

סף החשיבה האסטרטגית

התיאור הזה מבחין בארבעה שלבים בהתפתחות בחשיבה הצבאית של הקצין. כל אחד מהם תובע כישורי חשיבה שונים מבחינת תוכנם ובעלי אתגרים גדולים יותר. אולם, עיקר הדגש בדגם שיוצג הוא בהבחנה בין כישורי החשיבה, הדרושים לקצין ברמה הטקטית, לבין הכישורים הנדרשים לתפקוד יעיל ברמה האסטרטגית.

ההיסטוריה הצבאית גדושה בדוגמאות, הממחישות את בעיית המעבריות שבין הרמה הטקטית לרמה האסטרטגית במלחמה. ניצחונות טקטיים אינם מצטברים, בהכרח, להישגים אסטרטגיים, ומה שנראה ככישלון טקטי עשוי להתגלות כגורם חשוב בהשגת היעדים האסטרטגיים. יחסי הגומלין בין שתי הרמות הללו רוויים ניגודים, פרדוקסים ומצבים אירוניים (הרכבי, 1990, עמ' 434-445; לוטוואק, 1987). ההיסטוריה של הקרבות זרועה בדוגמאות של קצינים, שהוכיחו את עצמם כמפקדים מבריקים ברמה הטקטית, והתגלו ככישלון בתפקידי פיקוד אסטרטגיים (דיקסון, 1976). בהיסטוריה קיימות דוגמאות ססגוניות עוד יותר של קצינים, שלא הפגינו כישורים יוצאי-דופן ברמה הטקטית, והתגלו כמפקדים מצטיינים ברמה האסטרטגית. ז'ימיני אמר, אולי תוך הגזמה מסוימת: "בהחלט ייתכן, שאדם יהיה מסוגל לתאם מבצעים בכישרון מבלי שהולך אי-פעם חטיבה לקרב נגד אויב: פטר הגדול,

למקצוע הצבאי יש תורה מקצועית, מגובשת ומפורשת, הבאה לידי ביטוי ב"עקרונות המלחמה" וב"תורת הלחימה". הצבא מצפה, שכל קצין ינתח ויעריך נכונה לפיה כל מצב צבאי, שבו הוא עשוי להיתקל במלחמה. אולם, למקצוע הצבאי אין עדיין תיאוריה מפורשת על כישורי החשיבה, שהקצין אמור להפעיל על-מנת לבצע ניתוח והערכה כאלה. אפשר להקשות ולשאול: מדוע יש צורך בתיאוריה ייחודית לחשיבה צבאית. ניתן לטעון, כי תיאוריות כלליות לחשיבה מתאימות גם להבנת החשיבה הצבאית ולהנחייתה, אולם טענתי היא, כי המאפיינים המיוחדים של הוויית הלחימה ושל ההכנות למלחמה דורשים, ולמעשה אף מפתחים, כמה דגשי חשיבה ותכונות חשיבה בעלי חשיבות מיוחדת למקצוע הצבאי. על-מנת לשרוד ולנצח בקרבות לא די בכך שהקצינים יכשירו את עצמם ואת יחידותיהם בידע המקצועי הצבאי במובן של תיאוריית המלחמה, השלכותיה ויישומה בצורות הקרב השונות, אלא שעליהם גם להכשירם ולאמנם בכישורי החשיבה הצבאית. לצבא יש צרכים משלו לפיתוח כישורי חשיבה. ההצטרפות למסגרת צבאית כלשהי כרוכה בסוציאליזציה בתוך תרבות, שיש בה לחצים הכרתיים ומקצועיים משלה לפיתוח תכונות אינטלקטואליות מסוימות ולדחיקתן לשוליים של אחרות. קידום בשרשרת הפיקוד כרוך לא רק ברכישת ידע צבאי תורתי נוסף ובהתנסות בו, אלא גם בצורך לרכוש כישורי חשיבה נוספים.

* המכון לחקר החשיבה האסטרטגית ויישומה והתכנית למדיניות ציבורית בפקולטה למדעי החברה באוניברסיטת תל-אביב. מאמר שני בסדרה. הקורא מופנה למאמרו של המחבר, "מי צריך עקרונות מלחמה", מערכות 324, עמ' 19-8.

** דגם החשיבה הצבאית והקנייתה, המוצג במאמר זה, מדגיש את המשגה בתהליך הלמידה. הגישה מתבססת על הזרם בחקר החשיבה, הרואה במושגים את אבני-הפינה של כל פיתוח חשיבתי (אוסובל, 1963, 1968; קלי, 1955; קלאוזמאיר, 1971; קלאוזמאיר, גטלה ופרייר, 1974; קלאוזמאיר ואלן, 1978; לקוף, 1978; נייסר, 1987; נובק, 1947, 1987; פיאוזה, 1955; רוש ומרוויס, 1975; ויגוצ'קי, 1962). כל אחד מארבעת השלבים מייצג מערכת יחסים שונה בין המשגה ללמידה.

ד"ר צבי לניר*

מהירות וחד-משמעיות. תגובות מהירות למצבים בלתי-צפויים ברמה הטקטית עלולות להיות גורליות. ברמות הללו יש חשיבות רבה, ולעתים אף מכרעת, להנהגת שיפוטיות מהירים, הנשענים על מושגים קטיגוריאליים של "מסמן-מסומן"; זאת חרף העובדה, שהסביבה הטקטית מאופיינת לעתים במצבים של עמימות, של אירודאות, של ניגודיות ושל פרדוקסים.

בשדה הקרב תגובת "מסמן-מסומן" מעין זו עשויה גם למנוע כשלים של תגובה לפי אינסטינקטים. לדוגמה, כשלוחם נקלע למארב, תגובתו האינסטינקטיווי היא להימלט ממקור האש, ולחפש מחסה. אולם, ברוב המקרים התגובה התכליתית יותר היא התגובה ההפוכה – להסתער מיד על עמדות האויב. תגובה זו תכליתית יותר מנקודת הראות של השלמת המשימה ומנקודת הראות של הסתברות הצלת חי החיילים, שנקלעו למארב.

צבאות מודרניים פועלים בסביבה עתירת-טכנולוגיות. הקניית הרגלי חשיבה על-פי "מסמן-מסומן" נחוצה, אם כי מסיבות אחרות, גם בקבלת החלטות בסביבות כאלו. לשם תפעול יעיל של מערכות סריקה ובקרה ממוחשבות יש להניח, שהעולם מורכב מ"דברים" "ממציים-ומוציאים" (mutually exclusive), העומדים בפני עצמם, וממציבי החלטות דיכוטומיות של "אותות" לעומת "רעשים" ר"on לעומת "off". לפיכך, יש צידוק מעשי ברור להקניית הרגלי חשיבה במסמנים-מסומנים לאנשי צבא, האמורים להפעילן.

מערכות ההדרכה הצבאיות, יותר מכל מערכות הדרכה פורמליות אחרות, ניכרות בשימוש הנרחב שהן עושות בתרגילים ובתרגולות, המבוססים על שפה עשירה ביותר במושגים קטיגוריאליים כאלה. הלימוד כיצד "לראות" באמצעות "מסמנים" מסוימים ולהתנסות במשמעויות שלהם, הוא בבסיסה של ההדרכה הצבאית. במובן זה ניתן לומר, שהסוציאליזציה הצבאית היא תהליך, המנחיל אוריינטציה על-ידי הקניית מערכת מורכבת של "מסמנים". אוצר המלים הצבאי, יותר מכל שפה ארגונית אחרת, מצטיין בעושר שפת ה"מסמנים" שלו. יש בו "מסמנים"

קונדה, פרידריך הגדול ונפוליאון הם דוגמאות לאנשים כאלה" (אמנות המלחמה, עמ' 62). אחד ההיבטים הבעייתיים ביותר במעבריות בין הרמה הטקטית לרמה האסטרטגית – ועם זאת, שנחקר פחות מכול – הוא ההיבט החשיבתי.

אני מציע את המושג "סף ההכרה האסטרטגית" כדי להביע את הרעיון, שהרמה הטקטית והרמה האסטרטגית משתמשות במערכות יחסים שונות, ובמידה מסוימת אפילו מנוגדות, בין תפיסה לתובנה (insight). הכישורים הנדרשים בשני השלבים הראשונים בדגם בן ארבעת השלבים, שיוצג להלן, הם הכישורים, שעל הקצין לרכוש בהם מיומנויות כדי לתפקד בהצלחה במשימות פיקוד טקטיות, שבהן הוא יכול לבסס את שיפוטו על התפיסות החושיות הישירות. לעומת זאת, השיפוטיות הנדרשים בשני השלבים האחרים, הדרושים למשימות אסטרטגיות, אינם יכולים להתבסס על התפיסות החושיות הישירות, והם נזקקים להמשגה מופשטת כאמצעי מתווך להבנת המצבים האסטרטגיים. המעבר משני שלבי החשיבה, הראשונים, הטקטיים, לשני השלבים הגבוהים יותר, האסטרטגיים, מחייב חריגה אל מעבר להרגלי החשיבה, שנרכשו ברמה הטקטית, הנחשבים שלא בצדק, לתמצית מהותה של החשיבה הצבאית.

הרמה הראשונה בהתפתחות החשיבה הצבאית

התהליכים, המובילים ללמידה ולרכישת ידע בשלבים הראשונים של הילדות, הם תהליכים של התנסות. הילד קורא ל"דברים" בשמות רק בשלבים מאוחרים יותר של התפתחות כישורי חשיבתו. כמבוגרים, אנו קוראים תחילה לדברים בשם המסמן אותם, ואחר-כך מזהים אותם בשם. המסמנים מסייעים לנו לזהות את המסומן – לעתים עוד לפני שלמדנו אותו מנסיוננו.

השיפוט לפי סיווג של "מסמן"-מסומן מועיל ביותר כאשר נמצאים בסביבה, המחייבת הבחנות ותגובות

כמעט לכל מצב, שהחייל והקצין הזוטר עלולים להיתקל בו במהלך האימונים, ההכנות ללחימה, ובסופו של דבר – גם בלחימה עצמה.

ככלל, ניתן לומר, שמטרת השלב הראשון בהכשרה הצבאית היא ללמד חיילים וקצינים צעירים לפעול על-פי ארכיטיפים, המופעלים על-ידי הקשרים של "מסמן-מסומן". זו יכולת, שהחייל והקצין הצעירים מפתחים בקורסים הצבאיים הבסיסיים, והיא מופנמת כמערך חשיבתי-התנהגותי במהלך הניסיון, הנרכש באימונים אחדי ההכשרה הבסיסית. ככל שהשפה הצבאית של הפרט הולכת ונעשית עשירה יותר כך גם מתפתחת היכולת לעשות שימוש בצירופים שונים של יחסי "מסמנים-מסומנים", וככל שהפרט משפר את כישוריו בהפעלת צירופים שונים של "מסמנים-מסומנים", כך תשתפר יכולתו להתמודד עם מצבים צבאיים מורכבים. הדוגמאות הארכיטיפיות, הנלמדות ומתורגלות בשלבים הראשוניים של ההכשרה הצבאית, נעשות אפוא מזוהות עם מסמניהן. רוש ומרוויס (1975) הראו, כי לאחר שמצמידים לדבר דוגמה, שהיא אב-טיפוס שלו, הדוגמה הארכיטיפית עצמה משמשת דגם לשיפוט דוגמאות אחרות. תפיסות כמו "התקפה", "פריסה", "מארב", "פקודה", "ניידות" – אך גם "תעוזה", "בטיחות" ר"מנהיגות" – שמעצם טבען נתונות לפירושים שונים, נעשות "מעוגנות" בדוגמאות הארכיטיפיות שלהן, כפי שנרכשו בשלבים המוקדמים של הנחלת התורה הצבאית.

השלב הראשון של למידת הרגלי החשיבה הצבאית הוא שלב רבי-עוצמה ורבי-תועלת. כפי שכבר צוין, היתרונות של הפנמת הרגלי חשיבה כאלה ברורים. למפקד הזוטר חסרים הזמן והתנאים הדרושים לשיפוט מורכב יותר. אולם, טמונה בכך גם סכנה, שלא זו בלבד שהדוגמאות הארכיטיפיות שהוקנו בשלב הזה ייטמעו כה עמוק בחשיבה הצבאית, אלא גם שהחשיבה באמצעות קטיגוריות של "מסמנים-מסומנים" תהפוך להיות, מבלי דעת, לדגם השולט בחשיבה הצבאית.

הרמה השנייה של התפתחות החשיבה הצבאית

המיומנות של מפקדי צבא ברמה הטקטית, המפגינים את הכישורים של הרמה השנייה בחשיבה הצבאית, ניכרת במה שנהוג לכנות בעגה הצבאית, "יכולת קריאת השטח", "קריאת הקרב", או "קריאת המצב". במלים אחרות, הם מבחינים ופועלים על-פי הזדמנויות, ונמנעים מסיכונים, שאחרים אינם מבחינים בהם, אף ש"ידיעה" כזו אינה נשענת על המשגה מילולית עשירה יותר.

לגבי מפקדים אלה, ניתן לומר, שיש להם בנוסף על הדוגמה הארכיטיפית, שנרכשה על-ידם בשלב הראשון, מערכת נרחבת של תמונות של "מסומנים" גם ללא "מסמנים", ובעזרתם הם מזהים אבחנות דקות של "מסומנים" אלה בתרחישי קרב, בתנאים פיזיים, בתנאי ראות (ביום ובלילה), בתנאי מזג-אוויר ובלחצי זמן שונים.

ביצועיהם מבוססים פחות על "מסמנים" ויותר על העלאת דוגמאות שונות של מצבים דומים, המבוססות על ניסיונם הם.

להדגמת ההבדל בין הידיעה לשיפוט ברמה הראשונה וברמה השנייה של החשיבה הצבאית נחזור לדוגמת המארב: כוח סיור בגבול לבנון נקלע למארב, שטמנה לו חוליית מחבלים. המפקד הצעיר הגיב לפי הדוגמה הארכיטיפית של יחסי "מסמן-מסומן", ופקד על אנשיו להסתער מיד על המארב. כתוצאה מכך, נהרגו ונפצעו רוב חיילי הכוח. כמה שבועות קודם לכן, באותו שטח הררי עצמו, הצליח מפקד אחר להציל את אנשיו בזכות כישורי החשיבה שלו, שאיפשרו לו לזהות מיד "את ההבדל, שעושה את ההבדל" בתנאים המיוחדים של המארב לעומת הדוגמה הארכיטיפית – שטח מסולע ומיוער, היכולת לזהות את מקור האש גרועה, והאפשרויות למצוא מסתור ומחסה טובות. במקום לפעול על-פי הדוגמה הארכיטיפית הוא הורה לאנשיו לשכב ולתפוס מחסה, לצפות היטב ולאתר את מקורות האש; ורק לאחר מכן החליט כיצד ומאיזה כיוון להסתער על המארב.

בעוד שהמפקד הראשון השתית את שיפוטו על נוהגי החשיבה של הרמה הראשונה, מייצג המפקד השני את כישורי החשיבה ברמה השנייה. כישוריו אינם מבוססים על חיפוש שיטתי אחר מידע וניתוחו, אלא על זיהוי המידע, המצביע על קו התייחסות בין הטיפוסים השונים של אותו מסמן. "ידיעה" מיוחדת זו נשענת על פיתוח רגישות לקווי התייחסות בין טיפוסים שונים. זו ידיעה, בלי להיות מודע לבסיס הסיווג, או למגדיריו. האבחון נעשה באמצעות דוגמאות שנרכשו מתוך הניסיון ובעזרת הכישרון לקבוע את שייכותן למצבים חדשים. עושר הדוגמאות, שצבר המפקד הזה מניסיונו, מאפשר הסתברות גבוהה לאבחנה מהירה ומדויקת יותר.

בדומה לשחקר-אמן בכדורסל, המפקד הזה לומד "להקיף" את עולמו בתפיסה שלמותית (הוליסטית), ואינו נזקק לפירוק המצב לגורמיו. עושר הדוגמאות, האצור בחשיבתו, מאפשר לו לדעת "מראש" מה לחפש. אין הוא צריך להשקיע מרץ וזמן המצויים בצמצום באיסוף מידע רב ובניתוחו. דומה, שהוא מגיב במהירות, עוד בטרם הצטייד ב"כל" הידע, ופועל על בסיס רמזים קלושים בלבד.

בהקשר של צבא ומלחמה, רכישת כישורים אלה קשורה ל"תעוזה" – הנכונות להתמודד עם מצבים מעוטי-סיכוי ולמתוח עד הקצה את גבול היכולת האנושית ואת מעטפת הביצועים של הכלים שהוא מפעיל. מפקדים טקטיים "נועזים" מוכנים לקרוא תיגר על הגבולות המקובלים, ולהפוך סיכון להזדמנות נוכח חומרת מצבי הקרב (לניר, פישוף וג'ונסון, 1988).

מפקד קרבי כזה אינו זקוק להבנה ולהגדרה מילולית מדויקת של המצב. זו עלולה אף להיות אטית מדי, ואף להפריע לתפקודו. לא לכל מפקד קרבי כזה יש גם יכולת לבטא מילולית את מה שהוא "ודע". הוא תופס את המצב ב"מקביל", בעוד שהתיאור המילולי של המצב אפשרי רק ב"טור". קצינים כאלה מגלים לעתים קרובות

חוסר סובלנות כלפי תיאורים מילוליים, והם נוטים לעשות קיצורי דרך בתיאורים שלהם. תהליכי תקשורת והדרכה, שנוקטים מפקדים כאלה כלפי פקודיהם, דומים לאלה שנוקט מאמן כדורסל מנוסה כלפי שחקניו. הלמידה של מפקדים כאלה מושתתת במידה רבה על התבוננות של החניכים או הפקודים ועל תרגולת של חיקוי (גם של גינוני התנהגות "פיקודיים"). הדרכים, שבהן מפקדים אלה עורכים את אבחנותיהם, והדרכים שבעזרתן הם מקנים את האבחנות האלה לפקודיהם, הן בעיקר באמצעות הצגת דוגמאות.

מפקדים רבים ברמה הטקטית לומדים להעשיר את מאגר הטיפוסים שלהם באמצעות למידה מחקה כזו ממעט מפקדי-השדה המוכשרים, המתבלטים ביכולתם "לקרוא את השטח", או "לקרוא את הקרב".

סף החשיבה האסטרטגית

ההבחנה בין הרמה הטקטית לרמה האסטרטגית משקפת משמעויות שונות, ולא בהכרח חופפות. התיאורטיקנים של המלחמה התוו קווית-יחוס שונים והעניקו להם הגדרות שונות. מכל מקום, כל ההבחנות הללו מכירות בקיומו של מעבר בלתי-רציף בין הרמות. למעשה, ההבחנה בין טקטיקה לאסטרטגיה היא התפתחות מאוחרת. היא מעוגנת בתחילת המאה ה-19, ונעשתה כתגובה לשינויים בהיקף הטווחים, בטכנולוגיות ובמורכבות השליטה בשדה הקרב. הקריטריונים לפירושים השונים של התפיסות המבחינות בין טקטיקה לאסטרטגיה השתנו במרוצת השנים. תחילה נתפס קו התיחום על-פי ממד הטווח – טווח התותחים. כעבור זמן שורטט קו התיחום מחדש

כקו, המבדיל בין תמרון כוחות בשטח לבין פעילויות שנועדו להביא את הכוחות לשדה הקרב. הבחנות אחרות התוו את קו התיחום על-פי הדרג – בין הדרג הכולל בשיקוליו היבטים צבאיים ומדיניים, לבין הדרג, שהשיקולים היחידים המנחים אותו הם שיקולים צבאיים. הבחנות מאוחרות יותר כוללות את הרמה האופרטיבית כרמה נפרדת הן ברמות הטקטית והאסטרטגית [ראו מאמרו של תא"ל שמעון נווה בגיליון זה – **המערכת**]. הרמה הטקטית מוגדרת כרמת ההפעלה של יחידות בלחימה, הרמת האופרטיבית – כרמת ההפעלה של גיסות בקרב, והרמה האסטרטגית – כרמת ההכנה של הכוחות המזוינים לקראת המלחמה, וניהולה של המלחמה. יש להבחין בין ההגדרות הנזכרות – שהן הגדרות תפעוליות בעיקרן – לבין ההבחנות הקוגניטיביות. קו התיחום הקוגניטיבי הוא – כאמור לעיל – בין הרמה, שבה יכול המפקד להשתית את שיפוטו על תפיסה חושית ישירה, לבין הרמה, שבה הוא אינו יכול עוד לעשות זאת, אלא עליו להישען על המופשט ועל הסמלי. זו הבחנה דומה לזו שעשה קלאוזביץ בין "טקטיקה" – פיקוד על כוחות, כעניין מוגדר וקונקרטי, לבין "אסטרטגיה" – ניהול קרבות כעניין מושגי.

יש צורך למנוע אי-הבנות, העלולות להתעורר מההבחנה שעשינו.

ראשית, ההבחנה המקובלת בימינו היא, כאמור, בין שלוש רמות: הטקטית, האופרטיבית והאסטרטגית. לפי הבחנה זו, קו התיחום של מה, שאנו מכנים "סף החשיבה האסטרטגית" עובר בין הרמה הטקטית לרמה האופרטיבית.



שנית, מדויק יותר יהיה לדבר על מצבי חשיבה טקטיים ועל מצבי חשיבה אסטרטגיים, שכן גם ברמות הפיקוד האסטרטגיות עשוי המפקד למצוא עצמו במצבי שיפוט טקטיים, ולהיפך. היכולת האישית של המפקד ברמה האסטרטגית להבחין בין המצבים השונים בצורות השיפוט שהם דורשים, היא כשלעצמה אחת מתכונות החשיבה, שיש לדרוש אותה מקצינים ברמות הפיקוד האסטרטגי שלישית, יש לסלק אייבנה יסודית יותר. הרמה הטקטית אינה רמה של תפיסה חושית טהורה, והרמה האסטרטגית אינה רמה של המשגה טהורה. המשגה היא תהליך מתווך בכל תפיסה אנושית. כדי לתפוס משהו עלינו ליצור תחילה את המושגים, שבעזרתם אנו מפרשים, או תופסים, את הדבר. במובן זה, אין בנמצא התנסות טהורה של החושים. ההמשגה חקוקה בכל תפיסותינו (נייסר, 1987).

מפקד אוגדה מנוסה בצה"ל תיאר את הקושי העיקרי, שבו נתקל כאשר התקדם מתפקיד מח"ט לתפקיד מפקד אוגדה:

עכשיו עלי לפתור בעיות שאינני יכול לראות אותן בצורה ישירה, ואינני יכול להצביע עליהן ישירות בפני קציני המטה שלי והמפקדים הכפופים לי. זאת ועוד: כדי להבין כיצד "יתפתח" הפתרון האלה, אני זקוק למידה רבה של המשגה ולכישורי הפשטה. תיאורו משקף את המאפיין החשיבתי הבולט ביותר של "סף החשיבה האסטרטגית". כלומר, בעוד שהשיפוט ברמה הטקטית נשען בעיקר על תפיסה ישירה, איי אפשר לתפוס את העולם האסטרטגי בלא אמצעים מתווכים. המפקד ברמה האסטרטגית חייב להישען על אמצעים מתווכים מייצגים כדי ללמוד את "המצב". אמנם הוא גם יכול

לצאת ממפקדתו ו"לרדת" לשטח, והוא אף עושה זאת, כדי להתרשם התרשמות ישירה, אבל במציאות של שדה הקרב המודרני, המפוזר, הרב-ממדי, ארוך הטווח, ולעתים – גם המשתנה במהירות, קשה יותר ויותר למפקד ברמה האסטרטגית למצוא את הנקודה המכרעת, שבה יוכל לקבל במישרין את ההתרשמות האישית, הדרושה לו להשגת התובנה של הדברים ברמת הפיקוד שלו.

ברמה הטקטית, קיימת העברה הדדית מחזקת בין המפה לשטח. המפקד ברמה הטקטית יכול "לראות" את השטח "דרך" המפה, התצ"א ושולחן החול. כישורי קריאת המפה מחזקים את האבחנות ב"קריאת" השטח, ולהיפך. לעומת זאת, ברמה האסטרטגית, המפות והאמצעים הייצוגיים האחרים של המטה אינם יוצרים העברה הדדית מחזקת כזו. ברמה זו, הקצין משתמש במפות עם סימנים מוסכמים ובעזרי מטה אחרים, המהווים רק ייצוג סמלי מופשט של "המציאות".

למפקד ברמה האסטרטגית אין הזדמנות לצבור "תמונות" אמיתיות של המצבים הרלוונטיים בימי שלום, שעליהם יוכל לבסס את הידיעה ההתנסותית שלו, הרלוונטית למלחמה. תרגילי אימונים של גיסות בהיקף מלא ופריסת כוחות אסטרטגית נדירים ביותר. מפקד עלול לצאת למלחמה בלי להתנסות אפילו פעם אחת בתרגיל מלא של הפעלת הגיסות, שעליהם יפקד במלחמה. במקרים רבים התרגילים האסטרטגיים המעטים הנערכים אינם מציאותיים ומעוותים את התפיסה של זמן ושל מרחב אמיתיים בהפעלת גיסות במלחמה. למפקד ברמה האסטרטגית גם אין הזדמנויות להפקת לקחים רלוונטיים מתקריות בתקופות שבין המלחמות, כפי שיש למפקד ברמה הטקטית.



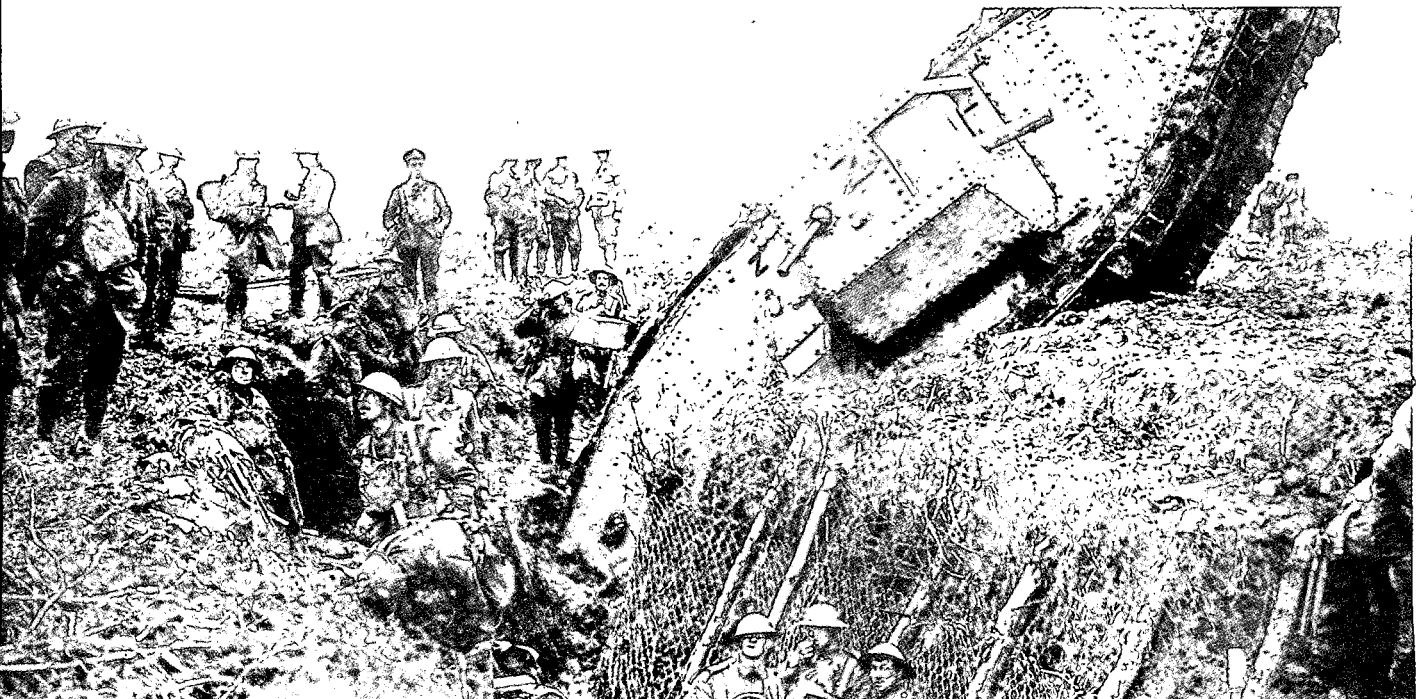
משמעות נוספת של "סף החשיבה האסטרטגית" קשורה בעובדה, שהשיפוט על-פי ארכיטיפים ברמה האסטרטגית אינו בעל ערך מתגמל כפי שיש לו ברמה הטקטית. יתר על כן, חלק מהארכיטיפים, המושרשים ביותר ברמה הטקטית, עלולים להטעות מאוד ברמה האסטרטגית. על המפקד ברמה האסטרטגית לנתק את עצמו מחלק מהשיפוט הארכיטיפיים, שהורג אליהם כל-כך בהיותו ברמה הטקטית. לדוגמה, ברמה הטקטית התקפת-פתע נועזת, ובעקבותיה ניצול הצלחה לפני התאוששות האויב היא הפירוש הארכיטיפי של עקרון המלחמה "יוזמה התקפית". לא כך הדבר ברמה האסטרטגית. הסיבה לכך היא, שברמה הטקטית, יש לכוח המופתע "מרווח התאוששות" צר מאוד (לניר, פישוף וג'ונסון, 1988). ההתבססות על פרשנות ארכיטיפית מעין זו ברמה האסטרטגית עלולה להיות מסוכנת ביותר, מפני שברמה זו יש למופתע "מרווח התאוששות" רחב. היתרונות ההתחלתיים, שניתן להשיג באמצעות מהלך נועז כזה, עלולים להתגלות בסופו של דבר ככישלון ברמה האופרטיבית, או ברמה האסטרטגית, דוגמת התבוסה של הגרמנים בהתקפת-הפתע בארדנים ב-1944, או התקפת הפתע של העיראקים על חפג'י במלחמת המפרץ ב-1991. כשקצין מתקדם מתפקיד פיקוד ברמה הטקטית לרמה האסטרטגית, הוא גם עובר מתחום, שבו הלמידה מבוססת על ניסיון-עיייה לתחום, שבו למידה כזו עלולה להיות מאוד יקרה. מרווח הזמן בין הפעולה לתוצאה ברמה הטקטית קצר הרבה יותר מאשר ברמה האסטרטגית; והיכולת לערוך תיקונים והתאמות, בהתאם למידע המתקבל על תכליתיות הפעולה, שכיח יותר מאשר ברמה האסטרטגית. המפקד ברמה הטקטית יכול להשתית את

החלטותיו על האפשרות לערוך תיקונים מהירים, על יסוד התפיסות הבלתי-אמצעיות של המצב. מבחינתו, סביר להישען על מעגלי משוב קצרים של קבלת החלטות, בחינת התוצאות ועריכת תיקונים מהירים של ההחלטות הקודמות. ההצלחה אינה מותנית כל-כך בקבלת ההחלטה "הנכונה", כפי שהיא מותנית ביכולת לתקן את ההחלטות לנוכח ההתנסות בפעולה המידית. מפקדים רבים מצליחים להתגבר על טעויות השיפוט שלהם באמצעות התעוזה והדבקות במשימה (לניר, פישוף וג'ונסון, 1988).

הלמידה באמצעות ניסיון-עיייה היא גורם חשוב בהשגת ניצחון ברמה הטקטית. היכולת לערוך תיקונים מהירים על יסוד חישה בלתי-אמצעית היא הפן המשלים את יכולת השיפוט באמצעות מסמנים-מסומנים ארכיטיפיים.

לעומת זאת, המפקד ברמה האסטרטגית חייב לחסן את עצמו מפני הנטייה לערוך שינויים חפוזים בתכניות נוכח מידע חלקי, הזורם למפקדתו. משך הזמן בין ההחלטה האסטרטגית ובין קבלת מידע אמין ובעל ערך אבחוני גבוה להבנת המצבים האסטרטגיים הוא ארוך, בעוד שעלות השינויים התכופים בתכניות עלולה להיות גבוהה מאוד.

השיפוט הטקטי הוא במידה רבה שיפוטו של מהלך אחד. המפקד הטקטי חושב ופועל במונחי המשימה הנוכחית, ומקדיש את כל משאבי החשיבה והכוח שלו, של האנשים ושל המערכת הכפופה לו, על-מנת לבצע כהלכה משימה זו. הוא משוחרר במידה רבה מבעיית "ההמשכיות והרציפות", שחייבת לאפיין את שיפוטיהם של המפקדים ברמה האסטרטגית. המפקד האסטרטגי חייב לחשוב ולפעול במונחי משך, המקיפים את הדילמות



כאלה, וכמעט ואין פתרונות מן המוכן לפרדוקסים ולדילמות של מצבים, שהמפקד ברמה האסטרטגית חייב להתלבט בהם. במציאות, יש לתופסה במונחים של "גם-וגם", של ניגודיות משלימה, כיחידת ההבנה הבסיסית שלהם, שאינה ניתנת לחלוקה פשוטה ולהגדרה במונחי "אראר" בלי לפגוע בהבנת מהותה. ניגוד משלים כזה בולט כבר בשימוש החשיבתי, שחייב המפקד האסטרטגי לעשות ב"עקרונות המלחמה". סף החשיבה האסטרטגית הוא סף המעבר בין החשיבה באמצעות עקרונות המלחמה בהנחיות שיפוט במובן של עשה ואל תעשה – מוסכמות מקובלות של אבות-טיפוס של הפעולה הראויה במלחמה, לבין חשיבה על דילמות אסטרטגיות בעזרת המשמעויות הניגודיות המשלימות של "עקרונות המלחמה" (ראו מאמרי במערכות 324). מפקד ברמה האסטרטגית חייב להבין, כי לכל "עקרון מלחמה" יש עיקרון ניגודי-משלים, כי ניתן להבין את משמעותו של כל עיקרון רק באמצעות המשמעות של העיקרון המנוגד והמשלים שלו, וכי כל

הנוכחיות ביחס לדילמות עתידיות של מהלכים, שהם מעבר לאופק העכשווי. במקרים רבים, "הטקטיקזיציה של האסטרטגיה" מתחילה באי-הבנת ההבחנות הללו. המשמעות המתגרת ביותר של המושג "סף החשיבה האסטרטגית" היא, שבעוד שתפיסת המציאות ברמה הטקטית היא כמציאות של ברירות החלטה דיכוטומיות – החלטות של "אראר" – המציאות האסטרטגית מחייבת החלטות של "גם-וגם", הכוללות "ניגודיות משלימה". כך, לדוגמה, ברמה הטקטית בחירת ציר עוקף וקשה אל היעד והעדפתו על פני הציר הקצר והמהיר יותר, כאשר הראשון עשוי להוליך את הכוח אל עורפו הפחות מוגן של האויב ולהפתיעו, היא ברירה בדילמת החלטה של "אראר".

כמעט כל הפרדוקסים והדילמות ברמה הטקטית נתפסים כמצבים של ברירות החלטה מסוג "אראר" כאלו, ולרובם יש פתרונות תורתיים מנומקים מן המוכן. המציאות האסטרטגית אינה של מצבי "אראר" ברורים



חשיבה אסטרטגית היא חשיבה על משמעויות ה"גם-וגם" של ה"מציאות" האסטרטגית בעזרת הניגודיות המשלימה של "עקרונות המלחמה". כך, לדוגמה: ריכוז הכוח ושימור הכוח הם שני היבטים משלימים של אותה יחידת הבנה אסטרטגית.

לסיכום, המאפיין את הסף הקוגניטיבי אינו רק בכך שברמה האסטרטגית אין המפקד יכול לחוש את ההתרחשויות ישירות והוא נזקק להמשגה מושגית מופשטת, אלא גם:

★ בניגוד לרמה הטקטית, שבה קיימת העברה הדדית מחזקת בין עזרי האימוץ לבין ההתנסות הישירה בשטח, ברמה האסטרטגית היא כמעט שאינה קיימת.

★ למפקד ברמה האסטרטגית אין ההזדמנות, שיש למפקד הטקטי, להזין את חשיבתו בדגמים ההולמים את רמת הפיקוד שלו, הנרכשים באימונים הממושכים לקראת המלחמה.

★ לשיפוט על-פי ארכיטיפים של פתרונות אין ברמה האסטרטגית אותו ערך מתגמל, שיש להם ברמה הטקטית.

★ למפקד הטקטי יש יכולת לקבל משוברים מהירים על תוצאות החלטותיו, ולבצע בהם תיקונים מהירים. המפקד ברמה האסטרטגית צריך להתחסן מהנטייה לשינויים מהירים בתכנית נוכח פרטי מידע חלקיים, הזורמים למפקדתו.

★ בניגוד למפקד הטקטי, על המפקד האסטרטגי לקיים שיפוטם על הבעיות הנוכחיות שלו, תוך כדי חשיבה על הדילמות של המהלכים הבאים בציר הזמן, שהם מעבר לאופק החלטות השיפוט הנוכחיות שלו.

★ בעוד שהדילמות ברמה הטקטית מוגדרות כמצבי ברירת החלטה של "אוי"או" כשלוש "פתרונות" תורתיים מן המוכן, יחידת החשיבה האסטרטגית הבסיסית כוללת "ניגודיות משלימה", שאינה ניתנת לפירוק ולא פגיעה במהותה.

הרמה השלישית של התפתחות החשיבה הצבאית

בית-הספר לפיקוד ולמטה הוא נקודת המוקד בהכשרת הקצין למעבר מהרמה הטקטית לרמה האסטרטגית. בית-הספר נועד להטמיע את הידע ואת הכישורים הדרושים לחשיבה ולקבלת החלטות ברמה האסטרטגית. במסגרת זו פוגש החניך מושגים חדשים, המרחיבים את אופק החשיבה הצבאית שלו, ובה הוא אמור גם ללמוד את הניגודים בין החשיבה הטקטית לחשיבה האסטרטגית.

ואכן, במידה מסוימת, אם כי לא מודעת וברורה דייה, מתרחש מפגש חשיבתי כזה באמצעות ניתוחי קרבות מופת בהיסטוריה הצבאית ובאמצעות קריאת כתבי תיאורטיקנים צבאיים, ובייחוד קלאוזביץ, ודרך החשיבה הדיאלקטית שלהם על המלחמה (לניר, 1992).

מעבר זה אינו מודע, כל שכן אינו מובן די צורכו, שכן משמעויות המעבר לא נוסחו עדיין בצורה ברורה, שתוכל

לסייע להדרכה האפקטיבית של כישורים אלה בבתי-הספר לפיקוד ומטה.

בהקשר זה מעניין להזכיר מחקר מקיף, שנערך מטעם המערכת לפיתוח הקצין המקצועי של כוחות היבשה של ארצות-הברית, שהקיף למעלה מ-14 אלף מפקדי פלוגות ומפקדים אחרים במערך השדה ו-332 גנרלים. במחקר הם התבקשו לציין את הכישורים החשובים ביותר להצלחתם בתפקידי פיקוד בדרגות השונות. מפקדי הפלוגות והקצינים במערך השדה הגדירו "כישורי מנהיגות ויחסי אנוש" כמומנויות החשובות ביותר לתפקיד, ואילו הגנרלים ציינו במקום זה את ה"תקשורת בכתב ובעל-פה" (זייס, 1990, ע' 90). התשובות הללו מעידות עד כמה היכולת המילולית נתפסת כבעלת חשיבות גדולה לחשיבה ולתפקוד האסטרטגי. מצד שני, התשובות מעידות גם עד כמה אין ההבנה של המפקדים עצמם ממצה את מגוון הכישורים האינטלקטואליים, הנדרשים מהם ברמה האסטרטגית.

מאפייני החשיבה האסטרטגית, ובעיקר תכונת הניגודיות המשלימה שלהם, זכו לתשומת-לב מעטה במחקר החשיבה, וזאת על אף עבודותיהם של קלי (1955) ושל עמיתיו בהקשר האישי, ושל בילינגס (1988) ושל אחרים בהקשר החברתי, אשר איפיינו את החשיבה הניגודית המשלימה כבסיס לכל תובנה של כל נושא חברתי.

חשיבה ביחידות חשיבה, שיש בהן ניגודיות משלימה (construct think) היא אחד מהכישורים האינטלקטואליים הבסיסיים של בני-אנוש. חשיבה כזו אינה בסיסית פחות לאדם מאשר חשיבה במונחים קטיגוריאליים של "מסמן-מסומן", אם כי היא מופעלת במידה פחותה. לאמיתו של דבר, כל חשיבתנו החברתית היא חשיבה כזו (בילינגס, 1988; דרידה, 1973). אין ספק, חשיבה באמצעות מושגים כמסמנים היא החשיבה השכיחה ביותר שלנו. היא מוקנית לנו בחינוך הפורמלי בבתי-הספר, ובפעילויותינו המדעיות, הטכניות והארגוניות. אנחנו מתורגלים להניח, שחשיבה בעזרת מונחים "ממצים ומוציאים" היא גם הרמה הגבוהה ביותר של הישגי ההכרה האנושית. אנו נוטים להתעלם מיכולתנו לקיים חשיבה ניגודית ומחשיבותה של חשיבה כזו לקיומנו (גדמר, 1975).

תהליכי הוסיאליזציה בצבא הם במידה רבה המשך וחיזוק של מגמת החשיבה באמצעות מושגים כמסמנים, שהורגלנו עוד בבית-הספר לחשוב עליהם כמייצגים את החשיבה הלגיטימית והנכונה.

בבית-הספר לפיקוד ולמטה לא מתרחש המפגש הראשון של הקצין כאדם עם חשיבה כזו. זו ההזדמנות לחדש את המודעות לתועלת המעשית שבחשיבה כזו, שלא זכתה להכרה, להרחבה ולהבהרת מהותה עד כה. החשיבה האסטרטגית מודגמת לחניך בבית-הספר לפיקוד ולמטה בעזרת דוגמאות ארכיטיפיות מן ההיסטוריה הצבאית.

למשימה כזו לא די בכישורים, הנרכשים בשלב השלישי. יש קפיצת מדרגה בין יכולת הפירוש על-פי הדגמים של "הניגודים המשלימים" המוקנים לבין יכולת החשיבה הנדרשת ליצירת דגמים חדשים כאלה. הקצין עשוי להפנים את הדגמים שהוקנו לו, ואף לרכוש ניסיון וכישורים מסוימים בפירוש מצבים אסטרטגיים באמצעותם, ועדיין להיות רחוק ממה שדרוש על-מנת להעשיר את מארג הדגמים שלו ולהקנות לעצמו "מרחבי התלבטות" נוספים על אלה שהוקנו לו.

המעבר מן השלב השלישי לשלב הרביעי דומה במידת-מה למעבר המתרחש בין השלב הראשון לשני. גם השלב השני וגם השלב הרביעי מצריכים יכולת הבחנה. עם זאת, בעוד שהיכולת של המפקדים המצטיינים ברמה הטקטית, המפגינים את הכישורים של השלב השני (קריאת השטח וקריאת הקרב) באה לידי ביטוי בהעשרת יכולת הבחנתם בדברים, הצורך המתעורר בשלב הרביעי הוא של הבחנות חדשות לא רק בדברים אלא גם במושגים ובצורך "לפתוח" אותם להתלבטות על-ידי חשיבה בניגודית משלימה.

הדוגמה הבאה תמחיש לנו תכונה חשיבתית יוצאת דופן זו. בשעה שרוב הקצינים פירשו את לקחי הפעלת הטנקים במלחמת העולם הראשונה במושגים של חיל רגלים ושל עוצמת אש, ולפיכך ראו בטנקים כלי, המסייע לרגלים בשיתוק אש מכונות הירייה וברמיסת גדרות תיל

באמצעות ניתוחי אירוע לומדים הקצינים להכיר את טיב הניגודיות ההדדית המשלימה של "עקרונות המלחמה" וכיצד ניצחו המצביאים הגדולים במלחמותיהם במידה רבה בזכות יכולת חשיבתם הניגודית, שמשום היותה ניגודית, היא תמיד מאפשרת פירוש מחדש של המצבים האסטרטגיים.

אם החניכים בני-מזל דיים, ויש להם מנחה מוכשר בעל כישורי חשיבה וכישורים הדרכתיים נאותים – הם יעשירו את השפה הצבאית שלהם לא רק במונחים חדשים, אלא גם ברשת שלמה של צירופים וניגודים משלימים, וכתוצאה מכך, משתפרת יכולתם "לראות", לנתח ולהבין מצבים אסטרטגיים מורכבים. מכל מקום, אין פירוש הדבר, בהכרח, שהם רכשו את הכישורים הדרושים כדי לגבש יכולת אישית לפרש מחדש, ולהעשיר את חשיבתם בצירופים נוספים כאלה. נכון יותר להניח, שכל אחד מהם מסוגל עכשיו יותר לחשיבה במסגרת "אופק הפרשנויות" (גדמר, 1975) של ההמשגה הדוקטרינרית, שהוקנתה להם בבית-הספר לפיקוד ומטה, ולא הרבה מעבר לכך (לניר, זקהיים ועציון, 1992).

הרמה הרביעית בהתפתחות החשיבה הצבאית

הדרישה הנעלה ביותר מהמפקד ברמה האסטרטגית היא לחרוג מעבר ל"אופק הפירוש" של הדוקטרינה המושרשת.



בהתקרבות אל היעד, היו קצינים, שראו את הפוטנציאל של הטנק לתפיסת מלחמה חדשה – תפיסת השריון המודרני – כדגם חדש של ניהודיות משלימה בין החי"ד לשריון ושל הפוטנציאל החדש, שמתח ניהודי ומשלים זה יוצר בשדה הקרב העתידי (זייס, 1990).

דוגמה זו ממחישה קווי דמיון נוספים וגם את ההבדלים המפרידים בין כישורי החשיבה של מפקד מצטיין ברמה הטקטית לבין התכונות של הקצין המצטיין ברמה האסטרטגית. הכישורים הנדרשים בשלב השני ובשלב הרביעי נראים דומים בכך ששניהם מותנים ברכישת היכולת לזהות גבולות ובפיתוח חוש מיוחד למידע החיוני של ההבחנה בהבדל "היוצר את ההבדל". אך, בעוד שבשלב השני המדובר הוא ביכולת לאתר את קו התיחום בין ה"דברים" על סמך התפיסה החושית, בשלב הרביעי המטרה היא לאבחן את גבולות האופק הפירושי של המושגים (גדמר, 1975). ולבסוף, בדומה לחשיבה בשלב השני – לחשיבה בשלב הרביעי יש מאפיין קדם-מילולי. עם זאת, בשלב הרביעי, אין זה אלא שלב בתהליך, השלב שבו הדברים משתמעים, אך עדיין אינם מפורשים. בשלב הרביעי הכישורים המילוליים והחשיבה באמצעות שפה מילולית חיוניים להשלמה מוצלחת של התהליך ולתקשורו. במחקר ההסתכלות, שערכנו בחשיבה ובקבלת החלטות ברמה האסטרטגית (לניר, זקהיים ועציון, 1992), התרשמנו מן הממצא, כי אחת ההבחנות העיקריות בין מפקדים מצטיינים ברמה האסטרטגית, לבין מפקדים הפחות מצטיינים מהם ברמה זו, ובין המפקדים מהסוג הראשון לבין מפקדים ברמה הטקטית הזוכים להערכה גבוהה היא, כי הראשונים ניחנו בכישורים יוצאי-דופן של חשיבה על מה שהתנסו בו באמצעות המילולי והסמלי.

מסקנות

סף החשיבה האסטרטגית הוא גם סף המחקר והעיון השיטתיים של פיתוח למידת החשיבה הצבאית. יש לנו תיאוריות ומודלים מפותחים הנוגעים לרמה הראשונה של הקניית כישורי החשיבה הצבאית, הדרושים לפיקוד ברמה הטקטית. יש לנו גם מסורת ארוכה של התנסות בהקניית חלק מהכישורים של השלב השני. הטמעת הכישורים האלה היא חלק בלתי-נפרד מהסוציאליזציה הצבאית של כוחות השדה של צה"ל, כך שהמפקד יכול ללמוד לזהות אותם כביטוי של משמעות המושג "מפקד טוב" גם ללא תיאוריות מפורשות. יש בידינו גם כלי-אבחון לאומדן הכישורים של שני השלבים בקרב המועמדים לקצונה. בחינת הדרכים להקניית הכישורים ההכרתיים, הנוגעים לפיקוד ברמה הטקטית ולתרגולם מעלה, כי יש עדיין שדה נרחב לשיפורים, ובייחוד בכל הנוגע להטמעת הכישורים, שתוארו בשלב השני של המתווה התיאורית שלנו. אולם, כאשר אנו בוחנים את מצב הידע על ההקניה השיטתית של כישורי החשיבה הנדרשים לפיקוד ברמה האסטרטגית, המצב גובל בבורות.

יש לתמוה על כך שעד כה את התיאור הטוב ביותר של

צורכי החשיבה של הצבא ברמות הפיקוד השונות במלחמה ניתן עדיין למצוא בתיאור הספרותי – ובעיקר במלחמה ושלום של טולסטוי, או של תיאורי מצביאים על המערכות שפיקדו עליהן ולקחיהן, דוגמת ספרו של פילדמרשל ויליאם סלים מתבוסה לניצחון. קיימים גם כמה מחקרים היסטוריים השוואתיים חשובים, שערכם רב במיוחד להבנת צורכי החשיבה של הנהגה ברמה אסטרטגית; אחד הבולטים בהם הוא ספרו של ג'ון קיגן, *The Mask of Command* (1987). לעומת זאת, המחקרים, שנעשו בתחום הפסיכולוגיה הצבאית וקבלת החלטות בצבא, רובם ככולם ישימים לרמות הטקטיות (ראו, לדוגמה, ליפשיץ).

אפשר לתהות מדוע נושא זה טרם זכה לעדיפות הראויה לו. אחד ההסברים נעוץ בסברה הנפוצה, אך הבלתי-מוצדקת, שהמעבר מן הדרישות החשיבתיות של פיקוד ברמה הטקטית לדרישות ברמות הפיקוד הבכירות יותר אינו אלא עניין של גידול הדרגתי בכמות המשתנים ובמורכבותם. התמיהה מתעוררת רק כאשר קיימת ההכרה, שאנו עוסקים לא רק במורכבות רבה יותר, אלא גם בכישורי חשיבה שונים. הסבר נוסף לתופעה זו קשור בהנחה רווחת אחרת, כי ניתן לטפח את הכישורים הנדרשים ברמת הפיקוד האסטרטגית באמצעות השכלה אקדמית ורכישת דרך חשיבה אקדמית כשלעצמה.

בעניין הזה אני שותף לדעתו של ון קרפלד (1990), שבמחקר מקיף על השפעת ההשכלה האקדמית על שיפור איכותה של הקצונה הבכירה מצא, כי יש להטיל ספק לגבי הקשר בין השכלה כזו לבין כישורי החשיבה, הנדרשים לקצינים ברמה האסטרטגית. אין בכך כדי לשלול את חשיבות החשיבה האקדמית כשלעצמה, אלא טענה, שאין היא הדבר הממצה את הדרוש כאן.

מכשול חמור יותר הוא, ככל הנראה, העדר סימנים ברורים על הקשר בין כישלון במלחמה לכשלים בהקניית כישורי החשיבה, הדרושים למפקדים ברמה האסטרטגית. הכניסה למלחמה היא תמיד התגלות של "הפתעה בסיסית". כלומר, גילוי פתאומי, שחלק מהמושגים המפורשים והארכיטיפים האסטרטגיים הבסיסיים ביותר אינם מציאותיים, הנם מטעים, או אינם רלוונטיים (לניר, 1982).

הכישורים של הרמה הרביעית הם קריטיים במצבים של הפתעה בסיסית, אך קשה לבודד את קיומם, או אי-קיומם של הכישורים הנדרשים לפירוש מחדש בעת המלחמה, מן הבעיות האחרות, הנחשפות אצל הקצינים ברמה האסטרטגית, שבהן נהוג לתלות את הסיבות לכישלונות ותבוסות.

קשה עוד יותר לעמוד על הנזק שאותם מפקדים – שלא הגיעו להישגי חשיבה נאותים לרמתם – גורמים למוכנותם של הכוחות, שהם אמורים לאמן ולהכין למלחמה.

(סוף בעמוד 43)

סף החשיבה האסטרטגית

(המשך מעמוד 11)

- De Groot, A.D., *Thought and Choice in Chess* (The Hague: Mouton & Co., 1985).
- Derrida, J., *Speech and Phenomena* (Evanston, Ill.: Northwestern University Press, 1973).
- Dixon, N., *On the Psychology of Military Incompetence* (London: J. Cape, 1976).
- Dreyfus, H.L. and S.E. Dreyfus, *Mind over Machine* (The Free Press, 1986).
- Fuernmayor, R. and H. Lopez-Garay, "The Scene for Interpretive Systemology", *System Practices*, Vol. 4, No. 5, pp. 401-418.
- Gadamer, H.G., *Truth and Method* New York: Seabury Press, 1975).
- Geertz, C., *The Interpretation of Cultures* (New York: Basic Books, 1973).
- Jomini, D.H., "Jomini and his Summary of the art of War" (Stockpole: Harriburg, 1955).
- Kelly, G., *The Psychology of Personal Constructs* (New York: Norton, 1955).
- Klausmeier, H.J., *Learning and Human Abilities: Educational Psychology* (Harper & Row, 1971).
- Klausmeier, H.J., E.S. Ghatala & D.A. Frayer, *Conceptual Learning and Development* (New York: Academic Press, 1974).
- Klausmeier, H.J., and P.S. Allen, *Cognitive Development of Children and Youth* (New York: Academic Press, 1978).
- Lakoff, G., *Women, Fire and Dangerous Things* (The University of Chicago Press, 1987).
- Lanir, Z., B. Fischhoff & S. Johnson, "Military Risk-Taking: C3I and the Cognitive Functions of Boldness in War", *Journal of Strategic Studies*, Vol. 11, No. 1 (March 1988), pp. 96-114.
- Lanir, Z., T. Zakheim & M. Etzion, "The Epistemology of the Estimation of the Situation", *The Institute for Strategic Thought and Praxis*, 1992.
- Lipschitz, R., "Either Medal or Corporal: The Effects of Success and Failure on the Evaluation of Decision-Making and Decision-Makers", *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 44, pp. 380-395.
- Luttwak, E.N., *Strategy: The Logic of War and Peace* (Cambridge, Mass.; Harvard University Press, 1987).
- Neisser, U., *Concepts and Conceptual Development* (Cambridge University Press, 1987).
- Novak, J.D., "Applying Learning Psychology and Philosophy of Science to Biological Teaching", *The American Biological Teacher*, 1981.
- . *Theory of Education* (Ithaca, N.Y.: Cornell University, 1977).
- Piaget, J., *The Language and Thought of the Child* (New York: Meridian Books, 1955).
- Rosch, E. & C. Mervis, "Family Resemblances: Studies in the Internal Structure of Categories", *Cognitive Psychology* 7 (1975), pp. 573-605.
- Van Creveld, M., *The Training of Officers – From Military Professionalism to Irrelevance* (New York: The Free Press, 1990).
- Vygotsky, L., *Thought and Language* Cambridge: MIT Press, 1962).
- Zais, M., "West Point: Sword Making or Swordsmanship?" *Armed Forces Journal International*, March 1990, pp. 57-62.

בין המלחמות אין סימנים מובהקים, שיצביעו על הקצינים, החסרים את תכונות החשיבה, הנדרשות למעבר הסף החשיבתי של הרמה האסטרטגית.

ה"טקטיקזיציה" של החשיבה האסטרטגית מתפתחת בהדרגה בימי שלום, כאשר רגישותם של הקצינים הבכירים למושגים האסטרטגיים, שבעזרתם הם מפרשים את ה"מציאות" אובדת בסבך ה"שיפורים" הטכניים והמצביים של פרטים, העומדים במוקד החשיבה הצבאית. עולמם של קצינים כאלה עלול להתמוטט בזמן מלחמה, כשהם צפויים להתמודד במציאות של "הפתעה בסיסית", החושפת לפתע את חוסר הרלוונטיות של תפיסותיהם הבסיסיות הוויית המלחמה. התגובה האופיינית להתמוטטות כזו של התפיסות תחת לחצי הקרב, היא נסיגה אל השלב הנמוך יותר של צורות החשיבה הטקטיות. מפקדים ברמה האסטרטגית נוטים אז לפרש מצבים במונחי השיפוט הטקטי ולפעול על-פי פתרונות ארכיטיפיים טקטיים ללא רגישות מספקת לתקפותם ברמת הפיקוד שלהם. ניהול הלוחמה ברמה האסטרטגית והאופרטיביות נקבע על-פי ההיגיון של השיקולים ברמה הטקטית. כישלונות כאלה מפורשים ככישלונות חשיבה לעתים נדירות בלבד, וגם כשהם נתפסים בתור שכאלה, יש הבנה מעורפלת ביותר מה צריך לעשות בימי שלום כדי להכין את המפקד ברמה האסטרטגית ואת קציני המטה שלו לדרשות החשיבה האסטרטגיות במלחמה.

קיימת נטייה לראות בכישורי החשיבה של האסטרטג כישורים, שרק "גאוניים אסטרטגים" ניחנו בהם – תכונות שאי אפשר ללמדן, או לשפרן באמצעות למידה שיטתית. בלי לפגוע במסתורין, האופפים את תחום הגניוס הצבאי סבורני, שהגניוס הצבאי הוא ביסודו רמה גבוהה ביותר של הישגיות בשלב הרביעי בסולם ההתפתחות של החשיבה הצבאית. סביר להניח, שרוב הקצינים לא יגיעו לרמה כזו, אבל אין בכך כדי להצדיק את הזנחת החתירה השיטתית ללימוד התכונות האינטלקטואליות הדרושות.

מראי מקום

- דיקסון, נורמן, *הפסיכולוגיה של השלומיאליות בצבא* (תל-אביב, מערכות, 1979).
- הרכבי, יהושפט, *מלחמה ואסטרטגיה* (תל-אביב, מערכות, 1990).
- לניר, צבי, *ההפתעה הבסיסית – מודיעין במשבר* (תל-אביב, הקיבוץ המאוחד, 1983).
- לניר, צבי, "מי צריך עקרונות מלחמה", *מערכות* 324, עמ' 8-19.
- סלים, ויליאם, *מתבוסה לניצחון* (תל-אביב, מערכות, 1977).
- Ausubel, D.P., *The Psychology of Meaningful Verbal Learning* (New York: Grune & Strattpm, 1963).
- . *Educational Psychology: A Cognitive View* New York: Reinhart & Winston, 1968).
- Billings, M., "Social Representation, Objectification and A Theoretical Analysis", *Social Behavior* 3 (1988), pp. 1-16.