

בזכות המבוכה: על אתגר הלמידה מהשבעה באוקטובר ומהמלחמה – תא"ל סמואל בומנדיל

תא"ל סמואל בומנדיל, קצין חינוך ראשי מספטמבר 2024.

תקציר

המאמר בוחן את הקושי להמשיך ללמוד מהשבעה באוקטובר ומהמלחמה דווקא מתוך התאוששות, הסתגלות והישגים. במרכז עומד פרדוקס ההתאוששות: תיקונים מועילים והצלחות ממשיות עלולים לחזק את התחושה ששורשי הכשל כבר הובנו, גם כאשר שאלות יסוד נותרו פתוחות. באמצעות הבחנה בין תיקון מיידי, בניין כוח ובירור הנחות היסוד, הוא מציע תנאים לבחינה חוזרת של החלטות, למחלוקת מקצועית ולהמשכיות הלמידה. מכאן נגזרת אחריות פיקודית וחינוכית: לשמר במורשת את ההקשר, את החלופות ואת המבוכה לצד ההכרעות; ולהכשיר מפקדים המסוגלים לפעול בנחישות, להכיר בגבולות ידיעתם ולבחון מחדש את מה שלמדו. המבחן הוא היכולת להמשיך ללמוד גם כאשר הניסיון וההצלחה מעניקים לנו ביטחון מחודש בדרכנו.

מבוא: בין הצורך לתקן לבין הצורך להבין

"הכול מבקשים להימלט מהמבוכה, הכול רוצים במוצא. ואם אין מוצא – לפחות בהסברה" (כצנלסון, 2025, עמ' 31), כתב ברל כצנלסון בשנת 1940 ב'בזכות המבוכה ובגנות הטיח'. דאגתו לא הייתה מהמבוכה עצמה, ודאי שלא הייתה זו קריאה להישאר בתוכה, אלא מהנטייה האנושית לסגור אותה מהר מדי באמצעות הסבר שמעניק תחושת סדר עוד בטרם הבנו באמת את הדבר שאותו הוא מבקש להסביר. כצנלסון עמד במיוחד על מצבו של מי שתפקידו להדריך אחרים, ושבתוקף תפקידו כמעט "אסור" לו להיות נבון: הוא חייב להסביר, ולפיכך חש שהוא חייב לדעת. דווקא משום כך, כתב, עליו להישמר מפני "מוצא שאיננו מוציא" ומפני "הסברה שאיננה מסבירה", ולדרוש מעצמו תחילה בירור שאין עימו "הונאת דברים והונאת מחשבה" (כצנלסון, 2025, עמ' 32). לצבא קשה במיוחד לקבל את העצה הזאת. צבא איננו מוסד עיוני, ותכליתו אינה לשהות לאורך זמן בשאלות פתוחות. הוא נדרש להעריך מצב, להכריע, לתת פקודות, להפעיל כוח ולהקצות משאבים, ובוודאי שאין הוא יכול להמתין לסיומו של בירור אינטלקטואלי כאשר האיום נמשך. לאחר כישלון בסדר הגודל של השבעה באוקטובר, ובתוך מלחמה ממושכת ומורכבת כל כך, הדרישה לפעול מתחזקת: לתגבר גבולות, לשנות כוונות, להשלים מלאים, לבחון מחדש תפיסות, להכשיר כוחות, לשנות מבנים ולתקן את מה שנחשף כלקוי. במובן הזה, **העשייה מוכרחה לעיתים להקדים את מלוא ההבנה**. אלא שמכך לא נובע שגם ההסבר מוכרח להיסגר במהירות, או שהפתרון הראשון שניתן לבעיה הוא בהכרח הלקח העמוק שנכון לשאת ממנה אל העתיד.

תחקירי השבעה באוקטובר ממחישים את המרחק שבין תיעוד האירועים לבין הבנתם. צוות המומחים בראשות אלוף (מיל') סמי תורג'מן, שבחן עשרים וחמישה תחקירים, מצא לצד תחקירים מקצועיים גם תחקירים חסרים ונושאים שלא תוחקרו, והצביע על מסבירי כישלון הנפרסים לאורך שנים ומערכים (מערכת את"צ, 2025). הבירור נדרש לעסוק גם בהנחות שבאמצעותן פירשו את המידע שהיה בידינו, ובאופן שבו הן כיוונו את החלטותינו (פרל, 2016).

הלמידה מהמלחמה היא גם אתגר פיקודי, תרבותי וערכי. היא תלויה במסרים הגלויים והסמויים שמהם מסיקים מפקדים וחיילים אלו שאלות יתקבלו בפתיחות ואלו מוטב, בעיניהם, שלא להעלות. היא תלויה גם ביחס למבוכה ולמחלוקת ובדברים שהארגון מתגמל. משום כך היא נוגעת גם לדמות המפקד שהצבא מבקש לעצב בעקבות המלחמה.

הטענה המרכזית של המאמר היא שהסתגלות מבצעית, תיקונים והישגים יכולים להיות ממשיים ומשמעותיים, ובה בעת להשאיר שאלות יסוד בלתי פתורות. תחושת התיקון עלולה להקדים את הבירור העמוק ואף לצמצם את הצורך שאנו חשים בו. האתגר הוא ליצור תנאים שבהם נוכל לפעול בנחישות, לבחון מחדש את ההסבר שעליו נשענה הפעולה, ולהכשיר מפקדים שימשיכו לעשות זאת

גם לאחר שחוו הצלחה. מכאן גם האחריות הפיקודית: להעביר לדור הבא את הלקחים יחד עם היכולת להבין את גבולותיהם ולבחון אותם. הבירור הזה מושפע גם מהחברה ומהסביבה המדינית שבתוכה פועל הצבא. המאמר מתמקד במרחב האחריות הצבאי ובתנאים הפיקודיים והחינוכיים ללמידה. תחקור השבעה באוקטובר והלמידה מהמלחמה המתמשכת הם תהליכים הקשורים זה בזה, אך אינם מצויים בהכרח באותו שלב.

הפתעה בסיסית: כשהכשל מערער גם את הדרך שבה אנחנו מבינים את עצמנו ואת המציאות

אחת המסגרות המועילות ביותר להבנת עומק הקושי נמצאת בספרו של צבי לניר, "ההפתעה הבסיסית", שנכתב בעקבות מלחמת יום הכיפורים. לניר הבחין בין "הפתעה מצבית" לבין "הפתעה בסיסית". הפתעה מצבית מתרחשת כאשר אירוע, עיתוי או דרך פעולה אינם תואמים את מה שציפינו שיקרה. במקרה כזה יכולה מערכת, לפחות עקרונית, לשפר את האיסוף, את ההתרעה, את הנוהל, את הכוננות או את התגובה; וככל שהבעיה מוגדרת היטב, אפשר להצביע גם על המענה. לניר טען כי המדינה המודרנית, ובמיוחד מערכות המודיעין שלה, פיתחה יכולות מרשימות מאוד לצמצום הפתעות מסוג זה. היא מתקשה הרבה יותר בהפתעה בסיסית, שבה האירוע אינו חושף רק טעות בתוך תמונת המציאות, אלא אי-התאמה בין תמונת המציאות עצמה לבין העולם.

מסיבה זו התנגד לניר לצמצום הפתעות מלחמת יום הכיפורים ל"קונספציה" מודיעינית צרה. אין בכך כדי להמעיט בחשיבותם של כשלי ההתרעה, והוא אף מראה שחלק מהמידע על האפשרות למלחמה מוגבלת היה קיים. אלא שלטענתו, "זיהוי המלחמה עם כשל ההתרעה מהווה תיאור צר מדי של התופעה [...]". כן מתעלם הזיהוי מכך שהתרעותה של ההפתעה מסמלת תחילתו של תהליך ארוך, מורכב ומשברי של גילוי עצמי של שרשרת אי-התאמות בין תפיסות היסוד של האומה לבין המציאות" (לניר, 1983, עמ' 40).

בכך ממקם לניר את הכשל לא רק בשאלה מה ידענו על האויב, אלא גם באופן שבו הבנו את עצמנו, את כוחנו, את מעמדנו ואת המציאות שבתוכה פעלנו. במובן הזה, ההפתעה אינה מסתיימת ברגע שבו האויב פועל בניגוד לציפיות; היא פותחת תהליך שבו המערכת מגלה בהדרגה שגם חלק מההנחות שבאמצעותן פירשה את העולם אינן עומדות עוד במבחן. הקושי הוא שתפיסות אלה משפיעות גם על המשקל שאנחנו נותנים למידע: מידע התואם אותן זוכה למשקל רב, ואילו מידע הסותר אותן עלול להידחות או שלא לזכות לתשומת לב מספקת. לכן גם ריבוי ידיעות אינו מבטיח שנבחין בצורך לשנות את תמונת המציאות עצמה (פרל, 2026).

לניר תיאר את האפשרות שארגון יטיל את ההפתעה על תתי-מערכות, ישפר אותן, ובכך ייצר לעצמו מעין "אשליית תיקון". לא מדובר בתיקון מדומה: החמ"ל באמת טוב יותר, המכשול באמת חזק יותר והכוחות אכן כשירים יותר. האשליה נוצרת כאשר הצלחת התיקונים הללו משמשת גם כהוכחה לכך שהמערכת כבר הבינה את מקור השבר. אם השבעה באוקטובר היה, לפחות בחלק מממדיו, הפתעה בסיסית, השאלה אינה רק איזה חלק במכונה נכשל, אלא מה למדנו על הדרך שבה אנחנו בונים את המכונה, על ההנחות שבתוכה ועל מנגנוני הבקרה שאמורים לזהות שהעולם שבו נבנתה כבר השתנה.

הבחנה קרובה הציע כריס ארג'יריס: הבחנה בין תיקון הביצוע בתוך כללי המשחק הקיימים לבין בחינת ההנחות שעליהן הם נשענים (Argyris, 1977, p. 115-125). אם כוח אינו עומד בזמן התגובה שנקבע לו, אפשר לשפר אימון ותרגולת; אך אם זמן התגובה נשען על הנחה שגויה בדבר משך ההתרעה הצפוי, שיפור הביצוע לבדו אינו מספיק. אותה פעולה מתקנת עשויה אפוא להיות נחוצה מאוד, ובה בעת להשאיר את ההנחה שביסוד הכשל מחוץ לבירור.

פרדוקס ההתאוששות

אחד החלקים המעניינים ביותר בניתוחו של לניר נוגע דווקא למה שהתרחש לאחר ההפתעה. מלחמת יום הכיפורים הייתה מבחינתו הפתעה בסיסית עמוקה, ובכל זאת ההתאוששות הצבאית הישראלית הייתה מהירה מאוד. בתוך ימים עבר צה"ל מההפתעה והבלימה ליוזמה, להתקפות נגד ולהישגים משמעותיים. לניר תיאר את התושייה, האלתור, היכולת לקרוא מצב מחדש ועוז הרוח של הלוחמים ושל המפקדים כגורמים שאפשרו להתמודד עם המציאות גם כאשר התמונה המוקדמת קרסה. אלא שהוא מבחין בין קצב ההתאוששות המצבית, שאפשר למדוד בימים

ובשבועות, לבין קצב ההתאוששות מההפתעה **הבסיסית**, שדרש זמן רב בהרבה. המערכת הצליחה לפתור את בעיות המלחמה עוד בטרם פתרה את שאלות היסוד שהמלחמה עוררה.

מאיר פינקל הצביע על **הגמישות** המאפשרת לצבא להתאושש מהפתעה, ועל הסכנה שתגובתו לטראומה תתמקד בשיקום יכולות ובהרחבה כמותית ותדחה שינוי עמוק יותר (פינקל, ינואר 2024). יכולת ההתאוששות היא הישג שיש להבין ולשמר. השאלה המעסיקה אותנו כאן היא מה קורה לאחר שהיא נושאת פרי: האם ההצלחה מסייעת לנו להמשיך לברר את הכשל, או מחזקת את התחושה שהבירור כבר מוצה? (פינקל, 2007; פינקל, מאי 2024, עמ' 4-9).

הדמיון לנסיבות הנוכחיות איננו מלא, אך הוא חשוב. גם לאחר השבעה באוקטובר הפגין צה"ל בתוך זמן קצר יחסית יכולת התאוששות גבוהה: גיוס מילואים רחב, החזרת שליטה, מעבר ליוזמה, התאמת שיטות, פיתוח פתרונות תוך כדי לחימה והפעלת כוח לאורך זמן ובזירות שונות. ההתאוששות אינה עובדה שיש להצניע כדי להדגיש את הכישלון; היא חלק חיוני מהתמונה. למעשה, אם המטרה היא לבנות צבא טוב יותר, יש חשיבות עצומה להבין **מה אפשר אותה**: איזה סוג של פיקוד, איזו תרבות יחידתית, אלו כשירויות, איזה הון אנושי, אלו דפוסי אחריות ואיזה חופש פעולה אפשרו למערכת לקום מתוך השבר.

כאן נמצא פרדוקס ההתאוששות. כאשר ארגון חזק מסוגל להתגבר על תוצאותיו של כשל באמצעות איכות אנושית, אלתור, משאבים, יוזמה וגמישות, הוא עלול להגיע להישגים עוד בטרם השתנו כל ההנחות שקדמו לכישלון. במילים אחרות, **יכולת התאוששות גבוהה יכולה לפצות על בעיה תפיסתית מהר יותר משהארגון מסוגל להבין אותה**. ככל שהפיצוי מצליח יותר, כך מתחזק גם הסיפור שלפיו המערכת ביסודה עובדת: היו כשלים, הם תוקנו, וההמשך הוכיח את חיוניותה. במצב כזה, ההתאוששות אינה מכחישה את הכישלון; היא פשוט משנה בהדרגה את משקלו באופן שבו הארגון מספר לעצמו מה קרה.

כפי שאמר לי אחד הקצינים הבכירים בצה"ל, כאשר מציגים תחקיר עומק כזה או אחר הנוגע לשבעה באוקטובר, החדר נחלק לעיתים לשני סוגי אנשים: אלה שמאזינים ואומרים "וואו, זה תיאור ממש טוב של כל הבעיות שלנו"; ואלה שמאזינים לאותו תחקיר, באותה מידה של התפעלות, ואומרים – "וואו, זה תיאור ממש טוב של כל הבעיות שהיו לנו".

מכאן הצורך לתחקר יחד את הכישלון ואת ההתאוששות. יש לברר אלו כשירויות, דפוסי פיקוד ותנאים ארגוניים אפשרו לצה"ל לשוב ולפעול; מה היה קיים לפני המלחמה ומה נבנה במהלכה; ומה מתוך ההצלחה היה תלוי בריכוז משאבים, באלתור או בתנאים שלא בהכרח יחזרו. ההישג מחייב אותנו לשאול מה ראוי לשמר, מה צריך לשנות ובאלו תנאים המענה תקף. תחקור כזה נוגע גם לבניין הכוח שהקדים את המלחמה, ואינו מסתיים בבחינת הפעולה המבצעית.

במלחמה ארוכה ורב-זירתית, הישג מאוחר בזירה אחת עלול להיתפס כהוכחה לתיקון כישלון מוקדם בזירה אחרת. אלא שהצלחה בתמרון או בהפעלת אש אינה מלמדת כשלעצמה שהנחות היסוד של תפיסת ההגנה נבחנו ותוקנו. בינתיים משתנים גם האויב ותנאי המערכה. לכן צריך לברר מה השתנה אצלנו, מה השתנה סביבנו, ואלו יכולות והנחות אכן עמדו למבחן בכל הישג.

לפרדוקס ההתאוששות יש גם ממד של זמן. ככל שמתרחקים מהשבעה באוקטובר, יום הכישלון נשאר נקודה קבועה בעבר, ואילו מאחוריו מצטבר עוד ועוד ניסיון. מפקד בשנת 2026 אינו מתבונן עוד באירוע מתוך אותה נקודת מבט של אוקטובר 2023. מאז הוא חווה מערכות נוספות, למד שיטות חדשות, ראה דברים מצליחים ונכשלים, ולעיתים גם עבר מתפקיד לתפקיד. המלחמה אינה רק החומר שממנו הוא לומד; היא גם משנה אותו כלומד. לכן, משמעותו של השבעה באוקטובר אינה רק "מתגלה" ככל שחולף הזמן, אלא גם **מתפרשת מחדש מתוך מערכת שכבר השתנתה**. מכאן נובע שלא נכון לחשוב על הפקת הלקחים כעל רגע שבו מסיימים את התחקירים, קובעים מסקנות ועוברים ליישום. באירוע מהסוג הזה, חלק מהלמידה מוכרח להיות מחזורי: לשוב אל אותן שאלות לאחר שהמלחמה, הארגון והמרחק ממנה השתנו.

אולם עצם הצטברותו של ניסיון נוסף אינה מבטיחה שההבנה תעמיק. אלוף (בדימוס) יעקב עמידור עמד על הנטייה להסתמך על ניסיון אישי כתחליף ללימוד המקצוע הצבאי. הניסיון חיוני לעיצוב המפקד, אך הוא מוגבל לנסיבות שבהן נרכש. ככל שהמפקד מתקדם ונדרש להכרעות מורכבות יותר, גובר הצורך ביכולת הפשטה, בידע תאורטי ובהיכרות עם ניסיונם של אחרים (עמידור, 2002, עמ' 39, 43-44). במובן זה, החזרה אל השבעה באוקטובר צריכה להיעשות גם מתוך מפגש עם היסטוריה צבאית, עם תפיסות מקצועיות ועם הסברים החורגים מניסיונו האישי. אלה מאפשרים לשאול על האירוע שאלות שהניסיון המצטבר שלנו לבדו לא בהכרח יעורר.

עמידור הזהיר גם מפני העדפת "מבחן התוצאה" על פני בחינה ביקורתית של דרך הפעולה, ומפני תרבות שבה חוסר הסובלנות לטעויות מצמצם יוזמה ונכונות ליטול סיכון מקצועי מחושב (עמידור, 2002, עמ' 39-42). שתי האזהרות נוגעות ללמידה מתוך התאוששות: הצלחה עלולה להפחית את הצורך שאנו חשים לבחון את דרכנו, ואילו החשש מכישלון עלול לצמצם את נכונותנו לנסות דרך אחרת. לכן החזרה המחזורית לבירור מחייבת גם בסיס מקצועי רחב וגם תרבות המאפשרת לבחון הצלחה, להכיר בטעות ולהמשיך ליוזם.

הקושי להמשיך בבירור מתחדד משום שהפעולה עצמה מייצרת במהירות מחויבות להסבר שהצדיק אותה. מרגע שהוקם גוף, נוספה יחידה, הוסט תקציב או נכתבה תפיסה, קשה יותר לחזור ולשאול אם הגדרת הבעיה המקורית הייתה מלאה. לא רק אינטרסים נוצרים, אלא גם תחושת הצלחה: הנה, המערכת לא נשארה משותקת; היא הקימה, רכשה, אימנה ושינתה. פינקל עמד על כך כאשר תיאר את שלב ההרחבה הכמותית כמייצר "תחושת סיפוק רבה" (פינקל, ינואר 2024) היכולה גם לאפשר **הדחקה של הצורך להשתנות באופן עמוק יותר**. לכן עצם העובדה שמערכת עסוקה מאוד בלקחים אינה מעידה בהכרח על כך שהשאלה הבסיסית נותרה פתוחה; לעיתים ההפך הוא הנכון – הפעילות הרבה הופכת בהדרגה לתחליף לבירור.

מי צריך ללמוד, וממי?

אפטון סינקלר כתב באופן מליצי אבל חד אבחנה שקשה לגרום לאדם להבין דבר כאשר משכורתו תלויה בכך שלא יבין אותו (Sinclair, 1994, p. 109). בהקשר של ארגון צבאי יהיה פשטני מדי לקרוא את האמירה רק במונחים של תקציב או של תקן. אנשים ומערכות אינם מגינים רק על משכורתם; הם מגינים גם על זהות מקצועית, על שנים של ניסיון, על יכולת שבנו, על האנשים שהכשירו, על מסלול החיים שלהם ועל הסיפור שמסביר מדוע עבודתם חשובה. לכן למידה עמוקה אינה מאיימת רק על פתרון מסוים, אלא לעיתים גם על הדרך שבה קהילה מקצועית מבינה את עצמה.

הלמידה נעשית קשה במיוחד כשהיא מערערת את מה שהמפקד למד לזהות כמקצועיות שלו. מי שבנה יכולת, הוביל אנשים והצליח באמצעותה נדרש לעיתים לבחון מחדש גם את הסיפור שסיפר לעצמו על הצלחתו. כאן המבוכה היא חוויה אנושית וחברתית: כיצד אומר מפקד 'אינני יודע' בפני מי שמצפים ממנו לכיוון ולביטחון? כיצד הוא משנה את הסברו בלי לחוש שסמכותו נשמטת? במלחמה ממושכת מצטרפים לכך עייפות, שחיקה וצורך להחזיק תקווה. לכן הנכונות לשאת מבוכה תלויה גם באמון ובתנאים שבהם מתקיים הבירור, ובאפשרות להכיר בגבולות הידיעה ולהמשיך להוביל.

מכאן גם המורכבות של שאלת האחריות. השבעה באוקטובר מחייב אחריות אישית ופיקודית; מערכת שבה אין קשר בין סמכות לבין אחריות אינה יכולה להישאר מקצועית או לזכות באמון. אבל השאלה **מי אחראי והשאלה מה מסביר את הכשל** אינן אותה שאלה. מפקד יכול לשאת באחריות לתוצאה שנולדה מתוך תפיסה, תרבות ומנגנונים שהתפתחו לאורך שנים; ומנגד, העובדה שכשל הוא מערכת אינה הופכת אחריות אישית לחסרת משמעות. הסכנה מתחילה כאשר החלפת האנשים נתפסת גם כסיום ההסבר: מצאנו מי נכשל, החלפנו אותו, ומכאן שהמערכת יכולה להמשיך לאחר תיקון מתאים.

לחלוקת האחריות יש גם השפעה על השאלה מי מרגיש שהלקחים מופנים אליו. נרטיב המזהה את הבכירים עם הכשל ואת מפקדי השדה עם ההצלחה וההתאוששות עלול ליצור תחושה שהלמידה נדרשת בעיקר מאחרים. זהו נרטיב שיש לבחון, ולא חלוקה עובדתית של האחריות: גם מי שהיה שותף להתאוששות נדרש לברר את חלקו בכשלים ובדפוסים שקדמו לה. במאמרם של שגיב דהן ואסף חזני מתואר המתח סביב 'דור הניצחון' ומפקדים ש'התרגלו גם לתרועת הניצחון הנלווית אליו' (דהן, 2026). בעבור מפקד שחווה את עצמו כמי שכבר למד ויישם את הלמידה, הדרישה "מלמעלה" להטמיע לקחים עלולה להישמע כהתעלמות מהלמידה הזאת.

מהמתח הזה עלולה לצמוח עמדה שלפיה "אתם לא תלמדו אותנו": הן משום שסמכותו המקצועית של הדרג הבכיר נפגעה בעיני חלק מהמפקדים, והן משום שהדרג הטקטי חש שהוא עצמו כבר הפיק את הלקחים באופן מעשי – בלחימה, ביוזמה ובהסתגלות. לכן ההתנגדות להטמעת לקחים אינה בהכרח התנגדות ללמידה; לעיתים היא נובעת דווקא מהתחושה שהלמידה כבר התרחשה, אבל במקום אחר מזה שממנו מגיעה ההנחיה כעת.

מכאן שהטמעת הלקחים איננה רק "בעיה" של תוכן, אלא גם של אמון ושל בעלות על הלמידה, ובעומק – גם על אופן הלמידה. ככל שהלקח נחווה כמשהו ש"נכתב במטה" ומועבר כלפי מטה, כך גדל הסיכון לציות פורמלי בלי שינוי עמוק, או להתנגדות סמויה הנשענת על התחושה ש"אנחנו היינו

שם, אנחנו יודעים מה באמת עבד". מהעבר השני, ככל שהדרג הבכיר מגיב לחשש הזה באמצעות עוד בקרה, עוד מנגנוני הטמעה ועוד דרישה להוכיח ביצוע, הוא עלול דווקא להעמיק את הפער. אין צורך להמתין לשיקום האמון כדי להתחיל ללמוד: למידה משותפת יכולה בעצמה לבנות אותו. כאשר דרג בכיר חושף גם את טעויותיו ומשנה עמדה לאור ראיות מהשטח, הוא מאפשר לבנות מחדש סמכות מקצועית. בתוך הבירור הזה נדרשים גם מפקדי השדה לבחון את ההנחות ואת המגבלות שהם עצמם נשאו למלחמה; חלקם בהתאוששות אינו פוטר אותם מכך. תנאי המלחמה הממושכת עלולים להעמיק את הקושי. תומר גלעד, בניתוח של עבודת המטכ"ל במהלך המלחמה, טוען כי העומס, השחיקה וקיצור תהליכי המטה עלולים היו לצמצם את המרחב לחשיבה ביקורתית. הוא מתאר דיונים שהתקצרו, צמצום של מעגל המשתתפים ומצבים שבהם קציני המטה נדרשו בעיקר "לקלוע" לקו מחשבתו של המפקד. גם אם מדובר באבחנה מקצועית ולא במחקר אמפירי שיטתי, היא ממחישה היטב כיצד דווקא תנאיה של מלחמה ארוכה עלולים להקשות על הארגון לקיים את סוג הלמידה שהוא זקוק לו ביותר (גלעד, 2026, עמ' 123-136).

כיצד מגדילים את הסיכוי ללמידה עמוקה?

היכולת להמשיך בבירור אינה יכולה להישען רק על מפקד שיתגבר בכוחות עצמו על הלחצים המתוארים. היא זקוקה לתנאים ארגוניים: אפשרות לחזור אל החלטה שכבר מומשה, מחלוקת מקצועית היכולה להשפיע, והמשכיות מעבר לחילופי בעלי תפקידים. שלושת השעונים שלהלן מאפשרים להבחין בין סוגי ההכרעות; השגרות הנלוות להם נועדו להשאיר את הבירור פתוח גם כאשר המערכת כבר פועלת ומשתנה.

שלושה שעונים ללמידה

העיקרון הראשון הוא להכיר בכך שלא כל תהליכי הלמידה והשינוי צריכים להתנהל באותו קצב. אפשר לחשוב על שלושה שעונים שפועלים בעת ובעונה אחת. השעון הראשון הוא **שעון התיקון המיידי**: המקום שבו אי אפשר להמתין ונדרשים שינויים בכוננות, בהגנה, בסד"כ, במלאים ובשגרות. השעון השני הוא **שעון בניין הכוח**: כאן כבר נדרש לבחון אלו מהמענים שנולדו מתוך החירום ראויים להפוך למבנה קבע, מה מחירים, מה הם באים להחליף, ומה נדרש לצמצם או להפסיק כדי לאפשר אותם.

השעון השלישי הוא **שעון הלמידה הבסיסית**: בירור המחייב זמן ועומק, ויש לקדמו במקביל לתיקון. בבירור זה נבחנות הנחות היסוד שנחשפו בשבר – כיצד אנחנו מבינים את האויב, מה היחס בין התרעה להגנה, כיצד נוצרות תפיסות, ואיך אפשר לזהות שהן נשחקו עוד לפני שהמציאות מפריכה אותן באלימות.

בפועל, כמובן, שלושת השעונים אינם מופרדים זה מזה באופן נקי. החלטה שמתקבלת בלחץ מבצעי יכולה להפוך בתוך חודשים לבניין כוח, ופתרון שנולד כאלתור עשוי להתחיל לעצב תפיסה עוד לפני שהתקיים עליו דיון מסודר. ההבחנה ביניהם אינה תיאור של האופן שבו המערכת פועלת ממילא, אלא ניסיון לאפשר לה לזהות באיזה סוג של החלטה היא עוסקת בכל רגע.

בשעון הראשון יש חובה לפעול במהירות. הטעות היא להניח שמפני שהפתרון המיידי כבר בוצע, גם השעון השלישי סיים את עבודתו. מפקד יכול לומר בעת ובעונה אחת: אני משנה עכשיו משום שאינני מוכן לשאת עוד את הסיכון, ובכל זאת אינני יודע עדיין אם זהו המענה הנכון לעשור הבא. ההבחנה הזאת חשובה במיוחד לאחר טראומה, משום שהדחיפות המוצדקת לתקן מעניקה לפתרונות הראשונים עוצמה מיוחדת. הם מקבלים משאבים, מייצרים מבנים והרגלים חדשים, ובהדרגה גם צוברים תוקף רגשי וסמלי: קשה מאוד להיות המפקד שמציע שנים אחר כך לצמצם מנגנון שהוקם "כלקח מהשבעה באוקטובר", להפחית יתירות או לשנות סד"כ שהוגדל בעקבות האסון.

משום כך, ההפרדה בין שלושת השעונים מחייבת גם מנגנון שמחבר ביניהם מחדש. שינוי שנעשה בשעון התיקון המיידי אינו צריך להפוך מאליו למבנה קבע רק מפני שכבר בוצע; וגם מענה שהוטמע בבניין הכוח אינו צריך לקבל מעמד של אמת שאין לפתוח מחדש. לכל שינוי משמעותי שנולד מהמלחמה ראוי לקבוע מראש **נקודת בחינה מחדש** – לא תאריך תפוגה אוטומטי, אלא מועד שבו חוזרים אל הבעיה, אל ההנחות שעליהן נשען המענה ואל תוצאותיו בפועל. האם האיום עדיין נראה כפי שנראה כאשר התקבלה ההחלטה? האם התברר שהמענה אכן פתר את הבעיה או רק את אחד מתסמיניה? אלו תוצאות לוואי נוצרו? האם המחיר עדיין מוצדק? ומה השתנה בינתיים אצלנו ואצל האויב?

לצד המענה יש לקבוע מי אחראי לבחינתו מחדש, מתי תתקיים הבחינה ואיזה מידע יחייב להקדימה. בדיון יש לחזור אל ההנחות, לבדוק את התוצאות ואת המחירים, ולהכריע אם להשאיר את המענה, לשנותו או להחליפו. כך ניתן לבחון שינוי שבוצע בלי לראות בעצם פתיחת הדיון נסיגה מהאחריות לתקן.

מנגנון כזה מאפשר לעשות דבר שקשה במיוחד לארגון לאחר משבר: **להבחין בין נאמנות ללקח לבין נאמנות לתכלית שבגללה הופק**. לעיתים דווקא שמירה עיקשת על לקח ישן היא הדרך להפסיק ללמוד. ארגון שאינו מסוגל לחזור בו מלקח, לעדכן אותו או לקבוע שתוקפו הסתיים, אינו לומד לאורך זמן; הוא רק אוסף לקחים. במובן הזה, שלושת השעונים אינם רק דרך לנהל נכון את קצב השינוי. הם מאפשרים לצה"ל לתקן במהירות בלי להפוך את התיקון המהיר למסקנה סופית, ולפעול בנחישות בלי לסגור מוקדם מדי את האפשרות להבין אחרת.



מימין: הרמטכ"ל זמיר בעת סיור רצועת עזה בספטמבר 2025, ולצדו מפקד אוגדת עזה, תא"ל חירם. במהלך הסיור הרמטכ"ל שם דגש על הצורך ללמוד מאירועים קשים, "לתחקר ולהפיק את הלקחים הנדרשים" (צילום: דובר צה"ל).

מחלוקת שיכולה להשפיע

כדי שהבחינה מחדש תהיה ממשית, צריך לאפשר גם למי שחולק על ההנחות שביסוד ההחלטה להשפיע על הברור. כל תוכנית צבאית נשענת על הנחות: מה רוצה האויב, מה יכולתו, כמה זמן התרעה יהיה, אלו כוחות יהיו זמינים, איזו זירה תהפוך למרכזית, כמה זמן תימשך המערכה ומה תהיה התנהגות החברה. כל עוד ההנחות נותרות סמויות, הן הופכות עם הזמן כמעט לעובדות. לכן תוכנית טובה צריכה לומר לא רק **מה אנו מתכוונים לעשות**, אלא גם **מה צריך להיות נכון כדי שהתוכנית תהיה טובה**.

לכל הנחת יסוד משמעותית ראוי להצמיד גם שאלה נוספת: איזה מידע, אם יגיע, יגרום לנו לפתוח אותה מחדש? בכך משתנה היחס לתפיסה. היא אינה אמונה שיש להגן עליה, אלא השערה מקצועית שאפשר לפעול לאורה ולבחון אותה בעת ובעונה אחת. לא מדובר בהחלשת ההכרעה, אלא דווקא בהפיכתה למקצועית יותר: המפקד יודע לא רק מה הוא חושב, אלא גם מהם גבולות הידיעה שלו. אחד המקורות המאלפים לדיון הזה הוא מסמך צה"לי שנכתב ב־1991 תחת הכותרת "מכשולים בדרך הפקת הלקחים". המסמך בחן בדיעבד את תהליך הפקת לקחי מלחמת לבנון הראשונה. כבר אז לא הייתה הבעיה מחסור בתחקירים. להפך: לאחר המלחמה התקיים תהליך רחב בהשתתפות עוצבות, חילות, אגפים, צוותי תחקיר וגופי מחקר, והצטברו עדויות, סיכומים, מסקנות ומאות "לקחים". אלא שכאשר ביקשו החוקרים לעשות סדר בחומר נמצא שחלק מהמסקנות לא נשענו על ליבון מספק של האירועים, שתמונת חלק מהקרבות נותרה מעורפלת או מקוטעת ושנושאים מרכזיים כלל לא הגיעו לדיון מלא (מחלקת תו"ל ומפקדות, 1991).

המסמך מ־1991 הצביע במיוחד על תופעת ה'כיתתיות'. חילות נטו לתחקר את מלחמת לבנון הראשונה כל אחד דרך עצמו: השריון את השריון, החי"ר את החי"ר וכך הלאה. התוצאה הייתה

לעיתים שכל קהילה מקצועית מצאה באותם קרבות אישוש לחשיבותה שלה, אף שהקרב עצמו היה משולב. זהו גם מופע ארגוני אפשרי של **הטיית האישוש**: לא בהכרח התעלמות מעובדות סותרות, אלא נטייה לפרש את אותה מערכת עובדות באופן המתיישב עם ההשערה, עם הזהות ועם השפה המקצועית שכבר עומדות לרשותנו (Nickerson, 1998, pp. 175-220). כמה מהמפקדים טענו כבר אז שהחתך הנכון ללמידה אינו החיל אלא **הקרב**, משום שהבעיות המשמעותיות ביותר נוצרו דווקא בממשקים.

ככל שהכשל חוצה ארגונים, כך הלמידה צריכה לחצות אותם. התחקיר החילי והאגפי יישאר חיוני משום שהידע המקצועי נמצא בתוך הקהילה המקצועית, אבל לצדו צריך לבנות חתכים אחרים. "כיצד נבנה איום הייחוס", "כיצד עובר מידע מהקצה אל הדרג המחליט", "כיצד מתחברים מודיעין, מכשול וסד"כ להגנה" – **אלה שאלות שאינן ניתנות לבירור מלא בתוך גבולותיו של גוף אחד**. הן מחייבות את כל הגורמים שהיו חלק מהמנגנון להסתכל על אותה בעיה יחד. פלורליזם איננו מספר האנשים סביב השולחן. כמה אנשים יכולים לחשוב אחרת בפרטים ולהחזיק אותה מסגרת בסיסית להבנת הבעיה. לכן בכל סוגיה מרכזית נכון לבקש כמה **הסברים מתחרים**: אלו מנגנונים שונים יכולים להסביר את אותה תופעה, איזה מידע תומך בכל אחד מהם, ומה יפריך אותו. השאלה "מי לא מסכים?" חשובה; השאלה "איזו מסגרת אחרת מסבירה את הנתונים?" לעיתים חשובה יותר.

מנגנון כזה גם מחייב את הארגון להכריע באופן מודע יותר. במקום שהסבר מסוים יהפוך בהדרגה למובן מאליו, הוא נדרש להראות מדוע הוא עדיף על החלופות ומהן נקודות התורפה שלו. בכך ניתן אולי למנוע מה"דעה האחרת" להפוך בעצמה לטקס ארגוני נוסף שאיש אינו באמת נדרש להקשיב לו.

כדי שהחלופות יוכלו להשפיע, על המפקד להקצות להן זמן ויכולת מקצועית, לשתף בעלי ידע מחוץ לגוף הנבחן, ולדרוש התייחסות מנומקת לממצאים הסותרים את ההסבר המועדף. המבחן הוא אם מידע כזה מסוגל לשנות את הדיון ואת ההחלטה. גם ביקורת שעדיין אינה מציעה פתרון שלם עשויה לחשוף בעיה המחייבת בירור.

לתחקיר גם את ההצלחה ואת ההתאוששות

הדרישה לבחון הסברים מתחרים חלה גם על ההצלחה ועל ההתאוששות: מה עבד, מדוע עבד ובאלו תנאים? בירור כן של ההצלחה עשוי לחזק מסוגלות ותקווה; אלה יכולות לצמוח מהלמידה, אך אינן תחליף לה. אם מפקדים הצליחו דווקא כאשר חרגו מהתהליך הרשמי, ייתכן שזהו מידע על התהליך. אם שיטה מסוימת הצליחה משום שהוקצה לה ריכוז משאבים שאינו בריקיימא, צריך להיזהר מהפיכתה לנורמה. ואם יכולת מסוימת התגלתה כקריטית פעם אחר פעם, יש להבין אלו תנאים ארגוניים אפשרו לה להתפתח.

לכן, אולי אחת המילים המקצועיות החשובות ביותר לאחר המלחמה היא דווקא **"תלוי"**. לא כביטוי להתחמקות או לרלטיביזם, אלא כדרישה להגדיר תנאי תוקף. באלו תנאים הרתעה היא הנחת עבודה סבירה, ומה הסימנים לשחיקתה; מתי נכון לבזר ומתי לרכז; באיזה איום נדרשת יתירות גבוהה ובאיזה מחיר; ומהו המידע שצריך להוביל אותנו לפתוח מחדש תפיסה שאנו עדיין פועלים לאורה. מקצועיות גבוהה אינה בהכרח אמירה חד-משמעית יותר, אלא יכולת טובה יותר להבין את התנאים שבהם אמירה חד-משמעית נכונה.

עבודתו של הסטטיסטיקאי אברהם ולד על פגיעות במטוסים במלחמת העולם השנייה ממחישה את הקושי. המטוסים שנבדקו היו אלה שחזרו; המטוסים שנפגעו ולא שרדו נעדרו מהמדגם. לכן ריבוי פגיעות באזור מסוים לא העיד בהכרח שזהו האזור הפגיע ביותר. גם בתחקור המלחמה, המפקדים והשיטות שהצליחו אינם מלמדים לבדם מה יצר את ההצלחה. צריך לחפש גם מקרים שבהם אותו דפוס לא הצליח, ולברר מה היה שונה. התוצאה הטובה היא נקודת מוצא לשאלה על תנאיה, ולא תשובה מספקת לה (Mangel and Samaniego, 1984, pp. 259-267; Denrell, 2003, pp. 227-243). תחקור משותף של הכישלון ושל ההתאוששות מאפשר גם למנוע מתיקון הכשל להפוך למחיקה של נכסי הארגון. לא כל מה שהיה לפני השבעה באוקטובר היה שגוי משום שהאירוע התרחש; לא כל מה שעבד אחריו מוכיח שהמערכת שהייתה לפניו הייתה נכונה. החיבור בין שני סוגי התחקיר נועד בדיוק לשבור את הדיכוטומיה הזאת.

לשמר את הלמידה, לא רק את הלקח

המלחמה הופכת ללקח לא רק דרך תחקירים, מחקרים ותורות, אלא גם דרך הסיפור שהצבא מספר לעצמו עליה. צבאות אינם זוכרים מלחמות כאוסף של מסמכים, אלא כסיפור על עצמם. מה קרה לנו, מדוע קרה, מי היינו ברגע המבחן, מה הציל אותנו, מה נכשל ומה נדרש מאיתנו מעתה. הסיפור הזה נוצר בתחקירים, אך גם בנאומים, בטקסים, בהכשרות, בספרים, במורשת הקרב, במינויים, בשמות המבצעים, במאמרים ובאופן שבו מפקדים מדברים עם פקודיהם על המלחמה. לאורך זמן הסיפור יכול להשפיע על הארגון לא פחות ממסקנה פורמלית.

לכן אין משמעות רק לשאלה אם הסיפור "נכון" במובן העובדתי (תנאי הכרחי), אלא גם למה הוא מאפשר לראות ומה הוא מסתיר. סיפור שלפיו "המערכת כשלה לחלוטין והיחידים הצילו אותה" עשוי לעודד יוזמה ולערער אמון במוסדות; סיפור שלפיו "היה כישלון קשה בבוקר אחד אך אחר כך הצבא הוכיח את עצמו" עשוי לחזק מסוגלות ולהקטין את תחושת הצורך בשינוי עמוק. בשני הסיפורים יש רכיבים של אמת, ושניהם עלולים להפוך לפשוטים מדי ופשטניים מידי. הלמידה דורשת יכולת לספר בעת ובעונה אחת את הכישלון ואת הגבורה, את הכשל המערכתי ואת האיכויות המערכתיות, את האחריות ואת ההקשר, ואת השבר לצד יכולת ההתאוששות.

למורשת יכולה להיות כאן תרומה מקצועית: לשמור לצד הממצאים והלקחים גם משהו מהאירוע עצמו – את רצף ההחלטות, את גבולות הידיעה, את החלופות, את הקולות ואת המחלוקת. תחקיר ומחקר היסטורי מניחים תשתית עובדתית ומסבירים את האירוע; העיסוק החינוכי בו מאפשר למפקדים הבאים לפגוש את המורכבות שמתוכה התקבלו ההחלטות. כך ניתן לחזור אל המקרה ולשאול גם שאלות שלא נשאלו כאשר נוסח הלקח הראשון. לא כל מה שראוי לשאת מהמלחמה מתכנס ללקח: יש בה מתחים שאינם נפתרים, דילמות שאין להן תשובה אחת ורגעים שבהם הכישלון והגבורה מתקיימים זה לצד זה. שימורם מאפשר לפגוש מחדש גם את מה שאיננו יודעים עדיין להסביר, ואת המחיר האנושי שנוותר גם לאחר שהתקבלה הכרעה מקצועית. הדבר מחייב נאמנות לעובדות – סיפור הבוחר רק את הפרטים המתאימים למסר, מצניע כישלונות או מעלים מחלוקת עלול לסגור את הלמידה בעצמו. מורשת המשמרת גבורה וכשל, הכרעה ואיזודאות, יכולה להחזיק יחד את מקורות העוצמה ואת הצורך להמשיך בבירור. זו אחריותנו כמפקדים וכאנשי חינוך בבחירת הסיפורים ובהוראתם: לאפשר גם לשאלות הפתוחות לעבור לדור הבא.

חילופי בעלי התפקידים מחדדים את האחריות לשימור הלמידה. בתוך שנים מעטות ישבו בתפקידי מפתח יותר ויותר מפקדים שלא נשאו בעצמם באחריות לתפיסות ולהחלטות שלפני השבעה באוקטובר. יש בכך יתרון משמעותי: ריחוק, פחות צורך להגן על העבר ויכולת לראות דברים בעיניים חדשות. אבל יש בכך גם סיכון. מסמך יכול לשמר מסקנה, אך הוא מתקשה לשמר את אי הנחת שהולידה אותה, את הוויכוח, את החלופות שהיו על השולחן ואת השאלה איזה מידע היה אמור לשנות את דעתנו. כאשר כל אלה נשכחים, הלקח נשאר – אך הוא הופך בהדרגה מכלי חשיבה לאמת שנמסרה בירושה.

לכן במקרים המרכזיים ראוי לשמר לצד הלקח גם את **השאלה שהולידה אותו**: מה היו ההסברים המתחרים, על אלו הנחות התנהל הוויכוח, אלו חלופות נדחו, ומה יהיו התנאים שבהם נכון לפתוח את ההכרעה מחדש.

אפשר למצוא לכך הקבלה מעניינת בתרבות הלימוד של חז"ל. המשנה והתלמוד אינם משמרים רק את ההכרעה, אלא פעמים רבות גם את המחלוקת שהולידה אותה: את הדעות השונות, את דעת המיעוט, את הקושיות ואת דרך הבירור. במסכת עדויות אף נשאל במפורש מדוע יש להזכיר "דברי היחיד בין המרובין" (משנה, עדויות א, ה) כאשר ההלכה נפסקה כדעת הרבים, ובית הלל זכו שהלכה תיפסק כמותם דווקא כי ידעו להקדים את דעת בית שמאי לדעתם (תלמוד בבלי, עירובין יג ע"ב).

יש בכך רעיון חשוב: **הכרעה נחוצה כדי לפעול, אך אין הכרח שהיא תמחק את החלופות שנדחו ואת הוויכוח שקדם לה**. דווקא שימורם מאפשר לדורות הבאים להבין לא רק מה הוכרע, אלא מתוך אלו אפשרויות, הנחות ושאלות נולדה ההכרעה, ולעייין בה מחדש כאשר הנסיבות משתנות. עיקרון דומה מוכר בתיעוד של דיוני חשיבה מודיעיניים, ויש לו ערך גם בתהליכי למידה ותחקור: לתעד לא רק את השורה התחתונה, אלא גם את מרחב המחלוקת שבתוכו היא נוצרה. בבתי הספר לפיקוד ובהכשרות הבכירות אין די ללמד "מה למד צה"ל מהשבעה באוקטובר"; חשוב ללמד גם כיצד התנהל הבירור, מה עדיין לא הוכרע, ומה עשוי בעתיד לשנות את המסקנה.

המשכיות כזאת דורשת גם בירור של מה שכבר ידענו ונשחק. כאשר בעקבות כשל אנו מחזירים כשירות או מנסחים שוב כלל קיים, עלינו לשאול מדוע חדלנו לפעול לפיו ומה השתנה בתנאים שאפשרו זאת. יש לברר גם מה מן הידע הארגוני הוקנה בפועל לדור המפקדים הנוכחי: לעיתים

יחזרה ליסודות' היא בעבורו למידה ראשונה (עומר, 2026). בהעברת תפקיד יש למסור לצד הלקחים גם את הנחותיהם, את המחלוקות שנותרו ואת מועדי הבחינה מחדש. האחריות של המפקד הנכנס כוללת בדיקה של תוקפם במציאות שהשתנתה.

איזה מפקד תגדל המלחמה הזאת?

בסופו של דבר, איכות הלמידה מהמלחמה תיבחן לא רק בסד"כ, בתורה, באמצעים ובמבנים, אלא גם בדמות המפקדים שצה"ל יעצב בעקבותיה. טראומה ארגונית יכולה לגדל דור של מפקדים החושש יותר לטעות ולכן מבקש עוד ודאות, עוד מידע, עוד אישור ועוד בקרה; היא יכולה גם לגדל דור שהפנים את גבולות הידיעה ובדיוק משום כך נעשה מקצועי יותר בהכרעה בתנאי אירודאות. הכישלון יכול להפוך את הספק לסיבה להסס, והוא יכול להפוך אותו לכלי המסייע למפקד לבחון את עצמו לפני שהוא פועל.

זו אינה הבחנה סמנטית. מפקד אינו יכול להחזיק לאורך זמן בתפיסה שלפיה כל הערכה היא זמנית ולכן אין להכריע. הוא נדרש לביטחון מקצועי, והוא נדרש לעיתים להורות לאנשים לבצע גם כשהעתיד אינו ברור. אבל יש סוגים שונים של ביטחון. יש ביטחון הנשען על התחושה שהמפקד יודע; ויש ביטחון עמוק יותר, הנשען על כך שהוא יודע **כיצד הוא יודע**, מהם גבולות ידיעתו, מה עשוי להפריך את הערכתו, וכיצד יפעל גם כאשר התמונה חלקית. מהסוג השני ניתן לדרוש גם נחישות וגם צניעות מבלי שהאחת תבטל את השנייה.

במאמרה של שני אלמוג על אמון במפקדים במהלך המלחמה, מובאים דבריו של מ"פ: "גם אני לא מבין או יודע עד הסוף, אבל זו המשימה" (אלמוג, 2026, עמ' 196). יש במשפט הזה הכרה בגבולות הידיעה לצד קבלת האחריות להוביל. המפקד אינו נדרש להציג ודאות מלאה כדי להכריע ולפעול.

תא"ל בני אהרון ניסח מניסיונו במלחמה הממושכת את המתח הזה בפשטות: "**הניסיון מעניק ביטחון, אך אסור לו להפוך לקיבעון**" (אהרון, 2026). הכשרת המפקדים לאחר המלחמה צריכה לשאול אפוא לא רק אלו לקחים להעביר, אלא איזו **עמדה מקצועית כלפי ידיעה** היא מבקשת לעצב. האם המפקד לומד שתפקידו להביא תשובה, או שתפקידו גם לנסח היטב את השאלה; האם שינוי עמדה נתפס כסימן לחולשה או כעדות לכך שהתקיים תהליך חשיבה; האם מחלוקת היא תקלה שעליו לסגור במהירות או משאב שעליו לנהל עד רגע ההכרעה; והאם "אני עדיין לא יודע" יכול להיות, במקרים מסוימים, משפט מקצועי שאחריו עדיין מגיעה החלטה.

נושא זה מקבל עומק נוסף במסמך שפרסמו המטות המשולבים האמריקניים ב-2020 על דמותו של קצין העתיד. נקודת המוצא שלו אינה ניסיון לנחש טוב יותר כיצד תיראה המלחמה הבאה, אלא כמעט ההכרה ההפוכה: שהמפקדים של היום יצטרכו להתמודד בעתיד גם עם "עימותים שטרם דמיינו". משום כך הם הגדירו את היתרון הנדרש לא רק כעליונות באמצעים, בטכנולוגיה או בכוח, אלא גם כ"עליונות אינטלקטואלית" (Intellectual Overmatch): היכולת לחשוב טוב יותר מהיריב, להבין בעיה חדשה, למסגר אותה, להסתגל אליה ולפעול בתוכה גם כאשר צורות המלחמה המוכרות משתנות (Joint Chiefs of Staff, 2020).

תורת הלמידה של חיל הנחתים האמריקני מנסחת הבחנה מועילה: האימון מכין להתמודדות עם מרכיבי המלחמה המוכרים, ואילו החינוך המקצועי הצבאי מפתח את החשיבה ואת השיפוט הנדרשים להתמודדות עם הבלתי-מוכר. שני המרכיבים חיוניים ומשלימים זה את זה (United States Marine Corps, 2020, p. 1-4).

אם איננו יודעים מה תהיה הבעיה הבאה, אי אפשר להסתפק בהעברת התשובות שלמדנו מהבעיה הקודמת. צריך לפתח אצל המפקד את היכולת לפגוש מציאות שאינה מתאימה בדיוק לקטגוריות שבהן הוכשר, לזהות שהמודל שבידו כבר אינו מסביר אותה במידה מספקת, ולבנות מתוך המפגש הזה הבנה חדשה בלי לאבד את היכולת להכריע ולפעול. משום כך, מדגיש מסמך המטות המשולבים שיכולת כזאת אינה נוצרת בקורס אחד או בהזדמנות חינוכית מזדמנת. היא נבנית לאורך הקריירה כולה, מתוך רצף מכוון של לימוד, של אימון, של ניסיון מבצעי, של תרגול ושל פיתוח עצמי – אלפי שעות שבהן המפקד אינו רק צובר ידע, אלא מפתח את היכולת לחשוב מחדש.

מכאן גם שהכשרת המפקדים לאחר המלחמה איננה רק אחד הערוצים להפצת הלקחים; היא עצמה **זירת למידה מרכזית**. אפשר ללמד את השבעה באוקטובר כרשימה של שגיאות ושל כללים שנועדו למנוע אותן, ואפשר להשתמש בו כדי לאמן יכולת אחרת: לחשוף הנחות, לבנות הסברים מתחרים, לזהות מידע שאינו מתיישב עם התמונה, לשחזר החלטה בלי חוכמה בדיעבד, להבחין בין תוצאה רעה להחלטה רעה, ולהחזיק עמדה תוך ידיעה מהם התנאים שיחייבו את שינויה. השאלה איננה

רק מה ידע המפקד הבא על שבעה באוקטובר, אלא איזה סוג של חוש מקצועי יפתח בעקבות הלימוד שלו.

אפשר, למשל, ללמד מקרה קרב מתועד באמצעות חשיפה מדורגת של המידע שהיה זמין למפקדיו. לפני הצגת התוצאה יתבקשו הלומדים להעריך את המצב, להכריע ולהסביר על איזו הנחה נשענו ואיזה מידע ישנה את דעתם. לאחר מכן ייבחנו ההחלטות מול ההתרחשויות בפועל. כך הסיפור המשומר במורשת נעשה חומר לאימון שיפוטי: הלומד נדרש לפגוש את איהוודאות ולהתמודד עימה, ולא רק לזהות בדיעבד טעות של מישהו אחר.

לצד שחזור המקרה יש להעמיד את הלקח גם מול מלחמות אחרות. ניסיון לחימה עשיר אינו בהכרח ניסיון מגוון: מאות ימי קרב עלולים לחזק כלל שנכון רק לתנאים שבהם נרכש. ההיסטוריה מכניסה לחדר צבאות אחרים ותוצאות שלא חוונו בעצמנו. יש לחפש בה גם מקרים שבהם העיקרון שנראה לנו נכון לא עבד, ולברר מה השתנה באויב, במשימה ובנסיבות. כך הניסיון העקיף נעשה דרך לבחון את גבולותיו של הניסיון שלנו, לפני שהוא מתקבע כעיקרון למלחמה הבאה.

צבאות מחנכים כל הזמן לאופן שבו נכון ללמוד, גם כאשר הם אינם קוראים לכך חינוך. מפקד שמגיב בכעס לקצין המעלה בעיה, מלמד את פקודיו דבר אחד על היחס בין נאמנות לאמת; מפקד המתחיל תחקיר בהצגת טעויותיו שלו, מלמד דבר אחר. מערכת שבה כל מקרי הבוחן בהכשרות מסתיימים ב"פתרון הנכון" מפתחת יחס אחר לאירודאות ממערכת שבה מפקדים נדרשים להתמודד גם עם מצבים שבהם שתי אפשרויות הן חלקיות ואין סימן בסוף הספר המלמד מה היה צריך לעשות. ארגון המקדם בעיקר אנשים המקרינים ודאות ומהירות עשוי לגלות עם השנים שהוא קיבל בדיוק את המפקדים שלימד את עצמו להעריך.

בני אדם וארגונים מתעצבים פחות לפי מה שהם מצהירים שחשוב, ויותר לפי מה שהם בוחרים למדוד, לתגמל ולהוקיר. אותו עיקרון נכון גם ביחס ללמידה. אם קצין שמזהה אנומליה ומעלה אותה זוכה להערכה גם כאשר לבסוף התברר שטעה, המערכת מלמדת שאחריות כוללת גם הצפת ספק. אם המחיר האישי של החמצת איום נתפס כחמור בהרבה ממחירה של התרעת שווא, הארגון עלול ללמוד שהדרך הבטוחה מבחינת הפרט היא להתריע תמיד. אם תחקיר אמיץ שבו יחידה חושפת בעצמה כשל משמעותי פוגע בדימויה יותר מתחקיר מהוקצע שבו הכול מוצג כ"פערים לשיפור", גם כאן הארגון ילמד – אך לא את מה שהתכוון ללמד.

במובן הזה, הלמידה מהשבעה באוקטובר היא גם שאלת חינוך צבאי במובנה הרחב ביותר – לא במובן של שיעור, של הסברה או של פעילות נלווית למקצוע הצבאי, אלא בשאלה **איזו תרבות מקצועית הצבא מטפח ואיזה מפקד הוא מבקש להצמיח**. אם הארגון ילמד את מפקדיו את הלקחים אך לא את הדרך לבחון אותם, הוא עלול להחליף מערכת אחת של תשובות באחרת. אם, לעומת זאת, יצליח לעצב מפקדים שיודעים לפעול לאור תפיסה ובה בעת לזהות את הסימנים לכך שהיא נשחקת, ייתכן שזה יהיה שינוי עמוק יותר מכל לקח נקודתי שהמלחמה תוליד.

המבחן של תהליך הלמידה הצה"לי, אם כך, לא יהיה מספר הלקחים שהופקו ולא מספר הפעולות שסומנו כ"הושלמו". הוא יהיה קשה יותר: מה השתנה באופן שבו מפקד מעריך מצב; איזה מידע מקבל היום משקל אחר; איזו הנחת יסוד שבעבר נותרה סמויה, נכתבת כיום במפורש; איזה תרגיל נראה אחרת; מאיזו פעולה חדלנו; ומה יעשה בעוד חמש שנים קצין שלא היה בתפקיד מרכזי בשבעה באוקטובר, אחרת מכפי שהיה עושה אילולא התרחשה המלחמה. כל עוד אין תשובה לשאלות הללו, ייתכן שהלקח הופץ והוטמע בתשומות, אך עדיין לא ברור שנלמד.

סיכום: בזכות המבוכה

לאור כל זאת ראוי אולי לשמור בתוך תהליך הלמידה הצה"לי גם מקום למבוכה. לא מבוכה משתקת, לא חוסר אונים ולא הימנעות מההכרעה, אלא מבוכה במובן שכצלסון ביקש להגן עליו: נכונות לא לכסות את הסדק מהר מדי בהסבר נוח. מקום שבו ניתן לומר שהגדלנו את הכוחות אך עדיין אנו בוחנים את תפיסת ההגנה; ששינינו נוהל אך עוד איננו בטוחים שהבנו את המנגנון שיצר את הכשל; שהצלחנו בקרב אך אנו עדיין שואלים מה מההצלחה ניתן באמת לשכפל. דווקא למפקד בכיר, שבתוקף תפקידו כמעט "אסור" להיות נבון, חשוב להבחין בין המבוכה שאסור שתשתק אותו בעת פעולה לבין המבוכה שאסור לו לאבד בעת חשיבה.

אולי זהו הלקח העמוק ביותר שאפשר לבקש מהשבעה באוקטובר: לא עוד תשובה שתבטיח שלא נופתע לעולם, ולא צבא שמפקק בכל דבר עד שהוא מתקשה לפעול, אלא צבא שמסוגל להכריע בנחישות לאור תפיסה ובאותה עת לזכור שהיא תמיד גם השערה על מציאות משתנה. צבא שמבין

כי מקצועיות איננה רק לדעת יותר, אלא גם לזהות מוקדם יותר את הרגע שבו מה שאנחנו יודעים כבר אינו מסביר די הצורך את מה שאנחנו רואים. צבא שבונה כך את מפקדיו, מכין אותם גם לרגע שבו מה שלמדו כבר לא יספיק: לזהות את הפער, להמשיך לפעול בתוכו ולשנות את הבנתם ואת דרכם.

תודתי לאל"ם (מיל') גלעד אברלינג'י, לסא"ל (מיל') נועם אלון, לתא"ל (מיל') איתי ברון, לתא"ל יוגב בר-ששת, לרס"ן (מיל') ד"ר אביעד הולנדר, לרס"ן (מיל') יותם הכהן, לתא"ל (מיל') יובל הראל, לאל"ם (מיל') חובב ורדי, לתא"ל (מיל') אורי זייפרט (זיפו), לתא"ל (מיל') גיא חזות, לאל"ם (מיל') ד"ר אסף חזני, לאל"ם (מיל') ד"ר אלי מיכלסון, לתא"ל (מיל') ד"ר מאיר פינקל, לאל"ם (מיל') ד"ר אופיר קבילו, לד"ר אורנה קזמירסקי ולתא"ל (מיל') משה שנייד, שקראו גרסאות שונות של המאמר והסכימו להיכנס עימי אל המבוכה – לשאול, לערער, להצביע על חסרים ולהציע כיווני מחשבה נוספים. חלק מההערות שינו את הטקסט, אחרות חידדו את המחלוקת עימו, וכולן סייעו לי לבחון מחדש דברים שנראו בתחילה מובנים מאליהם. האחריות לטענות, לפרשנות ולשגיאות שנותרו היא שלי בלבד.

רשימת המקורות:

- אחרון, בני (2026). "פיקוד במערכה ממושכת – מודל יאיש ברזל". **בין הקטבים**, גיליון 48.
- אלמוג, שני (אפריל 2026). "פנים אל מול פנים: אמון במפקדים במצבי קרב במלחמת 'חרבות ברזל'". **בין הקטבים**, גיליון 47, עמ' 189-204.
- גלעד, תומר (יולי 2026). "עזר כנגדו או 'כלי שרת' על קונפורמיזם, ריצוי וחשיבת יחד של מפקדים במטכ"ל במהלך מלחמת התקומה ('חרבות ברזל')". **מערכות**, גיליון 511, עמ' 123-136.
- דהן, שגיב (2026). "אוגדה רבזירתית במלחמה ארוכה: ההוראים מעשיים". **בין הקטבים**, גיליון 48.
- כצנלסון, ברל (2025). **בזכות המבוכה ובגנות הטיח**. תלם.
- לניר, צבי (1983). **ההפתעה הבסיסית**. הקיבוץ המאוחד והמרכז למחקרים אסטרטגיים, אוניברסיטת תל אביב.
- מחלקת תו"ל ומפקדות (אפריל 1991). **מכשולים בדרך הפקת הלקחים**. אגף הדרכה ובטיחות.
- מערכת את"צ (10 בנובמבר 2025). "סיכום הרמטכ"ל לדו"ח המומחים לבדיקת איכות התחקירים והפקת הלקחים מ-7 באוקטובר". **אתר צה"ל**.
- משנה, עדויות א, ה.
- עומר, מורן (2026). "עזה-לבנון-עזה, מילואים וסדיר". **בין הקטבים**, גיליון 48.
- עמידור, יעקב (2002). **ההוראים על צבא ובטחון**. המכללה לביטחון לאומי.
- פינקל, מאיר (2007). **על הגמישות**. מערכות ומודן.
- פינקל, מאיר (ינואר 2024). "השתנות צה"ל אחרי טראומת מלחמה ועל רקע תחושת דחיפות במתן מענה: מודל, היסטוריה ולקחים לתקופה שאחרי 'חרבות ברזל'". **בין הקטבים**.
- פינקל, מאיר (מאי 2024). "גמישות: התאוששות צה"ל מהפתעות תוך כדי מלחמת חרבות ברזל". **מערכות**, גיליון 502, עמ' 4-9.
- פרל, גל (25 באוקטובר 2016). "התודעה גוברת על הידיעה". **המכון למחקרי ביטחון לאומי (INSS)**.
- פרל, גל (18 בספטמבר 2026). "אף אחד, אף אחד, לא אמר שהולכים למלחמה". **בין הקטבים**.
- **תלמוד בבלי**, עירובין יג ע"ב.
- Argyris, Chris (September–October 1977). "Double Loop Learning in Organizations". *Harvard Business Review*, pp. 115–125.
- Denrell, Jerker (2003). "Vicarious Learning, Undersampling of Failure, and the Myths of Management". *Organization Science*, Vol. 14, No. 3, pp. 227–243.
- Joint Chiefs of Staff (1 May 2020). *Developing Today's Joint Officers for Tomorrow's Ways of War: The Joint Chiefs of Staff Vision and Guidance for Professional Military Education & Talent Management*.
- Mangel, Marc, and Samaniego, Francisco J. (June 1984). "Abraham Wald's Work on Aircraft Survivability". *Journal of the American Statistical Association*, Vol. 79, No. 386, pp. 259–267.
- Nickerson, Raymond S. (1998). "Confirmation Bias: A Ubiquitous Phenomenon in Many Guises". *Review of General Psychology*, Vol. 2, No. 2, pp. 175–220.

- Sinclair, Upton (1994). *I, Candidate for Governor: And How I Got Licked*. Berkeley: University of California Press.
- United States Marine Corps (2020). *Learning*. Marine Corps Doctrinal Publication 7 (MCDP 7).