

כיצד משיבין?

ברדיון במהותה של השאלה כבר הסברנו, כי השאלה והתשובה הן שתי פנים של אחדות אחת. אחדות זו בצירופה האוניברסלי מבטאת את חידת העולם, שלפניה עומדים כל יושבי חלד מוכי תימהון, (או שראוי להם לפחות לעמוד לפניה תמהים). את חידת העולם התרבותית הזאת, על תמיהותיה ועל פתרונותיה, אנו מפרקים לפרטיהם הקטנים, ומתייחסים לכל פרט ופרט כאל שלמות, או כאל אחדות של שאלה ותשובתה, שצירופן המאוחד מבטא את האחדות שבין חלקי העולם. כאשר אנו משיבים לשאלה, או פשוט מסבירים דבר מן הדברים, אנו עוסקים בצדה האחד של החידה, וכאשר אנו שואלים, אנו עוסקין בחידה בצדה האחר. היוצא מדברינו הוא, שכל היגד וכל קביעה שלנו הוא בעצם תשובה לשאלה כלשהי. פעמים ששאלה זו נשאלת ממש בפועל, ותשובתנו מתייחסת, או לפחות חייבת להתייחס אליה. פעמים אחרות השאלה אינה נשאלת בפועל, אבל בשעה שאנו קובעים או מסבירים דבר, אנו עונים על שאלה אילמת הקיימת בעולם הרעיונות, בלי שתישאל בפועל.

משמעותו של האמור כאן היא, כי כשם שאנו מסוגלים למצוא את התשובה לשאלה שאנו נשאלים, כך מסוגלים אנו לפענח מתוך משפט החיווי, או מתוך הקביעה או התשובה, מהי השאלה שמשפט הקביעה או התשובה שלפנינו עונים עליה. על בסיס תיאורטי זה נבנתה מערכת השאלות בדפי העבודה בתורה ובפירושה שנערכו על-ידי הפרופ' נחמה לייבוביץ'. כאשר היא שאלה על רש"י או על פרשן מן הפרשנים "מה קשה לו?", או כאשר שאלה על מספר מפרשים "מה הקושי המשותף שהם מתקשים בו?", או "מה השוני בין הקושיות שהמפרשים השונים מבקשים לתרץ?", היא סמכה על האפשרות התיאורטית להגיע מן השאלה אל התשובה, או מן התשובה ומן הקביעה אל השאלה. אין ספק, כי מבחינת החינוך לחשיבה חשוב ביותר לאמן את התלמידים בשני הכיוונים של מיומנויות אלו, שתכליתן היא המעבר מן השאלה לתשובה ומן התשובה והקביעה אל השאלה. על התלמידים להתרגל למצוא את דרכם בין פעילויות החיפוש, האיסוף, המיון, הדירוג ההיסקים השונים למיניהם וכד', כדי לעבור את הדרך מן השאלה אל התשובה. ואולם באותה מידה חייבים הם ללמוד גם את ההיפך, ולגלות את השאלה המונחת ביסוד התשובה או הקביעה שלפניהם, ולעבור את כל

תאריכים: השאלה והתשובה, הוראה, ספרות, מקרא.

הדרך בעזרת אותם כלים עצמם מן התשובה או הקביעה אל השאלה. בלי נוכחותה של השאלה על גרעינה ועל פרטיה הצדדיים, תוך כדי מתן התשובה, אין למקומה, לתפקידה ולמשמעותה של התשובה כל מובן, והיא אינה יותר מאמירה סתמית חסרת כל חשיבות. בחינוך הישן נהגו המורים לתת לתלמידיהם ישר ובאופן מידי את התשובות, תשובה אחר תשובה, והתלמידים נדרשו ללמוד את התשובות המוכנות לפניהם, לזכור אותן ולדעת לחזור עליהן בעל-פה ובכתב. לאחר לימוד זה בחנו המורים את התלמידים ובדקו אם הם זוכרים את התשובות שלמדו. עיקר השינוי שחל בחינוך החדש הוא, שמעתה נדרשו התלמידים למצוא את התשובות בכוחות עצמם. אצלנו בארץ זכתה שיטה זו לתפוצה גדולה בראשית המאה על-ידי נחמה לייבוויץ. באמצעות שאלותיה על פרשת השבוע ועל מפרשי התורה, היא כפתה על הלומדים חשיבה מסודרת, ואף לימדה את המורים לתת אמון ביכולתו של התלמיד למצוא את התשובות הנדרשות. מן המורים חייבת אמונה זו לעבור ולדבוק אף בתלמידים, ועליהם להאמין ביכולתם לא רק לזכור, אלא גם לחשוב ולמצוא את התשובות התואמות את תוכנה ואת צורתה של השאלה. השינוי המתואר כאן כבר גרם בעבר, וכמובן הוא עשוי עוד לגרום בעתיד למהפכה של ממש בדרכי ההוראה בארץ. על אף שדברים אלו כבר נידונו אצלנו בהרחבה רבה למדי, ואף-על-פי שהכול מודים באמיתה ובחשיבותה של התפיסה הנידונה כאן, היא טרם הצליחה לתפוס את המקום הראוי לה במערך החשיבה של האינטליגנציה הישראלית. עם כל הצער שבדבר לא הפכה תפיסה זו לעמוד התווך אפילו במערכת החינוך וההוראה. הדברים לא הופנמו ולא זכו למימוש בעבודה החינוכית המעשית, הכול נשאר בחינת הלכה ואין מורים כן.

לכן, מוטל עלינו ללמד את כל התלמידים בכל הרמות, לקבל את עקרונותיה העיוניים של תפיסה זו, ולעשות את הדרך מן השאלה אל התשובה, ולהיפך, מן התשובה אל השאלה, עד שיהיו מסוגלים לראות את שני המרכיבים הללו כיחידה מאוחדת אחת. נוסף לכך, חייבים אנו להדריך את התלמידים לעשות את כל המלאכה בכוחות עצמם. ואולם לשם מטרה זו, חייבים אנו ללמד תחילה למד היטב מה מהותן ומה טיבן של השאלות ושל התשובות, וכן מהם הסוגים השונים של השאלות מזה, ושל התשובות מזה.

היסוד הראשון בתורת התשובה המעשית היא אפוא להשיב תשובה ההולמת בכל פרטיה את השאלה הן בצורה והן בתוכן. בצורה כיצד ולשם מה? התאמת צורת התשובה לצורתה של השאלה, לפרטיה השונים, לשלביה, לאופיה המוחשי או העיוני וכד', יש בה כדי למנוע שיבושים, סילופים, דילוגים והשמטות בתוכן, וסטייה מעיקר הנושא. הצורך בצמידות זו בין שאלה לתשובה חייב, כמובן, שימוש במילות פתיחה ובמילות קישור ששירתו את התשובה ובנו את לכידותה. כך, למשל, על השאלה: "מדוע נסמכה פרשה פלונית לפרשה אלמונית?" חייבים לפתוח את התשובה באחת ממילות הסיבה המכוונות נימוק וטעם. לכן, תשובה על

שאלה מעין זו תפתח באחת מן המילים הבאות: "מפני ש-", "כיוון ש-", "הואיל ו-", "כי", "פן", "שמא", וכו'. על אף שמילת הסיבה לכשעצמה אינה מבטיחה באופן מוחלט תשובה ההולמת בכול את השאלה, אבל מכל מקום היא מכוונת את המשיב לענות תשובה, שגם בתוכנה היא מציינת את הסיבה, שעליה נסבה השאלה. ראוי לכל מי שנדרש להשיב תשובות להכין לעצמו בצד כל סוגי השאלות המוכרות לנו רשימה של מילות התשובה התואמות כל אחד ואחד מסוגי השאלות. השימוש במילות התשובה המכוונות כנגד מילות השאלה יעזור ללא ספק לכוון את התשובה לאפיקה הנכון.

ההיגדים הבנויים על המבנים התחביריים של השפה בולטת בהם ביותר התלות (שכבר הוזכרה) בין השאלה לתשובה. כתשובות לשאלות שנשאלו, חשובים לנו במיוחד הסוגים השונים של משפטי החיווי. מה שנקרא בתחביר בשם משפט קריאה, שהוא משפט המצווה על הנמען לעשות דבר מה, כגון הפסוק: "לך לך מארצך וממולדתך ומבית אביך אל הארץ אשר אראך", אף הוא איננו באמת כך, אלא מין משפט חיווי, המשמש תשובה לשאלה המבקשת לדעת מה על האיש שהוא נושא המשפט לעשות, ובאופן קונקרטי יותר, לאן עליו ללכת. אמנם גם המשפטים הכוללים, המשפטים המחוברים, וכן משפטי התנאי ואף משפטי הוויתור אינם אלא משפטי חיווי בעלי צורות ובעלי גוונים שונים, הבאים לומר לנו דבר מה, או בלשון אחרת, לתת לנו תשובה על שאלה כלשהי, בין אם היא מובעת במפורש, ובין אם היא אילמת. משפטים כוללים ומשפטים מחוברים מלמדים אותנו על אופיה של התשובה השלמה, שאינה מסתפקת במענה על אחד מצדדי השאלה, אלא משתרלת לענות על צדדים אחדים שבה. הקשר של התלות בין השאלה לתשובה גורר לא רק שימוש חוזר בתשובה על מילים שכבר הופיעו בשאלה, ויוצרות את התוכן המשותף בין השאלה לתשובה, אלא גם את החזרות בתוך התשובה על מילות הקישור המציינות את הנושא, את הנשוא, את המושא הישיר או העקיף, וכן את מילות היחס השונות וכד'. לפי זה המשפט: "והאיש משה ענו מאד" נותן תשובות ביחס לטיב של נושא המשפט וביחס לטיב הנשוא; והמשפט "כבר את אביך ואת אמך" משיב על שאלה לגבי המושא; והמשפט "אתם נצבים היום כלכם לפני ה' אלקיכם", או המשפט "אחרי מות שני בני אהרן בקרבכם לפני ה' וימותו" מציגים לפנינו תשובה ביחס לזמן ולמקום, וביחס לסיטואציה של נושא המשפט. בפסוקים אלה התברר לנו כי המילה "את" מציינת מושא ישיר כמקובל בתחביר, המילים "היום" ו"אחרי" מציינות זמן, המילה "לפני" מציינת מקום, והמילים "נצבים", ו"בקרבכם" מציגות את מצב הנושא.

לכל המילים הללו תפקיד חשוב ביצירת ההתאמה בין השאלה לתשובה ההולמת אותה. בדומה לזה מילים כגון "באמצעות" (או קיצורו בצורת "ב-") וכן מילים כגון "עם", "ל" וכד', מציינות מושא עקיף. מילים כגון "אל", "על", "אצל", "מעל", "מתחת", "בתוך" ודומיהם מציינות תשובה לשאלה ביחס למקום, ומילים כמו "בשעה", "ביום", "במשך" וכד' מציינות תשובה

ביחס לזמן. בעיה מתעוררת לעיתים בגין מילים שונות המשמשות לאותו עניין עצמו, כגון, "לפני", "בטרם" המציינות שתיהן זמן קודם, אך עם זה הן מקשות עלינו למצוא את ההבדלים שביניהן. קושי מתעורר גם בהבנת ביטויים זהים המשמשים לדברים שונים זה מזה או אפילו לדברים מנוגדים זה לזה. המילים "אחרי", "לפני", משמשות הן לזמן והן למקום והן למושא עקיף, ולא תמיד ההבחנה קלה על התלמידים. (כגון בביטויים: בחדר החמישי, בשעה חמש, בצלצול החמישי וכד'). מסיבה זו חשוב שלא לסמוך על הסימנים התחביריים החיצוניים בלבד, אלא מן הראוי לבדוק, לשקול ולהעריך את היחסים התחביריים המהותיים שבין חלקי המשפט. מובן, שכל הסימנים החיצוניים, וכן כל המהויות הפנימיות הללו עיקר חשיבותם היא בהעמדתנו על קשרי התואם בין השאלה לתשובה הניתנת עליה. את התלות הזאת, הן מבחינת צורתה והן מבחינת תכניה חייבים אנו לחשוף ולהדגיש בכל השלבים ובכל התחומים של תהליך הלמידה.¹

הואיל וכל העניין החשוב הזה של קישור התשובה לשאלה באמצעות המילות המשמשות את תחביר המשפט העברי ובאמצעות סטרוקטורות החשיבה התחבירית, אפשר ללמוד אותו בספרי התחביר המרובים המצויים בידי הציבור ובספריות השונות, פטורים אנו מלתת כאן את העניין על כל פרטיו ועל כל היקפו ועומקו. מכל מקום, כדי להביא את הציבור למודעות מלאה בנידון, ביקשנו להדגיש את העניין הדגשה יתרה. נראה חשוב מאוד, שאת התלות ההדדית הזאת בין השאלה לתשובה הקשורה בה וההולמת אותה, חייבים ללמוד, לשנן ולשלש בכל הזדמנות בעבודתנו בכל רמות הלמידה, כי לפעמים אפילו מחברים בוגרים ומנוסים נכשלים בה, ואינם מקפידים בשמירה על התאמה זו. יש להדגיש את הדברים בשעת לימוד התחביר, תוך התייחסות למתן תשובות תואמות והולמות את המבנה ואת התכנים של השאלה. יש להדגיש את חשיבות העניין גם בשעה שאנו מלמדים הבנת הנקרא, הבעה בעל-פה והבעה בכתב. לימוד החיבור או ההבעה בכתב הנם למעשה לימוד של מתן תשובות בניסוח ברור, בהיר, תואם והולם את השאלות המונחות ביסוד הנושא. יש לקוות, כי הבנת הקשר בין כל התחומים הללו, והבנת ערכם של התחביר, ההבנה וההבעה ליכולת להשיב תשובות ענייניות והולמות, תעלה גם את יוקרתן של תחומים אלו הן בבית הספר התיכון, הן במכללות ובאוניברסיטאות והן אצל בוגריהן, ובמיוחד אצל העוסקים בכתיבה.

נוסף לאמור, יש להקדיש זמן מספיק ללימוד ולאומן מעשי של הקשרים בין שאלה לתשובה בכל אחד ואחד ממקצועות הלימוד. עלינו להרגיל את תלמידינו לא רק להתאים את תשובותיהם למבנה ולתכנים של השאלות הנשאלות, אלא גם ליצור תיאום בין התשובה לתכנים הספציפיים, לאופי המיוחד, למבנה ולמשלב הלשוני הייחודי של כל מקצוע ומקצוע. מטעם זה נראה לנו, כי אין ללמד לא הבנת הנקרא ולא את דרכי השאלות והתשובות בשיעור נפרד כמקצוע לעצמו, אלא בשילוב מלא ותוך יישום מרבי בכל מקצוע ומקצוע הנלמד בכל

הרמות של מערכת החינוך וההוראה, מגן הילדים ועד האוניברסיטאות. רק אם נהיה מודעים לניואנסים המיוחדים והדקים ביותר של כל מקצוע ומקצוע מן המקצועות השונים, ורק אם נרע להתאים גם את המשלב הלשוני של תשובותינו לכל אחד מהם, וננהג בתנ"ך כמו בתנ"ך, בתלמוד כמו בתלמוד, בספרות כמו בספרות, בפיסיקה כמו בפיסיקה וכך בכל המקצועות, רק אז נצליח ללמד/את תלמידינו לרכוש לעצמם את המיומנות הקשה של הבנת השאלה מזה, ואת היכולת להשיב עליה תשובה ההולמת אותה מזה. יכולת זו להשתמש בכלי התחביר והחיבור ובמבנה של תכניהם, לא זו בלבד שהן בחינת חצי תשובה, אלא שהם גם מכוונים ומתאמים את התשובה כולה אל השאלה המונחת ביסודה.

הצמידות והאדקוויטיות ההכרחיות בין התשובות לשאלות כופות עלינו לתת כאן סקירה קצרה של הסיווגים השונים של השאלות, אף-על-פי שסיווגים אלה חייבים להיעשות בדיון מקיף במסגרת הדיון בשאלה. דבר זה ייעשה מתוך ידיעה ברורה, שיש הקבלה מרבית בין מיון השאלות למיון של התשובות. כדי למנוע כפילות למה שכבר נאמר בקשר לשאלה, נצטמצם כאן לסקירה קצרה ביותר, ונשתדל להבליט כמיטב יכולתנו את האספקטים הייחודיים של התשובה ואופיה במסגרת המיונים הנדרשים. לאחר דיון זה, ולאחר הדגמות אחדות, נדון עוד בהבדלים שבין התשובות החלקיות, השלמות, המלאות והמעמיקות, כפי שהן מסתברות על-פי הפרקטיקה של הרמות השונות במערכת החינוך.

בנוסף לדרך השימוש בתחביר לשם יצירת קואורדינציה בין השאלה לתשובה, ובאופן דומה לשימוש זה, יהא עלינו לנהוג גם בתשובות הבנויות על אופני החשיבה השונים, על מארגני החשיבה למיניהם, ועל הפעולות הקוגניטיביות החשובות, שכולן נידונות בהרחבה בהקשר לדיון בשאלה ובאופניה. בדיון בשאלה נידונות שאלות הבנויות על אופני חשיבה, כגון חשיבה מעורפלת, חשיבה על מצבים מעורפלים או עמומים. כן נידונות שם שאלות רחבות היקף המתייחסות למערכות שלמות, ושאלות צרות היקף המתייחסות לפרט אחד או לפרטים מספר, שאלות מפתח או שאלות ציר החופנות את העניין, את היצירה, את הסיפור או את התחום כולו. כן נידונות שם שאלות שסגרו עצמן על-ידי רמזים לתשובה הנדרשת, ושאלות פתוחות לאפשרויות אחדות של תשובה, ואף שאלות שמגמתן היא לבחור בין אפשרויות שונות או לבדוק השערות שונות. כל הסוגים הללו דורשים לעצמם, כמובן, תשובות התואמות היטב את מגמות השאלה, ומנוסחות בהתאם לתוכנה, לאופיה ולמבניה. בפירוט דברים אלה, בהסברם ובהדגמתם יש לטפל במסגרת הדיון בשאלה, וליישם את תוצאות הדיון אף לגבי ניסוחיהן ותכניהן של התשובות, ואין טעם לחזור עליהם, אף ביחס לתשובות.

היחס צריך להיות דומה גם לליקויי החשיבה שבשאלות, כגון פזיזות, חד-ממדיות, ערפול או פיזור (חוסר מיקוד), ואף ביחס למארגני חשיבה שניתן לבנות עליהם שאלות, כגון: פתגמים חכמים, מושגים אנליטיים, ומושגים הבנויים על נטיות, על כוונות או על אסטרטגיות מקובלות,

כגון חיפוש נימוקים לקביעה, סידור הדרגתי, או סידור במבנה של בעד ונגד. מובן, כי מה שמתגלה בשאלה כנטייה, בא בתשובה כרצון מוחלט, מה שבא בשאלה כהיסוס מתגלה בתשובה כהחלטה, ומה שבא בשאלה כאפשרות כפולה של בעד ונגד, תבוא בתשובה כהכרעה סופית, אם לחיוב ואם לשלילה. לכל אלה מצטרפות, כמובן, שאלות ותשובות, שפעמים הן מובלעות או אינטואיטיביות, פעמים הן מודעות, ופעמים הן אפילו מתוכננות וצפויות מראש על כל פרטיהן, והן בנויות מראש על-פי אסטרטגיה לוגיסטית ולוגית מאורגנת. סיווג מערכת סבוכה זו הנה קשה ביותר, מפני שכל סוגי השאלות למיניהן ולתכונותיהן השונות עשויות לשמש בכל אחת משיטות הארגון של התכנים ובכל אחד מן המצבים שבהם השאלה נשאלת. שאלות סגורות או פתוחות, וכן שאלות מצומצמות או מקיפות וגם שאלות של אנליזה או סינתזה וכו' יכולות לשמש במצבים ברורים או מעורפלים, באופן אינטואיטיבי או מודע, למטרת איסוף מידע או למטרת יישום. שילוב דרכי השאלה זו בזו ושימושן בקונטקסטים חדשים נקרא בפי רבים טרנספר או העברת מיומנויות. ראוי שנזכיר עוד את קיומן של דרכי השאלה והתשובה הקוגניטיביות-הלוגיות, ונמנה את השאלות הדורשות בתשובה זכירת מידע, הבנה אינטואיטיבית, אנליזה המפרקת את השלם לגורמיו האורגניים, ואת הסינתזה היוצרת איחוי בין הפרטים הנפרדים. כבר הזכרנו שיש שאלות השואפות ליישם או להעביר כישורים בתשובות, וכן תשובות המביעות הערכה או שיפוט על-פי הדרישות של השאלה המכוונת אותן. כל היסודות הללו ונוספים להם באים לידי ביטוי בתוכן ובניסוח של התשובות, כשם שהם באים לביטוי בתוכן ובניסוח של השאלות.

על אף שעיקרי הדברים הללו ראוי לדון בהם בהקשר לדיון בשאלות, מכל מקום יש חשיבות בהצגת דוגמאות אחדות העוסקות ישירות בשימוש האיכויות הנידונות, גם במסגרת הדיון בתשובות. לצורך העניין נציג כאן דוגמה שבה יישום (טרנספר) צורת החשיבה של ה-"קל וחומר" מבהיר את המסר שהטקסט נותן לו ביטוי.

בגמרא "ברכות" דף ס"א ע"ב דנה הגמרא בבעיה, עד היכן חייב אדם באהבת ה'. הגמרא משערת כי הביטויים "בכל נפשך" ו-"בכל מאדך" נחוצים כדי לכלול גם בני אדם שחייהם חשובים בעיניהם מממונם, ולהיפך, סוגים של בני אדם שממונם חביב עליהם מחייהם. רבי עקיבא רואה בביטוי "בכל נפשך" הבעת עמדה שלפיה יש להבין את הפסוק "ואהבת את ה' אלוקיך" כאומר ש"אפילו נוטל את נפשך". הגמרא מערבת כאן זה בזה שני טקסטים. טקסט בסיסי השואל על מעשה של רבי עקיבא, והיפר טקסט המפרש את עמדת רבי עקיבא בעזרת משל על דגים, המבוססת על טיעון של "קל וחומר". את המצווה של אהבת השם מדגימה הגמרא בלימוד תורה ובהפצתה. הגמרא מספרת סיפור, לפיו מצא פפוס בן יהודה את רבי עקיבא מלמד תורה ברבים, על-אף שהמלכות איימה על מלמדי תורה במיתה. כאשר פפוס בן יהודה תמה על רבי עקיבא, כיצד אינו מתיירא מן המלכות (שואל שאלה), עונה לו רבי

עקיבא בהעמידו זה לעומת זה שני מצבים אפשריים: מצב קל ומצב חמור. מצד אחד הוא מספר דרך משל על מצב הדגים במקום חיותם במים, לעומת מקום מיתתם ביבשה, ומצד אחר הוא מספר על היהדות במקום חיותה בלימוד התורה, לעומת המצב של כליונה בלא לימוד תורה. התשובה לתמיהת פפוס בן יהודה היא כאן רבת אנפין, והיא בנויה על מבנה של קל וחומר. במצב זה הצלת החיים על-ידי כניעה לגזרת המלכות היא ברירה חמורה ביותר, כי משמעה כליון לאומה כולה שהוא תוצאה ישירה של אובדן תרבותה. לכאורה היה אפשר לספר את כל הפרשה הזאת בצורה ישירה ופשוטה ולומר, שאנו היהודים אין לנו קיום בתור חברה ובתור אומה בלי לימוד תורה, והיה בזה תשובה מספיקה על השאלה, מדוע רבי עקיבא מסתכן בלימוד תורה על-אף גזירת המלכות. ואולם רבי עקיבא ביקש להראות לנו, כי בויתור על לימוד תורה מרחפת עלינו סכנה הרבה יותר גדולה מן הסכנה שבגזרת המלכות. הוא רצה גם להדגיש את העובדה שלא ככל העמים הוא העם היהודי, ולימוד התורה הוא תנאי לעם זה, ואין הוא יכול להתקיים בלעדיו. והרי לפניכם דוגמה, שבה מודגש אי-ציות (סירוב) לחוק שאינו צודק, הוא מחויב המציאות.

נראה, כי כדי להסיק את המסקנות המתבקשות מן הסיפור ראוי להביאו במלואו:

ואהבת את ה' אלקיך: תניא, ר' אליעזר אומר:

אם נאמר בכל נפשך, למה נאמר בכל מאדך,

ואם נאמר בכל מאדך למה נאמר בכל נפשך?

אלא אם יש לך אדם שגופו חביב עליו ממונו, לכך נאמר בכל נפשך.

ואם יש לך אדם שממונו חביב עליו מגופו, לכך נאמר בכל מאדך.

רבי עקיבא אומר, בכל נפשך, אפילו נוטל את נפשך.

תנו רבנן:

פעם אחת גזרה מלכות הרשעה שלא יעסקו ישראל בתורה.

בא פפוס בן יהודה ומצאו לרבי עקיבא שהיה מקהיל קהילות ברבים ועוסק בתורה.

אמר ליה: עקיבא, אי אתה מתירא מפני מלכות?

אמר לו: אמשול לך משל. משל למה הדבר דומה?

לשועל שהיה מהלך על גב הנהר, וראה דגים שהיו מתקבצים ממקום למקום.

אמר להם: מפני מה אתם בורחים?

אמרו לו: מפני רשתות שמביאים עלינו בני אדם.

אמר להם: רצונכם שתעלו ליבשה ונדור אני ואתם כשם שדרו אבותי עם אבותיכם.

אמרו לו: אתה הוא שאומרים עליך פקח שבחיות. לא פקח אתה אלא טיפש אתה.

ומה במקום חיותנו אנו מתיראין, במקום מיתתנו על אחת כמה וכמה.

אף אנחנו עכשיו שאנו יושבים ועוסקים בתורה שכתוב בה כי הוא חייך ואורך ימיך כך,

אם אנו הולכים ומבטלים ממנה – על אחת כמה וכמה.²

הסיפור מבהיר לנו באופן ברור, שיש בקל וחומר תשובה מוחצת הרבה יותר, מאשר בתשובה רגילה האומרת פשוט שאנו חייבים ללמוד תורה, ואי אפשר לנו בלעדיה. הקל וחומר מדגיש שראוי וכדאי לנו אפילו להסתכן כדי ללמוד, כי אם איננו לומדים אנו מסתכנים הרבה יותר. אם עוברים אנו על מצוות המלכות אנו מפסידים לכל היותר את הגוף, ולעומת זאת אם אנו מוותרים על לימוד תורה (או על התרבות הלאומית), אנו מפסידים הן את הגוף והן את הנשמה. חשוב גם שאת יחסי הקל וחומר אין רבי עקיבא בונה ישירות, אלא בדרך המשל אודות השועל והדגים. תמונת הדגים הבורחים מן הרשתות כדי שלא להיתפס, לא רק ממחישה, אלא גם מאפיינת את הסיטואציה, במיוחד בסוף המשל, שבו מצטייר לפנינו המצב של דגים חסרי אונים על היבשה. יתר על-כן, במשל מרומזים שני דברים נוספים. האחד הוא, שבעלי הטענה מעמידים פני חכמה, ואשר לפיה יש לוותר על לימוד תורה במקום של סכנה, באמת אינה אלא טיפשות, שהרי היא מביאה לסכנה חמורה יותר. ועוד מתברר, אף-על-פי שזה נאמר במובלע בלבד, שדעת בעלי הטענה נגד לימוד תורה איננה עצה הניתנת מטוב לב, אלא נובעת מאינטרסים אישיים ערמומיים. השועל מנסה לרמות את הדגים, הלא הם לומדי התורה, ומשתדל לשכנע אותם, כאילו היה פעם מצב, שבו השועל והדגים דרו ביחד. הכול מבינים שהאמת היא, שהוא רוצה להוציאם מן המים ו"להצילם" מן הרשתות, כדי שהוא עצמו יוכל להשתלט עליהם ולאכלם ללא כל קושי. סיפור זה מבליט ביותר את היתרון הגדול של התשובה בדרך הקל וחומר הציורי-המטאפורי, לעומת התשובה בדרך הישירה והפשוטה.

יש לפעמים שהטקסט האמנותי, ספרותי, פילוסופי, או הדתי וכד' בנוי על מבנה לוגי, כגון הקל-וחומר באגדה על השועל ועל הדגים. בטקסט כזה השאלה והתשובה בנויות כקל-וחומר על-ידי הטקסט עצמו. ואולם יש לעיתים שהתשובה שבטקסט היא תשובה רגילה, אבל אנו בהשוותנו אותו לטקסט אחר, מפרשים את היחסים שבין שני הטקסטים כיחסי קל-וחומר, ורואים בהם תשובה עם שאלה המונחת ביסודה. כך למשל מצאנו בקטע המובא מן הפואמה "מסדה" של יצחק למדן, דרישה חמורה לנקמה על הגורל שהביאו הגויים על ישראל.

הנה פורשה טלית אדמה – בתנת-פסים חדשה,
רקמוה כהני העולם ונביאיו לחג אשרו, למחר,
בא נתעטף בטלית זו אדמה ונסתיר תחתיה
מאכלת הנקם.

רתבה הטלית וגדולה, נתעטף ונעטף בה העולם,
נעטפו, נחבקו באהבה, באהבה, ובחבקנו –
ננעץ המאכלת בבטנו הצצה מרב זלל בשרנו,
וטבע בדמיו עבר-אשרו בעודו במעי האפקיסו!

לאחר שנקרא תיאור דמיוני זה של נקמה קשה, נתמה בוודאי, כי אם אצל יצחק למדן המתון יחסית, שלא ראה את אימי השואה ואפילו לא חלם עליהם, מצאנו תיאור קשה כזה, מה נמצא אצל אורי צבי גרינברג, הכותב מתוך מודעות ומתוך זעם בעלי עצמה קשים הרבה יותר. ואז כשנקרא את דברי גרינברג, נוכל לומר בדרך של קל וחומר, כי אם אצל למדן כך, אצל גרינברג לא כל שכן.

והנה בא הפליט ופניו מפפים ובם עין אחת אימה.

ובם פה מפלש, כמו בתק מחרב.

וזה מספר:

טבת, דלקה. רק אני, אניות גלמודה.

ואתה, יהודי? עוד אחד יהודי בתבל?

ואני לא ידעתי כי יש עוד אחד יהודי.

אני פה.. והם שם: הרוגי ושרופי ונתתי.

בנעלי כה עברתי הדם, בגופי בגפי את האש.

והנה הוא שותק. הוא צונח לישון. הוא נזחר.

פיו פעור. פיו תהום. תצות ליל. הישן זה אחי.

מחר אור.. יפירני ודאי, את אחי.

בשתיים עיניו יקוו מעינות הגפרית החמים!

אני אומר לו: אחי, בוא באדמת הארצות

בעודנו חיים וכווני נפשות,

ונהלך במחתרת ונציע שם אש שם נציע,

שתאכל ביסודות מלכיות האדם שתאכל;

אם על פני האדמה לא נתנו לנו שבת, כך שבת:

עדת יהודים מצפים למשיח

ללא את וללא חרב – –

הבה ונחתר.. יענני אחי.⁴

והנה התמונה שאנו מוצאים אצל גרינברג איננה רק מזעזעת וטרגית, אלא היא גם גרוטסקית. פליט בעל עין אחת איומה, חתירה במחתרת מתחת לפני תבל, והנקמה איננה מסתפקת ברוצחים, אלא מתמקדת גם באדמת המלכויות. והדברים מובנים, כי אם אצל למדן יש למצוא נקמה נוראה כל כך, אצל גרינברג ראוי למצוא נקמה נוראה שבעתיים. כך מתברר שבהשוואת

שני הטקסטים הופך למדן לקל וגרינברג לחומר. את ההבנה הזו, את המודעות לדרכי חשיבה אלו בצורת הקל וחומר יש להקנות לתלמידים, כי רק על בסיס השוואה זו הם יוכלו להבין את עוצמתה האמיתית של התמונה הגרינברגית, ואת היחס הערכי שבין שירת גרינברג לשירתם של משוררים שקדמו לו. ההשוואה תיתן גם הסבר לקיצוניות שאנו מוצאים בשירת גרינברג. כך נראית תשובה בשיטת הקל וחומר, אך יש שאנו או פרשני טקסים אחרים נוקטים בתשובות בשיטות לוגיות אחרות.

והנה בפירושו של קורצווייל על הקטע הראשון של השיר "הברכה" מתברר, שהוא נוקט בשיטת האינדוקציה כדי להציג לפנינו את אמיתו של השיר. כדי לחשוף את הדבר הוא אוסף אחד לאחד את כל הסימנים המרמזים למהותו של האני היחיד והמיוחד. והנה כך הם דבריו על הקטע הראשון של השיר:

העולם כשלעצמו נשאר בחינת תופעה חיצונית אילמת. את היש שבו, את אורו, חוזה ומגלה המשורר בלבד, היחיד והבודד. כמעט הכרח הוא להעלות את הניגוד שבין 'ידיעת' המשורר-האני ובין אי ידיעת האחרים, כאחד הנושאים העיקריים של שירת ביאליק בכלל. הוא המוטיב הלירי הראשי ב'הברכה':

אֲנִי יוֹדֵעַ יַעַר, וּבִיעַר

אֲנִי יוֹדֵעַ בְּרָכָה צְנוּעָה אַחַת:

בְּעֵבִי הַחֹרֶשׁ, פְּרוּשָׁה מִן הָעוֹלָם,

בְּצֵל שֶׁל אֶלּוֹן רָם, בְּרוּךְ-אֹר וְלִמּוּד סֶעַר,

לְבָדָה תַּחֲלוּם לָהּ חֲלוּם עוֹלָם הַפּוֹךְ

וְתִדְגָה לָהּ בַּחֲשָׁאִי אֶת דְּגֵי זֶהָבָה –

וְאֵין יוֹדֵעַ מֶה-בְּלִבָּהּ.⁵

המנגינה הלירית העיקרית נשמעת לנו כבר מתוך המבנה הסינטקטי של בית הפתיחה, והיא בנויה כולה על הניגוד: 'אני יודע – ואין יודע'. שתי השורות הראשונות ושורת הסיום הן הן המוטיב המוסיקלי הקונטרפונקטי: 'אני יודע יער וביער / אני יודע ברכה צנועה אחת: / ואין יודע מה בלבבה'.

חמש השורות שבאמצע מתארות את אופי הברכה שהיא בבואת האני. כל התכונות והתארים המאפיינים את האני מציינים אותה. היא 'פרושה מן העולם', היא תופסת את ישותה, את חידתה, בניגודה הגמור לגבי העולם: 'לבדה תחלום לה חלום עולם הפוך'. בדירותה היא המעניקה לה את יכולתה ליצור בתהליך חלומי את העולם מחדש.

פעמיים מופיע כאן האני בידיעתו בצורת הוכחה חיובית, ופעם נוספת בצורת הוכחה שלילית

באמצעות אי הידיעה של האחרים. ואולם קורצווייל רואה ייחוד לאני לא רק בידיעה, אלא גם בפרישות וגם ביכולת לחלום חלומות על עולם הפוך, וגם בבדידות (בלבדיות) שלו. כל הפרטים הללו מצטרפים כדי להוכיח, שהאני וייחודו הם הנושאים המרכזיים של שיר זה. הדבר מתברר ביתר שאת כאשר אנו קוראים את השיר כולו, ומגלים אף את דברי קורצווייל הנוספים, שבהם הוא מונה בעמודים 59-60 את כל אפיוני הייחוד לאורך כל השיר. הוא אוסף פרט אחר פרט ומצרפם יחד, ומסיק מן הצירוף בדרך ההיסק האינדוקטיבי את מסקנותיו לגבי נושא השיר.

דברים אלה אמורים גם ביחס לדברי קורצווייל לגבי השיר "בעיר ההרגה", שבו הוא מגלה על-פי חמש דוגמאות לאורך היצירה, שמוטיב הדממה והנצח הם עיקרו של השיר (עמ' 88). אותה שיטה עצמה פועלת אף בשירים נוספים, כגון השיר "הציץ ומת" (עמ' 154). מובן, שדברים אלה תקפים בעיקר ביחס לגילוי המהות של השירים הבודדים. מבקרים שניסו לפקפק בטענות קורצווייל, נתלו בעיקר בהכללותיו לגבי כל שירת ביאליק, או בהכללות דומות ביחס לעגנון ואחרים. בשל ההיקף הגדול של הטקסטים, כאשר תחילה וסוף של הדברים אינם נתפסים במבט אחד, קשה מאוד להוכיח, שטענות שנקבעו על-פי חלק מן המקרים בדרך אינדוקטיבית, הנם תקפים ביחס לכל ההיקף הרחב של הטקסטים שכתב המחבר הנידון. על אף שההיסק האינדוקטיבי נראה קרוב מאוד לאמת, הוכחה מוחצת לעולם אין בו, וזאת בגלל אופיה של האינדוקציה, שבמציאות הרגילה היא תמיד בלתי גמורה. לעומת זה, במסגרתה של היצירה הספרותית, המאפשרת שליטה בכל הפרטים, קיימת לעיתים אינדוקציה שלמה המסיקה מסקנה מן המכלול השלם של הפרטים. ראוי להדגיש שוב, כי מבחינה דיסקטית לאחר אימון במספר דוגמאות יש להטיל על התלמיד מטלה, שבה ישתמש במידע שניתן לרכוש בדרך החשיבה האינדוקטיבית. באמצעות מידע זה, יסיק התלמיד את מסקנותיו הן לגבי דוגמה של אינדוקציה מלאה וסגורה, והן לגבי מקרים שאמנם אינם כוללים את כל האפשרויות, ועם זה הם באים ללמד על היקף רחב ביותר.

לדרך זו של שימוש בכלי החשיבה לשם הבנת דברי ספרות אפשר להביא דוגמאות אין ספור, כי למעשה כל הבנה וכל פירוש תובעים לעצמם דרך חשיבה כלשהי. בדיון ב"שאלה" אנו מזכירים כיצד תלמידים מבוגרים של הפרופ' דב סדן לא הצליחו למצוא תשובה קוהרנטית לנושא-השאלה: "לא עת חוס שושנים בביעור יערות", מפני שהבינו את הנושא כאומר שאין לחוס על פרטים כאשר הכלל בסכנה. הם לא הבינו כי אפשר ששושנים אינם עצים, אלא פרט בעל ייחוד איכותי אסתטי ביחס ליער, עד כי אפשר שלמען הצלתם כדאי לפעמים לוותר על היער. כלי החשיבה התחביריים, מארגני החשיבה השונים, וכן כלים לוגיים דוגמת הקל וחומר, האינדוקציה וכל כלי החשיבה הקיימים האחרים, עיקר חשיבותם היא יצירת הקוהרנטיות בין השאלה לתשובה הניתנת עליה. יש חשיבות רבה ביותר לכך, שהתשובה

תתמקד בדיוק באותו עניין שבו מתמקדת השאלה. על השאלה "כמה רגליים לשולחן?", אי אפשר לענות בשום פנים ואופן בציון מספר קצוותיו של השולחן הנידון, אלא נצטרך לענות לשולחן שלוש או ארבע או יותר רגליים, ולא נוכל לומר בשום פנים ואופן לשולחן שלוש או ארבע קצוות.

על הפסוק "ויהיו בני יעקב שנים עשר"⁶ אמרו חז"ל שכל שנים-עשר האחים היו שווים בטיבם, וכולם עמדו בצדקתם, ומה שעשה ראובן לבלהה פילגש אביו אינו נחשב לחטא. השאלה המונחת ביסוד התשובה הזו של חז"ל היא כפולה. חז"ל תוהים מדוע בכלל יש צורך לספר לנו את הדבר הידוע לכול, שבני יעקב אחרי לידת בנימין היו שנים-עשר. מלבד זה תוהים עוד חז"ל על הסמיכות בין שני עניינים, שלכאורה אין ביניהם כל קשר. בפרק ל"ה פסוק 22 מסופר על ראובן כדלקמן: "ויהי בשכון ישראל בארץ ההיא וילך ראובן וישכב את בלהה פלגש אביו וישמע ישראל ויהיו בני יעקב שנים עשר". עניין המעשה של ראובן ועניין מספר בני יעקב הם שני עניינים שלכאורה אין כל קשר ביניהם. ואולם, כידוע לכול, בחשיבה האנושית בדרך כלל שייכים דברים הבאים יחד באותה תבנית של חשיבה, וחייב להיות קשר כלשהו ביניהם. את הקשר הזה חז"ל מחפשים. מדבריהם משתמע שהמעשה של ראובן לא נחשב לו לחטא, שהרי יעקב אביו לא הגיב למעשה, וזה לא פגם בשלמותה של המשפחה, ובשוויון שבין שנים-עשר בני יעקב. התשובה הזו, בין אם היא נראית לנו פשוט ובין אם היא נראית לנו דרש, מכל מקום היא מחוברת אל הבעיות המונחות ביסודם של הפסוקים ושל הסמיכות שביניהם.

אם-כן, צריך להקפיד ביותר שהתשובה והשאלה תתמקדנה באותו עניין ובאותו נושא. התשובה שלפיה לא חטא ראובן, עונה על השאלה המונחת ביסוד ההדגשה של היותם בני יעקב שנים-עשר, ומשמע שהיא עוסקת באותו עניין (עניין השלמות). מצד אחר, עוסקת התשובה גם בנושא הכללי יותר, הלא הוא חטאו של ראובן. הזהירות לשמור על אחדות העניין הפרטי עם אחדות הנושא הכללי יותר חייבת לכוון אותנו בכל התשובות. ואולם בזה לא די. התשובות חייבות לשמור גם על אחדות התחום. לא ייתכן שהשאלה תישאל על תחום אחד והתשובה תעסוק בתחום אחר. לא ייתכן, למשל, לשאול "מה המספר ומה הצורה של רגלי החיות שראינו בגן החיות?" ולקבל כתשובה כי, "לאיילה ארבע רגליים דקות", כי תשובה זו אינה מתואמת עם המילה "חיות".

על אף שהסטיות מן הסוג הזה נראות מוזרות, ודומה שלעולם אין הן נוהגות במציאות, בכל זאת אפשריות הן במיוחד בתחום הרוחני שבו ההבחנות הינן קשות ביותר, ובגין תשובות הסוטות מתחומה של השאלה הן אפשריות בהחלט. האבן עזרא בפסקא הראשונה של הקדמתו לפירוש התורה מאשים את רב שמואל בן חפני גאון וטוען נגדו כי – "אסף רוח בחפניו, בפרוש 'ויצא יעקב' ברוב ענייניו, כי הזכיר כל נביא בשמו, וכמה פעמים גלה ממקומו, וכמה וכמה תועלת יש בהליכת הדרך, ואין תועלת לפרוש זה כי אם אורך". מתוכן הדברים ברור, כי עיקר

טענתו של האבן עזרא הוא נגד תשובה הניתנת בתחום השונה מתחומה של השאלה. דנים ביציאת יעקב אבינו, ועל יציאה זו יש לנו מספר שאלות אפשריות, ובא הפרשן ומספר לנו על יציאותיהם (ומשמע שמדובר באותו עניין ובאותו נושא) של כל הנביאים האחרים, שכולם רחוקים מן התחום של יציאת יעקב אבינו ע"ה.

כמו רבים מתחומי ההומניסטיקה האחרים, כך גם תחום זה של התשובה העיונית והרגשית סובל מחוסר בהירות של המושגים, ומחסרונם של עקרונות ברורים וחד-משמעיים שיכוונו את דרכינו ויכוונו את עבודתנו בשעה שאנו נדרשים להשיב תשובות. אפילו במילוי טפסים ממשלתיים שהוכנו בידי מומחים כביכול, כגון טפסי מס הכנסה או של ביטוח לאומי (לתביעת קצבת זקנה, למשל), מציגים לפנינו אפשרויות כפולות, וכפועל יוצא תהיינה אף תשובותינו מעורפלות ודו-משמעיות. רבים מן הנדרשים למלא טפסים מסוג זה אינם מסוגלים להחליט כיצד להשיב, ומשאירים חלקים שלמים של הטופס ריקים. בעיני הפקיד המטפל הם נחשבים, כמובן, כבורים, והטיפול שהם מקבלים הוא קוהרנטי לעיתים להתייחסות זו. לאמיתו של דבר, ברבים מן המקרים הטופס מנוסח באופן מעורפל המונע תשובה ברורה. דווקא בני אדם בעלי רמת אינטליגנציה נמוכה עונים בקלות, כי אינם מרגישים בערפול, ועונים באופן אסוציאטיבי, לפעמים בלי כל קשר לשאלה.

בטופס ל"תביעת קצבת זקנה", שיש להגישו חודשים ספורים לפני היציאה לגמלאות, מופיעה שאלה המבקשת לדעת, מה הסכום החודשי שהתובע קצבה מביטוח לאומי יקבל מקופת הפנסיה שלו, לאחר שיחדל לקבל משכורת מן המעביד. זו, כמובן, שאלה מביכה שאי אפשר לענות עליה. הסכום הנידון שהטופס שואל אודותיו נקבע לפי סך המשכורות שהעובד קיבל במקום עבודתו, כולל את המשכורות האחרונות, שבזמן הגשת התביעה לביטוח לאומי הן טרם שולמו. רק חודש לאחר שאדם יוצא לפנסיה הוא יקבל את תשלום הגמלה הראשון, ופעמים הוא יקבל רק מקדמה, כי לא הייתה עדיין אפשרות לערוך את כל החישובים. יש מקומות שבהם נדחה התשלום הראשון חרשים אחרים, משום שהחישובים טרם הסתיימו. לעיתים נתון הסכום הסופי לתנודות משך כשנה, בגלל שינויים רטרואקטיביים שונים בשיעור השכר, ובגלל שינויים רטרואקטיביים בהסכמי העבודה ובהסכמי הפנסיה. לאדם הסביר אין אפוא כל אפשרות לענות על שאלה הנשאלת בדבר שיעור הפנסיה שלו, מה גם שהוא עונה על השאלות תחת איום ואזהרה חמורה, שלפיה כל הנותן נתונים שאינם נכונים יועמד לדין ויבוא על עונשו. ברורה כאן לחלוטין התלות ההדדית בין התשובה לשאלה מזה, וערפול המושגים ואפילו ערפול של התכנים בתחום הנידון מזה. ומכל מקום ברור, שהשאלה הנ"ל הנה מיותרת, מבלבלת וגורמת לתסכול מיותר למי שנדרש להשיב עליה.

המצער הוא שכל חיינו במדינה הנאורה והדמוקרטית מלאים שאלות ותשובות מעורפלות מן הסוג הנזכר, ולכן אפילו דיונים בעלי חשיבות מהותית ביותר, כגון דיונים פוליטיים הנידונים

בבית הנבחרים יש והם לוטים בערפל, ולעיתים הם חסרים כל משמעות. אף בית המשפט ואפילו עולם הרפואה אינם נקיים מערפול, מבלבול, מטעויות או מניסוחים מוטעים ומסולפים. דברי הכנסת, פרטיכלים של בתי המשפט, אם מדובר בדברי הסנגור ובדברי הקטגור, ואפילו בדברי השופטים. וכן התיקים הרפואיים של חולים רבים מעידים כמאה עדים על שיבושים גורליים בשאלות, ואין צריך לומר בתשובות. את המצב החמור ביותר אתה מוצא בדיווחיהם של כלי התקשורת, המדווחים לפעמים על נושאים שאינם נהירים להם, ולכן הם משבשים אותם לפעמים עד ללא הכר. למרבה הצער, כך נוהגת לעיתים גם העיתונות החילונית בנושאים רבים הקשורים בדת ישראל. הבורות המוחלטת של רוב העיתונאים מעכירה לעיתים קרובות את עבודתם, אך לא כאן המקום להרחיב בעניין זה.

המצב חמור ביותר במערכת החינוך. לעיתים מבקשים מורים מן התלמיד (פעמים אפילו בבחינת הבגרות), לא להסתפק בתשובה חלקית, אלא לענות תשובה שלמה, תשובה מלאה או תשובה מעמיקה. בדיקה העלתה, כי מעולם לא ניתנה כל הדרכה לתלמידים לגבי ההבדלים בין סוגי תשובות אלו. התברר גם, שהדברים אינם ברורים די הצורך אפילו למורים עצמם, אבל דבר זה אינו מונע מהם לדרוש מן התלמידים את הדבר, שלהם עצמם אינו ברור די הצורך. הואיל ויש בחלוקת התשובות לקטגוריות הללו, בצד ההיגיון הטבעי של הסיווג גם יסוד שרירותי, נשתדל להציע כאן הצעה של מיון שתבהיר מהי התשובה שראוי לקרוא לה חלקית, למה ראוי לקרוא תשובה שלמה, למה תשובה מלאה ולמה תשובה מעמיקה. נעשה זאת בתקווה שהדבר יועיל לחשיבה הבהירה שלנו ושל תלמידינו.

הואיל ובדיון במהותה של השאלה אנו עוסקים גם בדרכי המיון השונות של השאלות למיניהן, והואיל וכל אחד מן הסוגים מוסבר שם בפרוטרוט, נבקש כאן את הקורא להתאזר מעט בסבלנות ולחכות עד שגם חלק של השאלות יושלם וישופץ ונדע (או נשלה את עצמנו) שהוא כבר ראוי לפרסום. מאחר שכל סוגי השאלות מחייבים תשובות מותאמות לסוג של השאלה, למעשה בכל הפרקים ההם אנו עוסקים גם בדרכיה הייחודיות של התשובה. מתברר אפוא שדרכי התשובה השונות, על התיאוריה ועל ההדגמות שלהן כבר ניתנות בצד הדיון בשאלות המקבילות להן. לכן כאן לא נדון בכל המערכת הגדולה והארוכה, הניתנת שם לפי הסדר, דבר דבור על אופניו. עם כל זה, כדי שהקורא יראה תמונה שלמה תינתן כאן לפחות הרשימה של הסיווגים העיקריים, ללא ההסברים התיאורטיים וללא ההדגמות.

סיווגן של שאלות ושל תשובות

א. השאלות כמתקנות וכמארגנות של החשיבה. (פרקינס – שוורץ)⁹

1. שאלות המארגנות את התוכן ואת הצורה בהקבלות.
2. שאלות המארגנות את התוכן ואת הצורה בהקבלות מדורגות.
3. שאלות המארגנות את התוכן ואת הצורה בדרך של תיזה, אנטייתזה וסינתזה.
4. שאלות המארגנות את התוכן בצורת מצב, סיבות למצב והצעת תיקון לסיבות ולמצב.
5. שאלות המארגנות את התוכן בזוגות, בשלשות, ברביעיות, בעשירות, בתריסרים וכד'.
6. שאלות המארגנות את החשיבה במבנה כיאסטי.
7. שאלות המארגנות את התוכן לפי אסטרטגיות מוכרות. (כגון: דילוג על חוליות, חזרות, שינוי גישה או שינוי קנה המידה).

ב. השאלות כהתייחסות מכוונת אל האובייקט שעליו הן מוסבות. (ארנה וויילר¹⁰ – גלובמן¹¹)

1. שאלות לשם השגת מידע.
2. שאלות רחבות.
3. שאלות צרות.
4. שאלות סגורות.
5. שאלות פתוחות.
6. שאלות בחירה בין אפשרויות.
7. שאלות מפתח.
8. שאלות יצירתיות.
9. (ארבע הצעות נוספות של וויילר אינן מתמיינות ברצף זה, או שהן חזרות מיותרות).

ג. השאלות מסווגות לפי תפקודיהן ולפי מהותן הפנימי. (בעקבות בלוס)

1. שאלות אינפורמטיביות של ידע ושל זיכרון.
2. שאלות הבנה ופירוש.
3. שאלות השוואה חיפוש ואבחנה (כבסיס לחשיבה).
4. שאלות הגדרה.
5. שאלות יישום הידע, ההבנה, ההשוואה וההגדרה שנלמדו.
6. שאלות של חיפוש סיבות או תכליות.
7. שאלות של הוכחה.
9. שאלות של מיון ושל דירוג.

8. שאלות של מסקנה (היקש).
10. שאלות של אנליזה
11. שאלות של סינתזה.
12. שאלות של הערכה.
13. שאלות של פרדוכס ושל אבסורד.

ד. השאלות מסווגות לפי צורכי הדיסציפלינה שבה הן פועלות בספרות, במקרא, במדרש, ובאמנות.

בספרות

- א. שאלות המתמקדות בתחביר של לשון הטקסט (הבנה, השוואה, מסקנה)
- ב. שאלות המתמקדות בדקדוק של לשון הטקסט (הבנה, מסקנה)
- ג. שאלות המתמקדות בסמנטיקה של לשון הטקסט (הבנה, אנליזה, סינתזה)
- ד. שאלות המתמקדות בסגנון הלשוני ובסגנון החיים של הטקסט (הבנה, אנליזה, סינתזה)
- ה. שאלות המתמקדות בלשון הפיגורטיבית שבטקסט (הבנה, אנליזה, סינתזה)
- ו. שאלות המתמקדות במוטיבים שבטקסט (הבנה, אנליזה, סינתזה)
- ז. שאלות המתמקדות ברצף ובלכידות של העלילה או של התמונה (הבנה, אנליזה, סינתזה)
- ח. שאלות המתמקדות במבנה הפיוטי [טורים, בתים וצורות שירה] (הבנה, אנליזה, סינתזה)
- ט. שאלות המתמקדות במהות של הלירי, של האפי ושל הדרמתי (הבנה, השוואה, מסקנה, יישום)
- י. שאלות המתמקדות בריתמוס, במשקל, בחרוז וכו' (זכירה, הבנה, מסקנה, יישום)
- יא. שאלות המתמקדות בקשרים אינטרטקסטואליים [טקסטים קודמים או מקבילים] (הבנה, יישום)
- יב. שאלות המתמקדות בקשרים אינטרדיסציפלינריים [תנ"ך, אמנות] (הבנה, השוואה, יישום)
- יג. שאלות המתמקדות בפרשנות הטקסט לסוגיה ולשיטותיה (הבנה, השוואה, מסקנה, יישום)
- יד. שאלות המתמקדות ברלוונטיות של דברי ביקורת לגבי הטקסט (השוואה, מסקנה, יישום)
- טו. שאלות המתמקדות באספקטים חברתיים, פסיכולוגיים והיסטוריים (השוואה, מסקנה, יישום)

כדוגמה המאפשרת לשאל שאלות קונקרטיות בתחום הספרות נשתמש ביסודות הליריקה.

על תבונת היסוד של הליריקה:

1. דיכוי מרבי של העלילה (האופי הסטטי של הפעלים המשמשים בליריקה)
2. דיכוי מרבי של המגמתיות האידאית, 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 הקצר-כיווניים, הפרטקטיים והתלות ביניהם.
9. הרטט הפואטי והאמפטיה.
10. הריסון, הארגון והעידון הפואטי.
11. רדיקליות מיתית או משחק מטאפורי.
12. הפרדוכס וההתהפכות (או הפואנטה).
13. הנאיביות או הסנטימנטליות. (לפי תפיסת פ' שילר).
14. הפאתוס או הבתוס.
15. הטרגיות או הקומיות (רציני או היתולי).
16. הסטיות או הדרמתיות.

במקרא:

- א. שאלות המתמקדות במגמות הדתיות החינוכיות של הסיפור המקראי.
- ב. שאלות המתמקדות בדמויות המקרא ובעלילותיהן.
- ג. שאלות המתמקדות במגמות הדתיות של הלשון הפיגורטיבית.
- ד. שאלות המתמקדות באופי הכוללני וההחלטי של הציווי המקראי.
- ה. שאלות המתמקדות בתביעת הטקסט המקראי להשלמות ולפירוש.
- ו. שאלות המתמקדות בבעיות ההתאמה בין חלקי הטקסט המקראי.
- ז. שאלות המתמקדות בקשר שבין הטקסט המקראי לעולם הקדמון.
- ח. שאלות המתמקדות בקשר שבין הטקסט המקראי ללשונות שמיות קדומות.
- ט. שאלות המתמקדות בבעיות דקדוק ותחביר שבטקסט המקראי.
- י. שאלות המתמקדות בסתירות לכאורה בין פסוקים שונים במקרא.
- יא. שאלות המתמקדות בניגודים שבין פסוקים לתפיסות המדרש או למוסר המקובל.
- יב. שאלות המתמקדות בלשון יתרה או חסרה, או בלשון נקייה ובהסברתן.
- יג. שאלות המתמקדות במוקדם ובמאוחר של ההתרחשויות.
- יד. שאלות המתמקדות בביאור מילים קשות או בביאור משפטים שקשה להבינם.

במדרש האגדה:

- א. שאלות המתמקדות באופי המיניאטורי של סיפורי המדרש.
- ב. שאלות המתמקדות בדמויות הייחודיות של סיפור האגדה.
- ג. שאלות המתמקדות באופי האגדה כאילוסטרציה להלכה ולמוסר.
- ד. שאלות המתמקדות בקשרי המדרש לעולם האגדה של עמים אחרים.
- ה. שאלות המתמקדות בהבדלים שבין האגדה היהודית לאגדות של עמים אחרים.
- ו. שאלות המתמקדות במשמעות הסמלית וברלוונטיות של סיפורי האגדה.

באמנות הציור:

- א. שאלות המתמקדות ביחסי דמות ורקע בציור.
- ב. שאלות המתמקדות בפרספקטיבה ובתפקידה בציור.
- ג. שאלות המתמקדות בקומפוזיציה של הציור.
- ד. שאלות המתמקדות באיכותן ובמשמעותן של הצורות בציור.
- ה. שאלות המתמקדות באופיים ובמשמעותם של הצבעים.
- ו. שאלות המתמקדות ביסוד האיקונוגרפי של הציור. (אינטרסטרקטואליות?)
- ז. שאלות המתמקדות באופי הסמבולי של הציור. (פיגורטיביות?)

לפי העיון ברשימה הארוכה הזאת, אפשר לשאול לשם מה אפוא נחוץ להקדיש פרק נפרד לתשובה ולמהותה. ואולם כל מי שיקרא את המאמר הזה יבין מיד, שמדובר כאן באספקט נוסף, כללי ומיוחד שכל בעלי השאלות תובעים מן התשובות הניתנות לשאלותיהם. אספקט זה משותף לכל סוגי השאלות, אך בגין ייחודו לא נידון בפרקים השונים. כבר הזכרנו, כי הכול יודעים שמורים ואף מנסחי הבחינות ובודקיהן מרבים לדבר **על תשובות חלקיות, על תשובות שלמות, על תשובות מלאות, ועל תשובות מעמיקות**. הדברים נשמעים לעיתים קרובות מאוד בשיח החינוכי בכל מערכות החינוך, ואף על-פי כן איש לא נתן את דעתו עליהם כדי לתת הבחנות מדויקות כלשהן, להבדלים שבין הסוגים הללו. נראה שיש צורך של ממש בהבחנות אלו, ולכן נשתדל לעשות כאן את המלאכה הזאת.

התרחבותן של תשובות לפי מידת הדיוק ולפי מידת ההעמקה שלהן.

אם נציג שאלה על נושא במקרא, שאלה שמטרתה היא עריכת מחקר או בחינת סיום של קורס בתנ"ך, ונבקש לדעת **"מה היו היסודות החומריים והרוחניים למאבקים שבין האחים שבמקרא?"**, נרצה בוודאי לקבל תשובה המפרטת ומונה לפנינו את כל האחים שנאבקו ביניהם, החל בקין והבל וכלה באחרון שבבני המלכים. אין צריך לומר שהרשימה ארוכה מאוד, ואם

נרצה לדון בה עיונית או לתרגל אותה עם תלמידים, כדאי לצמצם אותה ולהצטמצם למאבקים בין אחים, שמסופר עליהם בספר בראשית בלבד.

אם מי מן העונים ידון בקין והבל, ואף ביוסף ואחיו, אין ספק שזוהי תשובה חלקית בלבד. תשובה זו אינה יכולה להתקבל, כי לא זו בלבד שאינה מפרטת את כל המקרים הנדרשים, אלא שהיא משתמשת בשתי דוגמאות יוצאות דופן, ושונות במהותן מן המאבקים בין יצחק וישמעאל או בין יעקב ועשיו, וספק רב אם הן יכולות לשמש להן כדוגמאות מייצגות. נוסף לכך, חובה להבין, כי גם מי שידון במאבקים החיצוניים הנראים לעין, ואפילו יעסוק בכל הדוגמאות, לא יצא ידי חובתו אלא באופן חלקי בלבד. מתחת לפני השטח של המאבק על הצלחת הקרבתו של הקרבן, וכן מתחת לפני השטח של המאבק החיצוני על בכורה, על שטחים ועל רכוש, ואפילו על הנהגת השבט אצל יעקב ועשיו, (ובדומה להם בכל המקרים האחרים) יש עוד רובד פנימי של מאבק על חסד אלוקים והשגת קרבתו.

אם כן, בתשובה שהיא שלמה נשמע על כל הדוגמאות על האספקט החומרי ועל האספקט הרוחני שלהם. רק שני הדברים הללו עונים על הנדרש בשאלה בעניין היסודות החומריים מזה והרוחניים מזה. מניית כל המקרים שבספר בראשית מתחייבת מן הדרישה לדון במאבקים שבספר זה. בתשובה שלמה נזכה אפוא לתיאור כל הדוגמאות הרלוונטיות, שהן משמשות כאן כפרטים הנמנים אחד לאחר בתשובה. אנו נשמע על קין והבל ועל התוכן הרוחני של התחרות שביניהם: מי משניהם ירצה יותר את פני האלוקים בקרבן שהוא מקריב לפניו. בתשובה שלמה נשמע על בני נח שזכו בנחלות שונות, ואחד מהם אף נתקלל בגלל חטא שהיה בידיו. נשמע על גירוש ישמעאל מפני יצחק וזכייתו של יצחק הצעיר דווקא להמשיך את השושלת, וכן נשמע על המאבק בין עשיו ליעקב, כאשר שוב הצעיר מן השניים זוכה הן בנחלת הקרקע והן בנחלה הרוחנית. בדומה למסופר נשמע גם על המאבק בין יוסף הצעיר לאחיו הבוגרים ועל מכירת יוסף מצרימה, שהפכה להיות יסוד לעלייתו לגדולה בין בחומר ובין ברוח. אפשר שתלמיד נבון יבין אל נכון שמנשה כבר למד שהבכורה בלידה אינה מבטיחה בכורה רוחנית, ועל כן הוא משלים ואינו אומר דבר כנגד העדפת אפריים הצעיר בידי יעקב. לכן נוצר אצל אפריים ומנשה מצב של אנטי מאבק, שבזכותו אנו מברכים עד היום את הברכה: "ישמך אלוקים כאפריים וכמנשה". כל המקרים הללו נתפשים כפירוט על השאלה. לא מדובר כאן בדוגמאות, כי הפרטים מוזכרים בקיצור ובלא תיאור ממצה, ועל כן פירוט הדברים ומנייתם יש כאן, אבל הדגמתם בדוגמה שלמה של ממש אין כאן עדיין.

ואולם במענה כזה נזכה רק בתשובה שלמה בהתאם לדרישות הנושא, אבל לתשובה מלאה טרם הגענו. תשובתנו לא תהיה מלאה, אם היא לא תגלה לנו גם מספר אספקטים שהשאלה אינה דורשת לדון בהם באופן מפורש. דרך משל אפשר לומר, כי הדיון בנושא השאלה איננו מלא אם אינו מתייחס למאבק על דמותה הרוחנית של האומה, כפי שהתפתחותה מתוארת

לפנינו בספר בראשית. אף מי שאינו מטפל באספקט הזה של המאבק, גם אם ענה על פרטי השאלה ואפשר לומר על תשובתו שהיא שלמה, עדיין לא עשה עבודתו במלואה. רק כוס המלאה 80% היא שלמה, לפי דעות רבות. רבים אומרים אפילו שאין זה מן הנימוס למלא כוס עד חולייתה, וזה עלול גם לגרום למבוכה אם היין יגלוש וילכלך את השולחן. המעט החסר מן הכוס אינו גורם לאיש להתלונן שקיבל פחות מכוס שלמה. ועם כל זה ברור, שכוס מן הסוג המתואר עדיין איננה מלאה. יש עוד חלקים החסרים כדי שנוכל לטעון למלאותה.

תשובה המסתפקת בפרטים החיצוניים, ברעיונות הגלויים, בסיבות, במגמות ובהנחות הגלויות בטקסט, ואינה מנסה לברר אף את הסיבות הנסתרות והעמוקות יותר, תשובה שבה אנו מרגישים שהדברים אמנם גולשים במתואם עם השאלה, אבל אין הם נוטים אל מעבר לדרישותיה המפורשות, היא אינה תשובה מלאה. בתשובה מלאה על המאבק בין קין והבל אנו שומעים גם על דברי חז"ל (או מפרשים אחרים) הרואים במאבק זה שלוש סיבות לפחות. מאבק על אישה, כפי שאמרו – אחות הייתה להם – מאבק על שטחים – בחלקו של מי תיפול ארץ-ישראל, ומאבק על נושא דתי – בחלקו של מי ייבנה בית המקדש. באופן דומה אנו מוצאים באגדה ויכוח בין ישמעאל ליצחק שבו טוען ישמעאל, כי מסירות הנפש אצלו עולה על זו של יצחק, כי הוא נימול בגיל שלוש-עשרה, כשהוא גדול ומודע למעשה ולסכנות הכרוכות בו, ולא כמו יצחק שנימול בהיותו תינוק. בדומה למדרשים אפשר למצוא בתשובה המלאה דברי פרשנים המסבירים את העניין הנידון, וכן אפשר להביא גם מאמרי ביקורת ופרשנות על היצירה שלפנינו. בתשובה המלאה הדיון מתרחב ביותר, אבל נשאר בתוך תחומי המוגדר, והוא שומר ביותר על הרלוונטיות והקישוריות של הפירוש או של ההשוואה.

והנה בתשובה המעמיקה אנו מרחיבים את הדיון עוד יותר. כאן אנו שומעים גם על השוואות מן ההיסטוריה ומן המיתולוגיה, כגון על מקרה רומולוס ורימוס, ומן הספרות החדשה, כגון על מקרה נרקיס וגולדמונד של הרמן הסה. התנאי החשוב הוא שיהא בדוגמאות כדי ללמד דבר משמעותי על העניין הנידון. עיקרו של דבר, התשובה המעמיקה עוברת בהרבה אל מעבר לשאלה, ופעמים עוברת אפילו לכלים רחוקים מן הדיון המקורי. הדיון מתרחב ביותר אבל שומר על הרלוונטיות של ההסבר ושל ההשוואה.

בתשובה המעמיקה אנו עוברים גם אל תחומים אחרים רחוקים ביותר. לעיתים אנו מביאים דוגמאות לא רק מן הספרות ולא רק מן המציאות, אלא גם מן הניסיון הממשי שלנו, או מתוך ספרי עיון פסיכולוגיים, סוציולוגיים או אנתרופולוגיים, או מן ההיסטוריה או האתנוגרפיה של עמים רחוקים. כן אנו פונים בתשובה המעמיקה אל ספרי התיאוריה של התחום, או של תחומים דומים, כגון התיאוריה של הספרות, של אמנות הציור, של המוסיקה ודומיהם. הדוגמאות מן המציאות מעניקות רלוונטיות לדיון, והביסוס התיאורטי מעניק לו אופי פילוסופי

מכליל, עד שאנו חשים שהדיון או התשובה עונים על כל בעיות ההווה שהשאלה מרמזת לכיוונם. בתשובה כזאת יתברר פתאום שקין והבל הם בעצם אנחנו במריבות היום-יומיות שלנו, ואחי יוסף מדגימים את יחסו של הרוב החזק כלפי המיעוט בעל הייחוד (ולהיפך). ולעומתם אבא גוריו והמלך ליר הם שני הזקנים המנושלים על-ידי ילדיהם מן הבית שמעבר לרחוב.

התחומים כמו תנ"ך, מדרש, ספרות, אמנות הציור וכד' אינם מקבלים את מלוא המשמעות שלהם, אלא אם כן אנו מכוונים את שאלותינו וממקדים את תשובותינו להיקף המלא והמעמיק שתואר כאן. התשובות הריקות מתוכן, הדלילות והחסרות הופכות את התחומים הללו למשעממים, לחסרי תכלית ואפשר אולי לומר שגם למיותרים.

להלן ניתנת הדגמה מקיפה לתפישה שתיארנו לעיל. באותיות המודגשות בא תמיד המשפט או הקטע הבסיסי מן השלב הקודם של התשובה. באותיות הרגילות באה ההרחבה של השלב הבא, המלא יותר או המעמיק יותר. אנו מקווים שהשלבים השונים ברורים ומדברים בעד עצמם, ואינם נזקקים להסברים נוספים.

שאלה א': מהם ההבדלים בין שני הקטעים המובאים להלן?

תרגיל אימון לשם הקדמה.

1. הליריקה היא שירה קצבית ומלודית שהיו מנגנים אותה על לירה, שהיא כלי נגינה עתיק.
2. הליריקה היא שירה הנותנת ביטוי לחוויות ולרגשות אנושיות בעלי עוצמה, אך מרוסנים ומעודנים על-ידי סגירתם במסגרת של קצב מאורגן, מלודי ומתנגן, (בימים הקדומים נוגן על כלי הלירה), ועל-ידי קביעתם בתמונות ויזואליות בעלות משמעויות סמליות, המבטאות לפעמים רגשות פרדוקסליים על-ידי סתירה פנימית שבין חלקיהן.¹²

נסה לענות על שאלה א' בכוחות עצמך. נסח תשובתך בכתב ובמשפטים ברורים.
נסח את השאלה שכל אחת משתי התשובות דלעיל עונה עליה.

שאלה ב': מהן תכונות היסוד העיקריות של השירה הלירית?

1. תשובה חלקית

הליריקה היא שירה קצבית ומלודית שהיו מנגנים אותה על לירה, שהיא כלי נגינה עתיק.

2. תשובה שלמה

הליריקה היא שירה קצבית ומלודית, מרוסנת, מאורגנת ועדינה. לפי תמונות יווניות עתיקות,

היו מנגנים אותה על לירה, שהיא כלי נגינה עתיק בעל צלילים מלודיים מעודנים. הקצב והמנגינה אינם רק קישוט לתוכן, אלא הם מביעים רמזים ברורים למדי לתכנים ולמשמעויות, ומשמשים מעין השתקפות לרגשות ולחויות הראשוניות שעברו תהליך של ריסון, של ארגון ושל עידון. עיקר המשמעות מופקת מן התמונות, שבאמצעות גלוליהן הסמליים מביעה הליריקה את תכניה הרגשיים והחוויתיים. התמונות מבטאות לפעמים את אמיתן הסבוכה, הרב-ממדית והרגשית באמצעות סתירות פנימיות (פרדוקסים) שהן יוצרות ביניהן.

3. תשובה מקיפה ומלאה

הליריקה היא שירה קצבית ומלודית, מרוסנת מאורגנת ועדינה. לפי תמונות יווניות עתיקות היו מנגנים אותה על לירה, שהיא כלי נגינה עתיק בעל צלילים מלודיים מעודנים.

הקצב של הליריקה נבנה על משקל רך ומעודן, ובשלב מאוחר יותר על חריזה בעלת צלילים הרמוניים נעימים, המדגישה באמצעות החזרות התכופות והסדירות את הקשר ואת האחדות שבין השורות ותכניהן. הקצב נבנה גם על-ידי צלילים חוזרים באמצע המילה (קונסוננסים), וגם על-ידי צלילים חוזרים בראשי המילים (אליטרציות). אף מבנה המשפט ואפילו המבנה המשתנה בצליל ובאורך של המילים תורמים לא מעט לקצב הרומז למשמעויות הרגשיות של השיר הלירי.

הקצב והמנגינה אינם רק קישוט לתוכן, אלא הם מביעים רמזים ברורים למדי לתכנים ולמשמעויות, ומשמשים מעין השתקפות לרגשות ולחויות הראשוניות שעברו תהליך של ריסון, של ארגון ושל עידון.

משמעויות אלו הן כלליות בלבד, ואין הן יכולות אלא להשרות אווירה של שמחה, או עצב, או שלווה, או רוגז וכד' כלליים ביותר. אין אפוא בכוח הקצב להפיק משמעויות של רגשות או של חוויות ספציפיות וקונקרטיות. ואמנם אין קושי לחוש בהבדלים שבין שירי שבח והודיה לקינות ולאלגיות, או בין השלווה של האידיליה למתח שבפואמה. לעומת זאת, אי אפשר לומר על קצב שהוא מביע את אבלה של אישה על מות בעל נעוריה, או את צערו של מהמר על אובדן כל רכושו במשחקי מזל, או את זעמו של אדם על בגידת אשתו. הקצב יכול אפוא להמחיש תחושה של רגש כללי, אבל אינו יכול לאפשר לנו לחוש את סיבותיהם, את גווניהם או את מקורותיהם הקונקרטיים של הרגש ושל החוויה.

עיקר המשמעות מופקת מן התמונות, שבאמצעות גלוליהן הסמליים מביעה הליריקה את תכניה הרגשיים והחוויתיים.

התמונות הוויזואליות, וכן התמונות המילוליות לא רק מרסנות את הרגשות ואת החוויות, אלא שגם קונות לעצמן משמעויות בנוסף למשמעותן העצמית הדנוטטיבית. הצבעים, הצורות והעצמים

שבתמונות נושאים בחובם משמעויות סמליות, ומשמים על-ידי כך ביטוי לעולמו הפנימי, הרגשי והחווייתי של האדם. אם כן, המשמעויות מופקות מן התמונות, ולכן פונה אלינו השירה הלירית באמצעות שפת התמונות, ובלשונו של ח"נ ביאליק בשפת המראות.

התמונות מבטאות לפעמים את אמיתן הסבוכה, הרב-ממדית והרגשית באמצעות סתירות פנימיות (פרדוקסים) שהן יוצרות ביניהן.

העובדה, שהעולם הפנימי האנושי שלנו הנו סבוך ביותר, גוררת ביטוי לשוני או ביטוי ויזואלי מסובך לא פחות. מדובר בביטוי של אמת רגשית סבוכה, רב-ממדית ומלאת ניגודים, שבו אהבה ושנאה, משיכה ודחייה, שמחה ויגון, אמונה וכפירה וכד' משמים בערבוביה. ביטוי זה מתבצע באמצעות סתירות פנימיות בין חלקי התמונה או בין חלקי המשפט.

4. תשובה מעמיקה

הליריקה היא שירה קצבית ומלודית, מרוסנת, מאורגנת ועדינה. לפי תמונות יווניות עתיקות, היו מנגנים אותה על לירה, שהיא כלי נגינה עתיק בעל צלילים מלודיים מעודנים. הקצב של הליריקה נבנה על משקל רך ומעודן, ובשלב מאוחר יותר על חריזה בעלת צלילים הרמוניים נעימים, המדגישה באמצעות החזרות התכופות והסדירות את הקשר ואת האחדות שבין השורות ותכניהן. הקצב נבנה גם על-ידי צלילים חוזרים באמצע המילה (קונסוננסים) וגם על-ידי צלילים חוזרים בראשי המילים (אליטרציות). אף מבנה המשפט ואפילו המבנה המשתנה בצליל ובאורך של המילים תורמים לא מעט לקצב הרומז למשמעויות הרגשיות של השיר הלירי. ווילים וורדסוורס כותב במבוא ל-"בלדות ליריות" שלו, שיסודות אלה של הקצב מרסנים ומרככים את החוויות הקשות ביותר שהליריקה נותנת להן ביטוי. רק ריכוך זה מאפשר לנו לשאת את החוויות המזעזעות והטרגיות שהליריקה עשויה לעורר בנו.

נתבונן נא בשיר שלפנינו מאת יצחק למדן.

התעוררות

מי פרע? מי נפל?

אח עיף?

מה תאנח, בן-מסדה?

מה לך?

כואב?

קום!

מי מתלבט שם לרגליה?
 תמול צולע?
 אין דבר!
 קום, ערפהו,
 טלטלהו
 למדורות,
 ובן-חורין
 קל-רגלים
 שוב וקפוצה
 למחולות¹

בשיר שלפנינו מוצגות שתי חוויות נוגדות. תחילה באה הנפילה לתוך הייאוש המעוצבת במילים כבדות עם סימני שאלה בשורות לא ריתמיות, מהן קצרצרות ומהן ארוכות יותר ללא סדר מרגש, כגון השורה "מה תאנח בן מסדה?" לאחר מכן באה ההתעוררות בגין ההשתלבות בקצב המהיר של הריקוד. ביטוייה של השתלבות זו בא כסחרחורת בשורות קצרצרות מאוד, וקצביות מאוד, שבהן המילים טעונות קונסוננסים בני אותו צליל חוזר, כגון במילים "טלטלהו", "קל רגליים", ו"למחולות". קצב זה מאפשר לקורא לחוש את הסחרחורת של המחול, הרומזת אף ליסודות הרגשיים הנלהבים של שיר זה.

הקצב והמנגינה אינם רק קישוט לתוכן, אלא הם מביעים רמזים ברורים למדי לתכנים ולמשמעויות, ומשמשים מעין השתקפות לרגשות ולחוויות הראשוניות שעברו תהליך של ריסון, של ארגון ושל עידון.

משמעויות אלו הן כלליות בלבד, ואין הן יכולות אלא להשרות אווירה של שמחה, או עצב, או שלוה, או רוגז וכד' כלליים ביותר. אין אפוא בכוח הקצב להפיק משמעויות של רגשות או של חוויות ספציפיות וקונקרטיות. ואמנם אין קושי לחוש בהבדלים שבין שירי שבח והודיה לקינות ולאלגיות, או בין השלוה של האידיליה למתח שבפואמה. לעומת זאת, אי-אפשר לומר על קצב שהוא מביע את אבלה של אישה על מות בעל נעוריה, או את צערו של מהמר על אובדן כל רכושו במשחקי מזל, או את זעמו של אדם על בגידת אשתו. הקצב יכול אפוא להמחיש תחושה של רגש כללי, אבל אינו יכול לאפשר לנו לחוש את סיבותיהם, את גווניהם או את מקורותיהם הקונקרטיים של הרגש ושל החוויה.

ארגון הרגש או החוויה בקצב מסודר או בתמונה מובנית, מרסן את הרגשות, ואף מערן אותם, מפני שאין הוא מאפשר להם להתפרץ בעוצמתם המקורית והפראית. התפרצויות של רגש

פראי אינן שירה של ביטוי אמנותי, אלא ביטוי של רגש פראי ופרימיטיבי. הואיל והליריקה מבטאת את הרגשות האנושיים, כמו למשל את כאבו של אדם תוך איפוק, היא גורמת לנו להתייחס אל האדם הסובל, הדובר בשיר, מתוך כבוד, ולא מתוך זלזול או מתוך בוז.

הקשר בין הצורה, הקצב והמשמעות ברור ביותר בשיר המובא להלן של אברהם שלונסקי:

רַכְבָּת

דִּי!

אי-מי עָקַד עַל גְּבִי הַפָּסִים

אֶת הַכֹּל.

צִוְּאִים רַכִּים

מְרַטְפִּים

עַל הַפָּסִים.

מִי חוֹרֵז פֹּה,

מִי כוֹרֵז פֹּה:

שְׂכֹל.

הִנֵּה אָגִית רַכּוּב-בְּרִזֵּל,

אֶפְרֹז,

אֶדְלֶק,

וּבְמַסַּע-חַיִּז אֶעֱרֶף, אֶמְלֶק

אֶת הַכֹּל.

כִּי טוֹב לִי נוֹעַ סֶתֶם בְּאֵין,

נֹו וּמָה אִם שָׁמִי הוּא קֵין,

מִי יִפְרֹכֵס פֹּה חֵי עֲדִין -

אֶמְעֶק!

רַכּוּב-בְּרִזֵּל אָנִי - הַצֵּדָה!

מִי פֹה אָב וְאִם - הַגִּידָה!

פֶּן אֲשַׁמִּידָה.

אֲאָבִידָה.

הִי הַצֵּדָה!

וְאַחֵר:

עוֹף עֵיפֶתִי.

אֶךְ נוֹשֶׁפֶת הַרַכְבָּת, שֶׁן חוֹרֶקֶת וְשׁוֹקֶקֶת:

הִלָּאָה שֶׁקֵּט! הִלָּאָה שֶׁקֵּט!

וּמִשְׁקֶשֶׁקֶת: תָּא-תָּא-תָּא!

וְטוֹרְדִים פָּסִים: טֹאטֹא!

וְטוֹרְדִים פָּסִים: תַּעֲתַעֲתָ!

וְטוֹרְדִים פָּסִים: לְמִטָּה,

רַק לְמִטָּה,

אֵת, אֵתָה!

הָאֶתְמוֹל פֹּה קְמוּץ.

הַמָּחָר פֹּה פְּתוּחַ.

וְטוֹרְדִים גִּלְגָּלִים עִם פָּסִים וְעִם רוּחַ:

אֵין תַּחֲנוּת, אֵין תַּחֲנוּת.

הַתַּחֲנוּת הִנֵּה רַק הַכְּנוּת.

רַק הַכְּנוּת.

מָה?!

בקריאת השיר לפי הקצב הטבוע בטוריו, ניתן ממש לשמוע את שקשוק הרכבת על הפסים. המהירות הדורסנית של רכב הברזל היא ממש מפחידה, בייחוד בשורות "כי טוב לי נוע סתם באין, // נו ומה אם שמי הוא קין", ואחר כך בשלוש השורות:

אַךְ נוֹשֶׁפֶת הַרְפָּכָת, שֶׁן חוֹרֶקֶת וְשׁוֹקֶקֶת:

הֶלְאָה שֶׁקֶט! הֶלְאָה שֶׁקֶט!

וּמִשֶּׁשֶּׁשֶּׁקֶת: תָּא-תָּא-תָּא-!

והנה, המשמעות הסמלית של הדברים שבתוכן, צומחת ממש גם מתוך קצב מהמם ומפחיד זה. במה מדובר בשיר? במישהו שנעקד על גבי הפסים, בצווארים רכים מרוטפשים, בשכול, בעריפת הכול, במעיכת כל החי, ובהשמדה תחת גלגלי הרכבת. עובדה היא, כי גם אם עד עתה היה לנו עולם שקט, מעתה "הלאה שקט", והכל יורד רק למטה. אתמול עדיין היו תחנות למנוחה, והנה מעתה שוב אין תחנות, כי הן רק הכנות לקראת ה"מה" הבלתי ידוע. כך מבטא השיר הלירי את רגשות הפחד העמוקים של האדם המודרני, מפני השתלטות הטכנולוגיה על עולמו, באמצעות הקצב הבהול של הרכבת הדוהרת לקראת איזה עתיד טכנו-ברברי בלתי ידוע.

עיקר המשמעות מופקת מן התמונות, שבאמצעות גלגוליהן הסמליים מביעה הליריקה את תכניה הרגשיים והחווייתיים.

התמונות הוויזואליות, וכן התמונות המילוליות לא רק מרסנות את הרגשות ואת החוויות, אלא שהן קונות לעצמן גם משמעויות בנוסף למשמעותן העצמית הדנוטטיבית. הצבעים, הצורות והעצמים שבתמונות נושאים בחובם משמעויות סמליות, ומשמשים על-ידי כך ביטוי לעולמו הפנימי, הרגשי והחווייתי של האדם. אם כן, המשמעויות מופקות מן התמונות, ולכן פונה אלינו השירה הלירית באמצעות שפת התמונות, ובלשונו של ח"נ ביאליק בשפת המראות. מראות אלו של סתיו, של חורף, של אביב ושל קיץ, או מראות של פריחה, של נבילה, של יובש או של שלג לבן וכד', מעוררות אצלנו חוויות או רגשות הקשורים בהן, ומעלות אותם מן המעמקים הנסתרים אל עולמנו הגלוי. ביטוי של עולם פנימי זה, והעלאתו מן התת-מודע אל המודע, הוא עיקרה של השירה הלירית.

לשם הדגמת העניין נבדוק נא את קטע השיר שלמנינו:

לֵה-לֵה

סדר

תפילות כל השנה

כמנהג אשכנז ופולין וליטא ורייסין

כָּךְ הָיָה כְּתוּב עַל שַׁעַר הַסְּדוּר הַיָּשָׁן,
שֶׁבוֹ הָיָה סָבִי, זְכוּרֵנוּ לְבִרְכָּה,
מְדַבֵּר עִם קוֹנוֹ בְּלִשׁוֹן-הַקֹּדֶשׁ

בְּשָׁנָת כָּךְ וְכָךְ נִפְטַר סָבִי הַיָּקָר
וְהוּבַל לְקִבְרוֹת כְּמִנְהַג יִשְׂרָאֵל,
סָבָא רְחִימָא!
קְדִישׁ מְרִתָּת עַל שַׁפְתֵי הָעוֹלָם,
וְאֵין מִי יִגִּידוֹ.
וְנִינְהָ?
הָהָּ נִפְשֵׁי כְּמִזְוָה שְׁנִמְחָק לֵה שְׁדֵי,
סָבָא לֹא יָבֵא לְנִשְׁקָה,
לֹא יָבֵא.

וְאַלֵּךְ -

לֹא טְלִית וְתַפְלִין,
לֹא אָב בְּשָׁמַיִם,
לֹא תַפְלֵת-הַדֶּרֶךְ בְּפִי אָבֵא-אִמָּא.
מִי תַחַת כּוֹכָבִים שֶׁם תָּרַת פֶּא-נוֹנִים
בְּרָקִיעַ בֵּית-עֶלְמִין?¹⁵

השיר פותח בהציגו לפנינו שער של סידור תפילה נוסח אשכנז, שיש בכוחו לעורר נוסטלגיה אל העולם של הסבים, עולם שעבר לבלי שוב. הבית השני חושף את ההבדל בין הסב לנין. עולמו של הסב עבר ומת, ומתבקש שמישהו יאמר לפחות קדיש אחריו. ואולם נשמת הנין היא נשמה שנפסלה "כמזוזה שנמחק לה שדי", ועל כן הוא לא יבוא, ולא יאמר קדיש על העולם שנעלם. העולם שאנו מהלכים בו היום, הוא עולם שאין בו לא טלית ולא תפילין, ולכן

גם אין אב בשמים. זה עולם ריק שאינו מעניק תמיכה לאיש, ואפילו אבא-אמא שוב אינם משלחים את הבן לדרכו עם תפילת הדרך. בעולם ריק זה, אפילו השמים, שבתקופות קודמות היו מקור לכל התקוות, אינם היום, אלא בית עלמין, שבו נקברו כל התקוות של העולם הישן. הסבא והסידור מייצגים כאן את העולם הישן. גם הטלית והתפילין מייצגים עולם ישן זה. לעומתם זוכה העולם החדש של הצעירים לסמלים דקדנטיים של מזוזה מחוקה ופסולה, של שמים ריקים ושל בית קברות. סמלים מנוגדים אלה מרמזים באופן ברור על עולם, ששוב אין בו לא הרמוניה, לא שלוה, לא סדר, לא ארגון ולא עידון, אלא ניגודים מסוכסכים בלבד.

התמונות מבטאות לפעמים את אמיתן הסבוכה, הרב-ממדית והרגשית באמצעות סתירות פנימיות (פרדוקסים) שהן יוצרות ביניהן.

העובדה שהעולם הפנימי האנושי שלנו הנו סבוך ביותר, גוררת ביטוי לשוני או ביטוי ויזואלי מסובך לא פחות. מדובר בביטוי של אמת רגשית סבוכה, רב ממדית ומלאת ניגודים, שבו אהבה ושנאה, משיכה ודחייה, שמחה ויגון, אמונה וכפירה וכד' משמשים בערבוביה. ביטוי זה מתבצע באמצעות סתירות פנימיות בין חלקי התמונה או בין חלקי המשפט. סתירות אלו פעמים שהן סתירות מוחלטות, והן נקראות בשם פרדוקסים. בתקופה המודרנית העכשווית, יש וגם הפרדוקס אינו מסוגל לבטא את המהומה התהומית, את תחושת הריקנות, ואת תחושת הניתוק מן האלוקים, מן הטבע ומן הזולת, ובלשון אחר, את המצב הבלתי נסבל והבלתי אפשרי. במצבים אלה, יש והפרדוקס אינו מספיק לשם תיאור העולם האנושי הסבוך, ולכן באה הפנייה אל האבסורד שהוא הפרדוקס המוחלט, ונהפך לדרך העיצוב הדומיננטי של תקופתנו. שינוי זה של יחסינו לעולם, בצירוף השינוי שבדרכי העיצוב, משתקף בבירור במבנה, בצורה ובתוכן של השירה הלירית העכשווית. באמת כל מטאפורה בנויה על פרדוקס. הזיהוי בין שתי תמונות שונות ורחוקות זו מזו יוצר סתירה פנימית ללא פתרון. ברגע שאנו מותחים סתירה והופכים אותה לצירוף בלתי אפשרי בעליל, אנו מגיעים לאבסורד. כך קרה לו למשורר בשיר שלהלן:

י"ה - אדם

סלם מצאתי בנודי בלילות,
בתהו לא-עבר.
עליתי - ויכבו השלבים המאירים,
אבודים השחקים ואבודה הארץ -
ואהי שמים וארץ!

להב אֲנָכִי וְלֵהֶב רַעֲיוֹנִי,
וְצִלִּיל יֵשׁ לְלֵהֶב.
נִכְנָסְתִּי אֶל תּוֹכִי וְאֶצִּין לָאֵרֶם –
הוא צִלִּילוֹ שֶׁל עוֹלָם!
שׁוֹמֵעַ אֲנִי אֶת מְרוֹץ דָּם בְּלִבִּי...¹⁶

בשיר שהבאנו כאן לדוגמה, קשה להחליט אם הוא רק פרדוקסלי, או אם הוא עבר את גבולות האבסורד. אם האדם נתפס כאלוקים ממש, אין ספק שמדובר באבסורד. ואולם, אם האלוקים ה"י-ה", וכן ה"שמים והארץ" שבשיר באים במשמעות מטאפורית בלבד, והמכוון בהם הוא משהו עצום בכמות ובאיכות, והאדם-האני מזוהה לא ממש עם ה"א-ל", ולא ממש עם ה"שמיים והארץ", אלא עם משהו אדיר ממדים בכמות, ופלאי באיכות, הרי שעניין לנו עם תחושה פרדוקסלית של האדם בהתייחסו לכוחות האלוהיים שהוא חש בעצמו, בדומה לתחושות של פרומתיאוס הקדמון. פרדוקסים אלה קיימים מצד אחד בתכנים של השיר, ומצד אחר בתוככי המטאפורות שלו. לכן התחושה היא פרדוקסלית גם כאשר האדם חש עצמו כ"להב", או כאשר הוא נכנס לתוככי עצמו. גם שמיעת צלילו של עולם ושמיעת מרוץ דמו של הכלל בתוך פנימיותו של הפרט הם יסודות פרדוקסליים, אף שיש בהם משהו שנראה כמקובל מעט בהווה האנושית. קורה לעיתים שהאדם כאילו עומד לו מן הצד, ומתבונן אל תוך פנימיותו, ורואה את עצמו גדל ומתרחב, עד שהוא תופס את מקומו של הכלל, ואפילו את מקום העולם ומלואו. השירה הלירית מאפשרת לו לאדם באופן פרדוקסלי לתפוס עצמו בממדים ובאיכויות מזעריים מזה, ובממדים ובאיכויות מוגדלים מעבר לכל פרופורציה מזה.

שאלה ג': האם המבנה החיצוני וההרכב הפנימי של הביטוי "כמדרכה" (של עיר נכרית) מעידים על משמעות מטאפורית או על משמעות של דימוי?

תשובה א' – סכמטית, הבנויה לפי הרצף של התפתחות השיר.

הערה: בשאלה השנייה רצינו להדגיש את ההבדלים בין הרמות השונות של התשובה. לשם כך בנינו את התשובות שלב אחר שלב, בנינו אותן זו על-גבי זו, ובכל שלב הוספנו על מה שנכתב בשלב הקודם. שיטה זו, שמטרתה הייתה דידקטית גרמה שהתשובות היו סכמטיות, ונראו מלאכותיות. ואולם מלאכותיות זו אינה הכרחית תמיד, ולרוב איננה נחוצה כלל. לפעמים היא אפילו איננה אפשרית, כי השאלה מחייבת את המשיב לכתוב תשובה לפי אחת האפשרויות ותוך שימוש בחלק מדרכי ההרחבה בלבד, ולא בכולן, מפני שאחת מדרכי ההרחבה (כגון הביסוס התיאורטי), פשוט אינה הולמת את הנושא ואת העניין הנידון. נשתדל לתת כאן

תשובה לשאלה ג' הנקובה לעיל לפי מה שנדרש בה, לדעתנו, כדי להשיב תשובה יסודית על כל מה שכלול בה.

“מתלה”

לאה גולדברג

חלון שלי – חלום וקרע.
עולם שמח ומחריד.
ושוב אני לך הערב
במדרכה של עיר נכרית.

ברן ורום, בגמול וחסד
הד בואך אותי מעיר,
אני קורנת ונרמסת
בברק פנס, באור סגריר.

ושיר הולך. והלם צעד
מבעית, קורא: התקוממי!
ושוב אני לך נכנעת
בחיל צמרמרת של דמי.¹⁷

השאלה ותשובתה, והשיר ופירושו.

ננסה להבין את הביטוי “כמדרכה” ואת השיר כולו, ולענות על השאלה שנשאלה באמצעות **יישום** עקרונות המטאפורה הידועים לנו ממקורות אחרים, באמצעות **השוואות** בין צורת הביטוי המטאפורי לצורתו של הדימוי, ובאמצעות **השוואות** לשירים, או לטקסטים ספרותיים אחרים.

המילה “כמדרכה” לכאורה היא דימוי, אם לשפוט על-פי כף הדמיון הצמודה לשם העצם במבנה החיצוני שלה ולפי העובדה, שכנגד תמונת המדרכה עומדת תמונתה של האני, לאמור: “אני הערב כמדרכה” (של עיר נכרית). ואולם עיון קל מגלה שטענה זו אין לה על מה לסמוך. ידוע לא מכבר, (מאז מחקריו של וולפגנג קייזר?) שלא כף הדמיון או תחליפיה קובעים אם ביטוי הוא דימוי או לאו, אלא מספר התמונות המתפקדות בפיגורה הלשונית. אם הביטוי הפיגורטיבי מגלה רק תמונה אחת ומטיל על הקורא לפענח מתוך התמונה הבודדת את הטנור,

שהיא התמונה השנייה הנעלמת, ועם זה מעורבת בביטוי השלם של הפיגורה, מצויה לפנינו מטאפורה. כך הדבר בביטוי "צמוקי כוכבים" המסיים את שתי השורות של יהודה עמיחי: "אהובתי מלאה את חלוני // בצמוקי כוכבים".¹⁸ הביטוי "צמוקי כוכבים" הוא מטאפורה כפולה הבנויה שתי קומות. בקומה הראשונה באים הצמוקים במקום הכוכבים, ואפשר שלהיפך, הכוכבים באים במקום הצמוקים. ואולם ביטוי מורכב זה אינו מבטא את עצמו בלבד, והוא בא במקום משהו נוסף הבא מתחום שונה ורחוק, והממלא את חלונו של הדובר בשיר. החלון, שדרכו רואה כל אדם רגיל את מראות היום-יום האפורים ותפלי הטעם, מתמלא כאן על-ידי האהובה בדברים מתוקים לחך, ובדברים רחוקים ונוצצים הקורצים לו לאדם מן המרחק. את התמונה של דברים מתוקים ונוצצים אלה אין אנו רואים במוחש, אף שברור לכול שלא בצימוקים ולא בכוכבים כפשוטם התמלא החלון. קיומו של דבר נעלם מעין זה מלמד, שלפנינו מטאפורה, המתפרשת לאופנים אחדים, ויש בה מספר אפשרויות הנרמזות כולן בתמונה החזותית המצויה לפנינו. לפיכך "צמוקי כוכבים" מייצגים מגוון של אפשרויות סימבוליות של המאוויים הנעימים, הקורצים לנו מרחוק, שאדם סביר מתאוה אליהם. כך דרכה של המטאפורה. לעומת זאת, אם יש בפיגורה שתי תמונות שלמות השוות בעצמתן הוויזואלית, והן עומדות זו בצד זו בלי שהאחת תדחק את רגלי זולתה, ושתי התמונות הללו מושוות זו לזו על בסיס תכונה (פוקוס או מוקד) המשותפת לשניהן, אנו עוסקים בדימוי. הביטוי "כמדרכה" מקביל בקונטקסט של שירנו למילת הגוף "אני". לכאורה מדובר כאן אפוא בדימוי, מה גם ששתי המילים מתחברות ביניהן באות הדמיון "כ", הנחשבת בעיני רבים כסימן היכר לדימוי. ואף-על-פי-כן עלינו לפקפק בתפיסת המילה "כמדרכה" כדימוי. מילת הגוף "אני" היא סתמית, ואיננה מתייחסת לאישיות ויזואלית קונקרטית וידועה, ואיננו רואים בה כל ציור ויזואלי-מוחשי שאנו מסוגלים לתאר את פרטיה, כגון גודל הגוף, אורכו או רוחבו, צבע השערות ואורכו, צבע העיניים, צורת הלבוש וכד'. מטעם זה מילת הגוף "אני" אינה שווה בכלל בעוצמתה למילה "כמדרכה", ומאחר שהיא גם אינה צמודה למילה "כמדרכה", אלא שתי מילים מפרידות ביניהן, ודומה כי אין בביטוי מילת טנור ויזואלית המקבילה למילה המוחשית "כמדרכה", נראה לומר, כי "כמדרכה", יותר משהיא דימוי היא מטאפורה, ובהתאם לכך היא ראויה להתפרש באופן סימבולי רבגוני ורב-משמעי.

אין צריך לומר, שהקדמה תיאורטית זו על מהות המטאפורה והדימוי תוך השוואה לתמונה משירו של עמיחי, מעמיקה בהרבה כל פירוש אפשרי שניתן לשיר שלפנינו. הקדמנו את הדברים כדי להראות שהסדר הסכמתי שבו נבנתה התשובה לשאלה השנייה אינו מחייב את הפרשן. מכל מקום הבסיס התיאורטי וההשוואה מעניקים עומק לפרטים של הפירוש המתייחסים למילה "כמדרכה", ולפירוש של הקונטקסט המאפשר להבין מילה זו.

מובן שקיימים כיוונים נוספים של הרחבות לפירוש המילה. לפי הבית הראשון של השיר לא

ברור אם ה"אני" הוא זכר או נקבה. הבית מערפל את מינו של ה"אני" ועל כן אין הוא מספיק כקונטקסט לשם פירוש המטאפורה "כמדרכה". והנה בבית השני מתברר, כי "אני" זה מדבר על עצמו במונחים של נקבה, כגון "אני קורנת ונרמסת", בשעה שהנמען שאליו היא פונה בדבריה מתגלה כגבר, כאשר היא אומרת "ושוב אני לך הערב". השיר מוסר על חוויה המורגשת על-ידי כניעתה של האישה לגבר, ועל-ידי היותה של אישה זו מעין "מדרכה". אם באים אנו לבדוק מהן התכונות של ההשוואה "אני = מדרכה", נמצא מתוך התנסותנו הבלתי אמצעית, שמקום ה"אני" הוא ברחוב מחוץ לבית, מקום אפור ומלוכלך בדרך כלל. מדובר במקום שבני אדם מהלכים עליו, ואפשר לומר שהם דורכים עליו בנעליהם, ולפעמים אפילו יורקים עליו ומטילים עליו שאריות מאוסות. מתברר, שמדובר במקום מושפל וחסר ערך בעיני בני אדם. בשעה שהאישה הדוברת בשיר מזדהה עם מקום מושפל, מלוכלך ומאוס זה, היא רואה את עצמה ללא ספק מאוסה ומושפלת כמו אותו מקום, בחינת "אישה = מדרכה".

כדי להבין את מלוא המשמעות של הביטוי "מדרכה" על כל היקפה, חייבים אנו לבדוק גם מי הוא הדורס, הגורם לאישה-מדרכה זו להרגיש מושפלת ומאוסה כל כך. כבר אמרנו שבשירנו עומדת האישה מול גבר שהיא שוב ושוב מתמסרת לו ונכנעת לרצונו. כניעה זו מעוררת אצל אישה זו רגשות מעורבים. היא מצויה בעולם שהוא מצד אחד עולם שמח, ומצד אחר הוא עולם מחריד, ולכן יש והיא קורנת ויש שהיא מתמסרת ונכנעת. אם כן, מדובר כאן בחוויה של אהבה מתייסרת שבה עצם הופעתו של הגבר גורמת לה לאישה להיות קורנת מרוב אושר, ואולם מיד מתברר שעם היותה קורנת היא גם נרמסת מיד על-ידי האיש שבו היא תלתה את כל תקוותיה. היא פונה אליו בתקווה לאושר, והוא עובר עליה ודורך עליה, כשם שבני אדם דורכים על מדרכה מאוסה. והדברים ידועים לכל אדם הן בחיים והן באמנות. מוטיב הניסיון להתקרב לבן זוג, והתנערותו של בן הזוג והתנכרותו, הנו מוטיב חשוב בבלט הקלאסי, אך גם בריקוד המודרני. משהו מעין זה קרה גם למדאם בובארי המשתעבדת השתעבדות מלאת תהפוכות למאהביה ורודפת אחריהם באובססיביות משפילה. מאהביה מנצלים את תמימותה ואת היסוד הכפייתי באהבתה החוטאת. הדברים ידועים כל כך גם בחיי היום-יום, עד שיהא זה מיותר להביא כאן כל הסבר פסיכולוגי, או דוגמאות מוכרות וקונקרטיות. דוגמאות מסוג זה אינן חסרות בתקופתנו אפילו במשפחות של גדולי הפוליטיקאים של העולם.

כדי להישאר במסגרת הדוגמאות מן הספרות, הנוחות יותר לדיון מן הדוגמאות החיות של ההיסטוריה העכשווית, נזכיר עוד את הרומן המפורסם של סטנדאל (הנרי בייל), "האדום והשחור". תלמיד הכמורה הצעיר "ז'ולין סורל", חסר המצפון וחסר הלב, המנופח בשאיפות חברתיות ללא גבול, מצליח לשעבד את נשמתה של אם תלמידיו, מדאם דה-רינאל, לתעלולי אהבתו הקרה, המחושבת והמזויפת, עד שהיא מתבזה לפניו לחלוטין בהתמסרה לשליטתו הרגשית ההפכפכה. דוגמאות מעניינות לשליטת האישה בגבר המאוהב שאבדו עשתונותיו,

מצאנו בשירתנו הספרדית מימי הביניים. בשירה זו הופך הגבר כלי משחק בידי האישה הנחשקת, המתעללת בו כאוות נפשה, תוך שהיא שמה את השתעבדותו המתייסרת ללעג ולקלס. התהפכות היוצרות, הפיכת האישה לשליטה בגבר החלש והמשועבד לאהבתו נובעת, כנראה, מן האווירה של האהבה האבירית המתייסרת לגבירה הנעלה והבלתי מושגת, דוגמת ביאטריס של דנטה או לאורה של פטררקה.

תפיסה זו מימי ביניים קיבלה אצל א"צ גרינברג גוון חדש, מודרני ובעלת היקף קוסמי. אצל גרינברג האישה בעלת הכוחות האדירים היא האלוקים, המושך את האדם בעבותות אהבה חזקים, כובל אותו אל עצמו ומשחק בו משחק של משיכה ודחייה, ואף לועג לאדם המיוסר ולחוסר יכולתו להשתחרר מעול האהבה האלוקית המשתקת. כך מתגלה גישה זו בשיר "כמו אשה היודעה כי רבו עלי קסמיה".

כְּמוֹ אִשָּׁה הַיּוֹדְעָה כִּי רַבּוּ עָלַי קְסָמֶיהָ,
יִלְעַג לִי אֱלִי: בָּרַח אִם רַק תּוּכֵל!
וְלָבֶרֶךְ לֹא אוּכָל.

כִּי בְּבִרְחִי מָמְנוּ בְּחִימָה נוֹאֶשֶׁת
וּבְנֶדֶר בְּפִי, כְּנִחָלֶת לוֹחֶשֶׁת:
"לֹא אוּסִיף רְאוֹתוֹ"

אֲנִי שָׁב אֵלָיו שְׁנִית
וְדוֹפֵק עַל דְּלָתָיו,
כְּאוֹהֵב הַמֵּיֶסֶר.

כְּאֵלוּ אֲנֶרֶת אֶהְיֶה לִּי כְּתָב.¹⁹

את המוטיב הבסיסי המונח ביסוד המילה "מדרכה", מצאנו כאן בשיר. שבה אותה תופעה עצמה שיוחסה בשיר "מחלה" ליחסי איש ואישה, אף לגבי היחסים שבין אדם לאלוקיו. יחסי אדם אלוקים מצטיירים כאן כבריחה מזה, וכמשיכה חדשה החוזרת שוב ושוב מזה. יש כאן ניסיון של התרחקות באומרו "לא אוסיף ראותו". ואולם ניסיון הבריחה אינו מצליח, והגבר-האדם "שָׁב אֵלָיו שְׁנִית / וְדוֹפֵק עַל דְּלָתָיו, / כְּאוֹהֵב הַמֵּיֶסֶר". הגורל הסיויפי של האדם, וחוסר יכולתו להתנתק זוכים כאן לביטוי בעל עוצמה אדירה. מתברר בשיר, כי גורל האדם, המוסר עצמו ביד האהבה, הוא להיות מיוסר לנצח. נראה שכך דרכה של האהבה, שהקרבתו הוא לפעמים האיש, לפעמים האישה, ולפעמים המאמין העומד לפני אלוקיו.

נכון שגם בנות אבא גוריו מכורות לבעליהן, אבל המצב שלהן שונה לחלוטין. אצלן, בניגוד למצבה של מדאם בובארי, אין זאת התמכרות לאהבה משעבדת; יתרה מזו, התמכרות לתנאים החברתיים שיש בידי הבעלים להבטיח.

והנה כאן מתברר ש"מדרכה" זו בשירנו יש לה תכונה נוספת, הלא היא תכונת הזרות והניכור. היא איננה סתם מדרכה ככל המדרכות, אלא דווקא מדרכה של עיר נכרית. אדם שנקלע לעיר שאינו מכיר בה איש, לעיר שאין לו בה לא אח ולא רע, חש תחושה של זרות מוחלטת. המדרכה הנכנעת לכאורה והאוהבת לכאורה והמתמסרת לכאורה, בעת ובעונה אחת היא חשה גם זרות כלפי האיש המתנכר אליה. שני הנאהבים לכאורה, האדם המהלך על המדרכה והאישה החשה עצמה כמדרכה דוממת, נדרסת ונכרית, מתייחסים זה לזה כנכרים שהזרות המוחלטת שרויה ביניהם. אופיה של זרות זו היא זרות של עיר נכרית, שבה האדם אינו מוצא את דרכו, אינו מסוגל למצוא את מקומו ואת שלוותו. נראה אפוא, כי נוסף על הנכונות של האישה-המדרכה שבשירנו להתמסרות טוטאלית, יש בה בדומה לאיש, גם מידה רבה של תחושת זרות ותחושת ניכור כלפי אהובה-משפילה. ואולם, בזמן שרגשות האישה אמביוולנטיים, האיש רק מנצל אותה ומתייחס אליה כאל חפץ חסר חיים, והוא וכל האחרים מואסים בה ומשפילים אותה כאילו היא מדרכה. מובן, כי הזדהות מוחלטת זו בין האישה למדרכה, וכן התמונה שבה "האני" של האישה נעלם כמעט לחלוטין מן האופק, ואת מקומה תופסת המדרכה הנדרסת בעיר הנכרית, ונוסף לכך העוצמה הרגשית הרבה של התמונה כולה, מלמדים אותנו, כי על-אף כף הדמיון שבמבנה החיצוני של הביטוי "מדרכה של עיר נכרית", עניין לנו כאן במטאפורה ולא בדימוי.

לא נתנו כאן פירוש מלא לכל השיר, כי לא נדרשנו לכך על-ידי השאלה, והתרכזנו בעיקר במשמעות המטאפורה "מדרכה". ועם כל זה, נתנו בדברינו הסבר מספיק ואף השוואות המעמיקות את ההסבר של הביטוי, ויש בדברים אף ראייה לכך שלפי המקובל בתיאוריה של הספרות, הביטוי "מדרכה" הוא מטאפורה ולא דימוי. נראה כי בדבר זה עשינו את מה שהשאלה שהוצגה לפנינו דרשה מאיתנו. השתמשנו כאן בדרכי יישום, באנליזה של מבנה המטאפורה, בביאורה, בקונוטאציות שלה ובהשוואות מסוגים אחדים כדי להגיע לתשובה שביקשנו לקבל לשאלה שהוצגה לפנינו. יש להודות שוב שלא פירשנו את השיר על כל צדדיו. כל מי שמבקש להבין את השיר כולו, את עניין החלון, את עניין ברק הפנס ואור הסגריר, את עניין ההתקוממות, את חיל הצמרמורת של הדם, וכן את עניין הגמול והחסד, חייב להרחיב את הדיון על המטאפורות הנוספות שבשיר. עניין רחב זה חורג, כמובן, לגמרי מן המענה המתחייב, כדי לשמש תשובה לשאלה שהוצגה לפנינו.

תשובות שלמות, מלאות ומקיפות ותשובות מעמיקות בניסוח קצר.

על התרחבותה של התשובה

הערות עיוניות מקדימות. (נבהיר כאן מחדש את שלבי התשובה המודולרית המתרחבת).

שאלה רחבה המתייחסת לשני שירים לכל אורכם, היא שאלת ציר העוברת לאורך כל הטקסט בדומה לברית תיכון. מובן, ששאלה הנשענת על טקסט הופכת אף את הטקסט לחלק אינטגרלי של השאלה, והתשובה הניתנת עליה חייבת להתחשב לא רק במה שמצוי בשאלה עצמה, אלא גם במה שמצוי בטקסט הקשור בה. תשובה כזו תינתן כאן בארבעה שלבים, שהם ארבע וריאציות ההולכות ומתרחבות באופן מודולרי בהתאם לרמתו ולתביעותיו של השלב שבו ניתנת התשובה.

א. תשובה חלקית

תשובה זו אינה עונה על כל הפרטים הנשאלים בשאלה ובטקסט, וניסוחה מצומצם ביותר.

ב. תשובה שלמה

1. תשובה זו עונה על כל הפרטים או כמעט על כל הפרטים הנדרשים על-ידי השאלה ועל-ידי הטקסט.
2. בתשובה זו תוסבר גם המשמעות הסמלית הנקודתית בהיקף האישי המצומצם לגבי אותם פרטים שיש להם משמעות כזאת.
3. עם כל זה יש להיזהר, שלא לתת פרטים העונים אולי על שאלה אחרת, אבל אינם רלוונטיים ביחס לשאלה שלפנינו.
4. יש גם להיזהר שלא לתת בתשובה זו פרטים נוספים לאלה הנדרשים בבירור על-ידי השאלה ועל-ידי הטקסט.

ג. תשובה מלאה ומקיפה

1. כאן תתווספנה לתשובה דוגמאות מן הספרות העברית, שאינן מן הפרטים או מן הדוגמאות הנדרשים ישירות בשאלה ובטקסט, אבל הן דומות להם ומלמדים עליהם. בדיון במקרא, תבואנה אף הדוגמאות מן המקרא, וכן ייעשה לדיון במדרש או באמנות.
2. כן אנו שומעים בתשובה המקיפה על פירושים ועל הסברים ישירים שנכתבו או נאמרו בנוגע לנדרש בשאלה.
3. בשלב זה אנו גם שומעים ביאור של היסודות הסמליים, שיש להם משמעות רחבה בהיקף החברתי או הלאומי.
4. כן אנו למדים כאן על השפעתם של היסודות הסמליים על המציאות האנושית – הריאלית – האקטואלית.

5. ההשוואות תערכנה בשלב זה בעיקר ליצירות של הספרות העברית.
7. **תשובה מעמיקה.** כאן מתרחב הדיון ביותר, והוא עובר אל מעבר למה שמשמע כנדרש מן השאלה, אף שגם עתה שומרים כל פרטי התשובה על הרלוונטיות שלהם ביחס לתוכנה של השאלה.
1. כאן נידונות בהרחבה דוגמאות דומות מיצירות רחוקות ומתחומים אחרים (ממקרא, מן המדרש, מז'אנרים אחרים ומספרויות אחרות), והן מושוות לנידון בשאלה ובטקסט הקשור בה.
2. כאן נבדקים גם אספקטים קרובים לשאלה שלנו ולטקסט הקשור בה הבאים בדיסציפלינות אחרות, כגון בפסיכולוגיה, בסוציולוגיה, באנתרופולוגיה ובפילוסופיה, וכן משתלבות בתשובות אלו דוגמאות והשוואות גם מן האמנויות הלא מילוליות.
3. גם הקשר המשמעותי-עיוני של הדברים למציאות האקטואלית, יסוד שכבר שימש אותנו אף בתשובה המקיפה, מתרחב כאן ביותר ומבהיר מסכת חיים אנושית-אוניברסלית שלמה.
4. והעיקר הוא שהתשובה ברמתה המעמיקה זוכה לביסוס תיאורטי מלא של דרך עבודתנו בחיפוש אחר התשובה הרלוונטית המעמיקה.
5. מובן, כי אף במגמה כללית רחבת היקף זו, לא תמיד אפשר לתת בתשובה המעמיקה את כל האספקטים הללו.

שאלה ד'. על השוואת שיר של ל' גולדברג לשיר של ש' שלום.

השאלה

לפניך שני שירים הבנויים על מוטיב משותף. במה מתייחד המוטיב בשירים אלה מן הנושא הכללי וחסר הייחוד של השירים הללו?

רוצה אני ללכת שוב בדרך
בימות עולם, בעגם ארחות,
ללא משען, ללא ידה, אחות,
ללא קולה, תמיד אותי עודד.

רוצה אני לצלל באנחות,
להיות הפקר לגשם לפרד,
לשבת על הגזע שנכרת,
בשחור הליל ביער נשפחות.

יום בו יקום בינינו פחומה
כל עלבון קטן אשר שתקנו,
כל רגש מר אשר בלב חנקנו,
פגיעות אשר נשאנו בדממה,

וכל מבט משפל יהיה אשמה,
וחלומות רעים בהם נצרבנו,
ואהבות זרות אשר אהבנו –
דרדר וקוץ כל שעל אדמה,

כִּי זֶה אֲשֶׁר הִגִּיד לִי הַכּוֹכֵב,
וְכָל אֲשֶׁרִי הָיָה רַק רְמִיָּה.
בְּנֵן יְדִינִי, רְאֵי, הִכַּת שְׁאִיָּה.

בְּיוֹם בּוֹ נֶעְמַד זָרָה מוֹל זֶר
גְּזוּלִי-עֵתִיד וְנִבְגְּדִי-עֶבֶר –
אִיךָ תִּצְמַד עֵינֵינוּ הַנּוֹאֶשֶׁת

הַלֵּילָה כָּבֵד מְזַעֵק בִּי אֶת אֲחִיו,
יָלַל רוּחוֹת וְנִהַק הַתִּיָּה –
הֵי שְׁלוֹם, אָחוֹת – נוֹה – רְעִיָּה!²¹

אֶל כָּל אֲשֶׁר יָדַעְנוּ מִשְׁכָּבָיו
וְאֶל הַיּוֹם בְּשִׁלָּל צְבָעֵי הַקֶּשֶׁת
נוֹשֵׁיט הַיָּד וְלֹא נִמְצָא דְבָר.²⁰

א. תשובה חלקית

שני השירים עוסקים בנושא הכללי (שאין בו אפיון של הייחוד או של הסוג) של האהבה. באחד מהם מדברת האישה, ובשני הגבר, על אהבתם, ומביעים את עצבותם הגדולה, ואף מתלוננים על תחושות רעות בהווה ועל תחושות של אובדן כל קשר הקשור באהבה לעתיד.

שאלת הבחירה ותשובותיה בצדה.

מדוע התשובה הניתנת כאן לשאלתנו נחשבת לתשובה חלקית בלבד?

1. לא הודגשה בה די הצורך ייחודה של האהבה הכושלת, שנכזבה ופרחה לה ונעלמה.
2. לא פורטו, לא הסיבות ולא התוצאות המעשיות והרגשיות של כשלון האהבה.
3. לא נמנו ההבדלים בין שני השירים.

שאלה והערה לשם הבחירה.

האם נותנים השירים אפשרות להשלים את כל החסר, כדי לתת תשובה שלמה על השאלה? (יש כאן חובת זהירות, כי אם אין השירים מספקים את הפרטים הנחוצים, מגיע המשיב למבוי סתום ולתסכול).

השתדל לענות על שאלה זו בכוחות עצמך!

ב. **תשובה שלמה.** (בניית הקטע הנה מודולרית, והקטע המובא כאן מתוסף לתשובה החלקית שבקטע הקודם.)

שני השירים עוסקים אפוא בנושא הכללי של האהבה, אלא שאהבה זו מתמקדת במוטיב של האהבה הכושלת, אם בגלל חטאי העבר, בשיר של לאה גולדברג, ואם בגלל געגועים לשחרור מכבלי האהבה הכבדים בעתיד, בשיר של ש' שלום. מה שהחניק את האהבה והקים חומה בין הנאהבים לפי גולדברג, היא הנשיאה באלם של העלבונות הקטנים, והחנקתן של המרירות, וכן הבושה שבהשפלת המבט, החלומות הרעים, האהבות הזרות

והבגידות הקטנות. כל אלה גרמו לניכור, לזרות. לאחר מכן, גם אם באה חרטה, ושוב הושטה היד כדי ליצור קשר חדש, מה שהתרחש הוא כי, "נושיט היד ולא נמצא דבר". לעומת זאת, יש בשירו של ש' שלום יסוד של מזוכיזם מתון, מין שאיפה לסבול מן הברידות, מחוסר הקשר, מן הזרות, מחסרון כל משענת וכל עידוד. יש כביכול מן רצון להתבודד עם הניתוק (גזע שנכרת) ועם העצב (בשחור הליל) תוך ידיעה, שהאושר היה רק מדומה, ולא נשאר ממנו, אלא ההרס, ליל הרוחות והפרידה. ברור מן האמור, כי גם אם הסיבות שונות מעט, סוף הדברים הוא שמצב האהבה שבשירים הוא מצב של נתק ושל זרות.

ג. **תשובה מלאה ומקיפה.** (בניית הקטע היא מודולרית, והמובא כאן מתוסף לתשובה השלמה שבקטע הקודם).

בשורה ארוכה מאוד של יצירות ספרות אנו מוצאים את הטענה, כי מה שנראה לכאורה כאהבה, אינה תמיד הרמוניה, ולעיתים היא מאכזבת לפחות אחד מן השותפים. כך מצאנו בסיפור "מדאם בובארי", שהתרוצצותה של אמה ממאהב למאהב לא הביאה לה לא את האושר וודאי לא את השלווה, והיא נותרה אומללה עם אכזבותיה. ברור ברומן, שהמיאוס, הרגשות המרים, האהבות הזרות, וכן הניתוק מן המשענת של הטוב והנוח, אבל משעמם, לא הביאו כל פתרון לבעיית הבדידות ולדמיונות הרומנטיים. משמעות הדברים היא, שהאהבה איננה מסוגלת לשמש פתרון למערכת הרבגונית של הבעיות הנפשיות והחברתיות של האדם.

ד. **תשובה מעמיקה.** (בניית הקטע היא מודולרית, והקטע המובא כאן מתוסף לתשובה המקיפה שבקטע הקודם).

הזרות והניכור השולטים בין בני אדם, האמורים לחיות בקשר הדוק ובהרמוניה זוגית מושלמת, בולטים בשורה ארוכה של ציורי אמנות המציגים לפנינו זוגות שהנתק הגמור שרוי ביניהם. הידועה בכל אלה היא התמונה של אדוארד דגה "שותי האבסינת", שבה יושב הזוג כביכול יחד, זה בצד זה, ואף-על-פי כן הם מופרדים זה מזה על-ידי קצה השולחן, ועל-ידי עמוד של צל החוצץ ביניהם. אין פלא שמבטי בני הזוג פונים לא זה אל זה, אלא זה מזה, והם נתונים גם ברוחם אי שם במרחק הזר והמנוכר. הפסיכולוג א' ברן, בספרו "משחקיהם של בני אדם" מצביע בדוגמאות מאלפות על הנתק ועל מאבקי התחרות שבחיי היום-יום של זוגות בני אדם, שבמקום שילוב הרמוני של אהבה, הם עסוקים כל חייהם במאבקים קטנים, המבליטים את נבדלותם ואת פירודם, כאשר כל מגמתם היא לנצח בתחרות שביניהם.

נראה שפירוד זה מובנה בטבע האנושי מבריאנו, מפני שכך עלה הדבר בתכניתו של

הקב"ה בורא העולם ומקיימו, שכתב בתורתו "על כן יעזוב איש את אביו ואמו ודבק באשתו והיו לבשר אחד" (בראשית ב', 24), ויש להדגיש כי "לנפש אחת" לא נאמר, אלא "לבשר אחד" בלבד. ונראה, שהאיחוד החומרי הגופני הוא האיחוד האפשרי הבלעדי בין איש לאשתו, בשעה שהאיחוד הרוחני, דהיינו, להיות ל-"נפש אחת" הוא כנראה איננו בגדר האפשרי כלל.

לפי השירים שנידונו נראה, כי מה שנדמה לנו כאושר אינו אלא רמייה, ומה שמשפיע רוחנית על בני הזוג אלו הן העלבונות, קטנים ככל שיהיו, המרירות, החלומות הרעים והאהבות הזרות, המעמידים את הזרות ואת הניכור, ומציגים את בני האדם כ-"גזולי עתיד ונבגדי עבר-", ומה שנשאר נחלת בני האדם לפי שני השירים הוא הפירוד, שבשיר האחד תואר בשורה "נושיט היד ולא נמצא דבר", ובשיר השני תואר בנפנוף לפרידה בחינת "היי שלום אחות – נוה – רעיה!".

ארבעת חלקי התשובה שנתנו כאן כמשלימים זה את זה, המה יחדיו מהווים את התשובה המעמיקה לשאלה שנשאלה. הפחתה של שלב מן התשובה כולה נותנת תשובה בדרגה נמוכה יותר. מובן, שלא תמיד יכולים, ולא תמיד צריכים לבנות את התשובות בצורה סכמטית כזאת, והפרטים השונים יכולים לבוא בארגון אחר. נשתדל לתת בהמשך דברינו דוגמה גם לשיטה הטבעית יותר של התשובה המעמיקה.

שאלה ה'. על שיר של ח"נ ביאליק

תשובה א-סכמטית

ברצוננו למצות את הנושא הנידון על-ידינו כאן, עסקנו בתשובות שהיו בדרך כלל ארוכות למדי. עם זה אין צריך לומר, כי בעיקר ברמות הנמוכות של בית הספר התיכון, ואפילו בעבודות קצרות הניתנות באוניברסיטה, יש מקום לתשובות קצרות בהרבה מאלו שבדוגמאות שלנו. והנה כבר ראינו בבירור מוטיב האהבה המיוסרת בשיר "כמו אישה היודעה" לא"צ גרינברג, שהסבר יכול לכלול את רוב האלמנטים הנחוצים לתשובה מעמיקה, ועם זה להיות קצר בהרבה יותר, ולהשתרע על לא יותר מעמוד אחד. המבקש לאמן עצמו בכגון דא, אין לו אלא לכתוב תמציות קצרות אבל מדויקות לדוגמאות שלנו, והוא יקבל את מבוקשו. כדי לא להיראות כמתרשלים, ניתנת כאן דוגמה נוספת שנכתבה במיוחד במטרה להציג את טיבה של תשובה קצרה כזאת, שאינה דבקה במבנה הסכמטי.

אם תישאל שאלה על משמעותה של המטאפורה "גדר" בשיר "צנח לו זלזל", נצטרך לפתוח את תשובתנו בהשוואת המשמעות הסמנטית של המילה "גדר" אל האמור בקונטקסט שבשיר. ובכן, ה"גדר" בשיר זה היא מין מחיצה המפרידה בין העץ העומד לפניו מן הגדר, על גזעו, על

כותרתו, על ענפיו, על עליו, על פרחיו ופירותיו ועל "זלזליו", ובין העולם שמעבר לגדר ומחוצה לו. הזלזל, המתגלה לעינינו כחלק החשוב ביותר של העץ, ניתק מגזעו וצונח על המקום שבין שני התחומים, אם מתוך לבטים או היסוס, ואם מתוך נמנום פסיבי שהוא מעין ניסיון לברוח מן הצורך לבחור בין התחומים. אם כן, הגדר בשיר זה היא המקום שעליו הזלזל צונח, ועליו הוא נם, ובאמצעותו הוא מגלה את הפסיביות שלו, ואת עמידתו המהוססת והמתלבטת בין שני העולמות, בין עולם הפנים לעולם החוץ.²²

הגדר היא אפוא מחיצה המבדילה בין שני עולמות מנוגדים, אבל היא גם מאפשרת מעבר ביניהם. ההיסוסים והלבטים של הזלזל נובעים, כפי הנראה, מן הסיכונים המחכים למי שעובר את הגדר ומפליגים אל עולם החוץ. התיאוריה של המוטיבים מלמדת אותנו, כי הבית שלפנים מן הגדר המגן מפלישה של כוחות מבחוץ, נותן מחסה ומעניק ביטחון לכל מי שמוכן לשבת בצל קורתו. לעומת זה כל מי ששואף לצאת אל המרחבים הלא בטוחים, הוא חושף את עצמו בפני סכנות צפויות ובלתי צפויות. סכנות אלו אורבות לו לאדם ביחס ישר למידת התרחקותו מן הבית. כך קורה בעשרות סיפורים על בעלי חיים צעירים העוזבים את חיק משפחתם. בסיפורי העמים, כך קורה לכיפה אדומה, שהזאב אורב לה בצד הדרך, על אף שהיא הולכת במצוות אימה ממקום של ביטחון אל מקום של ביטחון, מבית ההורים כדי להגיע לביתה של סבתה. המצב דומה בכל סיפורי ההרפתקאות, גם בסיפורי האופי, כגון הסיפור על מנשה חיים "והיה העקוב למישור" לש"י עגנון, וכן, כמובן, באודיסיאה להומרוס, וכך בדוגמאות נוספות לרוב.

אין פלא אפוא, שההיסוסים, הלבטים וכן התנומה של הזלזל, כמו גם המקובל בעולם הממשי, מלמדים אותנו, כי השימוש בגדר כמקום מעבר לשם יציאה מן הבית הנותן מחסה, הוא לא רק שימוש שאינו מקובל, אלא גם איננו לגיטימי. רק גנבים או ילדים שובבים עוברים מתחום אחד למשנהו בטפס על גדר. בשעה שמדובר בניסיונות מעבר מתחומה של התרבות היהודית אל תחומה של התרבות הכללית לא כל שכן שדברים אלה נכונים. (שים לב, שהשתמשנו כאן בתשובה בשיטת הקל וחומר).

אם כן, הגדר הנידונה שלנו מייצגת את העכבות (שימוש בדרך של הסקת מסקנה), שיש לו לצעיר מישראל לעבור מן התרבות הלאומית אל אחת התרבויות (הזרות) שלבו משתוקק אליהן. בזה דומה ה"גדר" ל"חלון" המופיע כמטאפורה בשיר "לבדי". "וכשכלה לבבי לחלון לאור", שאף הוא משמש אפשרות ליציאה ואף הוא מייצג יציאה שאינה לגיטימית. בניגוד לשער, לדלת או לסף, אין החלון והגדר משמשים בני אדם סבירים כדי לצאת דרכם אל מטרותיהם מחוץ לביתם. נראה לי, כי ניגודים אלה בצירוף התכונות המהותיות של הגדר, המפרידה בין תחום הפרט לתחום הכלל, ומעכבת מעברים לא לגיטימיים, זכתה כאן המטאפורה "גדר" להסבר המניח את הדעת.²³ נוסף לכך, נכללו בתשובה מעט דברי תיאוריה ואף השוואות

והסקת מסקנות מן ההשוואות שיחד יצרו תשובה מעמיקה למדי על-אף קיצורה. השתדלתי גם לתת פירוש צמוד לנדרש בשאלה, לא לגלוש להרחבות או לביאורים מקיפים של המטאפורה הנידונה. מי שמבקש להאריך בפרשנות מעמיקה, צריך לדון באספקטים הפסיכולוגיים של העכבות, באספקטים הפילוסופיים של המשיכה ושל ההפרדה ובחוסר העבירות שבין עולמות שונים זה מזה מצד אחד, ובאספקטים האנתרופולוגיים של תהליכי אוסמוזה חברתיים, מן הצד האחר. נוסף לכך, עליו עוד לערוך השוואות בין תהליכים דומים ברומנים, במחזות ובשירים ישראליים ואוניברסליים, הספוגים במוטיבים דומים של משיכה ודחייה. אף שאנו לא עסקנו בכל אלה, נראה לי, שניתנה כאן תשובה רב-ממדית קצרה ועם זה מקיפה ומעמיקה לשאלה שנשאלה, ונוספה עוד לתשובה זו הערה לגבי האפשרויות של הפירוש שלא נידונו בתשובתנו הקצרה.

הערת השלמה

נראה כי כדאי עוד לחזק כאן את קיומן של תשובות פרובלמטיות שמן הראוי להימנע מלחשתמש בהן.

תשובה מגזימה. (מפריזה, מפליגה וכד') (פאתטיות מוגזמת ומזויפת בנושא טריוויאלי). תשובה על שאלה בעניין אתוננו של בלעם, המזכירה את כל המקרים שמופיע בהם אתון או חמור במקרא, ומשתמשת במליצות של הנביא יחזקאל על ארבע חיות-הקודש לשם תיאור האתונות, מדגימה את העניין ללא צורך בהסברים.

תשובה הסוטה מן הנושא: או דו-שיח בין חירשים. נראה, שאף כאן אפשר להסתפק בדוגמה ללא הסברים.

בקר טוב גברת. -
אכלתי את התרד. -
לא על אכל שאלתי, רק שלום אמרתי. -
גם את הבשר אכלתי, ועם הלפתן קנחתי.
דודה, את נורמלית?
ברור, כי ניקיתי את הבית.
הכל את מבלבלת.
אכלתי גם פלפלת, ועכשיו אני מטלפנת.

טוב, מספיק גברת, רק לכי וסגרי פֶּכֶר אֶת הַדָּלֶת.
טוב, טוב, פֶּכֶר אֲנִי חוֹזֶרֶת,
וּכְלָל אֲנִי רוֹטֶנֶת.

לסיכום

לסיכום דברינו מן הראוי לומר ששלמותה, היקפה ועומקה של תשובה אינם ניתנים להגדרה חד-משמעית. פירוט, הדגמות, השוואות, סיבות, תוצאות, תכליות ומטרות, הם ללא ספק גורמים היוצרים תשובה מקיפה ומלאה יותר. מסקנות וביסוס תיאורטי, ספרותי, אנתרופולוגי ופילוסופי מעמיקים את התשובה באופן משמעותי. כל זה מתקיים, כמובן, בתנאי שהסברים אלה לא נכללו ישירות בשאלה. אם דברים אלה או חלק מהם כבר נשאלו בשאלה, אין הכותב צריך להחליט בעצמו מה הם הדברים ההולמים את השאלה ומתבקשים להיאמר על-ידה, אף-על-פי שלא נכללו בה במפורש. כאשר עונים על כל מה שכלול בשאלה, התשובה היא פשוט שלמה. תשובה מקיפה ומלאה או תשובה מעמיקה נוצרות רק כאשר הכותב מוסיף דברים ההולמים את העניין ונחוצים להבנתו, אף על-פי שלא נשאל עליהם במפורש. שאלה המבקשת תשובה מעמיקה, והיא פורטת את כל השלבים, הופכת מהיות שאלה רגילה, למערכת שלמה של שאלות. מערכת כזאת היא ארוכה ביותר, הגם שהיא מקלה על החשיבה ועל שיקול הדעת של המשיב.

אם בשאלה נשאלנו, מדוע בסיפור "והיה העקוב למישור" של ש"י עגנון הגיע "מנשה חיים" למצבו הנואש והאבסורדי, נצטרך לענות לפי המצוי בסיפור. הוא נדחף למצבו על-ידי אופיו הפסיבי וחסר היוזמה, אך גם על-ידי החברה היהודית. חברת הקהילה היהודית, לא זו בלבד שהיא גורמת בפועל לנישול החלשים, אלא שגם עזרתה לנופלים איננה עזרה מועילה בהלוואה נאה שתעמיד את הנופל על רגליו, והיא מסתפקת בעזרה מדומה, כגון פרוטות דלות של צדקה שאינן מתקנות את מצבו תיקון של ממש, וכגון מכתב ההמלצה העקר וחסר התועלת של הרב. מכתב זה יותר משהוא מועיל למנשה חיים לחזור למעמדו הקודם, הוא הופך אותו לקבצן מקצועי. נוסף על שתי הסיבות הללו, יודע כל מי שקורא את הסיפור, כי אף הקב"ה משפיע השפעה מפורשת להדחת מנשה חיים ממעמדו. שלוש סיבות אלו הן הסיבות העיקריות למצבו של האיש, ומי שכותב בתשובתו רק על שתיים מהן הוא מחסיר חלק עיקרי וחשוב בהסברת הסיפור ובהבנתו. שלוש סיבות עקרוניות אלו חייבות לשמש את התשובה לשאלתנו, כדי שהיא תהיה תשובה שלמה הנותנת מענה לכל מה שנדרש בשאלה על סיפור זה.

לכן, על-אף היותה של תשובה כזאת, המוסרת על הסיבות העיקריות הללו לירידת האיש, תשובה שלמה לשאלה, עדיין אין היא תשובה שאפשר לקרוא לה תשובה מקיפה-מלאה או תשובה מעמיקה. היקפה של שאלה ומלאותה, וכן עומקה נקבעים על-ידי אופני תשובה

אחרים. אם נוסיף בתשובתנו השוואה בין יציאת משה חיים, נדודיו ושיבתו, ובין יציאתו, נדודיו ושיבתו של אודיסיאוס, ברור שתשובתנו תיעשה מקיפה ורב-ממדית יותר. ואם נוסיף לכל האמור דיון במסקנות האפשריות מן העובדות או מן הסיבות או דיון בעקרון האנתרופולוגי-פילוסופי, שלפיו אדם המתרחק מביתו חושף את עצמו לסכנות בגלל אובדן הקשר עם הגורמים השומרים על קיומו ועל מעמדו, ואם גם נדגים תיאוריה זו בעזרת פרטים לקוחים מן הסיפור, אין ספק שתשובתנו תהפוך עמוקה הרבה יותר.

מכל מקום, הסכמה שניתנה כאן למבנה השאלה בנויה על היררכיה אפשרית, המתקדמת מן הקל אל הכבד, ולכן קבענו לתשובות המקיפות-המלאות תוספות של פירוט, הדגמות, השוואות סיבות, תוצאות וכד'; ולעומת זאת, לתשובות המעמיקות קבענו תוספות של הסקת מסקנות ושל ביסוס תיאורטי. והנה נוסף להרחבות שכבר הזכרנו ניתן עוד להרחיב את הטקסט של התשובה על-ידי הצגת עמדות של היוצר או של הגיבורים כלפי מה שמופיע בטקסט, או על-ידי הצגת העמדה של הטקסט כלפי העולם המעוצב ביצירה או כלפי העולם החיצון. כן אפשר להעמיק את האמור בטקסט באמצעות הוכחות על-ידי אילוסטרציות, על-ידי תמונות או גרפים, על-ידי בירור סטטיסטי, או על-ידי נוסחה מתמטית. כל אלה וכן תיאור הטון או האווירה שבטקסט יוצרים תשובה מקיפה ומלאה יותר. ברור כי תוספות של קטעי אנליזה או סינתזה מצטרפים למסקנות ולביסוס התיאורטי כדי ליצור תשובות מעמיקות יותר.

הגמישות בארגון הקטעים והפסקאות ודירוגן בתשובות גורמת, כמובן, קשיים של ממש בקביעת טיבה, מהותה ושלמותה לעומת היקפה ומלאותה מזה, ולעומת עומקה מזה של התשובה הנידונה על-ידינו. ואולם על אף הקושי של קביעת קטגוריות מדויקות, יש בדירוג התשובות עלייה כלשהי משלב לשלב בשלבי הסולם, ודבר זה מאפשר לנו למיין את התשובות מיון כלשהו. מיון זה קרוב הוא מכל מקום לעקרונות ולדוגמאות שהראינו בדברים אלה על התשובה, ואין לנו ספק, שמיון זה יביא תועלת רבה ללומדים ולמלמדים כאחד.

תרגילים בכתיבת תשובות

תרגיל א'

1. קרא את השאלה הבאה בעיון רב, ורשום לך מהם הפרטים שעל כל אחד מהם יש להשיב לפי הדרישה שבשאלה!

"מהן התכונות (בתוכן, בדרך הניסוח ובמגמת הכתוב) שבהן שונה "ברכת יעקב" משאר חלקי ספר בראשית".

2. כתוב תשובה לשאלה דלעיל באופן כזה, שכל מה שנרמז בשאלה יזכה למענה! (תשובה שלמה)
3. כתוב על השאלה הנ"ל תשובה חלקית! (החלט מראש מה הם החלקים שתחסיר מן התשובה).

4. כתוב על שאלה זו גם תשובה מקיפה (ומלאה)!
5. הוסף לתשובתך ארבע פסקאות שיהפכו את תשובתך לתשובה מעמיקה!

הערה

בתשובותיך אתה רשאי להשתמש בטקסטים הנידונים מן המקרא, בטקסטים מקראיים דומים לשם השוואה, בטקסטים מן המשנה, מן המדרש, מאוצר כל הטקסטים המסורתיים היהודיים האחרים ובטקסטים מן הספרות העברית החדשה. כן תוכל להשתמש בפירושים המסורתיים, בפירושים על הפירושים הללו, בפירושים מודרניים, בספרי עזר למיניהם (מאמרי פרשנות וביקורת וספרי הגות), וכן באנציקלופדיות ובמילונים. נסח תשובותיך בבהירות. הקדש קטע נפרד לכל אחד מסוגי הפירושים-התשובות, והקדש פסקה נפרדת לכל אחת מתכונות הטקסט שאתה דן בהן.

תרגיל ב'

כתוב תשובה לשאלה שבתרגיל א' תוך שאתה משתמש לפחות בארבע מפעילויות החשיבה והלמידה האלה: השוואה, מסקנה, הגדרה, פירוט, הדגמה, ארגון, דירוג, יישום והנמקה.

תרגיל ג

כתוב שלוש תשובות אפשריות שונות לאחת משתי השאלות שלפניך! כתוב כשניים עד ארבעה משפטים בכל תשובה!

1. מדוע תלמידים רבים כל כך אינם מצליחים בלימודיהם?
2. מדוע רוב הציבור בישראל איננו מתעניין בדברי ספרות?

תרגיל ד

כתוב לשאלה שבתרגיל ג' תשובה שלא לעניין, תשובה חלקית, תשובה המפחיתה מחשיבות העניין, ותשובה מגזימה!

תרגיל ה

כתוב שאלה ותשובה מתחום המקרא, מתחום המדרש או מתחום הספרות לכל אחד מן הביטויים האלה: מפני ש-, לאחר מאמצים, כדי להצליח בבחינה, כדי להבין את המשפט, כדי לעלות במעלות התורה, לפני החגים, לפני השופטים, אצל חברו הטוב, הדמיון בין השיר לסיפור.

תרגיל ו

קרא את הפרק האחרון בספר "ממטאפורה ועד סמל" (רב לנדאו, הוצאת אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן, 1980), והסבר מהן המשמעויות של הצבעים השונים. כדי לתת תשובה שלמה, הסבר את שימושי הצבעים בחיים ובציור; כדי לתת תשובה מקיפה ומלאה, הוסף הסברים תיאורטיים, ביולוגיים ופסיכולוגיים, והסק את המסקנות המתבקשות מן התיאוריה לגבי משמעות הצבעים בחיים ובאמנות כדי לענות תשובה מעמיקה!

תרגיל ז

השווה בין השיר לסיפור ולפסוק המובאים להלן והסבר מהם הקשרים שביניהם!

שיר

אֵילָה אֶשְׁלַח אוֹתְךָ אֶל הַזֵּאֲבִים לֹא בִיעֵר הֵם
גַּם בָּעִיר עַל מִדְרָכוֹת תְּנוּסֵי מִפְּנֵיהֶם בְּהוֹלֵת
עֵינֶיךָ יָפוֹת יִקְנְאוּ בִּי לְרֹאוֹתְךָ אֵיךְ
אֶת פֹּרֶחַת נִפְחָדָת וְנִשְׁמָתָךְ

אֲנִי אוֹתְךָ אֶל מוֹל פְּנֵי הַחֲזָקָה אֶשְׁלַח
הַמִּלְחָמָה לֹא בְּשִׁבְלִי עוֹד

לִבִּי אֵילָה לְמֶרְאֵךְ פְּצוּעַת דָּם בְּשַׁחַר שׁוֹטְטָת²⁴

סיפור

הַסַּפּוֹר הֶלְזָה וְלָמַד אֶת עוֹלֵי הַיָּמִים,
וְאֶת הַבָּנוֹת הַצְעִירוֹת אֵף יוֹתֵר מִן הַשָּׂאֵר
(יְצוּרִים חֲמוּדִים בְּשִׁמְלוֹת וְצִיפִּים)
שֶׁלֹּא לְהֶאֱמִין לְלִשׁוֹנוֹ שֶׁל כָּל זָר.

וְאֵל נִתְפַּלֵּא שֶׁתְּמִימִים אַחֲדִים בָּבוֹא הַזֶּמֶן
נִעְשִׂים מֵאֶכָּל-תַּאֲוָה לְזֹאֵב הַחֲמָדָן.
אֲמָרְנוּ זֹאֵב, אֵךְ לֹא כָּל זֹאֵב דּוֹמֵה לְזֹאֵב.
יֵשׁ הַנְּרָאִים בְּנֵי תְּרֻבוֹת וְקוֹלָם כֹּה עָרֵב,
אֲדִיבִים לְמוֹפֶת. אֲבִירִים. עֲדִינִים.
צוֹעֲדִים לִימִינְכֶם שׁוֹפְעֵי חֲנֻחוֹנִים,
מְלוּיִם הָעֵלְמָה עַד אֶל פֶּתַח הַבַּיִת
וְקוֹלָם הַנָּגֵר – שֶׁמֶן זַיִת.

אֲבָל גַּם אִם זָכַתָּה הָעֵלְמָה בְּחַיִּים לְהוֹתֵר –
חֵישׁ גִּלְתָּהּ כִּי זֹאֵב מִסּוּג זֶה הוּא הַמִּסְכָּן בְּיוֹתֵר.²⁵

פסוק

וַיִּכְתֹּב בְּסֵפֶר לֵאמֹר הָבּוּ אֶת - אוֹרֵיהָ אֶל - מוֹל פְּנֵי הַמִּלְחָמָה הַחֲזָקָה וְשִׁבְתֶּם מֵאַחֲרָיו וְנִכְּה וְמָת:²⁶

שאלות

1. מה הבסיס המשותף לתמונות שבשיר, לנאמר בסיפור ולנאמר בפסוק?
2. במה שונה תוכן הסיפור ותוכן הפסוק מן הנאמר בשיר?
3. מצא בשיר את הביטויים שיש להם פירוש כפול ואת הביטויים בעלי הקונוטציות, והסבר את

משמעויותיהם!

4. שלב בהסברך לשיר את הידוע לך על מה שנקרא "שירי עקדה" שבשירה העברית הצעירה!
5. כתוב משפטים אחדים על הרלוונטיות של השיר לתקופתנו, ועל ההבדלים בין מגמותיו למגמות של "שירי העקדה" המקובלים!
6. ציין מהם היסודות בתשובותיך היוצרים תשובה מקיפה, ומהם היסודות המוסיפים דברי העמקה.

הערות ומראי מקומות

1. לכל הנושא הזה עיין בספרי התחביר השונים ובעיקר בספריו של מרדכי יואלי, **תחביר עברי**, יסודות, ת"א, תש"ך, ובספרו של עוזי ארנן, **תחביר העברית החדשה**, סיכומי הרצאות, ירושלים, 1968. וכן במאמרו ניתוח מבני והוראת תחביר, **לשוננו**, כ"ג, תשי"ט, עיין גם אצל יהושע בלאו, **יסודות התחביר**, המכון להשכלה בכתב, ירושלים, תשכ"ו, ואצל יצחק אבינרי, יזרעאל, תל-אביב, 1964.
2. ברכות, סא ע"ב.
3. יצחק למדן, **כל שירי**, מוסד ביאליק, י"ם, 1973, עמ' 29.
4. א"צ גרינברג, **רחובות הנחר**, שוקן י"ם-ת"א, תשי"א, עמ' 9.
5. בספרו **ביאליק וטשרניחובסקי**, שוקן, ת"א-י-ם, עמ' 102.
6. ח"נ ביאליק, **כתבי**, ועד היובל, ת"א, תרצ"ג, עמ' רע"ו.
7. ברוך קורצוויל, **ביאליק וטשרניחובסקי**, שוקן, ירושלים-ת"א, עמ' 102.
8. בראשית, ל"ה 22.
9. דיוויד פרקינס ורוברט סווארץ, **תשעה יסודות של החינוך לחשיבה**, מכון ברנקו ווייס לטיפול החשיבה. עריכה ותרגום: יורם הרפז (חוברת ללא תאריך).
10. **מסע לחיפוש שאלות טובות**, מוכנות לתלמיד ומדריך למורה, האגף לתכניות לימודים משרד החינוך והתרבות ומכון ברנקו ווייס לטיפול החשיבה. ירושלים, 1994.
11. רבקה גלובמן ועליה קולה, **ושודע לשאול**, רמות, אוניברסיטת תל-אביב, 1992.
12. בכל הנוגע למהות הליריקה עיין בספרי, **עידונה של שאגה**, פפירוס, אוניברסיטת תל-אביב, תל-אביב, 1990.
13. יצחק למדן, **כל שירי**, מוסד ביאליק. ירושלים, 1973, עמ' 48.
14. א' שלונסקי, **שירים א'**, ספרית פועלים, מרחביה, 1958, עמ' 226.
15. א' שלונסקי, **שירים א'**, ספרית פועלים מרחביה, 1958, עמ' 220.
16. ש' שלום, **שירים**, יבנה, תל-אביב, 1952, עמ' קע"ז.
17. לאה גולדברג, **מוקדם ומאוחר**, הקיבוץ הארצי, מרחביה, עמ' 35.
18. **שירים 1948-1962**, שוקן, ירושלים ותל-אביב, תשל"ד.
19. א"צ גרינברג, **אנקריאן על קטב העצבון**, דבר, תרפ"ט, עמ' ל"א.
20. לאה גולדברג, **מוקדם ומאוחר**, ספרית פועלים, מרחביה, עמ' 106.
21. ש' שלום, **שירים**, הוצאת יבנה, ת"א, 1952, עמ' רמ"ו.

22. ח"נ ביאליק, השיר "צנח לו זלזל", **כתבי ח"נ ביאליק**, ועד היובל, ת"א, תרצ"ג, עמ' קע"ה.
23. שם, שם, עמ' קט"ז.
24. א' גלבע, **אילה אשלח אותך**, הקיבוץ המאוחד, תשל"ג, עמ' 5.
25. מתוך אוסף האגדות של פרו, מובא אצל א' אופק, **סנדל הזכוכית והחתול במגפיים**, דביר, תל-אביב, 1981, עמ' 100.
26. שמואל ב', י"א, 15.

