

העקרונות הראשיים של הלמידה הרב-ממדית המודעת

תקציר

כל הניסיונות הפדגוגיים של מאות רבות של שנים מכוונים לניסיון למצוא שיטת הוראה הסוגרת את הפערים ומאפשרת למידה שלמה, מדויקת וברורה, המשתמרת בתודעתנו בשלמותה ולאורך זמן רב היקף.

לפנינו הצעה מודגמת של מתודה בתחום ההוראה, המתייחסת הן ללמידה העומדת בתנאי של ריבוי חומרי למידה מושהים (= למידה רב-ממדית) והן למידה העומדת בתנאי של המודעות המרבית לחומרים הרב-גוניים הנלמדים, לדרכים ולתהליכים שבמהלכם הם נקלטים (= למידה מודעת). למידה רב-ממדית מודעת כמוצע במאמר זה, עומדת בשני התנאים דלעיל; והיא מודגמת: בהבהרת מושגי-יסוד ובלימוד שירה לירית.

"כל הנחלים הולכים אל הים" אמר החכם מכל האדם, ואכן, כשבעים אחוזים של מי הגשמים היורדים בארץ ישראל אינם נקלטים באדמה כדי להרוותה, אינם נקווים במאגרי המים הגדולים והקטנים כדי לשמש מקור לתצרוכת המים של המדינה, ואף אינם מגיעים למאגרי המים התת-קרקעיים המשמשים לתצרוכת וכרזרבות לפי הצרכים המשתנים של האוכלוסיה, של החקלאות ושל התעשייה. כל המטרות הללו חייבות להסתפק בעשרים עד שלושים האחוזים הנותרים, וכל השאר זורמים באפיקים רבים, גלויים ותת-קרקעיים, ונבלעים בים, בלי שנוכל לנצלם לצרכינו השונים. על אף כל השכלולים, ועל אף כל ההמצאות איננו מצליחים לעצור את הכמויות האדירות של הגשמים, כדי למלא את המאגרים התת-קרקעיים שתחת הרי ישראל, כדי שישמשו מקורות לנחלים חיים המושכים את מימיהם לאורך כל השנה. כך גם איננו מצליחים לכוון את המים הזורמים, ולעצור אותם בתוך אגמים למאות, ולבנות סביבם פארקים ירוקים וחורשות רעננות הנותנים את צילם, ומשפיעים חמצן רב על סביבותיהם, ומשפרים את האקלים ואף את מצב האוזון באטמוספירה, ומשמשים גם לרווחת האוכלוסיה של המדינה.

משהו דומה לתופעה זו מתרחש ברוב רובן של כיתות הלימוד שבמדינה, החל בכיתה ב' יסודית דרך כיתות המכללה וכלה בתארים הגבוהים שבאוניברסיטה. כל הפסיכולוגים יודעים, שהקשב האנושי ויכולת הקליטה של תודעתנו הנם מוגבלים הן בזמן והן במקום. הקשב ויכולת הקליטה שלנו אינם מסוגלים כפי הנראה להתמיד יותר מדקות מספר בלא שיווצרו דילוגים ופערים שבהם לא נקלט מאומה, או רק מעט מן הנמסר בשיעור או בהרצאה, המוגבלים בזמן. לכן הרצאה או שיעור ואפילו המעניינים ביותר, ואפילו הם מפעילים את תפיסת השומעים, ואפילו הם משתפים אותם בתהליך הלמידה, נקלטים אצל השומעים באופן חלקי בלבד, ומצד אחר הם נקלטים באופן שרחוק מהיות

תאריכים: למידה, שיטות הוראה, שירה.

מדויק, ובין החלקים הנקלטים הללו מצויים לפעמים פערים רבים וגדולים למדי. כל הניסיונות הפרדוגיים של מאות רבות של שנים מכוונים לניסיון למצוא שיטת הוראה הסוגרת את הפערים ומאפשרת למידה שלמה, מדויקת וברורה, המשתמרת בתודעתנו בשלמותה ולאורך זמן רב היקף. נוסף לתנאים המקובלים על-פי תורות הלמידה למיניהן יש עוד שני תנאים, שהם הכרחיים ללמידה מלאה ולייצובה בזיכרון של הלומד לאורך זמן והם:

א. הצגת חומרי למידה רבים ומגוונים לפני תלמיד, בנוסף לטקסט המרכזי הנלמד. הצגה זו מאפשרת לשוב ולעיין בחומרים מפקידה לפקידה. החומרים המוצגים משמשים בחלקם כמטרת הלמידה, ובחלקם כחומרי עזר המסייעים לבהירותה, להעמקתה ולמלאותה. בלמידה מלאה ומתמשכת כזו אני מתכוון לכך, שהיא כוללת ומשהה לאורך זמן את כל ריבוי החומרים על גווניהם הרבים על ההדגמות, על ההשוואות, על ההסברים, על הפירושים, על ההנמקות והמסקנות, על פירוט הדברים ועל הכללותיהם, ועל כל דרכי העיון הנוספות המועילות ליעילותה של הלמידה, של ההבנה ושל הזכירה. ללמידה הכוללת את כל הרב-גונית הנחוצה הזאת קראתי בשם למידה רב-ממדית.

ב. התנאי השני ההכרחי להיקלטות טובה של הנלמד הוא, שזרימת החומרים המוצגים בתודעת הלומד לא תתרחש בלא תשומת-לב להתהוות התהליך ולמהלכו, ולא תתרחש בלא שכל שלב ושלב יורגש על-ידי הלומד באופן מובהר. אמנם גם הקליטה האינטואיטיבית נקלטת, אבל היא גם נפלטת בקלות רבה ובלי שנרגיש בהיעלמות הדברים שנלמדו. רק דברים שנקלטו במודעות, ובתשומת-לב מלאה לכל פרטי הלמידה ולכל כליה, יש להם סיכוי להיקלט קליטה בהירה, יציבה, השווה בתודעה לאורך זמן. השפעתה של המודעות על עצם הלמידה, על סוגה ועל אופניה היא רבה ביותר. אם אני יודע להסיק מסקנות מנתונים המוגשים לי, ואם אני גם יודע שבשעה ידועה עלי לעסוק במיומנות של הסקת מסקנות, ואם אני מכיר את דרכיה של פעולת ההיסק, ונוסף לכך אני גם עושה את מלאכתי זו במודע, סיכויי להצלחה יגדלו ביחס ישר עם עוצמת המודעות שלי ועם בהירות הידע שאני שולט בו.

נראה לי, שרק בדרך זו יש לנו סיכוי להתגבר על גורמי ההפרעה הרבים: חיצוניים, כגון רעש ושאר קולות, מראות העולם הסובב; הפרעות פנים תודעיות, כגון תחושות, מחשבות, זיכרונות וכד'; הפרעות פרה-אקטיביות של תכנים שנקלטו בתודעתנו מקודם, ואף הפרעות רטרו-אקטיביות של קליטה חדשה המשפיעה לרעה על המצוי בתודעתנו מכבר. ללמידה העומדת בתנאי של ריבוי חומרי למידה מושהים, קראתי בשם למידה רב-ממדית, וללמידה העומדת בתנאי של המודעות המרבית לחומרים הרב-גוניים הנלמדים, לדרכים ולתהליכים שבמהלכם הם נקלטים, קראתי בשם למידה מודעת. לפיכך קראתי ללמידה העומדת בשני התנאים שהצגתי כאן בשם למידה רב-ממדית-מודעת.

הלמידה הרב-ממדית

אחת הבעיות הגדולות של הלמידה בכל הזמנים הייתה, לרכז את כל חומרי המידע שיכולים לסייע ללומד, בהיותם תנאי מוקדם להבנת כל חלק וחלק הנלמד ולהכרת כל פרטיו וצדדיו. אין ספק, שאיסוף חומרים אלה, והגשתם לפני הלומד בצורה מאורגנת והדרגתית תוך הבלטת העיקר על רקע היסודות החשובים פחות, יש בהם כדי לאפשר למידה נוחה ויסודית בעלת השפעה מרבית על תודעתנו. כדי לבנות מערך מאורגן כזה, מן הראוי לברר, כמובן, מהם החומרים ומהן דרכי הלמידה שיש לאפשר ללומד להתנסות בהם. תוך איסוף תוצאותיהן של שיטות למידה רבות שנוצרו בחמישים השנים האחרונות התווסף חומר רב שיכולנו להשתמש בו, ואף יכולנו להסיק ממנו מסקנות לגבי החומרים

הנחוצים לאדם כדי ללמוד בדרך המעמיקה, המקיפה והיסודית ביותר. העולה מכל האמור עד עכשיו הוא, שלאורך כל זמן הלמידה, במשך כל הדיון בתוכן הטקסט, במהותו, בסוגו, בדרכיו, בצורתו ובמשמעותו, לאורך כל הזמן הזה עלינו לספק ללומד את כל המידע הנחוץ לשימוש לא רק בעל-פה, אלא גם בכתב, גם בציורים ובאילוסטרציות, ובהדגמות אודיו-ויזואליות וכד'. לשם לימוד טקסט ספרותי מקראי או מדרשי נראה לי שאת הצרכים העיקריים אפשר לרכז בדברים שלהלן.

1. הטקסט הנדון בלמידה. (זה כמובן תנאי ראשון, שבלעדיו אין מה ללמוד).
2. ביאורי מילים, כפלי משמעויות, מטעני עוצמה של המילה, מטענים רגשיים וקונטציות.
3. ביאורי תמונות, לשון פיגורטיבית (דימויים, מטאפורות, מטונימים, סינקדוכות, סמלים ודומיהם).
4. ביאורי מבנים, צורות, צירופים וקונסטרוקציות לשוניות לסוגיהם.
5. ביאורי משפטים מבחינת מבניהם התחביריים הלוגיים, ומבחינת צירופי תכניהם.
6. ביאורי מושגים ספרותיים, אמנותיים ופילוסופיים. (יש לתקן את כל ההגדרות באמצעות השוואות בין המילונים ובין הביאורים השונים).
7. השוואת הטקסט לתשתיות ולסודותיו הריתמיים-מצלוליים והפרוסודיים, הוויזואליים-פיגורטיביים, האידיאיים והטקסטואליים המילוליים. (כגון: תשתיות מקראיות, מדרשיות מדברי חז"ל, מדברי הפילוסופים, ומטקסטים קדומים של התרבות הכללית).
8. השוואת הטקסט העיקרי לטקסטים מקבילים מן הספרות (שירה ופרוזה).
9. השוואת הטקסט העיקרי לטקסטים לא-מילוליים, כגון: ציורים אמנותיים, פסלים, קטעי מוסיקה, סכמות ואילוסטרציות וכד', וכן השוואת טקסטים מקבילים, המלווים בהסברים ובדברי קישור אל הטקסט האמנותי העיקרי.
10. השוואת הטקסט העיקרי לסיפורים ולסיטואציות מן ההיסטוריה, מן המציאות הממשית, הכלכלית החברתית והפוליטית.
11. השוואת הטקסט העיקרי לקטעי מאמרים סוקרים, מעריכים, פרשניים וביקורתיים.
12. השוואת הפעילויות הנידונות לפעילויות המתוארות במושגי למידה ובמושגי חשיבה רלוונטיים לדיון, על הסבריהם ועל הדגמותיהם.

הערה: כל הדברים הללו חייבים לבוא, כמובן, לא כרשימות סטטיות, אלא כפעילויות למידה וחשיבה דינמיות, תוך הפיכת כולם לתרגילים דידקטיים רב-גוניים ורב-ממדיים. הואיל והמורה חייב מכל מקום להכין את החומרים השונים שעליהם הוא בונה את שיעוריו, והוא אוסף ממילא ביאורים ופירושים לפיגורות הלשון, לתשתיות ולמשפטים, וכן הוא אוסף דוגמאות, קטעי טקסטים אמנותיים, ותמונות לשם השוואה, וכן קטעי מאמרים המפרשים את הטקסט או נותנים בסיס עיוני לפרשנות, נראה לי חשוב שלא למנוע חומר עשיר זה מן התלמידים. ארגון הדברים על דף עבודה, וצילומם עבור התלמיד יאפשר חזרה והתבוננות יסודיות על הנלמד. קישור החומרים הללו אל הטקסט או אל הנושא הנלמד בעזרת שאלות עיוניות ובעזרת העמדת בעיות, יאלץ את התלמידים ללמוד למידה פעילה, תוך הפעלת כושר החשיבה וכושר ההרגשה שלהם. אין להפריז בחשיבותם של דפי העבודה הללו להעמקת טיב הלמידה ולפיתוח דרכי חשיבה והרגשה של התלמידים, במיוחד כאשר המורה מיומן בשאילת שאלות להלכה ולמעשה, ושואל שאלות עיוניות מעמיקות, המעוררות את החשיבה ואת ההרגשה. הואיל והמורה טורח

בלאו הכי בהכנת חומרים אלה, אין תוספת הטרחה הנדרשת לשם הכנת דפי עבודה מן הסוג הזה רבה כל כך.

הלמידה המודעת

חלק גדול מעבודת המורים, ורוב רובה של עבודת התלמידים הן בבית הספר והן בבית, נעשית בדרך אינטואיטיבית. קוראים טקסטים ומסבירים אותם על-פי ידע קודם או על-פי אסוציאציות שהטקסט מעורר אצל התלמידים ואצל המורה. לפי תוכן הטקסט ולפי מהותו משווים בין החלקים השונים ובין העובדות וההתרחשויות השונות, מניחים הנחות, משערים השערות, מסיקים מסקנות, ואפילו משתדלים למצוא להם אישור או הוכחה. עם כל זה עומדת בעינה הבעיה, שכל הפעולות הללו נעשות באופן אינטואיטיבי, בלי מודעות מלאה לשלביה, לטיבה, לתפקידה ולתועלתה של כל פעולה ופעולה מפעולות הלמידה.

השאלה החשובה ביותר היא מה אפשר לעשות כדי שקליטת נושא הלימוד הבסיסי, וכן השימושים השונים בחומרי הלמידה הנלווים יהיו מודעים ללומד. נראה שחשוב מאוד להביא את המורים לידי הבנה בהירה של ערך החומרים הנלמדים ולהכיר בערך של כל אחת ואחת מפעולות הלמידה הננקטות. כן חשוב להסביר אף לתלמידים הן בעל-פה והן בכתב את התועלת שיוכלו להפיק מחומרי הלימוד ומפעולות הלמידה השונים, הנערכים בכיתה ובשיעורי הבית. נראה לי שהדרך הטובה ביותר להסביר זה היא תיאור מהותם, טיבם, ודרך פעולתם של המושגים המתארים את דרכי הזכירה, את דרכי הלמידה ואת דרכי החשיבה השונים, המשמשים אותנו תוך כדי פעולת הלמידה. נראה שהעיקריים מבין מושגי יסוד אלה הם המושגים שנמנה כאן לאחר הדיון התיאורטי. מובן שרשימה זו אין בה כדי לספק את כל הצרכים, הן המורה והן התלמיד נזקקים לידע ולהבנה יסודיים של מושגים נוספים. הסבר ממצה כזה לא יוכל להינתן במבוא תמציתי זה, והוא צריך לבוא בצורה מפורטת, בהדגמות ובליוי תרגילים לכל מושג ומושג.

הדרך הטובה, היעילה והברורה ביותר לבירור המשמעויות המדויקות של המושגים, המגדירים את יסודות החשיבה ואת דרכי הלמידה, תיעשה באמצעות חיפוש המשמעויות במילונים רגילים, באנציקלופדיות לתחומי הדעת השונים, ובלכסיקונים לפסיכולוגיה ולפילוסופיה וכד'. יש לבדוק את דרכי הביאור ולהבחין בסוגיהן. פעמים שהביאור בא בדרך של הצגת סינונים או בדרך של העמדת אנטונים. דרך זו אינה תמיד מדויקת, מפני שכמעט ואין סינונים מדויקים קיימים במציאות הממשית, ואף הניגודים לעולם אינם ניגודים מדויקים של מאה ושמונים מעלות. חשוב מאוד להעמיד את עצמנו ואת התלמידים על הבדלי הגוונים שבין הניגודים ושל הסינונים, ואף על ההבדלים הדקים במשמעויות שבין המילים המקבילות כביכול בשפות השונות. ההבחנות הדקות הללו שבין המשמעויות מרגילות את התלמידים לדיוק בהבנה וגם לדיוק בביטוי הדברים.

פעמים משתמשים המילונים בסינונים במקום בהגדרות. כדי לבחון דרך ביאור זו, חשוב ללמד את עצמנו ואת תלמידינו את הדרך הלוגית של ההגדרה, פרשה שיש להקדיש לה פרק מיוחד בתוך דיון זה. פעמים אחרות משתמשים המילונים לשם ביאור המושגים בהסברים ארוכים. הסברים אלה נשענים על השוואות, על הכללות, על הדגמות, על הפשטות, וכן על דרכי האנליזה או הסינתזה ועוד. מובן שכל אחת מדרכי הסבר אלה היא בעצם פרק לדיון. מתוך ההשוואה שבין דרכי הביאור השונות, ובין הבדלי התפיסות שבמילונים השונים, אפשר להגיע להסבר סינתטי המתקרב עד כמה שאפשר למשמעות האמיתית של המושג.

הדגמה של ביאור מושגים - המושג "אמת"

אם אנו מבקשים, למשל, לבאר את המשמעות של המושגים "אמת ושקר" מן הראוי להבהיר לעצמנו תחילה את המשמעות של אחד מהם. את המילה "אמת" ראוי להגדיר כ"חפיפה מלאה בין עובדה נתונה שבממשות לפסוק הנאמר על-ידי מי מאיתנו על העובדה הזו". כאן מתעוררת כמובן השאלה אם חפיפה כזו קיימת בכלל במציאות, ואז יש אמת ביחס לנדון, או שמא אין במציאות חפיפה כזו, ועל כן אין אמת ביחס לנושא הנדון. בניסיון להשיב לשאלה זו כדאי לשים לב לכך, שעל כל נושא אפשר לומר אינסוף של פסוקים, שרוב רובם, כמובן, אינם חופפים לנושא, ועל כן אינם אמת. ואולם אם אנו מביעים בעל-פה או בכתב את כל האינסוף של הפסוקים ביחס לנושא שאנו דנים בו, דהיינו, את כל הפסוקים האפשריים, אז לפחות אחד מהם יהיה חופף לעובדה הנידונה. פסוק זה, כך נראה לי לפי ההיגיון הפשוט, הוא האמת ביחס לנושא הנדון. בדרך זו אמנם לא הוכחנו שיש אמת יחידה אחת, אבל כן הוכחנו שלפחות אמת אחת קיימת. בשאלה אם יש יותר מאמת יחידה זו לא נעסוק כאן, אבל ברור שאמת אחת לפחות קיימת, אלא שאנו לא תמיד יודעים להבחין בה.

לדוגמה נתאר לעצמנו את המשפט הבא. "ילד מתבונן בחלון ראוה". אין כל קושי להוכיח את אמיתותו של משפט זה. גודל הדמות מאפשר לנו לקבוע בוודאות שמדובר בילד, ועמידתו וכן הכיוון שאליו מופנה מבטו, ומשך הזמן שהוא מבלה לפני חלון הראווה מעידים על כך, שהוא לא רק מסתכל או מביט לזמן קצר בכיוון החלון שלפניו, אלא הוא מתבונן בו לאורך זמן. עד כאן אפשר להוכיח שיש חפיפה בין המשפט שנאמר על-ידינו לעובדה שעינינו רואות. על קשר זה בין העובדה להיגד שמתייחס אליו אפשר לומר בוודאות שהוא אמת. והנה אם נאמר עתה שלב הילד מתכווץ בקרבו מרוב תשוקה להשיג לעצמו את המשחק שהוא רואה לפניו, שוב אין באפשרותנו להוכיח את אמיתותם של הדברים. תהליך רגשי קונקרטי המתרחש כביכול בלב הילד אינו ניתן להוכחה. אפשר שהוא רוצה את המשחק ואפשר שתשוקתו בוערת בקרבו, והמשפט שאמרנו הוא אמת, אך אפשר גם שמראה הילד כפי שהוא נראה נובע מסיבות אחרות לחלוטין. החפיפה בין העובדות לנאמר עליהן אינה מוכחת כאן כלל, ואפשר אמנם שמשפטנו הוא אמת אך אפשר גם שאיננו אמת, וקשה מאוד או אפילו אי אפשר להוכיח את אמיתותו.

מילוננו של אבן שושן מביא למילה "אמת" מילים נרדפות, כגון "נכון" וכד'. מן הראוי לבדוק את ההבדלים שבין המילה "אמת" למילה "נכון". יש לפעמים שהמעשה הנכון הוא, לפחות מן הבחינה הפסיכולוגית, לא להעניש ילד על חטאו, אף-על-פי שהאמת דורשת להענישו. זה יהיה לגמרי לא נכון לספר לאדם בן תשעים ומעלה, שהוא גם עיוור ומרותק לכיסא גלגלים ואף ליבו חלש ביותר, את האמת על בנו הצעיר שנספה בתאונת דרכים. נכון יהיה, אם הדבר רק אפשרי להסתיר ממנו את האמת, אף-על-פי שנכון זה הוא היפוכו של האמת. באותה מידה יהיה זה נכון להעלים מאנשים אלימים את מקום הימצאו של אדם שהם מבקשים להתנכל לו, אף שמעשה נכון זה נוגד את האמת. אין ספק, שבמקרים מן הסוג הנ"ל ובסוגים דומים נוספים המילה "נכון" היא פירוש מסולף למילה אמת. דבר זה תקף לגבי רבים מן הסינונימים והאנטונימים ואף להסברים המשמשים כפירושים במילונים.

חשוב לזכור, שהמושג "אמת" מתגלה לפנינו בשני אספקטים שונים זה מזה. פעמים שהפילוסופים מדברים על ה"אמת" כעל מושג מטאפיזי עיוני ומופשט. האמת כמשהו מוחלט החובק את כל העולמות, או מין אידיאה של האמת או האמת כערך מוחלט. לעומת זה יש לדעת כי: א. התפיסה שלפיה האמת היא הלכידות (הקוהרנטיות) בין מערכת של טענות, היא משהו המצוי בין

האמת המטאפיזית לאמת הפרקטית, המתייחסת ליחסים שבין העובדות לטענות הנטענות עליהן. כן עלינו לדעת כי:

ב. יש פילוסופים הטוענים שמלבד פסוקי האמת ופסוקי השקר, יש פסוקים סתמיים שאינם לא אמת ולא שקר. שתי הדוגמאות האחרונות הן מעין מעבר מן המושג "אמת" כאדיאה או כישות מטאפיזית אל האספקט השני של האמת, שבו היא נתפסת כהתאמה או כחפיפה בין העובדה שבממשות להיגד או לטענה המיוחסים לעובדה הזו. כראי להבהיר לעצמנו, את הייחוד בכל אחת מן ההגדרות הרבות המובאות אצל הפילוסופים ובלכסיקונים. ההגדרה האומרת, כי "משפט אמיתי הוא משפט השקול ליחסים האובייקטיביים ולמצב במציאות" היא קשה בגלל השימוש במילה "שקול" במקום תואם או חופף. גם הביטוי "שקול ליחסים האובייקטיביים" הנו מופשט מדי, מכדי שזכיר בקלות אם היחסים האובייקטיביים הנדונים הינם שקולים, תואמים או חופפים למשפט הנאמר עליהם. לכן הגדרה, כגון "אמת היא הסכמה בין האמור למצב העניינים הנכון" הנה ברורה הרבה יותר. ואולם הואיל והמילה "נכון" עשויה לגרום לבלבול בין אמת לנכון, בחרתי בהגדרה הפשוטה, שלפיה "אמת היא חפיפה מלאה בין עובדה שבממשות לפסוק הנאמר על עובדה זו".

הואיל ומבחינה מעשית אנו עוסקים בעיקר באמת של ההיגדים שאנו אומרים על עובדות שבממשות, חייבים אנו להבחין בין העובדות לפסוקים שאמרים עליהן, וכן עלינו להבחין בין ביאורים בדרך של הבאת סינונים או בדרך של הגדרה או בדרך של אחד מסוגי ההסבר. ההבחנות וההשוואות בין העובדות להגדרות ולהסברים המאפשרים חפיפה, יוצרים מצב המקרב אותנו ביותר לאמת. בדרך דומה יש לערוך את ההבחנות ואת ההשוואות במושג "שקר", וגם בשאר המושגים העיוניים, עד כי המהות של מושגי היסוד של החשיבה תתברר בבירור.

מובן שהמושג "אמת" הנו קשה ביותר להגדרה או להסבר. מושגי חשיבה אחרים הם לרוב קלים יותר להבנה ולטיפול. המושגים העיקריים שיש ללמוד את מהותם הם המושגים המובאים להלן. הנחת היסוד של ההוראה הרב-ממדית-המודעת היא, שהלימוד האנליטי, ההשוואתי והסינתטי של מושגי החשיבה והלמידה יגרמו לקליטה ברורה הנשמרת לאורך זמן רב במידת האפשר. בדומה לדיוננו במושג "אמת", אם לימוד זה יתרחש ואף יתורגל בתוככי העיון והדיון בטקסטים של תחומי הדעת הנלמדים, ואם הוא גם ילווה בלימוד דומה של כל חומרי העזר הנחוצים ובלימוד אנליטי וסינתטי של טקסט היסוד, כי אז יהיו רשמי הלמידה בתודעת הלומד חזקים כל כך, והם ייקלטו בהיקף ובעומק מקסימליים, ואף יעמדו לו לימים רבים.

מושגי חשיבה	מושגי למידה
1. סיבה, גורם	1. שאלה, תשובה
2. תוצאה, תכלית	2. בעיה, פתרון
3. קל וחומר, היקף	3. ביאור, פירוש
4. בניין אב	4. יישום
5. סמיכות פרשיות	5. ארגון, דירוג, מיון
6. הנחה, מסקנה	6. פירוט, הכללה
7. עובדה, דמיון, השערה	7. סיכום
8. הערכה, שיפוט	8. המחשה, הפשטה
9. מחשבה, רעיון	9. הדגמה
10. רגש, חוויה	10. תיאור, עיצוב

- | | |
|------------------|----------------------------------|
| 11. דיון, ויכוח | 11. אמיתי, אפשרי, שקרי |
| 12. שינון, הבנה | 12. שם, תוכן, נושא |
| 13. חקירה, חיפוש | 13. מהות, תכונה, אופי |
| 14. עיון | 14. ממשות, מציאות |
| 15. מוצג, מושג | 15. דמיון, חלום |
| 16. הכרה, הבנה | 16. הוכחה, ראיה |
| 17. ערך, ערכים | 17. שוויון, שוני, דמיון, אנלוגיה |
| 18. השוואה | 18. חפיפה, ניגוד |
| 19. הגדרה | 19. פרדוקס, אבסורד |
| 20. שכנוע, פיתוי | 20. ניגוד, סתירה |
| | 21. תיזה, אנטייתיזה |
| | 22. אנליזה, סינתזה, פשרה |
| | 23. מהימנות, תקיפות |

הערה: עלינו להודות שהחלוקה הזאת אינה חד-משמעית, ויש מושגים בין מושגי החשיבה שאפשר להציבם גם בין מושגי הלמידה, ולהיפך. כך למשל המושגים "פירוט והכללה" משמשין הן לחשיבה והן ללמידה. מובן גם שרשימה זו אינה מלאה ואפשר להוסיף עליה כהנה וכהנה.

זה שתי עשרות שנים מעסיקה אותי הבעיה של מושגי היסוד השונים: המקצועיים-הספרותיים על כל תחומיהם, הפילוסופיים והפסיכולוגיים, ובראש כולם מושגי היסוד של החשיבה הלוגית והרגשית האנושית. על אף השימוש במילונים השונים, בלכסיקונים ובאנציקלופדיות, על אף השימוש בספרי עזר מקצועיים ובאינדקסים הרלבנטיים בתוך החשובים שבספרים, העוסקים בנושא הקוגניטיבי, בהבנת הנקרא והנשמע, וכן באינדקסים של ספרי הפרשנות וההרמנויטיקה, ואולי דווקא בגלל ריבויים ופיזורם של כל אלה לא הצליחו הצוותים שישבו על המדוכה, ואף לא היחידים שעסקו בנושא להגיע לרשימות מוסכמות על הכל. נראה שרשימה כזאת אין במציאות כלל, במיוחד כאשר כוונתה לשרת את צורכי ההוראה כופה עלינו צמצום של ההיקף. הצענו כאן רשימה שהכרתה העיונית, הבנת מהותם ותכונותיהם של הערכים המרכיבים אותה, והיכולת להשתמש בהם לפי הצורך, וליישם אותם לשם הבנה יסודית של המקצועות ההומניסטיים והיהודיים, כגון מקרא, מדרש, פילוסופיה, היסטוריה, ובמיוחד לשם הבנת הספרות, יכולים לקדם את דרכי החשיבה ואת דרכי העיון של תלמידינו בתחומי המקצועות שהם לומדים. נוסף לכך, השימוש בדרכי החשיבה ובדרכי הלמידה שמושגים אלה מציעים לפני הלומד גורם לתפיסה בהירה והגיונית של העולם העיוני והמעשי הסובב אותנו, ולחשיבה בהירה וברורה עליו. מכל מקום ברור, שקיצורה של הרשימה אינו בא כדי להגביל את המורה או את התלמיד החרוץ והסקרן. רשאים הם תמיד להוסיף עליה מן המזדמן להם תוך עיוניהם בתחום שהם עוסקים בו.

כיצד שואלין וכיצד משיבין ?

לא נוכל להגזים בהדגשת ההכרח המוטל על התלמיד ללמוד את כל המושגים, את מושגי המקצוע, וכן את מושגי החשיבה ואת מושגי הלמידה בדרך של שינון התיאוריה, אלא תוך כדי עבודה על

טקסטים או על שאר חומרי הלמידה בכיתה או בשעת ההכנה של שיעורי הבית. לפעמים יכול המורה לכוון את תלמידיו להיות מודעים לדרך העבודה שהם משתמשים בה על-ידי בקשה לחפש סיבות או לשער תוצאות, להסיק מסקנות או לעסוק ביישום, בפירוט ובהכללה, ובשעת העבודה המעשית להסביר לתלמידים כיצד לבצע את המלאכה. גם בהערותיו על שיעורי הבית או על הבחינות יכול המורה לציין במקומות הרלוונטיים ולומר: כאן היה עליך לפרט את חלקי הנידון, וכאן היה עליך להוציא כלל מן הפרטים (להכליל), ואילו כאן היה מן הראוי למנות את הסיבות או להסיק מסקנות. הערה מן הסוג הזה היא הזדמנות מצוינת להסביר ולהדגים את דרך הביצוע של תהליך החשיבה או של תהליך הלמידה. באופן זה נעשה לימוד הדברים בשילוב עם לימוד הנושא ובמטרה הקונקרטית ללמוד את הנדון בדרך הטובה ביותר.

כך יש לנהוג, דרך משל, בהצגת שאלות ותשובות, המשמשות את רוב רובם של המורים בעבודתם. ואולם, למרבה הצער, מעטים מאוד הם המורים היודעים פרק בטיבן של השאלות והתשובות. נושא זה ראוי לדיון מקיף וממצה כפרק ארוך הדין במושגי הלמידה, וכאן נזכיר רק מעט מן הבעיות הכרוכות בו. כדאי לזכור, כי שאלות אינפורמטיביות פשטניות ראוי שנוותר עליהן בכלל, כי הן כלולות ממילא בכל סוגי השאלות המורכבות יותר. השאלה האינפורמטיבית הפשוטה מיותרת אפילו בכיתות החלשות ביותר, מפני שהן מרגילות את התלמידים להשיב תשובות אוטומטיות בלי כל חשיבה ובלי כל מאמץ. איננו מציעים, כמובן, לכרוך יחד במשפט אחד שאלות אחרות, אבל ראוי לדעתנו להציג שאלות מורכבות המבקשות השוואה או דורשות הגדרה או הסקת מסקנה. ראוי לשאול על סיבות נעלמות, על תוצאות אפשריות, על המטרות ועל התכליות של המעשים. יש לשאול שאלות של אנליזה ושאלות של סינתיזה וכד'. המורה יכול להקל על התלמיד המתקשה על-ידי פירוק השאלות לשלביהן, מכל מקום, חשוב מאוד שהתלמידים ידעו, או כפי שקבענו בדברינו הקודמים, שהם יהיו מודעים בבהירות ובאופן ברור ביותר, מה סוגה של השאלה שהם מחפשים לה תשובה. יסודותיהן של השאלות ועקרונותיהן, וכן דרכיהן וסוגיהן של התשובות ראוי שיידונו כשלעצמן בפרק מיוחד. עתה נתמקד בבעיה מרכזית אחת בדרך הצגת השאלות, ובבעיה יסודית אחת בדרך שבה התלמידים נוהגים להשיב על השאלות המוצגות לפנייהם. לעניות דעתי, יש לבעיות אלו השלכות מרחיקות לכת על אורח החשיבה של התלמידים בכלל, ועל אופי התשובות שהם עונים בפרט.

מורים רבים, ואף מחברי בחינות הבגרות נוהגים להוסיף לשאלות שהם שואלים בכיתה, בשיעורי בית, במבחנים ואף בבחינות הבגרות את התוספת: "הקפד להשיב תשובות מלאות ומעמיקות". לרוב, תוספת זו מבלבלת לחלוטין את התלמיד. הוא כלל איננו יודע מה עליו לעשות כדי להיענות לדרישת התוספת הנ"ל. הוא פשוט איננו יודע מה עליו לעשות כדי שתשובתו תהיה מלאה, ומה עליו לעשות כדי שתשובתו תהיה מעמיקה. ואנחנו, האם אמנם לימדנו אותו כיצד בדיוק עליו לנהוג? בגלותי שאלות מסוג זה אצל מורים, בהיותי מפקח או מדריך על הוראת הספרות, נהגתי לבקש מן המורים לחבר בעצמם תשובות מלאות ולא מלאות, וכן תשובות מעמיקות ולא מעמיקות על החומר שנלמד. לא אחת התגלה למורים שהם עצמם אינם מבינים כראוי את טיבה של השאלה שהם עצמם שאלו, והם התקשו ביותר לחבר תשובות על-פי דרישותיהם שלהם.

מה פירוש תשובה מלאה? מובן שזוהי ההיפך של תשובה ריקה, כמו שתשובה מעמיקה היא ההיפך של תשובה שטחית. ואולם העמדת הניגוד אינה יוצרת כאן כל בהירות, כי גם הניגוד אינו ברור די צורכו. לאור העובדה שהייתי חייב לבדוק רבבות תשובות של תלמידים משך עשרות שנים, ולאור הצורך לנתח תשובות אלו, לציין את חסרונותיהן, ועל בסיס לימוד תיאורטי מעשיר אף להציע להן

תיקון, נראה לי, כי תשובה מלאה היא זו העונה על כל חלקיה ועל כל פרטיה של השאלה אחד לאחד. מלאכה זו אינה כה פשוטה כפי שהיא נראית ממבט ראשון. כדי לעמוד במשימה זו על התלמיד לקרוא ולהבין את השאלה על כל פרטיה, ולמנות פרטים אלה אחד לאחד, ולהתייחס בתשובתו לכולם. התשובה המלאה מפנה את תשומת לבנו לכל האספקטים של הטקסט או הנושא, שהשאלה מתייחסת אליהם. התשובה המלאה אינה מסתפקת בקביעת הכללה, אלא מגיבה לכל פרט הכלול בשאלה. לשאלה על המקצועות המבוקשים בישראל בימינו, תענה אמנם התשובה על העקרונות המנחים של המקצועות הפופולריים, ותספר שמדובר על מקצועות חופשיים, על מקצועות אקדמיים ועל מקצועות ששכרם בצד. ואולם היא לא תסתפק בהכללות אלו, אלא תיכנס לפרטים ותדון בעריכת דין, בראיית חשבון, בהנדסת מחשבים וכד', בכל אחד בנפרד. לפי זה ברור, שמלאות התשובה בנויה על הפירוט. תשובה מלאה צריכה לתת כל מה שנחוץ להבנת כל צדדיה של השאלה. לשאלה: "איך המזון בצבא?" לא די לתת את פרטיו של המזון במלואם, מין רשימת קניות למכולת, לאטליז ולשוק, אלא חייבים גם לציין כמה זמן ניתן לחיילים לארוחה, מה טיבם של כלי האוכל, מה רמת הניקיון של המזון, מה טעמו ומה מראהו האסתטי וכיוצא באלה. הואיל ובשאלה לא נשאלנו "מה המזון", אי אפשר להסתפק ברשימת מזונות, אלא חייבים אנו להרחיב בעניין האספקטים השונים של האיכות כדי לקבל תשובה שלמה או מלאה.

על-פי אותו קנה מידה ועל בסיס אותם יסודות של תיאוריה ושל ניסיון נוכל לומר: כדי שתשובה תהיה מעמיקה היא חייבת לעשות יותר. היא צריכה להתייחס לאספקטים השונים של נושא השאלה, עליה לפלוש אל מעבר לגבולות הדיון ואף אל מתחת לפני השטח, ולהרחיב את הבנתנו ביחס לסביבה הסמוכה והקרובה של תחום השאלה. לכן תדון התשובה המעמיקה ברקע, במקום ובזמן של הדיון; היא תעלה את הסיבות לאמור בטקסט או בנושא, לתוצאות מן האמור או מן המסופר. היא תתייחס לתוצאות, למטרות ולתכליות שהנושא או תוכן הטקסט מכוונים אליהם. התשובה המעמיקה תבחין בין עובדות לדמיונות, בין מה שאפשר למה שאינו בגדר האפשר, והיא גם תבחין בין השערות להנחות. היא תבליט את העמדות המובעות בטקסט, ואף תביע עמדה משל עצמה. היא לא תסתפק בדעה או בעמדה בודדת, אלא תשמיע דעות אחדות לגבי הנושא או הטקסט, וכלפי הטון והאווירה השולטים בו. נוסף על אלה, תבחין השאלה המעמיקה בין עובדות נכונות לעובדות שגויות, שאינן נכונות. היא תתייחס לא רק לדברים האמורים ממש, אלא גם לדברים, למעשים ואף לתכונות שאינן מפורשות בטקסט. לעומת זה, תשובה שטחית רואה רק את פני השטח, רואה רק מעט מן הפרטים, היא טועה בעובדות, ואין היא מבינה את המשתמע מן הדברים.

נוכל לסכם אפוא את דברינו בסעיפים האלה:

1. יש לספק לתלמידים את החומרים ללמידה. (טקסט, ערכי מילון וכד', קטעי מאמרים וכן חומרים להשוואה וכו').
2. הוראת דרכיהן ומושגיהן של הלמידה ושל החשיבה, באמצעות הצגת שאלות והעמדת בעיות, תוך שילובם בהוראת התכנים.
3. הפיכת דרכי הלמידה והחשיבה למודעים לכל התלמידים.
4. הוראת הדרכים להבין שאלות ולהשיב עליהן תשובות מלאות ומעמיקות תוך שילוב פעילויות אלו בלימוד החומר. (הוא הדבר גם לגבי העמדת בעיות ומציאת הפתרונות).

ללימוד עקרונות אלה אין להקדיש בשום אופן שיעור נפרד ומיוחד, ויש ללמוד הכול במסגרת השיעורים, בכל אחד ואחד מן המקצועות הנלמדים. יש לתת בידי התלמידים את הטקסטים ואת שאר חומרי הלימוד כתובים על דפי עבודה, וליישם את הכול על התכנים המוגדרים של המקצוע הנלמד. התלמיד מכין את הדפים בבית, לומד את התכנים ואת העקרונות ועונה על השאלות הנשאלות. בכיתות טובות אפשר לבקש מן התלמידים לעיין בחומר, ולשאול עליו שאלות על-פי הדרכים שהכירו בלימודיהם הקודמים. לאחר ההכנה בבית, עוברים על הכול בכיתה, ובודקים הכול בעין ביקורתית בעזרת המורה. המורה משלים את האמור, מתקן את הטעויות, מבהיר את המעורפל ומאשר את התגובות הנכונות של התלמידים. הוא עושה זאת לגבי כל הממדים השונים של הלמידה. כך הוא נוהג בביאורי המילים, בהשוואת התשתיות, בהשוואות לטקסטים אחרים ולתמונות דומות, ואף בהשוואות למסקנות מן הטקסט או מהמאמרים. מה שמתקבל מן הפעילויות הללו הוא מה שאני קורא בשם "למידה רב-ממדית מודעת", ומלבד המתואר כאן נותר בה עוד מקום רב לפעולות המורה.

הדגמה באמצעות לימוד שיר לירי

הואיל והשיר הלירי הקצר מהווה יחידה שלמה שאפשר להקיפה במבט, ואף אפשר ללמדה ביחידת זמן של שיעור אחד, ראוי לנו להשתמש בו כדי להדגים את דברינו. לשם כך חשוב להקדים כאן את העקרונות העיקריים של השירה הלירית, גם אם לא נוכל להתעכב ולדון בפרטיהם, בנימוקיהם ובתכליותיהם של עקרונות אלו.

תכונות היסוד של הליריקה

1. דיכוי מרבי של העלילה (האופי הסטטי של הפעלים המשמשים בליריקה).
2. דיכוי מרבי של המגמתיות האידיאלית, והסירוב להכיר ב"רעיון" כיסוד בליריקה.
3. הנצחת הזמן הרגעי והפיכתו לעל-זמני.
4. ההתבוננות הרגשית בעולם ובאדם.
5. הצגת הרגש (גילוי וכיסוי) בתמונות בעלות משמעות.
6. דחיסותן הרגשית והמשמעותית של המילים.
7. המשפטים הריתמיים והמוסיקליים.
8. המשפטים החד-כיווניים הפרטקטיים בעלות התלות ביניהן.
9. הרטט הפואטי והאמפטיה.
10. הריסון, הארגון והעידון הפואטי.
11. רדיקליות מיתית או משחק מטאפורי.
12. הפרדוכס וההתהפכות (הפואנטה).
13. הנאיביות או הסנטימנטליות.
14. הפאתוס או הבתוס.
15. הטרגי או הקומי (רציני או היתולי).
16. הסטטי או הדרמטי.

לא אדון כאן דיון תיאורטי במהותם ובהשפעותיהם של העקרונות (שהם לפעמים עקרונות סותרים) שמניתי כאן. דיון כזה ערכתי בספרי עידונה של שאגה (שיצא בשנת 1990 בהוצאת פפירוס, אוניברסיטת תל-אביב). במקום דיון זה אגש מיד לניתוח ולפירוש שיר לירי לדוגמה באמצעות דף עבודה ערוך מן

הבחינה הפרשנית ומן הבחינה הדידקטית, ומתוך ניתוח זה, כך אני מקווה, תתברר ממילא גם טיבה של המהות הלירית.

דף עבודה

על השיר **קולות בלילה** מאת: ש' שלום

הוכן בידי: **רב לנדאו**

הערה: הואיל ולפנינו דף עבודה לרוגמה, שאין כוונתו לאמן את התלמידים, אלא להרגים לפניהם את דרך העבודה, אתן כאן את התשובות הנדרשות על-פי השאלות.

1. בשיר המובא כאן נקטע הבית האחרון. (בספר השירים הוא נדפס בעמוד אחר). קרא את השיר בעיון, תוך תשומת-לב למבנהו הכולל, למבנה בתיו, לארגון תמונותיו, ולניסוח פסוקיו, ונסה להשלים את הבית החסר.

קולות בלילה

– "אתה מוכן?"

שאל הקול

בדמי הליל.

– "התרדע לצער

רחוק מאד -

ולא לרעוד?"

– "אני מוכן!"

השיב הקול

בדמי הליל.

– "ארע לצער

רחוק מאד -

ולא לרעד..."

– "התוכל עזב

בית ורחוב,

מודע וגואל?"

– "אז טול בידך את האור

ולך ללא חזר -

ואל תביט לאחור!"

– "אוכל עזב

בית ורחוב,

מודע וגואל."

תשובה:

יש לבנות ולנסח את הבית האחרון על-פי המתכונת של שבעת הבתים הקודמים לו.

הערה: התלמידים ינסו את כוחם בשחזור הבית הנוסף. ההנחה היא שישתדלו לחקות את הצורה ואת התוכן של הבתים המצויים לפניהם, ואפילו ישתמשו במילים החוזרות לאורך השיר. כדי שלא יגששו באפלת האינטואיציה, נפעיל אצלם את יסוד המודעות באמצעות השאלה שלהלן.

2. תאר, מהם העקרונות התוכניים והמבניים של השיר, שבעזרתם ניתן לשחזר את הבית האחרון.

תשובה:

- א. כל שני בתים בנויים באופן שהבית הראשון הוא שאלה ומשנהו הוא תשובה עליה.
- ב. התשובות בנויות על חזרה כמעט מלאה על השאלה.
- ג. כל התשובות מביעות הסכמה וקבלת התפקיד באופן הנראה ככניעה מוחלטת.
- ד. כל השאלות הן בגוף שני (מעין פנייה אל הזולת), וכל התשובות הן מענה בגוף ראשון.

3. בדוק אם הבית האחרון שכתבת מתיישב עם העקרונות הפועלים בשיר.

תשובה:

כאן עליך לבדוק אם ארבעת העקרונות מן התשובה לשאלה 2. מתקיימים בבית שכתבת.

הערה: נראה כי מן הראוי להביא כאן את הבית האחרון כפי שהוא נכתב בידי ש' שלום, ולבקש מן התלמידים למצוא את ההבדלים בין מה שכתבו הם למה שנכתב בידי המשורר. הדיון בכיתה על שלוש השאלות הראשונות נותן למורה ולתלמידים אפשרויות רבות לעבודה מקורית ולחשיבה עצמית, החורגות מן המסגרת המגבילה של דפי עבודה מן הסוג הניתן כאן.

– "נטלתי בידי האור

אני הולך ללא חזור

אינני מביט לאחור."

4. כל בתי השיר נאמרים בלשון עתיד ובלשון ציווי פרט לבית האחרון שנאמר בלשון עבר. מה הסיבה לשינוי זה?

תשובה:

הבית האחרון מספר על קיום הדרישה כפי שהתרחשה בעבר, ואילו הבתים הקודמים מציגים את הדרישה ואת ההבטחה המכוונים כלפי העתיד. כבר ראינו שכל בתי השיר עוסקים בתביעה של הדובר העיקרי בשיר כלפי האדם. תביעה כזאת פעמים שהיא נשענת על העבר, אך תמיד היא פונה מן ההווה לקראת העתיד ועל כן מנוסחת היא בהכרח בזמן הווה או בזמן עתיד או בשם הפעולה המכוון כלפי העתיד. ההבטחה היוצאת מפי הנמען מכוונת, כמובן, כלפי עתיד זה, ועל-כן מנוסחת בזמן עתיד. לעומת שני מצבים אלה שבשיר, מציע לפנינו הבית האחרון לא את התביעה ולא את ההבטחה, אלא את סיפור קיומה של ההבטחה. לספר על שקיימנו הבטחה אי אפשר אלא בזמן עבר או בזמן הווה המשמש במשמעות של זמן עבר, ועל-כן זה הזמן שנמען משתמש בו באמרו:

– "נטלתי בידי האור

אני הולך ללא חזור

אינני מביט לאחור."

5. ברר לעצמך, מה תרומת הפעולה של השלמת סוף השיר לקליטת תכנו ומבנהו.

תשובה:

הכותב-המשלים מתנסה באופן מוחשי בהכרת המבנה, המרקם והתכנים, בהבנתם ובשחזורם. תהליך הניסוח הפעיל, על-אף היותו קצר, עושה את התלמיד לשותף פעיל ביצירה מחדש של

השיר, על מבנהו, על צורתו, על ציוריו ועל תכניו ומשמעויותיו. באופן זה הופכת קליטתה העיונית והרגשית של השיר להבנה פנימית, הצומחת מקליטת מהותו ואיכותו הפנימיים.

6. כדי לבנות את הבית האחרון של השיר נאלצת להשתמש בפעולה של הסקת מסקנה. קרא את ההגדרות למושג מסקנה, והסבר את דרכך בבניית הבית האחרון ובניסוחו באמצעות הסקת המסקנות מן השיר.

הסברים קצרים למושג מסקנה ולמושגים הקרובים לו.

הסבר למושג סילוגיזם (מילון פונטאנה למחשבה מודרנית).

בלוגיקה, טיעון דדוקטיבי, שבו נגזרת מסקנה משתי הנחות, ושבן כל אחת משלוש הטענות מאשרת או שוללת את הקביעה, שכל הדברים מסוג מסוים או חלקם הם גם דברים מסוג אחר. כל אחד מן המונחים או הסוגים הנזכרים במסקנה מופיע רק בהנחה אחת יחד עם מונח (המונח האמצעי) המופיע בשתי ההנחות, אבל אינו מופיע במסקנה. כך בסילוגיזם: "כל בני האדם הם בני תמותה. כל היוונים הם בני אדם, לכן כל היוונים הם בני תמותה", המונח האמצעי הוא "בני האדם", המונח השני במסקנה הוא המונח הראשי, וההנחה שבו הוא מופיע היא ההנחה הראשית, ואילו יוונים, המונח הראשון של המסקנה הוא המונח המשני והנחתו היא ההנחה המשנית.

הערה: הגדרה ארוכה ומסובכת זו היא דוגמה למופת איך אסור להגדרה להיראות. ההנחה שלנו היא, כי מי שאיננו מסוגל לנסח את הסבריו בצורה בהירה, גם מחשבותיו וגם חשיבתו הם מעורפלים למדי. כל זה נכון על אף שהקטע הועתק מתוך אחד ממילוני הפילוסופיה המפורסמים ביותר. (מילון פונטאנה). נביא כאן הסבר ברור יותר ההולם את ענייננו.

הסבר למושגים היקש, הקשה (לכסיקון לפילוסופיה של רודי).

הסקת משפט בהיגיון מתוך משפט אחר או מתוך כמה משפטים אחרים (מקדמות: משפט עליון ומשפט תחתון). והמוסק, התולדה, כלומר, המאמר הסוגר. (conclusio). לדוגמה: אני שומע רעש, על כורחך אתה אומר – מתנועע דבר מה. היקש זה מהכלל אל הפרט נקרא סילוגיזם, מן הפרט אל הכלל – אינדרוקציה. דוגמאות: 1. כוכבי השבת הם גרמי שמיים המאירים מעצמם; השמש – כוכב שבת; מכאן ש... (שהיא מאירה מעצמה) 2. פלוני רימה אותי פעם, פעמיים, שלוש פעמים; הווי אומר: הוא ירמני תמיד. ההיקש או ההסגר הסילוגיסטי בא בדרך החלטה, השערה או הפרדה.

ניסיון הגדרה והסבר למושג מסקנה.

המסקנה היא התוצאה העיונית, השכלית, הלוגית, הנובעת באופן הכרחי מעובדה נתונה, מצירוף של עובדות אחדות או מהשוואת מספר עובדות. א. אם נתברר לנו כעובדה ברורה על בית ישן שקירותיו מלאים סדקים, נוכל להסיק את המסקנה, שאין זה ראוי ואף אין זה כראי לשכור בית זה לשם מגורים. ב. אם העובדה הנתונה היא, שרק מי שקיים מסוגל לחשוב, ומי שאינו קיים אינו יכול לחשוב בשום אופן, מובן, כי אדם החש באופן בלתי אמצעי שהוא חושב, משמע שהוא גם קיים. מסקנה מסוג זה נקראת היקש או סילוגיזם ובו משפט הבסיס הראשון ומשפט הבסיס השני משמשים תנאי למשפט השלישי המוסק מהם. ג. נבדוק עתה מסקנה מצירוף של עובדות רבות. אם יש לאדם השכלה תורנית

מקיפה, אם יש לו גם השכלה כללית רחבה, ויש לו משפחה תומכת ומספר ידידים טובים, ואף רכש לו השכלה מקצועית המפרנסת את בעליה בכבוד, ויש לו אף משרה טובה ואהובה עליו במקצועו, וגם בית לגור בו ורזרבות כלשהן בבנק, המסקנה היא שמצבו טוב למדי הן מן הבחינה הרוחנית והן מן הבחינה החומרית. ד. מן ההשוואה בין שלושה כסאות – שאחד מהם פלסטיק והוא קל מאוד במשקל ואף זול ביותר, השני עשוי עץ חזק והוא כבד וגם יקר מעט, והשלישי עשוי ברזל והוא כבד ביותר וגם יקר מכל האחרים, ואף מעלה חלודה המכער אותו ביותר – יכולה לעלות המסקנה, על-אף שאין היא הכרחית, שלא משתלם לקנות כיסא ברזל בגלל כובדו, בגלל מחירו ובגלל החלודה שהוא עשוי להעלות. ה. מסקנה מצירוף עובדות מסוג אחר הוא האינדוקציה. במסקנה זו מתברר לי על פלוני שהוא נהג עמי באדיבות וביושר לפני שנה, לפני חצי שנה, לפני חודשיים, ולפני חודש, ומעולם לא נהג אחרת ואף לא נתן לי לחשוד בו כלל, חזקה עליו שהוא ינהג עמי באופן זה גם בעתיד. האינדוקציה הזו לעולם היא לא מושלמת, מפני שהיא מביאה בחשבון רק את המקרים מן העבר, ואינה יכולה לסמוך על העתיד. על אף הסבירות שהאיש שלנו ינהג גם בעתיד כפי שנהג עד עכשיו, אין כאן אלא סברה בלא אישור בטוח, ואפשר שהאיש ישנה דרכו בעתיד. מסיבה זו יש רבים, שאינם ממליצים לסמוך על המסקנות שהוסקו בדרך האינדוקציה.

תשובה

אם המסקנה היא תוצאה לוגית הנובעת מהנחות יסוד הקודמות לה, והיא מוסקת גם מן הכלל אל הפרט, הרי שהשיר "קולות בלילה" מעמיד לפנינו מערכת של מבנה ותוכן עקבית ביותר. מערכת עקבית זו מאפשרת לנו להשתמש בה בשל חזרותיה על המילים "אתה, מוכן, שאל, השיב קול, עזוב, אור, חזור" וכו'. לאור העובדה שמילים אלו חוזרות פעם בצורת שאלה ופעם בצורת תשובה, מאפשרת לנו להבין שהבית האחרון היא תשובה על השאלה שבבית שלפניו, ויש בה משום מתן תשובה חיובית על השאלה, תוך שימוש במילים ששימשו בשאלה עצמה.

7. בדוק אחד לאחר, אם מתיישב השיר "קולות בלילה" עם עקרונות הליריקה כפי שפירטנו אותם לעיל. כדי לגלות את ההתאמה בין השיר לעקרונות עליך לערוך השוואה. קרא את ההסברים הניתנים כאן למושג השוואה, ואת ההסבר הקצר למושג הגדרה, ובאר כיצד אתה משווה את העקרונות אל גילומם בשיר. (שני ההסברים הקצרים לקוחים ממילוננו של אבן שושן).

הסבר קצר למושג השוואה ולמושג הגדרה.

הגדרה: ¹ [מן א-גדר, הגדר] ² תאורו של דבר לשם והיו והבדליו מדברים אחרים. באור: והמתאר בו במציאותו אם יותר או פחות ממין אחר. וכזה תשלם הגדרתו (ריאטי, מקדש כעס ו). המלון מביא הגדרות למלים שבבלשון. ² והיו דבר, קביעת שמו. משפחתו, סוגו, השתייכותו וכדומה: הגדרת צמחים לסימנדי. הגדרת בעלי-חיים. (הגדרת, הגדרות, הגדרות) – הגדרה עצמית, וכותם של קבוצת אנשים, חברה, מדינה וכו' להגדיר ולקבוע את השתייכותם לתנועה, לנוש וכדומה.

א. **השוואה:** ¹ [מן שוה, השוה] ² דמוי, הקבלה. עמות, עין בפרטים הדומים והשונים שבשני דברים: השוואת הלשונות (רמב"ן שמו"ל כג). השוואת התרנום למקור. ² תאום. עשית דבר אחד שיהא שוה לשני: להשוואה הנמורה בין אלו שני החיזונוט עוד יחסרו דברים הרבה (מנדלי מ"ס, קעור). השוואת החשבון. השוואת כפות המאונים. ³ (באלגוריה) עריכת משוואה בבטרי אלגברי. – (השוואת, השוואות, השוואות) – בהשוואה ל-¹. כשים-לב אל-². אם נשוה ל-³: בהשוואה למצבו של החולה לפני שבוע. חלה השתפרות רבה. – השוואת-החרף⁴. כנוי ליום בתקופת החרף בו ארץ הלילה שוה לארץ היום שלאחריו. הוא יום ה-23 בספטמבר. – השוואת הקנץ⁵. כנוי ליום בתקופת הקנץ. בו ארץ הלילה שוה לארץ היום שלאחריו. הוא יום 21 במרס.

תשובה:

השיר בנוי על דיאלוג, ויש בו לכל היותר מעט רמזים לעלילה מתונה מאד, ולא לעלילה של ממש. אין ספק, שהשיר מנציח את הזמן של הדיאלוג, שיכול להתרחש בכל זמן. הפנייה אל הנמען וכן תשובתו בנויים על יסודות הרגש, כפי שזה מתגלה בתמונה של התקדמות הנמען מן הבית ומרחוב מגוריו אל תוך הלילה שבו מהדהד ים קולות. הביטויים "בדמי הליל", "בית ורחוב", "מודע וגואל", "לצעוד רחוק מאד", "האור", והביטוי "ללא חזור" הנם דחוסים ביותר, ודחיסות זו מועצמת על-ידי המשפטים הקצרצרים. הארגון בדיאלוג ובחזרות על מילים ועל משפטים מורגש ביותר, ויש אומרים שהוא אפילו מוגזם. האווירה מיתית ורדיקלית, והפאתוס הדרמטי הנו מוגבר ביותר. אלה כמובן רוב רובם של תנאי היסוד של השירה הלירית. עם כל זה, הפאתוס המוגבר יתר על המידה, וכן הסכמטיות המופרזת והמגמתיות הברורה פוגמים לא מעט באיכות הלירית, החייבת להיות מעודנת יותר.

8. לפניך הסבר נוסף למושג השוואה. הסבר זה נכתב על-ידי, וכוון במיוחד לצורך התרגיל. ציין, לאיזה מארבעת הפירושים של אבן שושן מתייחס כל אחד מדברי ההסבר וההרחבה שבקטע הארוך!

הסבר ארוך יותר למושג השוואה

ב. בבואנו להשוות בין שני דברים (שני עניינים, שני טקסטים אמנותיים בשירה או בפרוזה, בין טקסט אמנותי לטקסט עיוני, בין שני טקסטים עיוניים, בין דברי שיר לדברי עיון, או בין קטע של שיר לקטע של מוסיקה או ציור וכד'), עלינו למצוא תחילה את הבסיס המשותף שבין שני הגורמים המשווים. עלינו להביא בחשבון, כי השוואה אפשרית רק בין דברים המצויים על אותו מישור, ויש להם מאפיין משותף, כגון: צורות דומות, גדלים דומים, כמויות דומות, עקרונות, כללים, מחשבות, רגשות, תכנים, פרטים ודומיהם, הדומים זה לזה. בלי בסיס משותף כזה, אין להשוואה לא מקום ולא משמעות. כך למשל, אין לא מקום ולא משמעות להשוואה בין ספל קפה נטול קופאין לזוג מכנסי רכיבה עשויים צמר משובח. לעומת זה, אפשר להשוות בין חולצת חקי למעיל כלשהו, הן מפני ששניהם משמשים ביגוד, והן מפני ששניהם נלבשים על החלק העליון של גוף האדם. שני שירים שאנו מבקשים להשוות בנויים על-פי-רב בתים, ואף-על-פי שאין הבתים דומים זה לזה דמיון מלא, יש ביניהם דמיון מספיק כדי לשמש בסיס להשוואה. הנושא המשותף של שני השירים משמש בסיס משותף להשוואה מהותית יותר. בשלב השני של ההשוואה עלינו לגלות מה שוני מצוי בדברים הדומים לכאורה. כך למשל, יש דמיון בין עצבות לאבל, ואולם העצבות אינה בדיוק אבל, וההבדל שביניהם יכול לשמש יסוד משמעותי בפירוש שני שירים, שאנו מבקשים להשוות ביניהם. בטקסטים הבנויים פרטים רבים, או בטקסטים הבנויים מערכת מאורגנת של פרטים, רצוי שנוסף להשוואת העקרונות, נשווה גם בין הפרטים המקבילים או המנוגדים זה לזה. יש שירים, שעל הבסיס המשותף להם, ניתן למצוא אווירה שונה, פיגורטיביות בעלת אופי שונה, ויחס נפשי שונה בתכלית כלפי הנושא המשותף הבא לידי ביטוי בשירים. מתברר מן האמור, שההשוואה הנה יסוד מוסר של כל חשיבה, עד שאפשר לומר: "כשאני חושב אני משווה". אפילו בשעה שאני נזכר בפרח קטן וכחול ואני חושב עליו, אני רואה אותו למעשה על רקע פרח גדול יותר, בעל צבע שונה, אדום או צהוב, ובהשוואה אליו. לכן אפשר לומר: כשם שאין השוואה בלי חשיבה, כך גם אין חשיבה בלי השוואה.

תשובה:

כל דברי ההסבר הארוך דלעיל מתייחסים לפירוש הראשון של המילה "השוואה" מבין ארבעת הפירושים של אבן-שושן. פירוש זה אומר ש"השוואה" היא "עימות ועיון בפרטים הדומים והשונים שבשני דברים". שלושת הפירושים האחרים של אבן-שושן, כגון "התאמת דבר לדבר אחר" או "השוואה אלגבראית", וכן "יישור של קרקע הנקרא השוואת גומות", אינם רלוונטיים לענייננו.

9. מהם הבדלי הניסוח בין שני ההסברים של המושג השוואה? (לפני שתשיב עיין גם בהסבר למושג הגדרה).

תשובה:

ההסבר הקצר של אבן שושן, ניתן בדרך העיונית של הגדרה או בדרך התיאור של הפרט על רקע הכלל. לעומת זה, ההסבר הארוך אישי יותר, מעין מדריך המוסר לנו בדרך מעשית, מה עלינו לעשות וממה יש להימנע בשעה שאנו משווים שני טקסטים.

10. שכתב את הקטע הארוך על ההשוואה, באופן שיהיה דומה בניסוחו להגדרה המילונית.

תשובה:

שכתוב זה ייעשה על יסוד השוואה בין שני הניסוחים, ועל יסוד חיקוי הנוסח של המילון.

11. מה לדעתך פירוש השיר "קולות בלילה"? מי השואל (המוען) ומי המשיב (הנמען)?

תשובה:

כאן האפשרויות הן רבות. לרוב הן מתרחבות במעגלים קונצנטריים מן המצומצם אל המקיף, מן הפרטי אל הכללי והאוניברסלי. העיקר והחשוב הוא, שכל אחד מן הפירושים יהיה מותאם לאווירת השיר ולמושגיו, ולא יתנגש אף לא באחד מתכני המילים. לפי זה יכול השיר לשמש ילדים המשחקים בחבורה "סודית" תמימה, אך יכול גם לשמש חבורה מיסטית של נוער המחפש את זהותו, וגם תנועת נוער בעלת אידיאלים לאומיים או אוניברסליים. כך יכול השיר לקרוא לאומה להתייבב כדי לקדם את הערכים הלאומיים, ולהתאחד מאחורי הדגל הלאומי, או לנביא לצאת לשליחות דתית חשובה. התלמידים יציעו כאן פירוש או שניים ואולי יותר. דבר זה שוב מאפשר למורה ולתלמידים לנהל דיון מקורי על-פי הבנתם ועל-פי השקפת עולמם מעבר למסגרות של דף העיון.

12. האם אפשר שמשמעות השיר היא, שהאלוקים קורא למאמין לעשות את שליחותו?

תשובה:

יש לבדוק ביחס ל"אלוקים" את הפרטים שהוזכרו בתשובה לשאלה מס' שמונה.

13. האם תוכל למצוא בשיר רמזים לניסיונות שנתנסה בהם אברהם אבינו?

אם כן מהם הסימנים לרמזים אלה?

תשובה:

הקול הקורא בדמי הליל מקביל אולי לאגדה על אברהם אבינו שגילה את האלוקים בלילה בהתבוננו בכוכבים. הדרישה לעזוב את הבית ואת המשפחה וללכת אל ארץ רחוקה ובלתי ידועה, מקבילים למה שכתוב בפרשת **לך לך** לצאת לדרך וללכת אל "הארץ אשר אראך". גם הציות המוחלט של הנמען מזכיר את עמידתו של אברהם אבינו בכל הניסיונות.

14. איזה חלק מחלקי הפסוק ומחלקי הפירושים המובאים להלן רלוונטיים לכוונה של שירנו?
"ויאמר ה' אל אברם לך לך מארצך וממולדתך ומבית אביך אל הארץ אשר אראך". (בראשית, פרק י"ב פסוק א').

פירושים: הפסוק הזה מעורר שתי בעיות:

א. הפירוט של "מארצך, וממולדתך, ומבית אביך". על-אף ההבדלים בין "ארץ" שהיא מקיפה ביותר ביחס ל"מולדת" המצומצמת ממנה, ולבית אב המצומצם משניהם, מעין משפחה, מכל מקום יש כאן מעין חזרה משולשת. יש המפרשים את החזרה ברעיון, שלפיו מבקש הקב"ה לזכות את ישראל, ולשלם לו גמול תמורת כל אמירה ואמירה.

ב. הבעיה השנייה היא בעיית הסתמיות. לא נתפרשו כאן כלל שמות המקומות שמהם נדרש אברהם אבינו ע"ה לצאת, אבל מקומות אלה ידועים לנו מפסוקים קודמים שבמקראות.

הבעיה העיקרית מתעוררת ביחס למקום הקשור בעתיד שאינו ידוע. נאמר בפסוק, "אל הארץ אשר אראך", ו-**רש"י** מפרש בשני אופנים:

1. "לא גילה לו הארץ כדי לחבבה בעיניו".

2. "ולתת לו שכר על כל דיבור ודיבור". מעניין ונוגע לענייננו מה שכותב רד"ק על הסיפא של הפסוק.

רד"ק ד"ה 'מארצך': "כי קשה לאדם לצאת מארצו אשר גר שם ימים רבים כל שכן אם נולד שם. זהו שאמר **וממולדתך**: כל שכן שיניח בית אביו ומשפחתו וילך לו אל ארץ לא ידע תמול שלשום. זהו שאמר **מבית אביך**. **אל הארץ אשר אראך**: ואילו אמר לו אל ארץ כארצך, טובה או טובה ממנה, לא היה כל כך קשה. אבל אמר אל הארץ אשר אראך, ולא ידע הטובה היא אם רעה. וכל זה אמר לו הא-ל להודיע חיבתו של אברהם אבינו, שכל אלה הדברים קשים לאדם והכל קיבל מאהבה לעשות רצון הא-ל".

תשובה:

ברור, כי מכל הפירושים הללו עלינו לבחור בפירוש הנוגע ישירות לענייננו ביחס לביטוי "אל הארץ אשר אראך". ביטוי זה אינו מודיע לו לאברהם אבינו ע"ה מה הארץ שעליו להגיע אליה בסוף נדודיו, ואם זו ארץ טובה או רעה וכד'. אברהם אבינו נדרש ללכת אל הבלתי נודע. התשובה לשאלה זו חייבת להביא בחשבון את כל פרטי הסיטואציה הזאת בשלמותם, ונראה, כי אף בשיר "קולות בלילה" נדרשת הליכה אל הבלתי נודע כמו בסיפא של הפסוק.

15. בכל שני בתים שבשיר שולטת תמונה פיגורטיבית-סמלית חדשה. עיין שוב בשיר ביסודיות והסבר, מה טיבן ומה משמעותן של תמונות אלו.

תשובה:

א. התמונה הראשונה היא של "בדמי הליל", ב. השנייה היא של "בית, רחוב ומודע", ג. השלישית היא הצעידה למרחקים, ולבסוף ד. היא תמונת ההליכה קדימה עם האור.

מבחינת משמעותן מצביעות תמונות אלו על כך, שהנמען בשיר מגלה נכונות מלאה ללכת בלא שאלות לקראת מטרה שאינה מוגדרת מראש במדויק.

16. התוכל להסביר מה הקו המגמתי המשותף בתמונות הפיגורטיביות שבשיר?

תשובה:

מגמת התמונות היא לפתות את הנמען להיענות גמורה לייעוד שנקבע לו.

17. השווה את שירנו לשיר "התגלות" לא' שלונסקי. ציין מהם הפרטים העומדים להשוואה, מה הדמיון ומה השוני ביניהם. עיין תחילה במה שהוסבר מקודם על המושגים השוואה ומסקנה.

השיר "התגלות" לא' שלונסקי.

ה ת ג ל ו ת

ועלי זקן מאד... ובני עלי בני בליעל...

והנער היה משרת את ה'

שמואל א' ב'

אי מי קרא לי: שמע!

אי מי קרא בשמי.

מה?

מי.

עלי אמר: שוב שכבו

עלי אמר: לשוא!

עלי אמר: אין חזון, כי כהתה עיני.

אך שוב קרא לי: שמע!

אך שוב קורא בשמי.

איכה אען: הנני!?

חצות. עלי ישיש על יצועו יתיפח:

"בני... הה בני..."

וכבר רובץ היקום בי, פצוע כשקיעה

בין פגרי ענני.

ידעתי: הנה יבוא ה'

הנה יבוא וינשק פצעיכם בסער.

ועלי זקן מאד. ובני עלי נבלים.

ואני עודי נער.

אך הנה שואג יקום, הנו כואב ורן,

ובמזרח האדום אצבע ברק לי קוראה.

--דבר, ה' כי שומע עבדך!

תשובה:

השיר "קולות בלילה" הנו דרמתי ביותר, ואילו זה של שלונסקי הוא סיפור עלילתי. במרכז השיר "קולות בלילה" מצויה הנכונות, ואילו בשיר "התגלות" מתח בין חוסר הנכונות וחוסר ההתאמה של בני עלי, לנכונות ולהתאמה של הנביא-הנער שמואל. הסימטריות והמגמתיות פוגמים בשיר של ש' שלום, ולעומת זאת אין זכר ליסודות אלה בשירו של שלונסקי. נוסף על אלה, נשארת הישות הקוראת בשירו של ש' שלום לוטה לגמרי בערפל, ומאפשרת פתרונות רבים, ואילו, בשיר של שלונסקי השולח הוא "הקב"ה" באופן ברור ביותר, והוא הפתרון היחיד לחידת המוען.

18. מה משותף לפסוקים המובאים הלן, ובמה דומה להם השיר שלנו?

שמות ג' 10. ועתה לכה ואשלחך אל פרעה והוצא את עמי בני ישראל ממצרים.

11. ויאמר משה אל האלקים מי אנוכי כי אלך אל פרעה וכי אוציא את בני ישראל ממצרים.

12. ויאמר כי אהיה עמך, וזה לך האות כי אני שלחתיך וכו'.

ד' 10. ויאמר משה אל ה' בי אדני, לא איש דברים אנכי..... כי כבד פה וכבד לשון אנכי.

ישעיהו ו' 4. ואשמע את קול ה' אומר, את מי אשלח ומי ילך לנו, ואומר הנני שלחני.

ירמיהו א' 6. ואומר אהה ה' אלקים, הנה לא ידעתי דבר, כי נער אנכי....

תשובה:

פרט לפסוק משמות ד' 10, והפסוק מירמיהו, כל הפסוקים מציגים סיטואציה שבה הנביא נדרש לקבל על עצמו את השליחות, או שהוא נענה לתביעה המופנית אליו. בניגוד למצב זה, אנו מוצאים בשני הפסוקים האחרים דווקא סירוב, הגם שזה סירוב מתוך ענווה, לקבל את הייעוד. השיר שלנו מקביל דווקא לפסוק מישעיהו, בקבלו את הייעוד ללא כל הסתייגות.

19. עיין בהסברים למושג "תשתית" והסבר, איך אפשר לראות בפסוקים דלעיל תשתית לשירנו.

תשתית: היצירה האמנותית ולכן גם זו הספרותית נוטלת חומרים או יסודות שונים מן העולם שקדם לו במקום ובזמן. כאשר יסודות קודמים אלה משמשים כאבני בנייה של היצירה הנוכחית, בין אם הם מתפקדים ביחסים של השלמה, של הדגשה, או של הבהרה, ובין אם יסודות אלה מתפקדים ביחס אירוני או של סתם הנגדה, אנו קוראים להם בשם תשתית. קיימים סוגי תשתית שונים:

תשתית טקסטואלית: הטקסט החדש משתמש בביטוי או במשפט מטקסט קודם.

תשתית אידיאית: השיר נוטל את תכניו ממצבים או מיצירות של העבר, כך שתפיסת עולמו מושפעת מזרמי מחשבה של מצבים או של טקסטים אחרים – קודמים לו. בשל נטייה זו של התרבות להישען על מטעני דעת ורגש קודמים, מתגלגלים במרחבי ההיסטוריה יסודות עיוניים רגשיים ורוחניים, הנאבקים זה בזה, מתמודדים זה עם זה, מכל מקום מעשירים זה את זה. ההתעלמות של המחברים מתשתיות רוחניות קודמות בכוונת זדון, כדי לדחות את תרבות העבר, או בשוגג מתוך בורות, גורמת ליצירה ולסגנונה איכות דלה ומדולדלת שאינה מסוגלת להתמודד לא רק עם עולם העבר ועם תרבותה, אלא אף עם תרבויות אחרות של ההווה, או עם היסודות

השמרניים או החדשניים של תרבות ההווה עצמה.

ההתחמקות לעולם איננה התמודדות, ובלי התמודדות כזו, היצירה חסרת איכות ועומק. **תשתית פיגורטיבית:** תשתית זו מעניקה לשיר תמונות, סמלים, מטאפורות ודימויים, ובאמצעותם כמובן גם משמעויות שמקורם בתרבות העבר או בטקסטים קודמים. פיגורות הלשון הקדומות רוויות בדרך כלל מטענים רגשיים, רבדים של כפל משמעויות, ואף קונוטאציות. כל אלה יחד מעניקים ללשון הווה עושר רב-רבדי ועומק היסטורי רב-פנים.

תשתית פרוורדית: תשתית זו מצויה ביצירות המשתמשות בריתמוסים ובמשקלים האופייניים ליצירות קודמות. יש שריתמוס של המצלול או של התחביר או של הסגנון, שהיה מקובל ביצירות קדומות מוכרות, חוזר ומופיע ביצירות מאוחרות.

הערה: בבדיקת תשתיתה של יצירה חשוב לבדוק מה טיב השפעתה של התשתית על היצירה החדשה. כן יש לבדוק מה טיב היחס בין החדש לישן, האם הוא יחס ישר או יחס הפוך, יחס של ניגוד או של אירוניה. מתוך דיון קצר זה מתברר בלא צל של ספק, שלתשתית השלכות מרחיקות לכת לגבי משמעותה ולגבי הבנתה של היצירה הספרותית.

תשובה:

כאן התשובה הנה קלה למדי, שהרי כל הפסוקים הללו עוסקים בדרך החיוב או בדרך השלילה בקבלת הייעוד על-ידי האדם. הקבלה או הדחייה של הייעוד באים כאן תמיד כתוצאה של הטלת המשימה על-ידי האלוקים. השימוש בלשון המקורות, בצורות ובתכנים של המקורות כדי לבטא באמצעותם את הסיטואציה החדשה, הופך את המקורות לתשתיות ואת הטקסט החדש לרווי תשתיות.

20. מה הקשר שתוכל למצוא בין השיר "חמישה" לשירנו, ומהי התוספת לשיר "חמישה" על הנאמר בשירנו?

השיר "חמישה" לש' שלום. חמישה

חמישה יצאו מולדת לבנות, חמישה...	וקמו - - - בלילה בהצת בהרים האשים, הלמו מחדש חמישה פטישים - ומאז לא נדמו...
בבית עזבו אם ואחות, תינוק ואישה...	ויש כי בוקעות לרגעים אנחות ולחישות...
פטישים הלמו בהרים והלמו, פטישים.	בבית עזבו אם ואחות, תינוק ואשה...
חמישה שם עמדו וסללו וחלמו מסילות וכבישים...	אך רגע אחד הידיים לא נחות - - - חמישה יצאו מולדת לבנות,
יריות פלחו את הבקר פתאום, יריות!	חמישה...
פטישים בידם, בנפשם המתם, נפלו חמש הגויות - - -	

תרצ"ז

תשובה:

הקשר הוא בעצם יציאתו של האדם לקראת ייעודו. השיר "חמישה" מגלה במפורש שהייעוד הוא בניין המולדת. ואולם שיר זה, מבהיר לנו גם שיש סכנות בקבלת הייעוד, והוא אף מדגים לנו כיצד מביא בכנפיו בניין המולדת את התוצאה החמורה ביותר, את המוות. עוד מתווספת בשיר "חמישה" התחושה, שגם לאחר המוות יש לו לייעוד קיום, ולאחר מות בעלי הייעוד הוותיקים, קמים תחתיהם בעלי ייעוד חדשים, וממשיכים את דרכם של הראשונים.

21. איזה מן הפירושים הבאים נראה לך הולם יותר את השיר "קולות בלילה"? הסבר את ההתאמה בין הפירוש לשיר בכל אחד מן הסעיפים:

- א. קבוצת ילדים משביעה חבר חדש המצטרף לחבורתה.
- ב. תנועת נוער מזמינה את צעירי המדינה להצטרף לשורותיה ולקבל את מטרותיה.
- ג. הקב"ה קורא לאברהם אבינו לעזוב את עולמו הישן ולהפיץ את תורת ה' בעולם.
- ד. האלוקים קורא לנביא לקבל את שליחותו.
- ה. ה' קורא לעם ישראל לשנות כיוון בחייו ולהתקדש להיות ממלכת כוהנים וגוי קדוש.

תשובה:

- א. בעלי הייעוד הוותיקים מזמינים את החדשים, אלא שהיריעה מצומצמת לקבוצה קטנה.
 - ב. כאן היריעה רחבה יותר, אבל היא מצויה עדיין במסגרת העולם הפרגמטי-המעשי.
 - ג. עתה מתרחבת היריעה, אבל מתמקדת באיש-ייעוד אחד, באברהם אבינו.
 - ד. כאן היריעה רחבה ביותר הן ברמת הקול הקורא-האלוקים, הן ברמת הפנייה לכל נביא אפשרי והן ברמת השליחות, שאף היא יכולה להיות שליחות כלשהי.
 - ה. כאן הקורא הוא ה' כמו בסעיף הקודם, אלא שעתה כל ישראל, ולא נביא כלשהו, נקראים למלא את הייעוד המקיף והנעלה ביותר.
- מתברר, שההתאמה בין האפשרויות השונות המוצעות בפירוש הן מבחינת הסיטואציה של הריאליה והן מבחינת הסיטואציה הרגשית לעולם המוצג בשירנו, היא מלאה כמעט. ההבדלים אינם ברמת האיכות, אלא בהיקף ובכמות, ולכן קשה מאוד לקבוע בבירור איזו מן האפשרויות הולם יותר את השיר.

22. האם הפירוש שלהלן, הפירוש ההיסטורי הריאליסטי להיווצרות השיר, מיטיב עם היצירה או שמא הוא פוגע בערכה?

"בעיצומה של מלחמת העולם השנייה, באחד מימי יום שישי, קיבלו ראשי הסוכנות את הידיעה, שבקשתם להקים בריגדה יהודית אושרה על-ידי ממשלת בריטניה. מיד פנו למשורר ש' שלום, וביקשוהו לחבר שיר הפונה אל צעירי היישוב בקריאה להתגייס לבריגדה. השיר נכתב עוד ביום שישי, ונדפס במוצאי שבת כפלקט, וביום ראשון בבוקר הופיע על לוחות המודעות בכל הארץ". מובן שסיפור זה קובע שהפירוש היחיד והנכון של השיר הוא, קריאה להתגייס לבריגדה.

תשובה:

ראוי לומר, כי על-אף חשיבות הגיוס לבריגדה עבור כל היישוב, מצמצם פירוש זה את השיר לעניין אחד בלבד, בלי להשאיר כל אפשרות לראות בו דברים נוספים, רוחניים יותר, ועל-כן הוא לרעת השיר.

23. לפניך שני הסברים: אחד למושג "אלגוריה" ושני למושג "סימבולי". איזה מהם הולם יותר את שירנו?

סמל — בפשוטו: חפץ מסויים המציין תכונה, מצב־נפש, כגון חבצלת לבנה המסמלת את התום, הבתולים; ורד אדום — את התשוקה, את האהבה העזה וכירב (ור' אמבלמה), אך לאמיתו, הסמל השירי הוא בלתי־מוגדר, בלתי־מותחם: צמצומו או הרחבו — לפי יכולת הקליטה של הקורא; עיקרו: שפופה וגורר עמו משמעויות נוספות על הפשט שבו. הוא תמונה, המחשה תיאורית, הבאה לרמז על קיום מציאות אחרת, נרחבת ועמוקה יותר — והיא העיקר! — מזו האצורה בתמונה הנתונה; נוף שגילוי רק מאחורי קווי אופק זה, שפרשו לפנינו התיאור הנגלה. כשאנו קוראים למשל ב„אבני־בוהר“ לשלונסקי אנו חשים, גם בלי שהדבר יפורש, כי המשורר נלכד בסוד מציאות אחרת נכרית ומאוימת הרבה יותר, מזו של נמלים ובתי־נתיבות. הסמל השירי אינו מרמז רק על קיום „עוד משהו“, — הוא נושא בתוכו, הוא יוצר בנו יחס נפשי־חוויתי אל „עוד משהו“ זה. הסמל בא איפוא לעורר הלך־נפש ולהשפיע על הדמיון ועל הרגש. הוא מצוי בכל שירה ובכל הדורות, כביכול הוא בה זוג־עיניים שני. הוא נעשה פרובלימאטי רק משעה שנהפך לתכלית, כמו בסימבוליזם.

אלגוריה — האנשה והגשמה של מושגים מופשטים; תיאור נרחב, שיש בו עניין לעצמו, אך הוא יוצא מפשוטו וכוונתו האמיתית לעניין אחר (למשל, תיאור תחיית העצמות שביחזקאל ל"ז), או „סוּסֶתִי“ למנדלי. האלגוריה נבדלת מן ההשאלה והמשל בהיקפה, ומן הסמל במגמה המידעת והראציונאליסטית שבה. השירה האלגורית היא בדרך כלל שירה דידאקטית. האלגוריה תכופה בתנ"ך בצורת המשל*, חזיונות. מקובלת מאוד בימי הביניים, שולטת במחזותיו של רמח"ל, רומנלי, וכו'. בימינו פחת ערכה הספרותי; בשימוש עדיין בעיקר מסעמי זהירות פוליטית.

תשובה:

מבין האפשרויות לפרש את השיר בהיקפים קונצנטריים אחדים מתברר, שעל-אף פשטותו, ועל-אף הצמצום של תוכנו ומשמעויותיו, נוטה השיר לכיוון הסימבולי. אולי אפשר להביא ראיה משירנו, שהסימבוליות כשלעצמה, עדיין אינה מספיקה כדי להעניק לשירה עומק עיוני ורגשי של ממש.

דברי סיכום:

מן הראוי להוסיף עתה, כי השימוש בדרך זו, לא רק מעמיק את הלימוד על-ידי עיון במושגי המקצוע הנלמד, על-ידי עיון במושגי הלמידה והחשיבה הפועלים בעיון זה ונחוצים לשם הבנתו, ולא רק על-ידי עיון חוזר בטקסט הנלמד והשהייתו בתודעת הלומד משך זמן רב, אלא הוא גם מרחיב את יריעת הלמידה לטקסטים נוספים, המשמשים לכאורה רק לשם העמקת ההבנה של הטקסט המרכזי, אבל לאמיתו של דבר, נלמדים טקסטים נוספים אלה לפחות באופן אכסטנסיבי, ומרחיבים את היקף הלמידה, הרחבה משמעותית ביותר. תשתיות מן המקרא מן המדרש ומן הספרות הפילוסופית והרבנית נלמדים אגב הדיון. כן נלמדים שירים מקבילים או דברי פרוזה דומים, דברי פרשנות, מאמרים עיוניים ביקורתיים וערכים ממילונים ומאנציקלופדיות. אפשר להוסיף להם את הערות המורה ואת שאלות הקישור שלו בין הטקסטים השונים, מצד אחד, ובין הטקסטים למקבילות שבחיי יום יום מן הצד האחר. כל הפעילויות הללו מוגשים על-גבי דפי עבודה הזמינים לתלמיד בכל עת, כדי להבין את הנושא באמצעות עיון מחדש בחומרי הלמידה, וכדי לחזור עליו שוב ושוב, במטרה לזכור את הדברים טוב יותר ולזמן ארוך יותר.