כתב-עת רב-תחומי לעיון ומחקר

שאנן

כרך יח

שנתון המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קרית שמואל, חיפה

תשרי תשע"ג

אוקטובר 2012

יח

שנתון תשע"ג – "שאנן" המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קרית שמואל, חיפה

COLLEGE ANNUAL

SHAANAN

Volume 18

Academic Religious Teachers College

October 2012

SHAANAN, COLLEGE ANNUAL, 2012

מכללת שאנן – הוצאה לאור

ISSN 0793-7016

כתובת המערכת:

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

טלפון: 04-8780000 פקס: 04-8714445

Email: shaanan@shaanan.ac.il

כתב-עת רב-תחומי לעיון ומחקר

שאנן



שנתון המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קרית שמואל,
תשע״ג

תשרי תשע״ג | **כרך יח** | אוקטובר 2012

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

העורך: ד"ר ניסן אררט

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

ד"ר ניסן אררט – מכללת שאנן, הטכניון

פרופ' אורציון ברתנא – המרכז האוניברסיטאי אריאל

פרופ' טליה הורוביץ – מכללת שאנן

ד"ר אסתר טוב לי – מכללת שאנן

ד"ר יחיאל פריש – מכללת שאנן

פרופ' מרים בן-פרץ – אוניברסיטת חיפה

פרופ' יואל וולטרס – אוניברסיטת בר-אילן

ד"ר ערן לויזון – מכללת שאנן

פרופ' דב לנדאו – אוניברסיטת בר-אילן

פרופ' ישעיהו מאורי – מכללת שאנן

אסף מאלי – מכללת שאנן

פרופ' אליוט סימון – אוניברסיטת חיפה

פרופ' מנחם קלנר – אוניברסיטת חיפה

פרופ' מיכאל-צבי נהוראי – אוניברסיטת בר-אילן

פרופ' שמואל שחם – הטכניון, המרכז האוניברסיטאי אריאל

עריכה לשונית – עברית:
אסף מאלי
יפעת פישר

הבאה לדפוס:
תמי יהושע
איילה בן-זקן
נעה יהושע
נגה כהן

נוהל הגשת כתבי-יד לשנתון "שאנן"

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

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

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

תאריך אחרון להגשת המאמרים – סוף שנה"ל הנוכחית.

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

המאמרים יועברו במייל לעורך, ד"ר ניסן אררט: ararat@012.net.il.

מאמרים, שלא יתקבלו לפרסום, יוחזרו לכותביהם.

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

תיקונים סגנוניים ייעשו על-ידי עורכי-הלשון של המערכת.

בתחילת חודש יולי, לפני הדפסת השנתון, יישלח המאמר לכותבים, באמצעות המייל, להגהה אחרונה. יש להחזירו למערכת עד לסוף חודש זה.

לאחר הדפסת השנתון – יקבלו המחברים תדפיסים ממאמריהם.

כותבי המאמרים לפי סדר אלף-בית:

אברהם אוחיון	ימין אורד – כפר נוער דתי
ד״ר ניסן אררט	מכללת שאנן, הטכניון – המחלקה ללימודים הומניסטיים
ד״ר מרגלית בברסקי	המרכז האקדמי לעיצוב וחינוך – ויצ״ו, חיפה
פרופ׳ טליה הורוביץ	מכללת שאנן
ד״ר ישראלה וייס	בית ברל, המכללה הערבית – חיפה
הרב ד״ר ירמיהו מלחי	מכללת שאנן, אוניברסיטת בר-אילן
ד״ר עפרה מצוב-כהן	המרכז האוניברסיטאי אריאל
ד״ר עמיקם מרבד	מכללת שאנן, מכללת המרכז האקדמי לעיצוב וחינוך – ויצ״ו, חיפה
ד״ר יהושפט נבו	מכללת שאנן
ד״ר משה סטופל	מכללת שאנן
ד״ר רות סמואל טננהולץ	מכללת שאנן
פרופ׳ בוסתנאי עודד	אוניברסיטת חיפה
ד״ר דוד פרייברט	מכללת שאנן
ד״ר יצחק ציטרין	מכללת שאנן
פרופ׳ אהרן קלרמן	המכללה האקדמית צפת
ד״ר דוד שניאור	מכללת שאנן
אורנה שניידר	מכללת שאנן
הרב ד״ר הראל שפירא	מכללת שאנן
ד״ר אסף תורג׳מן	אוניברסיטת חיפה

תוכן העניינים

נוהל הגשת כתבי-היד לשנתון "שאנן" ..... ה

ד"ר יחיאל פריש **דבר ראש המכללה** ..... ט

ד"ר ניסן אררט **עם השנתון** ..... יא

מקרא ופרשנותו

אברהם אוחיון **ניסויים מדעיים בתנ"ך** 15

ד"ר ניסן אררט **בעקבות "התפעל" ייחודי במקרא** 25

פרופ' בוסתנאי עודד **גלות-בבל – פרק באסטרטגית ההישרדות של מיעוט אתני בפזורה** . 37

ד"ר דוד שניאור **ארבע רוחות השמים במקרא ובפירוש רש"י** 45

ד"ר אסף תורג'מן **פרשנות טיפולוגית בדמותו של עשו במדרשי-חז"ל ובפרשנות-ימי-הביניים** 53

הגות וספרות יהודית

ד"ר ירמיהו מלחי **"וכמעשה שהיה"** 67

ד"ר יהושפט נבו **נתיבי עבודת-ה' בהגות החסידית בראשית דרכה** 85

ד"ר יצחק ציטרין **השתקפות יחסם של יהודי סלוניקי לארץ-ישראל, לעלייה ולהתיישבות בין שתי מלחמות העולם: דימוי ומציאות** 101

פרופ' אהרן קלרמן **קדמוניות ה'קדיש'** 129

ד"ר הראל שפירא **לזיהויו של "ההוא סבא"** 151

אורנה שניידר **בין צדק הלכתי לצדק חברתי – עיון בסיפור-חז"ל "דרך כבושה"** . 173

ספרות

פרופ' טליה הורוביץ **על "ג'נסיס רוצה הביתה" מאת ניב-יה דורבן** 181

ד"ר ישראלה וייס **מטפורות-מחווה בשיח של האישה הנתונה למרות ברומן של המאה ה-19 כפי שהוא משתקף ברומן "החטא ועונשו"** 197

ד"ר עופרה מצוב-כהן **תודעה משטה ותודעה מנחה בעולמו של הגיבור על-פי שני רומנים של גיל אילוטוביץ'** 207

הוראה ומחקר

ד״ר מרגלית בברסקי וד״ר עמיקם מרבך **זיהוי צורכי באי-מפגש ההדרכה הפדגוגית על-פי מדרג הצרכים של מסלאו** 231

ד״ר משה סטופל וד״ר דוד פרייברט **הנדסת-המישור והטריגונומטרייה – בנות אותה משפחה – הילכו שתיהן יחדיו?** 277

Dr. Ruth Samuel Tenenholtz *Second language acquisition: Teaching vocabulary to college students*..... E 5

בס״ד

דבר ראש המכללה

חברים יקרים,

מכללת-שאנן היא אקדמיה משפחתית בתנופת צמיחה. אני רואה בחברי-הסגל חלק חשוב ופעיל בתהליך זה, ומוצא לנכון לשתף אתכם בפרטים הקטנים, המביאים אותנו צעד אחר צעד להגשמת החזון: ריבוי מקבלי-התארים, הקמת המבנים החדשים, פתיחת תכניות-לימודים חדשות, כנסים מכללתיים ובין-מכללתיים, חיזוק הקשר בין המכללה לשדה-ההוראה, פתיחת תכנית המצוינות, התאמת ההוראה במכללה לדרישות המל״ג ולצורכי הקהילה.

ראוי לציין, כי בשנת תשע״ב סיימו וקיבלו 430 סטודנטים את התואר הראשון בכל מסגרות הלמידה, ו-20 סטודנטים את התואר השני בתנ״ך מחזור א׳.

השנה נפתחו תכניות אקדמיות חדשות: תואר ראשון בהיסטוריה ותואר שני בהוראת האנגלית בעידן הדיגיטלי. אנו בוחנים פתיחת תכנית נוספת לתואר שני בחינוך.

כמו-כן התקיימו כנסים בנושאים מגוונים, במסגרת מקומית וכלל-ארצית. יישר כוח לכל השותפים והמשתתפים.

לשנה״ל תשע״ג אנו מתכננים את הרחבת ההשתלמויות והלמידה בצוותים דיסציפלינריים ופדגוגיים להטמעת המיומנות של המאה ה-21 בקורסים ושילוב מובנה של מיומנויות תקשוב בדרכי-ההוראה של הסטודנטים במסגרת ההתנסות המעשית. החוג למתמטיקה נמצא בהליכי-בקרה של המועצה להשכלה גבוהה, ובהמשך ייבדקו גם חוגים נוספים.

מעורבות המכללה, מחוץ לכתליה – באה לכלל ביטוי בשיתוף-פעולה של סטודנטיות שלנו עם בי״ס ״נתיב מאיר״ – בחינת ״קהילה-מקצועית-לומדת״ – בי״ס ״נתיב מאיר״ – ״שאנן״. כזהו גם המפעל בעל האתגרים: ״עמיתות-מכללה-שדה״ – ״שאנן״ – בי״ס ״יהלום״.

אנו מחפשים חברי-סגל נוספים, שיהיו מעוניינים ללוות תהליכי-עמיתות בביה״ס ״אהרן הרא״ה״ בקרית-שמואל.

גם השנה הרחבנו את פעילותנו במישורים חינוכיים שונים, בתכניות-לימודים מיוחדות למגזר החרדי לגווניו; ובמיוחד – להעצמת החינוך בקרב תלמידים יוצאי אתיופיה.

בשנה הקרובה אנו מבקשים לפתח גם את תכנית-המצוינות ולקלוט מצוינים "ברמה" בתנאים משופרים.

ולסיום – קטע מדברי אריק מנדלבאום, בספרו "בנתיבים מקבילים":

> "החינוך יכול להיות משמעותי, ברגע שמתקיים מפגש בין מסעו של המחנך למסעו של התלמיד, כאשר הם הולכים כברת-דרך יחדיו – אותה כברת-דרך, שהיא משמעותית באותה מידה עבור המחנך, כמו עבור תלמידו. יחדיו יחלקו את פת-הלחם ואת נאד המים הסדוק, יישבו זה לגב זה על סלע זקן לצילו של חרוב עתיק, ואבק דרכם המשותפת יתערב עם שעת המסע..."

אני סמוך ובטוח, כי מכללת-שאנן כאקדמיה משפחתית – תשתדרג בעוד קומה לטובת כלל הסטודנטים ומערכת-החינוך!

ובהזדמנות זו – ברצוני לברך את כל העוסקים בהוצאת השנתון מדי שנה בשנה, ולכל הכותבים – חזקו ואמצו!

בהוקרה ובהערכה רבה,
ד"ר יחיאל פריש
ראש המכללה

עם השנתון

ביטאון מכון מופ״ת האחרון (תמוז תשע״ב – יולי 2012) מעלה על במת הדיון את הנושא: כתיבה אקדמית.
עמידה באתגר זה, מוצגת לפניכם, במגוון המאמרים שבארבעת המדורים הבאים:

מקרא ופרשנותו

אברהם אוחיון מתאר, במוקד דבריו, ארבעה ניסויים בתנ״ך, כשהוא עומד על סוגיהם ומרכיביהם. הניסויים, לדעתו, טומנים בחובם יסודות של מחקר מדעי וניסוי מדעי.
ד״ר ניסן ארדט מצביע על משמעות ייחודית קדומה לפועל חנ״ן בבניין התפעל (התחנן) בכמה מספרי-המקרא. בעקבות הדברים מוצע ליחס משמעות זו גם לפעלים נוספים בתנ״ך.
פרופ׳ בוסתנאי עודד מפרט חלק מן האמצעים של אסטרטגית ההישרדות והלכידות, שנקטו הגולים בבבל – כדי לשמור על זהותם האתנית-הלאומית-הדתית בתקופת-המעבר הקשה שמימי הבית הראשון עד תקופת הבית השני.
ד״ר דוד שניאור סוקר את ההסברים השונים במקרא ובתרבות-העולם הקדום על אודות חשיבות הכיוון שפונים אליו: מזרח – קדמה. פרק מיוחד מוקדש לפרשנות הסימבולית, שנתן רש״י לארבע רוחות השמים.
ד״ר אסף תורג׳מן בוחן את דמותו הטיפולוגית של עשו במסורות היהודיות בימי-הביניים. דמותו דו-משמעית: מחד גיסא, הוא מהווה סמל של איבה בין יהודים ללא יהודים, ומאידך גיסא, הוא משמש סמל לאחווה בין ישראל לעמים.

הגות יהודית

ד״ר ירמיהו מלחי מעמידנו על התופעה הבאה: פעמים רבות מציין התלמוד ״וכמעשה שהיה״ – בלא שיפרש את המעשה. השלמת המעשה על-ידי הפרשנים – נחלקת מבחינת מהימנותה: לחכמי ארצות האסלאם – עקב קשריהם ההדוקים עם גאוני בבל – הגיעה המסירה באופן ישיר; לעומת זאת, אל חכמי המערב הגיעה המסורת בדרך עקיפה ומסובכת.
ד״ר יהושפט נבו מניח כי החסידות אימצה לעצמה רעיונות קבליים והתאימה אותם לצרכיה. הוא בוחן את השפעת הדברים על רעיונות מרכזיים אצל גדולי-החסידות בדור-המייסדים.

ד״ר יצחק ציטרין בעקבות עיונו בכתב-העת ׳איל מכביאו׳, שיצא לאור בסלוניקי, כשנתון, לאורך השנים 1914-1931 כ׳מקרה מבחן׳ – מוצא לנכון להצביע על דפוס-התנהלות מיוחד של ההנהגה הציונית ביחסה לקהילת יהודי סלוניקי המסורתית-המזרחית: הוא לקה בחוסר-הבנה לעוצמת-הסכנה שריחפה על עצם-קיומה.

פרופ׳ אהרן קלרמן מנסה להציג רצף היסטורי להתפתחות-ה׳קדיש׳ כדוקסולוגיה יהודית (אמירה בתפילה): למן ימי הבית השני ולאחר החורבן – בארץ ישראל; התפתחותו הייחודית בבבל עד תקופת-הגאונים; כתיבתו בארץ-ישראל בתקופה הביזנטית, ולבסוף, התמסדותו הנוכחית בימי-הביניים.

ד״ר הראל שפירא דן בתופעה, המצויה בתלמוד הבבלי: דמות, המכונה בארמית בשם ״ההוא סבא״. לאחר שהציע את הפרשנויות השונות לדמות זו, הוא מעלה פירוש מחודש: בביטוי ״ההוא סבא״ – מתכוונים חז״ל לזקן כותי.

אורנה שניידר דנה בדמות ׳התינוקת׳ (הנערה) בסיפור חז״ל ״דרך כבושה״, הקוראת תיגר על דמות ׳החכם׳. המאבק שבין שני העולמות, שדמויות אלה מייצגות – יוצר דרמה רבת-מתח, שבסופה עולם אחד בלבד יוצא מנצח.

ספרות

פרופ׳ טליה הורוביץ חושפת, ביצירה בוסרית, לכאורה, שעוּבְּדה לסיפור-ילדים על-ידי אם-המחבר, קליידוסקופ של היבטים והסתכלויות – במשקפיים של פסיכולוג, מוזיקאי, איש-תעופה וחלל, ואף מבקר-ספרות.

ד״ר ישראלה ויים מראה, כיצד התפתחותה של סוניה, גיבורת-הרומן ״החטא ועונשו״, באה לכלל ביטוי במטפורות-המחווה, התורמות לעיצוב-השיח הנשי של האשה, הנתונה לְמָרוּת ברומן של דוסטוייבסקי, איש המאה ה-19. בסופו של הרומן הופכת סוניה ממובלת – למובילה.

ד״ר עופרה מצוב-כהן מציעה, כי ברומנים: ״תמונות חתונה״ ו״אוכלי הגחלים״ של גיל אלטרוביץ – מוצעות תשתיות-תודעה בעולמה של דמות-הגיבור, המקיימות יחסים סימביוטיים, זו עם זו; ומשפיעות בכך על הכרעותיה ועל צעדיה של הדמות.

הוראה ומחקר

ד״ר מרגלית בברסקי וד״ר עמיקם מרבך מניחים, שהמבנה הארגוני של ההדרכה המסורתית (המדריך הפדגוגי, המורה המאמן, הסטודנט והתלמיד) אינו נותן מענה הולם לַשׁוֹנוּת בצרכים של כל אחד מבאי-המפגש ביחס לזולתו, לכן הם מציעים לדאוג למבנה ארגוני שונה, המזמין, מלכתחילה, את כל באי-המפגש לעבוד כצוות אחד.

ד״ר משה סטופל וד״ר דוד פרייברט, מציעים משימות מגוונות ומגיעים למסקנה: התבוננות בפתרונות, שנתקבלו בשתי הדרכים (פתרון הנדסי ופתרון בדרך טריגונומטרית), מלמדת, שאין עדיפות של האחת על זולתה – דבר, המעיד על יופיה של המתמטיקה.

ד״ר רות סמואל טננהולץ בוחנת את הדרך, שבה מלמדים אנגלית למטרות אקדמיות, לכלל הסטודנטים במכללה. על יסוד ביקורתה היא מציעה, להתמקד ביותר, בהקנית אוצר מילים ייעודיות, על-פי מוסכמות מחקריות וביצירת רצף ברור ברמות הנלמדות במכללה.

אנו מוצאים לנכון לציין, כי עד כה הגיעונו, למעלה מעשרה מאמרים, לקראת פרסומם בכרך י״ט הבעל״ט. שבעה מהם כבר עברו את מבחן הכתיבה האקדמית על-ידי העורך ועל-ידי שניים (עד שלושה) קוראים (לקטורים) מתחום עיסוקם.
ועוד היד נטויה...

ד״ר ניסן אררט
עורך השנתון

לתשומת לבכם:
כל המאמרים המתפרסמים בשנתון – נגישים לכל באתר האינטרנט של מכללת ״שאנן״:
הוצאה לאור, שנתון כרך י״ח
כתובת אתר המכללה: www.shaanan.ac.il
תחת תפריט ההוצאה לאור

אברהם אוחיון

ניסויים מדעיים בתנ"ך

תקציר

בתנ"ך מסופר על אישים, אשר התמודדו עם בעיות שונות, וכדי להגיע לפתרונן הם ערכו 'ניסויים'.

המאמר פותח בדיון על מקור החכמות וממשיך בתיאור שלבי המחקר המדעי, סוגי הניסויים ומרכיביו של הניסוי המדעי. במוקד המאמר מתוארים ארבעה ניסויים תנ"כיים, ונבחנים סוגיהם ומרכיביהם. הניסויים טומנים בחובם יסודות של מחקר מדעי וניסוי מדעי, גם אם חסרים בהם חלקים מניסוי מדעי שלם. עובדה זו עשויה לאושש את הדעה שמקור החכמות הוא בעם ישראל.

מילות מפתח: *מקור החכמות; מחקר מדעי; ניסוי מדעי; נח; גדעון השופט; קוסמי-פלשתים; אליהו הנביא.*

מבוא

שאלת מקור החכמות היא שאלה פילוסופית עתיקת-יומין, שתשובתה מובילה אל היהדות – בכלל, ואל התנ"ך – בפרט. בפתח דיוננו נעסוק בשאלה זו, ולאחר מכן נביא דוגמאות לניסויים מדעיים בתנ"ך.

עריכת ניסויים היא חלק בלתי-נפרד מהמחקר המדעי ומהוראת המדעים.

בהמשך המאמר יתוארו השלבים העיקריים, הכלולים במחקר מדעי ובביצוע ניסויים. לאחר מכן נציג את ה"היסטוריה התנ"כית" הטמונה בהם. הווי אומר, דמויות תנ"כיות, אשר כדי לפתור בעיות שונות – ביצעו "ניסויים".

להלן נעסוק בארבעת הניסויים התנ"כיים, של נח, של גדעון השופט, של כוהני-פלשתים וקוסמיהם ושל אליהו הנביא, ונבקש להוכיח, שהם כוללים מרכיבים שונים מהשלבים של מחקר מדעי ושל ניסוי מדעי, ואולי בכך הם מהווים צעדים ראשונים בתחומים אלה.

שאלת מקור החכמות

בקרב הקדמונים: יוונים ורומאים, יהודים ונוצרים – רווחה הדעה, כי בנבכי-ההיסטוריה טמונה חכמה קדמונית, ורק תרבות, שתשכיל לבסס את הווייתה על אותו יסוד מוצק, תיחשב לאותנטית, למושלמת ולחכמה.[1]

ומכאן השאלה: מהי אותה תרבות, שיסודותיה נעוצים במקור החכמות, ושהיא מבטאת את קדמות הידע האנושי לתחומיו השונים?

בספרו 'שבע חכמות'[2] ציין פרופ' דב רפל, כי הדעה, המצויה בעם ישראל ובאומות, היא, שמקור החכמות הוא באברהם אבינו ובעם ישראל, ולא ביוון, ומכאן – עליונותה של היהדות על פני שאר הדתות.

ר' יהודה הלוי הוא נציגה המובהק של השקפה זו, ובהתאם להשקפתו, האדם הראשון היה כליל-השלמות האינטלקטואלית – בגין היותו יציר-כפיו של ה', שהוא מקור החכמה (הכוזרי א, סג). ממנו עברה החכמה אל נח, ומנח לבניו – עד לאברהם אבינו. הואיל וכל הדורות הללו ישבו בארץ שנער, מסתבר, שהחכמה נודעה לראשונה לבבלים, ומהם עברה אל פרס ומדי, ואחרי-כן – אל יוון (שם ב, סו).

גם חכמי-ישראל אחרים[3] נטו לדעה זו, ובהם – הרמב"ם, המסביר כריה"ל:

> דע, כי החכמות הרבות שהיו בעדתנו... אבדו בגלל אורך הזמן, בגלל השתלטות האומות הַבּוֹרוֹת עלינו.[4]

עדות למקור היהודי של החכמות היא שלמה המלך: נאמר עליו "ויחכם מכל האדם" (מל"א ה, יא) ולא "ויחכם מכל ישראל", ומכאן, שחכמתו לא הייתה רק בענייני-התורה, אלא שהיה בקי בכל החכמות, ומכיוון ששלמה קדם לחכמי-יוון, ברור, שחכמתו לא נבעה מהם.

מחקר נוסף ומעמיק בעניין זה מצוי בספרו של מורי, פרופ' אברהם מלמד:[5]

לדעתו, ראשיתו של רעיון מקור החכמות ביהודים הוא בתרבות ההלניסטית הפָּגָנית, ובעקבותיה – בתרבות היהודית ההלניסטית ובכתבי אבות הכנסייה הנוצרית, ומשם המשיך להתפתח בתרבות ימי הביניים היהודית, הנוצרית והאסלאמית. שתי הדתות האחרונות דבקו ברעיון זה, משום שראו את עצמן יורשותיה וממשיכותיה של היהדות. באותה תקופה גם רווחו הסיפורים על כך שאפלטון ואריסטו למדו מהתורה, מחכמי-ישראל או מחיבוריהם.[6] במאה ה-16 שימש רעיון זה כאמצעי אפולוגטי להצדקת חזרתם ליהדות של מלומדים אנוסים.

בתקופת הרנסנס ובראשית העת החדשה החל להתערער מיתוס זה, ואף-על-פי-כן הוא לא

---

1. על-פי הפתיחה לספרו של א' מלמד, **רקחות וטבחות – המיתוס על מקור החכמות**, ירושלים תש"ע.
2. ד' רפל, **שבע החכמות**, ירושלים תש"ן, עמ' 46.
3. כגון: 'אחי הטהרה' (קבוצה דתית-פילוסופית בבבל במאה העשירית לסה"נ), **אגרת בעלי-חיים**, תרגום קלונימוס בן קלונימוס (פרובנס 1280-1328 לסה"נ), ווארשה תרל"ט, דף כ; ר' חנוך בן שלמה אל-קונסטנטיני (ספרד סוף המאה הי"ד), **ספר מראות אלהים**, מהדורת ק' סיראט, ירושלים תשל"ו, עמ' 22; רבנו יצחק אברבנאל, **פירוש התורה**, א, מהדורת י' שביב, ירושלים תשס"ז, בראשית י, א, עמ' 301-304.
4. רבנו משה בן מימון, **מורה נבוכים**, א, מהדורת מ' שוורץ, תל-אביב תשנ"ז, פרק ע"א, עמ' 185.
5. ראו מלמד (לעיל הערה 1).
6. משה בן מימון (שם), עמ' 178, 198.

איבד את קסמו, ובחוגים אורתודוקסיים ובמחשבה הציונית בת-ימינו הוא עדיין נחשב כאמת היסטורית, שאינה מוטלת בספק.

אף-על-פי שמקור המיתוס של עליונות-היהדות אינו יהודי, הוא אומַץ על-ידי יהודים בני כל הדורות. הגורמים לכך יכולים להיות אמונה תמימה ברעיון זה, גאווה לאומית ותובנה, כי מיתוס זה יכול לשמש הצדקה ללימוד 'חכמות כלליות' על-ידי המשכיל היהודי, שהרי מקורן הוא עברי.

אף שהביטוי 'מיתוס' שבכותרת המחקר – מכוון לשלילת אמיתותה של השקפה זו, הרי שבפתיחה (בעמ' יג) מובאת עמדה נוספת, המסייגת במשהו את המיתוס הזה:

> בספרו 'דון יצחק אברבנאל וגירוש ספרד' השתמש אפרים שמואלי (1908-1988) בביטוי מיתוס בהקשר הזה, אך הוא סייג את דבריו וטען, שיש בדעה זו גרעין אמיתי, מאחר שאחד הדחפים החזקים להתפתחות המחקר המדעי והפילוסופי בקרב עמי התרבות המונותאיסטיים בא להם מן התנ"ך.[7]

נחתום פרק זה באזכור ספרו של ההיסטוריון הנודע, תומס קהיל.[8] הספר פותח במילים: "היהודים הם שהתחילו בכל זה", ובמסעו המדהים אל העבר – פורש המחבר את סיפורו של עם-ישראל מראשיתו ומוכיח, שהיהודים היו הראשונים, שהעניקו לעולם את האמונה באל אחד, את מצוות-האל ואת התקוות לעתיד טוב יותר.

בדיוננו זה אין כוונתנו לנקוט עמדה בשאלה העקרונית שנדונה, אלא רק להצביע על כך שאפשר למצוא בתנ"ך יסודות מדעיים מסוימים.

שלבים במחקר המדעי

השלבים העיקריים הם

א. הגדרת הבעיה: שאלת-מחקר או שאלות-מחקר.
ב. השערה/השערות אפשריות לפתרון הבעיה.
ג. ביצוע ניסוי, העשוי להביא לפתרון הבעיה.
ד. תוצאות.
ה. מסקנות.
ו. הגדרת בעיה חדשה, וחוזר חלילה.

סוגי ניסויים

א-ב. **ניסויים מאשרים,** הממחישים ומאשרים ללומד – תופעות, שהוא לומד עליהן, **וניסויי-חקר,** שבהם הלומד עצמו – חוקר תופעה.

---

7. א' שמואלי, **דון יצחק אברבנאל וגירוש ספרד**, ירושלים תשכ"ג.
8. ת' קהיל (Cahill), **מתת היהודים: כיצד שינה שבט נודדים מדברי, את דפוסי החשיבה והרגש, של האדם המערבי**, תרגום א' אוריאל, תל-אביב תשנ"ט.

ג-ד. **תצפיות מכוונות,** מתבטאות בחקירתה של תופעה תוך צְפייה מתוכננת, הבאה לשקף את המציאות ללא התערבות חיצונית, **וניסויים מבוקרים**, המתבטאים בחקירתה של תופעה באופן שהחוקר משנה בה גורם אחד ובודק את השפעת אותו גורם על התופעה הנבדקת (כגון: גידול-צמחים בעוצמות-אור שונות).

ה-ו. **ניסויים כמותיים,** שבאים לענות על השאלה במספרים: למשל, גודל, ריכוז ומשקל – לצד **ניסויים איכותיים**, הבאים לבדוק אם יש קשר בין תופעות (כגון בין סוגי תמיסות לבין צורת תאי דם המצויים בהן).

מחקר מדעי כולל אפשרות אחת מבין כל צמד של האפשרויות שלעיל.

מה הם המרכיבים של ניסוי מדעי?

א. **משתנה תלוי** הוא התופעה הנחקרת. מרכיב זה משתנה במהלך התצפית או כתוצאה מהשינויים שהחוקר מבצע, והוא ניתן למדידה באופן כמותי או איכותי או כמותי ואיכותי כאחת.

ב. **משתנה בלתי-תלוי** הוא הגורם, שמשַנה אותו החוקר בצורה מכוונת ומבוקרת – כדי לבדוק את השפעתו על התופעה או על התהליך (למשל: סוגי צמחים, סוגי קרקעות, טמפרטורה, עוצמת-אור, ריכוז של חומר).

ג. **טיפולים** הם חלקי-הניסוי, הכוללים את אותם גורמים קבועים, אך הם שונים זה מזה בהרכב או בעוצמה של המשתנה הבלתי-תלוי (למשל, כל טיפול יכלול סוג צמח אחר או סוג קרקע אחרת או עוצמה שונה של טמפרטורה, אור או ריכוז של חומר). רצוי, שכל הטיפולים יתבצעו יחדיו, באותו זמן ובאותו מקום.

ד. **גורמים קבועים** הם התנאים הקבועים והאחידים, ככל האפשר, לכל הטיפולים שבניסוי באופן שרק המשתנה הבלתי-תלוי ישתנה במהלך הניסוי.

ה. **בַּקָּרָה (ביקורת)** – מרכיב, שנועד לשלול הסברים חלופיים לתוצאות של ניסוי – על מנת למקד את הניסוי ותוצאותיו בהסבר אפשרי אחד. הבקרה מתבצעת על-ידי כך שאחד הטיפולים בניסוי – זהה במרכיביו לשאר הטיפולים, פרט לכך שאינו כולל את הגורם המשפיע, שהוא המשתנה הבלתי-תלוי (זו בקרה **חיצונית**, כגון: חוקר הכין מערכת ניסויית לבדיקת תהליך הנשימה בצמחים, ובטיפולים הוסיף בה עלים. הבקרה היא מערכת זהה – **ללא** עלים), או מערכות, שבהן משווים את התוצאות בין זו לזו (זו בקרה **פנימית-השוואתית**, כגון בדוגמה שלעיל: במערכת אחת שמים ענף אחד; בשנייה – שני ענפים וכו').

ו. **גודל מדגם ו/או חזרות** – מכיוון שהמטרה, הניצבת בעת ביצוע ניסויים, היא קבלת תוצאות מהימנות – כדי להסיק מהן מסקנות נכונות, הרי עלינו להיות מודעים לקיומן של טעויות מקריות עקב ביצוע לקוי של הניסוי (כגון אי-דיוק במדידות) או בגלל הבדלים בין האובייקטים שבניסוי, לרוב – אובייקטים ביולוגיים (כגון גודל עלים שאינו שווה בדיוק זה לזה).

הפתרונות המקובלים לבעיות אלה הם הקפדה על גודל מתאים של מִדְגָּם, שלא יהיה קטן מִדַּי, ו/או על ביצוע חוזר של הניסוי מספר פעמים ועל חישוב ממוצע של התוצאות. מִדְגָּם מייצג ו/או חזרות – מצמצמים את האפשרויות לטעויות מקריות.

ניסויים תנ"כיים

א. נח – כמדען (בראשית ח)

עם סיום המבול יש ירידה הדרגתית של המים שעל פני האדמה, ונח עשה פעולה ראשונה לקראת היציאה מן התיבה:

"ויהי מקץ ארבעים יום – ויפתח נח את חלון התֵּבה אשר עשה" (פס' ו).

הגדרת הבעיה, הניצבת לפני נח: האם יש או אין מים על פני האדמה?

ניסוי 1: "וישַׁלח את העֹרב" (פס' ז).

התוצאה: "...ויצא יצוא ושוב – עד יְבֹשֶׁת המים מעל הארץ" (פס' ז). רש"י: "הולך ומקיף סביבות התיבה".

המסקנה: אין פתרון חד-משמעי לבעיה: מצד אחד, העורב חג סביב התיבה, אולי משום שיש מים על פני האדמה, ומצד שני, הוא אינו נכנס אליה, אולי משום שהאדמה יבשה.

לכן נח מבצע ניסוי נוסף.

ניסוי 2: "וישַׁלח את היונה מאִתו לראות, הקלו המים מעל פני האדמה" (פס' ח).

התוצאה: "ולא מצאה היונה מנוח לכף-רגלה... וישלח ידו ויקחה..." (פס' ט).

המסקנה: יש מים על פני הארץ.

נח ממתין שבוע ועושה עוד ניסוי.

ניסוי 3: "וַיָּחֶל עוד שבעת ימים אחרים וַיֹּסֶף שַׁלח את היונה מן התבה" (פס' י).

התוצאה: "וַתָּבֹא אליו היונה לעת ערב – והנה עלה זית טרף בפיה" (פס' יא).

המסקנה: "וידע נח, כי קלו המים מעל הארץ" (פס' יא) – אין מים על פני האדמה.

וכאן נח ניצב בפני בעיה חדשה: האם האדמה יבשה או רטובה ובוצית?

נח ממתין עוד שבוע ועורך ניסוי נוסף.

ניסוי 4: "וַיִּיָּחֶל עוד שבעת ימים אחרים וישַׁלח את היונה" (פס' יב).

התוצאה: "ולא יספה שוב אליו עוד" (פס' יב).

המסקנה: "...חרבו המים מעל הארץ..." (פס' יג) – האדמה יבשה.

נח ערך ארבעה ניסויי-חקר מובָנים – כיאה לניסויים מדעיים. בכל אחד מן הניסויים הייתה בעיה מוגדרת, והועלתה השערה אפשרית לפתרונה. הניסויים נבדלים ביניהם בעיקר במשתנה הבלתי-תלוי, שהוא גורם הזמן, שבעקבותיו הולכת האדמה ומתייבשת, ולפיכך מדובר בניסויים נפרדים ולא בטיפולים שונים או בחזרות של אותו ניסוי (גם העובדה, שהניסוי הראשון הוא בעורב, והיתר – ביונים, מבססת את העובדה, שאלו הם ניסויים נפרדים). המשתנה התלוי בכל הניסויים הוא **כמותי** – משך-הזמן עד לחזרת העוף אל התיבה, **ואיכותי** – התנהגות העוף מחוץ לתיבה. גודל המדגם הוא מינימלי (עוף אחד –

בכל ניסוי) וחסרות חזרות. הבקרה היא פנימית-השוואתית בין הניסויים.

ב. גדעון השופט – כמדען (שופטים ו)

בני-ישראל חטאו, והמדְיָנים ושבטים נודדים אחרים – הציקו להם בהשחיתם את יבוליהם. בני-ישראל זעקו אל ה׳, והוא שלח להם נביא להוכיחם. אחרי-כן הופיע מלאך ה׳ אל גדעון והודיע לו, כי הוא יושיע את ישראל. בציווי ה׳ – הרס גדעון בלילה את מזבח-הבעל אשר לאביו, ואחר-כך הוא אסף אנשים מכמה שבטי ישראל להילחם במדינים ובבעלי-בריתם, שחנו בעמק יזרעאל.

לפני צאתו למלחמה ניצב גדעון בפני בעיה ביחס ל-ה׳: ״אם יֶשְׁךָ מושיע בידי את ישראל כאשר דברת...״ (פס׳ לו). בעקבות זאת גדעון ערך שני ניסויים.

ניסוי 1: הצעת הניסוי של גדעון אל ה׳: ״הנה אנכי מציג את גִּזַּת-הצמר בגרן. אם טל יהיה על הגזה לבדה, ועל כל הארץ-חֹרֶב, וידעתי (ו׳ התוצאה, ר״ל אז אדע), כי תושיע בידי את ישראל כאשר דברת״ (פס׳ לז).

התוצאה: ״ויהי כן, וישכם ממחרת, ויָּזַר (=סחט) את הגִּזָּה וַיִּמְצֶא (=נזל, נשפך) טל מן הגִּזָּה מלוא הספל מים״ (פס׳ לח).

המסקנה: ה׳ יושיע את ישראל ביד גדעון.

גדעון רצה להיות יותר בטוח באמיתות מסקנה זו, ולכן ביקש לערוך ניסוי נוסף.

ניסוי 2: ״ויאמר גדעון אל האלוקים: אל יחר אפך בי, ואדברה אך הפעם: אנסה נא רק הפעם בגזה, יְהִי-נא חֹרֶב אל הגזה לבדה, ועל-כל-הארץ יהיה טל״ (פס׳ לט).[9]

התוצאה: ״ויעש אלוקים כן בלילה ההוא: ויהי חֹרֶב אל הגזה לבדה, ועל כל הארץ היה טל״ (פס׳ מ).

המסקנה הסופית: ה׳ יושיע את ישראל ביד גדעון.

גדעון ביצע ניסוי בעל שני טיפולים, וכל אחד מהם בדק תופעה אחרת:

הגורמים **הקבועים** בשניהם הם אותה גיזה, באותו מקום ובלילה. המשתנה **הבלתי-התלוי** הוא הגיזה והאדמה שסביבה, והמשתנה **התלוי** הוא מקום ירידת הטל. גודל המדגם בכל טיפול הוא מינימלי (גיזה אחת). זהו ניסוי-חקר מבוקר ובעל תוצאות מְדִידוֹת: מ-**ללא** מים – ועד **מלוא** הספל מים. הבקרה היא פנימית-השוואתית בין תוצאות הטיפולים. חסרות חזרות.

9. בפירושו לפסוק לט כתב רד"ק בשמו של רס"ג, שלא היה לגדעון ספק ביכולת-הבורא לעשות את האותות, אלא רצה לנסות, אם **הוא** ראוי לנס גדול זה.

ג. כוהני פלשתים וקוסמיהם – כמדענים (שמואל א, ו)

בקרב, שניטש בין ישראל לבין פלשתים – נִשבה ארון ברית ה' בידי הפלשתים. בעקבות זאת באה עליהם מגפת טחורים, והם החליטו להשיב את הארון אל ישראל. כוהני-פלשתים וקוסמיהם קבעו, כיצד יש להשיב את הארון. על-ידי כך יוכלו לדעת, אם לקו במגפה בגלל הארון או במקרה.

הבעיה: האם המגפה בפלשתים היא תוצאה של יד ה' או מקרית?

הצעת הניסוי: "ועתה קחו ועשו עֲגָלָה חדשה אחת ושתי פרות עָלות (=מיניקות), אשר לא עלה עליהם עֹל. ואסרתם את הפרות בעגלה, וַהֲשֵׁיבֹתֶם (את) בניהם (=בניהן) מאחריהם (=מאחריהן) הביתה. ולקחתם את ארון ה', ונתתם אֹתו אל (=על) העגלה, ואת כלי הזהב אשר הֲשֵׁיבֹתֶם לו אָשָׁם, תשימו בארגז מצדו, וְשִׁלַּחתם אותו וְהָלך.

וראיתם: אם דרך גבולו יעלה (לצד) בית שמש, הוא (=הקב"ה) עשה לנו את הרעה הגדולה הזאת.

ואם לא – וידענו (=אז נדע), כי לא ידו נגעה בנו; מקרה הוא היה לנו" (פס' ז-ט).

מכיוון שהפרות הן מיניקות, הרי מדרך הטבע הן תלכנה לכיוון עגליהן שהושארו מאחור, ואם לא תעשינה זאת ותלכנה לגבול ישראל, יִלַמד הדבר, כי המגפה באה לפי רצון ה'.

ביצוע הניסוי: "ויעשו האנשים כן, ויקחו שתי פרות עָלות ויאסרום (=ויאסרון) בעגלה, ואת בניהם (=עגליהן) כָּלוּ (=כָּלְאוּ) בבית. וַיָּשִׂמוּ את ארון ה' אל העגלה (=על העגלה), ואת הארגז ואת עכברי הזהב ואת צלמי טְחֹרֵיהם" (פס' י-יא).

התוצאה: "וַיִּשַּׁרנה הפרות בדרך, אל דרך בית שמש, במסלה אחת הלכו הָלֹךְ וְגָעוֹ, ולא סרו ימין ושמאל, וסרני פלשתים הֹלכים אחריהם עד גבול בית שמש" (פס' יב).

המסקנה: המגפה ששררה בפלשתים הייתה תוצאה של יד ה'.

המשתנה **התלוי** בניסוי זה הוא כיוון תנועת הפרות, והמשתנה **הבלתי-תלוי** הוא ארון-ה', אשר הימצאותו בעגלה או היעדרו ממנה – עשויים להשפיע על התוצאות. גודל המדגם הוא שתי פרות. חסרה ביקורת בניסוי, שהיא עגלה באותה מתכונת, אך – ללא ארון. כמו-כן, חסרות חזרות (ניתן היה לחזור על הניסוי מספר פעמים – בלי שהפרות תיכנסנה אל תוך שטח ישראל, אלא בחזרה האחרונה). זהו **ניסוי-חקר** בעל תוצאה איכותית, שהיא כיוון תנועת הפרות.

במהלך ביצוע הניסוי יש שינוי ביחס להצעת הניסוי: סרני פלשתים הלכו אחרי הפרות – בניגוד למתוכנן, אך זה לא פגע במהלך הניסוי.

ד. אליהו הנביא – כמדען (מלכים א, יח)

על פי דרישת אליהו הנביא – הביא המלך אחאב אל הר-הכרמל את כל בני-ישראל ואת כל נביאי-הבעל. אליהו הציע לעשות ניסוי, שעל פיו ייווכחו כל הנוכחים לדעת, מי הוא האל האמיתי.

שאלת-המחקר: "ויגש אליהו אל כל העם ויאמר: עד מתי אתם פֹּסְחִים על שתי הַסְּעִפִּים? אם ה' הוא האלקים, לכו אחריו, ואם הבעל – לכו אחריו" (פס' כא).

מי הוא האלוקים – ה' או הבעל?

הצעת הניסוי של אליהו הנביא:

טיפול א'	**טיפול ב'**
"וְיִתְּנוּ לנו שְׁנַיִם פרים	
וְיבחרו להם (את) הפר האחד	ואני אעשה את הפר האחד,
וְינַתְּחֻהוּ וְישימו על העצים,	ונתתי על העצים,
ואש לא ישימו.	ואש לא אשים.
וקראתם בשם אלֹהיכם,	ואני אקרא בשם ה',
והיה האלקים, אשר יענה באש,	
הוא האלקים.	
וַיען כל העם ויאמרו:	
טוב הדבר" (פס' כג-כד)	

ביצוע טיפול א' על-ידי נביאי הבעל:

"ויאמר אליהו לנביאי-הבעל: בחרו לכם (את) הפר האחד, ועשו ראשונה, כי אתם הרבים, וְקִראו בשם אלהיכם, ואש לא תשימו. וַיקחו את הפר, אשר נתן להם, וַיעשו וַיקראו בשם הבעל מהבקר עד הצהרים לאמר: הבעל ענֵנו... וַיקראו בקול גדול וַיתגֹּדדו (=שרטו בגופם) כמשפטם בחרבות וברמחים – עד שָׁפְךָ-דם עליהם. ויהי כַּעֲבֹר הצהרים – ויתנבאו עד לעלות המנחה..." (פס' כה-כט).

התוצאה: "ואין קול, ואין עֹנה, ואין קשב" (פס' כט).

ביצוע טיפול ב' על-ידי אליהו הנביא:

"ויאמר אליהו לכל העם: 'גשו אלי'! ויגשו כל העם אליו, וירפא (=שיפץ, תיקן) את מזבח ה' ההרוס. ויקח אליהו שתים עשרה אבנים – כמספר שבטי בני יעקב, אשר היה דבר ה' אליו לאמר: ישראל יהיה שמך. ויבנה את האבנים מזבח בשם ה', ויעש תעלה כבית סָאתַיִם

> זרע סביב למזבח. ויערך את העצים וינתח את הפר וישם (את נתחי-הפר) על העצים. ויאמר: מַלאו ארבעה כדים מים, וְיִצקו על העולה ועל העצים, ויאמר שְׁנוּ – וַיִּשְׁנוּ, ויאמר שַׁלֵּשׁוּ – וישַׁלֵּשׁוּ. וילכו המים סביב למזבח, וגם את התעלה מָלְאָה מים. ויהי בעלות המנחה – ויגש אליהו הנביא ויאמר: ה', אלקי אברהם, יצחק וישראל, היום יִוָּדע, כי אתה אלקים בישראל, ואני עבדך, וּבִדְבָרְךָ – עשיתי את כל הדברים האלה. עננִי, ה', עננִי, וְיֵדעו העם הזה, כי אתה ה' האלוקים, ואתה הֲסַבּוֹתָ את לִבם אחורנית" (פס' ל-לז).

התוצאה: "ותפל אש-ה' ותאכל את העולה ואת העצים ואת האבנים ואת העפר, ואת המים אשר בתעלה – לחכה" (פס' לח).

המסקנה: "ויראו כל העם ויפלו על פניהם ויאמרו: ה' הוא האלקים; ה' הוא האלקים!" (פס' לט).

הניסוי מתוכנן כניסוי מדעי, המורכב משני טיפולים. הגורמים **הקבועים** שבכל טיפול הם פר אחד מנותח על העצים שבמזבח וללא אש.

המשתנה **הבלתי-תלוי** הוא הקריאה לירידת האש: בשם הבעל – על-ידי נביאי-הבעל, או בשם ה' – על-ידי אליהו הנביא. המשתנה **התלוי** הוא האש, האמורה לרדת ולשרוף את אחד הפרים. הבקרה בניסוי היא פנימית-השוואתית בין שני הטיפולים. **גודל** המדגם הוא **שניים**: פר אחד בכל טיפול. אין חזרות. ניסוי זה הינו ניסוי-חקר **מבוקר** ובעל תוצאה **איכותית**.

הערות לגבי אופן ביצוע הניסוי:

א. שני הניסויים נעשו זה לאחר זה, ולא במקביל, כפי שנדרש בניסוי מדעי. הסיבה לכך היא, ששני הטיפולים בוצעו על גבי אותו מזבח.

ב. אליהו הנביא הוסיף דברים בטיפול שלו: שתים עשרה אבנים, תעלה ומים, ולמרות זאת, במקרה זה לא היה בהם כדי לגרוע מִתְּקֻפּוֹת תוצאות הניסוי, אלא דווקא לחזק אותם.

פרשנות המקרא

פרשנות המקרא שלאחר חז"ל נחלקת לשתי תקופות עיקריות:

א. פרשנות ימי הביניים, שראשיתה – אצל רס"ג, וסיומה – אצל רלב"ג בתחילת המאה ה-14.

ב. בפרשנות העת החדשה, שראשיתה – במאה ה-17 עם הופעת פירוש 'אור החיים', והמשכה – בעקבות תנועת ההשכלה והתגובות השונות עליה.

למן קום המדינה – התגבר מאוד העיסוק בתנ"ך, ונכתבו פירושים רבים על התנ"ך.

עיון בדברי רוב פרשני-המקרא הקלסית בנושאים הנידונים כאן וגם בפרשיות אחרות – העלה, שההיבטים הפרשניים אינם מדעיים, אלא בעיקר פילולוגיים, והפרשנים הולכים בעקבות חז"ל. בפרשנות המודרנית והארץ-ישראלית ניתן היה לצפות להתייחסות מדעית כלשהי ולאזכור של חלק מן הביטויים המדעיים שנזכרו לעיל או דומים להם, אולם זה חסר, כגון בפירושי מ"ד קאסוטו; א"ש הרטום; סדרת דעת מקרא; סדרת עולם התנ"ך; תנ"ך מפורש מאת אשר וייזר; מ"צ סגל; פירוש ש"ל גורדון.

מכאן משתמע, שיש מקום לדרך חדשה בפרשנות התנ"ך, אשר תציג גם היבטים מדעיים, הטמונים בתוך האירועים (בלי לפגוע בהיבט הנסי שבחלק מהם) או במצוות (אף-על-פי שהנימוק הראשון שלהם דתי), והם רבים.[10]

פרשנות מעין זו מגלה את תבונתו של הבורא, והיא עשויה לקרב את הקורא אל התנ"ך ולחזק את האמונה בכתוב בו.

סיכום

כל אחד מן האירועים שתוארו לעיל – צופן בחובו יסודות של מחקר מדעי וניסוי מדעי, גם אם חסרים בו חלקים שונים. מכאן, שאף-על-פי שהתנ"ך אינו ספר מדעי, המחקר המדעי אינו זר לו, אלא משולב בו.

הכללים המוסכמים כיום בנושא זה, ושהובאו בפתיחה, הם תוצאה של התפתחות המחקר במשך שנים רבות, וייתכן, שיסודותיהם מצויים בתנ"ך – דבר, שעשוי לאשש את ההשקפה, שמקור החכמות הוא ביהדות. בכל אופן מעניינת ההקבלה המסוימת שבין שני התחומים.

נחתום בדברי הרמב"ם, שלפיהם תורת-ישראל ומדעי-הטבע לא רק משלימים זה את זה, אלא שידיעת המדעים היא תנאי הכרחי להתקרבות לה' ולאמונה בו, כפי שכתב בפתיחה למורה-נבוכים:[11]

> חכמת האלוקות אינה מושגת אלא לאחר חכמת-הטבע, שכן חכמת-הטבע גובלת בחכמת האלוקות וקודמת לה בזמן ההוראה (=הציוויים על בריאת-העולם), כפי שמתברר למעיין בזאת. לכן קבע (ה'), שספרו יתעלה יפתח במעשה-בראשית, שהוא חכמת-הטבע כפי שביארנו.

היסודות המדעיים הטמונים בתנ"ך הם רק הפתיחה ללימוד חכמות מדעיות – בהיות החכמות הללו כלי אנושי להשלמת לימוד התורה ועבודת ה'.[12]

---

10. כגון חוקי-התורשה במעשה יעקב בצאן לבן (בראשית ל); איסור אכילת גיד הנשה (בראשית לב, לג); "וכל העם רואים את הקולות" (שמות כ, יד) – כיצד?; "וביום השמיני ימול בשר ערלתו" (ויקרא יב, ג) – מדוע דווקא ביום השמיני?; איסורי כלאיים (ויקרא יט, יט; דברים כב, ט-י); איסור ערלה (ויקרא יט, כג); קרבן מן הבהמה מבן שמונה ימים ומעלה (ויקרא כב, כז); מצוות נטיעה (ויקרא יט, כג) ואיסור השחתת עצים (דברים כ, יט-כ) – מבחינה ביולוגית; חוק האוויר הצח (במדבר לה, ה) – אלף אמה סביב ערי הלווים הקרובות לעיר (מתוך אלפיים אמה) צריכות להיות ריקות מבנייה ומגידולים חקלאיים – כדי לאפשר ליושבי-העיר להתענג על אוויר צח ורוח.

11. משה בן מימון (לעיל הערה 4), עמ' 14.

12. הגר"א מוילנא והראי"ה קוק תמכו בכך. ראו: ש' מישלוב, 'חכמות כלליות במשנתם של הגר"א והרב קוק', **בד"ד**, 19 (תשס"ח), עמ' 63-69.

ניסן אררט

בעקבות ״התפעל״ ייחודי במקרא

תקציר

*בהתפתחות השפה העברית קיבל בניין **התפעל**, משמעויות רבות. בפתח המאמר ננסה להצביע על משמעות ייחודית, שיש לשורש **חנ״ן** בהתפעל בספרי-המקרא; ובעקבות הדברים – נציע לשייך למשמעות זו פעלים נוספים.*

מילות מפתח: *התחנן; התפלל; התנדה; התנדע; ׳האחר׳; יוסף; משה; שר-החמישים; אסתר.*

הקדמה: ״להתחנן״ – מהו?

לבניין התפעל בספרי המקרא – קיימות משמעויות אחדות; שתיים מהן – פעולה חוזרת או הדדית.[1] אנו ננסה להצביע על משמעות ייחודית, שיש לפועל חנ״ן בהתפעל בספרי-המקרא, ובעקבות הדברים – נציע לשייך למשמעות זו פעלים נוספים.

הפעל חנ״ן – בהתפעל **(ה ת ח נ ן)** – מצוי במקרא 17 פעמים בעברית בספרים ספורים בלבד: בראשית, דברים, מלכים, הושע, תהלים, איוב, אסתר ודה״י, ופעם אחת הוא מופיע **בארמית** בדניאל (ו׳, יב). ביאורו המקובל: ביקש, התפלל;[2] ביקש רחמים, הפיל תחינתו;[3] ביקש חנינה, תחנונים; התפלל.[4]

ואכן, משמעות הצורה הדקדוקית **התחנן**, כבקשה ותפילה, מצויה – כפי שיתברר לנו בהמשך עיוננו – בספרות המקראית שמחוץ לתורה: הן בלשון השירית והן בלשון הפרוזה – בצירוף: התחנן אל ד׳. אך, נראה לנו, כי דווקא בשני חומשי התורה – בספרי בראשית ודברים – תתגלה המשמעות הקדומה, המורכבת של **התחנן** (כפי שיבואר להלן) באופן הבא:

האדם מתחנן (על נפשו), בשעה שהוא ניצב אל מול האחר – חסר-אונים לגונן על עצמו, ולפיכך בוחר, במודע, להחריש – להתאפק, להימנע מלהשיב. רק, לימים, תתברר הסיטואציה הקשה

1. ראו י׳ בלאו, **תורת ההגה והצורות של לשון המקרא**, ירושלים תש״ע, עמ׳ 218.
2. ראו א׳ אבן-שושן (עורך), **קונקורדנציה חדשה לתורה נביאים וכתובים**, ירושלים תשמ״ח, עמ׳ 385.
3. ראו א׳ אבן-שושן, **המלון החדש**, ירושלים תשל״ב, עמ׳ 411.
4. ראו מ״צ קדרי, **מילון העברית המקראית**, רמת-גן תשס״ו, עמ׳ 324.

שנקלע אליה באותה שעה, ובגללה נאלם דום – ונשתתק.

יוסף ואחיו

מודל המצב, הממחיש משמעות מורכבת זו של הפעל **התחנן** – יתבאר באזכור הראשון של סיטואצית ה ה ת ח נ נ ו ת במקרא, בבראשית מ״ב, כא:

> **ויאמרו איש אל אחיו: אבל אשמים אנחנו על אחינו, אשר ראינו צרת נפשו בהתחננו אלינו – ולא שמענו;**
>
> **על כן באה אלינו הצרה הזאת.**

האחים מאשימים את עצמם – בדרך של הבטה-לאחור[5] – על שלא הבינו – **ולא שמענו**[6] – את פשר התנהגות אחינו (ב)**אשר**[7] **ראינו צרת נפשו – בהתחננו אלינו.**

המדרש[8] על-אתר מבאר את הסיטואציה שמאחורי הביטוי: **בהתחננו אלינו** – על-פי המשמעות הפשטנית המקובלת: לבקש על נפשו. וכך תתואר התמונה המלאה של האירוע:

> **אשר ראינו צרת נפשו בהתחננו אלינו** וגו׳ – ר׳ לוי בשם ר׳ יוחנן בר שאילה (שילה): אפשר יוסף בן שבע עשרה שנה רואה (את) אחיו מוכרים אותו – ושותק?! אלא מלמד, שהיה מתחבט לפני רגליו של כל אחד ואחד לרחם עליו – ולא ריחם.[9]

רמב״ן בפירושו לפסוקנו – מתייחס למדרש זה:[10]

> **אשר ראינו צרת נפשו בהתחננו אלינו**, חשבו להם האכזריות לעונש גדול יותר מן המכירה,
>
> כי היה אחיהם-בשרם מתחנן ומתנפל לפניהם – ולא ירחמו.
>
> והכתוב לא סִפר זה שם, או מפני שהדבר ידוע בטבע, כי יתחנן אדם לאחיו בבואו לידם להרע לו, וישביעם בחיי אביהם[11] ויעשה כל אשר יוכל להציל נפשו ממות.
>
> או שירצה הכתוב לקצר בסוּרחנם.
>
> או מדרך הכתובים, שמקצרים במקום אחד, ומאריכים בו במקום אחר.

אף-על-פי שרמב״ן מקבל את הפרשנות המקובלת של ״מתחנן ומתנפל לפניהם״ ומוסיף ״וישביעם בחיי אביהם״ – קשה לו: מדוע אין הדברים מתוארים במקומם. תֵּירוצו – ״מדרך

---

5. ראו מ׳ ויינפלד (עורך), **בראשית** (עולם התנ"ך), תל-אביב תשנ"ג, עמ׳ 231.
6. ראו קדרי (לעיל הערה 4), שמע קל 3. הבין, עמ׳ 1116.
7. או: כי ראינו. קדרי (שם), אשר ב.1 ותוספת הערה בסיום, עמ׳ 78.
8. ראו **מדרש בראשית רבא**, ג, מהדורת י׳ תיאודור וח׳ אלבק, ירושלים תשכ"ה, צ״א, ח, עמ׳ 1130; מ"א מירקין, **מדרש רבה בראשית רבה**, ד, תל-אביב תש"מ, צ״א, ח, עמ׳ 109. ודבריו בהערה: "דברי תורה עניים במקומן, ועשירים במקום אחר". כאן מגלה לנו הכתוב, שיוסף היה מיצר ביותר באותה שעה והתחנן אליהם.
9. ראו ל׳ גינצבורג, **אגדות היהודים**, ג, ז: יוסף, רמת-גן תשכ"ח, עמ׳ 5.
10. ראו מ"ל קצנלנבוגן (עורך), **תורת חיים חמשה חומשי תורה**, ב, ירושלים תשמ"ו, עמ׳ רא. והערה 64: מקורו – **בראשית-רבא** צ״א, ח.
11. ראו גינצבורג (לעיל הערה 9), עמ׳ 5.

הכתובים" – ספרותי, ולא ענייני.

כדי להציע את פרשנותנו העניינית לתחנוני יוסף – נשוב ונעיין בתיאור האירועים בעמק דותן (ל"ז, כג-כה):

ויהי כאשר בא יוסף אל אחיו – לתדהמתו – לא נהגו בו כאחים, אלא – בקנאתם ובזעמם – התנפלו עליו: **ויפשיטו את יוסף** – לא האח! – **את כתנתו** – החלוק שעל גופו – יחד עם – **את כתנת הפסים** – העליונה, המגעת עד פסי ידיו ורגליו – **אשר עליו.**

יוסף נדהם מן המעשה – בא בהלם ומחריש! יוסף מבין, כי חייו נתונים בידי אחיו ('האחר'); והאחים, אותה שעה, פועלים נחרצות כפי שתוכנן:

ויקחֻהו וישלִכו אֹתו – את המלשין! – **הַבֹּרָה!** לא להמיתו – כמסתבר מן העובדה: **והבור רֵק, אין בו מים.**

מושלך הבורה – יוסף מוסיף להחריש, כשהוא מניח, לתומו, כי אחיו הניחוהו לגורלו, שהרי הסתלקו והלכו הרחק מן הבור: **וישבו לאכל לחם.**

נמצאנו למדים, כי יוסף אכן החריש – **בהתחננו אלינו** בשעה שאחיו הפשיטוהו והשליכוהו הבורה. מסתבר, שיוסף – המוסיף ומחריש בתוככי הבור – אינו קורא לעזרה (עד אשר (כח): **ויעברו אנשים מדינים סֹחרים וימשכו ויעלו את יוסף מן הבור)** – אלא עושה עתה, בבור, את חשבון-נפשו:[12] יוסף, שלאחר ההלם, מתעורר להבין, כיצד בהתנהגותו האגוצנטרית-נאיבית, הביא לקנאת אחיו בו, ולפיכך – משאך זרקוהו הבורה בלבד – הניח, שאין הם מבקשים להמיתו, ישירות; וכי הם מוסרים את גורלו ביד האלוהים.

על יסוד פרשנותנו לפועל **להתחנן** – יובן, עתה, הכתוב שבפתח עיוננו: כעבור שנים רבות, במצרים, דורש יוסף **השליט על הארץ** (מ"ב, כ): **ואת אחיכם הקטן תביאו אלי, וְיֵאָמנו דבריכם – ולא תמותו – ויעשו כן.**

לפתע **אחיכם הקטן** מזכיר להם את 'האח הקטן' יוסף (כא): **ויאמרו איש אל אחיו: אבל אשמים אנחנו על אחינו** – הקטן 'האחר' – **אשר ראינו צרת-נפשו** – את מצוקתו: חדל-אונים מלגונן על עצמו, ולפיכך: **בהתחננו אלינו** – נאלם דום ומחריש – **ולא שמענו**: לא הבינונו את משמעות זעקתו המאופקת. **על כן באה אלינו הצרה הזאת.**

משה ואלוהים

הכתוב השני בתורה, המתאר אדם מתחנן, מתגלה בנאומו של משה בספר דברים ג', כג-כח:

> **ואתחנן אל ד' בעת ההיא לאמר: ...אעברה נא ואראה את הארץ הטובה אשר בעבר הירדן – ההר הטוב הזה והלבנון.**
>
> **ויתעבר ד' בי למענכם – ולא שמע אלי – ויאמר ד' אלי: רב לך, אל תוסף דַבר אלי עוד בדבר הזה. עֲלֵה ראש הפסגה, ושא עיניך ימה וצפֹנה ותימנה ומזרחה, וראה בעיניך, כי לא תעבֹר את הירדן הזה.**

12. ראו נ' אררט, '"וינחם אותם וידבר על לבם"', **בשדה חמד**, 15, ו-ז (תשל"ב), עמ' 421 -430, ניתוח ספרותי-אידאי של היחידה המקיפה בראשית ל"ז-נ'. וראו נ' אררט, **הדרמה במקרא**, ירושלים תשנ"ז, פרק ט': סיפור יוסף ואחיו בארץ כנען כדרמה במבנה קלימט', עמ' 74-78.

וצו את יהושע וחזקהו ואמצהו, כי הוא יעבר לפני העם הזה, והוא ינחיל אותם את הארץ אשר תראה.

כמו בפרשת יוסף ואחיו – הפועל **ואתחנן** מתייחס לאירוע מן העבר – כדברי הכתוב: **בעת ההיא.** סָתם ולא פירש מהו אירוע זה. בשל דברי הסיום **וצו את יהושע** – מציע רמב"ן, על אתר, שתי סיטואציות אפשריות, הכרוכות במינוי יהושע, במקום משה, כמנהיג, המנחיל את הארץ:[13]

> וטעם **בעת ההיא**, רמז לעת הגזרה שהזכיר: **גם בי התאנף ד'** (לעיל א', לז) [בעקבות חטא המרגלים: **גם אתה לא תבא שם – יהושע בן נון הָעֹמֵד לפניך הוא יָבֹא שמה**].
>
> ולא נזכרה שם התחינה ביום המעשה.
>
> והנכון, כי **בעת ההיא**... ויהיה זה כאשר נאמר לו: **עלה אל הר העברים הזה** (במדבר כ"ז, יב) [בעקבות חטא מי מריבת קדש. שם, יד: **כאשר מריתם פי במדבר צִן**].
>
> כי אז ביקש רחמים על הדבר והתחנן התחינה הזאת, וכאשר לא שמע ה' בקולו, חזר והתפלל: **יפקד ד', אלהי הרוחות לכל בשר, איש על העדה**, כמו שנזכר שם (פסוק טז), וזהו **[קח לך את יהושע בן נון, איש אשר רוח בו** (שם פסוק יח) מקביל אל**], וצו את יהושע** (בדברים ג', כח).[14]

גם הירש[15] ראה לנכון להפנות, אל אירועי מדבר צִן, את הרמוז בכתוב **בעת ההיא** – ראה במדבר כ"ז, יב ופירש שם. רוצה לומר: תחנוני משה **בעת ההיא** מצביעים על הסיטואציה הקשה, שעמד בה משה (במדבר כ"ז, יד): **כאשר מריתם פי במדבר צִן במריבת העדה – להקדישני במים לעיניהם, הם מי מריבת קדש** (ב)**מדבר-צִן.**

נפנה עתה ונראה, מה מספרת התורה (במדבר כ'), על שאירע למשה במדבר צין. האמנם נמסר שם (הצעת רמב"ן), שמשה **(ואתחנן)** "בִּקש רחמים על הדבר והתחנן התחינה הזאת"?

מן המסופר ברור, כי משה נפגע מהתנהגות הדור השני, האמור להתנחל בארץ.[16] בתחילת הריב – נמלט על נפשו (פסוק ו): **ויבא משה ואהרן, מפני הקהל, אל פתח אהל מועד – ויפלו על פניהם, וַיֵּרָא כבוד ד' אליהם.** לאחר מכן – מתוך כעס (י-יא): **ויקהֲלו משה ואהרן את הקהל אל פני הסלע. ויאמר** (מיוזמתו): **שמעו נא, המֹרים, המן הסלע הזה נוציא** (מדבר בלשון רבים, כאיש-אלוהים) **לכם מים?! וירם משה את ידו, ויך את הסלע במטהו פַּעֲמים, ויצאו מים רבים, ותשת העדה ובעירם.**

על התנהגות בלתי-הולמת זו – של מנהיג ברמת משה – באה תגובה קשה מעם ד', ולאחריה –

---

13. ראו קצנלנבוגן (לעיל הערה 10), דברים ג', כג, עמ' לב.
14. כך נראה לנו לתקן ולקרוא את דברי רמב"ן.
15. ראו שמשון ב"ר רפאל הירש, **ספר דברים**, ירושלים תשמ"ח, עמ' ל.
16. ראו ארנרט, **הדרמה במקרא** (לעיל הערה 12), פרק טו: פרשת מי-מריבה כדרמה במבנה קלימטי, עמ' 131-132, הבעיה הפרשנית. משה מצטווה (כ', ז-ח): **קח את הַמַּטה, והקהל את העדה, אתה ואהרן, אחיך, ודברתם אל** (מול) **הסלע לעיניהם** (וכה תאמר:) **ונתן** (=וְיִתֵּן הסלע) **מימיו!** (ולאחר מכן), **והוצאת להם מים מן הסלע** (בהכאת המטה), **והשקית את העדה ואת בעירם.**

אך בשעה שמשה ממלא את הצו, הוא משנה כאן מן המסר האלוהי, ובחרון-אפו – כמקנא לד' – נוזף במתקהלים ודובר כאלוהים – PLURALIS MAJESTATIS מטעמו: **שמעו נא הַמֹּרים, המן הסלע הזה נוציא** (נוקט לשון רבים) **לכם מים?!** כביכול, המים עומדים לצאת מכוח **הדיבור** (כמעשה חרטומי מצרים), **ולא** מכוח **הכאת** המטה (כפלא אלוהי) – בדומה לאירוע במסה ומריבה.

אין הכתוב מספר על תגובת משה, המבין, כי אלוהים ('האחר' האולטימטיבי) חרץ את דינו, וכי אין בידו מה לעשות עתה **(בעת ההיא)**. משה מוצא, אפוא, עצמו מחריש **(ואתחנן)**.

וכך, מנוסחים הדברים בהמשך (פסוק יב):

> **ויאמר ד' אל משה ואל אהרן: יען לא האמנתם בי** (=לא האמנתם – לא עשיתם בנאמנות את הצו – על מנת) **להקדישני** (באות פלאי) **לעיני בני ישראל**, (לכן) **לא תביאו את הקהל הזה אל הארץ, אשר נתתי להם**.

בסמוך, בהמשך (פסוק יג), במקום לציין כי משה החריש – כאמור בנאום משה (דברים ג', כ) **ואתחנן אל ד' בעת ההיא לאמר** – מובאת כאן 'הערת הכתוב',[17] הנראית מיותרת, לכאורה: **המה מי מריבה – אשר רבו בני ישראל את ד' – ויקדש בם.**

המאמר המוסגר בלשון **המה מי מריבה**, רומז אל מה שחשב משה בלבו, כשהתחנן אל ד', **בעת ההיא**, כמובא בנאומו בהמשך (ג', כח): **ויתעבר ד' בי למענכם** – בעטייכם.[18] לשון זו (של **מי מריבת קדש**) חוזרת ונשנית, בזיקה אל האמור בהמשך נאום משה (פרק כ"ז) **עלה ראש הפסגה**, בדברי הכתוב (במדבר כ"ז, יב-יד):

> **ויאמר ד' אל משה: עלה אל הר העברים הזה, וראה את הארץ, אשר נתתי לבני ישראל. וראיתה אֹתה, ונאספת אל עמיך גם אתה, כאשר** (=כמו ש...) **נאסף אהרן אחיך.**
>
> **כאשר** (=משום ש...) **מריתם פי במדבר צן במריבת העדה להקדישני במים לעיניהם; הם מי מריבת קדש** (ב)**מדבר-צִן.**

שוב, בסיום, רומז הכתוב כאן ללשון **המה מי מריבה,** שהובאה – כמאמר מוסגר – בסיום האירוע במדבר צין, **בעת ההיא**, שעה שמשה – **ואתחנן** – לפי ביאורנו: נאלם דום.

זאת – ועוד:

בהמשך הכתוב בספר במדבר (בדומה לציטוט מדברי ד', שבסוף דברי משה בספר דברים: **וצו את יהושע וחזקהו ואמצהו...**) מובאת כאן בקשת משה למינוי ממלא מקומו (כ"ז, טו-כג):

> **וידבר משה אל ד' לאמר: יפקֹד ד', אלהי הָרוחֹת לכל בשר, איש על העדה... ויאמר ד' אל משה: קח לך את יהושע בן נון, איש אשר רוח בו. ויעש משה, כאשר צוה ד' אֹתו... ויסמֹך את ידיו עליו ויצוהו, כאשר דבר ד' ביד משה.**

נמצאנו למדים: משה, לפי ביאורנו, **ואתחנן** – מחריש ומתאפק מלומר את שהיה על לבו **בעת ההיא** – בשעה שנגזרה עליו הגזֵרה: **יען לא האמנתם בי... לכן לא תביאו את הקהל הזה אל הארץ, אשר נתתי להם**. לאחר בירור פנימי עם עצמו – הבין משה, כי בעקבות תגובתו הבלתי-פרופורציונלית על תביעת-העם למים – **שמעו נא המֹרים** – שוב לא יוכל להנהיג את העם במלחמות-הכיבוש וההתנחלות בארץ. משה – כפרט, **בעת ההיא**, האמין בלבו, כי בחסדי-האל יורשה, לפחות, להיכנס אל הארץ – ונדחה על-ידי אלוהים (דב' ג', כו): **ויתעבר ד' בי, למענכם,**

---

17. השוו זאת אל ההערה, המפסיקה את הכתובים – מבחינה ספרותית – בפרשת העקדה (בראשית כ"ב, יד):. .. (כ) **אשר יֵאמר היום – בהר ד' יֵראה.**

18. ראו רס"ג ורש"י על-אתר (על-פי ספרי פינחס קלה): אתם גרמתם לי, וכן הוא אומר: **ויקציפו על מי מריבה, וירע למשה בעבורם** (תהלים ק"ו, לב). משמעות זו *נדירה* במקרא. השוו נחמיה ו', יג.

ולא שמע אלי – כיוון ש"דָּבָר (=מנהיג) אחד לדור, ואין שני דָּבָרִין לדור".[19] לפיכך ציווהו (דב' ג', כז): **עֲלֵה ראש הפסגה**; ובהמשך (פסוק כח): **וצו את יהושע, וחזקהו ואמצהו, כי הוא יעבר לפני העם הזה, והוא ינחיל אותם את הארץ אשר תראה** – כסיום הנאום של משה, שפתיחתו (פרק ג', כג): **ואתחנן אל ד' בעת ההיא.**[20]

שר החמישים ואליהו

בספרי נביאים מוצאים אנו אדם נוסף, הנקלע לסיטואציה גורלית קשה – והוא **מתחנן** (מחריש – על-פי ביאורנו), בעומדו לפני האחר, אלא שהפעם, לאחר חשבון-נפש פנימי זה, הוא **מדבר**; אך אינו חושף את חרדתו הפנימית **בעת ההיא**. מהות חרדתו לנפשו – מתבררת רק בהמשך האירועים – כפי שראינו אצל תחנוני יוסף ומשה.

ראשיתו של הסיפור (מלכים ב', א):

> **ויפֹּל אחזיה בעד השבכה בעלִיָתו אשר בשֹמרון, ויָחַל. וישלח מלאכים ויאמר אֲלֵהֶם: לכו דרשו בבעל-זבוב** (=זבול – הנשגב, העליון, הנשיא), **אלהי-עקרון, אם אחיה מֵחֳלִי זה.**
>
> **ומלאך ד' דבר אל אליה התשבי** (במראה נבואי):[21] **קום עלה לקראת מלאכי מלך שמרון ודַבר אֲלֵהֶם: המבלי אין אלהים בישראל – אתם הֹלכים לדרש בבעל-זבוב, אלהי-עקרון?! ולכן כה אמר ד': הַמִּטָּה, אשר עלית שם, לא תרד ממנה, כי מות תמות. וילך [ו אל][22] אֵלִיָּה.**

אליהו פוגש אותם ומעביר, באמצעותם, את דבר ד':... **כי מות תמות**.

מדברי השליחים – מבין אחזיהו, כי **האיש, אשר עלה לקראתם... אליה התשבי הוא**. אחזיה מחליט, כמסתבר, לוותר על המשלחת ל**בעל-זבוב** ושולח לקרוא אליו את אליהו, **איש האלהים**, על מנת שירפאהו.

> **וישלח אליו שר-חמשים וחמשיו. ויעל אליו, והנה יֹשֵב על ראש ההר** (אפשר הכרמל). **וידבר אליו** (בסוד – בחשאי):[23] **המלך דבר** (אלי בחשאי – אנא) **רדה. ויענה אליהו וידבר אל שר החמשים: ואם איש אלהים אני, תרד אש מן השמים** (כמעשה קנאתו בהר הכרמל) **ותאכל אֹתְךָ ואת חמשיך...**

אחזיהו מתעקש ושולח **שר חמשים אחר**, המנסח את פניית המלך (החרד, לנפשו – בחוליו): **כה**

---

19. ראו **סנהדרין** ח' ע"א: כתיב **כי אתה תבוא** (דב' ל"א, ז) וכתיב **כי אתה תבי'א** (שם, כג), אמר רבי יוחנן: אמר לו משה ליהושע: אתה והזקנים שבדור עמהם. אמר לו הקדוש ברוך הוא: טול מקל והך על קדקדם – דָּבָר אחד לדור, ואין שני דָּבָרִין לדור!

20. השוו **ילקוט שמעוני**, ירושלים תש"כ, פרשת שלח פרק י"ד (תשמ"ג), עמ' 488. 'ואל תשאל לו בשעת נדרו' – לְמֵד ממשה: כשאמר לישראל (במדבר כ', י) **שמעו נא המורים**, נשבע הקב"ה, שלא יכנס לארץ, שנאמר (שם, יב): **לכן לא תביאו את הקהל**. ואין **לכן** אלא (לשון) שבועה, שנאמר (שמ"א ג', יד) **לכן נשבעתי לבית עלי**. אמר משה: שעה של שבועה היא, איני צריך לדבר עכשו. המתין משה [לסוף] מ' שנה. התחיל מתחנן (דברים ג', כג) **ואתחנן אל ה'. א"ל הקב"ה** (פסוק כז): **עֲלֵה ראש הפסגה.**

21. השוו במדבר י"ב, ז-ח: **פה אל-פה אדבר בו, ומראה ולא בחידות, ותמונת ה' יביט.** דיבור מלאך ה' אל אליהו אָמוּר כאן בצורת **עבר מוקדם**: ומלאך ה' דבר (במקום: וידבר מלאך ה').

22. כך נראה להשלים את הביטוי הלא מובן: **וילך אליה.**

23. ראו האחים הפועלים **במרמה** – בראשית ל"ד, יג: **וידברו** – הסתודדו, בחשאי, בינם לבין עצמם. וראו במדבר י"ב, א; שופטים ז', יא-יג, ועוד במקרא.

אמר המלך: מהרה (אנא) **רדה!** ואליהו – שב על דבריו ומעשה קנאתו.

לפיכך, נחרד שר החמישים השלישי לנפשו (חרד מקנאת איש האלהים), והוא 'מתחנן':

> **ויעל ויבא שר החמשים השלישי ויכרע על ברכיו, לנגד אליהו, ויתחנן אליו** – מחריש, מאופק. עושה את חשבון-נפשו – אל מול **איש-האלהים,** הנראה לו נתון במתח נפשי (מסתבר, שהוא חרד להיפגש עם המלך – כפי שמתברר מדברי מלאך-ד', בהמשך הדברים: **אל תירא מפניו!**)
>
> לפיכך, אחר שהות-מה, מחליט, **שר-החמישים**, הפעם, להסתכן: **וידבר אליו** (בחשאי): **איש האלהים! תיקר-נא נפשי ונפש עבדיך אלה** (ה)**חמשים** (תיקר נא) **בעיניך. הנה ירדה אש מן השמים ותאכל את שני שרי החמשים הראשנים ואת חמשיהם...**
>
> האיש מאריך בדיבור – ותגובה מעם **איש האלהים** לא באה. בניסיון אחרון למנוע את האסון, אחר שהות-מה, שב האיש ומבקש על נפשו: **ועתה – תיקר נפשי בעיניך...**

להפתעת האיש – אין איש האלוהים מגיב, הפעם, על דרך הקנאה לכבודו:[24] אין אליהו מוריד אש, מטעמו, כמעשהו בקודמיו. אדרבא: איש האלוהים מזמין אותו להצטרף אליו בדרכו אל אחזיהו – כְּצַו האלוהים – לאחר שנתעשת מפחדו ממפגש עם המלך, שמא ימיתהו. **שר החמשים** נדמה לו, לאליהו, **כמלאך ד'** (בדומה למלאך ד' המתגלה להגר ולאברהם).[25] וכך, מנוסחים הדברים בהמשך (פסוקים טו-טז):

> **וידבר מלאך ד' אל אליהו: רד אותו** (=יחד אתו) – **אל תירא מפניו** (מפני המלך)**. ויקם וירד** (=הזדרז לרדת) **אל המלך. וידבר אליו** (=הסתודד אתו ואמר לו בחשאי)**: כה אמר ד': יען אשר שלחת מלאכים לדרֹש בבעל-זבוב, אלהי-עקרון – המבלי אין אלהים בישראל לדרֹש בדברו – לכן המטה, אשר עלית שם – לא תרד ממנה, כי מות תמות.**

עתה מבינים אנו, מה היו מחשבותיו של שר-החמישים, כאשר **ויתחנן אליו**: האיש, המודע לקנאת הנביא לכבודו וחושש מפני המפגש עם המלך, לא ידע, כיצד ישכנע את אליהו שלא לשוב על מעשהו בשני קודמיו, שרי-החמישים. לפיכך, רק לאחר שהחריש זמן רב (והוא מתבונן באיש-

---

24. ראו אררט, **הדרמה במקרא** (לעיל הערה 12), פרק כט: סיפור מעמד-הר-הכרמל כדרמה במבנה קלימטי. בפתיחה "הנביא המקנא-לד'" (עמוד 300) מוצג המסר, שה'מחזאי' מבקש להעביר לקוראיו-מאזיניו: נביא, המקנא לד' ופועל במידת-הדין, בלא שנצטווה, מקומו לא יכירנו כשליח-ד'. זאת – ועוד: קנאה לד' עשויה להתגלות כקנאת-הנביא לכבודו שלו, כפי שהיא מוצגת בפתח הדרמה הנוכחית (במפגש אליהו עם עובדיה ועם אחאב), המגיעה לשיאה בסיפור, המגולל את מעשה ההרג של אליהו בשרֵי-החמישים ובחמישיהם (מל"ב פרק א'). המעשה כה חמור, בעיני האל, עד שהוא מעלה את אליהו בסערה השמַימה, בסמוך לאחר מכן (שם פרק ב'), אליהו מפוטר משליחותו!

25. אכן, על דרך זו, ניתן להבין את 'הופעת' מלאך ד' אל הגר (בראשית ט"ז, ז) **על עין-המים במדבר.**

דברי המלאך, האומר לה: **שובי אל גברתך, והתעני תחת ידיה** – משקפים את שעובר בנפשה ומביא אותה להודות בטעותה: כפיות-הטובה ביחסה לשרה. לפירוט ביאור דברים זה – ראו נ' אררט, **אמת וחסד במקרא**, ירושלים תשנ"ג, עמ' 69-75.

על דרך זו נראה לנו לבאר גם את הופעת מלאך-ד' בסיפור העקדה (בראשית כ"ב). הופעתו ברגע הגורלי: **וישלח אברהם את ידו ויקח את המאכלת לשחט** (לְשַׁחֵט) **את בנו** – מצביעה על הזעזוע בנפשו של אברהם אותה שעה. לפתע הוא מתעורר מן ההתלבטות: כיצד להבין את משמעות, האמור בחזון הלילה **והעלהו שם לְעֹלָה...** (כ)**אשר אֹמַר אליך.** מלאך-ד' מתרה בו: **אל תשלח ידך אל הנער!** לפירוט ביאור דברים זה – ראו אררט (שם), עמ' 87-96 (בייחוד עמ' 92 ובו, בהערה 45, אזכור להתגלות מלאך-ד' למשה במעמד-הסנה).

האלוהים המהסס, הפעם, מלהוריד את האש) – פתח פיו וביקש ר ח מ י ם: **איש-האלהים, תיקר נא נפשי... בעיניך...**

שוב ראינו, כיצד האדם המתחנן, הנקלע לסיטואציה גורלית לחייו – מחריש, כשהוא עושה את חשבון-נפשו. ממה בדיוק היה חרד, באותה שעה – יתברר בהמשך האירוע. בסיטואציה הנוכחית שר-החמישים השלישי – לאחר שהות ממושכת – מחליט לנסות ולבקש רחמים על חייו, מאיש-האלוהים, הנראה לו מתלבט בנפשו.

אסתר ואחשורוש

במגילת אסתר שבכתובים – מוצאים אנו את שתי המשמעויות של **להתחנן:** א) זו המורכבת – עמידת האדם בפני 'האחר', מי שגורלו נתון בידיו, והוא מחריש; ב) זו המשתמעת – בקשת האדם מן 'האחר' למלא את משאלתו.

בפתח סיפור המגילה, אסתר (הדסה), בתו המאומצת של **מרדכי** (מי שמתאמץ להיות מ**מעל כל השרים** בחצר **המלך אחשורוש**), נלקחת אל הרמון הוד-מעלתו.[26] אסתר, מבפנים, אמורה לקדם את האינטרסים של דודה, וכך, היא אכן עושה, בעת גילוי הניסיון **לשלח יד במלך אחשורוש**. אולם (פרק ג'):

> **אחר הדברים האלה גדל המלך אחשורוש את המן... וישם את כסאו מעל כל השרים אשר אתו... ומרדכי לא יכרע ולא ישתחוה... וַיִּמָּלֵא המן חמה... ויבקש המן להשמיד את כל היהודים אשר בכל מלכות אחשורוש, עַם מרדכי.**

המן אכן מצליח לשכנע את אחשורוש להגשים את תכניתו (פרק ד'):

> **ומרדכי ידע את כל אשר נעשה... ויבוא עד לפני שער המלך... ותבואנה נערות אסתר וסריסיה, ויגידו לה, ותתחלחל המלכה מאד... ותקרא אסתר להתך... ויצא התך אל מרדכי... ויגד לו מרדכי את כל אשר קרהו... ואת פתשגן כתב הדת, אשר נִתַּן בשושן להשמידם – נתן לו להראות את אסתר – ולהגיד לה ולצוות עליה: לבוא אל המלך, להתחנן לו ולבקש מלפניו על עמה.**

על הכתוב **ויגד לו מרדכי את כל אשר קרהו** – אומר המדרש:[27]

> **אשר קרהו** – בחלום. מלמד, שהזכיר לה את החלום אשר חלם, כעניין זה, בשנה השנית למלך אחשורוש (בטרם נלקחה אסתר **בשנת שבע למלכותו**): וירא והנה רעש גדול... והנה שני תנינים גדולים ויריעו זה לקראת זה... וירא והנה זרחה השמש לכל הארץ וַיֵּאוֹר העולם ויתרומם הגוי הקטן, והגבוהים הושפלו, ויהי שלום ואמת בכל הארץ.
>
> ויהי מהיום ההוא ומעלה וינצור מרדכי את החלום אשר חלם. ובעת

---

26. ראו הצגת הדברים מנקודת-מבט שונה: אררט (לעיל הערה 25), פרק ט"ז: "האמת האלוהית" במגילת אסתר – בפרט עמ' 350. וכן אררט, **הדרמה במקרא** (לעיל הערה 12), פרק ל"ה: מגילת אסתר כדרמה סטירית. **אסתר המלכה** לא הייתה כי אם **השגל** (נחמיה ב', ו), דהיינו פילגשו של המלך. המלכה-הגבירה, במלכות פרס, חייבת הייתה לבוא ממשפחת הפרתמים.

27. **אסתר רבה**, פרשה ח', פסקה ה.

> אשר הצר לו המן, אמר לאסתר, על-ידי שלוחה (=התך): הנה החלום, אשר סִפרתי לך בימי נעוריך, ועתה קומי ובקשי רחמים מאת הקב"ה, ובואי לפני המלך, והתחנני על עמך ועל מולדתך.

על-פי המדרש: אולי נשלחה אסתר, על-ידי מרדכי, אל חצר-המלכות – כדי להיות מי שתושיע את עמה ואת מולדתה. לפיכך, מצפה מרדכי, שתסמוך על ההשגחה העליונה – ותיטול על עצמה, במודע, את הסיכון שבהתייצבות אל מול 'האחר' הגורלי – המלך אחשורוש: והתחנני.

בתשובתה למרדכי (כפי שהבין המדרש) מבהירה אסתר את הסיטואציה הגורלית, שתהיה נתונה בה, בשעה שתבוא **אל המלך להתחנן לו** – כפי שידוע לו וידוע לַכֹּל: **אשר כל איש ואשה אשר לא יִקָּרא – אחת דתו להמית...**

בתגובתו חושף מרדכי את שהוא יודע על שעובר בנפשה של אסתר – מי שכבר מעורה ומקובלת בחצר-המלכות – ולפתע מתבקשת לסכן את כל הישגיה. אסתר **מחרישה** – כביאור שנתַנו לביטוי **להתחנן לו** (= אליו 'האחר'):

> **ויאמר מרדכי להשיב אל אסתר: אל תדמי בנפשך להמלט** (ב)**בית-המלך מכל היהודים. כי אם החרש תחרישי בעת הזאת, רֶוח והצלה** (=כלומר – הצלה) **יעמוד ליהודים ממקום אחר – ואת ובית אביך תאבדו...**
>
> **ומי יודע, אם** (לא) **לעת כזאת הגעת למלכות...**

אסתר מתעשתת – ומוכנה ליטול על עצמה את הסיכון: **וכאשר אבדתי – אבדתי:** בלא שתִּקָּרֵא – **ותעמד בחצר בית המלך הפנימית נֹכח בית המלך... ויהי כראות המלך את אסתר המלכה עֹמדת בחצר נשאה חן בעיניו**... ובהמשך – פָּרְשָׂה לפניו את הרשת של תכניתה: **יבוא המלך והמן היום אל המשתה, אשר עשיתי לו...**

בתכניתה מבקשת אסתר לעורר את חשד המלך בנאמנות יועצו, המן, המתנשא **מעל כל השרים** וצובר כוח וביטחון; עד שאולי קָשַׁר קֶשֶׁר עם אסתר...

ואכן (פרק ו) **בלילה ההוא נדדה שנת המלך, ויאמר** (=ויצוה) **להביא את ספר הזכרֹנות, דברי-הימים, וַיִּהְיוּ נקראים לפני המלך**.

הופעת המן בחצר עם בוקר והצעתו – **את אשר יֵעָשֶׂה לאיש, אשר המלך חפץ ביקרו** – מאששת את חשד המלך.

ההוכחה **הסופית באה** במהלך המשתה **השני**, כאשר: **והמלך שב מגנת הביתן אל בית משתה היין – והמן נֹפֵל** (=ראה, שהמן נופל) **על המטה, אשר אסתר עליה. ויאמר המלך: הגם לכבוש את המלכה עמי בבַּיִת?!** סופו של המן נחרץ – כפי שתכננה אסתר. עתה נותר לה להשלים את המשימה (פרק ח'):

> **ותוסף אסתר ותדבר לפני המלך, ותפֹּל לפני רגליו ותבך, ותתחנן לו – להעביר את רעת המן האגגי ואת מחשבתו, אשר חשב על היהודים.**

נראה לנו, כי הפעם, הביטוי **ותתחנן לו,** בא במשמעות של בקשה ותחינה – לגופו של עניין בלבד.

ואכן המלך מצווה: **ואתם כתבו על היהודים כטוב בעיניכם בשם המלך...**

נמצא אפוא, שסיפור אסתר נזקק לשתי המשמעויות של הביטוי **להתחנן:**

בפעם הראשונה אסתר אכן ניצבת מול המלך, אשר בתנועת-יד מתעכבת אחת – עומד לחרוץ את גורלה לחיים או למוות. אותה שעה אסתר מחרישה – ובה-בשעה מתכננת את שיתברר לנו בהמשך האירועים: הפלת המן בפח, שהיא טומנת לו.

בפעם השנייה אסתר ניצבת מול המלך האוהד ומבקשת ממנו להפר את מחשבת המן לפגוע בבני-עמה.

להתחנן אל... ולפני

המשמעות השנייה של "להתחנן" – כ"מבקש" או "מתפלל" – מצויה בספרות המקראית, בייחוד בזיקה אל 'האחר האולטימטיבי' – האלוהים – או לפניו.[28]

לשון "לפני" מצויה בלשון הסיפור:

מל"א ח', נט (בתפילת שלמה): **ויהיו דברַי אלה, אשר התחננתי *לפני* ד', קרֹבים אל ד' אלהינו יומם ולילה...**

מל"א ט', ג (במענה ד'): **שמעתי את תפלתך ואת תחנתך, אשר התחננתה *לפני* – הקדשתי את הבית הזה אשר בָּנִתָּה לָשׂוּם שְׁמִי שָׁם עד עולם...**

דהי"ב ו, כד (בתפילת שלמה) **...ושבו והודו את-שְׁמֶךָ והתפללו והתחננו *לפניך* בבית הזה.**

דניאל ו', יב (בארמית): **אֱדַין גבריא אלך הרגשו והשכחו לדניאל בָּעֵא ומתחנן קדמא אלהה** (=אז רָגשו האנשים ההם ומצאו את דניאל מבקש ומתחנן לפני אלוהיו).

לשון "אל" (אליו, לו, ל) מצויה בלשון השירה:

הושע י"ב, ה: **וישֹר אל מלאך ויֵּכל; בכה ויתחנן *לו*. בית-אל ימצאנו, ושם ידבר עמנו.**

תהלים ל', ט: ***אליך* ד' אקרא, ואל א-דני אתחנן.**

תהלים קמ"ב, ב: **קולי *אל* ד' אזעק, קולי *אל* ד' אתחנן.**

איוב ח', ה: **אם אתה תשחר *אל* אַל, *ואל* שדי תתחנן.**

איוב ט', טו: **אשר** (גם) **אם צדקתי – לא אענה** (אין טעם לענות לו, גם כי **אבחרה דברי עמו**),[29] ***למשׁפטי*** (גם אל הדן אותי אין טעם, כי) **אתחנן.**

איוב י"ט, טז: **לעבדי קראתי – ולא יענה, במו-פי אתחנן-*לו*.**[30]

"להתוודות" ו"להתוודע"

בנסיבות דומות להגדרת 'האדם המתחנן' – גם 'האדם המתוודה' ניצב אל מול 'האחר' (במקרא: האחר האולטימטיבי בלבד – האלוהים) – והוא במצוקה (פיזית או נפשית); כדי להיוושע – חייב האדם "להתוודות" על (חטא) שאירע בעבר – והביאו אל מצבו הנוכחי.

במקרא מוצא אתה לשון "להתוודות" רק בעמידת האדם אל מול האל – בצירוף "אל" או "לפני"

---

28. אפשר בהשפעה, מודעת או בלתי-מודעת, של הכתוב: **ואתחנן אל ד'**, שבנאום משה.
29. בפסוק הקודם (יד): **אף כי אנכי אענגו – אבחרה דברי עמו.**
30. הכתוב היחיד; שהביטוי **ואתחנן** מופיע בזיקה לאדם, והאובייקט **נחות** במעמדו מהפונה אליו.

– כפי שמצינו בלשון "להתחנן".[31]

כך בספר ויקרא

(ה', ה): **...וְהִתְוַדָּה אשר חטא עליה**

(ט"ז, כא): **ותַוַדה עליו את כל עוֹנות בני ישראל...**

(כ"ו, מ): **והתוַדו את עוֹנם...**

בספר במדבר

(ה', ז): **והתודו את חטאתם...**

בספר דניאל

(ט', ד): **ואתפללה לד' אלהי, ואתוַדה...**

(ט', כ): **ועוד אני מדבר ומתפלל ומתוַדה (על) חַטָּאתִי...** (השווה להלן נחמיה א', ו; ט', ב)

בספר עזרא

(י', א): **וכהתפלל עזרא וּכְהִתְוַדֹּתוֹ בֹכה ומתנפל לפני בית האלהים...**

ובספר נחמיה

(א', ו): **ומתוַדה על חטאות בני ישראל...**

(ט', ב-ג): **ויעמדו וַיִּתְוַדּוּ על חטאתיהם ועונות-אבותיהם... מתוַדים ומשתחוים לד', אלהי-אבותיהם.**

ולבסוף **בדברי הימים ב'** (ל', כב): **...מְזַבְּחִים זבחי שלמים ומתוַדים לד', אלהי אבותיהם**.

בנסיבות דומות מצויה לשון "להתוודע" – בספר בראשית, ואפשר גם בספר במדבר.[32] בשני המקראות הסיטואציה מביכה מאוד, ו'המתוודע', הניצב אל מול 'האחר', מבקש להבהיר את הדברים – מתוך התייחסות אל העבר.

לאחר נאומו המרגש של יהודה[33] אומר הכתוב (בראשית מ"ה, א-ה):

ולא יכֹל יוסף להתאפק לכל הנצבים עליו, ויקרא: הוציאו כל איש מעלי!

ולא עמד איש אִתו – בהתוַדע יוסף אל אחיו. ויתן את קֹלו בבכי...

ויאמר יוסף אל אחיו: אני יוסף. העוד אבי חי?! ולא יכלו אחיו לענות אֹתו, כי נבהלו מפניו.

---

31. שימו לב: "להתוודות" נמשך אל "להודות" – אותו שורש במשמעות של הודאה על האמת. במשמעות זו ובמשמעות האחרת – אסירות-תודה – מוצא אתה במקרא התייחסות לאלוהים בלבד – להוציא הכתוב האחד (בראשית מ"ט, ח): **יהודה אתה יודוך אחיך... ישתחוו לך בני אביך.**

32. במעמד המביך של אהרן ומרים (במדבר י"ב, א-ט). **ויאמר שמעו נא דברי: אם יהיה נביאכם** (מתוככם; אם יהיה – נביא) **ד' – במראה אליו אתוַדע, בחלום אדבר בו** (אתגלה אליו – ואת בלבד). **לא כן עבדי משה** (אשר) **בכל ביתי נאמן הוא: פה אל פה אדבר בו, ומרְאֶה – ולא בחידות, ותְמֻנת ד' יביט! ומדוע לא יראתם לדבר בעבדי, במשה?!** ההתוודעות האלוהית שהכרתם בעבר (במרְאֶה, בחלום ובחידות) שונה מהתוודעות האל עם משה האיש (פנים אל פנים).

33. ראו מאמרו של ארטז, וינחם אותם (לעיל הערה 12).

ויאמר יוסף אל אחיו: גשו נא אלי! – ויגשו.

ויאמר: אני יוסף, אחיכם, אשר מכרתם אתי מצרימה... כי למחיה שלחני אלהים לפניכם.

כדי להרגיע את אחיו, במצוקתם, נדרש יוסף – בעת התוודעותו – לאירועי העבר, הגלויים-הידועים, תוך שהוא נותן להם, עתה, פרשנות אלוהית נסתרת-נעלמה.[34]

פעלים נוספים

מתוך עשרות הפעלים בהתפעל, בספרי-המקרא – נראה לנו, כי עוד כמה מהם שומרים על המשמעות הייחודית, שגילינו בפעלים שהבאנו לעיל: האדם ניצב אל מול 'אחר', בסיטואציה קשה או מביכה, ש'יציאה' הימנה כרוכה באירוע שקרה בעבר.

1. "להתגולל' (בראשית מ"ג, יח): **ויראו האנשים, כי הובאו בית יוסף. ויאמרו: על דבר הכסף השב באמתחתינו בתחלה – אנחנו מובאים להתגלל עלינו**[35] **ולהתנפל עלינו ולקחת אתנו לעבדים ואת חמרינו**. המילה **בתחלה** מצביעה על מעשה מן העבר, העשוי לגרום לסיטואציה קשה בהווה.
2. "להצטדק" (בראשית מ"ד, טז): **ויאמר יהודה: מה נאמר לאדני, מה נדבר, ומה נ צ ט ד ק?! האלהים מצא את עון עבדיך...**[36] מעשה בעבר – המבאר, כביכול, את הסיטואציה המביכה עתה.
3. "להתרפס" (משלי ו', ג-ה): **עשה זאת אפוא, בני, והִנצל, כי באת בכף רעך; לך** (הזדרז) **התרפס ורהב** (התייצב אל מול)[37] **רעיך** (ביחיד)... **הנצל כצבי מיד**[38] **וכצפור – מיד יקוש** (שטמן לך רעך). אם **באת** במוקש, שנטמן לך בעבר, אין לך ברֵרה אלא להשפיל עצמך בסיטואציה הבלתי-נעימה שנקלעת אליה עתה.

לסיום

מן הראוי לציין, כי רבים מן הביטויים שבהתפעל הייחודי שהצגנו הם יחידאיים במקרא. ואולי, התופעה נדירה, משום שהביטוי הלשוני, המורכב מדי, נדחה מפני שימושו הפשטני יותר.

בדורות הבתר-מקראיים – ועד לעת החדשה – חלה התפתחות נוספת במשמעויות המגוונות של בנין התפעל.[39] ועניין זה מחייב דיון נפרד.

---

34. ראו אררט (שם).
35. הביטוי **להתגולל על** יחידאי במקרא.
36. ראו **מדרש בראשית רבא**, פרשה צ"ב, ט (מהדורת תיאודור-אלבק [לעיל הערה 8], עמ' 1149): "**ומה נצטדק** – בגביע (פירוש זה מובא בפירוש חזקוני). ספורנו פירש: להוכיח במישור, שהיה הכל תחבולה להתעולל.
37. **התרפס** – פועל יחידאי במקרא – מתפרש על-פי **ורהב** (על-פי עקרון התקבולת הנרדפת). והאחרון מתבאר על-פי (תהלים קל"ח, ג): **ביום קראתי – ותענני; תרהיבני בנפשי עז** - תיתן לי אומץ להתייצב אל מול העומד נגדי.
38. מוטב לפרש: מיד (יקוש) – מילה, המופיעה בצלע השנייה – במשמעות: הצַייד שטמן מוקש אֹו מיד המוקש.
39. ראו ע' אורנן, **דקדוק הפה והאוזן**, ירושלים תש"ך, עמ' 69.
הוראות בנין התפעל: רוב הפעלים גמילים – חוזרים או הדדיים: *התלבש, התרחץ; התפשר, התכתב*.
חלקם סבילים: *התבשל, נשתכח*. ומיעוטם פעילים-עומדים: *התבונן, התאוה, התהלך*.
רבים מן הפעלים החוזרים מורים על שינוי במצב: *התגיר, התיהד, הִתְאַשְׁלֵם* (=התאסלם), *התנצר, השתגע, התיאש, התעור*.
ומהם מורים על שינוי מצב מדומה: *התחכם, התחלָה, התחסד, השתטָה* – עשה עצמו כחכם, כחולה, כחסיד, כשוטה.

בוסתנאי עודד

גלות-בבל – פרק באסטרטגית ההישרדות של מיעוט אתני בפזורה

תקציר

מטרת המאמר היא להסביר, שההישרדות של עם-ישראל עד היום הזה – בניגוד לעמי-הקדם, שירדו לתהום-הנשייה – אינה "פלא" או "נס", אלא "סוף-מעשה – במחשבה תחילה":

הגולים בבבל הצליחו לשמור על זהותם האתנית-הלאומית-הדתית ושימשו גשר בין ישראל של ימי-הבית הראשון לבין ישראל/היהודים של ימי-הבית השני הודות לאסטרטגיה של הישרדות ולכידות. המאמר מפרט רק חלק מן האמצעים, שנקטו הגולים בבבל (שבעה במספר). אנו מסתמכים בעיקר על המידע במקרא, ונעזרים במקורות חוץ-מקראיים – תוך התייחסות למחקרים שונים בתחום הנושא.

מילות מפתח: *יהויכין ; ירמיהו ; יחזקאל ; זרובבל ; עזרא ; בית-דוד ; "עשרת-השבטים" ; גולה/גלות ; סרגון השני ; נבוכדנאצר.*

ההגליות

שש הגלָיות בידי מלכי אשור ובבל הכשדית – פקדו את עם-ישראל בתקופת ממלכות ישראל ויהודה במרוצת המאות השמינית עד השישית **לפני** הספירה (כל השנים המצוינות להלן הן **לפני** הספירה):

א. בימי מלכות פקח בן-רמליהו, מלך ישראל (735-732) – הִגלה תגלת-פלאסר השלישי, מלך אשור (745-727), אוכלוסייה ישראלית מן הגליל ומעבר-הירדן המזרחי בשנים 733-732 (מל"ב טו, כט; דה"א ה, ו, כו).[1]

ב. בימי הושע, מלך ישראל (732-722) – סרגון השני, מלך אשור (722-705), כבש את שומרון ואת ממלכת ישראל ("ארץ בית עמרי כולה" – בכתובות סרגון) בשנת 722 והגלה את תושביה (מל"ב יז, א-ו).[2] הוא ארגן את ממלכת-ישראל כפחווה אשורית, היא פחוות שומרון

1. כתובות-תגלת-פלאסר השלישי פורסמו בידי חיים תדמור, והקטעים הרלוונטיים לנושא המאמר תורגמו בידי מרדכי כוגן עם הערות והפנָיה לפרסומים קודמים ולמחקרים. לעניין תגלת פלאסר השלישי – ראו מ' כוגן, **אסופת כתובות היסטוריות מאשור ומבבל: מאות ט'- ו' לפסה"נ**, ירושלים תשס"ד, עמ' 33-56.

2. לפי פשוטו של כתוב, שלמנאסר החמישי, מלך אשור (727-722), הוא שכבש והגלה. ואכן בכרוניקה הבבלית נאמר, ששלמנאסר הרס

(Samerina), והושיב בה גולים מארצות כבושות (מל״ב יז, כד-לג, מא). מדיניות-ההגליה האימפריאלית האשורית התבססה בדרך כלל על הגליה דו-סיטרית, כלומר מגלים אוכלוסייה מארץ מסוימת ומביאים תחתיה אוכלוסיות מארצות שונות.[3]

ג. סנחריב, מלך אשור (704-681), נלחם בחזקיהו, מלך-יהודה, בשנת 701 (מל״ב יח, יג-יט, לו; דה״ב לב, ט-כג). סנחריב מתפאר בכתובותיו, שהוא הכניע את חזקיהו והִגלה מיהודה 200,150 נפש (מספר מוגזם מאוד, אליבא דכל הפרשנים).[4]

ד. נבוכדנאצר השני, מלך-בבל הכשדית (605-562), נלחם ביהודה בימי יהויקים, מלך יהודה (608-598), ובימי מלכותו הקצרה מאוד של יהויכין, בן יהויקים (597). יהויכין נכנע והוגלה יחד עם פמלית המלוכה, בכירים במנהל הצבאי והאזרחי ובעלי מקצועות שונים (מל״ב כד, ח-טז; דה״ב לו, ט-י). על אירוע זה נאמר בכרוניקה הבבלית: ״בשנה השביעית, בחודש כסלו, כינס מלך אכד את צבאותיו, התקדם אל ארץ חת וחנה מול עיר יהודה. ביום ב׳ באדר לכד את העיר, ואת מלכה תפס. הוא המליך עליה מלך כלבבו. מס כבד לקח ושב אל בבל״.

במילים אחרות, מלך בבל הגלה את יהויכין והמליך תחתיו את צדקיהו (מל״ב כד, יז; דה״ב לו, י).

ה. צדקיהו מרד בבבל, ולאחר מצור ממושך על ירושלים – כבשו צבאות הכשדים את יהודה וירושלים (586). את בני צדקיהו שחט לנגד עיני אביהם, את עיניו עיוור והוציא להורג רבים מנכבדי-העם. אוכלוסיית-יהודה נלקחה לגלות, ועל-פי העדות בתנ״ך השאיר מלך בבל ביהודה הכבושה רק ״מדלת עם הארץ״ (מל״ב כה; ירׄ א, ג; לט; נב; יחזׄ יב, יג; יז, טז-כא; דה״ב לו, יז-כ).

ו. הגליה נוספת ואחרונה בוצעה בידי מלך בבל בשנת 582 (ירׄ נב, ל)[5]. הרקע ההיסטורי אינו ברור. אפשר, שהגליה זו קשורה לרצח גדליהו, אשר בו בעליס, מלך עמון, היה מעורב (ירׄ מ-מד). נדגיש, שבניגוד לנהוג באימפריה האשורית – ההגליות בידי בבל הכשדית היו בדרך כלל חד-סטריות, כלומר, ארץ יהודה נותרה דלילה מאוד באוכלוסייתה, חרבה ברובה, דלה בכלכלתה ונעדרת מנהיגות ויצירה תרבותית.[6]

כל ההגליות הנ״ל מממלכות ישראל ויהודה – סוכמו בידי סופרי-המקרא במשפטים: ״ויִגֶל ישראל מעל אדמתו אשורה עד היום הזה״; ״ויִגל יהודה מעל אדמתו״ (מל״ב יז, כג; כה, כא).

על הגליות אלו אומר הנביא ירמיהו, שחי בתקופת חורבן הבית הראשון (587/586) וחזה בהגליות של בני-יהודה בידי נבוכדנאצר, ״שה פזורה ישראל, אריות הדיחו. הראשון – אֲכָלוֹ מלך אשור, וזה האחרון עִצְּמוֹ, נבוכדנאצר, מלך בבל״ (ירׄ נ, יז).

אשור ובבל משולות לאריות-טרף, שאינם מסתפקים באכילת בשר הטרף ובליקוק דמו, אלא מחסלים גם את העצמות (ראו במ׳ כד, ח). הנֵטרף נעלם כליל. אין כאן אלא הבעה של האסונות

את שומרון. עיינו כוגן (לעיל הערה 1), עמ' 118. לעומת זאת, בכתובות סרגון מסופר על כיבוש שומרון בידי סרגון ועל ההגליה מערי שומרון. סבירה הסברה, ששלמנאסר החל במצור, וסרגון כבש את העיר ואת הממלכה כולה והגלה את תושביה. עיינו כוגן (שם), עמ' 57-67.

3. על מדיניות ההגליה של האימפריה האשורית – ראו ב' עודד, **גלות ישראל ויהודה באשור ובבל (מאות ח-ו)**, חיפה תש"ע, עמ' 99-124.

4. כוגן (לעיל הערה 1), עמ' 77-86, ושם – על תבליטי לכיש המתארים את כיבוש לכיש ואת הגלית תושביה.

5. יוסף בן מתתיהו, **קדמוניות היהודים**, ירושלים תשל"ג, עמ' 181-183.

6. על סוגיה זו – ראו עודד (לעיל הערה 3), עמ' 55-83, ושם – ספרות על הדעות השונות והמנוגדות.

הכבדים מאוד, שפקדו את עם-ישראל שנעקר מארצו, ופוזר בנכר בין הגויים. כך בא הקץ על ישראל כישות אתנית-לאומית-דתית. וראה זה פלא. למרות החורבן וההגליות – עם-ישראל לא ירד לתהום-הנשייה, אלא שרד לדורותיו עד היום הזה, בניגוד לעמי-הקדם, שנעלמו מבמת-ההיסטוריה.

ואכן תופעה ייחודית זאת לא נעלמה מעיני חוקרי תולדות עם-ישראל בעת העתיקה. אביא דוגמה אחת בלבד, ולאו דווקא מן הפרשנים, הנוהגים על-פי העיקרון: "כזה ראה וקדש" בכל הנוגע לספרות התנ"ך:

בספר "**ראשית ישראל**" מאת ישראל פינקלשטיין וניל אשר סילברמן, הם כתבו בעמ' 291: "דומה כאילו תולדות עם-ישראל הגיעו לקץ מר ובלתי-הפיך" ובעמ' 289: "דתו וקיומו של עם-ישראל עלולים היו לכלות באסון נורא זה. שניהם, למרבה **הפלא** (הדגשה שלי), שרדו".[7]

ביטוי אחר לכך ניתן במזמור קכו: "בשוב ד' את שיבת-ציון – היינו כחולמים".

אמת, עצם ההישרדות של עם-ישראל למרות האסון של החורבן וההגליות אל ארצות-הגויים, הוא לא דבר מובן מאליו וגובל בחלום. אין לנו דוגמה, שהאשורים או הבבלים נתנו רישיון לעמים שהוגלו – לחזור בהמוניהם למולדתם, שכן זה עומד בניגוד למטרות ההגליה, ואין סיבה, שהאשורים או הבבלים ינהגו בדרך אחרת בגולי-ישראל ויהודה. אם נשתמש בסגנונו של רבשקה, שליחו של מלך אשור (מל"ב יח, לד), נשאל: איה הפלשתים, האדומים, המואבים, העמונים, הארמים, הפיניקים, האשורים, הבבלים, החתים, המצרים ועוד.[8]

ואכן גם אלה שנשארו בארץ-יהודה – רואים בנבואות על קיבוץ-גלויות ותקומה **פלא**, תופעה, שקשה להאמין שתוכל להתגשם. על כך אומר הנביא זכריה (ח, ו-ח): "כי יפלא בעיני שארית העם בימים ההם, גם בעיני יִפָּלֵא"! ומיד – בהמשך: "הנני מושיע את עמי מארץ-מזרח ומבוא-השמש..."

האסטרטגיה להישרדות

במאמר זה ננסה להסביר, שאין כאן פלא ונס, אלא תוצאה של אסטרטגיה מכוונת מראש להישרדות וללכידות של עם, שארצו חרבה, שנעקר ממולדתו, והוא יושב בארץ רחוקה בנכר (מל"ב כ, יד; ישׂ' מג, ה-ו; מט, יב; ירׂ' ח, יח; זכ' ו, ה-ח ועוד) ובקרב אוכלוסייה, שדתה שונה לחלוטין מדת ישראל. מפאת קוצר היריעה אביא (אמנם בקצרה) שבעה יסודות חשובים (אבל יש יותר) באסטרטגית ההישרדות, הלכידות וההמשכיות של עם-ישראל. אלו אלמנטים של שימור ולכידות, שעמים אחרים לא נקטו אותם, ולכן נעלמו, ואם נקטו, אזי רק בחלק מהם, ולא

---

7. י' פינקלשטיין ונ"א סילברמן, **ראשית ישראל: ארכיאולוגיה, מקרא וזיכרון היסטורי**, תרגום ע' גינצבורג-הירש, תל-אביב תשס"ג.

8. זה אחד הנימוקים, שנשענת עליהם האסכולה, המכונה במחקר "פוסט-מודרניסטית", "דקונסטרוקטיבית", "ניהיליסטית" ועוד. לפי אסכולה זו, היהודים של ימי-הבית השני הם ערב רב של עמים, שהגלו הפרסים לארץ-ישראל, ואין להם קשר אתני, לאומי או דתי לאוכלוסיית "ממלכות ישראל ויהודה ההיסטוריות-הפלסטינאיות" (הנזכרות בכתובות אשור ובבל), וכי כל המסופר במקרא על עם-ישראל לשבטיו – אינו אלא פיקציה, מיתוס, שחובר במרוצת הבית השני, ואפילו – מאוחר יותר – כדי לתת לגיטימציה לישיבתם בארץ-ישראל. ראו למשל: W.K. Whitelam, **The Invention of Ancient Israel: the Silencing of Palestinian History**, London 1966; T.L. Thompson, **The Mythic Past: Biblical Archaeology and the Myth of Israel**, London 1999. לדעתי, אין בתאוריה נלוזה זו אלא אנטישמיות סמויה מזן חדש, אנטי-ציונות ואנטי-ישראליות – במסווה של "מחקר מדעי". ביקורת על אסכולה זו – ראו: T. Fenton and B. Oded, 'The Invention of 'Ancient Palestinians': Silencing the History of Ancient Israel', **Jewish History**, 17 (2003), pp.77-96.

בעקביות ובדבקות.[9]

1. **שמירה לאורך הדורות על השם המקורי והמשותף – "ישראל", "עם-ישראל"**
זהו שמו של העם, שנשמר בקפידה מן המאה השלוש עשרה לפני הספירה (הכתובת המצרית של מרנפתח מלך מצריים) ועד היום הזה.[10]
גם השם **"יהודה"** נשמר, ואפילו ידוע יישוב בבבל (בין בגדד לבצרה, המקום המדויק אינו ידוע) מן המאה השישית לפני-הספירה בשם "עיר יהודה", וכן "עיר היהודים".[11] אל נכון, מדובר ביישוב של גולי-יהודה – בבבל.

2. **שמירה על השפה המקורית, היא הלשון העברית**
השפה המקורית היא סממן חשוב של זהות אתנית-לאומית וביטוי של ייחוד ונבדלות. במגילת אסתר נאמר "...**עם ועם – כלשונו**, ואל היהודים – ככתבם וכלשונם" (ח, ט). ככל הנראה, השפה, שהייתה שגורה בפי גולי בבל, הייתה ארמית, שנעשתה שפת-תקשורת בינלאומית (Lingua Franca), והשמירה על העברית (הקלסית) הייתה באמצעות כתבי-הקודש. במדרשים נאמר, שבני-ישראל נגאלו ממצרים בזכות ד' דברים, ושניים מהם: שלא שינו את **שמם** ולא החליפו את **לשונם** (ויקרא רבא, אמור, פרשה לב, ח).[12]

3. **מוקד טריטוריאלי – "ארץ-מולדת", היא ארץ-ישראל**

היהודים באשר הם, ובכל מקום וזמן – לא שכחו ולא איבדו את הזיקה ההיסטורית שלהם לטריטוריה, שנקראת "ארץ-ישראל", ארץ, שבתודעתם ובאמונתם, כבר לפני ההגליות בידי אשור ובבל, אלוקי-ישראל הבטיח לאבות. זו **אדמת-הקודש** (זכ' ב, טז) – לעומת חוץ-לארץ, המכונה בתנ"ך "ארץ טמאה" (יהושע כב, יט), או "אדמה טמאה" (עמוס ז', יז).

ארץ-ישראל משולבת שילוב הדוק ביחסי העם עם אלוקיו (דב' יא, ח-ט; מל"ב יז, יח-כג). זו ארץ שבמרכזה **ירושלים/ציון והמקדש** שבתוכה, "עיר-האלוקים" (תה' מו, ה; מח, ב, ט; פז, ג),[13] "עיר-הקודש" (נחמ' יא, יח), מקור "מים חיים" – לאומה (זכ' יד, ח), אם בבנייתה ואם בחורבנה.

הקשר ההדוק בין אלוקי-ישראל לירושלים – פירושו, שדבקות באלוקי-ישראל והאמונה בישועת-האל פירושה גם דבקות בירושלים/ציון. "שיבת ציון" (538-520) ועליית עזרא ונחמיה (אמצע המאה החמישית) לא היו מתקיימות ללא הערגה הממושכת בגלות-בבל לשוב לציון, להקים מחדש את בית-המקדש ההרוס ולחדש את עבודת-הפולחן. ירמיהו קורא לגולים: "זכרו מרחוק את ד', וירושלים תעלה על לבבכם" (נא, נ). יונה הנביא נמצא "בלבב-ימים" (ב, ג), אבל בתפילתו הוא מכוון את מבטו אל "היכל-קדשך" בירושלים (שם, ה).

---

9. סוגית ההמשכיות או האי-המשכיות של עם-ישראל – נידונה במחקרים רבים. ראו למשל O. Lipschits et al. (eds.), **Judah and the Judeans in the Achaemenid Period**, Winona Lake 2011.

10. על מצבת מרנפתח – ראו נ' שופק, 'החומר המצרי לליבון סוגיית ראשית ישראל', **בית מקרא**, מט (תשס"ד), עמ' 76-79.

11. ראו עודד (לעיל הערה 3), עמ' 152-153; L. E. Pearce, '"Judean": A Special Status in Neo-Babylonian and Achaemenid Babylonia?', O. Lipschits et al. (eds.), **Judah and the Judeans in the Achaemenid Period**, Winona Lake 2011, pp. 267-277, ושם – הפניות לספרות קודמת.

12. על השמות, הלשון והדת ככלי-הישרדות בספרות-חז"ל (כמו שמות רבה, א', כה) – ראו A. Damsky, 'Double Names in the Babylonian Exile and the Identity of Sheshbazzar', A. Damsky (ed.), **These Are the Names**, 2, Ramat-Gan 1999, pp.23-40.

13. בחרותה שנמצאה ליד היישוב אמציה – מכונה אלוקי-ישראל בשם אלוקי-ירושלים. ראו ש' אחיטוב, **הכתב והמכתב**, ירושלים תשס"ה, עמ' 210.

דניאל, שהוגלה לבבל בידי נבוכדנאצר (דנ׳ א, ז), התפלל שלוש פעמים ביום: ״וחלונות פתוחים לו בעלייתו נגד ירושלים״ (דנ׳ ו, יא). הזכירה של ירושלים מרחוק מתבצעת באמצעות ימי-זיכרון (צומות ואבלות), קינות ותפילות (זכ׳ ז, ג-ו; ח, יט; ישׁ׳ נז, יח; סא, ג). ביטוי מאלף לכך מצוי במזמור קלז: ״על נהרות בבל שם ישבנו וגם בכינו – בזכרנו את ציון״; ״אם אשכחך ירושלים, תשכח ימיני״.
המילים ״בזכרנו״, ״אשכחך״ מעבירות אותנו אל היסוד הרביעי.

4. **זיכרון היסטורי קיבוצי**

כתיבת-היסטוריה הייתה תופעה תרבותית, לאומית ודתית רצופה ועקיבה בישראל לדורותיו. המסורות ההיסטוריות-לאומיות מתחילות מאבות-האומה בימי-קדם ומופצות בכל שדרות העם. אלו מסורות לאומיות, שנשמרות באמצעות שינון, באמצעות חגים ומועדים (כולל ימי-צום) – לזכר אירועים היסטוריים, שמקיימים אותם מדי שנה בשנה בארץ-ישראל ובתפוצות במועדים קבועים, והן עוברות מדור לדור לזיכרון עולם (יהו׳ ד, ז). הצו האלוקי לזכור את העבר ״למען יֵדעו דרותיכם״ (ויק׳ כג, מג, והשוו תה׳ עח, יא) – מופיע פעמים רבות במקרא (כמו שמ׳ יז; יד; במ׳ טו, מ; דב׳ ה, טו; ישׁ׳ מד, כא; תה׳ מח, יד-טו). וכשמדובר במציאות של גלות, יש לספרות, המוגדרת במחקר ״ספרות-התפוצה״ (דוגמת מגילת אסתר, ספר טוביה, ספר דניאל) – מקום נכבד כאמצעי-שמירה על הזהות היהודית העצמית, בעיקר בעתות-משבר ואיום קיומי.

ספרות-התפוצה משקפת תודעה של גלות המיעוט היהודי שהִשתקע בנכר, בארצות הרחוקות מן המולדת, היא ארץ-אבות. בד בבד היא נוטעת ביטחון אישי וציבורי בכוח ההישרדות בעזרת אלוקי-ישראל, הפועל מאחורי-הקלעים ונחלץ לעזרת עמו בכל מקום ובכל זמן באמצעות צדיקים, יראי-ד׳ – דוגמת מרדכי היהודי. בספרות-התפוצה בולטים הסייגים, שמטרתם לשמור ולהגן מפני היטמעות והתבוללות, כמו איסור נישואי תערובת, הקפדה על כשרות (דנ׳ א) ועל קיום החגים והמועדים, שרובם קשורים באירועים היסטוריים. לפיכך, יש לראות בספרות-התפוצה חלק בלתי-נפרד מן הזיכרון הקיבוצי, העובר מדור לדור. כתיבת היסטוריוגרפיה היא ביטוי להזדהות עם המסורת התרבותית וההיסטורית של העם בארצו ובגולה ותורמת להעמקת תודעת הזהות העצמית והלכידות. הזיכרונות ההיסטוריים הקולקטיביים מן העבר הרחוק והקרוב הם שורשי-האומה, וכעומק-השורשים – כך גם יכולת-ההישרדות בהווה ובעתיד.

5. **שמירה על תרבות (חומרית ורוחנית), הטבועה בחותם לאומי-דתי והמבדילה בין ישראל לעמים בארץ ישראל ובגולה**

מיעוט, הרוצה לשמור על ייחודו ועל זהותו, נזקק לקודיפיקציה של כללי-התנהגות והצבת סייגים, המשמשים סימני-זיהוי וסמלים, המבדילים בין הקבוצה האתנית-הדתית המסויימת לבין קבוצות אתניות אחרות. החוקים והמשפטים הללו מקופלים ב״תורת-משה״, ״תורת-ד׳״ (עז׳ ז, ו, י; נחמ׳ ח, א), שעל-פי האמונה והמסורת ניתנה למשה בסיני. בגלות נודעה לתורה חשיבות כפולה ומכופלת, שכן בלא מסגרת פוליטית עצמאית, ובאין מקדש – עלה ערך התורה ולימוד התורה על חוקיה ומשפטיה – כסימן-זיהוי, המייחד את המיעוט הישראלי היהודי בגולה ומבדיל אותו מן הסביבה האלילית.

רב סעדיה גאון כתב "אין אומתנו אומה אלא בתורותיה".[14] כוונתו היא לחוקים ולמשפטים בתורה, המבדילים בין ישראל לעמים.[15] אכן, יותר ממה ששמרו בני ישראל על התורה – שמרה התורה על בני-ישראל (פרפראזה של האמירה על השבת).

בזיקה לרעיון זה נאמר בתלמוד בבלי (מגילה, טז, ע"ב): "גדול תלמוד תורה יותר מבניין המקדש". התורה טבועה בחותם **מונותאיסטי**, אמונה באל אחד ואין "אלוהים אחרים", אין לו דמות, אלא שם כבוד, והוא כל-יכול, בורא שמים וארץ וקובע גורלות. זאת – בניגוד לעמים אחרים בעת ההיא שעבדו אלילים.

מכלל חוקי התורה נודעה חשיבות יתירה בגולה לשמירת-**השבת** ביום השביעי, ל**ברית-מילה** ביום השמיני, ל**דיני-כשרות** (דני א), **טומאה וטהרה**, איסור **נישואי תערובת**, וקיום **חגים ומועדים**.

הפעולות של עזרא ונחמיה, שעלו מן הגולה, מלמדות, שדווקא בגולת-בבל הקפידו והחמירו במצוות ובאיסורים הכתובים בתורה, שכן הגולים חיו בסביבה אלילית של פולחן אלילי מפותח ומפואר, וגדולה הייתה סכנת-ההתבוללות והסטייה לעבודה זרה. העלאת התורה מבבל בידי עזרא היא פעולה שמשמעותה ברורה – גולי-בבל הם שהיוו את הקשר ואת הגשר בין עם-ישראל של ימי הבית הראשון לבין עם-ישראל/היהודים של ימי הבית השני במובן האתני, הלאומי והדתי, ובכך הבטיחו את **ההמשכיות** של עם-ישראל.

6. ארגון פנימי

בקרב גולי בבל התקיימו מוסדות חילוניים ודתיים, המהווים את המסגרת, המלכדת את המיעוט הגולה – כגוף אתני-לאומי-דתי. הייתה לגולים מנהיגות חילונית של **בית-דוד** (יהויכין, זרובבל), ואחר-כך – המנהיגות של "ראש-הגולה".[16] מסורת ההבטחה למלכות עד-עולם לדוד ולזרעו (נבואת נתן בשמ"ב ז, ח-טז; תה' יח, נא; קלב) הייתה אחד מן היסודות, שעליהן נשענות האמונה והתקווה, שהגלות אינה פסק דין מוות. אמנם הגלות ארוכה היא, אבל בוא תבוא, גם אם תתמהמה (חבקוק ב, ג). ידוע לנו ג"כ **מוסד-הזקנים**: אלו ראשי-משפחות, בתי-אב, שייצגו את הגולים.

לצד המנהיגות החילונית היו גם גורמים דתיים, כמו **הכוהנים**, שהתרכזו בהוראת-התורה באין מקדש, ואחר כך הרבנות לסוגיה ולגווניה, שעסקה בפרשנות חוקי-התורה, הלכות ומדרשים לאורך הדורות.

לארגון הפנימי מרצון – קשורה גם תחושת **הערבות ההדדית** (סולידריות), שהיא גורם חשוב באסטרטגית ההישרדות והלכידות.

7. חזון ותקווה

"באין חזון – יִפָּרַע עם" (משלי כט, יח). ללא חזון לגאולה, שפירושה חזרה למולדת, לארץ-אבות, לציון, ובהעדר תקווה ל"חדש ימינו כקדם" (איכה ה, כא) – הסיכויים לתחייה ולהמשכיות של הזהות העצמית הקולקטיבית שואפים לאפס. מפיחי החזון והתקווה

---

14. ר' סעדיה גאון, **ספר האמונות והדעות**, ירושלים תשכ"ב, מאמר ג.
15. על התורה ועל הספרות במקרא כרכיב חשוב בזהות הלאומית של היהודים בימי הבית השני – ראו D. Goodblatt, **Elements of Ancient Jewish Nationalism**, New York 2006.
16. על מוסד ראשות הגולה בבבל – ראו י' גפני, **יהודי בבל בתקופת התלמוד**, ירושלים תשנ"א, עמ' 98-104; א' גרוסמן, **ראשות הגולה בבבל בתקופת הגאונים**, ירושלים תשמ"ד.

לגאולה היו **הנביאים:** ירמיהו (לא, לג) ויחזקאל (יב, כו-כח; לו, לג-לח; לז).[17] הם הדגישו, שהאסון הנורא, שפקד את העם (חורבן וגלות), הוא עונש מאת אלוקי-ישראל על חטאים דתיים ומוסריים (צידוק-הדין=תאודיציה).

ניסוח מאלף לתפיסה בסיסית זו מצוי בספר דניאל ט, ז: "לְךָ, ד', הַצְּדָקָה, וְלָנוּ בּוּשֶׁת-הַפָּנִים כְּיוֹם הַזֶּה, לְאִישׁ-יְהוּדָה וְלִישְׁבֵי-יְרוּשָׁלִַם וְלְכָל יִשְׂרָאֵל הַקְּרֹבִים וְהָרְחֹקִים, בְּכָל הָאֲרָצוֹת אֲשֶׁר הִדַּחְתָּם שָׁם בְּמַעַל אֲשֶׁר מָעֲלוּ-בָךְ". אבל אין המצב העגום מסמן את קץ האומה. העונש הוא לתקופה קצובה מראש, "שבעים שנה" (ירי כה, יא-יב; כט, י; זכי א, יב; ז, ה; דני ט, ב; דהי"ב לו, כא). האמונה בגלות לתקופה קצובה מראש היא רכיב חשוב באסטרטגית ההישרדות.[18] "העצמות היבשות" (יחי לז) יעלו עור וגידים.

סיכום

היעלמות עמים בעת העתיקה נגרמה לא בעטיה של השמדת-עם (ג'נוסייד), אלא הייתה תוצאה של תהליך ממושך של התבוללות אתנית וטמיעה תרבותית עד כדי איבוד "שפת-האם" ו"מורשת-אבות". עמי-הקדם לא טיפחו חזון ותקוות בעזרת נביאים, כוהנים, הנהגה ובאמצעות מנהגים, חוקים ומשפטים, חגים ומועדים, המנציחים אירועים היסטוריים, שפקדו את העם כולו. הם לא כתבו ספרות והיסטוריוגרפיה – כמורשת של העם כולו. האשורים לא קיימו ימי-אבלות על חורבן נינווה, והבבלים לא קיימו ימי-צום על חורבן בבל. לספרי-הזיכרונות אצל העמים (השוו "ספר הזִכרונות דברי הימים" של אחשורוש, המוזכרים באסתר ו, וכן – כתובות מלכים ומקדשים, תעודות עסקיות פרטיות) – לא היו מהלכים בעם; הם לא היו נחלת-הכלל, ולא עברו מדור לדור, וסופם שנטמנו במחשכים במעבה-האדמה. מקצתם של העמים – נשתמר זכרם במקרא ובכתבים מאוחרים. לשונותיהם הפכו לשפות מתות. בקיצור, לא היה להם "תנ"ך" להוריש לבניהם אחריהם לזיכרון-עולם.

הבדל זה בין ישראל לעמים מלמד, שחורבן, הגליה וגלות ארוכה כשלעצמם, שפקדו עמים רבים בעת העתיקה – אינם קובעים גורלות עמים חלשים או חזקים אם להמשכיות ואם לאבדון, אלא קיומה של מסגרת-חיים חברתיים ודתיים מלאי-משמעות לאומית ודתית, המבטיחה המשכיות בשלשלת-הדורות גם בפזורה והופכת חלום למציאות. זו התשובה על התלבטותם של רבים בבעיה, כיצד שרד עם-ישראל – בניגוד לעמים אחרים, שנעלמו בתהום-הנשייה.[19]

---

17. פרשה בפני עצמה, שנטושה עליה מחלוקת בין פרשני-המקרא, סובבת על השאלה האם ישעיה פרקים מ-סו הם מַשָּׂל ישעיהו בן-אמוץ, שחי במאה השמינית לִפני הספירה או חזונות מידי נביא (או נביאים) אנונימי, שחי בגלות או ביהודה בתקופה הפרסית. על כך – ראו ש"מ פאול, **ישעיה: פרקים מ-סו** (מקרא לישראל), תל-אביב תשס"ח.
18. על "שבעים שנה" בגלות – ראו עודד (לעיל הערה 3), עמ' 401-402.
19. בקשר לגורל גולי-אשור בידי תגלת פלאסר וסרגון, גולים, הידועים בספרות כ"עשרת-השבטים" – מקובלת הדעה, שרובם התבוללו ואיבדו את זהותם המקורית. ואין זה מקרה, אלא תוצאה של סיבות פנימיות וחיצוניות. מהן נזכיר את העובדות, שלשבטי-הצפון לא היה "בית-דוד" עם כל המשמעות הלאומית והדתית, הכרוכה במוסד זה; לא היה להם מוקד טריטוריאלי מקודש (בדומה לירושלים ולמקדש); הם לא עברו רפורמות פולחניות – בדומה לרפורמות של חזקיהו ויאשיהו, מלכי-יהודה, וכן השוני בין מדיניות האימפריה האשורית לזו של האימפריה הבבלית. עם זאת, הם לא נשכחו. גולי-אשור נכללו בנבואות-הגאולה של הנביאים. על סוגיה זו – ראו עודד (לעיל הערה 3), עמ' 481-511.

דוד שניאור

ארבע רוחות השמים במקרא ובפירוש רש"י *

תקציר

ארבע רוחות השמים נזכרו במקרא בכינויים שונים, כאשר צד מזרח היה הכיוון הדומיננטי ביותר. במאמר זה אנו סוקרים את ההסברים השונים במקרא ובתרבות-העולם הקדום לחשיבותו של כיוון מזרח – 'קדמה', כלומר הכיוון שפונים אליו.

אחת מהראָיות לחשיבות כיוון מזרח בתקופת-המקרא הוא השימוש באוריינטציה זו, גם כאשר האדם המתואר בפסוקים – מפנה את פניו לכיוון ההפוך.

במאמר זה מוצגת גם פרשנותו של רש"י לארבע רוחות השמים, שניתן לראות בה שימוש סמלי מבחינה רוחנית, ללא מחויבות לדיוק גאוגרפי.

***מילות מפתח**: ארבע רוחות השמים; קדם; קדמה; פרשנות רש"י.*

לארבע רוחות השמים, שהיו מוכרות בתקופה המקראית, היו מספר כינויים: "ארבע רוחות השמים" (זכריה ב 10; ו 5; דניאל ח 8; יא 4); "ארבע קצות השמים" (ירמיה מט 36); או "ארבע כנפות הארץ" (ישעיה יא 12; יחזקאל ז 2).

צד מזרח היה הכיוון הדומיננטי ביותר מתוך ארבע רוחות השמים בתרבות העולם הקדום. דבר זה בא לידי ביטוי בכינוי מזרח: 'קדמה', כלומר, הכיוון שפונים אליו.[1] בהתאמה לאוריינטציה זו,[2] נקבעו כל שאר רוחות השמים (אחור – מערב, ימין – דרום, ושמאל – צפון).[3]

---

* מחקר זה הוא חלק מעבודת הדוקטורט, שכתבתי בהנחיית פרופ' יוסף עופר וד"ר יגאל לוין על הנושא: 'גישתם הפרשנית של רש"י, רשב"ם, רד"ק ורמב"ן לנושאים גאוגרפיים במקרא', אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן, תשס"א.

1. קמרון מביא ראיות לכך מענפים שונים של הלשונות השמיות: באכדית – pani (פנים, מזרח), בארמית של קומרן – קדמ(ין), באוגריתית – קדם, ראו א' קמרון, 'שמות רוחות השמיים במקורותינו הקדומים', **בית מקרא**, 25 (תש"ם), עמ' 43.

2. מילה זו, שמקורה בלטינית Oriens ('מזרח'), נקשרה בעבר עם כיוון מזרח, אך בעידן המודרני השתמשו במילה כהתמצאות – בלי קשר לצפון. כינויים של רוחות-השמים תואמים את הגאוגרפיה של ארץ ישראל. במצרים, לדוגמה, כיוון דרום היה למעלה. במפת-הפסיפס, הנמצאת ברצפת כנסייה במידבא – אפשר לראות, שכיוון ההסתכלות במפת ארץ ישראל הוא למזרח – למרות מיקומה של מידבא מזרחית לארץ ישראל. ראו נ' קדמון, 'מפת מידבא: היבטים קרטוגרפיים של יצירה טופולוגית חדשנית', **אריאל**, 116 (תשנ"ו), עמ' 94-95.

3. זיהוי צד שמאל כצפון – נזכר במקומות רבים במקרא (בראשית יג 9; שם יד 15; יהושע יט 27 ועוד), וכן בערבית המילה 'שַמאל' (شمال) – פירושה: צפון.

כך מגדיר זאת רש"י בפירושו לשמות כז 13:

"לפאת קדמה מזרחה – פני המזרח. 'קדם' – לשון 'פנים', 'אחור' – לשון 'אֲחוֹרַיִם'; לפיכך מזרח קרוי 'קדם' שהוא פנים, ומערב קרוי 'אחור', כמה דאת אמר "הים האחרון" (דברים יא, כד): "ימא מערבאה" (ת"א)."[4]

כיו"ב – רש"י בפירושו לאיוב כג 8 אומר:

"'קדם' – מזרח, שנאמר 'קדמה מזרחה' (שמות כז 13). אחור – מערב. הואיל והמזרח – קדמת עולם, נמצא המערב – אחוריו של עולם."[5]

הסתכלות זו בכיווני ארבע רוחות השמים בימי-קדם הייתה מוסכמה תרבותית. לכן, גם כאשר הפנה אדם את פניו לכיוון מערב, כוּנָה כיוון מערב: הצד האחורי, שהוא הכיוון המוחלט, ולא הכיוון היחסי של אותו אדם.

קיימות במקרא מספר דוגמאות המאששות זאת:

א. כאשר ה' אמר למשה לעלות אל הר נבו ולהסתכל בכיוון ארץ-ישראל, הפנה משה את פניו לכיוון מערב. למרות זאת השתמש ה' במילה 'תימנה' (ימין) – כדי לתאר את צד דרום, אשר נמצא בשמאלו של משה: "וַיַּרְאֵהוּ ה' אֶת כָּל הָאָרֶץ אֶת הַגִּלְעָד עַד דָּן: וְאֵת כָּל נַפְתָּלִי וְאֶת אֶרֶץ אֶפְרַיִם וּמְנַשֶּׁה וְאֵת כָּל אֶרֶץ יְהוּדָה עַד הַיָּם הָאַחֲרוֹן: וְאֶת הַנֶּגֶב וְאֶת הַכִּכָּר בִּקְעַת יְרֵחוֹ עִיר הַתְּמָרִים עַד צֹעַר" (דברים לד 1-3). ההתייחסות לכיוון דרום כאל 'ימין' מופיעה גם בברכת משה לשבט יוסף: "וּלְיוֹסֵף אָמַר מְבֹרַכַת ה' אַרְצוֹ מִמֶּגֶד שָׁמַיִם מִטָּל וּמִתְּהוֹם רֹבֶצֶת תָּחַת: וּמִמֶּגֶד תְּבוּאוֹת שָׁמֶשׁ וּמִמֶּגֶד גֶּרֶשׁ יְרָחִים: וּמֵרֹאשׁ הָרֵי קֶדֶם וּמִמֶּגֶד גִּבְעוֹת עוֹלָם: וּמִמֶּגֶד אֶרֶץ וּמְלֹאָהּ וְרָצוֹן שֹׁכְנִי סְנֶה תָּבוֹא לְרֹאשׁ יוֹסֵף וְלִקְדְקֹד נְזִיר אֶחָיו: בְּכוֹר שׁוֹרוֹ הָדָר לוֹ וְקַרְנֵי רְאֵם קַרְנָיו בָּהֶם עַמִּים יְנַגַּח יַחְדָּו אַפְסֵי אָרֶץ וְהֵם רִבְבוֹת אֶפְרַיִם וְהֵם אַלְפֵי מְנַשֶּׁה" (דברים לג 13-17). כאשר נמצא בשמאלו של משה: "עֲלֵה רֹאשׁ הַפִּסְגָּה וְשָׂא עֵינֶיךָ יָמָּה וְצָפֹנָה וְתֵימָנָה וּמִזְרָחָה..." (דברים ג 27).[6]

ב. לפני תיאור כניסת בני-ישראל לארץ – עמד משה בהר נבו, כשפניו לכיוון מערב, ולמרות זאת כינה הכתוב את הים הגדול הנמצא מלפניו – בשם: 'הים האחרון' (דברים לד 2), ולא 'הים הקדמוני', כפי שלכאורה היה ניתן לצפות, אם הכיוון היה על-פי מיקומו האישי.

לדעת הראל,[7] ההסבר לבחירת המזרח ככיוון ראשי מכל ארבע רוחות השמים – נבע מהצורך למצוא אמצעי-התמצאות ברור במרחב. בעולם הקדום אמנם היו אמצעֵי-התמצאות רבים – כמו הטופוגרפיה הטבעית (פסגות-הרים, עמקים, נחלים, צורות-נוף בולטות – כתף, מעלֶה), הַתַּכְסִית (עצים בולטים, אזור מיוער, יישוב), דרכים חשובות (דרך-המלך, דרך-ההר, דרך-המדבר, דרך-הים),[8] וכן – מקורות-מים חשובים (ים, מעיין, נחל). חרף זאת, לשמש הייתה חשיבות רבה בעולם העתיק – הן כמקור-אור, והן כמקור-חום. זריחתה בכיוון ברור ומוכר לכולם הייתה נקודת-ההתמצאות הטבעית לכיוון מזרח (מלשון זריחה), והביאה את האדם להפנות את פניו לכיוון זה.[9] לכן נקרא כיוון מזרח – 'קדם', כי פני-האדם מופנות לשם.[10]

---

4. ויש גורסים בת"א: בתראה.

5. והשוו עוד מקומות, שרש"י הסביר בהם, ש'קדם' הוא מזרח: בראשית ג 24; יב 8; במדבר ב 3; לד 11 ועוד. הכלל העקרוני בדברי רש"י ניכר בהסבר המושג 'נגד': "'נגד ההר' - למזרחו, וכל מקום שאתה מוצא 'נגד' - פנים למזרח" (רש"י לשמות יט 2).

6. יחד עם זאת, 'תימן' הוא גם שם של מקום בארץ אדום, ולכן מחליף לפעמים את 'נגבה'. עיקרון זה נכון גם בתיאורי המשכן והמחנות במדבר: צד דרום נקרא 'נגבה', גם כאשר הנגב היה מצפון למקום, שבו היה המשכן (שמות כז 9; לו 23; לח 9).

7. מ' הראל, 'האוריינטציה הגיאוגרפית ושימוש המפה בארצות המקרא', **ישראל - עם וארץ**, א (תשמ"ד), עמ' 163.

8. על תיאור הדרכים במקרא בליווי עדויות חוץ-מקראיות – ראו י' לוין, 'הדרכים בארץ ישראל בתקופת המקרא', **מראה**, 1 (תשס"ו), עמ' 25-42.

9. המזרח נקרא מוֹצָא-השמש – "כִּי לֹא מִמּוֹצָא וּמִמַּעֲרָב, וְלֹא מִמִּדְבַּר הָרִים" (תהילים עה 7). כאמור, כיוון ההסתכלות במפה נובע ממוסכמה תרבותית. דוגמה לשוני במוסכמה תרבותית בתחום רוחות השמים – אנו מוצאים אצל המצרים: בעיני המצרים, הנילוס, הנמצא בדרום הוא מקור העוצמה, ועל כן הכיוון הראשי במצרים הוא הדרום (לדוגמה: במפת מכרות הזהב, המתוארכת לשנת 1300 לפנה"ס, הייתה הכניסה מצד צפון לכל הפירמידות – כדי לגרום לאדם הנכנס להשתחוות לכיוון דרום. ראו הראל (לעיל הערה 7). ההשתחוויה לכיוון השמש (מזרחה) – מוכרת גם כחלק מפולחן לעבודה זרה (יחזקאל ח 16), כפי שמתאר זאת פאוסט. לדבריו, מרבית

יחד עם זאת, נראה, שחשיבות המושג 'קדם' בתקופת המקרא איננו רק בהוראת כיוון, על-פי מוצא השמש, אלא הייתה התייחסות מיוחדת לצד מזרח – 'קדם', כפי שניווכח בדוגמאות הבאות:

מצד אחד, נמצאים במקרא תיאורי חכמה ועושר בקשר ל'קדם':

בלעם הגיע מהרורי-קדם (במדבר כג 7); על שלמה המלך נאמר, שהיה חכם יותר מחכמת כל בני קדם ומחכמת מצרים (מלכים א ה 10),[11] ועל איוב נאמר, שהיה עשיר יותר מעושרם של כל בני קדם (איוב א 3).

מצד שני, קיימות קונוטציות שליליות ל'קדם':

אדם וחוה גורשו מגן-עדן, כנראה, לכיוון מזרח, שהרי הקב"ה מינה שומרים בפתח הגן – "מקדם לגן עדן", כלומר מצד מזרח (בראשית ג 24); קין ישב מקדם לעדן (שם ד 16); חטאם של אנשי דור הפלגה בבניית מגדל בבל היה, לאחר שיצאו מקדם (שם יא 2), וכפי שמובא הדבר במדרש:

ויהי בנסעם מקדם. נסעו מן מדינחא למיזל למדינחא? (=נסעו ממזרח ללכת למזרח?!)

אמר רבי אלעזר ב"ר [=בן ר'] שמעון: הסיעו עצמן מקדמונו של עולם. אמרו: אי אפשינו (=איננו רוצים) לא בו ולא באלהותו (בראשית רבה לח, ז).

ההסבר הראשון המובא במדרש תיאר את הליכת אנשי דור הפלגה ממזרח אל המזרח מבחינה גאוגרפית, אולם לדעת ר' אלעזר, תיאור נסיעת העמים מכיוון מזרח איננו במובן הגאוגרפי, אלא במובן הרוחני – "הסיעו עצמן מקדמונו של עולם", כלומר הם אינם רוצים להאמין בבורא העולם, שהוא 'קדמונו של עולם'.

גם במקומות נוספים במקרא מופיעה התייחסות שלילית לכיוון 'קדם': אברהם גירש את בני הפילגשים לקדם (בראשית כה 6), ואת יעקב – רימה לבן בארץ בני קדם (בראשית כט 1).

את המובנים השונים לכיוון 'קדם' – ניתן להסביר על-פי העובדה, שארץ מסופוטמיה, ערש התרבות השמית וגם מקום מוצאם של האבות, הנה במזרח.[12] לכן, מצד אחד, 'קדם' הוא מקור החכמה הקדום; מצד שני, לאנשי ארץ-ישראל, 'קדם' הוא המדבר הסורי-ערבי הגדול, אשר אליו מגרשים ואליו בורחים פליטים למיניהם.

'בתי ארבעת המרחבים' הישראליים בתקופת-הברזל, ורובם של שערי-ערים ישראליות – פונים למזרח. הוא מציע לכך הסבר קוסמולוגי, ולא רק הסברים טבעיים, כגון אור ועניין אקלימי. ראו א' פאוסט, 'פתח לעבר: ארכיטקטורה, שפה וקוסמולוגיה בתקופת המלוכה', א' פאוסט וא' מאיר (עורכים), **תרבות חומרית, חברה ואידיאולוגיה: כיוונים חדשים בארכיאולוגיה של ארץ-ישראל**, רמת-גן תשנ"ט, עמ' 83-90.

10. אפשרות אחרת היא לזַהות את המושג 'קדם' עם המדבר, כפי שמשה מכנה את מדבר סיני בנאומו לבני-ישראל 'מדבר קדמות' (דברים ב 26), אולם אז לא ברור, מהו מקור השם 'קדם', אלא כן נאמר, שהמדבר, שהיה גבולה המזרחי של ארץ-ישראל, זוהה עם כיוון 'קדם'.

11. אפעל מעיר, כי בכל ספרות המזרח הקדום החוץ-מקראית, לא נמצא ייחוס יצירות חכמה לנוודים ממזרח, ואולי ההשוואה ל'בני קדם' איננה קשורה למושג גאוגרפי, אלא לממד הזמן, כלומר מעידה על עתיקותה. ראו י' אפעל, 'קדם', 'בני קדם', 'ארץ (בני) קדם', **אנציקלופדיה מקראית**, ז, עמ' 28-29. מתוך השוואה לשימוש במושג 'קדם' בספרות השֵמית – מסביר אפעל, כי הייתה להם השקפה על העבר, כאילו הוא לפניהם – בניגוד לעתיד שנמצא מאחוריהם, גם במקרא אפשר למצוא כמה אזכורים של (ימי) קדם כתיאור העבר: מלכים ב יט 25; ישעיה כג 7; נא 9 ועוד.

12. 'קדם' כמונח גאוגרפי-שמי לחלק המזרחי של ארץ כנען – מופיע כבר בספר סאנהת (Sinuhe) המצרי מן המאה ה-20 לפנה"ס, ראו א"פ רייני, 'עולמו של סאנהת', **באר שבע**, יט (תש"ע), עמ' 216.

משמעות סמלית-רוחנית לכיווני רוחות השמים

בפירוש רש"י מצאנו התייחסות סמלית לכיווני רוחות השמים, כאשר לא תמיד עולות בקנה אחד המשמעות הסמלית שפירש רש"י וההיבט הגאוגרפי. אפשר לתלות את הדבר בחוסר היכרותו את המציאות הגאוגרפית של הארץ, ולכן אין צורך לבחון את תיאוריו הגאוגרפיים של רש"י מנקודת-מבט של המציאות הגאוגרפית, כפי שהיא מוכרת לנו כיום.

להלן נסקור מספר דוגמאות, אשר בהן רש"י התייחס בגישה סימבולית לאזכורם של כיווני רוחות השמים – תוך השוואה להתייחסות מדרשי חז"ל לאותם פסוקים.

א. "וַיְהִי בְּצֵאת נַפְשָׁהּ כִּי מֵתָה, וַתִּקְרָא שְׁמוֹ בֶּן-אוֹנִי, וְאָבִיו קָרָא-לוֹ בִנְיָמִין" (בראשית לה 18).

רש"י	מקורות לפירושו
בן אוני – בן צערי. בנימין – נראה בעיני: לפי שהוא לבדו נולד בארץ כנען שהוא בנגב, כשאדם בא מארם-נהרים, כמו שנאמר "בנגב בארץ כנען" (במדבר לג 40); "הלוך ונסוע הנגבה" (בראשית יב 9). בנימין – בן ימין, לשון 'צפון וימין אתה בראתם' (תה' פט 13). לפיכך הוא מלא.	ותקרא שמו בן-אוני, בר-צערי בלשון ארמי, ואביו קרא לו בנימין, בלשון הקודש (בראשית רבה פב, ט).

לפי מדרש חז"ל, השם, שנתנה לו אמו, קשור באירוע המצער הכרוך בלידתו: 'בן-אוני', המתורגם לארמית 'בַּר דְּוָיֵי' (=בן צערי), ואילו השם, שנתן לו אביו – 'בנימין' הוא בשפה העברית.

רש"י הביא בפירושו את תחילת דברי המדרש, אולם איננו מרחיב כדברי המדרש על מקורות השם בשפות השונות. לעומת זאת, הוא מדגיש את השימוש באזכור צד ימין במובן הגאוגרפי של ארץ-ישראל, כלומר שמו של בנימין נגזר ממקום-לידתו בארץ-ישראל, שהוא נחשב כצד ימין.[13]

השם בנימין בשתי י'[14] מעיד על כך שהוא בן-ימין, כלומר בן-הדרום.[15]

מדוע רש"י פירש את שמו של בנימין במובן גאוגרפי – בשונה מפרשנים אחרים (ראב"ע, רשב"ם, רד"ק), שהסבירו את המילה 'ימין' במשמעות ימים (בחילופי מ-נ), כלומר בן זקונים?[16]

---

13. רמב"ן על-אתר מעיר על-פירוש רש"י, כי ארץ ישראל נמצאת מערבית לארם נהרים ולא דרומית, ולכן, לדעתו, משמעות השם בנימין איננה גאוגרפית, אלא תרגום חיובי של חוזק, שהוא הפך דברי רחל 'בן אוני': "והנכון בעיני, כי אמו קראתו בן אוני, ורצתה לומר: 'בן אבלי', מ'לחם אונים' (הושע ט 4); 'לא אכלתי באוני' (דברים כו 14); ואביו עשה מן אוני – הכח, מלשון 'כי הוא ראשית אונו' (דברים כא 17); 'ולאין אונים עצמה ירבה' (ישעיה מ 29); ולכן קרא אותו בנימין - 'בן הכח', כי החזוק הוא בימין, ולכך קראו 'בן הכח' או 'בן החזוק', כי הימין – בו הגבורה וההצלחה". גם ב**מדרש שכל טוב** לבראשית לה, מהדורת בובר, אפשר למצוא את ההסבר לצד ימין – כביטוי לחוזק, ולא להיבט גאוגרפי.

14. המופיע בכל המקרא 16 פעמים – לעומת שמו בכתיב חסר (בנימן), המופיע 151 פעמים. גם חז"ל עמדו על שינוי זה בשמו המלא של בנימין (ראו בבלי, סוטה לו, ע"ב).

15. ש"פ גלברד, **לפשוטו של רש"י**, פתח תקווה תשנ"ז, עמ' שלה. גם מדרש שכל טוב פירש את משמעות צד ימין בשמו של בנימין כפי רש"י: 'ואביו קרא לו בנימין. בלשון הקודש, בן, שמחזיק בימיני לנהלי (=לנהלני), בן ימין, שנוטה לימין ולא לשמאל...' (**מדרש שכל טוב**, מהדורת בובר, בראשית לה).

16. גם בנוסח השומרוני מופיע הקשר של ימים – 'בנימים'. השוו א' טל ומ' פלורנטין (מהדירים), **חמישה חומשי תורה: נוסח שומרון ונוסח המסורה**, תל-אביב תשע"א.

ייתכן, שבקריאת-שמו של בנימין בזיקה לארץ-ישראל – רצה יעקב להדגיש, על-פי פירוש רש"י, את השינוי הקיים בין בנימין לבין אֶחָיו שנולדו בחרן, לא רק מבחינה גאוגרפית 'טכנית', אלא גם **מבחינה רוחנית**: בהעדפת ארץ-ישראל על-פני חרן. הסבר זה של רש"י תואם את דברי-המדרש, שהסבירו את עדיפותו הרוחנית של בנימין על שאר השבטים: "מפני מה זכה בנימין, שתשרה שכינה בחלקו? מפני שכל השבטים נולדו בחוצה לארץ, ובנימין נולד בארץ-ישראל".[17]

ב. "...וַיִּסַּע לוֹט מִקֶּדֶם וַיִּפָּרְדוּ אִישׁ מֵעַל אָחִיו" (בראשית יג 11).

רש"י	מקורות לפירושו
מקדם – נסע מאצל אברם והלך לו למערבו של אברם; נמצא נוסע ממזרח למערב.	ונטל לוט ממדינחא (תרגום "יונתן")
ומדרש אגדה: הסיע עצמו מקדמונו של עולם, אמר: אי איפשי לא באברהם ולא באלהיו.	הסיע עצמו מקדמונו של עולם, אמר: אי אפשי לא באברם ולא באלוהו (בראשית רבה מא, ז)

בעקבות מריבת רועי אברהם ורועי לוט – הציע אברהם ללוט, בהיותם בסמוך לבית-אל, להיפרד לאחד הצדדים: שמאל (צפון) או ימין (דרום). לוט התעלם מהאפשרויות שניתנו לו והעדיף ללכת לכיוון מזרח, לסדום.

רש"י, על-פי דברי המדרש, מדגיש כי לבחירתו זו של לוט יש הסבר משמעותי יותר מאשר כיוון גאוגרפי או תועלת כלכלית:

"ויסע לוט מקדם" – הסביר רש"י על-פי המדרש, כי לוט "הסיע עצמו מקדמונו של עולם", כלומר רצה להתרחק מחיי-התלות של רועה-הצאן במי-גשמים ובקשר הרוחני עם הקב"ה,[18] ולכן העדיף מקום, אשר בו אין לצאנו מחסור במרעה:[19] "וישא לוט את עיניו וירא את כל ככר הירדן, כי כלה משקה..." (בראשית יג 10) – כפי שאפשר להשוות זאת לאזורים הפוריים במצרים – "...כגן ה' כארץ מצרים (שם)", אשר ממנה הגיע לאחרונה.

על הבעיה הפרשנית-גאוגרפית בפשט הפסוק – עמדו פרשנים וחוקרים רבים. חלק מהפרשנים טוענים, כי יש לפרש את המילה 'מקדם' על-פי חילופי-בכל"ם: '**ל**קדם'[20] או '**ב**קדם'.[21]

כפי שניתן לראות, הושפע רש"י מתרגום "יונתן", והרחיב את דבריו ואמר, שלוט נסע מהמזרח לכיוון מערב. פירושו של רש"י תמוה, שהרי ניכר מפירושיו, שידע היכן סדום נמצאת (ליד ים המלח), ולכן הוא קורא לים המלח 'ימה של סדום' (רש"י ליחזקאל מז 8). הוא אף תיאר את התופעה הייחודית של ריבוי המלח: 'בימה של סדום דמליח טובא, ואין רוחצין בה אלא

17. ילקוט שמעוני פרשת וזאת-הברכה, רמז תתקנז.

18. "והיה אם שמע תשמעו אל מצותי... ונתתי מטר ארצכם בעתו יורה ומלקוש..." (דברים יא 13-14).

19. סדום – sādu, שם-עצם, הנפוץ בבבלית חדשה ובבבלית ספרותית (CAD 'sādu', p.20) – במובן של מִרְעֶה. משמעות זו כמקור לשם העיר – תואמת את התיאור המקראי של סדום בעיניו של לוט, רועה-הצאן, לפני שה' השחית אותה (בראשית יג 10).

20. כפי שעשו תרגומים אחרים, ראו פירוט אצל י' אליצור, **ישראל והמקרא**, בעריכת י' אליצור וע' פריש, רמת-גן תש"ס, עמ' 25.

21. כפי שמפרשים בן-ישר ונאור – ראו פירוט אצל אליצור (שם), עמ' 26.

לרפואה׳ (רש״י, בבלי שבת קט, ע״א).[22]

לפי דברי רמב״ן, לא קיימת בעיה גאוגרפית, של הליכת לוט ממערב למזרח, כי לדעתו, דברי אברהם ללוט בעניין ההיפרדות ביניהם – נעשתה במזרח: ״...עתה היה במזרח ואחר כן הלך אל ארץ פלשתים שהוא (=שהיא) במערב...״ (רמב״ן לבראשית יג 17).

על תחילת פירושו של רש״י בפסוק זה, שהושפע מתרגום ״יונתן״ – העירו פרשנים וחוקרים רבים כי טעה,[23] והיו שהציעו הצעות דחוקות.[24] אנו מסכימים, שקיים קושי בהבנת פשט הכתוב במובן גאוגרפי, וכן קיימת בעיה בהבנת דבריו של רש״י: ׳נמצא נוסע ממזרח למערב׳, אשר מהם משתמע, כי לוט הלך למערב – דבר שאיננו אפשרי מההיבט הגאוגרפי, משום שהוא הלך לסדום, הנמצאת דרומית-מזרחית לבית-אל.

אליצור התייחס לחלק השני בפירושו של רש״י והסביר, כי פירוש הדרש של רש״י למילה ׳מקדם׳ – מבוסס על רמז, המצוי בפשוטי-המקראות, שנזכרו קודם לכן:

בקשר לבניית-המזבח והקרבת-הקרבן בבית-אל – נאמר על אברם: ״ויקרא בשם ה׳״ (בראשית יב 8), לאחר שבנה את המזבח: ״ויבן שם מזבח לה׳״ (שם), ועל מיקומו המדויק של המזבח נאמר, שהיה בהר ׳מקדם לבית-אל, בית-אל – מים, והעי – מקדם׳ (שם). לפי דבריו, יציאת לוט ׳מקדם׳ מחזירה אותנו אסוציאטיבית **מבחינה רוחנית** אל ההר המיוחד: ״עד המקום, אשר היה שם אָהֳלֹה בתחלה, בין בית-אל ובין העי״ (בראשית יג 3), ואל מיקומו של המזבח: ״אל מקום המזבח, אשר עשה שם בראשונה״ (שם יג 4), ואל הקריאה בשם ה׳: ״ויקרא שם אברם בשם ה׳״ (שם). לכן, עזיבתו של לוט איננה מוסברת רק מבחינה גאוגרפית (לאיזה כיוון הלך), אלא מבחינה רוחנית (״הסיע עצמו מקדמונו של עולם״, כלומר הוא איננו קורא בשם ה׳, כפי שפירש רש״י).

דבריו של אליצור אינם מיישבים את הפער שבין פירוש רש״י לבין המציאות הגאוגרפית, אלא אם כן נאמר, שגם פירושו הראשון של רש״י איננו גאוגרפי אלא מטפורי, כלומר ההיפרדות של לוט מאברהם – חושפת יותר מטפח אחד על ההבדלים המהותיים בין אברהם ללוט בתחום המוסר[25] ובאמונה בקיום הבטחת הקב״ה.[26] לאור זאת, הביא רש״י את המדרש, שתיאר את הליכתו של לוט לכיוון ׳קדם׳, שהוא אמנם מתייחס לאותה ׳שושנת-רוחות׳, שנאמרה לפני-כן בדברי אברהם ללוט (לפנות לימין או לשמאל), אך ״מאבדת את הצפון״ הפנימי – קדמונו של עולם.

---

22. ראב״ם תמה על דברי רש״י אלו, שהרי מתיאור גבולות הארץ – ברור, שסדום נמצאת במזרח, בעוד שבית-אל נמצאת במרכז הארץ: 'ותימה, שמגבולי הארץ נראה, שכבר הירדן – במזרחה של א״י, ובית-אל – תוך א״י, ונמצא, שההולך מבית-אל, שהיה אברהם דר שם, אל ככר הירדן, הולך מאצל אברהם למזרחו הוא. וצ״ע [וצריך עיון]'.

23. בכתב-יד לייפציג, ספריית האוניברסיטה B.H.1 (מתכ״י, ס' 75016) הוסיף הסופר את ההערה הבאה, שמטרתה להסביר את: 'למערבו של עולם אי איפשר לומ'[ר] שהרי [ים] המלח במזרח של ארץ ישר'[אל] היא'. אליצור הביא כמה תרגומים (שתיקנו כביכול את נוסח המקרא), שתרגמו את המילה 'מקדם', לכיוון מזרח – 'לקדם'. ראו אליצור (שם), עמ' 25.

24. רשימת פרשנים ודעות בעניין זה – ראו מ' בן ישר, 'ויסע לוט מקדם', י' בן שם, חמ״י גבריהו וב״צ לוריא (עורכים), **ספר יוסף ברסלבי (ברסלבסקי)**, ירושלים תש״ל, עמ' 94-98.

25. למשל, בעניין הגזל: "לפי שהיו רועין של לוט רשעים, ומַרְעִין צאנם בשדות אחרים, ורועי אברם מוכיחים אותם על הגזל..." (רש"י לבראשית יג 7, ד"ה ויהי ריב); "נְכָרִים היו משאר גמלים, שהיו יוצאים זמומים מפני הגזל, שלא ירעו בשדות אחרים" (רש"י לבראשית כד 10, ד"ה מגמלי אדניו).

26. בברכת הזרע לאברהם: 'הארץ נְתָנָה לאברם, ולו אין יורש, ולוט יורשו' (רש"י לבראשית יג 7, ד"ה ויהי ריב).

סיכום

בפירושו של רש"י מצאנו התייחסות למונחי ארבע רוחות השמים וחשיבותם בתיאורי-המקרא. השימוש בארבע רוחות השמים, ובעיקר כיוון מזרח שכונה 'קדם' – אינם רק מונחים גאוגרפיים אצל רש"י, **ולדבריו, יש לרוחות השמים משמעות רוחנית-דתית.** רש"י מדגיש, כי בעוד שלכיוון מזרח הייתה חשיבות רבה בקרב העמים בתקופה העתיקה, משום ששם מוצא השמש, ואליו פונים פני האדם (קדימה), הרי לדבריו אפשר למצוא גישה דתית, התואמת את האמונה היהודית למושג 'קדם' (מזרח): הקב"ה הוא קדמונו, כלומר יוצרו של העולם.

תפיסה זו של רש"י ביחס לארבע רוחות שמים – תואמת את גישתו הפרשנית לגאוגרפיה, המדגישה את המשמעות הסמלית-רעיונית ואת המסר החינוכי העולה ממנה, ומתעלמת, כמעט לחלוטין, מההיבטים הראליים של הגאוגרפיה, שאותם לא הכיר מניסיון אישי או ממקורות ישירים.

אסף תורג'מן

פרשנות טיפולוגית בדמותו של עשו במדרשי-חז"ל ובפרשנות-ימי-הביניים*

תקציר

המאמר בוחן את דמותו הטיפולוגית של עשו במסורות היהודיות בימי-הביניים. על בסיס הניגוד, המצוי בין שני הפסוקים, הפותחים את ספר מלאכי: "הלא אח עשו ליעקב, ואֹהַב את יעקב, ואת עשו שנאתי..." (מלאכי א', ב-ג) – מתוארת דמותו של עשו כדמות דו-משמעית: מחד גיסא, מהווה עשו סמל של איבה בין יהודים ללא-יהודים וראשיתו של מיתוס שנאת-ישראל, ומאידך גיסא, הוא סמל לאחווה בין ישראל לעמים. הכפילות המצויה בטיפולוגיה באה לידי ביטוי גם בדחף הסותר של הפרשנות היהודית בימי-הביניים לכרוך או להפריד בין דמותו של עשו לבין הסמל הטוטלי של שונא-ישראל – עמלק. כשעשו משמש כסמל לשנאת-ישראל, ניכרת המגמה לחברו עם עמלק; כשעשו מהווה סמל כללי ליחסי-העמים עם-ישראל, ניכרת המגמה ההפוכה – הדגשת ההבחנה שבין שני סמלים טיפולוגיים אלו.

***מילות מפתח**: עשו; אדום; עמלק; קריאה טיפולוגית; שנאת-ישראל; יחסי-ישראל והעמים.*

מבוא

בספרה 'עיונים בספר בראשית' מתארת חוקרת-המקרא, נחמה ליבוביץ, את הטיפולוגיה של עשו-אדום בדברים הבאים: "...באגדה אין עשו (וכן פרעה והמן וגוג) אישיות היסטורית מסוימת, החיה בתקופה היסטורית מסוימת, הקשורה למאורע מסוים, אלא **סמלים** הם, תחנות בשנאת-ישראל. [...] לסמל אין תכונות טובות וגם רעות; סמל הוא חד-משמעי. במדרש אין עשו – אָדָם, אלא סמל, סמל-השנאה והאיבה..."[1]

ואכן בנקל אפשר להבחין בגלגוליו הסמליים של אדום במסורות היהודיות – מוטיב דומיננטי בתיאור תופעת שנאת-ישראל, אך האם אכן הטיפולוגיה מדגישה רק את היותו של עשו אויב מיתולוגי, 'סמל השנאה והאיבה', דמות 'חד-משמעית'?

לכאורה, דבריה של ליבוביץ נאמנים לפרשנות הדומיננטית בספרות-המדרש לדמותו של עשו: כך, למשל, הצירוף 'עשו הרשע' מופיע 222 פעם במדרשי-חז"ל, נתון מפתיע, אם נזכור, כי אין לצירוף זה ולוּ אזכור אחד בפשוטו של מקרא. ואולם, גם אם נתעלם מהניגוד החריף בין דמותו

---

* אני מודה לפרופ' מנחם קלנר ולנעמי זוהר על הערותיהם המחכימות והמועילות, וכן – על הסיוע בכתיבת מאמר זה.

1. נ' ליבוביץ, **עיונים בספר בראשית**[4], תל-אביב תשל"ג, עמ' 199.

של עשו לפי פשוטו של מקרא – לבין דמותו בפרשנות המדרשית, עדיין אפשר למנות כמה מדרשים, הזורים אור חיובי על דמותו הטיפולוגית של עשו, ומונים גם תכונות טובות בדמותו המקראית (כיבוד-הורים, למשל).

מאמר זה מתעתד לבחון את משמעותו הטיפולוגית של עשו בספרות הרבנית בימי-הביניים – תוך הצגת מודל-רצף, הממחיש את מורכבות-היחס אל דמותו של עשו במסורות היהודיות:

חלקו הראשון של המאמר דן בהגדרותיו של המיתוס הטיפולוגי – תוך בחינת מידת הרלוונטיות של דפוס-קריאה, הטיפולוגית למקורות היהודיים.

החלק השני סוקר את גלגולי הטיפולוגיה ומשמעויותיה סביב דמותו של עשו במקרא, במדרש ובפרשנות היהודית בימי-הביניים.

לבסוף, אנסה לצקת את הַתְּמוֹת, הנגזרות מהקריאה הטיפולוגית – לכדי מבנה-רצף ראשוני, המדגיש את דו-המשמעות הטיפולוגית של עשו – הן כסמל למכלול יחסי העמים וישראל (לרבות יחסי אחווה וידידות), והן כדמות מיתית בעלת אופי מכני-קבוע ומובהק של שונא-ישראל. מבנה-רצף זה מבוסס על ההפרדה או החיבור בין דמותו הטיפולוגית של עשו לבין דמותו הטיפולוגית של עמלק, נכדו.

מיתוס טיפולוגי

מאבק-אחים סביב בכורה, ירושה רוחנית וחומרית ואהבת-הורים הם מוטיבים, החוזרים ונשנים בסיפורי ספר בראשית,[2] אך מבין כל סיפורי-המאבק בולט סיפור זה בעיקר בשל אורכו. העלילה סובבת סביב ארבע מערכות עיקריות:

א. בהריונה של רבקה ולידת התאומים; ב. במאבקי-הבכורה, בקנאת-האחים ובמעשי-הרמייה; ג. דרך גלותו של יעקב בחרן והפיכתו למשפחה-אומה; ד. המפגש המחודש בין האחים והפיוס שבסופו.

אולם ייחודו של סיפור זה נובע לא רק מאורכו או מהשוואתו לסיפורי-מקרא אחרים, אלא מהיותו מיתוס טיפולוגי, סמל למאבק לאומי, דתי ותרבותי "שדורות על דורות דחקו ודחסו עצמם אל תוכו".[3]

כך ספרות חז"ל, ובעיקר – זו המדרשית, טענה את סיפור יעקב ועשו – בהשראת מציאות פוליטית, מאבקי-דת ודיכוי תרבותי ולאומי – במוטיבים ובסמלים רבים. הללו הופכים אותו לאחד מביטוייו הראשוניים של מיתוס שנאת-ישראל במסורת היהודית ומודל יצוק ליחסי-ישראל והעמים. אך מדוע?

מה יש בסיפור מיתי זה שהוביל לכך? במילים אחרות, מה בסיפור זה עורר את המקרא, ולאחריו – את חז"ל ואת הפרשנים המסורתיים לדורותיהם לדרוש אותו, לבקש ולמצוא בו רמז לעצמם, לעתידם וליחסיו של עם-ישראל עם עמים אחרים?

דומה, שמענה על שאלות אלו טמון באופיה של הקריאה הטיפולוגית ובעלילת-הסיפור המקראי עצמו, הדוחפת לקרוא בה בצורה זו.

---

2. להרחבה על אספקטים אלו – ראו J.S. Kaminsky, **Yet I Loved Jacob: Reclaiming the Biblical Concept Election**, Nashville 2007.

3. ראו י"י יובל, **שני גויים בבטנך**, תל-אביב תש"ס, עמ' 18.

נפנה אפוא ונתבונן בהגדרות הקריאה הטיפולוגית, בתובנות, שהיא מגלה על דמותו של עשו, ובבחינת הרלוונטיות של קריאה זו למסורות היהודיות.

ספרסטיין מגדיר את צורת הקריאה הטיפולוגית ושימושיה:[4]

> Typological interpretation is the intersection between exegesis and historiography. Serving to connect a classic literary text with historical events that lie beyond that text – whether in past, present, or future for the interpreter – it is about a way of reading a piece of literature and a way of understanding what happens in the world. The use of typological interpretation by early Christian thinkers in order to demonstrate the continuity between the Hebrew Scriptures and the central Christian story is obvious to every reader of the New Testament and the Church Fathers. Its status within the Jewish tradition is somewhat more problematic.

הסיפא בדבריו של ספרסטיין רומז לפולמוס על מידת שייכותה של הקריאה הטיפולוגית למסורות היהודיות. כך, חוקר-המדרש, יצחק היינמן, סובר, כי הדרשות הטיפולוגיות "לא היו חביבות על רבותינו באותה המידה כמו על הכנסייה שראתה את ספרי 'הברית העתיקה' רק כפרוזדור לספרי הברית החדשה".[5]

עמדה נחרצת עוד יותר מגלם פונקנשטיין, הטוען, כי טכניקת קריאה זו היא "ללא ספק, צורת פרשנות נוצרית",[6] כשלדידו, ראשון חכמי ישראל, שאימץ את הקריאה הטיפולוגית, הוא הרמב"ן, בתקופה, שבה רבים מפרשני-המקרא היהודים בימי-הביניים ולאחריהם – נמנעו מצורת קריאה זו, ככל הנראה, עקב מקורה הנוצרי.

בניגוד לעמדותיהם – סובר יאיר חרל"פ, כי יסודותיה של הפרשנות הטיפולוגית נעוצים כבר בספרות-חז"ל, ובעיקר במקור האמוראי בראשית רבה, וכי מלבד הרמב"ן, היו "פרשנים ודרשנים רבים, אשר השתמשו בפרשנות הטיפולוגית".[7] חרל"פ מסתמך על מימרת-המדרש "כל מה שכתוב באברהם – כתיב בבניו" (בר"ר מ', ו) ו"סימן נתן לו הקב"ה לאברהם, שכל מה שאירע לו – אירע לבניו" (תנחומא, לך לך, ט). לטענתו, המיר רמב"ן ניסוחים אלה במימרה, שהפכה לשגורה יותר: "כל מה שאירע לאבות – סימן לבנים" (בראשית י"ב, ו).[8]

לפולמוס קיימות עוד וריאציות רבות, אשר מפאת קוצר-היריעה אין המקום לדון בהן כאן, אך לסיכום הדברים – נאמר, כי בין יש בפרשנות הטיפולוגית משום יצירה יהודית מקורית ובין היא פרי השפעה נוצרית; בין היא רווחה בקרב הפרשנים המסורתיים היהודיים ובין לאו, הרי לכל הדעות היה זה הרמב"ן, יותר מכל פרשן יהודי אחר, אשר פיתח, שכלל והעצים את דפוס-הקריאה הטיפולוגית – לכדי יסוד עיקרי וחשוב בפירושו על סיפורי-בראשית.

---

4. M. Saperstein, 'Jewish Typological Exegesis after Nahmanides', **Jewish Studies Quarterly**, 1, 2 (1993/4), p.158.
5. י' היינמן, **דרכי האגדה**, ירושלים תש"ל, עמ' 149.
6. ע' פונקנשטיין, **תדמית ותודעה היסטורית ביהדות ובסביבתה התרבותית**, תל-אביב תשנ"א, עמ' 157.
7. י' חרל"פ, '"מעשה אבות סימן לבנים" כפירוש טיפולוגי בדברי הראשונים', **מגדים**, 41 (2005), עמ' 86.
8. על גלגוליה של האמרה הדומה 'מעשה אבות סימן לבנים' – ראו ב' פישלר, '"מעשה אבות סימן לבנים" – גלגולה של אמרה', **סיני**, 131 (2003), עמ' 77-96.

נקדיש אפוא הסבר קצר על משמעות האמרה 'מעשה אבות סימן לבנים' בפרשנות הרמב"ן:

נתבונן בפתיחתו של הרמב"ן לשלל הסבריו הטיפולוגיים על אודות סיפורי האבות:

> "אומַר לך כלל, (אשר) תבין אותו בכל הפרשיות הבאות בעניין אברהם, יצחק ויעקב, והוא ענין גדול, (אשר) הזכירוהו רבותינו בדרך קצרה, ואמרו: כל מה שאירע לאבות – סימן לבנים, ולכן יאריכו הכתובים בסיפור המסעות וחפירת הבארות ושאר המקרים; ויחשוב החושב בהם, כאילו הם דברים מיותרים, (אשר) אין בהם תועלת, וכולם באים ללמד על העתיד" (פירוש-התורה, בראשית י"ב, ו).

בדברים אלו מתמודד הרמב"ן עם הקושי, הטמון באורכם של סיפורי-האבות ובפרטים הרבים, שהתורה עומסת על תיאור קורותיהם – מאפיין ספרותי, הנעדר לחלוטין בציוויים על 'גופי-תורה'.[9] רוצה לומר, לא סיפורים בעלמא יש כאן, אלא יסוד חשוב בסיפורה העתידי של האומה – מדור-האבות ועד קץ-הימים. כך, למשל, עלילות יעקב ועשו, מאבקם והתנהגותם זה עם זה – רומזים על הגלות השלישית של עם-ישראל, 'גלות-אדום', שעל-פי המסורות היהודיות – ראשיתה בחורבן הבית השני, וסיומה – בגאולה הנצחית של עם-ישראל, המתבטאת בביאת-המשיח.

הלברטל בספרו המאלף על הרמב"ן ויצירתו: 'על דרך האמת' – מונה שלושה מובנים אפשריים לקשר בין המסמן – מעשה אבות, למסומן – קורות הבנים, ומעשיר בכך את הגדרת ההסמלה שהוצגה לעיל:[10]

המובן **הראשון** מתאר את פעולת האל בהיסטוריה ככזו, המטרימה באמצעות אירועים סימבוליים, את ההתרחשויות העתידיות.

המובן **השני** נובע מראיית-ההיסטוריה כמבנה פרקטאלי, מבנה, שכל קטע בו נושא את תכונותיו של המבנה כולו. כך, מִקְטָע היסטורי מסיפורי-האבות הוא ביטוי קצר וזהה להתרחשות היסטורית רחבה יותר.

המובן **השלישי** מתאר את הקשר בין המסַמן למסומן כקשר סיבתי-פיגורטיבי; פעולה מסוימת בסדר-גודל קטן – מחוללת התרחשות מקיפה הרבה יותר. במילים אחרות, המסַמן, מעשה-האבות, הוא פעולה, המוציאה אל הפועל את המסומן, קורות-הבנים.[11]

עיון בדברי הרמב"ן מעלה כי ראייתו את המימרה: 'מעשה אבות סימן לבנים' – מוסבת על המובן השלישי:

> "...כי כאשר יבוא המקרה (=המאורע) לנביא משלשת האבות – יתבונן ממנו הדבר, הנגזר לבוא לזרעו. ודע, כי כל גזֵרת-עירין (=גזרה עליונה), כאשר תצא מכח גזֵרה אל פועל דמיון, תהיה הגזֵרה מתקיימת על כל פנים (=בצורה מוחלטת ולא מותנית). ולכן יעשו הנביאים מעשה בנבואות – כמאמר ירמיהו שצוה

---

9. קושי זה העסיק גם את חז"ל: "אמר רבי אחא: יפה שיחתן של עבדי בתי אבות מתורתן של בנים: פרשתו של אליעזר – שנים ושלושה דפים, הוא אוֹמֶרֶת וְשׁוֹנָה, ושרץ – מגופי-תורה, ואין דמו מטמא כבשרו אלא מריבוי המקרא" (בר"ר ס', ח).

10. מ' הלברטל, **על דרך האמת: הרמב"ן ויצירתה של מסורת**, ירושלים תשס"ו.

11. השוו לפונקנשטיין (לעיל הערה 6), עמ' 157-179.

> לברוך: והיה ככלותך לקרוא את דברי הספר הזה, תקשור עליו אבן, והשלכתו אל תוך פרת ואמרת: ככה תשקע בבל וגו' (ירמיהו נ"א, סג). וכן ענין אלישע בהניחו זרועו על הקשת, ויאמר אלישע: יְרֵה. וַיּוֹרֶ. ויאמר (אלישע): חץ תשועה לה', וחץ תשועה בארם (מל"ב יג, טו), ונֶאמר שם: ויקצוף עליו איש האלהים ויאמר: להכות חמש או שש פעמים, אז הכית את ארם עד כַּלֵּה, ועתה שלש פעמים תכה את ארם (שם שם יט), ולפיכך החזיק (=גרם, שתהא לו חזקה) הקב"ה את אברהם בארץ ועשה לו דמיונות (=הביא עליו מאורעות דומים) בכל העתיד להעשות בזרעו. והבן זה" (פירוש התורה, בראשית י"ב, ו).

באופן דומה רואה הרמב"ן את פעולותיו ואת אופיו של עשו-אדום בתור אלה, המטרימות ומוציאות אל הפועל את פעולות הגויים בגלות האחרונה.

נתבונן אפוא בעיון בגלגוליה של המשמעות הטיפולוגית בדמותו של עשו, ה*אחר* ההיסטורי והקונקרטי בשיח היהודי.

עשו-אדום-רומי-נצרות

הדחף לקריאה הטיפולוגית, המהווה גם את הנבט הראשון למשמעויות המורכבות של דמות עשו – נעוץ כבר בפתיחה העלומה של עלילת האחים התאומים: "ויתרוצצו הבנים בקרבה, ותלך (רבקה) לדרוש את ה'" (בראשית כ"ה, כב).

ההתרוצצות היא מאורע חריג, שגרם לרבקה "לדרוש את ה'", ולכן הוא עורר גם את חז"ל לדרוש את פשר המילה 'ויתרוצצו' – תוך שהם חושפים תובנות במהותו של המאבק:

ר' יוחנן רואה במילה זו רמז למילים: ריצה ורציצה – "זה רץ להרוג את זה, וזה רץ להרוג את זה" (בר"ר ס"ג, ו).

בדרשתו של ר' ברכיה הופכת איבה הדדית ושווה בין עוברים, שרוצים להרוג זה את זה – לריצתו-שנאתו נטולת-ההסבר של עשו את יעקב: "שלא תאמר: משיצא ממעי אמו, נזדווג (=הרע) לו, אלא עד (=כבר) (כ)שהוא במעי-אמו – זְרָתֵּהּ (=אגרופו) [של עשו] מתוחה לְקִבְלֵהּ (=כנגדו [להכות את יעקב]). הדא הוא דכתיב (=זהו שכתוב: תה' נ"ח, ד): 'זֹרוּ רשעים מבטן'" (בר"ר ס"ג, ו).

כאן עשו בלבד, 'רשע מבטן', רודף אחר יעקב ומנסה לחבול בו.

ריש לקיש רואה במילה 'ויתרוצצו' – רמז למילים: 'התיר' ו'ציווי', ולכן הוא מפרש את מאבק האחים כמאבק בין תרבויות, שאינן יכולות לדור בכפיפה אחת, או בלשון המדרש – "זה מתיר צוויו של זה, וזה מתיר צוויו של זה" (בר"ר ס"ג, ו).

שלושת האופנים של דרישת-התיבה: 'ויתרוצצו' – מעלים שלוש משמעויות, השזורות לאורכו של המיתוס:

א. הראשונה חושפת מאבק הדדי ושווה בין אחים, מאבק, שתחילתו נעוצה אולי בשלב מוקדם, רחם-האם, והוא טומן בחובו ביטויי-אלימות קיצונית והרג. אך אם נתעלם לרגע מההקשר המיתי בהיריונה של רבקה, הרי שניתן לראות בכך סמל וביטוי אנושי, ואולי אף טבעי, במידה רבה, למאבק, לתחרות ולקנאה *בין אחים*.

ב. המשמעות השנייה מתנתקת מהקשר המאבק ההדדי ומובילה את הקורא אל עבר תחומה

של השנאה חסרת-הפשר, שנאה מטפיזית וחד-צדדית של עשו ליעקב.

ג. המשמעות השלישית פותחת דלת לקריאה טיפולוגית של הסיפור: לא מאבק בין אחים יש כאן, אלא מאבק בין תרבויות, או שמא בין דתות מתחרות, המפירות כהתרסה אחת את ציוויה של זולתה, כפי שהדבר ניכר בבירור גם בדרשה הבאה:

"ויתרוצצו בקרבה – עוברת על בתי-עבודה-זרה – ועשו מפרכס לצאת... עוברת על בתי-כנסיות ובתי-מדרשות – ויעקב מפרכס לצאת..." (בר"ר ס"ג, ו).

העלילה, הנפרסת במקרא המורחב, מכילה במידה זו או אחרת את שלוש הפרשנויות הללו, החושפות בכל פעם ממד אחר בדמויות-האחים: פעמים, שהדגש מושם במאבק בכורה בין האחים או בין העמים, ופעמים – דווקא באלמנטים של שנאה, עורמה צינית ותאוות-נקם.[12]

אולם מה שהאיץ את מגמת-הקריאה הטיפולוגית יותר מכל, הן היהודית והן הנוצרית,[13] הוא, ללא ספק, דברי האל, החושפים בפני רבקה את פשר סבל ההיריון ומבשרים לה על עתיד המאבק שבין התאומים: "שני גוים בבטנך, ושני לְאֻמים ממעַיִךְ יפרדו, ולאֹם מלאֹם יאמץ, ורב יעבד צעיר" (בראשית כ"ה, כג):

בפסוק זה פותח המקרא צוהר רחב לפרשנות הטיפולוגית ולראיית הסיפור – כמבשר קורותיהם של הדורות הבאים:

> "שני גוים בבטנך... אדריאנוס – בעובדי-כוכבים, שלמה – בישראל" (בר"ר ס"ג, ז).

ביטוי ראשוני למגמת ההסמלה מופיע כבר בפרשת 'וישלח' עם זיהויו של עשו – כאדום ובהמרת שמו של יעקב לשם ישראל, אולם רק בספרי-הנביאים האחרונים הופך עשו-אדום לסמל מיתי ולאידאה של מאבק/שנאה מול יעקב-ישראל.

וינברג ממקד את תשומת-הלב בנבואות-עמוס ועובדיה ורואה בהן ביטוי ראשון לדימוי המיתי והמאיים, הטמון בשם 'אדום':

> "ניצן ראשון לרעיון, שאדום היא אידיאה כלול בספר עמוס... בתחילת הספר זועם עמוס על מעשיו של אדום ההיסטורית (עמוס א', יא-יב), והנביא משלב את אדום בשורה של עמים שכנים אחרים... בסיומו של הספר מבטא הנביא את תקוותיו האסכטולוגיות (ט', יא-טו). הקמת סוכת דוד הנופלת – באה, 'למען יירשו את שארית אדום וכל הגויים' (עמוס ט', יב). אכן, עדיין אדום איננה מייצגת את כל הגויים, אך ניכר, שאדום היא כבר פרוטוטיפוס לכל הגויים... כאן מתגלה הניצן הראשון להפיכת אדום לאידיאה..."[14]

שלב מפותח יותר בתהליך הטיפולוגי – הפיכתו של עשו-אדום לסמל מיתי למאבק/שנאה – ניכר לאחר מכן בספרות-חז"ל ובמעבר מדפוס המסורת שבעל-פה – למסורות המדרש והאגדה.[15] בעת

---

12. לסקירה מפורטת של גלגוליו הטיפולוגיים של מאבק האחים – ראו מ' קם, 'האחר מאתנו והאחר בתוכנו – גלגוליו של סיפור יעקב ועשיו מן המקרא ועד לעת החדשה, ח' דויטש (עורך), **האחר – בין אדם לעצמו ולזולתו**, תל-אביב תשס"א, עמ' 342-366. חלק מהדוגמאות המובאות כאן לקוחות ממאמר זה.

13. כאן המקום לציין, כי הקריאה הטיפולוגית של מיתוס יעקב ועשו – נידונה גם כחלק מהקשר רחב יותר, הידוע בכינוי 'הפולמוס היהודי-נוצרי' בימי-הביניים. להרחבה על פולמוס זה ושייכותו לעלילת האחים המקראית – ראו יובל (לעיל הערה 3), עמ' 16-34.

14. צ' וינברג, 'לדמותו של עשו', **שמעתין**, 78 (1984), עמ' 8.

15. זהלר מציין את המעבר מדפוס המסורת שבעל-פה למסורת המדרש הכתובה – כנקודת-מפנה חשובה, אשר בה הפך סיפור יעקב ועשו

ההיא, בעיקר על רקע חורבן בית המקדש השני ואירועי המרד הגדול, הפכו הדימויים: עשו-אדום ויעקב-ישראל – לנושאי משמעות משיחית-אפוקליפטית בהתווית היחסים שבין יהודה לרומא. כהן נוקב בשמו של רבי עקיבא – כמכונן הקשר הטיפולוגי שבין אדום לרומי. תנא זה חיבר בין אירועי חורבן הבית ומרד בר כוכבא ובין כיבושיה של רומא וביסס קשר זה על דרשתו את הפסוק: "דרך כוכב מיעקב, וקם שבט בישראל... והיה אדום ירֵשה... וירֵד מיעקב, והאביד שריד מעיר" (במדבר כ"ד, יז-יט).

כהן מסביר את דרשת ר' עקיבא כך:[16]

> Ir {עיר} to the Rabbis was clearly 'urbs', the city of Edom and the capital of the empire {Rome}. Bar-Koseba became Bar-Kokhba (The Star), for he was locked in battle with the very nation whom Rabbi Akiba had identified with Edom.

זיהוי זה הלך והשתרש בדורות שלאחר החורבן והמרד ומצא את ביטויו הענף בספרות המדרשית, התנאית והאמוראית. כך, עברה הטיפולוגיה שלב נוסף – חיבור אדום עם מלכות-רומא, וזיהויו של טיטוס, מחריב הבית השני לפי המסורת היהודית, כממשיכו של עשו המקראי:

> "...יצתה בת קול ואמרה לו [לטיטוס]: רשע בן רשע, בן-בנו של עשו הרשע..." (בבלי, גיטין נו, ע"ב).

כאשר התנצרה הקיסרות הרומית במאה הרביעית לספירה, חל גלגול נוסף של הטיפולוגיה עשו-אדום עם זיהויה של רומא עם הדת הנוצרית, זיהוי, שהלך והתעצם בימי-הביניים.

הרמב"ן, למשל, קושר בחיבורו 'ספר הגאולה' בין אדום ובין הנצרות:

> "כי האדומים הם היו הטועים ראשונה אחרי האיש [ישו], שטען שהוא המשיח, וטענו עליו גם באלוהות, והם באו (ל)ארץ אדום, ופשטה טעותם עד רומא הקרובה להם. ונתבססה שם בימי קוסטנטין (=קונסטנטינוס) המלך... לכן תֵּחָשב רומי ואדום מלכות אחת, אף-על-פי שהם אומות שונות... בהיותם על דעה אחת".[17]

דבריו אלו מדגישים, כי לא קשר אתני יש כאן, כפי שאולי ניתן היה ללמוד מגלגוליה הקודמים

למיתוס מכונן בהבנית דימוייו של עם ישראל ביחסיו עם העמים:

> They began, even as the scriptures began, with the 'word'... In the aggadic Midrash the ancestral myth becomes the keystone in the arch of Jewish faith, as The Agada was the well of living waters whence the Jew in exile drank thirstily and drew inspiration and comfort in his bitter struggle.

See: A.C. Zahler, **Redaction of the Jacob - Esau legend in the Midrash**, California 1976.

16. G.D. Cohen, **Studies in the variety of Rabbinic Cultures**, Philadelphia 1991, p. 245.

ראו גם את הדיון סביב דרשת ר' עקיבא על הפסוק: "הקול – קול יעקב, והידים – ידי עשו" (בראשית כ"ז, כב) ומשיחיותו של בר כוכבא בתלמודים: ירושלמי, תענית פ"ד דף ס"ח ט"ד ודיון דומה בבלי, גיטין נז, ע"ב. הורוביץ מעלה את ההשערה, אשר לפיה מכוננו של הקשר אדום-רומא הוא דווקא תלמידו של ר' עקיבא, ר' יוסי בן-חלפתא, תוך שהוא, ר' יוסי, ממקד עוד יותר את הטיפולוגיה ומזהה את רומא עם עמלק. ראו א' הורוביץ, 'מדורו של משה עד דורו של משיח: היהודים מול "עמלק" וגלגוליו', **ציון**, 64, 4 (1999), עמ' 433-432.

17. ח"ד שעוועל, **כתבי רבינו משה בן נחמן**, א, ירושלים תשכ"ג, עמ' רפ"ד-רפ"ה. ראו גם **רש"י על התורה**, בפירושו על ברכת יצחק לעשו (בראשית כ"ח, לט): "..משמני הארץ יהיה מושבך – זו איטליא"ה (=איטליה) של יון".

של הטיפולוגיה או ממקורות אחרים, שרווחו בימי-הביניים,[18] אלא קשר רעיוני – "עשו-אדום שברוח", או בלשון הרמב"ן: "בהיותם על*דעה* אחת".

הסבר מעניין נוסף לקשר שבין אדום לנצרות, המושפע משריגיה של תורת-הקבלה או תורת-הגלגולים, שהתפתחה בימי-הביניים, מופיע בדבריו של פרשן-המקרא, דון יצחק אברבנאל:

> והנה חכמי-האמת קיבלו, שנפש עשיו נתגלגלה בנפש ישו הנוצרי... ואולי שעל זה (=בגלל סיבה זו) נקרא ישוע, שאותיותיו הם אותיות שם עשיו במילואו.
>
> ומפני זה כל המחזיקים בדתו ואמונתו ועובדים אותו היה ראוי שיִקָּראו בני אדום, כיון שישו הוא עשיו, ועשיו הוא אדום.
>
> והנה ברומי היתה התחלת הדת הזאת ושורשה, וקיסרי-רומי ומלכי-הנוצרים קיבלו אותה ראשונה, ולכן כל הנוצרים, המאמינים בדת ישו, הם, בלי-ספק, בני-אדום, בני-עשו... (פירוש ישעיהו לסוף פרק ל"ה).

בספרו "שני גויים בבטנך" חותם יובל את סקירת הטיפולוגיה היהודית על אודות עשו-אדום בדברים הבאים:

> "אדום הפך אפוא לאויב המיתולוגי האחרון של ישראל עד אחרית-הימים – מחליף זהות, שֵם, זמן ומקום, אך תמיד מכונה בכינוי הקמאי והמאיים: אדום".[19]

ואכן הקשריו השליליים והמאיימים של עשו – רווחים בספרות המדרש ובטיפולוגיה של דמות זו. יחד עם זאת, לדמותו הטיפולוגית של עשו – קיימת גם נקודת-מבט אחרת, הרואה את עשו כאח. למורכבות זו, שונא ואח – בדמות אחת, יש קשר הדוק לאויב המטפיזי וסמל-הרוע במסורות היהודיות: עמלק.

בין "אח – עשו ליעקב" ובין "ואת עשו – שנאתי"

דווקא פגישת-הפיוס בין יעקב לעשו, המשופעת בתיאורי-האחווה מצדו של עשו – נדרשת באופן מפתיע בספרות חז"ל בצורה המדגישה את שנאתו של עשו ליעקב:

במדרש-תנחומא מתוארת נשיקת-עשו ליעקב כניסיון לנשיכה:

> "ביקש עשו לנושכו, ונעשה צווארו [של יעקב] של שיש" (תנחומא, וישלח, ד).

גם התנא, רשב"י,[20] המובא בפירוש רש"י על פסוק זה, רואה אמנם בנשיקתו של עשו – נשיקת-אמת "שנכמרו רחמיו [של עשו] באותה שעה ונשקו בכל לבו" (ספרי, בהעלותך ט', י), אך בה-בעת גם קובע, כי התנהגות זו של עשו הייתה יוצאת-דופן וייחודית: "אמר רשב"י: הלכה היא בידוע שעשו שונא ליעקב". זוהי שנאה אוטומטית, נתונה וצפויה מראש.

---

18. אחד החיבורים הימי-בניימים, המנסה ליצור קשר גנאלוגי שכזה, הוא ספר יוסיפון – ראו כהן (לעיל הערה 16), עמ' 243-269.
19. יובל (לעיל הערה 3), עמ' 27.
20. רשב"י, רבי שמעון בר-יוחאי, מהתנאים הבולטים בדור הרביעי (140 לסה"נ לערך), התנגד בחריפות לשלטון הרומי בארץ-ישראל. הוצאתו להורג של רבו, רבי עקיבא, בידי הרומאים, וגם רדיפות הרומאים אותו – תרמו, ככל הנראה, לעמדותיו הקיצוניות כלפי הגויים. דוגמה לעמדות אלו – אפשר לראות במימרתו, הלקוחה מדיון בדיני טומאת-מת: "אתם [בני-ישראל] קרויין אדם, ואין הגוים קרויין אדם" (בבלי, יבמות, ס ע"ב); וכן לאמירתו, שבגינה, על-פי המסופר בתלמוד, גזרו עליו הרומאים מיתה: "כל מה שתיקנו [הרומאים] – לא תיקנו אלא לצורך עצמם: תיקנו שווקים – להושיב בהן זונות, מרחצאות – לעדן בהן עצמן, גשרים – ליטול מהן מכס" (בבלי, שבת, לג ע"ב).

בדומה לכפל-המשמעויות בתיאור המפגש בפשט ובמדרש – גם הפרשנות היהודית משקפת דואליות ביחסה אל דמותו של עשו ואל הקשריה הטיפולוגיים: עשו – דמות ה'אחר', הלא-יהודי, הגוי, משמש כמושא ליחסי-שיתוף, פיוס ואחווה, אך בה-בעת – גם סמל "שנאה, שאינה תלויה בדבר". כך שזורים להם כאחת נשיקה ונשיכה, קרבה וריחוק, אהבה ופחד, כשפעמים בולט היבט אחד, ופעמים – היבט אחר, ולעתים אף שני ההיבטים כרוכים בכפיפה אחת: הם מבטאים וממחישים עוד יותר את מורכבות-היחסים בין ישראל לעמים ואת הפרדוקס הטמון בהם.

מפאת ריבוי-המקורות וקוצר-היריעה – אתמקד בהתווית מודל ראשוני לקוטבי-הרצף, הדן ביחסי-הגומלין שבין עשו-אדום לבין אידאת השונא-אויב במסורות היהודיות – עמלק:

הציווי הטוטלי: "תמחה את זכר עמלק" (דברים כה, יט), שכוון לשבט המדברי, שאוסר מלחמה על ישראל בסמוך ליציאת-מצרים – מדגיש את היותו סמל מיתי של הרוע המוחלט, ובכך מכונן את נצחיות-המאבק והשנאה שבין העמים: "מלחמה לה' בעמלק מִדֹּר דֹּר" (שמות י"ז, טז). כאשר מטוטלת היחס נעה אל דמות עשו כשונא, מודגש הקשר שבין עשו לבין עמלק, ולהפך, כשהיחס נע אל הצד הנגדי, מודגשים דווקא ההבחנה, ההבדלה והשוני שבין שני הסמלים המיתולוגיים. יתר על כן, הדעת נותנת, כי מטוטלת היחס תושפע במידה רבה מההתרחשויות הקונקרטיות שבכל תקופה ומקום, וייתכן, שהשפעה כזאת אכן הייתה. אף-ע-פי-כן, מהעיון בדוגמאות שיוצגו בהמשך – עולה, כי הדואליות בדמותו הטיפולוגית של עשו מקבלת ביטוי אינהרנטי, החוצֶה כבריח תיכון את דימויי-המקרא, דרך מדרשי התנאים והאמוראים, וכלה – בספרות היהודית הענפה בימי-הביניים.

'ואת עשו שנאתי' – עשו כאויב

קשר ראשוני בין עשו לעמלק, על כל פנים, מהבחינה הביולוגית, עורך כבר המקרא עצמו: עמלק הוא נכדו של עשו: "ותמנע היתה פילגש לאליפז, בן עשו, ותלד לאליפז את עמלק" (בראשית ל"ו, יב). אולם ביטוי מהותי יותר לזיקה, שעלולה הייתה להפוך, או שמא הפכה,[21] לבעלת השלכות הלכתיות מרחיקות-לכת – ניתן לראות בדיון חז"ל במסכת בבא בתרא, אשר מציג דו-שיח בין דוד לשר-צבאו, יואב: "...'כי ששת חדשים ישב שם יואב וכל ישראל עד הִכָּרית (=עד אשר הכרית) כל זכר באדום' (מלכים א' י"א, טז). כי אתא לקמיה דדוד (=כשבא [יואב] לדוד), אמר ליה (=אמר לו [דוד]): מאי טעמא עבדת הכי (=מהו הטעם שכך פעלת)? אמר ליה [יואב]: דכתיב (דברים כה) 'תמחה את זכר עמלק'..." (בבא בתרא, כא ע"א-ב).

יואב מנמק את הריגת כל הזכרים באדום בפסוק זה, כשהוא מפרש את המילה זֵכר (=זיכרון) – כזֵכֶר. כך יואב מצמצם ומרחיב את הציווי בעת ובעונה אחת – את הזכרים בלבד, אך גם האדומים נכללים בצו המחַייה.

מגמה זו של זיקה בין עשו-אדום לעמלק – ניכרת במדרשי-אגדה, אשר בתורם מציגים גם הם יחסי-גומלין ביניהם:

מדרש בר"ר (ס"ז, ד), קושר על בסיס תורת הגמול את עקרון 'מידה כנגד מידה' בין צעקתו של עשו, כאשר גילה, כי רומה ע"י אחיו בברכת-הבכורה: "ויצעק צעקה גדלה ומרה עד מאד" (בראשית כ"ז, לד), ובין זעקתו של מרדכי, כשגילה את מחשבת-המן האגגי, שחז"ל זיהו כזרע

21. ראו בהמשך הערה 25.

אגג, מלך עמלק, להשמיד ולאבד את היהודים: "ויזעק זעקה גדולה ומרה עד מאד" (אסתר ד', א).

זיקה ברורה יותר קיימת בצוואת עשו לנכדו, עמלק: "אמר עשו לעמלק: כמה יגעתי להרוג את יעקב, ולא ניתן בידי. תן דעתך לגבות נקמתי!" (ילקוט שמעוני, חוקת, רמז תשסד).

פרשני-המקרא ביה"ב הוסיפו תימוכין רבים לזיהוי זה:

רש"י, על-פי אחת הגרסאות,[22] בפירושו על שבועת-האל למחיית-עמלק כותב:

> "נשבע הקב"ה, שאין שמו שלם, ואין כסאו שלם, עד שימחה שמו של עשו כולו, וכשימחה שמו, יהיה השם שלם והכסא שלם, שנאמר: האויב תמו חרבות **לנצח** (תהילים ט', ז), זהו עשו, שכתוב בו: ועברתו שמרה **נצח** (עמוס א', יא)." (שמות י"ז, טז).

זיהוי מובהק יותר מופיע בפירושיו של רש"י לספר תהילים, פירוש, שרבים רואים בו ביטוי עז לפולמוס המר עם הנצרות:[23]

את הפסוק: "וה' לעולם יֵשֵׁב, כונן משפט לכסאו" (תהילים ט', ח) – מפרש רש"י כנבואה לעתיד לבוא לאחר מפלת עשו, אך מדגיש, "קודם שימחה... כס חסַר, וְשֵׁם חָלוּק", בדמיון ברור לדרשת חז"ל על מחיית עמלק.[24]

כך גם הרמב"ן משלב בין ברכת-יצחק לעשו לבין המלחמה בעמלק – בפירושו על העימות הראשון בין ישראל לעמלק קודם מתן תורה:

> "ויתכן, שפחד משה, פן יתגבר בחרבו – מפני היותו עַם נוחל החרב מברכת הזקן [=יצחק] שאמר לו: ועל חרבך תחיה (בראשית כ"ז, מ), כי המלחמה מן המשפחה הזאת [משפחת עשו] היא הראשונה והאחרונה לישראל, כי עמלק – מזרע עשו, וממנו באה אלינו המלחמה בראשית הגויים, ומזרעו של עשו היה לנו הגלות והחורבן האחרון, כאשר יאמרו לנו רבותינו, שאנחנו היום בגלות אדום (גיטין נז, ע"ב). וכאשר ינוצח הוא וְיֻחָלַשׁ הוא ועמים רבים אשר אתו, ממנה נִוָּשַׁע לעולם, כאשר אמר: ועלו מושיעים בהר ציון לשפוט את הר עשו, והיתה להי המלוכה (עובדיה א', כא), והנה כל אשר עשו משה ויהושע עמהם בראשונה – יעשו אליהו ומשיח בן-יוסף עם זרעם. על כן התאמץ משה בדבר" (פירוש-התורה, שמות י"ז, ט).

הרמב"ן כורך כאחת בין עשו-אדום לבין עמלק וממחיש גם כאן את דבקותו ברעיון הטיפולוגי:

> 'כל אשר עשו משה ויהושע... יעשו אליהו ומשיח בן-יוסף עם זרעם, עמלק ואדום'.[25]

---

22. לדיון במכלול הגרסאות – ראו הורוביץ (לעיל הערה 16), עמ' 439 הערה 61, משם נראה, כי זוהי הגרסה הנכונה. נוסח מעט שונה מופיע באסופת המדרשים הביניימית – ילקוט שמעוני – וזו לשונו: "לפי שנאמר: כי יד על כס יה, שאין הכס שלם ולא השם שלם, עד שיכרית זרע של עשו" (ילקוט שמעוני, עובדיה, רמז תקמט).

23. ראו בהקשר זה – א' גרוסמן, 'בין 1012 ל- 1096: הרקע התרבותי והחברתי לקידוש השם בתתנ"ו', י"ט עסיס ואחרים (עורכים), **יהודים מול הצלב**, ירושלים תש"ס, עמ' 55-73, וגם א' גרוסמן, 'פירוש רש"י לתהילים והפולמוס היהודי נוצרי', ד' רפל (עורך), **מחקרים במקרא ובחינוך**, ירושלים תשנ"ו, עמ' 59-74.

24. "כל זמן שזרעו של עמלק בעולם, לא השם שלם, ולא הכס שלם" (תנחומא, כי תצא, יח).

25. בהקשר הרמב"ן מעניינים הם דבריו של מחבר הקודקס ההלכתי, 'בית יוסף', ר' יוסף קארו, אשר מביא בהגהות לחיבורו, 'בדק בית', את

'הלא אח עשו ליעקב' – עשו כאח

הזיהוי בין עשו-אדום לעמלק תמוה – בהתחשב בציווי האלוהי: "לא תתעב אדומי, כי אחיך הוא". מה רב ההבדל בין כינוי-הקרבה: 'כי אחיך הוא' (דברים כ"ג, ח) – לבין הציווי המוחלט וחסר-הפשרות 'תמחה את זכר עמלק מתחת השמים'. ואכן, שלא כמו עמלק – זוכה עשו במסורות היהודיות גם לפרשנות חיובית, בד-בבד עם ניסיון זהה לנתקו מדימויו של עמלק. ביטוי מדרשי למגמה זו, דרך הניסיון להיצמד לנרטיב המקראי, כשם שמופיעה בו הכרה במידת-מה במרמת יעקב ורבקה – מופיע בקטע הבא:

> "אמר ר' שמעון בן גמליאל: לא כיבד בריה את אבותיו – כמו אני את אבותי. ומצאתי, שכיבד עשו לאביו יותר ממני.
>
> כיצד?
>
> ...הייתי משמש את אבי בכלים צואים, וכשהייתי הולך לשוק, הייתי משליך אותן הכלים (=הבגדים) ולובש כלים נאים ויוצא בהן. אבל עשו לא היה עושה כן, אלא אותן כלים, שהיה לובש ומשַמש בהן את אביו, הן (=היו) מעולים.
>
> תדע לך, (ש)בשעה שיצא לצוד ולהביא לאביו שיברך אותו, מה עשתה רבקה, שהיתה אוהבת את יעקב בנה?
>
> נתנה לו מטעמים ואמרה לו: לך אצל אביך וטול (את) הברכות, עד שלא יטול אותן אחיך.
>
> באותה שעה אמר לה יעקב: אמי! אין את יודעת (בראשית כ"ז, יא), שעשו אחי איש שעיר, ואנכי איש חלק?! שלא (=אני חושש, שמא) ירגיש אבי שאיני עשו, ואני מתבייש בפניו.
>
> מנין? שנאמר (שם): אולי ימושני אבי וגו'.
>
> אמרה לו: בני! אביך – עיניו כהות, ואני מַלְבֶּשת אותך אותן כלים נאים, שאחיך לובש ומשמש בהן את אביך, ואתה נכנס אצלו, והוא אוחז בידך, וסבור בך, שאתה עשו ומברך אותך.
>
> ומנין? שנאמר (שם): ותקח רבקה את בגדי עשו וגו', שבהן היה לָמוּד לשמש את אביו, שנאמר: ותלבֵּשׁ את יעקב.
>
> לפיכך, כשנכנס יעקב אצלו, מה יצחק אומר לו?
>
> הקול – קול יעקב, והידים – ידי עשו. ברך אותו ויצא לו, ובא עשו ונכנס אצל אביו.
>
> אמר לו: מי אתה, (ש)מסיח עמי בקול גדול?
>
> אמר לו: אני בנך בכורך, עשו!

הדברים הבאים: "כתב בארחות חיים בשם הרשב"א בתשובה: רופא ישראל מותר לעשות רפואה לנכרית כדי שתתעבר משום איבה, כמו שמותר למיילדת וכן העיד על הרמב"ן ז"ל, שעשה הוא עצמו כן, עכ"ל. ואני מצאתי כתוב שכתב לו ה"ר יונה על מעשה זה: תבוא עליך ברכה [סגי נהור, רוצה לומר: קללה], שאתה מרבה זרעו של עמלק" (טור יו"ד קנד, סמ"ק ב).

וראו גם בספר 'תשובות הרמב"ן' (1975) סימן קכ והערתו של שעוועל שם, המנמק את דברי ה"ר יונה: "וזה שכתב לו מ'זרעו של עמלק' – נראה לי, שזהו משום דכל עמי אירופה לשיטת הרמב"ן הם מצאצאי אדום, ואדום הוא עמלק" (שם, הערה 3). הדברים מובאים בשינוי קל גם אצל הורוביץ (לעיל הערה 22).

כיון ששמע את קולו, ידע שעשו הוא.

אמר לו: בני! בא אחיך במרמה, ויקח את ברכתך.

באותה שעה התחיל עשו צווח ואומר: בֵּא וראה מה עשה לי התם הזה, שכתוב בו (שם, כה): "ויעקב איש תם יושב אהלים": לא די שצחק לי, על שמכרתי לו את בכורתי, והנה עתה לקח ברכתי!

הא למדת, שעשו היה זהיר בכבוד אבותיו.

אמר רבי יודן: כיון שבאו ישראל לעשות עמו מלחמה, הראהו הקב"ה למשה אותו הר, שהאבות קבורים בו.

א"ל: משה! אמור להם לישראל: אין אתם יכולין להזדווג לו, (שהרי) עד עכשיו מתבקש לו שכר הכיבוד, שֶׁכִּבֵּד את אלו, שקבורין בהר הזה.

מנין? ממה שקרינו בענין: רב לכם סב את ההר הזה" (דברים רבה א, טו).

מלבד דימויו של עשו – כאדם, המקיים מצוות כיבוד אב על הצד הטוב ביותר, נראה מסוף הדרשה, כי עשו כיבד את *אלו שקבורין* בהר הזה', לרבות אברהם, סבו של עשו, ויעקב אחיו. זאת – ועוד, המדרש טורח, באופן חריג בהחלט, לחזור על משמעות סיפור פשט המקרא כמעט בשלמות ומבליט בכך את ההסתייגות מדרך הקריאה המדרשית עד כה, זו המשחירה את דמותו של עשו, המעבדת – ובתוך כך גם מאבדת – את משמעות הפשט.

מדרש אחר, המתאר את מעשיו החיוביים של עשו, הוא מדרשו של ר' יהודה בן-אלעאי:

"ויירא יעקב מאד ויצר לו' (בראשית ל"ב, ח): אמר ר' יהודה בר' עילאי: לא היא יראה, לא היא צרה?

אלא ויירא – שלא יהרוג; ויצר לו – שלא יֵהָרֵג. אמר (בלבו): אם הוא מתגבר עלי, הורגני, ואם אני מתגבר עליו, אני הורגו. הדא הוא: ויירא – שלא יהרוג. ויצר לו – שלא יֵהָרג. אמר (בלבו): כל השנים הללו יושב בארץ-ישראל. (שמא) תאמר, שהוא בא עלי מכח ישיבת א"י? כל השנים הללו הוא יושב ומכבד את הוריו, תאמר: שהוא בא עלי מכח כיבוד אב ואם?" (בר"ר ע"ו, ב).

חלקו השני של המדרש עוסק בזכויותיו של עשו:

קם מציינת, כי יעקב חשש מהמפגש עם עשו, מכיוון שלדעתו הייתה לו נחיתות רוחנית לעומת עשו:

לעשו היו שתי זכויות חשובות, שלא עמדו ליעקב: המגורים בארץ-ישראל וכיבוד-הורים.[26]

גם רש"י בפירושו על התורה מספק הקשר טיפולוגי מתון, בעיקר לנוכח דבריו לעיל:[27]

"שני גוים בבטנך', גיים כתיב, אלו אנטונינוס ורבי, שלא פסקו מעל שולחנם לא צנון ולא חזרת לא בימות החמה ולא בימות הגשמים" (בראשית כ"ה, כג).[28]

---

26. קם (לעיל הערה 12), עמ' 348-349.

27. ראו גם ר' לוביץ, 'יעקב ועשו בשיטתו הפרשנית של רש"י: עיון בשאלת היחס לנוצרים והערה חינוכית בצדו', **שאנן**, יג (תשס"ח), עמ' 99, שם מוצגת התנגדותו של אבן-עזרא לפרשנותו של רש"י, המשחירה את דמותו של עשו.

28. הגמרא (ברכות נז ע"ב ועבו"ז יא ע"א), שרש"י הסתמך עליה, דורשת: אל תקרי גוֹיִם, אלא גַּיִים (=גאים – בחילופי י – א). ובפירוש **לקח טוב** לפסוקנו (מהדורת ש' באבער וילנא תר"ם) נאמר: שני גוים בבטנך. קרינן גּוֹיִם וכתיב גַּיִים – י' מתחלף בא'... ומשמע גַּאִים: זה

ציון שמותיהם של מנהיגי יהודה ורומי: רבי יהודה הנשיא ואנטונינוס – מצביע על הקשר תקופתי רגוע ושָלו בין האומות. מתוך מספר מדרשי חז"ל, המתארים את המפגשים והשיחות שבין שני המנהיגים, מצטיירים יחסי אחווה, ידידות, ואף אהבה – רגש חריג, לכל הדעות, ברקע ההיסטורי שבין העמים.

במקביל לדחף, שתואר לעיל בדבר הזיהוי בין עשו לעמלק, מתקיים גם דחף דומה לנתקו מנכדו הביולוגי, כפי שמבטא זאת הרמב"ם:

> תיאור שבטי בני שעיר והיוחסין האישיים שלהם הם בגלל מצוָה אחת, כי הוא יתעלה ציווה לעקור מן השורש את זרע עמלק דווקא, ואין עמלק אלא בן אליפז מתמנע, אחות לוטן (בראשית ל"ו, יב).
>
> את יתר בני עשו לא ציווה להרוג...
>
> כל זה צדק מן האל, כדי שלא ייהרג שבט אחד בְּקֶרֶב שבט אחר, כי הגְזֵרה לא הייתה אלא על זרע עמלק במיוחד...[29]

בַּצורה דומה, המתייחסת גם היא לפירוט הרב, שמפרט המקרא בתיאור שושלתו של עשו, מפריד הרמב"ן בין עשו-אדום לבין זרע עמלק, דבר תמוה כשלעצמו, אם נזכור את דבריו לעיל על אודות השילוב בין שני הסמלים:

> "...[עמלק] אינו בכלל בני עשו ולא יושב עמהם בהר שעיר... והנה אנחנו נצטוינו בבני-עשו, שלא נתעב אותם, ולא נקח את ארצם, והם כל בניו הידועים לו היושבים בשעיר, כי הם הנקראים **אדום** על שמו, אבל בן-הפילגש [=עמלק] אינו בכלל בני עשו, ולא (יירשו – על-פי כת"י ליסבון) עמהם בארצם, ונצטוינו בו בהפך – לתעב אותו ולמחות את שמו" (פירוש התורה, בראשית ל"ו, יב).

יתר על כן, הרמב"ן מודע לדו-ערכיות, הטמונה גם ביחסו אל עשו הטיפולוגי בתקופתו, וזאת מתוך ניסיונו האישי – כתושב ממלכת ספרד הנוצרית:

> "...אבל אחרי היותנו בגלות בארצות אויבינו לא נתקללו מעשה-ידינו ולא אלפינו ועשתרות צאנינו, ולא כרמינו וזיתינו ואשר נזרע בשדה, אבל אנחנו בארצות כשאר העמים יושבי הארץ ההיא, או בטוב מהם..." (פירוש התורה, דברים כ"ח, מב).

מתוך דבריו עולה, כי היחס אל היהודים בגלות אדום אינו נופל מהיחס אל עמים אחרים, ואולי אף 'בטוב מהם'.

בהמשך לכך, בפירושו הטיפולוגי על מנחת-יעקב לעשו הוא כותב בין השאר:

> "...וגם זה ירמוז, שלא יגזרו עלינו בני-עשו למחות את שמנו, אבל יעשו רעות עם קצתנו בקצת הארצות שלהם: מלך אחד גוזר בארצו על ממוננו או על גופנו, ומלך אחר מרחם במקומו ומציל הפלטים (=הפליטים)... ראו, כי גם לדורות תרמוז זאת הפרשה" (פירוש התורה, בראשית ל"ב, ט).

מתגאה כנגד זה, וזה מתגאה כנגד זה. ד"א שני גאים, שאין לך באומות שאין מקבלין מָרוּת – כישראל ועשו. ועיין עוד בתורה תמימה לפסוקנו אותיות טז, יז ובתוספת ברכה (ספרו האחר של ר' ברוך הלוי אפשטיין) – לפסוקינו.

29. משה בן מימון, **מורה נבוכים**, ב, מהדורת מ' שוורץ, תל-אביב תשס"ג, חלק ג' פרק ז', עמ' 651-652.

מלך גוזר, ומלך מרחם – אויב וידיד במקשה אחת.

סיכום

במהלך שנות החמישים שודרה בתחנת-הרדיו הישראלית 'קול ישראל' סדרת-שיעורים שבועית בפרשת-השבוע. את השיעורים מסרה דרך קבע פרופ' נחמה ליבוביץ, שאיגדה עשור לאחר מכן את רעיונות שיחות הרדיו לסדרת ספרים על חמשת חומשי התורה בשם 'עיונים'. בחורף של שנת 1958, בשיעור על פרשת 'וישלח' (בראשית ל"ב – ל"ו), המתארת את מפגשם הטעון של יעקב ועשו לאחר שנות פרידה וסכסוך, בחרה ליבוביץ למקד את תשומת-הלב בתפיסת-חז"ל 'מעשה אבות – סימן לבנים', כפי שהיא באה לידי ביטוי בפרשנות המדרש ויה"ב לסיפור האחים התאומים.

עיקר דבריה נסבו על הפסוק, המתאר את מפגש האחים: "וירץ עשו לקראתו ויחבקהו ויפל על צוארו וישקהו ויבכו" (בר' ל"ג, ד) – תוך שהיא מבכרת את מדרשי חז"ל, הרואים בנשיקה – נשיכה, או, לכל הפחות, נשיקה יוצאת-דופן, שאינה מלמדת דבר על שנאתו הקבועה של עשו ליעקב, ויוצקת בהם אי-אלו תכנים אקטואליים.

בעקבות שידור הרדיו החלה חליפת-מכתבים פולמוסית בין הפילוסוף, שמואל-הוגו ברגמן, לבינה.[30] ברגמן התקומם למשמע דברי הפרשנות שהציגה וכתב לה בתגובה:

> "הנני מרגיש חובה לומר לך, כמה צער גרמת לי על ידי הפירוש לסיפור על פגישת יעקב ועשו. נבהלתי לשמוע, 'כי כל אשר אירע לאבינו עם עשו, יארע לנו תמיד עם בני עשו'... האין את מבינה, שאת זורעת שנאה לאדם בלב הלומדים והשומעים?... התורה עצמה אינה נותנת, לפי הבנתי, שום אחיזה למַעֵט את דמותו של עשו כאן, והפסוק: 'וירץ עשו לקראתו' הוא כל כך נהדר, כל כך משיחי, כל כך מלא הרגש... וכל מי שממעט ממשמעות זו, חוטא, לעניות דעתי, נגד רוחה של התורה במקום זה. אין להתפלא על כך שמפרשינו מתוך המצב ההיסטורי והניסיונות המרים שהתנסה עַמנו – לא יכלו עוד לתאר להם את עשו בדמות של 'ויחבקהו', אבל גם כשאני מבין אותם כמובָנים על ידי סביבתם, אין אני יכול לשחררם מן הטענה, שהיו צרי-לב ושצרותיהם החשיכו בעדם את הבנת הטקסט כפשוטו הנפלא."

נדמה, כי הדואליות בעלילת-האחים התאומים – בכלל, ובדמותו של עשו כאדם וכסמל – בפרט, נוכחת באופן מעניין גם בשיח בן-ימינו. עשו הוא סמל יהודי לאומות-העולם, או אף לדמות ה'אחר', הזר והשונה. ככזה – פנים רבות לו:

מחד-גיסא, הוא מממש לעיתים את דימוי האחר על היבטיו השליליים, ולכן הוא עוטה על עצמו את הכינוי המפוקפק 'עמלק'; מאידך גיסא, כאשר הָאַחֵרוּת היא ביטוי לאחווה ולגורל משותף, או-אז 'עשו אח ליעקב', כפי שמלמדים דבריו של מחבר פירוש 'העמק דבר', הנצי"ב מוולוז'ין:

> "בשעה שזרע עשו מתעוררים ברוח טהרה להכיר את זרע ישראל ומעלתם, אז גם אנחנו מתעוררים להכיר את עשו, כי אחינו הוא."

---

30. ראו א' הכהן, 'האם עשיו שונא ליעקב', **מימד**, 12 (1998), עמ' 17-19.

ירמיהו מלחי

"וכמעשה שהיה"

תקציר

מאמר זה עוסק באחת התופעות המעניינות בספרות התלמודית:

בכמה מקומות, העוסקים בענייני-אגדה, לאחר היגד כל שהוא – התלמוד אומר: "וכמעשה שהיה" או ביטוי דומה, והמעשה לא נתפרש בתלמוד. רש"י ומפרשים אחרים מפרטים אותם, ולפעמים הם מעשים מורכבים מרובי-אירועים. נראה, שבתקופת עריכת התלמוד היו מעשים אלו ידועים לכל, ודי היה ברמז, אך כעבור מאות שנים היו המפרשים צריכים לפרשם.

שאלת-המחקר היא מהם צינורות המסירה, שבאמצעותם הועברו אותן מסורות שבע"פ?

אנו טוענים במאמר, כי יש להבחין בין חכמי-ארצות-האיסלם לבין חכמי-אירופה: חכמי-המזרח עמדו בקשרים הדוקים עם גאוני-בבל, ובצינור ישיר זה קיבלו מהם את אותן מסורות שבעל-פה. לעומת זאת, קשה יותר לחשוף את צינורות-המסירה, שבאמצעותם קיבלו רש"י וחכמי-המערב את ידיעותיהם. לאלה לא היו קשרים ישירים עם גאוני-בבל, ולכן יש לעשות מאמץ רציני – כדי לחשוף את צינורות-המסירה הסמויים.

תחום מחקר מרתק זה עומד רק בתחילתו.

מילות-מפתח: *עריכת-המשנה; עריכת-התלמוד; איגרת-רב שרירא גאון; ספר "הערוך"; שאילתות דרב אחאי; גאוני-בבל; "ספר המפתח למעולי התלמוד"; "חיבור יפה מהישועה"; לולייניוס ופפוס; ברוריה, אשת רבי מאיר; מְמַשְּׁלוֹת-שועלים.*

הקדמה

מאמר זה מבקש לזרוע אור על אחת התופעות הספרותיות המעניינות בסוגיות התלמוד הבבלי. יש, שבסוגיות, העוסקות בדברי-הלכה או במאמרים בענייני-אגדה – באים עורכי-התלמוד לגַבות אותה הלכה או אותה מימרת אגדה במעשה, שהיה ידוע לעורכי הסוגיה. פעמים נזכר המעשה רק בדרך רמז בפתיחה: "וכמעשה שהיה" או בפתיחה: "וכמעשה ד..." וכדומה, ופעמים הובא בסתם, בלא שנתפרש במקומו. ניתן להניח, כי המעשה הנרמז היה ידוע יפה גם לעורכי-הסוגיות וגם לשומעים, וַדי היה ברמז מסוג זה, כדי שידעו מה היו פרטי-המעשה.

כדי לעמוד על תופעה זו על בוריה – עלינו לנסות ולהבין את דרכי-הלימוד וההוראה בתקופתם של חכמי-התלמוד ואף מאות שנים לאחר מכן. שיטות אלו היו שונות במהותן מדרכי-הלימוד

ומשיטות-ההוראה המקובלות בימינו. חיבור-המשנה (בלי להיכנס לוויכוח בין הקדמונים וכן בין החוקרים החדשים, אם נכתבה המשנה או רק נערכה וסודרה) ועריכת התלמוד – לא הקנו לאלה מעמד של ספרי-לימוד, שהחכמים ותלמידיהם לומדים מתוכם. במשך מאות שנים היה לימודם של חכמי-התלמוד, הסבוראים והגאונים, ואף של הראשונים בראשית ימי הביניים – לימוד בעל-פה.

דַּי, אם נזכיר כאן את עדותו של רב שרירא גאון באיגרתו: "ודכתיבתון כיצד נכתבה המשנה ונכתב התלמוד? תלמוד ומשנה – לא אכתבין, אלא תרוצי איתרצו, וזהירין רבנן למיגרס על-פה, אבל מן נוסחי לא, דאמרינן: דברים שבעל-פה – אי אתה רשאי לאומרן בכתב וכו'."[1] ודעה זו, שגם אחר עריכת התלמוד המשיכו ללמדו על-פה, מביע בבהירות רבה ר' יהודה אלברצלוני בספר-היצירה שחיבר, וזו לשונו:[2]

"נסתם התלמוד ומסרוהו בסתימתו על-פה, כל ישיבה – לישיבה, וכל חכמי דור ודור, מקצתו כתוב, ומקצתו – על-פה מימי הראשונים ההם". ובתמצית, בלשונו של רב נסים גאון, בהקדמתו לספר המפתח למנעולי התלמוד:[3] "ואותם אשר כתבוהו – גורסין אותו בעל-פה". וגם באשכנז וצרפת, לפני גזרות תתנ"ו, היה עיקר לימודם בעל-פה, וגם על כך מצויות בידינו עדויות לא מעטות.[4]

בשיטת-לימוד שכזאת אין להתפלא, שמשרצו האמוראים להזכיר בדבריהם מעשה, שהיה ידוע לכול בזמנם, ושהייתה לו נגיעה ישירה או עקיפה לנושא המדובר – לא מצאו צורך לפרטו, אלא הסתפקו ברמיזה עליו בלשון: "וכמעשה שהיה" או: "וכמעשה ד...". הם הניחו, ובזמנם וַדַּאי, שהייתה הנחתם נכונה, כי המעשה שאליו נתכוונו היה ידוע לכול.

הבעיה התעוררה בדורות מאוחרים יותר, כשהמסורות בעל-פה מימי התלמוד נתעמעמו והלכו, ולא היה ברור ללומדים מהו אותו מעשה שאליו רמזו. אנו עדים לכך שמסוף תקופת הגאונים ראו פרשני-התלמוד, ובמיוחד – רש"י, צורך לפרש את אותם מעשים סתומים.

במאמר זה נציג כמה דוגמאות של מעשים, שנרמזו בתלמוד ונתפרשו ברש"י ובמקורות אחרים.[5] נצביע על מעשים מסוגים שונים:

יש מהם, שפירוט המעשה – מקורו במסורת החיה בעל-פה, שנמסרה מפי הגאונים; יש מהם,

---

1. **איגרת רב שרירא גאון**, מהדורת ב"מ לוין, חיפה תרפ"א, נוסח צרפת, עמ' 71-72. וראו שם בעמ' 42 הערה ב, שלדעת לוין, אותה פסקה חשודה, "כי מַעֲט איזה תוספאה מוצאה". ולא ברור מהו הבסיס לחשדו זה: האם בשל כך שנראה, לכאורה, מדבריו כאן, שהמשנה לא נכתבה, בעוד הוא עצמו אומר שהמשנה נכתבה? והלא בנקל אפשר לתרץ זאת בכך שכוונתו לומר, שהמשנה והתלמוד לא נכתבו – כדי ללמוד מתוכם, אלא המשיכו ללמוד וללמד על-פה. ולעניין שאלת כתיבת המשנה – ראו במאמרו של **ר**"ש אברמסון, 'כתיבת המשנה (על דעת גאונים וראשונים)', ר' בונפייל, מ' בן-ששון, י' הקר (עורכים), **תרבות וחברה בתולדות ישראל בימי-הביניים: קובץ מאמרים לזכרו של חיים הלל בן-ששון**, ירושלים תשמ"ט, עמ' 27-52, שהביא את דעות הקדמונים בעניין כתיבת המשנה ומסיק, "שלא היו שתי שיטות בעניין כתיבת המשנה בידי רבי, אלא שיטה אחת הייתה להם והיא שרבי לא כתב את המשנה על ספר כדי שילמדו ממנו אלא כתבה להיותה שמורה ולימד אותה בעל-פה".
2. ר' יהודה אלברצלוני, **ספר היצירה**, ברלין תרמ"ה, עמ' 187.
3. נדפסה בש"ס ווילנא בראש מסכת ברכות.
4. ראו דברו של ר' מנחם המאירי **במבוא למסכת אבות**, מהדורת רש"ז הבלין, ירושלים תשנ"ב, עמ' 126-127.
5. על מעשים, שנתפרשו בפירוש רש"י לתלמוד, כתב ל' לנדאו: 'סיפור רש"י הנדפס בתלמוד הבבלי', י' בלידשטיין, ע' יסיף וי' שלמון (עורכים), **אשל באר-שבע: מחקרים במדעי היהדות מוקדשים לזכר נחמיה אלוני**, ג, באר-שבע תשמ"ו, עמ' 101-117. מאמר זה נכתב מתוך גישה של "התבוננות כוללת מן הבחינה הספרותית" (כדברי הכותב בעמ' 101), והוא דן בצורות הספרותיות שבכל סיפור ומנתח אותן. גישתו המיוחדת של הכותב היא, שאפשר למצוא הד למוטיבים אלה באישיותו ובמאורעות-זמנו של רש"י עצמו (שם, עמ' 117). מטרת מאמרנו – אחרת, והיא לחשוף את מקורותיהם הקדומים של הסיפורים הסתומים שנתפרשו ברש"י ואת הצינורות, שבאמצעותם עברו סיפורים אלו מתקופת התלמוד והגאונים – אל רש"י ואל פירושו.

שפירוט המעשה – מקורו באחד המדרשים או הספרים שבספרות הבתר-תלמודית, ויש מהם, שהמקור נעלם מאתנו לגמרי.

1. מעשה רב פפא – ברכות דף ח ע״ב (וכן פסחים קיב ע״ב)

...אמר להו רבא לבניה: [6] כשאתם חותכין בשר, אל תחתכו על גב היד[7] וכו׳ וְאַל תשבו על מטת ארמית. איכא דאמרי: לא תגנו (=אל תשכבו לישון) בלא ק״ש. ואיכא דאמרי וכו׳ ואיכא דאמרי: ארמית ממש, ומשום מעשה דרב פפא. [ומכאן ואילך נמצא רק בברכות, ובפסחים – ליתא] דרב פפא אזל לגבי ארמית. הוציאה לו מטה ואמרה לו: שב. אמר לה: איני יושב, עד שתגביהו את המטה (=המצעים, המכסים את המיטה). הגביהה את המטה – ומצאו שם תינוק מת. מכאן אמרו חכמים: אסור לישב על מטת ארמית.

בפירוש הנדפס במסכת ברכות בשולי-הדף בשם ״רב נסים גאון״[8] הובא המעשה הזה בתוספת פרטים:

אמרי: דרב פפא הייתה לו מלוה אצל גוי. אמר, כיון שדחקו רב פפא במלוה שלו, רצה הגוי לעשות לו עלילה במרמה – כדי להנצל בה מן התביעה שלו. מה עשה? נטל תינוק אחד קטן מת והשכיבו על מטה שלו וכסהו בבגדים, כדי שלא ירגיש בו אדם ואמר לו, לרב פפא: בֹּא עמי לביתי, ואני נותן לך את שיש לך אצלי. הלך אצלו ונכנס לביתו. אמר לו הגוי: שֵׁב לך על המטה. נתן עיניו רב פפא בדברים, שהיו על המטה, קודם שישב עליה, ומצא (את) התינוק המת מוטמן בתוך הבגדים והרגיש הדברים שרצה להתעולל עליו עלילות בְּרֶשַׁע. ומאותה שעה אסרו חכמים לישב על מטה ארמית מפני כן.

דברים דומים כתבו ר׳ חננאל (בפירושו לפסחים קיב ע״ב) ור׳ נתן מרומי, בעל ״הערוך״ (בערך ״ארם״), אך לענייננו חשובים ביותר הם דבריו של רבנו ניסים בסוף אותה פסקה: ״וזה המעשה בקבלה הוא אצלי מרבי, אדוננו הרב הקדוש רבי חושיאל[9] ריש בי רבנן ז״ל ולתחיה, וגם מצאתי אותו בתשובות הגאונים כמו כן״.[10]

לפנינו אפוא עדותו של רב נסים גאון, שאת פרטי ״מעשה דרב פפא״ קיבל מרבנו חושיאל (הוא אביו של רבנו חננאל). סביר להניח, כי לרבנו חושיאל הגיע המעשה בקבלה בעל-פה מפי הגאונים. זהו צינור-מסירה ישיר, וקל ונוח לעקוב אחריו, שכן רבנו חושיאל, בנו, רבנו חננאל, וכן רב נסים גאון – כולם מחכמי קירואן הם, ואלה היו בקשרים קבועים עם גאוני-בבל, והרבה מתשובות

---

6. ובפסחים קיב ע"ב הנוסח הוא "ד' דברים צוה רבינו הקדוש את בנו". וראו בערך 'אדם', **ערוך השלם**, א, עמ' רצ, שהחכם רח"י קאהוט הביא את גרסתו של ר"ח שם, שאין גורסים "הקדוש", אלא רק: "רבינו", והוא עצמו מעדיף לגרוס: "רב", או "רבא", ובכך מתורצת קושית רנ"ג קורניל בספרו **בית נתן** ("שינויי נוסחאות ממסכת ברכות" ורין תרי"ד) שהקשה: כיצד היה יכול רבינו הקדוש לצוות לבנו דבר, על סמך מעשה, שאירע לרב פפא אחרי דורות רבים?
7. גרסת הערוך בערך "ארם" (שם): "אל תחתכו בשר על פיסת היד".
8. והוא מועתק מספרו של רב נסים גאון מקירואן, **ספר המפתח למנעולי התלמוד**, מהדורת י' גאלדענטהאל, וינה 1847, עמ' יג.
9. אברמסון דייק בקריאת המקור הערבי ותיקן: "רבינו חושאיל מעלמי [=מורי. ראה תרגומו של ביטוי זה במבוא לספרו **רב נסים גאון: חמשה ספרים**, ירושליה תשכ"ה, עמ' כד] ריש רבנן זכ' לב' ולתחיה" (רב נסים גאון, עמ' 13, הערה 7)
10. את דברי רב נסים גאון הביא ב"מ לוין ב**אוצר הגאונים**, א: מסכת ברכות, חיפה תרפ"ח, עמ' 21-22.

הגאונים (ואולי רובן) – אליהם נשלחו.[11]

עניין אחד, הנובע מדברי רב נסים גאון, קשור בראש ובראשונה לשאלת נוסח הטקסט בתלמוד. ברור לגמרי, שלפניו בטקסט התלמוד היו רק: "וא"ד ארמית ממש, וכמעשה דרב פפא", ותו – לא. כל הדברים האחרים שבספרים שלנו, שבהם פורט המעשה ("דרב פפא אזל לגבי ארמית" וכו'), לא היו בגוף הטקסט, אלא תוספת של מעתיקים היא, ואפשר, שהייתה רשומה בגיליון הספר ונכנסה פנימה. וראֵיה לכך היא, שבכת"י מינכן נמצא המעשה (בכמה שינויי-גרסה), כשהוא מוקף בשני חצאי אריח, ובגיליון כת"י מינכן נכתב: "אינו מלשון התלמוד, ופירוש הוא". למסקנה זו, שפירוט המעשה אינו מגוף התלמוד, אלא תוספת – הגיעו ר' נ"נ רבינוביץ בדק"ס לברכות וח"י קאהוט בערוך השלם (ערך ארם). עדותו של רב נסים גאון, שאת פרטי המעשה קיבל מרבנו חושיאל, מאשרת את ההנחה הזאת. ומאחר שהמעשה לא פורט בתלמוד, הוצרכו רש"י במסכת ברכות,[12] הרשב"ם בפירושו לפסחים[13] והראב"ן בספרו אבן-העזר[14] לסַפר אותו לפרטיו.

ועוד עניין מסתבר מדברי רב נסים גאון, והוא הנוגע לעיקר מאמר זה:

דרכם של האמוראים הייתה לרמוז למעשים, שבזמנם היו ידועים לכול. דרך זו נבעה, כאמור, מדרכי-הלימוד וההוראה בימי האמוראים והגאונים, שהיו מבוססות על לימוד בעל-פה גם אחרי חתימת התלמוד. אלא שבדורות מאוחרים יותר, כשהמסורות שבעל-פה מימות חכמי-התלמוד נתעמעמו והלכו, כבר לא היו פרטי-המעשים ידועים ללומדים. חכמי-קירואן, שהחשובים ביניהם היו רבנו חושיאל ובנו, רבנו חננאל, רב נסים גאון ואביו, ר' יעקב – עמדו בקשרים הדוקים ביותר, יותר מבכל מרכז תורה אחר, עם גאוני-בבל, ואליהם הועברו המסורות בעל-פה מפי הגאונים. ערוץ זה של מסורה מגאוני-בבל לחכמי-קירואן – גלוי לעין וקל לזיהוי. קשה יותר לזהות את הערוץ, שבאמצעותו הגיעו מסורות-הגאונים אל חכמי-צרפת ואשכנז הראשונים, ומהם – אל רש"י. כנראה, רש"י לא הכיר את פירושיהם של הגאונים, ואפילו לא – את פירושי רב שרירא גאון ורב האי גאון הסמוכים לזמנו[15] (אותם פירושים, ששרידים מהם פורסמו בחלקים שונים של אוצר-הגאונים של ב"מ לוין). לעומת זאת, כמה מתשובותיהם עמדו לפני רש"י.[16] אף אין להניח, שרש"י הכיר את פירוש רבנו חננאל,[17] וספק, אם הכיר את ספר הערוך של ר' נתן מרומי, בן-זמנו.[18]

ערוץ אפשרי להעברת מסורותיהם של גאוני-בבל אל חכמי-צרפת ואשכנז הראשונים הוא יצירתו

---

11. על זיקתו העמוקה של רב נסים גאון אל גאוני-בבל ואל תורתם – ראו דבריו של אברמסון (לעיל הערה 9), במבוא עמ' ל-לג. וכדאי להביא משפט אחד מדבריו, אשר בו הוא מבליט זיקה זו (עמ' לג): "כל דברי רבינו נסים משופעים בדברי הגאונים ולא לחינם אמרו עליו שדבריו מקובלים מפי הגאונים. וכן כתב בעל ספר העיטור (**ספר העיטור, כתיבת גיטין ושטרות**, דפוס לבוב, דף ח ע"ג, מהדורת ר' מאיר יונה, דף נ"ז ע"ב): 'ורבנו נסים השיב בקבלה כן מפי הגאונים'. ולא עוד אלא שרבים מן הראשונים צירפו את הכינוי 'גאון' לשמו".
12. ד"ה מעשה דרב פפא.
13. קיב ע"ב ד"ה איכא דאמרי.
14. ר' אליעזר בן נתן ממגנצא, **אבן העזר**, מהדורת ש' אלבק, וורשא תרס"ה, סימן קלד.
15. על כך – ראו דבריו של א' גרוסמן, **חכמי צרפת הראשונים**, ירושלים תשנ"ה, עמ' 220.
16. ראו שם, הערה 288.
17. שאלה זו נידונה בהרחבה בספרות-המחקר, וראו ביבליוגרפיה על כך – אצל גרוסמן (שם), עמ' 247 הערה 391.
18. מסקנתו של אברמסון היא: "רש"י לא השתמש בערוך" [אברמסון (לעיל הערה 9)], ודעה דומה הביע י' פרנקל בספרו **דרכו של רש"י בפירושו לתלמוד הבבלי**, ירושלים תש"ם, עמ' 2, הערה 5: רש"י לא הכיר את הערוך, וברלינר הוכיח, שמבחינה כרונולוגית – לא ייתכן שהכירו.

הספרותית של ר יוסף טוב עלם, שחי בצרפת דור אחד בערך לפני רש״י (באמצע המאה האחת עשרה).

על הערכת מפעלו הספרותי של חכם קדמון זה – כותב אברהם גרוסמן:[19] ״[ר׳ יוסף טוב עלם] עשה לתכלית זו (=הפצת תורתם של גאוני-בבל) יותר מכל חכם אחר בזמנו״.[20] ואמנם חלק גדול מיצירתו הספרותית הוקדש לכינוס תורתם של גאוני-בבל, ויש עדויות,[21] שעסק במו-ידיו בהעתקת יצירותיהם של הגאונים. ייתכן אפוא, שבאמצעותו עברו גם קבלותיהם שבעל-פה של הגאונים אל חכמי-אירופה.

2. מעשה חולדה ובור – תענית דף ח ע״א

אמר ר׳ אמי: אין גשמים יורדים אלא בשביל בעלי-אמנה, שנאמר וכו׳.

ואמר ר׳ אמי:[22] בֹּא וראה כמה גדולים בעלי-אמנה! מניין? מחולדה ובור: ומה המאמין בחולדה ובור – כך, המאמין בהקב״ה – עאכו״כ.

מעשה ״חולדה ובור״ שנרמז כאן – לא נתפרש בגמרא, וכנראה, היה ידוע לכול. המיוחס לרש״י שם[23] פירש את המעשה וציין בפתיחה: ״מצוי הוא באגדה״.

מעשה בבחור אחד, שנתן אמונתו (=הבטחתו) לריבה אחת שישאנה. אמרה: מי מעיד? והיה שם בור אחד וחולדה אחת. אמר הבחור: בור וחולדה – עדים בדבר.

לימים עבר על אמונתו ונשא אחרת והוליד שני בנים: אחד נפל לבור ומת, ואחד נשכתו חולדה ומת. אמרה לו אשתו: מה מעשה הוא זה, שבנינו מתים במיתה משונה? ואמר לה: כך וכך היה המעשה.

ביתר אריכות מובא המעשה בתוספות שם:[24]

מעשה היה בנערה אחת, שהייתה רוצה לילך לבית אביה, והיה בור בדרך – ונפלה, ובא בחור אחד ואמר: אם אני אעליך, תנשאי ליז אמרה לו: הן! ונשבעו ביניהן, שהוא לא ישא אשה אחרת, והיא לא תנשא לאיש אחר. ואמרו: מי מעיד בינינו? והייתה חולדה אחת הולכת לפני הבור, ואמרו: אֵפוֹ שְׁנַיִם: בור וחולדה יהיו עדים בינינו. והלכו לדרכם. והיא עמדה בשבועתה והוא נשא אשה אחרת וילדה בן. באת (=באה) חולדה – ונשכתו ומת, וילדה בן שני – ונפל לבור ומת. אמרה לו אשתו: מה זה המעשה שהגיע לנו, שלא כשאר בני אדם? נזכר

---

19. גרוסמן (לעיל הערה 15), עמ' 73.

20. וראו שם בעמ' 73-75 דוגמאות, עד כמה הרבו חכמי צרפת וגרמניה שאחרי רש"י לצטט את דברי הגאונים מתוך העתקותיו של ר' יוסף טוב עלם.

21. ראו גרוסמן (שם), עמ' 74.

22. בערך 'חלד', **ערוך השלם**, ג, עמ' 395, הגרסה: "א"ר חנינא", וכך הוא בכת"י מינכן. ראו ר' נ"נ ראבינאוויטץ, **דקדוקי סופרים**, מינכן 1868, אות ר'.

23. תענית דף ח ע"א ד"ה מחולדה ובור. על הפירוש לתענית המיוחס לרש"י – ראו מחקריו של ד' הלבני ואחרים, המוזכרים אצל גרוסמן (לעיל הערה 15), עמ' 216, הערה 275.

24. תוספות ד"ה בחולדה ובור. על התוספות לתענית – ראו דבריו של א"א אורבך, **בעלי התוספות**[5], ירושלים תשמ"ו, עמ' 615-616, הכותב, שהן תוספות מאוחרות ונערכו, כנראה, במאה הארבע עשרה.

השבועה וסיפר לאשתו כל המעשה. אמרה לו: אם כן חזור וקחנה! וכתב לה גט, והלך ונשא את הבתולה. והיינו דאמרי: המאמין בבור וחולדה שהעמידו עֲדוּתָן.

הפרטים היתרים של הסיפור בתוספות, שאינם נמצאים ברש"י, מורים, כי בעלי-התוספות לתענית לא שאבו את הסיפור מן הפירוש המיוחס לרש"י, אלא ממקור אחר.[25]

בערוך ערך חלד, הובא סיפור זה בהרחבה רבה ובתוספת פרטים מרובים:[26]

א"ר חנינא: בֹּא וראה, כמה גדולים בעלי-אמנה. מנא לן? מחולדה ובור: ומה המאמין בחולדה ובור – כך, המאמין בהקב"ה – על אחת כמה וכמה!

פי' מעשה בנערה, שהייתה הולכת לבית אביה והייתה מקושטת בכלי-כסף וזהב וגם יפת-תואר[27] ותעתה בדרך והלכה בלא יישוב. כיון שהגיע חצי יום, צמאה ולא [הייתה] לה לוייה (בני-לוויה בדרך). ראתה באר, וחבל של דלי תלוי עליה. אחזה בחבל ונשתלשלה וירדה [לבאר]. לאחר ששתת (=ששתתה), בקשה לעלות ולא יכלה, הייתה בוכה וצועקת. עבר עליה אדם אחד ושמע קולה ועמד על הבאר והציץ בה, ולא היה יכול להבחין [לה]. אמר לה: מי את, מבני-אדם או מבני-המזיקין? אמרה לו מבני-אדם אני. אמר לה: שמא מן הרוחות את ומתנכרת עליי? א"ל לאו. אמר לה: השבעי לי, שמבני אדם את.[28] נשבעה לו. אמר לה: מה טיבך? סיפרה לו כל המעשה. אמר לה: אם אני מעלך, תנשאי ליי? אמרה לו: הין (=הן)! העלה (אותה). כיון שהעלה, ביקש להיזקק לה מיד. אמרה לו: מאיזה עם אתה? אמר לה: מישראל אני, וממקום פלוני אני, וכהן [אני]. אמרה לו: אף אני [ממקום פלוני] ממשפחת פלוני, בני-אדם ידועים ונקובי-שם. אמרה לו: עם קדוש כמותך, שבחר בך הקב"ה וקידשך מכל ישראל,[29] אתה מבקש לעשות כבהמה בלא כתובה ובלא קדושין? בוא אחרַי אצל אבי ואמי, ואני מתארסת לך. נתנו ברית זה לזו וזו לזה. אמר לה: מי יהיה עד ביני וביניך (=ובינֵך)! והייתה חולדה אחת עוברת כנגדן. אמרה לו: השמים וחולדה זו ובאר זה יהיו עדים, שאין אנו מכזבים זה בזה. הלכו כל אחד לדרכו. ואותה הנערה עמדה באמונתה, וכל מי שהיה תבעה (=תובעה להינשא לו), הייתה ממאנת עליו. כיון שהחזיקו בה, התחילה לנהוג עצמה כשוטָה וְנִכְפֶּה ומקרעת בגדיה ובגדי כל מי שהיה נוגע בה, עד שנמנעו בני אדם ממנה. והיא הייתה משמרת בריתה לאותו האיש, והוא כיון שעבר מכנגד-פניה, תקפו יצרו ושכח והלך לעירו ונפנה למלאכתו ונשא אשה ונתעברה וילדה בן זכר. כשהגיע (הבן) לגי' חדשים – חנקתו חולדה. ועוד נתעברה וילדה זכר – ונפל לבור. אמרה לו אשתו: אם בדרך כל אדם היו מתים בניך, הייתי אומרת צידוק-הדין; עכשיו, שמתו מיתה משונה – אין זה בלא דבר (=סיבה). אלא סַפֵּר לי מה מעשיך. גילה לה כל המעשה, נתגרשה ממנו. אמרה לו: לך אצל חלקך, שנתן לך

---

25. בשל העובדה, כי התוספות לתענית מאוחרות – קיימת אפשרות, כי התוספות לקחו את פרטי הסיפור מן הערוך, כפי שיתבאר להלן. ואכן יש דמיון בפרטים בין הסיפור בערוך ובין התוספות.

26. 'חלד' (לעיל הערה 22), עמ' 395. וכן סופר המעשה בספרו של ר' יצחק לאמפרונטי, **פחד יצחק**, ירושלים 1970, ערך: "בעלי-אמנה".

27. בעין-יעקב לתענית, שציטט את הסיפור מן הערוך, השמיט את התיבות "וגם יפת תואר". ואולי לא היו מילים אלו בערוך שהיה בידו.

28. בעין-יעקב, שם: השבעי לי שתזדקקי עמי.

29. בעין-יעקב, שם: שבחר בך הקב"ה מכל ישראל.

הקב״ה. הלך ושאל (עליה) בְּעִירָהּ. אמרו לו: נכפת (=נכפית) היא: כל מי שתובע (=שתובעה) – כך וכך עושה לו. הלך אצל אביה, [סיפר] לו כל המעשה. אמר לו: אני מקבל כל מום שבה. העמיד עליו עדים, בא אצלה, התחילה לעשות כמנהגה. סיפר לה מעשה חולדה ובור. אמרה לו: אף[30] אני בבריתי עמדתי. מיד נתיישבה דעתן ופרו ורבו בבנים ובנכסים, ועליה אמר הכתוב (תהילים קא, ו): עֵינַי – בנאמני ארץ וכו׳.[31]

אין לנו מקור ידוע קודם לזמנם של רש״י והערוך, שבו פורַט מעשה זה, והדעת נותנת, שאף מעשה זה הגיע לערוך ולרש״י – מקבלת הגאונים,[32] אף-על-פי שבמקרה זה דרכי המסירה של פרטי-הסיפור נעלמו מאתנו. ולפי דרכנו, למדנו, שבימי-האמוראים, חכמי-התלמוד, היו מעשים, שהיו כה ידועים בעם, שהיה די להזכירם ברמז, ורק בתקופה מאוחרת יותר – ראו הגאונים צורך למוסרם בעל-פה. מסורת זו נמשכה והלכה במשך הדורות, עד שנקבעה לראשונה בכתב בספר הערוך ובמיוחס לרש״י ובתוספות.[33]

3. מעשה הרוגי לוד – תענית דף יח ע״ב

[בסוגית הגמרא שם דנים בבעיה: על אילו ימים בחודש אדר נאמר, שמותרים בהספד ובתענית].

...ואלא בני ארביסר וקא קרי ליה בתריסר, יום טוריינוס הוא וכו׳ יום טוריינוס גופיה בטוליה בטולוהו, הואיל ונהרגו בו שמעיה ואחיה אחיו[34] וכו׳

מאי טוריינוס?

אמרו: כשבקש טוריינוס להרוג את לוליינוס ופפוס אחיו בלודקיא, אמר להם: אם מֵעַמּוֹ של חנניה מישאל ועזריה אתם, יבוא אלהיכם ויציל אתכם מידי, כדרך שהציל את חנניה, מישאל ועזריה מידי נבוכדנצר. אמרו לו: חנניה, מישאל ועזריה – צדיקים גמורין היו, וראויין ליעשות להן נס. ונבוכדנצר מלך הגון היה, וראוי לעשות נס על ידו. ואותו רשע – הדיוט הוא, ואינו ראוי לעשות נס על ידו, ואנו נתחייבנו כליה למקום וכו׳.

אף על-פי כן הרגן מיד.

אמרו: לא זזו משם, עד שבאו דיופלי (=זוג שליחים) מרומי ופצעו את מוחו בגיזרין (של עץ).

בסוגיה נזכרו אפוא שני מעשי הרג של שני זוגות אחים: הראשון הוא הריגתם של שמעיה ואחיה,

---

30. בעין-יעקב שם ליתא מילת אף.

31. על מעשה חולדה ובור לגרסאותיו השונות – ראו נ' זוהר, 'סיפור חולדה ובור בספרות ההשכלה', **בקורת ופרשנות**, 30 (תשנ"ד), עמ' 121-155. פלק משער, כי סיפור זה של חולדה ובור הוא שגרם שבאשכנז הקדומה נתנו תוקף רב, כמעט מיסטי, להתחייבויות של שידוכין משני הצדדים, שלא להפר אותם כמעט בשום מקרה. ראו ז' פלק, **נישואין וגירושין**, ירושלים תשכ"ב, עמ' 86.

32. זוהי דעתו של ח"י קאהוט, 'ארם', **ערוך השלם**, ג, עמ' 395.

33. המעשה המסופר בערוך הובא גם בידי ב"מ לוין (עורך), **אוצר הגאונים**, ה: תענית, ירושלים תרצ"ג, חלק הפירושים, עמ' 57.

34. בכת"י מינכן ליתא למילת: אחיו, אלא רק: שמעיה ואחיה. אך ח"י קאהוט, 'הרג', **ערוך השלם**, ג, עמ' רל"ט – גורס, שמעיה ואחיו, וכן הוא במגן אבות להרשב"ץ ס"ב מ"ז, וכן הוא ברש"י דפוס פיזורו. ראו דקדוקי סופרים לתענית אות ת'. שינויי-הנוסח הללו נובעים מכך, שבכמה ספרים היה: "ואחר". יש שפתחו: ואחיו, ויש שפתחו: ואחיה. ויש שגרסו את שניהם.

והשני הוא הריגתם של לוליינוס ופפוס. הסיפורים על התקופה שבה נהרגו ונסיבות הריגתם אינם ברורים.

בנוגע לשמעיה ואחיה – במיוחס לרש״י שם[35] כתוב כך:

> ד״ה שמעיה ואחיה, חסידים היו, ולא פירש מי הם, דאותו שאכלוֹ האריה – עִידוֹ היה, ולא שמעיה.[36]

ועל לוליינוס ופפוס אחיו כתב כך:

> ד״ה לוליינוס ופפוס אחיו צדיקים גמורים היו
>
> ד״ה בלודקיא הוא לוד, והיינו דאמרינן בכל דוכתא: הרוגי-לוד – אין כל בריה יכולה לעמוד במחיצתן בגן-עדן.
>
> ויש אומרין, שנהרגו על בתו של מלך, שנמצאת (=שנמצאה) הרוגה, ואמרו: היהודים הרגוה, וגזרו גזירה על שונאיהן של ישראל (=עם ישראל), ועמדו אלו (=פפוס ולולינוס) ופדו את ישראל ואמרו: אנו הרגנוה! והרג המלך לאלו בלבד.

״הרוגי-לוד״ נזכרו עוד בשני מקומות בתלמוד: פסחים נ ע״א ובבא בתרא י ע״ב.

> ״ושמעתי, שהיו אומרים: הרוגי-מלכות – אין אדם יכול לעמוד במחיצתן [...] מאן נינהו? אילימא ר״ע וחבירו וכו׳, אלא הרוגי לוד.״

בשני המקומות קשר רש״י את הריגתם של הרוגי-לוד עם בת-המלך שנהרגה:[37] בפסחים – בסתם, ובבבא בתרא הזכיר, שהיו אלו לוליינוס ופפוס שהרגם טריינוס, וכפי שכתוב במיוחס לרש״י לתענית.

לעומת זאת, שונה לגמרי הוא פירושו של הערוך:[38]

> ושמעתי שהיו אומרים: הרוגי-מלכות – אין כל בריה יכולה לעמוד במחיצתן וכו׳ עד שני אחין דלוד. פי׳ נמצאת בת-קיסר הרוגה, וביקשו להרוג כל יהודי (=את כל היהודים) בשבילה. ואמרו הם: אנו הרגנוה! כדי להציל כל ישראל, ונהרגו הם, והם שמעיה ואחיה, שנהרגו בי״ב אדר – כדמפורש בפרק סדר תעניות אלו כיצד, טוריינוס גופה בטלי בטלוה, הואיל ונהרגו בו שמעיה ואחיו״ וכו׳.

נמצא, שר׳ נתן מרומי, בעל הערוך, מייחס את הביטוי ״הרוגי-לוד״ לשמעיה ולאחיה, שנזכרו

---

35. תענית יח ע"ב ד"ה שמעיה ואחיה.

36. דבריו סתומים במקצת, ולא ברור למה קשר לכאן את עניין עידו שאכלו האריה. ופירש המהרש"א בחידושי-אגדות שלו, שמצינו נביא בשם שמעיה, שהיה נביא-ה' בימי ירבעם בן נבט בבית ראשון, והוא נזכר בספר מלכים א' יב, כב ובספר דה"יב יב, ה, ואילו בספר מלכים א' בפרק יג מסופר על איש-האלוהים מיהודה, שנשלח אל ירבעם ונצטווה שלא לאכול לחם ושלא לשתות מים במקום הזה, ועבר על הציווי ונענש, שמצאו אריה והמיתו. היה אפשר לחשוב, שאותו "איש האלהים", שלא נזכר שמו, הוא שמעיה הנביא, שנזכר בפרק הקודם, אך הגמרא בסנהדרין פט ע"ב אומרת, שאותו נביא – עידו היה שמו (כנראה, על סמך פסוק בדהי"ב יב, טו: "ודברי רחבעם וכו' כתובים בדברי שמעיה הנביא ועדו החוזה"), ולא שמעיה. ואילו היה שמעיה זה שנהרג בידי הארי, היה אולי אפשר לפרש, ששמעיה ואחיה הנזכרים כאן הכוונה לאותו מעשה, אך באמת מי שנהרג הוא עידו, ולא שמעיה. לכן, על כורחנו, שמעיה ואחיה (או: אחיו, ראו הערה 33) הם אנשים אחרים, שלא פירש מי הם. זהו תוכן פירושו של מהרש"א, אך עדיין העניין אינו מחוור די-צורכו.

37. בפסחים כ ע"א ד"ה הרוגי לוד ובבבא בתרא י ע"ב ד"ה הרוגי לוד.

38. 'הרג' (לעיל הערה 34), עמ' רלח-רלט.

במסכת תענית ושנהרגו בי״ב באדר, ולא לוליינוס ופפוס שנהרגו בלודקיא.[39]

בהערותיו לערוך – מפנה ח״י קאהוט את תשומת-לבנו לכך שכפירושו של הערוך – פירש גם רבנו חננאל בפסחים נ ע״א, ומדברי הערוך נראה, שהעתיק מילה במילה מפירוש הר״ח.

וזו לשון רבנו חננאל שם:

> ״... אלא שני אחים, שהיו בלוד, בשעה שנמצאת בת-קיסר הרוגה וכו׳ ואמרו שני האחים: אנו הרגנוה; כדי להציל כל ישראל ונהרגו הן״.

ובעל הערוך, כשהעתיק את פירושו של ר״ח, העתיק גם את גרסתו בגמרא:

> ...ושמעתי, שהיו אומרים: הרוגי-מלכות – אין כל בריה יכולה לעמוד במחיצתן וכו׳ עד שני אחין דלוד״ (ובפירוש ר״ח: ״שני אחין שהיו בלוד״), ואילו גרסת-הדפוסים שלנו היא: ״אלא הרוגי-לוד״.

וגם עיקר הפירוש שמביא הערוך מתאים במדויק לפירוש רבנו חננאל.

ואם-כן, מקורו של פירוש זה, ש״הרוגי לוד״ הם שני האחים, שהיו בלוד והצילו את ישראל, כשנהרגה בת-הקיסר (ולא לוליינוס ופפוס, שנהרגו בידי טריינוס) – בדברי רבנו חננאל. ומסתבר, שאף כאן שאב פירושו זה ממסורת-הגאונים בעל-פה, שהייתה ידועה בעירו, קירואן, וממנו הגיע הפירוש אל רבי נתן מרומי, שאמר, ששני האחים מלוד הם שמעיה ואחיו.

לעומת זאת, לגבי המעשה של לוליינוס ופפוס שנהרגו בלודקיא – יש בידינו מקורות לכך מספרות חז״ל:

מקור אחד נמצא בתורת כהנים פרשת אמור:[40] ״...ולא תחללו את שם קדשי, ונקדשתי בתוך בני ישראל. מְסוֹר עצמך וְקַדֵּשׁ שמי [...] וכשתפס מריינוס את פפוס ואת לוליינוס אחיו בלודקיא״ וכו׳.

המקור השני, בשינויים קלים – במסכת שמחות.[41]

4. מעשה ברוריה – עבודה זרה יח ע״א-ע״ב

> ברוריא, דביתהו דר׳ מאיר – ברתיה דר׳ חנניא בן תרדיון הוואי [=ברוריה אשתו של ר׳ מאיר הייתה, בתו של ר׳ חנניא בן תרדיון הייתה]. אמרה ליה: זילא בי מילתא דיתבא אחתאי בקובה של זונות [=אמרה לו: זילות היא עבורי, שיושבת אחותי בקובה של זונות] (שכך נענש ר׳ חנינא בן תרדיון, כשהוציאוהו לשריפה, שתהא בתו יושבת בקובה של זונות. והלך ר׳ מאיר וסיכן עצמו והצליח לפדותה) וכו׳ קם ערק אתא לבבל [=קם וברח ובא לבבל]. איכא דאמרי: מהאי מעשה, ואיכא דאמרי: ממעשה דברוריא.

״מעשה דברוריא״ לא נתפרש בתלמוד, וכנראה, בזמנם היה ידוע לכל:

רש״י שם פירש את המעשה כך: ״שפעם אחת לגלגה על שאמרו חכמים (קדושין דף פ ע״ב): נשים

---

39. ויש לשים לב לדמיון השמות לוד-לודקיא (כמובן, הם מקומות שונים לחלוטין), אך במיוחס לרש״י לתענית כותב: "בלודקיא – היא לוד" וכו׳.

40. **תורת כהנים**, מהדורת א"ה וויס, וויען 1862, אמור, פרשה ח פרק ט דף צט ע"ב.

41. מסכת שמחות פרק ח (במהדורת ראם-וילנא).

– דעתן קלות עליהן. ואמר לה: חייך, סופך להודות לדבריהם! וציוה לאחד מתלמידיו לנסותה לדבר עבירה והפציר בה ימים רבים עד שנתרצית, וכשנודע לה, חנקה עצמה, וערק ר' מאיר משום כיסופא (=בושה)". ולא הבהיר רש"י מהו המקור, שממנו שאב את המעשה הזה.

מעשה זה של ברוריה על-פי המסופר ברש"י עורר פולמוס בספרות-המחקר:

לדברי א' היימן,[42] "בא מעשה זה ללמדנו, עד כמה צדקו רבותינו, כשאמרו במשנה (סוטה פרק ג משנה ד): 'כל המלמד את בתו תורה – כאילו מלמדה תפלות'. ברוריה התחילה להתגאות בגאון תורתה ולגלגה על דברי חז"ל על מי שאמרו: 'נשים – דעתן קלות'. ור' מאיר, שהיו חביבים עליו דברי רבותיו יותר מגופו ונפשו ונפש בני ביתו, ביקש אחד מתלמידיו לנסותה לדבר עבירה וכו' ובזה הראה ר' מאיר את צדקת חז"ל". כלומר: אין אשה יכולה ללמוד תורה, ואם תעשה כן, תשכח את תפקידיה המסורתיים, וסופה שתעוות דרכיה.[43]

מסקנותיו של ד' בויארין קיצוניות עוד יותר:

> "אחות אחת הפכה למופת של התנהגות נשית ראויה, מפני שלא למדה תורה – בהתאם לדברי ר' אליעזר,[44] וכך לא באה לידי תפלות. האחות השניה מתה כפרוצה, מפני שהפרה את הטאבו, נכנעה לפיתוי ולמדה תורה [...]. ההשערה שלי היא, שסיפור ברוריה נוצר בתור הצד האפל של סיפור האחות [...] שישנו קשר בל יינתק בין לימוד תורה לנשים והתפרקות המבנה המונוגמי".[45]

א' גרוסמן דן במסקנותיהם של שני החוקרים הנזכרים ומסתייג מהן בחריפות, ובמיוחד – מזו של בויארין.[46]

מבחינה עניינית הוא מעיד על הקושי הגדול במעשה זה על-פי פירושו של רש"י: כיצד הרשה ר' מאיר לעצמו להציע לתלמידו לנסות ולפתות את ברוריה, והרי בכך נמצא עובר על "ולפני עור לא תתן מכשול"?[47] ואילו מן הבחינה המתודולוגית עומד קושי אחר: מאחר שהכול נשען על פירושו של רש"י ל"מעשה ברוריה", ואין אנו יודיעם מהו המקור, שממנו שאב רש"י את פירושו זה, שמא קיימת מסורת אחרת, המספרת את סיפור ברוריה באופן שונה?

גרוסמן מפנה למסורת, שמוסר רב נסים גאון בספרו חיבור יפה מהישועה.[48]

במסורתו של רב נסים מסופר על בריחה משותפת של ר' מאיר ואשתו לבבל ("לקח ר' מאיר אשתו וכל מה שהיה לו ועבר אל עראק") מפחד השלטון, לאחר שהבריח את אחות אשתו. ובמסורת זו אין זכר לכך שר' מאיר ביקש את אחד מתלמידיו לפתות את אשתו, וכן אין זכר לכך שברוריה חנקה עצמה.

מסתבר, שבמעשה זה, כמו במעשים הקודמים שנידונו במאמר זה, מסורתו של רב נסים גאון מן הגאונים הגיעה אליו מכוח הקשרים ההדוקים שלו ושל מרכז-התורה בקירואן, עם גאוני-בבל

---

42. א' הימן, **תולדות תנאים ואמוראים**, לונדון תר"ע, עמ' 295.
43. חומר נוסף על תפיסה זו של "קלות-דעתן" של נשים ואי-יכולתן ללמוד תורה בתפיסות חז"ל וחכמי ימי הביניים – ראו בספרו של א' גרוסמן, **חסידות ומורדות**, ירושלים תשס"א, עמ' 38-39.
44. במשנת סוטה ג, ד: "ר' אליעזר אומר: כל המלמד את בתו תורה – כאלו מלמדה תפלות".
45. ד' בויארין, **הבשר שברוח**, תל-אביב תשנ"ט, עמ' 183-194.
46. גרוסמן (לעיל הערה 43), עמ' 270-271.
47. שם, בהערה 14.
48. רב נסים גאון, **חיבור יפה מהישועה**, מהדורת ח"ז הירשברג, ירושלים תש"ל, עמ' כט-ל.

ועם תורתם. ומסיבה זו, אם יש לשקול את שתי המסורות, זו של רש״י וזו של רב נסים גאון ולהעמידן זו לעומת זו, נראה, שיש להעדיף את זו של רב נסים.[49]

5. מעשה רב ספרא – מכות דף כג ע״ב – כד ע״א

[דרש רב שמלאי שש מאות ושלש עשרה מצוות נאמרו לו למשה וכו׳ בא דוד והעמידן על אחת עשרה]. דכתיב: (תהלים טו, א) מזמור לדוד. ה׳, מי יגור באהלך, מי ישכון בהר קדשך? הולך תמים ופועל צדק ודובר אמת בלבבו׳ וכו׳. ״הולך תמים״ – זה אברהם וכו׳; ״פועל צדק״ כגון אבא חלקיה; ״ודובר אמת בלבבו״ – כגון רב ספרא וכו׳.

מעשה רב ספרא שנרמז כאן – לא נתבאר בגמרא, ונתפרט בפירוש הריב״ן[50] שם ד״ה רב ספרא:

בשאילתות דרב אחאי.[51] והכי הוה עובדא: דרב ספרא היה לו חפץ אחד למכור, ובא אדם אחד לפניו, בשעה שהיה קורא ק״ש ואמר לו: תן לי החפץ בכך וכך דמים. ולא ענהו, מפני שהוא קרא ק״ש. כסבור זה, שלא היה רוצה ליתנו בדמים הללו והוסיף ואמר: תנהו לי בכך וכך יותר. לאחר שסיים ק״ש, אמר לו: טול החפץ בדמים שאמרת בראשונה, שבאותן דמים היה דעתי ליתנם לך.

אך בפירוש הריב״ן, הנמצא בכ״י פרמה,[52] חסר כל הפירוט, ונכתב שם כך: ד״ה רב ספרא בשאילתות דרב אחאי.

נראה לי, שמשמעות ההבדל בין שני הנוסחים: נוסח הדפוס ונוסח כתב היד, היא, שבזמנו של הריב״ן (שהיה חתנו של רש״י, ופירושיו נכתבו ״לפני רש״י״[53] ומפיו), ואף כמאתיים שנה מאוחר יותר הייתה המסורת על מעשה רב פפא חיה וידועה בין החכמים, ודי היה ברמז של ההפניה לדברי רב אחא בשאילתות. לאחר תקופה זו לא היה די ברמז זה, וכיוון שהספר ״שאילתות דרב אחאי״ לא היה נפוץ כל-כך בין חכמי-אירופה, היה צריך להעתיק מן השאילתות את כל המעשה לפרטיו.

וזה לשון בעל ספר השאילתות:[54]

---

49. זו, כנראה, נטייתו של גרוסמן בדיונו בשאלה זו. וראו הערה 45.

50. פירושו של רש״י למסכת מכות מגיע רק עד דף יט ע״ב ד״ה ה״ג והיכן מוזהר. בדפוס ונציה הראשון (רפ-רפג, 1520-1523) כתבו המדפיסים בסוף דיבור זה את ההערה הזאת: "רבינו גופו טהור ויצאה נשמתו בטהרה לא פירש יותר (דיבור זה ברש״י מסתיים במילים: "רחץ טהור, דטבל ועלה אוכל במעשר") מכאן ואילך לשון תלמידו [וחתנו] ר׳ יהודה בן נתן". ואכן זו הייתה דרכם של המדפיסים, ואף מעתיקי-כתבי-היד שלפניהם, שבמקום שלא היה לפניהם פירושו של רש״י – קבעו תחתיו פירוש אחר (ראו, למשל, במסכת בבא בתרא, שפירושו של רש״י היה בידם רק עד דף כט ע״א, ומשם ואילך קבעו את פירושו של הרשב״ם). אך בכת״י פרמה, המכיל את פירוש רש״י וריב״ן למסכת מכות (ראו בהערה 52), באותו מקום, שבו נפסק פירושו של רש״י, כתוב בסתם: "עד כאן – דברי הרב, מכאן ואילך – דברי תלמיד".

51. **שאילתות דרב אחאי גאון**, מהדורת ש״ק מירסקי, ירושלים תשכ״א, שאילתא לח, עמ׳ רנב.

52. פירושם של רש״י למסכת מכות, וכן הריב״ן לסוף המסכת נמצאים גם בכת״י זה, פרמה 3155, הנמצא בספרייה הפלטינית בפרמה. על פי הקטלוג של "המכון לתצלומי כתבי היד העברים שע״י בית הספרים הלאומי והאוניברסיטאי בירושלים", כת״י זה הוא מן המאה הארבע עשרה (בערך), והוא כתוב בכתיבה רבנית ספרדית. נוסח רש״י שבכת״י זה קדום אפוא לנוסח רש״י שבדפוס ונציה הראשון (1520-1523) בערך ב-200 שנה.

53. בביטוי זה מתארים הראשונים את היחס בין פירושי הריב״ן לפירושי רש״י, רבו. ראו, למשל, תשובות מהר״ם מרוטנברג דפוס פראג, סימן שח והגהות מרדכי בבא בתרא סימן תרסח, וכן – ראבי״ה, עירובין סימן שפה ("מפי רבו רבינו שלמה").

54. מירסקי (לעיל הערה 51), שאילתא לח, עמ׳ רנא-רנב.

> דמחייבין דבית ישראל למישקל ולמיטרא[55] בהימנותא וכו'... אלא אפילו גמר בלבו לזבוני ליה, אע"ג דלא אפיק מן פומיה, לא מיתבעי ליה למיהדר ביה, דכתיב: 'הולך תמים ופועל צדק ודובר אמת בלבבו' כי הא דרב ספרא הוה ליה ההוא חמרא לזבוני. אתא ההוא גברא ובעיה [מיניה]. הוה קא קרי ק"ש. א"ל מי זבנת לי ניהלי בזוזי פלן? לא הוה אהדר ליה. סבר ליה: ניחא ליה בהכי אטפי ליה וא"ל: יהבת לי נהלי בזוזי פלן? לא אהדר ליה. בתר דאסק א"ל: מן כדי אמרת לי בזמן קדמאה, גמרי בלבי לזבוני לך. הא טופנא לא שקילנא מינך.[56]

מעשה רב ספרא נזכר ברמז גם במסכת בבא בתרא (דף פח ע"א):

> ...אמר רב הושעיא: הכא בירא-שמים עסקינן, כגון רב ספרא דקיים בנפשיה: 'ודובר אמת בלבבו'.

ובפירוש הרשב"ם שם[57] פירט את הסיפור, כפי שמסופר בשאילתות, אך בלא הזכרת המקור בשאילתות.

ודברים דומים כתובים בפירוש, הקרוי "רבינו גרשם", אך שהוא, למעשה, פירוש "חכמי מגנצא", שהיה מקובל בישיבות אשכנז בדורו של רבנו גרשם ובדור רבותיו של רש"י.[58]

שאלה בפני עצמה היא (והיא חורגת מתחומו של מאמר זה), עד כמה היה הספר "שאילתות דרב אחאי" ידוע ונפוץ בין חכמי צרפת ואשכנז הראשונים, ועד כמה השתמשו בו רש"י ותלמידיו. דַּי לנו כעת, אם נאמר, שאמנם אין רש"י מביא מן "השאילתות" באותה תכיפות, שבה הוא מביא מן "הלכות גדולות", למשל, אך מכל מקום, יש בדברי רש"י לא מעט הבאות ממנו, ונמצא, שהכיר היטב ספר זה.[59]

ראינו אפוא דוגמה נוספת של מעשה (דרב ספרא), שבזמן חכמי התלמוד היה, כנראה, ידוע לכול, ודַּי היה באזכור "מעשה דרב ספרא", כדי שהכול ידעו מהו המעשה. לאחר דורות האמוראים נתעמעמה המסורת, והמעשה נכתב לפרטיו בספר "שאילתות דרב אחאי", וממנו הגיע אל הריב"ן (וכנראה, אל רש"י לפניו) ואל הרשב"ם. בזמנו של הריב"ן דַּי היה באזכור המקור "בשאילתות דרב אחאי", כדי שפרטי המעשה ייזכרו, ובתקופה מאוחרת יותר הוכנסו פרטי-המעשה לגוף פירושו של הריב"ן.

---

55. ולפי זה צריך לתקן את הנוסח שבמסכת מכות יא ע"ב: "לא הוה קא ידע למישקל ולמיטרח" וכו' וצ"ל: "למטרא" כמו בשאילתות (וראו דק"ס שם) או: "למיטרי" כמו בכת"י פרמה 2155, שנמצא בו פירש"י למסכת מכות.

56. ראו בפירושו של הנצי"ב, **העמק שאלה**, במהדורת "שאילתות דרב אחאי גאון" שההדיר (מהדורה זו נדפסה מחדש, ירושלים תשט"ו), עמ' רלה, שמבחין בין הביטויים: "גמר בלבו" ו"כך היה בדעתי ליתנו לך". וראו גם ביאורים והערות במנחת שמואל במהדורתו של ש"ק מירסקי, שעמד על כך שהריב"ן (ואף הרשב"ם, שדבריו יוזכרו להלן) השמיטו את העובדה, שהיה מדובר בעסקה של מכירת חמור, והוא כותב, בדרך השערה, שמא השם "חמרא", ניתן, כידוע, להתפרש בשתי משמעויות. לעומת זאת, בפירוש רבנו גרשם לבבא בתרא (ראו להלן) מזכיר את הפרט הזה: "כדרב ספרא, שהיה לו חמור למכור".

57. בבא בתרא דף פח ע"א ד"ה רב ספרא.

58. על "פירושי מגנצא" – ראו דברי א' גרוסמן, **חכמי אשכנז הראשונים**[2], ירושלים תשמ"ט, עמ' 165-174.

59. ראו על כך בדברי הנצי"ב בהקדמתו למהדורת השאילתות שההדיר (עם פירושו העמק שאלה) הנקראת "פתח העמק" אות ז, ע"ב. וראו גם במאמרו של ד' גולינקין, 'שאילתות דרב אחאי ככינוי להלכות קצובות', **קרית ספר**, סב (תשמ"ח-תשמ"ט), עמ' 435, הערה 22, המונה תשע הבאות של השאילתות בפירוש רש"י לתלמוד, וחמישים ושתיים – בתוספות.

6. מְמֻשָּׁלוֹת-שועלים – סנהדרין דף לח ע״ב – לט ע״א

הדוגמה שלהן היא מעשה שנרמז, ובפירושו קיימות שתי מסורות שונות: מסורת רש״י ומסורת הגאונים:

> ...ואמר רבי יוחנן: ג׳ מאות[60] משלות שועלים[61] היו לו, לר׳ מאיר, ואנו – אין לנו אלא שלש:[62] ״אבות יאכלו בוסר, ושיני בנים[63] תקהינה״ (יחז׳ יח, ב); ״מאזני-צדק אבני-צדק״ (ויקרא יט, לו); ״צדיק מצרה נחלץ, ויבוא רשע תחתיו״ (משלי יא, ח).[64]

רש״י בפירושו מאחד את שלושת הפסוקים למשל אחד:

> ד״ה אבות יאכלו בוסר.
>
> משל הוא, שרימה השועל את הזאב ליכנס לחצר היהודים בערב-שבת ולתקן עמהם צורכי-סעודה ויאכל עמהם בשבת. וכשבא ליכנס, חָבְרוּ עליו במקלות. בא (הזאב) להרוג את השועל. אמר לו (השועל): לא הלקוך אלא בשביל אביך, שפעם אחת התחיל לסייען בסעודה ואכל את כל נתח טוב. אמר לו: ובשביל אבא אני לוקה? אמר לו: הן, האבות יאכלו בוסר וכו׳. אבל בוא ואראך מקום לאכול ולשבוע. בא לו על (=ליד) הבאר, ועל שפתו מוטל עץ – והחבל מושכב עליו, ובשני ראשי החבל – שני דליים קשורים. נכנס השועל בדלי העליון והכביד וירד למטה, ודלי התחתון – עלה. אמר לו הזאב: למה אתה נכנס לשם? אמר לו: יש כאן בשר וגבינה לאכול ולשבוע, וְהָרְאָה לו (את) דמות הלבנה במים – כדמות עִגּוּל, כמין גבינה עגולה. אמר לו: אני – היאך ארד? אמר לו: הִכָּנֵס אתה בדלי העליון. נכנס והכביד וירד, ודלי שהשועל עליו – עלה. אמר לו: היאך אני עולה? אמר לו: ״צדיק מצרה נחלץ, ויבוא רשע תחתיו״. לא כך כתיב ״מאזני צדק״ וכו׳.

רש״י אינו מוסר לנו מהו מקור המסורת שלפיה סופר סיפור זה.

לעומת זאת, מצינו, שלגאונים הייתה מסורת שונה על אודות סיפור השועל:

יש בידינו תשובת רב האי גאון בעניין זה, והיא נמצאת בשלושה קבצים מתשובות הגאונים:

1. בתשובות הגאונים שההדיר הרכבי,[65] סימן שסב; 2. בתשובות הגאונים ״שערי תשובה״,[66]

---

60. המספר שלוש מאות נאמר בדברי חכמינו על דרך ההפלגה. ראו רשב"ם לפסחים קי"ט ע"א ד"ה משוי שלש מאות: "לאו דוקא, וכן כל שלש מאות שבש"ס". וראו גם במאור עינים לר"ע מפאנו פרק כ, שכתב שהמספר שלוש מאות מורגל אצל חכמינו על צד ההפלגה, ומזכיר כדוגמה מאמר זה של שלוש מאות משלי שועלים. וכן כתב גם ר"ש באבער בהערות ותיקונים לתשובות הגאונים מוספיה (ליק, מהדורה חדשה, ניו יורק תשי"ט), עמ' 9.
61. משלים רבים על שועלים וחיות אחרות – מפוזרים במקורות חז"ל. וראו רשימה חלקית אצל ח"י קאהוט, 'משל', **ערוך השלם**, ה, עמ' קעד.
62. בכת"י מינכן, בפירוש רבנו חננאל, בערוך וביד רמה ובעוד מקורות הנוסח הוא: "ואנו לא בא לידינו אלא אחד". וראו להלן, שזוהי גם נוסחת הגאונים בסוגיה. וראו במהרש"א כאן בחידושי-אגדות, שהקשה על הסיפור הכתוב ברש"י, שלפיו אין כאן אלא שני משלים ולא שלושה. וראו גם בדק"ס כאן הערה ט.
63. בנוסח המסורה: הבנים.
64. ראו על הסיפור: ד' נוי, **מבוא לספרות עממית**, ירושלים תשכ"ט, עמ' 33-38.
65. א"א הרכבי, **זכרון לראשונים**, ברלין תרמ"ז, עמ' 183.
66. תשובת הגאונים, **שערי תשובה**, לייפציג תרי"ח, עמ' ב.

סימן יג; 3. בתשובות הגאונים מוסאפיה (ליק),[67] סימן ל.

בשני הקבצים האחרונים נאמר בפתיחה: לרב האי, וכמו-כן הביא את התשובה ב"מ לוין ב"נספחים" לאיגרת רב שרירא גאון.[68]

וזו לשון רב האי:

> וששאלתם: אמר ר' יוחנן: שלש מאות מְמָשָׁלוֹת שועלים היו לר' מאיר, ולא עלה בידינו אלא אחת:[69] "אבות אכלו בוסר, ושיני בנים תקהינה" ואמרי לה: "מאזני צדק".
>
> לא מצינו בשאלותיכם ממשלות, וכן היא השמועה כאשר כתבנו.[70]
>
> דעו לכם, כי משלים אלה יש בהן מוּסָרִים ולימודין, שאמורים כאילו הן מפי חיות השדה, כגון הכתב של הנדויין שנקרא כתאב כלילה ודמנה, שיש בו מוּסָרִין ודברי-חכמה ומליצה בכלל משלים של חיות. ואֵלו מְמָשָׁלוֹת שועלים, שהיו לו, לר' מאיר, היה כל אחד מהם מוסמך (=מסתמך, מתבסס) על מקרא שדומה לטעמו, וכך הם מושלים: מעשה בשועל, שבא הארי עליו לאכלו. אמר לו השועל: מה יש בי להשביעך? אבל בוא עמי, שאני מראה אותך אדם שמן, שאתה טורף וְשָׂבֵעַ ממנו.
>
> והיה שם גומץ מכוסה, ואדם יושב מאחוריו (שהוא מתפלל). אמר (הארי) לשועל: הריני מתייראַ מתפילתו של זה שלא תכשילני. אמר לו השועל: אי אתה מתייראַ, ולא בנך מתייראַ, אלא בן-בנך מגיעו העוון. עכשו הַשְׂבַע אתה רעבונך, ועד בן-בנך – זמן הרבה. נתפתה הארי וקפץ על הגומץ ונפל בו. בא לו שועל (=השועל) ועמד לו על שפת הגומץ, (כשהוא) מציץ עליו. אמר לו: הלא אמרת לי, שאין הפורענות באה עליך, אלא בן-בנך נתפס בה? אמר לו השועל: יש עוון על אבי אביך, שאתה נתפש בו (=נענש בגללו). אמר לו הארי: "אבות יאכלו בוסר, ושיני בנים תקהינה"? אמר לו השועל: ולמה לא חשבת כך מבראשונה? וכמה וכמה מיני מוסר יש במשל הזה, וכן שאר המשלים.

מסורתו של רב האי גאון במשל זה שונה אפוא ממסורתו של רש"י, ויש להניח, שהיא משתלשלת והולכת עד ימי חכמי התלמוד, ואילו את מקורו של המשל שבדברי רש"י – אין אנו יודעים.

7. מעשה דבעיא מיכסא (או: מוכסא) – סנהדרין דף מד ע"ב

במעשה שלהלן יש מסורות חלוקות כבר מזמן הגאונים:

> תנו רבנן: מעשה באדם אחד שיצא ליהרג. אמר: אם יש בי עוון זה, לא תהא מיתתי כפרה לכל עוונותי, ואם אין בי עוון זה, תהא מיתתי כפרה לכל עוונותי, ובית-דין וכל ישראל מנוקין, והעדים – לא תהא להם מחילה לעולם.

---

67. י' מוסאפיה, **תשובות הגאונים**, ליק תרכ"ד, ונדפסו מחדש בניו-יורק תשי"ט, עמ' 13.
68. איגרת רב שרירא גאון (לעיל הערה 1), נספח א, עמ' III.
69. זוהי גרסת הגאונים בסוגיה, "ו".
70. הגאון מעמיד את השואלים על הגרסה הנכונה בסוגיה והיא: ממשלות, ולא: משלות. וכן צ"ל בגרסת הגמרא בגיטין לה ע"א: "ממשלות [=ספר משלי] בלואים".

וכשמעו חכמים בדבר, אמרו: להחזירו – אי-אפשר, שכבר נגזרה גזרה, אלא יֵהָרֵג, ויהא קולר תלוי בצואר עדים.

פשיטא וכו׳, לא צריכא, דקא הדרי ביה סהדי (=שחזרו בהם העדים מעדותם), דאף על גב דקא יהבי טעמא למילתייהו, כי ההיא מעשה דבעיא[71] מיכסא.[72]

לא נתבאר בגמרא מהו המעשה דבעיא מיכסא.

רש״י מפרש את המעשה בסיפור ארוך ומרובה באירועים:

מעשה במוכס אחד ישראל רשע אחד שמת, ובו ביום מת אדם גדול בעיר, ובאו כל בני העיר ונתעסקו במטתו, וקרובי אותו המוכס הוציאו גם את מטת המוכס אחריו. וקפצו עליהם אויבים – והניחו המטות וברחו. והיה שם תלמיד אחד, שישב לו עם מטת רבו. לאחר זמן חזרו גדולי-העיר לקבור את החכם, ונתחלפה להם מטתו בשל מוכס, והיה אותו תלמיד צועק – ולא הועיל. וקרובי המוכס קברו את החכם. ונצטער בה אותו תלמיד מאד, מה חטא גרם ליקבר זה בבזיון, ומה זכה אותו רשע ליקבר בכבוד גדול כזה?

נראה לו רבו בחלום ואמר לו: אל תצטער, בֹּא ואראך בכבודי בגן-עדן בכבוד גדול, וּבֹא אראך אותו האיש בגיהנם – וציר של פתח גיהנם סובב באוזניו. אבל פעם שמעתי בגנות תלמידי חכמים ולא מחיתי, ולכן נענשתי. וזה (=המוכס) פעם אחת הכין סעודה לשר-העיר, ולא בא שר-העיר, וחילקה לעניים, וזה היה שכרו.

אמר לו אותו תלמיד: עד מתי יהא אותו האיש נדון בדין קשה? אמר לו: עד שימות שמעון בן-שטח ויכנס תחתיו. אמר לו: למה? אמר לו: מפני נשים מכשפניות ישראליות שיש באשקלון – ואינו עושה בהן דין.

למחר סיפר אותו תלמיד דברים לשמעון בן-שטח.

מה עשה (שמעון בן-שטח)?

כינס שמונים בחורים בעלי-קומה, והיה אותו יום – יום גשמים, ונתן כד גדולה ביד כל אחד ואחד וקיפל טלית בתוכם ואמר להם: הזהרו בהן שהן שמונים, ובשעה שתכנסו יגביה איש – אחת מהן מן הארץ, ושוב אין מכשפות שולטות בכם, ואם לאו, לא נוכל להם (=להן). הלך לו שמעון בן-שטח לטרקלין שלהם (=שלהן) והניח הבחורים מבחוץ. אמרו לו (=שאלו אותו המכשפות): מי אתה? אמר להן: מכשף אני, ולנסותכם בכשפים באתי. אמרו לו: ומה כשפים בידך? אמר להן: יכולני להביא לכם (=לכן) שמונים בחורים עטופי-טליתות נגובות (=יבשות), ואף על-פי שהוא יום-גשמים. אמרו לו: הנראה (=הבה נראה)! יצא לחוץ ורמז להם, הוציאו הטליתות מן הכדים ונתעטפו בהן ונכנסו. ואחז כל אחד את אחת מהן והגביה (=והגביהה) ויכלו להם (=להן) והוציאום ותלאום

71. בעין-יעקב, דפוס ראשון, בגמרא וברש״י: דבעא מיכסא. וראו דברי רנ״נ רבינוביץ בדק״ס שם אות ב ששמו של המוכס היה: ״בעא״, אך ראו דברי ח״י קאהוט, 'בעיא', **ערוך השלם**, ב, עמ' קמ, שבערבית מילת בעיא פירושה: מָסוֹר (=מלשין). ולפי דבריו, ״בעיא מוכסא״ – מסור המוכס.

72. 'בעיא' (שם): מוכסא.

> כולם. ונתקנאו קרוביהם בדבר, ובאו שנים מהם וכוונו דבריהם והעידו על בנו של שמעון בן-שטח חיוב מיתה – ונגמר דינו. וכשהיה יוצא ליסקל, אמר: אם יש בי עוון זה, לא תהא מיתתי כפרה לי, ואם אינו כן, תהא מיתתי כפרה על כל עוונותי, וקולר תלוי בצואר עדים. ושמעו אלו וחזרו בהם ונתנו טעם לדבריהם מחמת שנאת הנשים – ואף על-פי כן לא נפטר (בנו של שמעון בן-שטח מעונש-מוות).

רב נסים גאון בהקדמתו לספרו ספר המפתח למנעולי התלמוד[73] – מזכיר את מעשה בעיא מיכסא – כדוגמה למעשים, אשר אינם מבוארים בתלמוד שלנו, אבל הם מבוארים בתלמוד ארץ-ישראל. ואמנם בירושלמי בסנהדרין[74] ובחגיגה[75] מובא מקורו:

> מעשה בשני חסידים באשקלון, שהיו אוכלים כאחד, שותים כאחד ויגעים בתורה כאחד. נפטר אחד מהם לעולמו, ולא השגיחה בו בריה. מת "בר מעיין המוכס"[76] ובטלה כל העיר ממלאכתם – כדי לגמול לו חסד. התחיל אותו חסיד להצטער וכו', עד שנראה לו חבירו בחלום ואמר לו, שבחייו חטא חטא אחד, ובשל כך נענש.
>
> ומה היה חטאו?
>
> שהקדים תפילין של ראש לתפילין של יד, ואילו המוכס בחייו עשה מעשה טוב, שעשה סעודה לשר-העיר, והשר לא בא, ונתן את הסעודה לעניים. ועל מעשה זה קיבל שכרו.
>
> כעבור כמה ימים ראה אותו חסיד בחלומו את חבירו, והוא בגן-עדן ונהרות זורמים בו וגנים. ראה את אותו המוכס והוא בכל רע: לשונו שותת על-פי הנהר ומבקש לשתות מים, ולשונו לא מגיעה. וכו'.

כאמור לעיל, לדעת רב נסים גאון, מעשה בעיא מיכסא שנרמז בבבלי, נתפרש בירושלמי, ולכן בספרו חיבור יפה מהישועה סיפר את כל המעשה, כפי שהוא מסופר בירושלמי (בשינויים קלים). אך נראה לומר, שהסיפור הנמצא ברש"י אינו מבוסס על מסורת זו של הסיפור בירושלמי, וכפי שסיפרו רב נסים גאון. רש"י לא הזכיר את המקור מן הירושלמי, אף-על-פי שהדבר מתבקש.

ועוד, שני הסיפורים, למרות הקווים המקבילים שבהם, הם סיפורים שונים מבחינת תוכנם והרכב עלילותיהם, ובעיקר – מבחינת הלקח, שיש להפיק מהם:

הסיפור בירושלמי הוא סיפור פשוט במבנהו, ועיקרו – שאין להרהר אחר מידת-דינו של הקב"ה, ובסופו של דבר, הצדיק מקבל שכרו, והרשע בא על עונשו (אלא שהצדיק נענש על עברות קלות שעשה בחייו, והרשע מקבל שכר על מעשים טובים שקיים), ואילו סיפורו של רש"י הוא סיפור ארוך, וממנו משתלשל סיפור נוסף על-פי הקשר הסוגיה. רש"י מכוון את הקורא לסופו, למעשה

---

73. רב נסים גאון, **ספר המפתח למנעולי התלמוד**, מהדורת י' גאלדענטהאל, ווינן 1847, עמ' ד. וראו המעשה בחיבור יפה מהישועה, מהדורת הירשברג, עמ' ד-ה.

74. ירושלמי סנהדרין פרק ו הלכה ו.

75. ירושלמי חגיגה פרק ב הלכה ב.

76. כך הוא בירושלמי סנהדרין פ"ו ה"ו. וראו דבריו של הר"ש ליברמן, 'על חטאים ועונשם', **ספר היובל ללוי גינצבורג**, ניו-יורק תש"ו, חלק העברי, עמ' רנד, שתרגם ביטוי זה: "בן המעיים", כלומר שהיה זולל וסובא. אך יש להעיר על פירושו, כי בירושלמי חגיגה נאמר: "בריה [=בנו] דמעון מוכסי. אם כן, "מעון" היה שמו. ועל הצורה הבבלית של "בעיא מוכסא" – ראו M. Sokoloff, **A Dictionary of Jewish Palestinian Aramaic**, Ramat-Gan 2002, p.676.

בשמעון בן-שטח, שעשה דין במכשפות, ולמעשה בבנו, שגם כשהעלילו עליו והוציאוהו להורג, לא מנע בעדם.

נראה, שלרש״י הייתה אפוא מסורת אחרת, שבה סופר סיפור זה.

ואכן נמצא המקור לכך במסורתם של הגאונים. בקובץ של תשובות גאונים, שמצא אנ״צ רות בגנזי-קויפמן בבודפשט ופרסמו בתרביץ,[77] נמצא הסיפור הזה, כפי שסיפרו רש״י. רות זיהה את קובץ-התשובות כתשובותיו של רב פלטוי, גאון-פומבדיתא במאה התשיעית:

בסיפורו של הגאון מופיע המעשה הראשון, שנתחלפה מיטתו של החכם בזו של המוכס, וכן – הסיפור השני בשמעון בן-שטח והמכשפות. ואפילו הדימוי: ״והניחו לו ציר של דלת על אוזניו״ (כפי שהוא ברש״י) נמצא בדברי הגאון. ואין ספק, כי זהו המקור למסורתו של רש״י.

סיכום

ביקשנו לזרוע אור על תופעה בולטת בתלמוד:

לפעמים מזכיר התלמוד ברמיזה מעשים שאירעו – בלי לפרשם, ורש״י או פרשנים אחרים מסַפרים אותם לפרטיהם. לפעמים נרמזו המעשים במעין נוסחת פתיחה מיוחדת, כגון ״וכמעשה ד...״ או: ״כמעשה שהיה״, ולפעמים ללא כותר.

השאלה המתבקשת היא, מה היו מקורותיהם של רש״י ושל הפרשנים האחרים?

ניסינו להשיב על שאלה זו – תוך כדי הבהרת שיטות-הלימוד ודרכי-ההוראה, שהיו נוהגות בבתי-המדרש של האמוראים עד סוף תקופת הגאונים. שיטות אלו – עיקרן בכך שגם אחרי חתימת התלמוד, היה עיקר לימודן על-פה, ולא מתוך הכתב והספר. המעשים שהובאו לעיל היו ידועים ומפורסמים לכול בשעתם, ודַי היה בהזכרתם ברמז, כדי שהשומעים יבינו במה המדובר. הסיפורים הועברו במסורת בעל-פה דור אחר דור, ורק בסוף תקופת הגאונים – החלו לכותבם. המקור העיקרי שבידינו לסיפורים אלה הוא רב נסים גאון בספריו: ספר המפתח למנעולי התלמוד וחיבור יפה מהישועה, שכן עד ימיו נמסרו הסיפורים בעל-פה. הקשר בין רב נסים גאון ובין הגאונים ומסורותיהם הוא ישיר וברור, וקל להצביע על המעבר בין המסורות בעל-פה שבפי הגאונים לבין אלה שבכתב בספריו של רב נסים.

אך סיפורים כאלו נתפרשו גם בפירושיו של רש״י והבאים אחריו מחכמי-צרפת ואשכנז הראשונים. אנו מניחים, שהסיפורים – חלקם ארוכים ומורכבים – באו לרש״י במסורת. כאן קשה יותר להתחקות על מקור המסורות שבידי רש״י. ספריו של רב נסים גאון, שנפוצו בארצות האסלאם והיו כתובים ערבית, כנראה, לא היו לפני רש״י. יש מקרים, שבהם ניתן למצוא מקור לסיפור הנמצא ברש״י – באחת מתשובות הגאונים, שקצתם תורגמו והופצו באשכנז ובצרפת כבר בימי-רש״י (כגון תשובת רב פלטוי גאון – במעשה של ״בעיא מיכסא״). במקרים אחרים נוכל רק להניח, שהמעשים הגיעו לרש״י במסורת – בלי שנוכל לזהות את מקורותיהן של המסורות, עד אשר יתגלו מקורות, שלא נודעו עד כה.

77. אנ"צ רות, 'תשובות רב פלטוי גאון בגנזי קופמן', **תרביץ**, כה (תשט"ז), עמ' 140-148.

יהושפט נבו

נתיבי עבודת-ה' בהגות החסידית בראשית דרכה

לע"נ הרב בן ציון גבאי,
שהקדיש את חייו
לחינוך ילדי-ישראל.

תקציר

החסידות כתנועה דתית חברתית, היא המשך של קודמתה – הקבלה, אולם החסידות, שאימצה לעצמה רעיונות קבליים, התאימה אותם לצרכיה. במרכז הגותה של החסידות – עומדת חתירתו של הפרט להשגת קרבת אלוקים. דרך זו רצופה עבודה מאומצת והשתדלות רבה, הנמשכות בהתמדה במשך כל החיים. גדולי-החסידות בדור המייסדים, דור תלמידי המגיד ממזריטש, העמידונו על עקרונות עבודת-ה' ועל הדרכים להשגתה, איש-איש על-פי דרכו.

במאמר זה נעמוד על מקצת מעקרונות אלה ועל תרומתו הסגולית של כל אחד מהכותבים על נושא זה: עבודת-ה' בדבקות, העלאת-ניצוצות קדושים וההתמודדות עם מחשבות זרות.

מילות מפתח: *עבודת-ה'; ניצוצות; העלאת-ניצוצות; גאולה; מחשבות זרות; דבקות.*

עבודת-ה' בדבקות

נושא הדבקות כדרך מרכזית בעבודת-ה' – מוכר בעם ישראל כבר מימים קדמונים: הרמב"ן כותב:[1]

> "...וייתכן, שתכלול הדביקה לומר, שתהיה זוכר ה' ואהבתו תמיד, לא תיפרד מחשבתך ממנו בלכתך בדרך ובשכבך ובקומך, עד שיהיו דבריו עם בני-אדם (רק) בפיו ובלשונו ולבו (=אבל לבו) איננו עמהם, אבל הוא לפני ה'..."

בדברים אלו מטעים הרמב"ן את עניין הדבקות – כהגות מתמדת באלוקים ללא הסחת-הדעת. לדעת ג' שלום,[2] בחסידות שוב אין הדבקות אידאל רחוק, שרק יחידי-סגולה בעלי נשמה יתרה משיגים אותו בסופה של הדרך. שוב אין זו המדרגה האחרונה בסולם העלייה, כפי שגרסו

1. בפירושו לדברים יא, כב, ד"ה ולדבקה בו.
2. 'דבקות או התקשרות אינטימית עם אלוקים בראשית החסידות [הלכה ומעשה]' – בתוך ג' שלום, **דברים בגו**, ב, תל-אביב תשל"ה, עמ' 331.

המקובלים, אלא הראשונה. הכול מתחיל בהחלטת האדם לדבוק באלוקים. דבקות זו היא נקודת-המוצא, ולא הסוף. כל אחד יכול להגשימה מיד... האם באמת שינתה החסידות את היחס לדבקות מן הקצה אל הקצה? האם הדבקות הפכה להיות למטרה קרובה, בהישג-ידו של כל אדם?

הדברים יתבררו בהמשך.

ר' מנחם-מנדל מפרמישלן, ממקורביו של הבעש"ט, מביא את העיסוק ב"דבקות" לידי קיצוניות, כשהוא מציג אותה במקום לימוד-התורה:

> "ועוד כלל אחד שלא להרבות בלימוד מאד, כי בדורות הראשונים, שהיה שכלם חזק... לא היו צריכים לטרוח עצמם על היראה, שהיראה היתה תמיד נגד פניהם, היו יכולים ללמוד הרבה. אבל אנו ששכלנו מעט, אם נתבטל מחשבותינו מן הדבקות של השם יתברך ונלמוד הרבה, חס ושלום, נשכח יראת השם מאתנו... לכך צריך למעט בלימוד ולחשוב תמיד בגדולת הבורא יתברך... ולא יחשוב במחשבתו מחשבות רבות (אלא) רק (להשתקע ב) מחשבה אחת..."[3]

בדרך דומה נוקט תלמידו, ר' משולם-פייבוש מזבריזא,[4] אם כי בדרך פחות קיצונית:

> "כי הם אינם יודעים כלל מה זה הדבקות בהשי"ת, ומה זה האהבה והיראה, כי הם סוברים שזה בעצמו (=שעצם) הלימוד שלומדים, הוא הדביקות, והיא האהבה והיראה. והאיך אפשר זה, והלא, ידוע ומפורסם, שיש בעוה"ר (=בעוונותינו הרבים) כמה לומדים, שהם בעלי ניאוף רח"ל, ובעלי-עבירות ידועים, ואף מאומות [העולם] יש שלומדים התורה שלנו. האיך יתכן, שזה יהיה הדביקות בה', כי אי-אפשר למי שהוא דבוק בהשי"ת באהבה ויראה, שיבוא לידי חטא קל, ק"ו לחמור, ק"ו שיהיה דבוק באיזה תאוה ח"ו. כי הלא השי"ת קדוש ומובדל מכל החומריות. אלא ודאי אינו צריך לפנים, שענין אהבת השי"ת ויראתו הוא עניין אחר, שהוא בלב האדם, שיהיה לבו מפחד וָרָא מהשי"ת תמיד... ויהיה בוער אהבתו בלבו תמיד..."

המחבר דוחה את המחשבה, שעצם לימוד התורה הוא עצמו הדבקות, שכן יש חוטאים ואף גויים שלומדים תורה, ואיך ייתכן, שהללו ייחשבו כבעלי-דבקות? לפיכך, סבור המחבר, שהדבקות מסורה ללבו של אדם, שיתמיד באהבה וביראה.

נשים לב לכך, שאין ר' משולם-פייבוש מזבריזא, דוחה את הלימוד, כדרכו של ר' מנחם-מנדל מפרמישלן: הגם שהוא מחייב את הלימוד, אין הוא מזהה אותו עם הדבקות, המושגת באמצעות האהבה והיראה.

וכאן עלינו לחזור לדבריו של שלום, אשר, לדעתו, בחסידות – שלא כבקבלה – ניצבת הדבקות **בראשית** דרכו של האדם, ולא כמשימת-חיים ארוכת-טווח.

מ' פייקאז'[5] כותב, כי "העיון בכתבי ר' יעקב-יוסף מפולנאה, ר' דב-בער, המגיד ממזריטש, ר' אלימלך מליז'נסק ואחרים – מעלה בבירור, כי אין הדבקות באלוקים... אלא נחלתם של "אנשי-

---

3. ראו ע' אטקס, 'הבעש"ט כמיסטיקן ובעל בשורה בעבודת-ה", ד' אסף (עורך), **צדיק ועדה**, ירושלים תשס"א, עמ' 127, הערה 30.
4. ר' משולם-פייבוש הלר מזבריז, **יושר דברי אמת**, ירושלים תשל"ד, עמ' ה'.
5. מ' פייקאז', 'החסידות: תנועה חברתית-דתית בראי ה"דביקות"', ד' אסף (עורך), **צדיק ועדה**, ירושלים תשס"א, עמ' 451.

הצורה", ולא של "אנשי-החומר" [כלשונו של ר' יעקב-יוסף מפולנאה]... נחלתם של בעלי "בינה יתרה", "אישים משכילים", המתנהגים למעלה מהטבע".

נראה אפוא, כי פייקאז' איננו מקבל את דעתו של שלום, שכן אם הדבקות היא נחלתם של יחידי-סגולה, "אנשי הצורה", ולא של העם הפשוט, ברור, שאין היא יכולה להיחשב כמושגת כבר בראשית הדרך, אלא רק לאחר עבודת-חיים רצופה ומתמדת.

דעה זו ניתן להסיק גם מדבריו של ר' יוסף צרפתי,[6] שהגם שאיננו נמנה על חוגי-החסידים, הוא שימש כאחד ממקורותיו של ר' יעקב-יוסף מפולנאה, ודבריו יכולים להעיד על הכיוון והמגמה הנכונים:

> "הנה אמת ונכון הדבר, שהשלֵמוּת והאושר היותר גדול שאפשר (=שיכולה) הנפש להשיג, הוא דבקותה עם הא-ל יתברך, שזה תכלית כל השלמות להדבק (=שידבק) החלק עם הכל... וזה הדביקות, סוברין הפילוסופים, לא יושג לכללות האומה, (אלא) רק לאיש היחיד השלם, ואפילו היחיד לא ישיג זה הדבקות (=את הדבקות הזאת), כי אם רק אחר המות."

ר' צרפתי מעיד על כך, שהדבקות איננה נחלת-הכלל, אלא של יחידים. יתר על כן, אין זו סתם דעה, אלא דעתם של הפילוסופים, היינו, מקובלת על דעת חוג שלם של בעלי-מחשבה.

אמנם במקורות החסידיים המצויים לפנינו – לא מצאנו דיון בשאלה זו, כפי שניסחה ר' צרפתי, אבל מדבריהם של גדולי-החסידות בנושא הדבקות, ניתן ללמוד מהי דעתם בנידון:

ר' אפרים מסדילקוב,[7] נכדו של הבעש"ט, כותב:

> "ועל דרך שאמר אדוני אבי זקני... על הפסוק "אשרי אדם לא יחשוב ה' לו עון..." [תהלים לב, ב], פירוש: אדם הוא מדרגה גדולה ומקיים: "שויתי ה' לנגדי תמיד" [תהלים טז, ח]. וכשלפעמים נפנה (=מוסחת) מחשבתו רגע אחד מן השם יתברך, אַזַי לעון יֵחָשב לו, אשר פנה (=נפנתה, התרחקה) מחשבתו מיראת-השם – כפירוש רש"י על "שויתי ה' לנגדי תמיד": תמיד שמתי מוראו לנגד פַּני. וכאשר מבואר בריש שו"ע או"ח: "שויתי ה' לנגדי תמיד", זהו כלל גדול בתורה וכו'. ומכ"ש שהקב"ה מלא כל הארץ כבודו [ישעיהו ו, ג] עומד עליו ורואה אותו, ומיד יגיע אליו היראה וההכנעה."

אף-על-פי שר' אפרים מסדילקוב איננו מזכיר את ה"דבקות", אין ספק, שדבריו על אודות המחשבה המתמדת על אלוקים, זוהי הדבקות במלוא עוצמתה. מדבריו, עולה גם שהמשימה איננה קלה כלל, והיא מצריכה כוחות-נפש רבים, וודאי שאיננה מושגת כבר בראשית דרכו של האדם, כפי שסבור שלום, אלא במאמצים ובהשתדלות.

שאלה אחרת, שנידונה בבית מדרשם של גדולי-החסידות, היא, כיצד מגיעים ל"דבקות", ומה הן הדרכים להשגתה.

ר' אלימלך מליז'נסק[8] קושר את ה"דבקות" לעיסוק בתורה:

---

6. ר' י' צרפתי, **יד יוסף**, אמסטרדם ת"ס, עמ' רכה.
7. ר' משה-חיים-אפרים מסדילקוב, **דגל מחנה אפרים**, ירושלים תשנ"ד, עמ' 124.
8. ר' אלימלך מליז'נסק, **נעם אלימלך**, ירושלים תש"ך, מ"ג, א.

"אבל אנחנו משיגים השורש מצוה (=שורש המצווה) ומקורה על-ידי התורה הקדושה, כשאנו עוסקים בתורה הקדושה לשמה. והוא, מחמת שהש"י ברוב רחמיו דיבר והכניס (את) הדביקות בהתורה הקדושה, ונתן לנו התעוררות הדביקות בהתורה, למען נוכל להתעורר אחר-כך מלמטה למעלה בהתדבקות להשיג (את) השורש ו(את) מקור כל מצוה ומצוה."

ר' אלימלך מלמדנו, שהדבקות בעסק התורה מסייעת בידינו להשיג את שורש המצווה ומקורה, היינו, לעמוד על מהותה, על משמעותה, על רעיונותיה ועל כוונותיה, במלוא היקפם, למן שורשה ועד פסגתה.

בכיוון זה מתנהל גם ר' אפרים מסדילקוב,[9] אשר, לדעתו, הדרך לדבקות עוברת דרך לימוד התורה:

"יש ב' סוגי אנשים: אחד מיישב (=חושב) בדעתו, מאחר ששמעתי שהקב"ה כביכול הוא אין-סוף, למה לי החקירה בו, ומאמין בזה בלי דרישות וחקירות. ואין זה הדרך ישכון אור. אבל יש סוג שני שאינו מאמין בזה, כי אם בדרישות וחקירות, היינו, על-ידי לימוד-תורה... ואחר שלומד תורה ומעיין בה, שמכיר על-ידי התורה גדולת ב"ה וב"ש (=ברוך הוא וברוך שמו), שהוא אין-סוף, ואז עוזב מלחקור ולדרוש ולהתבונן בענין אלוקות כלל, מחמת יראת-הרוממות של אין-סוף יתברך."

ר' אפרים, המציג את לימוד-התורה כמכוון להשגת הדבקות, מוסיף היבט נוסף:

לדעתו, לימוד-התורה מחייב חקירה ודרישה, המביאה להכרת הבורא ולירא‍תו. נראה, כי לדעתו, זו משמעות עצם הדבקות. הגם ששני הכותבים, ר' אלימלך ור' אפרים, תמימי-דעים בדבר היות העיסוק בתורה גורם לדבקות, יש ביניהם גם הבדל דק:

ר' אלימלך מטעים את העיסוק בהבנת המצוות ושורשיהן, ואילו ר' אפרים מתמקד בחקירה ודרישה – כדי להכיר את גדולת-הבורא.

עוד מעניין לציין, ששני הכותבים הללו שונים בגישתם ממה שמצאנו אצל ר' מנחם-מנדל מפרמישלן ואצל ר' משולם-פיבוש מזבריזא.

דרכים נוספות להשגת הדבקות – מצאנו אצל כותבים אחרים, בני אותו הדור:

ר' דב-בער ממזריטש[10] מעמידנו על היקפה של ה"דבקות". כיוון שמלוא כל הארץ כבודו, לפיכך בכל מקום שאדם נמצא, שם ימצא את הדבקות:

"ובאמת במה שהמחשבה של אדם מחשב, שָׁם הוא האדם עצמו. ובאמת מלוא כל הארץ כבודו, ולית אתר פנוי מיניה. וכל מקום שהוא האדם ימצא שם (את) דבקות הבורא יתברך (הרי זה) מהמקום אשר הוא שם, כי לית אתר פנוי מיניה... ובכל מקום הוא אלקות."

אולם אין ר' דב-בער מציין, כיצד מגיעים אל הדבקות. זאת מצאנו אצל בן-דורו, ר' יעקב-יוסף

---

9. ר' משה-חיים-אפרים מסדילקוב (לעיל הערה 7), עמ' 15.

10. ר' דב-בער ממזריטש, **מגיד דבריו ליעקב**, מהדורת ר' ש"ץ-אופנהיימר, ירושלים תשל"ו, עמ' 240.

מפולנאה:[11]

> "ונראה לי, דמצוה בתורה "ובו תדבק" [דברים י, כ], ודרשו חז"ל[12] הדבק בתלמידי-חכמים וכו'... דאם הוא דבוק בתלמיד חכם, שהוא מדבק את עצמו בו יתברך, ממילא הוא דבוק עמו גם כן בו יתברך... שתכלית כל המצוות לא ניתנו אלא כדי לדבק בו יתברך. ואם אינו יודע סדר הדבקות בו יתברך, שפיר ציוותה התורה הדבק בתלמיד חכם, ועל-ידו תעלה עמו..."

בנוסף לכך, מלמדנו ר' יעקב-יוסף[13] מה הם התנאים להשגת הדבקות:

> "שהטוב האמיתי אינו אלא הדבקות עם הא-ל יתברך, וכדכתיב "ואני – קרבת אלקים לי טוב" [תהלים עג, כח]. והדבקות עם השכינה – אי-אפשר שיושג כי אם בהכנעת החומר והיצר הרע. והיצר הרע איננו נכנע כי אם ביסורין."

אולם אין זו דרכו של ר' זאב מז'יטומיר,[14] אשר למד מהבעש"ט, שאין דרך הסבל והסיגופים מתאימה להשגת הדבקות, ויש להעדיף עליה את הדבקות במידותיו יתברך:

> "וכאשר שמעתי בימי הבעש"ט זללה"ה, היה איש אחד כזה, שעשה סיגופים והלך למקוה, (כדי) שישיג רוח-הקודש. ואמר הבעש"ט זללה"ה בזה הלשון, אשר בעולם התמורות (=בעולם הגמול) משחקים עליו. והאמת כן הוא, כי מה לאדם לרדוף אחר זאת ולבו (=ומלבו) חָסוֹר (=חָסֵר) העיקר – דבקות א-ל, שזהו תכלית העבודה לדבק במידותיו יתברך באמת ובתמים. ואחרי הדבקות השלמה יכול להיות, שישיג כל משאלות לבו."[15]

העלאת-ניצוצות קדושים

נושא העלאת-ניצוצות קדושים, הרווח בקבלה ובחסידות – הורתו ולידתו ברעיון ה"שבירה" הלוריאני, שלפיו אירע משבר בבריאה המחודשת. "משבר" זה הקיף את ההוויה כולה, גם את האלוקית. ה"כלים", שלא יכלו לשאת את עצמת האור האלוקי ששפעה לתוכם, נשברו, וכתוצאה מכך נעקרו ניצוצות אלוקיים וגלו מחוץ למקומם. ניצוצות אלוקיים, שהם יסוד החיות של כל דבר ודבר, חדרו למציאות הפסולה, לטומאה ולרע, שאין לו קיום משל עצמו, והוא יונק את חיוניותו מהחיות האלוקית. כשנברא אדם הראשון, הוא החל בתיקון ה"שבירה" הקוסמית, אולם לא סיים אותו, עד שחטא בערב-שבת בין-השמשות.

---

11. ר' יעקב-יוסף מפולנאה, **תולדות יעקב יוסף**, קארעץ תק"ם, קכ, ע"ד.
12. השוו ספרי מט (לדב' י"א כב ד"ה ולדבקה בו), מהדורת א"א פינקלשטיין, ניו יורק תשכ"ט, עמ' 114-115: הדבק בחכמים ובתלמידיהם.
13. ר' יעקב-יוסף מפולנאה (לעיל הערה 11), לג ע"ג.
14. ר' זאב-וולף מז'יטומיר, **אור המאיר**, ירושלים תש"ס, עמ' צז.
15. לנושא הנידון בפרק זה – ראו עוד: י' וויס, 'ראשית צמיחתה של הדרך החסידית', **ציון**, טז (תשי"א), עמ' 46-105; שלום (לעיל הערה 2), עמ' 325-350; מ' פכטר, 'תפיסת הדביקות ותיאורה בספרות הדרוש והמוסר של חכמי צפת במאה הט"ז', **מחקרי ירושלים במחשבת ישראל**, ג (תשמ"ב), עמ' 51-121; ר' ש"ץ-אופנהיימר, **החסידות כמיסטיקה**[3], ירושלים תשמ"ח, עמ' 157-167; ג' נגאל, 'על מקורות הדביקות בספרות ראשית החסידות', **קרית ספר**, מו (תשל"א), עמ' 343-348; מ' פייקאז', 'החסידות - תנועה חברתית-דתית בראי "הדביקות"', **דעת**, 25 (תש"ן), עמ' 127-144; מ' אידל, **קבלה: היבטים חדשים**, תרגום א' בר-לבב, ירושלים תשנ"ג, עמ' 67; מ' פייקאז', **בין אידיאולוגיה למציאות**, ירושלים תשנ"ד, עמ' 150-178; אטקס (לעיל הערה 3), עמ' 119-152. לסיכום המחקר בנושא הדבקות בחסידות – ראו ע' אטקס, **תנועת החסידות בראשיתה**, תל-אביב תשנ"ח, עמ' 37-46.

אלא שחטאו של אדם הראשון, לא רק שקטע את תהליך התיקון, אלא אף הוסיף "שבירה", וניצוצות אלוקיים ירדו למעמקי-הטומאה בעקבות חטאו. מכאן ואילך, הוטל תפקיד התיקון על עם ישראל: הוא צריך לפעול למען גילוי הניצוצות הנפולים ולהשיבם אל שורשם הרמתה. בהשבת הניצוצות למקורם האלוקי – יש כדי לבנות מחדש את העולם האלוקי שֶׁכֻּלִיו נשברו, וגם לחלץ מתחום הרע וממשלתו את הניצוצות השבויים אצלו. כיוון שניצוצות אלה שבויים בממלכת הרע, הם מחיים אותו ומעניקים לו כוחות. יש אפוא להוציאם מממשלת הרע, ועל-ידי זה, לרוקן את ממלכת הרע והטומאה ממקור כוחם וחיותם. פעולה זו קרויה בקבלת האר"י בשם "בירור ניצוצות". נדגיש, שמשימה זו אי-אפשר למלא מרחוק, ועל האדם לנדוד למרחקים, למקומות הרע, ואף לצאת לגלות [פיזית ורוחנית] ולהעלות משם ניצוצות. יש לחדור לתוככי עולם הרע ולקיים אתו מגע – כדי להוציא את בלעו מפיו.

כיון שהאדם מישראל הופקד על העלאת-הניצוצות, ויש לו בחירה חופשית, הוא יכול להשתמש בכוחות האלוקיים שניתנו לו – הן למעשים טובים, המסייעים להעלאת-הניצוצות, והן, חלילה, למעשים רעים. היינו, הוא יכול להשתמש בכוחות אלוקיים למעשים בלתי-אלוקיים. במקרה האחרון, הוא גורם לנפילת ניצוצות נוספים לעולם הטומאה ולחיזוקו.[16]

בנידון זה כותב הלל צייטלין:[17]

> "בשעה שהאדם שוכח את המקור, אשר ממנו הוא בא, והוא שוקע בתוך עצמו, חושב עצמו ל"יש", לא זו בלבד שאיננו נעשה גואל העולם, אלא הוא נעשה מחבל העולם. כי לא זו בלבד שאיננו גואל את ניצוצות הקדושה שנפלו בעמקי תהומות, אלא שהוא מוריד ניצוצות אור חדשים משמי ספיר לתוך עמק עכור, עמק הקליפות. כי האדם לפי שהוא בעל הדעות ובעל ההכרה ובעל הבחירה, הרי כשם שהוא יכול להעלות כל מה שיש לו עסק עמו ולחברו אל האחדות, כן יכול הוא גם להוריד אותו, לטמאו, להפריד יותר ויותר מן השורש, להשליכו אל עמקי התהום."

היבט מעניין בתחום העלאת-ניצוצות מעלה ר' אפרים מסדילקוב,[18] ולפיו כל רכושו של אדם, הן מעולם החי והן מעולם הדומם – בכולם מצויים ניצוצות, השייכים לשורש נשמתו:

> "והנראה לפי ענ"ד (=עניות דעתי), בזה דבר עמוק, על-פי מה ששמעתי מן אא"ז נ"ע זצלה"ה, שכל מה שיש לאדם, הן עבדיו ומשרתיו ובהמותיו, ואפילו הכלים שלו, כולם הן ניצוצות שלו השייכים לשורש נשמתו, וצריך להעלותם לשורשם."

לפי האמור, לכל אדם יש תחום אישי של העלאת-ניצוצות, השייך רק לו ומוטל עליו בלבד. למעשה, כל עשייה אנושית, הנעשית מתוך כוונה של קדושה, ומתוך תחושת הגשמת ייעודו ותיקונו – יש בה משום העלאת-ניצוצות. בכך נעשה האדם שותף לקב"ה בקיום-העולם. תפקיד

---

16. לנושא זה – ראו עוד: י' תשבי, **תורת הרע והקליפה בקבלת האר"י**, ירושלים תש"ך, עמ' צא-קמב; שץ-אופנהיימר (לעיל הערה 15), עמ' 168-177; ג' שלום, **פרקי יסוד בהבנת הקבלה וסמליה**, ירושלים תשמ"א, עמ' 105-107; מ' אידל, 'על תולדות מושג ה"צמצום" בקבלה ובמחקר', ר' אליאור וי' ליבס (עורכים), **הכנס הבינלאומי לחקר תולדות המיסטיקה היהודית**, ד: "קבלת האר"י", ירושלים תשנ"ב, עמ' 59-112; ב' זק, **בששרי הקבלה של רבי משה קורדובירו**, ירושלים תשנ"ה, עמ' 57-82; ר' אליאור, **חירות על הלוחות**, תל-אביב תש"ס, עמ' 108-109; י' תשבי וי' דן, 'חסידות', **אנציקלופדיה עברית**, יז, עמ' 771-773; שניאור זלמן בן ברוך, **מאמרי אדמו"ר הזקן**, בעריכת י"ל אלטיין, ב: מועדים, ברוקלין, ניו יורק תשס"ד, עמ' שצ; י' נבו, 'רבי מנחם נחום מטשרנוביל וספרו "מאור עינים"', **סיני**, קמ (תשס"ז), עמ' קטז-קיח; צ' קוריפמן, **בכל דרכיך דעהו**, רמת-גן תשס"ט, עמ' 432-433.

17. ה' צייטלין, **בפרדס החסידות והקבלה**, תל-אביב תשכ"ה, עמ' 26.

18. ר' משה-חיים-אפרים מסדילקוב (לעיל הערה 7), עמ' 60.

זה מטיל עליו אחריות כבדה לגורל העולם ולגאולתו.

אחריותו של האדם לגורל העולם איננה מתרכזת בתפקידו להעלות ניצוצות בלבד, אלא בהקפדה על מעשיו, שיהיו טובים, ושלא יוסיף להפיל ניצוצות לעולם הטומאה.

על נושא זה נותן דעתו ר' יעקב-יוסף מפולנאה:[19]

> "כי אחר חטא אדם הראשון שֶׁעֵרֵב טוב ברע ונפלו ניצוצין בד' חלקי דומם, צומח, חי, מדַבר. לכן צריכים כל הנבראים שבעולם להתתקן ולהתברר ולעלות עד החומר הראשון שהיה להם בעת יצירת העולם... ועל-ידי אכילת האדם בכוונה ראויה נתקן הכל, וכל מעשנו (=מעשינו) ותורתנו ותפילתנו ועשיות המצוות, וגם מעשה הגשמי בכל משא ומתן ועשיות לט' מלאכות, הכל לברר הניצוצין."

אנו עומדים אפוא מול עולם מורכב, אשר נמצא בתהליך של תיקון. המחבר מסביר, שבכל הבריאה כולה משוקעים ניצוצות קדושים – הן בתחומיה השפלים של הבריאה, והן בתחומיה הנעלים, כולל מאכל האדם. העולם אחרי ה"שבירה" הוא עולם פגום, ופגמיו מקיפים כל פרט ופרט בעולמנו. ככל שהאדם יתרום יותר לתיקונם של פגמים אלה בתורתו, בתפילתו ובקיום מצוותיו, כן יקרב את הגאולה.

בעניין זה מן הראוי לשלב עיון נוסף: כאשר מדובר על העלאת-ניצוצות, הכוונה להעלאת-ניצוצות קדושים, שנפלו למעמקי הטומאה, ואותם יש להעלות – כדי לרוקן את עולם הטומאה מחיוניותו.

אולם גדולי-החסידות דיברו גם על העלאת-ניצוצות מתוך המאכלים: מדוע יש להעלות ניצוצות מתוך המאכלים? האם אנו מעוניינים לרוקן את המאכל מקדושתו?

מאז ה"שבירה" – אין בעולמנו שום דבר שלם; הכול שרוי בערבוביה:

טוב ורע, חיובי ושלילי מעורבים זה בזה, ויש צורך לבררם ולהפרידם. גם בעצמים חיוביים כמו מאכלים – שקעו ניצוצות קדושים שבורים. גם המאכל פגום, ועלינו לתקנו. בכל פעולה שאדם עושה הוא מקיים תהליך של בירור. פעולה זו של שחרור הניצוצות הכלואים והשבתם למקורם האלוקי – נחשבת לאדם לשליחות, לייעוד. רעיון הבירור, שנעשה בכל עשייה ובכל מלאכה – קשור בעובדה, ששום דבר מצורכי-האדם איננו מוכן ומזומן לו, והוא צריך לטרוח בהכנתו, היינו, לבררו. הדבר ניכר במיוחד במזונו של האדם, שאיננו מוכן לו, והוא צריך לבררו מתוך הטבע ולטרוח בהכנתו. כאשר האדם מברך על המאכל ומודה עליו לה', הוא מתקן את הפגם שבמאכל, הוא משחרר אותו מפגמיו ומשבריו, ומפריד בין החלק המזין שבו – לבין הפסולת הנפרשת, ואכן כך כותב ר' יעקב-יוסף: "ועל-ידי אכילת האדם בכוונה ראויה נתקן הכל".

ר' זאב מז'יטומיר[20] נדרש לנושא זה בתמציתיות:

> "לשים מגמתו והתאמצו יומם ולילה להעלות התפשטות איברי השכינה, ניצוצות קדושים שבמדריגות התחתונים למרום שבתם שנמשכו משם."

---

19. ר' יעקב-יוסף מפולנאה (לעיל הערה 11), עמ' תרעט- תרפ. ראו עוד: ר' מרוז, 'מליקוטי אפרים פאנציירי – דרשת האר"י בירושלים וכוונות האכילה', ר' אליאור וי' ליבס (עורכים), **הכנס הבינלאומי לחקר תולדות המיסטיקה היהודית**, ד: "קבלת האר"י", ירושלים תשנ"ב, עמ' 216-218, 247.

20. ר' זאב-וולף מז'יטומיר (לעיל הערה 14), עמ' שמב.

ר' זאב מעמידנו על מושג נוסף: "אברי השכינה": הניצוצות הקדושים, ששקעו במעמקי התהום, הם ניצוצות אלוקיים, שמקורם בשכינה, שהיא הנוכחות האלוקית בעולמנו. לפיכך הם מכונים גם "אברי השכינה". המחבר מציין, שהעלאת-הניצוצות הקדושים שבמדרגות התחתונות, "זהו עיקר עבודת אדם בעולם הזה".

דומה כי ר' אלימלך מליז'נסק[21] היטיב לתאר את הנושא הנידון:

> "וזהו כל עבודתינו להוציא (את) הניצוצות הקדושות מהחיצונים, וממילא הם נופלים והשכינה מתעלה. שזהו גלות השכינה, שהיא עמנו בצרה בגלות המר הזה, ועומדות ומצפ' (=ומצפות) שיתעלו ויוגבהו כל הניצוצות הקדושים ואז יהיה גאולת ישראל במהרה. וזה היה גם כן גאולת מצרים שהוציאו הניצוצות הקדושות ממצרים ונגאלו."

ר' זאב מז'יטומיר [בציטוט הקודם] העמידנו על המושג "אברי השכינה", שהם ניצוצות קדושים שמקורם בשכינה, ואילו ר' אלימלך מדבר על השכינה עצמה שנמצאת בגלות, שהרי אם ניצוצות ממנה ואיבריה מצויים בגלות, פירוש הדבר, שגם היא עצמה בגלות. השכינה מזוהה עם ספירת מלכות, שהיא הספירה התחתונה במערכת הספירות. היא מקשרת בין עולמנו לבין העולם האלוקי. קשר זה יכול להתחזק או להיחלש בהתאם להתנהגותו של האדם, אשר בהעוותו – גורם גלות לשכינה.

מקור הרעיון הכללי – בנביא יחזקאל, המתאר את חטאיהם החמורים של בני-ישראל [פרק ח], ובעקבות חטאים אלו – את סילוקה של הנוכחות האלוקית ועזיבתה בשלבים את בית המקדש [י, ד; י, יט; יא, כג]. מודגש, שגאולת השכינה היא משימתו של האדם, ובעקבות גאולתה תבוא גם גאולת עם ישראל.

בנידון דידן, מוסיף ר' נחום-מנחם מטשרנוביל:[22] "וגדול התענוג שיש לו יתברך כשמביאין אצלו הניצוצות קדושות הנפולים במקום השפל כזה..."

עד כה הכרנו ניצוצות קדושים, שנפלו לתחום הרע והקליפה, אולם גדולי-החסידות מעמידים אותנו על כך שהכוונה לארצות-העמים, שניצוצות קדושים שֶׁנִּשְׁבּוּ לשם – מחיים אותם ומקיימים את אומות העולם.

ר' נחום-מנחם מטשרנוביל כותב:[23]

> "הנה נודע כי על-ידי חטא אדם הראשון ודורו שאחריו – נפלו ניצוצות הקדושים ונשמות בין העמים. ועל-ידי אותם ניצוצות הקדושים מתנהגים האומות וחיותן על-ידי זה. כי לולא זאת לא היה להם חיות כלל. כי כל חיות הוא מהקדושה העליונה."

בחסידות המושג "אדם" כבעל-תפקיד וייעוד בגאולת העולם – מוסב רק לאדם מישראל. הרעיון מבוסס על הפסוק: "ואתן צאני, צאן מרעיתי, אדם אתם..." [יחזקאל לד, לא], ועל דרשת חז"ל: "אתם קרויים אדם, ואין העובדי-כוכבים קרויים אדם".[24]

---

21. ר' אלימלך מליז'נסק (לעיל הערה 8), מא ע"ב.
22. ר' נחום-מנחם מטשרנוביל, **מאור עינים**, ירושלים תשנ"ט, עמ' פה.
23. ר' נחום-מנחם מטשרנוביל (שם), עמ' סד.
24. בבלי יבמות ס ע"ב – סא ע"א.

גדולי-החסידות ראו במדינות של אומות-העולם ארצות טמאות, היונקות את חיותן מהקדושה, ועל האדם מוטל לרוקנן מקדושה זו ולבטל את חיותן.

כך כותב ר' נחום-מנחם מטשרנוביל:[25]

> "ולכן נתפזרו ישראל בין העמים כדי לברר הניצוצות מהן על-ידי הדעת והתורה שניתנה לישראל... ועל זה מצפה משיח שנברר הניצוצות, ואז כשיוגמר הבירור – יפסק חיותן ויבוטלו לגמרי..."

ר' דב-בער, המגיד ממזריטש,[26] מתייחס לגלות מצרים, כאל מי שנועדה להעלות משם ניצוצות קדושים:

> "ואיתא בזוהר: יעקב ידע, שיהיו בניו בגלות מצרים, וזהו "וַיַּרְא יעקב כי יש שבר במצרים" [בראשית מב, א]. כלומר שיש ניצוצי-קדושה במצרים, שנפלו בשבירה... וצריך להעלותם על-ידי גלות, וזהו שכתוב "כי למחיה שלחני", ר"ל להחיות ניצוצות אלו."

ברכה לעצמו קובע ר' זאב מז'יטומיר, אשר בספרו "אור המאיר"[27] מסביר, שהליכת יעקב אבינו לחרן, לבית לבן, נועדה לצורך העלאת-ניצוצות:

> "ועתה, בני, שמע בקולי, וקום ברח לך אל לבן אחי חרנה, וישבת עמו ימים אחדים" [בראשית כז, מג-מד]. רמזה לו לתקן ולברור ז' ימי הבנין... להעלות ניצוצין קדישין המלובשים בו".

רבקה שלחה את יעקב לבית לבן, אחיה – כדי להעלות משם ניצוצות קדושים, שנפלו לשם בשעת ה"שבירה" של ששת ימי בראשית.

אכן יעקב מילא משימה זו בנאמנות והוציא מבית לבן את כל הטוב שהיה בו:

> "והכלל בזה, שזה הוא עבודת יעקב אבינו אצל לבן, להפריד בחינת מידותיו הקדושים... ובאמת הבריר כל בחינת הטוב שהיה אצל לבן."[28]

יעקב אבינו התפלא מאוד, שלבן רודף אחריו, שכן היה סבור, שכבר רוקן את בית לבן מכוחות-הקדושה, המקנים לו את כוחו: "ויען יעקב ויאמר ללבן: מה פשעי ומה חטאתי, כי דלקת אחרי" [בראשית לא, לו]. כיוון שראה יעקב אבינו, שלבן רודף אחריו, ולא ידע על מה ולמה, באומרו שכבר לא השאיר אחריו ברכה אצל לבן, כיון שברר (את) כל האותיות המלובשים בו ואין לו עוד שום מגע ומשא אצל לבן.[29]

המחבר מטעים, שיעקב לא רוקן מבית לבן את כל הניצוצות הקדושים, ולכן היה לו עוד מצבור כוח כדי לרדוף אחריו:

> "וירדוף אחריו דרך שבעת ימים וידבק אותו בהר הגלעד" [בראשית לא, כג]. כי שמעתי מהמגיד זללה"ה, שיעקב אבינו השאיר אחריו ברכה, כמה אותיות

---

25. ר' נחום-מנחם מטשרנוביל (לעיל הערה 22), עמ' סד.
26. ר' דב-בער ממזריטש, **אור תורה**, ברוקלין תשמ"ד, עמ' 38.
27. ר' זאב וולף מז'יטומיר (לעיל הערה 14), ח"א, עמ' מט.
28. שם, עמ' נב.
29. שם, עמ' נד.

> התורה שעדין לא הוציא אותן מלבן, ולזאת (=ולכן) רדף לבן אחרי יעקב, ליתן לו את האותיות שנשארו אצלו... והסברא נותנת, מסתמא טעה קצת מן הקצת, ולא הוציא עדין את בחינת הניצוצות קדושות המוטל עליו, וממילא היה לו ללבן תפיסת אחיזה במידותיו הקדושים."[30]

המחבר מזהה את הניצוצות הקדושים, שנותרו בבית לבן, עם אותיות התורה, שנשארו בבית לבן, ולבן רדף אחריו כדי להשיבן לו.

יש לתת את הדעת על כך, שיעקב ובניו ירדו למצרים – כדי להעלות משם ניצוצות אלוקיים, וכך עשה גם יעקב כשירד לחרן. מכאן ניתן ללמוד, כי אין אפשרות להוציא ניצוצות קדושים מעולם הטומאה – באמצעות פעולה מרחוק.

העלאת-ניצוצות מעולם-הטומאה מחייבת מגע עם עולם זה, מחייבת חיבור וקשר אל עולם הטומאה. אולם כאן רובצת הסכנה לפתחו של גואל הניצוצות: אסור, שהמגע עם העולם הנכרי, הזר והמנוכר – יגרום לנפילתו לתוכו ולשקיעתו בו. לפיכך, צריך האדם, המקבל על עצמו משימה זו, לקיים קשר עם עולם-הטומאה, אבל תוך הקפדה יתרה על שמירת-מרחק, כדי שלא יאחז בו מגע נכרי:

> "וזאת עבודת עם בני ישראל, להשליך ולדחות מבחינת מָלֹא קומתם לבלתי יאחז בהם מגע נכרים, כי אם כל עצמם והשתדלותם (צריכה להיות כדי) לזַכות גופם ותכונת איבריהם להשראות (=להשראת) אלקותו יתברך."[31]

העולם הוא מקום, שחיים בו יהודים וגויים בערבוביה. כדי למלא את הפונקציות האנושיות, הנדרשות מצורכי קיום העולם וצורכי קיום כל אחד ואחד – מקיימים יהודים וגויים מגע קבוע ביניהם. בכל אלה שומה על היהודי להקפיד, שמגעו עם הגוי יהיה מינימלי, ולא ישפיע עליו ועל חייו.

נשים-לב לכך, שנושא העלאת-הניצוצות מדגיש את עמידת האדם מול בוראו ואת התלבטותו בבחירת דרכו. התלבטות זו היא תוצאת יכולת הבחירה החופשית, שניתנה לאדם כבחיר-הבריאה. יכולת בחירה זו מטילה על האדם אחריות כבדה, שכן הוא יכול להשפיע גם על העולם האלוקי. כיוון שכל-כוחו ויכולת-פעולתו של האדם נובעים מן האנרגייה האלוקית המצויה בו, ואף מעשיו הרעים מסתייעים באנרגייה זו, הרי אם הוא מיטיב את מעשיו, הוא משתמש באנרגייה האלוקית לצרכים קדושים. נמצא, שהוא מרומם אנרגייה זו ומחזירה למקורה, אולם אם, חלילה, נכשל האדם במעשים שאינם טובים, הרי אותה אנרגייה אלוקית יורדת תהומה ומפרנסת את עולם הסטרא אחרא והטומאה. משימתו של האדם היא לחדור אל תוך עולם הטומאה, ולהוציא מתוכו את החיות האלוקית השרויה בו, כפי שאנו מוצאים, שעשתה רבקה, כאשר שלחה את יעקב לבית לבן, וכאשר עשה הקב"ה, שהוריד את בני-ישראל מצרימה.

ההתמודדות עם מחשבות זרות

במשך דורות רבים היה מקובל בעם ישראל, שהדרך לעבודת-ה' עוברת בבית-המדרש.

דרכים אחרות כמעט לא היו מקובלות, אולם החסידות – החל מהבעש"ט – פיתחה את תחום

30. שם, עמ' נג.
31. שם, עמ' נט.

התפילה כמנוף לעבודת-ה', אשר עומד כשווה-ערך לתלמוד-תורה. אולם הן לומד-התורה והן המתפלל – עלולים להיתקל במכשול בדמות מחשבות זרות, הטורדות את האדם בשעת תפילתו ולימודו.

נציין, שנושא זה היה מוכר כבר קודם, אולם החסידות שילבה אותו בהרחבה רבה בעיוניה. מצינו דיון בנושא בכתבי ר' אליהו די-וידאש,[32] ממקובלי-צפת במאה הט"ז:

> "כי מה שגורם לו לאדם להפרד מאהבת הקב"ה, הוא בעת עמדו בתפלה, או בעת שהוא עוסק בתורה, שיבואו לו מחשבות רעות וזרות."

הכותב מדגיש, שהדרך הנכונה לסילוק מחשבות אלו הוא, שבשעת-לימודו או תפילתו – ישַווה לנגד עיניו את השכינה: "שאינו עומד בעולם הזה אלא בגן-עדן לפני השכינה ובזה יְטַהֵר מחשבותיו".[33]

ר' אלימלך מליז'נסק[34] מעמידנו על ההיבט הפסיכולוגי של תופעת חדירת מחשבות זרות. בהתייחסו לצחוקה של שרה "אחרי בַּלֹתִי היתה לי עדנה וכו'" [בראשית יח, יב], הוא שואל: "איך עולה על הדעת ששרה אמנו תצחק חס וחלילה על דבר ה'יז'", והוא משיב, שאפילו אצל צדיק גמור קורה, שחולפת מחשבה לא-טובה במוחו, כעין זיק-מחשבה, כעוף הפורח ברגע אחד. כמובן, אין הצדיק מעוניין כל-עיקר במחשבה חולפת זו, אולם ר' אלימלך מציין, שאף-על-פי שמחשבות זרות אלו מחלחלות למחשבתו, בניגוד לרצונו, יש בכך כדי להטיל דופי באישיותו של הצדיק, הנדרש לשלוט במחשבותיו.

הבחנה אחרת מצינו בדברי ר' ברוך מקוסוב,[35] בין מחשבה זרה לבין הרהורי-עבירה:

> "והנה כל ספרי-מוסר מזהירים מן המחשבה זרה (=הזרה) בתפילה. והנה ודאי מי שחושב בתפילתו לעבור איזה עבירה חמורה, דהיינו, זנות וכיוצא (בזה), הנה זה לא מקרי מחשבה (=נחשב למחשבה) זרה, כי אם מחשבה מגונה וסרוחה ומבוזה ומטונפת. כי זרה משמע שהמחשבה בעצמה אינה ענין רע, אבל היא זרה שאינה מֵעִנְיַן התפילה שמתפלל עתה."

לדעתם של חלק מראשי-החסידות בדורות הראשונים, בואן של המחשבות הזרות אל האדם בשעת לימודו או תפילתו – נובע מרצון לבקש את תיקונן ולהעלותן. לפיכך, מסתבר, שאין לראות בכך תופעה שלילית בנפשו של המתפלל.

הבעש"ט[36] יוצא מתוך הנחה, שכיוון שמלוא כל הארץ כבודו, גם מחשבותיו של האדם הן חלק ממערכת אלוקית זו, וכך יש להתייחס אליהן:

> "והענין כי האדם מחוייב להאמין כי מלוא כל הארץ כבודו יתי'. לית אתר פנוי

---

32. ר' אליהו וידאש, **ראשית חכמה**, ירושלים תשס"ב, שער אהבת ה', פרק ד עב ע"ב.
33. ר' אליהו וידאש (שם), שער הקדושה, פרק ד, קס ע"ב, וראו עוד: מ' פיקאז', **בימי צמיחת החסידות**[2], ירושלים תשנ"ח, עמ' 269-279.
34. ר' אלימלך מליז'נסק (לעיל הערה 8), עמ' ט.
35. עמוד העבודה, דרוש האהבה והיראה, קסח עמודה ד – מצוטט מתוך פייקאז' (לעיל הערה 33), עמ' 270.
36. ר' ישראל בן אליעזר (בעש"ט), **כתר שם טוב**, מהדורת קהת, ניו יורק תשל"ב, ו ע"ב. וויס (לעיל הערה 15), עמ' 91, מציין, כי כל הבודק את המסורות מפי הבעש"ט, המהוות את תורתו שבידנו, יודה על כרחו, כי עניין המחשבות הרעות ותיקונן עומד במרכז התענייניותו של הבעש"ט, והוא כעין מפתח להבנת כל תורתו. בעמוד 92 כותב וויס, שלשיטת הבעש"ט בנושא המחשבות הזרות – הבעיה איננה מה לעשות כדי **להינצל** מהן, אלא מה לעשות כדי **לתקן** אותן. וראו עוד במאמרו של וויס, בעמודים 89-90, על ההבדל בין שיטת הבעש"ט לשיטתו של נכדו, ר' אפרים מסדילקוב.

> מיניה. וכל המחשבות של אדם יש בו (=בהן הדגשת) מציאותו יתי. וכל מחשבה היא קומה שלימה. ואם יעלה במחשבתו של אדם בעת עוסקו בתפלה איזה מחשבה רעה וזרה, היא באה אל האדם כדי לתקנה ולהעלותה, ואם אינו מאמין בזה, אין זה קבלת עול מלכות שמים שלימה, כי מקצר (=ממעט) חי״ו במציאותו יתברך.״

המחשבה היא ״קומה״ ברמה מסוימת בתוך מערכת המציאות האלוקית, המקיימת את העולם, ועל האדם להעלותה באמצעות תפילתו.

רעיון זה, המצוי אצל הבעש״ט, הוא גם ממשנתו של תלמידו-חברו, ר׳ יעקב-יוסף מפולנאה,[37] החוזר על דברי רבו כמעט מילה במילה. אף הוא כמו הבעש״ט מטעים בדבריו שלושה יסודות: האחד – מלוא כל הארץ כבודו, ומציאותו שוכנת אפוא גם בתוך המחשבות הזרות.

השני – המחשבות הזרות מופיעות אצל המתפלל – כדי לתקנן ולהעלותן.

השלישי – מי שאיננו מאמין בכך, יש פגם באמונתו. המחבר – ר׳ יעקב-יוסף מפולנאה,[38] מציין עוד, שאסור לאדם לנקוט פעולות יזומות – כדי לעורר על עצמו מחשבות זרות:

> ״אם אדם עומד ומתפלל ונפלה לו מחשבה זרה, אין עליו אשמה. מה שאין כן אם הוא עומד מתחילה מתוך מחשבות זרות, פיגול הוא לא יֵרָצֶה.״

בן-דורו – המגיד ממזריטש,[39] מעמידנו על כך, שהמחשבות הזרות אינן מגיעות במקרה, אלא בדיוק בשעה המתאימה להן:

> ״וכבר ידעת שאם באה לאדם איזה מחשבה זרה בלימודו או בתפילתו, היא איננה מקרית, כי יש עת לכל חפץ... והגיע עת וזמן להעלות בקדושה. הנה אז צריך האדם להתעורר מאד מאד, כי לא לחנם באה זאת המחשבה אם לא להעלותה, ואם לא עכשו אימתי.״

לר׳ אפרים מסדילקוב,[40] נכדו של הבעש״ט, יש תוספת מעניינת לנושא הנידון: לדעתו, כיוון שהמחשבות הזרות – מקורן באלוקות, וממנו הן באות, הרי אם מחזירן למקורן ומעלה אותן לקדושה, הן מתהפכות לטובה:

> ״ואני אומר לפי אשר קבלתי, כי כל המחשבות הן קומות שלימות, והן באים לאדם לפי שרוצים תיקונים. וכשאדם מתבונן בזה ויודע כי השי״ת ב״ה וב״ש (=ברוך הוא וברוך שמו), הוא שורש לכל המחשבות וממנו באים כל המחשבות, ומחזירם לשרשם, כידוע ממארי אבא זקני זלה״ה (=הבעש״ט), ומתהפכים כל המחשבות לטובה ומעלה אותן לקדושה״

הכותבים עד כה, הדגישו רעיונות שונים בקשר למחשבות הזרות: הללו הן חלק ממציאות אלוקית, אשר מלוא כל הארץ כבודו. הן באות לאדם כדי לבקש את תיקונן; הן מגיעות לאדם לא במקרה, אלא בשעתן המדויקת.

הכותבים משיבים בכך על השאלות: מה הן המחשבות הזרות? לשם מה הן באות, ומתי הן

---

37. ר׳ יעקב-יוסף מפולנאה, **בן פורת יוסף**, ניו יורק תשי״ד, [דפוס צילום פיעטרקוב תרמ״ד], נ, עמודות ב-ד.
38. ר׳ יעקב-יוסף מפולנאה (לעיל הערה 11), מח, עמודה א.
39. ר׳ דב-בער ממזריטש (לעיל הערה 26), רמזי בחוקותי , עמ׳ 86.
40. ר׳ משה-חיים-אפרים מסדילקוב (לעיל הערה 7), עמ׳ קעז.

מופיעות?

אולם עדיין איננו יודעים תשובה על השאלה החשובה ביותר: כיצד מתמודדים אתן?

זאת עושה ר' שניאור-זלמן מלאדי,[41] המזהיר מפני ניסיון להעלות את המחשבות הזרות, שהוא תחום, השמור לצדיקים בלבד:

> "ואפילו אם נופלים הרהורי תאוות ושאר מחשבות זרות בשעת העבודה בתורה או בתפלה בכוונה, אל ישית לב אליהן, אלא יסיח דעתו מהן כרגע. וגם אל יהי שוטה לעסוק בהעלאת המדות של המחשבה זרה, כנודע, כי לא נאמרו דברים ההם אלא לצדיקים, שאין נופלים להם מחשבות זרות שלהם, כי אם מְשָׁל אחרים. אבל מי שנופל לו משלו, מבחינת הרע שבלבו בחלל השמאלי, איך יעלהו למעלה, והוא עצמו מקושר למטה?"

המחבר מוסיף רעיונות נוספים למאבק במחשבות הזרות, שעיקרן התחזקות בתפילה בשמחה רבה:

> "אך אף על-פי כן אל יפול לבו בקרבו להיות מזה עצב... אלא אדרבה, יתחזק יותר ויוסיף אומץ בכל כוחו בכוונת התפלה בחדוה ושמחה יתרה... ונודע דרך הנלחמים וכן הנאבקים יחד, כשאחד מתגבר, אזי השני מתאמץ להתגבר גם כן בכל מאמצי כוחו. ולכן כשהנפש האלוקית מתאמצת ומתגברת להתפלל, אזי גם הקליפה מתגברת כנגדה לבלבלה ולהפילה במחשבה זרה שלה."

הרב אבן-ישראל[42] מסביר, שהמאבק האמיתי איננו על מחשבה זו או אחרת, אלא על דרך-חיים. שכן מטרתה של המחשבה הזרה היא לפגוע במהלך-התקדמותו של האדם בעבודת-ה'... כל מחשבה זרה היא מכשול בדרך, אבל היא גם חלק ממהותה של הדרך הזו... ואם משום כך הוא ייפול לעצבות, ייאוש וחוסר-מעש, הרי באותה שעה הוא כבר עוזב את דרך עבודת-ה', ונלכד במעגל של ירידה.

בתרגומו של אונקלוס לפסוק "ויהי האדם לנפש חיה" [בראשית ב, ז] – נאמר "והות באדם לרוח ממללא", היינו, האדם ניחן ביכולת-הדיבור. גם במחשבת-ימי-הביניים נקרא האדם "מְדַבֵּר". באמצעות הדיבור מתקשר האדם אל זולתו, ואף – אל אלוקיו. שעת-התפילה היא שיא-יכולתה של הנפש האנושית להתרומם מעל שפלות-הגוף ולהתחבר אל מקורה האלוקי. אולם צורכי-הגוף אינם מאפשרים לה להתמיד בחיבורה אל האלוקות, והיא מוטרדת על-ידי מחשבות זרות.

גדולי-החסידות, שראו בתפילה כלי חשוב להשגת הקשר עם אלוקים, היו מודעים לקושי זה: חלקם השקיעו את מרצם בבירור הגורמים להופעתן, ואחרים דנו בדרכי-ההתמודדות אתן. ההנחה היא, שהאימננציה האלוקית מחיָה הן את הטוב והן את הרע. לפי זה, גם במחשבות הזרות יש חיות אלוקית. מקורן הוא אלוקי, ורק בתודעתו של האדם הן נסתלפו ונעשו שליליות. סיטואציה זו של תפילה ולימוד היא שעת התעלות, המתאימה לתיקון תחומים שהתעוותו. לפיכך, דווקא בשעה זו חודרות מחשבות זרות למחשבת המתפלל ומבקשות את גאולתן.[43] אשרי

---

41. ע' אבן-ישראל [שטיינזלץ], **ביאור תניא: ליקוטי אמרים כז-לז**, ירושלים תשנ"ב, פרק כח, עמ' 29-33. וראו עוד מ' חלמיש, **נתיב לתניא**, תל-אביב תשמ"ח, עמ' 166-167.

42. אבן-ישראל (שם), עמ' 33.

43. לנושא זה – ראו וויס (לעיל הערה 36), עמ' 88-96; תשבי ודן (לעיל הערה 16), עמ' 784-786; שץ-אופנהיימר (לעיל הערה 15), עמ'

מי שזוכה לטפל בהן טיפול נכון: לסלקן ולטורדן מתחום-מחשבתו [כדעת ר' שניאור-זלמן מלאדי], או להעלותן ולתקנן [כדעת אחרים מבני-דורו].

סיכומים ומסקנות

חוקרים, שנתנו את דעתם על התפתחות החסידות בראשיתה, מסכימים, שהחסידות אימצה לעצמה רעיונות ואמונות של תנועות שקדמו לה וסיגלה אותם לצרכיה. החסידות קיבלה רעיונות קבליים, נטלה מהם את היסודות המיתיים, עידנה אותם ומיתנה אותם. תהליכים, המתרחשים לפי הקבלה בתחום האלוקות, קיבלו תפנית פסיכולוגית ותוארו בחסידות – כמתרחשים בנפש-האדם, כמתואר בעיוננו.

במאמר זה עסקנו בשלושה נושאים רעיוניים מרכזיים במחשבת החסידות: רעיון הַדְּבֵקוּת, העלאת-ניצוצות קדושים וההתמודדות עם מחשבות זרות.

המשותף לשלושתם הוא מתן תשומת לב לתהליכים, המתרחשים בנפש-האדם, או בלשון אחרת – עיון בדרכי-התמודדותו של הפרט עם חיפוש הדרך הנכונה לקרבת-אלוקים ולעבודתו. המחקר החסידי נזקק לשאלה: האם בראשית-דרכה הייתה החסידות תנועה לאומית משיחית, המשקיעה את חשיבתה ואת מרצה במאמצים לקידום ביאת המשיח והגאולה הלאומית, אם לא.[44]

הנושאים, העומדים במרכז עיוננו במאמר זה, שהמשותף להם הוא חיפוש קרבת אלוקים של האדם הפרטי, מוכיחים, שהחל מהדור השלישי לקיומה – מיעטה החסידות לעסוק בגאולה הלאומית, ובמקומה העמיקה את העיון ואת העיסוק בגאולתו של היחיד, שהדרך אליה היא דרך הַקְּרָבָה האישית לאלוקים.

הדבקות

הדבקות כדרך להשגת קרבת-אלוקים – ימיה כימי האדם: ראשיתה – בקרבנותיהם של קין והבל, והמשכה – בדברי משורר-התהלים "ואני קרבת אלקים לי טוב" [תהלים עג, כח]. בקבלה ובחסידות נעשתה הדבקות לייעודו ולמשימת-חייו של האדם הפרטי, המתגשמת בשלבים, בעבודת חיים מאומצת, אבל אל פסגתה – איש לא יגיע, שכן הדרך אל האינסוף היא אינסופית.

הדבקות היא שיאה של עבודת-ה' ופסגת הישגיה, שכן נפש-האדם חצובה מעולמות עליונים, אולם נתונה בגוף גשמי, שהוא בשבילה ככלא. הנפש שואפת להתעלות מעל כבלי-הגוף ולשוב למקור-מחצבתה. המאמצים להשגת מטרה זו כרוכים במאבקים פנימיים ובעבודת-ה' בתורה, בקיום מצוות ובתפילה. כל אלה מהווים אמצעים להשגת הדבקות, שהיא מטרתו העליונה של עובד-ה' אמיתי. הדיון התאורטי בנושא, לרבות – בעיוננו, סובב סביב הגדרת המושג "דבקות" וסביב הדרכים להשגתה, כפי שתיארנו בהרחבה.

---

104 ואילך; מ' חלמיש, 'ההתמודדות עם חובת הכוונות', ר' אליאור וי' דן (עורכים), **קולות רבים: ספר הזיכרון לרבקה ש"ץ-אופנהיימר**, א, ירושלים תשנ"ו, עמ' 217-257.

44. משום שאין באפשרותנו להאריך כאן, ימצא המעונין חומר בנושא זה במאמרה של ר' שץ-אופנהיימר, 'היסוד המשיחי במחשבת החסידות: היש צביון משיחי היסטורי לרעיון הגאולה בחסידות?', **מולד**, א (תשכ"ז), עמ' 105-111, ובמאמרי – 'גאולה לאומית מול גאולה אישית בהגות החסידית בראשית דרכה', **שאנן**, יב (תשס"ז), עמ' 67-81, ובביבליוגרפיה שם.

העלאת-ניצוצות

החסידות פיתחה את רעיון האימננציה האלוקית, השורה בכל תחום מתחומי העולם הגשמי, מְחַיָּה אותו ומקיימת אותו. מקור הניצוצות האלוקיים השורים בעולמנו איננו אחיד:

יש ניצוצות אלוקיים, שנפלו ב״שבירה״ בשעת הבריאה ושקעו בתהומות הטומאה; יש ניצוצות, שנפלו כתוצאה מחטאו של אדם הראשון וכן – כתוצאה מחטאי הדורות הבאים; פרט לכך, יש גם ניצוצות של קדושה, השרויים בכל תחום מתחומי-הבריאה.

בעולם, שעבר אירוע של ״שבירה״, שוב אין שום דבר מושלם, ובכל תחום ובכל דבר מעורבים ניצוצות אלוקיים המצפים לגאולתם. כיוון שהאדם הוא יצור מורכב, שגופו – ארצי ונשמתו חוצבה מעולמות עליונים, הוא משמש כחוליה מקשרת בין העולמות, ועליו הוטל התפקיד לגאול את הניצוצות האלוקיים משבְיָם בעולם הטומאה, ולהשיבם אל מקורם האלוקי. עולם-הטומאה יונק את כוחו מהניצוצות האלוקיים השבויים אצלו. עולם זה של הטומאה, הרע והסטרא אחרא – נעדר כוח-קיום משל עצמו, והוא יונק את חיותו ואת קיומו מעולם-הקדושה. במעשיו הטובים מנתק אותו האדם ממקור-כוחו ומותירו חסר-קיום. בכך מחזק האדם את הנוכחות האלוקית בעולמנו. בהגשמת ייעוד זה, שהיא משימתו של האדם בעולמנו – מתקרב האדם לאלוקיו, מזכך את נפשו ומסייע לגאולתה.

ההתמודדות עם מחשבות זרות

התפילה, שהיא שיאו של קשר האדם עם בוראו, עומדת בפסגת עבודת האלוקים של היחיד, אלא שכל תחומי עבודת האלוקים – דרכם איננה חלקה. כך גם בתפילה יש מניעים, המסיחים את דעת המתפלל ומונעים ממנו להתחבר בדרך זו אל הבורא. החסידות דנה במקורן של המחשבות הזרות, הטורדות את מחשבת-האדם בשעת תורה ותפילה ובדרכי-ההתמודדות אתן, אם בדרך של הסחת-הדעת והתעלמות מהן, ואם כאפשרות של העלאתן ותיקונן. כיוון שכל המציאות מתקיימת מכוח מציאות הבורא, גם המחשבות הזרות, המשמשות להזנת הטומאה, שואבות את חיותן מהמקור האלוקי. בהיות האדם בשעת תפילתו דבק במציאות האלוקית, חודרות המחשבות הזרות למחשבתו דווקא בשעה זו – כדי לינוק את חיותן ממקורות הקדושה.

החסידות העניקה משמעות נוספת לעניין העלאת-הניצוצות ולנושא המחשבות הזרות:

מעתה אין העלאת-הניצוצות מתפרשת כהוצאת הקדושה מתוך שביה בין הקליפות והעלאתה למקורה האלוקי, כדעת הקבלה, שהרי בכך אנו מרוקנים את עולמנו מניצוצות של קדושה, אלא כהוצאת הקדושה מחביון סתרה וגילוייה בעולם. בכך אנו גם נתרמים מהשפע, השופע לעולמנו וממלא אותו כל טוב, בעקבות זאת. המחשבות הזרות נתפסות כניצוצות אלוקיים נפולים, המבקשים את גאולתם ואת תיקונם, אולם התהליך מתרחש כעת בתודעתו של האדם. אין הם ניצוצות, שנפלו לתהום הקליפות, אלא ניצוצות אלוקיים, שנתעוותו במחשבתו של האדם – בעקבות טיפוח האגו, ה״אני״ שבתודעתו. הוצאתם וגאולתם כרוכות במחיקת ה״אני״, המונע מהאדם לחוש את מציאות הבורא ואת קרבתו.

נושאים אלה הנדונים בעיוננו הם מאושיותיה של עבודת-ה׳ של הפרט בחסידות. העוסק בהם בהתמדה – מביא לגאולת נפשו, ובעקבות כך – לגאולת עם ישראל והעולם כולו. במרכזם של

שלושה נושאים אלו ניצב האדם, שהוא בעל-בחירה לבחור את דרכו.

בקבלה – ובעקבותיה בחסידות – פיתחו את רעיון מעמדו של האדם ואת ייעודו כאחראי לגאולת-העולם. בבסיס רעיון זה, ניצבת השכינה, שהיא הנוכחות האלוקית בעולמנו הגשמי, המחיָה ומקיימת אותו. אולם בהיותה נוכחות אלוקית בעולם גשמי, היא שרויה בו בגלות, כשהיא מרוחקת ממקורה האלוקי. האדם דומה לשכינה – מבחינת היותו בעל-נשמה, החצובה מעולמות עליונים, אך נתונה בגוף גשמי, בעולם גשמי. עליו מוטל הייעוד לגאול את השכינה מגלותה.

בקבלה – הדרך לכך היא העלאת השכינה משביה, וייחודה עם דודה בעולמות עליונים. אולם בחסידות סבורים, שבדרך זו הרינו מרוקנים את העולם מנוכחות אלוקית. לפיכך, מלמדת החסידות, שגאולת-השכינה היא הוצאתה ממצב של הסתר והעלם, שהיא שרויה בעולמנו, חשיפתה וגילוייה לעין-כל, באופן שתשפיע מאורה ומשפעה על העולם כולו.

תפקיד זה מוטל על האדם, שבידו כוח ואפשרות להשפיע גם על עולמנו וגם על עולמות עליונים. במעשיו הטובים הוא מייחד את השכינה עם דודה, עם מקורה האלוקי. בכך היא מתאזנת ומתאפשר לה להאיר לעולם כולו ולהשפיע עליו כל טוב. אולם אם מעשיו אינם טובים, הוא מעוות את מעמדה בעולם, ומפקירה לכוחות הסטרא אחרא, האורבים לה ומבקשים לינוק את לשדה.

יצחק ציטרין

השתקפות יחסם של יהודי סלוניקי לארץ-ישראל, לעלייה ולהתיישבות בין שתי מלחמות העולם: דימוי ומציאות*

תקציר

מאמר זה מבקש לבדוק את השיח הציבורי, שהתקיים בשנות ה-20 וה-30 של המאה העשרים בשאלת השתקפות הרעיון הציוני והגשמתו בקהילת יהודי סלוניקי. כדי לעמוד על הלכי-הרוח ומאווייהם של יהודי סלוניקי – נבחר כתב-העת 'איל מכביאו', שיצא לאור כשנתון בשנים 1914-1931 – כ"מקרה-מבחן".

המחבר מנסה לבסס את הערכתו, שדפוס-ההתנהלות של ההנהגה הציונית ביחס לקהילת יהודי-סלוניקי לקה בחוסר-הבנה לעוצמת-הסכנה, שריחפה על עצם קיומה של הקהילה. כמו-כן אופייה המסורתי-מזרחי של הקהילה עמד לרועץ: האליטה השלטת בתנועה הציונית והיישובית זלזלה ב'מזרחיים' וסברה, שהסלוניקאים אינם 'החומר האנושי' המובחר – מבחינת מחויבותם האידאולוגית והחלוצית לרעיון הציוני, שלפיו ייבנה היישוב הלאומי בארץ. גם המאבק הפוליטי הפנים-ציוני היה בעוכרי הסלוניקאים – עניין, שהשתקף היטב בחלוקת היתרי העלייה, שקיפחו את הסלוניקאים, מפני שחולקו על-פי מפתח מפלגתי, שהעדיף את יהודי-גרמניה.

מילות מפתח: *יהדות-סלוניקי; עלייה; התיישבות; ארץ-ישראל.*

מבוא

הקהילה היהודית בסלוניקי הייתה ידועה בחשיבותה ובמרכזיותה בקרב יהדות-הבלקן והאימפריה העות'מנית, ומתוקף מעמדה זכתה בכינוי 'ירושלים של הבלקן'.[1] תולדותיה של הקהילה בהקשרים מגוונים – תועדו בספרות מחקרית ענפה, שפורסמה על אודותיה.[2]

* תודתי לד"ר ניצה דורי, ממכללת שאנן, על עזרתה ועצותיה המועילות.

1. ד' פריסקו, 'סאלוניקי', **החבצלת**, 5 בספטמבר 1890, עמ' 4. המחבר היה מו"ל ה'טיימפו' בקושטא, מאמרו נכתב בעקבות ביקורו בסלוניקי. אופייה היהודי של העיר מתואר במאמר בפירוט רב.
2. נציג חלק מהמחקרים: ד' בנבנשתי, **יהודי שאלוניקי בדורות האחרונים**, ירושלים תשל"ג; א' בנבסה, 'עתונים בקושטא ובסלוניקי בשירות הציונות, 1908-1914', **קשר**, 4 (1988), עמ' 11-21; הנ"ל, 'הפזורה היהודית הספרדית באימפריה העות'מנית במאות ה-19

קשריהם ההדוקים של יהודי סלוניקי לארץ-ישראל ולהתיישבות בה – מאפיינים את הקהילה במשך דורות רבים:

ממחצית המאה הי״ט התיישבו יהודי סלוניקי בירושלים: על-פי המפקד הראשון של מונטיפיורי (1839) היה חלקם, מכלל בתי-האב הספרדיים שבעיר – למעלה משנים-עשר אחוזים. השפעתם על המודרניזציה ועל הפרודוקטיביזציה של ירושלים במאה הי״ט הייתה ניכרת בגלל היותם יזמים, בעלי-מלאכה וסוחרים ומתוקף-השתתפותם בהקמת-השכונות החדשות מחוץ לחומות-ירושלים, כגון: אוהל-משה (1882) וימין-משה (1892). במאה העשרים היו שלושה גלי-עלייה עיקריים מסלוניקי לארץ-ישראל: 1913-1914, 1930-1939, 1946-1948.[3]

מחקר זה מבקש לבדוק את השיח הציבורי, שהתקיים בשנות ה-20 וה-30 של המאה העשרים בשאלת השתקפות הרעיון הציוני והגשמתו בקהילת יהודי סלוניקי. על-מנת לברר את עמדותיהם ואת מאווייהם של אנשי הקהילה – נבחר כתב-העת ׳איל מכביאו׳, שיצא לאור בשנים 1914-1931 – כ׳מקרה-מבחן׳ (Case Study).

בית-הגידול של כתב-עת זה הוא קבוצה הטרוגנית של כותבים, בני גיל שונה, מרקע חברתי שונה, בעלי-השכלה שונה ובעלי-השקפות-עולם מגוונות; לכן משתמע, ש׳איל מכביאו׳ משקף נאמנה את הפסיפס האנושי, החברתי-תרבותי, את אורח-החיים ואת הלכי-הרוח של יהודי-סלוניקי.

המחקר שלפנינו מבקש להתמקד בסוגיה: האם התמונה, שהשתקפה ב׳איל מכביאו׳ בשאלת יחסם של יהודי-סלוניקי לתנועה הציונית ולהגשמת-ערכיה בארץ-ישראל, הייתה מדומיינת או מציאותית?

הדיון, המשתרג משאלה זו, הנו משמעותי להבהרת רמת-הציפיות, שפיתחו יהודי-סלוניקי לאפשרויות-קליטתם בארץ לפני העלייה, לדרכי-קליטתם בארץ, ולמשקל הסגולי, שהיה ל׳איל מכביאו׳ בהפצת הרעיון הציוני והעלייה לארץ-ישראל בקרב הקהילה.

סלוניקי היהודית בשלושת העשורים הראשונים של המאה העשרים: הרקע לצמיחתה של התודעה הלאומית הציונית

בראשית המאה העשרים שגשגו חיי הקהילה היהודית בסלוניקי בכל תחומי החיים:

היהודים עסקו במסחר, במלאכת-יד, בימאות, בבנקאות ועוד. היישוב היהודי מנה יותר משבעים וחמישה אלף נפש והיווה כמעט מחצית האוכלוסייה. מכיוון ש׳המיעוט׳ הלא-יהודי בסלוניקי היה מפוצל לדתות שונות: מוסלמים ונוצרים, ולעמים שונים: תורכים, יוונים ובני עמים סלווים – בלט הצביון היהודי של העיר:

בשבתות ובחגים שבת המסחר, ושבת אף הנמל, שרוב עובדיו היו יהודים. רב היה מספרם של מוסדות-צדקה וחסד, עזרה הדדית ומתן בסתר, חינוך ותרבות, כגון: בית-החולים ׳הירש׳,

---

וה-20 ובמדינות הירושה', מ' אביטבול ואחרים, **הפזורה היהודית הספרדית אחרי הגירוש**, ירושלים תשנ"ג, עמ' 117-134; י' כרם, 'העליה השאלוניקית לארץ-ישראל בשנות השלושים', **שורשים במזרח**, ה (2002), עמ' 181-191; המכון לחקר יהדות שאלוניקי, **שאלוניקי: עיר ואם בישראל**, ירושלים תשכ"ז (להלן שאלוניקי); מ' קאזיס, **קולות משאלוניקי היהודית**, ירושלים תש"ס; ד"א רקנטי (עורך), **זכרון שלוניקי: גדולתה וחורבנה של ירושלים דבלקן**, א-ב, תל-אביב תשל"ב–תשמ"ו.

3. א' פרץ, '"לעלות, חפצתי אמא, לירושלים!"', **עת-מול**, 208 (תש"ע), עמ' 4-7; ש' רפאל, 'ב'אמוס אה פאליסטינה: יהודי שאלוניקי בדרכם לארץ האבות', א' מזרחי וא' בן-דוד (עורכים), **עדות - עדות לישראל**, נתניה תשס"א, עמ' 325-338.

'ביקור חולים', בתי-יתומים, בית-אבות, בתי-ספר ותלמודי-תורה. בעיר היו יותר משלושים בתי-כנסת, כחמישים תלמודי-תורה וכעשר ישיבות.[4]

בשלהי המאה הי"ט ניתן להבחין בתהליכי-התמערבות, בחילון ובמגמות של מודרניזציה, שהשפיעו על הקהילות היהודיות בבלקן וביוון – בכלל, ובסלוניקי – בפרט. מערכת-החינוך בסלוניקי הייתה ממבשריה, ממחוללֶיה וממשַקפיה של המודרנה. בעיקר הייתה ניכרת תרומתה להתפתחותה ולביסוסה של התנועה הציונית בקהילה. בתחילה נוספו לתכנית-הלימודים בתלמוד-תורה מקצועות-לימוד כלליים, והוכנסו שיטות-לימוד מתקדמות. במסגרת השינויים, הוזמן ב-1911 יצחק אפשטיין על-ידי רבה הראשי של סלוניקי, הרב יעקב מאיר, לנהל את מוסד תלמוד-תורה המרכזי של העיר. אפשטיין הגיע לסלוניקי לאחר סיום לימודיו באוניברסיטת ג'נבה וקבלת תואר דוקטור לפדגוגיה ולספרות. המוניטין של אפשטיין כפדגוג, כבלשן, כפובליציסט וכאחד ממניחי-היסוד לחינוך העברי הלאומי בארץ-ישראל היה מפורסם, ועל בסיס מומחיותו והשקפתו הציונית הוזמן לסלוניקי. תרומתו הרבה של אפשטיין התבטאה בהשרשת הרעיון הציוני והפיכתו של מוסד "תלמוד-תורה" המרכזי בקהילת סלוניקי לבית-ספר מודרני ומתקדם, ובעיקר – למרכז של הלאומיות היהודית, שהשפיע על הקהילה כולה.[5]

חדירת המודרנה הואצה ברבע האחרון של המאה הי"ט, עם יסודם של שני בתי-ספר על-ידי הארגון 'כל ישראל חברים': האחד – לבנים, ובו מאתיים ותשעים תלמידים, ומנהלו ישראל דאנון, והשני – לבנות, ובו מאה ותשעים נערות בניהול אנה ברנשטיין. בתי-הספר של כי"ח מתוארים כמודרניים וכיעילים.[6] בסלוניקי הוקם גם בית-ספר של חברת 'עזרה'. בתכנית-הלימודים של בתי-הספר המודרניים שולבו קורסים ללימודי המקצועות הכלליים, קורסים להכשרה מקצועית וקורסים ללימוד השפה העברית, הצרפתית ושפות אחרות. במשך הזמן התארגנו סביב בית-הספר חוגים ציוניים, שטיפחו את הגאווה הלאומית בקרב התלמידים והיו זרז להפצת הרעיונות הציוניים בקהילה.[7]

שינויים אלו הביאו לחשיפת הקהילות היהודיות בבלקן – בכלל, ובסלוניקי – בפרט, לתרבות המערב, ובעיקר – לתרבות וליצירה הספרותית הצרפתית. ניתן גם להבחין בהתפשטות מואצת של הדפוס ובהתרחבות העיתונות היהודית, שהייתה ניכרת במיוחד בסלוניקי.[8]

ללאומיות בארצות-הבלקן, ובמיוחד – למהפכת התורכים הצעירים (1908), הייתה השפעה

---

4. ראו: 'קהילה יהודית בשאלוניקי', **הצבי**, 5 בנובמבר 1912: '...היהודים הינם... שלוש-פעמים יותר רבים מהבולגרים, היוונים, הסרבים והתורכים גם יחד. נאמנותם ללֹא סייג לתורכיה'; כ' קרפאט, 'הגירת יהודים באימפריה העות'מאנית', **קתדרה**, 51 (תשמ"ט), עמ' 87-86, 89. הוא מציין, שהשלטונות העות'מניים עודדו יהודים בעלי אזרחות עות'מנית, שהיגרו לאימפריה – בסוף המאה הי"ט – מאזורים אירופאיים, להתיישב בסלוניקי. לפיכך, גדל בסלוניקי היישוב היהודי מ-52,935 נפשות, על-פי המפקד העות'מני, שנערך ביולי 1906, ל-76,000 נפשות ב-1914; י' דישון, 'סלוניקי היהודית בעיני נוסע יהודי-גרמני בראשית המאה העשרים', **פעמים**, 107 (תשס"ו), עמ' 39-40, 47-53.

5. א' בנבסה וא' רודריג, **יהודי ספרד בארצות הבלקן: במאות החמש-עשרה-העשרים**, תרגום א' ברויר, ירושלים תשס"א, עמ' 40-41. על פעילותו של יצחק אפשטיין – ראו ש' לסקוב, 'אגדת ששה וארבעה', **עת-מול**, ג, 5 (1978), עמ' 19-21; ש' עוזיאל, 'אפשטיין שולח נערים מסלוניקי ללמוד בארץ', **עת-מול**, ד, 1 (1978), עמ' 19; פרץ (לעיל הערה 3); דישון (לעיל הערה 4), עמ' 57.

6. פריסקו (לעיל הערה 1).

7. א' רודריג, **חינוך, חברה והיסטוריה**, תרגום צ' זמירי, ירושלים תשנ"א, עמ' 40-45; דישון (לעיל הערה 4),עמ' 44, 46-47, 53.

8. ראו: 'רשימת הצירים שנבחרו לקונגרס השביעי', **הזמן**, 11 ביולי 1905. במאמר מתואר המאבק בין מסורת למודרנה בסלוניקי ; מ"ד גאון, **העתונות בלדינו: ביבליוגרפיה**, בעריכת מ' קטן, ירושלים תשכ"ה. בספר מפורטים שלוש מאות וחמישה כתבי-עת בלדינו, כשליש מהם יצאו לאור בסלוניקי; י' ברטל, '"מבשר ומודיע לאיש יהודי": העיתונות היהודית כאפיק של חידוש', **קתדרה**, 71 (תשנ"ד), עמ' 156-164.

מרובה על קבלת הציונות בקרב היהודים העות׳מניים, ובמיוחד בקרב יהודי סלוניקי, שמילאו תפקיד חשוב, אבל הם לא הצליחו לשכנע את הממשלה התורכית של ׳אחדות וקדמה׳ לקבל את הציונות כארגון חוקי. הארגונים הציוניים המרכזיים, שעסקו בתחיית הלאומיות היהודית בסלוניקי, היו ׳קדימה׳, ׳מכבי׳, ׳בני-ציון׳, ׳תיאודור הרצל׳, ׳ביאליק׳ ו׳מקס נורדאו׳.[9]

הקבוצה הגדולה של ציוני-סלוניקי הייתה אגודת ׳בני-ציון׳, והאגודה הפופולרית מבין האגודות הציוניות הייתה ׳מכבי׳, שהוציאה לאור את השנתון ׳איל מכביאו׳.[10]

אחד ההיבטים החשובים של החדרת המודרנה, התחייה הלאומית והתרבותית, היה השינוי העמוק במעמד האישה היהודית בסלוניקי:

בנות, שזכו להשכלה בבתי-הספר היהודיים – השתתפו באופן ניכר יותר בפעילות האגודות הציוניות, ביחס לבנות עניות חסרות-השכלה. הבנות תרמו רבות גם בכתיבה בכתבי-העת, בעלונים ובעיתונים היהודיים, וביניהם – ב׳איל מכביאו׳. כתיבתן חיזקה את הגאווה הלאומית של כלל יהודי סלוניקי והעמיקה את תמיכתם בתנועה הציונית.[11]

בשנת 1912 נכבשה סלוניקי על-ידי הצבא היווני. לאחר ארבע מאות שנים, שבהן חיו היהודים תחת השלטון העות׳מני, שהיה נוח ליהודים – נגזר עליהם להסתגל לשלטון היווני. מצד אחד, כניסתם של היוונים לסלוניקי לוותה בתקריות אנטישמיות ובפגיעה במעמדם הכלכלי של היהודים; מצד שני, ניסו השלטונות היווניים לזכות באמונה של הקהילה היהודית – מתוקף היותה הקבוצה הדתית-האתנית הגדולה ביותר בעיר. לפיכך, התירו את פעילותן של האגודות הציוניות.[12]

הניתוק של סלוניקי מהאימפריה העות׳מנית אפשֵר את התרחבותה של הפעילות הציונית, שנעשתה עד אז בסתר – מחשש מפני השלטונות. ״התורכים הצעירים״, שחששו מפני גל-לאומיות, שיעורר מהומות ברחבי האימפריה, אסרו בתוקף כל פעילות בעלת אופי לאומי, ובכללה – גם את הפעילות של האגודות הציוניות בסלוניקי.[13]

הרומן Altneuland מאת תאודור הרצל, ובלדינו: ׳ב׳ייז׳ה נואיב׳ה טיירה׳ – תורגם בשנת 1914 בידי יוסף עוזיאל, ציוני פעיל, אשר שימש כתב ביומון הציוני ׳איל אב׳יניר׳. הרומן של הרצל היה מהיצירות הראשונות שתורגמו ללדינו, ופרסומו משקף את התגברות ההתעניינות ברעיון הציוני בקהילה.[14]

באוגוסט 1917 פרצה שרֵפה גדולה בסלוניקי באזור השכונות היהודיות: כחמישה-עשר אלף בתי-

---

9. ראו: 'טורקיה והציונות', **הצפירה**, 12 במרץ 1911, עמ' 2: 'ביום הראשון שעבר ביקר החכם באשי, ר' חיים נחום, את הוזיר הגדול. . . בדבריו אמר הוזיר: קראתי היום את כל המאמרים שנדפסו בעיתונים של היום לרגל הויכוחים ע"ד [על דבר] הציונות בפרלמנט, ולמרות אלה מהם המתנגדים להשקפתי **אני כופל עוד פעם את דברי, כי התנועה הציונית משוללת כל יסוד**. . .' [ההדגשה שלי]; A. Quintana Rodriguez, **Geografía lingüística del judeoespañol: Estudio sincrónico y diacrónico**, Bern 2006, p. 508; קרפאט (לעיל הערה 4), עמ' 90-92.

10. מ' שילה, 'תוכנית לעלייה בהמון מסאלוניקי ערב מלחמת-העולם הראשונה', **פעמים**, 40 (תשמ"ט), עמ' 97 (כולל הערה 12).

11. נ' דורי, "איל מכביאו" – קווים לדמותו של שנתון ספרותי-ציוני בלדינו, שאלוניקי (1914-1931)', עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן, תשס"ז, עמ' 186-197.

12. בנבסה ורודריג (לעיל הערה 5), עמ' 143.

13. ד' בנבנשתי, **משאלוניקי לירושלים: פרקי חיים**, א, ירושלים תשמ"א, עמ' 380; א' בנבסה וא' רודריג, 'הציונות ומדינת הלאום היוונית', א' גל (עורך), **הציונות לאיזוריה**, ב, ירושלים תש"ע, עמ' 13-22.

14. Quintana Rodriguez (Footnote 9), p. 517.

האב נפגעו מן השריפה, והמונים נותרו ללא קורת-גג. בתי-הכנסת ובתי-הספר של הקהילה, ספריות פרטיות וציבוריות, מועדונים ומרכזים תרבותיים – עלו באש. יום אחרי השרֵפה הוציאה ממשלת ויניזילוס צו, האוסר על הניזוקים לשקם את הריסותיהם. למעשה, נושלו היהודים מרכושם; שלושה רבעים מכלל ארבעת אלפים ומאה העסקים שעלו באש היו בבעלות יהודית.[15]

הצהרת-בלפור בנובמבר 1917 – הטביעה חותם עמוק על יהודי סלוניקי ושימשה זרז לפעילות ציונית ענפה, שהקיפה את כל החוגים והאגודות הציוניות בסלוניקי וביתר ערי יוון, שהתאחדו והקימו פדרציה ציונית יוונית.[16]

הפעילות הציונית צברה תאוצה עם ייסוד תנועת 'המזרחי' בשנת 1918, על-ידי נאמני-המסורת היהודית, וביניהם – תלמידי-חכמים, מורים ואנשי-מעשה. מייסדה, רקנטי, כותב: 'במרכז המחשבה של הציונות הדתית תופסים מקום מיוחד: עם ישראל, תורתו וארצו'. במסגרת המזרחי התגבש גם הגרעין של הפעילים הרוויזיוניסטים בסלוניקי.[17]

המאורע המכונן בהיסטוריה של יוון בעת החדשה הוא המלחמה בין יוון לתורכיה בשנים 1919-1922. לתוצאות המלחמה הייתה השפעה מכרעת על יוון, שכן היא עיצבה מחדש את גבולותיה ושינתה שינוי מהותי את המבנה הדמוגרפי, הכלכלי והחברתי של יוון – בכלל, ושל סלוניקי – בפרט.[18]

בהתאם לחוזה-השלום, שעליו חתמו תורכיה ויוון בלוזאן (1923) – הוסכם על חילופי-אוכלוסין: כתוצאה ממנו בשנים 1924-1925 עזבו 348,000 מוסלמים את מקדוניה, וליוון גורשו כמיליון וחצי יוונים. מתוכם קלטה סלוניקי 117,000 מהגרים. הממשלה היוונית החליטה לגרום להלניזציה של סלוניקי. לפיכך, העניקה למהגרים היוונים זכויות מיוחדות – מתוך כוונה תחילה לדחוק את רגלי-היהודים תושבי-המקום ולהצר את צעדיהם. יהודים אמידים רבים היגרו לתורכיה, לצרפת ולארצות נוספות, ואלפי משפחות נותרו ללא מקורות פרנסה, מעטים היגרו לארץ-ישראל, וביניהם קבוצת-דייגים שהתיישבה בעכו. באותה עת הכריזה הממשלה על חוק, המכריח את תושבי סלוניקי לשבות ביום ראשון. למרות הגזֵרה החדשה – לא חיללו היהודים את קדושת-השבת ושבתו יומיים בשבוע.[19]

עם הקמת הרפובליקה התורכית (1923) – ירדה התנועה הציונות שם למחתרת, מפני שהשלטונות אסרו על קיום כל ארגון בעל זיקה לאומית חיצונית. לעניין זה הייתה גם השפעה על הקהילה בסלוניקי, ששמרה על קשרים הדוקים עם יהודי תורכיה. למעשה, מאותה עת פעלו האגודות הציוניות בסלוניקי במנותק מאלו שבתורכיה.[20]

בשנת 1929 התנועות הציוניות השונות בסלוניקי הוציאו לאור ארבעה-עשר עיתונים ציוניים, ובכללם – שבעה יומונים. עובדה זו משקפת את התעצמותה של הפעילות הציונית בסלוניקי.[21]

---

15. שאלוניקי (לעיל הערה 2), עמ' 24; דישון (לעיל הערה 4), עמ' 42; בנבסה ורודריג (לעיל הערה 13), עמ' 16.
16. Quintana Rodriguez, ibid, p. 513.
17. בנבנשתי (לעיל הערה 13), עמ' 381-382; בנבסה ורודריג (לעיל הערה 13), עמ' 28-29. בנוסף, נוסדה בסלוניקי ב-1914 אגודה ציונית סוציאליסטית, שפעלה כסניף של מפלגת 'פועלי-ציון' העולמית. על יסוד האגודות – ראו בנבנשתי (שם).
18. ב' ריבלין (עורכת), **יוון (פנקס הקהילות)**, ירושלים תשנ"ט, עמ' 242.
19. שאלוניקי (לעיל הערה 2), עמ' 24; ש' סרוגו, 'ממפרץ סלוניקי למפרץ עכו', **פעמים**, 122-123 (תש"ע), עמ' 22-24.
20. בנבסה, הפזורה (לעיל הערה 2), עמ' 125.
21. דורי (לעיל הערה 11), עמ' 12; בנבסה ורודריג (לעיל הערה 13), עמ' 31.

בשנים 1924-1934 לובתה איבה כלפי היהודים ביוון – בכלל, ובסלוניקי – בפרט על-ידי ניקוס פאראֶדס, עורכו הראשי של העיתון היווני 'מאקידונייה'. בראשית 1928 החל פארדס לפרסם בעיתונו את 'הפרוטוקולים של זקני ציון'. בשנת 1930 היה 'מאקידונייה' לביטאונו הרשמי של ארגון לאומי קיצוני – בשם 'איחוד הלאומי היווני' (E.E.E – Ethniki Enosis Elladas), שניהל תעמולה אנטישמית עזה נגד היהודים.[22] בסלוניקי הייתה האנטישמיות של שנות השלושים כרוכה באנטי-קומוניזם. היהודים הואשמו בקומוניזם בידי יריביהם. עליית התנועות האנטישמיות חיזקה את הימין הציוני, אך, למרות זאת, לא פסק תיאורם של היהודים כקומוניסטים.[23]

ב-20 ביוני 1931 האשימה הכותרת הראשית של העיתון 'מאקידונייה' את הסתדרות 'מכבי' בבגידה ביוון בשל תמיכתה, כביכול, באגודת 'קומיטג'יס' הבולגרית, שקראה לשחרור מקדוניה משלטון יוון. באווירה זו התארגנה ב-23 ביוני 1931 קבוצה של פורעים יוונים להתקפה על מועדון 'מכבי'. הפורעים תקפו את שכונת קמפבל היהודית, אשר בה התגוררו מאתיים ועשרים משפחות יהודיות, פליטי השרֵפה הגדולה של אוגוסט 1917. כתוצאה מההתקפה – עלתה כל השכונה בלהבות. משפחות איבדו את בתיהן, בית-הכנסת ובית-הספר היהודי נשרפו כליל. השוטרים לא התירו ליהודים משכונות אחרות לצאת מבתיהם ולהושיט עזרה, לא התערבו בנעשה ולא הפסיקו את הפוגרום. הקהילה היהודית לא קיבלה פיצויים על הנזקים, שנגרמו למבנים הציבוריים ב'מאורעות קמפבל', והשכונה הופקעה מידי היהודים. מאורעות אלה, שחתמו את שנות השלושים של המאה העשרים, הותירו את הקהילה היהודית בסלוניקי – מבודדת, מרוששת, מוכה, כשהיא חוששת מאוד מפני העתיד. אווירה קשה זו קידמה את מעמדם הדומיננטי של הציונים במוסדות הקהילה.[24]

בשנים 1932-1934 עלו מסלוניקי לארץ-ישראל כחמישה עשר אלף נפשות. רבים יותר היגרו למערבה ולדרומה של אירופה, למצרים, לארצות-הברית ולאמריקה הלטינית.[25]

הרקע לצמיחתו של 'איל מכביאו'

בראשית המאה העשרים הייתה פריחה לעיתונות היהודית בלדינו. כשליש מתוך שלוש מאות וחמישה עיתונים, שנכתבו בלדינו בעת הזו, יצאו לאור בסלוניקי, ומתוכם היו ארבעה-עשר עיתונים ציוניים מובהקים.[26]

'איל מכביאו' נחשב לאחד השנתונים הספרותיים רבי-המשמעות בהפצת הרעיון הציוני בקרב יהודי סלוניקי – תוך טיפוח מחשבת-ישראל ואגב הדגשת אידאל החינוך לתרבות-הגוף והספורט. השנתון, ששמר על מסורת של כתיבת-מילים עבריות בלדינו, היה ייחודי בהפצת רעיונותיה של אגודת-'מכבי' העולמית, אגודת-ספורט ציונית, אשר פעלה גם בסלוניקי. ושאנשיה

---

22. רקנטי (לעיל הערה 2), א, עמ' 229.
23. בנבסה ורודריג (לעיל הערה 5), עמ' 148.
24. א"ר מואסיס, 'המכבי ופרעות קמפבל', **זכרון שלוניקי**, א, תל-אביב תשל"ב, עמ' 361-365; בנבסה ורודריג (לעיל הערה 13), עמ' 30.
25. בנבנשתי (לעיל הערה 13), עמ' 383. על העלייה לארץ בשנות השלושים – ראו דיון להלן.
26. י' בצלאל, **נולדתם ציונים: הספרדים בארץ-ישראל בציונות ובתחייה העברית בתקופה העות'מאנית**, ירושלים תשס"ח, עמ' 252, כולל הערה 57, עמ' 289, כולל הערה 29; גאון (לעיל הערה 8), מציג תקציר של העיתונות בלדינו לגווניה.

שאפו להתאחד ולהתאגד מבחינה תרבותית-חברתית מסביב לרעיון הציוני.[27]

'איל מכביאו' התפרסם בתקופה רבת-תהפוכות לחברה הספרדית-היהודית: אבדן מסורות-העבר – מחד גיסא, ועלייתו של הרעיון והחזון הציוני – מאידך גיסא. היהודים דוברי-הלדינו החלו מפתחים לעצמם כלים ספרותיים חדשים – כדי לצקת לתוכם את התכנים הפוליטיים המתהווים. בכך הם ביקשו לתת ביטוי ספרותי עצמאי לחוויה הלאומית-ציונית.[28] אחד מהכלים המרכזיים היה הוצאתם לאור של כתבי-עת רבים, אשר שימשו כְּזָרָזִים להגשמת הרעיון הציוני, ו'איל מכביאו' הוא אחד מהם.[29]

מחקרה של אסתר בנבסה על אודות תהליכי 'התמערבותה' של היהדות העות'מנית בראשית המאה העשרים – מדגיש את התפתחות העיתונות היהודית בקהילות היהודיות ברחבי-האימפריה העות'מנית – בכלל, ובסלוניקי – בפרט. היא שימשה כזרז להפצתו של הרעיון הציוני.[30]

'איל מכביאו' לא הסתפק בתפקידו כערוץ תקשורתי, אלא נטל על עצמו תפקיד של מורה ומחנך. מגמותיו הפדגוגיות כוונו בעיקר לחינוכו של הדור הצעיר – דור-ההמשך של יהודי סלוניקי, התקווה לעתיד. מרכיב חשוב בקו-המערכת היה לקשר בין יהודי סלוניקי, לבין אחיהם בארץ-ישראל. בין שתי-מלחמות-העולם שימש 'איל מכביאו' אפיק תקשורתי מרכזי, שבאמצעותו קלטה החברה היהודית בסלוניקי מידע ומסרים ציוניים וכלליים.[31]

ממחקרה של ניצה דורי עולה, שכתב-העת 'איל מכביאו' הוא פרט, המלמד על הכלל, ובאמצעותו נבנית תמונה של העיר סלוניקי. מבדיקת כתב-העת ניתן לבנות דיוקן של אורח-החיים בסלוניקי בתקופה שבין שתי-מלחמות-העולם, ובעיקר – להבין את מידת הזדהותם של יהודי-סלוניקי עם רעיון התחייה הלאומית.[32]

כותבים רבים ב'איל מכביאו' פרסמו את כתבותיהם גם בעיתונים ובכתבי-עת אחרים, וחלק מהם עזבו את השנתון – כדי לאפשר הוצאה לאור של עיתון משלהם. ממעבר הכותבים המרכזיים ב'איל מכביאו' לעיתונים אחרים בלדינו – ניתן להסיק, שהקו האידֵאולוגי שנוצק בו, אכן המשיך להתבטא ולהשתקף גם בעיתונים ציוניים אחרים, שיצאו לאור בסלוניקי.[33] משמע, 'איל מכביאו' שיקף נאמנה את הלוך-הרוח של קהילת יהודי סלוניקי – גם מתוקף היותו במה לכותבים רבים, שביטאו בו ובמגוון עיתונים נוספים בלדינו את רעיונותיהם.

---

27. דורי (לעיל הערה 11), עמ' 66.
28. ש' רפאל, 'הימנונים ציוניים ולדינו: עיון בסוגה ופואטיקה', **פעמים**, 73 (תשנ"ח), עמ' 41-59.
29. י' בצלאל, 'אקדמות לציון בנוסח יהודי ספרד והמזרח', **פעמים**, 73 (תשנ"ח), עמ' 5-35.
30. בנבסה, עתונים (לעיל הערה 2).
31. דורי (לעיל הערה 11), עמ' 69-70.
32. דורי (שם), עמ' 2; ד' ציפר, **הדגל הציוני מעל הבוספורוס: "המכבי" בקושטא בין ציונות לעות'מניות (1895-1923)**, ירושלים תשס"א, עמ' 434-518. הוא מצביע על תרומתה של תנועת 'מכבי' בקושטא, שהוציאה לאור בסלוניקי את השנתון 'איל מכביאו' – להידוק הקשרים בין הקהילה היהודית שם ליישוב בארץ-ישראל.
33. ריבלין (לעיל הערה 18), עמ' 256.

ארץ-ישראל והעלייה אליה כמשתקפים בשנתון 'איל מכביאו'

המאמרים על ארץ-ישראל ועל העלייה אליה ב'איל מכביאו' – משקפים את התהליכים והתמורות, שהתחוללו בארץ בשנות ה-20 וה-30. בראשית-התקופה מתחילה הארץ להתאושש מהמצוקה והתלאות של מלחמת העולם הראשונה[34] ומחילופי-השלטון העות'מני בסדרי-הממשל הבריטי – בהתאם ל'כתב-המנדט' ול'הצהרת-בלפור', שהייתה חלק בלתי נפרד ממנו.[35] שנים אלו תואמות את שנות העליות-הציוניות: השלישית, הרביעית והחמישית. כמו-כן, התהפוכות, שעברה אירופה משלהי שנות ה-20, השפיעו על שינויים בממדיה ובאופייה של העלייה לארץ.[36]

ארץ-ישראל משתקפת ב'איל מכביאו' בארבעה היבטים: יחסי יהודים-ערבים, עלייה, התיישבות, עבודת-אדמה ורשמי-מסע לארץ.

להלן נדון בהיבטים אלה.

יחסי יהודים וערבים

בנושא יחסי יהודים-ערבים נדגים את הקו, שהציג 'איל מכביאו', כפי שמופיע בשלושה כרכים.

1. בכרך של שנת 1925 כותב בשם-עט **'צעיר'**,[37] שיש בארץ 84,000 יהודים ו-590,000 ערבים, ולכן יש מקום לעוד חמישה מיליוני יהודים. הוא מוסיף וכותב, שחלק-הארי מאוכלוסיית-הארץ מתפרנס מחקלאות, ובעיקר המגזר הלא-יהודי, אך רמת-חייהם נמוכה, מכיוון ש'שיטות-העבודה של הערבים הן פרימיטיביות. מטרתו המוצהרת של 'צעיר' היא לבחון את היחס הכמותי בין היהודים ובין ערבים – כדי לעודד את העלייה ארצה. הכותב מנסה להקהות את החשש מפני הערבים – בהדגישו את נחשלותם ביחס ליישוב היהודי בארץ.[38]
2. בכרך של שנת 1926 כותב איליי פַראנסיס:

> "אנו צריכים לעודד את אנגליה למַמֵּש את המנדט שלה בארץ-ישראל... הערבים כבר השלימו עם העובדה שפלסטינה תהיה יהודית... מיום ליום הם נחלשים לנוכח העלייה היהודית... צריך שתהיה לנו אמונה, כי זו עבודה הדורשת סבלנות".

מגמת הכתיבה יוצרת, בכוונת מכוון, אידאליזציה של המצב, משמע הערבים יקבלו את העולים בזרועות פתוחות ובסבר-פנים יפות מכיוון ש"הם כבר השלימו עם העובדה

---

34. על השפעת מלחמת העולם הראשונה על הארץ ויישובה – ראו: מ' אליאב (עורך), **במצור ובמצוק: ארץ-ישראל במלחמת-העולם הראשונה**, ירושלים תשנ"א, עמ' 11-13, 17-47, 248-257; נ' אפרתי, **ממשבר לתקווה: היישוב היהודי בארץ-ישראל במלחמת העולם הראשונה**, ירושלים תשנ"א, עמ' 9-33.
35. על סדרי-הממשל בראשית השלטון הבריטי בארץ – ראו ר' מקובר, **שלטון ומינהל בארץ-ישראל: 1917-1925**, ירושלים תשמ"ח, עמ' 1-22, 186-187.
36. על העלייה השלישית, הרביעית והחמישית – ראו ב' בן-אברם וה' ניר, **עיונים בעלייה השלישית: דימוי ומציאות**, ירושלים תשנ"ה; ד' גלעדי, **הישוב בתקופת העליה הרביעית (1924-1929)**, תל-אביב תשל"ג; י' גלבר, **מולדת חדשה: עליית יהודי מרכז אירופה וקליטתם 1933-1948**, ירושלים תש"ן.
37. פענוח שמות-העט נעשה על-פי ריאיון עם רקנטי (ב-1 בפברואר 2005). ייתכן, שלשמות העט יש הסבר על רקע הזמן והמקום, שהם נכתבו בו. הכותבים ביקשו להעביר מסר בלי להיחשף ולהיגרר למחלוקת פנים-קהילתית. או אולי קיים כאן חיקוי של שיטת-כתיבה אירופאית – דוגמת 'שלום עליכם' או 'אחד העם'. ייתכן, ששמות-העט: 'יהודי בלב', 'בן ציון', 'בן דתי' – מעידים על יחס חם ואוהד למסורת-ישראל.
38. צעיר, 'מהי פלשתינה', **איל מכביאו**, 10 (1925), עמ' 10-15.

שפלסטינה תהיה יהודית״.[39]

3. בכרך של שנת 1931 כותב רחמים אסיאו מתל-אביב לרגל המכבייה השנייה. הוא מציין, ש׳המכבייה׳ היא הזדמנות לבקר בארץ ולהתרשם מהעשייה המבורכת בה ותוך כדי כך להרים את המורל של היישוב היהודי – בעקבות הפרעות האחרונות של ערביי-הארץ. אסיאו מסכם את מאמרו בנימה אופטימית בכותבו: ׳תוך זמן קצר החלוצים, הכוללים בתוכם צעירים אך גם זקנים וילדים, בנו ערים על חולות והפכו מדבריות לגינות המניבות פרי מתוק׳.[40]

הכותבים מציגים תמונה אוטופית של היישוב היהודי ושל הישגיו בפיתוח-הארץ, המנסה לשכנע כי ייתכנו חיי שיתוף יהודיים-ערביים, המבוססים על כבוד ועל הערכה הדדית, המניבים חיים תרבותיים בטוחים ושקטים. המסר המשתמע הוא, שעל המתיישבים החדשים להכיר קודם כל את תרבות-המזרח, ללמוד את ההיסטוריה של הערבים ולנסות להשתית בארץ-ישראל חיי קרבה, כפי שהיו בתקופת-האבות.[41]

עלייה לארץ

בכל שנות קיומה עלו יהודים מקהילת-סלוניקי לארץ-ישראל. הטקס, שהיו עורכים בסלוניקי לעולים לארץ, ביום עלייתם, היה מרשים. השתתפות השכנים ותושבי-הרובע הייתה גדולה, שכן היה זה אחד האירועים החשובים ביותר בחיי הקהילה. בראש, בדרכם של העולים לנמל, היו הולכים בני-המשפחה בסך, כשלצדם תזמורת מנגנים, כשהם שרים שירים, שתוכנם – שבחה של ארץ-ישראל, געגועים עליה ורצון עז לעלייה. ברבע האחרון של המאה התשע-עשרה עלו מסלוניקי לארץ צעירים בני-טובים, רבנים ו׳גבירים׳. מהם פנו ללמוד במקווה ישראל, בבית-המדרש למורים מיסודה של ׳חברת עזרה׳, ומהם עסקו במסחר ובמלאכה. ׳נחשונים׳ אלה השפיעו על הנוער הסלוניקאי ועודדו אותו לעלות לארץ-ישראל, באמצעות פרסום, מעת לעת, של כתבות בעיתוני-העיר.[42]

נתוני ההגירה מסלוניקי בין השנים 1914-1936 מלמדים, שהעלייה לארץ-ישראל הייתה יעד מועדף מבחינה אידֵאולוגית, אך בַּמציאות – ההגירה לארצות אחרות הייתה בהיקפים גדולים יותר.[43]

שישה כותבים בלטו בניסיונותיהם להשפיע על עליית יהודי סלוניקי לארץ מעל דפי ׳איל מכביאו׳: רקנטי, ׳חובב ציון׳, עוזיאל, פלורנטין, סימן טוב יקואל וחיים לוי. כל אחד בדרכו סָקר, התריע, דרש בלהט, שכנע, השיב על טענות והפנה את כל מרצו לכתיבה אוהדת בדבר עלייה לארץ-ישראל.

בכרך של שנת 1918, למשל, כותב רקנטי בשם העט ׳יהודי בלבי׳, על חייהם של הסטודנטים

---

39. א׳ פ׳ראנסיס, 'רשמי-מסע לארץ-ישראל', **איל מכביאו**, 11 (1926), עמ' 18-19.
40. ר׳ אסיאו, 'המכבייה', **איל מכביאו**, 16 (1931), עמ' 30-31, חלק מחברי המשלחת למכבייה נשארו בארץ כעולים בלתי-חוקיים. ראו דיון להלן.
41. י׳ ברלוביץ, **להמציא ארץ, להמציא עם**, תל-אביב תשנ"ו, עמ' 124.
42. בנבנשתי (לעיל הערה 2), עמ' 375; ציפר (לעיל הערה 32), עמ' 434-518.
43. ריבלין (לעיל הערה 18), עמ' 263-268. ראו להלן דיון מפורט בעליה מסלוניקי בשנות ה-30.

היהודים מסלוניקי בארץ-ישראל – משלחת תלמידים של 'תלמוד-תורה', שעלו לארץ על-מנת ללמוד בבית-הספר לאומנויות 'בצלאל'. מדבריו עולה, כי לשיגור משלחות מעין אלה הייתה מטרה נוספת, מלבד הלימודים גרידא, והיא – שחלק מהתלמידים ישתקעו בארץ.

'הנחשונים הללו', כתב רקנטי, 'הנם ברי מזל לקבל חינוך והשכלה בלשון הקודש' ומוסיף, שהחלה תקופה חדשה לתחיית יהדות המזרח.

באותו כרך מופיע גם כותב נוסף בשם העט 'חובב ציון', המעלה על נס את ההתיישבות החקלאית בארץ-ישראל. הוא מנתח את המצב הכלכלי הקשה של יהודי-הגולה, שאינם מורשים לעסוק כמעט בשום מלאכה, וטוען, שאין להמתין עד שהמצב ישתפר, או שהאנטישמיות תפחת, או שהמדינות ייהפכו לסובלניות כלפי היהודים, שכן מצב מעין זה לא יתגשם. לפיכך:

> יהודי! קום וקח גורלך בידך... עזוב את הגטאות... מולדתך ציון מחכה לך ומבכה את בניה האובדים. חזור לעבודת האדמה כפי שחיו דורות על גבי דורות.[44]

משמע, הכותב מושפע מהאידֵאולוגיה הציונית, הגורסת, שהשאיפה לחיי-כפר ולעבודה חקלאית – קשורה קשר עמוק עם יצירת 'האדם החדש' בארץ-ישראל ולשלילת-הגולה.

הכרך של שנת 1921 מוקדש כמעט כולו לארץ-ישראל. מתוך שבעים ושניים עמודי הכרך, חמישים ושניים עמודים מוקדשים לנעשה בארץ. יש בהם פירוט רב של גבולות-הארץ, של האקלים, של המצב הסניטרי, והדמוגרפיה מוצגת בטבלאות מפורטות, שבהן מצוין מספר המתיישבים בכל יישוב עברי בארץ. כמו-כן, יש פירוט רב של ענפי-הפרנסה הקיימים בארץ.[45]

מטרתו של התיאור המפורט היא לעודד עולים יהודים פוטנציאליים לעלות לארץ ולהיקלט בה. בכל סעיף מצוינים היתרונות והחסרונות של משלחי-היד, ויש התייחסות לסיכויי-הפרנסה באמצעותם.

מסקנת הכותב בסוף הכתבה המפורטת היא:

> ארץ-ישראל אינה אמריקה. לא צומחים שם דולרים. מי שאין לו מטרה אחרת מלבד להתעשר תוך זמן קצר, יעשה טוב לעצמו ולמולדתו אם ילך לאדמה (=לארץ) אחרת.[46]

בכרך של 1922, מתפרסם מכתבו של עוזיאל, שעלה זה לא כבר לארץ-ישראל:

> העבודה החשובה ביותר היא העבודה אשר אתם יכולים לעשות ישירות. רוצה לומר: לעלות, לגרום לאחרים לעלות... במקום לבקש תרומות מאנשים.[47]

קריאה זו באה, כפי הנראה, בעקבות המצב החברתי, הדמוגרפי והדתי המעורער של היהודים באותה עת בסלוניקי – בעקבות מלחמת תורכיה-יוון (1919-1922) שתוארה לעיל.[48]

---

44. **איל מכביאו**, 5 (1918), עמ' 22-23. סקירה על הנעשה בארץ-ישראל.
45. **איל מכביאו**, 7 (1921), עמ' 1-52. סקירה רחבה על התפתחות ארץ-ישראל.
46. **איל מכביאו** (שם), עמ' 51.
47. י' עוזיאל, 'מארץ-ישראל', **איל מכביאו**, 8 (1922), עמ' 4.
48. יש לציין, שהשנתון של שנת 1922, אינו מתייחס למאורעות תרפ"א או לרצח ברנר וחבריו, אירועים, שהסעירו את אנשי היישוב בארץ-ישראל באותה שנה.

בכרך של שנת 1924 מבקר פלורנטין את עשירי הקהילה, שלא רוצים לעזוב את 'טירותיהם' ולעלות לארץ. הוא מפנה את קריאתו לאנשי-הרוח, הצומחים מתוך העוני, מעין 'מכבים גיבורים מודרניים' ומעודדם לעלות לארץ.[49]

פלורנטין מעלה בדבריו נקודה רגישה בדבר פער המעמדות בסלוניקי. יש להניח, שבעת כתיבת הדברים הוא לא ידע, שדווקא עליית בעלי-הון הייתה הרצויה להסתדרות הציונית – הן מבחינה דמוגרפית והן מבחינה כלכלית, שכן עליית בעלי-הון הייתה מחוץ למכסה הקצובה של רישיונות-העלייה. לא פחות חשוב מכך, ההון, שהביאו אתם העולים, הגביר את יכולת-הקליטה הכלכלית, ואִפשר עלייה של יהודים נוספים במסגרת קטגוריית העובדים.[50]

באותו כרך כותב סימן טוב יקואל מאמר-ביקורת על יהודי-סלוניקי ועל זיקתם לארץ-ישראל: הוא מציין, שבכל העולם היהודי ניכרת תכונה לשוב למולדתנו, חוץ מהעולם היהודי-ספרדי, שנשאר ב'זנב התעוררות הלאומית'. יהודים ספרדים חייבים להתעורר, כותב יקואל, ולקחת חלק בהגשמה ובארגון של התנועה הציונית, משום שלהם יש תקשורת טובה יותר עם ערביי-הארץ – מעצם היותם מזרחיים.

וכך מוצג העניין בלשונו:

> 'מי מכל עמי המזרח יתקע בשופר ההתעוררות של היהדות הספרדית?'. הקהילה הסלוניקאית, המטרופולין של המזרח, חייבת בזמן זה של הגשמה לאומית, להשתתף באופן פעיל ומשמעותי בהגשמה ובארגון של התנועה הציונית: 'סלוניקי, שהייתה תמיד הקהילה הראשונה שזרחה בפאר בין כל הקהילות של המזרח, האין מחובתה להתעניין בתחייה של היהודים-הספרדים?'

יקואל מפנה במאמרו אצבע מאשימה גם כלפי ראשי-ההנהגה הציונית בארץ, הנהנים מכספי תרומתם של יהודי יוון, אך לא מוקירים תרומה זו ולא מנציחים את התורמים:

> ביוון קיימות עשרים וחמש קהילות-יהודים שתרמו רבות לקק"ל. בשנת 1922, מאה אחוזים מהכנסות אלה היו של יהודי יוון. מכל הכסף שהם תורמים למען בניין הארץ, מה נבנה כדי לאפיין אותם? היכן הם מוזכרים? האם יש יישובים של יהודי יוון בארץ?[51]

בכרך של שנת 1925 כותב 'אבנר' על 'חלוצנו (=חלוצינו) בארץ-ישראל'. במאמר זה הוא מתאר את החלוצים היהודים מסלוניקי בארץ-ישראל, שהגיעו לארץ בשם 'דרורים מכבי':

> החלוצים האמיצים שלנו עובדים באדמות ארץ-ישראל. היום אנו יכולים לומר בשמחה, רוח חדשה נושבת בקרב צעירינו... אם איננו רוצים שהחלוצים שהתיישבו בארץ-ישראל יוותרו לבדם – בנים אבודים של סלוניקי היהודית באדמות ארץ-ישראל – וכדי שההתלהבות לא תימוג... צריך לתת להם... את ההכנה המתאימה.

---

49. נכתב על-ידי פלורנטין – תוך כדי סקירת הרומן 'דניאל דירונדה' מאת ג'ורג' אליוט. ראו **איל מכביאו**, 9 (1924), עמ' 23-24.
50. על חלוקת ה'סרטיפיקטים' וה'שדיולים' – ראו דיון להלן.
51. ס' יקואל, **איל מכביאו**, 9 (1924), עמ' 33. יש לציין את סגנון הכתיבה, האופייני לכותבי 'איל מכביאו' – התעוררות, תקיעה בשופר הגאולה, המוטיבים המזכירים בואו של משיח.

ראוי להדגיש, ש׳אבנר׳ רואה בחלוצים שהגיעו מסלוניקי מקור גאווה לכלל-הקהילה. לדעתו, עצם שהייתם של חלוצים מסלוניקי בארץ-ישראל – מחייבת את תמיכת הקהילה בהם ואת עידודה אותם. ישנה התייחסות גם לטענותיהם של העולים, ששבו לסלוניקי עקב קשיי-הקליטה בארץ:

> אם תל-אביב הייתה עשירה כמו הולנד ובלגיה היא הייתה מאוכלסת בצפיפות כזו, שלא היה מקום בשבילם. העוני בגלות לא משתפר אלא נעשה גרוע מיום ליום. ארץ-ישראל זקוקה ליהודים כדי להפוך למדינה עשירה, והיהודים זקוקים לארץ-ישראל כדי להפוך לעם מאושר.

הכותב מדגיש בדבריו את הקשר הסימביוטי בין הזדקקות היהודים לארץ לבין הזדקקות הארץ ליהודים, קשר, שיביא עִמו עושר לארץ ואושר ליהודים.[52]

העלייה הסלוניקאית בשנות השלושים הייתה גל-הגירה חשוב בתולדות-היישוב. באזור תל-אביב בנו העולים הסלוניקאים את שכונת פלורנטין ואת שיכון עולי יוון ביד-אליהו, והם היו המתיישבים הראשונים בשכונת שפירא, תל-נורדאו ותל-ברוך. רוב העולים הסלוניקאים התגוררו בשכונת פלורנטין, אשר ייסדו בשנת 1924.[53]

התיישבות ועבודת-אדמה

ההתייחסות לנושא ההתיישבות ועבודת האדמה עלתה, כפי הנראה, במקביל לרלוונטיות של העלייה מסלוניקי לארץ-ישראל.

1. בכרך של 1916 מנתח יצחק מולכו את משמעות העלייה לארץ וההגשמה בה. חווית-העלייה מתוארת כחוויה ראשונית – מבחינת עצם הקיום היהודי. העלייה ועבודת-האדמה מבטאות את זניחת סגנון-החיים היהודיים בגולה ואת אימוץ דרך החיים החדשה. העלייה היהודית לארץ אינה הגירה של גברים, היוצאים לחפש פרנסה – כדי לחזור לארץ המוצא. זו היא עלייה אידאולוגית, ולפיכך, היא מתנתקת לחלוטין מהגולה, ומאופיינת בהגירה של משפחות, ולא רק של בודדים, המשלבת היעקרות מדפוסי-הכלכלה והחברה, שניהלו בחייהם הקודמים בגולה.[54]
2. בכרך של שנת 1917 מדווח מהארץ הכותב בשם-העט ׳פועל ציון׳ – באהדה על הקמת היישובים: גן-שמואל ליד חדרה, בן-שמן ומקומות-יישוב נוספים בארץ. הוא מציין בהתפעלות את בניית הרובע היפה ביפו, הלוא היא תל-אביב, את בית-הספר לאומנויות ׳בצלאל׳, את הגימנסיה ביפו ואת הטכניון בחיפה. הַמַּתְבֵּעַ, המשבחת את המפעל הציוני בארץ-ישראל, מהווה נקיטת עמדה חיובית בעד המשך העלייה וההתיישבות בארץ, בשעה שבהנהגה הציונית היה נטוש ויכוח חריף בין הציונים ׳הפוליטיים׳ ובין הציונים ׳המעשיים׳ על המשך דרכה של התנועה.[55]
3. בכרך של שנת 1925 כותב מן הארץ, המכונֶה, בשם-העט, ׳צעיר׳. כתיבתו משקפת את

---

52. אבנר, 'חלוצנו [צ"ל חלוצינו – י"צ] בארץ-ישראל', **איל מכביאו**, 10 (1925), עמ' 12-30.
53. כרם (לעיל הערה 2), עמ' 181-191.
54. י"ר מולכו, 'כתב-עת יהודי משנת 1915', **איל מכביאו**, 3 (1916), עמ' 2-6.
55. פועל ציון, 'הציונות: תוכניתה ומטרותיה', **איל מכביאו**, 4 (1917), עמ' 40-44.

הצורך בשיבה אל הטבע. השם שניתן לארץ-ישראל במקרא: 'ארץ זבת חלב ודבש' – אכן מאפיין את גידולי-הארץ גם בהווה: 'היינות והתפוזים, שאנשים רבים בעולם נהנים מהם... אינם תוצרת ערבית, אלא פירות ראשונים של מאמץ יהודי', הוא מציין בסיפוק.[56]

הוא מציין, ש'קרן-היסוד' מפתחת בארץ ענפי-חקלאות ותעשיה, והמיזם הגדול מכולם הוא של פינחס רוטנברג – 'הפקת החשמל' בנהריים. 'פלשתינה היא היום מדינה בהקמה. מה יהיה מחר? פלשתינה תהיה מה שהיהודים יעשו ממנה'.[57]

מטרתו של 'צעיר' היא לשבור את מחסום הדאגה הכלכלית למתעתדים לעלות לארץ.

4. בכרך של שנת 1926 כותב פראנסיס – מתוך מטרה זהה:

> הגישה בין היישובים השונים בארץ היום היא מהירה ביותר... ישנם ארבעים קווי-אוטובוס בין הערים השונות וקו ישיר מחיפה לבגדד וכן קו לנמל בירות. אפשר לנהל מסחר עם טהרן דרך חיפה.[58]

פראנסיס מציין, שגם ההתיישבות היהודית החקלאית נמצאת בתנופת התפתחות גדולה. יותר ממאה כפרים יהודים, שנבנו מגבול-סוריה עד גבול מצרים, מבססים את ההתיישבות היהודית הלאומית. בארץ חיים מאה וחמישים אלף יהודים, והבתים בטבריה, בחיפה ובתל-אביב – נבנים על-פי דגמי-בנייה אירופאים: 'הערים נבנות כה מהר, עד שנדמה שהן צצות תחת האדמה'.[59]

פראנסיס מודע לעובדה, ששיקולם של יהודי סלוניקי לעזוב את סלוניקי ולעלות לארץ הוא השיקול הכלכלי, ולפיכך משמיע מסרים מרגיעים ואופטימיים בעניין.

רשמי-מסע לארץ-ישראל

המוקד בכתיבת 'רשמי המסע' נסב סביב הנוסע וגורלו, ולא בתיאורי הארץ ונופיה. ב'איל מכביאו' מופיעים מספר 'סיפורי-מסע' לארץ-ישראל, שמרביתם התפרסמו בין השנים 1925 – 1927.

להלן דוגמאות אחדות לסיפורים אלה על-פי סדר כרונולוגי של הכרכים:

1. בכרך של שנת 1918 כותב ליאון אבאסטאדו על רשמיו ממסע לארץ-ישראל ולסוריה לרגל עסקיו ומציין, שעל האנייה שהפליגה מסלוניקי, היו הרבה מאד יהודים, שעלו לארץ מתוך אהבה גרידא למולדת, ולא משום אינטרס אחר. הוא עומד נפעם מול עבודתם החקלאית של תושבי זכרון יעקב וראשון לציון. אבאסטאדו מתאר, שעמד נרגש מול יפעת כבודו של הכותל המערבי וניסה לעורר את עצמו מהחלום – האם באמת תהיה לנו מדינה משלנו? הוא מסיים את רשמי-מסעו בציטוט מקראי בעברית ובלדינו: 'אם אשכחך, ירושלים, תשכח ימיני; תדבק לשוני לחכי, אם לא אזכרכי'.[60]

---

56. צעיר, 'רשמי-מסע בארץ-ישראל', **איל מכביאו**, 10 (1925), עמ' 65.
57. צעיר (שם), עמ' 70.
58. פ'ראנסיס (לעיל הערה 39), עמ' 16.
59. פ'ראנסיס (שם), עמ' 17.
60. ל' אבאסטאדו, 'רשמי-מסע', **איל מכביאו**, 5 (1918), עמ' 31.

2. בכרך של שנת 1922 כותב המכונה א״ב על ׳מסע לקוטב הצפוני׳, כמשל למסע לארץ-ישראל:

> מאמצים רבים עושים כדי להגיע לקוטב הצפוני... כמה אנשים הקריבו את חייהם כדי להגיע לשם!... אנו היהודים יצרנו את ספינת ׳ישראל ודרשנו אותה בכל הנמלים הרחוקים... אנו נאבקים ונמשיך להיאבק... בין סכנה לישועה ובין אובדן לגאולה... הספינה לא תנוח לרגע, היא תמשיך בדרכה ללא הפסק... עוד מאמץ אחד קטן ונגיע בבטחה לנמל הישועה.[61]

א״ב בוחר בסיפור-מסע, שבמרכזו ספינה, המיטלטלת בין הגלים, כמשל לתנועה הציונית, העוברת סערות וטלטלות – עד הגיעה לחוף מבטחים בארץ-ישראל.[62]

3. בכרך של שנת 1925 כותב חיים י׳ לוי, מאמר בשם ׳רשמי-מסע בארץ-ישראל׳. הוא מציין, שהייתה לו זכות להיות בחברת שישים חלוצים הנוסעים ליפו. חלקם היו רעבים ללחם, חלקם הלכו ברגל מרחק רב, אך הקשיים הללו לא שברו את רוחם; להפך, הם אמרו ׳הזורעים בדמעה ברינה יקצורו׳.

לוי כותב, שכאשר שאל אחד מהם – ׳אחרי כל המאמץ הזה שאתם עושים, מה תעשו, אם שערי הארץ יישארו נעולים בפניכם?׳ ענה האיש – ׳אם השערים יהיו סגורים, ניכנס דרך החלונות׳.[63]

4. בכרך של שנת 1926 כותב פּראנסיס רשמי-מסע לארץ-ישראל ומנסה לשבור כמה מיתוסים שגויים בקרב יהודי סלוניקי. הוא מציין, שאנשים בסלוניקי נדהמים, כאשר אומרים להם, שבארץ יש ׳אוטומובילים, בתי-קולנוע ותיאטרון, מגרשי-ספורט עם תחרויות טניס וכדורגל, נשים בעלות שֵׂער קצר, המשתוות בעשייתן לנשים הסלוניקאיות׳.[64]

בדבריו של פּראנסיס בולטת ההשוואה המתמדת בין ׳כאן׳ ל׳שם׳. חשוב לציין, שסיפורי-המסע הם אמצעי-השכנוע של הכותבים, שנעשו, על-פי רוב, באמצעות פנייה אישית, כאילו הדברים נאמרים לכל פרט לחוד.[65] הצגת הרשמים והחוויות הייתה כזאת, שהיה בה גם כדי לספק את המידע המתבקש וגם כדי ל׳שוחח׳ עם הקורא בנימה כמו-אינטימית ולהשפיע עליו ׳מלב אל לב׳.

מובן, שכל כותב-נוסע התייחד בצורת פנייה או הסברה משלו: יש, שנקט את דרך הרגש, וביקש לסחוף את הקורא בלהט התלהבותו; יש, שפנה אל דרך ההרהור והתהייה, ויש, שהעמיד את עצמו כמטיף ומוכיח בשער.

5. בכרך של שנת 1926, כלול מאמרו של שלמה י׳ עמיר:

> זהו מאמר רחב-יריעה, שבו מובאים רשמי-מסע לארץ-ישראל של ׳דרורים מכבי׳. במאמרו מביא עמיר את שירתם של ׳דרורים מכבי׳

---

61. א״ב, 'מסע לקוטב הצפוני', **איל מכביאו**, 8 (1922), עמ' 25-27.
62. ברלוביץ (לעיל הערה 41), עמ' 169.
63. ח״י לוי, 'רשמי-מסע', **איל מכביאו**, 10 (1925), עמ' 12-30.
64. פ'ראנסיס (לעיל הערה 39), עמ' 11.
65. ברלוביץ (לעיל הערה 41), עמ' 179.

> בדרכם לארץ בעברית: 'יחד לקרב נלך תחת דגלנו וכאחד נמות בעד ארצנו!'.[66] בכתבה מתוארים המקומות, שבהם ביקרו ופגישותיהם עם נכבדי-היישוב ועם עולים מסלוניקי ברחבי-הארץ.
>
> לסיכום הביקור חותם עמיר: 'שם במדינת אבותינו ראינו את תחיית שפת הנביאים... שם... ראינו דור חדש ואיתן הַגָּדֵל ונושם את רוח החופש... כל זה יביא להגשמת חלומו של הרצל – מדינת היהודים!'.[67]
>
> עמיר מקשר את סיפור מסעו לארץ למקורות מקראיים ולשפת הנביאים. הנחת-היסוד שלו היא, שתחייתה של שפת-הנביאים בארץ-ישראל תביא להגשמת חזונו של הרצל, שבעיניו הוא מעין נביא.

6. בכרך של שנת 1927, מובאים 'זיכרונותיו של לגיונר' ללא שם הכותב.[68] הלוחם היהודי מביא סיפור אוטוביוגרפי. המסע אינו רק אקט פיזי-חומרי של התמודדות גופנית עם קשיים, עם סכנות, עם הרפתקאות-אימים וכדומה; המסע, כפי שנראה בסיפור שלפנינו, הוא גם התמודדות עם האספקט הרוחני, ההגותי, הדתי – תוך היקלעות לסתירה בלתי-פוסקת בין המציאות הממשית – ובין המציאות הנכספת, האידאלית.[69]

לסיכום, מגמת המסע היא התנערות מחיי-היום-יום, בניסיון לפתור את צורכי ה'אני' התועה, המיוסר. המסע האישי אמור גם לחולל שינוי לגבי מהלך-החיים ולהעניק לחייו פרופורציות חדשות. המסעות במרחבים הם קודם כל בירורים לאומיים אידֵאולוגיים, ולכשיימצא על ידם פתרון לאני הכללי, היישובי – ממילא יימצא פתרון גם לכל פרט ופרט.[70]

התמונה הכללית, המצטיירת מהכתבות ומהתיאורים, המופיעים ב'איל מכביאו', על התבססותו של היישוב היהודי בארץ-ישראל, על עתידו ועל אפשרויות-הקליטה, הפתוחות בארץ בפני קהילת יהודי סלוניקי, היא אוטופית. במרכזה – האמונה, שיש בכוחה של התנועה הציונית להגשים את ייעודו של עם-ישראל בארץ-ישראל. הז'אנר של הכתיבה האוטופית היה מקובל גם בכתיבה הציונית בהקשר של הגאולה הלאומית.[71] התכנים וסגנון הכתיבה האוטופי, או אולי הנאיבי, של 'איל מכביאו' – מעידים על קו-המערכת, המחויב ללא סייג לאידֵאולוגיה הציונית.

'איל מכביאו' היה כתב-עת, שלא חסך את שבט-ביקורתו מהקהילה ומהנהגתה. מאמרי-ביקורת נוקבים, שפורסמו על-ידי כותבים רבים, עסקו בעיקר בעניינים פנימיים של הקהילה.[72] הביקורת המעטה, המופיעה לאורך כל שנות הופעתו של השנתון, על הנעשה בארץ ועל חוסר-הצלחת

---

66. ש"י עמיר, 'דרורי מכבי בפלשתינה', **איל מכביאו**, 11 (1926), עמ' 57. (הכוונה לחברים הצעירים של תנועת ה'מכבי'). בעזרת מילות השיר חזרו ושיננו את עיקרי האידאולוגיה הציונית; ברלוביץ (לעיל הערה 41), עמ' 196. המקור, שסיפק את מרבית השירים, היא היצירה הפואטית של חיבת-ציון, שביטאה את רוח הזמן במסרים לאומיים ובגעגועים העזים אל הארץ הנכספת.
67. עמיר (שם), עמ' 58.
68. 'זיכרונותיו של לגיונר', **איל מכביאו**, 12 (1927). ייתכן, שמי שכתב את הסיפור היה יצחק ברודו, יליד סלוניקי, שהיה לגיונר, או בנבנשתי (לעיל הערה 13), שפרסם את זיכרונותיו מתקופת שירותו בגדוד.
69. לסוגית גיוסם ושירותם של בני היישוב היהודי בצבא התורכי במלחמת העולם הראשונה – ראו י' מרקוביצקי, 'בכף הקלע של הנאמנות – גיוס בני היישוב היהודי בארץ-ישראל לצבא התורכי (1908-1918)', מ' אליאב (עורך), **במצור ובמצוק: ארץ-ישראל במלחמת העולם הראשונה**, ירושלים תשנ"א, עמ' 97-110.
70. ברלוביץ (לעיל הערה 41), עמ' 87, 188.
71. ר' אלבוים-דרור, **המחר של האתמול: האוטופיה הציונית**, א, ירושלים תשנ"ג, עמ' 36-37, 40-41.
72. דורי (לעיל הערה 11), עמ' 166-173.

קליטתם של יהודי סלוניקי בה, היא מינורית באופייה, ואינה מכוונת באופן ישיר כנגד מוסדות-היישוב וכנגד הנהגת-התנועה הציונית. ככל שהייתה ביקורת עניינית ביחס לדרכי-ההגשמה בארץ-ישראל, היא כוונה כלפי הנהגת-הקהילה בסלוניקי. רק באופן מרומז, ניתן לגלות טפח מהביקורת על הארגונים הציוניים העולמיים ועל המוסדות הקולטים בארץ.

קליטת יהודי סלוניקי בארץ כשאלה עדתית

מאז המאה ה-15 ועד שנות ה-60 של המאה ה-19 היו הספרדים העדה החשובה ביותר ב'יישוב הישן'; משמע, ברוב תקופת השלטון העות'מני בארץ-ישראל נהנתה העדה הספרדית מעמדה בכירה ביחס לעדות האשכנזיות – מבחינה פוליטית-משפטית, כלכלית-חברתית וריבודית. בקרב הציבור הספרדי בארץ התחוללו ראשיתם של השינויים המשמעותיים של מודרנה ופרודוקטיביזציה.

לעומת זאת, הציבור האשכנזי היה שמרן יותר, ולפיכך הסתייג מהשינויים שבישרו קידמה. מהרבע האחרון של המאה הי"ט – משתנה המשוואה לטובת עדיפות מעמדו של הציבור האשכנזי.[73]

מערכת-היחסים בין הספרדים לאשכנזים הייתה מתוחה לאורך כל תקופת 'היישוב הישן'. לעתים קרובות הייתה עוצמת ההתנגשות הבין-עדתית עזה, וכללה הכשלה מוּדַעת ומכוונת של מיזמים של עדה אחת על-ידי רעותה.[74] המתח המשיך לאפיין את היחסים בין העדות גם במאה ה-20, ולמעשה, הוא אף התגבר והחריף. לפיכך, הניסיון בשנת 1910 להקים הנהגה מוכרת ומאוחדת, שתכלול את כל העדות היהודיות, על-פי 'חוקי-המילת', ביוזמתו ובמעורבותו האישית של הרב חיים נחום, החכם באשי של קושטא, בעת ביקורו בארץ – נחלה כשלון. ניסיון נוסף להחיות יוזמה זו ב-1915 נכשל אף הוא. מכישלונן של היוזמות הללו – ניתן להיווכח, שהיו קיימים יחסי-איבה ואי-אמון עמוק, שרחשו העדות זו לזו.[75]

מהעלייה השנייה ואילך היו מרכזי-הכוח בתנועה הציונית ובהנהגת היישוב – בשליטת האשכנזים. בהנהלה הציונית לא היה אפילו ספרדי אחד. גם בהנהלת-הוועד הלאומי, שכוחו הפוליטי היה מועט למדיי, היו מיוצגים הספרדים בלי כל יחס לכוחם האלקטורלי ביישוב (6.5% בלבד!). האשכנזים, ובמיוחד – ה'חלוצים', היו 'האליטה החדשה', והספרדים נתפסו בעיניהם כנחותים, משמע כחסרי-השכלה, פרימיטיביים, ואף – כמשוללי תודעה ציונית.[76] הספרדים פּוּנו בפי האליטה האשכנזית 'ערבים בני דת משה'[77] – (זאת – על-ידי שאילת-המונח: 'גרמנים בני דת משה'). מובן, שהשימוש בביטוי זה היה בהקשר שלילי, במשמעות, שתרבותם של הספרדים

---

73. י' פרידמן, 'משטר הקאפיטולאציות ויחסה של תורכיה לעלייה ולהתיישבות 1856-1897', **קתדרה**, 28 (תשמ"ג), עמ' 48-50; נ' אפרתי, 'איחוד בין העדות בירושלים - שתי טיוטות ומקור, גלגולו של נוסח', **קתדרה**, 28 (תשמ"ג), עמ' 63-76; ח' הרצוג, 'המושגים 'יישוב-ישן' ו'יישוב-חדש' בהארה סוציולוגית', **קתדרה**, 32 (תשמ"ד), עמ' 99-108.

74. ב"צ גת, **הישוב היהודי בארץ-ישראל: בשנות הת"ר-התרמ"א (1840-1881)**, ירושלים תשל"ד, עמ' 29-33; ע' שוחט, 'היהודים בירושלים במאה הי"ח', **קתדרה**, 13 (תשרי תש"ם), עמ' 14-16.

75. צ' שילוני, 'תמורות בהנהגה היהודית בירושלים בתקופת מלחמת-העולם הראשונה', **קתדרה**, 35 (ניסן תשמ"ה), עמ' 73-75.

76. בן-אברם וניר (לעיל הערה 36), עמ' 170-172; פ' מורג-טלמון, **העדה הספרדית בתקופת היישוב - עדתיות ולאומיות**, ירושלים תשנ"ב, עמ' 5-11.

77. לגבי הביטוי 'ערבים בני דת משה' – ראו א' בר לבב, מ' פרנקל וי' עדיאל (עורכים), **פעמים**, 125-127, ירושלים תשע"א. חוברת משולשת זו מוקדשת כולה לפולמוס סביב הביטוי "יהודים ערבים".

נחשבה נחותה – כְּשֶׁל הערבים. הביקורת של האליטה האשכנזית על הספרדים ועל הנהגתם הייתה חריפה והייתה שווה בעוצמתה לביקורתם על אנשי-היישוב הישן. יחד עם זאת, נתפסו רוב הספרדים במישור האידֵאולוגי כפרולטריון, ולכן היוו יעד למימוש המהפכה הציונית. בפועל היה ריחוק, שנבע מרקע תרבותי שונה ומהוויה, שהתפתחה בקרב הפועלים יוצאי-מזרח-אירופה, שלא הייתה משותפת לפועלים הספרדיים. הריחוק והזלזול נבעו בעיקר מהאכזבה של האליטה האשכנזית מאי-המודעות הפוליטית של הספרדים למודרנה, לחילוניות ולסוציאליזם. משמע, כדי להיכלל באליטה הציונית-החלוצית, היו צריכים הספרדים לעבור 'מטמורפוזה' ולזנוח את עולם-הערכים ואת אורח-החיים שלהם. תמיכת הנהגת הקהילה הספרדית בארץ בעלייה מסלוניקי לא הייתה משמעותית, שכן חולשתה של הקהילה הספרדית נבעה מהפיצול, מהיריבויות האישיות החריפות בתוכה ומהכישורים הלקויים בכושר-ההיערכות לשם השגת יעדים קולקטיביים.

סיבה חשובה נוספת לחולשתה – קשורה ישירות בחוסר-יכולתה לקלוט רבדים חדשים של משכילים, אנשי-רוח ואנשי-עסקים מקרב העולים החדשים בני-העדה הספרדית, ובעיקר – מתורכיה, מארצות-הבלקן ומסלוניקי.[78]

יוצא אפוא, שהמתח ביחסים הבין-עדתיים בארץ-ישראל היה עניין קבוע, ולפיכך הוא השתקף גם בכתבות בשנתון 'איל מכביאו'. בכרך של 1920 כותב דוד בנבנישתי באהדה רבה על פועלם של היהודים האשכנזים לעומת היהודים הסלוניקאים-הספרדיים. הוא מציין את תרומתם הָרַבָּה של האשכנזים בביסוסה של השפה העברית ואת תרומתם ליצירת ספרות עברית מקורית ולפיתוחה של ארץ-ישראל:

> ...הם [האשכנזים] הניחו את היסודות לתחייתנו והחלו לחזק את קורות-עצמאותנו הלאומית. לעומת היהדות הספרדית, שבכל העת הזאת לא לקחה חלק פעיל בשום עבודה ורק דאגה לקידום האינטרסים החומריים שלה...

בנבנישתי מסיים את כתבתו בהדגישו את המסר העיקרי לטעמו:

> ...האשכנזים הם אלה המנהלים את כל ענייני ארץ-ישראל, לספרדים אין כל השפעה...[79]

מנקודת-מבטו של בנבנישתי, היהודים הסלוניקאים הנם בעלי פוטנציאל רב-ערך להגשמה הציונית, שכן עיסוקיהם בענפי-פרנסה פרודוקטיביים במשך דורות רבים בגולה – הכשירו אותם למשימת בניית האומה בארץ, אלא שחסרים הם את תכונות הַיְזָמוּת והאסרטיביות של האשכנזים.

בכרך של שנת 1924 כותב סימן-טוב יקואל מאמר-ביקורת, הטוען שבמאמצים לכונן מחדש את ארץ-ישראל – נפקד מקומם של: '...היהודים הספרדיים שנשארים זנב להתעוררות הלאומית...'. הוא מפציר ביהודי סלוניקי להתארגן ולתרום את חלקם בתחייה הלאומית. יקואל מביע את

---

78. י' קניאל, 'אנשי העלייה השנייה ובני העדה הספרדית', י' ברטל (עורך), **העלייה השנייה**, א: מחקרים, ירושלים תשנ"ח, עמ' 307-319; נ' דרויאן, 'יהודי ארצות האסלאם בארץ-ישראל בתקופת העלייה השנייה', הנ"ל (שם), עמ' 326 ו-328; ש' אלבוחר, **הזדהות, הסתגלות והסתייגות: היהודים הספרדיים בארץ-ישראל והתנועה הציונית בימי השלטון הבריטי, 1918–1948**, ירושלים תשס"ג, עמ' 5-10.

79. ד' בנבנישתי, 'תפקידה של היהדות הספרדית בתחיית עמנו', **איל מכביאו**, 6 (1920), עמ' 12-18.

דעתו, שליהודים הספרדיים יש יתרון על-פני האשכנזים, משום שיש להם תקשורת טובה יותר עם ערביי-הארץ, שנובעת מעצם היותם מזרחיים.[80]

בכרך של שנת 1925 כותב חיים י' הלוי בהתרסה כלפי יהודים סלוניקאים, שירדו מהארץ וחזרו לסלוניקי, מכיוון שלטענתם, לא הצליחו להסתגל לתנאים הקשים בארץ-ישראל:

> 'בראותי את רוח ההקרבה של אחינו האשכנזים, לא נותר בי ספק לעתידה הפורח של מולדתנו העתידית...'

במאמרו מדגיש הלוי את אזלת-ידם של היהודים הספרדים-הסלוניקאים, בניגוד להקרבתם ולתרומתם של האשכנזים לפיתוחה של ארץ-ישראל.[81]

בכרך של שנת 1926 כותב אליהו פַּראנסיס, שהחלוצים האשכנזים מעריכים את היהודים הספרדיים הסלוניקאים באופן שלילי, ממש כפי שהם מעריכים את אנשי היישוב הישן, אך, לדעתו, תיתכן תמורה, שתגשר בין הסלוניקאים לאשכנזים ותמחק את ההבדלים, וזאת כאשר:

> '...אדמה אחת, שפה אחת – זה האידיאל. ברגע שאשכנזים וספרדים ידברו רק עברית לא יהיו עוד הבדלים בין שתי העדות'.[82]

המסר של פַּראנסיס ברור, יש לגשר על הפערים התרבותיים והאידֵאולוגיים. להותיר מאחור את המורשת הדתית ושפת הלדינו, להצטרף להוויה המודרנית החילונית הנוצרת בארץ – כתנאי לשוויון עם האליטה האשכנזית.

מעניין להיווכח, שהכותבים ב'איל מכביאו' מקבלים בהכנעה וכעובדה מוגמרת את ההתייחסות הפטרנליסטית של האליטה האשכנזית לציבור הספרדי, ובו – הסלוניקאים, המבליטה את נחיתותם ואת תרומתם הדלה לתהליך-ההגשמה הציוני בארץ.

יתרה מזו, לא רק שיש בכתבותיהם נימה אפולוגטית, אלא הם אף מצטרפים לביקורת של האליטה האשכנזית, ומטיחים אותה ללא כחל וסרק בקהילת סלוניקי ובהנהגתה. העניין מעורר השתאות, עקב דחייתם של העולים מסלוניקי ועקב סירובן של האליטות האשכנזיות לראות בעין יפה את קליטתם בארץ.

מדיניות ההנהלה הציונית בגרמניה כלפי האפשרות של עלייה המונית מסלוניקי, בתקופת העלייה השנייה, הייתה מסויגת מאוד. גם המשרד הארצישראלי, בראשותו של ארתור רופין, שהיה מופקד על פיתוחה ויישובה של הארץ – ניסה למנוע את העלייה מסלוניקי, וזאת – למרות המשבר הפוליטי, הכלכלי והחברתי הקשה, שפקד את יהודי סלוניקי בעת ההיא. הפליתם לרעה של יהודי-סלוניקי – כחלק ממדיניות ההלניזציה המכוונת של השלטון היווני – הולידה את המסקנה בקרב רבים מהקהילה, שיש להגר.[83] כפועל יוצא, התגברה הזהות הציונית בקהילה, והרצון לעלות לארץ-ישראל הפך להיות מעשי ובעל-דחיפות, מעין עליית-הצלה.[84] ההסתייגויות

---

80. ס' יקואל, **איל מכביאו**, 9 (1924), עמ' 23-24. דבריו כלולים במסגרת סקירת הרומן 'דניאל דירונדה' מאת ג' אליוט.
81. ח"י לוי, 'מהותה של פלשתינה', **איל מכביאו**, 10 (1925), עמ' 30.
82. א' פ'ראנסיס, 'רשמי-מסע מארץ-ישראל', **איל מכביאו**, 11 (1926), עמ' 10-19. (בלשונו: 'אשקינזים וצפרדים')
83. 'ישראל', **הצבי**, 20 בפברואר 1910 – בעקבות המתח הרב-לאומי בסלוניקי – החלו להתגבר הרגשות הציוניים, והרצון לעלות לארץ; 'מקרוב ומרחוק', **הזמן**, 12 בינואר 1914 – תיאור הקשיים שנתקלו בהם יהודי סלוניקי, בד-בבד עם עליית המודעות הציונית בקהילה; 'היוונים ויחסם ליהודים', **הצבי**, 19 בפברואר 1914 – תיאור הפרעות, שעשו היוונים ביהודי-סלוניקי.
84. י"ר מולכו, 'על היהדות הסלוניקאית', **הזמן**, 18 ביוני 1914. במאמר מתוארות בהרחבה הפגיעות הכלכליות והאנטישמיות בקהילה היהודית.

של ההנהגה הציונית מקליטתם של יהודי סלוניקי בארץ-ישראל – יוחסו למצבה הכלכלי הקשה ולהיעדר תשתית לקליטתה המונית בעת ההיא.[85]

למרות ההתעלמות ממצוקתם של יהדות סלוניקי – ניתנה באותה עת עדיפות לקליטתם בארץ של יהודי-תימן, בד-בבד עם עלייתם של צעירים ממזרח-אירופה.

יחד עם זאת, קליטתם של התימנים על-ידי המשרד הארצישראלי, שיזם במידה רבה את עלייתם באמצעות השליח, שמואל יבניאלי (ורשבסקי), הייתה חלקית, מאופיינת באקראיות, באמצעים מוגבלים ובאזלת-יד. זאת – בנוסף ליחס המשפיל כלפיהם מצד חלק מאיכרי-המושבות.[86] קליטתם של עולי-תימן בתקופת העלייה הראשונה והשנייה הייתה כישלון צורב ומתמשך – בגלל יחס הקולטים אליהם, ובגלל הסבל, שהיה מנת-חלקם של העולים. משמע, שלמרות העדיפות, לכאורה, בקליטתם – נכשלה ההנהגה הציונית והמשרד הארצישראלי במבחן המעשה. מובן מאליו, שבכך נוסף ׳שמן למדורת׳ המתחים הבין-עדתיים ביישוב.[87]

שני החוגים, שגילו עניין בעלייתם של יהודי סלוניקי – נוכח גל העלייה הצפוי משם, היו אישים מקרב העדה הספרדית ומקרב מפלגת הפועל הצעיר. אלא שהעדה הספרדית, שהייתה, לכאורה, בעלת-עניין בעלייה מסלוניקי, מילאה תפקיד שולי בתכניות-התיישבות של העלייה השנייה, ולא התאמצה מעבר לכך גם בעניין העלייה מסלוניקי. אישים ממפלגת ה׳פועל הצעיר׳, שסברו שיש לקלוט את הסלוניקאים, כפי שפועלים לקליטתם של משפחות התימנים – לא פעלו מעבר לפרסומים אוהדים, ובעיקר – בעיתונות המפלגתית שלהם.[88]

מקור העמדה הדו-ערכית בקרב האליטה של הנהגת-הפועלים בארץ היה בחילוקי-דעות ביחס להתאמתם של יהודי סלוניקי ל׳פרופיל האנושי הרצוי׳ להגשמה החלוצית. למשל, יצחק בן-צבי תמך בהתלהבות בעלייתם של הסלוניקאים, על בסיס היותם פרולטריון מובהק, המתאים ל׳פרופיל החלוצי׳, הבונה את המולדת[89] – בניגוד לדוד בן-גוריון, שהסתייג מקליטתם בארץ, בנימוק של חוסר-התאמה למשימה, מפאת היעדר השקפת-עולם ומחויבות אידֵאולוגית-סוציאליסטית מגובשת וברורה אצלם.[90]

הדעה, שרווחה בקרב ההנהגה הציונית עד לראשית שנות ה-30, בזמן שהנאצים עלו לשלטון ויצרו מציאות שונה לקיום היהודי בגולה, הייתה, שהעלייה לארץ-ישראל צריכה להיות סלקטיבית. בהתאם לכך התגבש ׳מודל׳, שקבע שבראש ובראשונה יעלו עולים בעלי-רצון ויכולת להשתלב בסקטור הפועלי, ברמה של ההתאמה האידֵאולוגית וברמת-ההגשמה וההקרבה החלוצית – כאחת. יהודי-המזרח לא עמדו, בדרך כלל, בקריטריון כפול זה, להוציא את יהודי-תימן, שנחשבו כ׳פועלים טבעיים׳ בחלק מהתקופה האמורה, ׳אתוס׳, שיסודו היה בטעות, ולא עמד במבחן-המציאות. לפיכך, נמנעה ההנהגה הציונית בארץ ובחוץ-לארץ מעידודם של יהודי-

---

85. שילה (לעיל הערה 10); רפאל (לעיל הערה 3), עמ' 329-331.

86. י' ניני, 'עולי תימן בארץ-ישראל בשנים תרמ"ב-תרע"ד (1882-1914)', **קתדרה**, 5 (תשרי תשל"ח), עמ' 30-82.

87. על מצבם הקשה של יהודי-תימן, בהיעדר עזרה ממשית בקליטה – ראו ש' אלשיך, 'עליית יהודי תימן לא"י: תרמ"א-תרמ"ב', א' יערי (עורך), **מסעות ארץ-ישראל של עולים יהודים**, רמת-גן תשל"ו, עמ' 640-650. על מצב קליטתם של יהודי-תימן בתקופת-העלייה השנייה – ראו דרויאן (לעיל הערה 78), עמ' 329-331.

88. שילה (לעיל הערה 10), עמ' 106-107.

89. י' בצלאל, 'כתבי יצחק בן-צבי על יהדות-המזרח (השלבים, התחומים, המאפיינים)', **פעמים**, 25 (תשמ"ו), עמ' 125-126.

90. י' בצלאל, 'ביקורת מהותנית של מיסטר גרין, בן-גוריון, על יהודי סלוניקי', **פעמים**, 109 (תשס"ז), עמ' 149-153.

סלוניקי לעלות לארץ בתקופה הנדונה. ההסבר הזמין והנוח, שהיה בו גם הרבה מהאמת, הצביע על העובדה, שהבסיס הכלכלי הצר של הארץ אינו מאפשר עלייה המונית, אלא רק עלייה סלקטיבית. כמו-כן, חששו מעצבי-המדיניות הציונית, שגלי-עלייה מסיביים עלולים לעורר את הערבים לתגובה חריפה, שתשפיע על הממשלה הבריטית לנקוט מדיניות אנטי-ציונית.[91]

כמובן, אין לטעון, שקליטתם של הצעירים האשכנזים ממזרח-אירופה בעת ההיא הייתה סוגה בשושנים:

גם אלה התמודדו עם קשיים ועם היעדר-קליטה מאורגנת, וחלקם (הגדול) של העולים, מכל העדות, נאלצו לרדת מהארץ עקב הקשיים. בנסיבות, שהיו קיימות אז – בלטה אזלת-היד בקליטת בני משפחות התימנים ובשכנוע הסלוניקאים להימנע מעלייה, תוך כדי התייחסות אליהם כנחותים – עניין, שחיזק את רגשי-הקיפוח בקרב הספרדים בארץ.[92] מצב-העניינים המתואר לעיל לא בא לידי ביטוי מובהק, כאמור, בכתבות ב'אייל מכביאו'.

מכל מקום, ההעדפה של ההנהגה הציונית והמשרד הארצישראלי את העלייה מתימן על-פני העלייה ההמונית הצפויה מסלוניקי – הוכיחה חוסר-מעוף בהבנת הפוטנציאל, הגלום בעלייה מסלוניקי.[93] ההנהגה לא גילתה רגישות מספקת ולא פעלה כמצופה מהנהגה אחראית, נוכח הנסיבות הקשות, המצוקה והרצון העז של יהודי סלוניקי לעלות לארץ בעת ההיא. במקום לעזור בקליטתם – הביעו מנהיגים לא מעטים של היישוב הסתייגויות ומנעו עליה המונית מסלוניקי. לאור האמור, בוודאי תמוהה הגישה של הכותבים ב'אייל מכביאו', שאינה מתרעמת על הפליתם לרעה של העולים הסלוניקאים.

עליית-הצלה: העדפת העולים מגרמניה וממרכז-אירופה בשנות-השלושים

העלייה לארץ-ישראל בשנות השלושים הייתה אתגר בתולדות-התנועה הציונית בשל הביקוש הגואה לעלייה – על רקע התהפוכות בארץ ובחוץ-לארץ. המאורעות בארץ בראשית שנות השלושים הפתיעו את הנהגת-היישוב ואת שלטונות-המנדט כאחת – בעצם התרחשותם, ובעיקר – בעוצמתם, והעניקו ממד של דחיפות לטיפול בהגברת-העלייה כדי לבסס את היישוב היהודי.[94] דאגה רבה עוררו, בהנהגה הציונית, הידיעות והדיווחים מגרמניה על מצוקתו של קיבוץ יהודי שלם, שאיבד את הבסיס המשפטי, הכלכלי והחברתי לקיומו:[95]

---

91. ראו: בן-אברם וניר (לעיל הערה 36), עמ' 102-121; **ד**' עופר, 'העלייה, הגולה והיישוב', **קתדרה**, 43 (תשמ"ז), עמ' 69-90; ש' דותן, **פולמוס החלוקה בתקופת המנדט**, ירושלים תש"ם, עמ' 13-16.

92. על העדפה עדתית בקליטת העלייה – ראו מ' שילה, 'עליית המונים או עליית נבחרים? היחס לעלייה בימי העלייה הראשונה והעלייה השנייה', ד' הכהן (עורכת), **קיבוץ גלויות: עלייה לארץ-ישראל - מיתוס ומציאות**, ירושלים תשנ"ח, עמ' 107-130; ג' שקד, 'שווים, שווים יותר, שווים: על עדות המזרח בסיפורת העברית', הנ"ל (שם), עמ' 363-398; בן-אברם וניר (לעיל הערה 36), עמ' 176-181, מציינים, שגם בתקופת העלייה השלישית נתפסו התימנים כנחותים, כבלתי-כשירים לעבודה חקלאית ומשוללים תודעה ציונית. התימנים, מצדם, היו משוכנעים, שהאליטה האשכנזית הנה בעלת כוונות זדון כלפיהם. על רקע זה התגלו התנגשויות בין-עדתיות, שגלשו גם לאלימות.

93. בצלאל (לעיל הערה 26), עמ' 188-191. מציג את אומדן העלייה מסלוניקי בתקופת העלייה השנייה.

94. על מאורעות ראשית שנות ה-30 – ראו י' סלוצקי, 'מהגנה למאבק', ש' אביגור ואחרים (עורכים), **ספר תולדות ההגנה**, ב, 1, תל-אביב תשל"א, עמ' 447-469; י' פורת, **במבחן המעשה הפוליטי: ארץ-ישראל, אחדות ערבית ומדיניות בריטניה 1930–1945**, ירושלים תשמ"ה, עמ' 65-77; נ' קצבורג, 'העשור השני למשטר המנדט בארץ, 1931–1939', מ' ליסק (עורך), **תולדות היישוב היהודי בארץ-ישראל מאז העלייה הראשונה**, ב, 1, ירושלים תשנ"ד, עמ' 367-372.

95. ל' יחיל, **השואה: גורל יהודי אירופה 1932–1945**, א, ירושלים תשמ"ז, עמ' 75-127.

עולי-גרמניה הוותיקים בארץ החלו לפעול באופן נמרץ ועקבי למען היהודים בארץ מוצאם. בראשם עמדו דמויות בולטות ביישוב, כגון דוד סנטור, ארתור הנטקה, ארתור לנדסברג, פליקס רוזנבליט, ואליהם הצטרפו ארתור רופין, חיים ארלוזורוב ואחרים. כולם היו אישים בעלי-השפעה במוסדות העליונים של הנהגת-היישוב והתנועה הציונית.[96] במקביל ונוסף עליהם פעלה גם התאגדות עולי-גרמניה, שהוקמה בפברואר 1932, למען קליטתם של יהודי-גרמניה בארץ. לעומת זאת, ארגוני יהודי-ספרד בארץ תבעו בשפה רפה להשוות את היחס במתן רישיונות-עלייה בין יהודי-גרמניה, לבין יהודי-המזרח, ובתוכם – הסלוניקאים, מפני שגם הם מצויים ב'שעת-חירום', המסכנת את עתידם.[97]

התהפוכות בארץ ובעולם שינו מהקצה לקצה את עמדת-ההנהגה הציונית בנושא-העלייה לארץ: לא עוד עלייה סלקטיבית, אלא עלייה המונית – כדי לנצח במאבק על השליטה בארץ, כנגד התגברות גל הלאומנות הערבי, ולמען הצלתם של יהודי-הגולה. במדיניות זו הייתה גלומה התגשמות התזה הציונית הבסיסית – כדברי בן-גוריון בישיבת הנהלת הסוכנות:

> ...בתקופה הנוכחית המו"מ עם ממשלת בריטניה הוא המכריע. אני רואה בשינוי שחל בגרמניה בשנה שעברה ובענייני העלייה בשנה הנוכחית מפנה היסטורי חדש... המלחמה לעלייה היא האמצעי היחידי להגשמת השאיפות הציוניות.[98]

אכן, בדברי בן-גוריון יש שינוי-גישה ביחס למדיניות העלייה הסלקטיבית, שאפיינה את גישת ההנהגה הציונית בעבר, אך היא מיוחסת ליהודי-גרמניה ומרכז-אירופה, הנחשבים כציבור הנתון במצוקה; נפקד מקומה של יהדות סלוניקי, אשר גם היא הייתה נתונה, באותה עת, במצוקה.

מצוקתם של יהודי סלוניקי הייתה ידועה היטב להנהגה הציונית ולציבור הרחב בארץ: מצבם הכלכלי של יהודי-סלוניקי הלך והורע מהכיבוש היווני ב-1912 והידרדר במהלך שנות ה-20 וה-30. בסוף שנות ה-20 מתוארים בעיתוני הארץ מעשי-התאבדות של יהודים בסלוניקי על רקע המצוקה הכלכלית הקשה. מוסדות-הצדקה של הקהילה חדלו לפעול ולהושיט סעד – עקב חוסר-אמצעים.[99]

הסכנה הקיומית לקהילה היהודית בסלוניקי השתקפה בעובדה שהאנטישמיות התעצמה: עלילות-דם, בעלות-גוון מסורתי,[100] ופרעות בעלות-גוון של אנטישמיות חסלנית, הידועות כ'מאורעות קמפבל' (1931), היו מנת-חלקם של יהודי סלוניקי.[101] האנטישמיות, המכוונת כנגד היהודים, הייתה במידה רבה, כמו זו במרכז-אירופה ובגרמניה, בעידוד, או, לפחות, בהסכמה

---

96. גלבר (לעיל הערה 36), עמ' 9-18, 64-78.

97. ר' סטנקביץ', 'תולדותיו של ארגון יוצאי מרכז-אירופה', **יקינתון**, 217 (תשס"ז), עמ' 32-41; אלבוחר (לעיל הערה 77), עמ' 88-96.

98. אצ"מ: פרטיכל ישיבת הנהלת הסוכנות היהודית (כרך 23) מ-9 באוגוסט 1934 בנושא היחסים עם הערבים.

99. 'מצבם הקשה של היהודים בסלוניקי', **הצפירה**, 26 במאי 1927; בארכיון 'אבא חושי': A1/38:2 מתאריך 14 בספטמבר 1933 מופיעה פנייה של עובדי-נמל יהודיים מסלוניקי לאבא חושי להעלותם בדחיפות לארץ – כדי לעבוד בנמל-חיפה, מפני שהם 'יושבים בטלים ימים רבים'.

100. 'כרוניקה יהודית', **הצפירה**, 27 במאי 1927. בכתבה מתוארת עלילת-דם נגד יהודי-סלוניקי, שנאשמו ברצח ילדה יוונית בת 9 לצורכי-פולחן חג הפסח.

101. כרם (לעיל הערה 2), עמ' 181-182; מואסיס (לעיל הערה 24).

שבשתיקה של הרשויות הממלכתיות והעירוניות.

על רקע הדמיון שבסכנה, שנשקפה ליהודי סלוניקי ולקהילות היהודיות במרכז-אירופה – ניתן היה לצפות ליחס שווה בדאגה לעתידן מצדם של המוסדות הציוניים. זאת – על בסיס השינוי האמור במדיניות קליטת העלייה נוכח המאבק הלאומי על הארץ, בהתחשב בטעויות, שנעשו בראשית המאה בדחיית-העלייה מסלוניקי, ולנוכח העובדה, שרוב קובעי המדיניות, בהנהגה הציונית והיישובית, היו פעילים בשתי התקופות, והיה בידם לתקן את העוול שגרמו בעבר.

המציאות טפחה פעם נוספת על-פניהם של הסלוניקאים: גם בשנות השלושים ניתנה עדיפות לקהילה אחרת, והפעם יהודי-גרמניה. העדפה במתן רישיונות-עלייה ליהודי-גרמניה – נעשתה – בידיעה ברורה – על-חשבון עולים מסלוניקי ומקהילות אחרות.[102]

המאמצים, שנועדו לסייע ליהודי גרמניה ומרכז-אירופה, היו חסרי-תקדים בהיקפם, ויש להדגיש את תיאום-הפעילות של הגופים המרובים, שפעלו סביב העניין – דבר נדיר כשלעצמו במציאות העסקנית היהודית והציונית – ובמשאבים, שנאספו לצורך המטרה:[103]

גובשו תכניות ומיזמים רחבי-היקף ובעלי-מעוף וחזון לסייע לקליטתם, כגון: ארגון 'עליית-הנוער' ו'הסכם-ההעברה'.[104] כמו-כן, נערכו תכניות להשקעת כספי 'הסכם-ההעברה'. הכוונה הייתה, שכספים אלו ישמשו באותה עת לקליטתם של יהודי-גרמניה וגם לחיזוק עמדתו של היישוב במאבקו הלאומי, כגון: רכישת 'זיכיון החולה' שנחשב, בשנות השלושים, למיזם בעל השלכות יישוביות-מדיניות אסטרטגיות.[105] וייצמן עצמו נחלץ לפעולה אינטנסיבית למען קליטתם של יהודי-גרמניה בארץ.[106] גובשו כלים, שסייעו לתנועה הציונית לקלוט עלייה זו, נוסדו המשרד המרכזי ליישוב יהודי גרמניה בארץ-ישראל, המחלקה הגרמנית בסוכנות ו'חברת ההעברה'. כמו-כן, פעלה חברת הכשרת היישוב למען קליטתם ויישובם של עולי-גרמניה.[107]

למרות מאמציה של ההסתדרות הציונית לקלוט את יהודי-גרמניה בארץ – יש לזכור, שמרווח התמרון שלה לניהול מדיניות-עלייה עצמאית היה צר מאוד:

באופן מעשי יכלה ההסתדרות הציונית להשפיע על חלוקת רישיונות עלייה רק בקטגוריה C, המכונים 'שדיולים', שהם רישיונות-עלייה ל'עולים עובדים'. בקטגוריות: A, B, D – נקבעו הקריטריונים באופן בלעדי על-ידי ממשלת-המנדט – ללא כל התחשבות בבקשותיהם של

---

102. א' חלמיש, **במירוץ כפול נגד הזמן: מדיניות העלייה הציונית בשנות השלושים**, ירושלים תשס"ו, עמ' 312-318, 325-338; הנ"ל, 'עלייה לפי יכולת הקליטה הכלכלית', א' בראלי ונ' קרלינסקי (עורכים), **כלכלה וחברה בימי המנדט, 1918–1948**, באר-שבע תשס"ג, עמ' 206-207.

103. מברק מאת סנטור אל סימון מרקס, בנושא איסוף כספים לקליטת יהודי גרמניה, 22 באפריל 1934, אצ"מ, A/173/143; מכתב מאגודת 'החלוץ' בגרמניה אל מחלקת ההתיישבות של הסוכנות בירושלים, בנושא תיאום עמדות לעלייה לארץ, 31 בדצמבר 1934, שם, S55/209; מכתב מהמשרד הארצישראלי בברלין אל ד"ר לנדואר (ממייסדי התאחדות עולי גרמניה ויוזמי 'תכנית-ההעברה'): ו'עליית-הנוער' ומנהל-מחלקת-ההתיישבות של יהודי גרמניה בסוכנות), בבקשה להאיץ פרויקטים לקליטת-יהודים מגרמניה, 18 בינואר 1934, שם, S55/209.

104. גלבר (לעיל הערה 36), עמ' 14-35, 78-92.

105. י' ציטרין, 'תולדות זיכיון החולה, פרק ביישובו של הגליל העליון', עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן, תשס"ז, עמ' 163-166. על הדנים בתכניות לשיתופם של יהודי גרמניה ברכישת הזיכיון.

106. וייצמן אל לואיס ליפסקי (שעמד בראש הסתדרות ציוני ארה"ב), 22 בינואר 1934, אצ"מ, Z4/17058. וייצמן מבקש את עזרת ציוני ארה"ב באיסוף-כספים לקליטתם של יהודי-גרמניה בארץ.

107. פרטיכל מישיבת הנהלת חברת הכשרת היישוב בנושא רכישות-קרקע ליישובם של יהודי גרמניה, 26 באוקטובר 1933, אצ"מ, A/107/326. בין הנוכחים היו ד"ו סנטור וא' רופין, והוחלט לפנות לוייצמן – כדי לקדם איסוף-כספים למטרה זו; פרטיכל מישיבת חברת הכשרת היישוב, בנושא דרכים לקליטת-יהודי-גרמניה, 10 בדצמבר 1933, שם, S55/209.

הציונים.[108] משמע, הבריטים, שהחזיקו בעמדת-מפתח בקביעת מינון העלייה לארץ, פעלו על יסוד מדיניות ושיקולים, שלא עלו בקנה אחד עם המאוויים הציוניים. יחד עם זאת, בעניין קליטתם של יהודי-גרמניה – השקפות הבריטים היו זהות לאלה של ההנהגה הציונית. הבריטים סברו, על בסיס-השכנוע של ההנהגה הציונית, שקליטתם של יהודי-גרמניה תזרים לארץ הון רב, שיסייע לפיתוחה לטובת כלל התושבים:[109] קליטתם של יהודי-גרמניה בארץ גם בקטגוריה של עלייה עובדת, ולא רק כבעלי-הון – זכתה לתמיכה בריטית: העניין נדון בחודש מאי 1934 בפרלמנט הבריטי וזכה לתמיכתם של חברי-פרלמנט רבים, שהמליצו על מדיניות ממשלתית, שתעניק שדיולים לפליטי-יהודי-גרמניה.[110] סמוך לקיום-הדיון בפרלמנט – החליט הנציב העליון, ווקופ, להגדיל את השדיול החצי-שנתי, מעבר למכסה המתוכננת, באלף ומאתיים רישיונות עלייה, ובמיוחד – למען יהודי גרמניה.[111]

עם התגברות הביקוש לעלייה לארץ משנת 1932 – נקטו הציונים 'דרכים יצירתיות' – כדי לעקוף את ההגבלות, שהטילו שלטונות-המנדט. הכוונה הייתה להכניס לארץ יותר עולים 'לא עובדים' בקטגוריה C, שהייתה מיועדת לעולים עובדים בלבד. בגישה זו תמכו תנועות-המזרחי והציונים הכלליים ב', ואילו תנועת-העבודה הייתה בעד הכנסת 'חלוצים', שהיו עובדים לא-מיומנים, על-חשבון 'השדיול' של 'עובדים מיומנים'. מובן, שביסוד העניין היו מניעים פוליטיים פנים-ציוניים מובהקים.[112] הבריטים, שהבחינו בהתנהלות הבעייתית של ההנהגה הציונית, הגבירו את הפיקוח על הקטגוריה של 'עלייה העובדת', שלגביה הייתה, כאמור, לציונים השפעה על מכסות-העלייה. שיקולי-הבריטים היו פוליטיים ונבעו מרצונם להגביל את כוחו של היישוב – על רקע המאבק האתני-קהילתי, שהתנהל על הארץ, ועל רקע התמורות באיזון הדמוגרפי, שהופר לטובת היישוב היהודי עקב העלייה המסיבית. החל משנת 1934 חילקו הבריטים, למעשה, את קטגוריית C לארבעה חלקים, עניין, המוכר כשיטת 'הפרטים' [מלשון Part], ובכך הגבירו והידקו את הפיקוח על העלייה גם בקטגוריה זו.[113]

הדאגה המרובה לקליטתם של יהודי גרמניה בארץ, לא אפיינה את היחס ליהודי סלוניקי. מדוע?

אין ספק, שיהודי סלוניקי יכלו להיכלל ב'שדיולים' של עובדים. התאמתם לקטגוריה זו הייתה טובה יותר מאשר התאמתם של רוב עולי גרמניה, שהשתייכו ברובם למעמד הבינוני. יתרה מזו, בשנים 1932 ו-1935, שנות-השיא בעלייה, לא נוצלו אלפי שדיולים שהקציבו הבריטים. משמע, בעטייה של ההתנהלות הציונית – ירדו לטמיון אלפי רישיונות עלייה, שבאמצעותם היה אפשר להעלות אלפים מיהודי סלוניקי.

---

108. א' חלמיש, 'מדיניות העליה בשנות השלושים: בין "גאולה" ל"הצלה"', **זמנים**, 58 (1997), עמ' 86-90.

109. מוייצמן אל ישראל זיו (מראשי יהודי בריטניה והתנועה הציונית. בעל-הון, שותף ב'מרקס אנד ספנסר' ותורם חשוב לתנועה הציונית), בנושא קליטת יהודי גרמניה, 23 באפריל 1933, ג"ו, איגרת מס' 364 (כרך 15). וייצמן מצטט את ארלוזורוב, שנפגש עם שר-המושבות, סר קונליף ליסטר, בעת ביקורו בארץ, ועם הנציב העליון, ווקופ. על דעת שניהם, יש להקל על קליטת-יהודי-גרמניה בארץ. מהנציב העליון ווקופ אל שר המושבות קונליף ליסטר, בנושא ייבוא הון לארץ עבור קליטת יהודי גרמניה, 10 באוגוסט 1934, PRO, CO733/255/1. הרשויות הבריטיות מעודדות את קליטתם של יהודי גרמניה בארץ, משום שמייבאים הון מכספי 'ההעברה'.

110. 'הויכוח בבית הנבחרים על המלווה הארצישראלי', **דבר**, 25 במאי 1934. בכתבה מתואר הדיון בפרלמנט והתמיכה במתן שדיולים ליהודים פליטי-גרמניה.

111. '1200 רישיונות-עלייה נוספים', **דבר**, 25 ביולי 1934. הנציב התנה את תוספת השדיולים בהעברתם לטובת פליטי-גרמניה.

112. חלמיש (לעיל הערה 108), עמ' 92-94; הנ"ל, במירוץ (לעיל הערה 102), עמ' 138-139.

113. חלמיש, עלייה (לעיל הערה 102), עמ' 186, 196-197.

אם-כן, מדוע נגרע חלקם?[114]

קליטתם של יהודי-גרמניה נחשבה כדרך למנף את היישוב היהודי והמפעל הציוני בארץ-ישראל. 'הַיְקִים' נחשבו ל'חומר איכותי', ולפיכך מנהיגי התנועה הציונית: וייצמן, ארלוזורוב, ברל כצנלסון ואחרים – תמכו בעלייתם.[115] משמע, למרות השינוי המוצהר במדיניות-העלייה למגמה אקטיביסטית-המונית – הרי בפועל המשיכה להתקיים עלייה סלקטיבית. זו הונעה משיקולים וממאבקי-כוח פוליטיים-מפלגתיים פנים-ציוניים. בעלייה של הסלוניקאים תמכו תנועת-המזרחי, הציונים הכלליים ב' והרביזיוניסטים.[116] לכל המפלגות הללו לא היה די כוח פוליטי במנגנוני-הביצוע של התנועה הציונית – בניגוד להגמוניה של הסקטור הפועלי בהנהגה הציונית. בהתאם לכך הייתה התוצאה גם בעניין חלוקת רישיונות העלייה לארץ. יתרה מזו, חלק ניכר מהנהלות הגופים בארץ ובהסתדרות הציונית, ששלטו במנגנוני העלייה והקליטה, היו, כאמור, בידיהם של יוצאי-גרמניה, והם העדיפו את היהודים מארץ-מוצאם.[117]

הנה-כי-כן, גם בשנות השלושים הופעל למעשה עקרון העלייה הסלקטיבית. אמנם להלכה, כאמור, השתנתה מדיניות-העלייה, אך בפועל הועדפו יהודי-גרמניה באופן מודע על-ידי המנהיגות הציונית – על-פני הסלוניקאים.

העלייה מסלוניקי בשנות השלושים

מצוקתם הכלכלית הקשה של יהודי סלוניקי התגברה, כאמור, במהלך שנות העשרים והשלושים. המדיניות, שיזמה הממשלה להעסקת בני-הלאום היווני בנמל, הכריעה את עובדי-הכפיים היהודים בסלוניקי, ובפרט – את עובדי-הנמל.[118] לקשיים הכלכליים התווספו לחצים פוליטיים ואנטישמיים, שדחקו את יהודי-סלוניקי מפרנסותיהם וממעמדם, פגעו קשות בתחושת-הביטחון והאיצו את הגירתם. מספר היהודים בסלוניקי, שהיה בתחילת המאה העשרים כתשעים אלף, ירד לחמישים ושלושה אלף בשנת 1935. משמע, כארבעים אחוזים מיהודי-סלוניקי היגרו ממנה. מתוכם עלו לארץ-ישראל כחמישה-עשר אלף יהודים. כלומר, רק כארבעים אחוזים מכלל המהגרים מקהילת סלוניקי – עלו לארץ במהלך שנות השלושים.[119]

פתיחתו של נמל-חיפה ב-31 באוקטובר 1933 – יצרה הזדמנות לפועלי-הנמל היהודיים מסלוניקי להיקלט בארץ במסגרת השדיולים של פועלים מקצועיים. לנוכח התהוותו של משק לאומי יהודי בארץ-ישראל המנדטורית – עלתה חשיבות 'כיבוש-העבודה' בנמל-חיפה לדרגה לאומית-כלכלית מהמעלה העליונה. קליטתם של הסלוניקאים כפועלי-נמל בחיפה הייתה חלק מהטקטיקה של

---

114. '1000 רשיונות-עלייה על-חשבון המכסה', **דבר**, 18 בספטמבר 1933. הכתבה מציינת, שהסוכנות הודיעה על אישורו של הנציב העליון למתן אלף שדיולים, נוסף על אלף רישיונות-עלייה, שניתנו ליהודי-גרמניה. מתוך אלף השדיולים להעלאת פועלים לארץ – ניתנו רק 100 שדיולים ליהודי סלוניקי. חלמיש, במרוץ (לעיל הערה 102), עמ' 140-141, מתייחסת לאלפי רישיונות-עלייה שירדו לטימיון.

115. גלבר (לעיל הערה 36), עמ' 605-609.

116. כרם (לעיל הערה 2), עמ' 186, 189-190.

117. 'בתפוצות', **דבר**, 3 בינואר 1933. העיתון מדווח על פתיחת המשרד הארצישראלי בסלוניקי, על-ידי ד"ר ורנר סנטור, יליד גרמניה, ראש-המחלקה הגרמנית בסוכנות. בל נתפלא, שהוא הואיל להקציב רק 300 רישיונות-עלייה בשנת 1933 ליהודי סלוניקי – לעומת אלפי רשיונות-עלייה ליהודי-גרמניה.

118. א"ק מירון, 'לאומיות כלכלית במבט משווה: פועלי הנמל היהודים בין סלוניקי לחיפה, 1923-1936', **עיונים בתקומת ישראל**, 18 (2008), עמ' 211-216, 223.

119. כרם (לעיל הערה 2), עמ' 181-182.

הנהגת-היישוב לתקוע יתד בנכס בעל משמעות אסטרטגית.[120]

המאבק על בנייתו ועל תפעולו של נמל-חיפה הפך לסלע-מחלוקת בין היהודים לערבים – משלהי שנות העשרים, עם תחילת-בנייתו של הנמל.[121] סביב מפעל-הבנייה המורכב ועתיר-התקציבים של נמל-חיפה, שכלל ייבוש רצועת-חוף וביצוע עבודות-עפר מורכבות,[122] היו שזורים אינטרסים כלכליים ולאומיים כבדי-משקל. עבודות-התשתית ובנייתו של הנמל היו מקור-פרנסה חשוב לקבלנים ולהעסקתם של אלפי פועלים ערביים, שנהרו לחיפה בקצב גדול יותר מאשר לכל עיר אחרת בארץ. העסקתם של העובדים בנמל על בסיס הבחנה לאומית – הפכה לעניין פוליטי בעל-חשיבות כלל-יישובית. סוגית-העבודה העברית בנמל – נדונה בהרחבה ובתדירות גבוהה בין הנהגת-היישוב והסתדרות-פועלי-חיפה, לבין רשויות המנדט הבריטי.[123] הנושא הגיע גם לדיון, פעמים אחדות, בפני 'ועדת-המנדטים' של 'חבר-הלאומים'.[124] העלאת-פועלים עבריים לארץ הייתה ליעד מרכזי של הנהגת-היישוב וההסתדרות – בכלל,[125] והחדרתם לנמל-חיפה הייתה ליעד מוצהר של מועצת-פועלי-חיפה, שהייתה בעלת-עמדת-כוח והשפעה ביישוב הארצישראלי – בפרט. בנייתו ותפעולו של הנמל הפכו לאבן-שואבת למהגרים ערביים עניים מהחורן וממצרים. מובן, שהללו הסתפקו בשכר-עבודה צנוע, עניין, שהקשה מאוד על החדרת-פועלים עבריים, שיוכלו להתמודד על מקומות-העבודה.

השלטונות הבריטיים נטו להעסיק עובדים ערביים – משני טעמים: א) העסקתם הייתה כלכלית יותר; ב) היא שימשה כמנוף להרגיע את ההתקוממות הערבית, שפרצה והתרחבה בראשית שנות השלושים, כאשר העיר חיפה הייתה אחד ממוקדי-הפרעות.[126] היוזמה להעלות את פועלי-הנמל הסלוניקאים לחיפה הייתה של אבא חושי, מזכירה הדומיננטי של מועצת-הפועלים החיפנית. אבא חושי סבר, שהסלוניקאים, המיומנים בעבודות-הנמל, יוכלו להתמודד היטב עם העבודה הערבית בתפעולו המקצועי של הנמל. יתרה מזו, ניתן יהיה לשכנע גם את השלטונות הבריטיים בתועלת, שתצמח לפרויקט מהעסקתם.[127]

אבא חושי הגיע בספטמבר 1933 לסלוניקי – כדי לבחור אישית פועלי-נמל יהודיים מיומנים

---

120. מירון (לעיל הערה 118), עמ' 216-217.

121. 'תיקונים', **דבר**, 26 ביולי 1928. המאמר נכתב על-ידי מ' שרתוק, הקובל על החלטת-הממשלה להעסיק פועלים ערביים בבניית-הנמל; 'לשכת המסחר הערבית והנמל', **דבר**, 19 בספטמבר 1928. לשכת-המסחר הערבית בחיפה דורשת, שעבודות-הנמל יימסרו לקבלנים ולפועלים ערביים בלבד.

122. ש' שטרן, 'המאבק על הקמת נמל-חיפה בתקופת המנדט הבריטי', **קתדרה**, 21 (תשמ"ב), עמ' 171-186. במהלך הכשרת השטח לבניית-הנמל יובשו 340 דונמים.

123. י' רוזנטל (עורכת), **כרונולוגיה לתולדות הישוב היהודי בארץ-ישראל: תרע"ח-תרצ"ח**, ירושלים תשל"ט, עמ' 157, 167, 184, 242, 256.

124. 'צ'נסלור משבח את המצב בארץ לפני ועדת המנדטים', **דבר**, 7 ביולי 1929. הנציב מתייחס לבניית נמל-חיפה מנקודת-ראות של יחסים בין יהודים לערבים ועל רקע המצוקה הכלכלית בארץ; 'מפרטי ישיבת ועדת המנדטים', **דבר**, 23 ביוני 1930. נציגי משרד המושבות מבהירים ל'ועדת-המנדטים' את ההתקדמות בבנייתו של נמל-חיפה, על רקע הניסיון לייצור שוויון כלכלי בין העדות בארץ.

125. 'מזימת ממשלת המנדט להכרית את תקוות העם העברי', **דבר**, 22 באוקטובר 1932. בכתבה מצוין, שהאינטרס של ממשלת-המנדט הוא לאזן באמצעות היתרי-העלייה את המצוקה הכלכלית של הערבים; 'התנקשות בנפש המפעל', **דבר**, 7 במרץ 1933. המאמר תוקף את ממשלת-המנדט, שאינה מאשרת כמות הוגנת ומספקת של שדיולים; 'מלחמתנו לעלייה ולעבודה: מהויכוח במועצת ההסתדרות', **דבר**, 2 באוגוסט 1934. החלטת מועצת ההסתדרות להגיש לממשלה שדיולים רבים ותכופים אף-על-פי שהסיכויים שיידחו הם גבוהים. דחייתם תביא לארגון הפגנות ומחאות נגד הממשלה.

126. 'יום פלשתינה', **דבר**, 18 במאי 1930; 'שוב התנפלות במפרץ חיפה', **דבר**, 24 בפברואר 1932.

127. ד' ברנשטיין, 'סבלים וסטיבדורים: כניסתם של פועלים יהודיים לעבודה בנמל-חיפה', י' בן-ארצי (עורך), **חיפה; היסטוריה מקומית**, חיפה תשנ"ח, עמ' 115-145.

מהקהילה. בשלב ראשון הצליח אבא חושי להשיג מאה אישורי עלייה לפועלי-נמל ומשפחותיהם מסלוניקי.[128] בשלב שני, בשיתוף פעולה עם המשרד הארצישראלי בסלוניקי, שבראשו עמד פלורנטין, ועם ברוך עוזיאל, שיזם את הקמת הוועד 'חיפה סלוניקי' (הידוע בשמו 'ועדת-הים'), הובאו עוד שלוש מאות אנשי-ים סלוניקאים ומשפחותיהם לחיפה.[129]

העסקתם של הסלוניקאים בנמל-חיפה הייתה כרוכה בקשיים לא מבוטלים:

בראש ובראשונה עמד העניין הכלכלי. היה צורך להתגבר על פערי-שכר גדולים, שכן הפועלים הערביים הסתפקו במחצית מהשכר הממוצע של פועל עברי. אבא חושי דרש מהוועד הלאומי להשתתף במימון הפרשי-עלויות-השכר.[130] לאור ההשלכות הלאומיות של העסקת עובדים יהודיים במקום בעל חשיבות אסטרטגית כנמל-חיפה, נענתה דרישה זו בחיוב.[131]

בעיה נוספת, שהקשתה על שילובם של הסלוניקאים בעבודת-הנמל, הייתה דרישת ההנהלה הבריטית של הנמל, שהסלוניקאים יחתמו על חוזה-עבודה, שבו ייקבע שיעבדו בשבת. כזכור, שבת נמל סלוניקי ממלאכה ביום השבת, קל-וחומר שהעולים ציפו, שלא יחללו את השבת בארץ-הקודש. מועצת-פועלי-חיפה הסבירה לסלוניקאים, שהם נדרשים לעבוד בשבת מטעמים של הגנת המשק הלאומי, הנמצא במאבק קיומי. גם בעניין זה נאלצו העולים הסלוניקאים לוותר, בלית-ברירה.[132]

נציגי המזרחי בסלוניקי, ובראשם רקנטי, פעלו רבות למען העלייה לארץ. בשנת 1931 הגיעו לסלוניקי צבי הרכבי ומשה ברזילי, נציגי 'תורה ועבודה', ויסדו את ארגון 'החלוץ המזרחי' בעיר. מטעמו – בראשית שנות השלושים העפילו לארץ צעירים מהקהילה והצטרפו לקבוצת 'שחל' של המזרחי ברחובות. בשנת תרצ"ז עלו חבריה לקיבוץ טירת-צבי בעמק-בית-שאן.[133] מטעם הציונים הכלליים הגיעו עולים מסלוניקי לעבודה במגדיאל ובנתניה ויסדו את מושב צור-משה בשרון.[134] ייסודו של נמל תל-אביב בתרצ"ו משך אליו עובדי-נמל יהודיים מיומנים מסלוניקי ומחיפה וביסס את שכונת פלורנטין ואת קרית-שאול – כשכונות של עולי-סלוניקי בתל-אביב.[135]

בדרכים החוקיות לא היה דַי כדי לספק רישיונות-עלייה לכמות המבקשים לעלות לארץ מסלוניקי, הדבר נבע בעיקר, מהעדפתם של העולים מגרמניה וממרכז-אירופה על עולים ממדינות אחרות. לפיכך, נאלצו להשתמש בנתיבים עוקפים ובדרכי-הערמה: קבוצות, שבאו לארץ מסלוניקי באשרות-תייר, כגון לבקר ב'יריד המזרח', או משלחות מטעם ארגונים כמו 'מכבי', ששלחו קבוצות לארץ, נשארו בה כעולים בלתי-חוקיים.[136]

---

128. מכתב מאבא חושי אל הסוכנות היהודית, 7 בספטמבר 1933, ארכיון אבא חושי: A1/38:2 .

129. 'המשרד הארצישראלי בסלוניקי', **דבר**, 3 בינואר 1933; מירון (לעיל הערה 118), עמ' 217-218; כרם (לעיל הערה 2), עמ' 184-185.

130. מכתב מאבא חושי לוועד הלאומי בנושא קליטת יהודי סלוניקי בנמל, 30 בנובמבר 1933, ארכיון אבא חושי: A1/90:5 .

131. מירון (לעיל הערה 117), עמ' 218-291.

132. מירון (שם), עמ' 221-222.

133. כרם (לעיל הערה 2), עמ' 186, 189; על קבוצת שחל (על שם ר' שמואל חיים לנדוי) ראו: www.yorav.co.il/tirat-zvi/shachal.htm

134. כרם (שם), עמ' 190. על ייסודו של מושב צור-משה בידי עולי סלוניקי – ראו ש' בן צור-ארי, **מרעיון התיישבות ציוני-יווני לגאולת הקרקע: שנים ראשונות להתיישבות**, מושב צור-משה תשס"ד.

135. 'קרית שאול', **דבר**, 6 במרץ 1930; כרם (שם), עמ' 187-188.

136. כרם (שם), עמ' 183.

סיכום ומסקנות

שנות תפוצתו של 'איל מכביאו', 1914-1931 היו עתירות-תהפוכות בזירה העולמית והאזורית. המאבקים הלאומיים בבלקן וחילופי-השלטון ביוון – חשפו את הקהילה היהודית בסלוניקי לאתגרים, שלא עמדו בהם בעבר. ההגנה של השלטון העות'מני הוסרה, ובמקומה החל תהליך הלניזציה אגרסיבי, שנישל את היהודים מפרנסותיהם המסורתיות ולוָה באנטישמיות. השינויים החיצוניים הולידו עימותים פנימיים, חוללו מחלוקות ודחפו את הקהילה להתארגנויות חדשות. הצורך להתלכד ולהתגבש הביא לצמיחה מהירה של התנועה הציונית ולניסיונות לתכנון-עלייה מאורגנת – עקב ההרעה הדרמטית במצב-היהודים בסלוניקי.[137]

מהמאמרים הרבים, שהוקדשו לנושא העלייה לארץ-ישראל בכרכי 'איל מכביאו' – עולה, שהכותבים התחברו לפרדיגמה הבסיסית של התנועה הציונית: רק בארץ-ישראל ניתן להקים חברה יהודית תוססת, מודרנית ובת-קיום, ורק בארץ-ישראל ניתן להשיג סינתזה בין המסורת היהודית ובין התרבות האוניברסלית.

'איל מכביאו' ייצג קו ציוני בלתי-מתפשר:

במאמריו על הארץ הייתה תחושה של שליחות, של רצון לפתוח דף חדש בתולדות יהודי-סלוניקי. 'איל מכביאו' ראה את עצמו כעיתון, שמלווה את ההתרחשות ההיסטורית של שיבת-ציון. קו-המערכת של העיתון היה מגמתי באופן מודע ומוצהר, מעין כלי, שתפקידו היה לסחוף את מרב יהודי הקהילה לרעיון הציוני, אם בעלייה בפועל ואם בתמיכה כספית ומורלית. 'איל מכביאו' היה אפוא ביטאון יהודי אסרטיבי, כשם שהיה ביטאון ציוני לעילא. כותביו, שהיו ביקורתיים והתפלמסו בעוז בענייני הקהילה – כתבו על הנעשה בארץ-ישראל בסגנון אוטופי, תוך אידאליזציה של היישוב היהודי והישגיו. הכותבים טרחו להצניע את ביקורתם בכל הקשור ליחסה של הנהגת-התנועה הציונית וראשי-היישוב לדחייתם של שני גלי עלייה המוניים מסלוניקי לארץ.

המציאות הייתה שונה מהדימוי, שהשתקף ב'איל מכביאו':

הקהילה היהודית בסלוניקי הייתה מסורתית באופייה, ולא נטתה באופן טבעי לציונות בנוסח 'ההרצילני'. לפני הפגיעה הקשה בפרנסות ובמעמדה של הקהילה, היו בה גם הלכי-רוח אנטי-ציוניים מובהקים, שבאו לידי ביטוי בפולמוסים פומביים. יוצא אפוא, שההתעוררות הציונית, ובעיקר 'ההגשמה הציונית', שהתבטאה – עלייה לארץ, הייתה, במידה רבה, תולדה של מצוקה. יתרה מזאת, העלייה לארץ-ישראל בראשית המאה העשרים ובין שתי-מלחמות-העולם, הייתה בעדיפות שנייה. חלק נכבד מיהודי-סלוניקי העדיפו להגר בראש ובראשונה לתורכיה, לאמריקה, לאיטליה, לצרפת ולספרד. באופן טבעי היו אלה בעלי-הממון, שהעדיפו את ארצות-ההגירה הללו – על-פני העלייה לארץ. משמע, העלייה לארץ-ישראל שימשה כמפלט, כ'ארץ מקלט' – כדי למצוא פתרון למצוקה הכלכלית ולפגיעה הדרמטית במעמדה של הקהילה.[138]

יתר על-כן, ההידפקות על שערי-הארץ, שנעשתה בבהילות ובכמות, שהיה קשה להנהגה הציונית להתמודד אתה מבחינה ארגונית-כלכלית – יצרה בהכרח צורך להגביל את מספר העולים

137. שילה (לעיל הערה 10), עמ' 97-98.

138. שילה (שם), עמ' 95-97; בצלאל (לעיל הערה 26), עמ' 187-188; מירון (לעיל הערה 117), עמ' 215-216; בנבסה ורודריג (לעיל הערה 13), עמ' 30.

מסלוניקי.

זאת – ועוד, השליטה על מינון היתרי העלייה מעולם לא הייתה בידי ההנהגה הציונית: היא הייתה נתונה לחסדי-השלטונות, שהאינטרסים שלהם לא חפפו את היעדים הציוניים. אם-כן, הדימוי של ארץ-ישראל כייעוד, ולא כ'ארץ מקלט', כפי שהשתקף ב'איל מכביאו' – לא עמד במבחן-המציאות.

אהרן קלרמן

קדמוניות ה'קדיש'*

תקציר

נתווה רצף היסטורי להתפתחות ה'קדיש' כדוקסולוגיה יהודית – כחשוב לאמירה וכתפילה בבתי-הכנסת, בבתי-המדרש ובבתי-העלמין. הוראת-תורה הייתה קיימת בבתי-כנסת בזמן המקדש, ולאחר החורבן נשתרשה עניית "יהא שמיה" לאחריה. התנאים והאמוראים החשיבו עניית "יהא שמיה", ומכאן נוצר ה'קדיש', המזכה את הרבים בעניית "יהא שמיה".

ה'קדיש' נכתב בארץ-ישראל בתקופה הביזנטית, שבה נאסרה קריאה והוראה של תושב"ע, אולם פרחה כתיבת פיוטים בעברית ובארמית. פיוט ה'קדיש' הביא לעניית "יהא שמיה", כאשר זו לא התאפשרה לאחר הוראת-תורה – תוך זיכרון של עניית "ברוך שֵׁם" במקדש ביום הכיפורים. שמות מחבר ה'קדיש' ומקדשיו – לא נשתמרו, והטקסט – מקורו בתפילות-יחיד ובפסוקים.

התפילה מופיעה כקנונית לציבור לראשונה בתקופת-הגאונים, בארץ-ישראל ובבבל. אז נתמסדה אמירת 'קדיש' לאחר לימוד-תורה, ועל-ידי הש"ץ לאחר 'צידוק-הדין' בלוויות – תוך זיכוי הרבים בעניית "יהא שמיה" כחלק מקבלת-הדין. בימי-הביניים החלה אמירת 'קדיש' על-ידי בנים אבלים בבתי-העלמין ובתפילות על מנת לזכות את הרבים בעניית "יהא שמיה" – ככפרה על ההורים שנפטרו. מסורות אלה החלו באשכנז והועברו לספרד, ומשם – לארץ-ישראל.

מילות מפתח: *קדיש; דוקסולוגיה; קדיש-יתום; יהא שמיה; זיכוי-הרבים; כפרה.*

מבוא

תפילת ה'קדיש' לסוגיה השונים מהווה חלק אינטגרלי של התפילה הקנונית היהודית ההלכתית. הדבר בא לידי ביטוי בצורך במניין-גברים לשם אמירתה. ייחודו של ה'קדיש' הוא בהיותו תפילה בעלת מספר תכליות, שאינן קשורות זו בזו, ועל-כן חוזרת התפילה על עצמה במהלך התפילה בגרסאות שונות, וזאת – כאשר חציה הראשון ('חצי קדיש' או 'קדיש קצר') משותף לכולן: תפילה לאחר סיום קטעים בתפילה, שמקורם בתורה שבעל-פה, או לאחר לימוד-תורה שבעל-פה ('קדיש דרבנן' או 'קדיש על ישראל'); הפרדה בין חלקי תפילה ('חצי קדיש', 'קדיש זוטא' או 'קדיש קצר'); סיום סדר-התפילה ('קדיש שלם', 'קדיש בתרא', או 'קדיש תתקבל'); אמירה בטקסי-לוויה ('קדיש איתחדתא', הנאמר גם בסיום לימוד מסכת בש"ס) ואמירה על-ידי אבלים

* תודת המחבר – לד"ר משה לביא ולד"ר אורי ארליך על הערותיהם ועל הצעותיהם. האחריות על הכתוב במאמר זה היא בידי המחבר בלבד.

בסופי-תפילות ולאחר פרקי-תהילים נבחרים (׳קדיש יתום׳ או ׳קדיש יהא שלמא׳).

ייחוד נוסף של ה׳קדיש׳ הוא בהיותו התפילה הקנונית היחידה, הכתובה בשפה הארמית.[1]

בנוסף, מתאפיין ה׳קדיש׳ גם בכך שהוא כתוב בגוף שלישי ומתייחס רק פעם אחת לשם האל (״קודשא בריך הוא״ [=הקב״ה]), וזאת – אף-על-פי שהתפילה עוסקת בקדושתו של שמו. ככזו, יכולה היתה התפילה להיקרא על שם נושאה ״שמיה״ (שמו), אולם היא קרויה על שם נושאה ״קדיש״ (קָדוש); אולי משום שקדושת שמו של האל היא עיקר תוכנה, ולא עצם שמו של האל.

למרות מרכזיותה של התפילה ותכונותיה הנ״ל – אין ידע ישיר על שום יסוד מיסודות חיבורה והתקדשותה: על זמן חיבורה וזמן התקדשותה; על מקום חיבורה; על סיבת חיבורה והתקדשותה; על זהותם של מחברי התפילה ברבדיה השונים ועל מקורות לשוניים לתוכנה. יסודות אלה לא נידונו עד עתה באופן שיטתי, פרט ליסוד האחרון, שהוא, כאמור, המקורות הלשוניים לתוכנה של התפילה.[2]

מטרתו של מאמר זה היא להציע כיוונים לכל אחד מההיבטים הנ״ל על בסיס מקורות קיימים ועל בסיס ההקשרים ההיסטוריים של התקופות מימי הבית השני ועד הגאונים. ה׳קדיש׳ מתועד בתקופת-הגאונים לראשונה – כתפילה קנונית, הן בארץ-ישראל[3] והן בבבל.[4]

סדר-הדיון בשאלות אלה להלן יהיה לאורך תקופות היסטוריות, על מנת לבחון את ההתפתחויות, הנוגעות לתפילה עצמה ולהקשריה ההיסטוריים. נקדים עיון קצר במהותה הכללית של התפילה.

1. מהותו הכללית של ה׳קדיש׳ בסדר-התפילה: דוקסולוגיה

אפיון בסיסי של ה׳קדיש׳ הוא התדירות הרבה של אמירתו/שמיעתו במהלך כל סדר-תפילה בציבור, ותדירות זו מוליכה למושג הדוקסולוגיה. דוקסולוגיה, במובנה הרחב, היא מזמור תהילה לאל, החוזר על עצמו, אם בתוך מזמור גדול יותר, ואם במהלך סדר-תפילה. כמעט בכל העדות הנוצריות התקבלו שתי דוקסולוגיות, גדולה וקטנה, המהללות את השילוש הקדוש ומסתיימות בעניית אמן. מקובל להניח, כי בתחילתן היללו הדוקסולוגיות הנוצריות את האל בלבד, וכי מקור הרעיון של אמירת דוקסולוגיה הוא בבתי-הכנסת.[5] האפיונים הצורניים של דוקסולוגיה (עניית אמן וחזרתיות המהלך בסדר-התפילה) – מאפשרים לראות דוקסולוגיה גם ב׳קדיש׳.[6]

למושג דוקסולוגיה יכולות להיות משמעויות מצומצמות יותר:

---

1. א׳ שנאן, 'לתפילת הקדיש', י׳ ורטה וי׳ דוד (עורכים), **תום ותהום: תפילת הקדיש בספרות העברית**, תל-אביב תש״ע, עמ׳ 16-25.
2. הנושא נדון בשעתו על-ידי צ׳ קארל, **הקדיש: מראשית יצירת תפלה זו עד שקבלה את הצורות הנוכחיות**, לבוב תרצ״ה, ועל-ידי D. De Sola Pool, **The Kaddish**[3], Jerusalem 1964.
3. **מסכת סופרים**, מהדורת מ׳ היגר, ירושלים תש״ל.
4. עמרם גאון, **סדר רב עמרם גאון**, מהדורת נ״נ קורונל, ירושלים תשכ״ה.
5. A. Fortescue, 'Doxology', **The Catholic Encyclopedia**, New York 1909, Retrieved from http://www.newadvent.org/cathen/05150a.htm
6. L. Wieseltier, **Kaddish**, New York 2000, p. 28; D. Telsner, **The Kaddish: Its History and Significance**, Completed and edited by G. A. Sivan, Jerusalem 1995.

Pool[7] סובר, כי עניית "יהא שמיה" לאחר דרשת אגדה, שהיא מקורו של ה'קדיש', מהווה חתימה דוקסולוגית.

היינימן,[8] לעומת זאת, מביא דעות שונות, כי דוקסולוגיה צריכה לכלול מילות-כבוד או מלכות, ועל-כן יש בתפילה היהודית ככלל – **יסודות** דוקסולוגיים בלבד, ואין בה דוקסולוגיה במובן המלא-הנוצרי. מילות-הכבוד/המלכות – באות לידי ביטוי באמירת "ברוך שם כבוד מלכותו לעולם ועד", או בעניית "יהא שמיה רבא מברך לעלם ולעלמי עלמיא" ב'קדיש'.

ה'קדיש' – כדוקסולוגיה – נותן לתפילות-הציבור היהודיות קצב כפול, הן פנימי, ל'קדיש' עצמו, והן כללי, לסדר-התפילה כולו. ל'קדיש' עצמו יש קצביות באמצעות עניית "אמן" על-ידי הציבור מספר רב של פעמים במהלך אמירתו. לסדר-התפילה כולו, האמירה החוזרת של ה'קדיש' כדוקסולוגיה – מביאה להדגשתו של מוטיב מרכזי, החוזר על עצמו במהלך התפילה מספר פעמים, והוא הרעיון של קידוש-שמו של האל. מוטיב זה קשור בציווי בויקרא (כב 32): "ולא תחללו את שם קדשי, ונקדשתי בתוך בני ישראל. אני ה' מקדשכם". הקישור בין תפילת הקדיש למוטיב מקראי זה – נזכר לראשונה על-ידי ר' אברהם בן יצחק ("הראב"ד השני") מנרבונה שבפרובנס של המאה ה-12. לדעתו, הקשר הזה למצווה המקראית מספק גם הסבר לצורך במניין לאמירת הקדיש. אמירתו של ה'קדיש', המקדש את שם האל, דומה לאמירתה של ה'קדושה', המקדשת את האל עצמו (והמהווה חלק מתפילת-ה'עמידה'). על-כן, החיוב במניין לאמירת 'קדושה' (משנה מגילה פ"ד מ"ג) חל גם על אמירת-'קדיש'.[9]

הדוקסולוגיה הכפולה של ה'קדיש', זו "הפנימית" (עניית-אמן במהלך אמירתו/שמיעתו), וזו "החיצונית" (חזרה על הקדשתו של שם האל על-ידי אמירה/שמיעה של 'קדישים' רבים במהלך סדר-תפילה) – מועצמת על-ידי רב-תכליתיותו של ה'קדיש', המביאה לכך שסוגי 'קדיש' שונים נאמרים/מושמעים במהלך סדר-התפילה. אולם התדירות הרבה של אמירת-ה'קדיש' – נוצרה כתוצאה מתוספת של סיבות לאמירתו במהלך-הדורות, שלוותה, כאמור, בתצורות שונות של מבנהו, ובמיוחד – הוספתו של 'קדיש'-האבלים ('קדיש-יתום'), שנוסף בהדרגה רק החל מהמאה ה-12. על-כן, הסיבה הראשונית לחיבורו של ה'קדיש' ולהקדשתו אינה בהכרח נובעת מהיותו דוקסולוגיה, וה'קדיש' מהווה דוקסולוגיה בהתבוננות רטרוספקטיבית בלבד. כאמור, ננסה לעמוד על סיבות אפשריות לחיבורו ולהתקדשותו של ה'קדיש' בהמשך.

2. ימי-הבית השני והתפתחותה של הוראת-תורה לרבים

כפי שנראה בהמשך, ה'קדיש' נוצר בעקבות מנהג, שרווח קודם לחיבורו, שעל-פיו ענה הציבור "אמן יהא שמיה רבא וכו'" לאחר הוראתם של דברי אגדה על-ידי רב/חכם. יסודם של דברים קיים אפוא בנוהג להוראת-תורה ברבים.

נתבונן אפוא תחילה, מתי והיכן החלו ללמד תורה ברבים. עדות חד-משמעית ראשונה, שאינה מבוססת על מדרשים של פסוקי-מקרא, נמצאה ב"כתובת תאודוטוס", שנתגלתה בגבעת-העופל

---

7. Pool (footnote 2), p. 8.
8. י' היינימן, **התפילה בתקופת התנאים והאמוראים: טיבה ודפוסיה**[2], ירושלים תשכ"ו, עמ' 6-85.
9. כת"י אוסף גינצבורג 566, מצוטט על-ידי Wieseltier (לעיל הערה 6), עמ' 30; ראו גם קארל (לעיל הערה 2).

שבירושלים על-ידי הארכאולוג היהודי-צרפתי, ריימון וייל, בשנת 1913.[10]
הכתובת ביוונית מציינת כך:

> תיאודוטוס בן וטנוס כהן וראש בית-הכנסת בן ראש בית-כנסת נכדו של ראש בית-כנסת בָּנָה את בית-הכנסת לשם קריאת התורה והוראת מצוות, ואת האכסניה והחדרים ומתקני המים לשם אירוח הנצרכים מן הנכר שאותו יסדו אבותיו והזקנים וסימונידס.

על-פי הגופן היווני של הכתובת היא תוארכה למאה הראשונה לפה"ס או לזו שאחריה. הכתובת מציינת במפורש "הוראת-מצוות" בבית-הכנסת ("סינגוגס"), שנוסד בידי סבו של תאודוטוס, או, לחלופין, שהסב והאב היו ראשי-בתי-כנסת אחרים, כנראה, בירושלים. סביר להניח, כי מוסד-בית-הכנסת שימש כמקום להוראת-תורה לעולי-הרגל, ואולי – גם לתושבי העיר, בבית-כנסת זה או באחרים, כבר במאה הראשונה לפנה"ס.

חשוב להדגיש, כי הוראת-תורה בציבור במקום ייעודי לכך – התקיימה בירושלים, כבר כמאה שנה לפני החורבן. בית-הכנסת בתקופת-הבית היה אפוא בית-מדרש (עם או בלי תפקוד של בית-הארחה). עניית "יהא שמיה" על-ידי הציבור לאחר דרשה בדברי-אגדה בתקופות מאוחרות יותר, שאליה נתוודע בקטע הבא, בבית-כנסת מסוג זה – משמעה: תפילה של בית-מדרש, שהועתקה אחר כך לתפילות הקנוניות בבית-הכנסת כבית-תפילה.[11]

עדויות נוספות על הוראת-תורה ברבים בימי-המקדש הן על בית-כנסת – כבית-מדרש, שהיה קיים בהר-הבית:[12] "בשבתות ובימים טובים לא היו נכנסין אלא בבית-המדרש שבהר-הבית";[13] "ובשבתות ובימים טובים יושבים בַּחֵיל";[14] "ובשבתות ובימים טובים היו יושבין בבית-המדרש שבהר-הבית";[15] "אמרו עליו, על רבן יוחנן בן-זכאי, שהיה יושב בצילו של היכל ודורש כל היום כולו".[16]

ייתכן, כי כבר בשלב מוקדם זה התפתחו עניות של הציבור בתום הוראת התורה: אולי רק עניית "אמן", ואולי עניות שונות, שהבשילו בשלב מאוחר יותר לכדי נוהג כללי של עניית "אמן יהא שמיה רבא וכו'" לאחר הוראת-תורה. כתובת תאודוטוס היא ביונית, וזאת – משום שבית-הכנסת של משפחת תאודוטוס שימש עולי-רגל, שבאו כנראה מארצות, שבהן דיברו היהודים יוונית (כגון מצרים ואסיה הקטנה). חשוב לזכור, כי שפת-הדיבור של העם בארץ-ישראל, לפני החורבן ולאחריו, וכך גם בבבל, הייתה ארמית. סביר על-כן להניח, כי שפת-ההוראה של חכמים לעם בארץ הייתה אף היא ארמית, ועל-כן גם המענה היה בארמית, אם כי גם גרסה עברית של

---

10. ל' רוט-גרסון, **הכתובות היווניות מבתי-הכנסת בארץ-ישראל**, ירושלים תשמ"ז.
11. ראו היינימן (לעיל הערה 8), עמ' 64.
12. ראו אחאי משבחא גאון, **שאילתות דרב אחאי גאון**, מהדורת ש"ק מירסקי, חלק א: בראשית, ירושלים תש"ך, עמ' 2.
13. תוספתא, סנהדרין פ"ז.
14. בבלי סנהדרין פ"ח ע"ב.
15. ירושלמי סנהדרין א' ד'.
16. בבלי פסחים כ"ו ע"א.

"יהא שמיה", אשר אולי שימשה את תלמידי-בתי-המדרש, הייתה קיימת, כפי שנראה בדיון להלן.

לאחר החורבן הונהגה בשבתות ובמועדים דרשה של החכם או הנשיא בהלכה ובאגדה בבתי-הכנסת ובבתי-המדרש: בתחילה – בארץ-ישראל, ולאחר מכן – בבבל. דרשה זו זכתה לכינוי "פירקא". דרשות אלה נִדַּלדלו בתקופה הביזנטית בארץ-ישראל ובטלו בסופה, כפי שנראה להלן. בד בבד זכתה הפירקא לפריחה בבבל.[17]

להערכתנו, כפי שנראה להלן, הונהגה בהדרגה עניית "יהא שמיה" על-ידי שומעי-הדרשות בתקופת התנאים בארץ-ישראל, ולאחר מכן בתקופת-האמוראים – גם בבבל. לאחר חיבורו של ה'קדיש הקצר' בתקופה הביזנטית בארץ-ישראל – נוספו לו תוספות, שיצרו 'קדישים' ייחודיים לאמירה לאחר לימוד-תורה: בראשונה, 'קדיש דאחדתא', ולאחר מכן 'קדיש דרבנן', שניהם – בתקופת הגאונים.[18]

3. הַתַּנָּאִים

ה'קדיש' אינו מוזכר כלל במשנה. הדבר בולט לאור החיבור/ההתפתחות של עיקר התפילות הקנוניות בתקופת-המשנה (בעיקר תפילת-'העמידה'), וקביעתן של תפילות, הלקוחות מן המקרא, כמו קריאת-שמע וקריאת-התורה, לתפילה בציבור בבתי-הכנסת.

כך פעמיים מספרת ברייתא בתלמוד הבבלי על שמעון הפקולי – כמי שכתב את תפילת 'העמידה' והגישה לאישורו של רבן גמליאל ביבנה.[19] באופן כללי קובעת המשנה לגבי תפילה בציבור: "אין פורסין על שמע, ואין עוברין לפני התיבה, ואין נושאין את כפיהם, ואין קורין בתורה, ואין מפטירין בנביא... פחות מעשרה".[20]

לגבי התפתחותה של התפילה הקנונית חלוקות הדעות:

היינימן[21] סבור, כי מלכתחילה הייתה התפילה רב-גונית ולא בעלת דפוס מקורי אחד, בעוד שפליישר[22] גורס, כי העדויות לעיל מוכיחות, כי היה דפוס מקורי לתפילות-החובה.

ה'קדיש' נעדר מכל אלה, ועל-כן יש להניח, כי חוּבַּר וקוּדַּש כחלק מן התפילה בציבור בתקופות מאוחרות יותר. כפי שנראה במובאות להלן, תקופת המשנה מאופינת בכך שהונהגה בה בארץ-ישראל, וְלוּ באופן חלקי, עניית "אמן יהא שמיה רבא מברך לעלם ולעלמי עלמיא" על-ידי הציבור, אם בעברית ואם בארמית, ואם בעירוב שתי השפות – לאחר השמעתם של דברי-אגדה על-ידי חכם/רב בבית-הכנסת. דרשה בדברי-אגדה הייתה, כנראה, דרכם של חכמים להסביר ולחבב את המצוות על ציבור-השומעים. הפסוק "יהא שמיה רבא" הוא אפוא יסוד ה'קדיש'.

---

17. אחאי משבחא גאון (לעיל הערה 12).
18. N. Danzig, 'Two insights from a ninth-century liturgical handbook: The origins of "Yequm Purqan" and "Qaddish de-Hadata"', S.C. Reif (ed.), **The Cambridge Genizah Collections: Their Contents and Significance**, Cambridge 2002, pp.74-122.
19. ברכות כ"ח ע"ב; מגילה י"ז ע"ב.
20. מגילה פ"ד מ"ג.
21. היינימן (לעיל הערה 8).
22. ע' פליישר, 'לקדמוניות תפילות החובה בישראל', **תרביץ**, נט (תש"ן), עמ' 397-441. ראו גם א' ארליך, 'לנוסחן הקדום של ברכת "בונה ירושלים" ו"ברכת דוד" בתפילה', **פעמים**, 78 (תשנ"ט), עמ' 16-43.

ההזדמנות לענות "אמן יהא שמיה רבא" – ניתנה לבאי-בתי-הכנסת רק אחת לשבוע, בשבתות, וזאת – בעקבות הדרשה השבועית שהושמעה בהם. לנקודה אחרונה זו יש משמעות מיוחדת לעניין חיבורו והתקדשותו של ה'קדיש', שבהם נדון להלן בקטע על התקופה הביזנטית.

חשובה ביותר לעניין חיבורו המאוחר יותר של ה'קדיש' והתקדשותו היא התייחסותם של תנאים למעלתה היתרה של עניית "יהא שמיה רבא":

התנאים, ולפחות, ארבעה מהם (לא כולל התייחסויות, המופיעות במדרשים מאוחרים כמו אותיות דרבי עקיבא) – הפליגו ביותר בחשיבותה העליונה של ענייה זו, ומגמה זו נמשכה לאחר מכן בבבל האמוראית, וזאת – לאחר שעניית "יהא שמיה" נתקבעה גם שם. ארבע ההתייחסויות התנאיות מיוחסות מן הדור השלישי ועד הדור החמישי של התנאים לעבר תקופת-האמוראים, ואלו הן:

1. "אמר לו רבי נהוריי [=נהוראי]: ...ומניין לאומרים שמו הגדול מבורך – מברך שעונים אחריהם לעולם ולעולמי עולמים? שנאמר הבו גודל לאלהינו".[23]

   רבי נהוראי הוא בן-הדור הרביעי של התנאים, בן-דורו של רבי יוסי בן-חלפתא, המתייחס גם הוא לנושא (מובאה 2 להלן), והיה בר-פלוגתא שלו.

   ספרי דברים מביא מדרשים תנאיים, בעיקר מבתי-המדרש של רבי עקיבא ורבי ישמעאל. החלק האגדי שבסוף המדרש, שבו מופיעה המובאה דלעיל, הוא מבית-מדרשו של רבי ישמעאל וסודר בארץ-ישראל בסוף המאה השלישית.[24]

2. "אמר רבי יוסי [בן-חלפתא]... בשעה שישראל נכנסין לבתי-כנסיות ולבתי-מדרשות ועונין יהא שמיה הגדול מבורך, הקב"ה מנענע ראשו ואומר: אשרי המלך, שמקלסין אותו בביתו כך. מה לו לאב, שהגלה את בניו, ואוי להם לבנים, שגלו מעל שולחן אביהם".[25]

   רבי יוסי בן-חלפתא הוא בן-הדור הרביעי של התנאים. דבריו לעיל מובאים כברייתא בדיון התלמודי. רבי יוסי היה תלמיד מובהק של רבי עקיבא, אולם למד גם אצל רבי ישמעאל.[26]

3. "אמר רבי יהושע בן לוי: כל העונה 'אמן יהא שמיה רבא מְבָרַךְ' בכל כחו – קורעין לו גזר-דינו, שנאמר 'בפרוע פרעות בישראל, בהתנדב עם, ברכו ה'" (שופטים ה 2)".[27]

   בגרסה אחרת – בלי אזכורו של ריב"ל: "שבשעה שחכם יושב ודורש, אני מוחל ומכפר עונותיהם של ישראל, ולא עוד אלא בשעה שהן עונין יהי שמו הגדול מְבֹרָךְ, אפילו גזר-דינו שלכמה שנים, אני מוחל ומכפר".[28]

   ריב"ל היה בן-הדור האחרון לתנאים ובן-הדור הראשון לאמוראים בארץ-ישראל.

4. "רבי ישמעאל אומר: בשעה שהן נאספין לבית-המדרש ושומעין דבר הגדה מפי החכם ואחר כך עונים יהי שמו הגדול מְבֹרָךְ, באותה שעה הב"ה (=הקדוש / המקום ברוך הוא) שמח

---

23. **ספרי על ספר דברים**, מהדורת א"א פינקלשטיין, ניו יורק תשכ"ט, פסקה שו, עמ' 342.
24. H.L. Strack and G. Stemberger, G., **Introduction to the Talmud and Midrash**, Trans. M. Bockmuehl, Edinburgh 1991; M.I. Kahana, 'The Halakhic Midrashim', S. Safrai et al.(eds.), **The Literature of the Sages**, Assen 2006, pp. 3-105.
25. בבלי ברכות ג' ע"א.
26. בבלי בבא קמא נ"ד ע"ב; זבחים ס' ע"א-ע"ב.
27. בבלי שבת קי"ט ע"ב, וכן ילקוט שמעוני שופטים פרק ה'.
28. **מדרש משלי**, מהדורת ב' וויסאצקי, ניו יורק תש"ן, פרק ו, עמ' 84.

ומתעלה בעולמו ואומר למלאכי-השרת: בואו וראו עם שיצרתי לי – כמה הם משבחים אותי".[29]

רבי ישמעאל הוא בן-הדור השלישי של התנאים.

לדעתו של Danzig[30] הייחוס של המימרה לרבי ישמעאל הוא פסוידואפיגרפי ואיננו תַּנָּאִי. עם זאת, מדרש משלי, שנחתם, כנראה, בין השנים 860-1020 לספירה, כולל מדרשים קדומים רבים, ממבחר מקורות, החל מתקופת המשנה והלאה, כולל ההתייחסות של רבי יהושע בן-לוי (אולם לא בשמו) לעניינו, שראינו במובאה 3 לעיל. היו שחשבו, כי המדרש נכתב בבבל או בדרום-איטליה, אולם הוא, ככל הנראה, ארץ-ישראלי.[31]

המובאה מס' 1 מן הספרי הקדום, הארץ-ישראלי והמהימן, שופכת אור גם על המובאה השנייה והרביעית, שהן ברייתא ומדרש בהתאמה: שלוש המובאות הן מבית-מדרשו של רבי ישמעאל, אם על ידו בעצמו (מס' 4), אם מבית-מדרשו (מס' 1) ואם על-ידי תלמידו (מס' 2).

נראה אפוא, כי החשיבות של העניין "יהא שמיה" – מקורה ברבי ישמעאל ובבית-מדרשו, ואולי אף עצם העניין – מקורה שם. השימוש המעורב בעברית ובארמית, המופיע במקורות הנזכרים לעיל, מצביע על ענייה מעורבת של תלמידי-בית-המדרש (בעברית) ושל באי-בית-המדרש מבני-העם (בארמית). גם נראה, כי בתחילת הענייה – אמר הדורש "יהא שמיה", והשומעים ענו "לעולם ולעולמי", בעוד שלאחר מכן הפך כל המשפט כולו למענה על-ידי שומעי-הדרשה.

דבריו של ריב"ל (מובאה 3) מהווים חיבור בין תקופת-התנאים לתקופת-האמוראים. המענה "יהא שמיה" אינו מופיע במשנה, משום שמדובר רק בנוהג שהחל להתפתח, אולם סביר להניח, שהוא התפשט בארץ-ישראל, מולדתם של בתי-המדרש, בקלות ובמהירות, ולכן לא נידון בתלמוד הירושלמי.

לעומת זאת, הטמעתו בבבל נאלצה להיעזר בדברי-התנאים, שהיו אמונים על חשיבותה של האמירה. המקורות האמוראיים, שנעיין בהם בקטע הבא, קשורים גם הם בחלקם לארץ-ישראל – דבר, המחזק את התחושה, כי מקורה של הענייה הוא בארץ.

מספר מקורות הוצעו להיווצרותו של המענה הארמי/עברי "יהא שמיה רבא/יהי שמו הגדול וכו":

הראשון הוא הפסוק הארמי בדניאל (ב 20): "להוא שמה די אלהא מברך מן עָלְמָא ועד עָלְמָא";

השני הוא הפסוק בתהילים (קיג 2): "יהי שם ה' מְבֹרָךְ מעתה ועד עולם";

השלישי הוא מענה העם ב'סדר העבודה' ביום הכיפורים במקדש שחרב: "ברוך שם כבוד מלכותו לעולם ועד".[32]

ייחודו של הטקסט הקצר של ענייה לאחר הוראת אגדה מתבטא בכך שזהו, כנראה, הטקסט היחידי בתפילות-ישראל, שמקורו – בשדרות-העם ו/או בין תלמידי-בתי-המדרש ולא במקרא,

---

29. **מדרש משלי** (שם), פרק י"ד, עמ' 112, וכן **ילקוט שמעוני**, ירושלים תשנ"ט, משלי פרק י"ד.

30. Danzig (footnote 18).

31. B.L. Visotzky, 'Midrash Mishle', Ph.D. dissertation, The Jewish Thological Seminary of America, 1982; Strack and Stemberger (footnote 24).

32. קארל (לעיל הערה 2); י"מ אלבוגן, **התפילה בישראל בהתפתחותה ההיסטורית**, תרגום י' עמיר, תל-אביב תשל"ב; ד' פרי-חן, 'תפילת הקדיש', **בשדה חמ"ד**, כב (תשל"ט), עמ' 461-468.

לא בתורה שבעל-פה ולא בחיבור על-ידי חז״ל (כמו תפילת ׳העמידה׳). בתור כזאת יכול להיות, שהענייה ״יהא שמיה״ – אינה מעוגנת כלל בשום פסוק או טקסט מקודש קודם. אולם ייתכן גם ייתכן, כי ההשראה לענייה זו באה דווקא מהטקסט: ״ברוך שם כבוד מלכותו לעולם ועד״, שכן הוא היה מהטקסטים הבודדים, שנאמרו על-ידי כל אדם מישראל, וזאת – ברגעים הקדושים ביותר בשנה, בסדר-העבודה במקדש ביום-הכיפורים, וגם טקסט זה אינו פסוק במקרא. בשים-לב לכך שעניית ״יהא שמיה״ החלה להתקבע כנוהג לאחר חורבן הבית השני – הטקסט הקרוב לזה של ״ברוך שם וכו׳״ היה מוכר וחשוב להמוני-העם. היה באמירה זו גם זכר למקדש שחרב וגם זכר לעצמתה של החוויה הדתית בעבודת-יום-הכיפורים. הקשרים אלה עשויים להסביר את החשיבות המופלגת, שייחסו התנאים והאמוראים, כפי שנראה להלן, לעניית ״יהא שמיה״.

4. האמוראים

בתקופת-האמוראים נמשכו שתי המגמות, שאפינו את תקופת התנאים:

ראשית, אי-אזכור של ה׳קדיש׳, הן בתלמוד הבבלי והן בזה הירושלמי, כלומר ניתן להניח, כי ה׳קדיש׳ לא היה עדיין קיים גם בתקופת-האמוראים.

שנית, המשך של העצמת חשיבותה של עניית ״אמן יהא שמיה וכו׳״.

חמש פעמים נדון הנושא בתלמוד הבבלי כמפורט להלן:

1. ״איבעיא להו: מהו להפסיק ליהא שמו הגדול מבורך?״

כי אתא (=כאשר בא מא״י) רב דימי, אמר: ר׳ יהודה ור׳ שמעון, תלמידי ר׳ יוחנן – אמרי (=אמרו): ״לכל – אין מפסיקין, חוץ מן יהא שמו הגדול מבורך״, שאפילו עוסק במעשה-מרכבה – פוסק. (ופוסקת הגמרא) ולית הלכה כותיה (ואין הלכה כמותו)״.[33]

רבי יוחנן היה גדול אמוראי ארץ-ישראל בדור השני במאה השלישית. תלמידיו: רבי יהודה [בר אילעי] ורבי שמעון [בר יוחאי] היו בני הדור הרביעי של התנאים.

2. ״[כל העונה אמן יהא שמיה רבא מברך בכל כחו]... רבי חייא בר אבא אמר רבי יוחנן: אפילו יש בו שמץ של עבודה זרה – מוחלין לו״.[34]

רבי חייא בר אבא, היה אמורא בן-הדור השלישי, שעלה מבבל לארץ-ישראל ולמד מפי רבי יוחנן.

3. ״אמר רבא: לא לימא איניש יהא שמיה רבא והדר מברך, אלא יהא שמיה רבא מברך בהדדי (לא יאמר אדם ״יהא שמיה רבא׳ ולאחר מכן ׳מברך׳, אלא ״יהא שמיה רבא׳ ביחד)״.[35]

רבא היה אמורא בבלי חשוב בן-הדור הרביעי של האמוראים בסוף המאה הרביעית לספירה.

4. ״אמר רבא: בכל יום ויום מרובה קללתו משל חבירו, שנאמר: ״בבקר תאמר: מי יתן ערב,

---

33. בבלי ברכות כ"א ע"ב.
34. בבלי שבת קי"ט ע"ב. ראו גם את מובאה 3 מדברי-התנאים לעיל הדומה לה.
35. בבלי סוכה ל"ט ע"א.

ובערב תאמר: מי יתן בקר" (דברים כח 67)... ואלא עלמא אמאי קא מקיים? אקדושא דסידרא וא"יהא שמיה רבא' דאגדתא".[36]

התוספת הארמית נראית כתוספת של 'סתמא' (סתם התלמוד) – בהיותה כתובה ארמית לאחר מימרה של אמורא בעברית, ובהיותה הסבר לדברי האמורא רבא. על-כן היא עשויה להיות תוספת מאוחרת מתקופת-האמוראים.[37]

5. "העונה יהא שמיה רבא מברך – מובטח לו, שהוא בן-העולם הבא".[38]

לא נמסרה זהותו של מי שאמר דברים אלה, אולם בהיותם עומדים בפי עצמם – נראים כדברי אמוראים.[39]

גם המובאות האמוראיות אינן מפרטות, ברובן הגדול, את סיבת המענה "יהא שמיה", אולם גם כאן לו היה מדובר בתפילה ('קדיש'), היה הדבר מצוין במפורש, בעוד שנוהַג בלבד להגיב על שמיעת דברי תורה – לא חייב ציון מפורש של הגירוי לענייה.

התקופה האמוראית בבבל ובארץ-ישראל מתאפיינת בהמשך ההעצמה של הענייה "יהא שמיה", שהחלה בתקופת התנאים. בתקופה זו אנו למדים גם על יצירת דינים והלכות לדרך הענייה (מקורות 1 ו-3 מתקופת-האמוראים): איסור להפסיק בין חלקי הענייה וניסיון לקבוע הלכה, כי הענייה היא הדבר החשוב ביותר לאמירה לגבי מי שעומד ומתפלל בבית-הכנסת, והציבור עונים "יהא שמיה". לשיאה מגיעה ההעצמה התלמודית של עניית "יהא שמיה" – בקובעה (מקור 4 מתקופת-האמוראים), כי העולם כולו מתקיים רק בגלל עניית "יהא שמיה" – העצמה, שאולי נוספה בתקופה מאוחרת יותר, תקופת-הסבוראים.

היבט חשוב נוסף הוא המשך ההעצמה הארצישראלית לענייה גם בתקופת-האמוראים. שתיים מבין חמש ההתייחסויות הן של אמוראי-ארץ-ישראל (1-2) ואחת בלתי-מזוהה (5). שתי ההתייחסויות הבבליות הן של אמורא אחד בלבד, רבא, מגדולי-האמוראים שם.

מדוע ראו חז"ל, תנאים ואמוראים – כאחת, להפליג בשבח הענייה "אמן יהא שמיה וכו'" הן לשמיא והן לאדם?

הסברים לכך לא נמסרו על-ידי חז"ל עצמם, אולם ניתן להעלות שלוש סיבות לכך, שחלקן, ואולי – כולן, נכונות:

ראשית, הם רצו לגרום לחיבוב תפילה/ענייה, שנוצרה על-ידי העם, על העם;

שנית, לחבב שמיעת דרשות, ובכך להגביר את הדבקות בתורה ובמצוות;

שלישית, לחזק את זכר הפולחן בבית-המקדש שחרב – במיוחד מתוך הנחה, שעניית "יהא שמיה" נתקבעה עקב קרבתה הלשונית לטקסט המקודש של "ברוך שם", שנאמר בשעתו על-ידי העם בבית-המקדש ביום-הכיפורים.

---

36. בבלי סוטה מ"ט ע"א.

37. ש"י פרידמן, 'פרק האשה רבה בבבלי, בצירוף מבוא כללי על דרך חקר הסוגיא', ח"ז דימיטרובסקי (עורך), **מחקרים ומקורות: מאסף למדעי היהדות**, א, ניו יורק תשל"ח, עמ' 275-441; Danzig (footnote 18), p. 113, n. 119.

38. בבלי ברכות נ"ז ע"א.

39. ראו פרידמן (לעיל הערה 37).

5. התקופה הביזנטית/הסבוראים

התקופה הביזנטית בארץ-ישראל היא התקופה והמקום הקריטיים, לדעתנו, לענין יצירתו וקידושו של ה׳קדיש׳, שכן, להערכתנו, ה׳קדיש׳ נוצר וקודַש בתקופה זו – על בסיס הענייה: ״יהא שמיה״, וזאת – עקב מספר סיבות:

1. אזכור ה׳קדיש׳

לאורך תקופות התנאים והאמוראים הייתה התייחסות תדירה למענה ״יהא שמיה״, ואילו ה׳קדיש׳ לא נזכר כלל וכלל.

לעומת זאת, כפי שנראה בהמשך, בתקופת-הגאונים מוזכר ה׳קדיש׳ כתפילה קנונית הן בארץ-ישראל (במסכת סופרים) והן בבבל (בסדר עמרם גאון – לוח 1). משתמע אפוא, כי בתקופת-הביניים, בת כ-130 שנה, שבין תקופת-האמוראים לתקופת הגאונים (תחילת המאה השישית לספירה ועד לכיבוש הערבי במאה השביעית) – חובר וקודַש ה׳קדיש׳.

2. נסיבות-התקופה

תקופת-הסבוראים הייתה לא קלה מבחינת תנאי המחיה של יהודים בבבל, ומקבילתה, התקופה הביזנטית, הייתה קשה עוד יותר בארץ-ישראל: בבבל סבלו יהודים מרדיפות מלכי פרס, ובארץ-ישראל סבלו היהודים מרדיפות מלכי ביזנץ, שהגיעו לשיאן כאשר הקיסר יוסטינינוס גזר בשנת 553 לספירה על ביטול הדרשה בבתי-הכנסת.[40] בנוסף, סבלו יהודי ארץ-ישראל גם מרדיפות מלכי פרס בזמן כיבוש הארץ על ידם. בגלל מצב זה – לא נותרו בידינו שמות חכמים חשובים בארץ-ישראל בתקופה זו. יחד עם זאת, יהדות-ארץ-ישראל שמרה על צביונה, שהודרך על ידי התלמוד הירושלמי, והמשיכה לראות את עצמה מובילה גם על פני בבל. ״זוהי תקופת שיווי-המשקל בין המרכזים״.[41]

3. רוח-התקופה

בתקופת-הסבוראים בבבל עסקו בהשלמות שונות של התלמוד הבבלי ובהחדרתו. שמות חכמים מובילים נותרו בידינו רק מעדויות שלאחר התקופה, ובעיקר – באמצעות איגרת רב שרירא גאון מתקופת הגאונים.[42]

לעומת זאת, בארץ-ישראל פרחה באותה תקופה כתיבת פיוטים, לאחר הפסקה של כ-600 שנה (פרט לפיוטי תפילת מוסף של ראש השנה, שהם מתקופת התנאים), ונוצרה, למעשה, אסכולה חדשה בתחום זה.[43]

מירסקי[44] תולה את התפתחותו של הפיוט בגזֵרות יוסטינינוס, שאסרו על לימוד משנה ותלמוד ועל הוראת-תורה, וזאת – בניגוד לדעת אחרים (כמו ראי״מ ליפשיץ ושאול ליברמן), שלא קישרו בין הרדיפות לבין התפתחות הפיוט.

הבולטים בפייטני התקופה העבריים היו רבי אלעזר הקליר, יוסי בן יוסי ורבי ינַי, שפייט

---

40. אחאי משבחא גאון (לעיל הערה 12), עמ׳ 4, הערה 23.
41. מ׳ מרגליות, **החילוקים שבין אנשי מזרח ובני ארץ-ישראל**, ירושלים תרצ״ח, עמ׳ 3.
42. **אגרת רב שרירא גאון**, מהדורת נ״ד רבינוביץ, ירושלים תשנ״א.
43. א׳ מירסקי, **הפיוט: התפתחותו בארץ-ישראל ובגולה**, ירושלים תש״ן.
44. **אגרת רב שרירא גאון** (לעיל הערה 42), עמ׳ 4-52.

גם על הגזרות ועל הגוזרים.[45] ככלל, התקופה נקראת ״תקופת הפייטנים עלומי-השם״.[46]

בנוסף, וחשוב לעניין חיבור ה׳קדיש הקצר׳, חשפה הגניזה הקהירית מבחר פיוטים ארמיים[47] של פייטנים עלומי-שם בני התקופה.

לאור הנ״ל, נדון עתה בסוגיות חיבורו של ה׳קדיש׳: מועד החיבור, מטרת החיבור, השפה, המקום והמחבר.

5.1. תקופת החיבור

יש מי שראו בכל ה׳קדיש׳ או במקצתו – חיבור תנאי. בימי-הביניים (במאות ה12-14), כאשר החל להשתרש באשכנז המנהג של אמירת-קדיש על-ידי אבלים (׳קדיש יתום׳), נעשה שימוש באגדה, שהופיעה בחיבור ״אותיות דרבי עקיבא״, שעל-פיה גאל רבי עקיבא אדם מעונש גיהינום – באמצעות אמירת ׳קדיש׳. החיבור כונה ״פסוידואפיגראפי״,[48] ותועד לתקופת-הגאונים (המאות השביעית-שמינית). השימוש בו בימי-הביניים נעשה לשם ההצדקה ולצורך ההאדרה של אמירת-׳קדיש׳ על-ידי אבלים. לדעתו של שנאן,[49] שורבב שמו של רבי עקיבא לסיפור רק בימי-הביניים ובאשכנז, וכנראה, לראשונה על-ידי ר׳ יצחק מווינה בספרו ״אור זרוע״ (המאה ה-13) (כפי שנראה להלן).

יש שסברו, כי ״וקרוב לוודאי אף התחלתו [של ה׳קדיש׳] ״יתגדל ויתקדש שמיה רבא... וימליך מלכותיה׳, הם מימי התנאים״.[50] סברה זו קשורה לברכות עממיות, אשר אולי רווחו בתקופה זו ולאחריה, שאליהן נתוודע בהמשך. המובאות הרבות מתקופות התנאים והאמוראים שראינו לעיל אינן מתייחסות בכלל לתחילת הטקסט של ה׳קדיש׳: גם לא ברור, אם תחילת ה׳קדיש׳ על-פי סברה זו – נאמרה על-ידי הדורש באגדה, או, כמשתמע מן המובאות הרבות, ציבור השומעים את הדרשה – הגיב עליה ישירות בעניית ״יהא שמיה״. לדעתו של Pool,[51] אי-האזכור של ה׳קדיש׳ במשנה ובתלמוד נובע מאי-היותה של אמירתו נדרשת על-ידי ההלכה, כלומר מֵאֵי-קידושו. העדר האזכור של החורבן ב׳קדיש׳ ולשונו הפשוטה – מעידים, לדעתו, על קיומו של ה׳קדיש׳ כבר לפני החורבן! אולם מן הראוי לזכור, כי הספרות הענפה של המשנה, התוספתא והתלמודים – מתייחסת למכלול חייהם של בני-התקופה, כולל מנהגים, ואי-האזכור המוחלט (ולא ״היחסי״, כפי שטוען Pool) של ה׳קדיש׳ – מעיד יותר מכל על אי-קיומו.

הקטע המסיים של ה׳קדיש הקצר׳, ה׳קדיש׳, שהוא גרעין ה׳קדיש׳ לצורותיו השונות, ודאי אינו מתקופת-התנאים. השם היחידי של האל המופיע ב׳קדיש׳, וזאת – בקטע מסיים זה שלאחר ״יהא שמיה״, הוא ׳הקדוש ברוך הוא׳ ובגרסתו הארמית: ״קודשא בריך הוא״. שם זה מופיע לעתים נדירות במשנה, ובשכיחות רבה – בתלמודים.

---

45. **מחזור פיוטי רבי יניי לתורה ולמועדים**, א-ב, מהדורת צ״מ רבינוביץ, תל-אביב תשמ״ה-תשמ״ז.
46. **אגרת רב שרירא גאון** (לעיל הערה 42), עמ׳ 78.
47. י׳ יהלום ומ׳ סוקולוף, **שירת בני מערבא: שירים ארמיים של יהודי ארץ-ישראל בתקופה הביזנטית**, ירושלים תשנ״ט.
48. Wieseltier (footnote 6), p. 36.
49. שנאן (לעיל הערה 1).
50. היינימן (לעיל הערה 8), עמ׳ 163.
51. Pool (footnote 2), p. 21.

אורבך[52] מציין, כי במקורות המשנאיים, שבהם מצוין שם זה, הרי הוא חילוף-גרסה מאוחר עם השם שהופיע במקור בניסוח 'המקום ברוך הוא', ולהפך – לגבי התלמודים.

כאמור כבר לעיל, נראה לנו, כי ה'קדיש' נכתב וקודש בתקופה הביזנטית, וכן ציין כבר Glick,[53] ללא פירוט ודיון.

עם זאת, בספרו *אור לאבל* – מביא גליק[54] מקור ייחודי לדעתו זו: רבי יהודה הברצלוני כותב בספרו *ספר העתים*:[55] "דאמר משמייהו דרבנן סבוראי דבתר הוראה דהיכא דקרו שיתא ואפסיקו קדישא מקמי ליקרי מפטיר, הפטורה אינו עולה למניין ז', וצריך למקרי ז' מקמי קדיש" [שאמר בשם הרבנים הסבוראים שלאחר האמוראים, שהיכן שקראו שישה (קרואים) והפסיק קדיש, לפני שקראו מפטיר – המפטיר אינו עולה למניין שבעה, וצריך לקרוא שבעה לפני קדיש]. אמנם זו התייחסות סבוראית, וכנראה, יחידה במינה, ל'קדיש', אולם בדרך עקיפה בשני גלגולים: רב נטרונאי גאון (המאה התשיעית) מצטט את הסבוראים, והוא עצמו מצוטט על-ידי רבי יהודה הברצלוני במאה ה-11-12.

התקופה הביזנטית/תקופת-הסבוראים הקצרה היא התקופה, שבאה אחרי תקופות התנאים והאמוראים הארוכות, שבהן הונהגה, קודם – בארץ-ישראל ואחר כך – בבבל, עניית "יהא שמיה" על-ידי הציבור בתום דרשה בעניני-אגדה. כפי שראינו לעיל, זכתה ענייה זו להעצמה מופלגת על-ידי חז"ל. במקביל, התקופה הביזנטית/הסבוראית היא התקופה המידית לפני תקופת הגאונים, אשר בה ה'קדיש' מופיע כתפילה קנונית – הן בארץ-ישראל והן בבבל. נושא תקופת הכתיבה יואר עוד יותר, כאשר נעבור עתה להתבונן במוטיבציות האפשריות לכתיבת-התפילה.

5.2. מטרות חיבורו של ה'קדיש'

מטרות כתיבתו של ה'קדיש' על רקע התקופה הספציפית, שבה הוא נכתב, עשויות להסביר את היקלטותו המהירה והתקדשותו, בארץ-ישראל ובבבל גם יחד.

בתקופת הסבוראית/הביזנטית – המענה של "יהא שמיה" נחשב כבר כבעל-חשיבות מופלגת זה מאות בשנים, הן לגבי השפעתו במרומים, והן לאומריו. בזמנים מתוקנים נזדמנה ליהודים מן השורה, שאינם מתלמידי-בתי-המדרש, רק אמירה שבועית אחת של "יהא שמיה", וזאת – לאחר הדרשה השבועית בבתי-הכנסת בשבתות. נראה, כי מחבר ה'קדיש' ומקדשיו – רצו לזַכות את הרבים באמירת "יהא שמיה" על בסיס יומי ובמספר רב של פעמים במהלך התפילות בציבור. הדבר נעשה – באמצעות ה'קדיש', הכולל בתוכו עניית "יהא שמיה" על-ידי הציבור. המוטיב של "זיכוי-הרבים" על-ידי הנעתם לעניית "יהא שמיה" – יחזור אלינו שוב ושוב בעניין 'קדיש' בית הקברות ובעניין 'קדיש' האבלים. כל זאת – עקב המוטיב המתמיד לאורך דורות התנאים והאמוראים בדבר חשיבותה היתרה של עניית "יהא שמיה".

---

52. א"א אורבך, **חז"ל: פרקי אמונות ודעות**, ירושלים תשל"א, עמ' 64.
53. S. Glick, 'Kaddish', **Macmillan Encyclopedia of Death and Dying**, 2003, Retrieved from http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3407200164.html
54. ש' גליק, **אור לאבל: להתפתחותם של קירי מנהגי אבלות במסורת ישראל מלאחר הקבורה עד תום השבעה**, אפרת תשנ"א.
55. יהודה בן ברזילי הברצלוני, **ספר העתים**, קרקוב תרס"ג, סימן קפ"א, עמ' 272.

נראה לנו אפוא, כי ה׳קדיש׳ נבנה כפיוט-מעטפת מסביב לליבה החשובה מאין כמוה של ״יהא שמיה״. אומר ה׳קדיש׳ פותח בתיאור גדולת שם ה׳ וקדושתו – בלי להזכיר את שם ה׳, והציבור מאשר את דבריו על-ידי עניית ״אמן יהא שמיה״. אומר ה׳קדיש׳ שב אפוא וממשיך בתיאור גדולת שם האל וקדושתו, והציבור מסיים באישור על-ידי עניית ״אמן״.

המוטיב הזה של ״זיכוי-הרבים״ על בסיס יומיומי – כחלק בלתי-נפרד מן התפילה בציבור שלוש פעמים ביום, היה בעל-חשיבות יתרה במיוחד במהלך התקופה הביזנטית בארץ-ישראל, שבה נאסר על הוראת-תורה, וממילא לא הושמעו דרשות, שבסופן ניתן היה לענות ״יהא שמיה״. התקופה הביזנטית, שהתייחדה, כזכור, בכתיבת פיוטים בעברית ובארמית בארץ-ישראל, נתברכה אפוא בפיוט אחד, ה׳קדיש׳, שנכנס לתוך מארג התפילה היהודי במגוון דרכים.

התקופה מסבירה גם את המוטיב העיקרי של ה׳קדיש׳, גדולת-שמו של האל. אלמלא נאסר לימוד-התורה בתקופה הביזנטית, ניתן היה להביא לענייה יומית של ״יהא שמיה״ – באמצעות אמירה במהלך-התפילה של משנה או ברייתא או של קטע תלמודי, שבסופו אפשר היה לומר ״יהא שמיה״ – בדומה לנהוג כיום בבתי-הכנסת לענין אמירתו של ׳קדיש דרבנן׳. אולם עקב האיסור ללמוד תורה – נראה סביר, כי פיוט ברוח-התקופה – זימן אפשרות לזכות את הרבים בעניית ״יהא שמיה״. יתרה מזו, וגם לענין זיכרון המקדש וחורבנו, אשר, לכאורה, נעדר מן ה׳קדיש׳: כזכור, הטקסט ״יהא שמיה״ נתקבל כנורמטיבי לענייה לאחר לימוד-תורה בתור טקסט, שנוצר על-ידי העם. כפי שראינו, יש מקום להניח, כי העם בחר בטקסט, שהזכיר לו ענייה עממית אחרת, שאיננה פסוק מקראי: ״ברוך שם כבוד מלכותו לעולם ועד״, שנאמרה, כזכור, ביום-הכיפורים על-ידי העם במקדש לאחר ההשמעות החוזרות ונשנות של השם המפורש על-ידי הכהן הגדול. ה׳קדיש׳, הממוקד בשמו של האל, הזכיר לעם את קדושת-שמו של האל בהקשר המיוחד של יום-הכיפורים במקדש ואת השתתפותו הפעילה של הציבור בטקס על-ידי ענייה חוזרת ונשנית של ״ברוך שם...״

5.3. מקום החיבור וההקדשה

הדיון על מטרות כתיבתו של ה׳קדיש׳ – מעלה, כי סביר להניח, שה׳קדיש׳ נתחבר בארץ-ישראל, אשר בה, כזכור, נאסר על לימוד-תורה ושבה נכתבו פיוטים בתקופה הביזנטית. כך סוברים Pool[56] ואלבוגן.[57] פרט לנסיבות ההיסטוריות, המעידות על כך, יש גם סיבות לשוניות להניח כן, ונדון בהן בקטע הבא.

ככלל – כל התפילות הקנוניות נקבעו בארץ-ישראל, וסביר להניח, שגם ה׳קדיש׳ זכה לכך כבר בתקופת-הסבוראים/ביזנץ. החיבור ״החילוקים שבין אנשי מזרח ובני ארץ-ישראל״,[58] שנכתב בתקופה הערבית, אבל התייחס לתקופת-הסבוראים – מונה 55 הבדלים בפסקים ובמנהגים שבין שתי הקהילות החשובות אז, וכלל אינו מציין את ה׳קדיש׳ כיסוד להבדלים בין הקהילות. יתר על כן, עם הכיבוש הערבי של בבל וארץ-ישראל גם יחד – רבו העולים מבבל לארץ, ואף נוסדו קהילות בבליות בארץ. לכן העברת ה׳קדיש׳ לבבל הייתה אפשרית, כפי שעברו התפילות,

56. Pool (footnote 2), pp. 20-24.
57. אלבוגן (לעיל הערה 32).
58. מרגליות (לעיל הערה 41).

המשנה, הברייתות והמדרשים.

הקנוניזציה של ה׳קדיש׳ הוסיפה רובד חדש לעידוד הרב, שנתנו חכמי-המשנה והתלמוד לעניית ״יהא שמיה״. מעתה חובה הייתה על הציבור ליצור את המסגרת, המאפשרת ענייה זו – באמצעות השמעת ה׳קדיש׳ בכל תפילה בציבור.

5.4. שפת-החיבור והמקורות למטבעות-הלשון שבו

ה׳קדיש׳ נכתב בארמית, אם כי, כפי שראינו לעיל, ״יהא שמיה״ היה בתחילת קיומו – בתקופה התנאית – טקסט מעורב ארמי-עברי.[59] Pool ציין בהקשר זה כי הארמית של ה׳קדיש׳ אינה זו של המוני העם בבבל או בארץ ישראל, אלא זו ששימשה את תרגומי המקרא (אונקלוס, ירושלמי ועוזיא), כלומר ״ארמית ספרותית״.[60] הבחירה בשפה הארמית ברורה לאור שפתו של הקטע העתיק והבסיסי ״יהא שמיה״, שנעטף על-ידי ה׳קדיש׳. ניתן להניח כי למרות השימוש ב״ארמית ספרותית״, לשונו של הפיוט/תפילה הייתה קרובה יותר להבנתם של מרב המתפללים מאשר השפה העברית של שאר התפילות הקנוניות. יש גם להניח כי הדבר סייע לאימוצה המהיר של התפילה.

קארל[61] ציין מטבעות-לשון מקראיים שונים, שעשויים היו לשמש את כותב ה׳קדיש׳ הראשוני (כלומר ׳חצי הקדיש׳ או ׳קדיש זוטא׳ או ה׳קדיש הקצר׳ – בכינוייו השונים) ומקצת מן התוספות, שנוספו לאחר מכן לגרסה הבסיסית הזו, המשותפת לכל סוגי ה׳קדיש׳:

1. **יחזקאל לח 23: והתגדלתי והתקדשתי,** ונודעתי לעיני גוים רבים, וידעו כי אני ה׳.
2. **שמואל א׳ יב 22:** כי לא יִטֹּשׁ ה׳ את עמו בעבור **שמו הגדול.**
3. **תהלים קלה 6:** כל אשר **חפץ ה׳ עשה**.
4. **נחמיה ט 5: ומרומַם על כל ברכה** ותהלה.
5. **איוב כה 1:** הַמְשֵׁל ופחד עִמּוֹ, **עֹשֶׂה שלום במרומיו.**

אולם נראה, כי בנוסף למטבעות-לשון מקראיים אלה – שולבו ב׳קדיש׳ מטבעות-לשון, ששימשו לתפילות-יחיד, שרווחו בארץ-ישראל מקדמת דנא, והועברו אף לבבל. זאת – על-פי המשתמע מן ״הדרשה מן ההר״ (Paternoster) ומתפילת רב יהודה בר-יחזקאל.

ה״דרשה מן ההר״ הנוצרית – מציעה תפילות-יחיד: ״לכן כך התפללו אתם: אבינו שבשמים, יתקדש שמך, תבוא מלכותך, יעשה רצונך״.[62] סביר להניח, כי הדרשה הזו במקורה נישאה בארמית, לשון העם דאז, אולם היא נרשמה ביוונית, שפת-כתבי-הקודש הנוצריים. Pool הציע את התרגום הבא מן היוונית בחזרה לארמית: אבוהון דבשמיא יתקדש שמיה רבא ימלך מלכותיה כרעותיה בעלמא״.[63] לדעתו,[64] ייתכן, שהמקור של תפילה זו הוא בתפילות איסיות.[65]

---

59. Pool (footnote 2), p. 15.
60. ראו גם אלבוגן (לעיל הערה 32).
61. קארל (לעיל הערה 2).
62. מתי ד', 9-11, וגם בלוקאס י"א.
63. Pool (footnote 2), p. 111.
64. Pool (ibid), pp. 21-24.

בגלל מרחק השפה, הזמן והדת – קשה להניח, כי הטקסט הספציפי הזה עמד ישירות לנגד עיני כותב ה׳קדיש׳, אולם, כאמור, התפילה הזו עשויה לשקף מטבעות-לשון של תפילות אישיות שרווחו בעם.

הרושם הזה מתחזק מתפילה אישית נוספת, המדווחת בתלמוד הירושלמי על אמורא בבלי, שגם אביו היה בבלי: ״רב יהודה בר-יחזקאל אמר: הכין הוה [כך היה] יחזקאל אבא מברך על ירידת גשמים: **יתגדל, יתקדש ויתברך ויתרומם שימך** מלכנו על כל טיפה וטיפה שֶׁאַתָּה נותן לנו״.[66] מסתבר, על-כן, כי מטבעות-הלשון של פתיחת הקטע הראשון והשלישי (לאחר ״יהא שמיה״) של ה׳קדיש׳ שימשו לתפילות-יחיד שונות מקדמת דנא ועברו גם מארץ-ישראל לבבל. ייתכן, ששילובן בקדיש שימש אמצעי מסייע לתפוצתה המהירה של התפילה.

5.5. מחבר ה׳קדיש׳

אין לנו כל ידיעה או אפשרות – לשער מי חיבר את ה׳קדיש הקצר׳, ואת ליבת ה׳קדיש׳, ומי קידש אותו. אולם בל יהא דבר זה מפליא, שכן אחד מאפיוניה של התקופה הביזנטית בארץ-ישראל, רדופת-הגזירות, הוא, שלא נותרו בידינו שמות של חכמים ומוסדות מרכזיים בתקופה זו.

תקופת הגאונים

הכיבוש הערבי אפיין תקופה זו, הן בארץ-ישראל והן בבבל. כיבוש זה אִפשר מעבר של אנשים ומסרים בין שתי הקהילות.

ארבע התפתחויות היו ל׳קדיש׳ בתקופת-הגאונים:

ראשית, כפי שכבר הוזכר מספר פעמים לעיל, התפילה מופיעה לראשונה כקָנונית, כלומר כמשובצת בתפילות-הציבור בבית-הכנסת, הן בארץ-ישראל והן בבבל;

שנית, מופיע לראשונה ׳קדיש׳ של בית-הקברות;

שלישית, מופיע פיוט בנוסח דומה ל׳קדיש׳ בעברית, ורביעית, שלוש תוספות ל׳קדיש הקצר׳: ׳קדיש אתחדתא׳, ׳קדיש דרבנן׳ ו׳קדיש תתקבל׳, הן בנות-התקופה.

ה׳קדיש׳ מופיע בשם זה לראשונה ב״מסכת-סופרים״,[67] שהיא חלק מסדרת ״מסכתות קטנות״, שנערכו, ככל-הנראה, בארץ-ישראל במאה השמינית, או בקהילה, שנהגה על-פי מנהגי-ארץ-ישראל, כמו דרום-איטליה.[68] בין-היתר, מפרטת המסכת, הלכות ומנהגים לגבי אמירתו של ה׳קדיש׳ במהלך התפילות בציבור בביהכנ״ס, כלומר ׳חצי קדיש׳ ו׳קדיש שלם׳. האזכור הראשון במסכת, בפרק ו׳, מציין: ״ואין אומרים קדיש וברכו פחות מעשרה, ורבותינו שבמערב אומרים אותו בשבעה... ויש אומרים אפילו בשישה״.

---

65. ראו גם קארל (לעיל הערה 2); היינימן (לעיל הערה 8), עמ' 120; אלבוגן (לעיל הערה 32), עמ' 2.

66. תעניות פ"א ה"ג. גרסאות דומות לתפילה זו של רבי יחזקאל – נמסרו גם ב**מדרש תהילים**, מהדורת ש' בובר, וילנא תרנ"א, י"ח, ט"ז, וב**דברים רבה**, מהדורת ש' ליברמן, ירושלים תשל"ד, פרשת כי תבוא. ראו היינימן (לעיל הערה 8), עמ' 42-43.

67. **מסכת סופרים** (לעיל הערה 3).

68. M.B. Lerner, 'The external tractates', In S. Safrai (ed.), **The Literature of the Sages**, 1: Oral Tora, Halakha, Mishna, Tosefta, Talmud, External Tractates, Assen 1987, pp. 367-409.

תהליך הקנוניזציה של ה'קדיש', במובן של הצורך במניין, היה אפוא הדרגתי. סוגי ה'קדיש', שנוצרו בתקופת הגאונים, נמצאו בגניזה הקהירית בסדר-התפילה של קהילת יוצאי ארץ-ישראל במאה ה-13 בפוסטאט, היא קהיר,[69] וכך – גם לגבי 'קדיש אתחדתא' ו'קדיש דרבנן' של בני-בבל במאה התשיעית.[70] טקסט מעורב, ארמי-עברי, של 'קדיש' על-ידי בני-ארץ-ישראל היה נהוג בקהילת צור במאות ה-11-12.[71]

במקביל, וקצת מאוחר יותר, מופיע טקסט מלא של ה'קדיש' לראשונה בחיבור בבלי, ב"סדר עמרם גאון", שנכתב במאה התשיעית.[72] טקסט ה'קדיש' שם הוא על-פי המקובל כיום בנוסח אשכנז (ללא התוספת "על ישראל" ל'קדיש' שלאחר לימוד-תורה). נוסחאות עתיקות נוספות של ה'קדיש' – תועדו על-ידי Telsner.[73]

ה'קדיש' בבבל בתקופת-הגאונים נאמר גם בטקס-הקבורה על-ידי שליח-הציבור, וזאת – לאחר אמירתו של 'צידוק-הדין' ובגלל אמירתו. "וכשמסיימין לקבור המת לאחר שאומר צידוק-הדין אומר השליח יתגדל ויתקדש שמיה רבא בעלמא דהוא עתיד לחדתא".[74]

יתר על כן, "ולומר קדיש בשורה בין אומרים צידוק-הדין ובין לא אומרים צידוק-הדין יפה הוא ואין איסור בכך".[75] אולם היו גם קולות הפוכים לאמירתו של 'קדיש' זה בבית-הקברות – בבבל של תקופת הגאונים: "ויש אנשים שאומרים קדיש זה אחרי קבורת המת, ואין זה מן העיקר".[76] להערכתו של מרגליות,[77] מקורו של מנהג אמירת צידוק-הדין היה בארץ-ישראל כבר בתקופת-האמוראים, אבל לאו דווקא באמצעותו של טקסט קבוע.

מדוע החל המנהג בבבל של תקופת-הגאונים (ואולי אף קודם-לכן בארץ-ישראל), שאומר הש"ץ 'קדיש' בבית הקברות לאחר אמירת 'צידוק-הדין'?

לא נמסרה לנו סיבת הדבר, אולם קארל[78] מעלה הסבר, העולה בקנה אחד עם המוטיבציה לזיכוי-הרבים, שציינו לעיל כאפשרית לעניין עצם חיבורו של ה'קדיש'. לאחר קבלת-דינו של הקב"ה באמצעות צידוק-הדין – צריך אדם לברך עליו, ככתוב באיוב (א 21) במצב דומה: "ה' נתן – וה' לקח, יהי שם ה' **מְבֹרָךְ**". ועל כך הוסיפו חז"ל במשנה: "חייב אדם **לברך** על הרעה – כשם **שמברך** על הטובה",[79] ובתלמוד: "כל מה דעביד רחמנא – לטב עביד" [כל מה שעושה ה' – לטוב עושה].[80]

---

69. ע' פליישר, 'לסדרי התפילה בבית-הכנסת של בני ארץ-ישראל בפוסטאט בראשית המאה השלוש עשרה', **אסופות: ספר שנה למדעי היהדות**, 7 (תשנ"ג), עמ' ריז-רס.
70. Danzig (footnote 18).
71. ע' פליישר, **תפילה ומנהגי תפילה ארץ-ישראליים בתקופת הגניזה**, ירושלים תשמ"ח.
72. עמרם גאון (לעיל הערה 4).
73. Telsner (footnote 6).
74. עמרם גאון (שם), עמ' קפ"ו-קפ"ז, הערה 71.
75. יוסף בן שמואל בונפילס, **תשובות גאונים קדמונים**, מהדורת ד' קסל, ברלין תר"ח.
76. סעדיה בן יוסף גאון, **סדור רב סעדיה גאון**, מהדורת י' דודזון, ש' אסף וי' יואל, ירושלים תש"א. על גרסאותיו של הסידור – ראו, למשל, נ' וידר, **התגבשות נוסח התפילה במזרח ובמערב**, ב, ירושלים תשנ"ח, עמ' 648-657.
77. מרגליות (לעיל הערה 41), עמ' 20-118.
78. קארל (לעיל הערה 2).
79. ברכות פ"ט מ"ה.
80. בבלי ברכות ס' ע"ב.

דרך ראויה ביותר לברך את ה' היא באמצעות האמירה: "יהא שמיה רבא מברך לעלם ולעלמי עלמיא". על-כן ה'קדיש', שאומר שליח-הציבור בטקס-הקבורה, נועד לזכות את הרבים על-ידי הענייה, המברכת את האל, כיאה לקבלת-הדין הציבורית בשעת-קבורה.

חשוב לציין, כי 'קדיש' בית הקברות, הנאמר על-ידי הש"ץ, הוא 'קדיש' על עצם האירוע של מוות בקהילה, כלומר זהו 'קדיש' קהילתי. זאת – בניגוד ל'קדיש' על השכול/האָבדן האישי/משפחתי, שנאמר על-ידי אבלים פרטניים על מותו של הנפטר; הקדיש השני נתקבל מאוחר יותר. במהלך מאות השנים האחרונות הוחלף ה'קדיש' הראשון, הקהילתי, על-ידי השני, האישי, ולפיכך האבלים אומרים 'קדיש' בבית-הקברות, ולא הש"ץ. במקורו היה לקהילה 'קדיש' על 'צידוק-הדין', כלומר אמירה על קבלת-המוות בברכה, ואילו אמירת ה'קדיש' על-ידי הפרט האבל – יש בה משום כפרה על המת, שגם בה יש זיכוי-הרבים, כפי שנראה להלן.

בבבל של תקופת-הגאונים הופיע גם מעין 'קדיש' שלישי הכתוב בעברית. זהו הפיוט "על הכל יתגדל ויתקדש וכו'", הנאמר עד היום בזמן הולכת-ספר-התורה בשבת מארון-הקודש לבימה על-ידי יהודי מרוקו, ולאחר הנחתו על הבימה – בנוסחי-אשכנז וספרד. המקור לתפילה זו מצוי ב"מסכת סופרים": "ועוד צריך לומר [על ספר תורה], על הכל יתגדל ויתקדש וישתבח ויתפאר ויתרומם ויתנשא ויתהדר ויתעלה ויתהלל ויתקלס שמו של מלך מלכי המלכים הקדוש ברוך הוא".[81] רב עמרם גאון קבע בסידורו, כי זהו 'קדיש' למתפלל תפילת יחיד![82]

ימי-הביניים

מעבר-הבכורה של הקהילות היהודיות מבבל לאירופה (אשכנז וספרד) הָחֵל מהמאה האחת עשרה – לווה בתהליך אטי ומתמשך של חדירה והתמסדות של אמירת 'קדיש' על-ידי אבלים בתקופת אבלותם בכל תפילות-הציבור, בדרך כלל יותר מפעם אחת בכל תפילה (למעט בתפילות-מנחה), בנוסף ל'קדיש' הנאמר בלוויה. Wieseltier[83] בספרו המונומנטלי סרק מקורות שונים להתפתחותו של מנהג זה.

להלן נציין אבני-דרך מרכזיות לתהליך, ונדגיש גם כאן את הממד של זיכוי-הרבים בעניית "יהא שמיה", ממד, שהחל את דרכו, כזכור, בתקופת-התנאים בדרכים שונות:

מופע ראשון, הקושר 'קדיש' עם אבלות, נרשם כבר בתקופת-הגאונים, אם כי מדובר ב'קדיש' של הש"ץ, כנראה, 'קדיש בתרא' (כפי שנקרא אז 'קדיש שלם' או 'קדיש תתקבל'): "החזן (=חזן) תפילה של מוסף הולך לו אחורי דלת של בית-הכנסת, או בפינת הכנסת, ומוצא שם (את) האבלים וכל קרובים, ואומר עליהן ברכה, ואחר כך אומר קדיש. ואין אומרים בעלמא דעתיד לחדתא, אלא על התלמיד ועל הדרשן".[84]

אזכור ראשון ל'קדיש' על-ידי האבלים עצמם – מופיע אצל רבנו תם, המתייחס לסבו, רש"י, ומדובר כאן על 'קדיש' בית הקברות, שעבר מאמירה על-ידי הש"ץ – לאמירה על-ידי אבלים: "בן נפטר כאן ד' ימים אחר מילתו... ופטר רש"י את אביו מלהתאבל עליו... ומלומר עליו

---

81. **מסכת סופרים** (לעיל הערה 3), פרק י"ד הלכה ו'.
82. לעיל הערה 71, סדר קריאת שמע וברכותיה שם. ראו גם Pool (footnote 2), pp. 19-20.
83. Wieseltier (footnote 6).
84. **מסכת סופרים** (לעיל הערה 3), פרק י"ט.

קדיש״.[85]

התפתחותה של חובת אמירת ׳קדיש יתום׳ – מיוחסת להרג, שנלווה למסעי-הצלב,[86] ובמיוחד – למהר״ם מרוטנבורג בן המאה השתים-עשרה.[87] התייחסות, אולי יחידה, לנושא על-ידי המהר״ם מרוטנבורג – נמצאה בפסקי-המהר״ם, שלוקטו בידי תלמידיו: ״כתב הר״מ נ״ע [הרב מאיר נשמתו עדן] **מצוה** לומר קדיש על אביו ואמו״.[88]

בן-התקופה, רבי אלעזר הגדול מוורמייזא, ״בעל-הרוקח״, מציין ב״סידור-הרוקח״ לגבי תפילת-ליל-שבת ותפילת-מוסף של שבת: ״ואחר כך אומר במה מדליקין והיתום אומר קדיש... אין כאלוקינו, פטום הקטורת, ועומד היתום ואומר קדיש״.[89]

אולם על כך מעיר מחזור ויטרי: ״וקדיש זה אינו אלא לחנך את התינוקות״.[90]

״בעל הרוקח״ והמהר״ם מרוטנבורג הם רבותיו של רבי יצחק מווינה, בעל ה״אור זרוע״, שחי במאה ה-13, המסַפר כלהלן: ״מנהגנו בארץ כנען [=אוסטרו-הונגריה] וכן מנהג בני-רינוס [=גרמניה], לאחר שיאמרו הציבור אין כאלוקינו עומד היתום ואומר קדיש. אבל בצרפת ראיתי שאינם מקפידים על כך מי שיאמר קדיש, אם נער יתום, או נער שיש לו אב ואם, וכמנהגנו מסתברא משום מעשה שהיה״.[91]

״המעשה שהיה״ הוא האגדה על רבי עקיבא, הפודה מהגיהינום בזכות אמירת ה׳קדיש׳, המופיעה ב״אותיות דרבי עקיבא״.[92]

רבי יצחק מקורביל, שחי בצרפת במאה ה-13, מצוטט על-ידי רבי בנימין זאב בן מתתיהו, שחי ביוון ושספרו פורסם לראשונה ב-1539 – כאומר: ״על דבר הקדיש של נוחי-נפש – צריך לאומרו י״ב חדש ועשרה ימים״.[93]

קארל[94] מציין, כי הטעם לאמירת ׳קדיש׳ על-ידי אבלים הוא משום התפיסה, שהמתים צריכים כפרה: מדרש ספרי בפרשת שופטים מציין: ״׳כפר לעמך ישראל אשר פדית׳ (דברים כא 8): ׳כפר לעמך׳ – אלו החיים, ׳אשר פדית׳ – אלו המתים, מלמד, שהמתים צריכים כפרה״.[95]

הרעיון הכללי של כפרת-בנים על אבותיהם מיוחס על-ידי תא-שמע[96] לתקופת-הגאונים. הרעיון הזה מופיע לראשונה בקשר ל׳קדיש׳ בשנת 1615 בספרו של רבי אברהם הורביץ ״יש נוחלין״: ״דקדיש זה אינו תפלה, שיתפלל הבן על אביו לפני ה׳ שיעלהו משאול, אלא זכות ומצוה הוא

---

85. **ספר הישר לר״ת**, מהדורת ש״ש שלזינגר, ירושלים תשי״ט, סימן ת״ל.
86. ל׳ צ׳רני וש׳ מייזליש, **קדיש: השפעתו על היהדות**, בן-שמן תשס״ח.
87. Wieseltier (footnote 6).
88. מאיר בן ברוך מרוטנבורג, **תשובות פסקים ומנהגים**, מהדורת י״ז כהנא, חלק ג: הלכות שמחות, ירושלים תשי״ז-תשל״ז, סעיף נ״ז.
89. אלעזר בן יהודה מורמיזא, **ספר הרוקח**, ירושלים תשל״ו.
90. שמחה בן שמואל מויטרי, **מחזור ויטרי**, מהדורת א׳ גולדשמיט, ירושלים תשס״ט, סימן ק״א. ראו גם י״מ תא-שמע, 'קצת ענייני קדיש-יתום ומנהגיו', **תרביץ**, נג (תשמ״ד), עמ׳ 559-568.
91. יצחק בן משה מוינה, **אור זרוע**, בני ברק תשי״ח, הלכות שבת חלק ב׳ דף י״א.
92. ראו גם תא-שמע (לעיל הערה 90).
93. בנימין בן מתתיהו, **שאלות ותשובות בנימין זאב**, ירושלים תשי״ט, על-פי דפוס ונציה 1539, סימן קס״א; ראו גם Wieseltier (footnote 6), pp. 442-445.
94. קארל (לעיל הערה 2).
95. **ספרי על ספר דברים** (לעיל הערה 23), פסקה ר״י, עמ׳ 244.
96. תא-שמע (לעיל הערה 90).

למת, כשבנו מקַדש (את) השם יתברך ברבים, והקהל יענה אחריו יהא שמיה רבא מברך".[97]

רעיון זה מבוסס על מאמר התלמוד: "ברא מזכי אבא, אבא לא מזכי ברא [בן מזכה אב, אב אינו מזכה בן], דכתיב ואין מידי מצילי".[98] שוב חוזר הרעיון של זיכוי-הרבים באמירת "יהא שמיה", והפעם – כיסוד, המועיל לכפרת-אב באמצעות בנו. ה'קדיש' עובר מהרבים (כפי שהיה 'קדיש' בית-הקברות בימי הגאונים) ליחיד – כמו בתקופות התנאים והאמוראים (עניית "יהא שמיה", שנהגה אז בקשר ללימוד-תורה), אבל לענין אבל ולא לענייה על תלמוד-תורה; התפיסה של כפרת-בנים על אבותיהם הביאה ליצירה של מספר מנהגים לאבלים קטנים.[99]

צ'רני ומייזליש[100] טוענים, כי 'קדיש'-האבלים הועבר מאשכנז לספרד על-ידי הרא"ש (=רבנו אשר), שהיה תלמידו המובהק של המהר"ם מרוטנבורג ועבר לספרד. אבל לא הרא"ש ולא בנו, רבי יעקב, "בעל הטורים", וכן לא האבודרהם, וגם לא הרמב"ם, אינם מזכירים 'קדיש אבלים'. המנהג פשט בקהילות-ספרד, כנראה, לאט, וכמנהג, ולא כהלכה. אזכור ייחודי של אמירת-'קדיש' על-ידי אבלים בספרד – מצוי בשו"ת הריב"ש [רבי יצחק בן ששת], שחי בספרד בין השנים 1326-1408: "ונהגו בספרד לומר קדיש דרבנן מי שמת אביו כל שנת אבלו",[101] ושם מזכיר גם את פסיקתו של המהר"ם, כי מצווה לומר 'קדיש' על אביו ואמו.

הפעם הראשונה, שמוזכר בה הביטוי 'קדיש יתום', היא על-ידי ר' יוסף קארו במאה השש עשרה ב"שולחן ערוך": "ויש מי שכתב על צד הקבלה שלא לחלוץ עד שאמר בהם כ"ח שלוש קדושות וארבע(ה) קדישים, דהיינו לאחר **קדיש יתום**, והכי נוהגים המדקדקים".[102]

קדיש-האבלים הועבר, כנראה, מספרד לצפון-אפריקה, אולי כבר לפני גירוש-ספרד, ומשם – לארץ-ישראל על-ידי ר' יוסף קארו.

סיכום

במאמר זה ניסינו להתוות רצף היסטורי להתפתחותו של טקסט ה'קדיש', להאדרת חשיבות אמירתו ולגיוון הרב של נסיבות אמירתו בבתי-הכנסת, בבתי-המדרש ובבתי-הקברות (איור 1). הנחנו, שהוראת-תורה הייתה קיימת בבתי-כנסת (כבבתי-מדרש) כבר בזמן המקדש, ואולי כבר אז נהגו העם לענות "אמן" או טקסטים שונים אחרים בסיום דרשות או שיעורים. לאחר החורבן נשתרשה בארץ-ישראל – אולי בעקבות נוהג בבית-מדרשו של רבי ישמעאל – עניית "אמן יהא שמיה" – כטקסט-תפילה יחידי, שמקורו בעם ובלומדי-בית-המדרש. סביר להניח, כי ענייה זו באה בעקבות ענייה קודמת של העם, אף היא באמצעותו של טקסט לא-מקראי: "ברוך שם" בתפילות-יום-הכיפורים בבית-המקדש. התנאים והאמוראים גם יחד, בארץ-ישראל ובבבל, הפליגו בחשיבות העניה של "יהא שמיה", לשמיא ולארעא גם יחד. חשיבות זו היוותה, לדעתנו,

---

97. א' הורביץ, **יש נוחלין**, ירושלים תש"ל, צד 35.
98. סנהדרין ק"ד ע"א.
99. ראו תא-שמע (לעיל הערה 90).
100. צ'רני ומייזליש (לעיל הערה 86).
101. יצחק בן ששת, **שאלות ותשובות בר ששת**, ווילנא תרל"ט, סימן קט"ו; ראו גם Telsner (footnote 6), p. 81.
102. קרו, יוסף בן אפרים, **שולחן ערוך אורח חיים**, ירושלים תשמ"ב, הלכות תפילין, סימן כ"ה.

את הסיבה המרכזית ליצירתו ולהתפתחותו הרב-גונית של ה'קדיש' בתקופות שלאחר מכן – מתוך מגמה לזכות את הרבים בעניית "יהא שמיה".

ה'קדיש הקצר', גרעין ה'קדיש', חובר, להערכתנו, בארץ-ישראל בתקופה הביזנטית, תקופה, שבה נאסרה קריאה והוראה של תורה, וזאת – כאפשרות לזכות את הרבים באמירת "יהא שמיה" שלא לאחר שמיעת דרשה. פיוט ה'קדיש' מפאר את שמו של הבורא בלי להזכירו – תוך זיכרון במשמע של עבודת-המקדש ביום-הכיפורים, שבה נאמר שמו המפורש של האל, והעם ענה בטקסט דומה ל"יהא שמיה". שמותיהם של רוב הפייטנים העבריים וכל הפייטנים בארמית בתקופה הביזנטית בארץ-ישראל – לא נודעו לנו, ועל-כן שם מחבר ה'קדיש' ושמות מקדשי התפילה לא נשתמרו. מקור הטקסט של ה'קדיש' הוא, כנראה, במטבעות-לשון של תפילות יחידים קדומות ובקטעי-פסוקים מקראיים.

לראשונה מופיע ה'קדיש' כתפילה קנונית וכאמירה לאחר לימוד-תורה – בתקופת הגאונים בארץ-ישראל ובבבל. בתקופת-הגאונים נתמסדה גם אמירתו של 'קדיש' על-ידי הש"ץ לאחר אמירה של 'צידוק-הדין' בלוויות בבתי-קברות, וזאת – על מנת לזכות את הרבים בציון ברכה לאל על-ידי עניית "יהא שמיה" כחלק מ'צידוק-הדין'. בתקופת-הגאונים הופיע גם טקסט דמוי-'קדיש' בעברית, אם כפיוט בהוצאת-ספר-תורה ואם כ'קדיש' ליחיד.

בימי-הביניים, כנראה, בעקבות מסעי-הצלב, העקובים מדם – החלה אמירת 'קדיש' על-ידי יחידים אבלים מתוך רצון לזכות את הרבים בעניית "יהא שמיה" – כחלק מכפרה על ההורים שנפטרו – באמצעות בניהם. ה'קדיש' הקהילתי-ציבורי של 'צידוק-הדין' בבית הקברות – הפך אף הוא לחלק מהאבל של יחידים.

Pool[103] מציין מטפורה לחשיבותו של ה'קדיש':

חז"ל קבעו במסכת אבות (פ"א מ"ב): "על שלושה דברים העולם עומד: על התורה, על העבודה ועל גמילות-חסדים". ה'קדיש' מסמל את שלושת יסודותיו אלה של העולם: "התורה", הלא הוא 'קדיש דרבנן'; "העבודה", הלא הם 'חצי-קדיש' ו'קדיש שלם' שבתפילה, הקרויה עבודת ה', ו"גמילות-חסדים", הלא הוא 'קדיש-יתום' הקשור ל"גמילות-חסד של אמת", כפי שנקרא הטיפול בנפטר.

באמירתם של 'קדישים' בתפילה ולאחר תלמוד תורה בביהכנ"ס – יש אפוא קידוש-שמו של ה' על הטובה – יחד עם קידוש שמו על הרעה על-ידי ה'קדישים' האישיים של האבלים.

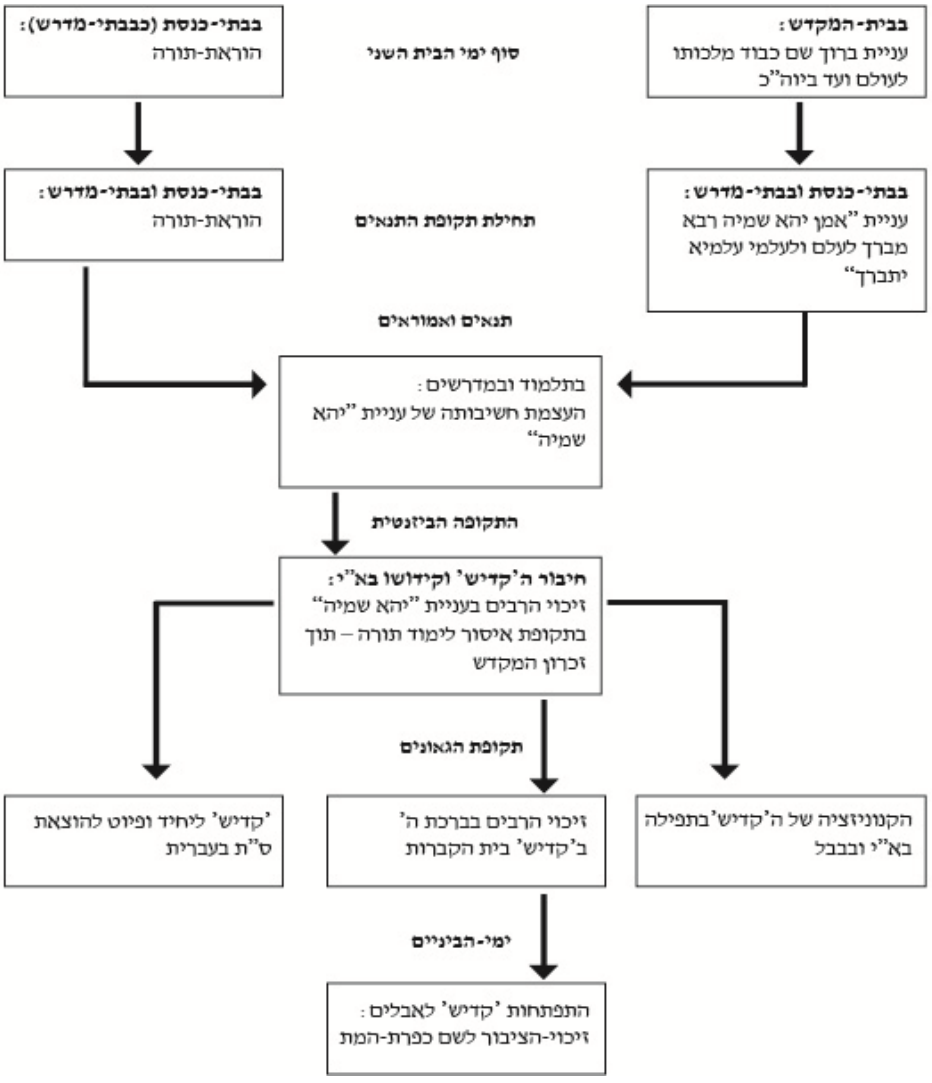
---

103. Pool (Footnote 2), p. 10.

לוח 1: שלבים בהתפתחות ה'קדיש'

התקופה	השלב	מקורות
ימי הבית השני (המאה הראשונה לפנה"ס)	הוראת-תורה בציבור	כתובת תאודוטוס
תנאים	1. ה'קדיש' אינו מוזכר במשנה ואינו תפילה קנונית	1. מגילה פ"ד מ"ג
	2. עניית "יהא שמיה" נוצרה ונתקבעה בארץ-ישראל לענייה לאחר הוראת דברי אגדה, ויש חשיבות רבה באמירתה	2. ילקוט שמעוני, משלי, פרק י"ד; ברכות ג' ע"א; ספרי דברים, פיסקא ש"ו; שבת קי"ט ע"ב
אמוראים	1. ה'קדיש' אינו מוזכר בתלמודים ואינו תפילה קנונית	
	2. עניית "יהא שמיה" לאחר הוראת דברי אגדה, וחשיבות אמירתה גדולה	2. ברכות כ"א ע"ב; שבת קי"ט ע"ב; סוכה ל"ט ע"א; סוטה מ"ט ע"א; ברכות נ"ז ע"א
ביזנטית	כתיבת ה'קדיש' וקידושו	אין מקורות ישירים לתקופה זו
גאונים	1. אזכור ה'קדיש' כתפילה קנונית:	
	1.1. בארץ-ישראל	1.1. מסכת סופרים
	1.2. בבבל	1.2. סדר עמרם גאון
	2. 'קדיש' בבית-הקברות	2. סדר רב עמרם גאון עמ' קפ"ו-קפ"ז; תשובות הגאונים קדמונים סימן קי"ח; סדר רב סעדיה גאון עמ' שנ"ח
	3. 'קדיש' בעברית	3. מסכת סופרים פרק י"ד הלכה ו'; רב עמרם גאון, סדר קריאת שמע וברכותיה
ימי-הביניים	התפתחות 'קדיש-האבלים' ('קדיש-יתום')	רבנו תם; המהר"ם מרוטנבורג; "בעל הרוקח"; ר' יצחק מווינה: "יש נוחלין"; "שולחן ערוך"

איור 1: התפתחות ה'קדיש'



הראל שפירא

לזיהויו של "ההוא סבא"

תקציר

בתלמוד הבבלי מופיעה כמה עשרות פעמים – דמות, המכונה בארמית "ההוא סבא", שתרגומה המילולי הוא "אותו זקן". הפירוש הרווח לזיהוי דמות זו הוא, שמדובר בזקן חכם, שהתלמוד לא מצא לנכון לציין את שמו, אך פירוש מפתיע, המובא לראשונה בדברי הגאונים, מזהה דמות זו עם אליהו הנביא.

בתחילת המאמר מוצגות אפשרויות שונות – בהתאם לשני הפירושים הללו.

נברר, מדוע אותה הדמות כונתה "ההוא סבא", והאם הדמויות, שפגשו אותה בסיפורים המובאים בתלמוד, זיהו אותה נכונה או לא.

החלק העיקרי של המאמר סוקר בהרחבה כמה סוגיות מהתלמוד ודברי פרשנים שונים – כדי לבדוק, אם אפשר להוכיח מהתלמוד עצמו איזה משני הפירושים צודק.

בסיום המאמר מובא פירוש מחודש, השולל את שני הפירושים הללו, ומוכיח, שהכינוי "ההוא סבא" מכוון לזקן כותי.

מילות מפתח: *ההוא סבא; אליהו הנביא; אותו זקן; כותי; חד סב; סבא; במה מדליקין; ההוא טייעא; ההוא מדרבנן; אשכחיה; סבאי – סביי.*

1. מי היא הדמות, המכונה "ההוא סבא"?

בתלמוד הבבלי מופיעה 43 פעמים דמות, המכונה "ההוא סבא". דמות זו מופיעה ב-37 אירועים עצמאיים ונפרדים זה מזה.[1]

דמות זו מופיעה החל מתקופתו של רבי עקיבא (דור רביעי לתנאים)[2] עד תקופתו של רב אשי (דור

1. הבדיקה נעשתה על-פי גירסת התלמוד שבפרוייקט השו"ת של אוניברסיטת בר-אילן ושבפורטל הדף היומי. אמנם, לפי דברי אלבק (ח' אלבק, **מבוא לתלמודים**, תל-אביב תשכ"ט, עמ' 476), מדובר ב-36 אירועים. עוד יש לציין, שבעבודה זרה יז ע"ב מופיע "חד סבא" ("ההוא יומא אירמס חד סבא"); בקידושין עא ע"א ובמנחות כח ע"ב מופיע "סבא" ("אמר שמואל משמיה דסבא"), וייתכן בהחלט, שניתן לקשור את דיוננו בעניין זיהויו של "ההוא סבא" אף אליהם.

2. על-פי סדר הדורות אצל מלמד (ע"צ מלמד, **אשנב התלמוד**, ירושלים תשמ"ב, עמ' 81-82). אמנם, לדעתו של אורנשטיין (א' אורנשטיין, **אנציקלופדיה לתארי-כבוד בישראל**, תל-אביב, תשי"ח, עמ' 883), הופעתו הראשונה היא רק החל מהדור החמישי של התנאים.

ששי לאמוראים).[3] דמות זו מופיעה הן בארץ ישראל והן בבבל.[4]

על-פי רוב, הוא מופיע כאישיות מוסרית נעלה ומלומד, מהולל בחוגי חכמי-ישראל, אולם שמו לא נתפרש לנו. מי הוא החכם הזה, המתגלה לפעמים באופן מסתורי בשעת צרה?[5]

בתשובה, שנשלחה לקירואן מרב שרירא גאון או מרב האי גאון – אנחנו מוצאים הד למסורת פרשנית – הנדחית בדברי המשיב – הסוברת, ש"ההוא סבא" הוא לא פחות מאשר אליהו הנביא:[6]

> ושש' (=וששאלת) כל היכא דאמרינן ההוא סאבא (=סבא), מאן הוא?
>
> כך ראינו, שאינו אדם ידוע, אלא זקן שתם שהיה נמצא באותה שעה, שהרי אתה מוצא, דאמרינן ההוא סבא על כמה דורות בהכל שוחטין: ר' שמעון בן אלעזר – שדריה ר' מאיר לאיתויי חמרא מבי כותאיי. אשכחיה ההוא ס[בא]. אמר ליה ושמת סכין בלועיך (בְּלֹעֶךָ – משלי כ"ג, ב) וגו'. ובהקומץ אתא ההוא סבא תנא ליה. וּבְאֵין מעמידין ובסוף אלו עוברין בפסח ובערב פסחים. ולא תעלה על דעתך שמא אליהו הוא, דאמרינן בבמה מדליקין: אמר להו ההוא סבא טיהר בן יוחי את הקברות, ובסופה יהב (רשב"י) ביה עינא ונח נפשיה.

מסורת פרשנית זו (ודחייתה) אף קיימת באופן מובהק בדברי בעלי התוספות:[7]

> י"מ דכל מקום שהוא מזכיר ההוא סבא הוא אליהו, ואי-אפשר לומר כן בפרק במה מדליקין (שבת לד ע"א) בעובדא דרבי שמעון בן יוחאי.[8]

בפרקים הבאים נדון בהבנות ובמשמעויות של שני הפירושים הללו, וננסה לבחון ולהתחקות על הרקע להיווצרות שני פירושים אלו.

2. מהי כוונת המסורת הפרשנית, ש"ההוא סבא" הוא אליהו הנביא?

תחילה עלינו לברר, מהי כוונת הדעה הפרשנית, ש"ההוא סבא" הוא אליהו הנביא.

שתי אפשרויות הבנה קיימות בכך:

אפשרות ראשונה היא לומר, שעורכי-התלמוד כינו את אליהו הנביא בכינוי "ההוא סבא", אך אליהו עצמו התגלה בפועל באירועים המתוארים בתלמוד, ללא "תחפושת".

אפשרות שנייה היא לומר, שעורכי-התלמוד שיקפו את המציאות נכוחה, ובאירועים אלו הרי

---

3. על-פי סדר הדורות שאצל אלבק (לעיל הערה 1).
4. 21 מהופעותיה של דמות זו הן בארץ-ישראל, 13 הופעות – בבבל, ומיקום שאר ההופעות לא ניתן לזיהוי ודאי.
5. ראו ש' פדרבוש, **בנתיבות התלמוד**, ירושלים תשי"ז, עמ' 78.
6. ראו ב"מ לוין, **אוצר הגאונים**, א: אוצר התשובות, ברכות ה ע"ב, חיפה תרפ"ח, עמ' 11.
7. תוספות חולין ו ע"א, ד"ה "אשכחיה ההוא סבא".
8. בנוגע לכינוי "חד סב" המופיע בתלמוד הירושלמי – ראו מה שכתבו מהר"א פולדא (בביאורו על הירושלמי ביכורים ב/ב), ויהודה ליב בארגעס (י"ל בארגעס, 'דברי יהודה', **המגיד**, 11, 2 (תרכ"ז), עמ' 13; 11, 39 (תרכ"ח), עמ' 309; 12, 9 (תרכ"ח), עמ' 69; 12, 25 (תרכ"ח), עמ' 197).

מסיבה כלשהי התגלה אליהו הנביא ב"תחפושת" כדמות סבא.[9]

אם האפשרות הראשונה היא הנכונה, לא מובן, מדוע עורכי-התלמוד השתמשו בעצמם פעמים רבות במקרים אחרים בתלמוד הבבלי, כאשר תיארו את הופעת אליהו הנביא – בשם אליהו עצמו, ואילו בחלק גדול אחר של המקרים כינוהו עורכי-התלמוד בכינוי "ההוא סבא".

אמנם, אפשר לבוא ולטעון, שמדובר בשכבות עריכה שונות של התלמוד:

עורך אחד כינה באופן עקבי ומוחלט את אליהו בשמו, ועורך אחר כינהו באופן עקבי ומוחלט בכינוי "ההוא סבא".

כמו-כן אפשר לטעון שהיה זה עורך אחד, ומסיבה כלשהי ראה לחלק בין המקרים, והיה לו קו מנחה מסוים, מתי לכנותו בכינוי "ההוא סבא", ומתי להזכירו בשמו, אליהו (וכך נראה בפרק הבא במאמרנו).

אך נראה לנו סביר יותר – וכך משתמע שהבינו כל יתר הפרשנים[10] (למעט שפירא, אשר נראה את דבריו בפרק הבא) – לדגול באפשרות השנייה:

כאשר אליהו הנביא הופיע ללא "תחפושת", אז עורכי-התלמוד כינו אותו בשם אליהו, וכאשר אליהו הנביא החליט להתגלות מסיבה כלשהי בדמות סבא, אז עורכי-התלמוד, בהתאם לכך, כינו אותו "ההוא סבא". לפי הבנה אפשרית זו נתנהל במהלך מאמרנו.

3. מדוע מופיע "ההוא סבא" בשם זה ולא בשמו האמיתי?

פרק זה נחלק לשני חלקים:

תחילה נברר, כיצד השיטה, הגורסת כי "ההוא סבא" הוא אליהו הנביא – מתמודדת עם השאלה, שהצגנו בכותרת לפרקנו, ואחר כך נברר, כיצד השיטה הגורסת, כי "ההוא סבא" אינו אליהו הנביא – מתמודדת עם שאלה זו.

לסוברים, ש"ההוא סבא" הוא אליהו הנביא

שפירא[11] סובר כאפשרות הראשונה, שהצגנו בפרק הקודם. לדעתו, "ההוא סבא" זהו רק כינוי ספרותי לאליהו הנביא, כינוי שנתנו לו עורכי-התלמוד, ואילו באירועים שהתרחשו במציאות – אליהו הנביא התגלה בלי שום "תחפושת".

בהתאם לכך צריך הוא להתמודד עם השאלה, מדוע בחלק מן המקרים בתלמוד – אליהו הנביא

---

9. ואף פה אנו יכולים להתלבט בין שתי אפשרויות: אפשרות ראשונה היא, שבאירועים, אשר בהם הופיע "ההוא סבא", ידעו הנוכחים במהלך אירועים אלו, שהסבא שלפניהם הוא אליהו הנביא, אלא שזכו לראותו רק בדמות סבא, ולא בדמותו המקורית של אליהו הנביא. אפשרות שנייה היא, שבאירועים אלו הנוכחים באירועים לא ידעו כל עיקר, שהסבא שלפניהם הוא אליהו הנביא, אך לפני עריכת האירועים בתלמוד הבבלי ותיעודם – התגלה הדבר לעורכי-התלמוד, ועל כן כינוהו בביטוי המיוחד "ההוא סבא", שייחדוהו לאליהו הנביא, כאשר הוא הופיע בדמות סבא. [ובדברי קונפורטי (ג' קונפורטי, 'יסוד עולם', **ספונות: מחקרים ומקורות לתולדות קהילות ישראל במזרח**, ג, יח (תשמ"ה), עמ' 267) – מצאנו דרך, הקרובה לאפשרות השנייה, שכתב: "יש שמתדמה לו לזקן ולא ידע בו שהוא אליהו רק (=אלא) כשנסתלק הימנו"].

10. לדוגמה: ש' אלגאזי, **גופי הלכות**, אזמיר ת"מ, אות קסו, עמ' לב ע"ב-ל"ג ע"א; קונפורטי (לעיל הערה 9).

11. ראו צ"א שפירא, **מגיד תעלומה: על מסכת ברכות**, בני-ברק תשס"ג, עמ' סג-סד.

קיבל את הכינוי הספרותי "ההוא סבא", ולא כונה כביתר המקומות – בשמו, אליהו.

שפירא ענה על כך וכתב, שהטעם לכינוי הספרותי הזה הוא, שכאשר אליהו הנביא מוזכר במקום שאינו לטובה, אז אין מזכירין שמו בפירוש, אלא משתמשים בכינוי, כגון "ההוא סבא".

אמנם, נראה לנו די בבירור, לאחר שעברנו ובדקנו את כל הופעותיו של "ההוא סבא" בתלמוד, שאין השערה זו עומדת כל-עיקר במבחן-המציאות.

באפשרות השנייה, שהצגנו בפרק הקודם – נראה, שכל יתר הפרשנים דוגלים, כאמור, בדעה, שכאשר מוזכר בתלמוד "ההוא סבא", הרי שאליהו הנביא הופיע בפועל במקומות אלו ב"תחפושת" כדמות סבא.

בהתאם לכך יש צורך לבאר, מדוע אליהו הנביא התגלה בחלק מן המקרים המתוארים בתלמוד בדמות "ההוא סבא", ולא התגלה, כביתר המקומות בתלמוד, כמות שהוא וללא "תחפושת".

כתב על כך אלגאזי,[12] שלדעת הסוברים, ש"ההוא סבא" הוא אליהו הנביא, הסיבה לעובדה, שהוא התגלה לעתים בדמות "ההוא סבא" ולא התגלה כמות שהוא, מכיוון שבאותן הפעמים לא הייתה זכות לרואים אותו, ולכן אף-על-פי שהיה אליהו הנביא מתגלה להם, הוא לא היה נגלה בדמותו, אלא היה נגלה בצורת זקן אחד, ולא היה מגלה להם, שהוא אליהו הנביא.

הסבר נוסף מובא בדברי קונפורטי,[13] שכתב ש"כל חד וחד לפום מעלתו": יש כאלו שהיו בדרגה גבוהה, ועל כן זכו לגילוי אליהו ממש כפשוטו, ויש שהיו בדרגה נמוכה יותר, ולכן זכו לגילוי אליהו הנביא רק בדמות "ההוא סבא".

לסוברים, ש"ההוא סבא" הוא לא אליהו הנביא

דעה זו סוברת, שמדובר בכינוי שניתן לאיש זקן (וחכם).[14] לדעה זו ודאי לא מדובר בדמות אחת יחידה בלעדית, שקיבלה את הכינוי הזה, שהרי דמות זו מופיעה במשך דורות רבים.[15] כל פעם שהייתה דמות, שהצדיקה את קבלת הכינוי "ההוא סבא", הרי היא כונתה כך. (כמובן, לעומת זאת, לסוברים, ש"ההוא סבא" הוא אליהו הנביא, ודאי, שאין הפתעה בכך שאליהו הנביא התגלה במקומות ובזמנים שונים).

אך יש מקום לשאול: מדוע התלמוד לא מכנהו בשמו, אלא מסתפק בתיאור "יבש", שמשמעותו "אותו זקן"?[16]

אורנשטיין[17] טוען, שהביטוי "ההוא", שבא פעמים הרבה בש"ס בצמוד לשם תואר מסוים (כגון ההוא סבא, ההוא ינוקא, ההוא כובס ועוד) – מעיד, שאותו הנעלם והמסתתר בשם המוסווה (סבא, ינוקא, כובס ועוד), היה ידוע ומוכר בציבור, וברור, שגם שמו האמיתי היה ידוע לחכמים.

---

12. ראו אלגאזי (לעיל הערה 10).
13. ראו קונפורטי (לעיל הערה 9).
14. על-פי פדרבוש (לעיל הערה 5). וכך גם דעתו של ח"י קהוט (נתן בן יחיאל, **ספר ערוך השלם**[2], מהדורת ח"י קהוט, וינה תרפ"ו, ערך סב).
15. בדיקת ההופעות של "ההוא סבא" בתלמוד מצביעה על כך שהוא מופיע בדורות שונים, מתחילת תקופת האמוראים ועד סופה.
16. "ההוא"=אותו, "סבא"=זקן (מתוך ע"צ מלמד, **מלון ארמי-עברי לתלמוד בבלי**, ירושלים תשנ"ב).
17. ראו אורנשטיין (לעיל הערה 2), עמ' 853-854, 884.

עם זאת, העלימו את שמו מסיבות, הידועות להן ובלתי-ידועות לנו. אורנשטיין שיער, שהסיבות העיקריות, שהניעו את עורכי-התלמוד להעלים את שמו, הן פוליטיות או מוסריות:

סיבות פוליטיות – היינו, מפאת השלטון העוין, שעקב ובלש אחרי מעשי החכמים ונאמנותם לשלטון. ומשום-כך היה צורך בזהירות-יתר לשמור בסוד שמות של חכמים מסוימים, שמעשיהם ודיבוריהם היו עלולים לעורר חשד מסוים אצל השלטון.

סיבות מוסריות – היו אנשים, שהיה להם יד ושם בתורה, אולם מעשיהם לא היו נאים, ולכן לא נזכרו שמותיהם – כדי לכסות על ידי כך על מעשי-חכמים שאינם מהוגנים.

פדרבוש[18] שיער, שהנימוק לעילום-השם הוא בגלל מידת הענווה: לדעתו, לפעמים הסתירו את שמותיהם, משום שלא רצו להתגאות בתורתם ובחכמתם, ומה שנשאר מהלכותיהם ושמועותיהם בספרות התלמודית – נמסר בצורה אלמונית.

אמנם, לדעתנו, נראה לבאר ביאור פשוט יותר את הסיבה להעלמת שמו האמיתי של אותו זקן: כנראה, הסיבה היא, פשוט, כי אין צורך ותועלת בכך. בכל האירועים, שמוזכר בהם "ההוא סבא". מדובר, כנראה, בזקן סתמי, שהזדמן במקרה לבית-המדרש וכדומה, והוא לא היה חכם ידוע ומפורסם – כמו התנאים והאמוראים המצוינים בשמם.[19]

בנוסף ל"ההוא סבא" – יש בתלמוד הבבלי עוד צירופים רבים של "ההוא", המופיעים פעמים רבות, כגון ההוא גברא, ההוא מדרבנן, ההוא כובס, ההוא טייעא, ההוא צדוקי, ההוא תלמידא, ההוא סמיא, ההוא מינא, ההוא ארמאה, ההוא נכרי, ההוא פילוסופא, ההיא סבתא, ההיא איתתא: כשם שבכל המקרים הללו לא ראה התלמוד צורך ותועלת בציון שמם, ולכן לא טרח לציינם בשמם, כך, לדעתנו, הוא הדין בעניין "ההוא סבא".

ונציע השערה נוספת: יהודה ליב בארגעס[20] כתב על הכינוי "ההוא מרבנן", ש"הוא תלמיד חכם, אשר מסדרי הגמרא שכחו (את) שמו".

אולי אפשר בדרך זו אף להציע, שזו הסיבה לכינוי "ההוא סבא", המופיע לרוב בבבלי, היינו, שמדובר בתלמיד חכם מבוגר ובא בימים, שמסדרי הגמרא שכחו את שמו, ועל כן כינוהו בכינוי "ההוא סבא".

4. הוכחות ש"ההוא סבא" הוא אליהו הנביא

סביר מאוד, לכאורה, להניח, שכל לומד תלמוד ממוצע, שלא שמע על המסורת הפרשנית שהצגנו קודם, אשר ייתקל בכינוי "ההוא סבא" בתלמוד, לא יעלה על דעתו, שמדובר באליהו הנביא.

אכן זו היא גם הנחת-היסוד בפרק שלפנינו.

הנחת-היסוד היא, שאם אין קבלה ברורה בידינו, ש"ההוא סבא" הוא אליהו הנביא, הרי, פשוט, ש"ההוא סבא" הוא כתרגומו "אותו זקן".

---

18. ראו פדרבוש (לעיל הערה 5), עמ' 78. כך משתמע בוודאות מדבריו שם.

19. לפי דרך פרשנית זו אף נבאר, שמשמעותה של ה"א הידיעה המופיעה בתחילת הכינוי "ההוא סבא", אינה כמו היידוע הרגיל, אשר מַפנה לדבר ידוע ומפורסם, ובמקרה שלנו מַפנה כלפי סבא ידוע ומפורסם (כביאורו של אורנשטיין), אלא כאן מדובר ביידוע הקטפורי, אשר בו ה"א הידיעה מצביעה קדימה אל מה שיבוא (כגון: האיש, העומד שם בפינה).

20. ראו י"ל בארגעס, **המגיד**, 12, 25 (תרכ"ח), עמ' 197.

כיוון שכך, המוציא מחברו עליו הראָיה, ולכן ננסה למצוא בפרק שלפנינו הוכחות וסימוכין לסברה, ש"ההוא סבא" הוא אליהו הנביא.

להלן נציג הוכחה אחר הוכחה, ונראה, אם אפשר לדחות את ההוכחות, וכיצד.

הוכחות מהסוגיה בחולין ו ע"א ודחייתן

בסוגיה במסכת חולין, אשר מובא בה, שגזרו על כותים ועשאום כעובדי כוכבים גמורים, מובא:

> ומ"ט גזרו בהו רבנן?
>
> כי הא דר"ש בן אלעזר – שדריה ר"מ לאתויי חמרא מבי כותאי.
>
> אשכחיה ההוא סבא. א"ל ושמת סכין בלועך, אם בעל נפש אתה (משלי כג, ב).
>
> הלך ר"ש בן אלעזר וְסָפַר דברים לפני ר"מ, וגזר (ר' מאיר) עליהן.

געזונדהייט[21] טען, שמסוגיה זו ישנן שתי הוכחות, ש"ההוא סבא" הוא אליהו הנביא, ונראה לנו, שאפשר לדחות בקלות את שתי הוכחותיו, כדלהלן:

ההוכחה הראשונה

געזונדהייט טען, שמהעובדה, שבסוגיה זו לא הוזכר כלל, שרבי שמעון בר-יוחאי אמר ל"ההוא סבא", שהוא הולך ליקח יין מן הכותים, אלא רק נאמר, שכשהלך רבי שמעון בר-יוחאי ליקח יין מבין הכותים, מצא אותו "ההוא סבא" והמליץ לו בחום שלא לקחת מהם יין.

ומניין ידע "ההוא סבא" – אם אכן היה אדם רגיל – שרבי שמעון בר-יוחאי הולך ליקח יין מבין הכותים? אלא ודאי, ש"ההוא סבא" שבסוגיה זו לא היה זקן, בן-אנוש רגיל, אלא היה אליהו הנביא, ודברים הנסתרים מאתנו – גלויים הם לפניו, ולכן הוא ידע, שלמטרה זו של לקיחת יין מן הכותים – הולך רבי שמעון בר-יוחאי.

דחיית ההוכחה

ייתכן, שרבי שמעון בר-יוחאי כן אמר ל"ההוא סבא", שהוא הולך ליקח יין מן הכותים, אלא שעורך התלמוד לא ראה צורך לציין בפרוטרוט את כל מכלול הנתונים (השוליים) שאירעו בפועל, ואף נתון זה – בכללם.

כמו-כן, אף אם נאמר, שעורך-התלמוד תיאר במדויק את אשר התרחש, ובאמת רבי שמעון בר-יוחאי לא אמר ל"ההוא סבא" להיכן הוא הולך, אף-על-פי-כן ייתכן, שמתוך הקשר הסיטואציה באירוע הנ"ל – כל יהודי, שהיה נוכח שם, היה מבין להיכן ולשם-מה הלך רבי שמעון בר-יוחאי. לפיכך אין שום מקום לטעון ולהוכיח מכאן, ש"ההוא סבא" היה אליהו הנביא.

ההוכחה השנייה

געזונדהייט טען, שמסוגיה זו רואים בבירור, ש"ההוא סבא" הוא אליהו הנביא – בגלל העובדה, שסמכו עליו לחשוש ממעשי-הכותים, וגזרו עליהם, שייחשבו כעובדי כוכבים גמורים. אילו היה זה סתם זקן, שהיה מדבר כנגד הכותים, לא היו מייחסים חשיבות לדבריו, אך מכיוון שאותו זקן היה אליהו הנביא בכבודו ובעצמו, לכן סמכו על דבריו והסיקו את המסקנות הנכונות כלפי

---

21. י' געזונדהייט, **תפארת יעקב: ...חידושים על מסכת חולין**, א, ירושלים תש"ל, עמ' 38.

הכותים.

דחיית ההוכחה

גם הוכחה זו מבוססת על יסוד רעוע ביותר: אין הכרח להיות אליהו הנביא – על מנת לומר דעה הגיונית ומשכנעת. אם "ההוא סבא" איננו אליהו הנביא, אין זאת אומרת, שהוא זקן עם-הארץ; ייתכן בהחלט, שמדובר בדמות תורנית בעלת מעמד מכובד, שבעקבותיה גזר רבי מאיר על הכותים, שייחשבו כעובדי-כוכבים גמורים.

יתר על כן, בהמשך הסוגיה שם מובא מיד בסמוך הקטע הבא, אשר נראה, שמפריך לחלוטין את ההוכחה השנייה:

> מאי טעמא?
>
> אמר רב נחמן בר יצחק דמות יונה מצאו להן בראש הר גריזים, שהיו עובדין אותה, ור"מ – לטעמיה, דחייש למיעוטא, וגזר רובא אטו מיעוטא.

התלמוד שואל "מאי טעמא". משמעות השאלה היא, מה הטעם, שרבי מאיר גזר על הכותים. מוכח מכאן, שרבי מאיר לא הסתמך באופן מוחלט על דברי "ההוא סבא", אלא דברי "ההוא סבא" רק עוררו ושימשו כקטליזטור לרבי מאיר לחקור את מעשי-הכותים, עד שמצא שהיו עובדים לדמות יונה, ואז, ורק אז, גזר עליהם רבי מאיר. אם "ההוא סבא" היה לא אחר מאשר אליהו הנביא, וכי לא היה די בכך – כדי לשכנע את רבי מאיר לגזור על הכותים?[22]

הוכחה מהסוגיה בשבת כג ע"ב ודחייתה

בסוגיה במסכת שבת, העוסקת בעניין הדלקת נרות שבת, מובא:

> דביתהו דרב יוסף הות מאחרה ומדלקת לה.
>
> אמר לה רב יוסף: תניא לא ימיש עמוד הענן יומם ועמוד האש לילה (שמות יג, כד). מלמד, שעמוד ענן משלים לעמוד-האש ועמוד-האש

22. אמנם ניתן לדחות את דברינו ולומר, ש"לא בשמים היא", ואין להסתמך על מסר משמים. אף-על-פי שר' מאיר קיבל מסר ברור וחד-משמעי מאליהו הנביא, הוא לא הסתמך באופן מוחלט על דבריו ודרש וחקר את הדבר היטב. תפקידו של אליהו הנביא היה לעורר את רבי מאיר לפעול, כיוון שמסתבר, שלולא אליהו הנביא – לא היה רבי מאיר קם פתאום ופועל בעניין הכותים. למען מטרה זו – לעורר, אך לא לפסוק – בא אליהו הנביא.
כמו-כן ניתן לומר, שאכן רבי מאיר הסתמך על דברי אליהו הנביא לחלוטין, אך התלמוד מבהיר לנו מה הוא טעמו של אליהו הנביא, לאחר שכבר ראינו וקיבלנו את הדין, שהביא לנו אליהו הנביא.
עוד ניתן בכלל לומר, על-פי דיוק סביר ביותר בלשון הסוגיה, שאליהו הנביא כלל לא הורה לאסור ולגזור על הכותים מעיקר הדין, אלא רק ממידת-חסידות לחסידים ובעלי-נפש, ואילו התלמוד מבאר לאחר מכן, מדוע רבי מאיר ראה לגזור מעיקר הדין ולכולי עלמא.
גם עוד ניתן לדחות את דברינו: ייתכן, שיש כאן שתי שכבות עריכה שונות של הסוגיה. ייתכן, שהקטע הראשון שהבאנו ("ומ"ט... עליהן") הוא מהשכבה הראשונה של הסוגיה, ו"ההוא סבא" הוא אכן אליהו הנביא, ואילו מאוחר יותר נוספה שכבה שנייה ("מאי טעמא... מיעוטא"), שהעורך שלה לא הבין/ידע/הסכים, ש"ההוא סבא" הוא אליהו הנביא, ואשר על כן ראה צורך לברר, מה הטעם, שגזרו על הכותים, שהרי לדעתו, לא ייתכן, שסתם כך סמכו על זקן אנונימי וגזרו על הכותים.
עוד ניתן לטעון, ששתי השכבות הללו לא נוצרו זו על גב זו, אלא הן שני קטעים נפרדים ועצמאיים, המשקפים מסורות שונות לחלוטין מדוע ובעקבות מה גזרו על הכותים, ואילו עורך הסוגיה שלפנינו צירף אותם וקישר אותם זה לזה, ובטעות. [אמנם, על דרך זו ניתן אף לטעון, שעורך הסוגיה נהג כראוי, וביאורנו לסוגיה הוא המוטעה. ייתכן, שהעורך הביא שני מקורות שונים וחולקים, המבארים מה הטעם, שגזרו על הכותים, ושני מקורות אלו פותחים במילים "מאי טעמא" ומתייחסים לתחילת הסוגיה, לאותה נקודת-מוצא, ולא כמו שביארנו, כמו שנראה בפשטות בהבנת הסוגיה, שהקטע השני מבאר את סיום הקטע הראשון שקדם לו]. מכל מקום, סוף-סוף המוציא מחברו עליו הראָיה, והוכחה מוחלטת מסוגיה זו, ש"ההוא סבא" הוא אליהו הנביא – אין לנו כאן.

משלים לעמוד הענן.

סברה לאקדומה,

אמר לה ההוא סבא: תנינא, ובלבד שלא יקדים ושלא יאחר.

ה"שפת-אמת"[23] טען, שאפשר להתרשם מסוגיה זו, ש"ההוא סבא" הוא אליהו הנביא:

בסוגיה מבואר, שאשתו של רב יוסף רק סברה וחשבה בלבה להקדים את שעת הדלקת נרות שבת, ועדיין לא עשתה מעשה זה בפועל, ומיד בא "ההוא סבא" ואמר לה, שֶׁאַל לה לעשות כן, שהרי שנוי בברייתא, שאין להקדים כל כך את שעת ההדלקה.

ומניין ידע "ההוא סבא" את אשר חשבה בלבה לעשות?

מסתבר, ש"ההוא סבא" הוא אליהו הנביא, וביכולתו לדעת – מה שאין זקן רגיל מסוגל לדעת – את אשר בלב האנשים. לכן אף מובן לדעתו של ה"שפת אמת", מדוע רב יוסף, בעלה, שלא חשש וכן העיר לה על טעותה, כאשר איחרה בפועל את שעת ההדלקה, לא העיר לה על כוונתה להקדים את שעת ההדלקה, כיוון שטרם עשתה מעשה, והוא לא היה יכול לדעת את אשר חשבה בלבה.

דחיית ההוכחה

וייס[24] דחה את דברי ה"שפת-אמת", שהסתמך על כך שהמילה "סברה" הכוונה למחשבה גרידא – באמצעות דברי הגמרא הבאים בברכות ח ע"ב:

> רב ביבי בר אביי סבר לאשלומינהו לפרשייתא דכולא שתא במעלי יומא דכפורי.
>
> תנא ליה חייא בר רב מדפתי: כתיב ועניתם את נפשתיכם בתשעה לחדש בערב... (ויק' כג, לב).

מקטע זה מתבאר ביאור חד-משמעי, ש"סבר" אינו מחשבה בלבד, שהרי רב ביבי בר אביי אינו קורא מחשבות אדם, אלא על כורחנו, "סבר", היינו שחשב, ואף אמר בקול, שבדעתו לעשות כן.

הוכחה לשונית ודחייתה

לדעתו של הרב שמואל ן' חביב,[25] הלשון "אשכחיה" גרמה להיווצרות הדעה הפרשנית, הסוברת ש"ההוא סבא" הוא אליהו הנביא:

> לישנא דאשכחיה קשיתינהו לפרושי כך, משום דר"ל דכעין מציאה פתאומית מצאו אותו סבא, ואי בכל זקן מיירי, לא שייך האי לישנא, ואין זה כי אם באליהו שהוא מלאך, דאף אין איש שם כהרף-עין נמצא לפניו.

אפשר אף להמשיך ולהרחיב כיוון זה ולטעון, שלא רק הלשון "אשכחיה" גרמה להיווצרות פירוש זה, אלא כל סוגי הלשונות, המוזכרים בעניין הופעותיו של "ההוא סבא" בתלמוד, המורים על

---

23. יא"ל אלתר, **שפת אמת על הש"ס**, א, ירושלים תשנ"ו, שבת כג ע"ב, עמ' 71.
24. ד"י וייס, **ספר מגדים חדשים: חידושים ובירורים, הערות והארות על מסכת שבת**, ירושלים תשנ"ב, עמ' ע.
25. דעתו הובאה אצל קונפורטי (לעיל הערה 9), עמ' 47.

פתאומיות והפתעה (כגון "פגע ביה", ואולי אף "אתא"), מוליכים להיווצרותו של פירוש זה.[26]

דחיית ההוכחה

הלשון "אשכחיה" מצויה פעמים רבות מאוד בתלמוד, כשמדובר באיש פלוני, שמצא איש אלמוני, כגון רבינא אשכחיה למר בר רב אשי (ברכות לו ע"א), ועל-כן אין מקום לבוא ולטעון, שלשון זו ייחודית לדמות על-אנושית המגיחה במפתיע (וכך גם בנוגע ללשונות "פגע ביה" ו"אתא").[27]

הוכחה עניינית מאופי פעילותו ודחייתה

בחלק ניכר מהופעותיו של "ההוא סבא" בתלמוד הבבלי נוצר הרושם, שאכן מדובר בדמות חריגה ומיוחדת. בחלק גדול מאוד מהמקרים, שהוא מופיע בהם, הוא בא לפתור בעיה הלכתית (בדרך כלל באמצעות הבאת מקור תנאי), ובחלק מן המקרים הוא בא לבאר דעות לא מובנות; לפעמים הוא בא לתרץ קושיות, ולעתים הוא בא לבטא רעיון דתי, מוסרי או רוחני. בדרך כלל, הרושם בהרבה מהופעותיו הוא, שהוא בא ל"הציל" את המצב, ובחלק מן המקרים הוא אף מגיח ומופיע פתאום לשם כך.

כל הדברים הללו בודאי יוצרים ומחזקים את הרושם, ש"ההוא סבא" הוא אליהו הנביא.

דברים ברוח זו כתב פדרבוש:[28]

> על-פי רוב הוא מופיע כאישיות מוסרית נעלה ומלומד, מהולל בחוגי חכמי-ישראל... מתגלה לפעמים באופן מסתורי בשעת צרה...

דחיית ההוכחה

אם הייתה לנו רק הוכחה זו, סביר, שלא היינו מעלים על דעתנו לפרש, שמדובר באליהו הנביא. בסך-הכל יש כאן רק יצירת רושם קל, שמדובר בדמות מיוחדת. אפשר לטעון בנקל, שכל דמות סמכותית תורנית יכלה לעמוד בהצלחה בקריטריונים אלו, ועל כן אפשר בהחלט לטעון, שמכאן ליתא ראיה.

הוכחה ממשמעות הכינוי עצמו ודחייתה

לרנר[29] בדיונו בתואר-הכינוי 'אבא' הצמוד לעתים לאליהו ("אבא אליהו") כותב:

> ...לא קשה לשער שתואר-כינוי זה (אבא אליהו) ניתן לאליהו הנביא עקב זקנותו המופלגת. יש לזכור שאליהו הנביא לא מת (השווה מל"ב ב: יא), ולפיכך אין לך איש מאישי המקרא המצטיין בזקנה מופלגת, והמופיע בהזדמנויות שונות בימי חז"ל, כאליהו הנביא. זוהי כנראה גם דעתם של המפרשים האלמונים ששיטתם הובאה בתוספות... לפחות בדמיון

---

26. ארבע פעמים נאמר בתלמוד "אתא ההוא סבא", פעמיים נאמר "אשכחיה ההוא סבא", ופעם אחת נאמר "פגע ביה ההוא סבא".
27. וכך דחה בפשטות קונפורטי (לעיל הערה 9), עמ' 47-48.
28. ראו פדרבוש (לעיל הערה 5), עמ' 78.
29. ראו מ"ב לרנר, 'לחקר הכינויים והתארים: א: אבא', מ"ע פרידמן ומ' גיל (עורכים), **מחקרים במדעי היהדות** (תעודה, ד), תל-אביב תשמ"ו, עמ' 108-109.

> העממי נתפס אליהו הנביא בהתגלויותיו השונות כמי שמופיע 'בדמות חד סב'. ייתכן, אפוא, שתואר-הכינוי 'אבא', שלעניות דעתנו ניתן לזקנים מכובדים, ניתוסף לשמו של אליהו הנביא לציין את זקנותו.

לדעתו, הכינוי "ההוא סבא" עצמו רומז במובהק לאותו זקן מפורסם ומיוחד, החריג בזקנותו המופלגת, הלא הוא אליהו הנביא, ש'חי' כבר מאות שנים בתקופת התלמוד.

דחיית ההוכחה

מובן, שהוכחה זו היא חלשה, ואין בכוחה להוכיח הוכחה משכנעת, ש"ההוא סבא" הוא אליהו הנביא.

התלמוד מלא בכינויים כדוגמת "ההוא סבא" – כגון ההוא מדרבנן, ההוא גברא, ההוא ינוקא, ההוא כובס – וכשם שכינויים אלו אינם רומזים לדמות ברורה מובהקת וידועה, כך גם אפשר בקלות להתרשם, שהוא הדין בכינוי "ההוא סבא", שאנו דנים בו, המכוון לזקן כלשהו, שנכח באירוע, שעורכי-התלמוד לא ראו צורך ותועלת לציינו בשמו.

הוכחה מפסיקתא דרב כהנא ודחייתה

בפסיקתא דרב כהנא[30] מובא:

> חד זמן אתא אליהו זכו' (=זכור) לטוב לגביה בדמות סב חד.[31]

הרי לנו, שאליהו הנביא מתגלה לעתים בדמות סבא![32]

דחיית ההוכחה

ראשית, כל דיוננו מתרכז בביטוי "ההוא סבא", המופיע בתלמוד הבבלי, ונהירים הדברים, שאין זה פשוט כל-עיקר להביא ראָיה ממקורות חז"ל אחרים, שנערכו בתקופה שונה ועל-ידי עורכים שונים – לפענוח הנאמר בתלמוד הבבלי.

שנית, אפשר לטעון, שאדרבה – דווקא פה מודגש, שאליהו הנביא בא והתגלה בדמות סבא, ומכך אתה למד, שבשאר כל המקומות, שבהם עורך הטקסט לא ציין לנו זאת, אדרבה הסבא איננו אליהו הנביא, שהרי אם באליהו הנביא עסקינן, היה עורך הטקסט נוהג כמנהגו ומציין זאת במפורש. לכן, נטען כנגד ההוכחה הנ"ל: היכא דאיתמר – איתמר, והיכא דלא איתמר – לא איתמר, וכנראה, בדווקא לא איתמר.

לאחר סקירת כל ניסיונות ההוכחות, ש"ההוא סבא" זהו אליהו הנביא, לא עלה בידינו להביא הוכחה משכנעת וחד-משמעית לכך, ואת כל ההוכחות שהבאנו – עלה בידינו לדחות.

אמנם, אפשר לבוא ולטעון, שעל אף העובדה, שכל הוכחה שהבאנו – ניתנת לדחייה כמו שהראינו, מכל מקום, על-פי הצטברות כל ההוכחות הנ"ל יחדיו – אפשר להסיק, ש"ההוא סבא" הוא אליהו הנביא, אך נדגיש, שהרושם הזה הוא רושם קל ולא מאוד משכנע, ובוודאי אינו מחייב בהכרח.

---

30. **פסיקתא דרב כהנא: על-פי כתב יד אוקספורד ושנויי נוסחאות** [2], מהדורת ד' מנדלבוים, א, נויארק תשמ"ז, עמ' 196-197.
31. ובהערה שם מצויין, שבכתב-יד כרמולי הגרסה היא: חד סבא.
32. וכמובן, כל הוכחתנו זו תקפה רק על-פי המסקנה, שצידדנו בה בסוף פרק 2.

כעת נפנה לראות, אם יש הוכחה מוחלטת לכיוון ההפוך, היינו, אם יש הוכחה חד-משמעית לדעה, ש"ההוא סבא" איננו אליהו הנביא; אם נמצא הוכחה כזו, הרי שהרושם, שקיבלנו עד כה, ייחשב חסר-משמעות.

5. הוכחות ש"ההוא סבא" איננו אליהו הנביא

בפרק זה של מאמרנו נחפש למצוא הוכחה ברורה, שתראה לנו ש"ההוא סבא" איננו אליהו הנביא.

הוכחה מעימות סוגיות מקבילות (כתובות ונדרים) ודחייתה

הסיפור המפורסם על רבי עקיבא ובתו של כלבא שבוע – מוזכר בשתי סוגיות מקבילות בתלמוד:

כתובות סב ע"ב – סג ע"א	**נדרים נ ע"א**
ר"ע רעיא דבן כלבא שבוע הוה. חזיתיה ברתיה דהוה צניע ומעלי. אמרה ליה: אי מקדשנא לך אזלת לבי רב? אמר לה אין. איקדשא ליה בצינעה ושדרתיה. שמע אבוה, אפקה מביתיה, אדרה הנאה מנכסיה.	ר' עקיבא איתקדשת ליה ברתיה (דבר) דכלבא שבוע. שמע (בר) כלבא שבוע, אדרה הנאה מכל נכסיה... אמרה ליה: זיל הוי בי רב.
אזיל יתיב תרי סרי שנין בבי רב.	אזל תרתי סרי שנין קמי דר' אליעזר ור' יהושע.
כי אתא אייתי בהדיה תרי סרי אלפי תלמידי.	למישלם תרתי סרי שנין קא אתא לביתיה.
שמעיה לההוא סבא דקאמר לה: עד כמה קא מדברת אלמנות חיים.	שמע מן אחורי ביתיה דקאמר לה **חד רשע** לדביתהו: שפיר עביד ליך אבוך. חדא, דלא דמי ליך. ועוד, [שבקך] ארמלות חיות כולהון שנין.
אמרה ליה אי לדידי ציית, יתיב תרי סרי שני אחריני....	אמרה ליה: אי צאית לדילי, ליהוי תרתי סרי שנין אחרנייתא...

"חד צורבא מרבנן במצרים"[33] טען, שאפשר, לכאורה, ללמוד מהקבלת שתי הסוגיות הללו, ש"ההוא סבא" המוזכר בכתובות הוא, בעצם, אותו "חד רשע" המוזכר בנדרים, ולכן משתמע בבירור, ש"ההוא סבא" הוא ודאי לא אליהו הנביא.

דחיית ההוכחה

אלגאזי[34] דחה זאת והשיב, שייתכן ששתי הסוגיות אינן מקבילות ואינן מתארות מקרה זהה. ייתכן, לדעתו, ששתי הסוגיות מתארות שני מעשים שונים לחלוטין:

33. המובא בדברי אלגאזי (לעיל הערה 10).
34. אלגאזי (שם).

אפשר לומר, ש"ההוא סבא" שבסוגיה בכתובות הוא אליהו הנביא (ואליהו הנביא אמר כן – כדי לנסות את בתו של כלבא-שבוע, וגם כדי שתאמר "אי לדידי ציית – ליתיב תריסר שני אחריני" וישמע רבי עקיבא וילך ללמוד), ואילו המעשה המסופר בסוגיה בנדרים היה מעשה אחר, שבו דיבר עם בתו של כלבא-שבוע רשע אחד (ומטרתו הייתה להשניא את ר"ע עליה).

הוא חיזק את דבריו בכך שאפשר לראות בבירור, שגם תוכן דבריהם שונה בשתי הסוגיות:

בסוגיה בכתובות – האדם, ששוחח עם בתו של כלבא שבוע, אמר לה רק "עד כמה קא מדברת אלמנות חיות" (כדי לנסותה), ותו – לא.

לעומת זאת, בסוגיה בנדרים, האדם ששוחח עמה – התריס כלפיה דברים באומרו: "שפיר עביד ליך אבוך: חדא, דלא דמי ליך, ועוד, שבקך ארמלות חיות כולהון שנין" (ומטרת דברים אלו אינה לנסותה, אלא להביא לידי שנאה שתשנאהו).

הוכחה מהסוגיה במכות יא ע"א ודחייתה

בסוגיה במכות מובא:

> ...כדי שיתפללו על בניהם שלא ימותו.
>
> טעמא – דמצלו, הא לא מצלו – מייתי. מאי הוה ליה למעבד?...
>
> אמר (ליה) **ההוא סבא**: מפירקיה דרבא שמיע לי, שהיה להן לבקש רחמים על דורן – ולא בקשו.
>
> כי הא דההוא גברא דאכליה אריא ברחוק תלתא פרסי מיניה דר' יהושע בן לוי, ולא אישתעי אליהו בהדיה תלתא יומי.

אפשר להבין את קטע סוגיה זו בשני אופנים, וממילא, ההוכחה לענייננו תתפרש בשני אופנים שונים:

אפשרות אחת היא לטעון, שדברי "ההוא סבא" הסתיימו במילים "ולא בקשו", והקטע שלאחר מכן ("כי... יומי") הובא ונאמר על-ידי עורכי-התלמוד.

אם כך הוא הפירוש, הרי שאכן קשה לומר, ש"ההוא סבא" הוא אליהו הנביא, כיוון שלפי זה ייצא דבר תמוה: כשתיארו עורכי-התלמוד את דברי "ההוא סבא", ציינו אותו בכינוי "ההוא סבא", ולאחר-מכן בתוך כדי דיבור, כשהביאו את המעשה על אליהו הנביא, ציינו אותו בשמו.

אפשרות שנייה היא לטעון, שדברי "ההוא סבא" הסתיימו במילה "יומי", היינו ש"ההוא סבא" בעצמו הביא את המעשה באליהו הנביא כחיזוק וכסיוע לדבריו.

לפי פירוש זה, ודאי וודאי לא ייתכן, ש"ההוא סבא" אכן הוא אליהו הנביא![35]

דחיית ההוכחה

אפשר לטעון, שההבנה האפשרית הראשונה שהוצגה קודם היא הנכונה, ולפי זאת, אפשר אף לדחות את ההוכחה:

דברי "ההוא סבא" הסתיימו במילים "ולא בקשו", והקטע שלאחריו ("כי... יומי") הובא ונאמר על-ידי עורכי-התלמוד – על מנת לחזק לנו, הלומדים, את משמעות דברי "ההוא סבא". "ההוא

35. את שתי ההבנות האפשריות הללו ואת ההוכחה, היוצאת מהם לנדוננו – הביא קונפורטי (לעיל הערה 9), עמ' 267.

סבא" ביאר לנו, מדוע עלולים הכהנים הגדולים למות: מכיוון שלא ביקשו רחמים על דורם, אף-על-פי שהיו מסוגלים לכך. עורכי-התלמוד הביאו לנו סיוע וחיזוק לכך והדגישו בפנינו, עד כמה התנהגות זו (לעזור לאחרים, אם מסוגלים לכך) חשובה ומשמעותית ל"ההוא סבא", שהרי הוא עצמו, אליהו הנביא, הקפיד על ריב"ל, שבאשמתו (שלא התפלל) נאכל אדם על-ידי אריה. לכן הראו לנו עורכי-התלמוד, ש"ההוא סבא" הוא נאה דורש ונאה מקיים. אדרבה, מהעובדה, שעורכי-התלמוד הביאו ראָיה מאליהו הנביא לדברי "ההוא סבא" – משמע, ש"ההוא סבא" אכן הוא אליהו הנביא, שאם לא כן, אין כל טעם להביא ראָיה מפלוני על אלמוני.[36]

אמנם, בתחילת הסוגיה אליהו הנביא מכונה "ההוא סבא", ובסוף הסוגיה הוא מכונה בשמו, אך אפשר להסביר את שינוי הכינויים כך: בקטע הראשון הוא התגלה, מסיבות השמורות עמו, בדמות "ההוא סבא", אך בקטע השני הוא התגלה ללא "תחפושת", ועל כן, מתועדים הדברים בהתאם לכך.[37]

אף אם נטען, שההבנה האפשרית השנייה שהוצגה קודם היא הנכונה, אפשר לדחות את ההוכחה:

ייתפן, שדברי "ההוא סבא" הסתיימו במילה "יומי", ולפי זה "ההוא סבא" עצמו הביא את המעשה באליהו הנביא כחיזוק וכסיוע לדבריו, ואף-על-פי-כן אפשר לטעון, ש"ההוא סבא" הוא אליהו הנביא. מהנימוק הבא:

אליהו הנביא התגלה ב"תחפושת" של סבא ולא היה מעוניין, שיזהו אותו כאליהו הנביא. לכן כשציטט מאורע ידוע, שאירע לאליהו הנביא (היינו שאירע לו בעצמו), לא חשף את זהותו, והתנהג בהתאם ל"תחפושתו" באופן מושלם, וציטט וסיפר כאחד העם את אשר אירע בעבר לאליהו הנביא.[38]

הוכחות מסוגית במה מדליקין (שבת לג ע"ב – לד ע"א)

כבר בתחילת מאמרנו הבאנו את דברי הגאונים ובעלי-התוספות, שכתבו שבעקבות סוגית במה מדליקין, הפירוש, ש"ההוא סבא" הוא אליהו הנביא – נדחה.

הסוגיה בבמה מדליקין ארוכה מאוד. אפשר להבין, שההוכחה היא מחלקה הראשון של הסוגיה, ואפשר להבין, שההוכחה היא דווקא מחלקה האחרון של הסוגיה.

להלן נצטט תחילה את חלקה הראשון של הסוגיה, ונבאר את ההוכחה ממנה, ולאחר מכן נצטט את חלקה האחרון של הסוגיה, ונבאר את ההוכחה ממנה.

הוכחה מחלקה הראשון של הסוגיה

חלקה הראשון של הסוגיה מתאר את הסיפור הידוע על רבי שמעון בר-יוחאי ובנו שהתחבאו במערה:

...איתבו תריסר שני במערתא.

אתא **אליהו** וקם אפיתחא דמערתא. אמר: מאן לודעיה לבר יוחי דמית

---

36. כך דחה פדרבוש (לעיל הערה 5, עמ' 80 הערה 38) בקצרה את ההוכחה הנ"ל.
37. כך מתבארים הדברים מתוך דברי אלגאזי (לעיל הערה 10). (ושוב, על-פי המסקנה, שצידדנו בה בסוף פרק 2).
38. אף אפשרות זו כתב אלגאזי (שם).

קיסר ובטיל גזירתיה? נפקו. חזו...

בהדי פניא דמעלי שבתא חזו **ההוא סבא** דהוה נקיט תרי מדאני אסא ורהיט בין השמשות.

– אמרו ליה: הני – למה לך?

– **אמר להו: לכבוד שבת!**

– ותיסגי לך בחד!

– חד – כנגד זכור, וחד – כנגד שמור!

– א"ל לבריה: חזי, כמה חביבין מצות על ישראל...

אפשר להבין, שמקטע סוגיה זו אפשר לדייק, שלא ייתכן, ש"ההוא סבא" הוא אליהו הנביא, שהרי שניהם מוזכרים – גם אליהו הנביא וגם "ההוא סבא" – באותו קטע סוגיה עצמו שבמסכת שבת, ועל כן אם מדובר באותה הדמות, הרי שאין טעם והיגיון לכנותה בשני כינויים שונים באותו הסיפור עצמו.[39]

דחיית ההוכחה

נראה, שאפשר לדחות ולומר, שאין מכאן הוכחה:

בתחילת הקטע נאמר במפורש, שהיה זה אליהו הנביא, שבא ועמד על פתח המערה, כיוון שעורך הסוגיה אכן רצה, שאנו נדע, שהיה זה אליהו הנביא, שבא ובישר להם בעקיפין שהתבטלה הגזרה.

לעומת זאת, בהמשך הסוגיה עורך הסוגיה אכן סיפר לנו, שרבי שמעון בר-יוחאי ובנו ראו את "ההוא סבא", שאמנם היה באמת אליהו הנביא, אך ייתכן, שהם לא ידעו זאת, ואליהו הנביא הופיע בפניהם "מחופש", על מנת שילמדו זכות על עם-ישראל. אכן, היה זה אליהו הנביא, אך בכוונה הוא הופיע ב"תחפושת", ולכן עורך הסוגיה נקט, ובצדק, את הכינוי "ההוא סבא", שאם לא כן היינו מחמיצים את העוקץ שבסיפור.[40]

הוכחה מחלקה האחרון של הסוגיה

בהמשך הסוגיה בבמה מדליקין מובא תיאור מעשיו של רבי שמעון בר-יוחאי לאחר הנס שנעשה לו:

אמר (רבי שמעון בר-יוחאי): הואיל ואיתרחיש ניסא, איזיל אתקין מילתא...

אמר (=שאל): איכא מילתא דבעי לתקוני?

אמרו ליה (=השיבו לו): איכא דוכתא, דאית ביה ספק טומאה, ואית להו צערא לכהנים לאקופי.

אמר: איכא איניש, דידע דאיתחזק הכא טהרה?

---

39. כך אולי ניתן לבאר את דעת התוספות, שכתבו בסתמא ללא הבהרת כוונתם: "ואי-אפשר לומר כן בפרק במה מדליקין בעובדא דרבי שמעון בן יוחאי". ואולי ייתכן, שכך הבין החיד"א בדעת בעלי התוספות (ראו חי"ד אזולאי, **פתח עינים**, א, ירושלים תשמ"ו, שבת לד ע"א).

40. ושוב, כמובן, כל דברינו אלו שייכים רק על-פי המסקנה, שצידדנו בה בסוף פרק 2.

א"ל ההוא סבא: כאן קיצץ בן זכאי תורמסי תרומה.

עבד איהו נמי הכי: כל היכא דהוה קשי – טהריה, וכל היכא דהוה רפי – צייניה.

אמר (בלעג) ההוא סבא: טיהר בן יוחי את בית-הקברות.

אמר לו: אילמלי (לא) היית עמנו, ואפי' היית עמנו ולא נמנית עמנו – יפה אתה אומר; עכשיו, (כ)שהיית עמנו ונמנית עמנו, יאמרו: זונות מפרכסות זו את זו, תלמידי חכמים לא כל שכן?!

יהב (רשב"י) ביה עיניה – ונח נפשיה.

מקטע סוגיה זו אפשר להסיק בעליל, ש"ההוא סבא" הוא לא אליהו הנביא, שהרי בסוף הסיפור נאמר, שרבי שמעון בר-יוחאי תקף במילים חריפות את "ההוא סבא" ואחר כך אף נתן בו את עיניו, ובעקבות כך הלך לעולמו אותו הסבא. ודאי לא ייתכן, שהכוונה של הכינוי "ההוא סבא" כאן היא לאליהו הנביא, כיוון שלא ייתכן, שכך נהג רבי שמעון בר-יוחאי כלפי אליהו הנביא. ואכן כך הדברים אף מופיעים במפורש בדברי הגאונים, שהבאנו בתחילת מאמרנו.[41]

דחיית ההוכחה

ההוכחה, שראינו זה עתה, אכן די-משכנעת, ונראה, שרק בדוחק רב מאוד אפשר לדחותה במישרין, אך נראה, לדעתנו, שאפשר לערער על הוכחה זו ולדחותה בעקיפין:

במקורות, המקבילים לסוגיה זו,[42] לא מופיעות כלל המילים "ההוא סבא":

בפעם הראשונה שלפנינו בסוגיה, במקום "ההוא סבא" – מופיע במקורות הללו "חד כותי", ובפעם השנייה שלפנינו, במקום "ההוא סבא" – מופיע במקורות הללו "ספרא". במקורות הללו מתואר כותי, שחמד לו לצון ולגלג על מעשי רבי שמעון בר-יוחאי. בעקבות מעשיו המתוארים שם – אכן 'הגיע' לו, שרבי שמעון בר-יוחאי 'ייתן בו את עיניו'.

מכל מקום, נציין, שכל המפרשים קיבלו את ההוכחה האחרונה, שהבאנו מהסוגיה בשבת – כמוסכמה ברורה, לא התמודדו עמה ולא ניסו לדחותה. הפרשנים כולם קיבלו כעובדה מוגמרת ומוחלטת, שבסוגיה זו אכן מתבהר ש"ההוא סבא" איננו אליהו הנביא.

6. האם בעקבות הסוגיה בשבת – אף בשאר המקומות נדחתה כליל – האפשרות, שפירוש "ההוא סבא" הוא אליהו הנביא?

בסוף הפרק הקודם עלה בידינו להביא סוף כל סוף רְאָיה, שמקובל על-ידי הפרשנים לראותה כחותכת וכחד-משמעית בעניינו. הוכחנו, שמהסוגיה במסכת שבת אפשר להוכיח בוודאות, ש"ההוא סבא" המתואר שם הוא לא אליהו הנביא.

---

41. כך גם משתמע, שהבין געזונדהייט (לעיל הערה 21) בדברי בעלי התוספות, וכך ביארו קונפורטי (לעיל הערה 9, עמ' 266) ופדרבוש (לעיל הערה 5, עמ' 79) את כוונת בעלי התוספות.

42. ירושלמי, שביעית ט/א (הציטוט יובא להלן בפרק האחרון), בראשית רבה (וישלח, פרשה עט, ד"ה ויחן את פני העיר), קהלת רבה (פרשה י, ד"ה חפֵר גומץ בו יפול).

כעת, השאלה המזדקרת מיד היא, האם אפשר לגזור גזרה שווה מפענוח הכינוי "ההוא סבא" שבסוגיה שם ולעשותו בניין-אב לכל שאר המקומות, שמוזכר בהם המונח "ההוא סבא", או שמא אפשר לטעון, שאין ללמוד משם על כל שאר המקרים.

מדברי הגאונים, שהבאנו בתחילת מאמרנו – שאמרו: "ולא תעלה על דעתך שמא אליהו הוא, דאמרינן בבמה מדליקין אמר להו ההוא סבא טיהר בן יוחי את הקברות, ובסופה יהב ביה עינא ונח נפשיה" – משמע, שמכוח הסוגיה בשבת, הפירוש, ש"ההוא סבא" הינו אליהו הנביא – נדחה כליל אף ביתר המקומות. לפי הבנת הגאונים, מסתבר, שמונח כה ייחודי כ"ההוא סבא", הרווח מספר רב של פעמים בתלמוד, אינו יכול ללבוש משמעויות שונות בסוגיות השונות.

אמנם בעל ספר יוחסין[43] והחיד"א[44] סוברים אחרת:

לדעתם, אפשר לומר, שבדרך כלל, כשמוזכר בתלמוד "ההוא סבא", הוא אכן אליהו הנביא, ואילו בסיפור במסכת שבת הרי באופן חריג אכן "ההוא סבא" הוא לא אליהו הנביא, כמו שהראינו לעיל.

אף געזונדהייט[45] כתב, שאין ראיה מהסוגיה בשבת לשאר המקומות:

הוא מבחין בחילוק משמעותי בין המקרים השונים, שמופיע בהם "ההוא סבא". לדעתו, במקרה, שמופיע בו "ההוא סבא" לא כדמות פתאומית, אלא כדמות, המשתלבת בטבעיות בסוגיה, הרי ייתכן, שאין מדובר באליהו הנביא (וכך הוא טוען, שמדובר בסוגיה בשבת, שכתב: "ודאי יכול להיות סבא דעלמא כיון שהיה עומד שם בין כולם"), ואילו במקרים, ש"ההוא סבא" מופיע בהם בפתאומיות, ודאי מדובר באליהו הנביא (כדוגמת הסוגיה בחולין, שנאמר בה "אשכחיה ההוא סבא").

7. הצעתו של אברהם דוב דובזעוויץ

דובזעוויץ חידש חידוש גדול, וניסה להוכיח את דבריו בראיות מרובות:

הוא טען, שהכינוי "ההוא סבא" – משמעותו שונה לחלוטין מהבנת כל המפרשים כולם. כאמור עד כה, המפרשים כולם פירשו, ש"ההוא סבא" פירושו הוא "אותו זקן", אלא שנחלקו המפרשים, כמובא לעיל, מי הוא אותו זקן: האם הכוונה לסתם זקן, חכם וכדומה, שלא הוזכר שמו, או שהמדובר בזקן יחיד ומיוחד, גדול-הזקנים בגיל ובחכמה, הלא הוא אליהו הנביא.

לעומתם, טען, דובזעוויץ, שהפירוש של "ההוא סבא", הוא "אותו סבא". ומה משמע "סבא"? שם של כת מכיתות הכותים. "סבא" אינה מילה בארמית שפירושה "זקן", אלא "סבא" הוא שם של כת כותית.

הכותים נחלקו למספר כיתות, ואחת מהן הייתה קרויה כת סבאי או סבייי:

> דרך כל אומה ולשון אשר ימצאו ביניהם כתות מכתות שונות ומפלגות וחלוקות דעות... ככה גם הכותים נפלגו אז לפלגות אחדות. לדעת חכם

---

43. א' זכות, **ספר יוחסין השלם**, לונדון תרי"ז, אות הסמ"ך ערך סבא, ולעומתו ראו מ' איש שלום, **סדר אליהו רבה וסדר אליהו זוטא (תנא דבי אליהו)**, ירושלים תשכ"ט, עמ' 41 בהערה.

44. ראו אזולאי (לעיל הערה 39), וכן חי"ד אזולאי, **יעיר אזן: עין זוכר**, ירושלים תשכ"ב, מערכת ה אות לו.

45. געזונדהייט (לעיל הערה 21).

> נוצרי עפיפאנוס נפלגו לארבע כתות: כת סביי, דוסתאי, גורתני, איסאי... ולדעת אחרים יותר מארבע. יהיה איך שיהיה נחלקים היו לכתות שונות, ונקראים היו בשמות מיוחדים.[46]

לפי"ז "ההוא סבא" אם כן – פירושו הוא: אותו כותי מכת ה"סבאי".

עוד שיער והוסיף דובזעוויץ, שאולי אף הגרסה המקורית הייתה "(ההוא) סבאי", והמעתיקים, שלא הבינו את המשמעות, השמיטו את האות יו"ד, ובעקבות כך דימו כל המפרשים בטעות שעניינו "זקן", והעלו את שתי האפשרויות, שהצגנו לעיל בדבר זיהויו של אותו זקן אנונימי.

דובזעוויץ האריך בדבריו ביותר: תחילה פירסם את חידושו בכתב-העת "הכרמל", ואחר כך שָׁנה ופרסם את חידושו בכתב-העת "המגיד",[47] ולבסוף שילש ופירסם את חידושו בספרו "המצרף", ובכל פעם חידש והוסיף על דבריו הקודמים. בדבריו הוא הביא ראיות והוכחות רבות לשיטתו, כשהוא מסתמך על ראיות היסטוריות, גאוגרפיות ולשוניות ועל הרבה מקורות בתלמודים ובמדרשים.

על מנת לדון ולהתפלפל בכל מסכת ראיותיו – צריך לקבוע לכך מקום וזמן בפני עצמו, אך בכל אופן נביא להלן שלוש מראיותיו, הנוגעות במישרין לדיוננו, ואשר את מקורן כבר ראינו לעיל.

הסוגיה בחולין ו ע"ב

נציג שוב את הסוגיה בחולין ונעמת אותה עם המקורות המקבילים לה:

חולין ו ע"א	**ירושלמי, עבודה זרה ה', ג (כתב-יד ליידן)**	**תרגום ירושלמי לעברית**	**דברים רבה (ואתחנן ב', לג)**
כי הא דר"ש בן אלעזר שדריה ר"מ לאתויי חמרא מבי כותאי.	כהדא ר' שמעון בן לעזר אזל לחדא קרייה דשמריין.	כמו המעשה של ר' שמעון בן לעזר (ש)הלך לעיר אחת בשומרון.	מעשה ברשב"א שהלך לעיר אחת בדרום.
אשכחיה **ההוא סבא**.	אתא **ספרא** לגביה.	בא אצלו הסופר (=מלמד תינוקות).	ונכנס לבית הכנסת ושאל **לסופר**, אמר לו: בחייך (=אמור לי באמת): יש כאן יין (כשר) למכור?
א"ל ושמת סכין בלועֲךָ, אם בעל נפש אתה.	אמ' ליה: אייתי לי חדא קולא שתימא...	אמר לו רשב"א: הָבֵא לי כד יין סתום (של כותים)...	א"ל: רבי, העיר הזאת של כותים, ואין עושין את היין בטהרה, כשם שהיו אבותי עושין אותו...
	אמ' ליה: אין את	אמר לו (הסופר):	

46. א"ד דובזעוויץ, **המצרף**, אדעסא תרל"א, עמ' 40. וראו שם (עמ' 41) את השערתו לסיבה, שכת זו קרויה "סביי".
47. א"ד דובזעוויץ, **הכרמל**, 6, 30, 32, 34, 36-38 (תרכ"ז). **המגיד**, 12, 4 (תרכ"ח).

חולין ו ע״א	ירושלמי, עבודה זרה ה׳, ג (כתב-יד ליידן)	תרגום ירושלמי לעברית	דברים רבה (ואתחנן ב׳, לג)
	מריה דנפשך, הא מבועא קמך, שתי.	אם אתה אדון לנפשך, הרי המעיין לפניך, שְׁתֵה.	
	ואין נפשך-מרתך, ״ושמת שכין בלועך, אם בעל נפש אתה״.	ואם (אינך יכול לשלוט בנפשך, אלא) הנפש (=התאווה) אדון עליך (עליך אמר שלמה) ושמת סכין בלועך (והוא הסביר את דבריו) אם בעל נפש אתה, (דע לך) כבר נתקלקלו הכותים (ואינם מקפידים על כשרות היין).	

מהסוגיה עצמה בבבלי רואים, שרשב״א הלך להביא יין ״מבי כותאי״, היינו מבין הכותים. על-כן לא ייפלא הדבר, ש״ההוא סבא״ – שמצאו ודיבר אתו, והמליץ לו לא לקחת יין מהם, כיוון שאין הם עושים את היין בטהרה – היה אחד מהכותים, שלא רצה להכשילו.

מהמקורות המקבילים לסוגיה בבבלי רואים, שבמקום ״ההוא סבא״ – נאמר בהם ״ספרא/סופר״.

מי הוא אותו ״ספרא״?

דובזעוויץ[48] טוען, שזה מתייחס ל״כותי״, ״כי היו אצלם בתי סופרין ומלמדי-תינוקות... ואולי נקראה כת הלומדים בכל מקום בשם ׳סבא׳ נגד כת ההדיוטים״. ואם כן לפי דבריו, אפשר לראות מכאן, ש״ההוא סבא״ – פירושו הוא ״אותו סבא״, והכוונה היא לאותו כותי מכת ה״סבאי״.

הסוגיה בכתובות סב ע״ב

נצטט את דבריו של דובזעוויץ[49] בנוגע לסוגיה זו, בלי לבארם, כיוון שהם ברורים ונהירים:

> ההוא סבא אשר אמר לאשת ר׳ עקיבא עת אשר אסף תריסר אלפי תלמידי והוה אזיל ויתיב י״ב שנין בי רב: ״עד כמה קא מדברת אלמנות חיות״... גם הוא היה כותי, כי כפי הנודע לנו סבת דבר התלמידים אשר אסף וקבץ ר״ע הייתה דבר הליכות מדינה בימים ההם, כי הוא היה

48. דובזעוויץ (לעיל הערה 46), עמ' 37, 45.
49. דובזעוויץ (שם), עמ' 47.

> נושא כלי בר כוכבא. כן נודע לנו כי הכותים הונו את ישראל כפעם בפעם ומה גם אז במלחמת בר כוכבא, וכי כותי אחד התפאר כי הוא המסיר (=מסר) את בר כוכבא להריגה ככתוב בירושלמי ובמדרש שם. ולזאת (=ולכן) התלוצץ הכותי ושאל לאשת ר"ע "עד כמה קא מדברת אלמנות חיות?" פי' עד אנה תתן יד לבעלך לשבקך ולחרחר ריב ברומאים שם בנהרי פרס ואולם היא – כאשה חכמה – השיבה ע"ד עֲנֵה כסיל "אי לדידי צייתי" כו'.

לעיל כבר הראינו את הגרסה בנדרים נ ע"א, המסתדרת כמין חומר עם ביאורו של דובזעוויץ, שהיא "חד רשע".

סוגית במה מדליקין (שבת לג ע"ב – לד ע"א)

גם כאן נציג שוב את (סוף) הסוגיה בשבת, ונעמת אותה עם מקור מקביל לה:

שבת לג ע"ב – לד ע"א	**ירושלמי, שביעית ט, א (כתב-יד ליידן)**[50]	**תרגום ירושלמי לעברית**
אמר (רשב"י) הואיל ואיתרחיש ניסא, איזיל אתקין מילתא...	אמ' (רשב"י): צריכין אנן לעשות תקנה...	אמר (רשב"י): צריכים אנו לעשות תקנה.
אמר (=שאל): איכא מילתא דבעי לתקוני? אמרו ליה: איכא דוכתא, דאית ביה ספק טומאה, ואית להו צערא לכהנים לאקופי.	אמ': נדכי טיבריא.	אמר (רשב"י): נטהר (את) טבריה (המקומות הטמאים בעיר).
אמר: איכא איניש דידע דאיתחזק הכא טהרה? א"ל **ההוא סבא**: כאן קיצץ בן זכאי תורמסי תרומה.	והוה נסב תורמוסין ומקצץ ומקליק.	והיה לוקח תורמוסין ומקצץ אותם ומשליך (את החתיכות).
עבד איהו נמי הכי: כל היכא דהוה קשי – טהריה, וכל היכא דהוה רפי – צייניה.	וכל הן דהוה מיתא הוה טייף וסלק ליה מן לעיל.	וכל מקום שהיה (קבור בו) מת, היה (המת) צף ועולה, ורשב"י סילק את המת מלמעלה (וכך טיהר את טבריה).
אמר **ההוא סבא:** טיהר בן יוחי (את) בית-הקברות..	חמתיה חד כותי. אמר: לי נה אזל מפלי בהן סבא דיודאי.	ראה אותו כותי אחד. אני אלך ואלגלג על הזקן היהודי הזה.

50. וכך גם מופיע (בשינויים, שאינם רלוונטיים בעבורנו) במקורות הבאים: בראשית רבה (וישלח, פרשה עט, ד"ה ויחן את פני העיר), קהלת רבה (פרשה י, ד"ה חפר גומץ בו יפול). ההדגשות המובאות על-ידינו להלן, החשובות לענייננו, מופיעות כך גם במקבילות אלו.

שבת לג ע״ב – לד ע״א	**ירושלמי, שביעית ט, א (כתב-יד ליידן)**[50]	**תרגום ירושלמי לעברית**
א״ל אילמלי (אילו לא) היית עמנו, ואפי׳ היית עמנו ולא נמנית עמנו – יפה אתה אומר: עכשיו (כ)שהיית עמנו ונמנית עמנו, יאמרו: זונות מפרכסות זו את זו, תלמידי חכמים לא כל שכן?! יהב ביה עיניה – ונח נפשיה.	נסב חד מית, אזל ואטמריה הן דדכי...	לקח מת אחד, הלך והטמינו במקום (שרשב״י כבר) טיהרו.
	צפה ר׳ שמעון בן יוחי ברוח-הקודש שנתנו שם. ואמר: גוזר אני על העליונים (=הכותי שהוא מעל האדמה) – שירדו (=שירד מתחת לאדמה) ועל התחתונים (=המת שהכותי קבר אותו) – שיעלו,	(הטקסט – בעברית)
	וכן הוות ליה...	וכך היה (=קרה) לו...
	שמע קליה **דספרא** אמר הא בר יוחי מדכי טיבריא.	(כל מי שעבר לפני העיר מגדל, השוכנת סמוך לטבריה) – שמע את קול **הסופר** (ש)אומר (בלגלוג): הנה בר-יוחאי, המטהר את טבריה.
	אמ׳ ליה: יבוא עלי אם לא שמעתי, שטיבריא עתידה ליטהר (=לשון שבועה, שהרי מן השמים נגזר, שטבריה עתידה להיטהר, ולא מעצמי עשיתי זאת). אפילו כן – לא הימנין היית?!	אמר לו (רשב״י לסופר): (הטקסט-בעברית) (וממשיך רשב״י לומר לו): אפילו לאחר כל מה שעשיתי – אינך מאמין לי?!
	מיד נעשה גל שלעצמות.	(הטקסט – בעברית)

גם כאן – מתוך עיון במקור המקביל – אפשר לראות בבירור סימוכין לחידושו של דובזעוויץ. וכתב על כך דובזעוויץ[51] את הדברים הבאים:

ויען כי הכותים כיוונו כפעם בפעם ללעוג עלינו, לזאת שקל (=לקח) מת

51. דובזעוויץ (לעיל הערה 46), עמ' 37.

> אחד והניחו בשוק דטבריא אשר טיהר רשב"י ללעוג עליו. ואשר נראה פה מבואר כי הוא היה כותי, נסתם באגדת בבלי 'אמר ההוא סבא טיהר בן יוחאי בית-הקברות' כו' ולזה נתן בו עיניו ונח נפשיה. והלשון נתן בו עיניו ידוע. כי לו היה ההוא סבא מן המאמינים לא ענשו כ"כ... ואחרי החקירה הזאת נודע לנו על ברור (=בבירור), כי ההוא סבא הנזכר בבבלי פה היה כותי... ואולי מזה על פי הרוב במקום שנמצא בש"ס בבלי או ירושלמי ומדרשים ההוא סבא הכוונה על אחד מכת הכותים ולא ככל המפרשים... וזהו דבר חדש אשר עדן לא קדמני כל אדם ורק לי הניחו מקום להתגדר בזה.

ועדיין הדיון ב"ההוא סבא" פתוח – עד שיבוא אליהו...

אורנה שניידר

בין צדק הלכתי לצדק חברתי

עיון בסיפור חז"ל "דרך כבושה"

תקציר

נושאת-הדגל של הצדק החברתי בסיפור חז"ל היא דווקא דמותה של 'תינוקת', המעיזה לקרא תיגר על התנהגותו של החכם ואף להתעמת עמו פנים אל פנים. כוחה של אמונה בצדקת-הדרך והדאגה לאחֵר בחברה – מובילה את ה'תינוקת' למחאה חברתית.

בסיפור שבמאמר זה נפגשים שני עולמות, אשר לרוב מתמזגים זה בזה בספרות-חז"ל – הלכה וצדק. אולם בשונה מהרווח בספרות-חז"ל – בסיפור שלפנינו "דרך כבושה" קיים מתח ומאבק קשה בין שני עולמות אלו:

במעגל המיקרוסיסטם – מחאתה החברתית של ה'תינוקת' מכוונת כלפי התנהגותו של החכם, אולם במעגל המקרוסיסטם – מייצגת ה'תינוקת' את עולם הצדק החברתי, ואילו דמות החכם מייצגת את עולם הצדק ההלכתי. המאבק בין שני העולמות יוצר דרמה ומתח, שבסופם רק אחד מהעולמות מנצח.

מילות מפתח: *חכם; תינוקת; דרך כבושה; הלכה; צדק חברתי; חורבן-הבית.*

צדק חברתי הפך להיות הסיסמה המובילה בשיח הציבורי. אולם יש לדעת, כי יסודותיה של המחאה החברתית נמצאים כבר בתקופת התלמוד. מאמר זה יתמקד בסיפור חז"ל, המדגים את כוחה של אמונה בצדקת-הדרך והדאגה לאחֵר בחברה. נושאת-הדגל של הצדק החברתי הנה דווקא דמות של 'תינוקת',[1] המעיזה לקרוא תיגר על התנהגותו של החכם, ר' יהושע,[2] ולהתעמת עמו פנים אל פנים, עד שיוצאת צדקתה לאור.

את סיפור חז"ל ננתח בשתי גישות שונות: גישת הצדק ההלכתי מול גישת הצדק החברתי. נבחן, כיצד התשתית הסיפורית מַבְנָה כל גישה – בהתאם להרמנויטיקה של התקופה.

1. המילה תינוק נגזרת מהשורש ינ"ק, המבטא את פעולתו העיקרית של היצור הקטן. מקורות-חז"ל, המשתמשים בכינוי 'תינוק' משקפים טווח גילאים רחב, החל מיום הלידה, וכלה – במקרים קיצוניים עד לבגרותו של האדם, גיל שמונה עשרה. "רבי יוסי בן כיפר אומר: שנת עשרים, שנכנסו ממנו שלשים יום – מונין אותה שנה שלמה. הורה רבי בלוד על **תינוקת בת שמונה עשרה**, שנכנסו הימנה ל' יום, שתהא כתינוקת בת שמונה עשרה ויום אחד לכל דבר" (תוספתא, נידה ו, ג).

   שוורץ מציין לגבי תינוקות ששיחקו בכדור, שהכוונה דווקא לנערים מתבגרים. ראו י' שוורץ, 'המשחק בכדור בחברה היהודית', **ציון**, ס, ב (תשנ"ה), עמ' 267, הערה 80.

2. המעשה מסופר על ר' יהושע, דור ראשון-שני של תנאים, 70-130 לסה"נ. ראו מ' מרגליות, **אנציקלופדיה לחכמי התלמוד והגאונים**, תל-אביב תשל"ג, עמ' 453.

תינוקת – מאי?[3]

פעם אחת הייתי מהלך בשדה.

אמרה לי: רבי, שדה (היא).

אמרתי לה: דרך כבושה אני[4] הולך.

אמרה לי: ליסטים כמותך כבשוה (תלמוד בבלי, עירובין נג ע"א)[5]

"פעם אחת הייתי מהלך בדרך..." באקספוזיציה מתוארת תמונה פסטורלית של ר"י, הצועד לתומו בשדה, כשלפתע הוא שומע קול תינוקת, הפונה אליו ואומרת שלוש מילים בלבד "רבי, **שדה** היא".

רבי – מה שמסביר, כי התינוקת זיהתה שלפניה לא עובר אדם רגיל, אלא דמות, המשתייכת לעולם הרבני. **שדה** – מהלך בשדה,[6] בשטח חקלאי, שגדלים בו יבולים.

נשאלת השאלה: מדוע הצטרכה התינוקת להסב את תשומת-לבו של ר"י על הילוכו בשדה, וכי לא הבחין בכך בעצמו?

מדברי התינוקת אנו למדים, כי היא מנסה להסב את תשומת-לבו של ר"י, כי דבר-מה אינו כשורה בהילוכו. ר"י מבין בהחלט את רמזיה של התינוקת ומשיב בהתאם לשאלתה: "(ב)דרך כבושה אני הולך". ר"י אינו משתמש בכינוי "שדה", אלא בוחר להשתמש במילה "דרך" שמשמעותה שונה. כוונתו של ר"י לומר: אני לא הולך בשדה פרטית, כפי שרמזת בדברייך, אלא, בדרך, המיועדת לעוברי-אורח להלך. בכך, סבור היה ר"י, שהשיב תשובה ניצחת על רמזיה של התינוקת על מעשיו הלא-ראויים.

לפתע מתפרצת התינוקת בזעם כלפי ר"י ומתריסה כלפיו: "ליסטים כמותך כבשוה". התינוקת מכנה את ר"י בכינוי גנאי – ליסטיס, שודד ואורב בפרשת דרכים[7] ומאשימה אותו, כי בהליכתו בשדה פרטית הוא כשודד, הלוקח דבר-מה בכוח-הזרוע מידי האחר.

ננסה להבין את השתלשלות העלילה:

לפנינו סיפור קצר בעל מבנה טיפוסי לסיפורים, שבמרכזם – עימות מילולי בין שתי דמויות. בנוסף לכך, הסטרוקטורה: "אמר לו" – אופיינית לסיפורי-ויכוח. מוקד העניין בסוג זה הוא בעצם ההתמודדות, הנכפית על אחד המתמודדים, ובמקרה הנידון – על ר"י (שכן הוא אינו יוזם השיחה). התינוקת הופכת את חטאו של ר"י כאדם פרטי – לחטא **ציבורי**, "ליסטים כמותך כבשוה". אנו נמצאים בתקופה, אשר בה רבים משתלטים על רכושו של הזולת, וכוונתנו לתושבים חסרי-הכוח הפוליטי והכלכלי, שהם הנפגעים העיקריים מכל האנדרלמוסיה, שנוצרה בעקבות-הכיבוש.

את חומרת-מעשיו של ר"י ניתן להבין על רקע המצב הביטחוני-כלכלי, שרווח באותה תקופה,

---

3. פתיחה זו מהווה קישור לתחילת הסוגיה בדברי ר"י: "מימי לא נצחני אדם, חוץ מאשה, תינוק ותינוקת". ראו על כך בהמשך הדיון.
4. כתוב "אתה" עם תיקון ל"אני".
5. לפי כת"י מינכן 95. בדפוס וילנא נמצא סיפור זה בעירובין דף נג ע"ב.
6. שדה – מקום יישוב ועוד מישור, שדה האילן. "והיה השדה בצאתו ביובל" (ויקרא כ"ז כא). ראו ר' נתן מרומי, 'שדה', ח"י קאהוט (מהדיר), **ערוך השלם**, ח, תל-אביב תש"ל, עמ' 31.
7. הנ"ל, 'לסטים', ח"י קאהוט (מהדיר), **ערוך השלם**, ה, תל-אביב תש"ל, עמ' 46. עוד על הסכנות שבדרכים ועל הליסטים – ראו אצל ש' קרויס, **קדמוניות התלמוד**, א, ברלין-וינה תרפ"ד, חלק א, עמ' 119.

שהאגדה ממוקמת בה: בעקבות החורבן נהרסו ונשרפו שדות רבים, יבול רב הושחת, ואף קרקעות רבות הופקעו בידי הכובש הזר,[8] ולכן, הליכתו של ר"י בשדה זרועה – מחמירה את מצבם של בעלי-הקרקעות וגוזלת את פרנסתם.

מעשהו של ר"י מעלה מספר שאלות:

א. מה היה כל כך חמור במעשהו של ר"י, שהביא לתגובה כה קיצונית של התינוקת, עד כדי הכפשה ושימוש בכינוי-גנאי, ליסטיס?

ב. פרנקל[9] אמנם טוען, כי חז"ל לא תמיד יצרו דמות של תלמיד חכם אידאלי, אולם בכל זאת נשאלת השאלה: מדוע ספרות-חז"ל, שנכתבה על-ידי שכבת החכמים, תחשוף התנהגות שלילית של חכם?

כדי להתמודד עם שאלות אלו נבחן את שורש הבעיה בהתנהגותו של ר"י:

נביא שתי גישות, המנוגדות זו לזו, בהבנת מעשיו של ר"י: **גישת הצדק ההלכתי מול גישת הצדק החברתי**. שורשיה של כל גישה – נעוצים בהבנת משמעות הפועל 'כבש'. במהלך-הסיפור – משתמשת בכל פעם דמות אחרת בשורש כב"ש, שהבנתו היא המפתח למשמעות-הסיפור.

בלשון חז"ל שתי משמעויות עיקריות לשורש כב"ש:[10]

משמעות א': הכנעה ותפיסת שטח במלחמה. דברים אלו נאמרים בהקשר של דברי-תוכחה. משמעות זו נותנת את הבסיס לגישת **הצדק הלכתי** שתוצג להלן.

משמעות ב': לחיצה, עצירה ודחיסה, גם במובן הפיזי – בהוראה של ירקות כבושים. משמעות זו נותנת את הבסיס לגישת **הצדק החברתי** שתוצג בהמשך.

גישה א': צדק הלכתי (סנגור על מעשהו של ר"י)

קריאה זו מתבססת על פירוש הפועל כב"ש במשמעות של תפיסת שטח במלחמה.

התינוקת משתמשת בביטוי "דרך כבושה" – כדי להוכיח את ר"י על שכבש דרך לא-חוקית. התינוקת אף רומזת במילה "שדה", כי זו אינה דרך, כי אם שדה, שיש בה גידולים. אולם ר"י, המתפלא על הרמז, ששלחה התינוקת לעברו: "רבי, שדה היא", משיב, כי הדרך היא כבושה, ומשום כך, היא שייכת לרשות-הרבים, ולכן מותר לעוברי-אורח להלך בה. ר"י מסביר, כי הוא מסתמך על **ההלכה,** המתירה לו להלך, גם אם מדובר בשדה.

נרחיב את הבנת הדיון ההלכתי הסמוי, שהתנהל בין שני הגיבורים, באמצעות עיון בדברי המשנה:

---

8. ש' ספראי, 'התאוששות היישוב היהודי בדור יבנה', צ' ברס, ש' ספראי, י' צפריר ומ' שטרן (עורכים), **ארץ ישראל מחורבן בית שני ועד הכיבוש המוסלמי**, א, ירושלים תשמ"ב, עמ' 20-25. וכן – ש' ספראי, **בימי הבית ובימי המשנה**, ירושלים תשנ"ד, עמ' 321-325.

9. י' פרנקל, **סיפור האגדה - אחדות של תוכן וצורה,** תל-אביב תשס"א, עמ' 346-365. פרנקל, שדן במקורות התלמודיים, תמה על חז"ל, שתיארו בהרבה מקומות דמות של תלמיד חכם, שהיא בעיניהם מציאות, ואשר אינה מתאימה לאידאל שהם יצרו. עיינו על כך בספרו זה בפרק: דמות תלמיד חכם – אידאל מול מציאות.

10. ד' לוין, **תעניות הציבור ודרשות החכמים**, תל-אביב תשס"א, עמ' 99. ר' נתן מרומי, 'כבש', ח"י קאהוט (מהדיר), **ערוך השלם**, ד, תל-אביב תש"ל, עמ' 193.

המשנה דנה מבחינה הלכתית במקרה של דרך רבים, העוברת בתוך שדה.

> "מי שהייתה דרך הרבים עוברת בתוך שדהו,
>
> נטלה ונתן להם מן הצד – מה שנתן נתן, ושלו לא הגיעו" (ב"ב ו, ז').

המשנה מתארת מצב, שהוחזקו בני-אדם לעבור שם "מעולם" (עוד לפני שקנה בעל-השדה, הם החזיקו בדרך) או שבעל-השדה נתן להם מתחילה את הדרך (רשב"ם) והחליט אח"כ להחזיר לעצמו את הדרך – כדי לזרוע בה ונתן להם דרך אחרת בצד שדהו. בגמרא מבואר הטעם: "דאמר רב יהודה, מיצר שהחזיקו בו רבים – אסור לקלקלו" (ב"ק ק ע"א), כלומר, דרך, שהורגלו הרבים ללכת בה – אין ברשותו של אדם לקלקל אותה ולמנוע את הליכת הרבים בה.

משמעות הסיפור לאור ההלכה:

לדברי המהרש"א, לא ייתכן, שסיפור תלמודי לא יתחשב בהלכה, שנזכרה במקום אחר.

> "גם שדרך כבושה היה, כיון שדרך שדה זרועה עוברת, הוה לאסוקי אדעתיה, דשלא ברשות כבשוה, ולא הוה בכלל מיצר, שהחזיקו בו רבים דאסור לקלקלו, דהיינו שמתחילה – ברשות נעשה" (עירובין נ"ג ע"ב).

מה שנאמר מיצר, שהחזיקו בו רבים – אסור לקלקלו, הנו רק בתנאי, שמלכתחילה רבים החזיקו בו ברשות, אבל אם מלכתחילה כבשוהו רבים שלא ברשות והחזיקו בכך זמן רב – על זה נאמר: "ליסטים כמותך כבשוה". ר"י היה סבור, שמאחר שהרבים החזיקו בדרך זמן רב, כנראה, נתנו הבעלים רשות מראש. ניצחונה של התינוקת מתבטא בטענתה, שמכיוון שדרך שדה זרועה הייתה, מן הסתם, התחילו להלך שלא ברשות.

קריאה זו ממקדת את הויכוח בין ר"י לתינוקת במישור ההלכתי.

אומרת התינוקת לר"י: "רבי, שדה היא". הקדמת הכינוי "רבי" לדבריה – מדגישה את חומרת המעשה. מן הראוי היה, שאדם ברמת הידע ההלכתי יֵדַע להבחין בין דרך, שהיא **רשות-הרבים**, לבין שביל ש**בשדה**, כיוון שלמרות דמיונו לדרך – אתה מפקיע את אותה דרך מכלל השדה, על כל המשתמע מכך.

עונה לה ר"י: "דרך **כבושה** אני הולך": אין אני מכחיש, כי שדה היא זו, אולם גם את צריכה להודות, כי שביל זה הפך להיות דרך כבושה, ועל כן, מתוקף-ההלכה אני צועד במעבר זה.

ר"י מצדיק את מעשיו בכך שהוא מהלך בעקבות רבים, שכבשו את הדרך לפניו, וכיוון שכך, אפשר להסיק, שהיא דרך הרבים (שהרי מיצר, שהחזיקו בו רבים ברשות – אסור לקלקלו). ר' יהושע סבר, כי בשלב זה נסתמו טענותיה של תינוקת חדת-לשון זו, אלא שטעות הייתה בידו: מיד לאחר שסיים את דבריו, מחריפה התינוקת את מרחבי השיח ועוברת לכינוי-גנאי "ליסטים כמותך כבשוה".

אולם שתי טענות מרכזיות שוללות את גישת הצדק ההלכתי:

א. דרך הרמנויטית:

מסביר פרנקל[11] "כל הבנה מדעית של טקסט עתיק דורשת העמקה בהבנת הדורות שבעבר... והעיקר בזה – להבחין בין עבר להווה. האובייקטיביזציה של ההווה באה לא רק כדי להבחין במיוחד שבעבר, אלא גם כדי לשחרר את החוקר – עד כמה שאפשר – מן הדעות הקדומות שלו עצמו, שדרכן להתגנב לתוך כל מחקר שלא מדעת החוקר".

על כן, בבואנו לבחון סיפורים מהתלמוד – יש לעשות פנייה הרמנויטית הלוך ושוב, מן העבר להווה, תוך הימנעות מהשתלת השקפות ההווה בסיפורי העבר התלמודיים.

לאור גישה זו, עלינו לפרש את הסיפור על פי המציאות שרווחה בעבר, ולא לאור מציאות ההווה, המוכרת לחוקר ומשבשת את הבנת הסיפור התלמודי. לכן נבחן את מעמדו של החכם בעיני העם – כדי להבין את הדיאלוג בין התינוקת לחכם.

פרנקל טוען, כי כבוד תלמידי חכמים היה ערך עליון בתקופתו של המהרש"א, ולכן המהרש"א לא מוכן לקבל, כי מעשי ר"י אינם תקינים. בהתאם לגישה זו, הוא מוצא צידוק הלכתי למעשי ר"י: ר"י הלך בדרך כבושה לאור ההיתר ההלכתי להלך בדרך שכבשוה רבים.

אולם, פרנקל מסתייג מפירושו של המהרש"א – בטענה, כי הוא בוחן את הסיפור לפי תפיסת-עולמו, שלפיה חלקו כבוד לתלמידי-חכמים. לטענת פרנקל, הגישה, המשתקפת בתלמוד כלפי החכם, הייתה שונה, ונמצאו גם פגמים במעשיהם של החכמים[12] ועל כן קריאה במשמעות של צדק הלכתי אינה מתאימה לסיפור זה. כיוון שכך עלינו להביא קריאה שונה לסיפור.

ב. מציאות חברתית:

מתוך הדברים נראה, כי המפגש שלהלן נסוב על סוגיה הלכתית, מה שמוכיח, כי התינוקת שולטת בנבכי-ההלכה. אולם שליטתה של התינוקת בהלכה אינה עולה בקנה אחד עם הריבוד החברתי, שהיה נהוג בתקופה זו. המקורות מעידים,[13] כי הבת לא למדה בבית-הספר, ותפקידה היה לעזור בעבודות-הבית. אם כך, לא יעלה על הדעת, כי דווקא תינוקת, שלא למדה להשכלתה, תתווכח על עניינים הלכתיים עם חכם, שבקיאותו ומומחיותו בתחום ההלכה וברזיה.

לאור זאת, נביא גישה אחרת להבנת חילוקי הדעות בין ר"י לתינוקת – גישת הצדק החברתי.

---

11. פרנקל (לעיל הערה 9), עמ' 12-19.

12. על תלמידי חכמים על החכמים בתוך עמם – ראו א"א אורבך, **חז"ל - פרקי אמונות ודעות**, ירושלים תשל"ח, עמ' 384-569. במאמר אחר של פרנקל הוא מוכיח על-ידי קריאה הרמנויטית, כי הייתה ביקורת על תלמידי-החכמים והם גונו בסיפורי חז"ל. ראו פרנקל (לעיל הערה 9), עמ' 20-32, 346-365.

13. נ' מוריס, **תולדות החינוך של עם ישראל**, א, תל-אביב תש"ך, עמ' 110.

גישה ב': צדק חברתי (קטרוג על מעשהו של ר"י)

מסביר פרנקל,[14] כי עלינו לפרש את הפועל 'כבש' לפי המשמעות התלמודית: 'כבש פירות', לחץ, דחס. פרנקל משתמש בתכסיס ספרותי – לשון נופל על לשון – כדי להבין את הסיפור על-פי הרקע, שהוא נוצר בו. לטענתו, "אין ברירה אלא לפרש 'דרך כבושה' שבסיפור, כטרופוס מן 'כָּבַשׁ פירות' או כדומה, הואיל וחידוש לשוני זה לא בא אלא בשביל המשחק עם 'ליסטים כבשוה'".

בהסתמך על המשמעות, שהעניק פרנקל לשורש כב"ש – נבחן את מעשיו של ר"י:

תחילה נפתח בפנייתה של התינוקת לר"י בראשית הסיפור, שיש בה רמז למשמעות זו של השורש כב"ש.

התינוקת בוחרת במילה "שדה" ולא בכדי: מילה זו מציינת, כי ר"י מהלך בדרך זרועה (ולא שביל), ועל כן, הוא פוגע ביבול ובבעל-השדה – עובדה, שמדגישה את חטאו של ר"י.

התינוקת מאשימה את ר"י בהרס היבול שבשדה. רגליו כובשות את השדה – כדרך שכובשים פֵּרות. כתוצאה מהליכתו, הוא הורס את היבול, שצומח באותו שדה. התינוקת רומזת בעדינות לר"י, כי הוא מהלך במקום שהוא בעייתי מבחינה מוסרית: "**רבי, שדה היא**", שים-לב למעשיך!

ר"י מנסה להשיב בנימה מתנצחת, ועל-כן, הוא משתמש במילה שונה – כדי לתאר את המקום, שהוא הולך בו: "**דרך** כבושה אני הולך". אני הולך בדרך, ולא בשדה. משמעות הדברים, כי אינני הורס את הצומח, ואינני פוגע ביבול של הזולת, כי זו דרך, ולא שדה. בכך, סבור היה ר"י, כי השיב תשובה ניצחת לתינוקת.

אולם, תשובה מיתממת זו עוררה את חמתה של התינוקת הנועזת והביאה לתגובתה הקשה כלפיו: "ליסטים כמותך כבשוה": בהליכתך בתוך השדה – אתה בעצם מתנהג כליסטיס, כשודד, הלוקח בכוח-הזרוע את רכושו של הזולת, שכן הרס השדה פוגע בפרנסתו של בעליו, היינו **מדובר בכיבוש חברתי, שיש בו פגיעה בזולת.**

הבחירה בביטוי "שותף ליסטים – כליסטים" (סנהדרין ז' ע"א) – מחזקת אף היא את השלילה שבמעשי ר"י. ר"י העובר בשביל, שיצרו פורעי-חוק, בעצם, מעניק בעקיפין הכשר למעשי האחר הפוגע. **העיקרון הוא, שמי שנהנה מעבריינות של אחרים הוא עצמו עבריין.** עצם הליכתו של ר"י בשביל שיצרו ליסטים – הופך אותו לשותף לדבר-עברה ומעניק לו את הכינוי ליסטיס. אין זו דרך רגילה של רשות-הרבים, אלא דרך, שנפרצה שלא-כדין על-ידי אנשים, שהיו מוכנים לפגוע בזולתם – כליסטים הללו, הנוטלים בזרוע ובשרירות-לב את פרי-עמלם של הבריות, שכן במעשה כבישת-הדרך – הצטרף ר"י לקהל מפירי חוק, הכובשים בכוח-הזרוע את נכסי-זולתם. העובדה, שדרך כבושה היא, אינה מראה כלום על היותה דרך רבים; שדה של יחיד היא, ועוברי-אורח חסרי-רגישות כלפי הזולת, כדוגמת ר"י – גזלו ופגעו בבעל-השדה.

התנהגותה של התינוקת מהווה מחאה חברתית חסרת-רסן. היא אינה בוחלת בכל אמצעי לשוני – כדי להוכיח לאומה, כי הצדק החברתי אמור להיות ראשון במעלה, ואַל לו לחכם להסתתר מאחורי פסיקה הלכתית, שביסודה עלולה לפגוע באחר.

---

14. פרנקל (לעיל הערה 9), עמ' 15. כדי להסביר משמעות שונה לשורש כב"ש – אסתמך על דעתו של פרנקל, אף על פי שדבריו הובאו כדי להדגים אמצעי ספרותי, אסתמך על דבריו – כדי לבסס את הטענה על התנהגותו השלילית של ר"י.

חיזוקים לגישת הצדק החברתי:

א. **פתיחת הסוגיה:** הסוגיה פותחת בהודאתו של ר"י על תבוסתו לשלוש דמויות: "מימי לא נצחני אדם חוץ מאשה, תינוק ותינוקת..."
ר"י מביא סיפור זה במסגרת של שלושה סיפורים רצופים, שבהם שלוש דמויות הצליחו לנצחו. אותה תינוקת, בעלת רוח-לחימה איתנה, הצליחה להביא את ר"י לידי הבנה בדבר נחיצותו של הצדק החברתי.

לאור דברים אלה, נשאלת השאלה, מה עורר את התינוקת לצאת למאבק חברתי דווקא בנקודת-הזמן ההיא?

תשובה על כך נמצא ברקע ההיסטורי לסיפור זה:

ב. **רקע היסטורי:** את תגובתה הקיצונית של התינוקת – אפשר לנסות ולהבין על רקע המציאות המדינית-חברתית חסרת-הרסן, ששררה באותה תקופה שלאחר חורבן הבית. המשנה מתארת:

> "משחרב בית-המקדש, בושו חברים ובני-חורין, וחפו ראשם, ונדלדלו אנשי-מעשה, וגברו **בעלי-זרוע ובעלי-לשון**, ואין מבקש ואין שואל. על מי לנו להישען? על אבינו שבשמים! (סוטה פרק ט', משנה טו).

מציאות של חוסר צדק, של גזל והשתלטות, מביאה עמה רגישות-יתר כלפי מעשים חסרי-מוסר, כעס ותעוזה – כדי לפעול כנגד אנשים, המדרדרים עוד יותר את המצב המוסרי.

לסיכום

שתי דמויות, השונות ביסודן זו מזו, מתנצחות ביניהן:

הדמות האחת הנה מבוגרת, השייכת לעולם, שבמהותו מייצג את עולם החכמה.

לעומת זאת, הדמות האחרת, התינוקת – מעמדה החברתי היה שולי יחסית בתקופת-חז"ל. נתוני-הפתיחה של התינוקת ממקמים אותה בעמדת-נחיתות ביחס לחכם בגיל, בהשכלה ובסטטוס החברתי. מכאן ניתן להסיק, כי כל הנתונים נוטים לטובתו של החכם, ולכן היינו מצפים, כי ר"י "יגבר" בוויכוח בקלות על התינוקת, אולם באופן פרדוקסלי, דווקא התינוקת, שמצויה בעמדת-נחיתות ביחס לחכם, מצליחה לגבור על החכם ולנצחו: בעזרת המשחק הלשוני בין שתי המשמעויות של המילה "כבשוה" היא מצליחה להביא את החכם להבנה, כי הפעם הוא טועה בשיקול-הדעת, ומעשיו אינם ראויים.

החריגה בהתנהגותה של התינוקת מהנורמות החברתיות – מעצימה עוד יותר את דגל-המחאה החברתית שנושאת התינוקת: התינוקת, שלא עסקה בלימוד-תורה, מוכיחה בקיאות במקרא ובהלכה, ואף יותר מכך, היא בוחרת להשתמש בכלי ההלכתי, השייך לעולם הגברי – העולם התורני – כדי להצליף בחכם על התנהגותו.

חריגה זו חושפת בפנינו רובד נוסף בסיפור: זו מחאה לא רק נגד התנהגות שאינה ראויה, אלא יותר מכך, מחאה נגד תפיסות-עולם שגויות:

החכמה הוורבלית ללא חכמה רגשית אינה ראויה להתקיים, שכן החכמה צריכה לכלול אמפתיות לזולת ורגישות לצרכיו. התינוקת נושאת את הדגל החברתי של רגישות למצב

החלשים בחברה, הנלחמת את מלחמתם של העשוקים בכל האמצעים. התינוקת אינה מרפה מהאמת הפנימית שלה ואינה נרתעת מלהיכנס בדין ודברים בשם הנפגעים:

במעגל המיקרוסיסטם – מחאתה החברתית של ה'תינוקת' מכוונת כלפי התנהגותו של החכם.

לעומת זאת, במעגל המקרוסיסטם – ה'תינוקת', המייצגת את עולם הצדק החברתי, יוצאת במחאה נגד החכם, המייצג את עולם הצדק ההלכתי.

המאבק בין שני העולמות יוצר דרמה ומתח, שבסופם רק אחד מהעולמות – עולם הצדק החברתי, המקבל את חיזוקו באמצעות הכרזתו של החכם המובס "מימי לא נצחני אדם, חוץ מאשה, תינוק ותינוקת", הוא, שזוכה ומועלה על נס.

טליה הורוביץ

על "ג'נסיס רוצה הביתה" מאת ניב-יה דורבן

"למה צרור הדפים הזה מתחזה לסיפור ילדים?
שאלה אותי האחות.
עניתי: מפני שלא כל סיפור,
שגיבורו הוא ילד נועד לילדים,
ועם זאת, כל גיבור היה פעם ילד."[1]

תקציר

סיפור-הילדים, "ג'נסיס רוצה הביתה",[2] בהיר, מובן וזַלְזִי על פני השטח, ומורכב ורב-רבדים מתחת לפני השטח.

שמו נבחר בקפידה (כרומז לסיפורי-בראשית, לחוויות בראשיתיות, ללהקות-רוק ולמושגים מעולם התעופה), כשם שתכניו מושתתים על קלסיקה רבת-פנים – יהודית (תיבת-נח), יוונית (המיתוסים על איקרוס ודדלוס, אודיסס, וכן השיר איתקה) ואירופאית (הנסיך הקטן). ניתן להתבונן בו במשקפי פסיכולוג, מוזיקאי, איש-תעופה וחלל ומבקר-ספרות.

בין התכוון ניב-יה – בעל כתב היד, שעובד לסיפור-ילדים על ידי אמו – לקלייידוסקופ המגוון הזה, בין לאו, אם הוציא מתחת ידיו בגיל 19 יצירה כה מורכבת – לאילו פסגות היה עתיד להגיע, לולא נרצח בהיותו בן 25 בלבד?!

מילות מפתח: *תשתית; תיבת-נח; איקרוס ודדלוס; אודיסאה; איתקה; הנסיך הקטן.*

פתח-דבר

ב-8 במרץ 2003, בשובו מטיול עם חבריו בנופי נחל הבשור, שעה שפרק את תרמילו מתא המטען, נורה למוות סרן ניב-יה דורבן בן ה-25.[3]

שמונה שנים מאוחר יותר, מצאה אמו, רחל דורבן, על שלושה עמודים משובצים ומקופלים חיבור נלווה למתנה – בובת ג'ירף קטנה – שנתן בשנת 1996 לחברתו דאז. הטקסט, שהתגלה באקראי זמן רב לאחר שנכתב (בהיותו סטודנט בראשית דרכו, בן 19 בלבד), קומט, נזרק לסל, וכמעט נשאר בו, אלמלא האינסטינקט, שהניע את ידה חזרה אל סל-הניירות להוציאו מאבדון.

כתב-היד היה במקורו בפרוזה בעלת מקצב פנימי. כשהבינה האם, כי טמון בטקסט אוצר

---

1. נ' סמל, **ראש-עקום**, אור יהודה תשע"ב.
2. נ' דורבן, **ג'נסיס רוצה הביתה**, איורים: ר' סטולרו, רמת-גן תשע"א.
3. ראו **נספח 1**.

לילדים, הדפיסה בקלות פסקאות כבתים, חילצה חרוזים מתוך משפטי המקור, ושימרה את השפה "שיועדה לנערה בעברית יפה, ישירה, לא מתיילדת, שפה עשירה ומוזיקלית, שאינה מעבירה מסר דידקטי מעייף. חריזה טבעית ולא מאולצת".[4]

הסיפור המקורי מסתיים בנסיקת הג'ירף "אל עבר השמש שהחלה לשקוע" – סצנה סמלית בעבור המשפחה, שבה התעופף לו ניב-יה, כמו ג'נסיס, הרחק, בנסיבות שונות לגמרי.

שני הבתים האחרונים, על אודות ילדון, המביט בעננים-השמים ומזהה ביניהם ג'ירף, הם תוספת פרי דמיונה – כמענה לעורך, שהתעקש לרכך את הסיטואציה השמימית, כדי לקרב את סיפור הפנטזיה לילד הרך.

"ג'נסיס רוצה הביתה" הוא סיפור מחורז לילדים – בהיר, מובן וַיַלְדִי על פני השטח, ומורכב ורב-רבדים מתחת לפני השטח, כפי שיוּכַח בהמשך.

מה בסיפור?

עניינו – בתיאורם של ג'ירפה וג'ירף, הנמצאים בגן-חיות. לה אין שם. שמו – ג'נסיס. הג'ירפה "תמיד שמחה", מהנה פעוטות והורים וזוכה במעדנים אהובים עליה, בניגוד לג'ירף.

אמנם

כְּלַפֵּי חוּץ הוּא נִרְאֶה חָיְכָן וְחָבִיב,

אַךְ הַכְּלוּב הַסָּגוּר אֶת לִבּוֹ מַעֲצִיב.

במשך היום הוא משתף פעולה עם המבקרים.

כְּשֶׁבָּאִים מְבַקְּרִים הוּא מַבִּיט לְעֶבְרָם,

חוֹשֵׁף אֶת שִׁנָּיו בְּחִיּוּךְ מְלֵא רֹךְ

וּכְשֶׁהֵם מִתְקָרְבִים, קוֹרֵא בְּקוֹל רָם:

"תִּרְאוּ, אֲנִי מְאוֹד גָּבוֹהַּ וְאָרֹךְ!

הוא מצליח להלהיב את הילדים, החפצים להידמות לו ("איזה כֵּף להיות כזה ארוך וגבוה! / ללכת עם הראש בעננים, וככה, ממש כמוהו לפסוע..."). הוא אינו מסגיר את תחושותיו, אבל מרגע שהגן נסגר לקהל, ג'נסיס "כבר לא שמח בכלל". מודע למצבו, הוא בוכה ואינו מנסה לחבור לנמצאים כמותו בגן-החיות, כדוגמת התנין וההיפופוטם.

בהשוואה אליו, הם

...נְמוּכִים נְמוּכִים.

אֲפִילּוּ אִם יָרִימוּ אוֹתָם עַל הַיָּדַיִם,

וּבְיַחַד יְצַעֲקוּ "ג'נְסִיס!" עַד הַשָּׁמַיִם

גַּם אִם יְצַעֲקוּ בְּקוֹל רָם וְגָבוֹהַּ –

4. כדבריה, בערב השקת הספר (22 בספטמבר, 2011), מרכז הקונגרסים, חיפה.

הוּא תָּמִיד יִהְיֶה רָחוֹק מִכְּדֵי שֶׁיּוּכַל אוֹתָם לִשְׁמֹעַ.

ממה סובל הג׳ירף האומלל?

כיאה לסיפור-ילדים – מפורטות בו סיבות מוכרות להם, כמו: ״אין מי שיכסה / את ג׳נסיס הג׳ירף. / הוא בודד וקר לו, עד קצה האף״, אולם האמת מורכבת יותר.

הוּא שׁוֹאֵף אֶל הַחֹפֶשׁ, לִפְרֹץ גָּדֵר,

לַחְזֹר הַבַּיְתָה, אֶל הָעוֹלָם הָאַחֵר.

[...]

לְלִבּוֹ מִתְגַּנֵּב גַּעְגּוּעַ

לַמָּקוֹם שֶׁמִּמֶּנּוּ הוּא בָּא:

לַסָּוָאנָה שֶׁבָּהּ נוֹלַד,

לַגְּשָׁמִים וְלַגִּבְעָה.

הוּא רוֹצֶה לִדְהֹר בַּמֶּרְחָב הַפָּתוּחַ,

לָחוּשׁ בְּפָנָיו אֶת מַשַּׁב הָרוּחַ.

ובעיקר,

הוּא שׁוֹתֵק וְנֶאֱנָח: ״אֵין לִי נֶפֶשׁ תְּאוֹמָה –

אִישׁ אֵינוֹ מֵבִין אוֹתִי עַל פְּנֵי הָאֲדָמָה!״.

המאבק הפנימי בין רגעיו הנעימים, כביכול, במשך היום לבין לילותיו העצובים – מוצא את איזונו באמצעות חלום ״על צפורי שיר, על נחל ואגמים / על מזון שאפשר ללקט מהעצים״, וחשוב מאלה: ״על אבא ואמא שפוסעים לצדו״.

בחלומו מומר צווארו הארוך ברגלים ארוכות, ונוספות לו כנפי תעופה, המאפשרות לו להימלט מכלאו.

הסיפור אינו מתאר את שיבתו בחלום אל הסוונה, מקור כיסופיו, אלא ״אל עבר השמש שהחלה לשקע״. הכותב מסתפק בתיאור הדרך, ולא בהגעה אל היעד.

עניינו של הסיפור אפוא בתיאור השאיפה לצאת לחופשי, כדי לחזור למחוזות-ילדות – לגן-העדן האבוד. אולם אפילו הילדון הקטן, המביט בעננים-השמים ומבחין ביניהם ב״ג׳ירף בצורת ענן״, יודע – על אף ישנוניותו וגילו – כי ״פשוט לא יכול להיות – אין בשמים חיה שכזאת״.

משמעויותיו הסמליות של הסיפור

הג׳ירף, שאינו יכול להסתפק במנעמי-חיים זמניים ומְשניים ובוחר להימלט בלילות לעולם הדמיון: לסוונה, להוריו ולחופש נטול-גבולות – מסמל 'ארוכי צוואר' למיניהם; כאלה המסוגלים לראות למרחקים, כְּמֵהֵי חופש מכל סוג – פיזי ואינטלקטואלי, הכלואים בכלובים

חונקים, גם כשהם כלובי-זהב.

לעומתו, מסמלת הג׳ירפה – גרסתו הנקבית – את המסתגלים למצב כפוי מלכתחילה. כל-כולה לא באה אלא כדי לשמש היפוך לג׳ירף העצוב. היא אינה סובלת מכליאתה בגן-החיות העירוני; להפך, היא אוכלת מעדנים שהיא אוהבת, כלחם עם אבוקדו, ולעתים גם ״מיונז-ג׳ירפים משֻבָּח״. גם כאשר אין היא מקבלת מיונז-ג׳ירפים ללא הגבלה: ״כדי שלא תהפך להיפופוטמה, / שעברה מתיחת גוף״, אינה מתלוננת.

מרגע שנחשף הרובד הסמלי של הסיפור, מתברר, כי טורים רבים בו אינם פשטניים עוד. כך, למשל, הטור ״לב ג׳ירף בין הצלעות סגור, אף פעם לא רואים געגוע באֹפֶן ברור״, אינו מכוון לג׳ירף בלבד, אלא לאותם בני-אנוש, שאינם מסגירים לעולם את מאווייהם האמיתיים. באופן דומה מסמלים התנין וההיפופוטם – חיות עצומות-ממדים – לא את עצמם בלבד, אלא את בעלי-היכולות הבלתי-מנוצלות, את נמוכי-הרוח ונעדרי-התשוקה לחופש ולעצמאות בכל מובן שהוא.

...נְמוּכִים נְמוּכִים.

אֲפִילּוּ אִם יָרִימוּ אוֹתָם עַל הַיָּדַיִם,

וּבְיַחַד יִצְעֲקוּ ״ג׳נְסִים!״ עַד הַשָּׁמַיִם

גַּם אִם יִצְעֲקוּ בְּקוֹל רָם וְגָבוֹהַּ –

הוּא תָּמִיד יִהְיֶה רָחוֹק מִכְּדֵי שֶׁיּוּכַל אוֹתָם לִשְׁמֹעַ.

הֲיטיבה להבין זאת מאיירת הסיפור, רחל סטולרו,[5] שהנמיכה את התנין וההיפופוטם יותר מכפי הצורך, ולשניהם העניקה מבט מטומטם, שאינו מסוגל להבין על מה ולמה הג׳ירף בוכה.

דומה, כי תיאור מיקומם ביחס לג׳ירף (״מימינו התנין, / משמאלו ההיפופוטם״) קורא תיגר על התפילה, הנאמרת בקריאת-שמע על המיטה, ״מימיני – מיכאל, משמאלי – גבריאל, ועל ראֹשִׁי – שכינת-אל״. מיכאל וגבריאל מָגִנִּים על המתפלל. התנין וההיפופוטם אינם מסוגלים, כמובן, לכך – בגין ׳נמיכותם׳ הרב-משמעית.

גם הטור, ״הוא תמיד יהיה רחוק מכדי שיוכל אותם לשמֹעַ״, אינו מתייחס אל הג׳ירף בלבד, אלא לכל אותם עִילויים וגאונים, שאינם מסוגלים להקשיב לבני-מינם ב׳כלאי׳ אנושי מגביל ומוגבל.

האם דמות הכותב מסתתרת בג׳ירף?

אין לדעת, אולם אמו אינה שוללת אפשרות כזו.[6]

לסיפה של הסיפור – משמעות כפולה:

אמנם הילדון, המביט בעננים-שמים ורואה ביניהם יצור בעל-כנפיים, מבין, ש״פשוט לא יכול להיות – אין בשמים חיה שכזאת״.

אולם כותבת הסיפה (כמוסבר לעיל), אמו של ניב-יה,[7] סבורה כי

---

5. על שיקוליה כמאיירת ועל הערכת איוריה – ראו **נספח 5**.
6. ראו **נספח 2**.

וכשאני חולמת אותך, אני יוצרת אותך.

לא בהתעברות שבמעשה ההולדה

אבל בבטני ובעליות הלב המנושלות.

יש אפוא "חיה שכזאת"!

עם זאת, בשיר זה עצמו מהלכת האֵם בנתיבים מקוטבים: היא 'יוצרת' את בנה מחדש "בעליות הלב המנושלות" – תחושה מקבילה לגעגועי הג'ירף בסיפור – אך גם מודעת לעובדה הכואבת, כי "שקוף כל כך / אותך לעולם לא אראה".

ג'נסיס – על שום מה?

GENESIS באנגלית פירושו בראשית. ואכן, הג'ירף, גיבורו של הסיפור, מתגעגע לימי-ילדותו, לראשית-חייו, "למקום שממנו הוא בא". כך בפשטות.

לדעת דודו של ניב-יה, הפסיכולוג, יהושע דורבן, *"ג'נסיס רוצה הביתה"* – נוגע בשתי סוגיות יסודיות בנפשו של ילד, המלוות אותו – ואת כולנו – לכל אורך חיינו: נושא הגעגוע או האָבדן – מחד גיסא, וכוחם של הדמיון והפנטזיה – מאידך גיסא.

> **בעומק ובדקות הבנה לנפשו של הילד, מציב ניב–יה באומץ במרכז ספרו לא רק את הילד החולם, כי אם גם את הילד המתגעגע בדמותו של ג'נסיס הג'ירף. ניב–יה בוחר בעבורו את השם ג'נסיס, בראשית, כאילו כדי לרמוז על חוויות בראשיתיות עתיקות–יומין – כמו אומר לנו: בראשית היו האבדן, הגעגוע והיכולת לדמיין.**[8]

מתוך תמיהה על בחירתו של ניב-יה, סטודנט בסמסטר השלישי ללימודיו בפקולטה לאווירונאוטיקה ומדעי-החלל בשנת חיבור סיפור-הילדים שלו, בתיאור ג'ירף כלוא בגן-חיות – חיפש אביו, דוד דורבן, פרופסור לאווירונאוטיקה ומדעי-החלל בטכניון אַחַר מקומם של ג'ירפים וג'נסיס בעולמו דאז.

הקשר המידי לשם הג'ירף בסיפור הוא, כמובן, להקת-הרוק "ג'נסיס", אשר בשנת כתיבת הסיפור (1996) הייתה בשיא-תהילתה.[9] להקת-רוק נוספת בשם "ג'ירף" הייתה פעילה באותה תקופה, ואף הוציאה באמצע שנות התשעים אלבום משותף עם להקת ג'נסיס.[10]

יש להניח, כי ניב-יה – נער עתיר-כשרונות, שלמד וניגן על חליל-צד במשך שמונה שנים – הכיר

---

7. ר' דורבן, 'איך הלכת כך', **ניב-יה דורבן ז"ל**, אוחזר מתוך http://www.neevya.co.il
8. ראו **נספח 3**.
9. ראו: **ג'נסיס מבראשית ועד היום: ביוגרפיה מלאה של הלהקה**, אוחזר מתוך http://mitkadem.homestead.com/genesis.html
ראו עוד: 'ג'נסיס / להקה', **ויקיפדיה**, אוחזר מתוך
(http://he.wikipedia.org/wiki/%D7%92'%D7%A0%D7%A1%D7%99%D7%A1_(%D7%9C%D7%94%D7%A7%D7%94
10. ראו: 'ג'ירפות', **MOOMA.com: המוסיקה של ישראל**, אוחזר מתוך http://mooma.mako.co.il/artist.asp?ArtistId=2150; על האלבום המשותף ראו בתוך http://en.wikipedia.org/wiki/Kevin_Gilbert

את להקות-הרוק הללו ובחר לכנות את גיבור סיפורו בשמן.

מענייו יותר הוא ניסיונו של האב לחבר את עלילת הג׳ירף עם עולם האווירונאוטיקה והנדסת-החלל – תחום משותף לו ולבנו.[11]

ניתן אפוא להניח, כי הבחירה בשם ג׳נסיס איננה מקרית. מקורותיה הם ספק פסיכולוגיים, ספק מוזיקליים, ספק קשורים לעולם התעופה, ואולי כל אלה יחדיו.

על תשתיותיו הספרותיות של הסיפור

לסיפור – תשתיות אחדות, החל – במקרא, עבור – למיתולוגיה היוונית והרומית, וכלה – בקלסיקה אירופית.

בערב השקת הספר העלה דוד דורבן אפשרות, שסיפור הילדים קשור לסיפור המקראי על **תיבת-נח**. לדבריו, גרס ניב-יה, כי היונה, ולפניה – העורב, לא היו אלא ׳מזל״ט המודיעין הראשון בהיסטוריה׳[12] – קישור מעניין למעוף הג׳ירף, אך אין להסתפק בו:

ג׳נסיס כלוא בגן-חיות, כשם שנח וכל מי שהוכנס על ידו לתיבה כלואים בה. וֶה – כמו נח ומשפחתו – כמהים לחופש. נח הכניס זוגות לתיבה, ובסיפור מתוארים ג׳ירפה וג׳ירף. היונה שבה אל התיבה בפעם הראשונה, כי ״לא מצאה מנוח לכף רגלה״ (בראשית ח 9). גם הג׳ירף אינו מוצא מנוח לעצמו. אולם נח משלח את היונה, ואילו הג׳ירף מסתלק מגן-החיות בעצמו. היונה יוצאת מהתיבה בפועל; הג׳ירף זוכה לכך רק בחלומו.

המדרש בבראשית רבה לג, יא מקשר בין שני הטקסטים באופן נוסף:

הג׳ירף נכסף לגן עדן ילדותו, ובמדרש מצאנו, כי עלה-הזית שבפיה – הובא על ידה מגן-עדן. ספק, אם מדרש זה עמד מול עיניו של הכותב הצעיר, אולם מרגע שיצירתו התפרסמה, כבר איננה בחזקתו, וייתכן מאוד, שהיא מכילה יותר ממה שהתכוון.

מעניין לציין, כי הקשר אל יונה-ציפור, מצוי גם באיורי הספר. לצד חיות גדולות-ממדים, נמצא בסוונה המדברית גם שתי ציפורים, בוודאי כהמחשה ל״צפרי שיר״, המוזכרות בטקסט, אך אולי גם כרמיזה לעורב וליונה מתיבת-נח, או ליציאה הכפולה של היונה מתיבת זו.

בנוסף למקרא, ניתן לזהות בסיפור יסודות מיתולוגיים, הקשורים במיתוס היווני על **איקרוס ודדלוס**:

כידוע, איקרוס – בנו היחיד של דדלוס – היה ילד פזיז, מגושם וחסר-כישורים אמנותיים. אביו, לעומת זאת, היה מהאמנים והממציאים המוכשרים ביותר ביוון. לבקשת המלך מינוס מכרתים, הוא בנה את הלבירינת – מבוך, שנועד להסתיר מהעולם את המינוטאורוס, בנה של אשת מינוס. לאחר שהסתיימה בניית המבוך, כלא מינוס את איקרוס ואת דדלוס במבוך, כדי ששום איש חי, חוץ ממנו, לא יֵדַע על סודותיו של הלבירינת.[13] השניים שנכלאו – חיפשו דרכי-הימלטות מהשבי:

הם הכינו לעצמם כנפיים מנוצות-ציפורים, ואותן הכינו בעזרת חוטים ושעווה או דונג. טרם

---

11. ראו **נספח** 4.
12. שם.
13. לפי גרסה אחרת, נכלאו השניים במבוך, כיוון שדדלוס עזר לתזאוס במשימתו להרוג את המינוטאורוס. גרסה נוספת מספרת, שהמלך כלא אותם במגדל גבוה, ולא במבוך.

המראתם הזהיר דדלוס את איקרוס, לבל יתקרב לשמש, שכן זו עלולה להמֵס את כנפיו. איקרוס הצעיר והפזיז, שהיה כה מרוצה מהבריחה, התלהב מהתעופה, שכח את הוראות אביו, התרומם מעלה-מעלה, עד שחום השמש הֵמֵס את הדונג של כנפיו, והוא נפל מטה לתוך הים.[14]

ההימצאות בשבי – משותפת לשני הסיפורים:

כמו איקרוס ודדלוס – גם ג'נסיס חולם להצמיח כנפיים, ובעזרתן – להימלט מהשבי.

הוא מדמיין, "שיש לו כנפיים. / בעזרתן הוא מתעופף לו הרחק וגבוה".

בשני הסיפורים מוזכרת שמש. אמנם זו של ניב-יה כבר "החלה לשקוע" – בניגוד למיתוס היווני.

בשני הסיפורים מתוארת דמות אֵמן – גלויה במיתוס היווני (דדלוס), וסמויה בסיפור-הילדים (ג'נסיס).

כמו איקרוס – גם הג'ירף אינו שב למחוז-חפצו, הגם שהנסיבות שונות.

אגב הזיקה למיתוס היווני – ייתכן, כי העובדה, שהסיפור אינו מתאר את הגעתו של ג'נסיס על כנפי-דמיונו לסוונה ולמחוזות-ילדותו, אלא מסתפק בציון היעד, "אל עבר השמש", נשען במשהו – על דרך ההיפוך – על מסעותיו של אודיסאוס, מלכה הקדום של איתקה. משעורר אודיסאוס את חמת פוסידון,[15] הוטל עליו להפליג במשך עשר שנים בדרכו חזרה לממלכתו. איתקה הייתה נגלית לעיניו בדרכו, ומשהתקרב אליה בספינתו – הייתה נעלמת. הרפתקאותיו ותלאותיו מתוארות, כידוע, ב***אודיסאה*** מאת הומרוס.[16]

ב*אודיסאה* – נושאים רבים:

בין הבולטים שבהם מצוי נושא 'השיבה המאוחרת', שהיא שיבה הרואית ומלאת-סיפוק – בניגוד ל'שיבה המאוחרת' הנכשלת, השכיחה יותר בספרות, והקיימת גם ב*"ג'נסיס רוצה הביתה"*. אודיסאוס שב לאחר עשרים שנה;[17] ג'נסיס לא חזר מעולם בפועל למחוזות-ילדותו.

עוד ייתכן, *ש"ג'נסיס רוצה הביתה"* מושפע מהשיר, ***"איתקה"***, מאת קונסטנדינוס קוואפיס,[18] בתרגומו של יורם ברונובסקי,[19] המעדיף את ההנאה מהדרך – על ההגעה ליעד.

---

14. דדלוס הגיע אל איקרוס מאוחר מדי. הנער כבר טבע. באבלו קילל דדלוס את כישרונותיו, שהביאו למותו של ילדו, וקבר אותו על אדמת האי, שמרגע זה, לפי המסורת היוונית, נקראה איקרה (היא כרתים) על שמו של איקרוס. אוחזר מתוך http://he.wikipedia.org/wiki/%D7%90%D7%99%D7%A7%D7%90%D7%A8%D7%95%D7%A1;

גרסה אחרת – במיתולוגיה הרומית. ראו בתוך http://www.realms.co.il/PageDisplay.asp?Artnum=80;

ראו גרסה עברית למיתוס: 'הבלדה על איקרוס ודדלוס', מילים: קובי לוריא, לחן: מירון מינסטר, ביצוע: להקת חיל האוויר, **שירונט,** אוחזר מתוך http://www.shiron.net/artist?type=lyrics&lang=1&prfid=579&wrkid=964;

גרסה נוספת: 'איקרוס ודדלוס', מילים: אהוד מנור, לחן: שם טוב לוי, ביצוע: רבקה זוהר, **lifemusic**, אוחזר מתוך http://www.lifemusic.co.il/songs.php?id=4358

15. אשר נוטר לו על שעיוור את עינו האחת של בנו, הקיקלופ.

16. שמו המקורי של מחבר האודיסאה היה, כידוע, מגדיגנס, שהיה עיוור. משמעות המלה הומרוס ביוונית היא עיוור. הומרוס הוא אפוא שם שֵׁאוּל.

17. אודיסאוס נעדר מביתו 20 שנה: 10 שנים – עקב מלחמת טרויה, ו-10 שנים נוספות – בשל המסע חזרה לביתו.

18. או: קונסטנטינוס (Constantinos Kavafis) , גדול משוררי היוונית המודרנית (נולד ב-29 באפריל 1863 ומת באותו תאריך בשנת 1933 באלכסנדרייה שבמצרים), איש התרבות הים-תיכונית החדשה. הוא מעיד על עצמו, שעזב את מצרים בגיל צעיר מאוד, ורוב ילדותו עברה עליו באנגלייה. מאוחר ביקר ביוון, אך לפרק-זמן קצר בלבד. הוא גר גם בצרפת. בנעוריו גר שנתיים בקונסטנטינופול. השיר נכתב ב-1911.

19. ק' קוואפיס, **כל השירים**[2], תרגום: י' ברונובסקי, ירושלים תשנ"ה, עמ' 48-49.

הנה טורי השיר הרלוונטיים:

כִּי תֵּצֵא בַּדֶּרֶךְ אֶל אִיתָקָה

שְׂאַל כִּי תֶּאֱרַךְ דַּרְכְּךָ מְאֹד

מְלֵאָה בְּהַרְפַּתְקָאוֹת, מְלֵאָה בְּדַעַת.

אַל תִּירָא [...]

אַל תִּירָא אֶת פּוֹסֵידוֹן הַמִּשְׁתּוֹלֵל.

לְעוֹלָם לֹא תִּמְצְאֵם עַל דַּרְכְּךָ

כָּל עוֹד מַחְשְׁבוֹתֶיךָ נִשָּׂאוֹת, וְרֶגֶשׁ מְעֻלֶּה

מַפְעִים אֶת נַפְשְׁךָ וְאֶת גּוּפְךָ מַנְהִיג.

וְכָל הַזְּמַן חֲשֹׁב עַל אִיתָקָה

כִּי יְעוּדְךָ הוּא לְהַגִּיעַ שָׁמָּה.

אַךְ אַל לְךָ לְהָחִישׁ אֶת מַסָּעֲךָ

מוּטָב שֶׁיִּמָּשֵׁךְ שָׁנִים רַבּוֹת.

[...]

אִיתָקָה הֶעֱנִיקָה לְךָ מַסָּע יָפֶה

אִלְמָלֵא הָיא לֹא הָיִיתָ כְּלָל יוֹצֵא לַדֶּרֶךְ.

יוֹתֵר מִזֶּה הִיא לֹא תּוֹכַל לָתֵת.

"אַל לְךָ לְהָחִישׁ אֶת מַסָּעֲךָ / מוּטָב שֶׁיִּמָּשֵׁךְ שָׁנִים רַבּוֹת" – מציע השיר. הדרך עצמה היא התגמול. זו התמורה, שיכולה איתקה להציע. כך – גם בסיפור הילדים.

ההכיר ניב-יה את האודיסאה?

יש להניח שכן.

ההכיר את השיר?

אולי לא, אך טעם, ללא צל של ספק, את טעמי שירו.

יותר מכל משוחח *"ג'ינסים רוצה הביתה"* עם ***הנסיך הקטן***.[20]

כדרכה של שיחה, עתים הוא מסכים, עתים – מתנגד. התמודדות עם בדידות ועם חתירה לחופש – משותפות לג'ירף ולנסיך הקטן. ג'נסיס עף בכנפי-דמיונו אל עבר שמש שוקעת, כשם שהנסיך הקטן מתענג על שקיעות-השמש ("שקיעות השמש חביבות עלי מאוד", עמ' 24). עֵרוב שקיעת

20. א"ד סנט-אכזופרי, **הנסיך הקטן**, תרגום: א' לרנר, תל-אביב תשנ"ט.

השמש עם בדידות (כדברי הנסיך הקטן אל הטייס: "טוב לראות את שקיעות השמש כשהנך עצוב מאוד", עמ' 25) – משותף אף הוא לשני הסיפורים:

צבע שערו של הנסיך הקטן – תלתלים זהובים – כצבעי הג'ירף ("צבעי צהב וחום").

הפער העצום, הקיים בין תפיסה ילדית לבין השקפת-עולם גברית, הוא נושא מרכזי, מפותח ומודגם ב*נסיך הקטן*, ומצוי ברמז בטקסט של *"ג'נסיס רוצה הביתה"* (ובאופן גלוי – באיוריו). עולמו של הנסיך הקטן הוא עולם של פנטזיה ללא-גבולות. גם הג'ירף האומלל בוחר בה. הג'ירפה המרוצה ב*"ג'נסיס רוצה הביתה"* – מזכירה במשהו את השושנה, יוזגתו המפונקת של הנסיך הקטן, אם כי האחרונה נרגנת, מנצלת ומרוכזת בעצמה ללא השוואה לג'ירפה ה"שמחה".

שני הסיפורים הם סיפורי-מסע:

מסעו של הנסיך הקטן מורכב ממסעות רבים. ג'נסיס עף על כנפי דמיונו ליעד אחד בלבד.

כיווני המסעות שונים: הנסיך יוצא מהשמים (-מכוכבו) אל כוכבים אחרים, ביניהם גם הארץ. ג'נסיס עף מהארץ אל השמים, אולם סיבת היציאה – אי-נחת ממצב קיים – שווה.

מסעותיו של הנסיך הקטן מורכבים פי כמה ממסעו של ג'נסיס, שכן ג'נסיס, נכסף לחופש האינסופי שחווה, לפני שנכלא בגן-החיות, כמו גם לידידות-אמת.

לְלִבּוֹ מִתְגַּנֵּב גַּעְגּוּעַ

לַמָּקוֹם שֶׁמִּמֶּנּוּ הוּא בָּא:

לַסָּוְאנָה שֶׁבָּהּ נוֹלַד,

לַגְּשָׁמִים וְלַגִּבְעָה.

הוּא רוֹצֶה לִדְהֹר בַּמֶּרְחָב הַפָּתוּחַ,

לָחוּשׁ בְּפָנָיו אֶת מַשַּׁב הָרוּחַ.

הוּא שׁוֹתֵק וְנֶאֱנָח: "אֵין לִי נֶפֶשׁ תְּאוֹמָה –

אִישׁ אֵינוֹ מֵבִין אוֹתִי עַל פְּנֵי הָאֲדָמָה!"

לעומתו, תר הנסיך הקטן בעולם – בחפשו אחרי אישיות בעלת-ערך אמיתי, אך הוא פוגש רק טיפוסים מגוחכים, הלכודים בתוך בדידותם (המלך, הרברבן, השיכור, איש-העסקים, מדליק הפנסים והגאוגרף). הנסיך הקטן המום מכך, שהגאוגרף עוסק בקליפת-החיים, אך מפסיד את הדברים החשובים, כַּשושנה הרומזת לגעגועי-האדם לאשת-בריתו. הוא מחפש עולם בעל-משמעות, אך מוצא עולמות ריקים. שיחותיו עם כל אחת מהדמויות מעידות על נקודות-מוצא שונות של הדוברים, כפי שנמצא בהכללה בפרק, המתאר את פגישתו עם איש-העסקים: "בעניינים חשובים ורציניים היו לו לנסיך הקטן השקפות שונות מהשקפותיהם של המבוגרים" (עמ' 47). לא נמצא מורכבות מעין זו ב*"ג'נסיס רוצה הביתה"*.

את המפגש עם השועל, שבהתחלה נראה זר ומוזר, אך מתברר, שהוא המלמד את הנסיך הקטן מהי ידידות עמוקה ואיך יוצרים קשר אמיתי – ניתן להקביל לחיפושיו של ג'נסיס אחר נפש תאומה וידידות עמוקה ("הוא שותק ונאנח: "אין לי נפש תאומה – / איש אינו מבין אותי על פני

האדמה!״), אולם – בניגוד *להנסיך הקטן* – אין מי שיסייע לו. שועל או בן-דמותו אינם נקרים בדרכו.

אחרי חיפושים רבים – הולך הנסיך הקטן לצפות בשקיעת-החמה, אך כוכבו כל כך קטן, שדי לו להזיז את כיסאו בכמה מטרים, כדי לצפות בה. בסופם של מסעותיו הוא מבין אפוא, כי אין צורך ללכת רחוק – כדי לזכות באושר. הוא כאן. אושרו של ג׳נסיס איננו כאן, אלא שם, הרחק – בעולם של דמיון.

סיומי-הסיפורים דומים:

הילדון, המביט בפליאה בשמים בסוף הסיפור ומשתאה למראה ג׳ירף בצורת ענן – מזכיר את שורות-הסיום של *הנסיך הקטן*: ״שאו עיניכם אל השמים ושאלו את עצמכם: האם אכלה הכבשה את השושנה, כן או לא?״ (עמ׳ 90).

אכזופרי חותם את סיפורו בשאלה; דורבן – בסימן-קריאה, שכן לחישתו הראשונית של הילדון: ״ג׳ירף בצורת ענן!״, נשללת בסופו של הסיפור:

פֶּשׁוּט לֹא יָכוֹל לִהְיוֹת –

אֵין בַּשָּׁמַיִם חַיָּה שֶׁכָּזֹאת!

ועוד. לדף האחרון של *״ג׳ינסיס רוצה הביתה״* צורף צילום כתב-היד המקורי, שבחלקו התחתון נמצא ציור של יצור רב-זרועות, שניתן לו הסבר: ״נחש שאכל ג׳ירף״. והרי זו הרישה של הנסיך הקטן, שמסַפֵּרו צייר נחש-בריח שעיכל פיל, שמבוגרים ראו בו כובע...

זהו קישור פשוט. ניתוחה של גדסי מאפשר להצביע על קישור נוסף:

לדעתה,[21] הנסיך הקטן הגיע לכוכב ארץ כדי ליצור קשר עם בני-האדם, אך נראה, כי אין להם זמן בשבילו. הם חולפים על פניו ברכבות מהירות. במקום ליצור עמם קשר, הוא חובר נגדם עם השועל, אשר לו יש דווקא זמן לידידות, כי הרי הוא מתקיים מגזלה. הוא גוזל מבני-אדם את התרנגולות ואת הנסיך הקטן. מטרתו של הנסיך הקטן לא הושגה: הוא ביקש קרבת-אדם. הוא ביקש כבשה; הוא ביקש תמימות, אך קיבל שועל. בניסיונו הגורלי לצאת מעצמו, הוא מגיע אל הנחש, וכדי לא למות מבושה ומכאב הוא בוחר להיבלע בתוכו ולהפוך לאידאה מופשטת. לפי הסבר זה, לא רק הילדון *בסיפור ״ג׳ינסיס רוצה הביתה״* מבין, ש״אין חיה שכזאת״. גם הג׳ירף. לכן הוא נאכל על ידי נחש בציור שבכתב-היד המקורי.

חשיפת הקשרים בין שתי היצירות הללו – מאפשרת לעבות דמויות-משנה ב*״ג׳ינסיס רוצה הביתה״*: למשל, דמות הג׳ירפה אינה מתפתחת בסיפור-הילדים. היא מתוארת כמאושרת וכשמחה בחלקה, לא מעבר לכך, אך ייתכן, שהתבוננות עמוקה בשושנה, המופיעה ב*הנסיך הקטן* – מאפשרת לזהות פן סמוי בג׳ירפה – מקבילתה ב*״ג׳ינסיס רוצה הביתה״*, שכן באופן מפתיע השושנה היפה, אך גם הקוצנית, הגאוותנית, המגונדרת והתובענית – מסוגלת להתוודות על אהבתה לנסיך [״אני אוהבת אותך , כמובן, ואשמתי היא שהדבר לא נודע לך״ (עמ׳ 34)], מציעה לו להיות מאושר (״השתדל נא להיות מאושר״ (שם), ומוכנה לוותר עליו (״אל נא תוסיף להתמהמה [...החלטת להסתלק מכאן – קום ולך-לך אפוא!״ (שם)].

---

21. נ׳ גדסי, **רציתי להיות ילדת פלא**, תל-אביב תשנ"ב. ראו גם נ׳ גדסי, 'הנסיך הקטן ואני – ניתוח', **בוקיפונט** (1990), אוחזר מתוך http://bookyfont.co.il/the-little-prince-ng.html

אולי גם בג'ירפה יש יותר מהנראה לעין?! אולי נינוחותה אינה מעידה על תמימותה, אלא היא נובעת מהבנתה, שמוטב להשלים עם היותה שבויה בגן-חיות עירוני – מאשר להימצא בעצבות מתמדת?!

ניב-יה לא התכוון להוציא לאור ספר-ילדים. הייתה זו, כנזכר לעיל, יוזמת אמו. הוא היה צעיר מאוד, כשכתב את הסיפור לחברתו, ללא כל כוונת פרסום ובתמימות, שאמנם יש בה רמזי-עומקים – אך לא למעלה מזה.[22]

בכל זאת, נראה, שהצבת *"ג'ינסיס רוצה הביתה"* מול *הנסיך הקטן* בתחומים הנזכרים – מאפשרת לראות בשושנה ובג'ירפה דמויות מקבילות, על כל המתחייב מכך (כולל תיאור סמוי של מערכת-היחסים בינו לבין חברתו, שקיבלה ממנו בובת ג'ירף, אשר אליה צורף סיפור-הילדים. אם הוא הג'ירף, שמא היא הג'ירפה, זו הַשָּׂמֵחָה בחלקה מתוך השלמה?! ואולי שניהם כאחת מסומלים בג'ירף, הנישא על כנפי דמיונו לעולם אחר חופשי, נטול-גדרות, צווים וחוקים?!).

לדעת רבים,[23] נוקט המחבר המובלע ב*הנסיך הקטן* עמדה ברורה כלפי הנאציזם, בעיקר – באמצעות עצי הבאובב והרי-הגעש, הנטועים בכוכבו של הנסיך:

מחריד במיוחד הוא המראה של שלושה עצי באובב ענקיים, האוחזים את הכוכב הקטן בשורשיהם, ומאיימים לפוצץ אותו. זרע הבאובב דומה לזה של השושנה, לכן התייחסו אליו בשלוות-נפש. התעצלו לנכשו, כי לא ראו את הסכנה שטמונה בו. מפרשי הסיפור סבורים, כי עצי הבאובב מסמלים כוחות-רשע, הנראים תמימים בתחילתם, אך אם אין מכים בהם מיד, הם מתפתחים למפלצות. הנסיך הקטן עסוק בניכוש אינסופי של שורשי באובב, המנסים להתעצם בכוכבו, וכן בגריפת לועי שלושת הרי הגעש הכבויים בו, אשר רוצים לומר, שגם על הר-געש כבוי יש להשגיח היטב. לא נוכל למצוא מעין אלה ב*"ג'ינסיס רוצה הביתה"*, אלא אם כן נתעקש לזהות בגן-החיות עצמו סמל למתקני-כליאה, ששימשו למעשי-זוועה בתקופת-הנאציזם ובתקופות אחרות.

ולמי שסבור, שהקשר בין שני הסיפורים עדיין מאולץ משהו, נוסיף, כי דוד דורבן סיפר בערב ההשקה, שבחורף 2004 (כשנה לאחר רצח בנו) מצאה המשפחה על חלקת-הקבר כרך של *הנסיך הקטן* עם מכתב נלווה, ספוגים בגשם. הדיו נמסה ודהתה, אבל ניתן היה לקרוא את ההקדשה, ציטוט מתוך הספר "אין לך דבר מצער יותר מאשר לְשַׁלֵּחַ ידיד, כי לא כל אדם זוכה לרע" (עמ' 19). ברוח זו כתבה רחל דורבן בסוף הסיפור: "כמו הג'ירף, גם ניב-יה התעופף לו הרחק וגבוה, אל עבר השמש שהחלה לשקוע, והותיר את קרוביו עם דמעת ג'ירפים ארוכה-ארוכה".

---

22. כפי שניסחה אמו בערב השקת הספר: "אני מודעת לכך כי הסיפור אינו נקי מפגמים: במושגי עולם הספרות דמות הג'ירפה שהבליחה בתחילת הספר, איננה מתפתחת, וחסרת סיום כהלכה. קו מנחה, שעוגן בחוזה עם ההוצאה היה, כי אין לגרוע מהטקסט, מאחר שהכותב איננו עמנו, ותפקידנו – להגן על המקור וכוונותיו. כך מצאתי, שיש לראות בחיסרון – דמות הג'ירפה, הכול-כך חיננית – גם את ההנצחה, דמותה תשמש אנטיתזה לדמות הג'ירף ותחדד את ההבדל בין השניים".

23. ביניהם, ש"ח אבינר, 'הנסיך הקטן כספר מוסר', **כי מציון**, אוחזר מתוך http://www.kimizion.org/maamar/wjg70a.doc

חתימה

סיפור-הילדים *"ג'ינסים רוצה הביתה"* הִנו אפוא בבחינת מעט המכיל את המרובה. שמו נבחר בקפידה (כרומז לסיפורי-בראשית, לחוויות בראשיתיות, ללהקות-רוק ולמושגים מעולם התעופה), כשם שתכניו מושתתים על קלסיקה רבת-פנים – יהודית (תיבת-נח), יוונית (איקרוס ודדלוס, איתקה) ואירופית (הנסיך הקטן). ניתן להתבונן בו במשקפי פסיכולוג, מוזיקאי, איש-תעופה וחלל וּמבקר-ספרות.

בין התכוון ניב-יה לקליידוסקופ המגוון הזה, בין לאו, אם הוציא מתחת ידיו בגיל צעיר כל כך, בלא כל כוונה של פרסום, אלא סתם כך – כחיבור נלווה למתנה – יצירה כה מורכבת (הגם שאינה מושלמת) – לאילו פסגות היה עתיד להגיע, לולא נרצח בדם קר?!

נספחים

1. ניב-יה דורבן – עתודאי בחיל האוויר, בוגר מצטיין של הפקולטה לאווירונאוטיקה בטכניון, שהועסק בפרויקט רגיש בתחום מסוקי האפאצ'י – נהרג על ידי טירון שתוי ועריק במדי-צה"ל מבסיס "מחווה אלון", שעבר ברחוב באקראי, כשהוא נושא רובה M16 טעון ודרוך. דורבן לא הספיק לזוז או לומר משהו. יודוב השתוי לחץ על ההדק ופגע בבטנו של דורבן – תוך ניסיון לגנוב את רכבו הצבאי והותירו מדמם למוות על מדרכה ברחוב השופטים בתל-אביב.
2. כדבריה בערב השקת הספר: "זוטות-חייו מצויות בנימים תת-קרקעיים ובעורקים עקלקלים, שמשתרגים בתוך מארג-היצירה, לפעמים באופן לא-מודע. ייתכן, כי הסיפור נע על הקו הדק שבין אוטוביוגרפיה לפיקציה, ובתוכה פיזר ניב-יה חלקים של עצמו. מכאן, שגם בסיפור דמיוני זה, קיים אולי גרעין של אמת [....] "הג'ירף, אולי ניב-יה (עתודאי בן 19 בעת כתיבת הסיפור) חי במשטר-חיים מייגע: יומיים לאחר בחינות-הבגרות – התגייס ויצא לטירונות, אשר חזר ממנה ממש לפני תחילת לימודיו בטכניון. במהלך שנת הלימודים ובנוסף לעבודותיו השונות – גויס לאימונים, להשלמות צבאיות, וכן נחשף לחברת סטודנטים בוגרת ממנו ולמערכת-לימודים מחייבת. ייתכן, שחש שבוי במסגרת הכובלת, והיה עליו להמציא עולם מקביל, שבו חוקי-המציאות מתבטלים, עולם, שכיסופים ומשאלת-לב – מובילים לתנופה, לתושייה ולדמיון של ממציאים – כדי להיחלץ ולעוף למקום פשוט ואחר".

   בהקשר אחר הוסיפה: ייתכן, שתיאר את הג'ירפה המתוארת בחן כה רב, כאוהבת לחם עם מיונז ואבוקדו, כי בדף-הקניות השבועי שלה הופיעו אז שני מצרכי-חובה: אבוקדו ומיונז "תלמה".
3. "לפי הפסיכואנליזה, ניתן לאמר כי אנו נולדים מתגעגעים, שכן תמיד אנו נאלצים לאבד משהו, להיפרד ממשהו. הדרך להתמודדות עם האָבדן והגעגוע היא לא רק דרך מציאת תחליפים ממשיים ומציאותיים (כפי שמתואר בספר: ילדים צוהלים ומתפעלים, או פרוסת לחם עם אבוקדו ומיונז-ג'ירפים), אלא גם, ולפעמים רק, דרך סיפוק הכמיהה והרגעת הכאב דרך החופש האינסופי שבתנועת הדמיון.

   מהו אותו געגוע, שמתאר ניב-יה כך:

   "אבל אף אחד לא יודע שגם ג'ירף מסוגל להתגעגע. מעולם לא נראה ג'ירף בוכה או דומע. לב ג'ירף בין הצלעות סגור, אף פעם לא רואים געגוע באופן ברור"? אנו מתגעגעים אל החופש של גן-העדן האבוד, המקום ממנו גורשנו. לרֶחֶם אמנו, המסמל בנפשנו את הַהֲכָלָה, החופש וההתמזגות הטוטלית, את ההבנה והסיפוק ללא מילים, מכוח המחשבה והרצון בלבד. אנו מתגעגעים אל החוויה, לחוויה של שלמות. אנו מתגעגעים לכל היקר לנו אשר איבדנו ומתגעגעים לעצמנו בו, בתוכו. אנו מתגעגעים למי שהיינו, למי שהיינו יכולים להיות

וּלְמַה שכבר לא נהיה. מתגעגעים למה שנותר לנו מהאחר ולמה שנותר בו מאתנו במקומות ובזמנים אחרים. ומה עוזר לנו לשאת היפרדות מתגעגעת זו?

ניב-יה, בחדות הבחנתו ומתוך חמלה אין-קץ, עונה על כך בספר:

רק הדמיון המשוחרר והפנטזיה – אותו דמיון יצירתי בו הכול אפשרי: לעוף, לשנות צורה, להפוך ארוך – לקצר, גדול – לקטן, לערבל בין עבר, הווה ועתיד, בין אפשרי לבלתי-אפשרי – רק הוא לבדו, יחד עם אפשרות התיקון היצירתי, שהוא נושא בחובו, מאפשר לנו לשאת את הגעגוע מתוך קבלת-המציאות. [...] אחרי התצוגה המסחררת של כוחו של עולם הפנטזיה והדמיון, רואה הילד את ג'נסיס, ובכל-זאת, בו-זמנית מסמן את גבולות המציאות. בו-זמניות זו של החזקת פנטזיה – מחד גיסא, והכרה במציאות – מאידך גיסא, היא הבסיס לבריאות הנפשית.

וכך, כל מי שקורא בספר – כמו בורא דרך ג'נסיס לא רק את עולמו הפנימי, אלא גם את ניב-יה השלם והמחודש.

4. כך מצא, כי בסיפור מצויים קשרים אחדים מתחום התעופה והחלל – כמו, למשל, מונחים מתחום התעופה והחלל: ג'ירף הוא שמה של קבוצת כוכבים צפונית (camelopardis בלועזית, גמל-נמר כשמו הקדום של הג'ירף). חללית המחקר voyager 1 שוגרה לכיוונה בחודש ספטמבר 1977 (כשבועיים לפני לידתו של ניב-יה) והאתר של סוכנות-החלל האמריקאית נאס"א מפרסם עדכון שבועי על התקדמות המשימה.

הג'ירפה בסיפור "מסבסבת את צווארה מול קהל". "סבסוב", ולא "סיבוב", הוא מונח אווירונאוטי מובהק, המתאר את התנועה הסיבובית של מטוס במישור הכנפיים.

בחלומו, מצמיח הג'ירף כנפיים ו"מתעופף לו...אל עבר השמש שהחלה לשקע" – ככל כלי-תעופה.

בנוסף, האיור של נחש שאכל ג'ירף, שהוסיף ניב-יה בסיפה של כתב-היד המקורי (צילומו מופיע בדף האחרון של הספר), דומה מאד לאיור הנחש-בריח, שבלע פיל בספר "הנסיך הקטן" מאת סנט-אכזיפרי – טייס וסופר, שהשפיע על ניב-יה.

זאת – ועוד, לדעתו, ג'נסיס מתעופף לו אל עבר השמש ב-1996, כי באותה שנה נולד ג'נסיס נוסף, ועליו הוטלה משימה דומה של טיסה לעבר השמש. במהלך שנה זו החלו בנאס"א בדיונים מקדימים למימוש פרויקט ג'נסיס, שמטרתו – שיגור חללית לעבר השמש, כדי לאסוף דגימות של הרוח הסולרית ולהחזירן לכדור הארץ. זו הייתה משימה מסובכת ויוצאת-דופן בהנדסת-החלל – עקב הצורך להתקרב ככל-האפשר לפני השמש, והפרויקט המלהיב עלה כנושא מרכזי לסדר-היום בקהילה האווירונאוטית. אין ספק, כי ניב-יה נחשף לקיומו של פרויקט ג'נסיס והושפע מהוויכוחים סביבו בפקולטה ובבית (החללית ג'נסיס עצמה שוגרה בשנת 2001 – שנתיים לפני הירצחו – וחזרה לאחר שלוש שנים עם אוצר נדיר של דגימות, שבדיקתן ארכה כחמש שנים, ואכן נמצא, כי הן חשובות ביותר להבנת מוצא היקום).

שנת 1996 הייתה שנה מיוחדת בחייו של ניב-יה בהיבט נוסף: זו הייתה השנה, שנבט בה במחשבתו רעיון הביצקופטר

– כנושא תחרות (http://www.neevya.co.il/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=4) הטכנוראש הראשונה בטכניון. אתגר התחרות היה להטיל ביצה מגג בניין בגובה 42 מטר באופן שתגיע במהירות המרבית ותיגע בקרקע בלי להישבר.

בראיונות לעיתונות לאחר התחרות – גילה ניב-יה, כי ההשראה לרעיון באה מפרויקט-החלל pathfinder, הנחתת מעבדת חלל על המאדים, אשר תוכנן ב-1996 והתבצע בהצלחה שנה לאחר מכן. תגליות החלל היו אם כן חלק חשוב בעולמו של ניב-יה בשנה, שחיבר בה את סיפור הג'ירף.

קיים עוד רמז להשערה, כי הפרק, המתאר את "תיבת-נח" בספר בראשית (ג'נסיס), השפיע

בעקיפין על עלילת הסיפור: החיבור הוא סמלי ונשען על היונה. ניב-יה גרס, כי היונה, ולפניה – העורב, לא היו אלא מזל״ט המודיעין הראשון בהיסטוריה, ולאחר שדגם ניסויי ראשון (העורב) נכשל במשימה – למרות מספר רב של גיחות – נשלח מיד מזל״ט משופר (היונה), שאכן בגיחה השנייה הביא את המידע המצופה, עלה-זית, שהוא אולי פיסת-המודיעין החשובה בהיסטוריה, כי המסקנה הייתה, שהמין האנושי ישרוד במבול. ניב-יה היה מרותק מהדמיון המכני-פיסיולוגי (וגם הפסיכולוגי) בין האדם למטוס ולציפורים. זו הייתה ראשית דרכו לכיוון הביומכניקה, ואפשר, כי ההאנשה של ג׳נסיס הג׳ירף, המדַבֵּר, חושב, מתייסר, נאנח, בוכה וחולם כמונו, היא ביטוי להסתכלות זו. גם ההמראה של ג׳נסיס הג׳ירף היא ברוח אמירתו של ניב-יה, כי ממש כמו מטוס – חייב האדם לנוע ולהתקדם כדי לשמור על יציבות ועל יכולת-תמרון.

5. בערב ההשקה להוצאת-הספר – סיפרה המאיירת, רחל סטולרו-חיים, בוגרת-הטכניון במגמת אדריכלות, שעשתה הסבה לתחום איור ספרי ילדים, על הפקתם של איוריה ל-*״ג׳נסיס רוצה הביתה״*:

מודעת לייחודיותו של הסיפור, הכתוב ומחורז כסיפור-ילדים, אך תכניו אינם מוגבלים לעולם-הילדות – ביקשה לשלב בין טעמה האישי לרצונם ולדעתם של עורכי הסיפור, בני-משפחתו של ניב-יה, שקיבלו על עצמם את האחריות לייצג את טעמו. היה עליה לשלב בין ההומור והקלילות, שמצפים להם בספר-ילדים, לבין העברת המסרים הנוגים יותר, של כאב, של געגוע ושל תחושת חוסר שייכות. זה היה אתגר אמיתי, כי באופן טבעי היא נוטה לאיור קליל, הומוריסטי ואופטימי, ונרתעת מעיסוק בעצב וכאב. בנוסף, עברה המקצועי ׳אילף׳ אותה לתת ללקוחות את מה שהם אוהבים – איורים שמחים ומתקתקים, בצבעים זוהרים ועליזים. דוגמת הצבע הראשונה, ששלחה לבני-המשפחה, הייתה בגוני פסטל מנצנצים. כצפוי, הגיבו בהוצאה לאור בהתפעלות, אך תגובתה של רחל דורבן לא תאמה את תגובות האחרים: ״איננו רוצים להיראות ׳כמו כולם׳״, אמרה. ״איננו מחפשים את המראה המתקתק״.

מכאן התחיל תהליך ארוך של חיפוש, ניסוי וטעייה, שבסופו הגיעו המאיירת ובני-המשפחה לבחירה משותפת במערכת-גוונים מתונה יותר, בצבעוניות מעט ׳מלוכלכת׳ ופחות נקייה, יותר הרמונית ושקטה, פחות צעקנית.

אתגר נוסף שעמד בפניה היה להתאים את עצמה לטקסט, המתאר מעברים גדולים במרחב ובזמן – מַעֲבָר בין בוקר לערב, בין הסביבה העירונית לסוונה הפראית, בין שמחה לעצב, בין מציאות לדמיון. האתגר מבחינתה היה לתאר בצורה נאמנה את הסביבות השונות מאוד, אך יחד עם זאת לשמור על הרצף, כלומר שכל האיורים ייראו כשייכים לאותה משפחה. גם כאן נעזרה בצבעוניות מתונה יחסית, והשתדלה לעבוד עם מערך צבעים מוגבל – על מנת להפוך את האיורים לסדרה, כלומר שיהיה ברור, שבין אנחנו מבקרים בגן-החיות, ובין אנחנו מבקרים בסוונה האפריקאית, אנחנו עדיין נמצאים באותו סיפור.

עד כאן דבריה.

מבט מקרוב באיורים, יגלה, שקיים תיאום מופלא בין ׳הרמה הַיַלְדִּית׳ של האיורים לבין מה שחבוי בהם:

כך, למשל, לג׳ירפה הנהנתנית – צעיף מנוקד, החונק שאיפות-על, וצווארה הארוך אינו נמתח כצוואר הג׳ירף, אלא מתכרבל בתוך עצמו, כמבטא כניעה. בצדו הימני של העמוד מציץ הג׳ירף. עיניו התמהות מביעות את דעתו על זוגתו השונה.

בעמוד הבא מצויר הג׳ירף המתחזה למאושר, אולם אם נביט היטב בעיניו, נבחין באומללותו ובפער הקיים בין עליזות הילדים לבינו. העיניים העצובות מסגירות את סודו גם בדף, המתאר את ערוב-היום: המבקרים חוזרים לביתם. שערי-הגן נעולים. גודלו של המנעול – כמעט כגודל ראשו של הג׳ירף מוכה היגון, כאומר: כאן מקומך. מכאן לא תימלט! המבוגרים והילדים בתמונה נמצאים בתנועה. הג׳ירף אינו נע. הוא מביט בהם בערגה, בקנאה. הם חופשיים; הוא כלוא.

לעיניים – תפקיד חשוב גם בדף, המעמת את הג'ירף עם התנין וההיפופוטם. עיני התנין וההיפופוטם נשואות אל הג'ירף, אך הוא אינו מבחין בהם. בדמעות-שליש מפנה הוא את מבטו מעלה-מעלה, הרחק מעבר לסורגי גן-החיות, וכמובן, הרחק משני אלה.

נאמנה לטקסט, המתאר את צעקתם עד השמים ("וביחד יצעקו "גנסיס!" עד השמים / [...] בקול רם וגבוה") – פיו של כל אחד מהם פעור; פיו של הג'ירף נשאר חתום.

גם בדף, המתאר את החלום על הסוונה, שיש בה זברות, ג'ירפות, פילים ופרטי נוף אופייניים לה, נועד לעיניים – קטנטנות ביחס לציור כולו – תפקיד מרכזי: עיני הכל פקוחות, לסימון חופש; עיניו של ג'נסיס עצומות.

ואין אלה אלא דוגמאות בלבד.

מלאכת האיור מושלמת. ברגישות ובתבונה הצליחה המאיירת להעצים את משמעותיו הסמויות של סיפור-הילדים.

ישראלה וייס

מטפורות-מחווה בשיח של האישה הנתונה למרות ברומן של המאה ה-19 כפי שהוא משתקף ברומן "החטא ועונשו"*

תקציר

במאמר זה בחנתי את מטפורת- המחווה ותרומתן לעיצוב השיח הנשי של האישה הנתונה לְמָרוּת – ברומן של המאה ה-19. בחרתי להדגים זאת על סוניה, גיבורת-הרומן "החטא ועונשו" מאת פיודור דוסטובסקי.

טענתי המרכזית היא, שבתחילת הרומן יש למטפורת המחווה בשיח של הגיבורה – מאפיינים של אישה הנתונה למרות, אבל במהלך הרומן היא מתפתחת בזכות בעל מרות אוהד ומקבלת אחריות על עתידה. התפתחות זו ניכרת בשינוי מטפורת- המחווה במעבר משיח אישה הנתונה למרות – לשיח החלטי ומגובש. שיח חדש זה משנה את מערכת-היחסים בינה ובין בעל-המרות, והיא הופכת ממובלת – למובילה.

מילות מפתח: *שיח; שיח נשי; באחטין; מטפורת-מחווה.*

מבוא

במאמר זה אבחן את מטפורות-המחווה ותרומתן לעיצוב-השיח הנשי של האישה הנתונה לְמָרוּת ברומן של המאה ה-19. נקודת-המוצא למחקרי היא גישתו התאורטית של מיכאיל מיכאלוביץ' באחטין, פילוסוף ותאורטיקן רוסי בין-תחומי, היסטוריון וחוקר-ספרות. באחטין הציע, שמן הראוי לנתח בכלים מתחום המחקר הסוציולוגי,[1] את השיח המילולי בחיי-היום-יום, מכיוון שאינו עומד בפני עצמו, אלא נובע ממצב מעשי חוץ-מילולי, כלומר מושפע מן החיים.

כל מי שקרא את היצירה "החטא ועונשו" מאת דוסטוייבסקי[2] – הבחין בשינוי, העובר על סוניה. מאמר זה בא לבדוק את השינוי באמצעות מטפורת המחווה:

סוניה, צעירה בשנות-נעוריה, עזבה לא מכבר את בית-הוריה, אביה נפטר, ומיד היא "מוצאת"

* מאמר זה הוא חלק מחיבור לקבלת דוקטור לפילוסופיה 'השיח הנשי ב"החטא ועונשו" מאת דוסטוייבסקי וב"מה שמייזי ידעה" מאת הנרי ג'יימס לאור מורשתו של באחטין' – בהנחית פרופ' ז'ולייט חסין ז"ל, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן 2009.

1. K. Clark and M. Holquist, **Mikhail Bakhtin**, Cambridge 1984, pp. 197-211.

2. פ' דוסטויבסקי, **החטא ועונשו**, תרגום פ' קריקסונוב, תל-אביב תשנ"ה.

פטרון בדמותו של רסקולניקוב. סוניה בחרה להיות בת-חסותו של רוצח, וחרף ידיעתה את מעשהו היא בוחרת לדבוק בו. התפתחות יחסיהם משתקפת באמצעות מטפורת- המחווה . סוניה נחשבת דמות שטוחה[3] בעיני חוקרים רבים, אבל במהלך הרומן היא מגבשת עמדה עצמאית ותקיפה, ומטפורת המחווה ממחישה את השינוי שחל בה. היא הופכת לכוח, המניע את השינוי, שעובר גיבור-הרומן.[4]

1. רקע תאורטי

באחטין טען, שכדי לפענח טקסט – יש להשתמש במחקרים סוציולוגיים, שכן הכלים לחקר-השיח הפואטי הם מוגבלים, ואי-אפשר לרדת באמצעותם לעומקה של הייחודיות האמנותית של השיח ברומן.[5] הבלשנות, תורת הסגנון והפילוסופיה של השפה – עוצבו על-ידי נטיות ריכוזיות (ששאפו לאחדות), ולכן התעלמו מרוב השיח הדיאלוגי הטבוע ברומן. באחטין טען, שהבלשנות מנתחת את הטקסט ניתוח חלקי, משום שהיא אינה עומדת על טבעה הדיאלוגי של השפה, שהוא מאבק בין נקודות-מבט חברתיות לשוניות, ולא מאבק תוך-לשוני בין רצונות שונים או סתירות לוגיות.

באחטין חקר את התבטאויות הדיבור בחיי-היומיום, משום שלתפיסתו, בחיים האלה טבועים הבסיס והפוטנציאל של הצורה האמנותית. יתרה מזו, המהות החברתית של השיח המילולי בולטת בחיים האלה בחדות יתרה, והתקשורת בין ההתבטאויות ובין הסביבה החברתית, המקיפה את הצורה האמנותית, קלה יותר לניתוח.

השיח כולל מרכיבים מילוליים וחוץ-מילוליים. לדברי באחטין, זו הסיבה, שהתבטאות בהתנהגות, שהיא שלמות בעלת-משמעות, מורכבת משני חלקים: חלק הממומש במילים, וחלק הנלכד בהן.

ההתבטאות בהתנהגות היא ייחודית, שכן היא יוצרת קשרים רבים עם החיים החוץ-מילוליים, וכאשר היא מנותקת מן הקשרים האלה, היא מאבדת את כל משמעותה. אחד מביטוייה הוא האינטונציה. זו יוצרת קשר הדוק בין השיח המילולי ובין ההקשר החוץ-מילולי ומעבירה את השיח המילולי אל מעבר לגבולותיו. באחטין ראה חשיבות מרובה גם במחוות-הגוף במהלך הדיבור, המצויות בין מה שנאמר ובין מה שלא-נאמר. מאחר שמטפורה יוצרת זהות משתמעת בין שני דברים שונים (ובמקרה זה בין תחושות לשפת-הגוף), הוא שינה את השם מבחינה סמנטית – לדוגמאות של מטפורת-מחווה (Gesticulatory Metaphor).

באחטין הושפע מתהליכי-חיים, ולכן סביר להניח, שאילו היה בן-זמננו, גם ענייני מגדר היו ניכרים בדבריו. מסקנותיו של באחטין נושאות חן במיוחד בעיני מבקרים פמיניסטיים, המתעניינים בממד החברתי של השפה ושל הספרות. תפיסה זו של השפה, המבוססת על החברה ועל ההיסטוריה, אומצה על-ידי הביקורת הפמיניסטית, העוסקת בהשפעת השפה הפטריארכלית

---

3. א"א ריבלין, 'דמות', **מונחון לספרות**, תל-אביב תשל"ח, עמ' 18.

4. בעבודת הדוקטורט בחנתי גם את מטפורות המחווה של מייזי, גיבורת-ספרו של הנרי ג'יימס, "מה שמייזי ידעה". מייזי, שגדלה בבריטניה, עוברת את אותם השינויים שעוברת סוניה. מכאן ניתן להבין, שבמזרח-אירופה ובמערבה מטפורות המחווה, האופייניות לשיח הנשי במאה ה-19, הן דומות.

5. M. Bakhtin, 'Discourse in the Novel', H. Adams and L. Searle (eds.), **Critical Theory Since 1965**, Tallahassee 1986, pp.664-678.

ובחקר הקולות השוליים בשיח הדומיננטי.

ברומן 'החטא ועונשו' מופיעה דמות אישה צעירה ללא הורים תומכים, ובעיקר – ללא אם תומכת. אישה חסרת-הגנה מצד משפחתה – עלולה להפוך לאישה הנתונה למרות.

לפי אבן-שושן,[6] המונח "מָרוּת" פירושו "אדנות, שליטה, משמעת", והצירוף "יחסי-מרות" מוכר לנו מתחום יחסי-עבודה. לבעל – מרות בעבודה נחשב מי שיש לו השפעה וסמכות, גם אם אינו ממונה ישיר. במונח "אישה הנתונה למרות" – כוונתי לדמות נשית, שבחרה להיות תחת השפעתה וסמכותה של דמות אחרת, או שנבחרה לכך על-ידי הדמות הסמכותית. הדמות הנשית מקבלת עליה את דרישותיה של הדמות בעלת-המרות ומחזקת את מעמדה של זו.

1.2. מטפורות-המחווה ותרומתן לניתוח השיח הנשי

באחטין מצא, שקיימת קרבה מאחדת בין מטפורת האינטונציה למטפורת המחווה, כי "המילים במקורן היו מחוות לשוניות, שהיו מרכיב אחד בתוך מחווה מורכבת וכלל-גופנית".[7]

את המונח "מחווה" מסביר באחטין:

> הכוונה כאן היא למובן הרחב, הכולל פנטומימה והבעות פנים. המחווה – בדיוק כמו האינטואיציה – מצריכה תמיכה כורלית של האנשים הסובבים. רק באווירה של סימפטיה מתאפשרת מחווה חופשית ובטוחה. יתרה מכך, ושוב בדיוק כמו האינטונציה, המחווה יוצרת פתח ומציגה משתתף שלישי-גיבור. במחווה תמיד חבוי נבט של התקפה או של הגנה, של איום או של חיבה, והמתבונן והמאזין מקבלים תפקיד של בני-ברית או של עדים. לעתים קרובות ה"גיבור" אינו אלא דומם כלשהו, התרחשות או נסיבות-חיים".[8]

האינטונציה והמחווה הן פעילות ואובייקטיביות מטבען. באמצעותן מבטא הדובר את מצבו הנפשי ואת קשרו עם העולם ועם הסביבה החברתית.

בחלק זה אציג שלוש מטפורות-מחווה, הנתפסות כהתנהגות נשית: קשר-עין, חיוך ומגע-יד. באמצעותן אבחן את התפתחותה של סוניה מאישה תחת מרות – לאישה החלטית.

1.2.1. קשר-עין – כמטפורת-מחווה

קשר-עין, המתלווה לשיחה בין שניים, מבטא חום רגשי, עניין, אישור לקשב, חיבה או הזמנה, וכך גם מפרשים אותו הסובבים. במחקרים פסיכולוגיים שנערכו – טוענים החוקרים, שקשר-עין נוטה לבטא את מעמדו החברתי של היחיד.[9] אדם ממעמד נמוך – נוטה להסתכל באדם ממעמד גבוה בעת שיחה, אך ישפיל את עיניו, כשהאדם מן המעמד הגבוה מישיר אליו את מבטו. נשים יוצרות קשר-עין יותר מן הגברים בעת שיחה, אך בזמנים אחרים נמנעות ממנו. קשר-העין בין

---

6. א' אבן-שושן, 'מרות', **המילון החדש**, ירושלים תשנ"ז, עמ' 1056.
7. קלארק והולקויסט (לעיל הערה 1), עמ' 487.
8. קלארק והולקויסט (שם), שם.
9. W.L. Libby and D. Yaklevich, 'Personality Determinants of Eye Contact and Direction of Gaze Aversion', **Journal of Personality and Social Psychology**, 27 (1973), pp. 179-206.

שני המינים – תכוף יותר במצבים אינטימיים. ההבדל בקשר-העין בין גברים לנשים – קשור למעמד החברתי. נשים ממעמד נמוך קשובות יותר לרגשות ולהתנהגויות של בעלי-מעמד גבוה מהן, ובעיקר – בשל תלותן בהם. הנשים קשובות ודרוכות למידע החברתי, המועבר אליהן באמצעות התנהגויות לא מילוליות – כמו קשר-עין והבעות-פנים.

1.2.2. חיוך – כמטפורת-מחווה

במחקרים רבים נמצא, שנשים מחייכות יותר מגברים.[10] במחקר של מקיי נמצא, שנשים מחייכות גם כשאין להן סיבה לעשות זאת.[11] נשים מחייכות כשהן לבדן, וחיוכיהן מתרבים, כאשר אדם נוסף נכנס לתמונה. אחד ההסברים, שהוצעו לנטייתן של נשים לחייך, הוא רגישותן למצבים חברתיים. אין החיוך ביטוי לתחושותיהן, אלא חלק מהאינטראקציה החברתית שלהן, ובמקרים – רבים תפקידו לגרום לזולת להרגיש בנוח.[12]

על-פי הסבר אחר, החיוך קשור למעמדן הנמוך של הנשים. לדעת הנלי, נשים מחייכות יותר מגברים, בעיקר במצבים חברתיים, בשל הסטטוס הנמוך שלהן מהבחינה הפוליטית והחברתית. ביכולתו של החיוך להפיג מתח ולרכך אווירה עוינת.[13] נשים מחייכות גם כדי לפייס את הזולת, להשקיטו או לקבל ממנו אישור.

1.2.3. מגע-יד – כמטפורת-מחווה

החוקר, רוברט סומר, טבע את המונח "מרחב אישי". על-פי תפיסתו, מרחב אישי הוא הקו הבלתי-נראה, אשר כל אחד מאתנו יוצר סביב גופו, מעין בועת-מרחב, המגינה עלינו מפני קרבה רבה מדי מצד בני-האדם סביבנו. חוקרים, שעסקו בנושא ההבדל בין המינים במרחב האישי, מצאו, כי נשים תופסות פחות שטח במרחב, הן בשל גודל גופן והן בשל תנוחתו: נשים נוטות לשבת וזרועותיהן שלובות או צמודות לגופן – ורגליהן מצולבות. נגיעה של אדם בגופו של הזולת – עלולה להיחשב חדירה למרחבו האישי של הזולת. נשים מדווחות על מספר נגיעות רב מן המספר, שגברים מדווחים עליו. הבדל זה בין המינים גדול יותר, אם האישה צעירה או בעלת סטטוס נמוך. מכאן, שגבולות המרחב האישי של הנשים – מצומצמים, חלשים וחדירים מאלו של הגברים. גברים פולשים יותר לתוך המרחב האישי של נשים, ולעומת זאת, נשים מקבלות יותר את גבולות המרחב האישי הגברי ואינן פולשות לתוכו.

באחטין מציין כמה גורמי תוכן, הקובעים את הצורה:

א. דרגת ההערכה של האירוע המתואר ושל סוכנו, הגיבור: כאן החוקר בוחן את מערכת-היחסים בין שני הצדדים: עבד – אדון, שליט – נתין וכדומה, ולכן המחווה מכילה עמדה מעריכה של הסופר כלפי התוכן ומבטאת את עמדתו החברתית הבסיסית.

ב. מידת-הקרבה שבין הגיבור ליוצר: עצם מבנה השפה משקף את יחסי-הגומלין שביניהם.

ג. המאזין: יש לו מקום עצמאי ויחס דו-צדדי – לסופר ולגיבור, ועמדה זו משפיעה על סגנון

10. P.W. Berman and V.L. Smith, 'Gender and Situational Differences in Children's Smile Touch and Proxemics', **Sex Roles**, 10 (1984), pp. 347-360; J.A. Hall, 'Male and Female Nonverbal Behavior', A. Hillsdale, W. Siegman and S. Feldstrin (eds.), **Multichannel Integration Of Nonverbal Behavior**, New Jersey 1985, pp. 195-255.

11. W.C. Mackey, 'Parameters of the Smile as a Social Signal', **The Journal of Genetic Psychology**, 129 (1976), pp. 125-130.

12. G.A. Kaplan and M. A. Sendney, **Psychology and Sex-Role: An Androgynous Perspective**, Boston 1980.

13. N. M. Henley , **Body Politics: Power, Sex and Non-Verbal Communication**, New Jersey 1997.

ההתבטאות ועל היצירה מבפנים.

לדעת באחטין, "המאזין כמשתתף פנימי באירוע האמנותי, שיש לו השפעה מכרעת על צורת היצירה מבפנים... הוא גורם מהותי ופנימי ביצירה".[14]

עצם הבחירה במחווה היא בחירה מודעת, ולכן גם ההערכות חודרות לתוכה.

2. מטפורות-מחווה ותרומתן לניתוח השיח הנשי של סוניה

בחלק זה אראה, כיצד מטפורות-המחווה משקפות את השינוי, שעברה סוניה במהלך שלושת מפגשיה עם רסקולניקוב.

במאמר זה אתמקד בשלושה מפגשים בין רסקולניקוב לסוניה:

המפגש הראשון בין סוניה לרסקולניקוב מתקיים ביוזמתו של רסקולניקוב, כאשר הוא בא לבקרה בחדרה בפעם הראשונה, מיד לאחר מות אביה. סוניה מופתעת מהביקור הלא-מתוכנן. במפגש זה היא מתוודה על היותה אנוכית ומתארת את ביקורה האחרון בבית-אביה ואמה החורגת. בהזדמנות זו היא מזכירה את שמה של ליזבטה, שנרצחה באקראי על-ידי רסקולניקוב, לאחר שרצח את אחותה, המלווה בריבית. בשומעו את שמה של ליזבטה הוא נעשה פזור-דעת. אחר כך הוא דורש מסוניה לקרוא לפניו פרק מן "הברית החדשה": הפרק על "החיאת אלעזר" על-ידי ישו בדרך נס שלושה ימים לאחר שנפטר. באמצעות הסיפור הוא מעביר לסוניה מסר, שהוא מצפה ממנה לעמוד לצִדו, אף שאינה מכירה אותו. הוא גם מבטיח לה, שבמפגש הבא יגלה לה מי רצח את ליזבטה.

המפגש השני נערך בין סוניה לרסקולניקוב בשעת סעודת-האבלים בעקבות מות אביה ובנוכחות בני-אדם רבים, ובהם – רסקולניקוב. לוז'ין מאשים את סוניה בגנבה, והיא המומה מכדי להדוף את האשמותיו. אמה החורגת, קטרינה-איוונובנה, נסערת ומגוננת עליה, ורסקולניקוב צופה מן הצד. בסוף השיח מתברר, שזו מלכודת, שטמן לוז'ין פיוטר פטרוביץ', אך שותפו לחדר, לבזיאטניקוב, חשף זאת לעיני-הנוכחים.

המפגש השלישי הוא מפגש נוסף, השני במספר, בין רסקולניקוב לסוניה בחדרה. רסקולניקוב מתוודה לפניה על רצח המלווה בריבית ואחותה, ליזבטה. סוניה מנסה להבין את הסיבה לרצח, אך מתקשה לעקוב אחר הסבריו. היא דורשת ממנו, שיתוודה בתחנת המשטרה, ומבטיחה להצטרף אליו בלכתו אל הגלות שתיגזר עליו ולשאת עמו בעונש.

2.1. קשר-עין – כמטפורת-מחווה

קשר-העין בין רסקולניקוב לסוניה תופס מקום מרכזי במפגשים ביניהם:

סוניה, שתקנית מטבעה, מוצאת דרכי-מבע מלבד הדיבור, ובהן – המבט. במפגש הראשון היא חשה נחותה מרסקולניקוב בשל עיסוקה בזנות, ולכן אינה מישירה מבט במפגש הראשון.

דוסטוייבסקי משתמש במגוון תיאורים – כדי לאפיין את המבטים:

בתחילת המפגש הראשון סוניה נפחדת, "ובעיניה בצבצו דמעות..." (עמ' 354). היא לא הסתכלה

14. קלארק והולקויסט (לעיל הערה 1), עמ' 471-488.

בו, אלא "השקיפה בשתיקה על האורח" (עמ' 355), אחר כך "שוב נבוכה והשפילה את מבטה" (עמ' 356). סוניה הביישנית והמופנמת מופתעת מביקורו ונבוכה מנוכחותו. בהמשך הפגישה רסקולניקוב משנה במפתיע את נושא השיחה ושואל, אם אמה החורגת הכתה אותה או פגעה בה (הוא זוכר את תיאורי אביה, שאותו פגש במסבאה), אך סוניה שוללת זאת: "אח, לא, מה איתך, מה אתה אומר, לא, לא! – הביטה אליו סוניה אפילו בפחד" (עמ' 357). בהמשך היא מדברת טובות על קטרינה, והיא נרגשת ומתייסרת "ומעיניה נשקף סבל" (עמ' 357). היא מזדהה עם סבלה של קטרינה. רסקולניקוב מנסה לברר, מה יעלה בגורלה, ובתגובה – "סוניה שלחה אליו מבט שואל" (עמ' 357). ברור, שסוניה מקריבה את עצמה למען אחיה הקטנים, כדי שלא ירעבו. הוא משתחווה ומנשק את כף רגלה וטוען, שהוא משתחווה לסבל האנושי שהיא מייצגת.

רסקולניקוב דן בגורלה של סוניה באכזריות:

לדעתו, מוטב שתתאבד, אך סוניה אינה אנוכית, והיא חושבת על הגורל הצפוי לאחיה אם יתייתמו: "ואז מה יהיה איתם? – שאלה סוניה בקול רפה והפנתה אליו מבט מיוסר..." (עמ' 362). רסקולניקוב מפענח את מבטה ומבין, שהיא כבר חשבה על אפשרות זו: "הספיק לו המבט האחד הזה כדי שיקרא בו הכול. כלומר, המחשבה הזאת באמת כבר עלתה בליבה. ייתכן שכבר פעמים רבות וברצינות היא שקלה מתוך ייאוש איך לגמור הכול בבת-אחת, ועשתה זאת ברצינות רבה כל-כך עד שעכשיו כמעט לא נדהמה מהצעתו" (עמ' 362). סוניה מקריבה את עצמה למען משפחתה ואינה מבקשת לה פתרונות קלים, משום שהיא יודעת, שאחיה הצעירים תלויים בה.

בגלל מצבה הנורא של סוניה – רסקולניקוב מטיל דופי באל, עד שהיא צועקת: "שתוק! אל תשאל! אתה לא שווה!... – צעקה פתאום כשהיא מביטה בו בחומרה ובזעם" (עמ' 364).

ממבטה ניכר, שהיא יראה את האל ורואה חשיבות רבה באמונה בו, וניכר הכוח, שהאמונה מקנה לה. סוניה מגלה שליטה בברית החדשה וביטחונה מתחזק: "היא מניפה אליו פתאום את עיניה הבורקות" (עמ' 364) ו"מעיפה אליו מבט ומזעיפה את גבותיה" (עמ' 365). רסקולניקוב רואה את הברית החדשה ושואל ממי קיבלה את הספר, וסוניה עונה "בלי להביט לעברו" (עמ' 365).

יתרה מזו, היא מסרבת להביט בו: "סוניה הביטה בעקשנות אל הרצפה ולא ענתה" (עמ' 365). התנגדותה של סוניה לדבריו היא ילדותית ובאה לידי ביטוי בהסטת מבטה אל הרצפה ובשתיקתה. במהלך קריאתה מתוך הברית החדשה היא "כמעט נשאה אליו את עיניה, אבל הכניעה את עצמה והמשיכה לקרוא" (עמ' 367). סוניה נאבקת בעצמה שלא להסתכל לעברו של רסקולניקוב. ככל שמתמשכת הקריאה, סוניה "מפנה את פניה הצידה ואינה מעיזה וכמו מתביישת לשאת אליו את עיניה" (עמ' 368-369).

רסקולניקוב מספר על עצמו – ומבטה של סוניה משתנה: הוא מספר שנפרד מאמו ומאחותו "סוניה הסתכלה עליו ולא הבינה שום דבר" (עמ' 369), וכשהוא מבטיח לספר לה מי רצח את ליזבטה, היא "שלחה אליו מבט פראי" (עמ' 370). לאחר יציאתו "סוניה הסתכלה עליו כמו על משוגע" (עמ' 370).

במפגש השני מותקפת סוניה על-ידי לוז'ין, המאשים אותה בגנבת מאה רובלים:

"סוניה הסתכלה סביבה. כולם הביטו בה בפנים כל-כך איומים, חמורים, לועגים, שונאים. היא שלחה מבט אל רסקולניקוב... הלה עמד על-יד הקיר בידיים שלובות על חזהו והשקיף אליה בעיניים בוערות" (עמ' 441). סוניה מחפשת חיזוקים במצוקתה. המשתתפים בסעודה לזכר אביה

אינם מכירים אותה ואינם תומכים בה, ורסקולניקוב לבדו שולח אליה מבטים. אף שאינו יוצא להגנתה, הוא יוצר עמה קשר-עין תומך, ומבטים אלה מחזקים אותה ומאפשרים את עמידתה האיתנה במעמד מביך זה. הוא ממשיך לנעוץ בה מבט: "מכל עבר עפו קריאות. רסקולניקוב שתק בלי לגרוע את מבטו מסוניה, ועם זאת העתיק אותו במהירות מפעם לפעם אל לוז'ין" (עמ' 443).[15]

במפגש השלישי, מפגש-הווידוי של רסקולניקוב, סוניה מישירה מבט. בתחילת המפגש היא "שלחה בו מבט חוקרני" (עמ' 456), כאשר הצטלבו מבטיהם. רסקולניקוב "פתאום הרים את ראשו ושלח אליה מבט מרוכז; ואז ראה את מבטה שלה המופנה אליו, מוטרד ודואג עד עינוי; הייתה כאן אהבה" (עמ' 457). קשר-העין חושף את אהבתם ההדדית. סוניה "מתבוננת בו בריכוז" (עמ' 458), ורסקולניקוב "שולח בה מבט מסתורי וגלוי-לב כאחד" (עמ' 462). בהקשיבה לתאוריה, שהובילה אותו לרצוח "ועיניה שצועפו עד כה בדמעות ברקו פתאום... ונועצת בו מבט של אש" (עמ' 469).

העיניים חושפות את השינוי ברגשותיה של סוניה:

בתחילה היא חשה נחותה מרסקולניקוב. היא נבוכה מנוכחותו של הסטודנט הצעיר, ולכן משפילה את מבטה ורק מעיפה בו מבט. באמצעות העיניים אפשר גם להבין את האמפתיה, שהיא חשה כלפי אמה החורגת הסובלת. העיניים מבטאות גם את האמונה השלמה באל. במפגש השלישי אנו חשים בשינוי המהותי שעברה סוניה. היא מישירה מבט, ורסקולניקוב מגלה דרך מבטה, שהיא אוהבת אותו. עתה היא נחושה בדעתה ומפוכחת. החלטתה לקשור את גורלה בגורלו ולשאת אתו את עונשו – באה לידי ביטוי גם במבטה שהשתנה. אמנם רסקולניקוב הוא, שהציע לה להצטרף אליו, אך סוניה החליטה ובחרה להצטרף אליו, ומבטה הישיר נותן יתר-תוקף להחלטתה.

2.2. חיוך – כמטפורת-מחווה

החיוך הוא חלק מהאינטראקציה החברתית:

נשים משתמשות בחיוך במקרים רבים – כדי לגרום לאחרים לחוש נוח. במפגש הראשון מחפה החיוך על קשייה של סוניה, שאינה מורגלת במפגשים חברתיים. רסקולניקוב מתפעל משקיפותה: "כמה שאת רזונת! הנה איזו יד יש לך! שקופה לגמרי. והאצבעות כמו של מת. הוא נטל את ידה. סוניה חייכה חיוך רפה" (עמ' 355). סוניה נבוכה, וחיוכה הוא תגובה על דבריו ועל מגעו של רסקולניקוב.

במפגש השלישי היא מחייכת שוב, והפעם – כדי להפחית את הנזק, שדבריה עלולים לגרום למערכת-היחסים העדינה עם רסקולניקוב. "רק אל תדבר אלי כמו אתמול! – קטעה אותו. – בבקשה אל תתחיל בכלל. גם בלי זה יש מספיק ייסורים... היא מיהרה לחייך, כי נבהלה שמא נזיפתה לא תמצא חן בעיניו" (עמ' 455). כשרסקולניקוב מתחיל את הווידוי, סוניה נבהלת: "אבל

15. זאת – באנלוגיה ניגודית לקשר-עין אחר, שרסקולניקוב יוצר עם לוז'ין, ובו אפשר לראות ששנאתו יוקדת: "פיוטר פטרוביץ' לכסן את מבטו אל רסקולניקוב. מבטיהם נפגשו. עיניו הבוערות של רסקולניקוב היו מוכנות לשורפו לאפר" (עמ' 445).

אתה... אותי... למה אתה כך-כך... מפחיד אותי? – אמרה בחיוך ילדותי" (עמ' 458).

חיוכה של סוניה מופיע ברגעי-מבוכה, לחץ נפשי או כשהיא רוצה לרכך את תוכן דבריה – כדי לשמור על קשר עם רסקולניקוב.

החיוך, שבתחילה מאפיין את סוניה חסרת-הביטחון, נעלם במפגש השלישי. אפשר לחוש את השינוי שעברה סוניה: משהחליטה לגלות אתו לסיביר, והיא שלמה עם החלטתה, אין היא נזקקת עוד לחיוך זה.

2.3. מגע-יד – כמטפורת-מחווה

תנועות-הידיים תופסות מקום מרכזי אצל סוניה. מאחר שהיא מופנמת ואינה מרבה לדבר, אפשר ללמוד הרבה משפת-הגוף שלה על הרגשותיה וגם על אמונתה.

אפשר להבחין בין תנועות-ידיה לפני הווידוי של רסקולניקוב ולאחריו:

לפני הווידוי משקפות תנועותיה את הרגשותיה כלפי עצמה, ואילו אחרי הווידוי – כלפי רסקולניקוב, ובעיקר – את חמלתה עליו. הפגישה עם אמה החורגת, קטרינה-איוונובנה, מתאפיינת בהיעדר תנועות ידיים מצד סוניה. גם כאשר קטרינה מחבקת אותה, אין היא מחזירה לה חיבוק. בכך מודגשים יחסה של סוניה לאמה החורגת והקושי, שנוצר במהלך הסיטואציה. מכאן אפשר ללמוד גם על ההבדל בין מערכת-היחסים סוניה-רסקולניקוב לבין מערכת-היחסים סוניה-קטרינה.

במפגש הראשון בין סוניה לרסקולניקוב – סוניה מצמידה את ידיה בתחינה פעמים מספר. היא עושה זאת, כאשר היא מתוודה לפני רסקולניקוב בנוגע לאמה החורגת קטרינה ומתארת את הסבל הרב שחוותה קטרינה: "ובארשת מיוסרת הצמידה את כפות-ידיה זו אל זו" (עמ' 357). זוהי מחווה דתית (מנהג הנוצרים להצמיד את כפות-ידיהם בתחינה בשעת התפילה), וסוניה היא נערה מאמינה, ולפיכך תנועת-ידיים זו הולמת את הסיטואציה – הווידוי. תנועה זו חוזרת, כאשר היא מזדעזעת מתיאורו של רסקולניקוב את הגורל הצפוי לאחיה החורגים, לאחר שתמות אמם משחפת: "היא הקשיבה, תוך שהיא מביטה בו בתחינה, מצמידה את כפות-ידיה זו אל זו בבקשה אילמת, כאילו בו ורק בו תלוי הכול" (עמ' 360).

עוד תנועת-ידיים, שמאפיינת את סוניה: כאשר היא נסערת ומתייסרת, היא פוכרת את ידיה:

במפגש הראשון "סוניה אמרה זאת מתוך ייאוש, נרגנת ומתייסרת ופוכרת את ידיה" (עמ' 357). כשהיא נזכרת, כיצד עבדה אמה החורגת עד כלות-כוחותיה "סוניה אפילו פכרה את ידיה, תוך כדי דיבור, בגלל הכאב שגרם לה הזיכרון" (עמ' 359). סוניה מתקשה להירדם לאחר ביקורו הראשון של רסקולניקוב: "הלילה עבר על סוניה בקדחת ובהזיה. מדי פעם קפצה מן המיטה, בכתה, פכרה ידיה..." (עמ' 371). תנועה זו מופיעה שוב במפגש השלישי לאחר הווידוי המפתיע של רסקולניקוב. סוניה נתונה אז בסערת-נפש, היא תזזיתית: "כמו שוכחת את עצמה, היא ניתרה ממקומה, ובכמה צעדים הגיעה עד אמצע החדר, פוכרת את ידיה; אבל מיהרה לחזור אליו ושוב ישבה לצידו..." (עמ' 460). רסקולניקוב מנסה להסביר לסוניה את המניעים לרצח, אבל סוניה מתקשה להבין את התאוריה שלו, ועל פיה האדם אינו אלא כינה, "והיא פכרה את ידיה בייאוש" (עמ' 466).

תנועת-ידיים אחרת, המשמשת לתיאור מצבה הרגשי של סוניה, היא ספיקת-כפיים, המופיעה במפגש השלישי. לדוגמה, כשאין היא מצליחה להבין את טיעוניו של רסקולניקוב: "הו, תשתוק,

תשתוק! – צעקה סוניה, סופקת את כפיה" (עמ' 467). וכשהיא מופתעת מהווידוי ברצח, היא משתמשת בתנועת-יד, ההולמת את הסיטואציה: "מה, להרוג? אם יש לך זכות להרוג?! – ספקה סוניה את כפיה" (עמ' 468).

מצבי-רוחה של סוניה ניכרים גם בתנועות-ידיים אחרות:

כשהיא מיואשת: "... קראה סוניה כמעט בייאוש ותפסה את ראשה בשתי ידיה" (עמ' 360). סוניה מדוכאת, ואפשר לחוש זאת על פי תיאורה: "סוניה עמדה בידיים מורדות ובראש מושפל, אחוזת דכדוך איום" (עמ' 360).

רסקולניקוב מלגלג על אמונתה התמימה בעזרת האל, והיא בתגובה: "כאילו רצתה לומר משהו, אבל לא יכלה להוציא הגה מפיה ורק פרצה בבכי רם, מכסה את פניה בכפות-ידיה" (עמ' 361). פעולה זו חוזרת בתחילת המפגש השלישי: "היא ישבה, נשענת על השולחן ומליטה את פניה בידיה..." (עמ' 464). סוניה מחפשת את הפרק על תחיית אלעזר בברית החדשה. היא נרגשת ועצביה רופפים הן מן המעמד והן מדרישתו של רסקולניקוב שתקרא לפניו: "סוניה פתחה את הספר ומצאה את המקום. ידיה רעדו וקולה בגד בה" (עמ' 366). בסוף המפגש השלישי סוניה מנסה לשכנע את רסקולניקוב להתוודות על פשעו ולשאת בעונש. כשהיא לא מצליחה לשכנעו במילים, היא משתמשת במטפורת-מחווה: "אתה תתייסר, תתייסר, – חזרה ואמרה בהושיטה אליו את ידיה בתחינה נואשת" (עמ' 470).

סוניה שומרת מרחק פיזי מן הסובבים אותה, ובכללם – אמה החורגת, אך נגיעותיה המועטות ברסקולניקוב מתוארות ומודגשות בשני מפגשיהם הפרטיים בחדרה:

במפגש הראשון לאחר שרסקולניקוב מתאר באכזריות את מצבה הסופני של אמה החורגת, סוניה נוגעת בו וזועקת מתוך ייאוש ותחושת חוסר מוצא: "אוך, לא, לא, לא! – ובתנועה לא-מודעת אחזה סוניה בשתי ידיו, כמו מתחננת שזה לא יקרה" (עמ' 360). כשרסקולניקוב מלגלג על אמונתה, אין סוניה עונה, ובמקום זאת היא "מניפה אליו פתאום את עיניה הבורקות ולוחצת את ידו בידה בחוזקה" (עמ' 364). לאחר הווידוי של רסקולניקוב – המגעים ביוזמת סוניה מתרבים ומתחזקים, שכן היא חשה כלפיו חמלה. במפגש הראשון פעולותיה מתוארות בפירוט: נפלה, חיבקה, לפתה. הפעולות גם חוזרות לשם הדגשה: "חזק-חזק", "שוב". סוניה מחבקת אותו "נפלה על צווארו, חיבקה ולפתה אותו בידיה חזק-חזק" (עמ' 460). לאחר מכן היא מצהירה שהם ילכו "...יחד, יחד! חזרה ואמרה כמו מתוך עילפון ושוב חיבקה אותו – לעבודת פרך אלך יחד איתך!" (עמ' 460). רסקולניקוב נרעש מתגובתה: "שוב את בוכה ומחבקת אותי – אבל על מה, על מה את מחבקת אותי?" (עמ' 463). הוא חוזר ושואל, אם תבוא אתו לגלות, והיא עונה לו במגע: "היא הידקה את ידו בידה" (עמ' 463). כאן שפת-הגוף מחליפה באופן מוחלט את המילה המדוברת. סוניה מבקשת מרסקולניקוב להודות ברצח ומתארת איך עליו לעשות זאת. אחר כך: "רועדת כל כולה, כמו באיזה התקף, אוחזת אותו בשתי ידיו, מהדקת אותן בחוזקה בידיה..." (עמ' 469).

ברומן "החטא ועונשו" עושה דוסטויבסקי שימוש מרובה בידיים ומחפה באמצעותן על קשיי-הביטוי המילוליים של סוניה:

הידיים מופיעות במגוון-תנועות: סוניה מצמידה, פוכרת, סופקת, תופסת, מרימה, מכסה, רועדת ולוחצת. באמצעות תנועות-ידיה אפשר לחוש את השינוי שעברה. במפגש הראשון עם רסקולניקוב היא בעיקר נוגעת בעצמה, משום שהיא שקועה ביגונה.

לעומת זאת, במפגש השלישי, שבו רסקולניקוב מתוודה, הווידוי מקרב ביניהם, וסוניה נוגעת בו פעמים רבות כדי לנחמו. רסקולניקוב מופתע מתגובתה החמה ואומר: "כמה מוזרה את, סוניה, – מחבקת ומנשקת אותי אחרי שסיפרתי לך על זה. את שוכחת את עצמך" (עמ' 460). השינוי שחל בסוניה בא לידי ביטוי בתיאורי המגע: בתחילה אין היא יוזמת יחסי-קרבה פיזיים עם רסקולניקוב, ואילו לאחר הווידוי היא נוהגת בו בקרבה יתרה.

סיכום

סוניה היא דמות משתנה, והשתנותה באה לביטוי במטפורות-המחווה. דוסטוייבסקי השתמש במגוון-מחוות – כדי להמחיש את השינוי, שעברה סוניה מהמפגש הראשון ועד המפגש השלישי. הוא השתמש במגע-יד, במבט ובחיוך – כדי להמחיש לנו את השינוי. מזמן שסוניה נחשפת לווידוי של רסקולניקוב, היא מחליטה להקדיש לו את חייה, ומאז – דיבורה ומחוותיה משתנים. כל השינויים האלה מעידים, שסוניה הולכת ונחלצת ממצבה – מצב של אישה, הנתונה למרות והנכנעת לגורלה – והיא נעשית אישה השולטת בגורלה.

בתחילה סוניה עושה את מה שהאחרים מצפים ממנה שתעשה ומקריבה את עצמה למענם, אבל אין היא עושה זאת מתוך מודעות. לעומת זאת, בסוף הרומן, היא מחליטה החלטה מודעת ללכת עם רסקולניקוב לרצות את עונשו, משום שהיא חשה שמצאה את ייעודה אתו.

מתוך מטפורות-המחווה בשיח של סוניה – אפשר ללמוד, כיצד משתחררת הגיבורה מבעל-המרות ומסוגלת לבחור את דרכה בעצמה, מתוך חירות. היא יוצאת מחוזקת מהקשר האישי עם הגבר, שלמרותו היא נתונה, והיא שיוזמת את השינוי. סוניה גולה עם רסקולניקוב לסיביר, ושם היא בונה את חייה עמו וזוכה לאהדת-הסביבה בזכות אישיותה.

עופרה מצוב-כהן

תודעה משטה ותודעה מנחה בעולמו של הגיבור על-פי שני רומנים של גיל אילוטוביץ׳

תקציר

דרכי-הייצוג הרטוריות של הדמות בטקסט מן המבדה הן מגוונות ומאפשרות ליוצרו לעצב את הדמות כאינדיבידואלית וכשונה מיתר הנפשות הפועלות. כמו-כן מסייעות דרכי-הייצוג לשקף את מרחביה של הדמות לפנַי ולפנים. אחת מדרכי-הייצוג הבולטות היא שיקוף התודעה של הדמות.

במאמר זה אבקש לבדוק, כיצד מתבטאים אופני הייצוג של דמות הגיבור בשיח הפנימי שלה, ההכרתי, ביחס לחומרי השיח המודחקים, הנמצאים בתת-ההכרה.

*הנחת-העבודה של מאמר זה מציעה, כי ברומנים **תמונות חתונה ואוכלי הגחלים** של גיל אילוטוביץ׳ – מוצעות תשתיות תודעה כפולות בעולמה של דמות הגיבור, המקיימות יחסים סימביוטיים זו עם זו ומשפיעות בכך על הכרעותיה ועל צעדיה של הדמות. אבקש לעמוד על אופיין של תודעות אלו ולבחון הנחה זו על-פי שתי דמויות גיבור בשני הרומנים הנזכרים.*

יצירות אחרות בספרות הישראלית משנות החמישים, השישים והשבעים, המעצבות את דמותו של ניצול-השואה ואת עולמו – דנות, לטענת נורית גוברין, ב״יחסי הזרות והריחוק, שחשה החברה הישראלית כלפי ניצולי-השואה..., שזוהו כאחרים ונותרו לאורך השנים עם זיכרון של אימה, שלא אֶפשר היה לשלבו בהוויה הישראלית, אלא שהביא אליה את העולם, שאותו עזב ושלא חדל להיות חלק מהתרבות והזיכרון שלה גם כאן״.

מילות מפתח: *אופני-ייצוג; דמות-גיבור; דמות-משנה; תודעה: תודעה משטה ותודעה מכוונת; שואה.*

מבוא

הרומנים *תמונות חתונה* ו*אוכלי הגחלים* כטקסטים, המעצבים תשתיות תודעה

הנחת-העבודה של מאמר זה מציעה, כי ברומנים ***תמונות חתונה***[1] ו***אוכלי הגחלים***[2] של גיל אילוטוביץ׳ – מוצעות תשתיות תודעה כפולות בעולמה של דמות הגיבור, המקיימות יחסים סימביוטיים זו עם זו ומשפיעות בכך על הכרעותיה של הדמות ועל צעדיה.

במאמר זה אבקש לעמוד על אופיין של תודעות אלו ולבחון הנחה זו על-פי שתי דמויות גיבור בשני הרומנים הנזכרים.

בספרה ***מקהלה אחרת: ניצולי שואה, זרים ואחרים בקולנוע ובספרות הישראליים*** – דנה נורית גרץ ביצירות-ספרות ישראליות משנות החמישים, משנות השישים ומשנות השבעים, המעצבות את עולמו של ניצול-השואה ואת דמותו.

לטענת גרץ, דנות יצירות אלו ב״יחסי הזרות והריחוק, שחשה החברה הישראלית כלפי ניצולי השואה...שזוהו כאחרים ונותרו לאורך השנים עם זיכרון של אימה, שלא אֶפשר היה לשלבו בהוויה הישראלית, אלא שהביא אליה את העולם, שאותו עזב ושלא חדל להיות חלק מהתרבות והזיכרון שלה גם כאן״.[3]

גרץ טוענת, כי בספרות הישראלית, בניגוד לקולנוע הישראלי, המגויס לטובת תעמולה ציונית, שמובלט בו הניכור ביחס לניצול – ישנה פתיחות ל״קולות התרבותיים השונים״, מכיוון שאיננה כלי תעמולתי מוצהר. הזווית האישית של הניצולים קיימת בספרות העברית בעשורים הנזכרים, אם כי היא עדיין מובלעת ״... בתוך הסיפור הלאומי המכסה עליה, או מוצב לצדה״.[4] למשל, ברומן ***שואה שלנו*** של אמיר גוטפרוינד[5] – ניכרת התעלמות תודעתית בעולמן של דמויות ניצולות-השואה והדחקתה לאורך שנות דור. דמות הילדים הצברים המעוצבת ברומן היא החותרת לחישוף ההדרגתי אך העמוק של סוגי התודעות בקרב ניצולי השואה.

בשני הרומנים של אילוטוביץ׳ נראה, כי הדיון בחווית השואה במרחב האינדיבידואלי הוא נוכח ודומיננטי באופן המחייב את הגיבור, ניצול-השואה, להתעמת באופן סימולטני עם כפל סוגי מציאות: זו של העבר וזו של ההווה; זו המתרחשת בתוכו, וזו המתקיימת סביבו. על אף התקיימותה של הדמות בזמן בעידן אחר, זה שלאחר השואה – קיימת נוכחות חוויותיה באופן אינטנסיבי – כמו בעולמה של דמות הגיבורה **אלקה**, ב***תמונות חתונה***, וגם בעולמו של דמות הגיבור, **מארק**, ב***אוכלי הגחלים***. שני הגיבורים חווים את מאורעות-השואה המטלטלות בתחילת שנות העשרים של חייהם. החוויות מותירות בהם רושם עז ונורא וממשיכות להתקיים בתוכם, במידה זו או אחרת, גם כשהם עוזבים את אירופה ומנהלים סגנון-חיים אחר וחדש, במרחב שונה, המתקיים בתחומי מדינת ישראל לאורכן של עשרות שנים. יש לציין, כי הרקע החברתי בשני הרומנים מתייחס להטרוגניות של האוכלוסייה במדינת-ישראל, זו המורכבת מעליות רבות וממוצאים שונים, ממזרח וממערב. התייחסותו של אילוטוביץ׳ למגוון החברתי – מבליטה את

---

1. ג׳ אילוטוביץ׳, **תמונות חתונה**, תל-אביב תשס"ו.
2. ג׳ אילוטוביץ׳, **אוכלי הגחלים**, תל-אביב תש"ע.
3. נ׳ גרץ, **מקהלה אחרת: ניצולי שואה, זרים ואחרים בקולנוע ובספרות הישראליים**, תל-אביב תשס"ד, עמ׳ 8.
4. גרץ (שם), עמ׳ 106. גרץ מדגימה את הנחותיה בחלק הספרותי בניתוח של דמות ניצול השואה ועיצובה ביצירותיהם של הסופרים: חנוך ברטוב, דן בן-אמוץ, אורי אורלֶב, יהודית הנדל ורות אלמוג.
5. א׳ גוטפרוינד, **שואה שלנו**, תל-אביב תש"ס.

עולמן הפנימי-הייחודי של שני הגיבורים.

הן אלקה והן מארק מוטרדים ללא-הרף מחוויות-העבר הפרסונליות, וכן טרודים הם בשאלת ה"אֵילוּ" ההיפותטית: כיצד היו חייהם מתנהלים לאורך התקופות השונות של חייהם, אילו פעלו אחרת.[6]

שאלות אלו נוכחות בחייהם ומשפיעות על מהלכיהם ועל התנהלותם בהווה.

במאמר זה אבקש לבדוק, האם אופני התודעה הם כלי-עזר לגיבור, המסייעים לו להגיע לחקר האמת באשר לחווית השואה האישית שלו? האם הם תורמים לתודעה, המנחה את הדמות באופן מושכל או שמא הם עומדים לו, לגיבור, לרועץ ומשטים בכושר-שיפוטו ביחס לחוויות השונות שהתנסה בהן?

אולם קודם לכך, אציע הרחבה תאורטית של סוגי-תודעה.

כיוונים תאורטיים של סוגי תודעה

חוקר התרבות והספרות, פיטר בארי, מוצא דמיון רב בין שיטת האנליזה של הטקסט הספרותי לבין זו של מדע הפסיכולוגיה.[7] בארי טוען, כי: "למבקרי-הספרות היה... תמיד עניין רב בפרשנות הפרוידיאנית. הטעם הבסיסי לכך הוא... שהלא-מודע, כמו השיר, הרומן או המחזה, אינו יכול "לדַבֵּר" באופן ישיר ומפורש, והוא עושה זאת באמצעות דימויים, סמלים, סימנים ומטפורות. גם הספרות אינה מתנסחת באופן ישיר, אלא מראה ומבטאת את ההתנסות, שעליה היא מספרת באמצעות דימויים, סמליות ומטפורות".[8]

על טענתו זו של בארי – מעירה חנה הרציג, כי "החוליה המקשרת בין הפסיכואנליזה לספרות היא שהן היצירה והן... הלא-מודע הם בהכרח מושא לפרשנות..." זאת – משום שהיצירה הספרותית מציגה את משמעותה "באמצעות גילומים קונקרטיים עקיפים (עלילה, תיאורים, דימויים לשוניים או חזותיים)".[9]

המבקרים הפסיכואנליטיים בנוסח פרויד – מייחסים חשיבות עיקרית לאבחנה בין "מודע" ל"לא-מודע". חוקרים בתחום הפסיכולוגיה הקלסית ובתחום הפסיכולוגיה המודרנית אינם מסוגלים לנסח הגדרה אחידה באשר למושג התודעה. זאת – משום היותה תוצר בלעדי של הסובייקט ומשום ביטוייה הרבים בהתנהגות האנושית, במצבי הכרה שונים – כמו למשל, במצבי ערות, תרדמה וכן במצבים, הנגרמים על-ידי השפעת חומרים זרים / כימיים. חקר התודעה מעלה שאלות – כמו, למשל, איך מפרש האדם מידע חושי, איך הוא מאחסן זיכרונות,

---

6. ברומן **תמונות חתונה** מטרידה את אלקה השאלה: "אילו רצה הגורל, האם הייתה אם אחרת, רעיה אחרת?" (עמ' 16), ואילו ברומן **אוכלי הנחלים** מוטרד מארק מן האפשרות ההיפותטית שוב ושוב: "לבדו הגיע למיידאנק, ורק בגדיו לגופו... אילו היתה שם אהבת אישה או ילד, האם היה יכול לחיות בשלום עם עצמו?" (עמ' 264).

7. העיסוק בטקסט הספרותי על סמך עקרונות פסיכולוגיסטיים נובע מהתפיסה המודרנית הפוסט-סטרוקטורליסטית, המערערת על סגירותו של הטקסט הספרותי. כיוון שכך היא מאפשרת לתאוריות מתחומי-דעת אחרים בחיי החברה והתרבות – לחבור לטקסט הספרותי ולהציע לו מכליו: טרמינולוגית, קונספטואלית ומתודית. הרציג מדגישה את הפרשנות הפסיכואנליטית ואת הפרשנות הפמיניסטית (והפוסט-קולוניאליסטית) כעמודי-התווך בתורת הספרות הפוסט-סטרוקטורליסטית. ראו ח' הרציג, **תורת הספרות והתרבות - אסכולות בנות זמננו: צעדים נוספים**, רעננה תשס"ו, עמ' 207-208.

8. פ' בארי, **מבוא לתורת הספרות והתרבות: צעדים ראשונים**, תרגום ח' הרציג, רעננה תשס"ה, עמ' 128-132.

9. הרציג (לעיל הערה 7), עמ' 209.

כיצד הוא שולף אותם, וכיצד הוא פותר בעיות?[10]

הפסיכולוגיה המודרנית משייכת את מושג התודעה למצב, שבו אדם הוא בעל מסוגלות להשגיח על סביבתו הפנימית והחיצונית, אבל גם כשהוא מבקש לשלוט בעצמו ובסביבתו. לעמדתם, לדעתם, תודעה כרוכה בשני תנאים: הראשון, ניטור עצמנו וסביבתנו, וכך תפיסות, זיכרונות ומחשבות – יוצגו כהלכה במודעות; השני, שליטה בעצמנו ובסביבתנו: כך נוכל ליזום פעילויות התנהגותיות וקוגניטיביות או להפסידן.[11]

הפסיכולוגים, הדוגלים בשיטה הביהביוריסטית במחקר הפסיכולוגיה המוקדם של ראשית המאה העשרים – טענו, כי "הכרתו המודעת של אדם נתונה בנקל לשינוי... רוב הפסיכולוגים מגדירים מצב *משתנה* של *תודעה* – כמתקיים, כל אימת שחל שינוי בדפוס הרגיל של התפקוד השכלי – למצב, הנראה שונה לאדם, החווה את השינוי". ה"נפש" הוקבלה ל"תודעה". הביהביוריסטיים דגלו במתודה מדידה ואובייקטיבית בהתנהגות האנושית. "בניגוד לכך, התנסויות פרטיות של אדם, המתגלות באמצעות התבוננות פנימית – אינן ניתנות לצפייה מצד הזולת או למדידה אובייקטיבית. במילים אחרות, פסיכולוגיה, העוסקת בהתנהגות בפועל, עוסקת באירועים פומביים, להבדיל מאירועים פרטיים, שההסתכלות בהם אפשרית אך ורק לאדם המתנסה בהם".[12]

הלא-מודע הוגדר על-ידי זיגמונד פרויד וממשיכי-תורתו – כמחשבות ודחפים וכן "זיכרונות, דחפים ומשאלות, שהגישה אליהם חסומה בפני התודעה". מאגרים אלו מודחקים אל הלא-מודע ואינם יכולים לחדור לתודעתנו, אך הם יכולים להשפיע על האדם בדרכים עקיפות או מוסוות-"באמצעות חלומות, התנהגויות בלתי-רציונאליות, גינוני התנהגות ודיבור ופליטות-פה".[13]

פרויד, אשר מחקריו מתרכזים במהותו של חקר ה'אני', נדרש במאמרו "הלא-מודע", להיבטים השונים של ה'אני' ומצא, כי ניתן להבחין בעיקר בין מודע לאי-מודע. לכאורה, התייחס פרויד לשתי מערכות אלו, כאילו היו מערכות, הניצבות זו מול זו: הלא-מודע פועל על-פי עקרון ההנאה, ואילו המודע מסנן מתחומיו מנגנוני-בקרה ופיקוח, שהם עצמם בלתי-מודעים. ברם, מרחב נוסף מופעל בין השניים, ובו מתקיימת "מערכת הטרום-מודע/מודע", שתפקידה הוא לשמש כמנגנון-הגנה על שפיותו של האדם, ולכן היא תפקח על התוצאות, שעלולות להיווצר מהשפעתו של רעיון הבלתי-מודע על תפקודו של המודע במצבים שונים.[14]

לעניין הזיקות בין מרחביו של המודע למרחביו של הלא-מודע[15] וההתקשרות ההולמת והרצויה ביניהם – טוען פרויד, כי "מערכת המודע מפקחת באופן נורמלי על הפעלת הרגשות וכן על הגישה לתנועתיות... כל זמן שמערכת המודע מפקחת על הפעלת הרגשות והתנועות, המצב

---

10. ר"ל אטקינסון ואחרים, **מבוא לפסיכולוגיה**[10], תל-אביב תשנ"ה, עמ' 191.
11. אטקינסון ואחרים (שם), עמ' 192.
12. שם, שם.
13. שם, עמ' 193. בהקשר זה, האמין פרויד, כי רצונות ודחפים בלתי-מודעים הם הגורם לרוב למחלות-נפש. לעניין זה, פיתח את שיטת הפסיכואנליזה, שמטרתה "...להעלות את החומר המודחק אל התודעה ועל-ידי כך לרפא את המטופל".
14. בנוסף למערכת הטרום-מודע/מודע – מציין פרויד את מנגנוני-ההגנה המגוונים, שמפעיל ה'אני' בסיטואציות שונות. כמה מן המנגנונים הם, למשל, עידון, התעלמות, הכחשה, השלכה, הפנמה, הדחיה, בידוד ועוד. ראו פ' נוי, **פרויד והפסיכואנליזה**, בן-שמן תשס"ח, עמ' 272-316.
15. למשל, הפסיכיאטריה המודרנית מבדילה בין המודע לתת-מודע על-ידי שיוך הרגשת ה"פחד" לתחום של המודע, ואילו את הרגשת החרדה, תגובה על סכנה בלתי-מוגדרת – לתחום התת-מודע. ראו נוי (שם), עמ' 228.

המנטלי של האדם המסוים נחשב נורמלי״.[16]

את שני סוגי התודעה הבולטים – אבקש לבדוק ברומנים הנדונים על-פי הגישה החוץ-ספרותית, הגישה הפסיכולוגית.

אם כן, כיצד, באים לידי ביטוי אופני הייצוג של הדמות בשיח הפנימי שלה, ההכרתי – מול חומרי השיח המודחקים, הנמצאים בתת-ההכרה? האם הדרכים הרטוריות שהוזכרו לעיל – הולמות את ביטוייה של התודעה לכיווניה השונים? האם היא מועילה להתנהלותה של הדמות, והאם היא גורמת לשינוי ולתפנית במהלך התפתחותה, או שמא היא עלולה להביא לסגירותה ולרגרסיה במצבה?

מבנה הרומנים

מבנה הרומן תמונות חתונה

הרומן ***תמונות חתונה*** מחולק לשני חלקים, שאינם שווים באורכם (חלק א', עמ' 9-141, וחלק ב', עמ' 145-212).

לא בכדי שונים שני החלקים זה מזה באורכם:

החלק הראשון מתעד לפרטי-פרטים את נסיעתה של אלקה באוטובוס, המאופיינת בתחילתה של הנסיעה, בהיכרות עם נוסעים אחרים, הזרים לאלקה, באווירה הכללית המתהווה באוטובוס וכן בהיכרות המשמעותית עם האישה הצעירה, היושבת לצדה של אלקה לאורכה של הנסיעה. הנוסעים באוטובוס הופכים עדים לסבלה המתמשך של אלקה, הנפרש על פני תקופת-חיים של עשרות שנים. עצירת האוטובוס בתחנות השונות שבדרך – מקבילה לאתנחתות ההכרתיות, שמאפשרת לה תודעתה של אלקה בשלבי-חייה השונים. בכך מסייעות האתנחתות לשמירה על שפיותה ולאחיזה הולמת במציאות הארוכה והפתלתלה.

גם לישיבתה של אלקה לצדה של מאיה, הצעירה האלמנה – יש סמליות הכרתית, כפי שיידון העניין בהמשך.[17]

החלק השני של הרומן הוא קצר ומתחיל בעובדה, כי ״האוטובוס עצר״,[18] משל להפוגה משמעותית במסע תודעתה המשטה והמייסרת של אלקה. מחלק זה ואילך עתידה הגיבורה להתעמת אל מול פני המציאות, הטומנת בחובה תרחיש מפתיע, תגלית, הגורמת לתפנית בעלילה. תפנית זו תִּכָּפֶה על אלקה הבנה תודעתית אחרת של אפשרות קיומה ללא הגבר שאהבה, המתגורר מרחק נסיעה עירונית ממנה. גם לקרבה הגאוגרפית-פיסית, המסתברת בין השניים – קיים רמז לעולם התודעתי: לכל דמות – עולם תודעתי משלה, המונחה על-ידי חוויות וזיכרונות ועל-ידי אפיוניה האינדיבידואליים כפרסונה:

אלקה בוחרת לקיים את זיכרון אהובה כדמות מושלמת, שהייתה נוהגת כמוה (שומר אמונים המנסה לאתרה), אך אהובה, לעומתה, בוחר דרך אחרת: הוא פרגמטי ומתמודד עם המציאות הקיימת – בלי לאפשר לרגשותיו להובילו מבחינה תודעתית.

---

16. נורי (שם), עמ' 206.
17. ראו להלן בסעיף **מאיה, האלמנה הצעירה**.
18. אילוטוביץ' (לעיל הערה 1), עמ' 145.

מבנה הרומן אוכלי הגחלים

הרומן ***אוכלי הגחלים*** מחולק לארבעה חלקים: חלק ראשון, עמ' 4-137; חלק שני, עמ' 141-184; חלק שלישי, עמ' 187-217; חלק רביעי, עמ' 221-287.

כל חלק מקדם את התודעה הפעילה הכפולה ברומן, זו המשוחזרת בתודעתו של הגיבור בצורת זיכרונות, וזו המתרחשת בהווה לאורך העלילה, בזמן הסיפר. ככל שהתרחשויות העבר שחווה הגיבור – הופכות נסערות יותר ומקבלות צביון דרמטי, כך גם מתחיל להתהוות אי-שקט בסדר-חייו של הגיבור בהווה, והוא מעז לערער על שגרת-החיים הבדלנית, שדבק בה שנים רבות. ברם, נראה, כי המציאות המונוטונית והחד-גונית נסדקת, ותשתיתה נפערת מתחת לרגליו של הגיבור, מארק גרינשטיין, ומאיימת לבלוע אותו תחתיה. מארק נדרש להתמודדויות, שאין מנוס מהן, כשהוא מבין – בד בבד עם התפתחויות שמתרחשות בחייו – כי הוא בוחר לבלות תקופה זו של חייו בטוב ובנעימים, וזאת – בניגוד מוחלט לסגנון-חייו בעשרות השנים שחלפו, שאופיינו בבדידות ובהתבדלות חברתית. אירועים, שהתרחשו בעבר הרחוק בחייו של מארק באירופה בתקופת השואה, מסתברים כבעלי-זיקה ישירה לחיים, שבחר מארק לחיות בהמשך, במשך שלושים השנה – כפקיד ארכיון מבודד. לאירועים אלו קיימות אף השלכות משפטיות על חייו של מארק – כאזרח צעיר במדינת ישראל, לאחר שהוא עולה למדינת-ישראל ומנסה לקיים בה שגרת-חיים רגילה ככל האדם.

תודעת הגיבורה ברומן *תמונות חתונה*

סביבה ונוף כמייצגי תודעה

צריכת תרבות ביידיש

אף-על-פי שאלקה סטולר חיה במדינת ישראל כבר עשרות שנים, כיובל, היא איננה שולטת בשפה העברית, השלטת והדינמית, מתקשה לעקוב אחר הנאמר בעברית ומבכרת להתבטא ביידיש, כבעבר.

בניגוד לשכניה בבניין-המגורים – אלקה איננה צופה בטלוויזיה (על אף העובדה, שלרשותה מקלט תקין), המשדרת בשפה העברית, ובמקום זאת היא נוהגת להאזין לתכניות "ברדיו הקטן והאדום... חדשות, תוכניות ושירים ביידיש".[19] בנוסף להאזנה הקבועה לרדיו היא הולכת בימי חמישי לקולנוע "לילי", לצפות בסרט ברמת-יצחק, ביחד עם בני-גילה, "חבורת-הזקנים".[20]

צריכת התרבות היידית מאפיינת פלח קטן באוכלוסייה הישראלית המתחדשת (ובתפוצה היהודית בכלל). השימוש בה יכול ללמד על מקורות תרבותו של הדובר אותה, ופעמים רבות אף יכולה להצביע על גילו הביולוגי של הדובר בה.

הצפייה בסרט ביידיש, למשל, לוקח את אלקה "...אל עולמות ואל עלילות שכבר פגשה, אל הגינונים המוכרים...".[21] הודות לשפה זו – אלקה "מרגישה קצת שייכת".[22]

---

19. אילוטוביץ' (שם), עמ' 18.
20. אילוטוביץ' (שם), עמ' 19. המספר מעיר, כי בעבר אף נהגה ללכת למועדון-הקשישים, אך בשל עימות עם אחד האנשים – חדלה ללכת לשם.
21. אילוטוביץ' (שם), שם. זאת – בניגוד לצפייה בסרטים ישראליים שראתה בטלוויזיה, שבהם האנשים "דיברו עברית במהירות... וגם השחקנים התנהגו מוזר".

על-פי הנחות הפסיכולוגיה המודרנית נוהגת אלקה כבעלת-מסוגלות להשגיח על סביבתה הפנימית והחיצונית.[23] היא מנהלת את חייה התרבותיים ביידיש ובכך ממשיכה לחיות גרסא דינקותא, כפי שחייתה באירופה, לפני פרוץ מלחמת העולם השנייה ובמהלכה. יחד עם זאת, ההתנהלות על-פי תרבות העבר איננה עומדת בסתירה לתפקודה הקוגניטיבי בהווה: היא פעילה ומתפקדת (יוצאת מביתה, אחראית לצרכיה הפיסיים), וברובד המנטלי היא דומיננטית ובהירה: היא מרבה לערוך השוואות בין חומרי המציאות לחומרי העבר, מרבה לבחון תופעות אנושיות, לגבש דעה נחרצת ולהסיק מסקנות.[24] התנהלותה על-פי נורמות של העבר, חוסר-שליטתה בשפה העברית המתחדשת, ומנגד – שימושה בלשון היידית, שפה, המגבילה את דוברה לקהל מצומצם, לָרוב – מבוגר, מעידה, כי אלו מתקיימים באופן דומיננטי בתודעתה. היא צורכת, כאמור, את התרבות הזאת ממוסדות ציבוריים (רדיו, קולנוע) – עניין, המעיד על התנהגות נורמטיבית. אלא בעוד שסגירות תרבותית זו עלולה להגביל את השתלבותו של האדם המבוגר בחברת מהגרים פלורליסטית, נראה, כי השימוש, שאלקה עושה בתרבות היידית, אינו עומד לה לרועץ.

תמונת החתונה – כפריט, המכוון לתודעה משטה

אלקה מחזיקה בארנקה את תמונת חתונתה, שריד יחידי מחייה הקודמים, המעיד על התא המשפחתי, שבנתה עם ישראל, ועל הסטטוס שלה ככלה צעירה. תמונה זו מעניקה לה תקווה ומוטיבציה למצוא את ישראל.[25] בהגיעה לרחוב, שבו מתגורר ישראל, היא מביטה באיש הזקן ש"נשתנה כל-כך"[26] ומשווה את דמותו לתמונת החתונה, שבה "...מצולם...איש גבוה, זקוף קומה".[27]

התמונה היא פריט מוחשי, הקיים בתודעתה של אלקה ומְכַוונה. הוא אמנם מסמל את העבר שאיננו עוד, אך יחד עם זאת, הוא משמש ככלי חשוב לאלקה: הוא מהווה עדות לסיפור-חייה ומעניק לה מוטיבציה לחיפוש אחר ישראל.

הנסיעה באוטובוס העירוני – כמקרה של תודעה מכוונת

אלקה, המתוארת כאישה זקנה, ה"חשה צעירה מגילה"[28] – מתגוררת בעיר ומרבה לנסוע באוטובוס העירוני שנים רבות. הנסיעה בקו-האוטובוס העירוני במרחבי-הנוף המוכרים – משולה לשיח, שמנהלת אלקה עם תודעתה. בשעות-היום, שהיא פעילה בהן, היא מנסה להתנהל על-פי סדר-יום הנחוץ לקיומה ומדחיקה כל ניסיון לחדור לעומקי תודעתה ולהתמודד עם שאלת גורל יקיריה, שהקשר איתם ניתק בתקופת-השואה. בדומה למסלול הנסיעה המונוטוני,

---

22. אילוטוביץ' (שם), עמ' 18.
23. ראו הרחבה לעיל, בסעיף **כיוונים תאורטיים של סוגי תודעה.**
24. היא בוחנת, למשל, את מאיה שעולה לאוטובוס, ועל-פי מראה היא סוברת "נראה שהבחורה מעולם לא הסתרקה... אלקה לא יכלה להבין איך אישה מרשה לעצמה לצאת כך מן הבית... מאוד רצתה להעיר לה על התאמת הצבעים...". אילוטוביץ (שם), עמ' 19.
25. גם כשמתגלה לה, כי ישראל שרד את השואה והקים משפחה עם אישה אחרת, היא כועסת, אך ממשיכה לשמור את תמונת החתונה בארנקה. אילוטוביץ' (שם), עמ' 88.
26. אילוטוביץ' (שם), עמ' 210.
27. אילוטוביץ' (שם), שם.
28. אילוטוביץ' (שם), עמ' 14.

המותווה והמדוד של קו-האוטובוס העירוני – כך גם פועלת תודעתה של אלקה, מכוונת, מתוחמת וניתנת לשליטתה. לפיכך, ניתן לומר, כי אלקה מתנהלת לרוב בשעות היום באופן סדיר ונורמלי.

הנסיעה באוטובוס בימים של שגרה מסומנת כמטונימיה למסלול-חייה של אלקה: כשם שבמסלול נסיעה יורדים הנוסעים בתחנות השונות, אחרים עולים, וחוזר חלילה, כך גם במהלך-חייה פוגשת אלקה אנשים, השוהים בקרבתה זמן מסוים, ובנקודת-זמן מסוימת נפרדת דרכם המשותפת.

לעומת זאת, שעות-הערב והלילה, שבהם ספונה אלקה בגפה, הן השעות, שבהן נחלצים הזיכרונות והמחשבות ממעמקי-תודעתה ומנסים לשטות בה. למשל, "השנים חלפו, אבל המתים עדיין כאן. בערב...אלקה מתיישבת בכורסה...אט-אט מתגנבים המתים אל הסלון שלה ומתיישבים על הספה."[29] אלקה מודעת לרובדי התודעה האלסטיים והמשתנים בחלקי היממה, יום – לעומת לילה. בדירתה הקטנה היא כמהה לכך "...שמישהו יבוא ויקיש על הדלת. לא משנה מי, אפילו אדם זר, רק כדי שאפשר יהיה לשפוך את הלב...אולי ייקח ממנה הזָר ולוּ לשעה קלה, את כל מה שעיניה עדיין לא חדלו מלראות".[30]

כמיהה זו מדגישה את מודעותה של אלקה לבידודה ולבדידותה, והיא אף מודעת למצוקתה הפנימית, לכוחם הדומיננטי של מטעני התודעה ולניסיונות השתלטותם על מחשבותיה חרף רצונה.

הנסיעה באוטובוס הבינעירוני – כמקרה של תודעה משטה

רצונה של אלקה לשתף אדם זר במצוקתה – בא לידי ביטוי בנסיעתה החריגה מחוץ לעיר, לכפר-סבא. מטרת הנסיעה היא לנסות ולהתחקות על פרטים, שקיבלה על אודות בעלה, ישראל, שנחשב כמת.

הנסיעה הבינעירונית החריגה הייתה שונה מכל נסיעה שגרתית, שנסעה אלקה בקו העירוני, משום ייעודה והתפנית, שהיא עשויה לחולל בעולמה: הסרת הספק, המכרסם בנפשה של אלקה, עשויה לגרום לשינוי. בתחילת הנסיעה הזאת מנסה אלקה בכל מאודה לשמור על עשתונותיה, "מבטה של אלקה לא מש מחלון האוטובוס". היא מנסה לקיים קשר עם מראות-הנוף האנושיים והסביבתיים – כדי להתגבר על מחשבותיה, המנסות "...מדי פעם לפלוש להרהוריה... היא מסלקת אותם, ומשתדלת לתת את דעתה רק על מה שמתרחש ברחוב".[31] באחת מהתחנות עולים לאוטובוס תלמידי תיכון והתנהגותם הקולנית מעוררת באלקה סקרנות רבה.[32] לפנינו דמות, המודעת לחומרי התת-מודע, המאיימים לצוף אל ההכרה ולהיות נוכחים בחייה, ולכן היא מנסה לדחוק אותם ומגלה עניין במתרחש מסביבה.

עם זאת, נסיעה יוצאת-דופן זו, שתוצאותיה אינן ודאיות, מסמנת את ההעמקה לתוך ההכרה העמוקה בעולמה של הגיבורה. לאורך הנסיעה צפים ועולים פרטי-חייה באופן מפורט וחד, והגם

---

29. וראו גם אילוטוביץ' (שם), עמ' 71 :"ערב אחד, אחרי שאלקה כבר התכוונה ללכת לישון הופיע פתאום אביה ורייזל'ה. כל-כך הרבה שנים חלפו מאז שנרצחו והם לא באו אף פעם".
30. אילוטוביץ' (שם), עמ' 91.
31. אילוטוביץ' (שם), עמ' 25.
32. "'מה כל רעש זה עושים?', שאלה את מאיה... 'מה זה בגרות', התעקשה להבין...". אילוטוביץ' (שם), עמ' 63.

שאלו הם הזיכרונות, הגורמים לה לסיוטי-לילה מדי ערב בערב, היא איננה נאבקת בהופעתם במחשבותיה ומספרת עליהם למאיה היושבת לצדה. כשם שנסיעה זו היא חריגה באופייה ומאופיינת בתעוזה מצדה של הגיבורה, וכן בשיחה מפורטת על הרקע לה, כך היא גם החלטתה הנועזת לבדוק את המידע שנתגלגל לידיה ולהתעמת עם המציאות, שעשויה להביא לשינוי מרחיק-לכת בסדר-יומה.

בנוסף, בנסיעה זו מתקיים, כאמור, המפגש של אלקה עם מאיה, זרה המתיישבת לצדה.[33] מאיה היא דמות חריגה במרחבי הנוף החברתי, שאליו משתייכת אלקה, ולנוכחותה יש פונקצייה סימבולית ומהותית בעניין תודעתה של הגיבורה: נוכחותה, ובהמשך אף סיפור חייה – מעלים לרובד ההכרתי המודע באופן אקוטי ובעוצמה את סיפורה של אלקה – כצעירה, המאבדת את בעלה האהוב ואיננה מוצאת עוד טעם בשיקום חייה ובבניית חיים חדשים.

דמות-הגיבורה – כמודעת לתודעתה המכוונת ולתודעתה המשַטה

אלקה מודעת לאופיין הטורד של החוויות, העולות במחשבתה כל העת. כבר הוכח לעיל, כי היא מודעת לעצמה ולעומק החוויות הדחוקות, המאיימות להתפרץ בכל פעם מחדש. היא מתנהלת בהתאם לחומרת החוויות, שלעתים נראות ויזואליות ומאיימות להופיע בחדרה, לָרוב – בשעות הלילה.

לשם כך היא נעזרת במשכך הרגעה כדי למנוע מחומרי התת-מודע לעלות בתודעתה או כדי לשכך את חַדּוּתָם; היא נוטלת "טיפות וולריאן", בשעה שהיא מייחלת להופעת זכרו של בנה המת, הירש. עם נטילת-הטיפות היא עוצמת עיניים – כדי לעצור את הדמעות בכוח "והגוף בוכה לה מבפנים".[34] בהגיעה ליעדה, העיר כפר-סבא, היא נרגשת: "אני צריך קיוסק... לקנות טמפו בשביל לקחת כדורים".[35] נראה, כי משכך הכאבים הרפואי הוא בבחינת משענת קצה רצוץ לעולמה הפנימי של אלקה, ורק מודעותה הברורה באשר לעירוב ההכרות זו בזו היא המאפשרת לה לשמור על שפיותה.

דמויות-משנה, המקדמות את מצבי-התודעה של הגיבורה

שושנה הספרית

דמותה של שושנה הספרית, המופיעה בתחילת הרומן, היא שולית כשלעצמה, אך מעצם הגדרתה ככזו היא מאירה בנוכחותה על דמותה המורכבת של הגיבורה. בעוד שתקופת העבר והחיים בהווה נוכחים במלוא עוצמתם בתודעותיה של אלקה גם כשהיא יושבת כלקוחה אצל שושנה הספרית, הרי שזו האחרונה מתנהלת כרכילאית, ש"ידיעותיה על העולם" אקטואליות, ועניינן "...במי מתושבות השכונה התאלמנה אחרונה, ומי עברה להתגורר בבית-אבות, ומי הלכה לעולמה".[36] דברים אלו מתוארים מנקודת-מבטה של אלקה, הסוקרת את המספרה ובוחנת את

33. התייחסות לזיקה בין השתיים – תבוא בסעיף הבא.
34. אילוטוביץ' (שם), עמ' 72.
35. אילוטוביץ' (שם), עמ' 145. וראו גם עמ' 161, על תגובתה על הידיעה-הגילוי, כי ישראל חי, ועל הטיפול הרפואי והתרופתי הדחוף הניתן לה בסיטואציה זו בשל התרגשותה הרבה.
36. אילוטוביץ' (שם), עמ' 14.

יושביה.

שושנה מקבלת את אלקה בשאלה הכללית: "מה שלומנו היום?".

פרזה זו מציעה שתי משמעויות: האחת, הנאמרת כשאלה רטורית, בנימה ידידותית, בלתי-מחייבת ופוטרת את השואל ואת הנשאל ממענה מחייב. השנייה עשויה להתפרש כפנייה, המקרבת את שושנה אל הלקוחה הספציפית – כמי שיודעת את הסודות הכמוסים בחייה.

שאלה זו אף רומזת לתודעות השונות של שתי הדמויות: לטענת אלקה, על אף הדמיון הביוגרפי של שתיהן – רב השוני ביניהן: שושנה איננה יכולה לחוות את השאלות הקיומיות, המטרידות את אלקה בכל רגע ורגע במהלך שגרת יומה.

ברם, שושנה ערה לשינוי, שחל באלקה ובמתח, שהיא שרויה בו. היא מתייחסת לעניין באופן עקיף: איננה שואלת לפרטים, אך מנסה להקל על לקוחתה אלקה בדרכים שונות: "אפשר להציע לך כוס מים? את נראית חיוורת".[37] כמו-כן, מציעה שושנה לאלקה ללכת הביתה, לנוח ולחזור אליה במועד מאוחר יותר, וכשאלקה עוזבת את המספרה, היא מלווה אותה במבטיה.

מאיה, האלמנה הצעירה – כבעלת תודעה משֻטה

אלקה פוגשת את מאיה, אלמנה צעירה, ילידת-הארץ, המתיישבת לצדה בתחילת הנסיעה באוטובוס הבינעירוני. מאיה היא היוזמת את תחילת השיחה ביניהן, ובשאלותיה הטריוויאליות, לכאורה, היא מצליחה לדובב את אלקה,[38] המספרת לה את סיפור-חייה ואת זיקתו לנסיעתה לכפר-סבא.

השיח עם צעירה ישראלית, שאיננה ילידת אירופה, אך מצבה הקיומי והתודעתי אנלוגי במידה רבה לזה של אלקה,[39] המתגעגעת – בדומה למאיה – על בן-זוגה שאיננו – מחדד את מצבה של אלקה ואף מייחד את מצבה:

השיח הזה מחדד עניינים ושאלות: הוא משקף את אפשרות-החיים מחדש של אלקה, אמנם מנקודת-הזמן, שהיא נמצאת בה, אך הוא מציע אפשרות לנחמה אישית לכל אחת מהן: סופו רומז, כי באין ברירה ובכורח-הנסיבות החדשות – אפשר יהיה לחיות בצורה אחרת. אמנם, כאב העבר לא ירפה לעולם, ונוסף לו הגילוי המרעיש על בעלה החי,[40] אך יחד עם זאת, מציעה התודעה אפשרות לבניית סדר-יום אחר לאלקה: זה המזמין לתוכו מפגש בדמויות אחרות, וכן השלמה עם העובדות המסתברות ככוזבות (שהכתיבו לאלקה, עד לגילוי, חיי-אבלות במישור החיצוני, ובמקביל – עיסוק בלתי-פוסק בזיכרונות כואבים במישור התודעתי). ושניהם, הא בהא תליא; הזיכרונות הקשים, שחלחלו לרובד התודעתי, אף מכתיבים את התנהגותה: הם שיטו באלקה, שנהגה באורח-חיים אָבֵל וסטטי. אשר למאיה – המוות של אהובה הוא וַדָּאִי, בעוד

37. אילוטוביץ' (שם), עמ' 15.

38. "מי זאת הכלה?", שאלה, "...ומי זה הגבוה לידך, בעלך?". אילוטוביץ' (שם), עמ' 32.

39. שתיהן נפרדו מבן-הזוג האהוב בגיל צעיר, בנסיבות של מלחמה; הן מלאות געגועים על אהובן וחשות, כי הסביבה האנושית אינה יורדת לעומק יגונן, וכי איש אינו מבין ללבן. שתיהן משתמשות בנסיעה באוטובוס, במודע ושלא במודע – כתרפיה ארעית וכמרגוע לזיכרונות העולים. ברם, הבדל משמעותי מייחד את חווית האלמנות של כל אחת מהן: בעוד שמותו של בעלה של מאיה הוא ודאי (הוא נהרג במלחמה), הרי מתברר, לאלקה, כי בעלה אינו מת ואף הקים משפחה, אך היא ממשיכה להעמיד פני אלמנה: "'הרבה זמן בתוך אדמה, אני כבר לשכוח', אילצה את עצמה לצחוק... אבל במשפט... לא היה שמץ של אמת, לא ביידיש ולא בעברית", שם, עמ' 34.

40. חי ואינו מת, כפי שנקבע בעבר, וכן מנהל חיי משפחה תקינים עם בת-זוג אחרת.

שאצל אלקה, נסיבות-השואה שיטו בתודעתה ובסדרי-עולמה. אלו נתונים, אשר, לכאורה, מרמזים על אפשרות להתנהגות שקולה ומבוקרת המצופה ממאיה – לעומת התנהגות פרועה וחסרת-עקביות, המתבקשת מאלקה.

ברם, נסיעתה של מאיה באוטובוס לכפר-סבא היא סתמית וחסרת-מטרה: "לא התכוונתי לנסוע לכפר סבא, אבל אני יכולה לנסוע אתך לשם... תביני, מאז שיגאל נהרג, אני נוסעת כל הזמן... אני בכלל לא יודעת לאן..."[41] היא מסבירה לאלקה התמהה. אפשר לומר, כי גבולות תודעותיה של מאיה מטושטשים ודהויים, שהרי היא פועלת באופן מוכני, נוסעת הלוך ושוב ללא מטרה. היא איננה נעזרת כלל במאגרי-המודע, וזיכרונותיה מביאים אותה לפעול באופן בלתי-רציונלי, התנהגות, המאופיינת על-פי פרויד כחלק ממאפייני הלא-מודע.[42]

לסיכום ניתן לומר, כי התנהגותה של מאיה היא פועל יוצא של תודעתה המשַטה, בעוד שהתנהגותה של אלקה היא תוצאה של שתי התודעות, הפועלות בעולמה במידה שקולה.

ציר הזמן – כמייצג תודעה כפולה

הגיבורה בתמונות חתונה מבססת את זיכרונותיה על אודות בעלה בעיקר על-פי תמונה שנשארה בידה.[43] התמונה, מטונימיה לנקודת-זמן בחיי הדמות, מנציחה רגע מאושר בחייה, רגע החתונה עם אהובה. אלא שאין יחס הולם בין הסטטיות של החוויה הרגעית המונצחת בתמונה, אירוע החתונה – לבין סך הזיכרונות, שחוותה אלקה כאישה נשואה. רוצה לומר, יש שהתמונה מעוותת את זיכרונות העבר, היא מייפה אותם ומעמיקה את ייסוריה של אלקה באשר לגורלו של בעלה. גם התודעה משַטה באלקה: "באור יום האנשים שבתמונה נראים אחרת, חיים יותר".[44]

מצבי התודעה של הדמות הראשית נעים גם הם על ציר הזמן:

היא חיה על-פי ציר-זמן לא-ממשי, על-פי קודים של זמן "עבר רחוק", הדומה במהותו לעקרונות הזמן הדקדוקי הקיים בשפה האנגלית, Present Perfect, ועיקרו – פעולות שהתחילו בעבר, וייתכן, שהן נמשכות אף בהווה. הגיבורה, המחפשת אַחַר קצהו של מעגל קטוע וחסר בחייה – כדי למצוא מזור לנפשה הפצועה, מגיעה לסופו של ציר-הזמן, הנמשך עד לחייה בהווה. עם הגילוי הנורא[45] הוא תם ונשלם, ולפיכך נדרשת אלקה לעקרונותיו של ציר-זמן אחר, המבטל את זמן ההווה, שיש בו הסתברות להמשכיותם של חיים מן העבר אל תוך ההווה. מכאן, שעליה לראות בתוכני התודעה, שליוו אותה עד כה, תכנים, השייכים לזמן אחר, Past Perfect,[46] הווה אומר, הפעולות שהתרחשו בעבר – תמו ונשלמו.

---

41. אילוטוביץ' (שם), עמ' 53.
42. פרויד מציין, כי רשמים כמו זיכרונות, דחפים ומשאלות – יכולים לחדור לתודעה, ולחַלופין, הם יכולים להשפיע על האדם באמצעות "חלומות, התנהגויות בלתי-רציונאליות, גינוני התנהגות..." ראו לעיל בסעיף **כיוונים תאורטיים של סוגי תודעה**.
43. אילוטוביץ' (לעיל הערה 1), עמ' 32.
44. שם, שם.
45. חברתה, מניה פרומן, מגיעה אליה במיוחד בצהרי-היום כדי לדבר איתה ומודיעה לה: "פגשתי את ישראל", ראו אילוטוביץ' (שם), עמ' 157.
46. על עקרונות שני הזמנים של הדקדוק האנגלי – ראו, למשל: M. Dray, J. Koren and T. Ronen, **New Practical Grammar**, Ra'anana 2006, pp. 32, 46.

חייה של אלקה מתנהלים על-פי ציר-הזמן התודעתי-המשטה, Present Perfect, והגילוי המסתבר, כי בעלה הקים לו חיים חדשים – יוצר אפקט כפול של אפתעה ושל אירוניה דרמטית. בנוסף, ציר-הזמן Present Perfect אמנם משטה בה, אך בה בעת הוא גם זה המניע אותה להמשיך ולשרוד במדינת ישראל, ובכלל.

מפגשה של הגיבורה ב*תמונות חתונה* עם דמות מן העבר – כאירוע תודעתי מכונן-מנחה

מפגשה של אלקה עם דמות מן העבר, ישראל, בעלה האהוב, הוא מפגש היזום מצדה, חד-צדדי ומוּצָא אל הפועל בתור כזה. במשך חייה מכה דמותו של ישראל בהכרתה של אלקה במלוא עוצמתה, שהרי אין באפשרותה להימלט אל נבכי הזיכרונות שבתת-המודע, משום שהם פעילים ומחלחלים כל העת בהכרתה ואף מזינים את סדר-יומה במשך שנים: "לא עבר יום בלי שאלקה תחשוב על הירש או על ישראל".[47] היא מתכוננת כל חייה למפגש יחיד ומיוחד, ועם הגילוי – כבר לא תהיה התודעה המשטה לעזר לה.

בניגוד למארק, גיבור ***אוכלי הגחלים***, המתחמק ממפגש עם דמויות מן העבר בגטו – הדמות, שאלקה מייחלת לפגוש, שייכת למעגל האינטימי שלה כאישה נשואה, ובניגוד למארק, שהאירוע המכונן בחייו מתרחש בעקיפין ובאקראי – ניתן לומר, כי אלקה היא זו המכוונת בתודעתה במשך שנים רבות את היתכנותו של אירוע המפגש עד לשיחה עם מניה פרומן, וכן – את המפגש עם בנו של ישראל, יהודה,[48] שהמידע הדרמטי, שהוא מוסר לה, תובע מאלקה היערכות מחודשת של התודעות בעולמה.[49] עד לגילוי זה היא הופכת שוב ושוב בגורלו של בעלה ומדמיינת את המפגש האפשרי אתו. פעולות-דיבור תודעתיות אלו – יכולות להיות בבחינת שלבי-הכנה לקראת האירוע המכונן, המפגש עם ישראל פנים אל פנים. כפי שטוען פרויד, הדיבור על אודות ישראל – יכול לשמש כאמצעי של הגנה על עולמה של אלקה.

רגע המפגש בינה לבין ישראל הוא רגע השיא, אשר בו פועלות התודעות זו מול זו.[50] לאחר ניסיון זיהוי כושל, שאלקה מנסה בו להצית את זיכרונו של ישראל במענה בשפה היידית, היא מבינה, כי ישראל הממשי-הקשיש אינו זה המתקיים זמן רב בתודעתה. זה האחרון הזין את חייה של אלקה ובהתקיימו בתודעתה – העניק משמעות לחייה. ברם לאחר המפגש – מסתברות מחשבותיה (זיכרונות, גינוני התנהגות) כתודעה משטה וכוזבת, וזאת – אף מכוח הפער, שנוצר בין עולמה הפנימי של אלקה לבין הממשות.

תודעת הגיבור ברומן אוכלי הגחלים

סביבה ונוף – כמייצגי תודעה משטה

עלילת הרומן ***אוכלי הגחלים*** מעמידה במרכזה את גיבורהּ, מארק גרינשטיין, איש, המצוי בתחילת העשור השמיני לחייו, ועומד בפני פרישה לפנסייה, לאחר שעבד כפקיד שנים רבות

47. אילוטוביץ' (לעיל הערה 1), עמ' 122.
48. אילוטוביץ' (שם), עמ' 192-201.
49. שם, עמ' 158-160.
50. שם, עמ' 210-211.

"בארכיון התיקים בקופת-חולים של ההסתדרות".[51] משרדו ממוקם במרתף; לשם אין איש מגיע, לבד משני אנשים, שאתם הוא משוחח מדי פעם בפעם. "בתוך המרתף לא היה אפשר לדעת, אם בחוץ זורחת שמש או יורד גשם, אם הדברים מתגלגלים כסדרם מתמול-שלשום או שכדור הארץ עומד מלכת" – מעיר המספר.[52]

היציאה לפנסייה יוצאת אל הפועל לאחר שלוש פעמים, שבהן נענו לבקשתו לדחות את מועד היציאה לפנסייה, ונראה, כי דחייה זו איננה מקרית; היא מקבילה למאבק התודעתי, המתנהל בעולמו של מארק: דחיקתו של המודע (חוויות-העבר), ומנגד – ניסיונות חוזרים ונשנים של הזיכרונות לצוף למעלה מתוך מעמקי-התודעה, המאיימים לטרוד את מנוחתו של הגיבור.[53] גם אופי עבודתו כפקיד ארכיון והשתייכותו למסגרת ההסתדרותית[54] – איננו תפל וחסר-משמעות ביחס לעולמו הפנימי. מיקומו הפיזי של מקום-העבודה מסמל את תודעתה של הדמות. בעיני האחרים – התודעה של מארק עשויה להיות באופן טבעי, אזוטרית, לא-נגלית, לא-ידועה. ואכן, אנשים, העובדים עם מארק, אינם יודעים עליו פרטים טריוויאליים ביותר, ואפשר גם לתלות זאת בעובדה, כי אף-על-פי שהם עובדים בבניין אחד, הם אינם נפגשים אתו במסגרת עבודתו כארכיונאי.[55]

לעומת זאת, בעיניו של מארק, המתנהל על-פי תודעתו הסובייקטיבית, מתפרשים הדברים בצורה אחרת: הוא אינו נמצא בקומות העליונות, אלא שרוי באופן קבוע במקום עבודתו במרתף, הנמצא במקום נמוך, מתחת לפני האדמה. מרתף זה משמש ארכיון, ואליו נשלחים לתיוק תיקים בלתי-פעילים של חולים. נוהל ביורוקרטי שגרתי זה – מקביל למהילה של תודעת הדמות, זו המכילה פרטים זמינים, שהם חלק מסדר-יומו של מארק כפרסונה בהווה, כעובד וכתושב – עם חלקים אחרים של התודעה, המגיעים מתת-המודע שלו. הם, כאמור, עשויים לשקף חוויות נשכחות מן העבר הרחוק, וכן – חוויות טראומתיות, שבימים כתיקונם הן מודחקות ואינן צפויות להציף את תודעתה של הדמות.

באופן טבעי, אין תודעתו של היחיד עולה בקנה אחד עם התודעות של הדמויות האחרות, ובכללן – עם מחשבותיהן ועם כוונותיהן. כך גם סביבת עבודתו של מארק מבודדת לרוב, והוא נמצא בו בודד כמו בתודעתו.

בשל סגנון-חייו המבודד של מארק – ניתן לומר על תודעתו, כי היא, מצד אחד, מזוקקת, ראשונית, נטולת-השפעות ואיננה נגועה בתודעתו של האחר, איננה מפורשת על ידו; מצד שני, אפשר לומר על תודעתו, כי לפרקים היא שטחית וסטטית, בעלת רפלקסיה לסדר-יומו כפקיד, היא חד-ממדית, ואולי אף מעורפלת במידת-מה – במקביל למרתף המעופש, שמארק שוהה בו במשך שעות רבות משעות-היום. זוהי תודעה, המכווצת את סבלו של האדם בכלל בחווית-

---

51. אילוטוביץ' (לעיל הערה 2), עמ' 11.

52. אילוטוביץ' (שם), עמ' 13.

53. המספר חותר לספר את הדברים כהווייתם ומונה את מספר הפעמים שקיבל מארק "...לדחיית היציאה שלו לפנסיה" (עמ' 17), אך אפשר גם להפוך בספרה המאגית "שלוש", המופיעה בדרך-כלל בסיפור העממי ומציינת השהיה של המתח העתיד לבוא ורמז לכך שעם גמר שלושת הניסיונות – תחול תפנית בעלילה.

54. על המוסד ההסתדרותי על גופיו – ניתן לומר, כי בעשורים הראשונים למדינה הוא ייצג בתרבות הישראלית סטטוס כלכלי וסטטוס חברתי של יוקרה וביטחון לעובד במסגרתו.

55. בניין ההסתדרות מקבל משמעות סמלית נוספת: הוא יכול לייצג גוף, במקרה דנן את גופו של הגיבור, שפועלות בו כמה תודעות שונות, הכרתיות, אנשים העובדים עם קהל, ותת-הכרתיות, אנשים, העובדים במרתף ואינם באים במגע עם תודעות אחרות; עם קהל.

השואה, למרחבי-זמן ומקום סובייקטיביים ואינדיבידואליים של מארק.

נתונים ביוגרפיים נוספים מעידים על הסטטיות בחייו של מארק ומספקים נתונים על היותו איש ערירי; הוא לא נישא מעולם, אין לו ילדים או קרובי-משפחה. הוא מתגורר בלבה של העיר, גבעתיים, ולבד מבעל חנות-המכולת, יחיאל, אשר מדי פעם בפעם מביא למארק מצרכי-מכולת מועטים עד לביתו, על-פי הזמנתו של מארק, הוא אינו נמצא בקשר עם איש. איש מדיירי-הבניין אינו מקיים קשרים חברתיים עמו, ועד לטיול, שהוא עורך באינדונזיה, דומה, שאין הדבר מפריע לו. בעיני ה'אחר' מארק אינו קיים; הוא אינו מתקיים בתודעתם, והם אינם מתקיימים בתודעתו. עוד ניתן ללמוד, כי מארק מודע לחומרים, המאוחסנים בתודעתו המודחקת, ומנסה באופן מודע, אבסולוטי ומלאכותי לקיים חציצה ברורה בינו לבין הסביבה האנושית.

בלילות נוהג מארק לטייל עד תל-אביב, עד יפו ובחזרה. הטיול הלילי נראה כאפשרות מילוט ממגע אנושי עם האחר. מרחקי הטיול מתוכננים על-ידי מארק, ומסלולו ידוע לו, וכמוהם – כְּמוּדָעוּת הכרתית בהירה וחד-משמעית של הדמות לעצמה.

מארק חוכך בדעתו מה יעשה בכספי-הפנסייה ועם הפנאי שעומד לרשותו. הוא מחליט לצאת לטיול בחו"ל. בחירתו נופלת על אתר, שלא ביקר בו מעולם, האי באלי שבאינדונזיה. שלא כדרכו, מחליט מארק להצטרף לקבוצה מאורגנת, ובכך – לחבור לבריות, וזאת – לאחר שהוא שוקל את העניין לכאן ולכאן. לכאורה, טעמי-נוחות הם המכריעים את הכף לבחירה באופי טיול זה, אך, בעצם, בחירה זו היא תולדה של שיח פנימי בתודעתו של מארק, המעדיף להשתייך למסגרת מאורגנת, שטייליה מודרכים על-ידי מדריך ועל-פי תכנית-טיול המאורגנת מראש. מארק מעדיף זאת על פני היציאה לטיול באופן עצמאי, מטלה, שתתבע ממנו מאמצים רבים בארגון הטיול ובתכנונו. בנוסף, טיול מסוג זה הוא במהותו טיול הנתון לשינויים – בבחינת מסע אל הלא-ידוע ומטיל על כתפי המטייל את מלוא-האחריות. מכל מקום, הצטרפותו של מארק באופן מודע לחבורת טיילים הוא צעד יוצא-דופן ומרמז על המסע התודעתי המעמיק והמטלטל, שיחווה באי באלי.

מארק מבכר את הנסיעה אל הידוע, אל הגלוי ואל המתוכנן לפרטיו. העדפה זו משקפת את התנהלותו על-פי רובד קוגניטיבי וסדור; מבחינתו של מארק, היציאה מן הארץ אל האי באלי היא הליכה למקום ניטרלי, שאין לו כל זיקה אמוציונלית אליו. זהו מקום, אשר לא היה בו מעולם, ולכאורה, מצופה מאתר זה לספק לו, כתייר, עניין וידע על המקום, ובנוסף – לגרום לו להנאה אסתטית וחושית. ברם, דווקא הניטרליות מהווה טריגר לעלילה המתפתחת, הנעה לעתים על צירה של התודעה, ולעתים – מתחת לעומקו של ציר זה, אל הכרה מודחקת (sub-consciousness), המציפה בתודעתו של מארק זיכרונות, שהדחיק עשרות שנים, ומייצרת בעקבותיה חשיבה מחודשת ובוחנת.

התמודדות עם חווית עבר – כאפשרות של תודעה מנחה

כאמור, במהלך הטיול חווה מארק טלטלה: זיכרונות מן העבר עולים בתודעתו בעל-כורחו, והוא סוקר את מהלך-חייו בעבר הרחוק כבחור צעיר. כך נחשפים לעיני הגיבור (ולעיני הקורא) אירועים המסתברים כמכוננים; הם עשויים להבהיר במידה רבה את פשר התנהגויותיו ואת בחירותיו במשך השנים עד ליום היציאה לפנסייה, וכן – את בחירתו באופי הטיול לחו"ל וביעד הנסיעה; שתי הבחירות הללו מסתברות אם כן כשני אירועים, המניעים את העלילה ומביאים לתפנית חדה בעולמו של מארק, להעמדה אחרת שלו כיצור חברתי ולשינוי הסטטוס המשפחתי

שלו.

אירוע פרטיקולרי, שהשלכותיו לא נתבררו למארק עד תום, הוא בבחינת אירוע מכונן, המביא לשינוי דרסטי בחייו:

לפני מלחמת העולם השנייה מבקר מארק הצעיר בארץ-ישראל, אך מכיוון שהוא מתגעגע לאירופה, הוא מחליט לשוב לעיר הולדתו ולהמשיך בה את חייו. כבחור צעיר בפולין הוא נוהג להתרועע עם נשים – ללא התייחסות לסטטוס המשפחתי והחברתי שלהן, וביניהן – נשים נשואות, רווקות וגם נשים מפוקפקות. מארק מתאהב בלאה, אישה נשואה ואם לבן, והם מנהלים מערכת-יחסים אינטימית בהיחבא.[56] כשגלי האנטישמיות גואים בחברה הפולנית, מתפרצים במלוא כיעורם ובאים לידי ביטוי פוגעני ואלים, המצר את צעדי היהודים, חש מארק לסייע ללאה ולמשפחתה בכול (גם כלכלית) ואינו מהסס לסכן את חייו כדי לפעול למען שלומה של אהובתו ולהסתיר את לאה ומשפחתה. במחנה-הריכוז, שאליו הוא נלקח, הוא מתמנה לקאפו – בזכות עמידותו וטון דיבורו האסרטיבי, המעורר גיחוך בעיני החיילים הנאצים, אך גם – הערכה כלפיו. במהלך מילוי תפקידו כעושה-דברם של הנאצים, הוא עד למראות קשים, שבהם אנשים מבני-עמו ומקבוצות אתניות אחרות – קורסים מתשישות לנגד עיניו, גוססים ולא קמים עוד, אך כל הזמן הוא ממשיך למלא את תפקידו ואינו מפגין אות של חולשה והזדהות עם האסירים.

בתום מלחמת העולם השנייה, עם השחרור ממחנות-ההשמדה – עולה מארק למדינת-ישראל ונרתם ללא היסוס לתרום מחלקו למאבק הלאומי-יהודי על הקמת המדינה. הוא משרת בצבא כחייל ונלחם במלחמת השחרור. בתקופה זו הוא מפגין כושר-עמידה, נאמנות לחבריו, ובתעודת-השחרור שלו חולק לו מפקדו שבחים – כמי שהיה חייל למופת. ברם, חודשים מספר לאחר שחרורו – מזוהה מארק על-ידי אחד היהודים מניצולי-המחנות כמי שהיה עושה דברם של הנאצים, ומארק נעצר ועומד למשפט: הוא מקבל עונש-מאסר, המתקזז, בסופו של דבר, עם חודשי-המעצר הרבים, שבהם היה נתון.

אביו של מארק, בעל חנות בגדים בתל-אביב, שלא ידע על מעשיו של בנו בתקופת המלחמה, מגיב באופן חריף על האמת הנחשפת בפניו: הוא מחליט לנהוג על-פי הלכות אבלים וקורע 'קריעה' על בנו, יושב 'שבעה', וכל זאת – בזמן שבנו נתון במעצר. לאחר שחרורו של מארק מן המעצר ובסיום המשפט, המסוקר על-ידי העיתונות המקומית – מסרב אביו לקבלו לחייו, ומארק נאלץ להשתקם בכוחות עצמו.

קובצי זיכרונות אלו נדחקים אל תת-המודע של הגיבור, והם שבים ומתעוררים במלוא-החיות במסעו החדש בחייו, המתקיים, כאמור, במקום שהוא ניטרלי ונטול-מטענים ביחס לתודעתו. אמנם, גם במקום זה מעיקים עליו זיכרונות מן העבר, והם צפים עולים בתודעתו בהדרגה ובמלוא-עוצמתם, אולם שלא כבעבר – מארק אינו מתעלם מהבזקי-הזיכרונות. נראה, כי יכולתו להתמודד עם עברו המורכב – נובעת מהימצאותו במקום הזר, האי באלי, כשהוא מוקף בחברת המטיילים הישראלית הנעימה והבלתי-מחייבת. הוא מכיר את שפתם ואת אופיים הישראלי – כחבורת-מטיילים פטפטנית, בעלת רוח משובה וסקרנות, הנוגעת לא רק לאתרים המתוירים, אלא גם לסקרנות האישית זה במרחביו של זה. נראה, כי שהותו במסגרת החברתית הארעית

56. בעוד שלאה מנהלת מערכת יחסים כפולה: זו – עם בעלה, וזו – עם מארק. על מערכת היחסים של מארק עם לאה – ראו, למשל, אצל אילוטוביץ' (לעיל הערה 2), עמ' 97-100.

והבלתי-מחייבת האמת ובמקום ניטרלי – משמשת קרקע פורייה ונוחה להתמודדות עם החוויות, העולות מנבכי-התודעה.[57]

דמויות-משנה כאמצעי קטליזטור לתהליכי התודעה שחווה הגיבור

דמויות-משנה ברומן – כמו נאווה, מדריכת-הקבוצה, וחברים בקבוצת המטיילים, קובי, האלמנה דורה בלום ושושי וריקי התאומות, הן פונקציות משמעותיות לעניין מצבי התודעה בעולמו של מארק; כמצופה מדמות-משנה בטקסט הפרוזאי, הן תורמות לאפיון עקיף של דמות הגיבור ויכולות ללמד עליו, להאיר את דמותו, לחשוף את תכונותיו על-ידי ניגודים וגם לחשוף את מחשבות הדמות ואת עולמו הפנימי.[58] לענייננו, דמויות אלו תורמות באופן מהותי להנעת המהלך התודעתי של הגיבור.[59]

נאווה – מדריכת קבוצת התיירים כתודעה, המבקשת לפגוש בתודעה אחרת

במהלך הטיול מנסה מדריכת הקבוצה, נאווה, לקשור קשר רומנטי עם מארק. נאווה איננה נשואה, ועבודתה כמדריכת-תיירים מתווה את סגנון-חייה, המאופיין בניידות ובבדידות. לכאורה, נראה, כי אורח-חייה של נאווה מאפשר לה להיחשף לעולמות שונים, המייצגים תודעות רבות. דמות כזו יכולה להלום את צרכיו של מארק כאיש בודד, שלא הקים משפחה ולא שקד על טיפוחה של מערכת-יחסים חברתית עם סביבתו האנושית. ברם, מעבר ליחסו המנומס להפליא של מארק כלפי נאווה – אין הוא נענה לחיזוריה ולהצעותיה הגלויות בעניין, ואף אינו מנצל את נכונותה ליחסים אינטימיים מזדמנים. הוא מודע לרמזיה ולהתנהגותה ברובד המודע, המתייחס לדחפים, אך מבכר שלא להוציאם אל הפועל.

דמותה של נאווה ונוכחותה בשלב זה בחייו – משקפות במרומז את השינוי המהותי, שחל במארק בחלוף-השנים. ייתכן, שהם רומזים אף לאבל המתמשך שלו על אהובתו, לאה, ובכך הוא מבטא באופן מוחצן רגשות של אבל וצער, שלא באו לידי ביטוי בשנים שחלפו ונותרו בגבולות תודעתו. בפועל הן מבטאות התנהגות של הימנעות מיצירת קשר. נאווה, המבקשת בכל דרך

---

57. יש להזכיר, כי מארק נעצר בתחומי הטריטוריה של מדינת-ישראל על-ידי גורמי-החוק, ולאחר-מכן נשפט בה. מהלך זה של שלטון-החוק משפיע על מארק במהלך חייו. הדחקת הזיכרונות במהלך שנות עבודתו היא אם כן, אסטרטגיה מגוננת של תודעתו, בעוד שכתייר, הנמצא בתחומי טריטוריה זרה, שחוויות השואה וחקרה אינם מענייניה התרבותיים – מאפשרת לו תודעתו לראשונה לנבור בחוויות העבר הקשות ולבחון אותן.

בנוסף, מתקיימת הקבלה בין הסטטוסים השונים של מארק למצבי התודעה שלו: כתושב העיר גבעתיים הכרתו סטטית ואיננה מועדת לשינויים, ואילו כתייר, הנוסע מאתר לאתר, הכרתו מאופיינת בדינמיות – בבחינה מחודשת של זיכרונותיו ובהבנות חדשות.

58. פורסטר מבחין בין דמות שטוחה – לדמות עגולה. לטענתו, בזיכרוננו נחרתות הדמויות השטוחות – כבלתי-משתנות: הן אינן זקוקות לפרשנות ולדברי-הסבר ואפשר לסכמן במשפט אחד (עמ' 57). לעומת זאת, הדמות העגולה מאופיינת ברב-ממדיות, ורק היא הדמות המתאימה לתפקיד טרגי ביצירה (עמ' 60). "המבחן לדמות עגולה, היא אם היא מסוגלת להפתיענו באורח משכנע" (עמ' 64). ראו עוד א"מ פורסטר, **אספקטים של הרומן**, תרגום ר' צור, תל-אביב תשכ"ד, עמ' 57-64. הכלים שמציע פורסטר יסייעו לבחון את מידת תרומתה של הדמות המשנית לתודעתה של הדמות הראשית.

59. בדיון בנושא כיווני התודעה בעולמה של דמות גיבור – מתבקש אזכורו של רומן נוסף של ג' אילוטוביץ', **יש כאן מישהו**, תל-אביב תשס"ד. ברומן זה גוברת התודעה המשטה על עולמו הפיסי-ממשי של הגיבור ואונסת אותו להיכנס לעולם אופציונלי-מסויט ולחיות על-פי הכאוס הדומיננטי בו. נדמה, כי גם ברומן, בדומה לאלו הנדונים במאמר זה, תפקידה של התודעה המשטה הוא לסייע לתודעה המנחה של הגיבור ולאפשר לו, על-ידי המהלכים התת-הכרתיים הרדיקליים המופעלים עליו, להבין את האפשרויות הפוליטיות, העומדות לפניו במציאות. זאת – לעומת אלה, שחווה בעולם התודעתי-המסויט והמתעתע, אשר הוא מתנסה אף בו, למשל, בקשר של אהבה עם אישה ערבייה, תושבת עזה. בכאוס הפתאומי, שנוצר בעולמו המוכר של הגיבור ברומן זה – תושג הבנה פוליטית לאפשרות קיומה של אלטרנטיבה אחרת, המתרחשת רק לאחר הירידה לבירא עמיקתא, היא התודעה המשטה. חוסנו של הגיבור מסייע לו לשמור על שפיות ולשוב לתודעתו המנחה, לשון אחרת, להכרתו הנדמית לאיגרא רמא.

לפרוץ את מרחביה ולפגוש במרחבי האחר, נענית בשלילה.

קובי – מטייל בקבוצת התיירים כמקרה של תודעה, הפוגשת בתודעת הגיבור

דמות נוספת בקבוצת המטיילים המאורגנת, שהיא בעלת אינטראקצייה מעניינת עם מארק, היא של קובי, ישראלי גרוש, המצטרף לטיול עם חברתו, אך מודה באוזניו של מארק, כי הוא חושב על גרושתו, מתגעגע עליה, ואף היה מעוניין להתחיל עמה דף חדש.

נוכחותו של קובי הצעיר במרחב התודעתי של מארק – מסתברת כמשמעותית. הבחירות, שעושה קובי ביחסיו עם נשים, מעניקות משמעות חדשה למהלכים, שביצע מארק בחייו שלו כאיש צעיר. יתר על כן, וידוייו של קובי על אודות געגועיו על אשתו לשעבר ועל אהבתו אליה – משמשים כפרויקצייה למהלך בעולמו התודעתי של מארק. דבריו של קובי על מרחביו שלו הם בבחינת אימון רוחני-נפשי למרחב האישי של מארק ומסייעים לו להבין, לאחר הטיול והחזרה לארץ, כי אַל לו לוותר על האהבה שנקרתה בדרכו.

האלמנה, דורה בלום – כדמות, המעוררת כפל-תודעות בעולמו של הגיבור

דמות משנית נוספת ברומן, הנמנית עם קבוצת המטיילים, היא של דורה בלום, אלמנה יפת-מראה, מטופחת ובעלת-נימוסים. דורה היא בת-גילו של מארק ואם לבן יחיד, החי עם חברתו. דורה משתוקקת, שבנה יתחתן ויוליד לה נכדים. היא מקפידה על גינוני-נימוסים נורמטיביים, שעל-פיהם חונכה, ולכן איננה נוקטת יוזמה כדי להעמיק את הקשר עם מארק. מארק מצדו מוקסם מהתנהגותה הסולידית.

כבר בתחילתו של הטיול נראה למארק, כי שניהם מוצאים עניין זה בזה. בינו לבינו הוא מהרהר בדורה וכן הופך באפשרות להדק את הקשר עמה. ברם, נטל זיכרונות העבר הצפים ועולים – גורם לו להירתע מהעמקת-הקשר. במיוחד חושד מארק, שמא דורה יודעת פרטים על עברו בגטו ועל מעמדו כנאשם, שהועמד לדין במדינת ישראל – בגין שיתוף-פעולה עם הנאצים כנגד יהודים (את הקמט הקל המופיע במצחה הוא מפרש – כמידע, הנמצא ברשותה על אודותיו, שהיא אינה חושפת בפניו). מחווה שלו, מבט או מחמאה, שהוא משמיע באוזניה – מפשיר באחת את הקיפאון הרגעי שנוצר ביניהם. עם הזמן, נחשפת דורה בפני מארק ומספרת לו על אודותיה, על בנה היחיד הרווק ועל כמיהתה, כי בנה יישא את חברתו לאישה ויקים משפחה. במרקם-היחסים, הנוצר בין השניים, תוהה מארק לא-אחת האם הקסם הגברי שלו, שהיה כלי מרכזי בעולמו בעבר, אבד לעולמים. הוא בוחן עניין זה, המלווה בחששות ובספקות רבים, אך כל ג'סטה קטנה שהוא עושה – מביאה אותו ומקדמת אותו אל הקשר המיוחל עם דורה ואל הסוף הטוב.

הקשר עם דורה בזמן הטיול מדגיש את תעתועי-התודעה לרבדיה השונים, לחיוב ולשלילה. מצד אחד, בהיבט התודעה המשַטה – זיכרונות מן העבר אמנם מונעים ממארק לפעול לחיזוק הקשר עם דורה ולהתקרבות מהירה, אך מצד שני, בהיבט התודעה המכוונת, הם תורמים להבשלתו של הקשר, באופן שמחזק בקרבה של דורה את התפעלותה ממארק וממידותיו החיוביות.

החשד, המלווה את מארק, שהסביבה יודעת על עברו, ומתעורר חדשים לבקרים, הוא המערער את עניין התודעה של מארק כסובייקט בעיני האחר.

חשד זה, המקנן בתודעתו של מארק, נמשך גם בתום הטיול, לאחר חזרתה של הקבוצה לארץ.

הוא גורם לכך שהקשר עם דורה נותק, אך דווקא מארק הוא היוזם את חידוש הקשר. המניע לכך היא שיחה עם שכן של מארק, המספר לו כי ניצול-שואה ערירי שהתגורר בבניין הלך לעולמו, ורק לאחר כמה ימים נתגלתה גופתו. למידע זה הייתה השפעה רבה על מארק, המחליט להעז ולהתקשר לדורה. השיחה אתה נושאת פרי; דורה שמחה לשמוע את קולו, והיא מזמינה אותו לארוחת-ערב ליום ראשון הקרוב.

מארק מגיע לביתה עם בונבוניירה "ליברי", ובדרכו אליה הוא מתייסר בשאלה, אם נכון הוא עושה בניסיון להעמיק את הקשר עמה. בערב זה מתגלה דורה בעיניו כאישה "בלעבוטסע"; ביתה חמים ומטופח, והיא מארחת נדיבה ומפנקת: מגישה לו ממיטב מאכלי הונגריה, שהכינה במו-ידיה. שוב ושוב מנקר הספק בתודעתו של מארק: האם דורה מכירה אותו מן העבר, אך איננה חושפת זאת בפניו... מארק אינו מאפשר לתודעה המשטה בו לבוא לידי ביטוי התנהגותי חיצוני, ובסופו של דבר, חולפות שעות הערב בהצלחה. עם פרידתם נושק מארק לדורה, והוא מתוודה על אושרו במחיצתה. בסמוך לפגישה, מודיע בנה של דורה לאמו שהחליט להתחתן. מידע זה נחשף, לאחר שהטיול מסתיים והקבוצה חוזרת ארצה, כשמארק מתקשר אל דורה, היא מספרת לו את החדשות ומביעה את גודל-אושרה. לכאורה, מידע זה הוא שולי ביותר, ואין לו ולא כלום עם עולמו של גיבור הרומן ועם מהלך-חייו, אלא שהודעה פתאומית זו, שדורה ייחלה לה, אך לא צָפתה אותה, היא בעלת השפעה על תודעתו של מארק. דורה הנרגשת מפנה את מלוא זמנה ומרצה לסיוע בארגון החתונה, והיא עסוקה וטרודה. בפרק-זמן זה משתלטות המחשבות המשטות במארק: תחושת-ביטחונו במעמדו – כאדם מן היישוב וכאיש נאהב – מתערער כבעבר הרחוק. החשש המשטה המנקר במוחו, שמא מי מהמוזמנים עלולים לזהותו כאיש הרע – שב ומשתלט על מחשבותיו. הדומיננטיות של המחשבה המשטה – בולמת את מארק, והוא מתקשה ליצור קשר עם דורה לזמן-מה ומתייסר בשל כך.

עניין זה עולה במלוא חריפותו קודם לאירוע החתונה, בערב, אשר בו דורה יוצאת עם חברה להצגה. מארק נשאר בדירתה של דורה בגפו ומתעמת מול תמונת בעלה המת של דורה: "מי אתה, זלמן בלום?... מה אתה רוצה ממני, מה עשיתי לך שככה באת לרדוף אותי?".[60]

העימות מול תמונתו של זלמן הוא, למעשה, שיח פנימי, המובל על-ידי התודעה המנחה והמשטה גם יחד, ומביאה אותו להבטיח "אני אספר לה הכול, את כל מה שהיה".[61] השיח המשטה מאופיין באלמנט פנטסטי: מארק משוחח עם דמות, הנשקפת מתמונה, התלויה על הקיר. השיח הפנימי התודעתי מביא את מארק להבנה, כי כדי להצליח בקשר עם דורה יהיה עליו לספר לה על עברו ללא כחל וסרק.

בהתייחסו לעניין הפנטסיה בעולמו התודעתי של ילד ושל מבוגר – טוען ברונו בטלהיים בספרו ***קסמן של אגדות*** כי "המחשבה, לדברי פרויד, היא בדיקת אפשרויות, הנמנעת מכל הסכנות הכרוכות בנסיון של ממש. המחשבה דורשת רק כמות מעטה של אנרגיה, כך שהיא מותירה בידינו אנרגיה לפעולה – לאחר שקיבלנו החלטות באמצעות שקילת סיכויי ההצלחה והדרך הטובה ביותר להשגתה".[62]

נראה, כי בסיטואציה זו אכן נמנע מארק מִשָּׂכנות, אך הפעולה המחשבתית תובעת ממנו מאמץ

---

60. אילוטוביץ' (לעיל הערה 2), עמ' 265.
61. אילוטוביץ' (שם), עמ' 266.
62. ב' בטלהיים, **קסמן של אגדות ותרומתן להתפתחותו הנפשית של הילד**, תרגום נ' שלייפמן, תל-אביב תש"ם, עמ' 97.

רב, והיא, למעשה, משרתת מטרה קרדינלית: היא משמשת כסימולציה למפגש הממשי, שיתרחש בסמוך בינו לבין מוישה זיכר (מחותנה של דורה), המכיר את מארק מהגטו.

התאומות: שושי וריקי – כמקרה של תודעה מכוונת של האחר

במקביל למערכת-היחסים האינטימית, הנרקמת בין מארק לדורה – מתנהלים גם חיים חברתיים בקבוצת המטיילים, שכבר הגיעה ארצה, וכל אחד מהם חזר לשגרת-יומו. כ"סייד-אפקט" של הטיול הקבוצתי לחו"ל – מעוניינים חברי הקבוצה להיפגש ולהעלות בצוותא זיכרונות מן הטיול.[63] כל אנשי הקבוצה מוזמנים לפגישה בביתן של שתיים מחברות הקבוצה, התאומות: ריקי ושושי – לערב תמונות והקרנת סרטים מהטיול. באירוע זה מספרות התאומות למארק פרטים מעברן: בגיל צעיר מתגלע ביניהן סכסוך, ודרכיהן נפרדות לשנים רבות. לאחר שהן נפגשות שוב, בגיל, שבו כבר כל אחת מהן היא אם לילדים שבגרו – מתחוור להן, כי שתיהן התגרשו, כלומר, על אף המרחק ביניהן הן עשו בחירות זהות. כתאומות – לא יכלו להתכחש ל"תאומותן" התודעתית גם כשנפרדו דרכיהן. כשהן נפגשות בגיל מבוגר, הן אינן נפרדות לרגע, הן עוברות להתגורר תחת קורת-גג אחת, וביתן גדוש באוסף הפילים, שהן קונות כמזכרת מכל טיול ומקום בעולם.[64]

סמיכות-סיפורן של התאומות ואופי היחסים ביניהן, שהן מגוללות באוזניו של מארק כווידוי – מסתבר כטקסט חתרני שלא במודע, שכן הוא קרוב לצומת-ההחלטה של מארק באשר לעתיד יחסיו עם דורה. התאומות, המסמלות צמד של שני אובייקטים, שהן ישויות עצמאיות בעלות תודעות נפרדות. עם זאת, מהלך חייהן האינדיבידואלי גורם, שכל אחת מהן בבגרותה תחליט לחבור מחדש לאחות התאומה. סיפורן של התאומות הוא, אם כן, מכוון: הוא רומז למארק, כי עולם החששות והפחדים, שהוא חי בו, אינו אקסיומה שיש לקבלה, אלא יש להעז ולפרוץ אותו. אמנם, ידה של דורה מושטת אליו, פיה ולבה שווים וגלויים בפניו, אך בכך אין די: יהיה עליו לנקוט יוזמה ולהושיט אליה יד בוטחת. אמנם מארק מסתמך על ניסיונו העשיר בחיזורים אחר נשים ובשלל האהבות המזדמנות שהתנסה בהן, אולם אלו מתגלות כמשענת-קנה רצוץ, משום שאינן מפיגות את החששות ואת הפחדים של מארק על שאלת זהותו בעיני האחר.

אירוע אחר, המתרחש במהלך המפגש בביתן של שושי וריקי, הוא הפגישה עם קובי, שמתמוטט

---

63. סיטואציה זו של מפגש אנשי הקבוצה והשיח, שהם מנהלים בינם לבין עצמם, מזמנת ריבוי של תודעות בעלות זוויות כפולות, כל דמות ועולמה ההכרתי המורכב. גם השהות בקבוצה בזמן הטיול – מזמנת סיטואציה דומה.

64. על-פי תורת החלום ואף-על-פי תורות מדיטציה של המזרח הרחוק, שלפיהן משמש הפיל כקמע, מסמל הפיל עוצמה ורכות של ה'עצמי' ו/או כוח הרסני. נהוג להאמין, שהפיל זוכר את כל החוויות ואת העבר, הוא אינו שוכח דבר. המחזיק בפיל מאמין שֶׁאֵל לו לשמור טינה ל'עצמי' על זיכרונות העבר, אלא ישתמש בהם לחיוב, כקרקע לצמיחה ויזכור רק את הלקחים שלמד. ראו למשל, B. Bethards, **The Dream Book**: **Symbols for Self-Understanding**, Rockport M.A. 1996, p. 100.

אפשר לומר, שהתאומות משליכות על הפיל את רגשותיהן השליליים מן העבר זו כלפי זו, וגם – את רגשותיהן החיוביים. הפיל הוא עצם דומם, בעל מראה שאינו מאיים, ובשל גודלו הוא יכול להכיל את המטענים, שבעליו משליכים עליו. עמדתן של התאומות כלפי חפץ-נוי זה היא דרך סובלימטיבית להתמודדות עם התודעה המשטה והתודעה המכוונת. הן מבכרות לא לעסוק בעניין עצמו, אלא בדרך עמימית, עקיפה וסימבולית, המייצגת את רגשותיהן.

אפשר גם לנתח את תחביב איסוף הפילים של התאומות בדרך זו: הפיל מייצג את סך החוויות החיוביות, שמייצר כל טיול בארץ זו או אחרת. איסוף הפילים על-ידי התאומות, שהקשר הרגשי ביניהן הדוק ומיוחד, משקף את נטייתן לברור מתוך רובד תודעתן את החוויות, הרצויות להן למטרתן ולאג'נדה שקבעו להן. במובן זה, וגם על-פי תורת המדיטציה – הפיל משקף תודעה משטה, שכן התאומות מתעלמות מקשיים שחוו (הן מעדיפות לטייל בעולם) ומשליכות על הפיל את כובד מטענן (שכן הוא יכול להכיל את החוויות השליליות, אשר להן קשה לשאת).

במהלך-הטיול, ועקב כך פונָה לבית החולים המקומי להשגחה. במהלך האירוע בטיול – מארק מוותר על הסיורים ובוחר לשהות לצדו של קובי המאושפז. מארק מרגיע את קובי ומבטיח לו, שלא ינטוש אותו בכל מקרה. חברות זו נוסכת בקובי ביטחון רב, והוא מתוודה בפני מארק על געגועיו לגרושתו, שהסב לה עגמת-נפש, ובאוזני מארק הוא תוהה, אם תסכים לחדש אתו את הקשר הזוגי. לפגישה בבית-התאומות מגיע קובי עם אשתו שלעבר, והוא גאה להציגה בפני מארק. הוא אף מודה למארק על הטיפול בו בבאלי ועל הקשר החם שנרקם ביניהם. בפגישה זו מוצגות בפני מארק שתי מערכות-יחסים שכשלו בעבר, אך שבו ושוקמו על-ידי הנפשות הפועלות (התאומות, קובי ואשתו לשעבר).

הביקור המוצלח בביתן של התאומות מביא לכך שמארק מתחיל לבלות את הימים בביתה של דורה, היחסים מתהדקים, והוא נשאר גם בלילות. הוא מרגיש הרגשה אחרת, חי. מארק מאפשר לתודעתו להטמיע את סיפורי-החיים ששמע ולכוונם לנתיב קונסטרוקטיבי ופרגמטי.

נופים (אתרים ומקומות) מעוררי-תודעה

במהלך-הטיול מבקרת הקבוצה באתרים ובמקומות שונים, ובכך היא נחשפת למנהגים ולטקסים פגניים, הזרים למנטליות הקולקטיבית שלה – כקבוצה ישראלית. התיירים הישראליים משתתפים בטקס לגירוש שדים, אשר בו מופיעים נערים צעירים, שבשיאו של הטקס האקסטטי אוכלים שברי-זכוכיות ומכניסים לפיהם גחלים לוהטות, שלפני רגע היו לוהטות ולוחשות. טקס זה הוא בעל משמעות מטפורית, היכול להאיר על מהלך-חייו הסוער של מארק. כבחור צעיר באירופה הרחוקה – פעל בדרך נהנתנית, שאופיינה באקסטזה ובהתמכרות לחושיו, תוך שהוא מתעלם מנורמות חברתיות נוקשות – כמו, למשל, התעלמות מהנורמות המקובלות ביחס של גבר זר לאישה נשואה. כצעיר הוא פועל על-פי יצריו ומובל על-ידי חושיו, והוא מנהל רומן עם אישה נשואה ואם לילד. גם במישור זה וגם כיהודי-קאפו, הנאלץ, מחד גיסא, להעמיד פנים של לויאליות למפקדים הנאציים, ומאידך גיסא, מנסה לשמור על גבולות עולמו ועל צלמו – כאדם. כפועל יוצא ממצב זה הוא היה נתון במאבק הקיומי לשמור על חייו ולשרוד. בסופו של טקס גירוש השדים – שוכבים הנערים על הארץ, תשושים, פצועים, סטטיים ופסיביים. עם זאת, הם נושמים, משמע הם חיים; הם שרדו את החוויה, שבחרו להשתתף בה או שנכפתה עליהם.

הטקס הפגני מעורר רושם רב על הצופה המערבי המודרני. עם זאת, בסופו של הטקס – ייפרד התייר ממקום ההתרחשות וישוב לענייניו, יהיו אשר יהיו. משמע, עולם – כמנהגו נוהג. גם חייו של מארק כאיש צעיר ונהנתן וגם כבעל תפקיד נגישה בבני-עמו ונתון לחסדי הנאצים – אינם חרותים עוד בתודעותיהם של האנשים הנמצאים בסביבתו. הם אינם יודעים על עברו, ולמעשה, בחייו בהווה כפנסיונר, איש אינו מכירו, והוא אינו נמצא בתודעתו של איש, כאילו אינו קיים.

לטקס הפגני יש משמעות נוספת: הוא מקביל לחיטוט העמוק והיסודי של מארק בתודעתו. חלקים מסוימים מהנבירה בנפשו הם משטים ומכוונים כאחת. מארק תוהה על חוסר-האבחנה ביניהם – כמו קטעים מסוימים במופע של הנערים, שאינם מתקבלים על הדעת, אך נחזו בפועל. תיאור תשישותם של הנערים בסיום הטקס והשקט המאפיין אותם – מקביל להרגשתו הפיזית של מארק לאחר תהליך של חיבוטי-נפש ושל העלאת-זיכרונות מתודעתו, בין שהיא משטה ובין שהיא מכוונת.

מפגש עם דמות מן העבר כאירוע תודעתי מכונן-מקרה של תודעה משטה

דומה, שאירוע קרדינלי, המתרחש בחתונת בנה של דורה, מדגים באופן בולט את עניין התודעה המשטה ביחס למציאות, או את הבנתו בתודעתו של ה"אחר": מארק, המוזמן לחתונת בנה של דורה, מתמלא חששות, משום שאינו יודע את מי הוא עתיד לפגוש באירוע. בתחילת האירוע מוזמן מארק לשמש עד לקניין הכתובה ולחתום עליה, והוא נכנס לחדר בלב הולם.[65] החששות בלבו באים לידי ביטוי בשיאו של אירוע החתימה: אביה של הכלה נושא את מבטיו אל מארק ומזהה אותו – כמי שהיה הקאפו מן המחנה ששהה בו.

מארק יוצא מן החדר, מבולבל וחושיו מעורפלים, עד כי אינו מבחין בדרכו בדורה, המנסה לעוצרו. הוא יוצא מן האולם בידיעה, שאיבד את הקשר המיוחל, שקשר עם דורה. ברגעים אלו, אשר בהם התודעה המשטה שולטת בו ומשפיע על מהלכיו, נשמע בחלל-האוויר משפט ביידיש, המעיד על מעמדו של מארק בקהילה כבר לפני המלחמה (מארק שימש כנהגו של רב-הקהילה, הרב פומרנץ). אביה של הכלה פונה אליו בשאלה ישירה, שממנה חשש מארק כל חייו:

"אתה זוכר אותי? " ומושיט יד למארק, אך מארק המבועת אינו שולח יד לזו המושטת אליו.

אבי-הכלה מזכיר למארק את שתי הפעמים, אשר בהן פגש בו:

פעם אחת, כשמשפחתו החסידית עברה, ומארק דחף אותם – כדי לפנות דרך לרב "לבעל-בית שלך", ופעם אחרת, "בקרון ממיידאנק לאושוויץ... אם אתה לא היית... אני בטוח, שכולנו היינו הולכים לגז."[66] מסתבר, כי בשני המפגשים הללו שימש מארק כמציל-חיים של האחר.

מארק מוזמן על-ידי אבי-הכלה הנרגש, הפונה אליו בכינויו, משכבר הימים "מוטל בעל-הזרוע" ואומר לו בחיבה: "בוא, מוטל, אין זמן. יש לנו פה ילדים לחתן".[67]

סיום זה הוא אופטימי ומעורר הערכה ואמפתיה כלפי מארק. זהו סיום, המציע אפשרות לצדק פואטי, ומציג במשפט קצר את פניו החומלות של הקאפו היהודי בגטו ובמחנה-ההשמדה ששהה בו.

דומה, שרק מנקודת-זמן רטרואקטיבית, ארוכת-טווח, יכולה הכפרה העצמית של מארק להתבצע. ואכן, המחילה שלו לעצמו תתרחש רק עם קיום השיחה המקרית והמרגשת עם אבי-הכלה, המתייחס אל מארק כאל בן-זוגה של דורה, ובתור כזה – כאל בעל אחריות הורית כלפי החתן. לשיחה ביניהם אין עדים – בניגוד לשיחות אחרות, שהתקיימו עם ניצולים במתכונת העימות, שנערכו בבית המשפט. היא מתבצעת בסמיכות לטקס-הקידושין המהותי והמרגש, ובו מתבקש מארק לשמש בעצמו כאחד העדים, החותמים על הכתובה. משמע, בכך מקבל מארק הערכה חד-משמעית ממשפחת הכלה. הוא נחשב בעיניהם אדם נורמטיבי ורצוי, הנוהג על-פי אמות-מידה מוריליות מוסכמות, אך הוא עצמו אינו בטוח, כיצד הוא נתפס בעיני אבי הכלה. טרם כניסתו לחדר – מתקיים מאבק פנימי בתודעתו, המשטה בו, כאמור לעיל, והדבר מִתְאַמֵּת, לכאורה, כנבואה, המגשימה את עצמה, על-פי התודעה המשטה, עם זיהויו על-ידי אבי הכלה. אלא שתודעתו המשטה של מארק הערנית והפעילה – אינה הולמת את ההתרחשות החיצונית, ולתדהמתו של מארק, קורה ההיפך, והוא מתבדה: המפגש עם אבי-הכלה מבטל בבת-אחת את

---

65. אילוטוביץ' (לעיל הערה 2), עמ' 285.
66. אילוטוביץ' (שם), שם.
67. שם, עמ' 286.

הפחד הקמאי של מארק כנרדף: "אתה זוכר אותי... מוישה זיכר... בגללך, קאפו מארק, נשארתי בחיים".[68]

מפגש זה אף מאפשר לו לפתוח פרק חדש בחייו התודעתיים ובחייו הפרגמטיים. הוא גם מאפשר למארק להמשיך את הזוגיות, שהחל לבנות עם דורה באורח חיובי ומוצלח. המפגש בין מוישה זיכר למארק גם מניח את דעתו של הקורא (המבוּעת/המודאג), החושש מאי-התקיימותו של הסוף הטוב.[69]

סיכום

השימוש בנרטיב על אודות השואה, שלעתים נדמה, כי סופַר עד לעייפה ברומנים בספרות העברית החדשה – מצביע על הרלוונטיות של השיח למציאות האקטואלית שבהווה. נראה, כי בשונה מרומנים אחרים בספרות הישראלית החדשה – אופן התמודדותן התודעתית של הדמויות ברומנים הנדונים של אילוטוביץ' היא מיוחדת ודינמית. בדמויות אחרות של ניצולי-שואה ברומנים כמו, למשל, ***שואה שלנו***[70] – מפגינות הדמויות ניצולות-השואה שלל התנהגויות, שהן ביטויים "פוסט-טראומתיים" לחווית-השואה.[71]

ברומנים הנדונים של אילוטוביץ' זוכה דמות הגיבור/גיבורה, שחוותה את השואה, להתכתב עם תודעתה באופן אינטנסיבי; היא זוכה לפתוח בשיח רחב ועמוק, חד ובלתי-מתפשר עם עברה הטראומתי.

דמות-הגיבור ברומנים הנדונים, ***תמונות חתונה*** ו***אוכלי הגחלים*** – מעוצבת כמי שאינה נרתעת מחשיפה תת-תודעתית של אירועי-חייה כניצול/ה.

יתר על כן, סיפור-חייה של הדמות נשזר באינטנסיביות בעלילת-חייה האקטואלית, העכשווית-הפוסטמודרנית. נראה, כי הדמות מיטיבה לשחזר בדמיונה את קורות-העבר, ובכך היא מצליחה לחשוף את הזיקות לממשות הרלוונטית בהווה ולהביא לשינוי מהותי בעולמה הפנימי והחיצוני.

ניתן לומר, כי תודעה משטה – קיימת יותר בעולמו של מארק, בעוד התודעה המנחה הולמת יותר את עולמה התודעתי של אלקה, שהמציאות ונסיבות-החיים, נישואיו של בעלה לאחרת – הובילו לכך שהמציאות תתעתע בה. למרות זאת, היא משכנעת את עצמה, בעזרתה של מאיה, האלמנה הצעירה, להביט נכוחה ולהמשיך בחייה מנקודת-מוצא חדשה, שתאפשר לה להתמודד בנוחות-מה עם הרבדים שונים של תודעותיה.

---

68. אילוטוביץ' (לעיל הערה 2), עמ' 285.

69. זה הקורא, שליווה את הדמות כברת-דרך והספיק להכיר צדדים אנושיים וטובים במארק. בעניין זה של היחס של הקורא לטקסט הספרותי – מסביר בארי, כי התאוריה הביקורתית ראתה את חשיבותו של הטקסט הספרותי – כממלא תפקיד מרכזי בעיצוב "זהותנו ובתפיסתנו את הנורמות השליטות בחברה כאילו היו טבעיות ומובנות מאליהן". ראו הרציג (לעיל הערה 7), עמ' 37.

70. גוטפרוינד (לעיל הערה 5).

71. הדמויות משלבות בשיח האינדיבידואלי שלהן – פרזות, המעידות על חוויותיהן בעבר: "אסור לזרוק אוכל... אסור להגיד פיכס על אוכל..." [גוטפרוינד (שם), עמ' 105]. ניצולי-השואה, הנשאלים על-ידי הגיבור על עברם, טוענים: "עוד לא הגעת לגיל", סבא יוסף מסרב לספר לגיבור על עברו – על אף ניסיונות-השכנוע הרבים של הגיבור. ועוד ברומן זה נותרות לרוב הדמויות, שחוו את השואה בבדידותן התודעתית-ההכרתית. הן מתקשות לתמלל את רגשותיהן, ותחת זאת מבטאות דרכי-התנהגות, המתפרשות בעיני האחר כביזריות ומשונות. איש, להוציא את המסַפר (שאיננו ניצול-שואה), אינו יכול לזהותה, לפרוץ את גבולותיה הנוקשים ולרדת לְפִשְׁרָהּ.

בשני הרומנים מהווה המפגש של הגיבור עם דמות מן העבר חוויה מכוננת ונחוצה להמשך הולם של חיי הדמות, שהוא, למעשה, בחינת התחלה חדשה, ללא כתמי העבר. אף-על-פי שמדובר בשתי דמויות, הנמצאות בשלב הזקנה בחייהן, הגיל השלישי – מכוון הטקסט ללמדנו, כי כל אדם, יהא גילו אשר יהא, זכאי לאיכות-חיים תודעתית. תודעה זו היא אשר מנהלת את עולמו של האדם, את מעשיו ואת בחירותיו, והיא המנחה את הגיבורים ברומנים הנדונים לנתיב של עתיד ברור ונטול-ספק, שאיים, עד לתפנית, על מכלול קיומו של הגיבור (בעברו, בהווה שלו ובעתידו).

ברם, גם התודעה המשטה, זו המתקיימת לרוב בתת-המודע ומאיימת לפרוץ אל מחוץ לגבולותיה ולצוף אל התודעה, היא בעלת-משמעות חיובית ובעלת-זיקה להתרחשויות, המובילות את הדמות אל התחלה חדשה:

את מארק היא מובילה לקבלת האישור החברתי הנכסף מאת ניצולים, המזהים אותו מעברו באירופה, זוכרים לו את פניו המוסריות ואף מכירים לו טובה. תודעתו המשטה מביאה לייסוריו ולסגנון-חייו – כאיש ערירי חסר חיי חברה ומסתגר. ברם, רגשותיו העמוקים כלפי דורה – מתגברים על החשש, והם מהווים חוליה מקשרת בין שתי התודעות המתקיימות בו.[72]

את אלקה היא מובילה אל הגילוי הנורא, כי בעלה חי ונשא אישה אחרת, וכי ברגע הפגישה עמו הוא אינו מזהה אותה כלל. חוסר-הזיהוי הוא אישור מוחלט בעיני אלקה על כך שתקופת-העבר, שפעלה בתודעתה באופן דינמי ומשטה – אין לה, למעשה, מקום בחייה, וכי היא יכולה לפתוח בחיים חדשים, נטולי מחשבות התייסרות על מותו ועל סבלו, כפי שנתקיימו בתודעתה המשטה.

ניתן לומר, כי תשתיות התודעה הכפולות, המצויות בדמותו הפרטיקולרית של הגיבור, מקיימות יחסים סימביוטיים זו עם זו, ובמאמר זה צוינו סיטואציות, שבהן רובד בתודעתו של הגיבור, המנחה או המשטה, מתעלם ממשנהו, אולם ישנם גם מצבים, שבהם נדרשת תודעה לחברתה, וזו באה לעזרתה. בכך תורמות התודעות לרווחתו של ה׳אני׳ הגיבור, ויכולות אף להביא לתמורה משמעותית בחייו.

אין להתעלם מאופים של הטקסטים כרומנים, שנוכחותו של המסַפר בהם היא מהותית ורבת-זוויות. הסצנות השונות ברומנים אלו – מסופרות בגוף שלישי על-ידי המספר, שמנקודת-תצפיתו מובא הסיפור. לטענת שרה הלפרין בספרה **על ה׳פואטיקה׳ לאריסטו,**[73] ניתן לזהות ביצירה הסיפורית אלמנטים דרמטיים, המאפשרים לדמות להציג את דבריה "ללא תיווכו או התערבותו של המחבר".[74] ואמנם, שני רומנים אלו מסופרים מנקודת-מבטו של המסַפר הכל-יודע,[75]

---

72. על הזיקה בין תפיסה לא-מודעת לרגש דנו חוקרים בפסיכולוגיה – כמו, למשל, מק-גיניס (1949), קונסט-וילסון וזאיונק (1980) וארדלי (1985). מחקריהם רמזו לכך כי גירויים, שאינם מזוהים ברובד המודע, יכולים להשפיע על ההתנהגות. תאורטיקנים יוצאים מתוך הנחה, כי תפיסה לא-מודעת ממלאת תפקיד בחיי-הרגש של האדם. חוקרים אלה גרסו, כי "מערכת-התפיסה החושית הבלתי-מודעת של הפרט אכן יכולה לגלות במהירות מצב מעורר פחד וחרדה, ולמנוע באורח כלשהו את מערכת-התפיסה המודעת של אותו פרט מזיהוי של המצב. הגנה...מן הסוג הזה ממלאת את תפקיד ההגנה על הפרט מפני חרדה מכאיבה". ראו אטקינסון ואחרים (לעיל הערה 10), א, עמ' 172.

73. ש' הלפרין, **על ה"פואטיקה" לאריסטו**, תל-אביב תשל"ח, עמ' 15.

74. גם מקומו של המחבר אינו נפקד בשיח על סוגי תודעות. בשיחה, שערכתי עם הסופר, **גיל אילוטוביץ'**, ב-14 בנובמבר 2010, הוא סיפר: "יותר מאשר על תקופת השואה – אני כותב על ניצולי-שואה. זאת – משום שכמובן לא חייתי בתקופת השואה, אבל אני בן להורים, שהם ניצולי-שואה. בילדותי גדלתי בסביבה של ניצולים, החברים של ההורים, השכנים. רבים סביבי הביאו עמם, גם אם לא במילים מפורשות, את מה שהיה שם. הורַי וסבתי אף פעם לא סיפרו ולא דיברו על קורותיהם במלחמה. אני חושב, שזאת הסיבה, שאני כותב על ניצולי-שואה – הרצון לפתוח קופסאות שחורות ולפענח את מה שבתוכן. **תמונות חתונה** היה בעבורי מסע אל סיפור-חייה של

המשתמש בטכניקות רטוריות-דרמטיות – כדי לשוות לנרטיב זה אותנטיות, תחושת אמפתיה עם דמות מבוגרת ומבודדת חברתית, שבמציאות של זמננו לא הייתה נתפסת כאטרקטיבית וכמעוררת עניין בדור הצעיר. נוכחותו של המסַפר תוך שימוש בטכניקת זה היודע-כל – מאפשרת ריכוך של סיפור-החיים הטרגי[76] של כל אחת מן הדמויות וגם חדירה לתודעותיהן: זו המשטה, וזו המכוונת.

טענתו של פרויד שהוצגה לעיל על אודות מערכת המודע של הסובייקט, המפקחת באופן נורמלי על הפעלת הרגשות וכן על הגישה לתנועתיות – תוכל עתה לעמוד לבחינה. פרויד משלים טענה זו – באומרו, כי כל זמן שמערכת המודע מפקחת על הפעלת הרגשות והתנועות, המצב המנטלי של האדם המסוים נחשב נורמלי.[77]

נראה, כי עיקרון זה הולם את עולמן ההכרתי של שתי הדמויות שהוצגו: כל הזמן הן פועלות מתוך מודעות, גם כאשר הן נקלעות שלא בטובתן לסיטואציות אמוציונליות וקיצוניות.[78]

סבתי. הגרעין של הסיפור מבוסס על קורותיה במלחמה ואחריה. את הנסיעה באוטובוס לכפר סבא היא מעולם לא עשתה, אבל היה לי חשוב לעשות עבורה את הנסיעה הזאת עשרים שנה אחרי שהיא הלכה לעולמה. לפני שכתבתי גם את **תמונות חתונה** וגם את **אוכלי הגחלים** – עשיתי עבודת-תחקיר מאוד מקיפה, שהוליכה אותי אל נבכי-העבר. לפני מספר שנים הוזמנתי על-ידי יוצאי לידה לקרוא מהספר **תמונות חתונה** ביארצייט (יום הזיכרון), שהם עושים לזכר הטבח הנורא שהתרחש במקום. מאוד חששתי מהתגובות של הקהל, כי אלה אנשים שהיו שם. אני חייב לומר שניגשו אלי אנשים ואמרו לי: "היית אתנו שם, ברחובות, בסמטאות, בגטו ובאקציה!" בשבילי זאת הייתה המחמאה הגדולה ביותר שיכולתי לקבל".

75. למשל, ברומן **תמונות חתונה**: "איסר חשב שזאת ממש חרפה..." (עמ' 73), "אלקה יודעת שלצעירים של היום יש שיטות חינוך..." (עמ' 75); ברומן **אוכלי הגחלים** :"אמש נדדה שנתו, הרהורים לא ברורים טרדו אותו..." (עמ' 276), "הוא חש איך אלפי דברים שהתקבצו בתוך חזהו..." (עמ' 277)

76. הלפרין עורכת אבחנה בין המושג טרגדי, שאינו מצוי כערך לשוני במילון ומציין מונח טכני, הבא להתייחס למבנה הטרגדיה לבין המושג טרגי, המתייחס לתוכן היצירה "ומורה בשפת-הדיבור ובספרות המצויה על מה שמבטא צער, סבל או אסון". ראו הלפרין (לעיל הערה 73), עמ' 65.

77. ראו הערה 15 לעיל.

78. למשל, אלקה מחליטה לנסוע לכפר-סבא לפגוש באישה. התנהגותה בנסיעה גורלית זו כלפי חוץ היא נורמלית ולא מעוררת תשומת-לב: היא משוחחת עם מאיה ומספרת לה את סיפור-חייה. מארק עומד באירוע החתונה של בנה של דורה ואינו יודע את נפשו – מחשש, פן יזוהה על-ידי אחד מהאורחים. ברם, הוא נעמד במקומו וממתין להיקרא לחדר, שמתקיים בו טקס-החתימה על הכתובה.

מרגלית בברסקי ועמיקם מרבד

זיהוי צורכי באי-מפגש ההדרכה הפדגוגית על-פי מדרג הצרכים של מסלאו*

תקציר

המטרה: *מטרת מאמר זה היא לבחון באופן שיטתי את צורכי ארבעת המשתתפים העיקריים, הלוקחים חלק בהדרכה הפדגוגית: המדריך הפדגוגי, המורה המאמן, הסטודנט והתלמיד על-פי מדרג הצרכים של מסלאו.*

הבעיה: *עד כה לא נעשה כל ניסיון שיטתי לחלץ את צורכיהם של באי-מפגש ההדרכה הפדגוגית בעזרת מדרג הצרכים של מסלאו, שעומד במרכזו של החינוך ההומניסטי. במיוחד מורגש חסר מתודי זה על רקע הצרכים המיוחדים, שיש לכל אחד מבאי-המפגש ביחס לעצמו וביחס לשותפיו האחרים – בפרט, ועל רקע הצורך החיוני בהגברת האמון והשותפות המקצועית בין המוסד המכשיר ובין בית-הספר– בכלל.*

המתודולוגיה: *זיהוי הצרכים של באי-המפגש ומיפוים – חולץ מסדר-היום של ההדרכה הפדגוגית, כפי שתואר בספרות המקצועית, והוא מבוסס גם על ראיונות עם מדריכים פדגוגיים, עם מורים מאמנים, עם סטודנטים ועם תלמידים, שנערכו בבית-הספר לעיצוב, ויצ"ו, חיפה, בין השנים 1997-2005.*

המסקנה: *התמונה העגומה מאוד, העולה מן המחקר, מגלה, כי המבנה הארגוני של ההדרכה המסורתית אינו נותן מענה הולם לַשׁוֹנוּת בצרכים של כל אחד מבאי-המפגש ביחס לזולתו, מקשה על שיתוף-הפעולה ביניהם, ובמקרים רבים מונע מהם לממש אפילו את הצרכים הבסיסיים ביותר שלהם, הכוללים את צורכי הביטחון, השייכות וההוקרה. מפאת אי-סיפוקם של הצרכים הבסיסיים – אין, ממילא, מקום לדבר על מימוש עצמי, והראָיה, שאין זכר לכך, אפילו ברמז, לא בכתובים ולא בראיונות.*

ההמלצה: *יש לדאוג למבנה ארגוני, המזמין מלכתחילה את כל באי-המפגש לעבוד כצוות אחד, אשר בו כל אחד מרגיש שהוא חיוני להצלחה המשותפת של זולתו – בפרט, ושל הצוות – ככלל.*

* מוקדש למדריכות הפדגוגיות במכללה האקדמית הדתית לחינוך, שאנן, שיוצרות יש – מאין.

מילות מפתח: *הדרכה פדגוגית; מדריך פדגוגי; מורה מאמן; פרח-הוראה; תלמיד; תכניות-לימודים; הכשרת-מורים; מסלאו; יחסי-עבודה; תקשורת בין-אישית.*

מבוא

הצורך בהיענות לצורכי הלומד

במשנותיהם של אנשי-חינוך רבים – כמו רוסו, פסטלוצי, טולסטוי ודיואי, ובעיקר מתחילת המאה העשרים ועד היום – עוסקות התאוריות בספרות החינוך, בהרחבה, בדרכים להיענות לצורכי הלומד – כדי לממש את התפתחותו האמוציונלית והקוגניטיבית. התמקדה בכך במיוחד הפסיכולוגיה ההומניסטית, המתבססת על הנטייה לטיפוח-יחס של כבוד ואהדה לכל אדם, לאמון ביכולתו הטבעית להיות בעל ערכים אנושיים חיוביים ולהערכת תכונותיו הייחודיות (לביא, 1978; אלוני, 1997, עמ' 183-184; אלוני, 1998). בולטת בתחום זה משנתו של מסלאו (Maslow, 1956), שעל-פיה כל אדם נולד עם צרכים, המכוונים אותו לצמיחה, להתפתחות ולמימוש עצמי.

מדרג הצרכים של מסלאו

מסלאו הגה תאורית מניעים, ובה – מדרג צרכים, מעין פירמידת מוטיבציות, המבחינה בין שתי קבוצות עיקריות של צרכים: תחתונים ועליונים.

צרכים תחתונים

הצרכים התחתונים כוללים צרכים פיזיולוגיים, צורכי ביטחון, צורכי אהבה ושייכות וצורכי הערכה והוקרה, המכונים על-ידי מסלאו צורכי החסר (deficiency needs) או מניעי-היסוד (לביא, 1978). הם מאופיינים בכך, שאם אין מספקים אותם, הם נעשים יותר ויותר דוחקים. הם חוזרים, נשנים ונעשים חזקים יותר. לעומת זאת, כאשר מספקים אותם, חדל כוחם המניע ומתאפשר המעבר לצרכים הגבוהים יותר (קלר, 1990).

צרכים פיזיולוגיים (physiological needs)

המניע הראשוני של האדם הוא להבטיח את קיומו באמצעות מזון, חמצן, מים, שינה ותנועה.

צורכי ביטחון (safety needs)

לאחר שהצרכים הפיזיולוגיים באים על סיפוקם, האדם מוּנָע על-ידי צרכים בעלי אופי רווחתי יותר – כמו נוחיות; שחרור מפחד; דאגה להבטחת המחר; הבטחת סדר חיים קבועים וצפויים; היצמדות לשגרת-חיים מוכרת, המבוססת על ודאות, על בהירות ועל יציבות, המונעות הפתעות תכופות ומביכות.

צורכי אהבה ושייכות (belonging and love)

אחרי שצורכי הביטחון באים על סיפוקם, והיחיד ביסס את ביתו במובן הרחב ביותר של המושג, הוא שואף למעורבות – כחבר וכשותף בקבוצה פורמלית או בלתי-פורמלית; עליו לדעת, שאחרים מכירים אותו ורוצים בקרבתו; הוא זקוק ליחסי-ידידות ואהבה ולמעמד חברתי בקבוצת השייכות.

צורכי הוקרה/צורכי הערכה (esteem)

אחרי שצורכי האהבה והשייכות באים על סיפוקם, ההנעה של האדם מוסבת מהצורך להשיג

מקובלות בתוך קבוצה – לצורך לתרום, להוביל ולזכות בהערכתה. הוא לא עוד אחד מקבוצה, אלא נערץ ובולט בה – כאישיות בעלת ערך ייחודי, השואפת לזכות בכבוד ובאמינות, להשיג עמדת-כוח, סמכות ושליטה בתוך הקבוצה.

צרכים עליונים

בעוד שצורכי ההוקרה וההערכה, שהם פסגת הצרכים התחתונים, התבססו על נאהבות והערצה מצד הזולת, הרי ההנעה בצרכים העליונים מכוונת על-פי הסטנדרטים האישיים של היחיד (one's own standards) (Glickman, 1990); על-פי מה שהוא מסוגל להיות; על-פי יכולתו למצות את הפוטנציאל היצירתי והיצרני שלו; לפתח את הכוחות הגנוזים בו. הוא הולך אחרי מה שהוא מאמין בו כטוב ביותר – ללא שימת-לב למה שהזולת חושב ("מה יגידו"). הנאמנות למה שהוא מאמין בו – הופכת להיות דרך חייו להגשמה עצמית או לפי מסלאו "מה שאדם יכול להיות הוא צריך להיות" (Maslow, cited by Glickman, 1990). הצרכים העליונים, המאופיינים בשאיפה להגשמה עצמית, הם בעיקר קוגניטיביים ואסתטיים:

צרכים קוגניטיביים

בין הצרכים הקוגניטיביים אפשר לציין את הצורך לדעת, להבין, לחקור, להתמודד עם הבלתי-נודע, הצורך בסקרנות (השוו קלר, 1990), הצורך בגישה למידע ולימוד, והצורך לדעת כיצד לעשות דברים, לרצות לדעת את משמעות הדברים, האירועים והסמלים (השוו לביא, 1978).

צרכים אסתטיים

בין הצרכים האסתטיים אפשר לציין את הצורך בסימטרייה, בסדר, בשיטה ובמבנה, הצורך ביופי, בסדר ובאיזון בחיים (השוו קלר, 1990; לביא, 1978).

התנסות שיא (peak experience)

מסלאו (בתוך לביא, 1978) חקר אנשים, שהגיעו למימוש עצמי, וגילה באנשים אלה תכונות, כגון ספונטניות, הומור, ראליזם ויצירתיות, אך הדבר, שהרשים אותו ביותר, הייתה תופעת "התנסות-שיא", שהיא חוויה אינטנסיבית של מימוש עצמי, משוחררת מחרדות וממתחים, מאופיינת בסיפוק עמוק, הדומה לחוויה מיסטית כעין אקסטזה (דיון בנושא חוויות שיא בלמידה – ראו בלום, 1980).

חשוב לציין, כי הצרכים העליונים – בניגוד לצורכי החסר – מתנוונים או מאבדים את הכוח המניע שלהם, דווקא כאשר לא מספקים אותם, אך, לעומת זאת, כאשר מספקים אותם, הם גדלים, מתעצמים (קלר, 1990) ונתפסים כ"אנושיים" יותר (אריאלי, 1968).

מילוי החסר המתודי

מודל מדרג הצרכים של מסלאו אמנם עומד במרכזו של החינוך ההומניסטי, הדן בצורכי הילד ובמניעיו ללמידה (כספי, 1994; לביא, 2000) ומומלץ ככלי להבנת אסטרטגיות ניהוליות של מפקחים (Glickman, 1990) במערכות חינוך – בפרט, ובארגונים – בכלל. אמנם הוא עדיין לא קנה לו מעמד במסגרת הדיון בצורכיהם של כל באי-המפגש בהדרכה הפדגוגית. במיוחד מורגש חסר זה לאור הצרכים המיוחדים, שיש לכל אחד מבאי-המפגש – הן ביחס לעצמו, והן ביחס לשותפיו האחרים – בפרט, ועל רקע הצורך החיוני בהגברת האמון והשותפות המקצועית בין

המוסד המכשיר ובין בית-הספר – בכלל (בק, 2008, עמ' 274; אריאב, 2008, עמ' 48-49). חסר מתודי זה מועצם עוד יותר לאור העובדה, שעצם הרעיון של מימוש הצרכים, ומעל לכל – רעיון המימוש העצמי, נתפס על-ידי רוב המורים "כאוטופיה, שאין לה כל קשר לבית-הספר או, לפחות, כפרפראזה חסרת-מובן" (כספי, 1994, עמ' 68).

החלטנו אפוא להרים את הכפפה ולאמץ את מדרג הצרכים של מסלאו – כדי לזהות את צורכיהם של באי-המפגש.

הערה מתודולוגית

אף כי התבססנו על מדרג-הצרכים של מסלאו, היה מקום להעיר מספר הערות ביחס למדרג ולשימוש שעשינו בו:

אמנם מסלאו הפך בקהילה האקדמית לשם נרדף למדרג-הצרכים, אך עצם המדרג עלול להיות בעייתי:

האם אפשר לקבוע גבול מדויק, מתי מושגת תחושת-ביטחון של אדם, ומתי הוא מרגיש צורך לשייכות, או מתי תחושת-השייכות באה על סיפוקה, והוא שואף להוקרה בייחודיותו? ולמעלה מזה, האם לא ייתכן, שתחושת-ביטחון תתגשם רק לאחר שהאדם חש שייכות לסביבתו? האם לא ייתכן, שתחושת-שייכות תבוא על סיפוקה רק לאחר שהאדם זכה להערכה והוקרה מסביבתו? יתר על כן, האם לא ייתכן, שרק אחרי שהאדם זכה בהערכה והוקרה, רק אז יחוש תחושת-ביטחון מרבית? אפילו מסלאו עצמו לא נתן תשובה אולטימטיבית על כך, ובהזדמנויות שונות הוא רמז, שאת מדרג הצרכים יש לראות באופן גמיש, מעין מגמה כללית (לביא, 1978, עמ' 90).

לאור השאלות הללו היה מקום להבהיר ביתר-דיוק את אופן השימוש שלנו במדרג-הצרכים. למעט הצרכים הפיזיולוגיים, האמורים להיות מסופקים מחוץ לסביבה הלימודית שלנו – קיבלנו את החלוקה המקורית של מסלאו, כמגמה, המתחילה בצורך הראשוני של היחיד **להישרדותו** כישות עצמאית (הצורך בביטחון, הכולל מאפיינים – כמו שחרור מפחד והיצמדות לשגרת-חיים מוכרת, המבוססת על ודאות), עבור – לצורך של היחיד **בקשר** שלו עם הסביבה (הצורך בשייכות, הכולל מאפיינים – כמו שותפות בקבוצה ויחסי-ידידות ותמיכה), הַמשך – בצורך של היחיד להבליט את **ייחודיותו** – כדי לזכות בהערכת הסביבה (הצורך בהוקרה, הכולל מאפיינים – כמו הערכת האישיות והידע), וגמור – בצורך שלו **ליצור** במלוא כישוריו, הן למענו והן למען הסביבה (הצורך במימוש עצמי, הכולל מאפיינים – כמו מקוריות ויצירתיות).

ברם, לפני שנדון במדרג צורכיהם של השותפים במפגש ההדרכה הפדגוגית, ננסה לברר מי הם באי-מפגש ההדרכה.

זיהוי באי-מפגש ההדרכה הפדגוגית

בספרות מחקר ההדרכה הפדגוגית קיימות מספר גישות לזיהוי באי-המפגש, הקשורות על-פי-רוב לסיטואציה הלימודית של הסטודנט בסביבת העבודה המעשית שלו.

משולש ההדרכה (זיו, 1991; רייכנברג, 1993):

המושג משולש-ההדרכה – מתייחס לשלושה כוחות, הפועלים בסביבה הלימודית של ההדרכה הפדגוגית: מדריכים פדגוגיים, מורים מאמנים וסטודנטים להוראה.

שלישייה זו מכונה על-ידי מורל (Murrell, 2001) גם שלישייה קלינית (clinical triad).

במושג מדריך פדגוגי – הכוונה לנציג מוסד ההכשרה, הממונה על הכשרתו המקצועית של הסטודנט בשדה, במסגרת ההתנסות האישית שלו בכיתת-האימון. באנגלית מקובל לקרוא למדריך פדגוגי: tutor, university supervisor. במושג מורה מאמן – הכוונה למורה הכיתה, שבה מתאמן הסטודנט להוראה. למושג מורה מאמן – יש מספר חלופות בשפה האנגלית: mentor, cooperator, cooperating teacher, class teacher, coach.

במושג סטודנט להוראה (להלן – סטודנט) – הכוונה לתלמיד, הלומד לקבלת הסמכה להוראה במוסד להשכלה גבוהה. בעברית נהוג לכנות סטודנט להוראה גם בשם פרח-הוראה או מורה עתידי. למושג סטודנט להוראה – יש מספר חלופות באנגלית: novis teacher, student teacher.

תאורית השלישייה (Veal & Rikard, 1998):

תאורית השלישייה כוללת שתי חלופות לאיוש הכוחות, הפועלים בסביבה הלימודית של ההדרכה הפדגוגית:

חלופה אחת כוללת את המורה המאמן, הנחשב לסמכות העליונה, את הסטודנט, שהוא המשנֶה למורה המאמן בסמכותו, ואת התלמידים, שהם בתחתית ההיררכייה עם הסמכות המועטה ביותר. שלישיית כוחות מסוג זה מכונה גם שלישייה פונקציונלית (functional triad) בגלל סדר היררכי של כוח, הפועל הלכה למעשה בחיי-היום-יום. שלישייה זו אינה כוללת את המדריך הפדגוגי, שכן משך נוכחותו בכיתת-האימון מסתכמת באחוז זניח בלבד – בניגוד למשך נוכחותו של המורה המאמן (Veal & Rikard, 1998).

חלופה שנייה, כמו במשולש ההדרכה – כוללת את המדריך הפדגוגי, את המורה המאמן ואת הסטודנט להוראה. חלופה זו מתייחסת רק למצב, אשר בו המדריך הפדגוגי מבקר בכיתת-האימון. במקרה זה הכוח השליט בשלישייה הפונקציונלית מוסט מהמורה המאמן – למדריך הפדגוגי, אם משום דרגתו האקדמית הגבוהה יותר או משום שבעבר היה מודרך על ידו. המורה המאמן הופך להיות משנה למדריך פדגוגי בסמכותו, והסטודנט נוטל את מעמדו של התלמיד. במקרה זה התלמיד אינו חלק אינטגרלי מהשלישייה – למרות נוכחותו בכיתה, שכן, הדיון נסֵב סביב תפקודו של הסטודנט (Glickman, cited by Veal & Rikard, 1998). חלופה זו מכונה גם שלישייה מוסדית (institutional triad) – מפאת האחריות, המואצלת על המדריך הפדגוגי מהמוסד המכשיר, ומהכוח, המיוחס לו על-ידי המורה המאמן.

אמנם הספרות דנה בשלשות, אך בפועל ניתן לזהות גם הרכבים אחרים, המעידים על ניסיונות לשלב במערך ההדרכה גורמים נוספים:

למשל, מומחה דיסציפלינרי מן המוסד המכשיר, או מדריך דיסציפלינרי (זילברשטיין, בק ואריאב, 2001), ליווי פרשני של גורם שלישי, אשר ימנע את הנצחת הסטטוס-קוו בעבודה המעשית (זילברשטיין, 1995א; 1995ב). או, למשל, מורה-מדריך-מתאם (coordinator) (זילברשטיין ואחרים, 2001), שמקובל בבתי-ספר עמיתים, כמורה בכיר, בעל סטטוס מיוחד, איש-קשר בין בית-הספר למוסד המכשיר, שנבחר מקרב סגל בית-הספר, אשר בו מתכשרים הסטודנטים (Sandholtz & Finan, 1998).

מאמר זה מייצג גישה, המזהה כבאי-המפגש את כל ארבעת הכוחות, הפועלים בשתי החלופות של תאורית השלישייה גם יחד: המורים המאמנים, המדריכים הפדגוגיים, הסטודנטים והתלמידים, ובוחן אפשרויות למימוש הצרכים של כל אחד מהכוחות הפועלים, ביחד ובנפרד.
זיהוי הצרכים של באי-המפגש ומיפוים – חולֵץ מסדר-היום של ההדרכה הפדגוגית, כפי שתואר בספרות המקצועית, והוא מתבסס גם על ראיונות עם מדריכים פדגוגיים, עם מורים מאמנים, עם סטודנטים ועם תלמידים, שנערכו בבית-הספר לעיצוב, ויצ"ו, חיפה, בין השנים 1997-2005. זיהוי הצרכים מבוסס גם על ראיונות עם מספר מדריכים פדגוגיים גם מחוץ לבית-הספר הנ"ל.

זיהוי הצרכים של באי-מפגש ההדרכה הפדגוגית

זיהוי צורכי המדריך הפדגוגי

פעילותו של המדריך הפדגוגי מתרחשת בתוך חדר-הלימוד במוסד המכשיר, ובעיקר – מחוצה לו, ומתבטאת במספר תחומים:

בתחום הארגוני: שיבוץ פרחי הוראה לכיתות-האימון בבתי-הספר וארגון לוחות-זמנים לביקורים ולשיעורי-מבחן.

בתחום העיוני: דיון בתכנים פדגוגיים, בדרכי-הוראה ותכנון-לימודים.

בתחום ההדרכתי: ליווי הסטודנט בעבודתו בשדה, צפייה בשיעורים ומתן משובים והערכות פעמים אחדות במשך השנה, בכתב ובעל-פה (השוו למשל פוקס, 2002, עמ' 185), וכן – תיווך בין המורה המאמן לסטודנט בעת קונפליקטים (Slick, 1998).

מבנה זה, המקובל במרבית המוסדות להכשרה כמודל קלסי-מסורתי, הנגזר ממגוון השימושים ומריבוי-המשמעויות של המושג הדרכה פדגוגית – מאפשר גמישות רבה ומקום נרחב לאישיותו של המדריך הפדגוגי ולתפיסת-עולמו (יונאי, 2003).

א', מדריכה פדגוגית, ביטאה את הייחודיות שבגמישות הזאת בהשוואה למקצועות אחרים שהיא מלמדת – באומרה, כי מה שמיוחד בהדרכה הפדגוגית הוא, שאתה לא בא עם תכנית, אלא אתה בא עם רעיון מוביל; יש מין סילבוס כזה, כללי מאוד.

המדריך הפדגוגי חופשי להעלות לסדר היום את הנושאים, החשובים על-פי תפיסתו. הוא רשאי לבחור לעצמו אסטרטגיות הדרכה מגוונות, דרכי-הנחייה, אופני-הערכה ומשוב ולוח-זמנים גמיש ביחס לכל סטודנט. האוטונומיה, המזומנת לכל מדריך פדגוגי לבטא את עצמו בהדרכה הפדגוגית לפי דרכו – מעניקה לו, לכאורה, את כל התנאים הדרושים למימוש עצמי בעבודתו. נשאלת השאלה, האם גם באופן מעשי תנאי-העבודה הפתוחים האלה – אכן מאפשרים לו זאת?

צורכי ביטחון

הבסיס לסיפוק צורכי הביטחון של המדריך הפדגוגי – כמו גם צורכיהם של מרבית המורים במערכת-החינוך הקונבנציונאלית – נגזרים מהבטחת המרחב הטריטוריאלי ומהבטחת שגרת עבודתם הקבועה. בניגוד לעבודתם של מרבית המורים, השוהים בכיתת-לימוד, המובטחת והמיועדת להם – הרי המדריך הפדגוגי, כשהוא יוצא ל"שדה" (כיתת-האימון, ראה להלן), חסר טריטוריה משל עצמו; הוא 'אורח' בשדה לא לו (Stanulis & Weaver, 1998).

הצורך להבטיח לעצמו "שדה" לעבוד בו

חלק מתפקידו של המדריך הפדגוגי הוא אמנם הפן העיוני של ההוראה, והוא מתבצע בתוך המוסד המכשיר, ולאחרונה – גם 'בבתי-הספר המאמנים ('בתי ספר עמיתים' – cooperative schools), אולם, עבודתו העיקרית (הפן ההתנסותי) של המדריך הפדגוגי – מתרחשת בכיתות-האימון, בבתי-הספר עצמם. על-פי רוב כיתות-האימון אינן קבועות, ומדי שנה בשנה מתעוררת אי-ודאות לגבי האפשרויות לאתר כיתות, אשר בהן יוכל לשבץ את הסטודנטים. ביטוי למצוקה זו בלט בראיונות רבים עם מדריכים פדגוגיים – כמו למשל אצל מ' שֶׁקֶבלה, כי התחושה בחיפושים אחרי מורים, שיואילו בטובם לקבל את הסטודנטים, מביישת ומתסכלת. והיא כמעט אף פעם אחת אינה יודעת מראש עם אילו מורים תעבוד ואיפה.

לפיכך, לפני פתיחת שנת הלימודים דאגתו ומאמציו של המדריך הפדגוגי מוקדשים להבטיח כיתות-אימון איכותיות לסטודנטים, המהוות תנאי בסיסי והכרחי להצלחה במילוי תפקידו. למגינת-לבם של המדריכים הפדגוגיים, בחירת כיתת-אימון הנה פעמים רבות בררת-מחדל, משום שהיא כפופה לאילוצים לוגיסטיים-טכניים ולגורמים מנהליים ואחרים, שאינם כלל בשליטתו (זילברשטיין, 1995א; 1995ב) – כמו לדוגמה: חוסר-התאמה במערכת-השעות בין המוסד המכשיר לבית-הספר, מרחק נסיעה רב (Dunne & Dunne, 1993a; 1993b), מורים איכותיים, המסרבים להתגייס לתפקיד. סוגיה זו, שהטרידה מרואיינות רבות, יוצגה בצורה בוטה על-ידי ש' – כלהלן:

> אין לך מושג לאילו מורים אני חייבת לפעמים להכניס אותם. אני ממש מתביישת להסתכל להם בעיניים, כשאני שולחת אותם לשם. מראש אני יודעת, שיהיו להם [לסטודנטים] תלונות על מה שהם רואים. להגיד לך את האמת? לא הייתי רוצה, שהנכדים שלי ילמדו בכיתה כזאת (ש', מדריכה פדגוגית).

הצורך בהבטחת סדרי-עבודה קבועים

גם לאחר הבטחת מקום התנסות לכל הסטודנטים – עדיין שגרת-עבודתו אינה מובטחת לו. מאחר שעבודתו של המדריך הפדגוגי מתפרסת בדרך כלל על פני מספר כיתות-לימוד בבתי-ספר שונים, אשר בהן ההתרחשויות הבלתי-צפויות הן בלתי-נמנעות (ביטול שיעורים, אירועים בית-ספריים ומחלות-מורים), הוא נתון באופן קבוע במצב של חשש מהפתעות, העלולות לשבש, מן הסתם, את יציבות סדרי עבודתו, ומגבילות את יכולתו לתכנן מערך-הוראה רצוף לעצמו ולסטודנטים (ראו גם Loughran, 1997).

סיכום

המבנה הבסיסי של ההדרכה המסורתית לא תמיד נותן מענה על הצורך של המדריך הפדגוגי בביטחון. המדריך הפדגוגי, שעל-פי רוב אינו זוכה בסביבת-עבודה קבועה ותלוי במרחב הטריטוריאלי של המורה המאמן (Slick, 1998) – נבצר ממנו במקרים רבים לפתח תחושות שייכות ללב-לבה של סביבת-עבודתו בכיתת-האימון.

צורכי שייכות

ברם, חוסר-שייכותו אינו מצטמצם רק בהיבט הטריטוריאלי. יש לו השלכות גם לעצם בעיית שייכותו המעמדית-מקצועית – הן כחבר שווה-מעמד בקבוצת העמיתים במוסד המכשיר, והן כבר-סמכא בכיתת-האימון.

שייכות למעמד מקצועי במוסד המכשיר

המדריך הפדגוגי שייך לצוות-ההוראה במוסד-ההכשרה. הוא בדרך כלל מורה בעל-ותק בהוראה בבית-ספר, בעל תואר אקדמי, עם ידע מוצהר בדיסציפלינה כלשהי, המעניקה לו בסיס מחקרי או מעשי לתפקידו כמדריך פדגוגי (מעפיל, 1997), בעיקר – בגלל העובדה, שאין מוסד אקדמי, המכשיר אנשים להדרכה פדגוגית ומקנה להם תואר אקדמי בנושא זה (עזוז, 1993).

מן הסתם, ההדרכה הפדגוגית מיסודה – אינה נתפסת כדיסציפלינה, אלא, לכל היותר, כפרופסיה-למחצה. היא אינה יכולה להתחרות בהילה האקדמית-האוניברסיטאית של תחומי-הדעת, ואפילו לא – במדעי-החינוך (מעפיל, 1997).

לדעת עזוז (1993), המדריך הפדגוגי הוא פונקצייה, שעדיין לא הגדירה את עצמה באופן ברור וחד-משמעי מבחינה הוראתית ומבחינה פילוסופית. ההשלכות של חוסר הגדרת המעמד האקדמי של המדריך הפדגוגי – מוצאות את ביטוין אצל המדריכים הפדגוגיים, שבעצמם אינם יודעים להגדיר בדיוק מהו מעמדם המקצועי.

השוו, למשל, את דברי א׳:

> הדרכה פדגוגית אינה מקצוע, לדעתי. רק מחליטים עליך שאתה כזה. אתה לא עובר איזושהי הכשרה. אני, למשל, הייתי מורה לספרות בבית-ספר יסודי. היו לי סמינריסטים בכיתה, והמדריכה שלהם אהבה את שיטת עבודתי והציעה לי לבוא לסמינר ולשמש כמדריכה.

אי-הבהירות סביב גיוסם ומעמדם הלא-מוגדר של המדריכים הפדגוגיים – מטריד מספר חוקרים – כמו האווי וזימפר (Howey & Zimpher, 1999) וריצ׳רדסון-קולר (Richardson-Koehler, 1988), החוששים מהמכשלות הכרוכות בכך, וטוענים, כי כדי לאייש תפקיד מחייב כזה – צריך לבדוק מחדש את הבחנים לגיוס ולהכשרה של המדריכים הפדגוגיים.

באין הכשרה אקדמית ולא הכשרה מקצועית, הדרושות לביצוע תפקידו של המדריך הפדגוגי, הוא נאלץ להתבסס בעיקר על שיקולי-הדעת ההוראתיים שלו מתוך ניסיונו בעבר כמורה בבית-ספר (מעפיל, 1997), ובשלב יותר מאוחר – על ניסיונו המצטבר כמדריך פדגוגי בעת עבודתו (מרגולין, עזר וזילברשטיין, 2001), וכן – על ניסיונו של המדריך הוותיק שלפניו.

להלן, ׳גלגולה של התורה׳ מדוד לדור, כפי שמתוארת על-ידי א׳, המדריכה הפדגוגית:

> גיבשתי יחד עם עוד מישהי את התכנית הזאת, והעליתי אותה על הכתב, כי, בעצם, זו תורה שבע״פ, שהייתה הרבה מאוד שנים. אצלנו השיטה היא, שמדריכות מנוסות יותר קולטות את המדריכות הפדגוגיות החדשות. השתדלתי לבנות את המערכת כך, שבשנתון אחד תהיה גם מישהי וותיקה, מישהי – באמצע, ומישהי חדשה.

היעדר דיסציפלינה אקדמית, המגדירה את תפקידו של המדריך הפדגוגי, מהווה לעתים מכשול לשיוך מעמדו בקרב חוג המרצים הדיסציפלינריים במכללה (Slick, 1998).

שייכות לכיתת-האימון

בדומה לבעייתיות שבשיוכו של המדריך הפדגוגי לקבוצת-השווים שלו בקהילה האקדמית – כך גם כיתת-האימון אינה מקילה עליו את השתייכותו אליה, בעיקר – בגלל בעיית שיבוץ הסטודנטים, המודרכים על ידו.

בקבוצה זו של הסטודנטים, המודרכים על ידו – מצויים בדרך כלל בין 10 ל-20 סטודנטים,

ומתוכם נהוג לשבץ סטודנט אחד או שניים בכל כיתת-אימון. שיבוץ הסטודנטים שלו לקבוצות כה קטנות – מגביל את ריכוזם בסביבה גאוגרפית אחת, כמו שתיארה א', המדריכה הפדגוגית:

> אני מתקשרת בקיץ לבתי ספר... אני משתדלת שזה יהיה לפי קרבת-מקום של רשימת הסטודנטיות, שצריכות להיות לי, שיהיה להן קל להגיע, שיוכלו להגיע ב-8:00 לתחילת הלימודים.

סוג שיבוץ זה מחייב פיזור בבתי-ספר רבים בפריסה גאוגרפית רחבה. כתוצאה מכך, עבודתו של המדריך הפדגוגי כרוכה ב'נדידות' תכופות, מבית-ספר אחד – למשנהו, ומכיתה – לכיתה, לפעמים באותו בית-הספר. סדר-יום זה גורם לבזבוז זמן במעבר ממקום למקום ומצמצם את תדירות ביקוריו (Zahorik, 1989) בכיתות-האימון – למספר מועט של פגישות (זיו, 1990):

> לפעמים יוצא לי, שאני תקועה בפקקים. את חצי-הזמן אני מבלה במכונית, בקפיצה מבית-ספר לבית-ספר – במקום להשקיע אותו בעבודה עם הסטודנטים.
>
> (א', מדריכה פדגוגית)

מיותר לציין, שבביקוריו החטופים בכיתות-האימון – מוקדש זמנו בעיקר לפעילותו של הסטודנט, ולא להעמקת ההיכרות עם באי כיתת-האימון, כלומר התלמידים והמורה המאמן.

שייכות לתלמידים

המדריך הפדגוגי אינו חש על-פי רוב שייכות לתלמידי כיתת-האימון, כי אינו מכיר אותם בשמותיהם, אינו מכיר את תכונותיהם או את הישגיהם הלימודיים, ומבחינתו הם 'תפאורה' או 'שחקני-משנה' בהצגה הלימודית, המוטלת על הסטודנט, שהוא לגביו השחקן הראשי, כפי שביטאה זאת מ', המדריכה הפדגוגית, בצורה המובנת מאליה:

> כשאני נכנסת לכיתה, מה שחשוב לי הוא הסטודנט והשיעור שהוא מעביר. את התלמידים אני, כמובן, לא מכירה ואין לי כל קשר אתם, כי אני רואה עשרות כאלה במהלך יום אחד, ומאות – במהלך כל החודש.

שייכות למורה המאמן

יחסיו עם המורה המאמן – אין בהם בדרך כלל מרכיבים נאותים לספק למדריך הפדגוגי תחושה של שייכות. אמנם, מבחינת מעמד מקצועי הוא מצוי בראש ההיירכייה של משולש-ההדרכה (מדריך פדגוגי, מורה מאמן, הסטודנט), אך יש מקרים, אשר בהם האינטראקצייה ביניהם מלווה במתח ובתחרות (Veal & Rikard, 1998), בהתנשאות בדינמיקה כוחנית על מקור הסמכות לידע, על השליטה הטריטוריאלית ובהתנהלות בעלת גוון פוליטי, וכל זאת – כדי לשרוד את העמדות המקצועיות הסותרות ואת תלותו בשירותי-ההארחה של המורה המאמן (Slick, 1998). תלות זו חוסמת בפניו את האפשרות לחוש שייכות למורה המאמן, ואפילו מחייבת אותו לנהוג כאורח מזדמן (Veal & Rikard, 1998) – כזר, החייב לנהוג לפי מנהג-המקום ולקבל מתוך כבוד וניכר את תנאיו של בעל המקום (Slick, 1998). כל זאת – כדי למנוע מחלוקת וויכוחים אתו (Veal & Rikard, 1998).

עד כמה הצורך 'להלך על קצות האצבעות' מונעת מהמדריך הפדגוגי ליצור דיאלוג ישיר ואמיתי עם המורה המאמן – אפשר ללמוד מד', המדריכה הפדגוגית:

> אני לא מתערבת גם אם לא נראה לי. אם המורה אמרה לסטודנטית לעשות משהו

> ולא נראה לי, אני אומרת לה: תשאלי את המורה המאמנת, אם היא מוכנה. המורה המאמנת היא הסמכות העליונה בכיתה. אני משתדלת לא לבוא לידי עימות עם המורה המאמנת, כי אני, פשוט, זקוקה לה, כדי שהיא תיתן את הכיתה שלה. תשמעי, היא נותנת כניסה לי, לאדם זר, לאורח לרגע רואה כל פגע.

הצורך בשייכות לסטודנט

בעוד שלמורה רגיל בכיתה יש עמדת-כוח סמכותית של יחיד, המשפיע בצורה בלעדית על האינטראקצייה שבינו ובין התלמיד, הרי בסיטואציה של ההדרכה הפדגוגית נחשף הסטודנט לשתי סמכויות: מצד אחד, לסמכותו של המורה המאמן, ומצד שני, לסמכותו של המדריך הפדגוגי.

כפל-סמכויות זה אינו תמיד סימטרי: אדרבה, המגמה, העולה בדרך כלל מן הספרות, היא, שהשפעת המורים המאמנים על הסטודנטים רבה יותר מהשפעת המדריכים הפדגוגיים, ולעתים קיימת נטייה לקואליציה, לשותפות בין הסטודנט למורה המאמן ולבידודו של המדריך הפדגוגי (Slick, 1998); בין היתר, נובע הדבר מהעובדה, שהסטודנט והמורה המאמן עובדים ושוהים יותר זמן יחד. שנית, הערכת המדריך אינה נחווית אצל הסטודנט ממקום של שותפות במשימה, כי אם מעמדת פיקוח (Dunne & Dunne, 1993a; 1993b).

ההערכה, הניתנת על-ידי המדריך, לפעמים מעוררת יותר חרדה מאשר אמון (Calderhead & Shorrock, 1997) – בשל היותה מנותקת מן הקונטקסט הבית-ספרי של ההתנסות והיותה מבוססת לרוב על מספר קטן של תצפיות (זיו, זילברשטיין ותמיר, 1990).

אף כי מעפיל (1997) סבור, כי הקשר בין המדריך הפדגוגי ובין הסטודנט אמור להיות מושתת בין השאר על אמון הדדי, על קרבה, על תמיכה וקבלה, לא תמיד יש למדריכים הפדגוגיים התנאים, המאפשרים קרבה מסוג זה – כמו שמצרה על כך א', המדריכה הפדגוגית:

> אם יש לך 2-3 סטודנטים בכיתה, אין לך מראש כל סיכוי לפתח יחסים אינטימיים אתם, כי יש לך לבקר במקביל ב-8 בתי ספר נוספים!!!

סיכום

בהיעדר טריטוריה משל עצמו – מצוי המדריך הפדגוגי במקרים רבים במרחב-התפר שבין המוסד המכשיר ובין ה'שדה': מצד אחד, מעמדו במוסד המכשיר אינו נתפס כמעמדם של מורים, המזוהים כמומחים מקצועיים בדיסציפלינה אקדמית; מצד שני, נוכחותו הקצובה בזמן, הבלתי-סדירה והבלתי-מחוברת כ'מפקח' בסביבה הלימודית של כיתת-האימון – מגבילה לעתים קרובות את השתייכות המדריך הפדגוגי לשאר באי-המפגש.

צורכי הוקרה

כאמור, מעמדו של המדריך הפדגוגי ואופן שיוכו לסביבת-ההוראה שלו – שונה ממעמדם ומשייכותם של המורים הדיסציפלינריים האחרים במוסד המכשיר. יחד עם זאת, צרכיו להערכה, לעמדת-כוח, לסמכות ולהישגים – זהים לשלהם. נשאלת השאלה, אם ניתן לספק צרכים אלה במסגרת חיי-היומיום של ההדרכה הפדגוגית.

הערכת עבודת המדריך הפדגוגי בקרב הקהילה האקדמית

במציאות הנוכחית – ההדרכה מורכבת (פישל ובן-אשר, 1997), משום שהיא מחויבת בו-זמנית ובעוצמה שווה הן לתחום הקוגניטיבי והן לתחום האפקטיבי, החובקים את כל תחומי-ההוראה, הידע הדיסציפלינרי, האינטראקציות הבין-אישיות, תהליכי-הצמיחה האישית והצורך בעשיית אינטגרציה ביניהם. כתוצאה מריבוי מחויבויותיו של המדריך הפדגוגי והיקפיהן האופרטיביים (השוו מעפיל, 1997), המטרות המרכזיות של ההדרכה וההתנהגויות הספציפיות המצופות ממנו אינן ברורות באופן חד-משמעי (Slick, 1998).

בין הציפיות מן המדריך הפדגוגי, העולות מן הספרות – ראוי לציין את מחויבותו לשמש גרעין עיקרי של מכניסי השינוי בשדה – סוכן-שינוי (יפתח, 1985; Smylie, Bay & Tozer, 1999); להיות בעל אישיות הומניסטית ערכית, בעל ידע בתחום-החינוך ובעל בקיאות מקצועית (עזוז, 1993); להיות בעל רקע עיוני – אקדמי ו/או התנסותי בתכנון לימודים (אריאב, 1992); להיות בקי ב"ליווי פרשני" ובמתן משוב בשיחות רפלקטיביות (זילברשטיין, 1995א; 1995ב), בעל-יכולת הדרכה באוריינטציה מחקרית (זיו, 1990; Smylie et al., 1999), ובטיפוח כישורים אוטונומיים, חשיבה ביקורתית ושימוש במשוב (ניר, 1993); להיות בעל ידע מעמיק בהיבטים הפילוסופיים והאופרטיביים של הדידקטיקה והמתודיקה של ההוראה.

בצד הציפיות הרבות מכישוריו ומידיעותיו של המדריך – מתקיים כיום במרבית המוסדות ארגון מערכתי, המעמיד בספק את האפשרות, שמדריך מסוגל לעמוד בציפיות אלה ולזכות בהערכה גבוהה מצד הקהילה האקדמית על עבודתו:

ראשית, משום שאינו מייצג דיסציפלינה אקדמית;

שנית, משום שאין בוחני-קבלה – כמקובל בפרופסיות, ואין דרישות להכשרה ולהרשאה למילוי התפקיד (זילברשטיין, 1995א; 1995ב; Zahorik, 1989; Howey & Zimpher, 1999);

שלישית, משום הקושי הקיים בגיוס מורים מאמנים, המתאימים לטפח סטודנטים אוטונומיים, סוכני-שינוי (ארליך, 1989);

רביעית, גם בהנחה, שמדריך הוא 'איש-אשכולות' בעל הידע והכישורים המוזכרים לעיל – הרי חוסר-הזמן להדרכה (אריאב, 1992), שנקלע אליו המדריך הפדגוגי, מונע ממנו 'ליווי פרשני' בעל אוריינטציה מחקרית (זילברשטיין, 1995א; 1995ב) ועיסוק בסוגיות ערכיות והומניסטיות.

הערכת עבודת המדריך הפדגוגי מצד המורה המאמן

בדומה לקהילה האקדמית – גם למורה המאמן יש ציפיות גדולות ממנו: מצופה ממנו לשדרג את ההוראה בשדה בעזרת הידע החדשני מן האקדמיה. ברם, במקרים רבים התאוריות, שמביא אותן המדריך הפדגוגי לשדה, אינן תואמות את העולם האמיתי של בית-הספר, וכפועל יוצא מכך – נתפס המדריך הפדגוגי לעתים כלא-רלוונטי (Proefriedt, 1994).

יתרה מזו, לעתים קרובות לא כל המדריכים הפדגוגיים נמצאים בכיתה במידה מספקת, המאפשרת להם להבין את מכלול מרכיביה של הסיטואציה הלימודית באותה כיתה. עד כמה חש המורה המאמן, כי יש פער תרבויות בין תרבות הכיתה לזו של המוסד המכשיר, שמייצג אותה המדריך הפדגוגי – אפשר ללמוד ממורה מאמנת, המצוטטת על-ידי ויל וריקרד (Veal & Rikard, 1998):

כאב-הבטן העיקרי שלי הוא עם המדריך הפדגוגי ושאר הדוקטורים משם [מהאוניברסיטה], שחושבים שהם יודעים את הכל – בשעה שהם לא יודעים כלום.

באין מימוש של ציפיות מהותיות יותר – מצטמצם לעתים קרובות הדימוי של המדריך הפדגוגי בעיני המורה המאמן כ-'כלב שמירה', האמון על מילוי-המשימות של הסטודנט מטעם המוסד המכשיר (Slick, 1998).

המורה המאמנת, אלי (Ellie, cited by Slick, 1998), מרחיקה לכת עוד יותר וטוענת:

אני מעדיפה סטודנט בכיתה... ללא עזרה כלל מצד המדריך הפדגוגי.

עד כמה תחושתה של המורה המאמנת, אלי, אותנטית – אפשר ללמוד מהמדריכה הפדגוגית, מג, (Meg, cited by Slick, 1998), שהתוודתה בפניה, באומרה:

אנחנו, המדריכים הפדגוגיים, חושבים, שאנחנו עובדים כ-insiders – בו בזמן שאנחנו, בעצם, outsiders.

הערכת עבודת המדריך הפדגוגי על-ידי הסטודנט

לנוכח הגורמים הבעייתיים במערך ההדרכה המוזכרים לעיל, ובעיקר לנוכח העובדה, שהמדריך הפדגוגי מבקר את התנסותו של הסטודנט רק מספר פעמים בשנה (רייכל, אילטוב ומור, 2002) – ניתן להבין, מדוע סטודנטים רבים מביעים שביעות-רצון נמוכה מאופן מעורבותם של המדריכים הפדגוגיים בניתוח שיעורי המבחן, המבוקרים על-ידם. יש הטוענים, כי ההדרכה היא בעלת אופי טריוויאלי – בגלל שיטות-ההוראה, המועלות כמטרה ולא כאמצעי, ובאופן שבו מושם הדגש על "הכיצד" על חשבון "המדוע" (זיו, 1990). בנוסף לכך, ההדרכה מצטיירת בעיניהם לעתים קרובות גם כבעלת אופי פרוצדורלי, המתבסס בעיקר על הוראות והנחיות ועל דרכי-הישרדות בכיתה.

בל נתפלא אפוא, שוויל וריקרד (Veal & Rikard, 1998) מדווחים, כי סטודנטים אינם רואים בעין יפה את שיפוטם של המדריכים הפדגוגיים אותם, משום שגם הם, כמו המורים המאמנים שלהם, חשים, שהמדריכים הפדגוגיים אינם מכירים את כל הסיטואציה, כי הם 'לא היו שם בעצמם'.

סיכום

בשל היותו בשדה לא לו, בשל הצורך להתנהג כאורח, הבא מסביבה אחרת (different school culture) – אין המדריך הפדגוגי יכול לעתים להפגין סמכות אקדמית, המעוררת הוקרה לפועלו.

בנוסף לכך, עקב העובדה, כי אינו נגיש לסוגיות האמיתיות, המתרחשות בכיתת-האימון בזמן אמת – מביעים באי-המפגש במקרים רבים את הערכתם המסויגת מיכולתו של המדריך הפדגוגי להתערב בתהליך הלימודי ולשפוט אותו.

יתר על כן, אפילו המדריכים הפדגוגיים עצמם מצטרפים לעתים קרובות לביקורותיהם של האחרים עליהם – בהכירם את מגבלותיהם – כמו, למשל, א', המדריכה הפדגוגית:

אנחנו מציגים להן שברי-שברים, ואנחנו אומרים: הן, הסטודנטיות, כבר יקשרו. בכלל לא בטוח, שהן יודעות לקשר. מעט מהמדריכות הפדגוגיות יודעות לעשות קשר.

הצורך במימוש עצמי

הצורך בהתפתחות מקצועית בהוראה ובידע הדיסציפלינרי

כמו בכל הדרכה – גם בהדרכה הפדגוגית, יש למדריך הפדגוגי, ציפיות בעבודתו עם באי-המפגש ללמידה, לצמיחה (זיו, 1988; Proefriedt, 1994) ולמימוש הידע המקצועי, הדיסציפלינרי וניסיון-ההוראה.

למרבה הצער, כאשר הצרכים הבסיסיים לביטחון, לשייכות ולהוקרה אינם באים על סיפוקם בצורה מלאה, נחסמת לא רק היכולת לבטא את ניסיונו וכישורי-ההוראה המוכחים מעבודתו, אלא גם נחסמת היכולת להתפתח, ללמוד וליצור תכנית-הדרכה בעלת אופי יצירתי.

על אף העובדה, שהמדריך הפדגוגי נתפס כבעל המומחיות הדיסציפלינרית והפדגוגית, והוא משופע באוטונומיה לפעול לפי דרכו – המבנה המסורתי של ההדרכה הפדגוגית לא רק שאינו מאפשר לו למצות את התנאים למימוש עצמי, אלא חשוב מכך, מונע ממנו לעתים קרובות את האפשרות למצות את ייעודו, כמודל לחיקוי לסטודנט (modeling), לפי הסטנדרטים, שאותם מבקש להציב המוסד המכשיר. משום שבמקרים רבים הוא אינו ממצה את ייעודו כמודל לחיקוי, הוא מחמיץ את ההזדמנות לחלץ את הסטודנט מחיקוי-המציאות הקיימת (imitation), וממילא הוא אינו יכול לממש את התפקיד, שייעדו לו כסוכן-שינוי.

המבנה המסורתי של ההדרכה הפדגוגית אשר, מחד גיסא, מחייב את המדריך הפדגוגי להתמקד בעיקר בפרוצדורות, ומאידך גיסא, מונע ממנו לעסוק במימוש התאוריות מן האקדמיה הלכה למעשה – מעודד מדריכים פדגוגיים רבים (ובעיקר – באוניברסיטה) לצמצם את מעורבותם בתפקיד ההדרכה הפדגוגית ולהתמקד בעיקר במחקר (השוו גם Zahorik, 1988). יחד עם זאת, קיימת גם קבוצה אחרת של מדריכים פדגוגיים, שמעדיפים תפקיד זה על פני פיתוח קורסים חדשים (Furlong, et al., 2000), כי הוא נתפס כתפקיד, שאינו דורש מאמץ רוחני רב, מסגרתו פתוחה, אינה נתונה תחת פיקוח, ואף "יש בצידו פיצוי כספי נאות", כפי שהדגישה מ', המדריכה הפדגוגית.

זיהוי צורכי המורה המאמן

טראוטמן (Trautman, 2000), המתחקה אחר התפתחותו של המושג מאמן, כפי שהוא מקובל בלועזית mentor – טוען, שהוא מופיע לראשונה באודיסיאה של הומרוס, אשר בה מופיעה דמות בשם Mentor, המיוצגת על-ידי איש זקן, שטיפל בטלמכוס, בנו של אודיסאוס, ולימד אותו, כשאודיסאוס היה עסוק במלחמת טרויה. לפי אנציקלופדית ובסטר (Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language, 1996), המשמעות של המושג mentor היא "איש חכם ויועץ אמין או מורה" ו"אפוטרופוס או תומך בכיר בעל השפעה".

לכאורה, המושג מורה מאמן היה אמור להיות מובן מאליו: מורה, שהוא מאמן את הזולת, ובמקרה זה – הסטודנט. ברם, המושג מאמן – משמעו לתרגל, לְאַמֵּן ידע קיים (coaching teacher), וכל זאת – מתוך ההנחה, שלסטודנט יש ידע קיים בהוראה; במקרה זה הכוונה הוא לידע התאורטי מן המוסד המכשיר. מכאן נובע גם המושג משתף-פעולה (cooperating teacher), שמצפים ממנו, בעצם, ללוות את הסטודנט בצעדיו הראשונים ולהדריך אותו (mentoring),

(זוזובסקי, 2000).

ציפיות מתפקיד המורה המאמן

המורה המאמן הוא המארח את הסטודנט בכיתתו, והוא מאפשר לו להתנסות בתפקידו כמלמד. למרות המרכזיות של המורה המאמן במפגש ההדרכה של הסטודנט עם הכיתה (Trautman, 2000) – חסרה לתפקידו הגדרה מפורטת וחד-משמעית (Koerner, 1992).

> אני לא יודע אפילו מה עושה מורה מאמן; אני רק יכול להיות מה שאני ומקווה שזה יעבוד. (מורה מאמן, כפי שמצוטט בתוך Calderhead & Shorrock, 1997)

לא רק תפקידו של המורה המאמן לא זכה עד היום להגדרה ברורה, אלא שמצפים ממנו לשורה ארוכה של מטלות, שבמקרים רבים אינה שונה מאלה המצופות מן המדריך הפדגוגי:

למשל, **בתחום הקוגניטיבי** – מצפים ממנו לפתח את הידע הפדגוגי של הסטודנטים באמצעות הַפְנָיָה למקורות-מידע, פיתוח שיקול-דעת פדגוגי, פיתוח חשיבה רפלקטיבית וביקורתית על עבודתם;

בתחום האפקטיבי – מצפים ממנו לתמוך, לעודד, לפתח ביטחון עצמי, להעניק אוטונומיה לסטודנטים, לחזק את הרגשת השייכות שלהם לקבוצת עמיתים (Calderhead & Shorrock, 1997);

בתחום המערכתי-ארגוני – מצפים ממנו לספק לסטודנט מידע בסיסי על חוקים ועל מדיניות בית-הספר, יצירת קשר עם בעלי-תפקידים וקיום קשרי-עבודה שוטפים עם המדריכים הפדגוגיים (טויכר-סער, 2000).

ציפיות מרחיקות-לכת עוד יותר מתוארות על-ידי ג'קובי (בתוך זוזובסקי, 2000), הרואה במורה המאמן מודל לחיקוי, ואפילו – מקדם קריירה.

הכשרה לתפקיד

במקביל לאי-הבהירות ביחס לתפקידו של המורה המאמן – אין גם הגדרה ברורה ביחס להכשרתו:

מראיונותיהם של לת'לין ואחרים (Lathlean, Hagger & McIntyre, 1997) עם מורים מאמנים – עולה, כי מאמנים כלל לא יודעים מה כולל תפקידם, עד שהם מתחילים בתפקידם כמורים מאמנים הלכה למעשה. במקרים רבים מתקבל הרושם, שהמורה המאמן, יותר משהוא ניזון מתוכנית הכשרה מתוקנת ומובנית, הרי הוא מתבסס בעיקר על אוסף מקרי ומזדמן של מקורות-מידע: הוראות המדריך הפדגוגי, מפגש עם מאמנים אחרים, תכנית להשתלמות של מוסד ההכשרה (Lathlean et al., 1997), אך בעיקר – על ידע אישי-מעשי (טויכר-סער, 2000; Calderhead & Shorrock, 1997), שריצ'רדסון-קולר (Richardson-Koehler, 1988) מכנה אותו ידע אינטואיטיבי, המתבסס על ניסוי וטעייה, וכן – על הדוגמה האישית של המורה המאמנת מתקופת הכשרתה להוראה:

> אני זוכרת כשהייתי סמינריסטית, היו לי מורות מאמנות שלמדתי מהן הרבה. המודל שלי זו המורה המאמנת. הדברים שעשתה משמשים לי עד היום.
>
> (על-פי טויכר-סער, 2000)

בפרק הבא נבחן, אם לנוכח העמימות ביחס לתפקידו ולדרך הכשרתו – אכן יש ביכולתו לממש

את צרכיו, הנובעים מהציפיות הגדולות ממנו – כמורה מאמן.

צורכי ביטחון

הבסיס לסיפוק צורכי המורה המאמן – כמו צורכיהם של מרבית המורים במערכת-החינוך הקונבנציונאלית – נגזרים מהבטחת שגרת עבודתם בבית-הספר. בשגרה זו גלומים שני מרכיבים עיקריים: ממד הזמן (הפנאי) והמרחב הטריטוריאלי (הכיתה) (Veal & Rikard, 1998).

ממד הזמן

עבודתו של המורה – כמו גם זו של המורה המאמן, הנוטל על עצמו בנוסף למטלותיו הרבות, גם לאמן סטודנטים – מתנהלת על-פי לוח-זמנים קצוב, עמוס וצפוף של שיעורים והפסקות קצרות ביניהם (Katzenmeyer & Moller, 2001). פגיעה בזמנו הפנוי – מטילה עליו תחושות של מתח ואי-נחת בסדרי-עבודתו הקבועים (Burn, 1997). מסיבה זו נבצר ממנו להתפנות ליוזמות חדשות ולפעילויות, שהן מעבר למינימום, הנדרש לתפקוד הבסיסי של הכיתה (ארליך, 1989).

הנחית הסטודנטים לקראת השתלבות יעילה בהוראה בכיתתו של המורה המאמן מהווה משימה עתירת-זמן ומאמץ (Koerner, 1992; Dunne & Dunne, 1993a; 1993b). גם אם נניח, שהסטודנטים הנם בעלי-ידע מספק בחומר הדיסציפלינרי, בדרכי-הוראה, בתכנון ובהבנת הרגישויות הפדגוגיות בכיתה – עדיין מדובר בשעות שבועיות של הדרכה, העשויות להתפרש על פני שלושה תחומים: הקוגניטיבי, האפקטיבי והמערכתי-ארגוני. אם ניקח בחשבון, שחלק ניכר מהסטודנטים הם עדיין בראשית הכשרתם, על אחת כמה וכמה שהם זקוקים לתמיכה ולהדרכה תובעניים יותר. במיוחד אמורים הדברים לגבי סטודנטים בעלי-צרכים מיוחדים – כמו עולים חדשים.

ז', המורה המאמנת, קָבלה על כך:

> הייתה לי סטודנטית עולה חדשה, שהעברית לא הייתה עדיין שגורה בפיה. הייתי חייבת להנחות אותה ולהדריך אותה הרבה מעבר לנדרש. נשבר לי ממנה. הייתי צריכה לתקן לה את העברית. בכל דף שהיא הכינה – הייתי צריכה שהיא תִּרָאה לי קודם ולתקן לה. אמרתי למדריכה הפדגוגית שלה: עד כאן! די! אני לא מוכנה! מה, אני צריכה להיות קדושה מעונה?! לא! לכך אני לא מוכנה.

בדרך כלל מתבצעת הנחית הסטודנטים בהפסקה של מספר דקות בין השיעורים או ב'חור' במערכת-השעות או בפגישה חטופה שלפני הלימודים או אחריהם. בהיעדר חפיפה בין מערכות-הלימודים במוסד המכשיר ובין אלה של בית-הספר המאמן – תיאומי לוח הזמנים ביניהם הם לעתים מורכבים או כמעט בלתי-אפשריים ומכבידים על סדרי-עבודתו הקבועים של המורה (ארליך, 1989; Lathlean et al., 1997).

יחד עם זאת, רבים המורים המאמנים, המכירים בתועלת הגלומה בהעסקתם של הסטודנטים כעוזרי-הוראה, המספקים אחדים מצורכיהם ומסייעים להם במשימות התובעות זמן במסגרת הכיתה ומחוצה לה (גבעון, 1987; Dynak, Whitten & Dynak, 1997; Edwards & Wilkins-Canter, 1997). מדיווחי מאמנים, המתארים כיצד הסטודנטים מסייעים להם – נמצא, שהסטודנטים עוזרים בעבודה הכיתתית – ככוח מסייע לחזק את החלשים, עוזרים בבדיקת-מחברות, בהכנת כרטיסיות עבודה, בהכנת מצגות ובבדיקת-מבחנים.

מורה מאמנת (בתוך טויכר-סער, 2000), הנהנית משילוב הסטודנטים בעבודתה, מתארת את התועלת, הגלומה בנוכחותם של הסטודנטים בכיתתה:

> זה טוב שיש בכיתה עוד אדם שמסייע, שעוזר לי ולכיתה להתקדם. סטודנטים בכיתה – זוֹ עֶזרה. הם עוזרים להתכונן לשיעור בכיתה עם 40 ילד ולהעביר שיעורים עם פעילויות מיוחדות.
>
> [ראו גם Lathlean et al., 1997 ; Carney & Hagger, 1997]

ז', המורה המאמנת, מבליטה במיוחד את היתרון של הסטודנט – כ'מורה מחליף לשעת צרה':

> יש לי תינוק קטן בן שנתיים. לפני שבוע הייתי צריכה ללכת אתו דחוף לרופא. ביקשתי מהסטודנט שיחליף אותי. זה היה פרקטי מאוד. לא הייתה לי בעיה של החלפה.

לצד היתרונות, המצויים בסיועו של הסטודנט, ובמיוחד בבתי-הספר היסודיים, נדגיש, כי לא כל המורים מוכנים למסור חלק מן ההוראה בידי מתאמן, כי נראה להם, שעל-ידי כך יפסידו זמן בכיתה וייאלצו לחזור על הוראת החומר, שנמסר לידי המתאמן (ארליך, 1989). במיוחד חרדים מכך מורים מאמנים מחטיבות-הביניים ומהחטיבות העליונות, החוששים, ששילוב סטודנטים בהוראה היומיומית בכיתותיהם – עלולה לפגוע בלוח-הזמנים, ובעיקר – בתקופה שלפני הבחינות:

> זה לא תורם לתלמידים כלום. זה הרבה פעמים מפריע. ההוראה שלי מתעכבת. אפילו שהשיעור הוא טוב, זה מפריע לרצף. נדיר, נדיר, שסטודנט יעביר איזה שיעור, שתהיה איזושהי חוויה ומשהו באמת מקורי. זה יכול לקרות. בדרך כלל אני צריכה לחזור על החומר.
>
> (ז', המורה המאמנת)

מרחב טריטוריאלי

כשם שיש חשיבות למרכיב-הזמן למען הבטחת צורכי הביטחון של המורה המאמן – כך גם יש חשיבות רבה לשליטתו המרבית במרחב הטריטוריאלי שלו בכיתה. בעיקר מדובר בשליטה בשלושה גורמים, העלולים להוות איום פוטנציאלי על שגרת-עבודתו ועל וביטחונו:

הראשון בהם קשור בסטודנט, אשר לעתים שאיפתו לאוטונומיה עלולה להיתפס כאיום על-ידי המורה המאמן – עד כדי חשש מתחרות על נפש תלמידיו (ארליך, 1989 ; Burn, 1997).

הגורם השני הוא המדריך הפדגוגי, שלא תמיד מקפיד להביא לידיעתם של המורים המאמנים את מטרות ההתנסות ואת מהות תפקידם, ואינו מודע לצורך להבהיר את ציפיותיו ולהתאימן לצורכי המורה. כך נוצר פער בין ציפיות המורים המאמנים ובין המתרחש בפועל בתהליך ההתנסות (רייכנברג, 1993 ; זיו, 1991).

הגורם השלישי הוא ההורים, אשר התערבותם הביקורתית לעתים קרובות – במיוחד בשנים האחרונות – יוצרת לחץ על המורה המאמן למנוע מהסטודנטים ל'התגלח על ראש ילדיהם' (ארליך, 1989).

סיכום

צורכי הרגשת הביטחון של המורה המאמן, הנגזרים בעיקר מהבטחת שגרת-עבודתו בכיתה ומחוצה לה – מעלים סתירה מתודית בלתי-נמנעת.

בממד הזמן מתעוררת הסתירה בין הצורך למנוע פגיעה בזמנו המוגבל של המורה המאמן – ובין צורכי הסטודנט, הזקוק להדרכה מעמיקה רבת-שעות.

במרחב הטריטוריאלי מתעוררת הסתירה בין הצורך לשמור על הידוע, המוכר, הבטוח והצפוי – ובין צורכי הסטודנט ליזום, לחדש, לנסות, לטעות, להסיק... ולנסות שוב. באופן פרדוקסלי, אפשר להעז ולומר: **ככל שצורכי הביטחון של המורה המאמן באים על סיפוקם – כך יש להניח, שצורכי הסטודנט לא יוכלו להתממש.**

צורכי שייכות

הצורך הבסיסי של המורה להיות מקובל בצוות ולהשתייך לקבוצה ולמעמד חברתי הוא בעייתי בהשוואה למקצועות אחרים – בשל בידודם המקצועי של המורים ובשל ודרכי-הקידום המקובלות בהוראה (Griffin, 1999). צרכים אלה עשויים להיות מסופקים באמצעות הסטודנטים המתנסים בכיתותיהם ובאמצעות הקהילה האקדמית (מוסד ההכשרה והמדריך הפדגוגי) הזקוקה לשירותיו.

הסטודנט – כשותף זוטר

באופן פורמלי כל מורה משתייך לצוות-מורים בבית-ספרו, וה'אינדיבידואליזם' של המורים, שנרכש במשך שנות הוראה "מאחורי דלת הכיתה" – יוצר חיץ מקצועי (Griffin, 1999) בינם ובין המבוגרים האחרים שבסביבת עבודתם (שרן ושחר, 1990).

חיץ זה מופר רק לפרקים מחוץ לכותלי הכיתה, בעת שצוותי-מורים מפתחים תכניות-לימודים חדשות, מעצבים פרויקטים בין-תחומיים ושוקדים על פתרון בעיות פדגוגיות ומקצועיות (שרן ושחר, 1990).

כניסתם של סטודנטים ומדריכיהם לתוך חדר-הכיתה, שבו מצוי המורה לבדו עם תלמידיו – עשויה לזַמן למורה המאמן קבוצת-שייכות ייחודית, המבוססת על שותפות ועל עבודת-צוות של הסטודנט והמורה המאמן, ואשר כל עיסוקה הוא בסוגיות מקצועיות פדגוגיות ודידקטיות, המתרחשות בזמן אמת בתוך כיתתו (Veal & Rikard, 1998):

> כשאני מקבלת סטודנטית טובה מאוד, זה כדאי לי, כי היא מביאה מן המכללה הפעלות ורעיונות, שאני לא מכירה. חלק מהחומר היא משאירה בידי, אם יש כימיה טובה. לפעמים היא (הסטודנטית) מדריכה אותי לעבוד במחשב. אני, פשוט, לומדת ממנה. זה יחסים של תן וקח.
>
> (ז', המורה המאמנת)

יחד עם זאת, לא בכל המקרים נוצרת הרמוניה בין המורה המאמן ובין הסטודנט הזוטר. לעתים אין המורה המאמן מעוניין בכלל בנוכחותו של הסטודנט, מצד אחד, ומצד שני, חושש הסטודנט, שמא הוא לנטל על המורה.

אחת הסטודנטיות מתוודה:

> אני מרגישה צער לגביה כשאני נוחתת עליה ומפריעה לה... אף-על-פי שאני מנסה להתאים את עצמי אליה.

(cited by Dunne & Dunne, 1993a; 1993b)

הצורך במעמד

בנוסף להיחלצות אפשרית מן הבידוד המקצועי שלו – האינטראקצייה בין המורה המאמן לסטודנט פותחת פתח להצטרפות ולשייכות לקהילה האקדמית (Furlong et al., 2000).

הזדמנות זו פותחת בפני המורה המאמן גם ערוץ לקידום מעמדו במדרג-התפקידים בתוך בית-הספר – מעבר לקידום המקצועי שלו, המושתת בעיקרו על בסיס הוותק (לומסקי-פדר וכהנא, 1988).

מבחינה פורמלית המורה המאמן אינו שייך לצוות-ההדרכה המכללתי של מכשירי הסטודנט; הוא אינו עובד מכללה, ואינו מקבל את שכרו ממנה. הוא לא משתייך לצוות מורי המכללה (Veal & Rikard, 1998), ומן הסתם, גם לא נתפס כשווה-ערך מעמדי אליהם. בעצם, המורה המאמן לא שייך ולא חש קשר לחברה האקדמית המלמדת. אדרבה, הוא לעתים נתפס על-ידי המדריך הפדגוגי – כמי שעליו רק "להיות שם" ולספק 'חדר וחבורת ילדים' (Slick, 1998, p. 8), כלומר להיות נוכח בכיתת-הלימוד, כאשר הסטודנטים מתנסים בהוראה – כמי שעליהם להנחות, להסביר ולספק משוב לסטודנטים על הוראתם (טויכר-סער, 2000).

לא רק מבחינה פורמלית המורה המאמן אינו מצוי בקבוצת השייכות של הקהילה האקדמית, אלא גם לא על-פי האידאולוגיות החינוכיות, ולא על-פי הרגלי-העבודה (חודורוב, 1997).

כדי שהמורה המאמן יעמוד בנורמות אלה, הוא מתבקש לעבור השתלמויות והכשרות במוסדות המכשירים כמו מכון מופ"ת, סמינר הקיבוצים והטכניון (ראו גם Williams & Bowman, 2000).

סיכום

בבואנו לבחון את האפשרויות, הגלומות בסיפוק צורכי השייכות של המורה המאמן – נראה, כי פנים רבות לה:

באשר לסטודנטים המתנסים, האינטראקצייה של המורה המאמן אתם, בגלל הזדקקותם לעצותיו, לידיעותיו, להדרכתו ולהערכתו – עשויה לספק לו קורטוב של שותפות ושייכות בתוך בידודו המקצועי, אך יחד עם זאת, האינטראקצייה הבין-אישית אתו לא תמיד עולה יפה ולא תמיד מסייעות לחלץ אותו מבידודו המקצועי.

באשר למדריך הפדגוגי, המייצג את המוסד המכשיר, גם האינטראקצייה אתו לא תמיד תורמת לתחושת השייכות. אמנם המורה המאמן מעניק למדריך הפדגוגי את כיתתו, שהוא כה זקוק לה, אך עצם עובדת היותו מארח – אין בה כדי לשייך אותו אוטומטית למעמדם של המלמדים במוסדות-ההכשרה. אדרבה, המורה המאמן בא מתחום, שזילברשטיין ועמיתיו (2001) מכנים תרבות אחרת (different culture), שאינה מעוגנת בתוך העולם האקדמי – כמו זו של המדריך הפדגוגי. דבר זה מדגיש עוד יותר את חוסר תחושת השייכות כלפיו.

צורכי הוקרה

הוקרת הסטודנט

> חלק גדול מהסטודנטים, שהיו אצלי בשיעורים, אמרו לי, שבעצם ממי שהם למדו להיות מורים – זה ממני. הם טוענים, שההתנסות אצלי זאת הייתה הדבר היחידי, שלימד אותם להיות מורים.
>
> (א', המורה המאמנת)

המורה המאמן הוא בעל השפעה מְרַבִּית על הסטודנט (זיו, 1991 ; Richardson-Koehler, 1988). הסטודנט, שתלוי בהערכתו של המורה המאמן ובתפקוד הכללי שלו בכיתה, משמש באמצעות תלות זו מקור לגילוי סמכותו של המורה המאמן. סמכות זאת, המתבטאת בעיקר במתן עזרה מקצועית ולאחר מכן במתן תמיכה רגשית (זוזובסקי, 2000) – נתפסת על-ידי חודורוב (1997) – כ"ממלאת פונקציות פסיכולוגיות אצל המורה המאמן, עוזרת להתפתחותו המקצועית, מסייעת לתהליך הַחְבָּרוּת וגם להקניית ידע ואינטלקט". תחושת התעלות זו של המורה המאמן, 'המגדל' דור חדש של מורים, שלעתים מעריצים את כישוריו לנהל כיתה, לתפקד בבטחה בתנאי-עבודה מייגעים – עשויה להוות מקור להערכה עצמית בעבורו.

הוקרת המדריך הפדגוגי

עצם בחירתו של המורה המאמן על-ידי המדריך הפדגוגי להכשיר סטודנטים – מעניקה לו תחושה של ייחודיות, המעידה על כישוריו, שכן המורה המאמן הנבחר הוא מורה בעל-ניסיון בהוראה, ובדרך כלל נחשב למורה טוב ודמות תומכת (טויכר-סער, 2000 ; פוקס, 2002). יחד עם זאת, בחיי-היום-יום לא תמיד המפגש עם המדריך הפדגוגי עולה יפה. הביקורת, שהמדריך הפדגוגי מותח לעתים על התנסותו של הסטודנט, עלולה להטיל דופי בעצם עבודתו של המורה המאמן או בכישוריו (ארליך, 1989 ; Veal & Rikard, 1998), שכן המורה המאמן הוא זה שהינחה את הסטודנט בהכנת-השיעור, אשר המדריך הפדגוגי צפה בו.

הוקרת בית-הספר

שלושה מקורות עיקריים עשויים לשפר את יוקרתו של המורה המאמן בבית-הספר:

המקור הראשון הוא עצם רעיון החידושים והיוזמות, שהסטודנטים והמדריכים הפדגוגיים מביאים אתם ממוסדות-ההכשרה, ובמיוחד – על רקע ההימנעות והחרדה במערכת הבית-ספרית מעצם החדרתם של שינויים (Marbach, 1989).

המקור השני הוא שיפור הישגי התלמידים בעקבות המפגש עם הסטודנטים ועם המדריכים הפדגוגיים.

המקור השלישי הוא ייחודו בקרב צוות עמיתיו בבית-הספר – כמי שנמצא מתאים לא רק להורות תלמידים, אלא גם מי שראוי להכשיר סטודנטים להוראה.

הוקרת מוסד ההכשרה

צורכי ההוקרה מצד מוסד ההכשרה – עשויים לבוא על סיפוקם משני מקורות: הערכה פיזית (תגמולים) והערכה מקצועית.

מבחינת **ההערכה הפיזית,** התגמולים לעבודתו של המורה המאמן מצד המוסד המכשיר – בלתי-מספקים ואינם מעניקים סטטוס פורמלי מוכר (רייכנברג ; 1993 ; ראו גם זיו, 1991). השכר

המועט המשולם לו – נראה סמלי, "מגוחך ומבייש" (ארליך, 1989), כפי שגם ביטאה זו המורה המאמנת, ז':

> התגמול שלי הוא בהתנדבות, כמעט בהתנדבות: המכללה מצ'פרת אותי בסוף השנה, לוקחת אותי לאיזשהו טיול לארוחת צהריים ליום כיף. . . כי היא זקוקה לי. צריכה אותי...

גם מבחינת **ההערכה המקצועית** – קיימת הסתייגות ביחס להערכת עבודתו של המורה המאמן מצד מוסד ההכשרה. מן הסתם, הוא אינו נתפס כדגם מעולה הראוי לחיקוי. מבקריו סבורים, כי קיים קשר מועט בלבד בין מה שהוא מבטא בדרכי-הוראתו – ובין תכניות-ההכשרה להוראה, וכי כישורי-ההדרכה שלו אינם מספקים (רייכנברג, 1993; Richardson-Koehler, 1988). לעתים הוא נתפס – כמי שכל מה שמוטל עליו הוא להקנות מיומנויות-הוראה טכניות (טויכר-סער, 2000), להעניק לסטודנט הוראות-פעולה ולא הסברים תאורטיים (Calderhead & Shorrock, 1997). ובמקרים הקיצוניים – להסתפק רק בפעילויות נקודתיות לקראת היום הבא ולשבועות הקרובים (Richardson-Koehler, 1988). שיטות הנחיתם של המורים המאמנים נתפסות לעתים על-ידי ה-millie המכשיר כמי שעובדים באותן השיטות של תחילת המאה, של שוליות, כדגם-החיקוי לסטודנטים, המצפים מהמאמנים לקבלת הידע – כמוחלט (טויכר-סער, 2000), ולא כמורים המנוסים ב'דיגום קוגניטיבי', המסוגלים לפתח דיון ביקורתי עם הסטודנטים (גודלד, בתוך זילברשטיין, 1995א; 1995ב). מסיבה זו סבורים חוקרי ההדרכה הפדגוגית, כי את הדיון הביקורתי יש להפקיד בידי המדריכים הפדגוגיים או ה"גורם השלישי" (גודלד, בתוך זילברשטיין, 1995א; 1995ב) או מומחה מקצועי.

סיכום

החשיפה של הסטודנט לעבודתו היום-יומית של המורה המאמן – מאפשרת לו להכיר את עבודתו של המורה המאמן מקרוב ולהוקיר אותה. יחד עם זאת, נשמעת לא פעם ביקורת מצד הסטודנט, כי הצפייה בעבודת המורה מעוררת בו זיכרונות לא-חיוביים, שאותם משכפל המורה המאמן לפניו.

המורה המאמן עשוי לזכות להוקרה גם מצד בית-הספר, שהוא מלמד בו – בזכות הישגים גבוהים יותר של תלמידיו, הנהנים מעזרתם של הסטודנטים ומהחידושים, שהם מביאים אתם לכיתה.

גם המדריך הפדגוגי עשוי להעניק לו בעצם בחירתו בו כמורה מאמן – קורטוב של הוקרה. יחד עם זאת, למרות העובדה, שהמדריך הפדגוגי בחר את המורה המאמן, ועל-ידי כך הכיר בטיב הוראתו – לא תמיד הוא מצליח להגיע אתו לאינטראקצייה שוטפת – בגלל המבנה הארגוני של שיטת-ההדרכה, אשר לפיו השתתפותו בחוויה הלימודית בכיתה מוגבלת לצפייה בסטודנט, ולא בעבודתו השוטפת של המורה המאמן. אי-שייכותו הפיזית לתהליך-ההוראה ולהוויה הלימודית בכיתה – מן הסתם, מונעת ממנו את היכולת להעניק הוקרה משמעותית לעבודתו של המורה המאמן – מעבר להוקרה שבעצם בחירתו לשמש כמורה מאמן.

הצורך במימוש עצמי

אמנם הספרות מזהה צרכים של המורים המאמנים להתפתחות פרופסיונלית (זיו, 1991;

Williams & Bowman, 2000 ;Proefriedt, 1994), שאיפה לקידום מקצועי (ארליך, 1989) וגם פתח להתקדמות (זוזובסקי, 2000), אך, למרבה הצער, היא לא מרבה לדווח, אם בכלל, על מימוש הלכה למעשה של צרכים עליונים אלה. היא לא מדברת על מימושם של היבטים קוגניטיביים בתהליך ההכשרה, שעובר המורה המאמן – למעט דיווחים ספורדיים של מורים מאמנים, שנהנים מכך שסטודנטים מביאים רעיונות חדשים וחומרים חדשים לכיתה (Edwards & Wilkins-Canter, 1997 ;Calderhead & Shorrock, 1997); היא לא מדברת על התפתחות הידע הדיסציפלינרי של המורה המאמן, הנובע מתהליך-ההדרכה, ולא על הצורך האסתטי (המבני), וממילא – גם לא על הגשמת הפוטנציאל היצירתי שלו.

נראה, שמבנה ההדרכה המסורתי הנוכחי מציב לעתים קרובות מחסומים בדרך למימוש צרכיו הבסיסיים, ומכאן – גם למימוש צרכיו העליונים של המורה המאמן.

ראינו, כי במימוש צורכי הביטחון כרוכים קשיים רבים – הן בגלל הסגת הגבול הטריטוריאלי על-ידי הסטודנט והמדריך הפדגוגי לסביבה הלימודית של המורה המאמן, והן בגלל גזילת זמנו הפנוי עקב מחויבותו לסטודנט.

ראינו, שהצרכים לשייכות עשויים להתממש רק בחלקם, וזאת – בשל אי-מעורבותם הַמַּספקת של הסטודנטים והמדריך הפדגוגי בנטילת-האחריות בעשייה ההוראתית ובשותפות בה. מן הסתם, חוסר-שוויוניות בשותפות בין הסטודנטים והמדריכים הפדגוגיים למורה המאמן – לא תמיד מאפשרת להם לעמוד על מלוא-משמעותה של עבודת-המורה המאמן, וממילא – גם לא תמיד – להוקיר אותה במלוא-היקפה.

היעדר הוקרתם של אורחיו, כבר מעצם טבעו מונע מהמורה המאמן אינטראקצייה עם המדריך הפדגוגי ועם הסטודנטים – דיאלוג מקצועי, שיש בו כדי להבטיח התפתחות מקצועית. לכאורה, גם, כאשר מוסדות ההכשרה עורכים תכניות להכשרת-מורים מאמנים במכללות מושם הדגש יותר בצורך להפוך את המאמנים לשותפיהם בהכנת הסטודנטים (זיו, 1991) ועל-פי האידאולוגיות החינוכיות, הנורמות והרגלי-העבודה המקובלים עליהם (חודורוב, 1997) – מאשר להתמקד בצורך של המורים המאמנים עצמם לצמיחה ולהתפתחות אישית.

זיהוי צורכי הסטודנט

ההתנסות בהוראה הנה המרכיב הדומיננטי ביותר בתהליך ההכשרה של הסטודנט – מבחינת עיצוב זהותו המקצועית והתנהגותו כמורה לעתיד כאישיות אוטונומית וכאדם רגיש, בעל תובנה וידע רחב (Proefriedt, 1994).

אף כי לכל מוסד המכשיר מורים קיים מערך התנסות ייחודי, הנגזר מתפיסת ה"אני מאמין" שלו, קיימים מרכיבים אחדים, המחייבים כל סטודנט בשלבי התנסותו – כדי להגיע למטרתו:

צפייה

במושג צפייה הכוונה לסיורים קבוצתיים-מודרכים, במערכות-חינוך שונות ותצפית בשיעורים, המנוהלים על-ידי המורה המאמן ועל-ידי עמיתים.

עזרה בהוראה

במושג עזרה בהוראה – הכוונה להדרכת תלמידים בודדים, לסיוע לקבוצות קטנות, לסיוע

בפעילויות חוץ-כיתתיות, ולהכנת חומרי-למידה והערכת-עבודות, וכל זאת – על-פי הנחית המורה המאמן.

הוראה

במושג הוראה – הכוונה להוראת נושא קצר, הוראת יחידת-לימודים מורכבת והוראה עצמאית (Dynak et al., 1997).

מבנה התנסותי זה, שנראה, כביכול, כמבטיח את השגת המטרה – מעורר את השאלה, עד כמה משפיעה התנסות זאת על רקע השפעתם של המורים – המאמנים, תהליכי הַחְבָּרוּת בבית-הספר, הציפיות, המוכתבות על-ידי מערכת-החינוך, והביוגרפיה של הסטודנט (זילברשטיין, 1995א; 1995ב).

הביוגרפיה של הסטודנט, המורכבת מאמונות, מגישות ומהבנה לגבי תהליכי-למידה הוא תוצר של חוויות-ילדות (ראו גם זילברשטיין, 1995א; 1995ב), שראשיתן עוד הרבה לפני הלימודים במוסד להכשרת המורים (Wiseman, Cooner & Knight, 1998).

אפשר לזהות שני סוגים עיקריים של סטודנטים:

הסטודנט האוניברסיטאי, המתנסה בכיתת-האימון רק אחרי סיום התואר הראשון במקצוע ההוראה, כשהוא למעשה בעל-ידע בתחום התמחותו.

הסטודנט המכללתי, המתנסה בכיתת האימון – במקביל להכשרתו בתחום התמחותו, כבר מהשנה הראשונה ללימודיו.

שני הסוגים האלה מקובלים בישראל:

המודל האוניברסיטאי – מקורו בתפיסה המערבית, למשל, באנגליה וארה״ב.

המודל המכללתי – מקורו בשיטה, המקובלת בארץ מראשית הקמתם של הסמינרים: בתחילה – כמגמה פדגוגית בבית-הספר התיכון, ולאחר-מכן – כסמינר על-תיכוני, והיום – כמכללה.

בין אם התנסותו של הסטודנט מתבצעת על-פי המודל האוניברסיטאי ובין אם על-פי המודל המכללתי – המפגש של שניהם עם ההתנסות בשדה חושף אותם לבעיות דומות ולמימוש דומה של צורכיהם. בגלל הדמיון בצורכיהם יְיֻצג המושג סטודנט בספר זה – הן את הסטודנט האוניברסיטאי, והן את הסטודנט המכללתי.

בפרק זה ננסה לבדוק את היקף מימושם של צורכי הסטודנט בשדה ההתנסות.

צורכי ביטחון

אף-על-פי שהסטודנט הוא אדם בוגר, אפשר לראות את תפקודו בכיתת-ההתנסות – כהתפתחותו של תינוק, שזה עתה החל לצעוד את צעדיו הראשונים:

> הוא נכון ומשתוקק לנסות, אבל יש לעזור לו שלא ימעד, כדי שימצא את שיווי-המשקל המתאים. ישנם תינוקות שמתחילים לרוץ, וצריך ללמד אותם להאט. יש כאלה שמנסים לעשות צעד קדימה, אך מיד מתייאשים, יורדים על ארבע וחוזרים לזחילה. יש כאלה הזקוקים לתמיכה או לליווי כדי לחוש תחושת-ביטחון, ואז הם הולכים בכוחות עצמם.
>
> (אוריון, כספי ושש, 1994, עמ׳ 46)

ניתן לזהות שלוש רמות התפתחות של הסטודנטים בהתנסות: רמת ההישרדות בעלת אוריינטציה עצמית, רמת הסיטואציה הלימודית ורמת הלומדים (זיו, 1988).

בכל הרמות האלה עלול הסטודנט להימצא בעוצמות שונות של חששות, פחדים ואף חרדות. הוא חושש מחוסר יכולתו 'להשתלט' על התלמידים ולהתמודד עם בעיות-משמעת אפשריות – כמו שביטאה זאת ב', הסטודנטית:

> פתחתי את השיעור כפי שתכננתי. לא עברו כמה דקות והרגשתי שאני מאבדת את הילדים. התחלתי להזיע. הרגשתי דפיקות-לב חזקות. הייתי פתאום בבלק-אאוט. כל מה שהצלחתי להבחין בו היו שיחות ערניות בין הבנים. בנות התכתבו ביניהן. נדמה לי אפילו, שמישהו זרק משהו על מישהו אחר ופרץ בצחוק. כל מה שרציתי ברגעים אלה שהאדמה תפתח את פיה – ואני איעלם.

בגלל זיכרונות-העבר לא פעם נחווית הכיתה בעיני הסטודנט כישות אחת, חזקה ומאיימת (אוריון ואחרים, 1994); הוא חסר-ביטחון ליישם ידע פדגוגי, הנלמד במוסד המכשיר (זילברשטיין, 1995א; 1995ב); הוא חסר-ביטחון בידע הדיסציפלינרי וביכולתו לענות על שאלות התלמידים; הוא חסר-ודאות ביחס לנוהלי-המערכת ולציפיות של המערכת ממנו (אוריון ואחרים, 1994); הוא חסר-ביטחון ביכולת לעמוד בפני כיתה – לזכור את אשר תכנן ולהבהיר את עצמו.

ליווי הסטודנט בזמן אמת

בדומה לילד, הזקוק ליד תומכת בזמן ניסיונותיו הראשוניים לקום ולהלך, גם הסטודנט זקוק לאותה יד – כדי לסייע לו בזמן אמת: גם עליו להתגבר על הפחד מפני הצעדים הראשונים; גם הוא זקוק לליווי צמוד של המדריך הפדגוגי ו/או המורה המאמן, כדי שיתמכו בו, יקשיבו לו (Richardson-Koehler, 1988; Loughran, 1997) ויענו לו על שאלותיו בעת התרחשות-האירועים (אוריון ואחרים 1994; Slick, 1998), שכן העשייה ההוראתית אינה פועלת על-פי מרשמים, המוגשים מבחוץ, ולא על-פי פתרונות פדגוגיים חד-משמעיים הנלמדים בקורס. העשייה ההוראתית היא עיסוק פרקטי רפלקטיבי (זילברשטיין, 1995א; 1995ב; Proefriedt, 1994), שבו אין למצבי-ההוראה משמעות אובייקטיבית כשלעצמם, אלא אותן המשמעויות, שהמלווה בפועל נותן להם. רק המלווים, שמודעים למחשבותיהם ולפעולותיהם של הלומדים בזמן התרחשותם, מסוגלים לסייע לסטודנט ולהסביר אירועים אלה במונחים מושכלים של סיבות, מטרות ומניעים (Proefriedt, 1994).

ציפיות סותרות

אי-ודאות ביחס לציפיות מהסטודנט היא תופעה שכיחה במהלך ההתנסות: המדריך הפדגוגי מצפה מן הסטודנט ליישם את הידע, שרכש במוסד המכשיר במסגרת לימודי המבואות, הפדגוגיה, המתודיקה והדידקטיקה הדיסציפלינרית באופן אינטגרטיבי במסגרת עבודתו המעשית בכיתה (זילברשטיין, 1995א; 1995ב; זילברשטיין, 2002).

לעומת זאת, המורה המאמן מצפה מן הסטודנט להתנסות על-פי שגרת-עבודתו, הידועה והמוכרת לו (Richardson-Koehler, 1988); לעתים קרובות – עד כדי חיקוי דרכי-הוראתו (משכית ווינשטיין, 2001), ולעתים – עד כדי השימוש בו כשוליה בביצוע משימות טכניות (טויכר-סער, 2000).

יתר על כן, מדיווחי-סטודנטים עולה, כי מורים מאמנים משנים לעתים קרובות את דרישותיהם או מטילים עליהם תפקידים מחוץ לכיתה, המגבילים את יוזמותיהם (זיו, 1987).

למותר לציין, כי בין ציפיות סותרות אלה: מצד המדריך הפדגוגי, מחד גיסא, והמורה המאמן, מאידך גיסא, העלולות לערער את ביטחונו של הסטודנט – לא תמיד נותר לו מרחב-מחיה, המאפשר לפתח כישורים אוטונומיים (Richardson-Koehler, 1988) ופרופסיונליים הנדרשים להתפתחותו (טויכר-סער, 2000).

אדרבה, התפתחותו מלווה לעתים קרובות במאפיינים סותרים: מחד גיסא, קיימת אצלו התלהבות ורעננות, תחושה של שליחות ורצון לחדש ולהשתמש בידע התאורטי החדש, שרכש, ומאידך גיסא, ההסתגלות למערכת, שהוא עובד בה – מביאה אותו, לא פעם, לוותר על עצמיותו (אוריון ואחרים, 1994).

סיכום

למרבה הצער, מערך-ההדרכה הקונבנציונלי, המנציח את הציפיות הסותרות בין דרישות המדריך הפדגוגי ובין צורכי המורה המאמן – מגבילות את האפשרות להעניק לסטודנט הבהרה בקשר לצורכי הביטחון שלו.

נשאלת אפוא השאלה, מי ילווה את הסטודנט בזמן-אמת בצעדיו הראשונים?

אף כי המורה המאמן עשוי היה להיות המלווה האידאלי לסטודנט בזמן-אמת, שכן הוא נמצא עמו בלב-לבה של ההתנסות בכיתה (Calderhead & Shorrock, 1997) – לא תמיד הוא מסוגל להתמקד בו. אדרבה, זמנו מוקדש לתלמידיו, ומעט מאוד זמן נותר לו – להדרכתו (Richardson-Koehler, 1988) או כמו שמנסחת זאת ד', המורה המאמנת:

> בוודאי שאני גם מתבוננת בסטודנטים... אך כשאני שם [בכיתה] תשומת-הלב הולכת בעיקר לתלמידים.

גם המדריך הפדגוגי, הנפגש עם הסטודנט, אחת לשבועיים (Richardson-Koehler, 1988) לשם בדיקת תכנון שיעור מבוקר וצפייה בשיעור והערכתו – אינו מסוגל לחוות את המצבים הספציפיים, שאליהם נקלע הסטודנט פעמים רבות בזמן-אמת, מעבר לשיעור המבוקר, ולתמוך בו בזמן התרחשותם. נראה אפוא, שבמערך הקיים של ההתנסות – מוגבלת במידה רבה יכולתם של המלווים לממש את צורכי ביטחונו של הסטודנט. במצבי אי-הוודאות הללו – אין פלא, שרבים מהסטודנטים מוצאים, כי האסטרטגיה היעילה ביותר להבטחת הישרדותם היא 'ללכת על בטוח', כלומר להימנע מהפתעות מביכות על-ידי שחזור התנהגויות הוראה מניסיונותיהם רַבֵּי-השנים כתלמידים, ובשכפול התנהגויות אלה בכיתת-האימון, וכל זאת – כדי לרצות את שאיפותיו ודרישותיו של המורה המאמן (זיו, 1988; זילברשטיין, 1995א; 1995ב).

צורכי שייכות

נוסף על צורכי הסטודנט לליווי בזמן-אמת ולוודאות באשר למשימות המוטלות עליו – קיים גם הצורך הבסיסי לגיבוש זהות, להזדהות מקצועית (Danielewicz, 2001), לשייכות חברתית ולשותפות עם הסביבה ההתנסותית: בית-הספר המאמן, המורה המאמן, והתלמידים וקבוצת השווים – עמיתיו (Wiseman et al., 1998).

הצורך בשייכות לבית-הספר המאמן

אף כי הסטודנט משובץ בבית-הספר המאמן על-פי נהלים רשמיים בין המכללה לבית-הספר, הוא אינו נמנה על צוות-ההוראה של בית-הספר: הוא לא במעמד מקצועי של עובד-הוראה מן המניין, ולא של עוזר-הוראה. בעת ההפסקות, בחדר-המורים, הוא אינו חש על-פי רוב שייכות חברתית להווי המקום. לעתים קרובות עולה מדיווחי סטודנטים נימה מסוימת של הסתייגות מהדרך, שבה מקבלים אותם בבתי-הספר, כמו שמבטאת זאת ג׳:

> לא בכל בית-ספר הרגשתי נוח. אפילו הרגשתי שאני מפריעה. בשנה שעברה לא אפשרו לי אפילו לשתות קפה בחדר-המורים.

למרות החשיבות, שמייחסת הספרות להידוק הקשר בין הסטודנט לצוות-ההוראה של בית-הספר ולכוח שהצוות עשוי לתת לו (Trautman, 2000), הרי במקרים רבים אין הסטודנטים מכירים את מרבית צוות ההוראה. הסיבה העיקרית לכך היא, שנוכחותם בבית-הספר היא ארעית ומזדמנת בלבד ולפרקי-זמן קצובים. אין פלא אפוא, שמורה מאמנת מתיכון, המארחת סטודנטים מהאוניברסיטה, מספרת:

> הם באים מתי שבא להם. בדרך כלל נורא קשה להם, כי הם צריכים ללמוד. כשיש להם בחינות או בתקופת חופשות, הם בדרך כלל נעלמים. לפעמים נדמה לי, שהם באים רק למלא חורים של שעות חופשיות במערכת-השעות שלהם (א׳, המורה המאמנת).

הצורך בשייכות לכיתת-האימון

אף כי שלכאורה נראה הסטודנט שייך לכיתת האמון, התנהגותו לא תמיד מעידה על תחושת שייכות, כפי שעולה מדיווחה של א׳, המורה המאמנת, על שתי הסטודנטיות שלה מתקופת התנסויותיהן הראשונה:

> בהתחלה הן יושבות ככה בכיתה וכותבות, ולפעמים יושבות ומדברות ביניהן על הסרט... ואני מלמדת בכיתה. מורה מאמנת, עמיתה שלי, בבית-הספר נוהגת לומר לי לפעמים: ״יש לי שני עציצים נחמדים שהגיעו מהמכללה״.
>
> (א׳, מורה מאמנת)

מה שמקשה עוד יותר על הסטודנט להשתלב בתרבות כיתת האמון היא העובדה, ששייכותו או חברותו להוראה – מותנית ביכולתו לציית לקודים או לנורמות או לכללי-ההתנהלות המקובלים בה (Dunne & Dunne, 1993a; 1993b).

אחת הסטודנטיות (cited by Dunne & Dunne, 1993a; 1993b), שדיווחה על התנסותה בהוראה בכיתת-האימון, מספרת:

> המורה הרגישה, שאני יותר מדי רכה לילדים, וכך מצאתי את עצמי משתנה ומשתדלת להידמות לה ולהרגיש יותר בבית...

תחושת-השייכות לתלמידי-הכיתה – מורכבת אף היא:

מצד אחד, הסטודנט תלוי בהם, זקוק לשיתוף-פעולה מצדם – לשם הצלחתו בהוראה; מצד שני, מפאת השפעות שליליות, שמקורן – בניסיון-העבר וברצון להבטיח את הישרדותו, הוא מפתח לעתים אוריינטציה של פיקוח, סמכותיות ונוקשות כלפי התלמידים (זיו, 1990; Richardson-

Koehler, 1988). כתוצאה מהגישה האינטרסנטית והצורך בשליטה – נמנעת לעתים קרובות מהסטודנט תחושת ההדדיות בינו לבינם.

הצורך בהשתייכות לקבוצת עמיתים

במבנה ההתנסות המקובל – משובץ הסטודנט בכיתת-האימון, כשהוא לבדו או יחד עם סטודנט אחד או שניים נוספים, לכל היותר. אם הוא משובץ עם עמיתים נוספים, עשויים להירקם תנאים נוחים ליצירת תחושת-שייכות לקבוצת-עמיתים – כצוות, המקיים עבודה שיתופית. זו תהיה בעבורו התנסות חווייתית וקוגניטיבית בתהליכים קבוצתיים, שתלמידיו עוברים, כמעט בו-זמנית וכדפוס-עבודה חשוב לעתידו כמורה (Griffin, 1999). קבוצת-העמיתים עשויה לתמוך במישרין או בעקיפין, לבטא אמפתיה, לעזור להבהיר דברים על-ידי דיון משותף – תוך כדי ניסיון לפתור בעיות בצוותא, ובכך לאפשר הפריה הדדית (אוריון ואחרים, 1994). אולם, במציאות, בדרך כלל נדרשים הסטודנטים ללמד בנפרד, כשכול אחד שקוע בעבודתו, וממילא הוא מחמיץ את החוויה של העבודה בצוות.

סיכום

בדרך כלל מתקשה הסטודנט לממש את הצורך הבסיסי לשייכות. הוא אמנם לומד, אך אינו שייך לקבוצת התלמידים בכיתה. אמנם הוא מכשיר עצמו להוראה, אך אינו נמנה עם צוות-ההוראה. אמנם הוא שייך לקבוצת-העמיתים – השווים, אך במקרים רבים הוא עומד יחיד בכיתה מול התלמידים. ׳ישיבתו זו על הגדר׳ עלולה להגביל את יכולתו ליצירת זהות מקצועית קולקטיבית, הנובעת מהאינטראקצייה עם הסביבה המקצועית, שהוא משובץ בה (Danielewicz, 2001).

צורכי הוקרה

אחת המטרות המרכזיות של ההתנסות היא הצורך של הסטודנט לגבש דימוי חיובי לגבי יכולתו להיות מורה (זיו, 1990; Loughran, 1997). לשם כך הוא זקוק להוקרה מצד באי-המפגש, לעידוד, לאמפתיה, לתמיכה פרופסיונלית (Williams & Bowman, 2000), הכרה בייחודיותו (אוריון ואחרים, 1994), הכרה במומחיותו (זיו, 1988) והערכה מעצבת תכופה, העשויה ליצור את התנאים ההולמים להצלחתו.

הצורך בהוקרת ייחודיותו של הסטודנט

מעבר לידע, שרכש הסטודנט להוראה – כמו כל לומד אחר, הוא מביא לתהליך-הלמידה גם מאפיינים, הייחודיים רק לו: קווים אישיותיים בולטים, ניסיון-הדרכה מעברו (צבא, תנועת-נוער), תחומי-עניין מתוך עולמו הפרטי או אף מומחיות מקצועית ספציפית (זילברשטיין, 1995א; 1995ב; Griffin, 1999).

כדי לבטא את ייחודיותו הוא זקוק ל׳במה׳, לסביבת התנסות, שתכיר בחשיבות הביטוי הסגולי שלו (Zahorik, 1989), שתעניק לו חיזוקים להוכיח את עצמו על-פי דרכו – בלי שיבלמו אותו (אוריון ואחרים, 1994). בלמידה התנסותית, שמקור המידע בה הוא, בעצם, הפרט עצמו, תהא החווייה ההתנסותית בעלת-ערך לגביו, אם הוא תופס את עצמו כמקור מוסמך-מומחה. אם הפרט אינו תופס עצמו כבעל-ידע בתחום הנלמד, תהא ההתנסות פחות יעילה (זיו, 1988).

אולם למציאות קיימות מגבלות, שמקורן – בסביבת ההתנסות, ותוצאות 'המשחק' על ה'במה' העומדת לרשותו הן לעתים הופעה אינסטרומנטלית, קונפורמית ושמרנית (זיו, 1987; Calderhead & Shorrock, 1997; Wiseman et al., 1998) נטולת כל ייחוד. מכיוון שבדרך כלל מטרות תכניות הלימודים, תהליכי-ההוראה, לוח-הזמנים והמבחנים – מוכתבים למורה המאמן, גם הסטודנט אינו מעורב בפיתוח-התכנית ובקבלת-ההחלטות, העשויות לבטא את כישוריו וידיעותיו הייחודיים כמורה (זיו, 1987; 1990; Richardson-Koehler, 1988).

הצורך בהוקרת המורה המאמן את הסטודנט

הדימוי העצמי והזהות האישית של הסטודנט – נבנים במקרים רבים מהמשוב של המורה המאמן על תפקודו השוטף בכיתה של הסטודנט, ומאופן הערכתו את הישגיו בשיעור-המבחן (Dunne & Dunne, 1993a; 1993b; Danielewicz, 2001). אף כי לעתים קרובות ההערכה של המורה המאמן היא גבוהה, אין היא משקפת בהכרח את הישגיו האמיתיים של הסטודנט משתי סיבות:

האחת, בגלל עצם מעורבותו של המורה המאמן בעיצוב שיעורים אלה (Veal & Rikard, 1998); **השנייה**, בגלל חששו של המורה המאמן להחזיר את הסטודנט לתפקיד תלמיד ולשבש את ההתנסות שלו בתפקידו העתידי כמורה (Veal & Rikard, 1998; Dunne & Dunne, 1993a; 1993b).

על היעדר האותנטיות בהתייחסותו של המורה המאמן – מְצֵרָה אחת הסטודנטיות (cited by Dunne & Dunne, 1993a; 1993b):

> הוא לא העיר אף הערה אחת קונסטרוקטיבית על דרך הוראתי בשיעור מסוים או ביחס לגישתי עם התלמידים... כנראה, הוא לא רצה להטריד אותי, אבל ברור, שהוא הבין כי אני הייתי שם כדי ללמוד [ממנו].

הצורך בהוקרת המדריך הפדגוגי את הסטודנט

בנוסף לחשיבות, שיש להוקרת המורה המאמן את הסטודנט ביחס לדימוי העצמי והזהות האישית שלו – יש גם חשיבות להוקרת המדריך הפדגוגי את הסטודנט, ואולי – אף מעבר לכך, שכן, בסופו של דבר, המדריך הפדגוגי הוא בעל זכות ההכרעה הסופית ביחס למעמדו של הסטודנט כפרח-הוראה. ברם, כמו ביחס להערכתו של המורה המאמן את הסטודנט – גם ביחס להערכת המדריך הפדגוגי אותו יש לסטודנט בעיה, שנובעת לפי ריצ'רדסון-קולר (Richardson-Koehler, 1988) מאי-יכולתו לבנות אתו יחסים בוני-אימון, וזאת – מכמה סיבות:

ראשית, המדריך הפדגוגי לא תמיד נמצא ב'שדה' בזמן-אמת ואינו מצוי במכלול הסיטואציה הלימודית, הקשורה לאירועי שיעור המבחן (ראו לעיל את הדיון בהערכת הסטודנט את המדריך הפדגוגי).

שנית, לא תמיד הסטודנט מתכנן את המערך הלימודי לפני שיעור-המבחן לבדו, ועובדה זאת מקשה עוד יותר על שיפוט מהימן של המדריך הפדגוגי. אדרבה, במקרים רבים – העובדה, שהמדריך הפדגוגי לוקח חלק פעיל בהכנת המערך הלימודי לפני שיעור-המבחן של הסטודנט, גורמת לא-פעם לתת לסטודנט משוב חיובי יותר.

שלישית, לא פעם קורה, ששיעור-המבחן נערך על-פי הנחית המורה המאמן, ואז הביקורת,

המופנית כלפי הסטודנט מצד המדריך הפדגוגי, עלולה לעורר מחלוקת, כי הסטודנט עבד לפי הנחית המורה המאמן.

חוסר-יכולתו של הסטודנט לקבל את הערכתו של המדריך הפדגוגי כסמכותית (Loughran, 1997) – ממחישה את הקונפליקט בין עמדת הפיקוח של המדריך הפדגוגי ביחס לסטודנט ובין עמדתו כלפיו כמדריך וכתומך (Dunne & Dunne, 1993a; 1993b). לפעמים עלול הקונפליקט לגרום במקרים קיצוניים לכך שהביקורת תקומם אותו, עד כדי כך שהוא עלול לאבד את ביטחונו, ואולי – אפילו לגבש לעצמו דימוי שלילי לגבי עתידו כמורה.

הצורך בהוקרת התלמיד את הסטודנט

יש חשיבות רבה לתגובותיהם של התלמידים ביחס לסטודנט, העלולות להשפיע על הדימוי העצמי שלו: תגובות אלה נובעות במקרים רבים מכך, שהתלמידים אינם מקבלים את הסטודנט כבעל-הסמכות, ומנצלים את הסיטואציה לפריקת-עול (Featherstone, Munby & Russell, 1997), כפי שעולה, למשל, מתחושות האין-אונים של מ' הסטודנטית לנוכח תגובותיהם של תלמידיה:

> השתיקות, שהיו לי בשיעור-המבחן, היו הדבר הכי קשה שחוויתי בהתנסות. הם, פשוט, לא ענו לי, גם לא מישהו מהתלמידים הטובים. ניסיתי לפנות אישית ליוסי, התלמיד המצטיין בכיתה, ומשום-מה הוא צחק. פניתי לרותי, הנחשבת לחכמה שבכיתה, והיא ענתה לי, שהיא לא דיברה. מי בכלל שאל אותה, אם היא דיברה? לא ידעתי מה לעשות. באותו הרגע הרגשתי אפס מוחלט, והייתי מוכנה שהאדמה תפצה את פיה ותבלע אותי...

במקרים של חוסר-שיתוף-פעולה וזלזול – עלולים להיגרם לסטודנט מפח-נפש וייאוש מעתידו המקצועי, עד כדי ספק בדבר התאמתו להוראה. תחושת-תסכול זו מתחזקת לנוכח העובדה, שמערך-השיעור מתוכנן בדרך כלל לפי הנחיות מדריכיו – הן המדריך הפדגוגי, והן המורה המאמן. או-אז ניצב הסטודנט חשוף בפני הסיטואציה ההוראתית – בלי שיהיה לו מהיכן לשאוב חיזוקים לדימויו העצמי.

סיכום

בפרק זה למדנו, שגם אם הסטודנט ממלא אחר כל הנחיות מדריכיו, עדיין לא מובטחת לו ההוקרה, שכה חשובה לגיבוש זהותו המקצועית.

ראשית, משום שהערכת תפקודו של הסטודנט כרוכה בקשיים, אשר מקורם – בהיעדר מסגרת קונספטואלית, המבטיחה כלים תקפים ומהימנים לבחון את טיב הוראתו, והמונעת הטיות בהערכה מצד שאר באי-המפגש (זיו,1988).

שנית, מפני שההערכה, המתבססת בעיקר על הישגיו של הסטודנט בשיעור-המבחן ועל מידת השתלבותו על-פי נורמות ההוראה של המורה המאמן, אינה מדגישה במידה מספקת את קווי-אישיותו הייחודיים של הסטודנט (זיו, 1990 ; Danielewicz, 2001).

הצורך במימוש עצמי

גם אם הצרכים היסודיים של הסטודנט לביטחון, לשייכות ולהוקרה מסופקים באופן חלקי, עדיין אין ערובה לכך שייווצרו לו התנאים להגשמה עצמית ולהתנהגות מושכלת, המודרכת על-

ידי שיקול-דעת שלו עצמו (זילברשטיין, 2002 ; Proefriedt, 1994).

אחד המרכיבים המעכבים ביותר את המימוש העצמי הוא מרכיב הצפייה. הסטודנטים חשים במקרים רבים תסכול, חוסר-יעילות, חוסר-התלהבות – עד כדי ניצול לא יעיל של זמן (אלפרט, Edwards & Wilkins-Canter, 1997 ; 1992), ובמיוחד – כאשר הם צופים במורים הפועלים בכיתה, כפי שראו במשך 12 שנים, כשהם היו תלמידים (זיו, 1990 ; Griffin, 1999).

> המועקה התחילה בתצפיות: צפייה, צפייה ועוד צפייה, עשרות שעות של צפייה, ועוד תצפיות וזה Wow! זה לא נתן כלום. אתה יושב בכיתה כמו עציץ, סתם. זה לא תרם לי כלום, חוץ משני השיעורים הראשונים בהם ראיתי איך המורה מתמודדת עם החומר והתלמידים. אבל אחר כך זה כל הזמן חזר על עצמו: ישבתי בשיעורים, הסתכלתי בשעון לראות, מתי זה כבר ייגמר...
>
> (א' הסטודנטית)

מרכיב נוסף, המעכב את המימוש העצמי, הוא חוסר האוטונומיה בקבלת-החלטות, הקשורות לפיתוחן של תוכנית הלימודים (Loughran, 1997).

אמנם זיו (1990) סבורה, כי תרומת ההתנסות לסטודנט עשויה לסייע בפיתוח תפיסה ראלית יותר של המקצוע, ביצירת עמדות חיוביות יותר כלפי לומדים, בבחינת המוטיבציה שלהם להוראה, ובחיזוק ביטחונם העצמי לעסוק בהוראה, אך היא אינה מצפה כי תרומתה של ההתנסות מותירה מקום לסטודנט לפיתוח היצירתיות והמחשבה המקורית.

יתר על כן, הסטודנטים מפעילים אסטרטגיות שמרניות, אף על-פי שנדמה להם, כי חל שיפור במגוון טכניקות ההוראה, שבהן הם שולטים (זיו, 1988). ואכן המחקרים מאשרים (זיו, 1987), שלא חלים שינויים משמעותיים בפרספקטיבות ההוראה של הסטודנטים בעקבות ההתנסות, ובוודאי על אי-מיצוי הפוטנציאל האישי והיצירתי.

העובדה, שההתנסות מזמנת מעט מאוד מקום לפיתוח יצירתיות ומחשבה מקורית אצל הסטודנט – אינה מקרית. מקורה – באשליה, הנובעת מעצם המבנה הארגוני, שההתנסות על שלושת מרכיביה מתבססת עליו: צפייה, עזרה בהוראה וההוראה עצמה.

אמנם מבחינה פורמלית שלושה מרכיבים אלה אמורים להשלים זה את זה ולקדם את הסטודנט משלב לשלב, החל מהשלב הפסיבי של הצפייה, שהוא צופה בה מן הצד בשיעור המורה המאמן, עֲבוֹר – לשלב אקטיבי יותר של עוזר-הוראה, ועד למימוש יכולותיו האישיות כמורה עצמאי, כביכול, בכיתה. אולם, במציאות – התפתחות תהליכית זו מפסיביות לאקטיביות אינה בהכרח התפתחות, המספקת לו תנאים הולמים להגשמה עצמית. אדרבה, כל אחד משלושת השלבים הוא פָּן מעמיק יותר של מה שמכונה תצפית בעגה המחקרית, החל בתצפית, שהסטודנט מנסה לעמוד על טיב הוראתו של המורה המאמן על-ידי צפייה פסיבית בשיעוריו, עֲבוֹר – לתצפית משתתפת, שהסטודנט מנסה להעמיק בה את התבוננותו בדרכי-ההוראה של המורה המאמן על-ידי השתלבות מעשית בעבודתו היומיומית, וְכַלֵּה – בתצפית, שהסטודנט מנסה בה עוד יותר למצות את השתתפותו בעבודת המורה המאמן על-ידי התנסות במילוי-מקומו בעבודה היומיומית – כחלק מקבוצת השווים של המורה המאמן.

בשום שלב משלושת השלבים אין הסטודנט 'על-פי-רוב' אדון לעצמו: בוודאי לא בתצפית הטהורה, שהוא נדרש ללמוד בה את דרכי-הוראתו של המורה המאמן; לא בתצפית המשתתפת,

שהוא מחויב לעבודתו של המורה המאמן כעוזר-הוראה, ואפילו לא – בהוראתו העצמאית, שמתבצעת תחת עיניהם הביקורתיות של המורה המאמן ושל המדריך הפדגוגי. ייתכן, שמסיבות אלה לא מצאה זיו (1988) הבדלים משמעותיים בין קבוצות, אשר זכו בהדרכה, ובין אלה, אשר לא זכו בה.

זיהוי צורכי התלמיד

התלמיד – כְּיֵשות עצמאית

אחד הממצאים, ואולי הדרמטי ביותר, העולה מן הספרות המקצועית של ההדרכה הפדגוגית, הוא, שקולם של הילדים לא נשמע (Lincoln, cited by Thomas & Montgomery, 1998).

> גם אלה, שעורכים מחקר על הנעה [של תלמידים], שוכחים לפעמים לשאול לדעתם של התלמידים...ומהן שיטות-ההוראה, המעניקות להם משמעות.
>
> (Kohn, 1999)

דרמטי, אך לא מפתיע:

דרמטי, עקב ההתעלמות הכמעט-מוחלטת של ספרות-ההדרכה הפדגוגית – מנקודת-מבטו של התלמיד, וזאת – בניגוד מוחלט להיקף האדיר של התאוריות החינוכיות במאה העשרים על הצורך, שהתלמיד – יהא במרכז.

א', המדריכה הפדגוגית, מנסה להסביר את גודל ההחמצה בעקבות ההתעלמות הזאת:

> . . . הרבה פעמים במחקר חינוכי ובעשייה חינוכית – לא מגיעים לתלמיד, לשטח. זה רוב ההערות שהיו לי על מאמרים שקראתי והביקורת עליהם, זה שלא הגיעו לתלמיד. עשו עבודה נפלאה קודם, אבל היעד העיקרי הוא, בסופו של דבר, התלמיד בכיתה! אנחנו עושים לוליינות מעניינת ולא מראים, לאן זה צריך להגיע.

לא מפתיע, כי כשם שבמערכת-החינוך הפורמלית – קולם של התלמידים לא נשמע דיו, כך גם בהדרכה הפדגוגית, המתבצעת באותה סביבה חינוכית כמו בית-הספר (Sockett, 2001), קיימת כמעט התעלמות מוחלטת מהתלמיד כישות עצמאית (Sockett, 2001). לא זו בלבד, אלא שההדרכה הפדגוגית, לא זו בלבד, שאינה מציבה את התלמיד במרכז, אלא אף מצמצמת עוד יותר את ההתמקדות בו – בראותה אותו לעתים רק כאמצעי גרידא להשגת מטרותיהם של שאר באי-המפגש.

אמצעי להשגת הערכת הסטודנט

אחד השימושים, שחוקרים מתחום ההדרכה הפדגוגית מייעדים לתלמיד, הוא תפקידו ביחס להערכת עבודתו של הסטודנט. הם מציינים, כי התלמידים הם המקור העיקרי, הקשור לאינפורמציה על השגת מטרות, על מוטיבציה ועל קומוניקציה בין המורה לתלמיד, ולכן הם מקור טוב גם להערכת פרחי ההוראה (זיו, 1988; Carney & Hagger, 1997). אמנם שאיפתה של ההדרכה הפדגוגית היא לעזור לסטודנט לצמוח מִשָּׁלָב של עיסוק הממוקד בבעיותיו – לַשָּׁלָב הממוקד בראיית התלמיד וצרכיו, אך, למרבה הצער, איתור צרכיו של התלמיד ומציאת-הדרך לאזן צרכים אלו – נדחקים במסגרת ההדרכה הפדגוגית לקרן-זווית על חשבון ההתמקדות בצרכיו של הסטודנט.

צורכי ביטחון

בדרך כלל שיבוצו של הסטודנט בכיתת-האימון מתרחש בתחילת שנת הלימודים של המוסד המכשיר. לאחר שהסטודנט מוצג בפני התלמידים, הם על-פי-רוב מתרגלים לנוכחותו, והופעתו הופכת לשגרה בחיי-הכיתה. אולם, לא אחת קורה, ששיעורי-המבחן פוגעים בשגרת-הלמידה, מעוררים מצבי אי-ודאות, שעלולים לערער את ביטחונם של התלמידים בשל הפתעות אפשריות, בלתי-צפויות, שמזומנות להם בעת מפגש ההדרכה – כמו מועד הוראת השיעור, נושא השיעור, עולם המושגים.

מועד הוראת השיעור

רבים המקרים, אשר עם כניסת התלמידים לשיעור הם מופתעים לגלות, שהשיעור לא יתנהל על-ידי המורה המאמן, כי אם על-ידי סטודנט. לעתים תופעה זו קשורה לשכחה, או לחוסר-מודעות מצד המורה המאמן – לַצורך ליידע את התלמידים על השינוי בניהול השיעור על-ידי הסטודנט. כך יימנעו מהתלמידים הפתעות מביכות, העלולות ליצור חסמים, כעסים או אף התנגדות לסיטואציה ההוראתית המצפה להם.

נושא השיעור

פעמים רבות נקבע נושא השיעור בין המורה המאמן, ובין הסטודנט והמדריך הפדגוגי – מספר שבועות מראש, כדי שהמדריך הפדגוגי יוכל לתכנן לוח-זמנים במעבר שלו מבית-ספר אחד למשנהו ולצפות בשיעור המבוקר או לבחון את הסטודנט. כמו-כן הנושא נקבע מוקדם ככל האפשר – כדי לאפשר לסטודנט להכין את עצמו לשיעור בצורה נאותה. אך בַּמציאות – התלמידים בכיתת-האימון לא תמיד מתקדמים בקצב המשוער מראש, והנושא, המועבר על-ידי הסטודנט, אינו תמיד מתקשר אינטגרלית לחומר, שנלמד קודם לכן – בין הוא מקדים את המאוחר ובין הוא בבחינת חזרה על חומר שכבר נלמד.

עולם-המושגים

אף על-פי שתוכני-השיעור מתואמים בדרך כלל – הן על-ידי המורה המאמן והן על-ידי המדריך הפדגוגי, הם עלולים לזמן הפתעות או מבוכה לתלמידים. לא אחת מסתמכים הסטודנטים על מושגים, השאובים מעולם התוכן המוכר להם, אך הם "סתומים" לתלמידים.

> היא כל הזמן דיברה איתנו על 'מוֹעֲן' – 'מַעַן' – 'נמען'... כל מיני מילים כאלה. לא הבנתי אף מילה. לא הבנתי, איך זה קשור לשיעור.
>
> (מ', תלמידה)

סיטואציה זו עלולה, מצד אחד, לגרום לנתק מצד התלמידים, אם מחוסר-עניין או משום החשש להפסיק את מהלך-השיעור ולשאול שאלות, שיביכו אותם או את הסטודנט, ומצד שני, סיטואציה זו עלולה לעורר אי-שקט בקרב התלמידים ולעורר הפרעות בהמשך השיעור.

הצורך בסמכות ברורה

כניסתם של הסטודנטים לכיתת-האימון מבשרת לתלמידים על הצטרפותה של סמכות נוספת, שגבולותיה לא תמיד נהירים להם (Loughran, 1997; Featherstone et al., 1997). אף על-פי שבדרך כלל חלוקת-הסמכויות בין המורה המאמן לסטודנט – נדונה באופן כללי בטרם התחלת ההתנסות, עדיין נשארות סיטואציות בלתי-מוגדרות, שלא ניתן לצפות אותן מראש. במקרים,

שהסטודנט נוקט עמדה, הקשורה לענייני-משמעת או לנוהלי-סדר, המנוגדים לנורמות המקובלות בכיתה – עלולה להתעורר בקרב התלמידים תחושת אי-ביטחון, כיוון שאינם יכולים להסתמך על המוכר והידוע להם, או כמו שאחד התלמידים אמר: "מה פתאום היא תגיד לי מה לעשות. מי היא בכלל?" (ראו גם Burn, 1997).

סיכום

למעשה, עבודה קבועה של מספר כוחות הוראה בכיתה – עשויה להעניק לתלמיד תחושת-ביטחון ביחס לשגרת למידתו ולהעצמת הוודאות בסביבתו התומכת. אולם, המבנה הנוכחי של ההדרכה הפדגוגית – לא תמיד מאפשר את ניצול הפוטנציאל הזה. המדריך הפדגוגי, העומד בראש ההיירכייה ההדרכתית, הנו אורח מזדמן, לא-קבוע וחסר-סמכות ברורה ביחס לתלמידי-הכיתה, ותפקודו של הסטודנט לא תמיד עולה בקנה אחד עם 'סדר-היום' של התלמיד. גם המורה המאמן, שלכאורה הוא הסמכות הבלעדית והעליונה בכיתה, נאלץ לוותר, ולו באופן זמני על מידה מסוימת של שליטה בכיתה. דווקא ריבוי-הסמכויות מונע במקרים רבים את הבטחת תחושת הביטחון ביחס לשגרת סדר יומו של התלמיד.

צורכי שייכות

מעבר לערעור תחושת הביטחון של התלמיד – עלולה כניסתם של המדריך הפדגוגי והסטודנט לערער גם את תחושת השייכות שלו ביחס למורה המאמן ולקבוצת השווים שלו.

הצורך בשייכות לסטודנט

ניתן להתבונן בצורכי השייכות של התלמיד לסטודנט משלושה פנים: פן אי קיומו של הסטודנט, פן ההזדהות עמו ופן התחרות עמו.

פן אי-קיומו של הסטודנט

הסטודנטים, היושבים בכיתה בדרך כלל במושבים האחוריים, מאחורי התלמידים – כדי לא להפריע למהלך-השיעור וכדי לא למשוך את תשומת-לב התלמידים אליהם – נתפסים על-ידי חלק מהתלמידים כלא-רלוונטיים, ולעתים – כזרים, ואפילו מנוכרים:

> הם יושבים בצד. כותבים הערות. ככה. כאילו לא שם. אם מישהו מעביר פתק, הם לא יגידו למורה.
>
> (א', התלמידה)

פן ההזדהות

בניגוד לתחושת-הניכור, העלולה לנבוע מנוכחותו של הסטודנט – ניתן לתאר את השתלבותו במרקם החברתי של הכיתה כמעמדו של אח בוגר במשפחה. כמו במשפחה, אשר בה מעמד האח הבוגר עשוי לשמש דמות לחיקוי לאחיו הצעירים – כסמכות, המזדהה עם ההורים ומייצגת את עמדותיהם ואת ערכיהם – כך גם הסטודנט עשוי לשמש דמות תומכת, ואפילו – חבר. מסייעת לכך בגרותו ביחס לתלמידים – מחד גיסא, וגילו הקרוב לגילם לעומת גילו של המורה המאמן – מאידך גיסא, "זה מה שעושה את ההבדל ואת הכיף" (תלמיד, cited by Carney & Hagger, 1997).

הפן התחרותי

בניגוד לתדמיתו כלומד, הקרוב יותר אל התלמידים – עלול הסטודנט להיראות לא פעם אפילו כ׳בוגד׳ ביחס אליהם: כמו במקרה של אח בוגר, הנמצא לעתים קרובות בעמדה, שאינה משייכת אותו עוד לאחיו הצעירים מקבוצת השווים, אלא משייכת אותו אל הסמכות ׳ההורית׳, כך גם במקרה זה: הסטודנט, המצוי בקשר הדוק עם המורה המאמן, עלול להיתפס – כמי שחובר למורה המאמן ׳נגדם׳.

המדריך הפדגוגי – כנטע זר

בעוד שהסטודנט מזַמן לתלמיד אפשרות להזדהות אתו, הרי המדריך הפדגוגי הוא דמות חיצונית, שמבחינת התלמיד אינה שייכת לא אליו ולא לכיתה, רואה ואינו נראה, היושב בחלקה האחורי של הכיתה או בשוליה ("outsider") (Zahorik, 1988; Slick, 1998) הוא מגיע ל׳ביקורים תקופתיים׳, בזמן שיעורי-מבחן, שבהם הוא מעריך את רמת-הוראתו של הסטודנט. לא רק שהתלמיד אינו חש כל שייכות אליו; אדרבה, הוא נתפס בעיניו כנטע זר במרקם האנושי של הכיתה.

ז׳, התלמידה, ביטאה את הסתייגותה מנוכחות המדריך הפדגוגי, כלהלן:

> הרגשתי, שמישהו נמצא במבחן, אבל זה לא היה קשור אליי. זה לא עניין אותי. כשהבוחנת [הכוונה למדריכה הפדגוגית] הגיעה פעם או פעמיים בשנה לכיתה, לא היה לי שום קשר אתה. השיעור, בעצם, בשבילה ולא בשבילנו. היא שם בשביל שהיא תוכל לבחון.

סיכום

אמנם, הסטודנט עשוי לשמש מקור להזדהות עם התלמיד ולתמיכה בו, אך לעתים הסטודנט אינו בָּשֵׁל למלא חלל זה. המדריך הפדגוגי מתפקד בכיתת-האימון במעמד של רואה ואינו נראה, והמורה המאמן, שכל-כולו היה נתון עד כה לתלמידיו, צריך לחלוק את תשומת-לבו גם עם אורחיו. לא רק שמסגרת ההדרכה הפדגוגית אינה מסייעת לתלמיד להתקשר עם באי-המפגש, אלא אפילו עלולה לערער במידה מסוימת את שייכותו הטבעית לבני-כיתתו ולמורה שלו.

צורכי הוקרה

את צורכי ההוקרה של התלמיד במסגרת ההדרכה הפדגוגית – ניתן לגזור מתוך שתי סיטואציות לימודיות מנוגדות, שהוא מצוי בהן: האחת, כְּנִצְפֶּה בשיעור-מבחן של הסטודנט; השנייה, כמונחה על-ידי הסטודנט, המסייע למורה המאמן בחיי היום-יום.

התלמיד – כנצפה

תפקיד הַנִּצְפֶּה בא לידי ביטוי בשתי סביבות לימודיות שונות:

בראשונה, הוא משמש בתפקיד נצפה – במסגרת הצפייה של הסטודנט במהלך-השיעור, שמעביר המורה המאמן.

בשנייה, הוא משמש בתפקיד של נצפה – במסגרת הערכת שיעור המבחן של הסטודנט על-ידי המדריך הפדגוגי.

בעוד שבמקרה הראשון מתאפשר לתלמיד לשמור על ייחודיותו במסגרת הוראתו של המורה

המאמן, הרי במקרה השני מצטמצם תפקידו לשמש כעין תפאורה, סטטיסט ב׳הצגתו׳ של הסטודנט המלמד.

> לפני הבחינה של הסטודנט – המורה שלנו ביקשה, שנתנהג יפה גם אם השיעור יהיה משעמם או קצת לא מובן. היא הבטיחה, שאחרי השיעור היא תענה לנו על שאלות, אם משהו לא יהיה לנו ברור. העיקר שנהיה בשקט.
>
> (א׳, התלמידה)

התלמיד – כמונחה

תפקיד המונחה בא לידי ביטוי בסביבה הלימודית, אשר בה הסטודנט מסייע לו אישית בגישה טיוטוריאלית:

> אהבתי, שהסטודנטית ניגשה אליי, ולא הייתי צריכה לחכות למורה. אני לא זוכרת בדיוק מה היא עזרה לי, אבל אני זוכרת, שהייתה לי תחושה טובה.
>
> (ל׳, תלמידה מבית-ספר יסודי)

בסיטואציה, שהתלמיד מונחה בה על-ידי הסטודנט כחלק מצוות-ההוראה, התלמיד אינו מצוי עוד כפרט אחד בתוך קבוצה, ועשוי לזכות ליתר הערכה, תשומת-לב לצרכיו האישיים ולהוקרה על הצלחותיו:

> לסטודנט יש יותר זמן בשבילנו מאשר למורה [לבד]. אני מבקש יותר עזרה. עם שלושה מורים [מורה מאמנת ושני סטודנטים] בכיתה, מרוויחים יותר. ניתן לתת תשומת-לב לתלמיד הבודד. לא מאבדים תלמידים.
>
> (תלמידים, כפי שמצוטטים בתוך Carney & Hagger,1997).

ככל שתשומת-הלב המוקדשת לתלמידים רבה יותר, יש סיכוי גדול יותר להעמיד במרכז-הסביבה הלימודית את הצורך שלהם בטיפוח ייחודיותם, בהערכת אישיותם ובהפגנת הישגיהם הלימודיים (Carney & Hagger, 1997) ולממש את הפוטנציאל שלהם כקהילה של לומדים (community of learners) (Kohn, 1999).

סיכום

בעת מפגש ההדרכה נמצא התלמיד ב׳מדרג סיכויי הוקרה׳, המורכב משלוש סביבות לימודיות:

א) הנחותה שבהן, בעת שיעור המבחן, אשר בה הוא אינו אלא פרט אנונימי בתוך קבוצה, המשמש, בין היתר, אמצעי בידי המדריך הפדגוגי ללמוד, עד כמה יעיל הוא הסטודנט בהעברת שיעורי-המבחן לכיתה.

ב) בדרגת-הביניים, בעת שיעורי הצפייה של הסטודנט הוא מצוי בסביבת לימודיו הטבעית, אשר אמנם מאפשרת לו לבטא את ייחודיותו, אך אין היא מעלה ואינה מורידה מסיכויי-ההוקרה, אשר הוא זוכה להם גם בהיעדר נוכחותו של הסטודנט.

ג) הדרגה הגבוהה ביותר ב׳מדרג סיכויי ההוקרה׳ – באה לידי ביטוי בעת ההנחיה הפרטנית מצד הסטודנט, אשר בה הוא עשוי להעצים את ייחודיותו בעזרת התמיכה הרגשית והמקצועית, אשר הוא זוכה בה מן הסטודנט, ואינו זוכה לה לעתים בחיי-היום-יום שלו – בגלל מחויבותו של המורה היחיד לכל תלמידיו הרבים.

הצורך במימוש עצמי

אוטופיה

מדי שנה בשנה משובצים בבתי הספר בישראל כ-25,000 סטודנטים להוראה [כ-24,000 במכללות, וכ-1,000 באוניברסיטאות (עבאס, 2002)] בעלי מגוון רחב של כישורים, המהווים תוך כדי התנסותם בכיתה – פוטנציאל רחב-ממדים של כוח-עזר בהוראה למען מימוש צורכיהם הייחודיים של התלמידים. אולם, למרבה הצער, אין מחקרים בעלי היקף לאומי בספרות-החינוך בישראל, הבוחנים את מימוש יכולתם של התלמידים – בהיחשפם למפגש לימודי, אשר מצוי בו כוח-עזר נוסף בכיתה.

ייתכן, שהגורם לכך נובע בעיקרו מהעובדה, שבמקום שאין למורה המאמן, למדריך הפדגוגי ולסטודנט – סביבה לימודית, המאפשרת למצות את הפוטנציאל האישי שלהם, אין גם לצפות למימוש הפוטנציאל האישי של התלמיד; ואולי טמון הדבר בגישתם של המורים, אשר לפי כספי (1994, עמ' 68): "תופסים את רעיון המימוש העצמי כאוטופיה, שאין לה כל קשר עם בית-הספר, או, לפחות, כפראזה חסרת-מובן".

סיכום הדיון בצורכי באי-המפגש

בדיקת צורכיהם של באי-המפגש העלתה את מגוון הקשיים הכרוכים בהיענות להם.

ניתן להניח, כי חלק מהקשיים נובע מהמהמורות, שבסיסן נעוץ במבנה הארגוני של ההדרכה המסורתית, וחלקם נובע מחוסר-מודעות מספקת של מעצבי תכנית העבודה המעשית, למדרג הצרכים של **כל באי-המפגש**.

במקרים רבים – המבנה הארגוני, הקיים במרבית מוסדות-ההכשרה, אינו נותן מענה למימוש צורכי הביטחון בגלל "הפלישה למרחב הטריטוריאלי של שטח הזולת" ובגלל אי-הוודאות באשר לציפיות המשתתפים הן מעצמם והן מזולתם. מערכת-יחסים בעייתית זאת מעוררת קונפליקטים וניגודי-אינטרסים, המקשים על סיפוק תחושת השייכות של באי-המפגש זה לזה. הניגודים הם לא רק בגלל הפרובלמטיקה סביב הגדרת המרחב הטריטוריאלי, אלא גם בגלל הפער בין תרבות המוסד המכשיר ובין תרבות בית-הספר. בהיעדר מבנה ארגוני, המאפשר לנוכחים במפגש-ההדרכה לחוש, כי הם מהווים חלק בלתי-נפרד ממנו, מקובלים ורצויים בו – אין פלא, שיש רמזים מועטים בלבד להיווצרות תנאים הולמים, המאפשרים להוקיר את חשיבותו ואת ייחודיותו של כל פרט בין באי-המפגש. אם ביחס לסיפוק צורכי ההוקרה של באי-המפגש נמצאו רק רמזים מועטים בלבד, הרי על פסגת השאיפה למימוש עצמי לא נמצא כל רמז, לא בכתובים, לא בראיונות ולא בשדה-עבודתנו.

המלצות או ציוני-דרך לקראת עיצוב מבנה ארגוני חדש בהדרכה הפדגוגית

לרווחת כל באי-מפגש-ההדרכה הפדגוגית – דרוש מבנה ארגוני חדש, שיעניק להם יתר-ביטחון, שייכות והוקרה לקראת מימוש עצמי של כל אחד מהם ושל כולם יחד. כדי לממש את צורכיהם של באי-המפגש אנו ממליצים לעצב את המבנה הארגוני של ההדרכה הפדגוגית על גישה מערכתית. על-פי גישה זו יש לראות את באי-מפגש-ההדרכה הפדגוגית: הסטודנט, המורה

המאמן, המדריך הפדגוגי והתלמיד – שותפים בצוות למידה-הוראה ויוצרים ידע במסגרת צוות זה. כל זאת – תחת הובלתו של המדריך הפדגוגי כסוכן-שינוי.

להלן תוסבר חשיבותם של שלושת ציוני-הדרך הללו: **למידה-הוראה בצוות, יצירת-ידע בתהליך למידה-הוראה, והמדריך הפדגוגי כסוכן-שינוי** – כבסיס לעיצוב המבנה הארגוני החדש בהדרכה הפדגוגית.

למידה-הוראה בצוות

המושג למידה-הוראה בצוות מתייחס לפעילות משותפת של שניים או יותר (מורים, סטודנטים, תלמידים) בתהליכי-תכנון, ביצוע והערכה בבית-הספר. ספרות מחקר החינוך מרבה לציין את החשיבות שביצירת סביבת עבודה, המעודדת הן את המלמד והן את הלומד לעבוד בצוותים. כל זאת – על סמך שתי הנחות יסוד:

האחת מבוססת על העובדה, שהמידע גדל והולך מעבר ליכולתו של אדם אחד לעבד אותו לכלל תוצר מורכב, ויש צורך לחלוק אותו בין מספר אנשים (פסיג, 1996).

השנייה מבוססת על העובדה, שאנחנו מצויים בעידן הפוסט-מודרני, שבו הידע הוא פלורליסטי, וככל שהידע בנוי מראייה רב-פנית יותר, יש לו סיכוי, שהוא יהיה עשיר יותר ותקשורתי יותר (לביא, 2000).

על סמך שתי הנחות-היסוד הללו, אפשר להניח הנחה נוספת:

הגשמת מלוא-אישיותו הייחודית של הפרט – מותנה ביחסי-האֵמון ושיתוף-הפעולה שלו עם הזולת (מסלאו ורוג׳רס, כפי שמצוטטים בתוך לביא, 2000). בשיתוף-הפעולה בין הפרט לזולת – ניתן לזהות הן משמעות מקצועית והן משמעות פסיכולוגית.

משמעות מקצועית

הספרות המקצועית מדגישה (בר-קול, 1997), כי פיתוחה וגיבושה של קבוצת עמיתים מהווה תנאי להתפתחות מקצועית תקינה. ההנחה היא, כי הגדרת תפקידו של המורה צריכה להתרחב ולאפשר לו להיות שותף פעיל ויוזם בתכנון-הלימודים הבית-ספרי – כבסיס לביצוע (זילברשטיין, 1995א; 1995ב).

עבודת תכנון ופיתוח של יחידות לימוד עשויה להניב תפוקות יעילות יותר, רב-כיווניות יותר ועשירות יותר במסגרת עבודת צוות – מאשר בעבודתו של המורה כפרט (שרן ושחר, 1990; איזנהמר, 1999).

הכרעות, המתקבלות בצוות לאחר דיון וחשיבה משותפת, מצביעות על אימוץ חשיבה רב-ממדית, המתחשבת בתרומה הייחודית של המשתתפים השונים. כאשר אין הכרעה ברורה מראש, שיתוף-הפעולה בתוך הצוות – מאפשר שקילה של פעולות חלופיות. תהליך ההערכה של המעשה מול המטרות המוצהרות – תורם לפיתוח הביקורתיות. כך מתקיימת פעילות של תכנון הערכה ובחירה מודעת, שיש בה נקיטת עמדה אישית ואחראית (היימן, 2001).

עבודת-המורים בצוות – מעודדת תרבות ארגונית, המזמינה את המורים **לחווייתי-הלמידה** בפני עצמה, כעין השתלמות חדשה, המכוונת לקידום-מיומנויות ההוראה שלהם (שרן ושחר, 1990; לוין, 1995).

משמעות רגשית

חווית-הלמידה, החושפת את חברי-הצוות לבטא את רעיונותיהם בסביבה חופשית וסובלנית, הנעדרת פורמליות, מצד אחד, ומדגישה את הכבוד ההדדי, מצד שני – מביאה לידי ביטוי את ההבדלים הבין-אישיים, מעודדת תהליכי-למידה וחקירה מתוך סקרנות, ללא צורך בהתגוננות (איזנהמר, 1999).

היא מעוררת מוטיבציה לעבוד ביחד, מגבירה את ההנאה ושביעות-הרצון מהעבודה המשותפת וטומנת בחובה את הסיכוי ליצירת יחסים של תמיכה הדדית בין חברי-הצוות (שרן ושחר, 1990).

משמעות השותפות בהדרכה הפדגוגית

העבודה בצוות בהדרכה הפדגוגית היא בבחינת חלק מתכנית-ההתנסות במצבי-הוראה – כמו הוראת חומר חדש, טיפול בבעיות-משמעת בכיתה, חיזוק הלכידות החברתית ופתרון-בעיות, הקשורות בניהול-הכיתה – כמו בהתנסויות במצבי-הוראה, שניתן להפנים אך ורק תוך כדי ביצועם (Ponte, 2002; השוו גם מרבך, 2001), כך גם שיתוף-הפעולה בצוות ההדרכה הפדגוגית הוא תנאי בסיסי להפנמת תפקודו העתידי של הסטודנט כמורה לעתיד בצוות (זילברשטיין ובן פרץ, 2002). טבעי, שמורים וסטודנטים, המאמצים דפוסי-עבודה בצוות – עשויים לעודד דפוסים אלה בעבודת-התלמידים בכיתה.

יחד עם זאת, לא תמיד חיוני, שכל באי-המפגש יפעלו יחד בו-זמנית (השוו שרן ושחר, 1990). אדרבה, במקרים מסוימים יעיל יותר לפעול בצוותי-משנה, אשר מביאים לידי ביטוי בצורה יעילה יותר את תרומתו הייחודית של כל אחד מהשותפים – מאשר בהרכב כללי של באי-המפגש. כך ניתן, למשל, לראות הרכבים של צוות מורה מאמן וסטודנטים – לצד צוות של תלמידים עם מדריך פדגוגי.

יצירת ידע בתהליך למידה-הוראה

בתהליך למידה-הוראה נופלות המחיצות באחת בין כל באי-המפגש מבחינת תרומתו הייחודית של כל אחד מהם ליצירת-הידע. בעוד שבעבר הלא-רחוק היה מקובל, כי יש מי שמופקד על הידע והעברתו, ויש מי שתפקידו רק לקבל אותו. בעידן הנוכחי, הידע אינו מוגבל ל"גבולות בית-הספר", הוא ארעי ומתהווה ללא-הרף, הוא נמצא בכל מקום: "בכל סופרמרקט, בכל קליפ ובכל ביטוי רטורי של תעשיית-הפרסום, הרי גופי-הידע ודימויי-הידע שהתלמיד מפיק – מצויים במרחב שבין מדונה ומרדונה הבורסה והקזינו" (גור-זאב, 1997, עמ' 9). רק טבעי, שבעידן הנוכחי התפתחה הגישה **הקונסטרוקטיביסטית**, אשר לפיה כל לומד חייב לארגן ו"לבנות" את הידע שלו על העולם בכוחות עצמו – על יסוד נטיות וכישורים, הטבועים בו מלידה, ובעזרת מבנים קוגניטיביים פנימיים. בסופו של דבר, על הלומד עצמו לבחור לסנן לעבד, לפרש, ולארגן את הידע שלו. האקסלי (כפי שמצוטט בתוך לביא, 2000, עמ' 81), טוען, כי ניסיון [התנסות] "איננו מה שקורה לך, אלא מה שאתה עושה עם מה שקורה לך... הדבר הבסיסי ביותר, שאותו אנו עושים עם מה שקורה לנו, הוא שאנו מארגנים אותו".

ידע אינטראקטיבי-דיאלוגי

כדי להגיע לגיבוש מזוכך יותר של הידע ומשוחרר מגורמים זרים ככל האפשר, הן אצל הלומד והן אצל המלמד – דרוש 'דיאלוג אמיתי' (בובר, כפי שמצוטט בתוך ברגמן, 1974, עמ' 248), המבוסס על דו-צדדיות 'ממשית' ביניהם. הבסיס לדו-צדדיות ממשית זו הוא שוויון, אשר בו כל צד, הן המלמד והן הלומד – נתפסים איש בעיני רעהו, בכל ישותם ובמלוא האינדיבידואליות שלהם, כשכל אחד חופשי לשוחח עם רעהו באופן ספונטני. הלומד, לא ירא מפני המלמד ומשוחרר מן הדאגה מה הוא חושב עליו או איך הוא מתרשם ממנו – מחד גיסא, והמלמד, נמנע מ'ראייה רדוקטיבית' של הלומד הניזונה ממה שבובר מכנה 'נוסחאות גנטיות' – מאידך גיסא. מרגע שכל צד מקבל את רעהו באופן סימטרי כישות אינדיבידואלית, העומדת ברשות עצמה, אין המפגש ביניהם מתמקד עוד בנוטלים חלק בו, אלא בין שניהם, בממד, הנתפס אך ורק על-ידיהם, ב'גשר' המתהווה תוך כדי המפגש ביניהם (קורצוויל, 1978, עמ' 18-22).

אף כי אנשי-חינוך נוהגים לתאר במקרים רבים את התקשורת ביניהם לבין תלמידיהם – כדיאלוג, הרי לא תמיד מה שהם מתארים אותו כדיאלוג – אכן דיאלוג אמיתי הוא. ולא פלא הוא הדבר, שכן במקרים רבים עצם השימוש במושג דיאלוג בתחום החינוכי – לא כיוון בעבר ואינו מכוון עד היום לשיתופיות מלאה ושוויונית בין בני-השיח, לא בתאוריה ולא במציאות.

הדיאלוג ה'אפלטוני' היה מבוסס בעיקרו על מי שמעלה שאלות (הלומד) ומי שיודע לענות עליהן (המלמד). במודל הקלסי של קורצ'ק – קורצ'ק הוא שהחליט בכל דבר קטן כגדול, שלא פסל הטלת-עונשים, במקרה הצורך, כולל עונשים גופניים. מאפיין של המבוגר "הכל יודע" – משותף גם למודל ההומניסטי הקלסי של פסטלוצי, כששניהם נוטים לייחס להחלטותיהם ביחס לתלמידיהם תוקף אוניברסלי, המתאים לכל סיטואציה חינוכית (קורצוויל, 1978, עמ' 45-51).

המודל של פריירה, אבי 'הפדגוגיה הדיאלוגית', המאחד את החינוך והפוליטיקה למקשה אחת (כהן, 1983, עמ' 183) – בנוי מלכתחילה על מי שנמצא במצוקה (האזרח או הלומד המדוכא) ומי שיודע איך לחלץ אותו ממנה (המנהיג או המורה, שלא ברור בפועל מי הוא, כיצד יפעל ומהם הבחנים לבחירתו) (כהן, 1983, עמ' 202-203).

גם פאול גודמן, אשר חרת על דגלו את הסיסמה, ש"ההוראה והלמידה הם התייחסות אישית הבנויה על דו-שיח" (כהן, 1983, עמ' 133), ואשר "נרתע מכל מיסוד בחינוך, ומציין, כי על החברה לאפשר לתלמידים ללמוד כל דבר שברצונם לגלות ולמנוע בעד כל דבר, החוצץ בין התלמיד כאדם – ובין הידיעה שהוא מחפש" (כהן, 1983, עמ' 107), גם הוא לא מאמין בדיאלוג אולטימטיבי בין מורה ללומד. אדרבה, הוא מתנגד להענקת מעמד שווה לרוקנרול (כמייצג את העדפת הלומד הצעיר בן הזמן) ולבטהובן (כמייצג את העדפת המחנך, המופקד על שימור הזיקה לנכסי-צאן-ברזל של התרבות הלאומית והאוניברסלית)! "לי ברור" – הוא אומר – "כי התת-תרבות הרעשנית של היום אינה מבוגרת, שזהו לשבחה, אבל גם לעולם לא תוכל להתבגר" (כהן, 1983, עמ' 103). ולמעלה מזה.

סיגד (כפי שמצוטטת בתוך זמרן, 2003, עמ' 69) מטילה בכלל ספק באפשרות קיומו של דיאלוג אמיתי בין מורה לתלמיד. לדעתה, "המורה והתלמיד אינם שווים, כאשר המורה יודע את חומר-הלימוד, והתלמיד אינו יודע". היא ממשיכה, כי "לשוחח ב'גובה-העיניים' צריך להיות במשמעות של כבוד הדדי ולא במשמעות של ידיעה שווה". היא מוסיפה, כי "בחיים הדמוקרטיים שלנו, דווקא מפני שהכול הולך והכול אפשרי, צריך החינוך להציג קריטריונים על מנת לבלום את

המלל, הקשור לידע ולתרבות, ולמנוע סיטואציה חינוכית, שבה אין לומדים דבר, אבל העיקר שכולם מתבטאים... עלינו להקפיד, שמא מרוב רצון לשמוע את התלמידים – יהפוך הדיאלוג לחרב-פיפיות, ובמקום לחנך ל'אדם חושב וביקורתי' הוא יהפוך את התלמידים ל'אדם חושב שהוא חושב', ובוודאי לא לאדם ביקורתי". "הסכנה," לפי שיטתה, "היא בהפיכת הדיאלוג לפטפוט". אפילו המודל 'אני – אתה' של בובר, המותנה בסימטרייה שוויונית מוחלטת בין אדם לאדם, מסויג בכל מה שקשור לתחום החינוכי, ומסומל לא על-ידי קו ישר אופקי בין מורה לתלמיד, אלא על-ידי קו משופע, מהמחנך לחניך (קורצוויל, 1978, עמ' 53).

המדריך הוא הקובע את הנורמה, שלפיה הוא מודד את הישגיהם של תלמידיו (קורצוויל, 1978, עמ' 102).

ואם לא די בכל אלה, כל סיטואציה חינוכית קונבנציונלית מושתתת ביסודה על הכוונת שאיפתם של התלמידים להגשים את הנורמות המוצגות להם על-ידי מוריהם, ובמיוחד – בחינוך, הנוטה להדגיש את ההוראה כגורם מקדם מבחינה כלכלית חברתית על חשבון ה'חינוך' (קורצוויל, 1978, עמ' 109).

הנחת-היסוד, שהפלורליזם בעידן הפוסט-מודרני מעודד שוויון-הזדמנויות באיתור-המידע, השימוש בו והפקתו הן על-ידי המורה והן על-ידי הלומד – מעוררת אולַי תקווה לעיצוב דיאלוג אמיתי בין מלמד ללומד, שכן שוויון-ההזדמנויות ב'דרך אל הידע' לא רק שהוא אופציונלי, אלא אף מחייב את המלמד **בעל-כורחו** להקשיב גם ללומד באותה מידה, שהלומד מקשיב לו. תהליך ההקשבה ההדדית, המבוסס בעיקרו על האזנה – הפנמה – תגובה (מרבך, 2001), הוא, למעשה, דיאלוג (השוו ברגמן, 1974, עמ' 170), כשכל צד, המאזין – המפנים – והמגיב, תורם את חלקו לקראת הפקת-הידע מהנקודה, שבה הוא נמצא. במקום שיש הקשבה הדדית, יש חיפושי-דרך ואין פתרון אחד, מתפתחת ראייה ביקורתית. וכך, הלומד והמלמד, כל אחד, על גבי הידע הקודם שלו והחשיפה לדברי זולתו – מגבש מחדש את הסתכלותו, את תבונתו.

הסכמתם של בני-השיח לפתרון – יוצרת ידע משותף, שבו תפקידי המלמדים והלומדים משתנים ביחס להתקדמות הדיאלוג, ולפיכך לפעמים שניהם מצויים בחזקת מלמדים, ולפעמים – בחזקת לומדים.

על בסיס הסכמה הדדית זו בנוי גם הדיאלוג המשקף את הגישה בסביבת ההדרכה הפדגוגית.

הדיאלוג בסביבת ההדרכה הפדגוגית

> אינך יכול להכשיר אדם לקיים דיאלוג, ליצור ידע חדש... אם דרך ההכשרה עצמה אינה דיאלוגית...
>
> (זמרן, 2003, עמ' 58-59 ; ראו גם גובר, 2003).

כיוון ש"בישראל, רק מיעוט מהמורים מחנך בדרך הדיאלוגית" (תדמור, 1997) – יש חשיבות רבה לשיטה, אשר בה ניתן להעצים את 'הדרך הדיאלוגית' בסביבת ההדרכה הפדגוגית, וזאת – כחלק מהתמורות המבוקשות בתרבות בית-הספר – בפרט, ובחברה – בכלל.

הדיאלוג בסביבת ההדרכה הפדגוגית הנו קשר, המאחד את כל המשתתפים. הוא נסמך בעיקר על אופן ההידברות בין באי-המפגש, וזאת – על רקע תכנון קפדני של תוכני-הלמידה. הידברות, אשר בה יש לתלמידים, לסטודנטים, למורה המאמן ולמדריך הפדגוגי הזכות השווה לשאול, לחקור, לבקר, ללמוד, ולהבין את מרחב-המושגים, הלשון והערכים של זולתם.

כך מתחילה אצל כל אחד מהם הדרך להשגת "הידיעה מחדש" (תדמור, 1997), המתגלמת לא רק בהרחבתה ובהעמקתה של הידיעה, אלא גם בידיעה מה יודעים ומה אין יודעים. בדיאלוג שביניהם הם מודעים לכך שכל אחד לומד ומלמד לחֲלופין. הכול – על-פי המידע והידע הקודם, שמבקש היחיד ללכד, לבסס או להרחיב. הסיטואציה בהדרכה הפדגוגית, אשר בה כל אחד מבאי-המפגש שולט בידע שונה וייחודי משלו ותלוי בשאר המשתתפים בגיבוש-הידע – משמשת מִטְבָּעָה חממה להתפתחות דיאלוג אמיתי, אשר בה כל באי-המפגש נמצאים במצב שהם לומדים ומלמדים בו-זמנית.

סוגי הידע המתהווה בהדרכה הפדגוגית

אפשר להבחין בין שני סוגי ידע, המתהווים בהדרכה פדגוגית בכיתת-האימון: הידע **הדיסציפלינרי**, המבוסס על תחום-הדעת והמתמקד ב"מה", והידע **המתודולוגי**, המבוסס על תהליכי למידה-הוראה (פדגוגיה) והמתמקד ב"איך".

כל אחד מבאי-המפגש תורם ונתרם בו-זמנית למאגר הידע המתהווה על שני סוגיו:

מצד אחד, הוא תורם מאישיותו הייחודית, ומצד שני הוא נתרם על-ידי התרומה הייחודית של זולתו: הסטודנטים – על רקע הידע הדיסציפלינרי הראשוני בשילוב חוויותיהם בתוך עולם הצעירים וההתנסות הפדגוגית שלהם כלומדים; המורה המאמן – על רקע ניסיונו המעשי בתחום הדעת הנלמד והמומחיות הפדגוגית הקודמת שלו עם הכיתה; התלמידים – על רקע החשיפה הבלתי מוגבלת שלהם למדיה השונים והנגישות אל מקורות-המידע המוצעים (פוסטמן, 1990) לצד הכישורים הפדגוגיים האינטואיטיביים בעלי-השאיפה הטבעית לחקר וללמידה (ברונר, 1961); המדריך – על רקע הידע האקדמי-הדיסציפלינרי הקודם שלו וניסיונו בהוראה ויכולתו לעצב סביבה לימודית לכל באי-המפגש.

המדריך הפדגוגי – כסוכן-שינוי

המדריך הפדגוגי מקבל מנדט

המדריך הפדגוגי בישראל ממונה מטעם המוסד להכשרת-מורים על הכשרה מעשית של קבוצת-סטודנטים (פרחי-הוראה) – בכפוף לנהלים של האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד-החינוך: הוראות האגף מתייחסות להיקף שעות-ההתנסות, שעל הסטודנט לבצע בכל שנת-לימוד, להיקף-שעות, המבוקרות על-ידי המדריך הפדגוגי ולמספר שיעורי-המבחן. במקביל להנחיות הארגוניות המובנות – מעניק האגף להכשרת-עובדי-הוראה במשרד-החינוך למדריך הפדגוגי – חופש-פעולה מלא למילוי משימותיו החל בהיערכות הארגונית – ועד ביצוע המפגש והערכתו.

הצורך במילוי הוואקום

ההנחה הבסיסית המסורתית היא, שאת **היסודות התאורטיים** להוראה – לומד הסטודנט במוסד המכשיר, ואת **הידע המעשי** ירכוש בעזרת ניסיונו של המורה המאמן. ברם, יש הבדל מהותי בין הידע, שנלמד בדרך עיונית, לבין הידע, שנלמד תוך כדי יישומו: בעוד שאת הידע התאורטי ניתן ללמוד הרחק מהסביבה הלימודית הטבעית של ההוראה, הרי את הידע המעשי ניתן ללמוד תוך כדי אימון והתנסות אישית רק בזמן-אמת בסביבה הטבעית. רק האחרון הופך לידע פעיל ובעל-כוח (שרמר, 1994), והוא גם הגילוי האמיתי של הידע התאורטי (מרבך, 2001).

הציפיות מן המורה המאמן, שהיה אמור לאמן את הסטודנטים בזמן-אמת, תוך כדי הוראת תלמידיו – לא תמיד מתגשמות (ראו לעיל הפרק על המורה המאמן). חוסר-הפנאי שלו להדרכה או/ו כישורי-ההנחיה שלו אינם דומים לאלה הדרושים לו ללמד את תלמידיו. התוצאה היא, שבמקרים רבים נוצר וקום בגישה המסורתית, שאין לסטודנטים מורה המלמד (ולא רק בוחן) אותם את העבודה המעשית.

השיטה, שלפיה המדריך רק מסייע לסטודנט להכין את השיעור המבחן ודן אתו עליו לאחר סיומו (רפלקסיה) – לוקה בחסר, שכן המדריך הפדגוגי, שאינו מלווה באופן רצוף את הסטודנטים בהתנסותם, אינו בקי במכלול הגורמים, הפועלים בתוך אותה סביבה לימודית ספציפית, אשר הסטודנטים מתנסים בה (רמת-התלמידים, קשיי-הלמידה שלהם, השונות שלהם) ואינו יכול לתת מענה הוליסטי לסטודנטים המתחילים, שלא תמיד בשלים לזהות את הבעיות העומדות בפניהם לקראת תכנון השיעור המוטל עליהם. יתר על כן, גם תוך כדי העבודה המעשית (שלא בשיעור-המבחן) – מתעוררות בעיות בלתי-צפויות, שהמורה המאמן, השקוע בעיקר בעבודתו עם התלמידים, לא יכול לתת להן מענה בעת התהוותן.

ההכרח בהימצאותו המתמדת של המדריך הפדגוגי בעבודה המעשית

שילובו של המדריך הפדגוגי במילוי הוואקום הזה, מחייב הימצאות מלאה בעבודה המעשית כתנאי מוקדם להגשמת מטרותיה, וזאת בעיקר מארבעה טעמים:

האחד, הרעיוני, לפיו המדריך הפדגוגי הוא היחיד, שמופקד על השילוב בין שני סוגי הידע, זה הנלמד במכללה וזה הנלמד בעת ההתנסות, והוא גם היחיד, שמסוגל להסביר את תהליך העשייה באמצעות התאוריה. מאחר והידע בהתנסות מופק תוך כדי התהוותו בכור ההיתוך בכיתה, הימצאותו בתהליך היווצרותו חיונית להשלמת עיצוב השילוב בין שני סוגי הידע למען הסבר קונטקסטואלי, הנובע מהדינמיקה המשתנה בכיתה. לחלופין, אי הימצאותו ברגע האמת מונעת ממנו לראות את הסיטואציה הלימודית בכל היקפה, ובמילא כל רפלקסיה, שתיערך לאחר מכן בין הסטודנטים ש'היו שם' לבין המדריך הפדגוגי ש'לא היה שם' לאורך כל התהליך, יוצאת חסרה, ואולי לא מקצועית במידה מספקת. אדרבה, הערכה מעצבת מתמדת המתבצעת בכל רגע נתון תוך כדי העבודה המעשית עשויה להוות זמן מתאים למקצה שיפורים.

השני, הרגשי, לפיו המדריך הפדגוגי, שמכיר את הסטודנט לא רק מן ההיבט הלימודי אלא גם ברובד האישי, מסוגל לזהות במידת הצורך את עכבותיו ולתמוך בו ברגע האמת לפי צרכיו הספציפיים – בדומה לתשומת-הלב של המורה המאמן המופנה אל תלמידיו.

השלישי, לשמש כמופת להזדהות (modeling) על-ידי השתלבותו בצוות הלמידה-הוראה תוך

הדגמת ה'אני מאמין' שלו ושל המוסד המכשיר, ולמנוע בין השאר על-ידי כך חיקוי מזדמן של המורה המאמן או חיקוי של דפוסים שהסטודנט אימץ לעצמו משנות לימודיו (Tom, 1997). המדריך פדגוגי, המאמין בחיוניותו של האקלים הדיאלוגי כשיח דו-סטרי, מתפקד כמעין סוכן-שינוי עם כניסתו לכיתת-האימון יחד עם הסטודנטים שלו, אשר באמצעותם נוצרת סביבה לימודית המאופיינת באסתטיקה של תקשורת – בנעימת הדיבור, בעידוד הבעת דעה ובהידברות (במקום הטפה). המדריך הפדגוגי הוא יוזם הסביבה וגם מנחה את התנהלותה. התנהלותו היום-יומית מדגימה דפוס אשר יאומץ במהלך הזמן על-ידי שאר באי המפגש. הוא בבחינת החלוץ, ההולך לפני המחנה.

הרביעי, הקשבה לצורכי באי-המפגש בכללותם, כמי שתוך כדי דיאלוג בין כל הכוחות הפועלים בכיתה מעמיק את ראייתו המערכתית, נחשף לצרכים הרעיוניים, הרגשיים והארגוניים של הסביבה הלימודית הכיתתית, לא רק ביחס לסטודנט, אלא גם ביחס לצרכים המידיים הן של המורה המאמן והן של התלמיד (רייכל, אליטוב ומור, 2002).

מודל הובלת ההדרכה הפדגוגית על-ידי המדריך הפדגוגי, על רקע הגישה הרואה את כל באי-המפגש **כשותפים בצוות למידה-הוראה,** שמטרתו ליצור **דיאלוג של הפקת ידע,** הוא המודל הארגוני החדש המוצע על-ידינו למימוש הצרכים של כל אחד מהשותפים. את המודל יש לבחון באמצעות מחקר-שדה משלושה היבטים: **תכנון, ביצוע והערכה,** המתמקדים הן בהיבטים **מבניים** והן בהיבטים **מקצועיים**.

ביבליוגרפיה

אוריון, ס', כספי, מ' ושש, נ' (1994). **הדרכת מורים אסופת מאמרים, 1**, 46-61.

איזנהמר, מ' (1999). בניית יחידות למידה בצוות – אמצעי לשינוי חינוכי בחדר המורים. **הלכה למעשה בתכנון לימודים, 14**, 30-43.

אלוני, נ' (1997). חינוך הומניסטי. בתוך י' קשתי, מ' אריאלי וש' שלסקי (עורכים), **לקסיקון החינוך וההוראה** (עמ' 183-184). תל-אביב: רמות.

אלוני, נ' (1998). **להיות אדם: דרכים בחינוך ההומניסטי**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

אלפרט, ב' (1992). אתנוגרפיה בהכשרה הפדגוגית: כלים להתבוננות ולחקירה. **דפים, 15**, 7-17.

אריאב, ת' (1992). תכנון לימודים והכשרה פדגוגית. **דפים, 14**, 7-18.

אריאב, ת' (2008). ההכשרה להוראה: תמונת המצב בעולם ובארץ ומבט לעתיד. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (סדרת מדיניות חינוך ופדגוגיה, עמ' 19-55). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

אריאלי, מ' (מתרגם ועורך). (1968). **עיונים בערכים אנושיים**. תל-אביב: דגה.

ארליך, י' (1989). לבעיית ההדרכה הפדגוגית. **דפים, 8**, 83-86.

בלום, ב"ס (1980). השקפות חדשות על התלמיד והשתמעויותיהן לגבי דרכי ההוראה ולגבי תכניות הלימודים. **הלכה למעשה בתכנון לימודים, 3**, 23-39.

בק, ש' (2008). האומנם הכשרה מיותרת? על ייחודה של הכשרת המורים האקדמית. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (סדרת מדיניות חינוך ופדגוגיה, עמ' 251-280). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

ברגמן, ש"ה (1974). **הפילוסופיה הדיאלוגית מקירקגור עד בובר**. ירושלים: מוסד ביאליק.

ברונר, ג"ס (1965). **תהליך החינוך** (נ' גינתון, מתרגם). תל-אביב: יחדיו.

בר-קול, ר' (1997). הוראה בצוותים. בתוך י' קשתי, מ' אריאלי וש' שלסקי (עורכים), **לקסיקון החינוך וההוראה** (עמ' 113-114). תל-אביב: רמות.

גבעון, י' (1987). יישומי מחשבים בחינוך: ממדים ומסקנות. **דפים, 5**, 5-16.

גובר, נ' (2003). הכשרת המורים ברוח הפדגוגיה הביקורתית, המפנה האפיסטמולוגי. בתוך א' זמרן, נ' גובר, ר' בורשטיין, ח' גיא ודי' נידרלנד, **אפשר גם אחרת – פדגוגיה ביקורתית ופדגוגיה המחנכת לביקורת** (נייר דיון, 7, עמ' 43-60). תל-אביב: מכון מופ"ת.

גור-זאב, א' (עורך). (1997). **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי** (מהדורה שנייה). ירושלים: מאגנס.

היימן, ר' (2001). מודל למחקר פעולה שיתופי כאמצעי לפיתוח מקצועי של מורים בבית הספר. בתוך ר' זוזובסקי, ת' אריאב וע' קינן (עורכות), **הכשרת מורים והתפתחותם המקצועית: חילופי רעיונות** (עמ' 25-39). תל-אביב, מכון מופ"ת.

זוזובסקי, ר' (2000). צמיחה של תפיסת תפקיד בקרב מורים מאמנים במהלך הכשרתם. **דפים, 31**, 113-126.

זיו, ש' (1987). מודעות המורים המאמנים להיבטים בהערכת שיעור בהתנסות בהוראה. **דפים, 6**, 5-13.

זיו, ש' (1988). **גישות חלופיות להתנסות המעשית בהכשרת מורים** (עבודת דוקטור). האוניברסיטה העברית בירושלים.

זיו, ש' (1990). ההתנסות המעשית בהכשרה להוראה: בעיות וגישות. **דפים, 10**, 25-43.

זיו, ש' (1991). המורה המאמן בהכשרת מורים: בעיות וכיווני התמודדות. **דפים, 13**, 24-35.

זיו, ש', זילברשטיין, מ' ותמיר, פ' (1990). הגברת האפקטיביות של ההתנסות המעשית בהכשרת מורים. **דפים, 11**, 7-18.

זילברשטיין, מ' (1995א). **ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי: השתמעויות להכשרת והשתלמות מורים: נייר-עמדה**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

זילברשטיין, מ' (1995ב). ספרות של מקרים (Case Literature): דרך חלופית בהכשרת מורים ובהשתלמות מורים. **דפים, 20**, 121-132.

זילברשטיין, מ' (2002). **קווים לתכנית לימודי ההתמחות בהדרכה פדגוגית** (נייר עבודה, 1). תל-אביב: מכון מופ"ת.

זילברשטיין, מ' ובן פרץ, מ' (2002). יצירת קהיליית לומדים בקבוצות של מדריכים פדגוגיים המשתתפים בלימודי התמחות. **דפים, 35**, 30-54.

זילברשטיין, מ', בק, ש' ואריאב, ת' (2001). **המכללות למורים ובתי הספר: מערכת יחסים אחרת**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

זמרן, א' (2003). פדגוגיה ביקורתית: מדוע סינתזה ולא בלעדיות. בתוך א' זמרן, נ' גובר, ר' בורשטיין, ח' גיא ודי' נידרלנד, **אפשר גם אחרת – פדגוגיה ביקורתית ופדגוגיה המחנכת לביקורת** (נייר דיון, 7, עמ' 61-72). תל-אביב: מכון מופ"ת.

חודורוב, ר' (1997). תפיסת התפקיד של מורים מאמנים. **הדרכת מורים: אסופת מאמרים, 2**, 59-77.

טויכר-סער, ו' (2000). למידה מתוך הכוונה עצמית: תפיסת המושג ותפיסת תפקיד המורים המאמנים בפיתוח למידה מתוך הכוונה עצמית. **דפים, 31**, 127-147.

יונאי, י' (2003). **הכשרה להוראה: רכיב העבודה המעשית בהכשרת עובדי הוראה**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

יפתח, י' (1985). הסמינר כגורם להכנסת שינויים בשדה. **דפים, 1**, 28-35.

כהן, א' (1983). **מהפכה בחינוך**. תל-אביב: רשפים.

כספי, מ' (1994). מטרות-למידה של האדם, תפקודי-הוראה ומה שמעבר להם. **במכללה: מחקר עיון ויצירה, 5**, 67-90.

לביא, צ' (1978). **אתגרים בחינוך: לקראת בית-ספר פתוח יותר**. תל-אביב: ספרית פועלים.

לביא, צ' (2000). **הייתכן חינוך בעידן הפוסטמודרניזם?** תל-אביב: ספרית פועלים.

לוין, ת' (1995). תכניות לימודים בעידן הטכנולוגי. בתוך ד' חן (עורך), *החינוך לקראת המאה ה-21* (עמ' 73-85). תל-אביב: רמות.

לומסקי-פדר, ע' וכהנא, ר' (עורכים). (1988). **דיוקנו של המורה בחברה הישראלית: נתוח מקורות** (ישראל – חברה מתהווה, ד). ירושלים: אקדמון.

מעפיל, א' (1997). **המכללות לחינוך בסוף שנת התשעים: הצעת קווי מסגרת לדיון**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

מרבך, ע' (2001). **תיהלוך החשיבה האקדמית**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

מרגולין, מ', עזר, ח' וזילברשטיין, מ' (2001). פיתוח חשיבה רפלקטיבית במהלך המשוב הפדגוגי: "סיפור מקרה" ומודל לניתוחו. בתוך ר' זוזובסקי, ת' אריאב וע' קינן (עורכות), **הכשרת מורים והתפתחותם המקצועית: חילופי רעיונות** (עמ' 135-153). תל-אביב: מכון מופ"ת.

משכית, ד' ווינשטיין נ' (2001). מתכשרים להוראה והמורה המאמנת במהלך ההתנסות המעשית: מפגש של אוטונומיה ומעורבות. **דפים, 33**, 10-42.

ניר, מ' (1993). ליווי בקליטת המורים הצעירים: משוב והשתמעויות לתהליכי הכשרת מורים. **דפים, 16**, 110-112.

עבאס, ד' (2002). הערות לדוח הוועדה לבדיקת הכשרת המורים בישראל. **דפים, 35**, 212-214.

עזוז, ר' (1993). המדריך הפדגוגי – כשירויות ודרכי הכשרה. **דפים, 17**, 59-63.

פוסטמן, נ' (1990). **אבדן הילדות** (י' כפרי, מתרגמת, מהדורה שלישית). תל-אביב: ספריית פועלים.

פוקס, א' (2002). **על מדריכים, מודרכים והדרכה**. תל-אביב: צ'ריקובר.

פישל, ד' ובן-אשר, ס' (1997). מפת מושגים ככלי לבדיקת הייצוגים הקוגניטיביים של מורים מדריכים. **הדרכת מורים: אסופת מאמרים, 2**, 35-47.

פסיג, ד' (1996). **טקסונומיה של מיומנויות וכישורים קוגניטיביים עתידיים**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

קורצוויל, ב' (1978). **מרטין בובר והמחשבה החינוכית המודרנית**. ירושלים: שוקן.

קלר, י' (1990). הנעה וריגוש. בתוך י' שרגל (עורכת), **מבוא לפסיכולוגיה: חטיבה שלישית יחידה 7**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

רייכל, ר', אילטוב, ז' ומור, ע' (2002). עבודה מעשית, חשיבה מחודשת – דגם צומח של התנסות במכללת אוהלו. **דפים, 34**, 191-220.

רייכנברג, ר' (1993). מסמך מדיניות וסדנה בנושא המורה המאמן. **דפים, 17**, 117-118.

שרמר, ע' (1994). הנחיית המורים והדרכתם: פרספקטיבה ביקורתית. **הדרכת מורים: אסופת מאמרים, 1**, 7-28.

שרן, ש' ושחר, ח' (1990). **ארגון ועבודת צוות במוסדות חינוך**. ירושלים: שוקן.

תדמור, י' (1997). חינוך דיאלוגי. בתוך י' קשתי, מ' אריאלי וש' שלסקי (עורכים), **לקסיקון החינוך וההוראה** (עמ' 177-178). תל-אביב: רמות.

Burn, K. (1997). Learning to teach: the value of collaborative teaching. In D. McIntyre (Ed.), **Teacher education research in a new context: The Oxford internship scheme** (pp. 145-161). London: Paul Chapman Publishing.

Calderhead, J., & Shorrock, S. B. (1997). **Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teachers**. London: The Palmer Press.

Carney, S., & Hagger, H. (1997). The impact of student teachers on the classroom experiences of pupils. In D. McIntyre (Ed.), **Teacher education research in a new context: The Oxford internship scheme** (pp. 189-201). London: Paul Chapman Publishing.

Danielewicz, J. (2001). **Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education**. New York: State University of New York Press.

Dunne, R., & Dunne, E. (1993a). The purpose and impact of school-based work: the supervisor's role. In N. Bennett & C. Carre (Eds.), **Learning to teach** (pp. 120-134). London: Routledge.

Dunne, R., & Dunne, E. (1993b). The purpose and impact of school-based work: the class-teacher's role. In N. Bennett & C. Carre (Eds.), **Learning to teach** (pp. 135-148). London: Routledge.

Dynak, J., Whitten, E., & Dynak, D. (1997). Refining the general education student teaching experience through the use of special education collaborative teaching models. **Action in Teacher Education, 19**, pp. 64-74.

Edwards, A. T., & Wilkins-Canter, E. A. (1997). Conversations about early clinical experiences: cooperating teachers offer their ideas for reform. **Action in Teacher Education, 19**, 75-83.

Featherstone, D., Munby, H., & Russell, T. (Eds.). (1997). **Finding a voice while learning to teach**. London: Palmer Press.

Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C., & Whitty, G. (2000). **Teacher education in transition: Re-forming professionalism?**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Glickman, C. D. (1990). **Supervision of instruction: A developmental approach** (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Griffin, G. A. (1999). Changes in teachers education. In G. A. Griffin (Ed.), **The education of teachers** (pp. 1-28). Chicago, Illinois: University of Chicago Press.

Howey, K. R., & Zimpher, N. L. (1999). Perspectives on teacher education. In G. A. Griffin (Ed.), **The education of teachers** (pp. 279-305). Chicago, Illinois: University of Chicago Press.

Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). **Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders**. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Koerner, M. E. (1992). The cooperating teacher: an ambivalent participant in student teaching. **Journal of Teacher Education, 43**(1), 46-56.

Kohn, A. (1999). **The schools our children deserve: Moving beyond traditional classrooms and tougher standards**. Boston: Houghton Mifflin.

Lathlean, J., Hagger, H., & McIntyre, D. (1997). Skills of mentoring in initial teacher education. In D. McIntyre (Ed.), **Teacher education research in a new context: The Oxford internship scheme** (pp. 134-144). London: Paul Chapman Publishing.

Loughran, J. (1997). Teaching about teaching: Principles and practice. In J. Loughran & T. Russel (Eds.), **Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education** (pp. 57-70). London: Palmer Press.

Marbach, A. (1989). **Development locating information in books in the fifth grade of the elementary school** (Doctoral dissertation). University of Sheffield, Sheffield.

Maslow, A. H. (1956). **Motivation and personality**. New York: Row and Harper.

Murrell, P. C. J. (2001). **The community teacher: A new framework for effective urban teaching**. New York: Teachers College Press.

Ponte, P. (2002). How teachers become action researchers and how teacher educators become their facilitators. **Educational Action Research, 10**(3), 399-422.

Proefriedt, W. A. (1994). **How teachers learn: Toward a more liberal teacher education**. New York: Columbia University, Teachers College Press.

Richardson-Koehler, V. (1988). Barriers to the effective supervision of student teaching: a field study. **Journal of Teacher Education, 39**(2), 28-34.

Sandholtz, J. H., & Finan, E. C. (1998). Blurring the boundaries to promote school-university partnerships. **Journal of Teacher Education, 49**(1), 13-25.

Slick, S. K. (1998). A university supervisor negotiates territory and status (teacher educators and teacher as researchers). **Journal of Teacher Education, 49**(4), 306-315.

Smylie, M. A., Bay, M., & Tozer, S. E. (1999). Perspectives on teacher education. In G. A. Griffin (Ed.), **The education of teachers** (pp. 29-62). Chicago, Illinois: University of Chicago Press.

Sockett, H. T. (2001). Transforming teacher education. In H. T. Sockett, E. K. Demulder, P. C. Lepage & D. R. Wood (Eds.), **Transforming teacher education** (pp. 1-10). Westport: Bergin & Garvey.

Stanulis, R. N., & Weaver, D. (1998). Teacher as mentor, teacher as learner: Lessons from a middle-school language arts teacher. **The Teacher Educator, 34**(2), 134-143.

Thomas, J. A., & Montgomery, P. (1998). On becoming a good teacher: Reflective practice with regard to children's voices. **Journal of Teacher Education, 49**(5), 372-380.

Tom, A. R. (1997). **Redesigning teacher education.** New York: State University of New York Press.

Trautman, P. L. J. (2000). Mentoring, social interaction, and transformations: Overview and framework. In D. J. McIntyre & D. M. Byrd (Eds.), **Research on effective models for teacher education** (pp. 132-135). Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Veal, M. L., & Rikard, L. (1998). Cooperating teachers' perspectives on the student teaching triad. **Journal of Teacher Education, 49**(2), 108-119.

Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary: Of the English Language (Rev. ed.). (1996). New York, NY: Random House Value Publishing

Williams, D. A., & Bowman, C. L. (2000). Reshaping the profession: One teacher at a time. In D. J. McIntyre & D. M. Byrd (Eds.), **Research on effective models for teacher education** (pp. 173-187). Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Wiseman, D. L., Cooner, D. D., & Knight, S. L. (1998). **Becoming a teacher in a field-based setting**. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.

Zahorik, J. A. (1989). The observing-conferencing role of university supervisors. **Journal of Teacher Education, 39**(2), 9-16.

משה סטופל ודוד פרייברט

הנדסת-המישור והטריגונומטרייה – בנות אותה משפחה – הילכו שתיהן יחדיו?

תקציר

להבלטת הקשר שבין הנדסת-המישור ובין הטריגונומטרייה, שהם שני ענפי מתמטיקה קרובים ומשיקים זה לזה, הוצגו 8 משימות ברמות-קושי שונות, שמקובל לפתור אותן על-ידי הנדסה אוקלידית.

מצד אחד, פתרון משימות בדרך הנדסית, ובעיקר – את הקשות שבהן, מחייב לעתים קרובות פיתוח יצירתיות, המתבטאת בבניות-עזר, ואף שימוש במשפטים פחות ידועים.

מצד שני, ישנם מקרים רבים, שבהם ניתן להשיג בקלות את הפתרון בדרך טריגונומטרית, שהיא באופייה טכנית.

לכל אחת מהמשימות הוצג פתרון הנדסי אחד, לפחות, ופתרון אחר בדרך טריגונומטרית.

מהתבוננות בפתרונות, שהתקבלו בשתי הדרכים – אנו רואים, שלפעמים הדרך ההנדסית עדיפה – מבחינת הקלות והפשטות – על הדרך הטריגונומטרית, ולפעמים – המצב הפוך, וכמובן, דבר זה מעיד על יופייה של המתמטיקה.

***מילות מפתח**: הנדסת-מישור; טריגונומטרייה; פתרון משימות בדרכים שונות.*

מבוא

הלימודים של הנדסת-המישור מתחילים בכיתות הגבוהות של בית-הספר היסודי, ולאחר מכן נמשכים בעיקר בכיתות ח'-י' של החינוך העל-יסודי.

כענף חשוב של המתמטיקה – הנדסת-המישור מהווה חלק מסוים מחיי היום-יום שלנו. הנדסת-המישור מהווה תחום, המבוסס על הנחות-יסוד (אקסיומות), על צורות גאומטריות ועל משפטים רבים, היוצרים יחד מארג מובנה. הכרת-משפטים ויכולת-היישום שלהם הם התנאים הבסיסיים לכך שתלמיד יהיה מסוגל להתמודד עם פתרון בעיות בהנדסת-המישור. לימוד ענף הטריגונומטרייה, שהוא בן-משפחה קרוב להנדסת-המישור, מתחיל בחטיבה העליונה – כהמשך רציף ללימוד הנדסת-המישור, והוא מבוסס על ידע קודם שנרכש. תלמיד נחשב כבקי בטריגונומטרייה, אם הוא בעל-ידע בהגדרת הפונקציות הטריגונומטריות, מכיר את המחזוריות שלהן ואת הקשרים שביניהן, בעל-יכולת יישום של הזהויות הטריגונומטריות, מסוגל לפתור

משוואות ואי-שוויונים טריגונומטריים, ולשלב את כולם לפתרון בעיות, הקשורות לצורות הנדסיות. פתרון בעיות בהנדסת-המישור ברמות-קושי מעל לרמה בסיסית – מחייב עומק חשיבה – תוך כדי בדיקה מקבילה של מספר כיווני פתרון אפשריים. אמצעי חשוב, ולפעמים – הכרחי, לצורך ההתמודדות עם משימה קשה בהנדסה הוא בניית-עזר, שמאפשרת להגיע להוכחה או לפתרון. ככל שמתנסים יותר, רוכשים את המיומנות למציאת בניית-עזר נכונה או דרכי-פתרון אחרות, שחלקן לא-שגרתיות. לפעמים קורה, שלא ניתן למצוא פתרון למשימה קשה בדרך של הנדסת-המישור, אך ניתן למצוא אותו בשימוש בטריגונומטרייה, ולעתים – להפך, כלומר, לעתים הפתרון הגאומטרי מתקבל ביתר-קלות מהפתרון הטריגונומטרי, ולפעמים – להפך.

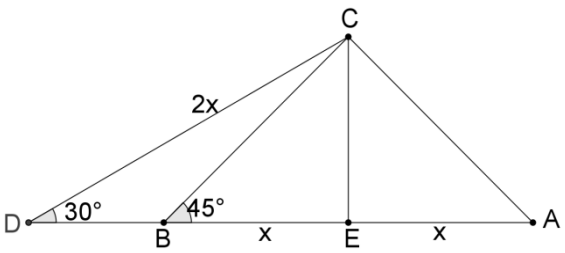
במאמר זה תוצגנה משימות בהנדסה החל – מקלות, וכלה – בקשות, ויובאו הפתרונות שלהן בשתי דרכים: א) על-ידי הנדסת-המישור ; ב) על-ידי טריגונומטרייה. ישפוט הקורא, מי מהן קלה יותר, יפה יותר, מקורית יותר. מכל מקום, ברור ששתי הדרכים משלימות זו את זו – כענפים משתלבים בעץ המתמטיקה. ידע, כלים ושליטה בשני התחומים – מאפשרים התמודדות נאותה עם בעיות קשות.

משימה מס' 1

נתון משולש ש"ש וישר-זווית ABC $(\measuredangle C = 90^0)$**. על המשך הצלע AB נתונה נקודה** D

באופן ש- $\measuredangle DCB = \frac{1}{3}\measuredangle CAD$ ·

הוכח, כי $CD = AB$.



ציור 1א

<u>הוכחה על-ידי הנדסת-המישור</u>: דרך א'

$\measuredangle CBA = \measuredangle CAB = 45°$ (זוויות-הבסיס במשולש ישר-זווית וש"ש). מכאן,

$\measuredangle DCB = \frac{1}{3}\cdot 45° = 15° \;\Rightarrow\; \measuredangle CDB = \measuredangle CBA - \measuredangle DCB = 45° - 15° = 30°$ · נוריד גובה

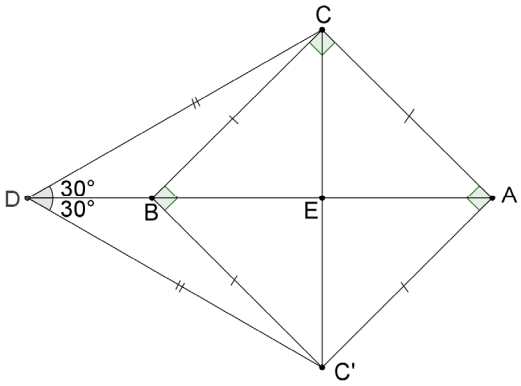
CE במשולש ΔCBE, ואז יתקבל משולש ΔDCE ישר-זווית ובעל זוויות חדות $60°$ ו- $30°$.
נסמן $CE = x$ ונקבל: $BE = EA = x$ (הגובה לבסיס במשולש ישר-זווית וש"ש). מכאן, $BA = 2x$ וגם $CD = 2x$ (הניצב מול $30°$ שווה למחצית היתר).

מ.ש.ל.

דרך ב'

נבנה את התמונה של ציור 1א, כאשר ציר השיקוף הוא הקו DA (כנראה בציור 1ב). כתוצאה מפעולת השיקוף – נקבל משולש $\Delta DCC'$, שהוא משולש ש"צ (משולש ש"ש, שזווית-הראש שלו $60°$), כלומר, $DC = CC'$. כמו-כן $ACBC'$ הוא ריבוע, ולכן $AB = CC'$ (אלכסונים בריבוע). מכאן, $AB = DC$.

מ. ש. ל.



ציור 1ב

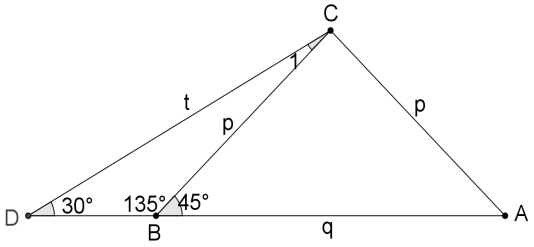
<u>הוכחה על-ידי הטריגונומטרייה</u>

נסמן: $CD = t$, $CA = CB = p$, $AB = q$

שימוש במשפט הסינוסים במשולש ΔDBC,

$$\frac{t}{\sin 135°} = \frac{p}{\sin 30°} \Rightarrow$$

$$t = \frac{p \cdot \sin 135°}{\sin 30°} = \frac{p \cdot \sin 45°}{\sin 30°} = p\sqrt{2}$$



ציור 1ג

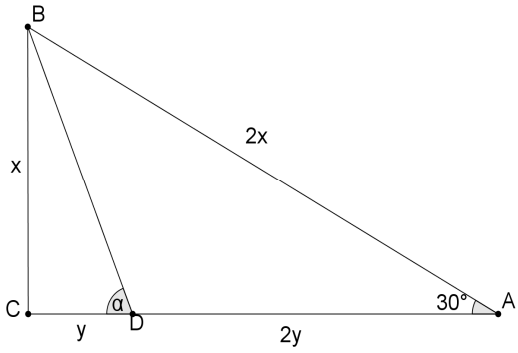
שימוש בהגדרת הקוסינוס במשולש ΔABC, $\cos 45° = \frac{p}{q} \Rightarrow q = \frac{p}{\cos 45°} = p\sqrt{2}$

מכאן $p = q$.

מ.ש.ל.

משימה מס' 2

נתון משולש ישר-זווית ΔABC **ובעל זווית** $(\measuredangle C = 90°)$ **ו**$\measuredangle BAC = 30°$**.** D **נקודה על הניצב** CA**, ולכן** $AD = 2CD$**. הוכח, כי** AD **חוצה את זווית** $\measuredangle CBA$**.**



ציור 2

<u>הוכחה על-ידי הנדסת-המישור</u>

נסמן $BC = x$, ולכן $AB = 2x$ (לפי תכונת משולש: $30°, 60°, 90°$).

נסמן: $CD = y$, ולכן $AD = 2y$.

מתקבל הקשר,

$\frac{AD}{CD} = \frac{AB}{BC} = \frac{2x}{x} = \frac{2y}{y} = 2$. כלומר, BD חוצה-זווית לפי משפט חוצה הזווית.

מ. ש. ל.

הוכחות גאומטריות אחרות אפשר למצוא אצל סטופל וחריר (2008).

<u>הוכחה על-ידי הטריגונומטרייה</u>

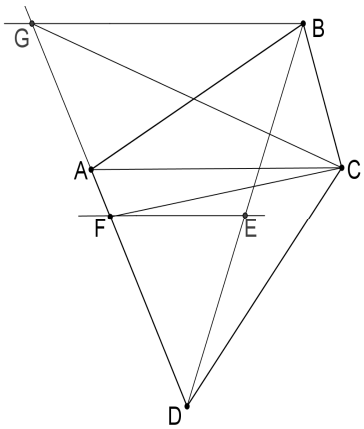
נשתמש בסימון של ההוכחה בהנדסת-המישור, ונוסיף סימון: $\measuredangle BDC = \alpha$. לפי הגדרת הטנגנס, $tg\alpha = \frac{x}{y},\ tg30° = \frac{x}{3y} \ \Rightarrow\ tg\alpha = 3tg30° = \sqrt{3} \ \Rightarrow\ \alpha = 60°$.

על-ידי חישוב זוויות במשולש – נקבל: $\measuredangle CBD = \measuredangle BDA = 30°$.

מ. ש. ל.

משימה מס' 3

נתון מרובע כלשהו $ABCD$. הנקודה E היא אמצע האלכסון BD. דרך נקודה זו – העבירו ישר מקביל לאלכסון AC, החותך את הצלע AD בנקודה F (כפי שנראה בציור 3א). הוכח, כי הקטע CF מחלק את שטח המרובע $ABCD$ לשני חלקים שווי-שטח, כלומר $S_{ABCD} = S_{\Delta CFD}$.



ציור 3א

<u>הוכחה בדרך הנדסית</u>

כבניית-עזר נעביר דרך הקדקוד B ישר, המקביל לאלכסון AC, החותך את המשך הצלע AD בנקודה G. למשולשים ΔABC ו-ΔACD יש אותו שטח, משום ש-AC בסיס משותף, והגבהים שלהם שווים (נובע מ- $BG \parallel AC$.

מכאן, $S_{ABCD} = S_{\Delta ACF} + S_{\Delta ACB} = S_{\Delta ACF} + S_{\Delta ACG}$.

EF – קטע האמצעים במשולש ΔDBG (ישר, היוצא מאמצע צלע של משולש ומקביל לצלע השנייה). לכן, $FD \parallel GB$. מכאן נובע, ש-CF הוא תיכון במשולש ΔCDG, וכידוע, "תיכון במשולש מחלק את שטחו לשני משולשים שווי-שטח". לכן, $S_{\Delta GCF} = S_{\Delta CFD}$. מהקשר שהוכח: $S_{ABCD} = S_{\Delta GCF}$ נובע, $S_{ABCD} = S_{\Delta CFD}$.

מ.ש.ל.

<u>הוכחה בדרך משולבת – הנדסה וטריגונומטרייה</u>

נחבר את הנקודה E עם הנקודות A ו- C (כנראה בציור 3ב').

$S_{\Delta ACE} = S_{\Delta ACF}$ (משולשים בעלי אותו בסיס וגובה). ומכאן,

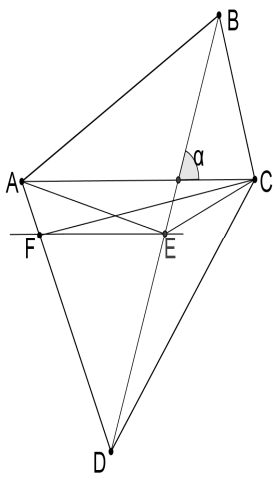
$S_{ABCF} = S_{\Delta ABC} + S_{\Delta ACF} = S_{\Delta ABC} + S_{\Delta ACE} = S_{ABCE}$.

כידוע, "שטחו של מרובע שווה למחצית מכפלת אלכסוניו בסינוס הזווית שביניהם". לכן, $S_{ABCE} = \frac{1}{2} AC \cdot BE \cdot \sin\alpha$

(α – זווית שבין אלכסוני המרובע הנתון). שטח המרובע הנתון הוא, $S_{ABCD} = \frac{1}{2} AC \cdot BD \cdot \sin\alpha = \frac{1}{2} AC \cdot 2BE \cdot \sin\alpha = 2S_{ABCE}$

מכאן נקבל, $S_{ABCF} = S_{ABCE} = \frac{1}{2} S_{ABCD}$, כלומר נקבל $S_{ABCD} = S_{\Delta CFD}$.

מ. ש. ל.



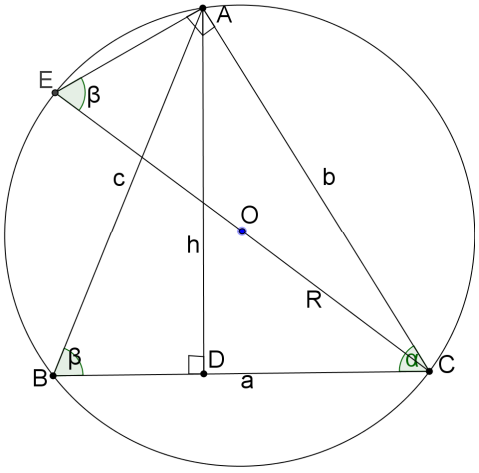
ציור 3ב

משימה מס' 4

הוכח את הקשר בין רדיוס המעגל החוסם את משולש ΔABC, ובין צלעותיו ושטחו –

$$.R=\frac{a\cdot b\cdot c}{4S_{\Delta}}$$

(גורן, 1989, עמ' 306).



ציור 4

<u>הוכחה בדרך הנדסת-המישור</u>

נוריד את הגובה AD לבסיס, ונסמן אותו ב-h.
את מרכז- המעגל החוסם, נסמן ב-O, ונעביר את הקוטר $CE=2R$. נסמן:

$$BC=a\ ,\ AC=b\ ,\ AB=c\ .\ \measuredangle EAC=90^\circ$$

(זווית היקפית הנשענת על הקוטר).

$\measuredangle CEA=\measuredangle ABC=\beta$ (זוויות היקפיות, הנשענות על הקשת $\widehat{AC}$).

המשולשים ΔBDA ו-ΔCAE דומים לפי ז.ז. על-פי יחס הצלעות במשולשים דומים:

$$\frac{h}{b}=\frac{c}{2R}\ \Rightarrow\ h=\frac{b\cdot c}{2R}$$

. חישוב שטח המשולש

$$S_{\Delta}=\frac{a\cdot h}{2}=\frac{a\cdot b\cdot c}{4R}\ \Rightarrow\ R=\frac{a\cdot b\cdot c}{4S_{\Delta}}\ .$$

מ.ש.ל. **<u>הוכחה בדרך הטריגונומטרית</u>**

נחשב את שטח במשולש $S_{\Delta}=\frac{a\cdot c\cdot\sin\beta}{2}$. לפי משפט הסינוסים:

$$\frac{b}{\sin\beta}=2R\ \Rightarrow\ \sin\beta=\frac{b}{2R}\ .$$

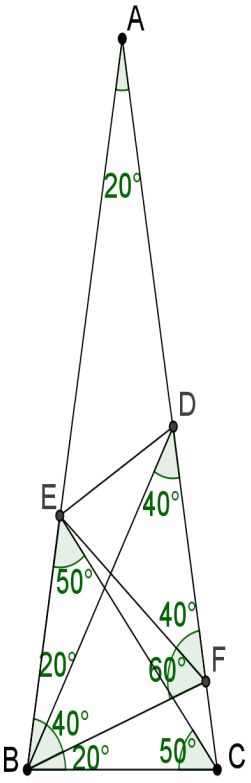
נציב קשר בנוסחת-השטח, $S_{\Delta}=\frac{a\cdot b\cdot c}{4R}\ \Rightarrow\ R=\frac{a\cdot b\cdot c}{4S_{\Delta}}$.

מ. ש. ל.

בצורה חד-משמעית נראה, שהדרך הטריגונומטרית הרבה יותר פשוטה ואינה מחייבת העברת קווי-עזר ודמיון-משולשים.

משימה מס' 5

משולש ΔABC הוא משולש ש"ש, שזווית-הראש שלו היא בת $20°$. מהנקודה B העבירו את הישר BD, באופן-
$\measuredangle DBC = 60^0$, ומהקדקוד C העבירו את הישר CE, באופן – $\measuredangle ECB = 50°$. חַשֵּׁב את ערכה של הזווית $\measuredangle BDE$.



ציור 5א

<u>הפתרון לפי הנדסת-המישור</u>

חישוב-הזוויות נותן $\measuredangle BEC = 50°$. מכאן – משולש ΔEBC ש"ש ($EB=BC$). נעביר קו-עזר BF, ולפיכך זווית $\Delta FBC = 20^0$ (כנראה בציור 5א). המשולש המתקבל ΔCBF הוא משולש ש"ש, שבו $BF=BC$. לפי חישוב הזוויות, גם המשולש ΔDBF הוא משולש ש"ש, ולכן $DF = BF$.

עד כה התקבלו הקשרים הבאים:

$$DF = BF = BC = EB \quad (*).$$

נחבר בקו ישר את הנקודות E ו-F.

המשולש ΔEBF הוא משולש ש"ש בעל זווית הראש של $60°$, ועל-כן הוא משולש ש"צ. יחד עם הקשרים (*) נקבל משולש ΔFED שהוא ש"ש. מחישוב-הזוויות סביב הנקודה – נקבל, $\measuredangle DFE = 40^0$, ולכן, $\measuredangle EDF = 70^0$. מאחר ש-$\measuredangle BDC = 40^0$, נקבל, $\measuredangle BDE = 30^0$.

מ. ש. ל.

<u>הערה</u>: ללא קווי-העזר BF ו-EF, שהביאו ליצירת משולשים שווי-שוקיים ומשולש ש"צ, היה קשה מאוד לחשב את ערך הזווית.

פתרון בדרך הטריגונומטרית

נסמן: $BC=x$, $\measuredangle EDB=\delta$. הזוויות הנתונות ואלו שניתן לחשב אותן– מופיעות בציור 5ב. לפי חישוב הזוויות, המשולש ΔEBC ש"ש, ולכן גם $BE=x$.

ממשפט הסינוסים במשולש ΔDBC נקבל

$$\frac{BD}{\sin 80^\circ}=\frac{x}{\sin 40^\circ}\Rightarrow BD=\frac{x\sin 80^\circ}{\sin 40^\circ}=2x\sin 40^\circ .$$

ממשפט הסינוסים במשולש ΔBED נקבל

$$\frac{x}{\sin\delta}=\frac{BD}{\sin\left[180^\circ-\left(\delta+20^\circ\right)\right]}=\frac{BD}{\sin(\delta+20^\circ)}=\frac{2x\cos 40^\circ}{\sin(\delta+20^\circ)}$$

כך נקבל את המשוואה הטריגונומטרית:

$$\sin\left(\delta+20^\circ\right)=2\sin\delta\cos 40^\circ .$$

לפי זהויות טריגונומטריות נקבל

$$\sin\delta\cos 20^\circ+\sin 20^\circ\cos\delta=\sin\delta\cos 40^\circ+\sin\delta\cos 40^\circ$$

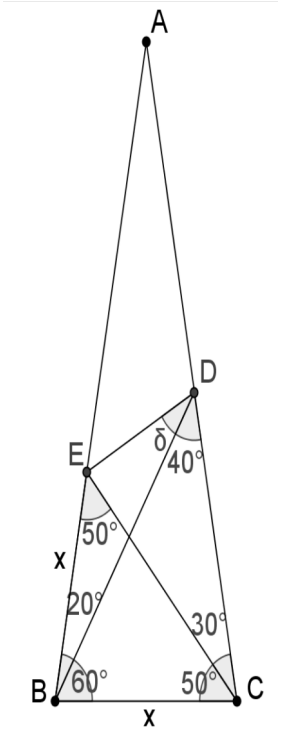
נעביר אגפים

$$\sin\delta\left(\cos 40^\circ-\cos 20^\circ\right)=\sin 20^\circ\cos\delta-\cos 40^\circ\sin\delta$$

$$-2\sin\delta\sin 30^\circ\sin 10^\circ=\sin 20^\circ\cos\delta-\cos 40^\circ\sin\delta$$

$$-\sin 10^\circ\sin\delta=\sin 20^\circ\cos\delta-\cos 40^\circ\sin\delta$$

$$\left(\cos 40^\circ-\sin 10^\circ\right)\sin\delta=\sin 20^\circ\cos\delta$$



ציור 5ב

$$\tan\delta=\frac{\sin 20^\circ}{\cos 40^\circ-\sin 10^\circ}=\frac{\sin 20^\circ}{\sin 50^\circ-\sin 10^\circ}=\frac{\sin 20^\circ}{2\sin 20^\circ\cos 30^\circ}=\frac{1}{2\cos 30^\circ}=\frac{1}{2\frac{\sqrt{3}}{2}}=\frac{1}{\sqrt{3}}\Rightarrow \underline{\delta=30^\circ}$$

משימה מס' 6

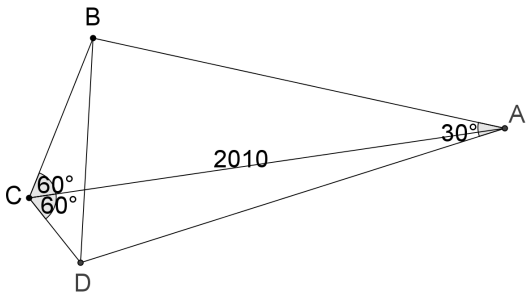
במרובע $ABCD$ נתון:

$\measuredangle BAC=\measuredangle DCA=60^\circ$,

$\measuredangle BAD=30^\circ$, **2010 ס"מ** $=BC$.

מצא את היקף המשולש ΔBCD

(מיטב, 2006, עמ' 163).

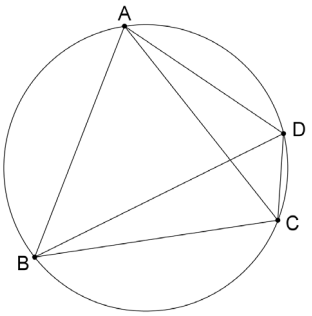


ציור 6א

פתרון בדרך ההנדסית

פתרון התרגיל מבוסס על המשפט:

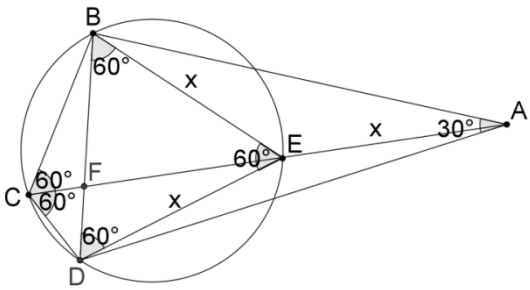
במשולש ש״צ החסום במעגל, כשמעבירים בו מיתר, היוצא מאחד מקדקודי המשולש, אורך מיתר זה שווה לסכום אורכי המיתרים, היוצאים משני קדקודי המשולש ומתחברים אל קצהו השני של המיתר.



ציור 26ב

המשולש ΔABC הוא משולש ש״צ (ראו ציור 26ב). **כלומר המשפט הוא** $BD = AD + DC$. ההוכחות למשפט זה הן בדרך ההנדסית והן בדרך הטריגונומטרית – ניתן למצוא אצל מוגילבסקי וסטופל (2005).

לשם פתרון הבעיה שהוצגה – נבנה מעגל, החוסם את המשולש ΔCDB. מעגל זה חותך את AC, האלכסון של המרובע, בנקודה E. $\measuredangle BED = 60°$ (סכום זוויות נגדיות במרובע חסום). $\measuredangle BDE = 60^0$ (זוויות היקפיות, הנשענות על קשתות שוות).



ציור 26ג

לכן משולש ΔBDE הוא שווה-צלעות.

נסמן: $BD = DE = EB = x$ הנקודה E היא מרכז-המעגל, העובר דרך הנקודות D, B ו-A, וזאת – מהנימוקים הבאים: $EB = ED$, $\measuredangle BAD = \frac{1}{2}\measuredangle BED = 30^0$ (זווית היקפית שווה למחצית הזווית המרכזית, הנשענת על אותה קשת). מכאן, $EA = x$.

לכן $AC = x + EC = x + CD + CB = BD + CD + CB = 2010$ (לפי משפט שצוטט בהקדמה), כלומר, היקף המשולש ΔBCD הוא כאורך האלכסון AC של המרובע.

<u>פתרון בדרך הטריגונומטרית</u>

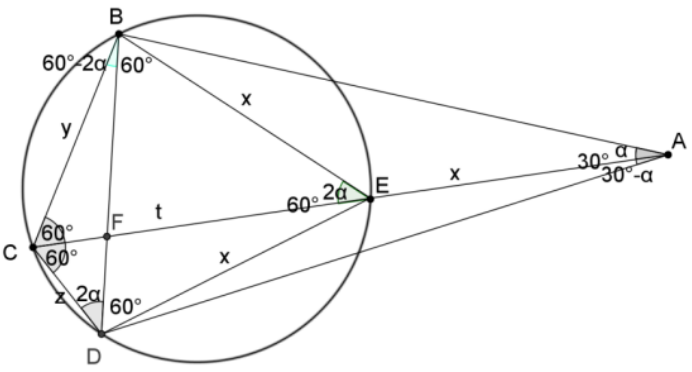
נוסיף סימנים לציור 26ג (ראו ציור 26ד). $\measuredangle BAC = \alpha, CD = z$, $BC = y$, $CE = t$.

על-פי סימון זה ובהתחשב בהוכחה, ש-C הוא מרכז המעגל, החוסם את המשולש ΔABD נקבל את ערכי הזוויות הבאות: $\measuredangle CBD = 60° - 2\alpha$, $\measuredangle CEB = 2\alpha$.

$$\measuredangle CDB = 2\alpha, \measuredangle DEC = 60^0 - 2\alpha$$

על-ידי שימוש במשפט הקוסינוסים במשולש ΔBCD נקבל $y=\dfrac{x\sin 2\alpha}{\sin 120^\circ}=\dfrac{2}{\sqrt{3}}x\sin 2\alpha$

$$z=\frac{x\sin(60^\circ-2\alpha)}{\sin 120^\circ}=\frac{2}{\sqrt{3}}x\sin(60^\circ-2\alpha)$$



ציור 76

על-ידי שימוש במשפט הסינוסים במשולש ΔBCE נקבל

$t=\dfrac{x\sin(120^\circ-2\alpha)}{\sin 120^\circ}=\dfrac{2}{\sqrt{3}}x\sin(120^\circ-2\alpha)$. נסמן, $p=AC=2010$. מכאן,

$$x=\frac{p}{1+\frac{2}{\sqrt{3}}\sin(120^\circ-2\alpha)} \quad \Leftarrow \quad x+\frac{2}{\sqrt{3}}x\sin(120^\circ-2\alpha)=p \quad \Leftarrow \quad x+t=p \qquad (*).$$

$$x+y+z=x+\frac{2}{\sqrt{3}}x\sin 2\alpha+\frac{2}{\sqrt{3}}x\sin(60^\circ-2\alpha)=x+\frac{2}{\sqrt{3}}x\left[\sin 2\alpha+\sin(60^\circ-2\alpha)\right]$$

על-ידי שימוש בנוסחת סכום סינוסים – נקבל

$$x+y+z=x+\frac{2}{\sqrt{3}}x\cos(30^\circ-2\alpha)=x\left[1+\frac{2}{\sqrt{3}}\cos(30^\circ-2\alpha)\right]$$

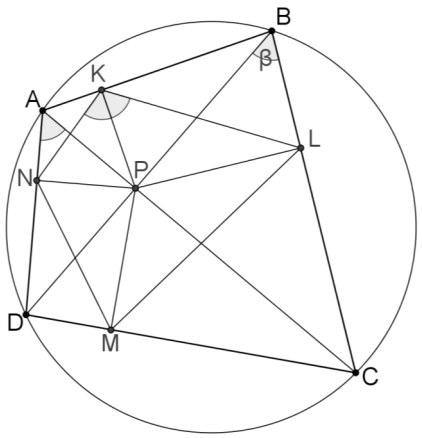
מאחר ש- $\sin(120^\circ-2\alpha)=\cos(30^\circ-2\alpha)$ נובע

$x+y+z=x\left[1+\dfrac{2}{\sqrt{3}}\cos(120^\circ-2\alpha)\right]$. הצבת הערך של x מהקשר $(*)$ נותנת,

$x+y+z=p$, כלומר היקף המשולש ΔBCD הוא, $p=AC=2010$.

משימה מס' 7

נתון מרובע $ABCD$ החסום במעגל. מנקודת חיתוך האלכסונים P הורידו אנכים PK, PL, PM ו-PN לצלעות המרובע, כנראה באיור 7. הוכח, כי ניתן לחסום מעגל במרובע $KLMN$.



ציור 7

<u>הוכחה בדרך ההנדסית</u>

נוכיח, כי הנקודה P היא נקודת-המפגש של חוצי-הזוויות במרובע $KLMN$. משמעות הוכחת עובדה זו, היא, שהנקודה P נמצאת **במרחקים שווים מצלעות המרובע,** ועל כן ניתן לחסום בו מעגל.

נוכיח, ש-PB חוצה את הזווית $\measuredangle ABC$.

נסמן: $\measuredangle LPB = \beta$

המרובע $ABCD$ חסום במעגל, ועל-כן $\measuredangle NAP = \beta$ (זווית היקפית, הנשענת על הקשת $\widehat{DC}$).

המרובע $PKBL$ הוא מרובע בר-חסימה מאחר שסכום זוויותיו הנגדיות 180^0.

מכאן, $\measuredangle PKL = \measuredangle PBL = \beta$ (זוויות היקפיות, הנשענות על אותה הקשת). המרובע $PKAN$ הוא מרובע בר-חסימה, משום שסכום זוויותיו הנגדיות 180°. מכאן, $\measuredangle NAP = \measuredangle NKP = \beta$, (זוויות היקפיות, הנשענות על אותה הקשת). מכאן נובע, ש-PK חוצה את הזווית $\measuredangle NKL$ של המרובע $KLMN$. באותו אופן מוכיחים, שגם PL, PM ו-PN הם חוצי-זוויות המרובע, ועל-כן הנקודה P היא מרכז המעגל, החסום במרובע $KLMN$.

מ.ש.ל.

<u>הוכחה בדרך הטריגונומטרית</u>

נסמן ב-R את רדיוס המעגל, החוסם את המרובע $PKBL$.

על-ידי שימוש במשפט הסינוסים: במשולש ΔKBL נקבל: $\frac{KL}{\sin\measuredangle KBL} = 2R$, ובמשולש ΔPBL נקבל: $\frac{PB}{\sin 90°} = 2R$.

מהקשרים הנ"ל נקבל: $KL = PB \cdot \sin\measuredangle ABC$.

באותו אופן מתקבל $MN = PD \cdot \sin\measuredangle ADC$ (המרובע PMDN הוא בר-חסימה).
$\sin\measuredangle ABC = \sin\measuredangle ADC$ (זוויות משלימות ל-180^0).

מכאן, $KL + MN = (PB + PD)\sin\measuredangle ABC$ או $KL + MN = BD \cdot \sin\measuredangle ABC$. באותו אופן עבור המרובעים: $PLCM$ ו-$PNAK$, נקבל, $LM + NK = AC \cdot \sin\measuredangle BAD$. והיות והמשולשים: ΔABC ו-ΔABD חסומים באותו מעגל, הרי –

$\frac{BD}{\sin\measuredangle BAD} = \frac{AC}{\sin\measuredangle ABC} = 2R'$ (R' – רדיוס המעגל, החוסם את המרובע $ABCD$).

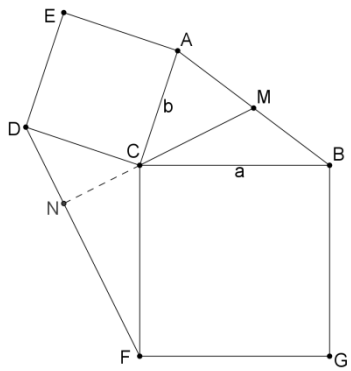
מכאן נובע: $KL + MN + LM + NK$, ועל-פי המשפט: *"במרובע, שבו סכום אורכי זוג אחד של צלעות נגדיות שווה לסכום אורכי הזוג השני של צלעות-ניתן לחסום מעגל".*

כך התקבלה ההוכחה למשימה.

משימה מס' 8

נתון משולש ΔABC שאורכי צלעותיו: a, b, c. על שתיים מצלעותיו בנו כלפי חוץ ריבועים: $ACDE$ ו-$BCFG$, כנראה בציור. במשולש הנתון העבירו את MC התיכון לצלע AB ($AM=MB$). המשכו של התיכון חותך את FD בנקודה N.

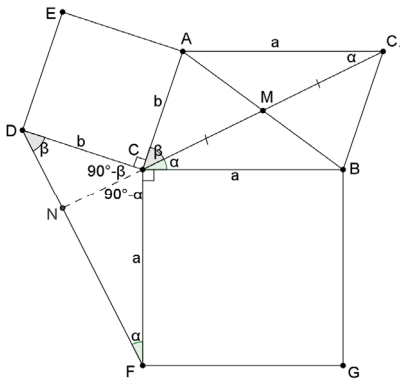
הוכח, כי $DF \perp CM$ **ו-** $CM = \frac{1}{2}DF$.



ציור 8א

<u>הוכחה בדרך ההנדסית</u>

נאריך את התיכון CM כאורכו עד לנקודה C_1. המרובע $ACBC_1$ הוא מקבילית (מרובע, שאלכסוניו חוצים זה את זה). נסמן, $\measuredangle ACC_1 = \beta, \measuredangle BCC_1 = \alpha$.



חישוב-זוויות פשוט נותן

$\measuredangle CAC_1 = \measuredangle DCF = 180^0 - (\alpha + \beta)$,

ולכן $\Delta DCF \cong \Delta CAC_1$ (לפי צ.ז.צ.). מכאן מקבלים (א) $\measuredangle CDN = \beta$

חישוב-זוויות על קו ישר נותן $\measuredangle DCN = 90^0 - \beta$.

מכאן חישוב- זוויות במשולש ΔDCN נותן $\measuredangle DNC = 90^0$ ז"א ש- $CM \perp DF$.

(ב) $CC_1 = DF$. אבל $MC = \frac{1}{2}CC_1$, ולכן $MC = \frac{1}{2}DF$.

מ.ש.ל.

הוכחה בדרך הטריגונומטרית: ש- $MC = \frac{1}{2}DF$.

ידוע מהטריגונומטרייה, כי הביטוי לאורך של m_c – התיכון לצלע AB, היוצא מקדקוד C הוא,

$$m_c = \frac{1}{2}\sqrt{a^2 + b^2 + 2ab\cos\measuredangle ACB}\cdot$$

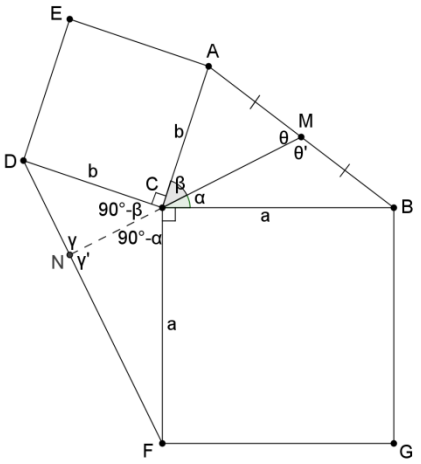
לפי משפט הקוסינוסים במשולש ΔCDF,

$DF^2 = a^2 + b^2 - 2ab\cos(180° - \measuredangle ACB) = a^2 + b^2 + 2ab\cos\measuredangle ACB$ או

$$m_c = CM = \frac{1}{2}DF \text{, ולכן, } DF = \sqrt{a^2 + b^2 + 2ab\cos\measuredangle ACB}\cdot$$

ההוכחה בדרך הטריגונומטרית הבאה,

ש- $CM \perp DF$ אינה פשוטה.



ציור 28ב

נסמן את הזוויות שליד הנקודה M ב- θ וב- θ'. לפי משפט הסינוסים במשולשים $\measuredangle CAM$ ו- $\measuredangle CBM$,

$$\frac{b}{\sin\theta} = \frac{AM}{\sin\beta} \quad \Rightarrow \quad b = \frac{AM\cdot\sin\theta}{\sin\beta},$$

$$\frac{a}{\sin\theta'} = \frac{MB}{\sin\alpha} \quad \Rightarrow \quad \alpha = \frac{MB\cdot\sin\theta'}{\sin\alpha}\cdot$$

ומשום ש- $\sin\theta = \sin\theta'$ (זוויות משלימות ל- 180°) וש- $AM = MB$ (נתון), נקבל

$$b = \frac{a\sin\alpha}{\sin\beta}\cdot \quad (*)$$

נסמן את הזוויות שליד הנקודה M ב-γ וב-γ'.

לפי משפט הסינוסים במשולשים ΔDCN ו- ΔFCN,

$$\frac{b}{\sin\gamma} = \frac{DN}{\sin(90° - \beta)} \quad \Rightarrow \quad DN = \frac{b\cdot\cos\beta}{\sin\gamma},$$

$$\frac{a}{\sin\gamma'} = \frac{NF}{\sin(90° - \alpha)} \quad \Rightarrow \quad NF = \frac{a\cdot\cos\alpha}{\sin\gamma'} = \frac{a\cdot\cos\alpha}{\sin\gamma}\cdot$$

$$\cdot DF = DN + NF = \frac{1}{\sin\gamma}\left(b\cos\beta + a\cos\alpha\right)$$

ולאחר העלאה בריבוע, $\cdot\left(**\right)\quad DF^2 = \frac{1}{\sin^2\gamma}\left(b^2\cos^2\beta + 2ab\cos\alpha\cos\beta + a^2\cos^2\alpha\right)$

לפי משפט הקוסינוסים במשולש ΔDCF,

$$(***)\quad DF^2 = b^2 + a^2 - 2ab\cos\left[180° - \left(\alpha+\beta\right)\right] = \left[b^2 + a^2 + 2ab\cos\left(\alpha+\beta\right)\right]$$

באמצעות קשר $(*)$ ובעזרת הזהות, $\cos\left(\alpha+\beta\right) = \cos\alpha\cos\beta - \sin\alpha\sin\beta$ ניתן להוכיח בקלות, שהביטויים שבסוגריים של קשרים $(**)$ ו- $(***)$ שווים זה לזה. המסקנה משוויון זה היא: $\sin\gamma = 1 \;\Rightarrow\; \gamma = 90°\cdot$

מ.ש.ל.

הערה מתודית

הבעיה האחרונה מהווה משימת אתגר ונחשבת בעיה קשה:

הפתר-ון בדרך ההנדסית מחייבת בניית-עזר מקובלת של מקבילית, כאשר נתון תיכון במשולש. לאחר מכן יש לאתר משולשים חופפים, וההמשך – פשוט.

הפתרון בדרך השנייה מחייבת ידע בטריגונומטרייה – כולל שליטה בזהויות ומיומנות בטכניקה אלגברית. הקורא ישפוט מה הדרך הפשוטה יותר להתמודדות עם בעיית אתגר.

בנוסף לכך נבוא **<u>הוכחה, ש- $DF \perp CM$ בדרך משולבת וקטורית-טריגונומטרית</u>**.

$\overrightarrow{CM} = \frac{1}{2}\left(\overrightarrow{CA} + \overrightarrow{CB}\right)$, כי נקודה M היא אמצע הקטע AB. לפי משולש ΔCDF:

$\overrightarrow{DF} = \overrightarrow{CF} - \overrightarrow{CD}$. נחשב את ערך המכפלה הסקלרית:

$$\overrightarrow{CM}\cdot\overrightarrow{DF} = \frac{1}{2}\left(\overrightarrow{CF} - \overrightarrow{CD}\right)\cdot\left(\overrightarrow{CA} + \overrightarrow{CB}\right)$$

$$\left(\overrightarrow{CF} - \overrightarrow{CD}\right)\cdot\left(\overrightarrow{CA} + \overrightarrow{CB}\right) = \overrightarrow{CF}\cdot\overrightarrow{CA} + \overrightarrow{CF}\cdot\overrightarrow{CB} - \overrightarrow{CD}\cdot\overrightarrow{CA} - \overrightarrow{CD}\cdot\overrightarrow{CB} =$$

$$= ab\cos\left[90° + \left(\alpha+\beta\right)\right] + a^2\cos 90° - b^2\cos 90° - ba\cos\left[90° + \left(\alpha+\beta\right)\right] = 0$$

קיבלנו: $\overrightarrow{CM}\cdot\overrightarrow{DF} = 0$, ולכן $MC \perp DF$.

מ.ש.ל.

סיכום

הוצגו 8 משימות בדרגות קושי שונות: החל מ-4 שאלות קלות יחסית, וכלה – בשאלות קשות ומאותגרות.

בשאלות הקלות הפתרון ההנדסי והפתרון הטריגונומטרי קרובים במידת-הקושי שלהם.

בשאלות הקשות והמאתגרות לפעמים הפתרון ההנדסי קל מהפתרון הטריגונומטרי, ולפעמים – להפך. דבר זה מצביע על כך ששליטה טובה בשני התחומים היא ערובה ליכולת-התמודדות עם שאלות קשות.

ביבליוגרפיה

גורן, ב' (1989). **גיאומטריה של המישור: לתלמידי בתי-ספר תיכוניים וניבחנים חיצוניים** (מהדורה מורחבת). תל-אביב: מישלב.

מוגילבסקי, ר' וסטופל, מ' (2005). משפטים שנשכחו בהנדסת המישור והדגמת השימוש בהם לפתרון בעיות. **שאנן, 10**, 231-252.

מיטב, א' (2006). **מתמטיקה: מבחני בגרות ומתכונות עם פתרונות מלאים**. גבעת שמואל: שורש.

סטופל, מ' וחריר, ש' (2008). "יפה היא הגאומטריה": חיזוק ההיגד ע"י הצגת דרכי פתרון אחדות לאותה משימה. **שאנן, 13**, 255-271.

SHAANAN



RELIGIOUS TEACHERS COLLEGE, HAIFA
COLLEGE ANNUAL, 2012

volume 18

Ruth Samuel Tenenholtz

Second language acquisition: teaching vocabulary to college students

Abstract

This paper discusses the way Shaanan College teaches English for academic purposes (EAP) to students who are not English majors. The hypothesis was that the lack of proper coordination among the various levels, and controlled, progressive, appropriate material would be an obstacle to achieving proficiency. Moreover, while the Commission for Higher Education (CHE) now demands longer articles with a higher ratio of academic vocabulary, these were too often beyond our students' grasp, as they had not prepared for these new demands. The findings showed that students need more practice with readings which are shorter and have a higher ratio of high frequency words (HFW) and a lower ratio of academic words. The conclusion was that instead of long, difficult articles which satisfy the CHE, but which our students can deal with only because the questions are easy, we must first build up their vocabulary and lead into academic reading more slowly, in order to produce students who do well in their major and can graduate with the appropriate English skills as required by the system.

Keywords: *EAP; HFW; academic vocabulary*

I have been a teacher of EAP for many years, and all along the way I have felt strongly that we are neither given enough time nor the right materials to help our students overcome their poor English skills. Every student must reach proficiency level and earn an exemption from further English studies based on psychometric exam cut-off points which place the student at a given level. The college offers four levels of English EAP courses, as well as a pre-academic prep course, and passing the final exam of the exit level earns the student college credit so s/he can graduate.

The problem begins with a lack of coordination between the various levels and uniformity at any given level. Teachers of the lower levels may not really know what the requirements for proficiency level really are, and teachers of the upper-level EAP courses are not required to correlate their material with those of the entry levels. Till recently there was no separate syllabus for each level to guide students as they move up the proficiency ladder: each teacher decided what the students' needs were, worked from the students' level and tried to raise it, or decided what the level should be and tried to raise the students' proficiency so they could master the material. More seriously, when two teachers teach the same level, they have not been required to deal with similar material. Over the years, half-hearted attempts have been made to establish specific guidelines, but they never really reached the classroom.

All this is now changing. I teach a B-level course, the pre-exit level, and as of 2011, it is my task to bring students to a level where they can read 2000-word articles with a 10% ratio of academic words. Since this requirement was added in the middle of the spring semester of the 2011 academic year, no one was truly ready for the huge jump in difficulty in terms of vocabulary, length and scope of the articles, and even subject matter by the end of that year. However, with these new demands, the teachers have clearer guidelines.

As we have no set textbook, the material comes from journals on education and related disciplines, and teachers have to design every unit on our own. All they have is the text itself. As of 2011, there also is a website where teachers can check articles they want to use, for content and academic words. This is helpful in choosing material.

Based on psycholinguistic theory students are encouraged to dialogue with the text and use their knowledge of the world and the given topic to do some intelligent guessing, and while students struggle with the very chore of reading in English even at the level they bring to the class, it is not the grammar that proves to be the biggest hurdle. Rather, it is the students' lack of appropriate vocabulary, and so, as their teacher, I tend to spend a tremendous amount of time on increasing their active and passive vocabulary. In order to deal with the long and off-putting size of the articles, reading starts with small, digestible chunks which I cut from the full-length text, and focus on three levels of vocabulary: sight words, K1-12 words, and academic words. Lists with these kinds of words are readily available on the Internet, and on the website which analyzes our reading material, at conc.lextutor.ca (n.d.). When I analyzed this text by doing copy/paste for instance, the read-out showed that this paper would not be suitable for a B-level, pre-proficiency level student. According to the parameters set by the CHE, this article is too short, lacks academic words, and is, therefore, too easy, yet I strongly question whether my students would find this paper easy to read. Nevertheless, the website does give a certain framework for class material.

As stated, even at the penultimate, pre-proficiency level, students are still weak and read English haltingly and slowly. This impedes their motivation and hinders comprehension profoundly. The slower the reading, and the more effort is required for sounding out the

words, the less time there is for actual chunk-building and comprehension. Therefore, although theoretically I teach a fairly advanced course, I have developed some strategies which are helpful to building up my students' confidence and enhance their achievements.

My first focus is outside the academic requirements, and I spend some time on teaching sight words. This is a list of some one hundred and fifty words which students are expected to recognize, and read globally. They are expected to know what the words mean. Helpful sites are They are expected to know bogglesworldesl (n.d.) and Mrsperkins (2012). It should be clear that the sight words in the above mentioned list are neither academic nor advanced, and yet, about 25% of the students did not know all the words. This fact bears out the extreme discrepancies between the students at this level of their EAP studies.

While mastering the sight words is essentially a self-study component of the course, it is dealt with in class as students get discouraged by seeing so many different words on their own. Sight words may be taught in various ways. Lists are accessible on the Internet sorted around themes, but introducing these words completely disconnected and out of context is helpful as a first step in turning these words into active/productive vocabulary.. It is the students' task to provide the context and show that they have actually gone beyond recognition of the words. They do this with the help of writing text, whether single sentences or short essays. The method seems effective.

The next step is to introduce the salient vocabulary from the text at hand which will allow the students to decipher/decode it. Swain (1993) claimed that "[t]he most successful vocabulary activities are those that allow students to accomplish three goals: (1) focus on the vocabulary, (2) experience multiple retrievals of the vocabulary, and (3) develop successful vocabulary learning strategies" (Folse, 2008, p.16).

In the first stage students are shown the words out of context. The words are projected on the screen one at a time, and after students try to think whether they know this word, we move on. There is no talking during this phase. After the students have seen all the words, we go over them, and they are given content. The content is connected to the article the students are about to read, but it is not identical. They find the word, check its meaning, discuss it together and move on. The next step is production, where students need to choose one of the words they have studied, use it in a sentence, or provide context another way. Hebrew plays a role, but dictionaries are out of bounds unless there is a discussion concerning the meaning of a word. Sentences offered may be similar to the content of the text, but not identical. In order to anchor their grasp of the word and to try and make the new vocabulary part of the students' productive knowledge, we play with the word using strategies of inflection and derivation. Only after this do students get to see part of the text whose vocabulary should now be mostly accessible to them. They read silently, in pairs or small groups, and mark words they notice and know, or those they do not yet know. They write down these unknown words and go and search for meaning with the help of friends and/or dictionary. The above echoes Schmidt

(1990) and Laufer (1997) and the need to "focus attention on … vocabulary" (Folse, 2008, p. 16).

As Folse wrote, this kind of teaching is helpful to students who must pass a set examination. Today, with the specific requirements of length and academic word list ratio, we have something closer to that kind of exam (p. 17). While Folse mentioned bolded and underlined texts as part of vocabulary learning, I have found that it is more helpful when students do their own highlighting. Not all students have the same gaps in their vocabulary, and highlighting and marking new words focuses extra attention. Having text pre-highlighted may actually be distracting. At no time may Hebrew translations be written above the English problem words. Translation may appear in the margin, or at the bottom of the page, but there must be eye movement to go from English to Hebrew, so as not to blur the English words.

Important vocabulary would be those words which are likely to return in other texts, and if unknown would result in a lack of comprehension, whereas understanding these words allows students to draw intelligent conclusions about the text at hand. Vocabulary, however, does not mean single words only. Vocabulary relates to meaning, and may consist of one word alone or several. Teaching collocations is also conducive to faster learning. Folse (2008) recognized the following types of vocabulary items: (1) a single word, (2) a set phrase, (3) a variable phrase, (4) a phrasal verb, or (5) an idiom (p. 12).

In the end, when the text is read in its unabridged form students should be proficient enough to deal with the text on an intelligent level. At this point they may be willing to guess and draw conclusions and trust their innate ability to decode successfully. The best students are those willing to take that leap of faith, guessing correctly at times while failing at others, yet remain undiscouraged, as they understand that nothing will replace their own effort in mastering the language and its vocabulary.

Before academic content became required reading, teachers were able to adjust content and the level of their material to the ability of the students, but now we can assist their progress by providing longer pre-reading practice, go more slowly with smaller blocks of the texts at hand, and at the end do a close, complete reading of the text studied. Quizzes which serve as assessment of both the method used and the students' progress support the notion that a patient teacher, who spends time on analyzing the difficulties of a text, and has the willingness and ability to get her students to read at home, can raise their level of English. The quizzes also show that students are motivated by small successes. These, in turn, will hopefully lead to larger and more consistent ones, including their academic degree and good English reading skills.

Reference:

Bogglesworldesl (n.d.). **Adult ESL worksheets and activties**. Retrieved from http://bogglesworldesl.com/adultesl1.htm

conc.lextutor.ca (n.d.). **Web VP v 3 Classic**. Retrieved from http://conc.lextutor.ca/vp/eng/

Folse, K. S. (2008). Six vocabulary activities for the English language classroom. **English Teaching Forum, 46**(3), 12-20.

Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In J. Coady & T. Huckin (Ed.), **Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy** (pp. 20-34). Cambridge: Cambridge University Press.

Mrsperkins (2012). **Dolch word lists**. Retrieved from http://www.mrsperkins.com/dolch.htm

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied* **Linguistics, 11**(2), 129-158.

Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. **Canadian Modern Language Review, 50**(1), 158-164.

SHAANAN



RELIGIOUS TEACHERS COLLEGE, HAIFA
COLLEGE ANNUAL, 2012

volume 18

Ruth Samuel Tenenholtz

Second language acquisition: teaching vocabulary to college students

Abstract

This paper discusses the way Shaanan College teaches English for academic purposes (EAP) to students who are not English majors. The hypothesis was that the lack of proper coordination among the various levels, and controlled, progressive, appropriate material would be an obstacle to achieving proficiency. Moreover, while the Commission for Higher Education (CHE) now demands longer articles with a higher ratio of academic vocabulary, these were too often beyond our students' grasp, as they had not prepared for these new demands. The findings showed that students need more practice with readings which are shorter and have a higher ratio of high frequency words (HFW) and a lower ratio of academic words. The conclusion was that instead of long, difficult articles which satisfy the CHE, but which our students can deal with only because the questions are easy, we must first build up their vocabulary and lead into academic reading more slowly, in order to produce students who do well in their major and can graduate with the appropriate English skills as required by the system.

Keywords: *EAP; HFW; academic vocabulary*

I have been a teacher of EAP for many years, and all along the way I have felt strongly that we are neither given enough time nor the right materials to help our students overcome their poor English skills. Every student must reach proficiency level and earn an exemption from further English studies based on psychometric exam cut-off points which place the student at a given level. The college offers four levels of English EAP courses, as well as a pre-academic prep course, and passing the final exam of the exit level earns the student college credit so s/he can graduate.

The problem begins with a lack of coordination between the various levels and uniformity at any given level. Teachers of the lower levels may not really know what the requirements for proficiency level really are, and teachers of the upper-level EAP courses are not required to correlate their material with those of the entry levels. Till recently there was no separate syllabus for each level to guide students as they move up the proficiency ladder: each teacher decided what the students' needs were, worked from the students' level and tried to raise it, or decided what the level should be and tried to raise the students' proficiency so they could master the material. More seriously, when two teachers teach the same level, they have not been required to deal with similar material. Over the years, half-hearted attempts have been made to establish specific guidelines, but they never really reached the classroom.

All this is now changing. I teach a B-level course, the pre-exit level, and as of 2011, it is my task to bring students to a level where they can read 2000-word articles with a 10% ratio of academic words. Since this requirement was added in the middle of the spring semester of the 2011 academic year, no one was truly ready for the huge jump in difficulty in terms of vocabulary, length and scope of the articles, and even subject matter by the end of that year. However, with these new demands, the teachers have clearer guidelines.

As we have no set textbook, the material comes from journals on education and related disciplines, and teachers have to design every unit on our own. All they have is the text itself. As of 2011, there also is a website where teachers can check articles they want to use, for content and academic words. This is helpful in choosing material.

Based on psycholinguistic theory students are encouraged to dialogue with the text and use their knowledge of the world and the given topic to do some intelligent guessing, and while students struggle with the very chore of reading in English even at the level they bring to the class, it is not the grammar that proves to be the biggest hurdle. Rather, it is the students' lack of appropriate vocabulary, and so, as their teacher, I tend to spend a tremendous amount of time on increasing their active and passive vocabulary. In order to deal with the long and off-putting size of the articles, reading starts with small, digestible chunks which I cut from the full-length text, and focus on three levels of vocabulary: sight words, K1-12 words, and academic words. Lists with these kinds of words are readily available on the Internet, and on the website which analyzes our reading material, at conc.lextutor.ca (n.d.). When I analyzed this text by doing copy/paste for instance, the read-out showed that this paper would not be suitable for a B-level, pre-proficiency level student. According to the parameters set by the CHE, this article is too short, lacks academic words, and is, therefore, too easy, yet I strongly question whether my students would find this paper easy to read. Nevertheless, the website does give a certain framework for class material.

As stated, even at the penultimate, pre-proficiency level, students are still weak and read English haltingly and slowly. This impedes their motivation and hinders comprehension profoundly. The slower the reading, and the more effort is required for sounding out the

words, the less time there is for actual chunk-building and comprehension. Therefore, although theoretically I teach a fairly advanced course, I have developed some strategies which are helpful to building up my students' confidence and enhance their achievements.

My first focus is outside the academic requirements, and I spend some time on teaching sight words. This is a list of some one hundred and fifty words which students are expected to recognize, and read globally. They are expected to know what the words mean. Helpful sites are They are expected to know bogglesworldesl (n.d.) and Mrsperkins (2012). It should be clear that the sight words in the above mentioned list are neither academic nor advanced, and yet, about 25% of the students did not know all the words. This fact bears out the extreme discrepancies between the students at this level of their EAP studies.

While mastering the sight words is essentially a self-study component of the course, it is dealt with in class as students get discouraged by seeing so many different words on their own. Sight words may be taught in various ways. Lists are accessible on the Internet sorted around themes, but introducing these words completely disconnected and out of context is helpful as a first step in turning these words into active/productive vocabulary.. It is the students' task to provide the context and show that they have actually gone beyond recognition of the words. They do this with the help of writing text, whether single sentences or short essays. The method seems effective.

The next step is to introduce the salient vocabulary from the text at hand which will allow the students to decipher/decode it. Swain (1993) claimed that "[t]he most successful vocabulary activities are those that allow students to accomplish three goals: (1) focus on the vocabulary, (2) experience multiple retrievals of the vocabulary, and (3) develop successful vocabulary learning strategies" (Folse, 2008, p.16).

In the first stage students are shown the words out of context. The words are projected on the screen one at a time, and after students try to think whether they know this word, we move on. There is no talking during this phase. After the students have seen all the words, we go over them, and they are given content. The content is connected to the article the students are about to read, but it is not identical. They find the word, check its meaning, discuss it together and move on. The next step is production, where students need to choose one of the words they have studied, use it in a sentence, or provide context another way. Hebrew plays a role, but dictionaries are out of bounds unless there is a discussion concerning the meaning of a word. Sentences offered may be similar to the content of the text, but not identical. In order to anchor their grasp of the word and to try and make the new vocabulary part of the students' productive knowledge, we play with the word using strategies of inflection and derivation. Only after this do students get to see part of the text whose vocabulary should now be mostly accessible to them. They read silently, in pairs or small groups, and mark words they notice and know, or those they do not yet know. They write down these unknown words and go and search for meaning with the help of friends and/or dictionary. The above echoes Schmidt

(1990) and Laufer (1997) and the need to "focus attention on … vocabulary" (Folse, 2008, p. 16).

As Folse wrote, this kind of teaching is helpful to students who must pass a set examination. Today, with the specific requirements of length and academic word list ratio, we have something closer to that kind of exam (p. 17). While Folse mentioned bolded and underlined texts as part of vocabulary learning, I have found that it is more helpful when students do their own highlighting. Not all students have the same gaps in their vocabulary, and highlighting and marking new words focuses extra attention. Having text pre-highlighted may actually be distracting. At no time may Hebrew translations be written above the English problem words. Translation may appear in the margin, or at the bottom of the page, but there must be eye movement to go from English to Hebrew, so as not to blur the English words.

Important vocabulary would be those words which are likely to return in other texts, and if unknown would result in a lack of comprehension, whereas understanding these words allows students to draw intelligent conclusions about the text at hand. Vocabulary, however, does not mean single words only. Vocabulary relates to meaning, and may consist of one word alone or several. Teaching collocations is also conducive to faster learning. Folse (2008) recognized the following types of vocabulary items: (1) a single word, (2) a set phrase, (3) a variable phrase, (4) a phrasal verb, or (5) an idiom (p. 12).

In the end, when the text is read in its unabridged form students should be proficient enough to deal with the text on an intelligent level. At this point they may be willing to guess and draw conclusions and trust their innate ability to decode successfully. The best students are those willing to take that leap of faith, guessing correctly at times while failing at others, yet remain undiscouraged, as they understand that nothing will replace their own effort in mastering the language and its vocabulary.

Before academic content became required reading, teachers were able to adjust content and the level of their material to the ability of the students, but now we can assist their progress by providing longer pre-reading practice, go more slowly with smaller blocks of the texts at hand, and at the end do a close, complete reading of the text studied. Quizzes which serve as assessment of both the method used and the students' progress support the notion that a patient teacher, who spends time on analyzing the difficulties of a text, and has the willingness and ability to get her students to read at home, can raise their level of English. The quizzes also show that students are motivated by small successes. These, in turn, will hopefully lead to larger and more consistent ones, including their academic degree and good English reading skills.

Reference:

Bogglesworldesl (n.d.). **Adult ESL worksheets and activties**. Retrieved from http://bogglesworldesl.com/adultesl1.htm

conc.lextutor.ca (n.d.). **Web VP v 3 Classic**. Retrieved from http://conc.lextutor.ca/vp/eng/

Folse, K. S. (2008). Six vocabulary activities for the English language classroom. **English Teaching Forum, 46**(3), 12-20.

Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In J. Coady & T. Huckin (Ed.), **Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy** (pp. 20-34). Cambridge: Cambridge University Press.

Mrsperkins (2012). **Dolch word lists**. Retrieved from http://www.mrsperkins.com/dolch.htm

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied* **Linguistics, 11**(2), 129-158.

Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. **Canadian Modern Language Review, 50**(1), 158-164.