremely low, at 0.05% (Gretel, 2019, p. 4).

As in other countries, in Israel, the number of pupils being homeschooled has increased. According to official data, approximately 1150 pupils in Israel are currently being homeschooled. [...] In recent years, a group of researchers from academia that provides tremendous research information on homeschooling in Israel has formed (Gretel, 2019, p. 5)

The COVID-19 pandemic, which began in China in December 2019, and peaked in Israel in March-July 2020, will apparently result in an increase in the number of children being homeschooled. A review of the homeschooling groups on Facebook, for example, indicates that many parents are now turning to homeschooling after having had some experience over the past several months— albeit forced due to circumstances —, and experienced success while

discovering that it is extremely compatible for them and their children. Some were considering homeschooling even before, but didn't 'dare' to change their lifestyles, while others changed their entire perception of education during the pandemic. The impact of COVID-19 on education in general and particularly on homeschooling has unquestionably forced a rethinking and should be the subject of an independent study.

Redford, Battle & Bielick (2017) report that in 2012, approximately 1,773,000 pupils between the ages of 5-17 in the United States were home-schooled. Based on the findings of Ray (2018), who presents a different method of calculation, 2.3 million pupils in the United States were being homeschooled (4.4% of all pupils). Riley (2018: 54) states that in 2017, the US National Center for Education Statistics reported 1.8 million pupils who were being homeschooled in the US, and this number continued growing.

Studies on homeschooling for different age groups in Israel and around the world praise homeschooling and correspond with the educational philosophy of parents who choose this method of education. Heller-Degani (2000) divided families that homeschool into two different ideological categories: the first based on religious belief and the second one based on natural learning, known as "qualitative". She found that parents who are defined by her study as 'qualitative' chose to educate their children on their own because they believe in natural learning. They believe that children should be in a supportive and living environment, and that their incorporation in society should be delayed as much as possible. At home, they can gain confidence, safety, morals and educational quality. Government institutions pressure pupils, discipline is lacking, and the general atmosphere is one of fear and stress.

According to Heller-Degani, the fear that children will grow up without a framework, and subsequently will not know what discipline is, or how to consider others, or will grow to hate people is completely baseless: the children grow up in frameworks: they are born into a nuclear, expanded family. They are surrounded by people of distinct ages with different occupations living in the same community. They are surrounded by media – radio, television, newspapers, movies and computer. They are surrounded by sounds, images, stories, movement, color, and views. They acquire the knowledge they need, that they want from life itself with no direction by society's institutions. Different educational theories address the myriad of methods by which a child learns. All approaches describe the learning process as an ongoing life-long process and a person who receives and internalizes information on a regular basis. Current educational theories believe that children should primarily be taught tools and less content, so that they can screen and use the vast amounts of knowledge created at any given moment in the world (Ibid.)

Rothermel (2004) observed 35 preschoolers between the ages of 4-5 from a wide range of socioeconomic groups and examined their educational achievements. She found that, on average, the achievements of homeschooled children were higher than those of children attending educational establishments. The data examined in the study revealed that the factors influencing the children's accomplishments are primarily a flexible learning method and a high degree of parental involvement. Francis & Timothy (2004) used the social skills rating system SSRS to examine 34 homeschooled preschoolers and 34 school pupils between the ages of 5-18. They found that the homeschooled children scored higher in social skills parameters.

On the other hand, Wiechers & Dierdre (2006) conducted literacy and mathematical skills tests to fourth graders in school and those being homeschooled, and found that the results of the homeschooled pupils were significantly higher than those of school pupils. Furthermore, Edri (2012) examined 50 children between the ages of 6-11, half of whom were homeschooled. According to Edri, the fact that in the majority of math parameters the homeschooled children equaled the achievements of school pupils indicates a good developmental environment for homeschooled children. In contrast, language is taught in school but not in a structured way. Indeed, homeschooled children achieved equal or higher scores in language than school pupils. In terms of language function, the vocabulary of homeschooled children was richer than that of school pupils. This study did not find significant differences in the social skills of homeschooled children and school pupils. These findings are particularly interesting in light of the fact that the length of time that homeschooled children are in the presence of their 'peers' (children of their own age and level) was significantly less in comparison with their school pupil counterparts.

According to Gretel (2019, p. 12), studies indicate solid achievements in core subjects by homeschooled pupils. He states that these achievements are similar and even surpass those of pupils in public schools. He is based, inter alia, on a survey of 351 studies on homeschooling that found that the achievements of homeschooled pupils are significantly higher than those of public education pupils, particularly in language, and to a lesser extent in math (Kunzman & Gaither 2013). The accomplishments of pupils of Afro-American descent who were homeschooled in the US were reviewed by Ray (2015), he found them to be significantly higher than the accomplishments of pupils from the same socioeconomic class who attended public education. Another important finding: parental involvement is more strongly related to educational achievements of pupils than ethnicity and parents' education (Collom, 2005).

According to the studies, emotional and social development of homeschooled pupils

is normal and similar to that of their peers attending public education. The explanation for the lack of emotional or social barriers that was provided by researchers focuses on two main issues: first, a large class in school might occasionally impede social development (harassment, rejection, etc.) since at an early age, one or two friends is sufficient for children to establish a deep and formative bond. Furthermore, homeschooled children are exposed to relationships with children and with adults of varying ages and within a variety of situations; whereas pupils attending school largely bond with their peers under uniform conditions (Gretel, 2019).

Homeschooling was also found to facilitate the development of initiative and the ability to autonomously initiate action since homeschooled children gain experience in independent learning more than do pupils attending school (Gretel, 2019: 17). With regards to the physical fitness of homeschooled children, the children were found to be healthy. Although homeschooling does not include any physical education lessons, as in school, children are not sitting long hours at home, as is the case of schools (Ibid, Ibid). For a full review of the bibliographical sources in homeschooling in Israel and around the world, see Gretel (2019).

Criticism of the education system was found to be a significant motivation for parents to homeschooling their children (Pinciotta & Bielick, 2006). According to them, the main reason mentioned by parents in choosing homeschooling was related to the environment (safety, drugs, negative peer influence, i.e., social pressure) (31%), the desire for education related to religion and morals (30%), and dissatisfaction with academic teaching (16%). Edri (2017), in her study, also examined the motivations of mothers towards homeschooling children. In-depth interviews with 15 mothers led Edri to conclude that their motivations ranged from the advantages of being at home to the disadvantages of a school. Furthermore, “the findings reveal that the selection of homeschooling is related to a holistic approach that considers homeschooling part of the natural life approach” (Ibid., 88).

Edri and Dahan Kaleb (2020) examined self-fulfillment of mothers in homeschooling while reviewing 23 interviews with them. The self-fulfillment that was described by the mothers focused on internal self-fulfillment (self-fulfillment from their motherhood) and external self-fulfillment (various occupations beyond childcare). The study found that the attitudes of the interviewees towards the concept of self-fulfillment ranged between skepticism to disinterest. Concurrently, because the mothers assign tremendous importance to their work, the investigators concluded that they do meet the definition of self-fulfillment, which does not refer to career and external achievements only.

2. Main points of the educational philosophy of parents of preschoolers who spearhead homeschooling

Based on the studies presented above, an in-depth review of the website “Beofen Tv – <https://www.beofen-tv.co.il/cgi-bin/chiq.pl>, a recently published book (Kasher, Kasher and Shifron, 2002), homeschooling groups on Facebook, and on the personal experience of the author of this paper, it may be stated that the parents claim that in order for learning to be meaningful, the child should study new areas and investigate the world, not in any predetermined framework but naturally and freely, based on curiosity, with many and diverse options being made available to them (see, for example, Edri 2017).

Parents who choose homeschooling believe in a flexible method of learning and in being highly involved in their child’s education (Collom, 2005, Cohen Meidan and Aram, 2015). These parents decide to assume responsibility for their children’s education (Neuman, 2003) and are convinced that at home, the child will gain confidence, safety, morals, and educational quality that they critically need, particularly at an early age. The child benefits from a familiar environment, learning through playing and discovering the work in their own way and at their own pace. The child develops, advances, and achieves when they know that their family is supporting them. These claims are partially similar to the statements made by Princiotta & Bielick (2006), who examined the reasons for selecting homeschooling among parents of children between the ages of 5-17. As specified in Section 1 above, one of the main motivations for selecting homeschooling is related, to the environment, i.e., to the sense of lack of safety for their children in the framework.

Eliassi (2017, pp. 13-14), for example, states that the age of three is a turning point in child development, and many researchers view this stage as the end of the initial and most significant period in a child’s development in many areas. The educational philosophy of parents of homeschooled children, who believe that the age of three is too early to send a child to preschool, is supported by this finding. At this age, they believe, a child is not emotionally ready to detach from the home and from parents. This detachment might negatively affect the toddler and slow down his cognitive, emotional, and social development. Subsequently, they believe that children who are separated from their parents too early may suffer irreversible long-term damage. Evidence of this statement is the fact that until recently, the Compulsory Education Law began from the age of five, and in recent years, was pushed back to three.

It should be emphasized that every child moves towards separation from their home and parents differently and at their own pace. A child who is forced to detach from their mother and her protection, her believes, before they are ready may become even more attached to her in order to avoid risk. Children develop independence on their own – the greatest mistake would be pushing them. Small children need their parents in the environment, and the best interest of the child takes precedence. The more years the child spends with the parents, the more mature he will be for educational frameworks, for their rules and social activities, among others. In this context, the findings of the study that focused on the philosophy of the assistants and of the director of the Preschool Division regarding implementation of the Compulsory Education Law from the age of three. The interviewees reported the following difficulties: the presence of children who were still wearing diapers, inattention of children, lack of children's independence, lack of logistical resources as well as the presence of children with difficulties in various developmental areas who were enrolled in municipal preschools with no diagnosis (Eliassi, 2017). In addition, it should be remembered that one of the Committee's conclusions to examine the educational methods for early childhood regarding the number of children in a classroom and with regards to the numerical adult-child ration was: "In order to allow the educational staff to become familiar with the personal attributes of all pupils, or treat them with sensitivity and to respond to their unique needs, and to allow children to develop in a learning-supportive environment, the Committee recommends 14-16 children in a classroom for 3-4 year old, 16-20 children in a classroom for 5-6[...] in order to maintain a suitable ratio between the number of adults and the number of pupils in each of the age groups, the staff should include a preschool teacher/ teacher and assistant for every classroom (Klein and Yavlon, 2008, p.1). This recommendation will not be implemented since the actual number of children in municipal preschools is generally between 30-35, and the educational staff includes a preschool teacher and two assistants (in preschools with 30 or more children). The parents of homeschooled children believe that it is extremely difficult for meaningful learning to take place in preschools in light of the described reality.

Homeschooled children learn at every opportunity in a flexible, free schedule that is adapted to their needs. Study at home is carried out by all possible accessories selected by the parents and children (books, instruments, tablet, computer, workbooks, television, playground near the home). Parents who chose to homeschool their children make sure that they develop (in a variety and myriad of ways) language skills, life skills; teach them the basics of math and English (either on their own or privately); provide them with musical education, such as listening, singing; parents encourage them to research the environment; and to advance them in physical education, along with others.

It should be noted that the guiding principles underlying the teaching methods for most of these parents include serving as a role model for everything and teaching all or most core subjects becomes a composite. For example, when a child learns the numbers and other mathematical concepts, he acquires not only math skills but also language skills. This holds true for spatial concepts, such as directions, the child learns along with movement in space, according to the Dalcroze approach, to hear various musical segments.³ Additionally, when it rains – the phenomenon related to weather, falls, which is taught in science class – the child is able to associate it with staccato in music.

It will be emphasized that parents who choose to homeschool their children spearhead a child-centred method. Social and cultural values are taught at home. There are no tests while teaching and evaluation methods are based on regular communication between the child and the family. They include discussions, reading books, listening to stories, observations, development of curiosity, games and to study at the child's pace and based on their areas of interest, research and consistent responses to questions without preceding the response to the question, i.e., without calling for instructions in advance. In other words, according to the unschooling method (free education with no structured curriculum), if the children ask questions or are interested in a certain field, the parents respond, but there is no commitment to learning (e.g., Edri and Dahan Kaleb, 2018, p. 15).

Additionally, some parents tend to organize joint trips with their children in Israel and abroad, make multiple visits to theatres and watch plays and performances in Hebrew and in another language if the children are bilingual; to visit synagogues on Jewish holidays, among others. Some prefer registering their children to various clubs from the age of three-four. Homeschooling is carried out by parents (particularly the mother) and by close family (particularly the grandmother), who donate the lion's share in the child's development and progress. Some parents supplement with private tutoring at the child's home.

3. Fostering literacy and language in homeschooling among preschoolers

3.1 Background

Since mastery of reading and writing, reading comprehension and written expression of a range of texts, is a prerequisite to the individual's incorporation in society from a cultural,

Emile Jacques Dalcroze, a Swiss musician and pedagogue, devised an approach to musical education known as Eurhythmics – rhythm according to Dalcroze approach [...] this approach aims to develop musicianship by incorporating the physical, intellectual and emotional aspects, with emphasis on experience, creativity and personal expression (Tauber, 2008: 1,4).³

social and economic standpoint (Ministry of Education, 2007:5), a separate chapter will be dedicated to fostering literacy, since it is critical during preschool years. Literacy is the intelligent use of written and spoken language and of the written system. Literacy development requires intelligent mediation on the part of the adult (Ibid: 5,7).⁴ Acquisition of reading and writing is not a simple task for children, but a gradual process that occurs over many years. From infancy, the child is exposed to spoken language and, over time, to reading and written language (and to print). Later, the child acquires basic written comprehension skills. Vocabulary increases, knowledge of the world expands, laying the groundwork for reading comprehension and written expression. Since literacy develops continuously from early childhood and until adulthood, fostering literacy should begin in the early childhood (Ibid.)

Studies conducted in Israel and around the world reveal the contribution of programs for promoting literacy in early childhood for development during preschool years and future academic achievements in school and afterwards (Adams, 1991; Kozminsky and Kozminsky, 1994).

Spoken language is the basis on which we build literacy, and subsequently reading and writing skills. It is important that children achieve milestones in spoken language development in order to be able to develop adequate reading and writing abilities in the future. Like spoken language that develops from birth, and is closely related to environmental exposure, productive discussions and encounters with books, literacy also evolves from infancy and is directly linked to exposure to productive environmental support. Children's success in developing literacy skills largely depends on a diverse vocabulary, on rich language of idioms and layers of language, and with knowledge about grammatical structures. The more developed the spoken language, the greater the child's chances of successfully becoming a reader and writer who benefits from these skills (Rom, Segel and Tzur, 2003, p. 10).

Segel-Drori (2004) states that literacy events that occur at home comprise a key source for support in the development of the child's written language comprehension during early childhood. One of these events is parents reading a book to their child. The subject population selected by Segel-Drori included 94 mothers and five-years-children from two position groups: moderate-high and moderate-low. The study findings reveal that the position and level of cognitive mediation by the mother in joint reading of a book are key factors that explain the differences in the child's reading. The study further found that the level of the mother's cognitive mediation in high positioning makes a unique contribution to reading development.

The mediated approach that focuses on characteristics of mediated teaching interaction of adults with the child, see Vygotsky (1978) and Feurstein (1979).⁴

The two aforementioned studies emphasize the importance of the development of spoken language at an early childhood (Segel, Rom and Tzur, Ibid) and the importance of reading books to children at home in supporting the development of written language comprehension at this age (Segel-Drori, Ibid). A correlation may be made between these studies and literacy in homeschooling, with two prominent aspects in its development in homeschooling: fostering spoken language through regular communication between the child and his family and their close relationship, which grants the child the confidence they need to develop language skills through reading books and listening to stories, among others, as will be specified below in Section 3.2.

The study by Cohen Meidan and Aram (2015) described and assessed for the first time the educational beliefs of mothers of preschoolers who chose to homeschool their children. 60 mothers of four-to-six-year-olds were part of this study, half of the children were homeschooled and half attended formal education. Unlike their counterparts in the world, the majority of mothers whose children were homeschooled in Israel spearhead Unschooling and try not to teach their children in any organized manner. With regards to their attitude towards written language instruction, most mothers who homeschool claimed that they would teach their children to read spontaneously and in an ongoing process. A minority claimed that they would teach their children written language skills through an organized curriculum. Two mothers answered that they would not teach their children these skills at all. With regards to ongoing literacy activities at home with the children, the study found differences between the mothers. Most of the mothers reported random instruction, one-third claimed that they do not teach the child at all, and two mothers claimed that they largely tended to teach their children. Approximately half of the children showed a great deal of interest in numbers and letters.

Based on the personal experience of the author of this article and based on personal conversations and correspondences with mothers of homeschooled children in various homeschooling forums on Facebook, it can be said that parents who aim to advance early language literacy among children in a structured manner emphasize the components needed to acquire reading and writing skills based on the Ministry of Education program (2007). These parents try to develop early literacy among their children that primarily includes **alphabet skills** and **beginning writing and reading skills**, various **language and book-oriented skills**.

Below are three components of early literacy: (1) alphabet skills, first and beginning writing and reading: phonological awareness and course of its development, knowledge of letters

and course of its development, writing development in children and development of reading words; (2) language skills: dictionary, morphology, composition, pragmatics; (3) book-orientation: enjoyment from reading and in reading, understanding text and language of the book, orientation in a book, and conventions of writing.

Below we will present details of the goals based on these components:

Goals in Alphabet Skills and Beginning Reading and Writing

Children will understand the principles of the alphabet, will be sensitive and aware of the sounds of language (consonants and vowels) and will become familiar with the name, shape, and sound of letters (phonemes). Additionally, they will strive to learn to read and write, to gain experience in reading and to express themselves in writing. They will develop reading and writing skills and they will understand the various purposes of writing.

A correlation exists between phonological awareness and reading and writing (Kozminsky and Kozminsky, 1994) since phonological awareness facilitates the learning of reading and writing, while at the same time, the acquisition of reading and writing advances the child's phonological awareness. In order to help the child advance towards reading and writing, awareness of consonants should be developed followed by combinations from an early age (Ministry of Education, 2007, p. 17). Since the cornerstones of writing are letters, children's mastery of knowledge of letters is critical (Levin, 2000; Levin 2002). Knowledge of letters in early childhood is reflected in recognition of the names of letters and in their order in the alphabet, in the ability to name letters displayed in writing and in recognition of the sounds represented by each letter (Ibid., 2007, p. 17).

Goals in language skills

Children will expand their vocabulary. Their language will become more morphologically complex (recognition of discontinuous morphemes, such as combination of a root with nouns and combination of root with stems in verbs; recognition of coupled derivational morphemes, such as female morphemes "Hebrew letter Hay" and "Hebrew letter Taf", multiple morphemes "Yod-mem" and "Ot", past suffices "Hebrew Ti / T" and others, Eitan (Hebrew acronym for the letters aleph, yod, taf and nun) letters that indicate future tense, and so forth – for configuration in Hebrew see Nir (1993) and composition (formation of noun phrases, such as a noun and its adjective based on the rules of agreement; and creation of simple, whole, composed and

compound sentences in the standard manner using relevant conjunctions (composition and processing). They will have age-appropriate discourse skills: will express themselves verbally and will understand what is being said.

“In early childhood, children’s’ expressions become longer, and become a syntactic structure with clear communicative content. Mutual influence between the diverse communicative needs of the child and the expanded semantic ability to express various content, along with the acquisition of a diversity of function words and internalization of the morphological regularity of the rules of agreement – all of these facilitate an explanation of the syntactical structures and improvement in means of expression (Rom, Segel and Tzur, 2003, p. 166).

Goals in Book-orientation

The child will become familiar with children’s books and ‘language of the book’, they will love to hear stories being read, and they will obtain cultural baggage and knowledge of the world from the book. The child will also become familiar with the book and written conventions.

3.2 Proposal to foster literacy and language

We wish to present an example, a virtual guide for parents that is based on the curriculum in literacy and language that was submitted by the author of the article, the mother of a four-year-old boy, to the Ministry of Education, and was approved.⁵ This curriculum was based on the Ministry of Education principles (2007). The teaching methods below present the various activities performed at home, with no importance in the order in which the sections appear: the activities, which are related to each other, are performed simultaneously, based on the child’s level of readiness and desires.

3.2.1 Teaching methods in alphabet skills and the beginning of writing and reading:

1. Brief recitations are read to the child, with emphasis on rhymes to allow them to verbally remember rhymes or written text (such as [Hebrew text] Chanan Haganan, Haganan Chanan, Be’adama taman zera katan”)

Blanky-Karlin, I. (2019). Curriculum to Obtain Exemption from Compulsory Education Law. (Submitted to the Ministry of Education).⁵

2. Read the child a story or poem with scheduled breaks to allow him to complete the rhyme and repetitive pattern (e.g. “Chanan H..., Ha...Cha..., Be’adama...zera...”)
3. Play social games that will use rhymes and repetitive sound patterns.
4. Refer to text vs. illustration when reading stories.
5. Direct the child’s attention to texts in his environment.
6. Ask questions, such as: “What’s written here?” “where is it written?”
7. Refer to the child’s attempts at writing, discuss the characteristics of writing with him, and conduct a dialogue from his questions and comments.
8. Learning letters, letter combinations (two-dimensional and three-dimensional) in various free games (magnet board, puzzles, etc.), search for letters in written texts, identify an opening and closing sound in words, divide words into consonants based on what is heard, and then into phoneme units, learn the vowel signs, begin reading consonants (start only with a) and connect them to words ([Hebrew words] Aba, Saba, Ba, Nachash, etc.).
9. Incorporate his name in various places in the house: on his room door, on the refrigerator under his photo, on the drawers, and so forth.
10. Write the child’s name on his artwork.

3.2.2 Teaching methods in language skills:

1. Use a rich, extensive and diverse vocabulary and proverbs in conversations with the child. For example, use a large number of synonyms: “wonderful”, “great”, “button and flower”; “gift” and “present”; “sun”, “hot”; “Tree”, “pine”; use proverbs, such as “Don’t judge a book by its cover”; “Go to the ant, thou sluggard; consider her ways, and be wise!”. At the same time, read Racheli Fleishon children’s books with the same name “Don’t judge a book by its cover” “Go to the ant, thou sluggard, consider her ways, and be wise”.
2. Use specific and accurate verbs and specific rather than general adjectives such as “made”/ “performed” / ”sculpt” as opposed to “did”/ “did”/ “does”; or “high”/ “long” as opposed to “large/big” in discussions with the child while providing explanations about the distinctions between the various meanings of these parts of speech.
3. Provide the child new, unfamiliar words that arise in various contexts, in a discussion or when reading stories, for instance.
4. Play language games, such as opposite game, which expands the vocabulary of adjectives (and then other parts of speech), such as sequence contrasts: “Large or small dog”, “fat or thin woman”; supplementary / absolute opposites: “Functional or mal-

functioning kettle”, “right or wrong answer”, and so on. This act can be carried out while reading Amy Rubinger’s book “Large Cat Small Cat” (For information on types of opposites see Tzarfati (1989) 204-207; Nir (1989) 117-121; Borochofsky and Troomer (1993).

5. Use a variety of declensions during daily conversations with the child (declension of nouns: “cat (male)-cat (female)-cats (male)-cats (female) / “bench-benches”; declension of adjectives: “red-red-reds-reds”; declension of prepositions: “On-on me – on you – on us, etc. / to – to me – to you – to us – to you (plural) etc.” declension of verbs in various times: “I dressed – he dressed.’ I am dressing – they are dressing; I will dress – you will dress – he will dress.”

6. Play different games, for example, throwing a ball to the child and speaking in singular form; the child catches the ball; throws it back while speaking in plural form by adding the suffix “-im” or “-ot” respectively; use cards – every card shows a picture of a dormant or live object, and the child is asked to create plural forms or to add to the given noun an adjective, among other activities. In these games, the child is asked to generate forms of declension while recognizing the paired forms of declension (derivative linear), such as **singular / plural**, “flower/flowers”, “shirt/shirts”, “book/books”, etc.; to become familiar with **the rules of agreement gender and number of the noun and of the adjective** (colors game): “Green ball”, “black triangle”, “red shirt”, “blue circles”, and so forth. According to the **rules of agreement gender and number of a noun and its verb** “a boy plays”, “a girl plays”, “boys are playing”, “girls are playing”; to generate **declensions of time in verbs**: “Yesterday they *threw* the ball. “Today, they are *throwing* the ball. “Tomorrow, they will *throw* the ball”.

7. The child should be encouraged to express himself, to address things as he sees it, to describe them and to talk about them. Doing so fosters, inter alia, the child’s ability to compose (order of words in a sentence, types of noun combinations, and rules of agreement, among others).

“The trend in development leads from control of the word order to an explicit indication of the grammatical relations between the parts of the sentence, and especially between the verb and the noun combinations, and ultimately to control of the declensions of time and agreement” (Berman, 1997, p. 60).

8. The child should be encouraged to expand sentences through reinforcement, repetition and broad questions. For example, “It’s great that you went on a trip today! Did you go with grandma? Where exactly did you go? Who did you see? Amir? Did you play with him? Were other children playing in the playground? Or “Did you come back from the music club? Did you have fun? Tell me what you did today; Who else participated in the lesson other than yourself?”.

“The communicative-situational dubbing of the adult – caregiver spurs the child, allowing him to move beyond his abilities. The adult provides the child with hints, a new topic and various expansions, thereby easing the burden of remembering the components of the story and in processing information, while simultaneously directing him to the expectations of the ‘addressee’ (Rom, Segel and Tzur, 2003, p. 174).

9. The child is asked to describe on his own or with the parent’s assistance single images that describe certain scenarios.

10. Reading of books will introduce the child to a greater diversity of compositional structures than spoken language alone, to a greater and richer vocabulary, and to the book format.

11. Repeated readings to the child. For example, read the same book many times to the child at different times, discuss the book with him and encourage him to talk about the story in his own words or in the words of the book.

12. Playing together social and movement games while using spatial concepts: “stand **on** the carpet”; “Place the cubes **on** the carpet (exercise in comprehension); “Where are you standing?” “Where are the cubes placed” (exercise in expression); “We’ll take out **all** the cubes out of the box”, “Who has **fewer** balls? (exercise in comprehension and expression of quantitative concepts).

13. Encourage the child to tell stories without any background or following the watching of a movie or a play, following a trip and to express himself. Help him to develop his narrative ability, expand his expressions and to communicate with friends.

The process of storytelling is complex, and one that children begin to cope with from the age of three. This task requires mastery of language, ability to reflect order of events and to organize them in chronological order, the ability to focus a line of thought around one unifying concept, and ultimately to reach the point of the story (Rom, Segel and Tzur, 2003, p. 169).

14. Listen to the child’s various requests and expressions even if they are not sufficiently accurate and clear, and in order to broaden the child’s vocabulary and structures, repeat the original expressions in various accurate forms without directly correcting the child. Examples of discourse between a child and his mother:

The child says: “I want light!”

The mother asks a question clarifying the child’s request and broadens the original understanding of the sentence by adding the verbs “To turn on / leave on”/ “I won’t turn it off”, which contain the main semantic message of the sentence: “Should I turn the light

on in the room for you?” or “Should I leave the light in the room on for you?” or “Are you asking me to not turn off the light?” The mother then repeats the child’s request in proper form so that he will hear how an imperative sentence should properly be stated and in various ways. “Mom, please turn on the light in the room!” or “Leave the light on in the room!” or “Don’t turn off the light!” The child doesn’t have to make one of the correct and long expressions immediately, but he can choose to use it another time in a similar situation.

Another example:

Child: “Mom, book!”

Mother: “Do you want me to read the book for you?” or “Should I read the book to you?” or “Are you choosing for me to read the book for you?” (clarification questions). “Mom, please read the book to me” (repeats the request).

15. Describe together images from books or single images that are not related to a certain story.

16. Play metaphor games such as personalization, for instance “The cup laughs” “The wall speaks”, “The cups go for a walk”. “The pictures are dancing in the living room”, and so forth.

3.2.3 Teaching methods in book-orientation

1. Activities are conducted following familiar and beloved stories and poems that were read in the child’s mother tongue and second language if he is bilingual: Put on a puppet theater or finger puppets, dress up and play like characters from books.
2. The child is given opportunities to complete words and sentences while reading.
3. Speak with the child and ask questions about specific information in the text that was read.
4. Encourage the child to act independently with familiar books, such as choosing a book to read, to tell a story that he knows from the book to himself or to his stuffed animals.
5. Draw the child’s attention to the structure of the story: the name of the book, the browser (in the mother tongue and in the second language if the child is bilingual), to the binding, to the place of the text, etc.
6. Address the illustrations and relate them to the written text (“Here is Chanan Haganan, and here is the small seed that he is planting in the ground”).

3.3 Summary of description of the personal experience and learning products

My son was born in September 2015. In brief, at the age of five, being bilingual (Russian

– mother tongue – and Hebrew), he can read children’s books in both languages, such as “Aye Pluto” in Hebrew by Leah Goldberg, slowly in the following manner: “Reading consonants and their connection to the whole word. In English, the child’s third language, which was learned privately, the focus at this stage was primarily on the spoken language and in broadening his vocabulary along with gradual exposure to graphic identification of letters during initial attempts at reading single words. Phonologically, my son identifies the opening and closing “Na-chash” (snake) – two נחש sound, can divide words into syllables and sound units (“syllables in Hebrew; “Na-cha-sh” – three sound units) and can distinguish between sound and syllable.

In terms of graphics, my son can identify the opening letter and closing letter, and can distinguish between the concept of ‘sound’ (in the phonological sense) and ‘letter’ (in the graphic sense). He can write his name in print letters and identify it in cursive as well. At this stage, he can write word combinations and short sentences based on hearing. My son can distinguish between the regular final form and the final ending form. He can type basic words, his name, his last name, and short sentences in the computer. The child can compose words with one consonant and with two consonants with magnetic 3D letters. Words such as “Gan גן” “Saba (Grandpa)”, “סבא” “Savta (Grandma)”, “סבתא” “Dad”, “אבא” “Mom”, “אימא” “גדול” “small”, “קטן” “Hello”, “שלום” “house”, “בית” “Ganan (Gardener)”, “גן” (garden), “large”. He can identify and read these without punctuation. When writing words, he punctuates.

Morphologically, my son knows, for example, the morphological distinction between masculine and feminine (aware of the feminine form -ה “Hey” and -ת “Tav” and between male plural and female plural (aware of the difference between “ים” (Yod Mem- masculine plural) and -ות (Vav-Tav – feminine plural) in nouns and adjectives; and between the tenses of the verb. In terms of composition, my son can build various types of sentences (simple, whole, conjunction and compound). He is also familiar with the same structures in Hebrew and in Russian as well as different structures in these languages. Time was initially spent on explaining the differences since some of the sentences were translated from the source language. For example: “Need I a book” (literal translation of the structure taken from Russian) instead of “I need a book”; “Big is the child” (literal translation from Russian in which the adjective appears before the noun) instead of “the child is big”.

In brief, homeschooling is performed as a composite and through games (see Sections 3.2.1-3.2.3 above). One example of this is learning the cardinal number (such as “three”) and ordinal number (such as “third”) while emphasizing their correct use and the distinction Three sons/ three daughters; שלושה בנים/שלוש בנות between masculine and feminine (“The third

son / the third daughter). The same holds true for recognition of geometrical shapes along with the rules of agreement in Hebrew (לודג השושמ"/"מינטק מיעוביר"/"קורי שלושמ) The Green triangle / small squares / large hexagon). A great deal of time was dedicated to reading books in both languages and to viewing plays in both languages (largely due to books that were read). At home, we foster proper pronunciation and correct wording in both languages. The child loves to quote from books, and, inter alia, broadens his vocabulary as well as compositional and morphological knowledge. We speak with him and constantly teach him in both languages (mother -in Hebrew, Father, Grandmother and other family members – in Russian).

I believe that verbal communication and the ability to express oneself primarily at an early age are the keys to the child's progress and not just in language but in cognitive, social and emotional arenas as well. For example, my son developed communication and social skills outside the home as well: he can communicate with his friends and loves to launch conversations not only with his peers but with older children as well as with adults. Most of his conversations with children lead to playing with them.

The natural environment, the flexibility, the greater parental involvement, personal examples, confidence provided at home and the freedom to choose the content, the teaching methods and various aids (books, workbooks, computer games on early childhood websites, such as Hasod shel Maya (Maya's Secret), Kriya Rishona (First Reading), Eser Etzbaot (Ten Fingers), magnets, puzzles, Lego) created a meaningful learning environment.

4. Summary

This article aims to review the phenomenon of homeschooling in Israel and around the world (Chapter 1) while emphasizing preschoolers and their parents' philosophy in light of the fact that Israel pushed the Compulsory Education Law from the age of five to the age of three (Chapter 2). We saw that few studies were written about this age with regards to homeschooling. We also wanted to reveal the pedagogical and personal aspects of fostering early literacy of homeschooled children while demonstrating possible teaching methods – this subject has not been studied (Chapter 3).

Based on the specified above, the conclusion may be drawn that homeschooling incorporates a variety of teaching methods as well as different motivations among parents, all of whom are convinced that responsibility for their children's education is their own and not the system, and

therefore spearhead a child-centered approach. We saw that the parents of homeschooled children choose 'not to be like the majority, they are challenging conventional education, cope with social pressure, believe in the righteousness of their way and do not adapt their children to the framework but, on the contrary, they create a natural learning environment to conduct meaningful learning. Yes, another way is possible...

Reference Sources

Adams, A. (1991). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Berman, R. (1997) Review and study on acquisition of Hebrew as a mother tongue: Beginning of acquisition of composition and forms of discourse. In Y. Shimron (Ed.) *Research in Psychology of Language in Israel*. The Hebrew University, Jerusalem: Magness (pp. 57-100). (In Hebrew)

Blanky-Karlin, I. (2020). Is It Possible in a Different way? Early Childhood Homeschooling – Social, Pedagogical, Linguistic and Personal Aspects, *Kaet*, 5, 101–124. Retrieved from <https://www.talpiot.ac.il/wp-content/uploads/2020/12/%D7%94%D7%90%D7%9D-%D7%90%D7%A4%D7%A9%D7%A8-%D7%90%D7%97%D7%A8%D7%AA-%D7%97%D7%99-%D7%A0%D7%95%D7%9A-%D7%91%D7%99%D7%AA%D7%99-%D7%91%D7%92-%D7%99%D7%9C-%D7%94%D7%92%D7%9F.pdf> (In Hebrew).

Borochofsky, E. and Trommer, P. (1993). “Hafoch Ba ve Hafoch Ba” A semantic-pragmatic review of the meaning between words known as reverse. *Leshonenu*, 57 (c) 215-249. (In Hebrew)

Cosher, H., Cosher R and Shifron, A. (Eds.) (2002). *Homeschooling in a natural manner*. Rosh Pinna: Beofen Tivi. From – (In Hebrew)
<https://fliphtml5.com/echd/izyd>

Cohen Meidan, I. and Aram, D. (2015). Homeschooling preschoolers in Israel: Educational beliefs of the mothers and leisure activity of the children *Hokrim @Hagil Harach* 3, 81-109, from – (In Hebrew)
<https://kindergarten.levinsky.ac.il/wp-content/uploads/sites/13/2018/01/cohen-aram.pdf>

Collom E. (2005). The Ins and Outs of Homeschooling: The Determinants of Parental Motivations and Student Achievement. *Education and Urban Society*, 13(3), 307–335. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013124504274190>

Edri, A. (2012). December). *Homeschooling in Israel*. International Conference “One Hundred Years of Research and Innovation in Education, Teacher Training and Music Education” Levinsky College of Education, Tel-Aviv, taken from

<http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=6661> (In Hebrew)

Edri, A. (2016). *Homeschooling Experiences of mothers in homeschooling*. Dissertation for Ph.D., Ben-Gurion University. (In Hebrew)

Edri, A. (2017). Homeschooling from the perspective of mothers of homeschooled children. *Bemaagalay Hinuch: Researc, Review and Creation*, 7, 89-99. (In Hebrew).

Edri A. and Dahan Kaleb, H. (2018). Is there a vacation every year in Homeschooling? Review of teaching methods in Homeschooling. *Hokrim@Hagil Harach* 8, 1-26. Taken from-

https://kindergarten.levinsky.ac.il/wp-content/uploads/sites/13/2018/10/haim_behinuh_habiti_yesh_hofesh_kol_hashana.pdf

(In Hebrew)

Edri, A., & Dahan Kalev, H. (2020). My motherhood is my self fulfillment – The concept of self fulfillment among homeschooling mothers. *CoAct (Comprender Actuar Trascender) International Journal de la Universidad Hebraica*, 2, 106–120. Retrieved from:

<https://www.uhebraica.edu.mx/he/proyecto-especial/coact-international-journal-ii/>

(In Hebrew).

Eliassi, M. (2017) *Perception of assistant and director of the education division in the local authority regarding implementation of the compulsory education law from the age of 3*. Thesis to receive M.Ed. in the Early Education Program. Tel-Aviv: Levinsky College of Education. (In Hebrew)

Feuerstein, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers*. Baltimore: University Park Press.

Francis, D. J., & Timothy, Z. K. (2004). Social skills of home schooled & conventionally schooled children: A comparison study. *Home School Researcher*, 16 (1), 15–24.

Gretel, G. (2019). PSI Report: Homeschooling – trends, results and policies. Yozman – Center for information and research in education. From- (In Hebrew)

<http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23339.pdf>

Guterman, O., & Neuman, A. (2017). Different reasons for one significant choice: Factors influencing homeschooling choice in Israel. *International Review of Education*, 63 (3), 303–318.

Heller-Degani, H. (2000, April). *Homeschooling – Learning without school*. conference in experimental education: Alternative approaches in teaching and training, Tel-Hai Academic College. From – (In Hebrew)

<http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=343>

Holt, J. (1984). How to home school: Home schooling requirements and information. *Mother Earth News*, January/February. Retrieved from

<https://www.motherearthnews.com/homesteading-and-livestock/how-to-home-school>

Klein, Pash and Yavlon, YB (Eds.). (2008). *From research to action in early childhood education*. The Committee to Review Preschool Education Methods. Jerusalem: The Israel Academy for the Humanities and Sciences (In Hebrew).

Kozminsky, A and Kozminsky L (1994). The effect of training in phonological awareness in early childhood on successful reading acquisition. *Helkat Lashon* 15-16, 7-28. (In Hebrew).

Kunzman, R., & Gaither M. (2013). Homeschooling: A Comprehensive survey of the research. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 2 (2), 4–59.

Levin, A. (2000). Names of letters as a bridge between the spoken and written word. Hed Hagan, Samekh-Hey (b) 12-23. (In Hebrew)

Levin, A. (2002). Alef Ohel – Bet ze Bayit, Gimmel ze Gamal Gadol...What do preschoolers learn from knowledge of names of the letters. In Pash Klein (Ed.) *Language, learning and literacy in early childhood* (pp. 76-92). Tel-Aviv: Ramot. (In Hebrew)

Ministry of Education (2007). *Groundwork in preparation for reading and writing: Curriculum for preschoolers in public education and public religious education of the curriculum division of the ministry of health*. Curricular Planning and Development Division. (In Hebrew).

Nir, R. (1989). *Hebrew semantics: Meaning and communication*. Units 4-6. Tel-Aviv: The Open University. (In Hebrew).

Nir, R. (1993). *Methods for creating a dictionary in contemporary Hebrew*. Tel-Aviv: The Open University. (In Hebrew).

Noyman, A. (2003). *Homeschooling in Israel*. Dissertation for Ph.D.. BeerSheba. Ben-Gurion University. (In Hebrew).

Princiotta, D., & Bielick, S. (2006). *Homeschooling in the United States: 2003*. Washington DC: US Department of Education, National Center for Education Statistics.

Ray, B. (2015). African American homeschool parents' motivations for homeschooling and their black children's academic achievement. *Journal of School Choice*, 9(1), 71–96. Retrieved from <http://www.educationrevolution.org/store/files/2018/04/Ray-2015-African-American-Homeschool-Parents-Motivations-for-Homeschooling-and-Their-Black-Childrens-Academic-Achievement.pdf>

Ray, B. (2018). Homeschooling growing: Multiple data points show increase 2012 to 2016 and Later. *NHERI (National Home Education Research Institute) (blog)*. Retrieved from <https://www.nheri.org/homeschool-population-size-growing/>

Riley, G. (2018). Unschooling: A direct educational application of Deci and Ryan's (1985) Self-determination theory and cognitive evaluation theory. *European Journal of Alternative Education Studies*, 3 (1), 54–62. Retrieved from <https://www.oapub.org/edu/index.php/ejae/article/view/1482>

Redford, J., Battle, D., & Bielick, S. (2017). *Homeschooling in the United States: 2012*. Washington: NCES (National Center for Education Statistics), IES (Institute of Education Sciences), U.S. Department of Education. Retrieved from <https://nces.ed.gov/pubs2016/2016096rev.pdf>

Rothermel, P. (2004). Home education: Comparison of home- and school-educated children on PIPS baseline assessments. *Journal of Early Childhood Research*, 2 (3), 273–299.

Segel-Drori, A. (2004). *Cognitive and emotional characteristics mediated by mothers when reading books to children and their contribution to reading: Comparison between two position groups*. Final paper to receive Master's Degree. School of Education. Ramat-Gan: Bar-Ilan University. (In Hebrew).

Tauber, S. (2008). *Rhythmic-national education in preschools in Israel: Delcroze approach during the period of the Yishuv (1920-1948)*. Thesis for Master's Degree. Tel-Aviv: Tel-Aviv University. (In Hebrew)

Tzarfati, G. BA (1978). *Hebrew semantics*. Jerusalem: A. Rubinstein Publishing. (In Hebrew).

Rom, E. Segel, M. and Tzur, B. (2003). *Child – What does he say? Language Development in Children*. Mofet Institute: Raanana. (In Hebrew)

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wiechers, B., & Dierdre, B. (2006). How does the academic performance of south african home school learners compare to that of learners in state schools? *Journal of Human Sciences*, 46 (4), 456–467.

**“Construir mi relación con mi mujer.
Desarrollar simplemente una relación calma
y placentera en todo lo que vivimos”
Personas casadas con discapacidad
intelectual presentan la esencia de su vida
matrimonial**

Erella Hamilton

She is pursuing a PhD degree at Ben Gurion University, and has an MA in public administration and a BA in social work from the University of Tel Aviv.

She is a senior researcher at ‘AleI-Siach’, an organisation providing solutions for the intellectually and physically impaired; a lecturer at Ono Academic College; and, serves as a field instructor in youth development.

Her current research interest is in the influence spatial policy has on the daily life of the individual, with a view towards balancing top-down policy by the empowerment of the voice of marginalised individuals.



Abstract

Este artículo presenta cómo las personas con discapacidad intelectual que viven en el marco del sistema de vivienda Ofek de la Asociación Alei Sheikh perciben su vida matrimonial. Este sistema de alojamiento está destinado a

The current article shows how people with intellectual disabilities living within the framework of the Ofek housing system of the Alei Sheikh Association perceive their married life. This housing system is intended for religious couples with intellectual dis-

“Construir mi relación con mi mujer. Desarrollar simplemente una relación calma y placentera en todo lo que vivimos” Personas casadas con discapacidad intelectual presentan la esencia de su vida matrimonial

parejas religiosas con discapacidad intelectual que están casadas en el rabinato y quieren vivir como cualquier otra pareja. Desde el enfoque de incidencia que sostiene que la propia percepción de la realidad debe ser escuchada (“nada se trata de nosotros sin nosotros”) y utilizando medios cualitativos, el artículo presentará la percepción de los entrevistados sobre la naturaleza del matrimonio y la relación interpersonal entre los cónyuges. Los hallazgos del estudio muestran claramente que, contrariamente al concepto rector de una gran parte de los cuidadores en el campo, las personas con discapacidad intelectual son capaces y están dispuestas a crear la comunicación interpersonal y las relaciones íntimas requeridas entre los cónyuges. Además, las personas con discapacidad del sector religioso y observante de la tradición judía, le conceden una gran importancia construir un hogar y una vida familiar judía, tanto como parte de un proceso de rehabilitación e integración como pares dentro de la sociedad, como para su propia seguridad emocional y personal.

abilities who are married in the rabbinate and who want to live like any other couple. From the advocacy approach which holds that one's perception of reality should be heard (“nothing is about us without us”) and using qualitative means, the article will present the interviewees' perception of the nature of marriage and the interpersonal relationship between spouses. The findings of the study clearly show that contrary to the guiding concept of a large part of the caregivers in the field, people with intellectual disabilities are able and willing to create interpersonal communication and intimate relationships as required between spouses. Moreover, as will be shown, in people with disabilities from the religious and observant sector, there is great importance in building a Jewish home and life, both as part of their rehabilitation and integration process as equals in the society to which they belong, and in terms of their own personal and emotional security.

תקציר

המאמר הנוכחי מציג כיצד אנשים עם מוגבלות שכלית החיים במסגרת מערך הדיור "אופק" של עמותת עלי שיח תופסים את חיי הנישואים שלהם. מערך דיור זה מיועד לזוגות דתיים עם מוגבלות שכלית אשר נישאו ברבנות ורוצים לחיות ככל זוג אחר. מתוך גישת הסינגור הגורסת כי יש לשמוע את תפיסתו של אדם את המציאות ("כלום עלינו בלעדיו") ותוך שימוש באמצעים איכותניים, אביא במאמר את תפיסתם של המרואיינים לגבי מהות הנישואים ולגבי הקשר הבין-אישי בין בניהזוג. ממצאי המחקר מראים בבירור כי בשונה מהתפיסה המנחה חלק גדול מאנשי הטיפול בתחום, אנשים עם מוגבלות שכלית מסוגלים ורוצים ליצור תקשורת בין-אישית ויחסים אינטימיים כנדרש בין בניהזוג. יתרה מכך, כפי שיוצג, אצל אנשים עם מוגבלות מהמגזר של שומרי דת ומצוות, ישנה חשיבות רבה לבניית בית יהודי וחיי נישואים, הן כחלק מתהליך השיקום וההשתלבות שלהם כשוויים בחברה שאליה הם משתייכים, והן מבחינת הביטחון האישי והרגשי שלהם עצמם.

מבוא

המחקר הנוכחי שולל טענה הקיימת בקרב חלק גדול מאנשי המקצועות הטיפוליים, כמו גם בחלק מהספרות, כי אנשים עם מוגבלות שכלית אינם זקוקים לקשרים רגשיים. על אף שבעולם המחקר קיימת הבנה בדבר יכולתם של אנשים עם מוגבלות שכלית לחוות רגשות, אחד החסמים לנישואים ולחיי זוגיות בקרב אנשים עם מוגבלות שכלית הוא התפיסה של אנשי המקצוע המניחה לא אחת כי אנשים עם מוגבלות שכלית מתקשים בהבעת רגשות ולכן מעדיפים מצבי יחידאיות (ליפשיץ-והב וחוגאל, 2015; נוימן ורייטר, 2017; Hebblethwaite, Jahoda & Dagnan, 2011; Vos et al, 2010). הנחה זו משליכה גם על המענים בפועל. התייחסות זו נוגעת לרמת המסוגלות של אנשים עם מוגבלות לחיות חיי זוגיות, אך גם מונעת מהם את המקום להביע את רצונם ואת רגשותיהם בנוגע לסוגיה. במרבית המקרים, כמעט שאין שיח מול אנשים עם מוגבלות שכלית בנוגע לסוגיית הנישואים וחיי הזוגיות, ולכן חסרה להם ההזדמנות להביע את עמדתם בנושא. במאמר הנוכחי אציג את תפיסותיהם של זוגות נשואים עם מוגבלות שכלית החיים במערך אופק של עמותת עלי שיח. הממצאים מתייחסים לתפיסות לגבי חיי הנישואים שלהם ולגבי הקשרים הזוגיים המתנהלים בין בניהזוג. ממצאי המחקר מראים עד כמה חשובה מערכת היחסים הזוגית למרואיינים. חשיבות מערכת היחסים קשורה לתקשורת האינטימית המתקיימת בין בניהזוג ולתפיסת האחר במערכת היחסים ביניהם. נוסף על כך, נמצא במחקר כי עבור המשתתפים שהם מהמגזר של שומרי דת ומצוות, נישואים והקמת בית

יהודי הם סמל להשתתפותם כאנשים שווים בחברה, ועל כן יש להם השלכות על יכולתם ליטול אחריות לתהליכי השתלבותם בחברה.

הגדרת מוגבלות שכלית

על פי הגדרת ה-DSM-V (American Psychiatric Association, 2013), מוגבלות שכלית באה לידי ביטוי במיומנויות תפיסתיות, חברתיות ומעשיות. ניתן לחלק את המוגבלות לשני מרכיבים:

- מוגבלות בתפקוד האינטלקטואלי או מוגבלות משמעותית בתפקוד השכלי - רכיב זה כולל, בין היתר, קשיים בתפקוד הקוגניטיבי, כלומר בהסקת מסקנות, פתרון בעיות, חשיבה מופשטת, למידה אקדמית ולמידה מהניסיון.
 - מוגבלות בתפקוד ההסתגלותי - קשיים בתפקוד ההסתגלותי ובסטרטגיות ההתפתחותיים והחברתיים הנדרשים מקבוצת בני הגיל, ללא תמיכה מתמשכת של אנשי מקצוע.
- משמעות ההגדרה היא כי קיימת יכולת לרכוש מיומנויות תפקודיות בטיפול עצמי ובפעילות יומיומית, אך נדרשת לעיתים הכוונה חלקית ותמיכה בפעילות מורכבת. ישנם קשיים בחשיבה מופשטת וההתייחסות למציאות היא בעלת אופי מוחשי. כמו כן, ישנם קשיים בתפקודים ניהוליים דוגמת תכנון, פתרון בעיות, ניהול עצמי, קביעת סדר עדיפויות, גמישות וכדומה. במקרים רבים, מדובר גם על קשרים בין-אישיים שאינם בשלים, ועל פי רוב בקושי בפרשנות ובהבנה של מצבים חברתיים. השיפוט החברתי והיכולת לשמירה עצמית אינם מלאים. ישנו צורך בתמיכה ובהכוונה בחלק מהתחומים, והוא עולה ככל שהדרישות מורכבות, ואינן חלק מהשגרה. על פי רוב, בעלי מוגבלות שכלית נזקקים לעזרה בתחום אחד או יותר כדי לתפקד כפי שמצופה מבני גילם (קדרי ושמעון, 2015).
- בהתייחס לתחום הרגשי, בספרות קיימת הבנה כי אנשים עם מוגבלות שכלית מסוגלים וחווים רגשות באמצעות תיווך והנגשה מתאימים, ואף מסוגלים לבטא אותם (ליפשיץ-והב וחוגאל, 2015; נוימן ורייטר, 2017; Vos et al, 2010; Hebblethwaite, Jahoda & Dagnan, 2011). עם זאת, ההבנה כי מדובר בקושי בפירוש המציאות ולא באי-יכולת לחוות את המציאות אינה משנה במקרים רבים את הגישה כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית. גם כיום, ההתייחסות החברתית נוטה לתיג, ואנשים עם מוגבלות שכלית נתפסים על פי רוב כעקרים רגשית, מביכים ומטרידים חברתית (רייטר ורייזר-קרני, 2009; הדס-לידור, ברזיר וברלוי, 2009).

שילוב האדם בקהילה כחלק מתהליך השיקום

המודל החברתי גורס כי שילוב בקהילה הוא מרכיב מהותי שצריך להנחות כל תוכנית טיפול או שיקום של אדם עם מוגבלות (שייקספר, בתוך מור ואחרים, 2016). על פי ברלב ריבקין (2016) וסגל (2013), שילוב - חלקי או מלא - של אנשים עם מוגבלות בקהילה צריך להתבסס על שלושה עקרונות:

- עקרון האינטגרציה: שילוב הפרט בקהילה תוך שימוש בשירותים באופן דומה ליתר חברי הקהילה;
- עקרון הנורמליזציה: אנשים עם מוגבלות זכאים להשתתף בכל היבטי החיים בדומה לאנשים “נורמטיביים”. על פי עיקרון זה, יש לספק להם את האפשרות לחיות חיים נורמטיביים ככל הניתן בסיוע משאבים הגיוניים. עקרון הנורמליזציה מניח כי אנשים עם מוגבלות הם שותפים מלאים במשפחה ובקהילה שבה הם חיים, ועל כן יש לראות בהם אנשים בעלי רגשות, עמדות ותפיסות שהם מסוגלים להביע.
- עקרון האינדיבידואליזציה: דגש על רצונותיו של הפרט בכל הקשור לקבלת החלטות לגבי חייו תוך בניית תוכניות אישיות המותאמות לרצונותיו ולצרכיו הייחודיים (חובב ועמינדב, 2006). הגישה האימפרמטיבית (גיל, שהם ושלי, 2016; Swain & Frenc, 2000) והמעבר משיח טיפולי לשיח זכויות (טולוב ושלומאי, 2020), מוסיפים נדבך על המודל החברתי. על פי גישות אילו, ההפרדה הקיימת בין אנשים עם מוגבלות לאנשים ללא מוגבלות היא מלאכותית. תהליכי השתלבות בחברה צריכים לקרות מתוך עמדה שוויונית ולא מתוך תחושת רחמים. על פי גישה זו הלקות של כל אדם משפיעה על היכולת שלו לחוות ולפרש את המציאות, אך אינה מונעת ממנו להשתתף בה. תפקידנו כחברה הוא לאפשר לאדם עם המוגבלות את מירב החירויות ואת הזכויות שהוא זכאי להן תוך מתן תמיכה וליווי היכן שנדרש.

הזכות לזוגיות ולנישואים כחלק נורמטיבי בחיי אדם

בניית בית ומערכת זוגית הם חלק נורמטיבי בחייהם של מרבית בני האדם. בתוך כך, הזכות לחיי נישואים היא חלק מתהליך השילוב של האדם עם המוגבלות בחברה. למרות חשיבות הנישואין במהלך החיים ולמרות העדויות הרבות לרצונם של אנשים עם מוגבלות שכלית להינשא (נוימן ורייטר, 2017; Cuskelly & Bryde, 2004), מספר מועט יחסית של אנשים עם מוגבלות שכלית מממש את הזכות לנישואים. בסקר שנערך בישראל בקרב אנשים עם מוגבלות שכלית מעל גיל 21, נמצא כי רק 15% מהמשתתפים מתגוררים עם בן/בת-זוג (מגור, בנדלר-לף, שטרן וטולוב, 2017). הסיבות למיעוט זוגות אלו הן רבות. ניתן למנות כמה חסמים בירוקרטיים בתהליך. אחת הדוגמאות הבולטות היא כי על אף

שהאמנה בדבר זכויות של אנשים עם מוגבלות אושרה במדינת ישראל, סעיף 23, המתייחס לזכות לנישואין, מותנה בהסכמה של מוסדות הדת הרלוונטיים (גרשוני, 2018).

חסם נוסף בדרכם של אנשים עם מוגבלות שכלית לבניית זוגיות הוא תפיסתם של שומרי הסף - אנשי המקצוע המלווים אותם (ברונדובסקי-היימן, 2020; Reiter & Bryen, 2012). בהתייחס לאנשי המקצוע, הכוונה היא בעיקר לאנשי חינוך ורווחה שאמונים על שילובם של אנשים עם מוגבלות שכלית במערכת החברתית.

מעצם ההגדרה, אנשים עם מוגבלות שכלית נזקקים לסיוע של אחרים בביצוע מטלות שונות בחיי היומיום. בין היתר, לא פעם, נדרשת להם עזרה ברכישת מיומנויות, ביצירה של הזדמנויות לאינטראקציות חברתיות, ברקימת קשרים ובשימורם (Burgen & bigby, 2007; Crane, 2002; McVilly et al, 2006). אחד האתגרים בתהליך ביסוס יחסים אינטימיים ובין-אישיים בין אנשים עם מוגבלות שכלית הוא העדר התמיכה המקצועית והעדר ליווי לתהליך (Lesseilers & Van Hove, 2002). דורון והדס-לידור (בתוך פוירשטיין, 2018) וברונדובסקי-היימן (2020) דנות באנשי המקצוע ורואות את התייחסותם כחסם עקיף. משמעות הדבר היא כי על אף שבפועל אין חסם ברור, במציאות, עצם התגובה של אנשי המקצוע או חוסר התגובה שלהם - קובעים את האפשרות של אנשים עם מוגבלות שכלית ליהנות ממערכת יחסים זוגית.

חוסר התמיכה קשור לחוסר הדרכה בעניין ולחוסר התייחסות לצורך זה. בעוד שבתחומים אחרים כמו לימודים, עבודה או אפילו מיניות, קיימת הדרכה מוסדרת לאנשים עם מוגבלות, נראה כי בתחום היחסים הבין-אישיים והזוגיים חסרה תמיכה כזו. למעט מספר קטן של עמותות, כמעט שאין התייחסות לסוגיה ולא כל שכן להכשרה בתחום (פוירשטיין, 2018). חלקו השני של חוסר התמיכה הוא חוסר עיסוק או אפילו העדר דיבור על הנושא. גלאזמקר ודאבו (Glazemakers & Deboutte, 2013) בחנו את יכולת הלמידה של כישורים חברתיים אצל אנשים עם מוגבלות שכלית. לטענתם, במקרים רבים, אנשים עם מוגבלות שכלית חסרים את הרשתות החברתיות המאפשרות למידה בלתי-פורמאלית של תפקידים חברתיים. מתוך כך, לעיתים נישואים נתפסים כלא-אפשריים עבור חלק גדול מהאנשים עם מוגבלות שכלית (ליפשיץ-והב וחוגאל, 2015).

גורם נוסף המשפיע על יכולתם של אנשים עם מוגבלות שכלית ליצור קשרים זוגיים הוא תנאי המגורים שלהם. בחלק משיירותי הטיפול והרווחה לאנשים עם מוגבלות, ישנה לא אחת הנחיה להימנע ממגע בכלל עם ובין הדיירים מחשש שמא מגע זה יפורש כמגע שלא בהסכמה או אפילו כהטרדה. מתוך כך, משודר לאנשים עם מוגבלות הצורך להימנע מכל מגע (ברונדובסקי-היימן, 2020). גם האפשרות להתייחדות ללא הפרעה כמעט שאינה קיימת במרבית מערכי הדיור. במסגרות אלו, פעמים רבות מתגוררים בחדר אחד שני אנשים, ולעיתים אף יותר, תוך איבוד הפרטיות ההכרחית לשם קיום זוגיות

(Hollomotz, 2009). יתרה מכך, בחלק ניכר מהמקרים, הדיירים אינם רשאים לבחור את שותפיהם לדירה ולחדר, ובהמשך לכך גם נמנעת מהם האפשרות לחלוק את הדירה ואת החדר עם בני/ות-זוגם. בחלק מהמסגרות, קיים פיקוח של מדריך שמתבצע במעבר בחדרים במועדים קבועים (לויטה-ברנשטיין וסויה, 2012).

המאמר הנוכחי, המרפרר אל הגישה האימפרמטיבית, יוצא בקריאת תיגר כנגד התפיסות המקובלות בקרב אנשי טיפול שלא אחת מבטלות את רגשותיהם ואת רצונותיהם של אנשים עם מוגבלות שכלית (גיל, שהם ושלי, 2016; Swain & French, 2000). בתוך כך, מוצגות כאן תפיסות של אנשים עם מוגבלות שכלית אשר הצליחו לממש את הזכות לנישואים ולחיים כזוג נשוי תוך שהם מלווים בגורמים טיפוליים. במגזר שומרי הדת והמצוות, הנישואים הם מצווה שלמעט מקרים מסוימים, אין למנוע את קיומה. קיימים כמה מערכי דיור בעלי אופי דתי שמאפשרים לזוגות נשואים מגורים משותפים תוך ליווי ועזרה של אנשי מקצוע. מערך אופק הוא הוותיק שבהם. ההערכה של מנהלי המערכים הללו היא כי נכון להיום חיים בישראל כעשרים זוגות נשואים עם מוגבלות שכלית, ומקבלים תמיכה וליווי מתאימים דרך מערך דיור רלוונטי.

חשיבות הנישואים

מציאת ברזוג בכל חברה היא תהליך ממושך ומורכב. תיאוריית "שוק הנישואין" רואה בתהליך זה מערכת חליפין של נכסים כלכליים ובין-אישיים. לפי תיאוריה זו, יבחר היחיד ברזוג אשר הוא יוכל להפיק ממנו להערכתו מידה מרבית של רווח כלכלי, חברתי ורגשי (Ahuvia & Adelman, 1992; Becker, 1974). מנקודת מבט זו, ערכו של אדם ב"שוק הנישואין" מתבטא בהיקף התועלת שהוא יכול לתרום לברזוגו המיועד ולתא המשפחתי המיועד (בוקק-כהן וזלצברג, 2011; בוקק-כהן ופרס, 2006). סוג התועלת שאמור כל אדם להביא לתא המשפחתי נובע גם הוא כאמור מתפיסות תרבותיות וחברתיות בדבר מהות התא. בתחום זה קיים הבדל בולט בין חברות קולקטיביסטיות לחברות אינדיבידואליסטיות (Buss, 1992; Shalev, Baum & Itzhaki, 2012). הנישואים בחברה האינדיבידואליסטית נעשים על בסיס חיבה ומשיכה הדדיים, כלומר הרווח של האדם הפרטי מבחינת משיכה ופיתוח אישי ורגשי הוא הבסיס לחיפוש ברזוג (Dion & Dion, 1993). בחברה הקולקטיביסטית, משמעות הנישואים היא משמעות חברתית מבנית - הנישואים הם הבסיס של הקהילה אשר ממנה למעשה מורכבת החברה. בתוך כך, בחירת ברזוג/בת-זוג אינה עניין של הזוג עצמו אלא של המשפחות ושל החברה כולה (וסרמן, 2017). המשפחה נחשבת ליחידה החברתית הבסיסית שעליה מתבסס הסדר החברתי. תפקידם של הפרטים בחברה הוא בניית בית. בתוך הבית ישנה חלוקת תפקידים ברורה בין גברים ונשים וגם בין הורים לבין ילדים.

לבחירת בן/בת-הזוג בחברת שומרי מצוות ודת יש השלכות על שילובו של אדם בקהילה, ולכן משמעותה רבה מעבר למניעת הבדידות של אדם. בחירת בני-זוג ונישואים בחברה החרדית אינם אינדיבידואליים, אלא חלק ממבנה חברתי, ויותר מכך - צו בעל ערך עליון שמטרתו שמירת קיומה של הקהילה (בארט וכן ארי, 2014). מעמד הרווקות או היחידאיות במגזר הדתי נתפס כשלב לפני ההתבגרות (וסרמן, 2017; בארט וכן ארי, 2015). לפיכך, כל שיקום או שילוב של אנשים עם מוגבלות כשווי זכויות בקהילה חרדית צריכים להתייחס לסוגיה זו.

למרות השונות בין החברה האינדיבידואליסטית ובין החברה הקולקטיביסטית, בסופו של דבר, טוען מלצר (2018), מטרתה של בניית הזוגיות היא ליצור מרחב יחסים בטוח ומוגן, מספק ומהנה. בחברה החרדית, שבה הנישואים נועדו כדי להקים בית בישראל, מערכת היחסים מתבססת על נתינה ועל כבוד הדדי ולא על התאהבות ועל סערת רגשות. במקרה כזה יתקיימו חיבה, אינטימיות, שיתוף במחשבות, ברעיונות או ברגשות כמוסים. ידידות, תמיכה והנאה מבילוי משותף עשויים גם הם להתקיים, אך הם אינם הכרח כדי ליצור מערכת זוגית בחברה זו (וסרמן, 2017).

איך אנשים עם מוגבלות שכלית תופסים את הנישואין והזוגיות

התפיסה החברתית לגבי אנשים עם מוגבלות שכלית מניחה לעיתים קרובות כי הם חסרי רגשות או חסרי עניין במערכות יחסים, ועל כן הם נוטים לבחור במצבי יחידאיות, ומעדיפים אותם על פני זוגיות (בן ארי ורייטר, 1982; ליפשיץ וחוגאל, 2015). התוצר של תפיסה זו הוא בדידות של אותם אנשים, ולטענת וייס (2010) ורייטר (2004), ניתן להבחין בין בדידות רגשית לבדידות חברתית.

בדידות רגשית: מופיעה כאשר קיים חוסר ביחסים רגשיים אינטימיים, והיא מתבטאת בתחושות של מוזנחות, אומללות, חיים עקרים, ריקנות, חוסר ביטחון וחרדה. אנשים החשים בבדידות רגשית מתארים עצמם כחלולים וכמרוקנים - חיים-מתים.

בדידות חברתית: מופיעה כאשר קיים חוסר ביחסים בין-אישיים חברתיים בעלי משמעות. כאן ניתן למצוא תחושות של שעמום, חוסר עניין וחוסר כיוון בחיים וכן דיכאון, כעס, ניכור חברתי ותחושה של דשדוש בשוליים.

אנשים עם מוגבלות סובלים משני סוגי הבדידות. יתרה מכך, הם לרוב סובלים מתחושות פנימיות קשות הנובעות מכמיהה לקשרים אנושיים, ובכלל זה לקשר זוגי (בונדרובסקי-הימן, 2020; ליפשיץ וחוגאל, 2015; Drew & Hardman, 2004).

הממצאים המוצגים בספרות מבוססים על איך אנשים עם מוגבלות תופסים את הזוגיות ואת הנישואים. בשל הקושי הרב במציאת אנשים עם מוגבלות החיים חיי נישואים, הרי שבפועל גם המידע הקיים בנושא נאסף מאנשים עם מוגבלות שחיים כיחידאים.

שאלת המחקר

כיצד זוגות עם מוגבלות תופסים את מצבם ואת מערכת היחסים ביניהם?

מחקר זה נערך במסגרת הערכת פעילותו של מערך אופק של עמותת עלי שיח. מערך אופק הוקם ב־2010 כחלק מהשירותים של עמותת עלי שיח. עמותת עלי שיח נותנת מענה לאנשים עם מוגבלות שכלית שהם חלק מהציבור של שומרי דת ומצוות בישראל. מערך אופק מיועד לתת מענה לזוגות של אנשים עם מוגבלות שכלית ממגזר זה אשר נישאו ברבנות. המערך נוצר מתוך צורך שעלה מהשטח בעקבות פניית הורים אל עלי שיח לקבלת שירות מסוג זה. כיום אין במערך אפשרות לגידול ילדים, והטיפול הוא רק בזוג הנשוי עצמו.

מדובר בזוגות של אנשים עם מוגבלות שכלית מהמגזר של שומרי דת ומצוות. מבחינה משפטית, לבני הזוג מוגדר אפטרופוס - במרבית המקרים הורה או קרוב משפחה אחר. ההחלטה להינשא כמו גם ההחלטה להשתלב במערך הדיור הן החלטות פורמאליות שמקבלים האפטרופסים. במקרה הייחודי שמוצג להלן, האנשים עם המוגבלות היו שותפים מלאים להחלטות הרות גורל אלו.

לאורך עשור קיומו, ליווה המערך עשרים זוגות. נכון לעת ביצוע המחקר, המערך מספק ליווי לחמישה עשר זוגות. שני זוגות התגרשו ועוד שלושה עזבו את המערך ועברו לגור ליד ההורים של אחד מבני הזוג. עבור כל אחד מהזוגות נשכרת דירה בקהילה המתאימה בירושלים, ובה הם חיים בגפם. מדריכה מטעם עלי שיח מלווה אותם באופן קבוע ומסייעת להם במטלות היומיות. כמו כן, רכזת מטעם העמותה נמצאת בקשר רציף עם הזוג. לכל אחד מבני הזוג נקבעות תוכנית אישית וכן תוכנית עבור בני הזוג יחד. התוכנית עוסקת בניהול חיי היומיום, בהשתלבות במקום עבודה ובהתמדה, בניהול פיננסי של משק הבית, בתקשורת בין בניה הזוג ובין לבין הקהילה. כל אלו נעשים עם הזוג ותוך התחשבות ברצונותיו.

כל הזוגות משתייכים אומנם למגזר שומרי הדת והמצוות, אבל הם נבדלים ביניהם בהשתייכותם לתתי־זרמים שונים. מנגד, בניה הזוג עצמם יהיו תמיד מאותו זרם מכיוון ששודכו במעורבות הוריהם בתוך הקהילה שאליה הם משתייכים. מרבית הזוגות הגיעו למערך לקראת החתונה. עם זאת, בחלק מהמקרים מדובר בזוגות נשואים אשר חיו תקופת מה בקהילה בכוחות עצמם, וחברו למערך לאחר שהבינו כי הם מתקשים להתמודד עם הקשיים הכרוכים בחיים עצמאיים. כאמור, שני זוגות עזבו את המערך ועברו לגור ליד ההורים. אין מידע בעמותה לגבי מצבם כיום.

המחקר בחן כיצד זוגות נשואים עם מוגבלות שכלית תופסים את הנישואים ואת מערכת היחסים ביניהם. כחלק מכך התייחס המחקר לשאלת היכולת של אנשים עם מוגבלות שכלית לבטא רגשות אינטימיים וקרבה ביחסייהם. מדיניות משרד הרווחה מגדירה את מערכי הדיור כמיועדים לאנשים

בוגרים, ללא אפשרות לילודה ולגידול ילדים במערך. בתוך כך, המחקר הנוכחי עוסק רק במערכת היחסים בין בניהזוג.

על המחקר

מתוך 15 הזוגות הנמצאים במערך עלי שיח, השתתפו במחקר 7 זוגות. מדובר באנשים עם מוגבלות שכלית שנשואים פרקי זמן שבין שלוש שנים (הזוג הצעיר ביותר) ועד עשר שנים (הזוג הוותיק). סוג המוגבלות שונה בין המרואיינים השונים - לחלק מגוון של מצבי אוטיזם, ולאחרים מוגבלות שכלית התפתחותית. לכל המרואיינים, כמו לכל הנמצאים במערך, מוגבלות שכלית קלה בלבד. המערך מיועד לשומרי דת ומצוות; המרואיינים הם מרקע דתי לאומי או חרדי ממגון זרמים. השידוך בין בניהזוג נעשה על ידי המשפחה, ובתוך כך שני בניהזוג הם תמיד מאותו זרם. גיל הנישואים בקרב הזוגות הוא מבוגר יחסית למגזר. מרביתם נישאו בסוף שנות העשרים לחייהם. הפנייה הראשונה אל הזוגות נעשתה בידי איש צוות מעלי שיח - על פי רוב הרכזת המלווה את הזוג בתהליך. במפגש הראשון עימה, הסבירה הרכזת לזוגות ולבני המשפחות, קרי האפוטרופוסים, את מהות התהליך וביקשה את אישורם לקיום הריאיון. אם ניתנה הסכמה, נקבע ריאיון. חלק מהזוגות נופו מהתהליך בשל חששות של ההורים ובשל חוסר רצון להשתתף במחקר. סיבות אחרות לאייהשתתפות היו קושי ורבלי, כלומר דיבור לא מובן, או היות הזוג בשלב התחלתי של נישואיו (פחות משנה). זוג אחד בחר שלא ליטול חלק בתהליך, ובמקרה אחר ההורים (אפוטרופוסים) הביעו חששות מהשתתפות במחקר. בשני המקרים הללו רצונות הזוג והמשפחה כובדו.

עם הזוגות שהסכימו נקבעה שיחה פנים אל פנים. על פי רוב, השיחה נערכה בבית הזוג ובשעה שהתאימה להם. שני זוגות בחרו לקיים את הריאיון בעלי שיח ביום שבו הם מגיעים למשרדים לצורך פגישות אחרות. כל המרואיינים, ולמעשה כל הזוגות שנמצאים במערך, הם אנשים עם מוגבלות שכלית קלה ולעיתים אף קלה מאוד.

שיטת המחקר

התשתית התיאורטית של המחקר היא הנחת היסוד של המסורת הפנומנולוגית, המודל האימפרמטיבי וגישת הסינגור של "כלום עלינו בלעדנו". תפיסות אלו גורסות כי מחקר על קבוצות מוחלשות חייב לשתף את המרואיינים בתהליך המחקר; כי הידע טמון במשמעות שאנשים נותנים לחייהם; וכי בחקירת תופעה יש להתמקד במהותה, בהבניות החברתיות ובאינטראקציות בין אנשים בהקשר לה.

יתרה מכך, כדי להבין את התופעה יש לחקור אותה כפי שתופסים וחווים אותה הפרט והקבוצה (Patton, 2002; שלסקי ואריאלי, 2016).

בגישה זו, הידע והתיאוריה נבנים מתוך לימוד של איך הנחקרים חווים את התופעה ושל המשמעות שהם מעניקים לה. תוך כדי התהליך נעשה פירוק של התפיסות המובנות והמקובלות בחברה (Lincoln & Denzin, 1994; צבר בן יהושע, 2001; שקדי, 2004; שלסקי ואריאלי, 2016). מתוך כך, נעשה במחקר שימוש באמצעים איכותניים המייצגים תפיסה זו בצורה אותנטית ורחבה. כלי המחקר שבו נעשה שימוש היה ריאיון חצי מובנה, דהיינו ריאיון שמתפתח כשיחה מתוך שאלות פתוחות. השאלות נגעו לחיי הזוגיות, לסיבות לנישואים ולכיצד המרואיינים רואים את עצמם ואת התהליך. אם היו נקודות שהמרואיינים לא התייחסו אליהן בתשובותיהן, הועלו במהלך הריאיון שאלות לגביהן כדי לקבל את התייחסות המרואיינים לעניינים אלו. הריאיון התמקד בנרטיב העצמי של כל אחד מהמשתתפים (ספקטור-מרזל, 2008). במרכז הנרטיב עמדה סוגיית הנישואים, אך כל אחד מהמשתתפים בחר לתאר את התהליך ואת המציאות כפי שהוא חווה אותה. העובדה שמדובר בקבוצת משתתפים כה קטנה איפשרה לראיין נציגים רבים מתוך הקבוצה. הריאיון עצמו נערך בצורת שיחה. לצד השאלות אשר החוקרת שאלה את המרואיינים על חייהם, היו מרואיינים ששאלו אותה שאלות על חייה. שאלות אלו זכו לתשובה כנה ומלאה. הדיון שנערך סביב השאלות השונות תרם לפיתוח תובנות לגבי תפיסת המרואיינים באשר לסוגיות הנבדקות.

נוסף על הריאיון עצמו, נערך יומן מחקר ובו צוינה התרשמות המראיין, במיוחד בהקשר למחוות בלתי-מילוליות אצל הזוגות השונים.

אחד הקשיים במחקרים על אנשים עם מוגבלות הוא הקושי השפתי. חלק גדול מהאנשים עם מוגבלות שכלית מתקשה גם בביטוי ורבלי. בחלק מהמקרים הדבר כולל קשיים טכניים בדיבור וההתקשורת נעשית דרך תמונות או בהתכתבות. במקרים אחרים, יש צורך בשפה פשוטה או ביצירת תרשים זרימה כדי לעקוב אחר זרם השיחה האסוציאטיבי לכאורה. במחקר הנוכחי המרואיינים היו ברמת מוגבלות קלה, ולכן לא נדרש שימוש בציורים או בכתיבה. עם זאת, השפה ששימשה בראיונות הייתה פשוטה ככל האפשר. המראיינית בדקה לא פעם במהלך השיחות שהמרואיינים אכן מבינים את המונחים שבהם השתמשה. כך, לא אחת, ביקשה מהם שיסבירו למה הכוונה במושג זה או אחר. העובדה שהחוקרת מגיעה מרקע חילוני, הקלה את התהליך. מבחינת המרואיינים, חלק מהקושי של המראיינת להבין את תשובותיהם נבע מחוסר הבנתה את הדת, ועל כן הם הרגישו צורך להסביר ולפרש את דבריהם. כאשר דובר על מושגים מופשטים כמו התחשבות או ראיית הזולת, המרואיינים התבקשו לתת דוגמאות קונקרטיות כדי שניתן יהיה להבין מה משמעות המושג מבחינתם. אחת הנקודות

המעניינות במחקר הייתה העובדה כי גם בין בניהזוג לעיתים היה צד אחד ורבלי יותר מהאחר. במקרים אלו, הצד הורבלי גישר עבור בן או בת־הזוג וסייע לו לבטא את עצמו בצורה מובנת.

ניתוח הנתונים

ניתוח הראיונות נעשה בשיטה קטגוריאלית של ניתוח תוכן עם חלקים של ניתוח צורני (ליבליך, תובל; משיח וזילבר, 2010). הראיונות נותחו בהתאם לגישת התיאוריה המעוגנת בשדה (צבר בן יהושע, 2010; שמעוני, 2016), כלומר תוך התייחסות לחומר ללא תבניות מוכנות מראש, אלא קריאת החומר, גזירת תמות מתוך הקטגוריות וקידודן (Stauss & Corbin, 1998; ליבליך, תובל-משיח וזילבר, 2010). הנרטיב המוצג במחקר זה נובע מתוך מה שספקטור-מרזל (2008) מכנה כ"סיפור העצמי". כלומר האופן שבו המרואיינים מתייחסים לקשר הזוגי ולמהותו בחייהם. הריאיון איפשר למשתתפים להציג את עמדותיהם בנוגע לבחירה להיות בקשר. התמות השונות נוצרו מתוך ניתוח קטגוריאלי של הראיונות. מתוך רצון להביא את הדברים בצורה האותנטית ביותר, שולבו בניתוח גם ציטוטים מדברי המרואיינים הממחישים את תפיסתם (איילון וצבר בן יהושע, 2010; צבר בן יהושע, 1995).

ממצאי המחקר

ממצאי המחקר כפי שאציג להלן מראים את התייחסותם של אנשים עם מוגבלות שכלית ליחסיהם עם בני/בנות־הזוג שלהם. אחד המחסומים להשתלבות שלמה בקהילה שבהם נתקלים אנשים עם מוגבלות שכלית הוא ההנחה הרווחת גם בקרב אנשי הטיפול המלווים אותם כי הם אינם חווים רגשות כיתר בני האדם. מתוך הממצאים אשר אציג, ניתן לראות כי אנשים עם מוגבלות שכלית חווים רגשות מאוויים וחלומות כמו כל אדם אחר. לעיתים היה קושי בביטוי רעיונות מופשטים. כאמור, בחלק מהמקרים היה זה בן/בת־הזוג שגישרו על הקושי הורבלי. באחרים, נעשה שימוש בהסברים קונקרטיים כדי להציג את הרעיון המופשט.

מרבית המרואיינים חיו בבית ההורים או אצל קרוב משפחה אחר עד לנישואיהם. מרואיין אחד אומנם גר בדוור ליחידאים בקהילה, אך ציין שהוא נמצא בקשר הדוק עם המשפחה. מכיוון שמדובר במשפחות שבהן הדיירים ראו את אחיהם ואת אחיותיהם מתחתנים ונושא הנישואים של האחים היה מדובר במשפחה, אצל חלק מהדיירים ובעיקר הדיירות, עלתה השאלה מתי הן תתחתנה. הרצון להתחתן היה שם מאז ומעולם.

"אני כל הזמן ידעתי... זה היה החלום שלי"

כאשר ביקשתי במהלך המחקר פרשנות והרחבה למשמעות חלום זה, כלומר מה בעצם אמורים הנשואים להוות, הסבירו המרואיינים את התהליך הן כחלק מהמצווה של הקמת בית, אך יותר מכך התייחסו בעיקר לחלק הרגשי הפרטי שלהם ולראיית הנשואים והבית האמור כמקום בטוח בסערות חייהם.

“להקים בית בישראל ושיהיה לנו טוב ביחד”;

“לבנות את הקשר ביני ובין האישה. פשוט לבנות קשר ברוע בנעימות בכל מה שעושים בחיים”.

כמו רבים מבני הקהילות הדתיות, גם עבור המוראיינים במחקר זה, הנשואים נתפסים כטקס מעבר מחיי ילדות למעמד של בוגרים ועצמאים בחברה.

“רציתי עצמאות... להיות כמו כל המשפחה שלי”.

מרואינת אחרת סיפרה על ההבדלים בין חיי הנשואים וחיי הרווקות, ותיארה:

“חיים אחרים לגמרי. את מחליטה מה שאת רוצה. את רוצה משהו את יכולה לשאול את

בעלך ולהחליט יחד איתו... כשהייתי בחורה כל דבר הייתי צריכה לשאול את ההורים.

היום את בעלי, והרבה דברים לפני החתונה לא הסכימו לי והיום כן”.

הזוגות אף ציינו כי חל שינוי במידת האחריות שלהם להתנהגותם. לתפיסת המרואיינים, כיום הם עצמאיים יותר מבעבר. הזוגות אף הסבירו כי הדבר קשור לעובדה שהם התקדמו בתהליכי השיקום והאינטגרציה החברתית-קהילתית. לטענתם, עצם החתונה הפכה אותם לאנשים בוגרים.

“זה נותן אחריות לעצמך על איך אתה משתקם... מה שאת רוצה לאיפה שאת רוצה ומה

שמתאים לך - הכול טוב. אין שום דבר שלא מתאים לך... אם משהו לא מתאים לך זה

סימן שלא סידרנו אותו כמו שצריך או שלא התאים לך מה שקרה”.

סיבה שנייה שהמשתתפים ציינו כמשמעותית עבורם בהחלטה להינשא היא הרצון למצוא בן/בת-זוג שיהווה שותף לחיים. סוגיה זו מתקשרת לתפיסתם את חיי הנשואים והבית כמקום בטוח. בהתייחס לנקודה זו, הדגישו רבים מהמרואיינים את הצורך להיות עם מישהו שיוכלו לדבר איתו ושיבין אותם. אחד המרואיינים סיפר על ההיכרות עם אשתו ומדוע החליט שהוא רוצה להתחתן דווקא איתה:

“בפגישה הראשונה ישבנו ודיברנו שעתיים, ואם לא היו מפסיקים ומוצאים אותנו היינו

ממשיכים לדבר עד הבוקר... התקשורת לפני... זה היה מאוד נחמד”.

חשיבותה של התקשורת בין בנייהזוג היא אחת התמות אשר ליוותה את הראיונות כחוט השני. אחת הנקודות המשמעותיות שעלו הייתה בהתייחס לשאלה אם יש הבדל במערכת היחסים בין שותפים לדירה ובין זוג נשוי. המרואיינים התייחסו כאן לייחודיות הקשר עם בן/בת-הזוג. שאלה זו נשאלה מאחר שהנחת מוצא של רבים מאנשי המקצוע היא כי אין הבדל בין מערכות היחסים הללו. מבחינת

המרוויינים מקרב הזוגות הנשואים, האופציה של מגורים בדירת שותפים לא הייתה רלוונטית ואיננה עונה על הצרכים שלהם. היחסים בדירות מסוג זה לטענתם מבוססים על יחסי תן וקח ולא על מחויבות הדדית זה למען זה.

“אני לא רוצה לבנות חיים של עוד שותף... יש לי שותפה אחת מיוחדת מהממת. היא יכולה הרבה ומסוגלת המון... לא מחפש לי שותף שינהל לי עסקים. פעם אני פעם אתה. חלאס, באנו להשתקם ולעשות תקשורת בונה ולעשות חיים לבנות חיים לבד. בלי מישהו שיגיד תעשה ככה, תעשה ככה”.

אחת הטענות העולות בספרות היא כי לאנשים עם מוגבלות שכלית יש קושי בפרשנות ובביטוי רגשות אינטימיים. הנחת המוצא של עמותת עלי שיח היא כי אכן קיים קושי בביטוי רגשות, אך מדובר בקושי שהוא חלק מהמוגבלות. כחלק מתהליך הליווי של הזוגות, נעשה ניסיון לפשט ולהסביר תהליכים רגשיים מורכבים. ממצאי המחקר מראים כי על אף שהזוגות אינם מדברים במונחים של אהבה ואינטימיות, הרי שבפועל הם מקשרים התנהגויות מסוימות להתייחסות זוגית ולאכפתיות. במהלך הריאיון סיפרו הזוגות על המחוות השונות של בן או בתהזוג כלפיהם.

“היא מאוד רגישה אליי. היא בחורף לא נותנת לי לצאת בלי מעיל...”
“הוא נותן לי מחמאות, נגיד נפרדנו ולעבודה הוא מתקשר כדי לשאול איך עובר לי היום... הוא מתקשר יותר כדי לדעת מה קורה איך הגעת מה את מרגישה... אפילו מרחוק הוא דואג... הוא מכין לי בבוקר את הכוס קפה... אני מכינה לו סנדוויץ’ לעבודה”.
“היו כמה דברים שהוא שינה את החיים, למשל אני עוזרת לו להשתנות... הוא עושה הכול בשבילי. הוא סידר לי את השעון”.

התקשורת בין הזוגות אינה תמיד מילולית. במקרים רבים הושיט אחד מבניהזוג יד לאחר ברגעים קשים של השיחה, למשל כאשר שוחחנו על רצונה של אחת הנשים בילדים. הגבר בחן את פניה בדאגה לפני שאמר את שחשב. ההתייחסות למחוות לא מילוליות עלתה גם מהזוגות עצמם.

“בטח שעוזר לי. הוא מבין אותי... הוא מרגיע אותי בזמן הקורונה. היו ימים ראשונים שבכיתי, באמת בכיתי... יש מצבים שאני לא במיטבי. הוא עוזר לי, מחבק אותי”.

במקרה אחר הגיעה החוקרת לדירה בשעת ערב בתקופת החורף כדי לראיין את הזוג, ופגשה את הבעל אשר חזר מהלימודים. אשתו המתינה לו, ולמשמע צעדיו פתחה את הדלת, לקחה את מעילו, ורק לאחר שדאגה כי הוא יושב על כיסא עם כוס התה החם שלו, התפנתה לשיחה עימי.

נראה כי דרך התקשורת הבלתי-מילולית והמחוות הפרטיות יוצרות אצל כל אחד מהזוגות את האינטימיות הפרטית שלו, המתאימה לשני בני-הזוג. אבל יותר מכך, מרמזת על קשר אישי עמוק ביניהם.

“יש שקט ודברים שלאחרים לא מספרים ולאשה כן, דברים אישיים שיש לך את לא

יכולה לספר לכל אחד. לאישה מספרים. זה בנינו. אף אחד לא יודע את זה”.

חלק מהתהליך הזוגי הוא הרצון לסייע זה לזה. כל אחד מבני-הזוג תורם את היכולות שלו.

“הינה היא קיבלה את החוברת הזאת, והיא אומרת לי שהיא לא יכולה לקרוא אותה

(באידיש), אז אני מקריא ומסביר לה, מתרגם לה.

אנחנו מקשיבים אחד לשני למרות שלבעלי יש בעיה בשליפת מילים והוא מתכוון

למשהו אחד ואומר משהו אחר, ואני צריכה לעבוד על זה להבין אותו”.

המרואינים ציינו כי לא תמיד קל לחיות יחד, וכי כדי לעבוד על הזוגיות הם נעזרים בהדרכות הצוות. הם לא אחת ציינו אשת צוות זו או אחרת שאיתה הם מתייעצים. אחד הנושאים שעלה לא מעט בשיחה הוא חשיבות הצורך לתת מקום זה לזה בזוגיות.

“היא (אשתי) אומרת לי (מה לעשות) כי היא רוצה לחיות ביחד איתי. היא אומרת ליסוע

או לא ליסוע ואני מקשיב לה... אני מכבד, אם את רוצה ליסוע אז תיסעי. היא אתמול

נסעה לכנס ואני לבר-מצווה של חבר... אצלנו זה תמיד יד מושיטה יד”.

“ואני ידעתי שכל יום שאני נמצא עם א' זה לתרגל... התייחסות, אכפתיות”.

מבחינת הזוגות, בסיס הבית הוא התקשורת בין בני-הזוג, ובזכותה יש יכולת לבנות בית הרמוני שנעים להם לגור בו יחד.

“יש דבר כזה תקשורת. את יודעת מה זה תקשורת? תקשורת מדברים עד שיוצא עניין.

כי אם אין דיבורים זה לא נישואים כי לא מבינים אחד את השני, ובסוף מתגרשים...

להיות נשואים בין היתר זה לדעת לדבר עם השני ולהגיע להסכמה, דיבור שיהיה לנו

בסוף אותו הדבר... להבנה”.

אחד הדברים שהדגישו בני-הזוג הוא חלוקת העבודה ביניהם. חלוקה זו כוללת כאמור את הדאגה ההדדית, אך גם את הטיפול בבית, והיא קשורה גם ליצירת אווירה של בית. בהתייחס לחלוקת התפקידים בבית, ציינה אחת המרואינות:

“יש לנו חלוקה בבית, אני מקפלת ואני שמה במכונה... אני מבשלת ולפעמים גם הוא”.

נראה כי לזוגות חשוב כי הבית יהיה בית יהודי אשר יתנהל על פי כללי הבית היהודי והמסורת כפי שהם למדו אצל הוריהם. מסורת זו מציגה ציפייה לחלוקת תפקידים מסורתית בין נשים וגברים.

“אני מסתדרת מצוין כאישה נשואה. הוא עוזר לי. כל יום שיש מנקה את השיש, מסדר נרות שבת... מה שצריך הוא עושה”.
“הוא דואג לקידוש, לדברים שגבר צריך לעשות, ועם הבנות זה אחרת... גם לשבת ולדברים שגבר צריך לעשות בבית”.
היא מכינה ארוחת ערב, מכינה כל מיני דברים... משהו באפייה או משהו יפה לשולחן, הביטוי של הבית...”

אחת הסוגיות שמקבלת התייחסות רבה בספרות בנושא מערכות יחסים של בני־זוג עם מוגבלות שכלית, היא מערכת היחסים המינית ביניהם. במחקר זה, מעצם העובדה כי מדובר בזוגות מהמגזר של שומרי דת ומצוות, הנושא היה פחות פתוח לשיחה, לא כל שכן כאשר אישה מראינת גברים. עם זאת, בני־הזוג התייחסו לא מעט לחלק של האינטימיות והתקשורת הבין־זוגית שביניהם. נראה כי דווקא חוסר הרצון להיכנס לסוגיות שאינן מקובלות לשיחה בחברה, הובילה את המשתתפים בראיונות לשוחח על חלקי התקשורת הבין־אישית שלהם. כל הזוגות הנשואים דיברו על אינטימיות זוגית. כל אחד מהם תיאר את מערכת היחסים בצורה שונה, אך כולם ציינו את חשיבות התקשורת בקשר בין בני־זוג.

הדרכה וליווי: כאמור כחלק מתהליך הליווי של הזוגות במערך, מתקיים גם תהליך של טיפול והדרכה זוגית. בראיונות הייתה התייחסות לסוגיית הטיפול. לתפיסת הזוגות, אחד היתרונות של מערך הדיור האמור הוא ההדרכה. זוגות ציינו את יועצות חיי הנישואין כמי שמסייעות להן ביצירת תקשורת זוגית ולהבנת מקומו של האחר בתהליך. לתפיסתם, ההבנה המתקיימת בחדר לצד הליווי של היועצת, הם אשר מסייעים להם. עם זאת, לתפיסתם, הדבר אינו מתאים לכל אדם. חלק מהמראיינים ציינו כי נדרשת מידה מסוימת של בגרות כדי להיכנס למערך, ויכולת ללמוד כדי ליהנות מהליווי.

דיון בממצאים

מערך אופק הוא מערך ייחודי אשר מאפשר לאנשים עם מוגבלות שכלית שליטה על פן משמעותי בחייהם – חיי נישואים והקמת משפחה. פעילות המערך מציינת מעבר משיח טיפולי שבו לאדם עם מוגבלות שכלית אין כמעט שליטה על חייו, לבין שיח טיפולי מוכוון זכויות, שבו הטיפול באדם עם מוגבלות שכלית מתמקד בהיבטים מסוימים של חייו, תוך שהוא מאפשר לו שליטה בחלקים נרחבים בהם (טולוב, 2020).

המחקר בוחן כאמור אילו תחושות ותפיסות סובייקטיביות קיימות אצל אנשים עם מוגבלות שכלית לגבי חיי נישואים. ככזה הוא אינו נותן מענה לסוגיה של מידת המסוגלות של אנשים אלה לקיים חיי נישואים. למרות זאת, בהתייחס למידת הקשר הרגשי, ניתן לראות כי אנשים עם מוגבלות שכלית מסוגלים לקיים קשר רגשי. מממצאי המחקר ניתן לראות כי בחלק מהמקרים, ביטויי החיבה הקיימים בין אנשים עם מוגבלות שכלית מתאימים לשני בנייהזוג ויוצרים את התקשורת האינטימית הייחודית עבורם. עובדה זו עולה בקנה אחד עם הגישה האימפרמטיבית הגורסת כי יש לבחון את הזהות כפי שמגדיר אותה האדם עם המוגבלות השכלית ודרך עיניו. מתוך ממצאי המחקר ניתן לראות כי רבים מהרעיונות המופשטים שעליהם מתבססת מערכת יחסים זוגית, כמו מתן מקום לאחר, תקשורת בין אישית או התחשבות - זוכים לפישוט לכדי רמה קונקרטיבית אצל המרואיינים עם המוגבלות השכלית. המרואיינים אומנם מתייחסים זה לזה בהבעות שמחה, אינם משתמשים במונחים כמו אהבה, אך מספרים על מחוות של אינטימיות ושל דאגה זה לזה ואף מפגינים מחוות כאלה. ההתייחסות האינסטרומנטלית שהמרואיינים מציגים עשויה לנבוע מתוך ההקושי במתן ביטוי לתהליכים רגשיים מופשטים שמאפיין מוגבלות שכלית. הסבר אחר הוא הרקע התרבותי שממנו המרואיינים באים. כבני הקהילה החרדית, הם אינם נוהגים להביע רגשות חיבה בפומבי כנהוג בחברה החרדית. מחוות הדאגה שהציגו המרואיינים יכלו להיות מוצגות גם על ידי זוגות אחרים "נורמטיביים" בקהילה החרדית.

סוגיה נוספת שאליה התייחסו המרואיינים היא השפעת הנישואים על שילובם בחברה. עקרון הנורמליזציה גורס כי שילובם של אנשים עם מוגבלות שכלית בחברה צריך להיעשות באופן הדומה ככל שניתן לתפקודם של בני מינם וגילם האחרים באותה חברה (חובב ועמינדב, 2006). התפיסה של המרואיינים בנושא כפי שהתבטאה בתשובותיהם ובמחוותיהם, מדגישה עד כמה חשוב שילובם על פי אמות המידה המקובלות בחברה שבה הם חיים. במעבר לחיי בוגרים, נראה כי המרואיינים רואים עצמם כאחראים וכבוגרים יותר ופועלים כדי לקדם את עצמם באופן שונה מאשר כשהיו רווקים. על כן, באפשרות להינשא ולחיות את חייהם המשותפים יחד, מממשים אנשים עם מוגבלות שכלית את זכותם למעמד חברתי, מתוך עמדה של שוויון ולא מתוך גישה חברתית של רחמים.

נקודה זו קשורה לחוסר המדיניות בנושא נישואי אנשים עם מוגבלות. על אף שלכאורה אין מניעה כי אנשים עם מוגבלות שכלית יינשאו, הרי שבפועל, כמעט שאין מענים של דיור בקהילה עבור זוגות כאלו. יתרה מכך, קיומם של מערכי תמיכה בחיי זוגיות עבור אוכלוסייה זו אינו זוכה לפרסום על ידי משרדי הממשלה הרלוונטיים. בתוך כך, ניתן להניח כי מרבית האנשים עם מוגבלות שכלית או בני משפחתם אינם מודעים לקיום אפשרות כזו. במקרה כזה הרי שהברירות הנתונות בידי אותם אנשים הם חיים במערך דיור כרווקים או נישואים ללא התמיכה המתאימה מהמדינה. חוסר מדיניות ממשלתית בנושא

חוסס את האפשרות של אנשים עם מוגבלות שכלית להינשא ולחיות חיים מותאמים לגילם ולצורכיהם בלי לאבד את הזכויות המגיעות להם.

המחקר נערך בקרב קבוצת אנשים עם מוגבלות שכלית החיים במערך דיור עבור זוגות נשואים עם מוגבלות שכלית. כחלק מהשירותים הניתנים במערך, הדיירים מלווים על ידי צוות המונה רכזת ומדריכות וכן על ידי יועצת זוגית המסייעת להם להבין את היישום של מושגים מופשטים כמו אחריות הדדית, זוגיות וכיו"ב. בתוך כך, המחקר אינו מתיימר לבחון את תפיסתם או את מסוגלותם של אנשים עם מוגבלות שכלית שמתנהלים ללא ליווי כזה.

סיכום

מאמר זה מציג את תפיסותיהם של זוגות נשואים עם מוגבלות שכלית לגבי חיי הנישואים שלהם ולגבי הקשרים הזוגיים המתנהלים ביניהם. ממצאי המחקר מראים עד כמה חשובה מערכת היחסים הזוגית למרואיינים. חשיבות זאת מתייחסת לשלושה היבטים:

הראשון – חשיבות התקשורת הבין-אישית והחשיבות של מציאת בן-זוג בעל יכולת להבין את מהות הזוגיות;

השני – עבור אנשים שמשתייכים למגזר שומרי דת ומצוות, הקמת בית יהודי מסמלת השתתפות בחברה וקבלתם כשוויים בה. בתוך כך, הנישואים הם נדבך משמעותי באיך שהם תופסים את תהליך השיקום שלהם, את מקומם ואת השתלבותם בקהילה שבה הם חיים.

השלישי - האפשרות לקיום קשר זוגי תחת ליווי והדרכה חשובה לאופן שבו המרואיינים תופסים את תהליך השיקום שלהם, את מקומם ואת השתלבותם בקהילה שבה הם חיים.

כל אלו מצביעים על החשיבות של בחינת האפשרות לנישואים עבור אנשים עם מוגבלות בכלל, ובמגזר החרדי בפרט. יתרה מכך, ממצאים אלו מצביעים על הצורך בבחינת כל מקרה לגופו, תוך שיתוף האנשים עם המוגבלות בלבטים.

המחקר בחן את הדרך שבה אנשים עם מוגבלות שכלית תופסים את נישואיהם ומראה את חשיבות הנושא עבורם. עם זאת, המחקר לא ניסה לבחון או להגדיר את רמת המסוגלות של אנשים עם מוגבלות לחיות חיי נישואים.

מערך הדיור אופק הוא המערך הראשון לזוגות נשואים שבהם שני בני הזוג הם אנשים עם מוגבלות שכלית. עובדה זו משפיעה על פעילות המערך בשני מישורים: ראשית, סוגיית הילודה. כאמור על פי מדיניות משרד הרווחה, מערך הדיור אינו מותאם לגידול ילדים. לכן זוגות שבחרים ללדת מחויבים לעזוב את המערך. המישור השני הוא הזדקנותם של הזוגות ושילובם בחייהם המשותפים. ניתן לצפות כי בשנים הקרובות, ההתייחסות לסוגיות אלו והדרישה למענים מתאימים – ילכו ויתפסו מקום ער יותר בשיח הציבורי והטיפולי.

ביבליוגרפיה

- אילון, י' וצבר בן יהושע, נ' (2010). תהליך ניתוח תוכן לפי התיאוריה המעוגנת בשדה. בתוך ל' קסן, ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר האיכותני**. אוניברסיטת בן-גוריון.
- בארט, ע' ובן ארי, ע' (2014). אחרי שמזבח מוריד דמעות: התמודדות אישית וחברתית עם גירושין בחברה החרדית. **כתב עת לחקר החברה החרדית**, 1, 100-126.
- ברונדבסקי-היימן, ח' (2020). **“אהבה ללא גבולות” תפיסות עובדים סוציאליים ביחס לזוגיות של אנשים עם מוגבלות שכלית במסגרות דיור חוץ ביתיות** [עבודת גמר לקבלת תואר “מוסמך לעבודה סוציאלית”]. האוניברסיטה העברית.
- בוקק-כהן, י' וזלצברג, ס' (2011). סודות השדכנים. **סוגיות חברתיות בישראל**, 12, 80-107.
- בוקק-כהן, י' ופרס, י' (2006). בררנות בבחירת בן-זוג: עימות אמפירי בין הפסיכולוגיה האבולוציונית לבין תאוריית שוק הנישואין. **סוגיות חברתיות בישראל**, 3, 22-82.
- ברלב, ל' וריבקין, ד' (2016). **הסמכת מטפלים באנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית במסגרת הדיור החוץ ביתי – מחקר הערכה**. מכון ברוקדייל.
- גיל, ר', שהם, ש' ושלי, ס' (2016). הבניית זהות תרבותית חיובית בקהילות של אנשים עם מוגבלות. בתוך ש' מור, נ' זיו, א' קנטר, א' איכנגרין ונ' מזרחי (עורכים), **לימודי מוגבלות מקראה**. מכון ון ליר.
- גרשוני, ח' (2018). **הזכות לנישואים של נשים עם מוגבלויות במגזר החרדי - היבטים ביקורתיים** [עבודת גמר לקבלת תואר “מוסמך במשפטים”]. אוניברסיטת תל אביב.
- דורון, ש' והדס-לידור, נ' (2018). אינטימיות, מיניות ודעות קדומות: עמדות של אנשי מקצוע לגבי מתמודדים עם מוגבלות נפשית. בתוך ש' פוירשטיין (עורך), **לפרוץ את חומת הזכוכית: זוגיות ונישואין לאנשים עם מוגבלויות**. ידיעות אחרונות.
- הדס-לידור, נ', ברור, ג' וברלוי, ב' (2009). רמת התקווה בקרב אנשים בעלי מוגבלות פסיכיאטרית ובעלי מוגבלות פיזית המצויים בתהליך שיקום מקצועי. **כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק**, 18(4), 277-302.
- וייס, מ' (2010). **הקשר בין גישות חינוכיות של מטפלים בהוסטלים כלפי דיירים עם פיגור שכלי לדפוס “אישיות סמכותית” ולשחיקה בעבודה** [עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך עבודה סוציאלית]. אוניברסיטת אריאל בשומרון.

- וסרמן, נ' (2017). **מימי לא קראתי לאשתי: זוגיות בחסידות גור**. מכון בן-גוריון לחקר ישראל והציונות ואוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- חובב, מ' ועמינדב, ח' (2006). מדיניות הטיפול של משרד העבודה והרווחה באדם המפגר בעשור האחרון ופעילות למעשה. בתוך מ' חובב ופי' גיטלמן (עורכים), **מבידול לשילוב – התמודדות עם מוגבלויות בקהילה**. הוצאת כרמל.
- טולוב, י' ושלומאי, א' (2020). "לא בטיפולי" – מעבר משיח טיפולי לשיח של אוטנומיה וזכויות אדם בהליך מינוי אפוטרופוס לאדם בעקבות חקיקת חוק הכשרות המשפטית והאפוטרופוסות (תיקון מס' 18 [התשע"ו–2016], **חקרי משפט ל"ב**, 1094-1049).
- לויטה-ברנשטיין, ס' וסויה, ר' (2012). הקשר בין איכות החיים של אנשים עם מוגבלות שכלית-התפתחותית לבין מסגרת הדיור שלה. **ביטחון סוציאלי**, 9, 123-89.
- ליבליך, ע', תובל-משיח, ר' וזילבר, ת' (2010). בין השלם וחלקיו ובין תוכן לצורה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר האיכותני**. אוניברסיטת בן-גוריון.
- ליפשיץ-והב, ח' וחוגאל, ח' (2015). **תופעת ה"יחידאיות בקרב בוגרים עם מוגבלות שכלית: תיאוריות פסיכולוגיות (התקשרות אינטימית) תיאוריות מודרניות (בחירה) / היעדר הזדמנויות) או קשיים חברתיים**. אוניברסיטת בראילן.
- מגור, ז', סנדלר-לף, א', שטרן, א' וטולוב, י' (2017). **שירות מכוון אדם לאנשים עם מוגבלויות. סיכום שנת למידה וכנסים בינלאומיים**. סדרת פרסומים 1, ג'וינט ישראל ירושלים.
- נוימן ר' ורייטר, ש' (2017). המאפיינים המשמעותיים וההשלכות של זוגיות מנקודת מבטם של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. בתוך ע' קופפרברג, ש' רייטר וג' יצחק (עורכות), **סוגיות עכשוויות בשילוב של ילדים ובוגרים עם צרכים מיוחדים בישראל – אסופת מאמרים**. מכון מופ"ת.
- סגל, ד' (2013). **קידום השילוב הקהילתי של אנשים עם מוגבלויות שכליות ואבחנה כפולה על ידי אנשי צוות תומך** [עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך לעבודה סוציאלית"]. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- ספקטור מרזל, ג' (2008). הסיפור של הזהות או הזהות של הסיפור. **שבילי מחקר**, 15, 26-18.
- פויירשטיין, ש' (2018). **לפרוץ את חומת הזכוכית: זוגיות ונישואין לאנשים עם מוגבלויות**. ידיעות אחרונות.
- צבר בן יהושע, נ' (2001). **זרמים ומסורות במחקר האיכותני**. דביר.
- קדרי, מ' ושמעון, ש' (2015). **סקירת ספרות בנושא אבחון אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית**. משרד הרווחה.

רייטר, ש' ובן ארי, ע' (1982). תפיסת המפגר הבוגר את ההיערכות הרגשית במשפחתו. **חברה ורווחה**, ד(3-4), 237-244.

רייטר, ש' (1997). **חבר חריג – במערכת הרווחה, הבריאות והחינוך**. גסטלייט חיפה.

רייטר, ש' וקרני-וייזר, נ' (2009). מיפוי ביטויים של אלימות מילולית בקרב התלמידים עם לקויים

אינטלקטואלים בבית ספר לחינוך מיוחד: בחינת יעילות תוכנית ההתערבות בהפחתת

השימוש בביטויים של אלימות מילולית. **סחי"ש סוגיות בחינוך מיוחד ושילוב**, 5-19(2), 24.

שייקספר, ט' (2016). המודל החברתי של מוגבלות. בתוך ש' מור, נ' זיו, א' קנטר, א' איכנגרין ונ'

מזרחי (עורכים), **לימודי מוגבלות מקראה**. ירושלים מכון ון ליר.

שלסקי, ש' ואריאלי, מ' (2016). מהפוזיטיביסטים לפרשנות ולגישות פוסט מודרניות. בתוך נ', צבר

בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני. תפיסות, אסטרטגיות וכלים**

מתקדמים. מכון מופת.

שמעוני, ש' (2016). תיאוריה מעוגנת בשדה. בתוך נ' צבר בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר**

האיכותני. תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים. מכון מופת.

שקדי, א' (2004). **מילים מנסות לגעת. מחקר איכותני - תיאוריה וישום**. רמות.

Ahuvia, A. C., & Adelman, M. B. (1992). Formal intermediaries in the marriage market: A typology and review. *Journal of Marriage and Family*, 54, 452-463.

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. VA.

Becker, G. S. (1974). A Theory of marriage. In T. W. Schultz (ed.), *Economics of the family: marriage, children, and human capital* (299-351). University of Chicago Press.

Burgen, B., & Bigby, C. (2007). The importance of friendship for young people with intellectual disabilities. In C. Bigby, E. Ozanne, & C. Fyffe (Eds.), *Planning and support for people with intellectual disabilities*. Jessica Kingsley Publishers.

Buss, D. M. (1992). International preferences in selecting mates: A study of 37 cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21, 5-47.

Crane, L. (2002). *Mental relation: A community integration approach*. Wadsworth Group.

- Cuskelly, M., & Bryde, R. (2004). Attitudes towards the sexuality of adults with intellectual disability: parents, support staff, and a community sample. *Journal of Intellect. Devel. Disabil*, 29, 225–264.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S (Eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks Ca Sage.
- Dion, K. K., & Dion, K. (1993). Individualistic and collectivistic perspectives on gender and the cultural context of love and intimacy. *The Journal of Social Issues*, 49 (3), 53-69.
- Drew, C. J., & Hardman, M. L. (2004). *Mental retardation: A lifespan approach to people with intellectual disabilities*. Merrill Prentice Hall.
- Glazemakers, I., & Deboutte, D. (2013). Modifying the ‘Positive Parenting Program’ for parents with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57, 616-626.
- Hebblethwaite, A., Jahoda, A. & Dagnan, D. (2011). Talking about real-life events: an investigation into the ability of people with intellectual disabilities to make links between their beliefs and emotions within dialogue. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 24, 543-553.
- Hollomotz, A. (2009). ‘May we please have sex tonight?’ people with learning difficulties pursuing privacy in residential group settings. *British Journal of Learning Disabilities*, 37, 91-97.
- Lesseilers, J., & Van Hove, G. (2002). Barriers to the development of intimate relationships, and the expression of sexuality among people with developmental disabilities: their perceptions. *Research and Practice for Person with Sever Disabilities*, 27(1), 69-81.
- McVilly, K. r., Stancliffe, R. J., Parmenter, T. R., & Burton-Smith, R. M. (2006). Self-advocates have the last say on friendship. *Disability & Society*, 21(7), 693-708.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of development in qualitative inquiry: a personal experimental perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283.
- Reiter S., & Bryen, N. D. (2012). Attitudinal barriers to rehabilitation. In J. H. Stone, & M. Blouin (Eds.), *International encyclopedia of rehabilitation*. Retrieved from: <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/297/>
- Shalev, O., Baum, N., & Itzhaky, H. (2012). Mate selection and marriage decision in bicultural society: Modern orthodox society in Israel. *Marriage and Family Review*, 48, 210-226.

- Strauss. A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research, techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand oaks CA Sage.
- Swain. J., & French. S. (2000). Towards an affirmation model of disability. *Disability & Society* 15(4). 569-582
- Vos. P., Cock, P., Petry, K., Noortgate, W., & Maes, B. (2010). Do you know what I feel? A first step towards a physiological measure of the subjective well-being of persons

Self-evaluation versus objective measurement of nutrition status and their relationship with health perception and food literacy among hospital in-patients

Bella Voloshin, RN, MA, Lecturer, Nursing Department, Ramat Gan Academic College, Ramat Gan, Israel.

Irit Bluvstein, PhD, Lecturer, Nursing Department, School of Health Professions, Sackler Faculty of Medicine, Tel Aviv University, Ramat Aviv, Israel.

Miryam Theilla, RN, PhD, The Institute for Nutrition Research, Rabin Medical Center, Petah Tikva, Israel, Lecturer, Nursing Department, School of Health Professions, Sackler Faculty of Medicine, Tel Aviv University, Ramat Aviv, Israel.

Pierre Singer, MD, Department of General Intensive Care and Institute for Nutrition Research, Rabin Medical Center, Petah Tikva, Israel.

Viridiana Lavelberg, MD, Clinical nutritionist, Portuguese Hospital of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brazil.

Ilya Kagan, RN, PhD, Senior Lecturer, Nursing Department, School of Health Professions, Sackler Faculty of Medicine, Tel Aviv University, Ramat Aviv, Israel.



Abstract

Antecedentes: la desnutrición es común entre los pacientes hospitalizados y se asocia con complicaciones importantes en los entornos de atención hospitalaria. Aunque se utilizan diversos métodos para evaluar el estado nutricional de los pacientes, todavía no existe un método de evaluación estándar reconocido.

Objetivo: Este artículo describe una nueva herramienta nutricional, el Puntaje de Autoevaluación de Nutrición (SANS) que se basa en la autopercepción subjetiva de los pacientes sobre su estado nutricional. Métodos: Se reclutó a una muestra de 90 pacientes de la sala de medicina interna de un centro médico en Israel. Los datos se recopilaron de la siguiente manera: Los participantes completaron un cuestionario autoadministrado que midió: información sociodemográfica, salud autoevaluada (SSR), SANS y alfabetización alimentaria, y fueron entrevistados utilizando la herramienta de Evaluación Global Subjetiva (SGA). Resultados: La herramienta SANS de 10 ítems fue validada por expertos en nutrición y demostró tener una buena consistencia interna ($\alpha = 0,81$). Hubo una relación negativa entre la puntuación de SANS informada por los pacientes y el rango SGA asignado por los médicos ($r = -0,31$, $p < 0,01$), y una asociación positiva entre las puntuaciones de SRH y SANS ($r = 0,38$, $p < 0,001$). También hubo una correlación débil pero significativa entre la puntuación SANS y la alfabetización alimentaria.

Background: Malnutrition is common among hospitalized patients and it is associated with significant complications in in-patient care settings. Although a variety of methods are used to assess patients' nutritional state, there is, as yet, no recognized Gold Standard method of evaluation. Objective: This article describes a new nutritional tool, the Self-Assessment Nutrition Score (SANS) that relies on patients' subjective self-perception of their nutritional status. Methods: A sample consisting of 90 patients was recruited from the internal medicine ward of a medical center in Israel. Data was collected as follows: Participants completed a self-administered questionnaire that measured: Socio-demographic information, Self-Rated Health (SRH), SANS, and Food Literacy, and were interviewed using the Subjective Global Assessment (SGA) tool. Results: The 10-item SANS tool was validated by nutrition experts and demonstrated good internal consistency ($\alpha = 0.81$). There was a negative relationship between the SANS' score reported by patients and the SGA rank assigned by clinicians ($r = -0.31$, $p < 0.01$), and a positive association between the SRH and SANS scores ($r = 0.38$, $p < 0.001$). There was also a weak but significant correlation between SANS score and food literacy.

Conclusiones: La nueva herramienta subjetiva SANS integra una evaluación de la nutrición, percepción de salud, estado mental y experiencias alimentarias de los pacientes, para producir una valoración nutricional. Además, la relación con SGA lo equipa para servir como una medida alternativa o complementaria a la SGA en los hospitales. Este estudio presenta la nueva, simple y rápida herramienta de evaluación subjetiva desarrollada para que los pacientes hospitalizados evalúen su estado nutricional.

Palabras clave: Puntaje nutricional de auto-evaluación, evaluación nutricional objetiva, alfabetización alimentaria, percepción de la salud, evaluación global subjetiva.

Acknowledgments

We would like to show our gratitude to Stav Isachari, for administrative and logistic assistance.

Clinical Relevancy Statement

To date, assortments of nutritional methods are used in the field to detect hospitalized patients at risk of undernutrition. Yet, malnutrition state among in-patients still constitutes a major problem in hospital settings and is associated with severe clinical outcomes. So far, the applied nutritional methods rely heavily on objective measures and clinician's evaluation. The present study introduces a novel subjective nutritional tool - SANS, developed for hospital patients. This tool relies exclusively on patients' perception of their nutritional status.

Conclusions: The new subjective SANS tool integrates an evaluation of patients' nutrition, health perception, mental state, and eating experiences, to produce a nutritional assessment. In addition, the relationship with SGA equips it to serve as an alternative or complementary measure to SGA in hospitals. This study introduces a new, simple, and quick subjective assessment tool developed for hospitalized patients to assess their nutritional status.

Keywords: Self-Assessment Nutrition Score, Objective nutrition assessment, Food literacy, Health perception, Subjective Global Assessment.

Introduction

The past three decades have seen an increasing concern for the nutritional status of hospitalized patients (Correia & Waitzberg, 2003). Malnutrition may be caused by deficiency, excess, or imbalance of energy, protein, and other nutrients which are essential for patients' function and clinical outcome (Stratton et al., 2003). Malnutrition is present in 48.1% of hospitalized patients, with severe malnutrition reported in 12.5% of this population (Waitzberg et al., 2001). The condition is associated with significant clinical complications including higher morbidity and mortality, and an increase in economic considerations, such as, the length of hospitalization and hospital costs (Almeida et al., 2012; Roberts et al., 2015; Stratton et al., 2003; Waitzberg et al., 2001). Malnutrition can be diagnosed by monitoring laboratory markers and/or clinical findings or by several objective assessment methods (Ozkalkanli et al., 2009), however, early detection may trigger a suitable clinical response (Kondrup et al., 2003).

A wide variety of objective nutritional tools are currently in use to evaluate patients' nutritional state in different clinical stages (Barbosa-Silva, 2008). Nutritional screening is often carried out by the Malnutrition universal screening tool (MUST) or the Nutritional risk screening (NRS-2002) method (Kondrup et al., 2003; Stratton et al., 2003). Other methods commonly used for the assessment of malnutrition are the Subjective global assessment (SGA) and Mini nutritional assessment (MNA) tools (Cohendy et al., 2001; Detsky et al., 1987). The severity of the nutritional state may be measured by bio-impedance analysis (Sung et al., 2001). Despite the diversity of available tools, there is as yet, no objective evaluation tool of patient's nutritional state was found to serve as a 'Gold- Standard' (Kondrup et al., 2003; Meireles et al., 2012; Stratton et al., 2003; Velasco et al., 2010). Specifically, there is an unmet need for a quick-and-easy but accurate tool to assess the nutritional state of the hospitalized patients (Neelemaat et al., 2010; Ozkalkanli et al., 2009). The current study describes a new tool for nutritional evaluation based solely on a subjective self-evaluation of the patient's nutritional status- the Self-Assessment Nutrition Score (SANS).

A subjective evaluation approach to in-patient care has already received much support in the literature. One of the most commonly used methods is the Patient Reported Outcome Measures (PROMs), which assesses in-patient care, health status and health-related quality of life (Black et al., 2014). PROMS gives priority to patient reporting rather than considering the clinician's perspective (Neale et al., 2016). Although other studies have shown that subjective

reporting of weight, height and food consumption may generate biased results (Gregory et al., 2008; Molarius et al., 2006; Spronk et al., 2014). Obese and overweight people reported significantly worse health scores than normal weight people (Cui et al., 2014). Another study indicated that among obese individuals ($BMI \geq 30$), those with better self-health perception were more likely to under estimate their weight (Gregory et al., 2008). Women in this population tended to under report their weight by 1.39 kg, while men over reported their height by 1.22 cm (Merrill & Richardson, 2009).

Health perception requires the subjective cognitive processing of health information, interpretation of its meaning, and the creation of a holistic perception of the patient's own health state (Jylha, 2009). These processes are affected by the social and cultural environment of the individual (Jylha, 2009), and are influenced by comorbidities, and functional disability in an aged population (Sun et al., 2007). Food literacy (FL) is a relatively new term emerging in the literature, and reflects an individual's knowledge of food and eating skills and the impact of personal food choices on health and illness (Vidgen & Gallegos, 2014). Therefore, food literacy empowers informed choices in terms of nutrition and health. One study identified four core components that can be expressed as the ability: a) to plan and manage food, b) to select food, c) to prepare food and, d) to eat food (Vidgen & Gallegos, 2014). To the best of our knowledge, no study has yet compared or examined the relationship of health perception and food literacy with a self-reported nutrition state.

The aim of this study is to examine a) the validity of an innovative subjective nutritional evaluation tool- SANS, as compared to the well validated objective SGA tool; b) to examine food literacy as a quantitative term, and c) to examine the correlation between SANS assessment, health perception and food literacy.

Methods

Sample

The study population comprised patients from the Internal Medicine ward of a hospital in the center of Israel. The participants were recruited within 48 hours of admission. The inclusion criteria were being a patient in internal medicine ward and having the ability to independently answer a questionnaire in Hebrew. The following patients were excluded: (1) having a commu-

nication impairment, (2) suffering from dementia, (3) mechanically ventilated patients, and (4) patients diagnosed with end-stage renal disease (undergoing or candidates for dialysis), or with a severely impaired liver. The sample consisted of 90 hospitalized patients (48.9% men and 51.1% women), aged between 20 and 85 years (Mean = 63 y; SD = 15.38). The sample size was estimated using Statistics Calculators Version 4.0 (Soper, 2015), with statistical power of 0.80, and probability level equal to 0.05, based on four variables SANS, FL, SGA, and SRH.

Tools

A structured questionnaire was used during the sessions.

Self-Assessment Nutrition Score. The SANS questionnaire was developed for the purpose of this study. This tool examines the patient's subjective perception and assessment of his/her nutritional status. Throughout the development process of SANS, the research team consulted with a group of nutrition experts, concerning the validity and choice of content. The tool includes the 10 following items: self-nutrition perception (e.g., How do you feel about your nutritional status today?); change in dietary intake, assessment of mental state, eating experience, changes in weight (e.g., How would you assess your weight over the last 3 months?); functional capacity, nutritional state compared to others, health perception, assessing body fluids (e.g., How would you assess the quantity of fluids in your body?); and current weight.

The method was designed to rely on patients' perceptions and refers to the period of 3 months prior to data collection. The participants were required to rank each question on a nine-point scale from 1 (Deteriorated /More-effort /Worse /Underweight) to 9 (Improved /Less-effort /Better /Overweight). The mean score of all ten items reflects the patient's nutritional self-assessment (Fig. 1). Based on our sample, the final ten item version of SANS had an internal consistency reliability of 0.81 using Cronbach's alpha.

Food literacy. The FL questionnaire was based on the four major components of food literacy identified by Vidgen and Gallegos (2014). The Initial version of the questionnaire consisted of 23 items, with statements covering four broad areas: (1) Plan and manage food (i.e., priorities of money and time for food, plan food intake, make feasible food decisions using available resources); (2) Select food (i.e., access food through multiple sources, with knowledge of the advantages and disadvantages, where it comes from, and how to store and use it); (3)

Prepare food (i.e., make a good tasting meal from the available food, efficient use of kitchen equipment, and application of basic hygiene rules); and (4) Eat food (i.e., understanding the impact of food on wellbeing, awareness of the need for balanced food intake, and social eating) (Vidgen & Gallegos, 2014).

The draft version of the tool was reviewed and approved by an expert panel comprising two professionals: Doctor and head of the Nutrition Institute in Israel and nurse specialist in clinical nutrition from Tel Aviv University. The participants in this study were required to rank their degree of agreement for each statement on a six-point Likert scale (1 = don't agree; 6 = couldn't agree more). The mean score of all the items represents the level of food literacy. Our initial results indicated that five items decreased the reliability of the tool and they were therefore excluded from the score calculation. The final version of the FL questionnaire consisted of 18 items (Fig. 2); with an internal consistency reliability - Cronbach's alpha of 0.81.

Nutritional status was measured using Subjective Global Assessment (SGA). SGA is a widely accepted nutritional assessment tool for malnutrition that has been found to be highly predictive of nutrition-associated complications. The tool collects data on the patient's history (weight change, dietary intake, gastrointestinal symptoms, functional capacity, primary disease, and stress demands), and physical examination (subcutaneous fat, muscle wasting, edema, and ascites). An additional SGA ranking represents the clinician's overall evaluation of the nutritional status of the patient, which is categorized as: A – well nourished (ranked as 1); B – moderately (suspected) malnourished (ranked as 2); and C – severely malnourished (ranked as 3) (Detsky et al., 1987). According to Detsky et al. (1987) the final ranking is most influenced by a large weight loss, change in dietary intake, and stress demands. This study employed a version of SGA translated to Hebrew, by the back-translation method (Brislin, 1980). The inter-rater reliability of a non-translated SGA, reported in literature was Kappa =0.784 (Detsky et al., 1987).

Self-Rated Health (SRH) was measured using a single question: How would you rate your current state of health? The respondents were asked to respond on a Likert scale as 1 (poor) to 5 (excellent) (Sun et al., 2007).

Personal details questionnaire. This questionnaire collected data about the patient's gender, age, marital status, living arrangement, level of education, previous dietitian consultations, identity of the person most responsible for cooking at home, and cause of hospitalization.

Procedure

Prior to the main data collection, the study questionnaire was piloted among eight participants to evaluate the clarity of the questionnaire and assess the time taken to complete it. Eligible participants for the main study were recruited at the beginning of every shift, from the updated computerized list of admissions. Prior to completing the questionnaire, participants gave informed written consent, following a full explanation of the purpose of the study and their rights.

To ensure patient confidentiality, all data were encoded and separated from the written consent. Data was collected by a 2-part designed questionnaire: the first part was completed by the patient, and then, full assessment of patient malnutrition was completed by one of the researchers or a trained nurse. Data was collected from August 2015 to April 2016. Each session of data collection lasted 20 minutes. Out of 100 patients who met the criteria of inclusion, five patients refused to participate, and five more did not complete the study for technical reasons. Therefore, 90 patients (90% response rate) participated in this study.

Statistical Analysis

Data analyses were conducted using SPSS version 21 (IBM Corp, 2012). First, we examined distribution and descriptive statistics (frequencies, means, standard deviations, and ranges) for socio-demographic and study variables. In the next stage, the internal reliability of the questionnaire constituents were assessed with Cronbach's alpha, and following this, we calculated scores for all the main variables. To compare the differences between the SANS, SGA, FL, and SRH scores among patients of different gender, marital status and education level, we used a t-test for independent groups and one-way ANOVA with post-hoc analysis (Tukey).

Relationships between the study variables were assessed using Pearson's correlations. Multiple regression was used to explore the relative contribution of the independent variables (SRH, FL, SGA) to the dependent variable (SANS). The significance level was set at $p < 0.05$.

Ethics approval

The study received ethics approval from the Hospital's Ethical Committee and Tel Aviv's University Ethics Board (No. 0060-15-RMC).

Results

Descriptive statistics and differences between groups:

Table 1 shows the characteristics of the sample responders. A similar number of men and women participated in the study with 48.9% (44) males and 51.1% (46) females. The average age was 62.12 y (SD = 15.38; range, 20 - 85 y); 64.4% (58) were married; and 47.8% (43) had only a secondary level of education. About half of the sample (53.3%) reported living with a spouse, but none lived with a caregiver. The most common cause for patient admission 28.9% (26) was related to cardiovascular disease. Over half of the participants 57.8% (52) had received a dietitian consultation in the past, and approximately 58.9% (53) reported being responsible for food preparation at home.

With regard to the health-related variables (see Table 2), the mean SGA score was 1.3 (SD = 0.50), indicating that the participants were generally well nourished. They also demonstrated a relatively high food literacy (M = 4.04; SD=0.78). Study patients evaluated their nutrition status as high (M = 4.59; SD = 0.98), and perceived their health status as fair (37.8%) and good (34.4%).

An examination of the associations between the health-related variables and socio-demographic characteristics indicated gender differences. Women demonstrated higher FL than men (M = 4.22; SD = 0.65 versus M = 3.84; SD = 0.86 respectively). In addition, differences in SRH and SANS were associated with marital status and education level, where the SRH scores were significantly higher in married than divorced patients and in patients with a primary education rather than in academics.

The SANS scores were also influenced by the educational level of the participants. Post-secondary patients had a significantly higher SANS score than patients with only a secondary education, whereas no differences were found in the SGA scores. An additional factor analysis with ten items was used to examine the construct validity of the SANS tool. As presented in Table 3, the four factors assessed: Self-nutrition (5 items), Health and function (2 items), Objective nutrition (2 items), and Current weight (1 item).

Relationship between variables:

Table 4 shows the correlations between SANS, SRH, SGA, and FL by Pearson correlation coefficient. There was a positive correlation between the SRH and SANS scores ($r = 0.38$, $p < 0.001$), and a negative correlation between the SGA and SANS scores ($r = -0.31$, $p < 0.01$) with a weak correlation between the FL and SANS scores ($r = 0.18$; $p < 0.05$). Multiple regression analysis was performed in order to examine the unique contribution of the three main variables to the dependent variable SANS (see Table 5). The results gave SRH ($\beta = 0.42$), FL ($\beta = 0.27$), and SGA ($\beta = -0.29$), meaning that, out of the three measures, SRH has the most influence on SANS scoring. Additional analyses showed that an overall 30% of SANS variability could be explained by SRH, FL, and SGA.

Discussion

This study introduced SANS, a novel nutritional assessment method that evaluates nutrition status from the patients' point of view. The subjective SANS score was compared with the objective, validated SGA tool that is currently used in a variety of clinical settings (Barbosa-Silva, 2008). Furthermore, this study was the first to examine the relationship between SRH, food literacy, and subjective nutritional evaluation (SANS). The results of our study demonstrated a negative correlation between the SANS and SGA scores, indicating that patients who were characterized as being well nourished ("A") by clinicians, self-assessed their nutritional status with a higher score on the SANS scale and vice versa. Previous studies have only compared different objective nutritional tools, including the Nutritional risk screening (NRS-2002), SGA, Malnutrition universal screening tool (MUST), Mini nutritional assessment (MNA), and others (Guerra et al., 2014; Neelemaat et al., 2010; Velasco et al., 2010).

While some of these studies claimed the supremacy of SGA over the rest of the assessment methods (Barbosa-Silva, 2008; Correia & Waitzberg, 2003), others have supported the use of MUST or MNA as a simpler and quicker method for screening and assessment of malnutrition (Neelemaat et al., 2010; Velasco et al., 2010). Noted that the SGA is a time-consuming tool and emphasized the need for appropriate training to ensure correct use (Velasco et al., 2010). In conclusion, there is as yet no generally accepted gold standard method to evaluate malnutrition (Almeida et al., 2012; Barbosa-Silva, 2008; Kondrup et al., 2003), a fact which supported our search for additional means to assess the nutritional state of in-patients.

It is important to note that the SANS tool relies on the subjective self-evaluation of a patient's nutritional status.

While our current results showed that the new SANS has potential as an additional or complementary method for nutrition assessment in a hospital setting, further studies are necessary to prove the validity of SANS in other clinical situations. It may prove useful to include an additional parameter related to empowerment of patients and supporting their involvement in care decisions. We suggest that the SANS has an advantage over the SGA method because it does not require any prior training of medical staff, as the items are easily rated by the patients themselves.

The positive correlation between SANS and SRH may be explained by the significant impact of nutrition on patient health, specifically in terms of mitigating disease severity and reducing length of hospital stay (Boyle, 2016; Stratton et al., 2003; Yeh et al., 2016). It seems reasonable that patients with better health outcomes (e.g. weight, morbidity, mental state, general function, mental health), are likely to score higher in a self-assessment of nutrition. It may therefore be useful to compare the SANS score with additional health measures, for instance, the annual rate of re-hospitalization, number of diagnoses, or level of medication.

Our FL questionnaire was based on the four core components described by Vidgen and Gallegos (2014), who were the first to introduce "food literacy" as the ability to plan and manage, select, prepare, and eat food. The related term, Health literacy has been claimed to be the key factor in governing nutrition habits with a positive influence on health outcomes (Coffman & Rocque, 2012; Cha et al., 2014). Surprisingly, even though the participants in our study scored relatively high on FL ability, there was only a weak correlation to the SANS score. It is possible that adding items that assess food knowledge to the FL tool in addition to our unique queries on food planning, cooking skills, and home management could strengthen the association between the FL and SANS score.

Study limitations: The small study size and the fact that all the participants were hospitalized in a single Internal medicine ward, may have affected the validity of the findings. Hence, a larger study may be required to further establish the SANS tool. In addition to the SGA comparison validated here, it could also be useful to compare SANS to another objective assessment tool, such as MNA.

As already discussed, the FL questionnaire in this study focused on food skills and awareness while nutritional knowledge was underrepresented. A more balanced FL questionnaire might improve future study outcomes. A final suggestion would be to modify the SANS scale to prevent participants from choosing the score “5”, meaning “Unchanged”, without reporting their true nutritional status. This issue could be overcome by omitting any word description on the scale, or by using an even-point scale, which forces the participant to choose a direction.

Conclusions

Although the consequences of malnutrition in hospitalized patients are well known, there remains an unmet need for a ‘Gold Standard’ nutritional assessment tool to identify and assess patients at risk. The present study introduces the SANS tool, a new, simple, and quick subjective assessment tool developed for hospital patients to self-assess their nutritional status. Based on our findings, SANS is very reliable ($\alpha = 0.81$), and appears to be a useful tool to complement the SGA method in assessing malnutrition risks in adult hospital inpatients. Patients identified as at risk can be referred for specialist treatment which can improve outcomes such as comorbidity, and may reduce the length of hospital stay, and re-admission rate. Future research may be needed to compare SANS to other objective nutrition methods and confirm its validity.

To our knowledge, the present study is the first to examine the correlation between subjective components of health perception, food literacy, and a self-evaluation of nutrition. The study findings contribute to a more profound understanding of the factors (e.g., general health perception; educational level) that may influence the patients’ nutritional self-perception.

References

Almeida, A. I., Correia, M., Camilo, M., & Ravasco, P. (2012). Nutritional risk screening in Surgery: Valid, feasible, easy!. *Journal of Clinical Nutrition*, 31, 206- 211.

<https://doi.org/10.1016/j.clnu.2011.10.003>

Barbosa-Silva, M. C. (2008). Subjective and objective nutritional assessment methods: What do they really assess?. *Current Opinion in Clinical Nutrition and Metabolic Care*, 11, 248-254.

Black, N., Varaganum, M., & Hutchings, A. (2014). Relationship between patient reported experience (PREMs) and patient reported outcomes (PROMs) in elective surgery. *BMJ Qual Saf*, 23, 534-542.

<https://doi.org/10.1136/bmjqs-2013-002707>

Brislin, R. W. (1980). Back translation for cross cultural research. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 1(3),185-216.

<https://doi.org/10.1177/135910457000100301>

Boyle, M. M. (2016). Evidence for the effectiveness of clinical nutrition therapy in diabetes mellitus type 2. *JATMS*, 22(2), 74-82.

Correia, M. I., & Waitzberg, D. L. (2003). The impact of malnutrition on morbidity, mortality, length of hospital stay and costs evaluated through a multivariate model analysis. *Clinical Nutrition Journal*, 22(3), 235-239.

[https://doi.org/10.1016/S02615614-\(02\)00215-7](https://doi.org/10.1016/S02615614-(02)00215-7)

Cohendy, R., Rubenstein, L. Z., & Eledjam, J. J. (2001). The mini nutritional assessment-short form for preoperative nutrition evaluation of elderly patients. *Aging Clinical Expert*, 13(4), 293-297.

Cui, W., Zack, M. M., & Wethington, H. (2014). Health related quality of life and body mass index among US adolescents. *Quality of life Research*, 23, 2139-2150.

<https://doi.org/10.1007/s11136-014-0646-3>

Coffman, M. J., & Rocque, S. L. (2012). Development and testing of the spanish nutrition literacy scale. *Hispanic Health Care International*, 10(4), 168-174.

Cha, E., Kim, K. H., Lerner, H. M., Dawkins, C. R., Bello, M. K., Umpierrez, G., & Dunbar, S. B. (2014). Health literacy self-efficacy food label use and diet in young adults. *Am J Health Behav*, 38(3), 331-339.

<https://doi.org/10.5993/AJHB.38.3.2>

Detsky, A. S., Mclaughlin, J. R., Baker, J. P., Johnston, N., Whittaker, S., Mendelson, R. A., & Jeejeebhoy, K. N. (1987). What is subjective global assessment of nutritional status? *Journal of Parenteral and Enteral Nutrition*, 11(1), 8-13.

Gregory, C. O., Blanck, H. M., Gillespie, C., Maynard, L. M., & Serdula, M.K. (2008). Health perceptions and demographic characteristics associated with under-assessment of body weight. *Obesity Journal*, 16(5), 979-986.

Guerra, R. S., Fonseca, I., Pichel, F., Restivo, M. T., & Amaral, T. F. (2014). Usefulness of six diagnostic and screening measures for undernutrition in predicting length of hospital stay: A comparative analysis. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 115(6), 927- 938.

IBM Corp. (2012). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp.

Jylha, M. (2009). What is self-rated health and why does it predict mortality? Towards a unified conceptual model. *Social Science & Medicine*, 69, 307-316.

Kondrup, J., Rasmussen, H. H., Hamberg, O., & Stanga, Z. (2003). Nutritional risk screening (NRS 2002): A new method based on an analysis of controlled clinical trials. *Clinical Nutrition*, 22(3), 321-336.

[https://doi.org/doi:10.1016/S0261-5614\(02\)00214-5](https://doi.org/doi:10.1016/S0261-5614(02)00214-5)

Kondrup, J., Allison, S. P., Elia, M., Vellas, B., & Plauth, M. (2003). ESPEN guidelines for nutrition screening 2002. *Clinical Nutrition Journal*, 22(4), 415-421.

[https://doi.org/doi:5614\(03\)0-0098-0](https://doi.org/doi:5614(03)0-0098-0)

Meireles, S. M., Wazlawik, E., Bastos, J. L., & Garcia, F. M. (2012). Comparison between nutritional risk tools end parameters derived from bioelectrical impedance analysis with subjective global assessment. *Journal Of The Academy Of Nutritional And Dietetics*, 112 (10), 1543-1549. <https://doi.org/doi:10.1016/j.jand.2012.07.005>

Molarius, A., Berglund, K., Eriksson, C., Lambe, M., Nordstrom, E., Eriksson, H. G., & Feldman, I. (2006). Socioeconomic conditions, lifestyle factors, and self-rated health among men and women in Sweden. *European Journal of Public Health*, 17(2), 125-133. <https://doi.org/doi:10.1093/eurpub/ckl070>

Merrill, R. M., & Richardson, J. S. (2009). Validity of self-reported height, weight, and body mass index: Finding from the national health and nutrition examination survey, 2001-2006. *Preventing Chronic Disease*, 6(4), 1-10.

Neelemaat, F., Meijers, J., Kruizanga, H., Van Ballegooijen, H., & Van Bokhorstde, S. M. (2010). Comparison of five malnutrition screening tools in one hospital inpatient sample. *Journal of Clinical Nursing*, 20, 2144-2152. <https://doi.org/doi:10.1111/j.13652702.2010.03667.x>

Neale, J., Vitoratou, S., Finch, E., Lennon, P., Mitcheson, L., Paneblanco, D., . . . Marsden, J. (2016). Development and validation of `Sure` : A patient reported outcome measure (PROM) for recovery from Drug and Alcohol dependence. *Drug and Alcohol Dependence*, 165, 159-167. <https://doi.org/doi:10.1016/j.drugalcdep..2016.06.006>

Ozkalkanli, M. Y., Ozkalkanli, D. T., Katircioglu, K., & Savaci, S. (2009). Comparison of tools for nutrition assessment and screening for predicting the development of complications in orthopedic surgery. *Nutrition in Clinical Practice*, 24(2), 274-280. <https://doi.org/doi:10.1177/08845-33609332087>

Roberts, S., Chaboyer, W., & Desbrow, B. (2015). Nutrition care related practices and factors affecting nutritional intakes in hospital patients at risk of pressure ulcers. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, 28, 357-365. <https://doi.org/doi:10.1111/jhn.12258>

Stratton, R. J., Green, C. J., & Elia, M. (2003). *Disease related malnutrition: An evidence based approach to treatment*. London, England: CABI Publishing.

Spronk, I., Kullen, C., Burdon, C., & O'connor, H. (2014). Relationship between nutrition knowledge and dietary intake. *British Journal of Nutrition*, 111(10), 1713-1726.
<https://doi.org/doi:10.1017/S0007114514000087>

Sun, W., Watanabe, M., Tanimoto, Y., Shibutani, T., Kono, R., Saito, M., . . . Kono, K. (2007). Factors associated with good self rated health of nondisabled ealderly living alone in Japan: A cross sectional study. *Public Health*, 7, 1-9.
<https://doi.org/doi:10.1186/14712458-7-297>

Sung, R. Y. T., Lau, P., Yu, C. W., Lam, P. K. W., & Nelson, E. A. S. (2001). Measurement of body fat leg to leg bioimpedance. *Archives of disease in childhood*, 85(3), 263-267.

Soper, D.S. (2015). A-priori sample size calculator for multiple regression [Software]. Available from <http://www.danielsoper.com/statcalc/>

Velasco, C., Garcia, E., Rodriguez, V., Frias, L., Garriga, R., Alvarez, J., . . . Leon, M. (2010). Comparison of 4 nutritional screening tools to detect nutritional risk in hospitalized patients: A multicenter study. *European Journal of clinical nutrition*, 65(2), 269-274.
<https://doi.org/doi:10.1038/ejcn.2010.243>

Vidgen, H. A., & Gallegos, D. (2014). Defining food literacy and its components. *Appetite*, 76, 50-59. <https://doi.org/doi:10.1016/j.appet.2014.01.010>

Waitzberg, D. L., Caiaffa, W. T., & Correia, I. T. D. (2001). Hospital malnutrition: The Brazilian national survey: A study of 4000 patients. *Nutrition*, 17, 573-580.

Yeh, D. D., Peev, M. P., Quraishi, S. A., Osler, P., Chang, Y., Rando, E. G., . . . Velmahos, G. C. (2016). Clinical outcomes of inadequate calorie delivery and protein deficit in surgical intensive care patients. *American Journal of Critical Care*, 25(4), 318-326.
<https://doi.org/doi:10.4037/ajcc2016584>

How must a convert to Judaism honor his parents?

Dr. Eitan Chikli

Rector Universidad Hebraica de México



Abstract

Este estudio es un *responsum*, es decir, una respuesta rabínica sobre una pregunta práctica de la Ley Judía o *Halaja*. Este tipo de textos tiene una tradición milenaria que constituye una importante fuente de conocimiento acerca del judaísmo y su entorno.

En este *responsum* se presenta la respuesta a la pregunta sobre qué tipo de relación debe mantener un converso al judaísmo con su familia de origen y particularmente con sus padres.

Mediante el análisis exhaustivo de las fuentes rabínicas tempranas y posteriores así como de autoridades contemporáneas en derecho hebreo, se llega a la conclusión de que el converso debe tratar con respeto y amor a sus padres como parte del reconocimiento de lo que un ser humano debe recibir de los demás, y puede honrar su recuerdo mediante los rituales del judaísmo como Kadish de duelo (oración en memoria de los difuntos).

This study is an example of a responsum, that is, a rabbinical answer to a practical question of the Jewish Law or Halacha. This extensive literature has a millenary tradition, which constitutes an important source of knowledge about Judaism and its environment.

This responsum analyzes the question of what kind of relationship a convert to Judaism should have with his family of origin and particularly with their parents.

Through an exhaustive analysis of early and later rabbinic sources and contemporary authorities in Hebrew law, this responsum concluded that the convert must treat their parents with respect and love as part of recognition of what a human receives from others, and can even commemorate their memory through the rituals of Judaism such as pronouncing the Kaddish of mourning (prayer in memory of the deceased).

שאלה: אשה יראת שמים פנתה אלי לברר אם רשאית היא, מנקודת ראות הלכתית, לדרוש מבעלה לעתיד שהוא גר צדק לנתק כל קשר עם משפחתו הנוכרייה לאחר נישואיהם, או שמא בעלה עדיין מחויב במצוות כבוד אב ואם, ודרישה מעין זו עומדת בניגוד להלכה?

1. הערה מתודית

מי שבא לבדוק שאלה זאת בספרות חז"ל ואצל הראשונים ייווכח לדעת שסוגיא זו העסיקה מעט מאוד מחכמינו עד העת החדשה. הסיבה לכך טמונה ללא ספק בעובדה שבחברה הטרומ-מודרנית, המעבר מרצון מדת אחת לדת אחרת היה כרוך בניתוק חברתי כה קיצוני ששאלת המשך היחס עם המשפחה הקודמת לא עמדה כלל על הפרק (הרב נובק, עמ' 72-73).

אמנם כאשר המרת דת הפכה לתופעה מקובלת יותר, נוצרה מציאות חדשה שאפשרה שינוי באמונתו של אדם מבלי ששינוי רוחני-דתי זה יביא עמו, בהכרח, שינוי קיצוני במערכת היחסים החברתיים או המשפחתיים. (1)

כתוצאה מכך, החלו להתעורר שאלות הלכתיות חדשות הנוגעות לטיב היחסים האמורים להתקיים בין גר הצדק למשפחתו ולסביבתו הנוכרית.

אי לכך, רוב החומר ההלכתי הנוגע ישירות לשאלתנו שאוב מן הספרות ההלכתית של העת החדשה. אמנם, יש הכרח לחזור לספרות חז"ל ולראשונים על מנת לרכוש מושגי יסוד בשאלה הנידונה ולכן תשובתנו מתחילה עם סקירת סוגיות תלמודיות הנוגעים בעניין ורק בשלב שני היא תעסוק בהיבטים ההלכתיים של השאלה.

2. תשובה

לכאורה, יש בדרישת האישה המבקשת מבעלה לעתיד שהוא גר להינתק ממשפחתו הנוכרייה הרבה מן ההיגיון שהרי אחד הרעיונות הבסיסיים הקשור לגיור הוא ש"גר שנתגייר כקטן שנולד דמיי" (ראו מקורות ודיון להלן), וכיוון שכך, מן הדין היה שיתבטלו כל הזיקות המשפחתיות שהיו לגר לפני גיורו.

אמנם, כשאנו באים לבדוק מקרוב את הדרך בה חכמי הדורות הבינו ויישמו הלכה למעשה את העיקרון הנ"ל, ניווכח לכך שהם העמידו סביבו סייגים ומגבלות רבים.

לכן, משימתנו כאן תתחלק לכמה שלבים:

בשלב הראשון ננסה להבהיר לעצמנו את הרעיון בהקשרו הכללי, משמעותו, מקורו והדרך בה חז"ל וחכמי הדורות השתמשו בו, באלו הקשרים ועם אלו סייגים.

בשלב שני נבחן איך האחרונים הפעילו עיקרון זה בהקשר של כיבוד הורים לגר צדק.

בשלב האחרון נקבע באופן חד-משמעי שגר צדק מחויב מנקודת ראות הלכתית, בכיבוד הוריו הטבעיים.

I. "גר שנתגייר כקטן שנולד דמי" (2)

א. מניין לחכמי התלמוד ש"גר שנתגייר כקטן שנולד דמי"?

בחידושיו על מסכת עבודה זרה, כותב ר' משה סופר, החת"ס סופר: "יגעתי הרבה ולא מצאתי מנא לן לרבנן הא דקטן שנולד, ומותר באחותו ובתו ואמו...." (לדף נ"ג ע"א, ד"ה אקילו ביה).

ואכן, מאמר זה של חז"ל בהקשריו השונים, מופיע בלי הסבר על מה הוא מסתמך.

על מנת לנסות ולהסיר מקצת מן הערפל העוטף מקור המושג הזה, עלינו לשאול אם המושג "גר שנתגייר" הוא מושג בבלי או ארץ-ישראלי.

במבט ראשון, ניתן לטעון שזהו מושג בבלי:

-- המושג מופיע אך ורק בתלמוד הבבלי בלי שיימצא לו מקבילה בספרות הארץ-ישראלית (יבמות כ"ב ע"א; מ"ח ע"ב; ס"ב ע"א; צ"ז ע"ב; ובכורות מ"ז ע"א המקבילה ליבמות ס"ב ע"א);

-- בשלוש מתוך ארבע הסוגיות בהן הוא מופיע, הוא איננו מיוחס לחכם אלא הוא מופיע כדברי "סתם תלמוד";

-- המילה "דמי" היא מילה ארמית מובהקת וקשה להשמיט את המילה מבחינה תחבירית;

-- לברייתא הכוללת את הביטוי ביבמות מ"ח ע"ב אין מקבילה בתוספתא או בירושלמי;

-- די ברור ממבנה הברייתא שם שהמשפט "גר שנתגייר" הוא תוספת;

-- ביטוי דומה מופיע במסכת גרים, אבל זהו מקור מתקופת הגאונים.

מצד שני, ניתן לטעון שזהו מושג ארץ-ישראלי:

-- ביבמות מ"ח ע"ב מופיע המונח באמצע ברייתא מפי התנא רבי יוסי. אמנם אפשר לטעון שאותו משפט הוא תוספת של סתם התלמוד (ראו להלן) וגם לא מצאנו מקבילה לברייתא זו בספרות הארץ-ישראלית, אך אין בכך די לבטל את עצם העובדה שהוא מופיע באמצע ברייתא.

[-- במדרש רות רבה שנערך בארץ ישראל, כנראה במאה השישית, מסופר בפרשה ב' (ווילנא ה' ע"ב) על אבנימוס הגרדי שהתאבל על אמו היהודייה, אבל לא התאבל על אביו הנוכרי. הוא כנראה סבר שהגיוור ביטל את זיקתו לאביו.]

-- שנינו במסכת גרים (מהד' היגער ב' ה', עמ' ע"ב) רעיון דומה מאוד לרעיון שלנו וזה לשונו: "נפרעין מן הגרים -- דברי רבי יוסי. רבי יהודה אומר: אין נפרעין ממנו, **אלא הרי הוא כבן יומו**".

-- באשר למילה "דמיי" המחשידה את מוצאו של הביטוי, מתברר שבכל הסוגיות הנדונות, יש כתבי יד שבהם המילה איננה מופיעה. (3)

מסיבות אלו, נוטים אנו להצטרף לדעת הרב פרופ' דוד הלבני הרואה במושג שלנו מושג תנאי שמוצאו ארץ-ישראלי. (4)

הנחה זו פותחת בפנינו מספר אפשרויות להבין את הרקע להיווצרותו של הרעיון.

התרבות ההלניסטית התאפיינה, בין השאר, בסבלנותה כלפי דתות ותרבויות שעמה באה במגע; סובלנות זו באה לידי ביטוי לא רק בחופש התרבותי-דתני שהוענק לעמים הכבושים אלא אף באפשרות שניתנה לבני התרבות ההלניסטית לאמץ ריטואלים ואמונות "זרות" כרצונם.

כך קרה שבארץ ישראל, כבר בימי בית שני, התגבש ציבור מיוחד במינו של נוכרים שאמצו ערכים, אמונות וריטואלים יהודיים בלי לעבור "גיוור פורמאלי". תופעה זו הוגדרה ע"י החוקר א"ד נוק כ- adhesion [=הידבקות]. חוקרים רבים משערים ש"יראי ה'" ו"עובדי ה'" המוזכרים בתהלים, בברית החדשה ואצל יוספוס הם אותם נוכרים לא מגוירים שהחלו להתנהג ולהאמין כבני ישראל. (5)

נראה שפאולוס מצא בקרב קבוצה זו מרבית תומכיו ואולי בגלל זה, החלו חכמים בימי התנאים להתייחס אליהם ביתר הסתייגות, כיוון שהיה כבר קשה להבחין ביניהם לבין ה"מינים". (6)

ניתן להציע, אם כן, שעל רקע מצב חברתי זה הופיעה לראשונה, בימי התנאים וראשית הנצרות, העיקרון ש"גר שנתגייר כתינוק שנולד דמיי" ושלא ינסה הגר להשתייך בו-זמנית לשני עולמות תרבותיים שונים.

אפשרות אחרת להבין את היווצרותו של הרעיון היא גישה הרואה בו ניסוח ותיאור של מציאות שנוצרה מרגע שאדם התגייר.

אם נתין הלניסטי יכול היה להתנסות בחוויות דתיות שונות ומגוונות בלי לנתק קשר עם מסגרתו החברתית והמשפחתית, הרי שהאמונה המונותאיסטית לא אפשרה לו להתחלק בין שני עולמות ודרשה ממנו ניתוק מוחלט מעברו. כך למשל, דיני כשרות וטהרה הפכו את מגעיו עם הסביבה הנכרית לכמעט בלתי אפשריים. זאת ועוד: אחרי חרבן הבית, להיות יהודי פירושו להיות בעל מעמד משפטי נחות שלא אפשר לגר להשתייך בו-זמנית לשני המעמדות.

אם אנו מקבלים את צירוף ההנחות האלו, מצטיירת תמונה לפיה הופך הגיור, במידה מסוימת, ללידה מחדש.⁽⁷⁾

אלו כמובן השערות בלבד המנסות להבין את הרעיון מתוך הקשר הופעתו ההיסטורית שאף היא משוערת.

ניסיון אחר, מאוד לא היסטורי, להסביר את הרעיון של "גר שנתגייר" הוא ניסיונו של רבי מאיר שמחה כהן מדווינסק ב"משך חכמה" לפרשת ואתחנן (לדברים ה': כ"ז, מהד' ג', ירושלים, תשי"ד, עמ' רס"א).

לדעתו, למדו חז"ל עניין זה ממה שנאמר שם לאחר מתן תורה: "לך אמור להם שובו לכם לאהליכם". מדרשים ואגדות רבים מלמדים שלפני מתן תורה, נשאו בני ישראל עריות שבני-נח לא היו מוזהרים עליהן, כגון עמרם שנשא את דודתו, יעקב שנשא שתי אחיות, וכדומה.⁽⁸⁾

נשאלת השאלה: איך הרשה הקב"ה לבני ישראל לחזור לנשותיהם האסורות לאחר מתן תורה, שהרי אין "אוהל" אלא אישה?⁽⁹⁾ התשובה לכך היא שלאחר מתן תורה, נחשבו כל בני ישראל לגרים ו"גר שנתגייר כקטן שנולד דמיו" וכל קשריהם המשפחתיים הקדומים בוטלו! ומניין לומדים את זה? מעצם העובדה שהקב"ה שלח את הבעלים בחזרה ל"אהליהם"⁽¹⁰⁾ אכן, רעיון דומה מופיע במדרש מאוחר יחסית.⁽¹¹⁾

מצאנו עוד ניסיון בתחום המדרש להסביר את הרעיון שלנו:

[ואת הנפש אשר עשו בחרן] (בראשית י"ב:ה'). רבי לעזר בשם ר' יוסי בן זימרא: אם מתכנסים הם כל האומות [לברוא] יתוש אחד, אין יכולין לזרוק בו נשמה, ואת אמרת: "ואת הנפש אשר עשו [בחרן]! אלא אלו הגרים. ויאמר "שגירור", למה ש"עשו"? **אלא ללמדך שכל**

מי שמקרב את הגוי [ומגיירו] כ[א]ילו בראו... (בראשית רבה ל"ט: י"ד, מהד' תיאודור-אלבק, עמ' 378-379)

למרות שאין זכר בספרות חז"ל לקשר בין הפסוק מבראשית י"ב והרעיון של "גר שנתגייר", לא מן הנמנע שהרעיון הנדון כאן הוא גלגול של הפירושים שניתנו לפסוק זה.

גם בברית החדשה מצאנו מספר מקורות המביעים אותו רעיון:

ויקרא ישוע אליו ילד קטן ויעמידהו בתוכם. ויאמר... **אם לא תשובו להיות כילדים**, לא תבואו אל מלכות השמים. **לכן, כל המשפיל את עצמו כילד הזה**, הוא הגדול במלכות השמים. (מתי י"ח: ב'-ד', ע"פ תרגומו של דעליטש)

ויאמר אליו נקדימון: איך ייולד אדם והוא זקן? הכי שוב שוב אל בטן אמו וייולד? ויען ישוע: אמן, אמן! אני אומר לך, **אם לא ייולד איש מן המים והרוח**, לא יוכל לבוא אל מלכות האלוהים. (יוחנן ג': ד'-ה'; שם)

כמו כן, אנתרופולוגים וחוקרי דתות קדומות הרבו לכתוב על "טקסי הכנסה לברית" [initiation rites] בתרבויות שונות. (12) הם מציינים שמוטיב מותו של האדם ה"ישן" ותחייתו עומד במרכז טקסים אלו. כך, למשל, מתאר החוקר אליאדה טקס כזה [בתרגום חופשי מן הצרפתית]:

הטקס מתחיל בכל מקום בהפרדת המועמד ממשפחתו ובהבאתו למקום מקלט ביער. יש כבר כאן סמל של מוות: היער, החושך מסמלים את הגיהנום... במספר שבטים, מעמידים ביער "סככה" המסמלת את רחם האם... מותו של המתלמד משמעו השבתו למצב העוברי... הסמליות של התחייה המיסטית לובשת צורות רבות: המועמדים מקבלים שמות חדשים... בשבטים מסוימים הם אמורים לשכוח כל מה שקדם לרגע כניסתם לברית מיד לאחר כניסתם לברית. מאכילים אותם כתינוקות, לוקחים אותם ביד ומלמדים אותם את כל הליכות העולם כפי שמלמדים את התינוקות... בשבט מסוים, המועמד צריך לעלות על מיתת אמו ולצעוק כתינוק... (13)

אין בכונתנו כאן לטעון שהברית החדשה או מנהגים קדומים דומים לאלה שתוארו לעיל השפיעו ישירות או בעקיפין על דרכי החשיבה של חז"ל בנושא הגיור, אך המקורות הנ"ל מבליטים עד כמה **שגיור כלידה מחדש הינו מוטיב אוניברסאלי**. מאחורי מוטיב זה עומדת ההבנה שהמרת דת או "כניסה לברית" מהווים נקודת זינוק **לחיים רוחניים חדשים** האמורים לעצב **אישיות רוחנית חדשה**

לחלוטין. אמנם, חז"ל לא הסתפקו בממד "רוחני" זה של הגיור והוסיפו עליו משמעויות נוספות מרחיקות לכת. על כך נדון בפרק הבא.

ב. "גר שנתגייר" בתלמוד הבבלי

כאמור לעיל, ביטוי זה מופיע בחמישה מקומות בתלמוד הבבלי. עיון בהופעותיו השונות בהקשריו השונים הוא שלב הכרחי בהבנתו.

1. יבמות כ"ב ע"א

אמר ליה רבא לרב נחמן: חזי מר האי מרבנן דאתא ממערבא ואמר: בעו במערבא, גזרו שניות בגרים או לא גזרו שניות בגרים? אמר ליה: השתא, ומה ערווה גופה, **אי לאו שלא יאמרו באין מקדושה חמורה לקדושה קלה לא גזרו בהו רבנן** -- שניות מיבעיא?!

אמר רב נחמן: גרים, הואיל ואתו לידן, נימא בהו מלתא: אחין מן האם לא יעידו, ואם העידו -- עדותן עדות. אחין מן האב מעידין לכתחילה. אמימר אמר: אפילו אחין מן האם נמי מעידין לכתחילה. ומאי שנא מעריות? ערווה לכל מסורה. עדות -- לבית דין מסורה, **וגר שנתגייר כקטן שנולד דמי**.

במה שנוגע לעניינינו, הרעיון ברור: גר שנתגייר מאבד כל זיקה משפטית עם עברו בכל מה שקשור ליחסיו המשפחתיים. דבר זה מתבטא כאן בשני נושאים:

-- לולא הספק שיאמרו הגרים "באנו מקדושה חמורה לקדושה קלה", היו רשאים גרים לשאת עריות שלהם -- אם, אחות, בת -- אחרי גיורן מכיוון שהם אבדו כל זיקה משפחתית עמם.

-- מאותה סיבה, מותר להם להעיד נגד בני משפחתם.

אך, בבואם לתרגם את הרעיון "גר שנתגייר" הלכה למעשה, העמידו חז"ל בדרכו מכשול ראשון שניסחו: "שלא יאמרו באין מקדושה חמורה לקדושה קלה".

פירושו של דבר שגיור צריך להוות עבור הגר "עלייה בקודש" ולא ירידה. במקרה שלנו, מדובר על איסור עריות החלות גם על בני נוח, אך ברור שניתן להחיל את עיקרון ה"עלייה בקודש" גם מעבר למקרה הספציפי הזה. (14)

מצד שני, במה שקשור לעדות אחים גרים זה על זה, אמצו חז"ל עד תום את הרעיון "שגר שנתגייר", כיוון שלא מצאו עיקרון נגדי שימנע זאת, והוא התקבל להלכה בספרות הפוסקים. (15)

2. יבמות ס"ב ע"א

איתמר [=מחלוקת אמוראים]: היו לו בנים בהיותו גוי ונתגייר -- רבי יוחנן אמר: קיים פרייה ורבייה, וריש לקיש אמר: לא קיים פרייה ורבייה.

[וסתם התלמוד מסביר: רבי יוחנן אמר: קיים פרייה ורבייה, דהא הוה ליה [שהרי היו לו בנים]. וריש לקיש אמר: לא קיים פרייה ורבייה – גר שנתגייר כקטן שנולד דמי.

ואזדו לטעמייהו [והלכו לטעמיהם], דאיתמר: היו לו בנים בהיותו גוי ונתגייר, רבי יוחנן אמר: אין לו בכור לנחלה. [סתם התלמוד: דהא הוה ליה "ראשית אוננו" (דברים כ"א: י"ז)]. וריש לקיש אמר: יש לו בכור לנחלה, [סתם התלמוד: גר שנתגייר כקטן שנולד דמי. (16)

כאן, מציג לנו התלמוד הבבלי מחלוקת כפולה בין שני אמוראי ארץ ישראל, וסתם התלמוד מיישם את העיקרון של "גר שנתגייר" על מנת להסביר את שיטתו של ריש לקיש.

האם גר שהיו לו בנים בגויותו קיים מצות פרייה ורבייה? ריש לקיש טוען שלא, ולדעת סתם התלמוד זה מפני שהגר נחשב כתינוק שנולד ובניו הנוכריים כבר אינם נחשבים כבניו.

ר' יוחנן טוען שכן, וסתם התלמוד מסביר על פי השכל הישר: "הרי היו לו בנים!" (17)

בחלק השני של הסוגיא, נשאלת השאלה אם גר שהיו לו בנים בגויותו זכאי לתת מעמד של בכור לבן היהודי שנולד לו לאחר גיורו. שני האמוראים שוב חולקים זה על זה, ולדעת סתם התלמוד, ריש לקיש נצמד שוב לעיקרון של "גר שנתגייר", ואילו ר' יוחנן סובר שבכור זה שיוולד לאחר הגיור לעולם לא יהיה "ראשית אוננו".

בשני המקרים, ההלכה -- כרגיל במחלוקות בין ר' יוחנן וריש לקיש -- כרבי יוחנן, וההסבר של סתם התלמוד, העיקרון של "גר שנתגייר", נדחה.

3. יבמות צ"ז ע"ב

בני יודן אמתא אשתחרור [=בני יודן השפחה השתחררו]. שרא להו רב אחא בר יעקב למינסב נשי דהדדי. אמר ליה רבא: והא רב ששת אסר! אמר ליה: הוא אסר ואנא שרינא.

[סתם התלמוד מוסיף:] מן האב ולא מן האם -- כולי עלמא לא פליגי דשרי. מן האם ולא מן האב -- כולי עלמא לא פליגי דאסיר. כי פליגי -- מן האב ומן האם: מאן דשרי -- בתר אבא שדינן, דהא "בני פלניא" קרו להו. ורב ששת -- קרו להו נמי "בני פלונית". ואיכא דאמר: פליג רב אחא בר יעקב אפילו באחין מן האם, ומאי טעמא? **גר שנתגייר כקטן שנולד דמי.**

כאן מציג לנו הבבלי שוב מחלוקת בין שני אמוראים, רב ששת ורב אחא בר יעקב, סביב השאלה באם שני בני שפחה שהשתחררו מעבדותם רשאים לשאת זה את אשתו של זה.

לפי סתם התלמוד, רב אחא בר יעקב מאמץ את העיקרון של "גר שנתגייר" ובשל כך מרשה להם לשאת את נשות אחיהם, ואילו רב ששת מתנגד.

אין הסוגיא מבהירה מהו הנימוק של רב ששת, אך רש"י, בעלי התוספות (ד"ה מן האם), הרא"ש והמהרש"א נותנים טעם לדבר "דלמא אתי לאיחלופי בישראל". כלומר, שלפעמים, אם כי מן הדין רשאים הגרים לקיים יחסי אישות עם מי שנחשב בישראל כעריות, גזרו חכמים שלא יעשו כן כדי שבני ישראל לא יטעו בדבר (והשוו רמב"ם, הלכות איסורי ביאה י"ד: י"ב; שלחן ערוך יורה דעה רס"ט: א).

גם במקרה הזה, נפסקה ההלכה כרב ששת, ולמעשה נדחה העיקרון של "גר שנתגייר".

4. יבמות מ"ח ע"ב

תניא: רבי חנניא בנו של רבן גמליאל אומר: מפני מה גרים בזמן הזה מעוניין, ויסורין באין עליהן? מפני שלא קיימו שבע מצוות בני נח.

רבי יוסי אומר:

[תוספת של סתם התלמוד:] **גר שנתגייר כקטן שנולד דמי.** אלא

מפני מה מעוניין? לפי שאין בקיאתן בדקדוקי מצוות ישראל.

אבא חנן אומר משום רבי אלעזר: לפי שאין עושין מאהבה אלא מיראה.

אחרים אומרים: מפני ששהו עצמם להיכנס תחת כנפי השכינה.

אמר רבי אבהו ואיתימא רבי חנניא: מאי קראה? "ישלם ה' פעלך ותהי משכרתך שלמה מעם ה' אלהי ישראל אשר באת לחסות [תחת כנפיו]" (רות ב': י"ב).

סוגיא זו היא היחידה בה העיקרון "גר שנתגייר" אינו מופיע בהקשר של דיני יוחסין אלא בהקשר כללי יותר.

לניסיונו של רבי חנניא בנו של רבן גמליאל לקשור את סבלם של גרים בזמן הזה לאי-קיום שבע מצוות בני נח בגויותם, מתנגד סתם התלמוד על סמך העיקרון של "גר שנתגייר". לדעתו, אין לזקוף לחובת הגר עבירות שהוא עשה בגויותו מכיוון שהוא הפך לאחר גיורו לאדם אחר. (18)

5. קידושין י"ז ע"ב

אמר רבא: דבר תורה -- נכרי יורש את אביו, שנאמר "וחשב עם קונהו" (ויקרא כ"ה:נ) ולא עם יורשי קונהו, מכלל דאית ליה יורשים.

גר את הנכרי אינו מדברי תורה אלא מדברי סופרים, דתנן: "גר ועובד כוכבים שירשו את אביהם נכרי, גר יכול לומר לנכרי: טול אתה עבודה זרה ואני מעות, טול אתה יין נסך ואני פירות. משבאו לרשות גר – אסור". ואי סלקא דעתך דאורייתא, כי לא באו לרשותו נמי, כי שקיל -- חילופי עבודה זרה הוא דקא שקיל. אלא מדרבנן, **גזירה הוא דעבוד רבנן שמא יחזור לסורו**.

בסוגיא זו, אין התייחסות ישירה ל"גר שנתגייר" אך יש התייחסות עקיפה חשובה מאוד לנושא שלנו, שהרי על סמך סוגייתנו נפסק להלכה שגר יורש את אביו הנוכרי (רמב"ם, הלכות נחלות ו':י); טור ושלחן ערוך חושן משפט רפ"ג:א).

איך פסיקה זו מתיישבת עם הרעיון של "גר שנתגייר"? מתברר ששוב דחו חכמים את הרעיון הזה ברגע שהעמידו כנגד את החשש "שמא יחזור [הגר] לסורו".

בלשון אחרת: החזקתו של הגר במסגרת כלל ישראל הייתה חשובה יותר לחכמים מאשר החלה נוקשה של העיקרון "גר שנתגייר". מכאן, שאם יש בהפעלת העיקרון "טעם לפגם" שיכול לגרום לגר צדק הרהורים על המשך השתייכותו לכלל ישראל, יש לשקול מחדש את התבונה שיש בהפעלתו.

במקרה שלנו בקידושין, "הטעם לפגם" היה הפסד הממון שהיה עלול להיגרם לגר. אך, רשאים אנו להניח שיש בכוחם של טעמים אחרים בכדי לדחות את העיקרון של "גר שנתגייר" (השוו הרב נובק, עמ' 75).

ראינו, אם כן, שהרעיון "גר שנתגייר" מוכר בתלמוד הבבלי, אך הוא נדחה בהרבה מקרים על ידי עקרונות הלכתיים אחרים. והרי סיכום של אותם עקרונות שיכולים לדחות את יישומו:

-- שלא יאמרו הגרים באנו מקדושה חמורה לקדושה קלה (יבמות כ"ב ע"א);

-- דלמא אתי לאיחלופי בישראל (יבמות צ"ז ע"ב לפי הראשונים);

-- שלא לסתור בצורה קיצונית את השכל הישר, או את "צד הטבע" כלשונו של הרב קוק (יבמות ס"ב ע"א);

-- אם החלת העיקרון יכול לגרום לגר צדק לחזור לסורו (קידושין י"ז ע"ב).

ג. גר שנתגייר בספרות התשובות (19)

אין בכוונתנו כאן לעמוד על עשרות הסוגיות ההלכתיות בהן מופיע העיקרון שלנו אלא ברצוננו להראות שגם בספרות הבתר-תלמודית, אין שימוש עקבי ושיטתי בעיקרון לפיו "גר שנתגייר כקטן שנולד דמיי" ולא נמצאה נוסחה או חוקיות על פיה ניתן להחיל את העיקרון. והרי שלוש שאלות ותשובות שמצאנו דרך פרויקט השו"ת של אוניברסיטת בר-אילן:

1. מצד אחד, מצאנו שני פוסקים שיישמו את העיקרון של "גר שנתגייר" בשני נושאים הלכה למעשה:

-- בשו"ת מהרש"ם של הרב שלום מרדכי הכהן שבדרון, למשל, יש נפקא מינה הלכתי של העיקרון לגבי אישה נוכרייה שהתגיירה. אף על פי שגזרו חכמים ש"עובדי כוכבים כוזבין [=כוזבים = משקרים] לכל דבריהם (רמב"ם, הלכות איסורי ביאה ד': ד'), **כיוון ש'גר שנתגייר', פקע[ה] גזירת חז"ל... ואין משגיחים על דבר מענייניו הקודמים**.

-- כמו כן, בשו"ת ציץ אליעזר של הרב אליעזר ולדינברג, סביב השאלה אם גר חייב צריך לטבול את כליו, כדין כלים של גוים העוברים לרשות ישראל, עונה ר' אליעזר ולדינברג בהסתמך על ספר "נזר הקדש" כי

...דכוח הטומאה מרחפת רק על זמן שבעלותו של הנכרי משתרר עליהם [=על הכלים]... אבל באופן שנפקע בעלותו ואין לו שום זכות [עליהם] נפקע מהם גם כוח הטומאה. ולכן בגר שנתגייר דפקע שם עכו"ם מעליהם מטעם דגר שנתגייר כקטן שנולד דמיי, אם כן, שם עכו"ם דמעיקרא נפקע מהם וכל הזכותים שהיו לו להגר מקודם בהיותו נכרי נפקע עתה ואין זו זכות נכרי כלל, וממילא יש כאן גיעולי נכרי בכל הכלים בגירותו וזהו טהרתן ולא בעינן טהרה אחרת. (20)

מכאן ברור שלדעתו, מן הרגע שהגר מתגייר, מאבד הוא את כוח הטומאה שדבק בו ובחפציו ויש לכך השלכות מעשיות.

2. מצד שני, בשו"ת היכל יצחק של הרב יצחק אייזיק הלוי הרצוג, בדיון על שאלת דינו של כהן הבא על הכותית [=הגוייה], מבהיר הרב הרצוג שכותית שנבעלה נקראת זונה ושם זה נמשך עליה בגויותה **ואינו נפקע על ידי הגירות**, ומכאן הוא מסיק **"שלאו לכל מילי גר שנתגייר כקטן שנולד דמי"**.

אם, כן, על פי השו"ת שבדקנו, אי אפשר להכליל הכללות. יש פוסקים מודרניים שהשתמשו בעיקרון "גר שנתגייר" ויש פוסקים כגון הרב הרצוג שדחו אותו.

II. כיבוד אב ואם לגר צדק

אחרי שהבהרנו לעצמנו את משמעותו של הרעיון "גר שנתגייר" בהקשרו הכללי ודרך השימוש בו בתלמוד הבבלי ואצל כמה פוסקים מודרניים, נעמוד עכשיו על הדרך בה עיקרון זה תורגם הלכה למעשה במה שקשור לכיבוד אב ואם לגר צדק.

1. בספרות הראשונים

נפתח בדברי הרמב"ם בהלכות ממרים ה' י"א:

הגר אסור לקלל אביו ולגוי ולהכותו ולא יבזהו כדי שלא יאמרו באנו מקדושה חמורה לקדושה קלה, שהרי זה מבזה אביו. **אלא נוהג בו מקצת כבוד.**

בטור, יורה דעה, סימן רמ"א, יש, לכאורה, דעה אחרת:

גר אסור לקלל אביו ולגוי ולהכותו ולא יבזהו שלא יאמרו באנו מקדושה חמורה לקדושה קלה, שהרי זה מבזה את אביו, **ואינו נוהג בו מנהג כבוד.**

ר' יוסף קארו אינו מעיר על הסתירה בין הרמב"ם לטור בבית יוסף על הטור, ואילו בשלחן ערוך הוא מצטט את הרמב"ם בלי הפסקה האחרונה:

גר אסור לקלל אביו ולגוי ולהכותו ולא יבזהו שלא יאמרו באנו מקדושה חמורה לקדושה קלה.

ר' יוסף קארו נוהג להעתיק מן הרמב"ם במאות מקומות בשלחן ערוך. למה הוא השמיט כאן את סוף דברי הרמב"ם? אפשר לטעון שהוא לא רצה להכריע בין הרמב"ם והטור. אבל מכיוון שהוא לא מעיר

על הסתירה ביניהם בבית יוסף כאן, יכול להיות שהוא לא גרס את המשפט השני ברמב"ם או שבספרים שלו לא היתה סתירה בין דבריהם.

אבל כיצד ניתן להסביר את הסתירה בין הרמב"ם והטור?

-- אפשר להעלות על הדעת שעומדת לפנינו טעות דפוס ובמקום המילה "ואינו" המופיעה בטור צריך להיות "אלא" כמו ברמב"ם. ברם, אני בדקתי את כל כתבי היד של הלכה זאת בטור במכון לתצלומי כתבי יד שבספריה הלאומית ומתברר שנוסח הדפוס מדויק.

[-- מצד שני, לפי הרמב"ם, מהדורת שבתי פרנקל, יש כתב יד אחד של הרמב"ם – כתב יד ספרדי מספריית פריז 347 – שגורס "ואינו" כמו הטור! כלומר, יכול להיות שהטור גרס "ואינו" במשנה תורה של הרמב"ם ומבחינתו לא היתה שום סתירה. (21)]

-- אפשרות שלישית נעוצה אולי בעובדה שבטור, יש סימן נפרד המוקדש להלכות כיבוד אב ואם ומתוך כך, העריך רבי יעקב בן אשר ש"מקצת כבוד" להורים נוכריים עליו מדבר הרמב"ם איננו נכנס במסגרת מצוות כיבוד אב ואם אלא במסגרת אחרת. הסבר בכיוון זה ניתן גם על ידי הרב יוסף שלום אלישיב:

אין כאן מחלוקת בין רמב"ם לטור. מה שכותב הרמב"ם "שנוהג קצת כבוד" אין זה מדין כיבוד אב ואם, שהרי כעת אינם נקראים הוריו כלל, **אלא מדין "הכרת טובה"**, שצריך להכיר להם טובה על זה שהביאו אותו לעולם הזה. ומה שכתב הטור "ואינו נוהג קצת כבוד" כוונתו שאין צריך לכבדו מדין כבוד הורים, אבל מעולם מדין הכרת טובה על החסד שעשו אתו. (22)

אכן, גם ר' משה פיינשטיין בתשובתו בנדון מציע שהרמב"ם פסק כך משום איסור "**כפוי טובה**" ולא בגלל מצוות כיבוד אב ואם. למרות שאנו לא שותפים להרמוניזציה המלאכותית שיצר הרב אלישיב בין הטור והרמב"ם, אנו כן מקבלים את הצעתו לפיה הטור ויתר על כבוד הורים נוכריים כיוון שאין כבוד זה קשור להלכות כיבוד אב ואם.

-- אפשרות רביעית היא שהטור פשוט חולק על הרמב"ם.

אנו, מצדנו, "לא נכניס את ראשו בין שני הרים" ובשלב זה נשאיר את המחלוקת ב"צריך עיון".

2. בספרות האחרונים ואחרוני האחרונים.

כשבאים לבדוק את יחס המשיבים האחרונים לשאלתנו, ניתן להיווכח במהרה **שאינ כמעט מחלוקת על כך שגר צדק צריך לנהוג מידה של כבוד כלפי הוריו הנוכריים**. ההבדלים ביניהם אינם בפסק הסופי אלא בנימוקים המובאים להצדקת הפסק.

אנו נשתדל להביא כאן את הנימוקים העיקריים שהועלו על ידי חכמי הדורות האחרונים בהקשר זה והשלכותיהם המעשיות העיקריות.

א. חוסר כבוד להורים הנוכריים הוא על תקן של "לא תבזהו".

כבר ראינו שרמב"ם, טור ושלחן ערוך אסרו על ביזוי הורים שמא יאמרו "באנו מקדושה חמורה לקדושה קלה". מכאן הסיקו מספר פוסקים שאי-מתן כבוד להורים הנוכריים כמוהו כמו ביזיונם.

כך למשל, כותב הרב פיינשטיין הנ"ל בקשר לצורך שיש לגיורת לבקר את אמה הנוכרייה החולה:

...וזה שלא תלך לבקר את אמה בחוליה ולצער אותה שלא להביא אליה את בניה להראותן לה... איכא בזה... **ביזיון לאם** כשבתה לא תבוא אליה לבקרה בעת חוליה...

ב. דרישה להימנעות מכבוד הורים יכול לגרום לגר לשוב לסורו.

בקידושין י"ז ע"ב הנ"ל, ראינו שהחשש שהגר ישוב לסורו היה בו די כדי שהעיקרון של "גר שנתגייר" לא ייזכר.

אם הדבר נכון לגבי עניינים כספיים, הוא לא פחות חשוב בכל מה שקשור לעניינים רגשיים. אכן, כך הדגיש הרב שמואל יאלאו בשאלה הנ"ל לרב פיינשטיין.

הדבר בא לידי ביטוי חריף במיוחד במקרה של אבדן אחד מן ההורים הנוכריים. ברגע כה רגיש, יש בניסיון להחיל את העיקרון "גר שנתגייר" טעם לפגם, ואף על פי שההלכה פוטרת את הגר מכל דיני אבלות על שאר בשר (השוו רמב"ם, הלכות אבל ב' ג'), הרי שבתבונה רבה פסקו האחרונים ואחרונים האחרונים שגר צדק החפץ בכך יכול לנהוג דיני אבלות על קרוביו הנוכריים (ראו באגרות משה, ועוד).

ג. בני נח מצווים על ברכת ה' ויש קשר בין מצווה זו לבין מצוות כיבוד אב ואם.

כתב המלבי"ם (על דברים כ"ז: ט"ז) במאה התשע-עשרה שאף שלא מצינו בפירוש שבני נח נצטוו על כיבוד אב ואם, מכל מקום הם נצטוו על ברכת ה', וכיבוד הורים הוקש לכבוד המקום. והראיה מחם בן נח (בראשית, פרק ט'), שנתקלל על שסיפר בגנות אביו בחוץ ואחיו שכיסוהו נתברכו.

ד. "מפני דרכי שלום".

טעם נוסף שמביא הרב פיינשטיין נובע מרגישות למערכת הערכית של אומות העולם. ברור לחכמים שאף על פי שבני נח לא נצטוו על כיבוד הורים, הרי שהם נוהגים בו בדרך הטבע וסיפורי דמא בן נתינה יוכיחו (ראו קידושין ל"א ע"א והרב גדליה פלדר, נחלת צבי). לכן, הפעלה עיוורת של ההיגיון ההלכתי ללא התחשבות בערכים אוניברסאליים, יש בו פגיעה בכבוד התורה וב"דרכי שלום". וכך כתב הרב פיינשטיין:

אבל הטעם שיאמרו ח"ו על דיני התורה שהם לא ביושר, הוא טעם גדול מצד עצמו... דהא מבקרין חולי עכו"ם מפני דרכי שלום, וכן מפרנסין עניי עכו"ם וקוברין מתיהן מפני דרכי שלום, [כמו שכתוב] בגיטין ס"ד14א.

ה. יש איסור להיות כפוי טובה.

בספרו על כיבוד אב ואם, מדבר פרופ' יעקב בלידשטיין (בפרק א') על מה שהוא הגדיר כ"הערך האתי של הכרת תודה". אכן, כבר ראינו שהרב אלישיב תלה את פסקי הרמב"ם והטור על הערך של "הכרת טובה" והקדים אותו הרב פיינשטיין שטען שהרמב"ם פסק כפי שפסק כדי שהגר לא יהיה "כפוי טובה".

ו. כיבוד אב ואם הוא מצווה שכלית שטבע האדם מחייב.

לא פחות ממה שידעו להביא נימוקים השאובים מארבעת הטורים, הכירו גדולי הפוסקים את ה"טור החמישי", הוא השכל הישר והבנת טבע האדם.

על סמך נימוק זה נקבע שיהיו העקרונות של חז"ל אשר יהיו, הרי שגר, מצד הטבע, אינו יכול להינתק לחלוטין ממי שגידל אותו. וכך כתב הרב אהרן וואלקין בתשובתו על גר שרצה לומר קדיש לאביו:

אף על פי שמצד התורה לא הוזהרו עכו"ם על מצוות כיבוד, אבל אפילו הכי עכו"ם זהירים לקיים מצוות כיבוד מפני שהיא מצווה שכלית, והטבע והשכל מחייב כן, ומשום הכי נתפשטה מצווה זאת אצל כל אומה ולשון.

כמו כן, מוסיף הרב עובדיה יוסף בהתייחסו לשאלה אם מותר לגר צדק להתפלל על אביו הגוי שיתרפא:

רשאי לעשות כן, ואפשר דמצוה נמי איכא, שהרי הוא הביאו לעולם וגידלו עד שנעשה חי נושא את עצמו. ואף על פי שאמרו חכמים "גר שנתגייר כקטן שנולד דמי"... מכל מקום, יש זיקה כל שהיא כלפי אביו.

3. השלכות הלכתיות של תשובות האחרונים.

שילוב של כל הנימוקים שהבאנו לעיל הוביל לסדרה של תשובות של האחרונים בכל מה שקשור להלכות כיבוד אב ואם על ידי גר צדק.

להלן החשובים שביניהם:

א. גר צדק רשאי לומר קדיש על אביו ואמו.

התשובה הקלאסית בנושא זה היא תשובתו הנ"ל של הרב אהרן וואלקין. מתוך הכרה שנוכרים מכבדים בדרך הטבע את הוריהם, ומתוך החשש שיאמרו "באנו מקדושה חמורה לקדושה קלה" קבע הרב וואלקין שגר חייב בכבוד הוריו. וכיוון שאמירת קדיש מטעם כבוד הוא לפי ספר "מעבר יבק", הרי שהימנעות מאמירת קדיש יכולה להיתפס כביזוי של הוריו. לכן, לדעתו, באופן עקרוני חייב גר לומר קדיש על הוריו. בעקבותיו הלכו פוסקים רבים.

ב. גר צדק רשאי להתפלל לרפואת הוריו הנוכרים.

התשובה המרכזית בנושא נכתבה על ידי הרב עובדיה יוסף הנ"ל. הקושי שעמד בפניו היה מה שכתב ר' יוסף קארו ביורה דעה קנ"ח:א': "עובדי עבודה זרה אסור להצילם אם נטו למות, ואין לרפואתם אפילו בשכר, אם לא במקום איבה". על קושי זה התגבר הרב יוסף בעזרת מספר נימוקים:

-- מוסלמים אינם עובדי עבודה זרה; וגם נוצרים אינם עובדי עבודה זרה מכיוון שהם משתפים שם שמים ודבר אחר ובני נח לא הוזהרו על כך;

-- אפילו אם מישהו רוצה להחמיר לגבי נוצרי, יש הבדל בין לרפא נוצרי ולהתפלל לשלומם, שהרי רפואה באה מן ה', ואם ה' שולח רפואה, סימן שהנרפא היה זכאי לה!

ג. גר צדק רשאי לבקר את הוריו החולים.

התשובה המרכזית בנושא נכתבה על ידי הרב משה פיינשטיין הנ"ל. לדעתו, הימנעות מביקור אצל הורים חולים מהווה עבירה כפולה:

-- יש בכך בזיון להורים אם הילד אינו מבקר אצלם בחוליים;

-- יש בכך משום "הכאה" שהרי זה יכול לגרום צער גדול, וכמוהו כמו הכאה.

ד. גר צדק רשאי לבקר את הוריו הנוכרים גם ללא לביקור חולים.

בתשובתו הנ"ל התיר הרב פיינשטיין לגיורת לבקר את הוריה לפעמים אף בלא חולי אם ההורים ירגישו כפיות טובה אם היא לא תלך.

הלכה למעשה

1. גיור מביא עמו שינוי אישיות משמעותי ביותר. אם כי עיקר השינוי מתבטא במישור הרוחני, הרי שחכמי התלמוד הרחיבוהו מעבר לתחום זה והציגוהו, במישור הרעיוני, כ"לידה מחדש" עם כל המשמעות הכרוכה בכך.

2. הלכה למעשה, המעיטו חכמים במשך הדורות לעשות שימוש הלכתי מרחיק לכת ברעיון של "גר שנתגייר" והוא לעתים נדחה כשעמד בפניו עיקרון הלכתי או ערכי אחר.

3. אי לכך, כיוון שמצד הטבע, הוריו של הגר נשארים הוריו, הוא חייב לתת להם את כל ביטויי הכבוד שהם היו מצפים לקבל מבנם הטבעי, כל עוד ואין בביטויי כבוד אלו דבר שיכול להתנגש עם אורח חיים יהודי וערכי יסוד של מסורת ישראל.

4. מצדו, רשאי הגר לתת ביטוי לזיקה שהוא רוכש להוריו בכל הכלים התרבותיים החדשים שהוא רכש בקהילה היהודית, גם בחיי הוריו (קימה בפניהם, מוראם, תפילה לרפואתם, ביקור חולים) וגם לאחר מותם (אבלות וקדיש).

5. יחד עם זאת, באופן טבעי, ישנה ציפייה שהגר יערוך שנוי משמעותי במעגלי החיים החברתיים בהם הוא פועל, ודבר זה ישפיע, מן הסתם, על תדירות המגעים המשפחתיים שהוא מקיים עם משפחתו הנוכרית בכלל, ועם הוריו בפרט.

הרב איתן שיקלי

ירושלים עיר הקודש

סיון תשנ"א

הערות

1. Steven Huberman, *New Jews: The Dynamics of Religious Conversion*, New York, 1979, p. 35. לפי מחקר זה, 49% מן הגרים שומרים על יחסים קרובים מאוד עם משפחותיהם ו-20% מהם על יחסים טובים.
2. מכאן ואילך: "גר שנתגייר".
3. עיינו במסכת יבמות עם שינויי נוסחאות, הוצאת מכון התלמוד הישראלי השלם, על הסוגיות שנדון בהן להלן.
4. דוד הלבני, מקורות ומסורות: ביאורים בתלמוד לסדר נשים, תל אביב, תשכ"ט, עמ' ע'.
5. A.D. Nock (1933). *Conversion*. Oxford, pp. 12-16.
6. Bernard J. Bamberger (1939). *Proselytism in the Talmudic period*, New York, pp. 136-138.
7. Emil Schurer (1986). *The History of the Jewish People in the Age of Jesus Christ*, Vol. 3, Edinburgh, pp. 150-176; J.R. Rosenbloom (1978), *Conversion to Judaism from the Biblical Period Until the Present*, Cincinnati, pp. 44-54; I. Levy (1906), Le proselytisme Juif, *REJ* 50, pp. 1-9; 51, pp. 1-31.
8. ספרי בהעלותך פיסקא צ', מהד' הורוביץ, עמ' 91; תורת כהנים, אחרי, פרשה י"ג, הלכה ד'; שבת ק"ל ע"א = יומא ע"ה ע"א; במדבר רבה ט"ו: י"ד.
9. ילקוט שמעוני, פרשת מצורע, רמז תקס"א: "אין אהלו אלא אשתו, שנאמר: 'שובו לכם לאלוהיכם'". והשוו מועד קטן ז' ע"ב.
10. אך המהר"ל מפראג איננו מקבל קביעה זו ובספר "גור אריה" (פרשת ויגש, ד"ה זו דינה) הוא כותב: "ואין להקשות דאם כן יהיו יוצאי מצרים מותרים בקרוביהם, דהא קבלו עליהם את התורה. לא נולדו בחיוב ויהיו מותרים בקרוביהם. ואין זה קשיא דהא הוכרחו לקבל, דהא "כפה עליהם הר כגיגית" (שבת פ"ח ע"א) ולא אמרינן בזה דהווי כקטן שנולד, דוודאי מי שנתגייר מעצמו הווי ברייה אחרת לגמרי, אבל ישראל שיצאו ממצרים כיוון שהיו מחויבים לקבל את התורה והיו מוכרחים לזה, אין זה כקטן שנולד.
11. שיר השירים רבה, פרשה ח, ב (ווילנא ל"ט ע"ב): "א"ר ברכיה: למה קוראין לסיני בית אמי? שמשם נעשו ישראל כתינוק בן יומו, תלמדני מצוות ומעשים טובים..."
12. Mircea Elaide (1965). *Le Sacre et le Profan*. Paris; Mircea Elaide (1968). *La Nostalgie des Origins*. Paris; *Encyclopedia of Religion*, s.v. Birth, Conversion;

James Hastings, *Encyclopedia of Religion and Ethics*, s.v. Birth, Conversion, Regeneration.

Mircea Eliade (1957). *Reves et Mysteres*, Paris, pp. 243-245. .13

14. תוספתא עבודה זרה ט' ד', מהד' צוקרמנדל, עמ' 473; סנהדרין נ"ו ע"א; רמב"ם, הלכות מלכים, פרק ט'.

15. וכך פסקו רמב"ם, הלכות עדות י"ג ב'; טור ושלחן ערוך חושן משפט ל"ג: י"א.

16. עיינו גם במקבילה בבכורות מ"ז ע"א.

17. את מה שאנו הגדרנו כ"שכל הישר", כינה הרב קוק "מצד הטבע". בתשובתו שרשמנו ברשימת הספרות מראה הרב קוק שהרגשות הקושרים אב לבן אינם תמיד תלויים בדין תורה, ולכן אב יכול להמשיך להיות אב "מצד הטבע" אף על פי שכבר אינו אב "מצד התורה".

18. ועיינו בדברי ר' חנינא בסנהדרין ע"א ע"ב יחד עם הסברו של ר' יהודה רוזאניס בספרו פרשת דרכים, דרוש ב', דף ז ע"ב המצוטט על ידי החיד"א, שו"ת חיים שאל, חלק א', סימן צ"ו יחד עם עוד הרבה מקורות.

19. מכאן שהשימוש בעיקרון הרבה יותר רחב ממה שמניח שמחה מירון במאמרו בנדון.

20. והשוו הרב ולדינברג, ציץ אליעזר, חלק י"ד, סימן י"ט; חלק ב', סימן י"א; וחלק ב', סימן י"ט.

21. [רמב"ם, מהד' שבת פרנקל, בסוף כרך י"ב, ילקוט שינויי נוסחאות, עמ' תר"י, טור שמאלי למטה].

22. הרב יונה, חלק א', סימן ס"א והערה שם.

ספרות

- אנציקלופדיה תלמודית – אנציקלופדיה תלמודית, ערך "גר", חלק ו', טורים רנט-רס"ג
אשרי – הרב אפרים אשרי, שו"ת ממעמקים, חלק ג', סימן ח'
Gerald Blidstein (1975). *Honor thy father and thy mother: Filial responsibility* –
in Jewish Law and Ethics, New York, Chapter 1
Rabbi Michael Broyde (2017), *A concise code of jewish law for converts*, –
Jerusalem and New York, p. 59
גולדברג – הרב חיים בנימין גולדברג, פני ברוך, ירושלים, תשמ"ו, עמ' ק"ב
גולדמן – הרב גבריאל גולדמן, מעולם ועד עולם: ספר הדרכה לאבלים, מהד' ג', ירושלים, 2006, עמ'
373, 130
Rabbi Walter Jacob (1983), ed., *American Reform Responsa*, New York, Nos. --
123, 124
הלוי – הרב חיים דוד הלוי, עשה לך רב, חלק ו', סימן ס"ב
הרצוג – הרב יצחק אייזיק הלוי הרצוג, שו"ת היכל יצחק, אבן העזר, חלק א', סימן י"ח
וואלקין – הרב אהרן וואלקין, שו"ת זקן אהרן, חלק ב', יורה דעה, סימן פ"ז
ולדינברג – ר' אליעזר ולדינברג, שו"ת ציץ אליעזר, חלק ח', סימן כ', סעיף ד'
יונה -- הרב נפתלי שמואל יונה, ספר מורא הורים וכבודם השלם, ירושלים, תשמ"ז
יוסף – הרב עובדיה יוסף, שו"ת יחווה דעת, חלק ו', סימן ס'; וכן בחזון עובדיה על אבלות, חלק ב',
עמ' קי"ט
יוסף – הרב יצחק יוסף, ילקוט יוסף: הלכות ביקור חולים ואבלות, מהד' תשס"ד, עמ' ת"צ-תצ"ב
Rabbi Norman Lamm (1979). *The Jewish Way in Death and Morning*, New York, –
pp. 82-83; second edition, New York, 2000, pp. 221-222
Rabbi Norman Lamm (1991). *Becoming a Jew*, Middle Village. New York, –
pp. 249-250
מירון – שמחה מירון, "התגיירות ותוצאותיה המשפטיות", דיני ישראל א' (תש"ל), 61-74
Rabbi David Nova (1974). *Law and Theology in Judaism*, vol. I, New York, –
pp. 72-79

- פיינשטיין – הרב משה פיינשטיין, אגרות משה, יורה דעה, חלק ב', סימן ק"ל
פלדר – הרב גדליה פלדר, נחלת צבי, חלק א', מהד' ב', ניו יורק, תשל"ח, עמ' קי"ז-קי"ח
פלדר – Rabbi Aaron Felder (1976). *Yesodei Smochos*, New York, p. 74
פריהוף – Rabbi Solomon Freeho (1963), *Recent reform Responsa*. New York, 1963, no. 28
קליין – Rabbi Isaac Klein (1975) *Responsa and halakhic studie*. New York, p. 122; second
edition, Jerusalem, 2005, p. 146; *A Guide to Jewish Religious Practice*, New York, 1979,
p. 448
רמבאום – Rabbi Joel Rembaum (2002). Converts mourning the death of close relatives in:
Kassel Abelson and David Fine, eds., *Responsa 1991-2000*, New York, pp. 431-438
תשובה מבוססת על הנוסח המקורי של תשובה זאת)
שולביץ – Rabbi Marion Shulevit (Summer 1991). Straining the seams: The impact of death
and mourning on converts...”, *Conservative Judaism* 43/4, pp. 56-65
שבדרון – הרב שלום מרדכי הכהן שבדרון, שו"ת מהרש"ם, חלק ג', סימן ר"ד
שטרנבוך – הרב משה שטרנבוך, תשובות והנהגות, חלק ב', סימן תק"ז
קוק – הרב אי"ה קוק, שו"ת דעת כהן, יורה דעה, סימן קמ"ח



והיה

טוב טעם ודעת למדני

UNIVERSIDAD
HEBRAICA

MÉXICO

comprender · actuar · trascender

COACT

המכללה
האקדמית
רמת גן

