



שנתון תשס"ח - "שאנן" המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קרית שמואל, חיפה

כתב עת רב תחומי לעיון ומחקר

COLLEGE ANNUAL

שאנן

SHAANAN

שנתון המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קרית שמואל, חיפה
תשס"ח

Academic Religious Teachers College
2008

פברואר 2008

שבט תשס"ח

February 2008

SHAANAN, COLLEGE ANNUAL, 2007



מכללת שאנן – הוצאה לאור

ISSN 0793-7016

כתובת המערכת:

רח' הים התיכון 7, ת.ד. 906, קריית שמואל, חיפה 26109

טלפון: 04-8780000 פקס: 04-8714445

Email: shaanan@macam.ac.il

כתב עת רב תחומי לעיון ומחקר

שאנן



שנתון המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קרית שמואל, חיפה
תשס"ח

פברואר 2008

שבט תשס"ח

שנתון "שאנן" – כתב-עת רב-תחומי לעיון ומחקר

עריכה לשונית – עברית:
אסף מאלי

עריכה לשונית – אנגלית:
ד"ר אליוט סימון

הבאה לדפוס:
תמי יהושע

ד"ר ניסן אררט

העורך:

חברי ועדת המערכת: ד"ר יעקב אמיד – מכללת שאנן

ד"ר ניסן אררט – מכללת שאנן, הטכניון

פרופ' אורציון ברתנא – המכללה האקדמית יהודה ושומרון

ד"ר טליה הורוביץ – מכללת שאנן

ד"ר יחיאל פריש – מכללת שאנן

פרופ' מרים בן-פרץ – אוניברסיטת חיפה

הרב פרופ' דניאל הרשקוביץ – טכניון

פרופ' יואל וולטרס – אוניברסיטת בר-אילן

ד"ר ערן לויזון – מכללת שאנן

פרופ' דב לנדאו – אוניברסיטת בר-אילן

אסף מאלי – מכללת שאנן

ד"ר אליוט סימון – אוניברסיטת חיפה

פרופ' מנחם קלנר – אוניברסיטת חיפה

פרופ' מיכאל-צבי נהוראי – אוניברסיטת בר-אילן

פרופ' שמואל שחם – הטכניון ומכללת יהודה ושומרון

נוהל הגשת כתבי-יד לשנתון "שאנן"

לידיעת החוקרים המבקשים לפרסם את מחקריהם בשנתון "שאנן" – כתב-עת רב-תחומי לעיון ומחקר:

יתקבלו מאמרים בשפה העברית ובשפה האנגלית. למאמרים יש להוסיף תקצירים של עד 150 מילים; למאמרים בשפה האנגלית יש להוסיף תקציר בשפה העברית. כמו-כן יש להוסיף דוגמאות אחדות של תאריכים ושל מילות-מפתח (למעין באינטרנט). אין למסור מאמר, שפורסם במקום אחר או שכבר נתפרסם. יש להגיש את המאמר בשלושה עותקים (אין להגיש מקור) בצירוף דיסקט. המאמרים יודפסו בתכנת Word של Windows (שמירה בפורמט של Word document). יש להקפיד, שהכתיב יהיה על-פי כללי הכתיב המלא. על-פי החלטת המערכת מעוצב השנתון בתבנית אחידה.

ניתן לצרף תרשימים, תמונות, מפות וכיו"ב (יש להתייעץ עם הגרפיקאית). רצוי להמעיט בהדגשות-מלל שונות, הגורמות לבלבול הקורא.

הדיסקט יכלול שני קבצים:

א. המאמר (אם המאמר ארוך מאוד, יש לחלקו לשני קבצים).

ב. הערות-שוליים.

מאמרים, שלא יתקבלו לפרסום, יוחזרו לכותביהם.

מאמרים, שיש להכניס בהם שינויים, יוחזרו למחבריהם לשם תיקון.

תיקונים סגנוניים ייעשו על-ידי עורכי הלשון של המערכת.

לאחר הדפסת השנתון – יקבלו המחברים תדפיסים ממאמריהם.

תאריך אחרון להגשת המאמרים – סוף שנה"ל הנוכחית.

מאמרים, שיתקבלו לאחר המועד הנ"ל, יועברו, אחרי שיפוט, לשנתון הבא.

כותבי המאמרים לפי סדר אלף-ביתי:

מכללת שאנן	ד"ר יעקב אמיד
מכללת שאנן, הטכניון – המחלקה ללימודים הומניסטיים	ד"ר ניסן אררט
מכללת שאנן	ד"ר זהבה ביגמן
מכללת שאנן	ד"ר טליה הורוביץ
מכללת שאנן	ד"ר גלעד הר-שפר
מכללת שאנן	גב' צפירה ווקר
מכללת שאנן	ד"ר שלמה חריר
מכללת שאנן	ד"ר אסתר טוב לי
מכללת שאנן	ד"ר שרה כ"ץ
מכללת שאנן	הרב רונן לוביץ
מכללת שאנן ואוניברסיטת בר-אילן	הרב ד"ר ירמיהו מלחי
מכללת שאנן	ד"ר יהושפט נבו
מכללת שאנן	ד"ר משה סטופל
מכללת שאנן	ד"ר חוה סימון
מכללת שאנן	גב' טלי פריד
מכללת שאנן	ד"ר יחיאל פריש
מכללת שאנן	גב' אורלי קריספל
מכללת שאנן	ד"ר אריאלה קרסני

תוכן העניינים

ג.....	נוהל הגשת כתבי היד לשנתון "שאנן"	
ז.....	דבר ראש המכללה	ד"ר שלמה חריר
ט.....	עם השנתון	ד"ר ניסן אררט
יא.....	חוקר-לשון, מורה וחבר	ד"ר חיים שטרן ז"ל
13.....	"איזון סגנוני" – מבט חדש על לשונו של עגנון – שינויים בנוסח פסקה אחת של "עגונות"	ד"ר חיים שטרן
		מקרא
39.....	מצעד האיוולת של פרעה	ד"ר ניסן אררט
	מנהיגות במשבר – לפענוח דמויות עלי ושמואל במקרא ובמורשתו	ד"ר טליה הורוביץ
55.....	הלרית	
71.....	יעקב ועשו בשיטתו הפרשנית של רש"י	הרב רונן לוביץ
		הגות וספרות
109.....	לקט הפסוקים 'יהי כבוד' – מבנה ומהות	ד"ר יעקב אמיד
	ויכוח ברצלונה והיבטיו ההיסטוריים והתאולוגיים והיחס המשתקף	ד"ר ירמיהו מלחי
127.....	ממנו על תוקפם של מדרשי חז"ל	
	היחס לאגדה בספרות הגאונים לעומת יחסם של חכמי ספרד בימי-הביניים	ד"ר יהושפט נבו
137.....		
153.....	"התפוח הפיקח" כיצירה רב-גילית / נורית זרחי	ד"ר אריאלה קרסני
		הוראה ומחקר
	צפריה ווקר, ד"ר זהבה ביגמן, ד"ר טלי הורוביץ, טלי פריד	
	התנסות בלימוד בין-תחומי של סוגיות מקראיות –	
167.....	התרומה להוראת המקרא	ד"ר אסתר טוב-לי, ד"ר יחיאל פריש
	Co-teaching בהכשרת מורים בקורס:	
199.....	"פתיחות לאחר – טיפוח מצוינות בכיתה"	ד"ר שרה כ"ץ
231.....	שילוב מתודות במחקר החינוך – אפשרויות ואסטרטגיות	ד"ר משה סטופל, ד"ר גלעד הר-שפר
	משחקי אסטרטגיה ושיבוץ מספרים או צורות הנדסיות	
239.....	ככלי לפיתוח החשיבה	ד"ר משה סטופל וד"ר שלמה חריר
	יפה היא הגיאומטריה: חיזוק ההיגד ע"י הצעת דרכי פתרון אחדות	
255.....	לאותה משימה	אורלי קריספל, ד"ר חוה סימון, ד"ר יחיאל פריש
273.....	שינוי עמדות מורים בחינוך הרגיל כלפי תלמידים לקויי למידה	

שנתון "שאק" – תשס"ח – כרך י"ג

דבר ראש המכללה

שנתון "שאנן" משמש גם צוהר למה שעובר עלינו במכללה – במישורים שונים. כך מצאנו לנכון לפקוד את זכר חברנו, ד"ר חיים שטרן, שנפרד מעמנו בטרם עת, והוא במלוא אוננו. מאמר מפרי עטו פותח כרך זה.

את זכר המנהל הראשון של המכללה, ד"ר יחיאל בן-נון – אנו מעלים עם צאת ספרו "ארץ המוריה" בהוצאה משותפת של מכללת "הרצוג" ומכללת "שאנן".

כמו-כן הוצאנו, במסגרת המכללה, את ספרו של חברנו, פרופ' דב לנדאו: "על דרכי הפרשנות ועל עקרונותיה" – המשך 'טבעי' לספרו הקודם, שנתפרסם אף הוא בהוצאתנו: "כיצד שואלים, כיצד חושבים וכיצד משיבים?".

בשנים האחרונות מיוצגת מכללת שאנן על-ידי מספר רב של מרצים בכנסים בינלאומיים וארציים, ותוכנם מופיע בספר הכנסים.

אנו שמחים לארח חוקרים בעלי-שם מחוץ למכללה, אשר מכבדים אותנו בכתיבת מאמרים. בהזדמנות זו אני מוצא חובה נעימה להודות למערכת החיצונית, השופטת את המאמרים בטרם היכנסם לשנתון.

יישר כוח לד"ר ניסן אררט, העורך, ולחברי המערכת, אשר משקיעים מאמצים רבים בהוצאת שנתון אקדמי מכובד.

אנו מודים לגרפיקאית, תמי יהושע, ולאנשי ההוצאה לאור, העוסקים במסירות בהוצאה לאור של השנתון.

אנו מקווים, כי תכניותינו לתואר שני תתגשמה בקרוב.

בברכת יגדיל תורה ויאדיר.

ד"ר שלמה חריר

שנתון "שאק" – תשס"ח – כרך י"ג

עם השנתון

ב'עם השנתון' של "שאנן" תשס"ז הבטחנו לפרסם, בראשית שנה"ל תשס"ח, את המאמרים, שנתקבלו אשתקד במערכת, ומקוצר היריעה לא יצאו לאור. המאמרים – כולם משל מורי המכללה – מתפרסמים השנה בעיתוי מיוחד: שנתון "שאנן" תשס"ח מוקדש לזכר חברנו, ד"ר חיים שטרן ז"ל, שהלך אשתקד לעולמו.

לזכרו – הרינו מביאים בשנתון את המאמר: "איזון סגנוני" – מבט חדש על לשונו של עגנון, שנתפרסם בכתב-העת **בלשנות עברית**, 52 (תשנ"ג).

בכרך הנוכחי שלושה מדורים:

במקרא ובפרשנות – ד"ר ניסן אררט מציע פירוש לקשי-לבו, לכובד-לבו ולחוזק-לבו של פרעה, הפותר את הקושי של מניעת הבחירה החופשית ונטילת אפשרות התשובה מן המלך המצרי.

ד"ר טליה הורוביץ מעמתת את דמויות עלי ושמואל, כפי שהן עולות מן הסיפור המקראי – כפשוטו ועל-פי פרשנותיו – עם התרשמותם של המשוררים: שמעוני, שלונסקי וברתיני.

הרב רונן לוביץ', טוען במאמרו, כי יחסו של רש"י לנצרות – עיצב את דרך פרשנותו לרבים מפרקי המקרא. נקודת מוצאו – פרשת יעקב ועשו; וממנה – השלכות על פרשיות נוספות בתנ"ך.

בהגות ובספרות – ד"ר יעקב אמיד דן במקורו של לקט הפסוקים 'יהי כבוד' ובניסיון לחשוף את תפקידו הליטורגי. תשומת לב מיוחדת ניתנת לאמצעי הספרותי 'דרך השרשור' המאפיין אותו.

ד"ר ירמיהו מלחי מעמידנו על תוקף סמכותם של מדרשי-האגדה אצל חז"ל ועל ערכם ומשמעותם במסגרת הוויכוח המפורסם בברצלונה במאה ה-13 בהשתתפות רמב"ן.

ד"ר יהושפט נבו דן בטיבן של אגדות חז"ל ובצמצום סמכותן בדברי הגאונים בבבל – לעומת המשקל הרב, שנתנו להן חכמי-הדורות המאוחרים באירופה.

ד"ר אריאלה קרסני דנה בפואטיקה של יצירת נורית זרחי, 'התפוח הפיקח', ומציעה לקורא להשלים את 'הפערים' לא רק באמצעות הדיאלוג עם המחברת, אלא גם באמצעות הדיאלוג בין חומרים מוכרים לו, המשוקעים בטקסט, ובין הטקסט עצמו.

בהוראה ומחקר – ד"ר טליה הורוביץ, טלי פריד, ד"ר זהבה ביגמן וצפרירה ווקר מתארות פרויקט, שנערך במכללה, אשר הביא את הסטודנטיות להיעזר בהוראה בין-תחומית – כדי להפוך את לימוד המקרא רלוונטי יותר.

ד"ר אסתר טוב-לי וד"ר יחיאל פריש ביקשו לבדוק את יעילות דרך הלמידה של Co-teaching (שני מורים מלמדים בו-זמנית בכיתה) – בקבוצת-מדגם של 52 מורים בני 45 ומעלה בעלי 20 שנות ותק ויותר. התוצאות – מאלפות.

ד"ר שרה כ"ץ מספקת במאמר תובנות וכלים ספציפיים – כדי לאפשר עבודת שילוב מתודי מושכל ומתוכנן במחקר החינוכי. במאמר מוצעת גישה, המלמדת כיצד ייעשה הדבר.

ד"ר משה סטופל וד"ר גלעד הר-שפר – במסגרת פיתוח החשיבה בחינוך המתמטי – מציגים במאמר משחקי אסטרטגיה ומשימות של שיבוץ מספרים, המחייבים חשיבה יוצרת וניתוח מצבים ייחודיים.

ד"ר שלמה חריר וד"ר משה סטופל מדגימים שבע משימות מגוונות בתחום הנדסת המישור, שמוצעות להן דרכי-פתרון אחדות, הן מתבססות על שימוש בכלים של הנדסת המישור בלבד: משפטים ובניות-עזר.

אורלי קריספל, ד"ר חוה סימון וד"ר יחיאל פריש מראים במחקרם, שפיתוח ידע – ובייחוד סגנון הנחיה אפקטיבי – גורמים לשינוי בעמדת המורים ביחס לתפיסת תפקודם כאחראים לקידום של תלמידים לקויי-למידה.

קריאה מאת
ד"ר ניסן אריט
עורך השלמון

לתשומת לבכם: כל המאמרים המתפרסמים בשנתון – נגישים לכל באתר האינטרנט של כתב העת "שאנן": הוצאה לאור שנתון י"ג.
באתר המכללה:

www.shaanan.macam98.ac.il

או ישירות בעמוד השנתון

<http://www.sifbreshet.macam.ac.il/html/shnatonim.html>

שנתון "ש"ח – תשס"ח – כרך י"ג

ד"ר חיים שטרן ז"ל קורות חיים

חברנו, חיים שטרן, נולד בשנת תש"ז (1946) בסטו-מארה (רומניה) ועלה ארצה בשנת 1950.

את השכלתו האקדמית רכש באוניברסיטת בר-אילן:

בשנת 1980 סיים תואר ראשון בחינוך ובלשון עברית.

בשנת 1989 סיים **בהצטיינות** תואר שני בלשון עברית.

נושא התזה: **עגנון כעורך לשון מקורותיו ב"ימים נוראים"** – בהדרכת פרופ' מ"צ קדרי.

בשנת 1996 סיים לימודי תואר שלישי באוניברסיטת בר-אילן בציון **מעולה**.

נושא הדיסרטציה: **עגנון – כעורך לשון מקורותיו** – בהנחיית פרופ' מ"צ קדרי ופרופ' ה' וייס.

בשנות הוראתו האקדמית הרצה ד"ר שטרן במחלקה ללשון העברית באוניברסיטת בר-אילן ועבד כחוקר במכון למילונאות שם.

כמו-כן הרצה במכללת לוינסקי בת"א ובמכללת שאנן בחיפה.

במסגרת הוראתו החינוכית – שימש מורה ללשון עברית, בבתי-ספר יסודיים ותיכונים רבים וניהל ביי"ס יסודי ותיכון.

כמו-כן שימש שליח ההסתדרות הציונית בדרום אפריקה בשנים 1983-1985.

במסגרת שירותו במילואים שימש מרצה ללשון עברית ליהדות ולחינוך מטעם מפקדת קצין חינוך ראשי בצה"ל.

במשך כל שנות עבודתו – זכה ד"ר שטרן להערכה רבה הן מצד תלמידיו, הן מצד חבריו לעבודה והן מצד הממונים עליו.

להערכה זו זכה הן בזכות אופיו הנעים, הן בזכות צניעותו הרבה והן בזכות הידע המקצועי הרב שהצטיין בו.

מותו החטוף השאיר חלל ריק בלב בני-משפחתו, ידידיו ומוקיריו הרבים.

למכללת שאנן אבד אחד מיתדותיה הנאמנים: מורה, חוקר וחבר.

יהי זכרו ברוך!

שנתון "שאק" – תשס"ח – כרך י"ג

"איזון סגנוני" – מבט חדש על לשונו של עגנון

שינויים בנוסח פסקה אחת של "עגונות"

לשונם של סופרים והבלשנות

לשונם של סופרים היא בראש ובראשונה מחקר בדיסציפלינות של "תורת הסגנון הספרותית", שהייתה מאז ומתמיד עיסוקם של חוקרי-הספרות. הנחת היסוד שלה הייתה, שיש בידי הקורא קנה-מידה להערכת היפה, הראוי והנכון בכל שימושי הלשון,¹ שבעזרתו אפשר להעריך את סגנונם של יוצרים אמנים (באסכולה זו לא היה, כמובן, מקום להערכה סגנונית של מבע לשוני, שאינו יצירת אמנות). קיימת רתיעה מסוימת של חוקרי-ספרות מניתוח בלשני של טקסט ספרותי (למשל: הירש, 1976), אך לאחרונה, בצד ההאצה, שחלה בתחום הדיסציפלינה הלשונית בענפים הכלולים בה, כמו בלשנות הטקסט ובלשנות חישובית (שעיסוקן בכל רמות הלשון, כולל לשון המשלב הספרותי) – הלכה והתקרבה הבלשנות² לתחומים הנלווים לה (פרוכטמן, תש"ן), וגם לקרב חוקרי-הספרות חדרה ההכרה בערך הרב, שיש למחקר הבלשני כמסייע לחקר הספרות (ליץ' ושורט, 1982).

מצד אחר, הבלשנות, על-פי הגדרת מטרותיה,³ שואפת לגלות את המשותף והטיפוסי בלשון הנחקרת – כדי לקבוע את אופייה ואת תכונותיה. היא עושה זאת בשילוב עם מאמץ לבדוד את התכונות של דוברים יחידים, הסוטות מן "הלשון הממוצעת" של כלל דובריה (שאותה אנו מתארים על-ידי חקירת מספר גדול ככל האפשר של הדוברים). אולם יש נסיבות, אשר בהן הבלשן, מנימוקים בלשניים דווקא, מעוניין לחקור את לשונו של סופר "בעל סגנון"⁴ מיוחד, השונה לגמרי מאותה "לשון ממוצעת". תיאור לשונו של הסופר אינו זהה עם תיאור סגנונו, כשם שלשון אינה זהה עם סגנון. בלשון אנו כוללים את כל מה שמרכיב את הטקסט הכתוב (כשמדובר בלשון כתובה), ואת התופעות השכיחות הרווחות בו (ועם זאת, יש התייחסות גם לפרטים החריגים), ואילו בסגנון אנו מנסים לבדוד את דרכי הבחירה המיוחדות של הכותב. תפיסה זו מצריכה בירור דרכי-הכרעתו בין החלופות, שהלשון מעמידה לרשותו, ועמידה על העקרונות, שלפיהם הוא מרכיב את הרכיבים זה בזה למבעים אחידים, ועל מערכות יחסי-הגומלין, הנוצרות בין רכיבים אלו.

1. ראה, למשל, על האסתטיקה האנגלית של המאה השמונה-עשרה: בורקה, 1925, עמ' 95.

2. על מקומה של הבלשנות בין המדעים בכלל – ראה יאקובסון, 1973.

3. ראה ערך "בלשנות" באנציקלופדיה העברית, כרך ח, ובמיוחד עמ' 958-969, 971, 987-988.

4. על גישות שונות להגדרת המונח "סגנון" – ראה אנקויסט, 1964. סקירה מקיפה על הגדרות שונות למונח "סגנון" וניתוחן – מצויה במבואו של י' שלזינגר לעבודת הדוקטור שלו (שלזינגר, תשמ"ו).

עם זאת, במשלב לשון הסופרים לא נוכל להסתפק בתפיסת הסגנון כסטייה מנורמה בלבד: אילו הסתפקנו בתפיסה זו בלבד, היינו יכולים לנקוט סגנון ניטרלי, בלתי מסומן (זו "הלשון הממוצעת", ה"כללית" שדיברנו עליה לעיל) כ"קבוצת ביקורת" להשוואה: תפיסה זו מתאימה לחקר משלב הלשון של מאמרי-העיתונות, ולפיה נהג, בצדק, י' שלזינגר בעבודותיו במשלב זה,⁵ אלא שבמשלב הכתיבה הספרותית לא נוכל להסתפק בכך, ועלינו להתמקד בתפיסת הסגנון על דרך ה"חיוב" (לעומת הגדרתו כסטייה מתקן): דרך זו מחייבת לקבוע את "הנורמה הסגנונית" של הטקסט הנבדק גופו, כלומר: סך כל התכונות הסגנוניות שבו, והיא מחייבת איסוף כל רכיבי הסגנון (קרי: פריטים מכלל תחומי הלשון, מההגה ועד השיח) לפי רצף היקרויותיהם בטקסט שוטף. את מחקר הטקסט מתוך גישה זו מגדיר אנקויסט⁶ כ-*macrostylistic*, לעומת העיסוק במשפט הבודד או ביחידות לשוניות קטנות ממנו, שהוא ה-*microstylistic*.⁷ התיאורים וההערכות הבלשניים של יצירה ספרותית מצד סגנונה – יכולים להתחדד על-ידי השוואות מקבילות לתיאורים כאלה ביצירות של כותבים אחרים. מתודה זו עשויה להיות יעילה במיוחד מבחינה מדעית אם יהיה להם בסיס משותף, שיאפשר לבדד את הרכיבים, שבהם מעוניין החוקר, למשל: השוואת דרכי הכתיבה של סופרים שונים, שעידודו מקורות קלאסיים זהים. כך אפשר גם לבדד רכיבי לשון, שנשתנו במכוון במהלך שכתוב של טקסטים, שנכתבו זה מכבר (בידי כותבים אחרים, כלומר בהשוואה בין לשון הסופר לבין לשון מקורותיו), או של אותם הרכיבים, שנשתנו בכתיבתו של הסופר גופו, אם ביצירות שונות ואם מעת לעת (קרי: חקר נוסחי הטקסט).

על חקר הנוסח בלשון המשלב הספרותי

בדיקה מדעית של טקסט כלשהו – עשויה לקבל ממד נוסף, אם עומדות בפני החוקר גרסאות שונות שלו, או אם קיימות מקבילות ביצירות אחרות. השוואות מעין אלו הן אבן-פינה במחקרים בסיסיים במקבילות במקרא ובהשוואות בין כתבי-יד שונים של לשון חז"ל. הבדלי-גרסאות עשויים להצביע על מסורות לשוניות שונות ואף על הבדלים בהלכה למעשה. עמל רב היו הסופרים משקיעים בליטוש לשונם ובשיפור יצירותיהם, ובדיקות והשוואות בין הנוסחים – נעשו ונעשות בטקסטים בכל רובי הלשון, והן מבוצעות כיום גם בלשון סופרים שונים.

היכרות מעמיקה עם העריכה של הסופר מחייבת בדיקה של כל תקופות-היצירה.

דרך השוואת הנוסחאות (באנד, תשכ"ג) עשויה לתת לנו הזדמנות נדירה לחדור לתוך-תוכה של היצירה האמנותית השלמה, לעמוד על מבנה ועל משמעות-מבנה ולרדת לכוונת האמן בכל נוסח ונוסח. דבר זה עשוי לתת בידנו קנה-מידה, שחסר לנו עד כה: קנה-המידה הפנימי, המיוחד לו לעצמו, של האמן, לאו דווקא בהשוואה לסופרים אחרים בני-תקופתו. דבר זה נכון – הן מנקודת-מבטה של הספרות והן מנקודת-מבטה של הלשון, ויש חשיבות שווה לבדיקת כל היצירות וכל הנוסחים.

להלן מבחר סקירות על הנעשה בתחום זה ביצירותיהם של סופרי-מופת עבריים (מחקרים בכיוון זה נעשו גם בספרות לועזית, כגון בעבודותיו של Ellman בספרות האנגלית):

5. שם, עמ' 12.
6. שם, עמ' 45.
7. יאן תבאניוס (בתרגום לעברית, תשכ"ט) מבחין בין מושגים אלו בדרך שונה: "מיקרו-סטיליסטיקה" עוסקת ביצירה האחת, ואילו "מקרו-סטיליסטיקה" עוסקת בקבוצת יצירות.

בלשון ח' הזז – י' בהט (1969) סקר שינוי מהדורות ומחקרים על כך. הסופר היה מהמחמירים עם עצמו בלשון. בשיחה עמו אומר א"א אלחנני: "רגש אחריות עמוק נטוע במספרנו למלה הכתובה, על כל תג שבה. תמיד יושב ומתקן את דבריו, לא רק אלה שעדיין לא ראו אור, אלא גם אלה שנתפרסמו כבר".⁸

בלשון מנדלי – י' שיינטוך (תשכ"ח)⁹ סקר את התפתחות לשונו של מנדלי על-פי שינויי-המהדורות. ביצירותיו הגדולות הרבה מנדלי לתרגם מעברית ליידיש, ולעומת זאת, בסיפורי הקטנים – תרגם יותר מיידיש לעברית. דו-סטיות זו במפעל התרגום של מנדלי מוכר ספרים מעמידה את יצירתו הספרותית על בסיס רחב של שני יסודות לשוניים: יידיש ועברית, ובכך ניתן ממד נוסף להשוואה בין מהדורות – הממד הבין-לשוני. כפי שמראה שיינטוך,¹⁰ קיים הבדל בין סוגי היצירות: ביצירות הגדולות של אברמוביץ' (מנדלי) אפשר לבסס את עיקר העיון הטקסטולוגי על השוואת נוסחאות של יצירתו ביידיש ועל הזיקה ההדדית שבין הנוסח העברי ובין הנוסחאות ביידיש. לעומת זאת, ב"סיפורים הקטנים" יש לבסס את עיקר הדיון הטקסטולוגי דווקא על השוואת נוסחאות של יצירתו ביידיש ועל הזיקה ההדדית שבין הנוסח העברי ובין הנוסחאות ביידיש. לעומת זאת, ב"סיפורים הקטנים" יש לבסס את עיקר העיון הטקסטולוגי דווקא על השוואת נוסחאות בעברית ועל הזיקה ההדדית שבין הנוסח הבודד ביידיש ובין הנוסחאות בעברית".

בלשון ברדיצ'בסקי – סקר את הנושא ש' ורסס (תשמ"ז):

הוא מביע דעתו על השוואת המהדורות: "הסיפור 'מעבר לנהר' לגרסאותיו הוא מעין מעבדה זוטא של ברדיצ'בסקי הסופר, המתגלית לעין הקורא, המתחקה על התפתחותו של הטקסט ועל התהוותו. מסתבר, שתוך כדי עיצובו של סיפור זה – נזקק המחבר לחומרים אוטוביוגרפיים מהימנים, שקשה לתחום תחומים מדויקים בינם לבין הסכמות הספרותיות, שהוא נזקק להן – הן על דרך השאילה והן על-פי תפיסתו האישית.

על אחד העם, שסגנונו בהיר מאוד – כבהירות מחשבתו – ועל התלבטויותיו עד לגיבוש הסופי של הטקסט הכתוב – מעיד י' פיכמן: "הוא לא היה מהיר-עט וקל-כתיבה כל עיקר. הכתיבה הייתה לו חגירת כל כוחות האדם. הוא לא נח ולא שקט, עד שהביא את רעיונו לידי הבעה מלאה".¹¹

שינויי לשון בין מהדורות 'ספר האגדה' של ביאליק – נחקרו בידי ר' שושני (תשמ"ח):

היא מצביעה על שינויים בעריכה, כגון בפתיגים, שנאספו ממקורות חז"ל שונים, שחלו בהם השמטות במהדורות המאוחרות מסיבות פרוסודיות.

י' אבינרי (תשל"א) פרסם רשימת-הערות בענייני-ניקוד (שהן, כמובן, בעלות משמעות לשונית, ולא נכללו שם טעויות דפוס גרדא), ששלח לביאליק ושרובן תוקנו במהדורות הבאות.¹²

8. נתפרסמה ב"דבר" ביום כ"ח בטבת תשל"א.

9. וראה שם סקירה על מחקרים שונים, ביידיש ובעברית, בהשוואת מהדורות בלשון מנדלי.

10. שם, עמ' 391.

11. הציטוט על פי שארפשטיין, תשל"א (לא מצוין שם מראה המקום המדויק בכתבי פיכמן).

12. בעיון בחומר של אבינרי נמצא, כי בתיקונים נכללו גם ענייני סגנון, החורגים משאלות של ניקוד טכני גרידא,

כגון: "זה מזו" < "זה מזה"; "זו לזה" < "זה לזה" (שם, עמ' יג), ועיין גם במכתב תשובתו של ביאליק לאגירתו של אבינרי (ט"ו אייר תר"ץ), המובאת שם בעמ' לט-מ, לאחר שדחה מקצת הערותיו של אבינרי: "...בתוך הערותיך יש גם הרבה נכונות מאד, ועליהן אני מודה לך. במהדורה הבאה אקוה לתקן את השגיאות, ואזכיר את שם המעיר לטוב".

לפני-כן (תרצ"א) חקר אבינרי גם את תיקוני-הלשון בין מהדורות-הסיפור "אריה בעל גוף",¹³ ומצא 364 שינויי-לשון ביניהן, שרובם (כ-22% מכלל התיקונים) היו שינויים מלשון המקרא ללשון חכמים (מספר השינויים שהם להפך – כמותם אפסית).

גם א' בנדויד,¹⁴ דן בתיקונים אלה: הוא רואה בהם חלק מההחליף, שכיוון את כתיבתם של בני הדור כולו, וקורא לחקור את הנושא גם בשאר כתבי-הפרוזה שלו.

בהמשך דיונו הוא מנסה לצייר "סכימא גסה" (כך לשונו) של כיוון מהלכה של העברית המחודשת לפי תיקוני-סופרים. המגמה היא (ב"נוסח שמלפני 50 שנה"): "חומרת הלשון התנ"כית של המשכילים ניטשה לחלוטין (=לחלוטין), והכל יצאו למסע לצד לשון חכמים".

בלשון **עמוס עוז** – סגנון כתיבתו בשנות ה-60 נסקר במונוגרפיה של נ' גרץ (1980): לשונו גבוהה, ארכאית, עמוסת-מטפורות, תארים כפולים, מילים נדירות. המשפטים האליפטיים הרבים יוצרים ריתמוס שוטף.

מ' פרוכטמן (תש"ן, עמ' 39-40) מראה סדרה של דוגמות, שיש בהן שינויים בהכרעה בין מבעים חלופיים: משפטים וצירופי מילים, שלשונם הוחלפה, אך המידע השווה שבהם נשאר – בין שני נוסחים של ספרו **ארצות התי**,¹⁵ נוסח ת"א 1965, ונוסח ת"א 1975. לאחרונה נחקר נושא זה בידי רוזמרין (תשנ"ה):

היא בדקה את השינויים בתחומי התחביר, הצורות והסמנטיקה, ולפי מסקנותיה, הספר שוכתב משתי סיבות עיקריות: פישוט הסגנון והתאמה לעברית של שנת 1975.

מגמה זו נמשכה בשנות ה-80:

ברנהולץ (1985) מדגימה שימוש בלשון סלנג בספריו **הר העצה הרעה ומנוחה נכונה**, ומרכוס (1997), שבדקה את קופסה שחורה, עמדה על התופעה של עירוב סגנונות ורמות לשון. בצד הלשון הגבוהה – יש שימוש ב"לשון שוליים", שבאמצעותה מעצב המחבר את דמותם הגרוטסקית של חלק מגיבורי הסיפור.

בדרך השכתוב עמלו סופרים רבים נוספים, וצ' שארפשטיין בסקירתו (תשל"א), מונה גם את הבאים: י"ד ברקוביץ, ש' בן-ציון, ש' צמח, צ' וויסלבסקי, י' קלאצקין.

בלשון **עגנון** – במגוון הבדיקות והמתודות, המופעלות על יצירותיו, יוחד מקום לא מועט להשוואת טקסטים. על הנופך המיוחד, העשוי להתווסף להשוואה כזו בבדיקת יצירות של הסופר בממד "דיאכרוני" של השינויים, שחלו בהן משך תקופות כתיבתו, בלשון אחרת: במהדורות השונות של כתביו, ועל חשיבותה של בדיקה כזו – עמד, כאמור, א' באנד.¹⁶

13. בכתיבתו הוחל בשנת 1896 ונתפרסם ב"השילוח" ב-1988. נכלל במהדורת הכינוס של כל כתביו כ-1932.

14. בנדויד, לשון, עמ' 257-258.

15. היא מבחינה שם בין תיקונים, המדגימים בחירה בין מבעים חלופיים (גרדא) לבין תיקונים, שיש בלשונם שינויי-משמעות. באחדות מהדוגמות ניתן להבחין במגמה של פישוט וקירוב ללשון המודרנית (ושמא שינויים מדורגים בין תת-רבדים שבה, אך אין בידינו עדיין חומר מספיק להבחנה שיטתית כזו).

16. ראה גם: א' באנד, "כיצד התעגנו עגנון", **הארץ**, ה' באב תשכ"ג (1963.7.26).

מחקרים מסוג זה נעשו בידי חוקרים שונים, כגון: י' צוויק (1968),¹⁷ א' באנד (1968),¹⁸ י' מנצור (תשכ"ט),¹⁹ י' בהט (תשכ"ב),²⁰ ש' ורסס (תשמ"ז),²¹ י' אבן (תשנ"ב),²² ר' דונג-כינרות (תשכ"ט) וה' ויס.²³

לאחרונה פורסמו נוסחים של "פת שלימה" על-ידי ר' מירקין – בצירוף מבוא על חילופי-הגרסאות ומשמעותם (הספרותית) מאת ה' ויס (חקרי עגנון, 1994).

למיטב ידיעתנו, יש תחת ידו של מירקין בכתובים – מחקרי-השוואה חשובים נוספים, המבוססים על המהדורות הממוחשבות של הטקסטים הספרותיים, הנמצאים במאגרי המילון ההיסטורי של האקדמיה ללשון העברית, שלא פורסמו עדיין. גם בלשון עגנון נעשתה עבודת השוואה בין טקסטים מקבילים שכתב הסופר בשפות שונות: יידיש ועברית.²⁴

עגנון כמשכתב לשון מקורותיו ה"עצמיים"

בדיקת לשונו של עגנון עשויה לצאת נשכרת מהשוואת טקסטים יותר מאשר אצל סופרים עבריים אחרים בגלל מספר התיקונים העצום.²⁵ לא רק הרצון לתקן שיאות – דחף את הסופר להגיה את כתביו באופן מתמיד, אלא שאיפה בלתי נלאית לשיפור וחתימה לשלמות, שמעולם לא ידעה שובע. הוא היה חוזר ומתקן את כתביו גם לאחר שיצאו לאור, וגרס בכך לעתים טרדה לא מועטה למוציאי יצירותיו לאור. קיימות עדויות רבות על ה"אובססיביות", שבה היה אחוז בחקש זה:

א' ירון, בת הסופר – בכותבה על עיוניה בכתבי אביה²⁶ – מספרת,²⁷ למשל, על כתיבת "הנידח": לדבריה, זהו הסיפור, שחזר וכתב יותר פעמים מאשר כל סיפור אחר. העדות הראשונה נמצאת במכתב מקיץ 1916: "ואני יושב ומעתיק את סיפורי 'הנידח' מראשית צמיחת החסידות. סיפור

17. ראה דיון מפורט בעמ' 190-228.

18. בספרו המונומנטלי **נוסטלגיה** עסק, באנד למשל, בחקר גלגולי הנוסחים של "גבעת החול". ביקורתו המחמירה של ד' מירון במאמר **במאזנים**, תשכ"ח, אינה על עצם הרעיון של חקר גלגולי הנוסחים, אלא על הדרך, שבה נעשה הדבר בספרו של באנד, שנועד לעורר עניין אצל הקורא האנגלי, שאין בידו **עדיין** (ההדגשה שלי – ח"ש) תרגומי רוב יצירותיו של עגנון, אך אינו מערער על עצם חשיבותה של המתודה הזו. וראה גם להלן.

19. בספרו **עיונים בלשונו של "י' עגנון"**, נזקק מנצור גם להשוואת נוסחים, ובתיאור ההתפתחות של שתי תופעות התרכז הדיון בשינוי הנוסח: בבעיות הכתיב והפיסוק ובבעיית יידועו של הצירוף מטיפוס "שמו של שם" (ראה עמ' כא, **שם**). בדיקה שוטפת ישירה של טקסטים בתמול שלשום מתוארת בפרק יג, עמ' 221-230, ובנספח לפרק, עמ' 231-232. אמנם פרק זה מקיף תקופה של 12 שנים בלבד (תרצ"ד-תש"ו), והחומר בו אינו רב, אך יש בו כדי לרמוז על מגמת לשונו של הסופר באותן השנים.

20. בספרו על הנוסחים השונים של תמול שלשום הוא דן בהבדלים שבתוכן בלבד.

21. עיונים אחדים בשינויי מהדורות אצל עגנון, כגון סקירתו על הנוסחים השונים של הסיפור "השושן ומלאך המוות", 284-293.

22. הספר עוסק בדרכי עריכת דיאלוגים תוך השוואת מהדורות.

23. ראה להלן.

24. סדן, תשל"ז, דוגמאות בפרוזה: עמ' לה-נו.

25. אפשר לעמוד על מספר זה גם תוך נבירה בתיקי הטיוטות, שכתב ואסף עגנון במהלך עבודתו. תיקים אלו, המאורגנים לפי ספריו של עגנון, נמסרו למשמרת ל"ארכיון עגנון" שבבית הספרים הלאומי, ותודתי נתונה למר ר' וייזר על האפשרות לעיין בהם בשלבים שונים במהלך עבודתי. חלק גדול מהחומר האצור בתיקים לא נחקר עדיין באופן יסודי, ועשויה להיות בבדיקתם, בין היתר, תועלת רבה בתחום חקר הנוסחים.

26. על חשיבותם של מכתבי עגנון להבנת יצירתו – ראה ברזל, תשמ"ו, עמ' 383: "המכתבים הם אכן שיעור טוב מאין כמוהו להתוודע אל עגנון בחתירתו להגיע 'למדריגתו הגבוהה', תוך התקדמות במסלולים של חיי יום-יום, שעה-שעה".

27. א' ירון, "פשוט, סיפור של ידירות", **ספרות ואמנות, מעריב**, עמ' 54-55.

זה כבר העתקתי מי יודע כמה פעמים. מסופקני אם יש בו אותיות כמספר הפעמים שהעתקתי". בשנת 1916 נדפס הסיפור ב"התקופה".

במכתב מתחילת קיץ 1926 כתב: בזמן האחרון לא כתבתי דברים חדשים, כי שלושה חודשים רצופים התעסקתי ב'הנידח'. כמדומני כי עתה יצא משוכלל".

את השקפתו בעניין זה ביטא בדברו על הפרקטיקה של הכנת נאום, על הצורך בהכנתו פעמים אחדות. הוא מאמץ את הוראתו של הרמב"ם למי שמכין עצמו לדבר באוזני הבריות,²⁸ ואגב הדברים הוא מזכיר (על דרך קל וחומר), עד כמה קיימת חובת-ההגהה בדברים שבכתב:²⁹

"שִׁיחֹזֹר מֵה שֶׁרָצוֹנוּ לְדַבֵּר פֶּעַם וּשְׁתִּים וּשְׁלוֹשׁ וָאַרְבַּע וְיִשְׁנֶה אוֹתוֹ הֵיטֵב וְאַחֵר כֵּךְ יְדַבֵּר... וְאוֹלָם מִה שֶׁיְּחֹקֵק הָאָדָם בִּידוֹ וִיכְתֹּבָהוּ עַל הַסֵּפֶר רָאוּי לוֹ שִׁיחֲזִירָהוּ אֵלֶּף פְּעָמִים אִילוּ יִתְכַּן זֶה".

אכן, מלאכת השכתוב נעשתה בידי עגנון מתוך יראת-כבוד מרובה בפני הטקסט העברי. בהקשר זה אנו מציגים כאן ממצא מיוחד במינו, שהעלינו במהלך השוואות טקסטיות מתוקנים: מסתבר, כי מחיקת מלה עברית, שכבר נכתבה על ידו, במהלך הגהותיו, הייתה קשה עליו. בבדיקת התופעה³⁰ עלתה תחושה, כי הוא חש כלפי מילה כזו מעין "רגש אשמה" על ה"פגיעה" בה, והיה מחפש דרכים ל"פצותה". נדגים זאת להלן כאחד הגילויים בתיאור התהליך, שקראנו לו "איזון סגנוני".

כאמור, היכרות מעמיקה עם מעשה העריכה של כל סופר – מחייבת בדיקה של כל תקופות-היצירה דרך השוואת-הנוסחאות, ויש חשיבות שווה לבדיקת כל היצירות וכל הנוסחים. נראה לנו, כי הדברים נכונים במיוחד בקשר לסופר ברמתו של עגנון.

ה' ברזל (תשמ"ו, עמ' 386) כותב: "...באשר לעגנון ניתן לומר, כי הכלל: אין מוקדם ומאוחר לעניין החשיבה וההתרשמות, חל על כל שכונס עד עתה מיצירתו לסוגיה".

פעילות העריכה הקפדנית והזהירה של הסופר כבעל-טעם וכבעל חוש ביקורת גם ביחס לעצמו – תובהר לנו, אם נבדוק יצירה מסוימת, שיש בידינו נוסחאות שונות שלה, המתפרשות על פני תקופה ממושכת ככל האפשר, ומשום כך משקפות במידה מרבית את תקופות היצירה השונות – מתוך הבלטת השינויים ביניהן.

היצירה "עגונות" ונוסחיה

כדי לעמוד בדרישות אלו – שומה על החוקר, המבקש לעקוב אחר התפתחות גישתו של הסופר לבעיות לשון וסגנון ולהכרעות בין מבעים שונים – לחפש יצירה, אשר, מצד אחד, נוסחתה הראשונה מוקדמת ככל האפשר, ומצד שני, נוסחתה האחרונה היא מאוחרת ככל האפשר, ויש לה גם נוסחת-ביניים. עליו להשוות נוסחאות אלו זו לזו באופן שוטף, באופן שיתקבל ממד "דיאכרוני-פנימי" של שינויים ביצירת עגנון. היצירה, הנראית מתאימה ביותר לתכלית זו, ומשום כך בחרנו בה לצורך זה, היא "עגונות".

28. "מעצמי אל עצמי", למען ירושלים ולמען ראש העיר, עמ' 326.

29. על פי הלוי-צוויק, 1989, עמ' 137.

30. ראה גם שטרן, תשנ"ו.

זהו הסיפור הראשון³¹, שפרסם ברבים את שמו של ש"י עגנון (כך חתם על הסיפור – כשם ספרותי), ואף שמו, עגנון (שמו הקודם: טשאטשקיס) – נגזר ממנה.³²

ברנר, שהיה ידוע כמבקר קפדן, עמד על סגולותיה של היצירה זמן קצר לאחר הופעתה,³³ וראה בה נקודת-מפנה לגבי כל מה שנכתב עד אז בעברית.

הוא כתב שם: "כלום לא ב'העמר' קראנו אותה היצירה של ש"י עגנון, זו היצירה האמיתית והמלאה כח מקורי רב... והמעשה רב הזה שבספרותנו – מעשה רב בכל המובנים... ונתן לנו דבר העולה על כל מה שנדפס אצלנו כרגיל".

הוא מציין את "הזיו והשירה" שביצירה, את "שפתה המפליאה וחיטובה מעשה ידי אמן, הדומה לארוננו של (בצלאל) בן-אורי" (בסופרלטיבים אלה הוא משתמש בביטויים ובמוטיבים מגוף היצירה, ובשם אחד מגיבוריה הראשיים, לגבי הסופר), ומדגיש, כי היא "עושה רושם עז אשר לא ימָחָה ומהנה בעונג אסתטי כביר".

כפי שציין ברנר, כבר ביצירת ביכורים זו בא לידי ביטוי השילוב בין היכולת הספרותית יוצאת הדופן לבין כוח-הביטוי הלשוני הסגולי.

על שילוב זה עומדת א' נצר (תשל"א):

"כל הממשיך וקורא בסיפור-אגדה מיוחד במינו זה ומנסה לעמוד על טיבו ועל משמעותו, בהכרח יעמוד משתומם מול הגילוי באיזו מידה מכיל ספור נעורים מוקדם זה לא רק את סממני-הלשון העגנונית וסגולותיה, אלא כמה וכמה מוטיבים מרכזיים, המאכלסים את כל מפעלו האמנותי של היוצר".

עם כל הערכתו של ברנר, מציינת נצר, הוא יכול היה לבדוק רק את היצירה לגופה (שכן אז הייתה רק היא בנמצא), ובכך קבע אבחנות, שטעמן יפה עד היום, אולם הוא לא היה יכול לעמוד על מלוא משמעותה וערכה של היצירה ומקומה בכתבי עגנון – דבר, שניתן לעשות רק מתוך מבט לאחור והערכה חוזרת לאור הכרת כלל מפעלו האמנותי של היוצר. רק עיון מחודש כגון זה – יבליט לעין הקורא, באיזו מידה מובילים חוטים סמויים מיצירה זו לעבר רבות מיצירותיו של עגנון, מוקדמות – כמאוחרות. ניתן לומר כי לפנינו, בעצם, מעין ציור מיניאטורי, המכיל בזעיר-אנפין את עולמו הרב-גוני של היוצר.

אכן, מאוחר יותר, על רקע מחקרים מקיפים, שנעשו בכלל יצירת עגנון, ובדיון מזווית-ראייה רטרוספקטיבית – מגיע ה' ויס (1989) לניסוח מכלול מוטיבים ספרותיים ב"עגנונות", שהפכו לסימני-היכר מובהקים של יצירת עגנון: מעמד המשל והנמשל והיחסים ביניהם; בעיית שיקוף המציאות; נושא ארץ ישראל והגולה; נושא האהבה; נושא המשימה הבלתי-אפשרית; נושא המכשול והשיבושים; נושא מעמדו של האמן כאיש קדוש או כשטן מסית, מפתה, מדיח וזונח.

31. העמר, תרס"ט.

32. עגנון היה קנאי לשם זה – מתוך הזדהות עמוקה עם תפיסתו העצמית כעגנון, המשתלבת במרכזיותו של המוטיב המורכב של העגינות בכלל יצירתו. (לאחר קבלת פרס נובל הכריז, כי לא יסכים שאדם כלשהו במדינה יוכל לכנות עצמו בשם עגנון, ואף דרש שיוחק חוק מיוחד לשם כך). על הקשר בין עגנון הסופר לבין הסיפור "עגנונות" בפרט (והשוואה לתופעות דומות בספרות העברית) – ראה שקד, 1989, עמ' 13. הוא מסכם את הרעיון: "...השם הוא סימן למעשה. עגנון ממשיך כאן מסורת הקיימת בספרות העתיקה, כשהוא מייחס לעצמו את שם הסיפור ומצהיר במובלע שחיוו הם מדרש של הסיפור, כשם שהסיפור מפרש את חייו". בעניין תפיסת מושג העיגון כמושג "רגשי" (בניגוד למושג הליטרלי-ההלכתי) – ראה ניתוחו של שקד שם, עמ' 19.

33. הפועל הצעיר, אייר, תרס"ט.

סבך הקונפליקטים הקבועים, שמונה ויס ביצירת עגנון, מוצג בסיפור-ביכורים זה, והם משתלבים בו במארג, המהווה, כלשונו "ביטוי טראגי מובהק של כלל יצירת עגנון".

מתוך נקודת-ראות ספרותית זו – ערך ויס (1979) השוואה בין נוסחי "עגונות":

דיוניו היו מנקודת-ראות כוללת של יצירת עגנון, והוא הדגים את הנחותיו בהתפתחות משווה של המוטיבים בנוסחי-היצירה בנקודות-ציון שונות של הטקסט. אחד מן היעדים, שהציב ויס בעיונו³⁴, נוסח על ידו: "להסביר את מניעיו האפשריים של הסופר בברירת מלים לצורך לשון הטקסט, ולראות אילו תהליכים משפיעים על ברירה זו... לפעמים מאחורי סימן זעיר, מחיקה או תוספת – עומדת מערכת סבוכה ביותר של שיקולים אסתטיים, פסיכולוגיים ואידאיים".

אנו הוספנו לאותה מערכת של שיקולים את הממד של השיקולים הלשוניים, ובמקביל לבדיקותיו של ויס – השווינו את הטקסטים מנקודת-ראות לשונית, תוך בדיקת כלל הרכיבים הלשוניים, המזדמנים בטקסט באופן שוטף, במידה שאפשר לבדודם.

הנחתנו היסודית היא, שלכל סימן "זעיר", מחיקה, תוספת או שינוי כלשהם – עלינו לבקש גם סיבה לשונית:

מצד אחד, נעזרנו בשיקולים הספרותיים במקום שהם היו קשורים ישירות לשיקולים בלשניים – כגון בהסבר פרגמטי להכרעות בין חלופות-מבעים לשוניים – ותרמו להבנתם.

מצד שני, מצאנו אישור להנחות ספרותיות במתודות בלשניות, ולעיתים אף סייע השימוש במתודות הללו ביישוב קשיים, שעלו מתוך הניתוחים הספרותיים, ולא ניתן היה ליישבם בהסברים "ספרותיים" בלבד.

כך הוא באור חדש מחקרו הספרותי של ויס.

א' באנד (נוסטלגיה, עמ' 62) נתן דעתו על חשיבות-ההשוואה בין נוסחי "עגונות"-בפרט. הוא סיכם בחמישה סעיפים את התרשמותו ממהות השינויים. בנוסח המאוחר לעומת המוקדמים. לפי טענתו: 1. נעלמים כפלי-דברים, פעלים ותארים מיותרים, או אף פראזות מקבילות; 2. דברי-הקשר מיותרים – מסולקים; 3. הערות הסבר – מסולקות; 4. התיאור מצומצם עד למינימום; 5. השאלה הרטורית נעלמת.

ד' מירון (תשכ"ח) מבקר קביעות אלה בחריפות:

שגיאתו הבסיסית של באנד, לפי דעתו, הייתה נעוצה בכך שהסתבך בניתוח סטיליסטי, שעה שעמדה לו לשון המסגרת האנגלית המחייבת של ספרו.

מן הראוי, שנצטט שורות אחדות מביקורתו – כלשונו (עמ' 191):

"מחמישה סעיפים אלה, שיש בהם לא מעט כפל-דברים, רק אחד או שניים אומרים דבר של ממש (למשל: 'השאלה הרטורית נעלמת'). כי מה פירושה של הכללה, כגון 'פעלים ותארים מיותרים' או 'דברי קשר מיותרים'? ברור, שעגנון החליף בעיבוד 'עגונות' סגנון אחד – בסגנון אחר, אבל מהו טיבם של שני הסגנונות? במה מתגלית מהותם האמנותית?

על-פי ניתוחו של באנד, ניתן לומר על הסגנון המאוחר יותר רק זאת, שהוא 'מרוכז' יותר, אבל זה אינו זיהוי סטיליסטי בר-משמעות. ברור, שאין כל משמעות ביקורתית להכללות הנידונות – בלא שתובאנה עימן דוגמאות מנותחות ומוסברות, שעל-פיהן נבין את מהות השיפוט האסתטי

34. בשער (לא צוין מספר העמוד), שם.

של באנד, המתבטא בדיבורים על פעלים ושמות-תואר 'מיותרים', אבל דוגמאות כאלה אינן מובאות...".

עוד תוקף מירון את ההנחה, המשתמעת מדברי באנד, שאחר התגבשותו של הסגנון ה"עגנוני הטיפוסי", שנתגלה לראשונה, לדבריו, ב"והיה העקוב למישור" והגיע לגמר גיבושו במשך התקופה ה"גרמנית" (1913-1923), נעצרה ההתפתחות הסגנונית של עגנון, ושוב אין לחוקר בעל "האוריינטציה ההיסטורית" עסק עמו.

אף שבוודאי יש מן הצדק בכמה מן הארגומנטים בביקורתו של מירון, אנו מסתייגים ממידת חריפותה:

העובדה, שאין אפשרות להביא את המקור בפני הקורא האנגלי – אין פירושה, שיש להימנע לחלוטין מלנסות לקרבו ליצירת עגנון, ולו גם במידת חלקית, בחינת: "...ואידך – זיל גמור". יתר על כן, יש חשיבות לרושם הראשוני של חוקר, המשמש כגירוי לבדיקה מדעית מעמיקה, וסדר פעולה זה הוא מושכל ראשון בכל מחקר סגנוני.

מכל מקום, יש הצדקה מלאה לעצם הדרישה לערוך בדיקה כזו, שאנו עורכים כאן, ושמה יהיה גם במסקנותיה כדי לאשר או לדחות את הנחותיו הראשוניות של באנד, הנובעות מהערכה אסתטית – בצד מחקר לשוני שיטתי בשינוי הנוסחים ובנוסף לו.

בדקנו את גלגולי הנוסח בפסקה אחת של "עגנונות":

כבסיס – שימשו לנו שלושת הנוסחים הראשיים שציין ויס, שהתפרשותם מקבילה לנקודות זמן חשובות בהתפתחות יצירת הסופר:³⁵

בבדיקה זו עולות כמה תופעות ייחודיות לסגנונו של עגנון (מהן חוזרות על עצמן פעמים אחדות במהלך הפסקה). הפסקה נבדקה באופן שוטף, ו"העובדות הסגנוניות"³⁶ שנקרו בדרכנו – נותחו מנקודות מבט לשוניות וספרותיות כאחת לפי סדר הופעתן בפסקה – תוך השוואת המהדורות זו לזו.³⁷

נוסח "העומר" פרק אחרון	נוסח 1921	נוסח ד – תשי"ג
פעם שב שד"ר אחד זקן מתפוצות הגולה וספר שבעיניו ממש ראה אותו, את הרב. כיצד? פעם אחת נתאחר השד"ר בלילה באיזה מקום קדוש שבליטא ונתנמנם מתוך מְשֻׁנְתוֹ. פתאום שמע צעקה גדולה,	ומעשה בשד"ר זקן שנתגלגל למקום קדוש אחד שבגולה. לילה אחד נתנמנם ומתוך שנתו שמע מעין צעקה, נתעורר וראה שאותו רב עומד על גבי בחור אחד ומושכו. נתחלחל השד"ר והוציא צעקה: רבי, אתה	ומעשה בשד"ר זקן שנתגלגל לבית מדרש אחד שבגולה, לילה אחד נתנמנם. שמע מתוך שנתו כעין צעקה, נתעורר וראה שאותו רב עומד על גבי בחור אחד ומושכו. נתחלחל השד"ר וצעק, רבי אתה

35. ל"עגנונות" – ארבעה נוסחים: הראשון נדפס בכתב-העת 'העומר' בשנת 1908 ביפו (עמ' 55-63); השני – בספרון **בסוד ישרים** (עמ' ה-כט), שבו כונסו כמה מסיפורי עגנון, והוא ראה אור בברלין בשנת 1921; השלישי – במהדורת "כל סיפורי עגנון", שיצאה לאור ב-1934 (תרצ"ד) בברלין, והרביעי – במהדורה המורחבת של כל סיפוריו של שמואל יוסף עגנון, שיצאה בתל-אביב בשנת תשי"ג בכרך אלו ואלו (עמ' תה-תטז). כיוון שנוסח ד' זהה כמעט לנוסח ג (ואין הבדלים משמעותיים ביניהם, ובפרט לא בקטע "שלנו"), מצאנו לנכון להביא שלושה נוסחים, ומכאן ואילך נכנה אותם בהתאמה: "נוסח קמא", "נוסח מציעא" ו"נוסח בתרא".

36. עובדה סגנונית היא פריט לשוני, שיש בו משום בחירה בין אפשרויות מבע חלופיות. הגדרת הסגנון כבחירה בין היסודות המרכיבים של לשון מסוימת – יש אצל: מארוז', 1951, עמ' 213. הצעה למינוח נוסף בתחום הסגנון ראה מאמרי: שטרן תשס"ב, עמ' 252-253.

37. בקטעי המקור סומנו "אותיות עיליות" (superscript) לסימון ה"משפטים" (=קטעי המבעים, המחולקים מבחינה עניינית לצורך הדיון, ולא דווקא במובן התחבירי). בהמשך הועמדו "משפטים" אלו מן הנוסחים השונים זה ליד זה בראש כל דיון לצורך השוואה ביניהם.

וכשנפקחו עיניו ראה והנה אותו הרב כאן? עוד לא הספיק לסיימה נתעלם כאן? מיד נתעלם הרב. הודה לו עומד על גבי בחור אחד ומושכו. הרב. מיד הודה לו הבחור..., הבחור...
 7' נתחלחל השד"ר והוציא צעקה: רבי אתה כאן? עוד לא הספיק לסיימה והרב התעלם. מיד הודה לו הבחור...

ניתוח לשוני של ה"משפטים" ושל השינויים במקבילות

א. נוסח קמא: "פעם שב שד"ר אחד זקן מתפוצות הגולה וספר ש... נתאחר השד"ר בלילה באיזה מקום קדוש שבליטא..."

נוסח מצינא: "ומעשה בשד"ר זקן שנתגלגל למקום קדוש שבגולה."

נוסח בתרא: "ומעשה בשד"ר זקן שנתגלגל לבית מדרש אחד שבגולה."

נוסחת³⁸ הפתיחה "פעם... וספר ש..." שבנוסח קמא – הושמטה: הסופר מצא לנכון לבטל כאן את "המסגרת הסיפורית" לאירוע המתואר בקטע, כי, למעשה, היא מיותרת:

הקטע נכתב באקספוזיציה של מקום – בירושלים, דבר הברור מהקשרו של הקטע במסגרת הסיפורית הכוללת.

גם בנוסחים המאוחרים, שבהם מסופר המעשה עצמו ללא נוסחת הפתיחה, המציינת את המסגרת הסיפורית, ברור מקום הכתיבה (מדובר על "מקום קדוש אחד שבגולה..." [לשם נתגלגל השד"ר] – כניגוד לירושלים המרומזת, אשר בה נכתב הקטע). תוך כדי כך הושמט הפועל "שב" מלשון המקרא (בלשון חכמים: חזר) – במסגרת המגמה הכללית, הניכרת בשכתוב הנוסחים שלו. במקומה של הנוסחה, שהושמטה בנוסח קמא – באה מנוסח מצינא ואילך הנוסחה: "מעשה בצש ש- פסוק", שהיא נוסחת הפתיחה הפורה ביותר בלשון התנאים (כ-220 מובאות).

ש' שרביט (תש"ן) ממיין את הסוגים השונים של נוסחאות הפתיחה, הכוללות "מעשה" בלשון התנאים, ומוצא בהן ארבע תבניות עיקריות:

1. מעשה ש- פסוק. 2. מעשה ו- פסוק.³⁹ 3. מעשה היה ש- פסוק. 4. מעשה היה ו- פסוק.

למעשה, כל התבניות מכילות יסוד לשוני משעבד או מחבר: מעשה ש-, מעשה ו-. בכך שונה נוסחת פתיחה המכילה "מעשה" – מפתיחות אחרות, כגון: פעם אחת + פסוק (בספרות התנאים); "דלמא" + פסוק (בספרות האמוראים, שמקורה בארץ ישראל – תלמוד ירושלמי, בראשית רבה, ויקרא רבה, ועוד). מכל אחת מתבניות אלו – נגזרות תבניות-משנה, ששרביט מפרטן ומנתחן.

המבנה שלפנינו ("מעשה ש- פסוק"), הוא, לפי מיונו של שרביט, סוג שלישי של מספר 1 לעיל, והוא מסבירו כפרי גלגולה: מסיבה מן הסיבות – הדגשה, קישוריות, או, פשוט, בחירה סגנונית – הוציא הדובר את אחד הצירופים השמניים לראש הפסוק (לעתים מצוי כינוי מוסב). תבנית זו

38. המונח "נוסחה" כאן – כוונתו: "תבנית קבועה של ניסוח", בשונה מהמונח "נוסח" – בהוראת "גרסה".

39. בחינה מדויקת העלתה, שבשליש מההיקריות של התבנית הזו – חלוקות הנוסחאות, והחלוקה ברורה: אבות – הטקסטים של המשנה גורסים: "מעשה ש-", והדפוסים מרבים ב"מעשה ו-". ההסבר, שהציע לכך שרביט, הוא ההסבר הבא: "מעשה ו-" מצוי בתלמוד הבבלי (60 פעמים), ומשם הוא חדר לדפוס-המשנה.

הועדפה כאן בידי עגנון בשכתובו: הוא המיר ניסוח מסורבל ומפותל של ספרי יראים⁴⁰ (הכולל רכיבים מלשון המקרא) – בניסוח ענייני ו"יבש" בלשון הרווחת בפי התנאים.

את השינוי בציון המקום הגאוגרפי מלשון "מקום קדוש שבליטא" בנוסח קמא ללשון "בית מדרש אחד שבגולה" בנוסח בתרא – מסביר ה' ויס (1979), כחוקר ספרות, בכך שההקשר הופך פחות קונקרטי, ברוח המעבר הכללי לממד האלגורי והמסתורי.⁴¹

הסבר "ספרותי" זה של ויס מבוסס, למעשה, על שני מרכיבים לשוניים:

1. שינוי שם המקום המסוים "שבליטא" לשם הכללי יותר והבלתי-מסוים "שבגולה"; 2. התואר "אחד", העושה את בית-המדרש לסתמי ולא מסוים.⁴²

נוסף לכך את השמטת מילת הסיתום "איזה" בנוסח בתרא, הסותרת, לכאורה, את הסברו של ויס:

אם המגמה היא לעבור מהקונקרטי אל הפחות קונקרטי, מדוע אפוא הושמטה "איזה", המביעה, בעצם, את הבלתי קונקרטי?

אלא שאין הסברו של ויס מתערער משום דרך שימוש של עגנון במילת "איזה":

מ"צ קדרי (תשנ"א, עמ' 182 ואילך), כבלשן, הראה, שבעצם-המעבר מתחום השאלה לתחום-הסיתום – עדיין עשוי עגנון להיחשב כממשיך את התחביר של לשון חכמים רק כשמילות השאלה מתרחבות במשפט ש- (כגון: מי ש-, מה ש-, וכן גם באיזה [שם או צירוף יחס] ש-, וכבר מצוי בלשון המקרא מי, מה – עם אשר, בתחום הסיתום, כגון: "מי אשר חטא-לי אמחנו מספרי" (שמות לב, 33).⁴³ אמנם יש מקומות, שבהם איזה/איוון משמשות כתחום סתמי גם בלא ש- לאחריהן, ובכך אנו עוברים אל תחביר הלשון העברית של ימי-הביניים.⁴⁴

שתי נקודות, הראויות לתשומת הלב בניתוחו של קדרי, הן:

1. בכל הדוגמות שנמצאו מתלוות לאיזה/איוון משמעות של גנאי, כדרך שימוש בלשון הדיבור, כגון: "חֲלָקוּ לִי מִקוֹם אֵיזָה עֲנִיל שְׁמֹנִזִּיל" ("אלו ואלו", עמ' 91);

2. את מילות הסיתום: איזה/איוון – יש לראות כמרכיבים בלשונו של עגנון בתקופת כתיבתו שלפני שנות הארבעים. בסיוע שתי הנקודות הללו ניישב את הקושיה, לכאורה, על הסברו הנ"ל של ויס:

40. השווה גם תיקונו של הסופר בפתיחה לעגנונות מנוסח קמא: "מעשה רב ונורא... מעשיר מופלג אחד" – לנוסח מציעה: "מעשה רב ונורא... בעשיר מופלג אחד". הצירוף שבנוסח קמא "מעשה מ-", האופייני לסיפורי יראים, הוא יידישיזם, כמו שם סיפורו של ר' נחמן מברסלב "מעשה מאבידת בת מלך". עגנון ממיר גם כאן לנוסחת פתיחה במבנה הראשון לפי מיונו של שרביט בלשון התנאים.

41. עיין קורצווייל (תשכ"ו): ההקדמה ל**ספר המעשים**, עמ' 74-85. "האדונית והרוכל", עמ' 129. השווה גם נצר (תשל"א), עמ' 287.

42. השווה גם ניתוח אחר, שויס (תשל"ד, עמ' 23-30), עורך בעניין דומה – בשואלו מדוע נסמך פרק כג הכללי לסיום פרק כב הקונקרטי ב"שני תלמידי חכמים שהיו בעירנו". בהמשך, בעמ' 33, מעיר ויס על הצירוף "למדן אחד זקן ותקיף": "יש לשים לב לכינוי הסתמי "למדן אחד" בצד שמות התואר באותו הקשר, המקבלים משמעות חיובית", ובתחילת פרק כג "לשונו של עגנון" (לגבי ר' פנחס): "מספרים שלא מצא תלמיד אחד הגון, ואם מצא תלמיד הגון...".

43. ראה הערה 14 שם.

44. בהכרעותיו אלו, על פי כללים מפורטים, שמוצא בהם קדרי, התכוון עגנון להדגים את השקפתו על גבולות המקורות הלשוניים, שהעברית המודרנית (הכתובה) – ראוי לה לשאוב מהם. ראה שם, עמוד 188, הערה 27, הפננה לממצאים דומים, שהעלינו בעבודת המוסמך שלנו (שטרן, תשמ"ט).

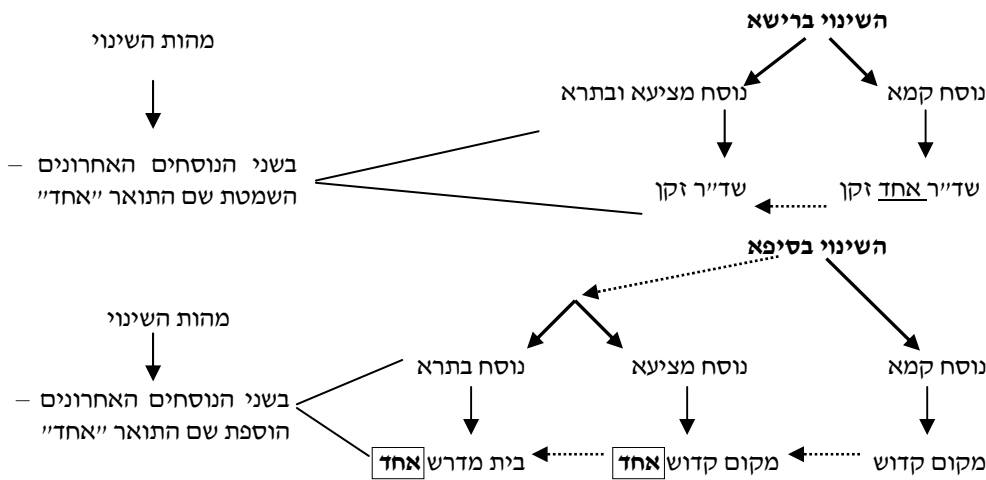
עגנון השמיט לשון "איזה", שיש בה ריח זלזול, ולכן אין להביאו בצירוף ל"מקום קדוש" (או "בית-מדרש" בנוסח בתרא), ולשון זו אינה נקוטה, כאמור, בניסוחיו המאוחרים.

החילופין, שמצביע עליהם ויס, מקבלים ממד נוסף בניתוח סגנוני:

הם "מאזנים" את השינוי, שחל ברישא של המשפט, אשר שם הם היו בכיוון הפוך: "שד"ר אחד זקן" שבנוסח קמא – הומר ב"שד"ר זקן".⁴⁵

המילה "אחד" שהושמטה כאן (כנראה, בגלל הסרבול של שני שמות תואר רצופים)⁴⁶ במעמד שווה [=לואי כולל], המתייחסים לאותו שם עצם,⁴⁷ שהופעתם אצל עגנון – יש בה כדי לכוון את הדעת לצירוף מקומות ועניינים, החורגים מן ההתרחשות הרגילה, היומיומית,⁴⁸ מסיגים את תחום הרציונאלי, מעוררים תמיהה, פליאה, ולמעשה, אף מרמזים על סיפור טרגי [אולי מה שכינה אריסטו ב"פואטיקה":⁴⁹ "חרדה וחמלה"], כפי שהראה ש' לוריא [תשמ"ד] לגבי הצירוף "מעשה רב ונורא", שבתהילת "עגונות" – חֲזָרָה לטקסט בסיפא בנוסח בתרא ("אחד" זה ממיר גם בד-בבד את ה"איזה" שהושמט, כאמור למעלה). מרכז הכובד עבר מן הזקן אל המקום, שנוצרת סביבו הילה של ריחוק, ובכך ניסך נופך אגדי על המבע. גם בכך יש ביטוי למעבר מן הקונקרטי אל הבלתי-קונקרטי. ההסבר הלשוני-הסגנוני והאינטרפרטציה הספרותית משלמים זה את זה ומשתלבים זה בזה בסדר הרמוני:

45. השווה ויס על לשונו של עגנון ב"שני תלמידי חכמים שהיו בעירנו" (לעיל, הערה 43).
46. ריבוי לוואים, אם בדרך של חזרה על לוואים, אם בדרך של לוואים, המלווים בלוואים שלהם, ואם בדרך של הרחבת משפטי זיקה, היא סוגל סגנוני, לכאורה, בלשונו של א"ב יהושע על פי נתונים, שעלו בסיפורו "בסיס טילים 612". עיין: קדרי, תשמ"א, עמ' 26.
47. השווה גם ניתוחיה של מוצ'ניק (תשנ"ב) על הבדלי לשון בין גברים לבין נשים בשימוש בתארים כוללים.
48. שמות-תואר כפולים, הן כלואי והן כנשוא, עשויים להיחשב כסוגל סגנוני, ובפרט כשהם מרוכזים בטקסט, אשר בו שמות התואר בכללם אינם מרובים. קדרי (תשמ"ו, עמ' 8-9) ריכז את השמות, המשמשים כגרעינים לשמות התואר הכפולים, בבדיקה, שערך ב"עידו ועינים". הוא מצא, שהם השמות בעלי-החשיבות שבסיפור. מקצתם של שמות-תואר כפולים אלו התלכדו לקבוצה אחת בעלת סימן היכר משותף, והוא הקונטציה של עולם הפיוט שבתפילה, של פנייתו של אדם מישאל אל אלוהיו. התארים שהועלו הם תארים, המכוונים בלשון הפיוט לקב"ה ולמעשיו. מתוך כך אפשר להסיק, שהסופר מפנה אותנו באמצעי לשוני מכוסה זה אל נושאו הסמוי של הסיפור, שהוא עיקרו, אל עמידתו של האדם (היהודי) בפני אלוהיו, אל שיחו ושיגו עם הקב"ה.
49. הלפרין, תשל"ו, עמ' 36-38. והשווה גם בהמשך מאמרו של קדרי (תשמ"ו, עמ' 10), לגבי מקרים, שבהם גרעינו של הפועל היה הוא בעל איברים כפולים: הצד השווה, שנמצא לגבי כולם, הוא, שהם בעלי מטען רגשי של צרה, של דאגה, של כיליון, וכלשונו: "...הם מרמזים על האווירה הכבדה, הפסימית, של הסיפור".



תרשים 1 – "איוון סגנוני" במילה "אחד"

בנוסף להשוואה "ישירה" בין המהדורות, הנעשית למטרות ספרותיות, או לשוניות, שעיקרה בהשוואת "רכיב מול רכיב", או "מוטיב מול מוטיב" בהעמדה של טקסטים שוטפים זה מול זה – יש לפנינו כאן תופעה של "עריכה [סגנונית]":

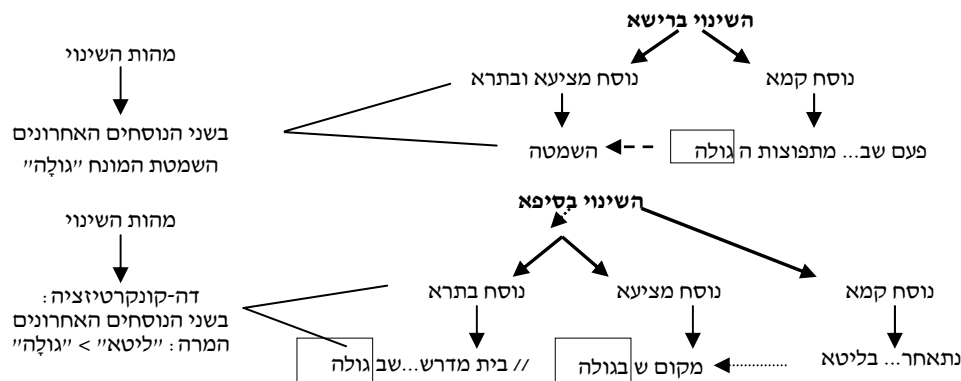
כשאנו מתבוננים בטקסט בהקשר רחב יותר, אנו מבחינים בקשרי-גומלין בין השינויים ברכיבים: במקום, שהושמטה, למשל, מילה, מסיבות ספרותיות או לשוניות, ה"מוצדקות" מחמת עצמן, תחזור המילה במקום סמוך (אולי ב"שינוי אדרת" של הקשר), ובו הופעתה, מסיבות ספרותיות או לשוניות, מוצדקת בבדיקה מקומית. חוקר-הספרות או הלשון יבחין בשינויים וינתחם בדיסציפלינות של מקצועו.

לעומתו, חוקר העריכה אינו מסתפק בכך: הוא מנסה לאבחן את קשרי-הגומלין שבין השינויים, שהם, בין היתר, דרכים שונות, שבהן מושג "איוון" סגנוני דוגמת זה שלפנינו.

ביטויים אפשריים אחרים של "איוון סגנוני" – מתבטאים בשיטתו של עגנון להימנע מ"מעברים" חדים ובלחי-שוטפים בין "קטבים" קיצוניים של סגנון, כמו: הימנעות ממעבר מצורות מובהקות של לשון המקרא לצורות מובהקות של לשון חכמים, ו"עידון" מעברים כאלה על-ידי הצמדה של צורות בלתי-מובהקות דווקא, או במציאת רכיבי לשון "ניטרליים" (כגון: העמדת צורות, המשמשות בשתי הלשונויות במידה שווה, במצב-ביניים בין שתי צורות הלשון הקיצוניות המובהקות). "מעברים" אלו עשויים להתבצע בעריכה לשונית של מקורות, בעריכת מקורות "עצמיים" (=שכתוב), בחיבור רכיבים מרובדי-מקור שונים לצירוף לשוני אחד, ועוד. תיאור מקיף של דרכי "איוון סגנוני"⁵⁰ ופיתוח תזה על דרכי העריכה, המבוססת על מערכות יחסי-גומלין שונים שבין הסוגלים הסגנוניים – עשוי להיות חלק מ"קלסטרון לשוני" (stylistic profile) של הסופר.

50. מאמר על דרכי ה"איוון" בבלשנות הטקסט ביצירת עגנון – נמצא אצלנו בכתובים.

דבר דומה קרה למונח "גולה", שהושמט מהרישא בנוסח קמא (והתייחס לשד"ר הזקן) וחזר בסיפא בשני הנוסחים האחרונים בהתייחסות לבית-המדרש:⁵¹



תרשים 2 – "איזון סגנוני" במילה "גולה"

השינוי בניסוח מ"מקום קדוש" ל"בית מדרש" – חל מתוך מעבר בין רבדים: הצירוף "מקום קדוש" נזכר פעמים אחדות במקרא בהקשר של מקום מיוחד לעבודת הקרבנות:⁵² "ואת איל המלֵאִים תקח, ובשלת את בשרו במקום קדש" (שמות כ"ט, 31), וכן: ויקרא ו', 9, 19, 20, ז', 6, י', 13, ובדומה לכך – יחזקאל מ"ב, 13, וכן מזכיר את הפסוק: "המקום, אשר אתה עומד עליו, אדמת קדש הוא" (שמות, ג', 5, והשווה גם יהושע ה', 15).⁵³

לעומת זאת, "בית-מדרש" הוא מלשון חז"ל (השווה "מדרש" שבדברי הימים ב', כ"ד, 27: "כתובים על מדרש ספר המלכים", (שמשמעו: "חקר דבר לפרטיו, ביאור ופירושו"), ומתקשר באופן ספציפי יותר לאווירה הכללית של עיסוק בתורה ובלמודה ("קדושה", מן הסתם, יכולה להיות גם בהקשרים אחרים, ולא דווקא בהקשר תפילה). משום כך גם השמטת המקום הקונקרטי "שבליטא", ברוח הסברו הנ"ל של ה' ויס: סתם "מקום קדוש שבליטא" – מעורר אסוציאציה של בית-מדרש דווקא, מכיוון שליטא מצוינת ומפורסמת בלומדיה ובמרכזי-התורה שבה. לפיכך הצירוף יכול להיות מומר בצירוף אחר, המכוון לאותו קו-רפרנס, אך הוא בלתי-קונקרטי: "בית מדרש אחד שבגולה". הצירוף האחרון גם "מפצה" במידת-מה על הביטוי "מתפוצות הגולה", שהושמט כולו במסגרת השמטת מסגרת-השיח של הקטע כולו (תרשים 2). שינויי הניסוח בהגדרת המקום מסוכמים בתרשים:

51. בנוסח הביניים – ההתייחסות היא כבר לאותו קו-רפרנט – בית-המדרש, בכינויו: "מקום קדוש אחד".

52. על קדושת מקומות – ראה אנציקלופדיה מקראית, כרך ז, עמ' 45-46.

53. כנגד המושג העברי האחד "קדש" – קיימים מושגים מפורטים יותר בלשונות שונות: למשל, בלטינית המונח sacer מציין מקומות, חפצים ואנשים, שהורחקו משימוש של יום-יום. לעומת זאת, המונח sanctus, מציין את הראוי להערצה והנעלה מבחינה מוסרית. באכדית מצויים מונחים אחדים לציין את הטהור והמקודש לפולחן האלים, והעיקריים שבהם שמות התואר: ebbu (מלשון ebebu) ו-ellu (מלשון elelu). תארים אלו אמורים הן על אנשים – בדרך כלל כוהנים או מלכים – והן על חפצים. כמו-כן מצויים באכדית לציין טאבו ("מקודש באיסור") שני מונחים השאולים מהשומרית: ikkibu ו-asakku.



תרשים 3 – שינויי ניסוח בהגדרת המקום

ב. **נוסח קמא** : "בעיניו ממש ראה אותו, את הרב. כיצד? פעם אחת..."

משפט זה מושמט על-ידי עגנון משתי סיבות :

1. כבר ראינו לעיל, שבמהדורות המאוחרות הוא עובר לסיפור המעשה גופו ומוותר על צייני-השיח, המצביעים על כך שזהו "סיפור בתוך סיפור" (השד"ר מספר לבני ירושלים על מה שאירע לו).⁵⁴

2. סגנונו של המשפט אינו "שוטף", ואין מרכיביו מתמזגים זה בזה מיזוג גמור לטעמו של הסופר.⁵⁵

"ממש" היא מילה מובהקת מלשון חכמים, והיא מתפקדת כאן כתואר-הפועל, על דרך "ואתם הדבקים בה' אלהיכם" – דבוקים ממש" (סנהדרין סד, ע"א). אין היא, כיסוד לקסיקלי, משתלבת ב"סביבה לשונית" כה מובהקת של לשון המקרא – הצירוף הכבול "ראה בעיניו", כגון: "וַיֵּרָא בְעֵינָיו" (דברים ג', 27), "הִנֵּךְ רֹאֶה בְעֵינֶיךָ – וּמִשָּׁם לֹא תֹאכַל" (מל"ב ז', 19), "רֹאֶה בְעֵינֶיךָ, וּבְאֲזֵנֶיךָ שְׁמַע" (יחזקאל מ', 4, והשווה שם מ"ד, 5), והתמורה למשלים האקזוטיבי של הפועל: "כִּי רָאָה אוֹתוֹ, אֵת הָרֵב", על דרך: "ויפשיטו את יוסף את כתנתו, את כתנת הפסים" (בראשית ל"ז, 23). בסביבה לשונית מקראית מובהקת זו לא משתלבת כראוי גם מילת השאלה המובהקת מלשון חכמים "כיצד". יסודות לקסיקליים אופייניים ומובהקים של רובד מסוים אינם משתלבים באופן "חלק" במבנים לשוניים מובהקים של רובד אחר ללא יסודות, ה"מרככים" את הניגודים ומאפשרים "זרימה" חופשית ושוטפת של הטקסט. "סגנון טלאים" מעין זה אופייני לסוגים של הספרות הרבנית (בפרט הספרות החסידית), וכרגיל עגנון נמנע ממנו, ועל כן השמיטו.

יש גם כאן גילוי למעבר מן הקונקרטי אל הבלתי-קונקרטי: הראייה החושית-הפיזיולוגית "בעיניו ממש" הושמטה. בנוסחים הבאים נשארה רק ראייה שמתוך התעוררות מחלום.

54. כאשר בדקנו מנקודת-ראות בלשונית את נושא התגבשות נוסחי "הכנסת כלה" (שבו עסקו כבר חוקרי-ספרות אחדים), מצאנו, שהסופר, במהדורות המאוחרות, משמיט "צייני שיח" – כדי להפוך את הטקסט לשוטף ואחיד. כמו-כן הוא קבע מערכת של "צייני שיח" משלו לציון סטיות ומעברים לנושאים שוליים במהלך הטקסט.

למשל, "באותה שעה" – מצינת סטייה קלה, של שורה או שורות אחדות, לאירוע שולי במהלך העלילה. "אותה שעה" – מצינת סטייה ממושכת של "התסריט" לאפיזודה צדדית, לעתים אף באורך של עמודים אחדים. הבחנה זו, שעלתה ברושם ראשוני מתוך קריאה ובדיקה, אומתה בבדיקה ממוחשבת מקפת. מאמר על כך – נמצא אצלנו בכתובים.

55. בנדויד, תשכ"ז, עמ' 267-268.

ג. **נוסח קמא**: "[פעם אחת נתאחר השד"ר בלילה...] ונתנמנם מתוך מְשָׁנָתוֹ. פתאם שמע צעקה גדולה, וכשנפקחו עיניו ראה והנה אותו הרב עומד על גבי בחור אחד ומושכו."

נוסח מציעא: "לילה אחד נתנמנם ומתוך שנתו שמע מעין צעקה, נתעורר וראה שאותו רב עומד על גבי בחור אחד ומושכו."

נוסח בתרא: "לילה אחד נתנמנם. שמע מתוך מְשָׁנָתוֹ כעין צעקה, נתעורר וראה שאותו רב עומד על גבי בחור אחד ומושכו."

שלושת הקטעים הללו דומים למדי, אך דווקא מתוך כך בולטת שורת השינויים ה"קלים", לכאורה, שבוצעה ביניהם: "ונתנמנם מתוך משנתו." לילה אחד נתנמנם... "לילה אחד נתנמנם."

בנוסח מציעא ובתרא נוסף הצירוף "לילה אחד", שאינו בנוסח קמא. שני רכיבי הצירוף באים – במקום שני רכיבים, שהושמטו במשפט א:

ב"לילה" "מפצה" הסופר את קוראיו על "לילה" שהושמט שם, ו"אחד", המביע מקריות וסתמיות, בא במקום "פעם אחת" שם.

השורש נִמְנַם הוא מלשון חכמים א' (לשון התנאים), ומופיע בה בנתפעל האופייני, כמו לפנינו. הוא התפתח, כנראה, בהשפעת הארמית,⁵⁶ מ-נִימַם המקראי, כגון: "נמו שנתם" (תהלים ע"ו, 6), שניתרגם: "איתנמנמו בשנתהון". משמעותו: "שינה קלה" // רִדִּימַם: "אם נתנמנמו – יאכלו, ואם נרדמו – לא יאכלו" (פסחים י, ח).⁵⁷

אפשר להסיק, שכך הובן גם בלשון חכמים ב' (לשון האמוראים) – מהדיון בבבלי: "היכי דמי מתנמנם? אמר רב אשי: נים ולא נים, תיר ולא תיר" (פסחים קכ, ע"ב).⁵⁸ רק בנוסח קמא מפרט הסופר את נסיבות ההתנמנמות: "מתוך מְשָׁנָתוֹ", שעניינו הסחת דעת⁵⁹ – על דרך מה שנאמר במסכת אבות: "המהלך בדרך ושונה ומפסיק ממשנתו ואומר: מה נאה אילן זה, ומה נאה ניר זה – מעלה עליו הכתוב, כאילו נתחייב בנפשו" (אבות ג, ז).

האסוציאציה, המתעוררת לגבי "המפסיק ממשנתו", היא של מעשה חמור ביותר, עד כדי כך שהכתוב "מעלה עליו, כאילו נתחייב בנפשו". חומרה יתרה זו, שניסח על-פיה בנוסח ראשון, הרתיעה את עגנון, והוא ויתר עליה בנוסחים הבאים, אלא שבכל זאת לא ויתר עליה לחלוטין: בנוסחים הבאים הוא כתב "מתוך שנתו" (במקום "מתוך משנתו" כלשון המקור), וצירוף-יחס זה קשור כבר ל"התעוררות" על-דרך החיוב, במקום ל"התנמנות" בעלת האופי השלילי.

בין הנוסח השני והשלישי חל שינוי נוסף ברוח אותה מגמה:

ו' החיבור, שעדיין קישרה (בדרך של איחוי תחבירי) את צירוף-היחס להתנמנות בנוסח שני – בטלה, ונוספה נקודה, שתוך כדי ההפרדה למשפטים עצמאיים ניתקה את הקשר ביניהם (וכנראה, בעקבות זאת בא גם שינוי הסדר בין הנשוא: "שמע" – למשלימו: "מתוך שנתו").

56. מורשת, תשמ"א, עמ' 230, הערה 27.

57. נראה, שניצני משמעות זו נמצאים כבר ב-נ'מ' המקראי. השווה פירושו של מלבי"ם לתהילים שם, וכן לישעיה ה', 27.

58. השווה גם: מגילה יח, ע"ב, יבמות נד, ע"א, וכן עיין בפירושו של רש"י לברכות ג', ב.

59. והשווה קטע הסיפור, שכתב עגנון ב"קורות בתינו", עמ' 116: "לילה אחד ישב לו זקננו כדרכו בבית המדרש והיתה דעתו זחוהה עליו מפני שלמד תורה הרבה וחידש חידושים הרבה. נתנמנם וראה בחלומו חכם אחד בעל צורה. אמר לו החכם, מתי תלמוד באמת? לא השגיח זקננו בדבריו..."

בנוסח קמא מובעת הפתעה, המודגשת בכמה רכיבים, שבכולם יש הבעת הפתעה חושית - פיזית ממש: "פתאם שמע צעקה גדולה, וכשנפקחו עיניו ראה והנה".

"פתאם"⁶⁰ מופיעה במקרא להבעת הפתעה או פעולה, הנעשית באורח בלתי צפוי, בעיקר במובן שלילי – אסון, בחלה, בשורה רעה, כגון: "פתאם יבא השודד עלינו" (ירמיהו ו', 26); "ויבהלך פחד פתאם" (איוב כב, 10); "אל תירא מפחד פתאם" (משלי ג', 25), בצירוף "לפתע" להדגשה: "וכי ימות עליו מת בפתע פתאם" (במדבר ו', 9). העמדת המילה בראש המשפט – יש בה משום הדגשת⁶¹ אפקט ההפתעה.

במקום אחר, ב"הרופא וגרושתו"⁶² (על כפות המנעול, עמ' תעא) משלב הסופר בדרך אירונית משמעות זו בהעמדתה של המילה מול צירוף, שמשמעותו דווקא זמן **שחלף**, **העדר** הפתעה, לכאורה: "פתאום (או לפי השעון אחר שעה), הגיעה החשמלית למקומה..." אמנם חלפה שעה, ולא הייתה בהגעתה של החשמלית (שָׁבָה נסע המספר) ליעדה משום פתאומיות, אך כיוון שבנסיעה זו הייתה אהובתו – לראשונה לצדו, הוא לא חש בזמן החולף, וההגעה הייתה בכל זאת פתאומית.

בהעמדת שני המושגים: "פתאום" ו"אחר שעה" – יוצר הסופר בדרך פורמלית (העמדה בסוגריים של הסבר) רושם של זיהוי-משמעויות, שהוא מנוגד לניגוד ביניהם בתחום הסמנטיקה. דרך זו של הנגדה מכוונת בין ההשתמעויות, העולות מדרכי-לשון שונות בהעברת-המסר, היא אחת הדרכים, שבהן יוצר הסופר את האירוניה, שָׁבָה נוהגים לאפיין את כתיבתו.⁶³

כך גם "צעקה גדולה" היא בעלת קונוטציות מקראיות ברורות:

"ויצעק צעקה גדולה ומרה" (בראשית כ"ז, 34), "והיתה צעקה גדולה בכל ארץ מצרים" (שמות י"א, 6, י"ב, 30), "כי גדלה צעקתם את פני ה' " (בראשית י"ט, 13), ובווריאציה פונטית "זעק": "ויזעק זעקה גדולה ומרה" (אסתר ד', 1).

"נפקחו עיניו" - השורש פ'קח' רגיל לבוא במקרא בצירוף "לעניינים"⁶⁴ – במובנים שונים, הן כפשוטו: פתיחת העיניים ושימוש בחוש הראייה //התעוררות משינה: "אל תאהב שָׁנָה פֶן תִּנְרָשׁ/פֶּקַח עֵינֶיךָ, שָׁבַע לַחֵם" (משלי כ', 13); ריפוי מעיוורון: "אז תִּפְקַחְנָה עֵינֵי עוֹרִים" (ישעיהו ל"ה, 5), והן במובנים מטפוריים שונים: לידה//מוות: "עֵינֵי פֶקַח/וְאֵינֵנוּ" (איוב כ"ז, 19); שימת לב: "פֶּקַח עֵינֶיךָ וְרָאָה שְׁמִמֵּינוּ" (דניאל ט', 18); השגחה אלוהית: "אשר עֵינֶיךָ פֶּקַחְתָּ עַל-כָּל-דַּרְכֵי בְנֵי אָדָם" (ירמיהו ל"ב, 19); הבנה, ראייה על-חושית (מטפיזית): "ונפקחו עיניכם והייתם כאלהים" (בראשית ג', 5).

60. בהיחלשות ה-ע' ל-א', ובתוספת סיומת "ם" להבעת תואר הפועל (הש': שלשם, חנם, יומם). ראה B.D.B בערכו, עמ' 837.

61. במקרים אחרים מדגיש עגנון את "הנושא הפסיכולוגי" על-ידי העמדתו בראש המשפט במהלך העריכה הסגנונית.

62. יש שם ריכוז של מופעים בצירוף ב' היחס: "בפתאם".

63. על אירוניה בכלל ועל יצירת עגנון בפרט – ראה פוקס, תשמ"ה, ועל סוג מסוים זה של הבעה אירונית (על-ידי העמדת מבנה ניגודי) – ראה עמ' 11, שם.

64. פעם אחת גם בקשר לאוזניים: "פקוח אזנים ולא ישמע" (ישעיהו מב, 20).

"וְהָנָה..." – זוהי מילה מקראית מובהקת – המזדמנת במקרא, בצורותיה השונות, למעלה מאלף פעמים. השאלות הקשורות בה העסיקו הרבה מילונאים, מדקדקים וחוקרים, מימי הביניים ועד ימינו.⁶⁵

יש הבחנה בין ההקשרים, שבהם היא מופיעה עם ו' החיבור או בלעדיה:⁶⁶

"והנה" מורה לרוב על תופעה, שהיא חידוש מפתיע בעיני המרגיש בה, למשל: "ויבא דוד ואנשיו אל העיר – והנה שרופה באש" (שם"א ל', 3); "ויישן תחת רתם אחד – והנה-זה מלאך נָגַע בו" (מל"א י"ט, 4).

בהקשר שלפנינו הופתע השד"ר מהופעתו הפתאומית של הבחור **בהתעוררו מהתנמנמות**, ואכן, החוקר אנדרסן (1974) קבע, שפסוקי "הנה" הנם ממאפייני דיווחי חלום בעברית המקראית, ואת קביעתו זו הוא אישש בפסוקים רבים, כגון: "בחלמי הנני עֹמֵד על שפת היאֵר" (בראשית מ"א, 17).

דוגמה זו הועלתה במסגרת, שאינה מוגבלת בדיווחי-חלום, דווקא בידי בלאו, (תשט"ז), הדין בהופעותיה של "והנה" בעברית המקראית, כשהיא חוצצת בין אדוורביאל לשאר המשפט. חציצה זו מהווה אמצעי-הפרדה או חיבור בין שני החלקים. לשיטתו, משמש האדוורביאל במקרים אלה נושא **פסיכולוגי** של המשפט (כך 'בחלמי' בפסוק דלעיל), והמשך המשפט הוא נושא פסיכולוגי (כך '[אני] עֹמֵד על שפת היאֵר', שם).

ברלין (1983) רואה ב"הנה", בחלק ממופיעה, מילה, המסיטה את התמונה מזווית-הראייה של המספר אל זווית-הראייה של דמות המתפקדת בסיפור, או שהיא באה להציג דמות חדשה, או דמות חדשה בסצינה נמשכת.

ש' קוגוט⁶⁷ מציין, כי מרבית מופעי "והנה" במקרא באים לאחר פועל הקשור לראייה – בכלל, ובקשר לחלום – בפרט, כגון: "ואשא עיני וארא בחלום – והנה הָעִתִּידִים, הָעֵלִים על הצאן, עֲקָדִים נְקָדִים וּבְרָדִים" (בראשית ל"א, 10).

הקשריה של המילה "והנה", כפי שהיא מופיעה לפנינו בנוסח קמא, קרובים להקשריה על-פי הפרשנויות שהובאו.

עם שקיעתה של המילה בעברית הבתר-מקראית, עד שנתבטל רישומה בשל הצטמקות השימוש בה, או אף בשל ביטולו לחלוטין (עד שעלתה קרנה מחדש בספרות ההשכלה) – לא קמה תחתיה מילה חלופית, כדרך שאירע למילים מקראיות רבות, שפינו את מקומן למילים אחרות בלשון חז"ל (לדעת קוגוט,⁶⁸ ניסיונות שונים של לומדי-מקרא למלא את החלל, שנוצר במילים ובצירופים שונים, לא היו מוצלחים ונבעו מהבנה לא-מדויקת של שימושה במקרא).

אין ספק, כי עגנון "חש" במובחנות המקראית של המילה בשימושו בה (ובהשמטתה בנוסח מצינא).

כל אלה מושמטים או מומרים בידי עגנון בנוסח מצינא:

65. סקירה על הדעות השונות – ראה קוגוט, תשמ"ז.

66. ראה הערך "הנה" ב**אוצר לשון המקרא**, כרך ב, עמ' 412.

67. שם, עמ' 252, סעיף 5.1.

68. שם, עמ' 248.

"פתאום" הושמטה לחלוטין; "צעקה גדולה" הפכה ל"מעין צעקה"; במקום "נפקחו עיניו" – נכתב "נתעורר", וגם "הנה" הושמטה כליל.

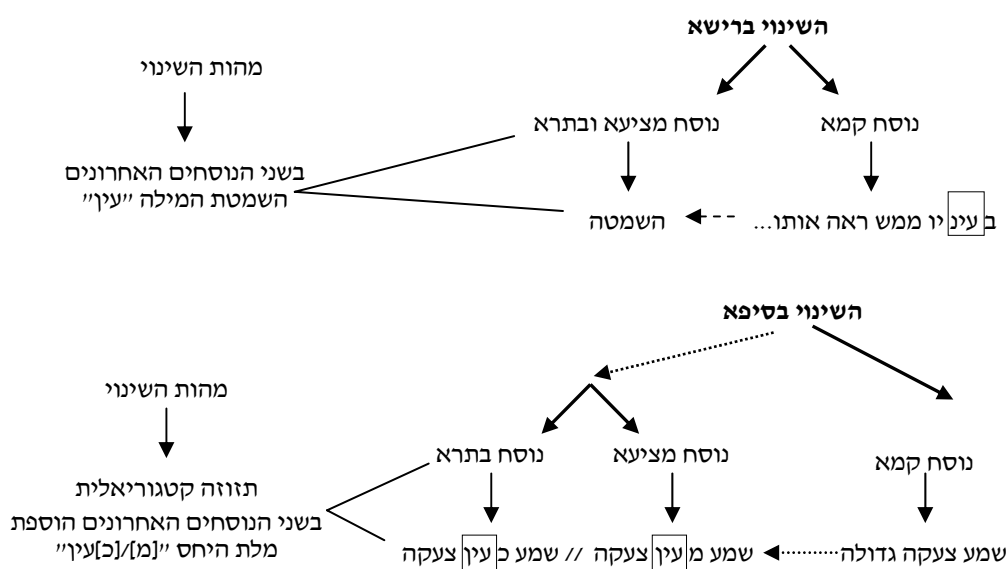
יש גם כאן חיזוק לתזה של ה' ויס לגבי המעבר מן הקונקרטי אל הבלתי-קונקרטי.

השמטות המילים המקראיות והמרת מילים מקראיות אחרות במילים או בצירופים מלשון חכמים. בנוסף לסיבות הקשורות בשיח – יצרו קטע בעל אופי של לשון חכמים, שהוא ענייני ו"יבש" יותר.

כדאי לשים לב כאן גם לעובדה ה"שולית", לכאורה, שתוך כדי השמטת "נפקחו עיניו" מהסיבות שמנינו, ביטוי בעל אסוציאציות מקראיות מובהקות (שאינו "נדבק" עם "וכש..." החז"לי), ותוך כדי מעבר מן הקונקרטי אל הבלתי-קונקרטי – נשמטה המילה "עיניים".

לעומת זאת, הומרה "הצעקה הגדולה" (מסיבות דומות) ב"מעין צעקה", ותוך כדי כך הוזכר המונח "עין", בשינוי מורפו-סמנטי – מתוך תזוזה קטגוריאליה של מילת **תוכן** (שם-עצם) למילת **תפקוד** (מילת-יחס).⁶⁹

כך, כביכול, "החזיר" עגנון "בדלת האחורית", ובצורה בלתי-מורגשת, לכאורה, מונח, שאותו השמיט קודם מסיבות לשוניות (וספרותיות) מובהקות. בכך הוא השתמש שוב באותו מנגנון משוכלל של איוון סגנוני, שעמדנו עליו לעיל:



תרשים 4 – איוון סגנוני במילה "עין"

69. שלזינגר, תש"ן.

בעריכת השינוי מנוסח מציא לנוסח בתרא : מעין צעקה < כעין צעקה – סטה עגנון ממנהגו הרגיל ושינה מילה בעלת אופי של לשון חכמים למילה בעלת אופי של לשון המקרא.

לשינוי חריג זה נוכל להציע שלושה הסברים :

האחד - המופע המוכר ביותר של "מַעִין" הוא בצירוף "מעין הברכות", השגור בפי העם בתפילת קבלת-שבת. בתקופה שבין הנוסחים מציא – בתרא (קשה, כמובן, לקבוע את תאריכו המדויק של השינוי) פרסם ש' ליברמן⁷⁰ את תיקונו לנוסח התפילה, על-פי נוסח תימן, המבוסס על נוסחי סידורים קדמונים וקטעי גניזה:⁷¹ "מַעִין הברכות" < "מַעֵן הברכות".

עגנון שינה את הנוסח ב"עגונות" בעקבות תיקונו של ליברמן.

השני – ההמרה ל"כעין" נעשתה בגלל דמיונה ל-כ' הדמיון ולמילות יחס של הדמיון : "כמו", "כגון".

הסבר אפשרי אחר : "מַעִין" – יש בו קרבה רבה יותר לשם העצם הקו-רפרנציאלי. ההבחנה מסתברת מהגדרותיו של אבן-שושן במילונו : מעין- בדומה ל-, שיש בו מקצת מן-, כגון : "מברך על הרעה מעין הטובה" (ברכות ט', ג); כעין-, כמראה, כמו : "והמן כזרע-גד הוא, ועינו כעין הבדלח" (במדבר י"א, 7). לפיכך "מַעִין" עשוי להביע חלק (אינטגרלי) מן השלם; לעומת זאת, "כעין" מביע דמיון חיצוני בלבד. יש בכך גם ביטוי למגמת ההרחקה מן הקונקרטי אל הבלתי-קונקרטי, המתבטאת באופן רצוף בשלושת הנוסחים : צעקה גדולה < מעין צעקה < כעין צעקה.

ד. **נוסח קמא** : "נתחלחל השד"ר והוציא צעקה : רבי אתה כאן? עוד לא הספיק לסיימה והרב התעלם. מיד הודה לו הבחור...."

נוסח מציא : "נתחלחל השד"ר והוציא צעקה : רבי, אתה כאן? עוד לא הספיק לסיימה נתעלם הרב. מיד הודה לו הבחור,...."

נוסח בתרא : "נתחלחל השד"ר וצעק, רבי אתה כאן? מיד נתעלם הרב. הודה לו הבחור...."

הצירוף "הוציא צעקה" הוא תרגום שאילה (=בבואה, *calque*) מידיש⁷², וכדי להימנע מידישיזמים, שינה עגנון בנוסח בתרא – לפועל העברי המקורי "צעק".

בתחום סימני- הפיסוק ניתן להבחין כאן בשני שלבים :

בשלב הראשון (בין נוסח קמא לנוסח מציא) קירב את סימני-הפסוק למקובל כיום, מחק את סימן-השאלה שלאחר הצירוף הפרדיקטיבי "הוציא צעקה", שאינו משפט שאלה, והמירו בנקודתיים המקובלות לפני ציטוט.

בשלב השני (בין נוסח מציא לנוסח בתרא) ויתר על סימן הנקודתיים : שלב זה תואם את ממצאו של י' מנצור⁷³ כי הסופר ביטל (לדעתו, בכוונה תחילה) את ההבדל בין דיבור ישיר לעקיף, והמרכאות, המקיפות דיבור ישיר – אף הן נתבטלו, אף-על-פי שנשארו לשימושים

70. ליברמן, ת"ש, עמ' 9.

71. וראה שרביט, תשנ"א, עמ' 9.

72. אמנם במילונו של צאנר לא מצאנוהו כתרגום לצורת הפועל הנטוי "צעק", אך מצאנו בערך "צעקנות": ארויסרופערשקייט, וכן אחד מתרגומי שם התואר "צעקני": ארויסרופנדיקער.

73. מנצור, תשכ"ט, עמ' 43.

אחרים. הנקודתיים הומרו בפסיק, ואף על כך עמד מנצור: "...בתקופה יותר מאוחרת השתמש הסופר בפסיקים באותם המקומות, שלפי שיטת הפיסוק המקובלת יש לכתוב נקודתיים"⁷⁴.

לגבי הפסיק שלאחר הפנייה "רבי": עגנון הוסיפו בנוסח מציגא, אך חזר והשמיטו בנוסח בתרא. מגמת התיקון האחרון מנוגדת למגמה שמצא מנצור,⁷⁵ אשר לפיה במהדורות "בלבב ימים" בין השנים תרצ"א-תשי"ג (ובספרים אחרים בתקופה פחות או יותר מקבילה), נטה הסופר דווקא להוסיף פסיקים.

נראה לנו, כי הדבר קשור לשינוי הקודם: עגנון כבר הוסיף פסיק (במקום הנקודתיים) לפני דיבור ישיר, והיה נוצר כאן רצף "צפוף" מדי של פסיקים: "...וצעק, רבי, אתה כאן?", וככלל – נטה להמעיט בסימני הפיסוק, כדי לשוות עד כמה שאפשר אופי קדום⁷⁶ לכתובתו.

תואר-הפועל המקראי "עוד" בצירוף "הספיק" – פועל, שבמובן זה (על-פי מילון בן-יהודה בערכו), "היה לו די כוח, זמן, יכולת", הוא מלשון חכמים, ולעתים קרובות – בתוספת מילת השלילה "לא", כמו לפנינו: "לא הספיק לגמור את הדבר עד שיצתה נשמתו" (שקלים ו', ב); "ולא הספיקו לומר מקודש עד שחשיכה" (ראש השנה ג', א), וכן הפועל "לסיים"⁷⁷ שנתחדש בלשון התנאים.⁷⁸ צירוף זה אינו "שוטף", ובנוסח בתרא הוא הומר כולו בתואר הפועל "מיד" שעל טהרת לשון חכמים. כיוון שכך הושמטה "מיד" האחרת, שהייתה צריכה "כדין" (על-פי הנוסחים הקודמים) לבוא בתחילת המשפט: "...מיד הודה לו הבחור". שוב "איוון" סגנוני יש כאן, והוא משתלב יפה במגמת המרת הרבדים מכיוון לשון המקרא לכיוון לשון חכמים ובמגמה לעשות את הסגנון ל"שוטף" וליישר בו את ה"הדורים" (=צירוף בלתי שוטף של יסודות מובהקים מרבדים שונים).

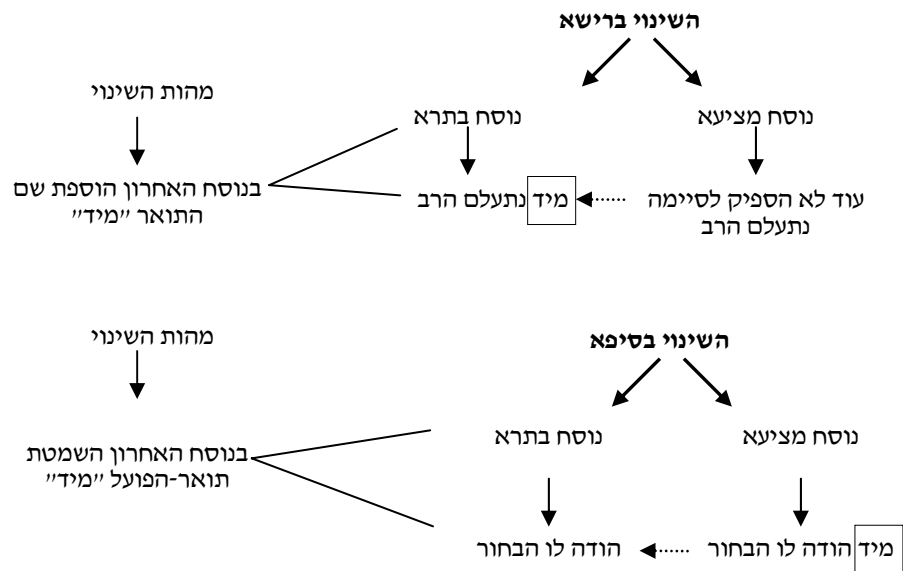
74. מנצור גם מצא בסיפורים דוגמות אחדות של גלגול ביניים נוסף: נקודתיים < 0 < פסיק (אך שלוש מהדורותיו שם אינן מקבילות לשלנו, והוא העלה זאת בבדיקת מהדורות-ביניים נוספות באותן יצירות).

75. שם, עמ' 41.

76. לעמדה זו הגיע בהשפעת ש"ז שוקן. עיין: בית-אריה, תשל"ח, מכתב ט, עמ' 109, הערה 8. הוא הקדיש תשומת לב יתרה אפילו לצורה הגרפית המדויקת של האותיות ושל סימני הפיסוק. ראה שם, עמ' 108. על ערכם הסגנוני של סימני פיסוק בכתבי ש"י עגנון – ראה שכביץ, תשי"ט.

77. בנוסח מציגא נוספה כאן י': לסים < לסיים, ותוספת זו תואמת את ממצאיו של מנצור לגבי הכפלת העיצור י' בגזרת ע"י בתקופה המקבילה. ראה מנצור, תשכ"ט, עמ' 28.

78. מורשת תשמ"א, עמ' 244.



תרשים 5 – "איזון סגנוני" במילה "מיד"

הפועל "התעלם" שבנוסח קמא נשתנה בנוסח מצינא ל"נתעלם" (בבנין נתפעל דרך לשון חכמים). שינוי הסדר ... והרב התעלם < נתעלם הרב – נעשה, כנראה, בגלל הנטייה להקדים את הנשוא לנושא, כשהמשפט פותח במשלימו של הפועל.

סיכום

עמדנו על שינויי לשון, שביצע הסופר במהלך עריכתו בלשון מקורותיו העצמיים (קרי: שינויים בין הנוסחים השונים של יצירותיו), בפסקה אחת, המהווה "מיקרו-טקסט" מייצג בגלל היקרות של מספר תופעות אופייניות. שינויים אלו, עם שהם נעשים מתוך שאיפה בלתי נדלית לשיפור ולשלמות – שיטתיות יש בהם:

עיתים הם קשורים לשינויים שבאווירת-היצירה, שהחליט עליהן הסופר מסיבות ספרותיות, והסופר מבטאן בשינויי-לשון דקים מן הדקים, שֶׁכֶּךָ בדיקה מדוקדקת, מתוך הסתמכות על המקורות הקלאסיים, העמידתנו על מלוא משמעותם.

עיתים הם נעשים מתוך דיוק-לשון נוספים, שעמד עליהם הסופר בחלוף העתים, או שינויי תפיסה בגישתו הכללית לתחומים שונים (כגון פיסוק).

כפי שציינו כבר חוקרים רבים, עגנון עובר במהלך הזמן בהדרגה מלשון המקרא אל לשון חכמים, וגם בשינויי הנוסחים שלפנינו כאן מתבטא תהליך זה.

ניתן כאן אישור גם במתודות לשוניות למגמת-המעבר, שנוסחה בידי ה' ויס בכלים ספרותיים, מן הקונקרטי אל הבלתי קונקרטי בשכתוב יצירותיו המוקדמות של הסופר, ככל שנוסחיהן עוברים עריכה עצמית ושכתוב.

תופעה ייחודית, שתוארה כאן לראשונה, היא תופעת "האיוון הסגנוני" שביצירת עגנון :

מצד אחד, שאיפתו של הסופר להרמוניה, המתבטאת במופעים "כיאסטיים" של מילים בקטעים שונים במעין "תפוצה משלימה", ומצד שני, בשטף לשון, שאינו סובל מעברים חדים וחריפים בין רובדי-לשון וצירוף רכיבים מובהקים מרובדי לשון שונים זה עם זה. עגנון מחפש ומוצא דרכים לעידון "חוליות החיבור" בין הרכיבים השונים. האינטרפרטציות הלשוניות והספרותיות, עם שכל אחת מתבצעת בדיסציפלינות המיוחדות לה, ויש לכל אחת קיום בזכות עצמה – מפרות זו את זו אהדדי, ויוצרות יחד אותה תפיסת עריכה סגנונית שיטתית שהצגנו כאן. קווי המתאר שלה עשויים להשתלב בתפיסה כללית לגבי הסופר.

מראי מקום וקיצוריהם

אבינרי, תרצ"א	אבינרי י', "תיקוני ביאליק בספריו ובמאמריו", גליונות , ג (תרצ"ה-ו), עמ' 217-196.
אבינרי, תשל"א	---, "מתיקוני ביאליק בניקוד ספר האגדה", לשונו לעם (חוברת מיוחדת), כב/א (ריא), תשרי-מרחשון תשל"א.
אבן, תשנ"ב	אבן י', "דרכי עריכת דיאלוגים תוך השוואת מהדורות: הדיאלוג בסיפורי ש"י עגנון ודרכי עיצובו", הספרות , ג (2) (תשל"ב), עמ' 294-281.
אנדרסן, 1974	Andersen F.I. <i>The The Sentence in Biblical Hebrew</i> , Hague: Mouton 1974
אנקוויסט, 1964	Enkvist N.E., "On Defining Style" in <i>Linguistics and Style</i> (J. Spencer, ed.), London 1964
באנד, תשכ"ג	באנד א', "עגנון לפני היותו עגנון – סיפוריו העבריים של ש.י. צ'אצ'קס", מולד , כא, תשכ"ג-תשכ"ד, עמ' 63-54.
באנד, נוסטלגיה	---, <i>Nostalgia and Nightmare</i> , U.C.P Los Angeles 1968
בהט, 1969	בהט י', בפרק "בין לשון המקורות ללשון האמנות - עיונים בספרו של ח' הזו" הספרות , ג (1969-1971) עמ' 564-538.
בהט, תשכ"ב	---, ש"י עגנון, חיים הזו - עיוני מקרא , חיפה תשכ"ב.
בורקה, 1925	E. Burke, <i>A Philosophical Inquiry into the Origin of our ideas of Sublime and Beautiful</i> , Works, Vol. 1. Oxford 1925
בית-אריה, תשל"ח	בית-אריה מ', "מאגרות ש"י עגנון אל ש"י שוקן", בתוך: ג' שקד, ר' וייזר (עורכים), ש"י עגנון – מחקרים ותעודות , ירושלים תשל"ח.
בלאו, תשט"ז	בלאו י', "תוארי פועל כנושאים וכנושאים הגיוניים ודקדוקיים כעברית", לשונו , כ (תשט"ז), עמ' 40-30.
בנדויד, תשכ"ז	בנדויד א', לשון מקרא ולשון חכמים , א, תשכ"ז.
ברזל, תשמ"ו	ברזל ה', ח.נ. ביאליק, ש.י. עגנון – מחקר ופרוש , תל-אביב, תשמ"ו (1986).
ברנהולץ, 1985	ברנהולץ ש', עיצובים סטיריים כפונקציה של תמורות בתפרות ערכים בסיפורת הישראלית (עבודת דוקטור) רמת-גן, 1985.
גרץ, 1980	גרץ נ', עמוס עוז – מונוגרפיה , תל-אביב 1980.
דונג-כינורות, תשכ"ט	דונג-כינורות ר', המלים הנרדפות ב"תיקוני סופרים" של ש"י עגנון בסיפור "והיה העקוב למישור" , האוניברסיטה העברית, תשכ"ט (עבודת מוסמך).
הירש, 1976	Hirsh E.D. <i>The Aims of Interpretation</i> , the Univ. of Chicago 1976
הלוי-צוויק, 1989	הלוי-צוויק י', עגנון במעגלותיו , תל-אביב 1989.

הלפרין, תשל"ז ויס, תשל"ד ויס, 1979	הלפרין ש', תרגום ל"פואטיקה (אריסטו)" , אוניברסיטת בר-אילן, תשל"ז. ויס ה', פרשנות לחמישה מסיפורי ש"י עגנון , תל-אביב תשל"ד. —, "עגונות" (יחידה 1) בסדרה עגנון , "עגונות" "עזו ועינם" מקורות – מבנים – משמעויות , האוניברסיטה הפתוחה, תל-אביב 1979.
ויס, 1989 ורסס, תשמ"ז חקרי עגנון, 1994	—, "ש"י עגנון ויצירתו", קובץ בסדרה: אישים ומנהיגים , מרכז ההסברה, 1989. ש' ורסס, ממנדלי עד הזו – סוגיות בהתפרסות הסיפורת העברית , ירושלים תשמ"ז. ויס ה', ברזל ה' (עורכים), חקרי-עגנון (עיונים ומחקרים ביצירת ש"י עגנון), אוניברסיטת בר-אילן, 1994.
יאקובסון, 1973	יאקובסון ר', "הבלשנות ביחסה אל המדעים האחרים", הספרות , 4/3 1973 (תשל"ד), עמ' 579-611.
לוריא, תשמ"ד	לוריא ש', "לפני ולפנים – עיון חוזר בסיפור 'עגונות' מאת ש"י עגנון", עלי-שיח , 19-20, תל-אביב, (סתיו תשמ"ד 1983), עמ' 42-56.
ליברמן, ת"ש ליץ' ושירט, 1982	ליברמן ש', מדרשי תימן , ירושלים ת"ש. <i>G.N. Leech and M. Short Style in Fiction, a Linguistic Introduction to English Fictional Prose, London 1982.</i>
מוצ'ניק, תשנ"ב	מוצ'ניק מ', הבדלי לשון בין גברים לבין נשים בעתונות העברית (עבודת דוקטור), אוניברסיטת בר-אילן, תשנ"ב.
מארוז'ו, 1951 מורשת, תשמ"א מירון, תשכ"ח מירקין, תשל"ט	<i>Marouzeau A., Lexique de la terminologie linguistique, Paris 1951</i> מורשת מ', לקסיקון הפועל שנתחדש בלשון התנאים , רמת-גן תשמ"א. מירון ד', "האודיסיאה העגנונית של באנד", מאזנים , כז ג-ד (אב-אלול תשכ"ה). מירקין ר', אוצר המילים בחיבורי העבריים של ש"י אברמוביץ (מנדלי מוכר ספרים): ניתוח הבחינה המילונית, הדקדוקית והסגנונית בסיוע המחשב (עבודת דוקטור), האוניברסיטה העברית, תשל"ט.
מנצור, תשכ"ט מרכוס, תשל"ז	מנצור י', עיונים בלשונו של ש"י עגנון , תל-אביב תשכ"ט. מרכוס י', אפוקטים קומיים וסאטיריים בראי הלשון (עבודת דוקטור), אוניברסיטת בר-אילן תשל"ז.
נצר, תשל"א	נצר א', "הספור 'עגונות' ומקומו במכלול יצירתו של עגנון", בשדה חמד , ה-ו (תשל"א), עמ' 284-295.
סדן, תשל"ז פוקס, תשס"ב	סדן ד', שמואל יוסף עגנון, יידישע ווערק , ירושלים תשל"ז. פוקס א', "אמנות ההיתממות: על האירוניה של ש"י עגנון", לשונו , סד (ג-ד), תשס"ב, עמ' 245-264.
פרוכטמן, חש"ן	פרוכטמן מ', לשונה של ספרות – עיוני סגנון ותחביר בספרות העברית , אבן-יהודה תש"ן.
צוויק, 1968	צוויק י', תקופת גרמניה (1914-1924) ביצירתו של עגנון (דיסרטציה), האוניברסיטה העברית, 1968.
קדרי, תשמ"א קדרי, תשמ"ו	קדרי מ"צ, ש"י עגנון רב סגנון , אוניברסיטת בר-אילן, תשמ"א 1980. קדרי מ"צ, "סגנונו של ש"י עגנון ב'עידו ועינם'", ביקורת ופרשנות , 21, (סתיו תשמ"ו – 1985).
קדרי, תשנ"א קוגוט, תשמ"ז	—, תחביר וסמאנטיקה בעברית שלאחר המקרא , א, אוניברסיטת בר-אילן, תשנ"א. קוגוט ש', "למשמעה ולמעמדה התחבירי של 'הנה' בעברית המקראית", מחקרים בלשון , ב/ג (תשמ"ז), עמ' 245-258.
קורצווייל, תשכ"ו רוזמין, תשנ"ה	קורצווייל ב', מסות על סיפורי ש"י עגנון , ירושלים ותל-אביב תשכ"ו. רוזמין ס', תמורות בלשון הספרות העברית בתקופה שבין שנת 1965 לבין שנת 1975 – דגם מייצג על-פי השוואת שני הנוסחים של 'ארצות התן' לעמוס עוז (עבודת מוסמך), אוניברסיטת בר-אילן, תשנ"ה.
שארפשטיין, תשל"א	שארפשטיין צ', "דרכי לשונו, דובריה וסופריה", לשונו לעם (חוברת מיוחדת), כב/ז (ריז) (סיון תשל"א).

שושני תשמ"ח	שושני ר', "על ארבע שורות השיר עומד - הסבר פרוסודי לשינוי נוסח המקורות ב'ספר האגדה' של ביאליק ורביצקי", בלשונות עברית , 25 (מרחשון תשמ"ח), עמ' 71-83.
שטרן, תשמ"ט	שטרן ח', דרכו של עגנון כעורך לשון מקורותיו ב"ימים נוראים" (עבודת מוסמך), אוניברסיטת בר-אילן, תשמ"ט.
שטרן, תשנ"ו	_____, עגנון כעורך לשון מקורותיו (עבודת דוקטור), אוניברסיטת בר-אילן, תשנ"ו.
שטרן, תשס"ב	_____, "מילות היחס בלשונו של ש"י עגנון על רקע מקורותיו הלשוניים"
שיינטוך, תשכ"ח	לשונו , סד (ג-ד), תשס"ב, עמ' 254-264.
שכביץ, תשי"ט	שיינטוך י', "סיפורי הקצרים של מנדלי מוכר ספרים על נוסחאותיהם (בירור ביבליוגרפי וטקסטולוגי)", הספרות , א (תשכ"ח), עמ' 391-408.
שלזינגר, תשמ"ו	שכביץ ב', "פיסוק בזמנו (על הפיסוק הנוהג בסיפורי ש"י עגנון)", לעגנון ש"י , ירושלים תשי"ט.
שלזינגר, תש"ן	שלזינגר י', פרקים כסגנונם של מאמרים כעיתונות העברית של ימינו (עבודת דוקטור), אוניברסיטת בר-אילן, תשמ"ו.
שקד, 1989	_____, "תזוזות קטגוריאליות במלות התפקוד", בלשונות עברית , 28-30 (תש"ן), עמ' 218-213.
שרביט, תש"ן	שקד ג', פנים אחרות ביצירתו של ש"י עגנון , תל-אביב 1989.
שרביט, תשנ"א	שרביט ש', "הפתיחה 'מעשה ש' ואחיותיה בלשון התנאים", סגולה לאריאלה , ירושלים תש"ן, עמ' 159-171.
תבאניוס, תשכ"ט	שרביט ש', "לשונו התפילה של בני תימן", מחקרים בספרות עם ישראל ובתרבות תימן (ספר רצהביל), אוניברסיטת בר-אילן, תשנ"א.
	תבאניוס י', "מתודות כמותיות בסטיליסטיקה", הספרות , א (3-4) (תשכ"ט), עמ' 466-476.

מצעד האיוולת של פרעה – קשי-לבו, כבד-לבו וחזק-לבו.

תקציר

במאמר זה ייעשה ניסיון לפתור את הבעיה התאולוגית: כיצד זה נמנעת הבחירה מפרעה, ועל-שום-מה ניטלת ממנו אפשרות החזרה בתשובה?

ההנחה הפרשנית:

הביטויים: קשי-לבו, כבד-לבו וחזק-לבו – אינם אלא תכונותיו של עריץ קלסי, הנתון מרצונו, על-פי אופיו, בתהליך מתפתח של 'מצעד האיוולת' (על-פי הגדרת ברברה טוכמן).

על-אף התראות משה, מתעלם פרעה מן המופתים ומתבצר בעמדתו הקשוחה. המלך המצרי – כמו כל העריצים ב'מצעד האיוולת' ההיסטורי – מביא על עצמו ועל עמו את האסון, במודע, מרצונו הכפוי עליו, ולא בגזרת אלהים.

פתיחה – הבעיה

הכתוב: ואני אקשה את לב פרעה (שמות ז', ג) – ובעקבותיו: ויחזק לב פרעה ... כבד לב פרעה (ז', יג, יד. ועוד, בהמשך הכתובים, עד פרק י"ד) – עורר בעיה תאולוגית אצל ראשונים ואחרונים: הא כיצד נמנעת הבחירה מפרעה, ועל-שום-מה ניטלת ממנו אפשרות החזרה בתשובה?¹

תאריכים: מקרא, פרשנות.

מילות מפתח: בעיה תאולוגית, מצעד האיוולת, משה, פרעה, רמב"ם, רש"י הירש, נחמה ליבוביץ, עמוס חכם.

1. ראו פירוש שד"ל על חמשה חומשי תורה, תל-אביב תשכ"ו, עמ' 237-238. בדבריו הוא מתייחס לדברי הראשונים והאחרונים בנידון: רס"ג, רש"י, רמב"ם, רמב"ן, רמבמ"ן ואחרים.

ראו שמות, עולם התנ"ך, תל-אביב 1993, עמ' 58: "אם אלוהים הוא הגורם לסירובו של פרעה, הרי אין פרעה אשם, ואם כך מדוע מביא עליו אלוהים פורענות?"

אולם ראו דברי מ.ד. קאסוטו, פירוש על ספר שמות, ירושלים תשי"ד, עמ' 35-37: "שסוף סוף אין כאן שאלה, ואין כאן קושיה, והכל ברור לפי תפיסתם של בני ישראל".

לדיון מסכם של הסוגיה – ראו נחמה ליבוביץ, עיונים חדשים בספר שמות, ירושלים תש"ל, עמ' 110-117.

הצעה לפתרון

עמוס חכם² עוקף את הבעיה – בהציעו: ואפשר ש'קשי לב' משמעו אכזריות, ונאמר כאן לפני שבאו עליו המכות; והכונה: פרעה אכזרי הוא, ואינו מרחם על העבדים ואינו רוצה לשחררם. אך לאחר המכות נאמר 'חזוק לב' לומר שאינו מתירא מן המכות.

רוצה לומר: 'קשי לב' ו'חזוק לב' אינם אלא תכונותיו של השליט המצרי פרעה.

תכונות ספציפיות יותר, לביטויים הנדונים, מציע רש"ר הירש בפירוש על אתר:³

בענין זה אנו מוצאים שלושה גוונים של פעלים: אַחֲזַק, אַכְבִּיד, אַקְשֶׁה.

קשה: היות נוקשה, לבלי קלוט רשמים, לבלי התרשם מכל העובר על פניו.

כבד: היות בעל משקל, מסוגל להתרשם, אבל קיים פער רב בין עצם ההתרשמות

ובין הנכונות לפעול על-פיה:

כְּבִיד תְּנוּעָה; ועם כל זה ניתן להגיע לידי נכונות זו, אמנם במאמץ רב.⁴

ואילו **חִזַּק**: איתן, מתנגד בהכרח מלאה לכל כניעה, ובעקבות כך אף הרושם

מתבטל כליל.

רוצה לומר: **קשי לב** – תכונת מי שבנוקשות מתעלם, מכל סיבה מלפעול על-פי

התרשמות עיניו.

כְּבִיד-לב – תכונת מי שבשל המערך הפנימי של נפשו מתנהל-בכבדות ונמנע מלפעול על-פי

הנתונים שלנגד עיניו.

חִזַּק-לב – תכונת מי שבמפגש עם האחר – המתנגד-לו – מתעלם, בהכרח, מן המציאות

שלפניו.

קבלת ההנחה הפרשנית, שהפעלים הנדונים מציינים תכונות, שהובילו את פרעה לכלל המעשים הנואלים שעשה – עשויה להביא – במאמר זה – להצעה, כי המדיניות, שהובילה את המלך המצרי ועבדיו (שריו) אל אבדנו ואל אבדן עמו, תואמת את מה שמגדירה ברברה טוכמן כמצעד האיוולת.⁵

2. עמוס חכם, ספר שמות, דעת מקרא, ירושלים תשנ"א עמ' קו.

3. רש"ר הירש, חמשה חומשי תורה, ספר שמות, ירושלים תשל"ד, עמ' נג-נד.

4. השוו ביאור ש.ל. גורדון, ספר שמות, תל-אביב התשי"ד, עמ' 27.

כבד לב פרעה – אין לבו קל ומהיר להבין ולהרגיש וכן בשאר אברים, שאינם משמשים כראוי: כבד פה וכבד לשון (למעלה ד', י) ועיני ישראל כבדו (בראשית מ"ח, י) וידי משה כבדים (להלן י"ז, יב).

5. ברברה ו. טוכמן, מצעד האיוולת, מטרות ועת וייטנאם, תל-אביב 1986. המחברת לא מצאה בכל התנ"ך – בהסתייגות-מה – כי אם סיפור אחד: פרשת רחבעם, התואם את כשל-השלטון הרביעי – איוולת או עיקשות עיוורת – הנידונה בספרה (עמ' 13). בשל הסתייגותה שם (עמ' 12), הודגש בהצעת הדברים כאן, כי המדיניות העיקשת של פרעה אכן נתמכה על ידי עבדיו (= שריו); דהיינו:

בהגדרת מאפייני תופעת כשל-השלטון הרביעי – איווולת או עיקשות עיוורת – שספרה עוסק בה, מבליטה המחברת, בפתח ספרה (עמ' 14), את התכונה של *אטימות-מוחין* :

תכונה זו⁶ מורכבת מהערכת מצבים במונחים של דעות שנקבעו מראש ובו-בזמן התעלמות מכל סימנים המנוגדים לכך או דחייתם. זוהי פעולה לפי משאלות הלב, מבלי להניח לעובדות להטותנו מדרכנו. ובהמשך (עמ' 15): *אטימות-מוחין היא גם העיקשות שלא ללמוד מן הניסיון*.

לקראת סיום פרק המבוא באה הגדרת המשטר (עמ' 41):

כאיוולת כאשר מדובר בדבקות עיוורת במדיניות שגלוי לעין שאיננה בת ביצוע או שהיא גורמת לתוצאות שליליות.

ביסוף דבר' של ספרה מסכמת המחברת ואומרת (עמ' 399):

אם הדבקות בכישלון, לאחר שהתברר כי מדובר בכישלון, היא מעשה לא רציונלי, הרי דחיית ההיגיון היא המאפיין הראשי של האיוולת. תכונה זו מקבלת שם, בהמשך, (עמ' 402):

קיפאון או סטגנציה של השכל – דרכם של שליטים להתמיד ללא שינוי ברעיונות שבהם החלו את דרכם – הם קרקע פורייה לאיוולת.

בהמשך פורטת המחברת ואומרת (עמ' 402):

בשלבו הראשון, קובע קיפאון השכל את העקרונות והתחומים החלים על בעיה פוליטית.

בשלבו השני, כאשר מתחילים להופיע הניגודים והכישלונות בביצוע, העקרונות הראשונים מתקשים. זהו הזמן שבו, אם נוהגים בחכמה, אפשריים בחינה-מחדש ומחשבה-מחדש ושינוי מגמה, אבל אלה נדירים כאבני אודם בחצר הבית.

ההתקשחות מובילה להשקעת מאמץ גדולה יותר ולצורך להגן על האגו; מדיניות המושתתת על טעות גדלה ומתחזקת, ולעולם איננה נסוגה. ככל שגדלה ההשקעה וככל שהאגו של מחולל המדיניות נעשה מעורב בה יותר, כן פוחתת הנכונות להינתק ממנה.

בשלב השלישי, המשך ההליכה בדרך המכשלה גורמת לנפילת טרויה...

העיקשות להחזיק בטעות היא הבעיה...

הודאה בטעות מצדו של ראש המדינה כמעט ואיננה באה בחשבון. (בהמשך – עמ' 403).

מכלל דבריה של ברברה טוכמן ניתן להבין:

היותה זו, כדרישתה, מדיניות של קבוצה, ולא של שליט יחיד. מדיניות זו כלפי זרים לא נוצרה על ידי המלך החדש, אשר לא ידע את יוסף (שמות א', ח ואילך), ולא חדלה עם אוכדנו האישי. וראו עצת חושי ואחיתופל (שם"ב י"ז). והשוו התנהגות סיוחן (דב' ב', ל).

6. כל ההבלטות (בכתב-נטוי) בגוף דברי המחברת – מכאן ואילך – מטעמי (ג.א.).

1. **ביסוד** מדיניות 'מצעד האיוולת' עומדת אישיות, שתכונתה המרכזית היא **אטימות מוחין**, דהיינו סטגנציה של השכל, המאופיינת בפעולה על-פי משאלות הלב – תוך התעלמות מן העובדות הסותרות.
2. **בשלב הבא** (הראשון): דחיית ההיגיון מובילה אל **העיקשות** – הדבקות העיוורת במדיניות ההרסנית; תגובת השליט, עתה, מתחוללת בתוככי עצמו.
3. **בשלב שלאחר מכן** (השני): מעורבות האגו של השליט מביאה להתקשחות – אל מול האחר. השליט מתבצר בעמדותיו: המדיניות ההרסנית המתעצמת והולכת – לעולם איננה נסוגה – עד הסוף המר.

מעניין, עד כמה ניתן למצוא דמיון בין תיאור תכונות השליט הכושל **ודירוגן** אצל טוכמן – ובין תכונות השליט המצרי **ודירוגן** על-פי הירש.

1. אטימות המוחין – ההתעלמות מן העובדות הסותרות – מקבילה אל יקשי הלב' על-פי רשר"ה.
2. העיקשות – הדבקות העיוורת בטעות – מקבילה אל יכבד-לב' אצל רשר"ה.
3. ההתקשחות – התבצרות האגו של השליט בעמדותיו – מקבילה לדברי רשר"ה על יחזוק הלב'.

על יסוד הבנתנו בדברי הירש וטוכמן – מן הראוי להוסיף ולבאר:
כַּבֵּד לֵב מציין את מערך נפש האדם בעשותו חשבון עם עצמו – פנימה ואילו **חִזַּק לֵב** מציין את מערך נפש האדם בזיקתו אל האחר – החוצה.

ננסה עתה לבדוק: האם התובנה הפרשנית, שעלתה לנו עד כה, תעמוד במבחן הקריאה בגופם של המקראות – למן ראשית שליחות משה במצרים ועד לאבדן פרעה וחילו בים סוף (שמות ד'-י"א; י"ד).

בדיקת ההצעה

עיוננו ייפתח בקריאת דבר ד' למשה (שמות ד', כא-כג), הנותן לנו – בתמציתיות – תמונה עתידית של שליחותו במצרים.

ויאמר ד' אל משה: בלכתך לשוב מצרימה – רָאֵה, כל המִּפְתִּים, אשר שמתי בידך, ועשיתם לפני פרעה. ואני אחזק את לבו – ולא ישלח את העם. ואמרת אל פרעה: כה אמר ד': בני בכרי ישראל. וְאָמַר אליך: שלח את בני ויעבדני – ותמאן לשלחו, הנה אנכי הֹרֵג את בנך בכרך.

דבר-ד' מצייר את המכה האחרונה (מכת בכורות): **הנה אנכי הֹרֵג את בנך בכרך**, הבאה לאחר שנעשו כל המִּפְתִּים, אשר שמתי בידך – כשפרעה עודנו מחזיק בעמדתו הקשוחה: **ולא ישלח את העם**. לפיכך, כמבואר לעיל, יבוא כאן הביטוי המועצם של הקשיחות בזיקה אל האחר (השלב השני): **ואני אחזק את לבו**.

ואכן עמדתו של פרעה שלא לשלח את העם – מדיניות, שאינה חידושו של מלך מצרים זה⁷ – מוצגת, בהחלטיות בלתי מתפשרת, מיד בעימות הראשון עם משה (ה', א-ב):

ואחר באו משה ואהרן ויאמרו אל פרעה: כה אמר ד', אלהי ישראל: שלח את עמי – ויחגו לי במדבר – לא יציאה מעבדות מצרים, אלא יציאה לצורך פולחן-דת – כמבואר בהמשך הדברים (פסוק ג'). תשובת פרעה – מידית ונחרצת: ויאמר פרעה:⁸ מי ד', אשר אשמע בקלו לשלח את ישראל?! לא ידעתי את ד', וגם את ישראל לא אשלח.

כשהוא מתבצר בעמדתו הקשוחה (לא... לא...) – דוחה פרעה גם את התגובה המידית, המנומקת של משה ואהרן (ג): **ויאמרו: אלהי העברים נקרא (= נקרה, הזדמן) עלינו (= לנו). נלכה נא (=ולכן) אנו צריכים ללכת) דרך שלשת ימים במדבר, ונזבחה לד' אלהינו, פן יפגענו בדבר או בחרב.**

מלך מצרים משלח את משה ואהרן מעל פניו בנוזיפה (ד): **לכו לסבלתיכם!** ומיד מצווה להכביד את סבלות העם – **בגמקו** אף הוא את עמדתו (ח-ט): **... כי נרפים הם. על כן צעקים לאמר: נלכה נזבחה לאלהינו. תכבד העבודה על האנשים, ויעשו בה, ואל ישעו בדברי שקר!**

על עמדה מנומקת (כביכול) זו חוזר פרעה, **בעקשנות**, בתגובתו חסרת-הסבלנות על טענתם ההגיונית של שוטרי ישראל (יז): **ויאמר: נרפים אתם, נרפים, על כן אתם אמרים: נלכה נזבחה לד'. ועתה לכו עבדו, ותבן לא ינתן לכם, ותכן (ו' הניגוד: אבל תוכן) לבנים תתנו!**

שוטרי בני ישראל מגלגלים את תוצאות מדיניותו הקשוחה של פרעה אל פתח משה ואהרן; ומשה – בלחצו כי רב (כב): **וישב משה אל ד' ויאמר: אד-ני, למה הרעתה לעם הזה?! למה זה שלחתני, ומאז (=שהרי מאז) באתי אל פרעה לבר בשמך, הִנֵּה לעם הזה- והצל לא הצלת את עמך.**

המענה האלוהי, בנעימה נוזפת, סוגר את מעגל סיפור 'הסדר' הנוכחי (ד', יח-ח', א):⁹ **ויאמר ד' אל משה: עתה תראה¹⁰ (את) אשר אעשה לפרעה, כי ביד חזקה ישלחם, וביד חזקה יגרשם מארצו.¹¹**

7. ראו הערה 5.

8. הביטוי: ויאמר (ובסמוך: ויאמרו) – בא לציין, בלשון המקרא, אמירה מידית, ללא שהות, ובריגוש מסוים. לעומתו, הביטוי: ויאמר פלוני אל אלמוני – בא לציין תגובה לאחר שהות-מה, ובדרך כלל פותח עניין חדש.

9. בתנ"ך קורן 'סדר' זה מסומן באות ג'.

10. השוו את נזיפת ד' למשה אחר תלונתו בפרשת המתאוננים (במדבר י"א, כג): ויאמר ד' אל משה: היד ד' תקצר?! – עתה תראה היקרך דְּכָרִי אם לא.

ראה עמוס חכם, **שם**, עמ' פד.

11. השוו לעיל ג', יט-כ: ואני ידעתי כי לא יתן אתכם מלך מצרים להל'ך ולא (= אלא) ביד חזקה – ושלחתי את ידי והכיתי את מצרים... ואחרי-כן ישלח אתכם.

הביטוי המודגש **אעשה... ביד חזקה...** שב ומפנה אותנו אל פתיחת 'הסדר' בדברי ד' למשה (ד', כא): **ראה, כל המפתים, אשר שמתי בידך, ועשיתם לפני פרעה – ואני אחזק את לבו, ולא ישלח את העם.**

ואף על-פי כן, משה אינו ממחר להתייצב ולדבר אל פרעה מלך מצרים, וחוזר וטוען (ו', יב, ל):

הן אני ערל שפתים, ואיך ישמעני פרעה?!

הבעיה נפתרת, כאשר (ז', א-ב): **ויאמר ד' אל משה, ראה, נתתיך אלהים לפרעה, ואהרן אחיך יהיה נביאך. אתה תדבר את כל אשר אצו, ואהרן אחיך ידבר אל פרעה, וישלח (כדי שישלח) את בני ישראל מארצו.**

בהזדמנות זו חוזר ד' על דבריו למשה בראשית שליחותו (ד', כא): **ראה כל המפתים... ועשיתם... ואני אחזק את לבו...** כשהפעם הוא מוסיף ומבאר את תכלית התהליך (ז', ג-ה): **ואני אקשה את לב פרעה – והרביתי את אתתי ואת מופתי בארץ מצרים¹² – ולא ישמע אלכם פרעה ונתתי (=ולכן אתן) את ידי במצרים, והוצאתי את צבאתי את עמי, בני ישראל, מארץ מצרים בשפטים גדלים – וידעו מצרים, כי אני ד' – בנטתי את ידי על מצרים, והוצאתי את בני ישראל מתוכם.**

נמצאנו למדים, כי בפתח חידוש ההתייבבות של משה לפני פרעה (פרק ז'), שב אלהים ומגדיר את תכונתו היסודית של פרעה – **ואני אקשה את לב פרעה** (ג), כלומר אגרום לו לאטימות-המוחין שלו ולהתעלמותו מן האותות והמופתים – בשל התעקשותו והתקשחותו בעמדותיו. כל זאת – כדי להביא **שפטים גדולים** (ד) על מצרים – עונש על (א', יד): **וימרו את חייהם בעבודה קשה...** ועל (א', כב) **כל הבן הילוד – היאורה תשליכהו...**

אותה שעה – מוסיף ומבאר ד' למשה את תכלית שליחותו: **כי אני ד' (ה) – עושה השפטים במצרים וגואל ישראל מתוכם.**

משפט התכלית: **וידעו מצרים, כי אני ד' – חוזר ונשנה בלב הסיפור שלאחר יציאת מצרים (י"ד, ד): וחזקתי את לב פרעה ודרך אחריהם, ואקבדה בפרעה ובכל חילו – וידעו מצרים, כי אני ד'...** והוא שב ומבאר לקראת סיומו (י"ד, יז-יח): **ואני הנני מחזק את לב מצרים, ויבאו אחריהם – ואקבדה בפרעה ובכל חילו ברכבו ובפרשיו – וידעו מצרים כי אני ד'...**

משה ואהרן יודעים אפוא את נתוני-הפתיחה של משימתם: קשיות-לבו של פרעה – הסטגנציה של שכלו – תכשיל כל ניסיון של שכנוע (גם לא על דרך האות והמופת) לשינוי מדיניותו. עם זאת, מובטחים השניים, כי התעקשות פרעה תביא עליו את הפורענות – ובסופו של דבר, הוא יאלץ לשלח את בני ישראל מארצו. ולפיכך (ז', ו): **ויעש משה ואהרן כאשר צוה ד' אתם – כן עשו.**

מכאן ואילך יבואו, במפורט, ניסיונות השניים להשפיע על מלך מצרים להסכים לבקשת המיינמום: **שלח את עמי, ויחגו לי במדבר (ה', א).**

12. השוו להלן י', א: כי אני הכבדתי את לבו ואת לב עבדיו – למען שתי א' תי אלה בקרבן.

פרעה האיש דוחה את הפנייה בעקשנות הולכת וגוברת :

במפגש הראשון – בארמון פרעה – הפותח את העימות בין משה ופרעה – מראה אהרן את כוחו בלהט, הגובר על להט חרטומי מצרים, ובכל זאת (ז', יג) : **וַיִּחַזַּק לֵב פֶּרַעַה – וְלֹא שָׁמַע אֶלְהֶם, כַּאֲשֶׁר דִּבֶּר ד'**.

החיזיון המשכנע אינו פועל על האגו הפגוע של פרעה לעיני החרטומים, ואכן הוא מקשיח את עמדתו ואינו נענה לבקשת משה. הכתוב מקפיד להשתמש (כהצעת ביאורנו) בביטוי : **וַיִּחַזַּק לֵב פֶּרַעַה**, כדי לציין את התבצרותו הקשוחה בעמדותיו – בעימות האגו שלו עם האגו של משה – לעיני האחר : חרטומי מצרים.

לעומת זאת, לציון הלוח-נפשו **בין לבין** עצמו, מקפיד הכתוב להשתמש בביטוי **כָּבֵד לֵב** – במשמעות של עיקשות: דבקות עיוורת בעמדתו. כך – מיד בסמוך (ז', יד-טו) : **וַיֹּאמֶר ד' אֶל מֹשֶׁה: כָּבֵד לֵב פֶּרַעַה – מֵאֵן לִשְׁלַח הָעָם. לֶךְ אַל פֶּרַעַה בִּבְקָר – הִנֵּה יֵצֵא הַמִּימָה – וְנִצַּבְתָּ לִּקְרָאתוֹ עַל שַׁפַּת הַיָּאֵר.**

הביטוי : **לֶךְ אַל פֶּרַעַה... וְנִצַּבְתָּ לִּקְרָאתוֹ...** – המציין עימות ישיר בין משה ובין פרעה – מצוי בלשון של : **הַשָּׂכֵם בִּבְקָר, וְהַתִּיצֵב לִפְנֵי פֶּרַעַה** גם בפתח השלישייה השנייה והשלישית של המכות הבאות על מצרים (ח', טז ; ט', יב).¹³

המכה הבאה לאחר-מכן – השנייה בכל אחת מן השלישיות – פותחת בביטוי : **זֶא אֶל פֶּרַעַה וְאָמַרְתָּ אֵלָיו: כֹּה אָמַר ד' (ז', כו ; ט', א ; י', א).** לאחר מכן באה לשון של התראה – **כִּי אִם (מ)מָאן אַתָּה** – מטרימה את בוא המכה.

ואילו בראש המכה האחרונה – בכל שלישייה מן המכות – מובא הביטוי : **וַיֹּאמֶר ד' אֶל מֹשֶׁה, וְלֹאֲחָרָיו – מִצּוֹיֵנֶת הַפְּעוּלָה, שִׁמְבִּיאה אֶת הַמִּכָּה עַל מִצְרַיִם – לֵלֵא כֹל הַתְּרָאָה (ח', יב ; ט', ח ; י', כא).**

בטרם נפנה לראות, כיצד לשונות **כָּבֵד וְחִזַּק לֵב** באים לכלל ביטוי במהלך התפתחות העימות הגלוי והנסתר בין משה ובין פרעה – בכל אחת מן השלישיות.

נשים לב: כבר במפגש הראשון – בארמון פרעה – נקט הכתוב לשון **חִזַּק לֵב**, משום נוכחות 'האחר' (חרטומי מצרים) בשעת העימות הנמשך בשלישייה הראשונה (מכות דם וכנים) ובסוף השלישייה השנייה (במכת השחין) – במעמד החרטומים.

את תפקיד הנוכח 'האחר' – בשלישייה האחרונה (ברד וארבה) – ממלאים **עַבְדֵי פֶּרַעַה** (שריו). רוצה לומר: רק כאשר פרעה מקשה את לבו, בנוכחות 'האחר' (החרטומים או השרים), יבוא בכתובים הביטוי **חִזַּק לֵב**.

להבהרת הדברים מוצעת הטבלה הבאה :

13. ראו עמוס חכם, שם, עמ' קעג. וראו קאסוטו, שם, עמ' 61 ועוד.

טבלת תשע המכות

א1. דם (ז', יד-כה)	א2. צפרדע (ז', כו-ח', יא)	א3. כנים (ח', יב-טו)
ונצבת לקראתו לעיני פרעה ולעיני עבדיו... ויעשו כן חרטמי מצרים...	ב'א אל פרעה ובכה ובעמד ובכל עבדיו... ויעשו כן החרטמים ויקרא פרעה למשה ולאהרן... ויצא משה ואהרן מעם פרעה... וירא פרעה...	ויאמר ד'... נטה מטך (לעיני פרעה ולעיני עבדיו) ויעשו כן החרטמים... ויאמרו: אצבע אלהים היא!
ויחזק לב פרעה ולא שת לבו גם לזאת...	והכבד לבו...	ויחזק לב פרעה...
ב1. ערוב (ח', טז-כח)	ב2. דבר (ט', א-ז)	ב3. שחין (ט', ח-יב)
והתיצב לפני פרעה... ויקרא פרעה אל משה ולאהרן ויצא משה מעם פרעה... ויסר הערוב מפרעה מעבדיו ומעמו... ויכבד פרעה את לבו...	ב'א אל פרעה לעיני פרעה... לפני פרעה... (ויצא משה מעם פרעה) וישלח פרעה והנה... ויכבד לב פרעה...	ויאמר ד': קחו לכם... ולא יכלו החרטמים לעמד לפני משה... ויחזק ד' את לב פרעה...
ג1. ברד (ט', יג-לה)	ג2. ארבה (י', א-כ)	ג3. חשך (י', כא-כט)
והתיצב לפני פרעה... וישלח פרעה ויקרא למשה ולאהרן ויאמר אלהים: חטאתי הפעם ויצא משה מעם פרעה... וירא פרעה... ויכבד לבו הוא ועבדיו ויחזק לב פרעה..	ב'א אל פרעה... וימהר פרעה לקרא למשה ולאהרן... חטאתי לד' אלהיכם ולכם... ויצא מעם פרעה ויסף לחטא... (ויכבד לבו הוא ועבדיו) ויחזק ד' את לב פרעה...	ויאמר ד' נטה ידך... ויקרא פרעה אל משה... ויעתר אל ד'... ויחזק ד' את לב פרעה... ויאמר לו... לך מעלי... ויאמר משה... לא אסף עוד ראות פניך

נבחן עתה את ההצעה הפרשנית, בקריאה רצופה של המכות, בשלישיות :

א1. דם (ז', יד-כה)

בפתיחת הדברים – כביאורנו – מגדיר ד' את קשיות לב פרעה – **בינו לבין עצמו** – בדיבור **כָּבֵד לַב פרעה** – **מֵאֵן לְשַׁלַּח הָעַם** (ז', יד). אולם בעת העימות – בבקר... **וַנַּעֲבֹד לְקִרְאָתוֹ עַל שִׁפְתֵי הַיָּאֵר**... (טו) – כאשר אהרן : **וַיָּקָם בַּמָּטָה וַיֵּךְ אֶת הַמַּיִם אֲשֶׁר בַּיָּאֵר** – לעיני פרעה ולעיני עבדיו – והפכתי כל המים אשר בַּיָּאֵר לדם (כ); ומכיון שויעשו כן **חֲרָטְמִי מִצְרִים בַּלְהִטִּיהֶם** – לפיכך **וַיַּחֲזֹק לַב פרעה** – **וְלֹא שָׁמַע אֱלֹהִים כְּאֲשֶׁר דִּבֶּר ד'** (כב).

המלך המצרי (כביאורנו) – לעומת האחר : עבדיו השרים וחרטומי-מצרים המצליחים – מקשיח את עמדתו. ברם, **בינו לבין עצמו** – **וַיִּפֶן פְּרַעְה, וַיָּבֵא אֶל בֵּיתוֹ, וְלֹא שָׁת לִבּוֹ גַּם לִזְאֵת** (כג) הוא מבטא אטימות-מוחין – מתעלם מן המופתים (מקביל אל קשי הלב הבסיסי).

א2. צפרדע (ז', כו-ח', יא)

משה מצטווה הפעם להתרות בפרעה : **זֶא אֵל פְּרַעְה וְאִמְרַת אֵלָיו: כֹּה אָמַר ד': שְׁלַח אֶת עַמִּי וַיַּעֲבֹדְנִי, וְאֵם (מ)מֵאֵן אֶתְּהָ לְשַׁלַּח, הִנֵּה אֲנִכִּי נֹגֵף אֶת כָּל גִּבְלֶךָ בְּצַפְרָדַיִם** (ז', כו-כז).

בהמשך מפרט הכתוב ומדגיש : **וַבֹּאוֹ בְּבֵיתְךָ... וּבְבֵית עַבְדֶּיךָ וּבַעֲמֶיךָ** (כח, כט, ולהלן ח', ה; ז). והנה (כביאורנו) אף שויעשו כן **הַחֲרָטְמִים בַּלְטִיהֶם** (ח', ג) (וגם האחר-הכללי **עַבְדֶּיךָ** – חוזר ומודגש בכל האירוע), הרי מכיוון שלא היו החרטומים (ועבדי פרעה) נוכחים, בעת שבאה הרווחה למצרים – לפיכך, אחרי (ש) **וַיֵּצֵא מֹשֶׁה וְאַהֲרֹן מִעַם פְּרַעְה** – ויצעק משה אל ד' **עַל דִּבְרֵי הַצַּפְרָדַיִם** (ח', ח) – משנותר פרעה עם עצמו – בביתו : **וַיֵּדָא פְּרַעְה כִּי הִיתָה הָרוּחָה – וַהֲכִבֵּד אֶת לִבּוֹ – וְלֹא שָׁמַע אֱלֹהִים כְּאֲשֶׁר דִּבֶּר ד' – דִּבֶּק, בַּעֲקֻשׁוֹת, בְּעִיּוּרוֹנוֹ (וַיֵּרָא פְּרַעְה...).**

א3. כנים (ח', יב-טו)

במכה הנוכחית נמנע משה מכל עימות עם פרעה (לכן אין מקום להתראה) : **וַיֹּאמֶר ד' אֶל מֹשֶׁה: אָמַר אֵל אַהֲרֹן: נָטָה מִטָּךְ, וְהָךְ אֶת עַפְרֵי הָאָרֶץ, וְהָיָה לְכִנִּים בְּכָל אֶרֶץ מִצְרַיִם** (ח', יב). אולם מכיוון שהפעם, על אף כישלון-החרטומים לעשות בלהטיהם – עד כדי ההודאה : **וַיֹּאמְרוּ הַחֲרָטְמִים אֶל פְּרַעְה: אֲצַבֵּעַ אֱלֹהִים הוּא!**

פרעה, בשל **נוֹכַחוֹתָם** לפניו, ממשיך להיות קשוח ומתבצר בעמדתו (כביאורנו) : **וַיַּחֲזֹק לַב פרעה – וְלֹא שָׁמַע אֱלֹהִים כְּאֲשֶׁר דִּבֶּר ד'.**

ב1. ערוב (ח', טז-כח)

כמו בפתח השלישייה הראשונה (מכת הדם) – שב משה ומתעמת בפתח השלישייה השנייה, עם פרעה : **הַשֶּׁכֶם בְּבֹקֶר, וְהִתִּיצַב לִפְנֵי פְּרַעְה... וְאִמְרַת אֵלָיו: כֹּה אָמַר ד': שְׁלַח עַמִּי וַיַּעֲבֹדְנִי** (ח', טז). ואולם (כמו במכת הצפרדע) אף-על-פי שוֹיבָא עֵרֵב כִּבֵּד בֵּיתָה פְּרַעְה (ול) **בֵּית עַבְדֶּיךָ** – מכיוון שלאחר שוֹיבָא מֹשֶׁה מִעַם פְּרַעְה וַיַּעֲתֵר אֶל ד'... **וַיִּסַּר הָעָרֶב מִפְּרַעְה מִעַבְדֶּיךָ וּמִעַמּוֹ – לֹא נִשְׁאָר אֶחָד** – (נראה להשלים כאן עפ"י האמור במכת הצפרדע (ח', יא) : **וַיֵּדָא פְּרַעְה כִּי הִיתָה הָרוּחָה**) –

וַיִּכְבֹּד פֶּרַעַה אֶת לְבוֹ – גַּם בַּפֶּעַם הַזֹּאת (כמו במכת הצפרדעים – ח', יא) – **וְלֹא שָׁלַח אֶת הָעָם (ח', כז-כח).**

מלך מצרים – **בֵּינוּ לְבִין עֲצָמוּ** – דבק, בעיקשות, ב'עיוורונו'.

22. דבר (ט', א-ז)

ושבו כמו במקביל, בשלישייה הראשונה, משה מתרה בפרעה: **בֹּא אֶל פֶּרַעַה וְדַבַּרְתָּ אֵלָיו: ... שְׁלַח אֶת עַמִּי וַיַּעֲבֹדֵנִי – כִּי אִם (מ)מֵאֵן אַתָּה לְשַׁלַּח, וְעִדְדָךְ מִחֲזִיק בָּם – הִנֵּה יָד ד' הִזְיָה... דָּבָר כְּבֹד מֵאֵד מֵאֵד (ט', א-ג), אֲךְ, הַפֶּעַם, פֶּרַעַה הִשְׁלִיט – בִּאֲטִימוּתוֹ – נַעֲשֶׂה כֹה גַם לְמוֹפְתֵים (למכות, הבאות על מצרים), עַד שְׁגָם הַתּוֹפֵעָה הַיִּיחֻדִּית: וַיִּשְׁלַח פֶּרַעַה, וְהִנֵּה לֹא מֵת מִמִּקְנֵה יִשְׂרָאֵל עַד אֶחָד – לֹא הִזְיָה אוֹתוֹ, בֵּינוּ לְבִין עֲצָמוּ, מַעֲמַדְתּוֹ הַעִיקֶשֶׁת: וַיִּכְבֹּד לֵב פֶּרַעַה – וְלֹא שָׁלַח אֶת הָעָם.**

23. שחין (ט', ח-יב)

בעוד שבמכת כנים (א3). המקבילה – נמנע משה מכל עימות עם פרעה – **הִרִי הַפֶּעַם: וַיֹּאמֶר ד' אֶל מֹשֶׁה וְאֶל אֶהֱרֹן: קַחוּ לָכֶם מֵלֵא חֲפִינֵיכֶם פִּיחַ כֶּבֶשֶׂן, וְזָרְקוּ מִשֶּׁה הַשְּׁמִימָה – לַעֲיִנִי פֶרַעַה – וְהִיָּה לְאַבְקָה עַל כָּל אֶרֶץ מִצְרַיִם... וַיַּעֲמְדוּ לִפְנֵי פֶרַעַה, וַיִּזְרֹק אֹתוֹ מִשֶּׁה הַשְּׁמִימָה – וְהִיָּה שַׁחִין אֲבַעְעֵת פֶּרֶחַ בָּאָדָם וּבַבְּהֵמָה (ט', ח-י).**

הפעם מדגיש הכתוב את העימות האישי בין משה לבין פרעה.

זאת-ועוד:

הכתוב מוסיף ומגלה, כי המופת נעשה בנוכחות 'האחר' – עושי-הלהטים: **וְלֹא יָכֹלוּ הַחֲרֻטִּים לַעֲמֹד לִפְנֵי מֹשֶׁה מִפְּנֵי הַשַּׁחִין (יא).** לפיכך, **מִתְקַשַּׁחַת** עֲמַדְתּוֹ שֶׁל פֶּרַעַה בַּעֲיִמוֹת הַנוֹכַחִי עִם מֹשֶׁה – כִּשְׁהוּא נִיֶּצֵב אֶל מוֹל כִּישְׁלוֹן הַחֲרֻטוּמִּים (מקביל להודאותיו, בכישלונם, במכת הכנים (א3): **אֲצַבֵּעַ אֱלֹהִים הִיא!**) – וְהִיא מוֹעֲצָמַת (כביאורנו) בלשון, שְׁנוֹקֵט הַכְּתוּב הַפֶּעַם: **וַיִּחַזַּק ד' אֶת לֵב פֶּרַעַה (לַעֲוֹמֵת וַיִּחַזַּק לֵב פֶּרַעַה, בַּמִּקְבִּיל, בַּמִּכְתָּה הַכְּנִים) – וְלֹא שָׁמַע אֱלֹהִים, כֹּאשֶׁר דָּבַר ד' אֶל מֹשֶׁה (ט', יב).** (אל משה אינו במקביל (ח', טו)).

הביטוי: **וַיִּחַזַּק ד' –** בא אפוא לציין: חיזוק-לב מועצם של העריץ – בעימותו עם 'האחר'. שם **ד'**, הנוסף לביטוי **וַיִּחַזַּק לֵב** שהכרנו עד כה, בא לומר, כי חיזוק לב פרעה, הפעם, היה **עֲצָמוּ – אֱלֹהִי –** כמו **אֲצַבֵּעַ אֱלֹהִים**; ואין הוא בא לציין: היותו כפוי בגזרת **אלהים**.¹⁴ ואכן ביטוי זה יבוא, מכאן ואילך, כל אימת ש**הַתְּבַצְרוּת** האגו של פרעה אל מול משה – תלך ותעמיק, כפי שיתברר במהלך השלישייה האחרונה.

14. ראו הערה מס' 1. כך הבין את הדברים שד"ל, שם, כמובא אצל נחמה ליבוביץ, שם, עמ' 112. ועל כך באה הערתה: (אין מילים אלה אלא סגנון מקראי להבעת חזק קשיחות לבו של פרעה. האם זהו פשוטו של מקרא? אתמהא! ושם, בהמשך, מביאה את דברי קאסוטו, שם, ההולך לדבריה בדרך קרובה לדרכו של שד"ל, המאומצת במאמר זה.

המכה פותחת את השלישייה האחרונה (מקבילה למכות-העימות: דם וערוב) ואמורה הייתה להיות 'אם כל המכות' – המכה, אשר תגרום לשחרור פרעה מעיקשותו, עד כדי גילוי חרטה אמיתית על מדיניותו המרושעת: **השכם בבקר והתיצב לפני פרעה ואמרת אליו... שלח את עמי ויעבדני, כי בפעם הזאת אני שלח את כל¹⁵ מגפותי אל לבך** (האטום) – **ובעבדניך ובעמך – בעבור תדע, כי אין כמוני בכל הארץ...** הנני ממטיר כעת מחר ברד כבד מאד, אשר לא היה כמוהו במצרים למן היום הנסדה ועד עתה (ט', יג-יח).

לשון האיומים עשתה את שלה: לראשונה מתגלית נקודת-השבירה באחדות ההנהגה המצרית: **הִנֵּה אֶת דְּבַר ד' מַעֲבִדִי פְרַעֲה – הַנִּיֵּס אֶת עַבְדָּיו וְאֶת מִקְנֵהוּ אֶל הַבְּתִים** (כ).

לפיכך, נדמה, שחל גם שבר בעיקשות לב פרעה, משנוכח לדעת, כי המכה הנוכחית (ברד) שוב מבחינה בדרך פלאית, כמו מכת הדבר (ט', ו-ז), בין בני ישראל ובין המצרים: **וַיִּשְׁלַח פְּרַעֲה (מקביל אל ט', ז): וַיִּשְׁלַח פְּרַעֲה – וְהִנֵּה לֹא מֵת מִמִּקְנֵה יִשְׂרָאֵל עַד אֶחָד – וַיִּכְבַּד לֵב פְּרַעֲה) – וַיִּקְרָא לְמֹשֶׁה וְאַהֲרֹן וַיֹּאמֶר אֲלֵיהֶם: חֲטַאתִי הַפַּעַם! ד' הַצַּדִּיק, וְאֲנִי וְעַמִּי הַרְשָׁעִים! (שם כז).**

במפתיע – לא רק שפרעה אינו מכביד את לבו, הפעם, אלא שהוא עוד מביע חרטה.

נדמה, שהתהליך, אשר החל במכת הצפרדע (ח', ד): **וַיִּקְרָא פְּרַעֲה לְמֹשֶׁה וְאַהֲרֹן... וַאֲשַׁלַּח אֶת הָעָם... וְחָזַר וּנְשָׁנָה בְּמִכְתּוֹ הָעֶרֹב (ח', כא): וַיִּקְרָא פְּרַעֲה אֶל מֹשֶׁה וְאַהֲרֹן וַיֹּאמֶר: לֹכוּ זָבְחוּ לֵאלֹהֵיכֶם בָּאָרֶץ! – הַבְּשִׁיל, הַפַּעַם, כְּשֶׁהִשְׁלִיט הַמִּצְרִי נִשְׁתַּחֲרַר מֵעִיּוּרוֹנוֹ...**

ולא היא:

כמו במכת הצפרדע (ח', ח, יא): **וַיֵּצֵא מֹשֶׁה וְאַהֲרֹן מִעַם פְּרַעֲה – וַיִּצְעַק מֹשֶׁה... וַיֹּרָא פְּרַעֲה, כִּי הִיְתָה הָרוּחָה, וְהִכְבִּד אֶת לְבוֹ; וְכִמוּ בְּמִכְתּוֹ הָעֶרֹב (ח', כו, כח): וַיֵּצֵא מֹשֶׁה מִעַם פְּרַעֲה וַיַּעֲתֵר אֶל ד'... וַיִּכְבֵּד פְּרַעֲה אֶת לְבוֹ – כִּךְ גַּם בְּמִכְתּוֹ הַבְּרַד הַנוֹכַחִית: וַיֵּצֵא מֹשֶׁה מִעַם פְּרַעֲה... וַיֹּדָא פְּרַעֲה, כִּי חָדַל הַמָּטָר וְהַבְּרַד וְהַקָּלֹת – וַיִּסָּף לַחֲטָא – וַיִּכְבֵּד לְבוֹ הוּא וְעַבְדָּיו (ט', לג-לד).** כלומר: עם הסתלקות משה (ויצא), ומשנוכח פרעה (וירא), כי בקשתו נתמלאה, שב השליט המצרי – בינו לבין עצמו – אל דבקותו העיוורת במדיניותו הנואלת (ויכבד). אולם מכיוון שמצא, עדיין, סעד בשריו (ועבדיו) – 'האחר' הניצב מולו – מסיים הכתוב בלשון: **וַיִּחְזַק לֵב פְּרַעֲה וְלֹא שָׁלַח אֶת בְּנֵי יִשְׂרָאֵל, כֹּאשֶׁר דְּבַר ד' בִּיד מֹשֶׁה (לה).** זאת – בדומה למה שמצינו בסוף מכת השחין (ט', יב): **וַיִּחְזַק ד' אֶת לֵב פְּרַעֲה, וְלֹא שָׁמַע אֶלֶהֶם, כֹּאשֶׁר דְּבַר ד' אֶל מֹשֶׁה.** תוספת שם ד' (ויחזק ד'), כפי שראינו, באה להעצים את עיקשות לב השליט.

ואכן כך תהא לשון הכתוב בסוף המכה הבאה (ארבה): **וַיֵּצֵא (מֹשֶׁה) מִעַם פְּרַעֲה וַיַּעֲתֵר אֶל ד'... וַיִּחְזַק ד' אֶת לֵב פְּרַעֲה, וְלֹא אָבָה לְשַׁלַּחם (י', יח, כז) – בתוספת שם-ד', כדי להעצים את התקשחות העריץ המצרי בעמדותיו.**

15. כאן כל במשמעות של שלמות. רוצה לומר – המושלמת במגפות (במכות)...כך אמורה היתה להיות מכת הברד; אף שלמעשה הייתה זו מכת הבכורות. עיינו במפרשים על-אתר.

ראו מנחם צבי קדרי, מילון העברית המקראית, ירושלים תשס"ו, עמ' 506.

דומה, שמכת הברד, 'אם כל המכות' – השיגה את מטרתה: **ויאמר אליהם: חטאתי הפעם! (ט', כז).** אך שוב מתברר, כי אך יצא יצא משה מעל פני פרעה: **ויסף לחטא (שם, לד)** – הולך ומדרדר במצעד האיוולת: **מכביד לבו** בינו לבין עצמו **ומחזק לבו** אל מול עבדיו.

2. ארבה (י', א-כ)

על-אף ההתעקשות המועצמת של פרעה ועבדיו – בסופה של מכת הברד – הרי גם במכת הארבה, כמו במקבילותיה, ניתנת לעריץ התראה חריפה: **גא אל פרעה, כי אני הכבדתי את לבו ואת לב עבדיו – למען שתי אתי אלה בקרבם... וידעתם כי אני ד'... כי אם (מ)מאן אתה לשלח את עמי, הנני מביא מחר ארבה בגבלך... אשר לא ראו אבתיך ואבות אבתיך – מיום היותם על האדמה עד היום הזה (י', א-ו).** – מקביל, בחריפות, אל האמור בקודמתה, מכת הברד: **אשר לא היה כמהו, בכל ארץ מצרים, מאז היתה לגוי (ט', כד).**

לאור ניסיונו המצטבר בעימותים עם פרעה אטום-המוחין, משה אינו מצפה ואינו מחכה לתגובת העריץ: **ויפן ויצא מעם פרעה (סוף י', ו):** ברם הפעם, לראשונה, באה התגובה של שריו: **ויאמרו עבדי פרעה אליו: עד מתי יהיה זה?**¹⁶ (האיש הנורא הזה, משה) **לנו למוקש?! שלח את האנשים, ויעבדו את ד' אלהיהם! הטרם תדע כי אבדה מצרים?! (ז)**

'מצעד האיוולת' של פרעה אלי אבדון מתגלה דווקא במה שנראה כצעד בונה אמון בעימות עם משה: **וישב את משה ואת אהרן אל פרעה – ויאמר אלהם: לכו עבדו את ד' אלהיכם (ח);** אולם, בהמשך, שוב מתגלה פרעה הקשוח במשא-ומתן (כביכול) עם משה, המסתיים באיום ובגירוש: **ךאו, כי רעה נגד פניכם... ויגרש אתם מאת פני פרעה (ט-יא).**

מצרים מורגלת במכת הארבה, אך משנתגלתה עצמתו כהתראתו של משה: **וינח בכל גבול מצרים, כבד מאד; לפניו לא היה כן ארבה כמהו, ואחריו לא יהיה כן.. (יד)** – נדמה, שפרעה נשבר הפעם סופית: **וימהר פרעה לקרא למשה ולאהרן ויאמר: חטאתי לד' אלהיכם ולכם!** אני – באופן בלעדי – בניגוד לשיתוף העם בהאשמה במכת הברד: **חטאתי הפעם! ד' הצדיק, ואני ועמי הרשעים! (ט', כז).** נראה לפרעה, כי משה מתרשם מדבריו, והוא מעז לבקש: **ועתה¹⁷ שא נא חטאתי, אך הפעם, והעתירו לד' אלהיכם – ויסר מעלי רק את המות (הנורא) הזה.**

ומכיוון שגם בפעם הזאת, חוזר פרעה ומתבצר בעמדתו – מיד לאחר שמשה **ויצא מעם פרעה ויעתר אל ד'... לא נשאר ארבה אחד בכל גבול מצרים (יח-יט)** – לפיכך, נוקט הכתוב, כפי שכבר ראינו (ט', יב; י', כ) בלשון המועצמת: **ויחזק ד' את לב פרעה – ולא שלח את בני ישראל (כ).** כלומר פרעה – למרות האירוע המדהים – נותר דבק, בצורה עיוורת, במדיניותו האבדנית.

16. הביטוי מבטא יחס אמביוולנטי כלפי משה: מצד אחד – זלזול כלפי הזר, ומצד שני – יראה מפני הקוסם הגדול. ראו עמוס חכם, **שם**, עמ' קנג, הערה 48.

וראו שמ"א י', כז: ובני בלעל אמרו: מה י' שענו זה – ויבנהו... או מל"א כ"ב, כז: שימו את זה (ב) בית הכלא... ועוד במקרא.

17. ועתה יבוא במקרא, כמסקנה, אחר שהות-מה.

מכת החֲשֵׁךְ – כמקבילותיה – באה בהפתעה:

וַיֹּאמֶר ד' **אל משה:** **נטה ידך על השמים, ויהי חשך על ארץ מצרים – וימש חשך (י', כא);** וכמו המכות האחרונות – הצטיינה אף מכה זו במופלאותיה: **ולכל בני ישראל היה אור במושבותם (כג).**

מאחר שנותר פרעה אפילו ללא תמיכת שריו, נדמה, כי הפעם נשבר סופית: **וַיִּקְרָא פֶּרַעַה אֶל מֹשֶׁה וַיֹּאמֶר: לכו עבדו את ד' – ומיד, תוך כדי דיבור, מוסיף תנאי בלתי-הגיוני: רק צאנכם ובקרכם יֵצְאוּ (במצרים); גם (אמנם) טפכם ילך עמכם.**

תגובת משה מידית: **וַיֹּאמֶר מֹשֶׁה: גם (אכן אפילו) אתה תתן בידינו זבחים ועֶלְת... וגם (יתר על כן) מקננו ילך עמנו... (כד-כו).**

על כך באה תגובת פרעה – לאחר ששב להתבצר חזק בעמדתו – בעימות חריף של האגו שלו מול האגו של משה: **וַיִּחַזַּק ד' אֶת לֵב פֶּרַעַה, וְלֹא אָבָה לְשַׁלַּחם – וַיֹּאמֶר לוֹ פֶּרַעַה: לך מעלי! השמר לך! אֵל תִּסָּף רֹאוֹת פָּנַי! כִּי בַיּוֹם רֹאֶתְךָ פָּנַי – תָּמוּת! (כז-כח).**

תגובת משה – מידית: **כֵּן דַּבַּרְתָּ – לֹא אֶסָּף רֹאוֹת פָּנֶיךָ!**

עימות אישי ברור: פנים אל מול פנים!

מכת בכורות (י"ב, כט-לו)

העימות הפך אפוא לאישי ביותר – מה שמצביע על יחסים קרובים, שהיו למי שנתחנך בבית-פרעה עם מי שבינתיים אפשר שהיה למלך החדש. לפיכך, בעימות הבלתי-צפוי הבא, אין משה מסוגל עוד להתאפק – למראה התנהגותו האווילית של פרעה, אטום-המוחין, המוביל את ממלכתו אלי אבדון – והוא מתנתק ממנו, אישית, בזעם רב – כמתואר, במפורט, להלן:

תחילה מתייצב משה לפני פרעה ומוסר לו את דבר ד':

כֹּה אָמַר ד': כַּחֲצֵת הַלַּיְלָה אֲנִי יּוֹצֵא בְּתוֹךְ מִצְרַיִם, וּמָת כָּל בְּכוֹר... וְהִיְתָה צַעֲקָה גְדֹלָה בְּכָל אֶרֶץ מִצְרַיִם... וְלִכָּל בְּנֵי יִשְׂרָאֵל לֹא יִחַרֵץ כָּלֵב לִשְׁנוֹ – לְמֹאִישׁ וְעַד בְּהֵמָה – לִמְעַן תִּדְעוּן אֲשֶׁר (= כִּי) יַפְלֶה ד' בֵּין מִצְרַיִם וּבֵין יִשְׂרָאֵל (י"א, ד-ז).

לאחר מכן פונה משה, מטעמו, אל הוד מעלתו (בלשון של כבוד כלפי המלכות),¹⁸ בנימה סרקסטית: **וַיִּרְדּוּ כָל עַבְדֵיךָ אֵלֶּה (כבוד-מלכותך אתה) אֵלַי וְהִשְׁתַּחֲוּוּ לִי – לֵאמֹר: צֵא אֵתָּה וְכָל הָעָם אֲשֶׁר בְּרִגְלֶיךָ – וְאַחֲרֵי-כֵן (רק אז) – אֲצֵא...**

משסיים את דבריו, הפוגעים אישית בפרעה, מציין הכתוב: **וַיֵּצֵא מֹעַם פֶּרַעַה בַּחֲרִי-אֵף (ח) – טריקת דלת של אכזבה: המלך אבוד, שהרי בהתנהגותו הוא מביא, ובמודע, אבדון על עמו.**

עתה אלהים שב ומאשר את תחושת משה, אך מבאר את משמעות הדברים – מהמבט האלוהי הרחב: **בְּנֵי יִשְׂרָאֵל לֹא יֵצְאוּ מִמִּצְרַיִם – לְמֹרֹת כָּל הַמּוֹפְתִים – אֲלֵא אִם כֵּן יִגּוֹרְשׁוּ עַל יַד פֶּרַעַה: וַיֹּאמֶר ד' אֶל מֹשֶׁה: לֹא יִשְׁמַע אֲלֵיכֶם פֶּרַעַה – לִמְעַן יָבוֹת מוֹפְתֵי בֶּאֱרֶץ מִצְרַיִם...**

18. ראה רש"י, חזקוני ובפירושו השונים של עמוס חכם, שם, עמ' קעא.

ויחזק ד' את לב פרעה – ולא שָׁלַח את בני ישראל מארצו (ט-י).

ואמנם: ויהי בחצי הלילה וד' הכה כל בכור בארץ מצרים... ותהי צעקה גדלה במצרים... והאיש פרעה נלחץ: ויקרא¹⁹ למשה ולאהרן לילה (=באותו הלילה) ויאמר: קומו צאו מתוך עמי – גם צאנכם, גם בקרכם – קחו כאשר דברתם – ולכו! ועם שהוא מאיץ את גירוש בני ישראל מקרב עמו, מסיים פרעה האיש את העימות האחרון על אדמת מצרים בנימה אישית – ובלשון-ריבוי-הכבוד כלפי משה האיש: **וּבְרַכְתֶּם** (אתה, משה) **גַּם אֹתִי** (י"ב, כט-לב); הוא, כביכול, רוצה לומר: בעת שתעבדו את אלהיכם... אל תשכח את שעשיתי – למען החשת יציאת העבדים ממצרים (באירוניה...).

וכך אמנם אירע:

וַתִּחַזַּק מִצְרַיִם עַל הָעַם לַמֶּהֱרָ לְשַׁלְּחָם מִן הָאָרֶץ, כִּי אָמְרוּ: כָּלֵנוּ מוֹתִים! (לג) – הם חששו, בלבם, שמא המגפה בבכורים תדבק בכולם...

לפיכך, על מנת שִׁיִּצְאוּ ברוח-טובה, ואכן: **וּבְנֵי יִשְׂרָאֵל עָשׂוּ כְּדִבְרֵי מֹשֶׁה (לעיל ג', כא; י"א, ג): וַיִּשְׁאַלּוּ מִמִּצְרַיִם כָּלִי כֶסֶף וְכָלִי זָהָב וּשְׁמֹלוֹת. (ומכיוון ש) וד' (כבר) נתן את חן העם בעיני מצרים – וַיִּשְׁׁ אֱלֹהִים – וַיִּנְצֵלוּ אֶת מִצְרַיִם (לו).²¹**

ואכן, העובדה, שבני ישראל גורשו ממצרים על כורחם – שבה ומובלטת בקטע הסיום של כל פרשת יציאת מצרים: **וַיִּסְעוּ בְנֵי יִשְׂרָאֵל... מֵרַעְמִסִּס סִּפְתָּה... וַיֵּאֲפוּ אֶת הַבָּצֵק... עֲגַת מִצּוֹת, כִּי לֹא חֲמֵץ, כִּי גִדְּשׁוּ מִמִּצְרַיִם וְלֹא יָכֻלוּ לְהִתְמַהֵמָה – וְגַם צָדָה לֹא עָשׂוּ לָהֶם... וַיְהִי בַעֲצַם הַיּוֹם הַזֶּה יֵצְאוּ כָל צְבָאוֹת ד' מֵאֶרֶץ מִצְרַיִם. לֵיל שְׁמֵרִים הוּא לַד' – לְהוֹצִיאָם מֵאֶרֶץ מִצְרַיִם (לו-מה) – לְהוֹצִיאָם, עַל כּוֹרְחָם. זֶהוּ בִּיטוּי עֲדִין לַצִּיּוֹן הָעוֹבְדָה, שֶׁבְּנֵי יִשְׂרָאֵל גּוֹרְשׁוּ מִמִּצְרַיִם בְּשֵׁל קִשּׁוֹת לֵב פֶּרַעַה, הַנִּתּוֹן בְּתַהֲלִיךְ שֶׁל 'מַצְעַד הָאִיוּלוֹת': מֵאִמָּץ אֶת מְדִינִיּוֹת הַשְּׁעָבוֹד שֶׁל הַזֵּרִים בִּמְצָרִים – בְּכָל מַחִיר!**

סופו של עריץ

'מצעד-האיוולת' של פרעה על-פי 'התכנית האלוהית': **וַיִּחַזַּק ד' אֶת לֵב פֶּרַעַה, וְלֹא שִׁלַּח אֶת בְּנֵי יִשְׂרָאֵל – לֹא נִסְתִּיִּים בְּכִנְיָה לְבִקְשָׁתוֹ-דְּרִישָׁתוֹ שֶׁל מֹשֶׁה (ז', טז): שִׁלַּח אֶת עַמִּי וַיַּעֲבֹדְנִי בַּמִּדְבָּר. קִשְׁי-לְבוֹ הָאוֹבְסִסִּיבִי שֶׁל פֶּרַעַה: עַל בְּנֵי יִשְׂרָאֵל לְשׁוֹב מִצְרִימָה אַחֲרֵי 'הַחֲגִיגָה' בַּמִּדְבָּר – יִגְרוּם בְּסוּפוֹ שֶׁל תַּהֲלִיךְ, לְאַבְדָּנוֹ הָאִישִׁי. שׁוֹב, עַל-פִּי 'הַתְּכִנִּית הָאֱלֹהִית' (י"ג, יז-יח): **וַיְהִי בַשִּׁלַּח פֶּרַעַה אֶת הָעַם וְלֹא נָחָם אֱלֹהִים דֶּרֶךְ-אֶרֶץ-פִּלְשְׁתִּים, (אף) כִּי קָרוֹב הוּא, כִּי אָמַר אֱלֹהִים: פֶּן יִנָּחֵם הָעַם בְּרֹאֲתָם מִלַּחְמָה, וְשָׁבוּ מִצְרִימָה. (לפיכך) – וַיִּסַּב אֱלֹהִים אֶת הָעַם דֶּרֶךְ-הַמִּדְבָּר-יָם סוּף. 'הַתְּכִנִּית הָאֱלֹהִית' בָּאָה לְכַלֵּל בִּיטוּי בְּשִׁינוּי נִתִּיב הַמַּסָּע:****

במקום: **נִלְכָּה נָא דֶּרֶךְ שְׁלֹשֶׁת יָמִים בַּמִּדְבָּר, וְנִזְבַּחַה לַד' אֱלֹהֵינוּ (ה', ג) – יִשְׁרִית מִזְרַחָה מֵאֶרֶץ גֶּשֶׁן בְּצִיר הַמֶּרְכָּזִי – דֶּרֶךְ-אֶרֶץ-פִּלְשְׁתִּים²² – מִצְּוֹה אֱלֹהִים לִשְׁנוֹת כִּיווֹן דְּרוֹמָה, דֶּרֶךְ-הַמִּדְבָּר-יָם סוּף, אֶל עֵבֶר הַצִּיר הַדְּרוֹמִי.**

19. במכיוון השמיט הכתוב את שמו...

20. ראו הערה 18.

21. הצילו – שחררו את המצרים מרגשות האשם שלהם כלפי שכניהם המשועבדים...

22. ראו "משה 'הגיבור' – המצביא המושה את עמו", שאנן ה', תש"ס עמ' 26 והערה 14. וראו מפה 1 עמ' 25.

באופן גלוי :

לגבי בני ישראל (מבואר כאן), שינוי הנתיב יחסוך מהם את ההתנגשות הצפויה עם העמלקים (שוכני המדבר הסמוך) – זו העלולה להשיבם מצרימה ;

באופן נסתר :

התפנית הלא מובנת דרומה – אחר מסע כראוי מזרחה – עשויה להביא את פרעה לחשוב, שמשא איבד את דרכו במדבר או שהוא מתמרן שלא לשוב מצרימה – כדברי הכתוב : **ויסעו מסכת – ויחנו באתם, בקצה המדבר** (ישירות מזרחה), **וד' הלך לפניהם...** (י"ג, כ-כב). לפתע : **וידבר ד' אל משה לאמר : דבר אל בני ישראל וישבו** (שינוי כיוון)²³ מערבה ודרומה) **ויחנו לפני פי החירות... על הים** (סוף). זאת – כדי שואמר פרעה, **לבני ישראל (על בני ישראל), נבכים הם בארץ – סגר עליהם המדבר.**

בדרך זו תושלם אפוא 'התכנית האלוהית' המלאה : **והזקתי את לב פרעה – ורדף אחריהם – ואכבדה בפרעה ובכל חילו – וידעו כי אני ד' (י"ד, א-ד).**

ואמנם העריץ המצרי נפל בפח :

אחרי שבני ישראל **ויעשו כן – ויגד למלך מצרים, כי ברח העם – ויהפך לבב פרעה ועבדיו אל העם – ויאמרו : מה זאת (מדוע) עשינו, כי שלחנו את ישראל מעבדנו?! ויאסר את רכבו ואת עמו** (עם-המלחמה) **לקח עמו... ויחזק ד' את לב פרעה, מלך מצרים**²⁴, **וירדף אחרי בני ישראל... על-פי החירות לפני בעל צפון (ה-ט).**

הביטוי **ויחזק ד' את לב פרעה מלך מצרים** – ודווקא בתוספת התואר : **מלך מצרים** – ממחיש את שביארנו, בפרשת יציאת-מצרים, בעת העימות בין משה לפרעה : **ויחזק ד' את לב פרעה** בא לומר, כי בעקבות 'התכנית האלוהית', הנעלמה מעיני פרעה, פועל האיש, **מרצונו החופשי**, כשהוא הולך ושוקע ב'מצעד האיוולת' : מתעקש, באורח בלתי-רציונלי, לבצע, מתוך עיוורון מוחלט, את 'מדיניותו' ההרסנית – כשהוא מתבצר באגו המנופח שלו – כמלך מצרים.

תופעה זו מגיעה לשיאה, בפרשתנו, על שפת ים-סוף :

פרעה (כבעל-תשובה, כביכול) – על-פי 'התכנית האלוהית' המפורשת : **ויאמר פרעה... סגר עליהם המדבר** (י"ד, ג) – יוזם, מרצונו החופשי, מִרְדָּף אחר בני ישראל – על יסוד פרשנות מודיעינית (נכונה) : **ויגד למלך מצרים, כי ברח העם (י"ד, ה).** נמצא, שפרעה בפעולתו הבלתי-כפויה, מבצע את 'התכנית האלוהית' שנמסרה מראש למשה – בלא שְׁיָדַע דבר על אודותיה. וכך מגיעים אנו אל סופה של הפרשה – 'המעמד המכונן' על שפת הים.

שלשה צירים יוצאים ממצרים לארץ כנען (עד היום) :

1. צפוני – לאורך חוף הים – דרך-הים או דרך-מצרים.
2. מרכזי – דרך שור (איתם), בגבול מצרים; או דרך ארץ פלשתים, שבאזור גרר.
3. דרומי – דרך-המדבר, שבשני קצותיו המפרצים של ים סוף; ולפיכך כאן : דרך המדבר ים סוף.
ראו מפה בנספח. וראו, בהרחבה, נחמה ליבוביץ, **עיונים חדשים בספר שמות**, ירושלים תש"ל, עמ' 129-135.
23. ראו שינוי הכיוון במסע ארבעת המלכים – בראשית י"ד, ז; או בשינוי כיוון מסע הָרֶכֶב הארמי – במל"א כ"ב, לג; ועוד במקרא.
24. דווקא כאן – ובמיוחד – מוסף התואר : **מלך מצרים** לשם פרעה.

והנה, כמו בפתח פרשת המאורע המכונן של יציאת-מצרים, חוזר אלהים ומבאר למשה את תכלית האירועים.

בפתיחה – מה הוא אומר:

ואני אקשה את לב פרעה, והרביתי את אֹתֵי ואת מופתי בארץ מצרים... וַיִּדְעוּ מִצְרַיִם, כִּי אֲנִי ד' – בִּנְטֹתִי אֶת יָדִי עַל מִצְרַיִם, וְהוֹצֵאתִי אֶת בְּנֵי יִשְׂרָאֵל מִתּוֹכָם (ז', ג-ה).

ובסיום – מה הוא אומר?

ואני הנני מחזק את לב מצרים – ויבאו אחריהם. וַאֲפַבְּדָה בפרעה ובכל חילו ובפרשיו, וַיִּדְעוּ מִצְרַיִם, כִּי אֲנִי ד' – בַּהֲכַבְדִּי בפרעה ברכבו ובפרשיו (י"ד, יז-יח).

תכלית כל האירועים: הכרת המצרים בעליונות אלהי ישראל: **אני ד'.**²⁵

סיום – הפתרון

ראיית פרעה כעריץ קלסי, הנתון מרצונו, על יסוד תכונותיו ועל-פי אופיו, בתהליך מתפתח של 'מצעד האייוולת' – אף שהוא פועל, שלא במודע, על-פי 'תכנית אלוהית' ידועה – פוטרת אותנו מן הבעיה התאולוגית, שהוצגה בפתיחת המאמר: כיצד נמנעת הבחירה מפרעה, ועל-שום-מה ניטלת ממנו אפשרות החזרה בתשובה.

אדרבא: נמצאנו למדים, שהעריץ המצרי מוזהר על ידי משה, על אדמת מצרים, ואף-על-פי-כן בחר להתעלם מן המופתים ולהתבצר בעמדתו הקשוחה – על אף אזהרת עבדיו.

זאת – ועוד: גם משנדמה, כי 'חזר בתשובה' – בשלחו את העם לדרכו החדשה, הרי חיש-מהר חיפש ומצא עילה להשיבם אל עבדותם. פרעה, כמו כל העריצים ב'מצעד האייוולת' ההיסטורי, מביא עליו ועל עמו את האסון, במודע, מ'רצונו' הכפוי עליו ולא בגזרת אלהים.

דברינו, מסתבר, תואמים את ביאור הרמב"ם לפסוק: **ואני אחזק את לב פרעה** (וכן ל'אמור בסיחון (דברים ב', ל): **כי הקשה ד' אלהיך את רוחו וַאֲמַץ אֶת לִבּוֹ**), *בהלכות תשובה* (פרק ו', ב-ג ופרק ה', ב-ג), כפי שנחמה ליבוביץ (בשימוש מוסף בדברי חז"ל) מסכמת ומבארת מטעמה:²⁶

לא הכריח חס ושלוש ה' את פרעה ברע, אלא פרעה עצמו בחר בו, ומכיוון שבוחר בו והתמיד בו, שוב נעשתה דרך הרע טובה בעיניו ויפה בעיניו ומתאוה לה ורודף אחר הרע ויצר ה' מידה²⁷ זו באדם, שכלל שמרבה הוא לחטוא, חוצצים חטאיו בינו לבין דרך התשובה.

משמעות המונח מידה הוא תכונת-אופי, כפי שביארנו במאמר זה.

25. ראו, שם"א ו', ו: ולמה תכבדו (= תכבדו) לבבכם, כאשר כבדו מצרים ופרעה את לבם – הלא כאשר (אלהים) התעלל בהם – וישלחם (מצרים) וילכו (ישראל).

26. ראו הערה 1, שם, עמ' 115-116.

27. ההדגשה שלי – נ.א.

מנהיגות במשבר לפענוח דמויות עלִי ושמואל במקרא ובמורשתו הלירית

תקציר

המאמר מאפיין את דמויות עלִי ושמואל, כפי שהן עולות מהסיפור המקראי בשמ"א ג' כפשוטו וכפרשנויותיו, וכפי שהתרשמו מהן שמעוני, שלונסקי וברתיני.

האני-השר בשירו של שמעוני ("ואני טרם ידעתי") אינו מסוגל להידמות לבן-דמותו שבמקרא – בניגוד לדובר בשירו של שלונסקי ("התגלות"), אשר לאחר התלבטות מייסרת, יוצא לדרך באון ובכוח, העולים על אלה, שליוו את שמואל הנביא. נפשו של האני-השר בשירו של שמעוני נכנעת לעוברים ושבים מואסי חזון ומעש, ואילו השר השלונסקאי יוצא אל דרך חדשה, כדי לעזור ל"יקום פצוע פְּשָׁקִיעָה".

ברתיני ("ב'הסתלקות'"), המיואש כשמעוני, אינו מתעמת עם הטקסט המקראי, אלא עם שלונסקי בשיר "התגלות" ובשירים אחרים, שאזכורם החלקי בלבד מתחייב מנושאו של המאמר, המתמקד בעלִי ובשמואל.

מבוא

הסיפור המקראי הוא מינימליסטי. הוא מתרכז רק במה שהוא חפץ, אינו מפענח תחושות ורגשות ואינו גולש בדרך-כלל מעבר לתיאור עובדות.¹ ממילא, אף שהוא נדמה כשלם, הרי הוא זקוק להשלמת פערים, ואלה רבים: הַחֵל מפרשני המקרא בכל הדורות – נורמטיביים ושאינם נורמטיביים – נִכְלָה ב'פרשנים' מתחומי-דעת משיקים למקרא – כספרות לסוגיה (פרוזאית, דרמטית ולירית) וכאמנות הפלסטית על ריבוי גווניה (ציור, איור, פיסול ודומיהם). לכל אלה מצטרף קורא קשוב, הן בקריאתו הראשונה – נטולת 'פרשנות מנתבת' – והן בקריאותיו הנוספות, המאוחרות, המושפעות – באופן מודע או בלתי-מודע – מתובנות קוראים ופרשנים. דין דומה ליצירות ספרותיות – בכלל, ולליריות – בפרט, שמפאת 'נִפְחָן' המועט נתפרשו באופנים שונים.

תאריכים: מקרא, ספרות.

מילות מפתח: עלִי ושמואל, שמעוני, שלונסקי, ברתיני.

1. ראה, למשל, אצל מ"צ סגל, **פרשנות המקרא**, תשי"ב, ירושלים: קרית ספר, עמ' ג'.

מאמר זה ינסה לפענח את דמויות עלי ושמואל, כפי שהן עולות מהסיפור המקראי בשמ"א ג', כפשוטו וכפרשנויותיו, וכפי שהתרשמו מהן משוררים בני-זמננו.

שמואל א' ג

בפרק זה ניטלת מעלי כהונתו הרמה. הוא ומשפחתו נידונים לאבדון, שאין לו תקומה ("ביום ההוא אקים אל (=על) עלי את כל אשר דברתי אל (=על) ביתו – החל וכלה: [...] נשבעתי לבית עלי, אם יתכפר עון בית עלי בזהב ובמנחה עד עולם" – פס' 12, 14). אף על פי כן, אין הוא מאבד מאצילותו ומהבנת תפקידו ומנחה את שמואל כמאות.

אמנם, לכאורה, נדמה, כי המספר המקראי מציגו – כמי שטרחת הציבור אינה מעניינת אותו עוד, והרציה לכך היא, שהוא טורח לספר, בפירוט יחסי, על מגבלותיו, ולא על פעולותיו – כמתחייב ממנהיגותו.

השורש ש.כ.ב., המוזכר בפרק שמונה פעמים (פס' 2, 3, 5 (פעמיים), 6, 9 (פעמיים), 15) – מאפיין את עלי, ה"ש"ב במקומו", עיוור למחצה ("ועיניו החלו כהות, לא יוכל לראות" – פס' 2) ומוגבל פיזית, כדברי רלב"ג (פס' 2): "עלי שוכב במקומו מרוב הזקנה,² והחלו עיניו להיות כהות באופן שלא יוכל לראות".³

לעומת זאת, שמואל – הנביא שבדרך – מאופיין באמצעות הפעלים: ה.ל.ד. (המופיע חמש פעמים (פס' 5, 6, 8, 9 (פעמיים)), ק.ו.ס. ("ויקם שמואל וילך" – פס' 6, 8) ו.ו.י. ("וינח" – פס' 4) – כולם אקטיביים, מחייבים מאמץ ומנוגדים לפסיביות של השכיבה.

אמנם המקרא מתייחס פעמים אחדות גם לשכיבתו של שמואל, אך זו שונה משל מורו הרוחני: היא נעשית על-פי הוראה, או מחוסר ברירה – כבפס' 9, או, לחלופין, מתוך בחירה, שמקורה – בבריחה מעימות עם מי שעתיד להתבשר על סופו המקצועי והפיזי כאחת⁴ ("וישכב שמואל עד הבקר [...] ושמואל ירא מהגיד את המרה אל עלי" – פס' 15).

אולם, כשעלי מבין מיהו הקורא לשמואל ("ויבן עלי, כי ידד קרא לנער"), הוא אינו משים עצמו כמי שלא הבין, או ישן, אלא שם דברים בפי חניכו-משרתו: "והיה אם יקרא אליך, ואמר: דבר, ידד, כי שמע עבדך" (פס' 8).

כך עושה שמואל, אף-כי בשינוי מהותי (פס' 10). אין הוא מזכיר את שם ה' המפורש ("דבר, כי

2. הוא מת בהיותו בן תשעים ושמונה (שמ"א ד, 14-18).

3. בפירושו ל-ג. 2. לדעת אברבנאל בפירושו ל-ג. 2, אין כהות העיניים כרוכה בגילו המתקדם של עלי, אלא "נעדר ממנו פתאום ראות עיניו בהיותו יושב במקומו, ולפי שבאותו יום קרה לעלי אותו חולי, חשב שמואל בלילה, כששמע הקול שעלי היה קורא אותו..." אברבנאל מציג פירוש נוסף, אשר לפיו כהות עיניו היא משל להפסקת נבואתו ומוסיף על-פי מדרש שמואל ח, ה: "אמרו: כל המעמיד בן רשע – עינו כהות" (פירושו אברבנאל על נביאים ראשונים, הוצאת ספרים תורה ודעת, תש"ו). לדברי מדרש שמואל – השווה בראשית רבה סה, י ומדרש תנחומא כי תצא ד.

4. אמנם אין זו התבשרותו הראשונה בעניין זה. איש האלהים הודיעו על כך בפרק הקודם (פס' 18-36), אולם, לדעתו של אברבנאל בפירושו לפס' 11, "עלי היה מסופק בדברי איש האלהים, אשר בא אליו, לפי שדבר ה' היה יקר בימים ההם, אין חזון נפרץ (פס' 1), וחשב: אולי הוא מעצמו אמר הדברים האלה, למה שראה מענייני בניו הרעים. ויורה על זה, שאתה לא תמנע, שאמר עלי תשובה ולא דבר כלל על דברי איש האלהים, אבל שתק [...] להיותו בלתי מוחזק אצלם בנביא (=כנביא) ה'".

דברי ה' לשמואל באו אפוא לאמת את נבואת איש האלהים. זו עמדה מעניינת, המחזקת את 'נחיתות' הנבואת של עלי, שלא היה מסוגל לזהות נביא אמת.

שִׁמְעָ עֲבָדְךָ⁵), אולי מתוך ענווה? יראה?⁵ או מפני שהוא מטיל ספק בטיב הנחיתו של עָלִי הזקן, המאוכזב מבניו והמנותק מַעֲמֹ?⁶ אולי אין הוא מעז להזכיר את שם ה' לשווא? כך עולה, לכאורה, מן הפשט, וכך גם נרמז במדרש (תנחומא, צו, יג: "והוא לא אמר דָּבָר ה'"), אלא דָּבָר, לפי שאמר בלבו: איני יודע, אם ה' או מלאך או דבר אחר⁷). ואולי לא החשיב עצמו כראוי לנבואה?⁷

התנהגותו של עָלִי ראויה אפוא לציון. הכתוב אינו מעלים עין מפחדיו וממצבו הנפשי.

להפך, לאחר הלילה הנורא, כששמאל אינו מתייצב כהרגלו לשרתו, הוא מבקש לדעת מהו דבר ה'. ובמקום להסתפק בשאלה העיקרית: "מָה הַדָּבָר, אֲשֶׁר דָּבָר אֶלְיָי?" ולהמתין לתשובת שמאל, הוא ממשיך – ספק מאיים, ספק נפחד: "אַל נָא תִכְחַד מִמֶּנִּי. כֹּה יַעֲשֶׂה לְךָ אֱלֹהִים וְכֹה יוֹסִיף, אִם תִּכְחַד מִמֶּנִּי דָבָר – מִכָּל הַדָּבָר, אֲשֶׁר דָּבָר אֶלְיָי" (פס' 17).

עָלִי אינו מזכיר את שם ה' ברישא של דבריו. הכתוב אינו מנמק עובדה זו. אולי חשש להזכירו לשווא, או שמא יעלבו?!

עָלִי נמצא בסערת רגשות עצומה. שכיחות השורש ד.ב.ר., הנזכר בפסוק זה בלבד חמש פעמים, ובפרק כולו – שלוש עשרה פעמים (פס' 1, 7, 9, 10, 11, 12, 17 (חמש פעמים), 18, 19) – מעידה על פורענות ודאית, המשחרת לפתחו.

עָלִי מודע לכך: הוא עצמו משתמש בכינוי אלוקים, המעיד על מידת הדין.⁸ אולם כמי שנאמן לעצמו ולתפקידו, הוא מנווט את יורשו ומקבל את הדין – כעולה מתגובתו בפס' 18 ("יִדְוֹךְ הוּא הַטּוֹב בְּעֵינָי וַיַּעֲשֶׂה"), אף-כי ייתכן, כי בגלל העדר הנושא בחלקו השני של הפסוק, אשר אינו מציין במפורש למי התכוון הכתוב בציון "וַיֹּאמֶר", זוהי דווקא תגובתו של **שמאל**, המבקש לעדן את בשורת הזעם! אך נראה, כי עָלִי הוא המגיב ביושרה ומתוך צידוק-הדין, ומטמיע בין דבריו קריאה מוסווית לכפרה, שָׁכַן הוא מחליף את שם אלוקים בשם הוויה, הרומז למידת הרחמים של הקב"ה.

השערה זו – יש לה על מה לסמוך:

על-אף אווירתו הקשה והדחויה של הפרק – שם הוויה נזכר בו ארבע עשרה פעמים, בניגוד לשם אלוקים, הנזכר פעמיים בלבד (פס' 3, 17), אולי כדי ללמד, שלמרות הכל – אין הדמויות הראשיות מאבדות מאצילותן ומיפיו-נפשן.

אפיון כזה של הדמויות מתבסס אפוא על השימוש הבולט שעושה הכתוב ב**מילים מנחות**, שעד כה נזכר רק חלק מהן, ועליהן נוסף את העובדה, ש**שמאל** נזכר בשמו **שמונה עשרה פעמים** (פס' 1, 3, 4, 6 (פעמיים), 7, 8, 9 (פעמיים), 10 (שלוש פעמים), 11, 15 (פעמיים), 16 (פעמיים), 18) –

5. השווה פירוש רד"ק (פס' 10): "כי ירא עדיין מהזכיר (את שם) ה' במראה הנבואה". הוא מזכיר פירוש נוסף: שהוא דחוק לדעתו: "כי חשש עדיין, שמא קול שד הוא; וזה רחוק".

6. ראה רש"י בפירושו ל-ג' 10: "ולא הזכיר שם שמים, כמו שצוהו עָלִי, אמר: שמא קול אחר הוא". כך סבור גם אברבנאל.

7. השווה רלב"ג (פס' 9): "...לא סמך על זה, כי ה' קורא לו – להיות 'דבר ה'', והיא הנבואה, 'יקר בימים ההם' (לעיל פס' 1), עם חושבו היותו בלתי ראוי לנבואה".

8. על תהילים מ"ז, 6 – ראה, למשל, את מדרש ויקרא רבה, כט, ג: יהודה ברבי נחמן פתח: "עלה אלהים בתרועה, ה' – בקול שופר" (תהילים מ"ז, 6). בשעה שהקב"ה יושב ועולה על כסא דין, בדין הוא עולה. מאי טעם? "עלה אלקים בתרועה". ובשעה שישראל נוטלין את שופרותיהן ותוקעין לפני הקב"ה, (הרי הוא) עומד מכסא הדין ויושב בכסא רחמים, דכתיב "ה' – בקול שופר" ומתמלא עליהם רחמים ומרחם עליהם והופך עליהם מדת-הדין – לרחמים. אימתי? "בחדש השביעי".

בניגוד לעלי, המוזכר רק **אחת עשרה פעמים** (פס' 2, 5, 6, 8 (פעמיים), 9, 12, 14 (פעמיים), 15, 16) – רמז להעדפת הראשון ולדחיית השני.

בנוסף, נמענו של השורש ק.ר.א., המוזכר שתיים עשרה פעמים (פס' 4, 5 (פעמיים), 6 (שלוש פעמים), 8 (שלוש פעמים), 9, 10, 16), הוא שמואל, ולא עלי – רמז מְסָרִים נוסף לבחירת אלוקים בו.

נראה אפוא, כי העובדות הללו אינן מקריות.

למילים המנחות שהוזכרו ולאחרות שלא הוזכרו – יש תפקיד נוסף בפרק:

הן מהוות פירוש: בעזרתן מתברר, כי פְּהוּת העיניים, הרומזת להתעוררות פיזיולוגית של עלי עקב גילו המתקדם (פס' 2),⁹ נובעת גם ממחדל מוסרי-התנהגותי, ואפילו דתי – כמפורש בפס' 13 ("בְּעֶזְרֹן אֲשֶׁר יָדַע, כִּי מְקַלְלִים לָהֶם¹⁰ בְּנָיו, וְלֹא כָהָן בָּם" = לא עצרם ולא מנעם, על-פי רד"ק). מאיסת ה' בכהונת עלי ובהורשתה לבניו – מתבטאת גם בהזכרתן של מלות השלילה: "לא", "אל" ו"אין" שבע פעמים בפרק (פס' 1, 2, 5, 6, 13, 17, 18).

עלי מגיב על-כך בגבורה ובאצילות, אשר אותה הוריש, כנראה, לשמואל, שְׁכָן הכתוב מספר, כי שכב עד הבוקר ופתח את דלתות בית ה' – פעילות שגרתית, שאינה מדווחת בדרך-כלל במקרא – כדי לדחות, עד כמה שאפשר, את שעת הפגישה עם עלי ("וַיִּשְׁכַּב שְׁמוּאֵל עַד הַבֹּקֶר וַיִּפְתַּח אֶת דְּלֶתֹת בֵּית יְדֻד; וַשְּׁמוּאֵל יֵרָא מִהֲגִיד אֶת הַמֶּרְאָה אֶל עָלִי" – פס' 15).

לקריאה זו, המציגה את עלי באור חיובי, שותפים רבים – ראשונים ואחרונים.

יעקב גיל מאפיין כ"נחמד, בעל לב טוב ומוכן לעזור". בנוסף ליחסו החם לחנה, הוא מזכיר גם את יחסו האבהי לשמואל, הבא לידי ביטוי בכינוי "בְּנִי" ובהדרכה, שהוא מעניק לו.¹¹

נתן קלאוס¹² סבור, שעלי מתגלה כצדיק, המקבל עליו את הדין. בניגוד לגיל, המדגיש את נכונותו לעזור לשמואל – מציין קלאוס את חובתו של עלי להכשיר את הבא אחריו לנבואה. גדולת-נפשו מתבטאת, לדעתו, בכך שעם כל צערו על חטאת בניו הוא מתנחם, שממשיכו יהיה תלמידו הנאמן. גם שמואל, לדעתו, הוא בעל נפש רגישה: אין הוא שש, על שזכה בתפקיד החשוב, ובשום פנים אינו רוצה לצער את רבו המופלג בשנים.

קלאוס מאמץ את פירושו של המלבי"ם, השואל "למה לא הגיד לו שמואל (את תוכן הנבואה), עד שהשביעו עלי, הלא נביא הכובש את נבואתו – חייב מיתה?!"

בתשובתו הוא מסביר, שדברי ה' אל שמואל לא היו ממוענים לעלי, "והטעם בזה, כי כל נביא שליח יהיה לאיזה צורך ותכלית, והוא, שהעם או האיש שעליו יינבא, ישים אל לבו וישוב בתשובה, ועל-ידי זה תבוטל הגזירה. לא כן פה, שהיה גזר דין, שיש עמו שבועה [...], שאין

9. לעיל, הערה 3.

10. תיקון סופרים – במקום: מקללים לו. ע' רש"י, רד"ק, ר' יוסף קרא ור' ישעיהו מטראני, אך עיין ר"י כספי ורלב"ג.

11. יעקב גיל, סיפור עלי ושמואל בספר שמואל, בית מקרא לג (קיב), תשמ"ח, עמ' 76-77.

12. נתן קלאוס, הקדשת שמואל לנביא, ניתוח ספרותי, **בית מקרא**, כט (צט), תשמ"ד, עמ' 305-325 (= הנ"ל, הקדשת שמואל לנביא – **עיונים בסיפור המקראי**, תל אביב: עם עובד, תש"ן, עמ' 48-63).

תשובה מועלת (=מועילה) בו כללי...¹³ היינו, שמואל לא היה חייב לגלות לעלי את תוכן הדברים, כי התלוותה אליהם שבועה מפורשת ("וְלֹכֶן נִשְׁבַּעְתִּי לְבֵית עֲלִי, אִם יִתְכַּפֵּר עֲוֹן בֵּית עֲלִי בְּזָבַח וּבְמִנְחָה עַד עוֹלָם", ג' 14), שלא אפשרה את הפרתו. עלי 'לחץ' עליו, וכשקיבל את מבוקשו, התמודד עמו בגבורה, שאין למעלה הימנה.¹⁴

אך יש הסבורים, שיש לעלי פנים אחרות בפרק זה. במדרש שמואל י', ב' מתפרשים דבריו הקשים של עלי אל שמואל 'בבוקר שאחרי' – כקללה, ומאחר שהיא קללת נביא, סופה להתקיים.¹⁵ עלי מאיים: "כֹּה יַעֲשֶׂה לְךָ אֱלֹהִים וְכֹה יוֹסִיף" (פס' 17) ובמדרש נאמר: "כֹּה יַעֲשֶׂה לִי אֱלֹהִים וְכֹה יוֹסִיף" – אינו כתוב כאן, אלא "כֹּה יַעֲשֶׂה לְךָ [...]", אמר לו: כשם שאין בני יורשים את מקומי, כך אין בניך יורשים את מקומך". קללה זו אמנם התקיימה.¹⁶

עלי, לפי פירוש זה, הוא איש קשה, ממורמר, שאינו שולט ברגשותיו, ועל-כן הוא מקלל. מרדכי סבתו¹⁷ סבור, שדמותו של עלי מורכבת. מחד גיסא, הוא מקפיד הקפדה יתרה על טהרת המשכן, הבאה לידי ביטוי, למשל, בחוסר רגישותו לחנה, שחשבה לשיכורה (שמ"א א). ואמנם בתלמוד נמצא דברי ביקורת על כך.¹⁸ מאידך גיסא, כשחנה מעמידה אותו על טעותו, אין הוא מהסס לחזור בו ואף מברך אותה. אשר לגדלות הנפש, שנדרשה ממנו בהקדשת שמואל לנביא – הרי הוא פורטה לעיל, וְסָפְתוּ מַצֵּרֶף להערכה זו. לדעת סבתו, אותה תכונה של עלי: יראה מוחלטת מן הקודש, שגרמה, מצד אחד, לניתוק הקודש ממשמעותו המוסרית, הרי מצד שני, היא גם התכונה, אשר אפשרה לעלי לקבל בהכנעה את הגזרה האלהית ואף להכשיר במו ידיו את המנהיג שיחליפו. בין כך ובין כך, אין עלי ראוי לתפקד עוד כמנהיג הרוחני של העם, אשר שפט אותו מכוח היותו **כוהן**, ובמקומו מתמנה שמואל, השופט מכוח היותו **נביא**.

13. פירושו לפס' 8.
 14. כך לפי פירושו השני של אברבנאל: "אמר: אדון הוא, והכל – שלו", אך לא לפי פירושו הראשון: "[...] ר"ל רחמן הוא, והטוב יעשה ולא יעשה רע, וכאילו היה מפייס עצמו ומתנחם לעצמו תנחומין של הבל".
 15. השווה: "קללת חכם – אפילו על תנאי היא – באה" (מכות יא א). וראה גם בסיפא של פירושי רד"ק ורלב"ג.
 16. אביה ויואל – בניו של שמואל – היו רודפי בצע, לקחו שוחד והיטו משפט, ולכן נפסלו לכהונה ולשיפוט, ובמקומם ביקש העם למנות עליו מלך (שמ"א ח 6-1).
 17. מרדכי סבתו, **דמותו של עלי, מסכת, חוברת ו, תשס"ז**, עמ' 119-139.
 18. ברכות לא ע"ב: "ותען חנה ותאמר: לא, אדני" (פס' 17). לא אדון אתה, לאו איכא שכינה ורוח הקודש גבך, שדנתי לך חובה, ולא דנתי לך זכות. מי לא ידעת, דאשה קשת רוח אנכי?!"
- מלשון הדרשה מסתבר, שהדרשן מזדהה עם דבריה של חנה ומצטרף לביקורתה על עלי. השווה גם אוריאל סימון, **קריאה ספרותית במקרא – סיפורי נביאים**, ירושלים: מוסד ביאליק, תשנ"ז, עמ' 1-3, הערה 2; עמ' 23-24, הערה 30.

מצב זה של ערב 'חילופי משמרות', המאופיין בהעדר מנהיגות ראויה – מחד גיסא, ובכמיהה להנהגה מתאימה – מאידך גיסא, אינו נדיר בתולדות עמנו, ומשוררים נאחזו בקרנות הפרק הנדון על מנת לתאר מצבים דומים בימיהם.

מאמר זה מבקש לעמת את דמויות עלי ושמואל, כפי שהן עולות מיצירותיהם – עם דמויותיהם, כפי שהן מצטיירות במקרא ובפרשנויותיו. הראשון שבהם הוא "ואני טרם ידעתי" לדוד שמעוני.

ואני טרם ידעתי

דוד שמעוניוביץ (שמעוני)¹⁹

(שמואל א, ג' א-י)

וְאֶנִּי טָרַם יָדַעְתִּי אֶת אֱ-ד-נִי,
וְטָרַם יָגֵלָה לִי דָבָר אֱ-ד-נִי,
וְאֶשְׁמַע בְּלִלָה קוֹל קוֹרָא אֵלַי,
וְאֶרְוֶץ וְאֶשְׁאֵל כָּל עוֹבֵר וְשֹׁב
אֵךְ רֹאשׁ הַנִּיעוּ: "לִשְׁנָא, לִשְׁנָא,
לֹא הִיָּה כָּל קוֹל, שׁוֹב שְׁכָב..."

וְאֶרְוֶץ וְאֶשְׁאֵל כָּל עוֹבֵר וְשֹׁב
אֵךְ רֹאשׁ הַנִּיעוּ: "לִשְׁנָא, לִשְׁנָא,
לֹא הִיָּה כָּל קוֹל, שׁוֹב שְׁכָב..."
וּבְקִרְבִּי זִיו שְׁמֶשׁ וְחֶשֶׁכֶת שְׂאוֹל,
וְהִנֵּה בְשָׁלִישִׁית שְׁמַעְתִּי הַקּוֹל,
וְאִדַּע, כִּי קוֹרָא אֲדוֹן הַכָּל.

וְאֶנִּי בְקִשְׁתִּי לִבְכוֹת וְלָרֶץ
וְנִסְעָר וְנִלְאָה שְׁכַבְתִּי לִישׁוֹן,
וְאֶשְׁמַע שְׁנִית קוֹל קוֹרָא בְּאוֹן.
אֵךְ לַחֲנָם צִלְצַל עֲתֵה הַנָּאוֹם:
כָּבֵד עֵינָה נִפְשִׁי וּבְקֶשֶׁה לָנוֹם
וְרִגְלִי בְּצִקוֹ וְלֹא יִכְלֹתִי קוֹם...

השיר נכתב ביולי 1918 והתפרסם ב-1925.

גם לולא הזכיר שמעוני במוטו את תשתיתו של השיר, מעיד מילונו הפיוטי על מקורו:

טורים אחדים לקוחים היישר מן המקור, כגון שלושת טורי הבית הפותח, וכגון המלים החותמות את הבית השני, החוזרות בבית הרביעי, כהוראתו-הנחיתו של עלי הזקן בשמ"א ג'.

גם השורש ק.ר.א. חוזר על עצמו פעמים אחדות – כבמקרא, וכן – שלוש קריאות מתוך ארבע קריאות, אשר בהן נקרא שמואל להקשיב לאלוקיו.

ניתן לומר, כי גם סערת-הנפש של שמואל הנבון, המבולבל, הבלתי-מנוסה בשיח גלוי עם אלוקיו, המתואר בשיר באוקסימורונים מעניינים, כמו: "וְאֶנִּי בְקִשְׁתִּי לִבְכוֹת וְלָרֶץ", וכמו: "וּבְקִרְבִּי זִיו שְׁמֶשׁ וְחֶשֶׁכֶת שְׂאוֹל" – מקורה במקרא, וכן גם מקורו של הצירוף: "וְנִסְעָר וְנִלְאָה שְׁכַבְתִּי לִישׁוֹן".

ובכל זאת, ההבדל בין התשתית המקראית לבין תבניתה הנדונה – רב:

עלי נעדר מן השיר לחלוטין, אינו קיים עוד. הדובר הוא שמואל, ואת עלי מחליפים "כָּל עוֹבֵר וְשֹׁב" – עוברי-דרך, שאינם תמימים כל-עיקר. לא מנהיגים מורמים מעם, שסרחו ולא נסלח

19. דוד שמעוניוביץ (שמעוני), כתבים, כרך ראשון, דביר, תרפ"ה, עמ' רפו.

להם, המבקשים להדביק בייאושם את הדובר-השר הנלהב ("אֲנִי רֹאשׁ הַנִּיעוּ: "לְשׂוֹא, לְשׂוֹא").
גרוע מכך: הם מכחישים את קיומו של קול קורא: "לֹא הָיָה כֹל קוֹל, שׁוֹב שָׁכַב... – פעם אחת
ופעם שנייה, במכוון ובמאורגן. אין מי שמאמין לו, ולכן הוא עצמו מסופק במה שחווה. בו-זמנית
הוא חווה תחושת-אושר שמימית המדומה לשמש, ותחושת-כֶּשֶׁל קשה, המדומה לחשכת-שאול
("וּבְקֶרְבִּי זִיו שֶׁמֶשׁ וְחֹשֶׁכֶת שְׁאוֹל").

קריאתו השלישית של אלוקים מביאתהו להכרה ברורה, כי אכן זכה בהתגלות, ובניגוד למקרא
(פס' 8), המייחס את ההבנה הזו לעלי ("וַיִּבֶן עָלָיו כִּי יִדְוֹד קָרָא לְנֶעֱרִי") – זוכה בה, בשיר, האני-
השר ("וְאָדַע, כִּי קוֹרָא אֲדוֹן הַכָּל").

לא לחינם בוחר שמעוני בשורש י.ד.ע. – במקום "ויבן", שבמקרא, שמשמעותו העיקרית היא
שכלתנית, מפני שהוא מכיל בקרבו משמעות של אינטימיות בין-אישית²⁰ – בנוסף להבנה
קוגניטיבית.

"אֲדוֹן הַכָּל" – כינויו של הקורא בשם הנמען שלוש פעמים – מכוון. בכוליותו הוא משמש ניגודם
של כל העוברים והשבים ("כָּל עוֹבֵר וְנָשִׁי").

על אף כל אלה – אין האני-השר נענה לקריאה בשל ארבע סיבות הכרוכות זו בזו: 1. "כֶּכֶר עֲיָפָה
נִפְשִׁי". 2. "וּבְקֶשֶׁה לָנוּס". 3. "וְנִרְגְּלִי בְצָקוֹ". 4. "וְלֹא יִכְלֹתִי קוֹם...".

כל אלה שפנה אליהם וביקש לברר אצלם מה מקומו של הקול ששמע, ואולי גם רצה לבדוק, אם
יירתמו לדרך חדשה, שהוא יעמוד בראשה – כי אליו קרא הקול – עייפוהו, עד כדי כך, שבאופן
מטפורי – רגליו אינן נושאות אותו; הוא אינו יכול לקום, כי נפשו עייפה. באופן אבסורדי
הקולות הרבים של רפי-הנפש, היוזמה והחזון – הכריעו את קולו האחד של "אֲדוֹן הַכָּל".

האני-השר נתלה בכוחות עצמו בעץ גבוה, ללא דמות מנחה כעלי הכוהן, ויורד ממנו מותש ונטול-
כוחות בגלל עוברים ושבים, שאינם נזכרים כלל בשמ"א ג'.

שמעוני הוציא מהמקרא את עלי והכניס במקומו עוברים ושבים חסרי-מעוף – כדי ליצור
שמואל, שאינו מסוגל להיענות לאתגר האלוקי כבן-דמותו הקדום ולומר: "דַּבֵּר, כִּי שָׁמַע
עֲבָדְךָ".²¹

20. ראה: בראשית ד' 1: "וידע אדם את חווה אשתו, ותהר ותלד בן". ופירש יהודה קיל (בראשית ד' 1, ספר בראשית, בסדרת 'דעת מקרא',
ירושלים: מוסד הרב קוק תשנ"ז): "י.ד.ע. – לשון מעודן ליחסי אישות, וכן משמש לשון י.ד.ע. גם במשמע של יחסי חיבה בין המקום
לבין האדם, וראה בראשית יח' 19: "כי ידעתי" = אהבתי, וכן "כי יודע ה' דרך צדיקים" (תהילים א' 6).

21. חווית ההחמצה בשיר זה מזכירה את שירו הידוע של אורי צבי גרינברג (אצ"ג), "באזני ילד אספר", אשר התפרסם לראשונה למעלה
מעשור אחרי פרסום שירו של שמעוני. נמענו של האני-השר בשירו של אצ"ג הוא ילד קטן – היפוכם הגמור של מבוגרים אטומים לגורל
ציון, המתודע ל"ספור האסון בקמ"ח". מבוגרים אלה, המכונים 'רוקלים' מקבלים את פני המשיח בלעג מר ובצחוק מרתיע, וכך הם
אומרים לו:

שְׂגִיתָ, הַהֶלֶךְ, כָּכָל דּוֹר יֵשׁ כְּזֶה הַשּׁוֹגָה, הַחֹזָה תְּזוֹן-שָׁא: מַלְכוּת יְרוּשָׁלַיִם... קָה-הָ.

וּבְכָל דּוֹר הִנֵּנוּ עוֹמְדִים עַל הַסֵּף לְלַמֵּד בִּינָה לַחֲזוֹנִים הַשּׁוֹגִים:

יְרוּשָׁלַיִם צְרִיכָה דוֹד עֲשִׂיר, שֶׁקֶט בִּינָה וְתַקְלִיו [...] [...]

יְרוּשָׁלַיִם צְרִיכָה דְמָמָה וְזָקָב וְדְמָמָה... [...]

– בְּנֵת, הַהֶלֶךְ?

הַמְשִׁיחַ מַתְעוּוֹת וַחֲשׁ "קָמִי שְׁנַחֲתֶךָ בְּסִפִּין", וּמוֹדָה, כִּי

"אֵלֹהִי קָמוּ עָלָיו בְּסִפִּין וְתַקְעוּ בּוֹ בֶּלֶב – וְזָזָק עִם סִפִּין בְּלִבּוֹ מֵעַל לַגּוֹפִיָּה

"הָאָז" של שמעוני (שפשרו עשוי להיות ארס-פואטי, לאומי-פרגמטי, או אוניברסלי, המבקש לממש בשורה שאינה מתוחמת בזמן ובמקום, כפי שתפורש להלן ההתגלות, ש'חווה' אברהם שלונסקי) וחזון מלכות ירושלים של אצ"ג – הושלכו לתהומות-נשייה.

שירו של שלונסקי "התגלות", שהתפרסם לראשונה ב-1924 – סמוך לשירו של שמעוני – היונק אף הוא משמ"א ג' – מתאר מצב נפשי שונה לחלוטין מזה המתואר בשירי שמעוני ואצ"ג.

התגלות

22 אברהם שלונסקי

ועלי זקן מאד... ובני עלי בני בלעל...

הנער הזה מִשְׁכַּת אֶת ה' (שמ"א, ב')

אֵי-מִי קָרָא לִי : שְׁמַע!	יִדְעָתִי הִנֵּה יְבוֹא יְ-הֵ-נְ-ה.
אֵי-מִי קָרָא בְּשִׁמִּי.	הִנֵּה יְבוֹא וַיִּנָּשֶׁק פְּצַעֲיֶכֶם בְּסַעַר.
מִה?	
מִי?	וְעַלִּי זָקֵן מְאֹד. וּבְנֵי עָלִי נְבָלִים.
	וְאֲנִי עוֹדִי נָעֵר.

עַלִּי אָמַר : שׁוּב שָׁכֵב!	אֲךְ הִנֵּה שׁוֹאֵג יְקוֹם, הֵנוּ כּוֹאֵב וְנָךְ.
עַלִּי אָמַר : לִשְׁנֹא!	וּבְמִזְרָח הָאֲדָם אֶצְבַּע בָּרֶק לִי קוֹרְאָה.
עַלִּי אָמַר : אֵין חֲזוֹן. כִּי כְהִתָּה עֵינִי.	

אֲךְ שׁוּב קָרָא לִי : שְׁמַע!	יְדַבֵּר, יְ-הֵ-נְ-ה, כִּי שׁוֹמֵעַ עֲבָדְךָ!
אֲךְ שׁוּב קָרָא בְּשִׁמִּי.	
אֵיכָה אֶעֱן : הִנֵּנִי??	

חֲצוֹת. עָלִי נִשְׁיֵשׁ עַל יָצוּעוֹ יְתִיפֶחַ :

"בְּנֵי... הֵה בְּנֵי..."

וּכְבֹּר רוֹבֵץ הַיְקוֹם בִּי, פָּצוּעַ כְּשִׁקִּיעָה

בֵּין פְּגָרֵי עֲנָנִי.

שלונסקי מחזיר את עלי לזירת האירוע, וכמו בשמואל – גם בשיר זה קיימים שלושה 'גיבורים': אלוקים, שמואל ועלי.

אולם אין זה עלי המקראי, אציל-הנפש – כסברת רבים, או לחלופין, הנוקם והנוטר – כסברת אחרים:

אך יען בלעג דקרוהו – נצחיהו אַזִּי, קרוקלים.

כבר קבע החכם מכל אדם, כי "מִנֵּת נְחִיִּים בְּיַד לְשׁוֹן" (משלי יח 21). לשונם המושחתת של הרוכלים חנקה את חזון התקומה של המשיח האצ"ג, כשם שעשו זאת "קֵל עוֹבֵר וְשֵׁב" לדובר-השר של שמעוני. קולו של "אֲדוֹן הַכ' ל'" בשירו של שמעוני גווע – כשם שחזון מלכות ירושלים של אצ"ג – נדם "שׁוּב לְאֶלְפִים שָׁנָה".

22. הופיע לראשונה בגיליון "הפועל הצעיר" האחרון (1924, גיליון 8-9), ומאוחר יותר – בראשו של הגלגל, ספרו השני של שלונסקי (1927), בשירים כרך א', מרחביה: ספריית פועלים 1954, עמ' 11 ובכתבים, כרך א', ספריית פועלים, 1971, עמ' 9.

שנתון "me" – תשס"ח – כרך י"ג

עליו שבשיר מנותק לחלוטין מכל התרחשות חיצונית, הן זו הנוגעת למשפחתו והן זו הקשורה בעמו. מאוכזב קשות מבניו, הוא מתייפח על יצועו, מרוכז בעצמו, מדוכדך וכואב, ועל-כן אינו מסוגל לסייע לאני-השר, השומע קול קורא בשמו פעם ופעמיים.

להוציא הוראתו של עליו לשמואל לשוב ולשכב ("שוב שְכַבְי"), 'המתפקדת' כבמקרא – נטל שלונסקי מן המקרא צירופי-לשון אחדים ושירים באופן אחר:

פֶּהוּת העיניים והעדר החזון, המדווחים במקרא על-ידי המספר המקראי – מושגים בפיו של עליו האבל, המקוּן. גם ציון הזמן ("חצות") נדד מהמספר המקראי – אל האני-השר, המתלבט אם להיענות לקריאה או לדחותה, שֶׁכֶּן הוא מבין, שזקנותו של עליו, מחד גיסא, ומוסריותם הירודה של הבנים, המוזכרת גם במוטו וגם בבית השביעי, מאידך גיסא – מאמצים אותו להיעתר לקריאה המפתיעה והבלתי-בהירה בשלב זה ("אֵי מִי [...] / אֵי מֶה"), אף על פי שנדמה לו שאינו מתאים ("נֶאֱנִי עוֹדִי נְעָר").

לבטיו של האני-השר – בן-דמותו המודרני של שמואל הקדום – אינם לבטי שמואל, הצעיר המקראי, המנסה לדחות את 'פגישת הבוקר' עם עליו – כדי לא לפגוע בו (מפני שחשב, שגזר-הדין ישתנה, או קיווה, שיקרה משהו, שימנע את המפגש הנורא. כל אלה השערות חסרות-בסיס טקסטואלי איתן, המסתמכות אך ורק על העובדה, שהכתוב מספר על שכיבת בוקר ממושכת במיוחד של שמואל). האני-השר, המתלבט בשאלת התאמתו לתפקיד, מעמיד כמשקל-נגד לספקותיו את מצבו של היקום הפגוע – מזה, ואת יכולותיו של השולח – מזה. אלה מובילים אותו להכרעה, שאת ניסוחה המלא נטל מהוראת עליו המקורית:

"– דָּבַר, יְ-הֹ-הֵ, כִּי שׁוֹמֵעַ עֲבָדְךָ."

השוואת שני הטקסטים הללו חושפת את העובדות הבאות:

1. בשניהם קיים תיאור חילוף-משמרות.
 2. זיקתו המילונית של שלונסקי למקרא – גלויה למדי, אף כי שיבץ את צירופי-המקרא במקומות שאינם צפויים.
 3. הצגת הדמויות אינה תואמת למקור: עליו האסרטיבי והמנווט במקרא, או לחלופין, המקלל – בשיר הוא מיואש ומתנתק לחלוטין מכל הוויה חיצונית.
- לא לחינם בחר שלונסקי בתואר נְשִׁישׁ, ולא זָקֵן, כבמקרא, שכן הזקנה המקראית מכילה, בנוסף למשמעות הפיזיולוגית-ביולוגית, גם משמעות של חכמה²³ – אפיון, שאינו קיים בשיר. מהו אותו "מְזַכֵּחַ אֲדָם", אשר ממנו קוראת "אֶצְבֵּעַ בְּרֶכֶךְ" אל האני-השר? יש שסברו, כי הוא מטפורה להשראה שירית ולתפיסה ארס-פואטית חדשה. על-פי סברה זו, אין הדור הקודם יכול להבין את החזון המפעם בשירה הצעירה.²⁴

23. ראה, למשל: "זקני העדה" (ויקרא ד 15); "זקן ונשוא פנים" (ישעיהו ט 14), וכן: "ואין זקן אלא חכם" (קידושין לב, ע"ב); "מסרוהו זקני בית-דין לזקני-כהונה" (יומא א ה); "מקובל אני מפי שבעים ושנים זקן" (זבחים א ג); "זקני בית שמאי וזקני בית הלל" (ברכות יא, ע"א). גם "ישיש" – מן המקרא, ומכוון לציון פיזי (=בא בימים). הנה צירוף שני התארים יחדיו (בשינוי קל) במשמעות זו: "ולא חמל על בחור ובתולה, זקן וְיִשֵּׁשׁ" (דבי"ב ל"ו, 17).

24. ראה אצל יעקב בהט, עיונים ב"התגלות" לאברהם שלונסקי. **על המשמר, דף לספרות ולאמנות**, י"ד בניסן תשכ"ו, 1966.4.4, עמ' 6-8, ומאוחר יותר – בספרו: אברהם שלונסקי **חקר ועיון בשירתו ובהגותו**, יחדיו, דביר, תשמ"ב; ידידיה יצחקי, על שני שירי

היו שפירושוהו כרמז להתפתחותה הנמרצת של מהפכת אוקטובר,²⁵ שמקורה – ברוסיה (מזרח-אירופה).

תפיסה נוספת טוענת, שהמזרח האדום רומז לפיענוח לאומי. כך הבין, למשל, את השיר הרב אברהם יצחק הכהן קוק זצ"ל:

הנה דבריו, שהתפרסמו, ב"הפועל הצעיר" – עיתון, המייצג את השמאל באותם ימים – כתגובה על פרסום השיר באותו עיתון:²⁶

ב"ה ט"ו מנחם אב, תרפ"ד, ירושלים ת"ו

לכבוד

המשורר ר"א שלונסקי הי"ו (ה' ישמרהו ויצילהו),
נהניתי מיפעת שירך "התגלות", שהופיע בגיליון "הפועל הצעיר" האחרון
(גיליון 8-9, 1924).

יש בשיר הזה משפע הלב, הבא לעורר לקול ה' הקורא לנו מקרב מעמקי
נשמתנו. קול ה' בכוח ובהדר המלא כל העולמות כולם. יצירת עולמים על גבול
התעלומה עומדים מוכנים להתפרץ מאורות מאופל, מלאי שירה, לקומץ חיבת
הארץ חמדת עולמים.

המבטא שלך על "אצבע ברק", כבר יש לו סימוכין בדברי הרמב"ם ב"מורה
נבוכים" ז"ל: והרי אנו דומים למי שהבריק לו הברק והוא בליל חזק החושך".
על השראת הנבואה דיבר רבינו (=הרמב"ם), ואותה התגלות מהותית באה כפי
אותה המידה שהשירה מגלה את תוכנה. אני מברך אותך, שתזכה להמריא
**בשירתך למרומי התחייה הלאומית, מול השחר, הבוקע אורו ועולה על אדמת
מְסֻעָנִי, כנפשך היקרה ונפש המברך מהר הקודש בירושלים.**

מחוז הכיסופים והַיָּעֵד, שהתכוון המשורר אליהם, לפי 'פירוש' זה, אינו אלא תחייתה הלאומית
המחודשת של ארץ-ישראל. אמנם ההשוואה לדברי הרמב"ם עשויה לחזק את הפירוש הראשון,
המכֻּן למוזה השירית, שהרי הוא מדבר על השראת הנבואה. מכל מקום, הרב קוק מסיק מן
ההשוואה על המשמע הלאומי.

גם א"ב יפה מדבר על תיקון לאומי וסוציאלי כאחד.²⁷

הלל ברזל פורץ את גבולות הלאום:

לדעתו, חותר שלונסקי למשמעות אוניברסלית. בניגוד למשוררי התחייה, כביאליק, למשל, אשר

התגלות, מאזנים, 73 (10) 1999, עמ' 2-25; מלכה שקד, לנצח אנגנך, המקרא בשירה העברית החדשה – עיון, ידיעות אחרונות,
ספרי חמד, יהדות כאן ועכשיו, 2005, עמ' 249.

25. אצל הלל ברזל – ואין זו דעתו – בספרו: שירת ארץ ישראל: אברהם שלונסקי, נתן אלתרמן, לאה גולדברג, סדרת 'תולדות השירה
העברית מחיבת ציון ועד ימינו', כרך ה', תל אביב: ספרית פועלים 2001, עמ' 73.

26. ההדגשות – שלי. בתוך: שמחה רו, מלאכים כבני אדם, הרב אברהם יצחק הכהן קוק, ירושלים: קול מבשר תשנ"ד, עמ' 371-372.

27. בספרו: א. שלונסקי – המשורר וזמנו, מרחביה: ספרית פועלים, 1966, עמ' 7. הוא מצטט את יחיאל הלפרין, (מתוך ספרו: המהפכה
היהודית, עם עובד, תש"ך): "יש בשירת שלונסקי ביטוי פיוטי עמוק למוחשי, לממש הקיים, על השתרשות במפעל ההולך ונבנה [...]"
כך – גם בניתוח השיר (עמ' 78).

העמידו במרכז חזונו הנבואי זירה גאוגרפית מזוהה, שבה נשמעה בשורה של ישועה לעולם כולו – הולך שלונסקי בדרך אחרת:

"חשיבות המקום, בנושא בשורת ישועה, נעלמה, והתבטלה קדושתו של אתר המוגדר בשמו. המבט מופנה עתה אל מרחבי תבל".

הפואטיקה של שלונסקי השתנתה לפואטיקה של גבהות, הניתנת להדגמה מלאה בשיר "התגלות". המזרח האדום משקף את עצמתו, את צבעו ואת תנופתו של הברק, שהגיע ממרום. המהפכה נמצאת ביקום כולו, ונקודת-המוצא להתייחסות אליה היא הרגשתו של מי שמוכן להיות שליח, הנושא בתוכו את מכאובי האנושות. התכלית האלוהית היא להביא ישועה מקפת ליקום הפצוע ולתושביו הפגועים. "תכלית השיר", לטענתו של ברזל, "היא תיאור המעבר ממציאות נמוכה ופגומה אל מציאות אחרת, המוכתבת ממרום".

ברזל אינו מבטל כליל את האספקט הלאומי. בשיר זה, מוזגו, לדעתו, עקרונות הפואטיקה המגביהה וגם "התביעה לפשטות ולהיענות להזמנה הסוציאלית", שתבעו אנשי סביבתו. השיר "התגלות", הוצב, לדעתו, כמורה-דרך לשירה, הדוגלת בפואטיקה של גבהות והתפשטות, שאליה ניתן לצרף, ובמסגרתה אפשר לכלול, הבעות מפורשות ומפורטות יותר, כמתחייב מבעיות היחיד והלאום.²⁸

ארבע פנים אפוא לפשר השיר, אולם, יהיה הפשר אשר יהיה (ואולי ניתן לפרש באופנים דומים את שירו של שמעוני, "ואני טרם ידעתי"?), הרי על אף העובדה, ששתי היצירות התפרסמו באותה תקופה לערך, ובשתיהן – הפרק בשמ"א ג' משמש תשתית, הרי הוא נמשך לכיוונים מקוטבים:

שמעוני מעלים כליל את עליו מזירת האירוע ו'משחק' את שמואל. לשון אחר: אין הוא מאפשר ליגבורו-השר' ליטול על עצמו משימות אידאיות, התובעות כוח רב, ואילו שלונסקי אינו נמנע מלהזכיר את עליו ואת בניו, שאינם מתאימים עוד לשמש כמנהיגים, ואת מקומם ממלא האני-השר הדרוך למשימה.

היכן נמצא השיר "הסתלקות" לאהרון ברתיני, המרוחק משני אלה בכמה עשרות שנים?

הנה – שירו:

28 הציטוטים – מתוך ספרו, הערה 25 לעיל, עמ' 69-70. מעין 'הרוח הפרשנית' הזו – נמצא אצל קורצווייל, המסלק את שירת שלונסקי מגבולותיה הלאומיים ומכניסה אל תחומים אוניברסליים, המתמודדים בעיקר עם אימות ניכור, עם אבדן ועם מוות. פתרונו הסופי: תיקון עולם במלכות אדם – מתוך שלילה סופית של הטנסצנדנטיות" (ראה בספרו: בין חזון לבין האבסורד: פרקים לדרך ספרותנו במאה העשרים, ירושלים ותל אביב: שוקן תשכ"ו, עמ' 168). בנקודה זו נפרדו דרכי קורצווייל וברזל.

הסתלקות

אהרון ברתיני²⁹

שוב שָׁכַב
לא קָרָא הַקּוֹל.
הַכְּבִיכּוֹל
אף הוא נִרְדָּם בְּאַפְלָה.
תִּבֵּל נִרְכָּנָתוֹ עַל לֵילָה
קִפְצָה אֶת פִּיהָ.
הַכֹּל מְאַטִּימוֹת כְּבֵד.
וְאֵין מֶלֶךְ.
שוב שָׁכַב
(הַמְשָׁכַב לֹא יִתְמַלֵּא מִחֻלֵּיתוֹ).
מִחֵר וְנִסָּה אוֹלֵי לְהִתְאַבֵּד
חֲתוּל יָתוֹם.
הַלֵּילָה הוּא עֲדֵין מְרֻשָּׁף בְּאִישׁוֹנָיו.

מִישָׁהוּ עוֹלָה עַל סֵלְמוֹת.
מִישָׁהוּ שׁוֹבֵר הַחֲנֻקִּים.
שׁוֹרֵף הַחֲלוּמוֹת.
מִכְבֶּה בִּירִיקוֹתָיו כּוֹכְבֵי שְׁחָקִים.
גּוֹשֵׁי הַשְּׁחֹר אֶלֶיךָ נִדְחָקִים.
נִבְלָע הַכֹּל.
שוב שָׁכַב.
לֹא קָרָא הַקּוֹל.

לכאורה, תשתיתו של השיר מצויה בשמ"א ג: הקול, ההוראה "שוב שָׁכַב", שעת ההתרחשות (לֵילָה) – מן המקרא, ובניגוד לשיח הדו-כיווני המתרחש במקרא: בין שמואל לעלי – מזה, ובין אלוקים לשמואל – מזה, מציג השיר מצב של העדר שיח. "לא קָרָא הַקּוֹל", קפיצת-הפה, האטימות הכבדה הם קיטובו של 'המצב' בשמואל.

השיר נתון בכעין מסגרת, הפותחת וסוגרת את השיר, ועל-ידי-כך היא מדגישה את החֶסֶר הזה. גיבורי המקרא: עלי ושמואל, אינם נקראים בשמם, להוציא השכינה, שאף לגביה תוהה השיר, אם קיומה ודאי או ספק, שכן הוא קובע, כי "הַכְּבִיכּוֹל/ אף הוא נִרְדָּם בְּאַפְלָה" – בניגוד ל"הִנֵּה לא יָנוּם וְלֹא יִישָׁן שׁוֹמֵר יִשְׂרָאֵל" (תהילים קכ"ד, 4), שלעולם אינו נוטש את משמרתו.³⁰

ובכל זאת, קריאה צמודה תגלה, כי לברתיני שיח ושיג עם השיר "התגלות" לשלונסקי, ולא עם שמ"א ג: הוא חולק על "התגלות" מכל וכל. כנגד האופטימיות האולטימטיבית הוא מעמיד תמונה מדכאת עד שְׁאוֹל:

לדידו, אין קול, אין מי שישמיעו, אין גם מי שיענה לו. על תחושת העדר תקשורת – חוזר האני-השר בבית הראשון בשלושה ביטויים נרדפים: "לא קָרָא הַקּוֹל", "קִפְצָה אֶת פִּיהָ", "וְאֵין מֶלֶךְ". ואולי גם: "הַכֹּל מְאַטִּימוֹת כְּבֵד" – ביטוי, הרומז להגבלת יכולת הדיבור.

גם הבית השני, אשר במרכזו תמונת חתול יתום, שאולי יתאבד למחרת היום – אינו מצייר תמונה אידיאלית.

כך – גם בבית השלישי, המתאר סולם שחוקיו שבורים, ובבית הרביעי, שצבע שחור הולך ומשתלט עָלָיו ועל הנמען, הנבלע באפלה.

מכל אלה עולה תחושת אבדון מוחלטת.

29. ק"א ברתיני, **לאורך הימים לאורך המים**, תל אביב: דביר 1967, עמ' 50.

30. להבדיל, גם אויבי ישראל מאופיינים באופן דומה בישעיהו ה' 27: "אין עיף ואין כושל בו, לא ינום ולא יישן". נראה, שהפסוק בתהילים הוא שמשמש תשתית לברתיני, ולא פסוק זה.

עיון משווה בין "התגלות" ל"הסתלקות" ילמד על הוויכוח הנוקב, הקיים בין התשתית השלונסקאית לבין התבנית הברתינית:

1. כותרות השירים מהופכות: כנגד "התגלות" – "הסתלקות".
 2. העמדה הדיאלוגית הקיימת ב"התגלות" ("אמר", "קרא לי", "קרא בשמי" ובעיקר "דבר? ה-נה כי שומע עבדך") – מומרת בהעדר תקשורת ב"הסתלקות" ("לא קרא הקול", "קפצה את פיה", "אין מלה").
 3. היקום שב"התגלות", הכואב והרן בעת ובעונה אחת, הוא תאב-חיים על אף מצבו האיום – בניגוד ל"תבל נרפנת על לילה" ב"הסתלקות", כמשלימה עם עתיד חסר-תקווה.
 4. "המזרח האדם" – בעל הפשרים הארס-פואטיים, הלאומיים או האוניברסליים שב"התגלות" – הופך ל"גושי שחור" חסרי משמעות פרגמטית מכל סוג שהוא – ב"הסתלקות".
 5. נשיקת פצעי הסובלים על-ידי הכל-יכול, המבטאת דאגה ואהבה, מוחלפת בשבירת חוקי סולם – משל להעדר-קשר ולניתוק-מגע.
- שתי עמדות מתנגחות אפוא זו עם זו בשירים אלו: האופטימית, המבקשת לתקן עולם, והפסימית, הנעדרת כל תקווה.
- בנוסף להשוואה, החושפת את הדיאלוג הסמוי, שמקיים ברתיני עם שלונסקי – על הקשר הסמוי בין שני השירים – תעיד העובדה, ששלונסקי חיבר מחרוזת שירים ידועה (בת עשרה שירים) בשם "סלמות",³¹ אשר מהווה, כפי הנראה, תשתית ל"מישהו עולה על סלמות" בשירו של ברתיני.
- סולם משמש בדרך-כלל כאמצעי להגיע אל יעד גבוה מהמקובל, אולם ברתיני שובר את חוקיו. לשון אחר: "שורף החלומות". לשון אחר: "מכבה בריקותיו כוכבי שחקים" – כולם משל לחלום נשבר.
- חוקיו של 'סולמו של שלונסקי' בשיר אחר³² – אינם שבורים, כבשירו של ברתיני, ומאפשרים להגיע אל יעד: "סלם אל קיר נטה אפים / ונספח. / ועולים ויורדים³³ כפים / דלי נפח." – כל העת, בזמן הווה, ללא הפוגה.
- לא רק שם המחרוזת עמד מול עיני ברתיני, כשביקש להתעמת עם שלונסקי. גם האיבוד לדעת – מהמחרוזת "סלמות": "ושוב מלבין הסיד ולא נודע הסוד / כי מי-שהוא אבד עצמו לדעת".³⁴
- כמו-כן גם ההליכה לקראת אבדן – משם: "מפתחות חורקים במנעולי התהו";³⁵ "אל תהו סע רכבי אל בהו אבקשנו".³⁶

31. אברהם שלונסקי, סלמות א-י, שירים, ספר שלישי, תל אביב: ספרית פועלים 1971, עמ' 161-172.

32. שיר ג בפואמה "מול הישימון", אברהם שלונסקי, שירים, ספר שני, תל אביב: ספרית פועלים 1971, עמ' 228.

33. כבולס יעקב, בראשית כח 12, אף-כי שימוש של שלונסקי חתרני, שכן הוא ממיר ישויות מטפזיות (מלאכים) בדלי ופח וכפות אדם.

34. לעיל הערה 31, שיר ה, עמ' 165.

35. שם, שיר ז, עמ' 167.

36. שם, שם.

אולם, בניגוד לברתיני המיואש עד תום – מנתב שלונסקי את דרכו אל עולם טוב יותר, למרות תחושת הפשל והאבדן, המאפיינת את רובה של המחרוזת "סלמות".
יעידו טורי השיר העשירי, החותם את המחרוזת, המכילים בתוכם ביטויים גם מתוך "התגלות" (כגון: "אי-מי", "לילה", "שומע").

תמיד אי-מי אל מי בלילה משוע.

תמיד אי-מי את מי בלילה מבקש.

אותות מפרחקים! מופת יש שומע:

כי יש

כי יש

כי יש!

ברתיני מתעמת אפוא לא רק עם סולם וחוקיו שב"סלמות" לשלונסקי, אלא גם עם ההזכרה המרובעת של "יש" בשיר זה של שלונסקי. הוא מעדיף להדגיש את היפוכה ב"הסתלקות" (פעם אחת – "אין", ופעמיים – "לא").³⁷

סוף דבר

עלי, שמואל ואלוקים – משמשים השראה לשלוש היצירות: שמעוני ושלונסקי מתעמתים עם הטקסט המקראי בדרכים שונות:

האני-השר בשירו של שמעוני אינו מסוגל להידמות לבן-דמותו שבמקרא – בניגוד לדובר בשירו של שלונסקי, אשר לאחר התלבטות מייסרת – יוצא לדרך באון ובכוח, העולים על אלה, שליוו את שמואל הנביא.

נפשו של השר בשירו של שמעוני – נכנעת לעוברים ושבים מואסי חזון ומעש, ואילו השר השלונסקאי יוצא אל דרך חדשה, כדי לעזור ל"יקום פצוע פשקיעה".

37. מעניין להזכיר בהקשר זה את שירו של טוביה ריבנר "המדבר האחרון" (התפרסם לראשונה ב"עלי שיר", יוני 1974, ללא שם, וכונס לספר שמש חצות (תל אביב: ספרית פועלים, 1977) כשיר סיום, וכן-גם למבחר ואל מקומו שואף – שירים 1953-1980, תל אביב: ספרית פועלים, 1990), שלדעתו של ידידיה יצחקי (לעיל, הערה 24), "התגלות" של שלונסקי שימש לו תשתית, אף כי אין בו רמזים מפורשים לתשתית המקראית שבשם "א ג (כב) התגלות" וב"הסתלקות", אלא לסיפור התגלותו של ה' בסנה (שמות ג).

הנה השיר:

בער. כמו קריאות קלות

האש בקוציו. קצת

קרעי קולות.

אחר אפל.

אין להבדיל בין חול לחול

איפה מי

מה

פני המדבר המקוקות

תפחת דממה

גם שיר זה הוא שיר התגלות פואטי, אולם ההתגלות שבו – מינורית, ולא אקסטטית ומיליטנטית, כבשירו של שלונסקי. נראה, כי השיר של ריבנר מתייחס במפורש למילונו הפיוטי של שלונסקי ("מי", "מה" וכן גם הקריאה והקולות). לפי זאת, גם בשיר זה נמצא ביטוי לפער הדורות. עוד משער יצחקי, כי זהו שיר הספד, שכתב ריבנר לזכרו של שלונסקי שהלך לעולמו ב-1973, כשנה לפני שהתפרסם "המדבר האחרון".

ברתיני,המיואש כשמעוני, אינו מתעמת עם הטקסט המקראי, אלא עם שלונסקי בשיר "התגלות" ובשירים אחרים, שאזכורם החלקי בלבד מתחייב מנושאו של המאמר, המתמקד בע"י ובשמואל.

יעקב ועשו בשיטתו הפרשנית של רש"י עיון בשאלת היחס לנוצרים והערה חינוכית בצדו

תקציר

פרשני רש"י וחוקריו התחבטו ואף נחלקו בשאלות הבאות:
א. עד כמה השתדל רש"י להיצמד לפשוטו של מקרא?
ב. מה הייתה אמת-המידה של רש"י בהבאת דברי אגדה?

פרופ' נחמה ליבוביץ גרסה, שרש"י נזקק למדרשים בסוגי המקרים הבאים:

א. אך ורק כשהם עונים על שאלה, המתעוררת למקרא הכתוב.

ב. כשהם מיישבים קושי או פותרים בעיה.

ג. כשהם ממלאים פער.

דורות של לומדים ומלמדים – הלכו בעקבותיה.

במאמרנו ניסינו להראות, כי תמונת המצב – שונה בתכלית:

יחס רש"י לנצרות הוא שעיצב את פרשנותו לפרקי מקרא רבים.

חוקרים רבים עמדו על תופעה זו ביחס לספרי **הנביאים והכתובים**.

במאמרנו אנו עומדים על תופעה זו ביחס **לתורה**.

בפרקי יעקב ועשו בתורה נוקט רש"י קו מגמתי מובהק, כשהוא מעמת את דמות יעקב המקראי כצדיק, שלא דבק בו כל רבב – עם דמות עשו, שנתפס כרשע גמור.

רש"י מסתייע במקרא – כדי להעצים את זכות יעקב לארץ. יעקב נתפס על-ידו כאב-טיפוס לעם ישראל, ואילו עשו-אדום – כאב-טיפוס לנצרות.

ברקע פירושו של רש"י מובלט יחסם השלילי של הנוצרים ליהודים, שהגיע לשיאו במסעי-הצלב, שהיו בתקופת רש"י ואחריה. באמצעות שיטה זו הוא מנסה לחזק את עמידת-היהודים כנגד רדיפות הנוצרים וטענותיהם.

מגמה זו של רש"י – הובלטה תוך השוואה לדברי חז"ל על יעקב ועשו, שהם אובייקטיביים לעתים קרובות, ולדברי ראב"ע, המציג ע"ד הפשט – דמויות שונות בתכלית של יעקב ועשו.

תאריכים: מקרא, פרשנות, נצרות.

מילות מפתח: מדרשי חז"ל, רש"י, ראב"ע, יעקב ועשו, יהודים ונוצרים.

המסקנות המתבקשות מהדברים הן הבאות:

- א. יש ללמוד וללמד את הרקע ההיסטורי לפירוש רש"י כשהדבר רלוונטי.
 - ב. יש להתחשב במסרים האידאולוגיים בקשר ליחס כלפי הנוצרים – תוך כדי לימוד פירוש רש"י.
 - ג. משמעות ההליכה בדרכו של רש"י מתבטאת בשימוש באקטואליזציה בלימוד התורה ובחסקת מסרים רעיוניים וערכיים, הרלוונטיים לזמן ולמקום.
- יש מקום לשאול לא רק מה התורה **אומרת**, אלא גם מה התורה **אומרת לנו**.

יעקב ועשו בפשט המקרא

העיונות בין יעקב לעשו מהווה את המסד והתשתית הראשוניים ביותר בעיצוב היחס בין יהודים לגויים. אמנם קדם לו במקרא המתח שבין יצחק לישראל, אולם כבר מנקודת-המוצא של מתח זה – ברור, שגיבור המקרא הוא אבי האומה הישראלית, יצחק, שנולד מאברהם ושרה, ואילו ישמעאל אינו אלא בן הפילגש, אשר מבחינת אישיותו הוא פרא אדם, ומבחינת מעמדו הוא משני וטפל, עד שניתן אף לגרשו על נקלה.

משנולד יצחק, מובן לקורא המקרא, שהוא הבן המיוחל והנבחר, וכדברי שרה: "לא יירש בן האמה הזאת עם בני, עם יצחק (בראשית כ"א, י)".

שונה המצב אצל יעקב ועשו:

שני בנים אלה נולדים כתאומים לאותם הורים, ואין בתיאורי המקרא כפשוטם כל אמירה מפורשת על טיבם של השניים, אלא רק על נטיותיהם לעיסוקים שונים.¹

יתרה מזו, עשו הוא הבכור, אהבת האב, יצחק, נתונה לו, ודווקא אותו הוא מעוניין לברך לפני מותו. העיונות, הנרקם ומתעצם בין הבנים, אף הוא אינו מלמד בהכרח על מגרעותיו של עשו ביחס למעלותיו של יעקב. אדרבא, הקורא, הנצמד להבנה פשטנית, עשוי לראות בעשו את דמות האיש הטוב, שאחיו מנצל את מצבו הקשה – כדי לשדלו ולפתותו למכור את הבכורה ברגע של חוסר-אונים וחולשה פיזית ונפשית.

בהמשך – אחיו גונב במרמה את ברכתו, ולאחר מכן מנצל את נאמנותו הוא לאביו, המונעת ממנו להורגו בחיי האב ומאפשרת לו לברוח לחו"ל; שם הוא מקים חיים חדשים, כאילו לא קרה דבר. עשו ממשיך לנהוג כצדיק אמתי – עם שובו של יעקב לארץ כנען, כאשר הוא אינו נוקם, ובמקום שיכֻלָּה בו את זעמו ויהרגהו, הוא מקדם את פניו בנשיקות.

לא זו – אף זו:

דומה, שעשו מוותר על המתנות, שיעקב משגר לו, ומוחל וסולח לאחיו על חטאו כלפיו, ואף מזמינו להצטרף אליו ולצעוד בדרך משותפת.

ברם, יעקב לא הצטרף; דרכם של האחים-נפרדה.

עם זאת, לכל קוראי המקרא ומאמיניו בהמשך ההיסטוריה – ברור, כי שני האחים מייצגים שתי דמויות, אשר הן לא רק נבדלות זו מזו, אלא הן אף מנוגדות זו לזו ושונאות האחת את רעותה.

1. אמנם מוזכר במקרא, שנשותיו של עשו היו "מורת רוח ליצחק ולרבקה" (בראשית כ"ו, לד-לה), אבל אין בעובדה זו בלבד – כדי ללמד על היותו רשע ופסול. אדרבא, המקרא מעיד עליו, שנשא אישה אחרת עקב מורת-רוחם זו של הוריו – דבר, העשוי להתפרש כאקט של רגישות, אכפתיות וכיבוד הורים (שם כ"ח, ט).

כמו-כן ברור לכל קורא, שחרף האפשרות להבין את העימות בין האחים בדרך הפשטנית שתומצתה לעיל – מנחה המקרא אותנו להזדהות עם יעקב, ולא עם עשו.

קריאה מדוקדקת של פרשיות יעקב ועשו שבספר בראשית – יכלה לגלות כבר ברובד של סיפור היריבות האישית עצמו מגמה פולמוסית, הבאה להצדיק את יעקב, ולהבהיר באופן שיטתי, שזכויות הירושה של מורשת-האבות ונחלתם בארץ-ישראל – נפלו בחלקו, ואין לאחיו חלק בהן. כך ניתן להבין את מהלך הדברים החל במכירת הבכורה ועד להבטחות הארץ ליעקב והתחלת מימושן – עם התיישבות יעקב בשכם ועזיבת עשו את הארץ.²

העימות בין האחים מקבל כבר במקרא רובד נוסף, הטעון במשמעות של עימות בין אומות: התורה קובעת: "על כן קרא שמו אדום" (בראשית כ"ה, ל), וכן: "עשו הוא אדום" (שם ל"ו, א), ומתארת את הגנאולוגיה הלאומית המתפתחת ממנו.

בהמשך – מתארת התורה ניסיון של עם ישראל להיכנס לארץ כנען דרך אדום: משה, כך מסופר (במדבר כ', יד-כא), שלח שליחים אל מלך אדום, הפותחים במילים: "כה אמר אחיך, ישראל", ממשיכים בסיפור קורותיו ותלאותיו של עם-ישראל במצרים, ומבקשים לעבור בארצו.

תגובת אדום היא סירוב חד-משמעי, המלווה באיום לצאת למלחמה נגד ישראל, והמקרא מסכם: "וימאן אדום נתן את ישראל עֶבֶר בגבולו, ויט ישראל מעליו" (שם, שם, כא).

בספר דברים (ב', א-ח) חוזר משה על סיפור פרשה זו, והוא מצטט את פקודת ה' אליו: (ג) "רַב לָכֶם סֵב אֶת הָהָר הַזֶּה, פָּנוּ לָכֶם צִפְנָה: (ד) וְאֵת הָעָם צוּ לֵאמֹר: אַתֶּם עֹבְרִים בְּגִבּוֹל אֶחֱיָכֶם, בְּנֵי עֲשׂוֹ, הַיֹּשְׁבִים בְּשָׁעִיר, וַיִּירָאוּ מִכֶּם וַנִּשְׁמָרְתֶּם מֵאֵד: אֵל תִּתְּגְרוּ בָם, כִּי לֹא אֶתֶן לָכֶם מֵאֶרֶץ עַד מִדְבָּר כִּף רָגֵל, כִּי יִרְשָׁה לַעֲשׂוֹ נְתַתִּי אֶת הָר שָׁעִיר... (ח) וְנָעֲבֹר מֵאֵת אֶחֱיָנוּ, בְּנֵי עֲשׂוֹ, הַיֹּשְׁבִים בְּשָׁעִיר מִדְבָּר הָעֲרָבָה מֵאֵילַת יַמְעַץ וְנָגַב, וְנָפֶן וְנָעֲבֹר דֶּרֶךְ מִדְבָּר מוֹאָב".

פסוקים אלה ממחישים, כיצד המקרא רואה את תושבי אדום – כממשיכים ישירים של עשו, וכי הגנאולוגיה של ספר בראשית איננה מושג ערטילאי ומופשט גרדא. בקטעי מקרא אלה מודגש, שאמנם אין לאדומים, צאצאי עשו, חלק ונחלה בארץ ישראל, אך יש להם זכויות מלאות בארצם; ואת הזכויות הללו צריך עם ישראל לכבד, כדרך שמכבדים אח.

משלב הכניסה לארץ בימי יהושע ועד לתקופת דוד המלך – במשך מאתיים וחמישים שנה בערך – לא מוזכר דבר במקרא על יחסים בין עם ישראל ובין אדום. לאורך תקופה זו מהווה אדום ממלכה חזקה למדי, ואילו בעם ישראל המצב הביטחוני רופף.

בימי דוד משתנים יחסי הכוחות, ומסופר, שהוא מינה נציבים באדום: "ויהי כל אדום עבדים לדוד" (שמואל ב' ח', יד).

מלכי יהודה אחרי דוד המשיכו לבצר את שלטונם באדום, ולשם כך היה עליהם להשקיע מאמצים רבים, שכן האדומים ניצלו את המאבק הפנימי בין ממלכת יהודה לממלכת ישראל על-מנת למרוד, ובמקרים אחדים אף זכו להצליח בכך.³

עם חורבנו של בית המקדש בידי בבל באמצע המאה השישית לפנה"ס – מופנה זעמם של נביאי ישראל במידה רבה כלפי אדום.

2. ראו על כך בפירוט במאמרו של י. זקוביץ, "עקבת יעקב", בתוך: ספר ברוך בן יהודה, ת"א, 1981, עמ' 121-144.

3. ראו י. ליוור, מלחמות ישראל ואדום, היסטוריה צבאית של ארץ ישראל בתקופת המקרא. ת"א 1964, עמ' 190-205.

הנביאים מרבים לתאר את אהבת ה' לבני ישראל ובחירתו בהם – בניגוד לשנאתו לבני עשו, הם אדום. באופן מיוחד מתחדדת הדיכוטומיה הקוטבית בין שתי האומות בדבריהם של הנביאים האחרונים, החיים ופועלים לאחר החורבן:

הנביאים מאשימים את את אנשי אדום בשלוש האשמות חמורות:

א. עמידה מנגד בלי לבוא לעזרת אחיהם, ב. שמחה לאיד, ג. פעילות אקטיבית של הריגה והסגרה של פליטים יהודים, שברחו מיהודה ונתפסו בידיהם.

הנביא, עובדיה, המעלה טענות אלה, מסיים אותן בנבואה על עונשם של אנשי אדום:

"וְהָיָה בֵּית יַעֲקֹב – אִישׁ, וּבֵית יוֹסֵף – לְהִבָּה, וּבֵית עֲשָׂו – לְקֶשׁ, וְדָלְקוּ בָהֶם וְאָכְלוּם, וְלֹא יִהְיֶה שְׁרִיד לְבֵית עֲשָׂו, כִּי יָדוּד דָּבָר... וְנָעְלוּ מוֹשָׁעִים בְּהָר צִיּוֹן לְשַׁפֵּט אֶת הָר עֲשָׂו, וְהָיְתָה לִידוּד הַמְּלוּכָה" (עובדיה א, יח-כא).⁴

עונש זה משתלב אפוא במאבק הסופי, המטרים את ימות-המשיח כמלחמה, אשר בה יגבר בית יעקב על בית עשו.

גם נביאים מאוחרים אחרים מדברים נחרצות על העדפת האל את בני-ישראל על פני בני-עשו, ונראה, שהם נדרשים לעשות זאת עקב התחדשות המאבק על השליטה בארץ.

בסוף תקופת הבית הראשון פלשו לאדום שבטים ערביים, שגירשו אדומים רבים מנחלתם. האדומים ניצלו את המצב, שנוצר ביהודה עם החורבן, ורבים מהם פלשו לדרום-יהודה והתיישבו ביישובי היהודים שהתרוקנו ונעזבו. עקב כך, נביאי ישראל באים אתם חשבון בנבואות קשות:

כך, לדוגמה, אומר הנביא מלאכי, שחי באמצע המאה החמישית לפני הספירה, בתקופת עזרא ונחמיה, והיה האחרון בנביאי תקופת שיבת ציון:

"אֶהְבֶּתִּי אֶתְכֶם – אָמַר יְדוּד. וְאֶמְרָתֶם: בְּמָה אֶהְבֶּתָּנוּ? הֲלוֹא אִנּוּ עֲשָׂו לַיַּעֲקֹב – נָאִם יְדוּד, וְאֶהֱבֶה אֶת יַעֲקֹב. וְאֶת עֲשָׂו שְׂנֵאתִי, וְאֲשִׁים אֶת הָרִיז שְׂמִמָּה, וְאֶת נַחֲלָתוֹ – לְתִנּוֹת מִדְבָּר" (מלאכי א, ב-ג).

הנביא, עמוס, שקדם לו – דיבר לא רק על עונש של שממה לנחלת עשו, אלא אף על השמדתו: "הִנֵּה עֵינִי אֲדֹנֵי יְדוּד בְּמַמְלַכָּה הַחֲטָאָה, וְהַשְׁמִדְתִּי אֹתָהּ מֵעַל פְּנֵי הָאֲדָמָה, אֲפֹס כִּי לֹא הַשְׁמִיד אֲשָׁמִיד אֶת בֵּית יַעֲקֹב נָאִם יְדוּד... לְמַעַן יִרְשׁוּ אֶת שְׂאֵרֵית אֲדוֹם... (עמוס ט', ח-יב).

המאבק עם אדום הולך ונמשך בתקופת הבית השני:

אנו מוצאים אותו גם בתקופת החשמונאים, ו**ספר מקבים א'** מתארו:

"יהודה נלחם בבני עשו בארץ אדום בארץ עקרבה, כי שמו מצור על ישראל, היכם מכה גדולה, הכניע אותם ויקח מהם שלל" (פרק ה', א-ג).

הזיהוי של אדום עם עשו נשמר אפוא גם בתקופה זו, וכך – גם המאבק בין שני העמים.

המאבק נמשך גם בזמנו של יוחנן הורקנוס, אשר לדברי יוסף בן מתתיהו: "כבש את אדוריים ואת מרשה ערי אדום והכריע את כל האדומיים, והרשה להם להישאר בארץ, אם יימולו ויאותו לקיים את חוקי היהודים".

לדברי המספר, הם אכן עשו זאת והתייהדו (**מלחמת היהודים** י"ג, ט).

4. על היחסים בין יהודה לאדום ועל התיאור של עשו, הוא אדום, כסמל הרשע – ראו: מ. כוגן, **מבוא לספר עובדיה**, מ. גרינברג וז. אחיטוב (עורכים), **מקרא לישראל**, ירושלים תשנ"ב, עמ' 8-12.

יעקב ועשו בהגות חז"ל

בעוברנו לתקופת חז"ל – מוצאים אנו, שההבחנה בין יעקב לעשו – כמייצגי שתי אומות – מוסיפה להתקיים, ואף ביתר שאת, אלא שבמקום הזיהוי של עשו עם אדום המקראי – עשו מתגלם אצלם באימפריה הרומאית.⁵

נראה, שקו השבר, המציין את המעבר הזה, הוא חורבן הבית השני בידי הרומאים, שבעקבותיו חדל עם ישראל לעסוק בסכסוך שכנים על בעלות טריטוריאלית בארץ ישראל. במקום זאת הוא נקלע לעימות מתמשך בשאלה: לאיזה עם ראוי ההגמוניה בעולם, ומיהו העם החשוב מכל העמים – הן בעולם הנוכחי והן באחרית הימים?

אולי רבי עקיבא היה הראשון, שזיהה את אדום עם רומא, כאשר דרש את הפסוק הנבואי: "דרך כוכב מיעקב" (במדבר כ"ד, יז) על בר כוכבא, וזאת – לאור הבנתו את המשך הרעיון בשני הפסוקים הבאים: "והיה אדום יְרֵשָׁה... והאביד שריד מעיר" – פסוק, הרומז, לדעתו, לעיר הגדולה, רומא (ירושלמי, תעניות ד', ח, סח ע"ד).⁶

חז"ל המשיכו קו זה, כאשר דרשו את הפסוק: "שני גויים בבטןך (בראשית כ"ה, כג)" – כְּמִדְבָּר על שלמה המלך ועל אדריאנוס קיסר (בראשית רבה ס"ג, ז), ובמקור מאוחר יותר דרשוהו על רבי יהודה הנשיא ואנטונינוס (ברכות נ"ז ע"ב; עבו"ז י"א, ע"א).

תפיסה זו הופכת לשיטה טיפולוגית עקבית, הרואה את רומא – כאויב היהדות, ואת הצלחת ישראל – כמותנית במפלחה, כפי שדרשו חז"ל במסגרת פרשנותם לדברי ה' לרבקה (בראשית כ"ה, כג): וְלֹאִם מְלֹאִם יֵאָמֵךְ. את המלים: "אמלאה החרבה (יחזקאל כ"ו, ב) הם דורשים: "אם מְלֹאִה זו – חרבה זו", ולהיפך (מגילה ו', ע"א). במאה הרביעית עם התנצרות האימפריה הרומית – המלכות הייתה למינות, והטיפולוגיה: ישראל – אדום עוברת שלב נוסף, ורבים מחכמי ישראל מחילים אותה על עמי הנצרות ועל הכנסייה הנוצרית.⁷

העימות עם הנצרות והשפעתו על רש"י

את הדימוי, הרואה בעמי הנצרות את התגלמות עשו המקראי – יורש רש"י, והוא מפתח אותו ועושה בו שימוש עקבי בפירושו.

5. על אדום כסמל הנצרות – ראו: י. רוזנסון, "אדום – הפיוט, המדרש וההיסטוריה", **מסורת הפיוט**, ג' (תשס"ב), בעריכת ב. בר-תקוה וא. חזן, עמ' 45-75.

6. אבחנה זו מעלה פרופ' י"י יובל בספרו "שני גויים בבטןך", ת"א תשס"א, עמ' 25. המחבר עורך בספרו ניתוח מרתק ומקיף של הדימויים ההדדיים של יהודים ונוצרים מתקופת חז"ל ובימי הביניים – דימויים, שצמחו מתוך הטיפולוגיה של יעקב ועשו, והשפיעו רבות על עיצובם של השקפות ומנהגים במסורות של שתי הדתות הללו.

7. יצוין, כי הטיפולוגיה הנוצרית של יעקב ועשו הייתה הפוכה מהיהודית, ובעיני הנוצרים היה יעקב לאב-הטיפוס הנוצרי, ואילו עשו סימל את הפרוטטיפ היהודי:

לשיטתם, עשו הוא האח הבכור, המאבד את בכורתו לצעיר ממנו. האב, יצחק, שנוקט את מידת הדיו, מעדיף את עשו, אך האם, מבכרת את יעקב. יעקב מולבש בבגדי עשו – אקט, המשקף את העברת התפקיד הבכיר אליו, ואמנם הוא נרדף על ידי אחיו, שאינם מכירים בטיבו – כמושיע הנוצרי בשעתו, אך סופו – לנצח. ראו על כך בספרו של יובל (הערה 6 לעיל) עמ' 27-34 הערה 4. יובל טוען: "הבחירה באדום כשם טיפולוגי לרומא היא אפוא תגובה מאולצת של היהודים בעניין חסרת הבחירה מהעם היהודי לאחר החורבן. אין לראות בעמדה זו פולמוס ישיר עם הנצרות, אלא תגובה אפולוגטית, המציעה הסבר לשעבודתה של יהודה באמצעות השפה הדתית המוסכמת והמקובלת על היהודים ועל הנוצרים כאחד". עמדה זו עומדת בניגוד לדעתו של ג. כהן על התפתחות מקבילה ועצמאית, ראו: G. D. Cohen; "Esau as Symbol in Medieval Thought in Jewish Medieval and Renaissance Studies" (ed. A Altman) Cambridge; 1967; pp. 19-48.

חוקרי רש"י כבר נתנו דעתם על יחסו של רש"י לגויים – בכלל, ולנוצרים – בפרט, וישמו לב למגמה הפולמוסית, הרווחת בפירושו לתנ"ך.⁸ רש"י חי בתקופה, אשר בה שררה במלוא עוצה אווירה של עימות בין יהדות לנצרות סביב השאלה, איזוהי דת האמת, ומי הם נבחרי האל. מעמדו הירוד של עם ישראל, הנתון למרמס ולהשפלה בידי הנוצרים – משמש עילה להתגרות ביהדות ולקריאת תיגר על הדת היהודית:

בערים שונות בצרפת חויבו יהודים להאזין לדרשותיהם של כמרים בתוך בתי-הכנסת, ותעמולה מיסיונרית הייתה נפוצה ביותר. הפולמוסים התאולוגיים, שראשיתם – בסוף המאה העשירית, החלו להפוך לאופנה דתית, ובשנת 1010, כבר לפני לידת רש"י, התרחש בצרפת ויכוח מפורסם בין מלומדים קתוליים בראשות הבישוף אלדווין מלימוז' לבין מלומדים יהודים – מתוך ניסיון לשכנע את היהודים בצדקת הנצרות.

בשנת 1096 התרחש מסע הצלב הראשון, שנודע בישראל כגזרות תתנ"ו, והוא השפיע על רש"י בשנותיו המאוחרות והטביע את חותמו גם על מספר פיוטים, המיוחסים לרש"י:

בפיוטים אלה, הנושאים אופי של קינות, מתחנן רש"י אל ה', שהוא ישלם גמול לאויבי ישראל, ומבקש מהתורה לחלות את פני ה' ולבקש את עלבון החסידים ואת חורבן המשכנות, שנהרסו בשצף-קצף.⁹

רישומה של התקופה, קשייה ומאורעותיה – ניכרים גם בכמה מתשובותיו של רש"י:

באחת מתשובותיו הוא דן בשאלה הלכתית, המתעוררת בגלל התעללות המושל הנוצרי בקהילה שלמה, תוך שהוא שם את נכבדיה במאסר וסוחט ממנה כספים רבים.¹⁰

תשובות אחרות מתייחסות ליהודים, שנגזלו קרקעותיהם בידי אנשים אלימים או בעלי שררה נכרים.¹¹

כמו-כן עוסק רש"י בתשובותיו בבעיית המומרים מאונס, והוא עמד בכך על יישום הכלל: "ישראל אף-על-פי שחטא – ישראל הוא".¹²

על-פי עיקרון זה קבע רש"י, שמומר נחשב כבן ישראל, ולכן הוא יכול לחלוף או לייבם, יינו אינו נחשב ליין נסך, והאיסור להלוות לו בריבית – תקף.¹³ הוא גם עמד על האיסור להזכיר לאנוס החוזר בתשובה – את עוונותיו.¹⁴

8. ראו י. בער במאמרו: "רש"י והמצאות ההיסטורית של זמנו", ציון, תשי"ז עמ' 320-332. המאמר חזר והודפס בתוך ספר רש"י, בעריכת י"ל מימון, ירושלים, תשט"ז, עמ' תפט-תקב, וכן – כנסת לספר פירוש רש"י לתורה, מאת נ' ליבוביץ ומ' ארנד, ת"א 1990 כרך שני, עמ' 544-557.

9. ראו הפיוטים: "אתאנו לך כדלים ואביונים" ו"תורה התמימה" המופיעים בסליחות של ערב ראש השנה; הפיוט "תנות צרות לא נוכל", שנכלל במחזורי-תפילה אשכנזיים ליום הכיפורים, והפיוט "אפך קשב". הפיוט הידוע ביותר, שיוחס לרש"י כקינה על החורבן של מסע הצלב, הוא "תתנם לחרפה", השזור בקשה לנקמת ה' ולרעה גדולה, שתבוא "לאדום ולישמעאל ולכל צבא רומה" וגיוניים חריפים ביותר כלפי הגויים. ב"סדר היחס" שבתשובות מהרש"ל (סימן כט) – מיוחס פיוט זה לרש"י, אך בספרות המחקר השתברו כמה קולמוסים בשאלה, אם אמנם ייחוס זה נכון. ראו על כך: א' גרוסמן, חכמי צרפת הראשונים, ירושלים, תשנ"ז, עמ' 143-144 ובהערה 83 שם. יצוין, כי את הקשר של רש"י למסעי הצלב – עשתה גם אגדה מפורסמת, שהובאה בספר שלשלת-הקבלה: מסופר בה על ביקור, שערך אחד מאבירי מסעי הצלב, גוטפריד מבוליון, אצל רש"י ובו ניבא רש"י, כיצד עתיד הלה לכבוש את ירושלים לזמן קצר, ואחר כך יובס, וכן היה. בוורמס שבגרמניה מוטבע שמו של רש"י על אחד השערים העתיקים, ומסופר, שהוא מנציח את דבר אותה פגישה.

10. ש. אלפנביין, תשובות רש"י, רל"א, וראו הדיון בתשובה זו אצל י' בער הערה 8 לעיל.

11. שם, ר"מ-רמ"א.

12. עפ"י סנהדרין מד ע"א. ראו בנושא זה את הפרק השישי "מומרים וגרים" בספרו של י' כ"ץ, בין יהודים לגויים, ירושלים, תשל"ז עמ' 75-88. כ"ץ סבור, שרש"י הוא שהפך את העיקרון הנ"ל להגדרה חותכת בתחום – כהלכה למעשה, מאחר שבתלמוד הוא הופיע רק בהקשר אגדי, ולא בנוגע למומר במובן המאוחר של תקופת ימי הביניים.

13. ראו ש. אלפנביין, תשובות רש"י, קע"ג, קע"ה.

בתוך אווירה זו של עימות טעון כתב רש"י את פירושו. אין לתמוה אפוא על כך שבפירושי רש"י מצויה מגמה **פולמוסית**, והיא חודרת לפירושו אף בפסוקי מקרא, שאין להם זיקה מובהקת ליחסי-דתות ולוויכוחים תאולוגיים.

המגמה הפולמוסית בפירושו של רש"י לנ"ך

על מגמת הפולמוס האנטי-נוצרי בפירושו של רש"י לספרי הנביאים והכתובים – כבר עמדו כמה מחוקרי רש"י, ולאחרונה הראה פרופ' אברהם גרוסמן במאמר מפורט, שמספר הפסוקים, שפירש רש"י מתוך מגמה זו, הוא מרובה ביותר, כאשר בודקים את פירושו בכתבי-היד, שלא נגעה בהם יד הצנזורה.¹⁵

להלן אציג בקצרה את ממצאי המחקר באשר לפירושי רש"י לנ"ך – על-מנת להניח את היסודות לטענתי, שמגמת הפולמוס הטביעה חותם עמוק גם בפירושו לתורה.

י. רוזנטאל הצביע על כך שבפירושו של רש"י לספר משלי משתקף באופן עקבי הוויכוח עם המינות הנוצרית.¹⁶

כך, למשל, מאבקו של האדם עם האישה הזרה המנסה לפתותו – מתפרש על ידיו – כמאבק במינים, המנסים להעביר את היהודי על דתו.

רש"י קובע, כי "אשה זרה" – זו "כנסייה של עבודה זרה, היא המינות.¹⁷ ולא ייתכן לומר, שלא דיבר אלא על המנאפת ממש, כי מה שבחה של תורה, שכללן כאן "להצילך מאשה זרה", ולא מעבירה אחרת, אלא זו מינות, שהוא פריקת עול של כל המצוות" (משלי ב', טז).

על המילים: "להצילך מדרך רע, מאיש מְדַבֵּר תהפוכות" הוא אומר: "הם האפיקורסין, שמטעין את ישראל מאמונתם ומהפכין את התורה לרעה" (שם, פס' יב).

את הפסוק: "והנה אשה לקראתו שית זונה וּנְצַרְתָּ לָב (שם, ז', י) – מפרש רש"י: "והנה אשה – כמשמעה. דבר אחר: אחד מן המינים המסיתים".^{18 19}

בפירושו למשלי מופיעות אצל רש"י אמירות ברורות על המאבק בין הנצרות ליהדות – כחמשכו של המאבק שבין עשו ליעקב, כאשר הנוצרים טוענים, שהם היורשים החוקיים של ישראל הקדום. מחבר משלי כותב: "תחת עבד כי ימלוך, ונבל כי ישבע לחם. תחת שנאה כי תִּבְעַל, ושפחה כי תירש

14. שם רס"ח-ר"ע. תשובות אחרות של רש"י משקפות עיסוק בעניינים שבין יהודים לגויים, כגון משלוח מתנות לגויים בפורים (שם, קלא) והאיסור לעשות שותפות עם הנכרי בעסקים (שם, קיא). הן מצביעות על המצב המורכב של היהודים, החיים בחברה נוצרית, אך בה בעת נדרשים להתבדל מסביבתם זו. מורכבות זו החלה להתעצם בזמנו של רש"י, ומתקופתו ואילך המשיכה ללוות את קהילות היהודים באשר הן.

15. א' גרוסמן, "נוסח פירוש רש"י לנ"ך והפולמוס היהודי-נוצרי", סיני, קובץ רש"י, קלז (תשס"ו), עמ' לב-נח.

16. ראו י. רוזנטאל, "הפולמוס האנטי נוצרי ברש"י על התנ"ך", בתוך ש. פדרבוש (עורך), רש"י, תורתו ואישיותו, ניו – יורק תשי"ח, עמ' 45-59.

17. הציטוט כאן מופיע עפ"י כתי"י וינה 23, המובא ע"י גרוסמן במאמרו המוזכר לעיל (הערה 15) עמ' נא-נב. בדפוסים שלפנינו נאמר: "אפיקורסות", במקום "עבודה זרה", וזהו שינוי אופייני, שנעשה מחשש לצנזורה הנוצרית. יצוין, כי במאמרו זה מבחין גרוסמן בין פולמוס גלוי לפולמוס סמוי בספר משלי – הבחנה, שלא נדרשתי לה במאמרי.

18. גם כאן הציטוט הוא עפ"י כתי"י וינה 23 שהביא גרוסמן, בעוד שבדפוסים מופיע: "אפיקורסים", ואף זה שינוי רווח, שנבע מאימת הצנזורה. פעמים רבות הוחלפה המילה "מינים" במילה "אפיקורסים", כיוון שהיה ידוע לנוצרים, שהשימוש במילה "מינים" רומז אליהם.

19. בדרך זו מפרש רש"י גם במקומות רבים נוספים במשלי, ראו לדוגמה: משלי ב', ו'; יג; כ"ד, לב-לג; י"ח, יט; כ"ד, כב; ל', כח ועוד.

גברתה" (ל', כב-ג), רש"י מפרש את כל הפסוק על הנוצרים השולטים בישראל – בהדגישו, שהדבר לא קרה בשל מעלותיהם, אלא בגין חטאיהם של ישראל.

על המילים: "ושפחה כי תירש גברתה" – כותב רש"י: "ושפחה, שהיא יורשת גבירתה ומושללת עליה בגלל פשע הגברת", ובפירושו שבכתב-יד נאמר במפורש, שהשפחה היא "עשו", שהיה לו לעבוד ליעקב, ונהפך הדברים".

כאשר ספר משלי מדבר על איש טוב, הנמצא מעל לאיש הרע – דואג רש"י להזכירנו, שבניגוד למה שמשקפת המציאות – הרי יעקב, הלא הוא עם ישראל, מצוי מעל עשו, בבחינת עליונים – למטה, ותחתונים – למעלה, שהוא המצב בעולם האמת – בהיפוך למצב שבעולם הנוכחי.

בסדרת פסוקים בפרק י"ד (י-יד) מתאר מחבר ספר משלי עימות בין איש טוב לאיש רע, ורש"י מפרש אותו בעקביות כעימות בין יעקב לעשו:

לב יודע מרת נפשו, ובשמתו לא יתערב זר. בית רשעים ישמד, ואהל ישרים יפריח. יש דרך ישר לפני איש, ואחריתה – דרכי מות: גם בשחוק יכאב לב, ואחריתה שמחה תוגה. מדרכיו ישבע סוג לב, ומעליו איש טוב.

רש"י מפרש את הפסוק: "מדרכיו ישבע סוג לב – עשו; ומעליו איש טוב – יעקב" (י"ד, יד).

המכתם המפורסם: "לב יודע מרת נפשו" – רומז, לדעתו, ל"ישראל, שהם מרי נפש בגלות ונהרגים על קדושת השם, ובשמחתו לא יתערב זר לעתיד".

לעומת זאת, על אומות העולם כותב רש"י בפירושו למילים: "גם בשחוק יכאב לב" (י"ד, יג): "שהקב"ה משחק עמהם בעולם הזה, יכאב לבם לעתיד לבוא, וכן הוא אומר (ישעיה ס"ה, יד): ואתם תצעקו מכאב לב".

בפירוש רש"י לפסוק, הפותח קטע זה – ניתן למצוא הדים לסבלם של היהודים מנחת זרועם של הנוצרים – עד כדי מוות על קידוש ה'.

רש"י מתאר שם את עשו באופן המשקף יפה את תסכלם של יהודים, הנתונים ביד צאצאי עשו, העושקים אותם בגזרות כלכליות, כשהדרך היחידה לרצות את שונאי ישראל, הנוצרים, היא באמצעות שוחד ממון.

כך הם דבריו על המילים: "וארח ישרים סלולה" (ט"ו, יט) – "...ומדרש אגדה: דרכו של עשו כקוץ זה, הנסבך בגיות צמר: אם תטלהו מכאן, הוא מתערה בכאן. כך אין אדם יכל לצאת ידי עלילותיו (=להיחלץ מהעלילות שמעלילים עליו) בלא ממון".

גם בפירושו של רש"י לשיר השירים מתייחס רש"י בכמה מקומות למאבק, הנדרש מהיהודי נגד הפיתוי המתמיד של ההסתה הדתית מצד על העמים, שהוא יושב בתוכם.²⁰

הפסוק: "השבעתי אתכם, בנות ירושלים, בצבאות או באילות השדה, אם תעירו ואם תעוררו את האהבה עד שתחפץ" (שם ג', ה) – מתפרש על-ידי רש"י כך:

"השבעתי אתכם – האומות בהיותי גולה ביניכם, אם תעירו ואם תעוררו – אהבת דודי ממני על-ידי פתוי והסתה לעוזבו לשוב מאחוריו".

20. ראו, למשל: שיר השירים א, ב; ב, ג; ה, ז; ט, ז; ט.

רש"י פירש מגילה זו – כשירה של התרפקות כנסת-ישראל על הקשר ההדוק, שהיה לה בעבר עם אלוהיה – תוך הדגשה, שהתרופפות הקשר, כפי שהדבר משתקף בגלות המרה, היא תופעה זמנית, שאינה מבטלת את נצחיותו.

בדברי ההקדמה שלו לשיר השירים, מתאר רש"י את מטרת הספר לפי הבנתו, והוא קובע, ששלמה "יסד ספר הזה ברוח הקדש... להודיעם, כי לא מלבו ענה, ולא שילוחיה – שילוחין, כי עוד היא אשתו והוא אישה, והוא עתיד לשוב אליה".

שרה קמין, שעמדה בהרחבה על מגמתו של פירוש רש"י לשיר השירים – כמענה על האיום התאולוגי הנוצרי, הצביעה על העובדה, שכבר במאה השלישית זכתה מגילה זו לפירוש מקיף של אוריגינס, אשר ניסה להתאים אותה לאמונה הנוצרית.²¹

בפירושו לשיר השירים מתעמת רש"י עם הפרשנות הנוצרית ומציג את תפיסתו באשר לטיבה של הגלות ולמצבו של עם ישראל בין האומות. הרעיון, החוזר ונשנה בפירושו, הוא הקביעה החד-משמעית של נצחיות הקשר בין עם ישראל לאלוהיו, המכילה גם את הרעיון, שהתורה איננה ניתנת לכל שינוי, ובחירת עם ישראל אינה ניתנת להפרה.

מגמתו הפולמוסית של רש"י מתעצמת עוד ביתר שאת בפירושו לספר תהילים.²² אפשר להסביר את התגברות המגמה בפירוש לתהילים בכך שבמזמורי ספר זה ישנן **תפילות**, העוסקות בעימות, אשר בו המשורר הצדיק נתון במצוקה מפני צר ואויב.

עם זאת, לא מן הנמנע, שהיה **גורם דתי נוסף**, שתורם לחיזוק מגמה זו בפירוש לתהילים, והוא העובדה, שהנוצרים הרבו לשלב את מזמורי הספר בליטורגיה שלהם:

רש"י מבקש אפוא לעוקצם בטענה, שדווקא הנוצרים הם הרשעים, אשר מהם מנסה הצדיק שבתהילים להינצל.

גרוסמן²³ מציע **הסבר היסטורי אחר** להשפעת הפולמוס על הפירוש לתהילים, והוא מועד כתיבתו, שהיה, ככל הנראה, לאחר גזרות תנ"י (1096), אשר בהן נהרגו, בין היתר, רבים מחכמי הישיבות בוורמייזא ובמגנצא, אשר בהן למד רש"י, ואשר את חכמיהן הכיר מקרוב.

הדי המאורעות הקשים של הזמן, והתפיסה, שמאורעות אלו מהווים המשך ליריבות, שהחלה עם יעקב ועשו – משתקפים לדוגמה, בדברי רש"י על הפסוק: "וַיֵּאָהֵי נְגוּעַ כָּל הַיּוֹם, וַתִּזְכָּרְתִּי לְבָקָרִים"

21. ש' קמין, **רש"י – פשוטו של מקרא ומדרשו של מקרא**, ירושלים תשמ"ו עמ' 247-262. וראו עוד: א"א אורבך, "דרשות חז"ל ופירושי אוריגינס לשיר השירים והוויכוח היהודי-נוצרי", **תרביץ** ל' (תשכ"א), עמ' 148-170.

22. על עובדה זו עמד כבר י. בער במאמרו, המוזכר לעיל הערה 8. ראו על כך א' גרוסמן, "פירוש רש"י לתהילים והפולמוס היהודי-נוצרי", בתוך: ד. רפל (עורך), **מחקרים במקרא ובחינוך, ספר יובל לפרופ' משה ארנד**, ירושלים תשנ"ו, עמ' 59-74; E.Shershevsky, The Significance of Rashi's Commentary on the Pentateuch, **JQR LXI** (1970); pp. 76-85.

גם א. זאנד במאמרו: "הפשט המדרשי" של רש"י לעומת "הפשט המילולי" שלפניו, **שאנן**, ט', תשס"ד, עמ' 22 מקבל את התפיסה, שהבנת פירושו רש"י לשיר השירים ולתהילים – מחייבת התייחסות לפולמוס האנטי-נוצרי הסמוי שבדבריו, ודורשת להכיר את הפרשנות של הירוניםמוס – לתהילים, ושל אוריגינס – לשיר השירים. במאמרו זה אנו מנסים להראות, שהפולמוס הזה אינו נוגע רק לתהילים ולשיר השירים, אלא הוא קיים גם בפירושי רש"י לספרי-מקרא אחרים. מטרתנו העיקרית במאמרו היא להוכיח את התפקיד, שהוא ממלא דווקא בפירוש רש"י **לתורה**. לדעת מ' כהן בהקדמתו **לתהילים כרך א' בסדרת הכתר מקראות גדולות** רמת-גן תשס"ג עמ' י"א-ב, משקלו של הפולמוס היהודי-נוצרי הוא אכן גורם נכבד בעיצוב פירושו של רש"י – בכלל, ובספר תהילים – בפרט, ויש אף הסבורים... כי משקלו של גורם זה עולה על משקלם של גורמים אחרים (שם עמ' יא). ועיי' במפורט גם בדוגמאותיו.

23. במאמרו המוזכר לעיל (הערה 22). במאמרו על נוסח פירוש רש"י המוזכר לעיל, הערה 15 – מציין גרוסמן, שגם **יצחק מאהרשען** במבוא למהדורתו **לפירוש רש"י לתהילים** – שיער, שרש"י כתב את פירושו לתהילים בערוב ימיו, וכך הושפע פירושו זה מגזירות תנ"י.

(ע"ג, יד), כאשר על המילה: "ותוכחתי" הוא אומר: "נראית כל היום תמיד, מְבַקֵּר לְבַקֵּר מתחדשות צרות חדשות".

בפירושו לשם "ידותון" (ל"ט, א) – מביא רש"י מדרש אגדה, אשר לפיו רומזת מילה זו "על הדתות ועל הדינין והגזרות של צרה, הנגזרת על ישראל".

הוא עושה רעיון זה לעקרון-יסוד בפרשנותו לצרות המתוארות בספר.

כך הוא מפרש מיד אחר כך (פסוק ב): "אמרתי אשמרה דרכי וגו' – אנחנו היה בלבנו לשמור את עצמנו על כל הצרות הבאות עלינו, שלא נהרהר ונדבר קשה אחר מידת הדין, אף-על-פי שהרשעים לנגדנו המצירים לנו".

כאן ניתן לראות בעליל, כיצד, לפי הבנתו, מדבר הכתוב בתהילים בהווה הממשי, במאורעות הזמן והשעה.

בפירושו לתהילים חוזר רש"י ומזהה את עשו בתור האב-הטיפוס של הרשע העוין לצדיק, כאשר לא דמות עשו של "בראשית" לנגד עיניו, אלא צאצאיו, המזוהים בתור הנוצרים שבזמנו. בכל הזדמנות מעוניין רש"י להדגיש, את היותם ממשיכי עשו, ואת התנהגותם – כסמל הרשע.

את "זרו רשעים מִכָּחֶם" (נ"ח, ד), מפרש אפוא רש"י: "ממעזי אמם הם נעשים זרים להקב"ה – כדרך שעשה עשו...".

רש"י נוטל תפילה של דוד במזמור, שכל עניינו הוא בקשה אישית להינצל מהרשע: "חֲלָצְנִי, יְדוּד, מֵאֶדֶם קַע, מֵאִישׁ חֲמָסִים תִּנְצְרֵנִי", (ק"מ, ב), והוא מפרשה – כמדברת על עשו. הכינוי לרשע המופיע שם (ק"מ, יב): "איש לשון" – רומז, לדעתו, על עשו, שנאמר עליו: "כי ציד בפיו" (ברי' כ"ה, כח), וכדברי חז"ל (בראשית רבה ס"ג, ו): "צד את אביו בפיו".

לפעמים פירושו של רש"י אינו מתייחס לעשו, אלא לעמלק, אולם השוואת הפירוש שבדפוסים עם כתבי-יד מלמדת, שבמקור נאמר עשו, וכנראה, שונה הנוסח בדפוסים מפני אימת הנוצרים, אשר ידעו שהשם "עשו" רומז אליהם:²⁴

כך מפרש רש"י את "איש דמים ומרמה יתעב ה'" (ה', ז): זה עמלק וזרעו.

כך הוא מפרש את פרק ט' בתהילים הפותח במילים: "למנצח על מות לִבְיָן", שהנוצרים פירושווהו על בן-האלוהים לפי אמונתם.

פרשנים יהודים פירשו את המזמור – כמתייחס לדמויות מקראיות אחרות, ורש"י היה ער לפירושיהם. הוא מציין, שיש שהסבירו, שהבן הוא אבשלום, ואחרים פירשו שזהו נָבָל (בשיכול עיצורים ובשינוי ניקוד), והוא מציין, שלדונש ומנחם היו פתרונות נוספים, אולם לדעתו: "שיר זה לעתיד לבוא, כשיתלבן ילדותו ושחרותו של ישראל, וְתִגָּלָה צדקתם ותקרב ישועתם, שִׁמְחָה עמלק וזרעו" (פסוק א).

פרשנות זו נמשכת גם בפרק י', המדבר על הרשע, המעיק על הצדיק. וכך אומר רש"י על הפסוק: "שִׁבְרֵי זָרוּעַ רָשָׁע, וְכָע – תִּדְרֹשׁ רָשָׁעוֹ, בֵּל תִּמְצָא". (טו) – "שבור זרוע של עשו הרשע, ורע תדרוש – רשעו בל תמצא, פושעי ישראל – כשרואין את הרשעים מצליחין – לבם נושאם (=מפתה אותם)

24. ראו על כך גרוסמן (לעיל הערה 15) עמ' מג-מד.

להרשיע, אבל משתשבור את זרוע הרשעים, אם באת לדרוש (=לחקור ולמצוא) רשעים של רשעי ישראל, לא תמצאנו".

רש"י מפרש גם את המפגש בין יעקב ועשו באחרית הימים – כעשיית דין בעמלק: בפירושו לנבואת עובדיה: "ועלו מושיעים בהר ציון לשפט את הר עשוי" (כא) – אומר רש"י: "ליפרע מהר עשו (על) אשר עשו לישראל".

הר עשו רומז, לדעתו, על הכרך הגדול, הלא הוא הכינוי התלמודי לרומי, ורק אז תהיה לה' המלוכה, "שאיין מלכותו שלמה, עד שייפרע מעמלק".

המגמה הפולמוסית של רש"י באה לידי ביטוי בולט עוד יותר בפירושו לפסוקי-מקרא, שהנצרות פירשה לפי שיטתה, ועשתה בהם שימוש – להוכיח את עיקרי אמונותיה.

דוגמאות רבות לכך ניתן למצוא בפירושי רש"י לספרים: ישעיהו, זכריה ודניאל, אשר בהם רבים הקטעים, הרומזים על טיבו ועל זהותו של המשיח, ולפי טענות הנוצרים מצויות בהם הוכחות למשיחיותו של מושיעם.²⁵

על דברי דניאל (י"א, יד): "ובני פריצי עמך יִשְׁפְּאוּ להעמיד חזון" – מביא רש"י את דבריו של רב סעדיה גאון: "זו אומה של עשו וסיעתו".

וכאשר דניאל מתאר: "וְעָמַד עַל פְּנֵי נְבִיָּה" (י"א, כא) – רש"י מסביר: "ויתחזק אז על מעמדה מלכות עשו, שנאמר בזוי אתה מאוד (עובדיה ב), ויעמדו רומים ויטלו מלכות מִיָּנִים".

בפירושו זה אנו גם עדים בבירור לזיהוי עשו עם רומא, שהוא עמוד-התווך בשיטתו.

דוגמה מובהקת להמחשת מגמתו הפולמוסית של רש"י מצויה בפירושו לנבואות על עבד ה' שבספר ישעיהו (ישעיהו מ"ב, א-ד; מ"ט, א-ו; נ"ד-ט; נ"ב, יג-נ"ג, יב).

הנצרות ראתה נבואות אלו – כמדברות במישרין על התגלותו של ישו ועל סבלו.

המעין במדרשי חז"ל – לְמַד, שהם אכן פירשו, שעבד ה' הנדון שם הוא המשיח,²⁶ אולם כאשר הפרשנות הנוצרית אימצה קטעי מקרא אלו, והסבה אותם אל ישו, נוצר הצורך לפרש אותם בדרך אחרת:

רש"י אכן עושה זאת ומפרש, שעבד ה' הוא משל לעם ישראל כולו, וייסוריו מתארים, למעשה, את ייסורי העם הנרדף בגלות. בפירושו זה סלל רש"י את הדרך לבאים בעקבותיו, שהלכו בדרכו בפרשנות לנושא זה.²⁷ בדבריו של רש"י לפרשת עבד ה' – ניתן למצוא הד ברור למאורעות הטרגיים של מסע הצלב הראשון.

ברלינר, מראשוני החוקרים, שנתנו את הדעת על היחס בין פירושי רש"י למאורעות זמנו – טען, שאין למצוא בדבריו רמזים רבים לרדיפות ולמסעי-הצלב, אולם אף הוא הודה, שפירושו של רש"י לישעיהו נ"ג, ט הוא בהכרח השתקפות של המאורעות הקשים של אותה עת.²⁸ הפסוק אומר: "וַיִּתֵּן אֶת רֶשָׁעִים קִבְּרוֹ, וְאֶת עֹשִׂיר – בְּמִתְּיוֹ, עַל לֹא חָמַס עָשָׂה, וְלֹא מִרְמָה בָּפִיו", ורש"י כותב: "ויתן את

25. מספר לא מבוטל של דוגמאות לפרשנות של פולמוס תאולוגי בפירושי רש"י לספרים אלה – הובאו כבר על-ידי י. בער במאמרו: "רש"י והמציאות ההיסטורית של זמנו", (לעיל הערה 8), שהיה, כמדומני, הראשון להצביע על השתקפות הפולמוס היהודי-נוצרי בפירוש רש"י.

26. ראו: סנהדרין צ"ח, ע"א, רות רבה על רות ב', יד ועוד.

27. אמנם רבי יוסף קרא, שהיה, ככל הנראה, תלמידו של רש"י, פירש, שעבד ה' הוא כורש, אולם אף הוא שותף לדרכו של רש"י, שאין המדובר במשיח.

28. ברלינר, "לתולדות פירושי רש"י", ספר רש"י, (ע' הערה 8) עמ' לב.

רשעים קברו – מסר (את) עצמו להקבר בכל אשר יגזרו עליו רשעי האומות, שהיו קונסים עליהם הריגה וקבורת חמורים במעי הכלבים. את רשעים – לדעת הרשעים נתרצה ליקבר ולא יכפור באלהים חיים, ואת עשיר במוותיו – ולדעת המושל מסר (את) עצמו בכל מיני מות שגזר עליו..."

בהמשך אותו פירוש עומד רש"י גם על הסיבה לסבל הנורא של היהודים בגלותם:

הפסוק אומר: "וידוד חפץ דפאון החלי, אם תשים אשם נפשו, יראה זרע יאריך ימים, וחפץ ידוד בידו יצלה" (שם, י), רש"י כותב על כך: "הקב"ה חפץ לדכאו ולהחזירו למוטב. לפיכך החלה אותו... אמר הקב"ה: אראה, אם תהא נפשו ניתנת ונמסרת בקדושתה להשיבה לי. אשם – על כל אשר מעל, אגמל לו גמולו..."

בפירושו לפרק זה מבקש רש"י גם להדגיש את הפער המוסרי בין התנהגותם של הנוצרים לבין דרכם של ישראל.

בפירושו לפסוק: "מעמל נפשו יראה, ישבע, בדעתו – יצדיק צדיק עבדי לרבים, ויעונתם הוא יסבל" (שם יא) – מסביר רש"י, שהצדיק הוא עם ישראל, ש"היה אוכל ושבע ולא היה גוזל וחומס... היה שופט עבדי משפט אמת לכל הבאים לדין לפניו, והיה סובל כדרך כל הצדיקים..."

בדבריו של רש"י מקופלת אמירה אפולוגטית חשובה, שכן הוא בא להתעמת עם הטענה, שסבלם של היהודים – מלמד על היותם חוטאים ופושעים – טענה, שהושמעה תדיר בפי נוצרים מזמן שגיבשו אבות-הכנסייה את השקפתם על העם היהודי. תוך שהוא מצביע על גנותם של הגויים – קובע רש"י, שסבלם של ישראל דומה אמנם לסבל ולייסורים הראויים לחוטאים, אולם אין הדבר מעיד על היותו עם חוטא. לאמיתו של דבר, סבלו של ישראל נועד, לדבריו, לכפר על חטאיהם של אחרים: "והוא בשביל אחרים נשא חטא הרבים" (שם, יב).

סבלו של העם היהודי תחת יד הנוצרים מהווה גם מנוף להפחת רוח של תקווה לגאולה, שכן לפי מקורות שונים בחז"ל, ייסורי העם הם שלב מוקדם לגאולתו.

אף תפיסה זו מוצאת ביטוי ברור בפירוש רש"י לישעיהו (כ"ו, טז-יח), אשר בו הוא מתאר את מצב בני ישראל ואת תחושותיהם:

"ה', בצר פקדון – אינם מהרהרים אחר מדותיך. צקון לחש – שפך שיח ותפלה. מוסרך למו – בהיות מוסר יסורין באים עליהם, וכך היא תפלתם: כמו הרה תקריב ללדת וגו' – כן היינו מפניך, רואים אנו צרות מתחדשות וסבורים, שהם מיני סימני ישועה וגאולה... מפניך – מפני גזירותיך. קרינו, חלנו – חיל יולדה כאילו ילדנו, כאלו קרובים אנו להגאל, והוא רוח, ואין ישועה: ישועות בל נעשה (ב)ארץ – בכל חבלינו וצרותינו אין אנו מכינים לנו ישועה (אולי צ"ל מביטים ישועה. עיין במהדורת מאהרשען): ובל יפלו – ואין נופלינו בני עשו, שהן יושבי תבל, שכבשו ומלאו את הארץ..."

רש"י מטמיע אפוא בפירושו תיאור חי של המצב הקשה, שעם ישראל שרוי בו, ובסבל הנופל בחלקו הוא מבקש לראות אות מבשר לגאולה המיוחלת.

דרכו של רש"י בפרשנותו לפרקי עבד ה' הסובל ייסורים – הופכת, כאמור, להיות ממנו ואילך לפרשנות המקובלת העיקרית לקטעי המקרא הללו, וחכמי ישראל נדרשים לפרשנות זו בוויכוחיהם עם הנוצרים.²⁹

29. אכן היו כבר בין חז"ל שדרשו את פסוקי עבד ה' – כמתייחסים לעם ישראל ולייסוריו בגלות, כמו הדרשן במדבר רבה, י"ג, ג, אולם זו לא הייתה הגישה הרווחת. ראו כבר אצל צונץ, **הדרשות בישראל**, תל-אביב, 1954, עמ' 56, שהתייחס לדרשה על ישעיהו נ"ג, י, שבאה כעקיצה נגד הנוצרים, שהסתמכו על פרק זה בתורתם. עוד יש לציין, שרוזנטאל (לעיל הערה 16 עמ' 53) מספר, שנויר

ישנם פסוקים רבים אחרים, שחז"ל נטו לפרשם – כמדברים על המשיח, ואולם אחרי שהפרשנות הנוצרית ייחסה אותם לישו, בא רש"י והסב אותם לדמויות אחרות.

כך, למשל, כשישעיה אומר: "הצדיק אבד" (ישעיה נ"ז, א) – פסוק, שיכול להתפרש על המשיח, כפי שפירשו הנוצרים, אומר רש"י שהכוונה ליאשיה.

כאשר זכריה מדבר על "הנה איש, צמח שמו" (ז', יב), דורש רש"י את הדברים על זרובבל, אף על פי שחז"ל דרשוהו על המשיח (איכה רבתי, בובר, א, נא).

בדומה לכך, כאשר דן רש"י בדברי ירמיה (י"א, יט): "ואני כבש אלוף יובל לטבח", שהנוצרים פירשו על משיחם, הוא טוען, שמדובר בדברי הנביא על עצמו.³⁰

גישה זו של רש"י מופיעה שוב ושוב גם במזמורי תהילים, שֶׁכֵּן גם בהם עשתה הנצרות שימוש להוכחת אמונתה המשיחית. כיוון שכך בחר רש"י באופן מגמתי לסטות מפירוש חז"ל – סטייה, שהוא עצמו מצהיר עליה במפורש, כאשר הוא נמנע במתכוון מלפרש ללומדי דבריו את סיבתה. דוגמה יפה לכך ניתן למצוא בתהלים ב', המדבר במפורש "על ה' ועל משיחו (ב)", אולם רש"י בפירושו לתחילת הפרק – אומר: "רבותינו (שומר טוב ב', ג) דרשו את הענין על מלך המשיח, ולפי משמעו ולתשובת המינים, נכון לפותרו על (דוד) עצמו – לענין שנאמר: וישמעו פלשתים, כי משחו ישראל את דוד למלך עליהם, ויקבצו פלשתים את מחניהם (שמואל ב' ה', יז), ונפלו בידו"...

כך גם בתהילים כ"א, ב: "ה' בעזך ישמח מלך – רבותינו (השי' שומר טוב כא, א) פתרוהו על מלך המשיח, ונכון הדבר לפותרו עוד על דוד עצמו לתשובת המינים שֶׁפָּקְרוּ בו (שאָחַר שלקח את בת שבע אמר מזמור זה)".

בפרק קל"ב, י נאמר: "אל תשב פני משיחך". הכנסיה דרשה פסוק זה על ישו, ורש"י דרשו על שלמה המלך, וכך במקרים רבים נוספים.³¹

כאשר אין לרש"י מוצא אחר, והוא נאלץ לפרש פסוק מסוים – כמדבר על המשיח, אף על פי שעשו בו הנוצרים שימוש לפי שיטתם, הוא מדגיש, שהוא עושה זאת בלית ברירה, ועם זאת, הוא מוסיף ורומז לכך שאין מקום לקשר את הדברים למשיח הנוצרי.

כך, למשל, על דברי זכריה: "הנה מלכך יבוא לך" (זכריה ט', ט) מסביר רש"י, ש"אי אפשר לפותרו אלא על מלך המשיח..." ולשונו מלמדת, שהוא מפרש כך בעל כורחו, אך עם זאת, הוא מוסיף: "ולא מצינו מושל לישראל כזה בימי בית שני" – תוספת, שנועדה בוודאי כדי להוציא מלבם של נוצרים.

יעקב ועשו בפירוש רש"י על התורה

עד כאן עמדנו על המגמה הפולמוסית בפרשנותו של רש"י לנביאים ולכתובים – מגמה, שכבר עמדו עליה חוקרים אחדים, ובדברינו לעיל הבאנו ראיות נוספות, המאמתות גישה זו. ככלל – הן יוצאות ללמד על שיטה עקבית, שאפשר להביא לה שפע דוגמאות נוספות להמחשתה.

דומיניקני מן המאה ה-13 בשם ריימונדוס מארטיני מביא פירוש אחר בשם רש"י, המפרש את פרשת "הנה ישכיל עבדי" על המשיח, ומעלה השערה, שרש"י שינה את פרשנותו בעקבות הרדיפות וההרג, שהיו במסעי הצלב, אשר בהשפעתם החליט, שיש להסב את הדברים לעם ישראל כלו.

30. יצוין, כי פרקים י"א-י"ב שבספר זכריה נדרשו באופן שיטתי על-ידי הנוצרים על משיחם, ואכן פירושי רש"י לפרקים אלו משקפים בבירור מגמה פולמוסית, הבאה כמענה על כך.

31. ראו, למשל, פירושי רש"י לדניאל ט', כה-כו; י"א, יד ועוד. על כמה מהדוגמאות עמד רוזנטאל במאמרו הנ"ל (לעיל הערה 16).

וכאן המקום לשאול: מה בדבר פירוש רש"י לתורה? האם גם בו הודרך רש"י על-ידי מגמה פולמוסית או שבפירוש התורה לא יכירנה מקומה של מגמה זו?

דומה, שבקרב רבים מלומדי רש"י ומלמדיו – רווחת התפיסה, שבפירוש התורה שם רש"י לנגד עיניו אך ורק את הצורך להסביר פשוטם של מקראות, וכי פירושו לתורה חף מכל סממן אידאולוגי, ואין למצוא בו ענייני השקפה ותפיסות ערכיות, שאינם נדרשים להבנת הפשט:

בגישה זו הלכו פרשני רש"י, כגון: רבי דוד פארדו – בעל "משכיל לדוד", רבי אברהם בקראט ב"ספר הזכרון" ורבי וואלף היידנהיים בספרו "הבנת המקרא", וכן דגלו בה חוקרים מאוחרים – דוגמת ברלינר, פוזנסקי, ליפשיץ ופרופ' נחמה ליבוביץ ז"ל.³²

עמדה זו – תומכת יתדותיה בראש ובראשונה בדברי רש"י עצמו, האומר בכמה מקומות: "ואני לא באתי אלא לפשוטו של מקרא ולאגדה, המיישבת דברי המקרא דְּבָר דְּבָר על אופניו" (בראשית ג', ח, ובסגנון דומה – שם שם, כד; כ"ט; ל"ה, טז; שמות כ"ג, ב; ל"ג, יג, ויקרא י"ג, נח).³³

עמדה שונה נקטו חוקרים בני-זמננו, ובראשם – דב רפל ואברהם גרוסמן, אשר הצביעו על כך שגם פירושו של רש"י לתורה מודרך על-ידי עולמו האידאולוגי.³⁴

גם לשיטת האחרונים עדיין היה מקום להניח, שמגמתו הפולמוסית ביחס לעמי הנצרות לא תבוא לידי ביטוי בולט בפירוש לתורה, כפי שאירע בפירושו על ספרי הנביאים והכתובים.

הדבר נובע משתי סיבות עיקריות: האחת – תוכנית, והאחרת – כרונולוגית:

האחת נעוצה בתכנים של התורה ביחס לספרי הנביאים והכתובים:

הנביאים מדברים על אומות, והדבר הופך את האנלוגיה לישראל מול הנוצרים לנגישה ומתבקשת; הכתובים עוסקים ברשעים ובצדיקים מתוך הכללות, ואף בכך נפתחים שערי-דרוש להחיל את דבריהם על עולמו האקטואלי של הפרשן.

לעומת זאת, חומשי התורה מדברים על דמויות קונקרטיות, על סיפור קורותיהם של אישים פרטיים, והיה מתבקש, שפרשן, המשתדל לפרש דברים כפשוטם, לא יחרוג אל מעבר לסיפורן של הדמויות המתוארות בכתוב.

הסיבה האחרת היא כרונולוגית:

32. נ' ליבוביץ ומ' ארנד, **פירוש רש"י לתורה, עיונים בשיטתו, ב'**, ת"א, תש"ן עמ' 363-364 ובהערה 35 שם. ב' גלס, **פשט ודרש בפרשנותו של רש"י**, ירושלים, תשנ"ב, עמ' 47-92, ובביבליוגרפיה המפורטת שם, עמ' 165-169.

33. גם אם התכוון לפרש על פי הפשט, הייתה פרשנותו מורכבת, כנראה, גם מהשפעת הפרשנות הנוצרית של זמנו. ואפשר, שלכך רמז כבר נכדו של רש"י, רשב"ם, שהעיר, כי רש"י הודה לו, "שאילו היה לו פנאי, היה צריך לעשות פירושים אחרים לפי הפשטות, המתחדשים בכל יום" (פירוש רשב"ם לבראשית ל"ז, א). על השפעה אפשרית זו – ראו: א' טויטו, "בין פרשנות לאתיקה – השקפת העולם של התורה לפי פירוש רש"י", בתוך: **המקרא בראי מפרשיו, ספר זיכרון לשרה קמין בעריכת ש' יפת**, ירושלים, תשנ"ד, עמ' 313-330. וכן הנ"ל, "שיטתו הפרשנית של רשב"ם על רקע המציאות ההיסטורית של זמנו", בתוך: "יד גילת, חי' לוי' וצ"מ רבינובץ (עורכים), **עיונים בספרות חז"ל, במקרא ובתולדות ישראל**, רמת-גן, 1982, עמ' 48-74. טויטו עומד שם על פריחת לימוד הפשט בקרב חכמי ישראל במאה הי"ב, שבאה, לדעתו, בעקבות האתגר, שהציבו חכמי הדת הנוצרית, שבאותה עת עסקו באינטרסיות בפרשנות המקרא. אכן, בפירושו של רשב"ם לבראשית (ל"ז, ב) הוא כותב על פירוש סבו: "וגם רבינו שלמה, אבי אמי, מאיר עיני גולה, שפירש תורה, נביאים וכתובים – נתן לב לפרש פשוטו של מקרא". בנושא זה – ראו עוד בדבריו של אפרים תלמג', המופיעים אצל י"צ מושקוביץ, **פרשנות המקרא לדורותיה**, ירושלים, תשנ"ח, עמ' 29.

34. ד' רפל, רש"י – **תמונת עולמו היהודית**, ירושלים, תשנ"ה, עמ' 7, ואברהם גרוסמן, "פולמוס דתי ומגמה חינוכית בפירוש רש"י לתורה", בתוך: **פרקי נחמה, ספר זיכרון לנחמה ליבוביץ**, ירושלים תשס"א, עמ' 187-206. מאמר חשוב זה עוסק בשורה ארוכה של היבטים אידאולוגיים וחינוכיים בפרשנות רש"י לתורה, לצערי, התוודעתי אליו רק בעת סיום כתיבת מאמרי זה, ושמחתי למצוא, שבסוגיה הנדונה כאן כיוונתי לדעתו של החוקר הדגול.

הפירוש לתורה נכתב תחילה, וככל הנראה, לפני מסע הצלב הראשון, והיה מקום לחשוב, שבאותה עת לא ראה רש"י לנגד עיניו את הצורך האקוטי באקטואליזציה של הפרשנות והשלכתה על המציאות שבימיו.

ברם, נראה, כי מגמת הפולמוס האנטי-נוצרי מצויה גם בפירוש רש"י לתורה :
דוגמה בולטת לכך מצויה כבר בפירושו לפתיחת התורה, המוכרת היטב לכל בר-בי-רב :
שם הוא מסביר, שהתורה פתחה בבראשית, ולא במצוות קידוש החדש, שהיא המצווה הראשונה, שנצטוו בה ישראל – כדי ללמד על זכותו של עם ישראל על ארץ ישראל.
בפירושו זה משלב רש"י שני מדרשים שונים (בראשית רבה א', ג ומדרש תנחומא בובר בראשית י"א), אך ניתן היה לפרש את הפסוק על דרך הפשט או לצטט מדרש אחר. הבחירה של רש"י במדרש זה דווקא אומרת דורשני.

הרב שעוועל כתב על דברי רש"י אלה : "ולא אמנע מלהעיר, עד כמה משתקף כאן טהרת נשמתו של רבנו, דהנה בחר מכל עשרות מאמרים שבמדרשים לפתוח את פירושו עם מאמר אשר בילקוט, שמטרתו היא להגן על כבוד ישראל... והנה... עדיין אנו עומדים במדוכה זו עם אומות העולם. אין זאת אלא שרוח הקודש הדריך את רבנו..."³⁵

מתקבל על הדעת, שמאורעות-תקופתו של רש"י הם שהדריכו אותו :
העובדה, שבאותה עת נלחמו בני שתי הדתות הגדולות, הנוצרים והמוסלמים, על ארץ ישראל ועל ירושלים, היא שהביאה אותו, כנראה, להדגיש בפתח פירושו לתורה, שארץ ישראל אינה שייכת לאחת מן השתיים הללו, אלא בורא עולם יעדה לעם ישראל.³⁶

הוכחה משכנעת לטענה, שמגמת הפולמוס מופיעה גם בפירוש רש"י לתורה, ניתן להעלות על-ידי בדיקה יסודית של פירושו לסיפור יעקב ועשו. נראה, שרש"י נקט גישה מגמתית בדרך, אשר בה הציג ותיאר שתי דמויות אלו, ובאופן שפירש בו את מעשיהן :

בדמותו של עשו מתגלם הייצוג השיטתי ביותר ליחסו של רש"י כלפי אומות העולם, עמי הנצרות, אשר הוא חי בקרבם, ואשר קהילות אשכנז סובלות באופן מתמיד מנחת זרועם ומרדיפותיהם.³⁷
רש"י משחיר את דמותו של עשו באופן עקבי, כאשר כל מילה, שנאמרה עליו בתורה, הוא דורש לגנאי ובאורח קיצוני. לשם כך נדרש רש"י בעקביות ובשיטתיות לדבריהם של בעלי האגדה. כבר חז"ל עשו את המהלך של יצירת קוטביות קיצונית בין יעקב הצדיק לעשו הרשע, כשלנגד עיניהם – עשו הוא רומא.

רש"י, הרואה את עשו – כאבי עמי הנצרות, מחריף את הדברים עוד יותר :

35. פירוש רש"י על התורה, הרב ח"ד שעוועל (מהדיר ומפרש), ירושלים, תשמ"ב עמ' ב'.

36. א' טויטו במאמרו "בין פרשנות לאתיקה – השקפת העולם של התורה לפי פירוש רש"י" (ראו הערה 33 לעיל), עמ' 313 לומד מדברי רש"י אלה, כי לדעתו מטרת התורה היא למסור את המצוות, שציווה הקב"ה את עם ישראל. אולם דומה, שהשאלה, אשר רש"י פותח בה אינה אלא אמצעי, שנועד לזמן את התשובה, שהוא מעוניין לתת, שתבהיר מיד עם פתיחת התורה – את בעלות עם ישראל על ארצו ואת חוסר הזכות של המוסלמים והנוצרים עליה.

37. על הזיהוי של אומות העולם באשר הן בפירושי רש"י עם עמי הנצרות – ראו גם : י', כץ, בין יהודים לגויים, (ע' הערה 12) עמ' 35, 139. לדבריו, צור = סלע = אדום = רומי.

הוא בוחר להביא את המדרשים המחמירים ביותר עם עשו, ובמקרים רבים מוסיף נופך משלו – כדי לדרוש את עשו לגנאי במידה האופטימלית. להלן נביא את דברי רש"י ואת מקורותיהם, ונעמוד על הדרך השיטתית והעקבית שהוא נוקט.

הריון התאומים ולידתם – פירוש רש"י על בראשית פרק כ"ה

(כב) "ויתרצצו – על כורחך המקרא הזה אומר דורשני, שסתם מה היא רציצה זו, וכתב:

אם כן למה זה אנכי. רבותינו דרשוהו לשון ריצה: כשהייתה עוברת על פתחי תורה של שם ועבר – יעקב רץ ומפרס; עוברת על פתחי עבודה זרה – עשו מפרס לציאת. ד"א מתרצצים זה עם זה ומריבים בנחלת שני עולמות".

מקורם של דברי רש"י – **בראשית רבה** ס"ג, ו, אלא ששם מופיעים תחילה שני פירושים, הקובעים, שהתרצצות העוברים הייתה הדדית, ולא יכלה להעיד על עדיפות של מי מהם: "ר' יוחנן אמר: זה רץ להרוג את זה, וזה רץ להרוג את זה. ריש לקיש אמר: זה מתיר ציוויו של זה, וזה מתיר ציוויו של זה".

רש"י אינו מביא את פירושיהם של שני האמוראים הללו, המציגים מצב שוויוני מבחינה ערכית, אלא מדגיש – ואף מפרט יותר מן המקור – את הפירוש, המלמד, שכבר במעי-אמם היה יעקב – צדיק, ועשו – רשע.

(כד) "והנה תומים בבטנה – חסר (בלי א'), ובתמר: תאומים – מלא, לפי ששניהם צדיקים, אבל כאן: אחד – צדיק, ואחד – רשע".

רש"י בוחר להביא בזה כלשונם את דברי המדרש (שם, שם, ח'), הקובעים שוב את היות התאומים צדיק ורשע – כבר מרגע לידתם".

(כג) "ולאם מלאם יאמץ" – לא ישוו בגדולה: כשזה קם – זה נופל. וכן הוא אומר (יחזקאל כ"ו, ב): אַמְלָאָה הִחַרְבָּהּ: לא נתמלאה צור אלא מחורבנה של ירושלים".

דברי רש"י מבוססים על **הגמרא במסכת מגילה** (ו', ע"א, ובמקבילה – **בפסחים** מ"ב, ע"ב). מעניין הדבר, שבפסחים מוסיף רש"י ומציין: "כשעשו גיבור – יעקב חלש; אין מלכות שניהם מתקיים יחד". תוספת זו אינה נחוצה שם כלל, ואף אינה ממין העניין, שכן הגמרא עוסקת שם בטיבו של היין האדומי ביחס ליינם של ישראל.

פעם נוספת נדרש רש"י לפסוקנו, כאשר הגמרא **במסכת עב"ז** (ב', ע"ב) אומרת: ³⁸ "אין לאום אלא מלכות, שנאמר: "ולאם מלאם יאמץ". ורש"י מסביר: "ולאום מלאום – מתרגמינא: ומלכו מַמְלָכו, ועוד: יאמץ לא שייך אלא במלכות".

קביעה זו של רש"י, אשר לפיה הביטוי "יאמץ" יכול להיאמר רק על מלכות, תמוהה ביותר, שהרי במקומות רבים במקרא מופיע ביטוי זה ביחס לעם או למנהיג.

38. הזיהוי של צור עם אדום ורומי מופיע כמה פעמים בפירושו של רש"י לנ"ך, כגון בפירושו לישעיהו כ"ג, ה; כו, ה; כז, א. נראה, שזיהוי זה מבוסס על דברי רבי אלעזר בבראשית רבה (ס"א, ז): "כל צור שכתוב במקרא שלם (בו) – בצור המדינה הכתוב מדבר; חסר (כלומר צר) – ברומי הכתוב מדבר". ראו עוד בעניין זה: **רש"י השלם**, כרך ב', ירושלים תשמ"ח, לפסוקנו (עמ' ט"י) הערה 37.

ייתכן, שיש כאן דוגמה נוספת לכך שבכל מקום שנזכר עשו מול ישראל – רואה רש"י לנגד עיניו את מאבק המלכויות והמתח המתמיד שבין אומותיהם. גם כאשר מדברים על הבדלים בין יינות, הוא נזכר ומזכיר ללומד את מטוטלת הכוחות שבין עשו ליעקב, וכך הוא מדגיש, שאימוץ הלאום של ישראל יבוא לידי ביטוי במלכות, ולא בפחות מכך.³⁹

(כה) "אדמוני – סימן שיהא שופך דמים". בלשון המדרש נאמר: "כלו שופך דמים (בר"ר תאודור-אלבק ס"ג, ח חלק ב' עמ' 688. נוסחה אחרת: כאילו).

(כו) "ואחרי כן יצא אחיו וגו' – שמעתי מדרש אגדה (בר"ר ס"ג, ח), הדורשו לפי פשוטו: בְּדִין היה אוֹחֵז בו לעֵקְבו: יעקב נוצר מטיפה ראשונה, ועשו – מן השנייה. צא ולמד משפופרת שפיה קצרה (=קצר): תן בה שתי אבנים זו תחת זו: הנכנסת ראשונה – תצא אחרונה, והנכנסת אחרונה – תצא ראשונה. נמצא עשו הנוצר באחרונה – יצא ראשון, ויעקב שנוצר ראשונה – יצא אחרון. ויעקב בא לעֵקְבו, שיהא ראשון ללידה – כראשון ליצירה, ויפטור את רחמה וייטול את הבכורה מן הדין".

רש"י הביא את דברי המדרש כפי שהם, אלא שעשה שינוי קל: המדרש השתמש במשל **למרגליות** הנכנסות לשפופרת, ואילו רש"י העדיף לשנות ל**שתי אבנים**. אפשר, שלא היה נוח לו בדימוי, המשווה את עשו למרגלית.

"בעקב עשו – סימן, שאין זה מספיק לגמור מלכותו, עד שזה עומד ונוטלה הימנו".

רש"י מתבסס על דברי המדרש (בר"ר ס"ג, ט), אשר בו הגמון אחד שאל את אחד מחכמי ישראל: מי תופס המלכות אחרינו? והלה ענה לו בכך שרשם לפניו את הפסוק הנדון.

רש"י משנה מן המדרש, ולפי דבריו, תפיסת המלכות של יעקב תיעשה עוד בטרם תסתיים מלכות עשו.

מכירת הבכורה (המשך פרק כ"ה)

(כז) "ויגדלו הנערים והי עשו – כל זמן שהיו קטנים, לא היו ניכרים במעשיהם, ואין אדם מדקדק בהם מה טיבם; כיוון שנעשו בני שלש עשרה שנה, זה פירש לבתי מדרשות, וזה פירש לעבודת כוכבים".

"יודע ציד – לצוד ולרמות את אביו בפיו. שואלו: אבא, היאך מעשרין את המלח ואת התבן? כסבור אביו, שהוא מדקדק במצוות".

כאן מיזג רש"י את דברי בר"ר (שם, טו) עם **מדרש תנחומא** (תולדות ח'), אף-על-פי שפשט הדברים אינו מצריך זאת, שְׁכָן ניתן היה לפרש, שהיה צד חיות ומאכיל מבשרן לפיו של יצחק, כפי שאכן פירשו התרגומים השונים.

"איש שדה – כמשמעו: אדם בטל וצודה (=צד) בקשתו חיות ועופות".

פירוש זה כתב רש"י מדעתו, ולמעשה, הוציא כאן את הביטוי מידי פשוטו, שהוא עובד אדמה, ופירשו כפי המשמעות שנראית לו, אשר לפיה אין כאן הגדרה של עיסוקו של עשו בלבד, אלא בעיקר הגדרת תכונתו השלילית.

"איש תם – אינו בקי בכל אלה, אלא כלב – כן פיו. מי שאינו חריף לרמות – קרוי תם".

39. ראו עוד: י', פלורסהיים, **רש"י למקרא בפירושו לתלמוד**, א (תורה) ירושלים תשמ"א, עמ' 48-49, המביא גם מספר רב של מקומות, אשר בהם השורש "אמץ" מופיע בקשר לעם או לראשי-העם.

פירושו של רש"י כאן הוא מדעתו, ואין לו מקור בדברי-חז"ל, וכוונתו להעמיד את יעקב כניגודו המובהק של עשו.

בהמשך מפרש רש"י: "ישב אהלים – אהלו של שם ואהלו של עבר" – פירוש, שאכן מופיע במדרש (שם, שם י).

בעיני רש"י יש קשר בין התכונה, המוגדרת כישיבה באהלים, לבין תכונת היושר והתמימות, ובכך הפך יעקב בעניין זה לאב-טיפוס לבניו.

בדומה לכך כתב רש"י בפירושו על הפסוק: "עוד אושיבך באהלים כימי מועד (הושע י"ב, י): "אכרית מתוכך סוחרי מרמה, ואושיבך באהלים: אעמיד מתוכך תלמידים עוסקים בתורה – כימי מועד הראשון, שהיה יעקב איש תם, יושב אוהלים".

(כח) "בפיו – כתרגומו: בפיו של יצחק. ומדרשו: בפיו של עשו, שהיה צד אותו ומרמהו בדבריו".

כאן פירש מדרש בר"ר (סג, י) את הדברים כפשוטם – כמו תרגום אונקלוס, שהיה עשו מהדר להביא בשר טוב וכוס טובה של משקה לפיו של יצחק (שם), אולם רש"י לא הסתפק בפירוש זה, והעדיף להדגיש שוב את מה שכבר הזכיר בפירושו למלים: "יודע ציד" – כדי להבליט את גודל רמאותו של עשו.

(כט) "והוא עיף – ברציחה, כמה דתימא (ירמיה ד', לא): כי עִיפָה נפשי להורגים".

המדרש (שם, שם יב) כותב, שעשו "הרג את הנפש", אולם רש"י כותב, שהיה עיף ברציחה – ביטוי, שיש בו כדי לרמוז, שהיה זה עיסוק קבוע ושגרתי של עשו, ולא הריגה חד-פעמית.

(ל) "הלעיטני – אפתח פי ושפוך הרבה לתוכה (=לתוכו), כמו ששנינו: אין אובסין את הגמל, אבל מלעיטין אותו" (שבת כ"ד, ג).

רש"י מתבסס כאן על דברי בר"ר (שם יב), הבאים להמחיש ולהעצים את הגסות והגרירות, שאפיינו את עשו.

(ל) "הלעיטני נא מן האדם האדם – עדשים אדומות. ואותו היום מת אברהם (בבא בתרא ט"ז, ע"ב), כדי שלא יראה את עשו, בן-בנו, יוצא לתרבות רעה, ואין זו שִׁיכָה טובה שהבטיחו הקב"ה. לפיכך קיצר הקב"ה ה' שנים משנותיו"...

בפירוש זה העתיק רש"י את דברי חז"ל.

(לא) "מִכָּה כיום – כתרגומו: כיום דילהן, כיום שהוא ברור – כך מְכוֹר לי מכירה ברורה.

את בכרתך – לפי שהעבודה בבכורות, אמר יעקב: אין רשע זה כדאי (=ראוי), שיקריב להקב"ה".

רש"י מתבסס גם בפירוש זה על דברי המדרש (שם שם יג על המילים "ויאמר: השבעה לך"). המדרש שואל: "מה ראה אבינו יעקב, שנתן נפשו על הבכורה? והוא מתרץ, שיעקב לא רצה, "שיהיה רשע זה עומד ומקריב".

(לב) "הנה אנכי הולך למות" – בדפוסים מסוימים אומר רש"י: "מתנודדת והולכת היא הבכורה, שלא תהא כל עת – העבודה בבכורות, כי שבט לוי יטול אותה", ובכל הדפוסים המשך דבריו הוא: אמר עשו: מה טיבה של עבודה זו? אמר ליה: כמה אזהרות ועונשין ומיתות תלויין בה – כאותה ששנינו (סנהדרין כב, ע"ב): אלו הן שבמיתה: שתויי יין ופרועי ראש. אמר: אני הולך למות על ידה, אם כן מה חפץ לי בה?!"

פירוש זה אינו מופיע במקורות חז"ל, והוא מוסיף להדגיש את רצונו של עשו להשתחרר מעבודת ה'.⁴⁰ (לד) "ויבז עשו. העיד הכתוב על רשעו, שביזה עבודתו של מקום". דברים אלו של רש"י – מְשַׁל עֲצָמוֹ הֵם, וכוונתם המובהקת לטעון, שביזוי הבכורה של עשו איננו מכווין נגד הבכורה בלבד – כדרכם של אנשים, שבאופן לגיטימי לגמרי אינם מעריכים דבר-מה, שאחרים מעריכים מאוד. אכן אין זה אלא ביזוי, המתריס כנגד עבודת אלוקים, שאמורה להתבצע על-ידי הבכורות, ועשו מזלזל בה בהיותו רשע.

נישואי עשו (כ"ו, לד-לה)

(לד) "בן ארבעים שנה – עשו היה נמשל לחזיר, שנאמר (תהלים פ', יד) יכרסמנה חזיר מיער: החזיר הזה כשהוא שוכב, פושט טלפיו – לומר: ראו שאני טהור! כך אלו גוזלים וחומסים ומראים עצמם כְּשִׁרִים. כל מ' שנה היה עשו צד נשים מתחת יד בעליהן ומענה אותן. כשהיה בן מ', אמר: אבא בן מ' שנה נשא אשה, אף אני – כ".

רש"י מאמץ בכך את דברי המדרש (בר"ר ס"ה, א) – בשינוי-לשון קלים בלבד. קשה לראות צורך פרשני כלשהו בהבאת מדרש זה, ומסתבר בהחלט, שמדובר בהמשך העצמת תיאור דיוקנו השלילי של עשו.

(לה) "מורת רוח – לשון המראת רוח – כמו (דברים ט', כד) ממרים הייתם. כל מעשיהן היו להכעיס ולְעַצְבוֹן".

דברי רש"י – מְשַׁל עֲצָמוֹ הֵם, והם ממשיכים באותו קו.

"ליצחק ולרבקה – שהיו עובדות עבודת אלילים".

פירוש זה הנו על-פי בר"ר (שם, שם, ד), ושוב הוא מוציא את הדברים מפשטם – על-מנת להשחיר את דמות עשו.

פירוש רש"י לפרק כ"ז – גנבת הברכות על-ידי יעקב

(א) "וַתִּכְהֶינָּהּ – בעשן של אלו (שהיו מעשנות ומקטירות לע"א) – על-פי מדרש תנחומא (תולדות ח'). גם כאן יש המשך לאותה מגמה.

(ג) "וצודה לי – מן ההפקר, ולא מן הגזל.

(ה) לצוד ציד להביא – מהו 'להביא'? אם לא ימצא ציד, יביא מן הגזל".

דבריו בפירושו מבוססים על בר"ר (שם יג) – ואף הם אינם צורך הפשט, ויש בהם הדגשת גנותו של עשו, שאביו דורש ממנו להביא מן ההפקר, אך הוא מוכן להביא גם מן הגזל.

(ט) "וקח לי – מְשַׁלִּי הֵם ואינם גזל, שכך כתב לה יצחק בכתובתה ליטול שני גדיי עזים בכל יום"

דבריו מבוססים על בר"ר (שם י"ד). רש"י מביא את הדברים – כדי להנגיד את יעקב לעשו, שכן יעקב בוודאי לא יביא מן הגזל בשום פנים ואופן.

40. רש"י נאמן לדברים אלה גם בפירושו לגמרא (ב"ב ט"ז, ע"ב ד"ה: "וְשָׁט את הבכורה"), שם הוא אומר: "ויבזה את העבודה שהייתה בבכורות". וראה בפירוש רש"י השלם (ע' הערה 38 לעיל), כך ב', עמ' י"ט הערה 64, שאפשר, שהיה לפני רש"י הספר בראשית זוטא, המביא דברים אלה.

(כא) "גשה נא וְאֶמְשֶׁךְ – אמר יצחק בלבו: אין דרך עשו להיות שם שמים שגור בפיו, וזה אמר: כי הקרה ה' אלהיך לפניי" (לעיל כ).

רש"י מביא בזה את דברי בר"ר (ס"ה, יט), המדגישים את ריחוקו של עשו מכל קשר לקב"ה.

(כב) "קול יעקב – שמדבר בלשון תחנונים (פסוק יט): קום נא, אבל עשו – בלשון קנטוריא דבר (פסוק לא): יקום אבי".

דברים אלה אינם מופיעים בבר"ר, ורש"י לקחם ממדרש תנחומא (יא) ומתנחומא ישן (טו).

המדרש מאפיין בכך את יעקב כמי שמצטיין בנועם הליכות – בניגוד לגסות ולנוקשות, המאפיינים את עשו, ורש"י מביאו – כדי להעצים עוד את הפער בין שני האחים: הוא מדגיש, שהפער בא לידי ביטוי לא רק בענייני הדת, אלא גם בהתנהגות אנושית כללית.

הסגנון על נטילת הברכות על-ידי יעקב (בראשית כה-כז)

מעשה לקיחת הברכות במרמה על-ידי יעקב הוא האירוע המרכזי – מבחינת העימות, המתהווה בין יעקב לעשו. הפרשנות למעשה זה אוצרת בקרבה בהכרח שיפוט ערכי, המשקף השקפה כללית על שתי הדמויות הללו.

כדי לעמוד על שיטת רש"י – נרחיב קמעא בעניין זה:

רש"י נדרש להתעמת עם הבעיה הערכית, שהתמודדו אתה כל הפרשנים:

הייתכן, שיעקב ביצע – בהדרגה אימו – מעשה רמייה, וזכה בברכות על-ידי שימוש בנכלולים בלתי-מוסריים?

על שאלה זו ניתנו תשובות רבות ושונות בפרשנות לדורותיה:⁴¹

רבים מן הפרשנים פתרוה, איש איש בסגנונו, בכך שיעקב כיוון את אביו למה שהאב רצה בו באמת: לברך את הבכור או לברך את הראוי ביותר, אלא שלאב חסרו הנתונים הדרושים לשם כך, ויעקב עזר לו לממש את רצונו המקורי (רד"ק, רבינו בחיי, אברבנאל, אור החיים, מלבי"ם והנצי"ב ב"העמק דבר" על אתר).

אחרים סברו, שיש היתר לשנות בדיבור לפי צורך השעה (חזקוני), ואף כשמדובר בנביא – אין גנאי בכך (אבן עזרא).

גישות אלה רואות מרמה במעשהו של יעקב, אולם הן מבקשות אמתלות להצדיק מרמה זו.

רש"י לא הלך בדרך דומה לכל אלו, שֶׁפֶן הוא העדיף לטעון, שלא הייתה כלל מרמה, ועקב כך הוא קובע את חפותו המוחלטת של יעקב.

בשפה משפטית נוכל לומר, שאם שאר הפרשנים זיכו את יעקב בגין נסיבות מקילות, הרי שרש"י מזכה אותו מחוסר אשמה.

עובדה מעניינת היא, שבניגוד למגמה האפולוגטית של הפרשנים הקלסיים, הלכו חז"ל דווקא בקו שונה לגמרי ונקטו עמדה ביקורתית ביחס לפעולתו של יעקב:

על המילים: "וילך ויקח וַיָּבֵא לאמו" (כ"ז, יד) הם אומרים, שיעקב הלך "אנוס וכפוף ובוכה" (בר"ר ס"ה, טו) – ללמדנו, שהמעשה לא היה לגיטימי בעיניו, ולכן התקשה לבצעו.

41. לסיכום הדעות השונות בעניין זה – ראו: יהושפט נבו, "יחסנו לחטאי אבות – אתגר חינוכי", שאנו, ו' (תש"ס), עמ' 55-66.

במדרש אחר נאמר, שיעקב הלך אל הצאן – כדי להביא את שני גדיי העזים במצוות אמו, "הלך – ולא לקח. אמרה לו אמו: קח – ולקח, ולא הביא, עד שאמר לו המלאך: 'הביא לאמך', ומיד 'ויבא לאמו' " (מדרש החפץ, מובא בתורה שלמה לרמ"מ כשר, עמ' תתרע"ט).

לפי מדרש זה, היה צורך בהתערבות שמימית – כדי לגרום ליעקב למלא אחר מצוות אמו, שהייתה קשה בעיניו.

מדרשים אלה מבקשים להאיר את דמותו המוסרית של יעקב, אולם תוך כדי כך הם מבהירים, עד כמה מעשה זה, שיעקב לבסוף אכן ביצע, נחשב בעיניהם פסול ובלתי-מוסרי.

הביקורת החריפה של חז"ל באה לידי ביטוי בתפיסתם, הרואה שני מהלכים של מידה כנגד מידה, שאירעו מאוחר יותר ונבעו, לדעתם, מענישה על גנבת הברכות: מהלך אישי ומהלך לאומי. כאשר יעקב מגלה בבוקר שלאחר ליל כלולותיו, שקיבל במרמה את לאה במקום את רחל, התרחש לדברי המדרש דיאלוג, שנפתח בטרוניה של יעקב ונמשך בביקורת עוקצנית וניצחת של לאה על הרמאות, שנקט כלפי עשו.

מספר המדרש (תנחומא [בובר] פרשת ויצא י"א):

"ויהי בערב ויקח את לאה בתו וגו' (בראשית כ"ט, כג-כז). כל הלילה הייתה (לאה) עושה עצמה כרחל. כיון שעמד בבקר – 'והנה היא לאה'. אמר לה: בת הרמאי, למה רמית אותי?! אמרה לו: ואתה – למה רמית (את) אביך, כשאמר לך: האתה זה בני, עשו, ואמרת לו: אנכי עשו בכורך, ואתה אומר: למה רימיתני; ואביך לא אמר: בא אחיך במרמה! "

ומתוך הדברים הללו, שהוכיחה אותו – התחיל שונאה. אמר הקב"ה: אין רפואתה של זו אלא בבנים, ובעלה נכסף לה. לפיכך 'וירא ה' כי שנואה לאה, ויפתח את רחמה' (שם, לא), ודוד מקלס: "עושה משפט לעשוקים" (תהלים קמ"ו, ז).

המדרש מותיר את המילה האחרונה בפיה של לאה "שהוכיחה אותו", וכמי שעומד אל מול האמת הכואבת, ואין מענה בפיו – התחיל יעקב לשונאה. כשמוטחת בפניו של אדם ביקורת אמיתית, שאין הוא יכול להתמודד אתה, לא נותר לו אלא לפתח שנאה כלפי המטיח.

במדרש אחר מייחסים חז"ל ענישה של מידה כנגד מידה על גניבת הברכות כלפי עם ישראל כולו: גזרת המן הרשע, שהיה מצאצאי עמלק, נכד עשו, הייתה לפי דבריהם עונש על הכאב הגדול, שגרם אבי-האומה, יעקב, לאביו הראשוני של המן, עשו.

אומר המדרש (בר"ר ס"ז, ד): "כשמוע עשו את דברי אביו (כ"ז, ל"ד). א"ר חנינא: כל מי שהוא אומר, שהקב"ה וותרן הוא, יתוותרון (=יתבתרו) בני מעוהו; אלא מוריך אפיה (=מאריך אפו) – וגבי דיליה. זעקה אחת הזעיק יעקב לעשו (=גרם יעקב לעשו שיזעק), דכתיב: 'כשמוע עשו את דברי אביו ויזעק זעקה' (גדולה ומרה): ואיכן נפרע לו? בשושן הבירה, שנאמר (אסתר ד', א): 'ויזעק זעקה גדולה ומרה עד מאד' ".

אף ספר הזוהר אינו נרתע מלהגדיר את לקיחת הברכות – כרמאות, ולשיטתו, התגובה הקשה של ההשגחה האלוהית על רמאות זו – לא הצטמצמה לאירוע חד-פעמי, אלא היא נמתחת ונמשכת לאורך ההיסטוריה:

"אמר רבי אלעזר: בוא וראה, כמה יש לאדם ללכת בדרך ישרה! בוא וראה, מפני שנטל יעקב (את) הברכות מעשו ברמאות. תדע לך, שלא ניתן רשות לשום אומה בעולם להשתעבד בישראל, זולתי אומה של עשו" (זוהר חדש, א', דף ל"ט, עמ' ב).

אכן, במקביל לעמדה הביקורתית, יש במדרשי חז"ל גם גישה, המנסה לטהר את יעקב מחטא המרמה.

רש"י בחר להתעלם לגמרי מדבריהם הביקורתיים של חז"ל, ולבסס את כל פירושו על דבריהם של המזכירים והמטהרים את יעקב. הוא מציג פרשנות עקבית, המבקשת להצדיק את המעשה ולהותיר את יעקב ללא רבב:

על המילים: "אנכי עשו בכורך" – אומר רש"י: "אנכי – המביא לך, ועשו הוא בכורך!" (כ"ז, יט). רעיון זה מופיע בסגנונות שונים במדרשי חז"ל (בר"ר ס"ה, יח, תנחומא ישן תולדות, י), ורש"י כתבו בצורה שונה מעט, שנראתה לו, ככל הנראה, נאמנה יותר לפשט הפסוק. בתשובה על שאלת יצחק: "האיתה זה, בני, עשו?" – נאמר במקרא: "ויאמר: אני!", ורש"י קובע: "לא אמר: אני עשו, אלא: אני!" (שם, כד).

דברים אלה אינם מופיעים בבר"ר, ורש"י נטלם ככל הנראה ממדרש במדבר רבה (י, ו). עם בואו של עשו – מתבררת התרמית ליצחק, והוא מכריז: "בא אחיך במרמה – ויקח ברכתך!" מפרש רש"י: "במרמה – בחכמה (פס' לה)".

רש"י התבסס על תרגום אונקלוס ועל תרגום ירושלמי. והשווה בר"ר ס"ז, ד: "ר' יוחנן אמר: בא בחכמת תורתו".

כנראה, הם הבינו את המילה מרמה – כמו עֲרָמָה, הניתנת להתפרש גם כפעולה מתוחכמת. והש' "ערמה" במשלי א, ד; ח', ה, יב.

לאחר מכן מכריז יצחק: "גם ברוך יהיה" (פסוק לג). רש"י מביא את דברי המדרש (בר"ר ס"ז, ב): "שלא תאמר: אילולי שרימה יעקב לאביו, לא נטל את הברכות. לכך (=לפיכך) הסכים וברכו מדעתו".

בכך מתברר, לשיטה זו, שלכל אורך הדרך היה ברור, שיעקב יקבל את הברכות, ולא הייתה לתחבולת ערמתו כל משקל.

פרשנות זו מעוררת את השאלה:

מדוע אפוא נחרד יצחק, כשהתברר לו, שבירך בטעות את יעקב במקום עשו? על כך עונה רש"י, כשהוא מסתייע במדרש תנחומא (תולדות כ"ג) ישן: "למה חרד יצחק? אמר: שמא עוון יש בי, שברכתי הקטן לפני הגדול, וְשָׁנִיתִי (את) סדר היחס?" (פס' לו ד"ה: "הכי קרא שמו"). יצחק לא נחרד אפוא מכך שבירך מישהו אחר – במקום את הבן, שהתכוון לו, אלא רק מכך ששינה את סדר נתינת הברכות.

ומה הייתה תגובתו של יצחק על זעקות השבר של בנו האהוב?

רש"י מוסיף ומפתח כאן את דברי המדרש הנ"ל ואומר: "התחיל עשו מצעק: ויעקבני זה פעמים! אמר לו אביו: מה עשה לך? אמר לו: את בכורתי לקח! אמר: בכך הייתי מצר וחרד, שמא עברתי על שורת הדין. עכשיו – לבכור בְּרַכְתִּי: גם ברוך יהיה".

לדעת אותו מדרש ולדעת רש"י, שיברון-הלב של הבן האהוב, עשו – גרם ליצחק הקלה גדולה, שֶׁפֶן מתוך צעקותיו התברר לו, שלא שינה את הסדר הראוי, שהרי יעקב קנה את הבכורה.

גם בתוכן של הברכות מוצא רש"י ביטוי לרשעותו של עשו – ביחס לצדקותו של יעקב.

בפירושו למילים: "ויתן לך האלהים מטל השמים ומשמני הארץ" (כ"ז, כח) הוא בא להסביר את השימוש בשם אלוהים וכותב: "מהו 'האלהים'? בדין: אם ראוי לך, יתן לך, ואם לאו, לא יתן לך, אבל לעשו אמר: משמני הארץ יהיה מושבך, בין צדיק בין רשע – יתן לך.

וממנו למד שלמה, כשעשה (=כשבנה את) הבית וסידר (את) תפלתו: ישראל, שהוא בעל אמונה ומצדיק עליו את הדין, לא יקרא עליך תגר. לפיכך (מל"א ח', לט): 'ונתת לאיש ככל דרכיו, אשר תדע את לבבו', אבל נכרי (הוא) מחוסר-אמנה; לפיכך אמר (שם, שם מג): 'ואתה תשמע השמים וגו' ועשית – ככל אשר יקרא אליך הנכרי', בין ראוי בין שאינו ראוי – תן לו, כדי שלא יקרא עליך תגר".

פירוש זה מתבסס על **מדרש תנחומא בומר** (תולדות, י"ד).

לעומת זאת, בבר"ר מופיעים פירושים אחרים, אולם רש"י בחר להתעלם הפעם ממדרש רבה, ורק ציין:

"ומדרש אגדה יש להרבה פנים".

הוא העדיף את דברי **מדרש תנחומא**, שיש בהם תוספת לחידוד ההבדל בין דרכם של יעקב ובניו כצדיקים – לבין דרך הקשע והכפירה של עשו וצאצאיו.

בפירוש למילים: "משמני הארץ יהיה מושבך" (כ"ז, לט) מופיע הסוד **הגלוי**, שמסתתר מאחורי כל הגישה העוינת של חז"ל ושל רש"י לעשו.

רש"י מסביר, שבמילות הברכה הללו – הכוונה היא ל"איטליא של יוון".

בדברים אלה ממשיך רש"י באופן מוצהר את הקו של חז"ל, שזיהו, כאמור, את מלכות רומא עם עשו:

חז"ל השתדלו בדרשותיהם להראות, כיצד מלכות רומא מתגבשת ועולה מתוך נפילתה הרוחנית של מלכות ישראל – רעיון, הממשיך את פרשנותם לתוצאת העימות שבין יעקב לעשו.

וכך הם אמרו **במסכת שבת** (נ"ו, ע"ב):

"בשעה שנשא שלמה את בת פרעה, ירד גבריאל ונעץ קנה בים, ועלה בו שרטון, ועליו נבנה כרך גדול של רומי. במתניתא תנא: (ב)אותו היום, שהכניס ירבעם שני עגלי זהב: אחד – בבית אל, ואחד – בדרך, נבנה צריף אחד, וזהו איטליא של יוון".⁴²

רש"י כתב על כך בפירושו לתלמוד: "כרך גדול של רומי, שהוא מיצר לישראל... וכשנטלה (=פְּבָשָׁה) רומי (את) מלכות יוונים, לכדוהו ונהפך להם (=להיות שלהם)".

מדבריו אלה ניתן לראות בבירור, כי רש"י מדבר בהווה, בהוויית תקופתו, ולא בדוגמה היסטורית גרדא, השייכת לימים עברו.

נדגיש עוד, ש**מדרש בר"ר** ממשיך ומפרש את הפסוק דן: "ומטל השמים מְעַל – זו בית גוברין" (שם). כנראה, היא שימשה מושב לחיילים רומאים, ואולם רש"י לא מצא עניין להביא אלא את חלקו הראשון, האקטואלי של המדרש, שמדובר בו על רומי, שהמשכה, לדעתו, במלכות הנוצרים של זמנו. כוונתו להדגיש, שעל אף הצלחתה הנוכחית היא עתידה לרדת וליפול, ואילו צאצאי יעקב יעלו.

סיפור הברכות ופרשת תולדות מסתיימים בכך שעשו נשא אישה נוספת: "וירא עשו, כי רעות בנות כנען בעיני יצחק אביו, וילך עשו אל ישמעאל ויקח את מחלת, בת ישמעאל, אחות נביות – על נשיו לו לאשה" (כ"ח, ט). רש"י קובע: "על נשיו – הוסיף רשעה על רשעתו".

42. עוד על יחסם של חז"ל לאיטליא של יוון – ראו **בבבלי מגילה** (ו', ע"ב). שם מתואר עושרו של הכרך הרומי, והשווה **בר"ר** (ל"ז, א) ו**בקהלת זוטא** (ה', ט), אשר מתוארת שם רומא ככרך גדול, שעושה דלים, ובכל זאת נתון בשלווה – לקיים את ברכת יצחק: "משמני הארץ יהיה מושבך".

מפשט הפסוקים ניתן היה להבין, שעשו למד את הלכה מכך שבנות כנען רעות בעיני אביו, ולכן ניסה לתקן את מעשיו ולקח אישה טובה יותר.

לעומת זאת, רש"י מעדיף לקבוע בוודאות, שגם האישה הנוספת הייתה מרשעת, ולא עוד אלא שעשו ממשיך בדרכו הנלווה בכך שלא גירש את נשותיו הראשונות, הרעות. הביקורת על כך שלא גירש את הראשונות מופיעה בכמה מדרשים (בר"ר ס"ז, יג. **תנחומא ישן**, ויצא א', ועוד), אולם הגדרתה של האישה החדשה – כמרשעת – תוספת היא מִשְׁל רש"י, הבאה להעצים עוד את הדגשת רשעותו של עשו.

המאבק בנחל יבוק והפגישה עם עשו – רש"י לבראשית ל"ב

השלב הבא ביחסי יעקב ועשו מתרחש בעת פגישת האחים – עם שוב יעקב מחרן לארץ ישראל. פגישה זו – וכן השלבים שקדמו לה – מספקים לרש"י הזדמנות נוספת להשחיר את דמותו של עשו:

השליחים, ששלח יעקב אל אחיו, חוזרים אליו – כשבפיהם הדיווח: "באנו אל אחיך, אל עשו, וגם הולך לקראתך – וארבע מאות איש עמו (ז)". רש"י מפרש: "באנו אל אחיך אל עשו – שהיית אומר: 'אחי הוא', אבל הוא נוהג עמך כעשו הרשע; עודנו – בשנאתו".

הבנה זו של כפל הלשון של השליחים – מקורה אמנם במדרש (בר"ר ע"ה, ז), אולם רש"י דואג לחזור עליה פעם נוספת, כעבור פסוקים אחדים בלבד. כאשר יעקב נושא תפילה לה', הוא מבקש:

"הצילני נא מיד אחי, מיד עשו!" (שם, י"ב), ורש"י – שלא כדרכו – חוזר על אותו רעיון, שלמדנו זה עתה, ומזכיר שוב: "מיד אחי, שאינו נוהג עמי כאח, אלא כעשו הרשע".

יעקב נותר אפוא בפחד לקראת הפגישה עם עשו.

רש"י מביא את דברי רבי יהודה בר אלעאי (בר"ר, ע"ו, ב) על כך שהיה זה פחד המהול בצער: "ויירא... ויצר: ויירא – שמא יִהְרֶג, ויצר לו – אם יהרוג הוא את אחרים" (שם, ח').

ברם, התנא המשיך בדרשתו והציע הסבר לדאגתו של יעקב מהאפשרות, שיהרג בידי אחיו. לפי הסבר זה, התיירא יעקב מפני הזכויות הגדולות, שהיו לעשו בגין קיום מִצְוַת הישיבה בארץ ישראל ומִצְוַת כיבוד הורים; שתיהן – מצוות חשובות ביותר, שיעקב לא קיים כל אותן שנים. רש"י נמנע מלהביא דברים אלה, המצביעים על זכויותיו המיוחדות של עשו, ואינו נוטל מן המדרש אלא את האמירה המבליטה את רגישותו המוסרית של יעקב, החושש שמא יהרוג.

יעקב מתכוון לקראת הפגישה עם עשו, ורש"י מביא את הדברים הידועים על הכנות אלה:

"והיה המחנה הנשאר לפליטה – על כרחו, כי אלחם עמו. התקין עצמו לשלושה דברים: לדורון, לתפלה ולמלחמה (ט)".

מקורם של דברים אלה – במדרשי חז"ל (**תנחומא ישן** וישלח ו' ועוד), אולם המושג מלחמה בעניין זה ניתן להתפרש בדרכים שונות:

הרמב"ן, לדוגמה, (שם פס' ד) סבור, שהכוונה "להצלה בדרך מלחמה – לברוח ולהינצל", כלומר יעקב, לדעתו, אינו מתיימר להכות את עשו כדרך המתגברים במלחמה, אלא להציל את נפשו – כדרך החלש השורד הודות לתחבולותיו.

רבנו בחיי (בפירושו לסוף פסוק ט) הולך בשיטתו של רמב"ן, ואף מסביר, שכוונת חז"ל היא: "כי אם יקום מלך ויגזור עלינו גירושין (=גירוש) או אבדן גוף וממון באחת הארצות, הנה מלך אחר – במקום אחר יקבץ וירחם".

לפירושם של רמב"ן ורבונו בחיי – נוטה גם הסגנון של **מדרש קוהלת רבה** (ט', יח) האומר: "למלחמה – מנין? שנאמר: וישם את השפחות וגו' ", כלומר: מדובר בתחבולה להינצל, ולא בהתקפה מלחמתית ממש.

רש"י, כאמור, אינו נוקט קו פשרן ואופורטוניסטי כזה, אלא מייחס ליעקב הכנה ליזמה התקפית של ממש נגד האויב.

ערב כניסתו לארץ כנען מתחולל המפגש הדרמטי של יעקב עם האיש, שנאבק עמו עד עלות השחר: לדעת רש"י, אותה דמות מסתורית לא באה אלא כדי לחזק את זכאותו של יעקב לברכות שלקח מעשו. רש"י הכיר, כנראה, בכך שעל אף ניסיונותיו לטהר את יעקב מכל חטא בלקיחת הברכות – קשה להתעלם לגמרי מהבעייתיות הכרוכה בה ומהפגיעה הקשה שפגע באחיו. ככלות הכול, מוכרות היטב לרש"י דרשות-חז"ל, שהובאו לעיל ומתחו ביקורת על יעקב, שגרם עגמת-נפש לעשו, אף שבחר שלא להביא אותן בפירושו.

הוא גם ער לכך שלפחות למראית עין – קיימת בעיה בהתנהגותו של יעקב בפרשת הברכות, ולכן הוא מבקש למצוא במפגשי פרשת "וישלח" – סיום מושלם לעימות, שהחל בפרשת "תולדות". פרשנותו להתרחשות המיוחדת של אותו לילה במעבר יבוק באה לתת מענה שלם – לכל מי שלבו ממאן לקבל את נישול עשו בידי יעקב.

לדעת רש"י, יש חשיבות עצומה לעובדה, שיימצא בתורה אישור אלוהי ברור להזדהותו של עשו מירושת הארץ, שכן בעיצומה של התקופה, שהוא כותב בה את פירושו, טוענים בני עשו, הלא הם הנוצרים, לבעלות על ארץ-הקודש, ומתארגנים למסעות כיבוש של הארץ מידי המוסלמים.

חז"ל פירשו את האירוע האזוטרי של המפגש עם המלאך הזה – כמפגש של יעקב עם שרו של עשו (**בר"ר** ע"ז, ג), מפגש מְטָרִים לפגישה עם עשו עצמו. רש"י כמובן, הביא את דבריהם (ל"ב, כה, ד"ה: "ויהאבק איש עמו"), אך גם הוסיף להם נופך משלו:

כאשר המלאך אומר ליעקב (ל"ב, כז): "שְׁלַחֲנִי, כִּי עָלָה הַשָּׁחַר!", ויעקב עונה לו: "לֹא אֶשְׁלַחְךָ, כִּי אִם בְּרִכְתָּנִי!" – מסביר זאת רש"י: "הוֹדָה לִי עַל הַבְּרִכּוֹת שֶׁבְּרַכְּנִי אָבִי, שֶׁעָשָׂה מַעֲרַעַר עֲלֵיהֶן..."

לפירוש זה של רש"י – אין כל מקור בחז"ל, והוא מהווה תוספת, הבאה להדגיש, ששרו של עשו מכיר בזכותו של יעקב על הברכות.

כאשר הקב"ה משנה את שמו של יעקב לישראל, אומר רש"י: "לא יעקב יֵאמָר עוד שמך" – כי לא יאמרו עוד, שהברכות באו לך בעקבה וברמיה, כי אם בשררה ובגלוי-פנים; סופך, שהקב"ה נגלה עליך בבית-אל ומחליף את שמך, ושם הוא מברכך, ואני שם אהיה, ואודה לך עליהן" (בראשית ל"ב, כט).⁴³

במקרה זה נטל רש"י מן המדרש (**בר"ר** ע"ח, ג) רעיון כללי: היה זה המלאך, שבתחילה שינה את שם יעקב – לישראל במעבר יבוק, ורק מאוחר יותר, בהתגלות בבית אל, נתן הקב"ה עצמו גושפנקה לשינוי זה.

43. ביתר פירוט אומר רש"י את הדברים בפירושו להושע י"ב, ה. שם הוא כותב: "בכה – המלאך, ויתחנן לו – כאמר לו לא אשלחך, כי אם ברכתני (בראשית ל"ב), המלאך היה מבקש ממנו: 'הנח לי עכשיו. סופו של הקב"ה ליגלות עליך בבית אל, ושם ימצאנו ושם ידבר עמנו, והוא ואני נסכים לך על הברכות שבירכך יצחק'. ואותו מלאך – שרו של עשו היה, והיה מערער על הברכות".

מעבר לכך לא פירט המדרש את פשר השינוי ואת תוכנו, ואילו רש"י הוא, שהוסיף וקבע, שעיקר מטרתו של שינוי-השם, ואולי אף כל מטרתו, היא להרחיק מיעקב את האסוציאציה של עקיבה ורמיה, שכן יעקב, היה, ככל הנראה, סמל לכך.⁴⁴

בפגישת האחים – הפעולה הבולטת ביותר האומרת דורשני הייתה נשיקתו של עשו (ל"ג, ד). רש"י הביא על כך את שתי הדעות שבמדרש כפי שהן, שהרי לפי שתיהן עשו נשאר בגדר שונא גדול, שאין תקנה לשנאתו.

דברי רש"י: "וישקוהו – נקוד עליו. ויש חולקין בדבר הזה בברייתא דספרי: יש שדרשו נקודה זו – לומר, שלא נשקו בכל לבו. אמר ר"ש בן יוחאי: הלכה היא; בידוע, שעשו שונא ליעקב, אלא שנכמרו רחמיו באותה שעה ונשקו בכל לבו" (ל"ג, ד). דברים אלה של רש"י הם על-פי מדרשי חז"ל בכמה מקומות.⁴⁵

פגישת יעקב עם עשו מסיימת לדעת רש"י בכך שעשו אכן הודה ליעקב על הברכות, שלקח ממנו בערמה, ומה טוב יותר ומקנה זכויות חזקות יותר מאשר הודאת בעל דין:

כאשר אמר עשו: "יהי לך אשר לך" (ל"ג, ט), הרי משמעו דבריו היא הודאת בעל-דין. לשון רש"י: "כאן הודה לו על הברכות", ובפירוש זה הוא מתבסס על בר"ר (ע"ח, יא).

התנתקות האחים ואחריתה לעתיד לבוא (פירוש רש"י לפרק ל"ו ופירושו ליחזקאל ולעובדיה)

פגישת האחים איננה האפיזודה האחרונה ביחסים ביניהם. הסיום המוחלט של הקשר שבין יעקב לעשו מתואר בסוף פרשת "וישלח":

כאשר עשו יורד מן הארץ, מספר הכתוב: "ויקח עשו את נשיו ואת בָּנָיו ואת בְּנֹתָיו ואת כל נפשות ביתו ואת מקנהו ואת כל בקמתו ואת כל קנינו, אשר רכש בארץ כנען, וילך אל ארץ (אחרת)–אונקלוס ותרגום ירושלמי) מִפְּנֵי יַעֲקֹב אָחִיו: כִּי הָיָה רְכוּשָׁם רַב מְשֻׁבֵּת יַחְדָּו, וְלֹא יָכְלָה אֲרָץ מְגוּרֵיהֶם לִשְׁאֵת אֹתָם מִפְּנֵי מְקִינֵיהֶם" (בראשית ל"ו, ו-ז).

על המילים: "וילך אל ארץ" – אומר רש"י: "לגור באשר ימצא", ותו-לא.

בפרקי דרבי אליעזר (פרק ל"ח) מוצאים אנו דברי שבח על עשו, ש"בשכר שפינה את כל כליו בשביל יעקב אחיו, נתן לו (הקב"ה) מאה מדינות משעיר ועד מגדיאל".

דברים אלה, המעלים על נס את פעולת הוויתור שעשה עשו – לא הביא רש"י בפירושו, לא אותם ולא את הדומים להם.

44. אכן, הקישור האסוציאטיבי של יעקב עם עקיבה ורמייה, כנראה, לא התפוגג לגמרי, ובספר ירמיה אנו מוצאים, כיצד הוא משמש בפי הנביא, הבא לתאר את מעשיהם המקולקלים של ישראל באומרו: "כי כל אח עקב יעקב, וכל רע רכיל יחלך".... (ט', א).

45. ראה: ספרי בהעלותך ס"ט, בר"ר ע"ח, ט, שיה"ש רבה ז', ד, מדרש משלי פרק כ"ו, מסכת סופרים ו', ג, אדר"ג פרק ל"ד. השימוש בטיוי 'הלכה' בהקשר זה – תמוה, שכן מדובר בדבר אגדה מובהק. רבי משה פיינשטיין מסביר, שיש לפרש: "כשם שהלכה היא דבר קבוע ועומד ובלתי ניתן לשינוי, כך גם שגאת עשו ליעקב.. מעין חוק טבע" (שו"ת אגרות משה, אבן-העזר, ח"ד, סי' עז). ראה עוד בעניין זה: א', שוחטמן, "הלכה שאינה הלכה", סיני, אב-אלול, תשנ"ז עמ' קפ-קפז. שוחטמן טוען, שביטוי זה הוא כאן בגדר שיבוש, וכי המילה המקורית הייתה: "והלך בידוע עשו שונא ליעקב", והוא מסתמך על ילקוט שמעוני לבמדבר, בהעלותך רמז תשכב, ד"ה: "או בדרך רחוקה". אכן הדברים מסתברים בטעמם, אולם יש לזכור, שילקוט שמעוני הוא אוסף מדרשים, שנערך בימי-הביניים, וקשה לשפוט על פיו, מה היה נוסחם של מדרשי חז"ל המקוריים. אפשר, שעורך הילקוט בחר לשנות מן הגרסה שמצא לפניו – בשל הבעייתיות שבביטוי "הלכה". עם זאת מצאתי תנא דמסייע לטענתו של שוחטמן – בספר הזיכרון לרבי אברהם בקראט הלוי מגולי ספרד (ליורנו תר"ה) הגורס כן (ראו מהדורת משה פיליפ, פ"ת תשמ"ה, עמ' קס"ד). ברצוני להודות בזה לידידי, אסף מאל, שהפנה אותי למאמרו של דודני, א' שוחטמן.

בפירושו לנביאים עתיד רש"י להדגיש, שהיה זה פועל ה', שדחף את עשו מחוץ לארץ ישראל. על דברי הנביא מלאכי: "וואת עשו שנאתי" (א', ג) – אומר רש"י: "לדוחפו אל ארץ שעיר מפני יעקב אחיו, ומנהג שבעולם: מי שיש לו שני בנים – לבכור הוא בורר לו מנה יפה".

בהמשך פרשת "וישלח" מפרש רש"י: "ולא יכלה ארץ מגוריהם (ל"ו, ז) – להספיק מרעה לבהמות שלהם. ומדרש אגדה: מפני יעקב אחיו, מפני שטר חוב של גזירת 'כי גר יהיה זרעך', המוטל על זרעו של יצחק, אמר (עשו): אלך לי מכאן, (שהרי) אין לי חלק לא במתנה, שניתנה לו הארץ הזאת, ולא בפרעון השטר, ומפני הבושה, שמכר בכורתו".

דברי רש"י מבוססים על המדרש (בר"ר פ"ב, יג), אולם – כדרכו במקרים קודמים – הוא מנסח אותם בדרך, המוסיפה להם העצמה: עשו לא רק מודה בזכותו של יעקב על הארץ, אלא אף נוקט צעד ממש: הוא מפנה אותה ומסתלק בפועל מכל זיקה אליה.

הזיהוי, שרש"י מזהה את הר שעיר וארץ אדום – עם צאצאי עשו, שהנוצרים הם ממשיכיהם, הוא, שגורם, ככל הנראה, לרש"י להביא ממדרש-חז"ל החריפים ביותר על מאבקי יעקב ועשו – בפירושו למקראות, העוסקים באדום ובשעיר:

בספר יחזקאל ל"ה מופיעים דברי הנביא על הר שעיר, ורש"י מוציא את הדברים מהתייחסות אל העם, היושב בשעיר בימי יחזקאל, ומפרשם על רקע הדימוי השלילי הקיצוני, שהוא מייחס לעשו: על מילותיו של יחזקאל (בפסוק ו, שם): "לדם אעשך – ודם ירדפך, אם לא דם שנאת – ודם ירדפך" – כותב רש"י:

"בזית את הבכורה, שעבודתי הייתה מסורה להם, ושנאת להיות מלכלך עצמך בדם קרבן עבודתי, ולכלוך (=ולכן לכלוך) דם הרוגים ירדפך. וי"א דם מילה שנאת. ויש אומרים: רוצחים אתה ירא – כשאר כל אדם, ורוצחים ירדפוך. וי"א דם שנאת – אחיד, שהוא בשרך ודמך".

בפירושו הראשון משתמש רש"י בדברי-המדרש (בר"ר ס"ג, יח) ומוסיף להם את ההדגשה, שדברי עשו מבטאים ביזוי של הבכורה ושל עבודת ה', שהייתה מסורה לבכורים.

שני הפירושים האחרונים הם תוספת של רש"י מדעתו, והאחרון מביע כאן את שנאת עשו ליעקב.

בפסוק ט' אומר יחזקאל: "שממות עולם אַתְּנָן, ועריך לא תִשְׁבְּנָה".

רש"י מפרש, שהדברים באים להדגים את הניגוד בין עשו לעמים אחרים, ולתאר אותו – כעם, הראוי לעונש החמור מכולם.

הוא מפרש: "לא כמו שאמרתי למצרים: ושבתי את שבות מצרים (יחזקאל כ"ט, מד); ושבתי את שבות בני עמון (ירמיה מ"ט, ו. לפנינו: ואשיב). וזהו שאמר: ואת עשו שנאתי, ואתן את הריו שממה (מלאכי א', ו. לפנינו: ואשים את הריו), שעיתדתי לשוממות עולם".

אם כן, טוען רש"י, אפילו המצרים, שעינו את בני ישראל והעבדו אותם בפרך, יזכו לשבת בארצם, ואולם עשו שנוא על ה' שנאה מיוחדת, ועל-כן ארצו תישאר שוממה.⁴⁶

בפסוק הבא אומר הנביא: "יען אֶמְרָךְ: את שני הגוים ואת שתי הארצות – לי תהיינה, וירשונה..." רש"י מפרש תחילה על דרך הפשט, שהכוונה לארצות ישראל ויהודה, אך הוא אינו מסתפק בכך ובוחר להוסיף: "ומדרש אגדה דר' תנחומא דורשו כלפי שהלך (=לעניין הליכתו של) עשו אל ישמעאל

46. בפירושו לתורה מטעים רש"י את השלילה הקיצונית ביחס אל עשו, הוא אדום, כאשר זה נמצא בקטגוריה אחת עם מצרים: הדבר מופיע בקשר לאיסורי החיתון של בני ישראל עם עמי-הקדם השונים בספר דברים (כ"ג, ד-ט). רש"י מסביר את ההבדל בין היחס כלפי מצרים ואדום, המותרים להתגייר ולבוא בקהל כבר בדור השלישי, ובין היחס כלפי עמון ומואב, האסורים בכך עד דור עשירי, כשהוא מתבסס על דברי המדרש בספרי, אך הוא מוסיף שם מדעתו את המילים: "ושאר אומות – מותרין מיד". הוספה זו אינה נחוצה כלל להבנת הפשט, ולא נועדה אלא להדגיש את גנותם היתרה של שני העמים הללו.

להתחתן בו להשיאו (=להסיתו), שיעורר על יצחק על ירושת אברהם, ויהרוג ישמעאל את יצחק, ואהיה אני גואל הדם, ואהרוג את ישמעאל, וזהו: יקרבו ימי אבל אבי (בראשית כ"ז, מא), ואירש אני את יצחק ואת ישמעאל".

הדברים אינם מצויים במדרש תנחומא שבידנו, אך הם אכן מופיעים בבר"ר (ס"ז, ח). ברם, אין כל צורך פרשני במדרש זה, והוא מהווה – כמו שתי הדוגמאות הקודמות, שצינו מתוך פרק זה – המחשה לטענתנו, שרש"י בחר להביא מדרשים, שאין בהם הכרח להבנת פשט המקרא, כאשר מגמתו להעצים את האיבה לעשו ולנחם את ישראל, שהוא יענש על-ידי ה' בחומרה יתרה.

סיומה של פרשת היחסים בין יעקב ועשו עתידה להתרחש אפוא בימות המשיח, ורש"י מתייחס לכך בפירושו לדברי יעקב לפני פרידת האחים (בראשית ל"ג, יד): "וְאֶנִּי אֶתְנַהֵלָה לְאִטִּי... עַד אֲשֶׁר אָבֹא אֶל אֲדֹנָי שְׁעֵיכָה":

אומר רש"י: "הרחיב לו הדרך, שלא היה דעתו ללכת אלא עד ספוט. אמר: אם דעתו לעשות לי רעה, ימתין עד בואי אצלו, והוא לא הלך. ואימתי ילך? בימי המשיח, שנאמר (עובדיה כ"א) ועלו מושיעים בהר ציון – לשפוט את הר עשו. ומדרשי אגדה יש לפרשה זו – כבים".

אכן מדרשים רבים יש על פסוק זה, ורובם עוסקים בדו-שיח, שהיה בין יעקב ועשו על חלוקת העולם הזה והעולם הבא ביניהם, אולם רש"י בחר להביא רק את המדרש הנ"ל, שבו צירף את דברי חכמים בבר"ר (ע"ח, יד) עם עצתם ליהודי, שמזדמן לו עובד כוכבים בדרכו, המופיעה בתלמוד (עבו"ז כ"ה, ע"ב).

הבחירה שלו דווקא בדברים אלה – נובעת בוודאי מרצונו להביא בפני הלומד דברי עידוד ונחמה, המבטיחים סוף טוב לעימות שבין יעקב לעשו, סוף, שיש בו תקווה ואחרית-שלום, שכן באותו עידן של ימות המשיח – תגבר ידו של עם ישראל על ממשיכי עשו הרשע.

דרכו של רש"י בפירוש פרשת יעקב ועשו על-פי חז"ל – מעין סיכום

לאור הבדיקה המסודרת של פירושי רש"י לפרשת יעקב ועשו – ניתן לסכם ולומר, שהוא בונה את דמויותיהם של יעקב ועשו בשלושה שלבים עיקריים, שכל אחד מהם בא לידי ביטוי ברובד אחר של פרשת חייהם:

- מן ההיריון ועד ברכות יצחק הוא טווה את דמותו של יעקב – כצדיק, ואילו את דמות עשו – כרשע גמור.
 - בפרשת הברכות הוא דואג לטהר את יעקב מכל אבק של מעשה בלתי-ראוי, ובה בעת למצוא פגמים דווקא בהתנהגותו של עשו.
 - מסיפור הברכות ועד לפרידה הסופית בין האחים – מפתח רש"י את ביסוס זכותו של יעקב על ארץ ישראל – בניגוד להודאה של עשו באמירה ובמעשה, שאין לו חלק בארץ.
- רש"י נקט אפוא פרשנות עקבית ושיטתית של הכפשת עשו והצגתו כרשע גמור, וכנגד זאת הוא מתאר את יעקב – כמי שלא דבק בו כל רבב.
- תמונת דברים זו איננה מובנת מאליה כל-עיקר:

הלומד את פרקי התורה על-פי פשוטם – לא יראה את כל הַקֶּשֶׁע בעשו, ולא יתפוס את יעקב – כטלית שכולה תכלת. אולם דומה, שבהגיע רש"י לנושא זה הוא בחר לוותר על ההיצמדות לפשוטו של מקרא, ולשם כך הפליג שוב ושוב לדברי-אגדה, שלא נדרשו כלל לשם הבנת הפשט.

כבר הזכרנו לעיל, שפרשני רש"י וחוקריו דנו בדבר מידת היצמדותו של רש"י לפשוטו של מקרא. כיוצא בכך התחבטו לומדי רש"י בשאלה: מה הייתה אמת המידה של רש"י בהבאת דברי אגדה?

פרופ' נחמה ליבוביץ גרסה, כי "רש"י נזקק למדרשים אך ורק כשהם עונים על שאלה, המתעוררת למקרא הכתוב, כשהם מיישבים קושי ופותרים בעיה או ממלאים פער",⁴⁷ עמדתה זו השפיעה על דורות של לומדים ומלמדים.⁴⁸

דומה, שבגישה זו יש הפרזה יתרה בתיאור מידת דבקו של רש"י בביאור הפשט, אלא אם כן נרחיב ביותר את המושגים: קושי, בעיה ופער. בנושא דידן ניכר בעליל, שרש"י בחר להפליג במידה רבה של הזדקקות למדרש: המגמה הפולמוסית, שעמדה לנגד עיניו, והרצון לחזק את יהודי תקופתו בעמידתם האיתנה מול קנטורי הנוצרים ורדיפותיהם, הביאה אותו ללקט ולזקק מדרשים לרוב, אף ללא כל צורך פרשני.

זאת – ועוד: גם לימוד על-פי מדרשי-חז"ל אינו מציג תמונה כה דיכוטומית וחד-ממדית, כפי שמתאר רש"י. רש"י בחר להביא רק את מדרשי-האגדה, המחזקים את הרשעת עשו ואת הצדקת יעקב, ואילו דברי הביקורת הנוקבים של חז"ל על גנבת-הברכות שהוזכרו לעיל – נפקד מקומם לחלוטין בפירושו. על פירושים מדרשיים אלה הוסיף רש"י מילות הסבר נוספות, אשר בהן העצים את המגמה שנקט.

פרשנות רש"י לפרשת יעקב ועשו לעומת פרשנותו של אבן עזרא

הלומד תורה עם פרשנים אחרים – אף הוא לא יצייר את אותה תמונת עולם. הדוגמה, המתבקשת והמתאימה ביותר, היא כמדומה, פירושו של אבן עזרא, הקרוב יחסית לרש"י בזמן ובנטייה לפרש דברים בקצרה – למען הבנת פשוטו של מקרא.⁴⁹ לימוד פרקי יעקב ועשו בפירוש אבן עזרא – משרטט תמונה שונה לחלוטין ומציב לנגד עיני הלומד שתי דמויות שונות של יעקב ועשו.

אבן עזרא אינו רואה כל רמז לפגם באופיו ובמעשיו של עשו בפסוקים, אשר בהם מתאר המקרא את עיסוקו כצייד, ואומר, שיצחק אהבו, "כי ציד בפיו" (כ"ה, כח) – במובן הפשוט של המילה.

כך גם לגבי מכירת הבכורה:

עשו עיף עייפות טבעית ורואה את עצמו – כמי שהולך למות בגלל הסתכנותו בעבודת הצייד (שם, כט-לב). ביזיון הבכורה של עשו נובע, פשוט, מהעובדה, שיצחק לא היה עשיר, ולכן היא לא נשאה רווח גדול ומשמעותי (שם לד).

בהגיעו לפרשת גנבת-הברכות על-ידי יעקב – פוסל אבן עזרא את פירושו של רש"י למילים: "אנכי עשו בכורך", המציל את יעקב מן השקר, ומכנה אותו: "דברי רוח". אבן עזרא סבור, שיעקב אכן שיקר, אלא שלדעתו מותר לנביאים ולגדולי האומה לשקר בעת הצורך, וזאת – בניגוד לנביא, הנשלח מאת ה' ללמד תורה ומצוות לעם, אשר לו אסור לשקר.

47. נ' ליבוביץ ומ', ארנד, **פירוש רש"י לתורה – עיונים בשיטתו**, האוניברסיטה הפתוחה, ת"א, 1990, כרך שני, עמ' 363-364, וראו לעיל עמ' 11-12 והערות 24-25. יש לציין עוד, שלדעת ליבוביץ, יש שרש"י מצטט מדברי המדרש גם כאשר הם לדעתו פשוטו של מקרא או, לכל הפחות, קרובים לפשוטו של מקרא.

48. ראו לדוגמה במאמר מאת הרב חיים מצגר "להוראת ספר בראשית", **שמעתי** – שיטות ודרכים להוראת תנ"ך, עמ' 166, הכותב: "הרגיל להעמיק בפירושו של רש"י ימצא, שהקו המנחה הבולט בפירושו לספר בראשית בפרט, הוא למצוא, מה באה התורה ללמדנו בכל קטע וקטע, ולא נזקק רש"י למדרש אגדה, אלא במקום שנעלם ממנו החידוש ובחינת הראשית (ההדגשה במקור, ר"ל) שבדברים לפי פשוטו או עומק פשוטו של מקרא."

49. אבן עזרא נולד בשנת 1089 או 1090 ונפטר בשנת 1164. אמנם בניגוד לרש"י, שייעד את פירושו להמוני בית ישראל, נראה, כי אבן עזרא כתב את דבריו בעיקר למלומדים ולתלמידי-חכמים, ומוכן, שבהתאם לכך ובהתאם לנטיית-לבו ורוחב-דעתו – יש לפירושו מאפיינים ייחודיים, אולם בבואנו להשוות בינו לבין רש"י בעניין הערכות התוכנית-ערכית את יעקב ועשו – הרי מדובר בשני פרשנים, שיש בהחלט מקום לערוך השוואה ביניהם, שכן שניהם מתיימרים לפרש פשוטו של מקרא ולא להציע פרשנות אלגורית, מיסטיקת או אחרת, החורגת אל רבדים אחרים.

בעוד שרש"י עושה כל מאמץ "לצבוע" את יעקב ואת עשו בצבעי צדיק מושלם ורשע גמור, אבן עזרא משאירם – כשתי דמויות הרחוקות מטיפולוגיה כזו, לפחות, בכל הנוגע לנקודות המפגש ביניהם שמתארת התורה. אפשר להניח, שהדבר נובע מרצונו של האחרון להיצמד בעקביות לפשט – דבר, שרש"י – חרף הצהרותיו: "ואני לא באתי אלא לפרש פשוטו של מקרא" – חרג ממנו באופן תדיר.⁵⁰ ברם, יש מקום להמשיך צעד נוסף ולשאול:

במה נבדלו שני הפרשנים זה מזה? מדוע ראה רש"י לנכון לחרוג מן הפשט באורח שיטתי ונרחב בפרשנותו לסיפור יעקב ועשו, בשעה שאבן עזרא אינו רואה בכך כל צורך?

דומה, שהמשמעות, שרש"י מייחס לעשו ולצאצאיו בהקשר האקטואלי של זמנו ומקומו, הייתה רחוקה מעולמם של ילידי ארצות האסלם – דוגמת אבן עזרא. יהדות ספרד לא אימצה את התפיסה, שרווחה בקרב יהודי אשכנז, שלפיה היהודים באותה עת נמצאים בגלות אדום, היא עשו וממשיכיו.

כהמשך לכך יש לציין, שיהודי-ספרד לא העלו על נס את חשיבות-הנקמה בגויים ולא גיבשו תפיסה משיחית, הרואה בנקמה – מרכיב חשוב בגאולה העתידה, כפי שעשו אחיהם באשכנז, שרישומי-הרדיפות ומסעי-הצלב הטביעו בהם חותם עמוק, אשר מצא את ביטויו גם בספרות הפרשנות והפיט.⁵¹

אבן עזרא מביע בכמה מקומות הסתייגות מפורשת מהזיהוי של גלות אדום עם השלטונות הנוצריים, ובסיפור יעקב ועשו הוא מרחיב על כך וכותב:

"...וְיִשְׁנִים, שלא הקיצו משנת האיוולת, יחשבו, כי אנחנו בגלות אדום, ולא כן הדבר, רק (=אלא) אדום היה (=הייתה) תחת יד יהודה, וכן כתוב: ויפשע אדום מתחת יד יהודה (מל"ב ח', כב). גם יואב הכרית כל זכר באדום (מל"א י"א, טז)... ורומא שהגליתנו היא מזרע כתיים, וכן אמר המתרגם: וצים מיד כתיים (במד' כ"ד, כד), והיא מלכות יון בעצמה, כאשר פירשתי בספר דניאל (ו' ז'). והיו אנשים מתי מספר, שהאמינו באיש ששמוהו אלוה, וכאשר האמינה רומי בימי קונסטנטינוס (=קונסטנטינוס קיסר), שחידש כל הדת... ולא היה בעולם מי שישמרו (את) התורה החדשה, חוץ מאדומיים מעטים, על-כן נקראה רומא – מלכות אדום. גם כן יקראו היום אנשי מצרים וְשָׂבָא וארץ עילם – ישמעאלים, ואין בהם מי שהוא מזרע ישמעאלים, כי אם מתי מעט" (בראשית, כ"ז, מ).⁵²

נדגיש, כי גם בדברי הפולמוס של אבן עזרא נגד הנוצרים הוא אינו נוקט לשון בוטה, כפי שהיטיב לעשות לא אחת בהזדמנויות אחרות.⁵³

50. בספרו **שפה ברורה** מתח אבן עזרא ביקורת על רש"י וכתב, שדרכם הישרה של הקדמונים הייתה לראות בפירוש על פי הפשט – עיקר, ולכן קבעו, כי "אין מקרא יוצא מידי פשוטו" (שבת ס"ג, א), ואילו "הדורות הבאים שמו כל דרש – עיקר ושורש, כרב שלמה ז"ל שפירש התנ"ך על דרך הדרש, והוא חושב, כי הוא על דרך הפשט, ואין בספרו פשט רק (=אלא) אחד מני אלף" (עפ"י ציטוט בספרו של, י"צ מושקוביץ **פרשנות המקרא לדורותיה** ירושלים תשנ"ח עמ' 78).

51. י"י יובל מתאר את תפיסת הגאולה של יהדות ספרד כ"גאולה מגיירת", לעומת דפוס ה"גאולה הנוקמת" של יהדות אשכנז. ראו על כך בהרחבה בספרו **שני גוויים בבטן** (ע' הערה 6 לעיל) עמ' 109-131, וכן א' גרוסמן, "הגאולה המגיירת במשנתם של חכמי אשכנז הראשונים", **ציון**, נט (תשנ"ד). גרוסמן עומד גם על שיטת רש"י בעניין מעמדם של הגוויים בגאולה העתידה, ולדעתו, יש לרש"י משנה סדורה בסוגיה זו, שלפיה יתקיימו בגאולה שני שלבים עיקריים: הראשון – עניינו נקם באויבי ישראל והשמדת רבים מהם, ואילו בשני יכירו הגוויים הנותרים באלוהי ישראל ויקבלו את עול מלכותו, ותשובתם תתקבל באהבה.

52. אבן עזרא חוזר על עמדה עקרונית זו גם בפירושו לספר דברים ל"ג, ב, ובפירושו לעובדיה י; לתהילים קל"ז, ז, ולדניאל ב', לט. בספרו של יובל הנזכר בהערה הקודמת, עמ' 126 הערה 61 מובאות הפניות לכמה מאמרי-מחקר, הדנים בתפיסת המלכויות, הגאולה והפולמוס היהודי-נוצרי במשנתו של אבן עזרא.

53. עיינו מ' אורפלי, "ראב"ע והפולמוס היהודי-נוצרי", **תעודה**, ח' (תשנ"ב), עמ' 198-201.

כך, למשל, בפירושו לישעיהו (ז', יד) על המילים: "הנה העלמה הרה ויולדת בן" הוא כותב: "והתימה מהאומרים שעל אלוהיהם ידבר", ובפירושו לפרשת "הנה ישכיל עבדי" שנדונה לעיל, אשר בה הוא מודה, ש"זאת הפרשה קשה מאוד. ותועי-רוח אמרו, שהוא רומז לאלוהיהם" ... (שם, נ"ב, יג).

המשך למאבק בין יעקב ועשו בפרשת חקת – פירוש רש"י לבמדבר פרקים כ-כא

הפולמוס נגד עמי הנצרות, המיוצגים בתורה על-ידי עשו – חוזר ומופיע גם בהמשך פירוש רש"י לתורה, זמן רב אחרי מותו של עשו, האדם הקונקרטי.

להלן אתעכב על שלוש פרשות, אשר בהן מצא רש"י לנכון להטמיע בפירושו את המאבק בין עם ישראל לעמים הנוצריים:

הפרשה הראשונה שנדון בה היא פרשת "חוקת", אשר בה מתוארת פנייתו של משה למלך אדום – לאפשר לבני ישראל מעבר בארצו. בקשה זו נענית בתשובה שלילית חד-משמעית, ואף מאיימת. בעיני רש"י אדום מייצג את בני-עשו ונושא את השם ואת המהות של מלכויות-הנוצרים, ולכן הוא מפרש את ניסיון-ההידברות הזה של משה וכישלונו בגלל העימות בין יעקב לעשו, תוך שהוא מיישם בעקביות את העקרונות, שעיצבו את פירושו לסיפור המאבק בין האחים, שעמדנו עליו לעיל.

בסיפור דן פונה משה אל מלך אדום – בבקשה לעבור בארצו בדרך אל ארץ כנען, והוא פותח בדברי-הקדמה.

נענין בפירושו של רש"י לדברי משה ולתגובת אדום.

(כ', יד) "אתה ידעת את כל התלאה – לפיכך פירש אביכם מעל אבינו (בראשית ל"ו, ו) – וילך אל ארץ (אחרת – אונקלוס) מפני יעקב אחיו, מפני שטר חוב המוטל עליהם, והטילו על יעקב".

דברי משה יכולים להתפרש באופן פשוט – כניסיון לדבר על לבו של מלך-אדום ולשכנעו לאפשר לישראל לעבור בגבולו, אולם רש"י בוחר לגייס ולהביא לכאן את מאמר חז"ל בבר"ר (פ"ב, יג), שנאמרו בהקשר של עזיבת עשו את ארץ ישראל, ולשיטתו, פניית משה מתבססת על המאבק ההיסטורי בין יעקב לעשו.⁵⁴

(טז) "וישמע קִלְנו – בברכה שברכנו אבינו (בראשית כ"ז, כב): הקול – קול יעקב, שאנו צועקים – ונענים".

דברי משה על היענותו של ה' לגאול את ישראל ממצרים, היא כפשוטה מימוש של הבטחתו לאבות, ובמיוחד – קיום ברית בין הבתרים, שנכרתה עם אברהם, אולם כאן – בהקשר של הפנייה אל מלך אדום – מעדיף רש"י לראות אותה כתוצאה של ברכת יצחק ליעקב, שנאמרה, בזמן שחשב, שעשו עומד לפניו. יציאת-מצרים מוכיחה אפוא לדעת רש"י, שהברכות, שלקח יעקב במרמה, אכן היו ראויות לו, והראייה לכך היא, שהן פועלות בהצלחה על במת-ההיסטוריה.

(יז) "נעברה נא בארצך – אין לך לעורר (=לערער) על הירושה של ארץ ישראל, כשם שלא פרעת החוב. עֲשֵׂה לנו עזר מעט לעבור דרך ארצך".

54. ש"פ גלברד בספרו **לפשוטו של רש"י**, במדבר פתח תקוה תשמ"ה, על אתר מסביר, שדברי המדרש ורש"י באים להסביר, מדוע משה פותח בדברי ההקדמה הללו, בעוד שבפנייה דומה אל סיחון, מלך חשבון (להלן כ"א, כא), הוא פותח בהצגת בקשתו לעבור בארצו – בלי כל דברי ההקדמה. עם זאת, נראה, כי הסבר על דרך הפשט – לא חייב את רש"י להזדקק לכל דברי המדרשים שהביא.

שוב רש"י מתעקש להכניס את הוויכוח הקדום בדבר הזכות על ארץ ישראל במקום שאין הפשט מחייבו כל-עיקר. במילים אלה מציג משה את גוף הבקשה, שהוא מבקש ממלך אדום, ואולם, לדעת רש"י, יש כאן אמירה אפולוגטית, הבאה להזכיר ולהבהיר לאדום, שירות הארץ צריכה להיות מוסכמת ומקובלת עליו, ועל-כן אין מניעה, שיסייע לעם ישראל לזכות בה.

(יח) "פן בחרב אצא לקראתך – אתם מתגאים בקול שהורישכם אביכם: אמרתם (דב' כ', טז): ונצחק אל ה' – וישמע קולנו, ואני אצא עליכם במה שהורישני אבי (בראשית כ"ז, מ): ועל חרבך תחיה!".

רש"י מתבסס כאן על דברי **מדרש תנחומא** (בשלח ט'), והדברים הם, כמובן, דברי דרוש.

תשובתו הברורה של אדום, החושש מפני מעבר של עם שלם בתוך ארצו, ומאיים, שאם יהא צורך, ימנע אותה אף בכוח, היא תשובה נורמטיבית של שליט, המגן על הטריטוריה ועל האינטרסים של עמו. אולם בעיני רש"י תשובת אדום מוסיפה נדבך להתנצחות בין יעקב לעשו, משום שהיא נועדה להזכיר למשה, שבברכות-יצחק ניתן לעשו ולצאצאיו כוח החרב; כיוון שכך על משה לדעת, שכשם שישאל גובר בקולו – כך אדום יגבר בחרבו, ואל להם להתעסק עמו.

(כ) "וביד חזקה – בהבטחת זקננו: והידיים ידי עשוי" (בר' כ"ז, כב).

כאן הוסיף רש"י תוספת למדרש תנחומא הנ"ל, הממשיכה את הקו, שאדום הוא התגלמותו של עשו, והבטחת יצחק מתממשת בו.

(כג) "על גבול ארץ אדום – מגיד, שמפני שנתחברו כאן להתקרב לעשו הרשע, נפרצו מעשיהם, וחסרו הצדיק הזה, וכן הנביא אומר ליהושפט (דהי"ב כ', לז): בהתחברך עם אחזיהו – פרץ ה' את מעשיך".

מקור דברי רש"י – **במדרש תנחומא** (חוקת יד), והם באים בראש ובראשונה להסביר את הסמיכות של מות אהרון לדיאלוג של משה עם מלך אדום.

עם זאת, מסתבר, שרש"י בחר להביא גם על שום המסר הערכי שגלום בהם – בדבר המחויבות של ישראל להתרחק מצאצאי-עשו. יש לזכור, שמשה לא הביא ולא התכוון להביא לכלל התקרבות ממשית בין ישראל ולאדום, אלא רק פנה בבקשה לעבור בארץ אדום, ובכל זאת חשוב לרש"י להדגיש כאן, עד כמה חייבים יהודים להתרחק מהאדומים.

אבן עזרא, אשר, כאמור, אינו עורך כל קישור בין אדום לעמי-הנוצרים, אינו מקנה למשא ומתן של משה עם מלך אדום כל משמעות ומעמד – מעבר למה שמופיע בפשוטו של מקרא: בפירושו לא נמצא כל רמז לזיקתו של אדום לעשו ולהמשך המאבק שבין האחים, וכך הדבר – גם בקרב פרשני פשט אחרים.

גם הפרשה, הבאה מיד לאחר מות אהרון, מתקשרת על-ידי רש"י למאבק שבין יעקב לעשו: המקרא מדבר על הכנעני, שבא להילחם בישראל, ובהבנה פשוטה מדובר על אחד מעמי כנען.

אבן עזרא, למשל, יכל לקבל את הזיהוי של "הקדמונים", שמלך ערד הוא סיחון, שכן האמוריים – אף הם נחשבים לכנענים, אולם לא עולה על דעתו לאמץ את פרשנות חז"ל שמדובר בעמלק.

רש"י, לעומת זאת, קובע, שמדובר בנכדו של עשו, הלא הוא עמלק, וכך הם דבריו בפרק כ"א:

(א) "וישמע הכנעני – שמע, שמת אהרן ונסתלקו ענני כבוד וכו', כדאיתא **בראש השנה** (ג', ע"א). ועמלק – מעולם רצועת מרדות לישראל, מזומן בכל עת לפורענות".

"יִשָּׁב הַנֶּגֶב – זה עמלק, שנאמר (במדבר י"ג, כט) עמלק יושב בארץ הנגב. וְשָׁנָה אֶת לְשׁוֹנוֹ לְדַבֵּר בְּלִשׁוֹן כְּנָעַן, כדי שיהיו ישראל מתפללים להקב"ה לתת כנענים בידם, והם אינם כנענים; ראו ישראל לבושיהם – כלבושי עמלקים, ולשונם – לשון כנען, אמרו: נתפלל סתם, שנאמר: אם נתון נתן את העם הזה בידי... (פס' ב)".

דברים אלה מתבססים בעיקר על **מדרש תנחומא** (חקת י"ח):

עמלק, לפי המדרש, משמש רצועה, המוכנה להנחית הצלפה בכל פעם שעם ישראל חוטא.

במה חטאו במקרה הנדון כאן?

לפי **מדרש תנחומא** על הפסוק "ויראו כל העדה, כי גוע אהרן" (במדבר כ', כט), חטאו בני ישראל בכך שביקשו לסקול את משה ואלעזר באבנים, כשהם חזרו בלי אהרן. אולם רש"י בחר שלא לציין חטא זה של ישראל, וכך נראה, שהוא מסביר את הופעת עמלק – כמי שבא להילחם ביזמתו – כדי למנוע מישראל את כניסתם לארץ המובטחת. המאבק על ארץ ישראל מתעורר אפוא במלוא עוזו, אליבא דרש"י, עם התקרבותו של עם ישראל לכניסה אל ארץ כנען. זהו מאבק, שבו נוטלים חלק צאצאי יעקב ועשו, ונראה, שרש"י מפרש אותו לאור המאבק על הארץ שהתנהל בימיו, כאשר הצלבנים יוצאים לכובשה מידי המוסלמים שהשתלטו עליה, ומדכאים בכוח חרבם את ישראל ואת קול יעקב שמאפיין אותו.

ישראל לעומת בני עשו וישמעאל – פירוש רש"י לפרשות "האזינו", "וזאת הברכה"

הוויכוח עם הנצרות איננו, כמובן, רק על הארץ ועל הניצחון בהגיע המשיח, אלא הוא גם על זהותו של העם הנבחר ועל זכותו לקבל את התורה. הנצרות קראה תיגר על התפיסה היהודית, אשר לפיה ניתנה התורה לישראל באופן אקסקלוסיבי, שאינו כפוף לכל אפשרות שינוי.

הוויכוח עם טענה זאת הוא שהוביל, כנראה, את רש"י להתייחס לבני-עשו בפרשות האחרונות של התורה – כמבואר להלן:⁵⁵

רש"י פותח את פירושו לפרשת האזינו בהצהרה על חשיבות התורה שניתנה לישראל:

"יערף כמטר לקחי – זו היא העדות שתעידו, שאני אומר בפניכם: תורה נתתי לישראל, שהיא חיים לעולם – כמטר זה, שהוא חיים לעולם, כאשר יערפו השמים טל ומטר" (ל"ב, ב).

על המילים המופיעות בהמשך: "כי חלק ה' עמו (ט)" – כותב רש"י: "ומי הוא חלקו? עמו. ומי הוא עמו? יעקב חבל נחלתו. והוא השלישי באבות, המשולש בשלוש זכויות: זכות אבי אביו וזכות אביו וזכותו, הרי שלשה – כחבל הזה, שהוא עשוי בשלשה גדילים. והוא ובניו היו לו לנחלה, ולא ישמעאל בן אברהם, ולא עשו בן יצחק" (שם, ט).

רש"י מדגיש אפוא את הבחירה בישראל – בניגוד לדחיית ישמעאל ועשו, אף שלא היה כל קושי בהבנת הפסוק, שהצריך את הזכרתם, ומסתבר, שהרקע לכך הוא הפולמוס עם בני-דתות אלה.

מיד לאחר מכן, עומד רש"י על הניגוד החרף בין ישראל, שקיבלו על עצמם את מלכות ה', לבין ישמעאל ועשו:

על המילים: "ימצאנו בארץ מדבר" – אומר רש"י: אותם מצא לו נאמנים בארץ המדבר, שקיבלו עליהם תורתו ומלכותו ועולו – מה שלא עשו ישמעאל ועשו, שנאמר (לקמן ל"ג, ב): וזרח משעיר למו, הופיע מהר פארן" (שם, י).

בהמשך שירת "האזינו" מתייחס רש"י אל הנוצרים – כאל הגויים, שנועדו לשעבד את ישראל, אחרי שאלה יחטאו בעבודת אלילים.

55. על דברים אלה עמד גם א' גרוסמן, (הערה 34 לעיל), עמ' 194-196.

דברי התוכחה של משה אומרים: "הם קנאוני בלא אל... ואני אקניאם בלא עם" (כ"א). רש"י מסביר: "באומה שאין לה שם, שנאמר (ישעיה כ"ג, יג) 'הן ארץ כשדים, זה העם לא היה', ובעשו הוא אומר (עובדיה א', ב): 'בזוי אתה מאד!'".

בהמשך התוכחה בפסוק נאמר: "בגוי נבל אכעיסם". מפרש רש"י: "אלו המינים, וכן הוא אומר (תהלים י"ד, א): אמר נבל בלבו: אין אלהים".

בדבריו אלה מתבסס אמנם רש"י על חז"ל (ספרי האזינו פסקה ש"כ), אולם בעוד שמדרש חז"ל ציין כמה עמים, שעתידיים להתעמר בישראל, כגון "הבאים מברבריא וממרטניא", רש"י בחר לציין רק את בני עשו ואת המינים, הלא הם הנוצרים.⁵⁶

רש"י ממשיך בקו פולמוסי עקבי גם בפירושו לפרשת "וזאת הברכה", החותמת את התורה, כשהוא בא להדגיש את מעמדו החשוב של עם ישראל בעולם ואת הדרך של בני ישמעאל ועשו מכל חלק בתורה.

בפתיחת נאומו זה מזכיר משה רבנו את סיני (ל"ג, ב).

הסיבה לכך, לדעת רש"י, היא רצונו להדגיש את זכויותיהם של ישראל:

"ה' מסיני בא – פתח תחלה בשבחו של מקום, ואחר כך פתח בצרכיהם של ישראל. ובשבח שפתח בו – יש בו הזכרת זכות לישראל. וכל זה דרך ריצוי הוא, כלומר כדאי(=ראויים) הם אלו, שתחול עליהם ברכה.

מסיני בא – יצא לקראתם, כשבאו להתיצב בתחתית ההר – כחתן, היוצא להקביל פני כלה, שנאמר (שמות י"ט, יז): לקראת האלהים; למדנו שיצא כנגדם".

בהמשך מבקש רש"י להדגיש, שבני עשו וישמעאל, הלא הם הנוצרים והמוסלמים, איבדו כל זכות להיות קשורים לתורה, ולשם כך הוא מביא לכאן ממדרשי חז"ל על מתן-תורה:

"וזרח משעיר למו – שפתח לבני עשו, שיקבלו את התורה, ולא רצו."

הופיע מהר פארן – שהלך שם ופתח לבני ישמעאל שיקבלוה, ולא רצו" (שם שם שם).⁵⁷

רבי אברהם אבן עזרא אינו עורך כל אקטואליזציה לפסוקים אלה, ויורה מזו, הוא חוזר ומדגיש את הסתייגותו התקיפה מהזיהוי של בני אותם מקומות, המוזכרים כאן עם עשו וישמעאל. הוא כותב: "וחסרי אמונה אמרו, כי טעם 'משעיר' – על דת אדום, ו'פארן' – על דת ישמעאל, ואלה תועים".⁵⁸

על הפסוק הבא בפרשת "וזאת הברכה (ג)" – מביא רש"י שני פירושים, כאשר הראשון בא להעצים עוד את מעלתם של ישראל, ובו הוא אומר: "אף חִבֵּב עמים – גם חִבֵּה יתירה חבב את השבטים. כל אחד ואחד קרוי עם"..." כל קִדְשֵׁיו בידך – נפשות הצדיקים גנוזות אתו... והם תִּכְפוּ לרגלך – והם

56. הזיהוי של המינים עם הנוצרים הוא ברור וידוע, וכדי להסיר כל ספק מן הלב – נציין, שבפירושו של רש"י לתלמוד בלא צנזורה – נאמר הדבר על-ידו במפורש: על דברי המשנה במסכת סוטה (מ"ט, ע"ב): "המלכות תיחפך למינות – אומר רש"י (כפי שהוא מופיע בחסרונות הש"ס: "המלכות, השולטת על רוב העולם, תהיה למינות; הנמשכים אחרי טעותו של ישו ותלמידיו – נקראים מינים". במסכת שבת (קל"ט ע"א), כשהוא מבאר את המושג אמגושי – כותב רש"י: "המינים – גלחים המשניאים אותנו".

57. יצויין, שרש"י חוזר על מדרש זה אשר, כנראה, היה חביב עליו במיוחד, גם בפירושו לחבקוק ג', ג על המילים: "אלוה מתמן יבוא" – עכשיו הוא מזכיר לפניו פִּעְלוֹ הראשון, שהוא מבקש לפניו לעוררהו, ופועל (ס"א פועל) חיבתן של ישראל ופועלות דורות הראשונים: כשבאת ליתן את התורה, חזרת על עשו וישמעאל, ולא קבלוה."

58. פירוש אבן עזרא לדברים ל"ג, ב.

ראויים לכך, שהרי תכו (מלשון תָּנַךְ) עצמן לתוך תחתית ההר לרגלך בסיני... ישא מַדְבָּרְתֶּיךָ – נשאו עליהם עול תורתך..."

בפירושו השני מתייחס רש"י למסירות-הנפש של הצדיקים בישראל, הסובלים מנחת זרוען של אומות העולם:

"דבר אחר: אף חֲבֵב עמים – אף בשעת חבתם של אומות העולם, שהראית להם פנים שוחקות, ומסרת את ישראל בידם. כל קִדְשֵׁי בידך – כל צדיקהם וטוביהם דבקו בך ולא משו מאחריך, ואתה שומרם. והם תכו לרגלך – והם מתמצעים ומתכנסים לתחת צלך. ישא מַדְבָּרְתֶּיךָ – מקבלים גזרותיך ודתותיך (=חוקיך) בשמחה".

דברי רש"י שאובים אמנם ממדרשים שונים, אך מגמתו ניכרת בשני היבטים:

האחד – הוא לא הביאם בפירושו בשל קושי מסוים בהבנת הפשט או בגין צורך פרשני אחר.

השני – הוא בחר מתוך דברי חז"ל דווקא את המדרשים, הבאים להאדיר את זכויותיהם של ישראל, לבטל כל טענה דתית מצד עמי הנצרות והאסלם, ולעודד את קהל קוראיו היהודי, שיעמוד בגו זקוף בכל הפורענויות, המתרגשות עליו מיד הנכרים.

רש"י ביקש אפוא לחתום את פירושו לתורה בדברים, שיחזקו את היהודים בדורו, העומדים הן בפני עימותים תאולוגיים והן בפני ניסיונות פיזיים ונפשיים קשים למכביר.

מתאים לסיים מסכת זו בדברי רש"י בפירושו לקוהלת (ג', טו), אשר בהם הוא נוקט אותה מגמה. הפסוק אומר: "מה שהיה – כבר הוא, ואשר להיות – כבר היה, והאלוהים יבקש את נרדף".

רש"י מפרש:

"מה שהיה מלפנינו – כבר הוא עשוי, וראינוהו או שמענוהו מאחרים שראוהו, ויש לנו להעיד עליו, שראינו, שהקב"ה מבקש את הנרדפים: יעקב – נרדף, עשו – רודף (מלאכי א', ב-ג).

נֶאֱחָב את יעקב, ואת עשו שנאתי – מצרים רודפים את ישראל: מצרים טבעו בים, וישראל הלכו ביד רמה".

פירוש זה הוא דוגמה מובהקת להבאת דברי דרוש, שאינם נצרכים להבנת העניין, ואפשר אף להגדירם כבעלי קשר רופף ביותר לפשט הפסוק, וכנראה, בחר רש"י להביאם על-מנת לחזק את יהודי דורו בעמידתם בניסיונותיהם הקשים.

על כך ניתן לומר: מה שרואה רש"י לפניו – יהודים, הנרדפים בידי בני עשו הנוצרים – כבר מופיע בתורה, ושנוי בנביאים, ומשולש בכתובים.

רש"י רואה את תפקידו – כפרשן, כמי שאחראי להצביע על הרלוונטיות של המקרא לעולמם של בני-זמנו, וכמי שרוצה בפירושו להקנות את תפיסת המסגרת של הסבל היהודי בארצות הנוצרים – מסגרת, המורכבת מהשתלשלות הסיפור הדתי-היסטורי של המאבק בין יעקב לעשו. בכך הוא פועל לאמץ ברכיים כושלות ולהשריש אמונה וביטחון בקרב עמו.

מסקנות בדבר לימוד פירוש רש"י לתורה והוראתו

פירושו של רש"י לתורה הוא המשקפיים, אשר באמצעותם רואים יהודים, האמונים על מסורת-ישראל, את התורה שבכתב. פירוש רש"י הוא הפירוש הקלסי ביותר; והתפיסה הרווחת בציבור רואה בפירושו את הפשט האוטנטי והבסיסי ביותר לתורה.

במאמרנו לא באנו, חלילה, למתוח ביקורת על רש"י או להמעית בערך פירושו.

אדרבה, הראינו, כיצד יש בפירושו עוד יותר ממה שרגילים לייחס לו:

יש בו לא רק פירוש וביאור, כי אם הרחבה והעשרה, שמוטמעים בהן ערכים והשקפות. בשיטה, שבה לומדים ומלמדים את פירוש רש"י כיום, מקובל להתייחס באופן מודע רק אל הרובד הפרשני. בלימוד זה מושם גם דגש חזק בשאלה, שהעסיקה את רש"י בכל דיבור מתחיל, והבנת התשובה, שהוא מציע לה.

לעומת זאת, אין הלימוד מתעכב בדרך כלל על הרובד הערכי-השקפתי, ורובד זה מוטמע בלא-יודעין. בתוך כך מאמץ הלומד את דברי רש"י – בתור השקפות-יסוד של היהדות בנושאים שונים. באופן כללי אין ספק, שאכן אין מתאים מרש"י לייצג את עולמה הרוחני של היהדות, ואולם ראוי היה לעשות זאת באופן מודע, ומתוך שימת-לב לרעיונות ולערכים, שהוא מקנה ללומד כבדרך אגב.

הנושא, שעסקנו בו במאמר זה – ממחיש באופן ברור את הצורך בלימוד מסודר מסוג זה. דומה, שעלה בדינו להראות, שבתחום היחס שבין ישראל לאומות העולם – בכלל, ולנוצרים – בפרט, לא הונחה רש"י רק על-ידי הצורך לבאר את פשט-המקרא, אלא הוסיף על כך רבדים של מדרש ושל פרשנות משלו. בפירושו לספרי הנביאים והכתובים – נחשפים בעליל מניעיו של רש"י, הנובעים ממגמה פולמוסית. ברם, כפי שהראינו, גם בפירוש התורה, שילדי-ישראל אמונים עליו, מבצבצת מגמה זו, ואף עולה כפורחת.

אכן, מטעמים מובנים אין רש"י מציין במפורש, שהוא מדבר על נוצרים, המתעמרים בעם ישראל, ועקב כך מאבקי יעקב ועשו על גלגוליהם ועל שלביהם – נתפסים באופן טבעי על-ידי הלומד כמשקפים את מערכת היחסים שבין יהודים לנוצרים – בכלל.

לאור כל זאת, יש מקום לשאול:

איזו השקפת עולם יעצב מי שלומד תורה בפירוש רש"י בעניין היחס לנוצרים ולאומות העולם?

אילו קווי אופי הוא יתרגל לייחס לנוצרים?

מה תהיה תפיסתו לגבי טיבו של העימות בין צאצאי יעקב למתנגדיו?

הלומד המצוי של פירוש רש"י אינו מכיר את הרקע ההיסטורי של כתיבת הפירוש, ואינו מודע להלכך-הרוח, שניסרו בחלל-עולמו של רש"י בזמן כתיבת-הפירוש,

עם זאת, ההנחה, שיעקב ועשו מייצגים טיפולוגיה של עם ישראל מול אויביהם – מוטמעת בתודעתו של כל לומד תורה. כיוון שכך, המסרים האידאולוגיים, המתגבשים בהיסח-הדעת בלימוד פירוש רש"י, מסוגלים להצית או ללפות רגשי איבה ועוינות כלפי נוצרים ולתרום ליצירת סטראוטיפים שליליים בלתי-נחוצים.

לעומת זאת, התייחסות לרקע ההיסטורי של פירושי רש"י אלה – עשויה להעניק הבנה נכונה יותר של פירושיו ושל משמעויותיהם. אין בידעת רקע זה כדי לעמעם את זוהרו ולהחליש את מעמדו של הפירוש. אדרבה, יש בה כדי לקדם את הדיון בהיבטים הערכיים, שהיו חשובים לרש"י, ויש בה כדי להצביע על החתירה לרלוונטיות, שאפיינה את פרשנותו.

אנו רגילים כיום לראות את לימוד התורה בפירוש רש"י – כלימוד, אשר משתדלים בו להבין את המקרא כפשוטו – בלי לעשות כל מהלך של אקטואליזציה. הסקת מסרים רעיוניים וערכיים, שיש בהם רלוונטיות לזמן ולמקום, נתפסת על-ידי הלומדים – כמגמה שונה בתכלית, ואף מנוגדת למגמתו של רש"י. גישה זו נתפסת אצלנו כשיטה של דרוש, ולא כשיטה של פירוש. לפי הבנה זו, מטרתו של רש"י הייתה רק להסביר, מה התורה אומרת, ולא מה התורה אומרת לנו, אולם לאור עיוננו, דומה, שהתייחסות זו לוקה בצמצום הבנת דברי רש"י:

הוא התכוון לבצע בפירושו דווקא אקטואליזציה, ולבני-דורו היא הייתה בוודאי מובנת היטב. אנו, החיים כיום במציאות שונה, בוחרים להתעלם ממנה, ובכך אנו חוטאים כלפי רש"י עצמו ומחטיאים את כוונת פירושו:

אנו **נוהגים** לשאול: מה היה קשה לרש"י **בפסוק**, אך **לא** שואלים, מה היה קשה לרש"י **במציאות**. אולם רש"י עצמו, המביא עוד ועוד מעולם הדרוש של חז"ל, לא סבר כמונו, שיש להקים מחיצה גבוהה בין פירוש לבין דרש. אדרבה, לשיטתו, הדרש חיוני – לשם החייאת לימוד התורה וספיגת רעיונותיה, ובאמצעותו ניתן ללקוט מסרים בעלי משמעות אקטואלית ללומדיה.

הנושא שעסקנו בו – ממחיש היטב, עד כמה חיוני לשלב בלימוד הפרשנות – דיון, המכוון לרובד הערכי. הלומד את התורה ופרשניה – בכלל, ואת פירוש רש"י – בפרט, בלי להיות מודע לרובד זה – עלול להחמיץ רעיונות ערכיים, הראויים להתייחסות תוך כדי לימוד המקרא:

כך, בנדון דידן, לימוד פירושי רש"י לפרשיות יעקב ועשו – עשוי להוביל לאחת משתי האפשרויות: א. להיות עם תובנה מצומצמת של הדברים, המתמקדת במאבק בין שני האחים הקונקרטיים, ותו – לא, או ב. לתפוס את העימות ביניהם – כמשקף את מכלול היחסים בין יהודים לנכרים.

התובנה הראשונה לוקה בצמצום מרחיק-לכת, ואילו השנייה חוטאת בהכללה קיצונית ומופרזת. לעומת זאת, הכרת הרקע ההיסטורי – יכלה לפרנס דיון מודרך נרחב בהרבה בכל הנוגע ליחסי ישראל והעמים.

ועדיין עיקר טענתנו מצוי מעבר לכך:

העמדת פירוש רש"י על רקע מגמתו הכללית – יכלה לאפשר ללומדים לכבד את הסיפור שבתורה על-פי פירושו, ובמקביל – לפתוח חלון ללימוד נרטיבים אחרים שבסיפור. הלומד יבין את פרשת יעקב ועשו בדרכו של רש"י, וימשיך ושאל את עצמו:

מה הן המשמעויות של הסיפור **בשבילי** – כמי שחי במציאות שונה?

מתוך כך הוא יוכל להיחשף למשמעויות **אוניברסליות**, הגלומות בסיפור מקראי זה.

כך, למשל, הוא יוכל להבין את העימות בין יעקב ועשו – כמשקף דינמיקה של מאבק משפחתי, או לראות בו אב-טיפוס למלחמת-אחים באשר היא, ואפשר, שימצא בו מסרים בדבר דרכי התנהגויות אנושיות באשר הן ולקחן.

עושר המסרים, שהתורה תחשוף בפני הלומד, יהיה שכרו, ואם במידת-מה מאמרנו יקדם לימוד מסוג זה – והיה זה שכרנו.

לקט הפסוקים 'יהי כבוד' – מבנה ומהות*

תקציר

לקט הפסוקים בתפילת שחרית בין 'ברוך שאמר' ובין מזמור קמ"ה ('תהלה לדוד') – מוכר בכל קהילות ישראל, ובניגוד ללקטים של פסוקים אחרים – נפלו הבדלים מועטים בנוסח אמירתו בעדות השונות. דווקא בשל מיעוט השינויים – קיים בסיס לבדוק את מבנה הלקט ואת תפקידו.

עניינו של המחקר – בזיהוי מקורו של הלקט ובניסיון לחשוף את תפקידו הליטורגי. המסקנות העולות הן, שהלקט – מקורו בנוסח התפילה הבבלי. כנראה, כמו צורות פסוקים נוספים, הוא נוצר בשלהי התקופה התלמודית, הרבה לפני תקופת רב סעדיה גאון.

היווצרותו קשורה, ככל הנראה, בתהליך ההתגבשות של אמירת 'פסוקי דזמרה' בציבור. אמנם גם בשרידי הגניזה הארץ-ישראלים נמצא לקט, הפותח בפסוק 'יהי כבוד', אך מדובר שם בלקט קצר יותר ובפסוקים שונים, שאין מקומם לפני מזמור קמ"ה, אשר כלל לא נאמר בפני עצמו בנוסח התפילה הארץ-ישראלי. עם זאת, מלמדים שני קובצי הפסוקים המקבילים, שתפקידם הליטורגי הוא זהה, והוא שלב מכין לקראת אמירת מזמור (או מזמורים) חשוב – מעין ברכה לפני 'ששת המזמורים שבכל יום' (בבבל), או המזמור המיוחד ב'שיר' (בארץ ישראל).

ייחודו של הלקט – בפסוקים, המהללים את נצחיות האל, את שמו, את כבודו, את מלכותו ואת מעשיו. כמעט כל הפסוקים מכילים בתוכם אזכרה (שם הויה).

פרשנים וחוקרים מציגים גישה שונה לגבי תפקידו של הלקט, ומתלבטים, אם הוא פתיחה למכלול מזמורי ההלל שבכל יום, או אם הוא הכנה לקראת מזמור קמ"ה בלבד. מכאן – הפרשנות השונה הן למספר האזכרות, הן למשמעות מספרן, והן לקשר בין תוכן הפסוקים ובין מזמור קמ"ה.

נוסף על שאלות התוכן והמשמעות – צריך לשים לב למבנה הלקט ולסדר הפסוקים, שחלקם נלקחו מאותו מזמור, אך שובצו בסדר שונה, ואילו אחרים נלקחו שלא מתוך תהילים. ההסבר המוצע לתופעות אלו הוא, ששיקולים ספרותיים של צירוף הפסוקים בדרך שרשור הם שגרמו למבנה הלקט. הסבר זה מאפשר דיון על השימוש באמצעי ספרותי זה (השרשור) גם בלקטים נוספים ולדיון בחשיבותו של השימוש בו. בין השאר, הועלתה השערה על אפשרות של אמירה אנטיפונית, פסוק-פסוק, בין החזן ובין הקהל.

תאריכים: תפילות: שחרית, פסוקי דזמרה, תפילה.

מילות מפתח: גניזה. כתבי-יד. אזכרות. שרשור.

* אני מבקש להודות לפרופ' ראובן קימלמן ולפרופ' רות לנגר – מבוסטון, וכן – לד"ר אורי ארליך – מבאר שבע: בשיחותיי עם כל אחד מהם – למדתי רבות, והם שאפשר לי לגבש את מסקנות מחקרי. כמו כן אני מודה לרב ג'רי שווארצבאד, מנהל האוסף המיוחד בספריית J.T.S. בניו-יורק, אשר אפשר לי באדיבותו לעיין בכתבי-יד ובסידורים קדומים ולצלמם.

לקט הפסוקים בתפילת שחרית שבין 'ברוך שאמר' ובין מזמור קמ"ה (תהילה לדוד) – מוכר בכל קהילות ישראל.

הלקט קדום ביותר, והוא מופיע במיקומו הקבוע – הן בסדר רב עמרם גאון¹ והן בסידור רב סעדיה גאון.² מעניין לציין, שהלקט דומה מאד בהרכבו בגרסאות השונות של כל אחד משני הסידורים, ויש רק הבדל קבוע אחד בין שני הסידורים.³ באופן שונה מלקטי פסוקים אחרים בתפילה – נפלו בהמשך השנים הבדלים מועטים בנוסח אמירתו של הלקט בעדות השונות.

למעשה, מוכרת לנו תוספת של מספר פסוקים בנוסח תימן (בלדי),⁴ פסוק – בנוסח רומא,⁵ וידוע על תוספת פסוקים אחדים, הפותחים ב'אשרי', שנהגה תקופה מסוימת במנהג צרפת.⁶

כשמדובר בלקט פסוקים, שצורפו ממקורות שונים – לצורך תפילה, אמורים המבנה, התוכן והקשר בין הפסוקים להיות ברורים למתפלל ולמעין. על כן מפליא, שרק חוקרים מעטים עסקו בתופעת לקטי הפסוקים – בכלל, ובלקט 'יהי כבוד' – בפרט.⁷ כיוון שנוסח הלקט הנאמר בימינו

1. סדר רב עמרם גאון נתחבר במאה ה-9, והוא מייצג את נוסח הישיבות בבבל, ובעיקר – את נוסח סורא. הסידור נודע ונתקבל באירופה הנוצרית והשפיע מאד על התפתחות נוסח אשכנז. אמירת 'יהי כבוד' ונוסח הלקט מופיעים במהדורת דניאל גולדשמידט, ירושלים תשל"ב, עמ' ט.
2. סידור רס"ג נתחבר ברבע הראשון של המאה העשירית; כנראה, אחרי שהגיע רס"ג לבבל ולפני שנתמנה לגאון. רס"ג מציג בו נוסח ברור ומפורט – בהיותו מודע למנהג הישיבות ולמנהג בארצות אחרות, אך לא תמיד הוא מסכים לו. השפעתו של הסידור באירופה הנוצרית היתה מועטת גם בגלל היותו כתוב ערבית. הוא נשלח ע"י רס"ג למצרים, ועמד לנגד עיניו של רמב"ם בקובעו את סדר התפילה, ומכאן – השפעתו הרבה על יהודי ארצות האסלם (נוסח ספרדים ותימן). במהדורת דוידזון ואסף, ירושלים תש"א, מופיע הלקט בעמ' לג.
3. אעפ"י שנוסח תפילה בשני הסידורים עבר שינויים רבים ע"י המעתיקים של כתבי-היד השונים, בולטת העובדה, שנוסח הלקט בשניהם דומה בהיקף הפסוקים ובסדרם. ההבדל הבולט הוא, שבסידור רס"ג קיים הפסוק 'עצו עצה ותופר' (ישעיה, ח' י) לאחר הפסוק העשירי (ד' הפיר עצת גויים), ובסידור רע"ג פסוק זה אינו נמצא. במקצת מכתבי היד של סדר רע"ג מופיע לפני 'אשרי יושבי ביתך' – הפסוק 'אשרי תמימי דרך', אבל זו, ככל הנראה, תוספת, השייכת לנוסח צפון צרפת. וראה לחלן הערה 6.
4. מלבד הוספת הפסוק 'עצו עצה ותופר' לאחר פסוק 10 (ענין בנוסח הקטע בעמוד הבא), כמו בסידור רס"ג – מוסיפים אחרי הפסוקים: 'והוא רחום' ד' הושיעה את הפסוקים: "ד' צבאות עמנו, משגב לנו, אלקי יעקב סלה" "ד' צבאות, אשרי אדם בוטח בך". מיד אחריהם בא 'אשרי יושבי ביתך'. כך הוא בסידורי נוסח בלדי. ראה **סידור תפילה שיח ירושלים**, בעריכת י' קאפח, קרית אונו תשנ"ח.
5. במנהג איטליה היו שהוסיפו את הפסוק: 'כי בו ישמח לבנו, כי בשם קדשו בטחנו' – לפני 'כי לא יטש'. כך כתוב בסידור מנהג רומא (המאה ה-14) כת"י Parma 1783 (F13007), או סידור איטליה (המאה ה-15), כת"י JTS 4070 (F24972). באחרון נמצאים גם 'אשרי תמימי דרך', ו'אשרי נוצרי עדותיו', אלא שעל הפסוק השני העביר מישהו קו למחיקה.
6. כבר בעל מחזור ויטרי מזכיר תוספת של שבעת פסוקי 'אשרי' (במהדורת הורוויץ, נירנברג תרפ"ג, עמ' 63): "מזמור שיר ליום השבת, ה' מלך, יהי כבוד עד ביום קראנו (בלי שום שינוי): אשרי תמימי דרך, ההולכים בתורת ה'; אשרי נוצרי עדותיו, בכל לב ידרשוהו; אשרי אדם עז לו בך, מסלות בלבבם; אשרי איש ירא את ה', במצותיו חפץ מאד; אשרי העם יודעי תרועה, ה' באור פניך יהלכון [אשרי יושבי ביתך ... אשרי העם...]". הרי לנו תוספת של שבעה פסוקים לפני המזמור. כנגדו נאמר **בשבלי הלקט** (מהדורת מירסקי, ניו יורק תשכ"ו, עמ' 148): "מנהג לומר רק ג' פעמים 'אשרי'. על-פי המהדיר, הכוונה לשלושה פסוקי 'אשרי', הכוללים גם 'אשרי תמימי דרך' (שהוזכר לעיל בהערה 3).
7. במהלך מחקרי נתפרסם מאמר של י"מ תא שמע ז"ל, העוסק בלקט יהי כבוד בתוך הקשרו בפסוקי דזמרה ('פסוקי דזמרה ומעמדם בסדר התפילה', בתוך ר' הורוביץ ואחרים (עורכים), **ספר זכרון לפרופ' זאב פלק**,

דומה לנוסחים הקדומים, שאנו מוצאים בכתבי הגניזה, מסתבר, שכמעט לא חלו בו ידיים, ועל-כן יש מקום לחקירה ולבירור של מבנה הלפט ושל תפקידו הליטורגי.

היו, שפירשו לקט זה – כפותח בשבחו של הקב"ה ביקום כולו ומסיים בשבח בחירת עם ישראל על-ידי אלוקיו.⁸

פירוש זה מסתמך על הפסוק הראשון: 'יהי כבוד ה' לעולם וכו', שמקורו – במזמור הידוע 'ברכי נפשי' (תהילים ק"ד), ושבתי למוד דרשו עליו, ששר העולם אָמְרו בעת הבריא.⁹

אחרים הצביעו על ייחודו של הלפט במספר הפסוקים שהוא מכיל (18) ועל היותו לקט, שפסוקיו מכילים שם הויה, ומלבד סגולת עצמם – יש משמעות למספר הכולל של האזכרות שבלפט (18, 19, 21).¹⁰

כיוון שמדובר בלקט פסוקי מקרא, יש מקום לעיין במקורם של הפסוקים. כפי שניתן לראות בטבלה הבאה:

טבלה מס' 1:

נוסח הפסוקים בסידורים שלנו

1	יהי כבוד ה' לעולם, ישמח ה' במעשיו.	תהי' ק"ד, לא
2	יהי שם ה' מברך מעתה ועד עולם.	תהי' קי"ג, ב
3	ממזרח שמש עד מבואו – מהלל שם ה'.	תהי' קי"ג, ג
4	כס על כל גוים ה', על השמים – כבודו.	תהי' קי"ג, ד
5	ה' – שמך לעולם, ה' – זכרך לדור ודור.	תהי' קל"ה, יג
6	ה' – בשמים הכין כסאו, ומלכותו – בכל משלה.	תהי' ק"ג, יט
7	ישמחו השמים ותגל הארץ, ויאמרו בגוים: ה' מלך.	דהי"א, ט"ז, לא

ירושלים תשס"ה, עמ' 269-275), וכן התפרסם שלב נוסף במחקרה של פרופ' ר' לנגר, העוסק בלקט פסוקים שבהוצאת ספר תורה (R. Langer, 'Sinai Zion and God in the synagogue: Celebrating Tora in ashkenaz', in) [ed. R. Langer and S. Fine; Winona Lake, Indiana: Eisenbrauns, 2005] pp. 121-159). ראה גם מאמרה הקודם להלן הערה 16.

8. כך ש' גורדון בפירוש "עיון תפילה" וכן ח' זונדל בפירוש "עץ יוסף": שניהם – **בסידור אוצר התפילות**, וילנה תרע"ה, עמ' 218. כנראה, הם התנהלו בעקבות סידור ר' שלמה מגרמיזא (ראה מהדורת משה הרשער, ירושלים תשל"ב, עמ' נד-נה).

9. בבלי, חולין, ס ע"א, ורש"י פירש שם: המלאך הממונה על הטבע. כיוון אחר למשמעותו של הפסוק בעולמם של חכמים – עולה מקטע גניזה שפרסם אסף מרמרשטיין דן בו (א' מרמרשטיין, "שבליים – יהי כבוד בסדר התפילה", **הצופה לחכמת ישראל**, יד (תר"ץ), עמ' 29-31). מהקטע עולה, ששבחו של הקב"ה בפסוק זה (...ישמח ה' במעשיו) מתבטא בכך שמוחל לבריותיו.

10. **ספר פרי עץ חיים**, שער הזמירות פ"ד: "בפסוקים של יהי כבוד תמצא שהם יח פסוקים ובהם ח"י שמות". עוד ראה פירוש שער השמים של השל"ה (סדר שער השמים), שרוצה לקיים מספר זה. ההתייחסות ל-18 אזכרות – נמצאת כבר אצל ר' אליעזר מגרמיזא (המחצית הראשונה של המאה ה-13). ראה **פירוש סידור התפילה לרוקח**, מהדורת מ' הרשער וי"א הרשער, א, ירושלים תשנ"ב, עמ' קכט. כבר הוא מצביע על כך (שם עמ' קלא) ש"ישמחו השמים ותגל הארץ" (7) יש בו ראשי תיבות של שם ה'. ספירה של 19 אזכרות מיוחסת לר' יהודה החסיד. ראה **בפירוש הסידור לרוקח**, עמ' קלו. עוד, ראה א"א אורבך, **ספר ערוגת הבשם**, ד, ירושלים תשכ"ג, עמ' 92, על חוגי רבי יהודה החסיד, שהתקשו שלא לשנות מתשע עשרה אזכרות. **בספר האשכול** (מהדורת שלום אלבק, ח"א, ירושלים תשמ"ד, עמ' 11) מביא המחבר דעה, שיש 21 אזכרות. וראה הערת המהדיר (שם, הערה יב), אשר תמה על המספר, שאינו תואם את המצוי בסידורים.

בסידור אוצר התפילות (לעיל הערה 8) עמ' 220 הביא גורדון ב"תיקון תפילה" את דברי "מטה משה" בדבר 21 אזכרות.

8	ד' מֶלֶךְ, ד' מֶלֶךְ, ד' יִמְלֹךְ לְעוֹלָם וָעֶד.	11
9	ד' מֶלֶךְ עוֹלָם וָעֶד, אֲבָדוּ גוֹיִם מֵאַרְצוֹ.	תה' י', טז
10	ד' הַפִּיר עֲצַת גּוֹיִם, הִנֵּיא מַחְשְׁבוֹת עַמִּים.	תה' ל"ג, י
	עֲצוּ עֲצָה וְתִפְרֹ, דִּבְרוּ דָּבָר וְלֹא יָקוּם, כִּי עֲמָנוּ אֵל:	ישעיהו, ח', י
11	רְבוֹת מַחְשְׁבוֹת בְּלֵב-אִישׁ, וְעֲצַת ד' הִיא תִקּוּם.	משלי, י"ט, כא
12	עֲצַת ד' לְעוֹלָם תִּעֲמָד, מַחְשְׁבוֹת לִבּוֹ – לְדֹר וָדֹר.	תה' ל"ג, יא
13	כִּי הוּא אָמַר – וַיְהִי, הוּא צָנָה – וַיִּעֲמָד.	תה' ל"ג, ט
14	כִּי בָחַר ד' בְּצִיּוֹן, אֲנֹה לְמוֹשֵׁב לּוֹ.	תה' קל"ב, יג
15	כִּי יַעֲקֹב בָּחַר לּוֹ יְהוָה, יִשְׂרָאֵל – לְסִגְלָתוֹ.	תה' קל"ה, ד
16	כִּי לֹא יִטֹּשׁ ד' עַמּוֹ, וְנִחַלְתּוֹ לֹא יַעֲזֹב.	תה' צ"ד, יד
17	וְהוּא כַחוּם יִכְפֹּר עֹזוֹ וְלֹא יִשְׁחִית.	תה' ע"ח, לח
	וְהִרְבֵּה לְהִשָּׁיב אִפּוֹ, וְלֹא יַעִיר כָּל-חֲמָתוֹ.	
18	ד', הוֹשִׁיעָה! הַמֶּלֶךְ יַעֲנֵנוּ בַיּוֹם קָרָאנוּ.	תה' כ"י, י
	אֲשֶׁרִי תַמִּימִי דָרְךְ, הֵהָלַכְתִּי בְּתוֹרַת ד'.	תה' קי"ט, א
	אֲשֶׁרִי יוֹשְׁבֵי בֵיתְךָ, עוֹד יִהְלֹךְ סֶלָה:	תה' פ"ד, ה
	אֲשֶׁרִי הָעָם שָׁכְכָה לּוֹ, אֲשֶׁרִי הָעָם שָׁדִי אֶלְהִיו.	תה' קמ"ד, טו
	תִּהְלֶה לְדָוִד. אֲרוֹמָמְךָ	תה' קמ"ה, א

הפסוקים לקוחים ממזמורים שונים של ספר תהילים, אך אינם מופיעים לפי סדרם בתהילים:¹² פסוקים, הסמוכים זה לזה בתהילים, הובאו במקרה אחד – ביחד, ובמקרה האחר – בנפרד ובשונה מסדרם.¹³ שניים מהפסוקים אינם מתהילים, ובנוסף סידור רב סעדיה גאון – אף שלושה.¹⁴ לתופעות אלו אין הסבר בפירושים שהוצגו לעיל, אעפ"י שברור, שסדר זה נעשה בכוונת מכוון.

11. אינו פסוק, אלא צירוף ביטויים משלושה פסוקים שונים (תהילים, י' טז; שם, צ"ז א; שמות ט"ו, יח). צירוף זה הוזכר כבר במסכת סופרים, פרק יד, ד (מהדורת היגער עמ' 257), וכן – בספרות ההיכלות. ראה בפירוש תקון תפילה שבסידור אוצר התפילות (לעיל הערה 8), עמ' 218.

12. ליתר דיוק, פסוקי התהילים נלקחו מתוך ארבעה ספרים שבתהילים (לספר השני אין ייצוג). רק בסידור נוסח תימן מופיע הפסוק: ה' צבאות עמנו, משגב לנו אלוקי יעקב סלה (מ"ו, יב). ראה י' יעקבסון, נתיב בינה, א, תל אביב תשכ"ח, עמ' 200, המציג את הפסוקים לפי מקורם בתהילים.

13. פסוקים 2, 3, 4 הם פסוקים עוקבים מתהילים קי"ג, ב-ד. לעומת זאת, שלושה פסוקים עוקבים ממזמור ל"ג, ט-יא מופיעים כאן בסדר שונה: 10, 12, 13.

14. פסוק 7 לקוח מדברי הימים א, אעפ"י שהוא מתפילת דוד שם. פסוק 11 לקוח ממשלי, והפסוק, שנוסף לפניו בסידור רס"ג, לקוח מישעיהו.

לפיכך נקדיש בתחילה את דברינו לבירור מקורו של הלפט. לאחר שנברר את האפשרויות לגבי תפקידו הליטורגי של הלפט – בהתאם לפירושים שונים שהועלו לגביו, נציע הסבר לגבי המבנה ולגבי סדר הפסוקים.

קדמותו ומקורו של הלפט

אלבוגן קבע, שזמן חיבורו של 'יהי כבוד' הוא בשלהי העידן התלמודי, תקופת 'רבנן בתראי' – כמו זמנו של הלפט לפני עמידה של ערבית – ברוך ד' לעולם, אמן ואמן וכו' – בשל הדמיון ביסוד המארגן.¹⁵ טענה אחרת, המצדיקה קביעת זמן זה, היא, שזמן חיבורו של לקט זה, כמו התופעה הליטורגית של תפילות, המבוססות על לקט פסוקים – צריכים להיות קודם לזמנם של הקראים הראשונים, שכן התופעה אופיינית לתפילות הקראים. קשה אפוא להניח, שתפילה זו הייתה מאומצת על-ידי הרבניים סמוך לתקופת רב סעדיה גאון, כשהעומות עם הקראים היה בעיצומו.¹⁶

לקדמותו של לקט פסוקים זה – רגילים להביא ראיה ממסכת סופרים:

"אבל צריכין לומר אחר יהי כבוד: ה' מלך, ומזמור שירו לה' – מדברי סופרים, ואחריו: הודו לה', קראו בשמו, וששת המזמורים של כל יום; ואמר ר' יוסי: יהי חלקי עם המתפללים בכל יום ששת המזמורים הללו",¹⁷ כלומר, מלשוננו של בעל מסכת סופרים – ניכר, ש'יהי כבוד' ידוע מכבר.

אולם עיון שיטתי בשרידי הגניזה שבידינו – מביא למסקנה, כי לקט 'יהי כבוד', המוכר לנו בתפילת שחרית – שייך, כנראה, לנוסח התפילה הבבלי, ולא היה קיים בנוסח הארץ-ישראלי. קביעה זו דורשת הבהרה, שכן אינה מפורשת אצל מישהו מחוקרי הגניזה והתפילה.¹⁸

המנהג הארץ-ישראלי המקורי לא כלל את 'יהי כבוד' לפני 'תהלה לדוד', כשם שלא כלל את 'ברוך שאמר'. לתהילים קמה ('תהלה לדוד') – קדם מזמור קמד, המתחיל במילים: "לדוד. ברוך ה', צורי, המלמד ידי לקרב" ומסתיים "אשרי העם שככה לו, אשרי העם שה' אלהיו", ו'תהלה לדוד' היה המשכו הישיר. כך עולה למשל מתוך כת"י קיימברידג' Add 3356,¹⁹ וכך עדיין קיים בכת"י וינה (אוסף הארכידוכס ריינר סימן 96).²⁰

15. י"מ אלבוגן, **התפילה בישראל**, תל אביב תשל"ב, עמ' 203 – 204. הביטוי: 'רבנן בתראי' מוזכר בקשר ללקט הפסוקים בערבית – בסדר רב עמרם גאון (מהדורת גולדשמידט, עמ' נג).

16. ר' לנגר, 'שליבים קדומים בהתפתחותה של הוצאת התורה והכנסתה', **כנישתא, ב** (תשס"ג), רמת-גן עמ' צט – קיח. ראה שם עמ' קב.

17. מסכת סופרים, פרק יח, א, (מהדורת היגער עמ' 308). במקום נוסף שם מוזכר 'יהי כבוד': (יח, ג; היגער עמ' 313). ראה ציטוטו ודיון בו – להלן הערה 28.

18. בדבריי אלו יש הסתייגות מדבריה של פרופ' רות לנגר (לעיל הערה 16, עמ' קב הערה 10), המייחסת לפליישר את המסקנה, ש'יהי כבוד' הוא פתיחה לפסוקי דזמרה לפי המנהג הארץ-ישראלי. לעני"ד, אפשר אמנם להבין כך מדבריי פליישר, אך הוא אינו טוען זאת במפורש וגם אינו מביא ראיה, שמדובר בנוסח ארץ-ישראלי.

19. כתב-יד זה (Add 3356) פורסם ע"י יעקב מאן (J. Mann, 'Gnizah fragments of the Palestinian order of service', HUCA, 2 (1925), pp. 269-338). גם פליישר מזכיר אותו בכמה מקומות – כמייצג נוסח ארץ-ישראלי (ראה לדוגמא ע' פליישר, **תפילה ומנהגי תפילה ארץ-ישראליים בתקופת הגניזה**, ירושלים תשמ"ח, עמ' 235). כך גם תואר כתה"י בקטלוג של רייף (S. C. Reif, *Hebrew Manuscripts at Cambridge* (University Library, Cambridge 1997), עמ' 259).

20. פליישר [בפרק תהלוכת ספר השיר] מביא קטעים שלמים מכת"י וינה ומציין, שאין ספק שאלו שרידים מסידור, אשר שימש בבית הכנסת של השאמיים בפוסטאט (שם, עמ' 276). גם אם, כפי הנראה, נכתב הסידור בתחילת המאה הי"ג (שם, הערה 6), הוא מייצג בעיני פליישר את "המנהג הארץ-ישראלי בטהרתו" (שם, עמ' 286, הערה

נוסח ארץ-ישראל הוצג בשעתו, על-פי מקורות הגניזה, על-ידי יעקב מאן,²¹ וכבר הוא עמד על כך שפסוקי דזמרה אינם מופיעים בנוסח ארץ-ישראל. מאוחר יותר הראה פליישר, כי אכן הנוסח הארץ-ישראלי הקדום לא כלל את מזמורים קמה – קנ כחטיבה בפני עצמה, אלא פָּלַל רצף מזמורים אחר גדול, אשר כונה "השיר".²²

פליישר קבע כי החטיבה של השיר היא "מקבילה מתחרה לפסוקי הזמרה של בני בבל: בבל אמרו, מן הסתם עוד בימי התלמוד, ששה מזמורים בכל יום, מוקפים ברכות, והסתפקו בזה. בני ארץ ישראל אמרו כאן שלושים מזמורים (כנראה: בשבתות וחגים) או שבעה עשר מזמורים (כנראה: בכל יום). בימות החול לא הייתה שום חפיפה בין המזמורים שנאמרו בארץ ישראל והמזמורים שנאמרו בבבל: בני ארץ ישראל אמרו תהי' קכ-קלו, ואילו בני בבל אמרו תהי' קמה-קנ. בשבתות ובחגים כללו מזמוריהם של בני ארץ ישראל גם את ששת המזמורים של בני בבל, אבל בלי שניתן להם איזה מעמד מיוחד: הם (כלומר: המזמורים קכ-קנ) נאמרו בהעלם אחד עם שאר המזמורים לפי סדר הפרקים במקרא".²³

בהמשך מעלה פליישר השערה לגבי השלבים של ההשפעה הבבלית, שהביאה לאימוץ "ששת המזמורים (הבבליים) של כל יום" ולקיצור השיר בכלל – ועד לביטולו כליל, בימי החול.

לאור דברי פליישר, לא קשה להבין, שכשם ש'ברוך שאמר' מבליט את מערכת המזמורים הבבלית ואינו קיים בנוסח ארץ-ישראל המקורי, כך ניתן להניח, שלא היה מקום ל'יהי כבוד' לבוא לפני מערכת זאת.

העובדה, שמסכת סופרים מזכירה את אמירת 'יהי כבוד' – אינה סותרת את טענתי, שהלקט שלנו הוא תוצר הנוסח הבבלי. גם אם נניח, שמסכת סופרים מייצגת נוסח ארץ-ישראלי (ופליישר כידוע, חולק על כך וסבור, שמטרתה – להשפיע על שינויים בנוסח זה),²⁴ הרי שאין בניסוח של בעל מסכת סופרים כל פירוט של פסוקים, הדומה ללקט שלנו, וכנראה, מדובר על לקט אחר.²⁵ גם העובדה, שבכתבי-גניזה רבים, המייצגים נוסח ארץ-ישראלי מובהק – יש רמיזה לאמירת "יהי כבוד" ו"הודו לה" בתפילת השחרית, אינה הוכחה, שמדובר בלקט שלנו.

לעומת זאת, מצאנו במנהג ארץ ישראל לקט פסוקים אחר, הפותח ב"יהי כבוד".²⁶

יהי כבוד ה' לעולם, ישמח ה' במעשיו.

ישמח ישראל בעושיו, בני ציון יגילו במלכם.

ימלך ה' לעולם, אלהיך ציון – לדור ודור הללויה.

ברוך ה' אלהים, אלהי ישראל, עֲשֵׂה נפלאות לבדו.

52, ואילו כתבי-יד, שמציינים אמירת 'ברוך שאמר' לפני תהילים קמה, מייצגים מנהג שונה, שמבליט את 'ששת המזמורים שבכל יום', והוא מנהג, שהושפע מהמנהג הבבלי.

21. לעיל הערה 19.

22. עי' פליישר, (לעיל הערה 19), פרק רביעי 'תפילת השיר' עמ' 215-257.

23. פליישר, שם עמ' 242.

24. לדוגמה: ראה פליישר, שם עמ' 201. וראה עוד שם, המפתח הכללי, בתתי-הערכים שבתוך הערך 'מסכת סופרים'.

25. כשם שלא ברור לנו מהו "ה' מלך", שצוין באותו משפט (היגער פירש: מזמור צו – "ה' מלך, תגל הארץ וכו'"), ואילו מילר פירש (מסכת סופרים, מהדורת יואל מילר, עמ' 248), שהכוונה להיגד "ה' מלך, ה' מלך, ה' ימלך" לעולם ועד". – כך לא ברור לנו, מהי הכוונה בלקט "יהי כבוד".

26. כתי' קמברידג' (TS 8H 11/7) והופיע גם אצל פליישר, (לעיל הערה 19), עמ' 191. בכת"י זה מופיעה לפני הלקט – ברכה (אשר בחר בדויד עבדו...) ולאחריה המילים הראשונות מדהי"א, ט"ז ח (הודו לד', קראו בשמו).

וברוך שם כבודו לעולם, וימלא כבודו את כל הארץ, אמן ואמן!

נוסח דומה ומורחב מעט נמצא בשני מקורות גניזה אחרים,²⁷ ובהם נוספו, בין הפסוק הראשון לבין הפסוק השני, עוד שלושה פסוקים (תהילים, קיג): יהי שם ה' מְבָרָךְ מעתה ועד עולם; ממזרח שמש עד מבואו – מהלל שם ה'; רם על כל גוים ה', על השמים – כבודו.

כבר פליישר הסב תשומת לבנו, כי דגם זה של לקט פסוקי 'יהי כבוד' – מתאים יותר לדברי מסכת סופרים – בגלל הפסוק המסיים של הלקט.²⁸ בכמה כתבי-יד, המייצגים את הנוסח הארץ-ישראלי, מופיעה רק רמיזה למתפלל, שיש לומר "יהי כבוד וגו'". פליישר עסק בכתבי-יד אלו – כדי להוכיח מהם, שלפי המנהג הארץ-ישראלי נאמרו המזמורים המיוחדים לאותו חג – בצמוד לפסקאות: 'יהי כבוד' ו'הודו לה', קראו בשמו'.²⁹ ניתן אם כן להניח, שבכל הרמיזות הללו – הכוונה ללקט הקצר, שזה עתה תיארו אותו, ולא ל'יהי כבוד' המוכר לנו.

עצם העובדה, שהרמיזות מופיעות בסדרים, המתארים תפילת שחרית בשבת או בימי-מועד, אינה מעידה, ש'יהי כבוד' לא נאמר בימי חול. הסתפקות הסופר בציון רמז – בלי לפרט את הפסוקים – מעידה, שהלקט מוכר למתפלל, ואמנם יש בידינו גם מקורות, אשר בהם מופיעה תפילת חול, והלקט הקצר של 'יהי כבוד' מופיע שם במפורט.³⁰

בין שרידי הגניזה נמצאים כתבי-יד רבים, הנחשבים – כמייצגי מסורת תפילה בבלי, שכתוב בהם הלקט: 'יהי כבוד' – בנוסח המוכר לנו ובמיקום שבין 'ברוך שאמר' ובין 'תהילה לדוד'.³¹ לדיון נפרד ראויים שני כתבי-יד שמצאתי, אשר בהם מופיע באופן מלא ומפורט 'יהי כבוד' בנוסח שלנו לאחר 'ברוך שאמר'. כתבי-יד אלו אינם מייצגים, לדעתי, נוסח ארץ-ישראלי.

27. נוסח זה נמצא בכתב-יד קמברידג' (Add 3160/5), שפורסם ע"י מאן (לעיל הערה 19, עמ' 325, פרגמנט 13), אלא שהוא לא פירט את הפסוקים (אבל ציין אותם בהקשר אחר בעמ' 276 הערה 23). הנוסח המלא לענייננו הובא אצל פליישר, שם, עמ' 238. המקור האחר הוא כתב-יד סנט פטרבורג (אוסף אנטונין) 993, אשר פורסם בשעתו ע"י ש' אסף, 'מסדר התפילה בארץ ישראל', בתוך י' בער, י' גוטמן ומ' שובה (עורכים), **ספר דינבורג**, ירושלים תש"ט, עמ' 116 – 130.

28. במסכת סופרים יח, ג (היגער, עמ' 313): "בימים הראשונים של פסח הוא צריך לומר יהי כבוד ה' לעולם וכל העם בעמידה עד וברוך שם כבודו לעולם, ויושבין ואומרים כל ענין של מזמורות." מכאן למד פליישר (שם, עמ' 189 הערה 148), שכך הסתיים הלקט יהי כבוד של בעל ההלכה, ועל-כן הדגיש פליישר את הדמיון בין כתבי-יד שלקט קצר זה מופיע ובין בהם, זה ובין הנאמר במסכת סופרים.

29. ראה פליישר שם עמ' 196. דוגמאות לניסוחי רמיזות כאלו – מובאות אצלו לרוב כגון עמ' 193 (TS 10H 3/5) "תפילת בוקר יום ראש חודש: יקול (יאמר) יהי כבוד ה' לעולם וגו', הודו לה' קראו בשמו וגו', רוממו ה' אלהינו כול כמא כתבנא אלי (כמו שכתבנו עד)...". דוגמאות נוספות נמצאות שם בעמ' 195, 196, 198 ועוד.

30. כתב יד קמברידג' שהוזכר לעיל הערה 26. ההקשר הוא תפילת השחר בחול. גם כת"י אנטונין 993, שהוזכר בהערה 27, כולל תפילה ליום חול, ושם 'יהי כבוד' פותח את החלק של תפילת השחר, כיוון שהסופר הגדיר את מה שלפני כן – כברכות השחר (ראה הסברו המשכנע של פליישר, שם, עמ' 232 הערה 65). ראוי להוסיף כאן את מה שכתב אברהם מרמרשטיין (ראה לעיל הערה 9) לגבי אמירת 'יהי כבוד' בכל יום: מרמרשטיין חולק שם על אלבוגן, אשר סבר בעקבות מסכת סופרים, כי 'יהי כבוד' נאמר רק בשבתות וחגים. מרמרשטיין מביא ראיה מתוך כת"י אדלר 3844, אשר בו מאמר המסתיים במילים: "לכך תקנו חכמים לומר בכל יום שחרית יהי כבוד ה' לעולם ישמח ה' במעשיו". הגם שלא ברור, אם כת"י זה מייצג נוסח ארץ-ישראלי או בבלי, ברור כיום, ש'יהי כבוד' לא נאמר רק במועדים מיוחדים, כפי שסבר אלבוגן.

31. כגון כת"י קמברידג' (F19687) T-S 10 H 2.8 וכן T-S AS 107.222 (F34357). בשניהם נוסח הלקט כולל את הפסוק 'עצו עצה ותופר'. עוד שני כת"י, שבהם מופיע 'יהי כבוד' (T-S AS 107.209 (F34357); T-S AS 110.24 (F34360 I)). כמו-כן נמצא בכת"י T-S 8 H 9.7 (F19719) הנוסח הרגיל ללא 'עצו עצה וגם ללא (14): כי בחר ד' בציון ו(15) כי יעקב בחר וכן ללא (18) 'ד' הושיעה', כלומר רק 15 פסוקים כמו הנוסח המצוי בסידור רס"ג. בהזדמנות זו אני מבקש להביע תודתי העמוקה לד"ר אורי ארליך מאוניברסיטת בן גוריון, שהעביר לי בנפש חפצה רשימה ממוחשבת – מתוך קטלוג 'מפעל התפילה' של כת"י, אשר הפיסקה 'יהי כבוד' מופיעה בהם, ובכך הוא אפשר לי לבדוק את השערותיי.

הראשון: כת"י הספרייה הבריטית Or. 10841 (אוסף Gaster 1323), אשר בו מופיע 'יהי כבוד' במבנה ובהיקף זהים למופיע בסידור רס"ג (כלומר עם הפסוק 'עצו עצה ותופר'). ממשיכים את הלפט (ברצף השורה, אבל תוך כדי רווח) – הפסוקים: 'אשרי תמימי דרך' וכו' 'אשרי יושבי ביתך' וכו', והקטע 'תהלה לדוד' (מזמור קמ"ה) – פותח פיסקה חדשה.

כת"י זה, המכיל רק 5 דפים, מתחיל בקטע מברכות-השחר ומסיים בסוף תהילים קמח, ולכן אי-אפשר לדעת, אם הוא של חול או של שבת או של חג. 'יהי כבוד' מופיע מיד אחרי 'ברוך שאמר', ונוסח הפתיחה שלו ל'ברוך שאמר' קצר יותר מזה, המופיע אצל רס"ג, ודומה לזה, המופיע בסדר רב עמרם גאון בכת"י זלצבורג. **בקטלוג המכון לכתבי היד שבירושלים – מזוהה כת"י זה עם הגניזה, אך, למיטב ידיעתי, לא פורסם כת"י זה או נידון על-ידי חוקר כלשהו.** ייתכן, שהוא מאוחר יחסית, ובנסיבות לא ברורות – יוחס לכתבי-הגניזה.

השני: כת"י סנט פטרבורג (אוסף אנטונין) 995 (Evr. III B 995), אשר פורסם ע"י אסף,³² אלא שהוא לא הביא את כל הפסוקים, המופיעים שם בלפט 'יהי כבוד', ויש בו שינויים מעטים ביחס ללפט המוכר בשני סידורי הגאונים.³³

אסף לא קבע מפורשות את מקורו של כתב-יד זה. על סמך ההוראות בערבית לחזן; הוא רק ציין, "שמקורו בארץ דוברי ערבית". וידר קבע במקום אחר, שהמשפטים: 'ברוך מעביר אפילה ומביא אורה', 'ברוך שאין לפניו לא עֲנָלָה ולא שכחה', אשר מופיעים לעתים בחלק הראשון של 'ברוך שאמר' – "...מופיעים בנוסחים, המשתייכים לתחום הבבלי: סידור רס"ג, ספר התפילה לרמב"ם...".³⁴ על-פי קביעתו זו של וידר ניתן לשער, שכת"י אנטונין 995 מייצג נוסח בבלי, ולא ארץ-ישראלי.³⁵

אמנם לאחרונה טען ארליך, כי כת"י אנטונין הוא סידור ארץ-ישראלי מובהק, וכפתרון לקשיים, הכרוכים בזיהוי זה – העלה השערה, שהוא אף נוסח ארץ-ישראלי, הקדום מהנוסח הארץ-ישראלי המקובל, אך הצעתו המנומקת אינה יוצאת מכלל סברה.³⁶ סביר להניח, שזהותו של כת"י אנטונין עוד תעסיק את החוקרים בעתיד.

32. (לעיל הערה 27) עמ' 123.

33. בלפט הפסוקים אשר בכת"י זה, נוספו לפסוקים: (2) יהי שם ה' מבורך; (3) ממזרח שמש; (4) רם על כל גוים (תהילים ק"ג 2-4) – שני הפסוקים הנוספים שבמזמור: 'מי כה' אלהינו; המשפילי לראות'. כמו-כן נמצא הפסוק: 'עצו עצה ותופר'. בסוף הלפט יש שינוי (הפסוק 14): 'כי בחר ה' בציון' – מופיע אחרי 'כי לא יטש ה' עמו' (16), ולא כמו הנוסח המוכר לנו), ויש תוספת 'כי אתה ה' טוב [וסלח] ורב חסד לכל קוראיד' 'כי אל רחום'. כאן מסתיים הדף, ואין לו המשך עד אחר פסוקי דזמרה).

34. נ' וידר, **התגבשות נוסח התפילה במזרח ובמערב**, כרך ב, ירושלים תשנ"ח, עמ' 489.

35. וידר עצמו הזכיר את כת"י אנטונין 995 במפורש (שם, כרך א, עמ' 244) בקשר לברכה הייחודית "אשר בחר בדוד עבדו", המצויה באותה תפילת שחרית. מתוך דיונו שם ניכר בשני מקומות, שהנוסח של הברכה בכת"י זה הוא פיתוח מאוחר של הברכה המקורית (גם העובדה, שהברכה הועברה מערבית לשחרית – מעידה על כך). וידר אינו אומר מאומה לגבי מקורו של כת"י זה, ואם ניתן לקשור אותו למנהג ארץ-ישראלי. בסוף מאמרו שם הוא אמנם דן בנוסח א"י, אבל רק לענין החתימה בעמידה, אם מזכירים 'אלוהי דוד' ביבונה ירושלים'.

36. א' ארליך, 'ברכת גבורות קדושת השם והדעת בנוסח התפילה הקדום לאור קטע חדש מסידור על-פי מנהג ארץ ישראל', **עג (תשס"ד)**, עמ' 554-555. ארליך מודה במאמרו, שבנוסח העמידה שבכת"י אנטונין 995 יש חריגות רבות מהנוסח, המייצג את סידור א"י, ודווקא ניכרת קירבה לשונית בין הנוסח שלו ובין מה שמקובל כנוסח בבלי. הפתרון שארליך מעלה הוא, כי כת"י זה עם כמה עדים בודדים נוספים, אינו מייצג השפעות בבליות – כפי שהציג את העדים יחזקאל לוגר במחקרו (תפילת העמידה לחול על-פי הגניזה הקהירית, ירושלים תשס"א). ראה דבריו במבוא על השפעות בבליות וכן הדיון על ברכת קדושת השם עמ' 63-72), אלא מייצג נוסח ארץ-ישראלי קדום ביותר, אשר ממנו התפתחו נוסח א"י המוכר לנו ונוסח בבלי. פתרון חדשני זה, המבוסס על הנחות לוגיות אפשריות, מתעלם מטענות של קודמיו. לדוגמה, טענות וידר (לעיל הערה 34), שברכת 'אשר בחר בדוד

נסכם אפוא את דברינו :

לקט 'יהי כבוד', המוכר לנו – מקורו בנוסח התפילה הבבלי, ובה הוא מופיע לפני מזמור קמ"ה. הלפט נוצר, ככל הנראה, בשלהי התקופה התלמודית, וניסוחו המעוצב מוכר כבר לרב עמרם גאון ולרב סעדיה גאון.

אמנם גם בשרידים הארץ-ישראלים שבגניזה נמצא בשחרית לקט, הפותח בפסוק 'יהי כבוד', אך הלפט קצר יותר, ורוב הפסוקים שבו – שונים. הלפט הארץ-ישראלי – אין מקומו לפני מזמור קמה, שהרי בארץ ישראל לא נהגו לומר מזמור זה בפני עצמו.

תפקידו הליטורגי של הלפט

גם אם נראה, שהיה הבדל בין נוסח ארץ ישראל ובין נוסח בבל בהרכב הלפט 'יהי כבוד', בהיקפו ובמיקומו – ניתן לראות בעליל, שתפקידם הליטורגי היה דומה :

בסידור רס"ג, המייצג את הנוסח הבבלי, ראינו, שפסוקי 'יהי כבוד' והפסוק 'ברוך ד' לעולם אמן ואמן' הם המסגרת סביב אמירת ששת המזמורים קמ"ה-ק"ו. מסגרת חיצונית נוספת לה היא הברכות. הראשונה חותמת במילים: 'מלך מהולל בדברי שיר וְתוֹשֵׁבְחוֹת לעולם ועד', והאחרונה ('ישתבח') חותמת במילים: 'מלך אל חי וקיים לעולמים'. בשחרית של שבת – המסגרת דומה, אלא שלברכה הראשונה נוספה הפתיחה החגיגית: 'ברוך שאמר', ולפני הברכה המסיימת 'ישתבח' – נתווסף הקטע 'נשמת כל חי'.

באופן דומה משמש 'יהי כבוד' בנוסח הארץ-ישראלי, כאשר הוא מוזכר בפירוט או ברמז, בתפילת שחרית. בשחרית של חול מצאנו מסגרת של ברכות קודמות ומסיימות: ³⁷ הברכה המקדימה – חתימתה: 'מלך מהולל התשבחות', ולאחריה – 'יהי כבוד', שיר המעלות ו'השיר' כולו [=תהילים קכ"ג]. הברכה בסוף פותחת ב'יהללוך', וחתימת – ב'מהולל התשבחות'. ³⁸ בכמה כתבי-יד, המתוארים ע"י פליישר וקשורים לשחרית של שבת ³⁹ – מוזכרים 'יהי כבוד' ו'הודו לה' קראו בשמו' רק ברמז ללא פירוט, והם מקדימים את 'מזמור שיר ליום השבת' (המזמור של היום), ובשחרית של מועד, כגון יום הכיפורים, הם מקדימים את מזמורי החג. ⁴⁰

עבדו' במיקומה ובניסוחה בכת"י זה, מייצגת שלב מאוחר ולא קדום – בהתפתחות הברכה.

37. כת"י אוקספורד 2700, אשר תואר אצל פליישר שם עמ' 233. בכת"י אחר (קמברידג' Add 3160/5, אשר הוצג לעיל הערה 27) – יש מבנה דומה: בתחילה ברכה, שחתימתה 'מלך מהולל בכל התשבחות'; לקט 'יהי כבוד' (הקצר), אשר מסתיים בפסוק 'ברוך שם כבודו לעולם, וימלא כבודו את כל הארץ, אמן ואמן'. בהמשך – פסוקים שונים, שפליישר מזהה בהם שרידים ל'שיר' של חול, ולאחר לקט פסוקים ארוך – יש קטע מסיים: 'אילו פינו מלא שירה', המוכר לנו מ'נשמת כל חי', אלא שסופו חסר, וכתב-היד נקטע במילה 'יִמְחָלָאִים'.

38. ראה וידר (לעיל הערה 34) עמ' 121, המדגיש, כי נוסח החתימה שבגניזה: "מהולל התשבחות" – ללא המלה 'מלך', וכן התשבחות בה"א ולא בבית הוא הנוסח האוטנטי.

39. כגון: כת"י קמברידג' T-S 6H 6/6, המתואר אצל פליישר בפירוט רב בעמ' 246; כת"י קמברידג' T-S Misc. 24.137.9, אשר מופיע אצל פליישר עמ' 262.

40. כת"י אוקספורד 2721/13, המתואר אצל פליישר עמ' 196. אבל היוצא מכלל תבנית זו הוא כת"י קמברידג' T-S H12/11 (פליישר עמ' 226), שיש בו שחרית לפורים, ושם השיר ואבזריו נאמרים עוד לפני 'ברוך שאמר', מזמור צ"ב בא מיד לאחר 'ברוך שאמר' והוא קודם ל'יהי כבוד', אשר מקדים את 'תהילה לדוד', כפי שאנו מכירים מהנוסח הבבלי. פליישר מסביר שם תופעה זו בכך ששחרית לפורים נתפסת כסדר של חול. על כל פנים, יש כאן דמיון רב לדגם הבבלי.

מכל מקום, רואים אנו, כי לקט הפסוקים 'יהי כבוד' – משמש מעין הקדמה לקראת אמירת מזמורים בעלי חשיבות יתרה, ותפקיד ליטורגי זה שמור לו – הן בנוסח הארוך של הלקט במנהג הבבלי והן בנוסח הקצר של הלקט במנהג הארץ-ישראלי.

אם נשים לב, הרי גם בימינו ממשיכה המסגרת הבבליה להתקיים: לפני ששת המזמורים קמה-קנ מופיע 'יהי כבוד', ולקט אחר של ארבעה פסוקי שבח – לאחריהם.⁴¹ פסוקי שבח אלו, אשר וידר מכנה אותם דוקסולוגיות (פסוקי מקרא, שמובעת בהם תהילת האל לנצח, המשמשים פתיחה וחתימה לאוסף מזמורים או פסוקים),⁴² הם, למעשה, הרחבה של תפקידם בספר תהילים, אשר בו שלושה מהם חותמים ספר.⁴³ תופעה ליטורגית זו שכיחה בתפילות הקראים, כאשר הפסוק 'ברוך ה' לעולם, אמן ואמן' – משמש מעין חתימה ללקטים של פסוקים.

ההצעה, ש'לקט 'יהי כבוד' הוא מסגרת לפסוקי דזמרה, מבוססת על הנחה, שששת המזמורים הם פסוקי דזמרה. זהו הפירוש המקובל לדברי הבבלי על דברי ר' יוסי: "יהי חלקי עם גומרי הלל בכל יום" – "כי קאמרינן – בפסוקי דזמרה".⁴⁴

כיוון אחר מציע משה ויינפלד, כאשר הוא טוען, שהלקט 'יהי כבוד' הוא, למעשה, 'פסוקי דזמרה' המוזכרים בתלמוד.⁴⁵ לטענתו, זו הסיבה, שנקבע הכינוי 'פסוקי דזמרה', ולא 'פרקי דזמרה'. אך טענה זו נסתרה לשונית על-ידי וידר, המוכיח שהמונח 'פיסקין' (פיסקין) – משמעו: פרק או פרשה (Section).⁴⁶

בניגוד להצגת הלקט כפתיחה של 'פסוקי דזמרה' – יש שהדגישו את זיקתו העיקרית למזמור כמה הסמוך לו.

41. תהילים, פ"ט, נג (ברוך ה' לעולם, אמן ואמן); שם, קל"ה, כא (ברוך ה' מציון, שכן ירושלים, הללויה); שם, ע"ב, יח-יט (ברוך ה' אלקים... וימלא כבודו את כל הארץ, אמן ואמן).

42. ראה נ' וידר, 'מנהג ארץ ישראל הקדמון מקורות חדשים' בתוך ספרו **התגבשות נוסח התפילה במזרח ובמערב**, א, ירושלים תשנ"ח, עמ' 108 – 125.

43. וידר העמיד אותנו על כך, שמהר"ם מרוטנבורג ראה בפסוקים אלו תחליף הלכתי לחתימת פסוקי דזמרה (שם, עמ' 118, הערה 47), וגם על כך שבסידור רב סעדיה גאון יש רק פסוק אחד לחתימה (ברוך ה' לעולם וכו'), ואילו שאר הפסוקים הם, כנראה, תוספת מאוחרת יותר (שם, עמ' 119).

לענייננו – שתי עובדות אלו מצביעות על המגמה של השימוש בפסוקי נצחיות כפתיחה וכחתימה למזמורים. לא מצאתי חוקר נוסף, שעסק בכפילות של החתימות – זו בעלת הברכה התקנית ('ברוך שאמר' וישתבח) וזו בעלת השימוש בדוקסולוגיות. ייתכן, שהכפילות היא תוצאה ושריד של תהליכי ההתלבטות ההלכתית וההסתייגות מ'פסוקי דזמרה' שרידיה של הסתייגות זו – קיימים אצל רס"ג, ואפילו כאשר הוא מציין את 'ברוך שאמר' וישתבח. ראה מאמרו של היינמן 'על יחסו של רס"ג, לשינוי מטבע התפילה' (י' היינמן, **עיוני תפילה**, ירושלים תשמ"א, עמ' 110-126).

44. בבלי, שבת, ק"ח ע"ב. אמנם נראה, שרש"י שם מעיר, שאין שום מזמור בפסוקי דזמרה, הראוי להיקרא בשם 'הלל', כי אם שני מזמורים של הלולים: 'הללו את ד' מן השמים' (קמ"ח) ו'הללו אל בקדשו' (ק"ט), אבל דברי מסכת סופרים "וששת המזמורים של כל יום" (לעיל הערה 17) וכן דברי ר' יצחק אלפסי (רי"ף, שבת, מד ע"א) "ומאי ניהו? מתהילה לדוד עד כל הנשמה" – מצביעים על המגמה המקובלת לקרוא לכל רצף המזמורים "פסוקי דזמרה". וראה סיכום הדברים אצל ז' יעבץ, **מקור הברכות**, ברלין תר"ע, עמ' 62-63.

45. הצעתו של ויינפלד במאמרו 'עקבות של קדושת יוצר ופסוקי דזמרה במגילת קומראן ובספר בן סירא'. המאמר פורסם לראשונה בתרביץ מה (תשל"ו), ואח"כ – בספרו: **הליטורגיה היהודית הקדומה**, ירושלים תשס"ד, עמ' 167-178.

46. וידר בספרו (לעיל הערה 42) עמ' 352 הערה 5. ויינפלד אינו הראשון, שהציע הצעה זו. הוא גם רומז בדבריו על ההשערה, שהעלה מאן במאמרו (לעיל הערה 19) עמ' 276. מאן ביקש בכך לתרץ את העובדה, שלא מצא בנוסח הארץ-ישראלי שבגניזה את ששת המזמורים, שאנו רגילים לכוונתם 'פסוקי דזמרה'. ראוי להדגיש, שפתרונו של מאן התייחס ללקט הפסוקים הקצר שתואר לעיל (ראה הערה 27).

כבר הוזכרה לעיל הדגשת ההיבט המספרי של פסוקי הלכת: כיוון שבמזמור קמ"ה יש 21 פסוקים, חיפשו פרשנים קשר מספרי כזה עם 'יהי כבוד': מנוסחי הסידורים הקדומים – ברור, שאין יותר מ-18 פסוקים, ולרוב – אף פחות מכך.⁴⁷ לכן כדי להגיע ל-21 פסוקים – יש צורך להוסיף פסוקים שאינם במקור. השימוש במספר הטיפולוגי 21, לא לפסוקים, כי אם לאזכרות שם הויה – אפשרי כבר בנוסחים הקדומים, אולם גם כאן תהו רבים מהפרשנים, כיצד ניתן להגיע למספר זה, וחלקם הסתפק ב-18 אזכרות.⁴⁸

גם בהיבט התוכני יש שחתרו להדגיש את הקשר בין הלכת ובין מזמור קמ"ה: ויינפלד מצביע על כך שתשעת הפסוקים הראשונים של 'יהי כבוד' – מעלים בצורות שונות את 'שם ה'" את 'כבוד ה'" ואת 'מלכות ה'" – בהדגשת נצחיותם ('לעולם', 'לדור ודור', 'עולם ועד'). אלו הם היסודות של 'שם כבוד מלכותו לעולם ועד' – המענה, שהיה נהוג בבית המקדש.⁴⁹ בכך, לדעתו, משמש הלכת בתפקיד ליטורגי מקביל לתופעה, שנמצאה באחת ממגילות קומרן,⁵⁰ אשר בה מופיע טקסט דומה למזמור קמה, כאשר לאחר כל פסוק – יש מענה: 'ברוך ידוד וברוך שמו לעולם ועד'.

פירושו של ויינפלד רואה את החלק הראשון כגרעין הלכת (תשעת הפסוקים הראשונים, עד 'יאבדו גויים מארצו'), ואילו הפסוקים שאחריו 'באים בדרך האסוציאציה'.⁵¹ למרות העובדה, שווינפלד מסתמך על הפרשנות, הסופרת 21 אזכרות בלכת, כדי להוכיח את הקשר ההדוק שבין 'יהי כבוד' ובין מזמור קמה – אין הוא מוצא הסבר תוכני לכל הלכת; ושמה מפני שרצה להדגיש דווקא את הדמיון לתופעה במגילת קומרן. את הרעיון הפרשני שלו על נצחיות שם האל כבודו ומלכותו – היה אפשר, לדעתי, להרחיב גם על מעשיו ועל רצונו של האל, ובכלל – גם על בחירת ישראל.

הזיקה בין הלכת ובין מה שבא אחריו – נידונה בכיוון אחר בהסברו של צימלס:⁵²

47. בסדר רב עמרם גאון אין יותר מ-18 פסוקים עד 'ה' הושיעה, המלך יענו ביום קראנו'. רק בכת"י אוקספורד (נויבאור 1095), המייצג את מנהג צפון צרפת, שיש בו שלושה פסוקי 'אשרי', הרי אם נצרפם – ניתן להגיע ל-21. ראה חילופי הגרסאות במהדורת גולדשמידט, עמ' ט.

בסידור רב סעדיה גאון (מהדורת דוידזון ואסף, המבוססת על כת"י אוקספורד) – יש סה"כ 17 פסוקים. עם זאת, קשה להתעלם מכך שבסידור רס"ג, בנוסח של דוידזון ואסף, המספר אינו נראה מקרי – 15 פסוקים עד 'ונחלתו לא יעזוב', ובכללם – הפסוק הנוסף 'עצו עצה וכו' '. הפסוק הנוסף יוצא דופן משתי בחינות: הוא לקוח מישעיה, ולא מתהילים, ואין בו אזכרה.

מלבד זאת, קשה לראות את תרומתו מבחינת התוכן או הקישור בין הפסוקים, אבל ראוי לשים לב, כי המספר 15 מבליט את הפסוק המדומה: 'ד' מלך, ד' מלך וכו' ' בציר האמצע של לקט הפסוקים, בדיוק כשם שהפסוק 'כבוד מלכותך יאמרו וכו' ' הוא ציר האמצע – הפסוק ה-11 מתוך 21 – במזמור קמה 'תהילה לדוד'. על רעיון ציר האמצע במזמור קמ"ה ראה ר' קימלמן במאמרו, ובפרט שם בעמ' 50-51. (R. R. Kimelman, 'Psalm 145 – theme', *Journal of Biblical Literature* 113, 1 (1994), pp. 37-58.)

48. ראה לעיל הערה 10 על הדעות השונות לגבי מספר האזכרות שבלכת. לגבי המשמעות למספר 18 – ראה י"מ תא שמע, **התפילה האשכנזית הקדומה**, ירושלים תשס"ג, עמ' 49. לגבי המשמעות, שייחסו למספר 19 – ראה **פירוש הסידור לרוקח** (לעיל הערה 10) עמ' קלו. לגבי משמעות הקשר, הנוצר לאור המספר 21, בין 'יהי כבוד' לבין מזמור קמ"ה – ראה פירושו של א' מונק, **עולם התפילות**, א, ירושלים תשל"ח, עמ' עט – פא.

49. מ' ויינפלד (לעיל הערה 45), עמ' 176-177.

50. הכוונה למגילת 11Q PSa. ראה: J. A. Sanders, *The Psalms Scroll of Qumran Cave 11*, Oxford 1965. pp. 37-38. ויינפלד הולך בעקבות דיונו של משה גושן-גוטשטיין (ראה ויינפלד, **שם**, הערה 58).

51. ראה ויינפלד, שם, הערה 69.

52. יחיאל צימלס, 'חקירות בסידור רב סעדיה (פסוק והוא רחום ומקומו בסידור התפילה)' בתוך י"ל פישמן (עורך),

המבנה עפ"י הסברו של צימלס – מחלק אף הוא את הלקט לשני חלקים: החלק הראשון הוא לקט הפסוקים המקורי; החלק השני, אשר מתחיל בפסוק "והוא רחום", מהווה – יחד עם הפסוקים הבאים אחריו (ובכללם – שני הפסוקים הפותחים ב'אשרי'), את הפתיחה והקישור לקובץ המזמורים קמה-קנ. לפי פירושו של צימלס, 'והוא רחום' אינו הסיום של 'יהי כבוד', אלא תחילתם של ששת מזמורי ההלל שבכל יום.⁵³

לשני חוקרים אלו קדם כבר לאנדא, אשר הציע מקבילות רעיוניות בין פסוקים בלקט ובין פסוקים משאר המזמורים.⁵⁴ באופן מובן הוא מצביע על הקבלות הן עם מזמור קמ"ה בענין שבח מעשיו ומלכותו של האל, והן עם מזמורים נוספים.⁵⁵

נמצאנו למדים, שיש הקושרים את הלקט בזיקה ישירה למזמור קמה בין בתוכן (ויינפלד), בין בעזרת המספר 21. לעומתם, אחרים קושרים את פסוקי הלקט גם עם שאר המזמורים בהמשך (לאנדא), ויש שאינם מחפשים קשרים רעיוניים, אך מדגישים, שסוף הלקט, בהיותו פתיחה מוכרת, הוא מבוא למזמורי שחרית של הציבור (צימלס).⁵⁶

מעבר לעובדה, שניתן לגלות בעיות בכל אחת מגישות אלו, מכיוון שאינן מתייחסות לתפקידם של כל אחד מפסוקי הלקט – ניכר, שהן בהסברים המספריים והן בהסברים הרעיוניים – קשה להסביר את סדר הפסוקים.

רב סעדיה גאון קובץ תורני מדעי, ירושלים תש"ג. עמ' תקלו – תקמב.

53. צימלס אינו עוסק באופן ישיר ומובהק בשאלת תפקידו של הלקט 'יהי כבוד'. במאמרו הוא מבקש להוכיח, כי הפסוק 'והוא רחום' הוא פסוק פותח לתפילות הציבור, ועל כן מוצאים אותו בהן. במנהגים רבים הוא נאמר בפתיחת ערבית; במנהגי עדות תימן, מצרים ופרס – נאמר לפני מנחה, ולעתים – לפני קדושה דסדרה בשחרית. (בנוסף א"י הקדום הוא אף נמצא לפני ברכת יוצר בשחרית). על רקע זה צריך, לדעתו, להסביר את הימצאותו של הפסוק בפסוקי דזמרה, ובמיוחד – במקום שנתפס כתחילתם.

54. ר' אברהם (בן רפאל לאנדא) מצינוב (1789-1875) בספרו **ועש אברהם**, לוד' תרצ"ו, עמ' רט ואילך. ראוי לציין, שבדיון אחר על לקט הפסוקים בסוף 'הודו' – לא מצליח ר' אברהם להציע קשרים, והוא טוען, "שאין סדר וחיבור לפסוקים הללו המלוקטים" וקריאתם נעוצה בסגולה שייחסו להם. ראה בספרו עמ' קצד.

55. פסוקי תהילים קמ"ו, ג-ד 'אל תבטחו בנדיבים...' 'תצא רוחו...' מקבילים לתיאורים: 'רבות מחשבות בלב איש' (11) '... הוא צוה ויעמד' (13) שבלקט. שבח ירושלים ובניינה במזמור קמ"ז – מקביל ל'כי בחר ד' בציון' (14). כמו-כן 'הללו את ד' מן השמים' (קמ"ח, א) 'והללו את ה' מן הארץ' (שם, ז) מקביל ל'ישמחו השמים ותגל הארץ' (7).

56. מעניין לראות, שלגישות השונות למבנה הטקסט ולזיקתו להמשך – יש ביטוי קליגרפי במחזורים הקדומים. בסידורים ובמחזורים, שנכתבו בימי הביניים, נתן הסופר את הדעת גם לצורה הגרפית של רישום הקטעים, ופסקאות חדשות מייצגות חלקים, שחל בהם שינוי באופן אמירת הקטע, או בפרשנות למבנה התפילה. כך ניתן לראות בסידורי תימן, ש'יהי כבוד' הוא פתיחה לפסוקי דזמרה: "תם יקולון פיסוקי הזמירות וזו היא". לפני הפסוק 'והוא רחום' – יש רווח, ולפני 'תהילה לדוד' – יש שוב רווח.

כך הוא בשני סידורים מהמאה ה-16 (JTS 4833, F25734; JTS 4463, F25365), וכן – בסידור מהמאה ה-18 (JTS 4422, F25324) ללא רווח לפני 'והוא רחום' ושינוי גופן ב'תהילה לדוד'.

ברבים מסידורי גרמניה וצרפת רק 'אשרי' מופרד מ'יהי כבוד' (מנהג אשכנז המערבי במאה ה-14 – כתי"י וטיקן F373, 326 וכן גרמניה המאה ה-15-16, JTS 4057, F24959), ובחלק מהסידורים, המייצגים את מנהג צרפת (כגון: Parma 3136, F13878; 326) מופיעים כמה פסוקי 'אשרי', והם מופרדים מהלקט על-ידי רווח או שינויים בגופן. לעומת זאת, בסידור המיוחס לאיטליה מהמאה ה-15 הרי בנוסף להפרדה בין הלקט ופסוקי 'אשרי' – יש הפרדה גם בין שלושת פסוקי 'אשרי' ובין 'תהילה לדוד' (JTS 4063, F24956). כמו-כן בסידור מגרמניה מהמאה ה-14-15 (JTS 4182, F25084) – הפסוק 'אשרי תמימי דרך' קיים וצמוד ללקט, אם כי בשורה נפרדת, ותיבת 'אשרי' (יושבי ביתך) כתובה באות גדולה, הפותחת קטע חדש. לעומת זאת, בסידור נוסח ספרד מהמאה ה-15, שמקורו אינו ברור (JTS 4067, F24969) – פסוקי 'והוא רחום' ושני פסוקי 'אשרי' נמצאים ברצף ישיר בתוך הלקט, והתיבה 'תהילה' (לדוד) כתובה באות גדולה ובולטת. בדיקה מעמיקה ומקיפה של ההיבט הגרפי – חורגת מעבר לגבולות מאמרו.

סדר הפסוקים בלקט

שאלת סדר הופעתם של הפסוקים בתוך הלקט שלפנינו תבוא על פתרונה, לדעתי, אם נשים לב לעובדה, כי הפסוקים קשורים זה בזה על דרך השרשור. התופעה הסגנונית של שרשור מופיעה כבר במקרא, ועמד עליה בהרחבה גויטיין, כשהוא מדגימה בשירי-המעלות בתהילים.⁵⁷ אף מירסקי עמד על התפתחות האמצעי הסגנוני: 'פתח במה שסיים' – החל מהמקרא, דרך המשנה ועד פייטני ארץ ישראל ואשכנז.⁵⁸ אחת הדוגמאות המפורסמות של השימוש באמצעי זה בתפילה – מוכרת מהקדושה של מוסף לשבת, כאשר הפסקאות המקשרות בין פסוקי הקדושה קשורות אל הפסוק שלפניהן בדרך השרשור,⁵⁹ אבל כבר הצביעו על שימוש באמצעי זה גם בחלקים קדומים יותר בתפילה.⁶⁰

ראוי לשים לב, כי קישור פסוקים בתוך לקט – יכול להיעשות באמצעים שונים: פסוקים, העוסקים בנושא מוצהר אחד, כמו לקט פסוקי מלכויות וזכרונות בתפילת ראש השנה. פסוק, החוזר על הרעיון של קודמו – מעין 'כפל ענין במילים שונות'.⁶¹ רצף פסוקים, הפותחים באותו ביטוי או מילה, כגון אצלנו (13): "כי הוא אמר ויהי..." (14) "כי בחר ד' בציון..." תחילת פסוק הממשיכה את סוף קודמו, כגון (7): "... ויאמרו בגוים ד' מִלְכָּךְ"; (8) "ד' מִלְכָּךְ ד' מִלְכָּךְ..." בעיקר שני האמצעים האחרונים הם הנקודים בלקט שלפנינו. להלן פסוקי הלקט 'יהי כבוד', כאשר מודגשים בהם אמצעי השרשור.

57. ש"ד גויטיין, **עיונים במקרא**, תל אביב תשכ"ג, עמ' 187-190. הדוגמאות שלו לקוחות משירי המעלות בתהילים, מישעיהו כ"ו ומהושע. בדבריו מצביע גויטיין על השרשור לא רק כאמצעי חיבור, אלא אף כמבליט ניגוד. ועי' עוד נ' אלוני, בית מקרא ז' ח' (תשי"ט), עמ' 3-13.

58. א' מירסקי, **הפיוט**, ירושלים תש"ן, עמ' 181-201.

59. "קדוש קדוש... מלוא כל הארץ **כבודו**", **כבודו** מלא עולם... "ברוך כבוד ה' ממקומו", **ממקומו** הוא יְפָן....

60. הברכה האחרונה בעמידה פותחת ב'שים שלום' – כהמשך לברכת הכהנים המסתיימת במילים: "וישם לך שלום". היינון מציין את ייחודו של הנוסח האשכנזי 'שלום רב' בקישור הסגנוני של השרשור עם הפסוק. ראה **עיוני תפילה** (לעיל הערה 43), עמ' 43.

61. כגון בלקט 'הודו' שבתפילת שחרית בפסוקים ממזמורים שונים: אתה, ד', לא תכלא רחמך ממני, חסדך ואמתך – תמיד יצרוני (תהילים, מ', יב); זְכֹר רחמך ד' וחסדך, כי מעולם המה (שם, כ"ה, ו), וכמוהו – גם בתוך המזמור עצמו, כגון (שם, קכ"ב, ו-ז): "שאלו **שלום** ירושלים, **ישליו** אהביך; יהי **שלום** בחילך, **שלום** בארמנותיך".

טבלה 2

פסוקי הלקט בהדגשת אמצעי השרשור

תהי קי"ד, לא	{ }	1 יהי כבוד ד' לעולם, ישמח ד' במעשיו :
תהי קי"ג, ב		2 יהי שם ד' מברך מעתה ועד עולם :
תהי קי"ג, ג		3 ממזרח שמש עד מבואו – מהלל שם ד' :
תהי קי"ג, ד		4 כס על כל גוים ד', על השמים כבודו :
תהי קל"ה, יג		5 די שמך לעולם, ד' זכרך לדור ודור :
תהי ק"ג, יט		6 די בשמים הכין כסאו, ומלכותו בכל משלה.
דהי"א ט"ז, לא		7 ישמחו השמים ותגל הארץ. ויאמרו בגוים : די מלך :
		8 די מלך , ד' מלך, ד' ימלך לעולם ועד :
תהי י', טז		9 די מלך עולם ועד, אבדו גוים מארצו :
תהי ל"ג, י		10 די הפיר עצת גוים , הניא מחשבות עמים :
משלי, י"ט, כא		11 רבות מחשבות בלב איש, נעצת ד' היא תקום :
תהי ל"ג, יא		12 נעצת ד' לעולם תעמד , מחשבות לבו – לדור ודור :
תהי ל"ג, ט		13 כי הוא אמר ויהי, הוא צנה ונעמד :
תהי קל"ב, יג		14 כי בחר ד' בציון, אנה למושב לו :
תהי קל"ה, ד		15 כי יעקב בחר לו זה, ישראל – לסגלתו :
תהי צ"ד, יד		16 כי לא יטש ד' עמו, ונחלתו – לא יעזב :
תהי ע"ח, לח		17 והוא רחום וכפר עון ולא ישחית. והרבה ...
תהי כ', י		18 ד', הושיעה! המלך יעננו ביום קראנו :
תהי פ"ד, ה		אשרי יושבי ביתך, עוד יהללך סלה :
תהי קמ"ד, טו		אשרי העם שפכה לו, אשרי העם שדי אלהיו :
תהי קמ"ה, א		תהלה לדוד. ארוממן ...

תבנית פתיחה דומה סומנה בצבע רקע זהה
מילה מקשרת סומנה בצבע גופן זהה

כדי להדגיש את מרכזיותו של השרשור בעיצוב מבנה הלקט – נזכיר תמיהות, שהעלינו בתחילת המאמר. ניתן להסביר בקלות, כאשר אנו מבינים, שנוקדו לפסוק המסוים ודווקא במקום שנוקדו לו – כדי לבנות את השרשור.

לפסוק מדברי הימים (7) – יש מקבילה בספר תהילים (צ"ו, יא) : "ישמחו השמים ותגל הארץ, ירעם הים ומלאו", אבל ברור, שהסיום של הפסוק מדברי הימים : "די מלך" מתאים יותר – כדי לחבר אליו את (8).

הוא הדין ל"שיבוש" הסדר של הפסוקים העוקבים מתהילים ל"ג (13, 10, 12) :

שנתון "א"ה – תשס"ח – כרך י"ג

פסוק ט (13) דומה מאוד בתוכנו לפסוק יא (12) – כפל עניין במילים שונות, אבל הופעתו אחרי פסוק יא נועדה ליצור את זיקת התבנית 'כי' לפסוקים הבאים (14), (15), (16), ואילו הפסוק האמצעי י (10) מתאים לתבנית, הפותחת בשם ד', ועל כן הופיע מיד אחרי (9).

פסוק (11) איננו מתהילים, אלא ממשלי, אך הוא מאפשר לשרשר פסוק, המסתיים במחשבות (אנושיות) (10), עם פסוק, המתחיל בעצת ד' (12).

ניתן להבחין בבירור, שבמשך הדורות זיהו מתפללים את תופעת השרשור ואת העובדה, שהפסוקים מכילים אזכרות, ועל כן הוסיפו פסוקים ברוח סימנים אלו, ואף המשיכו את השרשור בהמשך פסוקי דומרה.⁶²

כיוון שאנו מחשיבים מאד את אמצעי-השרשור כדי להסביר את מבחר הפסוקים, ובעיקר – את סדר אמירתם, וכיוון שיש בכך מפתח להבהרת המבנה של לקטי פסוקים אחרים – ראוי להרחיב קמעא את הדיון ביתרונות, שניתן למצוא באמצעי זה.

השרשור הוא בראש ובראשונה אמצעי ספרותי-צורני, המושך את תשומת-הלב ועוזר לשמור על הרצף של הטקסט, אבל השרשור מאפשר יותר מזה:

הביטוי והמילה, החוזרים על עצמם, יוצרים תהודה, המאפשרת להתרשם, מה הם הרעיונות המודגשים. כך ניתן, בלקט שלנו, להתרשם מהדגש, המושם בעניינים הבאים:

שם ד' וכבודו המהוללים גם **בשמים**; **מלכותו** (הנצחית) בשמים ובארץ; **עצתו** (מחשבתו) הנצחית (מול מחשבת האדם), אשר כוללת את **בחירת** ציון ועם ישראל.⁶³

ניתן להבין טוב יותר את השימוש באמצעי השרשור, אם חושבים על אפשרויות הביצוע האנטיפוני, אשר בהן יכולים החזן והקהל לנהל קריאה ומענה, כאשר כל צד מגיב ומוסיף על ההיגד הקודם – שבחו של האל.

אין כל הוכחה טקסטואלית, שכך התנהלה אמירת הלקט, אבל תופעה של השתתפות הציבור בענייה לחזן – קיימת עד היום בתפילתן של עדות שונות, ובהקשר של אמירת פסוקים היא קיימת עד היום באופן בולט אצל הקראים.⁶⁴

אמירת פסוקי שבח על-ידי הקהל כמענה לחזן – ידועה מהתלמוד הבבלי בקשר לקריאת ההלל.⁶⁵

62. כך ניתן להבין את הוספת פסוקים המתחילים ב'אשרי' במנהג צרפת (ראה לעיל הערה 6), וכן גם הוספת הפסוק "ואנחנו נברך יי, מעתה ועד עולם, הללויה" בסוף מזמור קמ"ה, שנזמק בסדר רע"ג (מהדורת גולדשמידט, עמ' ט): "יומסיפין... האי פסוקא לשלשולי הללויה בתר הללויה". גם הפסוקים, שנוספו במנהג התימנים (לעיל הערה 4) ובמנהג איטליה (לעיל הערה 5) – חוברו ללקט על דרך השרשור.

63. המשפטים הללו בנויים ממילים או רעיונות, המובעים בפסוקי הלקט, כאשר המילים המודגשות חוזרות בפסוקים כחלק מאמצעי השרשור. אני מודה לפרופ' רות לנגר, שבשיחתי עמה בקיץ תשס"ה – הסבה תשומת לבי לאפשרות, שגם הדגשת רעיונות יכולה להיות אחד מטעמי השימוש בשרשור, ועיי"כ גרמה לי לנסות ולפרש הדגשה זו.

64. בליטורגיה הקראית נאמרים לקטים רבים של פסוקים: יש לקטים, שרק החזן אומרם, אך נוהג שכיח לדרך אמירתם הוא, שהחזן אומר את תחילת הפסוק, והקהל משלים את חלקו האחרון, או (בעיקר בסוף לקט) – את הפסוק המשלים כולו. בלקטים מסוימים הנוהג הוא "פסוק ופסוק", כלומר אמירה אנטיפונית של פסוקים שלמים. ראה לדוגמה: **סידור התפילות כמנהג היהודים הקראים**, בעריכת י"ע אלגמיל, אשדוד תשס"ו.

65. על המנהג הקדום של אמירת הלל – ראה משנה וגמרא בבלי, סוכה לח ע"א – לט ע"א.

בפסוקי דזמרה אין לנו היום מנהגים של מענה הקהל – למעט חזרה על ה"פסוק": ד' מלך, ד' מלך וכו' לפני 'ברוך שאמר' במנהג הספרדים, אבל יש שרידים, המרמזים על מנהגים כאלו בעבר.

יעבץ טען, שהקהל ענה לסירוגין 'ברוך הוא' או 'ברוך שמו' – על כל ברכה בפתיחה של 'ברוך שאמר',⁶⁶ ובכך הוא מסביר את הופעת הביטויים הללו, שלדבריו, שרדו בנוסח הפתיחה.

כמו-כן יש עדויות, שהפסוק, שצורף לסוף מזמור קמ"ה: "ואנחנו נברך יה מעתה ועד עולם, הללויה" – נאמר כולו או סופו על-ידי הקהל.⁶⁷

אם נוסיף לכך את העובדה, שבתפילת-החובה – הקדושה ביוצר והקדושתאות בעמידה – יש עדויות גם מסידור רב סעדיה גאון וגם מספרות הפיוט, על דרך קריאה ומענה,⁶⁸ הרי הרעיון, שגם לקט זה בוצע באופן אנטיפוני, ובכך העצים את האפקט של השרשור, ראוי להיבחן בעתיד, ואולי ימצאו לכך תימוכין.

מכל מקום, ברור, ששרשור פסוקים אינו תופעה ליטורגית אקראית, וניתן בעזרתה להבין גם מבנה של לקטים נוספים. לקט הפסוקים בפתיחת הסליחות של מנהג האשכנזים: "שומע תפלה, עדיך כל בשר יבואו", הוא דוגמה ללקט ארוך, שרבים נלאו מלמצוא מפתח לגילוי הקשר בין הפסוקים.⁶⁹ ניתן לראות בבירור, שהשרשור הוא המבריחם מן הקצה אל הקצה.

סיכום

בניגוד לאלבוגן – אשר אפיין לקטי פסוקים, "שהצד השווה בכולן הוא, שהם מצורפים ברפיות זה בצד זה בלא כל קשר רעיוני"⁷⁰ – ניסינו במאמר זה להצביע על לקט הפסוקים 'יהי כבוד' – כבעל מבנה מפותח ומשוכלל באמצעים ספרותיים וכבעל תוכן ייחודי: נצחיות האל, שמו, כבודו, מעשיו ועצתו.

השימוש בצירופי פסוקים אלו דומה לשימוש בדוקסולוגיות – פתיחה (או חתימה) לאמירת מזמורים מיוחדים.

הדגשנו, שתופעה ליטורגית זו קיימת – הן בנוסח התפילה הארץ-ישראלי והן בנוסח הבבלי, אם כי נראה, שמקור לקט זה הוא בבלי. הצבענו, בלי להכריע, על גישות פרשניות, הרואות בלקט –

66. לדברי יעבץ, החזן אמר: ברוך שאמר והיה העולם; הקהל ענה: ברוך הוא; החזן: ברוך אומר ועושה; הקהל: ברוך שמו; וכך הלאה. ראה יעבץ (לעיל הערה 44), עמ' 63. הוא מסתמך שם על ספר המנהיג, הטור ועוד.

67. על עניית הסיים "הללויה" על-ידי הקהל – ראה יעבץ, שם, עמ' 63 בשם תנא דבי אליהו רבה. ד' רפל (פסוקי דזמרה, **שנה בשנה**, תשנ"ט, עמ' 401-419) מציין, שהוספת הפסוק למזמור, שימשה מענה רעיוני לקהל. היחיד אומר "תהלת ד' ידבר פי..." והקהל משיב לו וגם אנחנו נברך יה וכו'. רפל מצביע על מנהג, שהקהל אכן עונה בקול את הפסוק כולו (שם עמ' 409).

68. ראה סידור רס"ג (מהדורת דוידזון ואסף) עמ' לו, בעניין קדושה דיוצר. עוד ראה דוגמאות מהפיוט אצל ע' פליישר, 'עיונים בהשפעת היסודות המקהלתיים על עיצובם והתפתחותם של סוגי הפיוט', **יובל**, ג (תשל"ד), עמ' יח – מח. וראה גם פרשנותו של פליישר לביטוי 'לפרוס על שמע'. לדעתו, הכוונה למענה של הקהל "ברוך שם כבוד מלכותו לעולם ועד" על קריאת החזן "שמע ישראל וכו' " (לליבון ענין הפורס על שמע', **תרביץ**, מא (תשל"ב), עמ' 133-144).

69. ראה לדוגמה ד' גולדשמידט **סדר הסליחות**, ירושלים תשכ"ה, עמ' 5 והערה 11 שם. חלק מפסוקי לקט זה קיימים גם בנוסח הספרדים, ובגלל האמירה המשותפת והאנטיפונית – ניכר השרשור אצלם.

70. י"מ אלבוגן, **התפילה בישראל** (לעיל הערה 15), עמ' 205.

פתיחה למכלול מזמורי ההלל שבכל יום – בניגוד לגישות, הראות בו פתיחה למזמור קמ"ה, שייחודו וחשיבותו נדונו כבר על-ידי רבים.

העובדה, שהציר המבריח את הפסוקים, הוא אמצעי השרשור, והוא הנותן טעם לסדר הופעתם – הביאה אותנו לדון בחשיבותו של אמצעי ספרותי זה ובהעלאת השערות, שתוכלנה לשמש מפתח לניסיונות-פענוח של לקטי-פסוקים נוספים בתפילה.

היבטיו ההיסטוריים והתאולוגיים של ויכוח הרמב"ן ברצלונה והיחס המשתקף ממנו על תוקפם של מדרשי חז"ל

תקציר

מאמרנו עוסק בוויכוח הדתי המפורסם ביותר ביה"ב בין היהודים לבין הנוצרים – ויכוח ברצלונה.

הן הנוצרים והן היהודים שלחו לוויכוח זה במאה ה-13 את גדולי חכמיהם:

כנגד הרמב"ן היהודי – ניצבו RAIMOND DE PERAFORTE, ראש מסדר הדומיניקנים, וכן PAULUS CHRISTIANI (פראי פול), יהודי מומר, שהיה מפורסם בידיעותיו במקרא ובמדרש.

הוויכוח נערך בארמון מלך-ארגוניה, יעקב (חואן) הראשון – במשך ארבעה ימים ביולי 1263.

הנוצרים קיוו, שבאמצעות שימוש בסכולסטיקה נכונה ובאמצעים לוגיים – יצליחו לשכנע את היהודים באמיתות-אמונתם.

הודאת הרמב"ן בצדקתם – עשויה הייתה, לדעתם, לגרום להמרה המונית של יהודי-ספרד ולפתרון "בעיית היהודים בספרד".

לדאבונו, הרמב"ן היה איש בעל שיעור-קומה דתי ומוסרי, וכנגדו לא ניצבו יריבים של ממש.

רמב"ן קיבל מהמלך הבטחה, שיוכל לומר כל אשר על לבו, והוא יזכה להגנת השליט. הוויכוח נסב על שני עניינים:

א. משיחיותו של ישו – כדעת הנוצרים, או הופעת המשיח בעתיד – כדעת היהודים.

ב. השילוש והאלוהות של ישו – כדעת הנוצרים, או משיח בעתיד, שיהיה אדם מזרע דוד – כאמונת-היהודים.

בוויכוח זה ניצח הרמב"ן באופן מרשים, ואילו הנוצרים נחלו תבוסה מחפירה, שכן לא הצליחו להוכיח את טענותיהם; בין השאר – בגלל מיעוט ידיעותיהם במקורות היהודיים. ויכוח נוסף – בשולי הוויכוח הראשי – נערך על הסמכות ועל הערך ההיסטורי של מדרשי-האגדה של חז"ל.

תאריכים: ויכוח ברצלונה, רמב"ן, פאולוס כריסטיאני, ויכוחים דתיים, ויכוחים בין הנוצרים לבין היהודים, PUGID FIDEI.

מילות מפתח: ביבליה, אגדה, חואן הראשון, משיח, מדרש.

הנוצרים צידדו בערך ההיסטורי של המדרשים, ואילו רמב"ן הדגיש, שיש להם ערך תאולוגי, הגותי ומחשבתי, אך לא ערך היסטורי מדויק. למרות ניצחונם המרשים של הרמב"ן בוויכוח, שסייע להגנה על כבוד עמו ותורתו – הרי בגלל לחץ הכמורה הגבוהה בספרד וברומא, שאנשיה לא השלימו עם תוצאות הוויכוח, נאלץ הרמב"ן לגלות מספרד. הוא הגיע לארץ-ישראל בשנת 1267 וחי בה עד פטירתו בשנת 1270. בכך הוא נחשב למחדש היישוב היהודי בירושלים – לאחר חורבנו בשנות מסעי-הצלב.

מבוא

הוויכוח בברצלונה מהווה נקודת מפנה בתולדות היחסים המורכבים ורבי-התהפוכות שבין הכנסייה הנוצרית ליהודים באירופה בימי-הביניים:

הוויכוח התקיים במשך ארבעה ימים: 20, 27, 30, 31 ביולי 1263 בברצלונה, בירת ארגוניה (היום: קטלוניה) בארמונו של המלך יעקב (חואן) הראשון ובנוכחותו.

מי שייצג את היהדות בוויכוח זה היה הגדול שבחכמי ישראל בספרד באותה תקופה, רבנו הגדול, רבי משה בן נחמן (הרמב"ן). הוא הגיע לוויכוח זה שלא מרצונו:

בתחילה קיבל מאת המלך חואן הזמנה להשתתף בוויכוח זה – וסירב.

סיבות הסירוב שלו – ברורות:

טובה לא יכולה הייתה לצמוח מוויכוח זה – בין הרב היהודי יצא ממנו, כשידו על העליונה, ובין הוא ייכשל.

רק לאחר שקיבל את ההבטחות הבאות מהמלך, נעתר הרמב"ן לבקשתו והגיע לברצלונה: א. המלך ערב אישית לביטחונו. ב. הוא יוכל לומר באופן חופשי את כל אשר על לבו. ג. הוויכוח יהיה רק עם אנשי-הדת.

מן הצד הנוצרי התייצבו לוויכוח גדולי אנשי-הדת והחשובים שבין מלומדי הסכולסטיקה הנוצרית, כשבראשם ראש המסדר הדומיניקני, *RAIMOND DE PERAFORTE*, שהיה הדמות המרכזית בוויכוח, ובהשראתו נתחבר הספר *PUGIO FIDEI* (=הגיון האמונה) ע"י הנזיר, *RAIMUDUS MARTINI*. ספר זה הפך להיות דוגמה ומופת לכל המתווכחים הנוצרים, המבקשים להוכיח בהוכחות מכריעות, לדעתם, כי מן התנ"ך, מן התלמוד ומן המדרש – ניתן להוכיח את צדקתה של האמונה הנוצרית ואת עקרונותיה הדתיים.

נוסף על אישים אלה, השתתפו במעמד הוויכוח ראשי המסדרים הנוצרים: הפרנציסקנים והדומיניקנים, וכן – פקידי מלכות וכנסייה נוספים. בחזית הוויכוח מול הרמב"ן הועמד *PAULUS CHRISTIANI*, מומר, יהודי לשעבר – כמומחה ובקי בספרי התלמוד והמדרש, שאת ידיעתם רכש בהיותו יהודי.

דין וחשבון על הדברים, שנאמרו במהלך הוויכוח, הגיעו אלינו משני מקורות:

המקור הראשון הוא חיבור, שחיבר הרמב"ן עצמו, לבקשת ההגמון של עירו, גירונה, "ספר הוויכוח". חיבור זה הועתק בהעתקות אחדות ע"י הרמב"ן ונשלח למקומות שונים בספרד. לאחר

שהחלו חיבורים עבריים להופיע בדפוס, נדפס החיבור לראשונה באלטדורף בשנת 1681, ובפעם השנייה – בקושטא בשנת 1710, בתוך הקובץ "מלחמות חובה".

החיבור חזר ונדפס בהוצאה מדעית עם הערות, חילופי-נוסחאות ומראי-מקום, ע"י משה שטיינשניידר בברלין בשנת 1860.

כמו-כן נכלל החיבור ב"אוצר הוויכוחים", שהדפיס י.ד. אייזנשטיין (תרפ"ח) וכן ע"י הרב ראובן מרגליות בשנת תרפ"ט. לאחרונה חזר החיבור ונדפס בתוך הקובץ "כתבי הרמב"ן" (כרך א') שהוציא לאור הרב ח.ד. שעוועל – בצירוף מבוא, מראי-מקום והערות. את הדברים, שנצטט מתוך דברי הרמב"ן, נעתיק מתוך הוצאה אחרונה זו.¹

המקור השני למהלך הוויכוח הוא תעודה לטינית, המאושרת בחותם המלך מארגון – מחודש ספטמבר 1263. תעודה לטינית זו נשתמרה בשתי העתקות: האחת נמצאת בספר רשימת התעודות המלכותיות של משרדי הקנצלריאה המלכותית בברצלונה; השנייה נמצאת ב"ספר השטרות" (CARTULAVIUM) של הבישוף מגירונה.²

למרות ההבדלים, הקיימים בין התעודות השונות, הנובעים בעיקר מנקודות-ההשקפה השונות של הכותבים, וכן בשל הרצון הטבעי, המובן כשלעצמו, של כל אחד להציג את עצמו כמנצח בוויכוח – הרי התמונה הכללית של הוויכוח ברורה למדי. היה כאן ניסיון מכוון של הכנסייה להראות את צדקת עקרוניתה מתוך ספרי-הדת של היהודים עצמם.

מתוך התעודה הלטינית עולה, כי כוונת הוויכוח הייתה להוכיח, מתוך "ספרי היהודים השותפים להם והמקובלים אצלם, כי המשיח כבר בא, והוא אלוה, והוא סבל ומת למען תשועת המין האנושי, וכי בזמן הזה המצוות המעשיות בטלות".

גם בחיבור העברי כותב הרמב"ן, שהוא רוצה להתווכח "רק בדברים שכל הדין תלוי בהם", כלומר "אם המשיח כבר בא או שעתיד הוא לבוא", וכן "אם המשיח הוא אלוה או איש גמור (=ממש), (אשר) נולד מאיש ואשה".³ במצב עניינים זה, שהרמב"ן מוצא עצמו מתגונן, לאחר שהוויכוח הועבר למגרשה של היהדות, אי-אפשר שלא להתרשם ולהתפעל מתבונתו ומחכמת-לבו של הרמב"ן, כשהוא מצליח להדוף את כל הטענות הנוצריות ולצאת מן הוויכוח בניצחון שלם.

לוויכוח זה נודעת חשיבות היסטורית ותאולוגית לאין שיעור – מעבר להיותו מדרגה חדשה בתולדות היחסים הטעונים בין הכנסייה לבין היהדות (בל נשכח, שוויכוח זה הוא רק אחד מתוך ויכוחים דתיים רבים, שהתקיימו בימי הביניים). עיקר חשיבותו – בעובדה, שבשל רמתם הגבוהה של המתווכחים משני הצדדים – נתחדדו – בשקיפות ובבהירות יוצאות מן הכלל – שתי ההשקפות החלוקות של שתי הדתות בשני היבטים של עיקרי הדת: ההיבט ההיסטורי וההיבט התאולוגי. לאחר שנפרט את תרומת הוויכוח בהבהרת שני היבטים אלו, ננסה לבחון נושא נוסף, שעלה בשולי הוויכוח: תוקפם של מדרשי חז"ל בתלמוד ובקובצי מדרשי האגדה.

1. מבוא – עמ' רצ"ט-ש"א (כולל סקירת המהדורות הקודמות); ויכוח הרמב"ן (מלחמות ה') עמ' ש"ב-ש"כ.
2. על התעודות הללו, על ההבדלים ביניהן ועל ההבדלים ביניהן לבין החיבור העברי של הרמב"ן – ראה במאמרו של י. בער, "לביקורת הוויכוחים של ר' יחיאל מפאריס ושל ר' משה בן נחמן", תרביץ, ב' (תרצ"א), עמ' 172-177.
3. ויכוח הרמב"ן מהדורת שעוועל עמ' ש"ג אות ו'.

ההיבט ההיסטורי

הן "ספר הוויכוח" של הרמב"ן והן תעודת-המלך, שנכתבה ע"י סופרי הקנצלריאה המלכותית בברצלונה, מעידים, שהוסכם מראש, כי הוויכוח יתנהל בעניינים, שהם עיקר הדת, ולא בעניינים שוליים. וכפי שהיה צפוי מראש – אחד מעיקרי-הוויכוח היה היחס למשיח, כלומר: טענת הנוצרים, שמתוך כתבי-הקודש (= "הברית הישנה") ואף מתוך ספרי התלמוד והמדרש – עולה, כי היהודים, שחיו בזמן ישו, הודו, כי הוא המשיח. הוי אומר: המשיח כבר בא, ולכן אין טעם בציפייה לבואו של משיח נוסף.

מבחינה זו, בתקופה מאוחרת, נעשה צעד מסוכן ונוסף: הוטחה אשמה גדולה כלפי חכמי היהודים, שאעפ"י שהם ידעו את האמת, הרי הם הסתירוה מצאן-מרעיתם – בנוטעם בהם תקוות-שווא לבואו בעתיד.

לעומתם, טענו חכמי-היהודים, כי המשיח, שכתבי-הקודש מדברים עליו, הוא המלך המשיח מבית דוד, שעדיין לא בא – ואנו מצפים לבואו. השקפה זו ברורה וידועה, ואין בה כל חידוש. היא חוזרת ונשנית בכל הוויכוחים בין היהודים לנוצרים – הן לפני ויכוח ברצלונה והן אחריו.

אך מה שבא לידי ביטוי, בשקיפות אכזרית, בוויכוח ברצלונה – מעבר לעניין התאולוגי – הוא ההיבט על מהות ההיסטוריה ועל מהות הזמן, אשר בו אנו חיים כיום:

לפי ההיבט הנוצרי, כיוון שהמשיח הוא ישו, והוא כבר בא וסבל ייסורים ומת וקיבל על עצמו את סבל המין האנושי, הרי פירושו של דבר, שאנו כבר חיים במציאות של החיים האידאליים. כל בני האדם, שקיבלו את בשורתו של ישו, והכירו במשיחיותו – כבר משוחררים מן החטא הקדמון ומן הקללה הראשונית, שהטיל הבורא על הגזע האנושי; ואם אך יחיו לפי אורח החיים, שהכתיבו כתבי הקודש והתאולוגים הנוצרים – הרי חיי כל בני האדם יהיו יפים ומאושרים, והעולם יהיה טוב יותר, שהרי העולם הטוב הזה כבר קיים אצלנו כיום.

אמנם נכון, כי אחרי התגלותו ובשורתו של ישו – קמו כוחות חזקים, שביקשו לבטל את הבשורה. שלבים אלו נקראים בתאולוגיה הנוצרית: האנטי-כריסטוס ומלחמתו בכריסטוס.⁴

לשם כך נחוצה התגלות **שנייה**, שבה יתגלה המושיע, שנית, לכל בני האדם. ההתגלות השנייה הזאת **לא** תיצור מצב חדש לעומת מצב הזמן שלנו: היא רק תדכא **סופית** את כוחות האנטי-כריסטוס ותגלה, בבהירות לכל בני האדם, כי ישו אכן הוא מושיע המין האנושי.

השקפה זו על מהות הזמן, אשר בו אנו חיים כיום, קשורה באופן ישיר לוויכוח על השאלה: האם המשיח כבר בא, והאם הוא ישו.

באופן פורמלי זו היא הנקודה המרכזית בוויכוח ברצלונה:

פבלו כריסטיאני מנסה להוכיח את בקיאותו הרבה בכתביהם של היהודים ומרבה לצטט מקורות רבים מהתנ"ך, מהתלמוד ומהמדרשים, המוכיחים, לדעתו, כי היהודים, שחיו באותו הזמן, הכירו במשיחיותו של ישו. לעומת זאת, הקורא בעיון את הדברים מבחין במה שמסתתר מאחורי הוויכוחים המייגעים הללו של פרשנות המקורות ואינו יכול להחמיץ את ההשקפה ההיסטורית המרכזית, שהיא העומדת בבסיסן של כל הטענות: לדעת הנוצרים, המשיח כבר בא, וממילא העולם כבר הגיע אל תיקונו הסופי.

4. דוגמה ספרותית יוצאת מן הכלל יכול להיות ספרו המצוין של הסופר אומברטו אוקו "שם הנקד".

מעניין לראות כיצד תפס הרמב"ן, בבהירות רבה, את העניין ההיסטורי הזה, כשהוא פונה אל המלך, בלעג מושחז, באומרו: ⁵ ... "ואומר 'וכתתו חרבות לאתים וכו' לא ישא גוי אל גוי חרב ולא ילמדו עד מלחמה' – ומימי ישו ועד הנה כל העולם כולו מלא חמס ושוד. והנוצרים שופכים דמים יותר משאר האומות וכו' – וכמה יהיה קשה לך אדוני המלך ולפרשיך [אלה] אם לא ילמדו עוד מלחמה..." ר"ל בעולם שבא על תיקונו, ואין, כביכול, צרות ומלחמות – לשם מה זקוק מלך ארגוניה לחיל ולפרשים?

ההשקפה היהודית – כפי שהביעה הרמב"ן – הפוכה בתכלית:

העולם, אשר בו אנו חיים, אינו עולם מושלם: יש בו צרות רבות ורעות, רעב, מחלות ומלחמות, מיתות משונות וייסורים קשים ורעים, וכל אלו נובעים, בעיקר, ממעשיהם הרעים של בני האדם, שעדיין לא הגיעו להכרה של "ויקבלו עליהם את עול מלכותך, ותמלוך עליהם מהרה לעולם ועד". כשיגיעו בני האדם, באחרית הימים, להכרה זו, יהיה גם תיקון ליחסי בני-האדם – איש אל רעהו, אומה אל רעותה. רק אז יגיע העולם אל תיקונו.

הרמב"ן – בעקבות הרמב"ם – מזהיר מפני הציפייה המופרזת לתיקון רדיקלי בחוקי העולם הטבעי, אשר בו אנו חיים, שהרי: "אין בין העולם הזה לימות המשיח אלא שעבוד מלכויות בלבד" (ברכות לד:).

השינוי יבוא אפוא בתהליך ארוך של חינוך עצמי, כשבני האדם יכירו בכך, שהעולם ניתן להם כפיקדון, ועליהם לשמור עליו, שלא יתקלקל ויסור ממתכונתו הראשונית, כפי שנקבעה בבריאת-העולם. אז, ורק אז, יבוא המשיח וישליט שלום בעולם, וכך יבוא העולם על תיקונו. זו השקפה ריאליסטית, המסתכלת בעולמנו כמות שהוא בצורה מפוכחת, כפי שהוא כיום – מלא חסרונות. השקפה מעין זו נותנת לבני האדם תקווה לעתיד טוב יותר, התלוי במעשיהם וברמתם המוסרית.

ההיבט התאולוגי

הנקודה השנייה, שהוגדרה מראש כ"עיקר הוויכוח", היא ההיבט התאולוגי. דהיינו הגדרת מהותו של כריסטוס: האם הוא אדם או אל (ביתר דיוק: אל, שהתגשם בצורת אדם, או אדם, שהתעלה לדרגת אל).

בהערה מקדימה צריך לומר, כי בעניין זה הצד הנוצרי חש עצמו כפוסע על קרקע בלתי-בטוחה (זאת – בניגוד לטענה הקודמת על ישו ועל משיחותו, אשר בה הנוצרים הרגישו את עצמם בטוחים מאוד), וזאת – מכיוון שעל פניה, טענה מעין זו נשמעת בלתי-רציונלית לחלוטין. יעידו על כך, יותר מכל, דבריו של הרמב"ן בסוף הוויכוח – דברים, שהושמעו בביקורו של המלך חואן בבית-הכנסת ביום-השבת שאחרי הוויכוח:

"אז עמד פראי פול ואמר: כי הוא מאמין בייחוד; ועם כל זה יש בו שילוש; והוא דבר עמוק מאד, שאין המלאכים ושרי מעלה מבינים אותו.

עמדתי ואמרתי: דבר ברור הוא, שאין אדם מאמין במה שאינו יודע. אם כן המלאכים אינם

5. וויכוח הרמב"ן, מהדורת שעוועל (בתוך: כתבי הרמב"ן כרך א'), עמ' שי"א אות מט.

מאמינים בשילוש וְשִׁתְּקוּהוּ חֲבֵרָיו.⁶

מכאן, כנראה, נובעים ההבדלים בין המקור העברי, ספרו של הרמב"ן, לבין התעודה הלטינית המלכותית על נושאי הוויכוח שהוסכמו מראש:

בעוד שבתעודה העברית נאמר, שהוסכם לדבר בתחילה "בעניין המשיח אם כבר בא וכו' ואחר כך נדבר אם המשיח הוא האלוה ממש או אם הוא איש גמור (=ממש), (אשר) נולד מאיש ואשה",⁷ הרי בתעודה הלטינית ניכר, שהכותבים מנסים לעקוף את המוקש הזה, ועל כן הנוסח מרוכך יותר.

שם נאמר, שהוסכם "להוכיח מתוך ספרי היהודים, שהמשיח כבר בא. שנית, שהמשיח הוא אלוה" וכו'.⁸

ואכן, בעניין זה הייתה הכנסייה נאלצת לשמוע מפי הרמב"ן דברים נוקבים, שדומה, שלא שמעתם אוזן מעולם:

"אבל עיקר הדין והמחלוקת שבין היהודים ובין הנוצרים הוא במה שאתם אומרים בעיקר האלוהות דבר מר מאד וכו' אבל הדבר אשר אתם מאמינים, והוא עיקר אמונתכם וכו' **לא יסבול דעת יהודי ושום אדם ולחנם והבל תדברו דבריכם וכו'.**"⁹

ואכן דברים כדברנות דיבר הרמב"ן, והדעת נותנת, שבשל דברים אלה – יותר מאשר בגלל דברים אחרים, שאמר במהלך הוויכוח – באו עליו כל הצרות והפורענויות מאוחר יותר, עד שהוצרך גלות מארצו ומביתו, וסופו – שעלה לארץ ישראל ונפטר בה (1267-1270).

תוקפם של מדרשי חז"ל

בדברים שלהלן נבקש לדון בנושא, שעלה בשולי הוויכוח: תוקפם של מדרשי חז"ל ביחס לתוקף התנ"ך והתלמוד. הרמב"ן נזקק לנושא זה בוויכוחו עם הנוצרים – כפי שיבואר להלן.

נקודה זו צפה ועלתה במהלך הוויכוח, כשפבלו כריסטיאני מנסה להוכיח מהתלמוד וממדרשי-האגדה, שחז"ל הכירו במשיחיותו של ישו וידעו, שהמשיח כבר בא.

יש בדבריו הסתמכות לא מעטה גם על פסוקים בתנ"ך, אך אלה הדאיגו פחות את הרמב"ן, כיוון שבהם היה מדובר על תקופה קדומה מאד, הרחוקה מתקופת ישו. גם הלשון המקראית מאפשרת פרשנות שונה מזו הנוצרית. בכל המקראות שמביאים הנוצרים – טוען הרמב"ן, שהכוונה בהם היא למלך, שיקום מבית דוד ויושיע את ישראל וישליט שלום בעולם, ולכן לא ייתכן, שמדובר על ישו.

ובאשר לסיפורים על ישו המובאים בתלמוד – אפשר להיחלץ מהבעייתיות שבהם בקושי, אם נטען, שהם מרחיקים את התקופה לתקופת יהושע בן פרחיה (היא תקופת ינאי המלך, כ-250 שנה קודם לישו), ואילו על המאורעות, שאירעו בימיו של ישו סמוך לחורבן הבית – התלמוד עובר כמעט בשתיקה. מה שהטריד יותר היו הדברים, הכתובים במדרשי האגדה, שנכתבו בתקופה הסמוכה מאד לישו, שיש בהם תיאורים ריאליים של כמה מאורעות, שקרו בזמן ההוא (לדוגמה: אותו

6. וויכוח הרמב"ן, מהדורת שעוועל (בתוך: כתבי הרמב"ן כרך א') עמ' שכ אותיות קו, קז.

7. שם עמ' שג אות ו. עי' הערה 3.

8. י. בער, "לביקורת הוויכוחים של ר' יחיאל מפאריס ושל ר' משה בן נחמן", תרביץ ב' (תרצ"א), עמ' 178.

9. ויכוח הרמב"ן, מהדורת שעוועל עמ' ש"י-ש"יא אות מז.

סיפור במדרש "איכה רבתי" (א,נז), המספר על יהודי, שחרש את שדהו ועבר ערבי אחד ואמר לו: "יהודי! הִתֵּר פֶּתֶךָ ושוב והתאבל, כי עתה חרב בית מקדשכם." ומיד אחר כך אמר לו: "שוב ואסור פֶּתֶךָ, שעכשיו נולד משיחכם".

דברים כאלה נאמרו ע"י חכמים באותו הזמן, ובלשון הקרובה לעברית המדוברת כיום, והמרחב הפרשני כאן מצומצם למדי.

בנסיבות אלו, כשפראי פול (=פבלו כריסטיאני) מצטט את הסיפור דלעיל, מצא הרמב"ן את עצמו נאלץ להשיב כך:

"פראי פול שאלני אם כבר בא המשיח, שדברו בו הנביאים; ואמרתי, שלא בא. והביא ספר אגדה, שנאמר בו כי ביום שחרב בית המקדש – בו ביום נולד. ואמרתי אני, שאיני מאמין בזה, אלא הוא ראיה לדבריי. ועתה, אני אפרש לכם, למה אמרתי שאיני מאמין בזה". וממשיך הרמב"ן: (דעו, כי) אנחנו יש לנו שלושה מינין של ספרים: **האחד** הוא הבבליה (=התנ"ך), וכולנו מאמינים בו אמונה שלמה. **והשני** הוא נקרא תלמוד – והוא פירוש למצוות התורה, כי בתורה יש תרי"ג מצוות, ואין בה אחת שלא נתפרשה בתלמוד; ואנחנו מאמינים בו – בפירוש המצוות. עוד יש לנו ספר **שלישי** הנקרא מדרש, רוצה לומר שרמוניש (=Sermons = דרשות), כמו שאם יעמוד ההגמון ויעשה שרמון (אחד), ואחד מן השומעין (=השומעים) היה טוב בעיניו, וכתבו. וזה הספר מי שיאמין בו – טוב, ומי שלא יאמין בו – לא יזיק. ויש לנו חכמים, שכתבו שהמשיח לא יולד עד עת קרוב לזמן הקץ, שיבוא להוציאנו מן הגלות. על כן איני מאמין בזה הספר במה שאמר שנולד ביום החורבן. ועוד: אנו קוראים אותו (=ספר המדרש) ספר (=ספר הגדה) – הגדה (=אגדה) – רוצה לומר ראסיונאמינטו (=Razionamiento) – רוצה לומר, שאין אלא דברים שאדם מגיד לחבירו. וכו'.¹⁰

האומנם האמין הרמב"ן, שהדברים, האמורים בספרי האגדה, אינם מחייבים, ומי שיאמין בהם – טוב, ומי שיאמין בהם – לא יזיק, או שמא אמר הרמב"ן, רק כדי לסתום פיהם של המקטרגים? על עמדתו של הרמב"ן עצמו – כבר חרץ פרופ' יצחק בער את משפטו בסוף מאמרו, הנזכר לעיל:¹¹

"לא נכון שהרמב"ן לא האמין באגדות, אלא להפך, הוא מצא בהן סוד עמוק, שאסור להגידו באזני הנוצרים וכו'".

כנראה (לפנינו יש), מקרה טיפוסי וראוי לתשומת-לב שהאיש שכל דרכיו אמונה, בהתווכחו עם הנוצרים – מראה עצמו כאחד הרציונאליסטים הנבזים בעיניו.

אלא, שאפילו נקבל את עדותו של פרופ' בער על עמדת הרמב"ן עצמו, אין אנו פטורים מלבחון שאלה זו בהקשר הרחב, כלומר: מה הייתה דעתם של חכמים אחרים, שהיו לפני הרמב"ן ואחריו, בשאלה זו?

בשורות הבאות נשתדל להביא דברי-חכמים אחרים, הנוטים לכאן ולכאן, וניווכח לדעת, כי עניין זה היה אחד מן הנושאים, אשר בו נחלקו רציונאליסטים ומתנגדיהם בימי-הביניים.

ידועים דבריו של ר' אברהם בן הרמב"ם, במאמרו על דרשות חז"ל (חלק רביעי),¹² שכתב כך:

"ולא יעלה על דעתך בפסוק מן הפסוקים, כאשר יאמין מי שלא הגיע לדעת האמיתית שזה הקבלה בידם, כאשר הוא בעיקר התורה והקבלות (=המסורות ההלכתיות). אין הדבר כן. אך דע, כי פירוש

10. ויכוח הרמב"ן עמי' שח סעיף לט.

11. לביקורת הוויכוחים של ר' יחיאל מפאריס ושל רבי משה בן נחמן, **תרביץ**, ב' (תרצ"א), עמ' 184.

12. **מלחמות השם**, מהדורת הרב ראובן מרגליות, ירושלים, מוסד הרב קוק תשי"ג עמ' צא.

לפסוקים שאינם תלויים בעיקר מעיקרי הדת, ולא בדין מדיני התורה שאינם קבלה בידם, יש מהם – לפי הכרעת הדעת, ויש בהם דברים הנאים ומתקבלים. "וכו" דעות כאלו רווחו בעיקר בין חכמי איטליה בימי הביניים : רובם נהו אחרי הזרם הרציונליסטי :

כך, למשל, כותב ר' יהושע בועז לבית ברוך, חכם איטלקי, שחי בסוף המאה ה-15 ובתחילת המאה ה-16, בספרו "שלטי הגבורים" על הרי"ף:¹³

"לשון ריא"ז: ¹⁴ ולפי שראיתי מפרצי-עמנו המלגלים ובוזים דברי חכמים וכו', באתי לבאר עניין המדרשים וכו'. ומדרשים הן על ג' דרכים: יש מהן על דרך **גוזמא** וכו'; ויש מהם שהן על דרך **מעשה ניסים**, שמראה הקב"ה (את) כוחו; ויש מהם שכיוונו חכמים בהם **לדרוש המקרא בכל עניין שיכולין לדרוש** וכו'.

וכל המדרשים הנדרשים – יש מהן שהוא **עיקר וקרוב לפשט**, ויש מהן שיש בו **רמז**. הלוא תראה מה שדרש אחד מן החכמים בפ"ק דתענית: יעקב אבינו לא מת – והשיב לו חכם אחר, כי בחינם הספידוהו וכו' וחנטו (חנטיא) וכו' והשיב לו – מקרא אני דורש וכו'.¹⁵

ועוד אמרו בתלמוד א"י במסכת נזיר: ¹⁶ **וכי המדרשות אִמְנָה הן, דְרוֹשׁ וקבל שכו**. הא לך הדבר מבואר, שלא אמרו חכמים (את) המדרשים – על דרך אמונה ועיקר, אלא להרבות טעמא למקרא ולדורשו בכל פנים וכו'."

הרי לפנינו גישה מאוזנת :

מצד אחד, אין לזלזל בדרשות החכמים, אלא יש רציונל מסוים מאחריהן, ומצד שני, אין הכרח לקבלן כפשוטן, ובוודאי לא כאמת היסטורית.¹⁷

לעומת זאת, קיימת דעה אחרת של חכמים אחרים, המגלה התנגדות תקיפה לגישה זו ורואה באגדה ובספרי המדרשים מקור לגיטימי ואמין – כשאר הספרים, הנמנים עם הקורפוס של ספרות חז"ל הנורמטיבית.

ר' חיים חזקיה מדיני –¹⁸ בספרו הגדול "שדי חמד" –¹⁹ מביא את דבריו של גדול המשיבים והפוסקים בפולין במחצית השנייה של המאה ה-19, ר' יוסף שאול נתנזון מלבו, ²⁰ שכתב בהסכמתו לספר סדרי טהרות – בהגהותיו, שלא נדפסו עדיין: "דבשלטי הגיבורים וכו' הביא לפרש

13. ר' יהושע בועז, שלטי הגיבורים על הרי"ף למסכת עבודה זרה דף ו' ע"ב (בדפי הרי"ף דפוס וילנא).

14. ריא"ז, הוא ר' ישעיה אחרון דטראני, ראש חכמי ישראל באיטליה בסוף המאה ה-13 ובתחילת המאה ה-14.

15. בבלי תענית ה' ע"ב.

16. ירושלמי נזיר פרק שביעי הלכה ב'. הנוסח שבידינו שונה במקצת מהנוסח, שמצטט ר' אברהם בן הרמב"ם, וכך הוא לפנינו: "מאי כדון מדרשות אמינא דרוש וקבל שכו".

17. אמנם יש להעיר, כי חכם איטלקי אחר, ר' מנחם די לונזאנו, (חי בין השנים 1550-1624 במקומות שונים באגן הים התיכון כמו קושטא, איטליה, צפת וירושלים) בהערותיו על ספר "הערוד" לר' נתן מרומי, שקרא להן "מעריד" – טוען, שר' יהושע בועז "לא ירד לסוף דעת הלשון וחלילה לומר כדבריו אלא שאין למדין מן הדרש, ואם לא היה המדרש אמונה ועיקר, איך אמרו דרוש וקבל שכו? ועוד טוען ר' מנחם, כי לידי ר' יהושע בועז נתגלגלה נוסחה משובשת בירושלמי נזיר.

18. ר' חיים חזקיה מדיני (1832-1904) היה מגדולי הרבנים במאה ה-19. הוא חי בקושטא, בקרים, ובסוף ימיו – בירושלים ובחברון (אשר בה נפטר). ספרו האנציקלופדי "שדי חמד" – משמש עד היום אוצר בלום לפסיקה הלכתית עדכנית.

19. שדי חמד, כללים, מערכת האלף, כלל א' אות ק"ג (בני ברק, חסרה שנת ההדפסה).

20. עליו ועל יצירתו – ראה א.י. ברומברג, הגאון ר' י.ש. נתנזון מלבו, ירושלים, תש"ך.

וכתב המדרשות אֶמְנָה הן, שלא אמרו חכמים (את) המדרשות על דרך אמונה ועיקר, אלא להרבות טעמים למקרא וכו', אבל חלילה להאמין זאת. ובדברים, שנפקא מינא לדינא – אסור לומר כן". מכאן מובן, שבאווירה חברתית שונה זו של חכמי התורה והשיבות במזרח אירופה של המאה ה-19 – דברים כאלה על האגדה לא יכולים היו להיאמר, וכל שכן – להתקבל. בשובנו לדון בעמדת הרמב"ן – אין כל צורך שלא לקבל את דבריו כמות שהם. הרמב"ן ביטא אפוא את עמדתם של הרציונליסטים בין חכמי ספרד לדורותיהם. נקיטת עמדה זו מצביעה על גדולתו של האיש, שהתייצב להגנת עמו ותורתו – ויצא מנצח בוויכוחו עם חכמי-הנוצרים.

היחס לאגדה בספרות הגאונים לעומת יחסם של חכמי ספרד בימי הביניים

תקציר

אגדת חז"ל כוללת את יסודות השקפת העולם של חכמים. בספרות ימי הביניים מצאנו התייחסות אליה:

לדעת ר' יהודה הלוי, האגדה נועדה לחיזוק השקפות מסויימות, אשר חלקן כוללות סודות, שאין לגלותם להמון.

גם הרמב"ם סובר, שיש אגדות, הנראות, לכאורה, רחוקות מההיגיון, אבל, לאמיתו של דבר, הן כוללות סודות ורעיונות נסתרים.

בדרך דומה הולך גם בנו, ר' אברהם בן הרמב"ם, אולם בכתבי הגאונים, שקדמו לחכמים אלו, אנו מוצאים התייחסות שונה, הבאה לידי ביטוי באמירות קטגוריות, ש"אין סומכין על דברי אגדה", ו"אין מקשין ואין משיבין באגדה".

מה ראו הגאונים להתייחס בדרך זו לאגדה, שהיא מיסודם של חז"ל?

המהר"ל סבור, שמה שאמרו הגאונים, ש"אין סומכין על האגדה" – עניינו לומר, שכיוון שדברי-האגדה לא עמדו לדיון באמצעות קושיות ותשובות, לכן אין ללמוד הלכה מן האגדה.

היסטוריונים טענו, שהגאונים, שחיו בתקופת הרציונליזם המוסלמי ונאלצו להיאבק בו, דחו את האגדה במסגרת מאבק זה.

המחבר דוחה גישה זו ותומך בדעת המהר"ל.

תאריכים: אגדות חז"ל, תולדות ישראל.
מילות מפתח: גאוני בבל, ריה"ל, רמב"ם, מהר"ל, רב צעיר.

מבוא:

אברהם קריב,¹ מחשובי חוקרי האגדה בדורנו, כותב על מעמדה וחשיבותה של האגדה במחשבת-ישראל:

"אגדת חז"ל היא מראשי מקורותיה של היהדות. בניגוד של היהדות לא יתואר כלל בלי חלקה של האגדה. די להזכיר כי באגדה נתגבשו ונתנסחו המושגים: שכינה, רוח הקדש, יצר טוב ויצר רע, גן עדן וגיהנום, עולם הבא, מידת הדין ומידת הרחמים, לפנים משורת הדין, קידוש השם וחילול השם ועוד דברים רבים למכביר שהם גופי עניינים של דתנו ותרבותנו, ונתנו תוכן וצביון לחיי ישראל במשך הדורות..."

כבר בדברי חז"ל עצמם אנו מוצאים התייחסות לאגדה:

על חשיבותה של האגדה מעיד מקור תנאי: "ולדבקה בו..." (דברים י"א, כב). דורשי קשומות אומרים: רצונך להכיר את מי שאמר והיה העולם, למוד הגדה, שמתוך כך אתה מכיר את מי שאמר והיה העולם ומדבק בדרכיו...²

כמו-כן אומר המדרש על תחילת פסוקנו: "כי אם שמור תשמרון את כל המצוה הזאת": "שמא תאמר: הרי אני קורא פרשה קשה ומניח את הקלה? ת"ל 'כי לא דבר ריק הוא מכם' (דב' ל"ב, מז). דבר, שאתם אומרים: ריקם הוא, לא ריקה (=ריק) הוא, אלא מכם. כי הוא חייכם ואורך ימיכם. שלא תאמר: למדתי הלכות – די לי. ת"ל כי אם שמור תשמרון את כל המצוה הזאת – כל המצוה. למוד מדרש, הלכות ואגדות..."³

במאמר זה ברצוננו לדון ביחסם של הגאונים אל האגדה. כדי לעמוד על מהות היחס המסתייג של הגאונים אל האגדה – נפתח בבירור עמדת כמה מחכמי ספרד, שפעלו לאחר תקופת הגאונים.

א. דעתם של חכמי ספרד בימי הביניים

1. דעתו של ר' יהודה הלוי ביחס לאגדות

ר' יהודה הלוי⁴ דן בעניין האגדות – באומרו:

א. "...אשר להגדות, יש מהן המשמשות הצעות והקדמות לדעה שהיו מבקשים לחזקה ולאשרה. כך למשל אמרו: 'כשירד רבון העולמים למצרים', כדי לחזק את האמונה כי יציאת מצרים באה באמת בכוונה מאת האלוק ית', לא במקרה".

כלומר, האגדות נועדו לחיזוק השקפות מסוימות.

ב. "ויש שההגדות מספרות על ראיית רוחניים במראה, ואין זה פלא שחסידיהם כאלה יראו בכח פרישותם הגדולה וזכוך דעותיהם, צורות כאלה, מהן קדמות, ומהן שיש להן אמיתות מציאות גם מחוץ למחשבה, כאשר ראו אותם הנביאים. ודומה לזה שמיעת בת קול..."

1. א. קריב, מסוד חכמים – בנתיבי אגדות חז"ל, ירושלים תשל"ו, עמ' 21.
2. ספרי דברים מהדורת איש שלום, וינה תרכ"ד [דפוס צילום ירושלים תשכ"ח], פסקא מט' במהדורת פינקלשטיין (ברלין ת"ש); ידפוס צילום ניו-יורק תשכ"ט) נאמר בהתחלה: "דורשי הגדות אומרים..." ועי"ש בח"ג.
3. ספרי שם, פסקא מה. והשווה – בשינויים – במהדורת פינקלשטיין (ע' הערה 2) שם ובח"ג שם.
4. ר' יהודה הלוי, כוזרי, ג, עג (מהדורת י' אבן שמואל ת"א תשל"ג עמ' קמט-קנא).

שנתון "מל"ה – תשס"ח – כרך י"ג

- ריה"ל מדגיש, שבעלי אותן אגדות ניחנו ברמה רוחנית גבוהה במיוחד, עד שהיו מסוגלים לשמוע בת-קול.
- ג. "ויוש שההגדות הן מְשָׁלִים שנשאו על סודות החכמות שאסור לגלותם הואיל ולהמון אין בהם משום תועלת, ולא נמסרו כי אם ל**יחידיים** שיחקרו וידרשו בהם..."
- הוא סובר, שיש אגדות, שאין תוכן כברן, והן נושאות מטען אלגורי או סודי, שאין ראוי לגלותן למי שאיננו ראוי לכך.
- ד. "אמנם יש הגדות הנראות כנטולות-שחר, אך אחרי עיון כלשהו יתברר עניינן".
- ריה"ל נותן כדוגמה את מאמר החכמים: שבעה דברים נבראו קודם לעולם: גן-עדן ותורה וצדיקים וישראל וכסא הכבוד וירושלים ומשיח בן דוד (פסחים נד ע"א; נדרים לט ע"ב). ריה"ל מסביר את נושא האגדות כך:
- כוונת החכמה האלוקית בבריאה הייתה התורה, שהיא עצם החכמה. נושאי החכמה הם הצדיקים, ובתוכם שוכן כיסא הכבוד. צדיקים אלה הם אנשי-סגולה מעם ישראל, והמקום הראוי להם הוא ירושלים. מנהיגם הוא הדמות הנעלה של המשיח. לפי זה, אין להתייחס למסגרת הסיפורית, אלא לרעיון הגלום בה.
- ה. ריה"ל מוסיף עוד, שיש בתלמוד מאמרים, שאיננו יכול לבארם, והם הוכנסו לתלמוד על-ידי תלמידים, שהקפידו למסור בשם רבותיהם דברים מדויקים, ולפיכך הכניסו מה ששמעו ולא הבינו: הרב, מן הסתם, הסתיר את הכוונה האמיתית מפני תלמידיו.
- לפי זה, דרכו של ריה"ל שונה מדרכם של הגאונים. אין ריה"ל שולל את סמכותה של האגדה ותקפותה, אלא מציין, שבמקרים רבים איננו יורדים לסוף דעתה וכוונתה של האגדה. הבעיה איננה בה, אלא בקוצר דעתנו.

2. דעתו של הרמב"ם על לימוד האגדה

בהקדמתו לפירוש המשניות פרק ז' – כותב הרמב"ם:

"וזה העניין הרביעי, ר"ל הדרש הנמצא בתלמוד, אין ראוי לחשוב שמעלתו מעוטה ותועלתו חסרה (=חסרת ערך), אבל יש בו תבונה גדולה, מפני שהוא כולל חידות פליאות וחמודות נפלאות. כי הדרשות ההם כשיסתכלו בהם הסתכלות שכלי (=שכלית), יובן בהם מהטוב האמיתי, מה שאין למעלה ממנו; וְיִגָּלָה מהם מן העניינים האלוקיים (מעשה מרכבה ומעשה בראשית) ואמיתות הדברים מה שהיו אנשי החכמה מעלימים אותו ולא רצו לגלותו... ואם תביט אותו (=תסתכל בו) על פשוטו, תראה בו עניינים רחוקים מן השכל שאין למעלה מהם. ועשו דבר זה (=ניסוח הדברים בצורה מעומעמת) לעניינים נפלאים מאד (=לשם מטרות נעלות): האחד מהם ללשוש (=לחדד) רעיוני התלמידים וללַבֵּב (=להחכים) לבותם. ועוד כדי לעזור עיני הכסילים שלא יזהירו לבותם לעולם. ואילו היית מראה להם זהר האמיתות, יסבו פניהם מהם, כפי חסרון טבעיהם שנאמר בהם ובדומיהם: "אין מגלין להם את הסוד (קידושין עא ע"א), מפני שאין שכלם שלם כדי לקבל האמיתות על בוריין (=להביין לאשורן)..."

ומפני אלו הסבות סדרו החכמים ע"ה (את) דבריהם בדרשות (בעניינים אלוקיים נשגבים), על עניין (=באופן) שירחיקו שכל הכסיל לפי מחשבתו. ואין ראוי לסמוך (=ליחס את) החיסרון אל

הדרש ההוא, אבל יש לחשוב שהחסרון בא משכלו... ועל כן ראוי שנדון הדרשות ההן (הנראות מוזרות, כביכול) לכף זכות, וניטיב לעיין בהן, ואל נמהר להרחיק דבר מהן. אבל כשירחק בעינינו דבר מדבריהם (=שדבריהם ייראו לנו רחוקים מהשכל האנושי), נרגיל נפשנו בחכמות, עד שנבין ענייניהם בדבר ההוא"...

לפי הרמב"ם, פשט האגדה נראה אמנם רחוק מהשכל, אולם דווקא באגדה מושקע שכל רב – הן כדי לחדד את התלמידים או כדי להסתיר – ממי שאינם ראויים לכך – את הסוד או הרעיון הגלום באגדה. כל זאת, כפי שנראה, שלא כדרך הגאונים, שדחו את האגדות, שאינן קרובות להבנה השכלית.

בהקדמתו לפרק חלק מציג הרמב"ם שלוש כתות, החלוקות ביניהן בהבנת דברי חכמים :

הכת הראשונה – "תקבל אותם כפשטם ולא תפרשם פירוש נסתר בשום פנים..."

כת זו סבורה, שחכמי-האגדה התכוונו אך ורק למה שהקוראים מבינים, היינו פשוטו – כמשמעו. על כת זו אומר הרמב"ם, שהיא "מאבדת (את) הדרת הדת ומאפילה זהרה". וכן שהללו "מבארים לבני אדם את אשר לא יבינוהו הם (עצמם), והלוואי והיו שותקים, הואיל ואינם מבינים".

הכת השנייה – אף היא מקבלת את דברי החכמים פשוטם – כמשמעם, וסבורה, "שלא כוונו החכמים בזה זולת מה שמורה עליו פשט הדברים"..." אבל בכך, כת זו מלעיגה על דברי החכמים ורואה בהם "פתיים, חסרי-דעת, סכלים בכלל המציאות"...

על כת זו אומר הרמב"ם, ש"היא כת ארורה, לפי שהיא מתפרצת כלפי (=מטיחה ביקורת על) אנשים גדולי המעלה".

הכת השלישית – אנשיה מועטים, אבל... "הם מורים על שלמותם והשגתם (את) האמיתות... והתברר אצלם כי דבריהם (של חכמי האגדה), יש להם נגלה ונסתר, ושכל מה שיאמרו מן הדברים הבלתי אפשריים – אמנם דבריהם בהם הם על דרך החידה והמשל".

הרמב"ם מצטט מדברי שלמה המלך: "להבין משל ומליצה, דברי חכמים וחידותם" (משלי א', ו), ומוסיף: "וכבר נודע מן המוסכם בלשון כי "חידה" הוא הדבר אשר כוונתו – בנסתרו, לא בנגלה".

3. דעתו של ר' אברהם בן הרמב"ם

ר' אברהם בן הרמב"ם הולך בדרכו של אביו, ודבריו מובאים במאמרו על אודות דרשות חז"ל⁵. לשיטתו, יש להבין את הדרשות לא על-פי פשוטן, אלא על-פי משמען הפנימי, הנסתר.

ר' אברהם מחלק את דרשות חז"ל לחמישה סוגים :

א. דרשות, שיש להבין על-פי פשוטן :

"לא נתכוון בהם דבר אחר זולת הפשט".

דוגמה: "אמר ר' יוחנן משום ר' שמעון בר יוחאי: אסור לאדם, שימלא שחוק פיו בעולם הזה, שנאמר: "אז יפלא שחוק פינו" (תהלים קכ"ו, ב)⁶..."

5. מתורגם מערבית, ולא נודע שם המעתיק. הדברים מופיעים בתוך רבנו אברהם בן הרמב"ם, מלחמות השם, מהדורת מ. מרגליות, ירושלים [חסר ציון השנה].

ב. דרשות, שיש בהן תחום חיצוני ותחום פנימי:

"והכוונה היות הענין הפנימי (עיקר), ולא הענין החיצוני הפשטי".

דוגמה: "אמר ר' אליעזר: עתיד הקב"ה לעשות מחול לצדיקים בגן עדן, והוא עומד ביניהם, וכל אחד ואחד מראה באצבעו, שנאמר: "ואמר ביום ההוא: הנה אלו קיינו זה קיינו לו ויושיענו" ... [ישעיהו כ"ה, ט].⁷

ר' אברהם מסביר: "והענין האמיתי שנתכוון עליו ר' אליעזר (הוא), ששכרן של צדיקים, הנזכרים לחיי העולם הבא, היא השגתם מהש"י מה שלא היו משיגים בעוה"ז בשום פנים, וזה תכלית הטובה, שאין למעלה ממנה. והמשיל שמחת ההשגה ההיא כשמחת מחול".

ג. **דרשות, שאין להבינן על דרך העניין הפנימי, "אלא כוונתם לפשוטם בלבד",** אולם הבנת פשטן של דרשות אלו – קשה.

דוגמה: "לעולם ירגיז אדם יצר טוב על יצר הרע, שנאמר "רגזו ואל תחטאו" ... [תהלים ד', ה]. אם נִפְחוּ – מוטב, ואם לאו – יקרא קריאת שמע, שנאמר "על משכבכם". אם נִפְחוּ – מוטב, ואם לאו – יזכור יום המיתה, שנאמר "ודומו סלה".⁸

הכוונה כאן איננה אלא לפשט הדברים, אולם לא ברור לנו מהו הפשט, שֶׁכָּן משמעות הביטויים: "יצר הטוב" ו"יצר הרע" – נעלמה מאתנו.

ר' אברהם מבאר, ש"ירגיז" – פירושו ימשיל וישליט. היינו, יצר הטוב הוא הדעת, ויצר הרע הוא תאוות הגוף. ואם אין אדם מסוגל להשליט את דעתו על תאוותיו, יזכיר פסוקים, שיזכירו לו את הכנעת התאוה, וביניהם – קריאת-שמע, מפני שבקריאת שמע "זכרון גדולה תכלית יצר טוב, והיחוד והאהבה והעבודה והנקם וְשֶׁלֶם והכנעת יצר הרע באמרו: "ולא תתור".

ד. **פסוקים, שנתפרשו "על דרך מחמדי השיר,** לא מפני שאומרים האמין, כי עניין הפסוק הוא ענין הדרש ההוא. חלילה וחס! פירושים אלו אינם מעיקרי התורה, אלא לפי הכרעת-הדעת, ויש מהם דברים הנאים ומתקבלים על דרך מחמדי השיר".

כלומר, מדובר בדרשות, שלא נמסרו בקבלה ובמסורת, אלא נאמרו על-פי היגיון מסוים ובשיקול-דעת.

דוגמה:

"וישמע יתרו" [שמות י"ח, א]: מה שמועה שמע ובא ונתגייר?

ר' יהושע אומר: מלחמת עמלק שמע, שהרי כתיב בצדו (שם י"ז, יג): "ויחלוש יהושע את עמלק ואת עמו לפי חרב".⁹

6. ברכות לא, ע"א. ועיין שיטה מקובצת.

7. תענית לא, ע"א.

8. ברכות ה, ע"א. המילים "דמו סלה" נתפסות כרומזות על "יום הדומיה הוא יום המוות, שהוא דומיה עולמית" (רש"י). והש' שם העצם "דומה" – במשמעות: מוות (תה' צ"ד, יז; קט"ו, יז).

9. זבחים קטז, ע"א.

אומר על כך ר' אברהם, שְׁלוֹ הַיִּתָּה קבלה על כך, לא היה צריך להסתמך על סמיכות-הפשרות. מכאן, שזו דרשה הנשענת על שיקול-הדעת.

יתר על כן, דעתו של ר' יהושע היא דעת יחיד, וְלוֹ הִיָּה הדבר נמסר במסורת, לא היו חולקים עליו, אולם ר' אליעזר סובר אחרת: מתן תורה שמע ובא.

ה. דרשות, שנאמרו בדרך גוזמה ודמיון

על הפסוק: "וּלְאַצֵּל – שֶׁשָּׂה בָנִים, וְאֵלֶּה שְׁמוֹתֵם: עֲזָרִיקָם, בְּכָרוֹ וַיִּשְׁמַעְאֵל וַיִּשְׁעָרִיָּה וְעֶבְדִּיהָ וְחֹנִן. כָּל אֵלֶּה בְּנֵי אֶצֶל" (דברי הימים א, ח', לח) – מובא במדרש: "אמר מר זוטרא: מאצל עד אצל הוה טעין ארבע מאה גמלי דרש".¹⁰

ר' אברהם מציין, ש"לא יסור דְּרָשׁ זה מהיותו לשון גוזמה, כי לא יתכן בעיני כל בעל דעה, שיש דרש על המקרא כולה משא ארבע מאות גמלי, וכל שכן – על שני פסוקים. הלכך אינו אלא לשון הבאי (=גוזמה)".

עיקר הבעיה בהבנת האגדה נובע מהעובדה, שלעתים אנו מוצאים בה סיפורים המפליגים בתיאורים, אשר נראים לנו ככלי להבעת רעיונות ומסרים בצורה מבוקרת, באופן שלא יובנו על-ידי אלה שאינם ראויים לכך. האגדה כוללת תיאורים אלגוריסטיים, שנמשלם מובן רק לאלה ההגונים לכך, ונסתרים מעיני רוב העם.

בכך יצאו חכמי ספרד נשכרים, שֶׁכֵּן מַחֲד גִּיסָא, הם פתרו את הבעייתיות שבהבנת האגדות התמוהות, ומאידך גיסא, הם שמרו על כבודם של חכמי-האגדה – בהסבירם, שהסיפור עצמו איננו אלא לבוש חיצוני לרעיונות פנימיים עמוקים.

למרבה הפלא, אין זו דרכם של גאוני בבל, שמדבריהם עולה, כי ניתן לדחות את האגדות, שאינן מתקבלות על הדעת וההיגיון האנושי הפשוט.

תשובה על השאלה: מדוע לא הלכו הגאונים בשטת חכמי ספרד שקדמו להם – בפרק הבא.

ב. היחס לאגדה בספרות הגאונים

עיון בדברי הגאונים, ובעיקר לקראת סוף תקופתם – מלמד על התייחסות שונה לאגדה. המשותף לספרות הגאונים הוא הרעיון, שאין דברי האגדה מחייבים.

הבה נעיין בכמה מדבריהם:

רב סעדיה גאון: "ואמר רס"ג אודות סדר עולם, שבו נמצא מאמר ר' יוסי: "בכ"ה באלול נברא העולם": זהו אגדה, ואין סומכין על דברי אגדה".¹¹

גם ר' שמואל בן חפני מתייחס לאגדה כאל מקור בלתי-מחייב:

"והגדה – כל פירוש, שיבוא בתלמוד על שום ענין, שלא יהיה מצוה, זו היא הגדה, ואין לך לתלמוד ממנה אלא מה שיעלה על הדעת. ויש לך לדעת, שכל מה שקיימו חז"ל הלכה בעניין מצוה, שהיא מפי משה רבנו ע"ה, שקיבל מפי הגבורה – אין לך להוסיף עליו ולא לגרוע ממנו. אבל מה

10. פסחים סב, ע"ב.

11. ב"מ לוין (עורך) אוצר הגאונים, תשובות גאוני בבל ופירושיהם על פי סדר התלמוד, חגיגה ירושלים תשד"ם עמ' 65.

שפירשו בפסוקים כל אחד כפי מה שנזדמן לו ומה שראה בדעתו, ולפי מה שיעלה על הדעת מן הפירושים האלו – לומדים אותם, והשאר – אין סומכים עליהם".¹²

ר' שמואל בן חפני מבחין בין התחום ההלכתי המחייב, שמקורו – בדברי משה רבנו מפי הגבורה, לבין התחום האגדי: פירושים, שאינם מתקבלים על הדעת בתחום זה – אין חובה לקבלם.

כיו"ב נמצא בדברי רב שרירא גאון:

"הני מילי דנפקי מפסוקי ומקרי (=ונקראים) מדרש ואגדה, אומדנא ניהו. ויש מהם שהוא כד, כגון דברי ר' יהודה בענין "זוזאת ליהודה", שאמר ששמעון מוכלל עם יהודה, שהרי מצינו חֲלָקוּ ביהושע (י"ט) בתוך נחלת יהודה. והרבה יש שאינו כן, כגון מה שאמר ר' עקיבא דמקושש היינו צלפחד (שבת צו ע"א), וכגון שאמר ר' שמעון, שצום העשירי זה עשרה בטבת (רה"ש יח ע"ב). והם הזכירו דעתו של כל אחד ואחד "לפי שִׁכְלוֹ יהולל איש" (משלי י"ב, ח). אגדות, שאמרו תלמידי התלמידים, כגון ר' תנחומא ור' אושעיא וזולתם – רובם אינו כן, ולכך אין אנו סומכין על דברי אגדה. והנכון מהם מה שמתחזק מן השכל ומן המקרא מדבריהם, ואין סוף וְתִקְלָה לאגדות".¹³

ובדברי רב האי גאון:

"ונשאל רב האי, מה הפרש יש בין אגדות הכתובות בתלמוד... להגדות הכתובות חוץ לתלמוד. והשיב: כל מה שנקבע בתלמוד – מחוור הוא ממה שלא נקבע בו. ואעפ"כ אגדות הכתובות בו, אם לא יכוונו או ישתבשו, אין לסמוך עליהם. כי כלל הוא אין סומכין על אגדה... אבל מה שלא נקבע בתלמוד, אין אנו צריכין לכל-כך. אם נכון ויפה הוא, דורשין ומלמדין אותו, ואם לאו – אין אנו משגיחין בו".¹⁴

וכן "רבינו האי גאון כך כתב בפירוש חגיגה: הוו יודעים כי דברי אגדה – לאו כשמועה (=כהלכה) הם, אלא כל אחד דורש מה שעלה על לבו, כגון אפשר ויש לומר, לא דבר חתוך. לפיכך אין סומכים עליהם. ועוד כתב באותן הפירושים: והמדרשות הללו לא דבר-שמועה הם, ולא דבר-הלכה, אלא אפשר בעולם קאמר וכי".¹⁵

ובדברי ר' שמואל בן חפני גאון יש אף התבטאויות קיצוניות: "אכן אנחנו סללנו דרכים אחרות לכתוב הלכות ושמועות. ואלה הם הסולת, ודברי הגדות – פסולת. וגם אלה הן הדגן, וזולתו נעגן. ואלה הן יין העסיס, וזולתו-שמרי רסיס".¹⁶

12. מתוך **מבוא לתלמוד לר' שמואל בן חפני**, מובא במבוא לתלמוד, המיוחס לר' שמואל הנגיד.

13. תשובת רב שרירא גאון, הובאה על ידי הראב"ד מנרבונה, **ספר האשכול**, מהדורת אלבק, עמ' 157.

14. **אוצר הגאונים**, חגיגה עמ' 60.

15. **אוצר הגאונים**, חגיגה עמ' 59.

16. ש. אסף, **תקופת הגאונים וספרותה**, (עורך מ. מרגליות), ירושלים תשט"ו, עמ' רפג.

ג. גישות שונות להסבר דברי הגאונים

1. גישת המהר"ל מפראג

לאור דברים אלה, השאלה המתבקשת היא, מה ראו הגאונים להציג את האגדה, כאשר אין דבריה עומדים במבחן ההיגיון – כבלתי מחייבים, והרי דברי חז"ל הם בית גידולם וקרקע צמיחתם של גאוני-בבל?

לנושא זה נדרש כבר המהר"ל מפראג בפירושו על האגדות:

ודברי הר"ן גאון ח"ו שיהיה כוונתו כך, רק שרצה לומר, שאין לסמוך על דברי אגדה לפרש האגדה כפשוטה... כי דברי-חכמה יש כאן... ולפיכך אין לסמוך על פשט דברי אגדה, וזהו בעצמו מה שאמרו: אין משיבין באגדה, כי אפשר האומר אותה אִמְרוּ על דרך נעלם. ולפיכך אין משיבין ואין מקשין באגדה לפשוטה.

כך יָכָא מדברי קצת מפרשים, שזהו טעם שאין סומכין על דברי אגדה, ואין מקשין ואין משיבין באגדה. מפני כי כאשר ישיב או מקשה על האגדה, הוא סותר האגדה ההיא.¹⁷

המהר"ל מסביר, שמשמעות דברי-הגאונים, שאין סומכין על האגדה היא, שאין לפרש אגדה כפשוטה, שהרי האגדה היא דברי-חכמה נעלמים ונסתרים, והמפרשה כפשוטה מחטיא את הכוונה.

הסבר אחר של המהר"ל הוא ההסבר הבא:

"כי לא נתברר על-ידי קושיות ותשובות, שאז היה ראוי ללמוד הלכה מן האגדה. אבל כיון שלא נתברר בבידור, אין למדין הלכה מתוך האגדה".¹⁸ וכן "שלענין ההלכה צריך שיתברר על-ידי קושיות ותירוצים. לכן אין למדין הלכה מתוך האגדה".¹⁹

נימוק נוסף שמעלה המהר"ל הוא: "כי ההלכה – שלימות המעשה כמו שאמרנו, ולא כך האגדה, שאינה מביאה לידי מעשה, ותכלית התורה הוא המעשה. ולפיכך אמרו: "ולא השליטו אלוקים" – זה בעל אגדה, לא אוסר ולא מתיר.²⁰

כלומר, אין באגדה מעשה, אשר הוא תכלית התורה, אבל כל דברי אגדה – חכמת התורה היא, שעל זה אמרו: "אם רצונך להכיר את יוצר הכל – עסוק באגדה, כי בודאי פותחים שער השמים, פותחים כל אוצר סתום וחתום".²¹ אך לאיש, אשר אין לו מפתח אוצר הכבוד – בעינו רואה, וממנו לא יאכל".²²

מדברי המהר"ל ניתן להבין, שלדעתו, מה שאמרו הגאונים על האגדה, אין כוונתם, חלילה, לדחותה או להציגה כפחותת-ערך, אלא ללמדנו, שאין להבין את האגדה כפשוטה, וכן שאין האגדה מלמדת הלכה למעשה, אלא היא מביעה רעיונות ודברי חכמה ומוסר.

17. מהר"ל, באר הגולה, באר הששי, בני ברק [בלי שנה], עמ' קלה. וכן ספר באר הגולה למהר"ל מפראג, כרך ב, מהדורת י"ד הרטמן, ירושלים תשס"ג, עמ' שטז-שלה.

18. שם.

19. שם.

20. ירושלמי הוריות סוף פרק ג'.

21. ספרי פרשת עקב, פיסקא מט. והשווה נוסח שונה במהדורת פינקלשטיין (ע' לעיל הערה 2).

22. מהר"ל שם.

לשים לב, שהמהר"ל מתייחס להיגד: "אין סומכין על האגדה" – במשמעות פנימית, היינו, בהתייחסו לשאלה איך לומדים אגדה, ומה לומדים ממנה, ולנושא זה נידרש עוד בהמשך. אולם בין החוקרים מצויות דעות נוספות, אשר לפיהן היגד זה בלשונם של הגאונים איננו מתייחס לדרך לימוד האגדה, אלא לעצם העיסוק באגדה על רקע תקופתם.

2. דעתו של חיים טשרנוביץ [רב צעיר]

חיים טשרנוביץ²³ שואל:

"מה היו הסבות, שגרמו להגאונים להפחית את ערכה החיובי של האגדה, ולהורידה למדרגת רשות ודברים של מה בכך".

לדבריו, שלוש סיבות – לדבר:

"הראשונה, לימודית-משפטית.

דברי-אגדה כוללים ברובם מנהגים, מדות דרך ארץ ומוסר. כלומר, לא היחסים (=היחסים) המשפטיים שבין אדם לחברו ולצבור, אלא היחסים הפרטיים והמוסריים שבין אדם לחברה ולהמשפחה. רובם הם דברים שבלב, שאי אפשר לבית דין להזקק להם".

המחבר מציין, שאמנם התלמוד הקפיד גם על התחום של מידות ומוסר, אולם "הגאונים, שהיו בשעתם השופטים הראשיים של הממשלה האוטונומית היהודית שבגולה, הם כמחוקקים, ראו מצד אחד, צורך להוציא את המנהגים ומדות דרך ארץ מכלל חובה – לכלל רשות, כי מנהגי החיים הפרטיים – אי-אפשר להם להזקק להשגחת הצבור ובית-הדין. ומצד שני, ברצותם להניח "חותם" על התלמוד ולעשותו לספר חוקי, אי-אפשר היה להם לקבל את כל דבריו להלכה, והיו מוכרחים להבדיל בין דברים, שנאמרו מלכתחילה לשם הוראה חיובית – דבר הלכה, לבין דברים, שנאמרו דרך עצה טובה, לשם הנהגת תרבות ונימוס יפה – דברי אגדה".

"הסיבה השנייה היא היסטורית:

בין הגאונים היו הרבה חכמים משכילים, שהיתה להם ידיעה במחקר ובפילוסופיה, ושכבר נתרחקו מהתמימות של בעלי-האגדה, ואי-אפשר היה להם להגאונים המשכילים לקבל הרבה אגדות כפשוטן.

מלבד זה, יש באגדה, בלי ספק, השפעה רבה מהסביבה והתרבות הפרסית, שבעלי התלמוד היו רגילים אצלה, שנעשתה זרה להגאונים. הרבה מהן (=מהם) אמנם השתדלו להוציא (את האגדות) מידי פשוטן ולדרוש אותן בדרך הפלגה ואלגוריה – כדי לקרבן אל השכל".

הסיבה השלישית היא טכניסית-מפלגתית (=השקפתית):

"האגדות הזרות והתמוהות נתנו חומר רב להקראים ללגלוג ולדברי-ליצנות, ומתוך גנותן של האגדות – באו לידי גנותן של ההלכות ולידי זלזול בכל התלמוד... שבאמת יש בהם הרבה דברים זרים ומתמיהים, ומשום שאי-אפשר היה להגאונים להגן על כל האגדות ולהסבירן לפני שונאיהם, כי הרבה מהן היו סתומות גם להם עצמם, לפיכך לא היתה להם דרך אחרת, כי אם להחליט שדברי אגדה לא מעלין ולא מורידין".

23. חיים טשרנוביץ [רב צעיר], תולדות הפוסקים, חלק ראשון, ניו יורק תש"ו, עמ' 27-29.

קשה לנו לקבל את נימוקו **הראשון** של חיים טשרנוביץ בדבר החלוקה בין התחום ההלכתי המחייב – לבין דברים, שנאמרו על דרך עצה טובה ונימוס, שאין לבית-הדין אפשרות להשגיח עליהם.

מדוע אי-אפשר לבית-הדין ולצבור להקפיד על התחום שבין אדם לחברו (מידות דרך ארץ בלשונו)? האם התחום של מידות והנהגות מורכב רק מעצות טובות שאינן מחייבות, וכי מצוות שבתחום המידות, כמו "וגר לא תונה ולא תלחצנו..." (שמות כ"ב, כ), "כל אלמנה ויתום לא תענון" (שם כא), "...ולפני עור לא תתן מכשול" (ויקרא י"ט, יד), "לא תלך רכיל בעמך" (שם טז), הן רק תרבות ונימוס ועניין של רשות בלבד, ואינן מחייבות להלכה?²⁴

לדוגמה, נביא אגדה, שעוסקת בתחום של מידות ודרך-ארץ.

בגמרא²⁵ מסופר על ר' אלעזר בר' שמעון, שרכב על החמור, והייתה דעתו גסה עליו, מפני שלמד תורה הרבה. נזדמן לו אדם מכוער, ור' אלעזר לגלג על כיעורו ואף שאלו, אם כל בני עירו מכוערים כמוהו. לאחר שהשיבו, שכך ה' בראו, ולפיכך מוטב שיפנה אליו, הכיר ר' אלעזר בטעותו וביקש מחילה.

מוסר-ההשכל של האגדה מסוכסם בפירוש המהרש"א: "שלא יהא דעתו גסה, שהוא מרגילו לעשות כן, לספר בגנות בני אדם, כמו שעשה ואמר כמה מכוער וכו'".

האם אפשר לומר על אגדה זו, שעניינה ללמד מידות ודרך-ארץ, שהיא מציינת תחום-רשות בלבד? האם אי-אפשר לציבור ולבית-הדין להקפיד על התנהגות כזו, ולנזוף או לענוש את מי שנוהג כך, והרי במשנה²⁶ מצאנו, שקונסים את מי שבייש את חברו, ולא חשבו זאת לענייני נימוס של רשות. גם הנימוק **השני**, שהגאונים שרכשו השכלה היו רחוקים מתמימות בעלי-האגדה – נראה לנו מופרך מיסודו: גם הרמב"ם היה רציונליסט ובעל השכלה פילוסופית, ובכל זאת יחסו לאגדה היה שונה לחלוטין.

לגבי הנימוק **השלישי** נדגיש:

אם כי לא נראה לנו לחשוך בגאונים, שהיו חסרי- יכולת להסביר את האגדות, ולכן דחו אותן, הרי הנימוק האפולוגטי נראה לנו משכנע, וְלוי גם באופן חלקי.

3. הנימוק האפולוגטי כרקע לדעתם של הגאונים:

בפרק "יחס הגאונים לאגדה"²⁷, כותב יונה פרנקל:

"זוהי התקופה אשר בה נלחמת היהדות הרבנית כנגד אמונות הזרות לה, או שהיא נכנעת ומתאימה את מסורת אמונת האבות אל עיקרי הפילוסופיה של הכלאם המוסלמי... זהו הרקע ליחס החדש אל האגדה, כפי שהוא מוכר לנו כמאה שנים לאחר חיבור הלכות גדולות, מימי רב

24. ראה בספר **החינוך מצוות** סג, סה, רלב, רלו, המונה מצוות אלה, והן אינן, לדעתו, רק נימוס ודברי רשות.

25. תענית כ, ע"א וע"ב.

26. משנה בבא קמא ח, ו.

27. יונה פרנקל, **דרכי האגדה והמדרש**, כרך ב', גבעתיים 1991, עמ' 504-505. וכן כותב פרנקל **[מדרש ואגדה]**, חלק שלישי, תל אביב תשנ"ג, עמ' 860]: "בזה למעשה ניתן ההיתר להתעלם מכל דברי האגדה שבכל הספרות התלמודית. ואכן חכמי ישראל שתחת אזורי ההשפעה המוסלמיים, מספרד ועד בבל, יכלו מעתה לעסוק בתלמוד ובהלכה בלי לדון באגדה התלמודית. מחשבת ישראל ממשיכה ליטול מתוך האגדה כרצונה... כל עוד הטקסטים האגדיים מתאימים לחשיבה הפילוסופית. כל השאר נדחה, וזאת בהיתר הגאונים, גדולי ההלכה".

סעדיה גאון ואילך. רס"ג המחדש הגדול בדרכי פרשנות-המקרא... הוא גם אשר קבע יחס חדש אל האגדה, יחס אשר השפיע על כל הבאים אחריו בדרכי-החשיבה היהודית השכלתנית בימי הביניים. רס"ג הוא הראשון אשר מביא את הכלל: "אין סומכין על דברי אגדה". מימרה זו רוצה לומר, שיש להבחין בתלמוד בין דברי-הלכה, שיש לסמוך עליהם ויש לקבלם כסמכות מוחלטת, לבין דברי-אגדה שמוותר לדחותם". פרנקל טוען עוד, שיחס חדש זה אל האגדה, נתקבל אצל האריסטוקרטיה הרוחנית של העם, אבל לא חדר ולא השפיע על העם כולו. לפי פרנקל, יוצא אפוא, שהרקע לגישת הגאונים לאגדה – נעוץ במאבק נגד האסלאם הרציונלי.

לדעה זו, כפי שניווכח, יש כמה שותפים.

אליעזר שלוסברג²⁸ מעמידנו על כך שיחסם של הגאונים לאגדות מושפע במידה מסויימת מקשריהם עם האסלאם ועם הפילוסופיה האסלאמית:

במחצית הראשונה של המאה השביעית לספירה – החלה האימפריה המוסלמית להתפשט בכל רחבי המזרח. נכבשו הערים: דמשק, ירושלים וקיסריה, והארצות: עירק, מצרים ופרס. אחר כך גם מדינות צפון-אפריקה וחלקים מספרד. בכל המקומות הללו התגוררה אוכלוסיה יהודית גדולה.

בתקופת הגאונים מילאה בבל את התפקיד המרכזי בחיי היהודים. יהודי בבל למדו את התרבות המוסלמית ואף הושפעו ממנה.

ש"ב אורבך²⁹ מציין, שהאסלאם סיגל לעצמו את הפילוסופיה היוונית: האריסטוטלית והאפלטונית. פילוסופיה יוונית בתרגום ערבי – הציעה את תורת ההיגיון והפיזיקה האריסטוטלית, יחד עם מטפיזיקה ותאולוגיה נאופלטונית.

עוד כותב אורבך,³⁰ שהיהודים נכנסו ראשם ורובם למעגלה של תרבות זו, ששילבה תרבות יוונית בלבוש אסלאמי, שבפניה לא עמדה מחיצה לשונית או דתית, מאחר שהלשון הערבית והדת הערבית המונותאיסטית היו קרובים להם. היהודים השתתפו בכל תחומי המדע ואף היו מראשי המדברים בתחום זה.

לאור דברים אלו, ניתן להבין, לדעתנו, שהיהודים קיימו קשרים תרבותיים עם המוסלמים, ולא נעדרו מהם גם שיחות תאולוגיות. כמו בכל תקופה, אשר בה עמדה היהדות מול השקפת עולם זרה, כגון בתקופה ההלניסטית, היה צורך לברר קודם כל לנו, עצמנו, את אמיתותינו.

אין פלא, שהספר הראשון, העוסק במחשבת ישראל באופן שיטתי [פרט לפילון האלכסנדרוני], היה ספר אמונות ודעות לרס"ג.

מדוע עד כה לא נכתב ספר כזה?

כיוון שעד לתקופה זו – לא היה ליחידות עימות רעיוני רציונלי עם תנועה מחשבתית זרה. אמנם גם בתקופה ההלניסטית ובימי חז"ל היו ליהודים ויכוחי-אמונה ודת עם הנכרים, אולם אלה היו

28. ראה א. שלוסברג, השפעות איסלמיות על פרשנות המקרא של ימי הביניים, **מחניים, על יהדות ואיסלם**, 1 [תשנ"ב], עמ' 92.

29. ש"ב אורבך, **עמודי המחשבה הישראלית**, חלק שלישי, ירושלים תשכ"א, עמ' 56-57.

30. ש"ב אורבך, "לתולדות המחשבה הדתית בישראל", מבוא לספר **עמודי המחשבה הישראלית – חמש דמויות בפילוסופיה**, ירושלים תשט"ו, עמ' לד.

עובדי אלילים, והשקפותיהם לא היוו אתגר רעיוני ליהדות ולא איימו על אמונתה.³¹ לא כן היה בתקופת הגאונים: אז התנועה הפילוסופית המוסלמית היוותה אתגר רעיוני ודתי ליהדות; אולי יש מקום להניח, שמציאות זו עמדה ביסוד דעתם של הגאונים על האגדה.

ד. עיון וחקר בדברי הגאונים

בדיון על אודות יחסם של הגאונים לאגדות – הבאנו דעות, המציגות את עמדת הגאונים על רקע תקופתם; היינו, דחיית סמכותן של האגדות, שאינן עומדות במבחן ההיגיון, היא תוצאה של העימות עם האסלאם הרציונלי.

אולם יש לשאול על כך: סו"ס גם הרמב"ם עמד בעימות עם האסלאם הרציונלי, אולם דעתו על האגדות שונה לחלוטין? מדוע לא הלכו הגאונים בדרכו של הרמב"ם, אשר לפיה, לאגדות יש תוכן פנימי, שלא תמיד יש ביכולתנו לרדת לעומקו?

אלא שעד שאנו מתמודדים עם שאלה זו [שנחזור אליה בהמשך], נוכל לטעון, שההסבר, התולה את עמדת הגאונים ביחס לאגדות – במאבק עם האסלאם, ניתן להפרכה, שכן גם אם הסבר זה נראה הגיוני, אין לנו הוכחות לקיום מאבק כזה בתקופת הגאונים. יש בידינו עדויות למאבק עם הקראים, ובייחוד בתקופתו של רס"ג,³² ולא דווקא לעימות עם האסלאם הרציונלי.

נוכל למזער את הרעיון ולומר, שגישתם הרציונלית של הגאונים, ובמיוחד של ר' שמואל בן חפני, נובעת, מן הסתם, מהשפעת האסלאם הרציונלי, אולם קשה לקבל את הרעיון, שהשפעה זו הייתה כל-כך רבה, עד כדי-כך שהגאונים, שהיו אמונים על תורת חז"ל, ידחו חלק גדול מתורה זו.

תשובה אחרת על השאלה שעוררנו, מתקשרת לתשובות תטז, תי"ז ותי"ח מתשובות הרשב"א:³³ מדובר בחרם, שהחרימו הרשב"א ואתו חבורת חכמים – את בני-פרובנס, "כי יצאו אנשים, דרכם יורדת לבאר שחת. עזבו תורת ה' ונחת. שולחנם – ספרי הגויים עליון ומנחת. עזבו תורת אמת פלסתר... ובבית משתיהם, גם בבית כנסיותיהם – לא יבושו, ובעין כל הגדות של דופי ידרשו".

ו(הם) מלעיגים על דברי חכמים כאחד מן העמים, לאמר, כי מבראשית ועד מתן תורה – הכל משל, ואברהם ושרה – חומר וצורה, ושנים עשר בני יעקב – שנים עשר מזלות. וארבעה מלכים, אשר נלחמו את החמישה, הם ארבעה יסודות וחמישה הרגשים. גם שמענו, כי במצוות שלחו ידיהם לאמור – כי האורים והתומים הם מלאכת האיטורלאב... ואמר אחד מהם, שאין הכוונה במצוות התפילין להניחם על הראש ועל הזרוע ממש, שאין החפץ בזה, (אלא) רק שיבין ויזכור את השם. שמקום התפילין הרמוזין בראש – כנגד המח, ובזרוע – כנגד הלב, שהם כלי ההבנה והזכרון, לרמוז שיבין ויזכור, לא זולת זה... ופרקו העול מעליהן, ואין להם חלק בפשטיהם".

31. ראה תנחומא חקת ח', על השאלה, ששאל נכרי את ריב"ז על פרה אדומה, ותשובתו לגוי, ולהבדיל – לתלמידיו.

32. ש. הלקין, "הפרשנות היהודית בימי הביניים", בתוך **פרשנות המקרא היהודית**, ספריית האנציקלופדיה המקראית, ירושלים תשמ"ג, עמ' 22-26. י. היינמן, **דרכי האגדה**, ירושלים תשי"ד, עמ' 187. על עימות עם הקראים – ראה עוד ש. אסף, "פירושי הגאונים למשנה ולתלמוד", בתוך **תקופת הגאונים וספרותה**, ירושלים תשט"ו, עמ' קמ.

33. שו"ת הרשב"א השלם, שאלות ותשובות הרשב"א, כרך א', ירושלים תש"ן, עמ' רה-רכד.

הכותב יוצא באיגרתו בדברים קשים נגד הפרשנות האלגוריסטית של סיפורי התורה, ואף נגד הסברת המצוות כסמל וכאלגוריה – בלי לראות צורך לקיימן למעשה.

מעניין לציין, שגם בצפון צרפת במאה ה-12 יצא קצפו של אחד הפרשנים – ר' יוסף בכור שור – על הפרשנות האלגוריסטית, המוציאה את המצוות מידי פשוטן:

בפירושו למצוות כיסוי-הדם בויקרא י"ז, יא כותב בכור שור:

"...והכופרים שאומרים: אין כסוי-הדם – מצנה, ראוי להפשיט את עורם מעליהם, והוא-הוא המגלה פנים בתורה שלא כהלכה (השווה אבות ג, יא). יש מהם אומרים: אם צריך לנקות חצרו, יכסהו בעפר. וכי הכתוב מלמד לנקות חצרות...? כי דבריהם דברי צדוקים... ודבריהם – חולין אפילו להזכיר, וספריהם ראויין (=ראויים) להשרף".

מחאה נגד הפרשנות האלגוריסטית אנו מוצאים גם בפירושו לבמדבר יב, ח ד"ה "ומראה ולא בחידות":

...ובכאן נשברו זרועם של אומות העולם, שאומרים על מה שאמר משה רבנו – אלגוריא הם, כלומר חידה ומשל. ואינו מה שהוא אומר, ומהפכין הנבואה לדבר אחר, ומוציאין (את) הדבר ממשמעותו לגמרי... גם מבני עמנו שמעתי, שמפקפקין על תפילין ומזוזות וכיסוי הדם... אוי להם מעלבונה של תורה, כי אף הם עתידים ליתן את הדין³⁴.

בכור שור מזכיר בדבריו את אומות העולם ואת בני עמנו. האחרונים הם, כנראה, הפרשנים הפילוסופיים האלגוריסטיים.

לפי האמור בשו"ת הרשב"א ובדברי בכור שור, ניתן להבין, שהגאונים דגלו בעמדתם הידועה ביחס לאגדות – מחשש, שלימוד **האגדה** בדרך אלגוריסטית יביא גם ללימוד **התורה** בדרך אלגוריסטית, ולפיכך דחו כל אגדה, שאיננה מתאימה לדרישות-ההיגיון.

אולם סברה זו מופרכת, משום שאנו מוצאים בכתבי-הגאונים עצמם גישה אלגוריסטית לאגדה. לדוגמה: "ועל הזוועות. מאי זוועות?... הא מילתא אגדתא היא, ובה ובכל דדמי לה – אמור (=אמרו) רבנן: אין סומכין על דברי הגדה. ואורחא דפירושא לברור תחילה, דבין משקול הדעת ובין מדברי חכמים לית ספק, שהקב"ה אין לדמותו לכל בריה, ואין לפניו שחוק ולא דמעות ולא אנחה... וכל מילתא דאמרוה רבנן דמהויה הכין [=דומיא דהכין] – לאו על פשטיה אמרוה, אלא בתורת משל. למשל את הדבר בדברים, שנודעין בינותינו למראית עין, כי היכין (=כפי) דדיברה תורה בלשון בני אדם, דהא נביאים ממתלין (=ממשילים) ואומריין: עין ה', יד ה', ויחר אף ה', עלה עשן וכו', ולא על פשטיה, אלא בתורת משל ולשון בני אדם...³⁵

כמו-כן מציין הרב שמחה אסף,³⁶ אחרי שמצטט את דברי הגאונים הנ"ל: "כל הדברים האלה לא נאמרו בתלמוד אלא על דרך משל, כדרך שדברה תורה בלשון בני אדם. וכלפי הקראים שהיו לועגים על מאמרי חז"ל אלו, שהם מגשימים את הבורא ונותנים לו דמות ותבנית הגוף... כוונת מאמר זה הוא, שהקב"ה מיצר בצרתן של ישראל..."

34. פירוש ר' יוסף בכור שור על התורה, מהדורת י. נבו, ירושלים תשנ"ד.

35. אוצר הגאונים, ברכות נט' עמ' 91-92.

36. "פירושי הגאונים למשנה ולתלמוד", בתוך תקופת הגאונים וספרותה, ירושלים תשט"ו, עמ' קמ.

במקום אחר³⁷ אנו מוצאים :

"א"ר אבין בר יודא אמר ר' יצחק : מנין שהקב"ה מניח תפילין?

פירוש שהקב"ה מראה כבודו ליראיו וחסידיה באובנתא דלבא (=בהבנת הלב), כדמות אדם יושב, כדכתיב "...ראיתי את ה' יושב על כסאו – וכל צבא השמים עומדים מימינו ומשמאלו"ן מלכים א' כב, יט]. ... וכיון שנודע לנו, כי מתקצת לנביאים בענין הזה, נתברר לנו כי ראייה האמורה (מתבטאת) בראיית הלב ולא בראיית העין היא. כי לא יתכן להאמר בראיית העין, שנראית דמות להב"ה... אלא ראייה בלב היא... אבל ראייה ממש חס ושלום שיש מי שעולה על דעתם". בהתאם לדוגמאות אלו, אשר בהן הגאונים עצמם מבארים את האגדות בדרך אלגורית, ניתן לומר, שלא סביר לתלות את יחסם של הגאונים לאגדה – בחשש מפני אלגוריה יתרה, שתכלול גם את התורה.

יצוין, ששני הפירושים, שהצגנו לשאלה שבראש פרק זה, הפתרון "האסלאמי" והפתרון "האלגוריסטי" – מציגים את דעת הגאונים ביחס לאגדה – כאמירה שבדיעבד, כלומר, הם דחו את האגדות הבלתי-רציונליות, בין בגלל צרכי-הפולמוס עם האסלאם, ובין מחשש להגזמה בפרשנות האלגוריסטית.

אולם שני פירושים אלו הם חיצוניים ואינם מהותיים : הם מציגים את הגאונים כמביעי דעה בגלל אילוצים חיצוניים, ולא בגלל אמונה פנימית.

לאור זאת, נראה לנו לחזור לפתרונו של המהר"ל, שהובא בראשית עיונו, הנראה לענ"ד משכנע יותר מהגישות האחרות, המסבירות את עמדת הגאונים ביחס לאגדות :

בהתייחסו לדברי הגאונים – מסביר המהר"ל, שכונתם לומר, שאין סומכים על פשט דברי האגדה, כיוון שיש בהם רעיונות נסתרים ונעלמים, או שהאגדה לא עמדה במבחן שאלות ותירוצים כדרך לימוד ההלכה, ולכן אין למדין הלכות מתוך האגדה. יתר על כן, לימוד האגדה אינו מביא לידי מעשה.

נשים לב לכך, שההבחנה, שמוצא המהר"ל בדברי הגאונים, בין ההלכה המחייבת לבין האגדה שאיננה מחייבת, ולכן אין למדין ממנה הלכה – נעוצה בדברי הגאונים עצמם :

ר' שמואל בן חפני מעמידנו על ההבחנה הברורה בין תחום ההלכה לתחום האגדה :

"אכן אנחנו סללנו דרכים אחרות, לכתוב הלכות ושמעות, ואלה הם הסולת, ודברי ההגדות – פסולת. וגם אלה הן הדגן, וזולתו נעגן. ואלה הן יין העסיס, וזולתו – שמרי רסיס". המחבר מכנה את דברי האגדה "פסולת" – במשמעות של דבר, שאין זקוקים לו כרגע, כמו בדיני שבת, ואין בכך ביטוי שלילי.

וכן בדברי רב האי גאון :

"הו' יודעים כי דברי אגדה – לאו כשמועה הם, אלא כל אחד דורש מה שעלה על לבו... לא דבר חתוך";

כלומר, אין זו אומדנה של המהר"ל בדברי הגאונים – כדי להגן עליהם, אלא עיון בדבריהם. העימות שבין הגאונים לבין לימוד-האגדה, לדעת המהר"ל, נשאר בתחום הפנימי של לימוד התורה. הסברו של המהר"ל מציג את דעת הגאונים כדעה מהותית ביחס ללימוד האגדה ולא

37. אוצר הגאונים, ברכות נספח עמ' 3.

לדעה שבדיעבד – בגלל העימות עם דעות זרות. אין הוא מוצא בדברי הגאונים ביקורת על האגדות, ובודאי שלא דחיית העיסוק בהן.

לסיכום

המהר"ל הציג אפוא שני פתרונות:

האחד מטעים, שדברי הגאונים, שאין סומכין על האגדה – משמעו: האגדה כוללת תוכן נסתר ונעלם, ולכן אין מקשין עליה.

גישה זו דומה מאד לגישתו של הרמב"ם לאגדות, ולפי זה, נמצא, שאין הבדל גדול ביניהם. עובדה זו מבטלת את השאלה שהעלינו: מדוע לא הלכו הגאונים בשיטה, שנקט הרמב"ם מאוחר יותר.

משמעות פתרונו **השני** של המהר"ל הוא, שאין למדין הלכות מן האגדה, כיוון שחכמים לא דנו באגדה באמצעות קושיות ותירוצים. העיון בדברי הגאונים מראה את צדקת הבחנתו של המהר"ל: במבוא לתלמוד מגדיר רשב"ח את האגדה – באומרו:³⁸

"והאגדה הוא כל פירוש שיבוא בתלמוד על שום ענין, שלא יהיה מצוה, זו היא האגדה. ואין לך לתלמוד ממנה אלא מה שיעלה על הדעת. ויש לך לדעת, שכל מה שקיימו חז"ל הלכה בענין מצוה, שהיא מפי משה רבנו ע"ה שקיבל מפי הגבורה, אין לך להוסיף עליו ולא לגרוע ממנו. אבל מה שפירשו בפסוקים כל אחד כפי מה שנזדמן לו, ומה שהיה בדעתו, ולפי מה שיעלה על הדעת מן הפירושים האלו – לומדים אותם, והשאר – אין סומכים עליהם"; כלומר, גם רשב"ח עצמו בבואו להגדיר אגדה – מבדיל אותה מדברי הלכה, ומציין זה מול זה: כל מה שקשור למצווה ולהלכה – אין להוסיף עליו ואין לגרוע ממנו, ואילו התחום שאיננו הלכה – תחום האגדה, אפשר לקבלו או לדחותו. בעצם, זוהי הבחנתו של המהר"ל, המסביר ש"אין סומכין עליהן" – עניינו: אין סומכין עליהן לקביעת הלכה.

לפי האמור כאן, יתרונו של הסבר המהר"ל הוא בכך, שהוא מנטרל את התמיהה הגדולה על הגאונים: השואלת כיצד יכולים היו הגאונים לדחות את האגדות או להתעלם מהן, והרי האגדות הן בשר מבשרה של תורת חז"ל.

תשובת המהר"ל היא, שאין כאן דחייה או התעלמות, אלא הבחנה ברורה. היינו, בתחום קביעת ההלכה – אין מסתמכין על האגדות, אבל מקומן מובטח בכותל-המזרח של עיון במחשבת-ישראל.

³⁸ ע' הערה 12 לעיל.

“התפוח הפיקח” כיצירה רב-גילית / נורית זרחי

תקציר

“[...] אני כותבת כמו שאני יכולה לכתוב, אני כותבת את עצמי ואת המכלול שבי לכל הגילים” – אומרת נורית זרחי.

כיצד אפוא מצליחה המשוררת להגיע ‘לכל הגילים’ ב‘התפוח הפיקח’?

הדיון במהות הטקסטים, המופנים בו-זמנית לילד ולמבוגר, נעשה במאמר באמצעות שני מעגלים: מצד אחד, העולם הקונקרטי, המתאר את חיי חווה בגן-עדן ואת עולמה האינטימי-אינדיבידואלי – תחושותיה ומחשבותיה, ומצד שני, העולם המשתמע, העוטה כסות של מטפורה, שמאחוריה מסתתרות משמעויות נוספות. בין שני המעגלים קיימים קשרים בדרכי העיצוב ובמרכיבים האמנותיים, וכן – מעין דיאלוג בין המחברת לנמעניה.

בתפיסתה הארכיטיפלית את הילדות – מעניקה המשוררת משמעות רחבה ועמוקה ליצירה תוך פנייה למקרא, למדרש ולפנטזיה. פנייה כזו מאפשרת לה לנהל דיאלוג עם נמעניה – ילדים ומבוגרים.

המעבר מעולם המציאות לעולמות פנטסטיים – משרת את המחברת, המלבישה מעין מסכה על חומריה האישיים, וזו עוזרת לה להתמודד עם שאלות אוטוביוגרפיות.

הדיון בדבר האישה האמנית, המתנועעת כל חייה בין מימוש יכולות היצירה שבה לבין מימוש ערגתה לאימהות ולמשפחה – אינו נשאר רק ברמה הפילוסופית הכללית, אלא משתלבת בו הבחינה הפמיניסטית, המשקפת את מקומה העכשווי של האישה בעולם של גברים והופכת להיות הגורם הדומיננטי ביצירה.

מבוא

התפיסה, הקושרת בין גיל הילדים לבין יכולותיהם ובין ניסיון חייהם לבין היחשפותם לטקסטים ספרותיים¹ – לא התייחסה לעושר הדמיוני, לרגישותם הריתמית ולקליטתם המיוחדת את המצלול.

תאריכים: נורית זרחי, ספרות ילדים, ארכיטיפים, פואטיקה, מעשייה.
מילות מפתח: אינטרטקסטואלי, סיפור חניכה, מיתוס, פנטזיה.

1. הראל, 1991.

בעקבות תפיסה זו – נוצרו שירים וסיפורים לילדים, שהותאמו לנורמות החינוכיות והפסיכולוגיות המקובלות, אולם התייחסו פחות להיבטים אמנותיים, שיש בהם כדי לעצב תבניות-עומק ביצירה. כך, למעשה, חלה נסיגה מבחינה פואטית בספרות זו – בהשוואה לספרות, שהופנתה לילדים ולמבוגרים לפני הכרת מעמדה של תקופת-הילדות כייחודית: הייתה לה אמנם חשיבות מבחינה חינוכית ופדגוגית, אולם היא נחשבה כנחותה מבחינה פואטית.²

אחת הגישות, המקובלות כיום בביקורת הספרות, מעמידה במרכז את הנמען ואת הדרכים, אשר בהן נקלטת היצירה, ולא את הטקסט עצמו. התייחסות זו משנה ממילא את התפיסה שהוצגה לעיל בכך שהיא רואה בספרות-ילדים לא רק פונקציה דידקטית-חינוכית-פסיכולוגית, אלא גם פונקציה אמנותית.

לדברי אחד החוקרים, כל ילד קורא טקסט בדרכו, והמילה "מתאימה" לגבי נושאים בספרות לילדים אינה רלוונטית עוד, שכן לכל יצירה יימצא הנמען המתאים.³

ז'אנרים מרכזיים בספרות העממית – כמו המעשייה והמשל – שימשו במשך דורות חומר דידקטי וחוויתי לילדים ולמבוגרים. עם זאת, לא נפגמה איכותם האמנותית, וזאת – בגלל אופיין הרב-שכבתי והיצוגי של היצירות.

בניתוקן של הדמויות מהזרימה הליניארית של העלילה ובהשלכתן לעולם קסום, שהכל אפשרי בו – הפך אותן המחבר למטפורות, אשר באמצעותן ביטא את רעיונותיו, באופן שילדים ומבוגרים בכל גיל יכולים להביןם ולפרשם בדרכם הם.⁴

ההתייחסות לגילים השונים אינה אמורה להתבטא בספרים, המותאמים לגילי-הילדים, אלא חייבת להתבטא בכתיבה רב-שכבתית בעלת מסרים גלויים וסמויים, שיש בה אמירות כפולות, ועיי שילוב ראלי וסמלי ביצירה. התייחסות כזאת מעוררת רבדים שונים באישיותו של הנמען הצעיר: הרגשי, הלוגי, הדמיוני והאנליטי, וכך היא מתקרבת לתפיסה הדואלית של עולמו ומגרה את סקרנותו לבלוש אחר תופעות לא ברורות ולנסות לפענח אותן ולהבין אותן.

מטרות העבודה הן:

1. לדון במהות הטקסטים, המופנים בו-זמנית לילד ולמבוגר באמצעות שני מעגלים:
 - א. העולם הקונקרטי, המתאר את חיי חווה בגן עדן ואת עולמה האינטימי-אינדיבידואלי – תחושותיה ומחשבותיה;
 - ב. העולם המשתמע, העוטה כסות של מטפורה, שמאחוריה מסתתרות משמעויות נוספות. בין שני המעגלים קיימים קשרים בדרכי העיצוב ובמרכיבים האמנותיים, וכן – מעין דיאלוג בין המחברת לנמעניה.
2. לחשוף את שכבותיו של הסיפור – כדי להבין מי הם הנמענים, שהמחברת פונה אליהם בהתייחסות לדבריה: "אני חושבת שהסופר המבוגר צריך להוביל את הילד אל היום הבא, שמאחרי הסיפור [...] אני כותבת כמו שאני יכולה לכתוב, אני כותבת את עצמי ואת המכלול שבי לכל הגילים [...]"⁵.

2. שביט, 1996 עמ' 7.

3. הראל, 1983.

4. ראה מאמרה של משיח (תשמ"ז).

5. זרחי, 2000.

3. לבדוק את ההנחה, כי אין להגביל את הילד הנמען בטקסטים, שהותאמו לגילו או להתפתחותו הקוגניטיבית, שֶׁפֶן הוא בעל-תכונות, המקנות לו יכולות נוספות לקליטת הטקסט: הוא עשיר בדמיונו, רגיש לקצב היצירה, למצלולה ולמילים או למשפטים ממוקדים.
4. לבדוק את הדרכים הפואטיות, אשר בהן פונה המחברת לנמעניה השונים: מבוגרים וילדים ומנסה למצוא מסילות בלבבם ובמוחם.

תמצית הטקסט

מגדה, העוזרת בביתנו, סיפרה את הסיפור הבא:

בשוק היתה מוכרת תפוחים, שהיו לה שבעה סיפורים, ובכל יום הייתה מספרת סיפור אחד. יום אחד שמעתי אותה מספרת לתפוח את סיפורו של אדם הראשון, שהספיג בתפוח שאכל את סכלותו.

כשנברא העולם, ידעו כל החי והצומח בגן-עדן לדבר, ולא ידעו מה זו זיקנה. כשהיו מתעייפים נחלשו והלכו, אולם עם בוא הגשם – חזרו והתחזקו כבראשונה. וחווה, שגופה זהוב היה, הייתה מהלכת מקושטת בפרחים, ואדם, היחיד בעולם, היה גבוה משכמו ומעלה.

אך דעתה של חווה לא היתה נוחה מאדם, והיא היתה משפרת אותו כל הימים: כשהייתה חושבת, ששחור נאה לו, מיד היה שערו הופך לשחור. אף שראתה בחלומה, כי עליה להסביר לו פנים, היא לא השלימה עם כך והייתה מתנה את צרותיה באוזני העשבים.

וכך היתה אומרת להם: הנהרות שואגים, הצמחים מדברים, החיות קוראות זו לזו, והנשרים מקננים בראש צוקים. לו יכולתי, הייתי ממריאה לעוף.

סיפורו של העשב

ענה לה שרביט העשב: כשנבראה, האדמה שכבה עצלה, עד שהרוגז החל לעלות בה, והיא טענה: הייתי רוצה, שיהיה לי דבר קטן ועגול, שאוכל להשפיע עליו את אהבתי. כך נוצרו הפירות.

הניעה בעצב חווה את שער הבהיר ואמרה: אבל אני כל הזמן שומעת בקרבי קול קורא ואומר: מה את? מה את? רק איש!

סיפורו של הדג

ובא הדג ואמר: לכל אחד על פני האדמה – יש כפיל בים. בואי אל שפת המים, ותראי, כי אינך רק אחת.

אבל חווה לא התנחמה, ובקולה עלתה נבחת הים: רק איש!

אז בא הקב"ה ואמר: ייפסקו כל הדיבורים האלה.

מרגע זה שררה דממה גדולה.

טעיתי, אמר לחווה, עשיתיך – כדוגמת אדם, שהיה יָשָׁן וחולם. לכן נפשך – כחולם – מבקשת לפרוץ החוצה. מעתה לא יסיחו החי והצומח את דעתך, ולא תשמעי את נהמתם בחלל שבתוכך.

אָת – כמו האדמה לפני צמיחה, וגופך חסר-פשר, כי לא נוצר ממך דבר. מעתה אדם יזרע בך זרע, ומשום שקראת תיגר על מעשה הבריה, בעצב תלדי בנים, ואותם לא תרצי לשנות. ואדם לא ידע על כך דבר.

סיימה מגדה את סיפורה במוכרת התפוחים, שזרקה את הפרי לזרועותיהם של פרחי-הרחוב ולא לידיה, וכך אמרה: "אל תצטערי, בתי, הרי לך אין צורך בתפוחים! (עמ' 19)". והמשיכה להכריז על סחורתה, כשהיא מציעה אותה לכל העוברים בכיכר.

הפנייה לנמעניה

למבוגרים

הערבוב בין ילדות לבגרות, בין קדמוניות לעכשוויות, בין עבר להווה – בא לידי ביטוי מובהק בסיפורנו, שהתנתק ממושגי הזמן והמקום: מעולם, שיש בו שינוי, לעולם, שאין בו שינוי, לגן-עדן. אולם גם לתוך גן-העדן העל-זמני הזה – פולשת המציאות, ובה – הרצון לשינוי.

זרחי מציעה את יצירותיה לכל הגילים, כשכל גיל ימלא את הפערים בדרכו, יקשור כפי הבנתו יחידות בלתי-מקושרות ויארגן את החומר – בהתאם למטען הטרומי, המלווה אותו בקריאת יצירה, שֶׁכֵּן הטקסט הוא מרקם, שחוטטים רבים חסרים בו, והקורא משלים את החסר בתודעתו.⁶

לדעתה: "אני חושבת שהסופר המבוגר צריך להוביל את הילד אל היום הבא, שאחרי הסיפור. אם הוא מְסַפֵּר אמיתי הוא לא יכול לשכוח את עצמו, וכך – שלא במודע, הוא מסייע, אולי, לילד להתמודד עם העולם [...] אני כותבת כמו שאני יכולה לכתוב, אני כותבת את עצמי ואת המכלול שבי לכל הגילים."⁷

לעומת הילדים, המקורבים לעולם מוכר, שהופך לגביהם מציאות, אף אם אין בו סממנים ראליסטיים, הרי המבוגרים מובלים בדרך הפוכה:

הם מורחקים ממצאות-חייהם – לעולם פנטסטי. הקיום הפנטסטי, שלתוכו הם מושלכים, הופך לגביהם לעולם של דימויים וסמלים, ובאמצעותם הופכת המציאות הראליסטית, שהם חיים בה – לעמוקה יותר, משמעותית יותר, ואף מובנת יותר.

כך גם בסיפורנו – המבוגרים מורחקים לעולם בראשיתי, אשר בו "האוקיינוסים משתוללים, הנהרות שואגים, הצמחים מדברים, החיות קוראות מפסגת גבעה אחת אל רעותה, והנשרים – מקננים בראשי הצוקים" (עמ' 17).

לגביהם, חיות ותופעות-טבע, המתנהגות כבני-אדם, משמשות מייצגים ומופיעות באלגוריה, וסיפור גן עדן הופך לאלגוריה, המתייחסת לאישה ולגורלה – בפרט, ולאדם – בכלל.

באמצעות העברת במת-ההתרחשות מעולם המציאות לעולמות פנטסטיים – הרי, למעשה, מלבישה, המחברת מעין מסכה על חומריה האישיים, וזו עוזרת לה להתמודד עם שאלות

6. הרשב, 2000, עמ' 15.

7. זרחי, 2000, עמ' 96-97.

אוטוביוגרפיות.⁸ בדרך זו נוח לה להעלות בסיפורנו את שאלת האישה-האמן, המצויה במאבק "בין הצורך באהבה והצורך ביצירה".

שאלה זו חוזרת ומועלית ביצירותיה והופכת מעין חוט שני העובר לאורכן. בסיפורנו קוראת זרחי לנמעניה שלא לפחד ליצור, כי היצירה נותנת את הכוח לשאת באחריות. היא עושה זאת באמצעות הדמות הנשית היוצרת "חוה", המתמודדת עם שאלה זו. הבחירה בחוה – כמייצגת את האישה-האמנית ואת בעיותיה – מובנת לנמעניה המבוגרים, תוך שהם בוחנים את ההתרחשויות מרחוק ומתוך פרספקטיבה. הקשר בין החומרים הבראשיתיים, העוסקים במאבקה של חוה, לבין השאלה האוטוביוגרפית של המחברת – פותח אשנב לפיתוח מערך של הקבלות בין הדמויות, הסיטואציות המרכזיות והסמלים בסיפור – לבין עולמם של הקוראים הבוגרים. לפיכך אפשר לומר, שהחומרים, המשמשים את המחברת בפנייתה למבוגרים ולילדים, מופנמים באופן שונה על ידיהם, וכל נמען עושה בחומרים שימוש בהתאם לאופן החשיבה שלו וליכולת הבנתו, כשהוא מסתתר מאחורי השכבה הקונקרטית.

לילדים

לדעת הפסיכולוגית היונגיאנית, רנה ליטוויין, חומרי-הגלם, המצויים ביצירת זרחי, הם השתקפות של הלא-מודע, המשותף לכולנו כבני-אדם, שמקורו – בראשית או על-אנושי. חומרים אלה מכוסים במעין תחפושת, הלכוחה מעולמות ברורים ומוכרים יותר במציאות חיינו – כמו מיתולוגיה, היסטוריה או פוליטיקה.⁹

מסכה ברורה כזו מופיעה אמנם בסיפור על אדם וחוה בגן-עדן – נושא נשגב, המרחיק את הקורא מעולמו אל מקום שאינו מקום, ואל זמן שאינו זמן, ומקרבת אותו לעולמות, ששולטים בהם חוקים על-טבעיים. דבר זה נכון הן לגבי ילדים והן לגבי מבוגרים.

זרחי פונה לילדים כאל מבוגרים, וקיימת קרבה בין שתי מערכות אלה, אולם לעתים ניתן לצפות בטשטוש-גבולות. הפנייה אל הילד נעשית באמצעות חומרים, המוכרים לילד מהמציאות, שהוא חי בה – באמצעות הסיפור המקראי ובאמצעות חומרים הקרובים לעולמו – כמו מעשייה, אגדה או משל.

בז'אנר המעשייה מופיעים מאבקים בלתי-נמנעים בעקבות קשיים, העומדים בפני האדם ומהווים חלק מקיומו האנושי. גיבורי-המעשיות אינם בורחים מפני הקשיים, אלא מתמודדים עמם. הדמויות מעוצבות בבהירות; הן מייצגות ואינן ייחודיות.¹⁰

כך גם בסיפורנו – חוה מייצגת את המין הנשי, ואין היא דמות אינדיבידואלית. הסיפורים הפנטסטיים מאונשים על ידי הילד והופכים לחלק מעולמו. הגיבורים מייצגים לגביו את ילדותו – כתקופה של עיצוב אישיות, והוא מתלבט עמם לאורך תקופת התבגרותו.

8. פלדמן, 2002.

9. ליטוויין, 1983:8.5.

10. בטלהיים, 1994: עמ' 12-13.

לא רק גיבורי-המעשייה מתפקדים כדימויים, המבטאים רעיונות מופשטים, אלא גם הדמויות במשל הסיפורי, האהוב מאז ומעולם על ילדים – כנאמר לעיל:

בגיל הרך נהנים הם מהרובד הגלוי, הקונקרטי, ואינם יכולים מבחינה קוגניטיבית לחשוף את הרובד הפיגורטיבי המשתמע, אולם עם הזמן מגלים הם את הרובד הסמוי על משמעויותיו.

אף המשל חושף את המסר המשתמע – באמצעות דימויים, טיפוסים סטראוטיפיים מייצגים, אנימציה והאנשות. החיות, המתנהגות כבני אדם, מרמזות לסיטואציה מקבילה בעולמם של בני-אדם. לילדים קל מאוד להאניש צמחים וחיות, להנפיש אותם ולראות אותם כחלק מעולמם. העובדה, ש"חוה הייתה מתנה את צרותיה באוזני העשבים" בסיפורנו, והללו עונים לה – אינה מפליאה אותם. לגביהם השיחה עם חוה היא טבעית, והיא חלק מהמציאות המתוארת בסיפור.

הילדים, המוצאים עצמם בגן-העדן במסגרת הסיפור המקראי, יזדהו עם מאבקה של חוה כדמות אינדיבידואלית, כפי שהם מזדהים עם הדמויות, המתלבטות במעשיות המוכרות להם.

ההיבט הסטרוקטורליסטי

מבנה הסיפור מורכב ואופייני יותר בטקסטים למבוגרים.

'התפוח הפיקח' הוא סיפור בתוך סיפור, כשסיפור המסגרת מסופר ע"י מְגַדָּה השחורה, המשמשת מעין מקשרת בין עולם המציאות המודרני של המחברת לבין העולם המקראי הבראשיתי: "היתה מצאצאי בית דוד, מאז מאה ועשרים דור".

המסגרת החיצונית המתארת את מגדה, מתבטאת בפתיחה, המאופיינת בזמן מתמשך וסטטי – זו האקספוזיציה, המתארת את הרגליה הקבועים של מְגַדָּה, הבאה לעזור מדי שבוע בשבוע במלאכת עבודת-הבית. המחברת זוכרת אותה "מרתיה את דודי הכביסה הגדולים ובוחשת בכף העץ האֲרֶכָה בתוך המים הרותחים".

'מְגַדָּה השחורה' מתוארת כדמות זקנה ארכאית, ששמה עוטף אותה במסתורין:

'מגדה' מהשורש 'נגד' – מגידה, מספרת, דורשת. השם מזכיר גם את הפיגורה 'מגדת עתידות'. היא עצמה אינה מוכנה להקרא 'עוזרת', רק 'אֶמָה' – מילה תנ"כית, שאינה נשמעת ברובד הדיבורי העכשווי, ומשליכה אותנו אחורה לימי קדם. גם מוצאה – 'מצאצאי בית דוד' – קושר אותה לתקופות קדומות ומוסיף נופך של עתיקות לדמות המספרת. אפיונים אלה משרים אווירה של אמינות וסמכותיות על הסיפור ועל מגדה כמספרת מסרנית.

אל מגדה המספרת – מצטרפת דמות נוספת, מוכרת-התפוחים, המספרת את הסיפור.

מבנה ה"סיפור בתוך סיפור" – מאפשר למחברת להציג את דבריה מכמה זוויות-ראייה: של מגדה, של המוכרת ושלה – כעומדת מוחץ לסיפורים ומשקיפה על המתרחש.

יש במבנה זה משום תחבולה ספרותית,¹¹ המאפשרת למחברת להציג זווית-ראייה נוספת על זו המופיעה בספר 'בראשית', כשהיא כאילו אינה מעורבת. תחבולה זו נעשית מעל ראשי הנמענים הילדים, אולם, למעשה, זרחי מרחיבה באמצעותה את אפשרויות-ההבנה של הסיפור ושיתופם של הילדים הלא-דווקא מתוחכמים.

11. אבן, 1979, עמ' 51.

ההתרחשות החיצונית של העלילה פשוטה:

מגדה באה לשוק לקנות פרות ורואה שם את מוכרת-התפוחים מדברת עם התפוח. היא מתקרבת אליה ומקשיבה לדבריה. מכאן ואילך מתפתחת ההתרחשות הפנימית, הבאה לידי ביטוי בסיפורנו:

"תפוח, תפוח [...] שמאז נעץ בדך אדם שניו והספיג בדך את רֶקוֹ נְטֹלָה ממך חכמתך וכל האוכל תפוח בולע אל קרבו את סכלותך."

באמצעות מוכרת התפוחים – מושכת המחברת את תשומת-לבו של הקורא לדעתה שלה – בנוסף לדעה, המקובלת בנושא המקראי:

"התחבולה באה במפתיע ובאורח בלתי-צפוי, מעוררת תשומת-לב לתופעה מוכרת או להיבט כלשהו שבה, וכך מביאה את הקורא שיביט בהם ביותר מונָדְעוֹת, האובדת לו בדרך כלל בשירת היום-יום."¹²

דעתה של המחברת מיתמצת בדבר המוכרת: "ובמרוצת הזמן ככל שמתרבים אוכלי התפוחים מתרבה גם הבורות בעולם [...]. צבא התפוחים רב ככוכבי השמים; אולי יוכל להביא מעט חכמה לעולם."

כך נוצרת תחושה, שדווקא מוכרת-התפוחים, ולא מגדה, ממלאת כאן תפקיד של "מספר בעל סמכות ומהימן, המנצל את זכותו לדעת ולהבין את כל אותו עולם מורכב, שהוא מעמיד במעשה-הסיפור שלו."¹³

חומרי 'התפוח הפיקח' פותחים לפני הילד שער לסיפור.

הם מאפיינים, לכאורה, מעשייה, שהרי הדמויות הן ארכיטיפיות ומייצגות; ההתרחשויות אינן מעוגנות בזמן ובמקום מסוימים, אלא הן פלאיות ועל-טבעיות; גיבורת הסיפור, חווה, מתלבטת, שואלת שאלות ומחפשת דרך; קיים קיטוב בין דמויות ולבין מאפיינים על-טבעיים. עם זאת, המספרת מגדה, המיוחסת למשפחת המלך, דוד, מגידה ומוסיפה לסיפור נופך אגדי קדום, שהרי עיקרה של האגדה היא להגיד ולספר, מה קורה מאחורי הקלעים. הקשר של הסיפור לספר בראשית ולמסר הדידקטי המשתמע ממנו – מעצבים את חומריו כאגדה, שיש בה משמעות משלית, והדינמיקה הפואטית, שנוקטת המחברת – דומה לדינמיקה האגדית, שבאה להבהיר דברים סתומים, להשלים פערים, וכמובן, להעביר מסר דידקטי מחנך לנמענים.

12. שם, 41.

13. שם, 75.

ההיבט המקראי-מדרשי ביצירה¹⁴

התשתית העלילתית של הסיפור, המוכרת לילדים ואף אהובה עליהם, היא של ספר בראשית פרקים א-ג, העוסקים בבריאת העולם, בבריאת-האדם ובגירוש מגן-עדן.

בסיפור מוזכרת בריאתם של העשבים: "ויאמר אלקים: תדשא הארץ דשא עשב מזריע זרע [...] (א, יא), "של הדגים: " [...] ויברא אלקים... ואת כל נפש חיה הרמשת, אשר שרצו המים למיניהם (שם, כא), "של הזכר והנקבה: "ויברא אלקים את האדם בצלמו: בצלם אלקים ברא אותו; זכר ונקבה ברא אותם. (שם, כז), "ומוזכר הגירוש מגן עדן: "וישלחו ה' אלקים מגן עדן. ויגרש את האדם... (ג, כג-כד)."

הקונפליקט עצמו מתבטא בסיפור על הנחש:

"והנחש היה ערום מכל חית השדה, אשר עשה ה' אלקים... (ג, א), "המפתה את האישה לטעום מהפרי האסור, ובהמשכו – בסיפור הפיתוי של האישה את בעלה. "ויתקח מפריו ותאכל, ותתן גם לאישה עמה, ויאכל (ו).". אין קונפליקט זה מופיע כלל בסיפורנו.

המחברת משתמשת בפרקים הראשונים של ספר בראשית – כרקע לסיפורה, אולם מעצבת את התשתית האידאית-סיפורית, כפי שהיא מוצאת לנכון. היא מבקשת להציף מאחורי-הקלעים של סיפור גן-העדן.

היא רוצה להתייחס לרגשות, למחשבות ולמעשים, שאינם באים לכלל ביטוי בפרקי בראשית, כיוון שמבחינת הסיפור המקראי אין הם רלוונטיים למסר הערכי, שהסיפור התנ"כי רוצה להעביר. המחברת לוקחת אפוא לעצמה חופש יצירתי – כדי להמשיך לספר ולתאר אותם נושאים, שהסיפור המקראי התעלם מהם.

אין המחברת מספרת את סיפורה של חווה – כסיפור של אישה פרטית, אלא רואה בה דמות מייצגת, שמעשיה ומחשבותיה לובשים אופי פילוסופי כללי על מצבה של האישה כאישה וכאדם בעל מגבלות, שעמהן היא מנסה להתמודד.

אכילת הפרי האסור היא הרעיון המרכזי בסיפורנו, והיא באה לידי ביטוי מודגש כמוטיב עיקרי בסיפור המסגרת בדבריה המקדימים של מוכרת התפוחים:

"תפוח, תפוח, לפי הידוע לך אתה מצאצאי עץ הדעת, שהרי מן המפרסמות היא שעץ הדעת עץ-תפוחים היה. אך מאז נעץ בך אדם שָׁנִיו והספיג בך את רִקְוֹ נִטְלָה ממך חכמתך וכל האוכל תפוח בולע אל קרבן את סכלותך, ובמרוצת הזמן, ככל שמתרבים אוכלי-התפוחים מתרבה גם הבורות בעולם. עכשיו הקשב לספורי, שהוא ספורו האמיתי של אדם הראשון, אף כי מעולם לא שמע אותו, והספיגהו בשרו של האוכל. צבא תפוחים רב ככוכבי השמים; אולי יוכל להביא מעט חכמה לעולם. (עמ' 14)".

עוד לפני שסיפרה את סיפורה של חווה, מציגה מוכרת התפוחים את התפוח בסיפור המסגרת – כסמל לפסיביות של אדם הראשון, שבאה לידי ביטוי באי-מעורבותו בחייה של חווה בגן-עדן, ולכן אולי, אין הוא קיים כלל בסיפור-ההתרחשות.

14. אלקד-להמן מציינת בספרה, (2006), כי התשתית האידאית של זרחי קשורה לעולם תרבותי רחב, ותחומים חשובים הם המקרא והמיתולוגיה.

הילד קולט את המישור הקונקרטי של הסיפור על עושרו התיאורי, ההופך את גן-העדן למקום תוסס, מעניין ומיוחד במינו:

"עלה קול נבחת הים באזניה וצרחו שחפים, ונהמו שבלולים, וקונכיות ודגים התלחשו בקול" (עמ' 18).

הוא נעשה שותף לסיפורי העשב השוטה והדג המדגה. קל לו מאוד להזדהות עם הפעילות הדמיונית, המתרחשת בגן-העדן, הוא נעשה מעורב מאוד בהתרחשויות ועשוי להזדהות בקלות עם חווה, האוכלת מהפרי האסור וגם מאכילה בו את בעלה.

כך היא פותחת פתח לילדים אל תוך עולם קסום, שהם כה קרובים אליו, ועם זאת, משתפת אותם במחשבותיה ומאפשרת להם לצעוד אל תוך עולמה.

למבוגרים פותחת זרחי צוהר לעולם המדרשי, המציג זוויות-ראייה נוספות לחומר המקראי המתומצת, וכך היא מעבה את התשתית המקראית.

בתיאור בריאת-העולם של מוכרת-התפוחים מופיעה חווה כ"האשה הראשונה", המהלכת מקשטת בפרחים (עמ' 14).

שם-התואר "הראשונה" המיוחס לחווה – מעורר שאלות, שכן אין הוא מופיע ב"בראשית", אלא רק נרמז במדרש, ולכן ייתכן, שהמחברת הכירה מדרשים בנושא..

בבראשית א', כז נאמר:

"ויברא אלקים את האדם בצלמו: בצלם אלקים ברא אותו; זכר ונקבה ברא אותם."

בבראשית ב', יח, כא, כג נאמר:

"ויאמר ה' אלקים: לא טוב היות האדם לבדו. אעשה לו עזר כנגדו [...] וַיִּפֶּל ה' אלקים תרדמה על האדם, ויישן. ויקח אחת מצלעותיו ויסגר בשר תחתנה [...] ויאמר האדם: זאת הפעם עצם מעצמי ובשר מבשרי. לזאת יקרא אשה, כי מאיש לקחה זאת."

על בראשית א' כז ד"ה "זכר ונקבה ברא אותם" – אומר רש"י: "ולהלן הוא אומר (ב', כא): ויקח אחת מצלעותיו וגו'. מדרש אגדה: שֶׁבָּרָא שְׁנֵי פְּרָצוּפִים בְּבְרִיָּא רָאשׁוֹנָה, ואחר כך חִלְקוּ [...] הוּוּהוּ אֹמֵר, שְׁנֵי הַמְּקוּרוֹת עוֹרְרוּ אֶת הַתִּיּוֹחוֹת שֶׁל פְּרָשִׁים וְדָרְשִׁים."

כבר במדרשי חז"ל קיימת התייחסות כזו:

"בתחילה בָּרָאָה לוֹ, וְרָאָה אוֹתָהּ מְלָאָה רִירִים וְדָם וְהַפְּלִיגָה (=הרחיק אותה אדם) מִמֶּנּוּ. חֲזַר וּבָרָאָה לוֹ פֶּעַם שְׁנִיָּה."¹⁵

אל המדרש המוזכר – מצטרף מדרש נוסף, אשר בו מופיעה חווה הראשונה (לילית) – כחומדת את יופיו של אדם:

15. מדרש בראשית רבא, פרשה יז, סימן ז.

"אמר רבינו אסי: אדם ראשון צדיק גמור היה, וכיוון שראה שנקנסה מיתה על ידו, סיגב (=סיגף) עצמו בתענית ופירש מן האשה וישב לבדו. מצאה אותו לילית ששמה פוזנא, וחמדה את יופיו, מפני שיופיו היה דומה לגלגל החמה [...]"¹⁶

האגדה הבאה מציגה את לילית – כאשתו הראשונה של אדם:

"מתחילה, עד שלא ברא הקדוש ברוך הוא את חוה, היה אדם יושב שומם, ולא טוב לו לבדו; נתן לו לאדם את לילית לאשה, שתהא מפיגה לו (את) בדידותו. אלא שלא האריכה ימים תחתיו, לפי שלא קיבלה מרות, שאמרה לאדם: כמותך אף אני נבראתי מן האדמה, ושנינו שווים.¹⁷ והיו מתכתשים בקטטות. כיוון שראתה לילית כך, הגתה (את) שם המפורש שהיה ידוע לה ופרחה לה ונעלמה בחלל אורו של עולם."¹⁸

בבראשית סובב סיפור הגירוש מגן-עדן סביב הנחש:

"והנחש היה ערום מכל חית השדה, אשר עשה ה' אלקים. ויאמר אל האשה: אף כי אמר אלקים לא תאכלו מכל עץ הגן (ג', א).".

הוא הגורם לקונפליקט שבין הקב"ה לאדם: "ויאמר ה' אלקים לאשה: מה זאת עשית?! ותאמר האשה: הנחש השיאני – נֶאֱכַל. (שם יג).".

בסיפורנו אין הנחש מוזכר כלל, ואין מעשי חווה מתקשרים לעניין אכילת פרי עץ הדעת.

ייתכן, שְׁאֵל עלילת סיפורנו מתגנבת נימה מסיפור-המרידה של חווה הראשונה, שהרי מלכתחילה מתוארת בו חווה – כמרדנית שאינה מרוצה, ומנסה לברוא הכל מחדש:

"והאשה הראשונה מהלכת היתה מקשטת בפרחים [...] (עמ' 15)"

ובסיפורנו: "ומולה אדם, גִּבֹּהַ משכמו ומעלה, והוא האיש היחיד בעולם. אך חוה לא היתה דעתה נוחה ממנו, והיא היתה משנה אותו מדי יום ולעיתים מדי שעה [...] וחווה היתה אומרת בלבה, אולי בשער שחור יהא אדם נאה יותר [...] כך היתה משפרת אותו כל הימים ולא יכלה לעצור. {עמ' 15-16}"

אין חווה מסתפקת בניסיונותיה לחזור ולברוא מחדש את אדם, אלא היא שואפת לשנות גם את עצמה: לא די לה להיות כפי שנבראה להיות "רק איש, רק איש!", אלא היא חולמת על תכונות אחרות: "לו יכלתי, הייתי ממריאה לעוף".

במהותה ובהתנהגותה מתוארת חווה בסיפורנו כמורדת – הנחש הבראשיתי קיים בתוכה, והיא נענשת:

"משום שקראת תגר על מעשה הבריאה, בעצב תלדי בנים, ולא תרצי לשנותם עוד, כי הם יהיו בקרבך כלב התפוח בתפוח. (עמ' 19)".

זו הפעם האחת והיחידה, שבו מופיע התפוח בסיפור כדימוי: הקב"ה מעניש את חווה בלידת ילדים, שיתקבלו על ידיה כמות שהם, בלא שתמצא לשנותם.

16. גִּאֲלָה, מדרש אבכיר, עמ' 137 – 138. המדרש נתחבר בארץ ישראל או בבבל בין המאה השמינית למאה האחת עשרה לספירה.

17. לפי ילקוט הראובני לבראשית, לא נבראה לילית מאדמה רגילה, אלא מפסולת של עפר וזוהמה.

18. גינצבורג, 1975, עמ' 43, 44, 181-182..

העונש – מקביל לחטאה: היא, שקראה תיגר על בריאתו של הקב"ה ועל ברואיו, חייבת לקבל את ילדיה כמות שהם; לא היא, הקובעת את תכונותיהם או את גורלם. כפי שלבו של התפוח מוסתר בתוך התפוח, והוא חלק בלתי נפרד ממנו, כך יצמחו ילדיה בתוכה, והיא לא תדע מי הם. חווה אינה מרוצה מאדם, כפי שנברא בידי האל, והיא חוזרת ומנסה לשנות אותו. בכך היא מתיימרת להיות שותפה לבריאה. היא אף משתפת בהתלבטויותיה את יושבי גן-העדן: עשב שוטה ודג מדדה, אף שהם מרוצים ממעשה בריאתם, וכך היא מערערת את ההרמוניה השוררת בגן-העדן. בגללה נענשים העשב והדג, המנושלים מיכולת-הדיבור: "יִפְסְקוּ כָּל הַשִּׁיחֹת הַלֵּלוּ, וְקִרְיֹת הָעֵשָׂבִים, הָעוֹף, הָרֶמֶשׂ וְנֶפֶשׁ כָּל חַי לַמִּינֵהוּ. וּבְאוֹתוֹ הִרְגַּע הִיתָה דְּמָמָה גְּדוּלָּה מְאֹד (עמ' 18)".

על ניסיונותיה של חווה לשנות דברים וליצור חדשים היא נענשה בגירוש מגן העדן אל ייסורי העולם הזה, ובראשם – בתהליך הקשה של הלידה: "בעצב תלדי בנים", ובכך שהיא תצטרך לקבל את ילדיה כמות שהם ולאהוב אותם ללא תנאים.

ההיבט הפמיניסטי

נושא זה מופנה מלכתחילה לנמענה המבוגרים.

עמדת המחברת משתלבת בסיפור באמצעות השקפת עולמה על זכויותיה של האישה כאישה וכאדם.

באמצעות היבט זה מציגה המחברת את התלבטויותיה של חווה בין תפקידיה כאם וכרעיה לבין הרצון לממש את אמונותה ואת כושר יצירתה.

אפשר גם לומר, כי בהצגה זו משרטטת זרחי את ה"אני מאמין" שלה כאישה-אמנית – בכלל. אין לך אמן, שאינו מתייחס אל הדרך, שהוא מבטא בה את אמונותו, ואצל זרחי, הדרך, כפי שנאמר לעיל, היא דו-מישורית: כאמן וכאישה.

בתנ"ך כתוב, כי האישה נולדה להיות "עזר כנגדו", ואדם שולט בה. בספר בראשית – חווה השפיעה על אדם לאכול בגן-העדן מעץ-הדעת, ובכך חרצה את גורלות שניהם.

המחברת מדגישה זווית-ראייה זו:

לאישה שלה בגן-העדן יש יכולות עדיפות על הגבר, היא השולטת בו, מזיזה ומשנה את סדר-הדברים כרצונה: "היתה משפרת אותו כל הימים ולא יכלה לעצר (עמ' 16)".

היא אינה מרוצה מעצמה:

"אבל אני כל הזמן שומעת בקרבי קול קורא ואומר: מה את? רק איש, רק איש! (עמ' 18)".

היא מצטערת על כך שהיא חסרת-אונים, שהיא "רק איש" בעלת מגבלות. היא מנסה להיות שותפה לבריאה, ועל כך נענשת:

"אל האשה אמר: הִרְבָּה אֲרָבָה עֲצָבוֹנְךָ וְהִרְבָּנְךָ, בְּעֶצֶב תֵּלְדִי בָנִים, וְאֵל אִישׁךָ – תִּשְׁקָתְךָ, וְהוּא יִמְשֶׁל בָּךְ. וְלֹאֲדָם אָמַר: כִּי שְׁמַעַת לְקוֹל אִשְׁתְּךָ, וְתֹאכַל מִן הָעֵץ, אֲשֶׁר צִוִּיתִיךָ לֵאמֹר: לֹא תֹאכַל מִמֶּנּוּ – אֲרוּרָה הָאֲדָמָה בְּעִבּוּרְךָ, בְּעֶצְבוֹן תֹּאכְלֶנָּה כָּל יְמֵי חַיֶּיךָ. (בראשית ג', טז-יז)"

העונש, שנגזר על חווה בסיפורנו, חמור פי כמה מזה שבספר 'בראשית':

"[...] ואדם יזרע בך זרע, כי מעצמו ומִבְּשָׁרוֹ של האדם נוצרת. [...] אך משום שקראת תגר על מעשה הבריאה, בעצב תלדי (עמ' 19)".

הווה אומר, עונשה אינו מתבטא רק בייסורים שנכוננו לה, אלא בעצם הגדרת תפקידה והגבלתו – כיוולדת. לידת-ילדים אמנם מציבה בפני חווה תפקידים חשובים ואתגריים, אולם מדוע יישללו בעקבות זאת יכולותיה היצירתיות, האינטלקטואליות והאמנותיות?

"מערתה החי והצומח לא יוסיפו לדבר עוד ולא יסיחו את דעתך. ולא תשמעי עוד את קול האוקינוס והגשם והסופות מהדהדים בחלל הריק שבתוכך... וגופך חסר פשר כי עוד לא נוצר ממנו דבר. כמוך כאדמה לפני הצמיחה (שם)".

חווה נענשת באופן חמור ביותר:

הקב"ה שולל ממנה את היכולת להקשיב, לשמוע ולהבין את הסובב אותה מחוץ לעולמה, את היכולת לדבר עם החי והצומח ואת היכולת לחשוב על הנאמר ולהסיק מסקנות. יכולות אלה מאפיינות אישה בעלת פוטנציאל גבוה מבחינה אינטלקטואלית, רגשית וחברתית. עונשה גדול, כיוון שאת החלל הריק בגופה, הַקֶּמֶה והמחפש כל הזמן לדעת ולהבין, תפס התפקיד המשפחתי – להיות "אם כל חי".

בפונקציות אלה – האם והרעיה, שהן חשובות ביותר, ללא ספק, לא הסתפקה חווה בגן עדן, אולם עלי אדמות, כנראה, תצטרך להסתפק בהן.

המחברת מבינה מתוך כך, כי לא נועד לאישה תפקיד נוסף, והיא מרשה לעצמה להפליג אל מעבר למלים ולהביא לידי ביטוי את זווית-הראייה שלה המעוצבת היטב, ואלה מתווספות זו של גיבורותיה: מגדה ומוכרת התפוחים. זו הגישה הפמיניסטית, שאינה יכולה להשלים עם נישולה של האישה מיכולותיה האינטלקטואליות, המאפשרות לה להיות לא רק אם ורעיה, אלא גם לפעול בעולמם של הגברים מבחינה אינטלקטואלית ויצירתית.

המבנה של סיפור בתוך סיפור – פותח בפני המחברת אפשרות להציג את דעתה בשלוש צורות ביטוי: באמצעות הסיפור המסופר, באמצעות סיפור המסגרת ובאמצעות הצגת המחברת את זווית-הראייה הפמיניסטית.

בסיפור המסגרת מתייחסת מוכרת-התפוחים בעיקר לאדם, שלא היה שותף למחשבותיה של חווה ולהתלבטויותיה. עליו ועל בני מינו – אומרת המחברת: "ובמרוצת הזמן, ככל שמתרבים אוכלי התפוחים מתרבה גם הבורות בעולם [...] צבא התפוחים רב ככוכבי השמים; אולי יוכל להביא מעט חכמה לעולם (עמ' 14)".

היא מטילה אשמה חמורה על אדם, שלא ידע לדאוג לזכויותיה של חווה.

המחברת נעזרת בחומר הסיפור המקראי – כדי לעצב את זווית-הראייה הפמיניסטית שלה בנושא של חווה. כיוון שחווה אינה דמות אינדיבידואלית, אלא רק מייצגת, הרי הדיון נסב על כמיהתה היצירתית של האישה למיצוי עצמי ועל הכוחות, שמונעים אותה מלממש את יכולותיה. דיון זה מעלה גם את השאלה בדבר האישה-האמנית, שמתנועעת כל חייה בין שתי מחויבויות: מימוש יכולות היצירה שבה – מחד גיסא, ומימוש יצר האימהות, המשפחתיות – מאידך גיסא.

הדיון על כן אינו נשאר רק ברמה הפילוסופית הכללית, אלא משתלבת בו הבחינה הפמיניסטית, המציגה את מקומה של האישה בעולמם של הגברים והופכת להיות הגורם הדומיננטי ביצירה.

יצירה, שבמרכזה אישה העורכת מסע – אינה זרה לילדים:

במעשיות רבות, האהובות על ילדים, עורכות הגיבורות הראשיות מסע להכרת עצמן: למשל,

בכיפה אדומה, בסינדרלה ובשלגיה. בעיני הילד הופך סיפורה של חווה לסיפור של חניכה, שכן מול עיניו מתחוללת דרמה, אשר בה יוצאת הגיבורה למסע-חתחתים, המוביל אותה בסופו לעיצוב התבונה, המשמעותית כל- כך להמשך-חייה. העולם מונח לפניה, ונדמה, כי היא יכולה ללכת לאן שתחפוץ, אולם היא מבינה, כי ההליכה בו חייבת להיעשות באופן מבוקר.

האווירה, אשר לתוכה נקלע הילד, אינה רק קסומה, שהרי הוא מפליג על כנפי דמיונו אל מקום, שאינו מקום, ובזמן, שאינו זמן – אל עולם, שהוא חש בו בבית, לגן-עדן. במקום זה צמחים וחיות מדברים, והרי הוא יודע לדובב אותם. הנופים הבראשיתיים הם, למעשה, מחוזות דמיוניים של ילדותו, וכאשר במרכזם נמצאת חווה, אם כל חי, אין זה מפליא אותו כלל וכלל.

הילד מקבל וגם מבין, כי אין חווה יכולה לעשות ככל שתחפץ, שכן יש גבולות, ובגן-העדן – האלוקים הוא מקור הסמכות, והוא שמגדיר את הגבולות.

הוא גם מבין, שחווה חרגה מהגבולות, אשר אסור היה לעבור, ולכן הייתה חייבת לתת את הדין על כך.

סיכום

מעשיות, אגדות וסיפורי-בראשית – עוסקים בשאלות הנצחיות: מה מהותו של העולם, שאנו חיים בו? כיצד ניתן לחיות בו? כיצד יכולים החיים בו להגשים את עצמם?

אין הם נותנים תשובות חד-משמעיות או פתרונות-קסם, אולם כל-אחד יכול להבין בדרכו – כיצד ליישם את הנאמר בחומרים אלה על עצמו ועל סביבתו.

ילדים מאנישים דוממים וחיות, כיוון שהם מזכירים לו את עצמו:

הנהר – דינמי, מימיו זורמים ומשמיעים קול, השמש מאירה כרצונה, וחיות יודעות לדבר. אין קווים מפרידים ביניהם לבין בני-אדם. הילד, המנסה להבין את העולם, מצפה לתשובות מאותם עצמים וחיות, המעוררים את סקרנותו. הוא עושה זאת הודות לחשיבתו המאנישה.¹⁹

לגבי המבוגרים – התשובות מרומזות בכפל-המשמעות של החומרים:

באמצעות המטפורה, המלבישה, למעשה, מסכה על פני המלים, וכך נותנת להם אפשרות להבין באופנים שונים.

ב"התפוח הפיקח" – שני מעגלים: הקונקרטי והמשמעי, ובין שניהם מתנועעת המחברת, ועמה גם נמעניה: ילדים – כמבוגרים. העולם הקונקרטי מספר את סיפורה של חווה בגן-עדן, את תחושותיה ואת מחשבותיה, והעולם המשמעי מרמז על מאבקה הקיומי של האישה היוצרת.

כפי שנאמר, הילד מזדהה עם חווה, האישה והאם, ועם הקונפליקט שלה עם הסביבה. הוא עובר יחד אתה תהליך של התבגרות, שסופו שונה מאוד מתחילתו.

בהיות חווה דמות, שנתלשה מחוקי הזמן והמקום, היא הפכה לדימוי, הבא להמחיש רעיון פילוסופי- אבסטרקטי. מאבקה של חווה הופך להיות סמלי – למאבקה של האישה בכלל לעצמאות יצירתית בעולם של גברים.

19. בטלהיים, 1987, עמ' 42-43.

ניתן גם לראות בחווה דימוי לאדם בכלל, הקֶמֶה למצות את יכולותיו ולהגיע לעצמאות אינטלקטואלית ויצירתית.

המחברת משתמשת באותם חומרים בפנותה לנמעניה, וכך נוצר דיאלוג, המתקיים לאורך כל היצירה בין המחברת לבין הילד הנמען והמבוגר הנמען, כשכל נמען מבין את החומרים באופן אחר וברמה שונה.

בתפיסתה הארכיטיפלית את הילדות היא מעניקה משמעות כוללת, רחבה ועמוקה ליצירה — תוך פנייה למקרא, למדרש ולפנטזיה.

פנייה אינטרטקסטואלית²⁰ מעין זו — מאפשרת לה ליצור תבנית של עומק, שבאמצעותה היא מנהלת דיאלוג עם נמעניה.

ביבליוגרפיה

- אבן, י. (1979). **הדמות בסיפורת**, תל-אביב.
- אלקד-להמן א. (1987). "האם אשה אולי ילדה? עיון משווה בשירי נורית זרחי לילדים ולמבוגרים" בתוך: **עיונים בספרות ילדים**, מכון לוי קיפניס, מכללת לוויןסקי.
- אלקד-להמן, א. (2003). "לסוגיית הספרות האמביוולנטית – התבוננות בשלוש יצירות מאת נורית זרחי" בתוך: **עיונים בספרות ילדים**, מכון לוי קיפניס, מכללת לוויןסקי.
- אלקד-להמן, א. (2004). "להיות אמן, להיות אשה – אינטרטקסט וספרות ילדים", בתוך: **דפים**, כתב עת לעיון, למחקר ולהוראה בהכשרת מורים, גיליון 37. תל-אביב.
- אלקד-להמן, א. (2006). **לבדה היא אורגת**, קריאה ביצירתה של נורית זרחי, תל-אביב.
- בטלהיים, ב. (1987). **קסמן של אגדות**, תל-אביב.
- גַּאֲלָה, ע. (תשנ"ח – מהדיר). מדרש אבכיר – **מבואות ומובאות**, ירושלים.
- גינצבורג, ל. (1975). **אגדות היהודים**, כרך א' רמת גן.
- הראל, ש. (1983). "מביאליק עד אטלס" בתוך: **עיונים בספרות ילדים**, חיפה.
- הראל, ש. (1991). **ספרות ילדים היא ספרות**, בית ברל: מרכז ימימה לחקר ספרות ילדים והוראתה.
- הרשב, ב. (2000). **מסות בתיאוריה של ספרות ומשמעות**. ירושלים.
- זרחי, נ. (1972). **האבן החלקה בטבעת**, תל-אביב.
- זרחי, נ. (2000). אני כותבת מאז שהייתי ילדה שעדיין לא יודעת לכתוב. בתוך: ברוך, מ. (עורכת) **סודות של סופרים** תל-אביב.
- ליטוויץ, ר. "בזכות האין" **ידיעות אחרונות**, 5.8.1983.
- משיח, ס. (תשמ"ז). הז'אנר האלגורי וספרות ילדים, בתוך **ספרות ילדים ונוער**, נ"א, (אדר תשמ"ז) עמ' 22-27.
- פלדמן, י. (2002). ללא חדר משלהן, **מגדר ולאומיות ביצירתן של סופרות ישראליות**, תל-אביב.
- רות, מ. (1969). **ספרות לגיל הרך**, תל-אביב.
- שביט, ז. (1996). **מעשה ילדות – מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים**, תל-אביב.
- שטרן, ד. (1986). **אלימות בעולם קסום**, רמת גן.
- תאודור, י. ואלבק, ח. (תשנ"ו). **מדרש בראשית רבא**, כרך א', ירושלים.

20. אלקד-להמן, 2004.

התנסות בלימוד בין-תחומי של סוגיות מקראיות – התרומה להוראת המקרא

תקציר

'לידתו' של הפרויקט באי-נחת במכללה להכשרת-מורים ובבתי-ספר-מאמנים. סטודנטיות למקרא, אשר התוודעו בשנת לימודיהם הראשונה בעיקר למבואות, שהעומס העובדתי בהם מייגע ופונה בעיקר לאינטליגנציה קוגניטיבית, ביקשו לחוות אינטליגנציות נוספות ומורים מאמנים ביקשו לסייע בידם לחבר מקצוע בלתי-אהוב.

נענינו לאתגר, ובחרנו בהוראה בין-תחומית, שתהפוך את לימוד המקרא לרלוונטי.

בתשס"ד התנסינו בהוראת סוגיית העקדה. בתשס"ה הפעלנו במשך ארבעה ימים אינטנסיביים שתי-סוגיות: עקדה – לבוגרות שנה ראשונה, צדק חברתי – לבוגרות שנה שנייה.

המחצית הראשונה של סוגיית-העקדה הוקדשה לברור דיסציפלינרי. מוינו קשיים העולים מן הפשט, לובן בסדנאות. נערכה התנסות סדנתית במוסיקה משולבת-מחשבים ובדרמה; מוטיב השתיקה עובד בתנועה ומוזיקה. לאחר התנסות בראייה סימבולית, נלמד מוטיב העקדה בפסיכופסי-בתי-כנסת עתיקים.

המחצית המתודית הוקדשה לשיקולי-דעת פסיכולוגיים-התפתחותיים בהוראת נושאים – רגשיים; למתן כלים – דידקטיים להוראת-מקרא לילדים ולמבט בין-תחומי נוסף – כרקע להקמת 'מיני-מוזאון'. הפרויקט הסתיים באלתור-קבוצתי בתזמור העקדה, בהמחזה – דרמטית של מוטיב-העקדה ובסיום 'מיני-מוזאון'.

את הפרויקט השני פתח שופט-נוער, שהדגים צדק-שיקומי ופורמלי. לאחריו הוקדש יום להבנת הצורך בחוקים – כמסגרת לקיומה של חברה, אשר כלל התנסות אמנותית-חזויית בסדנאות-דרמה ומוזיקה ולימוד מעמיק של סוגיות-מקרא הלכתיות (קין והבל, פילגש בגבעה וכרם-נבות).

היום השני, שהתמקד בפיתוח-אמפתי – כבסיס לרוח החוק, התחיל בהתנסויות אמנותיות-חזוייתיות ולאחריהן נלמדו אותן סוגיות-מקרא מנקודת-תצפית אמפתית.

הימים המתודיים עסקו בפיתוח יחידות-הוראה, בהמחשת המושג צדק בתרבות החומרית של תקופות עתיקות ובהתנסות בדילמות מוסריות-עכשוויות.

בסדנה דרמטית התמודדו עם חמש דילמות, שמתוכן נבחרה אחת לעמוד במרכזו של משפט ציבורי.

סיום-הכנה בבית-משפט מחוזי אֶפְסָר ל'סטודנטיות השופטות' לנהל משפט רשמי, שֶׁפָּלַל 'עדים' – חלקם אנשי-סגל, שייצגו נקודות-מבט מקראיות, חינוכיות וטיפוליות.

תאריכים: הוראת המקרא, הוראה בין-תחומית

מילות מפתח: העקדה, צדק חברתי, מוסר, מוסיקה, דרמה, אמנות, משפט, בית משפט

איכות-המשפט העידה על הפנמת מורכבות המושג צדק, על ההבנה, שהתנהגות מוסרית היא תהליך פנימי, שכל אחד חייב לעבור עם עצמו ובעיקר הפכה את התני"ך לרלבנטי. הפרויקטים לוו במחקר איכותי וכמותי, הבודק השפעת הוראה בין-תחומית על לימוד-מקרא.

מבוא

לידתו של הפרויקט – באי-נחת בשני שְׁדוֹת למידה-הוראה: במכללה להכשרת-מורים ובבתי הספר המְאֻמָּנִים.

במהלך שנת לימודיהן הראשונה התוודעו סטודנטיות למקרא – בעיקר למבואות הכרחיים בתחום הדיסציפלינה כגון: "מבוא למקרא", "המקרא ועולמו", "לשון המקרא", שהעומס העובדתי המרוכז בהם – מייגע ופונה בעיקר לאינטליגנציה קוגניטיבית. אינטליגנציה זו עומדת לעתים בסתירה ליתפסות נאיביות של הלומדים, ר"ל עמדתן הראשונית של הסטודנטיות ביחס לחומר הנלמד – מעין 'חכמות חיים', שאינן עולות בקנה אחד עם הידע המדעי (פונדק, רוזנר, מהרשק, 2005).

הסטודנטיות ביקשו לחוות גם אינטליגנציות מסוג אחר, ומורים מאמנים בבתי-ספר-יסודיים ביקשו לסייע להם לחבב את המקצוע הבלתי אהוב על תלמידיהם.

נענינו לאתגר ליצור חוויה לימודית מעמיקה לסטודנטיות – מתוך הבנה, שרק כאשר הן תחווינה למידה חווייתית, הן תלמדנה את התלמידים באופן דומה. לכן בחרנו בהוראה בין-תחומית, שתיישם לימוד מקרא בדרך חווייתית ותהפוך אותו לרלוונטי ומשמעותי.

כניסיון ראשון בחרנו בסוגיית מקרא סיפורית – סוגיית עקדת-יצחק, אשר הופעלה בשלהי תשס"ד. כשנוכחנו בהצלחתה הבלתי-מעורערת, נערכנו לתכנון קורס נוסף.

היה ברור, שחוויה לימודית אחת – ותהא טובה ככל שתהיה – תישאר ברמת אפיזודה חולפת, ועל מנת להצליח להטמיע את תהליך לימוד המקרא בדרך חווייתית – יש צורך ליצור מספר קורסים בין-תחומיים במגוון נושאים, המהווים אב-טיפוס של נושאים תנ"כיים. התנסות בלימוד במגוון קורסים בין-תחומיים תִּזְמֵן לסטודנטיות רצף משמעותי של חוויות לימודיות, הבנה מעמיקה יותר של מהות הלמידה הבין-תחומית וצבירת כלים יישומיים להוראה מסוג זה בשדה.

הסוגיה השנייה שנבחרה הייתה סוגיה הלכתית-חוקתית – צדק חברתי, שכקודמתה חורגת הרבה מעבר לגבולות העבר ומשיקה לחיי הווה יהודיים (ושאינם יהודיים) בכל אתר ואתר.

בשלהי תשס"ה הופעלו שני הפרויקטים במשך ארבעה ימים אינטנסיביים:

בסוגיית העקדה נתנסו בוגרות שנת-הלימודים הראשונה, ובסוגיית הצדק החברתי –בוגרות שנת-הלימודים השנייה.

להלן יתואר תהליך גיבושו של הפרויקט – מבנהו וכלי-המחקר, שיבדקו את תרומתו להוראת מקרא וללימודו מתוך אהבה.

תיאור הפרויקט

מטרות כלליות של הפרויקט

ארבע מטרות ראשיות לפרויקט:

- א. התנסות בתהליכי למידה-הוראה חווייתיים ומעמיקים של הסוגיה;
- ב. הבנת משמעותה של למידה-הוראה בין-תחומית;
- ג. הכרת דרכי-ההוראה, שתחבנה את לימוד המקרא על לומדים צעירים;
- ד. הכרת מודלים שיטתיים של למידה-לקראת הוראה ברמת לומד מבוגר (סטודנט) וברמת לומד צעיר.

גיבוש מבנה הפרויקט וכליו

גובש צוות מרצים מומחים מדיסציפלינות שונות הקשורות לנושא:

מפעילת הפרויקט – מרכזת מסלול במכללה – הקימה צוות-היגוי ופיתוח בן עשרה מורים, שהפך לימים לצוות, שכלל מומחים בתחומי הדעת (מקרא) ובמקצועות-העזר שלו (מדרש ולשון), מרכזי מסלולים ומומחים לספרות, לאמנות פלסטית, למוסיקה, לדרמה, לחינוך מיוחד, לפסיכולוגיה ולגאוגרפיה, וכן – מומחים מן החוץ בתחומים ייחודיים.

תחילה עסק הצוות בבירור מעמיק של הצורך בהוראה בין-תחומית.

לאחר-מכן מופו הקשיים בהוראת מקרא לסטודנטיות במכללה ולתלמידים בבתי-הספר. נבחר הנושא הראשון – עקדת-יצחק – נושא מורכב ורב-פנים, המשיק לתחומי-דעת רבים.

בשלב הבא למד הצוות במשותף את הסוגיה שנבחרה:

הוא פתח בלימוד פשט הכתובים ועבר אל פרשנים קלאסיים ומודרניים – בתחומי המקרא והאמנויות. כל תחום-דעת הונחה על-ידי 'מומחה בתחום' – מחברי הצוות המוביל.

לנושא השני, שתוכן שנה לאחר מכן, נבחר נושא מהתחום ההלכתי-חוקתי: צדק חברתי.

לתכנון נושא זה נוספו לצוות הפיתוח מרצים נוספים מתחום התנ"ך. הצוות, שעסק בבירור המושג צדק במקרא, בחר שלושה סיפורים תנ"כיים: קין והבל, פילגש בגבעה, אחאב וכרם נבות, שנלמדו על-ידי הצוות במשותף – בהנחיית אנשי דיסציפלינת התנ"ך.

כל סיפור נלמד משתי נקודות מבט: 1. החוק – משפט וצדקה 2. האמפתיה והרגישות.

באמצעות מומחים מהדיסציפלינות הנוספות – העמיק הצוות בהבנת מורכבות המושג צדק וביצירת מגוון פעילויות בין-תחומיות, התורמות ליצירת למידה חווייתית ולהפנמת הרעיון המרכזי של הקורס "טיפוח התנהגות מוסרית" ו"משפט החותר לרוחו האמיתית של החוק ואינו מסתפק בצדק פורמלי" (בזק, עמ' 142).

בעקבות הלמידה המשותפת הכיר כל מומחה את המושגים המרכזיים בתחומי ההתמחות של חבריו, את נקודות-ההתצפית שלהם ואת כלי-התמודדותם. כך נוצרו כלים חדשים בין-תחומיים להוראת הטקסט המקראי, הן ברמת הלומד המבוגר (הסטודנטיות) והן ברמת הלומד הצעיר (התלמידים בבית-הספר).

זאת – ועוד: בעקבות הלמידה המשותפת נוצרה קבוצה חדשה – 'טרנסדיסציפלינרית', שחצתה גבולות קבועים של תחומי-דעת 'טהורים' ויצרה סינתזה מחודשת (כהן, תשנ"ו).

לביאור הרציונל של הוראה בין-תחומית

בלימוד נושא – משלבת הוראה בין-תחומית דיסציפלינות אחדות, המשלמות זו את זו, כגון מקצוע מתחום מדעי הרוח עם מקצוע מתחום האמנות, או מספר תחומים עיוניים או מדעיים – כמודגם אצל Korey (2005).

הוראה מסוג זה דורשת שליטה בכל תחום בפני עצמו וגם יוצרת מפגש בין התחומים. ההנחה היא, כי תחום למידה אחד מפרה את השני ויוצר שלם גדול יותר מסכום חלקיו.

על אף עצמיותן של הדיסציפלינות הן משלמות זו את זו בהוראה בין-תחומית ויוצרות קשרים מעניינים – כמו ב'חיים האמיתיים'. ראה שחר ושרן (1998).

מן הניסיון נלמד, כי התלמיד, הלומד בדרך בין-תחומית, חווה למידה, המפעילה חושים שונים וסוגי-עיבוד מגוונים. חוויה זו מעודדת זיהוי-קשרים בין תחומי-דעת, מפתחת סקרנות ומעורבות ותורמת להעמקה בלמידה (שמיר, תשנ"א).

הלמידה נתפסת כרלוונטית לתלמיד (כהן, תשנ"ו) ומקדמת התמודדות גמישה והוליסטית עם בעיות. מאחר שהיא נענית לצרכים מגוונים של תלמידים (כהן, תשנ"ו; וקס, 1999), היא יוצרת אווירה שוויונית, שמעודדת התנסות אצל לומדים בעלי סגנונות שונים.

זאת – ועוד: כאשר הלומד חוֹנֵה למידה מסוג זה, אפשר, שימצא בתהליך של חיפוש – גם משמעות אישית (כספי, תשנ"ה).

בתוצאות הלימודיות בשדה ההוראה – התברר, כי התחום הרגשי השתלב עם התחום הקוגניטיבי, וכן התברר, שמקומם של תהליכי הלמידה שווה למשקלו של התוכן הנלמד (וקס, 1999).

מתברר, שדרך הוראה בין-תחומית זו מיישמת אפוא תאוריות-למידה, המתמקדות בתלמידים, בצורכיהם וביכולתם, כגון התאוריה בדבר האינטליגנציות המרובות (גרדנר, 1996), או התאוריה הקונסטרוקטיביסטית (Fosnot, 1996).

בנוסף, ההוראה הבין-תחומית מקדמת שיתוף פעולה בין מורים לתלמידים. במהלך הלמידה המשותפת נוצרים תהליכים, "המעודדים מורים ותלמידים לחפש ולעצב דרך עבודה ויחסים הדדיים חופשיים ומשחררים יותר" (כספי, תשנ"ו).

כך נוצרת קהילה של מורים ותלמידים, המכבדים זה את דעותיו של זה, המוכנים ויכולים לקחת סיכונים, והם מעודדים את עצמם להתנסות בנושאים, בבעיות ובפרויקטים, העולים מתוך מצבים ואירועים, שבאמת מעניינים אותם (כספי, תשנ"ה).

תיאור פרויקט הסוגיה הסיפורית: "אל תשלח ידך אל הנער" (בראשית כ"ב, 12)

מחציתו של הפרויקט הוקדשה ללימוד הדיסציפלינה, ומחציתו – ללימוד המתודה רבת-הפנים. בפרויקט השתתפו סטודנטיות ממסלולי-לימוד שונים – כולן בוגרות שנת הלימודים הראשונה, שבחרו במקרא כאחד מתחומי-הדעת של לימודיהן. הלומדות ומוריהן קיבלו מקרא, שהכילה מקורות ראשוניים ומשניים, מאמרים, מפות, תמונות, יחידות-הוראה מפורטות של הסדנאות והפניה למקורות ביבליוגרפיים נוספים לכל יחידת-לימוד. כל אלה הועלו בסיום הפרויקט על דיסק, הכולל תוספות, שעלו במהלך הפרויקט.

שני הימים הראשונים הוקדשו לבירורי-דיסציפלינה. מוסיקת-רקע וסרטון קצרצר קדמו להרצאת מְלִיאָה מְשׁוֹתֶפֶת וחוויתית, אשר בה הוצגו ומויינו רוב הקשיים, שעלו מהפשט (תאולוגיים-אמוניים,

תוכניים ולשוניים).

אחריה התקיימה למידה מונחית בקבוצות, שעסקה בשתי סוגיות-משנה בלבד:

1. מטרות הנסיון (הנוגעות למִנְסָה, למנוֹסָה, להערכתו הבלתי-מסויגת של המנוֹסָה (אברהם) – מזה, ולענישתו הנוראה – מזה.

2. זיהוי 'גיבור' העקדה (אברהם, יצחק או שרה).

נערכה התנסות סדנתית במוסיקה משולבת – מחשבים, המבוססת על לחנים לפסוקי-מקרא, לפיוטים ולשירה מודרנית.

התנסות דומה ניתנה בדרמה.

מוטיב השתיקה עוֹבֵד בתנועה ובמוסיקה.

נוסחה הראייה הסימבולית, ונלמד מוטיב העקדה בפסיפסי בתי-כנסת עתיקים.

המחצית השנייה (המתודית), שנועדה להתנסות בתהליך התכנון וההוראה ללומדים, פתחה בשתי הרצאות-מְלִיָּאָה:

הראשונה הוקדשה לשיקולי-דעת פסיכולוגיים-התפתחותיים – בהוראת נושאים מורכבים בחומש מבחינה רגשית.

בשנייה – ניתן רקע דידקטי-כללי להוראת-מקרא לילדים בעלי צרכים מיוחדים, מפני שמשתתפות-הפרויקט אינן נחשפות אליו בשנת הלימודים הראשונה במכללה, אשר מיד בסיומה התקיים הפרויקט.

אחרי ההרצאות נערכה פעילות סדנתית מיישמת, אשר מויינה לפי המסלולים השונים, וסדנת-תרגול בקריאת הפרק בטעמי-המקרא.

מבט בין-תחומי נוסף, שניתן למְלִיָּאָה, התמקד בשלושה תחומים (מדרש-חז"ל, הנוגעים לסוגיה המקראית; התמַצָּאוֹת גאוגרפית במִלְיָה של האירוע; הדגשים מתחומי הטבע והאמנות, התורמים להבנתה), אשר נועדו לשמש (בנוסף להרצאה על מוטיב העקדה בפסיפסי בתי הכנסת) – כרקע להקמת 'מִינִי-מוֹנָאוֹן' בן ארבעה מוקדים:

- א. הכנת תמונות פסיפס (בהדרכת אמנית-פסיפס);
- ב. יצירת תמונת נוף קבוצתית, ה'משחזרת' את תוואי העקדה;
- ג. מדרש יוצר בנושא: "דרך שלושת ימים";
- ד. עיצוב קיר לימודי תלת-ממדי.

הפרויקט הסתיים בפעילויות מסכמות של הסטודנטיות, שכללו את העניינים הבאים: אלתור קבוצתי בתזמור של סיפור העקדה, הִמְחָזָה דרמטית של מוטיב העקדה לאורך הדורות, סיור משותף ב'מיני-מוֹנָאוֹן'.

בכל אחת מהסדנאות נדרשו המשתתפות להכין סיכום משותף של הפעילות, והוא הופץ במְלִיָּאָה.

עם תום הפרויקט – נתבקשו המשתתפות להגיש עבודת סיכום, אשר בה נדרשו לתכנן שיעור-מקרא בכל נושא שהוא, לפי בחירתן, בגישה בין-תחומית.

בפרויקט נעשה מאמץ להתחשב בשבע האינטליגנציות (גרדנר, 1996): המוסיקלית, המרחבית (אשר כוללת אמנות והתמצאות במרחב), הגופנית-תנועתית, הלשונית, הבין-אישית, התוך-אישית והלוגית-מתמטית (מִטָּבֶּע הדברים, יותר לוגית ופחות מתמטית, אף-כי בניית הפסיפסים, וה'מיני מוֹנָאוֹן' – דרשה הפעלת אינטליגנציה מתמטית).

סטודנטיות ומרצים הופתעו לגלות בתוכם כישורים, שלא היו מודעים לקיומם. כמו-כן הם הופתעו

לגלות יכולות חדשות לא-מוכרות בעמיתיהם. אחת הסדנאות, שעסקה בביאור קשרים בין אבות לבנים, לאו-דווקא בהקשר המקראי, חשפה, למשל, רגשות סמויים מודחקים אצל חלק מהמשתתפות.

להלן תיאור מפורט של העיונים בתחום הדעת של המקרא ושל ההתנסות בתחום האמנויות; תרומתן של האמנויות להעמקת ההבנה והחווייה; תיאור קצר של הסדנאות ודוגמה מפורטת של סדנה אחת.

עיונים בתחום הדעת:

א. הרצאה למליאה: עיונים בפשוטו של מקרא ומיון התהיות שהוא מעורר.

הפשוט, נטול הפרשנות הצמודה, מעורר תהיות לרוב:

חלקן תאולוגיות-אמוניות (כגון: האם העובדה, שאלוקים נזקק לנסיון, מעידה, כי ידיעת אלוקים היא חלקית בלבד? מהם גבולות האמונה? האם ציות עיוור הוא תנאי לאמונה מוחלטת?).

חלקן קשורות בתוכן ובמילוי פעריו (כגון: כיצד תתפרש ההתעלמות משרה – אשת המקריב ואם המוקרב? כיצד זיהה אברהם את המקום הלא מוגדר – "אחד ההרים" – שנצטוו להגיע אליו? מה פשר התשובה המעורפלת: "אלהים יראה לו השה לעולה בניי")?

קושיות אלה ואחרות – מתעוררות בגלל צמצומו המכוון של הסגנון המקראי.

לצד אלה, מצויות גם קושיות לשוניות (כגון פשוטו של הצירוף המוזר: "קח-נא", המערב ציווי בתחינה, וכגון משמעותו של הצירוף: "והנה איל אחר נאחז בסבך בקרניו").

החזרות הרבות שייכות אף הן לתחום הלשוני, כשם שהן שייכות לתחום התכנים.

הלמידה הסדנתית המונחית בקבוצות מצומצמות המתוארת להלן – בחרה לדון רק בשתיים מהסוגיות – אמונית ותוכנית – במשך שעות רבות, כולל סיכום הידע הפרשני והפצתו.

ב. למידה מונחית – ביאור מטרות הניסיון:

דף המקורות, שניתן לכל משתתף, כל תשעה פרשני-אב. לחלקם הוצמדו ניסוחי-פרשנות משיקה בחלקה או ברובה.

בראשיתה של הפעילות נתבקש כל אחד מחברי הקבוצה לעיין במקור אחד בלבד. לאחריה נתגבשו קבוצות דיון, אשר כל אחת מהן ייצגה שיטה פרשנית שונה.

להלן תמצית השיטות שנבדקו:

רש"י ור' יוסף בכור שור (בפירושיהם לפרק כ"ב) הובאו כדוגמה לשיטה, הגורסת, שהעקדה היא תשובה למקטרגים בכל הרמות (החל מ'חיצוניים' – וכלה ב'מקטרגים מבית') על מעמדו של אברהם.

רמב"ן (בפירושו לכ"ב, 1) מייצג שיטה, הטוענת, שפֶּל ניסיון מקראי – בפרשה זו ובכל מקום אחר במקרא – לא בא להעיד על מוגבלות הבורא. מטרתו היא להוציא מן הכוח אל הפועל יכולות מולדות במתנסה בן-התמותה.

ר' יצחק עראמה, בעל ספר העיקרים (במאמר ד', י"ג) וספורנו (בפירושו לכ"ב, 1) דוגלים בשיטה דומה, אף כי אינם שותפים למגמה.

ספורנו מדגיש את הצורך בהתנסויות קשות כדי להידמות לבורא, "שהוא טוב לעולם בפועל", ואילו קודמיו מדגישים את רצון ה' לתת למנוסה "שכר מעשה טוב, לא שכר לב טוב בלבד".

ר' אברהם אבן עזרא מסתפק במטרה פרגמטית אחת, "כדי שיקבל שכר", אולם הוא מנסחה

רק בסופו של מהלך רב-שלבי, אשר בו הוא דוחה, לעתים בלשון קשה, חמש מטרות אחרות – חלקן אפולוגטי, כגון: "יש אומרים כי הסמ"ך – תחת שי"ן, והה"א – תחת אל"ף" (נ.ש.א. ולא נ.ס.ה).

ראב"ע דוחה פירוש כזה ("וטעם כל הפרשה יכחישם, רק נ.ס.ה – כמשמעו"), כשם שאינו מקבל את כל ארבעת האחרים.

הרמב"ם (מורה נבוכים, חלק ג', פרק כ"ד) סבור, כי קיימות שתי מטרות-על לעקדה:

"העניין **האחד** הוא להודיענו, את קצה גבול האהבה לאל יתעלה והיראה מפניו. [...] והעניין השני הוא להודיענו, שהנביאים מקבלים באמת את מה שבא אליהם בהתגלות [...] וְשֶׁכָּל מה שרואה נביא במראה הנבואה הוא אמת ודאית בעיני הנביא" (והשווה דברי **הרב סולובייצ'יק** ב"ימי זיכרון", עמ' 225).

אחת המטרות הידועות מדגישה, שהעקדה באה לשלול קרבן אדם, וממילא באה לשלול סתירה בין מצווה אלוהית לבין תחושה מוסרית טבעית – כנוסח מיכה ו', 7-8, וכמקבילותיו אצל הראי"ה קוק (בסידורו "עולת ראיה", עמ' צ"ב), בדברי האדמו"ר רבי מרדכי-יוסף מאיזביצא (באסופת תורותיו "מי השילוח", ח"ב, פרשת "אחרי"), וכמותם סבורים גם **הרב שביב** – במאמרו, "מצווה מול מוסר" **והרב יעקב אריאל** – במאמרו, "מוסר העקדה" (אצל רוזנסון, לאו – עורכים).

לכך נתכוון אחד הניסוחים המוכרים של מטרה זו: "לא **המוות** על קידוש ה' הוא הערך **העליון**, אלא **חיים** על קידוש ה'".

בירושלמי, תענית פ"ב מצאנו, כי העקדה נועדה לשמש סנגוריה על ישראל בזמנים מאוחרים: "שבשעה שיהיו בניו של יצחק נכנסים לידי צרה, ואין להם מי (ש)ילמד עליהם סגוריא, אתה תהא מלמד עליהם סגוריא, ה' יראה, תהי נזכר להם עקדתו של יצחק אביהם ומתמלא עליהם רחמים".

הרב שג"ר (במאמרו "אי הוודאות כנסיון העקדה", אצל שנאן, עמ' 68-81) אינו 'מעדיף את 'הנורא' המוצג בפשט ומדגיש, כי "דווקא אקט המחאה הוא ביטוי של דבקות דתית [...] ובסופו של חשבון הוא המצדיק את הציות עצמו". כן הוא מדגיש, כי "קיים מצב של עשייה בתוך מציאות של ספק".

כיוון שונה במהותו מאלה שזכרו עד כה, השותפים להערכתו החיובית ביותר של אבי-האומה, מצוי בדברי **הרשב"ם** (בפירושו לכ"ב, 1), הסבור, כי ניסיון העקדה הוא עונש על חטא שחטא אברהם: "אחר הדברים, שכרת ברית לאבימלך... וחרה אפו של הקב"ה על זאת... קינתו וציערו...".

סמיכות פרשיות היא שהביאתהו לפרש כך. הוא מצא סימוכין לפירושו במדרש שמואל (מהדורת באבער י"ב, א, עמ' 80-81).

חזקוני שותף לתפיסת העקדה כעונש.

הרב יואל בן נון – במאמרו: "עקדת יצחק עונש או ניסיון", (רוזנסון, לאו, עמ' 335-337) מציע גרסה מרוככת לפירושו הנועז של הרשב"ם, המפשרת בין עמדת חז"ל ורש"י לעמדתו:

"יש בעקדה מידה של צער לאברהם על כריתת הברית עם אבימלך, אבל בעיקר היא באה כניסיון, שאברהם צריך לעמוד בו, כדי לחדש את בחירתו – בעקבות הליכתו לגרר ולארץ פלשתים".

במפגש זה הוצגו אפוא פירושים לא מעטים – כולם של פרשנים קלסיים מסורתיים קדומים ומאוחרים, המהלכים בנתיבים שונים :
 חלקם עוסק במשמעותו הראשונית של השורש נ.ס.ה :
 לדידם, אכן במרכז העקדה מצוי ניסיון, אך מטרתו אינה לנסות את הבורא, אלא את יציר כפיו – בעל האמונה האולטימטיבי.
 אחרים מפתחים דיון סביב משמעות שונה של אותיות השורש (נס, כמו דגל – מהשורש נ.ס.ס, או נ.ס.ה – כמו נ.ש.א).
 יש החותרים לזהות קו חינוכי לאור השגב של הניסיון, כגון חינוך למסירות נפש והקרבה או חינוך לעשייה תוך כדי ביקורת והטלת ספק.
 אחרים סבורים, שהעקדה מעמידה את האמונה מעל המוסר, וכנגדם יש הטוענים, שכל מטרתה ללמד, שאמונה מקבילה למוסר, ויש המהפכים את קצרת ההתבוננות על פיה ומזהים בה עונש למפר ברית.
 מטרת המפגש הייתה להציג את ריבוי השיטות, כדי להתנסות בפועל בהבנת הגישה, כי "אלה ואלה דברי אלהים חיים" – חוויה, שנקודת זינוקה היא קוגניטיבית-שכלתנית, אך קו הסיום מעורר ריגושים וסערות ממין אחר, שהפרויקט הציב כיעדים מועדפים.

ג. למידה מונחית : דיון בשאלת זיהוי גיבור העקדה

ליבון הסוגיה נלמד בשיטת ג'יגסו (jigsaw) :
 שלוש קבוצות הלומדים קבלו צילומי טקסטים, אשר לוו בדף הנחייה :
 כל אחד מדפי ההנחיה התמקד ב'גיבור' אחר של העקדה : הראשון – באברהם ; השני – ביצחק, והשלישי – בשרה.
 דף ההנחיה שהתמקד ב**אברהם** התבסס על מדרש איכה פתיחתא כ"ד ועל מאמרי הרב ישראל מאיר לאו והרב אליהו גרוסברג (רוזנסון-לאו, עמ' 17-26).
 דף ההנחיה שהתמקד ב**יצחק** התבסס על הפיוט בן המאה השתים עשרה, "עת שערי רצון" מאת יהודה אבן עבאס (מכללת שאנן, מקראה, עמ' 50 ובמחזור יוה"כ לפני נעילה) ועל מאמרו של ציון ששון.
 דף ההנחיה שהתמקד ב**שרה** – הפנה את הלומדים לפרקי מקרא נוספים מבראשית המלווים בפרשנות (פרקים י"ב, ט"ז, כ' וכ"א) ; למדרש תנחומא לפרשת וירא ולשלושה מאמרים (של הרב בני לאו, "תפלה לעני כי יעטוף" – יצחק שאחרי העקדה ; של רחל עופר, "עם אמהות לא משחקים מחבואים", סיפור-העקדה מזווית אמהית על פי השיר 'בקשה' מאת חוה פינחס-כהן ; ושל חנה קהת, עקדת יצחק ומות שרה. - כולם אצל רוזנסון-לאו עמ' 393-397 ; 425-429).
 העיון בטקסטים השונים חשף את הלומדים לריבוי-פניה של הפרשנות ולמורכבות הסוגיה.
 בראשיתו של הדיון זיהתה כל קבוצת לומדים גיבור אחד בפרשת העקדה – כפועל יוצא מדף ההנחיה שניתן לה. בסופו של הדיון התנסו הלומדים באימוץ זיהויים אחדים בו-זמנית.
 העיון המשותף אִפְשֵׁר אפוא ללומדים להתנסות בפועל בהבנת האמרות הקשות לתפיסה, כי "אלה ואלה דברי אלוהים חיים" ו"שבעים פנים לתורה".
 שתי הסדנאות נתנו מענה לא רק לאינטליגנציה הקוגניטיבית – כצפוי וכנדרש מעיון דיסציפלינרי טהור, אלא גם לחלק מסוגי האינטליגנציה הרגשית, שבאו לכלל מיצוי מרכזי

יותר בחלקים אחרים של הפרויקט (כגון בסדנת-דרמה, שניתנה בסופו של יום הפעילות הראשון, שנושאה: 'סיפור העקדה אינו סיפור אחד').

התנסות בתחום האמנויות

אמנות, מוסיקה, תנועה ודרמה היוו כלים לפרשנות והבנה מעמיקה של משמעויות, של הבעת רגשות, של עמדות ושל רעיונות בפרשת העקדה ובהעמקה במושג: "צדק חברתי".

הלומד הוא שצריך לעבור אינטגרציה, ולא מקצועות הלימוד. הלומד עובר חוויה לימודית, אשר בה פועלים רבים מתפקודי החשיבה והמוח: הכרה, רגש, חושים, אינטואיציה ודומיהם; או לפי הגדרתה של שומייקר (Shoemaker 1989): "ההוראה והלמידה נתפסות בדרך הוליסטית ומשקפת את העולם האמיתי, שהוא אינטגרטיבי בטיבו, מערבת את הלומד, את מחשבותיו, רגשותיו, חושיו ואת האינטואיציה שלו ומספקת חוויות לימודיות המאחדות מידע, הבנה וראייה כוללת של הנלמד" (הר ציון, 1998).

שילוב האומנויות הוא מהותי להבנת המורכבות הרגשית ביסוד הסיפור המקראי. הוא אינו רק עוד כלי דידקטי – כדי לגוון את ההוראה וליצור מוטיבציה (כהן, תשנ"ו), אלא הוא מעודד התבוננות פנימית ויוצר לגיטימציה לגילויי רגשות אישיים. אמונה ואמנות נובעות מהשורש אמ"ן שמשמעותו אמת – האמת הפנימית של האדם. החינוך לאמונה ולאמנות מתחיל מאותו מקום – מחינוך להתבוננות. התבוננות פירושה עיון, הסתכלות פנימית מעמיקה – בתוספת בינה, שיש בה חקירה וגילוי, המאפשרים תובנה חדשה.

בנוסף לכך, האמנויות השונות מהוות סוג של מדרש ייחודי, שנותן לנו הזדמנות לעמוד בפליאה מול רעיון; להיות מסוגלים למצוא דרכים להתחבר לבורא עולם באמצעות היופי, המייצג את עולמו. אין ספק, שניתן לבטא רעיונות אלה במלים, והם מצויים בדברי חז"ל, אך לא כולם מסוגלים להעריך את הפליאה שבעולם באמצעות המילה, ולא כולם מסוגלים להעריך את האהבה המבוטאת בבריאה באמצעות השימוש בשפה בלבד (ברובנדר, 2004).

מטרות הסדנאות האמנותיות התמקדו ברכישת כלים להעשרת תכני הלימוד; בהבעת תכנים באמצעים אמנותיים; בהעמקת החוויה הדתית ובהבנת תפקידם של הלחן ושל היצירה האמנותית כמפרשי טקסט.

לאחר התלבטויות רבות של הצוות – הוחלט על קונספציה שונה וייחודית לכל אחד מהקורסים.

בעוד שבקורס "אל תשלח ידך אל הנער" – האמנויות השונות, ובכללן – המוסיקה והדרמה, עסקו בעיקר בתגובה על הלימוד העיוני ובפרשנותו, הרי בקורס "צדק צדק" שימשו האמנות והמוסיקה בעיקר בתהליך ההכנה, שתפקידו – לאפשר למידה משמעותית ורב-ממדים, ואילו הדרמה שימשה כלי לביטוי-התהליך ולסיכום.

הבדלים אלו נבעו מהשוני באופיו של הנושא:

בנושא הראשון – מדובר בטקסט קצר ומוגדר.

לעומתו, הנושא השני הקיף טקסט רחב-יריעה, כאשר עמוד השדרה שנבחר לבטאו התבסס, מלבד הדברים, על תפיסות חברתיות – חשיבות החוקים; על התייחסויות רגשיות – חשיבות האמפתיה, המשמשות מסד לחברה צודקת. הללו הודגמו בטקסטים שונים, שנבחרו לייצג אותן.

הסדנאות השונות עסקו בגירוי לחשיבה אסוציאטיבית חופשית, בלתי-מבוקרת, המתחברת למושג טעון ומורכב כמו "צדק". היה כאן ניסיון לנתינת משקל וחשיבות למושגים, שנראים כולם חשובים,

וזאת – תוך התחברות רגשית למושג.

להלן תיאור התנסויות אמנותיות במסגרת הפרויקט: "אל תשלח ידך אל הנער".

בקורס זה עסקו האמנויות באינטרפטציה על-ידי ציור קבוצתי – ידרך שלושה ימים: בציור ביטאו תפיסה כוללת לסיפור-העקדה, תוך עמידה על פרשנות היחסים שבין הפרטים השונים, כגון: הדמויות האנושיות, האיל, עצמים שונים, פרטי-נוף ועוד.

סדנת הציור – בעקבות יצירות אמנות או פסיפסים – עסקה במציאת קשר בין הפירושים האמנותיים השונים על פי הפירושים הקיימים הנלמדים בקורס.

כמו-כן עסקה הקבוצה בעיבוד הפרק באמצעים ויזואליים, לא מילוליים, ובהסמלה, השמה דגש ברצף ההתרחשות.

סדנאות המוסיקה הופעלו בשלוש דרכים: א. עבודה אישית מול מחשב; ב. פעילות בקבוצות קטנות, בתנועה; ג. עבודה קבוצתית – באלתור.

המשתתפות האזינו לארבע יצירות-עקדה: "עקדת יצחק" מאת נעמי שמר; "עת שערי רצון" מאת ר' יהודה בן שמואל אבן עבאס בנוסח יהודי מרוקו ובנוסח ירושלמי, "מוריה" – בלחנו של מונה רוזנבלום ו"עקדת יצחק" – מאת אהרן רזאל.

ניתנו שאלות סגורות ופתוחות (וגם כאלה המזמינות את המשתתפות לענות תשובות בדרכים יצירתיות, כגון ציור סְכֵמָה לאנרגיה המובעת ביצירה) בשני תחומי-דעת: ספרות ומוסיקה.

לאחר הסדנה התקיימה שיחת-משוב במליאה.

במפגש ניכר, שהמשתתפות עברו חוויות אישיות שונות במהותן:

היו, שדמעות חנקו את גרון, עת 'פיצחו' לעומק פיוט מבית אבא, שצלילו מְרַגְשִׁים אותן בימים הנוראים מדי שנה בשנה;

היו, שהתוודעו לשיר בפעם הראשונה;

היו, שבעקבות הסדנה שינו את הסתכלותן בשיר מוכר.

לעתים הובעה מורת-רוח מלחן או מטקסט מסוים או נמתחה ביקורת עליהם, אך כולן פיתחו מוֹדָעוֹת לאוצר הגלום בציורן של טקסט ולחן – מעבר להבחנה במרכיבי-מוסיקה שונים: עמידה על היחס בין המהירות במוסיקה לבין פרשנויות שונות לקצב התרחשות העלילה; הבחנה בייחודו של גון הקול, או כלי נגינה מסוים – כמייצג את אומר הדברים; יחסים בין מלודיה פשוטה לבין מלודיה מורכבת; הבחנה בבניית אנרגיה בלחן – כפרשנות לבניית האנרגיה בטקסט (כגון: בנייה הדרגתית או פתאומית).

ארבע סדנאות הוקדשו לתהליך פנימי של המשתתפות, שעזר להן לדמיין ולהזדהות עם מצבים רגשיים שונים, המשמעותיים לסיפור העקדה, ומנקודת-מבט זו התאפשר להן גילוי של תובנות וזוויות-ראיה חדשות על הסיפור.

סדנת מדרש תאטרון עסקה במדרש, שבו מתוארת התערבותו של השטן, וביטאה גורמים מעכבים פנימיים: רגשי אשם, איומים, האשמות, פחדים, ספקות, שיכולים לבוא לידי ביטוי בניסיון העקדה – תוך התייחסות לעקדה התנ"כית ולעקדה האישית.

סדנת תנועה ומוסיקה עסקה ב'מוטיב השתיקה':

המשתתפות נתבקשו להגיב על קטע עליז, שְׁפָלָל שתיקות ועצירות פתאומיות. שתיקות אלה הושוו ל'שתיקות העקדה'.

בהמשך הגיבו המשתתפות בתנועה ובציור על האזנה ללקט שירים בנושא העקדה, אשר לווה בעצירות קצרות וארוכות לסירוגין. זאת – תוך היענות להנחיה מוקדמת, לדמיין ב'רגעי העצירה' את מחשבות אברהם ויצחק.

פעילות זו לוותה מאוחר יותר בדיון על אפיונה של שתיקה – כמרחיקה או כמקרבת. בעקבות הפעילות היו משתתפות, ששינו את עמדתן המוקדמת לגבי שירים שהושמעו בסדנה.

סדנת האמנות עסקה בכתובת טקסט יצירתי – תוך הדרכה חשיבתית לשכתוב סיפור העלילה; תוך דיון בזווית-ראיה חדשות החבויות בסיפור; תוך הסתכלות מנקודת-מבטם של השכנים, של הנערים, של האֵל וכדומה.

העשייה הסתמכה על יצירותיות ופענוח רב-כיווני של התוכן.

אלתור קבוצתי ותזמור של סיפור העקדה – איפשר למשתתפות לעבור תהליך של חקר אפשרויות הפקת צלילים מכלי-נגינה מגוונים שהוצגו בפניהן – כשופר וכאבזורים מן הטבע (למשל, אבנים ומקלות). בסדנה זו הן נתבקשו להתאים צלילים לתוכני-טקסט ולקבוע קודים מוסכמים בין מנחה למנגנים.

הסדנאות נצפו ותומללו על-ידי אנשים, שלא השתתפו בהן בפועל, ובסופן מולאו משובים פתוחים.

תיאור פרויקט הסוגיה החוקתית: "צדק צדק תרדף" (דברים ט"ז, 20) – צדק חברתי

מטרות-העל של הפרויקט: פיתוח רגישות גבוהה לצדק והפנמת התנהגות מוסרית.

העקרונות המנחים המרכזיים בפרויקט היו העקרונות הבאים:

הבנה מעמיקה של מושג הצדק המקראי, המושתת על "חקים ומשפטים צדיקים" (דברים ד', 8) ויישום הבנה זו – תוך התמודדות עם דילמות מוסריות עכשוויות ותוך הקשבה מעמיקה, המביאה להבנת הרוח האמיתית של החוק – מעבר לצדק הפורמלי.

הרצאתו של שופט הנוער, מר אהרון מלמד, בנושא: " צדק פורמלי וצדק שיקומי" – פתחה את הלמידה באמצעות הצגת מורכבות המושג צדק – תוך מתן דוגמאות מרתקות להצגת צדק **שיקומי** בהשוואה לצדק **פורמלי**.

היום הראשון – **'יום המשפט'** – התמקד בהבנת הצורך בחוקים – כמסגרת לקיומה של חברה. הלמידה כללה התנסות אמנותית חווייתית בסדנאות דרמה ומוזיקה, שהמחישו את הצורך בחוקים. לאחריו בא לימוד מעמיק של שלושה סיפורים תנ"כיים: קין והבל, פילגש בגבעה וסיפור אחאב וזכרם נבות.

היום השני – **'יום הצדקה'** – התמקד בפיתוח רגישות ואמפתיה כבסיס לרוחו האמיתית של החוק. גם הבנת המושג אמפתיה התחילה בהתנסות אמנותית חווייתית בסדנאות מוזיקה ואמנות, שלאחריהן נלמדו אותם סיפורים תנ"כיים – תוך הדגשת המבט האמפתי.

הימים המתודיים עסקו בפיתוח יחידות-הוראה בנושא: רגישותו של משה רבנו לצדק חברתי; ניתן מבט בין-תחומי נוסף למושג צדק – אגב התבוננות בראליה ובתרבות החומרית של תקופות המקרא, המשנה והתלמוד, אך עיקר הזמן הוקדש לדילמות מוסריות עכשוויות.

בסדנה דרמטית, שנקראה: "מי האחראים?" – התמודדו הסטודנטיות עם חמש סיטואציות מורכבות, בחנו דילמות חברתיות מוסריות, הלכות מעולמן הקרוב; הן זיהו אנשים שונים, שהיו אמורים להתערב, ומאחר שלא התערבו בַּזְמַן, יצרו הסלמה והתנגשות, וכן הציגו לכל דמות טענות מקטרגות לעומת טענות מסגרות.

אחת הדילמות, שעסקה בסוגיה חינוכית של גנבה בבית הספר, נבחרה לעמוד במרכזו של 'משפט ציבורי', שהיווה את נקודת השיא בפרויקט.

'הסטודנטיות השופטות', אשר ערכו סיור הכנה בבית-משפט מחוזי במחוז הצפון, ניהלו את המשפט במתכונת של משפט רשמי:

הסגוריה והקטגוריה העלו ארבעה עדים מטעמן:

שני עדים היו חברי-סגל, שייצגו דמויות תנ"כיות; שני עדים היו אנשי-חינוך וטיפול, וארבעה עדים גולמו על-ידי הסטודנטיות.

איכותו ורמתו הגבוהה של המשפט – העידו על הפנמת מורכבות המושג צדק ועל הפיכת התנ"ך לרלוונטי ומשמעותי.

בנוסף ליתרונות הרבים של למידה אקטיבית שצוינו למעלה – סימלה למידה זו את העקרונות של התנהגות מוסרית. במהלך הלמידה הוטל על הסטודנטיות להתמודד עם דילמות מוסריות עכשוויות, וגם להבין את הרעיון, שהפנמת התנהגות מוסרית כרוכה במאבקים פנימיים. זה תהליך, שכל אחד חייב לעבור עם עצמו, והוא אינו יכול ללמוד מהרצאה בלבד.

בעבודת הסיכום לקורס נתבקשו הסטודנטיות לבחור סיפור מקראי, שעניינו – נושא צדק, לנתח אותו משתי זוויות-ראייה שונות: חוקית ואמפתית – על פי עיון בפשוטו של מקרא ובפרשנות קלסית ומודרנית. כמו-כן הן נתבקשו לתכנן מערך בין-תחומי מובנה ומנומק להוראת סיפור זה. עבודה זו הייתה רחבה ומעמיקה – בהשוואה לעבודת-הסיום של השנה הראשונה, המתבססת על הניסיון המצטבר של הסטודנטיות בשני קורסים בין-תחומיים. העמקה זו באה לידי ביטוי בשני ההיבטים העיקריים של הפרויקט: ההוראה הבין-תחומית ולימוד המקרא.

להלן תיאור מפורט של העיונים בתחום הדעת של המקרא ושל ההתנסות בתחום האמנויות; ההבדל בין שילוב-האמנויות בקורס השני לבין שילובן בקורס הראשון; תרומתן של האמנויות להעמקת ההבנה והחווייה; תיאור קצר של הסדנאות ודוגמה מפורטת של סדנה אחת.

עיונים בתחום הדעת

לצורך הבנת הצורך בחוקים ובמסגרות, מחד גיסא, ובחיוניותה של אמפתיה, מאידך גיסא – בחר צוות ההיגוי של הפרויקט, כנזכר לעיל, שלושה אירועים מקראיים, הממוקדים בסוגיות של צדק חברתי: פרשת קין והבל, פרשת פילגש בגבעה ופרשת כרם נבות היזרעאלי.

משתתפי הפרויקט חולקו לשלוש קבוצות, שכל אחת מהן 'התמחתה' באירוע אחד בלבד, אשר בחנה אותו משתי זוויות-ראייה: חוקתית-משפטית ואמפתית. כל אחת מזוויות-הראייה נידונה ביום נפרד.

מאחר שהוראת שלושת האירועים נעשתה על-ידי שלושה מורים מתחום הדעת (בניגוד להוראת סוגית-העקדה, שהודגמה על-ידי מורה אחד בלבד), זכתה כל קבוצת לומדות למתודת-הוראה שונה, שנבחרה על-ידי מנחה הקבוצה.

בסיומו של כל יום ניתנה משימה קבוצתית לכל אחת משלוש הקבוצות, אשר התמקדה בבירור רעיון ייחודי מרכזי הנלמד מהסיפור, ואשר אותו נדרשו הלומדים להציג (באופן דרמטי) בפני המליאה

במשך חמש עשרה דקות בערך.

מאחר שכל קבוצה התמקדה בפרשה אחת וקיבלה 'דיווח דרמטי' ממשותפות שתי הקבוצות האחרות, התוודעו שלוש הקבוצות לכל שלוש 'סוגיות הצדק החברתי'.¹ להלן תיאור הוראת שלוש הפרשיות.

1. פרשת קין והבל (בראשית ד')

1.1. היבטים משפטיים:

התורה אינה מספרת לנו, מה הביא את קין לרצוח את הבל אחיו:
חז"ל מצאו שלוש סיבות עיקריות לרצח: ריב על רכוש, על אידאולוגיה דתית או על האשה (בראשית רבה כ"ב, ז'), אולם אלה הם מניעים כלליים, אשר אינם מבוססים על ניתוח טקסטואלי.
בפרויקט הוצע ללומדים לנסות לזהות את הסיבות העמוקות לרצח בעזרת ארבעה כלים ספרותיים: המלה המנחה, מלת המסגרת, סוגי המסגרת (סגורה ופתוחה) ותקבולת כיאסטית.
להלן מקצת מתוכני הדיון:

א. תיחום היחידה: חזרה על נוסחת פתיחה קבועה:

פסוק 1: "והאדם ידע את חוה אשתו, ותהר ותלד את קין, ותאמר: קניתי איש את ה'!"

פסוק 17: "וַיֵּדַע קִין אֶת אֲשֶׁתוֹ, וַתֵּהָר וַתֵּלֶד אֶת חֲנוֹךְ, וַיְהִי בֶןָה עֵיר וִיקָרָא שֵׁם הָעֵיר כֶּשֶׁם בְּנוֹ, חֲנוֹךְ."

מילות המסגרת: "ידע", "אשתו", "ותהר", "ותלד" – אינן מופיעות בגוף היחידה, ולכן הן מאופיינות כמילות-מסגרת.

מילות-מסגרת אלה אינן סוגרות מעגל בתוך הסיפור עצמו, אלא הן מילות-פתיחה של שני סיפורים עצמאיים.

מכאן, שסיפור משפחת אדם וחווה אינו תָּחוּם במסגרת עצמאית. מסגרת-הסיפור היא פתוחה. בהשלכה למציאות המתוארת ביחידה – לא הייתה קיימת מסגרת משפחתית. אין זכר בסיפור כולו להתערבות הורים או לקשר משפחתי כלשהו בין האחים (ראה פסוק 9: "הִשְׁמֵר אַחִי אֲנִכִּי?!").

יתרה מזו, הפועל י.ד.ע מופיע בפסוק זה במשמע הפנך מזה הנמצא בפסוקים 1 ו-17:

כאשר מסופר על יחסי-אישות, כתוב: "והאדם יָדַע את חוה אשתו", "וַיֵּדַע קִין אֶת אֲשֶׁתוֹ". וכאשר מדובר ביחס מתנכר של קין להבל אחיו, משתמשת התורה שוב באותו פועל י.ד.ע, אך כעת במובן מנוגד: "לֹא יָדַעְתִּי (=אינני יודע – במשמעות של הווה)! הִשְׁמֵר אַחִי אֲנִכִּי?!!" (פסוק 9).

השימוש בפסוקית: "לא ידעתי" – מיותר. מאומה לא היה חסר בעוצמת ההתגרות של קין כלפי שמים, לו הייתה התורה מסתפקת במילים: "השמר אחי אנכי?!"

תוספת הפסוקית, אשר מצוי בה הפועל י.ד.ע, נועדה להנגיד את יחס הקירבה המשפחתית בין אדם – לאשתו, ובין קין – לאשתו, מצד אחד, ובין קין – להבל, מצד שני:

1. תודותינו – לרב ד"ר אפרים זאנד ולד"ר עמיחי נחשון ממכללת שאנן. בהשראתם נכתבו פרקי קין והבל ופילגש בגבעה.

בין הראשונים היה קשר משפחתי, לפחות, בשעת הזיווג; מהאחרונים הוא נעדר לחלוטין. מסגרת משפחתית מאופיינת בכללי התנהגות: איסורים וחובות, זכויות וחובות ביחס לתא המשפחתי. כל אלה לא היו קיימים במשפחת אדם וחווה.

- ב. גם דברי ה' נתונים במסגרת, הנקבעת בעזרת נוסחת פתיחה קבועה:
- פסוק 6: "ויאמר ה' אל קין: למה חרה לך, ולמה נפלו פניך?!"
- פסוק 9: "ויאמר ה' אל קין: אי הבל אחיך?!! ויאמר: לא ידעתי! הֲשֹׁמֵר אחי אנכי?!"
- הנוסחה היא "ויאמר ה' אל קין". מלים אלה אינן מופיעות בתוך יחידת המשנה, ולכן הן מילות-מסגרת.
- מכאן, שגם פניית-ה' אל קין אינה תחומה במסגרת עצמאית. בהשלכה למציאות המתוארת – דברי ה' לא נאמרו כחלק ממסגרת דתית או משפטית קיימת.
- בתת-היחידה הראשונה קשורים הפסוקים זה לזה בעזרת מילות-שרשור:
- בין פסוקים 2-3: "אדמה"; בין פסוקים 3-4: "ויבא", "מנחה" // "הביא", "מנחתו"; בין פסוקים 4-5: "וַיִּשָּׁע", "מנחתו" // "מנחתו" "שעה".
- דברי ה' הם תגובה על השתלשלות הדברים, ולכן האקספוזיציה של דברי ה' קשורה בפסוק הקודם-בעזרת מילות שרשור: "ויחר", "וַיִּפְּלוּ פָנָיו" // "חרה", "נפלו פניך".
- אך מטרת ה' היא להפסיק את השתלשלות הדברים, לפני שהם יגיעו למצב של אל-חזור. לכן דבריו בפסוק העוקב (7) אינם קשורים לשונית לפסוקים הקודמים. המילה המודגשת בדברי ה' היא "תיטיב", החוזרת פעמיים בדברי ה' אל קין.
- אולם דברי ה' אינם משיגים את מטרתם, וקין הורג את הבל. הפסוק, המתאר את רצח הבל בידי קין, קשור לשונית, למרבה הפלא, לא עם פסוק 5 ("ואל קין ואל מנחתו לא שעה; ויחר לקין מאד, ויפלו פניו"), אלא עם תחילת הסיפור (פסוק 2: "וַתֵּסֶף לָלֶדֶת אֶת אָחִיו, אֶת הָבֶל. ויהי הבל רֹעֵה צֹאן, וקין היה עֹבֵד אֲדָמָה"). קשר המילים כעת הוא כיאסטי, ומילות הקישור אינן מופיעות כלל בטקסט בין שני הפסוקים.

פסוק 8

פסוק 2

אל הבל	את אחיו
אחיו	את הבל

לפי הקשר הספרותי רָצַח הבל בידי קין הוא תוצאה של היותם אחים ושל העדר מסגרת משפחתית וחוקתית (ראינו, שלא קיימת מסגרת ספרותית עצמאית לא לסיפור של משפחת אדם וחווה ולא לדברי ה' אל קין). הרצח לא נגרם אפוא מהיענות ה' לקרבן הבל – מצד אחד, ומאי היענות ה' לקרבן קין – מצד שני: הרצח קרה בגלל היותם אחים. לכן מודגשת המילה "אחי" בפסוקים 8-11 (החוזרת על עצמה, כביכול, ללא צורך – שש פעמים), שהרי ידוע, שהבל היה אחיו של קין. זוהי, ללא ספק, מילה מנחה מובילת-משמעות בקטע זה.

מבחינה תמטית – הצו: "לא תרצח" לא ניתן בשום מקום בתורה לפני סיפור קין והבל. לכן התלבטו הפרשנים כיצד להסביר "עונש ללא אזהרה":

בדברי חז"ל וחכמי יה"ב נמצא שתי גישות:

א1. "אמר ר' יהודה: באו בהמה, חיה ועוף לתבוע דיוקנו (=עונשו) של הבל לפני הקב"ה. אמר הקב"ה: לא כדין רוצחים – דינו של קין, שהרי לא שמע פרשת רוצחים, אלא דינו בגלות שהוא שוגג, ולכך נע ונד יהיה בארץ" (תנחומא כת"י דה-רוסי, מובא במבוא של בובר למהדורתו של מדרש תנחומא, דף ע"ט ע"א).

ב1. "וכן קיצרה בפסוק: 'ויצו ה' אלהים על האדם לאמר' (בראשית ב', 16), ולא אמרה: 'אנכי ה' אלהיך', 'לא תרצח', 'לא תנאף', ו'לא תגנוב', כיון שהשכל מורה על כל אלה" (רס"ג [תש"ל], אמונות ודעות מהדורת הרב קאפח, מאמר תשיעי, פרק ב', ירושלים, עמ' רס"ד). לפי גישה זו, מעניש אלוקים את קין בגלות, כי שָׁכַל היה צריך להגיד לו שאסור לרצוח. עֲבָהּ על נורמה אנושית – נחשבת אפוא עֲבָהּ כלפי שמים, ולכן מעניש אלוקים את קין, אולם היות ולא היה כאן ציווי מפורש, ולא הייתה אזהרה – אין עונשו מוות.

וקיימת גישה אחרת:

א2. "'כי אם בתורת ה' חפצו" (תהלים א', 2). אמר ר' לוי: אלו שש מצות, שנתן הקב"ה לאדם הראשון, שנאמר 'ויצו ה' אלקים על האדם' (בראשית ב', 16) (מדרש תהלים א', מהדורת באבער, עמ' 10).

ב2. "על ששה דברים נצטווה אדם הראשון: על עבודה זרה, ועל ברכת השם, ועל שפיכות דמים, ועל גילוי עריות, ועל הגזל, ועל הדינים. אף על פי שכולן הן קבלה בידינו ממש רבינו, והדעת נוטה להן, מכלל דברי-תורה נִכָּאָה, שְׁעַל אלו נצטווה" (רמב"ם, הלכות מלכים, פרק ט' הלכה א').

לפי גישת מדרש תהלים ורמב"ם, אין מקום בהלכה לנורמת אנוש. רמב"ם מצביע על חולשת הטענה הפרשנית, כי אין זכר בכתובים לשש מצוות שנצטווה אדם, אבל הכפ ההגיונית והמשפטית מכריעה את פשט הכתוב. רמב"ם פוסק, שחייבים לומר, שקין נענש, משום שצווה בידי אלוקים שלא לרצוח.

2.1. היבטים אמפתיים:

לאחר הרצח ותגובת ה' עליו – פונה קין אל ה' במילים: "גדול עוני מְנַשָּׂא!" (פסוק 13).

למה התכוון קין באמרו: "גדול עוני מְנַשָּׂא!"?

(1) האם התריס כלפי שמים: 'העונש (מטונימיה: עוון – בהוראת עונש, לפי ראב"ע), שהטלת עלי גדול – משאוכל לשאת!', 'ולכן עליך להקל עלי': "כי גרשת אתי מעל פני האדמה, ומפניך אסתר, והייתי נע ונד בארץ, והיה כל מִצְאֵי יִהְרִגֵנִי". על כך עונה ה': "לכן כל הֲרֵג קין – שבעתים יָקָם! וישם ה' לקין אות – לבלתי הכות אותו כל מִצְאֹו".

לפי קו פרשני זה, מתרכז ה' ומגן על חיי קין.

זהו פירושו של ראב"ע.

(2) ואולי קיבל עליו את הדין: אמת, עונוי הוא כה גדול, שאין מקום להקל על העונש. ואז חוזר קין ומִפְרֵט את משמעות גזר הדין, "נע ונד תהיה בארץ" – מהפרטים ("גרשת אותי מעל פני האדמה"; "ומפניך אסתר") – אל הכלל ("והייתי נע ונד בארץ"). 'אולם', ממשיך קין, 'יש תוצאה אפשרית לעונש שלי, שלא התכוונת לה' ("והיה כל מִצְאֵי יִהְרִגֵנִי"), וממילא עונשי חמור מדי. על כך עונה ה': "לכן כל הֲרֵג קין – שבעתים יָקָם! וישם ה' לקין אות – לבלתי הכות אותו כל מִצְאֹו".

לפי קו פרשני זה, מבהיר ה' לכל חי את גבולות עונשו של קין: אין לפגוע בו פיסית.

זהו פירושו של רמב"ן.

לפי ראב"ע, יש לה' אמפתיה לקין הרוצח, ולכן הוא מקל עליו את עונשו.
לפי רמב"ן, אין לה' אמפתיה לקין: אין הוא מקל עליו את עונשו, אלא מבהיר לכולם את גבולות עונשו.

מי מבין פרשני הפשט (ראב"ע – רמב"ן) צודק, על פי פשוטו של מקרא?
ניתוח ספרותי של הסיפור יכול לעזור לנו במציאת התשובה על השאלה: האם יש לה' אמפתיה לרוצח-אח?

הכלים שישמשו בניתוח זה הם: (1) מצלול (2) קריאה צמודה (3) תקבולת כיאסטית.
תחילת פסוק 15 חוזרת על סדר המילים בפסוק 13, ובכך תוחמות את היחידה מבחינה ספרותית.

פסוק 13	פסוק 15
ויאמר	ויאמר
קין	קין
ה'	ה'

אולם הטקסט משמיט את שמו של קין בתיאור דבריו של ה' אליו (לא כתוב: "ויאמר ה' אל קין" אלא: "ויאמר לו ה'"). ייתכן, שהדבר נעשה – כדי לא להכביד על-ידי חזרה משולשת של השם "קין" בפסוק: "ויאמר ה' אל קין: לכן כל הרג קין – שבעתים יקם! וישם ה' לקין אות – לבלתי הכות אתו כל מִצְאוֹ".

אולם אפשר היה למנוע חזרה משולשת זו בהחלפת התיבה "קין" השלישית ב"לו" ("ויאמר ה' אל קין: לכן כל הרג קין – שבעתים יקם! וישם ה' לו אות – לבלתי הכות אתו כל מִצְאוֹ"). היינו מרויחים בכך גם אסוננס (חזרה על תנועה) מִרְשִׁים ("לו אות לבלתי הכות אתו כל מִצְאוֹ").

כתוצאה מהבחירה לפתוח את דברי ה' אל קין במילים: "ויאמר לו ה'" – אין המעטפת של היחידה בנויה בסדר כיאסטי, אלא בסדר מקביל. ה' גם אינו מתייחס ישירות לפניית קין אליו ופונה אליו בלשון נסתר ("ויאמר לו").

מכאן, שבחירת הנוסח לא הושפעה מטעמים אסתטיים, אלא מטעמים תוכניים:
עתה ה' אינו מתייחס אל קין שוב – כאל אדם בעל שם ואישיות, כי ברוצחו את הבל – איבד קין צלם אנוש וצלם אלוקים. אולם ה' כן מתייחס לטענת קין: "והיה כל מִצְאֵי יִהְרֹגֵנִי", ולכן "כל הרג קין – שבעתים יקם!".

יתרה מזו, הוא אף שם "לקין אות – לבלתי הכות אתו כל מִצְאוֹ". הכתוב מתאר את האות בעזרת מצלול מרשים ('אות', 'הכות', 'אותו') ואסוננס החולֵם ("אות [...] הכות אתו כל מִצְאוֹ"). הדגש הוא ב'אות', ולא בקין, האדם.

מטרת האות ("לבלתי הכות אתו כל מִצְאוֹ") – נאמרת בתקבולת כיאסטית לטענת קין:

פסוק 14	פסוק 15
כל מִצְאוֹ	לבלתי הכות אתו
יהרגני	כל מִצְאוֹ

יש לשים לב, שדברי ה' בפסוק 15 הם מענה על דברי קין בפסוק 14. לולא פניית קין אל ה' – לא היו נאמרים הדברים בפסוק 15. על כן פותחים דברי ה' בתיבה "לכן": ה' מתחשב בטענות קין.

אולם היות והתקבולת היא כיאסטית, קיים מתח בין בקשת קין להגנה – ובין ההגנה, שה' מעניק לו. לקין לא הייתה אמפתיה לא לאחיו ולא לה'; לה' יש אמפתיה לקין. לכן אינו מסתפק בהוראה ש"כל הורג קין – שבעתים יקם!", אלא טורח ושם לו אות.

גם בדיקת קשר המילים בין הפסוקים מראה, שלא קיים קשר בין פסוק 13 לפסוק 14. תשובת ה' בפסוק 15 קשורה מילולית עם פסוק 13 יותר מאשר עם פסוק 14.

15 – מענה ה' אל קין	13, 14 – דברי קין אל ה'		
✓		✓	אמר
✓✓		✓	קין
✓✓		✓	ה'
		✓	גדול
		✓	עון
		✓	שאת
	✓		גרש
	✓		אתי
	✓		היום
	✓✓		פני
	✓		האדמה
	✓		סתר
	✓		נע
	✓		נד
	✓		ארץ
✓	✓		מצא
	✓		הרג
✓			שבעה
✓			נקם
✓			שם
✓			אות
✓			הכה

רק מילה אחת מקשרת בין דברי קין בפסוק 14 ובין מענה ה' בפסוק 15 ("מצא"). הקשר החזק יותר הוא בין תחילת פסוק 13 ובין פסוק 15 ("ויאמר קין אל ה'" – "ויאמר לו ה'").

מהניתוח הספרותי עולה, שקין טען שני דברים כלפי שמים: (1) שאינו מסוגל לשאת עונש כה כבד (2) שהוא נמצא כעת בסכנת מוות – דבר, שה' לא גזר עליו.

אולם סכנת המוות, שקין נמצא בה כעת, היא פועל יוצא מכך שה' סר ממנו. אין בו עוד "צלם אלוקים" וצלם אנוש (ולכן אין ה' פונה אליו בשמו).

מי שחוטא – יָדַע, שמצבו החדש גורר מציאות חדשה.

2. פרשת פילגש בגבעה (שופטים י"ט):

1.2. היבטים משפטיים:

בדומה לפרשת קין והבל – הוקדש יומו הראשון של הפרויקט לבירור חיוניותו של החוק. לצורך כך הושוו פסוקים רלוונטיים מפרשת פילגש בגבעה (שופטים י"ט, 22-26) לפסוקים מקבילים בסיפור האונס בסדום (בראשית י"ט, 4-9).

לאחר הגדרת הדמיון הספרותי והענייני בין שני הסיפורים ולאחר הגדרת משמעותו – עומת הניגוד בין האונס לבין מעשי-החסד בפרשה בעזרת השוואה לאזכורי-חסד נוספים בספר בראשית, כגון בראשית י"ח, 8-1; י"ט, 4-1; כ"ד, 17-20, 25.

כל אלה העצימו את השאלה: "הלסדום היינו, לעמורה דמינו?!" או כנוסח הרמב"ן, בפירושו לבראשית י"ט, 8:

"... ודע והבן, כי ענין פילגש בגבעה – אף על פי שהוא נדמה לענין הזה, איננו כמוהו לרוע, כי הרשעים ההם לא היה דעתם לְכַלּוֹת הַקָּנָל מִמְקוֹמָם, אבל היו שטופי-זימה ורצו גם במשכב האיש האורח, וכאשר הוציאו אליהם (את) פילגשו, נתפייסו בה. והאיש הזקן שאמר להם: "הנה בתי הבתולה ופילגשהו – אוציאה נא אותם, ועשו להם הטוב בעיניכם!" (י"ט, 24) – יודע היה, שלא יחפצו בבתו, ולא יעשו עמה רעה, ועל כן לא אבו לשמוע לו; וכאשר הוציא את פילגשו לבדה, שתקו ממנו (=הניחו לו). והאיש, בעל הבית, גם האורח – כולם היו חפצים להציל את האיש בפילגשו, כי פילגש היתה, לא אשת איש, וכבר זנתה עליו. ובפרץ (=בשערורייה) ההוא עוד לא היו בו כל אנשי העיר – כאשר בסדום, שנאמר בו: "מנער ועד זקן, כל העם מקצה" (שם, 4), אבל בגבעה נאמר: "והנה אנשי העיר, אנשי בני בליעל" (י"ט, 22) – מקצתם, שהיו שרים ותקיפים בעיר [...], ועל כן לא מיחו האחרים בידם..."

דברים דומים נמצא אצל המלבי"ם בפירושו לשופטים י"ט, 22:

"כבר דברו בזה חקרי-לב, מה נשתנה ענין הגבעה מחטאת סדום, אשר המטיר עליהם גפרית ואש ויהפוך משורש – ערים (עפ"י איוב כ"ח, 9), ואלה עשו כמעשה סדום, ולא חלו בס ידי שמים להענישם:

ויאמרו: כי יש הבדל בין הרשע ובין החוטא, רצה לומר, כי **אנשי סדום היה חטאם מצד השכל**, כי חקקו להם חוקים לא טובים ומשפטים, בל יחיו בהם חיי המדיניות, וקיבלו עליהם החוקים האלה – למשפטים צדיקים: בל יעבור אורח דרך ארצם, והעובר – ענוש יִעֲנֹש כפי נימוסיהם, ולא עשו מה שעשו מפני תאוותם, רק מפני נימוסיהם הנשחתות. לא כן **אנשי הגבעה**: לא שָׁכְלָם היה במעל הזה, ולא מפני חוק ונימוס עשו זאת, רק **מפני תאוותם** שָׁמָּה שלא האריחו (=אירחו) את האיש היה, מפני כי היו כילים וצרי-עין, ומה שרצו לבעול אותו היה מפני תאוותם לבד..."

לדיון צורפו שני מאמרי חז"ל, שנועדו לחדד את הבנת הסוגיה הנידונה.

1. ילקוט שמעוני שופטים רמז ס"ח:

"אם תאמר אותם שניים ושבעים אלף, שנהרגו בגבעת בנימין – מפני מה נהרגו?

היה להם לסנהדרי גדולה, שהניח משה ויהושע ופנחס בן אלעזר עמהם, שיקשרו חבלים של ברזל במתניהם ויגביהו בגדיהם למעלה מארכובותיהם ויחזרו בכל עיירותיהם של ישראל: יום אחד – ללכיש, יום אחד – לעגלון, יום אחד – לחברון, יום אחד – לבית אל, יום אחד –

לירושלים, וילמדו אותם דרך ארץ בשנה, בשנים, בשלש, בארבע, בחמש, עד שיתיישבו ישראל בארצם.

יתגדל [ו] יתקדש שמו של הקב"ה בעולם כלו, שברא מסוף העולם ועד סופו; הם לא עשו כן, אלא כיון שנכנסו ישראל לארצם, כל אחד ואחד רץ לכרמו ולזיתו ואומר: "שלום עלי נפשי!" – שלא להרבות הטורח.

שנו חכמים במשנה: "הוי ממעט בעסק, וְעִסֹק בתורה, והוי שפל רוח בפני כל אדם, ואם בטלת מן התורה, יש לך בטלים הרבה כנגדך" (אבות ד', י'). וכשעשו בגבעת בנימין דרכים מכוערים ודברים שאינם ראויים, יצא הקב"ה להחריב את העולם כולו, ונפלו מהם שבעים ושנים אלף. ומי הרג אותם? סנהדרי גדולה, שהניח משה ויהושע ופנחס עמהם..."

2. תלמוד בבלי שבעות ל"ט, עמ' א' וב': "וכשלו איש באחיו" (ויקרא כ"ו, 37) – איש בעון אחיו. מלמד, שכל ישראל ערבים זה בזה! התם (=שם, במקרה שלנו קיים עקרון הערבות ההדדית, מפני) שיש בידם למחות, ולא מיחו".

לאחר עיבוד כל המקורות – נדרשו הלומדות להתמקד ברעיון מרכזי ייחודי ולהציגו בפני המליאה במשך חמש עשרה דקות בערך.

2.2 היבטים אמפטיים:

יומו השני של הפרויקט התמקד בבירור יחסי הבעל והפילגש – כדגם מסוכן של חוסר אמפתיה.

תיאור חלקי של חוסר האמפתיה של הבעל לאשתו מצוי אצל יונתן פיינטוך (מגדים ל"ה, עמ' 53), המוכיח, כי התמונה, המתקבלת מקריאת הפרק, ודאי איננה תמונה פשוטה של הכנסת אורחים. ההיפך הוא הנכון:

אף כי נוצרת תחושה שעל פני השטח – הכל שפיר, הרי מתחת לפני השטח משהו אינו כשורה ואינו נורמלי – בלי שניתן כרגע להגדירו בדיוק.

"הגורם העיקרי לכך הוא התנהגות החותן. את התנהגותו המוזרה ניתן (ואף סביר) לפרש – כחשש ממשו (שאינו ידוע כרגע, לא לאב ולא לקורא), מעין ניסיון נואש לעכב את הזוג אצלו ככל שניתן, כדי למנוע משהו או לפחות לדחות את הקץ. דמותו של האב המעוצבת כאן דומה לדמותה של אם, המגינה נואשות על ילדיה מפני סכנה, שאין באפשרותה למנוע. ייתכן, שהאב התרשם לרעה מחתנו במשך שלושת הימים הראשונים (אף שבתחילה שמח לקראתו). אולי ניחן ב'תחושת בטן' של סכנה האורבת לבתו, והוא חושש לתת לה ללכת עם האיש – למרות שאינו יכול למנוע את הליכתם, אלא רק לעכבם למספר ימים. אלא שזוהי, כאמור, רק 'תחושת בטן'; רגישות, הקוראת נכון את אופיו האמיתי של החתן ואת יחסו לפילגשו, המסתתר תחת חזות תמימה (יחס, שהקורא יגלה בהמשך). האב אינו יכול לבסס את תחושתו על מעשה ספציפי של החתן, ועל כן אינו יכול לטעון כנגדו במפורש, וודאי שלא לדרוש בתוקף, שיישארו תחת חסותו. ממילא הוא נאלץ להסתיר את סערת התחושות הזו מאחורי הפצרות אדיבות ומוגזמות, מה שמעניק לו דמות ציורית, מסכנה ונלעגת משהו, בתיאור הכתוב".

לגבי האונס עצמו מאשים הרמב"ן (בפירושו לבראשית י"ט, 8) את הבעל במות אשתו; וכמותו – גם אברבנאל (בפירושו לשופטים י"ט, 26).

הרב יגאל אריאל (עמ' 356-357) מעלה מספר נקודות לחובתו של הבעל:

- א. הוא נהג כפחדן והציל את עורו – באמצעות סבלה וקלונה של פילגשו (י"ט, 25).
 - ב. בניגוד לחותן, ש"החזיק בו" "להאכילו ולהשקותו" (פסוק 4), החזיק בה הבעל – כדי להוציאה החוצה (פסוק 25) וכדי לנתחם לגזרים לאחר מותה (פסוק 29).
 - ג. לאחר שהציל את עצמו ומסר את פילגשו להמון המשתולל, לא נשארה אוזנו כרויה בדאגה לנעשה בחוץ, ושנתו לא נדדה מעיניו; וכאשר חזרה פילגשו תשושה לפנות בוקר, לא המתין לה ולא סייע לה. בעלה השלים עם אבדנה והשאיר אותה ליפול בחוץ בקור, פצועה עד מוות, כשידיה פשוטות אל הדלת הנעולה.
 - ד. הבעל יצא לדרכו בלעדיה, בלי להתעניין בגורלה, ולפתע ("והנה") מצא אותה בפתח הבית.
 - ה. הוא לא הגיב על מותה מיד, מתוך התרגשות ספונטנית, אלא הלך למקומו ועשה את מעשיו, אחר כך, באופן שקול ומחושב.
 - ו. נתיחתה של גופת האשה זעזעה את כל ישראל והביאה את כל העם למצפה, אלא שמעשה האונס עצמו "זעק לשמים", ואפשר היה לעורר את העם גם בלי המעשה הבוטה שעשה, אבל הבעל לא נרתע מלהתעלל בה לאחר מותה: בביתור גופתה חזר והעיד על אדישותו וקהות רגשותיו כלפיה.
 - ז. הבעל תיאר באזני העם את השתלשלות הדברים: "אותי דמו להרג, ואת פילגשי ענו ותמת" (כ' 5).
- בתיאור האירוע בכתוב – אין אחיזה לטענתו, שביקשו להרוג אותו. נראה, שלא מדובר כאן ברצח מכוון; הם ביקשו להתהולל, אבל לא חשבו להרוג. את הפילגש המעונה – שחררו ושלחו, כאשר באו על סיפוקם. היא מתה מחולשה, מדימום, מקור ומחוסר טיפול מתאים (רמב"ן, לבר' י"ט, 8).
- כל הדברים הללו – אין בהם כדי להקל, ולו במשהו, את אשמתם של אנשי הגבעה, אבל גם הבעל לא היה יכול לרחוץ בניקיון כפיו, כשתבע את נקמת העם.

הדיון נחתם בלימוד מדרש ידוע ממסכת גיטין ו', עמ' ב':

ותזנה עליו פילגשו (שופטים י"ט, 2)

(ומתלבטים חכמים בבעיה, מה היה אותו מעשה,

שבגללו כעס עליה, עד שברחה ממנו).

ר' אביתר אמר: זבוב מצא לה (בתבשיל שבישלה לו).

ר' יונתן אמר: נומא (=שערה) מצא לה (בתבשיל).

"ואשכחיה (=מָצְאוּ) ר' אביתר לאליהו.

אמר ליה: מאי קא עבד (=עושה) הקב"ה?

אמר ליה: עסיק (=עוסק) בפילגש בגבעה.

ומאי קאמר?

אמר ליה: אביתר, בני – כך הוא אומר; יונתן, בני – כך הוא אומר.

אמר ליה: חס וחלילה, ומי איכא ספיקא קמי שמיא? (= האם יש ספק לקב"ה מה אירע?)

שנתון "ע" – תשס"ח – כרך י"ג

אמר ליה: אלו ואלו דברי אלהים חיים הן: זבוב מצא – ולא הקפיד, אבל נימא (=שערה) מצא – והקפיד.

אמר רב יהודה:

זבוב – בקערה, ונימא – באותו מקום; זבוב – מאיסותא (=מיאוס), ונימא-סכנתא (=סכנה).

איכא דאמרי: אידי ואידי (=זה וזה) – בקערה: זבוב – אונסא, ונימא – פשיעותא.

אמר רב חסדא:

לעולם אל יטיל אדם אימה יתרה בתוך ביתו, שהרי פילגש בגבעה – הטיל עליה בעלה אימה יתרה והפילה (=גרמה שיפלו) כמה רבבות מישראל.

אמר רב יהודה אמר רב:

כל המטיל אימה יתירה בתוך ביתו – סוף הוא בא לידי שלש עבירות: גילוי עריות, ושפיכות דמים וחילול שבת.

אמר רבה בר בר חנה:

הא דאמרי רבנן: שלשה דברים צריך אדם לומר בתוך ביתו ערב שבת עם חשיכה: עשרתם? ערביתם? הדליקו את הנר! – צריך למימרנהו בניחותא, כי היכי דליקבלו מיניה" (צריך לאומרם בנחת, ולא בכעס) – כדי שיקבלו את דבריו ברצון.

בסימו של הדיון – נדרשו הלומדות להכין דגם של סיפור, המתאר אפשרות, אשר יכלה למנוע את האונס של הפילגש ואת רציחתה.

3. פרשת כרם נבות (מלכים א', כ"א):

3.1 היבטים משפטיים:

פרשת נבות היזרעאלי מעוררת שאלות משפטיות, הנוגעות לכל אחד מגיבורי הפרשה, כגון: מדוע מאן נבות להמיר את כרמו בכרם טוב מכרמו או בתמורה כספית הולמת?

על איזה חוק מקראי התבסס אחאב בפנייתו לנבות?

מדוע לא ירשו בני נבות את כרם אביהם?

בזכות מה זכה בו אחאב?

האם היה בסיס חוקי לפעולות איזבל?

מדוע נדחה עונשו של אחאב?

לשם התמודדות עם שאלת מיאוונו של נבות להיעתר לאחאב – ניתנו ללומדות מקורות, שכללו את חוקי הנחלות, כפי שהם מנוסחים בבמדבר ל"ו, 7-8; בויקרא כ"ה, 10, 23 וכן מקורות נוספים, שמהם נלמד, שמכירת קרקע, שהיא, בעצם, רק השכרתה, הותרה רק בדוחק, ורק לצורך המשך הקיום הפיזי – לשם סיפוק מזונותיו של אדם (רמב"ם, הלכות שמיטה ויובל פרק י"א, הלכות א'-ג'), והואיל ולא הוצרך נבות לכספים, סירב לתת לאחאב את נחלת-אבותיו (היא "שדה אחוזתו" – בלשון ויקרא, כ"ז, 16).

עם זאת, מן הראוי להעיר, שאין התורה אוסרת מכירת-קרקעות לפרק זמן קצוב. ובעל "הואיל משה" פירש, שההטעמה על "לך" (דווקא) בפסוק 3 היא שהרגיזה את אחאב (ר"ל לאחרים אני מוכן, אך לא – לך).

על כל פנים, נבות עבר על עצת החכם מכל אדם, שלימד: "אני פי מלך שְׁמֹר, ועל דְּבַרְתָּ שְׁבוּעַת אֱלֹהִים" (קהלת ח', 2), וְכָאֵת ה', בְּנִי, וְמָלְךְ" (משלי כד, 21).

גם אברבנאל בפירושו לפס' 3 סבור כך:

"וְשֶׁיִּבֹּ נְבוֹת: 'חֲלִילָה לִי' [...]. ואחשוב, שהייתה כוונתו, שאחרי שהתורה ציוותה, שהארץ לא תימכר לצמיתות (ויקרא כ"ה, 23), ותמיד יהיה כל חלק מהארץ ביד יורשיה, כמו שבא (=שנכתב) בחלוקת הארץ לבית אבותם, שמפני (=הרי מפני) זה יהיה עוון פלילי בתתו את כרמו, לא במחיר כסף, ולא בחליפין כרם אחר, אחרי שהייתה נחלת אבותיו מזמן חלוקת הארץ. [...] לפי שנבות חשב, שה' אסר זה, והיה רע בעיניו, להיותו (=בגלל היותה) נחלת אבותיו".

אולם במקורות אחרים נמצא, שנבות יכול היה לנהוג באופן שהיה מונע את הריגתו:

כך, למשל, נמצא בתנחומא, בובר, ויצא, ה':

"בשעה שאתה רואה השעה (=ששעה) חצופה (=מסוכנת) עומדת נגדך, לא תעמוד כנגדה, אלא תן לה מקום [...], שכל מי שעומד כנגד השעה – נופל בידה. וכל מי שנותן מקום לשעה, השעה נופלת בידו. נבות עמד כנגד השעה – ונפל בידה [...]".

ע"צ מלמד (עמ' 35) מוסיף, ש"במקומות, שמקח וממכר קרקעות בין שני אנשים [...] היה אסור, אפשר היה להערים על החוק בדרכים שונות, ואחת מהן הייתה **נתינת הקרקע במתנה**. הנה התורה אוסרת למכור את האדמה לצמיתות [...] ועל כן אנו מוצאים באחאב, שאינו מציע לנבות "מכור לי את כרמך", אלא אומר הוא לו: " **תנה לי את כרמך** [...] **ואתנה** לך תחתיו כרם טוב ממנו, אם טוב בעיניך **אתנה** לך כסף מחיר זה"; ונבות עונה: חלילה לי מה' **מתתני** את נחלת אבותי לך".

גם כאן אין הפועל 'מכר' או 'קנה', אלא 'נתן'. מותר היה לנבות לתת את כרמו במתנה ולקבל תמורתו כרם אחר, אלא שלא חפץ לעשות זאת (מתוך שנאה לאחאב). ודבר זה – הימנעותו של נבות מעשות את רצון מלכו אחאב בצורה שהחוק מְתִיכָה – הוא שהעלה את חמתה של איזבל המרשעת".

יש הסבורים, שגאוותו של נבות הביאה עליו את מותו:

"נבות – היה קולו נאה, והיה עולה לירושלים, וכל ישראל מתכנסין לשמוע קולו. פעם אחת לא עלה, והעידו עליו בני בליעל – ואבד מן העולם" (ילקוט שמעוני מל"א כ"א רמז רכ"ב ופסיקתא רבתי מהדורת איש שלום, דף קכ"ז ע"א).

'פיתוח מאוחר' של מדרש קדום זה – מצאנו בספרו של הרב ישראל מאיר לאו, המתאר שיחה בינו לבין הרב שלמה זלמן אויערבך, בהיותו תלמיד בשיבת "קול תורה" (עמ' 158-159):

" [...] אמר לי: ישראל מאיר, [...] אתה זוכר את הסיפור של אליהו הנביא שבא להוכיח את אחאב מלך ישראל על רצח נבות היזרעאלי וגזילת כרמו, במילים: "הרצחת וגם ירשת?". עניתי שאני אכן זוכר, אך לא הבנתי את כוונת הרב. והוא המשיך: "הרי ברור מה קרה לאליהו, ברור מה קרה לאחאב, אך השאלה היא למה כל זה קרה לנבות. יש לו כרם ביזרעאל שאותו המלך חומד, אך הוא אינו מוכן למכרו שכן זו נחלת אבותיו. "חלילה לי מה' מתתני נחלת אבותי לך", מסביר נבות. מדוע הגיע לו עונש? מדוע הוציאו אותו להורג? כדי להבהיר ולחזק את כוונתו, סיפר הרב באוזני מדרש חז"ל על עונשו של נבות. אלוקים חנן את נבות בקול שירה שלא היה כמוהו בכל דורו. שלוש פעמים בשנה היו עולים לרגל לירושלים, ונבות היה שָׁר בְּהַר הַבַּיִת וְכָל עוֹלֵי הָרָגֶל נִהְנִים מִיָּפִי שִׁירָתוֹ. עד אשר הגאוה עלתה לראשו, הוא הסתחרר מהערצת ההמונים, והיוהרה מילאה אותו. בפעמים הבאות כשהגיע לירושלים, הוא כבר לא רצה לשיר עד שיפצירו בו, יתחננו ויבקשו ממנו שוב ושוב, ונאות רק משנשלחו אליו שרים ונכבדים, עד שחדל לגמרי לשיר. אמר לו הקב"ה: היה לך תפקיד בעולם והוא לשמח

את הבריות. אני נתתי לך את הכישרון הזה. אני שמתי בגרוך את הפעמון נעים הצלילים, כדי שתוכל לצלצל בו וקולך יגיע למרחוק, ואתה – מונע מבריותי את אשר מגיע להם ולא לך. אל תמנע טוב מבעליו. אני לוקח אותך אלי חזרה כי אין לך עוד ייעוד ומטרה בחיים. את המטרה שלשמה הועדתי אותך – לא מלאת.

"ישראל מאיר", אמר לי רבי שלמה זלמן אחרי הפסקה קלה, "אלוקים נתן לך כושר דיבר. יש לך מטרה בחיים. אתה, כנראה, דומה לאבא. עליך לכוון את חייך לדרך הזו. יש לך מתנה ואסור לך להחמיצה. לא בועטים בחסדי הבורא ולא מפנים לו עורף. הוא חנן אותך. אני לא יודע לומר אם זה מה שמשך אותך בציציות ראשך והוציא אותך מערמות האפר באירופה. אני לא יודע לנהל את חשבונותי של ריבונ-של-עולם. דבר אחד ברור לי: אתה חייב להקדיש את עצמך ללמוד, להוסיף ידע, עוד ועוד, כדי שבבוא היום תצלצל בפעמון הזה למרחקים".

השיחה הזו שהתנהלה בשנת תשט"ו בינות העצים, בין גאון הדור וביני, הנער בן ה-18, היא אחת השיחות המשמעותיות ביותר שהיו לי בחיי. היא מעצבת, מכוננת ומשפיעה עלי מאז, בכל רגע ורגע בחיי.

בירור זכויותיו של מלך וחובות אזרחיו – נעשה באמצעות המצוות, המוטלות על המלך, כפי שהן מופיעות בדברים י"ז, 14-20 – מחד גיסא, ומשפט המלך, כפי שמנסחו שמואל (שמ"א, ח') – מאידך גיסא.

משפט המלך טוען, לכאורה, לשליטה מוחלטת של המלך על נתיניו:

זו הייתה בסיס למחלוקת הידועה בסנהדרין כ', ע"ב:

"אמר רב יהודה אמר שמואל: כל האמור בפרשת מלך [...] – מלך מותר בו (=הוא חלק מזכויותיו כמלך).

רב אמר: לא נאמרה פרשה זו אלא לאיים עליהם..."

וזו, למעשה, מחלוקת תנאים: רב יהודה בשם שמואל סובר כר' יוסי, ואילו רב סובר כר' יהודה.

לדעת ר' יהודה, מכוון המונח 'משפט' – לינוהג' (ואולי הוא ביטוי אירוני, כדעת אברבנאל).

לדעתו, שאלתנו אינה שאלה, שכן לאחאב לא הייתה כל זכות לתבוע את כרם נבות, אולם לדעת שמואל, שמלך מותר בכל אלה, מדוע לא הסתמך אחאב על 'משפט המלך'?

תשובה על-כך ניתן למצוא ברמב"ם (הלכות מלכים, פרק ד' הלכה ו') – וממנה לומדים את ההלכות הבאות:

א. זכותו היא רק על היבול, ולא על עצם הקרקע (כהבנת רד"ק בפירושו לשמואל א', ח', 18 ולמל"א כ"א, 10)

ב. גם הפירות הם לצרכי חייליו בעת מלחמה, ורק כשאין אפשרות אחרת.

ג. המלך משלם על הפירות לבעל הקרקע (ראה עוד ביחזקאל מ"ו, 18; סמט, עמ' 72-76, הערה 4; איזנברג, אתר "דעת").

בפירושו של רש"י למל"א כ"א, 15 – נוכל למצוא את התשובה על הקושי בעניין הירושה, שזיכתה את אחאב בכרם, ולא את בני נבות:

'קום רש' – יש מחכמים אומרים: הרוגי מלכות – נכסיהם למלך (תוספתא סנהדרין ד', ו' רמב"ם, הלכות מלכים ד', ט); ויש אומרים: (אחאב) בן אחי אביו היה, ואותו ואת בניו הרג, וראוי ליורשו'. (ראה גם סנהדרין מ"ח, ע"ב).

לעניין האסטרטגיה שנקטה איזבל, אשר ממנה עולה, לכאורה, כי לא התחשבה בחוקי ישראל – מוכיחה הפרשנות, כי הייתה בקיאה בחוקים אלה וניסתה להתאים עצמה אליהם. זוהי עמדתם של רד"ק (בפירושו למל"א, כ"א, 10) ושל רלב"ג (שם שם 8).

אופנהיימר (עמ' 226) מוסיף, כי "עיקרה של הפרשה הוא להראות את הפער הגדול שבין אחיזת העיניים הלגליסטית שבמעשה איזבל ובין טיבו האמיתי של מעשה זה:

כלפי חוץ היתה המלכה שקודה לשוות לכל צעד וצעד – אופי חוקי, ללמדך, כי אפילו הרודנית הנכרייה לא היה לה לזה לשותל בכרם ישראל את מושגי המלוכה האבסולוטית המזרחית. [...] המלך נחשב לראשון בין שווים. כיתר העם היה כפוף לחוק ולמנהג [...] מעולם לא נתעלה מעבר לחוק. מוצא פיו ומעשיו נבחנו, נבדקו והוערכו בהשוואה לחוק הכתוב. עצם תשובתו הפסקנית, הבלתי אדיבה של נבות – תובן אך ורק אם נניח, כי אצילי יזרעאל, החורים והזקנים, לא התייחסו אל המלך אלא כאל אחד מהם".

המתקת דינו של אחאב תבורר להלן, בסעיף 2.3.

בסיום בירור ההיבטים החוקתיים-משפטיים של הפרשה נתבקשה קבוצה זו – כקודמותיה – להגדיר לעצמה רעיון ייחודי מרכזי שנלמד מהסיפור, ולהציגו בפני המליאה במשך חמש עשרה דקות בערך.

2.3. היבטים אמפתיים:

בירור ההיבטים המשפטיים לימד, כי כמו לרוב הדברים – גם לפרשת נבות קיימים צדדים אחדים. נוכחנו, כי נבות, הנחשב כ'קרוב' של עריצות, אטימות וחמדנות, לפי רוב המפרשים – והזוכה, משום-כך, באמפתיה מלאה מצדו של הקורא – מוצג כ'אשם' על-ידי אחרים – וכמי שבמו ידיו הביא עליו את מותו.

השאלה הבאה מורכבת יותר:

האם פשוטו של מקרא מאפשר לאפיין את מערכת היחסים הזוגית של אחאב ואיזבל באופן שונה מהמקובל?

האם ניתן להתייחס לכל אחד מבני הזוג, בנפרד, באופן אמפתי?

לכאורה, הדבר בלתי-אפשרי:

איזבל העריצה, המאוהבת בעצמה ובכוחה, שולחת חצי-רעל ממשיים לכיוונו של נבות, ואמוציונליים – לכיוונו של בעלה ("אתה עתה תעשה מלוכה על ישראל?!"), פסוק 7, ואחאב, החמדן והפחדן, מסתיר ממנה את פרטי מפגשו עם נבות, כפי שהתרחשו באמת:

הוא מקדים את הצעתו הכספית לנבות להצעת הנדל"ן שוות-הערך ("כרם טוב ממנו") ומעלים את נימוקו של נבות ("חלילה לי מה' – מתתי את נחלת אבותי לך"); הוא מניח לה לפעול לבדה, כשהוא עצמו משחק "סר וזעף", שוכב על מיטתו ואינו אוכל לחם – כתינוק מגודל. כיצד אפשר להבין, התנהגויות כאלה?

לכאורה, אחאב ואיזבל אינם יכולים לזכות בגילויים אמפתיים.

אולם קיל סבור, שניתן לגלות בין השורות קשר אישי חם בין איזבל ואחאב:

"ותדבר אליו" (מל"א כ"א, 5), בצורה אישית מאוד, מעין "וידבר על לב הנערה" (בראשית ל"ד, 3); "וידבר אליה" (שם, שם, 6), באותה צורה אישית [...]."

אם נמשיך את קו המחשבה הזה, כי אז אין לראות בפסוק 7, כדעת פרשנים רבים, ביטוי של לעג ("אתה עתה תעשה מלוכה על ישראל?! [...]."), אלא הצעה פרגמטית ('הגיעה העת שְתוכח מלכותך').

מתוך אהבתה אותו וידיעתה, שמצב רוחו – היותו "סר וזעף [...] ויסב את פניו ולא אכל לחם" – אינו מאפשר פעילות יעילה, 'גייסה' איזבל את עצמה לפעולה עצמאית ("אני אתן לך את כרם נבות היזרעאלי" שם, שם, 7).

התעלמות מפרשנות מאשימה – מאפשרת להתבונן גם באחאב באופן אמפתי יותר, שהרי בסופו של דבר הוא לא חשב – כך, לכאורה, לפי פשוטו של מקרא – לגזול את הכרם. הצעתו להמירו ב"כרם טוב ממנו" – עשויה להעיד על רחב-לב, שאולי אינו יאה למלך – והרֶאָה, שאינו מעז לדווח על כך לאשתו (פסוק 5), ובכל זאת לא נמנע מלהציעה.

(עם זאת, אי אפשר להתעלם מהעובדה, שאחרי שקיבל את הכרם, קם "אחאב לרדת אל כרם נבות היזרעאלי לרשתו" (16 – ללא שאלות וללא כל בירור).

בנוסף: למרות הפשע הנורא של אחאב – חזרתו בתשובה נתקבלה על-ידי ה' (פסוק 29).

הנה מה שנמצא בעניין זה בפרקי דרבי אליעזר, פרק מ"ג:

"תדע לך כח הצדקה והתשובה:

בוא וראה מאחאב מלך ישראל, שעשה תשובה גדולה, שגזל וחמס ורצח, שנאמר: "הרצחת וגם ירשת?!", (שם שם 19) ושלח וקרא ליהושפט מלך יהודה, והיה (יהושפט) נותן לו מלקות ארבעים בכל יום שלוש פעמים, ובצום ובתפילה היה משכים ומעריב לפני הקב"ה, והיה עוסק בתורה כל ימיו, ולא חזר למעשיו הרעים עוד, ונרצית תשובתו, שנאמר: "הִרְאִיתָ כִּי נִכְנַע אַחֲבָא מִלְּפָנֶיךָ?" (שם שם 29).

אמנם, יש הממעיטים בהערכת איכות התשובה של אחאב.

המלבי"ם מבחין בין "מלפני" ובין "מפני" (פסוק 29):

"מלפני" – הוא מפני גודלו ורוממותו, "ומפני" הוא מפני יראת העונש: הנכנע לפניו – ישתדל להתקרב אל ה' ולעבדו, וייכנע מרוממותו. והנכנע לפניו – יתחבא ויברח מפניו להינצל מעונשו. רוצה לומר: הגם שידמה לך שנכנע מלפני ("הראית כי נכנע אחאב מלפני?"), אינו כן, כי רק נכנע מיראת העונש ("יען כי נכנע מפני") לכן: על-ידי שנכנע מפני – לא אביא הרעה בימיו, ועל-ידי (=ומפני) שלא נכנע מלפני – אביא הרעה בימי בנו, ולא תבוטל הגזירה בהחלט [...] ("וראה גם יומא, פ"ז, ע"א).

התייחסות אמפתית אל אחאב, תצא מהנחה, כי יש לשפוט את אחאב על-פי סך כול פעולותיו (בכל 'פרקי-אחאב', ולא רק בפרק כ"א). ואכן, ניתן למצוא ביניהן מספר לא מבוטל של מצוות, כגון: קיום דברי הנביא, חזרה בתשובה (פעמיים: מל"א י"ח וכ"א) ומסירת נפשו על קידוש-השם במלחמת-מצוה.

נמצא, שפשוטו של מקרא מאפשר אפוא קריאה, העשויה לעורר אמפתיה חלקית לאחאב.

ברוח זו יש להבין את דברי חז"ל, הדורשים את שמו: "אחאב – אח לשמיים, אב לעבודה זרה" (סנהדרין, ק"ב, ע"ב).

בכיוון דומה יש להבין גם את דברי רב נחמן (שם): "אחאב שקול היה", ופירש רש"י: "שהיו לו מחצה עוונות, ומחצה זכויות".

אופיו הבין-תחומי של הפרויקט איפשר להתבונן בתחומי דעת חוץ-מקראיים.

והנה בתחום הספרות היפה – מצאנו התייחסות אמפתית ל'דמות הרעה', איזבל.

כך מזדהה עמה יהודית קציר (עמ' 109-110).

אחר כך דפדפתי בספר מלכים, והגעתי לסיפור על איזבל, המלכה הצידונית, בת מלך מפונדרקת שחשבה שהכל מגיע לה, גם את כרם נבות היזרעאלי, וגרמה לזה שיהרגו את נבות כדי שאחאב בעלה יקבל את הכרם. והמשכתי וקראתי איך יהוא בן יהושפט הורג את יהורם מלך ישראל, הבן של איזבל, ואת אחזיהו מלך יהודה, הנכד של איזבל, ואז הוא מגיע ליזרעאל כדי להרוג את איזבל, והיא, שכבר יודעת שהרגו את בנה ואת הנכד שלה, ועכשיו מגיע תורה, לא בורחת ולא מתחבאת, אלא מתאפרת ומסתרקת, ועומדת בחלון בגאווה מלכותית לקבל את פני האיש שעוד מעט יביא עליה את מותה, ואפילו מוצאת בתוכה כוח ללעוג לו, "השלוש זמרי הורג אדוניי", וידעתי שאת הגאווה שלה אני מבינה הרבה יותר מאשר את נמיכות הרוח של בת יפתח, וקצת כאב לי עליה, היא הרי באה מארץ אחרת ומדת אחרת, והנביאים אליהו ואלישע לא כיבדו את האמונה שלה בבעל, ושנאו אותה בגלל שהייתה אשה חזקה ושולטת, והפכו אותה לשעיר-לעזאזל של מלחמת הדת שלהם, וחשבתי שגם למי שעשה רע לא מגיע למות בצורה כל כך אכזרית; הסריסים שלה, שהיו אמורים להיות הכי נאמנים לה, השליכו אותה מהחלון, והסוסים של יהוא רמסו אותה, והיא אפילו לא נקברה, כי הכלבים אכלו את בשרה, כפי שרצה אליהו הנביא, ואז החלטתי לכתוב עליה, מלכה זרה, גאה ולא מובנת. ידעתי שאף אחד אחר לא יכתב על איזבל, ובהבנות האחרות יכתבו על נשים צפוניות וחיוניות כמו שרה, רחל, או דבורה. [...] בכל אופן כשהתיישבתי לכתוב את החיבור יצא לי פתאם שיר.

הנה השיר:

איזבל

ביום הגורלי ההוא	כשהושלכת מן החלון	את עוד בוכה, אשה?
שבו שכלת את בנך,	בידי נאמנים,	חדלי, כעת כולם שבעים:
השחיר הפוך את לחייך	הסכיתו לאבלך, מלכה,	גם הכלבים מלקקי דמך,
וכתר שערך נזרה ברוח	כל אלילי צידון.	גם הנביאים.

רק את לבם פלחה הזעקה
ואת לבי, אחרי אלפי שנים.

קטעי הספרות עוררו דיון על הלגיטימיות של פרשנות חוץ-מקראית במסגרת דיון מקראי 'טהור', אולם אלה חורגים ממסגרתו של מאמר זה.

מכל מקום, הכתוב עצמו מצביע על 'מגלה האמפתיה האולטימטיבי' בפרשה זו, המוזכר בה בשם הווייה, הרומז לפנינו החומלים: "ויהי דבר ה' אל אליהו התשבי לאמר: הראית כי נכנע אחאב מלפניי? **יען** כי נכנע מפני, **לא אביא** הרעה בימיו" (פסוק 29).

נראה, כי השתמש במילים: "לא אביא" ו"יען" – כניגוד לדברי נמענו, אליהו, אשר ניבא לאחאב: "**יען** התמכרך לעשות הרע בעיני ה', הנני **מביא** עליך רעה [...]" (פסוק 21) – ללמדנו כוחה של תשובה, גם אם היא חלקית, כפי שהוזכר לעיל.

מי שנענה לקין, רוצח אחיו – נענה לאחאב, רוצח נבות.

בסיומו של הדיון נתבקשו הלומדות לבחור בדמות אחת מפרשת כרם נבות ולהציגה באופן מקוטב – אמפתי ואנטיפתי – ולנסות להבהיר למליאה לאיזה משני אופני ההצגה נוטה לבן.

לסיכום: התייחסות סימולטנית (משפטית ואמפתית) לדמויות, אשר נטלו חלק בכל אחת משלוש הפרשות הנדונות – נועדה להבהיר ללומדות את מורכבותו של המושג "צדק חברתי", את ההכרח

לנסות להתרחק מעמדות נוקשות, הנשענות על חוק יבש בלבד, ולדבוק בפניה האדיבים של רוח החוק.

התנסות בתחום האמנויות

בקורס "צדק צדק תרדף" השתתפו 'האמנויות' בתהליך ההכנה ללימוד סוגיות ייצוגיות של הנושא: חשיבות החוקים והאמפטיה לצדק חברתי. לכל מרכיב – הוקדש יום אחד.

ביום הראשון חוו המשתתפות, באופן סימבולי, את חשיבות קיום החוקים ונחשפו למגוון חוקים על מורכבותם.

בסדנת האמנות בדקו את מהות קוביית המשחק והאפשרויות הפתוחות והרב-גוניות בשימוש ובחקיקה סביב ההתנסות באכיפת החוקים ויצירה בהשראתם.

בסדנת המוסיקה חוו המשתתפות את הכרחיות החוקים – ממצב של כאוס, בנגינת 'קופוניה' בכלי-הקשה שונים – אל עבר יצירה מוסיקלית בעלת מבנה סימטרי וחוקים מאוד ברורים (ולס הדנובה הכחולה למלחין יוהן שטראוס) – תוך השוואתה ליצירה בעלת חוקים מפתיעים וקשים יותר לפענוח (איינשטיין על החוף מאת המלחין פיליפ גלס). זאת – תוך בירור הקשר בין התהליך הסימבולי לבין הנושא התוכני.

תוך כדי התהליך התברר, שקיים הבדל עצום בין התבוננות חיצונית בחוקים (בהאזנה) לעומת השתתפות פעילה בהם (באלתור): חוקים, שנתפסו, בראייה חיצונית, כמתישים ומשעממים – נחו, בעשיתם, כמרתקים ומאתגרים.

ביום השני נחשפו המשתתפות לרגשות מנוגדים: אמפטיה לעומת ניכור – ברמות שונות.

בסדנת האמנות הודגם הנושא על-ידי עבודה זוגית – כאשר, בכל פעם, משתתפת אחת מציירת רק על מחצית הדף, בעוד חברתה מונחית לצפות בה במלוא תשומת-הלב בלי לדבר.

בסדנת המוסיקה נתבקשו המשתתפות לאלתר על כלי-הקשה – סוגים שונים של 'דו-שיח', הכוללים תגובה מנוכרת ותגובה אמפתית.

בהמשך – נתבקשו המשתתפות ללכת בחדר, ללא יצירת קשר-עין עם הנוכחות, וזאת – למשמע צליליה של היצירה, "סנטרל פארק בחושך", למלחין צ'רלס אייבס. לעומת זאת, חוו המשתתפות רגשות אמפטיים, בפעילות זוגית עם מטפחות – לנעימת "שירת הדולפינים".

בסיום שתי הסדנאות התנהלה שיחה על אודות החוויה ועל קשרים אפשריים בינה ובין הנושא התוכני.

כמו כן התנהלה, ביום האחרון, סדנת-יצירה מכינה לנושא: "מאזני צדק – מה בין איזון לשוויון?".

כפתיחה ליום המתודי – ניתנה אינטרפרטציה מוסיקלית לנושא המרכזי: "רגישותו של משה לצדק חברתי", וזאת – באמצעות חשיפה לשירים, שהולחנו בהקשר זה: למן שירי מחאה אוניברסליים, המביעים צעקה על היעדרו של צדק חברתי – ועד לשירים שנתחברו על משה רבנו עצמו.

במשפט הציבורי, שהיווה שיאו של התהליך, נעשה שימוש בדרמה לצורך המחזה. זו תרמה ליישום הנלמד בעיון בתנ"ך על דילמות חברתיות אקטואליות.

מחקר מלווה:

הפרויקט היה מלווה במחקר, שמטרתו הייתה לבדוק את ההשפעה המצטברת של שנתיים בלמידה

בקורסים בין-תחומיים – על איכות הלמידה של טקסט מקראי ועל דרכי ההוראה. בפרויקט נחקרה השפעת ההוראה הבין-תחומית על לימוד סוגיה מקראית סבוכה ברמת הלומד המבוגר (הסטודנטית להוראה) ועל היישום בהוראה.

כלי-המחקר כוללים: שאלונים סגורים לפני תחילת הפרויקטים, ובסיומם – שאלונים חוזרים, משוברים פתוחים וראיונות עומק עם משתתפות, המייצגות מסלולי לימוד שונים.

להלן ניתוח תגובות הסטודנטיות שהשתתפו בקורס הראשון – עקדת יצחק – בשנת תשס"ד (התוצאות הוצגו בכנס בינלאומי של האגודה הישראלית לחקר החינוך היהודי והאגודה הישראלית לחקר תולדות החינוך בנושא: "חידושים והתחדשות בחינוך היהודי", באוניברסיטת תל אביב בימים 28 ו-29 ביוני 2005, ופורסמו בספר הכנס, הנושא אותו שם – ב-2007).

התוצאות הראו, שלימוד מקרא בדרך בין-תחומית גרם לסטודנטיות חוויה רגשית וקוגניטיבית: חוויה זו נתפסה אצלן – כמאתגרת, פתחה ערוצי-מחשבה חדשים, הפכה את הלמידה – למרתקת ורלוונטית ויצרה אחוות-לומדים ומלמדים.

מתגובות המשתתפות בראיונות, שנתקבלו לאחר שנה, ניתן לראות, שלקורס הייתה תרומה מתמשכת גם ביישום בהוראה.

המסקנה: התנסויות נוספות בסוג למידה כזה – חיוניות להתפתחותן המקצועית של הסטודנטיות.

להלן סיכום תהליך המחקר והממצאים מקורס 'עקדת יצחק', תשס"ד:

המשתתפות מילאו שאלון לפני תחילת הקורס ובסיומו. מטרת השאלון הייתה לבדוק את עמדותיהן ביחס ללימוד של סוגיה תנ"כית רגשית ומורכבת וביחס להוראה של סוגיה מסוג זה. בנוסף, הן נשאלו על מידת ההיכרות שלהן עם כלי-ההוראה הבין-תחומית.

תוצאות השאלונים העידו, שחל שינוי בעמדות המשתתפות בקורס ביחס לדרך הלימוד של טקסט מקראי סבוך, וגם בנוגע לכישוריהן ולמידת-נכונותן ללמוד טקסט כזה. הן זיהו שינוי בתפיסתן את הטקסט של סיפור העקדה – כולל הכרה בהיבטיו הרגשיים.

הן גם הכירו בהשפעה של תחומי-דעת מגוונים – על דרך הבנתו של הסיפור. הן דיווחו על שינוי בתפיסתן הכללית – כמורות, במידת הכשרתן להשתמש בכלים מתחומי-דעת אלה בהוראה וגם בנכונותן ללמוד טקסטים מקראיים בעלי תוכן רגשי מורכב.

כדי לקבל מדד לגבי דעותיהן של המשתתפות על החוויה של הקורס האינטנסיבי הן נתבקשו להגיב במשוב פתוח בכתב:

עשרה חודשים לאחר הקורס רואיינו חמש משתתפות ונשאלו על השפעת הקורס עליהן – בתור לומדות ובתור מורות. כל המרואיינות זכרו את הקורס כחיוני וכנעים ודיברו עליו בהתלהבות. לכל אחת היו זיכרונות אישיים בהירים למדי של חלקים מסוימים שלו – למרות הזמן הרב שעבר. המשתתפות התייחסו הן ללמידה ברמת הלומד המבוגר וברמת הלומד הצעיר, הן לחוויית הלימוד והן להשפעתו של הקורס על עבודתן העתידית (והנוכחית) כמורות.

להלן מדגם ציטוטים מדברי הסטודנטיות, כפי שהובאו במשובים הפתוחים ובראיונות:

"הקורס האיר את הידע כלומדת ועורר בי את הרצון לעסוק יותר בתנ"ך ולדעת איך להסתכל על הפשט."

"פתאום ראיתי שיש זוויות ראייה לסיפור וכל זווית ראייה זה בעצם סיפור בפני עצמו."

"התהליך גרם לי להזדהות עם הסיפור."

"אני מרגישה שחוויתי חוויה אומנותית ומיוחדת".

"אני חושבת שהיה חשוב להביא אנשים מעולם הפסיכולוגיה על מנת לחבר אותנו למצוקות העולות מן השטח."

"ללמד תנ"ך לא רק בדרך של תנ"ך, אלא גם תנ"ך מזווית ראייה של טבע, של גיאוגרפיה, דרך מוסיקה, זה חשוב."

"והייתה לי חוויה רגשית שמעולם לא היה לי בעבר בלימוד של סיפור מקראי."

"אני מאמינה שבעתיד אני אשתמש בזה על מנת לשדר אהבה לתלמידים ולא שעמום בנושאי התנ"ך."

הקורס הראשון העניק למשתתפות חוויה רגשית וקוגניטיבית כאחת:

הן היו מודעות ליתרון ההוראה הבין-תחומית – כדרך לפתח את הלמידה של התלמידים בכיתה, ואף היו להן רעיונות לגבי יישום העקרונות הללו בעבודתן. חלקן אף עברו שינוי בתפיסת התפקיד שלהן כלפי התלמידים – כמורות בכיתה.

בסוף הקורס הראשון ניכר היה, שחווית לימוד המקרא בדרך בין-תחומית – סימנה תחילתו של תהליך.

לכן הופעל שלב נוסף של המחקר בצמוד לשני הקורסים הבין-תחומיים בשנה השנייה. בשונה מהמחקר, שנערך לאחר הקורס הראשון בתשס"ד – ביקשנו בתשס"ה לבחון הן את השפעת הקורס על הבנת הטקסט הנלמד והוראתו, והן את ההשלכה על הבנה של טקסטים תנ"כיים מסוג דומה ועל הוראתם.

מטרות המחקר:

בדיקת ההשפעה של הקורס על לימוד תנ"ך; ההשפעה של הקורס על דרכי הוראה; התרומה הייחודית של האומנויות ושל לימוד בין-תחומי בכלל – להבנה מעמיקה של טקסט מקראי וללימוד חוויתי.

בנוסף, לגבי הקורס 'עקדת יצחק' – ביקשנו לבדוק את תרומתו להזדהות רגשית עם סיפור העקדה – באופן ספציפי, ועם סיפורים תנ"כיים בעלי מטען רגשי – בכלל.

לגבי הקורס 'צדק צדק תרדוף' – חקרנו את תרומתו להפנמת המושג צדק חברתי, וכן – תרומתו לחשיבה מוסרית מורכבת.

רוב הסטודנטיות, שהשתתפו בקורס: 'צדק צדק תרדוף' – השתתפו בשנה הקודמת בקורס 'עקדת יצחק'.

במחקר הנוכחי נבדק את מידת ההשפעתם המצטברת של שני קורסים בין-תחומיים על איכות הלמידה של טקסט מקראי ועל דרכי הוראתו.

נעשה זאת על דרך השוואת הממצאים של סטודנטיות, שהשתתפו בשני הקורסים, עם בוגרות שנה ב', שהשתתפו רק בקורס 'צדק צדק תרדוף'. תהליך עיבוד הממצאים עדיין לא הושלם.

חתימה

שני הקורסים – הסיפורי ("אל תשלח ידך אל הנער") וההלכתי-חוקתי ("צדק צדק תרדוף") – יצרו חוויה לימודית מעמיקה, רלוונטית ומשמעותית לא רק לסטודנטיות, אלא גם לצוות ההיגוי

והפיתוח, שֶׁהַפְּנִים את הצורך להרבות באירועים ממין זה – לא רק מטעמים דיסציפלינריים ומתודיים, אלא גם מפני שבסופה של דרך לא קלה – הסתבר, עד כמה הייתה נעימה. אכן זו דרכו של מחקר איכותי: ככל שאתה דש בו יותר, כן הוא מעלה שאלות חדשות. אפיון גיבוש צוות ההיגוי והפיתוח – ראוי בהחלט למחקר חדש. המסקנה: עיקר העיקרים של העשייה המחקרית, התנ"ך – שוב איננו נלמד מתוך שעמום, אלא מתוך אהבה רבה.

ביבליוגרפיה

- הערה:** הביבליוגרפיה אינה כוללת מקורות פרשניים קלסיים, שהוזכרו במאמר. אופנהיימר, ב' (תשמ"ד). **הנבואה הקדומה בישראל**, ירושלים, עמ' 206-228, 247-277. איזנברג, י' (ללא ציון שנה). **כיצד הפקיע אחאב את כרם נבות?** אתר "דעת". www.daat.ac.il/qatanach.rshonimqkeysad-2.htm
- אמית, י' (2000). **בין דרש ופשט, לקרוא סיפור מקראי**, תל אביב, משרד הביטחון, האוניברסיטה המשודרת עמ' 129-139. (ובאתר: מקרא-נט: <http://qamikranet.cet.ac.il/qpagesqitem.asp?item=3492>)
- אריאל, י' (תשנ"ה). **עוז וענווה, עיונים בספר יהושע ושופטים**, חספין, מדרשת הגולן. עמ' 356-357.
- אשמן, א' (תשס"ה). **איזבל אשת חיל, על הפרק 20**, עמ' 32-42.
- בזק, י' (תשמ"ז). **למשמעות הצמד 'משפט וצדקה' במקרא, בית מקרא ק"ג**, עמ' 135-148.
- בר-אפרת, ש' (תש"מ). **העיצוב האמנותי של הסיפור במקרא**, תל אביב, ספריית פועלים עמ' 11-27.
- ברובנדר, ח' (תשס"ד). **לקראת אהבת ה', אמנות, חינוך והחוויה הדתית**, ירושלים, עתיד, עמ' 22-24.
- גרדנר, ה' (1996). **אינטליגנציות מרובות, התאוריה הלכה למעשה**, (תרגום) אמיר צוקרמן, ירושלים, מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה עמ' 12-35.
- הלוי, ד' (תשס"ד). **חוזר מפמ"ר תשס"ד 1**. ירושלים, משרד החינוך והספורט והמזכירות הפדגוגית, אגף המפמ"רים, הפיקוח על הוראת תנ"ך.
- הריסון, ג' וגלובמן, ר' (תשמ"ה). **פיתוח נושא אינטגרטיבי בבית הספר – הצגת מודל וניסויי בתוך: כהן, א' (עורך), הנושא האינטגרטיבי**, ירושלים, משרד החינוך והתרבות והאוניברסיטה העברית, עמ' 54-68.
- הר ציון, נ' (1998). **מוזיקה וסביבה כתכנית לימודים: הצורך בתכנון לימודים במוזיקה בגישה אינטגרטיבית בין-תחומית, מפתח, כתב-עת למורי המוזיקה 2**.
- וייס, מ' (1987). **מקראות ככוונותם**, ירושלים, מוסד ביאליק, עמ' 293-392.
- וייס, מ' (1991). **מלאכת הסיפור במקרא, בתוך: מ' בהט (מלקט), הסיפור המקראי**, אבן יהודה, הוצאת רכס. עמ' 11-18.
- וקס, נ' (1999). **הוראה בין-תחומית בבית הספר היסודי, מדוע ואיך?** <http://www.matar.ac.il/research/99.05.asp>
- כהן, א' (תשנ"ו). **שיטת הנושאים, האינטגרציה בתכנון הלימודים ומיקוד הלמידה, יישומים במיקוד, חוברת 4**, ירושלים, משרד החינוך, התרבות והספורט, עמ' 3-45.
- כספי, מ' (תשנ"ה). **מיקוד הלמידה – תבחינים איכותיים ליישומה, יישומים במיקוד, 3**, ירושלים, משרד החינוך, התרבות והספורט, עמ' 9-32.
- כספי, מ' (תשנ"ו). **מיקוד הלמידה – איכויות חדשות בלמידה – הוראה, יישומים במיקוד, 4**, ירושלים, משרד החינוך, התרבות והספורט, עמ' 46-56.
- לאו, י"מ (2005). **אל תשלח ידך אל הנער**, תל אביב, ידיעות אחרונות, ספרי חמד, עמ' 158-159.

- לאזיר, ד' (תשנ"ה). שבע דרכי הוראה – אמנות ההוראה עם אינטליגנציות מרובות, **יישומים במיקוד, חוברת 3**, ירושלים, משרד החינוך, התרבות והספורט, עמ' 100-35.
- מכללת שאנן (תשס"ד). "אל תשלח ידך אל הנער" (בראשית כ"ב, 12), **סוגיה מקראית במבט בין-תחומי, מקראה**, קרית שמואל.
- מלמד, ע"צ (תשמ"ד). קניית מערת המכפלה, **מחקרים במקרא, בתרגומיו ובמפרשיו**, ירושלים, מאגנס עמ' 41-33.
- מרדכי יוסף מאיזביצא (תשנ"ה). **מי השילוח**, בני-ברק. מכון להוצאת ספרי הרב מרדכי יוסף מאיזביצא.
- סולובייצ'יק, י"ד (1996). **ימי זיכרון**. ירושלים. ספריית אלינר.
- סמט, א' (תש"ן). עיונים בפרשת נבות – מל"א כ"א, **מגדים י'**, עמ' 91-55.
- סנאי, פ"מ (1998). **הארגון הלומד**. תל-אביב. מטר.
- פוגרטי, ר' (תשנ"ה). עשר דרכים (מודלים) לשלב תכנית לימודים, **יישומים במיקוד, חוברת 3**, ירושלים משרד החינוך, התרבות והספורט.
- פונדק, ד', רוזנר, ש', מהרשק, א' (2005). למידה באמצעות פרויקטים, **על הגובה 4, כתב עת לענייני הוראה בחינוך הגבוה**, עמ' 17-13.
- פיינטוך, י' (תשס"ב). בימים ההם אין מלך בישראל: איש הישר בעיניו יעשה, **מגדים ל"ה**, עמ' 69-49.
- פרץ, א' (2003). **הוראה ואלתור – התייחסות מורות במערכת החינוך הישראלית למושג אימפרוביזציה – אלתור בהוראה: הכרח קיומי או מרכיב משחרר**. עבודת M.A.
- צבר בן-יהושוע, נ' (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלימוד**. תל-אביב. מודן.
- צבר בן-יהושוע, נ' (2001). אתנוגרפיה בחינוך, מחקר אסתטי בחינוך, חקר מקרה, **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**. תל-אביב. דביר.
- קאסוטו, מ"ד (תשכ"ט). **פירוש על ספר בראשית, מאדם עד נח**, ירושלים, מאגנס עמ' 153-150.
- קאסוטו, ד' (1989, עורך). המוסיקה בישראל: ראיון עם פרופ' אנדרה היידו, **אמנות ויהדות**, רמת גן, האגודה לחקר שאלות היהדות לאור מחשבות דורנו עמ' 300-291.
- קוק, הראי"ה (תשמ"ה). **עולת ראי"ה**, ירושלים. מוסד הרב קוק.
- קיל, י' (תשמ"ט). **מלכים א'**, תנ"ך עם פירוש ידעת מקרא', ירושלים, מוסד הרב קוק.
- קציר, י' (תשס"ג, 2003). **הנה אני מתחילה**, תל אביב, הספירה החדשה, הקיבוץ המאוחד, ספרי סימן קריאה עמ' 110-109.
- רוזנברג, ש' (1989). אמנות והגות יהודית – עיונים ראשונים, בתוך: קאסוטו, ד' (1989, עורך), **אמנות ויהדות**, רמת גן, האגודה לחקר שאלות היהדות לאור מחשבות דורנו עמ' 163-157.
- רוזנסון, י', לאו, ב' (עורכים, תשס"ג). **עקדת יצחק לזרעו, מבט בעין ישראלית לזכרו של יצחק הירשברג**, תל-אביב. הקרן להנצחת יצחק הירשברג.
- רוזנסון, י' (תשמ"ז). עיונים במעשה פילגש בגבעה, **שומרון ובנימין, א'**, עמ' 16-8.
- רייך, ר' (תשמ"ה). **פילגש בגבעה (שופטים י"ט-כ"א) ניתוח ספרותי**, מוגש כחלק מהדרישות לקבלת תואר מוסמך במחלקה לתנ"ך של אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.
- רמב"ם (2002). **מורה נבוכים**, תרגום: מיכאל שוורץ, אוניברסיטת תל-אביב.
- רמב"ם. משנה תורה.
- שביד, א' (1992). עקרונות להוראה אינטגרטיבית, בתוך: זילברשטיין מ' (עורך), **מבני-הדעת של המקצועות וגישה אחדותית בתכנון לימודים**. ירושלים, משרד החינוך והתרבות, עמ' 85-75.
- רס"ג (ר' סעדיה גאון) (חש"ד). **הנבחר באמונות ובדעות**, מהדורת הרב י' קאפח, ירושלים-ניו יורק.
- שולמן, ל' (1995). **קהילות לומדים וקהילות מורים**. ירושלים. מכון מאנדל,
- שחר, ח', שרן, ש' (1998). עיצוב נושאים לימודיים בין-תחומיים: כיצד? **נייר עמדה פנימי כבסיס לדיון ולתכנון של ההוראה באשכולות**. טבריה, ביה"ס המקיף "עמל" בגליל.
- שטיינזלץ, ע' (תשמ"ג). איזבל המלכה הגדולה, **נשים במקרא**, תל אביב, ההוצאה לאור משרד הביטחון עמ' 78-72.
- שמיר, ח' (תשנ"א). הנושא הלימודי בכיתות היסוד, בתוך: זילברשטיין מ' (עורך), **מבני הדעת של המקצועות וגישה אחדותית בתכנון לימודים**, ירושלים, משרד החינוך והתרבות, עמ' 106-100.

- שנאן, א' (עורך, תשנ"ט). אי הוודאות כנסיון העקדה, הישן והחדש, הגות ומחשבה בזווית מחודשת, אסופת מאמרים לזכרם של בני משפחת פל, ירושלים.
- שקדי, א' (2004). **מיילים המנסות לגעת: מחקר איכותי – תאוריה ויישום**. תל-אביב. רמות.
- ששון צ' (תש"ס). עקדת-יצחק כניסיונו של יצחק, **טללי אורות**, ט', שנתון מכללת אורות. אלקנה עמ' 25-32.
- Fosnot, C.T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. In CT Fosnot (Ed.). **Constructivism: Theory, Perspectives and Practices**, New York, London: Teachers' College Press, pp. 8-31.
- Korey, J. (2005). Successful interdisciplinary teaching: Making one plus one equal one. <http://server.math.uoc.gr/~ictm2/Proceedings/pap123.pdf>

Co-teaching בהכשרת מורים בקורס:

האם לפנינו "הרבה מאותו דבר" או אולי "דרך אחרת"?

בקורס: "פתיחות לאחר – טיפוח מצוינות בכיתה"

תקציר

שדרוג ושינוי מקצועי הם מרכיבים מרכזיים בקריירה המקצועית של המורה. שדרוג ושינוי מקצועיים של המורים הם צורך הכרחי בשל העולם המשתנה, שאנו חיים בו, ובשל שינוי מתמיד של יעדי החינוך. חיפוש דרך להשגת יעד זה נמשך כבר שנים רבות. יחסי הגומלין בין ידע דיסציפלינרי של המורה לבין הכשרה פרופסיונלית – מעסיקים את החוקרים, שהרי הרחבת תחום אחד תבוא על חשבון התחום האחר. גם יעילות ההכשרה המקצועית במהלך עבודתו של המורה – נדונה בספרות והעלתה, שחייבים לדאוג למוקד תוכני, למוקד ארגוני ולמוקד, המתחשב במאפייניו של הלומד המומחה המבוגר, כלומר נדרשות דרכי הוראה מיוחדות, שיתאימו לצרכיו של הלומד המומחה המבוגר.

מחקר זה בדק את הפרדיגמות שהוצגו לעיל – מדגם של 52 מורים בני 45 ומעלה בעלי 20 שנות ותק ומעלה, הלומדים במודל למידה אינטגרטיבי, ולא ליניארי, שהוכשרו בקורס, שעסק בנושא "פתיחות לאחר – טיפוח מצוינות בכיתה".

דרכי ההוראה היו ב-co-teaching. בשיטה זו שני מורים לימדו בו-זמנית בכיתה. כמו-כן נערכו סדנאות, למידת עמיתים וסרטים.

ארבעה חודשים לאחר תום הקורס – נתבקשו הלומדים להשיב על שאלון עמדות בנושא הספציפי של הקורס הנלמד (מצוינות) ועל שאלון הערכת הקורס. ממצאי-המחקר מלמדים, שדרכי ההוראה שננקטו היו יעילות מאוד. המורים היו שבעי-רצון מדרך הלמידה של co-teaching.

הם אף הצביעו על יעילות הסדנאות והצפייה בסרטים. הם למדו מ"למידת עמיתים", מרפרטים וממצגות.

הלומדים דיווחו על העשרת הידע, על פיתוח יכולת אישית רפלקטיבית וכן על אוריינטציה ביחס לבעיות מוסריות קונפליקטואליות ביחס בין צורכי היחיד לצורכי החברה. הם רכשו יכולת אנליטית, וכן – ידע אקדמי ופרקטי. המורים העידו, שחשו אחריות לכל תלמידי הכיתה. הם ראו את המחווננים והמצוינים – כתורמים לכיתה. הם ציינו את חשיבות דרכי ההוראה לטיפול במחווננים ובמצוינים.

תאריכים: הכשרת מורים, Co-teaching.

מילות מפתח: ידע דיסציפלינרי והכשרה פריפסיונלית, למידת עמיתים, סדנאות לימוד, טיפוח במחווננים.

1. סקירת ספרות

1.1. מבוא

במהלך המאה העשרים ניכר גידול מהותי במספר הדגמים של הכשרת מורים בארץ ובעולם, המאפשר להמשיך בחיפוש מתמיד של מודל אופטימלי להכשרת מורים.

שדרוג ושינוי מקצועיים הם רכיבים מרכזיים בקריירה המקצועית בתחומי ידע ובעיסוקים רבים. שדרוג ושינוי מקצועיים במערכת החינוך הם הכרחיים בשל העולם המשתנה, שאנו חיים בו, ובשל שינוי מתמיד של יעדי החינוך (Darling – Hammond & Bransford, 2005).

גידול מרשים במספר התלמידים במוסדות להשכלה גבוהה, התפתחויות טכנולוגיות מרשימות ודרישות השוק המקצועי, היותה של מדינת ישראל כור היתוך והעמדת הנושא החינוכי בראש סולם העדיפויות – כל אלה הצריכו הכשרה מקצועית של כוח אדם מיומן ברמה גבוהה.

אם בעבר הסתפקה הכשרת-המורים בבסיס של עשר שנות לימוד, הרי כיום תביעות הסף גבוהות משמעותית:

המורה נדרש ללמוד לימודים אקדמאיים גבוהים ולהמשיך בהתמקצעות ובהשתלמות לכל אורך שנות הוראתו (גורי-רוזנבלט 2004).

כיום קיים עדיין "דור מדבר":

אלה חלק מהמורים המנוסים והוותיקים כבני 45 ומעלה, שהוכשרו על-פי המודל הקודם (לימודי הוראה ללא תואר אקדמי) והמגיעים למכללה לשם השלמת השכלה לרמה של B.Ed.

אלה הם הנבדקים במחקר הנדון.

אוריינטציה פרופסיונלית היא פועל יוצא של שדרוג מקצועי. לא כל הפרופסיות השכילו להגדיר גוף ידע תאורטי ומקצועי מובחן, הניתן לרכישה במסגרות אקדמיות שונות. ללא הגעה לרמת מינימום – אי-אפשר לעסוק במקצוע הנדון.

זאת – ועוד:

נדרשות התמקצעות והרחבת ידע במהלך שנות עבודה במבנה של "on going training" (Darling-Hammond & Berry, 2006).

מקצוע ההוראה מכונה בספרות כ"פרופסיה למחצה" (quasi-profession), וזאת – בשל שונות עצומה בהשקפות עולם של מומחים בתחום תוכני-הידע המקצועי והפדגוגי, ההכרחיים למורה מן השורה (גורי-רוזנבלט, 2004).

במציאות הנוכחית קיימות עשרות מסגרות להכשרת מורים, המושפעות מתרבויות אקדמיות שונות והיוצרות העדר אחידות בהכשרתו של המורה ובהתפתחותו המקצועית במהלך השנים. עובדה זו מקשה על הפיכת ההוראה לפרופסיה.

1.2 יחסי גומלין בין ידע דיסציפלינה לבין הכשרה פרופסיונלית

השאלה המרכזית בהכשרת אדם לשרת בכל מקצוע היא השאלה הבאה:

מהם יחסי הגומלין האידאליים בין ידע דיסציפלינה לבין ידע פרקטי?

שני סוגי הידע הכרחיים, ושניהם אמורים להינתן באותה מסגרת לימוד.

בשונה ממקצוע הרפואה, אשר בו התלמיד רוכש בו-זמנית את הידע התאורטי ואת הידע המעשי – הרי במסגרת ההוראה קשר זה בין שני תחומי הידע הוא מורכב ובעייתי יותר (בן פרץ, 2004).

דגם **ליניארי** של הכשרה נהוג בקרב מורים לבתי-ספר **תיכוניים**, אשר בהם לומדים לרוב רק את תחום-הדעת הפרופסיונלי (מתמטיקה, אנגלית, מקרא ועוד), מקבלים תואר אקדמי, ואז מתחילים בלימודי הכשרה פדגוגית.

דגם **אינטגרטיבי** של הוראה נהוג בקרב מורי ביה"ס **היסודי** :

הם לומדים בו-זמנית גם ידע דיסציפלינרי וגם הכשרה פרופסיונלית, ואז מוטחת ביקורת: שמא הידע הדיסציפלינרי בדגם האינטגרטיבי אינו מעמיק דיו, ואינו עומד על מבנה הדעת הבסיסי של המקצוע.

מערכת הכשרת מורים ניצבת אם כן בפני פרדוקס :

הכשרה ליניארית (קודם B.A. ואחר-כך הכשרת מורים) מביאה לפגיעה בסטטוס המקצועי.

לעומת זאת, הכשרה אינטגרטיבית אינה מביאה את לומדיה לרמת הוראה נאותה של המקצועות הדיסציפלינריים.

נושא זה נדון בהרחבה במסגרת דו"ח ועדת דוברת: "כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל (משרד החינוך, 2004).

שתי הדילמות, העומדות לפנינו בהכשרת מורים ופרחי הוראה, עוסקות **בתכנים** :

דילמה **ראשונה** שמה דגש חזק בעניין ההתעמקות בתאוריה – כנגד דגש חזק בהתנסות, ואילו האחרת דנה בסוג התכנית.

הקריטריונים להכללת נושאים בתכנית להכשרת מורים הם הקריטריונים הבאים :

- תוקף – נושאים, הקשורים מהותית לידע, למיומנויות ולעמדות המורה.
- רלוונטיות – חידוש מתמיד של המרכיבים בתכניות הלימודים.
- ערכיות – התכנים יתרמו גם להתפתחות אישית, ולא רק להתפתחות פרופסיונלית.
- צרכים – התכנים יתאימו למורים של עכשיו, אך גם – למורים לעתיד.
- איזון – התכנית תשקף איזון בין המרכיבים השונים: תאוריה ומעשה; תחום דעת ותחומים פדגוגיים.
- רוחב והיקף – התכנית תכלול היבטים מגוונים ורחבים.

דילמה **שנייה** בהכשרת מורים דנה בסוג התכנית: תכנית אחידה או מגוונת.

מהי מידת האחידות הרצויה בין התכניות להכשרת מורים במסגרות השונות?

אם כל המורים יעברו תהליך הכשרה דומה, נגיע לקונפורמיות פרופסיונלית, אך אם יהיו תכניות אלטרנטיביות, נחשוף את המערכת למגוון של מודלים יצירתיים ופלורליסטיים (בן פרץ, 2004).

במחקר זה פועלים המורים הנחקרים ("דור המדבר") על-פי דגם **שלישי** :

תחילה, הם זכו להכשרה אינטגרטיבית בסמינר למורים, אשר בו הם נחשפו בו-זמנית הן לידע דיסציפלינרי והן להכשרה פרופסיונלית.

בשלב מאוחר של הקריירה שלהם הם החליטו להשלים את השכלתם לתעודת B.Ed., וכאן הם פועלים על-פי הדגם הליניארי.

בהכשרה מקצועית חשובה במיוחד במהלך עבודת המורה – ידון הפרק הבא.

1.2.1 הכשרה מקצועית במהלך עבודת המורה

במאה ה-21 הגלובליזציה באמצעות הטכנולוגיה הפכה מחוץ – למציאות.

לאור זאת, נדרש שינוי בתפיסת המורה :

המורה איננו רק מקור ידע, אלא מתווך ללמידה, ולכן חשובה הכשרתו לאורך כל שנות עבודתו בהוראה.

במהלך שנות מחקר הוכח קשר ברור בין יכולותיו של המורה לבין איכות ההוראה שלו. לשם כך פותחו תכניות השתלמות שונות, שתכליתן – שיפור ועדכון של הידע הדיסציפלינרי והפרופסיונלי לשם השבחת מערכת החינוך וקידום תלמידה (חוזר משרד החינוך, 2004).

השתלמויות המורים נערכות הן במסגרת ביי"ס אחד, במסגרת פסג"ה ("פיתוח סגלי הוראה") והן במכללה, אשר בה לומדים מורים בצוותא עם עמיתים ממסגרות חינוך שונות. תכניות ההשתלמות הן בדרך כלל הרצאות תאורטיות על נושאים חדשים בתחום הדעת שהמורים מלמדים.

בסדנאות – מתנסים המורים בתכניות לימוד חדשות, בטרם יעבירו אותן לכיתותיהם. רוב ההשתלמויות הן "אפיזודות חולפות בחיי המורים" – ללא מנגנון של מעקב ליווי ותמיכה שוטפת לדרך ההפעלה בכיתה, ליישום, להערכה ולשיפור היכולת להשתמש בכלים, שרכשו זה עתה.

עובדה זו מותירה שאלות רבות בלתי פתורות (Darling – Hammond & Bransford, 2007; Sparks & Hirsh, 1999).

אינטגרציה של מחקרי השתלמות מורים בעולם – מאפשרת זיהוי של שני מוקדים להערכת יעילות ההשתלמות המקצועית: המוקד התוכני והמוקד הארגוני.

המוקד התוכני בודק, מהי השתלמות טובה בעיני מורים.

מטאנליזה של מספר מחקרים – מעידה, שמורים מעדיפים השתלמויות ממוקדות, שתעסוקנה בנושא אחד, ולרוב – בנושא, הקשור בקשר הדוק לעבודה החינוכית היום-יומית.

רוב המחקרים מציינים, שההשתלמויות, שעברו המורים בתחומי תכניות הלימודים הסטנדרטיים בהוראה, המודלים של הערכה והוראת מקצוע ספציפית – **גורמות** בסופו של דבר לשיפור בדרכי ההוראה של המורה; הנשכרים מכך הם התלמידים.

לעומת זאת, במחקר אחר (Mathews, 2000) מדווחים המורים על הנאתם מההשתלמויות, אך, לדעתם, ההשתלמויות **לא** תרמו לשיפור דרכי ההוראה שלהם.

בישראל מצטיירת תמונה דומה :

סקר משרד החינוך (1998 א') בדבר השתלמויות מוסדיות – מלמד, ש-70% מהן עסקו בתכנון לימודים.

לעומת זאת, סקר משרד החינוך (2000 א') בדבר השתלמויות במרכזי מורים מצביע על כך ש-50% מהלומדים היו מורי מדעים, טכנולוגיה ומתמטיקה, שעסקו בתחום ההוראה הספציפי שלהם.

תוכני ההשתלמות והמבנה הפנימי, התורמים לשביעות רצון המורים, הם דפוס של עבודת-צוות, תכנון רצף ההוראה ויישום עקרונות, הנלמדים בהוראה בכיתה. המורים מתלוננים, שמבנה

ההשתלמויות **אינן** נשען על ניסיונם כמורים, שהרצאות של מומחים מ"מגדל-השן" אינן קשורות בקשר אינטגרטיבי לצורכי המורים בכיתה, ובשל כך – תרומת ההשתלמויות לשיפור הישגי תלמידיהם היא נמוכה (משרד החינוך, 1998 א').

תלונת המורים נסבה על המינון הרב הניתן להרצאות – בניגוד למינון המצומצם, הניתן לניסיונם של המורים, ולהתאמת התוכן האקדמי לשפת המעשה.

ניתן לסכם את המוקד התוכני כך:

מבנה ותוכן מועדפים של השתלמויות הם: השתלמויות, הקשורות בעבודה יום-יומית, בתחומי תוכן ספציפיים – תוך כדי למידה פעילה, עבודת עמיתים, צפייה הדדית בשיעורים ובסדנאות. השתלמויות אלה יהיו בעלות השפעה רבה על דרכי ההוראה ועל שביעות-הרצון של המורה.

המוקד הארגוני הוא המוקד השני.

מרכיב חשוב בהצלחת ההשתלמויות הוא מידת שיתוף המורה בקבלת החלטות, הנוגעות להשתלמויות, לתכנון הנושאים, לבחירת המרצה ולאופן ניהול ההשתלמויות. בתכנית אייזנהאואר (Eisenhower), שכללה 1000 מורים ו-5 ניתוחי מקרה, רק 10% מהמורים דיווחו על השתתפות או מעורבות כלשהי בקביעת תכני ההשתלמויות (Birman et al., 2000).

מידת שיתופם של המורים בקבלת החלטות באשר להשתלמויות הפרופסיונלית – משפיעה על שביעות רצונם מההשתלמויות.

גוטרמן ויעקב (2004) מביאות ציטטה מדברי ספרקס (Sparks, 1997), מנהל המועצה להכשרת מורים במשרד החינוך בארה"ב, המעידה באופן חד-משמעי על חשיבות שיתוף המורים בבניית ההשתלמויות:

"רבים מהמורים רואים בהשתלמויות לפיתוח מקצוע – מצב,

שאינו מאפשר ביטוי לאינטליגנציה שלהם, ליכולותיהם ולכישוריהם.

ההשתלמויות במתכונתן הנוכחית משאירות את

המורים פסיביים ודורשות מהם קליטת מידע בלבד".

(Sparks, 1997 p. 81).

1.2.2 מידת האפקטיביות של התכנית להתפתחות מקצועית של מורים

תכנית אייזנהאואר להתפתחות מקצועית של מורים – מצאה שישה תחומים, המהווים מבחן לאפקטיביות של ההכשרה (Birman et al., 2000).

- **מבנה התכנית** – לא עוד סדנאות והרצאות, אלא קבוצות לימוד, הנחית עמיתים, קהילת מורים לומדת.
- **משך התכנית** – הקדשת שעות רבות ללמידה פעילה, לגיבוש תכניות עבודה, להחלפת דעות, ללמידת עמיתים, לרפלקסיה ולהערכה.
- **שותפות קולקטיבית** – קבוצת המשתלמים תהיה הומוגנית ותכלול מורים בעלי רקע וניסיון דומים ובעלי-יעדים וצרכים משותפים.
- **תוכן** – המיומנויות שירכשו בהשתלמויות – יסייעו לשיפור דרכי ההוראה והערכה, וינבעו מתוך תחום תוכן ספציפי.

- למידה פעילה – למידה פעילה והגברת מעורבות המורים בתכנון ההשתלמות ובהפעלתה בצפייה בהוראה של מורים עמיתים ובמשוב על דרך העבודה.
 - קוהרנטיות – ההשתלמות תיבנה בדרך שתאפשר לכידות בין הצרכים המקצועיים והאישיים של המורים לבין צורכי התלמידים, ביה"ס ומערכת החינוך.
- גוטרמן ויעקב (2004) מוסיפות שלושה עקרונות בסיסיים, שיהיו תנאים הכרחיים לקביעת איכות ההשתלמות המקצועית של המורה: אותנטיות, פעילות המומחה הבוגר והפעלה לאורך זמן:
- אותנטיות – באיזו מידה נחוצים התכנים לעבודה היומיומית בכיתה, לצורכי התלמידים ולתועלת האישית של המורה.
 - הלומד המומחה הבוגר: הבוגר שונה מהילד, ולכן תכנית השתלמות מקצועית חייבת להישען על עקרונות למידה, על הבנה ועל יצירת ידע, האופיינית ללמידת מבוגרים: יש לזכור, שכבר מלכתחילה חושש הלומד הבוגר משינוי ומתנגד לו. לכן יש לגייס את כוחותיו הפנימיים בדרך זו:
 - לכל סיטואציה למידה חדשה מביא הלומד המומחה הבוגר – מאגרי ידע קודם, כישורים, מגבלות, סגנון-למידה, תחומי עניין וצרכים (Marczely, 1996).
 - המורה המומחה הבוגר יתחייב ללמידה, כאשר מטרות התוכנית הן ראליות, רלוונטיות ובעלות זיקה ברורה לניסיונו האישי, לתחומי העניין שלו ולצרכיו האישיים והמקצועיים.
 - הלומד המומחה הבוגר רוצה להיות שותף פעיל ומשפיע בארגון הלמידה ותכנונה.
 - הלומד המומחה הבוגר לומד ע"י התנסויות ממשיות, אינטראקציה עם עמיתים תוך חקירה, רפלקסיה, אבחון, שיפוט ובחירה.
 - הלומד המומחה הבוגר צריך לראות תוצרים משמעותיים למאמץ שהוא משקיע ולקבל משוב שוטף לאורך התהליך כולו.
 - הלומד המומחה הבוגר יגלה התנגדות, כשיחוש ביקורת על יכולתו המקצועית: למידתו תהיה יעילה יותר, אם תכלול מרכיבים של תכנון, אימון ותרגול, המייצגים הערכה, כבוד והתחשבות בו – כלומד.
 - הפעלה לאורך זמן – על-מנת שהמורה יקבל משוב, המעריך את המאמץ וההשקעה, שעשה למען שיפור ההוראה ומעמדו המקצועי – יש לוודא, שהיה ניצול זמן יעיל, הכולל את הפרטים הבאים:
 - מתן זמן לתכנון ולבחירה – מידת הדחיפות והחשיבות של העניין האישי והעניין המשותף.
 - מתן זמן ללמידה – הקניה, תרגול, יישום, שימוש והתאמת התכנית לצורכי המורים.
 - מתן זמן למעקב שוטף – משוב עבודת צוות, תצפיות והתנסויות.
 - מתן זמן להערכה רפלקטיבית – תוצאות, מסקנות, תיקון, שיפור וקבלת החלטות.
- מידת האפקטיביות של תכניות להתפתחות מקצועית של מורים – מטרידה חוקרים בארץ ובעולם: בארה"ב, התכנית הפדראלית NCLB (No Child Left Behind) חרתה על דגלה, שכל תלמיד ראוי למורה מיומן ויעיל. מורים רבים הוכשרו בתכניות מקוצרות ונרחבות על מנת להגשים יעד זה.
- כיום, ניתוח ביניים מלמד, שעדיין רבים הקשיים, שלא נלקחו בחשבון. עדיין הדרישה של בדיקת אפקטיביות המורה מבריחה מורים טובים מבתי ספר נחשלים, אשר בהם דרושים יותר – בשל

החשש לתווית של נכשל, שתדבק בהם, כאשר תלמידיהם ייכשלו במבחנים סטנדרטיים. עדיין, מבחני ידע דיסציפלינריים, שמורים חייבים לעוברם, אינם מבטיחים, שהעובדה, שהם יודעים את גוף ידע – תשביח את מעשה ההוראה בכיתה

(Darling-Hammond et al. 2005; McClure, Piche and Taylor, 2006).

עדיין חסרים מורים מיומנים במגוון שיטות ובדרכים אלטרנטיביות לסייע לילדים להצליח. דרלינג, המונד וברי (2006) היטיבו לבטא קושי זה:

"מיומנויות הוראה אלה, אינן יכולות להילמד במבנה של מבחן רב-בררה".

(Darling-Hammond & Berry, 2006, p. 17)

תכנית NCLB השיגה הישגים משמעותיים בד בבד עם שאלות ותהיות בדבר הדרך הנכונה לקידום מקצועי של מורים. עלינו לאמץ את הטוב ולזנוח את הרע בתכנית NCLB ולהמשיך במסע החיפוש שלנו.

בפרק זה סקרנו את המורכבות שבנושא הכשרת מורים – הן ברמת הכשרה ראשונית בדרך של הכשרה ליניארית (B.A., ואח"כ – הכשרה להוראה) והן בהכשרה אינטגרטיבית (לימוד בו-זמני של תחום הדעת ושל ההכשרה להוראה). עסקנו בקידום המקצועי של המורה במהלך שנות עבודתו, בצמיחה מקצועית מוצלחת ובמתווה לתכנית הכשרה מקצועית שאכן עובדת. מכאן נעבור לנושא הכשרת מורים לאוכלוסיה ספציפית יותר, מורים למצוינים ולמחוננים.

1.3. טיפוח מורים להוראת מחוננים ומצוינים

"עלום הוא הכישרון ללא חינוך,

מבוזבז הוא החינוך ללא כישרון"

(סעדי – משורר פרסי במאה ה-13)

1.3.1 מבוא

מחוננים ומצטיינים הם ההון האנושי של מדינת ישראל. זהו המשאב האיכותי המרכזי בהתמודדות עם אתגרי המאה ה-21; זוהי תרומת החינוך להכשרת דור העתיד של מדענים, ממציאים, יוצרים ופורצי-דרך (ועדת דוברת, משרד החינוך, 2004).

מערכת החינוך במדינת ישראל העניקה פתרון מקיף ועמוק (המעגל בחוק) לטיפול "באחר" בעל לקות, נכות וכו'. (חוק החינוך המיוחד 1988; חוק השילוב 2002).

המאמץ של מערכת החינוך במדינת ישראל לטיפול המחוננים והמצוינים – מצומצם ביותר ומותיר חלק נכבד מהאחריות לקידום המחונן על כתפיהם של ההורים, והפתרונות הם מקומיים בלבד (ילד מחונן בפריפריה – עלול ללכת לאיבוד).

ועדת דוברת מציעה כיתות רב-גיליות בתחומי מחוננות ספציפיים, הדרכת כוחות מקצועיים בכל תחום, אתגור מחוננים באמצעות מטלות ייחודיות, ימי העשרה, חוגי-העשרה, קורסי-קיץ ומסלולי-קידום והאצה בתחומי התוכן.

חשוב לזכור, שהצטיינות אינה נוצרת מאליה, אלא יש לטפחה ולפתחה, להשקותה. לשם כך נדרשת הכשרה יעילה של מורים. בידי של מורה – לעודד או להרוס את ביטחונו של התלמיד, לדכא או להעשיר את תחומי העניין שלו, את יכולתו היצירתית, את חשיבתו הביקורתית ואת הישגיו.

1.3.2 אפיונו של הילד המחונן: כוחות וקשיים

הכשרת מורים לטיפוח המחוננים – צריכה להתחשב באפיוני החשיבה של הילד המחונן – על-מנת שהמורה יוכל לנצל אותם בתהליכי ההדרכה והלמידה:

התלמיד המחונן מאופיין בזיכרון פוטנציאלי רחב, המאורגן באופן יעיל, ולכן יש לו יכולת גבוהה לנצל את הידע שברשותו (Shore & Kanevsky, 1993)

למחוננים יש תהליכי בקרה עצמית, המכוונים להעביר מיומנויות-חשיבה מתחום לתחום ולהשביח את תהליכי הלמידה העצמית.

הם מאופיינים גם במהירות מחשבה, אשר חלק קטן שבה – מוקדש לתכנון דרך הפתרון, ופחות – לפתרון ולביצוע.

הם אף מצוינים בייצוג הבעיה ובסיווגה:

הם יודעים היטב, אילו נתונים רלוונטיים לפתרון הבעיה, ואילו נתונים חסרים.

לרשותם עומד ידע פרוצדורלי רב:

בשונה מידע דקלרטיבי על אודות התוכן – הרי ידע פרוצדורלי הוא ידע שיטתי לגבי ה"איך" בתהליך פתרון בעיה, ובהבנה, מה יהיו שלבי הפתרון בהגעה אל התשובה.

הם אף מאופיינים בגמישות חשיבה – הן בייצוג הבעיה במספר צורות אלטרנטיביות והן בשינוי אסטרטגיות הפתרון.

המחוננים מחפשים בעיות מורכבות מאתגרות.

על המורה להבין, שהשונות בין ילד מחונן ובין ילד רגיל ומצוין אינה כמותית בלבד, אלא אף איכותית. המחונן חושב בצורה שונה, ולא רק מהירה, ולכן מוטל על המורה בשטח – לפעול לא רק להאצת הלמידה, אלא אף להעשרתה, להרחבתה ולהתאמתה לצורכי המחונן.

הפער בין הגיל השכלי של הילד המחונן לבין הגיל הרגשי הוא רב:

פער זה יוצר מצוקות רגשיות וחברתיות, קושי ב"קריאת המפה החברתית", קושי ברכישת מיומנויות אישיות וחברתיות להתמודדות בחברה בת-זמנו.

תכנית לימוד לילדים מחוננים – צריכה לקחת בחשבון את היכולת הקוגניטיבית לצד הפער הרגשי והחברתי ולהתחשב בשניהם.

1.3.3 תכנית הכשרת מורים לטיפוח מחוננים ומצוינים

האם הכשרת מורים לטיפוח מחוננים ומצוינים בכיתתם משפרת את איכות ההוראה, את האווירה בכיתות, את היכולות ואת ההעצמה האישית של ילדים מחוננים ומצוינים?

קלרהד ורובסון (Calarhead & Robson, 1991) דיווחו, שבמטא-אנליזה של 15 מתוך 16 מחקרים – נמצא, שקיימת השפעה משמעותית של תכניות הכשרת מחוננים על עבודת ההוראה של המורים ועל הישגי תלמידיהם.

סקירת ספרות, הבדוקת את התכונות ואת הכישורים של מורים מוצלחים ומחוננים, מלמדת, שמאפייני מורה טוב למחונן הם גמישות, התלהבות, ביטחון עצמי, אינטליגנציה, רקע תרבותי נרחב ויכולת לספק צרכים אישיים וחברתיים של תלמידים מחוננים (Hansen & Feldhusen, 1992).

היעילות של תכנית הכשרת מורים למחוננים ומצוינים – נדונה בספרות:

בלדווין (Baldwin, 1993) מעריך, שבארה"ב יש נטייה לקיבוץ הטרונגי של תלמידים בכיתה, והוא מדגיש את הנחיצות שבהכשרת כל המורים להתמודד עם הצרכים המיוחדים של המחונן.

הנסן ופלדהוסן (Hansen & Feldhusen, 1994) השוו מורים, שקיבלו הכשרה בהוראת מחוננים, למורים, שלא הוכשרו בתחום זה. הם נעזרו בתצפיות ובשאלונים ומצאו, שמורים שהוכשרו – קיבלו ציון גבוה באופן מובהק הן בתצפיות והן בשאלונים – יותר מחבריהם, שלא הוכשרו בקורס לטיפוח מחוננים.

זאת – ועוד:

מורי ביה"ס היסודי קיבלו ציון גבוה יותר ממורי התיכון, שנמצאו נוקשים ופחות פתוחים לשינוי. ככל שהמורה עבר עוד קורסי הכשרת מחוננים – כך עלו ציוניו. המורים שהוכשרו הרצו פחות הרצאות, שמו דגש בחשיבה ברמה גבוהה, ניהלו דיונים, ופחות – שמו דגש בציונים. מיומנויות ההוראה בכיתותיהם של מורים שהוכשרו – התבטאו באווירה חיובית, בנמרצות, בהתלהבות, בטיפוח עצמאות, בגיוון בדרכי הוראה, בעידוד חשיבה יצירתית גבוהה, בהצבת יעדים ברורים לתכנון הוראה ובהפעלת שיקול-דעת בבחירת חומרי-הלימוד.

מכך ניתן להסיק:

- א. ככל שההכשרה עולה, כך משתפרת המיומנות.
- ב. למחוננים דרושים מורים בעלי-הכשרה, גמישים, אינטליגנטים מעריכי מחוננות, המכירים בכישוריהם המיוחדים בתחומי דעת ספציפיים, ולעתים מכירים בעובדה, שהתלמיד עולה על רבו.

תכנית הכשרת מורים לחינוך מיוחדים – אמורה לכלול מספר מוקדים:

ידע תוכני, הכולל ידע תאורטי בדבר מאפייניו, נטיותיו ויכולותיו של הילד המחונן, ומה יתרונותיהן וחסרונותיהן של המסגרות החינוכיות המטפחות מחוננות.

ידע פדגוגי בדבר דרכי ההוראה ההולמות את טיפוח יכולותיו של המחונן:

פחות הרצאה, ויותר חקר ודיוק, פחות הקצנה, ויותר הדרכה – תוך טיפוח מאפייניו של הלומד בעל הכוונה עצמית (זילברשטיין, 2002).

בנוסף, יש להתמקד בתהליכי הבנה, היגיון, טרנספורמציה ורפלקסיה – כבסיס לתהליך ההוראה. רובד נוסף הוא מודעות לצרכיו הייחודיים של המחונן, תהליכי איתור המחוננים, קיום מסגרות חינוכיות לטיפוחם, תכנון תכניות לימודים ואסטרטגיות-הוראה מיוחדות.

חייבים לטפח את יכולותיו של המחונן בתחום הקוגניטיבי-אינטלקטואלי בתחומים הבאים:

הקצנה ופיתוח של כלי-חשיבה – לשם התמודדות עם בעיות שונות באמצעות רכישת מיומנויות-חקר עצמאיות, אימוץ גישה בין-תחומית, טיפוח גישה ביקורתית, ראיית דברים בפרספקטיבות שונות, חשיבה המצאתית, רטוריקה, פיתוח הנאה מלמידה ופיתוח יכולת מטהקוגניטיבית.

בגלל היות המחונן "סובל" מהפער בין גילו הכרונולוגי לבין גילו המנטלי הוא זקוק להתייחסות המורה למטרות בתחום הרגשי, למתן לגיטימציה להבעת רגשות, לטיפול מנגנון נפשי להערכה עצמית, לאסרטיביות, לאומץ להעז להביע מחשבות לא מקובלות ולעמוד בפני מצבים עמומים.

חלק נכבד מתכנית ההכשרה אמור לעסוק בטיפול הדימוי העצמי של המחונן ובהשתלבותו הנינוחה בחברה ובמשפחה.

תכנית לטיפוח מחוננים תדון גם בפער זה וכיצד לגשר עליו, בטיפול מחוננות חברתית וכישר מנהיגות, בפיתוח רגישות ואמפתיה לזולת, בהקניית כלים לקומוניקציה בין-אישית ולפיתוח

רגש אחריות לחברה.

רק בחלק מהמכלול להכשרת מורים קיימת תכנית פורמלית להוראת מחוננים.

על פי רוב, על המורה להתמודד בכוחות עצמו עם זיהוי המחונן בכיתה הטרוגנית, להתאים דרכי הוראה לצרכיו הייחודיים ולעקוב אחר התפתחותו והתקדמותו האופטימליות.

רוזמרין (1992) מתארת מחקר, אשר בו נתבקשו 113 מורים לענות על שאלונים, השייכים לתשע קטגוריות בנושא מחוננים:

1. התייחסות לקוגניציה של המחונן (האם ייתכן מחונן לקוי-למידה?).
2. תורשה לעומת סביבה.
3. המחונן בכיתה הרגילה (שוויון לעומת מצוינות).
4. עקרונות להוראת מחוננים (העשרה – לעומת העמקה; כיתה רגילה – מול מסגרת מיוחדת).
5. הצורך בהכשרת מורים להוראת מחוננים.
6. כישורי המורים המלמדים מחוננים.
7. השוואה בין התייחסות לילד חריג לבין התייחסות לילד מחונן.

רוזמרין מציינת, שאין הבדל בין תשובותיהם של מורים שלימדו מחוננים – לאלה שלא לימדו אותם.

מורים ישראלים סברו, שיצירתיות ואינטליגנציה הן תכונות תורשתיות, שאינן ניתנות לשינוי, וזאת – בשונה ממורים אמריקאיים.

בקשר להישארות המחונן בכיתה הרגילה – העדיפו מורים ישראלים את הישארות המחונן בכיתה-האם. הם אף סמכו יותר על עצמם באיתור המחונן ובטיפוח הפוטנציאל שלו במסגרת כיתה רגילה.

לסיכום, מחקרים בישראל ובעולם מצביעים על החשיבות בהכשרת מורים לאיתור מחוננים. ההכשרה אמורה לכלול ידע תוכני, ידע פדגוגי ומיומנויות עבודה אפקטיביות לקידומו של המחונן בכיתה הרגילה וכן התייחסות לאלמנט הרגשי ולאלמנט החברתי בקידומו האופטימלי של המחונן.

בגלל הצורך של המורים, המשלימים תואר B.Ed, ועל בסיס הידע התאורטי והפרקטי – נבנה קורס למורים ותיקים, המשלימים לימודיהם לצורך B.Ed: "פתיחות לאחר – פיתוח מצוינות בכיתה".

1.4 Co-teaching בהכשרת מורים, האם לפנינו "הרבה מאותו דבר" או אולי "דרך אחרת"?

שדה המחקר, העוסק בדרכי הוראה, דן רבות ביעילותן של שיטות שונות להכשרת מורים. מורי-מורים, האמונים על הכנת המורים להוראה בשדה, מחפשים את "דרך המלך" הטובה ביותר.

בגלל התמורות והמהפכות בשדה החינוך והחינוך המיוחד – נשאלת השאלה: "כיצד נכשיר את המורה, שלא רק ירכוש ידע, אלא בעיקר ירכוש כלים ודרכי הוראה, המתאימים ליעדים החינוכיים החדשים, הניצבים בפניו במאה ה-21 – כלים, שיאפשרו לו להיות מורה יעיל ולהגיע אל מגוון היכולות של תלמידיו, החל – באוטיסטים, וכלה – במחוננים, שהרי כולם דרים בכפיפה אחת בכיתה ההטרוגנית של ימינו?

כל זאת – על-פי חוק השילוב (2000).

לא ייתכן, שמורה במכללה יעמוד מול פרח הוראה וירצה הרצאה פרונטלית, כפי שלימדו אבותיו מאות שנה לפניו, אך בו-זמנית ידרוש מהם גיוון, יצירתיות, מעוף ויזמה בהמצאת דרכי-הוראה חדשניות, דרכי הוראה, ההולמות את צרכיו המיוחדים של כל תלמיד ותלמיד בכיתה.

על-מנת להקפיד על "נאה דורש ונאה מקיים" – חיפשנו מודל אחר להוראה :

לא עוד שתי כיתות, שבכל אחת מהן ניצב מרצה וארבעים פרחי-הוראה, השומעים הרצאה פרונטלית, אלא משהו שונה, אחר.

במחקר זה נבדק תהליך, שמתרחש במסגרת הקורס "פתיחות לאתר – פיתוח מצוינות בכיתה", ובו לימדו ב-Co-teaching שני מומחים של הדיסציפלינה, כשכל אחד הגיע מ"פור-היתוך" שונה.

הוראה שיתופית ("co-teaching") – תוארה במגוון דרכים :

גייטלי (2001) מגדירה זאת כשיתוף פעולה בין שני מחנכים ונטילת האחריות ההוראתית בכיתה על כל התלמידים :

הדבר נעשה באמצעות שני מורים, המשלימים זה את זה, הבונים יחדיו קוריקולום, המציגים את הנושאים יחדיו בכיתה, המנהלים את הכיתה במאמץ לאפשר סביבת-למידה אידאלית לתלמידיהם. בדרך זו חווים המורים הוראה שיתופית ומדווחים על תחושת ערך עצמי עולה, חברות ושותפות, חדשנות ויצירתיות.

יחד עם זאת, הם מתקשים לספק תיאור מדויק של הנדרש מהם :

אין להם הגדרה של ציפיות ברורות, ויש להם תסכול ביישום נושאים ספציפיים.

המודל המסורתי של הוראה משותפת הוא מורה אחד מוביל, כשהמורה האחר משלים, מרחיב, מוסיף, מעמיק, ובמקרה קיצוני מאוד – חולק על דעת חברו (Walsh & Jones, 2004).

אף הספרות מציינת סכנה זו: (Villa, Navin & Thousand, 2004) – מדווחות, שקיימים סוגים שונים של co-teaching. הן מדגישות את הסכנות שבעבודה עם שני מורים, שבמקום הוראת עמיתים אמיתית – עובדים ב"הוראה מקבילה", אשר בה כל מורה עובד במנותק מחברו.

וולש וג'ונס מציעות מודלים חדשים ל-co-teaching :

לדבריהן, יש תועלת רבה בהוראה משותפת. דרך זו הוצעה לחינוך רגיל – כדרך פרקטית, המאפשרת תמיכה ישירה ומיידית בכל תלמידי הכיתה. בדרך זו מודל ההוראה הוא פחות נוקשה :

זוהי פרוצדורה, המשפיעה ישירות על הישגי התלמידים, משפרת את האווירה בכיתה, מאפשרת חוויה של יצירתיות, מעמידה מטלות מאתגרות ויוצרת הפריה הדדית.

(Villa, Navin & Thousand, 2004) – מספקות מדריך מסודר ושיטתי, כיצד שני מורים בכיתה יכולים לספק את כל צורכי תלמידיהם הרגילים והמיוחדים הנמצאים בכיתה.

לדבריהן, כך יכול המורה להפסיק להיאבק בבדידות מאחורי דלת הכיתה ולעבוד עם "עמית הוראה" בדרך שתסייע לשני המורים ולכל תלמידיהם.

אורלנדר, גפטה, פינק, מנינג והרשמן (2002) – דיווחו על מודל "הוראה משותפת", המתרחש במשך עשר שנים והמיועד לחברי הפקולטה לרפואה :

במודל זה זוג עמיתים מפתחים את מיומנות-ההוראה שלהם – באמצעות הצגה משותפת של נושא – מנקודות-מבט שונות.

התהליך כולו מתחיל מהרעיון, מהתכנון, מהביצוע, מהמטה-קוגניציה ומהרפלקסיה, והוא מפתח מיומנות של מערכת הערכה ושיפור עצמי. בדרך זו אף מתפתחת מיומנות לפתרון בעיות. כך הן הלומד והן המלמד יוצאים נשכרים.

בכיתה השיתופית מורים מאגדים את כוחם לעבודה משותפת בדרך של אֶמון הדדי (coach on another), ובכך הם מספקים סביבת למידה אידאלית לתלמידיהם.

לדברי מברי (Mabry, 2005), גם דרך זו מאפשרת הזדמנויות מתמשכות למחנכים לחלק את הידע הייחודי שלהם, המתבסס על מומחיותם – במקביל לפיתוח רעיונות חדשים בדרך המאפשרת קידום פרופסיונלי.

גייטלי (Gately, 2001) מציינת שמונה מרכיבים של co-teaching, התורמים לטיפול סביבת למידה שיתופית ויעילה:

* תקשורת בין אישית; * תנאים סביבתיים בכיתה; * היכרות עמוקה עם הקוריקולום; * מטרות ברורות; * תכנון הוראתי; * הצגה טובה בפני הכיתה; * ארגון יעיל; * מערכת-הערכה טובה.

דרך זו הנחתה אותנו בבניית דרך ההוראה בקורס הנחקר כאן.

הסוגיות הוצגו ונותחו על-ידי שני מומחי הדיסציפלינה. הדיון התנהל בקבוצות הטרוגניות, אשר בהן נתבקשו תלמידים להעריך, לנתח, ולהסיק, במה הגישות שהוצגו תואמות, סותרות או משלימות זו את זו.

הקורס עסק בשלשה מוקדים מרכזיים: מוקד תוכני, מוקד פדגוגי ומוקד אישיותי, כששני מומחי הדיסציפלינה מלמדים בו-זמנית בכיתה, וכל אחד מרחיב את היריעה על-פי מומחיותו.

המוקד התוכני של הקורס עסק בהרחבת גוף הידע על אודות הילד המוחן.

לא הסתפקנו במתן רשימות אפיוני-חשיבה של המוחן והמצוין, אלא בנינו סדנאות התנסות, שהמורים התנסו בהן במטלות, שדרשו מהירות חשיבה, תהליכי בקרה עצמית, בחירת אלטרנטיבות שונות לפתרון; כמו-כן הם התנסו בבניית מטלות שונות, המפתחות חשיבה אנליטית, חשיבה סינתטית, חשיבה מורכבת וחשיבה ביקורתית.

הקורס אף עסק בחשיבה המצאתית ויצירתית האופיינית למוחן. המורים התנסו בתהליכים, המפתחים חשיבה זו.

כשדנו בדרכי איתור המוחניים, התנסו המורים בסדנאות בהערכת עבודות תלמידים ובדיון, אילו מהתשובות מרמזות על מוחנויות, וכיצד נערך סינון מקצועי לאיתור מוחניים בישראל.

המורים נחשפו בשיחות, בקריאת מאמרים, בדיונים ובצפייה בסרטים במסגרות חינוכיות שונות – לטיפול המצוין והמוחן, והיו מודעים ליתרונות ולחסרונות של כל מסגרת.

במוקד התוכני גם עסקנו במאפיינים אישיותיים ובמצוקות חברתיות של התלמיד המוחן – עקב הפער בין יכולותיו השכליות לבין כישוריו החברתיים; הוצעו מגוון פתרונות לסוגיה, והם נותחו במליאה.

המוקד הפדגוגי עסק בדרכי הוראה היעילות לילד המוחן והמצוין:

עידוד חשיבה יצירתית, עיסוק בחשיבה המצאתית, פיתוח מיומנויות-חשיבה גבוהות, יותר דיונים ופחות הוראה פרונטלית, יותר חקר ופחות הקנייה, מטה-קוגניציה ורפלקסיה – כבסיס לתהליך ההוראה, פיתוח אחריות הלומד, אווירה דינמית של עניין, סקרנות, התלהבות, הומור.

המוקד האישיותי כלל התייחסות למבנה הנפשי של המורה, המכשיר מחוננים ומצטיינים: הגמישות ההכרחית לעבודה אתם, ההתלהבות, הביטחון העצמי, האינטליגנציה, הרקע התרבותי הנרחב והסקרנות האינטלקטואלית שלו – מהווים תנאי בסיסי לבניית חממה לטיפוח-מצוינים בכיתה.

לאחר צפייה בסרטים רבים, קריאת מאמרים, ראיונות ודיונים בקבוצות הטרוגניות – נערכה למידת עמיתים בזוגות – תוך כדי ניתוח מאמר על-פי האסכולות השונות שנלמדו והצגתו במליאה. כמו-כן הוגשו עבודות-חקר בנושא מצוינות.

חשוב לציין, שמחקר זה התמקד בתחום דעת של מצוינים ומחוננים, אך, באותה מידה ניתן היה לבדוק כל קורס, העוסק בתחומי דעת שונים.

מעריך המחקר

מטרות המחקר

- הערכת מאפייני הקורס, התהליכים המתרחשים בו ובחינת השפעתם על התחומים הבאים:
- א. גוף הידע בנושא הנלמד (במקרה זה מחוננים ומצוינים).
 - ב. תפיסת המורה את תפקידו – כאחראי להתקדמותם של כל תלמידיו.
 - ג. רכישת כלים ודרכי הוראה – כדי להתמודד עם תלמידים מחוננים ומצוינים בכיתה.

שאלות המחקר והשערותיו

- מה מידת השפעתם של תהליכים, המתרחשים בקורס "פתיחות לאתר – פיתוח מצוינות בכיתה", על תפיסת המורה בנושאים הבאים:
 - הגישה החינוכית, אשר הידע מועבר באמצעותה.
 - גמישות הקוויקולום – כאמצעי לטיפוח מחוננות.
 - אוריינטציה ביחס להיבטים נורמטיביים של ביה"ס וביחס לסדר החברתי.
 - טיפוח כשרים אינטלקטואליים וקוגניטיביים.
 - העשרת ידע אקדמי, טכנולוגי-פרקטי ותכנים משולבים.
- מה מידת יעילותן של דרכי הוראה הבאות בקורס "פתיחות לאתר – פיתוח מצוינות בכיתה":
 - Co-teaching
 - סדנאות
 - למידת עמיתים
 - צפייה בסרטים
- באיזו מידה למידה בקורס "פתיחות לאתר – פיתוח מצוינות בכיתה" מביאה לתוצאות הבאות:
 - פיתוח גוף ידע נרחב בנושא המחונן והמצוין בכיתה.
 - פיתוח תפיסת מורה – כאחראי לכל תלמידיו.
 - פיתוח יכולת המורה לקדם תלמידים מחוננים ומצוינים בכיתתו.
 - תפיסה שונה של התלמיד המחונן והמצטיין.

2. השיטה

2.1 הנבדקים

52 מורים, המשלימים לימודיהם לתעודת B.Ed. במסגרת לימודיהם במכללה דתית בצפון הארץ, שלמדו בקורס: פתיחות לאחר – טיפוח מצוינות בכיתה". הם הונחו ע"י שני מרצים במשך שלושה שבועות במהלך חופשת הקיץ. לוח 1 מציג את התפלגות גיל המורים, את שנות הוותק בביה"ס ובהוראה וכן את מספר התלמידים בכיתה.

SD	M	Maximum	Minimum	N	
7.58	45.06	57	25	48	גיל
8.00	14.02	35	1	48	שנות הוותק בביה"ס
8.73	20.23	37	1	52	שנות הוותק בהוראה
9.85	27.35	40	5	46	מספר התלמידים בכיתה

המדגם שלפנינו מאופיין במורים מבוגרים, שהם ותיקים במערכת. רוב המורים הנבדקים הם ותיקים במערכת החינוך, ולא בראשית דרכם {20 שנות ותק (SD = 8.73)}. ממוצע גיל המשיבים היה 45 שנה (SD = 7.58).

לוח 2 מציג את התפלגות מספר התלמידים בכיתה.

תלמידים בכיתה	מספר הכיתות	%
עד 10	5	9.6
11-20	6	11.5
21-30	18	34.6
31+	17	32.7
לא השיבו	6	11.5
סה"כ	52	100

מלוח זה עולה, שרוב המורים מלמדים בכיתות גדולות:

34% מהמורים מלמדים בכיתות, שיש בהן 20-30 תלמידים, ו-32% מהם מלמדים בכיתות שיש בהן מעל 31 תלמידים.

ממצא זה מלמד, שרוב מורי המדגם מלמדים בכיתות עמוסות תלמידים.

לוח 3 מציג את התפלגות שכבת הגיל, שמלמד בה המורה.

שכבת גיל	מספר הכיתות	%
יסודי	30.0	57.7
חט"ב	5.0	9.6
חט"ע	3.0	5.8
תיכון	4.0	7.7
גן	5.0	9.6
חנ"מ	2.0	3.8
לא השיבו	3.0	5.8

מלוח זה עולה, ש-57.7% מהמורים הנחקרים לימדו בבית ספר יסודי – עובדה, שיש להתחשב בה בהתייחסות למחוננים בביה"ס התיכון – לעומת עמיתיהם בביה"ס היסודי.

2.2 כלי המחקר

2.2.1 שאלון הערכת קורס (נספח מס' 1)

השאלון נבנה על-פי "שאלון לפרחי הוראה באוניברסיטאות ובמכללות לחינוך – למדידת ידע וגישות חינוכיות (אבדור, 2001).

השאלון כולל 23 פריטים בסולם בן 6 דרגות (6 = נכון במידה רבה, 1 = כלל לא נכון).

מהימנות השאלון נבדקה באמצעות מבחן אלפא של קרונברך. סולם בעל ממוצע גבוה יותר – ייחשב כסולם טוב, אשר בו כל השאלות מייצגות עולם תוכן בצורה מהימנה.

לוח 4: מהימנות שאלון 1 – הערכת הקורס (N=52)

מהימנות α קרונברך	
$\alpha=.92$	כלל השאלון
$\alpha=.92$	1. מדדי גישה חינוכית באמצעות מועבר הידע
$\alpha=.79$	1.1 גמישות הקוריקולום שימוש בידע ציבורי מוכתב 9. הייתה התמקדות ברכישת ידע בנושאים מאוד מוגדרים. 13. המטלות הלימודיות והחינוכיות שהוצגו בקורס הן מקובלות וידועות – כמביאות לתוצאות החינוכיות הרצויות. שימוש בידע תהליכי אישי ופלקטיבי 3. ניתנה אפשרות להתייחס לתוכני הקורס גם על-פי החוויות והעמדות האישיות של הלומדים, ולא רק עפ"י תאוריות ומחקרים. 8. הייתה הזדמנות לדון בשאלות, שאני מתלבט/ת בהן והנוגעות לתפקודי כמורה בכיתה ההטרונגית. 14. היה ניתוח של אירועים – באמצעות הסוגיות שנלמדו בו. 16. בלימוד תוכני הקורס ניתן היה לשלב גם את הניסיון האישי ואת התפיסה האישית שלי.
$\alpha=.79$	1.2 אוריינטציה כלפי היבטים נורמטיביים של ביה"ס וכלפי הסדר חברתי

מהימנות α קרוב	
	ביה"ס פועל במציאות ברורה ומשקף מונוליתיות תרבותית 15. הקורס הדגיש ערכי תרבות וחברה מערבית מודרנית – כערכים, שהמורים צריכים להקנות לתלמידים. 19. בקורס הודגש, כי ביה"ס פועל להקניית ערכים ומטרות, הנתפסים ע"י מרבית האנשים – כחשובים בחברה. ביה"ס פועל במציאות בעייתית קונפליקטואלית 5. היה דיון מעמיק בשאלות חברתיות ומוסריות, הנלוות לתפקיד המורה. 12. בקורס הוצגו דילמות, הקשורות לתפקידי המורה, שמקורן – בדילמות חברתיות-מוסריות בחברה.
$\alpha=.76$	1.3 טיפוח כשרים אינטלקטואלים וקוגניטיביים נפח של מידע, המכוון למצבים אפשריים 1. התכנים שנלמדו יאפשרו לי להתמצא במצבי-הוראה שונים ולתפקד בהם כנדרש. 17. בקורס הוצגו בפני משמעויות מוסריות, הקשורות לגישות ולפתרונות שונים. פיתוח יכולת אנליטית 6. בקורס נדרשה יכולת להעריך את יעילותם של רעיונות או פתרונות חינוכיים.
$\alpha=.79$	2. מדדי ידע 2.1 ידע אקדמי 11. הייתה התמקדות בעיקר בהכרת תאוריות, מחקרים ועובדות בנושאי הלימוד. 20. הנושאים בקורס הוצגו מנקודות מבט עיוניות שונות. 2.2 ידע טכנולוגי פרקטי 2. הקורס עסק באופן תכליתי בהקניית טכניקות מוגדרות וברורות לעבודה בכיתה. 4. היה יישום של תאוריות וממצאים מדעיים למצבי הוראה הקוברים מהמציאות. 7. ניתן להשתמש בידע שנרכש בקורס – לתכנון דרכי-עבודה בהוראה. 2.3 תכנים משולבים 10. היה קישור של הנושאים הנלמדים לנושאים מתחומים אחרים. 18. ניתן היה לשלב בקורס מידע מתחומים אחרים – כדי להעשיר את ההבנה בתכניו.
$\alpha=.65$	3. דרכי הוראה 21. דרך ההוראה בקורס, אשר בו שני מרצים מלמדים בו-זמנית, תורמת ללומדים. 22. דרך ההוראה בקורס, אשר בה שעות רבות מוקדשות לצפייה בסרטים – מאפשרת ללמוד את הנושא באופן מוחשי ובלתי אמצעי. 23. דרך ההוראה בקורס, אשר בה זמן רב מוקדש לפרטים ולמצגות – מאפשרת "למידת עמיתים", המסייעת לחשיבה יצירתית המצאתית.

2.2.2 שאלון היגדים (נספח מס' 2)

שאלון, הכולל 20 פריטים בסולם בן 4 דרגות (4 – נכון מאוד, 1 = כלל לא נכון). השאלון כולל קבוצות פריטים, העוסקות בנושאים הבאים:

מהימנות השאלון נבדקה באמצעות מבחן אלפא של קורנבך. הסולם בעל הממוצע הגבוה יותר – ייחשב כסולם טוב, אשר בו כל השאלות מייצגות עולם תוכן בצורה מהימנה.

לוח 5: מהימנות שאלון 2 –

תפקיד המחנך/המורה המקצועי ביחס למקומם של ילדים מחוננים בכיתה (N=52)

היגדים הפוכים	קבוצת היגדים	מהימנות α קרונברך	ציון
	קבוצה א': תפיסת אחריות המחנך לטיפול בכל תלמידים	$\alpha=.70$	4 = אחריות מחנך גבוהה
	1. הבדלים ושונויות בין ילדים הם לגיטימיים.		
	8. כל תלמידי הכיתה הם באחריותו של המחנך.		
	11. תלמידים מחוננים בכיתתי זקוקים לי יותר.		
	19. חשוב, שלמורה תהיה תפיסה חינוכית, אשר הוא מאמין בה, ועליה יוכל לבסס את דרכי ההוראה.		
	20. תפקידי המחנך הוא לעבוד ולקדם כל תלמיד מן המקום, שהוא נמצא בו.		
	קבוצה ב': מסוגלות אישית לטיפול במחוננים בכיתתו	$\alpha=.76$	4 = מסוגלות מחנך גבוהה
*	4. כוח עזר נוסף בכיתה יעזור למחנך להתמודד עם כל מגוון היכולות.		
*	5. מאחר שהמחנך לא התמחה בתחום מחוננות, אין הוא יכול לטפל בכיתה בילדים מחוננים.		
*	6. תלמידים מחוננים צריכים ללמוד במסגרות מיוחדות.		
*	7. תלמידים מחוננים זקוקים לדברים מיוחדים וגורמים לי לתחושה של תסכול.		
*	18. קשה לי להתמודד עם תלמידים מחוננים; לשם כך נחוץ מומחה לקריאה.		
	קבוצה ג': תפיסת התלמידים המחוננים – כתורמים לכיתה	$\alpha=.65$	4 = תפיסת מחוננים כתורמים לכיתה
*	2. לילדים מחוננים קשה מאוד ללמוד בכיתה רגילה.		
*	3. נוכחות תלמידים מצטיינים ומחוננים – מקשה על המחנך להתקדם בחומר הנלמד.		
*	9. טיפול בילדים מחוננים בזמן השיעור – בא על חשבון שאר ילדי הכיתה.		
	12. תלמיד מחונן עלול להתקשות במקצועות מסוימים.		
*	15. רמת ההישגים בכיתה עלולה לרדת, משום שתשומת-הלב של המחנך תופנה למחוננים.		
*	16. ילדים מחוננים אינם יכולים ללמוד ברמה הרגילה של הכיתה.		
	17. ילדים מחוננים מזרזים את התקדמותם של שאר ילדי הכיתה.		
	קבוצה ד': חשיבות דרכי הוראה	$\alpha=.56$	4 = חשיבות רבה לדרכי הוראה
	10. כדאי, שהמחנך יגלה את נקודות החוזק בכל תלמיד, ומהן יצעד אתו קדימה.		
	13. רצוי, שהמחנך יכיר שיטות טיפול במחוננים – על-מנת להתאימן לילדים אלה לפי הצורך.		
	14. על-מנת לעזור לילדים מחוננים במסגרת הכיתה – נחוצה הדרכה ותמיכה מתאימה.		

הערה: ציון נמוך במקצת מ-60 בקבוצה ד' – מלמד, שלא קיימת מהימנות מספקת לעובדה, ששלושת ההיגדים מיצגים אותו עולם תוכן.

2.2.3 ההליך

במהלך חופשת הקיץ – למדה קבוצה בת 52 מורים את הקורס "פתיחות לאחר – טיפוח מצוינות בכיתה" במשך שלושה ימים בשבוע – שש שעות בממוצע.

הקורס הועבר ע"י שני מרצים, שנכחו יחדיו בכיתה. חלק מהקורס כלל עבודה במליאה, וחלק – עבודה בקבוצות דיון, בסדנאות ובפעילויות שונות, שנערכו בחדרים שונים במכללה.

במהלך הקורס צפו המורים בסרטים ובמצגות. בעקבותיהם נוהלו דיונים בקשר לאפקטיביות של דרכי הוראה שונות לגבי דילמות ערכיות ומוסריות בקשר לחינוך מצוינים ומחוננים.

בסוף הקורס כל זוג מורים הציג מצגת, אשר בה ניתחו מאמר על-פי אמות-מידה ברורות וקבועות. בסוף התהליך ניתנה במה לגיוון אישי ולהצגה ייחודית של הנושא, של הדילמות ושל הפתרונות.

לאחר ארבעה חודשים – נתבקשו המשתלמים לענות על שאלון הערכת הקורס (נספח מס' 1) ועל שאלון ההיגדים (נספח מס' 2).

2.2.4 מגבלות המחקר

- א. גודל המדגם – מספר הנבדקים עולה על יכולת ההכללה, ולכן מכביד עליה.
- ב. מגדר – במדגם השתתף גבר אחד בלבד ו-52 נשים.
- ג. שינויים – המחקר בדק שינויים על סמך דיווחי המורים ברמה הצהרתית בלבד, ולא על סמך בדיקת שינויים, שבוצעו בפועל בכיתות.

3. הממצאים

ממצאי המחקר הוצגו בקבוצות התוכן השונות – תוך כדי התייחסות לשאלות אבחון, אשר ניתן מהן ללמוד על קלסטר ייחודי.

3.1 שאלון מס' 1: שאלון הערכת קורס

לוח 6 מציג את קבוצת התוכן השונות נוגע להערכת הקורס בצירוף ממוצעים וסטיות תקן.

לוח 6: שאלון 1 – הערכת הקורס (N=52)

SD	M	
.72	4.89	כלל השאלון
.83	4.82	1. <u>מדדי הגישה החינוכית, אשר באמצעותה מועבר הידע</u>
.80	4.95	1.1 <u>גמישות הקוריקולום</u>
		<u>שימוש בידע ציבורי מוכתב</u>
.76	5.31	9. הייתה התמקדות ברכישת ידע בנושאים מאוד מוגדרים.
1.01	5.10	13. המטלות הלימודיות והחינוכיות שהוצגו בקורס הן מקובלות וידועות, והן גורמות לתוצאות החינוכיות הרצויות.
		<u>שימוש בידע תהליכי אישי ופלקטיבי</u>
1.36	4.92	3. ניתנה אפשרות להתייחס לתוכני הקורס גם על-פי החוויות והעמדות האישיות של הלומדים, ולא רק עפ"י תאוריות ומחקרים.
1.29	4.48	8. הייתה הזדמנות לדון בשאלות, שאני מתלבט/ת בהן, והנוגעות לתפקודי כמורה בכיתה ההטרורגנית.
1.15	4.92	14. היה ניתוח של אירועים באמצעות הסוגיות שנלמדו בו.

שנתון "מק" – תשס"ז – כרך י"ג

SD	M	
1.18	4.98	16. בלימוד תוכני הקורס – ניתן היה לשלב גם את הניסיון האישי ואת התפיסה האישית שלי.
.91	4.71	1.2 אוריינטציה ביחס להיבטים הנורמטיביים של ביה"ס וביחס לסדר החברתי
		ביה"ס פועל במציאות ברורה ומשקף מונוליתיות תרבותית
1.11	4.58	15. הקורס הדגיש ערכי תרבות וחברה מערבית מודרנית – כערכים, שהמורים צריכים להקנות לתלמידים.
1.14	4.90	19. בקורס הודגש, כי ביה"ס פועל להקניית ערכים ומטרות, הנתפסים ע"י מרבית האנשים – כחשובים בחברה.
		ביה"ס פועל במציאות בעייתית קונפליקטואלית
1.26	4.52	5. היה דיון מעמיק בשאלות חברתיות ומוסריות, הנלוות לתפקיד המורה.
1.21	4.62	12. בקורס הוצגו דילמות, הקשורות לתפקיד המורה, שמקורן – בדילמות חברתיות ומוסריות בחברה.
1.01	4.79	1.3 טיפוח כשרים אינטלקטואלים וקוגניטיביים
		כמות מידע, המכוונת למצבים אפשריים
1.25	4.96	1. התכנים שנלמדו יאפשרו לי להתמצא במצבי הוראה שונים ולתפקד בהם כנדרש.
1.25	4.63	17. בקורס הוצגו פְּנֵי משמעות מוסריות, הקשורות לגישות ולפתרונות שונים.
		פיתוח יכולת אנליטית
1.16	4.79	6. בקורס נדרשה יכולת להעריך את יעילותם של רעיונות או פתרונות חינוכיים.
.78	4.87	2. מדדי ידע
		2.1 ידע אקדמי
1.03	5.10	11. הייתה התמקדות בעיקר בהכרת תאוריות, מחקרים ועובדות בנושאי הלימוד.
.64	5.58	20. הנושאים בקורס הוצגו מנקודות מבט עיוניות שונות.
		2.2 ידע טכנולוגי פרקטי
1.39	4.44	2. הקורס עסק באופן תכליתי – בהקניית טכניקות מוגדרות וברורות לעבודה בכיתה.
1.36	4.65	4. היה יישום של תאוריות ושל ממצאים מדעיים למצבי הוראה הלקוחים מהמציאות.
1.07	4.73	7. ניתן להשתמש בידע שנרכש בקורס – לשם תכנון דרכי עבודה בהוראה.
		2.3 תכנים משולבים
.97	4.87	10. היה קישור של הנושאים הנלמדים עם נושאים מתחומים אחרים.
1.33	4.65	18. ניתן היה לשלב בקורס מידע מתחומים אחרים – כדי להעשיר את ההבנה בתכנון.
.85	5.27	3. דרכי הוראה
.98	5.58	21. דרך ההוראה בקורס, אשר בו שני מרצים מלמדים בו-זמנית, תורמת ללומדים.
.69	5.38	22. דרך ההוראה בקורס, אשר בו שעות רבות מוקדשות לצפייה בסרטים – מאפשרת ללמוד את הנושא באופן מוחשי ובלתי אמצעי.
1.50	4.85	23. דרך הוראה בקורס, אשר מוקדש בו זמן רב לפרטים ולמצגות – מאפשרת "למידת עמיתים", המסייעת לחשיבה יצירתית המצאתית.

טווח: 6-1 (= היגד נכון במידה רבה)

3.1.1 גישה חינוכית, אשר הידע מועבר באמצעותה.

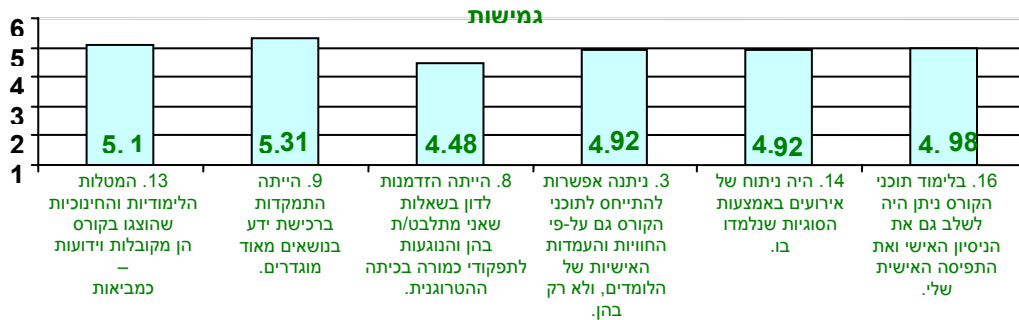
• גמישות הקוריקולום

המורים היו שבעי רצון באשר למדד הגישה החינוכית, אשר באמצעותה מועבר הידע ($\bar{X}=4.82$ $SD=.83$ בסקלה של 1-6). הם היו שבעי רצון גם מגמישות הקוריקולום ($SD=.80$ $\bar{X}=4.95$).

לדבריהם, הייתה התמקדות ברכישת ידע בנושאים מוגדרים, והובהרו המטלות הלימודיות, שאכן גורמות לתוצאות חינוכיות רצויות.

במהלך הקורס אף נערך שימוש בידע תהליכי אישי רפלקטיבי (כל ממוצע השאלות היו מעל 4.5 בסקלה של 1-6).

תרשים 1.1

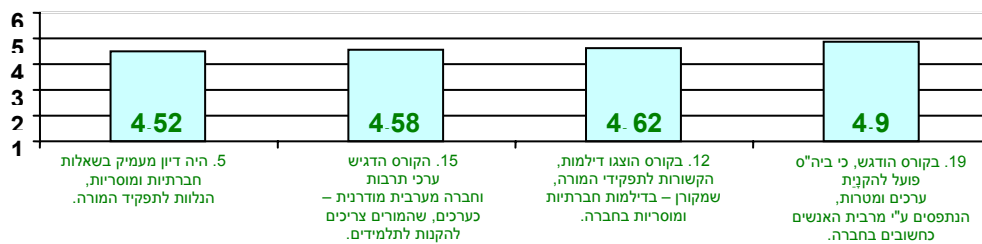


אוריינטציה כלפי ההיבטים הנורמטיביים של ביה"ס וכלפי הסדר החברתי

הממצאים מצביעים על הסכמה של המורים ביחס להיבטים הנורמטיביים של ביה"ס וביחס להסדר החברתי ($\bar{X}=4.71$ $SD=.91$). לדבריהם, הדגיש הקורס ערכי תרבות וחברה מערבית מודרנית, הנתפסים ע"י מרבית האנשים כחשובים בחברה ($\bar{X}=4.90$ $SD=1.14$). המורים אף מסכימים, שביה"ס פועל במציאות בעייתית קונפליקטואלית ($SD=1.26$ $\bar{X}=4.42$), והם נחשפו לדילמות באשר לתפקיד המורה.

תרשים 1.2

אוריינטציה כלפי היבטים נורמטיביים של ביה"ס וכלפי הסדר החברתי

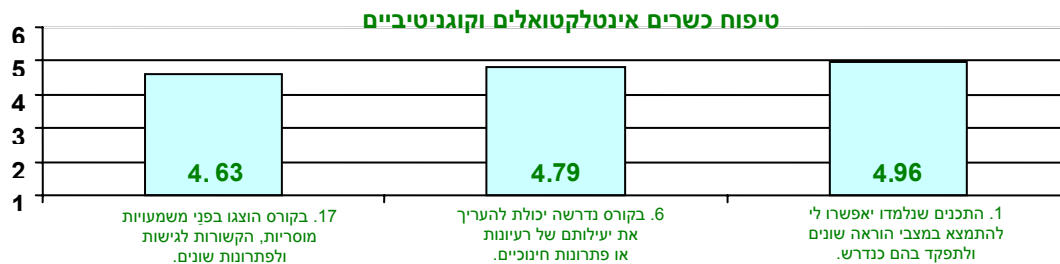


שנתון "א"ת – תשס"ז – כרך י"ג

טיפוח כשרים אינטלקטואלים וקוגניטיביים

המורים אף דנו במשמעויות מוסריות שונות בקשר למחוננים ומצוינים בכיתותיהם ונחשפו לתכנים, שאפשרו התמצאות במצבי הוראה שונים ($\bar{X}=4.96$ $SD=1.25$). הקורס אף פיתח יכולת אנליטית בהערכת מידת היעילות של רעיונות ופתרונות חינוכיים.

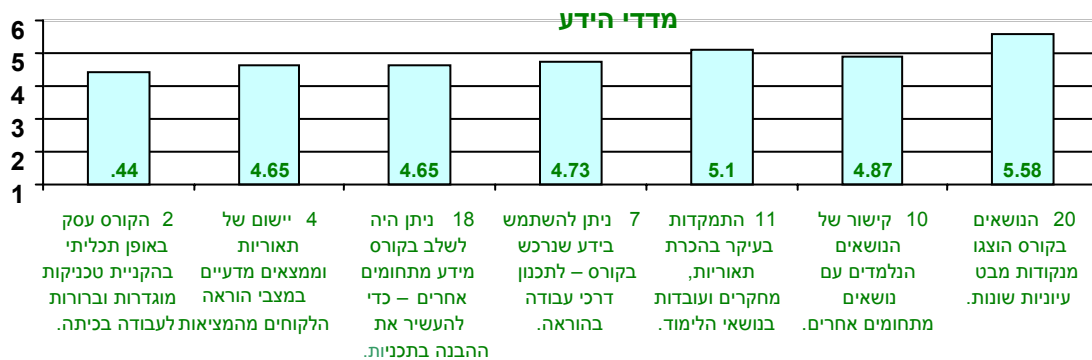
תרשים 1.3



3.1.2 מדדי ידע

הממצאים כאן מלמדים על שביעות רצונם של המורים באשר לחשיפה לידע אקדמי, לידע טכנולוגי-פרקטי ולתכנים בקשר לילדים מחוננים ומצוינים ($\bar{X}=4.87$ $S=.78$). המורים נחשפו לנקודות-מבט עיוניות שונות ($\bar{X}=5.10$ $SD=1.103$), רכשו טכניקות ברורות לעבודה בכיתה ואף יישמו אותם בתכנון דרכי עבודה בהוראה. המורים אף ציינו קישור בין תחומי-ידע שונים ומגוונים ($\bar{X}=4.65$ $SD=1.33$).

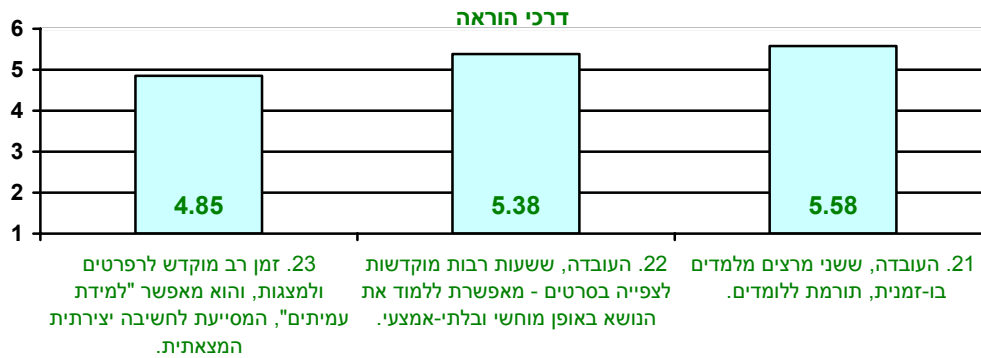
תרשים 1.4



3.1.3 דרכי הוראה

נמצאה שביעות רצון גבוהה באשר למגוון דרכי ההוראה, שיושמו בקורס זה ($SD=.85$, $\bar{X}=5.27$). המורים ציינו את הנאתם מלמידה, למידה ב-co-teaching ($SD=.98$, $\bar{X}=5.58$), נהנו מהמחשת הנושא בסיוע סרטים ($SD=.68$, $\bar{X}=5.38$), אך נהנו פחות, אמנם עדיין בציון גבוה, מהזמן, שהוקדש לרפרטים וללמידת עמיתים ($SD=1.50$, $\bar{X}=4.85$).

תרשים 1.5



3.2 שאלון מס' 2: תפקיד המחנך ומקומם של הילדים המחווננים בכיתה

לוח מס' 7 מציג את קבוצות התוכן השונות בתפיסת מחנך הכיתה בצירוף ממוצעים וסטיות תקן.

לוח 7: תפיסת תפקיד המחנך, המורה המקצועי ומקומם של הילדים המחונונים בכיתה (N=52)

SD	M	Max	Min	
				קבוצה א': תפיסת אחריות המחנך לטיפול בכל התלמידים
.36	3.85	4	3	1. הבדלים ושונות בין ילדים הם לגיטימיים.
.57	3.71	4	2	8. כל תלמידי הכיתה הם באחריותו של המחנך.
.81	2.65	4	1	11. תלמידים מחונונים בכיתתי זקוקים לי יותר.
.46	3.71	4	3	19. חשוב, שלמורה תהיה תפיסה חינוכית, שהוא מאמין בה, ועליה יוכל לבסס את דרכי ההוראה.
.34	3.87	4	3	20. תפקידי כמחנך – לקדם כל תלמיד בהתאם למקום, שהוא נמצא בו.
				קבוצה ב': מסוגלות אישית לטיפול במחונונים בכיתתו
.46	1.29	2	1	4. כוח עזר נוסף בכיתה יעזור למחנך להתמודד עם כל מגוון היכולות. (הפוך)
1.02	2.48	4	1	5. מאחר שהמחנך לא התמחה בתחום המחונונות, אין הוא יכול לטפל בכיתה בילדים מחונונים. (הפוך)
1.06	2.54	4	1	6. תלמידים מחונונים צריכים ללמוד במסגרות מיוחדות. (הפוך)
.82	2.04	4	1	7. תלמידים מחונונים זקוקים לדברים מיוחדים וגורמים לי לתחושה של תסכול. (הפוך)
.93	2.65	4	1	18. קשה לי להתמודד עם תלמידים מחונונים. לשם כך נחוץ מומחה לקריאה. (הפוך)
				קבוצה ג': תפיסת התלמידים המחונונים – כתורמים לכיתה
.94	2.17	4	1	2. לילדים מחונונים קשה מאוד ללמוד בכיתה רגילה. (הפוך)
.95	2.73	4	1	3. נוכחות תלמידים מצטיינים ומחונונים – מקשה על המחנך להתקדם בחומר הנלמד. (הפוך)
.90	2.46	4	1	9. טיפול בילדים מחונונים בזמן השיעור – בא על חשבון שאר ילדי הכיתה. (הפוך)
.61	3.46	4	2	12. תלמיד מחונן עלול לגלות קושי במקצועות מסוימים.
.92	3.06	4	1	15. רמת ההישגים בכיתה עלולה לרדת, משום שתשומת-הלב של המחנך תופנה למחונונים. (הפוך)
.90	2.54	4	1	16. ילדים מחונונים אינם יכולים ללמוד ברמה מתאימה בכיתה. (הפוך)
.85	2.50	4	1	17. ילדים מחונונים מזרזים את התקדמותם של שאר ילדי הכיתה.
				קבוצה ד': חשיבות דרכי הוראה
.40	3.81	4	3	10. כדאי, שהמחנך יגלה את נקודות החוזק בכל תלמיד, ומהן יצעד אתו קדימה.
.57	3.71	4	1	13. רצוי, שהמחנך יכיר שיטות טיפול במחונונים – על-מנת להתאימן לילדים אלה לפי הצורך.
.55	3.67	4	2	14. על-מנת לעזור לילדים מחונונים במסגרת הכיתה – נחוצה הדרכה ותמיכה מתאימה.

3.2.1 תפיסת אחריות המחנך לטיפול בכל התלמידים

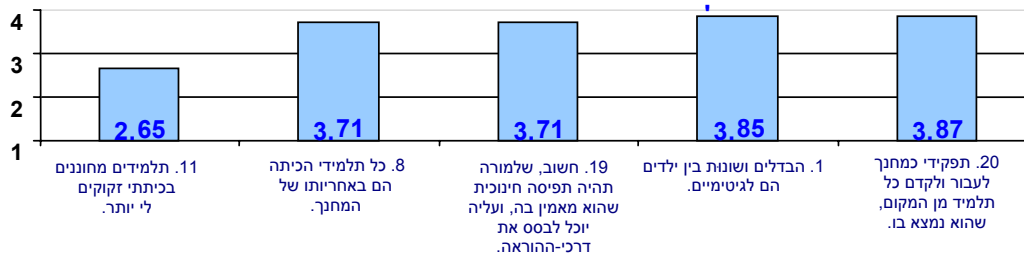
הציונים מעידים על תפיסת אחריות המחנך לטיפול בכל תלמידי כיתתו (ממוצע 9.71 ומעלה בסקלה של 4-1).

ההיגד: "תלמידים מחוננים בכיתתי זקוקים לי יותר" הוא חריג, אשר בו הממוצע 2.65 בסקלה של 4-1.

חשוב להדגיש, שסטיות-התקן הנמוכות מלמדות על פיזור ערכים קטן והומוגני סביב הממוצע. מורים, אשר נטלו חלק במחקר, תופסים את המחנך – כאחראי במידה רבה לכל התלמידים.

2.1 תרשים

תפיסת אחריות המחנך לטיפול בכל התלמידים

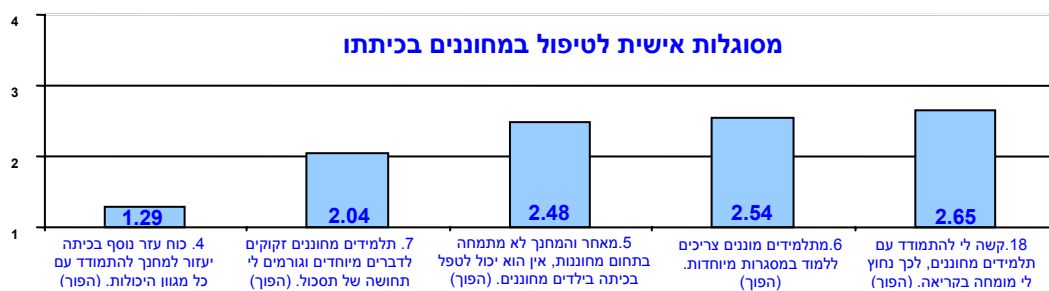


3.2.2 מסוגלות אישית לטיפול במחוננים בכיתתו

מסוגלות אישית של המורים לטפל בילדים מחוננים – נמצאה נמוכה יותר, אך עדיין מעל חציון (בסקלה של 4-1). המורים אינם חושבים, שכוח עזר נוסף יסייע להם להתמודד עם מגוון יכולות

בכיתה ($\bar{X}=1.29$ $SD=.46$). בסך הכל ניכרת מסוגלות אישית של הנחקרים להתמודד עם מחוננים בכיתתם.

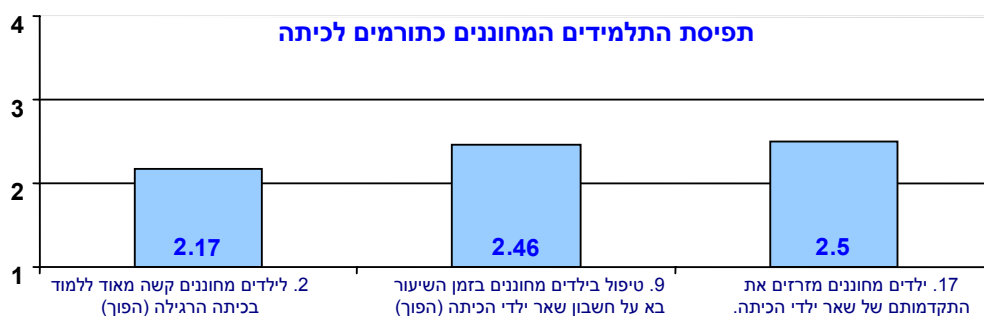
תרשים 2.2



3.2.3 תפיסת תלמידים מחוננים כתורמים לכיתה

באשר למידת תרומתם של הילדים המחוננים לכיתה – כל הציונים (למעט אחד) גבוהים מ"בינוני" (בסקלה של 1-4). המורים סבורים, שנוכחות המצטיינים אינה מקשה על התקדמות בחומר, אינה באה על חשבון תלמידים אחרים ואינה פוגעת בהישגי התלמידים האחרים. להפך, הם אפילו יוצאים נשכרים מנוכחות המחוננים בכיתה. המורים השיבו, שלא קשה למחנך ללמוד בכיתה רגילה ($\bar{X}=2.17$ $SD=.94$).

תרשים 2.3



3.2.4 חשיבות דרכי ההוראה

המורים במחקר מציינים את חשיבות דרכי ההוראה בהתמודדות עם מחוננים ומצוינים בכיתה. הם מדגישים את איתור נקודת החוזק בכל תלמיד ($\bar{X}=3.81$ $SD=.40$). הם בטוחים, שעל

המחנך להכיר שיטות לטיפול במחוננים ($\bar{X}=3.71$ $SD=.57$), ואף מייחסים חשיבות רבה להדרכה ולתמיכה במורה, המתמודד עם מחוננים בכיתה ($\bar{X}=3.67$ $SD=.55$).



4. דיון

מחקר זה נועד לבדוק, אם הכשרת מורים ותיקים בפרדיגמה מסוימת רב-ממדית – מניבה פירות בתחומי התוכן, הפדגוגיה והארגון. המחקר בא לבדוק את טבעו של תהליך הלמידה, המתרחש בקורס קיץ אחד, בגישה חינוכית שונה – תוך כדי היעזרות בשני מורים, המלמדים בו-זמנית בקבוצה, בדרך של למידה בסדנאות, במליאה, בצפייה בסרטים, בלמידת עמיתים ובהאזנה לרפרטים. תהינו, אם לפנינו "עוד מאותו דבר" או אולי "משהו אחר".

4.1 תזמון המחקר

כדי למנוע הטְיָה, הנובעת מאישיותם של המרצים, מחוויית הקורס המשותף – ביקשנו לבדוק את מידת האפקטיביות של הקורס במרחק של זמן: כ-4 חודשים לאחר סיומו – הצביעו תגובות המורים על ההכרה, שככל שנקף הזמן בין תום הקורס לבין המענה על שאלוני המחקר – כך הם נוכחו לדעת, כיצד ההתנסות לא הסתיימה בסוף הקורס, אלא המשיכה להשפיע עליהם במהלך עבודתם – כמחנכים וכמורים בכיתותיהם. הם אף ציינו את מידת הרגישות הגוברת שלהם – באשר לצרכי הילד המחונן ואת מידת הביטחון שלהם בדרכי ההוראה שרכשו בקורס. יחד עם זאת, ראוי היה לבדוק את אפקטיבית הלמידה שנה לאחר תום הקורס.

4.2 co-teaching: "הרבה מאותו דבר" או "משהו אחר"

העובדה, שבקורס נכחו 52 לומדים – העמידה בפנינו דילמה: האם לחלקם לשתי קבוצות קטנות בנות 26 תלמידים ולעשות "עוד מאותו דבר", או, אולי, לאגם משאבים, להכניסם לכיתה גדולה אחת ולאפשר להם למידה מסוג אחר? החשש היה, שהסביבה החיצונית תשתנה, אך הערך הפנימי של הוראה לא ישתנה.

לכן בחרנו במודל של – co-teaching.

שני מומחי הדיסציפלינה במחקר זה עברו "כור-היתוך" שונה, הוכשרו בגישות שונות, היו להם השקפות-עולם שונות וזוויות-ראייה אחרות בקשר לדרך ההוראה והחינוך האופטימלית.

מלאכת ההוראה הזאת אפשרה למורים הלומדים הצצה אל הליך חשיבה שונה, חיבור יִשָּׁן לְחֶדֶשׁ, הישענות על המקורות – תוך כדי שילוב מחקר עדכני.

דיקר (Dieker, 2003) מדווחת על הוראת עמיתים, המשפרת – מהותית – את הסטנדרטים של כל אחד מהמורים השותפים בכיתה, מאפשרת הישגים גבוהים יותר של תלמידים, התמודדות חברתית טובה יותר. היא מצביעה על אסטרטגיות מגוונות להוראה משותפת, המשפרות את מידת היעילות של המורים העובדים בצוותא, ובו-בזמן מונעות כשלונות ובעיות.

עובדה זו קיבלה אישוש במחקר זה.

המחקרים העדכניים דנים בחשיבות של תצפיות מורים בעבודת עמיתיהם – כאמצעי לקידום מקצועי משמעותי. ברלינר דן בחשיבות הלימוד מהמומחה באמצעות צפייה בו.

כאן יכלו הלומדים לראות אינטראקציה ודיאלוג בין שני מורים מומחים ולהשתתף בה (Berliner, 2001).

בזמן הצגת הרפרטים, במהלך הקורס, בסוף הקורס וכן בשאלונים, שמולאו ארבעה חודשים לאחר מכן – ציינו המורים הלומדים, שהוראת שני עמיתים בכיתה העלתה את הסטנדרטים והעלתה את מידת העומק של הדיונים, שנוהלו במהלך השעורים, כפי שציינה גייטלי (2001).

לדבריהם, במקום לחוש מאוימים, הם חשו מובילים בבטחה בסיוע "אבא וגם אמא" (ציטוט מדברי אחת המורות), כפי שציינו וולש וג'ונס (2004).

כדי למנוע את הסכנה שב"הוראה מקבילה" במקום "הוראה משותפת", אשר עליהם מדברים וילה, נבין ותאונסנד (2004) – הקפדנו, שלא יהיה מצב, אשר בו כל מומחה יתמחה רק בתחום ספציפי, אלא הושם דגש חזק בהוראה משותפת, כפי שמתארים אורלנדר וחבריו (2002).

מודל ה- co-teaching הוכיח את עצמו כיעיל בהכשרת מורים תוך שימוש בחלק משמונת המרכיבים של גייטלי (2001):

תרומת המודל התבטאה בטיפול סביבת למידה שיתופית ויעילה, בתקשורת בין-אישית, בהצגות משותפות של רפרטים, בארגון יעיל של העבודה הסדנאית.

מורי-מורים, המבקשים להתנסות ב-co-teaching, יסתייעו רבות במודל שמונה המרכיבים של גייטלי (2001).

4.3 דרכי-ההוראה

המחקר ביקש לבדוק, באיזו מידה חשיפה לדרכי הוראה כגון סדנאות, למידת עמיתים וצפייה בסרטים – נמצאו יעילות בעיני המורים הלומדים.

ממצאי המחקר מלמדים, שהמורים מצאו את הדרכים הרב-חושיות – אפקטיביות ומסייעות בהפנמת ידע, וזאת – גם ארבעה חודשים לאחר תום הלמידה.

ממצא זה תואם את התאוריות בדבר יעילותה של למידה רב-חושית (זילברשטיין, 2002).

הוא אף מצביע על כך שכשם שגיוון דרכי-הוראה יעילים להכשרת מחוננים ומצוינים – כך הם יעילים גם בהכשרת מורים ותיקים ומנוסים (הנסן ופלדהוסן, 1994; Wilson, Darling & Berry, 2000).

גם סדנאות נמצאו יעילות בעיני המורים הלומדים.

אין ספק, שבחודשי הקיץ החמים – הרצאה פרונטלית אינה עדיפה על-פני למידה פעלתנית, מעשית, יצירתית – בהתאם למאפייני הלומד בעל ההכונה העצמית (זילברשטיין, 2002).

חלק מהקורס נועד ללמידת עמיתים, שבהם שני סטודנטים (מורים) לומדים – הכינו בצוותא מצגת על מאמר, אשר בו נתבקשו לנתחו על-פי קריטריונים נתונים מראש ומתוך התייחסות לעקרונות שנלמדו בקורס. עבודות הזוגות הוצגו במליאה.

הספרות מרבה לדון בדבר יעילות למידת עמיתים (וולש וגוינס, 2004).

להפתעתנו, דרך עבודה זו קיבלה את הציון הנמוך ביותר מארבע הדרכים שנבדקו.

חשוב לציין, שציון זה גבוה מהחציון, אך אינו גבוה מאוד. ראיונות ושיחות רפלקסיה עם מורים לומדים השכילו אותנו ולימדונו, שהיה פער עצום בין המצגות שהוצגו בפניהם.

לכן בחלק מהמחקרים הם חשו, שזמנם מבוזבז.

זאת – ועוד:

התחושה הייתה, שהמשוב הניתן הוא יותר חיובי ומחזק רגשית את המורה – מאשר משוב אמיתי ביחס לרמת העבודה שהוצגה.

זהו אחד הלקחים, שלמדנו מקורס זה.

עודף הצגות מעייף את השומעים; משוב ידידותי, שאינו מצוי בהלימה עם רמת ההצגה – פוגע ביחיד ובקבוצה.

מסקנותינו אלה תואמות את אלה של Darling-Hammond & Berry (2006). גיוון בדרכי הוראה, רכישת מיומנויות הוראה אפקטיביות, למידת מיומנויות אלה, לא בדרך של מבחן "רב ברירה", אלא תוך כדי תצפיות, הדרכה, חניכה ואימון אישי, הם השיטות, שיביאו לקידום מקצועי של מורה.

4.4 גישה חינוכית, אשר הידע מועבר באמצעותה

תגובות המורים-לומדים מעידות על כך שהמטרה הבסיסית בכל למידה: "הרחבת גוף הידע" – הושגה לשביעות רצונם המלאה.

הנחקרים אף ציינו את גמישות הקוריקולום:

הם קיבלו מהקורס אוריינטציה טובה ביחס לכלים הנורמטיביים של ביה"ס וביחס לסדר החברתי.

הם דנו במציאות הבעייתית הקונפליקטואלית, עסקו בהשקפת עולם הומניסטית בדבר זכותנו וחובתנו להעניק לכל לומד את צרכיו – בין הוא לקוי-למידה ובין הוא מחונן.

המורים רכשו ידע אקדמי ופרקטי – בדבר מאפייני החשיבה של הילד המחונן, בדבר דרכי-ההוראה המגוונות, שהוא זקוק להן.

הם רכשו ידע בדבר תכניות שונות לטיפול מחוננות ומצוינות, ואף התנסו בפיתוח חשיבה המצאתית ויצירתית.

בתום הקורס המסוגלות האישית של המורים להתמודד עם צורכי המוחן והמצוין בכיתתם – נמצאה גבוהה, כלומר נדרשת הקנייה שיטתית ומאורגנת יותר של דרכי-עבודה עם מחונן בכיתה רגילה. שילוב בין ידע תאורטי לבין כלים טכנולוגיים-פרקטיים כיצד ללמד הוא הדרוש למורי המחקר. זאת – כפי שצינו גוטרמן ויעקב (2004) בניתוח יעילותה של השתלמות מורים וכן כפי שצוין במחקרים נוספים (Berliner, 2001; Hammerness et al. 2005; Wilson et al. 2000). המורים אף דיווחו, שדרך העבודה שנקטה בקורס – הביאה בהחלט לטיפול כשרים אינטלקטואליים וקוגניטיביים שלהם:

הם הוסיפו דעת, למדו איך לחשוב, למדו לבקר ולהעריך השקפות עולם ערכיות-מוסריות. יתר על כן, הם גם רכשו דרכי עבודה אופרטיביות, שמעו והשמיעו מגוון של דעות מוסריות בדבר היחס בין הטיפול בפרט לבין הטיפול בקבוצה, מתי האחד בא על חשבון האחר, ומתי הם דרים בכפיפה אחת – זה לצד זה.

ממצא זה תואם את הניתוח של Banks et al. (2005) בדבר מציאת שביל הזהב בין צורכי-היחיד לבין צורכי-הכיתה.

4.5 המורה והתלמיד המחונן והמצוין

שאלון העמדות (שאלון מס' 2) אפשר לנו לעמוד על תפיסתם של הנחקרים בדבר אחריות המורה לכל תלמיד בכיתתו – בין הם מצוינים ובין הם נמצאים בקצה האחר של הרצף. כאן דיווחו המורים על תחושת מסוגלות ואחריות לקדם את כל תלמידיהם. אין הם מרגישים בצורך בכוח עזר בכיתתם, שהרי הם יכולים להתמודד עם המתרחש בכוחות עצמם.

דבר זה מעיד על האוטונומיה של המורה ועל תחושת הסמכותיות שלו באשר לשינויים בכיתתו (בן פרץ, 2004).

ממצא זה תואם את טיעונם של Banks וחבריו (2005) בדבר יכולתם של המורים ללמד תלמידים שונים בכיתתם.

בעקבות הקורס ניכר, שתפיסת המחונן והמצוין היא ראלית:

המורים רכשו ידע על אודות יכולותיו, וכן – ידע פרקטי על הדרכים הנדרשות ממחנך הכיתה – על-מנת לטפחו.

המורים דיווחו על מסוגלות אישית, המעצימה את כוחם בהתמודדות בכיתה עם כל הלומדים (הנסן ופלדהוסן, 1994).

המורים הציגו עמדה, המגשרת על הדילמה: "בשם השוויון" – לעומת: "בשם המצוינות".

לדעתם, קידום המצוינות אינו פוגע בשוויון החינוך (מברך וליברמן, 2004) – עובדה, המלמדת, שהשכלנו לעמוד על העיקרון: "חונך לנער על-פי דרכו" (זילברשטיין, 2002) – תוך דאגה לכלל עם ישראל, אך תמיד יש לזכור את אמרתו של הרבי מקוצק:

"אין לך דבר בלתי שווה

מהתייחסות שווה

לאלה שאינם שווים"

סיכום ומסקנות

קורס, האמור לטפל בהקניית דרכים, שיטות לטיפול מחוננים ומצוינים יצירתיים ובעלי יכולות, אינו יכול לנקוט בדרכים הפוכות של הרצאות פרונטליות, אשר בהן מועבר גוף ידע בלבד.

קורס אמור להיות: "נאה דורש, אך גם נאה מקיים".

בקורס זה הלימוד בדרכי הוראה מגוונות ושונות: co-teaching, בלמידת עמיתים, בסדנאות, בצפייה בסרטים ובמצגות – הוכח כיעיל גם לאחר פרק זמן של ארבעה חודשים.

היעד של השגת הידע בגישה חינוכית אחרת, תוך שימוש בידע תהליכי אישי רפלקטיבי – הושג.

זאת – ועוד:

הגישה החינוכית שנבחרה – גרמה אף לטיפול כשרים אינטלקטואליים וקוגניטיביים ולפיתוח יכולת אנליטית של הלומדים. גישה חינוכית זאת אף טיפלה "ללא כפפות" בהיבטים הנורמטיביים של ביה"ס. ובקונפליקטים, המתבטאים במציאת האיזון בין צורכי הפרט לצורכי-החברה.

גישה זו הצליחה לפתח בלומדיה רגישות לדאוג לאלה וגם לאלה. דרך העבודה הרב-חושית-חוויתית-אישית – פיתחה אצל הלומדים רגישות לצרכי המוחן והמצוין, ואף הוסיפה כלים לטפל בו ולפתח את יכולותיו.

מחקרים רבים, שעסקו בהכשרת מורים למחוננים, פירטו תכונות ומאפיינים אישיותיים, הנדרשים ממחנך של תלמידים מחוננים (הנסן ופלדהוסן, 1997; רוזמרי, 1992; קוה, 2005).

המחקר לא בדק את המאפיינים האישיותיים של המורה למחוננים.

זאת – בשל העובדה, שלדעת החוקרים, שינוי תכונות אישיות של מורים בגיל 45 ויותר אינו ריאלי, וכן – בשל העובדה, שתחום התוכן (מחוננים) היה יעד מְשָׁנִי לתחום המיומנויות ודרכי ההוראה היעילות להכשרת מורים.

לכן בחרנו לשנות את האפשרי: להעשיר ידע, לספק מגוון כלים אופרטיביים, לטפח אחריות פרופסיונלית לכל לומד בכיתה.

נדרש מחקר עתידי באשר לחיפוש דרכים נוספות, שיהיו יעילות להכשרת מורים ותיקים – בקורסים, העוסקים בתחומי דעת שונים, ולהשוותם למסקנות אלה.

ביבליוגרפיה

- אבדור, ש' (2001). **שאלון לפרחי הוראה באוניברסיטאות ובמכללות לחינוך למדידת ידע וגישות חינוכיות**, עבודת דוקטורט, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
- בן פרץ, מ' (2004). דילמות ובעיות בהכשרת כח אדם להוראה – בתוך: י. באשי, מ. בן פרץ, א. בוגנים. **חינוך והכשרה**. ירושלים, המחלקה לחינוך יהודי ציוני, הסוכנות היהודית, ספריית אלינר.
- גוטמן, א' ויעקב, צ' (2004). התפתחות וצמיחה אישית כבסיס להכשרה פרופסיונלית – בתוך: גורי-רוזנבלט, ש. **מורים בעולם של שינוי**, רעננה, האוניברסיטה הפתוחה. עמ' 74-96.
- גורי-רוזנבלט, ש. (2004). הכשרה מקצועית של מורים במערכות השכלה גבוהה: היבט היסטורי השוואתי. **מורים בעולם של שינוי**. רעננה, האוניברסיטה הפתוחה.
- הנסן, י' ופלדהוסן, ג' (1994). השוואה בין מורים שקיבלו הכשרה בהוראת מחוננים ובין מורים שלא הוכשרו בתחום זה – בתוך: א' זיו, (1998). **מחוננות וכשרונות מיוחדים**, תל-אביב, האוניברסיטה הפתוחה.
- זילברשטיין, מ' (2002). **פיתוח לומד בעל הכוונה עצמית**. ת"א, מכון מופת.
- כח משימה לאומי לקידום חינוך בישראל (2004). **התכנית הלאומית לחינוך**. ירושלים, משרד החינוך.
- מברך, ז' וליברמן, ג' (2004). בשם השוויון, בשם המצוינות: האם קידום המצוינות פוגע בשוויון החינוך? השתמעויות לקביעת מדיניות חינוכית, **מגמות, כתב עת למדעי ההתנהגות, מ"ג**, (1), עמ' 195-216.
- משרד החינוך, התרבות והספורט (1998 א'). **השתלמות מוסדית: תשנ"ד – תשנ"ח** (אפילוג), ירושלים, גף הערכה ומדידה.
- משרד חינוך, תרבות וספורט (2000 א'). **מרכזי מורים אזורים: תשנ"ז – תשנ"ט**. ירושלים, גף הערכה ומדידה.
- קוה, מ' (2005). בין מצוינות לנגישות – בימים ההם ובזמן הזה, **אתרוג**, 26, עמ' 52-53.
- רוזמרין, ש' (1995). נחיצות ההכשרה להוראת מחוננים. **תלפיות** עמ' 332-339.
- Baldwin, A.Y. (1993). Teachers of the Gifted, in Heller, A. Monks, F.J. & Passow, A.H. (eds.). **International Handbook of Research & Development of Giftedness & Talent**.
- Banks, J. Cochran – Smith, M. Moll, L. Richert, A. Zeichner, K. Lepage, P. Darling – Hammond, L. Duffy, H. & McDonald, W.M. (2005). Teaching Diverse Learners. in Darling – Hammond, L. Bransford. J. **Preparing Teachers for a changing world**. Josset-Bass S.F
- Berliner, D.C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. **International Journal of Educational Research**, 35 (5), pp. 463-483.
- Birman, B. Desimon, A. Porter. A & Garet. M, (2000). "Designing Professional Development that works". **Educational Leadership**. Vol. 58, No. 8 pp. 28 – 33.
- Calarhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. **Teacher and Teacher Education**, 7, pp. 1-8.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). In Darling – Hammond, L. Bransford. J. **Preparing Teachers for a changing world**. Josset-Bass S.F
- Darling-Hammond, L. Holtzman, D. Gatlin, S. J. & Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matters? **Education policy Analysis Archives**, 13 (42). Available: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n42>
- Dieker, L.A. (2003). "Co-Teaching at the Secondary Level: Unique Issues, Current Trends Suggestion for Success. **The High School Journal**. Vol. 86. pp. 1-13.
- Gately, S.E. (2001). Understanding Co-teaching Components. **Teaching Exceptional Children**. pp. 40-47.
- Hammerness, K. Darling-Hammond, L. Bransford, J. Berliner, W.D. Cochran – Smith, M. McDonald, M. Zeichner, K. (2005) How Teachers Learn and Develop. In L. Darling – Hammond, J. Bransford. **Preparing Teachers for a changing world**. Josset-Bass S.F
- Hansen, J.B., & Feldhusen, J.F. (1992). Comparing GT trained and GT untrained teachers. **Indiana Association for the Gifted Images**, 7(1), pp. 1-5.
- Hansen. J.B. & Feldhusen, J.F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students, **Gifted Child Quarterly**, 38(3), pp. 115-121.
- Mabry, D. (2005) Peer coaching as a support to collaborative teaching **Mentoring and Tutoring** Vol. 13, N.1. pp. 83-94.
- Marczely, B. (1990). **Personalizing Professional Growth – Staff Development that Works**. Corwin, Press. Inc.

- Mathews, J. (2000) School and Learning isn't making grade, The Washington Post, April.
- McClure, P. Piche, D. & Taylor, W.L. (2006). Days of reckoning: Are states and the federal government up to the challenge of student? Washington, DC: Author. Available: www.cccr.org/DaysofReckoning.pdf
- Orlander, J.D., Gupta, M. Fincke, B. G. Manning, M. E & Hershman, W. (2000). **Co-teaching: A faculty development strategy. Medical Education, Vol. 34**, pp. 257-305.
- Shore, B.M. & L.S. Kanevsky, "Thinking Processes: Being and Becoming Gifted", in Heller, K.H. et al., **International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent**, Oxford: Pergamon Press, 1993, pp. 133-147.
- Sparks, D. Hirsh, S. (1991). A National plan for improving Professional Development, Online. [www.Nsdc.Org / Library / NSDC plan. Html](http://www.Nsdc.Org/Library/NSDCplan.Html).
- Sparks, D. (1997). A New Vision for staff development. **Principal**. Vol, 77, No. 1 pp. 20-22.
- Villa, R.A, Nevin, A.I. & Thousand, J. S. (2004). **A Guide to Co- Teaching** Corwin Press. N. Y.
- Walsh, J.M. & Jones, B. (2004) New models of cooperative Teaching. **Teaching Exceptional Children**. pp. 14-20.
- Wilson, S. Darling – Hammond, L. & Berry, B. (2000). A case of successful teaching policy: Connecticut's long-term efforts to improve reaching and learning. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy.

שילוב מתודות במחקר החינוך – אפשרויות ואסטרטגיות

תקציר

המאמר מספק תובנות וכלים ספציפיים – כדי לאפשר עבודת שילוב מתודות מושכל ומתוכנן. המאמר מציג מודלים מנטליים שונים בשילוב מתודות, מתאר ממדים עיקריים במערך, המשלב מתודות וסוקר סוגים של מערכים ושל ניתוח.

שילוב מתודות יביא להעצמת האפשרויות של גישה זו במחקרי החינוך והפסיכולוגיה.

מטרת המאמר הוא לעזור שיח רפלקטיבי על דרך החשיבה של שילוב מתודות, לברר איזה סוג שילוב יכול לתרום תרומה יעילה למחקר החינוכי חברתי, ומה מציעה גישת השילוב למשמעות המחקרית של ה"הבדל" או "התוצאה" העולים במחקר.

לאחר תקופה של תחרות ומחלוקת בין תומכי הפרדיגמות הכמותית והאיכותית הייתה הכרה בזכות קיום הדדית ולאחר מכן תקופה של התעצמות המחקר האיכותי (כ"ץ, 1997) היום, לצד מערכי ניסוי ומערכים איכותיים – התפתחו סוגי מערכים שונים כמו מערכי הערכה, מטאנליזה, או מערכי program theory, שבבסיסם בניית תכנית כחלק מהערכה. למרות שהרבה חוקרים התרחקו מהמחקר הכמותי, המגמות החדשות לא התקבלו באופן אוניברסלי. על רקע זה אנו עדים היום לפתיחות, לצמיחה ולהיווצרות אווירה פלורליסטית, המשלבת בין מתודות שונות באופנים רבים (Denzin & Giardina, 2006).

תרחיש מחקרי דמיוני

קהילת שאננים במרכז הארץ יוזמת פעילות אתגרית לנוער של עיר זו:

המספרים ההולכים וגדלים של בני נוער (גילאי 15-21), המעורבים בפעילויות בלתי חוקיות (גנבת מכוניות, פריצות, שוד), והמספרים היורדים של בני נוער, המסיימים את הלימוד בבתי-ספר תיכוניים הם הרקע לפעילות זו.

תאריכים:

שילוב מתודות, מחקר כמותי, מחקר איכותי, מערך אינטגרטיבי, מערך מותאם.

מילות מפתח: שרה כץ. שילוב שיטות מושכל, מחקר כמותי, מחקר איכותי, תוקף. מודל מנטלי, היבט פרדוגמטי. היבט סובסטנטיבי, היבט ההשלמה, היבט דיאלקטי, ממדי שילוב מתודות, מערך מותאם, מערך אינטגרטיבי, מערך מתמזג, מערך טרנספורמטיבי.

כערים מתועשות אחרות – חוותה שאננים בעיות כלכליות קשות בעקבות נטישת המקום על-ידי תושבים רבים, אנשי עסקים ואחרים, שהעדיפו מקומות משגשגים ואטרקטיביים יותר. התושבים שנשארו במקום הם אנשים, שלא יכלו להרשות לעצמם לעזוב בגלל מצבם הכלכלי, וכן-משפחות עולים.

מנהיגי הקהילה ואזרחים, שאכפת להם בשאננים – נחושים לעשות מעשה כדי לשנות את המגמה ולהציע לנוער אלטרנטיבות משמעותיות לסמים, לפשע ולחוסר-תעסוקה:

הם קיבלו מענק תכנון מתורם ידוע – כדי לבצע מחקר במטרה להבין את המצב ולפתח תכניות אלטרנטיביות להתערבות ולפעולה. מועצת פיתוח שאננים מבקשת הצעות מחקר מחוקרים חיצוניים המעוניינים לנהל מחקר זה. אתם מחליטים להגיש הצעת מחקר:

מה ניתן להציע? כיצד יש לחקור קונטקסט מחקרי זה? מהן השאלות המחקריות שיש לשאול? איזה סוג מערך ניתן לפתח? באילו שיטות צריך להשתמש? אילו תהליכי מחקר ספציפיים יהיו חשובים בקונטקסט זה או בדומים לו?

המאמר הנוכחי ינסה לפרוס אפשרויות לשילוב מתודות מחקריות באופנים שונים.

מטרת מאמר זה כפולה:

- א. לספק תובנות וכלים ספציפיים כדי לאפשר עבודת שילוב מתודות מושכל ומתוכנן. שילוב כזה יביא להעצמת האפשרויות של גישה זו במחקרי החינוך והפסיכולוגיה.
- ב. לעורר שיח רפלקטיבי על דרך החשיבה של שילוב מתודות שיכיל את הנושאים הבאים: איזה סוג שילוב יכול לתרום תרומה יעילה למחקר החינוכי חברתי, ומה מציעה גישה השילוב למשמעות המחקרית של ה"הבדל" העולה במחקר.

התועלת בשילוב מתודות במחקר החינוכי

בשנות האלפיים הולכים ומתרבים החוקרים, המשתמשים בשילוב מתודות באופנים שונים. שילוב מתודות התחיל בתוספת של מתודה אחת על אחרת כדי להפיק מידע נוסף מנתונים והגיע למיזוג מלא של מתודות שונות (Greene & Caracelli, 2003).

שילוב המתודות מאפשר, לדברי חוקרים, "הבנה טובה יותר" של החומר הנחקר – בהשוואה לשימוש בכל מתודה לחוד (Cook, 1986; Green, 1989). הבנה זו מתייחסת להיבטים של היקף, תוקף, עומק וערכיות:

- א. שילוב מתודות מפתח הבנה כוללת ומקיפה: הבנה של פרופיל, ולא של פרטים ממנו, הבנה של עולם חברתי רחב שלם, ולא של עניין או תיאור אחד ממנו.
- ב. שילוב מפתח הבנה תקפה, אמינה, משכנעת יותר ומוטה פחות – מאשר שימוש במתודה אחת בלבד. השילוב מאפשר הצלבת מידע טובה יותר וממילא, פיתוח טענות חזקות יותר ומגינות יותר על איסוף הנתונים ועל ניתוחם (triangulation).
- ג. באמצעות שילוב המתודות – ניתן לנצל את היתרונות של שתי המתודות ולהגיע לפיתוח הבנה עמוקה יותר של הנתונים. המתודה הכמותית מאפשרת היקף, והמתודה האיכותית, חושפת ידע סמוי (tacit knowledge) ורעיונות חדשים.
- ד. הבנה טובה יותר – פירושה גם מודעות ערכית גבוהה יותר, מודעות למגוון ערכים, פרספקטיבות ועמדות, ואת זאת ניתן להפיק משילוב מתודות.

מודלים מנטליים שונים בשילוב מתודות / פרדיגמות

מתודות מעוגנות בתוך פרדיגמות ומשקפות אותן. להלן מודלים מנטליים או היבטים של שילוב מתודות / פרדיגמות – תוך התמקדות בקשר בין פרדיגמה פילוסופית לבין מחקר חברתי ובתפקידן של פרדיגמות במחקר חברתי הלכה למעשה.

היבט בסיסי (Purist stance)

כל פרדיגמה מורכבת בבסיסה ממערכות (אונטולוגיות, אפיסטימולוגיות ומתודולוגיות) של הנחות פילוסופיות. ההנחות הפילוסופיות של הפרדיגמה – מכוונות ומדריכות את ההחלטות המחקריות הפרקטיות. ההיבט, הבסיסי שרווח בשנות ה-90 של סמית (1983) וגובה ולינקולן (1989) קובע, שהנחות של פרדיגמה קשורות זו בזו, ולכן חייבים לכבדן ולשקמן. כיוון שמערכת ההנחות של פרדיגמות שונות אינן תואמות, לא ניתן לשלב בין פרדיגמות שונות באותו מחקר.

היבט פרדיגמטי (A paradigmatic stance)

לפי ההיבט הפרדיגמטי, פרדיגמות מורכבות מהנחות ומעמדות פילוסופיות שונות ביחס למציאות, לידע, למתודולוגיה ולערכים, אך הנחות אלה הן בלתי תלויות באופן לוגי זו בזו, ודווקא בשל כך הן יכולות להתאים זו לזו ולהשתלב זו לזו באופנים שונים. הדבר החשוב ביותר בניהול מערכי מחקר ובקבלת החלטות מחקריות מעשיות הוא האפיונים הפרקטיים ודרישות הקונטקסט המחקרי או הבעיות, העומדות על הפרק, ולא הפרדיגמות הפילוסופיות המופשטות (Patton, 2002).

היבט סובסטנטיבי (Substantive theory stance)

לפי ההיבט הסובסטנטיבי, הפרדיגמות המורכבות מהנחות ומעמדות פילוסופיות שונות ביחס למציאות, לידע, למתודולוגיה ולערכים, הן מעוגנות בדרך כלל גם בתאוריות סובסטנטיביות, הקשורות לעניינים או לקונספציות מסוימות.

ביקמן (1987; 1990), חן (1990) וכן – פאוסון וטילי (1998) – (Pawson and Tilly, 1998) – סבורים, שהדבר החשוב ביותר בקבלת החלטות מחקריות מעשיות הוא הנושאים הסובסטנטיביים והתאוריות הקונספטואליות הרלוונטיות למחקר המנוהל, ולא הפרדיגמות הפילוסופיות – כשלעצמן או לשם עצמן.

היבט החוזק וההשלמה (Complementary strength stance)

אמנם פרדיגמות מורכבות מהנחות ומעמדות פילוסופיות שונות ביחס למציאות, לידע, למתודולוגיה ולערכים אותם יש לשמר, אך אי אפשר לומר שמערכות ההנחות של הפרדיגמות השונות אינן ניתנות להתאמה ולשילוב באופן בסיסי. אם כן ניתן לומר, שהן שונות זו מזו בהיבטים חשובים:

ההנחות הפרדיגמטיות – כמו גם ההקשר והתאוריה – מכוונים ומביאים להחלטות מחקריות מעשיות באופן משמעותי ביותר. כיוון שישנם הבדלים חשובים בין מערכות הפרדיגמות והן אינן שונות בחשיבותן זו מזו, סבורים חוקרים אחרים (Brewer and Hunter, 1989; Morse, 2003), שמתודות, המעוגנות בפרדיגמות שונות, ניתנות להתאמה ולשילוב, בתנאי שהן תישמרנה באופן נבדל זה מזה. כך ניתן לשמור על יושרה מתודולוגית-פרדיגמטית.

היבט דיאלקטי (Dialectic stance)

חוקרים כמו גרין וקרסלי (Greene & Caracelli, 1997; 2003) ורגין (Ragin, 1989) – סבורים, שלמרות שמערכת הנחות של כל פרדיגמה שונה מאחרת באופנים חשובים, הפרדיגמות עצמן הן תוצאה של בנייה חברתית-היסטורית, וככאלה הן אינן קדושות או בלתי ניתנות לשינוי. ההנחות הפרדיגמטיות מכוונות ומדריכות את ההחלטות המחקריות הפרקטיות כמו גם תאוריות והקשר. יש דווקא להשתמש בהבדלים החשובים בין הפרדיגמות בכוונה תחילה ותוך כיבוד מערכת ההנחות של כל אחת מהן כדי לשלבן יחד באופן מושכל. כך ניתן יהיה להשיג הבנות חדשות, מתקדמות, ניואנסים ודקויות חדשים – דיאלקטים שונים.

היבט הפרדיגמה האלטרנטיבית (Alternative paradigm stance)

פרדיגמות מורכבות מהנחות ומעמדות פילוסופיות שונות ביחס למציאות, לידע, למתודולוגיה ולערכים. חוסר התאמות פילוסופיות והיסטוריות בין פרדיגמות ניתנות להשלמה דרך מיזוג של פרדיגמות קיימות ובניית פרדיגמות חדשות, כגון פרגמטיזם עכשווי, ראליזם מדעי או אמנציפציה-טרנספורמציה.

פרדיגמות מחקר מסורתיות אינן רלוונטיות למחקר המעשי. שילוב מתודות בד בבד עם דרישות תאורטיות קונטקסטואליות צריכות להוביל היום במחקר (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Maxwell, 2004; Mertens, 2003 Teddlie & Tashakkori, 2003). באמצעות המיזוג בשילוב מתודות כזה – נבנית מעין פרדיגמה חדשה.

ממדים עיקריים במערך שילוב מתודות

- ניתן לסכם בשלושה את הממדים העיקריים בשילוב מתודות במחקר החברתי-חינוכי:
1. ממד ראשון של שילוב הוא: שילוב בסוף או תוך כדי חקר בנקודות נבחרות לפני הסקת מסקנות:
שילוב מסוג זה יהיה תלוי בשאלות הבאות:
 - באיזו מידה של אינטראקטיביות או של חוסר תלות, המתודות נתפסות, מתוכננות ויוצאות אל הפועל?
 - מתי מתבצע השילוב: בסוף המחקר או במשך המחקר?
 - באיזו מידה של הרמוניה משלבים מתודות ביחד ובאיזו מידה נשארת זהותם ברורה לאורך המחקר (כאשר מדובר במחקרים מותאמים – *component, coordinated designs*).
 - האם לגבי מערכים מתמזגים (*integrated designs*), ישנה אינטגרציה של מערכים.
 - האם יש מיזוג, או איחוד.
 - האם המערכים מאוחדים לדבר שלם הגיוני כשני דיאלקטים של אותה שפה, או האם הם מיושמים כתהליך של מעבר מאחת לשניה וחזרה, באופן שרק המסקנות המופקות בסוף משקפות את המיזוג של שתייהן.
 2. ממד שני של שילוב הוא: שוויון בין מתודות או מתודה אחת שהיא דומיננטית יותר מאחרת: העדפת למתודולוגיה אחת על פני האחרת או שוויון לאורך המחקר, או בנקודות מסוימות.
 3. ממד שלישי של שילוב הוא: יישום המתודות באופן רציף או במקביל:

ביצוע פעולה מפורשת, שינוי חברתי או אג'נדה פוליטית. הכוונה היא למיזוג ערכים חשובים, הנמצאים בבסיס ההנחות של מתודות שונות – לפרדיגמה אלטרנטיבית, שתציג טוב יותר את האינטרסים כמו לדוגמה מערך מחקר טרנספורמטיבי של טדלי וטשקורי או של מרטנס (Teddle & Tashakkori, 2003; Mertens, 2003).

טיפולוגיה של מערכים המשלבים מתודות

ניתן לומר שישנם שני סוגים של מערכי מחקר המשלבים מתודות: מערכים מותאמים ומערכים מתמזגים (Caracelli & Greene, 1997):

1. מערכים מותאמים (Component designs):

התאמות שונות של מערכים נותנות שלושה סוגי מערכים מותאמים:

- א. מערך טריאנגולציה (*Triangulation*) הוא מערך, המשתמש בשתי מתודות במקביל או בעדיפות לאחת על זולתה או בעדיפות שווה – כדי להעריך את אותן תופעות לשם השגת תוקף מחקרי גבוה יותר לתוצאות. כאן הנחות הפרדיגמות אינן מרכזיות ואינן משתנות, למשל, בהצלבה, ולכן מערך זה נקרא מערך טריאנגולציה (הצלבה).
- ב. מערך משלים (*Complementarity*) – כאשר תוצאות של מתודה אחת מקדמות, מאירות, מפרשות, מרחיבות או מבהירות את התוצאה, שהתקבלה משימוש במתודה אחרת, או כאשר שתי מתודות – מערכות היבטים שונים של אותה תופעה במקביל או ברצף. לעתים מתודה אחת היא השולטת. כאן חשיבות הנחות הפרדיגמה תהיה במרכז.
- ג. מערך התרחבות (*Expansion*) – כאשר נעשה שימוש במתודות שונות לחקר תופעות שונות ברצף או במקביל, עם עדיפות למתודה אחת על פני השנייה, או בלעדיה, עם ייחוס חשיבות להנחות הפרדיגמה, או בלעדיה – נקבל מערך התרחבות.

2. מערכים מתמזגים – אינטגרטיביים (Integrated designs):

שלושה טיפוסים של מערכים מתמזגים:

- א. מערך של חזרה, התפתחות, השלמה (*Iteration, development, complementarity*). זהו שילוב דינמי בין שיטות בשלבים רבים של המחקר. באופיו הוא רציף. המתודות חשובות באותה מידה. הנחות הפרדיגמות חשובות.
- ב. מערך הוליסטי (*Holism*): מתודות שונות תלויות בהכרח זו בזו להבנת תופעות מורכבות באופן מלא. קיים שימוש חופף סימולטני במתודות, המדגיש את האינטגרציה. ההנחות של הפרדיגמות וכן גם המתודות – חשובות באותה מידה.
- ג. מערך טרנספורמטיבי (*Transformation*) – במערך זה הדגש הוא בשילובם של ערכים ושל פעולות שבבסיס המתודות השונות. יש עדיפות לערכים אלה על פני הנחות היסוד של המתודות. זוהי בנייה של מתודה חדשה, הנוצרת ממיזוג מתודות קיימות. זוהי פעולה לכיוון של פלורליזם ומיזוג עם שימוש שונה. המתודות שוות בחשיבותן וההנחות הערכיות של הפרדיגמה במרכז.

הניתוח במחקר שילוב מתודות

קיימים שני סוגי ניתוח:

האחד הוא חיבור בין תוצאות הניתוחים במתודות השונות בסוף המחקר, והאחר הוא ניהול ניתוח נתונים משולב ואינטגרטיבי.

בניתוח האינטגרטיבי ניתן לעשות את הבאים :

- א. *Transformation* – טרנספורמציה של סוג נתונים אחד במתודה אחת לסוג נתונים אחר במתודה השנייה לשם השוואה, או כדי להבין תופעה טוב יותר.
- ב. מיזוג או חיזוק נתונים. שתי מערכות נתונים הופכות למערכת אחת, שיכולה להיות כמותית או איכותית לשימוש בניתוח הבא.
- ג. *Extreme case analysis* – שימוש בתוצאות של נתונים מסוג אחד – כדי לזהות מקרים קיצוניים ולנתח אותם באופן אחר.
- ד. *Typology* – שימוש בתוצאות העיקריות של ניתוח נתונים אחד – כדי לבנות מערכת של קטגוריות סובסטנטיביות, או טיפוסים, שאפשר אחר-כך להשתמש בה כמסגרת לניתוח מערכת נתונים אחרת או לשילוב בין נתונים ממערכות שונות – כמו לדוגמה אצל גרין וקרסלי (Greene & Caracelli, 1997).

הדבר החשוב בשילוב מתודות במחקר – איננו, אם הנתונים מופיעים בצורה של נתונים כמותיים או איכותיים, אלא העמדה הכללית של החוקר ותפיסתו את הסבר התוצאות.

לאחר סיום תכנון המחקר בנושא קהילת שאננים חִשְּׁבו על השאלות הבאות :

מה היה הדבר החשוב ביותר, שהשפיע על קבלת ההחלטות המחקריות שלכם?

מה היו השיקולים, שהנחו אתכם בקבלת החלטותיכם?

מהן עמדותיכם לגבי הסבר התוצאות ביחס לכל הנתונים ולפירושים?

באיזה אופן יוצר הניתוח שניתחתם – "הבנה טובה יותר", ומה ניתן ללמוד מניתוח משולב?

מה בעייתי לגבי ניתוח אינטגרטיבי בקונטקסט הנבחר?

דונו בעניין בקבוצת מחקר, והשוו את מסקנותיכם עם אלו של קבוצת מחקר אחרת!

כ"ץ, ש' (1997). ה"מהפכה האיכותית" במתודולוגיה המחקרית, במדעי החברה בכלל ובמדעי החינוך בפרט, בשלושת העשורים האחרונים. שאנן, ג', *שנתון המכללה הדתית לחינוך*, חיפה. תשנ"ז.

References

- Bickman, L.(ed) (1987). *Using program theory in evaluation: New Directions for Evaluation*. 33. San Francisco: CA. Jossey-Bass.
- Bickman, L.(ed) (1990). *Advances in program theory: New Directions for Evaluation*. 47. San Francisco: CA. Jossey-Bass.
- Brewer, J., and Hunter, A. (1989). *Multimethod research: A synthesis of styles*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Greene, J.C., and Caracelli, V. J. (1997). (eds). *Advances in mixed-method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms. New Directions for evaluation*, 74. 19-32. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chen,H-T. (1990). *Theory driven evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N.K., and Giardina, M.D. (2006). *Qualitative Inquiry and the conservative challenge*. Left Coast Press.
- Greene, J. C., and Caracelli, V. J. (1997). Defining and describing the paradigm issue in mixed-method evaluation. In: J.C. Greene and V. J. Caracelli (eds), *Advances in mixed method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms. New Directions for Evaluation*. 74 .5-17. San Francisco: CA. Jossey-Bass.
- Greene, J. C., and Caracelli, V. J. (2003). Making paradigmatic sense of mixed-methods practice. In: A. Tashakkori and C. Teddlie (eds), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. 91-110. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guba, E.G., and Lincoln, Y.S.(1989). *Fourth generation evaluation*. San Francisco: CA, Jossey-Bass.
- House, E.R. (2006). Methodological Fundamentalism and the quest for control. In : N. K. Denzin and M. D. Giardina. *Qualitative Inquiry and the conservative challenge*. Left Coast Press. CA.
- Johnson, R. B., and Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed method research : A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*. 33 (7). 14-26.
- Maxwell, J.A. (2004). Realism as a stance for mixed methods research. Paper presented at the AERA, Chicago.
- Mertens, D.M. (2003). Mixed methods and the politics of human research: Thetransformative-emancipatory perspective. In: A. Tashakkori and C. Teddlie (eds), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. 135-164. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morse, J. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In: A. Tashakkori and C. Teddlie (eds). (2003), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. 189-208. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M, Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods, 3rd edition*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pawson, R., and Tilly, N. (1998). *Realistic evaluation*. London: Sage.
- Ragin, C.C. (1989). *The comparative method: Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Berkeley: Universityof Calif. Press.
- Smith, J.K. (1983). Quantitative versus qualitative: An attempt to clarify the issues. *Educational Researcher*, 12 (1), 6-13.
- Teddlie, C., and Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. In : A. Tashakkori and C. Teddlie (eds), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. 3-50. Thousand Oaks, CA: Sage.

משחקי אסטרטגיה ושיבוץ מספרים או צורות הנדסיות ככלי לפיתוח החשיבה

תקציר

פיתוח-החשיבה מהווה חלק מרכזי בחינוך המתמטי, וזאת – משום שליכולת החשיבה, שהוקנתה לתלמיד המתבגר, ישנה השפעה על לימודיו ועל עיסוקיו בתחומים נוספים. משחקים, חידונים, פתרון תשבצים ומשימות מאתגרות – מהווים כלי-עזר לפיתוח החשיבה, וכן הם תופסים מקום חשוב בעשייה בתרבות-הפנאי. כדי לעודד התמודדות עם אתגרים, המפעילים ערוצים שכליים – מוצגים לקורא משחקי-אסטרטגיה ומשימות של שיבוץ-מספרים, המבוססים על ידע בסיסי במתמטיקה, אך מחייבים חשיבה עמוקה וניתוח-מצבים בעלי מספר אפשרויות. ניתן להשתמש בדוגמאות, שהובאו בצירוף-פתרונות – כבסיס לפיתוח משימות נוספות להעשרת-המכלול.

הקדמה

משחקים, חידונים, תשבצים ומשימות שונות – מהווים, בכל גיל, חלק חשוב מתרבות-הפנאי. כל אחת מהפעילויות הללו מחייבות חשיבה, הכוללת ניתוח אפשרויות והסקת מסקנות. כשם שתרגול בכל תחום בחיים משפר את יכולת הביצוע, כך גם פעילויות-חשיבה משפרות את יכולת החשיבה, ובייחוד – הרחבתה לרב-כיוונית. לדוגמה: לילדים, שבגיל צעיר התמידו לשחק בשחמט תחרותי, היה קל להתמודד עם לימודי-החשבון ועם לימודי-המתמטיקה בחינוך העל-יסודי. ההתמודדות עם משימות שונות מהווה עיסוק, אשר, בדרך כלל, יש בו הנאה, הגוברת עם כל הצלחה, ובמיוחד – כשמוצאים פתרונות יצירתיים בדרכים לא סטנדרטיות. קיימים משחקים או משימות, שלאחר מספר ניסיונות מגלים את הדרך לפתרון, ובכך אובד העניין בהם.

תאריכים: משחקי-אסטרטגיה, שיבוץ מספרים במסגרות שונות.
מילות מפתח: משימות-שקילה, טבעת מלבנית, סודוקו.

לעומת זאת, ישנם משחקים, שגם לאחר השגת שליטה בכלליהם ומציאת דרכי-פתרון, הרי כל משחק הוא בבחינת חדש, ולא רק שלא קורה בו איבוד עניין, אלא, להפך – ניתן להבחין בהתמכרות מסוימת.

בכל אחת מהמשימות הרבות ישנם מספר אלמנטים מרכזיים, כגון: כללי-משחק, הצורך בידע כללי או ספציפי, רכישת מיומנות של התמודדות עם אתגרים, אך בעיקר קיים בו שימוש במיומנויות קוגניטיביות ובכלים שכליים, המנתבים את המתמודד אל המטרה.

במאמר זה יוצגו שני סוגי משימות:

1. משחקי אסטרטגיה.

2. משימות של שיבוץ מספרים.

להתמודדות עם המשימות הללו – אין צורך בידע מתמטי מעמיק, ודי לנו ידע בחשבון בסיסי.

משחקי אסטרטגיה

המילה אסטרטגיה מופיעה לאחרונה לעתים קרובות בכלי-התקשורת.

לפי מילון אבן-שושן פירוש המילה: תורת ניהול מלחמות, עריכתן והכנתן או צירוף סוגי פעולות לשם תכלית מסוימת.

בחלק זה תוצגנה שתי משימות עם פתרון, שבהן יש לבחור בדרך הנכונה – כדי להגיע לניצחון, ומשימה שלישית, שיש לגלות בה את האסטרטגיה לפתרון.

מי שבתורו המספר 1 הוא המפסיד

שני מתחרים משחקים אחד נגד חברו במשחק המספרים.

הכללים הם:

א. כל אחד בתורו – אומר מספר אחד.

ב. ניתן להתחיל בכל מספר טבעי (רצוי גדול מ-50).

ג. כל שחקן אומר מספר שלם, הקטן מהמספר שהוכרז לפניו, אך גדול ממחציתו או שווה לו.

ד. המפסיד הוא מי שאומר את המספר 1.

מהי האסטרטגיה לניצחון?

הדגמת המשחק-2			הדגמת המשחק-1		
שחקן ראשון		שחקן שני	שחקן ראשון		שחקן שני
120	↔	60	102	↔	68
38		23	45		25
20		11	16		10
8		5	6		4
3		2	2	①	①
① השחקן הראשון הפסיד.			השחקן השני הפסיד.		

כפי שרואים מההדגמות, הידע המתמטי היחיד שנדרש למשחק הוא לחשב את הגבול התחתון, שהוא מחצית המספר הקודם – מעוגל כלפי מעלה למספר השלם.

ככל שמתקדמים במשחק, הולך וקטן המספר, אשר עליו יכולים המתמודדים להכריז.

מי שמגיע ראשון למספר 2 הוא, למעשה, המנצח, כי למתמודד השני נותר לבחירה המספר 1 בלבד.

מי שרוצה להגיע למספר 2 – עליו להגיע בתורו, הקודם למספר 5, המחייב את המתמודד השני לבחור את אחד המספרים: 3 או 4.

לאחר מספר התמודדויות וניתוח-התוצאות (ניצחון או הפסד) – מגיעים לאסטרטגית הניצחון – להכריז בשלב מסוים של המשחק על אחד מהמספרים של הסדרה הבאה: 2,5,11,23... ולהמשיך בה בתורו.

מהם שאר מספרי הסדרה ?

קל לראות, שכל מספר בסדרה הוא כפול מהמספר הקודם בתוספת 1.

בהתאם לכך הסידרה המורחבת היא 2, 5, 11, 23, 47, 95, 191, 383, ...

$$\begin{cases} a_{n+1} = 2a_n + 1 \\ a_1 = 2 \end{cases} \quad \text{או באמצעות נוסחת נסיגה:}$$

ניתן לבקש מהתלמידים למצוא בסדרה עוד שני דברים מעניינים:

1. סדרת ההפרשים היא סדרה הנדסית שמנתה 2, ..., 3, 6, 12, 24, 48, 96, ...

2. ספרת האחדות של מספרי הסדרה, להוציא את המספר הראשון, מהווה סדרה

מחזורית, 1, 3, 7, 5, ..., 7, 6, 3, 8, 1, 9, 5, 4, 7, 2, 1, 1, 5

הערה: ניתן לתת כלל אחר למשחק, כגון: המספר הבא חייב להיות לפחות $\frac{2}{3}$ (מעוגל כלפי מעלה) של המספר הקודם. במקרה כזה – הירידה בערכי המספרים האפשריים תהיה יותר מתונה, ותיקבע סדרה אחרת של מספרים, שתבטיח אסטרטגית-ניצחון.

אסטרטגיה מחכמתו של רבי אברהם אבן עזרא (1089-1164)

רבי אברהם אבן עזרא חי בטודלה בתקופת תור-הזהב של יהדות-ספרד. בנוסף להיותו משורר, פרשן תנ"ך, פילוסוף, אסטרונום ורופא הוא התעמק בנושאים מתמטיים, ומיוחסות לו משימות מתמטיות רבות.

מביאים בשמו את הסיפור הבא שמעובד ממקור (1):

כמקובל בעולם הקדום היו עוברים בין מדינות הים באמצעות ספינות.

פעם אחת נסע רבי אברהם בספינה עם 15 מבחירי תלמידיו. פרט לו ולתלמידיו, היו בספינה רב- החובל ועוד 15 עבריינים.

כשהחלה סערה בים והספינה עמדה לטבוע, ביקש רב החובל להקל עליה ע"י הטלת מחצית מהנוסעים לים.

רבי אברהם הבין, שאין מנוס מכך, והציע לרב-החובל לבחור בהגרלה את הנוסעים, שיש להשליך לים.

ההגרלה ואופן ביצועה – נתקבלו על דעת רב-החובל: התלמידים והעבריינים סודרו בשורה, וכל תשיעי בשורה – אמור היה להיות מוטל למים. כשהגיעו לסוף השורה, המשיכו את הספירה בתחילת השורה.

רבי אברהם סידר את תלמידיו ואת העבריינים בשורה אחת, וכך – כל תשיעי שנזרק לים היה עבריון.

כיצד הוא סידר את תלמידיו ומנע בכך את השלכתם לים?

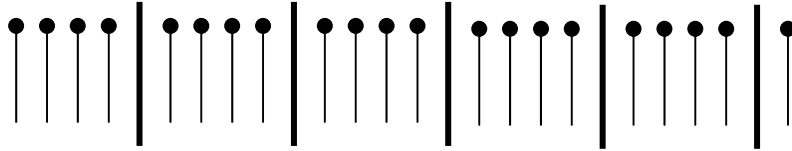


לקיחת גפרורים

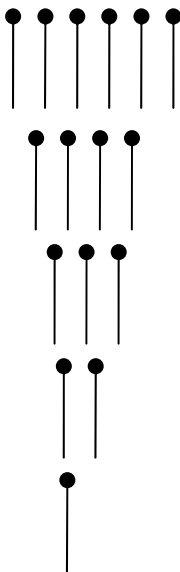
שני שחקנים לוקחים, כל אחד בתורו, גפרורים מערמה, אשר בה יש 21 גפרורים. בכל תור חייב כל משתתף לקחת 1-3 גפרורים לפי רצונו.

מנצח – מי שבתורו לא נותרו גפרורים לקחת.
באיזו אסטרטגיה צריך לפעול השחקן השני – כדי לזכות בתחרות ?
הערה : כל שחקן מכריז בקול, כמה גפרורים לקח בכל סיבוב.

הפתרון: מחלקים את הגפרורים לחמש קבוצות של 4 גפרורים בכל אחת, וגפרור בודד אחד נוסף – כמודגם באיור.



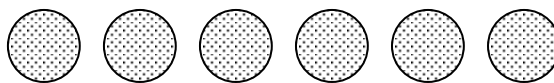
בכל סיבוב לוקח המתמודד השני מספר גפרורים, המשלים את הכמות, שלקח הראשון באותו סיבוב, לקבוצה של 4 גפרורים. כך ייאלץ המתמודד הראשון לקחת בסיבוב השישי את הגפרור הבודד, ועל-ידי כך מנצח השני.



מגדל הפוך של גפרורים

נתון מגדל של גפרורים, הבנוי משורות של גפרורים.
בשורה התחתונה גפרור אחד, ובכל שורה מספר הגפרורים נתון : 6,4,3,2,1.
כל משתתף לוקח בתורו כמה גפרורים שהוא חפץ אך ורק משורה אחת שבחר בה.
מפסיד – מי שבתורו נותר לו לקחת גפרור אחד.
באיזו אסטרטגיה יש לפעול כדי לנצח במשחק?
ניתן לשחק את המשחק ללא גפרורים באופן שבכל תור מוחקים – בקו על האיור – את סימני הגפרורים שנלקחו.
הערה: על בסיס שתי המשימות האחרונות – ניתן לבנות משימות דומות ע"י שינוי במספר הגפרורים ובכללי-המשחק, ואף להפוך אותו למשחק של שלושה מתמודדים.

תחרות אכילת כפתורי-שוקולד



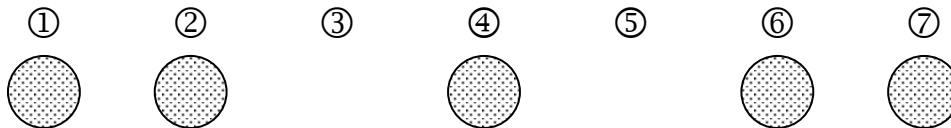
בשורה מונחת קבוצה של כפתורי-שוקולד בכמות כזו, שגם בעידן של הקפדה על אכילה נכונה, לא תיפגע בריאותם של שני נערים, המתמודדים על אכילתם. כל נער אוכל בתורו 1-2 כפתורי שוקולד, והמנצח בתחרות הוא מי שאכל את הכפתור האחרון.

מי שחפץ בתורו לאכול 2 כפתורי-שוקולד – יכול לעשות זאת רק אם יקח 2 כפתורים, שהיו צמודים זה לזה במצב הראשוני – לפני תחילת התחרות.

כלומר, לא ניתן לאכול בתור אחד – שני כפתורי-שוקולד, שביניהם חסר/חסרים כפתורי-שוקולד, שנאכלו בתורים הקודמים.

מהי האסטרטגיה, שהמתמודד הראשון – צריך לנקוט כדי לזכות בתחרות?

במצב המתואר בציור – ניתן לאכול אחד מחמשת הכפתורים שנותרו, או את הכפתורים 1+2, או 6+7, אך לא זוג אחר של כפתורים לא-צמודים.



הפתרון:

אם מספר הכפתורים אי-זוגי, על השחקן הראשון לאכול את הכפתור האמצעי.

אם מספר הכפתורים זוגי, על השחקן הראשון לאכול את שני האמצעיים, וכך

ייווצר מצב סימטרי של הכפתורים הנותרים.

במצב הסימטרי שנוצר, על כל מהלך, שיבצע השחקן השני, יבצע השחקן הראשון את המהלך הסימטרי.

ראוי לבדוק, אם הדרך המוצעת מביאה להשגת הניצחון.

בכל מקרה, לשחקן הראשון – אסטרטגיה לניצחון, ועל-כן המשחק אינו הוגן.



פיתוח אסטרטגיה להתמודדות עם משימות שקילה

קיימות משימות מגוונות, העוסקות בשקילה באמצעות מאזני-כפות.

ניתן לחלק אותן לשתי קבוצות מרכזיות:

♦ גילוי מטבע מזויף.

♦ ביצוע שקילה של משקלים מסוימים בעזרת סט נתון של מאזניים.

בקבוצה הראשונה של המשימות, שתוצג במאמר זה, תפקיד המאזניים הוא לאבחן מטבעות

זהים ע"י כפות אופקיות ולאחר מטבעות שונים תוך קביעה: מי כבד ממי לפי נטיית הכפות. בכל מקרה, על כל אחת מהכפות מניחים מספר זהה של מטבעות.
מטרת המשימות היא לזהות בוודאות את המטבע המזויף ולקבוע את שוני משקלו (כבד או קל) – בהשוואה לשאר המטבעות.
כאשר ישנן n מטבעות, הרי בפשטות, ע"י ביצוע של $n-1$ שקילות של זוגות מטבעות (על כל כף מניחים מטבע אחד) – יתגלה המטבע המזויף.
היופי של משימות זיהוי המטבע המזויף מתבטא בגילוי האסטרטגיה (אלגוריתם) למציאת המטבע במספר השקילות הקטן ביותר.
ניתן לפתח את האסטרטגיה ע"י התמודדות עם משימות שקילה בעלות קושי מדורג שהולך וגדל.

משימה 1 (2)

מטבע אחד מבין שלושה מטבעות זהים חיצונית הוא מזויף וקל יותר. כיצד ניתן לאתר באמצעות שקילה אחת?

הפתרון

מניחים על כל כף מטבע אחד. אם הכפות מאוזנות, הרי המטבע השלישי הוא המזויף. אם הכפות אינן מאוזנות, הרי המטבע בכף העליונה הוא המזויף. כך מזהים את המטבע המזויף בשקילה אחת בלבד.

משימה 2

מטבע אחד מבין שלושה מטבעות זהים חיצונית הוא מזויף, ומשקלו שונה מהאחרים. מהו המספר המינימלי של שקילות, הנדרש כדי לאתר?

הפתרון

על כל כף מניחים מטבע אחד. אם הכפות מאוזנות, הרי המטבע השלישי שטרם נשקל הוא המזויף.
אם הכפות אינן מאוזנות, מחליפים את אחד המטבעות ומניחים במקומו את המטבע שטרם נשקל. אם בשקילה השנייה הכפות מאוזנות, הרי המטבע שהוחלף לאחר השקילה הראשונה הוא המזויף.
אם גם כעת הכפות אינן מאוזנות, הרי המטבע, שנשקל בשתי השקילות, הוא המזויף, כלומר, לגילוי המטבע המזויף – בוצעו שתי שקילות.

משימה 3

מטבע אחד מבין שלושה זהים חיצונית הוא מזויף, ומשקלו שונה מהאחרים. מהו המספר המינימלי של שקילות, שיש לבצע כדי לאתר ולקבוע, אם הוא כבד או קל משאר המטבעות?

הפתרון

הפתרון דומה לפתרון של משימה 2, אך לצורך קביעת המשקל של המטבע המזויף ביחס למטבעות האחרים – יש להוסיף את הפעולות הבאות:

אם בשקילה הראשונה הכפות מאוזנות, הרי המטבע שטרם נשקל הוא המזויף, ובשקילה השנייה יש לשקול אותו עם אחד משני המטבעות התקינים – כדי לקבוע, אם הוא כבד או קל מהם.

אם בשקילה הראשונה הכפות אינן מאוזנות, מסירים את המטבע הקל ומניחים במקומו את המטבע שטרם נשקל.

אם בשקילה השנייה הכפות מאוזנות, הרי המטבע שהוחלף הוא המזויף, ומשקלו קל יותר.

אם בשקילה השנייה המטבע הכבד מהשקילה הראשונה – נותר כבד גם בשקילה השנייה, הרי הוא המטבע המזויף, ומשקלו כבד יותר, כלומר, לגילוי המטבע המזויף וקביעת משקלו ביחס לאחרים – בוצעו שתי שקילות.

משימה 4

מטבע אחד מבין ארבעה מטבעות זהים חיצונית הוא מזויף, ומשקלו שונה מהאחרים. כיצד ניתן לאתר באמצעות שתי שקילות במאזני-כפות?

הפתרון

בשקילה הראשונה מניחים מטבע אחד על כל כף. אם הכפות מאוזנות, הרי אחד משני המטבעות שטרם נשקלו – חשוד כמזויף.

מחליפים את אחד מהמטבעות שבמאזניים – במטבע שטרם נשקל. אם הכפות נותרו מאוזנות בשקילה השנייה, אז המטבע שטרם נשקל (אחד משני החשודים) הוא המזויף. אם גם בשקילה השנייה הכפות אינן מאוזנות, אז המטבע המזויף, שנותר על המאזניים מהשקילה הראשונה, הוא המזויף.

ברור, שכל שמספר המטבעות גדול יותר, ואין יודעים, אם המטבע המזויף קל או כבד יותר – יש לבצע מספר גדול יותר של שקילות. אנו חייבים אז להשתמש באסטרטגיה נכונה – כדי לצמצם את מספר השקילות למספר המינימלי, וזאת – ע"י קביעת אלגוריתם, המנתח בכל פעם את האפשרויות השונות, ובכל שלב מסיק מסקנות, ואף ע"י ביצוע הכללות. משימות נוספות קשות יותר – ניתנות לקורא ללא פתרון, כאתגר עצמאי.

משימה 5 (2)

מטבע אחד מבין שמונה מטבעות זהים חיצונית הוא מזויף, וקל יותר מהאחרים. כיצד ניתן לאתר באמצעות שתי שקילות?

משימה 6

מטבע אחד מבין 80 מטבעות זהים חיצונית הוא מזויף וקל יותר מהאחרים.

כיצד ניתן לאתרו באמצעות 4 שקילות?

משימה 7

מטבע אחד מבין שבעים וחמישה מטבעות זהים חיצונית הוא מזויף, ומשקלו שונה מהאחרים.

כיצד ניתן לקבוע באמצעות שתי שקילות, אם הוא קל או כבד משאר המטבעות?

משימה 8 (משימה קשה)

מטבע אחד מבין שנים עשר מטבעות זהים חיצונית הוא מזויף, ומשקלו שונה מהאחרים.

כיצד ניתן לאתרו ולקבוע, אם הוא קל יותר או כבד יותר משאר המטבעות באמצעות שלוש שקילות?

שיבוץ מספרים במסגרות שונות

שיבוץ מספרים לפי כללים למסגרות שונות – משך את ליבם של שוחרי החשבון, התשבצים והחידות.

מבין המסגרות ראוי לציין את ריבועי-הקסם של סכום או מכפלה, אשר נדרש בהם לשבץ מספרים מסוימים באופן שיתקבל סכום אחיד או מכפלה אחידה, בכל שורה, עמודה ובשני האלכסונים הראשיים.

החסרון של ריבועי-הקסם מתבטא בעובדה, שלאחר שנרכשה הטכניקה לשיבוץ המספרים, אובד העניין בהם.

מופרות מסגרות אחרות בעלות צורות שונות וכללים אחרים לשיבוץ מספרים (3-4).

להלן יוצגו שתי מסגרות לשיבוץ מספרים: הראשונה – פשוטה וקצרה, ובכך – יופיה, והשנייה היא **תשבץ-הסודקו**, הלהיט של השנה-שנתיים אחרונות; זו משימה, שניתן להביאה במספר דרגות קושי, וניתן לחזור עליה במספר ענק של תשבצי-אפשרויות.

שיבוץ מספרים בטבעת מלבנית

טבעת מלבנית מורכבת מ-18 ריבועים – כפי שנראה באיור.

יש לשבץ בריבועים מספרים שלמים, שסכומם 120 באופן שסכום המספרים בשלושה ריבועים עוקבים יהיה אותו סכום.

לכאורה, זו משימה קשה, שהרי יש לשבץ 18 מספרים, כששני הנתונים הבולטים הם הסכום הכולל והסכום האחיד של המספרים בשלושה ריבועים עוקבים.

A	C	B	A	C	B
B					A
C					C
A					B
B	C	A	B	C	A

כאשר משבצים בריבועים באופן מחזורי את האותיות A, B, C , כפי שנראה באיור, רואים, שמתקבלות 6 סדרות כאלו, ולכן הסכום של כל סדרה הוא $20 = 6 \cdot 120$.

כל סדרה של 3 מספרים שסכומם 20 תהווה פתרון למשימה.

קיימות סדרות רבות, שהולמות את הדרישה.

לדוגמה – כמה מהן:

$(0, 8, 12)$; $(2, 2, 16)$; $(8, 3, 9)$; $(11, 8, 1)$; $(5, 10, 15)$.

על בסיס משימה זו – ניתן לבנות טבעות שונות:

ריבועית, אליפטית, מעגלית (עם טבעות פנימיות נוספות או בלעדיהן), וכן – דרישות נוספות, כגון סכום אחיד בארבעה ריבועים סמוכים או מתן אפשרות לשיבוץ מספרים לא שלמים ואף שיבוץ של מספרים שליליים.

דוגמה לכך מופיעה באיור הבא:

בכל אחת ממשבצות השורה שיבצנו מספר, באופן שהסכום של שני מספרים במשבצות סמוכות הוא שווה, והסכום הכולל של המספרים בכל 9 המשבצות הוא 35.

			5					
--	--	--	---	--	--	--	--	--

כפי שרואים, באחת המשבצות משובץ המספר 5.

איזה מספר נמצא במשבצת המסומנת באפור?

פתרון המשימה נותר לקורא!

תשבצי סודוקו

משחק (תשבץ) הסודוקו

המשחק הומצא לראשונה ביפן בשלהי המאה ה-18. כמשחק הוא הופיע לראשונה בכתב-עת בשם *Math. Puzzles and Logic Problems*, שיצא בניו-יורק בשנות השבעים של המאה העשרים.

כפאזל הוא הופיע לראשונה ביפן בשנה 1984 ונקרא "סואזי ווא דוקושין ני קאגירו", שמשמעו – המספר מוגבל רק בבדידותו. במשך השנים קוצר השם ל"סודוקו" (*Sudoku*) שמשמעו ביפנית: מספר יחיד. בשנת 1977 ויין גולד, שופט בדימוס מהונג קונג – כתב תַּכְנִית מחשב, המייצרת תשבצי-סודוקו לעיתון הבריטי "טיימס". כיום מתפרסמים התשבצים בעיתונים יומיים בארצות רבות.

תיאור המשחק

המשחק מורכב ממסגרת חיצונית, התוחמת 81 משבצות ריבועיות שוות-גודל (9*9).

בתוך המסגרת החיצונית ממוקמים 9 תת-ריבועים (3*3), דהיינו כל אחד מורכב מ-9 משבצות. בתוך המסגרת הכוללת מפוזרים במשבצות השונות מספרים מ-1 עד 9 (לא תמיד כולם), כשחלק מהם מופיעים פעמים אחדות, כפי שנראה באיור.

		6		2		8		
	7		4		8		5	
5		4				6		7
	2						1	
9								3
	6						7	
6		7				5		1
	1		5		9		8	
		9		1		3		

תשבץ סודוקו – רמה בינונית

יש להשלים את שיבוץ המספרים באופן שבכל תת-ריבוע יופיע כל אחד מהמספרים מ-1 ועד 9, כשכל מספר מופיע רק פעם אחת; כך גם בכל עמודה ובכל שורה של המסגרת החיצונית (הריבוע הגדול).

קיים תשבץ סודוקו, שבנוסף לכללים הנ"ל – הרי גם בשני אלכסונו הראשיים משובצים המספרים מ-1 ועד 9, כל מספר – פעם אחת, כפי שנראה באיור הבא.

	6	4		5				8
				1	3			4
2		3				1		
6	3		8			5		
4				9				7
	1	9			5		2	6
	8					6		3
9	5		3	8			4	
3				7	6	9		

תשבץ סודוקו – רמה בינונית

בתשבץ זה גם בשני האלכסונים הראשיים מופיעים כל תשעת המספרים, כל מספר – פעם אחת.

במילים אחרות: משחק הסודוקו הוא משחק של השלמת שיבוץ מספרים, לפי כללים, למסגרת נתונה, אשר חלק מהמספרים כבר מפורזים בה. למעשה, לא צריך לדעת חשבון כדי לשחק, וזה, בעצם, סוד הקסם שבסודוקו: הסודוקו מפעיל את המחשבה ואת ההיגיון שבכל אחד מאתנו. כעת נערכים מחקרים לבדיקת יעילותו לשיפור-הזיכרון ולבהירות-המחשבה.

בעיתונות היומית, במקומונים, באתרי האינטרנט ובספרים, שהופיעו לאחרונה בעברית (5-6), ובאנגלית (7-8), מסווגים משחקי הסודוקו לפי חמש רמות קושי: קל מאוד, קל, בינוני, קשה, קשה מאוד (לפעמים אף ברמת קושי סופר-קשה).

את החלוקה לפי רמות קושי מאפיינים שלושה פרמטרים:

הראשון – המספר הכולל של המספרים המשובצים במסגרת במצב התחלתי: ככל שיש יותר מספרים במצב ההתחלתי, המשחק קל יותר.

השני – מיקומם של המספרים במצב ההתחלתי.

לפעמים נתון מקבץ גדול של מספרים בתת-הריבוע המרכזי, ומספרים בודדים מפורזים בשאר שמונת תת-הריבועים המקיפים אותו.

לפעמים – המצב הפוך:

מעט מספרים מצויים בתת-הריבוע המרכזי (או בכלל לא), והשאר מפורזים בתת-הריבועים המקיפים.

השלישי – כמות המספרים, החוזרים על עצמם במצב ההתחלתי.

רמת הקושי של השלמת שיבוץ המספרים – משלבת את שלושת הפרמטרים.

מהניסיון, שנצבר מפתירת עשרות תשבצי-סודוקו בכל רמות קושי – עולה, שתהליך השיבוץ הוא בעיקרו תהליך של אלימינציה:

אילו מספרים חייבים להיות, ואילו אינם יכולים להיות באזור מסוים. כשמתבוננים בשורה או בעמודה רצופה של תשעה מספרים, אשר חסרים בה שלושה-ארבעה מספרים, יודעים בראש ובראשונה מה המספרים החסרים, והיכן ניתן לשבצם:

זאת – משום שכל שורה או עמודה רצופה מורכבת משלושה קטעים, שכל אחד מהם שייך לתת-הריבוע שלו או קשור לתת-ריבועים אחרים, אשר חלק מהמספרים כבר שובצו בהם.

יחד עם זאת, חשוב לציין, שככל שרמת-הקושי עולה, כך מתקיימים יותר מצבים, שניתן לפתור אותם רק על-ידי ניסוי וטעייה – דבר, שמהווה חלק בלתי נפרד מהאתגר.

במקרה של תשבץ קשה – מגיעים לשלב, שבו ישנם מיקומים בעלי מספר אפשרויות, שאלימינציה אינה מסייעת לגביהן, וחייבים להתחיל בתהליך ניסוי וטעייה. במצב כזה יש לבחור צומת-החלטה קריטי ולבחור בו אחת מהאפשרויות. צומת קריטי – מיקום, אשר בו יש מעט (עדיף 2) מספרים אפשריים לשיבוץ, ובחירת מספר אחד תגרום לזיהוי ודאי של מספרים במקומות אחרים.

כך ממשיכים, עד שמגיעים לסתירה או שמגיעים לפתרון התשבץ. האתגר הוא בחירת צומת-ההחלטה הנכון שיוביל לפתרון.

בעיקרון – בעת התמודדות עם שיבוץ מספרים בתשבצי הסודוקו חשוב לעשות זאת בעיפרון, המאפשר מחיקה במידת הצורך.

חשוב לציין, שלכל תשבץ סודוקו קיים פתרון יחיד (9), ולכן, טעות באחד מהצעדים אינה מאפשרת להגיע לפתרון המלא. אם ידועים, למשל, שניים או שלושה מספרים, שצריכים להופיע זה ליד זה (אופקית או אנכית), אך עדיין הסדר שלהם טרם נקבע – ראוי להקיף אותם באליפסה ולהמשיך בשיבוץ המספרים באזורים אחרים של המסגרת. ככל שיתרבו המספרים המשובצים, יהיה קל יותר לשבץ את החסרים ולקבוע את הסדר בין המספרים שהוקפו באליפסה.

תשבצי סודוקו לילדים

לניגשים בפעם הראשונה להתמודדות עם תשבצי סודוקו ובעיקר לתלמידי החינוך היסודי – מוצעים לתרגול התחלתי "מיני" תשבצים, המורכבים מ-16 או מ-24 משבצות – כפי שנראה באיורים הבאים:

מיני תשבצים

	2			6					1	4
	4	3							1	
					5				2	
1				4		6				3

מיני תשבץ
של 24 משבצות
(מורכב מהמספרים:
6, 5, 4, 3, 2, 1)

מיני תשבץ
של 16 משבצות
(מורכב מהמספרים:
4, 3, 2, 1)

במיני תשבץ של 16 המשבצות מופיעים ארבעת המספרים: 1,2,3,4 כשכל אחד מופיע פעם אחת, בכל שורה, בכל עמודה ובכל אחד מארבעת תת-הריבועים (2×2).

במיני תשבץ של 24 משבצות מופיעים ששת המספרים: 1,2,3,4,5,6 כשכל אחד מופיע פעם אחת בכל שורה ואופקית ובכל אחד מארבעת תת-המלבנים (2×3), המרכיבים את כלל המסגרת.

במקום הקפרות 1-9 אפשר לשבץ קפרות אחרות, כגון: מספרים אי-זוגיים, שהם כפולות של 3, מספרים ראשוניים בלבד, מספרים, שהם חזקות של 2 (2,4,6,8,10,12,14,16), וכל זאת – כדי להטמיע בתלמידים קבוצת מספרים בעלת ייחוד מסוים או לקרבם להבנתה.

אפשרות נוספת היא לשבץ בלוח הסודוקו כרטיסים ממשפחת הצורות הגאומטריות: משולש, מלבן, ריבוע, מקבילית, מעוין, טרפז, מעגל וכו'.

סודוקו כמשחק תחרותי

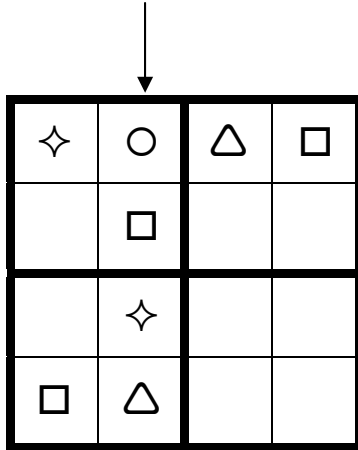
אפשר להפוך את לוח הסודוקו למשחק תחרותי של 2-4 משתתפים.

מתחילים מלוח סודוקו (4x4, 6x6, 9x9) ריק.

מכניסם כרטיסים, המכילים את הספרות או הצורות הגאומטריות.

את הכרטיסים בעלי הספרות או בעלי הצורות הגאומטריות – מניחים בצורה לצד הלוח, כשפניהם כלפי מטה, והיא משמשת כקופה.

כל משתתף מרים בתורו כרטיס מן הקופה, הופך אותו, ומניחו על אחת המשבצות הריקות לפי חוקי הסודוקו. כאשר משתתף משלים שורה, או עמודה, או אזור, הוא מקבל נקודה. לפעמים בהנחת כרטיס אפשר להשלים 2 או 3 ספרות – כפי שנראה באיור, ובשביל כל אחת מהן מקבלים נקודה.



אם המשתתף מרים כרטיס, שאין אפשרות להניח אותו על הלוח בלי להפר את כללי השיבוץ בסודוקו, הוא מחזיר את הכרטיס לתחתית ערימת הקופה ומוזיז למקום חוקי – כרטיס אחר של אותו מספר או צורה, שכבר נמצא על הלוח.

אם הוא יצר סדרה מושלמת חדשה, הוא מקבל נקודה. אם במהלך הזזת הכרטיס, הוא פירק סדרה מושלמת, הוא אינו מפסיד נקודות.

המשתתף, שמניח את הכרטיס האחרון, מקבל נקודה אחת בלבד, אף-על-פי שהשלים שלוש סדרות.

המנצח הוא המשתתף, שזכה במספר הנקודות הגדול ביותר.

הכנסת הכרטיס עם המעגל
הביאה להשלמת שתי סדרות.

הערה: אם בשלב מסוים אין אפשרות להמשיך במשחק

(אין מקום להניח כרטיס או להזיז כרטיס), הסתיים המשחק, ושוב בעל מספר הנקודות הגדול ביותר הוא המנצח.

בדומה למשחק הסודוקו ולמשחק הרומי-קוב (אבני משחק בעלות מספרים להשלמת סדרות) – ניתן לפתח משחקי-שיבוץ מספרים, שמפעילים את החשיבה וההיגיון ומפתחים את היכולת להסקת מסקנות.

מראי מקומות

1. אבן שושן, א' ובק, י' (1960). **אחודה-נא** (מהדורה שביעית). ירושלים: עבר, עמ' 110.
2. ארז, ב"צ (1985). **לתפוס ראש: חידות ושעשועי היגיון** (מהדורה שנייה). תל-אביב: תמר, עמ' 32.
3. בן-עזרא, א' (1980). **שיעור חופשי: סיפורי הגיון וחשבון, פעולות, חידות**. זכרון יעקב: קרטוב, עמ' 40.
4. גזית, א' (2002). **מת לחשוב 10!** חולון: יסוד, עמ' 17.
5. גולד, ו' (2005). **סודוקו – 2**. תל-אביב: כנרת.
6. לב-אדלר, ע' ודקל, ב' (2005). **שיגעון הסודוקו: ספר הסודוקו המלא**. תל-אביב: חמד, ידיעות אחרונות.
7. Griffiths-Jones, S. (2005). *The Sudoku Book: An Introduction to SuDoku with 101 Puzzles*. Harriman House, Hampshire, UK.
8. Mepham, M. (2005). *The book of Sudoku: The Hot new puzzle craze*. U.S.A.: Overlook TP.
9. Hayes, B. (2006). Unwed Numbers. *American Scientist*, 94, 12-15.

"יפה היא הגאומטריה" – חיזוק ההיגד ע"י הצגת דרכי פתרון אחדות לאותה משימה

תקציר

לשם המחשת יופיה של הגאומטריה הובאו 7 משימות מגוונות: לכל משימה הוצגו מספר דרכי פתרון (2-4). הפתרונות התבססו על שימוש בכלים של הנדסת-מישור בלבד: משפטים ובניות-עזר.

ודאי קיימות דרכי-פתרון נוספות לאותן המשימות.

המטרה המרכזית של המשימות שנבחרו הייתה להעצים את הפוטנציאל של הנדסת-המישור – כתחום, המאפשר לגרות ולהרחיב את שדה-החשיבה. כך נמצאו דרכי-פתרון מגוונות, ובתוכן – קצרות ופשוטות יותר, הכוללות מרכיב של יופי, שיתרמו להגברת ההנאה והסיפוק.

הקדמה

דרכי-הלימוד ושיטות-ההוראה במתמטיקה – נגזרות מתכנית-הלימודים וממטרותיה. אחת המטרות המרכזיות של לימודי-המתמטיקה היא להקנות לתלמידים דרכי-חשיבה, העשויות לסייע להם בתחומי למידה ודעת אחרים, ולפתחן.

המשמעות של "ללמוד לחשוב" – פירושה: על המורה למתמטיקה לפתח את יכולתם של התלמידים ליישם מידע ולבצע אנליזה וסינתזה ברמה נאותה של תכונות-יסוד, כללים ומשפטים, שלימד בשלבים הקודמים של תהליך-ההוראה.

פתרון בעיות שונות הוא אחד האמצעים החשובים לפיתוח החשיבה:

במהלך פתרון בעיות בכיתה – נשאלים התלמידים שאלות-הכוונה, כגון: "האם ניתן ליישם את המסקנה של התרגיל הקודם לפתרון בעיה זו?", "האם השאלה אינה מקרה פרטי של השאלה הקודמת?", "האם נפגשתם עם בעיה מסוג כזה, והיכן?", "האם ניסוח השאלה דומה?".

מטרת שאלות כאלה היא לגרות ולהרחיב את שדה-החשיבה ולהכין את התלמיד להתמודדות עצמאית, שהוא עצמו יצטרך לשאול את השאלות ולהשיב עליהן.

תאריכים: שילוב תחומים במתמטיקה, דרכי פתרון שונות.

מילות מפתח: ייחודה של הגאומטריה, משימות בהנדסת-מישור

* הוצג בחלקו במסגרת הרצאה שנישאה בכנס השנתי של העוסקים בהוראה, במחקר ובפיתוח בתחום המתמטיקה לעל-יסודי בישראל, כפר המכביה, מרץ 2007.

תנופה לפיתוח החשיבה מתקבלת מפתרון בעיות בשיטות שונות:

מציאת דרך פתרון נוספת ע"י שימוש באותו תחום מתמטי – ובמיוחד מתחום אחר – מסייעת לפיתוח-החשיבה ומעלה אותה לרמה גבוהה יותר.

יישום ידע קודם בסיטואציה חדשה, המביא לפתרון קצר ופשוט יותר או יפה יותר – מגביר את ההנאה והסיפוק בלימודי המקצוע.

שילוב תחומים בפתרון בעיות – פותח לתלמידים מבט רחב יותר על המתמטיקה כמקצוע מקיף, תוך יצירת קשרים בין ענפיו השונים.

הצלחת פיתוח החשיבה של תלמידים בסיוע פתרון בעיות מגוונות במתמטיקה – תלויה במידה רבה ביכולתו של המורה ליצור ולעורר גירויים מתאימים בתהליך ההוראה והלימוד, תוך הבלטת יופיה של המתמטיקה.

פתרון בעיה בדרך רגילה – מותיר בדרך כלל את התלמידים בשלווה וללא תגובה מיוחדת.

לעומת זאת, פתרון שונה לאותה הבעיה – עשוי לגרום להתלהבות רגשית. הפתרון המיוחד והיפה הוא בלתי-צפוי, אך מוחשי, ולרוב – פשוט וקצר יותר.

דרכים **רגילות** משרישות פתרונות טכניים המתקבלים אוטומטית.

לעומתן, דרכים **לא** שגרתיות מאפשרות יוזמות חדשות ומפתחות מיומנויות נוספות. במידה רבה דומה הדבר להבדל שבין דרך אלגברית לבין פתרון ע"י ניסוי וטעייה של בעיות מילוליות. השימוש בדרכים חלופיות מצביע על המתמטיקה – כשטח קסום פתוחות מפתיעים.

ואכן בעת האחרונה ניתן לראות ממספר מאמרים שעוסקים בתחום (1-6), שקיימת נטייה הולכת וגוברת לשימוש בדרכים חלופיות – ככלי לפיתוח מציאות, לפיתוח יצירתיות ולהצגת המתמטיקה – כמקצוע מורכב ממכלול של תחומים, המשולבים זה בזה.

מניסיון רב-שנתי בהוראת-מתמטיקה בחטיבה העליונה, בקורסים אקדמאיים ומתהליך ההדרכה וההכשרה של פרחי-הוראה אובחנה החשיבות הרבה של שליטה מקיפה בכלים מתמטיים שונים, המאפשרת התמודדות עם בעיות מורכבות ועם אתגרים, המחייבים שימוש באסטרטגיות פתרון מגוונות.

הנדסת מישור – שילוב תחומים ודרכי פתרון

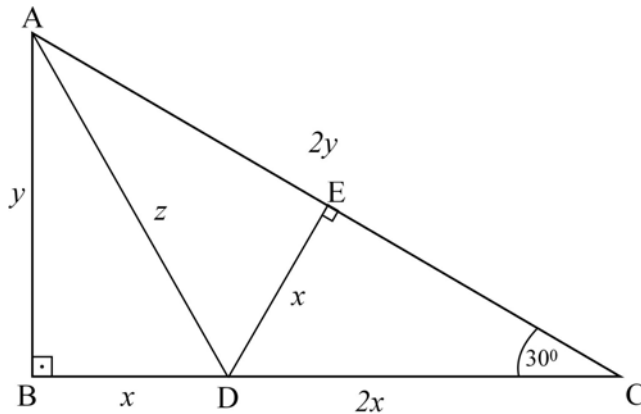
במסגרת העברת קורס אקדמאי בנושא: "שילוב תחומים במתמטיקה" – הצגנו בהנאה לסטודנטים, 8 הוכחות שונות למשפט פיתגורס.

עמיתה בסגל האקדמי, ששמעה על כך, לא רק שלא התלהבה, אלא ציינה בזלזול, שיש לה ספר ששמו "100 הוכחות למשפט פיתגורס". באחד מספרי הלימוד מצוין, שישנן כ-600 הוכחות למשפט פיתגורס, אשר בין חלק רב מהן קיימים הבדלים מזעריים בנימוקי ההוכחה. המגוון הרחב של הוכחות למשפט פיתגורס הוא עדות ליופיה ולעושר של המתמטיקה.

מבין ענפי-המתמטיקה – הנדסת המישור היא אחד מהענפים המרהיבים ביותר בגלל המספר הרב של דרכי-פתרון, שאפשר להשיג בה. כתחום, המבוסס על אקסיומות ומשפטי-יסוד, שעליהם מתפתחים משפטים באופן מודולרי, וקיים בו שימוש בבניות-עזר ובבניות חלופיות – ניתן למצוא בו דרכי פתרון שונות לאותה משימה, שחלקן סטנדרטיות ללא ייחוד בולט – מצד אחד, וקיימות דרכים אחרות בלתי-שגרתיות, קצרות מאד ומרשימות ביופין – מצד שני.

במהלך בדיקת בחינות בגרות של מאות נבחנים – נמצאו דרכי פתרון שונות לאותן שאלות, ובמיוחד – לשאלות בהנדסת מישור, שמופיעות בשאלון 005. ממצא זה מצביע הן על העובדה, שמורים מלמדים בשיטות ובדרכים מגוונות, בהדגשים אלה ואחרים, תוך שימוש במספר כלים, והן על עובדת יכולתם של התלמידים ליישם אותם בצורות שונות.

במאמר זה נציג 7 משימות הנדסיות, כשלכל משימה יובאו מספר דרכי פתרון (רק מתחום ההנדסה), ושחלקן נמצאו ע"י הסטודנטים בקורס: "בעיות נבחרות בהנדסה". משימות 5-7 הן משימות בעלות קושי רב, שמסומנות בדרך כלל בספרי הלימוד ב- **. את הפתרונות של משימות 6-7 ניתן למצוא באמצעות טריגונומטריה ובדרכים נוספות.



בעיה 1

נתון משולש ישר זווית $\triangle ABC$

($\angle B = 90^\circ$), אשר בו

$\angle ACB = 30^\circ$, הנקודה D

מחלקת את הצלע BC

באופן ש- $CD = 2DB$.

הוכח, שהישר AD חוצה את

הזווית $\angle BAC$.

נסמן: $BD = x$ ו- $DC = 2x$, וכן נחשב

$$\angle BAC = 60^\circ.$$

הוכחה – דרך א'

נסמן: $AB = y$ ו- $AC = 2y$ (לפי תכונת צלעות במשולש $30^\circ, 60^\circ, 90^\circ$).

ע"י שימוש במשפט פיתגורס במשולש $\triangle ABC$ מקבלים:

$$(3x)^2 + y^2 = (2y)^2 \Rightarrow y = x\sqrt{3}$$

נסמן $AD = z$.

ע"י שימוש במשפט פיתגורס במשולש $\triangle ABD$ נקבל:

$$z^2 = x^2 + y^2 = x^2 + (x\sqrt{3})^2 = 4x^2 \Rightarrow z = 2x$$

מכאן, המשולש ישר-הזווית $\triangle ABD$ הוא בעל ניצב BD , השווה למחצית היתר AD .

לכן, $\angle BAD = 30^\circ$.

לכן, $\angle DAC = 30^\circ$, והישר AD חוצה את הזווית $\angle BAC$.
מ.ש.ל.

הוכחה – דרך ב'

מהנקודה D נוריד אנך DE ליתר AC . לפי תכונת אורכי הצלעות במשולש $\triangle DEC$ ($90^\circ, 60^\circ, 30^\circ$), אורכו של DE הוא X ($DE = X$).

המשולשים: $\triangle ABD$ ו- $\triangle AED$ חופפים לפי המשפט צ.צ.ז. לכן, $\angle BAD = \angle DAE$, והישר AD חוצה את הזווית $\angle BAC$,
מ.ש.ל.

הוכחה – דרך ג'

הישר AD חותך את הצלע BC באופן ש- $\frac{CD}{AB} = 2$, וכן, $\frac{AC}{AB} = 2$ (כפי שהוסבר בפתרון של דרך א').

לכן היות ו- $\frac{CD}{DB} = \frac{AC}{AB}$ הרי ש- AD הוא חוצה-זווית לפי המשפט ההפוך למשפט חוצה-הזווית.

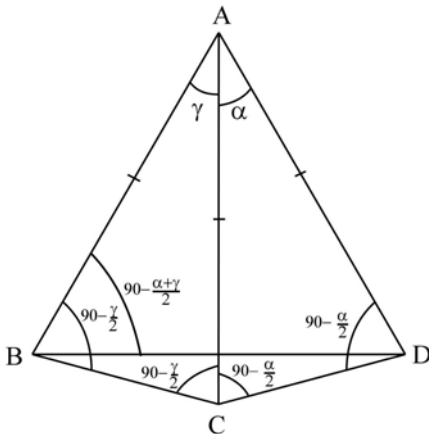
בעיה 2

נתון: $AB = AC = AD$

הוכח, כי: $\angle DBC = \frac{1}{2} \angle CAD$.

הוכחה – דרך א'

נחשב את הזוויות במשולשים שווי-השוקיים לאחר סימון זוויות.



סימון זוויות וחישובן

$$\angle CAD = \alpha \Rightarrow \angle ACD = \angle ADC = 90 - \frac{\alpha}{2}$$

$$\angle BAC = \gamma \Rightarrow \angle ABC = \angle ACB = 90 - \frac{\gamma}{2}$$

$$\angle BAD = \alpha + \gamma \Rightarrow \angle ABD = \angle ADB = 90 - \frac{\alpha + \gamma}{2}$$

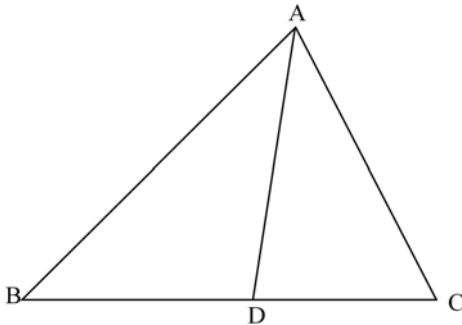
מכאן :

$$\angle DBC = \angle ABC - \angle ABD = 90 - \frac{\gamma}{2} - (90 - \frac{\alpha + \gamma}{2}) = \frac{\alpha}{2}$$

מ.ש.ל.

הוכחה – דרך ב'

הנקודה A היא מרכז המעגל, העובר דרך הנקודות B, C ו-D. על-כן, $\angle DBC = \frac{1}{2} \angle CAD$ על פי המשפט: "זווית היקפית שווה למחצית הזווית המרכזית, הנשענת על אותה קשת".
מ.ש.ל.



בעיה 3

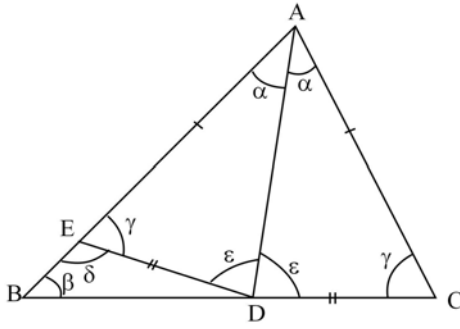
במשולש $\triangle ABC$ נתון: AD –

חוצה-זווית $\angle BAC$, $AB > AC$,

הוכח, כי: $BD > DC$

הערה: בעיה זו הוצגה באחד מספרי הלימוד בפרק: "קשרים בין צלעות וזוויות במשולש", הנלמד בשלבים הראשונים של לימודי ההנדסה.

הוכחה – דרך א'



נסמן: $\angle BAC = 2\alpha$, $\angle ABC = \beta$, $\angle ACB = \gamma$.

מהנתון: $AB > AC$ נובע ש- $\gamma > \beta$. עם העברת חוצה-הזווית AD הרי הקטעים BD ו-DC נמצאים, לכאורה, בשני משולשים שונים. כדי להביא לכך שהם יימצאו ממש באותו משולש – נעתיק קטע AE, שאורכו שווה ל-AC על הצלע AB – כפי שנראה באיור.

המשולשים: $\triangle ADC$ ו- $\triangle ADE$ חופפים לפי צ.ז.צ., לכן

$$\angle D_1 = \angle D_2 = \varepsilon$$

$$\angle AED = \angle ACD = \gamma$$

$$DE = DC$$

$$\angle BED = \delta \text{ : נסמן}$$

$$\varepsilon > \beta \text{ (זווית חיצונית למשולש } \triangle ADB \text{)}$$

$$\delta > \varepsilon \text{ (זווית חיצונית למשולש } \triangle DEA \text{)}.$$

מכאן:

$$\delta > \varepsilon > \beta$$

מסקנה

במשולש $\triangle BDE$, $\delta > \beta$, ולכן $BD > DE = DC$,

(מול הזווית הגדולה – נמצאות הצלע הגדולה).

מ.ש.ל.

הוכחה – דרך ב'

AD הוא חוצה-זווית במשולש $\angle ABC$. לפי משפט חוצה-הזווית, $\frac{BA}{AC} = \frac{BD}{DC}$.

לפי הנתון, $\frac{AB}{AC} > 1$. לכן, $\frac{BD}{DC} > 1 \Rightarrow BD > DC$. מ.ש.ל.

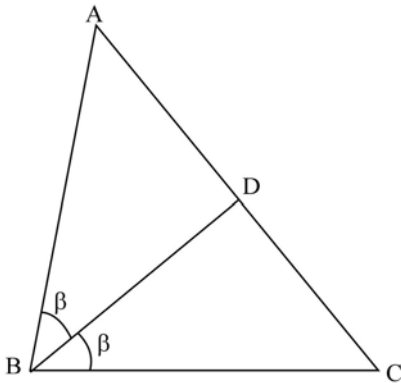
הערה: המסקנה מהפתרון בדרך ב' הוא שֶׁיָדַע נרחב מאפשר תשובה מיידית ופשוטה ללא צורך בבניות-עזר.

בעיה 4

הוכחות שונות למשפט חוצה הזווית.

BD – חוצה-זווית במשולש $\triangle ABC$. הוכח, שחוצה הזווית מחלק את הצלע שהוא חותך – לשני חלקים, המתייחסים זה לזה כיחס הצלעות, הכולאות את הזווית.

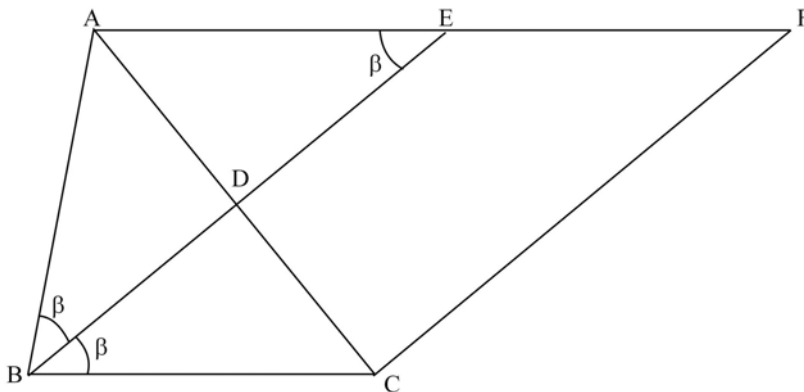
$$\text{צ"ל: } \frac{AD}{DC} = \frac{AB}{BC}$$



הוכחה – דרך א'

ההוכחה הקלאסית, הנמצאת בספרי הלימוד היא הבאה: דרך הקדקוד A נעביר ישר, המקביל לבסיס BC .

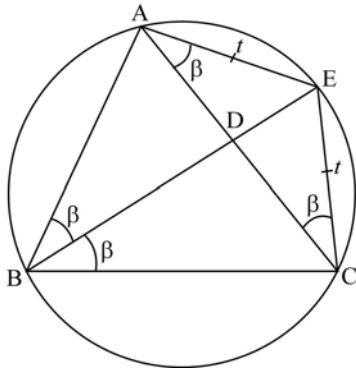
חוצה-הזווית BD חותך ישר זה בנקודה E . דרך הקדקוד C נעביר ישר מקביל לחוצה-הזווית BD , החותך את המשך הישר AE בנקודה F . המרובע $BEFC$



הוא מקבילית (לפי הבנייה), ולכן $BC = EF$.
משולש $\triangle ABE$ הוא משולש ש"ש, לפי זוויות מתחלפות שוות בין מקבילים (β) .
לכן, $AB = BE$.

לפי משפט תלס על ישרים מקבילים, החותכים שוקי זווית $\angle CAF$, $\frac{AD}{DC} = \frac{AE}{EF}$.

כפי שהוכח: $AB = AE$, $EF = BC$, ולכן נקבל: $\frac{AD}{DC} = \frac{AB}{BC}$.
מ.ש.ל.



הוכחה – דרך ב'

נבנה את המעגל, החוסם את המשולש $\triangle ABC$. חוצה-
הזווית BD חותך את המעגל בנקודה E . נחבר בישרים את
הנקודה E עם הקדקודים A ו- C .

$\angle EAC = \angle ECA = \beta$ (זוויות היקפיות, הנשענות על
אותה הקשת), ולכן $EA = EC = t$.

המשולשים: $\triangle BDE$ ו- $\triangle BDC$ דומים זה לזה לפי ז.ז.

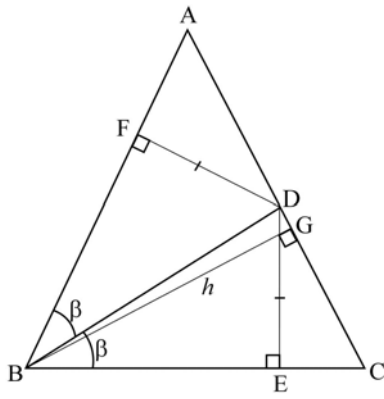
$$\frac{BC}{t} = \frac{DC}{DE} \Rightarrow t = \frac{BC \cdot DE}{DC}, \text{ לכן,}$$

המשולשים: $\triangle CDE$ ו- $\triangle BAD$ דומים זה לזה לפי ז.ז.

$$\frac{AB}{t} = \frac{AD}{DE} \Rightarrow t = \frac{AB \cdot DE}{AD}, \text{ לכן,}$$

$$\frac{BC \cdot DE}{DC} = \frac{AB \cdot DE}{AD} \Rightarrow \frac{AD}{DC} = \frac{AB}{BC}, \text{ מכאן,}$$

מ.ש.ל.



הוכחה – דרך ג'

מהקדקוד D נוריד גבהים DE ו- DF לצלעות BC ו- AB בהתאמה.

$DE = DF$, לפי התכונה של נקודה, הנמצאת על חוצה-זווית.

$$\begin{aligned} S_{\triangle ADB} &= \frac{AB \cdot DF}{2} \\ S_{\triangle BDC} &= \frac{BC \cdot DE}{2} \end{aligned} \Rightarrow \frac{S_{\triangle ADB}}{S_{\triangle BDC}} = \frac{AC}{BC} \quad (*)$$

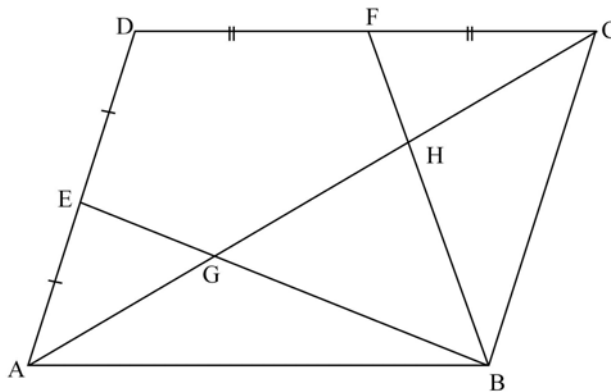
מהקדקוד B נוריד גובה לצלע AC , ונסמן אותו ב- h .

$$\begin{aligned} S_{\triangle ADB} &= \frac{AD \cdot h}{2} \\ S_{\triangle BDC} &= \frac{DC \cdot h}{2} \end{aligned} \Rightarrow \frac{S_{\triangle ADB}}{S_{\triangle BDC}} = \frac{AD}{DC} \quad (**)$$

(הערה: הגובה h הוא הגובה המשותף לשני המשולשים).

$$\frac{AD}{DC} = \frac{AB}{BC} \quad \text{מ.ש.ל.} \quad \text{מהשוואה בין (*) ו-(**) נקבל:}$$

מ.ש.ל.



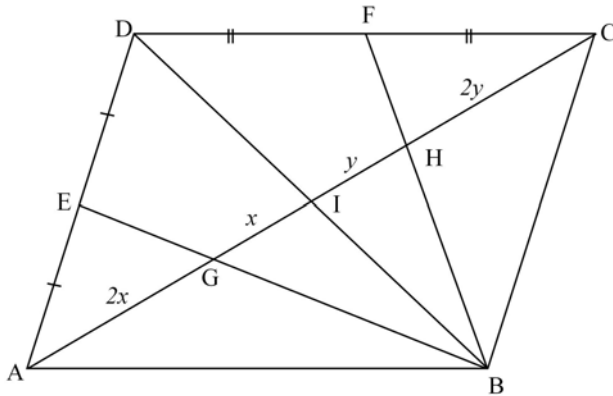
בעיה 5

נתון:

$ABCD$ היא מקבילית.

את הנקודות E ו- F , נקודות-האמצע של הצלעות AD ו- BC בהתאמה, נחבר עם הקדקוד B . הישרים BE ו- DF חותכים את האלכסון AC בנקודות G ו- H בהתאמה.

הוכח, כי $AG = GH = HC$



הוכחה – דרך א'

נעביר את האלכסון BD - נקודת מפגש האלכסונים). במשולש $\triangle ABD$, BE ו- AI הם תיכונים חוצים זה את זה).

נסמן: $GI = x$.

מתכונת נקודת חיתוך התיכונים במשולש – נקבל $AG = 2x$.

במשולש $\triangle CBD$, BF ו- CI הם תיכונים.

נסמן: $IH = y$ ונקבל לפי אותו הסבר, $HC = 2y$.

מכאן, $AG = 2x$, $GH = x + y$, $HC = 2y$.

מהעובדה, ש- $AI = IC$ נקבל: $x + x = 2y + y \Rightarrow x = y$.

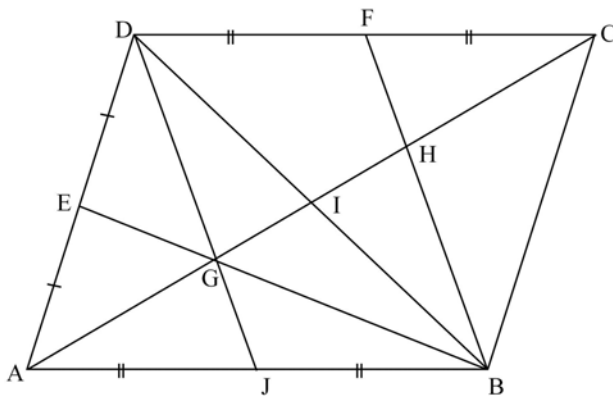
ולכן, $AG = GH = HC$.

מ.ש.ל.

הוכחה – דרך ב'

נעביר את האלכסון BD . נחבר את הנקודות D ו- G . המשך הישר DJ חותך את הצלע AB בנקודה J . הוא התיכון השלישי במשולש $\triangle ADB$, ועל כן $AJ = JB$. מכאן נובע, ש- $DJBF$ מקבילית (מרובע בעל זוג אחד של צלעות שוות ומקבילות).

GJ – קטע אמצעים במשולש $\triangle ABH$ (הישר, שיוצא מאמצע צלע במשולש ומקביל לצלע שנייה). לכן $AG = GH$.



כנ"ל, HF – קטע אמצעים במשולש $\triangle CDG$, ולכן, $GH = HC$.
 מהטרנזיביות נובע $AG = GH = HC$.
 מ.ש.ל.

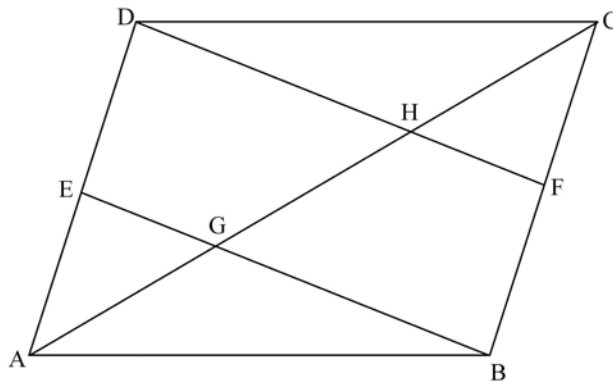
הוכחה – דרך ג'

כבדרך ב' נעביר את DJ . מהקדקוד C נעביר ישר מקביל ל- BF , החותך את המשך הצלע AB בנקודה K . המרובע $FCKB$ מקבילית.

מכאן נובע: $AJ = JB = BK$, היות $\parallel GH \parallel HC$, $GJ \parallel$

וממה שהוכח, $AJ = JB = BK$, הרי שלפי משפט תלס לגבי משולש $\triangle ACK$, נקבל
 $AG = GH = HC$

מ.ש.ל.



משימת המשך (ללא פתרון)

הנתון: $ABCD$ היא מקבילית. את הנקודות E ו- F נקודות האמצע של הצלעות AD ו- BC בהתאמה – נחבר עם הקדקודים B ו- D כנראה באיור.

הוכח, כי: $AG = GH = HC$.

בעיה 6

נתון ריבוע $ABCD$, שאורך צלעו a .

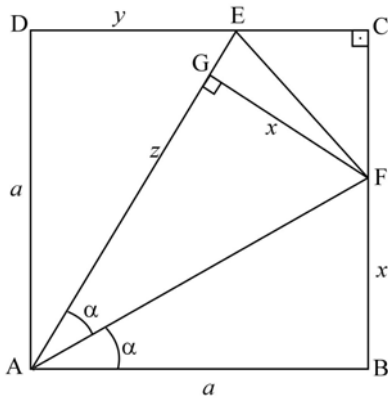
דרך קדקוד A נעביר ישר כלשהו, החותך את הצלע DC בנקודה E . דרך הקדקוד A נעביר את חוצה-הזווית של הזווית $\angle EAB$, החותך את הצלע BC בנקודה F .

הוכח, כי:

$$BF + DE = AE \quad (x + y = z)$$

נסמן: $\angle EAB = 2\alpha$, $BF = x$, $DE = y$,

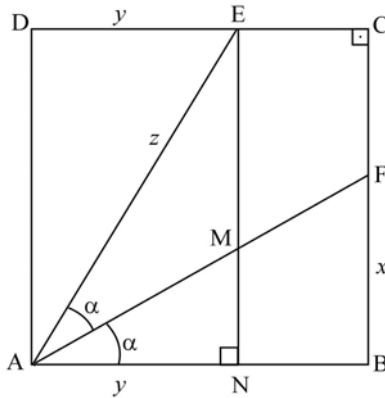
$$AE = z$$



שנתון "ע" – תשס"ח – כרך י"ג

הוכחה – דרך א'

מנקודה F נוריד אנך FG לקטע AE . לפי תכונת נקודה, הנמצאת על חוצה זווית $\angle A$, $BF = FG = x$.



נחשב את שטח הריבוע $ABCD$ באמצעות שטחי ארבעת המשולשים המרכיבים אותו.

$$S_{\square ABCD} = S_{\triangle ABF} + S_{\triangle FCE} + S_{\triangle EFA} + S_{\triangle ADE}$$

$$a^2 = \frac{a \cdot x}{2} + \frac{(a-x) \cdot (a-y)}{2} + \frac{z \cdot x}{2} + \frac{a \cdot y}{2}$$

לאחר פישוט – נקבל: $a^2 = x(y+z)$.

שימוש במשפט פיתגורס במשולש $\triangle ADE$

$$a^2 = z^2 - y^2 \quad \text{נותן:}$$

$$z^2 - y^2 = x(y+z) \quad \text{הצבת קשר זה מניבה}$$

לאחר צמצום שני האגפים ב- $(y+z)$ נקבל: $x+y=z$.

מ.ש.ל.

הוכחה – דרך ב'

מהנקודה E מורידים אנך EN לצלע AB . מסמנים ב- M את נקודת החיתוך שלו עם חוצה הזווית $\angle A$. ע"י שימוש במשפט חוצה-הזווית במשולש $\triangle AEN$, נקבל

$$\frac{z}{y} = \frac{EM}{MN} \quad (*)$$

המשולשים $\triangle AMN$ ו- $\triangle AFB$ דומים, ועל-כן ניתן לרשום את הפרופורציה:

$$\frac{y}{a} = \frac{MN}{x} \Rightarrow MN = \frac{x \cdot y}{a} \quad (**)$$

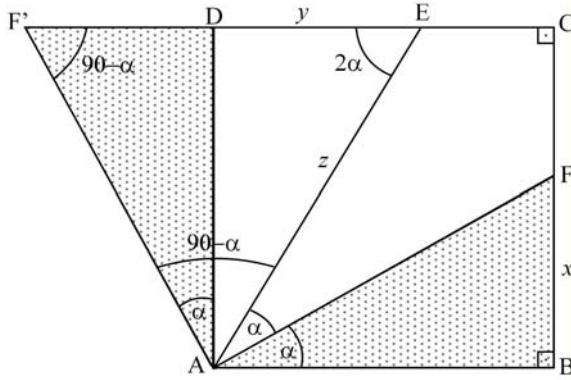
$$EM = a - MN = \frac{a^2 - xy}{a} \quad (***)$$

נציב ב- $(*)$ את הקשרים: $(**)$, ונקבל $a^2 = x(y+z)$.

בעזרת משפט פיתגורס במשולש $\triangle ADE$ נקבל $x+y=z$.

מ.ש.ל.

הוכחה – דרך ג'



נעתיק את משולש $\triangle ABF$ באופן שצלע AB מתלכדת עם הצלע AD . המשולש $\triangle F'EA$ הוא משולש ש"ש, משום שהוא בעל שתי זוויות שוות; $\angle EF'A = \angle EAF' = 90 - \alpha$.

מסקנה

$$EF' = EA \Rightarrow x + y = z$$

מ.ש.ל.

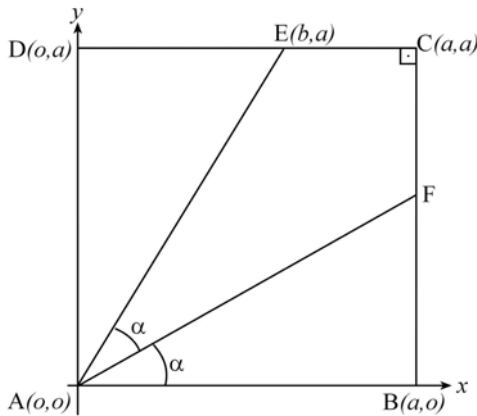
הוכחה – דרך ד'

נשתמש בכללים של הנדסה אנליטית. נמקם את הריבוע במערכת צירים באופן שהקדקוד A יתלכד עם ראשית הצירים, והצלעות AB ו- AD יהיו מונחות על הצירים x ו- y בהתאמה. שיעורי הקדקודים הם כדלקמן:

$$D(0, a), B(a, 0), A(0, 0), C(a, a)$$

נבחר נקודה E על הצלע DC , ששיעוריה $E(b, a)$, באופן ש- $b < a$.

משוואת הצלע AB היא $y = 0$



$$y = \frac{a}{b} x \text{ משוואת הישר } AE \text{ היא}$$

כשנתונים שני ישרים באמצעות המשוואות הכלליות שלהם:

$$\begin{cases} a_1x + b_1y + c_1 = 0 \\ a_2x + b_2y + c_2 = 0 \end{cases}$$

משוואות חוצי-הזוויות הן כדלקמן:

$$\frac{a_1x + b_1y + c_1}{\sqrt{a_1^2 + b_1^2}} = \pm \frac{a_2x + b_2y + c_2}{\sqrt{a_2^2 + b_2^2}}$$

בהתאם למשוואות הכלליות של הישרים AF ו- AB ,

$$\begin{cases} ax - by = o \\ y = o \end{cases}$$

נקבל, שמשוואות חוצי-הזוויות שלהם: $\frac{ax - by}{\sqrt{a^2 + b^2}} = \pm y$

והמשוואה המפורשת של חוצה-הזווית $\angle EAB$ (בעל השיפוע החיובי, המתאים לישר AF) היא,

$$y = \frac{a}{b + \sqrt{a^2 + b^2}} \cdot x. \text{ לכן שיעורי הנקודה } F \text{ הם: } F(a, \frac{a}{b + \sqrt{a^2 + b^2}})$$

לפי שיעורי הקדקודים (A, B, C, D, E, F) נקבל את אורכי הקטעים: $BF = \frac{a^2}{b + \sqrt{a^2 + b^2}}$,

$AE = \sqrt{a^2 + b^2}$, $DE = b$. באמצעות טכניקה אלגברית פשוטה (כולל הכפלת מונה ומכנה

$$b + \frac{a^2}{b + \sqrt{a^2 + b^2}} = \sqrt{a^2 + b^2} \text{ ש- } \text{ניתן להוכיח בקלות, ש-}$$

$$\text{כלומר, } BF + DE = AE$$

מ.ש.ל.

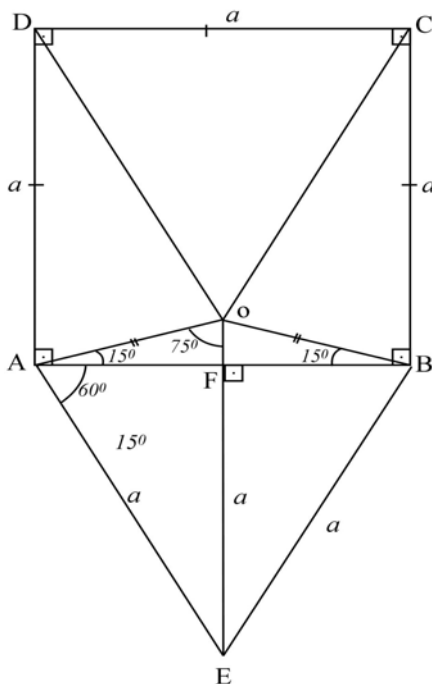
בעיה 7

נתון ריבוע $ABCD$, שאורך צלעו a . דרך הקדקודים A ו- B נעביר ישרים, היוצרים זווית של 15° עם הצלע AB . הישרים נחתכים בנקודה O . הוכח, כי המשולש $\triangle DOC$ הוא משולש ש"צ.

הוכחה – דרך א'

המשולשים: $\triangle DOA$ ו- $\triangle COB$ חופפים לפי צ.ז.צ. מהחפיפה נובע: $OD = OC$.

על הצלע AB בונים כלפי חוץ משולש ש"צ $\triangle ABE$. המרובע $AOBE$ הוא דלתון, ועל כן אלכסונו, הנחתכים בנקודה F , מאונכים זה לזה.



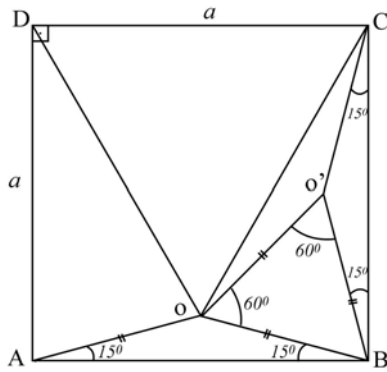
על-פי חישוב זוויות: $\angle EAO = \angle AOE = 75^\circ$, ועל כן, $EA = EO = a$,

$DA \parallel OE$ (בשל הניצבות ל- AB)

$DA = OE = a$ (הוכח!).

לכן המרובע $DOEA$ הוא מקבילית (זוג צלעות שוות ונגדיות), אך מאחר שבמקבילית זו ישנן שתי צלעות סמוכות שוות ($DA = AE = a$), הרי שהיא מעוין. מכאן גם $DO = a$ והמשולש $\triangle DOC$ ש"צ.

מ.ש.ל.



הוכחה – דרך ב'

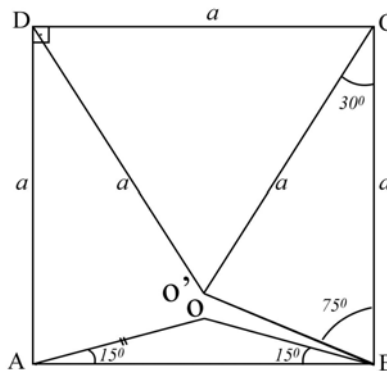
דרך הקדקודים B ו- C נעביר ישרים, היוצרים זווית של 15° עם הצלע BC . הישרים נחתכים בנקודה O' .

המשולש $\triangle BOO'$ הוא ש"צ.

ע"י חישוב-זוויות נקבל: $\angle OCO' = 15^\circ$. מזה נובע, ש- $\angle OCB = 30^\circ$,

ולכן, $\angle DCO = 60^\circ$ והמשולש $\triangle DOC$ הוא ש"צ.

מ.ש.ל.



הוכחה – דרך ג'

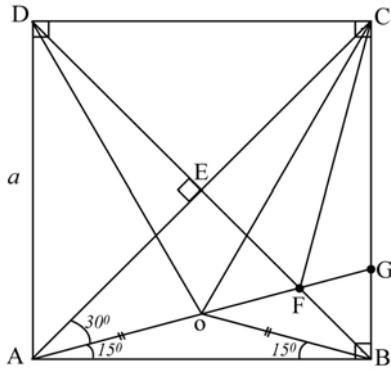
נציג הוכחה בדרך השלילה:

המשולש $\triangle DCO'$ הוא משולש ש"צ. לפי זה, הזווית $\angle O'CB = 30^\circ$ היא זווית-ראש במשולש ש"ש $\triangle O'CB$.

לכן, $\angle CBO' = 75^\circ$. היות והזווית בקדקוד B היא 90° , הדבר מחייב, שהקדקודים O ו- O' יתלכדו – בסתירה לנתון, כלומר, $\triangle DOC$ הוא ש"צ.

מ.ש.ל.

הוכחה – דרך ד'



נעביר את אלכסוני הריבוע, ונסמן ב- E את נקודת-החיתוך שלהם. ההמשך של AO חותך את האלכסון בנקודה F ואת הצלע BC בנקודה G .

לפי חישוב זוויות נקבל: $\angle CAO = 30^\circ$.

נחבר את הנקודה F עם הקדקוד C .

FD הוא אנך אמצעי לאלכסון AC .

מתכונת האנך האמצעי – נקבל:

$$\angle EAO = \angle ECO = 30^\circ$$

$$\angle EFA = \angle EFC = 60^\circ,$$

מחישוב זוויות נקבל:

$$\angle CFO = \angle CFB = 120^\circ, \angle ECG = 15^\circ$$

$$\angle FOB = \angle FBO = 30^\circ \Rightarrow FO = FB$$

המשולשים: $\triangle CFB$ ו- $\triangle CFO$ חופפים עפ"י צ.ז.צ. מהחפיפה נקבל:

ומכאן, $\angle OCF = \angle FCB = 15^\circ$, $\angle OCD = 60^\circ \Rightarrow \angle OCB = 30^\circ$. לכן המשולש

$\triangle ODC$ הוא ש"צ.

מ.ש.ל.

סיכום

המשימות שהוצגו הן חלק קטן ביותר ממכלול רחב של בעיות הנדסה, שניתן למצוא להן יותר מדרך פתרון אחת.

מגוון הפתרונות מצביע על יופייה של המתמטיקה ומעורר דחף ואתגר למציאת פתרונות נוספים, לעתים מפתיעים ובלתי שגרתיים. פתרונות אלו מקנים מיומנות כלים ודרכי פתרון ומאפשרים התמודדות עם משימות קשות, אשר רבה תרומתן לפיתוח החשיבה, והן גורמות הנאה רבה לשוחרי המתמטיקה ולחובביה.

בביליוגרפיה

1. זיסקין, ק', שריקי, ע' (2005). אפשר גם בלי טריגונומטריה – דרך אחרת לחישוב אורכי המחוגים של מעגל חוסם ומעגל חסום של משולש, **על"ה**, 35.
2. לייקין, ר', גורביץ, א' מדיקוב, ל' (2003). **אוגדן משימות מקשרות**, משרד החינוך ואוניברסיטת חיפה.
3. מוגילבסקי, ר', סטופל מ' (תשס"ד). מציאת ערכי קיצון: מינימום/מקסימום, ללא שימוש במחשבון דיפרנציאלי. **"שאנן", כרך ט' – כתב-עת של המכללה האקדמית הדתית לחינוך, חיפה**.
4. סטופל, מ', מוגילבסקי, ר' (תשס"ד). הדגמת דרכי-פתרון שונות לארבע משימות הנדסיות. **"שאנן", כרך ט' – כתב-עת של המכללה האקדמית הדתית לחינוך, חיפה**.
5. א. סאלח, פ' (תשס"ד). הוכחה בדרך אחרת, **על"ה**, 31.
ב. אפלבאום, מ', סמובול, פ' (תשס"ו). תגובה למאמר: "הוכחה בדרך אחרת", **על"ה**, 35.

שינוי עמדות מורים בחינוך הרגיל

תקציר

שילובם של תלמידים לקויי-למידה בכיתות רגילות – העמיד את המורים בפני קשיים והתמודדויות, שלא היו מוכרים להם, ובעיקר – בשל חוסר ידע ובשל העדר כלים מתאימים.

במחקר זה התברר, שפיתוח ידע, אך, לא פחות, סגנון הנחיה אפקטיבי – גורמים לשינוי בעמדות-המורים ביחס לתפיסת תפקידם כאחראים לקידום של תלמידים לקויי-למידה. מן המחקר עולה, שפיתוח הידע המקצועי – מביא גם לשינויים ברמה האישית אצל מורות, שהן אימהות לילדים לקויי-למידה.

מבוא

שינוי מדיניות משרד החינוך בישראל ביחס לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים – גרמה לראיית שילובם במערכת החינוך הרגיל ערך מוסרי וחלק מאידאולוגיה חינוכית. צעד זה הביא לגידול משמעותי במספר התלמידים לקויי-הלמידה, המשולבים בכיתות הרגילות (קלייפלד 2002).

ממחקרים, שנערכו בארץ ובעולם, עולה, כי לרוב המורים יש עמדות חיוביות כלפי שילוב, אולם הבעיה המרכזית היא חוסר ידע והעדר כלים לקידום תלמידים מתקשים (רייטר 1990, היימן 1999, Vaughan ועמיתיה 1996).

במחקר זה נבדקה השפעתו של קורס, השואף לתת מענה על הצרכים החינוכיים של מורים בחינוך הרגיל – בהתמודדותם עם קשייהם של תלמידים לקויי-למידה בכיתתם. המטרה המרכזית של בניית הקורס הייתה לחולל שינוי מהותי בהתייחסותם של מורים לתלמידים אלה הן ברמה המקצועית והן ברמה הבין-אישית באמצעות עיצוב עמדות חיוביות יותר כלפי התלמידים וחיזוק תחושת המסוגלות של המורים לשלב תלמידים אלה בכיתות רגילות באופן מושכל ומצמיח.

שיערנו, כי קורס, שבבנייתו נלקחו בחשבון כל הממדים, התורמים לאפקטיביות גבוהה, כגון: רמת מודעות, רמת-ידע, רמת-עקרונות ומיומנות ורמת יישום ופתרון בעיות – אכן יביא לשינוי עמדות ולהגברת המסוגלות של משתתפיו לטפל בלקויות-למידה. עוד האמנו, כי שימוש במספר סגנונות-הנחיה, כגון גירוי אמוציונאלי, מתן תמיכה ומתן משמעות – עשוי להפוך קורס כזה לייחודי ומצמיח.

ממצאי המחקר הראו, כי המורים שהשתתפו בקורס – גילו עמדות חיוביות יותר ביחס לתלמידים לקויי-למידה המשולבים בכיתתם ותפסו עצמם כאחראים יותר לקידום תלמידים אלה. כמו-כן דיווחו המורים על פיתוח ידע תאורטי ופרקטי.

תאריכים: הוראה "אימהית", ראינות-עומק, ערנות ורגישות בכיתה.

מילות מפתח: עמדות מורים, שילוב לקויי-למידה, הורים – מורים, סגנון-הנחיה, פיתוח ידע מקצועי.

מכאן ניתן להסיק, שהעברת קורסים מסוג זה לציבור המורים – חיונית לצורך המשך עבודתם והתמודדותם היומיומית עם תלמידים מתקשים ולקויי-למידה.

ממצאי השאלונים העלו את הצורך להתעמק יותר בהבנת קשיי-המורים.

לאור זאת, החלטנו לערוך מספר ראיונות-עומק.

מתוך ראיונות-עומק, שנערכו עם קבוצת מורות – נחשפו תימות משמעותיות, העוסקות בחוויותיהן כמורות וכאימהות לילדים לקויי-למידה. התימות הללו התמקדו בשלושה קריטריונים, שלא עלו מתוך השאלונים.

קריטריונים אלה קשורים לעניינים הבאים:

א. פיתוח ידע אישי ותרומתו לפיתוח ידע מקצועי;

ב. מיקוד תרומת הקורס ברמה הרגשית – נוסף על הרמה המקצועית;

ג. תרומת הקורס לפיתוח עמדה של דאגה ואכפתיות בתפיסת תפקידן המקצועי.

התברר, שדווקא עמדה בלתי-צפויה זו – תרמה לחיזוק הקשר של המורות עם תלמידיהן, ואף להגברת תחושת המסוגלות להתמודד עם לקויות-הלמידה של ילדיהן האישיים.

בטרם נדון בקשר שבין הוראה ואימהות לתפקודם של ילדים לקויי-למידה – חשוב להגדיר בקצרה את מהותו של המושג הנרחב הנ"ל.

לקות-למידה – הגדרה

קיימות הגדרות שונות ללקות-למידה.

לצורך הדיון נציג במאמר זה את ההגדרה של National Joint Committee on Learning Disabilities, 1994, המקובלת על חוגים רחבים של אנשי-מקצוע בתחום לקויי-הלמידה:

לקות-למידה היא מונח כללי, שמתייחס לקבוצת הפרעות הטרוגניות, המתבטאת בקשיים משמעותיים ברכישה ובשימוש בתחומים הבאים: הקשבה, דיבור, קריאה, כתיבה, המְשָׁנָה, ו/או יכולות מתמטיות. הפרעות אלו הן פנימיות לפרט, ומניחים, שהן נובעות מחוסר תפקוד נוירולוגי-מקצועי, והן עלולות להופיע לאורך מעגל החיים. אעפ"י שלקות-הלמידה יכולה להתרחש בו-זמנית בצירוף תנאים מגבילים נוספים (פגיעה חושית, פיגור שכלי, הפרעה רגשית וחברתית), או בצירוף תנאים חיצוניים (הבדלים תרבותיים, הוראה לא מספיקה או לא מתאימה) – לקות-הלמידה איננה תוצאה ישירה של תנאים אלו (NJCLD. 1994).

כפי שמשמע מההגדרה, ישנם סוגים רבים של לקויות-למידה, המשפיעות על אופן הלמידה של התלמידים ובאות לידי ביטוי בעוצמות שונות של קושי וברמות-תפקוד שונות של תלמידים אלה בכיתה. לכן ברור, שידע המורים או חוסר-הידע שלהם לגבי הלקויות השונות – עשוי להשפיע על עמדותיהם ביחס לשילובם של תלמידים אלה בכיתות "רגילות".

צורכיהם של מורים העוסקים בשילוב

צורכי המורים, כפי שנתפסים על ידם, נובעים במידה רבה משני גורמים: א. עמדות המורים; ב. קשיי המורים ביישום השילוב.

א. עמדות ביחס לשילוב

עמדות מורים כלפי תלמידים בעלי צרכים מיוחדים – נמצאו מרכזיות בחשיבותן בהצלחת שילוב התלמידים בחינוך הרגיל, יותר מכל שינוי אדמיניסטרטיבי או שינוי בתכנית הלימודים (שכטמן, 1991).

אין ספק, שלמורה יש תפקיד מרכזי בהצלחת שילובו של התלמיד המתקשה – בעצם היותו מודל של הצגת-עמדה ויחס חיובי. התפיסה, האומרת, שיש לטפל בילדים המתקשים במסגרת החינוך הרגיל – דורשת מהמחנך הסתכלות אחרת בתפקידו, הן באופן כללי והן באופן ספציפי לגבי הילדים בעל הצרכים המיוחדים.

רייטר (1990) מציינת חמישה מרכיבים מרכזיים, המשפיעים על גישות המורים בחינוך הרגיל ביחס לשילוב:

- א. ידע מוקדם על התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים;
 - ב. הדימוי העצמי המקצועי של המורים;
 - ג. סוג העזרה והסיוע הניתנים;
 - ד. ידע מוקדם על הצלחה ועל כישלון של תהליך השילוב במסגרות חינוכיות שונות;
 - ה. הגישה הבסיסית של המורים לעבודתם החינוכית.
- רוטנברג (2001) וקליפלד (2002), שחקרו את מהות השינויים בעמדות מורים ביחס לשילוב – אספו דיווחים רבים של חוקרים על הגורמים, המשפיעים על עמדותיהם של מורים ביחס לשילוב.

שלושת הגורמים הבולטים היו הבאים:

1. הכרת המורה בעצם הצורך בשינוי ההתייחסות לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים.
 2. ביטחונו העצמי של המורה בכישוריו המקצועיים.
 3. תמיכת הנהלת-ביה"ס בנושא-השילוב.
- במחקר, שבדק הבדלים בהתנהגויות הוראה של מורים (אלמוג 2004) – נתגלה פער בין הרצוי למצוי בכל הנוגע להוראת תלמידים לקויי-למידה, המשולבים בכיתות רגילות. כפי שמדווח גם בספרות, נראה, שמורים מעדיפים להשתמש בשיטות הוראה פרונטליות, הפונות למכלול הכיתה – יותר מאשר בשיטות, הפונות לתלמידים ספציפיים.
- זאת – אעפ"י שברמה המוצהרת נתפסו התאמות הוראה ע"י המורים – כרצויות, ועמדותיהם ביחס אליהן היו חיוביות (אלמוג ושכטמן 2004).
- ההסברים האפשריים לתופעה זו הם הבאים:
- א. העדפת דרכי-ההוראה, שאינן דורשות השקעת זמן נוספת, או שינוי משמעותי בתכנון השיעור המקורי;
 - ב. חוסר ידע מספיק וחוסר-הכשרה של המורים בחינוך הרגיל בכל הנוגע לשיטות דיפרנציאליות להתמודדות עם קשיים ספציפיים של תלמידים;
 - ג. דרך ההוראה הפרונטלית מושפעת מהלחץ לעמוד בתכנית-הלימודים, שנכתבה מלכתחילה לתלמידים רגילים (אלמוג ושכטמן 2004).
- טלמור, רייטר ופייגין (2005) – בדקו במחקרן את הגורמים הסביבתיים, הקשורים לעבודת המחנכת בכיתה, שמשולבים בה תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, ואת הקשר שלהם לשחיקתה. המחנכות מציינות, כי הגורמים הבאים מפחיתים מעוצמת שחיקתן:

א. אבחון וטיפול מהיר יותר בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים;
 ב. שותפות ועצמאות בקבלת החלטות עליהם;
 ג. בהירות התפקיד שלה ושל המורה לחינוך מיוחד ביחס לתלמידים אלה;
 ד. תחושה של סיפוק, גיוון ואתגר בעבודה בכיתה עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים.
 מחקרים נוספים רבים (רייטר 1999; שכטמן 1991; רוטנברג 2001; דרור וויזל, 2003; אלמוג 2004; קלייפלד 2002) – הראו, שבדרך-כלל העמדות השליליות של המורים ביחס לשילוב אינן ממוקדות בחשיבותו החינוכית, אלא ביחס לאופן יישומו, כמו, למשל: אי שיתופם בהחלטות על אודות התלמידים, חוסר-הידע על הרקע של התלמידים, חסך בידע על אופן ההתמודדות עם בעיות, המתעוררות בכיתה בעלת מספר רב של תלמידים, הזקוקים להתייחסות מיוחדת.

ב. קשיים של מורים ביישום השילוב

במחקרים, שנערכו בארה"ב בקרב מורים רגילים ומורים לחינוך מיוחד שעסקו בשילוב – העלו מורים קשיים, הנובעים מהסיבות הבאות:
 כיתות עמוסות וגדולות;
 חוסר בהכשרה נאותה ומספקת לכלל המורים בבתי-הספר העוסקים בשילוב;
 חוסר שיתוף פעולה בין המורים הרגילים ובין המורים לחינוך מיוחד;
 חוסר זמן לשם תכנון ההוראה בשיתוף פעולה בין המורים הרגילים לחינוך מיוחד ובין שאר הגורמים המטפלים הנוספים;
 מחסור בכוח-אדם מסייע;
 מחסור באמצעי-הוראה מיוחדים, שישפכו את צורכי-הילדים בעלי הצרכים המיוחדים (Smith and Dlugosh 1999; Liu and Pearson, 1999; Din, 1999) (עיין קלייפלד (2001)).
 על-פי ווגן ושומן (Vaughn and Schuman, 1996) נראה, כי מבין המרכיבים, העשויים לסייע למורים ביישום מדיניות השילוב – מתבלטים שני נושאים כבעלי חשיבות הגבוהה ביותר בדיווחי המורים: א. ההכשרה המקצועית ב. ייעוץ ועזרה למורים.

א. בתחום ההכשרה המקצועית:

מורים בכיתות המשולבות ציינו, כי הם זקוקים לעניינים הבאים:
 1. ידע מקצועי והכשרה מתאימה לשם רכישת מיומנויות-עבודה, שיטות-הוראה ייחודיות וכלים מתאימים;
 2. היכרות עם שיטות-הוראה ייחודיות להתמודדות עם קשיי-התנהגות ועם קשיים חברתיים ורגשיים של תלמידים לקויי-למידה.

ב. בתחום התמיכה והייעוץ:

ניכר, כי למעלה ממחצית המורים מייחסים חשיבות רבה לתמיכה וסיוע מלווה של מומחה לחינוך מיוחד. כמו-כן רבים רואים ביועץ החינוכי או בפסיכולוג ביה"ס – מקור לתמיכה ולהדרכה (היימן ואולניק-שמש, 2000).

הכשרה והשתלמות של מורים בתחומי לקות-למידה במציאות של שילוב

התפתחות פרופסיונלית בנושא לקויות-למידה – צורך השעה

בתקופתנו, הקוראת לשילוב התלמיד בעל הצרכים המיוחדים ולהשאר בתוכה במערכת החינוכית הרגילה – יש למורה תפקיד מרכזי בפעולות-האיתור, התאמת תנאי הלמידה והתמיכה למימוש היכולת של תלמידים בעלי לקויות-למידה. מתן תשובה הולמת (חינוכית וטיפולית) על צרכים מיוחדים, לאחר איתור ואבחון מוקדמים – מותנה במידה רבה במונחים, בידע ובמיומנויות של מנהלים, של מורים ושל גננות. פיתוח תנאים חינוכיים בכיתה, שיקדמו את הרכישה של כישורי-למידה יעילים ושל השימוש בהם, הוא בעל חשיבות קריטית לתלמידים בעלי לקויות-למידה (מרגלית, 1997).

עם זאת, יש לתת את הדעת על העובדה, שאעפ"י שהידע על לקויי-הלמידה ועל ההשתמעויות הדידקטיות שלו אמנם עשוי לתרום להתפתחות הפרופסיונלית של המורה, הרי הוא עלול גם להגביר את תחושת הלחץ והשחיקה. (מרגלית, שם).

העיסוק המבוקר בשאלות רכישת ידע מחייב המשקל והעמקה בנושא הלמידה, בחינה של מכשולים ללמידה והעמקה בגישות ובתהליכים, שעשויים לתרום לפיתוח גישות כלליות בהוראה.

השאלה המרכזית אם כן, העומדת בפני האחראים לתהליכי הכשרת מורים, היא כיצד ניתן להפוך את תהליכי השינוי להעצמה ואתגר, ולא למשבר ופגיעה. ברור, כי לא ניתן לגבש פתרון חד-משמעי לשאלה זו, אך פיתוח מודלים, שיבטאו את התלות במאפייני-המורים, בסוגי ההכשרה וההשתלמות שלהם ובאווירה הכללית בכיתה ובבית הספר (שהתלמיד בעל ליקוי-הלמידה מהווה חלק ממנה) – יכולים לקדם את ההבנה בתחום זה (מרגלית 2000).

השתתפות בהשתלמויות מקצועיות בנושא השילוב

מחקרים קודמים מציינים את חשיבות הידע בנושאים, הקשורים בחינוך מיוחד, וממליצים לספק למורים הכשרה מתאימה – כדי להכשירם לקראת השילוב (רייטר 1990, שכטמן 1991).

במחקרם של דרור וויזל (2003) נמצא, כי להשתתפות בהשתלמויות יש תרומה מובהקת להסבר השונויות של עמדות מורים ביחס לשילוב, כלומר, מורים, אשר בחמש השנים שקדמו למחקר השתתפו בהשתלמות כלשהי בחינוך המיוחד, גילו עמדות חיוביות יותר ביחס לשילוב. ממצא זה תואם את ההסבר של בוול ועמיתיו (Buell et al. 1999), אשר לפיו ידע בתחומים, הקשורים לחינוך מיוחד, גורם ליותר ביטחון בהתמודדות עם שילוב ילד בעל צרכים מיוחדים. ביטחון זה עשוי להיות קשור לעמדות יותר חיוביות ביחס לשילוב.

תיאור הקורס – "לקות למידה בכיתה רגילה"

תוכני הקורס:

הקורס "לקות-למידה בכיתה רגילה" מועבר החל משנת 2001 במספר רב של חדרי-מורים ובמכללת "שאנן" בחיפה. הקורס, אשר עליו נערך מחקר זה, נבנה משש יחידות לימוד, המקיפות את סוגי הלקויות הנפוצות.

להלן תיאור קצר של שש היחידות:

1. **מבוא** – קשיים במיומנויות קוגניטיביות: תפיסה, חשיבה, שפה וזיכרון.
2. **לקות-קריאה** פוגמת הן בתהליך הפענוח של הקריאה והן ברמות השונות של הבנת הנקרא.
3. **לקות-כתיבה** נובעת במקרים רבים מאותם הגורמים, העומדים ביסוד הליקוי בלמידת הקריאה, והיא מהווה חלק מהתסמונת של לקות-קריאה. יש מקרים, שבהם קיימת לקות-כתיבה (דיסגרפיה), שמקורה בבעייתיות במוטוריקה העדינה, או בכושר הגרפו-מוטורי, ללא קשר עם בעיות בלמידת-הקריאה (אנגל 1994).
4. **לקות-חשבון** מתבטאת בחוסר-יכולת לבצע מניפולציות במספרים ובכמויות, בקושי של הבנת המשמעות הכמותית של המספר ושל היחסים הכמותיים בין המספרים. ליקוי זה יכול להיות ממוקד או להיות מרכיב בתסמונת של ילדים לקויי-למידה, הסובלים מבעיות נוספות (גרס-צור, מנור, שלו 1993).
5. **הפרעת קשב וריכוז (ADHD)** – אינה שייכת בהגדרתה לקבוצת לקויות-הלמידה, שתוארו עד כה. זוהי הפרעה נוירו-פסיכולוגית, המקיפה בערך 3%-5% מילדי בית הספר. הבחנת ההפרעה נעשית על סמך-קיומה של רשימת-סימפטומים וקווי-התנהגות מוגדרים לאורך זמן, המביאים להפרעה בתפקודו של הילד (פאולר 1994).
6. **לקות-למידה לא מילולית וקשיים חברתיים**
זו לקות, שמקורה בתהליכים קוגניטיביים, והיא מאופיינת בתהליכי עיבוד מידע חברתי בלתי-יעילים, הגורמים לקשיים בתפיסה, בחשיבה, בהבנה ובשימוש בשפה.
הקשיים גורמים לתלמידים לקויי-הלמידה לסגל לעצמם פירוש בלתי-מתאים של אירועים חברתיים ושל תפיסת מקומם ביחס לאחרים לבחירת התנהגויות, בקשר לפתרון בעיות והסקת-מסקנות בלתי-מתאימות לקשיים בתפיסת תפקיד, בתפיסת הזולת, בפרספקטיבה חברתית (מרגלית 1994).
הרציונל מאחורי מבנה זה – נובע מהרצון להקיף כמה שיותר לקויות, המאפיינות תלמידים משולבים במסגרות החינוך הרגיל.
במהלך הקורס לומדים המורים הגדרות ומושגים תאורטיים, מקבלים מידע על כלים ועל אסטרטגיות, מתנסים בתרגילים חווייתיים, מבקרים במסגרות משלבות ועוד.
ניתן, אפוא לשער, שלסגנון ההנחיה היה חלק חשוב בהצלחת הקורס.

סגנון הנחיה

במחקרה של שפירא (2000) על אודות הנחיה אפקטיבית של מורים בישראל – הוצג אחד המודלים הנפוצים ביותר, והוא זה של ליברמן, יאלום ומיילס (Lieberman et al. 1973), המדבר על טיפולוגיה של ארבע התנהגויות-מנחה:

- א. גירוי אמוציונלי;
- ב. תמיכה;
- ג. מתן משמעות;
- ד. פונקצית ניהול.

בקורס המדובר נעשה שימוש במודל זה.

א. גירוי אמוציונלי:

דיווחי המורים הצביעו על סגנון הנחיה, אשר בו בלטה מעורבות רגשית ואכפתיות אמיתית של המנחה ביחס לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים.

בדיונים בכיתה הושם לא פעם דגש בדרכם של מורים לפגוע, להעליב ולרפות את ידיהם של תלמידיהם לקויי-הלמידה. הם עושים זאת לרוב מתוך חוסר ידע על אודות הלקות, חוסר ידע לגבי דרכי-הוראה יעילות, ובעיקר – בגלל חוסר רגישות, הנגרם, כנראה, מרמות שחיקה גבוהות ומתסכול רב.

המחשת הפגיעה בתלמידים מועברת ע"י זימון של התנסויות חווייתיות, אשר במהלכן מתבקשים המשתתפים לבצע מיומנויות שונות מתוך מכלול התפקודים הבית-ספריים, כגון: קריאה, כתיבה, הבעה בע"פ וכד', כאשר התפקוד משתבש באופן מלאכותי.

הדבר מתבצע ע"י הדגמות באמצעות סטודנטים יחידים או על ידי התנסויות של כל המשתתפים. הדברים התבררו באמצעות המשמעות, שהמורות ייחסו להתנסות בקורס באמצעות החוויה המתסכלת של חוסר-יכולת לכפתר שמלה, כאשר הידיים נתונות בכפפות עבות, וחוסר השקט ואי-הנוחות שבישיבה קצרה על אבנים בשיעור.

סיפור ה"שמלה והכפפות" וההתנסות ב"ישיבה על אבנים" – הפכו ל"מטפורות מארגנות" (גילת וקופרברג 2002) ואפשרו למורות לתמצת ולהמליל את הקושי הרגשי שהן חשות ואת הגברת תחושת האמפתיה ביחס לקשייהם של ילדיהם, וכן – ביחס לקשייהם של תלמידיהם לקויי-הלמידה.

ב. תמיכה:

הלומדים חשפו לא פעם עמדות וגישות, תחושות קשות ותסכולים, והביעו מצוקות אמיתיות, הקשורות להתמודדותם היומיומית עם תלמידיהם המתקשים, ולעתים – עם ילדיהם הפרטיים. חשיפה זו לא הייתה מתאפשרת, לולא נוצרה בכיתה אווירה של קבלה ותמיכה, ובעיקר – בשל נתינת לגיטימציה לביטוי רגשות אלה ללא שיפוטיות או ביקורת.

ג. מתן משמעות:

התאפשרה רכישת מושגים, הקשורים לעולם התוכן, אשר בו עוסקים ואותו לומדים. הכרת המושגים בעקבות החשיפה לידע – הביאה להבנה ולשליטה בעולם התוכן הספציפי ויצרה אפשרות לתקשורת מקצועית. מעבר לזאת, הייתה הקפדה על קישורים בין החומר התאורטי, שהיה קשור בסוגי הלקויות, בגורמים ובמאפיינים שלו, לבין ההתנסויות החווייתיות, שעזרו להמחשת הקשיים האובייקטיביים, שחווים התלמידים מדי יום ביומו בכיתות ולמתן כלים להתמודדות עם קשיים אלה בפורום כיתתי.

ד. פונקצית ניהול:

סגנון ההנחיה בקורס זה התאפיין בדרכי-העבודה הבאות:

- א. הגדרה ברורה של מטרות וכיווני-פעולה.
- ב. בדיקה חוזרת ונשנית של השגת מטרות אלה לאורך כל תקופת הלימוד.
- ג. הצעת חוקים ונורמות וקביעתם.

- ד. ניהול זמן, כלומר הצגת סדר יום ותכנית-עבודה קבועות מראש, הניתנות בתחילת כל שיעור, קביעת הרצף והקצב עם מתן אפשרות לגמישות מושכלת בהתאם לתכנים, העולים לדיון על ידי משתתפי הקבוצה.
- ה. עיסוק בקבלת החלטות, ניתוחן ומתן אפשרויות לבחירת פתרונות בשיתוף הקבוצה.

ארבע רמות השינוי

דרכי ההוראה בקורס שילבו גם כמה מממדי-ההנחיה התורמים לאפקטיביות, כגון: רמת מודעות; רמת-ידע; רמת-עקרונות ומיומנות; רמת יישום ופתרון בעיות (Joyce, Bolam, 1983), אצל שפירא (Brown & Peck, 1981), אצל שפירא (2000).

ניתן לשער, שאחת הסיבות העיקריות, שתרמו לאפקטיביות ההנחיה בקורס הנוכחי, אכן היה שינוי, שחל, עפ"י דיווחי המורים, בארבע הרמות: 1. ברמת המודעות; 2. ברמת הידע; 3. ברמת העקרונות והמיומנויות; 4. ברמת יישום הבעיות ופתרון.

1. ברמת המודעות:

מורים דיווחו על רמות גבוהות של תסכול, הנובע מתוך תחושת חוסר מסוגלותם לתת מענה לתלמידים, שהם אחראים לקידום, ועל רצונם לשנות את המצב על-ידי פיתוח ידע. בכמה מקרים אף דווח על מורות, שהן אימהות לילדים לקוי-למידה, אשר באו להעשיר את הידע האישי בנוסף לידע המקצועי.

2. ברמת הידע:

נלמדו כל המושגים התאורטיים הרלוונטיים לכל אחת משש יחידות הלימוד. החומר הנלמד כולל: 1. הגדרות עדכניות לכל מושג; 2. הגדרת מאפיינים מתוך הספרות והתאמתם להתנהגויות נפוצות של תלמידים בכיתות; 3. הצגת דרכי אבחון לכל אחת מן התופעות; 4. שימת דגש באבחנה מبدלת בין הלקויות הספציפיות לבין תופעות, שמקורן – בגורמים אחרים, ועוד.

3. ברמת העקרונות:

המורים נחשפים ומצליחים לקשר בין החומר הנלמד לבין עבודתם בשטח. הצגת הקשיים מעלה מידית את קשיי התלמידים בכיתה, והם מצליחים להצליב בין הידע החדש הנרכש לבין הידע הקודם, שרכשו מניסיונם בעבודה היומיומית בכיתות.

4. ברמת היישום:

- א. כל משתתף מתבקש לבחור תלמיד אחד מכיתתו, שהוא בעל קשיים לימודיים. עליו לתאר את קשייו ולשער את סוג-הלקות שלו (לעתים אותו תלמיד כבר מאובחן, וקשייו מאותרים), ועל בסיס-קביעה זו הוא צריך להתאים לו תכנית בשני שלבים:
- א. שלב טרום-טיפול, אשר בו עליו לשוחח עם התלמיד על קשייו, וכן – לראיין איש מקצוע מתוך צוות ביה"ס, המכיר את התלמיד;
- ב. שלב הטיפול עצמו, אשר בו הוא בונה לתלמיד תכנית-עבודה מובנית על סמך הכלים שנלמדו בקורס.

מידת השינוי:

- דיווחי המורים, אשר הועלו במסגרת הפרדיגמה האיכותית, מעידים על שינויים, שהתרחשו אצלם בכמה רמות:
- ברמה האישית – שינוי בתפיסת הילד הפרטי ובהתייחסות לקשייו; שינוי עמדות ביחס לתלמידים לקויי-למידה, המשולבים בכיתות הרגילות.
 - ברמה המקצועית – פיתוח ידע, שהביא לשינוי ניכר בדרכי ההוראה של המורים; שינוי בתחושת המסוגלות של המורים לקדם תלמידים אלה.

השיטה

שאלות המחקר:

- מהי מידת השפעתם של המאפיינים והתהליכים, המתרחשים בקורס בנושא לקויות-למידה, המועבר למורים בחינוך הרגיל, וכיצד הם משתקפים במהלך הקורס לגבי הנושאים הבאים:
 - פיתוח ידע חדש בתחום לקויות-למידה (כגון מושגים ואסטרטגיות).
 - תפיסת המורים את תלמידיהם לקויי-למידה ואת שילובם בכיתה הרגילה.
 - תפיסת תפקידם כאחראים להתקדמותם של תלמידים לקויי-למידה.

השערות המחקר:

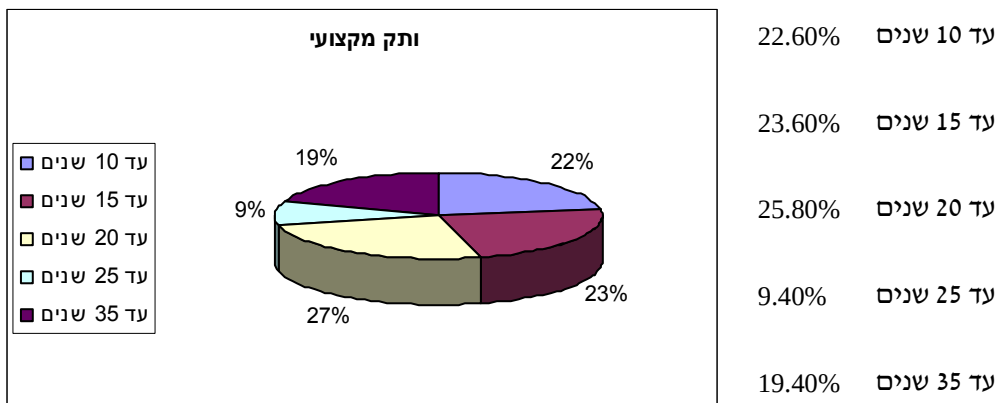
- קיימים הבדלים בין הידע של מורים בחינוך הרגיל בתחום לקויות-למידה, תפיסת תפקידם, תפיסתם את התלמידים המתקשים בתחילת הקורס לבין משתנים אלה בסיומו של הקורס.
- למורים יהיה יותר ידע לגבי מושגים תאורטיים, הקשורים ללקויות-למידה השונות. ולגבי אסטרטגיות לטיפול בתלמידים הלקויים.
 - תפקיד המבחן יתפס כאחראי יותר לקידום של תלמידי-הכיתה הלקויים.
 - התלמידים המתקשים יתפסו בתודעה באופן חיובי יותר.

אוכלוסיית המחקר

חמישים ושלוש מורות בחינוך הרגיל (מחנכות ומורות מקצועיות), המשתלמות בקורס "לקות-למידה בכיתה רגילה" – כחלק מלימודיהן לתואר ראשון במכללה לחינוך באזור הצפון. הקורס הוא שנתי, בהיקף של 56 שעות, ומועבר אחת לשבוע במסגרת לימודי-ההמשך במכללה. בטבלאות שלפנינו נראית פריסה של כל המשתתפים שנבדקו במחקר: ותק מקצועי, ותק בבית הספר, גילאים, כיתות-הלימוד ומספר התלמידים בכיתה.

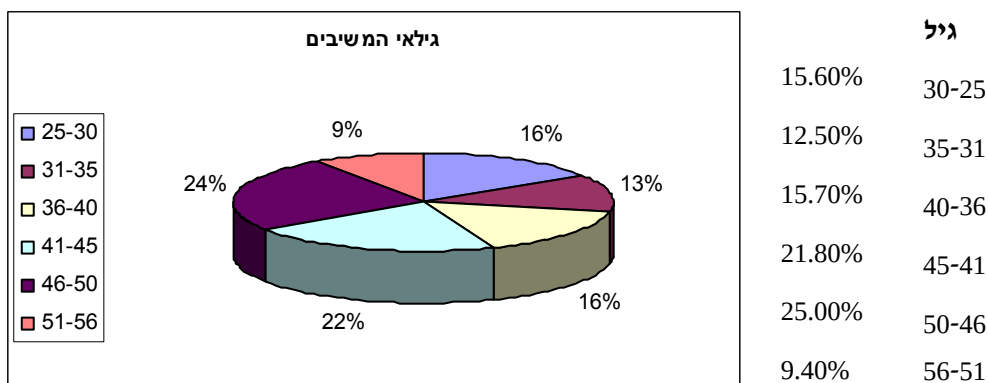
ותק מקצועי

ניתן לראות כי ותק המורות נחלק באופן כמעט שווה בין המורות המלמדות, עד 10 שנים, עד 15 שנים ועד 20 שנה. מעט יותר דיווחו על ותק של 35 שנה, והאחוז הנמוך ביותר היה של בעלות ותק של בין 20 ל-25 שנים. לא נמצאו קשרים מובהקים בין משתנה הוותק המקצועי לבין עמדות-המורות ביחס לתלמידים לקויי-למידה.



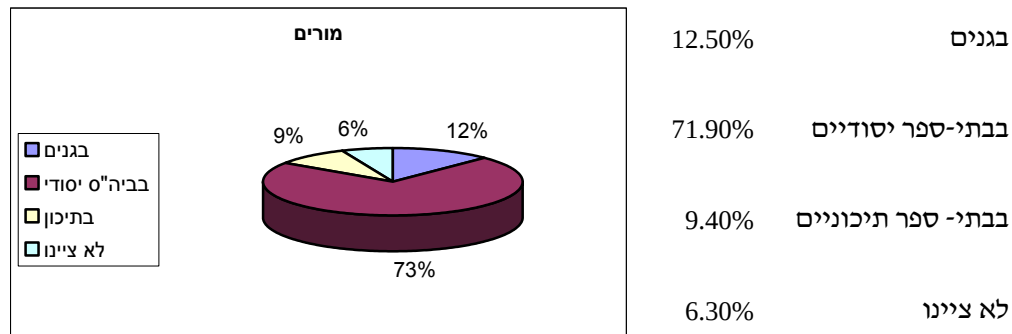
גילאי המשתתפות

גילאי המשיבים נעו בין 25 ל-56, כאשר האחוזים הגבוהים ביותר (46%) מציינים מורות בגילאים 50-40. לא נמצאו קשרים מובהקים בין גיל המורות לבין עמדותיהן כלפי תלמידים לקויי-למידה.



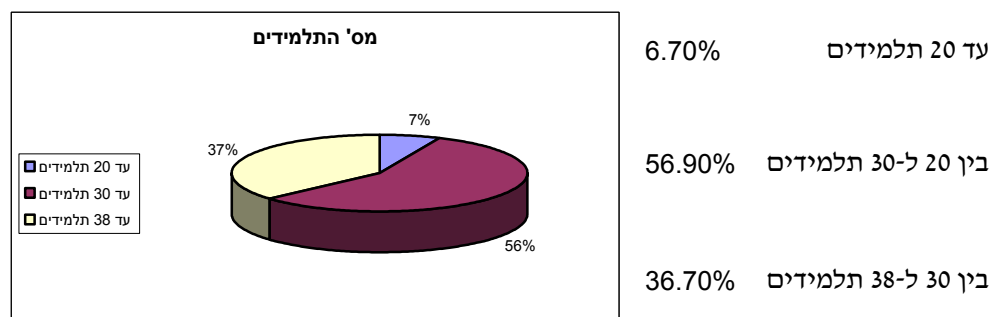
כיתות הלימוד

כפי שניתן להבין מהממצאים, רובן המכריע של המורות שהשתתפו בקורס הן מורות, המלמדות בבתי הספר יסודיים, ומיעוטן מלמדות בגנים ובבתי-ספר תיכוניים: לא נמצאו קשרים מובהקים בין הכיתות, שהמורות מלמדות בהן, לבין עמדותיהן כלפי תלמידים לקויי-למידה.



מספר התלמידים בכיתה

ניתן לראות, שברוב הכיתות, שהנחקרות עובדות בהן, לומדים בין 20 ל-30 תלמידים. לא נמצאו קשרים מובהקים בין מספר התלמידים בכיתות, שהמורות מלמדות בהן, לבין עמדותיהן כלפי תלמידים לקויי-למידה.



כלים

כלים כמותיים:

כוללים שאלוני עמדות סגורים ופתוחים. השאלונים מועברים פעמיים: בתחילת הקורס ובסיומו.

א. **שאלון עמדות** – נבנה ע"י דבי קורתי (1999), והוא כולל שלושה חלקים:

שאלון פרטים אישיים

- **שאלון פתוח בנושאים:** ארגון הכיתה, כוח-אדם בכיתה, סוגי-הערכה, סגנון-הוראה.
- **שאלון סגור בן 39 פריטים**, אשר נבנה עפ"י סולם ליקרט בן 4 דרגות מרצף נכון מאוד ועד רצף לא נכון לחלוטין.

השאלון כולל שש קבוצות פריטים, העוסקים בנושאים הבאים:

- תפיסת האחריות כמורה בכיתה.
- תפיסת התלמידים המתקשים.
- מסוגלות אישית לטיפול בילדים המתקשים.
- חשיבות הסיוע החוץ-כיתתי לטיפול בילדים מתקשים.
- חשיבות מספר התלמידים המתקשים בכיתה.
- חשיבות דרכי ההוראה.

במסגרת מחקר זה הושם דגש חזק בשלוש הקבוצות הראשונות בלבד.

שאלונים לבדיקת ידע ספציפי בנושאי יחידות הלימוד הנלמדות בקורס: לקות-קריאה, לקות-כתיבה, לקות-חשבון, ADHD ולקות חברתית.

השאלונים כוללים שלוש שאלות לכל יחידת לימוד אחת: שתיים – סגורות, ואחת – חצי פתוחה.

השאלונים מועברים פעמיים – לפני לימוד הנושאים ואחריהם.

ב. **שאלוני משוב להערכת הקורס**, הכוללים 11 פריטים, הנוגעים לעניינים הבאים:

אפיוני-הקורס, אפיוני-המרצה, השפעת דרכי-ההוראה על הסטודנט.

הקורס נבנה עפ"י סולם ליקרט בן 5 דרגות מרצף גדול במידה רבה מאוד ועד חוסר רצף לחלוטין.

השאלונים מועברים פעמיים: בסוף סמסטר א' ובסיום השנה.

ראיונות-עומק

נערכו ראיונות-עומק עם ארבע מורות לשם התעמקות במשמעות, שהן מעניקות לתהליכים העוברים עליהם – במהלך השתתפותן בקורס.

חשנו, שיש צורך לשמוע ישירות מהן על אופן התמודדותן בעבודה היומיומית עם תלמידים לקויי-למידה.

מה שהפתיע אותנו הייתה העובדה, שרק תוך כדי הראיונות – חשפו שתיים מהמורות את עובדת היותן אימהות לילדים לקויי-למידה, וכמו כן – את היותה של עובדה זו הסיבה הסמויה להשתתפותן בקורס. הראיונות התקיימו במכללה בחדר משרדי שקט וארכו כשעתיים.

עפ"י הראיונות אותרו כעשר קטגוריות מרכזיות, כגון: תפיסת תפקיד ההוראה; תפיסת תפקיד האימהות; תרומת הקורס ברמה המקצועית; תרומת הקורס ברמה הרגשית; פתיחות לשוֹנָה;

קשר עם הורים; מהפכים ומשברים בתפקוד המקצועי; קשר עם תלמידים; ההוראה – בזיקה לאימהות; רגישות וערנות לתלמידים מתקשים.

מתוך קטגוריות אלה החלטנו על שלוש קטגוריות מרכזיות, אשר בחרנו להתמקד בהן במחקר הנוכחי.

ממצאים

הגדרת מדדי המחקר ומהימנותם

לפני בחינת השערות המחקר – חושבו מדדים לכל נבדק – באמצעות מיצוע התשובות הרלוונטיות, המרכיבות כל אינדקס, ובהתאם לעקיבותן הפנימית. כל פריטי השאלון נמדדו בסולם ליקרט בן 4 דרגות (מ-1 – מאד לא נכון, ועד 4 – נכון מאד).

טבלה מספר 1 מציגה את שלושת מדדי המחקר, את הפריטים, המרכיבים כל מדד, ואת מהימנות העקיבות הפנימית של כל מדד.

טבלה 1: תיאור מדדי המחקר לפי הפריטים המרכיבים אותם ולפי מהימנותם

מדידים	פריטי השאלון המרכיבים את המדד	מהימנות α קרונבאך
תפיסת התלמידים לקויי הלמידה	3,4,10,13,16,17,18,20,36	0.71
תפיסת אחריות-המורה לקידום-התלמיד	2,12,24,26,33,34,35,38	0.55
תפיסת חשיבות דרכי ההוראה	11,14,15,23,25,28,29,30,31,32,39	0.59

השערה 1: הבדלים בידע המורים בנושא לקויות-למידה לפני הקורס ואחריו.

טבלה 2 מציגה את ההבדלים בידע לפני הקורס ואחריו – בארבעת תחומי הקורס:

לקות קריאה, לקות-כתיבה, לקות-חשבון ו-ADHD.

כל תחום חולק על-פי הידע התאורטי, עפ"י הידע הפרקטי (ידיעת הכלים והאסטרטגיות על אודות הלקות) ועפ"י הידע הכללי, המורכב משני התחומים יחד – התאורטי והפרקטי.

טבלה 2: ממוצעים, סטיות-תקן וערכי t ו-d לבחינת ההבדלים בידע לפני הקורס ואחריו ביחס לארבעת התחומים הנלמדים

הבדל		אחרי הקורס		לפני הקורס		המשתנה
¹ d	t	SD	M	(SD)	M	
לקות קריאה						
2.2	6.4 ***	0.44	3.98	0.55	2.89	ידע כללי
2.13	6.48***	0.44	3.93	0.76	2.65	ידע תאורטי
1.67	4.84***	0.55	4	0.55	3.08	ידע פרקטי
לקות-כתיבה						
3.26	8.75***	0.49	3.91	0.46	2.36	ידע כללי
3.25	10.2 ***	0.52	4.11	0.65	2.21	ידע תאורטי
2.78	7.2 ***	0.57	3.86	0.48	2.4	ידע פרקטי
לקות-חשבון						
2.71	7.53***	0.53	3.69	0.63	2.12	ידע כללי
3.16	8.8***	0.64	3.69	0.64	1.67	ידע תאורטי
1.85	5.26***	0.6	3.66	0.75	2.41	ידע פרקטי
ADHD						
2.71	8.57***	0.42	4.47	0.65	3.02	ידע כללי
2.18	6.79***	0.51	4.44	0.94	2.86	ידע תאורטי
2.78	8.72***	0.41	4.49	0.57	3.13	ידע פרקטי

גודל המדגם נע בין 50-53.

מטבלה 2 ניתן לראות, כי ישנה עלייה מובהקת בסופו של הקורס בידע על הלקויות בכל ארבעת התחומים. עלייה זו ניכרת – הן בידע התאורטי, הכולל את המושגים הקונספטואליים בכל אחת מהלקויות, והן את הידע הפרקטי, הכולל את ידיעת-הכלים והאסטרטגיות הרלוונטיים לכל אחת מן הלקויות.

גודלי האפקט הם גדולים מאוד: הם נעים בין 1.67 ובין 3.26 ומעידים על שינוי גדול ומשמעותי בידע, הנרכש במהלך הקורס.

השערה 2: הבדלים בעמדות המורים ביחס לתלמידים לקויי-למידה לפני הקורס ואחריו.

נבדקה מובהקות ההבדלים בעמדות לפני העברת הקורס ואחריה.

טבלה מספר 2 מציגה את הממוצעים ואת סטיות-התקן של כל אחד מהממדים לפני העברת הקורס ואחריה ואת תוצאות מבחן t וערכי d, שחושבו עבור ההבדלים בממדים אלו.

1. חישוב מדד d: $d = (\bar{X}_a - \bar{X}_b) / \sqrt{\frac{1}{2}(SD_a^2 + SD_b^2)}$. אפקט קטן נע סביב 0.2, אפקט בינוני – סביב 0.5, אפקט גדול – סביב 0.8.

טבלה 3 : מבחני t למדגמים מזווגים לבחינת ההבדלים בעמדות לפני הקורס ואחריו

(n=53)

d	t(51)	אחרי הקורס	לפני הקורס	זמן	ממדים
		(SD) M	(SD) M		
0.89	5.65***	(0.8) 2.97	(0.43) 2.42		תפיסת התלמידים לקויי-הלמידה
0.16	1.03	(0.25) 3.46	(0.36) 3.41		תפיסת אחריות המורה לקידום התלמיד

p<.001 ***

לבדיקת ההשערה, כי תחול עליה בתפיסת התלמידים לקויי-הלמידה לאחר הקורס ביחס למצב לפני הקורס – נערך מבחן t לשני מדגמים מזווגים.

מהטבלה ניתן לראות, כי חלה עליה מובהקת בתפיסת התלמידים לקויי-הלמידה לפני הקורס (M=2.42, SD=0.43) ואחריו (M=2.97, SD=0.8), $t(51)=5.65, p<.001$. גודל האפקט הוא גדול למדי: $d=0.89$.

לא נמצא הבדל במצב לפני הקורס ואחריו – בקשר לתפיסת אחריות המורה לקידום התלמיד, $t(51)=1.03, n.s.$.

סיכום הממצאים הכמותיים

מתוך ממצאי השאלונים עלה, כי בעקבות הקורס גילו המורים עמדות חיוביות יותר ביחס לתלמידים לקויי-למידה, ואף התחזקה אצלם תפיסת-האחריות לקידום. נמצאו הבדלים מובהקים גם בפיתוח ידע על לקויות-למידה בין תחילת הקורס לסיומו.

הצורך בעריכת מספר ראיונות העומק ותרומתם למחקר

במהלך המחקר נוכחנו, שעלינו להעמיק במשמעות הממצאים, שעלו במחקר הכמותי.

לאור זאת החלטנו לערוך ראיונות-עומק עם מספר מורות משתלמות. בדברי המראיינות בולטים אפיונים משמעותיים, הכוללים את התובנות, שהן הפיקו במהלך הראיון, ואולי הן לא היו מודעות לקיומן ולחשיבותן קודם לכן.

מתוך הנושאים שהן העלו, גזרנו כעשר קטגוריות שהוזכרו קודם, אשר איתרו ומיקדו ידע סמוי, שלא תמיד עלה במחקר הכמותי. מתוכן בחרנו להתמקד בנושאים הבאים:

(1) תפיסת תפקיד ההוראה בזיקה לתלמידים מתקשים;

(2) תפיסת תפקיד ההוראה בזיקה לחוויית האימהות.

1. תפיסת תפקיד ההוראה בזיקה לתלמידים מתקשים.

עמדה זו מתחברת לשלושה תת-נושאים: תחושת-האחריות; היחס להורי-התלמידים; ערנות, מודעות ורגישות ביחס לתלמידים לקויי-למידה.

להלן פירוט הממדים:

א. תחושת האחריות, שהמורות חשות כלפי תלמידיהן לקויי-הלמידה

ממד האחריות עלה כאפיון מרכזי, כפי שמעיד ההיגד הבא:

"בשנה שעברה אם בכיתה היו מבקשים להקל הייתי מסבירה שזה לא כל כך מסתדר... היום אני מוצאת את הזמן להגיע לכל אחד".

בעבר המורות סיפרו על תחושה של חוסר-יכולת להתמודד עם האתגרים, שתלמידים אלה הציגו בפניהן, ולפיכך נטו להעביר את האחריות לגורם מקצועי אחר בבית הספר. לטענתן, הקורס עזר להן לחדד ולהעצים את תחושת-האחריות, שנרכשה עקב ההתנסויות בקורס והתהליך של עיבוד הידע ליכולת מודעת, מופנמת ולתחושה גוברת של יכולת-שליטה בקשיים של התלמידים.

הגברת תחושת האחריות האישית מרמזת על תהליך הבשלה ועל שינוי מהותי, שחל אצל המורות, המתבטא בשינוי הנטייה המוקדמת להתמקד בתוכן השיעור וב"העברת חומר" – לסוג של הוראה, המכוון ליכולות ורגיש לקשייהם של תלמידים לקויי-למידה. המחויבות הרגשית, המוסרית והמקצועית שלהן להיענות לצורכיהם של תלמידים מתקשים – עלתה בעוצמה בראיונות העומק. ניתן לראות מחויבות זו – כמתייחסת לעיקרון חינוכי, המתמקד בחשיבות של מתן סיוע אישי לתלמידים, וזאת – הרבה מעבר למה שנחשב כמצופה מהן לפני השתתפותן בקורס.

ב. היחס להורי התלמידים

מורות דיווחו על-פיתוח-רגישות גבוהה ביחס למצוקת-ההורים בהתמודדותם עם קשיי-ילדיהם: *"להורים אין מעבר מכיתה לכיתה כמו למחנכת... פתאום הרגשתי הזדהות".*

תחושת ההזדהות עם ההורים של ילדים לקויי-למידה מהווה שינוי מהותי, המאזן את עמדתן המקצועית והמנוכרת מעט בעבר.

מפנה זה גורם לפיתוח אמפתיה עמוקה ביחס לקשייהם של הורים, המתמודדים עם התסכולים ועם המצוקות של ילדיהם בשל הלחצים הלימודיים ובשל חוסר-היכולת שלהם להגיע להישגים אקדמיים נדרשים בשיטות-ההוראה המקובלות.

רגישות זו מתחברת לעמדה ערכית של "אכפתיות" (וייס וחבריו, תשס"ג) ביחס למצבם של ההורים ומהווה תימה משמעותית, שאין מרבית לעסוק בה בתפיסה המקצועית של ההוראה.

ג. ערנות, מודעות ורגישות כלפי תלמידים לקויי-למידה

הערנות לקשיים ולשונות של התלמידים המתקשים – מעלה את החשיבות של מודעות לקיומם של צרכים לגיטימיים מיוחדים של תלמידים בכיתה ולחשיבות התייחסותה של המורה אליהם כגורם מפתח בקידומם:

"תובנה אחת מאוד משמעותית זה להיות ער לשונות".

מתוך הראיונות ניכר, ש"תובנה" זו מעלה את רף הרגישות של המורה לממדים גבוהים – בהשוואה לרמת הרגישות שלה, לפני שנחשפה ללמידה שהתרחשה בקורס. המודעות לצורך בערנות כלפי התנהגות מילולית ובלתי-מילולית של תלמידים – מתפתחת, לטענת המורות, באמצעות התנסויות חווייתיות שנערכו בקורס.

התנסויות אלו עוסקות במשחקי תפקידים סביב סיפור "השמלה והכפפות" וסיפור "האבנים".

אחד הדברים שזעזע אותי מאוד ולקח לי הרבה זמן להתאושש ממנו, זה שאורלי הגיעה עם שמלה וכפפות גדולות ועבות וביקשה מסטודנטית לשים על הידיים ולפתוח את הכפתורים... ובאותו רגע ראיתי בדמיוני קבוצת תלמידים שאני מכירה ושמעתי את המילים הגוערות, וכך היא נתנה לי לחוות את הכישלון של המערכת שלנו. זה היה פשוט מול העיניים. זו הייתה תמונה השווה אלף מילים.

לשבת על אבנים כדי להבין מה זה, לחוש את זה לכמה שניות. זה נותן ראייה אחרת לגמרי. אני היום מסתכלת על הילדים האלה ומבינה שהם עושים את זה כי הם לא יכולים אחרת.

התסכול, שהמורה מבטאת בהקשר לחוסר היכולת שלה לכפתר שמלה, כאשר היא לובשת כפפות עבות, וכן גם חוסר הנוחות הפיזית והתזוזה המתמדת בהתנסות בישיבה על אבנים בשיעור – הופך מחוויה דרמטית למטפורה מרכזית.

גילת וקופרברג טוענים, ש"בנוסף על תפקידה האקספרסיבי, יש לשפה המטפורית תפקיד בתמצות מידע", שהם מכנים אותו "שפה מטפורית מארגנת" (גילת וקופרברג, 2002 עמ' 79).

בהקשר זה ניתן להתייחס למשחק התפקידים סביב ה"שמלה והכפפות" ובהתנסות בישיבה על "אבנים" – כמטפורות מארגנות, המתמצות את התהליך שהמורות חוות.

מעבר לזאת, מטפורות מארגנות אלו – מעידות על המהפך, שחל אצל המורות בגיבוש הבנה בלתי-אמצעית על אודות קשייהם של תלמידים לקויי-למידה.

במאמר, העוסק במטפורות בהכשרת מורים, (עזר, מלאת ופטקין 2005), טוענות החוקרות, שהרעיון, שמטפורה היא לא רק שימושית, אלא גם נחוצה לתיאור רעיונות... בהקשר זה, השפה שתפקידה הוא איקוני וייצוגי... מספקת פרספקטיבה מעניינת על החיים המנטליים... שחווי האדם. השפה הפיגורטיבית מתווכת את ההקשנה של תחומי ההתנסות שקשה להמלילם, ובעצם, מדגישה את הצד הרגשי" (עזר, מלאת ופטקין 2005, עמ' 256).

במילים אחרות, המורות נזקקות לתיווך המטפורי – כאמצעי להעלאת חוויות רגשיות, שהן אינן נוטות לדבר עליהן עקב הקושי הרגשי לעסוק בנושא כל כך טעון בעבורן.

ההתנסויות מסוג זה ממחישות אפוא את הצורך בלמידה חווייתית – כבסיס לפיתוח הבנה מעמיקה ויצירת אווירה של אמפתיה ביחס לתלמידים ולהוריהם.

הרגישות, שהמורות מדווחות עליה, הופכת להיות מודעת ונעשית מתוך בחירה. סינון ההערות השליליות והמודעות לפגיעתן הרעה הוא ביטוי דרמטי לכך.

רגישות זו מתבטאת ברמה האופרטיבית על-פי דבריהן ביחס לתלמידים מתקשים :

חידדת במוחנו וברחשי הלב את תחושותיו, הרגשותיו ותסכולו העצום של הילד המתקשה בכיתתנו. חידוד זה חיזק ודרבן אותנו להמשיך ולהתמיד גם ברגעי התסכול את השליחות (אשר) לְשָׁמָּה אנו נמצאות בבית הספר.

במהלך הקורס הייתה לנו הזדמנות להתנסות בחלק מאותם קשיים ותסכולים בהם נתקלים הילדים הלקויים בזמן השיעורים, גורם אשר הגביר את האמפתיה והרגישות שלנו לגביהם"

ההערות של מורה כלפי תלמיד, ההערות השליליות שאנחנו אומרים, מחייבות אותנו לעצור ולסנן, לחשוב על מה אני אומרת.

הערנות, שהמורות מפתחות כלפי תלמידיהן, מזכירות את החשיבות, שניתנת לתכונה זו בספרה של שרה רדיק "חשיבה אימהית" (Ruddick, 1995, Maternal Thinking).

"היענות לשונות נשענת, בין היתר, על חשיבות דקות-ההבחנה של אמהות לשונות בין ילדיהם והמחויבות שלהן להשגיח, לטפח ולהדריך אותם בהתאם לצרכיהם" (סימון, 2005). הסטודנטיות שרואיינו מדגישות את תחושת אחריותן כמורות לקיים הסתכלות ממוקדת ומאבחנת בהתנהגותם של צעירים במסגרות חינוכיות מגוונות – כדבר שבשגרה. הן נוקטות עמדה זו מתוך מחויבות לעודד תלמידים מתקשים ולאפשר להם להגיע למיטב האפשרי בתפקודם הלימודי במסגרת המגבלות הקיימות.

עמדה זו מקבילה במידה רבה לחובת ההורים להעניק יחס דומה במסגרת המשפחה:

"תפיסתה של רדיק (Ruddick, 1995) אודות "חשיבה אימהית" אינה מוגבלת לנשים ולהורים ביולוגיים.

לטענתה, מדובר בתפקיד שגברים ונשים כאחד יכולים ליטול על עצמם בהתבסס על עקרונות מוסריים של טיפוח ואחריות כלפי קטינים.

היא מתנגדת לתפיסה הרואה באמהות התנהגות אינסטינקטיבית ומוֹלֶדֶת, שאינה דורשת מאמץ מחשבתי והיערכות אינטלקטואלית.

רדיק מעצימה את תפקיד האמהות ומתייחסת למורכבות התפקיד, אך גם אינה מתעלמת מִקְשָׁלִים בעבודת האמהות ומנזקים אשר נגרמים לילדים בשל אמהות בלתי ראויה או הרסנית.

לטענתה, נדרשת עמדת צניעות, המתבטאת ביכולתן של אמהות לטפח קשר – מחד, ולוותר על הדדיות בקשר בתקופות, שבהן ילדים זקוקים לפרטיות ועצמאות – מאידך.

בויתורה של האם על שליטה בחיי ילדיה היא רואה דוגמה לעמדה אימהית, המתמקדת בהעמדת גבולות ובמתן הגנה הולמת, שאינה מדכאת את אישיותם של ילדיה ואיננה מחבלת בעצמאותם.

עמדה זו מאפשרת לכוון מערכת יחסים, המושתתת על קשרים הדדיים, ובו בזמן לעודד אוטונומיה אישית (סימון, 2005).

אפשר לטעון, כי השילוב של תמיכה ועידוד של תלמידים מתקשים – מחד גיסא, וכיבוד עצמאותם – מאידך גיסא, אכן מאפיין את התנהלותן האימהית-מקצועית של המורות שרואיינו.

2. תפיסת תפקיד-ההוראה בזיקה לחוויית-האימהות

א. הקשר שבין אימהות לילד לקוי-למידה לבין פיתוח-ידע

נושא זה עלה בראיונות-העומק בלבד.

ניתן לשער, שהמידע על הורות לילד לקוי-למידה נחשף רק שם – בעקבות הקשר החם, שנוצר בין המרואיינות למראיינות (Bloom, 1998; Clandinin and Connelly, 2000; Elbaz, 1992, 2006). קשר זה אִפְּסָר ביטוי אותנטי ומעמיק של חוויות סמויות וחשף תחושות, אשר לרוב הן מושתקות (Britzman, 1991), שֶׁכֵּן מדובר בנושא רגיש וכאוב. החשיפה של הפן הרגשי בתפקודן של המורות – עלה באופן מפתיע בראיונות. יחד עם זאת, נוצר הרושם, כי המרואיינות עצמן ייחלו להזדמנות להעלות את המצוקות שלהן – כאימהות לילדים לקויי-למידה במסגרת האווירה המקבלת והמכבדת, שאפיינה את הראיון.

הגעתי לקורס, האמת, מסיבה אישית. הסיבה היא שהבת שלי עברה אבחון ולא הבנתי מילה ממה שהיה כתוב שם.

אל הקורס נרשמתי לאחר שאובחנה אצל בני לקות קריאה. רציתי לדעת קודם כל מה פשר הלקות... רק אחר כך חשבתי שזה גם יכול לתרום לי בעבודתי כגננת.

עלי לציין שבתחילת הקורס הייתי בהלם... כי רק אז הבנתי את בעיית בני, ושבעצם אין מדובר באיזה דבר פשוט החולף עם הזמן כמו במחלה.

ב. הוראה אימהית: כינון זהות אימהית – כנקודת מוצא בתפקידן כמורות

ההארה המשמעותית ביותר, שעלתה מתוך הראיונות, עוסקת בעוצמה, שהעניקו כל המשתתפות במחקר לחשיבות פיתוח העמדה האימהית בתפיסת-ההוראה שלהן.

מסתבר, שהקורס העלה למוֹדָעוֹת את מרכזיות החוויה האימהית – כנותנת משמעות הן לתפקוד האישי והן לתפקוד האימהי.

הממצא מבסס את מחקרים של קס ופרידמן (2005), אשר בראיונות, שהם ערכו עם מורות, מצאו, כי תפקיד האם ותפקיד המורה מזינים זה את זה ומחזקים את תחושת המסוגלות בכל אחד מהתפקידים.

בהמשך לנאמר קודם על תפיסתה של רדיק (Ruddick, 1995) – חשוב להדגיש, ש"החשיבה האימהית" מושתתת על שיקול-דעת ועל תחושות אחריות ומאמצים בלתי-פוסקים לתמוך בילדים ולהגן עליהם, וזאת – בלי לזכות להכרה מצד הסביבה בשל כך (Coll et al. 1998).

לפי דבריהן של המרואיינות, ניכר, כי הרגישות האימהית (Grumet, 1988; Elbaz, 1992)

– מתפתחת לכלל התייחסות מודעת ומושכלת יותר כלפי תלמידים בכיתן.

גם בכיתה אני לא מאבדת את הרגישות של אמא. מה זאת אומרת, הם לא ילדים שלי? הם כן שלי.

...שהמורים ישתחררו מהקיבעון ויתחברו לתחושה אימהית כשהם מלמדים ויבינו שעומד מולם ילד – מה שהם היו פעם – ויטייחסו לדברים יותר ברגש.

מחקר, העוסק ב"הורות והוראה" (סימון, 2005), מתמקד בנקודות-המפגש הגלויות והסמויות של חוויות-ההורות – אבהות ואימהות בהתאמה – בזיקה לתפיסת ההוראה ולהכשרה הפדגוגית.

למרות העובדה, שההתייחסות לעמדה הורית בקונטקסט מקצועי – נחשב לרוב כבלתי-רלוונטי ואף לעתים כבלתי-ראוי, הרי סיפורי-החיים של כל המדריכים הפדגוגיים, שהשתתפו במחקר זה, הביעו עמדות הוריות ברורות. הם עשו כן מתוך נחישות ומתוך שכנוע פנימי, כי עמדה זו מעמיקה ומעצימה את כישוריהם החינוכיים. הם ערערו על השיח החינוכי ההגמוני והבינרי, אשר מפריד בין העשייה האישית, המצויה בתחום המשפחתי-הפרטי – לבין העשייה המקצועית, העוסקת בתחום הציבורי.

המדריכים הפדגוגיים ביקרו נחרצות סגנון-הוראה מקצועי, המאדיר עמדה אובייקטיבית ומנוכרת כלפי לומדים בכל גיל. תפיסתם ההורית-חינוכית חצתה גבולות של מגדר, שכן הנשים והגברים כאחת נקטו עמדה חינוכית זו. דבריהם האירו את המשמעות המוסרית (Gilligan, 1982), המעגנת עמדה חינוכית-הורית – בכלל, ואימהית – בפרט, ומדגישה את עמדת האכפתיות בהוראה.

שינויים ברמה האישית

האימהות/מורות דיווחו, שבעקבות ההשתתפות בקורס – השתנו תפיסותיהן כלפי ילדיהן, ובעקבות זאת – אף השתנה סגנון-החיים בבית.

באותו זמן התחלנו בדיוק ללמוד בקורס על לקות ADHD, שעזר לי בקבלת ההחלטה של מתן ריטלין לבני, דבר שהיה לי ולבעלי קשה להחלטה. היום בסיום הקורס אני יודעת שהקורס תרם לי ולמשפחתי במישרין, להבין קודם כל מהי לקות ואחר כך לקבל כלים כיצד להתמודד איתה. ...והחשוב מכל שהילד יצא נשכר מכל העניין כי אם בעבר הוא התחיל להרגיש כלא יוצלח והיה מאד מתוסכל מכך הרי שעתה אנו והמחנכים יודעים איך להתייחס אליו.

שינויים ברמת האחריות לזולת

ההיבט המוסרי של אחריות לזולת – מתקשר עם פן נוסף של ההוראה אימהית ועולה מדברי המרואיינות. מעבר לרגישות לילדיהן הפרטיים הן רואות חובה מוסרית בהטבת-מצבם של תלמידים לקויי-למידה בכלל ומחויבות לתקן עוולות, שנעשות בשדה עקב חוסר-מונעיות והעדר-רגישות של מורים כלפי תלמידיהם (Horsman, 2000).

לסיכום, חושבת אני שפן הראוי לחייב כל איש חינוך בישראל לעבור קורס כזה שהרי בתור אמא לילד עם לקות, החשש שמלווה אותי היום הוא, שבני יפגוש מחנכים, שלא יבינו את בעייתו.

סיכום

ממצאי מחקר זה וכן ממצאי מחקרים אחרים בנושא (דרור וויזל 2003, רוטנברג 2001, רייטר 1990 ושכטמן 1991) – מעידים, כי מורים בחינוך הרגיל, המעשירים את ידיעותיהם בנושא לקויות-למידה, מגלים עמדות חיוביות יותר ביחס לתלמידים לקויי-למידה המשולבים בכיתתם, ותופסים את עצמם כאחראים יותר לקידום תלמידים אלה. מכאן ניתן להסיק על חשיבות למידתו של נושא זה וחיוניותו – לצורך המשך עבודתם והתמודדותם היומיומית של מורים בחינוך הרגיל עם תלמידים אלה בכיתתם.

המחקר נערך בפרדיגמה כמותית, כאשר הוחלט בשלב מאוחר יותר להוסיף מספר ראיונות-עומק – לשם העמקה וההתייחסות ממוקדת יותר בסוגיה הנחקרת. בראיונות עלה באופן מפתיע הנושא של חוויית האמהות לילדים לקויי-למידה של מורות משתלמות, שהשתתפו בקורס הנ"ל.

החידוש של מחקר זה התבטא בדיווחים על השינויים, שחלו אצל מורות אלו:

לפי דיווחיהן ניכר, שהידע שהן רכשו וההתנסויות, שחוו במסגרת לימודיהן בקורס, אשר נבנה עפ"י המודל של ליברמן ועמיתיו (Lieberman et al., 1973) והמדבר על טיפולוגיה של ארבע התנהגויות מנחה: גירוי אמוציונלי; תמיכה; מתן-משמעות; פונקציה-ניהול – גרמו לשינוי משמעותי בתפיסתן את ילדיהן הפרטיים, וכן – בשינוי דרכי ההתייחסות לתלמידיהן לקויי-הלמידה.

המופעות להיותן אימהות לילדים לקויי-למידה – חידדה את האמפתיה ביחס לתלמידיהן המתקשים, והעצימה את תחושת הזדהותן גם עם הורי התלמידים המתקשים.

יתר על כן, ניכר, שהמשתלמות פיתחו עמדה ערכית של אכפתיות ברורה ותחושת מחויבות לקדם את תלמידיהן – בדומה למחויבותן כלפי ילדיהן.

נמצא, כי המורות גילו ערנות גבוהה יותר כלפי תלמידים והעלו למופעות גבוהה יותר את קשייהם. **תובנה עיקרית, שהתפתחה מהראיונות הפתוחים, הצביעה על-פיתוח סף-רגישות גבוה יותר מבעבר בקרב המורות, אשר התבטא בסינון הערות שליליות ושימוש בסגנון הוראה "אימהי", כלומר שילוב של דאגה ואכפתיות (CARING) ביחס לתלמידים אלה, שהתפתח באופן יותר מושכל ופחות אינטואיטיבי.**

כינון עמדה "הורית בהוראה" מהווה שינוי מהותי בתפיסה המקצועית שלהן. עמדה זו מעוררת שאלות נוקבות באשר לעידוד עמדה מקצועית, השוללת מעורבות רגשית מצד המורים – מחד גיסא, ואת המחיר הכבד, שמשלמים תלמידים לקויי-למידה, שקשייהם אינם מאותרים ושצורכיהם אינם נענים – מאידך גיסא.

ביבליוגרפיה

- אבישר, ג' ואלמוג, א' (2003). הכשרת מורים במציאות של שילוב: מאין באנו ולאן אנו הולכים? **סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום**, 18(2), עמ' 5-18.
- אלמוג, א' (2004). **עמדות, תפיסות והתנהגויות הוראה של מורים המשלבים תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות רגילות והקשר שלהם לתפקוד של התלמידים**. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור בפילוסופיה" אוניברסיטת חיפה. הפקולטה לחינוך.
- אנגל, ר' (1994). **דיסגרפיה – היבטים עיוניים ומעשיים בלקות כתיבה**. תל אביב: רמות.
- אלמוג, א' ושכטמן, צ' (2004). עמדות דמוקרטיות, תפיסת מסוגלות הוראה וסגנון התמודדות של מורים עם בעיות התנהגות של תלמידים עם צרכים מיוחדים. **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 20 עמ' 11-31.
- גילת, י' וקופרברג, ע' (2002). **גשרים מטפוריים נרטיביים בתקשורת בין-אישית: הסיפור האישי ככלי בהכשרת מורים**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- גרוס-צור, ר', מנור, א' ושלז, ר' (1993). דיסקלקוליה התפתחותית והמוח. **הרפואה**, 124(12), עמ' 779-781.
- דרור, א' וויזל, א' (2003). אקלים ארגוני, חוללות עצמית של מורים ועמדות כלפי שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים. **סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום**, 18(1), עמ' 5-18.
- היימן, ט' ואולניק-שמש, ד' (2000). **שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה: עמדות והתמודדות מורים**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה. אוחר בפברואר 28, 2007, מתוך http://vcisrael.macam.ac.il/site/heb/files/H4a019/files/student_need.doc
- היימן, ט' (1999). מורה נבוכים, **הד החינוך**, 73(10-11), עמ' 24-27.
- וייס, ר', בן אברם, ח', עין-דור, ח', קביליו, ע' ושמיר, ח' (תשס"ג). **טיפוח תרבות של אכפתיות**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- טלמור, ר', רייטר, ש' ופייגין, נ' (2005). שחיקתן של מחנכות בכיתות שמשולבים בהן תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. **דפים**, 39, עמ' 10-34.
- מרגלית, מ' (1994). לקות למידה ותחושת בדידות. **הד הגן**, 58, עמ' 258-262.
- מרגלית, מ' (1997). **דו"ח הוועדה לבחינת מיצוי יכולתם של תלמידים לקויי למידה**, משרד החינוך, התרבות והספורט, סיוון תשנ"ז.
- מרגלית, מ' (2000). **לקות למידה בכיתה. דילמות חינוכיות במציאות חדשה**. השתמעויות בהכשרה ובהשתלמויות מורים. תל אביב: מכון מופ"ת.
- סימון, ח' (2005). **הורות והוראה: מחקר נרטיבי של מאפייני ידע אישי ומעשי בתפקודם של מדריכים פדגוגיים במכללות להכשרת מורים**, חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.
- עזר, ח', מלאת, ש' ופטקין, ד' (2005). "אולי חזרנו למטפורה למגדל בבל..." המטפורה כאמצעי להבנת התפיסה הגלויה והסמויה של רב-תרבותיות אצל מורי-מורים. בתוך: קופרברג, ע', אולשטיין, ע' (עורכות), **שיח בחינוך: אירועים חינוכיים כשדה מחקר** (ע' 169-252). תל אביב: מכון מופ"ת.
- פאולר, מ' (1994). **אולי אתם מכירים את הילד שלי: מדריך להורים כיצד להבין ולעזור לילדים עם הפרעת קשב וריכוז**. אבן יהודה: ADR.
- קליפלד, ע' (2002). **גורמים המשפיעים על עמדות מורים ביחס לשילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל**. עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות לקבלת התואר "מוסמך", אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך, החוג לחינוך.
- קס, א' ופרידמן, י' (2005). בין המשפחה הפרטית למשפחה המקצועית: הבניית תחושת המסוגלות העצמית של מורות. **מגמות, מ"ג**(4), עמ' 699-728.
- קורתי, ד' (1999). **השפעת קורס המלווה את תכנית ב"צוותא" (לקידום תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל) על העצמת מורים – מדריכים**. עבודת גמר לקראת התואר מוסמך למדעי הרוח, האוניברסיטה העברית בירושלים, הפקולטה למדעי הרוח, בית הספר לחינוך, המגמה לחינוך לשוני.
- רוטנברג, י' (2001). **שינויים בתפיסת התלמיד בעל הצרכים המיוחדים ושילובו בבית"ס הרגיל בקרב סטודנטים במכללה להכשרת מורים במסלולי ההכשרה הרגילים, בעקבות קורסי מבוא בנושא החינוך המיוחד**. עבודת גמר לאחר קבלת התואר מוסמך אוניברסיטת חיפה הפקולטה לחינוך, החוג לחינוך.

- רייטר, ש' (1990). דרכי עבודה בחינוך מיוחד. **סוגיות בחינוך מיוחד**, יחידה מס' 11, תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- שכטמן, צ' (1991). שינוי עמדות של מורים בחינוך הרגיל כלפי שילוב החרגי במסגרות רגילות – ממצאים אמפיריים ותכנית התערבות. **דפים**, 13, עמ' 54-59.
- שפירא, א' (2000). **השפעת סגנון הנחייה ותרבות הצוות על אפקטיביות ההנחיה בקרב מורי מדע וטכנולוגיה בחטיבות הביניים של רשת אורט ישראל**. עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות לקבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך, החוג לחינוך.
- Buell, M.J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., Scheer, S. (1999). **International Journal of Disability Development and Education**. 46(2), pp. 143-156.
- Bloom, L. R. (1998). **Under the Sign of Hope: Feminist Methodology and Narrative Interpretation**. Albany: State University of New York Press.
- Britzman, D. P. (1991). **Practice Makes Practice**. Albany, New York: State University of New York Press.
- Clandinin D. J. and Connelly, F. M. (2000). **Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research**. San Francisco: Josey-Bass Publishers
- Coll, S. G., Surrey, J. L., Weingarten, K. (1998). **Mothering Against the Odds: Diverse Voices of Contemporary Mothers**. New York and London: The Guilford Press.
- Elbaz, F. (1992). "Hope, Attentiveness and Caring for Difference: The moral Voice of Teaching". **Teaching and Teacher Education**. 8(5-6), 421-432.
- Elbaz-Luwisch, F. (2006). **Teachers Voices: Storytelling and Possibility**. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Gilligan, C. (1982). **In a Different Voice**. Cambridge, M A: Harvard University Press.
- Grumet, M. R. (1988). **Bitter Milk: Women and Teaching**. Amherst, MA: University of Massachusetts Press.
- Horsman, J. (2000). **Too Scared to Learn: Women, Violence and Education**. Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates. National Joint Committee on Learning Disabilities, (1994) Collective perspective on issues affecting learning disabilities. Austin, TX: PRO-ED
- Lieberman, M.A., Yalom. I.D., Miles, M.B. (1973), **Encounter groups: First Facts**. New York: Basic Books (מופיע במחקר של אורלי שפירא בשנתון).
- Ruddick, S. (1995). **Maternal Thinking: Towards a Politics of Peace**. Boston: Beacon Press.
- Soodak, L.C., & Poddell, D.M. (1993). Teacher Efficacy and Student Problem as Factors in Special Education Referral. **The Journal of Special Education** 27, pp. 66-88.
- Vaughn, S., Schuman, J.S. (1996). "Middle School Teachers Planning for Mainstreamed Special Education Students". **Remedial and Special Education**, 15, pp. 152-161.

